

**Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program**

Humán Tudományok Doktori Iskola

Debreceni Egyetem

## **Doktori (PhD) értekezés**

**A GYERMEKVÉDELMI GONDOZOTTAK**

**REZILIENCIA VIZSGÁLATA**

**A DÉL-ALFÖLDI ÉS AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN**

**Készítette:** Homoki Andrea

**Témavezető:** Veressné Dr. habil Gönczi Ibolya

2014

**A GYERMEKVÉDELMI GONDOZOTTAK REZILIENCIA VIZSGÁLATA**  
**A DÉL-ALFÖLDI ÉS AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN**  
Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében  
a Neveléstudományok tudományágban

Írta: Homoki Andrea okleveles szociológus

Készült a DEBRECENI EGYETEM HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLÁJA  
(*Nevelés- és Művelődéstudományi programja*) keretében

Témavezető: .....  
Veressné Dr. habil Gönczi Ibolya

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 200... ..

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A nyilvános vita időpontja: 200... ..

*Én, Homoki Andrea teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

*2014. március 17.*

.....  
*Homoki Andrea*

# Tartalomjegyzék

<b>1</b>	<b>Bevezetés .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>A gyermekvédelmi beavatkozások rendszerszemléletű értelmezése .....</b>	<b>5</b>
2.1.	Rendszerelméleti és humánökológiai szemlélet érvényesülése a gyermekvédelemben .....	5
2.2.	A gyermekvédelmi gondozottak élethelyzetéhez kapcsolódó elméletek a Welch-féle humán ökorendszer keretében .....	15
<b>3</b>	<b>A gyermekvédelmi rendszer jellemzői .....</b>	<b>66</b>
3.1	Az állami gyermekvédelem intézményesülése .....	66
3.2	A gyermekvédelem fogalmi és szervezeti keretei .....	78
3.2.1	A gyermekvédelmi gondoskodásban élők jellemzői a statisztikai adatok tükrében .....	93
<b>4</b>	<b>Új fogalmi keretek között: A reziliencia kutatása a gyermekvédelem területén .....</b>	<b>105</b>
4.1	A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régióban .....	115
4.2	Az empirikus kutatás módszerei és a minta alapvonásai .....	125
<b>5</b>	<b>A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia kutatásának eredményei a humán ökorendszer szintjein .....</b>	<b>145</b>
5.1	A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálatának makro és mezo szintű eredményei .....	145
5.2	A gyermekvédelmi reziliencia mintázatai a humán ökorendszer mikro szintjein .....	180
<b>6</b>	<b>Összegzés .....</b>	<b>214</b>
	<b>Summary .....</b>	<b>235</b>
	<b>Hivatkozott irodalom .....</b>	<b>237</b>
	<b>Mellékletek .....</b>	<b>257</b>

# 1 Bevezetés

Egy jól működő társadalomban az egyik legfontosabb érték a gyermek, hiszen a jövőbeni társadalmi fejlődés záloga rejlik benne. A társadalmi alrendszerként, interdiszciplinaként is meghatározott gyermekvédelem, komplexitásából adódóan kiterjed a származási családjaikban élő, és a családjukból kiemelt, család pótló, helyettesítő védelemben élő gyermekekre egyaránt. Napjaink posztmodern társadalmában lépést tartani a korunkra jellemző „egész életen át tartó verseny” (Life Long Competing) folyamataival még akkor is nehéz, ha a gyermeket egy támogató, társadalmilag, gazdaságilag és társas támogatottságát tekintve egyaránt jól funkcionáló közeg veszi körül.

A disszertáció egy 2012-2013-ban végzett kutatásunk eredményeit és annak elméleti hátterét ismerteti. A kérdőív (survey) és tartalomelemzés módszerekkel végzett összehasonlító kutatás (N=371) célja a serdülőkorú (12-18 év közötti) gyermekvédelmi gondozás<sup>1</sup> alatt álló gyermekek reziliencia szintjének, mintázatainak feltárása volt hazánk két régiójában, a Dél-Alföldön és az Észak-Alföldön.

A reziliencia különböző fogalmi meghatározásainak közös kiindulópontja, a „rugalmasság”, amely társadalomtudományi paradigmaként egy olyan sajátosságként értelmezhető, ami az egyént a hosszan tartó nehézségek, súlyos traumatizáló hatások ellenére is képessé teszi a boldogulásra. Tekintettel arra, hogy kutatásunk célcsoportjai a vizsgált régiók leghátrányosabb helyzetű (LHH)<sup>2</sup> kistérségeiben élnek, családjaikban/családjaikra jellemzőek a társadalmi, gazdasági, szociális támogatottság privációi, ezért a reziliencia jelenségének vizsgálatára a gyermekvédelem terepét alkalmasnak tartjuk. A gyermekvédelem látókörébe kerülő gondozottak veszélyeztetett élethelyzetük okán hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetűek. Tényként kezelhető, hogy halmozott depriváltságuk fiatal felnőttkorukra többségében a társadalmi kirekesztés (social exclusion), kirekesztettség irányába sodorja őket.

---

<sup>1</sup> Munkánkban a családjaikban élő védelemben vett és a családjukból már kiemelt, gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek közös elnevezéséül a továbbiakban a gyermekvédelmi gondozott terminust alkalmazzuk. Ezzel némileg eltérünk a gyermekvédelmi szakma hétköznapi szóhasználatától. Írásunkban a „gondozott” kifejezést kiterjesztjük a védelemben vett, csupán szolgáltatás szintű gondozást saját családjában igénybe vevő gyermekek körére is. A közös terminus használattal nem az összemérés, pusztán az olvashatóbbá tétel a célunk.

<sup>2</sup> Társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból a leghátrányosabb helyzetű kistérségekként minősített területek.

Ferge Zsuzsa (1994) gondolataival élve az „állami gondozás” különösen nehézé teszi a szegénységből, a megbélyegzettségből való kitörés lehetőségét. Ha a szegénység devianciával is párosul, sok esetben a családból való kiemelés a megoldás, mely a kiemelt gyermek önértetére hatalmas szégyenfoltot vet. A testi-lelki egyensúly egészséges személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának ismeretében az alapvető fiziológiai szükségletek kielégítésén túl, a gyermekvédelem fontos feladata, hogy ezt a „bélyeget” lemossa, és lehetőség szerint eszközöket, módszereket szolgáltatson ahhoz, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő gyermekek hátrányai mérséklődjenek.

Az 1997. évi XXXI. számú „A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény” (továbbiakban Gyvt.) alapvető gyermeki jogként deklarálja a hátrányos helyzetű és a leghátrányosabb helyzetű gyermekek célzott megsegítését. *„A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermeknek joga van ahhoz, hogy fokozott segítséget kapjon a fejlődését hátráltató körülmények leküzdéséhez, és esélyeinek növeléséhez.”*<sup>3</sup>

A diszfunkcionálisan működő családok életébe való intervenció illetve a gyermek vér szerinti családból történő kiemelése kétségtelen, hogy minden gyermek és szülő számára nehéz, komoly lelki megpróbáltatásokkal teli. Ennek ellenére, vannak az iskolában sikereket elérő, jól teljesítő gyermekek, akiket az iskolai kudarcosság nem érint, eljutnak a középiskolába, illetve annak sikeres befejezését követően megvalósul a felsőfokú oktatásba való integrációjuk is. A nehézségekkel való megküzdés képességét, a rugalmasságot a nemzetközi és a hazai szakirodalom elméletei rezilienciaként határozzák meg. A nemzetközi gyermekvédelmi kutatások eredményei alapján világszerte 30%-ra tehető azoknak a gyermekvédelmi gondozottaknak az aránya, akik traumákkal teli gyermekkoruk ellenére – Sahoo (2011) megfogalmazásában „mocsárból kinyíló lótuszok”-ként – boldogulnak az életben. Ők azok, akiknek iskolai eredményessége előremutató, sikeresen integrálódnak az iskolai „kor-, padtárs” és egyéb társas közösségekbe (Varga 2008) ezáltal iskolai életútjukra a kudarcnélküliség jellemző.

Hazánk két vizsgálati régiójában választ kerestünk arra, hogy *Mi jellemzi a vizsgálatba bevont gyermekvédelmi gondozottak rezilienciáját? Ha „lótuszokat” nem is, vajon*

---

<sup>3</sup> Gyvt. 2§. a

találunk-e a Tiszántúlon nyíló „lápvirágokat”<sup>4</sup>, azaz hogyan alakul a reziliencia valamely szintjével jellemezhető gyermekek aránya a vizsgált régiókban a nemzetközi arányszámhoz (30%) képest? Milyen reziliencia mintázatok rajzolhatók fel a gyermekvédelem által célzottan segített serdülő korosztályhoz tartozó gyermek csoportjaiban? A reziliencia belső és külső komponensei közül, melyek a meghatározóak az iskolai sikeresség előmozdításában? A reziliencia tényezők összefüggésrendszeréből kirajzolódó mintázatok mentén felvázolható-e egy hazai gyermekvédelmi reziliencia modell? A gyermekvédelmi gondozott gyermekek esetében a beavatkozásnál elkerülhetetlen a komplexitás, mely szemléletmód a segítő folyamat hatékonyságának előfeltételeként jelenik meg, az okok feltárásától a probléma minősítésén át annak kezeléséig. A rendszerszemléletű szociális munka elmélet értelmében a megkérdozett, sorsukat tekintve traumatizált gyermekek reziliencia vizsgálatakor a magyarországi szociális munka professzionalizációja során mind a képzés, mind a szociális munka napi gyakorlatában elterjedt Welch-féle (1987) humán ökörendszer modellt alkalmaztuk.

A modern rendszerelméleti modell alkotója a problémával küzdő egyént állítja a természetes és mesterséges támaszt nyújtó tényezők középpontjába – olvasatában ezt jelenti a humán ökörendszer –, ahol az egyén egyszerre „eredője és hordozója” is a társadalmi környezete hatásmechanizmusainak.

Dolgozatunk elméleti megalapozásának első fejezetében a rendszerszemléletű megközelítéseket és a humán ökörendszer értelmezését mutatjuk be, majd írunk a gyermekvédelmi szolgáltatórendszer, a reziliencia összetevők (belső tényezők és környezeti hatások) és a humán ökörendszer szintjeink kapcsolódási lehetőségeiről. Összehasonlító jellegű rövid nemzetközi kitekintéssel nyújtunk átfogó képet a hazai gyermekvédelem rendszeréről. Gyermekvédelmi témánk szempontjából a rendszerelméleti (system theory) megközelítést több szinten relevánsnak tartjuk. Egyfelől a törvénykezés szintjén a hazai gyermekvédelmi intézkedések, intézmények, szolgáltatások együttesét is „gyermekvédelmi rendszerként” definiálhatjuk. A gyermekvédelem társadalomtudományi aspektusból Herczog Mária (1998, 2001) munkáiban történelmileg változó társadalmi alrendszerként illetve interdiszciplínaként egyaránt megjelenik.

---

<sup>4</sup> Ezúton mondunk köszönetet Prof. Dr. Kozma Tamás professzor úrnak a tudományos kutatói szemléletmód folyamatos fejlesztésében nyújtott segítségéért, iránymutatásaiért és a jelenség hazai vizsgálatához illeszkedő „lápvirág” képi hasonlat megfogalmazásáért.

A rendszerszemléletet figyelembe véve, a magyar gyermekvédelmi rendszer bemutatását célzó fejezetünkben elhelyezzük a vizsgálati célcsoportjainkat. Írunk a gyermekvédelmi jelzőrendszer és a szakmaközi együttműködések szükségességéről. A szakma- és szektorközi együttműködés hiányában az egyes családok, gyermekek esetében a legmagasabb egyéni színvonalon végzett segítő tevékenység mellett sem valósulhat meg a hatékony hátránykompenzáció, így a gyermeki reziliencia fejlesztése is csak a célkitűzések szintjén realizálódhat.

Elméleti fejezetünkben rendszerezük a gyermekek származási hátterével összefüggő és témánk vonatkozásában relevánsnak tekintett társadalmi jelenségekhez kapcsolódó fogalmakat a fenti modell mentén, melyet alkalmasnak tartunk arra, hogy a reziliencia vizsgálati kereteként szolgáljon. Egyfelől a gyermekvédelmi esetkezelés rendszerszemléletű megvalósítása okán, másrészt értelmezésünkben a nehézségek ellenére realizálható boldogulás jelenségét meghatározó belső tényezők és külső környezeti hatások is rendszert alkotva eredményezik az egyén reziliencia szintjét. Ezen tényezők ismertetésével zárul elméleti fejezetünk.

Az empíriánk keretét is biztosító elméleti modellben helyezzük el a nemzetközi gyermekvédelmi reziliencia vizsgálatait során feltárt összetevőket, melyek a kutatásunk alapjául szolgáltak. A vizsgálatba bekerült gyermekek vonatkozásában kimutatható összefüggések alapján a serdülő gondozottak boldogulását elősegítő tényezők körét a kirajzolódó gyermekvédelmi reziliencia modellünk szemlélteti. A gyermekvédelmi reziliencia modell a későbbiekben alkalmas lehet egy egyéni reziliencia szintet mérő skála megalkotására.



## **2 A gyermekvédelmi beavatkozások rendszer szemléletű értelmezése**

### **2.1. Rendszerelméleti és humánökológiai szemlélet érvényesülése a gyermekvédelemben**

A rendszerelméleti munkák alkotói abból indulnak ki, hogy a gyermek személyiségének társadalmi, kulturális, szociális környezeti beágyazottsága okán, a gyermekvédelmi probléma diagnosztizálása kizárólag, ezen rendszerek kölcsönhatásainak ismeretében valósulhat meg. A fennálló nehézségek hatékony gondozásához, kezeléséhez számos tudományterületnek – *pszichológia, pszichiátria, szociológia, antropológia, neveléstudomány, kommunikációelmélet, kibernetika*<sup>5</sup>, *gyógypedagógia, biológia, orvos- és egészségtudomány* – az adott esethez kapcsolódó releváns elméleti integrációja szükséges. A rendszerelméletek megalkotói a társadalmi, egyéni problémák és ezáltal a professzionális szakmai segítő tevékenység multidimenzionális jellegéből indultak ki. Gyakorlati axiómaként tartják számon a problémaként minősített jelenség egyediségét. Minden eset egyedi, hiszen egyénekhez köthető és minden egyén egyszeri és megismételhetetlen individuum. A segítés intézményesülési folyamatában ugyanakkor mégis elméleti, tudományos megalapozottságú kiindulópontok, sztenderdek, folyamatok, modellek megfogalmazása történt a XX. század második felében. Walker 2012-es összefoglaló munkájában ír arról, hogy Ludwig von Bertalanffy (1968) német biológus az általános rendszerek elméletének kidolgozója, a szervezetek működési folyamatait kutatva rávilágított arra, hogy „a részek alkotta egész” mindig több, más mint az alkotóegységek összessége.

A '70-es évek elején Goldstein (1973) írásában jelenik meg a lineáris krízisintervenció kritikája és a ciklikus problémamegoldó folyamatmodellezés szükségessége. (Walker 2012) Ennek következtében a '70-80-as években megjelenő modern elméleti modellek már alkalmasak arra, hogy a segítő az egyéni nehézséget, patológikus tünetet, mintegy az adott problémán túlra tekintve, avagy arra felülről ránézve, azt egy sajátos összefüggésrendszerben értelmezzék. Bale 1992-es munkájában ír arról, hogy Bateson (1973) az USA-ban a kibernetikai törvényszerűségeket kiterjeszti a családok működési

---

<sup>5</sup> A *kibernetika* egy komplex tudományos irányzat, amely a szabályozás, vezérlés, információfeldolgozás, továbbítás, általános törvényeit kutatja.

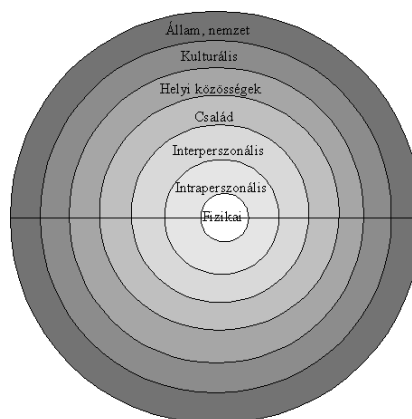
folyamatainak, főként a családi interakciók tranzakciós folyamatainak vizsgálatára. Laing (1969) elméletére hivatkozva Bowlby (1969) is ír arról, hogy a kommunikációs interakciók mintázatai meghatározzák egy csoporton, így a családon belül is az egyének, az alkotó részek viselkedését. A kötődés (attachment) elmélete kapcsán (1969) híressé vált szerző azt írja, hogy a rendszerszemléletű gondolkodás értelmében a traumatizáló hatások, személyiségfejlődési torzulások ellenére a család dinamikájának ismeretében lehet változtatni az egyén személyiségén. (Walker 2012) Attól függően, hogy a probléma miként tárgyiasul, azaz a hétköznapi életben hogyan jelenik meg, lehetséges a beavatkozás (intervention). A probléma objektívizálódásának lehetséges szintjei: fiziológiai, mentális, társassági (kapcsolati), társadalmi, kulturális szint. A gyermekek patológus tüneteinek értelmezésekor és a beavatkozáskor életkoruk okán a családdal és más társadalmi színtereken az életükben jelentőséggel bíró aktorok bevonásával folytatott szociális munka elkerülhetetlen a hatékony problémamegoldás érdekében. *„A humánökológia az ember és környezetének kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt, illetve az embert és környezetét egy rendszernek tekinti. Ahhoz, hogy az ember szükségleteit ki tudja elégíteni és problémáit meg tudja oldani, közlekednie kell (mozognia), kapcsolatokat kell teremteni ebben a rendszerben, és így létrejön a kommunális adaptáció (alkalmazkodás) a fizikai és emberi környezet között. Nyilvánvaló, hogy a különböző természeti és mesterséges környezeti feltételek között különbözőképpen alakulnak ezek a kapcsolatok, és az emberek különbözőképpen elégítik ki szükségleteiket és oldják meg problémáikat.”* (Dávid – Estefánné et al 2008:6)

Welch (1987) modern elméleti modelljének elnevezése a humán ökológiához úgy kapcsolódik, hogy a társadalom legkisebb részének, az egyénnek az életmódjából indul ki. Az egyéni szükségletek kielégítésének lehetőségeit, módját tekintve a szerző arról ír, hogy ezen tevékenység legmagasabb szinten abban az esetben valósulhat meg, amennyiben az egyén kapcsolatát jellemzi a természeti, társadalmi környezetével való összhang és a kölcsönös támogatás. A rendszerszemléletű szociális munka modell középpontjában az ember áll, akinek a társadalmi környezetéhez való kapcsolódási pontjait tekintve, több szinten vizsgálható a sorsa, aktuális élethelyzete, életmódja, életvezetési stratégiája, szükségletkielégítése. A társadalmi környezet és az egyén kölcsönhatásainak rendszerében az érvényesülést, a társadalmi életben való boldogulást, a különböző szintekre történő beilleszkedést meghatározzák az egyénen belüli és az egyént közvetlenül körülvevő erőforrások, melyek a szerzők (Welch 1987; Woods

1994) értelmezésében természetes és mesterséges támogató erőként jelennek meg a hétköznapokban.

A családi szociális munka konstruált fogalom. A társadalom legkisebb alkotórészeként is definiálható szinten végzett szociális munka az egyéni esetkezelés keretében valósul meg a hétköznapi gyakorlatban. A családi szociális munkát Bárdos (2000) munkaformaként definiálja, aki Stang (1998) munkája alapján az egyéni esetkezelés (case-work) altípusaként ír tanulmányában a család segítésének problémaspecifikus, szükségletorientált módjáról. Hangsúlyozza, hogy a fenti célkitűzés megvalósítási folyamatában az egyén szintjén megjelenő családi pszichoszociális probléma megoldásához rendszerszemlélet szükséges. (Stang 1998) A családi, gyermeki probléma rendszerszemléletű megközelítését indukálhatja az, hogy a „*probléma az egész családot érinti, családi diszfunkciókkal függ össze, a család teherbíró képessége csökkent, a probléma nehéz szociális helyzettel összefüggő krízis, a probléma a család és az intézmény megrekedt kommunikációján alapul, állami gondoskodás, válás, családon belüli bántalmazás...*” (Bárdos 2000:38)

Kutatásunk a gyermekvédelem területén mindkét kutatási alcsoportba tartozó gyermekek esetében megköveteli a gyermeki sorsok feltárásakor a fenti szemléletmód figyelembe vételét. A lekérdezés időintervallumában a válaszadó gyermekek családjával folytatott szociális munkamódok közül a probléma diagnosztizálását követően családgondozás keretében a családlátogatás és válságmenedzselés technika alkalmazása történt. Az alábbiakban az alkalmazott modell bemutatását tesszük meg. Az alábbi ábrán az egyén és a környezet kölcsönhatásának ábrázolása látható a szerző által meghatározott hét, egymással szoros kölcsönhatásban álló szint alapján.



1. ábra: A humán ökörendszer<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Az ábra forrása: <http://szocialis-gondozo.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=670906> 2014.03.03.

Az ábrán látható szintek között fennálló kölcsönhatások rendszerében, a rész-egész viszonylatában a makro társadalom szintjén végbemenő események, változások hatást gyakorolnak az egyén hétköznapi szükségletkielégítésére. Az egyes szinteken megjelenő természetes vagy mesterséges támaszok, erőforrások mennyiségi és minőségi mutatói meghatározzák az életminőséget. Az ökológiai megközelítés szerint az ember életminőségének javítását, a magasabb szintű szükséglet kielégítését célzó rendszerszemléletű szociális munka sokdimenziós eljárás. A problémamegoldás folyamata nem egyenes irányú, lineáris, hiszen sok esetben a beavatkozás nyomán a problémával érintettek válaszreakciói befolyásolják, alakítják a probléma megoldásának folyamatát. A rendszerszemléletű szociális munka olvasatunkban olyan folyamatba ágyazott segítő tevékenység, melyet a szükséglet- és problémaközpontúsága okán a flexibilitás, azaz a rugalmasság és a rekurzivitás, azaz a visszahatás jellemez. Amint a szintek bármelyikén valamilyen mértékű és irányú változás megy végbe, az befolyással, hatással bír a többi szinten működő erőforrások rendszerére is. Ez a hatás, amennyiben a rendszer működésének alacsonyabb szintjét eredményezi diszfunkcióként értelmezhető. Ilyen diszfunkcionális rendszer jöhet létre, ha egy szinten funkciókiesés történik, avagy a folyamatban részt vevők nem azonos rendszercél érdekében, az együttműködés hiányában, állandósult destruktív konfliktusban egymás mellett és/vagy egymás ellen élnek, azaz a rendszer fejlődését gátolva, hibásan működnek. A hibás működés problémákat generálhat a társadalmi, a társas, közösségi és az egyéni szinteken egyaránt, így segítségnyújtás is csak a rendszer egészének figyelembe vételével valósítható meg hatékonyan. Az alábbi 1. számú táblázatban Ronald Woods (1994) munkája alapján mutatjuk be a Welch humán ökörendszer szintjeihez a szerző által társított funkcionális és diszfunkcionális működés jellemzőket.

1. táblázat: A természetes támasz funkciói és diszfunkciói Welch rendszerében<sup>7</sup>  
(Ronald Woods 1994)

SZINT	JÓL MŰKÖDŐ TÁMASZ	NEM JÓL MŰKÖDŐ TÁMASZ
I. FIZIKAI SZINT	Kielégített fizikai szükségletek. A test jól működik, a betegség kezelhető.	Az alapvető fizikai szükségletek kielégítetlenek. A betegség gyakoribb, mint az egészséges állapot. Fogycatékosság is lehet.
II. INTRAPERSZONÁLIS SZINT	Hangulat és érzelmek pozitívak, önértékelés jó. Negatív érzelmek lehetségesek, de nem dominánsak.	Hangulatok, érzések általában negatívak. Alacsony az önértékelés. Problémamegoldás, döntés fogycatékos.
III. INTERPERSZONÁLIS SZINT	Kapcsolatok vegyesek, de általában pozitívak. Küzdelem van, de kezelhető. Szexuális igények kielégítettek.	Hiányoznak az alapvető támaszt és szeretetet nyújtó kapcsolatok, illetve ha vannak, akkor destruktívak.
IV. CSALÁDI SZINT	A család vagy más kiscsoportok a hozzátartozás érzését nyújtják, a probléma idején pedig támaszt.	Hiányoznak a hozzátartozás élményét biztosító csoportok vagy a család, vagy a bennük lévő kapcsolatok destruktívak. Nincs kihez fordulni a problémával.
V. HELYI KÖZÖSSÉGI SZINT	A helyi környezet intézményei és szervezetei alapvető társadalmi szükségleteket elégítene ki. (pl. munka, oktatás, egészségügy stb.)	A helyi intézmények hiányoznak vagy nem jól működnek. Alapvető szociális igények részben vagy egészben kielégítetlenek.
VI. KULTURÁLIS SZINT	Az egyén egy (valláson, hagyományon alapuló) kultúra részének érzi magát, amely viselkedésmintát nyújt, különösen a döntéshozatalok időszakában.	A kulturális identitás zavart vagy konfliktusos. Dominál a rasszizmus, diszkrimináció és/vagy az egyén a peremre szorul. A gyors társadalmi változás kulturális vákumot vagy a kultúra elsorvadását idézi elő.
VII. ÁLLAMI, NEMZETI SZINT	Az adott ország törvényei és szociálpolitikája általában biztonság- és igazságérzetet nyújt. Az élet- és vagyonvédelem megoldott.	A szociális, politikai, gazdasági rendszer nem működik, igazságtalan vagy totalitárius. Háború vagy polgárháború nehezíti az egyén életét.

<sup>7</sup> Ronald Woods (1994) A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: A szociális munka elmélete és gyakorlata 1. kötet, Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet 32-45.

A fenti összefoglaló elméleti táblázat értelmében, a legoptimálisabb esetben a természetes támaszként meghatározott belső és külső erőforrások a gyermek adott élethelyzetében rendelkezésre állnak, a gyermek társadalmi integrációja a szocializációs folyamaton keresztül sikeresen megvalósulhat. A jól működő természetes támasszal jellemezhető gyermekek testi-lelki-mentális állapotára az egészség jellemző. Problémáik megoldásához belső készség- és képességrendszerük mozgósítható erői (pozitív önértékelés, jó hangulat, életigenlés, probléma megoldás) és külső, támogató kapcsolataik (családi, baráti, iskolai, szervezeti) is segítséget jelentenek, „megtartó erővel” bírnak. Aktív részeseivé válhatnak a helyi társadalom primer és szekunder közösségeinek (Böhm 2003), megélve és táplálva ezzel hitüket, társadalmi környezetük hagyományait, melyek a jóléti állam szociális hálója nyújtotta társadalmi igazságosság és biztonság érzetét erősíthetik. A szintek minden egyén életében azonosak. Az egyes szinteken realizálódó és mozgósítható erőforrások jelentős mértékben meghatározzák az egyéni életvezetést és a társadalmi integráció kimenetelét. Welch elméletének (1987) kiindulópontjába az individuumot állítja, akinek élete során számtalan ponton és helyen kell alkalmazkodni a hatékony egyéni fejlődés és az egyéni és közösségi érdekeket egyaránt szolgáló társadalmi integráció folyamatába, innen ered az elmélet humán ökörendszer elnevezése. Az egyén közösségi szintekre való belépésekor aktivizálódó kölcsönhatások rendszerének megragadása és elemzése válik lehetővé az elmélet alapján. A szerző hét szintet jelöl meg (1) fizikai, (2) intraperszonális, (3) interperszonális, (4) család és más kiscsoportok, (5) helyi közösségek, (6) kultúra (7) nemzet, állam, társadalom.

Kutatási témánk vonatkozásában Welch rendszerében a kultúra szintjén a gyermekvédelmi szakellátás szubkulturális jellegének hangsúlyozásán túl, az inter- és multikulturális, inkluzív neveléssel kapcsolatos elméletek ismertetését is fontosnak érezzük. Továbbá írunk a humán ökörendszer társadalmi - „nemzet, állam” - szintjén a szociálpolitika alapértékeiről (szabadság, igazságosság, egyenlőség) melyek megalapozzák a professzionális segítséget. A gyermekvédelmi tevékenység célja a vizsgálati csoportokba tartozó veszélyeztetett vagy már családjukból kiemelt gyermekek számára az anómiával, elidegenedettséggel, diszkriminatív hatásokkal nem nehezített társadalmi integráció lehetőségének biztosítása. Az elmélet olvasatunkban nagyon sok közös vonást tartalmaz Abraham Maslow (1908-1970) amerikai pszichológus szükségletpiramis elméletével, azonban annak lineáris megközelítésén túlmutatva jól érzékelteti a különböző szinteken, problémák esetén igénybe vehető természetes és

mesterséges támaszok kölcsönhatásrendszerében rejlő lehetőségeket. Utal arra, hogy az egyén életminősége egy-egy terület diszfunkciója esetén a környezeti beavatkozások jellemzőinek függvényében alakul. Ebben az olvasatban is jól alkalmazható a reziliencia jelenségének vizsgálati kereteként, hiszen a disszertáció későbbi fejezetében kifejtésre kerülő rezilienciaelméletek szerint, az egyén hátrányok ellenére működő „*rugalmassága*” az „élettel való megküzdésben” az egyéni belső-, és a környezeti külső erőforrások, illetve az ezek közötti kölcsönhatások függvényében alakul.

A reziliencia jelensége a belső és külső erőforrások rendszereként is értelmezhető. Az egyes szinteken feltárt természetes és mesterséges támaszokként vizsgálhatóak az egyes összetevők. Minél több szinten jellemezhető az egyén az erőforrásainak pozitív együttállásával, annál inkább előrejósolható sikeres integrációja, beilleszkedése a társadalom különböző szintű közösségeibe, annál inkább jellemezhető azzal, hogy reziliens – belső erőforrásai és külső környezeti hatások együttállásainak köszönhetően képes felülemelkedni a nehézségeken – annak ellenére, hogy aktuális egyéni, gyermeki élethelyzete traumáktól terhelt.

A társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai változások illetve az egyéni életesemények, az egészséges személyiségfejlődést akadályozó élethelyzetek következtében az egyes szinteken szükségessé válhat az életszervezésben a mesterséges támogató közeg erőforrásainak igénybe vétele. Amennyiben az egyénnel interakcióba lépő más személyek, illetve az interakció körülményei, azaz a társadalmi környezet szubjektív és/vagy objektív feltételrendszere nem szolgálja az egyén fejlődését, abban az esetben különböző diszfunkciók jelentkehetnek az érintett életterületeken. Így jelentkezhet fiziológiai tünetként a rendszer első szintjén a betegségeknek bármely típusa (testi, lelki, szellemi), intra- és interperszonális szinten a személyiség szerkezet és a társas viszonyulás zavarai. A család és a helyi közösségek szintjein megjelenő diszfunkciók fejlődésre és integrációra gyakorolt hatása szintén megkérdőjelezhetetlen. (Welch 1987) A fenti szerzők elméleti modelljei alapján az alábbi 2. számú táblázatban a szinteken megvalósuló diszfunkciók típusai<sup>8</sup> mentén összekapcsoljuk a gyermekvédelmi krízisek beavatkozásakor megjelenő mesterséges támaszokat, beavatkozási lehetőségeket, aktorokat. A táblázatban megjelennek azok az esetleges társadalmi és rendszerbeni ártalmak is, melyek kiváltó okaiként vagy nem szándékolt következményeiként szükségessé válik a gyermeki jogok sérülése, a fennálló

---

<sup>8</sup> funkciókiesés, eltérő rendszercél, destruktív konfliktus

veszélyeztetettség miatt a gyermekvédelmi intézkedés kezdeményezése. Az alábbi táblázat „*Destruktív konfliktus háttere, következménye*” című oszlopban felsorolt tényezők között, a disszertáció későbbi fejezetében részletesen bemutatásra kerülő, a kutatás során vizsgált reziliencia összetevők is megjelennek. Masten (2001, 2007) elméletéből kiindulva az (1) autonómia szintjét meghatározó önértékelés, önállóság, problémamegoldás, továbbá (2) a félelmek, negatív érzelmek megélése, azok artikulálása; (3) a jövőbe, az élet értelmébe vetett hit; a jövőre irányuló tervezés, az életcélok megfogalmazása; (4) a családi-társadalmi tőke; a társas kapcsolatok (5) mennyiségi és (6) minőségi mutatói; az (7) egészségmagatartás jellemzőinek az adott szint destruktív hatásai ellenére kimutatható pozitív alakulása a gyermeki reziliencia irányába mutathat.



2. táblázat: A gyermekvédelmi beavatkozást szükségessé tevő diszfunkciók

Szint	Diszfunkciók			Beavatkozás a gyermekvédelmi rendszer szintjén	
	Funkcióvesztés tárgya	Eltérő rendszercélok tünetei	Destruktív konfliktus háttére, következménye	Szolgáltató intézmények, szolgáltatások	Kompetens segítő
Fizikai	Testi, lelki, mentális zavarok, betegségek, amelyek az egészséges működést gátolják.	Gyermek testi, lelki elhanyagolása, fizikai, lelki bántalmazása. Fejlődésbeli elmaradás. Fizikai deviancia.	Társadalmi és családi problémák destruktív megoldásai: kirekesztés, kirekesztődés, előítéletek, diszkrimináció, stigmatizáció.	Gyermekjóléti szolgáltatást nyújtó intézmények, hatósági intézkedések, egészségügyi és rehabilitáló szolgáltatás.	Szülők, Kortársak, Gyermekvédelmi Jelzőrendszer valamennyi tagja, családgondozó.
Intrapersonális	Érzelmi kapcsolatok privációi, deprivációi. Fogytékosság okán bizonyos készségek és képességek fejlődése akadályozott.	Kötődési nehézségek, autoriter vagy laissez faire nevelési stílus, alacsony vagy túlzott elvárások.	Önértékelési zavar, probléma megoldás alacsony szintje, önállótlanág, halogatás, félelmek, negatív gondolatok, tervezés, életcélok hiánya.	Gyermekjóléti alap- és gyermekvédelmi szakszolgáltatások; egészségügyi és pedagógiai szolgáltatások; gyógypedagógia gyermekpszichiátria	Család, családgondozó, szociális munkás, pedagógus, pszichológus, gyermekpszichiáter, fejlesztő pedagógus, mentor, patronáló, befogadó szülő.
Interperszonális	Kapcsolatok, interakciók mennyisége és minősége.	Társadalmi kirekesztődés, elszigetelődés elmagányosodás.	Szociabilitás zavara, társas kapcsolatok, beilleszkedés zavarai, „szociális halál”, kiilleszkedés, devianciák.	Gyermekek napközbeni ellátását biztosító gyermekjóléti szolgáltatások, gyermekvédelmi szakellátásban működő csoportok, Iskolai közösségek, Szabadidős csoportok, egyházi, társadalmi szervezetek.	Kortárs-, ifjúságsegítő, osztályfőnök, iskolai szociális munkás, pedagógus, osztályfőnök, mediátor, facilitátor, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, pszichológus, terapeuta.

Család és gyermekvédelmi gondoskodás	Családi kapcsolatok diszfunkciói. Veszteségek: vér szerinti vagy befogadó családok szakadása (válás, haláleset, kiemelés, gondozási hely váltás). Szülői devianciák. Családon belüli erőszak, gyermekbántalmazás.	Szociális belső kontroll, önértékelés zavara, ambivalens érzések, szorongás, félelmek, negatív érzelmek, személyes hatékonyság és az iskolai teljesítmény elvártnál alacsonyabb szintje, gyermeki deviancia.	Koragyermekkori élmények, „családi társadalmi tőke” (Pusztai 2009) nem „elég jó szülő” (Bettelheim 2009) „mérgező” szülő (Forward 2000) rendszerabúzusok (család, gyermekvédelem) negatív hatásai.	Családsegítő, Gyermejkölési Szolgálat, Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Járási Gyámhivatal, Igazságügyi Hivatal.	Szülők. Pszichológus, pszichiáter, kor- és sorstársak, bizalmas, támogató felnőttek az iskolában és gyermekvédelem rendszerében, mediátor.
Helyi közösség (iskola)	Iskolai kudarcok, tanulási, integrációs nehézségek.	Elégtelen iskolai teljesítmény, hiányzások, évisméltések, túlkorosság, iskolaváltások. Lemorzsolódás.	A korábbi szintek diszfunkcióiból eredeztethető tünetek elégtelen kezelése. Az iskola rejtett szelektációs funkciói. Információhiány. Stigmatizáció. Egyéni differenciált nevelés hiánya.	Multikulturális szemléletmóddal működő inkluzív, befogadó iskolák, melyekre jellemző a gyermekvédelmi rendszer alap- és szakellátásának szakembereivel megvalósított szakmaközi együttműködés is.	Pedagógusok, gyermekvédő szakemberek, család, gyermek és a gyermekkel foglalkozó team tagjai.
Társadalom és kultúra	A társadalmi intézmények működéséhez köthető (jogi, intézményi, infrastrukturális) hiányok.	A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, a társadalmi igazságosság, szabadság, szolidaritás, szocio-ökonómiai hátrányok kompenzációjának akadályozottsága.	A gyermekvédelemben élő gyermekek hátrányos megkülönböztetése, biszocializációs hatások, az esélynövelő funkció érvénytelenné válása.	Az általános gyermekvédelem fogalomkörébe tartozó érintett személyek és intézmények köre.	A humán szférában a gyermekekkel kapcsolatba lépők köre, a társadalom, helyi társadalom különböző szintű közösségének, csoportjainak tagjai.

Forrás: Saját szerkesztés 2014.

## **2.2. A gyermekvédelmi gondozottak élethelyzetéhez kapcsolódó elméletek a Welch-féle humán ökörendszer keretében**

A bevezetésben már utaltunk a gyermekvédelmi feladatellátás komplexitására és a 2. táblázat is jól szemlélteti ezt a sajátosságot, mely a beavatkozást sürgető problémák sokszínűségéből is eredeztethető. Ebben a fejezetben az egyéni/családi nehézségek mögött meghúzódó, a gyermekek szocioökonómiai háttérével összefüggő társadalmi jelenségekhez kapcsolódó fogalmakról, elméletekről írunk. A rendszerezés keretében ezen a ponton is Welch (1987) humán ökörendszer modelljét alkalmazzuk. A rendszerelméleti modell vázolja az egyéni fejlődéshez köthető állomásokat, megjelenítve a társadalmi élettér színtereit is. A fizikaitól a társadalmi szintig haladva társíthatóak az előző fejezetben felsorolt reziliencia (külső és belső) tényezők. Ezen komponensek egy része a „gyermeki másságot” erősítheti, másik része éppen az egyenlőbbé tétel irányába hathat, elősegítve ezzel a sikeres társadalmi integrációt. Kiindulópontunk azonban fordított. A társadalomtól haladunk az egyén felé, azaz a nemzet, állam és kultúra makroszintekhez kötődő elméletekből kiindulva haladunk a gyermekek családjaikról, közösségeikről szóló és az egyéni testi, lelki, mentális állapotukat jellemző írások áttekintésével.

### ***Társadalom (nemzet, állam) és kultúra***

A társadalmat mint konstruált fogalmat, az évszázadok folyamán számtalanszor definiálták. Legyen szó tradicionális vagy modern társadalommeghatározásról, közös alapként a társadalmat alkotó egyént és közösségeket, az ezek közötti kölcsönös viszonyrendszereket tekintik a szerzők. Talcott Parsons XX. századi amerikai szociológus, a strukturális funkcionalizmus képviselője szerint a társadalmat a „szocietális” működéssel (Parsons 2000) lehet leginkább leírni. Értelmezésében ez a fajta működésmód garantálja a társadalmak fennmaradását. Alapja a társadalmat alkotó egyének közötti kölcsönös cserék koordinálása, a csereviszonyok bejósolhatósága. „A társadalmat úgy határozzuk meg, mint azt a szociális rendszertípust, amelyet más szociális rendszereket is tartalmazó környezetével szemben a legnagyobb fokú önállóság jellemez.” (Parsons 2000: 43) Az önállóság mögött azonban nem a személyek közötti elidegenedés, éppen ellenkezőleg, a személyek közötti interakciókon keresztül az

integráció áll. Parsons és a XX. századi strukturális funkcionalizmus irányzatához csatlakozó szociológusok elméleteik legitimálása érdekében Émile Durkheim francia szociológus munkáihoz nyúltak vissza. (Ferge 1978) Durkheim, Herbert Spencer társadalmi fejlődésről írt elméletének függvényében a társadalom meghatározásának alapjaként említi a megkülönböztetés és osztályozás metódusokat, mely módszerek alkalmazásával társadalmak típusai írhatóak le. Az osztályozás elvét alapul véve megfogalmazza, „...*hogyan egy társadalom alkotóelmei valójában önmagánál egyszerűbb társadalmak.*” (Durkheim 1978: 100) A kisebb társadalmat alkotó egységek integrációja révén áll össze az egész. Durkheim társadalmi integrációnak a közösségi viszonyok egységesülését nevezte. Az integráció, a közösségek társadalommá formálódásának alappilléreként határozta meg az adott területen élő egyének közötti kommunikációval jellemezhető interakciókat, melyek eredménye a kollektív tudat kialakulása. (Durkheim 2001) A társadalmi integráció alapelemeként jelöli meg a szolidaritást, mely szoros összefüggésben áll a társadalmat alkotó egyének közötti interakciók gyakoriságával. „*Ahol a társadalmi szolidaritás létezik, ott anyagtalan jellege ellenére sem marad a tiszta erő állapotában, hanem érzékelhető hatásokban nyilvánul meg. Ahol erős, ott erősen hajtja egymás felé az embereket; gyakran kapcsolatba hozza őket egymással, megsokszorozza az alkalmakat, ahol egymáshoz kötődhetnek.*” (Durkheim 2001: 79) Elmélete szerint mechanikus szolidaritás a premodern társadalmakra volt jellemző, ahol alacsony szintű volt a munkamegosztás. Ezekben a társadalmakban mindenki szinte minden munkafolyamatot elvégzett – nem, kor figyelembevételével – normatív egyetértés integrálta, kapcsolta össze a társadalom tagjait. Fejlettebb társadalmaknál ír organikus szolidaritásról, ahol sokkal nagyobb szervezethez van szükség, hiszen a munkamegosztás bonyolultabb formái vannak jelen. Az emberek egymásra utaltsága jelentősebb, hiszen specifikálódott a munka – az egyén egy-egy részfeladatot tud vállalni a munkafolyamatban. Az egységességet, az összetartást éppen az egymásra utaltság alapozza meg.

Kutatási témánk vonatkozásában a szolidaritás, az összetartás és egymásra utaltság, a „másokkal” és a társadalom peremére szorult családok gyermekeinek társadalmi, gazdasági környezet hatásaival szembeni kiszolgáltatottsága, az erre adott egyéni, környezeti és intézményes reakciók meghatározóak. Visszautalva a gyermekvédelem szociálpolitika alrendszeréiként történő meghatározásához, fontos elméleti alapot szolgáltatnak e tudományterület alapértékei, mint a szabadság, igazságosság, egyenlőség, szolidaritás.

A társadalmakban, azaz az emberi közösségek sajátos viszonyrendszerében Zombori szavaival élve „a szabadság az ember lényegét kifejező legfontosabb érték.” (Zombori 1994: 42) A sorsformálás szabadsága megilleti a társadalmak alkotóit, a szocio- és pszichoökonómiai sokszínűségnek köszönhetően az emberek úgy is élhetnek szabadságukkal, hogy közben deviánssá, azaz normaszegővé válva (Durkheim 2001) destruktív módon viszonyulnak önmagukhoz és a közösség egyéb tagjaihoz is. A szabadság a jogokért való küzdelemben is megragadható. Az angol szociálpolitika jeles képviselőinek számító Webb házaspár megfogalmazásából, miszerint „szükség van a „szűkölködéstől való szabadságra” (Zombori 1994: 45) vezethető le a pozitív (valamire való jogosultság, szabadság) és a negatív szabadság (kényszerektől való mentesség lehetőségeként való) értelmezése. (Sen 1992) Az *egyenlőség*, mely a testvériség, szolidaritás, tolerancia az emberi méltósághoz, egyenlő bánásmódhoz való jog kifejezésekkel általában azonos időben és kontextusban használt fogalom, a következő fontos szociálpolitikai érték egyaránt megjelenik a régmúlt- és a modern kor társadalmában. Leginkább akkor ragadható meg, ha hiányzik, azaz akkor, amikor a társadalmi élet valamely területén egyesek előnybe, mások viszont hátrányba kerülnek embertársaikhoz képest, ebben az esetben az esélyek egyenlőtlenségéről beszélhetünk. A szakirodalom értelmezi a feltételek, a kimenetel egyenlőségét, a kvótás egyenlőséget és a bánásmód, illetve az elbírálás egyenlőségét is. (Zombori 1994; Ferge 1994) Zombori megfogalmazásában az esélyek egyenlősége azt jelenti, hogy mindenki képességei, tehetsége szerint érvényesülhet a társadalmakban, azaz nem érvényesíthetők a származással esetlegesen együtt járó privilégiumok. A feltételek egyenlőségének értelmezésekor feltárul a dilemma, hogy egyáltalán hogyan értelmezhető a társadalomban az „azonos feltételek” rendszere? „*Nehéz, sőt lehetetlen megmondani, hogy mikor vagyunk egyenlők akár a legegyszerűbb és legegységűbb összefüggések szempontjából is...(talán éppen ezért)...a politika nem „egyenlőségre”, hanem mindig csak egyes, meghatározott típusú egyenlőtlenségek csökkentésére törekedett.*” (Zombori 1997: 50) A kimeneti egyenlőség értelmezésekor nem kizárólagosan a feltételrendszerek meglétéről, sokkal inkább az egyéni viselkedéskultúráról, azaz a magatartást meghatározó kulturális alapelvektől függ az, hogy egy adott folyamat kimenetele a társadalmi szereplők szempontjából hogyan alakul az egyenlőség-egyenlőtlenség pólusai mentén. Ezen értelmezési mód megismerését követően érthető meg az, hogy mit érthetünk kvótás-, a bánásmód és elbírálás egyenlőségén, hiszen az esetek többségében a hátrányos megkülönböztetés

lehetősége éppúgy fennáll, mint az előnyöket élvező szempontjából a pozitív megkülönböztetésé. (Zombori 1997) Kutatási témánk relevanciájában utalhat ez a fajta megközelítés arra is, hogy az egyenlőtlenek között is vannak/lehetnek egyenlőbbek.

Az *igazságosság* értelmezésekor egészen Arisztotelészig nyúlnak vissza a témában publikáló – fent nevezett – szerzők. Proceduális, azaz eljárási igazságosság megvalósulásának feltétele az, hogy bizonyos eljárások szabályainak kidolgozásakor jogszerű és a megalapozott döntéshez szükséges, átfogó, azaz minden részletre kiterjedő módszerekkel operálnak a döntéshozók. A szubsztantív, lényegi igazságosság, magába foglalja a haszonelvű elosztó és a társadalmi igazságosság megvalósítására való törekvést célzó kiigazító igazságosságot is. „A *haszonelvű (utilitárius) közgazdászok szerint az elosztás akkor igazságos, ha Pareto-optimális, azaz nem változtatható meg úgy, hogy legalább egy ember jobban járjon és senki ne járjon rosszabbul...A libertáriusok (Hayek, Nozick) pedig egyenesen elutasítják az igazságosság fogalmát, mivel az szerintük nem csak tudománytalan és megfoghatatlan, de elvileg is összeegyeztethetetlen ellentmondásban van a szabadság fogalmával.*” (Pálvölgyi 2006: 31) A sokféle és sokrétű értelmezés ellenére az igazságosság „*legáltalánosabb értelme az, hogy az igazság az erények együttese, vagy a legfontosabb etikai erény maga.*” (Zombori 1997: 57)

A gyermekvédelmi törvény deklarálja hazánk általános és speciális gyermekvédelmének legfontosabb célkitűzéseit, alapelveit, így a gyermek és a vele közvetlen és közvetett kapcsolatban álló személyek, társadalmi csoportok jogait és kötelességeit is egyben. Az átfogó és rendszerszemléletű törvény lehetőséget nyújt ahhoz, hogy éljenek a gyermekek akár vér szerinti családjukban, esetleg onnan kiemelve, a szabadsághoz, az igazságossághoz, az egyenlő bánásmódhoz, toleranciához, szolidaritáshoz, való jogukon ne essen csorba. A rendszernek a nemzet, állam, kultúra makroszintjén abban az esetben, ha jól működik a természetes támasz, az intézménycentrikus, pragmatikus szociálpolitika megközelítés értelmében biztosított az alapvető szociális biztonság- és igazságérzet megfelelő szintű alakulása a serdülőkorban lévő vizsgálati korcsoporttal összefüggésbe hozható szociálpolitikai színtereken, a család-és gyermek és ifjúságvédelem, oktatásügy, egészségügy területén is.

Ezen a szinten a törvényi szabályozókon túl, fontos kiindulópontot jelent a kultúra is. Az, hogy egy nemzet hogyan kezeli a gyermekek, családok helyzetét, egyáltalán mit ért gyermek alatt, avagy az aktuális gyermekkép miként alakítja a társadalomban érvényben lévő gyermekkor paradigmáját, továbbá, hogy milyen megoldandó

feladatokat minősít az adott társadalmi környezet gyermekvédelmi problémának, megkerülhetetlenné teszi a kultúra fogalmát. A felsorolt jelenségek közös vonása a kultúrába ágyazottságuk. Néhány kultúramegközelítés, -elmélet bemutatását követően ezen a szinten írunk a társadalom tagjainak viszonyulását jelentősen meghatározó gyermekkép és gyermekkor értelemzésekről, hiszen a gyermekkép olvasatunkban szintén egy konstruált fogalom, mely tartalmi elemeinek feltárásával kirajzolódik a mögöttes attitűd- és viszonyulási rendszer, mellyel a védelmet biztosító felnőtt társadalom tagjai (szülőktől, a pedagógusokon át a gyermekvédelmi apparátusig) a gyermek felé fordulnak.

Durkheim, É. elméletében a kultúrának, és az azt meghatározó alapértékeknek, érték- és normarendszereknek társadalmi integráció megvalósulásában betöltött funkciója, a kollektív tudat kialakulása kapcsán nyer értelmet. A kultúra kifejezés a latin eredetű „colore” többjelentésű (letelepedik, véd, művel) szóból eredeztethető (Wessely 2003). A letelepedett embercsoportok együttélési szabályainak rendszereként is értelmezhető fogalom meghatározása igen széleskörű és szerteágazó, függően attól, hogy mi a vizsgálódás tárgya. A fogalmat definiáló szerzők megkülönböztetnek egyetemes, dokumentarista és társadalmi kultúrát, mely utóbbit az életmóddal azonosítanak. A kultúra legkiterjedtebb meghatározását Edward Burnett Tylor brit antropológus nevéhez kötik, aki a XIX. században megalkotta antropológiai megközelítésű, első komplex kultúradefinícióját, melyben az addig elterjedt közel kétszáz kultúradefiníció legfontosabb elemeit integrálta. Ezen antropológiai megközelítés szerint „a kultúra vagy civilizáció, a maga teljes etnográfiai értelmében az az összetett egész, amely magában foglalja a tudást, hiedelmet, művészetet, törvényt, hagyományt és mindazon egyéb képességeket és szokásokat, amelyekre az embernek, mint a társadalom tagjának szüksége van” (Tylor 1924).

Tekintettel a kultúra fogalmának multidimenzionális jellegére eltekintünk a további definíciós kísérletek ismertetéséről. Miután a kultúrába ágyazottként definiált gyermekkép és gyermekkor paradigmák rövid ismertetését megtesszük, kizárólag a kutatási témánk szempontjából adekvátnak tekintett, a kultúrához kapcsolódó jelenségek, problémák, elméletekről írunk. A speciális vagy sajátos gyermekkorral, „mással” jellemezhető gyermekvédelmi gondozott serdülők esetében nem tekinthetünk el a szocializáció, biszocializáció értelmezéseinek ismertetésétől, írunk a kulturális tőke szerepéről, a szubkultúrák sajátosságairól, majd a multikulturalizmus fogalomkörében áttekintjük az interkulturalizmussal, inklúzióval, exklúzióval

kapcsolatos elméleteket, melyek összefüggésbe hozhatók az iskolai integrációjuk és társas interakciók alakulásával, melyek vizsgálata reziliencia kutatásunk részét képezte.

Philippe Ariés (1960) francia történész – a gyermekkor kutatásában közölt – elmélete szerint a gyermek megítélése, az odafordulás és a vele való foglalkozás módszereinek alakítása az adott kor társadalmi, gazdasági, kulturális miliője által meghatározott, ezért a gyermekkép, a gyermek fogalma folyamatosan változó terminus. Mások nem változásról, hanem fejlődésről, evolúcióról (DeMaus 1970) beszélnek (Szabolcs 1999).

Ariés olvasatában a XVIII. század végéig nem tekintették a gyermekkort az emberi élet sajátos szakaszának, ekkor ugyanis a gyermekeket kis felnőttként kezelték. Ariés képek alapján tette megállapításait, és a felnőtt ruházat, mimika és gesztusvilág jelzéseinek értelmezése nyomán fogalmazta meg alapvetését. Linda Pollock (1983) társadalomtörténész (angol és amerikai) naplóbejegyzések, illetve önéletrajzok elemzése kapcsán, – a XVII. századból fennmaradt családok életeseeményeit megörökítő naplók forráselemzését követően – arra a megállapításra jutott, hogy a gyermekkor mindig is sajátos életszakasz volt, amelyben a család a gyermeket rendszerint szerető gondoskodással vette körül. Péter Katalin (1996) olvasatában az, hogy a gyermekről mit tart a társadalom, milyen követelményrendszerek jelennek meg a gyermekkel foglalkozó felnőttek irányában, szoros összefüggésben áll az adott kor neveléstörténeti eszméivel. Péter Katalin és munkatársai az arisztokrata gyermekekről készült feljegyzések elemzése kapcsán számos olyan megállapításra jutott, melyek szerint a korai életévek sajátos, speciális jellegét, a minőségi gyermekkor későbbi életszakaszokra gyakorolt hatását a társadalom és a család felismerve, különös figyelemmel és gondoskodással fordult a kisdedek felé. Kapros Márta (1990) parasztcsaládokban folytatott kutatási eredményei is azt támasztják alá, hogy kortól és társadalmi réteghelyzettől függetlenül minden társadalomban fellelhetők a gyermekhez fűződő, főként biológiai meghatározottságból eredeztethető viszonyulási formák. Ennek ellenére Szabolcs Éva megfogalmazásában a „**gyermekkor-paradigmához**”, – mint a társadalomtudományok különböző módszereivel feltárható kutatási területhez – tartozó, „...a gyermekkel, a gyermekkorral kapcsolatos tudományos és köznapis nézeteink a 19. és a 20. század termékei. A pszichológia, a szociológia, a pedagógia elméleti és empirikus eredményei alapján egy olyan kép alakult ki, amely szerint a gyermeki állapot univerzális, természetes velejárója az emberi létezésnek, és a fejlődő gyermekből



*társadalmilag hasznos felnőttet kell formálni a nevelés, a szocializáció révén.”*  
(Szabolcs, 2003: 468)

A szerző rávilágít a fogalomtár bővülésére, amikor a kapcsolódó nemzetközi szociológiai kutatások eredményeire hivatkozva utal az **„új gyermek-, gyermekkor értelmezési keretének”** térnyerésére, mely látszólagos ellentmondásban áll az elmúlt századok kulturális beágyazottságra alapozó gyermekkép, gyermekkor megközelítési módjaival, melyek homlokterében kizárólagosan a szocializációs folyamat korai szakaszában elsajátított készségek, képességek, és kompetenciák álltak. A gyermekkor, ezen hagyományosként definiált **„szocializációs értelmezési keretét”** felváltja az úgynevezett **„normatív gyermek-, gyermekkorfelfogás”** (Szabolcs 2003). Az új gyermek-, gyermekkor értelmezési paradigma fordított perspektívából szemléli a korai életévek történéseit, és az azt meghatározó társadalmi környezetet, hiszen ez a gyermek jövőjéből, felnőtté éréséből, érleléséből kiindulva képzelettel el és értelmezi a gyermekort.  
*„A gyermekkor társadalmi képződmény, amely az emberi élet korai éveinek értelmezéséhez kínál keretet. A gyermekkor nem a biológiai éretlenséget jelenti, nem természetes és általános állapota az emberi csoportoknak, hanem az egyes társadalmak speciális és strukturális összetevője...A gyermekkor, a társadalomtudományi vizsgálat mutatójaként szoros összefüggést mutat más, származáshoz kapcsolódó változókkal, mint az osztály, faj, etnikum. A gyermekek szemüvegén kell saját életvilágukat vizsgálni, függetlenül azt a felnőttek nézőpontjától....a gyermek saját világát megalkotja,...saját helyzetére reflektál.”* (Szabolcs 2003: 471)

Az új gyermekkép és gyermekkor értelmezés illeszkedik korunk multikulturális, interkulturális társadalmának sokszínűségéhez. Ráirányítja a figyelmet a gyermekkorra, a biológiai alapon szerveződő sajátosságain, keretein túl a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerek mentén is jelentősen differenciálódó családi-, gyermeki életvilágok jövőt, sorsot formáló jelentőségére.

Az új értelmezési keret elméleti alapjának gyökerei a XIX. század végén, a XX. század elején megjelenő gyermektanulmányozási, gyermek megfigyelési módszer megjelenéséig nyúlnak vissza és Ellen Key svéd tanítónő, „A gyermek évszázada” (1902) című szemléletformáló művéhez is köthetőek. Az alábbiakban röviden, a hagyományos, „szocializációs” értelmezés és az újszerű, „normatív” gyermek-, gyermekkor felfogásban egyaránt megjelenő, közös kiinduló pontnak is tekinthető társadalmi intézményben, a családban vizsgáljuk a gyermekhez való viszonyulás történeti aspektusait.

Hegel, G. W. (1770-1831) megfogalmazásában azon túl, hogy a család a civil társadalom talpköve (Pukánszky 2002), egy fontos fejlődési mutató funkcióját is betölti, hiszen egy-egy társadalom fejlettségi szintje jól mérhetővé válik az intézményrendszerek (például jog- és erkölcsrendszer, család és államstruktúra) minőségének empirikus vizsgálata által (Heinz-Jürgen Niedenzu 2004). A család működésének kiemelt területe a gyermekek nemzésén túl, a róluk való gondoskodás, a nevelés, szocializációs funkció betöltése. A gyermekek hegeli olvasatban olyan családtagok, akikkel szemben a felnőtteknek jól körülhatárolható kötelezettségeik vannak. A patriarchális viszonyrendszeren alapuló közösségben, ahol az apa vezető és irányító, időnként, koronként „élet-halál kérdésében” is döntési jogkörrel bíró szerepéhez szorosan hozzátartozott gyermekeinek önállósodását, egyéniséggé, személyiséggé formálódását elősegítő szocializációs folyamat irányelveinek meghatározása is. (Pukánszky 2002) A polgárosodási folyamat vívmányaként említi a szerző az anyaság, az anyai szerepkör felértékelődését a későbbi életutak kijelölésében. A XVIII-XIX. századi modernitás (indusztrializáció, urbanizáció, individualizáció) irányába mutató társadalmi, gazdasági, kulturális változások hatására a gyermekvilág formálódása is tetten érhető. *„Egyre jobban körvonalazódnak a gyermeki lét terei, idődimenziói és tevékenységi formái. Megszületik a játékipar, gyermekbútorok készülnek, kialakul a kifejezetten gyermekeknek szánt gyermekirodalom.”* (Pukánszky 2002: 16).

A késő középkori társadalmak nevelési szokásaira még javában jellemző gyermekpusztítási gyakorlatok ismeretében (Veczkó 2002) észlelhető a modernizációs folyamatok mentén a gyermek társadalmi státusának felértékelődése is.

*„...a tizenkilencedik századi gyermek szülei szemében egyre fontosabbá válik, de nem mint egyéniség, hanem mint a család, majd a társadalom tágabb közösségi köreinek szövedékébe zokszó nélkül beilleszkedő, könnyen hasznos állampolgárrá nevelhető teremtmény”* (Pukánszky 2002: 22). Ekkor éli fénykorát Herbart (1776-1841) pedagógiai, neveléstani elmélete, miszerint a nevelés céljának megvalósulásával kialakítható a gyermekben a belső szabadság érzése, tökéletessége formálhatóvá válik, jóakarátúvá, méltányossá és jogkövetővé érik a tanuló.

A XIX. század végén, XX. században megjelenő reformpedagógiák (Montessori-, Waldorf-, Freinet pedagógiák, Jena-Plan iskolakoncepció) középpontjában is a gyermeki egyéniségre, egyediségre, önállóságra és szabad önmegvalósításra, önkifejezésre alapozó nevelés, készségfejlesztés áll. (Németh 2002)

A megváltozott viszonyulási alap a XIX-XX. században a gyermeknevelési tanácsadó tevékenység felvirágzásához vezetett. A gyermeknevelési tanácsadók írásai mentén jól megragadható a gyermekneveléssel kapcsolatos szülői, nevelői attitűdök megítélése. A társadalom- és neveléstudományokhoz tartozó kiadványok szerzőinek formális és informális gyermekneveléshez kapcsolódó iránymutatásai mentén kirajzolódik az adott kor gyermekképe azokban az évtizedekben, amikor a tekintélyelvű, hagyományokon alapuló nevelést a modern társadalmakban egyre inkább felváltja az individualizált, önmegvalósítás szabadságát szem előtt tartó nevelés. A szerzők értelmezésében a nevelési modernizációs folyamat veszélyeket is rejthet magába, a gyermeki lélek sérüléséhez is vezethet az, ha a nevelők, szülők, a helyes egyensúlyi állapotot nem találják meg. A nagyfokú szabadság szabadossághoz vezethet Marie Winn (1990) amerikai pedagógus és kultúrfilozófus szerint. A posztmodern társadalmakban élő gyermekek nevelése is könnyen nélkülözheti a védelmet, amikor az elsődleges szocializációs színtér egyre korábban készíti fel a „felnőttek világára”, és miközben a gyermek mindennek szemtanúja és megtapasztalója lehet, ami a társadalomban történik, idejekorán megszűnik a gyermekkor, melynek önfeledtségétől, boldogságától fosztják meg a felnőttek a gyermeket gyermekkorban, később pedig attól a lehetőségtől, hogy egészségesen, önfeledten és boldogan élhessenek felnőttként a társadalomban.

Az individualizáció térnyerése a társadalmi intézményekben, így a nevelés és az oktatás területén is erőteljesen formálta a XX. század második felében a gyermekképet. A neveléssel kapcsolatos problémák megoldása esetén előtérbe került a szubszidiaritás elve, miszerint a nevelési probléma keletkezésének, jelentkezésének helyén és idejében született megoldás lehet a leghatékonyabb. A XX. század folyamán egyre inkább szükségesnek érzik a gyermekek fejlesztésével, nevelésével foglalkozó szakemberek azt, hogy gyermeknevelési tanácsaikat „házhoz szállítsák”. Céljuk az, hogy a szülők és a pedagógusok problémacentrikusan fellelthessék a szaktanácsokat. Ezáltal az esetlegesen a háttérben meghúzódó szülői szorongás és bizonytalanság (Vajda 1991) lenyomatai a gyermek érési folyamatában ne hagyjanak nyomot, és lehetőség szerint a gyermek zökkenőmentesen integrálódhasson az élethosszig tartó személyiségfejlődési folyamatának állomásait jelentő társadalmi intézményekbe. *„A boldog gyermekkor nemcsak haladó eszmény vagy romantikus ábránd, hanem mérhetetlenül fontos is az egészséges fejlődés, a kiegyensúlyozott felnőtté válás folyamatában. Ehhez pedig megértésre, őszinteségre, odafigyelésre, kölcsönös megbecsülésen alapuló kapcsolatra van szükség.”* (Vajda 1991: 11).

Az Elisabeth Plattner által megfogalmazott gondolat – miszerint: „*Ha szívvel és ésszel beleéljük magunkat egy kisgyerek helyzetébe, akkor oly módon tudjuk felhasználni a kultúra előnyeit, hogy elkerüljük ártalmait.*” (Plattner 1995: 233) – napjaink posztmodernként, fogyasztóiként, posztindusztriálisként is aposztrofált társadalmában is igen aktuálisan hangzik. A gyermek védelemre, odafigyelésre szorul a sokszínűséggel jellemezhető közösségi viszonyrendszerben, abban a közegben, amelyhez való igazodását a szocializáció folyamatának köszönhetően születése pillanatától haláláig éli az ember. Gyermekkorban ezt a folyamatot elsődlegesen a szűk társadalmi környezet, az elsődleges szocializációs színtér, a család, később azok a nevelési, oktatási intézmények koordinálják, melyek a gyermek nevelését, védelmét, oktatását, azaz komplex személyiségfejlesztését vállalják fel.

Hogyan érhető el az, hogy a XX. század végi, XXI. század eleji – Schulze (2000) által meghatározott – élménytársadalomban a gyermek már gyermekkorában és későbbi felnőtt életében is boldog és sikeres életet élhessen? Az áttekintett írások során kétféle kiindulási pont, megközelítési irány érhető tetten. Az egyik a gyermek „különleges” státuszából, életkori sajátosságaiból indul ki, míg a másik a sikeres, önálló életszervezést célzó nevelési folyamatból.

A gyermek életkorából fakadó kiszolgáltatottsága, biológiai éretlensége folyamatos gondozásra készítetve szülővé neveli a felnőttet a kétirányú szocializációs folyamatban. (Ranschburg 2004) A biológiai okból fakadó egyenlőtlenségi viszonyból adódóan egyfajta hierarchia rajzolódik ki, a szülő-gyermek kapcsolat alá-fölérendeltségi viszonya. A gyermek mellérendelt státuszú partnerként való megítélése rajzolódik ki a másik megközelítési irány kapcsán, amikor a nevelés végső céljából indulnak ki a szerzők. A nevelés végső célja, az, hogy a gyermekből életképes, és „társadalomképes”, azaz állandó változásokkal jellemezhető modern társadalomban is boldoguló gyermek nevelkedjen a családban, és a másodlagos szocializációs színtérként funkcionáló nevelési, oktatási intézményekben. Ennek tükrében az önállóságra, az autonómiára, a kiegyensúlyozottságra, az állandó megújulásra való képességre kell nevelni. A fentiekben tárgyalt „szocializációs” és „normatív” gyermekfelfogás látszólagos ellentmondását oldják fel a témában publikáló szerzők, amikor arról írnak, hogy a gyermeknevelés akkor lehet sikeres, amennyiben a szülőnek sikerül gyermekét egyszerre megőrizni és megvédeni (Plattner 1995). Ahhoz hozzásegíteni, hogy „támogatással” egyedül is el tudja végezni a külső és belső motivációkon nyugvó cselekvéssorozatokat, legyen szó az első pár önálló lépésének megtételéről, vagy akár

egy bonyolultabb szöveges matematika feladat megoldásáról az iskolapadban. Napjaink társadalmában a szülőknek el kell fogadniuk, hogy a kisgyermek kiszolgáltatottsága ellenére külön egyéniség, személyiség, akinek fejlesztéséért, gondozásáért, védelméért felelősséget kell vállalni, annak tudatában, hogy a gyermek, nem tárgy, nem birtok. Abban az esetben, ha „... a szülői felfogás nem számol azzal, hogy a gyermek önálló lény, nem veszi figyelembe a gyermek tehetségét, képességeit, érdeklődését, hajlamait, amelyek a szülőtől eltérőek lehetnek...” (Ranschburg-Popper 1978: 9) elfelejti a szülő, hogy embert nevel és nem gyermeket, az ember pedig nem tulajdon, így a gyermek sem. (Ranschburg-Popper 1978)

A cél tehát a gyermeki személyiség normális építése, jellemének erősítése. (Winnicott 2000) Azt, hogy ezt a szülő elég jól tegye, azaz, hogy „*elég jó szülővé*” (Bettelheim 2003) váljon és sikeresen megtalálja a gyermeknevelés útvesztőiben a középutat, hivatottak segíteni a gyermeknevelési tanácsadást célzó kiadványok, melyek mindegyike leszögezi, hogy az aktuálisan észlelt és érzékelt probléma megoldására a legtökéletesebben a szülő alkalmas, amikor ösztöneire hallgatva formálja a gyermeki személyiséget. (Vajda 1991; Ranschburg-Popper 1978) : „*A legértékesebb, bár legkevésbé méltányolt tapasztalatok egyike, amelyben szülőként részesülhetünk, az a lehetőség, hogy gyermekünkkel való kapcsolatunk összefüggései között felfedezzük, újraéljük és megoldjuk tulajdon gyermekkorai problémáinkat.*” (Bettelheim 2003: 142)

A szocializáció fogalmának említését dolgozatunkban elkerülhetetlennek érezzük, hiszen a kultúrába ágyazott, egész életen át tartó, kölcsönösségen alapuló tanulási-tanítási folyamat a gyermek megszületésének pillanatában elkezdődik (Ranschburg 2004; Forgács 1997; Bagdy 1995) és a családi színtér kiszélesedésével a társadalmi környezet egyéb intézményei is személyi identitást formáló (Somlai 1997) funkciót töltenek be. Szocializációs színtérként értelmezhetőek olvasatunkban a gyermekvédelmi intézményrendszer helyettesítő védelmet biztosító gondozási helyei éppúgy, ahogyan a preventív gyermekvédelmet a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaként folytató iskolák is. Dolgozatunk későbbi részében ismertetjük a családból való kiemelés leggyakoribb okait, mely tényezők ismeretében egy sajátos, speciális szocializációs közeg rajzolható meg a vizsgálat gyermekek családjainak vonatkozásában. Esetükben a szocializáción túl felmerül a biszocializáció kérdésköre. A biszocializáció fogalmát a legtöbb szerző (Boreczky Ágnes, Forray R. Katalin, Kemény István, Kertesi Gábor, Pik Katalin) valamely kisebbségi létformában élő társadalmi csoport vonatkozásában használja. A nemzeti kisebbségi közösségekhez tartozók társadalmi státusát a kulturális tőke (iskolai

végzettség, inkorporált, tárgyiasult kulturális javak) (Bourdieu 1978) hiányával jellemzik a szerzők (Jánosi 1986; Andorka-Falussy-Harcza 1990; Lengyel-Szántó 2003; Mészáros-Fóti 1996) ugyanígy a leszakadó, hátrányokkal, privációkkal küzdő családokat. Fent említett szerzők társadalomtudományi kutatási eredményeinek függvényében leszögezhető, hogy a deprivált réteghez tartozók háztartásaiban igen alacsony (10 alatt van) a könyvek száma, sok esetben rendelkeznek televízióval, rádióval, de a használatukhoz szükséges villamos energia nem áll rendelkezésre. Korlátozott anyagi lehetőségeik miatt kulturális szolgáltatások fogyasztóiként sem jelenhetnek meg a piacon, hiszen a mélyszegénységben élők gyermekei még az oktatási, nevelési intézményeken keresztül is csak ritkán jutnak el színházba, múzeumba, könyvtárba, moziba, osztálykirándulásra. Ilyen közegben élni és felnőni sajátos szubkultúrát eredményez.

A szubkultúra meghatározásokkal foglalkozó elméletek három csoportját különböztetik meg a nemzetközi irodalomban. (Rácz 1998) *„Az első a klasszikus megközelítés, mely az 1950-es években érte el csúcspontját, és többnyire amerikai vizsgálatokat vonultatott fel. Az ifjúsági szubkultúra általában a társadalom alsó rétegeiből kikerült fiatalok csoportjait jelenti. „ (Rácz 1998: 51)*

A szubkultúra-kutatások következő hulláma Angliában bontakozott ki a '70-es évek közepén, ezek már nem az okokat, a csoportképződés mögött húzódó mechanizmusokat kutatták, hanem a kialakulás folyamatjellegét vizsgálták abból a szempontból, hogy miként alakulnak ki úgynevezett „szimbolikus univerzumként” a szubkulturaként minősített társadalmi csoportok, melyek elkülönülnek bizonyos dimenziók mentén a szélesebb társadalomtól. (Rácz 1998) A társadalmi környezetükben ért hatások okán exklúzió (Sántha-Varga 2005) vagy önkéntes szegregáció alanyaivá válnak. Ezek a fiatalok nem lázadók, mindössze mások. *„A szubkultúra e másság kifejezése és publikus megjelenítése. A másság mellett a szubkultúra tagjai hasonlóak a társadalom többi tagjához, azaz ők is osztják a domináns szimbolikus univerzum, illetve a társadalom erkölcsi univerzumának alapjait.” (Rácz 1998: 53)*

A szerző értelmezésében a szubkultúra magában foglalja a kielégítetlen szükségletek semlegesítését, pozitív érzelmi többletet, a valahová való tartozás érzését nyújtja a fiatalnak. A szubkulturális csoporthoz tartozás érzése növeli az önértékelést, az önelfogadást, az egyéni önkifejezés lehetőségét az adott körön belül, azonban a csoportképződés alapja lehet valamely normaszegő, deviáns viselkedésnek is, valamely destruktív válaszlehetőségnek, egy rossz társadalmi helyzetre.

A harmadik hullám a posztmodern kor sajátosságaként értelmezi a szubkultúrát, mely, „...részben a posztmodern világ sivárságával szemben egyszerű „jó”, részben pedig érthetetlen, meg nem érthető világban az értelem (jelentés) kis szigeteit alkotja.” (Rácz 1998: 53)

A gyermekvédelmi intézmények által segített és a gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek vonatkozásában a kétirányú nevelés, mely értelmezésünkben a szocializációs és a normatív gyermekképhez társuló elméletek közötti egyensúlyi állapot megragadásával valósítható meg, számos diszfunkcióval terhelt, ezért esetükben a gyermekkor sajátos, speciális értelmezést nyerve kihívásokkal állítja szembe korunk posztmodern társadalmának nevelőit.

Lyotard szerint a posztmodern társadalmakban az egyének társas hálókhoz tartoznak, melyeknek szöttese alkotja a társadalmat, a hálózatok leírhatóak egyedi sajátosságokkal, azaz egymástól jól elkülöníthetőek, mégis szerves és fontos alkotó részei az egésznek. (Lyotard 1984) A jól elkülönülő sajátosságok, egyedi vonások formális vagy informális meghatározása csoportképző hatással bír.

A szociális vákuum elméletével magyarázza a szerző azt, hogy miként kerülnek bizonyos szubkultúrákba, többségi társadalom kultúrájától eltérő, jól megkülönböztethető csoportokba a fiatalok, Rácz József (1998) a következőket fogalmazza meg: jellemzően egyidejűleg jelenik meg a gyermekek életében a „szociális vákuum” és fojtogató kontroll. Az intézményi élet légüres terében, életidegen környezetben felnöve az intézmények szoros ellenőrzése és irányítása alatt a gyermek/fiatal elveszíti hitét saját sorsának alakításában, ezért „menekül a szubkultúra nyújtotta szabadságba” (Rácz 1998). A fiatalok ürességet, magányt éreznek maguk körül. A szociális vákuum gyakran iskolai sikertelenség oka, mely következtében a kortársak kirekesztik a gyermeket. Bizonyos esetekben önként vonulnak ki. Vezethet szubkultúrához való kapcsolódáshoz az egyéniesedési, individualizációs vágy, (Pikó 2005) illetve az identitás, a valahova való tartozás utáni vágy is. Mások (Merton 2002; Keniston 2006) az identitásválságra, egyéni vagy mikro csoportos integrációs technikára az elkötelezetlenség, elidegenedettség kifejezéseket alkalmazzák, melyek „... középpontjában bármely és mindenfajta elkötelezettséggel szembeni mély és mindent átható bizalmatlanság áll, legyen az más emberek, csoportok, a ... kultúra vagy akár önmagunkkal szembeni bizalmatlanság. A legalapvetőbb pont a más emberekkel szembeni általános bizalmatlanság – az emberi természetről alkotott alábecsülő és pesszimista nézet alapján.” (Keniston 2006: 45) Az elidegenedett fiataloknak a jövőbe

vetett hite gyenge, pesszimista lábakon áll. Nincsenek, vagy nehezen artikulálható életcéljaik vannak, hosszú távra nem is terveznek, hiszen úgy tartják nincs értelme, tekintve, hogy „...az *elidegenedettek minden szinten visszautasítják a hagyományos elkötelezettségeket, előnytelennek, veszélyesnek, hiábavalónak vagy csupán bizonytalannak és előre ki nem számíthatónak tartva őket. Nem csupán azokat az intézményeket utasítják el, amelyeket jellemzőnek látnak a társadalmat illetően, hanem az emberiség jóságába, a csoporttevékenységek hasznosságába, a másokhoz való közelségbe vagy intimitásba, sőt még a határozott cselekvésbe vagy az elkötelezettségbe vetett hitet is elvetik.*” (Keniston 2006: 48)

Fentiek ismeretében felmerül a kérdés az érintett társadalmi csoportok integrációjának, „megtartásának” módjairól. A globalizációs hatásokkal jellemezhető, szubkultúrák létjogosultságát elismerő multikulturális társadalomban a választ a szerzők a multikulturális, interkulturális nevelésben, más megközelítések szerint az inkluzív oktatásban, interkulturális kompetenciára alapozó és/vagy kultúraazonos pedagógiában rejlő lehetőségek kihasználásában látják. (*Boreczky Ágnes, Forray R. Katalin, Golubeva Irina, Mihály Ildikó, Sánta Hajnalka, Varga Aranka, Torgyik Judit, Karlovitz János*)

Forray R. Katalin és munkatársai (2001) írnak a nemzetiségi oktatáshoz és a multikulturális/interkulturális neveléshez kötődő paradigmák sajátosságairól. A nemzetiséget az oktatáspolitikai elsősorban nyelvcsoporthoz értelmese, így a nemzetiségi oktatásfelfogás a kulturális identitáshoz társuló, többségitől eltérő vallást, szokás-, és hagyományrendszert, történelmi beágyazottságot nem veszi figyelembe. Ezzel szemben a multikulturális/interkulturális paradigma a kisebbségi létben élők egyéni jogaira irányul és az oktatáspolitikai irányok kialakításának, az oktatási, nevelési gyakorlat megvalósításának folyamatában azonos hangsúlyt fektet a kultúra összes elemére. A szerzők egyaránt fontosnak tartják a saját anyanyelvhasználat jogát, és a kisebbségi léthez társuló társadalmi kultúra dimenziójához köthető összes életmódbeli sajátosságok figyelembe vételét is. A multikulturális, interkulturális nevelési, oktatási gyakorlat az antirasszista, antixenofób attitűddel jellemezhető, más szóhasználattal élve, a toleráns viszonyulásra, az el- és befogadásra nevelés jellemző. A multikulturalizmus alapelvei mentén haladva, egy értelmezésében szűkebb fogalom az inklúzió, mely a fogalmi fejlődés következő állomásán jelent meg. „Az *inklúzió célja, hogy csökkenjen valamennyi kizárásra irányuló nyomás az iskolában és a társadalomban.*” (Sántha (Kalocsainé)-Varga 2003: 205)



A terminust a XX. század utolsó évtizedéig a fogyatékkal élők vonatkozásában használták, majd az inklúzió/exklúzió fogalmak jelentésárnyékának változása a '90-es évek derekán következett be, amikor a fogyatékkal élő gyermekeket integráló és befogadó iskolai törekvések mellett egyre inkább bővül a befogadottak/kizárással fenyegetett közösségekhez tartozók köre. (Sántha (Kalocsainé)-Varga 2003) A szegénységgel, hátrányos helyzettel sújtott iskoláskorban lévő gyermekek éppúgy célcsoporttá váltak, mint az egyéb szubkulturális közösségekhez tartozó, társadalmi környezetük megítélését tekintve deviánssá minősített serdülők vagy posztadoleszcensek.

### ***Helyi közösségek – Iskola szerepe és lehetőségei***

Az iskola értelmezhető a társadalmi, családi problémák, egyéni tünetek, tünetegyüttesek projekciójának intézményi közegeként, terepeként. *„Az iskolának pedagógiai „üzemzavarként” kell kényszerűen észlelnie a társadalmi élet patológikus tüneteit, olyan társadalmi elvárások nyomásában, melyben megkívánnák, hogy az iskola ne csupán személyiségépítő, hanem reparatív-korrektív műhely is legyen.”* (Bagdy-Telkes 1990)

Témánk vonatkozásában a humán ökoszisztéma helyi közösségek részegységében, ezért az iskolában és a gyermekvédelmi gondozási helyeken megjelenő nevelést, esetkezelést nehezítő tünetek elméleti hátterét mutatjuk be, kitérve az iskola, gyermekvédelmi intézményrendszer funkcióira.

A változó gyermekképhez igazodóan a XIX-XX. században az iskolákat olyan intézményeknek tekintették, ahol beilleszkedésre és önálló életvezetésre képes emberek nevelkedhetnek. A 6-12 életévre kiterjedő tankötelezettséget az 1868. évi népoktatási törvény vezette be, ennek köszönhetően a XX. század első évtizedeiben az elemi iskolába járó diákok aránya megduplázódott és jelentősen csökkent az analfabetizmus. (Nóvik 2002)

Az iskolának, mint szociális térnek a hatása kiterjedt a családokra is, hiszen gyermeknek és szülőnek egyaránt az új szociális tér szigorú szokás- és normarendjéhez kell igazodnia. (Meleg-Vastagh 1998) Korán felismerték a kölcsönhatást az iskola és a család között, azonban a hangsúlyokat sokan máshova tették: volt aki az iskolát, volt aki az együttműködést, volt aki a családi nevelést tartotta elsődlegesnek. *„Nem lehet sikeres az iskola nevelő munkássága, ha hiányzik a család és az iskola között a harmónia.”*

(Bournáz 1890 idézi Nóbik 2002: 17) Nóbik Attila a korabeli család és iskola, szülő és pedagógus viszonyának elemzése során kifejti, hogy a ...”*pedagógusoknak a gyermekekről való tudása, s azzal kapcsolatos viselkedése függvénye a kulturális, a tárgyi, a szociális, a történelmi és a személyes környezetnek.*” (Nóbik 2002: 16)

A nevelés problémája minden társadalmi egységben, családban jelen lévő társadalmi és így oktatáspolitikai kérdéssé, problémává érlelődött a XIX. század végére, XX. század elejére.

A kisgyermekkorban lévő gyermekek esetében, a dualizmus idején alapított első gyermek-, angylkertek, kisdudóvók, (mai szóhasználattal élve óvodák) elnevezése is tükrözi a védelem, óvás fontosságát. A pedagógus feladata biztosítani a gyermek számára azt a védett közeget, melyben életének központi tevékenysége, a játék során épülhet, építhető személyisége. 6-7 éves kort megélt gyermek esetében már kevésbé érvényesül az óvás, gondozás iránti vágy tükröződése, az intézményes nevelés egyéb formáinak kiterjedésével egyre inkább a tudatos pedagógiai tervezésen alapuló tanításra tevődik át a hangsúly. (Pukánszky 2005)

A gyermeknevelési viták középpontjában az iskolai tananyagok, az oktatási tartalmak állnak. (Nóbik 2002) A háttérben lévő pedagógiai tervezés, és tudatosság tényéről árulkodnak a nevelési reformokhoz kapcsolódó neveléstudományok módszerei, mint például a pedagógiai célzatú gyermekmegfigyelés, mely a XX. század első éveiben terjedt el hazánk nevelési, oktatási intézményeiben (Szabolcs 2002) illetve a Nagy László nevéhez fűződő „*gyermektanulmányozás módszere*” (Dombi 2000) „*A lelki megértés rendkívül nehéz feladat, amely örökös megfigyelést, a lelki mélységek feltárását igényli. Nagy László szerint ez a munka rátermett pedagógusegyéniséget igényel, olyan emberre van szükség, aki ki tudja „hámozni” minden gyerekből az értékes szellemi tulajdonságokat, amelyek továbbépítésre alkalmasak.*” (Dombi 2000: 26)

A gyermektanulmányozás módszer kidolgozása és a XX. század első évtizedeinek megelőző és korrigáló gyermekvédelméről való elmélkedése a professzionális, intézményesült gyermekvédelem kialakulásának korai időszakában haladó szemléletmódról árulkodik. A szociálpolitika intézményeinek, a segítő tevékenység, szociális munka terepének tekinthető a család, gyermek- és ifjúságvédelem, ugyanakkor az oktatásügy kapcsán azok az iskolák is, melyekben a sajátosan terhelt életutakkal bíró védelembe vett veszélyeztetett és a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek speciális nevelési, tanítási helyzettel állítják szembe a pedagógusokat.

A kutatásunkban érintett gyermekek családjai – a családok veszélyeztető közeggé minősítéséből eredően – traumatizáló hatásúak, esetükben a külső, mesterséges támaszként jelenhetnek meg szocializációjuk során az őket nevelni, oktatni hivatott intézmények és azok képviselői. A befogadó iskolákban a nevelés az interkulturális nevelés alapelvei mentén szerveződik, és annak érdekében, hogy ne asszimiláló, beolvasztó célzata legyen az inklúciónak, fontos felismerni a diákok közötti markáns szociodemográfiai különbségeket, a különbözőségeket, egyéni sajátosságok mentén újszerű értékelési és tanítási metodológia kialakítása szükséges. Ezzel a gondolattal cseng össze Torgyik Judit és Karlovitz János megközelítésmódja, mely alapján a multikulturális oktatás fő értékeként jelölik meg az inkluzivitást, melyet a „befogadás pedagógiája” kifejezéssel illetnek. A befogadás előrevetíti a másság elfogadását, a demokratikus szemléletmódot, a negatív megkülönböztetés tilalmát, adott esetben a pozitív előnyben részesítés lehetőségét a valamely dimenzió mentén kisebbségi létben élő gyermekek vonatkozásában. Említést tesznek az Európai Unióban működő mobilitási programokról, melyek elősegítik a különböző mikro-kultúrájú gyermekek/csoportok számára egymás jobb megismerését, ezzel a sztereotípiák, előítéletek leküzdését célozzák. Golubeva (2003) szóhasználatával élve ezek az oktatási programok az interkulturális kompetencia kialakítását szolgálják, mely kompetencia az etnocentrizmus ideológiája szerinti társas viszonyulási formákat gátolja. A szerző az etnocentrizmust, mint ideológiát határozza meg, mely vezérlőelv alapján a nagy társadalmi csoportok a csoporton kívülieket leértékelik.

Mihály Ildikó (2001) is ír az inklúzió irányába mutató képzési programok sajátos megközelítésmódjairól, súlypontjairól, tematikákról, melyek kidolgozása során a komplex szemléletmód kialakításának folyamatában főként az alábbi kompetenciák fejlesztésére törekednek a multikulturális pedagógia szerint oktató szakemberek: tolerancia, szociális érzékenység, átalakulás, etnikai és szociális csoportok egyedi megfigyelésére, tanulmányozására, megértésére való képesség.

A kultúraazonos pedagógia alapján történő oktatásszervezés feltételeinek megteremtését sürgeti Boreczky Ágnes (2000) is, akinek értelmezésében a társadalom újraretegződési tendenciái az iskolai oktatás gyakorlatát is jelentősen meghatározzák. Az egyenlőtlenségek megkettőződése zajlik az iskola falain belül, a kompenzáció alapelve érvényesül, a kevésbé esélyesek szegregált, kirekesztett formában zajló felzárkóztatása állt hosszú évtizedeken keresztül az oktatási gyakorlat középpontjában, mellyel a teljesítménykülönbségek nemhogy csökkentek volna, tovább növekedtek. A

kedvezőtlen tendenciák hatására a XX. század utolsó két évtizedében jelent meg a nemzetközi és a hazai oktatásban a kooperatív tanulás elmélete, illetve az antropológiai kultúrafelfogás terjedésével lassú szemléletváltozás kezdődött a pedagógiában. Megjelentek a konstruktivista és a multikulturális pedagógiai programok az oktatásban. A szerző véleménye az, hogy a konstruktív és a multikulturális pedagógia hatásai részlegesek, azaz formálják ugyan a tanulót, mint egyént, de az egész iskolai környezetre nem fejtenek ki jelentős hatást. Az iskolai környezetre gyakorolt pozitív hatás az úgynevezett „kultúraazonos” – kulturálisan alkalmazkodó, kultúrára reagáló, kulturálisan adekvát – pedagógia alkalmazásával valósítható meg. A kultúraazonos pedagógia egy viszonyra (család, közösség, iskolakultúra) vonatkoztatható, a különbözőségekből adódó, kisebbséghez tartozó gyermekekre jellemző biszocializáció, többszörös identitás miatt elengedhetetlen az alkalmazkodó, kulturálisan adekvát oktatási gyakorlatok kidolgozása. A szerző olyan iskolatípusokat vázol, melyek szerkezeti felépítésükben, működési mechanizmusaikban mutatkozó hasonlóságok miatt lehetővé tennék a különböző családi háttérrel, kultúrával rendelkező gyermekek biztonságos eligazodását a tanulóévek alatt. Boreczky rávilágít azokra a sötét foltokra, feltáratlan területekre, melyek ismerete nélkül a pedagógusok felkészítése a kultúraazonos pedagógia gyakorlati alkalmazására utópisztikus jelleget ölt. Boreczky Ágnes (2000) szociológus írása alapján megfogalmazható, hogy az iskolai egyenlőtlenségek kezelése egy komplex, sokdimenziós pedagógiai program alkalmazásával valósítható meg hatékonyan.

A disszertáció későbbi fejezetében bemutatjuk a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek pszicho-szociális állapotának elemzésével foglalkozó munkák eredményeit, melyek szintén utalnak az említett hátrányokat okozó, a személyiségfejlődésben nyomot hagyó, frusztráló élethelyzetek kezelésével kapcsolatban felmerülő iskolai esélyteremtő, esélyeket kiegyenlítő funkcióra. *„A társadalmi fejlődés során egyre jobban előtérbe kerül az esélyegyenlőség, a nevelési integráció fogalomköre. A pedagógusok, a szociális segítő szakmák, az ifjúságsegítői képzés során fel kell készíteni a leendő szakembereket a másság elfogadására, s a konkrét szakmai segítségnyújtásra is.”* (Nagy 2008: 248)

Annak ellenére, hogy szinte már szociológiai közhellyé vált Pierre Bourdieu későbbiekben – az iskola társadalmi integrációban betöltött szerepe kapcsán – ismertetett elméletének konklúziója (1978), miszerint az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermeli, a probléma továbbélését, aktualitását jelzi többek között a posztmodern szociológia német képviselőjének Zygmunt Baumannak (2003) elmélete

is. Bauman a „*folyékony modernitás*” elméletében szembesíti az olvasót a posztmodern kor életszervezési kereteinek sajátosságát hangsúlyozva azzal, hogy a diffúz módon változó modern világban, az intézményesített oktatás jelenlegi struktúrája, képzési formái és tartalmi nem képesek adekvát ismeretek átadására, az állandóan változó körülményekkel való sikeres lépéstartáshoz, a különbözőségekhez, „másságokhoz” kapcsolódó elfogadó attitűdök, készségek, képességek kialakítására. A posztmodern kor „megkésett felnőtté válásként” is definiált posztadoleszcencia jelensége kapcsán publikál Jürgen Zinnecker alábbi, a társadalom perifériájára szorult fiataljainak jövőképéről szóló gondolata, szintén kifejezi a fiatal nemzedék „talajvesztettségét”, és előrevetíti a jövő generációját nevelő intézményi és személyi apparátus tudatosságának kiemelt felelősségét. *„Az alsó rétegekben az ifjúság, a tervezett jövő, vagy annak hiányának, valamint a célok, perspektívák tudatossága vagy a tudatosság hiányának egymásmellettségében, ellentétében értelmeződik.”* (Zinnecker 2006: 76) A családi és az intézményi nevelés a társadalmi fejlődés szempontjából stratégiai fontosságú Bourdieu (1978) írása alapján is. Értelmezésében az ösztönös és tudatos nevelés stratégiái különlegesen hosszú távú beruházások, *„...amelyeket azonban nem feltétlenül tekintenek annak, és amelyek nem redukálhatók, ahogyan az „emberi tőke” gazdasági elmélete véli, szorosan vett gazdasági, sőt pénzügyi dimenziójukra, hiszen e stratégiáknak az a céljuk, hogy olyan társadalmi egyéneket hozzanak létre, akik képesek és méltók a csoport örökségének átvételére, vagyis arra, hogy a csoport örökölje őket.”* (Bourdieu 1978: 198)

Esetünkben az iskola alábbi funkciói ezen elméletek értelmében a családjukban veszélyeztetett és családjaikból kiemelt, *„erős kötéseiktől”* (Granovetter 1991: 379) lelki és/vagy fizikai értelemben távolra kerülő gyermekek személyiségformálásának szocializációs folyamatában megkérdőjelezhetetlen, ezért az alábbiaknak az iskola társadalmi funkcióit az iskolában megjelenő gyermekvédelmi tevékenységek tükrében járjuk körbe.

*„Funkció alatt – a szociológia fogalomalkotását követve – azoknak a tényleges hatásoknak az együttesét értjük, amelyeket egy adott társadalmi részrendszer (intézmény, csoport stb.) a befoglaló környezetére kifejt. A funkció tehát nem azonosítható a céllal, az elvárásokkal, a deklarált feladatokkal. Az iskola funkcióit a társadalomban az oktatás hatására ténylegesen bekövetkező folyamatok, változások alkotják.”* (Nahalka 2003: 39) Az iskola kiemelten fontos funkciójaként jelenik meg a *kultúra átörökítő funkció*, illetve a *személyiségfejlesztés funkciója*. Tekintettel arra, hogy

a személyiség fejlődése egy egész életen átívelő folyamat, az iskolának, másodlagos szocializációs szintérenként fontos feladata és nagy társadalmi felelőssége van arra vonatkozóan, hogy miként formálja a tanulók munkához, művelődéshez, kultúrához, emberi csoportokhoz való viszonyát, azaz milyen személyiségjellemzőket formál, milyen állampolgárokat nevel. A kultúra újratemelését szolgáló funkció alatt a társadalmi tudás átadása érthető, amely magába foglalja a tudományokhoz köthető ismereteket éppúgy, ahogyan a hétköznapi tudást, az értékek és normák átadását a pedagógusok viselkedésén, a rejtett tanterv számos elemén keresztül. Ahogyan arról már az előző részben is írtunk, a globalizáció korában a modern társadalmak kulturális pluralizmusából kiindulva, az iskolával szemben támasztott társadalmi elvárásaként jelenik meg a multikulturális, inkluzív nevelés megvalósítása. „A kultúraátadás, a kulturális újratemelés funkciója ugyanakkor a multikulturális társadalmakban új kihívásokat jelent az iskola számára.” (Nahalka 2003: 39)

Az iskola funkcióival foglalkozó irodalom említi továbbá a gazdasági funkciót, a politikai rendszer legitimálását, a szolgáltató funkciót, a társadalmi változást segítő, gátló funkciót, a társadalmi integráció folyamatában betöltött szerepet, mely felvállalásával az iskola jelentős szociális funkciókat is ellát. „Különösen a szociális szempontból valamilyen hátrányokat elszenvedő gyerekek segítésében, életfeltételeiknek javításában jelentős ez a szerep. A ma már Magyarországon is törvénybe foglalt, nemzetközileg is deklarált gyermeki jogok érvényesítésének egyik letéteményese az iskola.” (Nahalka 2003: 43) Ennek következtében, az oktatásban megoldásra váró feladatok jó része nem végezhető el csak pedagógiai, tanítási-nevelési eszközökkel. „Az oktatási rendszer kénytelen szociális, társadalmi feladatokat, funkciókat felvállalni, ha hatékonyan akar problémákat kezelni... az iskolának kell megoldania számos, társadalmi egyenlőtlenségekre visszavezethető problémát. Az étkeztetés, a szabadidő tartalmas eltöltése mellett, olyan feltételek pótlására, hiányok kompenzálására is gondolok, mint például az információhoz juttatás.” (Schüttler 2000: 154)

Az iskolai gyermekvédelem látókörébe került hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekek esetében az iskola társadalmi integrációban betöltött szerepe kifejezetten hangsúlyos.

„Az integráció nem más, mint a társadalomban élő, egymástól különböző, egyedi sajátosságokkal rendelkező emberek, csoportok beilleszkedése a társadalomba annak érdekében, hogy ne szoruljon közülük senki perifériára, ne rekesztődjön ki a társadalom egészének szervezetéből. E kohézió nélkül nem működhet egészségesen a társadalom...

*az oktatás intézményrendszere olyan társadalmi színtér, amely alkalmas arra, hogy tudatosan és következetesen felkészítse a felnövő generációk tagjait a társadalomba történő beilleszkedésre... Az iskola csak úgy tud jól működni, ha az ott együtt élő, különböző társadalmi csoportokból jött, más-más kulturális identitással rendelkező gyerekek megtanulják az együttműködést, egymás különbözőségének tiszteletben tartását. Mint ahogy az iskola az a terep, ahol az előnyösebb és hátrányosabb helyzetű gyerekek – a gazdagabbak és szegényebbek, testi, egészségi hátránnyal küzdők és egészségesek – elsajátíthatják az együttélés, a segítség humanisztikus formáit.”* (Schüttler 2000: 149) Az oktatásnak a társadalmi integráció megvalósításában, az esélyek növelésében kiemelt szerepe van, ám a leszakadó társadalmi csoportok integrációjának, felzárkóztatásának megvalósítását az oktatási intézmények csak más szektorokkal, ágazatokkal együttműködésben segíthetik elő. *„A társadalmi integrációt az oktatási rendszerek a társadalom berendezkedésétől függően igen sokféleképpen látják el. Az európai kultúra sajátja – eltérően például az amerikaiától –, hogy az állam szerepet vállal az egyének társadalmi integrációjában, értéknek tekinti a társadalmi szolidaritást, figyel a veszélyeztetettekre, nem visel el korlátlan egyenlőtlenségeket.”* (Balázs 2002: 27)

Castel olvasatában az integrációs politikai stratégia része, hogy:

*„...mindenki számára hozzáférhetővé akarják tenni a közszolgáltatásokat és az iskolarendszerrel csökkenteni kívánják a társadalmi egyenlőtlenségeket és növelni az esélyegyenlőséget...”* (Castel 1998: 379) Robert Castel elméletében az integrációs politikától különböző, beillesztési politikáról ír, melynek alapja a pozitív diszkrimináció, mely stratégia alkalmazása kapcsán *„...a népesség jellegzetes csoportjait, a társadalmi térszerkezet sajátos zónáit veszik célba, s ezek számára aztán speciális stratégiákat dolgoznak ki. Azt pedig, hogy bizonyos csoportoknak, vagy bizonyos helyszíneknek több törődés és gondoskodás jut, mint másoknak, azzal próbálják igazolni, hogy ezeknek mindenből kevesebb jut, mint másoknak, ezért másoknál kevesebbet érők – vesztesek. S valóban: vesztesek az integrációs játékban.”* (Castel 1998: 380)

Az oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében szerepet játszik. Pierre Bourdieu francia szociológus elmélete (1978) szerint az iskola felvállalt célja ugyan a származási családhoz kapcsolódó kulturális hátrányok kiegyenlítése, ennek ellenére az iskolai életutat jelentősen befolyásolja a szülő iskolai végzettsége. Bourdieu munkája alapján a diák szereplésének megítélésekor a tárgyi tudáson kívül nem szándékolt

módon ugyan, de a megjelenést, a modorosságot és a stílust is értékelik a tanárok. Annál szimpatikusabb a diák, minél inkább elfogadja az iskola által közvetített értékeket, ezek annál inkább meghatározzák a viselkedését, minél inkább tud azonosulni az elméleti és gyakorlati ismeretanyaggal, melyet közvetít felé az oktatási rendszer. A „győzteseket” – társadalmi, demográfiai és iskolai változók mentén – vizsgálva igaznak találta Bourdieu, hogy ők lényegesen előnyösebb társadalmi helyzetben vannak társaiknál, azaz fiatalabbak, városi gimnáziumból kerültek ki, magas szintű társadalmi és kulturális tőkével rendelkező családokból származnak. Az iskolarendszer hierarchikus felépítése, stratifikációja leképezi a szerző szerint a társadalmi rendszert, az iskolai különbségek mögött társadalmi különbségek húzódnak meg. Az iskola a differenciált szelekció mechanizmusával újratermeli a társadalom hierarchiáját. Az iskola, mint társadalmi intézmény „tekintélyi helyzetbe” hozza a tanárt, annak érdekében, hogy az általa közvetített információk és értékek legitimé váljanak, és rekurzív módon megalapozzák és erősítsék az intézményi tekintélyt. Ennek a folyamatnak és a társadalmi értékek, esélyek, egyenlőtlenségek újratermelésének ismeretében nem meglepő, hogy az oktatási rendszer értékei kapcsolódnak az uralkodó osztály értékeihez. A magas társadalmi származású, magas szintű társadalmi és kulturális tőkével rendelkező családokból származó tanulók kultúrához való viszonyát a „fesztelenség, szabadság” jellemzi, iskolai teljesítményükre is a „csillogás”, „egyediség” jellemző főként a kreativitásra lehetőséget nyújtó tantárgyak esetében, ugyanakkor a középosztálybeli tanulók kultúrához és tananyaghoz, tantárgyakhoz való viszonya „iskolás”.

Bourdieu-nál is fellelhetők a későbbi reziliencia elméletekben is megjelenő egyéni belső erőforrások, amikor arról ír, hogy főként kitartás és szorgalom jellemzi azokat, akik származási hátrányaikat leküzdve – *„mindent az iskolának köszönve, mely társadalmi liftként szállítja őket magasabb tudásszintre, mint szüleiket – érnek el jó eredményeket. Az iskola mégis az eleve előnyösebb helyzetből induló „győzteseket” preferálja jobban, akiknek kultúrához és iskolához való viszonya nem „iskolás”, azaz tudás- és értékrendszerüket legkevésbé az iskolának köszönhetik. Azokat az alacsonyabb státuszú gyermekeket kevésbé ismerik el, akik viszont „mindent neki köszönhetnek.”* (Bourdieu 1978: 75) Az iskola rejtett funkciójához csatlakozik a szelekciós funkció, *„mely által konzerválja a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket: az iskolából kilépők nagy részét a szülők társadalmi, hatalmi, presztízs- és jövedelmi viszonyainak megfelelően szabályozza.”* (Boreczky 1997: 109) Ezt erősíti meg számos hazai és nemzetközi



kutatási eredmény is. (Coleman 1960; Rutter 1970, Giddens 1995; Bernstein 1975; Bowles és Gintis 1976) idézi: Boreczky 1997.

Az iskola önmagában nem képes csökkenteni a kulturális hátrányokat bizonyos strukturális és kulturális tényezők miatt. *„A strukturális tényező magában az iskolarendszer szerkezetében, a különböző szintű oktatási intézmények egymásra épülésében, az ezek közötti átjárás szabályaiban, az iskolák területi elhelyezkedésében és ezen keresztül a jó iskolákhoz való hozzáférésben ragadható meg.”* (Pálvölgyi 2006: 81)

Igen erőteljes a társadalomban a családok közötti anyagi és kulturális differenciálódás, mely az iskolában is érezteti hatását. *„Az iskolán kívül azonban nincs más intézményrendszer, amely ezt a kétségtelenül erőteljes differenciálódást mérsékelni tudja. Az iskola lehetőséget teremt arra, hogy a legkülönbözőbb társadalmi csoportokból származó, különböző anyagi helyzetben élő, sokféle kultúrát, etnikai hagyományt hordozó gyerekek együtt éljenek, tapasztalatokat szerezzenek egymás életéről...az iskola semmivel sem pótolható szerepet tölt be a társadalmi mobilitás elősegítésében. A társadalmi különbségek leküzdésében óriási szerepe van annak, hogy a hátrányos helyzetű rétegek gyerekei minél több tudáshoz jussanak az iskolában,... az érvényesülés alapvetően a tudásfelhalmozáson múlik.”*(Schüttler 2000: 151). A társadalmi egyenlőtlenségek végleges felszámolása nem lehet feladata az iskolának, bár funkciói között megjelenik az esélyek egyenlőbbé tételére való törekvés. Az integráció elősegítéséről szóló törekvések adottak, azonban Andor 2001-es munkája szerint azt már a múlt század '70-80-as éveiben számos oktatáskutató bizonyította hogy: *„Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben levő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át.”* (Gazsó 1976: 36)

Ennek ellenére a különbségek kialakulásának mérséklésében fontos szerepe van az iskolának, például szabályozó mechanizmusai révén a pedagógiai értékelés is segítheti az egyenlőtlenségek mérséklését. (Csapó 2003) ahogyan a rejtett tanterv számos eleme is. Az egyenlőségre való törekvésnél, azonban fontos kiemelni, hogy az iskola akkor szolgálja leginkább a társadalmi elvárásokat és az össztársadalmi érdekeket, ha nevelésénél, formálásánál, fejlesztésénél figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat, azt, hogy a tanuló egyedi, egyszeri és megismételhetetlen egyéniség, személyiség. Éppen ezért az iskola funkciói közé sorolhatjuk az egyéni bánásmódhoz szorosan kapcsolható

*differenciált nevelés, oktatás* hatékony megvalósítását is. Itt kerül előtérbe az egyéni készség- és képességfejlesztés, kompetencia alapú nevelés, hiszen így válhatnak az egyének a társadalom dinamikus fejlődésének mozgatórugóivá. (Csapó 2003) Ha a tanulást aktív, teremtő, konstruktív folyamatként értelmezzük, szükséges a szemléletváltás, amely megváltoztatja a tanulóhoz való viszonyt, a tanulási környezetet és a módszereket. Az elmúlt években kidolgozott és bevezetett „második esély” programok szerint működő iskolákban a pedagógiai programokban helyet kap a tanulók iránti empátián és a szociális érzékenységen alapuló tanulóközpontú szemlélet és az egyéni bánásmód.

A pedagógus fogékonysággal, rugalmassággal, nyitottsággal egyénre szabott neveléssel, oktatással (Mayer József 2005) érheti el a legnagyobb eredményeket mind a nevelés, személyiségfejlesztés, mind az oktatás, tanítás területén. Számos nemzetközi vizsgálat bizonyítja, hogy a nevelő, tanító interakciójának, kommunikációjának sajátosságai hatással vannak a gyermek iskolai előmenetelére (Smothergil-Olson-Moore 1971); (Firestone-Brody 1975) (Lückert 1973) közli Kósáné Ormai Vera (1988).

Az iskola működési mechanizmusainak, társadalmi szerepeinek hatékonysága az egyének/családok szintjén mérhetőek. Az eredményes iskoláztatás szerepe társadalmilag hasznos életutakban, „kiutakban” mutatkozhat meg, és az iskolai kudarcok számának radikális csökkenésében, ami fokozottan igaz a számos hátránnyal küzdő vizsgálati almintákhoz tartozó gyermekek iskolai előmenetelének vonatkozásában.

A fenti elméletek jól láttatják, hogy az esélyek csökkentésére az iskola önmagában azért sem képes, mert a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai előmenetelének, sikerességének elősegítésében –olvasatunkban- mindössze egy-két tényező köthető szorosán az iskola intézményéhez a rezilienciát meghatározó tényezők közül, mégpedig az iskolai fizikai környezet illetve a pedagógus és az iskolai térben megjelenő „korpadtárs” (Varga 2009, Baloghné Gábor 2010) és felnőtt segítők viszonyulása.

Schüttler (2000) is felhívja a figyelmet arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók integrációjának elősegítése túlmutat a kognitív fejlesztésen, tananyagban való lemaradásuk felzárkóztató munkáján. Idő és energiaigényes a pedagógusok részéről a velük való intenzív törődés, melynek eredményeképpen megakadályozhatónak tartja az iskolai kudarcok sorozatát, amely annak ismeretében sem elhanyagolható eredmény, miszerint az iskolai kudarcok, lemorzsolódás könnyen a deviancia irányába sodorják a fiatalokat.

A gyermekvédelmi gondozottak esetében a deviancia, - akár objektívként értelmezhető egészségügyi mutatók, akár előítéletek, sztereotípiák, stigmák és címkék vonatkozásában is – gyakran felmerülő probléma. Ennek oka fellelhető a devianciának, mint társadalmi jelenségnek – „társadalmi ténynek” (Durkheim 1978) – tudományos háttérét adó mikro társadalmi elméleteiben. *„Az emberi társadalom természetéhez hozzá tartozik, hogy benne a konform viselkedés mellett normaszegő, deviáns viselkedés is előfordul ...leszögezhetjük, nincs társadalom deviancia nélkül.”* (Andorka 1994: 32)

Durkheim és Merton anómia és integrációval kapcsolatos elméleteit a devianciaértelmezések makrocsoportjába sorolják a szerzők (Piczil 2005; Pikó 2005).

Dolgozatunk további részében a figyelmet a mikro elméletekre irányítjuk, hiszen a modern devianciaelméletek ezen elméletei között találhatóak olyanok, melyek a családi diszfunkciókhoz társíthatók. Az egyént és közvetlen társas környezetét vizsgáló mikroszintű elméletek közül témánk szempontjából az alábbiakat tartjuk meghatározónak: szociális tanulás elmélete, szociális zavarok elmélete, felnőttkori feszültségelméletek, mikrokulturális hatások és szubkultúra elméletet (Fekete 2001).

Szociális tanulás elméletből kiindulva a viselkedés kiváltó oka, hogy kilátásba helyeződik valamilyen jutalom megszerzése vagy büntetés elkerülése. A normasértő magatartásnál is így van ez, egy modellkövető magatartás, amely során nemcsak leutánozza a viselkedést, hanem belsővé válnak az attitűdök és a motivációk is. Szociális zavarok elmélete szerint a gyermekkori szocializáció folyamatában lévő kudarcok hatására személyiségzavarok alakulnak ki, torzulnak a szerepviselkedések és ez lesz a deviancia oka. Felnőttkori feszültségelméletek (stressz) szerint az válik deviánssá, aki a stressz-helyzetek kezeléséhez nem rendelkezik megfelelő eszközökkel. Elsősorban itt is szocializációs zavarokról lehet szó vagy súlyos tragédiákról az egyén életében, ami miatt alacsony a stressz tűrő képessége. Mikrokulturális hatások elmélete szerint a család, kortárs csoport, munkahelyi kapcsolatok, a kisközösségek nyújtják a mintát, ezek a legitimálói az adott mikro-kulturális közegben elfogadható magatartásmintáknak. Szubkultúra elmélet szerint a deviáns viselkedés a kortárs csoport hatására alakul ki. Deviáns magatartás mint kollektív probléma megoldási mód jelenik meg az egyén előtt. Ellensúlyozza a csoport elfogadó magatartása a társadalmi környezet negatív minősítését. Az egyént a közvetlen környezete minősítheti a mindennapi kommunikációban (metakommunikációban is): lenézés, kirekesztés, megbélyegzés, számonkérés, szankciót kilátásba helyező fenyegetés. Az interakciók során különböző megbélyegző jelzők hangzanak el (rossz, bűnös, alkoholista,

agresszív), megjelennek a formális intézmények (rendőrség, gyámhivatal, bíróság, ügyészség, szociális gondozó) továbbá jellemző a minősítésre, hogy egyébként értéksemleges kifejezések is bélyeggé válnak (falusi, tanyasi, paraszt, zacis, lelenc, állami gondozott). A minősítés sajátos megvalósulása a stigmatizáció, melynek szociális funkciója, hogy viselőjét – küszöböt képezve – peremre szorítja, kizárja. A deviánssá minősített, stigmatizált egyén megtette az első lépést a „deviáns karrier”-nek nevezett személyiségalakulási folyamat elsődleges és másodlagos deviáció szakaszain (Lemert 1972) át vezető úton. A gyermekvédelmi gondozott gyermekek kapcsán előforduló gyakori előítélet, a velük kapcsolatban a „többségi” társadalomban élő leggyakoribb sztereotípiák között szerepel, a bűnözésre, alkoholizálásra való hajlam feltételezése, gyakran hangzik el vonatkozásukban, hogy „vérükben van a rosszaság”, „genetikailag kódoltak” a negatívumaik (Herczog 1997).

A gyermeki viselkedés – a fenti deviancia elméletek tükrében is – igazolható módon a családi, szülői lenyomatok tükörképe. A diszfunkciókkal terhelt családok gyermekeinek személyiségfejlődésén, viselkedésén is nyomot hagy a szülői minta. A kulturális háttér része a származási közeg, a miliő, mely meghatározza azokat az erőforrásokat, melyeknek alakulása a család színterén realizálódik, azonban más színtereken is státuszjeleket eredményez.

### ***A család***

A család definícióját, tipizálást, többnyire annak összetétele alapján, illetve funkciói mentén teszik meg a témában publikáló szerzők. Gyermekkorban, a már tárgyalt szocializációs funkció jövőt formáló hatásainak ismeretében a család struktúrája, összetétele, működésének módja, egyaránt hatással van a gyermeki személyiség fejlődésére, azaz a testi, lelki, szellemi és szociális állapotot meghatározó nevelési színtér. Boreczky Ágnes (2003) szavaival élve a korai életszakaszok impulzusainak későbbi sikeres-kudarcos kimenetelét meghatározó eleme a család, amely meghatározza többek között az iskoláztatáshoz való viszonyt is. Írásunk ezen alfejezetében a gyermekvédelmi gondozott gyermekek vonatkozásában közelítjük meg a fogalmat, eltekintve a család számos más aspektusból történő definiálásától. A figyelmet a vér szerinti családok sajátosságairól szóló munkák áttekintésének szenteljük.

A kutatásunk látókörébe került gyermekek esetében tényként kezelhető a gyermekvédelmi törvény értelmezési rendelkezésében vér szerinti családként meghatározott származási család veszélyeztető jellege. A speciális célcsoportéhoz tartozó

gyermek családjával kapcsolatban született tanulmányok, írások áttekintését követően megállapítható a fentiekben tárgyalt deviancia, majd a szegénység, gyermekszegénység témakörével való szoros együttállás, amely gyakran vezet a családból történő kiemeléshez, amikor is a gyermeket helyettesítő védelmet biztosító családnál (nevelőszülőknél, vagy egyéb gondozási helyen – gyermekotthon valamely típusában) helyezik el. Családpótló intézményekként is fémjelzik azokat a gyermekvédelmi intézményeket, melyek átmenetileg felvállalják a gyermek szocializációjához kapcsolódó feladatokat, így függetlenül attól, hogy a szakellátásban élő gyermek (nevelő) szülőkből és (nevelt)testvérekből álló (nevelő)családba kerül, avagy gyermekotthoni, lakásotthoni csoportba, az adott nevelési közeg hivatott biztosítani számára a családpótló védelmet. Ebben az értelmezésben megközelíthetjük úgy a vizsgált almintánk legszűkebb társadalmi környezetét, legkisebb társadalmi egységét, mint veszélyeztető (ártó) illetve védelmező (professzionálisan segítő) nevelési színterek, „családok”, melyek szerepét Hanák Katalin is hangsúlyozza.

*„A meghatározott családi rendszerben felnőtt ember személyiségének lényegi jegyeit, kötődési, beilleszkedési készségét, értelmi és érzelmi kultúráját, normarendszerét stb. az elsődleges szocializációs műhelytől, a családjától nyeri. Utánzást, tartós, folyamatos affektív és kognitív ismeretszerzés útján tanulja meg a családi szerepeket, a családi minták közvetítésével. Ha a családon kívüli neveltetés miatt nincs mód elsajátítani a szerepeket, vagy ha a család hibás, torz családmintákat követ és közvetít, ez magától értetődően kihat a felnőttkori családi életre is.” (Hanák 1978: 194)*

Fran Newman (2010) is rámutat arra, hogy a „megbomlott harmóniájú” családokban nevelkedő gyermekek valamennyien szenvednek. A családi élet okozója, egyben színtere is a megélt kríziseknek, mint a családon belüli erőszak, egy közeli hozzátartozó halála vagy súlyos, életminőséget megváltoztató betegsége. Ugyanakkor a szülők válása, alkoholizmusa, a rossz szociális helyzet, a negatív társadalmi megítélés, kirekesztés mind komoly hatással bírnak a gyermeki fejlődésre. *„A minősítő, szociális válaszelmélet (labelling theory) képviselői, abból indulnak ki, hogy az ember-lévén nem tárgy-magatartásával válaszol az őt érő kényszerekre, impulzusokra, a szociális kontroll (intézményi, családi, szomszédsági, stb.) olyan torzulásaira, amelyek nagyon sok embert indítanak el és erősítenek meg a deviáns karrier útján. A családot...interaktív közösségnek tekintem. Belső világában, intimszférájában és a közvetlen vagy távolabbi kapcsolatrendszerében egyaránt. Itt tanulja meg az ember, hogy mit jelent szeretetet, gyengédséget, törődést, menedéket adni, kapni, itt lesheti el az egymáshoz való igazodás*

*fortélyait, a lehetséges konfliktusok humánus kezelését, jó esetben a közös élet felelősségét, a szolidaritás, az önzetlenség ízt, szépségét.*” (Hanák 1998: 230)

Az alábbiakban a származási családok destruktív hatásával együttálló, összefüggésbe hozható jelenségekről írunk. A szegénység, a deviancia és a gyermekvédelmi beavatkozások összefüggésére világít rá Hanák Katalin, amikor a bekerülés okainak rendszerezését követően kirajzolódó tendenciákat elemzi. *„A gondozáshoz vezető okok többnyire azoknál a családoknál halmozódnak, amelyeknél nagyon alacsony a jövedelem, és nagyon rosszak a lakáskörülmények. A szülők deviáns magatartása is ennél a csoportnál a legmagasabb.*” (Hanák 1978: 123)

Objektív tényezők csoportjába sorolja a szülő és/vagy gyermek betegségét, nem megfelelő lakáskörülményeket, a család felbomlását, szétesését válás, haláleset okán, de az anyagi ellehetetlenülést, és a devianciák megjelenését is. Szubjektív tényezők esetében leszögezi, hogy azok nem függetlenek az objektív tényezőktől, sok esetben a fent felsorolt objektív tényezők hatására jelentkeznek, mint például a frusztráció, magas stressz szint, családon belüli konfliktusok. Tartós fennállás esetén előidézhetnek, újratermelhetnek deviáns viselkedésmintákat, ahogyan azt Münnich Ferenc is megfogalmazza, *„a deviáns viselkedési formák újratermelődésének bázisa a marginális, a többszörösen hátrányos helyzetűek, a változtatásra nem képes emberek sokasága.*” (Münnich, 1994:8.) Ezzel cseng össze az alábbi megállapítás is, miszerint: *„Az állami gondozott gyerekek szüleinek életkörülményei és családi viszonyai egyfajta sajátos „peremlétre” utalnak, amelynek egyik vetülete a mindennapi élet elrendezéséhez szükséges alapinformációk hiánya, igen alacsony szintje.*” (Hanák 1978: 98)

Mások szerint a többszörösen hátrányos helyzet nem azonos súllyal esik latba a bekerülésnél, nem minden esetben „belépő” a gyermekvédelmi szakellátásba. Ezt bizonyítja Neményi Mária és Messing Vera országos kutatása is, amelyet 2005-ben folytattak a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek helyzetéről. Vizsgálták azokat az okokat, amelyek a bekerülés mögött húzódnak, regionális, települési, illetve a családok szociális és etnikai háttere alapján tapasztalható különbségeket kerestek. *„A kutatás számtalan összefüggésben bebizonyította, hogy az ország különböző megyéiben – a gyermekjóléti szolgálatok országosan magasnak mondható lefedettsége, elérhetősége ellenére – a gyermekek eltérő arányban és ezen belül a különböző korcsoportok tagjai eltérő mértékben kerülnek a szakellátás gondozásába. A különbségekben minden bizonnyal szerepet játszanak egy-egy régió, megye, település gazdasági-szociális adottságai, a lakosság demográfiai jellemzői, valamint a hátrányos*

*helyzetű családok lakosságon belüli arányának eltérései. A különbségek azonban nem lineárisak, tehát egyáltalán nem mondható, hogy a szociális depriváció, a szegénység, vagy például az adott megye „romasűrűsége” egyenes arányban állna a gyerekek bekerülésének nagyobb valószínűségével.” (Neményi-Messing 2007: 17) A szerzőpáros ír arról, hogy régióként eltérések tapasztalhatók a bekerülés okait tekintve. A fővárost a „deviáns kamaszok” felvevőhelyeként jelölik meg, míg az Észak-alföldi régióban többnyire a szociális hátrányokkal küzdő családok gyermekeit veszi fel a rendszer. Az infrastrukturális hátrányokkal küzdő, leszakadó térségekben a 6 év alatti gyermekek kiemelése történt nagyobb számban az elmúlt néhány évben. Emögött a relatív depriváció, és a veszélyeztetettség fogalmi, értelmezési nehézségeinek dilemmáin nyugvó diszkrecionalitás jelensége húzódhat meg. Az ellátási forma, a gondozási hely kiválasztása is meghatározó a gyermek egyéni életútja, és jövője szempontjából, azonban itt is tendenciózus eltérések mutatkoznak az ország különböző megyéi között. „...a gyermek neme, életkora, sőt, etnikai háttere is hatással van arra, hogy sikerül-e számukra „családszerű” elhelyezést biztosítani, vagy inkább a személyiség sajátosságait kevésbé figyelembe vevő, a gyermek pszichés fejlődése szempontjából meghatározó személyes kötődéstől megfosztó gyermekotthonokba kerülnek-e.” (Neményi-Messing 2007: 17)*

A szegénység, hátrány, veszélyeztetés bizonyos aspektusa minden esetben felmerül a védelemben vett és a szakellátásban lévő gyermekek és családjaik körében. „A hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség gyakori, de nem szükségszerű velejárója a gyermekszegénység.” (Rákó 47: 6) A szerző hasonlóan Herczog Mária kinyilatkoztatásához, miszerint: „Az alultápláltság veszélyezteti a fizikai, szellemi fejlődést, ami hosszabb távon a nemzeti gazdaságok növekedését is veszélyezteti.” (Herczog 2008: 4) – úgy véli, hogy a gyermekkorban elszenvedett nélkülözés egész életre kihat. „A rossz egészségi állapot, a gyenge iskolai teljesítmény, a tanulási-, magatartási-, és beilleszkedési zavarok, az iskolai lemorzsolódás a későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából kedvezőtlen előjelek.” (Rákó é.n.: 5) Magyarországon a gyermekvédelmi törvény bevezetésének évtizedében a szegénységet kutató Spéder Zsolt: A szegénység változó arcai című munkája (2002) alapján megkülönböztethetünk hagyományos szegénységet, új szegénységet, demográfiai, etnikai szegénységet és a területi egyenlőtlenségekkel szoros összefüggésben álló szociálgeográfiai szegénységet. Rákó Erzsébet meglátása szerint a gyermekvédelemben élő, és az ellátórendszerrel kapcsolatba kerülő gyermekek minden csoportba beletartoznak. A hátrányos helyzetről,

veszélyeztetésről dolgozatunk korábbi részében írtunk, a szegénység fogalmkörébe tartozó kifejezések több dimenziós jellege olvasható ki a 2. számú melléklet táblázatában összefoglalt meghatározásokból. Írásunk most következő részében, a tágabb fogalmi kategóriának, a szegénységnek megközelítés módjait, meghatározásait, jellemzően elemzett jelzőszámait, mutatóit, írjuk le, majd a gyermekszegénység jelenségvilágát leíró elméleteket mutatjuk be. Szükségesnek érezzük a téma körbejárását, mert bár a Gyvt. szerint anyagi okok miatt hazánkban családjából gyermeket kiemelni nem szükséges, a nemzetközi gyermekvédelmi rendszereket összehasonlító fejezetünkben kitértünk arra, hogy Magyarországon halmozott hátrányok között megjelenik a családok szegénysége, a kiemelt gyermekek zöménél, ahogyan azt dolgozatunknak, a gyermekvédelmi rendszerbe történő bekerülés okait feltáró írások ismertetésékor már megtettük. A dolgozat 2. számú mellékletében lévő „*Hátrányos helyzet meghatározásai, meghatározó tényezői*” című 1. táblázat a teljesség igénye nélkül ugyan, de mégis jól szemlélteti a hátrányos helyzetű gyermek, fiatal felnőtt meghatározásának sokszínűségét és összetettségét az elmúlt évtizedekben született hazai írásokban. (Kelemen 1970; Kozma, 1974; Janowszky 1998; Halász Lannert 1998; Várnagy E.-Várnagy P. 2000; Sárík 2001; Kerékgyártó 2005; Gidáné Orsós 2006; Márványkövi 2007) Az idézett szakirodalom meghatározásainak közös pontjain túl tapintható a kutatói szubjektivitás. Bizonyos meghatározások szerint hátrányos helyzetű lehet a tehetséges és kifejezetten jó képességű gyermek is, hiszen Janowszky elmélete szerint megkülönböztetett figyelmet igénylő tanulók is hátrányos helyzetűek. Kiindulva a fenti elméletből, a „mássággal” jellemezhető gyermekek hátrányos helyzete igen, azonban veszélyeztetettsége nem minden esetben mutatható ki. Kutatási témánk vonatkozásában, még ha veszélyeztetett és/vagy hátrányos helyzetű is a gyermek, ennek ellenére még „sikeres” is lehet, amennyiben rendelkezik a reziliencia tényezők pozitív együttállásával.

A hátrányok, hiányok jellege a kutatásban szereplő gyermekek esetében a család „terepéhez” köthetőek, amikor azok szociális, demográfiai szegénység dimenzióját vizsgáljuk. Továbbiakban a családok szociális helyzetét meghatározó mutatók és ezekkel összefüggésben a gyermekszegénység vonatkozásában teszünk nemzetközi és hazai kitekintést. Az Európai Unió tagállamainak gyermekszegénységgel és a gyermekek jóllétével kapcsolatos helyzetéről a *Child poverty and Well-Being in the EU* című



elemzés (2010) kapcsán írunk.<sup>9</sup> „A gyermek a jövő záloga” axióma alapján az Európai Tanács fontosnak tartotta 2006-ban, hogy Európa jobb jövőjének biztosítása érdekében egységes szempontok figyelembe vételével az egyes tagállamok szintjén kidolgozásra kerüljenek a gyermekszegénység elleni küzdelem stratégiái, ennek érdekében a különböző tagállamok szintjén feltárták a gyermekszegénység mögött meghúzódó okokat.

Elemzésükben a gyermeket érintő szegénységi rizikófaktorok bemutatását célozzák a gyermekek életfeltételeinek aspektusából, mellyel kapcsolatban a rendelkezésre álló statisztikai adatok és az általános EU *szociális mutatóit* vették alapul<sup>10</sup>. Az unió összes tagállamára vonatkozóan általános tapasztalat, hogy a hátrányos életkörülmények között a jövedelmi szegénység hatása a legmeghatározóbb a gyermekjólét szempontjából. Ezen kívül természetesen egyéb direkt és indirekt tényezők is érvényesülnek más dimenziók mentén (nevelési, oktatási kimenetel, egészségi állapot, lakáshelyzet, lakókörnyezet, stb.), melyek hatással vannak a gyermekek jólétére és jövőbeni életlehetőségeire. Általánosan elfogadott szegénységi rizikófaktoroként kezelték az alacsony, szegénységi küszöbérték alatti ekvivalens (egy fogyasztási egységre számított) jövedelmet, mely alapját számításaiknál a háztartási összjövedelem szolgált – beleértve a háztartásban élő összes családtag keresményét, jövedelmét, az egyes családtagoknak, vagy az egész háztartás számára biztosított szociális juttatásokat, egyéb bevételi forrásokat –.

Mindezek függvényében a szegénységi küszöb alatt élő gyermekek száma az Európai Unió 27 tagországában a következőképpen alakult.

2005-ben 97 és fél millió gyermek élt az EU tagállamokban. Ekkor a teljes uniós népesség 20 %-át tették ki a 0-17 év közötti korosztályhoz tartozók. Az 1995. évi adatokhoz képest 10 millióval kevesebb ez a szám, a gyermekkori népesség aránya 2%-al csökkent 10 év alatt az unióban. A gyermekek megoszlásának demográfiai vizsgálatai az EU teljes népességét tekintve további csökkenést vetítenek előre. 2050-ben várhatóan 15% körüli arányban élnek majd az Európai Unió területén gyermekek az európai társadalmak előregedési tendenciáinak következtében. A közel 100 millió gyermekből 19 milliónyi él a szegénységi küszöb alatt az EU-27 tagállamában, ez azt

---

<sup>9</sup> The Social Protection Committee, *Child Poverty and Well-Being in the EU – Current status and way forward* – című 2008. évi európai dokumentum saját fordítása alapján.

<sup>10</sup> 2005 EU-SILC survey adatait és az OMC módszer (Open Method of Coordination of Social Protection and Social Inclusion) hatályos mutatólistáját használták.

jelenti, hogy a gyermekeknek mintegy 19%-át érintették a szegénységi rizikófaktorok, míg ez az arány az össznépeség tekintetében alacsonyabb volt (16%).

A fenti adatok tükrében hangsúlyossá válik a tagállamok nemzeti stratégiáinak kidolgozásakor és megvalósításakor a humán erőforrás-fejlesztésekre irányuló befektetések fokozott fejlesztése. Ezek az „áldozatok”, befektetések közvetlen (elsősorban szülőket célozva) és közvetlenül is érinthetik a gyermekeket, hatást gyakorolhatnak jólétükre.

Az Európai Unió legtöbb országában a gyermekek nagyobb mértékben veszélyeztetettek, mint a népesség többi része, kivéve a skandináv országokat, ahol a gyermekek 9-10% él a szegénységi küszöb alatt, és ahol a gyermekszegénységi ráta inkább alacsonyabb, de legfeljebb egyenlő a teljes népesség körére jellemző aránnyal. Ezekben az országokban a gyermekek ugyanolyan mértékben vagy inkább kevésbé veszélyeztetettek, mint a felnőttek. Az EU tagállamok majdnem felében a gyermekszegénységi ráta 20 % körül mozog, de nemzeti eltérések mutatkoznak Romániában (25%), Litvániában (27 %) és Lengyelországban (29%). További 8 ország (Bulgária, Magyarország, Litvánia, Luxemburg,<sup>11</sup> Málta, Lengyelország, Románia és Szlovákia) vonatkozásában igaz az, hogy a gyermekeket érintő szegénységi ráta legalább 5 százalékponttal magasabb, mint az országok teljes népességének vonatkozásában mérhető arány és magasabb az EU súlyozott átlagainál is.

Amíg a gyermekszegénységi ráta csak azt mutatja meg, hogy milyen arányban élnek a szegénységi küszöb alatt a gyermekek egy-egy tagállamban, addig a szegénységi rés (poverty gap) segít annak feltérképezésében, hogy milyen mértékű szegénységben élnek a szegény gyermekek, azaz milyen mértékben veszélyeztetettek?

Az elemzés korábbi részében már volt arról szó, hogy az EU tagállamok egy harmadában a szegénység intenzitása, erőssége 3-6 pontértékkal magasabb a gyermekek vonatkozásában, mint a teljes népesség körében. Ezekben az országokban a szegény gyermekek 20%-nál az egy fogyasztási egységre számított (ekvivalens) jövedelem nemzeti középértékének (medián) 60%-a alatti összege több mint 30 %-kal alacsonyabb, mint a nemzeti szegénységi küszöbérték.

---

<sup>11</sup> Ebben az országban összehasonlítva a többi tagállam adataival különösen magas az életszínvonal, a szegénységi küszöb is magasabbra került.

Ezzel szemben Finnországban, Franciaországban, Cipruson, Ausztriában, Szlovéniában, Svédországban, Németországban és az Egyesült Királyságban a gyermekszegénység mértéke alacsonyabb, mint a teljes népesség körében.

Az Európai Unióban a szegény gyermekek fele a háztartások két típusában él, melyeket szegénységi rizikófaktorokként tartanak számon:

23% él egyszülős családban (szemben a 13%-al összes gyermeket tekintve),

27% él nagycsaládban (szemben a 21 %-al összes gyermeket tekintve).

A háztartástípus vonatkozásában vizsgált szegénységi ráták széles skálán mozognak (15-29%). Legalacsonyabb, 15 %-ot sem éri el mindkét típus esetén Dániában és Svédországban, közepes mértékű (18-21%) Belgiumban és magas (22-29%) Írországon. Belgium és Írország adatait tekintve úgy tűnhet, mintha a nagycsalád nagyobb rizikóval járna szegénység, elszegényedés szempontjából, mint az egyszülős családhoz tartozás, de a tévkövetkeztetés elkerülése érdekében fontos figyelembe venni a tagállamonként mutatkozó eltéréseket a leginkább elterjedt családtípusok szempontjából. A déli tagállamokban a legalacsonyabb a nagycsaládban élők aránya és a skandináv országokban él a legtöbb gyermek nagycsaládban.

Folyamatosan emelkedik a válások, párkapcsolati problémák miatt felbomlott házasságok, életközösségek maradványaiként, általában anyák által működtetett egyszülős családtípus aránya az Európai Unióban.

A gyermekszegénység a szülő életkorának és iskolai végzettségének függvényében az alábbiak szerint alakul: általában igaz az, hogy az Európai Unióban a 30 év alatti szülők gyermekei esetében szignifikáns összefüggés mutatkozik a szülő életkora és a gyermek szegénységének kapcsolatában, azaz azokat a gyermekeket nagyobb mértékben veszélyezteti a szegénység, akiknek szülei még nem töltötték be a 30. életévüket. Magyarországon a 30 év alatti anyával, egyszülős családban élő gyermekek aránya eléri a 20 %-ot.

A szülő<sup>12</sup> iskolai végzettsége egy másik meghatározó eleme a gyermekek általános és jövőbeni helyzetének alakulása szempontjából. Jelentősége van mind a munkaerő piaci, mind jövedelmi helyzetük, mind a gyermek iskoláztatási esélyeinek vonatkozásában.

Napjainkban az Európai Unióban a legtöbb gyermek (közel 70%) legalább azonos szintű iskolai végzettséget szerez, vagy egy „lépcsőfokkal” magasabbra jut az intergenerációs mobilitást vizsgálva. Azaz legalább középfokú iskolai végzettség

---

<sup>12</sup> Édesanya iskolai végzettségét vizsgálják.

megszerzésére, de az esetek nagy százalékában felsőfokú tanulmányok folytatására is lehetősége nyílik.

A szegény gyermekek szüleinek iskolai végzettsége nagymértékben eltér az átlagtól. A 19 milliónyi szegény gyermeknek több mint 30%-a tekinthető hátrányos helyzetűnek, ha a meghatározásnál azt vesszük alapul, hogy édesanyjuk legfeljebb alacsony iskolai végzettséget szerzett. A szegény gyermekek között mindössze 16%-nál találunk felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülőt.

A kelet - közép- európai államokhoz tartozó tagállamokban lényegesen alacsonyabb az alacsony iskolai végzettségű szülővel élő szegény gyermekek aránya. Poszt-szocialista országokban a szegény gyermekek szüleinek iskolai végzettsége az egyszülős, fiatal anya által fenntartott háztartásokban tér el negatív irányban az átlagtól. Nagycsaládosok körében ez az eltérés nem figyelhető meg. Összességében azonban igaz az, hogy a gyermeklétszám emelkedésével romlik a foglalkoztatási helyzet, amely az unió gyermekes anyáinak esetében 65% feletti értéket mutat. Pusztán a munkahely megléte – főként egykeresős családmóddal esetén –nem csökkenti a gyermekek szegénységi kockázatát, a szegénység elkerülése érdekében fontos a megfelelő szintű jövedelem. Lehetőleg mindkét szülő rendelkezzen rendszeres jövedelmet és kedvező, családbarát munkafeltételeket (eltérő munkaintenzitásra lehetőséget) biztosító munkahellyel.

A családok támogatására biztosított szociális juttatások eltérő mértékben csökkentik a gyermekszegénységet. Az Európai Unió átlagát vizsgálva 44%-ban csökkentik a szegénységi kockázatot a tagállamok által nyújtott transzferjövedelmek. Magyarországon, Ausztriában, Szlovéniában, Finnországban és Svédországban a családok számára biztosított szociális támogatások a gyermekszegénység rizikófaktorának csökkentésében még nagyobb szerepet játszanak (36-55%). Az összes olyan tagország között, ahol a szociális juttatásoknak a legnagyobb hatása van a gyermekszegénység kockázatának csökkentésére Magyarország (55%) és az Egyesült Királyság. Itt jellemző a munkanélküliség magas szintje és az alacsonyan jövedelmező állások magasabb arányából eredeztethető nagyobb arányú szegénység.

A gyermekes családok életszínvonalának mérését az „anyagi javaktól való megfosztottság” (material deprivation) szintjének összehasonlításával végezték különböző dimenziókban (lakhatás, nélkülözés, váratlan anyagi megterhelések, iskolai teljesítmények, lemorzsolódás). Egy deprivációs indexet alkottak, melynek középértékét úgy számították ki, hogy az arányokat dimenzióként átlagolták. Az érték alapján elmondható, hogy minden tagállamban veszélyeztetettebbek az egyszülős családokban

elő gyermekek. A depriváció mértéke 3-25% között mozog. Azokban az országokban, ahol a háztartások jövedelmi szempontból is szegények, és életszínvonal szempontjából is depriváltak, magasabb a szegénységi ráta, 30-65% között alakul. Magyarországon, Szlovéniában, Máltán, Portugáliában, Görögországban, Szlovákiában, Észtsországon, Lengyelországban, Csehországban, Litvániában és Lettországon a jövedelmi szegények, abszolút szegénységben, létminimum alatt élők relatív értelemben is szegények, azaz depriváltak, hátrányos helyzetűek. Ezekben a hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek helyzetének javítása már meghaladja a család lehetőségeit, esetükben külső segítségre, beavatkozásra van szükség. A gyermekszegénység és a gyermekvédelem kapcsolódási pontjának keresésekor kiindulhatunk abból, hogy a társadalomban az erre hivatott politikai, szakmai, civil közösségek, ki-ki a maga eszközeivel igyekeznek megvédeni az életkorukból adódóan függőségben lévő kiskorúakat a szegénység ártó, életutató negatív irányban befolyásoló hatásaitól. Ennek motivációját kereshetjük a humán értékrendszer alapértékei - a család, a szeretet-között, vagy egyszerűen magyarázhatjuk a társadalmi működés és fejlődés folyamatosságának, fenntartásának igényével. A gyermekek szegénységéről szóló írások tanúskodnak arról, hogy a XX. század végére a gyermekszegénység a magyar társadalom egyik legégetőbb problémájává vált. A gyermekszegénység növekedésének okait a nagyfokú munkabizonytalanságban látják a kutatók, a családokat, gyermekeket támogató transzferjövödelmek reálértékének folyamatos csökkenése szintén nem kedvezett a szegénységi kockázat mérséklése érdekében folytatott harcban. A szegény családokon belül előfordul, hogy a gyermekek egyéni szükségleteinek kielégítését a szülők erőn felül is próbálják megoldani, így a családon belül is nagy egyenlőtlenségek mutathatók anyagi depriváltság (Spéder 2002) tekintetében. Spéder Zsolt a deprivációt két dimenzióra bontotta, anyagiaktól való megfosztottságot és integrációs hátrányokat fokozó hiányokat mért. Megállapította, hogy 2001-ben a családok 24%-ra volt jellemző egyszerre az, hogy nem tudták a gyermeküknek az alapvető, primer szükséglet kielégítéshez elengedhetetlen javakat megvásárolni és nem tudták fejlesztő, társas összejövötelekre járni sem őket.

Az Európai Unió is hangsúlyosan kezeli a szegénység generációk közötti átörökítésének megtörését. Az EU tagországok a 2006-2008-as nemzeti stratégiai programjainak kulcselemévé vált a gyermekszegénység elleni küzdelem. Egyes országok vonatkozásában már kezdeti sikerek mutatkoznak a gyermekek és a többségi társadalom közötti szegénységi rés csökkentését tekintve. (Egyesült Királyság)

Magyarországon is elkészült a „Legyen jobb a gyermekeknek” nemzeti stratégiai terv. (2006) A program készítői (Ferge Zsuzsa, Darvas Ágnes, Farkas Zsombor, Tausz Katalin, Várnai Györgyi) szerint egy generációnyi idő alatt civilizációs fordulatot kell megvalósítani. Általános célként fogalmazzák meg azt, hogy a társadalmi kirekesztés és kiilleszkedés szélsőséges formáinak felszámolása mellett csökkenjen a szegénységben élő gyermeket nevelő családok száma, a szegénység átörökítésében szerepet játszó mechanizmusok átstrukturálása, illetve beavatkozások tervezése, melyek javítják a szülők munkaerő-piaci helyzetét, csökkentik a szegregációt, segítik a készségek, képességek korai fejlesztését, javítják a szolgáltatások minőségét, színvonalát, hozzájárulnak az egészségesebb gyermekkor biztosításához, a lakhatás biztonságának javításához. A hosszú távú, generációs hazai program középpontjában a szociális, gyermekvédelmi, oktatási, foglalkoztatási és egészségügyi szférák tevékenységének összehangolása áll, hiszen a fizikai és társadalmi életesély multidimenzionális jelenség (Ferge 2008).

A gyermekszegénység témájában publikáló – fentiekben jelzett – kutatók is megállapítják, hogy ma a családtámogatás, az oktatás, gyermekgondozás, speciális gyermekvédelem rendszerei szinte tökéletesen elkülönülnek, nem összehangoltan, nem egymást kiegészítve működnek. Pusztán a jövedelmek növelésével nem csökkennek automatikusan a szocializációs hátrányok. A program készítőinek elvárásai szerint a jogok érvényesülése és a demokratikus működés miatt eredményként jelenik meg a rövid és generációs programok megvalósulása esetén a szakmák, intézmények, szektorok javuló együttműködése. A gyermekszegénység elleni programok hatékonysága nemcsak abban mutatkozna meg, hogy csökkenne a szegény gyermekek száma, hanem abban is, hogy enyhülnének a szegénység mellékhatásai. A gyermekszegénységgel szembeni harcot csak rendszerbe szervezett, komplex eszközök együttes alkalmazásával lehet felvenni. A gyermekszegénység mérséklésében fontos szerepet tölt be a gyermekvédelmi ellátórendszernek a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátás szolgáltatásrendszere és a kliensek, jelen esetben gyermekek és családjaik célzott, tervszerű fejlesztése az életben való boldogulásuk elősegítése révén.

Kutatásunk a gyermekvédelem alap- és szakellátásában látókörbe került gyermekek rezilienciájának jellemzőit tárja fel hazánk két régiójának leghátrányosabb helyzetűként minősített kistérségeiben. A gyermekek egyéni és környezeti sajátosságainak feltárásán, leírásán túl felszínre kerülnek a gyermekvédelmi rendszerben rejlő fejlesztési

lehetőségek, melyek a gyermekvédelemben, a nevelési, oktatási intézményekben dolgozó professzionális segítők tevékenységi rendszerébe beépítve elősegíthetik a gyermekek szegénységük, hátrányos helyzetük ellenére is az élet kihívásaival szembeni sikeresebb megküzdést.

Welch (1987) meghatározásában akkor, amikor a család és más kisközösségek, azaz az általa természetes támaszként meghatározott társadalmi háttér nem megfelelően működik, a hétköznapiakban hiányként jelennek meg, vagy rombolóak azok a kapcsolatok, melyek szeretetteljessége az egyén számára forrásként, természetes támaszként szolgálna. Ahogyan azt a Család szintjéhez kötődően már kifejtettük, a gyermekvédelmi gondozott gyermekek természetes támaszaiként szolgáló kapcsolatok minőségén számos hátrányt okozó körülmény, élethelyzet, életvezetési sajátosság (*szegénység, deviancia*) hagy nyomot. Jellemzőek a „mérgező kapcsolatok” (Forward, 2000), melyek háttéréről, sajátosságairól, destruktív hatásainak jövőbeli következményeiről ejtünk szót az alábbiakban, a személyközi kapcsolatok jelentőségét és hatásait hangsúlyozó néhány elméleti megközelítés bemutatását követően, a rendszer interperszonális szintjén.

Az interperszonális interakciók, azaz személyközi kapcsolatok mennyiségi és minőségi mutatóinak kutatása a társadalomtudományok egyik kiemelt kutatási terepe, amely nem meglepő akkor, ha elfogadjuk a pszichológus Aronson, Arisztotelész gondolatait idéző tézisé, miszerint „...az ember társas lény.”, (Aronson 1996: 21) illetve, ha a társadalmat rész-egész viszonyrendszerként értelmező funkcionalizmus elméleti irányzat alábbi neves gondolkodójának értelmezését, vagy ha a szimbolikus interakcionalizmus képviselőjének Mead, G. H. ugyanezen egymásrautaltságot és rekurzív hatást hangsúlyozó gondolatát vesszük figyelembe: „*Az ember társadalmi-életteni módon ébred tudatára önmagának, és ugyanilyen módon ébred tudatára másoknak is: az, hogy tudatában van önmagának és más egyéneknek, egyaránt lényeges saját én-fejlődése és annak a szervezett társadalomnak vagy társadalmi csoportnak a fejlődése szempontjából, amelyhez tartozik.*” (Mead 1973: 318) Malinowski, B. (1939) kultúranropológus a XX. század első évtizedeiben a funkcionális elmélet (The Funkcional Theory) című írásában foglalja össze elődjeinek megközelítésmódjait, melyekben az interakciók kulturális beágyazottságán túl, azok társadalmi struktúrára és működésre gyakorolt hatásai érhetők tetten. „*E.B.Tylor, Primitve Culture (Primitív Kultúra) című nagy művének kezdetén azt a kérdést tette fel: mi a vallás a szó legtágabb értelmében, vagy amikor – saját szavaival – tárgyának „minimum meghatározását”*”

kísérelte meg, igazi funkcionalista volt. Az volt Robert Smith is, aki felismerte, hogy a primitív hit megértéséhez nélkülözhetetlen a társadalmi dimenzió. Azután Sumner, amikor a korai magatartási szabályok elemzésére és osztályozására törekedett, korai funkcionális érdeklődést tanúsított, Durkheimnek a társadalmi munkamegosztás korai típusára vonatkozó fejtegetései és a vallásról, mágiáról szóló elemzései a funkcionális módszer körébe esnek.” (Malinowski 1939: 14) Ahogyan azt ráutaló idézetünk is érzékelteti, az interperszonális, személyközi kapcsolatok fontos szerepet töltenek be, funkcióval bírnak az emberi társadalmakban, kulturális alapelemekként meghatározzák a társadalmi intézményeket „amilyen a család, a nemzetség, az azonos területen együttélő közösség, a törzs, valamint a gazdasági együttműködés, a politikai, jogi és nevelési tevékenység szervezett csoportjai.” (Malinowski 1939: 15) A személyközi kapcsolatokban rejlő transzformáló erőt hangsúlyozza továbbá Bourdieu, P. tőkeelméletében, (The Forms of Capital, 1986.) amikor a társadalmi, más megfogalmazásban kapcsolati tőke jellemzőiről és funkcióiról, annak egyéb tőkefajtákkal való kapcsolatáról ír. Bourdieu értelmezésében a társadalmi tőke, – mely „azon aktuális és potenciális erőforrások összessége, amelyek a kölcsönös elismertségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült viszonyai tartós hálózatának birtoklásához kapcsolódnak, vagy másként kifejezve, olyan erőforrásokról van szó, amelyek az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak.” (Bourdieu 1997: 167) – nem függetleníthető egyéb tőkefajtáktól, hiszen cserefolyamatokban nyer értelmet a kapcsolatok lényege. A szimbolikus tőke kapcsán is ír arról, hogy a társadalmi kapcsolatok működési mechanizmusaihoz tartoznak azok a társadalmi, társas események, melyek alkalmával a már kialakult kapcsolatok újratermelésének folyamata zajlik. A társadalmi kapcsolatok, események szimbolikusak, hiszen le nem írt, sokszor ki nem mondott törvényszerűségek szerint működnek, mintegy rituáléként, ugyanakkor bármikor tárgyiasulhatnak az egyén kapcsolatai, megjelenhetnek gazdasági erőforrásokban is, azaz a szimbolikus tőke gazdasági tőkére váltható, a gazdasági pedig szimbolikusra. A szimbolikus javak értékesek, ezért azok megszerzése és megtartása, megóvása egyaránt központi vezérlőelve a társadalmi és gazdasági mezőnek. Értékessé ezek a tőkék a szocializáció, neveltetés folyamán válnak társadalmilag, kulturálisan beágyazott értékhatárok mentén. (Bourdieu 1997)

Pusztai Gabriella (2009) Coleman, J. családi társadalmi tőke-elméletének értelmezése kapcsán ír a családok társadalmi, kapcsolati tőkéje és az iskolázottság közötti összefüggésekről. A családi társadalmi tőke két formáját különbözteti meg: (1) szülő-



gyermek interakciók gyakorisága; (2) a szocializáció kommunikációs tartalma, mely a következő mutatók mentén ragadható meg: „...az interakciók gyakorisága, tartalma, csatornái...” (Pusztai 2009: 32)

Az iskolai sikeresség vonatkozásában meghatározó interakciós sémák és kommunikációs stratégiák elemzéseinek eredményei („Jimerson 1997, Meier 1999, Parcel-Dufur 2001” idézi Pusztai 2009: 33) alapján bejósolható, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek iskolai sikertelenségének, kudarcosságának gyökerei a vér szerinti szülőkkel való interakciók, érintkezéseik beszűküléséből, megszűnéséből, a szülő-gyermek kommunikáció mennyiségi és minőségi mutatóinak jellegzetes mintázataiban keresendők.

A kapcsolatok kutatásának pszichológiai, szociálpszichológia irányzatának elméletei és gyakorlati módszere közé is sorolható a szociometria, mely atyjának, Morenonak, a szociális atommal és maggal kapcsolatos elméletében a társadalmat szociális atomok komplex, egymáshoz kapcsolódó rendszereként írja le.

*„A szociális atom magában hordozza az érzelmi, a kulturális és a szociális kapcsolatokat, és az egyén felől közelítve lehetőséget ad a számára fontos kapcsolati térkép megrajzolására. A szociális atom középpontjában az egyén helyezkedik el. A belső magba azok a személyek tartoznak, akikkel az individuum szoros érzelmi viszonyulást tart fenn. A külső magban helyezkednek el azok a személyek, akikkel kívánatos lenne kapcsolatot létesíteni, vagy fontos lenne a kapcsolatot helyreállítani. Az ismeretségi körben találhatóak azok a személyek, akik reálisan léteznek, de akikkel az egyén érzelmi szempontból csak közömbös kapcsolatot létesített. Az ismeretségi körön kívül helyezkedik el a szimbolikusan vett társadalom. A szociális atom védő rendszerként is működik az egyén életében.”* (Beöthy-Fehér 2004: 27)

Abban az esetben, ha ez a védelmi zóna, a „szociális mag”, – azaz a gyermek számára fontos, szoros érzelmi kapcsolatok világa – valamilyen destruktív, diszfunkcionális működés esetén megsérül, a hatás éppen ellenkezőjébe csap át. Ilyenkor a kapcsolatok „mérgező” hatásáról beszélhetünk, melyet Moreno „szociális halálként” vagy „szociális entrópiaként” (Moreno 1967: 372) határoz meg, amikor az érzelmileg nagy jelentőséggel bíró kapcsolatok negatív irányú változása figyelhető meg.

A családi kapcsolatok támogató funkcióinak hatékonysága fontos, annak érdekében, hogy a családtagok közös nyelvet beszélve, nyíltan kommunikáljanak egymással, a generációk közötti kapcsolat élő legyen, a reciprocitás elvén alapuljanak a családtagok

közötti kapcsolatok, érezzenek egymás iránt felelősséget, legyen meg a családi ellenőrzés érzete, legitimációja. (Komlósi 1997)

Gáti Ferenc (1987) a gyermekvédelmi gondozottak vonatkozásában a pszichoökonómiai (energetikai) elmélettel magyarázza az interperszonális szint működési zavaraiából eredeztethető iskolai életútban tetten érhető nehézségeket. *„A családi körben beálló frusztrációk, lelki kataklizmák, érzelmi konfliktusok, félelmet és szorongások energiátúlfogyasztók. A gyermek ilyenkor nyugtalan, figyelmetlen, szórakozott, ingerlékeny, dacos – mert ő másra figyel, nem a környezetre. „Belül” lekötött, figyelme oda irányul. Következmény: gyenge iskolai teljesítmény.”*(Gáti 1987: 75)

Donáth Attila, szerzőtársaival (2005) a családi kapcsolatokban rejlő lehetőségek elemzésén túl a családpótló intézményi nevelés rendszerbántalmazó hatásait is vázolja. *„Családi környezetben történő fejlődés esetében a szocializáció során a mindennapi működésbe ágyazottan, spontán módon épül be, és rögzül a családi és társadalmi normáknak megfelelő értékrendszer. A stabil érzelmi viszonyulás lehetővé teszi, hogy az egyénnel szembeni elvárások, követelmények, értékek interiorizálódjanak, belső kontrollként működjenek. A belső kontroll szerinti viszonyulás olyan kereteket, tájékoztató pontokat tesz lehetővé, melyek tág határok között biztosítják a harmóniát egyén és környezete között. Az intézményes – család nélküli – szocializációs folyamat a referenciaszemélyek változékonysága, az érzelmi kötődés bizonytalansága miatt nagymértékben akadályozza a belső kontroll kialakulását.”* (Donáth et al. 2005: 20)

Szociálökológiai elmélet alapján a környezeti hatások meghatározóak a gyermek viselkedésének, neveltségi szintjének fejlesztésében. Azaz ha sikerül jól funkcionáló környezetben nevelni a gyermekeket, a problémákkal küzdők esetében is sikerek érhetőek el. (Volentics 1993) *„A környezeti modell arra a gondolatra alapoz, hogy a gyógyító-segítő eljárás épüljön a különböző környezeti változók közötti komplex kapcsolatok alapos ismeretére, melyek hatással vannak a gyermek magatartására és melyekre a gyermek maga is hatást gyakorol.”*(Volentics 1993: 97)

Ahogy lehet a rendszer abuzáló, úgy Susan Forward korábban már említett mérgező szülőkről szóló elmélete (2000.) alapján *„A gyerek szemében a kiszámíthatatlan szülő félelmetes istennek tűnik.”* (Forward 2000: 21) A „mérgező” kapcsolatok típusait és a nem megfelelő működés következményeit a szerzőnő a szülő nevelési attitűdjei, gyakorlatai mentén mutatja be. (A szülő-gyermek gyermekkori kapcsolatához fűződő attitűdök mérőeszköze a dolgozatunk 3. mellékletében látható.)

*„A mérgező szülők felnőtt gyerekei – akár verték, túl hosszú ideig hagyták magukra kiskorukban, szexuálisan bántalmazták, beszámíthatatlanként kezelték, túlzottan féltették vagy büntudattal terhelték őket – meglepő módon szinte mindannyian hasonló tünetektől szenvednek: a sérült önértékeléstől, ami önpusztító viselkedésformák előidézője. Valamiképpen csaknem mind értéktelennek, szeretetre méltatlannak és alkalmatlannak érzik magukat. Ezek az érzések jórészt abból erednek, hogy a mérgező szülők gyerekei – hol tudatosan, hol tudattalanul – önmagukat hibáztatják azért mert a szülei bántották őket....amikor ezek a gyerekek felnőnek, tovább hordozzák a büntudat és az alkalmatlanság érzésének terheit, ami rendkívül megnehezíti számukra a pozitív énkép kialakítását. Az ebből fakadó önbizalomhiány és csökkentértékűség érzése azután életük minden aspektusát beárnyékolja.” (Forward 2000: 12)*

Elégtelen vagy inkompetens szülőként definiálja azokat, akik azzal okoznak károsodást, fájdalmat, amit elmulasztanak megtenni, nem azzal, amit megtesznek. Ezek a szülők fizikailag nem bántalmazzák ugyan gyermekeiket, láthatóan nem hagynak bántalmazó nyomokat, azonban jellemző az érzelmi sivárság a kapcsolatokban, minél nagyobb érzelmi támogatásra lenne szüksége egy-egy ilyen családban a gyermekeknek, annál kevesebbet kapnak. *„Az inkompetens és az elégtelen szülők gyerekeihez hasonlóan az alkoholisták gyerekei is gyakran úgy érzik, láthatatlanok.” (Forward 2000: 81)* A nem megfelelő érzelmi támaszt, természetes támaszt nyújtó családokban a problémakezelési módok között leggyakrabban a hárítás, tagadás, bagatelizálás, titkolózás, háromszögalkotás – egyenlőtlen szövetségek szülő és gyermek között a másik szülő ellen –, illetve a destruktív magatartás átcímkezésének technikáját említi elméletében a pszichológus. Gyakori jelenség a projekció, amikor az elégtelen szülői magatartás (deviancia, bántalmazás) okát a gyermekben látja, bűn-bakként jeleníti meg. Ezzel csengenek össze Losonczi Ágnes munkájában olvasható gondolatok is:

*„Mivel is vertek? Szíjjal, bottal, ostorral, áztatott kötéllel, sodrófával; volt ahol hideg fejű kiszámítottsággal, volt ahol dühödt idegességgel, brutális kegyetlenséggel, verhetek pedagógiai céllal, vagy mert rossz napja volt az apámnak, mert nehéz élete volt „szegénynek”, mert „sokat ivott”, vagy mert – s ez a valódi magyarázat – őt is verték, verte az élet is, s valakinek tovább kellett adnia, amit ő szenvedett.” (Losonczi 1989: 104)*

Merton megfogalmazásában: *„A család természetesen az egyik legfontosabb közvetítő láncszem, amelynek révén a kulturális minták az új nemzedékben is elterjednek.”*

(Merton 2002: 241), ezért „*Ha verés készít elő a társadalomra, a gyermekekből ijesztő felnőtt társadalom válhat.*” (Losonczy 1989: 106)

A kapcsolatok romboló jellegének következményeként említi a szakirodalom az elidegenedés érzésének megjelenését, mely „... *azt jelenti, hogy a társadalom tagjai úgy látják, hogy életük értelmetlen, a jövő kiszámíthatatlan, az ember nem képes a saját sorsát befolyásolni, nincs hatása az életét közvetlenül érintő döntésekre, nem érez közösséget embertársaival.*” (Andorka 1994: 43)

Szötsné és munkatársai 2007-ben a 16-20 éves korosztályhoz tartozó családban és gyermekvédelmi rendszerben élő fiatalok érzelmi státuszának összehasonlító elemzését végezték el. Szignifikáns eltéréseket mutattak ki az érzelmi kontroll, társas felelősségtudat, problémamegoldás, stressz tűrése és a szorongás vonatkozásában a gondoskodásban élők rovására. „*Gyakori a szorongató, fenyegető helyzetekre adott inadekvát érzelmi válasz, az impulzivitás, a negatív érzelmek kontrollálatlansága. A problémamegoldás terén gyenge potenciál figyelhető meg. A társas felelősségtudat hiányos alakulásában feltehetően döntő a családból való kiszakadás és a talajvesztettség élménye; az önértékelési problémák pedig szintén hátráltatják a hatékony beilleszkedést. A terheteket tovább növeli, hogy a fiatalok személyiségfejlődésük során sokszor támasz és segítség nélkül küszködnek kuszán összemósodott alapszorongásaikkal és azok következményeivel.*” (Szötsné 2007: 17)

A kutatók feltételezik, hogy az emocionális kontroll-gyengeség és a stressz tűrő képesség összefügg. Ennek következtében a gyermekvédelmi ellátórendszer intézményeiben leggyakrabban problémaként felmerülő „...*deviáns magatartások között találjuk az antiszociális magatartást, az agresszivitást, (az auto-agresszivitás is ide sorolandó), az oppozíciót, a hazudozást, a lopást, az iskolakerülést, a drog és alkoholfogyasztást, az öngyilkossági kísérletet, a szökést.*” (Tóth 2007: 53)

Tóth Júlia munkájában felsorolt deviáns magatartási módok értelmezhetőek úgy is, mint az intraperszonális (egyéni belüli) szint problémáinak manifesztálódásai a társas közegben. A szakellátásban élő gyermekek és fiatalok élettörténeteiben fellelhető krízisek, traumák nyomot hagynak lelki fejlődésükön. „*A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatal felnőttek személyiségállapota, működésmódja jellegzetesen eltér a folyamatos fejlődés alapján elvárhatótól. A fejlődési zavarok okozta elégtelen alkalmazkodás, a különböző szinteken megrekedt fejlődés káros hatásai, negatív következményei éppen a fiatal felnőtt korban válnak legnyilvánvalóbbá.*” (Donáth et al. 2005: 20)

Következő alfejezetünkben az intraperszonális szint kapcsán a gyermekvédelmi gondozottak iskolázásával összefüggő és az iskolai előmenetelükre hatást gyakorló személyiségszerkezeti aspektusokkal kapcsolatos munkák áttekintését tesszük meg.

Az intraperszonális – fejlődépszichológiai terminussal élve intra-, individuális – egyéni belüli különbségeket a fejlődéslélektan a fejlődés menetének és hiányának a szervezetben, gondolkodásban, érzelmekben és viselkedésben megnyilvánuló eltéréseként definiálja. (Cole, M.-Cole, R.:2006)

Az egész személyiségszerkezetet a maga komplexitásában nem kívánjuk megragadni. Az intraperszonális szinten kizárólag a kutatási témánkhöz kapcsolódó, a szakellátásban élő gyermekek és fiatalok iskolázásával, tanulásával, rezilienciájával összefüggésben felmerülő személyiségszerkezeti aspektusokkal (magatartási, tanulási zavarok, tanulási motivációk) kapcsolatos munkákat mutatjuk be. Írunk a nevelési intézményekben *(iskolákban és gyermekvédelmi intézményekben szakellátásban élő tanulók körében)* alkalmazott pedagógiai módszerekről, melyek a szerzők értelmezésében beindíthatnak „öngyógyító folyamatokat” (Posta 2008).

Az intraperszonális szinthez köthetők az önértékelés, önbizalom, a stressztűrő képesség, a különböző megküzdési stratégiák, és a reziliencia képessége is.

A szakellátásban élő gyermekek körében végzett kutatások eredményei (Varga 2008, Kálmánczhey 2001, Rác 2009) is alátámasztják azt, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszerben élő „... gyermekek és fiatalok önbizalma, önértékelése, belső motivációja, kitartása igen alacsony szinten van, konfliktuskezelő, problémamegoldó képességük fejletlen...” (Tóth 2007: 51)

Oláh Attila (2005) írásában a szakellátottak stressz tűrő képesség és a megküzdési stratégiák családban élő kortársakhoz viszonyított negatív előjelű eltéréseire hívja fel a figyelmet.

Mások azonban arról írnak, hogy a megélt traumák és sérelmek ellenére, vannak olyan gondozott gyermekek, akik sikeresen állnak helyt interperszonális kapcsolataikban és sikeresek iskolai előmenetelükben is. Posta Laura (2008) szavaival élve:

„Azok, akiknek az önértékelése függetlenebb a külső visszajelzésektől, bátrabban küzdenek meg a külső nehézségekkel...” (Posta 2008: 47), más megfogalmazásban feltehetőleg jellemezhetők a reziliencia képességével.

Pianta és Walsh, (1998) a különböző hátrányokkal küzdő és kisebbséghez tartozó gyermekek iskolai sikereiről szóló tanulmányukban írnak arról, hogy a reziliencia jelensége Amerikában a múlt század derekán került a kutatók („Masten, Best, Garmezy,

1990; Milbank, 1997; Ramey's, 1998; Doll, Lyon, 1998 „(Pianta-Walsh 1998: 407-408) figyelmének középpontjába. Magyarra fordítva a szó „rugalmasságot” jelent, tudományos értelemben azonban egy olyan képesség meglétére utal, melynek birtokában az objektíven megragadható, hátrányokat okozó rizikófaktorok ellenére – az erről szóló elméletek dacára – egyesek képesek a hátrányaikon túllépve sikereket elérni az iskolai előmenetelük terén.

*„Resilience” az a képesség, amelynek köszönhetően a nehézségekből megerősödve és találékonysággal felvértezve születünk újjá, nyitottá válva a tapasztalatokra és a kölcsönös függőségi kapcsolatokra. (Walsh 1998: 4)”* (idézi Posta 2008: 41)

A szerző megállapítása szerint a pedagógus úgynevezett „apadtációs”, példamutató személyként felelősséget vállalhat a gyermeki személyiség reziliencia képességének fejlesztésében akkor, ha a személyiség pozitív jegyeinek feltárásával és kiemelésével elősegíti az iskolai sikerek önértékelést növelő hatásának beépülését a személyiségbe. A pedagógus, így, a személyiség önfejlesztő képességének katalizálásával bekapcsolódik a szakellátásban élő gyermekek reszocializációs folyamatába, azonban a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a *„... személyiség reziliencia képessége nem csak a halmozottan hátrányos helyzetű vagy valamilyen traumától szenvedő gyerekek esetében fontos. Minden ember neveltetése hordozhat olyan elemeket, amelyeket az egyén teherként él meg, olyan tényezőket, amelyek akadályozzák a kibontakozását és a fejlődését vagy az általános elégedettség érzését.”* (Posta 2008: 42)

Ceglédi Tímea (2012) kvalitatív kutatásában a Debreceni Egyetem alacsony társadalmi státusú sikeres iskolai életutat bejáró hallgatóinak körében vizsgálta a reziliencia jellemzőit. Tanulmányában reziliensnek minősítette a származási háttérüktől függetlenül is sikeres iskolai karriert bejáró hallgatókat, esetükben az iskolai karrier jelenségét érti reziliencia alatt.

A gyermeki személyiség jellemzőinek és az iskolai közegből eredő hatásoknak a tanulási motivációkkal kapcsolatos összefüggéseire hívja fel a figyelmet Veressné Gönczi Ibolya (1991) is doktori értekezésében.

*„A tanulók iskolai teljesítményeit több tényező /így a gyermek általános fejlődése, egészsége, értelmi fejlettségi szintje, személyiségtulajdonságai, a tanulás iránti érdeklődése, magatartása, a családi nevelés körülményei, az iskola hatótényező, pl. a pedagógus személyisége, nevelői stílusa stb./ együttesen befolyásolja. Talán legmarkánsabban a tanuló érzelmi viszonyulása határozza meg a tanulmányi teljesítmény szintjeit. A gyenge teljesítmény kialakulásában csak a tanulók elenyésző*

*részénél játszanak meghatározó szerepet az alacsony értelmi képességek.” (Veressné Gönczi 1991: 43-44)*

Kulcsár Tibor munkájából idézve határozza meg az értelmi tevékenységet, melynek sajátossága, hogy *”...mint bármely más tevékenység, függ a személyiség szerkezetétől, dinamikájától és törekvéseitől, az emocionális stabilitástól, az érzelmi érettségtől, a viselkedés szervezettségétől és az önszabályozás milyenségétől.” (Kulcsár 1982: 14* idézi Veressné Gönczi 1991: 44) Ennek ismeretében nem meglepő Kálmánczhey Márta szakellátásban élő gyermekek körében végzett kutatásának alábbi eredménye:

*„ A tanulásra motiválás kiemelt feladat sok nevelőszülős gyereknél. Nem érdekli őket a tanulás, nem tartják ezt értéknek, nem motiváltak.” (Kálmánczhey 2008: 8)* A szerző az összefüggést a szenzitív fejlődési időszak anya-gyermek kapcsolatának sérülésével magyarázza. *„A szoros testi, érzelmi anya-gyermek kapcsolat, ahol az anya (vagy más egyszemélyes gondozó) érti a gyerek jelzéseit és megfelelően reagál is rájuk elengedhetetlen feltétele az egészséges személyiségfejlődésnek. Ha ez hiányzik, nincs motiváció. Csökken a kíváncsiság, érdeklődés, nyitottság, ambíció.” (Kálmánczhey 2008: 8)*

A kötődési háló meghatározó jellegére hívja fel a figyelmet Zsolnai Anikó (2003) a szociális készségek fejlettségével összefüggésben. A szerző szerint az elégtelen szocialitás *„...mögött leggyakrabban a családi kapcsolatok, főleg a korai anya-gyermek kötődés elégtelensége húzódik meg. Empirikus kutatások sora mutatta ki, hogy a bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony károsan hat a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyermekeket alacsony motiváltság és teljesítőképeség, beilleszkedési zavarok jellemzik. Ezzel szemben a biztos kötődésű anya-gyermek kapcsolat pozitívan befolyásolja a gyermek szociális fejlődését. Ezeknek a gyermekeknek pozitív az énképük, magas a motiváltságuk és teljesítményük, szociális kapcsolataikban sikeresek.” (Zsolnai, 2003:137)*

Fenti megállapítások szem előtt tartásával a szakellátásban gondozói, nevelői, azaz szülőpótló szerepet betöltő szakemberek (nevelőszülők, gyermekotthoni nevelők, gyermekfelügyelők) az újonnan bekerülő gyermek iskolai teljesítményének javulását sürgető mentalitása inkább rombolja, mint javítja a tanulási motivációt. Hiszen ahogy Gáti Ferenc fentiekben idézett energetikai modelljében megfogalmazza, amíg a gyermek „belülről lekötött”, azaz érzelmileg bizonytalan, iskolai teljesítménybeli sikerek nem várhatóak.

Azonban amint sikerül kialakítani az új kötődés(eke)t, vagy helyreállítani a vér szerinti szülő-gyermek kapcsolatot a gyermekvédelmi gondozás kapcsán, van esély arra, hogy „... az elsajátítási motiváció jobb... [legyen.]... 1-3,5 éves gyermekeket vizsgáltak, ha jó volt a kapcsolat kölcsönösen, akkor a gyermekek kitartóak a feladatmegoldásokban és közben megélt örömeiket intenzíven fejezik ki. (Zsolnai Anikó 2001) Ezzel a gondolattal cseng össze Józsa-Fejes szerzőpáros (2010) tézise is, miszerint: „Annál a gyermeknél, aki nem élte át a kora gyermekkori kötődés nyújtotta biztonságot, a pedagógushoz való kötődés is nehezebben alakítható, így kisebb az esélye, hogy a ragaszkodás tanulási motívumként működik.” (Józsa, Fejes 2010: 146.)

A magatartási zavarok, ezzel kapcsolatosan a deviáns viselkedésminták, illetve a tanulási zavarokról szóló írások áttekintését követően megállapítható, hogy az inter- és intraperszonális szintek hatásmechanizmusaira is a rekurzivitás jellemző, azaz az interperszonális szinten tünetként megjelenő problémák hátterében lelki folyamatok állnak, melyek azonban – ahogyan azt előző alfejezetünkben már kifejtettük – a személyközi kapcsolatok dinamizmusából is fakadhatnak. A zavarok megjelenési színtere az iskola, ezért a problémák értelmező feltárásán túl, feladatként jelenik meg azok valamilyen szinten történő kezelése is.

Tóth Julianna (2007) a viselkedészavar kialakulásának okaként a veszélyeztetettség tényét jelöli meg. A rossz szociális környezet, a sorozatos kudarcélmények, a szubjektíve kudarcként megélt élethelyzetek, a rendszertelen és ingerszegény környezet, mind-mind viselkedészavart okoz. A szakellátásban élő gyermekek esetében, a rendszerbe kerülést megelőzően nem ritkán a felsorolt tényezőkből egyszerre több is megjelenik, emiatt jó eséllyel válnak az iskolában és a helyettesítő védelemben is normaszegőkké, másokká, deviánsviselkedésűvé ezek a gyermekek.

A magatartási zavarnak a veszélyeztetettséggel, a hátrányos helyzettel való összefüggésére irányítja a figyelmet Hudra (2008) is, amikor arról ír, hogy: „A magatartási problémával küzdő gyermekek száma folyamatosan növekszik hazánkban, ennek okai között szerepelnek a szociális tényezők, az anyagi nehézségek, az akceleráció hatásai. A problémák lecsapódásának egyik színtere az iskola, ahol hétköznapjaik nagyobb hányadát töltik a gyerekek.” (Hudra 2008: 25)

A szerző ismerteti azt a korrekciós eszköztárat, mellyel a pedagógus feltárhatja a gyermek problémái mögött meghúzódó okokat, a jobb megértést követően válik lehetővé a segítségnyújtás. Meggyőződése, hogy „minden pedagógus számára fontos,



*hogy nem csak oktasson, neveljen is, és kiemelt figyelemmel, segítőkészséggel forduljon a magatartási problémákat mutató gyerekek felé.” (Hudra 2008: 26)*

A viselkedés- és tanulási zavarral küzdő tanulók esetében három korrekációs területet jelöl meg. Fontosnak tartja a családokkal való kommunikációt, folyamatos kapcsolattartást, ezen túl az osztályfőnök és a gyermekvédelmi felelős tevékenységét és különböző terápiás módszereket, játékokat a tanulási motiváció növelése, a sikerélmény megélése érdekében.

A sikeres nevelés érdekében fontosnak tartja azt, hogy a gyermeket tanító pedagógus ne csak a családdal, hanem a gyerekekkel foglalkozó más szakemberekkel is kapcsolatot tartson.” (Hudra 2008: 32) A kommunikáció fontosságát hangsúlyozza Nagyné Janowszky Krisztina (2000) is, individuálpedagógiai módszerekről szóló munkájában, amikor Blumenthal gondolataira hivatkozva ír a különböző kommunikációs technikákban - a konstruktív, kifejező fogalmazás, a tárgyilagosság, az értő hallgatás, megfigyelés, érzések én-közlésként való kifejezése, a partner értékelése, megbecsülése, megoldáskeresés módszerekben - rejlő lehetőségekről. Tóth Julianna – *a szakellátásban élő gyermekek körében egyre gyakrabban alkalmazott individuálpedagógiai módszer – az élménypedagógia, önértékelési képesség és a szociális kompetencia fejlesztésében rejlő lehetőségeire hívja fel a figyelmet. „A közvetlen környezet hatása jelentősen befolyásolja a viselkedés alakulását, így tehát nem hagyható figyelmen kívül a gyermekotthon légköre, az ott élő gyermekek egymáshoz és nevelőikhez való viszonya. A viselkedészavaros gyerekek szociális kompetenciáinak szélesítéséhez, mások és önmaguk jobb érzékeléséhez, a különböző szociális összefüggésekben cselekvési lehetőségeiknek és tudásuknak bővítéséhez az élménypedagógia remek eszközt kínál, mert olyan helyzeteket idéz elő, ahol a cselekvés nem kikerülhető, tetteik következményei azonnal és közvetlenül megtapasztalhatók, a reflexió révén pedig az így szerzett tapasztalatok tudatosulnak.” (Tóth 2007: 52) A szerző ír arról, hogy bár az élménypedagógia célkitűzései szorosan a képzéshez és neveléshez köthetőek, mégis jól alkalmazhatóak a viselkedés- és tanulászavarral küzdő szakellátott gyermekek problémáinak kezelése esetén is.*

A fenti elméletek és kutatási eredmények tükrében elmondható, hogy a gyermekvédelmi gondozott „...gyermekek pszicho-szociális fejlődése különböző mértékű eltérést mutat a kortárs csoport általános fejlődési jellemzőitől.” (Domszky 2004: 30)

A rendszer **Fizikai szintjén** objektivizálódó fejlődésbeli elmaradás, a sérült szocializációs folyamat háttérében álló ok-okozati összefüggések feltárásához komplex diagnosztikai eljárasmódok (problémaprofil), szakirányú képzettséggel és nagy szakmai tapasztalattal bíró szakmai team együttműködése szükséges, hiszen a reszocializáció során egyszerre kell biztosítani a fiatal szociális, nevelési, oktatási, egészségügyi, mentálhigiénés szükségleteinek kielégítését, igazodva az őt ért sérülések sajátosságaihoz. (Domszky 2004)

*„...a gyermekvédelmi ellátást igénylő gyerekeknek a sajátos problémáinak felismerése nem kizárólagosan a szociális ellátórendszer feladata. Az oktatási rendszerrel együtt olyan pedagógiai, mentálhigiénés szemléletű közös stratégiák kialakítása szükséges, amelyek az alapvetően alacsony társadalmi presztízsű családokból a gyermekvédelembe érkező és ott tovább szocializálódó tanulók számára mobilitási esélyeket képesek biztosítani.” (V.Gönczi-Gortka Rákó 2011:7)*

Welch rendszerében a fizikai szint – hasonlóan Maslow modelljéhez – az alapvető szükségletek kielégítéséhez kapcsolódik, amikor a fizikai szükségletek kielégítettek, a fennálló betegségek – melyek gyökerezhetnek az előző szinteken – kezelhetőek. Az egészség alapvető feltétele a testi-lelki egyensúly megtartása, helyreállítása. A tartósan fennálló szükségállapot (testi-lelki vonatkozásban) betegséget okoz, időnként fogyatékoságot is eredményezhet.

*„A gyermekvédelmi szakellátás célcsoportját egyrészt olyan családok gyermekei alkotják, melyek általában az egészségügyi, lelki, erkölcsi, gazdasági, műveltségbeli szükséglet kielégítés szempontjából a társadalom többségénél rosszabb helyzetben vannak és saját erejükből nem tudnak változtatni életminőségükön, másrészt a megfelelő életminőségű családok deviáns tüneteket hordozó gyermekei (különösen magatartás és drogproblémák). Körükben halmozottan fordulnak elő népbetegségek, pszichopatológiai tünetegyüttesek...” (Domszky 2004: 29)*

Az iskolai előmenetel, sikeresség szempontjából a test és lélek egyensúlya, az egészség helyreállítását célzó beavatkozások fontosak, melyek biztosítása a gyermekvédelmi szakszolgáltatás hatáskörébe tartozik: *„A szakellátásba utalt gyermekek számára szükségleteiknek megfelelő család pótló ellátás, biztonságuk, korukhoz és szükségleteikhez igazodó gondozás, nevelés, egészséges személyiségfejlődés, egészséges környezet, mindenféle ártalommal és bántalmazással szembeni védelem biztosítása.” (Domszky 2004: 113)*

A gyermekvédelem a maga komplexitásában, kiterjed minden gyermekre, függetlenül attól, hogy hány éves, hol és kik nevelik. Vannak azonban olyan társadalmi csoportok, akiknek gyermekeire a „gyermekkortalanság”, azaz a gyermekkor hiánya éppúgy jellemző, azonban ez a fajta hiány az idő és energia, a „ráfigyelés” hiányán túl egyéb privációkat is magában foglal. „ *Amíg a posztadoleszcensek életmódjának egyik fontos vonása, hogy össztorlódik benne a tanulás és a munka, a mélyszegénységben élő fiataloké az, hogy nem tanulnak, de állandó munkájuk és hivatásuk sincs. Az ilyen fiatalok helyzete kilátástalanabb, életesélyei pedig sokkal rosszabbak, mint a diplomásoké.*” (Bognár 2007: 11)

A gyermekvédelmi ellátásban részesülő védelembe vett és szakellátott gyermekeket/ fiatal felnőtteket az „eltűnő gyermekkor” többféleképpen is veszélyeztetheti. A származási, vér szerinti család diszharmonikus, destruktív működése miatt sokuknál az életkort meghatározó különböző dimenziók közötti egyensúly felborulása tapasztalható, azaz a testi, értelmi, érzelmi fejlettséget jelölő életévek nem feltétlenül esnek egybe egymáshoz képest sem, illetve a tényleges születéshez viszonyított életkorral sem. Bizonyos életterületeken sokkal érettebbek, máshol azonban nagy lemaradásokat mutatnak fejlődésüket tekintve. Az elsődleges szocializációs színtéren az élet korai, szenzitív időszakában átélt traumák jelentősen befolyásolják és meghatározzák testi, lelki, szellemi, szociális fejlődésüket.

A vér szerinti családjukban nevelkedő nem veszélyeztetett kortársaikhoz képest, számukra a „gyermekkor” nem biztosítja ugyanazokat az alapokat, amelyre az egészséges érett személyiség épülhet. A gyermekkor hallatán általában a játékkal, mókával, kacagással teli gondtalan évek emlék/vágyképeire asszociálhatunk, hiszen „*A gyerekeknek alapvető és elidegeníthetetlen joguk, hogy táplálják, ruházzák, óvják és védjék őket. De a fizikai jogok mellett joguk van ahhoz is, hogy emocionális gondoskodásban részesüljenek, tiszteletben tartsák érzelmeiket, és úgy bánjanak velük, hogy kifejlődhessen önbecsülésük. A gyerekeknek ezenkívül joguk, hogy viselkedésükhöz megfelelő szülői útmutatást kapjanak, szabad hibákat elkövetniük, és joguk van ahhoz, hogy testi és érzelmi bántódás nélkül fegyelmezzék őket. Végül a gyerekeknek joguk van ahhoz, hogy gyerekek lehessenek. Joguk van korai éveiket játékkal, spontánul és felelőtlenül eltölteniük.*” (Forward 2000: 37)

A családjában veszélyeztetettség okán védelembe vett és a családjukból kiemelt, gyermekvédelmi gondoskodásban élők számára ez a fajta „gyermekkor” már megszűnik azelőtt, mielőtt elkezdődhetett volna. Esetükben a gyermekvédelmi rendszer alap- és

szakellátásának intézményeiben dolgozó segítő szakemberek munkáján, elhivatottságán is múlik, hogy az átélt kríziseken túl pozitív élményekkel, életérzéssel gazdagodjanak gyermekkorukban, és beszállhassanak a „társadalmi liftbe”, vagy legalább idő előtt ne hulljanak ki a „páternosztérből”, azaz a fentiekben említett oktatási expanzió jelensége esetükben is értelmezhetővé váljon.

A Gyvt. értelmében a gyermekvédelem célja a gyermeki személyiség egészséges fejlődésének biztosítása, a veszélyeztetettség megelőzése, vagy a már kialakult veszélyeztetettség megszüntetése. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a gyermekvédelem célja, az egészséges személyiségfejlődést elősegítő, megalapozó „gyermekkor” visszaadása, biztosítása, akár saját vér szerinti családjában él, akár helyettesítő védelemben, nevelőcsaládban, vagy valamilyen gyermekotthonban a kiskorú. A gyermeki jogok szem előtt tartása, óvása azon túl, hogy minden gyermek „mindenekfelett álló érdeke”, annak, hogy a sokak által posztmodernként, posztindusztriálisként fémjelzett társadalom számos ártó, káros hatásával szemben védelemben részesüljenek, ösztársadalmi érdek is. *„A gyermeki jogok speciális védelmet kívánnak. A gyermekek gyenge érdekérvényesítők, nem tudnak megszerveződni, szétszórtak, nincsenek tisztába a jogaikkal, függők, kihasználhatók és kizsákmányolhatók. Többféle speciális veszélyeztetésnek vannak kitéve.”* (Szabó 2008)

A posztmodern kor ártalomforrásainak kitétt gyermekek esetében súlyos árat fizethet mind a család, mind a társadalom. A szocializáció különböző színterein szembe kell néznie az érésükben, felnőtté válásukban „siettetett gyermekek” (hurried children) nehezen kezelhetőségével, nevelhetőségével, avagy a posztadoleszcensek, az elhanyagolt, veszélyeztetett gyermekek „bizonytalanságával” (Somlai 2007). Esetenként meg kell küzdenie fokozódó agresszivitásuk ön- és/vagy mások felé irányuló formáival (öngyilkosság, erőszakosság), vagy a gyermekek túlterhelésből fakadó pszichoszomatikus tünetek kezelésével, valamint a tradicionálisan értelmezett felnőtt szerephez mértén segítenie, „gyógyítania” (Gröschke 1993) kell(ene).

A gyermekvédelem univerzális, a társadalom egészére kiterjesztett értelmezésében a gyermekek fizikai szinthez kötődő védelmét jelenti. A kutatási csoportjainkba tartozó gyermekek esetében helyenként az általánosnak tekinthető jogokon túl, speciális gyermekvédelmi intézkedések, szolgáltatások is érvényesíthetőek annak érdekében, hogy az ezidáig feltárt, sok esetben egymásra épülő, vagy egymásból eredeztethető társadalmi, gazdasági, családi, gyermeki problémák kezelése a veszélyeztetett gyermek életében pozitív irányú változást idézhessen elő.

A disszertáció elméleti fejezetének második részében a komplexitással, szükségletorientált szolgáltatásrendszerrel jellemezhető kétszintű gyermekvédelmi rendszert mutatjuk be. A gyermekvédelemről szóló átfogó fejezet első részében egy rövid történeti, intézményiesülési folyamat leírásával jutunk el napjaink gyermekvédelmi intézményi struktúrájának, szolgáltatásrendszerének vázolásáig, mely folyamatban a kutatási célcsoportjainkat elhelyezzük a kutatás terepéül szolgáló professzionális segítő térben. A gyermekvédelmi gondozott gyermekek iskolai előmeneteléhez kapcsolódó tendenciáit a vonatkozó hazai és nemzetközi kutatási eredmények mentén ismertetjük, majd a gyermekvédelem területén feltárt és általunk is kutatott reziliencia összetevőkről szóló nemzetközi írások ismertetésével zárjuk munkánk elméleti fejezetét.

### 3 A gyermekvédelmi rendszer jellemzői

A gyermekvédelem kifejezés jelentéstartama pozitív kicsengésétől eltekintve koronként, társadalmanként, kultúránként eltérően alakul, tekintettel arra, hogy mind a gyermek, mind a védelem értelmezési keretei a társadalmi-történelmi folyamatokkal egyidejűleg, ezek hatására jelentős változásokon mennek keresztül.

#### 3.1 Az állami gyermekvédelem intézményesülése

*„A veszélyeztetett gyermekek sorsáról való szervezett társadalmi, illetve intézményes gondoskodás a századforduló társadalompolitikájában jelent meg.” (Cseres 1988: 59)*

A rászoruló gyermekek vonatkozásában viszonylag későn jelenik meg az állami szerepvállalás intézményesülése hazánkban. *„Annak ellenére, hogy a gyermekvédelem az állam és a társadalom közös érdeke, kezdetben ténylegesen csak a társadalom vette ki a részét a munkából. Számos jótékony egyesület és más gyermekbarát szervezet alakult és állt a veszélyeztetett kiskorúak védelmének ügye mellé.” (Gelencsér 2005: 44)*

A magyar állami gyermekvédelem XX. századi „első forrása” az 1901. évi VIII. törvény, amely Széll Kálmán nevéhez fűződik és kimondja, hogy Magyarországon minden elhagyott gyermek jogot gyakorolhat arra, hogy az állam eltartsa és nevelje, hiszen ez az állam kötelessége. (Veczkó 2002)

*„A 20. század fordulójára a magyarországi gyermekvédelem második korszakába érkezett, ami elsősorban az állami menhelyek megjelenésével függött össze. Az első szabályozás az 1898. évi 21. törvénycikkely volt, amely rendelkezett a hét éven aluli talált és hatóságilag elhagyottnak minősített gyermekek ellátási költségeinek állami fedezetéről. Ezt követte az 1901. évi 8. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről, az 1901. évi 21. törvénycikk a 7 éven felüli, közsegélyezésre szoruló gyermekek gondozásáról, és az ezek végrehajtását szabályozó 1/1903. BM rendelet. A szabályozás a gyermekmenhelyek alapítását, a nevelőszülői hálózat kiépítését, illetve a gondozás 15 éves korig történő kiterjesztését jelentette. A gyermekek jogi státusza a gyámság intézményén keresztül volt értelmezhető, az 1877. évi 20. törvénycikk alapján. A szabályozás koncepciója a vérszerinti család támogatását jelölte ki célul, ahonnan csak indokolt esetben lehetett kiemelni a gyermeket. Ezen felül kimondta, hogy az elhagyott gyermekekről az állam (és így a társadalom) köteles gondoskodni, őket védelembe venni, nevelésüket biztosítani. a magyar gyermekvédelem egy kifejezetten haladó szellemű törvényt köszönhet Széll Kálmánnak.” (Rác-Szombathelyi 2004: 1)*

A fentiekben vázolt, múlt század elején megfogalmazott gyermekvédelmi célkitűzések haladó szemléletmódot jeleztek. Közel egy teljes évszázadot kellett azonban várni ezen szemléletmód gyakorlatba ültetéséhez. Hazánkban napjainkban is hatályos 1997. évi XXXI. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény gyermekvédelmi alapelveiben, célkitűzéseiben, családi vagy legalábbis családias nevelést preferáló szemléletmódját tekintve összecseng az 1901. évi VIII. számú Gyermekvédelmi törvénnyel. A XX. század elején hatályba lépett joganyag végrehajtása nagy lendülettel indult, a gyermek- és családvédelmi feladatokat ellátó intézmények kiépülésével, azonban a századelő ismert társadalmi, történelmi, gazdasági történései nem kedveztek egy hosszú távon mennyiségileg és minőségileg is bővülni tudó hatékonyan működő gyermekvédelmi rendszer kiépüléséhez.

A XX. század első két évtizedében intézményiesült az anya- és csecsemővédelem a Stefánia Szövetség létrehozásával (1915). Hilscher Rezső, a Szegényügy 1917. évi 2. számában „A Stefánia Szövetség és a gyermekvédelem” című írásában kifejti, hogy szükséges, sőt elengedhetetlen lenne az újonnan alakuló szociálpolitikai szervezet feladatkörébe a családvédelmet is beemelni. Ez azonban meghaladta a kor „védőnői hálózatának” szakmai kiterjedtségét, és időnként a gazdasági, személyi feltételrendszer hiányosságainak okán így van ez a XXI. században is, bár a gyermeces családok komplex segítségét (egészségügyi, szociális) megvalósító Zöldkereszt Egyesület megalapítása mindössze 10 évet váratott magára.

A világháború után árván maradt kiskorúak számának exponenciális növekedésének köszönhetően került bevezetésre a jogi és szakmai nyelvhasználatban a gyermek elhagyatottságának (Veressné Gönczi 2002) fogalma is. „A gyermek- és ifjúságvédelem intézményrendszerének átfogó, koncepcionális fejlesztésére a felszabadulást követő évtizedekben nem került sor. Minden időszak hozzátette ugyan a maga részeredményeit, ezek azonban a rendszer egészében nem hoztak változást.” (Cseres 1988: 59) A szakmaterület szociálpolitikai súlya csökkent, szakszerű fejlesztése hosszú ideig nem kapott kellő figyelmet, a képzettség nélküli „nevelők” megjelenése tömeges volt, mely a színvonalat, a minőségi feladatellátást tovább rontotta, annak ellenére, hogy léteztek ebben az időben is haladó szellemiségű, a szektorközi együttműködést, a gyermekekkel foglalkozó szakemberek komplex látásmódjának elsődlegességét hirdető. Dolgozatunk korábbi részében, már említettük Nagy László munkásságát, melynek meghatározó, előremutató elemei voltak a gyermektanulmányozás módszer iránti elkötelezettség, a „Gyermek” című folyóirat szerkesztése, és a kísérleti iskola modelljének kialakítása.

Dombi Alice (2000), Nagy László szakmai életútját ismertető munkájában kiemeli, hogy a haladó szellemiségű iskolaalapító pedagógus a speciális, azaz problémakezelő gyermekvédelemben lévő sajátos helyzetű gyermekekre is fordított figyelmet, gyermek- és személyiségközpontú megközelítésmód jellemezte szervező, rendszerformáló tevékenységét. A Pedagógiai Lélektani Szakosztály vezetőjeként a múlt század első évtizedében a gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzését elsődleges célként jelölte meg. A kísérleti iskolákban, ahol a tanulókat tanulmányozták, pedagógiai-pszichológiai célzattal megfigyelték, pszichológiát, pedagógiát, pszichopatológiát tanítottak nemcsak pedagógusoknak, hanem orvosoknak, ügyészeknek, gyámoknak, gyermekvédelmi alkalmazottaknak is. A kiképzett szakemberek feladata a gyermeki személyiség, egyéniség megismerése volt. Fontosnak tartották az együttműködést a tantestület, az iskolaorvos és a képzett szociális szakemberek között. (Dombi 2000) Kifejezték a családban történő nevelés fontosságát is „...nem szabad a gyereket a vér szerinti családjából kiragadni csak azért, mert a család segítség nélkül nem tudja eltartani, hanem támogatni kell a családot.” BFL IV 1407 b. 590/1923-IX. (idézi Gyáni 1999: 82), azonban a gazdasági világválságot követő évtizedben és a II. világháború idején a gyermekvédelmi szakma tudatos művelését és fejlesztési lehetőségét garantáló szabályozásáról nem beszélhetünk. „A harmincas évektől a gyermekvédelemben az egyházak mellett meghatározó módon tevékenykednek a társadalmi szervezetek és egyesületek, amelyek a háború után az elárvult gyermekek támogatásában jutnak rövid ideig kiemelkedő szerephez.” (Rácz-Szombathelyi 2004: 2) A háborút követően létrehozták 1945-ben a Nemzeti Segély Országos Hálózatát, mint centralizált intézményt, melynek lokális szinten megjelenő háttérszervezetei a községi szociálpolitikai bizottságok voltak. A '40-es évek végén, '50-es évek elején a gyermekvédelmi struktúra szervezetváltását idézték elő a korabeli vonatkozó jogszabályok. (Bárány 2002) 1945 után, amikor nők beléptek a munka és a politika világába, hangsúlyozottabbá vált az anya- és gyermekvédelem. Egy korabeli képviselőnő mutatott arra rá, hogy a gazdasági fejlődés egyik alappillére az anya- és gyermekvédelem. Az '50-es években az anyaság kérdése és a gyermeknevelés segítésének ügye sajátos, központi szerepet kapott a pártpolitikában (Ratkó korszak idején). Az ötvenes évek második felében az oktatási, művelődési kormányzat az adott korszak pedagógiai ideológiáját érvényesítve indított jelentős fejlesztéseket a gyermek- és ifjúságvédelem területén. (Cseres 1988) „Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri



*sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon.” (Kéri 2002: 49) 1950. évi I. számú törvény a tanácsokhoz rendelte a gyámhatósági feladatokat. Ezek első fokon napjainkban is a települési önkormányzatokhoz tartoznak.*

*1952-ben a IV. számú Családjogi törvényben jelenik meg a családjukból kiemelt, vagy árva gyermekek „állami gondozott” elnevezése, mely után az „elhagyott gyermek” kifejezés fél évszázad után kikerült a szakmai szóhasználatból. „Az „elhagyott gyermek” kifejezés helyébe az „állami gondozott gyermek” elnevezés került. Alapvető különbséget jelentett a korábbi állapothoz képest, hogy a gyermekvédelem nem rendelkezett önálló törvénnyel, hanem fokozatosan a családjogi törvénybe kerültek bele a gyermekvédelmi gondoskodás keretjogszabályai, a részletes szabályozás pedig rendeleteken keresztül történt. Konceptcionális változások következtek be: az állami gondozást kiterjesztették 18 éves korig, az „atyai hatalom” megszűnt, helyette a „szülői felügyelet” fogalmát és értelmezését vezették be. Az elhagyatottság ténye helyett a veszélyeztetettség állapotát vették figyelembe, a probléma kezelése hatósági feladattá vált. Nem fejlesztették, ezért lassan az évtizedek alatt leépült a nevelőszülői rendszer. Néhány olyan ellátást vezettek be, amelyek azonban azt szolgálták, hogy családban nevelkedjen a gyermek.” (Rácz-Szombathelyi, 2004: 2)*

A nevelőszülői hálózat elsorvasztásának és a nagy, úgynevezett „mamutgyermekotthonok”, és gyermekvárosok, - falvak alapításának időszaka tehető az '50-es évek végére, '60-as évek elejére. „A hagyományos nevelőszülői hálózatban 5 ezer nevelőszülőt tartanak számon, akik 8 ezer állami gondozott gyermeket nevelnek.” (Cseres 1988: 61) A nevelőszülői hálózat fejlesztését szükségtelennek tartották, hivatkozással a gondozott gyermekek „Árvácska-típusú kizsákmányolására” (Cseres 1988; Vajda 2009). Ezekben az évtizedekben a gondozott gyermekek többsége, (12 ezer fő) nevelőotthonokban él, melyek működési rendjét a medikalizáció hatja át, az életidegen környezet, elszigeteltség számos szocializációs zavart okozva ártalmas a gyermekek egészséges személyiségfejlődésére. (Cseres 1988) Bizonyos iskolafokozatok szerinti váltás, homogenizáció (életkori, nemi) gátolja az egészséges társas kapcsolat, kötődések kialakítását. Passzív és életidegen a rendszer. Ekkor még nem valósul meg, azonban célként már megfogalmazódik a „...természetes társadalmi gyakorlatra való szocializáció” (Cseres 1988: 62) igénye.

Megjelenik a nagy gyermekotthonokban a „családi típusú nevelőotthoni forma” – mely a lakásotthon elődjének tekinthető, ahol – együtt élhetnek különböző korú, nemű gyermekek, így testvérek is.

1968-ban létrehozott Nevelési Tanácsadóknak (Volentics 1993) zajló gyermekvédelmi tevékenység kapcsán szemléletváltás kezdődik, az egészségügyi szolgáltatást preferáló otthonok mellett, univerzális jelleggel, a családjaikban élő gyermekekre is kiterjedően zajlik a család- gyermek és ifjúságvédelem. A szemléletváltás kapcsán a professzionális segítők a gyermekvédelem pedagógizációjáról beszélnek, melynek hatásai napjaink óvodai, iskolai gyermekvédelmében is érzékelhetőek. (Blumenfeldné 1993; Strauszné 1997) *„Vitathatatlan tény, hogy a gyermek- és ifjúságvédelem célja a veszélyeztetett gyermekek megfelelő szocializációjának segítése, szükség esetén átvállalása. Tehát – már a gyermekek életkora miatt is – elsősorban nevelési feladat, a legtágabb értelemben.”* (Cseres 1988: 60) Ezekben az években egyre nagyobb hangsúlyt kap a prevenció, *„...ebben az időszakban alakul ki a gyermek- és ifjúságvédő intézetek teljes hálózata, ez idő tájt fogalmazódott meg az iskolapszichológusok iránti igény, amely a veszélyeztetett gyermekek pedagógiai és pszichológiai ellátását vállaló nevelési tanácsadók megalakulásához vezetett.”* (Cseres 1988: 60) A család elsődlegességét hirdetik ismét, 1986-ban Családsegítő Központok nyílnak, észlelik a gyermekvédelmi szakellátás rendszeréből kikerülő fiatalok önálló életkezdését gátló tényezőket.

A gyermek, és a gyermekkori minősége, a korai életévek későbbi életútra gyakorolt hatása a neveléstudományok kutatásának célkeresztjébe kerül a XX. század második felére hazánkban, amikor társadalmi, nemzeti érdekké válik a jövő generációinak megfelelő szintű és minőségű dédelgetése, nevelése, oktatása. (Pukánszky 2002) A vonatkozó kutatások feltárják, hogy: *„Az állami gondozott gyermekek, fiatalok iskolázottsága az átlagnál jellemzően alacsonyabb. Sokszor éppen súlyos iskolai lemaradásuk egyik oka állami gondozásba vételüknek. Számukra alapvetően az alacsony társadalmi presztízsű hiányszakmák tűnnek elérhetőek, ezt diktálja a minél gyorsabb munkába állás kényszere is.”* (Cseres 1988: 63)

Hatalmas áttörést jelentett és egyben nagy szakmai, módszertani úrt pótolta a több mint 10 éves előkészítő munka, szakmai és társadalmi egyeztetési folyamat eredményeként elfogadott, azóta már többször módosított 1997. évi XXXI. számú A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (későbbiekben: Gyvt.), mely alapján Magyarországon egy „két lábon” - gyermekjóléti alap- és gyermekvédelmi szakellátásból - álló rendszer működik napjainkban is. Ezt megelőzte az 1989. évi ENSZ Gyermekjogi Egyezménynek az 1991. évi LXIV. törvénnyel való ratifikálása.

Az előző fejezetben vázolt problémák és társadalmi háttérjelenségek ismeretében jól körvonalazódik, hogy egy „problémaérzékeny”, megoldásaiban adekvát és hatékony,

eredményes gyermekvédelemmel kapcsolatban, társadalmi elvárásként jelenik meg mind a rendszer, mind a szolgáltatások szintjén a komplexitás. (Gáti 1987) „A gyermekvédelemnek mind a társadalom, mind az egyén oldaláról történő megközelítése e tevékenység komplex jellegének felismeréséhez vezet. A komplexitás tartalmát a biológiai, egészségügyi, pszichológiai, pedagógiai, szociális, jogi és igazgatási feltételek bonyolult egymásra hatása jelenti. Ez a komplex jelleg jelenik meg a feladatellátásban, illetve összetevői differenciálják az ellátás területeit.” (Domszky 2004: 29-30)

A gyermekvédelem komplex rendszerének bemutatását megelőzően szükségesnek tartjuk áttekinteni a gyermekvédelem terminusának értelmezési kereteit, illetve a cél- és feladatrendszer meghatározásához szorosan kapcsolódó fogalmak definiálását is ebben a fejezetben tesszük meg.

A gyermekekhez való társadalmi viszonyulás történelmi változásairól, a fogalmak társadalmi, kulturális meghatározottságáról már írtunk. Hasonlóan, az, hogy mikor mit értettek a gyermekek védelmén, szorosan összefüggött az adott közösség kultúrába ágyazott gyermekképével.

A nemzetközi gyermekvédelmi intézményrendszerek fejlődéstörténetét az európai kultúra fejlődési keretében értelmezi elméletében Leo Lighthart holland kutató. „A gyermekvédelem változásait tágabb összefüggésekben elemző Leo Lighthart az európai kultúra fejlődését - Van Peursen - nyomán egy háromszakaszos modellben vázolja fel.” (Volentics 1993: 92)

A szerző elmélete szerint hazánkban a '70-es évek derekától a gyermekvédelmi intézmények a korábbi, ontológiai gondolkodáson alapuló elsőgenerációs létből, a funkcionális gondolkodáson alapuló második generációs intézményfejlődési szakaszba léptek. Lighthart értelmezésében az európai kultúra fejlődésében a misztikus gondolkodás az egyéni, gyermeki sorsok és életutak családi és kozmikus, transzcendens rend szerinti determinációját hirdette (XVIII. századig). (Volentics 1993) Ebben az időszakban, ahogyan dolgozatunknak az intézményes segítség professzionalizációjának folyamatát leíró részében már említettük, a rászoruló gyermekek segítése családi, rokoni közösségekben, mintegy „magától értetődő” módon realizálódott, esetenként pedig a megoldást, az eleve elrendeltséget, a sorsszerűség hatalmát a végsőkig elismerő társadalmi közegben a „kitevésben”, magára hagyásban, a gyermek elpusztításában (Veczkó 2002) látták. Ezt a fajta mitikus gondolkodást váltja fel az 1700-as éveket követően a gyermekvédelmi intézmények második generációjának működési

mechanizmusait megalapozó ontológiai gondolkodásmód, melynek lényege az individuum szerepének, értékének felismerése, az egyéni érdekek hangsúlyozása. A gyermekvédelem látókörébe került gyermekek egyéniségének, személyiségének sajátosságait előtérbe helyező korabeli (XVIII-XIX. század) intézmények ezen célok megvalósítását szigorú szegregációban, rideg, a praktikumot, nevelési tudatosságot, tervezést nélkülöző környezetben valósították meg, ennek következtében a gondoskodásra szoruló gyermekek társadalmi integrációja szenvedett csorbát. A nevelési környezet személyiségfejlődésre gyakorolt hatását hangsúlyozó szocio-ökonómiai elmélet térnyerése alapozta meg a funkcionális gondolkodást. (Volentics 1993b) A funkcionális gondolkodás lényege, hogy az egyén és a társadalom közötti összefüggés és egymásra hatás értelmében vizsgálja a kiszolgáló rendszerek működését is. (Volentics 1993b) Ennek megfelelően a gyermekvédelem, mint társadalmi intézmény is a rászoruló egyének, családok és a társadalom összefüggésrendszerében felállítandó és működtetendő társadalmi alrendszerként jelenik meg.

*„A gyermekvédelem fogalmának használata Magyarországon először a gyermekek problémáit szívükön viselő jótékonyági, emberbaráti egyesületek tagjai, orvosok, jogászok, pedagógusok körében terjedt el a XIX. század legvégén. 1889 tavaszán alakult meg az Országos Gyermekvédő Egyesület, melynek az elnevezésében már ez a fogalom szerepel, célja pedig, hogy a „nyomor miatt elzüllésnek kitett gyerekeket a társadalomnak megmentésük.” (Domszky 2006: 6) Domszky András ezen gondolata kapcsán utalunk dolgozatunk korábbi fejezetében tett meghatározásra, miszerint a társadalmi fejlődés, modernizációs folyamatok hatására a gyermekvédelem a professzionalizálódott szociális ellátórendszer részeként is értelmezhető. A fentiek tükrében Herczog Mária alábbi meghatározását elfogadhatjuk, miszerint „A gyermekvédelem – a szociálpolitika részeként vagy attól elkülönítetten – történelmileg változó diszciplína.” (Herczog 2001: 9)*

A flexibilitás, mely érzékelhető a fogalomértelmezés és fogalomhasználat esetén egyaránt, azaz azon kérdések eldöntése, hogy maga a kifejezés „gyermekvédelem” mit fed le, kiket érint az előzőekben érintett komplexitás tényével magyarázható.

A gyermekvédelem meghatározási kísérleteiről szóló munkákat áttekintve értelmezhető továbbá a kérdéskör általános és speciális megközelítés szerint. Hanák Katalin adja meg először 1978-ban a gyermekvédelem általános és speciális definícióját (Büki 2006).

Hanák Katalin (1978) Társadalom és gyermekvédelem című munkája alapján elmondható, hogy amennyiben magából a gondoskodásra szoruló gyermekből indulunk

ki, aki a társadalomban vér szerinti szülei, rokonai és a hozzájuk kapcsolódó primer közösségek hálózatában él, egy átfogóbb, általános gyermekvédelem meghatározáshoz jutunk. Az általános gyermekvédelem részét képezik azok a társadalmi intézmények, melyeknek rendeltetésük szerint biztosítaniuk kell a gyermekek számára az egészséges testi, lelki, szellemi, erkölcsi személyiségfejlődéshez szükséges feltételrendszereket. Ezen intézmények a gyermek fizikai, pszichikai, mentális és szociális szükségleteinek megfelelő szintű kielégítését célozzák.

Speciális gyermekvédelem értelmezésekor a gyermek egészséges személyiségfejlődését veszélyeztető történések folyamatába beavatkozó, a fennálló problémák kezelését, megoldását célzó intézményekre, és az általuk nyújtott szolgáltatások körére gondolunk. Ide tartoznak tehát azok a speciális gyermekvédelmi intézmények, melyek részét képezik a gyermekvédelmi ellátórendszer valamely ágának: személyes gondoskodást nyújtó alapellátások, szakellátások körének.

Azonban amikor gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek reintegrációs lehetőségeiből indulunk ki, fontos szem előtt tartanunk azt, hogy a legtöbb társadalmi intézmény egyszerre van jelen az általános és a speciális célok megvalósítása során.

Amikor speciális gyermekvédelemről beszélünk, a gyermekvédelmi alap-, és szakellátás szolgáltatásainak körén túl, azokról az intézményekről sem szabad megfeledkeznünk, amelyek jelen vannak az általános megközelítésnél is. Ezek az intézmények a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaként egyaránt kapcsolhatók a speciális értelmezési területhez is, amikor a hátrányos helyzetű védelembe vett, illetve a családjukat átmenetileg nélkülözésére kényszerülő gyermekek beillesztéséről, visszavezetéséről vagy éppen csak a társadalmi intézményekben való „megtartásukról” van szó, ilyen intézmény az iskola is.

Így akár általános, azaz széleskörűen, akár speciális, azaz kizárólag a korrekciós gyermekvédelmi tevékenységek körére kiterjedő értelmezésről van szó, egyetérthetünk Büki Péter gondolatával, miszerint *„A gyermekvédelmi tevékenységnek szükségletre irányulónak kell lennie.”* (Büki 2006: 16) Ezzel az alaptézissel összecseng ugyan, azonban szorosán a speciális értelmezési kerethez illeszkedik Dieter Gröschke (1993) meghatározása, aki munkájában társadalomtudományi-szociológiai perspektívában gyógyító pedagógiaként értelmezi a gyermekvédelmet. *„A gyógyító pedagógia egy kognitív rendszer elnevezése, amely a sajátosan gátolt perszonalizációjú és szocializációjú gyermekek, fiatalok és felnőttek nevelése, képzése, támogatása és*

*gyógyítása lehetőségeiről és feltételeiről kialakult szabadon lebegő szakismereteket foglalja össze.”(Gröschke 1993: 10)*

A gyógyító pedagógiaként definiált gyermekvédelem három értelmezési, elemzési szintjét jelöli ki: társadalomelméleti, intézmény-, és interakció-elméleti síkokat, azaz társadalmi alrendszer elemeként, gyakorlati segítő tevékenységként, melynek strukturális kereteit adják az ellátó intézmények és a szakmai képzések, illetve folyamatként, a hétköznapi segítő tevékenység gyakorlását tekintve.

A fenti megközelítésmódokon túl, a gyermekvédelem definiálásakor leggyakrabban a jogszabályok által megfogalmazott célokhoz és alapelvekhez nyúlnak a témában publikáló szerzők. Az alábbiakban ezért ismertetjük hazánk vonatkozó hatályos jogszabályaiban található gyermekvédelmi célkitűzéseket.

1989 novemberében született meg a gyermekek jogairól szóló nemzetközi univerzális szabálygyűjtemény. Az Egyesült Nemzetek Szövetségének közgyűlésén New Yorkban fogadták el a Gyermekjogi Egyezményt (*CRC: Convention of the Rights of the Child*), melynek értelmében a gyermekek jogainak érvényesülése az egyezményt aláíró társadalmakban elsőrendű fontossággal bír.

A gyermekek jogait az Emberi Jogok Európai Egyezménye (1950) és az Európai Szociális Karta (1961) is védi. Előzményként jelöli továbbá a szakirodalom az 1958.évi (genfi nyilatkozat néven elterjedt) Gyermekek Jogairól szóló Nyilatkozatot, melynek elsősorban az volt a célja, hogy biztosítsák a gyermekek számára a boldog gyermekkor megélésének lehetőségét, a jogszabályok védelméből adódó gyermeki szabadság érvényesülését. A nyilatkozat ráirányította a társadalmat alkotó egyéneknek, családoknak, helyi hatóságoknak, civil szervezeteknek, kormányoknak a figyelmét a gyermekeket megillető jogokra és előrevetítette annak szükségességét, hogy későbbi rendelkezéseikben a gyermeki jogok érvényesítését is tartsák szem előtt. Az Egyezmény elfogadását követően 93 állam adott törvényi háttérrel a gyermeki jogok univerzális szabálygyűjteményének. Mára a világ legszélesebb körben elterjedt egyezményeként említik. *„Napjainkra 193 ország ratifikálta a CRC-t. Valójában mindössze két állam létezik a világon – Szomália és az Egyesült Államok -, amely még nem alkalmazza azt saját törvénykezésében, noha mindketten aláírták azt.”* (Havas 2007: 41)

Az ENSZ Egyezmény négy fontos alapelvében fogalmazódik meg először a diszkrimináció és kirekesztés tilalma, a gyermek életkorából adódóan szükséges különleges védelemhez kapcsolódó jog alapján. Kihangsúlyozzák a gyermek mindenekfelett álló érdekét is, mely később, a század végére a magyar jogrendszer

gyermekvédelmi törvényének is egyik meghatározó alapelvevé válik. *„Az Egyezmény a gyermek életkorából adódó társadalmi helyzetének szemszögéből fogalmazza meg a gyermekek speciális védelmét a családban és a társadalomban (külön szabályozza az örökbefogadott gyermekek, a fogyatékos, és a kisebbséghez tartozók speciális igényeit), a rendkívüli helyzetekben alkalmazandó szabályokat (fegyveres konfliktus, menekült státusz), valamint kijelöli a gyermekek jogainak védelmét felügyelő nemzetközi szervezeteket.”* (Rácz-Szombathelyi 2004: 1)

Magyarországon a Gyermek Jogairól szóló ENSZ Egyezményt az ország jogrendjébe az 1991. évi LXIV. törvénnyel iktatták be. Az ezt követő 6-7 évben elkezdődött az átfogó, hazai gyermekvédelmi törvény kidolgozása, széleskörű egyeztetési folyamatok zajlottak a döntéshozók és a szakemberek között. *„Szükségessé vált a jogrend és a szociális biztonság megteremtése érdekében az Alkotmányban és az Egyezményben már garantált jogok egy részének, az úgynevezett gyermeki szociális jogoknak a törvényi kibontása, mintegy megteremtve a gyermekek védelme harmadik korszakának alapját.”* (Domszky 2004: 7)

A munka eredményeképpen 1998. január 1-jén vált hatályossá az 1997. évi XXXI. számú, a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.), mely alapvetően azt a célt kívánta elérni, hogy egy, a gyermekek esélyegyenlőségét növelő ellátórendszer épüljön ki az országban. *„A törvény célja, hogy korlátozza a hátrányos helyzet újratermelődését, elősegítse a gyermekek esélyegyenlőségének minél teljesebb megvalósítását.”* (Hanák 1993: 85)

A fenti jogforrások mellett a gyermekvédelem értelmezésekor *„...a szociális igazgatásról, a szociális ellátásokról, az egészségügyről, a közoktatásról, a Büntető Törvénykönyvről, a Polgári Törvénykönyvről, a családjogról, az esélyegyenlőségről, a fogyatékoságról szóló szabályok alapvetően meghatározók.”* (Herczog 2001: 26) Az átfogó szabályozás megteremtett egy új típusú, két szintű gyermekvédelmi struktúrát, melyben a családot támogató, elsődleges és másodlagos prevenció szerepét betöltő gyermekvédelmi alapellátás mellett jelenik meg a családot helyettesítő gyermekvédelmi szakellátás intézmény-, és szolgáltatásrendszere. (Rákó 2010) A gyermekvédelmi törvény a családban való elhelyezés preferálásának, a gyermek mindenek felett álló érdekének, bárminemű diszkrimináció, kirekesztés tilalmának és a szolgáltatások igénybevételének önkéntességét hirdető gyermekvédelem alapelveit határozza meg, mely alapelvek értelmében: *„A gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére,*

*valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló tevékenység.” (Rác-Szombathelyi 2004: 3)*

A Gyvt. bevezetése óta eltelt évtizedben született írások arról árulkodnak, hogy a törvény jelentősen befolyásolta a helyi társadalmak, hatalmak feladatait, a hatósági munkavégzés feltételeit, kereteit. A finanszírozási, működési rendszerek átalakítása lezajlott az első 10 évben. A gyermekjóléti alapellátáshoz kapcsolódó szolgáltatások és a gyermekvédelmi szakellátás feladatainak fokozatos mennyiségi bővülése tapasztalható, a minőségi fejlődést vizsgáló kutatások a gyermekvédelem általános és speciális területein működő szakemberek képzésének, továbbképzésének tudatos alakításán túl érintik a szakma- és szektorközi együttműködések sztenderdjeinek kérdéskörét. Molnár László (2010) megfogalmazásában az együttműködési kötelezettség a gyermekvédelmi törvény kevéssé érvényre jutó elvárása. A szerző feltáratlannak látja az okát annak, hogy a gyermekvédelemben dolgozók többségének szakirányú szociális képzettsége ellenére miért ütközik akadályba a szakmai kooperáció. Határterületek esetében (pl.: iskolákkal kapcsolatban) pedig még kedvezőtlenebbnek ítéli az együttműködési tendenciát. *„A fejlett országokban, ahol a szociális munka fejlődése töretlen, már régóta nem pusztán egy-egy terület szakmafejlesztése áll a fókuszban, hanem a közös felelősség. Miben jelenik ez meg? A partneri együttműködésben a szakmák, az ágazatok és amiről alig esik szó, a szektorok közötti együttműködésben.”* (Molnár 2010: 4) Józsa Viktor és Somorjai Ildikó is egyetért abban, miszerint cél a rendszerszemlélet és interprofesszionális együttműködés kialakítása.

*„A rendszerszemlélet egy gondolati keret kialakítása a gyermekvédelemben. Egyfelől jelenti a gyermekek problémáinak, élethelyzetének megértését a családokkal való kontaktusának segítségével, a szülők gyermeknevelési ismereteinek, készségének fejlesztésével, mely a szűkebb és tágabb család tartalék erőforrásainak kiaknázásával érhető el. Másrészt a gyermekvédelem professzionális szereplőinek viszonyára utal: arra, hogy a különféle szolgáltatóknak fellépésük eredményességéhez, hatékonyságához, sikeréhez egymás munkáját erősítve össze kell hangolniuk intézkedéseiket, cselekvésüket.”* (Józsa 2006: 25) Számos szerző a megoldást a szakmai sztenderdizáció, napjainkban még kidolgozás alatt álló folyamatában látja. (Bolla 1997; Herczog 2001; Somorjai 2001; Sziszik 2003.; Mester 2008) *„A szakmai sztenderd a minőség egy szintje, amelyhez képest a szociális szolgáltatás teljesítménye megállapítható (amihez mérhető). „* (Kozma 2010: 26)



A szakmai irányelv- és sztenderdrendszerek kialakításának folyamata hazánk szociális és gyermekvédelmi ellátórendszerének területén a „*Szociális és gyermekvédelmi szolgáltatások standardjainak és protokolljainak kidolgozása*” című projekttel 2006 végén, 2007 elején kezdődött. (Józsa 2007) A projekt megvalósítóinak megítélése szerint a gyermekvédelmi törvény alkalmazásának 10 éve alatt a szakma eljutott arra a fejlődési szintre, amikor már meg lehet határozni a szakmai munka mennyiségi és minőségi kritériumait, így: „...javulhat az ellátások hatékonysága, megítélése, egyidejűleg a benne dolgozók szakemberként való elfogadottsága, társadalmi presztízse. A még sokszor kialakulatlan, tisztázatlan viszonyok miatt a közvélemény, a média, a kapcsolódó intézmények és társszakmák képviselői, de maguk a szolgáltatásokat felhasználó gyermekek és családok is nem egyszer bizalmatlansággal, idegenkedéssel, előítéllettel, félelemmel, gyakran elutasítással, elhatárolódással viszonyulnak a gyermekvédelemben zajló segítő munkához.” (Józsa 2007: 36)

A szerzők a szakmai szabályozók, irányelvek és sztenderdek kidolgozása kapcsán feltáruló fejlesztendő területekre is ráirányítják a figyelmet. Herczog Mária megfogalmazásában fejletlen az intézményrendszer, szakemberhiány mutatkozik bizonyos területeken (mentálhigiéne) a rekreációs lehetőségek és az innovációra lehetőséget teremtő továbbképzések, képzések, szakmai anyagokhoz való hozzájutás korlátaiból fakadóan jelentős a kiégés a szakemberek körében, magas a fluktuáció, ami nem szolgálja a gyermek érdekét, gyakran fenyeget a rendszerabúzus veszélyével. „A sokrétű szervezeti, függőségi, hatásköri és főként szakmai, szemléleti, emberi, kollegális működésmódbeli változásokra a benne szereplőket csak korlátozottan készítették fel. Nem szerveződtek interaktív fórumok a kétfajta ellátási forma (alap és szakellátás) illetve a kétfajta munkamód (szolgáltató és hatósági) alapelveinek, rendjének megismerésére, a különböző helyeken dolgozók közötti szakmai-emberi kapcsolatok erősítésére. Mindezek hatására kapcsolatrendszerük a mai napig feszültségekkel, különböző mértékű, de meglévő bizalmatlansággal telített.” (Sziszik 2003: 15)

Kutatási témánk vonatkozásában a fentiek ismeretében joggal feltételezhetjük, hogy azokon a területeken, ahol az iskolai kimenetek mutatói kedvezőbbek, ott háttérben jól megkülönböztethető szakma-, és szektorközi együttműködési mintázatok mutathatók ki. Ezzel kapcsolatban a „Jó gyakorlatok” feltárása elősegítheti a gondozott gyermekek iskolai előmenetelét segítő szakmai előírások, jogi szabályozók tudományos megalapozottságát.

## 3.2 A gyermekvédelem fogalmi és szervezeti keretei

A gyermekvédelmi téma kutathatósága szempontjából fontosnak érezzük a gyermekvédelem általános és speciális célkitűzéseire, alapelveire kapcsolódó fogalmak, szófordulatok pontos értelmezését, operacionalizálását is. Ezért dolgozatunk ezen alfejezetében megvizsgáljuk, hogy miként vélekednek a gyermekvédelmi témában kutató, publikáló szerzők a családban való elhelyezés elsődlegességéről, hogyan értelmezik a veszélyeztetettség fogalmát, milyen vonatkozásban említik a gyermek mindenekfelett álló érdekét, veszélyeztetését.

### *Családban, de meddig... - a gyermek mindenekfelett álló érdekének érvényesülése a veszélyeztetés, veszélyeztetettség értelmezési keretei*

A Gyvt. elsődleges alapelveként a gyermekek mindenekfelett álló érdekét hangsúlyozva a szakmapolitikának, tudományos kutatási eredményeknek, a társadalmi-, gazdasági változásoknak, a kor kihívásainak megfelelően reflektál a mai magyar társadalom családjában felnövekvő gyermekek és szüleik igényeire, érdekeire. A korábban ismertetett joganyagokban alapvető szükségletként és egyben gyermeki jogként körvonalazódik az, hogy a felnövekvő generációk egészséges testi, lelki, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlődése elsődlegesen vérszerinti családjukban történjen, helyettesítő gondoskodásban csak nagyon indokolt esetben részesítsék a gyermekeket. Szakmai dilemmát jelenthet azonban sok esetben annak eldöntése, hogy hol van a határ? Mikortól avatkozzon be a gyermekjóléti szolgálat a család életébe, a védelembe vétel kezdeményezésével? Mikortól válik a gyermek érdekével ellentétessé az, hogy a vérszerinti családjában nevelkedjen, fejlődjön, szocializálódjon? A gyermekvédelmi törvény rendelkezései szerint indokoltá válhat a családból történő kiemelés azoknál a családoknál, melyekben a gyermek felügyelet nélkül marad, vagy testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését családi környezete súlyosan veszélyezteti. Indokoltá válik a családból történő kiemelés, amennyiben a veszélyeztetettségét az alapellátás szolgáltatásaival, védelembe vétellel, szociális munkás, családgondozó segítő közreműködésével nem lehet megszüntetni, valamint a gyermek megfelelő gondozása a családján belül nem biztosítható.

Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy ha a család válságba kerül, a családot alkotó személyek életében krízishelyzet alakul ki, amelynek megoldási stratégiáit külső segítség nélkül nem látják, az kihat a családra, mint egységre, továbbá az egyén szintjén

személyiségtorzuláshoz, a szocializációs folyamat sérüléséhez, különösen a formálódó gyermek pszicho-szociális fejlődésének sérüléséhez vezet. *„Ha a belső mechanizmusok csődöt mondanak, és a külső beavatkozás nem jár sikerrel, akkor ez az adott rendszer leállításához, széteséséhez vezethet... a krízist, a válságot ma általában egy adott rendszer súlyos működési zavaraként határozzák meg, olyan zavarként, amely rutinszerűen már nem hárítható el, illetve amelyet a rendszer önkorrekciós és adaptációs mechanizmusai nem, vagy csak nehezen tudnak kiküszöbölni.”* (Hankiss 1999:24) A családokra jellemző életmód, társadalmi kultúra értelmében is beszélhetünk válságról. *„...Abban az esetben, ha súlyos működési zavarokkal küszködik, azoknak a gondolati, érzelmi, lelki, magatartásbeli tényezőknek (erőknek, mozgásoknak, szabályoknak, értékeknek, hiedelmeknek) a rendszere, amelyek segítik az embereket a körülöttük (és bennük) lévő világ átélésében, megértésében, átalakításában; segítik őket abban, hogy a világban megtalálják a helyüket, szerepüket, feladatukat; hogy együtt tudjanak élni más emberekkel...”*(Hankiss 1999:25) adott esetben saját gyermekeikkel. *„Minden család sajátos világ, a maga titkaival, jelrendszerével a tagokra jellemző interakciós sémákkal, illetve az együttműködés és kommunikáció mintázataival.”* (Somlai 1997)

Sajátos „családvilágokat” (Hess-Handel 1959) alakítanak ki a gyakran deviánsként címkézett, gyermekvédelmi gondoskodásban élő, speciális ellátási igényű gyermekek családjai is. Szöllösi Gábor (2000) munkájában ír arról, hogy az Egyesült Államokban a közvélemény devianciának minősíti a veszélyeztetést, amelynek oka éppúgy fellelhető a szülő, vagy a gyermek viszonyulásában, magatartásában, mint a tágabb társadalmi környezetben, a szülő személyközi viszonyainak problémáiban. Ez a fajta értelmezés magában rejti annak veszélyét, hogy nemcsak a veszélyeztető szülőt, hanem a veszélyeztetett gyermeket is deviánsként címkézi és kezeli a társadalom.

A veszélyeztetés és veszélyeztetettség fogalmak többdimenziós voltából fakadó címkéző jelenség hazánk gyermekjóléti alapellátásában védelembe vett és gyermekvédelmi szakellátásában élő gyermekek és fiatalok esetében is nagyon sokszor fellelhető. A többségi társadalom tagjai és a gyermekkel foglalkozó szakemberek is gyakran a gyermekben keresik azt az okot, amely miatt veszélyeztetettsége okán hátrányos helyzetűvé vált. A minősítés helyett azonban Hanák Katalin gondolatával értünk egyet, mely szerint *„A jó minőségű, emberséges társadalom arra törekszik, hogy az egyenlőtlenségeket csökkentse, minden területen. A családok, a gyerekek, a*

*rászorulóknak, a fogyatékosok támogatásával. És intézményrendszerei révén.*” (Hanák 1998: 236)

A családból történő kiemelés kapcsán a veszélyeztetettség terminusán túl sok esetben a hátrányos helyzet fogalma is előtérbe kerül. A köznapi szóhasználatban és az áttekintett szakirodalomban a *hátrányos helyzet-veszélyeztetettség* fogalmak sok esetben nem határolódnak el élesen, sokan egymás szinonimáiként alkalmazzák ezeket a kifejezéseket. A hátrány kedvezőtlen helyzetre utaló viszonyfogalmát tekintve valamely dimenzió mentén a társadalmi átlagtól való elmaradás meghatározza az egyénnek a helyzetét, a társadalomban elfoglalt pozícióját, státuszát, fejlődési, boldogulási lehetőségeit. Ha ebből indulunk ki, akkor Büki Péterrel egyetértve elfogadjuk azt, hogy a hátrányos helyzetben a szociális tartalom a hangsúlyos, míg a veszélyeztetettség esetén, annak jogi fogalmából<sup>13</sup> eredően a lelki, mentális tartalom a meghatározó. Ha ennek megfelelően értelmezzük a fogalmakat, abban az esetben igaz lehet az az állítás, hogy nem minden hátrányos helyzetű, azaz rossz szociális körülmények között élő gyermek veszélyeztetett. Nem feltétlenül van kitéve annak, hogy családjában a szegénységen túl lelkileg, mentálisan veszélyezteteti személyiségfejlődését azzal, hogy a szülők életmódjára antiszociális, deviáns viselkedésmódok jellemzőek.

A szerző értelmezésében azonban nagyon sok esetben éppen a hátrányos helyzet, az anyagi ellehetetlenülés állhat a veszélyeztető családi működés hátterében.

A kedvezőtlen szociális háttér és egyéb családi diszfunkciók együttállása gyakran vezet a gyermek családból történő kiemeléséhez. Ezt támasztja alá a Központi Statisztikai Hivatal Szociális Védőháló című kiadványában megfogalmazott konklúzió is, miszerint: *„Európa-szerte a szakellátásba bekerülés okai jellemzően a rossz szociális helyzet, családi krízis, szegénység, kábítószer-fogyasztás, szülői készségek hiánya, pszichológiai-, magatartási problémák, vagy gyermekbántalmazás és elhanyagolás.”* (KSH 2008: 28) A veszélyeztetés statisztikai értelemben történő megközelítését alapul véve a veszélyeztetettség típusai megragadhatók: anyagi, környezeti, egészségi, magatartási dimenziókban.

A családból történő kiemelés okait feltáró további munkákból is következtethetünk arra, hogy mi mindent értenek, minősítenek veszélyeztetésnek a témában illetékes szakemberek, és hogyan vélekednek erről a kutatók. *„Bár a törvény fontos kitétele,*

---

<sup>13</sup> Az 1997. évi XXXI. számú a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény 5.§. n. szerint a veszélyeztetettség olyan magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.

hogy szociális okok miatt nem lehet a gyermeket a családjából kiemelni, hanem a családot kell olyan helyzetbe hozni, hogy a gyermek veszélyeztetettsége megszűnjön, a kutatási tapasztalatok alapján úgy tűnik, a bekerülési szempontok között ma is meghatározó a szülők szegénysége, vagy a szegénység következtében fellépő további problémák (pl. elhanyagolás, alkoholizmus, stb.) jelenléte.” (Neményi-Messing 2007: 2)

Hasonló képet tár elénk Hanák Katalin közel 30 évvel korábbi (1978) munkája is, melyben leszögezi, hogy a gyermek veszélyeztetettségének problémája társadalmi kérdésként kezelendő. „A veszélyeztetett gyerekek száma és a veszélyeztetettségében elsősorban érintett népesség demográfiai és szociológiai jellemzői meggyőzően cáfolják azt a nézetet, amely az egyediség, az extremitás tartományába utalja a gyermek veszélyeztetettségének, állami gondozásba utalja a gyermek veszélyeztetettségének, állami gondozásba kerülésének problematikáját és vitatja annak társadalmi jellegét.” (Hanák 1978: 204)

A szerző a bekerülés okait az alábbiak szerint csoportosítja gyakorisági megoszlás szerinti rangsorában: „anyagi és lakásproblémák, a szülők deviáns magatartása, a gyermek elhanyagolása, súlyos feszültségek a családban, a gyermek súlyos veszélyeztetettsége, tartós betegségek, családi tragédiák, a gyermekek antiszociális magatartása” (Hanák 1978: 122)

Kiss Máté (2010) kutatási eredményei is igazolják, hogy a napjaink gyermekvédelmi beavatkozást sürgető veszélyeztető körülményeinek minősítése hasonlóan alakul a több évtizeddel ezelőtti kategorizációs sémák mentén meghatározott veszélyeztetésnek. A feltárt okok ellenére, a témában publikáló szerzőkkel (Gáti 1987; Kerezsi 1995; Herczog 1997; Szöllősi 2000 és Domszky 2004) egyetértésben azt vallja, hogy „a gyermekvédelmi szakma felelőssége, hogy időről időre felülvizsgálja a korábban megalkotott és bevett fogalmakat, kritériumokat, és megpróbálja a lehető legalaposabban meghatározni azokat a körülményeket, helyzeteket, amelyek a gyermek számára károsak, ártalmasnak mondhatóak.” (Kiss 2010:13)

Kutatásában felsorolja a gyermekvédelmi szakellátásba kerülés okait.

Összefoglalja azokat a veszélyeztető tényezőket, melyek szükségessé tették a gyermek családból történő kiemelését mint például az: „elégtelen jövedelmű háztartás, hajléktalan gondviselő, méltatlan lakhatási körülmények, kilakoltatás, vándorló család, megromlott családi kapcsolatok, megromlott szülő-gyermek kapcsolat, árvaság, gyámság felmondása – gyám részéről, gyámhivatal bontja a gyámságot, szülői felügyeleti jog megvonása, örökbefogadás felmondása, kiskorú szülő, egészségügyi elhanyagolás, szülő is szakellátott, kiskorú veszélyeztetése, szülő elhagyta, szülő

*felügyelet nélkül hagyta, szülő nem kívánja nevelni, szülő örökbefogadáshoz hozzájárulást adott, család veszélyben van, szenvedélybeteg szülő (alkohol, drog, játékszenvedély), szenvedélybeteg gyermek (drog, alkohol, játékszenvedély), szülői bántalmazás ( fizikai, érzelmi, szexuális), szülő szabadságvesztése – börtön, szülő kriminalitása, szülő prostitúciója, tiltott határátlépés, gyermeki agresszió, csavargás, tankötelezettség nem teljesítése, magatartási problémái, kriminalitása, prostitúciója, öngyilkossági kísérlete, beteg szülő, gyermek (mentális, fizikális), utógondozói ellátás, gyermek kéri az elhelyezését)”. (Kiss 2010: 13)*

Függetlenül kortól, a témában publikáló szerzők egyetértenek abban, hogy a veszélyeztető, gyakran harctérhez is hasonlító családi háttér diszfunkcionális mintázata és a gyermekek agresszív megnyilvánulásainak gyakorisága közötti összefüggés szembetűnő. Ezzel cseng össze Forward „mérgező szülők” kapcsán megfogalmazott elmélete is, melyben kifejti, hogy sérülést okoznak azok a szülők a gyermeki személyiségben, akiknek gyermeknevelési attitűdjét a negatív viszonyulások, viselkedések hatják át. A sérülés, ahogyan a szerző minősíti, „mérgezés” kihat a gyermek felnőttkori énjére, meghatározza későbbi életútját, interperszonális kapcsolatait és önértékelését is. A szülői nevelés szélsőséges ártalmainak kitett gyermekeket veszélyesnek tartja Margaret Mead is, azokat a gyermekeket „...*akiket senkihez nem köt szeretet, és akik sohasem ismerték a szülői szeretet és törődés megtartó erejét. A legtöbb gyerek érez időnként gyilkos dühöt a szülői kényszer miatt, de ez a düh feloldódik, mivel ugyanakkor folyamatos törődést is tapasztalnak ugyanezeketől a felnőttektől.* „ (Mead 2006: 30) A mérgező szülő által „*okozott érzelmi károsodás méregként tejed szét a gyerek egész lényén, és ahogy a gyerek felnő, úgy fokozódik a fájdalom is.*” (Forward 2000: 12)

Néhány szerző olvasatában a rendszer működésében rejlő veszélyeztetés kérdése is felmerül. Bálint Miklós (2007) a gyermekek másodlagos veszélyeztetésének nevezi a gyermekvédelmi ellátások diszfunkciót: „...*az ellátási diszfunkció olyan ismétlődő vagy egyszeri cselekvést, szükséges beavatkozás hiányát vagy éppen a rendszerben lévő intézményi hiányosságot („ellátási út”) jelent, mely a gyermek mindenk felett álló érdekeivel ellentétes, és egyszersmind a jogait is sérti.*” (Bálint 2007: 27) Bíró Endre kiszélesíti az ellátó védelmi kört, megfogalmazásában: „*A gyermekintézményekben (ebben az értelemben ide tartoznak a közoktatási intézmények, a gyermek- és ifjúságvédelem szervezetei, az egészségügyi és szociális ellátó intézmények, gyermekeknek közszolgáltatók, stb. is) fokozott esélye és veszélye van annak, hogy az*

*intézményi, költségvetési, államháztartási, munkáltatói, fenntartói és különböző szakmai érdekek gyermekjogi sérelmeken keresztül érvényesülnek. Nem azért, mintha gonosz és megátalkodottan jogsértő szakemberek dolgoznának ott, hanem azért, mert sajátos módon éppen a gyermekintézményekben keletkeznek, módosulnak és szűnnek meg nagy tömegben a gyermekjogi normák által érintett jogviszonyok.” (Bíró 2009: 7)*

Az említett diszfunkciók következményeiként jelentkező tünetekként értelmezhetőek a gyermekek, esetünkben védelembe vett és szakellátott gyermekek integrációt nehezítő problémái, jellemzői. Amennyiben elmarad a komplex látásmód, problémaközelítés, és figyelmen kívül marad a gyermekvédelem korábban említett szükségletorientált meghatározásmódja, felmerülhet a bántalmazó, veszélyeztető, abuzáló jelleg a gyermekvédelmi rendszer vonatkozásában is. Fentiek ismeretében nem meglepő a gyermekvédelmi ellátás(sal)ban élő gyermeket is minősítő, gyakran el(ő)ítélő társadalmi hozzáállás, melyről Szöllösi Gábor (2000) is említést tesz.

Kitekintve országhatárainkon túlra, az, hogy az más európai társadalmak gyermekvédelmi rendszereiben hogyan alakul a fentiekben leírt szemléletmód, függ az irányításuktól.

Több szerző is ír az európai gyermekvédelmi rendszerek összehasonlíthatóságának nehézségeiről. (Herczog 1994; Varga 2008, Rác 2009) Az összevetés legfőbb gátjaként említik, hogy az Európai Unió tagállamaiban nincs egységes gyermekvédelmi rendszer. Rákó Erzsébet megfogalmazásában „... az egyes országok ellátó rendszerét nehéz összehasonlítani, mert nagymértékben eltér az intézményi környezet és nincs egységes értelmezés sem. „ (Rákó 2010: 41) Az európai gyermekvédelmi rendszerek harmonizációját célzó törekvések (Józsa 2007) részeként állították össze a FICE, az IFCO és az SOS-Kinderdorf International munkatársai „A minőségi gyermekgondozás sztenderdjei az európai családon kívüli gondozásban” című gyűjteményt (2008) egy három éves projekt (2004-2007) kutatómunkájának eredményeként. A kutatási elemzésben a szerző leszögezi, hogy a családjukból kiemelt gyermekekkel folytatott szakmai munka egységes kereteinek meghatározása, alkalmazása minden tagállamban hiányterületként mutatkozik.

A tárgykörben született írások elemzését követően megfogalmazható, hogy bár nem egységes az európai gyermekvédelem, az irányításuk szempontjából vizsgált centralizált vagy decentralizált modellek gyermekvédelmi alapelvei, működési jellemzői mentén is megragadhatóak további azonosságok, különbségek.

Azokban az országokban, ahol az alap- és a szakellátás két szintje elkülönül, jellemzően decentralizált a gyermekvédelmi rendszer. Ezekben az országokban működtetési alapelvként említik a szerzők (Molnár 2000; Domszky-Negrea-Büki 2000; Sinclair és társai, 2001; Tapsfield-Collier 2002, Kibicher 2004; Sinclair 2005; Zsámbéki, Hajduné 2007; Varga-Hegyí Tóbiás: 2009; Rákó 2010) a multikulturális szemléletmódot, az esélyek kiegyenlítését célzó munkát, a szakmaközi és szektorközi együttműködések jó gyakorlatait (*good practice*), a prevenció és a családi nevelés elsődlegességének hangsúlyozását. Mindezek mellett jellemző a szükségletorientált, differenciált ellátás és a gyermekvédelmi segítségnyújtás komplex rendszerben történő tervezése, szervezése, végrehajtása.

A centralizált irányítású gyermekvédelmi rendszerek finanszírozási nehézségeiről, és az egészségügyi szemléletmódról, a „pedagogizáció” helyett a „medikalizáció” térnyeréséről számolnak be a szerzők több közép-kelet-európai ország vonatkozásában. (Vidia 2000; Bogár 2001; Rákó 2010), Románia és Ukrajna gyermekvédelmének megreformálása, átstrukturálása nyugat-európai mintát követve napjainkban is folyamatban van. (Vidia 2000, Bogár 2001) A centralizáció gátja a problémákra való gyors és adekvát reakciónak, a szociálpolitika szubszidiaritás alapelve ezekben a rendszerekben nem meghatározó, a megelőzés helyett a korrekciós beavatkozási stratégiák jellemzőek. Bekerülési okok – gyakorisági megoszlásukat tekintve – a legtöbb országban megegyeznek. A családi struktúra felbomlásán és a szülő egészségügyi vagy egyéb akadályoztatásán túl, a családból történő kiemelés eredményezi a gyermekbántalmazás, a gyermek fizikai-lelki-mentális elhanyagolása (Madge 1994) illetve a főként serdülőkorú devianciához köthető nevelési, kezelési nehézségekből fakadó szülői kudarcok. Függetlenül az országok gyermekvédelmi rendszerének struktúrájától, működési alapelveitől, általános tendenciaként jelennek meg a gyermekvédelmi rendszerben élők rossz iskolázottsági és egészségügyi mutatói, melynek kapcsán a fentiekben már jelzett szerzők írnak az intézményhálózatok (pl.: nevelőszülői hálózat) alulfinanszírozottságából fakadó nehézségekről is.

Az alábbi táblázat hazánk gyermekvédelmi rendszerét szemlélteti.



3. táblázat: A magyar gyermekvédelmi rendszer felépítése napjainkban

GYERMEKJÓLÉTI ALAPELLÁTÁS			GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁS
PÉNZBENI	TERMÉSZETBENI JUTTATÁSOK (helyi rendeletben szabályozott szolgáltatások)	SZEMÉLYES GONDOSKODÁST NYÚJTÓ ELLÁTÁSOK	
<b>Rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény</b>	<b>HATÓSÁGI INTÉZKEDÉSEK</b> <i>A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása. A védelembe vétel. A családbafogadás. Az ideiglenes hatályú elhelyezés. A nevelésbe vétel. A nevelési felügyelet elrendelése. Az utógondozás elrendelése. Az utógondozói ellátás elrendelése.</i>	<b>Gyermekjóléti Szolgálat Gyermekjóléti Központ</b>	<b>Otthont nyújtó ellátás</b> <i>(befogadó szülő, speciális, különleges nevelőszülő, gyermekotthonok, utógondozó otthon)</i> <b>Utógondozói ellátás</b>
<b>Óvodáztatási támogatás</b>		<b>Napközbeni ellátást nyújtó intézmények</b> <i>(bölcsőde, hetes bölcsőde, napközi, napközis tábor, családi napközi, házi gyermekfelügyelet)</i>	<b>Területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás</b> <i>(közel 11 féle szolgáltatás tartozik ide pl.: örökbefogadói tanácsadás, Gyermekvédelmi Szakértői Bizottság működtetése, stb.) A bíróság által Javítóintézeti nevelésre utalt, illetve előzetes letartóztatásba helyezett fiatalok intézeti ellátása.</i>
<b>Gyermektartásdíj megelőlegezése</b>			
<b>Otthonteremtési támogatás</b>		<b>Átmeneti gondozás</b> <i>(befogadó szülőnél, helyettes szülőnél, gyermekek, családok átmeneti otthonában)</i>	

A saját szerkesztésű táblázat forrásai: [www.nefmi.gov.hu](http://www.nefmi.gov.hu); és az 1997. évi XXXI. számú törvény A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról.

Hazánk gyermekvédelmi rendszerének két fő pillérét a gyermekjóléti alap- és a gyermekvédelmi szakellátás intézmény- és szolgáltatásrendszere jelenti. Kutatási almintáinkhoz tartozó védelemben vett gyermekek a gyermekjóléti alapellátás, míg a helyettesítő védelemben élők, a gyermekvédelmi szakellátás szolgáltatásait veszik igénybe.

*„A gyermekjóléti alapellátás célja a gyermek és családja számára a lakóhelyükön olyan ellátások biztosítása, amelyek megakadályozzák a veszélyeztetettség kialakulását, segítik a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, támogatják a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelésének elősegítését. Az ellátások igénybevétele részben önkéntes. Az ellátások megszüntetése a megjelölt időtartam lejáratával illetve a jogosultsági feltételek megszűnésével következik be.”* (Szikulai-Rác 2007: 7) A gyermekvédelmi szakellátás szervezési, szolgáltatási, tervezési, gondozási feladatokat felvállaló gyermekvédelmi intézményekben valósul meg.

Az alábbiakban a gyermekjóléti alapellátásokhoz kapcsolódó pénzbeli és természetbeni ellátások, és az ide tartozó személyes gondoskodást nyújtó intézmények, szolgáltatások rövid ismertetését tesszük meg, majd a személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatások körébe tartozó gyermekvédelmi szakellátás esetében is, hasonlóan pusztán a felépítés és a fő feladatok bemutatását célozzuk.

Ahogy az már a hazai gyermekvédelem intézményesülési folyamatát bemutató fejezetünkben említettük, az 1997. évi XXXI. számú a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény (továbbiakban: Gyvt.) bevezetését követően a gyermekvédelmi struktúra alapjaiban változott meg. *„Míg a korábbi gyakorlatban a hatósági intézkedések és az ellátások összemosódtak, szétválasztotta a hatósági tevékenységet és az ellátásokat, valamint a prevenciót és a korrekciót és a gyermekvédelem rendszerének a következő jól elkülöníthető elemeit hozta létre: pénzbeli ellátások, természetbeni ellátások, személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások, személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi szakellátások, hatósági intézkedések. A gyermekvédelmi rendszer részét képezi továbbá a bíróság által javítóintézeti nevelésre utalt, illetve előzetes letartóztatásba helyezett fiatalkorúak intézeti ellátása és a fiatalkorúak pártfogó felügyelete”* (Balogné Gábor et al 2010: 2). Szikulai - Rác (2007) megfogalmazásában *„a gyermekvédelem olyan tevékenységek, eszközök és intézmények együttese, amely a gyermeki jogok védelmét, a gyermekek harmonikus testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, családban történő nevelését, a*

*veszélyeztettség megelőzését, illetve megszüntetését és a családjából már kiemelt gyermeknek a saját családba történő visszahelyezését célozza, és ezáltal biztosítja a gyermekek számára azt a különleges védelmet, amit fizikai és szellemi érettségük hiánya indokol. Szélesebb értelmében idetartozik minden olyan, a gyermeket nevelő családok felé irányuló pénzbeli vagy természetbeni támogatás és szolgáltatás, amely segíti a szülőket abban, hogy gyermekeiket felnevelhessék, és ne alakuljon ki a gyermeket veszélyeztető helyzet a családban. A gyermekvédelmi szolgáltatások igénybevétele önkéntesen vagy hatósági kötelezéssel lehetséges.” (Szikulai-Rácz, 2007: 3)*

A törvény a fenti ábrán olvasható hatósági intézkedései közül kutatásunk szempontjából, tekintettel arra, hogy védelembe vett és gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek rezilienciáját kutattuk, az alábbiakban a védelembe vétel és a nevelésbe vételi eljárás rövid bemutatást tesszük meg.

A védelembe vétel nem érinti a szülő felügyeleti jogát. Ha a szülő vagy más törvényes képviselő a gyermek veszélyeztetettségét az alapellátások önkéntes igénybevételével megszüntetni nem tudja, vagy nem akarja, de alaposan feltételezhető, hogy segítséggel a gyermek fejlődése a családi környezetben mégis biztosítható, a gyámhatóság a gyermeket védelembe veszi. A védelembe vétellel egyidejűleg a gyermek gondozásának folyamatos segítése és ellátásának megszervezése, a szülői nevelés támogatása érdekében a gyámhatóság a gyermek részére a gyermekjóléti szolgálat családgyógyozóját rendeli ki és a veszélyeztetettség okának megszüntetése érdekében intézkedést tesz. A kirendelt családgyógyozó a védelembe vételt elrendelő határozat jogerőre emelkedésétől számított tizenöt napon belül a gyermekvédelmi godnoskodásban részesülő gyermekekre/ fiatalra vonatkozóan egyéni gondozási-nevelési tervet készít.

A szakellátásban élő gyermekek esetében a szülői felügyeleti jog általában szünetel. Családjukból történő kiemelés történik a nevelésbe vétellel, melynek célja a gyermek otthon nyújtó ellátásának és törvényes képviseletének biztosítása mellett a gyermek sikeres önálló életre való felkészítése is.

Hazánk gyermekvédelmi törvénye 2014. január 1-jétől hatályos állapota az alábbi pénzbeli ellátási formákat biztosítja a gyermekes családok számára: *rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, óvodáztatási támogatás, gyermektartásdíj megelőlegezése és az otthonteremtési támogatás.* A felsorolt pénzbeli támogatások az otthonteremtési támogatás kivételével a preventív, probléma megelőző, a problémát még a családban kezelő céllal biztosítják az önkormányzatok. A jogosultság feltételrendszeréről a Gyvt. rendelkezik, illetve az önkormányzatok helyi rendeletben szabályozhatnak a

természetbeni juttatási formák alkalmazásáról is. A gyermekjóléti alapellátások személyes gondoskodás keretébe tartozó ellátási formái közé sorolja a törvény a gyermekjóléti szolgáltatást, a gyermekek napközbeni ellátását, a gyermekek átmeneti gondozását. *„A gyermekjóléti alapellátás célja a gyermek és családja számára a lakóhelyükön olyan ellátások biztosítása, amelyek megakadályozzák a veszélyeztetettség kialakulását, segítik a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, támogatják a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelésének elősegítését. Az ellátások igénybevétele részben önkéntes. Az ellátások megszüntetése a megjelölt időtartam lejáratával illetve a jogosultsági feltételek megszűnésével következik be.”* (Szikulai-Rácz 2007: 7) A főként családvédelemre fókuszáló gyermekjóléti szolgáltatás működtetői a gyermekjóléti szolgálatok. A Gyvt. értelmében a gyermekjóléti szolgáltatás olyan, a gyermek érdekeit védő speciális személyes szociális szolgáltatás, amely a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával szolgálja a gyermek testi és lelki egészségének, családban történő nevelkedésének elősegítését, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzését, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, illetve a családjából kiemelt gyermek visszahelyezését. A gyermekjóléti szolgálat, összehangolva a gyermekeket ellátó egészségügyi és nevelési-oktatási intézményekkel, illetve szolgálatokkal szervezési, szolgáltatási és gondozási feladatokat végez. A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében egyrészt olyan észlelő és jelzőrendszer működtetése, amely magába foglalja a gyermek nevelésében, illetve gondozásában részt vevő intézményeket, esetleg hatóságokat, másrészt a veszélyeztetettséget előidéző okok feltárása és ezek megoldására javaslat készítése.

*„A gyermekjóléti szolgálatoknak kiemelkedő szerepük van a prevenció területén a gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetésében, illetve koordinálásában. Maga a gyermekvédelmi észlelő és jelzőrendszer magába foglalja mindazokat az intézményeket, amelyekkel a gyermekek kapcsolatba kerülhetnek, akár közvetlenül, akár közvetve, a szülei révén. Ennek megfelelően ide tartoznak az egészségügyi szolgáltatók (különösen: a védőnői szolgálat, házi orvos illetve házi gyermekorvos), a személyes gondoskodást nyújtó szolgálatok (különösen: családsegítő központok), közoktatási intézmények, hatóságok (különösen a jegyzői gyámhatóság és a városi gyámhivatal), igazságszolgáltatási intézmények, rendőrség, menekülteket befogadó állomások, társadalmi szervezetek, egyházak, alapítványok, magánszemélyek.”* (Szikulai-Rácz 2007: 7-8)

Megyéenként működnek gyermekjóléti módszertani központok, melyek „*módszertani segítséget nyújtanak a megyékben működő gyermekjóléti szolgálatok számára, ellenőrzési feladatot látnak el, a megyei gyámhivatalokkal közreműködve, valamint szakmafejlesztési tevékenységet végeznek, felsőoktatásban tanuló hallgatókat fogadnak gyakorlati képzésük keretében.* „ (Balogné Gábor et al. 2010: 12)

A gyermekjóléti alapellátások körébe tartozik a gyermekek napközbeni ellátása, mely a bölcsődék (egységes bölcsőde-óvoda, óvoda-bölcsőde csoportokban), alternatív napközbeni ellátási formák, a családi napközik és a házi gyermekfelügyeletet biztosítók közreműködésével valósul meg a településeken, míg a gyermekek átmeneti gondozását a gyermekek és családok számára átmeneti gondozást biztosító átmeneti otthonok, helyettes szülő/szülői hálózatok látják el. „*A törvény nem ismeri el otthont nyújtó ellátás helyszínéként csak a nevelőszülői, a gyermekotthoni és a más bent lakásos intézményi elhelyezést. A nevelőszülői elhelyezés esetén a nevelőszülő biztosítja a gyermek teljes körű ellátását, működtetője az otthont nyújtó ellátás részét képező családgondozást és utógondozást. A gyermekotthoni elhelyezéskor a gyermekotthon biztosítja az otthont nyújtó ellátás mind a három elemét.*” (Balogné Gábor et al. 2010: 20) Az otthont nyújtó ellátások a személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátások körébe tartoznak a területi gyermekvédelmi szakellátás szolgáltatásrendszerével együtt. *„Otthont nyújtó ellátást nevelőszülő, gyermekotthon vagy a szociális törvény hatálya alá tartozó fogyatékosok vagy pszichiátriai betegek otthona (a területi gyermekvédelmi szakszolgálat támogatásával, különösen családgondozással, a gyermek törvényes képviselőjének ellátásával) nyújthat.”* (Szikulai-Rácz 2007: 16)

Ide tartoznak tehát a nevelőszülői hálózatok, a gyermekotthonok, utógondozó otthonok, mely gondozási helyeken teljes körű ellátásban részesítik a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló ideiglenes hatállyal elhelyezett gyermeket, átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyermeket, utógondozói állításban részesülő fiatal felnőttet.

„*Otthont nyújtó ellátás keretében kell az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára biztosítani teljes körű ellátást, a családi környezetbe történő visszahelyezését előkészítő, családi kapcsolatok ápolását segítő családgondozást, vagy ha ez nem lehetséges, örökbefogadásának elősegítését, valamint a családjába történő reintegrációjához, önálló életének megkezdéséhez szükséges utógondozást.*” (Szikulai-Rácz 2007: 15)

Gondozási hely típusát tekintve 2014. január 1. napjától a törvénybe beiktatásra került a „befogadó szülő” elnevezés. A joganyag értelmében befogadó szülőnek tekinthető a helyettes szülő, a nevelőszülő, a speciális nevelőszülő és a különleges nevelőszülő. A befogadó szülőknél elhelyezhető gyermeklétszám törvényi és jogalkalmazói meghatározásánál figyelembe kell venni a gyermek bio-pszichoszociális helyzetét és a befogadó család körülményeit, kapacitását, lehetőségeit.

A védelembe vétel alatt álló gyermekek saját vér szerinti szüleik gondoskodásában élnek szakmai segítség és kontroll mellett, a szakellátásban élő gyermekek nagy többsége hazánkban befogadó szülőnél él. Számos gyermek életkori, egészségügyi, testi, lelki, mentális állapota okán különleges vagy speciális státuszú a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében. A speciális nevelőszülő biztosítja a nála elhelyezett súlyos pszichés vagy súlyos disszociális tüneteket mutató, vagy pszichoaktív szert használó, speciális ellátást igénylő gyermek kiegyensúlyozott nevelését. A különleges nevelőszülő a tartósan beteg, fogyatékos vagy három év alatti különleges ellátást igénylő gyermek kiegyensúlyozott nevelését végzi.

A gyermekotthonok esetén a gondozottak életkori, testi, lelki, értelmi, érzelmi státuszától függően működnek különleges, speciális-, vizsgáló otthonok, utógondozó otthonok, kis létszámmal, családi házakban lakásotthonok, (8-10-12 fő) nagy létszámú (maximum 40 férőhelyes) gyermekotthonok. A gyermekvédelmi törvény rendelkezése alapján különleges ellátásra jogosult a tartósan beteg, a fogyatékkal élő, és a 3 év alatti gyermek. A súlyos pszichés, antiszociális tünetekkel bíró, pszichoaktív szereket használó gyermekek számára a fent említett speciális otthonokban, gyermekotthonok speciális csoportjaiban speciális ellátást kell biztosítani.

*„A gyermekotthon a családi nevelés kiegészítésén kívül a gondozott gyermekek és fiatalok támogató közösségét biztosítja, szükség esetén teljesíti az egyéni korrekciós nevelésük feltételeit. Céljai elérése érdekében a gyermekotthon esetkezelő, gondozási, nevelési, rekreációs, egészségügyi és étkeztetési szolgáltatásokat nyújt, napi gyakorlatot kialakítva. Kiterjedt kapcsolathálót működtet a gyermekjóléti és gyermekvédelmi hálózatban dolgozó szakemberekkel, együttműködik oktatási intézményekkel, munkahelyekkel, a gondozásba bevont egyéb szervezetekkel. A gyermekotthon a gyermek és a fiatal szocializációját a vér szerinti család értékeinek figyelembevételével tudja segíteni, alkalmazkodva a gyermek és a fiatal szükségleteihez. A gyermekotthon széles korhatárú és heterogén nemi összetételű a különböző korú és nemű gyermekek és fiatalok harmonikus együttélése érdekében. A gyermekotthon a lakókörnyezetbe*

*illeszkedik, kis létszámú és családi nevelésre, közösségre épül, felkészítve az önálló életre, társadalomba való beilleszkedésre.”* (Szikulai-Rác 2007: 18)

A gyermekvédelmi szakellátások körébe tartozó szakszolgáltatás a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekkel kapcsolatos *(ideiglenes hatályú elhelyezés, átmeneti-, tartós nevelésbe vétel, nevelési felügyelet elrendelése, utógondozás-, utógondozói ellátás elrendelése, örökbefogadás engedélyezése)* gyámhivatali döntések szakmai előkészítő munkáját jelenti. *„A területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás szolgáltató, szakmai tanácsadói, szakértői tevékenysége, nyilvántartó, ellenőrző funkciója a domináns, a gondozott gyermekek és fiatalok vonatkozásában.”* (Baloghné Gábor et al. 2010: 29) A Gyvt. előírásának megfelelően a szakszolgálatok szervezési, szolgáltatási, tanácsadói és gondozási feladatokat látnak el. A védelembe vétel és családba fogadás hatósági intézkedései napjainkban a járási kerületi gyámhivatalok hatáskörébe tartozó feladatok.

Magyarországon a gyermekvédelmi törvény '97. évi bevezetését követően a témában publikáló szerzők (Herczog 2001; Domszky 2002; Rákó 2005; Szikulai 2007; Varga 2008; Rác 2009; Baloghné Gábor-Gergely 2010) az alábbi tendenciákra hívják fel a figyelmet. Hazánkban a gyermekvédelmi törvény bevezetését követő 10 évben a szakellátásba került gyermekek száma jelentősen csökkent. *„A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülők számának csökkenését még inkább szemléltetik a következő adatok, míg 1970-ben 35.626 fő kapott ellátást, addig 1999-ben csak 18.632 fő. Összességében elmondható, hogy a gondoskodásba részesülő gyermekek száma az elmúlt harminc év során felére csökkent. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyermekvédelmi problémák száma csökkent volna, mivel 1970-hez képest 1999-re a születések száma is a felére csökkent.”* (Rákó 2005: 77)

2007 óta stagnálás, kisebb arányú csökkenés mutatkozik az országos statisztikai adatok tükrében, néhány megye vonatkozásában (Bács-Kiskun, Hajdú-Bihar, Vas megye) azonban az elmúlt években emelkedés mutatkozik, az újonnan bekerült gyermekek számát tekintve, életkori mutatók alapján pedig emelkedik a gondozásba kerülő serdülők aránya.

*„A gyermekvédelmi szakellátáson belül a törvény hatályba lépése után, a kiskorúak aránya fokozatosan csökkent, míg az utógondozói ellátottak aránya ugyanilyen mértékben emelkedett. 1997-ben 87,15% szakellátott kiskorú és 12,84% utógondozói ellátott volt, míg 2004 és 2006 között már alig mutat eltérést ez az arány. 2004-ben 80,82% kiskorú, 19,18% utógondozói ellátott, illetve 2006-ban 80,3% kiskorú és*

*19,69% utógondozói ellátott szerepelt a szakellátás nyilvántartásában.*” (Molnár 2010: 48)

Rákó Erzsébet (2005) munkájában ír arról, hogy *„1998-ban a gyermekek 60,8 % került intézeti elhelyezésre, 39,2%-uk pedig családba. 2002-ben a gyerekek 52,6%-a élt intézeti körülmények között, 47,4%-uk pedig családban.*” (Rákó 2005: 79) Ezek az adatok is megerősítik azt a tendenciát, mely szerint az intézményi struktúraváltás következtében hazánk gyermekvédelmi szakellátásában kiemelt szerepet kap a nevelőszülői elhelyezés, illetve a családi ellátási formák preferáltabbak. *„A gyermekvédelmi szakellátáson belüli a nevelőszülőnél történő elhelyezés aránya erőteljesen megváltozott a Gyermekvédelmi törvény hatályba lépése után a lakásotthoni, gyermekotthoni elhelyezéshez viszonyítva. 1997-ben a szakellátásban nevelkedő gyermekek 40%-a élt nevelőcsaládban, ezzel szemben ez az arány 2006-ban már 53,8% volt. A rendelkezésünkre álló információk alapján jelenleg a nevelőszülők 37 nevelőszülői hálózathoz tartoznak. A 37 hálózat közül 20 hálózatot a területi gyermekvédelmi szakszolgálatok működtetnek kötelezően ellátandó alapfeladatként; 5 gyermekotthonhoz tartozik nevelőszülői hálózat; a három SOS gyermekfalu is nevelőszülői hálózatként működik; valamint 9 hálózatot a civil szféra működtet.*” (Molnár 2010: 49) Emelkedő tendenciát mutat a nevelőszülők száma, azonban képzésük, továbbképzésük, pszichés védelmük, azaz szakmai és mentális megújulásuk kérdése napjainkban még nem mindenhol megoldott. *„A modernizáció során jelentkező meghatározó értékek: pályaorientációs és szocializációs tevékenység sikeressége, a magas szintű személyiség- és szerepfejlesztés biztosítása és a gyermekvédelmi szakembereknek a minőséghez való elkötelezettsége együttesen eredményezik a szükséges paradigmaváltást.*” (Beóthy-Fehér 2004: 26)

A korábban jelzett európai célkitűzéseknek megfelelően hazánkban is fokozottan hangsúlyossá válik a gyermekvédelmi törvény bevezetését követő mennyiségi szolgáltatásbővítés fejlődési szakaszát követően a minőségi feladatellátás feltételrendszerének megteremtése. Megjelennek az egységesítési törekvések, a szakmai szabályozók, sztenderdek, protokollok, egységes irányelvek meghatározási kísérletei, melyek célja, hogy hazai és uniós viszonylatban is átláthatóbbá, összevethetőbbé, esetleg átjárhatóbbá váljanak a gyermekvédelmi rendszer szektorai, és a szektorközi együttműködések stratégiái is tervezhetővé váljanak.

Kutatási témánk szempontjából fontosnak tartjuk kiemelni azt a tendenciát, mely szerint – bár az országos bekerülési adatok stagnálást, időnként csökkenést mutatnak – azonban



az újonnan bekerülő gyermekek között felülreprezentáltak az iskolai problémákkal küzdő serdülők, ezért a gyermekvédelmi szakemberek és az iskola közötti szakmai kapcsolatok, együttműködések kérdése fokozottan hangsúlyossá válik. *„Általában problémát jelent az oktatási intézményekkel való együttműködés, de szökésben lévő és az ideiglenesen elhelyezett gyermekek esetében az iskolai tankötelezettség biztosítása kérdéses, nem vállalják fel az iskolák a saját szerepüket, felelősségüket a kérdésben.”* (Révész-Molnár 2010:49)

### **3.2.1 A gyermekvédelmi gondoskodásban élők jellemzői a statisztikai adatok tükrében**

Az alábbiakban a kutatás évében aktuális, KSH 2012. december 31. adatai alapján mutatjuk be hazánk<sup>14</sup> és a két régió gyermekvédelmi szakellátásában élők életkor, gyermekvédelmi státusz, egészségügyi mutató, gondozási hely szerinti számarányainak alakulását, majd rámutatunk néhány iskoláztatással kapcsolatos jellemzőre is.

Az 4. számú melléklet 2. számú **„Gyermekvédelmi szakellátottak száma/aránya hazánkban és a Dél- és Észak-alföldi régiókban a gyermekvédelmi státusz függvényében 2012. december 31-én”** című táblázat adatai alapján 2013. január 1. napján Magyarország gyermekvédelmi szakellátásában gondozott gyermekek és fiatalkorúak száma a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján 21.148 fő. A Dél-alföldi régióban az összes ellátott 12%-a él (2630 fő), a lekérdezés időszakában ez az arányszám az Észak-alföldi régióban 23%. Országos és vizsgálati régióink vonatkozásában is tendenciaként mutatkozik, hogy a családjukból kiemelt gyermekek döntő többsége a hatósági eljárást követően átmeneti nevelésbe (ÁTN) kerül. Az országos adatok alapján az összes ellátott 73%-a átmeneti nevelt, a Dél-alföldi régióban az országos adathoz képest alacsonyabb az átmeneti nevelésbe vett gyermekek aránya, ami 64%-ot tesz ki, ugyanez az Észak-Alföldön az országos átlagot meghaladva 80% körül mozog.

Figyelemre méltó különbségek mutatkoznak a Dél-Alföld régió (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád) megyéiben szakellátásba utalt gyermekek arányszámainak tekintetében. A régió szakellátottainak közel 50%-a (47%) Bács-Kiskun megyében került családjából

---

<sup>14</sup>Elemzésünket a dolgozat 4. számú mellékletében elhelyezett 2-6. számú táblázatok szerint végezzük.

kiemelésre, a másik két megyében közel azonos arányú a beutalás (25-30%). A fenti adatok is alátámasztják dolgozatunk korábbi fejezetében (Révész és munkatársai 2010) munkájából idézetteket, miszerint bár az elmúlt évtizedben fokozatosan csökkent, illetve stagnált a gyermekvédelmi szakellátásba beutalt gyermekek száma, azonban néhány megyében emelkedés mutatkozott, közöttük Bács-Kiskun megyét is említik a kutatók. Az elemzett 2006. évi adatokhoz viszonyítva 2009. év végére kismértékű emelkedés, majd 2012 végére az országos adatok vonatkozásában közel 20%-os csökkenés mutatható ki. A KSH aktuális adatai alapján hazánk gyermekvédelmi szakellátásában élő kiskorúinak aránya a 2006. évi 80,3%-hoz képest 2009-ben 82%, 2013-ban 65%. Tekintettel arra, hogy a szakellátásban élők létszáma az elmúlt évtizedben mindvégig 20 ezer fő körül mozgott, a kiskorúak csökkenő arányszáma utal arra, hogy az elmúlt 3 évben önjogúvá vált, azonban továbbra is a gyermekvédelmi rendszerben élők aránya megemelkedett.

Az Észak-Alföld megyéiben a szakellátásba utalt kiskorúak országos adathoz viszonyított aránya 21%, ez a Dél-Alföldön 11%. Annak ellenére, hogy az Észak-Alföldön kétszer annyi kiskorú jelenik meg, a mintavételi keret meghatározásánál – ahol az ép intellektusú, speciális és különleges ellátási szükséglettel nem jellemezhető gyermekekkel számoltunk – ez a számottevő különbség már nem jelentkezett, ami utal arra, hogy igen magas a speciális és különleges szükségletűek, tartós beteg, fogyatékkal élőként nyilvántartott gyermekek aránya az adott régióban.

A melléklet 3. számú, **„Gyermekvédelmi szakellátás nevelőszülői hálózatában gyermekek és fiatalok száma/aránya a Dél - és Észak-alföldi régiókban 2012. december 31-én”** című táblázatának adatai alátámasztják dolgozatunk korábbi részében megfogalmazott, a gyermekvédelmi rendszer struktúraváltásával kapcsolatos tendenciát. A családi jellegű elhelyezési forma preferálása, a nevelőszülői hálózat kiterjesztéséhez, megerősödéséhez vezetett az elmúlt évtizedekben. Az országos adatok szerint a gondozott kiskorúaknak 61%-a él nevelőcsaládban, és elemzésünk alapján a kutatott régiók vonatkozásában nagyarányú pozitív eltérés mutatkozik. A Dél-Alföld megyéiben nevelőszülőknél élő gyermekek aránya 71%. Észak-Alföld megyéiben nevelőszülőknél élő gyermekek aránya 70%.

A **„Gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek/fiatalok korcsoport szerinti százalékos megoszlása gyermekvédelmi státusz és nem bontásában** látható a melléklet 4. számú ábráján.

Gyermekvédelmi státusztól és nemtől függetlenül a 12 éven felüli korosztály teszi ki a vizsgált populáció 63%-át az országban. Az arány mindkét vizsgálati régióban alacsonyabb az országos megoszláshoz képest. A dél-alföldi régióban a gondozottak 43%-a, az Észak-Alföldön a gondozottak: 41%-a tartozik a 12-17 éves korosztályba.

A tartós nevelésben (TN) élő 10 évnél idősebb gyermekek aránya megközelíti a 80%-ot. Az egészen fiatal korosztályhoz tartozók (0-3 évesek) és a nagykorúvá válás előtti éveikben járó (15-17 éves) serdülők aránya a gyermekvédelmi rendszeren belül felülreprezentált az ideiglenes hatállyal elhelyezettek (IDE) körében is.

*„A 0-3 éves korosztály a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés egyik jellemző csoportja, egy olyan életkori csoport, amely esetében a bekerülés mögött egyértelműen a gyermek kívüli okok állnak, ugyanakkor a gondozásba vétel döntő hatással lehet a gyermek későbbi sorsára. A 6-7 éves korosztálynál az iskoláskor elérése, tehát a gyermek beiskolázása jelent sorsdöntő mozzanatot. Az ebben az életkorban történő gondozásba vétel meghatározó az iskolai karrier szempontjából is. A gondozásba kerülés másik jellemző időszaka a gyermekek serdülőkorára esik. Ebben az életkorban a gyermektől független, külső tényezők, valamint a gyermek viselkedésében, magatartásában, tanulási teljesítményében megnyilvánuló negatív tényezők egyaránt szerepet játszhatnak a gondoskodásba kerülés folyamatában.”* (Neményi-Messing 2007: 3)

Ez az arányszám jelezheti, utalhat a kisgyermekeket és a serdülőket nevelő családok problémáira, mintegy ráirányítva a gyermekjóléti alapellátás szolgáltató körének figyelmét ezen két életkori csoportba tartozó gyermekek családjaira, mint potenciális támogatottságot igénylők körére.

**Mellékletünk 5. táblázata a „Gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolába járó gyermekek megoszlását mutatja gondozási hely és iskolatípus vonatkozásában”**

A gyermekvédelmi szakellátásban élő kiskorúak életkori adataikat tekintve az alapfokú oktatási intézmények diákjainak 50% körüli értéket kellene mutatnia. Ezzel szemben az általános iskolába járó diákokat gondozási helyük szerint mutató táblázat adatai alapján a szakellátásban élő gyermekek közel 60%-a jár általános iskolába. Magas a túlkoros diákok aránya, az általános iskolába járó szakellátásban élő gyermekek 33%-a túlkoros. Gondozási helyüket tekintve általában igaz az, hogy a gyermekotthonban élők között vannak jelen nagyobb arányban a túlkoros diákok, kivételt jelent a Dél-Alföld régiója mindhárom megye esetén, valamint Budapest, Veszprém és Tolna megye.

A melléklet 6. számú táblázatából a **„Gyermekvédelmi szakellátásban élők általános iskola utáni továbbtanulási mutatói” olvashatók ki regionális bontásban.**

Az adatok alapján elmondható, hogy országszerte a szakellátásban élő normál intellektusú gyermekek és fiatalok 9% tanul középfokú oktatási intézményben. Ez az arány nagyon csekélynek mondható a 15-17 éves korosztályhoz tartozó gyermekeinek közel 30%-os részarányát (Tóth 2004) tekintve.

*„ Napjainkban is jellemző, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszerben élőknek csak kisebb része szerez gimnáziumi, szakközépiskolai végzettséget. Többségük főleg a szakiskolai képzésben jelenik meg, amely iskolatípus köztudottan a mobilitást kevésbé elősegítő végzettséget ad a kezükbe. „ (V.Gönczi-Gortka Rákó 2011:6)*

A középfokú oktatási intézménybe járók (927 fő) 58%-a gyermekotthonban él, 42 %-a nevelőszülőnél, azonban a nevelőszülőnél élők között arányaiban valamivel magasabb a középfokú oktatási intézményben tanulók aránya (95%) a gyermekotthonban élő tanulók (93%) arányához képest.

A dél-alföldi régió megyéinek gyermekotthonaiból és nevelőszülői hálózatából középfokú oktatási intézménybe járó diákok arányszámainak elemzését követően megállapítottuk, hogy a nevelőszülői hálózatokban élők körében általában magasabb a szakközépiskolába és gimnáziumba járók aránya. Békés megyében a legmagasabb a gimnáziumba járók aránya a régióban mindkét gondozási típust tekintjük (32%). Bács-Kiskun megye középiskolásainak 4%-a jár gimnáziumba, Csongrád megyében ez az arány 10%. Az összes gimnáziumba járó gyermekvédelmi gondozott országos 7%-os adatához képest, ezek a mutatók magasnak tekinthetők, a békés megyei adat megegyezik az országos családjaikban élő kortársakra vonatkozó adattal (V.Gönczi-Gortka Rákó 2011).

Az észak-alföldi régió megyéiből az összes gyermekvédelemben élő középiskolás arányszámához viszonyítva, a dél-alföldi régióval egyezően 14% jár gimnáziumba vagy legalább szakiskolába.

Hajdú-Bihar megyében 65%-uk nevelőszülőnél él, Jász-Nagy-Kun Szolnok megyében 54%-uk él nevelőszülőknél, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 28%-uk, azaz ebben a megyében a középfokú intézménybe járó gyermekek döntő többsége gyermekotthonból jár szakmát és/vagy érettségit adó iskolába.

Ebben a régióban is a szakiskolák vezetik a rangsort, illetve itt is igaz az, hogy a gimnáziumba és az érettségit adó iskolatípusokba járók többsége nevelőszülőnél él. A legnagyobb Jász-Nagykun-Szolnok megye gimnazistáinak az aránya, 11%, ami

meghaladja a gyermekvédelmi gondozottakra vonatkozó országos gimnáziumba járók arányát mutató 7%-ot, ezt a másik két megyében is elmondhatjuk, hiszen 9-9%-os arányban vannak jelen a gimnazisták, de ez egyik megyében sem közelít az országos 30% körüli adathoz az arány.

Azonban mind a Dél-alföldi régió, mind az Észak-alföldi régió összes megyéjének vonatkozásában a szakiskolai képzések vezetnek a gyakorisági rangsort, gondozási hely típusától függetlenül. Ez az arány az országos adatokkal megegyező tendenciát mutat és összefüggésben állhat a gyermekvédelmi gondozottak között felülreprezentáltságot mutató fogyatékkal élők magas arányával illetve a szülők alacsony iskolai végzettségének meghatározó erejével. (Bourdieu 1978)

A gyermekvédelmi rendszerben élők és az onnan kikerültek iskolai pályafutásával, önálló életre való felkészülésével kapcsolatban kevés hazai kutatás zajlott. A védelemben vétel alatt álló veszélyeztetett gyermekek esetében főként az iskolai gyermekvédelem, a gyermekvédelmi jelzőrendszer működése, azaz az iskolai szociális munka tárgykörökben találhatunk kutatási előzményeket.

A témával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek feldolgozását követően azonban az alábbi helyzetkép tárult fel előttünk. Magyarországon és az Európai Unió más tagállamaiban (Svédország, Anglia, Egyesült Királyság, Németország, Dánia, Spanyolország) is számos kutatás hívja fel a figyelmet a gyermekvédelmi gondozottak társadalmi kirekesztettségének problémájára. (Rácz 2009) A szerzők által speciálisként (V.Gönczi-Gortka Rákó 2011) definiált gyermekkori hátrányok leküzdésének, a sikeres társadalmi integrációt gátló tényezőként a „félbe szakított iskola” következményeként kialakuló élethelyzetet említik első helyen. (Rácz 2003; Rácz (b) 2005; Varga 2008; Balázsné Huri 1992).

A vizsgálati csoportba tartozó gyermekek és fiatalok körében a rendelkezésre álló adatokra hivatkozva elmondható, hogy az iskolai átlagok, kompetencia szintek (matematikai eszköztudás és szövegértési képesség), az évismétlés, és a lemorzsolódás, így a túlkorosság tekintetében is rosszabbak az átlagok, mint családban élő társaik körében. A negatív irányú különbség a gyermekvédelmi rendszer bizonyos szegmensei, intézménytípusai, gondozási és ellátási formái mentén tovább fokozódik (nevelőszülő-lakásotthon- nagy létszámú gyermekotthon, átmeneti-tartós nevelt, utógondozott-utógondozói ellátott kategóriák mentén megragadható és kimutatható különbségek árnyalják a képet). (Veressné 1998, Kálmánczhey 2008; Zsoldos 2008) A gyermekvédelmi rendszer otthon nyújtó teljes körű ellátást biztosító gondozási helyein

élő gyermekek iskolai életútjának alakulását tekintve hazai és nemzetközi szinten egyaránt jellemző az, hogy az országos átlagoktól a családjaikban élő kor- illetve „padtársakhoz” (Varga 2008) viszonyított arányszámokhoz képest jóval kevesebben célozzák meg a felsőoktatást, főként a gyermekotthonokban élők preferálják közel 50%-os arányban a szakmunkás végzettséget.

A legtöbb kutató a közoktatási intézmények szintjén vizsgálódik, (Rácz 2005; Vágó 2002; Hodosán-Rácz 2009; Liskó 1997) hiszen a gyermekvédelmi statisztikai adatok szerint a gyermekvédelemben élők döntő többsége, több mint 80%-a a közoktatási rendszerben folytatja tanulmányait. Ennek ellenére az iskolai sikertelenség feltárására vállalkozó helyi, regionális és országos kutatások is gyakran említik meg a szakellátásban élők iskolai sikertelenségének okaként a gyermekvédelmi rendszerbe való bekerülés előtti hátrányok felhalmozódásán túl, (Nicaise 2000; Arató-Varga 2004; Győri 2009) az ellátórendszerben töltött időszak oktatási szolgáltatásainak hiányosságait (Gáti 1987, Bryderup 2008; Fülöpné 2003; Józóné 2007), továbbá az oktatási és a szociális terület szektorközi együttműködésének hiányosságait. (Gáti 1987; Baginsky 2000; Somorjai 2001; Herczog 2001; Maros-Tóth 2002; Torgyik 2004, Arató-Varga 2005; Hollik 2008)

Az országos statisztikai adatok elemzésén túlmutató, mélyebb vizsgálati rétegekig hatoló kutatások az iskolai életút sikertelenségének és sikerességének endogén-exogén; (Rácz 2009) strukturális – individuális – szociális; (Cieslik 2006) térbeli; esetenként interperszonális szinten megragadható tényezőcsoportjait állítják szembe rendszer és egyén szintjén egymással. (Rácz 2009) Rácz Andrea „*interjúkat elemezve a felsőoktatási tanulmányokat elősegítő tényezőket ...két fő csoportba sorolta. Az első csoportot az endogén tényezők alkotják, úgy mint a kitartás, akaraterő, a kitörési vágy, a biztos jövő iránti elköteleződés. Az endogén tényezők lefedik az individuális tényezők körét.* (Rácz, 2009)

*Az exogén tényezők közé sorolta a szerző a külső körülményeket, köztük a gyermekvédelem rendszerét és annak szereplőit. Rendszerszinten pedig fontos szerepet kap a sikeres iskolai pályafutásban a nevelkedési hely és annak stabilitása, a gyermekvédelmi szereplők (nevelőszülő, gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók) szemlélete, nevelési módszere, a támogatások hozzáféréseben való segítségnyújtás.”* V.Gönczi-Gortka Rákó 2011:19)

Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatási eredmények 3-5%-ra teszik (Rácz 2009; Jackson et al 2002, Jackson 2007, Höjer 2008) azoknak a gyermekvédelmi

rendszerben élő fiataloknak az arányát, akik eljutnak a felsőoktatási intézményig, lemorzsolódási arányokról azonban keveset tudunk. Ebben az iskolafokozatban hazánkban az után követéses vizsgálatok hiányként jelennek meg. Veressné Gönczi és Rákó (2011) a Debreceni Egyetem hallgatói körében kutatták a szakellátásból egyetemre járó fiatalok helyzetét. A több tízezres hallgatói bázisból a gyermekvédelmi múlttal rendelkező diákok aránya elenyésző volt, számuk alig haladta meg a 10 főt. Ceglédi (2012) a hátrányos miliőből egyetemre járó fiatalok „reziliens életút” vizsgálatát végezte (N=29). Rácz (2012) a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkavállalási jellemzőinek és jövőképük kutatása során „Stein (2005) tipológiájából” (Rácz 2012:142) indult ki. A fiatal felnőtt utógondozói ellátotti körből kiválasztott gyermekvédelmi szakellátottak körében végzett kérdőíves felmérés, majd interjúzás eredményei alapján a fenti tipológia mentén a sikeres és túlélő csoportok szerint kategorizálta a kutatás alanyait. A szerző sikeresként definiálta azokat a fiatal felnőtteket, „...*akik mindent megtesznek annak érdekében, hogy le tudják küzdeni múltjukból származó hátrányaikat, iskolai pályafutásuk viszonylag egyenletesnek mondható, többnyire piacképes szakmával rendelkeznek vagy jelenleg ilyen szakmát tanulnak....Támogató közeg veszi őket körül, a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében is találtak olyan személyeket, akik segítették, motiválták őket.*” (Rácz 2012:144)

A „Jól nevel-e az Állam?” (Hazai-Rácz 2013-3014)<sup>15</sup> avagy elősegíti-e a gyermekvédelmi rendszer az iskolai előmenetelt, esetleg a családból történő kiemelés okozta trauma, a kényszerrel terhelt élethelyzetek mindvégig visszahúzó erőként kísérik a gyermekeket? „Jobb-e a „legrosszabb” család is, a „legjobb” gyermekvédelmi elhelyezésnél?” jellegű kutatási kérdések megválaszolását célzó – egymással szembe állítható – nemzetközi kutatási eredmények jelzik, hogy a gyermekvédelemben végzett szociális munka szakmai „beavatkozás dilemmája” (Compton– Galaway 1996:80) nem kizárólag hazánk „kiskorú” gyermekjóléti alapellátásában dolgozó segítőinek sajátja.

Dubner és Motta (1999) tanulmánya szerint Amerikában a gyermekvédelmi rendszerben élők 80%-a jellemezhető poszttraumás szindrómával (PTSD) 60%-uknál a PTSD oka az elszenvedett szexuális abúzus, 42 %-a a PTSD-ben szenvedőknek testi bántalmazott, azonban 18 %-uknál nem volt bántalmazás, ők Marsenich 2002 munkája

---

<sup>15</sup> Rácz Andrea és Hazai Vera nyertes kutatói pályázatának (Debreceni Egyetem) témája: "Jó szülő-e az Állam?, a corporate parenting terminus hazai gyakorlatban való megjelenése". A kutatás keretében készültek egyéni és csoportos interjúk és kérdőíves felmérést is végeznek a kutatók. 2013/2014.

alapján azért lettek PTSD-sek, mert kvázi áldozatokká váltak a családon belüli erőszak szemlélésének, átélésének. Cook (2005) oregoni és washingtoni kutatásának eredményei azt mutatják, hogy azoknak a felnőtteknek a körében, akik 1 éves kortól 14-18 éves korig gyermekvédelmi rendszerben éltek magasabb a felnőttkori poszttraumás szindrómában szenvedők aránya, gyógyulási arányuk az átlag népesség 47%-hoz képest mindössze 28,2 %. A vizsgált államok gyermekvédelmi rendszereiben felnőtt populációban felülreprezentáltak a mentális betegségekben szenvedők is. Az átlag populáció negyedéhez képest, a kutatásban részt vevőknek több mint fele számolt be kezelt mentális betegségről.

Matheson (1991) és Casy (2008) rávilágítanak többek között arra, hogy a gyermekvédelmi rendszerben élők körében magasabb a devianciával jellemezhető köré, többen kerülnek börtönbe, magasabb az öngyilkosságot elkövetők aránya, sokukat sújtja a mélyszegénység és hajléktanláság.

Brit kutatások Lawrence-Carlson; Egeland, B (2006) szerint az elhelyezés több hátrányt okoz a gyermeknek, mintha a „zavaros családjában” nőne fel. Finn kutatási eredmények szerint a halálozási arányszám is magasabb (balesetek, öngyilkosság, egyéb betegségek következtében 24 éves kor felett) azoknak a körében, akik védelemben voltak.

Tarren-Sweeney, M; Hazell, P (2006) tanulmányukban arról írnak, hogy az Egyesült Királyság átlagnépességéhez viszonyítva magasabb az étkezési rendellenességek, táplálkozási zavaros gyermekek aránya a gyermekvédelemben élők körében. A gyermekek a rendszerben nagyobb arányban válnak túlsúlyossá és elhízottá, a kutatás eredménye szerint a gondozottak 35%-nál a gondozási idő alatt legalább egy alkalommal nő a testtömegindex. A HSS szindrómás (hyperphagic short stature syndrome) gyermekek száma is igen magas a gyermekvédelemben. Ezt a szindrómát állandó éhségérzet, megnövekedett étvágy és enyhe fokú tanulási zavar jellemez. Gátolt az előrejutás, hiszen a figyelem középpontjába állandóan az elsődleges, fizikai szükséglet, a táplálkozás áll, így a magasabb rendű szükségletek kielégítése elmarad. A vizsgálatok szerint szignifikáns az összefüggés a szindróma megléte és a gyermekbántalmazás megélése között, ahogyan a gyermekkorban gondozásban lévők között a bulimia nervosa is gyakrabban fordul elő, mint az átlag populációban a Közép-



Nyugat amerikai régióban folytatott utánkövetéses vizsgálat eredményei<sup>16</sup> szerint. Ausztrália gyermekvédelmi rendszeréről szóló jelentésből is az derül ki, hogy kora gyermekkorban elszenvedett bántalmazás, elhanyagolás a gondviselőtől, illetve a gyermekvédelmi rendszerben elszenvedett meghatározó és ismétlődő traumák meghatározzák a későbbi felnőttkori kapcsolatokat. (Chair, Collins 2007)

Mások a gyermekvédelmi rendszert védőfaktoroként, esélyként jelenítik meg, amikor arról írnak, hogy sok gyermek kerül a korai életévekben a rendszerbe, éppen jókor, a szellemi és lelki fejlődés kritikus időszakában. Az emberi agy, idegrendszer fejlődése 25 éves korig folyamatos, azonban az agyfejlődés legkritikusabb időszaka 3-4 éves kor körül van. (Rollins 2005) Ebben az időszakban alakulnak ki a személyiségnek azok a jellegzetességei, melyek meghatározzák majd a stresszkezelés, az értelmi képességek, készségek formálódását. Az agyfejlődésnek ebben a szakaszában a negatív környezeti hatások (érzelmi elhanyagolás, alultáplálás élethosszig tartó károsodást okoznak. (Silverman; Reinherz, Giaconia,1996; Bourgeois 2005, az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia munkatársai 2000, 2005.; Perry 2002). Land szerzőpáros eredményei (2011) mentén a jól megválasztott nevelőszülők fokozhatják a pozitív érzelmi reakciókkal a kötődést és csökkenthetik az ártalmakat, a traumatikus hatások felnőttkori tüneteit.

Kutatják a nemzetközi rendszerekben, különböző szektorokban fellelhető lehetőségeket (családi gyökerek, iskolai környezet, kapcsolati tőke, szektorközi és szakmai együttműködések) a gyermekek elfogadásának, boldogulásának elősegítése szempontjából.

Brezina (1996) idézi a hátrányos helyzettel, a rétegződéssel, egyenlőtlenséggel kapcsolatos elméleteket, és ír a hallgatói, tanulói ellenállást, társak felé irányuló negatív előítéletet csökkentő lehetőségekről: mint az osztálytermi szerepjátékok, amikor a diákokat úgy csoportosítják, hogy a feladat megoldásokban legyenek előnyös és hátrányos helyzetben diákok, hogy első kézből tapasztalhassák meg az egyenlőtlenség élményét. Amikor elemzik, értelmezik a szerepeket és az azokból fakadó viselkedéseket

---

<sup>16</sup> Casey Family Programs (2005) "Former Foster Children in Oregon and Washington Suffer Posttraumatic Stress Disorder at Twice the Rate of U.S War Veterans" <[http://www.dhs.state.mn.us/main/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&Rendition=Primary&allowInterrupt=1&noSaveAs=1&dDocName=dhs16\\_138979](http://www.dhs.state.mn.us/main/idcplg?IdcService=GET_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&Rendition=Primary&allowInterrupt=1&noSaveAs=1&dDocName=dhs16_138979)> (Utolsó látogatás: 2012. március 6.)

rábrednek az egyenlőtlenség, a hátrányos helyzet valós küszöbképző szerepére, megértik, miként akadályozhatja ez a gazdasági sikerességet.

Washington állam Szociális és Egészségügyi Szolgáltató Egységének honlapján olvasható, hogy a közel 10 ezer fős gyermekvédelmi gondozottak körében sokszor problémát jelent az iskolai állandóság, stabilitás hiánya, mely oka lehet annak, hogy a gondozottak iskolai kimenete az átlagtól rosszabb. Az ismétlődő költözések miatt megszakadó oktatási folyamatot említik okként, ha a gondozási hely körzete megváltozik az iskola is és a gyermek rákényszerül, hogy iskoláját és közösségeit elhagyja. Vizsgálták, hogy az iskola hogyan tud segíteni ebben a helyzetben? Milyen hozzáállás várható el: működjön együtt a gyermekvédelemben dolgozókkal (*a segítők, szociális munkások és az új gondozók címe, elérhetősége adott legyen, számukra rendszeres tájékoztatót kell küldeni a gyermek eredményeiről és fontos iskolai információkról*). Biztosítani kell a kellemes, barátságos, el- és befogadó, biztonságot nyújtó légkört, a bizalmasságra, titoktartásra vigyázni kell, mert sokan elrejtik azt, hogy nevelőszüleik vannak a kortársak előtt, mely önelfogadásukkal, sajátos identitástudatukkal, helyzetelfogadásukkal van összefüggésben. Együttműködés Washingtonban a szakemberek között úgy működik, hogy az iskola úgynevezett tanári jelentőlapon informálja a szociális munkást a diák eredményeiről, magatartásáról, előadásairól. Probléma esetén több segítséget tud nyújtani a szociális munkás a tanári munkához is. Megválaszolja a gyermekkel, előéletükkel kapcsolatos kérdéseket.

A Vera Institute of Justice gyermekvédelmi kutatásának összefoglalójában Conger szerzőtársával (2001) a közel fél millió amerikai gondozásban élők körére nézve közöl adatokat. A kutatást indokolta, hogy a gyermekvédelmi rendszerbe való belépést követően markáns tanulmányi eredménybeli romlás mutatkozik a gyermekeknél. 16 ezer fős mintán végeztek összehasonlító vizsgálatot, megnézték a gyerekek iskolai tapasztalataikat, élményeiket és a teljesítményüket. Nézték tanulmányi átlagokat, gondozási szintet, iskolaváltást, 3-8 lépcsős teszten pontozták a gyermekvédelmi tapasztalataikat: beleértve gondozás időtartama, gondozási hely típusa, szökéses történeteket, elhelyezési történeteket, elhelyezés okát, a rendszerbe kerülés évét. A jogvédő szervezet kutatási eredményei szerint a legerősebb hatást az iskolalátogatásra és az iskolaváltásra gyakorol a gondoskodás, kisebb hatás mutatkozik a gyerekek olvasás és matematika vizsgáira. Azt feltételezték, hogy az iskolaváltás kárt okoz, nem hat kedvezően a látogatásra és a vizsgapontokra, az iskolalátogatásra kevés hatással van,

nincs hatással a szövegértési pontokra és kis mértékben csökkentek a matematika vizsga pontjai is, azaz közvetlenül a tanulmányi eredményességet jelentősen nem befolyásolja.

Néhány csoporthoz tartozók körében kifejezetten javul az iskolalátogatás a rendszerbe kerülést követően: fiatalok, bántalmazás vagy elhanyagolás miatt belépők, azok, akik az iskolában maradnak belépést követően legalább egy félévet, stabil gondozási hellyel bírók, lakásotthonosok, családszerű otthonok, melyek támogatják a tanulást és a teljesítményt. Az iskolai mobilitás, iskolaváltás jellemzőiről szóló a Chicagói Egyetem Chapin Hall<sup>17</sup> kutatóintézete által végzett kutatás eredményei szerint az iskolaváltás kétszer olyan gyakori körökben, mint vérszerinti családjaikban élő kortársaik között. Nehezíti a helyzetüket, hogy sokan tanév közben váltanak intézményt, 2/3-duk esetében az iskolaváltás az elhelyezéssel egy időben történik. Az iskolaváltások száma egy harmaduknál négy, öt alkalommal is megtörtént iskolai életpályájuk során. A körökben végzett hatásvizsgálat eredményei szerint, akik ilyen sokszor váltanak, legalább 1 évvel maradnak le 6 éves korukra, ez hatással van a felsőfokú tanulmányokra, nagy a lemorzsolódás, gyakrabban ismételnék évet, túlkorosok, igen magas arányban (23-47%) részesülnek speciális oktatási szolgáltatásokban, a felsőoktatási intézménybe történő felvétel esélye adott ugyan, de hat és félszer gyakrabban élnek a halasztás lehetőségével.

Ronald K. Chen: Youth in foster care need school stability című munkájában (New Jersey office of the promotign positive change for children, Trenton.) hangsúlyozza, hogy el kell érni, hogy a rendszerbe kerülést követően az „otthoni iskolában” maradjon a gyermek, mint biztos pont az életében maradjon az iskola és az iskolai közösség.

Chamberlain et al. (2009) felmérésének adatai szerint az USA tagállamaiban közel 500 ezer gyermek és fiatal él gyermekvédelmi rendszerben. Fontosnak tartják az iskola szerepét és az oktatást a nehézségek, bizonytalanság, bántalmazás és elhanyagolás ellensúlyozásában, abban, hogy sikeres iskolai eredményekkel be tudjanak illeszkedni a társadalomba, önálló életet tudjanak kezdeni, gazdasági státuszukat megalapozhassák. A kutatási adataik azt mutatják, hogy emelkedik, javul az iskolai teljesítmény, kevesebb a viselkedési zavar, alacsonyabb a lemorzsolódási arány és sikeresebb a munka világába való átmenet és a felsőoktatás irányába is. Az oktatás egy biztos pont a gyermekek életében, illetve a rendszerből való távozást követően a tanulás

---

<sup>17</sup> [www.chapinhall.org](http://www.chapinhall.org)

és az iskola szignifikáns proaktív faktor a sikeresség tekintetében. Az 1. számú mellékletben nemzetközi és hazai jó gyakorlatok rövid bemutatását tettük meg.

## 4 Új fogalmi keretek között: A reziliencia kutatása a gyermekvédelem területén

Utalva az előzőekben áttekintett szakirodalmi, kutatási forrásokra és statisztikai adatokra, a gyermekvédelmi ellátásokban részesülő veszélyeztetett és szakellátott gyermekek esetében az iskolai eredményességet, az évisméltések és a lemorzsolódás hiányát, az iskolai környezetben kedvezően működő társas támogatást ezen kutatási célcsoport esetében „sikerességnek” tekinthetjük.

Ahogy már dolgozatunk korábbi részében említettük, Welch (1987) humán ökörendszerét alapul véve a rendszer mind a hét szintjéhez egyaránt kapcsolódó jelenségként értelmezhetjük a rezilienciát (*resilient*), ami Chicetti és Cohen megfogalmazásában: „Az egyén sikeres alkalmazkodó képessége, előremutató viselkedése a hosszan tartó kedvezőtlen – külső vagy belső – hatások, súlyos traumák ellenére.” (Chicetti-Cohen 2006:14)

Magyarországon a gyermekvédelemmel kapcsolatos munkák előző alfejezetben összefoglalt szűk köre foglalkozott az elmúlt évtizedekben a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek iskolai előmenetelének, boldogulásának, iskolai pályafutásuk kutatásával. A tanulmányi eredményeken túl mutató, átfogóbb, boldogulásra lehetőséget biztosító több dimenziós jelenségként értelmezhető reziliencia összetevőinek kutatása a gyermekvédelemben élők vonatkozásában ez idáig hazánkban nem történt meg.

A nemzetközi irodalomban - a múlt század közepétől - eredeztethető reziliencia kutatások a pszichiátria, pszichológia, pszichopatológia területén vizsgálták a jelenséget. A rizikófaktort jelentő társadalmi hátterek (szegénység, hajléktalanság, különböző devianciák, mentális betegségek) összefüggésrendszerében a jelenség kutatásának szociológia aspektusa is megjelenik, amikor a reziliencia kutatások első és második szakaszában (Gaumnitz 1943; Buck 1943; Masten és Obradovic 2006) a társadalmi intézmények felelősségére (iskola) és a talajvesztettség, biztonság, állandóság hiányából fakadó deviancia negatív társadalmi következményeire, terheire irányítják a figyelmet a szerzők. Az első szakaszban feltárták a kockázati tényezőket, melyek adaptációs nehézségek, akadályok elé állíthatják az egyént, illetve a védőfaktorokat, melyekkel a negatív behatások ellenére, mégis indukálható a pozitív irányú alkalmazkodás. A kutatások második szakaszában „Olyan kérdésekre kerestek választ, hogy mely változók kombinációi jelzik előre, vagy éppenséggel moderálják az

*alkalmazkodás kimenetelét, a fennálló rizikó kontextusában...”A viselkedés egyéni szintjeinek és az ebben szerepet játszó környezeti tényezőknek longitudinális vizsgálatai révén számos, a fejlődési folyamatok kimenetelét közvetítő, illetve moderáló tényezőt sikerült azonosítani.” (Hámori 2013:8)*

A reziliencia kutatások harmadik és negyedik hulláma” (Masten 2012) a XX. század végére, XXI. század első évtizedére tehető, amikor egyrészt a rezilienciát biológiai, genetikai aspektusból is kezdték vizsgálni, másrészt modelleket alkottak, melyben integrálják az egyéni viselkedés, a környezeti hatások és a genetikai<sup>18</sup>, idegrendszeri állapot közötti kölcsönhatásokat a „rugalmas” alkalmazkodás, adaptációhoz szükséges tényezők meghatározásakor. (Cicchetti és Cohen 2006)

Kutatásunk a lehetséges fejlesztési – prevenciós vagy intervenciós – beavatkozások, területek feltárását célozta a gyermekvédelemben gondozott, traumatizáló hatásokkal terhelt serdülők alkalmazkodásának kimenetelét meghatározó tényezők kombinációinak vizsgálatával. A fentiekben ismertetett nemzetközi reziliencia kutatások második szakaszában feltárt elméleti komponensekből indultunk ki gyermekvédelmi reziliencia kutatásunk során, ezért kutatásunk keretét, kiinduló pontjául Ann Masten munkásságához tartozó alábbi összetevők szolgálnak.

Kutatási eredményeinek összefoglalójában Masten (2001, 2007) felsorolja azokat az elemeket, amelyek előre jelzik, jósolják a rezilienciának valamilyen szintjét. A szerző védőfaktoroként említi a pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez; élő kapcsolat, valóságos, tényleges szülőség, családi kapcsolatok; autonómia, önbizalom, önállóság, problémamegoldó képesség; vonzó, megnyerő képességek; hit az élet értelmében; valláshoz, hith ez való vonzódás; szocioökonómiai

---

<sup>18</sup> A jelenség genetikai hátterének kutatása, a gének és a környezet közötti kölcsönhatásának – tudományos szóhasználatban „GxE” – vizsgálata kapcsán a kutatók felfedezték, hogy a gének egy sajátos variációja elősegíti a rezilienciát. Uhler és Moffitt (2011) illetve Caspi et al. (2003) tanulmányaikban a rezilienciát meghatározó „(5-HTT) gén” és a gyermekkori nevelés, törődés, gondoskodás illetve depresszió közötti összefüggést vizsgálták. Az említett génnel rendelkezőknek az agy szerotonin termelése növekszik, jobban elősegíti a jól-lét érzését, ezáltal magasabb szintű a védelem a traumák, stresszhatások ellen, azaz csökken a depresszióra való hajlam. A gén akkor lép működésbe, ha váratlan stresszhelyzet, trauma, szerencsétlenség történik. A Yale Egyetem pszichiáter professzora Kaufman gyermekek körében kérdőívvel mérte a kedélyállapotukat, mentális egészségüket, kapcsolati mintázataikat és összevetette az 5-HTT gén allélékkel. A 2 rövid formával rendelkezők depresszióra való hajlama magasabb volt, mint a 2 hosszabb formával jellemezhetőké, illetve a kiterjedtebb, minőségileg jobb kapcsolati rendszerrel, bántalmazást nem szenvedett gyermekek védettségét is kimutatta. A gyermekek felnőttekkel való kapcsolatainak minőségét a személyesség-tárgyasultság preferenciái, személyek, tárgyak fontosságérzetének jelölésével a hétköznapiakban, a segítségkérést fogadók, támaszt nyújtók körének meghatározatásával, a pozitív kommunikáció kódolóinak megnevezésével mérte Kaufman.

előnyök; valós kapcsolatok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal; társas, közösségi élmények megélésének képességeket.

A reziliencia kutatás fentiekben említett úttörői és követői (- a teljesség igénye nélkül - a Garmezy, Werner, Masten, Rutter) vizsgálati populációi között megjelennek a családjukból kiemelt gyermekek és fiatalok. A gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló, nevelőszülőnél vagy különböző gyermekotthoni ellátásban élő gyermekek és fiatalok vonatkozásában vizsgálják a boldogulásra lehetőséget biztosító, azonban a nehézségekkel való megküzdési képességeken (cooping) túlmutató összetett – belső és külső hatásokat egyaránt involváló – jelenséget. Az írásokból kiderül, hogy a gyermekek rezilienciájának alakulása szempontjából a belső individuális tényezők éppúgy szerepet játszanak, mint a külső környezeti hatások, illetve ezek együttes hatásmechanizmusai mentén alakul a gyermek eszközrendszere, amivel sikerrel vagy sikertelenül tud alkalmazkodni az életében bekövetkező hátrányokat generáló életesemények következményeihez.

Masten elmélete szerint néhány a gyermek személyiségfejlődése által, mások az interakcióik során ragadható meg. Az alultáplálás és az érzelmi elhanyagolás képes aláaknázni a rezilienciát, azonban a kellemes személyiség, vonzó tulajdonságok vagy képességek, tehetségek, melyekkel odavonzza a gyermek a felnőttek gondoskodását, lehetőséget biztosít a pozitív kapcsolatokra gondozókkal, tanárokkal. A nagy rizikós gyerekek esetében a pozitív iskolai és kortárskapcsolatok fontosak. Fontosak az iskolán kívüli, kompetenciaérzést serkentő, sikerélményt nyújtó foglalkozások, versenyek, tevékenységek, zene, sport, egyéb ügyességet fokozó, önérvényesítésre lehetőséget adó események. A reziliencia multidimenzionális jellegéről számolnak be a feldolgozott elméleti írások, empirikus kutatási eredmények. A fenti elméletek, munkák rövid áttekintése kapcsán felszínre került eredmények rámutatnak a reziliencia több dimenziós jellegére, melynek fejlesztése kapcsán éppúgy fontos tényezőként jelenhet meg az állandóság, biztonság megélésére, a kötődésre lehetőséget adó családi, nevelési környezet, mint a pozitív iskolai támogató kortárs és felnőtt kapcsolatok rendszere és a genetikai állomány is.

A fent említett belső és külső hatások dinamikája mentén alakuló jelenség részeként, éppen ezért a gyermekvédelemben megjelenő gyermekek aktuális élethelyzetét, jövőbeni lehetőségeit vizsgálva a kutatók számos aspektust számításba vesznek, melyek meghatározhatják a boldoguláshoz szükséges „rugalmasságot”. Shofield és Beek (2005) írnak arról, hogy a különböző összetevők sikeres együttállása

esetén képletesen van esélye a nehézségeket, traumákat megélt gyermekeknek megkapaszkodni, és egy felfelé irányuló spirál mentén kitörni.

Pozo (2008) munkája szerint a testek, rugalmasságuk miatt képesek a romboló, károsító hatások ellenére visszanyerni alakjukat. A szerző szerint gyermekek esetében ez azt jelenti, hogy az életükben megtapasztalt viszontagságok, csapások, szerencsétlenségek ellenére képesek alkalmazkodni a nehéz, hirtelen megváltozott helyzetekhez és a körülmények dacára pozitív eredményeket elérni az iskolában, egyéb közösségeikben. Egy gyermekvédelmi szakember számára érdekes kérdés, hogy egyes gyermekek a gondozás és állandóság hatására képesek befejezni az iskolát, munkát találnak és jó közösségi emberek, szülők válnak belőlük, míg mások útja a börtönökbe, hajléktalanságba, munkanélküliségbe vezet. Pozo (2008) a „gyermekvédelmi gyermekek csodájaként” határozza meg a jelenséget. A szerző Masten (2001) követője, aki a Minnesota Egyetem Gyermekfejlődési Intézetében a '70-es években csatlakozott Garnezy (1973) kutatócsoportjához és közel négy évtizede kutatja a reziliencia jelenségét. Értelmezésében a reziliencia nem valami mágikus, ritka jelenség, hanem teljesen átlagos, hétköznapi, közönséges mágia („ordinary magic”), melynek kimutathatók védő faktorai éppúgy, mint gátló tényezői. A személyiségbeli, idegrendszeri károsodások, fogyatékoságok, szélsőséges és hosszú ideje fennálló szerencsétlenségek, traumatizáló hatások a rezilienciát kihívássá vagy lehetetlenné tehetik, azonban a protektív faktorok – egyes alkati, akarati és intelligencia jellemzők, felnőttekkel való jó kapcsolat – rendszert alkotva véleménye szerint képesek elősegíteni a boldogulást, ezért ezen erőforrások feltárása lehetőséget biztosít a reziliencia fejlesztésére.

Masten (2007) által meghatározott, a fentiekben ismertetett összetevők mentén tárjuk fel a két vizsgálati régióban megkérdezett gyermekvédelmi gondozott serdülők rezilienciájának jellemzőit, rámutatva a protektív faktorok alakulására, együttállásaira. Kutatásunk eredményeként továbbá a különböző reziliencia szinten lévő csoportokba tartozó gyermekek esetében kirajzolódnak azok a hiányterületek, rizikófaktorok, melyek gátolják magasabb reziliencia szint elérését, ezáltal akadályozva a sikerességüket, eredményes társadalmi integrációjukat.

Az alábbiakban a reziliencia kutatásával kapcsolatos hipotéziseink alapjául szolgáló nemzetközi áttekintést tesszük meg, kifejezetten a gyermekvédelmi gondozottak populációjának családi háttérrel, bekerüléssel, iskolai eredményeivel,



pszichés és egészségmagatartásukhoz kapcsolódó jellemzőik, majd rezilienciájukkal foglalkozó írások feldolgozása mentén.

A nevelésben lévők rezilienciájáról ír Sahoo (2011), akinek eredményei szerint a gondozásban lévők 30%-a jellemezhető a reziliencia valamilyen szintjével szerte a világban. Ezeket a gyermekeket szokták sérthetetlen, sebezhetetlen gyerekeknek is nevezni. A szerző „*a sárból kinyíló lótosz*” képi hasonlattal él vonatkozásukban. Hangsúlyozza, hogy minden szülőnek és nevelőnek gondoznia kellene a rezilienciát gyermekében, melyet egy képességként értelmez, azaz fejleszthető. Elmélete szerint három forrásból meríthet a gyermek: én vagyok és tudok, képes vagyok rá (belső források) illetve a nekem van (külső források).

Sahoo munkájában arról ír, hogy a rezilienciához nem szükséges az összes jellemzővel bírni, de egy kevés. Ha valakit szeretnek, de nem bízik magában, nem jellemezhető a belső erővel, vagy szociális készségekkel, társas élethez szükséges képességekkel, akkor nem tud rezilienssé válni. De ugyanígy igaz az, hogy hiába magabiztos, nagy az önbizalma, ha nem tud másokkal kapcsolatokat teremteni, kommunikálni vagy problémát megoldani, együttműködni. A reziliencia ezeknek a jellemzőknek a kombinációja, életszakaszonként, életkoronként eltérő lehet a komponensek dominanciája és a reziliencia szintje.

Schofield és Beek (2005) szintén foglalkoznak a gyermekvédelmi gondozottak esetében a reziliencia vizsgálatával. Meghatározzák a reziliencia fogalmát a gyermekvédelemben, hasonlóan az elődökhöz, ők is a veszélyek, traumák, nehézségekkel való sikeres szembeállítás, megküzdés, a nehézségek ellenére való boldogulás képességeként határozzák meg a Masten szerint teljesen hétköznapi – Sahoo értelmezésében is fejleszthető – jelenséget. Jelzik azt is, hogy a XXI. század elején a reziliencia témakörének meghatározási körén túl ma már azt kutatják, hogy feltárva a működési jellemzőket, miként lehet elősegíteni, támogatni a reziliencia képességét. Ha képességként kezeljük, akkor ez elősegíthető, előmozdítható, azaz fejleszthető, így ha alapul vesszük Masten elméletét, hogy ez egy hétköznapi jelenség, amelynek számos összetevője ha egy irányba mozdul el, akkor eredmény érhető el, azaz ez a képesség mindenkiben benne lehet. Amennyiben ezt a képességet úgy fogadjuk el, mint sikeres ellenállás a nehézségekkel szemben, sikeres túlélés és boldogulás a hányattatások, problémák ellenére, akkor ez a képesség fejleszthető, támogatható. Írnak arról, hogy komplex hozzáállást igényelnek a gyermekvédelemben élők, hogy lefelé vagy felfelé irányuló spirálban elinduljanak valamerre (gyermekek, gyermekvédők, gyermekvédelmi

rendszerben a szereplők). Kidolgoznak egy pszichológiai modellt, amelyben összeköti a belső, individuális tényezőket a környezeti hatásokkal, külső társadalmi környezettel, fejlődési elméletekkel és a szociális munka gyakorlatával, hogy feltáruljon, hogy miért tudnak egyesek sikereket elérni, míg mások továbbörökítik, halmozzák hátrányaikat. (Schofield-Beek 2005)

Rutter 1999-ben kvalitatív kutatásában esettanulmányokon keresztül vizsgálja a reziliencia elősegítésének jellemzőit. A szerző a szülők felelősségéről ír, ami alatt azt érti, hogy a szerencsétlenségekkel, nehézségekkel való relatív ellenállás képességének kialakítása, elősegítése a cél, a biztonságérzet növelésével, önbecsülés, önértékelés építésével. Meglátása szerint dolgozni kell a gyakran egyszerű fejlődési célok megvalósításán. Ezáltal csökken a rizikó és nő a reziliencia Rutter véleménye szerint a hosszú távú gondozásban lévők esetében a rizikó séma terminus alapján közelíthető meg a kérdés, pszichoszociális perspektívából vizsgálva a rezilienciát kockázati tényezők a gyermek belső világából (*intrapersonális szintből fakadnak: alacsony önbecsülés, megoldatlan, hurcolt traumák*) és azoknak a belső világából, akik szoros kapcsolatban állnak a gyermekkel és a gyermekvédelmi rendszerben dolgozók kapcsolati hálójában vannak. Rizikó faktorok fakadnak a külső világból, tágabb társadalmi környezetből, mint az oktatási rendszer, lakás, lakhatást elrendelő szervek, elhelyező, (hazánkban gyermekvédelmi szakértői bizottság: *szülő*) kulturális és közösségi élet.

Tényezők, védő faktorok fakadnak belülről és kívülről egyaránt (Bronfenbrenner 1979-es modellje (1994), Howe, 1990, 1997; Schofield-Beek, 2005). Soktényezős a modell, minden szinten más-más rizikó, kockázat jelenik meg, ezért figyelembe lehet venni a reziliencia bio-pszichoszociális perspektíváját, ahol a temperamentum, az intelligencia, egészség, és a korai agyfejlődés fog szerepet játszani a reziliencia interaktív modelljében, amely számol a természet és a nevelés teljes eszköztárával. Az, hogy lefelé vagy felfelé indul-e a spirálon a gyermek, az sok mindentől függ, a pontos helyzetfeltárásnak, meghatározásnak fontos megtörténnie ahhoz, hogy segíteni lehessen a gyermekeken. Akkor lehet eredményesen elősegíteni a rezilienciát, ha a viszonyok tisztázottak. Együttműködés nélkül az eredmény elérhetetlen.

Mastenre hivatkozik Rosen (2010) is, aki azt írja, hogy a reziliencia egy átlagos sokakban jelen lévő képesség, amely a hétköznapi életben előhívható normál testi, lelki, szellemi erőforrások rendszeréből tevődik össze. Akarat, szándék, értelem, érzelem, szellem, a családban, közösségekben, és kapcsolatokban. A szülők törekvése védeni a

gyermeket az élet váratlan eseményeitől, fájdalmaktól, veszélyektől, de mindentől nem lehet őket megvédeni. Kutatják sokan, hogy bizonyos körülmények között védettebbek és sikerebbek a megküzdésben a reziliencia képességével bíró gyermekek. Rosen a reziliencia hét összetevőjét határozza meg.

A belső erőforrások és a külső tényezők csoportjaiba rendezhető összetevőket tekintve további elméleti háttérrel szolgálnak a megküzdésre való képesség pozitív pszichológiai megközelítésével illetve a pozitív életminőséggel foglalkozó munkák kutatási eredményei is. Az alábbiakban az elmúlt évtizedben publikált magyar pozitív pszichológia és egészségpszichológia, egészségpszichológiai tanulmányok kutatásunkhoz szorosan kapcsolódó eredményeit rendszerezük.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (2009) tanulmányában az életminőség-kutatás szociológiai, pszichológiai és egészségtudományi irányainak áttekintésével képet fest a magyar társadalom ezredfordulón jellemző életminőségéről. Arisztotelész (1971) Nikomachosi etika című művéhez visszanyúlva idézik az arisztotelészi tételt, miszerint: „*A boldogság nem állapot, hanem aktivitás.*” (Kopp-Skrabski (2009:32) további értelmezésükben: „*Arisztotelész szerint az élet alapvető célja az eudaimonia, szó szerint az isteni kísérvél való azonosulás, ami megfeleltethető a boldogság mai fogalmának. A boldogság, ebben az értelemben nem állapotot jelent (amit az ember birtokolhat), nem is élményt, hanem aktivitást. Az emberi létezés alapvető célja az ember funkcióinak lehetőleg teljesebb gyakorlása.*” .” (Kopp-Skrabski (2009:32) Az Arisztotelész-féle megközelítést többek között összefüggésbe hozzák korunk pszichológiai elméletei közül a Maslow-féle (1968) szükséglet-hierarchia modellel is. (Kopp-Skrabski 2009). Seligman (2008) munkája alapján írnak a boldogság három szintjéről. Kutatásunk szempontjából releváns – az első szinten élvezetek hajszolására irányuló (hedonista) „aktivitás” és a második szinten realizálódó (feladatvégzés) boldogság. Ez, mint bevonódás, az úgynevezett örömteli feladatvégzés okozta flow-élmény, (Csíkszentmihályi 1997) áramlatán túl, – „*a boldogság harmadik szintje az értelmes élet az élet értelmének keresése, ez felel meg az Arisztotelész-féle eudaimionnak, valódi boldogságnak, ami nem élmény, nem állapot, hanem aktivitás.*” (Kopp-Skrabski:2009:6). A fenti boldogságmegközelítést azért tartjuk relevánsnak, hiszen a szerzők tolmácsolásában „*A boldogságnak ezt a szintjét az önelfogadás, életcélok, a személyes növekedés, a másokkal való pozitív kapcsolatok és az autonómia jellemzik.*” (Kopp-Skrabski 2009:6.) A fenti jellemzők mindegyike megjelenik a nemzetközi gyermekvédelmi reziliencia kutatásokban feltárt komponensek között. A

szerzők összegző munkája alapján az élet értelmességébe vetett hit szoros összefüggést mutat az egészségi állapottal, ezért életkortól és státusztól függetlenül is egészségi védőfaktoroként definiálják. Megkülönböztetik az élet értelmébe vetett hit és a vallásossághoz kapcsolódó transzcendentális hit mutatókat. A kettő között szoros szignifikáns összefüggést mutattak ki, azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a két fogalom nem ugyanaz. Ettől függetlenül azt találták, hogy az ezredforduló magyar társadalmában is – függetlenül a szekularizációs folyamatoktól – *„...a vallásosság a mai magyar társadalomban is jelentős életminőség-javító erőforrást jelent.”* (Kopp-Skrabski 2009:42), ahogyan testi-lelki egészségvédő faktorként említik életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül „az élet értelmébe vetett hitet” is. Ezen túl említik az „élet értelmébe vetett bizalom” kérdéskörét, mellyel jól mérhető a nehézségekkel való sikeres megküzdés jelensége, az önazonosság, önértékelés, környezettel való harmónia megélésére való képesség. Az „élet értelmébe vetett bizalom” mutató a szerzők kutatási eredményei szerint *„ Pozitív kapcsolatot mutat a közösségi hatékonysággal, azaz a szomszédügyi kapcsolatok erősségével, a vallásgyakorlással, a vallás fontosságával, a civilszervezeti tagsággal, amelyek számos vizsgálat tanúsága szerint jelentős egészségvédőfaktorok.”* (Kopp-Skrabski 2009:42)

*„Az élet értelme mutató igen szoros kapcsolatban áll az önhatékonysággal, a problémaorientált megbirkózással, a társas támogatással, ezzel szemben kevésbé függ az iskolázottságtól, az életkortól és a nemtől.”*(Skrabski et al. 2004:7)

*„A koherencia annak az átélése, hogy a személynek van helye és szerepe a társadalomban, a világban, s hogy a velünk történő események értelemteliek, kihívások, amelyeknek megoldására képesek vagyunk.”* .(Skrabski et al 2004:8)

*„A koherencia élmény magában foglalja a sikeres megküzdés, megbirkózás képességét, azonban ennél többet jelent. Azt a képességet és biztonságot jelenti, hogy a személy bízik benne, hogy változó körülmények között mindig képes lesz megfelelő erőforrásokat mobilizálni, adott esetben nem csupán saját erőforrásokban, hanem külső segítségben, a kölcsönösségben bízhat, így erős „társadalmi tőkével” is rendelkezik.”*

.(Skrabski et al 2004:8) *„A személyes hatékonyság az a meggyőződés, hogy általában tudjuk kezelni a nehéz élethelyzeteket. A két koncepció (koherencia érzés és önhatékonyság – szerz.) azonban igen szoros kapcsolatban van egymással.”* .”(Skrabski et al 2004:8)

Brassai László és Pikó Bettina (2012) serdülők körében vizsgálták az élet értelmességének megélése és az egyéni és családi tényezők közötti összefüggéseket.

Kutatásukról szóló tanulmányukban utalnak Steger értelmezésére (2009), mely szerint az életcélok és a koherencia-érzés adják az élet értelmébe vetett hit, „az életértelmesség” érzés alapját. „Empirikus vizsgálati eredmények tükrében az élet értelmessége együttjár a pszichés jólléttel (HO, Cheung és Cheung 2010; Rathi és Rastogi, 2007; Shek, 1992), hiánya pedig negatív mentális állapotba torkoll (Harlow, Newcomb és Bentler, 1986). Mindent egybevetve, az élet értelmessége a sikeres személyiségfejlődés (Gestsdottir és Lerner 2007) és a személyiség produktív működésmódjának (Bundick, 2011) fontos tartozéka serdülőkorban.” (Brassai-Pikó 2012:318) Az én-hatékonyt a kognitív kontroll alkotóelemének tekintik. (Pikó és Teközel 2004). Bandura (1997) értelmezésében ez az egyéni képességekbe és cselekvésekbe vetett optimizmussal, hittel egyenlő. (Brassai-Pikó 2012).

*„Skrabski et al (2005) eredményei az énhatékonyt a magyar felnőtt korú populációban az élet értelmességével a legszorosabban pozitív összefüggést mutató tényezőként azonosították.” (Brassai-Pikó 2012:319).*

Brassai és Pikó szerzőpáros utalva kutatásuk elméleti hátterét nyújtó nemzetközi eredményekre írnak arról, hogy *„...az élet értelmessége serdülőkori megtapasztalásában a kortárs referenciaszemélyek fényében megvalósuló társas interakciók és tranzakciók meghatározóak.” (Brassai-Pikó 2012:319).*

*„Bár a serdülő számára a kortárskapcsolatok a szülőkapcsolatnál jóval nagyobb szubjektív jelentőséggel bírnak, egyes kutatók szerint kora és késő serdülőkorban egyaránt a pozitív szülői kapcsolat a legbefolyásosabb forrása az élet értelmessége megélésének. A szülő- gyermek kapcsolat az, amelyben az értelemteletli élet szempontjából meghatározó törekvések, értékek, viszonyulások átadása pervazív módon megvalósul....a támogatás, a szülői érzelmi melegség, törődés, bizalom, elfogadás kifejezése...a szülői elfogadás és támogatás a személyiség pozitív működésmódját segíti azaz protektív tényező.” ((Brassai-Pikó 2012:320).*

A fentiekben ismertetett gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozó tényezők **belső** és **külső** források csoportjaiba rendezését segíti az alábbi táblázat.

4. táblázat A gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozó tényezők **belső** és **külső** források szerinti rendezése

<i>Masten (2007)</i>	<i>Sahoo (2011)</i>	<i>Rosen (2010)</i>	<i>Kapcsolódó hazai elméletek mutatói: Skrabski et al.(2004 2005) Kopp-Skrabski (2009) Brassai és Pikó (2012)</i>
<p>pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez; autonómia, önszabályozás, önrendelkezés; vonzó, megnyerő képességek; hit az élet értelmében;vallás-hoz, <b>hithez való</b> vonzódás; szocioökonómiai előnyök; valós kapcsolatok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal; társas, közösségi élmények; intelligencia, problémamegoldó képesség; élő kapcsolat, valóságos, tényleges szülőség, családi kapcsolatok;</p>	<p>vannak körülöttem emberek, akik hisznek bennem, akik szeretnek, vannak körülöttem emberek, akik gátat szabnak és megvédenek a veszélytől, bajtól vannak akik mintát adnak, tanítanak az önállóságra;segítenek, amikor beteg vagyok vagy tanításra van szükségem egy személy, aki szerethető aki számára öröm, ha másokért tehet felelősségteljes tisztelem magam és másokat magabiztos-ság beszélnem kell másoknak azokról a dolgokról, amelyektől félek, bántanak vagy megijesztenek szembenézni a problémákkal és megtalálni a módját a megoldásnak, problémamegoldás önkontrollra, amikor érzem, hogy nem jól teszek valamit, tette készség segítséget kérni, ha arra van szükség</p>	<p>érzelmi öntudatosság: a reziliens gyermekek bátran kifejezik az érzelmeiket, megélik azokat, nem ragadnak bele egy-egy helyzetbe és terveznek. „impulse control”-spontaneitás. Az őket ért hatásokat a képességük miatt jól tudják kezelni, az adott szituációban képesek helyesen dönteni arról, hogy hogyan kell viselkedniük. Jellemezhetőek a „reális” optimizmussal. Érzékelve és szem előtt tartva a problémát, nem tagadva azt, mégis optimisták maradnak, ez védi őket a depressziótól. Tette készség, nem tartanak, rettegnek a változásoktól, reagálnak. sokoldalú probléma megközelítés, különböző szempontokból vizsgálják a helyzetet, holizmus.Hisznek abban, hogy ők hasznos tagjai a társadalomnak, világnak (self-efficacy), ez szükséges motiváció az élet akadályai-val való megbirkózás során. <b>empatikus környezet, ha van egy jó védőháló, rendszer, ahova fordulhatnak</b></p>	<p>életértelmének hite, boldogság-aktivitás, önelfogadás, életcélok, a személyes növekedés, <b>a másokkal való pozitív kapcsolatok és az autonómia</b> egészségi állapot vallásosság élet értelmébe vetett bizalom <b>közösségi hatékonyság, szomszédsági kapcsolatok erőssége, civilszervezeti tagság, koherencia élmény, társadalmi tőke</b> pszichés jóllét kognitív kontroll én-hatékonyság <b>társas interakciók és tranzakciók a szülői elfogadás és támogatás</b></p>

Forrás: Saját szerkesztés 2014

Tekintettel arra, hogy hazánk gyermekvédelmi rendszerében érintett kiskorúak vonatkozásában még az iskolai sikerességen túl mutató, a reziliencia összes szocioökonómiai összetevőjét számításba vevő vizsgálat nem zajlott, célul tűztük ki a jelenség vizsgálatát. Kutatásunkban hazánk két régiójában vizsgáltuk a védelembe vett és gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek rezilienciájának jellemzőit az iskolai eredményességük függvényében. Arra kerestük a választ, hogy a gyermekvédelmi rendszerben gondozott gyermekek esetében milyen protektív faktorok mutathatók ki, amelyek hozzájárulhatnak proaktivitásuk növeléséhez, a környezeti kockázati tényezők ellenére is. A gyermekvédelemben élő prepubertás és pubertás korban lévő gyermekek reziliencia kutatásánál a szocioökonómiai háttér és a rugalmasság összefüggéseinek vizsgálatához, ahogyan az elméleti keretet is, az empiria háttérét is Welch (1987) humán ökörendszerre biztosította.

#### **4.1 A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régióban**

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek iskolai életútjának vizsgálata során áttekintett számos kutatási eredmény tanúskodik a szakellátásban élő nevelésbe vett kiskorúak iskolai nehézségeiről, iskolai kudarcaikról.

Iskolai nehézség alatt értjük a tanulási problémákon túl, az osztályátlagtól elmaradó tanulmányi eredményeket, az iskolai kortársközösségbe, osztályközösségbe történő beilleszkedési nehézségeket, kiilleszkedésre utaló magatartásformákat, a tanár-diák viszony alakulásának problémáit.

Az iskola, a gyermekvédelmi jelzőrendszerhez tartozó társadalmi intézményként, fontos társadalmi funkcióikkal jellemezhető. Az általános gyermekvédelem tárgykörébe tartozó, minden gyermekre kiterjedő preventív feladatokon túl, komoly „megtartó” erővel, esélykiegyenlítő funkcióval és lehetőségekkel kell megjelennie a veszélyeztetett védelembe vett, illetve a vér szerinti szülőktől távol élő gyermekek életében. Társadalmi funkcióját abban látjuk, hogy segít a társadalom perifériájára szorult deprivációkkal terhelt élethelyzetbe került gyermekeknek kitörni az esélytelenség, hátrányos helyzet ördögi köréből. Az iskolai lemorzsolódás ellen hatva, az intézményben a sikeres iskolai életút lehetőségének biztosításán túl, megalapozza az önálló életkezdésüket. Korábban láttuk Chamberlain et al (2009) eredményei alapján, az oktatás biztos pontként jelenik meg a gyermek életében, a tanulás és az iskola szignifikáns faktor a sikeresség

tekintetében a fiataloknál, amikor kilépnek a rendszerből. Ugyanezt az eredményt tükrözi Rácz Andrea (2012) hazai kutatási eredménye, a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett sikeres fiatal felnőttek iskolai pályafutásának vizsgálata kapcsán.

Az alábbiakban, támaszkodva az eddig ismertett elméletekre, kutatási eredményekre a kutatási téma ismertetésén túl, ismertetjük kutatási kérdéseinket és feltételezéseinket.

Szabolcs Éva (2003) új gyermekkor paradigmája, és számos hazai és nemzetközi magatartástudományi, szociológiai kutatási eredményei alapján elmondható, hogy a felnőttkori érvényesülés, a boldogulás alapjai gyermekkorban biztosíthatóak, alapozhatók meg. A gyermekvédelmi gondozott gyermekek életútja, korai szocializációja, mely során az egészséges személyiségfejlődésük dimenzióihoz kapcsolódó értékek, normák, szokások, készségek, képességek, attitűdök formálódnak, a többségi társadalomban – esetünkben vér szerinti családban lévő gyermekek makro csoportjában - élő gyermekekhez viszonyítva speciálisnak, eltérőnek tekinthető.

A társadalmi hátrányai - melyek halmozódásának következménye általában a családból való kiemelés indukáló veszélyeztetés, veszélyeztetettség – predesztinálják a sikertelenséggel, kudarcossággal, örömtelenséggel, boldogtalansággal jellemezhető, akár önsorsrontó életutat.

A hazai és nemzetközi irodalom alapján, a gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók – általánosnak és standardnak tekinthető – bekerülési okai, személyiségjellemzői, társas viszonyulásaikat meghatározó szociális készségei, képességei az alábbiak:

a családból való kiemelés szégyenfoltot hagy az önértékelésen; kiemelés előtti családi körülmények traumatizáló hatásúak (válás, betegség, halál, bántalmazás); gyermekszegénység, szegénység, rossz szociális közegben eltöltött korai életévek hatásai; alacsonyabb szülői-egyéni iskolázottság; destruktív szülői minta, kirekesztettség, elidegenedés, deviancia.

Az általános tényezők felsorolásának mindössze egy eleme is jelentősen kihathat a felnőtt élet integrációs lehetőségeire. A szegénység, a hátrányos helyzet multidimenzionalitásáról szóló elméletek ismeretében elmondható, hogy sok esetben ezen tényezők, jellemzők kombinációjáról beszélhetünk. Áttekintve a kutatásunk témája kapcsán relevánsnak tekintett nemzetközi gyermekvédelmi reziliencia elméleteket és kutatási eredményeket (Rutter, Masten, Beek és Schofield, Sahoo, Rosen,), ahogyan a jelenség multidimenzionalitásából fakadóan a rizikófaktorok sokféle együttállása lehetséges, úgy a védőfaktoroként feltárt összetevők kombinációit is a sokszínűség



jellemezheti. Ezen komponensek együttes, egymást erősítő hatásai révén képessé válhat a gyermek a Schofield-Beek féle spirál (2005) 0 pontjáról történő felfelé irányuló elmozdulásra, a gyermekvédelmi segítők látókörbe kerülésétől kezdődően.

Hanák Katalin gyermekvédelmi megközelítésének speciális szemléletét és a fenti „spirál” elméletet alapul véve a védelembe vétel, illetve a gyermekvédelmi szakellátás rendszerébe való bekerülés hazánkban is értelmezhető „0” pontként. Egy olyan kiindulópont, mérföldkő a gyermek életében, ami az aktuálisan traumatizáló hatása ellenére is esélyként értelmezhető. A gyermeki jogok tiszteletben tartásával, érvényesülésének elősegítésével a szükségletorientált gyermekvédelmi segítés, korrekció hatására ugyan nem beszélhetünk „tabula rasa” –szerű tiszta lappal indulásról, azonban megvalósítható az átélt regrediáló, visszavető hatások, a „stigmatizált személyiség tükrének” tisztára mosása, ezáltal a spirálon való felfelé irányuló elmozdulás lehetőségének biztosítása.

Welch humán ökörendszerének szintjei kapcsán érzékelhetővé vált, hogy a társadalmi integráció sikeres megvalósulásának előfeltétele az egyénhez, individuumhoz (fizikai, intraperszonális szint), közvetlen társas és közvetett intézményi viszonyaihoz (interperszonális, helyi közösségek) szintekhez kapcsolódó jellemzőinek sajátossága.

A világ számos országában, ahogyan Magyarországon is, a gyermekvédelmi gondozottak – makrocsoportjába tartozók nagy többségére igaz az, hogy a fentiekben felsorolt traumák, sérelmek, viszontagságok hatására a felnőttkori életminőséget is nagymértékben meghatározó kognitív és szociális iskolai sikerességgel nem jellemezhetőek.

Ezzel szemben minden társadalom gyermekvédelmi rendszerében megjelenik és egyre markánsabbá, gyarapodóvá válik az a kisebbség (korábban hivatkozott nemzetközi eredmények 30%-ra teszik az arányukat, hazai felmérés nem tért ki a gyermekvédelmi reziliencia területére), amelyhez tartozó gyermekek reziliensként tarthatók számon, és esetükben az iskolai életút sikeressége megalapozza a társadalmi életben való boldogulást, sikeres integrációt.

A nehézségek, szerencsétlenségek (adversity) ellenére megvalósított boldogulás kapcsán, a hátrányok leküzdését lehetővé tevő reziliencia képesség meglétét feltételezik a kutatók a gyermekvédelmi rendszerben élő iskolai eredményességgel, legalább középfokon sikeres továbbtanulással jellemezhető kisebbség esetében. A gyermekvédelemben érintett kiskorúak kvantitatív reziliencia kutatásának hazai előzménye nincsen. A nemzetközi elméleteket és a hazai – fiatal felnőttek

sikerességéről szóló – kvalitatív kutatási eredményeket figyelembe véve, a függelék 56. számú táblázatában összefoglalt reziliencia faktorok, komponensek (belső jellemzők és külső hatások) jellemzőit, ezek együttállásait, mintázatait tárjuk fel hazánk két tiszántúli régiójában élő pubertás korú védelembe vett és szakellátásban élő gyermekeinek körében.

A belső jellemzők és a külső hatások sajátosságainak, kölcsönhatásainak értelmezési keretét Welch humán ökörendszere adja. Ebben az értelemben a gyermekvédelmi gondozottak belső jellemzői az elméleti és kutatási keretül is szolgáló rendszer fizikai és intraperszonális szintjén ragadhatóak meg, míg a külső hatások a rendszer társadalmi integráció irányába mutató szintjein, az interperszonális, a családi, a helyi közösségek – esetünkben iskola és a gyermekvédelmi intézmény – szinteken. Ezen területekhez tartozó belső és külső jellemzők, hatások egymástól független és ezek kölcsönhatásainak vizsgálata kapcsán a hátrányos helyzetűként számon tartott gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek és fiatalok sikeres társadalmi integrációjának elősegítését célzó komponensek feltárását célozzuk, az iskolai eredményesség függvényében, összehasonlítva jellemzőiket, helyzetüket a családban élő védelembe vett kortársaikkal.

Feltételezéseinket is ezen szintekhez és a Masten által „ordinary magic” (hétköznapi csoda) terminussal illetett rezilienciát előrejósoló összetevők vonatkozásában fogalmazzuk meg, azzal a céllal, hogy képet kapjunk az általában deprivált társadalmi státusú családokból, veszélyeztetettség okán látó körbe, vagy rendszerbe került gyermekek iskolai sikerességének/sikertelenségének mögöttes tartalmáról. A hipotetikusan azonos feltételrendszerek mentén, a védelembe vétel és a gyermekvédelmi rendszerbe kerülést követően arról a bizonyos „0” pontról indulva a különbségek mögött meghúzódó jellemzőket, jelenségeket, okokat vizsgálva, az ezek közötti összefüggések feltárását célozzuk, melyek kijelölnek, - a spirál mentén való elhelyezkedés – egy társadalmi integráltsági szintet, illetve feltételezésünk szerint a gyermek reziliencia szintjét. *Az egyirányba mutató pozitív jellemzők és hatások a reziliencia komponenseit tekintve magasabb szintű integráltságot eredményeznek, kiváló iskolai teljesítménnyel, fejlett szociális készségekkel és kiterjedt társas kapcsolatokkal.*

Abban az esetben, ha elfogadjuk, hogy a reziliencia egy képesség, ahogyan a vele szoros összefüggésben álló szociális kompetencia is, mindkettő fejleszhető, elősegíthető. A gyermekvédelem terepe a „hétköznapi csoda” (Masten 2001)

vizsgálatára azért is kiválóan alkalmas, hiszen minden érintett gyermek életében fellelhetők azok az életesemények, melyek a problémákkal való megküzdést, az azokon való átlépést, a lefelé húzó „mocsárból” (Sahoo et al 1998, 2011) való felrugaskodás képességét feltételezik a társadalmi életbe való sikeres bekapcsolódáshoz.

Az áttekintett elméletek összefoglalását követően fogalmazzuk meg feltételezéseinket az empíriánknak is keretet biztosító humán ökörendszer (Welch 1987) szintjein. Hipotéziseink mentén célunk volt a válaszadó gyermekek több szempontú – *gyermekvédelmi státusz (védelembe vagy nevelésbe vett) és az iskolai sikeresség-sikertelenség dimenziói mentén való* – összehasonlítása is. A szintekhez kapcsolódó hipotéziseinket, az alminták között feltételezett eltéréseket és a feltételezések méréséhez bevont változókat mutatjuk be a következő oldalakon táblázatos struktúrában.

5. táblázat: A Welch humán ökörendszer szintjeihez kapcsolódó feltételezések, a sikeres és sikertelen, védelembe vett és szakellátott serdülők rezilienciájának összehasonlító vizsgálatában

Modell szintjei	Feltételezések	Vizsgált reziliencia összetevők	Feltételezett különbségek a gyermekvédelmi státusz és a sikeresség mentén	Vizsgált jelenségeket mérő változók <sup>19</sup>
<b>1-2. Társadalom, kultúra szint</b>	Kimutatható a szabadidős közösségi és családi interakciók mennyiségének és minőségének összefüggése a reziliencia egyes komponenseivel.	<p><b>Belső tényezők:</b> önbizalom, önértékelés, önállóság, pozitív élmények megélése közösségek által hit, jövőtervezési hajlandóság,</p> <p><b>Külső tényezők:</b> pozitív valós kapcsolat kompetens, védelmet, állandóságot biztosító felnőttekkel és társakkal</p>	<p>A társas, közösségi élményt nyújtó szervezeti tagság számottevőbb a jól teljesítő, sikeres gyermekeknél, függetlenül a gyermekvédelmi státusztól.</p> <p>A sikeres gyermekek vizsgált belső reziliencia tényezői kedvezőbben alakulnak és ez összefüggést mutat iskolai teljesítményük szubjektív értékelésével.</p> <p>Sikertelen gyermekek elidegenedettség érzése számottevőbb, mely kihat jövőbe vetett hitükre, tervezési hajlandóságukra.</p> <p>Szakellátásban élő sikertelen gyermekek esetében a „szociális vákuum” érzése meghatározóbb, mint családban élő sorstársaik körében.</p> <p>A családi miliő érzékelésében kimutatható a különbség a családban élő és a már kiemelt gyermekek között.</p>	<p>önbizalom, önértékelés, önállóság itemek szervezeti tagság vallási, szabadidős közösségek élmények iskolai eredményesség-siker</p> <p>pozitív valós kapcsolat</p> <p>tervezési hajlandóság, jövőbe vetett hit</p> <p>üresség, magány, „szociális vákuum”</p> <p>családi miliő érzékelése</p>

<sup>19</sup> A táblázatban szereplő változók kérdőív sorszámát, illetve az új, összetett változók létrehozásának módszertani lépéseit, gyakorisági megoszlásukat és a komponensekkel való összefüggéseik alakulását a kutatási eredményeink bemutatása kapcsán részletezzük.

<p><b>3. Helyi közösség</b></p> <p><b>(iskola és gyermekvédelmi intézmények)</b></p>	<p>Kimutatható a támogató iskolai és gyermekvédelmi környezet, illetve a szakmaközi együttműködése k pozitív hatása a gyermek rezilienciájának én- és társas hatékonyságot növelő komponenseire.</p>	<p><b>Belső tényezők:</b> önmagába vetett hit, élet értelmébe vetett hit, jövőbe vetett hit</p> <p><b>Külső tényezők:</b> pozitív kapcsolat a kompetens és védelmet nyújtó felnőttekkel, valós iskolai kapcsolatok tanárokkal és diákokkal</p>	<p>Az iskola támogató, együttműködő hatása a családi diszfunkciókkal jellemezhető védelembe vett gyermekeknél inkább erősíti a felsorolt belső és külső tényezőket. Szakellátott gyermekek esetében a gyengébb hatás mögött a „családszakadás” kapcsán történő iskolaváltás és az új, gyermekvédelmi környezethez való adaptációs nehézségek állhatnak. Énhatékonysághoz kötődő komponenseik és az iskolai sikerességük alakulása nem független a gyermekvédelmi rendszerben eltöltött időtől és a gondozási hely típusától.</p>	<p>pozitív iskolai környezet támogató kapcsolatok (jövőbe vetett hit, élet értelmébe vetett hit, vallásos hit)</p> <p>kiemelés körülményei iskolaváltás, évisméltés, bukás gondozási hely típusa, száma, rendszerben eltöltött idő,</p>
<p><b>4. Család</b></p>	<p>A családi struktúra és a kapcsolatok jellemzői hatással vannak a gyermek személyes hatékonyságának és iskolai előmenetelének alakulására.</p>	<p><b>Belső tényezők:</b> szociális készségek, probléma megoldás, élet értelmességébe, jövőbe vetett hit,</p> <p><b>Külső tényezők:</b> valós szülőség, szülővel megélt hétköznapi kapcsolat</p>	<p>Sikeres iskolai életút és a személyes hatékonyságot növelő reziliencia komponensek kedvezőbb alakulása jellemző azoknál a gyermekeknél, akiknél a „gyökerek táplálva vannak”, illetve a „családszakadás” 7. életévüket követően következett be.</p>	<p>gyermeki és szülői szociális készségek, életbe, jövőbe vetett hit,</p> <p>szülői interakciók válás, halál, kiemelés</p>

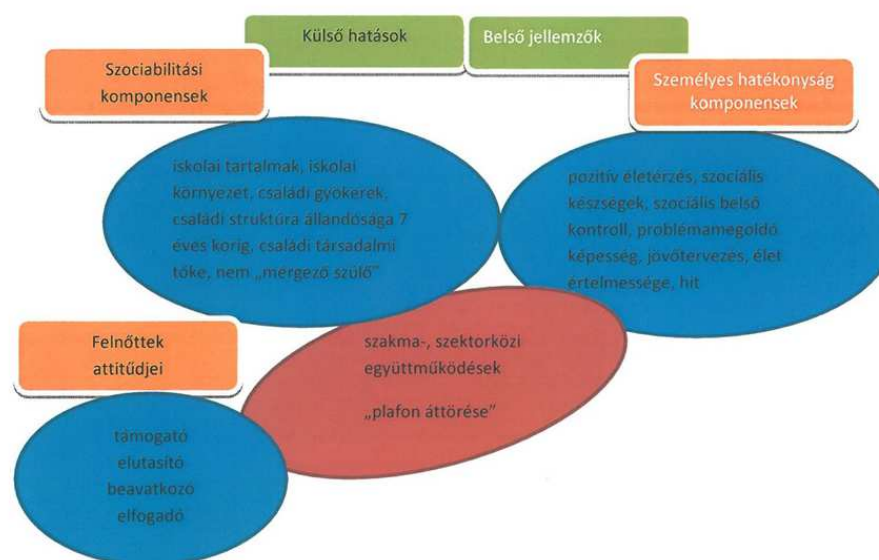
<p><b>5. Inter-perszonális szint</b></p>	<p>A családi diszfunkciók hatása ellenére, a gyermekkori kapcsolati tőke, a társakkal megélt pozitív élmények megélésének képessége nem független a „családi társadalmi tőkétől” (Pusztai 2009:32), melynek hatása az iskolai eredményességre és az azzal összefüggésben álló reziliencia tényezők alakulására kimutatható.</p>	<p><b>Belső tényezők:</b> szociális készségek, problémamegoldás, önértékelés, önbizalom hit élet értelmébe vetett hit</p>	<p>Sikeres, de elszigetelődött, alacsony kapcsolati- és családi társadalmi tőkével jellemezhető gyermekek szülei nagyobb arányban „mérgezőek”. (Forward 2000.) Esetükben és sikertelen, a társas támogatás alacsony szintjével jellemezhető társaik körében is kimutatható a helyettesítő védelmet biztosító gyermekvédelmi intézmény korrekciós hatása és a pozitív kapcsolat kompetens felnőttekkel az iskolában.</p>	<p>családi interakciók gyakorisága, minősége mérgező szülő „szociális entrópia, halál” (Moreno 1967:372) szociális atom (mennyiség, minőség) erős kötéseinek száma, jellemzői (szülői támogatás érzékelése) társas támogatás mértéke kapcsolati háló kiterjedtsége iskolai és gyermekvédelmi támogató kapcsolatok</p>
		<p><b>Külső tényezők:</b> valós, tényleges szülőség pozitív társas élmények pozitív kapcsolat tanárokkal, diákokkal pozitív kapcsolat kompetens, támogató védelmet biztosító felnőttekkel, vonzó külső jegyek, megnyerő képességek</p>	<p>A sikeres gyermekeknél tetten érhető a vonzó megnyerő képességek, a nem „mérgező szülőség”, a kedvezőbb társas támogatás, a hit összefüggése iskolai eredményességükkel.</p>	<p>vonzó megnyerő képességek, hit</p>

<p><b>6. Intra-perszonális szint</b></p>	<p>Az önfogadás összefüggést mutat a szociális belső kontrollal, az érzelmek kifejezésével, a felnőttek támogatásának érzékelésével.</p>	<p><b>Belső tényezők:</b>  önértékelés, önbizalom vonzó, megnyerő készségek, szociális belső kontroll, érzelmek megélése pozitív életérzés, önmegélés, boldogságérzés</p>	<p>Sikeres és magasabb önértékelésű gyermekek esetében a szociális belső kontroll erőteljesebben kimutatható, érzelmeiket megélik, nem ragadnak bele, társas kapcsolataik az iskolában pozitívabbak, nem érzik magukat „láthatatlannak” vagy „szürkének” az adott iskolai közösségben.  A „láthatatlanság-szürkeség” érzések alakulása nem független a gyermekvédelmi státusztól. A szakellátottak nagyobb arányban érezhetik magukat „láthatatlannak”.</p>	<p>szociális belső kontroll  szociális készségek  érzelmek  önértékelés, önbizalom  pozitív önmegélés,  életérzés,  boldogság skála</p>
		<p><b>Külső tényezők:</b>  pozitív társas élmények  pozitív kapcsolat tanárokkal, diákokkal  pozitív kapcsolat kompetens, támogató védelmet biztosító felnőttekkel,  vonzó külső jegyek, megnyerő képességek</p>		

## 7. Fizikai szint

A gyermekvédelmi gondoskodásban lévő egészséges gyermeki személyiség testi, lelki, mentális (alkati, akarat, szellemi) (Sahoo et al 1998, 2011) fejlődésének, rezilienciájának elősegítéséhez az alábbi „gyermekvédelmi reziliencia komponensek egymást kiegészítő, korrekatív hatásának érvényesülése szükséges. (2. számú ábra)

A reziliencia komponensek igazolt összefüggései mentén körvonalazódnak az együttállások, melyek alapján felrajzolható egy egyéni gyermekvédelmi reziliencia modell, melyben az egyes dimenziók mérésével láthatóvá válik a gyermek reziliencia szintje, ezáltal feltárulhatnak a fejlesztendő területek, melyek megsegítésével boldogulása elősegíthető.



2. ábra - A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának feltételezett meghatározó tényezői

Forrás: Saját szerkesztés, 2012.

Forrás: Saját szerkesztés, 2014.



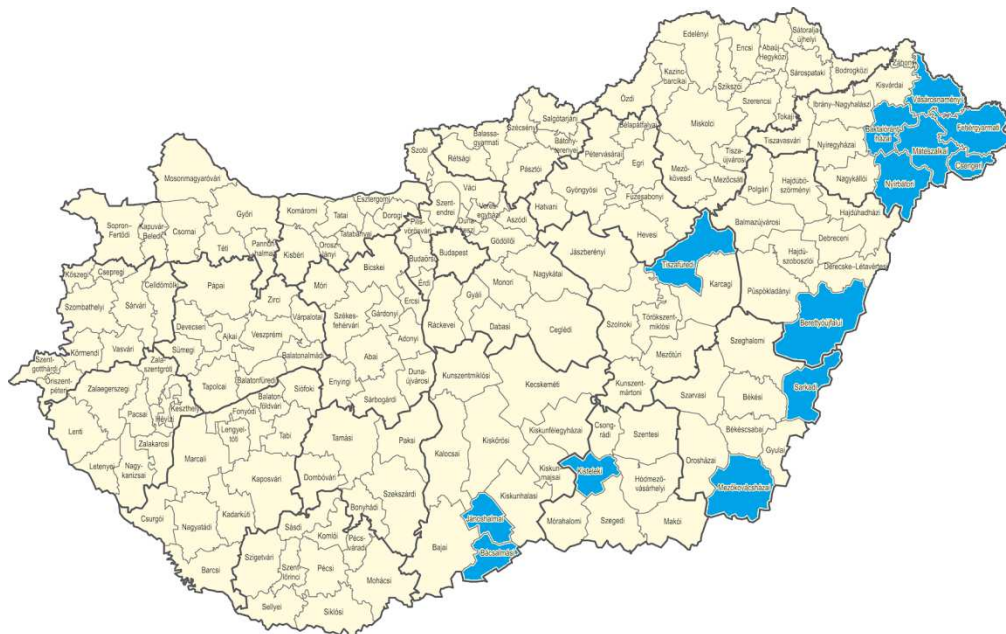
## 4.2 Az empirikus kutatás módszerei és a minta alapvonásai

Kutatásunkban Magyarország Dél-Alföld és Észak-Alföld régióinak LHH és komplex programmal segített kistérségeiben (13) és megyéiben (6) működő Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatokban a gyermekjóléti alap- és a gyermekvédelmi szakszolgáltatásokat igénybe vevő védelemben vett és szakellátásban élő gyermekek körében vizsgáltuk a reziliencia jellemzőit, kutatva annak fejlesztési lehetőségét.

A kutatási kistérségek, települések kiválasztásakor a „240/2006. (XI.30.) a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről” szóló Korm. rendeletet valamint „A kedvezményezett térségek besorolásáról szóló 311/2007. (XI.17.) Korm. rendelet” szerint meghatározott kistérségi listákat alkalmaztuk.

A fenti térségi, települési listák alapján az Észak-Alföld 8 kistérségének 193 kistelepülése került a vizsgált területre, míg a Dél-Alföld 5 kedvezményezett kistérségének 47 települése volt érintett a kutatás során. (3. számú ábra)

3. ábra: Az Észak-Alföld és Dél-Alföld LHH kistérségei (N=13)<sup>20</sup>



<sup>20</sup> Forrás: <http://www.nfu.hu/lhh> (letöltés:2013.10.28.)

A kutatás mintájába a fent jelzett térségek 12 éven felüli kiskorú gyermekvédelmi gondozottjai kerültek. A mintánk két alcsoportból áll, az egyik csoportba tartoznak a védelembe vett gyermekek (155) másik csoportba a gyermekvédelmi szakellátásban élők (216), összesen N=371 értékelhető kérdőívre adott válaszok képezik adatbázisunkat. Mintavételi keretünkben a gyermekvédelmi szakellátásban élők köréből 300 főt céloztunk, a korábban ismertetett eljárás mentén, a kiosztott kérdőívekből 81,6% érkezett vissza (245 db), azonban az adatfelvétel, adattisztítás során 216 db értékelhető kérdőív maradt.

A leghátrányosabb helyzetű kistérségek kistélepüléseiben védelembe vett vizsgálati korosztályba tartozó gyermekek esetében a teljes körű mintavételre törekedtünk.

2012 augusztusától több alkalommal és módon (email, telefon, személyes találkozás) felvettük a kapcsolatot az adott kistérségekhez tartozó településeken (240) működő Gyermekjóléti Szolgálatok szakembereivel (fenntartók, működtetők, családgondozók) annak érdekében, hogy az érintett gyermekek körében kérdezőbiztosok segítségével az adott kistérség általában központi településének iskolájában, családsegítő szolgálatánál az adatok felvételének lehetőségét biztosítsák.

A lekérdezés 2012 szeptemberétől 2013 márciusáig valósult meg.

Előzetes adatgyűjtésünk alapján a kutatás régióiban a 12-17 éves korosztályba tartozó védelembe vettek populációja közel 500 főből állt, ebből a vizsgálati szempontjaink egyeztetése után a minta nagysága 254 főnél rögzült. A kutatás lekérdezésének időszakában ez a szám több okból közel 100 fővel csökkent. A jelentősnek tekinthető létszámcsökkenés oka egyfelől az időközben végrehajtott tankötelezettségi kor lecsökkentését előíró törvényi módosítás következménye, kisebb részben az időközbeni felülvizsgálatok vagy önjogúvá válás. „A *nemzeti köznevelésről 2011. évi CXCV. törvény* 45. § (3) bekezdés szerint A tankötelezettség a tanuló tizenhatodik életévének betöltéséig tart. ... A 97. § (1) bekezdés szerint azok a tanulók, akik tanulmányaikat az iskolai nevelés-oktatás kilencedik évfolyamán a 2011/2012. tanévben vagy azt megelőzően kezdték meg, tankötelezettségük azon tanítási év végéig tart, amelyben a tizennyolcadik életévüket betöltik.” A 2012/2013-ban 9. évfolyamosok tankötelezettségére már az új szabályok vonatkoztak, azaz aki a lekérdezés időpontjában már nem volt tankötelezett, és a védelembe vételére korábban csupán az iskolai hiányzásai miatt került sor, ott a gyámhatóságok időközben megszüntették a védelembe vételt.

Tekintettel a kutatási témánkra, melyben a hátrányok ellenére való sikeres boldogulást, iskolai előrehaladást, integráció jellemzőit vizsgáltuk, az időközben bekövetkezett társadalmi változást –kizárólag a kutatás témáját illetően – kedvezőnek ítéltük meg, hiszen a kifejezetten iskolai kudarcaik, iskolakerülésük miatt védelemben lévő 16 éven felüli korosztály felülreprezentáltsága a védelemben vettek mintájában ezáltal nem áll fenn.

A Dél-Alföld és Észak-Alföld Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok által működtetett gyermekotthoni és nevelőszülői férőhelyeken gondoskodásban élő, a vizsgálati kor- és gyermekvédelmi státuszcsoporthoz tartozó, ép gyermekek populációja közel 1000 főre tehető. Kutatásunkban két régió ép testi, mentális állapotban lévő 12-17 éves korosztályhoz tartozó gyermekvédelmi szakellátásban élő átmeneti nevelésbe vett gyermekek vizsgálatát végeztük. A speciális ellátási igényű és a fogyatékkal élő, különleges szükségletű gyermekek, illetve a más korosztályhoz tartozók a mintavételi eljárásba nem kerültek bele. A két régió megyéinek szakellátásában az általunk meghatározott szempontok alapján 160 és 200 fő között alakultak a gyermeklétszámok, így az adott megyei mintavételi keret nagyságához képest, annak 25%-val számolva, megyénként 40 és 50 főt jelentett, így a kérdőívek kiosztásánál, a maximumot azaz az 50 főt vettük alapul, ezért a 6 megyében a szakellátásban élő gyermekek körében összesen 300 db kérdőívet osztottunk ki. A visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma körülből 216 db, ami megközelíti a 70%-os kitöltési arányt, tekintettel a minta speciális jellegére és a módszertani határokra, a kitöltési arány ” jónak” (Babbie, 1997) minősíthető.

Első körben a szakszolgálatok működtetőivel vettük fel a kapcsolatot (email, telefon és személyes megbeszélés), később az általuk megjelölt szakemberekkel (gyermekotthon vezetők, gyámi gondozói tanácsadók, hivatásos gyámok, nevelőszülői tanácsadók) segítségével valósítottuk meg a kérdőíves adatfelvételt 2012 novemberétől 2013 áprilisáig.

A második almintába bekerültek vonatkozásában „véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavételi” (Babbie 1998:223) eljárást alkalmazva rétegzett szisztematikus mintát vettünk. A mintavétel során rétegző változóink a korcsoport, a nem és a gondozási hely típusa (gyermekotthon vagy nevelőcsalád) voltak.

A mintavétel során a Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok – *miután* „Az 1995. évi CXIX. számú, a kutatás és a közvetlen üzletszerzés célját szolgáló név- és lakcímadatok

kezeléséről szóló” törvény előírásának megfelelően eleget tettünk a rendelkezésre bocsátott adatbázis kezelésének tervezési dokumentációjának elkészítésével –

rendelkezésünkre bocsátották anonimizált statisztikai listáikat, mely teljes listákon előzetes kérésünk szerint a fenti változók mentén csoportokba rendezték az alapsokaságot. Ezt követően a teljes lista minden „k-dik”(esetünkben ötödik) elemét választottuk ki véletlenszerűen, amíg a megyei mintavételi populáció 25 %-át el nem érte a mintánk elemszáma. A mintába bekerült gyermekek gyámságát ellátó törvényes képviselők írásban adtak engedélyt az adatfelvételhez.

A kiosztott kérdőívekből – melyeket a gyermekvédelmi szakellátásban élők önállóan, felnőtt felügyelete mellett töltöttek ki – az adatelemzés során 216 db volt értékelhető, mely arány módszertani szempontból jónak tekinthető.

Összességében a megcélzott 554 serdülő (254 fő védelembe vett gyermek és 300 szakellátásban élő gyermek) közel 70%-ától kaptunk az adatfelvételt és a számítógépes adatbázis tisztítását követően értékelhető adatokat, így kérdőíves lekérdezésen alapuló adatbázisunk 371 esetet tartalmaz. Az alábbi táblázatban a kutatás szervezési, végrehajtási feladatainak ütemezése olvasható.

6. táblázat: A kutatás szervezési és végrehajtási feladatainak ütemezése

<b>Időszak:</b>	<b>Feladat jellege:</b>	<b>Módja:</b>	<b>Területe:</b>	<b>Érintettek köre:</b>
2012 augusztusa	kapcsolatfelvétel, tájékoztatás a kistérségben tervezett vizsgálatról felkérés kutatásban való közreműködésre.	email	Észak-Dél – Alföld régióknak LHH komplex programmal segített kistérségei	polgármesterek, jegyzők kistérségi vezetők
2012 szeptember	kapcsolatfelvétel, felkérés kutatásban való közreműködésre.	telefon	Észak-Dél – Alföld régióknak LHH komplex programmal segített kistérségei	fenntartók által megnevezett kapcsolattartó személyek
2012 október	előzetes létszám- és időpontegyeztetés	telefon, email	Észak-Dél – Alföld régióknak LHH komplex programmal segített kistérségei	védelembe vett gyermekekkel foglalkozó intézmény vezetője

2012 október	végleges létszám-, időpont és helyszín egyeztetése	telefon	Észak-Dél – Alföld régióknak LHH komplex programmal segített kistérségei	kapcsolattartók és családgondozók
2012 október november	időpontegyeztetés el egybekötött mintavételi keretmeghatározás	személyes találkozók, email	Észak-Dél – Alföld régiók TEGYESZ-ek	Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok igazgatói
	mintavétel	véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavételi eljárás	Észak-Dél – Alföld régiók	12-17 éves szakellátásban élő kiskorúak
	mintába került anonimizált lista megküldése	email	Észak-Dél – Alföld régiók TEGYESZ-ek	Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok igazgatói
2012 szeptember október	kérdőbiztosok felkészítése próbakérdés	szeminárium gyakorlat	SZIE GAEK Szociális munka alapszak III. évf. hallgatói	Szociális munka alapszak III. évf. nappali tagozatos önkéntes hallgatói
2012 október szeptem- berétől 2013 márciusáig	lekérdezések	adatfelvétel kérdőbiztosok bevonásával	Észak-Dél – Alföld régióknak LHH komplex programmal segített kistérségei	védelemben vett gyermek
2012 novem- berétől 2013 áprilisig	lekérdezések	kérdőbiztosok	Észak-Dél – Alföld régiók TEGYESZ-ek	szakellátásban élő gyermekek
2012 novembertől 2013 május	adatrögzítés adattisztítás	SPSS 20. verzió	SZIE GAEK Szociális munka alapszak III. évf. hallgatói	Szociális munka alapszak III. évf. levelező tagozatos önkéntes hallgatói
2013 május	pedagógiai programok gyűjtése, tanulmányozása	internet, telefon email tartomelemzés	válaszó gyermek iskolai a két régióban N(69)	iskolavezetés, gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök
2013 június július	adattfeldolgozás	SPSS 20. verzió	N(371)	

Forrás: saját szerkesztés, 2013

A védelemben vett és szakellátásban élő gyermekek részére készített kérdőívek a disszertáció 5. számú mellékletében megtekinthetők.

Komplementer kutatási módszerként forrás, dokumentumelemzést végeztünk a lekérdezett gyermekek iskoláinak pedagógia arculatát mutató dokumentumok (pedagógiai program, iskolák honlapjainak tartalma) vonatkozásában.

A kérdőívek lekérdezése a védelemben vett gyermekek esetében előzetesen felkészített kérdezőbiztosok segítségével történt, míg a szakellátásban élők esetében a kitöltés önkéntes alapon, önállóan, azonban felnőtt kérdezőbiztos jelenlétében valósult meg, így a kitöltés közbeni esetleges segítségkérésre módjuk volt a gyermekeknek. A kérdezőbiztosok az önkitöltős kérdőívek kiosztásakor kérték, hogy jelezzék értelmezési gondjaikat a gyermekek, továbbá magyarázatot fűztek a kérdőívben szereplő egyes skálákhoz és az azokhoz tartozó értékek értelmezését segítették.

Annak ellenére, hogy az igen komplex kérdőív kitöltése 45-60 percet igényelt, a kérdezettek spontán visszajelzései alapján a válaszadás örömmel töltötte el őket, elgondolkoztak olyan „hétköznapi rutinhoz” tartozó viselkedés- és érzésmintázataikon, melyeken egyébként soha nem gondolkoztak volna, több gyermek artikulálta örömét, hogy: *„rá figyeltek közben, róla volt szó és ez jól esett, örömmel töltötte el”*.

A fentiekben bemutatott rendszerszemléletű témafelvetésnek és hipotézisalkotásnak megfelelően a kérdőívekben a feltételezések kulcsfogalmainak konceptualizálását követően megtörtént az elméleti háttér figyelembe vételével ezek mérhetővé tétele, operacionalizálása. Az adatelemzés vonatkozó részénél írunk a kutatás háttérváltozóinak operacionalizálási folyamatáról.

Az alábbiakban az alkalmazott kérdőívek főbb blokkjainak, az egyes reziliencia komponensek mérését célzó item sorok összeállítási szempontjainak bemutatását tesszük meg, jelölve az alkalmazott skálák belső érvényességét mutató Cronbach alfa értékeit.

Mind a védelemben lévő, mind a családjukból már kiemelt gyermekek esetében a kérdőív első blokkjában általános, demográfia kérdések szerepeltek (nem, életkor, nemzetiség, nyelvhasználat, iskolai státusz). A mérőeszköz következő blokkjában a kora gyermekkori élmények, és a családokkal megélt kapcsolatok minőségének érzetére, emlékére kérdeztünk rá skálák és metafora analízis módszerével. Tekintettel a gyermekek gyermekvédelmi érintettségére, itt kaptak helyet azok a kérdések, melyek a gyermekvédelmi rendszerbe kerülésük időpontjára, körülményeire vonatkoztak, továbbá a családstruktúrára, annak állandóságára.

A családi erőforrások feltérképezésekor a szülők társadalmi státusát mérő mutatókat használtuk, rákérdeztünk az iskolai végzettségre, foglalkozásra, lakóhelyre, lakóingatlan jellegére, tulajdoni viszonyára, tartós fogyasztási cikkekkel és kulturális javakkal való ellátottságára. Gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek esetében ezeket a kérdéseket kiterjesztettük a gondozási helyre, nevelőszülőkre is.

Ezt követően az iskolai erőforrásokra kérdeztünk rá zárt kérdésekkel, Likert-skálával. Mértük az iskolai teljesítményük szubjektív megítélését és objektív mutatóját, teljesítményre vonatkozó önértékelésüket, feltérképeztük az iskolai munkában és pszichés, mentálhigiénés vonatkozásban őket támogató segítők körét, ezáltal traumatizáló életeseményeikre is rákérdeztünk.

Kutattuk a tanórán kívüli szabadidős tevékenységek rendszerét, az őket motiváló tényezőket, a hétköznapjaikban megjelenő devianciák előfordulási gyakoriságát, jellemzőit a bűnelkövetéstől a dohányzásig.

A mérőeszköz következő blokkjában a kapcsolati tőke feltárása volt a célunk a Moreno-féle szociális atommag, társas háló mennyiségi és minőségi szempontú felmérésére egyaránt alkalmaztunk nominális, ordinális és intervallum mérési szintű változókat, továbbá a kapcsolati tér megjelenítését is kértük tőlük, amikor önmaguk elhelyezését követően egy úgynevezett „szíverdőben” kellett a számukra fontos, szívükhöz közel álló személyeket megjeleníteniük.

A kérdőív külön része foglalkozik a gyermek jövőképe, életbe vetett hitének, jövőtervezésének feltárásával.

Ezt követően a korábban már idézett szerzők (Masten, Sahoo, Rosen) reziliencia összetevőinek figyelembe vételével állítottuk össze gyermekvédelmi reziliencia komponenseinket mérő itemsorainkat, ellenőrző kérdéseinket, adaptálva néhány már kidolgozott mérőeszközt (Forward 2000; Dahlsgaard 2010 Idézi: Seligman 2008; Zsolnai Anikó 2006, Homoki 2005, 2011), melyek alkalmazásával a validitás és megbízhatóság kritériumainak való megfelelést céloztuk.

A fenti elméletalkotók reziliencia összetevőinek mérésére több esetben saját mérőeszközt, 1-5 illetve 1-10 értéket felvehető skálákat készítettünk, tekintettel a minta speciális jellegére, validált nemzetközi reziliencia skálákat egy az egyben adaptálni nem tudtunk. Saját mérőeszközeink kidolgozásánál igazodtunk a nemzetközi gyermekvédelmi rezilienciáról szóló áttekintett elméletekhez, majd az ezek alapján elkészített reziliencia komponenseinket mérő skáláink belső érvényességét, reliabilitását Cronbach alfa szintek számításával ellenőriztük.

Az első komponens mérésére kidolgozott skálák összeállításakor az alábbi területek, kérdéskörök jelentettek alapot: *Pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez; Vannak körülötte emberek, akik hisznek benne, akik feltétel nélkül szeretik; akik gátat szabnak és megvédik a veszélytől, bajtól; Vannak akik mintát adnak, mutatják, hogyan kell helyesen cselekedni, tanítanak az önállóságra, segítenek amikor beteg vagyok, vagy ha tanításra van szükségem; Empatikus környezet, jó védőháló rendszer, ahova fordulhat. Valós kapcsolatok tanárokkal-diákokkal, kortársakkal. Gyermek kognitív, érzelmi, társas problémáira irányuló pedagógus attitűd gyermeki érzékelését is méri. (Empátia, hitelesség, vezetési stílus, szociális struktúrája az iskolának. Pedagógusok elvárásai, befolyásolás, értékelés, önbeteljesítő jóslat jelensége, pedagógusok viszonyulása: Megélt tanulói tapasztaltok: kevesebb időt kap válaszra, hiba esetén kritikát kap, siker esetén dicséret, egyenlőtlen minősítés, feladatosztás, ötleteire figyelnek/nem figyelnek. A fenti területek, pozitív kapcsolatok mérésére kidolgozott skála Cronbach alfa értéke: **0,802**.*

A következő komponens mérésére kidolgozott skálák összeállításakor az alábbi területek jelentettek alapot:

*Családi gyökerek jellemzői: Szocioökonómiai előnyök, hátrányok, „mérgező szülőség” (Forward 2000) előfordulásának mérésére kérdőívünkbe Susan Forward validált mérőeszközét adaptáltuk.) A korai interakciók, koragyermekkorai élmények megélését mérő skálánk reliabilitása 0,708. Pozitív szülő-gyermek (főként anya-gyerekek viszony); az anya-apa szociális készségrendszer Mérésére Zsolnai Anikó (2003) által rendelkezésünkre bocsátott szülői szociális készségeket mérő validált skálát adaptáltuk kérdőívünkbe. Pusztai Gabriella (2009) munkájának „családi társadalmi tőke” meghatározásából kiindulva: A szülő-gyermek interakciók gyakorisága, tartalma, csatornái kérdéskörben az élő kapcsolat valóságos, tényleges szülőség, családi kapcsolatok jellemzőihez összeállított, a szülővel való kapcsolatok megélésének gyakoriságát és minőségét mérő skálánk Cronbach alfa értéke: **0,865**.*

Következő komponensünknél a problémamegoldási, a tervezési hajlandóságot, újratervezésre való képességet, a másokkal való együttműködésre és egyéb szociális készségek szintjének méréséhez alkalmazott itemeink a proszociális viselkedés, versengés, konfliktuskezelés sajátosságait mérik Mennyire képes szembenézni a problémákkal, megtalálni a módját a megoldásnak.

Kérdőívünknek ezen blokkjába Zsolnai Anikó rendelkezésünkre bocsátott gyermeki szociális készségeket mérő eszközét építettük be, továbbá egy korábbi kutatásunk



(Homoki 2005) gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok életcéljainak tervezését mérő skálánkat alkalmaztuk, a mérőeszköz itemeinek reliabilitása **0,796**. Ide sorolhatjuk a közösségi, társas élmények megélésére is teret adó szabadidőeltöltési gyakorlatot mérő skálánk, melyet 2010 évi kutatásunk (Homoki 2011) kérdőívéből adaptáltunk. A skála itemeinek belső érvényessége **0.805**.

Az autonómiára, önszabályozásra, önrendelkezésre; érzelmi öntudatosságra, önértékelésre irányuló személyes hatékonyság összetevőit mérő skálánk Cronbach alfa értéke: **0,812**. Az item sorokkal Masten munkái (2001, 2007) alapján arra kérdeztünk rá, hogy *vajon bátran kifejezi-e érzelmeiket, megélik azokat, nem ragadnak-e bele egy-egy helyzetbe, terveznek; beszélnek-e másoknak azokról a dolgokról, amelyektől félnek, esetleg ha bántják vagy megijesztik őket; jellemző-e a spontaneitás: az őket ért hatásokat hogyan kezelik, az adott szituációban megfelelően viselkedne-e; hisznek abban, hogy hasznos tagjai a társadalomnak, világnak; önmagába vetett hit, önértékelés; önkontroll, ha érzem, hogy nem teszek jól valamit, tette készség érzése megvan-e? Hogyan ítéli meg önmagát? Milyennek érzi hétköznapjait? Hogyan alakul boldogságérzete?* Ebben a blokkban kapott helyet Katherine Dahlsgaard PhD a „Gyerekek erősségeit felmérő tesztje” (Seligman 2008: 303). Illetve a Seligman által közölt (2008:321) Fordyce érzelmi kérdőívének boldogságtesztje. Önálló életkezdésükhöz fűzött reményeiket mérő skálánk Cronbach alfa értéke: **0,729**. Hétköznapi életérzéseiket mérő skálánk itemeinek belső érvényessége **0,83**.

Végül belső erőforrásként is értelmezhető reziliencia komponens, a hit. Az étellel kapcsolatos remény és optimizmus, az élet értelmességébe vetett hitet mérő skálánk belső érvényessége: **0,909**.: *Remény, hit az élet értelmében. Valláshoz, hithez való vonzódás. Jellemezhetőek-e a reális optimizmussal, érzékelve és szem előtt tartva a problémát, nem tagadva azt, mégis optimisták maradnak, ezzel védve önmagukat a depresszív hangulatoktól, destruktív folyamatoktól.*

Az iskolai környezettel kapcsolatos reziliencia komponens egyes összetevőinek mérésére a kérdőívkérdéseken túl dokumentum-, tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. „A család után az iskola befolyásolja legjobban a szociális kompetencia fejlődését gyermekkorban. Ezt a befolyást az iskola és az osztály fizikai környezetének, szociális strukturáltságának és kultúrájának, az iskola által közvetített szociális értékek körének együttes hatása gyakorolja. A meleg, nyitott iskolai légkör, a tanulóközpontú tanulás és tanítás, a kooperatív tanulási formák alkalmazása, a sokféle tanulási forrás biztosítása, a személyközi kapcsolatok sokasága mind fejlesztő hatású.” (Zsolnai

2006:29) „Schwartz, Chang és Farver (2001) szerint a proszociális viselkedéssel kapcsolatos kutatási adatok egybehangzóak. A meleg, szeretetteljes osztálytermi légkör a segítő, együttműködő viselkedés kialakulásának és természetessé válásának egyik alapja, ennek kialakításában központi szerepet játszik a pedagógus. Azokban az osztályokban, ahol a pedagógust, mint mintaadó személyt a pozitív önértékelés, a segítőkézség, a következetesség, a hitelesség és az érzelmek megfelelő kezelése jellemezte, a kortársak között is szignifikánsan több pozitív interakciót figyeltek meg.” (Zsolnai-Kasik, 2007:12) A rezilienciát elősegítő, „otthonos” iskola, mely...” a tanterven túl figyelembe veszi a gyerekek sokrétű szükségleteit, azaz törődik a gyerek jól-létével.” (Ferge 2010:148). Ennek az az iskolai jól-lét érzést biztosító szemléletmódnak, illetve megvalósított, felvállalt feladatnak az iskolai működést meghatározó alapidokumentumokban és az iskola arcukat tükröző online felületeken való megjelenését vizsgáltuk tartalomelemzés módszerével. A lekérdezett gyermek iskolájának elérhetőségeit a kérdőíves adatfelvétel során rögzítettük.

Támogatónak, pozitívnak ítéltük meg azt az iskolai környezetet, melyre jellemző az elméleti részben hivatkozott „jó gyakorlatokat” bemutató írásokban is megjelenő, az esélyteremtő, felzárkóztató, egyéni készség és képességfejlesztésre, szabadidő hasznos eltöltésére, mentorálásra, önismeret fejlesztésére, az iskolai és tanulási tér és környezet - osztály mérete, nyitottsága, tanulási formák, helyzetek (kooperatív kis létszámú csoportokban való munka, osztatlan életkori csoportok, önálló tanulásra fordított idő nagysága)- tudatos alakítására, otthonossá tételére való törekvés. Továbbá megjelenik az egyéni bánásmód-tanuló-, gyermekközpontú szemlélet. Ahol fontosnak tartják az egyes szubkultúrákhoz, társadalmi közösségekhez, csoporthoz való tartozás lehetőségeinek biztosítását, esélyt teremtenek az ezekbe való integrációra. Az iskolai programok során törekednek a boldogság, sikeresség megélését elősegítő (ajándék, nevetés, versenyek, kirándulás, mozi, hangverseny) élmények biztosítására. A fenti tartalmak online fellelhetőségét illetve pedagógiai programokban való megjelenésük gyakoriságát vizsgáltuk a dokumentumok elemzése során.

Az alábbiakban a kutatási minta bemutatását tesszük meg társadalmi demográfiai mutatók mentén a válaszadók teljes körére terjedően, majd regionális és gyermekvédelmi státusz szerinti bontásban.

A mintába bekerült gyermekek 55,5%-a fiú, 42,6% lány. Életkor vonatkozásában mintánkban is, hasonlóan az országos tendenciához a serdülő korban lévők

felülreprezentáltak. A 13-16 éves korosztály teszi ki a válaszadók 62%-át. A prepubertás korú 12 évesek (19,5%) és közvetlenül a nagykorúságuk betöltése előtt állók a mintában közel 20%-os arányban jelennek meg.

A megkérdezettek nemzetiségi megoszlása önbesorolásuk alapján az alábbiak szerint alakult: többségében magyar nemzetiségűnek vallották magukat a gyermekek (62,3%), illetve 32% magyar cigány (romungro) identitásáról adott számot. A gyermekek fennmaradó része cigány nemzetiségűnek vallotta magát (5,7%). Jól látszik, hogy a vizsgált két régióban gyermekvédelemben lévő gyermekek esetében a cigány identitással bíró gyermekek nem felülreprezentáltak.

Annak ellenére, hogy az önmagát cigány identitásúnak vallók közel 40%-a magyar cigánynak vagy egyéb, betelepült cigánynak érzi magát, a nyelvi asszimiláció figyelhető meg családjaik esetében, hiszen válaszaik szerint nagy többségben (86,2%) csak magyar nyelven kommunikálnak otthonaikban, mindössze 11,4%-uk esetében igaz az, hogy mindkét (magyar és cigány) nyelvet használják a mindennapi családi interakcióik során. Családi összetételüket tekintve, teljes struktúrájú, kétszülős családban él, illetve élt a rendszerbe kerülést megelőzően a gyermekek 56,5%-a, egyszülős családmódban 34%, ez esetben többnyire az édesanyjokkal, mindössze 10% él/élt édesapja gondozásában, a fennmaradó 10% egyéb hozzátartozók, rokonok háztartásában nevelkedett. A gyermekek 38%-a számolt be arról, hogy szülei elváltak. A válásoknak több mint fele (56,1%) már a harmadik életév betöltése előtt megtörtént, további 20% esetében 7 éves korig megtörtént a családstruktúra bomlása. A legújabb kutatási eredmények tükrében, melyek a 7 éves korig tartó családszerkezet állandóságának védőfaktoraként való funkciójáról szólnak, ez az adat figyelemre méltó.

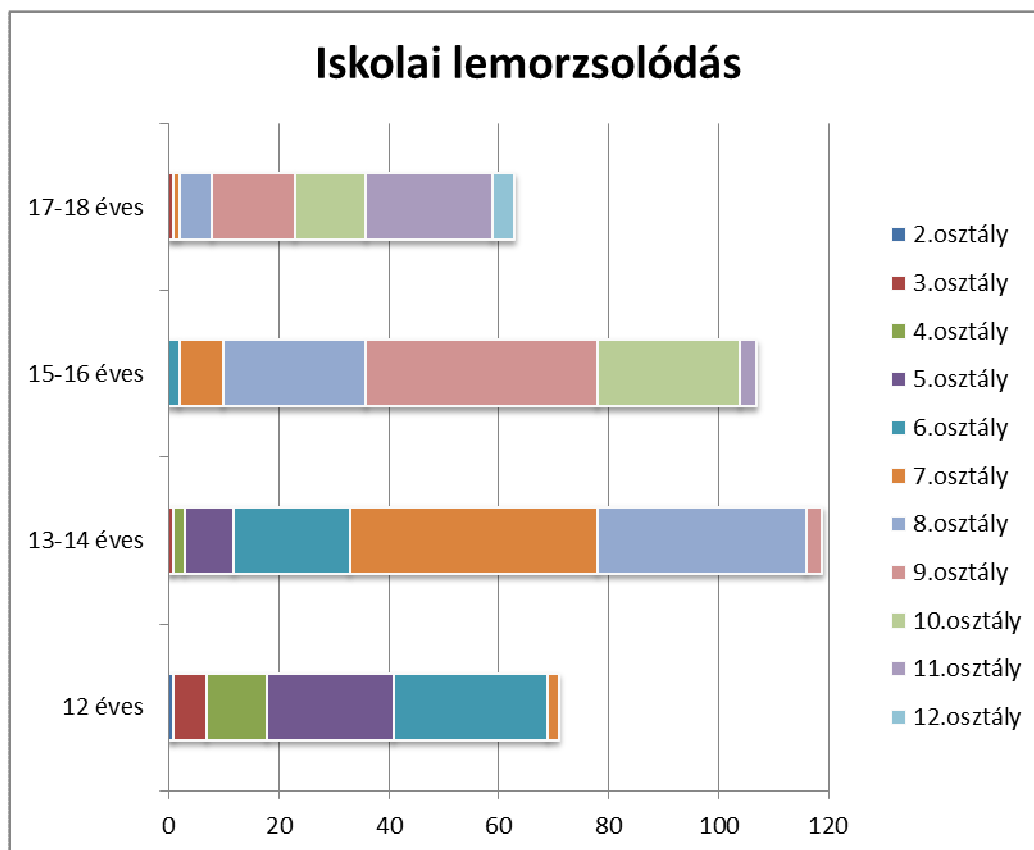
A testvérek átlagos száma, tekintettel az évtizedek óta csökkenő gyermekvállalási hajlandóságra, magasnak mondható. A mintába bekerült gyermekeknek átlagosan négy testvérük van, az egyik aránya mindössze 6%. Gyermekvédelmi státuszuktól függetlenül többségében a gyermekvédelmi törvény szellemében, a gyermeki jogok figyelembe vételével és betartásával, a testvérek azonos gondozási helyen élnek. 8% válaszolta azt, hogy testvérei a szüleivel élnek, míg ő a gyermekvédelmi szakellátásban él, illetve 6% esetében fordul az elő, hogy testvérei másik nevelőszülői családban vagy másik gyermekotthonban kerültek elhelyezésre. Ezek az adatok megnyugtatóak abban a tekintetben is, hogy a testvérekhez fűződő érzelmi kötelékek, kötődés a kutatásban részt vevő gyermekvédelmi gondozottak

esetében igen erőteljesnek mondható, igazi támaszaik egymásnak a hétköznapokban a négy fokú Likert skálára adott válaszaik tükrében. A testvérkapcsolatot 49%-uk nagyon fontosnak, 38,4% pedig fontosnak érzi az életében. Azoknak a gyermekeknek, akik testvéreiktől távol nevelkednek, 40%-uk nem tulajdonít jelentőséget (nem fontos, egyáltalán nem fontos válaszokat jelöltek) a testvérkapcsolatnak. Ez az arány igen magasnak tekinthető körükben, tekintve, hogy a kutatási téma vonatkozásában a testvérkapcsolatok, családi gyökerek minősége meghatározó reziliencia komponensként jelenik meg a humán ökoszisztéma családi szintjén. Kutatási adataink hipotézisek mentén történő elemzése kapcsán ezekre a jellemzőkre és összefüggésekre a továbbiakban még részletesebben kitérünk.

Iskolai előmenetelüket tekintve, a válaszadó legalább 12 éves gyermekek 7%-a alsó tagozatos, 57%-uk felső tagozatos diák, 27,1% jár középfokú oktatási intézmény 9-10. évfolyamára és 8%-uk 10-11. évfolyamos tanuló.

Iskolai lemorzsolódásra lehet következtetni, a lekérdezés időpontjában aktuálisan végzett osztály és az életkori mutató keresztábra adatainak elemzésével. (4. számú ábra)

4. ábra: Iskolai lemorzsolódás alakulása korcsoportonként (%)



Nagyon erősen \*\*\* szignifikáns<sup>21</sup> az összefüggés. Az életkorral lineárisan emelkedő tendencia mutatkozik a megkérdezettek iskolai lemaradásával, korosztályukba tartozó tanulótársaikhoz viszonyított évfolyambeli elmaradásukkal kapcsolatosan. Az életkoruk előrehaladásával egyre nagyobb azoknak a gyermekvédelmi gondozásban részesülő gyermekeknek az aránya, akik az életkorukhoz képest elvárhatótól legalább egy, legfeljebb három évfolyammal maradnak el kortársaiktól.

A fenti ábrán jól látszik, hogy míg a felső tagozat kezdetén, a 12 éves korosztályhoz tartozók körében az egy-két-három évvel lemaradók aránya 30% körüli, addig a középfokú oktatás végére, a 17-18 évesek körében a lemorzsolódók aránya megközelíti a 60%-ot. A 13-14 éves korosztály esetében 26,2% van lemaradva, 15-16 éveseknél ez az arány már 33,5 %.

A mintába került gyermekek gyermekvédelmi státuszát tekintve két alcsoportra oszthatók mindkét régióban. Ezáltal a hipotézisek vizsgálatakor lehetőség nyílt a családjukban nevelkedő, ugyanakkor a gyermekjóléti alapellátás kereteiben védelembe vett gyermekek iskolai előmenetelének, boldogulásának és a családjukból már kiemelt, a szakellátás valamely intézményében, gondozási helyén elhelyezett gyermekek összehasonlító vizsgálatára.

Nem vonatkozásában mindkét alcsoportban a fiúk vannak többségben, azonban a védelembe vett gyermekek körében a különbség a fiúk javára számottevőbb (64,5% fiú és 35,5% lány), míg a szakellátottaknál minimális az eltérés (50,9% fiú és 49,1% lány). A nemi megoszlás és a gyermekvédelmi státusz közötti összefüggés \*\* erősen szignifikáns.

Életkor tekintetében a teljes minta megoszlásánál leírtak érvényesek, mindkét almintában a serdülőkorban lévők aránya a meghatározó. Fordított irányú \*szignifikáns összefüggést mutató eltérés a 12 éves és a nagykorúságuk előtt álló korosztályok esetében figyelhető meg gyermekvédelmi státusz szerinti összehasonlításban. A védelembe vett gyermekek körében magasabb a 12 éves korúak aránya (25,3%), mint a szakellátottaknál (15,3%) továbbá a mintába bekerült 17-18 éves gyermekeknek, fiataloknak mindössze 30,3% védelembe vett, 69,7%-uk szakellátásban él. A 12 éves korosztályhoz tartozó védelembe vettek felülreprezentáltsága okán mutatkozó

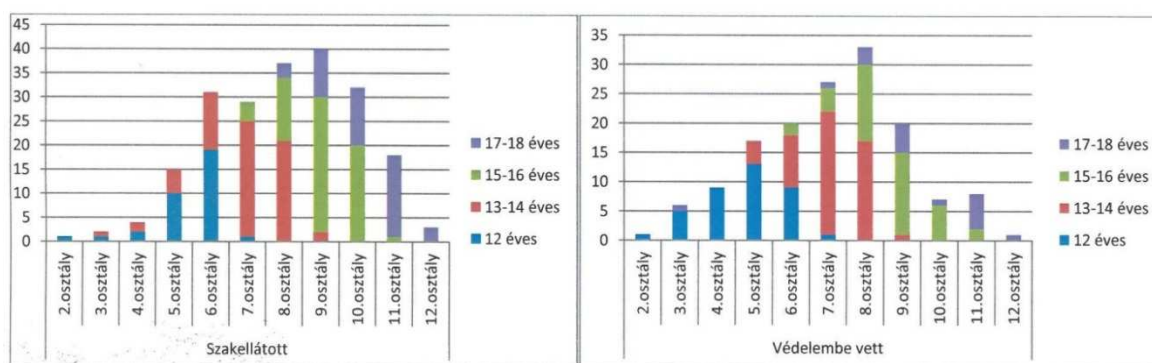
---

<sup>21</sup> Dolgozatunkban a szignifikáns összefüggések értelmezése kapott helyett többnyire. A szignifikancia szintek szöveg közbeni jelölésére alkalmazott \*,\*\*,\*\*\* jelölések jelentése: \*0,05 szinten szignifikáns összefüggés; \*\*0,01 erősen szignifikáns összefüggés; \*\*\*0,001 nagyon erősen szignifikáns összefüggés.

\*szignifikáns különbség rámutat a gyermekvédelmi törvény saját családban történő nevelés elősegítéséről szóló alapelvének érvényesülésére. A 17-18 éves korosztály szakellátásban való felülreprezentáltsága pedig közvetetten utal a hosszú távú elhelyezésekre, a hazagondozások alacsony előfordulására.

Hasonló – \*\*szignifikancia szinten érvényes – tendencia mutatkozik az aktuálisan végzett osztályokat mutató változó összehasonlító elemzésekor is. A védelembe vett gyermekek körében az alsó tagozatos diákok aránya számottevőbb (11%) mint a szakellátottak körében (2%), felső tagozatosok esetében az arányok kiegyenlítettek, majd a középfokú oktatási intézmények évfolyamaira járóknál a szakellátottak javára számottevően emelkednek az arányok. Az összefüggés erősségét mutató Cramer's V értéke: 0,27. (5. számú ábra)

5. ábra: Iskolai lemorzsolódás alakulása gyermekvédelmi státusz szerint (%)



Lemorzsolódási tendenciák gyermekvédelmi státusz szerinti összehasonlító elemzésekor \*\*\*szignifikancia szinteken az látszik, hogy a védelembe vett, családjaikból iskolába járó 12 éves korosztály 56%-a marad le legalább 1-2 osztállyal életkorához képest kortársaitól, ugyanez a tendencia mutatkozik az almintához tartozó 17-18 éves korosztály esetében is, ahol a legalább 1-2 évvel lemaradók aránya eléri az 55 %-ot. A serdülő korosztály vonatkozásában (13-16 évesek köre) jelentős lemaradás nem mutatható ki.

A szakellátásban élő 12 évesek körében a legalább 1-2 osztállyal elmaradók aránya 39%, a 13-14 évesek esetében 11,5%-uk jár az életkorához képest elvárható alacsonyabb osztályfokozatba, a 15-16 éveseknél a legkevésbé jelentős a lemaradás 17-18 éves korúaknál az arány ugyanúgy alakul, mint a védelembe vetteknél (55%).

A teljes mintán vizsgált nemzetiségi hovatartozás vonatkozásában a fentiekben megállapítottuk, hogy a válaszadók között nem felülreprezentáltak az önmagukat

cigányként meghatározó gyermekek. Gyermekvédelmi státusz szerinti bontásban azt láthatjuk, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban alacsonyabb (33%) azoknak a gyermekeknek az aránya, akik önmagukat cigány származásúként határozták meg, mint a családjukban élő védelembe vett gyermekek (42%) körében. Figyelembe véve a kérdéskörhöz kapcsolódó szakirodalmi adatokat, korábbi kutatási eredményeket, melyek a gyermekvédelmi rendszerben a romák felülreprezentáltságáról szólnak (Herczog 2001; Büki 2009; Rákó 2009), a \*szignifikáns összefüggés hátterében állhat a gyermekvédelmi rendszer identitásokat egybemosó látens funkciója, melynek következtében a gondozási helyeken kevésbé hangsúlyos a nemzetiségi hovatartozás tudatosítására, az identitás felvállalásához kapcsolódó viselkedésminták kialakítására fordított figyelem.

Az országos átlagos egy családra jutó gyermeklétszámhoz (2011. évi népszámlás adatok szerint (KSH 2012) 100 gyermekes családra 163 gyermek jutott) viszonyítva mindkét almintához tartozó gyermekek családjában jelentősen magasabb, az országos átlag kétszerese a gyermeklétszám.

A testvérek számát tekintve az összes mintán az átlagos testvérszám (3,92) 4 fő volt, gyermekvédelmi státusz szerinti bontásban a védelembe vett gyermekeknek csekély mértékben ugyan, de az átlagnál kevesebb testvérük van (3,74), míg a családjukból kiemelt gyermekek átlagos testvérszáma átlagosnak, kis mértékben átlagon felülinek (4,05) mondható.

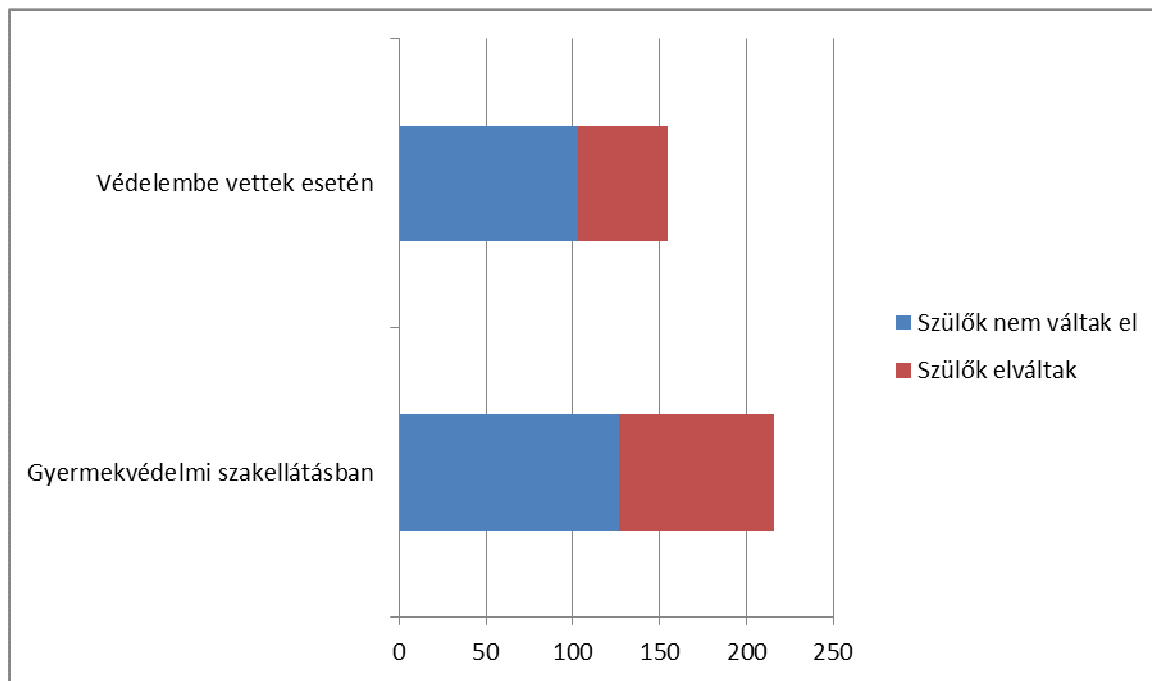
Szignifikáns\*\*\* különbség mutatkozik a gyermekvédelmi státusz és a testvérekkel való együttélés mutatók keresztátlójának elemzésekor. A védelembe vett gyermekek döntő többsége testvéreivel egy háztartásban nevelkedik, azonban a szakellátásban élőknek közel 20%-a számol be arról, hogy van olyan testvére, aki máshol (családjukban, más nevelőcsaládban, más gyermekotthonban) került elhelyezésre. Tekintettel a gyermekvédelmi törvény vonatkozó, a nevelésbe vett gyermekek jogairól szóló bekezdésére<sup>22</sup> miszerint a családból történő kiemelés esetén a testvérek helyettesítő gondoskodásban történő elhelyezését azonos gondozási helyen szükséges biztosítani, értelmezésünkben a 20 %-os arány magasnak tekinthető.

---

<sup>22</sup> A Gyvt. II. fejezetének Gyermeki jogokról szóló alfejezetében a 6-11.§-ok deklarálják az általános és a nevelésbe vett gyermekek jogait.

A családstruktúra tekintetében a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek között magasabb azoknak az aránya, akiknek a szülei elváltak (41,3%), mint a védelembe vett gyermekek (33,8%) körében. (6. számú ábra)

6. ábra: Családstruktúra (fő)



Regionális, gyermekvédelmi státusz szerinti összehasonlítást is végeztünk a fenti mutatók mentén a válaszadó gyermekek körében, az alábbiakban ezen összehasonlító vizsgálat eredményeit mutatjuk be.

Nemi megoszlást tekintve mindkét régió védelembe vett gyermekeinek esetében a fiúk aránya 60-70% körül mozog. A Dél-Alföld esetében arányuk valamivel alacsonyabb 62,2%, míg Észak-Alföld gondozottjainak 70%-a fiú, a szakellátottak esetében Dél-Alföldön felülreprezentáltak a fiúk 53,1%-os arányban, míg az Észak-alföldi mintában a megoszlás nemek szerint teljesen kiegyenlített (50-50%).

Korcsoportos megoszlást tekintve Dél-Alföldön a 12 éves korú védelemben lévő gyermekek aránya számottevőbb (30,3%) mint Észak-Alföldön (20%), megfordul az arány a 13-14 évesek korcsoportjában, míg a déli régióban 30,3%-uk tartozik ebbe a korcsoportba, addig az északiban ez az arány megközelíti az 50%-ot (48,2%). A 15-16 éves korosztály esetében is magasabb az északi régióban élő védelembe vettek aránya (28,3%) a déli régióban jellemző 23%-hoz képest, azonban a nagykorúságuk előtt álló

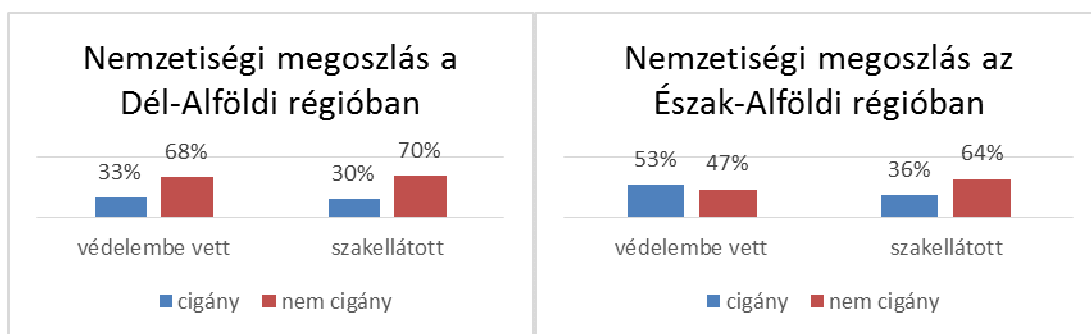


védelembe vettek aránya Dél-Alföldön közel ötszöröse az északi régió 3,3%-os arányának, 15,8%.

Szakellátásban élők adatait összehasonlítva minden korcsoportban a Dél-Alföld megyéinek szakellátást biztosító rendszereiben némileg felülreprezentáltak a gyermekek, a százalékos megoszlások nagyságrendileg azonban kiugróan nem térnek el a vizsgált két régióban, a Dél-alföldi régióból több értékelhető kérdőív érkezett.

Nemzetiségi megoszlás tekintetében jelentős eltérések mutatkoznak regionális összehasonlításokor. Amikor a két régió adatait gyermekvédelmi státusz mentén külön elemezzük, az látható, hogy a Dél-Alföld vonatkozásában csekély mértékű különbség mutatkozik az önmagukat cigányként definiáló védelembe vettek és szakellátottak között (33%-30%), ugyanakkor ez a különbség az Észak-Alföldön szembetűnő. Ott a védelembe vett gyermekek 53,3%-a vallja magát cigánynak, míg a szakellátásban élőknek mindössze 36,2%-a. Ez a \*szignifikáns különbség is megerősíti azt a feltevésünket, miszerint a családban élő cigány gyermekek körében az identitás felvállalása természetesebb, magától értetődőbb, mint gyermekvédelmi rendszerben élő társaik körében. (7. számú ábra)

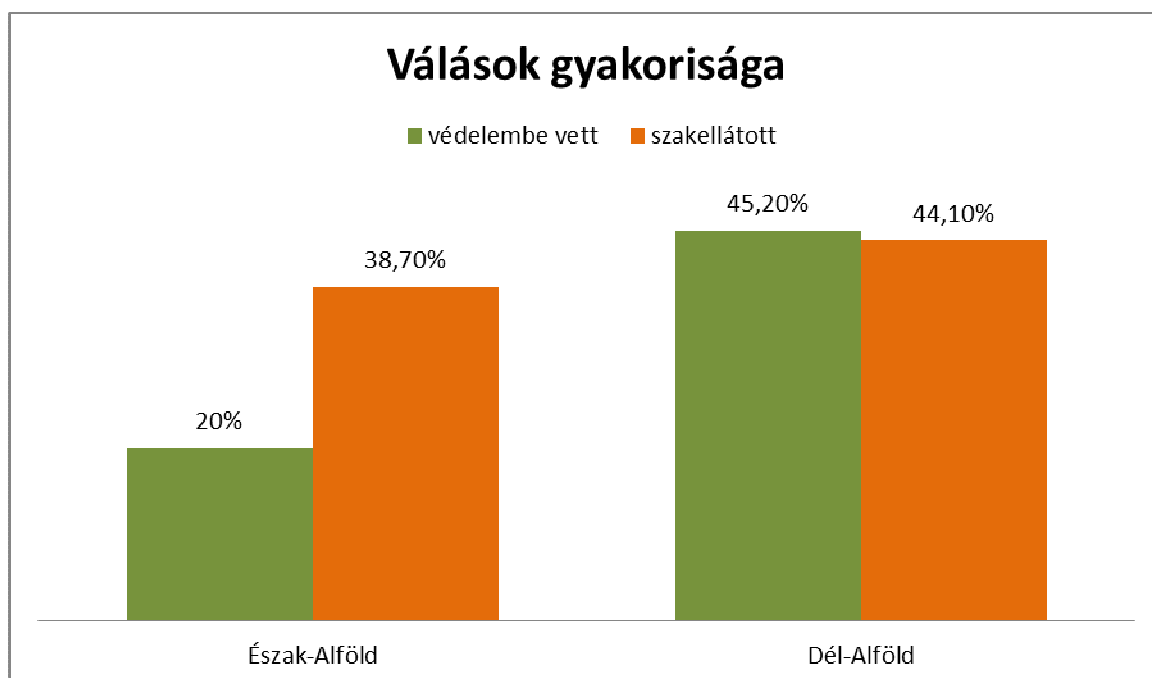
7. ábra: Nemzetiségi megoszlás régiók szerint (%)



A testvérek számát tekintve, az átlagnál (4 testvér) mind a védelembe vettek, mind a szakellátottak esetében magasabb a testvérek száma az Észak-Alföldön, mint Dél-Alföldön. Az átlag feletti testvérszámmal rendelkező védelembe vettek és szakellátottak aránya északon 53-52%, míg ugyanez az arány délen 39,5%-41,5%. A szakellátásban élő testvérek nem egy háztartásban nevelkedésének esélye Észak-Alföldön \*\*\*szignifikancia szinten nagyobb, megközelíti a teljes mintában megfigyelhető 20%-ot (19%), Dél-Alföldön ez az arány 17%.

Érdekes eltérés olvasható ki a válások gyakoriságának összehasonlításakor a két régió gyermekvédelmi gondozottjainak családjai esetében. Mind a védelembe vettek, mind a szakellátottak esetében jóval alacsonyabb a válások gyakorisága az Észak-Alföldön. Míg Dél-Alföldön a védelembe vett gyermekek szüleinek 45,2%-a elvált, addig ez az arány Észak-Alföld védelembe vett gyermekei esetében mindössze 20%, a szakellátásban lévők esetében is hasonló irányú, azonban kevésbé számottevő az eltérés 38,7%-44,1%. Észak-alföldi védelembe vettek között felülreprezentált roma származású gyermekek családjában talán a roma kultúra és a válás összeférhetetlensége állhat a kiugró eltérés háttérben. (8. számú ábra)

8. ábra: Válások gyakoriságának összehasonlítása (%)



Iskolai életútjukat, előmenetelüket tekintve, a Dél-Alföld védelembe vett gyermekeinek 17,1%-a alsó tagozatos, a szakellátottak közül 3% jár alsó tagozatba. Észak-Alföldön az alsó tagozatos 12 éven felüli védelembe vettek aránya 5%, szakellátottak közül hasonlóan a déli régió adatához 2,7% körül van az alsó tagozatosok aránya. Ezek az adatok előre jelzik, hogy feltételezhetően a déli régió védelembe vett alsó tagozatos gyermekei esetében az iskolai lemaradás mértéke számottevőbb, a szakellátottak esetében az arányok hasonlóan alakulnak.

Dél-Alföld 12 éves korosztályába tartozó szakellátott gyermekeinek 33%-a marad el 1-2 osztállyal, 13-14 éveseknél az elmaradók aránya 13,7%, 15-16 éveseknél nem jellemző

az elmaradás, míg a 17-18 éves védelembe vettek esetében 57%-os arányban jelennek meg a lemaradók.

Észak-Alföldön ezzel szemben a 12 éves korosztályba tartozó szakellátott gyermekek 38,9%-a marad el 1-2 osztállyal, 13-14 éveseknél is magasabb 10%-kal az elmaradók aránya 23%, 15-16 éveseknél ugyanúgy nem jellemző az elmaradás, míg a 17-18 éves szakellátottak esetében valamivel alacsonyabb a Dél-alföldi 57%-os arányhoz képest, itt 54,6%-os arányban jelennek meg a lemaradók.

Védelembe vett gyermekek esetében a Dél-Alföld 12 éves korosztályába tartozók 52,1%-a marad el 1-2 osztállyal, 13-14 éveseknél az elmaradók aránya 34,7%, 15-16 éveseknél ugyanúgy nem jellemző az elmaradás, míg a 17-18 éves védelembe vettek esetében jóval alacsonyabb mértékben 33,3% jelennek meg a lemaradók.

Észak-Alföldön ezzel szemben a 12 éves korosztályba tartozó védelembe vett gyermekek 25%-a marad el 1-2 osztállyal, 13-14 éveseknél nem jellemző az elmaradás, 15-16 éveseknél ugyanakkor 12%, míg a 17-18 éves védelembe vettek esetében a védelemben lévők 100%-a elmarad 2-3 osztályfokozattal.

Összességében a fenti eredmények alapján *az alábbi néhány regionális és/vagy gyermekvédelmi státuszbeli jellemzőt tartunk említésre méltónak a vizsgálati mintánkban:*

A serdülő korban lévők felülreprezentáltak az országos tendenciához hasonlóan.

A cigány identitással bíró gyermekek a vizsgálati mintában nem felülreprezentáltak, azonban 37,7%-os arányuk mindkét régió vonatkozásában jelentősen meghaladja a 2012. évi Demográfiai Portréban a „Romák becsült össznépességén belüli arányát a régiókban. Kapitány-Spéder szerzőpáros (2012) az össznépesség körében becsült romák aránya tekintetében hivatkozik Papp 2011. évi adatsorára, miszerint Észak-Alföldön 9,1% a romák becsült aránya, az általános iskolás gyermekek körében ez a becsült arány 18,7%-ot ér el, ami az országos becsült átlagokhoz képest (6,4%-13%) mindkét vonatkozásban átlagon felülinek számít. A becsült országos és regionális demográfiai adatokhoz képest a válaszadó gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek körében saját önbesorolás alapján az arány jóval magasabb.

Ezen túl az is látszik, hogy a gyermekvédelmi státusz szerinti bontásban a gyermekvédelmi szakellátásban alacsonyabb (33%) azoknak a gyermekeknek az aránya, akik önmagukat cigány származásúnak vallják, mint a családjukban élő védelembe vett gyermekek (42%) körében.

A cigány identitásának válaszoló családjaiban megfigyelhető a nyelvi asszimiláció jelensége, hiszen mindössze 11,4%-uk esetében igaz az, hogy mindkét (magyar és cigány) nyelvet használják a mindennapi családi interakcióik során.

A családstruktúrát tekintve az egyszülős családmódban élő kiskorúak aránya a vonatkozó országos (15-20%) adatokhoz képest (Farkas 2008) magasabb, megközelíti a 35%-ot. Az országos termékenységi arányokat figyelembe véve (1,2-1,3), annak ellenére, hogy „a dél-alföldi megyékben jellemzőbb az alacsony termékenység” (Kapitány-Spéder: 2012: 40) a mintába került gyermekek családjaiban jelentősen magasabb a gyermeklétszám. A Demográfiai Portré 2012. évi kiadványában szereplő adatok szerint az észak-alföldi kistérségekre jellemző 1,46-2,39 gyermeklétszámok arányokhoz képest is kétszerese a mintába bekerült gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek családjaiban a gyermeklétszám.

A családjukból kiemelt gyermekek többségére is igaz az, hogy a testvéreikkel azonos gondozási helyen élnek, azonban a szakellátásban élő testvérek nem egy háztartásban nevelkedésének esélye Észak-Alföldön \*\*\*szignifikancia szinten nagyobb.

Az életkorral lineárisan emelkedő tendencia mutatkozik a megkérdezettek iskolai lemaradásával, korosztályukba tartozó tanulótársaikhoz viszonyított évfolyambeli elmaradásukkal kapcsolatosan. Az életkoruk előrehaladásával egyre nagyobb azoknak a gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekeknek az aránya, akik az életkorukhoz képest elvárhatótól legalább egy, legfeljebb három évfolyammal maradnak el kortársaiktól. a déli régió védelembe vett alsó tagozatos gyermekei esetében az iskolai lemaradás mértéke számottevőbb, a szakellátottak esetében az arányok hasonlóan alakulnak.

Észak-Alföldön a vér szerinti családjaikban élő veszélyeztetett gyermekek esetében az életkor előrehaladtával nagyobb mértékben nő az iskolai lemorzsolódás esélye, a 17. életévüket betöltött védelembe vettek esetében a 2-3 osztályfokozattal való elmaradás általánosnak mondható.

## **5 A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia kutatásának eredményei a humán ökorendszer szintjein**

### **5.1 A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálatának makro és mezo szintű eredményei**

A humán ökorendszer (Welch 1987) szintjei köré strukturált elméletekből kiindulva fogalmaztuk meg feltételezéseinket a kutatási célcsoportba tartozó gyermekvédelmi alap- illetve szakszolgáltatásban részesülő halmozottan hátrányos helyzetű kistérségekben élő 12-17 éves korosztályhoz tartozó gyermekek boldogulásának, rezilienciájának vizsgálatára. Az ismertetett nemzetközi reziliencia elméletekben szereplő komponenseket mértük a rendszer szintjein. A szintek sorrendiségét tekintve az adatelemzésnél is az elméleti felépítésnél alkalmazott módszert követjük. A makro szinttől haladunk a mikro szintig. Elsőként a társadalom, kultúra; majd a helyi közösség, ezen belül az iskola és a gyermekvédelmi intézmények; ezt követően a család, továbbá a személyiséghez szorosan kapcsolódó inter- és intraperszonális területeket érintve jutunk el a fentiek mindegyikével szoros összefüggésben álló fizikai szinthez.

A dolgozat korábbi fejezetében, a kutatás elméleti megalapozása során feldolgozott társadalomtudományi elméletek, társadalom meghatározások között szereplő parsonsi strukturális funkcionalista elmélet szerint a sikeres társadalmi, „szocietális” működés alapja, hogy az egyének, csoportok, közösségek a társadalmon belül rendelkezzenek kellő önállósággal. Ez, a társadalmakat alkotó aktorokból, egyénekből fakadó önállóság, autonómia a társadalmak megfelelő működésének előfeltételeként jelenik meg. Ahogyan arról már az elméleti részben is írtunk, az önállóság, a megfelelő önértékelés és az önrendelkezésre való képesség azonban nem jelentheti az individuumok elszigetelődését, elidegenedését, éppen ellenkezőleg, a társas térben ezek az egyének sikeres társadalmi integrációjának, megfelelő kulturális reprezentációjának mozgatórugói. Kiindulva a fenti gondolatmenetből a társadalom és kultúra szintjéhez kapcsolódó feltételezésünk szerint, a kutatási célcsoportokhoz tartozó gyermekek esetében is, a parsonsi „szocietális működés” (Parsons 2000) kapcsán a személyi identitást formáló közösségi szintű rendszerekben megélt interakciók mennyisége és minősége hatással van az egyéni önértékelés, önrendelkezés, a társas,

közösségi, vallási élmények megélése, és a védelmet, állandóságot biztosító kompetens felnőttekkel való kapcsolatok Masten-féle reziliencia komponensek alakulására. Feltételezéseink vizsgálatához különböző matematikai statisztikai eljárásokat végeztünk, mint például lépésenkénti lineáris regresszió analíziseket, összehasonlított átlagokat, t-próbát, két- és négy dimenziós keresztáblákat elemeztünk.

Kutatási kérdéseink megfogalmazásakor a korábban áttekintett irodalom alapján a rendszer társadalmi és kulturális szintjein Parsons (2000) a társadalmi integrációt meghatározó szocietális működési elvéből és a „csereviszonyok bejósolhatóságának” elméletéből indultunk ki, majd figyelembe vettük Durheim (2011) az interakciók gyakorisága és a társadalmi integrációt elősegítő szolidaritás által minőségibbé váló interakciók összefüggéséről szóló elméletét, illetve Bourdieu társadalmi tőke (1997:167) elméletét.

Választ kerestünk arra, hogy: *„Miként alakul a gyermekek interakcióinak mennyisége és minősége, társadalmi tőkéje? Családi, iskolai, szervezeti kapcsolati erőforrásaik szintje hogyan befolyásolja a reziliencia egyes összetevőit? A társas élmények megélésére lehetőséget biztosító iskolai, kulturális, szubkulturális közösségekhez, csoportokhoz való tartozás, szervezeti tagság hogyan alakul a vizsgálati alminták sikeres és sikertelen csoportjaiba tartozók esetében?*

Kutatásunkban az „interakciók mennyisége” változóval azt mértük, hogy a hétköznapi családi és iskolai életben illetve az iskolai időn túli fakultációs programok során hogyan alakul gyermekkel kapcsolatba lépők száma. Abból indultunk ki, hogy minél kiterjedtebb a család, az iskolai segítők köre és minél jellemzőbb a gyermek iskolai időn túli fakultációkon való részt vétele, annál nagyobb a potenciálisan megvalósuló interakcióinak száma is. Az új változó összeállításakor a gyermekek családi és kiterjedtebb társadalmi környezeti (iskolai, szervezeti, szabadidős) támogató kapcsolatait vettük alapul, ezért a változók kiválasztásánál a szűkebb és tágabb környezetükben élő fontos személyekkel való kontaktok mérésére alkalmas kérdésekre figyeltünk: *„Testvéreid száma? Testvéreiddel egy gondozási helyen élsz? Hányan alusztok egy szobában?*

Az index készítésénél rákérdeztünk a testvérek számára és közelségére *(fő és Testvéreiddel egy gondozási helyen élsz? Mértük az egy háztartásban élők körét (Hányan alusztok egy szobában?), a tanulmányi előmenetelben a segítők számát (Kiktől, és milyen gyakran kapsz segítséget a tanulásodban?), rákérdeztünk a tanulmányi időn túli csoportokban, fakultációkon való részt vételre (Részt vesz-e az*

*iskolában valamilyen fakultatív foglalkozáson?*). Az interakciók mennyiségének mérésére a kérdőív (5. sz. melléklet) nevezett mutatóiból összevont, intervallum mérési szintű változót hoztunk létre. A fenti változók átlaghoz képesti dummyzását, kétértékűvé történő átkódolását követően (0-átlag alatti, 1-átlag feletti értékek) az interakciók mennyiségét mutató index 0-4 értékeket vett fel, ahol az értékek emelkedésével a válaszadó interakcióinak mennyisége egyre nagyobbként értelmezhető. Később az összefüggések feltárása érdekében lefuttatott számítások során a létrehozott indexből két és háromértékű változókat is transzformáltunk, így az interakciók mennyiségével összefüggő változókat többféle statisztikai eljárással tudtuk mérni.

Az index gyakorisági megoszlása szerint a mintába került gyermekek interakciós mennyisége 0-1 értéket vesz fel, azaz alacsonynak tekinthető 24,3%-uk esetében. Jelöléseik alapján 64,2% a 2-3 értékhez sorolható és 11,4 %-uk jellemezhető legmagasabb potenciális interakciós gyakorisággal. Ők azok, akik közvetlen környezetében (család, iskola, szabadidős fakultatív tevékenységek során) a legtöbbet vannak. A családjaikban élők száma, testvéreik száma átlag feletti, szabadidejükben részt vesznek fakultációs foglalkozásokon és átlag feletti az iskolai előmenetelüket segítőik száma is. Az index készítésének folyamatában, a magas mérési szintű változót alkotó mutatók vizsgálatakor néhány említésre méltó különbséget véltünk felfedezni gyermekvédelmi státusz<sup>23</sup> mentén.

Azokra a kérdésekre, hogy milyen gyakran és kitől kapnak segítséget az iskolai munkához a gyermekek, a szakellátottak esetében kiterjedtebb segítői háttér mutatkozik, több személytől, gyakrabban kapnak segítséget gondozóiktól (nevelőszülő, nevelőtanár) és a velük azonos gondozási helyen élő testvéreiktől. Ezzel szemben a védelembe vett gyermekek ilyen irányú interakciói igen szegényesek, többségük leggyakrabban és kizárólag az édesanyjára számíthat. Egyik almintában sem jelölték meg nagy arányban támogatóként az iskolában elérhető szakembereket, mint például fejlesztő pedagógust, napközis tanárt. A válaszadóknak mindössze 8%-a jut el magántanárhoz. Felülreprezentált segítőkként jelennek meg a gyermekvédelmi státusztól függetlenül a barátok és az osztálytársak.

Az interakciók minőségének mérésekor egyfelől a kisgyermekkorhoz, családhoz, gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó metaforaanalízis módszerét alkalmaztuk. Arra kértük a válaszadó gyermekeket, hogy fejezzék be a következő mondatokat

---

<sup>23</sup> Jelen kutatásban azt értjük gyermekvédelmi státusz alatt, hogy a gyermek védelembe vétel alatt áll vagy gyermekvédelmi szakellátottként él.

érzéseik szerint: „*Emlékeim szerint kisgyermekkorom olyan volt, mint ...*”; „*A családom olyan, mint...*”; *A nevelőcsaládom/otthonom/csoportom olyan, mint...*” A kvalitatív adatokat kvantitatizáltuk az élmény, érzés pozitív illetve negatív töltése alapján, ezáltal dichotóm, kétértékű változókat hoztunk létre. Ezen kívül a koragyermekkorai élmények megéléséhez kapcsolatos attitűdök mérésére a 20 itemből álló skála típusú, magas mérési szintű változóból („*Iskolás korom előtt...*”) létrehoztuk a korai interakciók, kora gyermekkorai élmények megélését mérő főkomponenst.

Az interakciók minőségét mérő változó létrehozásakor hasonlóan jártunk el, mint a mennyiséget mérő változó esetében. A létrehozott index a kétértékű családi, kisgyermekkorai és gyermekvédelmi rendszerhez kötődő metaforaváltozók és a testvérkapcsolatok fontosságának megítélését mérő négy szintű Likert-skála („*Fontos-e számodra a testvérkapcsolat?*”) dichotómmá alakított változó compute paranccsal történő transzformálásával jött létre.

A kisgyermekkorai élmények megélésének mérését szolgáló főkomponens és az indexet alkotó család-, kisgyermekkor metaforák, illetve testvérkapcsolatok fontosságát mérő változók összefüggését kétmintás t-próbával mértük. Azt találtuk, hogy a családmetafora és testvérkapcsolatok vonatkozásában \*\*szignifikáns<sup>24</sup>, kisgyermekkorai metafora vonatkozásában \*\*\*szignifikáns<sup>25</sup> összefüggés mutatható ki. Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a válaszadó gyermekek esetében az elsődleges támogató közeget jelentő családdal, kisgyermekkorral kapcsolatos aktuális attitűdök alakulása és a 7 éves kor előtt megélt korai interakciók szoros együttállásáról beszélhetünk. Ennek okán, a későbbiekben a konkrét összefüggések elemzésekor az interakciók minőségét többnyire a koragyermekkorai élményeket mérő főkomponens bevonásával mértük, tekintve, hogy a magasabb mérési szintű változó nagyobb teret biztosított az alábbi többváltozós elemzések lefolytatására.

Vizsgáltuk, hogy az interakciók mennyisége és minősége összefüggést mutat-e az alábbi Masten-féle reziliencia összetevőkkel: pozitív önértékelés, önállóság (autonómia); pozitív társas élmények megélésére, a kompetens felnőttekkel megélt pozitív valós kapcsolatok alakulására?

---

<sup>24</sup> családmetafora p=0,005; testvérkapcsolatok p=0,002;

<sup>25</sup> kisgyermekkorai metafora p=0,000



Az önértékelés és önállóság mérésére 38 item<sup>26</sup> faktoranalízisbe történő bevonásával létrehozott faktorokat (2) alkalmaztuk.

Az első változó, **pozitív önértékelés és problémamegoldás** faktorként való interpretálásának alapjául szolgáltak faktorsúlyuk sorrendjében az alábbi itemek:

„Általában kedves, barátságos vagyok.	,703”
„Mielőtt döntök több lehetséges megoldást is végiggondolok.	,566”
„Bízom magamban.	,531”
„Kitartó vagyok.	,507”
„Megbocsátok azoknak, akik megbántottak, megsértettek.	,479”
„Ha valami elsőre nem sikerül, próbálok más megoldást találni.	,325”

A második faktor a **negatív önmegélés és probléma megoldás** elnevezést kapta az alábbi itemek együttállása miatt:

„Rágódom problémáimon.	,653”
„Nehezen élem meg a kudarokat.	,563”
„Ha valami nem sikerül elkeseredem.	,543”
„Kevesebb vagyok másoknál.	,481”
„Rossz érzéseimet magamba folytom.	,434”
„Félelmeim gyakran elragadnak.	,426”
„Kilógok a sorból.	,424”
„Váratlan helyzetekben lebénulok.	,408”

A lefuttatott regresszió analízisekben független változóként szerepeltek a kapcsolatok mennyiségét és minőségét mutató fent bemutatott változók, függő változókként jelentek meg a pozitív önértékelés, vallásosság, pozitív érzelmi többlet megélése, családi és iskolai támogató kapcsolatok elnevezésű reziliencia összetevők. Mielőtt a regresszió analízisek eredményét ismertetnénk, írunk a vizsgált komponensek méréséről és alakulásukról.

A társas közösségi élmények megélésének színtereként jelenhetnek meg a gyermekek életében a társadalmi, iskolai és egyházi szervezetek, melyekben a tanuláson túli idejükben interakciókat folytathatnak, fejleszthetik készségeiket, képességeiket, pozitív, valós kapcsolatokat alakíthatnak ki kortársaikkal és felnőttekkel, megélhetik

---

<sup>26</sup> Az autonómiára, önszabályozásra, önrendelkezésre, önértékelésre irányuló személyes hatékonyság összetevőit mérő skálánk Cronbach alfa értéke: 0,812. (1. számú kérdőív 63. kérdés)

hitüket. A felsorolt reziliencia komponensek mérésekor éppen ezért rákérdeztünk a szervezethez való tartozásuk tényén túl a szabadidő eltöltési érzelmi motivációkra, szervezeti tagságuk egyéb jellemzőire is („*Milyen jellegű fakultációra, szakkörre jársz? Miért szeretsz járni?*”), továbbá 28 itemből álló kompetens és védelmet nyújtó felnőttekkel való kapcsolataikat mérő skálával<sup>27</sup> a támogató kapcsolataikat, a valláshoz és az élet értelmességébe vetett hithez való viszonyulásukat is mértük egy 11 itemből álló öt fokú Likert skálával<sup>28</sup>.

Eredményeink szerint a válaszadó gyermekek 43%-a tartozik valamilyen szervezethez. 29,5% sportkört, 10% diákönkormányzatot 6,7%-uk egyházi, felekezeti, gyülekezeti közösséget jelölt meg, a fennmaradó 2,5%-uk egyéb szervezethez sorolta magát (énekkar, színi tanoda, verskör, nőszövetség, táncsoport, horgászegyesület, természetjárók szövetsége).

10% alatt marad, az egyszerre többféle szervezethez kapcsolódó gyermekek aránya (8,4%).

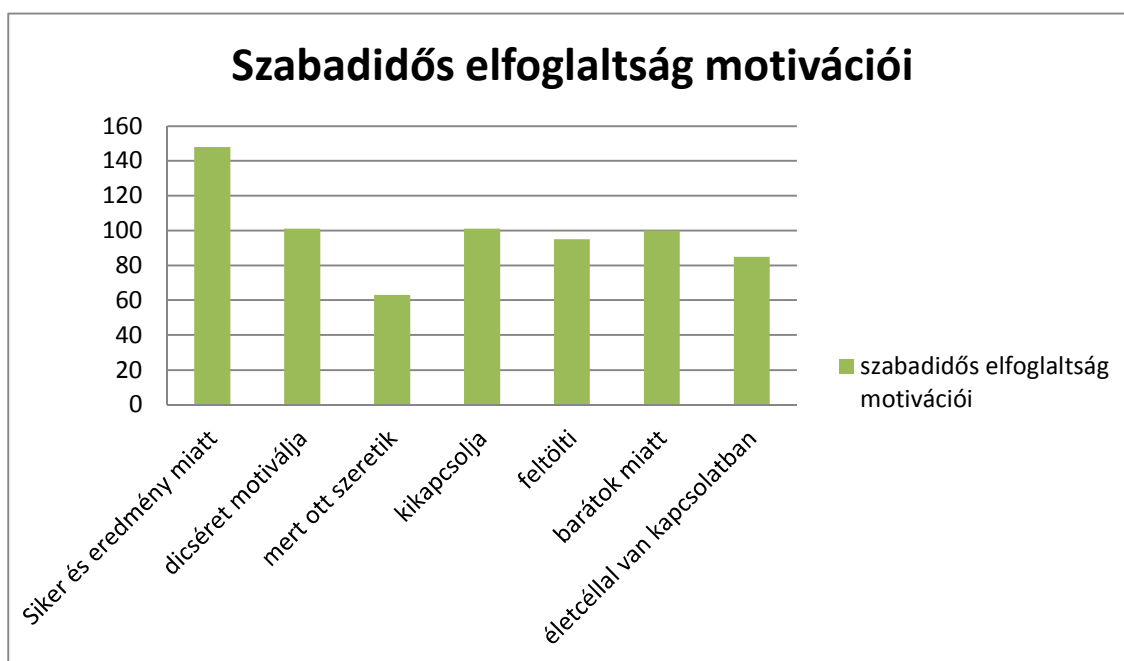
A szabadidős elfoglaltság motivációit tekintve a megkérdezett gyermekeknek közel 40%-a jár a siker és az eredmény miatt, 27,3%-ukat a dicséret motiválja, 17%-uk érzi azt, hogy azért jár, mert ott szeretik, 27,3%-ukat kikapcsolja, további 25,6%-ot feltölti, 27%-uk jár a barátok miatt, és 23%-uk érzi azt, hogy az életcéljával (*általában a focista karrierrel, Bozsik programban vesznek részt*) van kapcsolatban. Tekintettel arra, hogy a kérdésre több választ is adhattak a gyermekek, az alábbi ábrán a gyermekek kumulált válaszainak alakulása látható.

---

<sup>27</sup> Cronbach alfa értéke: 0,802 (1. számú kérdőív 58. kérdés)

<sup>28</sup> A skála belső érvényessége: 0,909 (1. számú kérdőív 68. kérdés)

9. ábra: A szabadidős elfoglaltság motivációi (halmozott gyakoriság)



Forrás: Saját szerkesztés 2013

Legtöbb esetben a teljesítmény és siker választása jelenik meg, de motiválja őket a felnőttek és társak biztatása, pozitív visszajelzése, a dicséret is és gyakori húzóerő a barátok jelenléte is.

A pozitív kapcsolatok kompetens felnőttekkel, társakkal komponens mérésére alkalmazott öt fokú Likert skála<sup>29</sup> 28 válaszalternatívájának faktoranalízisbe való bevonásával létrejött három változóból az alábbi két faktorunk méri az adott reziliencia összetevőt:

#### **Empatikus, érzelmi támaszt nyújtó családi kapcsolatok faktor**

„Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla édesanyámmal.	,816”
„Tanulással kapcsolatban legtöbbször szüleim segítségére számíthatok.	,703.”
„Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla az édesapámmal.	,656”
„Ha felnövök, olyan szeretnék lenni, mint az édesanyám.	,652”
„Családommal megosztom az örömeimet.	,518”

#### **Támogató iskolai tanár-diák, diák-diák kapcsolatok faktor**

„Az iskolában sokat biztatnak, dicsérnek.	,744”
„Szeretnek a tanárain.	,743”
„Úgy érzem, hogy hisznek bennem.	,739”

<sup>29</sup> 1. számú kérdőív 58. kérdés

„Az iskolában betartom a szabályokat.	,638”
„Igazságosan értékelnek, helyesen ítélnék meg.	,501”

A harmadik faktorként említhetjük meg az ürességet, elidegenedést, elmagányosodást, kirekesztettséget mérő Szociális vákuum nevű változóként interpretált faktor.

### **Szociális vákuum faktor**

„Örömben, bánatomban egyedül vagyok.	,702”
„Emberök között is gyakran érzem magam egyedül.	,657”
„Vannak olyan időszakok, amikor semmi nem tud felvidítani.	,456”

A három faktor együttes magyarázó ereje 47%, a KMO értéke ,780, megközelíti az 1 értéket, azaz a parciális korrelációk megfelelően alacsonyak, a Bartlett's Test eredménye alapján a faktorokat alkotó itemek együttállása \*\*\*szignifikáns<sup>30</sup>.

Eredményeink nem igazolják azt a feltételezésünket, miszerint az interakciók mennyisége és a pozitív önértékelés alakulása között összefüggés lenne. Azaz közvetlenül az, hogy a hétköznapiakban a gyermeket körülvevő felnőttek, testvérek, kortársak, szervezeti tagtársak, tanulmányaikban őket segítőik köre mekkora, szignifikánsan nem függ össze a gyermek önértékelésével. Igazolódni látszik azonban feltételezésünknek azon része, amely a kapcsolatok minősége és a pozitív önértékelés közötti összefüggésre vonatkozott. A koragyermekkorai interakciók megéléséhez fűződő attitűdökkel mért interakciók minősége \*\*\*szignifikáns<sup>31</sup> összefüggést mutat a pozitív önértékeléssel, az önállóság alakulásával. A minőségi kapcsolatok külső hatása a vizsgált egyéni belső komponensre kimutatható.

A vallásosság és az élet értelmességébe vetett hit vonatkozásában azonban éppen ellenkező tendencia mutatkozik. A koragyermekkorai élmények megélésének, az interakciók minőségének nincs számottevő hatása a serdülőkorai hit alakulására, azonban minél nagyobb a gyermeket körülvevő társas közeg, annál inkább jellemző a hithez való vonzódás és az élet értelmességébe vetett hit pozitív irányú alakulása. Eredményeink szerint az interakciók mennyiségének \*szignifikáns<sup>32</sup> hatása van a reziliencia, vallásosság, élet értelmességébe vetett hit összetevőire.

A társas környezet mennyiségi és minőségi mutatói egyaránt összefüggést mutatnak a pozitívként megélt társas élmények gyakoriságának alakulásával. A

---

<sup>30</sup> p=0,000

<sup>31</sup> p=0,000

<sup>32</sup> p=0,012

szabadidő eltöltéséhez kapcsolódó pozitív érzelmi többlet összetevőre mind az interakciók minősége, mind a mennyisége hatással van a lefuttatott regresszió analízis szerint. Az is látszik, hogy az interakciók mennyisége és a minősége között összefüggés van, hiszen a regressziós modellbe belépő interakciók mennyiségét mérő változó csökkentette a korai interakciók változó Béta értékét, és eltérés tapasztalható az előjelek figyelembe vételével is. Minél negatívabb attitűdök társulnak a gyermekben a koragyermekkorai élményekhez, annál kevésbé képes az adott reziliencia összetevő megélésére, azonban minél több interakció létesítésére van potenciális kapcsolata, élettere, annál inkább igaz, hogy pozitív élmények megélésére a társas, közösségi viszonyrendszerében képes.

7. táblázat: Pozitív társas élmények reziliencia összetevők és az interakciók közötti összefüggés

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: pozitív társas élmények	Független változók	Beta érték	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	koragyermekkorai élmények megélése, interakciók minősége	-,309	,001	
2	koragyermekkorai élmények megélése, interakciók minősége	-,272	,004	,163
	interakciók mennyisége	,262	,005	

A 2. modell \*\*\* szinten szignifikáns

A pozitív társas élmények megélésének serdülőkorai alakulását meghatározza a koragyermekkorai élmény-, és érzésvilága, azonban a kiterjedt kapcsolati térrel rendelkezők képesek „negatívan megélt” kisgyermekkoruk ellenére is pozitívan megélni az általuk választott társas, közösségi viszonyrendszer hatásait.

8. táblázat: Interakciók minőségének mennyiségének hatása a pozitív valós kapcsolatok, reziliencia összetevők alakulására

Regressziós modellek	Független változók	Beta érték	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
Függő változó: empatikus családi kapcsolatok				
1	koragyermekkori élmények megélése, interakciók minősége	,791	,000	
2	koragyermekkori élmények megélése, interakciók minősége	,784	,000	,635
	interakciók mennyisége	,123	,022	

A 2. modell \*\*\* szinten szignifikáns. A modell magyarázó ereje: 63,5% R<sup>2</sup>

A kompetens felnőttekkel megélt pozitív valós kapcsolatok alakulása szintén nem független a koragyermekkori kapcsolatok minőségétől. Igazolódott az a feltételezésünk, miszerint az interakciók minősége és az interakciók mennyisége a serdülőkorai támogató felnőttekkel megélt pozitív kapcsolatok alakulására hatással van. A családi kapcsolatok vonatkozásában mindkét mutató esetében igaznak bizonyult a feltételezés, azonban az iskolai támogató kapcsolatok alakulására a vizsgált változók nincsenek szignifikáns hatással.

Ezen eredményeinek értelmezésünkben azt is mutathatják, hogy attól, hogy a gyermek koragyermekkori traumákon esett át, nehezen vagy legalábbis nem kellemes élményekkel telt el életének szenzitív (csecsemő- és kisgyermekkori) időszaka (0-7 éves kor között) az iskolai támogató kapcsolatai ennek ellenére is elősegíthetik boldogulását, jó alapot jelenthetnek a megkapaszkodásra és a gyermek „elrugaszkodására”. Az eredmény egybeesik a megkérdezett gyermekek vonatkozásában Bourdieu (1978:75) korábban idézett elméletével, melyben azt írja, hogy az alacsony társadalmi státusú gyermekeket az iskola társadalmi liftként szállíthatja szüleiknél magasabb társadalmi státus felé, abban az esetben, ha a gyermek pozitív egyéni belső erőforrásokkal is rendelkezik.

Az ürességet, elidegenedést, elmagányosodást, kirekesztettséget mértük Szociális vákuum nevű változóként interpretált faktor segítségével. Rác Zsolt (1998) megfogalmazásában a szociális vákuum azt jelenti, hogy az intézményi, társas környezet ellenére a gyermek ürességet és magányt él meg és ez a vákuum gyakran az iskolai sikertelenség oka. Kutatásunk elméleti háttérének figyelembe vételével ezek a „szociális vákuumban” élő gyermekek a Shofield-Beek (2005) féle spirálon való felfelé irányuló elmozdulásukban gátoltak. Esetükben az iskolai kapcsolatok kompenzáló hatása sem tud érvényesülni. Beigazolódott, hogy a szociális vákuum, az elidegenedettség szintje összefüggést mutat a gyermekek belső reziliencia tényezői közül az önbizalom, önmegítélésével és a külső hatások esetében a kapcsolati tőke kiterjedtségével. Az összehasonlított átlagok szerinti \*\*\*szignifikáns<sup>33</sup> csoportosítás alapján minél negatívabban éli meg önmagát a gyermek, minél kisebb az önbizalma, annál jellemzőbb lehet rá a társaktól, felnőttektől való elzárkózás, elidegenedés. A szociális vákuum és a negatív önmegítélés, önértékelés közötti összefüggésből kirajzolódó modell magyarázó ereje 18%. A lefuttatott regresszió analízisek és a means módszer eredményei alapján az is látszik, hogy minél magasabb az elidegenedettségi szint, a szociális vákuum faktor mentén minél magasabb értéket kap a válaszadó, \*\*szignifikáns<sup>34</sup> annál kevesebb barátja van. Ezen eredményünk a szociális vákuumot megélt gyermekek esetében igazolja azt a feltételezésünk, miszerint az elidegenedettségük alacsony kapcsolati tőkeszintet eredményez.

A negatív önmegítélés, önbizalomhiány, önértékelés a külső, kapcsolati tényező alakulásán túl, a jövő tervezését is negatívan befolyásolja. A jövőtervezés és a halogatás mérésére egy korábbi gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok életésélyeiről szóló kutatásunk (Homoki 2005) során alkalmazott mérőeszközünket adaptáltuk<sup>35</sup>. A családtervezéshez, egzisztenciához kapcsolódó 13 életcél felsorolásával kértük, hogy jelöljék hajlandóságukat, illetve terveik megvalósulásának várható időtartamát az 1-2 évtől a „minél később, annál jobb” kategóriáig. A válaszalternatívák mentén az egyes életcélokból két értékű új változókat kódoltunk, annak megfelelően, hogy terveik között szerepel-e valamikor az adott alternatíva (pl.: gyermekvállalás, vállalkozás indítása stb.) és count paranccsal összeszámoltuk a jelölt életcélok összegét, létrehozva egy indexet, az életcéljelölések átlaga mentén újabb két értékű változót alkottunk.

---

<sup>33</sup> p=0,000

<sup>34</sup> p=0,009.

<sup>35</sup> 1. számú kérdőív 56. kérdés

Tervezési hajlandóság mérésére létrehozott új változónál a jelölt időintervallumokat vontuk össze, bármilyen időn belül tervezni is a megvalósítását az adott életcélnek, azt jövőbeni célként határoztuk meg, míg „nem tervez, halogat” kategóriába vontuk össze a „nem szeretnék” és a „minél később annál jobb” jelöléseket.

A jövőtervezési hajlandósággal, halogatással kapcsolatos új változók gyakorisági megoszlása szerint a legalacsonyabb tervezési hajlandósággal bírók, akik nem terveznek vagy mindössze egyféle életcél megvalósításának szándékát jelölték (16,8%). Legmagasabb tervezési hajlandóságot mutatók aránya 10,5%. (11-13 féle életcél jelölése). A jelölések átlaga 6,8. Összességében az átlaghoz képest felülreprezentáltak az átlag feletti tervezési hajlandósággal jellemezhető válaszadók (55,1%), ami tekintettel arra, hogy ez egy döntő reziliencia tényező az elméleti áttekintés szerint biztató arányként értelmezhető. A halogatók aránya azonban magasabb (54,3%), a mintában a legtöbb életcél kapcsán a válaszadóknak tervezés esetén is több mint fele jelölte a „minél később, annál jobb” kategóriát. A pesszimizmus és a halogatás mérésére a Jövőkép faktor ugyancsak alkalmasnak bizonyult.

Igazolható a\*\*szignifikáns<sup>36</sup> kapcsolat az önértékelés, önbizalom és a jövőtervezés, halogatás vonatkozásában. Az összefüggés azt mutatja, minél rosszabb az önértékelés, az önbizalom minél alacsonyabb, annál jellemzőbb a jövőre irányuló cselekedetek halogatása. A fenti eredmények egybecsengnek Andorka Rudolf (1987) disszertációjának elméleti részében idézett gondolatával, mely szerint az egyén önmagába és az életbe vetett hite, a jövőre irányuló elképzelései és a másokkal való kapcsolatok alakítása összefüggést mutat.

Az iskolai eredményesség dimenziója mentén feltételeztük, hogy a sikertelenek bizalmatlanságának mértéke nagyobb önmagukkal, társaikkal, meghatározó felnőtt személyekkel szemben, mint sikeres társaiké, ami kimutatható elidegenedettségük vizsgálatkor mutatózó gyengébb jövőbe vetett hitük, pesszimizmusuk, jövőre irányuló halogatásuk és a jövőtervezésük, valahová való elköteleződésük (szervezeti tagság) alacsonyabb gyakoriságával.

A kutatás a gyermekvédelmi szakellátásban élő és a gyermekjóléti alapellátás keretében védelembe vett gyermekek rezilienciájának alakulását vizsgálja az iskolai sikeresség függvényében. A védelembe vett és a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek sikeressége és sikertelensége mentén való összehasonlításához szükségessé

---

<sup>36</sup> p=0,002



vált annak konkretizálása, hogy jelen kutatásban mit értünk sikeres és sikertelen fogalmak alatt.

Tekintettel a gyermekek életkorára, arra, hogy a hátrányos helyzetükből való kitörési lehetőségek megalapozásának színtere az iskola, így az iskolai életútjukat jellemző változók mentén definiáljuk jelen kutatásunkban a vizsgálatba bevont gyermekek sikerességét-sikertelenségét. A sikerfaktor létrehozásához figyelembe vettük iskolai teljesítményük objektív és szubjektív mérését célzó változóinkat (39. és 31. kérdések), továbbá a feltételezéseinkhez kötődő elméletekből (Stein 2005, Rácz 2012) kiindulva értelmezésünk szerint a sikeresség fontos meghatározójaként jelenik meg az iskolai térben való boldogulás teljesítményen, tanulmányi átlagon túli dimenziója az iskolai interakciók, társas kapcsolatok minősége is.

Az alábbiakban bemutatjuk a válaszadók objektív tanulmányi átlagaik gyakoriságának alakulását, ezen megoszlás összefüggéseit a szubjektív teljesítményértékeléssel, írunk a félévi és év végi átlagok, várható átlagok becslései közötti eltérésekről, majd a teljes mintán bemutatjuk az előzőekben felvázolt sikerfaktor megoszlását.

Az objektív iskolai eredmények mérésére<sup>37</sup> az évvégi és félévi átlagokra kérdeztünk rá intervallum mérési szintű változóval. (*Hogyan alakult, várhatóan hogyan alakul osztályzataid átlaga: év végén, fél évkor?*) A lekérdezés év végét követően kezdődött, ezért a leginkább objektívnek tekinthető, már elért tanulmányi eredmény az év végi átlag. A féléves átlaghoz kapcsolódó kérdés úgy hangzott, hogy „*várhatóan hogyan alakul az átlagod fél évkor?*” ezért ez egyfajta előrejelzésnek, tervezésnek is tekinthető. A kategóriális változó transzformálását követően középértékes év végi átlagot mutató új változót hoztunk létre. Ezen új változó mentén a válaszadók 10,2%-ának év végi átlaga 2,25 körüli, további 14,4%-uké nem éri el a közepes átlagot a 2,75 szintű középértékkel. 3,25 az átlagközépértéke 22,6%-uknak, és 3,75-ös átlagú 23,9%. 4,25-ös átlagközépértéket tudhat magáénak 15,4%, 4,75-ös 9,5%-é és a kitűnőek aránya 3,9%. Az arányok megoszlásából látszik, hogy az átlagok év végi középértékének átlaga 3,56 leggyakrabban jelölt érték (módusz) 3,75. Többségük átlaga elmarad a 4 egésztől, mindössze 28,8%-uk középértéke esik 4,25 – 5 átlagközépérték közé. A leggyakrabban jelölt értéken és az átlagos középértékhez tartozó kategóriákon túli 4-es átlag feletti csoportokba eső válaszadókat az év végi átlagot mérő eredeti változó két értékűvé tette

---

<sup>37</sup> 1. számú kérdőív 39. számú kérdés

során átlagon felüli, az az alatt maradókat átlagon aluli tanulmányi átlagúakként határoztuk meg. Ezen kétértékű változó gyakorisági megoszlása szerint az év végi átlagok alapján a válaszadók 35,7%-a átlag feletti objektív év végi teljesítménnyel, azaz legalább négyes átlaggal jellemezhető, a mintába került tanulók 64,3%-nak átlaga azonban ez alá esik. A félévi átlagokat mérő változó kétértékűvé alakítását követően megvizsgálva ezen új változó mentén való eloszlást, szembetűnően magasabb az átlag feletti értéket önmagának célul kitűzők aránya. Az év végén objektíven átlag feletti tanulmányi eredményt elérők közel 36%-ához képest, a jelölt 54%-os érték a tanulók javítási szándékát, vagy társadalmi elvárás szerinti válaszadását jelezheti. A sikerességet mérő faktorhoz alkalmazott változók körébe ezért a valós, már elért átlagot mérő változó bevonását tartottuk célszerűnek.

Az objektív átlag és a teljesítmény szubjektív megítélése között \*\*\*szignifikáns<sup>38</sup> összefüggés mutatható ki. A válaszadók iskolai teljesítményét mutató objektív és szubjektív változók mentén történő megoszlása között nincs számottevő eltérés, azaz az év végi átlagaik jelölésével összhangban, reálisan értékelik iskolai teljesítményüket a gyermekek. Keresztátlában összevetve a két kérdésre kapott válaszok gyakorisági megoszlását, az látszik, hogy az átlag alatti év végi teljesítményűek szubjektív értékelése a gyenge, közepes és jó kategóriákban felülreprezentált (53%). A fenti összefüggést erősségét igazolja a Cramer's V 0,51 értéke is, ezért a válaszadók iskolai sikerességének mérésekor mindkét változót alkalmazzuk, hiszen nincs számottevő eltérés a szubjektív és objektív változók mentén.

A gyakorisági megoszlások és az objektív tényezők belüli a félévi és év végi átlagok megjelölésének gyakorisága közötti keresztátlak eredményei alapján, továbbá a valósan elért év végi átlag és a kérdőívben korábban megválaszolt szubjektív teljesítményértékelés közötti nagyon erőteljes szignifikáns összefüggés okán az úgynevezett sikerfaktor létrehozásakor a középértékes év végi átlagot mutató változóval, a szubjektív teljesítményt mérő változóval és az iskolai támogató kapcsolatokat mérő változóval dolgoztunk. Első lépésben az iskolai sikeresség mérésére főkomponenst hoztunk létre, melyben a támogató iskolai kapcsolatokat mérő itemek egyenként, faktorrá történő összevonásuk előtt kerültek be.

Az iskolai sikerességet mérő főkomponenst alkotó változók factorsúlyai azt mutatják, hogy az iskolai biztatás, dicséret hangsúlyosabban jelenik meg a sikeresség

---

<sup>38</sup> p= 0,000

vonatkozásában, mint az objektív átlag. Az iskolai élet szereplőinek, az iskolai környezet aktorainak pozitív megerősítése, visszacsatolása a gyermekek felé fontos előmozdító tényezőként jelenik meg.

9. táblázat: Iskolai sikerességet mérő főkomponens<sup>39</sup>

	<b>Súlyok</b>
Az iskolában sokat biztatnak, dicsérnek	<b>,778</b>
Szeretnek a tanárain	<b>,773</b>
Úgy érzem, hogy hisznek bennem	<b>,747</b>
Az iskolában betartom a szabályokat	<b>,727</b>
Szubjektív teljesítményértékelés	<b>,665</b>
Középértékes év végi átlag	<b>,524</b>

Az iskolai környezetből fakadó pozitív kapcsolatokat mérő itemek faktorként történő alkalmazásával második lépésben a Sikerfaktor komponenseinek együttes magyarázó értéke növekedett 50%-ról 62,5%-ra. Ebben az esetben a szubjektív teljesítményt mérő változó faktorsúlya ,839. A középértékes tanulmányi átlagé ,779, és az iskolai támogató kapcsolatokat mérő változóé ,751.

Az új faktorstruktúrában magas értéket magukénak tudók sikeresek, az alacsony értékkel bírók sikertelenebbnek bizonyulnak az iskolában. A sikerfaktor struktúrája alapján létrehozott háromértékű változó gyakorisági megoszlása szerint, a mintába került sikeres, mind tanulmányi teljesítményük, mind iskolai kapcsolataik mentén iskolai eredményességgel jellemezhető gyermekek aránya 33,2%-ra tehető.

Ahogy az disszertációnk elméleti részében közölt Rácz József (1998) és Pikó Bettina (2005) kutatási eredményeiből már láthattuk, a valahová való tartozás – legyen szó szubkulturális kötődésről vagy kortársi, baráti kapcsolatokon alapuló, esetleg vallásos meggyőződésből fakadó szervezeti betagozódásról – pozitív érzelmi többletet nyújt, biztosítja az egyéniesedési vágy megélését, azaz a közösségben történő önmegvalósítás lehetőségét. Mindezeket a gondolatokat szem előtt tartva feltételeztük, hogy a sikereseknél tetten érhetőek olyan – kapcsolatok alapjául szolgáló – társadalmi szervezetek, szubkultúrák, gyermekvédelmi rendszerbeni, iskolai szabadidős közösségek, vallási csoportok, amelyek hozzájárulnak és erősítik a reziliencia ez idáig vizsgált, főként személyes hatékonysághoz és szocialitáshoz kapcsolódó összetevőit. (Önértékelés, önállóság, pozitív érzelmi többlet megélésének képessége, jó kapcsolat felnőttekkel.) A tanulmányi időn kívüli szabadidős elfoglaltsághoz kötődő érzelmi és

<sup>39</sup> Extraction Method: Principal Component

motivációs háttér mérésére adott válaszokból indultunk ki, majd a választható alternatívákból kétértékű változók létrehozását követően faktor analízissel két, együttesen 72%-os magyarázó értékkel bíró faktort hoztunk létre. Az 1. faktorban a pozitív társas támogatás, megerősítés, a 2. faktorban az életcéllal, eredményességgel kapcsolatos itemek együttállása valósult meg. A két új változón túl, a későbbiekben a kérdés összes itemét tartalmazó pozitív érzelmi többlet főkomponenssel is számoltunk. Az alábbi táblázatok eredményei igazolják a szervezetekben megélt pozitív élmények *közvetlen hatását az iskolai teljesítményre.*

10. táblázat: Az iskolai sikeresség korrelációja a vallásossággal és az iskolai szabadidős közösségekben fakultációs csoportokban megélt pozitív érzésekkel

<b>Iskolai sikeresség</b>	N	Korrelációs együttható	Szig.
vallásosság	291	,258**	,000
pozitív érzések megélése szabadidős közösségekben	354	,168**	,007

A fenti táblázatban látható ,258 értékű korrelációs együtthatója alapján jól látszik a sikeresség és a vallásosság közötti szignifikáns összefüggés. Gyengébb korreláció mutatkozik a vallásosság és a szabadidős közösségekhez való pozitív életérzések megélésének gyakorisága között \*\* szignifikancia szinten.

A szervezeti tagság és a sikeresség vonatkozásában szignifikáns összefüggés pusztán a két változó kereszttáblás elemzése során nem mutatható ki, azonban a (Lazarsfeld-paradigma módszerével) vizsgált összefüggés esetén specifikáció mutatkozik. Kontroll változóként a gyermekvédelmi státusz változó bevonásával, a szakellátottak esetében \*szignifikáns a szervezeti tagság és az iskolai sikeresség közötti összefüggés.

11. táblázat: A specifikáció esete a szervezeti tagság és a sikeresség vonatkozásában a gyermekvédelmi státusz kontrollálásával N(259)

Lazarsfeld-paradigma		Iskolai sikerességet mérő faktor három értékű változata		
		sikertelen	átlagos	siker
védelembe vett	nem tagja társadalmi szervezetnek	34,3%	28,4%	37,3%
	tagja szervezetnek	31,9%	29,8%	38,3%
szakellátott	nem tagja társadalmi szervezetnek	42,9%	31,2%	26,0%
	tagja szervezetnek	23,5%	42,6%	33,8%

A regresszióanalízis eredményei alapján látható, hogy akkor, amikor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az énhatékonysághoz kapcsolódó változók közül melyek határozzák meg szignifikánsan az iskolai sikerességet, regressziós modellünkbe három szignifikáns magyarázó változó lépett be: 1. pozitív önértékelés reziliencia komponens, 2. vallásosság, 3. családi támogató kapcsolatokat mérő faktor. A modellbe az érzelmekifejezés reziliencia komponens és szociális vákuum faktor nem lépett be. A válaszadó gyermekek esetében a modellek nagyon erős \*\*\*szignifikancia szintjét vizsgálva a Béta értékeinek alakulását tekintve jól látszik, hogy a vallásosság és a pozitív önértékelés között interferencia áll fenn, hiszen amint belép a modellbe a vallásosság, a pozitív önértékelés, problémamegoldás reziliencia komponens mérő faktor Béta értéke 0,037-el csökken. A vallásosság és a pozitív önértékelés komponensek közötti szignifikáns korreláció 0,173. A családi támogató kapcsolatok belépésével nőtt a pozitív önértékelés Béta értéke 0,042-vel. Ez azt jelenti, hogy az interferencia itt is fenn áll a reziliencia pozitív valós kapcsolatok komponens és az önértékelés, önállóság összetevői között, azonban az érték növekedése azt jelzi, hogy azoknak az önértékelése, problémamegoldása tűnik pozitívabbnak, akiknek a családi támogató kapcsolataik gyengébbek. A két változó közötti nagyon erős \*\*\*szignifikáns összefüggést mutató korrelációs együttható értéke 0,279.

12. táblázat: Az iskolai sikerességet meghatározó reziliencia összetevők

<b>Regressziós modellek</b>	Független változók	Beta érték	Szig.
Függő változó: iskolai sikeresség			
1	pozitív önértékelés, önbizalom	,436	,000
2	pozitív önértékelés, önbizalom	,399	,000
	vallásosság	,193	,004
3	pozitív önértékelés, önbizalom	,441	,000
	vallásosság	,209	,002
	empatikus, családi kapcsolatok faktor, érzelemkifejezés	-,179	,007

A 3. modell \*\*\* szinten szignifikáns.

Az ellentmondásosnak tűnő eredmény háttérében a gyermekvédelmi státusz szerinti eltérés áll. Összehasonlított átlagok alapján az látszik, hogy a szakellátottak esetében a pozitív, támogató családi kapcsolatoknak, interakcióknak a mennyisége \*\*\*szignifikánsan kisebb, mint a védelembe vett gyermekek esetében. A 0,353 Eta négyzet értéke mutatja, hogy a gyermekvédelmi státusz 35%-ban magyarázza a családi interakciók mennyiségét.

A gyermekvédelmi státusz és az iskolai sikeresség változók átlagainak alakulása alapján megállapítható, hogy a mintában a szakellátásban élő gyermekek vonatkozásában az iskolai sikerességet mérő faktor átlagosan magasabb értékeket mutat. Az átlagok alapján a védelembe vett gyermekek között kevesebb sikeres kategóriába tartozót találunk, az összehasonlított átlagok szerinti eltérés \*szignifikáns. Az előzőekben elemzett regresszióanalízis eredményei alapján a gyengébb családi támogatás esetén is sikeresebb gyermekek vonatkozásában felértékelődik a vallás és a pozitív önértékelés, önállóság, problémamegoldás reziliencia összetevők szerepe.

A sikeresek körében feltételeztük, hogy a szervezetekhez, szabadidős elfoglaltsághoz, vallásossághoz kötődő közösségekhez való tartozás jelentősebb, és ez erősíti körükben az ez idáig vizsgált reziliencia összetevőket (pozitív önértékelés, önállóság, szabadidős,

közösségi élményekből fakadó pozitív érzelmi többlet megélését, és a kompetens felnőttekhez való viszonyukat).

A sikeresség és a szervezeti tagság között nem mutatható ki ugyan szignifikáns összefüggés (keresztáblában  $p=0,12$ ; t-próbával  $p=0,085$ ), azonban feltételezésünk mentén elemeztük, hogy a siker vonatkozásában hogyan alakulnak a fenti komponensek a két almintában, eltekintve ugyan a szervezeti, szabadidős tevékenységektől, szignifikáns különbségek tárultak fel.

A gyermekvédelmi státusz szerinti átlagok összehasonlításban azt láthatjuk, hogy a szakellátott gyermekek önértékelése nagyon erős \*\*\*szignifikancia szinten alacsonyabb, mint a családjukban élő védelembe vett gyermekek esetében, annak ellenére, hogy az iskolai sikerességet mutató faktor szerint sikeresebbek. Korábban az is felszínre került, hogy családi támogatásuk kevésbé domináns. Annak vizsgálatára, hogy mi hat a pozitív önértékelésre, regresszióanalízis módszerét alkalmaztuk.

A szakellátottak esetében meghatározóak a támogató iskolai kapcsolatok, a korai családi, kisgyermekkorai élmények. Amíg a pozitív önértékelést magyarázó változók közé nem vontuk be az iskolai támogató kapcsolatokat, a gyermekvédelmi státusz 10%-ban magyarázta az összefüggést, és a korai interakciók minősége és az interakciók mennyisége nem léptek be a regressziós modellbe önértékelést magyarázó változókként. Amint belépett az iskolai támogató kapcsolatokat mérő változó a modellbe, kikerült a gyermekvédelmi státusz, azaz ha megvannak a pozitív, támogató iskolai kapcsolatok, már nem számít, hogy védelembe vett vagy szakellátott a gyermek és felerősödik a korai élmények megélése a pozitív önértékelés vonatkozásában. Az így kirajzolódó új modell magyarázó ereje a korábbi 10%-ról 29%-ra nőtt.

Az iskolai sikeresség függ a támogató iskolai közegtől, a gyermekvédelmi státusztól, ahol a státusszal szemben az iskolai közegnek a hatása lényegesen nagyobb. A két változóból álló modell együtt a sikerességet a többszörös korrelációs együttható értékét tekintve 55,3%-ban magyarázza. Az iskolai sikeresség vizsgálata során több regressziós modellt is lefuttattunk. A korábban ismertetett pozitív önértékelést, vallásosságot, támogató családi kapcsolatokat tartalmazó modell magyarázó ereje 27% volt, ellentétben a fenti két változó magasnak tekinthető magyarázó erejével, így az iskolai sikeresség vizsgálatára a végső regressziós eljárásunkban független változókként eddig vizsgált és korreláló változók mindegyikét bevontuk. Végeredményben az iskolai sikerességet a regressziós modell 58,2%-ban magyarázza, melybe az iskolai közeg támogatását\*\*\* a gyermekvédelmi státuszt\*\* és a vallásosságot\* mérő változók

kerültek be szignifikáns hatással bíró magyarázó változóként. A szervezeti tagság egyik almintá vonatkozásában sem mutat szignifikáns összefüggést az iskolai teljesítmény szubjektív és objektív mutatói mentén.

13. táblázat: Iskolai sikerességet magyarázó összetevők

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: iskolai sikeresség	Független változók	Beta érték	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	iskolai támogató kapcsolatok, tanár-diák viszony	,750	,000	
2	iskolai támogató kapcsolatok, tanár-diák viszony	,745	,000	
	gyermekvédelmi státusz	,132	,006	
3	iskolai támogató kapcsolatok, tanár-diák viszony	,722	,000	,582
	gyermekvédelmi státusz	,133	,006	
	vallásosság	,097	,047	

A 3. modell \*\*\* szinten szignifikáns. A modell magyarázó ereje: 58,2% R<sup>2</sup>

A sikertelen szakellátásban élők „szociális vákuum” érzése, függetlenül szervezeti tagságuktól, gyakrabban fordul elő, mint a védelembe vett társaik esetében a négy dimenziós táblázat adatai alapján. Összehasonlítva az alminták mentén a sikeresség dimenzióiban az üresség, magányérzés, elidegenedettség, kirekesztés érzésének (szociális vákuum) alakulását, az látszik, hogy a sikertelen szakellátottak esetében a szociális vákuum érzése \*szignifikánsan nagyobb, mint a sikeres vagy átlagosan sikeres társaik körében. A védelembe vett gyermekek esetében az érzés gyakoriságának alakulása nem mutat szignifikáns összefüggést a sikerességgel. A 14. számú táblázat adatai alapján elmondható, hogy azoknál a szakellátottaknál, akik jellemezhetők szervezeti tagsággal, a szociális vákuum érzése a sikeresség mindhárom kategóriájában csökken.



14. táblázat: A szociális vákuum alakulása a gyermekvédelmi státusz szerint a szervezeti tagság függvényében

Szervezeti tagság	Gyermekvédelmi státusz	Üresség, magányérzés, kirekesztés, elidegenedést mérő szociális vákuum faktor	Iskolai sikerességet mérő faktor átlaga		
			sikertelen	átlagosak	sikeresek
nem tagja társadalmi szervezetnek	védelembe vett	Üresség, magányérzés, kirekesztés, elidegenedést mérő szociális vákuum faktor	-,02668	,10680	,05629
	szakellátott	Üresség, magányérzés, kirekesztés, elidegenedést mérő szociális vákuum faktor	,26387	,08119	-,14953
tagja szervezetnek	védelembe vett	Üresség, magányérzés, kirekesztés, elidegenedést mérő szociális vákuum faktor	,20131	-,08513	,03010
	szakellátott	Üresség, magányérzés, kirekesztés, elidegenedést mérő szociális vákuum faktor	,01326	-,06130	-,53321

A khi négyzet \*szinten szignifikáns (0,01) a sikertelen szakellátottak esetében; védelembe vetteknel nincs szignifikáns összefüggés a szociális vákuumérzés és a sikeresség között.

A metafora elemzések kapcsán igazolódott a gyermekvédelmi státusz mentén való eltérés a családi milió érzékelésében.

Érdekesség, hogy inkább negatív érzelmi töltésű metaforák születtek a teljes minta vonatkozásában a kisgyermekkor és a család megítélésekor, gyermekvédelmi státusz vonatkozásában a szakellátásban élők negatív attitűdjei felülreprezentáltak, míg a gyermekvédelmi rendszerrel kapcsolatos metaforáik többsége (58%) pozitív érzelmi töltésű. Az eltérő családi milió érzékelése kapcsán néhány negatív és pozitív érzelmi attitűdöt jelző metaforát idézünk az alábbiakban.

Néhány védelembe vett gyermek családja olyan, mint: „...egy csorda.” „...napsütéses nyár, kellemes meleg.” „...egy csatatér, folyton vitatkoznak.” „...az ég, olyan sötét.” „a mennyország.” „szakadt nadrág”.

Néhány szakellátásban élő gyermek családja olyan, mint: „...*egy olyan dolog, amiért az életemet is odaadnám.*”; „...*egy kicsit sokat veszekedős, de amúgy jó család.*”; „...*a sötét erdő, napfényes tisztásokkal.*”; „...*nem mindig gondol rám, pedig jó lenne, feledékeny.*”; „...*utálom őket, mert olyanok, mint az állatok.*”

A fenti \*\*\*szignifikáns eltérést az összehasonlított átlagokkal végzett módszer eredményei is igazolják. A védelembe vett gyermekek támogatóbbnak, empátikusabbnak érzik családjukat a csoportosítás az összefüggést az Eta négyzet értéke alapján 35%-ban magyarázza.

15. táblázat: A családi milió érzékelése gyermekvédelmi státusz függvényében összehasonlított átlagok alapján N(229)

Empátikus családi kapcsolatok érzékelése	Átlag	Szig.	Eta <sup>2</sup>
1 védelembe vett	,571	0,00	,353
2 szakellátott	-,510		

### ***Helyi közösségek – Iskola, gyermekvédelmi rendszer***

A helyi közösségek szinthez kapcsolódóan áttekintett elméletek (Bourdieu 1978; Castel 1998; Hanák 1998; Mihály 2001; Nahalka 2003) alapján a rezilienciát elősegítő külső hatásokként értelmezhetőek a helyi közösségekre jellemző pozitív működési mechanizmusok és a gyermekeket támogató személyes kapcsolatok. Az intézmények működését meghatározó tartalmak (oktatási programok, iskolai környezet, iskola társadalmi funkcióinak, szakmai és szakmaközi együttműködések) rendszerét értjük a külső közösségi/intézményi hatás alatt. Külső egyéni hatásnál a gyermek valós kapcsolati hálóját (network) vesszük figyelembe. Kutatási kérdéseink a külső közösségi/intézményi hatások énhatékonyasághoz (Skrabski 2004) tartozó reziliencia összetevőkkel való összefüggésekre irányulnak az almintáink sikeres és sikertelen dimenziói mentén.

A helyi közösségek szinten arra kerestük a választ, hogy: „*Van-e összefüggés a pozitív és a semleges iskolai környezetben tanuló gyermekek személyes hatékonyságának alakulása között? A pozitív iskolai környezettel jellemezhető gyermekek esetében a sikeres-sikertelen dimenziók mentén mutatkozik-e különbség a reziliencia ezen összetevőinek vizsgálatakor? A veszélyeztető vér szerinti illetve a helyettesítő védelmet*

*biztosító családokban, azaz a gyermekvédelmi rendszerben élő sikeres gyermekek esetében jelenik-e meg dominánsabban az iskola intézményes hatása?*

*A gyermekvédelmi rendszerbe kerülés, a gondozási hely, az ott eltöltött idő befolyásolja-e iskolai eredményességüket?*

*Mutatkozik-e különbség a sikeres gyermekek iskoláinak szakmaközi együttműködési gyakorlatában a gyermekvédelmi státusz mentén? A pozitív intézményi hatás és az egyéni kapcsolati háló kiterjedtsége között kimutatható-e a látens összefüggés?”*

Hipotéziseink ellenőrzése során vizsgáltuk a reziliencia összetevőinek intézményi és egyéni hatásokkal való összefüggéseit, sikeres és sikertelen, védelemben vett és szakellátásban (családban és gyermekotthonban ) élő gyermekek összehasonlításainak függvényében kétváltozós keresztábrával, Lazarsfeld-paradigma, t-próba, korreláció, parciális korreláció, regresszióanalízis módszerek alkalmazásával.

A Helyi közösségek – iskola és gyermekvédelmi rendszer szintjéhez kapcsolódó feltételezéseinkben szereplő kulcsfogalmak a külső intézményi és egyéni hatások. Az áttekintett elméletek alapján a reziliencia alakulására külső intézményi hatásként értelmezzük a helyi közösségeket, iskolai környezet és gyermekvédelmi rendszer működési mechanizmusait, külső egyéni hatótényezőként a gyermekek kapcsolati hálóját vettük figyelembe.

Pozitív iskolai környezetnek tekintettük Boreczky Ágnes (2003) értelmezéséből kiindulva azt a közeget, ahol **többféle tanulási forma** (csoportos, kiscsoportos, egyéni differenciált fejlesztés) keretein belül, **tudatosan alakított iskolai környezetben, közösségi tereken** a már említett egyéni és társas, közösségi készségek fejlesztésére szolgáló **multikulturális oktatási tartalmak** átadásával törekednek az esélyek egyenlősítésére, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek **felzárkóztatására, tehetséggondozására mentorálási program** megvalósításával, **társszakmákkal történő együttműködésekkel**. A dokumentumok áttanulmányozását követően minden iskola a fenti szempontok megjelenésének gyakoriságában egy pontszámot kapott, így a pozitív iskolai környezet változó 1-5 értéket vehetett fel, ahol az 1. érték a legkevésbé pozitív iskolai környezetre, az 5. érték pedig a teljes mértékben pozitív, támogató iskolai környezetet jelenti. A változó gyakorisági megoszlását tekintve 1-2 szempont jelenik meg mindössze az iskolák 46%-nál, 26%-ukra jellemző legalább három, a fennmaradó 28% tekinthető értelmezésünkben pozitív, támogató iskolai közegnek. Azokat az iskolákat, ahol az öt vizsgálati szempontunkból legalább négy megjelent megvizsgálva azt láttuk, hogy esetükben a szakmaközi, szektorközi együttműködésekben részt vevő

szervezetek köre kiterjedtebb illetve jellemzően a társintézmények, szakmák felsorolásán túl, a konkrét együttműködési célkitűzések és feladatok megfogalmazása is megjelenik. Az iskola arculatot, policyt tükröző dokumentumokon fenti szempontok mentén történő kategorizálásán túl, a gyermekek lekérdezésével egyidejűleg a helyszínen tájékoztattak a kérdezőbiztosok a gyermek iskoláinak kutatás szempontjából releváns jellemzőiről. A kérdőív fedőlapján az iskolával kapcsolatos információk is feljegyzésre kerültek.

A sikeres és sikertelen dimenziók mentén feltételeztük, hogy azokban az iskolákban, ahol fellelhetők olyan oktatási tartalmak, melyek elősegítik az elfogadó attitűdök, a tolerancia, empátia, együttműködési készség fejlődését, azaz – Boreczky Ágnes szavaival élve (2003) – iskolai környezetük pozitív, azoknál a gyermekeknél magasabb a probléma-megoldó képességet, önállóságot elősegítő pozitív önérték, önbizalom, bizakodóbbak jövőjüket tekintve, jövőtervezési hajlandóságuk magasabb. A pozitív intézményi közeg előremutató, perspektívakijelölő funkciójának hatása jelentősebb a sikertelen védelembe vett, esetlegesen családi diszfunkciókkal is terhelt gyermekek esetében, mint a családjukból kiemelt szakellátottak körében, dacára esetleges sikerességüknek. A pozitív iskolai környezet külső intézményi hatása a reziliencia énhatékonysághoz kötődő - önértékelés, önállóság, jövőbe vetett hit, optimizmus és tervezési hajlandóság – összetevőinek esetében nem korrelál szignifikánsan.

16. táblázat: Az iskolai környezet hatása a reziliencia összetevőkre a siker kontrollálásával

		Iskolai környezet	Gyermek- védelmi státusz	Család- metafora
Iskolai környezet	Korrelációs együttható	1	-,081	-,150*
	Szig.		,157	,011
Gyermekvédelmi státusz	Korrelációs együttható	-,081	1	-,112*
	Szig.	,157		,042
Családmetafora	Korrelációs együttható	-,150*	-,112*	1
	Szig.	,011	,042	

\* Korreláció szignifikancia szintje 0.01.

A fenti parciális korreláció eredményei alapján azonban, amikor a sikeresség változót kontroll alatt tartottuk, a pozitív iskolai környezet a sikeresek és sikertelenek alcsoportjaiban eltérő mértékben hat a gyermekek életbe vetett hitére, optimizmusára, fokozza önértékelésüket, önbizalmukat. Minél sikeresebb a tanuló, a pozitív iskolai környezet annál inkább javítja a boldogulási esélyeket, a támogató iskolai környezet pozitív hatással bír a tanulók önértékelésére, önbizalmára. A sikertelenek vonatkozásában hipotézisünk azon része is igazolódni látszik, mely a pozitív iskolai környezettel bíró gyermekek jövőbe vetett hitével kapcsolatos. A sikertelen gyermekek esetében eredményeink azt mutatják, hogy az önértékelésük és önbizalmuk kedvezőbb alakulása mellett, a jövőbe vetett hitükre is szignifikáns hatással bír a pozitív iskolai környezet, mint külső intézményi hatás. Gyermekvédelmi státusz mentén kimutatható különbséget feltételeztünk, az adott iskolai intézményi hatás között. Annak ellenére, hogy a gyermekvédelmi státusz és az iskola környezet alakulása között önmagában ismét nem mutatkozott korreláció, azonban a sikerrel kontrollálva feltételezésünkkel egyezően, az alábbi szignifikáns összefüggés látható a fenti táblázat adatai alapján: a változók együttállását mutató korrelációs együttható negatív értéke arra utal, hogy a védelembe vett gyermekek esetében a fent leírt pozitív iskolai környezet hatása a sikeres és sikertelenek csoportjaiban meghatározóbb, mint a szakellátásban élők körében. Az iskola ezen intézményes hatása sikeres gyermekek esetében is kevésbé számottevő a családjukból kiemelt gyermekek esetében, mint ahogyan ez a védelembe vett, kevésbé sikeres társaiknál kimutatható. Feltételezésünk mögött a pozitív iskolai környezet negatív családi hatásokat ellensúlyozó hatásából indultunk ki. Korábban már elemzett eredményünk, hogy a védelembe vett gyermekek családreprezentációja negatívabb. Jelen esetben az is látszik, hogy a negatív családképpel rendelkező védelembe vettek esetében a pozitív iskolai környezet hatása szignifikánsan érvényesül. A veszélyeztetettségük okán védelembe vett gyermekek – Newman (2010) terminusával és gondolatával élve – „megbomlott harmóniájú családjaikban” szenvednek, ezt támasztják alá a korábban bemutatott, többségében negatív attitűdről árulkodó család metaforáik is. A családjuktól (el) távolodott, privációkat megélt gyermekek esetében különösen hangsúlyosan jelenik meg vizsgálati mintánkban is az iskola ezen kompenzáló hatása, egyezően az elméleti részben idézett Pierre Bourdieu (1978) és Nahalka István (2003) szerzők gondolataival.

A pozitív iskolai tartalmak hatásán túl, rendszerszintű, szektorközi intézményi hatásként vettük számításba a társszakmák szereplőinek megjelenését a gyermekek

életében. Azt feltételeztük, hogy ahol a pedagógiai programokban az együttműködés leírásának tényén túl, megjelenik az együttműködés iránya és tartalma is a gyermekjóléti és más gyermekvédelmi intézményekben dolgozó társszakmák képviselőivel, ott a gyermekek valós kapcsolati hálója is kiterjedtebb, jobban megmutatkoznak a támogató felnőttekkel megélt bizalmi kapcsolatok. Az együttműködéssel jellemezhető iskolákba járó gyermekek gyermekvédelmi státusz szerinti megoszlása közel azonos (50-50%). A szakemberek általi támogatottság érzésének mérésére két faktort hoztunk létre azoknak a pozitív kapcsolatokat mérő kérdésekre adott válaszaiból, melyek a tanárokkal, nevelőtanárokkal, pszichológusokkal, gyermekvédelmi szakemberekkel, nevelőtanárokkal, gyámokkal, nevelőkkel, gondozókkal megélt bizalmas, segítő kapcsolatokra utaltak.<sup>40</sup> A társadalmi, kultúra szinteken már bemutatott kapcsolati kiterjedtséget és interakciós minőséget mérő változóink bevonásán túl, a barátok számának<sup>41</sup> mérésével és a társas támogatás mértékét mutató projekciós technikával<sup>42</sup> térképeztük fel a gyermekek kapcsolati hálóját.

17. táblázat: Támogató felnőttek főkomponens

Támogató gyermekvédő felnőttek	Faktorsúlyok
A pszichológusban maximálisan megbízom.	,706
A nevelőtanárommal bizalmas kapcsolatban állok.	,661
Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla a nevelőimmal, gondozóimmal.	,648
Gyámomra mindenben számíthatok.	,579

Azoknak a gyermekeknek, akik élvezik a felnőttek, gyermekvédő felnőttek támogatását, bizalmát, illetve iskoláikra jellemző a társszakmákkal való együttműködés, igazoltan kiterjedtebb a kapcsolati hálójuk. Igazolt összefüggéseink a gyermekvédelmi státusztól függetlenül \*\*\*szignifikánsak<sup>43</sup>, a korrelációs együttható ,892 értéke nagyon erős összefüggésre utal és egybecseng Rácz Andrea (2012) kutatási eredményeivel, melyben a szerző a fiatal szakellátásból kikerülő felnőttek esetében mutatta ki a rendszerben

<sup>40</sup> Pl.: „Van olyan tanárom, akivel bizalmas kapcsolatban állok.”; Pl: „A gyámomra mindenben számíthatok.” (támogató\_felnőttek\_faktor) (támogató\_gyvédőfelnőttek\_faktor)

<sup>41</sup> 1. számú kérdőív 48. kérdés

<sup>42</sup> 1. számú kérdőív 51. kérdésénél egy „szívverdőben” kellett önmagát elhelyeznie a válaszadónak, majd önmagához képest, ki mennyire áll közel a szívéhez megjelenítenie a kapcsolati hálóját.

<sup>43</sup> p=0,000

eltöltött évek alatt a támogató gyermekvédő felnőttek pozitív hatását a későbbi sikerességre. A támogató hatás eseteinknél is valós reziliencia tényezőként jelenik meg. A gyermekek kapcsolati hálójában megjelenő kompetens felnőttek, gyermekvédők bizalmi kapcsolatával és az iskoláik együttműködési hajlandóságával, szintjével összefüggő eredményeink igazolják azt, hogy a szakmaközi együttműködések, abban az esetben, ha nemcsak a virtuális térben illetve papíron léteznek, hanem valós segítő tartalommal bírnak, akkor kihatnak a vizsgált gyermekek életére, felnőttekkel és társakkal megélt támogató kapcsolataik alakulására is. Visszaulva a gyakorisági megoszlásra, azonban ezek az iskolák ma még erőteljesen alulreprezentáltak a mintában (28%).

A külső iskolai és gyermekvédelmi intézményi hatáson túl, egyéni hatásként a gyermekek valós kapcsolati hálóját is elemeztük.

A kérdőív 51. kérdésénél azt kértük a válaszadóktól, hogy helyezték el magukat egy úgynevezett „szíverdőben”. A válaszok alapján kirajzolódott kapcsolati térben való elhelyezkedésük mentén, az alábbi változókkal mérhetővé vált a kapcsolati tőkéjük több dimenzió mentén is.

Szociális atommagjuk átlagosan 6 kapcsolatot jelez. 15,4 százalékuk szíverdeje üres. Maximum 2 főt éreznek magukhoz közel 10%-nyian 7-10 főt jelölt 24%, 14%-uk 11-15 főt, 2%-uk esetében közel 20 fő jelenik meg fontos, támogató személyként. A kapcsolatok minőségét, a kötődések erősségét vizsgálva tekintettel a nagy szórásra, létrehoztuk a szociális atommag minőség változót, mely azt mutatja, hogy a jelölt személyek között megjelennek-e a szülők, mindkettő vagy csak az egyikőjük, illetve térben hol helyezkednek el a válaszadó gyermektől. Ezen új változó szerint (34%) nincs közel a szülő, 41% esetében van közvetlenül mellette a szülő a szíverdőben, 14%-uknál egyiket maga mellett érzi, másikat távol érzelmileg, 11%-uknál jelen van, de távol esik mind anya, mind apa.

Jelöléseik elhelyezkedése szerint létrehoztunk egy „*Én a kapcsolati térben*” elnevezésű változót, melyben aszerint, hogy első lépésként Önmagát hová helyezte el az ábrán a gyermek két kategória mentén perifériára 58,1%-uk, 42%-uk pedig középre rajzolta, írta be magát.

A szociális atommag kiterjedtségét mérő korábbi változónkon túl egy, a társas támogató hálózat kiterjedtségét mérő változót is generáltunk, azt vizsgálva, hogy bárhová is helyezte magát, hogyan alakulnak a közvetlenül hozzá kapcsolódó személyek. A

többséghez mindössze 1-2 fő kapcsolódik közvetlenül (50,5%) 40%-ukhoz 3-5 fő, 6-8 támogató személyt érez közvetlenül maga körül 14%-uk.

Ezek után létrehoztuk az elszigetelődés mértékét mérő változót, melyben a teljesen elszigetelődött aránya 26%-ot mutat, néhány kapcsolatot (max. 3 főt) jelölők aránya 46,5%-ot tesz ki, 27,8%-ukról mondható el, hogy kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkeznek, nem elszigetelődtek 4 fő feletti jelöléssel.

A „Szociális halálként” elnevezett változó gyakorisági megoszlás azt mutatja, hogy azoknak a gyermekeknek az aránya, akik perifériára jelölték magukat a térben és nem jelöltek egyetlen támogató kapcsolatot sem, arányuk megközelíti a 15%-ot, mely arány igen magasnak tekinthető.

Az alábbiakban az egyéni kapcsolati háló jellemzőinek egyes összetevőinek iskolai eredményességre gyakorolt hatását vizsgáljuk.

18. táblázat: Iskolai sikeresség és a barátok összetétele közötti korreláció

		N	Korrelációs együttható	Szig.
Iskolai sikeresség	Barátai gyermekvédelmi gondozottak, idősek, cigányok	269	,195*	,010

A fenti táblázat adatai alapján látszik, hogy \*szignifikáns korreláció mutatható ki az iskolai sikeresség és a barátok összetételét tekintve, aminek háttérében állhat az is, hogy sikeresebbek a szakellátásban élő gyermekek, így esetükben hangsúlyosabb, hogy barátaik nagyobb valószínűség szerint sorstársaik közül kerülnek ki. Ezen közbejövő hipotézisünket igazolja az összehasonlított átlagok közepes erősségű ( $\eta^2$  ,123) \*szignifikáns összefüggése a szakellátotti státusz és a barátok sorstársiassága között.

Az interakciók gyakorisága, azaz a barátokkal való kapcsolattartás intenzitása, baráti élmények napi valós megélése<sup>44</sup> szignifikánsan nem függ össze a sikerességgel, azonban a pozitív önértékelésű gyermekek esetében szignifikánsan kisebb az intenzitás. Az előző hipotézis során már írtunk arról, hogy a reziliencia ezen belső komponense, az önértékelés és az iskolai sikeresség között összefüggés van, itt azonban az látszik, hogy

<sup>44</sup> 1. számú kérdőív 49. kérdésének itemeiből faktoranalízissel három faktort hoztunk létre: 1. barátok sorstársak, 2. baráti interakciók, 3. barátkozási hajlandóság



a sikerességre a gyakori baráti kapcsolattartásnak nincs közvetlen hatása, akkor sem, ha a gyermekek válaszai alapján kimutatható a barátok és az osztálytársak iskolai munkában megnyilvánuló nagymértékű segítségnyújtása, támogatása.

A pozitív önértékelés és a társas támogató háló mérete (közvetlenül hányan kapcsolódnak hozzá) összefüggést mutat. Minél alacsonyabb az önértékelési szint, az önállóság, önbizalom, annál kevesebb a szociális atom belső magjában valós, közeli kapcsolatban állók száma. A reziliencia összetevők közül az érzelemkifejezés, élmények megélése, kifejezése dimenzió és a sikeresség összefüggést mutatnak. A fentiekben tapasztalt korrelációt a kapcsolati tőke barátok összetétele dimenziója és az iskolai sikerességet mutató főkomponens között korreláltuk a gyermekvédelmi státusszal. Parciális korrelációval vizsgáltuk, hogy a sikeresség és a sorstársakkal való barátkozási hajlandóság összefüggése mögött esetleg állhat-e a gyermekvédelmi státusz, tekintettel arra, hogy jellemzően mintánkban a szakellátottak mutatkoznak sikeresebbnek az iskolában és körükben nagyobb a sorstársakkal barátkozók aránya is, ezért kontroll változóként bevontuk a gyermekvédelmi státuszt. Eredményeinket szemlélteti az alábbi táblázat:

19. táblázat: Az iskolai sikeresség és a sorstársakkal való barátkozás korrelációja a gyermekvédelmi státusz kontrollálásával

		N	Korrelációs együttható	Szig.
iskolai sikeresség	sorstárs barátok	269	,187*	,013

A parciális korrelációs együtthatók értelmében az összefüggés nem magyarázható ki a gyermekvédelmi státusszal, azaz nem azért korrelál a sorstársakkal való barátkozás a sikerességgel, mert a szakellátásban élők általában sikeresebbek. A fenti eredmények alapján, a sorstársakkal megélt pozitív valós kapcsolatoknak, mint külső egyéni hatásnak az iskolai sikerességre ettől függetlenül is meghatározó a jelentősége.

Sikertelenebb és alacsonyabb önbizalommal bírók vágynak a barátok után, azaz nagyobb barátkozási hajlandóságot mutatnak általánosságban, azonban a kétmintás t-próba eljárással nyert eredményeink azt mutatják, hogy esetükben a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik a valós baráti kapcsolataikat sors- és bajtársaikkal élik meg.

20. táblázat: Sorstársakkal való barátkozás a siker és az önértékelés függvényében

Kétmintás t-próba		Átlag	Szig.
Barátok, sorstársak	sikeresek	-,1499275	,015
	sikertelenek	,2662300	,016
Pozitív önértékelés, önbizalom	sikeresek	-,5074467	,000
	sikertelenek	,4936201	,000
Negatív önmegegyezés*	sikeresek	,0326908	*
	sikertelenek	-,0154645	*

\*NS=nincs szignifikáns összefüggés

A fenti adatok alapján jellemzően ők lehetnek azok, akik az őket körülvevő helyi közösségbe nem illeszkednek be. Esetükben a közösségfejlesztő, építő programok, csoportfejlesztő tréningek, foglalkozások tudatos szervezése jelentőséggel bírhat.

A helyi közösségek szintjén a válaszadó gyermekek egyéni kapcsolati hálójának jellemzőin, az iskolai intézményi hatásán és a sikeresség, iskolai eredményesség dimenzióján túl, a gyermekvédelmi státusz szerint is feltételeztünk feltárható sajátosságokat, melyek a gyermekvédelmi intézményi mechanizmusok (bekerülés, ellátás, gondozási hely típusa, szakellátásban töltött idő) hatásának vizsgálatával érhetőek tetten.

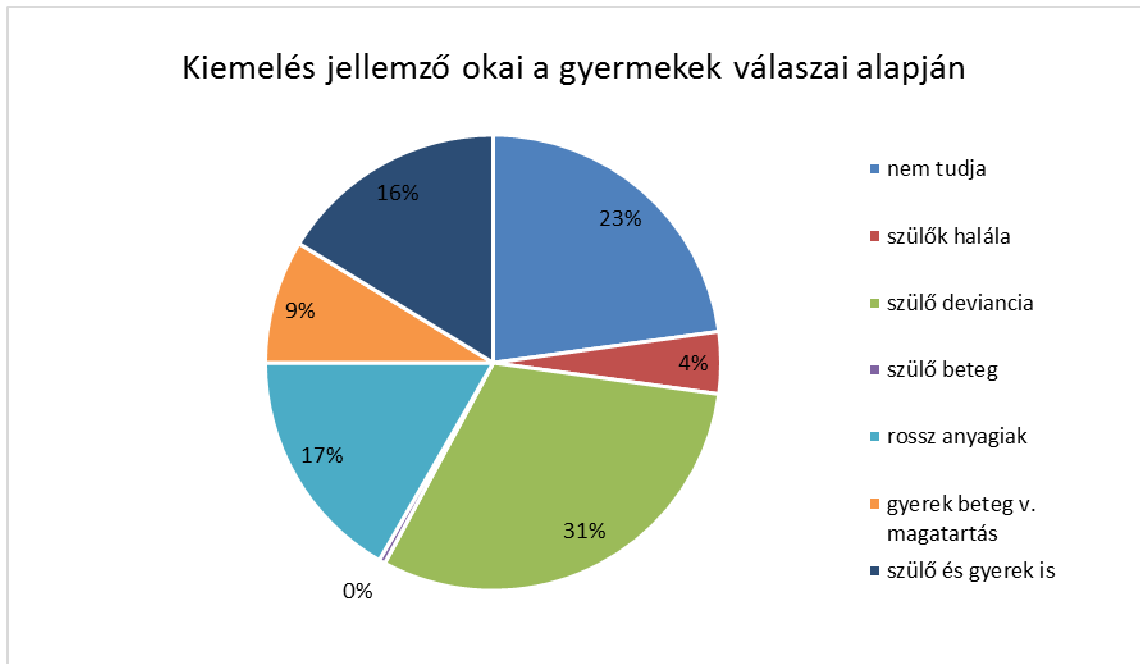
A gyermekvédelmi rendszerrel való kapcsolat múltját, bekerülési okokat többféle módon mértük a kérdőíves lekérdezés során. A védelembe vétel okára a kérdezőbiztosok a jelen lévő szakembertől kaptak választ, abban az esetben, ha a válaszadó gyermek életében korábban már történt kiemelés, és élt valamennyit szakellátásban, a kérdőív kitöltése során ennek okáról a mérőeszköz „*Miért kerültél be a gyermekvédelmi rendszerbe?*” kérdésének megválaszolásával adott számot, illetve nem tudja válasz esetén az információ hiányának magyarázatát kerestük a következő kérdéssel: „*Mi az oka annak, hogy nincs információd a vér szerinti családból való kikerülésről?*” A szakellátásba kerülés körülményeit mérő változókra<sup>45</sup> adott válaszokból képet kaptunk a mintánkba bekerült gyermekek elhelyezési idejéről, gondozási helyének típusáról és a gondozási hely változtatásának gyakoriságáról is.

Figyelembe véve a bekerülési okok - elméletből is megismert - többdimenziós jellegét, a védelembe vettek esetében a szakemberek válaszai és a szakellátottak esetében a

<sup>45</sup> Kérdőív 7-8-9. számú kérdései

kérdőív kérdés választott alternatívái alapján összevont nominális mérési szintű hat, majd háromértékű kategoriális változókat hoztunk létre az okok gyakoriságának, jellemző együttállásának feltárására. A válaszok során leggyakrabban (módusz) megjelenő bekerülési ok háttérben a szülő devianciája vagy egészségügyi problémája mutatkozik a háttérben.

10. ábra: Kiemelés jellemző okai a gyermekek válasza alapján (%)

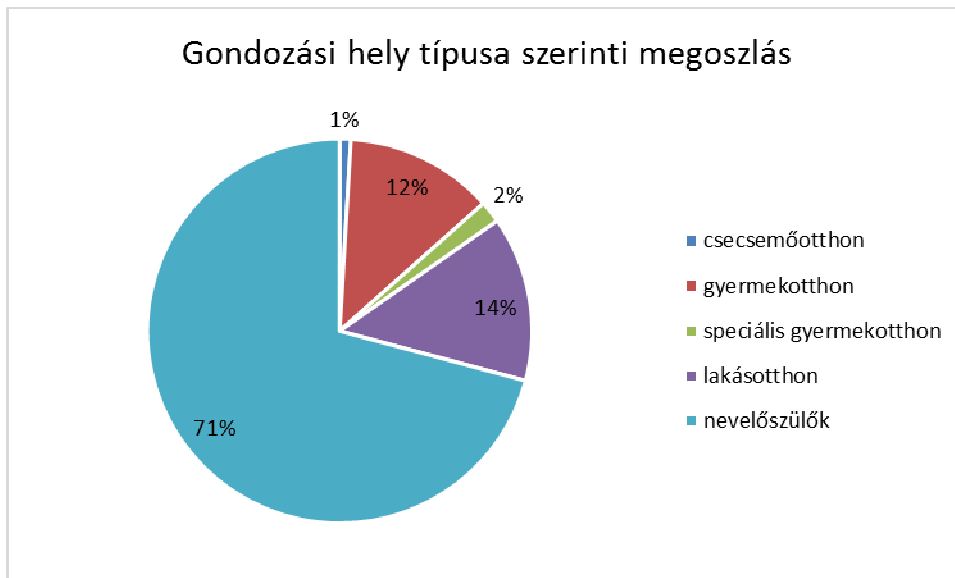


A 10. számú ábra mutatja a kiemelés jellemző okait. Azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem tudnak arról, miért kerültek más élethelyzetbe a szakellátásban élők körében meghaladja a 22%-ot, közel minden negyedik szakellátott serdülő nem tudja, hogy mi a valódi oka gyermekvédelmi gondozásának. Ezt az arányt igen magasnak találjuk annak a módszertani előírásnak és gyakorlatnak az ismeretében, mely hangsúlyt helyez a „gyökerek” megismerésére, az élettörténet napló vezetésével elősegítve a gyermek teljes életútjának megismerését.

A gyermekek 4%-nak meghaltak a szülei, 31%-uk esetében a szülői deviancia (szenvedélybetegség vagy bűnözői életmód) áll a háttérben, közel 20%-uk nyilatkozott arról, hogy rossz szociális körülményeik miatt emelték ki őket családjukból. 7% a gyermeki magatartás vagy egészségügyi ok, és 16% esetében fordul elő halmozott szülői és gyermeki oldalról egyaránt felmerülő probléma, melynek hatására a család valamilyen (alap- vagy szakosított ellátás) szintű segítségre szorul.

A szakellátottak vonatkozásában az elhelyezések számát, gondozási hely típusát mérő 7. kérdésre adott válaszok gyakorisági megoszlása az alábbiak szerint alakul (11. számú ábra)

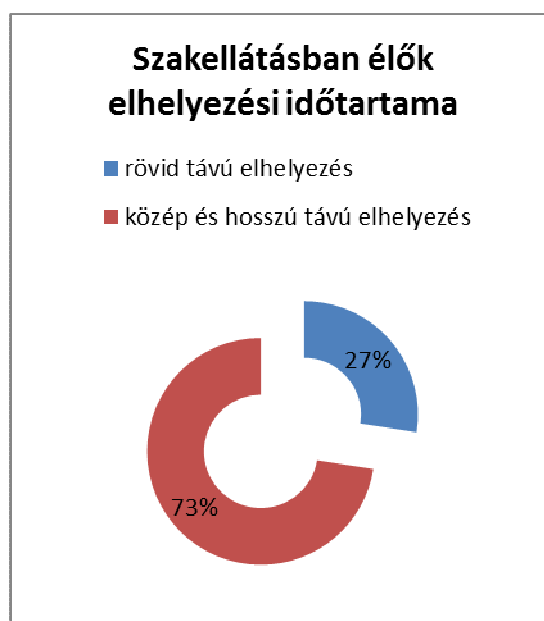
11. ábra: Gondozási hely típusa szerinti megoszlása (%)



3-5 évente emelkedés mutatható ki, periódusosnak, ciklikusnak tűnik a dolog.

Illetve feltűnően magas a 2012-ben családjukból kiemelt gyermekek aránya a többi évhez viszonyítva, ez az adat is alátámasztja azt a korábban leírt országos tendenciát, hogy serdülőkorban a kiemelés egyre gyakrabban történik meg.

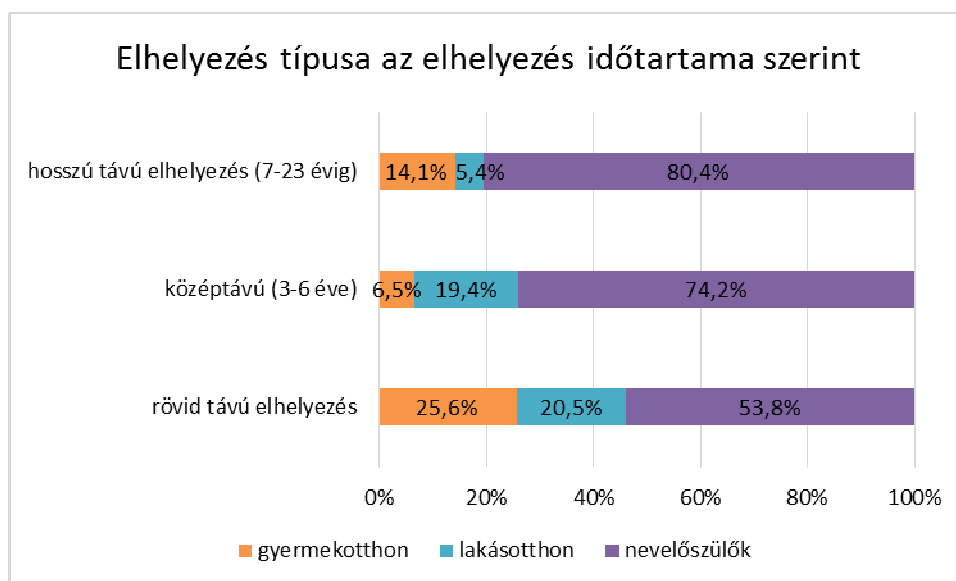
12. ábra: A gyermekvédelmi szakellátásban élők elhelyezési időtartama



A fenti ábra mutatja a válaszadók döntő többsége közép és hosszú távú elhelyezési időt tölt a gyermekvédelmi rendszerben. Herczog Mária (2001) munkája alapján kategorizáltunk és ordinális mérési szintű 3 értékű változó mentén a rövid távú elhelyezésben (1-5 év) részesülők aránya 25,6%, a közép (6-7 év) és hosszú távú (7 évnél több) elhelyezésben lévők aránya 70-80% között mozog mindkét kategória mentén. 43,4%-uk esetében beszélhetünk arról, hogy legalább 7 legfeljebb 23 éve élnek az átmenetiség alapelve szerint működő gyermekvédelmi szakellátás rendszerében. Ezek a magas arányszámok a sikeres hazagondozások és egyéb végleges helyettesítő védelmet biztosító eljárások (pl: örökbeadás) alacsony gyakoriságára utalnak, melyek a vizsgált régióban is jellemzőek eredményeink alapján.

A válaszadók döntő többsége, 71%-a él nevelőcsaládokban nevelőszülőkkel, és 29%-uk él gyermekotthonban, közülük is többségüket tekintve mindkét régióban családi házakban működtetett lakásotthonokban kerültek elhelyezésre. (13. számú ábra)

13. ábra: A gyermekvédelmi szakellátásban élők gondozási helyének típusai az elhelyezés időtartama szerint (%)



A külső intézményi gyermekvédelmi hatást vizsgáltuk az iskolai eredményesség alakulása szempontjából.

21. táblázat: Az iskolai sikeresség alakulása az elhelyezés függvényében

Lazarsfeld-paradigma	Iskolai sikeresség		
	sikertelenek	átlagosak	sikeresek
rövid távú elhelyezés (2 év >)	59,1%	22,7%	18,8%
középtávú elhelyezés (3-6 év)	28,6%	50%	21,4%
hosszú távú elhelyezés (7 év <)	32,7%	32,7%	34,6%

A khi négyzet \*szinten szignifikáns (p=0,046)

Az életkor változó bevonásával lefuttatott háromdimenziós kereszttábla adatai alapján a 15-18 éves korosztály esetében erős \*\*szignifikancia szinten (0,004) erős (Cramer's V értéke ,324) összefüggés áll fenn a sikeresség és az elhelyezési idő között.

A táblázat adatai azt mutatják, hogy a legfiatalabb korosztály esetében a sikeresség és az elhelyezés időtartamától független, azonban érdekes tendencia mutatkozik, mert ennek a korosztálynak a többsége, inkább a sikertelen kategóriában jelenik meg. Tekintettel arra, hogy az életkor önmagában nem befolyásolja a sikerességet, alkalmazható kontroll változóként. A 15-18 évesek körében a gondozásban eltöltött idő mértéke és a sikeresség közötti tendencia lineáris összefüggést mutat, minél régebb óta van a szakellátás rendszerében a gyermek, annál sikeresebb. Azt feltételeztük, hogy abban az esetben, ha a kiemelésre a gyermek 6-7 éves kora, azaz kisiskolás kora előtt sor került, azaz a családstruktúra bomlása ebben a korai szenzitív időszakban bekövetkezett, a megélt trauma hatására a gyermekek sikertelenebbek, függetlenül az eltelt időtől, mint azok a társaik, akiknek kiemelésére 7. életévük után került sor. A feltételezés vizsgálatára alkalmazott t-próba eredményei ezt a feltételezést nem igazolják. Az összefüggés, miszerint a reziliencia szempontjából a családstruktúra állandósága 7 éves kor alatt meghatározó lehet az iskolai siker vonatkozásában nem áll fenn, ezért a védelembe vétel indokolatlan elnyújtása megkérdőjelezhetővé válhat, adott esetben a gyermek későbbi iskolai boldogulása ellen hathat. A fenti eredmények kihangsúlyozását azért tartjuk fontosnak, mert mind a gyermekjóléti alapellátás, mind a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók körében a gyakran megélt és megfogalmazott - egyfelől a „*Meddig érdemes a veszélyeztető családban hagyni a gyermeket?*”, másfelől a „*Miért kellett ennyi ideig a veszélyeztető családjában tartani a gyermeket ?*” típusú szakmai dilemmák (Farkas,Szalai, Rácz 2013) artikulálása.

A gondozási hely típusa és az iskolai sikeresség alakulását mutató keresztábra eredményei szerint a gondozási hely típusától az iskolai sikeresség nem független. (Cramer's  $V$  ,285) A nevelőszülőknél élők körében szignifikánsabb magasabb a sikeresek aránya. A gyermekotthonban élők közül mindössze 11% tartozik a sikeres kategóriába, addig a nevelőszülőnél élő gyermekek körében ez az arány megközelíti a 40%-ot. Korábban azt láttuk, hogy az elhelyezési idő és a sikeresség alakulása között előreutató lineáris összefüggés van. T-próbával vizsgáltuk a családból történő kiemelésekben betöltött életkor és a gondozási hely típusa közötti összefüggést. Tendenciózus gyakorlatként rajzolódik ki az, hogy minél korábbi életévekben emelték ki a gyermeket, annál jellemzőbb, hogy nevelőszülőkhöz kerül, összevetve a kiemeléskor betöltött életkorát jelenlegi életkorával, a nevelőszülőknél élő gyermekek általában hosszabb időt töltenek a rendszerben. Átlagosan a rendszerben eltöltött idő a vizsgálat időpontjáig esetükben 7,2 év, kiemeléskor átlagosan 7 év alattiak, míg a gyermekotthonban élő gondozottak kiemelése későbbi életkorra tehető (átlagosan 9,5 év), a rendszerben átlagosan kevesebb időt töltöttek a lekérdezés időpontjáig, ezek a tényezők látens módon befolyásolhatják iskolai pályafutásukat is. Elsősorban a gondozási hely típusa a meghatározó esetükben. A nevelőcsaládban való elhelyezés esetén sem kiemeléskor betöltött életkoruk, sem a rendszerben töltött idő nem meghatározó szignifikánsan a sikerességre nézve. Azonban, ha a korai életszakaszban történik meg a kiemelés, akkor nagyobb az esélye a gyermeknek a mai magyar gyermekvédelmi rendszerben nevelőcsaládba kerülni. A gondozási hely típustól azonban nem függ a rezilienciának a jövőtervezéssel kapcsolatos komponense. A sikeresek esetében teljes a függetlenség a családtervezés, az egzisztencia tervezése és a jövőre vonatkozó tervezési hajlandóság között. Abban az esetben, ha a sikeresség dimenzióját figyelmen kívül hagyjuk és csak a szakellátásban élők almintáján belül vizsgáljuk gondozási hely típusonként az összefüggést, szignifikáns eltérésre mutathatunk rá. A családtervezés  $** (0,008)$  és az egzisztencia tervezése  $** (0,006)$  kapcsán felülreprezentáltak a nevelőszülőknél élők. Abban az esetben azonban, ha közbejövő változóként a sikerességet is számításba vesszük, a Lazarsfeld-paradigma specifikációs esete (Babbie 1998: 482) áll fenn. A sikertelenek parciálisban az összefüggés megegyezik az eredeti kétváltozós kapcsolattal, miszerint a nevelőszülőknél élők tervezési hajlandósága magasabb, azonban a sikeresek parciálisában nem mutatható ki kapcsolat. Így az összefüggés nem általánosítható, csak a sikertelenek esetében.

## 5.2 A gyermekvédelmi reziliencia mintázatai a humán ökorendszer mikro szintjein

### *A család*

Boreczky Ágnes (2003) gondolatából kiindulva az iskoláztatáshoz való viszony meghatározó eleme a család, amely a korai életszakaszok impulzusainak későbbi sikeres-kudarcos kimenetelét előrevetíti. Hanák Katalin szerint (1998:230) ebben az interaktív közegben tanulja meg a gyermek későbbi boldogulását meghatározó módon, hogy mi a szeretet.

Az előző fejezetben, a gyermek gyermekvédelmi látókörbe való bekerülésének körülményeit elemezve mutattunk rá arra a több évtizedesnek is tekinthető tendenciára, hogy a gyermekek jelenős hányada a szülő okán, devianciája, betegsége, életvezetési problémái miatt kerül kapcsolatba a gyermekvédelmi rendszerrel. „*Akármilyen is a szülő, mégiscsak szülő.*” alaptézisnek tekinthető közvélekedésből kiindulva ezen a szintén arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szülői/családi diszfunkció ellenére, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek esetében is *meghatározó-e a boldogulás elősegítésében a szülőkkel megélt pozitív kapcsolat?* Hatása kimutatható-e a gyermekek szociális készségeinek, önértékelésének, optimizmusának, jövőképeinek alakulásában?

A család színteréhez megfogalmazott másik kutatási kérdésünk a családstruktúra állandóságával kapcsolatos. Választ kerestünk arra, hogy *van-e jelentősége a gyermekek állandó családstruktúrájának az iskola megkezdése előtti években (0-7 éves kor) a gyermek későbbi boldogulását meghatározó komponensek alakulása szempontjából?*

Kutatási kérdéseink megválaszolásához, feltételezéseink vizsgálatához korrelációs együtthatók elemzését végeztük, kétmintás t-próbával dolgoztunk, továbbá összehasonlított átlagok függvényében ellenőriztük hipotéziseinket.

Feltételezésünk szerint azok a tanulók, akik 7 éves koruk előtt ugyanazon családi közegben éltek, dacára a környezeti ártalmaknak, családi diszfunkcióknak, a vizsgált reziliencia összetevők esetükben pozitívabban alakulnak, mint azoknál a gyermekeknél, akiknél ezen szenzitív időszakban történt „*családszakadás*”<sup>46</sup>, újrastrukturálódás. Láttuk, hogy az iskolai eredményesség, sikeresség és a családstruktúra bomlásának ideje közötti összefüggés nem mutatható ki szignifikánsan, ahogyan a válások időpontjának sem

---

<sup>46</sup> A családszakadás tényét és időpontját az 1. számú kérdőív 7. és 17. kérdéseivel mértük: „Előfordult-e, hogy más nevelt, nem a szüleid? Ha igen, hány éves korban és meddig? Illetve: A szüleid elváltak? Ha igen, hány éves korodban történt?”



mutatható ki szignifikáns hatása a serdülőkori pozitív életérzésre, boldogságérzetre és a jövőképre a válaszadó gyermekek körében. Ezen adataink alapján úgy tűnik, hogy a családstruktúra 7 éves korig meglévő állandóságának közvetlen hatása az iskolai eredményességre, sikerességre nem mutatható ki, azonban a továbbiakban az alábbi, sikerességgel szignifikáns összefüggést mutató reziliencia tényezők mentén kerestünk feltételezett különbségeket.

A „családszakadás” jelenségének esetleges hatását az eredetileg feltételezésünkbe be nem vont reziliencia összetevők vonatkozásában is megvizsgáltuk. Azt állapítottuk meg, hogy sem a jövőtervezési hajlandóságra, az életcélok artikulálására, sem a későbbi családtervezésre, sem az önértékelésre, önbizalomra, önállóságra, hitre ahogyan a kisgyermekkorhoz, és családhoz fűződő attitűdökre sincs szignifikáns hatása a 7 éves kor előtt bekövetkezett veszteségélménynek.

Egyetlen, azonban figyelemre méltó \*\*\*szignifikáns<sup>47</sup> összefüggés mutatható ki. Azoknak a gyermekeknek a körében, akiknek szülei kisiskolás koruk előtt váltak el, átlagosan magasabb az abszolút deviáns gyermekek aránya, akik drogfogyasztók és bűnözői életmódjuk miatt, már ráléptek a deviáns karrier útjára<sup>48</sup>.

A deviancia mérése<sup>49</sup> kapcsán rákérdeztünk a válaszadó gyermekek különböző szerhasználatának gyakoriságára, továbbá arra, hogy *került-e már kapcsolatban valamilyen okból rendőrséggel? Ha igen, akkor milyen ügyből kifolyólag? Elmarasztalta-e ügyészség, bíróság deviáns cselekedete miatt?*

A kérdésekre kapott válaszok alapján a válaszadók alkoholfogyasztása 16% esetében mondható rendszeresnek, további 34% iszik ritkán alkoholt, és 50%-uk válaszolt úgy, hogy még soha nem ivott szeszes italt. A mintába került 12-18 éves gyermekek 50%-ának életében valamilyen rendszerességgel megjelenik az egészséget jelentősen károsító tudat- és hangulatmódosító szer, ezt az arányt ezekben az életkorokban igen magasnak találjuk, azonban a felmért gyermekvédelmi gondoskodásban élő serdülők körében az alkoholfogyasztás arányai nem súlyosabbak az országos átlagnál, hasonló tendencia mutatkozik. Az országos adatok szerint: „Az alkalmankénti, majd a rendszeres alkoholfogyasztás Magyarországon igen korai életkorban elkezdődik. A nyolcadikosok közel fele, a tizedik osztályba járók 80 %-a fogyaszt alkoholt. A 14 évesek közül

---

<sup>47</sup> p=0,000

<sup>48</sup> p=0,001\*\* korrelációs együttható értéke: , 243.

<sup>49</sup> A deviancia jelenségét: szerfogyasztást és bűncselekmények elkövetését, szankcionálását az 1. számú kérdőív 43. és 45-47. kérdéseivel mértük.

minden negyedik volt részeg az elmúlt hónap során. A 17 évesek körében ez az arány eléri az 50 %-ot. A vidéki fiatalok között több az alkoholfogyasztó, mint a budapestiek között. A szakiskolák tanulói közül minden negyedik-ötödik nem csupán rendszeresen, de nagy mennyiségben fogyaszt alkoholt.” (Tóth-Albert 2013: 8)

A 18 év alatti korosztályhoz tartozó válaszadók között a dohánytermékek fogyasztása szempontjából is igen magas fogyasztói arányt mértünk fel. A gyermekek negyede, 24,5%-uk rendszeresen dohányzik, 14%-uk ritkán gyújt rá saját bevallása szerint. A mintába került gyermekek 4%-a vallotta, hogy rendszeresen szív füves cigarettát, további 10%-uk alkalmanként. Az egyéb drogot használók közül 3% rendszeresen, 4% ritkán károsítja az egészségét. Tablettákat, nyugtatókat, gyógyszereket alkalmaz rendszeresen a mintába bekerültek 6%-a, további 7% bevallása szerint ritkán teszi ezt. Ezek a gyermekvédelmi gondozott serdülők körében felmért adatok hasonló, talán valamivel még kedvezőbb képet is mutatnak az összetársadalmi szinten vizsgált serdülőkorú szerfogyasztásról közölt MTA Társadalomkutató Központ munkatársai által közölt felmérés<sup>50</sup> adataival, miszerint hazánkban: „A 14 évesek 4 %-a, a 17 évesek 13 %-a állítja, hogy szabadidő eltöltéséhez a drog-fogyasztás hozzátartozik. A marihuánát a budapesti fiatalok a vidékiekhez képest nagyobb arányban fogyasztják. Az életkor előre haladtával jelentősen nő a marihuánát kipróbálók és/vagy fogyasztók aránya. Ez a 14 éveseknél 10-12 %, a 17 éveseknél Budapesten 30 %, vidéken 20 %.” (Tóth – Albert 2013:8)

Tekintettel arra, hogy a fenti kérdések alternatívái közül egyszerre több választ is jelölhettek a válaszadók, összes szerhasználatról számot adó választásaik gyakoriságának megszámlálásával létrehozott „szerek” változónk gyakorisági megoszlása szerint, teljesen szerhasználatól mentesnek a gyermekek 45,5%-a tekinthető, 22%-uk egyféle, 17,2 %-uk két féle, további 8%-uk 3 féle egészségkárosító szert használ valamilyen rendszerességgel, 8%-uk használja szinte az összes felsorolt deviancia, szenvedélybetegség irányába terelő anyagot. Ez az adatunk is egyezőséget mutat a hivatkozott reprezentatív kutatás eredményével: „A fiatalok 17 %-a a marihuánán kívül más illegális, vagy legális drogot is kipróbált. Gyakori a gyógyszer-alkohol kombináció és a szintetikus drogok fogyasztása, valamint a szipuzás.”(Tóth – Albert 2013:8)

---

<sup>50</sup> [http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev\\_CE\\_Materials\\_SocialWork\\_HU.pdf](http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_CE_Materials_SocialWork_HU.pdf) Letöltési idő: 2014. február 19.

A mintába került gyermekeknek közel 30%-a került már valamilyen ügyből kifolyólag rendőrséggel kapcsolatba az alábbi alternatívák közül: szökés, lopás, garázdaság, rongálás, gépkocsi feltörés, rablás, erőszakos magatartás, üzletelés, csempészás, drogfogyasztás, drogterjesztés, betörés, üzletszerű kéjelgés, csalás. Azoknak, akik elkövetők 78%-a egyféle, 17%-uk két ügyből kifolyólag, 5%-uk három, további 6%-uk négy vagy annál többféle bűncselekmény elkövetésében volt érintett. A fiúk esetében 10%-al nagyobb arányban fordul elő a deviáns cselekvés, mint a lányok körében.<sup>51</sup> Alapul véve a szerhasználat mérésére létrehozott két értékű változót, mely 0 értéke azt mutatja, hogy valaki semmilyen egészségkárosító anyaggal nem él, 1 valamilyen élvezeti szert használ és a bűncselekményekbe való részt vétel tényét mérő változót, egy Deviáns változót hoztunk létre, mely gyakorisági megoszlás szerint a mintába került gyermekek 5%-a tekinthető abszolút deviánsnak, hiszen fogyasztó és legalább egyféle bűncselekmény miatt már rálépett a deviáns karrier útjára. Ez az adat teljes mértékben megegyezik az országos kutatás (Tóth-Albert én.) során nyert adattal. Összehasonlítva a deviáns viselkedést tanúsítók regionális megjelenését szignifikáns összefüggés nem mutatható ki, azonban Lazarsfeld paradigma módszerével replikációról beszélhetünk a nemzetiségi identitás vonatkozásában.

22. táblázat: A deviáns viselkedés és a nemzetiségi identitás regionális jellemzői N(345)

Lazarsfeld-paradigma replikáció		Deviáns cselekvést	
		nem követett el	követett el
Dél-Alföld	cigány	59,3%	40,7%
	magyar	77,3%	22,7%
Észak-Alföld	cigány	69,9%	30,1%
	magyar	87,9%	12,1%

A khi négyzet\*\*\*szinten szignifikáns (0,000)

Mindkét régióban az önmagukat cigánynak valló gyermekek nagyobb valószínűséggel váltak bűnelkövetés okán gyanúsítottá, gyakrabban kerültek a rendőrség látókörébe. A bűnelkövetőként nyilvántartott válaszadó gyermekek 70,8 %-a cigány származásúnak

<sup>51</sup> A \*szignifikancia szintű összefüggés közepes erősségű: a Cramer's V értéke= ,102.

vallja magát. Az abszolút arányok azonban mindkét csoport (magyar-cigány) esetében a Dél-Alföld régiójában magasabbak.

23. táblázat: Deviancia és gyermekvédelmi státusz kapcsolata N(354)

	nem deviáns	deviáns
védelembe vett	71%	29%
szakellátott	80,1%	19,9%
összesen	76,6	23,4%

A khi négyzet\*szinten szignifikáns (0,049)

A deviancia és a gyermekvédelmi státusz kapcsolatát mutató kereszttábla szerint a védelembe vettek nagyobb eséllyel váltak deviánssá, körükben közel 30% a társadalmi normaszegés jelensége, míg a szakellátásban élő gyermekek körében ez az arány a 20%-ot közelíti. Az elméleti részben ismertettük a deviancia mikro szintű elméletei között a szocializációs és szociális tanulás elméletét, melynek értelmében a gyermekek deviáns viselkedésének hátterében leggyakrabban a szülői mintakövetés áll. Feltárt adataink alátámasztják az elméletet, hiszen írtunk arról, hogy 30%-uk került már rendőrséggel kapcsolatba, és a szülők devianciája miatt került a gyermekvédelem látókörébe a gyermekek 31%, illetve további 16% a szülő és saját maga viselkedése okán egyaránt. Ezen adatok ismeretében a deviáns szülők gyermekeinek veszélyeztetettsége igen magas, a prevenciós programoknak a szerepe és jelentősége a családok életében megkérdőjelezhetetlen.

Akármilyen is – adott esetekben a gyermekvédelmi szakma protokollja alapján veszélyeztetőnek tűnik is – a szocioökonómiai közeg, amely a gyermeket körül veszi/körül vette, feltételezésünk szerint a pozitívként megélt és működő családi kötelékek erőteljes hatása kimutatható a gyermekek élethez való pozitívabb viszonyulásában, jövőképük pozitívabb alakulásában, optimizmusukban, szülői szociális készségek rendszerében.

Gyermekvédelmi státusztól függetlenül vizsgáltuk a családdal való pozitív kapcsolatot megélt gyermekeknél az életbe, jövőbe vetett hitet, az optimizmust, a pozitív életérzést és a boldogságérzet (*Fordyce féle érzelmi kérdőív alapján Seligman 2008:321*)<sup>52</sup> alakulását.

<sup>52</sup> 1. számú kérdőív 66. kérdése: „Becsüld meg, hogy átlagosan időd hány %-ban érzed magad boldognak?”

A szülőkkal megélt kapcsolat érzelmi pólusát az „Empatikus, érzelmi támaszt nyújtó családi kapcsolatok” néven interpretált faktorunkkal mértük:

**Empatikus, érzelmi támaszt nyújtó családi kapcsolatok faktor**

„Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla édesanyámmal.	,816”
„Tanulással kapcsolatban legtöbbször szüleim segítségére számíthatok.	,703”
„Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla az édesapámmal.	,656”
„Ha felnövök, olyan szeretnék lenni, mint az édesanyám.	,652”
„Családommal megosztom az örömeimet.	,518”

Az anyai-apai vigasz, nyugtatás, a hétköznapi feladatok, gondok, problémák szülőkkal történő megosztásának lehetősége igen nagy súlyt kap a változóban, akik a faktor mentén magas pontszámot kaptak, éppen ezért értelmezésünkben valódi támaszként élik meg szüleik jelenlétét, valós, pozitív kapcsolatot ápolnak szüleikkel. Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés ezen változó alakulása és az iskolai sikerességgel szoros összefüggésben álló pozitív életérzés és boldogságérzés között. A korrelációs együtthatók alapján közvetlen szignifikáns összefüggés nem mutatható ki.

A támogató családi háttér megélésével és a valós, hétköznapi pozitív szülői kapcsolatokkal a gyermekek jövőbe vetett hitének alakulása mutat szignifikáns<sup>53</sup> kapcsolatot. Adataink alapján úgy tűnik, hogy bár a serdülőkori aktuális érzelmi állapotra, életérzésre, boldogságérzésre nincs hatással a szülőkkal megélt kapcsolat minősége, a jövőt, jövő tervezését tekintve mégis egy biztos alapot jelent, ezek a gyermekek veszélyeztetettségük és serdülő koruk ellenére is pozitívabban tekintenek a jövőjük felé, hisznek jövőjük pozitív alakulásában.

---

<sup>53</sup> \*\* p=0,001 korrelációs együtthatók: empatikus szülők (,334) ; pozitív szülőkkal megélt interakciók: (,325)

24. táblázat: Szignifikáns korrelációk a szüleiket szívükhöz közelállóknak érző gyermekek esetében a pozitív kapcsolatok, pozitív életérzés és pozitív jövőkép reziliencia komponensek tükrében

korreláció <sup>54</sup>		Iskolai sikeres-ség	Pozitív életérzés	Empa-tikus család	Szoci-ális váku-um	Iskolai siker	Pozitív szülő-kap-csolat	Pozitív jövő-kép	Bol-dogság
Iskolai sikeresség	Korrelációs együttható	1	,176	-,018	,079	-,046	,033	,126	-,053
	Szig.		,009	,790	,253	,529	,660	,060	,393
Pozitív életérzés	Korrelációs együttható	<b>,176**</b>	1	-,034	-,192	<b>,250**</b>	,091	<b>,173*</b>	<b>,219**</b>
	Szig.	<b>,009</b>		,659	,012	<b>,002</b>	,256	<b>,020</b>	<b>,002</b>
Empatikus család	Korrelációs együttható	-,018	-,34	1	,025	-,059	,748	<b>,334**</b> *	,092
	Szig.	,799	,659		,705	,405	,000	,000	,201
Szociális vákuum	Korrelációs együttható	,079	<b>-,192*</b>	,025	1	-,110	,123	-,042	-,044
	Szig.	,253	<b>,012</b>	,705		,117	,095	,564	,538
Iskolai siker	Korrelációs együttható	-,046	<b>,250**</b>	-,059	-,110	1	,109	<b>,244**</b>	,138
	Szig.	,529	<b>,002</b>	,405	,117		,160	,001	,067
Pozitív szülői kapcsolat	Korrelációs együttható	,033	,091	<b>,748***</b>	,123	,109	1	<b>,325**</b> *	,024
	Szig.	,660	,256	<b>,000</b>	,095	,160		,000	,753
Pozitív jövőkép	Korrelációs együttható	,126	,173	<b>,334***</b>	-,042	<b>,244**</b>	<b>,325***</b>	1	,093
	Szig.	,060	,020	<b>,000</b>	,564	<b>,001</b>	,000		,178
Boldogság	Korrelációs együttható	-,053	,219	,092	-,044	,138	,024	,093	1
	Szig.	,393	,002	,201	,538	,067	,753	,178	

A fenti táblázat korrelációs együtthatói mutatják a jövőkép alakulása szignifikáns pozitív irányú összefüggést mutat az életérzések alakulásával és az iskolai sikerességgel. A közvetett hatás a családi kapcsolatok megélése és az iskolai eredményesség alakulása szempontjából kirajzolódni látszik.

Ezen közbe jövő feltételezés ellenőrzésére megvizsgáltuk azoknál a gyermekeknél is a korrelációs viszonyokat, akiknek szociális atommagjában nem jelennek meg a szülők. Esetükben a családi kapcsolatok minősége és a pozitív jövőkép és a pozitív életérzések illetve az iskolai sikerességük közötti összefüggés nem mutatható ki. Pozitív életérzésük az iskolai sikerességük érzékelése függvényében változik (0,02\*,321). Így azoknak a

<sup>54</sup> \*. Korreláció szignifikancia szintje 0.05.

\*\* . Korreláció szignifikancia szintje 0.01.

\*\*\*. Korreláció szignifikancia szintje 0.000.

gyermeknek az esetében, akiknél a családi élet kapcsolatainak érzelmi és fizikai dimenziói mentén (kötődés, hétköznapi tevékenységek rendszere) privációk jelennek meg, az iskola intézményi hatása életérzésükre, eredményességükre fokozottabbá válik. Ez az eredményünk megerősíti elemzésünk társadalom és kultúra szinten nyert vonatkozó adatainak érvényességét, miszerint minél negatívabb a családi háttér, az iskola „társadalmi lift” (Bourdieu 1978: 75) mobilitás csatorna funkciója annál erőteljesebben érvényesülhet(ne). Alábbi adataink azt mutatják, hogy a válaszadó gyermekek körében igen nagy szükség is lehet erre, hiszen a Masten-i terminussal élve a „valóságos, tényleges szülőség, azaz a szülővel, családdal való élő kapcsolat” mérését célzó mutatóink szerint a gyermekek jelentős része, közel fele nem ábrázolta önmagához, szívéhez közel állónak a szüleit. Az abszolút arány tekintetében gyermekvédelmi státusz szerinti szignifikáns különbség kimutatható. Azoknak a gyermekeknek, akik „szívüktől távolállóként” jelenítették meg a szüleit 34%-uk él jelenleg is a családjában, 66%-uk pedig kiemelés következtében máshol nevelkedik. A korábbi eredmények tükrében, a kapcsolati projekció eredménye meglepő lehet, hiszen míg metaforák szintjén a családhoz fűződő attitűdjei negatívabbak a jelenleg is veszélyeztető, diszfunkciókkal működő közegben élőknek, addig az ábrázolás technikájával kapott adatok alapján mégis erősebb kötődés mutatható ki esetükben. A szakellátásban élők 44%-a érzi a kiemelés ellenére önmagához közelinek szüleit, ez az arány a családban élők körében 67%. Az eredmény önmagában nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében élő gyermektől fizikailag is távol van a szülő, hiszen családjából kiemelték, azonban a kérdés nem a fizikai távolság megjelölésére irányult. Az ábrán azt kellett jelölnie, hogy kiket érez szívéhez közel állónak.

25. táblázat: A reziliencia pozitív valós kapcsolat szülővel komponensének összehasonlított átlagai koragyermekkorai élmények és szülői viszonyulás tükrében

Kétmintás t-próba	Szíverdőben projektálás	Átlag	Szig.
Kora gyermekkorai élmények megélése	szívétől távol áll a szülő	-,2633994	,000
	szívéhez közel áll a szülő	,3345165	,000
Pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	szívétől távol áll a szülő	-,1545162	,022
	szívéhez közel áll a szülő	,1181966	,027

A szíverdőben történő projektálással nyert adatokat mutató generált változóink érvényességének ellenőrzését t-próbával végeztük. Az almintákban összevetettük másik két változónk átlagainak alakulását, melyek szintén az adott valós családi kötelekek mérésére szolgáltak. Az aktuális és múltbeli kapcsolatok minőségét mutató változók és a szülői támogatás serdülőkori érzékelését mutató változó összehasonlított átlagainak tükrében is az látszik, hogy a koragyermekkori élmények megélése és a hétköznapi erőszakmentes, pozitív családi kommunikáció meghatározza azt, hogy mennyire érzi magához a „lélektérben” is a szülőt a gyermek.

A szakellátott gyermekek mindkét változó mentén kevésbé minőségi szülő-gyermek kapcsolatáról számoltak be átlagosan, mint a védelembe vett gyermekek<sup>55</sup>. Azoknak a gyermekeknek az esetében, akik önmagukhoz a szülőt közel érzik, a családi támogatást, empatisz szülői odafordulást mérő faktorról való összefüggés értelmében jellemezhetők valóban empatisz támogatással, olyan családi közeggel, ahol lehetőségük van érzelmeik kifejezésére. Fenti eredményeink alapján a biztos, pozitív érzelmi támaszt nyújtó szülők gyermekeinek jövőre irányuló derűlátása jellemzőbb.

### ***Az interperszonális szint***

A gyermekek korai életszakaszában a kötődési elméletekből kiindulva fejlődési alapként tekinthetjük az állandóságot, biztosságot, a szeretetet, a természetes támaszt nyújtó közeget, „ahol a gyermek testben és lélekben ép személyiséggé válik” (Hanák 1998:228). Eseteinknél ez a közeg a szűkebb vér szerinti családon kívül magába foglalja a gyermekvédelmi rendszer intézményeiben, az iskolában megélt kapcsolatokat is.

Az interperszonális szinten megfogalmazott kutatási kérdéseinknél a „családi társadalmi tőke”, a szülő-gyermek közötti interakciók gyakorisága és a kommunikáció gazdag tartalmának (Pusztai 2009:32) szerepét, az iskolai kapcsolatok és a szakmai és szektorközi együttműködések hatását vizsgáltuk a különböző szociabilitási szinten lévő gyermekeknél. A kedvező kapcsolati rendszerrel rendelkező sikeresek esetében arra kerestük a választ, hogy *a boldogulást elősegítő reziliencia összetevők közül meghatározó szerepe van-e a társas kapcsolatok pozitív, integrációt elősegítő alakulásában a „vonzó, megnyerő képességeknek”, a hitnek, illetve a pozitív szülőiségnek?* Végezetül a gyermekvédelmi státuszt figyelmen kívül hagyva néztük meg, hogy kimutatható-e a gyermekvédelmi szektor- és szakmaközi együttműködések kompenzáló hatása a szociális atom belső magját (Moreno 1934) képező „erős kötések”

---

<sup>55</sup> p=0,000



(Angelusz-Tardos 1997; Granovetter 1991) hiánya esetén az iskolai eredményesség alakulása kapcsán?

Kutatási kérdéseink megválaszolásához, feltételezéseink vizsgálatához keresztábrás elemzését végeztük, kétmintás t-próbával dolgoztunk, továbbá lineáris lépésenkénti regressziós eljárással számoltunk.

A családi viszonyokat, kommunikációs jellemzőket és a minőségi idővel kapcsolatos kérdésekből újabb változókat hoztunk létre. A családi interakciók gyakoriságának illetve a minőségi szülői kommunikáció mérésére a hétköznapi és ünnepi tevékenységek rendszerének jellemzőit és a gyermek felé irányuló pozitív szülői kommunikációt, viszonyulást<sup>56</sup> feltáró itemekből álló skálánk belső érvényessége megfelelő.

A származási státusz terheltségétől függetlenül kíváncsiak voltunk arra, hogy a megélt gyermekkor egyéni, családi élményeiből fakadó pozitív életérzések hatással vannak-e az iskolai eredményességre, integrációra?

26. táblázat: Az énhatékonyság reziliencia komponenshez tartozó pozitív életérzés és a sikeresség közötti összefüggés az összehasonlított átlagok tükrében

Kétmintás t-próba	életérzés	Átlag	Szig.
Iskolai sikeresség	negatív	-,359	,000
	pozitív	,255	,000

A kétmintás t-próbával összehasonlított átlagok tükrében a pozitív életérzés (az élet szeretete, az önfogadás, pozitív önmegélés) és az iskolai eredményesség, sikeresség között \*\*\*szignifikáns összefüggés mutatkozik. A fenti táblázat adatait elemezve, felmerült bennünk a kérdés, hogy azért sikeres a gyermek, mert alapvetően az élethez, önmagához való viszonyulása pozitív, esetleg azért pozitív a szemléletmód, a világ és önmegélése, mert sikeres?

*„Mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás?”*

Az oksági összefüggés irányának alakulását nehéz kimutatni a pozitív életérzés és a sikeresség alakulása között pusztán az átlagok összehasonlításának módszerével, ezért a továbbiakban lineáris regresszió analízissel vizsgáltuk a kérdést.

<sup>56</sup> 1. számú kérdőív 60. kérdés

27. táblázat: A pozitív életérzés a sikeresség és a nevelési, gondozási hely függvényében

Regressziós modellek	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
Függő változó: pozitív életérzés				
1	gondozási hely típus	,157	,114	
2	gondozási hely típus	,048	,621	,635
	sikerfaktor	,358	,000	

A 2. modell \*\*\*szinten szignifikáns. A modell magyarázó ereje: 63,5% R<sup>2</sup>

A családban élő és a családi gondozási helyeken élő gyermekek esetében a \*\*\*regressziós modell eredményei alapján a pozitív életérzés magyarázó ereje nagyobb a sikeresség alakulásában, mint fordítva.

Abban az esetben, ha a regressziós modellben a sikerfaktor a függő változó, akkor a pozitív életérzésnek erősebb a hatása, a modell magyarázó erejét mutató R négyzet értéke nagyobb, azonban ha a pozitív életérzések vannak függő pozícióban, akkor ez a sikerességet kisebb mértékben magyarázza. Korábbi adataink már mutatták, hogy a mintában a sikeresebb, iskolai eredményességet mutató gyermekek között a szakellátásban élők felülreprezentáltak.

28. táblázat: A pozitív életérzés alakulása gyermekvédelmi státusz függvényében (%) (N=371)

	negatív életérzés	közömbös életérzés	pozitív életérzés
védelembe vett	23,2%	27,7%	49%
szakellátott	16,2%	19,4%	64,4%

A khi négyzet\*szinten szignifikáns (0,013)

Abban az esetben, ha a gyermekvédelmi státusz mentén vizsgáljuk a pozitív életérzés alakulását, azt láthatjuk, hogy a vér szerinti családjukban élő gyermekek életérzése kevésbé pozitív, mint a szakellátásban élő társaiké. A negatív kategória mentén nincs jelentős eltérés, azonban a pozitív kategóriánál a védelembe vettek aránya 49%, a szakellátottaknál ez az arány 64,4%.

A pozitív életérzés alakulásával lineáris összefüggést mutat a szociális készségek szintje.\*\*\*(0,000) Minél pozitívabb az életérzése, önmegélése, annál magasabb a szociális készségek szintje. Annak ellenére, hogy a pozitív életérzés és az iskolai

sikeresség között kimutatható a szignifikáns kapcsolat, a mintába került gyermekek iskolai eredményessége és a Zsolnai féle mérőeszközzel<sup>57</sup> feltárt szociális készségszintjük között szignifikáns összefüggést nem találtunk. Figyelembe véve a pozitív életérzés sikerességre gyakorolt hatását és a szociális készségekkel is kimutatható nagyon erős összefüggését, a gyermekvédelmi gondozott serdülők körében a szociális készségek célzott fejlesztésével közvetett hatás gyakorolható a gyermekek iskolai boldogulására.

Igazolódni látszik az a feltételezésünk, miszerint a természetes támaszt nyújtó család életvezetését meghatározó romboló jelenségektől függetlenül (deviancia, szegénység) jelentős – a korábbi szinten már elemzett - családi társadalmi tőke hatása a gyermek érzésvilágára, pozitív életérzésre, és ez által befolyásolja a sikerességet.

29. táblázat: A pozitív életérzést meghatározó tényezők

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: pozitív életérzés	Független változók	Standardizált koefficiens (Beta)	Szig.
1	pozitív jövőkép	,231	,015
2	pozitív jövőkép	,334	,001
	gyermekvédelmi státusz	,240	,020
3	pozitív jövőkép	,307	,003
	gyermekvédelmi státusz	,322	,004
	pozitív szülőkapcsolat	,204	,049

A 3. modell \*\* szinten szignifikáns (p=0,002)

Lépésenkénti regresszióval a pozitív életérzés alakulását vizsgáltuk a korai interakciókat mérő változóink függvényében kontrollálva a családi diszfunkciókkal. Regressziós modellünkbe három változó lépett be, mint a pozitív életérzésre szignifikánsan ható tényező: 1. optimizmus, derűlátás, jövőbe, az élet értelmébe vetett hit, 2. a gyermekvédelmi státusz és a 3. szülővel megélt valós, pozitív kapcsolat. Az összefüggések tükrében az látható, hogy azok a gyermekek, akiknek az énképe,

<sup>57</sup> Ezúton fejezzük ki köszönetünket Dr. habil. Zsolnai Anikó egyetemi docensnek, aki a gyermekek és szülei szociális készségét mérővalidált skálákat kutatásunkhoz rendelkezésre bocsátotta. 1. számú kérdőív 62. kérdése

önmegélése jobb, önmagukat pozitív jellemzőkkel ruházzák fel jellemzően derűlátóbbak, jobban bíznak jövőjük kedvező alakulásában, hisznek az élet értelmében. Ahogyan már fejezetünk elején említettük, a „családi társadalmi tőke” hatását a pozitív életérzés és a sikeresség alakulása szempontjából további két faktor bevonásával is vizsgáltuk.

30. táblázat: A „családi társadalmi tőkét” mérő faktorok

Pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	Faktorsúlyok	Családi-együttes családi interakciók	Faktorsúlyok
Biztatnak, dicsérnek.	,777	Hétköznapiokon délutánonként vannak közös programjaink.	,731
Büszkék rám.	,766	Évente legalább egyszer együtt kirándulunk	,585
Igazságosan értékelnek, helyesen ítélik meg.	,708	Naponta simogatnak, megölelnek.	,548
Úgy érzem, hogy hisznek bennem.	,698	Együtt sütünk, főzünk, kertészkedünk, barkácsolunk...	,539
Elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.	,616	-	-

A khi négyzet\*\*\*szinten szignifikáns (0,000)

A „családi társadalmi tőke” faktoraink (szülői kommunikációt mérő és szülő-gyermek interakciókat mérő változók) KMO értéke megközelíti az 1 értéket (0,903), magyarázó erejük 55,2%.

A pozitív életérzés és az iskolai eredményesség, sikeresség alakulása a családi társadalmi tőkét mérő faktorok vonatkozásában a családi diszfunkciók kontrollálása esetén az alábbiak szerint alakul a \*\*\*regressziós modellünk alapján.

31. táblázat: Az iskolai sikerességet meghatározó családi társadalmi tőke

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: iskolai sikeresség	Független változók	Standardizált koefficiens (Beta)	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	pozitív szülői kommunikáció	,390	,000	
2	pozitív szülői kommunikáció	,334	,000	,216
	családi-együttes programok	,272	,000	

A 2. modell \*\*\* szinten szignifikáns ( $p=0,000$ ). A modell magyarázó ereje: 21,6% R<sup>2</sup>

A diszfunkcióktól függetlenül, a „családi társadalmi tőke” szignifikáns hatása az iskolai sikerességet meghatározó pozitív életérzés alakulására kimutatható. A pozitív tartalmú szülői kommunikáció és viszonyulás hatása erőteljesebb, mint a hétköznapi interakciók gyakorisága, közös tevékenységek során átélt élmények hatása. Ebből az eredményből kiindulva a szakellátásban élők körében gondozási hely típusa szerinti bontásban végeztünk összehasonlító elemzést.

A hétköznapi és ünnepi tevékenységek rendszerét tekintve szignifikáns különbség nem mutatható ki a gyermekotthonban és a nevelőszülőknél élő gyermekek között. A közös tevékenységek egyaránt megjelennek mindkét alcsoportban, sőt ezen élményeik mennyisége meghaladja átlagosan a vér szerinti családjukban élő sorstársaik.

32. táblázat: A pozitív életérzés és a szülői viszonyulás alakulása gondozási hely típusa szerint kétmintás t-próba módszerével

Kétmintás t-próba	Gondozási hely típusa	Átlag	Szig.
Pozitív életérzés	gyermekotthon	11,846	,025
	nevelőszülő	12,920	
Pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	gyermekotthon	-,3782	,0087
	nevelőszülő	,0076	

A faktor másik dimenzióját mérő pozitív kommunikációs tartalmak mentén azonban jelentős szignifikáns eltérés mutatkozik a gyermekotthoni nevelők és a nevelőszülők pozitív visszajelzéseinek összehasonlításakor. A nevelőszülők pozitív kommunikációja, viszonyulása átlagos, addig a gyermekotthonban élőknel negatív irányú tendencia (-

0,378) rajzolódott ki. A nevelőszülőknél élők pozitív életérzése szignifikánsan magasabb.

33. táblázat: A pozitív szülői viszonyulás alakulása nevelési szintér szerint az összehasonlított átlagok szerint

Pozitív kommunikáció, viszonyulás	Átlag	Szig.	Eta Squared
1 saját családjában él	,117	,004	,035
2 nevelőcsaládban él	,012		
3 gyermekotthonban él	-,378		

A „családi társadalmi tőkén” túl meghatározóak a pozitív életérzést erősítő kapcsolati tőke baráti dimenziójához tartozó attitűdök, készségek.

34. táblázat: Iskolai sikeresség alakulása a családi társadalmi tőke és a baráti interakciók vonatkozásában

Regressziós modellek Függő változó: iskolai siker	Független változók	Standardizált t koefficiens (Beta)	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	,365	,000	
2	pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	,328	,000	
	családi interakciók gyakorisága	,247	,000	
3	pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	,319	,000	
	családi interakciók gyakorisága	,247	,000	,216
	baráti interakciók fontossága	-,151	,020	

A 3. modell \*\*\* szinten szignifikáns (magyarázó ereje: 22% R<sup>2</sup>)

35. táblázat: A családi társadalmi tőke, interakciók minősége és a barátkozási hajlandósággal való fordított összefüggései

Regressziós modellek baráti interakciók	Független változók	Standardizált koefficiens (Beta)	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	kora gyermekkori élmények megélése, interakciók minősége	-,251		
	pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	,019	,014	,470
	családi interakciók gyakorisága	-,059		

A modell \* szinten szignifikáns (magyarázó ereje: 47% R<sup>2</sup>)

Regressziós modellünk szignifikáns<sup>58</sup> korrelációi mutatják a barátokhoz való viszonyulás készsége, a barátkozási hajlandóság és a barátokkal megélt közös élmények rendszere az iskolai eredményességre irányuló hatását.

Figyelemre méltó fordított összefüggést tárt fel az elemzéseink nyomán. A gyermekvédelmi gondozottak esetében a barátokkal való interakció gyakorisága és a szabadidős tevékenységrendszerük differenciáltsága<sup>59</sup> fordított összefüggést mutat a kora gyermekkori élmények megéléseivel. Minél negatívabban érzékelték a családi interakciókat, minél nehezebben élték meg a szenzitív időszakot családjukban, annál jellemzőbb a barátokkal való szoros kapcsolatra való igény és annál nyitottabbak a különböző szabadidős tevékenységek gyakorlására. (Esetükben a közösség összeg változóban közel 20 féle szabadidő eltöltési mód jelölésének gyakoriságát számoltuk össze.). Védelembe vett gyermekek esetében keresztátlás elemzés során mutatkozott szignifikáns összefüggés alapján elmondható, hogy minél kevesebb szabadidőeltöltési lehetősége van, annál inkább felértékelődik a baráti interakció, a barátok szerepe.

<sup>58</sup> p=0,000

<sup>59</sup> 1. számú kérdőív 60. kérdés

36. táblázat: A kora gyermekkori élmények meghatározó erejét mutató modell

Regressziós modellek baráti interakciók	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	kora gyermekkori élmények megélése, interakciók minősége	,298	,000	,083

A modell \*\*\* szinten szignifikáns (magyarázó ereje: 8,3% R<sup>2</sup>)

37. táblázat: Koragyermekkori élmények hatása a serdülőkori szülő-gyerek kapcsolat megélésére

Regressziós modellek Függő változó: korai interakciók	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	Szívéhez közel-távol áll a szülő	,298	,000	
2	Szívéhez közel-távol áll a szülő	,261	,001	
	Pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	,258	,001	,154

A 2. modell \*\*\* szinten szignifikáns (p=0,000)

Regresszió analízissel vizsgáltuk az összefüggést a kötődés, korai élmények által meghatározott szociális atommagot jellemző interperszonális interakciók mennyiségi és minőségi jellemzői és a családi társadalmi tőke között. A regressziós modell eredményei azt igazolják, hogy a korai gyermekkori élmények, a gyökerekhez való kötődés meghatározza a vizsgálatban részt vevő serdülők szociális atommagját alkotó interperszonális interakciók minőségét. Akiknél a pozitív korai élmények meghatározóak, serdülőként is közelebb érzik magukhoz szüleiket. A modellbe az interakció mennyiségét, a családdal hétköznapi módon megélt közös tevékenységek mennyiségét, gyakoriságát mérő családi tőke dimenzió nem lép be, nem jelenik meg a vizsgált serdülő korosztály esetében meghatározó tényezőként, ez az eredmény a személyiségfejlődési krízishez, a serdülőkori eltávolodáshoz, ambivalens kapcsolódásról szóló elméletek ismeretében nem meglepő.



### *Az intraperszonális szint*

Az intraperszonális szinten az egyén belső, személyiségjellemzői mentén vizsgáltuk az iskolai előmenetelre gyakorolt hatást. Kérdésként merült fel bennünk, hogy *mérhető-e a szociális belső kontroll, a szociális készségek hatása a reziliencia én-hatékonyság, - intraperszonális, azaz egyénen belüli – komponenséhez tartozó összetevők esetében? Mutatható-e ki különbség a sikeres-sikertelen dimenzió mentén a gyermekek önértékelése, pozitív életérzése, önszabályozásra való képessége és pozitív egészségmagatartása mentén a szociális belső kontroll függvényében?* Vizsgáltuk az egyéni vonzó képességek, érzelem- és önkifejezés képessége, a társas visszajelzések pozitív kódolására való készségnek, mint reziliencia összetevőknek a szerepét a sikeres iskolai kapcsolatok (tanár-diák; diák-diák), a „fekete pedagógia” és a „teljesítmény elvárás-plafon” alakulására. Arra kerestük a választ, hogy az *almintáink mentén van-e számottevő különbség az önmagukat az iskolai térben „láthatónak”, „ragyogónak” avagy „láthatatlannak”, „szürkének” megéltő gyermekek gyermekvédelmi státusza között?*

Kutatási kérdéseink megválaszolásához, feltételezéseink vizsgálatához korrelációs együtthatók elemzését végeztük, kétmintás t-próbával dolgoztunk, továbbá lineáris regressziós modelleket elemeztünk.

Nemek között nagyon erősen \*\*\*szignifikáns különbség van aszerint, hogy a környezet miként csatol vissza a külső jegyeik, szépség, csinoság vonatkozásában a gyermekeknek. A lányok inkább kapnak környezetüktől pozitív visszacsatolást külsejükkel kapcsolatosan, erősítve ezzel önértékelésüket, önbizalmukat, mint a fiúk.<sup>60</sup> Alapvetően nemi megoszlás mentén nincs szignifikáns eltérés a fiúk és lányok pozitív önértékelése és a negatív önmegélés komponensek mentén, azonban az érzelmek kifejezésére, rossz érzések megfogalmazására, azoknak másokkal való megosztására – vonatkozó reziliencia összetevő a lányoknál \*szignifikánsan meghatározóbb.

Donáth Attila (2005) munkája alapján feltételeztük, hogy a gyermekek szociális belső kontrolljának alakulása hatással bír az önértékelésre, életérzésre és az egészségmagatartásra. Fenti feltételezéseink igazolódtak, hiszen a szerhasználat gyakoriságát mérő változókkal vizsgált korreláció eredménye is azt mutatja, hogy az egészségmagatartásra is pozitívan hat a szociális belső kontroll alakulása. Donáth (2005) azt írja, hogy ezeknek a gyermekeknek a szociális belső kontrollja alacsony a

---

<sup>60</sup> Az Eta érték: ,240.

kiemelés traumájának következtében, Volentic (1998) azonban a környezeti állandóságban látja náluk mégis a siker lehetőségét.

Kimutatható az összefüggés az iskolai eredményesség, sikeresség és a szociális belső kontroll között, ezért az alábbiakban a sikeres, jó belső kontrollal jellemezhető gyermekek elhelyezési körülményeit mutatjuk be a szakellátásban élő gyermekek almintáján a gondozási hely és az elhelyezési idő szempontjából.

38. táblázat: Szociális belső kontroll főkomponens

<b>Szociális belső kontroll főkomponens</b>	Faktor-súlyok
Igyekszem megfelelni másoknak.	,692
Fontos számomra, hogy mások mit gondolnak rólam.	,667
Nem teszek olyat, amivel másokat megbántok.	,619
Elfogadom és betartom a csoportszabályokat minden körülmények között .	,571

A szociális belső kontrollt (Donáth 2005) mérő faktor változói 0,410-es korrelációt mutatnak az iskolai sikerességgel. Az öndestruktív magatartásminták közül csak az alkoholfogyasztás mutat korrelációt a szociális belső kontrollal.

39. táblázat: A szociális belső kontroll korrelációja a szociális készségekkel és az iskolai sikerességgel

<b>Szociális belső kontroll</b>	N	Korrelációs együttható	Szig.
szociális készségek	270	,176**	,004
iskolai sikeresség	230	,410***	,000

Várakozásunkkal ellentétes irányú szignifikáns kapcsolatot mutatnak a korrelációs együtthatók. Sikeres-sikertelen dimenziók mentén történő összehasonlításban \*\*\*szignifikancia szinten közepes erősségű korreláció mutatkozik az alkoholfogyasztás, dohányzás, füves cigaretta és \*szignifikáns az együttállás az amfetamin származékok fogyasztása kapcsán. Az együtthatók pozitív értéke azt jelzi, hogy minél eredményesebb valaki az iskolában, annál kevésbé folytat öndestruktív magatartást.

A szociális kontroll mind a sikerrel, mind a pozitív önértékeléssel szignifikáns összefüggést mutat. A társas belső kontroll alakulása nem független Zsolnai Anikó validált mérőeszközén mért szociális készségek szintjétől és Dahlsgaard (Idézi: Seligman 2008) gyermekek erősségeit mérő validált tesztjének önkontrollt mérő skálája szerinti eredményektől.

Mi határozza meg a belső kontrollt? A pozitív egészségmagatartáson belül a sportolási szokások nem mutatnak szignifikáns összefüggést. Jelentőséggel bír azonban a szakemberek (pszichológus, pszichiáter) lelki segítségnyújtásban betöltött szerepe. Azok a gyermekek, akik vették már igénybe a fenti szakemberek segítségét, szignifikánsan alacsonyabb szociális belső kontrollal bírnak. Az alábbi táblázat mutatja a lelki egészség és a szociális belső kontroll közötti összefüggést.

40. táblázat: A szociális belső kontroll alakulása a professzionális lelki segítség mentén az összehasonlított átlagok függvényében.

Kétmintás t-próba	Pszichológusi segítség	Átlag	Szignifikancia
Szociális belső kontroll	igen	-,156	,023
	nem	,119	,048*

Az eredményesség és a lelki támogatottság között szignifikáns összefüggést találtunk. A sikeresnek minősített gyermekek közül is minden 4. gyermek igénybe vette szakember segítségét elsősorban családi történések, kiemelés okozta traumák, integrációs problémák, beilleszkedési gondok miatt.

Ahogy az alábbi eredmények mutatják, a belső kontroll a sikertől függetlenül is összefüggésben áll a magasabb önértékeléssel. A szociális belső kontroll erősen magyarázza a magas önértékelést, hiszen a modellbe elsőként lép be szignifikáns magyarázó változóként. Szignifikáns a siker hatása is, amelynek belépése a modellbe interferenciát okoz, csökkenti a belső kontroll parciális hatását, ez mutatja, hogy a siker és a belső kontroll összefüggnek ugyan egymással, azonban a sikeresek magasabb önértékelése nagyobb részben a szociális belső kontrollukkal függ össze.

41. táblázat: Sikeresség-szociális belső kontroll-pozitív önértékelés regressziós modell 1.

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: pozitív önértékelés	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	Szociális belső kontroll	,525	,000	
2	Szociális belső kontroll	,393	,001	,356
	Iskolai sikeresség	,321	,001	

A 2. modell \*\*\* szinten szignifikáns (p=0,000). A modell magyarázó ereje: 35,6% R<sup>2</sup>

A korábbi korrelációs együtthatók a szociális belső kontroll és a pozitív életérzések alakulásának szignifikáns összefüggését mutatták. Abban az esetben, ha a lineáris regresszió módszerével vizsgáljuk az összefüggést, azt tapasztaljuk, hogy amint a sikerességet is beléptetjük a modellbe, a pozitív életérzés alakulására, a szociális belső kontroll parciális hatása nem szignifikáns. Míg igaznak találtuk, hogy a szociális belső kontroll elsősorban nem az iskolai eredményességgel függ össze, hanem az önértékelés, önbizalom, pozitív énkép alakulásával, addig a pozitív életérzések és az iskolai sikeresség közötti összefüggés a szociális belső kontroll hatása nélkül is érvényesül. A szociális belső kontroll (Donáth 2005) elsődleges hatása a pozitív életérzés vonatkozásában tehát nem igazolható közvetlenül a függelék 47.sz. táblájában látható modellünk szerint.

42. táblázat: Sikeresség-szociális belső kontroll-pozitív önértékelés regressziós modell 2.

<b>Regressziós modellek</b> Függő változó: pozitív életérzések	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
1	Szociális belső kontroll	,218	,004	
2	Szociális belső kontroll	,112	,189	,074
	Iskolai sikeresség	,222	,010	

A 2. modell \*\* szinten szignifikáns. A modell magyarázó ereje: 7,4% R<sup>2</sup>

Az önsorsrontó egészségmagatartás mérésére létrehozott főkomponens értékeit láttatja az alábbi tábla.

43. táblázat: Egészségmagatartás főkomponens

Egészségmagatartás főkomponens	Faktorsúlyok
Szívsz-e füves cigarettát?	,888
Egyéb drogot használ-sz-e?	,834
Szedsz-e amfetamin tablettákat?	,822
Szedsz-e nyugtatókat, vagy kedélyjavító tablettákat?	,733
Iszol-e alkoholt?	,563
Dohányzol?	,523

Sikeres gyermekek esetében a fenti változók pozitív együttállása esetén pozitív iskolai kapcsolati háttérrel feltételeztünk, mely összefüggést mutat a gyermek egyéni, személyiségéből fakadó vonzó, környezete számára megnyerő képességeivel. Esetükben a pozitív pedagógusi viszonyulás „teljesítmény-elvárás” (Rácz, 2008) plafont ritkábban eredményez feltételezésünk szerint. Az iskolai eredményesség dimenziói mentén történő összehasonlításban az látszik, hogy a sikeresként minősítettek esetében, ahogyan a pozitív életérzéseiknél is láttuk, a sikerességüknek van nagyobb súlya a pozitív egészségmagatartásukra, nem a belső kontrollnak.

Az iskolai sikeresség bevonása a regressziós eljárásba azt mutatja, hogy ebben az esetben is az iskolai eredményesség hatása a szignifikánsan meghatározó, míg a szociális belső kontroll szignifikánsan nem jelenik meg védőfaktorként.

44. táblázat: Szociális belső kontroll és sikeresség hatása az egészségmagatartásra

<b>Regressziós modellek</b>	Független változók	Beta értéke	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
Függő változó: Pozitív egészségmagatartás				
1	Szociális belső kontroll	,153	,034	
2	Szociális belső kontroll	,074	,349	,041
	Iskolai sikeresség	,185	,020	

A 2. modell \*\* szinten szignifikáns. A modell magyarázó ereje: 4,1% R<sup>2</sup>

A pozitív énkép, az érzelem és vélemény kifejezés, illetve a szociális belső kontroll valóban előfeltételei a sikeres kapcsolatok kialakításának, igazolását az alábbi, három magyarázó változóból álló regressziós modell mutatja.

45. táblázat: A sikeres iskolai kapcsolatok előfeltételeiként regressziós modellbe belépő változók

<b>Regressziós modellek</b>	Független változók	Standardizált koefficiens (Beta)	Szig.	Adj. R <sup>2</sup>
Függő változó: Iskolai támogató kapcsolatok				
1	Szociális belső kontroll	,488	,000	
2	Szociális belső kontroll	,465	,000	
	Érzelmi öntudatosság	,167	,016	
3	Szociális belső kontroll	,432	,000	
	Érzelmi öntudatosság	,164	,016	,271
	Pozitív életérzések	,143	,040	

A 3. modell \*\* szinten szignifikáns (magyarázó ereje: 27,1% R<sup>2</sup>)

A fenti változók szoros összefüggésben állnak a pozitív tanár-diák kapcsolatokkal. A környezet „vonzó, megnyerő képességek” reziliencia összetevőhöz kapcsolódó visszajelzése azonban nem került be a fenti modellbe, ami arra utal, hogy a tanárok reflektív kommunikációjából (Haász 2011) nem érzékelik a gyermekek „szépségüket, csinoságukat”. Látens hatás a tanárok diákokhoz való viszonyulásában azonban nem zárható ki, amennyiben figyelembe vesszük a pozitív iskolai kapcsolatok alakulását mérő és a diákok vonzóságával kapcsolatos környezeti visszajelzések gyakoriságát mérő faktorok közötti szignifikáns \*(0,16) korrelációt.

46. táblázat: Iskolai támogató kapcsolatok és a vonzó, megnyerő képességek reziliencia tényező korrelációja

		N	Korrelációs együttható	Szig.
Iskolai támogató kapcsolatok	Vonzó, megnyerő képességek visszacsatolása	229	,159*	,016

\* Korreláció szignifikancia szintje 0.05

A gyermekvédelmi státusztól nem függ az, hogy ki mennyire érzi magát „szürkének” vagy „ragyogónak”, azonban az iskolai támogató környezettől, a kívülről jövő szociális és érzelmi kommunikáció minőségétől (Nagy 2000), a támogató gyermekvédelemben dolgozó szakemberekkel megélt támogató, bizalmas kapcsolatokkal szignifikánsan összefügg.

47. táblázat: Az iskolai támogató kapcsolatok a gyermek önmegélése (szürkének vagy ragyogónak) függvényében.

Kétmintás t-próba	Önmegélés	Átlag	Szig.
Iskolai támogató kapcsolatok	szürkének	-,142	,033
	ragyogónak	,143	

A sikeresség és az önmegélés ezen dimenziója között kétmintás t-próbával mért összefüggés a fenti adatok tükrében erősen szignifikáns.

48. táblázat: Az iskolai sikeresség átlaga a gyermek önmegélése (szürkének vagy ragyogónak) függvényében.

Kétmintás t-próba	Önmegélés	Átlag	Szig.
Iskolai sikeresség	szürkének	-,219	,006
	ragyogónak	,173	

Az alábbi tábla adatai azt mutatják, hogy mind a három sikerességi szinten megfigyelhető, hogy ugyanolyan szintű sikeresség mellett, az „önmagát napjai nagyobb részében inkább ragyogónak” érző gyermekek önértékelése magasabb.

49. táblázat: A gyermekek életérzése, önmegélése, pozitív önértékelése és a siker összefüggései négydimenziós táblában

Általában napjaid nagyobb részében milyennek érzed magad inkább? szürke-ragyogó szürkének ragyogónak		Iskolai sikerességet mérő faktor három értékű változata		
		sikertelenek	átlagosak	sikeresek
		Átlag	Átlag	Átlag
	Pozitív önértékelés	-,661	,0516	,168
	Pozitív önértékelés	-,271	,2203	,712

A mintába került gyermekek 12,8%-a érzi magát teljesen láthatatlannak. Kimutatható, ők azok, akik „szociális vákuumban” vannak, napjaikban „ürességet, kirekesztést, elidegenedést” élnek meg, illetve esetükben elmarad a pozitív szülői viszonyulás, kommunikáció. Kopp Mária és Skrabski Árpád (2004) kutatási adatával, miszerint „13% érzi kevésbé, vagy egyáltalán nem támogatónak a családot” cseng össze ez az adat, így konklúziójukban megfogalmazott gondolat rájuk is igaz lehet: „Az életminőség romlása a társadalomnak ebben a 13%-ban halmozódik nagymértékben.”

50. táblázat: A láthatatlanság érzés, az elidegenedettség és a pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás korrelációi

Az iskolában láthatatlannak érzem magam.	N	Korrelációs együttható	Szig.
szociális vákuum	226	,269***	,000
pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás	295	-,193**	,001

\*\* . Korreláció szignifikancia szintje 0.01

\*\*\*. Korreláció szignifikancia szintje 0.001

### ***Fizikai szint***

Schofield és Beek (2005) spirál elméletéből kiindulva a Welch (1987) humán ökörendszer fenti szintjeihez rendelve a belső és külső hatások összefüggéseit tárjuk fel annak érdekében, hogy a vizsgálati régiókban védelembe vett és nevelésbe vett gyermekvédelmi státuszú tanulók esetében a reziliencia jellemzői, szintjei, mintázatai körvonalazódjanak.

### ***Kutatási kérdések***

*Mi jellemzi a vizsgálatba bevont gyermekvédelmi gondozottak rezilienciáját? Reziliensek-e? Milyen arányban? Milyen összetevők mentén? Hogyan alakul a*

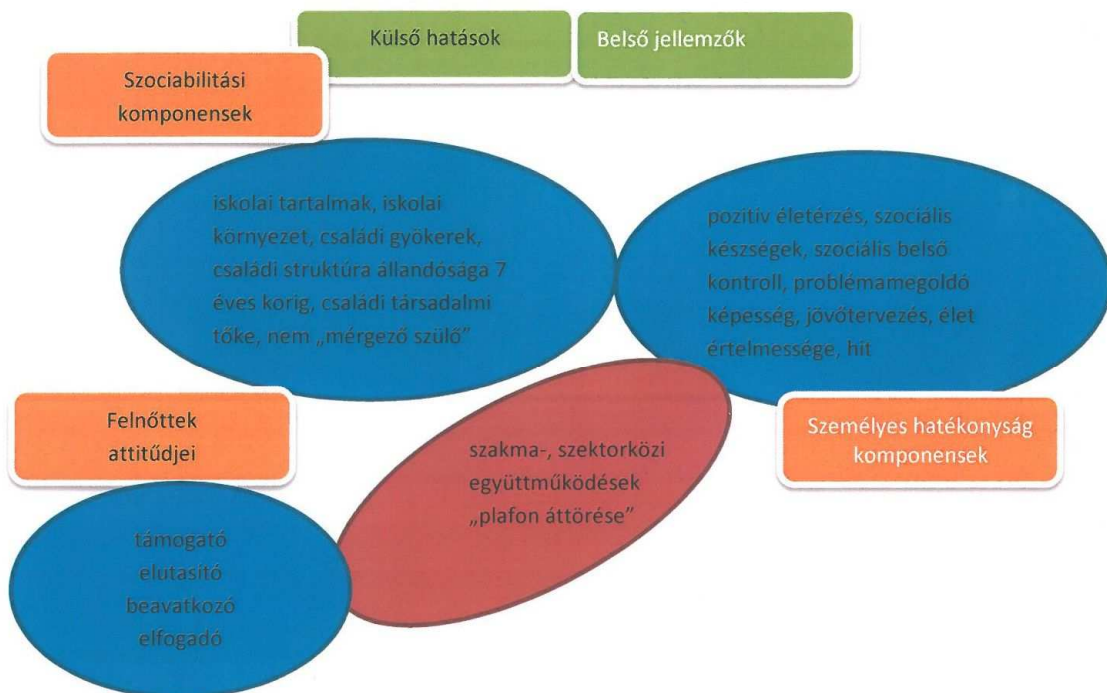


reziliencia valamely szintjével jellemezhető gyermekek aránya a vizsgált régiókban a nemzetközi arányszámhoz (30%) képest? Megrajzolható-e a fentiekben vizsgált védőfaktorok mentén a gyermekvédelmi reziliencia modell? Hazánk gyermekvédelmi rendszerének vizsgált régióiban, mely komponensek jelennek meg a reziliens gyermekeknél domináns tényezőkként? Vannak fokozatok, jellemző együttállások – azaz a hazai reziliens gyermekvédelmi gondozottak esetében az összetevők milyen gyakorisággal és mintázatokban jelennek meg? Minden sikeres gyermek reziliens is?

### **Fizikai szinthez kötődő feltételezések**

**Feltételezésünk** szerint a gyermekvédelmi státusszal bíró gyermekek testi, lelki, mentális (alkati, akarat, szellemi) (Sahoo et al 1998, 2011) fejlődésének, rezilienciájának elősegítéséhez az alábbi „gyermekvédelmi reziliencia modell” komponenseinek egymást kiegészítő, korrekzív hatásának érvényesülése szükséges: (14. számú ábra)

14. ábra: A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának feltételezett meghatározó tényezői



Forrás: Saját szerkesztés, 2012.

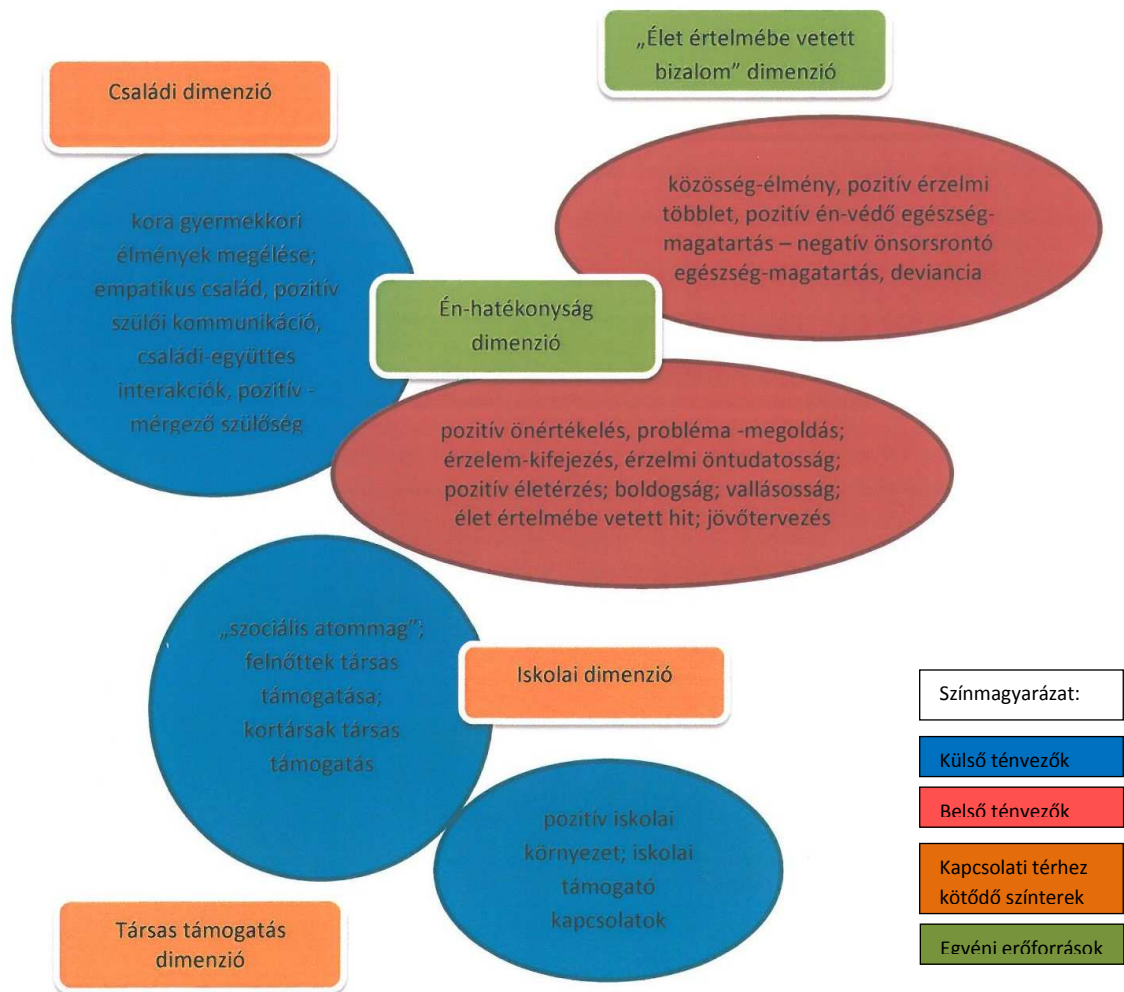
**Feltételezzük,** hogy a reziliens gyermekvédelmi gondozottak esetében többféle együttállás várható.

**Feltételezzük,** hogy az egyes komponensek igazolt összefüggései mentén körvonalazódnak az együttállások, melyek alapján felrajzolható egy egyéni gyermekvédelmi reziliencia modell, melyben az egyes dimenziók mérésével láthatóvá válik a gyermek reziliencia szintje, ezáltal feltárulhatnak a fejlesztendő területek, melyek megsegítésével boldogulása elősegíthető.

Feltételezéseink közül igazolható, hogy a vizsgált reziliens gyermekek esetében a védőfaktorok együttállása sokszínűséget mutat. Sahoo (2011) elmélete szerint a rezilienciának nem előfeltétele az, hogy azonos időben a védőfaktorok mindegyikével jellemezhető legyen a gyermek. Kutatásunkban reziliensként minősítjük azokat a gyermekvédelmi gondozottakat, akik a humán ökörendszer szintjein vizsgált, iskolai sikerességet is igazoltan elősegítő rezilienciátényezőkből klaszteranalízis módszerével alkotott öt dimenzió (Családi, Iskolai, Társas támogatás, Én-hatékonyság, Élet értelmébe vetett bizalom) mentén legalább két esetben a legjobb mutatókkal jellemezhető csoportokba tartoztak.

Az alábbiakban felvázolt reziliencia modell a vizsgálatba bevont gyermekvédelmi gondozottak reziliencia szintjét meghatározó változók csoportosítását mutatja: (3. számú ábra)

15. ábra: A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának meghatározó tényezői



Forrás saját szerkesztés, 2013.

Sahoo (2011) munkája alapján a sikeres megküzdést segítő tényezők dominanciája életkor szerint változó. Bizonyos életkorokban a kötődés, családi kapcsolatok támogató hatása hangsúlyosabb, máskor a belső tényezők segítik jobban a boldogulást. Elfogadva a fenti elméletet, a gyermeki reziliencia így olvasatunkban diffúz, azaz térben és időben változó jelleget ölt. Ebből az alapvetésből kiindulva, a reziliensként minősített gyermekek esetében a fenti dimenziók aktuálisan kutatásunk során feltárt együttállásai csupán a vizsgált gyermekek egy adott időpillanatban értelmezhető rezilienciájáról adnak képet, s bár a kirajzolódó mintázat alkalmas jelen kutatási kérdéseink megválaszolására, az összetevők rendeződése kizárólag a vizsgált gyermekek körében mutat egy keresztmetszeti képet az aktuális rezilienciájuk jellemzőiről. A kutatásban

kirajzolódó rezilienciamintázatok a fentiek értelmében nem általánosíthatóak minden gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekekre.

Az alábbiakban bemutatjuk a vizsgálati mintába került reziliens gyermekek csoportjait a fenti reziliencia dimenziók függvényében.

A *Családi dimenzió* mentén reziliensek csoportjába rendeződő gyermekek szüleikkel jó, empátikus, bizalmon alapuló kapcsolatokat ápolnak. Mind a koragyermekkori élményeiket, mind a serdülőkori családi-együttes és kommunikációs interakcióikat pozitívan minősítik. Az összes gyermek 38%-a tartozik a családi dimenzió ezen csoportjába.

Az *Iskolai dimenzió* függvényében reziliensnek minősített csoportba tartoznak azok a gyermekek, akiknek tanulmányi eredménye semleges iskolai környezetben is átlagon felüli, iskolai támogató kapcsolataik magas szintűek. Arányuk 39%-ot tesz ki az összes gyermek vonatkozásában.

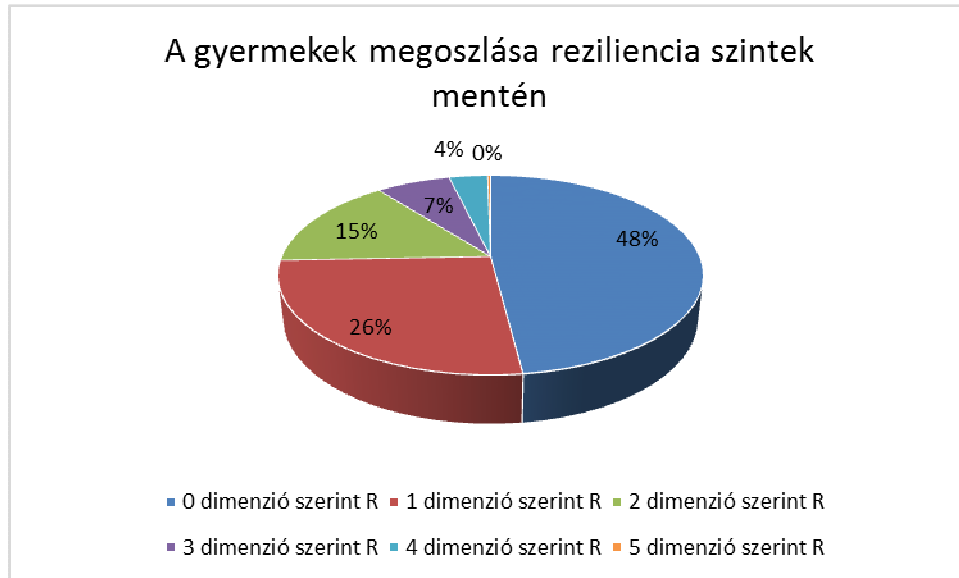
A *Társas támogatás* dimenzióban reziliensek akiknek „szociális atommagjának” erős kötéseai számottevőek, gyenge kötéseik, kapcsolati hálójuk kiterjedtsége átlagos, megfelelő társas támogatást biztosít. Ezen dimenzió mentén reziliensnek minősülő gyermekek aránya 37%.

Az *Én-hatékonyság* dimenzióban azok a magas én-hatékonysággal bíró reziliensek vannak, akiknek pozitív az önértékelése, önbizalma, illetve szociális belső kontrollal, az élet értelmességébe vetett hittel, pozitív jövőképpel, optimizmussal, érzelmi öntudatossággal, pozitív életérzésekkel, boldogságérzettel, vallásossággal jellemezhetőek. A gyermekek többi dimenzió mentén ezidáig tapasztalható gyakorisági megoszlásának közel kétszerese tartozik ebbe a kategóriába 63%.

Az „*Élet értelmébe vetett bizalom*” dimenziójában reziliensként jelennek meg a többféle közösségi élménnyel jellemezhető gyermekek, akiknek pozitív életszemlélete, egészségmagatartása deviancia védőfaktoraként jelenik meg, mert nem használnak semmilyen élvezeti szert és nem léptek a deviáns karrier útjára. A gyermekek 38%-a reziliens ezen dimenzió mentén.

Egyik kutatási kérdésünk a vizsgált régió gyermekvédelmi gondozottai között reziliensnek minősíthető gyermekek arányára irányult. Eredményeink szerint a legalább két dimenzió mentén a reziliens kategóriába sorolható gyermekek aránya a klaszteranalízis módszerével létrehozott reziliens csoportokba tartozó gyermekek reziliencia dimenzióinak együttállásai alapján 26%, amely megközelíti a nemzetközi 30%-os arányt (Sahoo et al 1998, 2011).

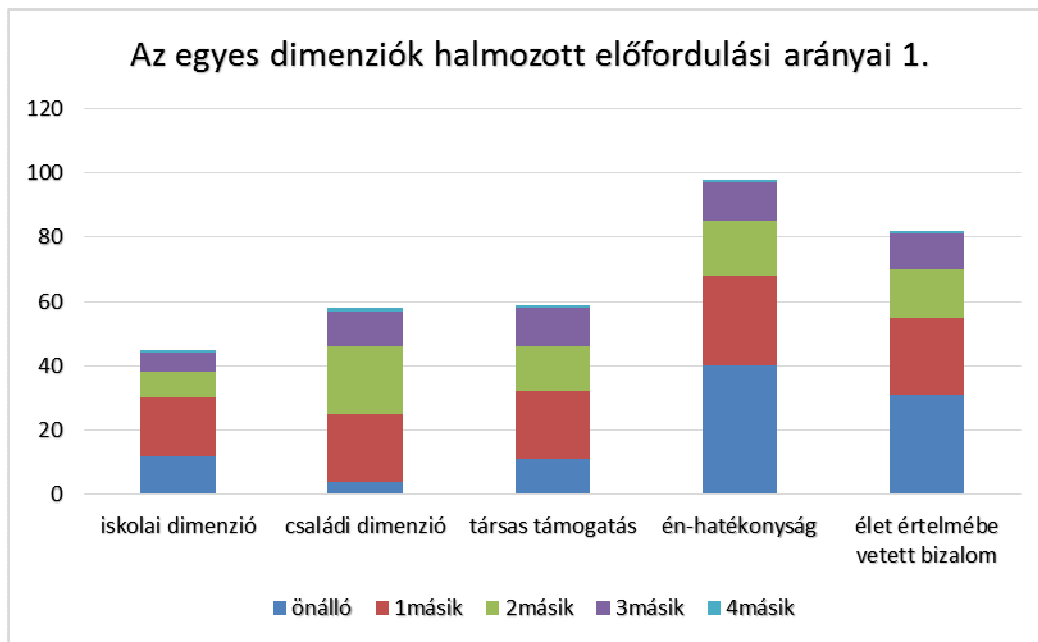
16. ábra: A gyermekek megoszlása reziliencia szintek mentén



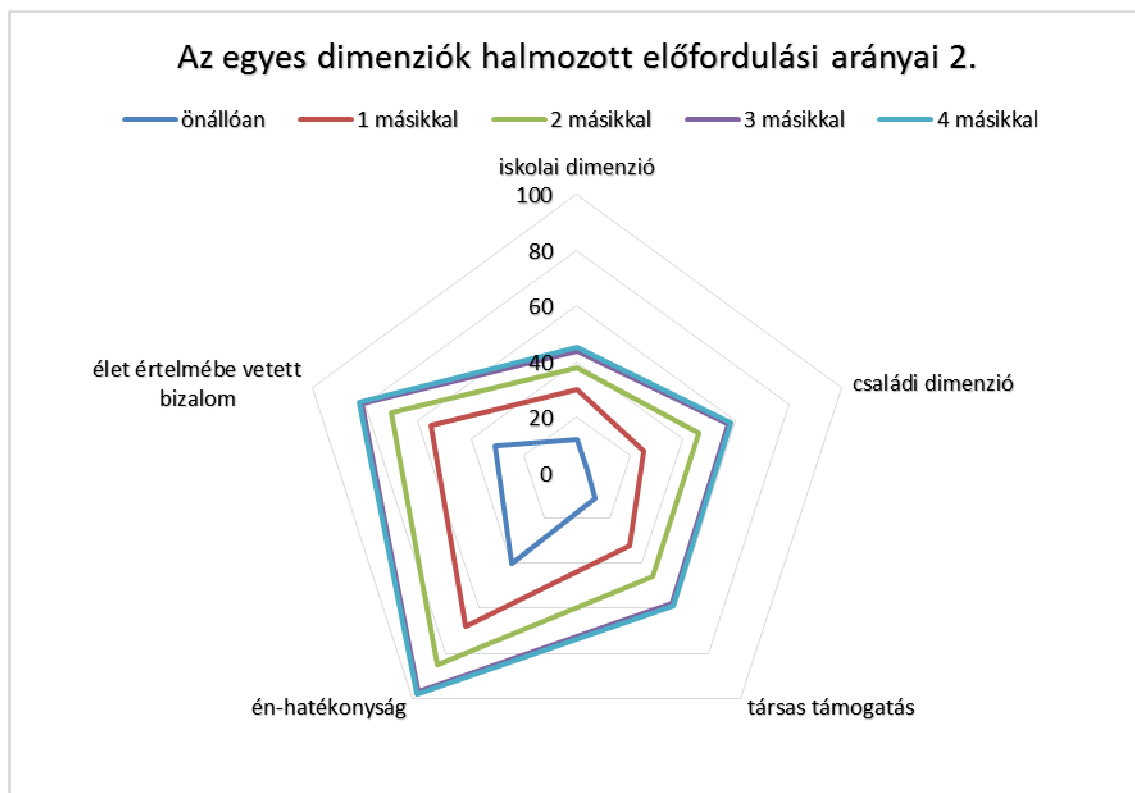
A fenti ábra eredményei alapján a teljes minta (N371) vonatkozásában egyetlen dimenzió komponensei mentén sem tekinthető reziliensnek a gyermekek 48%-a. Egyetlen dimenzió komponensei mentén reziliens 26%, két dimenzió komponensei mentén 15%-uk reziliens, három dimenzióban is a reziliensek csoportjába sorolható a gyermekek 7%-a, a fennmaradó 4%-uk esetében négy dimenzió mentén is megvalósul az iskolai eredményességet elősegítő reziliencia összetevők optimális együttállása, mintánkban mindössze egyetlen fő esetén mutatható ki az „abszolút” reziliencia, azaz egyetlen gyermek akadt, aki minden dimenzióban rezilienciával jellemezhető.

Feltételezésünkkel egyezően a dimenziók együttállásainak mintázatai többfélék. A Welch féle humán ökörendszer fizikai szintjén az alábbi rezilienciamintázatok mutatkoznak kutatásunk alapján.

17. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 1.



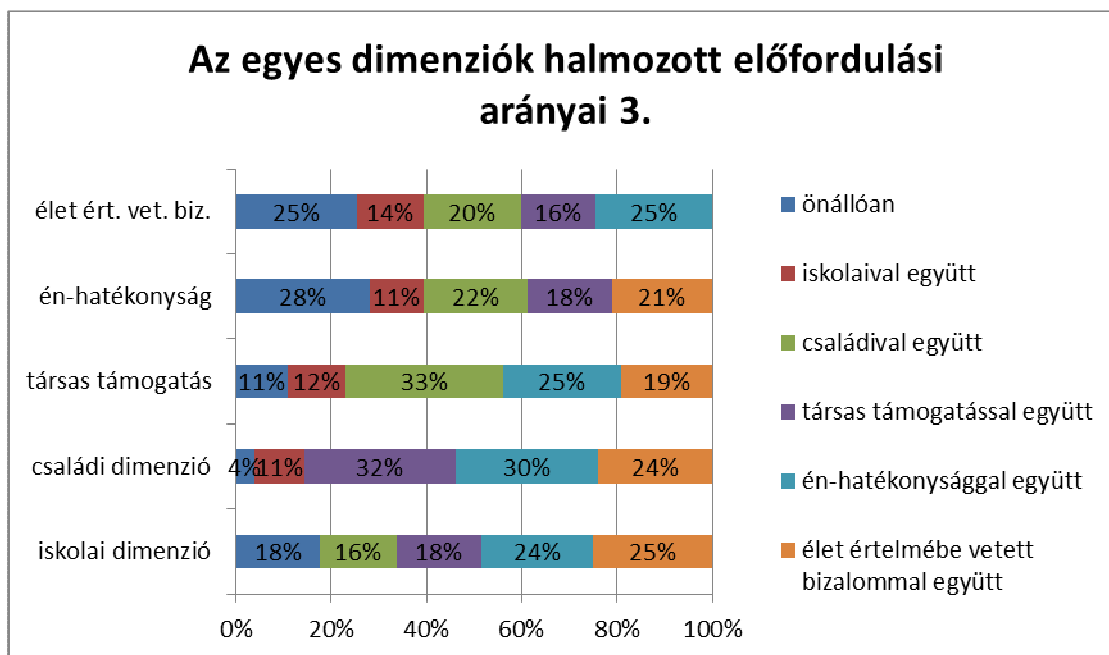
18. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 2.



A 17-18. ábrák alapján jól látszik, hogy önállóan, önmagában a leggyakrabban az én-hatékonyság dimenzió és az „élet értelmébe vetett bizalom” dimenzió jelenik meg védőfaktorként, a társas támogatás és a családi dimenziók csak nagyon csekély

százalékban jelennek meg önmagukban. Értelmezésünk szerint ez azt jelenti, hogy az, aki a családi dimenzió mentén reziliens, szinte mindig reziliens valamelyik másik, adott esetben több dimenzió szerint is. Az én-hatékonyság és az élet értelmébe vetett bizalom dimenziója gyakran önállóan is megjelenhet, miközben a másik négy dimenzióban nem reziliens a gyermek. Ez a mintázat magyarázhatja a teljes mintában az egy komponens mentén reziliens gyermekek igen magas arányát, illetve az én-hatékonyság dimenziója mentén megjelenő – a többi dimenzióban reziliens gyermekek arányához viszonyított – duplázódását. Az ábrák azt is szemléltetik, hogy a magas én-hatékonysággal bírók esetében mutatkozik arra legnagyobb esély, és az „élet értelmébe vetett bizalom” szemléletűeknél a második legnagyobb esély arra, hogy a többi, illetve legalább még egy dimenzió mentén is a reziliensek csoportjához tartozzanak.

19. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 3.



A 19. ábrán az egyes dimenziók más dimenziókkal való együttállásának mintázatait szemléltetjük. Az ábra eredményei jól mutatják, hogy azok akik az iskola világában hátrányaik ellenére is otthonosan mozognak, azaz tanulmányi eredményük átlagon felüli és iskolai támogató kapcsolataik is magas szintűek közel 25%-os gyakorisággal jellemezhetőek magas énhatékonysággal és pozitív életszemlélettel is. Ez az eredmény a korábbi szinteken mutatkozó énhatékonyság komponensek (pozitív önértékelés, pozitív életérzés stb) és az iskolai eredményesség közötti szignifikáns összefüggések ismeretében nem meglepő.

A magas „családi társadalmi tőkével” jellemezhető reziliens gyermekek esetében a leggyakrabban előforduló együttállás a társas támogató hálózattal és az „élet értelmébe vetett bizalommal” mutatható ki. Ezen túl, abban az esetben, ha a családi tőkén kívül más dimenzióban is reziliens a gyermek, 24%-os előfordulási gyakorisággal jelenik meg magasabb én-hatékonyság is. Ez az ábra szemlélteti legjobban, hogy az önmagában legkevésbé jellemző családi rezilienciadimenzió mentén reziliens gyermekek – azaz azok, akiknek pozitív koragyermekkorai élményeik vannak és serdülőként is pozitívan viszonyulnak családjaikhoz – azok veszélyeztető jellege ellenére is – az őket körülvevő felnőttekből és kortársaikból álló kapcsolati térben is 30%-os gyakorisággal jellemezhetők a szociális atommag gyenge kötéseiből szőtt társas támogató háló megtartó erejével. Ez az eredmény is igazolja korábbi, interperszonális szinthez kötődő feltételezésünket, miszerint a korai családi tapasztalatok képezik a hosszantartó érzelmi kapcsolatok alapjait, vagyis a társas kapcsolatokra tartós hatást gyakorolnak (Bowlby 1969. Idézi: Zsolnai-Kassik 2007). Az együttállás gyakorisága fordított esetben is hasonló nagyságrendet mutató arányszámmal igazolható. A kiterjedt kapcsolati hálóval jellemezhető reziliensek esetében 33%-os valószínűséggel jellemző a családi rezilienciájuk is. Mindkét kapcsolati (családi és „(kor)társas”) térhez kötődő dimenzió mentén a következő leggyakrabban előforduló reziliencia dimenzió az én-hatékonyság. A jobb családi és kapcsolati alapokkal bíró gyermekek esetében 20-30%-os arányban jelennek meg az iskolai eredményességgel is szoros összefüggést mutató személyes hatékonyság, megküzdés magasabb szintjét eredményező reziliencia komponensek pozitív együttállásai.

Az önmagában is és együttállásaikat tekintve is leggyakrabban említhető két dimenzió – az én-hatékonyság és az élet értelmébe vetett bizalom – rezilienseinek esetében is az látszik, hogy amennyiben együttállnak valamely más dimenziókkal, abban az esetben is a legkevésbé valószínűsíthető az iskolai reziliencia, ahogyan a kapcsolati dimenziókkal való együttállása is ennek a dimenzióknak a legalacsonyabb. Minden dimenzió esetén igaz, hogy az iskolai térben is jellemző reziliencia együttállásának gyakorisága 10% körül mozog. Ez a feltáruló mintázati sajátosság megerősíti azokat az eredményeinket, melyek azt mutatták, hogy az iskolai közegnek önmagában a reziliencia alakulására a gyermekvédelmi gondozottak körében csekély hatása van. Korábbi szintekhez tartozó eredményeink elemzése során is az mutatkozott, hogy az iskolai környezet, iskolai eredményességet előmozdító komponensként, a mintánkba bekerült hátrányos helyzetű gyermekek esetében hazánk két vizsgált régiójában kevésbé hangsúlyosan jelenik meg.



Míg a mintázatokat, a dimenziók együttállásait csak a vizsgált gyermekek esetében értelmezhetjük, addig utalva a korábbi szinteken kimutatott iskolai eredményességet elősegítő én-hatékonysághoz köthető rezilienciátényezők szignifikáns hatására és a jelenlegi modellben leggyakrabban önállóan is megjelenő én-hatékonysági rezilienciára megkaptuk a választ kutatási kérdésünkre. Azt láttatják az eredmények, hogy szinte minden második gyermek reziliens ugyan az iskolai eredményességgel szorosan együttjáró én-hatékonysági tényezők mentén, azonban más dimenziókban privációkkal jellemezhetőek, azaz nem reziliensek, így azon kutatási kérdésünkre, hogy minden iskolai sikerességgel jellemezhető gyermek reziliens is-e egyben, a válaszuk nem. Ez az eredmény is igazolni látszik azt, hogy ebben a serdülőkori életszakaszban, az iskolai életút elején, derekán a gyermekvédelmi reziliencia nem szűkíthető le az iskolai sikerre. Azonban cél a gyermekvédelmi gondozottak iskolai lemorzsolódásának csökkentése, ezért szem előtt tartva az én-hatékonyság dimenzióhoz tartozó tényezők iskolai eredményességet szignifikánsan előmozdító hatását, ezen komponensek tudatos fejlesztésével az eredményességük hosszabb-rövidebb távon növelhetőnek tűnik. A fentiek értelmében a Fizikai szinthez kapcsolódó feltételezéseink beigazolódtak.

## 6 Összegzés

Parsons (1985) társadalom meghatározása szerint, megfelelő szintű szocietális működésről akkor beszélhetünk, ha a jól működő – az alkotórészeket tekintve önállósággal, autonómiával jellemezhető – társadalomban az integráció a személyek közötti interakciókon keresztül valósul meg. A társadalmi integráció az egyének, csoportok, közösségek (szociális rendszerek) közötti cserefolyamatok révén valósulhat meg. A szerző olvasatában a csereviszonyok bejósolhatósága függ attól, hogy a közvetlen környezet kapcsolati kiterjedtsége hogyan szerveződik.

A szabadidős közösségi és családi interakciók mennyiségének és minőségének a reziliencia egyes komponenseivel és az iskolai eredményességgel fennálló összefüggésekre irányuló feltételezésünket kutatási eredményeink igazolták.

A szakellátottak esetében a pozitív, támogató családi kapcsolatoknak, interakcióknak a mennyisége kisebb, mint a védelembe vett gyermekek esetében. Az átlagok alapján a védelembe vett gyermekek között kevesebb sikeres kategóriába tartozót találunk. A szakellátásban élők a gyengébb családi támogatásuk ellenére is sikeresebbek, eredményesebbek az iskolában. A sikeres, de kevésbé támogató családban élő gyermekek vonatkozásában felértékelődik az egymással szoros összefüggést mutató vallás és a pozitív önértékelés reziliencia komponensek szerepe. Eredményeinek azt mutatták, hogy a szakellátottak esetében van összefüggés a szervezeti tagság és az iskolai sikeresség között. Mindezen eredmények alátámasztják Rácz József (1998) elméletét, mely szerint az ifjúsági szubkulturális közösségekhez való tartozás növeli az önértékelést, önelfogadást, teret és lehetőséget biztosítva az egyéni önkifejezésre. A szervezethez való tartozás, – a fenti elmélet és eredményeink értelmében – az ifjúsági szervezetek olyan belső reziliencia tényezők, képességek fejlődésének lehetőségét biztosítják, melyeknek közvetett hatása az iskolai eredményességre kimutatható. Kutatási eredményeink is igazolják az önértékelés, az érzelmek kifejezésének képessége és a szervezeti tagság közötti korrelációt. A gyermekek iskolai eredményességét a vizsgált reziliencia tényezők közül a pozitív önértékelés illetve a családi támogató kapcsolataik és vallásosságuk is fokozza. A mintába került, kutatásunkban a gyermekvédelmi rendszerben is sikeresként definiált gyermekek aránya 33,2%-ra tehető. Sikeresként a tanulmányi eredményességgel és az iskolai társas támogatottsággal bíró serdülőket minősítettük. A reziliencia elméletével és kutatásával kapcsolatosan áttekintett hazai és nemzetközi munkákban a szerzők (Pianta, Walsh, 1998; Posta 2008;

Ceglédi 2012) a fiatal felnőttek vonatkozásában az iskolai sikerességet, karriert határozzák meg rezilienciaként. Sahoo (2011) ír arról, hogy a gyermekvédelemben élők rezilienciájának nemzetközi kutatási eredményei szerint a világ több országában 30% körül alakul a gyermekvédelmi reziliensként minősíthető gondozottak aránya. Értelmezésünkben az élet számtalan nehézsége ellenére való boldogulás, megküzdés, „rugalmasság”, reziliencia képessége az ez idáig feltárássra került és a disszertáció 7. számú táblázatában összefoglalt reziliencia komponensek sokféleségéből eredően nem szűkíthető le az iskolai eredményességre. Ezért eredményeink elemzésekor és értelmezésükkor a vizsgált reziliencia összetevőket az iskolai sikeresség függvényében vizsgáltuk. Az iskolai sikeresség és a vizsgált reziliencia összetevők közötti összefüggések feltárásával a sikertelen gyermekek esetében is előmozdítható az iskolai eredményesség a reziliencia komponensek fejlesztésével. Chamberlain (2009) értelmezése mellett köteleződünk el, amikor az iskolai eredményességet, sikert (tanulás, iskola) a reziliencia egyik proaktiváló faktoraként értelmezzük, mintegy a védőfaktorok együttállásának egyik, de korántsem az egyetlen pozitív kimeneteleként, azaz eseteinknél nem teszünk egyenlőségjelet az iskolai eredményesség és a reziliencia között. Ennek következtében a sikeresek (33,2%) aránya és a reziliencia szinterein legalább két esetben reziliensként minősítettek (26,8%) aránya eltérő.

A társadalmi, szervezeti és családi kapcsolatok minőségére hatással van a gyermekek kora gyermekkori tapasztalása, a szülői minták, a gyermekvédelmi rendszerbe történő bekerülés háttértényezői. A válaszadók gyermekvédelmi rendszerbe való bekerülésükkel kapcsolatos kérdésre adott válaszok közül a leggyakrabban (módusz) megjelenő bekerülési ok háttérében a szülő devianciája vagy egészségügyi problémája áll. Igen magasnak véljük azoknak a gyermekeknek az arányát (22,8%) akik nem tudnak arról, miért kerültek más élethelyzetbe a szakellátásban élők körében, ez az elméleti részben ismertetett, a beilleszkedési problémákkal való megküzdési nehézségeik enyhítési lehetőségeiről szóló (Kálmánchey 2001) tanulmány eredményei alapján figyelemre méltó. Mindössze 4%-uk árva, ennek az aránynak a kimutatása azért érdekes, mert a gyermekvédelem, a közéletben ma is használt, a gyermekvédelmi törvény értelmében napjaink gondozottjaira nem alkalmazható „állami gondozott” terminust meghallva, esetleg a média csatornáin közvetítve, olvasva a témához közel nem kerülő állampolgárok egyik legnagyobb tévhite a rendszerben segítettek árvaságával illetve bűnözői habitusával kapcsolatos. (Herczog 2001) Az általunk megkérdezett prepubertás és pubertás korban lévő gyermekek fele rendszeresen

alkoholizál, 40%-a valamilyen rendszerességgel dohányzik, 10% alatt marad a drogfogyasztók aránya. Az, hogy 50%-uk életében valamilyen rendszerességgel megjelenik az egészséget jelentősen károsító tudat- és hangulatmódosító alkohol, ezekben az életkorokban igen magasnak tekinthetjük, azonban adatainkat összevetve országos reprezentatív, ugyanerre a korosztályra irányuló ifjúsági devianciát és egészségmagatartást leíró kutatás (Tóth-Albert 2013) eredményeivel, ezek az értékek a mai magyar társadalomban is hasonlóan alakulnak. Magas azoknak a gyermekeknek az aránya (30%), akik valamilyen ügyből kifolyólag már kerültek rendőrséggel kapcsolatba. A fiúk esetében 10%-al nagyobb arányban fordul elő a deviáns cselekvés. A válaszadó kiskorúak 5%-a tekinthető abszolút deviánsnak, hiszen szerfogyasztás okán és legalább egyféle bűncselekmény miatt már rálépett a deviáns karrier útjára. A védelembe vettek nagyobb eséllyel váltak eddigi életük során bűnelkövetés okán gyanúsítottá, mint a szakellátott társaik. A fenti deviáns egészségmagatartásra utaló adatok ellenére, csak kevesen kerülnek saját viselkedésük, betegségük okán a gyermekvédelmi szakemberek látókörébe.

Magas azoknak a gyermekeknek az aránya, akik úgy érzik, hogy pusztán a rossz anyagi körülményeik miatt kerültek be a gyermekvédelmi rendszerbe, annak ellenére, hogy a hatályos jogszabály értelmében az egyik gyermekvédelmi alapelvként jelenik meg az anyagi nehézségek okán történő kiemelés tilalma. A magasabb adatra magyarázatul szolgálhat Neményi Mária és Messing Vera (2007) kutatása, melyben azt olvashatjuk, hogy eltérések mutathatók ki az országban a rendszerbe kerülő gyermekek esetében. A szerzők kiemelik, hogy Észak-Alföldön jellemzően a szociális hátrányokkal küzdő családok gyermekeit veszi fel a rendszer, ebben a régióban a bekerülési okok között meghatározó a szülők szegénysége.

A törvény szellemében valósul meg azonban a családi körülmények között megvalósított helyettesítő védelem biztosítása, tekintettel arra, hogy a válaszadók döntő többsége 71%-a él nevelő családokban nevelőszülőkkel, és 29%-uk él gyermekotthonban. A gyermekotthonokban élők közül is többségük mindkét régióban családi házakban működtetett lakásotthonokban kerültek elhelyezésre. Ez az adat igazolja Rákó Erzsébet (2010) megállapítását, miszerint a gyermekvédelmi törvény bevezetését követő tíz évben a nevelőszülői férőhelyek alakulása növekvő tendenciát mutat a vizsgált északi régióban. A szerző 2005. évi munkájában ír arról, hogy a Gyvt. bevezetésének évét követően a családjukból kiemelt gyermekeknek még kevesebb, mint 40%-a élt helyettesítő védelmének időszakában családi körülmények között, addig az

évek előre haladtával a tendencia megfordult. Korábbi (2011) déli régió nevelőszülői hálózatának vizsgálatát célzó kutatási eredményeink a másik vizsgálati régióban is igazolják a fenti intézményi struktúraváltást, miszerint az elmúlt másfél évtizedben a gyermekvédelmi intézményi ellátási, gondozási formákat többségében felváltják a nevelőszülői, családi elhelyezések. Ennek a gyermek egyéni kapcsolati tőkéjére irányuló hatása is kimutatható kutatási eredményeink alapján. Azoknak a gyermekeknek, akik a hétköznapjaikban érzik a családjuk támogató erejét, a kapcsolataik is kiterjedtebbek, nagyobb társas támogatottságot élveznek, mely külső tényező, számos, személyes hatékonyságot fokozó reziliencia komponenssel mutatott szoros összefüggést. A társadalmi interakcióik, kapcsolataik alakulásának Masten-féle reziliencia komponensekkel való összefüggéseinek feltárásakor azt tapasztaltuk, hogy az interakciók minősége nagyon szoros összefüggést mutat a reziliencia feltételezésünkbe bevont pozitív önértékelés, önállóság, problémamegoldás, pozitív társas élmények, vallásosság összetevőinek alakulásával. Azoknak a serdülőknek az önértékelése, önállósága tűnik pozitívabbnak, akiknek a családi támogató kapcsolataik jelöléseik alapján gyengébbnek minősíthetők, ennél az eredménynél gondolhatnánk a serdülőkori eltávolodásra a szülőktől, azonban az összefüggés hátterében az eltérő gyermekvédelmi státuszt mutatják az eredmények. Az interakciók minősége és a vallásosság között szignifikáns kapcsolatot nem találtunk, azonban kimutatható a társas tranzakciók (Pikó 2004) és a vallásosság közötti szignifikáns kapcsolat. Feltételezésünkkel egyezően a kora gyermekkori élményekre való pozitív emlékezés és a fenti változók együttállása révén az látszik, hogy a koragyermekkori élmények hatással vannak a serdülőkori önértékelésre, probléma megoldásra, azonban nem mutatnak összefüggést a vallásossággal. Azoknak, akiknek pozitív kora gyermekkori élményeik meghatározóak, a társas támogatottságuk is nagyobb, ha az interakciók mennyisége és minősége között kimutatott összefüggésre gondolunk. Az énhatékonysághoz (Skrabski et al. 2004) köthető Masten (2007) féle reziliencia komponensek közül az interakciók mennyisége és a vallásosság között mutatható ki szignifikáns összefüggés. Azaz a vallásos gyermekek iskolai, családi és szabadidő eltöltési színtereken megélt társas támogatottsága számottevőbb. A pozitív társas élmények, a szabadidő eltöltéséhez kapcsolódó pozitív érzelmi többlet összetevőre mind az interakciók minősége, mind a mennyisége hatással van. A szülőkkel megélt családi pozitív kapcsolatok serdülőkori alakulására is szignifikánsan hatnak a koragyermekkori élmények, ezáltal az interakciók minősége és az interakciók mennyisége közötti

összefüggés a családhoz való viszonyulás – azaz a szülőkkel megélt pozitív kapcsolat összetevő vonatkozásában – kimutatható. Akiknek a korai családi élményeik pozitívak, serdülőkorukban is pozitívabban ítélik meg a szüleikkel megélt kapcsolataikat gyermekvédelmi státuszuktól függetlenül és szignifikánsan nagyobb az iskolai, szabadidős térben is a társas támogatottságuk. A korai élményeknek önmagában azonban nincs hatása a serdülőkorban az iskolai és szabadidős közegben megélt társas tranzakciók kiterjedtségére.

A védelembe vett gyermekek veszélyeztetettségük ellenére is támogatóbbnak, empátikusabbnak érzik családjukat, így az a feltételezésünk, miszerint eltérések mutatkozhatnak a nevelésbe és védelembe vett tanulók csoportjaiban az aktuális családi miliő érzékelésének függvényében, igaznak bizonyult. A szakellátott gyermekek mindkét (családi kapcsolatok mennyiségét és minőségét mérő) változó mentén kevésbé pozitív szülő-gyermek kapcsolatról számoltak be átlagosan, mint a védelembe vett gyermekek. A szakellátásban élő gyermekek esetében a gondozásban eltöltött idő sem mutat összefüggést azzal a tendenciával, hogy szüleiket távolabb érzik, mely ráirányíthatja a figyelmet a kapcsolattartás minőségi megvalósulásának esetleges hiányára. A reziliencia „hétköznapi jelenség” a szülőkkel megélt pozitív kapcsolat komponensének erősítése esetükben szükséges lehet.

A sikeresség és a vallásosság, a szabadidős közösségekhez, szervezetekhez társított pozitív életérzések megélésének gyakorisága és a pozitív önértékelés, önállóság alakulása között nagyon erős szignifikáns összefüggést találtunk.

A sikerességgel összefüggő komponensek önmagukban a szervezeti tagolódással nem függenek össze. Ugyan igazoltuk, hogy a sikeres gyermekek esetében valóban nagyobb a szervezeti tagság mértéke, azonban nem a szervezeti tagságuk hatására alakulnak kedvezőbben a fenti összetevők. Így ez a feltételezésünk részben igazolódni látszik, eredményeink értelmében minél eredményesebb a gyermek az iskolában, azaz tanulmányi eredménye és társas (tanár-diák, diák-diák) kapcsolatai az iskola falain belül kedvezően alakulnak, annál nagyobb az esély arra, hogy betagozódjon valamilyen társadalmi szervezetbe.

Moréno (1934) terminusát alkalmazva „szociális entrópia, halál” állapotában van, azaz az érzelmileg nagy jelentőséggel bíró kapcsolatait a negatív érzelmi töltés vagy a priváció, hiány jellemzi a mintába került gyermekek 15%-át. Esetükben teljes mértékben igaz a fenti szerzők által is kimutatott összefüggés, önmagukba zárkozva élik mindennapjaikat, rájuk az exklúzió, kirekesztés vagy az önkéntes szegregáció jellemző,

mely tendenciáról a Sántha (Kalocsainé) Varga szerzőpáros (2003) írásában is olvashatunk.

A szociális vákuumot megélt gyermekek esetében azt feltételeztük, hogy az elidegenedettségük a kapcsolataik kiterjedtségét mérve alacsony kapcsolati tőkeszintet eredményez, nagyobb bizalmatlanságuk miatt elköteleződési hajlandóságuk alacsonyabb. Feltételezésünk igazolható, hiszen a sikertelen szakellátottak esetében a szociális vákuum érzése szignifikánsan nagyobb, mint a sikeres vagy átlagosan tanuló társaik körében. Azoknak a sikertelen szakellátottaknak, akik valahol tagok, a vákuumérzése kisebb, mint a védelemben élő szervezeti tagsággal bíró társaiknál mérhető érték. A sikertelen szakellátottak vákuumérzése nagyobb, mint a védelemben vettek esetében, de a szervezeti tagság képes esetükben is csökkenteni a vákuumérzést, azaz nem független a társadalmi integráltság szintjétől esetükben sem ezen érzés alakulása. Az az eredmény miszerint a sikertelen szakellátottak szociális vákuum érzését is képes csökkenteni a szervezethez, szabadidős közösséghez tartozás szintén a fenti szerző azon gondolatával mutat azonos irányba, hogy a szociális vákuummal jellemezhető gyermek, aki jellemzően elveszítette hitét saját sorsának alakításában, a „szubkultúra nyújtotta szabadságba” menekül. (Rácz 1998:53)

Minél negatívabban éli meg önmagát, minél kisebb az önbizalma a gyermeknek, annál jellemzőbb rá a társak, felnőttek felé irányuló elzárkózás, elidegenedés, annál kisebb a kapcsolati tőkéje, illetve annál jellemzőbb a jövőre irányuló cselekedetek halogatás (Andorka 1987) jelensége. Vizsgált gyermekvédelmi gondozás alatt álló eseteinknél is igaz Keniston (2006) megállapítása, miszerint az önmaguktól és társas környezetüktől is „elidegenedettek” hosszú távú terveik nem jelennek meg, visszautasítják az elkötelezettséget, az intézmények nyújtotta kereteket, hagyományokat, nem hisznek önmaguk és az emberiség jóságában és a csoporttevékenységek hasznosságában. Ennek az elméletnek és a fenti összefüggéseknek az ismeretében a gyermeki önértékelés, boldogság megélésére, érzelmek kifejezésére lehetővé biztosító belső tényezők fejlesztése ezen gyermekek esetében fontos lehet. A kapcsolati térben önmagukat periférián elhelyező gyermekeknél gyakrabban jellemző a vér szerinti szüleiktől való érzelmi eltávolodás. Ezen eredményeink egybecsengenek disszertációnk elméleti részében idézett szerzők (Forward 2000 és Mead 2006) gondolataival, melyek szerint a szülőktől való távolságtartás, elhidegülés, a szeretet- és kötődéshiány kihat a gyermek életútjára, önértékelésére és interperszonális kapcsolataira.

Kimutatható a támogató iskolai és gyermekvédelmi környezet, illetve a szakmaközi együttműködések pozitív hatása a gyermek rezilienciájának én- és társas hatékonyságot növelő komponenseire.

Ahol az iskola és a gyermekvédelmi intézményrendszerhez tartozó szervek valós együttműködése létezik, az ilyen iskolákba járó gyermekek körében nagyobb arányban jelennek meg a támogató felnőttek a kapcsolati hálóban, így: a pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelő tanárok, tanárok, akiknek támogatását, bizalmát a gyermekek élvezik. Ezek az adatok (Mayer József 2005; Kósáné Ormai Vera (1988) által idézett szerzők: (Smothergil-Olson-Moore 1971); (Firestone-Brody 1975) (Lückert1973) eredményeivel megegyeznek. A nevelő, tanító interakciójának, kommunikációjának sajátosságai hatással vannak a gyermek iskolai előmenetelére. V.Gönczi Ibolya (1991) kutatási eredményével is összecsengenek eredményeink, hiszen a szerző szerint a teljesítmény és a tanuló érzelmi viszonyulása összefüggésben állnak egymással.

A mintánkba került gyermekek 14,2%-nál áll fenn a Moreno-féle „szociális halál” ténye, mely esetünkben a teljesen elszigetelt, önmagát a kapcsolati térben perifériára helyező és gyökértelenségre utaló szélsőségesen negatív családi metaforával jellemezhető gyermekekre jellemző. Többségük a gyermekvédelmi szakellátásban él és közülük 30% tartozik ennek ellenére a sikeres kategóriába. Előfeltételezésünk szerint esetükben hangsúlyosabban jelenik meg a támogató mesterséges környezet (iskolai, gyermekvédelmi kompetens felnőttekkel való kapcsolatainak) korrekciós hatása és kevésbé hangsúlyos a vér szerinti szülővel való tényleges kapcsolat. A „szociális halál” elszigeteltségében élők esetében nem jellemző a feltételezett korrekciós hatás. A teljes mintán azonban mesterséges támaszt nyújtó bizalmi kapcsolatokat mérő faktorban kompetens felnőttekként jelennek meg a tanárok, nevelőtanárok, pszichológus, akikkel a válaszadók bizalmas kapcsolatban állnak, számukra ők jelentik a reziliencia „pozitív kapcsolat kompetens, védelmet nyújtó felnőttekkel” összetevőjét.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekeknél a mesterséges támaszt nyújtó kompetens felnőttek körében nem jelennek meg a tanárok, mentorok, azonban igen magas faktorsúllyal meghatározó a pszichológusok szerepe. Bizalmas kapcsolatot ápolnak a válaszadó szakellátásban élők a faktorsúlyok csökkenő sorrendjében a nevelőtanárokkal, a gondozóikkal és a törvényes képviselőket ellátó gyámokkal. A szakellátásban élő sikeres, azonban elszigetelődött gyermekek esetében elmondható, hogy kevésbé hangsúlyos a pozitív iskolai környezet és az iskolában megjelenő kompetens felnőttek (tanár, gyermekvédelmi felelős) támasza, ahogyan a családi



kapcsolataik sem bírnak akkora jelentőséggel, mint sikeres és nem elszigetelődött sorstársaiknál ezt láthattuk. Az iskolában sikeres, eredményes, azonban a társas térben szinte „láthatatlan” szakellátott gyermekek valós támaszaiként jelennek meg a gyermekvédelmi szakemberek, azaz a pszichológus, nevelőtanár, gondozó és a gyám. A T próbák eredményei alapján feltételezésünk azon része, miszerint a sikeres szociális halál állapotában lévő gyermekek családi kapcsolatai kevésbé hangsúlyosak és nagyobb arányban mérgezőek szülei (Forward mérőeszköze alapján 2000) beigazolódott, azonban a pozitív iskolai környezet és az iskolában segítőként tevékenykedő pedagógusok, tanárok, gyermekvédelmi felelősök támogató hatása életükben nem jelenik meg hangsúlyosan. Esetükben az eredmények tükrében a támaszt nyújtó kompetens felnőttek köre a gyermekvédelmi rendszerben dolgozó szakemberek körére szűkül.

A sikertelen kategóriába tartozó gyermekek esetében szignifikánsan alacsonyabb a reziliencia „pozitív kapcsolat kompetens, védelmet nyújtó felnőttekkel” összetevőjének szerepe. Azaz függetlenül a gyermekvédelmi státusztól, a sikeres gyermekek esetében a támogató felnőttek jelentős szerepet játszanak, míg a sikertelen kategóriába tartozó gyermekek mögött jellemzően nincs meg ez a háttér. A fenti eredmények tükrében igaz lehet, hogy a kevésbé eredményes iskolai életutat járó, nem sikeres kategóriába tartozó gyermekek esetében az eredményességüket segíthetik elő a valós bizalmi kapcsolatot ápoló, kompetens gyermekvédelemben dolgozó szakemberek, amennyiben nyitnak az iskolában, társszakmában feladatot ellátó kollégák felé, és kezdeményezik a szakmai együttműködést. Azok a sikeres gyermekek, akik nem szigetelődtek el, szignifikánsan meghatározóbb esetükben a szüleikkel való pozitív kapcsolat, mely ritkábban „mérgező”. Körükben a vallásosság, a hit szerepe nagyobb gyakorisággal jelenik meg, és „vonzó, megnyerő képességek” reziliencia komponenshez tartozó pozitív önmegélés, környezet pozitív visszajelzése is szignifikánsan segíti elő boldogulásukat.

Kutatási eredményeink szerint az látszik, hogy az iskolai biztatás, dicséret hangsúlyosabban jelenik meg a sikeresség vonatkozásában, mint az objektív átlag. Az iskolai élet szereplőinek, az iskolai környezet aktorainak pozitív megerősítése, visszacsatolása a gyermekek felé fontos előmozdító tényezőként jelenik meg. Borudieu (1978) az iskola társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséről szóló munkájában ír az iskolai értékelés látens befolyásoló tényezőiről, azaz a diák megjelenése, modorossága, stílusa nem szándékolt módon befolyásolja a tanár viszonyulását. Eredményeink szerint

a megkérdéztet gyermekvédelmi gondozás alatt álló serdülők esetében a lányok inkább kapnak az iskolai környezetükben pozitív visszacsatolást külsőjükkel kapcsolatosan, erősítve ezzel önértékelésüket, önbizalmukat, mint a fiúk. A nemi megoszlás mentén nincs szignifikáns eltérés a fiúk és lányok pozitív önértékelése és a negatív önmegézés komponensek mentén, azonban az érzelmek kifejezésére, rossz érzések megfogalmazására, azoknak másokkal való megosztására – vonatkozó reziliencia összetevő a lányoknál pozitívan alakul.

Az iskolai előmenetel és a gyermek személyes hatékonyságának alakulása és a családi struktúra és kapcsolatok jellemzőivel kapcsolatos összefüggéseket vizsgálva az alábbi eredményekre derült fény. Feltételezésünkkel ellentétben a 7 éves kor előtti kiemelésből eredő családszakadásnak szignifikáns hatása nincs a későbbi iskolai eredményességre, a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek esetében. Ennek az eredménynek a függvényében elmondható, hogy a védelembe vétel indokolatlan elnyújtása adott esetben a gyermek későbbi iskolai boldogulása ellen hathat. A fenti eredmények kihangsúlyozását azért tartjuk fontosnak, mert mind a gyermekjóléti alapellátásban, mind a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók körében a gyakran megfogalmazott szociális munka „*beavatkozás szakmai dilemma*” (Compton-Galaway 1996:80) – „*Meddig érdemes a veszélyeztető családban hagyni a gyermeket?*”, másfelől a „*Miért kellett ennyi ideig a veszélyeztető családjában tartani a gyermeket?*” – artikulálása.

Az is látszik, hogy minél inkább a korai életszakaszban történik meg a kiemelés, akkor nagyobb az esélye a gyermeknek a mai magyar gyermekvédelmi rendszerben nevelőcsaládba kerülni, amely közép- és hosszú távon képes előmozdítani a gyermekek iskolai előrelépését. A sikeresek esetében teljes a függetlenség a családtervezés, az egzisztencia tervezése és a jövőre vonatkozó tervezési hajlandóság között, sikertelenek esetében azonban igaz az, hogy a családi nevelési közeg inkább szolgálja a jövőtervezést, azaz ha a sikertelen gyermek családban él, akkor szignifikánsan nagyobb a tervezési hajlandósága, mint gyermekotthonban élő sikertelen társaié. Az eredmény értelmében a reziliencia jövőtervezésre irányuló összetevőnek fejlesztésével éljen a gyermek nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban, egyaránt elősegíthető a gyermek boldogulási képessége, sikertelen gyermekotthonban élők körében ez a terület még hangsúlyosabbnak tűnik.

A mintánkba került gyermekek családjában bekövetkezett válások magas arányára, a család szintjén azt is mértük, hogy miként alakulnak a reziliencia tényezők

azoknál a gyermekeknél, ahol a családszakadásra iskoláskor előtt került sor. Szignifikáns hatást a korai válás és a reziliencia összetevők alakulása között nem mutattunk ki, azonban az önsorsrontó egészség-és deviáns, bűnözői magatartással jellemezhetőek körében találtunk összefüggést. Azoknak a gyermekeknek a körében, akiknek szülei kisiskolás koruk előtt váltak el, átlagosan magasabb az „abszolút deviáns” gyermekek aránya, akik jelen kutatásunkban drogfogyasztók és bűnözői életmódjuk miatt, már ráléptek a deviáns karrier útjára. Esetükben igazolódik a disszertáció elméleti részében idézett Hanák Katalin (1998) gondolata miszerint a szociális kontroll intézmény (család) torzulása elindíthatja a gyermeket a deviáns karrier útján, hiszen a család – ahogyan a szerző írja – interaktív közösség, mely közösség működésmódjai, mintái kihatnak a felnőtt élet életvezetési szokásaira és lenyomatot képeznek a gyermek jövőbeni kapcsolati mintázatain is. A fenti gondolatmenet folytatásaként vizsgáltuk, hogy a családi diszfunkciók hatása ellenére, a gyermekkori kapcsolati tőke, a társakkal megélt pozitív élmények megélésének képessége függetleníthető-e a „családi társadalmi tőkétől” melynek hatását az iskolai eredményességre (Pusztai 2009:32), és az azzal összefüggésben álló reziliencia tényezők alakulására feltételeztük.

Bourdieu (1997:167) a társadalmi tőkét olyan erőforrásoknak tekinti, melyek „az egy csoporthoz tartozáson alapulnak.” Jellemzően szimbolikusak a társadalmi kapcsolatok, bármikor tárgyiasulhatnak, azaz tőkévé kovácsolhatóak, azonban hiányuk esetén csökken a boldogulás lehetősége a társadalom más színterein, „mezőiben”. Pusztai Gabriella (2009) munkájában értelmezi Coleman családi társadalmi tőke elméletét és összefoglalja az iskolai sikeresség és a családi interakciós sémák és kommunikációs stratégiák összefüggéséről szóló kutatási eredményeket: „Jimerson 1997, Meier 1999, Parcel-Dufur 2001” (Pusztai 2009: 33). A gyermekvédelmi gondozásban lévő gyermekek családi társadalmi tőkéjének mennyiségi és minőségi dimenzióit a fenti elméletekből kiindulva mértük. Azoknak a gyermekeknek a körében, akik jellemezhetőek valóban empatikus családdal, olyan családi közeggel ahol lehetőségük van érzelmeik kifejezésére, kölcsönösségen alapuló kommunikációra eredményeink alapján a jövőbe vetett hit, a jövőre irányuló derűlátás szignifikánsan nagyobb. Az empatikus családi háttérrel bírók pozitív életérzése, boldogságérzete, jövőbe vetett hite nagyobb, azonban a szociális készségek magasabb szintje esetükben nem mutatható ki.

Feltételezésünkkel egyezően, a diszfunkcióktól függetlenül, a „családi társadalmi tőke” szignifikáns hatása az iskolai sikerességet meghatározó pozitív életérzés alakulására kimutatható. A közös tevékenységek egyaránt megjelennek mindkét alcsoportban, sőt ezen élményeik mennyisége a szakellátásban élőkénél meghaladja átlagosan a vér szerinti családjukban élő sorstársaik „családi-együttes” interakcióit. Azonban a „családi társadalmi tőke” (Pusztai 2009) pozitív tartalmú szülői kommunikáció és viszonyulás dimenziójának hatása erőteljesebb, mint a hétköznapi interakciók gyakorisága, közös tevékenységek során átélt élmények hatása. Az eredmény a minőségi idő fontosságán túl a pozitív, megerősítő kommunikáció fontosságára irányítja a figyelmet. A posztmodern fogyasztói társadalmakban jellemző „élményhajszolásnál, programdömpingnél” fontosabbnak tűnik a pozitív szülői kommunikáció, az értő figyelem, pozitív megerősítés, visszacsatolás.

A gyermekvédelmi szakellátásban élők almintájában a gondozási hely típusa mentén a tőke pozitív kommunikációs tartalmak dimenziója mentén és a pozitív életérzés összefüggésében eltéréseket tapasztaltunk. Amíg a nevelőszülők pozitív kommunikációja, viszonyulása átlagos, addig a gyermekotthonban élőkénél negatív irányú tendencia mutatkozik. A nevelőszülőkénél élők pozitív életérzése is szignifikánsan magasabb, mint gyermekotthoni társaiké. A pozitív kommunikációs hatás, viszonyulás sikerességre gyakorolt számottevőbb korábban már hivatkozott hatásának ismeretében ezen eredmények a gyermekotthonban élők esetében újabb fejlesztési területet jelölnek.

A „családi társadalmi tőkén” túl feltételezésünk szerint igazolható módon meghatározóak a vizsgált serdülők esetében a pozitív életérzést erősítő kapcsolati tőke baráti dimenziójához tartozó attitűdök, készségek. Ezzel a hipotézisünk azon része, miszerint a korai tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, azaz hatást gyakorolnak a társas kapcsolatok megélésére, beigazolódott. Minél negatívabban érzékelték a családi interakciókat, minél nehezebben élték meg a szenzitív időszakot családjukban, annál jellemzőbb a barátokkal való szoros kapcsolatra való igény és annál nyitottabbak a különböző szabadidős tevékenységek gyakorlására. A kortárs és baráti kapcsolatok fejlesztése, ezen baráti interakciók minőségivé tétele, szabadidő eltöltési alternatívák biztosítása az iskolai sikeresség, eredményesség pozitív alakulásának irányába mutatva, fejlesztési lehetőségként jelenik meg Védelemben vett gyermekek esetében keresztábrás elemzés során mutatkozott szignifikáns összefüggés alapján elmondható, hogy minél kevesebb szabadidőeltöltési

lehetősége van, annál inkább felértékelődik a baráti interakció, a barátok szerepe. Körükben igen magas a deviáns gyermekek aránya, régiótól és nemzetiségi identitástól függetlenül. A gyökerekhez való kötődés meghatározza a vizsgálatban részt vevő serdülők szociális atommagját alkotó interperszonális interakciók minőségét. Akiknél a pozitív korai élmények meghatározóak, serdülőként is közelebb érzik magukhoz szüleiket.

Azoknak a gyermekeknek, akiknek a korai interakciós élményeik pozitívabbak, a „szociális atommag” (Moreno 1934) belső kötése is erősebbek. Esetükben a projektálás módszerével mért kapcsolati háló mélysége és kiterjedtsége pozitív, azaz mindkét szülő szívükhöz közel állóként jelenik meg, és az aktuálisan ábrázolt kapcsolati hálójuk is kiterjedtebb. A családi tőke dimenziói közül a korai reprezentációkkal csak a serdülőkorban érzékelt pozitív szülői kommunikáció minősége, a pozitív szülői viszonyulás korrelál szignifikánsan. Azokban a családokban, ahol a gyermekek pozitívan élték meg a korai éveiket és az időközben átélt traumák, nehéz élethelyzetek ellenére a pozitív szülő-gyermek kommunikáció megmarad, a szociális atommag belsejében támaszként továbbra is megjelennek a szülők, mint a reziliencia valós, tényelges szülőséget, támogató felnőttekkel való kapcsolatot jelentő összetevők. Ezek az eredmények alátámasztják Komlósi (1997) nyílt családi kommunikáció fontosságáról szóló gondolatát, miszerint ha a családi kommunikációt a reciprocitás jellemzi, a közeg empatikus, akkor valóban érvényesülhet, hatékony lehet a gyermek életében a családi kapcsolatok támogató funkciója. A diszfunkcionálisan működő családok, a „mérgező szülők” gyermekeinek önértékelése Forward eredményei alapján is negatívabb, gyakran „láthatatlannak” érzik magukat” (Forward 2000:81). Az alacsonyabb önértékelés, a „családi frusztrációk, lelki kataklizmák, érzelmi konfliktusok, félelmek, szorongások” Gáti Ferenc (1987:75) a gyenge iskolai teljesítményre, az iskolai sikertelenségre magyarázatul szolgálhatnak. Eredményeink is igazolják a korábbi kutatások idézett összefüggéseit. Azoknál a gyermekeknél az iskolai intézményi hatás pozitív életérzésükre, önértékelésükre, eredményességükre fokozottabbá válik, akiknél a családi élet kapcsolatainak érzelmi és fizikai dimenziói mentén (kötődés, hétköznapi tevékenységek rendszere) privációk jelennek meg. Ez azt a dilemmát okozza, hogy éppen ők azok, akiknek jövőbeni esélyeit a tankötelezettségi kor lecsökkentése (16 év) valóban kedvezőtlenül érintheti. Az eredmények figyelemre méltóak annak ismeretében, hogy azon feltételezésünk, miszerint a felnőttek

támogatásának érzékelésével, az érzelmek kifejezésének képességével és a szociális belső kontrollal a gyermekek önfogadása összefüggést mutat.

Kutatási adataink alapján a pozitív életérzés (az élet szeretete, az önfogadás, pozitív önmegélés) és az iskolai sikeresség közötti összefüggés nagyon erős. Azt láttuk, hogy a vizsgálati mintánkba került gyermekvédelmi gondozottak esetében a pozitív életérzés inkább meghatározza a sikerességet, mint a sikeresség a pozitív életérzést. Azaz nem azért éli az életét pozitív önfogadással és életigenléssel, mert az iskolában eredményes, hanem eredményességét a pozitív életérzése magyarázza nagyobb mértékben. Olvasatunkban ez azt jelenti, hogy a reziliencia ezen komponensének fejlesztési lehetősége nevelkedési, gondozási helytől függetlenül fontos lehet a gyermekvédelmi gondozottak esetében, azonban az alábbi eredmények ismeretében a pozitív életérzés megélésének, az önfogadás képességének elősegítése révén védelembe vett gyermekek körében is fokozható az eredményesség.

A vér szerinti családjukban élő gyermekek életérzése kevésbé pozitív, mint a szakellátásban élő társaiké. A pozitív életérzés alakulásával lineáris összefüggést mutat a szociális készségek szintje, amely szoros összefüggésben áll a probléma megoldással (Zsolnai 2007). A pozitív életérzés sikerességre gyakorolt hatását és a szociális készségekkel kimutatható nagyon erős összefüggését figyelembe véve a szociális készségek fejlesztése feltételezhetően közvetett hatást gyakorol a gyermekek iskolai boldogulására. Ezek az összefüggések talán választ adnak arra is, hogy mintánkban a szakellátottak körében miért felülreprezentáltak az iskolai eredményességgel bírók.

Donáth (2005) kutatási eredményei szerint a szakellátásban élő gyermekek szociális belső kontrollja alacsony a kiemelés traumájának következtében, Volentics (1998) azonban a környezeti állandóságban látja náluk mégis a siker lehetőségét. Tekintve, hogy látszik az összefüggés az iskolai eredményesség, sikeresség és a szociális belső kontroll között mindkét szerzővel egyetérthetünk, ha a szakellátottak sikeres, sikertelen dimenziók mentén történő megoszlását vizsgáljuk. A szociális kontroll mind a sikerrel, mind a pozitív önértékeléssel szignifikáns összefüggést mutat. A magasabb szociális belső kontrollal jellemezhetőek nagyobb önértékeléssel, minél nagyobb az önbizalma a válaszadó gyermeknek, annál kevésbé jellemző rá a deviáns életmód, az alkohol, drog és egyéb tudatmódosításra alkalmas szerek használata. Itt a szociális belső kontroll és az önértékelés, önbizalom egészségvédő faktorként jelenik meg, ahogyan az iskolai eredményesség is. Ez összecseng Margaret Mead (1973:318)

gondolatával, hogy az, ha a gyermek önértékelése helyes, „tudatában van önmagának” enfejlődése szempontjából fontos tényező és a társadalom is profitál belőle.

A sikeresség, eredményesség és a lelki támogatottság között szignifikáns összefüggést találtunk. A sikeresnek minősített gyermekek közül is minden 4. gyermek igénybe vette szakember segítségét elsősorban családi történések, kiemelés okozta traumák, integrációs problémák, beilleszkedési gondok miatt. Ez az eredmény megerősíti az előző szinten is mutatkozó pszichológusi segítségbe vetett bizalmukat. Tekintettel az áttekintett nemzetközi reziliencia elméletekben foglaltakra, reziliencia védőfaktoroként értelmezhető az érzelmek kifejezésének és megélésének képessége, és a problémát okozó élethelyzetten való túllépés képessége, azaz hogy ne ragadjon bele egy-egy élethelyzetbe, ahogyan Sahoo fogalmaz (2011) valóban ki tudjon nyílni „a sárból a lóbusz.” Ebben jó eséllyel segítenek a pszichológusok a mintánkba került gyermekek esetében.

A belső kontroll a sikertől függetlenül is összefüggésben áll a magasabb önértékeléssel illetve a pozitív életérzések és az iskolai sikeresség közötti összefüggés a szociális belső kontroll hatása nélkül is érvényesül. Eredményeink szerint a magasabb önértékelés esetében igazolt, hogy a másoknak való megfelelés, alkalmazkodás, illeszkedés, csoporttudathoz kapcsolódó szabálytartásra való képességeket mérő szociális belső kontroll (Donáth 2005)

A fentiekben ismertetett eredmények újabb fejlesztési lehetőség irányába mutatnak a gyermekvédelmi gondozott védelemben vett és szakellátásban élő serdülők esetében. A kevésbé sikeres gyermekek szociális belső kontrolljának fejlesztése a pozitívabb önértékelésüket segítheti, ami pozitívan befolyásolhatja az iskolai eredményeik és a társadalom helyi közösségeiben megélt, integrációjukat elősegítő valós (formális és informális) kapcsolataik alakulását. A szociális belső kontroll szignifikáns összefüggést mutat a szociális készségek szintjével, mely a probléma megoldással mutat összefüggést olvashatjuk Zsolnai Anikó (2007) tanulmányában.

Kimutatható az összefüggés a pszichológusi segítség és a szociális belső kontroll alakulása között is, ezért értelmezésünkben az alacsonyabb belső kontrollal, önértékeléssel jellemezhető gyermekek szakember általi megsegítésével több reziliencia komponens esetén előrelépés érhető el, gyermekvédelmi státuszától függetlenül. A pozitív énkép, az érzelem és vélemény kifejezés, illetve a szociális belső kontroll valóban előfeltételei a sikeres kapcsolatok kialakításának. A változók szoros összefüggésben állnak a pozitív tanár-diák kapcsolatokkal. Azoknak a gyermekeknek az

esetében, akiknél kimutathatóak támogató iskolai kapcsolatok, azaz az iskolai közeg elfogadó, támogató, a pedagógusok viszonyulásában a teljesítményelvárás plafon, a beskatulyázás kevésbé jelenik meg, a gyermekek válaszai alapján. A pozitív tanár-diák kapcsolatok előfeltételeiként is értelmezhetőek a vizsgált összetevők, melyek az iskolai sikeresség kapcsolati dimenzióját jelentősen meghatározzák, ezért a pozitív énkép, érzelem megélés és kifejezés, vélemény vállalása, továbbá a szociális belső kontroll fejlesztésével a gyermekvédelmi gondozottak rezilienciája fokozható.

Feltételezésünkkel ellentétben a gyermekvédelmi státusztól nem függ az, hogy ki mennyire érzi magát „szürkének” vagy „ragyogónak”, azonban az iskolai támogató környezettől, a kívülről jövő szociális és érzelmi kommunikáció minőségétől (Nagy 2000), a támogató gyermekvédelemben dolgozó szakemberekkel megélt támogató, bizalmas kapcsolatokkal szignifikánsan függ. A pozitív önértékelésű, és az „*önmagát napjai nagyobb részében inkább ragyogónak*” érző gyermekek iskolai sikeressége számottevőbb.

Welch humán ökörendszer szintjein kimutatott iskolai eredményességet elősegítő reziliencia tényezők főként az én-hatékonysághoz, személyes hatékonysághoz köthetőek. Azt látatják az eredmények, hogy szinte minden második gyermek reziliens ugyan az iskolai eredményességgel szorosan együttjáró én-hatékonysági tényezők mentén, azonban más dimenziókban privációkkal jellemezhetőek, azaz nem reziliensek, így azon kutatási kérdéseinkre, hogy minden iskolai sikerességgel jellemezhető gyermek reziliens is-e egyben, a válaszuk nem.

### ***Kitekintés***

Kutatásunkból az derült ki, hogy a személyiségfejlődés általunk vizsgált szakaszában, a serdülőkorban nem szűkíthető le a reziliencia az iskolai eredményességre. A reziliencia komponenseinek fejlesztésével rövid távú célként mind a védelemben vett, mind a szakellátásban élő gyermekek körében megvalósulhat a gyermekek iskolai eredményességének fokozása. Középtávon a gyermekvédelemben működő egyéni gondozási nevelési terv kiigazító igazságosság - „szerint senki nem jár rosszul, de legalább az, akire irányul jól jár” – elve mentén történő alakításánál a gyermek egyéni reziliencia szintjének és privációinak figyelembe vételével az iskolai lemorzsolódás előzhető meg. Hosszú távon pedig megvalósulhat a gyermekvédelmi törvény önálló életkezdésre, sikeres társadalmi integrációra esélyt adó gyermekvédelmi gondoskodás célkitűzése. A törvény alapvető gyermeki jogként deklarálja a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek esetében azt, hogy „*joga van ahhoz, hogy*



*fokozott segítséget kapjon a fejlődését hátráltató körülmények leküzdéséhez és esélyeinek növeléséhez.” (Gyvt. 2§ a.)* A reziliencia összetevőkhöz kapcsolódó nevelési gondozási feladatok, folyamatok tudatos egyéni tervezésével az idézett gyermeki jog érvényesíthetővé válhat. A fenti kutatásban körvonalazódott reziliencia dimenziók és az azokhoz társítható tényezőket mutató gyermekvédelmi reziliencia modell, továbbá a gyermekvédelmi gondozottak reziliencia komponenseit mérő validált mérőeszközök adhatják a kutatás gyakorlati relevanciáját.

A két régió védelembe vett és szakellátásban élő kiskorúinak vonatkozásában a külső környezeti és az egyéni belső hatások (Masten 2001; 2007, Schofield-Beek 2005; Pozo 2008, Sahoo 1998, 2011) kombinációiként is értelmezhető együttállások szerint az iskola az a dimenzió, amelyben a legalacsonyabb a hátrányos helyzetű reziliens gyermekek aránya. Ez az a dimenzió, mely jelen kutatási mintánkba került gyermekek esetében legkevésbé növeli más dimenziókkal való összekapcsolódása révén a reziliens gyermekek számát. Az aktuális mintázaton túl az iskolának, mint a gyermekvédelmi jelzőrendszer preventív és korrektív gyermekvédelmi tevékenységet egyaránt folytató társadalmi intézménynek, a társszakmákkal való együttműködés eredményeként kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai eredményességére, sikerességére irányuló látens hatása.

Kutatásunkban a gyermekvédelmi gondozottak iskolai sikerességét – hasonlóan korábbi kutatások gyakorlatához (Stein 2005, Rácz 2012) – tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív megítélése és iskolai kapcsolati dimenziók mentén értelmeztük. Ez alapján a dolgozat elméleti áttekintő részében feltárt, gyermekvédelmi gondozott gyermekek és fiatalok iskolai életútjával (Varga, 2009, Rácz 2009, 2010, 2012, V.Gönczi-Rákó 2013) iskolai kudarcossággal, iskolai lemorzsolódással foglalkozó tudományos kutatási eredmények ismeretében az, hogy a gyermekvédelemben az iskola dimenziójához kötődő reziliencia tényezők mentén tapasztalható legritkábban a pozitív együttállás, nem meglepő eredmény. Kutatásunk tervezési szakaszában előfeltételeztük, hogy kimutatható a szakma- és szektorközi együttműködéseknek a gyermekek iskolai eredményességét elősegítő hatása, mind a gyermekjóléti alapellátás, mind a gyermekvédelmi szakellátás személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatásait igénybe vevő gyermekcsoportok esetében. Ezen előfeltételezésünk szerint a szakmai és szektorközi együttműködés a humán ökörendszer fizikai szintjéhez kapcsolódó hipotézisünk során vázolt gyermekvédelmi reziliencia modell önálló, az iskolai eredményességet előmozdító komponensként jelent meg. (2. számú ábra)

Korábbi (2012) és jelen kutatásunk eredményei is hiányterületként tárják fel a szakmai együttműködéseket. A gyermekek nevelését, oktatását, védelmét ellátó szakemberek munkavégzése egy képi hasonlaltal jellemezhető, abban az esetben is, ha az magas színvonalon történik. A gyermek egészséges személyiségfejlés érdekében tevékenykednek mindannyian, azonban hasonlóan a „repülőgépekhez, külön légi folyosókon közlekedve funkcionálnak”. Az eltérő és egymással nem találkozó segítő útvonalak párhuzamossága okán, a gyermekre irányuló célzott intézkedések sorozata hatástalan maradhat.

A kutatási eredmények során kirajzolódott a látens összefüggés az iskolai környezet és a gyermek tanulmányi eredményessége között. Az általunk „pozitív iskolai környezet” Boreczky Ágnes (2003) terminusával minősített intézmények pedagógiai programjaiban és a hétköznapi gyakorlatok szintjén is megnyilvánuló szakmaközi együttműködések magas számával jellemezhetőek. A mintánkba került iskoláknak mindössze 28%-a minősíthető ezen szempont szerint is pozitív iskolai környezetnek. Eredményeink értelmében csak kevés iskola ismerte még fel a hétköznapi nehézségekkel való megküzdést elősegítő együttműködésben rejlő erőforrásokat. Ebben az értelemben „rugalmassággal”, azaz rezilienciával, a vizsgált leghátrányosabb helyzetű kistérségek iskoláinak mindössze 28%-a jellemezhető, mely érték a gyermeki reziliensek arányához hasonló. Olvasatunkban ezen „*reziliens iskolákként*” funkcionáló intézményekbe járó gyermekek számára valós hétköznapi kapcsolati tőkét jelentenek a felnőttek. Ők azok, akik az iskolai térben a gyermekkel bizalmas, „tényleges pozitív kapcsolatban” (Masten 2001) állnak és a pozitív JELENlétük a hétköznapi iskolai életben a gyermekek számára kódolhatóvá válik.

A gyermeki válaszok alapján tetten érhető elfogadó, támogató attitűdjeikkel képesek a „reflektív kommunikációra”. (Haász 2011) A gyermekek problémáira „nyitottan” reagálva segítik elő a jó tanár-diák kapcsolat működését. A feltételezett gyermekvédelmi reziliencia modellünkben (2. számú ábra) korábban, az együttműködési komponenshez hasonlóan, különálló elemként jelenítettük meg ezeket a „felnőtt” attitűdöket. A kutatási eredményeink tükrében, az új dimenziókban megjelenő csoportosítás után is teret kapnak a felnőttek beállítódásai. A „kompetens felnőttekkel”(Masten 2001) megélt „személyesség” iskolai eredményességre irányuló hatása szignifikánsan igazolható. A gyermekek válaszai alapján jellemezhetőek a hazai „*Jó gyakorlatokat*” folytató iskolákra is jellemző mentalitással. Ferge, Makai Tóth, Erdős, Szűcs, Valik, Schumann (2010) által bemutatott alternatív pedagógiai programot

működtető iskolák közös jellemezője: *a nyitottság*. Mit is jelent ez? Harfitt (2013) tanulmányában hangsúlyozza, hogy pusztán az alternatív program nem elegendő. Az alternatív programok lehetőséget biztosítanak a tanítási-tanulási terek mentén való rugalmasságra. Harfitt kutatási eredményei arról tanúskodnak, hogy az egyéni tanulói eredményesség objektív mutatóinak szignifikáns formáló tényezője az, hogy ebben a térben mennyire mozog „otthonosan” a tanár. Ahogyan a fentiekben, az iskolai térben megjelenő reziliencia tényezőként említettük a felnőttek elfogadó attitűdjeit, reflektív kommunikációját, nyitottságát a gyermekek felé, úgy ez a fajta nyitottság a fizikai iskolai környezet formálására is teret adó rugalmasságban is megnyilvánulhat – a diákok „otthonosság”érzetét elősegítendő. „Schwartz, Chang és Farver (2001) szerint ... a meleg, szeretetteljes osztálytermi légkör, a segítő, együttműködő viselkedés kialakulásának és természetessé válásának egyik alapja, ennek kialakításában központi szerepet játszik a pedagógus. Azokban az osztályokban, ahol a pedagógust, mint mintaadó személyt a pozitív önértékelés, a segítőkészség, a következetesség, a hitelesség és az érzelmek megfelelő kezelése jellemezte, a kortársak között is szignifikánsan több pozitív interakciót figyeltek meg.” (Zsolnai-Kasik, 2007:12) A fenti gondolatok tükrében a gyermeki rezilienciát elősegítő, „otthonos” iskolában”, mely... ”a tanterven túl figyelembe veszi a gyerekek sokrétű szükségleteit, azaz törődik a gyerek jól-létével.” (Ferge 2010:148) a pedagógus is rugalmassággal, rezilienciával jellemezhető. A „Jó gyakorlatot” folytató iskolák pedagógusainak körében folytatott reziliencia vizsgálat egy jövőbeni kutatási területet jelöl.

Jelen kutatásunk feltáruló összefüggései mentén, Ferge Zsuzsa (2010) szavaival élve az „otthonos iskolák” szerepe a vizsgált hátrányos helyzetű sikertelen gyermekvédelmi gondozott serdülők esetében kompenzáló hatással bír. A „megbomlott harmóniájú családjaikban” (Newman 2010) élő veszélyeztetett gyermekek – családmetaforáik során is artikulált – szenvedéseit, kutatási eredményeink értelmében az ilyen iskolák még nagyobb mértékben tudják enyhíteni, mint szakellátásban élő sorstársaik esetében. A mintában iskolai eredményességgel jellemezhető tanulók között felülreprezentáltak a szakellátásban élők, melyre eredményeink tükrében többféle válasz adható. Egyfelől a védelembe vett gyermekek nagyobb arányú iskolai sikertelensége mögött állhat a Gáti Ferenc (1987) elméletében olvasható „energiatúlfogyasztásuk”, azaz veszélyeztető családjaikban napi szinten megélt nehézségeik, a szerző szavaival élve „belső lekötöttségük” következménye a gyenge iskolai teljesítmény” (Gáti 1987:75). Ebből az aspektusból talán nem meglepőek azon kutatási eredményeink,

amelyek a hosszabb távú gyermekvédelmi szakellátás iskolai eredményességet fokozó hatását mutatják. Hosszú távon a gyermekvédelmi szakellátás rendszere, szinte elhelyezési formától, gondozási hely típusától is függetlenül képes javítani a gyermekek iskolai mutatóit. A vér szerinti családjaiktól ugyan távol, azonban *kvázi* kiszámíthatósággal jellemezhető „*törődő*”-ként, támogatóként definiálható közegben a tanulás kiemelten fontos segítő területként jelenik meg ebben az életkorban a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében. A tanulmányi előmenetel segítése a rendszerben dolgozó segítők (nevelők, gondozók, gyámok) körében is hangsúlyosabb, hiszen adataink mutatták, hogy tanulmányaikban szignifikánsan több segítséget kapnak a rendszerben élő serdülők, mint családjaikban élő sorstársaik, akik javarészt csak édesanyjuk segítségére számíthatnak, amikor elakadnak a tanulásban. Ez az összefüggés is alátámasztja azt a gondolatunkat, miszerint ezeknek a gyermekeknek az életében az „otthonosan támogató iskola” szerepe hangsúlyosabban jelenik meg a kompenzálás során. A fentiekben összefoglalt kapcsolati térhez köthető eredményeink alapján elmondható az, hogy a gyermek mennyire képes bízni az őt körülvevő (iskolai-, családi-, társas-) életvilágokban (Habermas 1993), azaz hogyan alakul az én-hatékonyaságát is jelentősen meghatározó (Skrabski-Kopp 2004) „élet értelmébe vetett hite”, meghatározza rezilienciáját. A kutatási eredményeinkből kitűnik, hogy a vizsgált serdülők vonatkozásában a reziliencia én-hatékonyaság és „élet értelmébe vetett bizalom” (Kopp-Skrabski 2009) dimenziójaként interpretált reziliencia tényezők egyenként is nagyon szoros összefüggést mutatnak az iskolai eredményességgel. Az is látszik, hogy ezen dimenziókban lévő reziliencia tényezők fejlesztésével a gyermekek pozitív életminősége fokozható. A vizsgálati mintában lévő gyerekek esetében, ezen két tényezőcsoport komponensei jelennek meg leggyakrabban az iskolai eredményesség háttérében. Annak ellenére, hogy a reziliencia diffúz jellege miatt a mintázatokat nem általánosíthatjuk, azt igazolható eredményünknek tekintjük, hogy a serdülő korban lévő gyermekvédelmi gondozottak iskolai eredményessége, ezen tényezők célzott fejlesztésével elindíthatja őket a Schofield-Beek (2005) féle spirál 0 pontjáról. A külső (kapcsolati térhez társítható) és a belső egyéni hatékonysághoz, életbe vetett hithez és bizalomhoz kapcsolódó erőforrások folyamatos fejlesztésével aktiválható Hanák Katalin (1998:228) szavaival élve a: „*Megváltó erő, a szeretet. A gyermek szeretete. Ahhoz, hogy a gyermek testben és lélekben ép személyiséggé váljék, a szeretet hatalma, gyengédsége, varázsa, védő-óvó pajzsa szükséges*”.

A nemzetközi reziliencia kutatások eredményei szerint a világon 30%-ra tehető a gyermekvédelemben élő – de veszélyeztetettsége ellenére is – boldoguló gyermekek aránya.

A disszertáció a hazai gyermekvédelem területén végzett reziliencia kutatás elméleti hátterét és eredményeit mutatja be. Az Észak-Alföld és a Dél-Alföld régiók gyermekvédelmi gondozottjainak körében 2012-2013. években kérdőíves vizsgálatot végeztünk (N=371), az adatokat matematikai-statisztikai eljárással elemeztük, valamint emellett a lekérdezett gyermekek iskoláinak pedagógiai arculatát az intézmények pedagógiai programjainak és online felületeinek tartalom elemzésével vizsgáltuk.

A hazai arányok becslésén túl a kutatás célja a gyermekvédelmi gondozásban élők átfogó reziliencia vizsgálata volt, mivel hazánkban az iskolai sikerességen túlmutató reziliencia kutatást a gyermekvédelem területén még nem végeztek.

Hazai kutatási adatok ismeretében általánosnak tekinthető a gyermekvédelmi rendszer által segített hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek teljesítménybeli elmaradása, társadalmi tőkéjük alacsony szintje, iskolai kudarcossága. (Veressné Gönczi 1998, Varga 2008, V. Gönczi- Gortka Rákó 2011, Rácz 2012). Célunk volt rámutatni azokra a belső és külső reziliencia komponensekre, melyek – egyéni és/vagy intézményi/rendszerbeni - tudatos, célzott fejlesztésével a gyermekvédelemben élő gyermekek boldogulási esélyei növelhetők. Olvasatunkban a reziliencia nem szorítkozik pusztán az iskolai sikerességre. A reziliencia jelensége a belső egyéni tényezők és a külső környezeti hatások rendszereként értelmezhető. A nemzetközi reziliencia kutatások második hullámában (Masten 2001) longitudinális kutatások során feltárt összetevők vizsgálatához – a gyermekvédelmi segítő tevékenységre jellemző rendszerszemlélet révén – Welch (1987) modern rendszerelméleti modellje biztosította az elméleti és empirikus keretet. Welch humán ökörendszerének hét szintjén fogalmazzuk meg kutatási kérdéseinket, feltételezve, hogy a különböző (társadalom, kultúra, helyi közösségek, család, inter- és intraperszonális, fizikai) szinteken mért komponensek pozitív együttállása elősegítheti a gyermekvédelmi gondozottak iskolai boldogulását. Kutatási eredményeink alapján reziliensként minősítjük azokat a gyermekvédelmi gondozottakat, akik – a humán ökörendszer szintjein vizsgált, iskolai sikerességet statisztikai módszerekkel igazoltan elősegítő – reziliencia tényezőket mérő változócsoport álló öt színteréből (családi, iskolai, társas

támogatás, én-hatékonyság, élet értelmébe vetett bizalom) legalább két esetben a legjobb mutatókkal jellemezhető klasztercsoportokba tartoztak. A legalább két szintéren reziliens kategóriába sorolható gyermekek aránya 26%, amely megközelíti a nemzetközi 30%-os arányt. A változócsoportokból alkotott gyermekvédelmi reziliencia modell alapján létrehozható egy reziliencia skála, mely alkalmazásával a gyermekvédelmi rendszerbe kerülés folyamatában feltárhatóvá válhat a gyermek reziliencia szintje.

**Kulcsszavak:**

gyermekvédelmi reziliencia, reziliencia külső és belső tényezői: protektív, proaktív faktorok, gyermekvédelmi gondozottak, iskolai sikeresség, gyermekvédelmi reziliencia modell szinterei

## Summary

According to the results of international resilience assessment the proportion of children in the child protection system that succeed in spite of their endangerment is around 30% in the world.

The thesis presents the theoretical background and results of resilience research in the Hungarian child protection system. We conducted a questionnaire survey among the children in the child protection systems of the Northern Alföld and Southern Alföld regions in the years 2012-2013 (N=371). Data were analysed with mathematical statistical methods; and the pedagogical image of the respondents' schools was also investigated with the content analysis of the pedagogical programs and webpages of the institutions.

Besides estimating local rates, the aim of the research was the overall investigation of resilience of the children in the child protection system, as no resilience research has been carried out in Hungary focusing beyond school success in the field of child protection.

Based on Hungarian research results the performance failure, low level of social capital and school failure of underprivileged children (labelled as HH in Hungary) and highly underprivileged children (HHH) in the child protection system can be considered a general phenomenon. (Veressné Gönczi 1998, Varga 2008, V. Gönczi- Gortka Rákó 2011, Rácz 2012). We aimed to pinpoint the internal and external resilience components, with the - individual and/or institutional/systematized - deliberate, targeted development of which the chances of success of children in the child protection services can be increased. In our interpretation resilience does not solely involve school success. The phenomenon of resilience is conceptualized as the system of individual internal factors and external environmental/contextual influences. The analysis of the components identified during longitudinal examinations carried out by the second wave of international resilience research (Masten 2001) - due to the system approach of the helper activity of child protection - is provided with a theoretical and empirical framework by Welch's (1987) modern systems theory model. Our research questions were formulated on seven levels of Welch's human ecosystem, assuming that the positive constellation of the components measured on different levels (society, culture, local communities, family, inter- and intrapersonal, physical) can contribute to the school performance of the children in the child protection system. Based on our

research results we qualify the children in the child protection system as resilient if they belong to at least two areas to the cluster groups with the best indicators out of the five areas of resilience variable groups (family, school, social support, self-efficacy, trust in the meaning of life), which were measured on the levels of human ecosystems and improved school success as statistically verified. The ratio of the children who belong to the resilient category regarding at least two areas is 26%, which is close to the international ratio of 30%. Based on the child protection resilience model formed by the variable groups, a resilience scale can be created with the application of which the resilience level of the children in the process of integration into the child protection system can be identified.

**Key-words:**

Child protecting resilience, resilience factors: protective, proactive factors, children in the child protecting system, school success, the areas of the child protecting resilience model



## Hivatkozott irodalom

1. 1997. évi XXXI. törvény A gyermekek védelméről és a gyámiügyi igazgatásról <<http://www.complex.hu/kzldat/t9700031.htm/t9700031.htm>>(Utolsó látogatás: 2014. január 20.)
2. Andor M. (2001) Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10. 1. 15-30.
3. Andorka R. (1987) *Gyermekszám a fejlett országokban*. Gondolat Kiadó. Budapest.
4. Andorka R. (1994) Deviáns viselkedések Magyarországon – általános értelmezési keret az elidegenedés és az anómia fogalmak segítségével. In: Münnich I. & Moksony F. (eds) *Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó. Budapest. 32–75.
5. Andorka R. & Falussy B. & Harcsa I. (1990) Idő felhasználás és életmód In: Andorka R. & Kolosi T. & Vukovich Gy. (eds) *Társadalmi Riport 1990*. TÁRKI. Budapest. 192-207.
6. Angelusz R. & Tardos R. (1997) Előszó. Társadalmak rejtett hálózata avagy mit remélhet a társadalomkutatás a kapcsolathálózati megközelítéstől. In: Angelusz R. & Tardos R. (eds) *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet. Budapest. 5-19.
7. Arató F. & Varga A. (2005) *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI. Pécs.
8. Ariés, P. (1960) A gyermekkor felfedezése. *Világosság*, 12. 732-740.
9. Aronson, E. (1996) *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.. Budapest.
10. Babbie, E. (1998) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
11. Bagdy E. & Telkes J. (1990) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
12. Bagdy E. (1995) *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
13. Baginsky, M. (2000) *Child protection and education – Summary of research and findings*. NSPCC. London.
14. Balázs É. (2002) A tanulás szervezése és az új kompetenciák. In: Monostori A. & Kósa B. (eds) *Nyitott iskola - tanuló társadalom*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 25-32.
15. Balázsné Huri É. (1992) Sikerek és kudarcok. Gondolatok az állami gondoskodásban részesülő gyermekek iskolaérettségi vizsgálata kapcsán. *Pedagógiai Műhely*, 18. 4. 32–34.

16. Bale, L. S. (1992) *Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagog.* [www.narberthpa.com/Bale/lbale\\_dop/gbtom\\_patp.pdf](http://www.narberthpa.com/Bale/lbale_dop/gbtom_patp.pdf) (Utolsó látogatás: 2014. február 8.)
17. Bálint M. (2007) Hiányosságok a szakellátásban – a gyermekek másodlagos veszélyeztetése. *Kapocs*, 4. 26–30.
18. Balogné Gábor K. et al. (2010) *Hazánk gyermekvédelme 1989-2009 között.* (Kézirat) Budapest.
19. Bárdos Kata (2000) A rendszerszemléletű gondolkodás helye és szerepe a családi szociális munkában. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. 37-42.
20. Bateson, G. (1973) *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology.* Paladin Granada. London.
21. Bauman, Z. (2003) Educational challenges of the liquid-modern era. *Diogenes*, 50. 1. 15–26.
22. Beóthy-Fehér L. (2004) Kimenet-szabályozás. A gyermekvédelmi gondoskodás input oldala. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 5. 26–30.
23. Bernstein, B. (1971) Education cannot compensate for society. In: Cosin, B. R. et al. (eds) *School and Society: A sociological reader.* Routledge & Kegan Paul. 61-66.
24. Bettelheim, B. (2003) *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről.* Cartaphilus Könyvkiadó. Budapest.
25. Bíró E. (2009) A gyermeki jogok jogágazati sajátosságai. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. 6–11.
26. Blumenfeldné Mikola J. (1993) Az iskolai gyermekvédelem jelen helyzete és problémái. In: *Gyermekvédelmünk helyzetéről. A nemzetközi szervezet felkérésére készített összeállítás.* FICE Magyarországi Egyesülete. Budapest. 9–11.
27. Bogár Zs. (2001) Megjegyzések egy hozzászóláshoz. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 10. 2. 20-22.
28. Bognár V. (2007) Első elszakadás a szülői háztól. A felnőtté válás kezdete? In: Somlai P. (ed) *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről.* Napvilág Kiadó. Budapest. 45–80.
29. Bolla I. K. (1997) A gyermekvédelem problémái és fejlesztésének mentálhigiénés szempontú lehetőségei. In: Gerevich J. (ed) *Közösségi mentálhigiéné.* Animula Egyesület. Vác. 123–132.
30. Boreczky Á. (1997) *A gyerekkor változó színterei. Nevelés, gyermek, iskola.* Eötvös József Kiadó. Budapest.
31. Boreczky Á. (2000) Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. 8. 81–92.
32. Boreczky Á. (2003) Multikulturális nevelés kisgyermekkorban. *Montessori Műhely*, 2. 3-5.
33. Bourdieu, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat Kiadó. Budapest.

34. Bourdieu, P. (1997) Gazdasági, kulturális, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (ed) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest. 156–177.
35. Bourdieu, P. (2008) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press Kiadó. Budapest.
36. Bourgeois, J. P. (2005) Brain synaptogenesis and epigenesis. *Médecine/Sciences*, 21. 4. 428–33.
37. Böhm A. (2003) *Helyi társadalom, önkormányzatok, településfejlesztés*. Agroinform Kiadó. Budapest.
38. Brassai L. & Pikó B. (2012) Az élet értelmességével összefüggő egyéni és családi tényezők serdülőkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 2. 317–336.
39. Brezina, T. (1996) Teaching inequality. A simple counterfactual exercise. *Teaching Sociology*, 24. 2. 218–224. <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1318814?uid=3738216&uid=2&uid=4&sid=21102814134497>> (Utolsó látogatás: 2013. január 8.)
40. Bronfenbrenner, U. (1994) Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3. 2. 1634-1647.
41. Buck, P. S. (1943) Save the children for what? *Journal of Educational Sociology*, 17. 4. 195–199. <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2262871?uid=3738216&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102845186033>> (Utolsó látogatás: 2012. március 6.)
42. Büki P. (2006) Tőke, felelősség, diagnózis. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 11–16.
43. Caspi, A. & Sugden, K. & Moffitt, T. E. et al. (2003) Influence of life stress on depression. Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene". *Science*, 301. 5631. 386–389.
44. Castel, R. (1998) *A szociális kérdés alakváltozása. A bér munka krónikája*. Kávé Kiadó. Budapest.
45. Casey, J. (2008) *Improving outcomes for older youth in foster care*. <[http://www.casey.org/Resources/Publications/pdf/WhitePaper\\_ImprovingOutcomesOlderYouth\\_FR.pdf](http://www.casey.org/Resources/Publications/pdf/WhitePaper_ImprovingOutcomesOlderYouth_FR.pdf)> (Utolsó látogatás: 2012. október 6.)
46. Ceglédi T. (2012) Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22. 2. 85–110.
47. Chair, C. (2007) *Child protection Australia 2005–06*. <<http://www.aihw.gov.au/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=6442455304>> (Utolsó látogatás: 2013. március 12.)
48. Chamberlain F. P. & Leslie D. L. & Philip A. (2009) Multidimensional Treatment Foster Care as a Preventive Intervention to Promote Resiliency Among Youth in the Child Welfare System. *Oregon Social Learning Center and Center for ReseARCH TO Practice APA*, 77.6. 1869-1902.
49. Charles, G. & Matheson, J. (1991) "Suicide prevention and intervention with young people in foster care in Canada". *Child Welfare*, 70. 2. 185–91.

50. *Child poverty and well-being in the EU. Current status and way forward* (2008) European Commission. Luxembourg.
51. Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (2006) Risk, Disorders and Adaptation. *Developmental Psychopathology*, 3. 2. 715-752.
52. Cieslik, M. (2006) Reflexivity, learning identities and adult basic skills in the United Kingdom. *British Journal Sociology of Education*, 27. 2. 237-250.
53. Cole, M. & Cole, S. R. (2006) *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
54. Compton, B. R. & Galaway, B. (1996) A szociális munka természete. In: Hegyesi G. & Talyigás K. (eds) *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. Semmelweis Kiadó. Budapest. 70–84.
55. Conger, D. & Rebeck, A. (2001) *How children's foster care experiences affect their education*. Vera Institute of Justice, New York. <<http://www.inpathways.net/how%20childrens%20foster%20care%20experiences%20affect%20their%20education.pdf>> (Utolsó látogatás: 2013. március 16.)
56. Cook, R. (2005) *One in four foster children suffers from post-traumatic stress, study finds*. <[http://seattletimes.com/html/health/2002232816\\_webptsd06.html](http://seattletimes.com/html/health/2002232816_webptsd06.html)> (Utolsó látogatás: 2012. március 6.)
57. Csapó B. (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
58. Cseres J. (1988) A gyermek és ifjúságvédelemről. *Társadalmi Szemle*, 10. 59–67.
59. Csíkszentmihályi M. (1997) *Az áramlat*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
60. Darvas Á. & Tausz K. (2006) *Gyermekszegénység*. DEMOS Kiadó. Budapest.
61. Dávid M. & Esetefánné Varga M. et al. (2008) *Hatékony tanulómegismerési technikák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
62. Dombi A. (2000) A gyermekvédelem elemei Nagy László munkásságában. In: Pukánszky B. (ed) *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó. Budapest. 21–33.
63. Domszky A. (2006) Gondolatkísérlet megalapozásához egy intellektuális gyermekvédelem elmélet. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 5–10.
64. Domszky A. (ed) (2004) *Gyermekvédelmi szakellátás*. NCSSZI. Budapest.
65. Domszky A. & Negrea V. & Büki P. (2000) Speciális szükségletű gyermekek gyermekvédelmi szakellátása. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 1. 40.
66. Donáth A. & Fröhvirt Sz. & Popovics E. & Riegler M. (2005) F fiatal felnőttek a gyermekvédelmi szakellátásban. Tanulmány az utógondozói ellátásról. *Szociális Munka*, 3. 18–47.
67. Doyle, J. J. (2007) *Child protection and child outcomes. Measuring the effects of foster care*. <[http://www.mit.edu/~jjdoyle/doyle\\_fosterlt\\_march07\\_aer.pdf](http://www.mit.edu/~jjdoyle/doyle_fosterlt_march07_aer.pdf)> (Utolsó látogatás: 2012. január 11).
68. Dubner, A. E. & Motta, R. W. (1999) Sexually and physically abused foster care children and posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67. 3. 367–73.

69. Durkheim, É. (1978) *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
70. Durkheim, É. (2001) *A társadalmi munkamegosztásról*. Osiris Kiadó. Budapest.
71. Farkas Zs. (2008) *Néhány információ az egyszülős családokról. Adatgyűjtés, elemzés*. <[http:// www.gyerekesely.hu](http://www.gyerekesely.hu)> (Utolsó látogatás: 2013. szeptember 8.)
72. Ferge Zs. & Makai Tóth M. (eds) (2010) *Legyen jobb a gyerekeknek. Nemzeti Stratégia (2007-2032)*. Gyerekesély Füzetek 6. MTA GYEP. Budapest.
73. Ferge Zs. (1978) Societal Policy And Types of Centralized Redistribution In: Huszár T. et al. (eds) *Hungarian society and marxist sociology in the 1970s*. Corvina Kiadó. Budapest. 55-71.
74. Ferge Zs. (1994) Szabadság és biztonság. *Esély*, 5. 3-24.
75. Ferge Zs. (1998) *Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből*. Kávé Kiadó. Budapest.
76. Ferge Zs. (2008) Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. 3–14.
77. Forgács J. (1997) *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó. Budapest.
78. Forray R. K. & Cs. Czachesz E. & Lesznyák M. (2001) Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés In: Báthory Z. & Falus I. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Osiris Kiadó. Budapest. 111–126.
79. Forward, S. (2000) *Mérgező szülők*. Háttér Kiadó. Budapest.
80. Fülöpné Andrékó K. (2003) A nevelőszülőknél élő gyermekek tanulási és magatartási zavarainak lehetőségei, illetve nehézségei az alapellátásban. *Kapocs*, 6. 46–52.
81. Garmezy, N. (1973) "Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk". In: Dean, S. R. (ed) *Schizophrenia. The first ten dean award lectures*. MSS Information Corporation. New York. <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1975-23297-001>> (Utolsó látogatás: 2012. március 12.)
82. Gáti F. (1987) *Gyermekvédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
83. Gaumnitz, W. H. (1943) Responsibility of the school for underprivileged children. *Journal of Educational Sociology*, 17. 4. 223–229. <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2262875?uid=3738216&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102536186007>> (Utolsó látogatás: 2012. február 9.)
84. Gázsó F. (1976) *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
85. Gelencsér M. (2005) A dualizmuskori civil egyesületek tevékenysége a fővárosban a gyermekvédelem érdekében. *Új Ifjúsági Szemle*, 4. 44–53.
86. Gidáné Orsós E. (2006) A hátrányos helyzetről. *Tudásmenedzsment*, 2. 75–81.

87. Giddens, A. (1995) *Szociológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
88. Golnhofer E. (2003) A gyermek iskolai szocializációja. In: Kiss E. (ed) *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 317–325.
89. Golubeva, I. (2003) Interkulturális kompetencia – túl a sztereotípiákon In: Kiss E. (ed) *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 209–219.
90. Gönczi M. (2002) Az árvaházak kialakulása Mária Terézia korában. In: Veressné Gönczi I. (ed) *Elhanyagolt gyermekek*. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 31-41.
91. Granovetter, M. (1991) A gyenge kötések ereje. In: Angelusz R. & Tardos R. (eds) *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet. Budapest. 371–400.
92. Gröschke, D. (1993) Gyógyító pedagógia a mai társadalomban. In: Volentics A. (ed) *Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban*. FICE. Budapest. 9–24.
93. Gyáni G. (1999) Könyörületesség, fegyelmezés, avagy a szociális gondoskodás genealógiája. *Történelmi Szemle*, 1-2. 57–84.
94. Györi É.(2009) Lemorszolódás-esélyes gyerekek. *Család, Gyermekek, Ifjúság* 4. 4–5.
95. Haász S. (2011) *Reflektív intencionalitás az élményközpontú segítségben. Tudás-intenzív működés a családsegítő szolgálatok segítő kapcsolataiban*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem. <[http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/HaaszSandor2011\\_disszertacio.pdf](http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/HaaszSandor2011_disszertacio.pdf)> (Utolsó látogatás: 2013. szeptember 8.)
96. Habermas, J. (1993) *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Századvég Kiadó. Budapest.
97. Halász G. & Lannert J. (1997) *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
98. Hámori E. (2013) Rizikófaktorok, adaptáció és reziliencia a korai fejlődésben. A koraszülöttség a fejlődési pszichopatológia modelljében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68. 1. 7–22.
99. Hanák K. (1978) *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
100. Hanák K. (1991) Állami gondozott csecsemők. In: Hanák K. (ed) *Terhesség-szülés-születés*. MTA Szociológiai Kutató Intézet. Budapest. 209–240.
101. Hanák K. (1998) Meditáció gyermekekről-gyermekekért. In: Hanák K. (ed) *Szociológia emberközelben*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest. 228–245.
102. Hankiss E. (1999) *Az emberi kaland. Egy civilizáció elmélet-vázlata*. Helikon Könyvkiadó. Budapest.
103. Harfitt G. J. (2013) Why ‘small’ can be better: an exploration of the relationships between class size and pedagogical practices. *Research Papers in Education*, 28. 3. 330–345.
104. Havas J. (2007) Nagykorú a Gyermekekjogi Egyezmény. *Család, Gyermekek, Ifjúság* 6. 41-43.

105. Herczog M. (1994) A gyermekvédelem gyakorlata Nagy-Britanniában. In: Csókay L. & Domszky A. & Hazai V. & Herczog M. (eds) *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata*. Pont Kiadó. Budapest. 131-160.
106. Herczog M. (1997) *A gyermekvédelem dilemmái*. Pont Kiadó. Budapest.
107. Herczog M. (2001) *Gyermekvédelmi kézikönyv*. KJK Kerszöv Kiadó. Budapest.
108. Herczog M. (2008) Gazdasági válság és a gyerekek. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. 4–6.
109. Hess, R. & Handel, G. (1959) *Family worlds: A psychological approach to family life*. University of Chicago Press. Chicago.
110. Hodosán R. & Rácz A. (2009) Gyermekvédelmi szakellátásban élő, 15–18 éves, szakmai képzésben részesülő fiatalokkal készült kérdőíves kutatás eredményei. *Család, Gyermek, Ifjúság* 2. 24-30.
111. Hollik Zs. (2008) A gyermekotthonban és a nevelőszülőnél élő gyermekek iskolába járásával kapcsolatosan tapasztalt speciális jelenségekről. In: Bíró K. (ed) *Agresszió az iskolában – és a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek és eljárások*. Jogismeret Alapítvány. Budapest. 107–111.
112. Homoki A. (2005) Jövőképek és életesélyek. Az „aranyhal esete” a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalokkal. In: Szretykó Gy. (ed) *Az ifjúság helyzete és jövőképe. Adalékok az ifjúság szociológiai elemzéséhez*. Comenius Bt. Pécs. 233–250.
113. Homoki A. (2011) Viharsarki nevelőszülők mint a posztmodern gyermekkor formálói. *Esély*, 2. 89–109.
114. Homoki A. (2012) A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio*, 21. 1. 151–158.
115. Homoki A. (2013) Előszó In: Segal H. (ed) *Mindenhol Otthon*. Otthonodba Hozzuk a Világot Alapítvány. Gyula. 7–8.
116. Howe, M. J. A. (1990) *The origins of exceptional abilities*. Basil Blackwell. Oxford.
117. Howe, M. J. A. (1997) Beyond psychobiography: towards more effective syntheses of psychology and biography. *British Journal of Psychology*, 88. 235-248.
118. Höjer, I. (2008) The Educational Pathways of Young People from a Public Care Background in Five EU countries. In: (eds) Cameron, C. & Jackson, S. *State of the Art Consolidated Literature Review* <http://tcru.ioe.ac.uk/yippe/Portals/1/State%20of%20the%20art%20review%20of%20educational%20pathways%20in%20Europe%20FINAL%202011.12.08.pdf> (Utolsó látogatás: 2011. május 9.)
119. Hudra N. (2008) A viselkedészavarok iskolai korrekciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 5. 25-40.

120. Jackson, S. (2007) Care leavers, exclusion and access to higher education. In: Abrams, D. & Christian, J. & Gordon, D. (eds) *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research*. Chichester. UK. 115-135.
121. Jackson, S. & Martin, P. Y. (2002) Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7. 121-130.
122. Jánosi Gy. (1986) *A szórakozás történelmi funkcióváltásai*. Magvető Könyvkiadó. Budapest.
123. Janowszky S. (1998) Hátrányos helyzetű és nehezen nevelhető gyermek. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 34–37.
124. Józóné J. O. (2007) Lakásotthoni szakmai munka. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. 16-23.
125. Józsa V. (2006) Gondolatok az alap- és szakellátás összetartozásáról. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. 25–33.
126. Józsa V. (2007) Irányelvek, standardok, protokollok. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. 36.
127. Kálmánchey M. (2001) Nevelőszülőnél élő gyerekeknél előforduló pszichés problémák. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. szám 24-29.
128. Kálmánchey M. (2008) „Nevelőszülő gyerekek” leggyakoribb iskolai nehézségeinek pszichológiai elemzése. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. 7–11.
129. Kapitány B. & Spéder Zs. (2012) Gyermekvállalás. In: Óri P. & Spéder Zs. (eds) *Demográfiai Portré 2012*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. Budapest. 31–43.  
<[http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort2012/Demografiai\\_Portre\\_2012.pdf](http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort2012/Demografiai_Portre_2012.pdf)> (Utolsó látogatás: 2013 szeptember 8.)
130. Kapros M. (1990) A születés és a kisgyermekkor szokásai. In: *Magyar Néprajz* 3. Akadémiai Kiadó. Budapest. 11–21.
131. Kapros T. (2008) *Szociális védőháló a régiókban*. KSH. Miskolc.
132. Kaufman, J. & Yang, B. Z. & Douglas-Palumberi, H. et al. (2004) Social supports and serotonin transporter gene moderate depression in maltreated children proceeding national. *Academy of Science*, 101. 49. 17316–17321.
133. Keniston, K. (2006) Az elkötelezetlenek. In: Jancsák Cs. & Gábor K. (eds) *Ifjúságszociológia*. Belvedere Kiadó. Szeged. 45–66.
134. Kerékgyártó L. (2005) Helyzetkép a hátrányos helyzetű fiatalok felnőttképzés és foglalkoztatás keretében történő felzárkóztatásról. *Szakképzési Szemle*, 2. 135-145.
135. Kéri K. (2002) Gyermekképzés az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 3. 47–59.
136. Kibicher O. (2004) Bővülő tudás – jelentős változások. A francia örökbefogadási és nevelőszülői rendszer. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 3. 17–19.
137. Kiss M. (2010) Hogyan határozhatóak meg a szakellátásba kerülés okai? Együttműködés a gyermekvédelemben I. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 3. 6–13.



138. Komlósi P. (1997) A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: *Közösségi mentálhigiéne*. Animula Egyesület. Vác. 13–35.
139. Kopp M. & Skrabski Á. (2009) Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok*, 86. 32–53.
140. Korintus M.-né (2005) Férfimunka? Női munka? Kisgyermek gondozása és nevelése. *Kapocs*, 6. 14–15.
141. Kósáné Ormai V. (1988) A nevelői magatartás néhány jellemzője beilleszkedési nehézségek és veszélyeztettség esetén. In: Illyés S. (ed) *Veszélyeztettség és iskola*. Tankönyvkiadó. Budapest. 80–103.
142. Kozma J. (2010) *Módszertan a szociális szolgáltatások szabályozó rendszerének fejlesztéséhez*. <<http://84.206.8.166/dokumentum/Modszertan%20a%20szocialis%20szolgalta%20szabalyozo%20rendszerenek%20fejlesztesehez.pdf>>(Utolsó látogatás: 2011. április 21.)
143. Lawrence, C. R. & Carlson, E. A. & Egeland, B. (2006) The impact of foster care on development. *Development and psychopathology*, 18. 1. 57–76.
144. Lemert, M. E. (1972) *Human Deviance, Social Problems, and Social Control*. NJ:Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
145. Lengyel GY. & Szántó Z. (2003) *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó. Budapest.
146. Leve-Philip, L. D. & Fisher, A. & Chamberlain, P. (2009) Multidimensional treatment foster care as a preventive intervention to promote resilience among youth in the child welfare system. *Journal of Personality*, 77. 6. 1869–1902.
147. Liskó I. (1997) Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. 60-73.
148. Losonczi Á. (1989) *Ártó-védő társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
149. Lyotard, J. F. (1984) *The postmodern condition. A report on Knowledge*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
150. Madge, N. (1994) *Children and residential care in Europe*. National Children's Bureau. NCB. UK. London.
151. Malinowski, B. (1939) The Present State of Studies in Culture Contact. *Africa*, 12. 12-47.
152. Maros K. & Tóth O. (2002) Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, 3. 4–14.
153. Márványkövi F. (2007) *Leszakadók. A társadalmi kirekesztődés folyamata*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
154. Masten, A. S. & Obradovic, J. (2006) Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094. 13-27.
155. Masten, A. S. (2001) Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56. 3. 227–238.

156. Masten, A. S. (2007) Resilience in developing systems: Progress and promise as the forth wave rises. *Development and Psychopatology*, 19. 921-930.
157. Masten, A. S. (2012) Resilience in children: Vintage Rutter and beyond. In: Slater, A. & Quinn, P. (eds) *Developmental psychology: revisiting the classic studies*. Sage. London. 204-221.
158. Mayer J. (2005) *A második esély iskolái*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
159. Mead, G. H. (1973) *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó. Budapest.
160. Mead, M. (2006) Kultúra és elkötelezettség. In: Jancsák Cs. & Gábor K. (eds) *Ifjúságszociológia*. Belvedere Kiadó. Szeged. 19-44.
161. Meleg Cs. & Vastagh Z. (1998) Az iskola mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann A. (ed) *Az iskola-egészségügy kézikönyve*. Anonymus Kiadó. Budapest. 546-556.
162. Merton, R. K. (2002) *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó. Budapest.
163. Mester D. (2008) A szociális és gyermekvédelmi szolgáltatások sztenderdjeinek felülvizsgálata és modellezése során szerzett tapasztalatok. *Kapocs*, 3. 29-35.
164. Mészáros Á. & Fóti J. (1996) A cigány népesség jellemzői Magyarországon. *Statisztikai Szemle*, 74. 11. 908-929.
165. Mihály I. (2001) A multikulturális nevelésről – a világban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 58-65.
166. Molnár L. (2010) Az együttműködésről. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. 3-4.
167. Moore, Jan (2013) *Resilience and At-risk children and Youth*. National Center of Homeless Education. <http://www.serve.org.nche> (Utolsó látogatás: 2014. március 9.)
168. Moreno, J.L. (1934) Who shall survive? *Journal of Nervous and Mental Disease*. 58. 191-198.
169. Münnich I. & Moksony F. (eds) (1994) *Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó. Budapest.
170. Nagy Á. (ed) (2008) *Ifjúságügy*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
171. Nagy J. (2000) *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
172. Nagyné Janowszky K. (2000) Nevelőerő a játékban, játék a nevelésben. *Fejlesztő pedagógia*. 11. 3. 13-19.
173. Nahalka I. (2003) *Túl a falakon*. Gondolat Kiadó. Budapest.
174. Neményi M. & Messing V. (2007) Gyermekvédelem és esélyegyenlőség. *Kapocs*, 6. 2-20.
175. Németh A. (2002) *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó. Budapest.
176. Newman, F. (2010) *Gyermekek krízishelyzetben*. Pont Kiadó. Budapest.

177. Nicaise, I. (2000) Mindenkinek sikerül? Nevelési stratégiák hátrányos helyzetű fiataloknak hat európai országban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 113-121.
178. Niedenzu, H. J. (2004) A materialista társadalomelmélet – Karl Marx. In: Morel-Bauer & et al. (eds) *Szociológiaelmélet*. Osiris, Budapest, 105–125.
179. Nóbik A. (2002) Gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra*, 3. 16–20.
180. Oláh A. (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó. Budapest, 108-111.
181. Osterling, K. L. & Hines, A. M. (2006) Mentoring adolescent foster youth: promoting resilience during developmental transitions. *Child and Family Social Work*, 11. 3. 242–253.
182. Parsons, T. (2000) A modern társadalmak rendszere. In: Felkai G. & Némedi D. & Somlai P. (eds) *Szociológiai irányzatok a XX. században*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest. 40–61.
183. Perry, B.D. (2002) *Childhood experience and the expression of genetic potential. What childhood neglect tells about nature versus nurture*. <<http://centerforchildwelfare2.fmhi.usf.edu/kb/chronicneglect/childexperience.pdf>> (Utolsó látogatás: 2012. március 9.)
184. Péter K. (1996) A gyermek és a gyermekkor a történetírásban. In: Péter K. (ed) *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet. Budapest. 7–12.
185. Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998) Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review*. 27. 3. 407–417. <<http://www.lccs.org.sg/downloads/6applying.pdf>> (Utolsó látogatás: 2011. május 16.)
186. Piczil M. (2005) Anómia-elméletek. In: Pikó B. (ed) *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JatePress Kiadó. Szeged. 19–25.
187. Pikó B. (2005) *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
188. Pikó B. (ed) (2005) *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JatePress Kiadó. Szeged.
189. Pollock, L. (1983) *Forgotten children. Parent child relations from 1500-1900*. Cambridge University Press, Cambridge.
190. Popovics E. (2008) A gyermekotthonban és a nevelőszülőnél élő gyermekek iskolába járásával kapcsolatosan tapasztalt speciális jelenségekről. In: Bíró K. (ed) *Agresszió az iskolában – és a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek és eljárások*. Jogismeret Alapítvány. Budapest. 111–114.
191. Posta L. (2008) Hogyan fejleszhető a személyiség öngyógyító képessége? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 41–50.
192. Pozo, M. A. (2008) *Focus on resilience - from the Director* <<http://www.fostercarereview.org/PDFs/FCR%20June%202008%20.pdf>> (Utolsó látogatás: 2012. március 9.)

193. Pukánszky B. & Németh A. (1997) *A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
194. Pukánszky B. (2002) A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*, 2. 13–29.
195. Pukánszky B. (2005) A gyermekről alkotott kép változásai az óvodák történetében. *Educatio*, 4. 705–714.
196. Pusztai G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
197. Rácz A. (2009) Dokumentumok, szakirodalmak a gyermekvédelmi rendszerben élő, fiatal felnőttek továbbtanulásáról és felsőoktatási részvételéről. *Esély*. 3. 97-114.
198. Rácz A. & Szombathelyi Sz. (2004) „A gyermekvédelmi rendszer”. Magyarország egészségügye és szociális rendszere. MEDINFO. NCSSZI. Budapest.
199. Rácz A. (2003) Küzdelem a társadalmi kirekesztettség ellen. *Kapocs*, 1. 14–16.
200. Rácz A. (2005) Gyermekotthonokban dolgozók véleménye a szakmai munka tartalmáról. *Kapocs*, 6. 54-64.
201. Rácz A. (2012) *Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer) igények.* L'Harmattan Kiadó. Budapest.
202. Rácz A. & Csurgó B. et al (2012) Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In: Rácz A. (ed) *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Gyermek és Ifjúságvédelmi Tanulmányok.* Rubeus Egyesület, Budapest. 13-35.
203. Rácz J. (1998): *Ifjúsági (szub)kulturák, intézmények, devianciák.* Scientia Humana Kiadó. Budapest.
204. Rákó E. (2005) A gyermekvédelmi szakellátás jellemzői a statisztikai adatok tükrében. In: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása.* Debreceni Egyetem. Debrecen. 75–88.
205. Rákó E. (2010) A gyermekszegénység gyermekvédelmi aspektusai. *Fordulópont*, 47. 5–16.
206. Rákó E. (2010) *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményeinek vizsgálata.* [doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem BTK. Debrecen.
207. Ranschburg J. & Popper P. (1978) *Személyiségünk titkai. Hogy nálam külön legyen.* RTV-Minerva. Budapest.
208. Ranschburg J. (2004) *Félelem, harag, agresszió.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
209. Rantalné Szalai E. (2008) A gyermekotthonban és a nevelőszülőnél élő gyermekek iskolába járásával kapcsolatosan tapasztalt speciális jelenségekről.

- In: Bíró K. (ed) *Agresszió az iskolában – és a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek és eljárások*. Jogismeret Alapítvány. Budapest. 117–120.
210. Rosen, J. A. (2010) *Noncognitive Skills in the classroom: New perspectives on Educational Research*. RTI Press Book, USA.
  211. Rózsa, S. & Réthelyi, J. & Stauder, A. & et al (2003) A középkorú magyar népesség egészségi állapota: a Hugarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 18. 2. 83–94.
  212. Rutter, M. & Quinton, D. (1984) Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, 14. 4. 853–880.
  213. Sahoo, F.M. & Dash, B.B., & Mohapatra, P. (1998) The coping mechanisms used by resilient children. *Journal of Community Guidance and Research* 15.1, 27-36.
  214. Sahoo, F. M. (2011) *Foster resilience*. <<http://childrearinghelp.wordpress.com/2011/03/23/foster-resilience/>>(Utolsó látogatás: 2012. január 6.)
  215. Sántha H. & Varga A. (2005) Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 1. 204–208.
  216. Sárík E. (2001) Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 15–24.
  217. Schofield, G. & Beek, M. (2005) Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work*, 35. 8. 1283–1301.
  218. Schulze, G. (2000) Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása (részlet). *Szociológiai Figyelő*, 1-2. 135–157.
  219. Schüttler T. (2000) Szervezetfejlesztésre alapozott iskolai minőségfejlesztés: beszélgetés Tóth Tibornéval az iskolai minőségfejlesztésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 9. 25-34.
  220. Seligman, M. E. P. (2008) *Autentikus életöröm. A teljes élet titka*. Laurus Kiadó. Győr.
  221. Sen, A. (1992) Az egyéni szabadság, mint társadalmi elkötelezettség. *Esély*, 1. 3–18.
  222. Shepherd, G. (2003) A szociális készségek fejlesztése (SST). In : Zsolnai A. (ed) *Szociális kompetencia- társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest. 151–169.
  223. Sinclair, I. et al (2001) „A life more ordinary”: what children want from foster placements. *Adoption & Fostering*, 25. 4. 17-26.
  224. Skrabski Á., Kopp M., Rózsa S. & Réthelyi J. (2004) A koherencia mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 5. 1. 7–25.
  225. Somlai P. (1997) *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina Kiadó. Budapest.

226. Somlai P. (2007) A posztadoleszcensek kora. In: Somlai P. (ed) *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Napvilág Kiadó. Budapest. 9–43.
227. Somorjai I. (ed) (2001) *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka* Kávé Kiadó. Budapest-Győr.
228. Spéder Zs. (2002) *A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések*. Századvég Kiadó. Budapest.
229. Srole, L. (1956) Social integration and certain corrolaries. An exploratory study. *American Sociological Review*. 21. 709–716.
230. Stein M. (2005) *Resilience and Young People Leaving Care*. Joseph Rowntree Foundation. New York.
231. Strauszné Simonyi E. (1997) *Gyermek- és ifjúságvédelem*. Comenius Bt. Pécs.
232. Szabó M. (2008) Az emberi jogok fejlődésének fordulópontjain. *Beszélő*, 13. 11. 67–74.
233. Szabolcs É. (1999) Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky B. (ed) *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó. Budapest. 66–73.
234. Szabolcs É. (2002) A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890-1906. In: Szabolcs É. & Mann M. (eds) *Neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 33-38.
235. Szabolcs É. (2003) A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 468–472.
236. Szikulai I. & Rácz A. (2007) *A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, különös tekintettel az otthont nyújtó ellátásokra*. <[http://ifka.hu/img/files/3\\_euprom/ELETERO/Gyermekvedelmi%20rendszer\\_Szikulai%20Istvan\\_%20Racz%20Andrea.pdf](http://ifka.hu/img/files/3_euprom/ELETERO/Gyermekvedelmi%20rendszer_Szikulai%20Istvan_%20Racz%20Andrea.pdf)> (Utolsó látogatás: 2011. április 27.)
237. Sziszik E. (2003) A gyermekvédelmi alapellátás és szakellátás kapcsolatrendszeréről. *Háló*, 11. 14–15.
238. Szöllősi G. (2000) A gyermekjóléti szolgáltatás előzményei, közpolitikai kapcsolatai és funkciói. *Család, Gyermek, Ifjúság* 4. 12-23.
239. Szötsné Karkus Zs. & Pap É. et al. (2007) „Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülők érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása”. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. 17–22.
240. Tapsfield, R. & Collier, F. (2008) A nevelőszülői ellátás költségei. Befektetés gyermekeink jövőjébe. *Kapocs*, 2. 46–57.
241. Tarren-Sweeney, M. & Hazell, P. (2006) Mental health of children in foster and kinship care in New South Wales, Australia. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 42. 3. 89–97.
242. Tobis, R., Krantz, J. & Meltzer, J. (2000) Description and analysis of the administration of the social protection system for children and families in Romania. Report for UNICEF – Romania. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1. 22–26.

243. Torgyik J. & Karlovitz J. T. (2008) A multikulturalizmus a pedagógusok szemszögéből In: Micheller M. (ed): *Körös Tanulmányok*. TSF. Békéscsaba. 92–97.
244. Torgyik J. (2004) Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 32-41.
245. Tóth J. (2007) A gyermekvédelmi szakellátásban élők speciális helyzete – élménypedagógia a gyermekotthonokban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. 51–65.
246. Tóth J. N. (ed) (2004) *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete a XX. században*. KSH. Budapest.
247. Tóth O. & Albert F. (2013) *A fiatalok bűnelkövető magatartásának és szerfogyasztásának prevenciója. Segédanyag a szociális területen dolgozók számára*. MTA TK SZI. Magyar Társadalomkutató Központ. Budapest.
248. Tóth O. (2007) Fiatalok párkapcsolatai történelmi háttérrel. In: Somlai P. (ed) *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Napvilág Kiadó. Budapest. 81–93.
249. Tresó Z.-né (2008) A gyermekotthonban és a nevelőszülőnél élő gyermekek iskolába járásával kapcsolatosan tapasztalt speciális jelenségekről. In: Bíró K. (ed) *Agresszió az iskolában – és a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek és eljárások*. Jogismeret Alapítvány. Budapest. 114–117 .
250. Tylor, E. B. (1924) [orig. 1871] *Primitive Culture*. 2 vols. 7th ed., Brentano's, New York. <<http://www2.truman.edu/~rgraber/cultev/tylor.html>> (Utolsó látogatás: 2011. május 6.)
251. Uher, R. & Moffit, T.E. & Caspi, A. et al (2011) Serotonin transporter gene moderates childhood maltreatment's effects on persistent but not single-episode depression: Replications and implications for resolving inconsistent results. *Journal of Affective Disorders*, 135. 56-65.
252. V. Gönczi I. & Gortka-Rákó E. (2011) *Hátrányos helyzetű, állami gondoskodásban nevelkedett fiatalok a felsőoktatásban* <[http://unideb.mskszmsz.hu/sites/default/files/documents/herd\\_b2\\_1stperiod\\_vgonczi\\_grotka-rako\\_11.09.30..pdf](http://unideb.mskszmsz.hu/sites/default/files/documents/herd_b2_1stperiod_vgonczi_grotka-rako_11.09.30..pdf)> (Utolsó látogatás: 2013 október 16.)
253. Vágó I. (2002) Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 3. 76–97.
254. Vajda Zs. & Kósa É. (2005) *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.
255. Vajda Zs. (1991) *Embergyerek-gyermekember. Gyermeknevelési kalauz szülőknek*. Göncöl Kiadó Kft. Budapest.
256. Vajda Zs. (2009) Siettetett gyerekek. <<http://mapszie.hu/velemenynk-szerint/11-siettetett-gyerekek>> (Utolsó látogatás: 2010. november 8.)
257. Varga A. (2008) A gyermekvédelemben élők inklúziójának esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 16–24.
258. Varga A. (2009) Inklúzió a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság* 18. 7-15.

259. Varga A. (2012) „Padtárs vagy kórtárs” – A gyermekvédelmi szakellátó rendszerben élők iskolai sikereinek lehetőségei. Kutatási jelentés. *Educatio*, 7. 8. 268-279.
260. Varga-Hegy E. & Tóbiás L. (2009) Új trendek a német gyermekjólétben. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1. 36–38.
261. Várnagy E. & Várnagy P. (2000) *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó. Budapest.
262. Veczkó J. (2002) *Gyermek- és ifjúságvédelem - Család- és gyermekérdekek*. APC Stúdió. Gyula.
263. Veressné Gönczi I. (1991) *Az iskolai tanulás motívumai a nevelőotthonokban nevelkedő állami gondozott gyermekeknél*. Doktori értekezés. Debrecen.
264. Veressné Gönczi I. (1998) *Tendenciák a hazai gyermekvédelemben – Az észak-alföldi régió gyermekvédelmi gyakorlata az 1997. évi XXXI. törvény tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Kossuth Lajos Tudományegyetem Nevelés- és művelődéstudományi Doktori program. Debrecen
265. Veressné Gönczi I. (2002) *A gyermekvédelem pedagógiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
266. Vidia, N. (2000) Ki kit nevel? Egy felmérés tapasztalatai az Aszódi Fiúnevelő Intézetben. *Család, Gyermek, Ifjúság* 9.1. 13-17.
267. Volentics A. (1993) Bentlakásos intézményeink az európai kultúra és gyermekvédelem fejlődésének tükrében. In: Volentics A. (ed) *Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban*. FICE. Budapest. 92–113.
268. Volentics A. (1993b) Gyermekvédelmi szakemberek képzésének alakulása Magyarországon. In: *Gyermekvédelmünk helyzetéről. A nemzetközi szervezet felkérésére készített összeállítás*. FICE Magyarországi Egyesülete. Budapest. 17–20.
269. Walker, S. (2012) *Effective Social Work with Children, Young People and Families. Putting Systems Theory into Practice*. SAGE.
270. Welch, G. (1987) An intagrated approach to social work practice. In: McKendrick, B.W. (ed) *Introduction to social work in South Africa*. Owen Burgess. Pinetown. 152–176.
271. Werner, E. E. (1971) *The children of Kauai. A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. University of Hawaii Press. Honolulu.
272. Werner, E. E. (1996) Vulnerable but invincible. High risk children from birth to adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5. 1. 47–51. <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F00538544#page-1>> (Utolsó látogatás: 2012.03.12.)
273. Wessely A. (2003) *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
274. Winn, M. (1990) *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó. Budapest.
275. Winnicott, D.W. (2000) *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó. Budapest.



276. Zinnecker, J. (2006) A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Jancsák Cs. & Gábor K. (eds) *Ijfűszociológia*. Belvedere Kiadó. Szeged. 69–94.
277. Zombori Gy. & Ferge Zs. (1994) *A szociálpolitika alapfogalmai*. Hilscher Szociálpolitikai Egyesület. Budapest.
278. Zsámbéki E. & Hajduné Kálmán M. (2007) Tanulmányút Finnországban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. 44–49.
279. Zsoldos Á. (2008) *A rendszerből kikerülő fiatalok életútjának alakulása (1997-2007)*. Fővárosi Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat. Budapest.
280. Zsolnai A. & Józsa K. (2002) A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. 12–20.
281. Zsolnai A. & Kasik L. (2007) Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 3-15.
282. Zsolnai A. (2006) A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6. 27–35.
283. Zsolnai A. (ed) (2003) *Szociális kompetencia - társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest.

## A szövegben szereplő ábrák és táblázatok

### Ábrajegyzék

1. ábra: A humán ökörendszer .....	7
2. ábra - A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának feltételezett meghatározó tényezői .....	124
3. ábra: Az Észak-Alföld és Dél-Alföld LHH kistérségei (N=13).....	125
4. ábra: Iskolai lemorzsolódás alakulása korcsoportonként (%).....	136
5. ábra: Iskolai lemorzsolódás alakulása gyermekvédelmi státusz szerint (%).....	138
6. ábra: Családstruktúra (fő).....	140
7. ábra: Nemzetiségi megoszlás régiók szerint (%) .....	141
8. ábra: Válások gyakoriságának összehasonlítása (%) .....	142
9. ábra: A szabadidős elfoglaltság motivációi (halmozott gyakoriság).....	151
10. ábra: Kiemelés jellemző okai a gyermekek válaszai alapján (%) .....	175
11. ábra: Gondozási hely típusa szerinti megoszlása (%) .....	176
12. ábra: A gyermekvédelmi szakellátásban élők elhelyezési időtartama .....	176

13. ábra: A gyermekvédelmi szakellátásban élők gondozási helyének típusai az elhelyezés időtartama szerint (%) .....	177
14. ábra: A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának feltételezett meghatározó tényezői .....	205
15. ábra: A gyermekvédelemben élő gyermekek rezilienciájának meghatározó tényezői .....	207
16. ábra: A gyermekek megoszlása reziliencia szintek mentén .....	209
17. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 1.....	210
18. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 2.....	210
19. ábra: Az egyes dimenziók halmozott előfordulási arányai 3.....	211

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A természetes támasz funkciói és diszfunkciói Welch rendszerében (Ronald Woods 1994).....	9
2. táblázat: A gyermekvédelmi beavatkozást szükségessé tevő diszfunkciók .....	13
3. táblázat: A magyar gyermekvédelmi rendszer felépítése napjainkban.....	85
4. táblázat A gyermekvédelmi reziliencia mérését megalapozó tényezők belső és külső források szerinti rendezése .....	114
5. táblázat: A Welch humán ökörendszer szintjeihez kapcsolódó feltételezések, a sikeres és sikertelen, védelembe vett és szakellátott serdülők rezilienciájának összehasonlító vizsgálatában .....	120
6. táblázat: A kutatás szervezési és végrehajtási feladatainak ütemezése .....	128
7. táblázat: Pozitív társas élmények reziliencia összetevők és az interakciók közötti összefüggés .....	153
8. táblázat: Interakciók minőségének mennyiségének hatása a pozitív valós kapcsolatok, reziliencia összetevők alakulására.....	154
9. táblázat: Iskolai sikerességet mérő főkomponens .....	159
10. táblázat: Az iskolai sikeresség korrelációja a vallásossággal és az iskolai szabadidős közösségekben fakultációs csoportokban megélt pozitív érzésekkel .....	160
11. táblázat: A specifikáció esete a szervezeti tagság és a sikeresség vonatkozásában a gyermekvédelmi státusz kontrollálásával N(259) .....	161
12. táblázat: Az iskolai sikerességet meghatározó reziliencia összetevők .....	162
13. táblázat: Iskolai sikerességet magyarázó összetevők .....	164

14. táblázat: A szociális vákuum alakulása a gyermekvédelmi státusz szerint a szervezeti tagság függvényében .....	165
15. táblázat: A családi milió érzékelése gyermekvédelmi státusz függvényében összehasonlított átlagok alapján N(229).....	166
16. táblázat: Az iskolai környezet hatása a reziliencia összetevőkre a siker kontrollálásával ..	168
17. táblázat: Támogató felnőttek főkomponens .....	170
18. táblázat: Iskolai sikeresség és a barátok összetétele közötti korreláció .....	172
19. táblázat: Az iskolai sikeresség és a sorstársakkal való barátkozás korrelációja a gyermekvédelmi státusz kontrollálásával .....	173
20. táblázat: Sorstársakkal való barátkozás a siker és az önértékelés függvényében.....	174
21. táblázat: Az iskolai sikeresség alakulása az elhelyezés függvényében.....	178
22. táblázat: A deviáns viselkedés és a nemzetiségi identitás regionális jellemzői N(345).....	183
23. táblázat: Deviancia és gyermekvédelmi státusz kapcsolata N(354).....	184
24. táblázat: Szignifikáns korrelációk a szüleiket szívükhöz közelállóknak érző gyermekek esetében a pozitív kapcsolatok, pozitív életérzés és pozitív jövőkép reziliencia komponensek tükrében.....	186
25. táblázat: A reziliencia pozitív valós kapcsolat szülőkkel komponensének összehasonlított átlagai koragyermekkorai élmények és szülői viszonyulás tükrében .....	187
26. táblázat: Az énhatékonyság reziliencia komponenshez tartozó pozitív életérzés és a sikeresség közötti összefüggés az összehasonlított átlagok tükrében .....	189
27. táblázat: A pozitív életérzés a sikeresség és a nevelési, gondozási hely függvényében .....	190
28. táblázat: A pozitív életérzés alakulása gyermekvédelmi státusz függvényében (%) (N=371) .....	190
29. táblázat: A pozitív életérzést meghatározó tényezők .....	191
30. táblázat: A „családi társadalmi tőkét” mérő faktorok .....	192
31. táblázat: Az iskolai sikerességet meghatározó családi társadalmi tőke .....	193
32. táblázat: A pozitív életérzés és a szülői viszonyulás alakulása gondozási hely típusa szerint kétmintás t-próba módszerével .....	193
33. táblázat: A pozitív szülői viszonyulás alakulása nevelési szintér szerint az összehasonlított átlagok szerint .....	194
34. táblázat: Iskolai sikeresség alakulása a családi társadalmi tőke és a baráti interakciók vonatkozásában .....	194

35. táblázat: A családi társadalmi tőke, interakciók minősége és a barátkozási hajlandósággal való fordított összefüggései.....	195
36. táblázat: A kora gyermekkori élmények meghatározó erejét mutató modell.....	196
37. táblázat: Koragyermekkori élmények hatása a serdülőkori szülő-gyerek kapcsolat megélésére.....	196
38. táblázat: Szociális belső kontroll főkomponens .....	198
39. táblázat: A szociális belső kontroll korrelációja a szociális készségekkel és az iskolai sikerességgel.....	198
40. táblázat: A szociális belső kontroll alakulása a professzionális lelki segítség mentén az összehasonlított átlagok függvényében. ....	199
41. táblázat: Sikeresség-szociális belső kontroll-pozitív önértékelés regressziós .....	200
42. táblázat: Sikeresség-szociális belső kontroll-pozitív önértékelés regressziós .....	200
43. táblázat: Egészségmagatartás főkomponens.....	201
44. táblázat: Szociális belső kontroll és sikeresség hatása az egészségmagatartásra .....	201
45. táblázat: A sikeres iskolai kapcsolatok előfeltételeiként regressziós modellbe belépő változók .....	202
46. táblázat: Iskolai támogató kapcsolatok és a vonzó, megnyerő képességek reziliencia tényező korrelációja.....	203
47. táblázat: Az iskolai támogató kapcsolatok a gyermek önmegélése (szürkének vagy ragyogónak) függvényében. ....	203
48. táblázat: Az iskolai sikeresség átlaga a gyermek önmegélése (szürkének vagy ragyogónak) függvényében. ....	203
49. táblázat: A gyermekek életérzése, önmegélése, pozitív önértékelése és a siker összefüggései négydimenziós táblában .....	204
50. táblázat: A láthatatlanság érzés, az elidegenedettség és a pozitív szülői kommunikáció, viszonyulás korrelációi.....	204

# Mellékletek

## *1. számú melléklet*

### **Néhány nemzetközi és hazai „jó gyakorlat” (good practice) bemutatása**

Leslie D. Leve-Patti Chamberlain (Oregon Social Learning Center and Center for Research to Practice): Iskolai lehetőségek a megtartásra, fejlesztésre, intervenciók eszközök, források, módszerek, modellek, projektek más országokban is léteznek. Cél annak megérttetése minden érintettel (fiatalok, gondozók, esetgazdák), hogy a pozitív iskolai kimenetek, eredmények fontosak. Egy eszköz listát állítottak össze, melyek pozitívan hathatnak az iskolai eredményekre a gyermekvédelemben. 11 pontból álló stratégia, melynek része az állandó gondozási hely vagy az átmenetek pontos szabályainak rögzítése, a fiatalok gondozása, a továbbtanulás előkészítése. Eszköz a nevelőszülők és a szociális munkások felkészítése az iskolai életpálya segítségével (Educational Advocacy Curriculum-National Foster Parent Association) „*Végnélküli álmok*” című összehasonlító videó és képzési tananyag tudatosítja a minőségi oktatás szükségességét a rendszerben élőkénél. Vannak esettanulmányok, melyek sikeres iskolai életutat befutottakról szólnak, állítanak példát. Elérhetőek tanulást segítő és képességeket mérő, fejlesztő intézmények, gyakorlatok regisztere.

Osterling és Hines (2006) A serdülők önálló életkezdését és sikeres rendszerből való kilépést követő fiatal felnőttkort segítő mentorálási program hatékonyságát elemezték. két éves kvantitatív és kvalitatív módszereken alapuló kutatásuk eredménye, hogy a tanácsadói program jótékony megelőző stratégiaként szolgál a fejlődési átmenet időszakában. A program jó hatással van a pozitív önértékelésre, önbizalomra, az iskolai teljesítményre, csökkenti a devianciához (drog, alkohol, erőszak) való kötődést, hatással van a szülő-gyermek és gyermek-kortárs kapcsolatokra. A tanácsadók szerepe a boldogulásban, a sikeresebb életkezdésben fontos, mert biztosít egy támogató és igaz kapcsolatot mentor és fiatal között, egy szerepmintát ad, asszisztál, elősegíti az életképességet, az élethez szükséges képességek, készségek megszerzéséhez a fiatal. Van egyszemélyi mentor, „natural mentor” –veleszületett tanácsadó, hozott személy, természetes tanácsadó, de itt, a rendszerben lévőknél bővül a kör, készen kapott,

kirendelt önkéntesek is bekapcsolódnak, és a nem szülő felnőtt tanácsadó szerepe a fentiek miatt fontos. (csoportos, kortárs mentor, több mentor). Vannak mentorálási programok (felnőtt, fiatalok, önkéntesek) mind végül is kapaszkodót nyújtanak, biztos pontot, támogatást, kapcsolatot, hidakat építenek más szolgálatok felé, más emberek felé, azaz a gyerekek hídkapcsolatait, gyenge kötéseit erősítik, mellyel a boldogulásuk biztosítottá válik, sikeresebbek lesznek, több lábbon állnak.

A kutatási témánkhöz kapcsolódóan, igazodva az előző alfejezetben bemutatott nemzetközi jó gyakorlatokhoz – *a teljesség igénye nélkül* – az alábbiakban néhány magyarországi „jó gyakorlatot” folytató intézmény, program rövid bemutatását tesszük meg. Hazánkban működő „Az esélyegyenlőséget növelő óvodai-iskolai jó gyakorlatok”-ról a **LEGYEN JOBB A GYEREKEKNEK Nemzeti Stratégia (2007-2032)** konferencia kötetében is olvashatunk.

A Marcaliban működő Hétszínvirág Iskolában *„felismerték: az átlagostól eltérő gyermekekkel az átlagostól eltérő módon kell foglalkozni a többségi iskolákban is.”* (Erdős 2010:120.) Módszertani központot, szakmai bázist hoztak létre azzal a céllal, hogy a térségük SNI gyermekeinek személyiségfejlesztését az iskolákban magas szinten és elköteleződéssel lehessen véghezvinni. *„Az egyéni és az intézményi érdekeket összehangolva kidolgoztak egy továbbképzési, továbbtanulási stratégiát, és ennek megfelelően képezték pedagógusaikat.”* (Erdős 2010:120.) A tantárgyi kompetenciákon kívül három irányú mérőeszköz segítségével tárják fel a gyermekek kommunikációs, szocializációs, kognitív képességeit.

Szegeden az SZTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszéke egyetemista hallgatók bevonásával egy mentorprogram keretében segítették a cigány tanulók beilleszkedését integrált intézményekbe. A mentorok *„...Fejlesztőjátékokkal, szakkörökkel – legalább heti 6-8 órában – igyekeznek felzárkóztatni a gyerekeket, akik közül sokan nagyon lemaradtak kortársaiktól.”* (Szűcs 2010:122)

*„Az egyén és a környezete egységes egész, olyan rendszer, amely a tényezők egymásra hatásának függvénye, és e hatások folyamatosan alakítják, változtatják egymást, ezért fontos, hogy iskolák a gyerekek szükségleteire, problémáira érzékenyebbé váljanak.”*(Valik 2010:123) –vallják a nyíregyházi Periféria Egyesület, munkatársai, akik a Huszár-telepi roma gyerekek iskolai integrációját segítik. Programelemeik közé

tartoznak a szociális és kommunikációs, drámapedagógiai, fejlesztő játszótéri és tanulást segítő csoportfoglalkozások. Céljaik: „...a pozitív önértékelés elősegítése, a hatékony kommunikációs és probléma megoldó készségek fejlesztése, mások elfogadása, az együttműködés kialakítása; a csoportfolyamatok, a működéshez szükséges szabályok és normák felállítása és betartása.” (Valik 2010:123)

Vásárosdombói Általános Iskola, Egységes Oktatási és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, mely 2003 óta az Országos Oktatási Integrációs Hálózat „dél-dunántúli bázisintézménye egy modellprogram kidolgozásában vett részt...a program az integrációt elsősorban a tanórán kívüli szabadidős tevékenységekből indítja...számottevően bővítették a tanórán kívüli szabadidős tevékenységek körét...a cél olyan toleráns, a másságot elfogadó és tiszteletben tartó, gyermekközpontú iskola létrehozása, mely minden gyerek számára a saját komplex személyiségének leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztést biztosítja.” (Schumann 2010: 125)

Az „Otthonodba Hozzuk a Világot” Alapítvány „Mindenhol Otthon” című oktatási segédanyaga, egy részletes és pontos óraterv gyűjtemény, amely a fejlesztő foglalkozások pontos órai menetét, eszköz- és időigényét tartalmazza a vizsgálati korcsoportot célozva. „A Mindenhol Otthon, másságot, kulturális sokszínűséget megismerni és elfogadni tanító kötete azon túl, hogy egy nagyobb korosztály formálását segíti a szisztematikusan, logikusan felépített tananyagfüzérrel, újabb hatalmas lehetőség szülőknek, pedagógusoknak és gyermekeknek egyaránt ahhoz, hogy valóban „otthonossá” válják számukra a világ. .... A prepubertás, pubertás korban lévő – éppen a felnőtté válás első lépcsőfokán járó, saját gyermeki határaikat bontogató, lázadó – korosztálynak összeállított tananyag segítséget nyújt a gyermekeknek és az otthonosságérzetük alakításán fáradozó felnőtteknek is abban, hogy felvérteződjenek mindazokkal az ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, melyekkel IGAZODNI tudnak. Mindenhez. Interaktív, játékos formában juttathatják őket tanáraik, mentoraik mindazon megtapasztalásokhoz, melyekkel a természeti és társadalmi környezetükben tudatosan mozoghatnak, saját jóérzésük szerint alakítva, oltalmazva azt. Megvédve ezzel a tudatossággal a természeti környezetet, a társadalmi környezetükben élőkét és Önmagukat... legyen szó testi-lelki-mentális egészségük megőrzéséről, a devianciák sikeres elkerüléséről, vagy a Világháló veszélyeiről. A világ azonban csak akkor válhat „otthonossá” számukra, ha a megismerésből és elfogadásból fakadó biztonságérzet

*képessé teszi őket a mindennapok nehézségeivel való megküzdésre, rugalmasságra (resilience). A gyermeki reziliencia fejlesztési lehetőségeit vizsgáló kutatási eredmények alapján a gyermek életben való sikeres boldogulásának előfeltétele a családi gyökerek ismerete, a pozitív iskolai környezet, a valós, pozitív kapcsolatok kialakítása kompetens felnőttekkel, tanárokkal és kortársakkal, a hit megélésének képessége, a problémamegoldó képesség, a jövőtervezés, újratervezés képessége. Mindezen területeket érintik a modulok...” (Homoki 2013:7-8)*

Az ismertetett jó gyakorlatok azonosságai:

*„ Nyitottság: a megismert programok nem csak a hátrányos helyzetű gyerekeknek szólnak, a pedagógusokon kívül számos más terület szakembereivel együttműködésben valósulnak meg a kompetenciahatárok pontos ismerete és rögzítése mellett. Az iskolának a legközelebbi „idegen”, a szülő előtt is nyitottnak kell lennie.*

*Elsősorban a gyerekek szociális készségeit fejlesztik, az együttműködés és a tolerancia erősítése is kiemelt fontosságú...csoportos és közösségi szociális munka eszközeit használják...” (Erdős 2010:127)*



## 2. számú. melléklet

### 1. számú táblázat: Hátrányos helyzet meghatározásai

<i>Hátrányos helyzet meghatározásai, meghatározó tényezők:</i>	<i>Szerző, év:</i>
Lakhatási, megélhetési problémák; rossz egészségügyi állapot; negatív énkép, önbizalomhiány, irreális jövőkép; diszfunkcionális család, kortárs csoport negatív hatása, iskolai ártalmak; magatartásbeli devianciák, tanulási nehézségek, praktikus ismeretek hiánya.	Kerékgyártó László, 2005.
Rászoruló, nélkülöző, szegény családi háttér, települési intézményi infrastruktúra hiánya.	Havas Gábor, 2004.
Hátrányos helyzet, depriváció olyan társadalmi helyzet, amelyben az erőforrások elérhetősége az átlagosnál jelentősebb mértékben korlátozottabb.	Gidáné Orsós Erzsébet, 2006.
Az általános iskolából lemorzsolódó, iskolai kudarcokkal jellemezhető gyermekek.	Kozma Tamás, 1974.
Problematikus, nehezen nevelhető, magatartászavarral küzdő gyermekek, akiknél az általános pedagógiai módszerek alkalmatlanok, de javító, gyógypedagógiai nevelésre nem szorulnak.	Kelemen László, 1970.
A család anyagi helyzete jelentősen elmarad az átlagtól, az alapvető fizikai és szellemi szükségletek kielégítése nem megfelelő szintű.	Várnagy Elemér, Várnagy Péter, 2000.
Hátrányos helyzetű, aki nem fejezi be az iskolát; általános iskola után nem tanul tovább, vagy a középiskolát nem végzi el; területi lejtő alján élő, munkanélküliség által veszélyeztetett; cigány fiatalok; magatartászavarral küzdők; antiszociális viselkedésűek; nevelőintézetek növendékei.	Halász Gábor, Lannert Judit, 1998.
Gyermekvédelmi ellátásból kikerülők; börtönviseltek; fekete munkások; hajléktalanok; tartós munkanélküliek; anyaothonokban élő leányanyák; prostituáltak;	Márványkövi Ferenc, 2007.
Hátrányokkal küzdő gyermekek jelentős anyagi lemaradással jellemezhetőek; veszélyeztetettek; fogyatékosok; tartósan betegek; szociálisan inadaptáltak; deviánsak; FI-MO-TA tünetcsoporttal élők.	Sárik Eszter, 2001.
Hátrányos helyzetű az a gyermek, aki megkülönböztetett figyelmet, az intézményes nevelés támogatását igényli.	Janowszky Sándor, 1998.
Halmazottan hátrányos helyzetű gyermek a nevelésbe vett gyermek. Hátrányos helyzetű az a gyermek, aki – meghatározott családi privációk fennállása esetén – rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül.	Gyermekvédelmi törvény 2014. január 1. napjától hatályos állapota szerint.

### **3. számú melléklet**

#### **Szülő-gyermek gyermekkori kapcsolatához fűződő attitűdök mérőeszköze:**

*„Mondták-e Önnek a szülei, hogy Ön rossz és hitvány? Szóltatták-e sértő neveken? Kritizálták-e állandóan?*

*Okoztak-e Önnek a szülei fizikai fájdalmat, hogy fegyelmezzék? Verték-e szíjjal, seprűnyéllel vagy más eszközökkel?*

*Alkoholizáltak-e, vagy éltek-e kábítószerrel? Úgy érezte, hogy ettől összezavarodik, kínosan érzi magát, megrémül, sértve érzi magát, vagy szégyenérzete támadt?*

*Súlyosan depressziósak vagy megközelíthetetlenek voltak-e a szülei érzelmi nehézségek vagy fizikai, illetve mentális betegség miatt?*

*Önnek kellett gondoskodnia a szüleiről a problémáik miatt?*

*Tettek-e Önrel olyasmit, amit titokban kellett tartania? Zaklatták-e bármilyen módon szexuálisan?*

*Gyakran félt-e a szüleitől?*

*Félt-e kifejezni a dühét a szüeleivel szemben?”* (Forward, 2000:13-14.o.)

Értékelés: ha a harmadára igen a válasz, a szülő „mérgező”. (Forward, 2000.)

#### 4. számú melléklet

2. számú táblázat: Gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek/ fiatalok száma/aránya az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régióban  
2012. december 31-én

		Ideiglenes hatállyal elhelyezett gyermek december 31-én		Átmeneti nevelésbe vett gyermek december 31-én		Tartós nevelésbe vett gyermek december 31-én		Átmeneti gondozásban részesült gyermek december 31-én		Utógondozói ellátásban részesült gyermek december 31-én			Összes gyermek december 31-én		
		Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	TEGYES Z külső	Gyer mekot thon	Nevelő szülői hálózat	TEGYES Z külső
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	össz	98	99	419	1208	38	39			58	158	33	613	1504	33
Heves megye	össz	14	6	111	150	2	7			7	21	2	134	184	2
Nógrád megye	össz	17	3	95	76	36	21	1		15	16	6	164	116	6
Hajdú-Bihar megye	össz	74	84	522	1092	15	47			69	114		680	1337	
Jász-Nagykun-Szolnok megye	össz	7	4	202	420	32	59			42	51	8	283	534	8
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	össz	45	74	417	1182	19	68			79	137	1	560	1461	1
Bács-Kiskun megye	össz	37	104	169	580	28	110			57	139		291	933	
Békés megye	össz	11	23	126	364	9	14			42	36		188	437	
Csongrád megye	össz	44	53	124	325	16	34			28	97	60	212	509	60

**3. számú táblázat: Gyermekvédelmi szakellátás nevelőszülői hálózatában gyermekek és fiatalok száma/aránya az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régióban 2012. december 31-én**

		Engedélyezett férőhelyek			Ideiglenes		Átmeneti		Tartós nevelésbe		Utógondozói ellátásban részesülő			Átmeneti		Összes gyermek		
		Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	TEGYESZ külső férőhely	Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyermek otthon	Nevelőszülői hálózat	TEGYESZ külső férőhely	Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyermek otthon	Nevelő szülői hálózat	TEGYESZ külső férőhely
Hajdú-Bihar megye	összesen	779	1652		74	84	522	1092	15	47	69	114				680	1337	
Jász-Nagykun-Szolnok megye	összesen	315	599	12	7	4	202	420	32	59	42	51	8			283	534	8
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	összesen	662	1911	5	45	74	417	1182	19	68	79	137	1			560	1461	1
Bács-Kiskun megye	összesen	334	1056		37	104	169	580	28	110	57	139				291	933	
Békés megye	összesen	214	486		11	23	126	364	9	14	42	36				188	437	
Csongrád megye	összesen	257	617	60	44	53	124	325	16	34	28	97	60			212	509	60

Forrás: KSH 2012. (Saját szerkesztés)

**4. számú táblázat: Gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek/ fiatalok korcsoport szerinti megoszlása gyermekvédelmi státusz bontásban**

		Ideiglenes hatállyal elhelyezett gyermek december 31-én		Átmeneti nevelésbe vett gyermek december 31-én		Tartós nevelésbe vett gyermek december 31-én		Átmeneti gondozásban részesült gyermek december 31-én		Utógondozói ellátásban részesült gyermek december 31-én			Összes gyermek december 31-én		
		Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	TEGYE SZ külső férőhely	Gyerme k otthon	Nevelő szülői hálózat	TEGYE SZ külső férőhely
Eszak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád)	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	18 éves								58	158	33	58	158	33
		17 éves	6	3	67	82	11	3					84	88	
		16 éves	14	1	51	77	4	8					69	86	
		15 éves	18	4	66	85	3	4					87	93	
		14 éves	3	3	48	74	3	2					54	79	
		13 éves	6		42	72	4	5					52	77	
		12 éves	2	3	29	82	3	4					34	89	
		11 éves	1	8	22	84	2	2					25	94	
		10 éves	3	5	11	75	2	2					16	82	
		09 éves		4	14	72		2						14	78

	08 éves	5	5	12	66		1						17	72	
	07 éves	1	5	9	69	1							11	74	
	06 éves	2	9	7	65		1						9	75	
	05 éves	2	8	3	57	1	1						6	66	
	04 éves	1	6	9	66	1	1						11	73	
	03 éves	1	7	6	57	1							8	64	
	02 éves	4	7	6	53		2						10	62	
	01 éves	2	6	8	51	2	1						12	58	
	0-12 hó	27	15	9	21								36	36	
	össze- se- n	98	99	419	1208	38	39			58	158	33	613	1504	33
Heves megye	18 éves								6	21	2	6	21	2	
	17 éves	2		17	12		3		1			20	15		
	16 éves	1		22	7	1						24	7		
	15 éves	3		13	8		1					16	9		
	14 éves	2		11	11	1	1					14	12		
	13 éves	1		10	6							11	6		
	12 éves			7	9							7	9		
	11 éves	1		8	11		1					9	12		
	10 éves	1		3	8							4	8		
	09 éves			5	8							5	8		

	08 éves			2	9							2	9		
	07 éves			3	8		1					3	9		
	06 éves			2	8							2	8		
	05 éves		1	2	10							2	11		
	04 éves		1	2	5							2	6		
	03 éves		1	2	8							2	9		
	02 éves		1		7									8	
	01 éves		2	1	10							1	12		
	0-12 hó	3		1	5							4	5		
	össze- n	14	6	111	150	2	7			7	21	2	134	184	2
Nógrád megye	18 éves								15	16	6	15	16	6	
	17 éves			6	1	7	2					13	3		
	16 éves	3		16	1	4	1					23	2		
	15 éves	1		9	4	1	2					11	6		
	14 éves	1		7	3	1	2					9	5		
	13 éves	1		6	4	6	2					13	6		
	12 éves	1		8		2	1					11	1		
	11 éves	1		7	1	2	2					10	3		
	10 éves			9	7	3	2					12	9		
	09 éves			5	5	3	1					8	6		

	08 éves	1		6	4	1						8	4	
	07 éves			3	1	1	1					4	2	
	06 éves			1	9	1	2					2	11	
	05 éves		1	3	6	1						4	7	
	04 éves			1	8							1	8	
	03 éves			3	6							3	6	
	02 éves	1		2	8	1	1					4	9	
	01 éves		1	2	5	2	1					4	7	
	0-12 hó	7	1	1	3		1	1				9	5	
	össze- se- n	17	3	95	76	36	21	1		15	16	6	164	116
Eszak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun- Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg)	Hajdú-Bihar megye	18 éves			1				69	114		69	115	
		17 éves	7		75	47	3	2				85	49	
		16 éves	5	3	76	54	5	3				86	60	
		15 éves	4	2	69	55	2	9				75	66	
		14 éves	3	2	43	51	1	5				47	58	
		13 éves	4	2	51	67	1	3				56	72	
		12 éves	4	2	36	64	2	1				42	67	
		11 éves	8	4	35	67						43	71	
		10 éves	2	4	28	75		2				30	81	
		09 éves	2	4	22	71		4				24	79	



	08 éves	1	5	23	72	1	3						25	80	
	07 éves	3	4	10	76		3						13	83	
	06 éves	7	4	11	71		3						18	78	
	05 éves	1	4	10	67		3						11	74	
	04 éves	4	7	4	65		1						8	73	
	03 éves	3	5	13	49								16	54	
	02 éves	5	7	4	51		2						9	60	
	01 éves	4	4	7	55								11	59	
	0-12 hó	7	21	5	34		3						12	58	
	össze- n	74	84	522	1092	15	47			69	114		680	1337	
Jász-Nagykun-Szolnok megye	18 éves									42	51	8	42	51	8
	17 éves	1	1	43	23	8	3						52	27	
	16 éves	2		48	23	5	3						55	26	
	15 éves			33	19	5	4						38	23	
	14 éves	1	1	18	33	1	3						20	37	
	13 éves			14	20	3	5						17	25	
	12 éves			0	29	2	7						15	36	
	11 éves			14	31	2	5						16	36	
	10 éves			5	18		6						5	24	
	09 éves			3	20	2	2						5	22	

	08 éves			5	22	1	4						6	26	
	07 éves			1	22		5						1	27	
	06 éves			2	26		1						2	27	
	05 éves		1		25	1	2						1	28	
	04 éves				28	1	2						1	30	
	03 éves		1		21		1							23	
	02 éves			1	15		2						1	17	
	01 éves			1	30								1	30	
	0-12 hó	3		1	15	1	4						5	19	
	össze- se- n	7	4	202	420	32	59			42	51	8	283	534	8
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	18 éves									79	137	1	79	137	1
	17 éves	13		82	56	4	11						99	67	
	16 éves	3	1	82	64	4	4						89	69	
	15 éves	9		73	68	4	7						86	75	
	14 éves	6	2	47	67	3	6						56	75	
	13 éves	5	2	44	60	2	3						51	65	
	12 éves	3	2	35	76	2	4						40	82	
	11 éves	2	2	16	81		8						18	91	
	10 éves		2	13	71		4						13	77	
	09 éves	4	3	8	77		4						12	84	

		08 éves		6	12	85		4					12	95	
		07 éves		5	3	68		2					3	75	
		06 éves		6	1	65		1					1	72	
		05 éves		3	1	71		1					1	75	
		04 éves		4		63		2						69	
		03 éves		4		54		3						61	
		02 éves		2		54								56	
		01 éves		5		59		1						65	
		0-12 hó		25		43		3						71	
		össze se n	45	74	417	1182	19	68			79	137	1	560	1461
Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád)	Bács-Kiskun megye	18 éves								57	139		57	139	
		17 éves	4	1	44	46	8	5					56	52	
		16 éves	4	2	37	52	6	12					47	66	
		15 éves	7	2	21	44	6	16					34	62	
		14 éves	7	3	19	35	2	13					28	51	
		13 éves	3	5	13	50	2	6					18	61	
		12 éves	4	4	7	38		12					11	54	
		11 éves	3	5	6	35		7					9	47	
		10 éves		5	4	37	2	7					6	49	
		09 éves		3	4	40		9					4	52	

	08 éves		6	3	32	1	2						4	40
	07 éves	2	8	2	32		7						4	47
	06 éves	1	2	2	28	1	4						4	34
	05 éves		6	2	28		2						2	36
	04 éves		5	2	19		2						2	26
	03 éves		8	2	21		4						2	33
	02 éves		7	1	15		1						1	23
	01 éves	1	6		18		1						1	25
	0-12 hó	1	26		10								1	36
	össze- n	37	104	169	580	28	110			57	139		291	933
Békés megye	18 éves			1	1				42	36		43	37	
	17 éves	1	1	27	20	3	3					31	24	
	16 éves	2	1	34	26	3	1					39	28	
	15 éves	2	1	14	31	1	1					17	33	
	14 éves	4		12	35	2	1					18	36	
	13 éves	2	2	6	25		2					8	29	
	12 éves		2	11	20		1					11	23	
	11 éves		1	4	24		1					4	26	
	10 éves		1	3	27		3					3	31	
	09 éves			5	21							5	21	

		08 éves		1		17		1						19
		07 éves		2	5	21							5	23
		06 éves		1	2	13							2	14
		05 éves				16								16
		04 éves		1		15								16
		03 éves		2		17								19
		02 éves		1		7								8
		01 éves		1	1	16							1	17
		0-12 hó		5	1	12							1	17
		össze- se- n	11	23	126	364	9	14			42	36		188
Csongrád megye	18 éves								28	97	60	28	97	60
	17 éves	9	1	29	22	2	9					40	32	
	16 éves	5	2	21	16	4	3					30	21	
	15 éves	7	2	12	27	4	4					23	33	
	14 éves	5	2	16	20	1	5					22	27	
	13 éves	1	1	5	28	1						7	29	
	12 éves	2	3	5	15	1	4					8	22	
	11 éves		3	4	32	1	2					5	37	
	10 éves	1	2	5	21		1					6	24	
	09 éves	1	2	4	20		2					5	24	

	08 éves	1		2	15		1						3	16	
	07 éves		4	3	27		2						3	33	
	06 éves		2		16									18	
	05 éves		3		17									20	
	04 éves		3	3	16								3	19	
	03 éves	2	5	7	11								9	16	
	02 éves	2	3	5	13		1						7	17	
	01 éves	1	2	3	6	1							5	8	
	0-12 hó	7	13		3	1							8	16	
	össze- n	44	53	124	325	16	34			28	97	60	212	509	60

KSH 2012 (Saját szerkesztés)

**5. táblázat: Gyermekotthonban vagy nevelőszülői hálózatban élő általános iskolába járó gyermekek száma**

	Általános iskolában tanuló tanulók száma	Általános iskolában tanuló túlkoros tanulók száma	Általános iskolában tanuló lányok száma	Általános iskolában tanuló értelmi fogyatékos gyerekek száma	Általános iskolában tanuló saját (gyermekotthoni) általános iskolába járó tanulók száma	Általános iskolában tanuló értelmi fogyatékosokat ellátó általános iskolai oktatásban részesülő tanulók száma	Dolgozók általános iskolájába járó tanulók száma
Gyermekotthon	4092	1893	1657	1217	591	951	20
Nevelőszülői hálózat	5059	1132	2311	912	20	741	3

Jelentés a gyermekotthonok és nevelőszülői hálózatok helyzetéről KSH, 2012 (Saját szerkesztés)

**6. számú táblázat: Gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek megoszlása iskolatípus szerint (fő/%)**

		Tanulók száma december 31-én	
		Gyermekotthon	Nevelőszülői hálózat
<b>Budapest</b>	Gimnázium	34	30
	Szakközépiskola	96	59
	Szakiskola	302	190
	Szakiskola: ipari szakmák	68	82
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	16	28
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	144	37
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	13	29
	Szakiskola: egyéb	61	14
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések		9
	Összesen	432	288
<b>Pest megye</b>	Gimnázium	1	24
	Szakközépiskola	10	54
	Szakiskola	123	124
	Szakiskola: ipari szakmák	27	44
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	9	8
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	23	39
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	3	3
	Szakiskola: egyéb	61	30
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések		7
	Összesen	134	209
<b>Fejér megye</b>	Gimnázium		4
	Szakközépiskola	7	13
	Szakiskola	53	28
	Szakiskola: ipari szakmák	10	13



	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	8	4
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	9	8
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	3	
	Szakiskola: egyéb	23	3
	Összesen	60	45
<b>Komárom-Esztergom megye</b>	Gimnázium	1	2
	Szakközépiskola	1	8
	Szakiskola	113	11
	Szakiskola: ipari szakmák	19	3
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	4	
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	43	5
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	2	
	Szakiskola: egyéb	45	3
	Összesen	115	21
<b>Veszprém megye</b>	Gimnázium	2	8
	Szakközépiskola	1	5
	Szakiskola	35	33
	Szakiskola: ipari szakmák	10	13
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák		4
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	12	10
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	3	4
	Szakiskola: egyéb	10	2
	Összesen	38	46
<b>Győr-Moson-Sopron</b>	Gimnázium		2
	Szakközépiskola	4	8
	Szakiskola	52	16
	Szakiskola: ipari szakmák	9	9
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	10	
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	15	2

	Szakiskola: egyéb	18	5
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések	2	
	Összesen	58	26
<b>Vas megye</b>	Gimnázium	3	2
	Szakközépiskola		4
	Szakiskola	42	17
	Szakiskola: ipari szakmák	22	3
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	6	2
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	11	8
	Szakiskola: egészségügyi szakmák		2
	Szakiskola: egyéb	3	2
	Összesen	45	23
<b>Zala megye</b>	Gimnázium	3	5
	Szakközépiskola	9	3
	Szakiskola	57	12
	Szakiskola: ipari szakmák	19	4
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák		1
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	16	3
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	2	3
	Szakiskola: egyéb	20	1
	Összesen	69	20
<b>Baranya megye</b>	Gimnázium	3	13
	Szakközépiskola	5	19
	Szakiskola	51	65
	Szakiskola: ipari szakmák	12	15
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	1	12
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	13	25
	Szakiskola: egészségügyi szakmák		2
	Szakiskola: egyéb	25	11
	Összesen	59	97

<b>Somogy megye</b>	Gimnázium	4	39
	Szakközépiskola	8	21
	Szakiskola	95	52
	Szakiskola: ipari szakmák	35	27
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	9	9
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	24	10
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	8	2
	Szakiskola: egyéb	19	4
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések	7	1
	Összesen	114	113
<b>Tolna megye</b>	Gimnázium	5	9
	Szakközépiskola	2	14
	Szakiskola	22	41
	Szakiskola: ipari szakmák	6	15
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	1	7
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	2	2
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	1	4
	Szakiskola: egyéb	12	13
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések	1	
	Összesen	30	64
<b>Borsod-Abaúj-Zemplén megye</b>	Gimnázium		12
	Szakközépiskola	20	43
	Szakiskola	102	117
	Szakiskola: ipari szakmák	46	65
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	10	6
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	14	29
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	3	5
	Szakiskola: egyéb	29	12
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések	1	
	Összesen	123	172

<b>Heves megye</b>	Gimnázium	2	5
	Szakközépiskola	5	11
	Szakiskola	18	21
	Szakiskola: ipari szakmák	5	9
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák		
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	7	10
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	3	2
	Szakiskola: egyéb	3	
	Összesen	25	37
<b>Nógrád megye</b>	Gimnázium	1	2
	Szakközépiskola	4	2
	Szakiskola	15	5
	Szakiskola: ipari szakmák	5	2
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	4	2
	Szakiskola: egyéb	6	1
	Összesen	20	9
<b>Hajdú-Bihar megye</b>	Gimnázium	13	23
	Szakközépiskola	11	50
	Szakiskola	106	79
	Szakiskola: ipari szakmák	45	44
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	10	8
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	25	25
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	1	1
	Szakiskola: egyéb	25	1
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések		4
	Összesen	130	156
<b>Jász-</b>	Gimnázium	4	10
	Szakközépiskola	1	12
	Szakiskola	80	44
	Szakiskola: ipari szakmák	24	22

	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	21	1
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	16	14
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	1	2
	Szakiskola: egyéb	18	5
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések		1
	Összesen	85	67
<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg megye</b>	Gimnázium	4	13
	Szakközépiskola	1	9
	Szakiskola	129	25
	Szakiskola: ipari szakmák	49	5
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	7	4
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	20	3
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	5	
	Szakiskola: egyéb	48	13
	Összesen	134	47
<b>Bács-Kiskun megye</b>	Gimnázium		9
	Szakközépiskola		41
	Szakiskola	74	93
	Szakiskola: ipari szakmák	41	39
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	2	13
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	12	29
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	2	1
	Szakiskola: egyéb	17	11
	Összesen	74	143
<b>Békés megye</b>	Gimnázium	5	20
	Szakközépiskola	3	32
	Szakiskola	49	53
	Szakiskola: ipari szakmák	6	12
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák		5
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari	22	23

	szakmák		
	Szakiskola: egészségügyi szakmák	2	1
	Szakiskola: egyéb	19	12
	Iskolarendszeren kívüli OKJ képzések		1
	Összesen	57	106
Csongrád megye	Gimnázium	3	12
	Szakközépiskola	9	19
	Szakiskola	67	43
	Szakiskola: ipari szakmák	37	27
	Szakiskola: mezőgazdasági szakmák	4	2
	Szakiskola: kereskedelmi, vendéglátóipari szakmák	7	9
	Szakiskola: egyéb	19	5
	Összesen	79	74

Jelentés a gyermekotthonok és nevelőszülői hálózatok helyzetéről KSH, 2012

(Saját szerkesztés)

## 5. számú melléklet

### Fedőlapon kitöltés előtt

- az iskola neve, a program típusa, iskola email címe:
- település neve:
- védelembe vétel kezdete:
- védelembevétel okai (szakember válaszai):

#### 1. Nemed?

1. fiú
2. lány

#### 2. Életkorod?

1. 12 éves
2. 13-14 éves
3. 15-16 éves
4. 17-18 éves

#### 3. Milyen nemzetiségűnek tartod magad?

1. magyar cigány (romungro)
2. betelepült cigány
3. betelepült magyar
4. magyar
5. egyéb, és pedig .....

#### 4. Milyen nyelven beszéltek otthon?

1. csak magyarul
2. csak cigányul
3. magyarul is, cigányul is
4. egyéb nyelven, és pedig.....

#### 5. Hányadik osztályba jársz? .....osztályba

#### 6. Terveid szerint mi lesz a legmagasabb iskolai végzettséged?

1. nem fejezem be az általános iskolát
2. 8 általános
3. szakiskola
4. szakközépiskola/érettségi
5. gimnázium/érettségi
6. felsőfokú szakképzés
7. alapképzés (régii főiskolai szint)
8. mesterképzés (régii egyetemi szint)
9. tudományos fokozat (doktori képzés)

#### 7. Éltél-e valaha gyermekvédelmi gondoskodásban? vagy másként: Előfordult -e, hogy más nevelt, nem a szüleid, valamennyi ideig?

1. Igen, .....újszülött/néhány hónapos/éves koromtól.....éves koromig.....Hol?  
(egyszerre több válasz is lehetséges)

2. csecsemőotthon
3. Gyermekotthon

4. Nevelőszülő
5. Nem

**8. Miért kerültél be akkor a gyermekvédelmi rendszerbe? (egyszerre több választ is megjelölhetsz)**

1. bekerülésem okait nem ismerem (amennyiben ezt karikáztad be, kérlek ugorj a következő kérdéshez!)
2. vérszerinti szülő elhalálozása miatt
3. vérszerinti szülő büntetésvégrehajtási intézményben szabadságvesztését töltötte
4. vérszerinti szülő alkoholizmusa, egyéb szenvedélybetegsége miatt
5. vérszerinti szülők hajléktalanok voltak
6. vérszerinti szülők pszichiátriai betegek
7. vérszerinti szülők fogyatékoságuk miatt nem tudtak ellátni
8. vérszerinti szülők nagyon idősek, rossz egészségügyi állapotúak voltak
9. külföldi munkavállalás miatt
10. magatartási problémáim miatt
11. betegségem miatt
12. kizárólag azért, mert nagyon rossz anyagi körülmények között éltünk
13. egyéb okból kifolyólag ..... (Írd le, hogy miért!)

**9. Mi az oka annak, hogy nincs információd a vérszerinti családból való kikerülésről? –**

1. nem érdekel, soha nem is szeretném megtudni
2. egyelőre nem érdekel, de később lehet, hogy ki fogom deríteni
3. érdekel, de nem tudom, hogy honnan, kitől kérdezzem meg

**10. Testvéreid száma: .....fő (a pontozott vonalra írd a testvérek számát!)**

**11. Hányan alusztok egy szobában?**

1. télen .....fő
2. nyáron.....fő

**12. Fontos-e számodra a testvérkapcsolat? –**

1. nagyon fontos
2. fontos
3. nem fontos
4. egyáltalán nem fontos

**13. Emlékeim szerint kisgyermekkorom olyan volt,**  
**mint.....**  
 .....  
 .....

**14. Mennyire érzed igaznak az alábbi állításokat?**

1 – egyáltalán nem igaz; 10 – tökéletesen igaz

Iskolás korom előtt...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	77	99
1. nagyon szerettem a nagyszüleimnél lenni.												
2. nagyon szerettem a szüleim.												
3. szüleim veszekedése miatt sokszor bánkódtam.												
4. én voltam a család szeme fénye.												
5. amikor megszületett a testvérem, úgy éreztem, kevésbé szeretnek.												
6. a bölcsődében sokat sírtam.												
7. szerettem óvodába járni.												
8. amikor rossz voltam, szüleim többször bántottak.												
9. kirándultunk a szüleimmel.												
10. esténként meséltek, énekeltek nekem.												
11. esténként együtt imádkoztunk.												



12. gyakran éreztem egyedül magam.																				
13. édesanyám/édesapám elhagyott bennünket.																				
14. ritkán voltak kíváncsiak a véleményemre.																				
15. sokat ringattak, öleltek.																				
16. gyakran szídtak.																				
17. édesanyámhoz ragaszkodtam inkább.																				
18. édesapámhoz ragaszkodtam inkább.																				
19. senkihez sem tartoztam igazán.																				
20. mindkettőjükhöz ragaszkodtam.																				

**15. Szüleiddel élsz?**

1. igen, mindkettőjünkkel
2. igen, de csak anyával
3. igen, de csak apával
4. nem,

mással

.....  
 .....

**16. Rajtuk kívül kik laknak még veletek?(Kérdező: rokonsági, ismeretségi fok szerinti felsorolás)**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**17. Szüleid elváltak?**

1. igen, .....éves koromban
2. nem

**18. Szüleid életkora? (ha édesapádat és édesanyádat is ismered, két választ is megjelölhetsz!)**

**Szülok**

1. 29 évesnél fiatalabb
2. 29-35 éves
3. 36-40 éves
4. 41-45 éves
5. 46-50 éves
6. 51 év feletti

**19. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. nem járt iskolába,
2. általános iskola néhány osztálya
3. befejezett 8 általános
4. szakképző iskola
5. szakmunkásképző
6. szakközépiskola, gimnázium
7. főiskola, egyetem
8. doktori képzés

**20. Szüleid foglalkozása?**

### **Édesanyád**

1. nem dolgozik (ugorj a következő kérdéshez)
2. alkalmi munkát végez
3. állandó, bejelentett munkahelye van
4. bejelentett munkahelye mellett alkalmi munkát is végez

### **Édesapád**

1. nem dolgozik (ugorj a következő kérdéshez)
2. alkalmi munkát végez
3. állandó, bejelentett munkahelye van
4. bejelentett munkahelye mellett alkalmi munkát is végez

### **21. A szülő azért nem dolgozik, mert:**

1. nyugdíjas
  2. rokkantnyugdíjas
  3. munkanélküli
  4. gyed-en, gyes-en van
  5. háztartásbeli
  6. főállású anya
  7. hozzátartozót ápol
  8. egyéb.....
- .....

### **22. Véleményed szerint családodnak mennyi a jövedelme egy hónapban?**

1. nincs rendszeres jövedelme
2. 21-30 ezer forint
3. 31-40 ezer forint
4. 41-50 ezer forint
5. 51-70.ezer forint
6. 71-100 ezer forint
7. 100 ezer forintnál többet keres egy hónapban.

### **23. Hol élték?**

1. saját házban
  2. saját lakásban
  3. saját tanyán
  4. rokonnál
  5. ismerősnél, barátnál
  6. albérletben
  7. hajléktalanszállón
  8. önkormányzati bérlakásban
  9. egyéb.....
- .....

### **24. Milyen tartós fogyasztási cikkek találhatók meg otthon? (több választ is bejelölhetsz!)**

1. televízió
2. hűtőszekrény
3. automata mosógép
4. mosógép
5. centrifuga
6. video magnó
7. rádió
8. kazettás magnó
9. cd lejátszó
10. dvd lejátszó

11. hifi torony
12. számítógép
13. laptop
14. internet
15. vezetékes telefon
16. mosogatógép

**25. Van-e autótok?**

1. igen, .....db.
2. nem

**26. Könyveitek számát mennyire becsülöd?**

1. nincsenek könyveink
2. kb.: 1-5 db könyvük van
3. kb.: 6-10 db
4. kb.: 11-20 db
5. kb.: 21-50 db
6. kb.: 51-100 db
7. 100-nál több könyvük lehet a polcokon.

**27. Találhatók-e festmények a lakásotokban?**

1. igen
2. nem

**28. Előfordult-e, hogy évismétlésre kényszerültél? Amennyiben a válaszod „a 3. kódszámú nem”, kérlek ugorj a 31. kérdéshez!**

1. igen
2. nem, de bukásaim voltak
3. nem

**29. Véleményed szerint milyen okra/okokra vezethető vissza az évismétlés (bukás)? Ennél a kérdésnél szükség szerint több választ is megjelölhetsz!**

1. családi problémák miatt lelkileg megterhelt voltam, nem tudtam a tanulásra koncentrálni
2. egyéni problémákra vezethető vissza (nem voltam szorgalmas, nem jártam rendszeresen iskolába, tehetségtelen vagyok...)
3. a pedagógusok pikkeltek rám
4. az osztálytársaim kiközösítettek,
5. hosszan elhúzódó betegségem miatt
6. hosszabb külföldön való tartózkodás miatt
7. egyéb okok miatt ..... (Írd le, hogy melyek ezek az okok!)

**30. Hányszor ismételtél évet az iskolában?**

1. egy alkalommal
2. két alkalommal
3. háromszor, vagy annál is több alkalommal

**31. Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?**

1. gyenge
2. közepes
3. jó
4. jeles
5. kiváló

**32. Előfordult-e életedben, hogy iskolát kellett váltanod?**

1. igen .....alkalommal
2. nem

**33. Véleményed szerint képességeidnek megfelelően teljesítesz az iskolában?**

1. igen, ennyire vagyok képes
2. nem, többre is képes lennék

**34. Jársz –e valamelyik tantárgyból korrepetálásra?**

1. igen
2. nem

**35. Kiktől, és milyen gyakran kapsz segítséget a tanulásodban?**

	Gyakran	Ritkán	Nagyon ritkán	Soha
1. Anya				
2. Apa				
3. Nagyobb testvér				
4. Nagyszülő				
5. Egyéb rokonok				
6. Napközis tanár				
7. Szomszéd				
8. Barát				
9. Osztálytárs				
10. Kortárssegítő				
11. Magántanár				
12. Szociális munkás				

**36. Részt vesz-e az iskolában valamilyen fakultatív foglalkozáson? Amennyiben a válaszod „nem”, ugorj a 39. kérdésre!**

1. igen
2. nem,

mert.....  
 .....

**37. Milyen jellegű fakultációra, szakkörökre jársz jelenleg?**

1. sport
2. kézműves szakkör
3. irodalmi szakkör, szerepléssel kapcsolatos
4. bábszakkör
5. idegen nyelvi fakultáció
6. zene, énekkar
7. egyéb.....

**38. Miért szeretsz járni? (egyszerre több válasz lehetséges)**

1. Sikerhez juttat,
2. Eredményeket érek el
3. Megdicsérnek
4. Szeretnek
5. Kikapcsol
6. Feltölt
7. Itt találkozom a barátaimmal
8. Életcéloommal van kapcsolatban

**39. Hogyan alakult, várhatóan hogyan alakul osztályzataid átlaga?**

**Félévkor?**

1. 2, 1 – 2,5

**Év végén?**

1. 2, 1 – 2,5

2. 2,51 – 3  
 3. 3,1 – 3,5  
 4. 3,51 – 4  
 5. 4,1 – 4,5  
 6. 4,5 – 5  
 7. 5

2. 2,51 – 3  
 3. 3,1 – 3,5  
 4. 3,51 – 4  
 5. 4,1 – 4,5  
 6. 4,5 – 5  
 7. 5

**40. Hová felvételiztél/ Hová szeretnél majd 8. osztályos korodban felvételizni?**

.....

**41. Mitől vonzó számodra az az iskola?**

.....

**42. Hogyan érzed? Felvesznek majd?**

1. igen  
 2. nem  
 3. talán

77. nem tudom

**43. Jelöld be a táblázatban, hogy mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások!**

	Nagyon gyakra n	Gyakra n	Ritká n	Nagyo n ritkán	Egyetlen egyszer kipróbálta m	Soh a	Még soha, de kipróbálná m
1. Iszol-e alkoholt?							
2. Dohányzol?							
3. Szívsz-e füves cigit?							
4. Szedsz-e amfetamin tablettákat?							
5. Egyéb drogot használ-e?							
5. Szedsz-e nyugtatókat, vagy kedélyjavító tablettákat?							

**44. Igénybe vett-e valamikor pszichológus vagy pszichiáter segítségét?**

1. igen (Kérdező: Milyen életesemény kapcsán?)  
.....  
.....

2. nem  
3. nem, de szükségem lenne rá

**45. Kerültél –e már kapcsolatba rendőrséggel?**

1. igen  
2. nem (ugorj a 48. kérdéshez)

**46. Milyen ügyből kifolyólag kerültél a rendőrség látókörébe? (több választ is bejelölhetsz)**

1. szökés  
2. lopás  
3. garázdaság  
4. rongálás  
5. gépkocsi feltörés  
6. rablás  
7. erőszakos magatartás (könnyű vagy súlyos testi sértés, nemi erőszak, stb.)  
8. üzletelés (tiltott dolgokkal)  
9. csempészés  
10. drogfogyasztás  
11. drogterjesztés  
12. betörés  
13. üzletszerű kéjelgés (prostitúció)  
14. csalás  
15. egyéb .....

**47. Elmarasztalt-e ügyészség, bíróság?**

1. igen  
2. nem

**48. Vannak-e barátaid?**

1. nincs barátom  
2. 1-2 barátom van  
3. 3-5 barátom van  
4. 6-10 barátom van  
5. 11-15 barátom van  
6. 16-20 barátom van  
7. 21-25 barátom van  
8. 25-nél több barátom van

**49. Jelöld be, hogy mennyire igazak az alábbi állítások.**

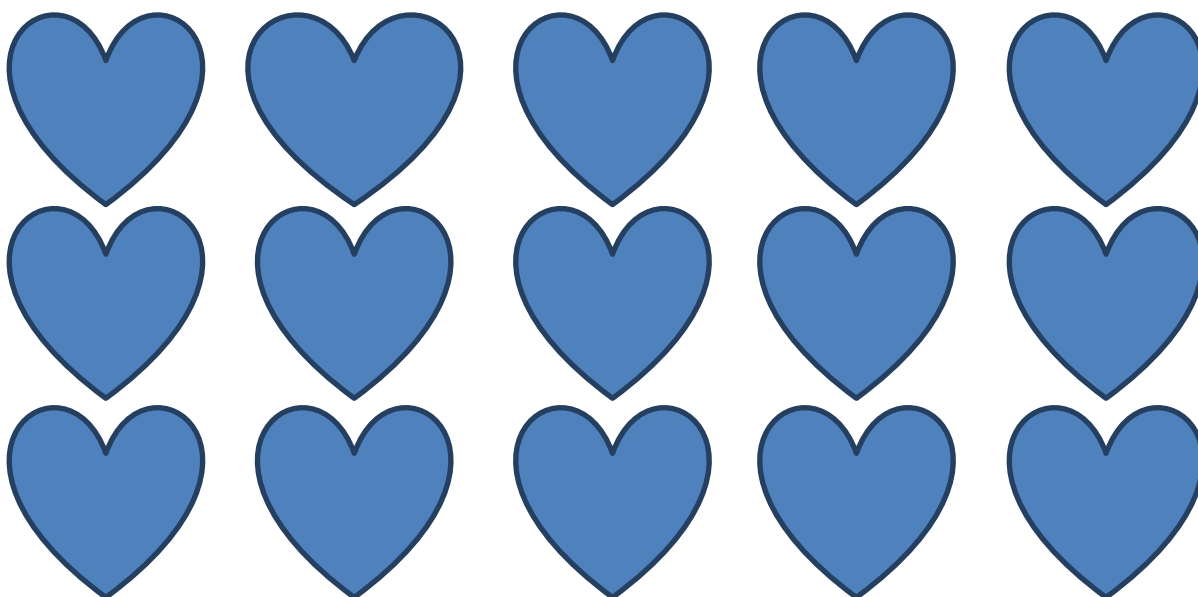
	Teljes egészében igaz	Általában, az esetek többségében igaz	Nagyon kevés esetben igaz	Nem igaz
1. Nagyon hamar barátkozom.				
2. Társaságkedvelő vagyok.				
3. Barátaim az iskolatársaim közül kerülnek ki.				
4. Barátaim velem egyidősek.				
5. Idősebbekkel barátkozom.				
6. Barátaim többsége cigány.				
7. Szórakozóhelyen kötök				

barátságokat.				
8. Barátaim gyermekvédelmi gondoskodás alatt állnak.				
9. Gyakran érzem magányosnak magam.				
10. Soha nem érzem egyedül magam.				
11. Naponta találkozom a legjobb barátommal.				
12. Naponta telefonálunk egymással.				
13. Chatelni és e-mailezni szoktunk.				
14. A barátok a legfontosabbak az életemben.				
15. Barátaim legalább hetente meglátogatnak otthonomban.				
17. Sokszor töltöm a szabadidőmet barátaim otthonában, családjában.				
18. Bizalmas kapcsolatban állok tanárommal.				

**50. Sorold fel fontossági sorrendben azokat a tulajdonságokat, amelyeket elvársz attól az embertől akit a legjobban szeretsz! pl.: őszinte legyen, stb,**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**51. Jelöld be az alábbi ábrán a hozzád érzelmileg közel állókat! Minden szívecske egy személyt jelent. Először magadat jelöld be a "szívedőbe"! (Kérdező: kapcsolat típusát pl.: nagynéni, barátnő, a szíveket összekötő nyílra szíveskedj ráírni! a feladat kezdetén ne mutass rá, hogy hová rajzolja magát!**



**52. Szeretnél továbbtanulni?**

1. igen
2. nem
3. még nem tudom

**53. Szeretnél szakmát szerezni?**

1. igen, .....

(írd a pontozott vonalra a vágyott szakmád nevét!)

2. nem

**54. Látsz –e arra esélyt, hogy leendő szakmádban el tudsz helyezkedni?**

1. igen, biztos vagyok benne
2. talán
3. szeretnék a szakmában dolgozni, de biztosan nem fogok munkahelyet találni

**55. Hol képezed el a jövődet, önálló életed kezdetét?**

1. azon a településen, ahol most is élek
2. ott, ahol lakást, házat tudok vásárolni magamnak
3. nagyobb városban, ahol van munkalehetőség
4. Budapestre szeretnék felköltözni
5. külföldön

**56. Az alábbi életcélokat mennyire érzed sajátodnak? Ha szeretnéd elérni a felsorolt dolgokat, jelöld be azt is, hogy hány éven belül gondolod elérhetőnek az adott cél megvalósulását!**

Mikor szeretnél:	Nem szeretnék	Szeretnék, de nem bízom benne	1-2 év múlva	3-5 év múlva	6-7 év múlva	8-10 év múlva	10 évnél hosszabb idő múlva	Minél később, annál jobb	Nem tudom
Gyermeket nevelni?									
Házasságot kötni?									
Élettársi viszonyt létesíteni?									
Szakmát szerezni?									
Tovább tanulni főiskolán, egyetemen?									
Munkába állni?									
Lakást vásárolni?									
Autót vásárolni?									
Vállalkozásba kezdeni?									
Üzletet, műhelyt nyitni?									
Külföldön munkát									



vállalni?									
Nyelveket tanulni?									
Külföldi utazásra menni?									

**57. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 10 tökéletesen igaz)**

<b>Önálló életkezdemem, jövőm alakulása tekintetében.....</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	77	99
1. csak magamban bízhatok												
2. a jó Isten megsegít												
3. nagyszüleim életük végéig támogatni fognak												
4. szüleim segítségére mindig számíthatok												
5. az állam további kedvezményeket fog biztosítani a nehéz sorsú fiataloknak												
6. családsegítő szolgálatok segítséget nyújtanak nekem az életkezdememkor												
7. leendő társam családjának segítségében bízom												
8. alapítványok, társadalmi szervezetek segítségében bízom												
9. nincs szükségem senki támogatására, egyedül is boldogulok												
10. derűsen, bizakodóan nézek a jövőm felé												
11. nem tudom, mi lesz velem, de nem félek a jövőtől												
12. félek, belegondolni sem merek a jövőbe												
13. pesszimista vagyok a jövőmet illetően												
14. jég hátán is megélek												
15. testvéremre mindig számíthatok												

**58. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

<b>Pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez</b>	1	2	3	4	5	77	99
1. Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla a tanárommal.							
2. Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla az édesapámmal.							
3. Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla az osztálytársammal.							
4. Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla az édesanyámmal.							
5. Tanulással kapcsolatban legtöbbször szüleim segítségére számíthatok.							
6. Amikor a tanulásban nehézségeim adódnak tanáraimtól kérek segítséget.							
7. Tanulásban sokat segítenek a padtársaim.							
8. Az osztály legjobb tanulói büszkéek lehetnek magukra.							
9. Amikor öröm ér, mindenkivel megosztom azt.							

10. Az iskolában láthatatlannak érzem magam.							
11. Jó híreket csak legjobb barátaimmal beszélem meg.							
12. Családommal megosztom az örömeimet.							
13. Örömben, bánatomban egyedül vagyok.							
14. A környezetemben lévő emberek törődnek velem.							
15. Emberek között is gyakran érzem magam egyedül.							
16. Vannak olyan időszakok, amikor semmi nem tud felvidítani.							
17. Ha felnövök, olyan szeretnék lenni, mint az édesanyám.							
18. Ha felnövök, leginkább az édesapámra szeretnék hasonlítani.							
19. Van olyan tanárom, akire felnézek.							
20. A bandánk (baráti társaság) vezető tagjainak véleményét mindig figyelembe veszem.							
21. Szeretnek a tanárain.							
22. Az iskolában sokat biztatnak, dicsérnek.							
23. Úgy érzem, hogy hisznek bennem.							
24. Az iskolában betartom a szabályokat.							
25. Elfogadnak olyannak az osztálytársaim, amilyen vagyok.							
26. Igazságosan értékelnek, helyesen ítélnek meg.							
27. Kiközösítve érzem magam.							
28. Tanárain nem skatulyáztak be.							

**59. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre igennel, vagy nemmel.**

„Mérgező szülő” – Forward 2000. tesztje szerint. Értékelés: ha a harmadára igen a válasz, a szülő „mérgező”.	1. Igen	2. Nem	77	99
1. Mondták-e önnek a szülei, hogy ön rossz és hitvány? Szólították-e sértő neveken? Kritizálták-e állandóan?				
2. Okoztak-e Önnek a szülei fizikai fájdalmat, hogy fegyelmezzék? Verték-e szíjjal, seprűnyéllel vagy más eszközökkel?				
3. Alkoholizáltak-e, vagy éltek-e kábítószerrel? Úgy érezte, hogy ettől összezavarodik, kínosan érzi magát, megrémül, sértve érzi magát, vagy szégyenérzete támadt?				
4. Súlyosan depressziósak vagy megközelíthetetlenek voltak-e a szülei érzelmi nehézségek vagy fizikai, illetve mentális betegség miatt?				
5. Önnek kellett gondoskodnia a szüleiről a problémáik miatt?				
6. Tettek-e Önrel olyasmit, amit titokban kellett tartania? Zaklatták-e bármilyen módon szexuálisan?				

**60. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

Szülők szociális készségei (Zsolnai Anikó mérőeszköze alapján)	Apa					Anya				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Közlekedési szabályokat betartja.										
2. Dühét agresszió és verekedés nélkül, normál hangnemben fejezi ki.										
3. Heccelésre, ugratásra türelemmel reagál.										
4. Bemutatkozásakor kezet fog és mosolyog.										
5. Tanárain és barátain kéréseit szívesen teljesíti.										

6. A játékszabályokat betartja.										
7. Mások megsértésekor bocsánatot kér.										
8. Mások véleményét meghallgatja.										
9. Vitában érvekkel meggyőzhető.										
10. Szívesen vesz részt közös feladatok elvégzésében.										

<b>Szülőkkel való élő kapcsolat</b>	1	2	3	4	5
11. Naponta legalább egy órát töltök szüleimmel.					
12. Van olyan nap, amikor nem is találkozunk.					
13. Napi eseményeket elmesélem nekik.					
14. Egymás mellett élünk.					
15. Naponta simogatnak, megölelnek.					
16. Büszkék rám.					
17. Biztatnak, dicsérnek.					
18. Igazságosan értékelnek, helyesen ítélnék meg.					
19. Elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.					
20. Úgy érzem, hogy hisznek bennem.					
21. Születésnapomon, névnapomon megajándékoznak.					
22. Évente legalább egyszer együtt kirándulunk.					
23. Családi ünnepeken sokat nevetünk.					
24. Hétköznapokon délutánonként vannak közös programjaink.					
25. Együtt sütünk, főzünk és/vagy kertészkedünk, barkácsolunk, egyéb házkörüli teendőket végzünk.					
<b>Közösségi élmények, iskolai programok</b>	1	2	3	4	5
26. Könyvtárba megyek.					
27. Múzeumba megyek.					
28. Színházba megyek.					
29. Koncertre megyek.					
30. Internetkávézóba megyek.					
31. Gyorséttermekbe megyek.					
32. Bevásárlóközpontokba (Center, Pláza) járok.					
33. Moziba megyek.					
34. Osztálykirándulásra megyek.					
35. Iskolai versenyekre megyek.					
36. Barátomhoz megyek.					
37. Templomba, vallási gyülekezetbe megyek.					
38. Parkban, utcán töltöm az időm.					
39. Vízpartra megyek.					
40. Erdőbe megyek.					
41. Diszkóba megyek.					
42. Kocsmába megyek.					
43. Iskolai fakultációkra, szakkörökre járok.					

**61. Jelöld, hogy mely szervezetekhez tartozol? (több válasz is jelölhető)**

1. Nem tartozom szervezetekhez
2. Diáksportkör
3. Városi sportkör
4. Diákönkormányzat
5. Természetjárók szervezete
6. Horgász egyesület
7. Vadásztársaság
8. Egyházi, felekezeti, gyülekezeti közösség



41. A szükséges taneszközöket elhozom az iskolába.							
42. A tanár kérdéseire készségesen válaszolok.							
43. Ha nem tudok valamit, megkérdeszem.							
44. Az órán rendszeresen figyelek a tanárra.							
45. Meghallgatom azt, aki az osztályhoz beszél.							
46. Vita esetén a szituációnak megfelelő hangnemet használok.							
47. Érvekkel vitatkozom.							
48. Közös munka során az eszközöket megosztom társaimmal.							
49. Szívesen veszek részt közös feladatok végzésében.							
50. A közösen elfogadott tervet végrehajtom akkor is, ha ez eltér a saját elképzeléseimtől.							
51. Szívesen vállalok hangos fölolvastást csoportban.							
52. Szívesen vállalok hangos fölolvastást sok ember előtt.							
53. Szeretek szerepelni csoport előtt.							
54. Szeretek szerepelni sok ember előtt.							

**63. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

	1	2	3	4	5	77	99
1. Félelmeim gyakran elragadnak.							
2. Ha rosszat álmodok, elmondom másoknak.							
3. Életem borzalmas eseményeiről senkinek nem beszélek.							
4. Nem bízom senkiben, problémáimat magam oldom meg.							
5. Szoktam panaszkodni másoknak.							
6. Félelmeimről beszélek.							
7. Rossz érzéseimet magamba fojtom.							
8. Véleményemet akkor is kifejezem, ha ez másoknak nem tetszik.							
9. Érzéseimet kimutatom, szavakba öntöm.							
10. Fontos számomra, hogy szeressenek.							
11. Elfogadom és betartom a csoportszabályokat minden körülmények között (osztályközösség, baráti közösség, szervezeti tagság).							
12. Túlélő vagyok.							
13. Váratlan helyzetekben lebénulok.							
14. Fontos számomra, hogy mások mit gondolnak rólam.							
15. Kilogok a sorból.							
16. Kitartó vagyok.							
17. A társadalomnak hasznos tagja vagyok.							
18. Önálló döntéseket hozok.							
19. Ha valami nem sikerül, elkeseredem.							
20. Bízom magamban.							
21. Ha valami elsőre nem sikerül, próbálok más megoldást találni.							
22. Gyakran halogatom teendőimet.							
23. Rágódom problémáimon.							
24. Nehezen élem meg a kudarokat.							
25. Megbocsájtok azoknak, akik megbántottak, megsértettek.							
26. Mielőtt döntök, több lehetséges megoldást is végiggondolok.							
27. Igyekszem megfelelni másoknak.							
28. Nem teszek olyat, amivel másokat megbántok.							

29. Az ember saját sorsának kovácsa.							
30. Kevesebb vagyok másoknál.							
31. Szeretek a középpontban lenni.							
32. A környezetem gyakran mondja, hogy szép vagyok.							
33. A környezetem gyakran mondja, hogy csinos vagyok.							
34. Általában kedves, barátságos vagyok.							
35. A környezetem gyakran dicsér a teljesítményeimért.							
36. Kedvelnek humoromért.							
37. Sokan fordulnak hozzám segítségért.							
38. Gyakran előfordul, hogy környezetemben negatív megjegyzéseket tesznek rám, lenéznek.							

**64. Általában, napjaid nagyobb részében ,milyennek érzed magad inkább....  
(Kérdező: tégy x-et a megadott kifejezés mellé.)**

1.	Szerencsétlennek	Szerencsésnek
2.	Boldogtalanak	Boldognak
3.	Elégedetlennek	Elégedettnek
4.	Pesszimiztának	Optimistának
5.	Szomorúnak	Vidámnak
6.	Gyengének	Erősnek
7.	Gyávának	Bátornak
8.	Szeretetlennek	Szeretettnek
9.	Megbízhatónak	Megbízhatatlannak
10.	Önzőnek	Önfeláldozónak
11.	Lustának	Szorgalmasnak
12.	Rosznak	Jónak
13.	Bizalmatlan vagyok	Bizalommal teli vagyok
14.	Szürkének	Ragyogónak
15.	Láthatatlannak	Láthatónak

**65. A családom olyan, mint**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**66. Becsüld meg, hogy átlagosan időd hány %-ban érzed magad boldognak.**

Fordyce –féle érzelmi kérdőív alapján. Forrás: Seligman 2010:321.

**Írd be a pontozott vonalra, hogy átlagosan:**

Az idő .....%-ban vagy boldog.

Az idő .....%-ban vagy boldogtalan.

Az idő .....%-ban vagy semleges (se boldog, se boldogtalan).

**67. Jelöld be a megfelelő számot az alábbi skálán aszerint, hogy mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

<b>Gyerekek erősségeit felmérő teszt</b> <b>Katherine Dahlsgaard PhD Forrás: Seligman 2008: 303.</b>	1	2	3	4	5	77	99
---	---	---	---	---	---	----	----

<b>Kíváncsiság</b>								
1. „Még ha egyedül is vagyok, nagyon ritkán unatkozom.”								
2. „Ha tudni akarok valamit, a korombeli gyerekekhez képest, gyakrabban nézek utána egy könyvben vagy az interneten.”								
<b>Tudásszomj</b>								
3. „Nekem valódi izgalom, ha valami újat kell tanulnom.”								
4. „Gyűlölöm a múzeumlátogatásokat.”								
<b>Értékítélet</b>								
5. „Jó vagyok abban, hogy megítéljem a társaimmal való játék során felmerülő problémák okát.”								
6. „Szüleim folyton azt mondják, hogy rosszul ítélem meg a dolgokat.”								
<b>Találékonyság</b>								
7. „Folyton én vagyok az, aki új, mókás dolgokat kezdeményez.”								
8. „Jobb fantáziám van, mint a korombelieknek.”								
<b>Szociális intelligencia</b>								
9. „Mindegy, hogy kikkel vagyok, mindig jól beleillem a csoportba.”								
10. „Mindig tudom, hogy miért vagyok boldog, szomorú vagy mérges.”								
<b>Perspektíva</b>								
11. „Felnőttek szerint érettebb vagyok a koromnál.”								
12. „Tudom, hogy mik azok a dolgok, amelyek az életben igazán számítanak.”								
<b>Helytállás</b>								
13. „Kiallok magamért, még ha félek is.”								
14. „Akkor is azt teszem, amit helyesnek tartok, ha csúfolnak érte.”								
<b>Kitartás</b>								
15. „A szüleim folyton megdicsérnek, hogy elvégzem a feladataimat.”								
16. „Ha megkapom amit akartam, az azért van, mert keményen megdolgoztam érte.”								
<b>Integritás</b>								
17. „Én sohasem olvasok bele mások naplójába, vagy leveleibe.”								
18. „Ha kell hazudok, hogy kihúzzam magam a bajból.”								
<b>Kedvesség</b>								
19. „Erőfeszítéseket teszek azért, hogy kedves legyek az osztályba került új gyermekekkel.”								
20. „A múlt hónapban segítettem a szüleimnek, szomszédaimnak anélkül, hogy megkértek volna erre.”								
<b>Szeretet és szeretet elfogadása</b>								
„Tudom, hogy valaki más életében én vagyok a legfontosabb.”								
„Még ha sokszor össze is vagyunk veszve a testvéreimmel vagy unokatestvéreimmel, nekem ők igazán fontosak.”								
<b>Közösségi szellem, polgári öntudat</b>								
„Igazán élvezem, hogy egy szakkör vagy klub tagja lehetek.”								
„Az iskolában igazán nagyon jól együtt tudok működni a csapattal.”								
<b>Becsületesség</b>								
„Még ha nem is szeretek valakit, azért igazságosan bánok								

vele.”							
„Mindig elfogadom, ha tévedek.”							
<b>Vezetői képesség</b>							
„Valahányszor egy csapattal játszom, vagy sportolok, engem akarnak megválasztani vezetőjüknek.”							
„Mint vezető, elismerést és csodálatot váltok ki.”							
<b>Önkontroll</b>							
„Bármikor gond nélkül abbahagyom a tévénézést, vagy video nézést, ha kell.”							
„Folyton késésben vagyok a dolgaimmel.”							
<b>Óvatosság</b>							
„Elkerülöm azokat a helyzeteket, és gyerekeket, amelyek és akik bajba keverhetnek engem.”							
„A felnőttek sokszor mondják nekem, hogy ügyesen választom meg amit mondok és csinállok.”							
<b>Szerénység</b>							
„Ahelyett, hogy magamról beszélnék, inkább hagyok másokat magukról beszélni.”							
„Az emberek úgy látják, hogy én folyton szerepelni akarok.”							
<b>Szépség értékelése</b>							
„Jobban szeretek zenét hallgatni, filmeket vagy táncelőadásokat nézni, mint legtöbb korombeli gyerek.”							
„Szeretném megfigyelni, hogyan változik meg ősszel a fák leveleinek a színe.”							
<b>Hála</b>							
„Amikor az életemre gondolok, sok dolog van, amiért hálát érzek.”							
„Elfelejttem megköszönni a tanáromnak, hogy segített.”							
<b>Remény</b>							
„Ha rossz jegyet kapok az iskolában, arra gondolok, hogy legközelebb jobb eredményt fogok elérni.”							
„Úgy gondolom nagyon boldog felnőtt leszek, ha felnövök.”							
<b>Hit, vallási meggyőződés</b>							
„Hiszem, hogy minden ember egyedi és valami fontos célja van az életének.”							
„Ha rossz dolgok történnek velem, a vallásos hitem segít abban, hogy jobban érezzem magam.”							
<b>Megbocsátás</b>							
„Ha valaki megbánt érzéseimben, sohasem próbálom visszaadni, vagy bosszút állni érte.”							
„Megbocsátom az embereknek a hibáikat.”							
<b>Humor</b>							
„A legtöbb gyerek azt mondja, hogy velem igazán nagyon vicces együtt lenni.”							
„Ha egy barátom nagyon lehangolt, vagy én vagyok szomorú, akkor megpróbálok valami vidám dolgot csinálni, vagy mondani, hogy jobbra fordítsam a helyzetet.”							
<b>Temperamentum</b>							
„Szeretek élni.”							
„Amikor reggel felébredek, izgatott vagyok, mert egy új nap kezdődik.”							



<b>68. Valláshoz, hithez való vonzódás.</b>	1	2	3	4	5	77	99
1. Templomba járok.							
2. Imádkozom.							
3. Istenben hiszek, megsegít a bajban.							
4. Olvasok vallási történeteket.							
5. Hittanra járok.							
6. Gyerek Bibliát olvasok.							
7. Bibliát olvasok.							
8. Vallási közösséghez tartozom.							
9. Beszélgetek Istenről.							
10. Énekelek a szeretetről, hitről, Istenről.							
11. Hiszek az élet értelmében.							

## Fedőlapon kitöltés előtt

- **Az iskola neve, a program típusa, iskola email címe:**
- **Település:**
- **Szakellátás kezdete, okai(röviden szakember válasza:)**
- **Megvalósuló kapcsolattartások rendje: (végzés szerint)**
- **77 – nem tudja a választ**
- **99 – nincs válasz**

### 1. Nemed?

1. fiú
2. lány

### 2. Életkorod?

1. 12 éves
2. 13-14 éves
3. 15-16 éves
4. 17-18 éves

### 3. Milyen nemzetiségűnek tartod magad?

1. magyar cigány (romungro)
2. betelepült cigány
3. betelepült magyar
4. magyar
5. egyéb, éspedig .....

### 4. Milyen nyelven beszéltek otthon?

1. csak magyarul
2. csak cigányul
3. magyarul is, cigányul is
4. egyéb nyelven, éspedig .....

### 5. Hányadik osztályba jársz? .....osztályba

### 6. Terveid szerint mi lesz a legmagasabb iskolai végzettséged?

1. nem fejezem be az általános iskolát
2. 8 általános
3. szakiskola
4. szakközépiskola/érettségi
5. gimnázium/érettségi
6. felsőfokú szakképzés
7. alapképzés (régfőiskolai szint)
8. mesterképzés (régfőiskolai szint)
9. tudományos fokozat (doktori képzés)

### 7. Gyermekvédelmi gondoskodásban élsz?

1. Igen, .....újszülött/..... hónapos/.....éves koromtól

2. Hol? (egyszerre több válasz is lehetséges; Kérdező: típusonként mettől meddig?)
1. Csecsemőotthon .....
  2. Gyermekotthon
  3. Gyermekotthon speciális csoportjában
  4. Speciális gyermekotthonban
  5. Lakásotthon
  6. Nevelőszülő
  7. Nem
- Egyéb.....
- 8. Mikor kerültél be a gyermekvédelmi rendszerbe? Gondozási hely váltásokra is gondolunk. Kérdező: Gondozási hely típusát a fenti számokkal jelöld!**
1. alkalommal ..... Gondozási hely típusa:.....
  2. alkalommal..... Gondozási hely típusa:.....
  3. alkalommal..... Gondozási hely típusa:.....
  4. alkalommal.....Gondozási hely típusa:.....
- 9. Miért kerültél be a gyermekvédelmi rendszerbe? (egyszerre több választ is megjelölhetsz)**
1. bekerülésem okait nem ismerem (amennyiben ezt karikáztad be, kérlek ugorj a következő kérdéshez!)
  2. vérszerinti szülő elhalálozása miatt
  3. vérszerinti szülő büntetés-végrehajtási intézményben szabadságvesztését töltötte
  4. vérszerinti szülő alkoholizmusa, egyéb szenvedélybetegsége miatt
  5. vérszerinti szülők hajléktalanok voltak
  6. vérszerinti szülők pszichiátriai betegek
  7. vérszerinti szülők fogyatékoságuk miatt nem tudtak ellátni
  8. vérszerinti szülők nagyon idősek, rossz egészségügyi állapotúak voltak
  9. külföldi munkavállalás miatt
  10. magatartási problémáim miatt
  11. betegségem miatt
  12. kizárólag azért, mert nagyon rossz anyagi körülmények között éltünk
  13. egyéb okból kifolyólag ..... (Írd le, hogy miért!)
- 10. Mi az oka annak, hogy nincs információd a vérszerinti családból való kiemelésről? –**
1. nem érdekel, soha nem is szeretném megtudni
  2. egyelőre nem érdekel, de később lehet, hogy ki fogom deríteni
  3. érdekel, de nem tudom, hogy honnan, kitől kérdezzem meg
- 11. Testvéreid száma: .....fő (a pontozott vonalra írd a testvérek számát!)**
- 12. Testvéreddel/testvéreiddel egy gondozási helyen élsz?**
1. nincsenek testvéreim
  2. nem, testvérem/testvéreim a szüleimnél nevelkednek

3.nem, a testvérem/testvéreim más gyermekotthonban, vagy nevelőszülőnél élnek

4.részben igen –van olyan testvérem, aki együtt van velem, és van aki máshol él –

5.igen

**13. Fontos-e számodra a testvérkapcsolat? – ®**

1.nagyon fontos

2.fontos

3.nem fontos

4.egyáltalán nem fontos

**14. Emlékeim szerint kisgyermekkorom olyan volt, mint.....**

.....  
 .....

**15. Mennyire érzed igaznak az alábbi állításokat?**

1 – egyáltalán nem igaz; 10 – tökéletesen igaz

<i>Iskolás korom előtt...</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7	9
											7	9
1. nagyon szerettem a nagyszüleimnél lenni.												
2.nagyon szerettem a szüleim.												
3.szüleim veszekedése miatt sokszor bántottam.												
4.én voltam a család szeme fénye.												
5.amikor megszületett a testvérem, úgy éreztem, kevésbé szeretnek.												
6.a bölcsődében sokat sírtam.												
7.szerettem óvodába járni.												
8.amikor rossz voltam, szüleim többször bántottak.												
9.kirándultunk a szüleimmel.												
10. esténként meséltek, énekeltek nekem.												
11. esténként együtt imádkoztunk.												
12. gyakran éreztem egyedül magam.												
13. édesanyám/édesapám elhagyott bennünket.												
14. ritkán voltak kíváncsiak a véleményemre.												
15. sokat ringattak, öleltek.												
16. gyakran szidtak.												
17. édesanyámhoz ragaszkodtam inkább.												
18. édesapámhoz ragaszkodtam inkább.												



3. igen, de csak apával
4. nem, mással .....

**19. Rajtuk kívül kik laktak még veletek?(Kérdező: rokonsági, ismeretségi fok szerinti felsorolás)**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**20. Szüleid elváltak?**

1. igen, .....éves koromban
2. nem

**21. Szüleid életkora? (értelemszerűen ha édesapádat és édesanyádat is ismered, két választ is megjelölhetsz!)**

**Szülők**

1. 29 évesnél fiatalabb
2. 29-35 éves
3. 36-40 éves
4. 41-45 éves
5. 46-50 éves
6. 51 év feletti

**Gondozók**

1. 29 évesnél fiatalabb
2. 29-35 éves
3. 36-40 éves
4. 41-45 éves
5. 46-50 éves
6. 51 év feletti

**22. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. nem járt iskolába,
2. általános iskola néhány osztálya
3. befejezett 8 általános
4. szakképző iskola
5. szakmunkásképző
6. szakközépiskola, gimnázium
7. főiskola, egyetem
8. doktori képzés

**23. Szüleid foglalkozása?**

**Édesanyád**

1. nem dolgozik (ugorj a következő kérdéshez)
2. alkalmi munkát végez
3. állandó, bejelentett munkahelye van
4. bejelentett munkahelye mellett alkalmi munkát is végez

**Édesapád**

1. nem dolgozik (ugorj a következő kérdéshez)
2. alkalmi munkát végez
3. állandó, bejelentett

- munkahelye van  
4. bejelentett  
munkahelye mellett  
alkalmi munkát is  
végez

**24. A szülő azért nem dolgozik, mert:**

1. nyugdíjas
2. rokkantnyugdíjas
3. munkanélküli
4. gyed-en, gyes-en van
5. háztartásbeli
6. főállású anya
7. hozzátartozót ápol
8. egyéb.....

**25. Véleményed szerint családodnak mennyi a jövedelme egy hónapban?**

1. nincs rendszeres jövedelme
2. 21-30 ezer forint
3. 31-40 ezer forint
4. 41-50 ezer forint
5. 51-70.ezer forint
6. 71-100 ezer forint
7. 100 ezer forintnál többet keres egy hónapban.

**26. Szüleid hol élnek?**

1. saját házban
2. saját lakásban
3. saját tanyán
4. rokonnál
5. ismerősnél, barátnál
6. albérletben
7. hajléktalanszállón
8. önkormányzati bérlakásban
9. egyéb.....

**27. Milyen tartós fogyasztási cikkek találhatók meg otthon? (több választ is bejelölhetsz!)**

1. televízió
2. hűtőszekrény
3. automata mosógép
4. mosógép
5. centrifuga
6. video magnó
7. rádió
8. kazettás magnó
9. cd lejátszó
10. dvd lejátszó
11. hifi torony
12. számítógép

13. laptop
14. internet
15. vezetékes telefon
16. mosogatógép

**28. Van-e autótok?**

1. igen, .....db.
2. nem

**29. Szüleidnél könyveitek számát mennyire becsüled?**

1. nincsenek könyveink
2. kb.: 1-5 db könyvük van
3. kb.: 6-10 db
4. kb.: 11-20 db
5. kb.: 21-50 db
6. kb.: 51-100 db
7. 100-nál több könyvük lehet a polcokon.

**30. Találhatók-e festmények szüleid otthonában?**

1. igen
2. nem

**Nevelőszülőkre vonatkozó adatok (31. – 45. kérdések csak a nevelőszülőknél élőkre vonatkoznak)**

**Amennyiben nem nevelőszülőknél élsz, ugorj az 46. kérdésre!**

**31. Nevelőszüleid életkora?**

1. 30 évesnél fiatalabb
2. 31-35 éves
3. 36-40 éves
4. 41-45 éves
5. 46-50 éves
6. 51 év feletti

**32. Nevelőszüleid legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. befejezett 8 általános
2. szakképző iskola
3. szakmunkásképző
4. szakközépiskola, gimnázium
5. főiskola, egyetem

**33. Nevelőszüleid lakóhelye melyik településtípusba tartozik?**

1. megyeszékhely
2. város
3. község, falu

**34. Nevelőszülő foglalkozása?**

1. hagyományos nevelőszülő
2. hivatásos nevelőszülő
3. speciális hivatásos nevelőszülő



**35. Nevelőszülői munka mellett dolgoznak –e a gondozóid?**

1. igen, bejelentett munkahelyük van (ugorj a 37. kérdéshez)
2. igen, alkalmi munkát szoktak végezni (ugorj a 37. kérdéshez)
3. igen, bejelentett munkahelyük van és alkalmi munkát is végeznek (ugorj a 37. kérdéshez)
4. nem

**36. Hagyományos nevelőszülő szülő azért nem dolgozik, mert:**

1. nyugdíjas
2. rokkantnyugdíjas
3. munkanélküli
4. gyed-en, gyes-en van
5. háztartásbeli
6. főállású anya
7. egyéb  
(ugorj a 38. kérdéshez!)

**37. Nevelőszülő munkája:**

1. fizikai munka
2. szellemi munka
3. mindkettő

**38. Véleményed szerint nevelőszüleidnek mennyi a jövedelme egy hónapban? (gyermeki becslés)**

1. nincs rendszeres jövedelmük
2. 21-30 ezer forint
3. 31-40 ezer forint
4. 41-50 ezer forint
5. 51-70.ezer forint
6. 71-100 ezer forint
7. 100 ezer forintnál többet keres egy hónapban.

**39. Hol élnek nevelőszüleid?**

1. saját házukban
2. saját lakásukban
3. saját tanyájukon
4. albérletben
5. egyéb

**40. Nevelőszüleid lakásában van-e számodra külön szoba?**

1. igen
2. nem

**41. Nevelőszüleid lakásában mely tartós fogyasztási cikkek találhatóak meg? (több választ is bejelölhetsz!)**

1. televízió
2. hűtőszekrény
3. automata mosógép

4. mosógép
5. centrifuga
6. video magnó
7. rádió
8. kazettás magnó
9. cd lejátszó
10. dvd lejátszó
11. hifi torony
12. számítógép
13. laptop
14. internet
15. vezetékes telefon
16. mosogatógép

**42. Nevelőszüleidnek van -e személygépkocsija?**

1. igen
2. nem

**43. Nevelőszüleid lakásában található -e könyvek?**

1. igen
2. nem (amennyiben ezt válaszoltad, ugorj az 45. kérdéshez!)

**44. Nevelőszüleid könyveinek számát mennyire becsülöd?**

1. kb.: 1-5 db könyvük van
2. kb.: 6-10 db
3. kb.: 11-20 db
4. kb.: 21-50 db
5. kb.: 51-100 db
6. 100-nál több könyvük lehet a polcokon.

**45. Nevelőszüleid lakásában található -e festmények?**

1. igen
2. nem

**46. Van-e lehetőség arra, hogy a nevelőcsaládban/gyermekotthonban/lakásotthonban internetezhess?**

1. igen
2. nem

**47. Gondozási helyeden mely tartós fogyasztási cikkek találhatóak meg? (több választ is bejelölhetsz!)**

- |                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 1. televízió        | 6. video magnó    |
| 2. hűtőszekrény     | 7. rádió          |
| 3. automata mosógép | 8. kazettás magnó |
| 4. mosógép          | 9. cd lejátszó    |
| 5. centrifuga       | 10. dvd lejátszó  |

11. hifi torony  
12. számítógép

13. telefon  
14. mosogatógép

**48. Gondozási helyeden megtalálható könyvek számát mennyire becsüled?**

1. kb.: 1-5 db könyv van
2. kb.: 6-10 db
3. kb.: 11-20 db
4. kb.: 21-50 db
5. kb.: 51-100 db
6. 100-nál több könyvünk lehet a polcokon.

**49. Gondozási helyeden található-e festmények a falon?**

1. igen
2. nem

**50. Előfordult-e, hogy évismétlésre kényszerültél? Amennyiben a válaszod a „3. kódszámú nem”, kérlek ugorj az 53. kérdéshez!**

1. igen
2. nem, de bukásaim voltak
3. nem

**51. Véleményed szerint milyen okra/okokra vezethető vissza az évismétlés (bukás)? Ennél a kérdésnél szükség szerint több választ is megjelölhetsz!**

1. családi problémák miatt lelkileg megterhelt voltam, nem tudtam a tanulásra koncentrálni
2. családból való kiemelés miatt másik iskolába kerültem
3. egyéni problémákra vezethető vissza (nem voltam szorgalmas, nem jártam rendszeresen iskolába, tehetségtelen vagyok...)
4. a pedagógusok pikkeltek rám
5. az osztálytársaim kiközösítettek,
6. hosszan elhúzódó betegségem miatt
7. hosszabb külföldön való tartózkodás miatt
8. egyéb okok miatt ..... (Írd le, hogy melyek ezek az okok!)

**52. Hányszor ismételtél évet az iskolában?**

1. egy alkalommal
2. két alkalommal
3. háromszor, vagy annál is több alkalommal

**53. Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?**

1. gyenge
2. közepes
3. jó
4. jeles
5. kiváló

**54. Előfordult-e életedben, hogy iskolát kellett váltanod?**

1. igen .....alkalommal
2. nem

**55. Véleményed szerint képességeidnek megfelelően teljesítesz az iskolában?**

1. igen, ennyire vagyok képes
2. nem, többre is képes lennék

**56. Jársz –e valamelyik tantárgyból korrepetálásra?**

1. igen
2. nem

**57. Kiktől, és milyen gyakran kapsz segítséget a tanulásodban?**

	Gyakran	Ritkán	Nagyon ritkán	Soha
1. Anya				
2. Apa				
3. Gondozó, nevelőszülő				
4. Nevelőtanár				
5. Fejlesztőpedagógus				
6. Nagyobb testvér				
7. Nagyszülő				
8. Egyéb rokonok				
9. Napközis tanár				
10. Szomszéd				
11. Barát				
12. Osztálytárs				
13. Kortárssegítő				
14. Sorstárs				
15. Magántanár				
16. Szociális munkás				

**58. Részt vesz-e az iskolában valamilyen fakultatív foglalkozáson? Amennyiben a válaszod „nem”, ugorj a 61. kérdésre!**

1. igen
2. nem,

mert.....  
.....

**59. Milyen jellegű fakultációra, szakkörökre jársz jelenleg?**

1. sport
2. kézműves szakkör
3. irodalmi szakkör, szerepléssel kapcsolatos
4. bábszakkör
5. idegen nyelvi fakultáció
6. zene, énekkar
7. egyéb.....

**60. Miért szeretsz járni? (egyszerre több válasz lehetséges)**

1. Sikerhez juttat,
2. Eredményeket érek el
3. Megdicsérnek
4. Szeretnek
5. Kikapcsol
6. Feltölt
7. Itt találkozom a barátaimmal
8. Életcéloommal van kapcsolatban

**61. Hogyan alakult, várhatóan hogyan alakul osztályzataid átlaga?**

**Félévkor?**

**Év végén?**

1. 2,1 – 2,5
2. 2,51 – 3
3. 3,1 – 3,5
4. 3,51 – 4
5. 4,1 – 4,5
6. 4,5 – 5
7. 5

1. 2,1 – 2,5
2. 2,51 – 3
3. 3,1 – 3,5
4. 3,51 – 4
5. 4,1 – 4,5
6. 4,5 – 5
7. 5

**62. Hová szeretnél felvételizni?**

.....

**63. Amennyiben már középiskolás vagy, jelenlegi iskolád mitől volt számodra vonzó??**.....

**64. Bízol-e középiskolai/felsőfokú iskolában való felvételedben?**

1. igen
2. nem
3. talán
77. nem tudom

**65. Jelöld be a táblázatban, hogy mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások!**

	Nagyo n gyakra n	Gyakra n	Ritkán	Nagyo n ritkán	Egyetlen egyszer kipróbálta m	Soha	Még soha, de kipróbál nám
1. Iszol-e alkoholt?							
2. Dohányzol?							
3. Szívsz-e füves cigit?							
4. Szedsz-e amfetamin tablettákat?							

5.Egyéb drogot használ-e?							
6.Szed-e nyugtatókat, vagy kedélyjavító tablettákat?							

**66. Igénybe vett-e valamikor pszichológus vagy pszichiáter segítségét?**

1. igen (Kérdező: Milyen életeseemény kapcsán?).....
2. nem
3. nem, de szükségem lenne rá
- 4.

**67. Kerültél –e már kapcsolatba rendőrséggel?**

1. igen
2. nem (ugorj a 70. kérdéshez)

**68. Milyen ügyből kifolyólag kerültél a rendőrség látókörébe? (több választ is bejelölhetsz)**

1. szökés
2. lopás
3. garázdaság
4. rongálás
5. gépkocsi feltörés
6. rablás
7. erőszakos magatartás (könnyű vagy súlyos testi sértés, nemi erőszak, stb.)
8. üzletelés (tiltott dolgokkal)
9. csempészés
10. drogfogyasztás
11. drogterjesztés
12. betörés
13. üzletszerű kéjelgés (prostitúció)
14. csalás
15. egyéb .....

**69. Elmarasztalt-e ügyészség, bíróság?**

1. igen
2. nem

**70. Vannak-e barátaid?**

1. nincs barátom
2. 1-2 barátom van
3. 3-5 barátom van

4. 6-10 barátom van
5. 11-15 barátom van
6. 16-20 barátom van
7. 21-25 barátom van
8. 25-nél több barátom van

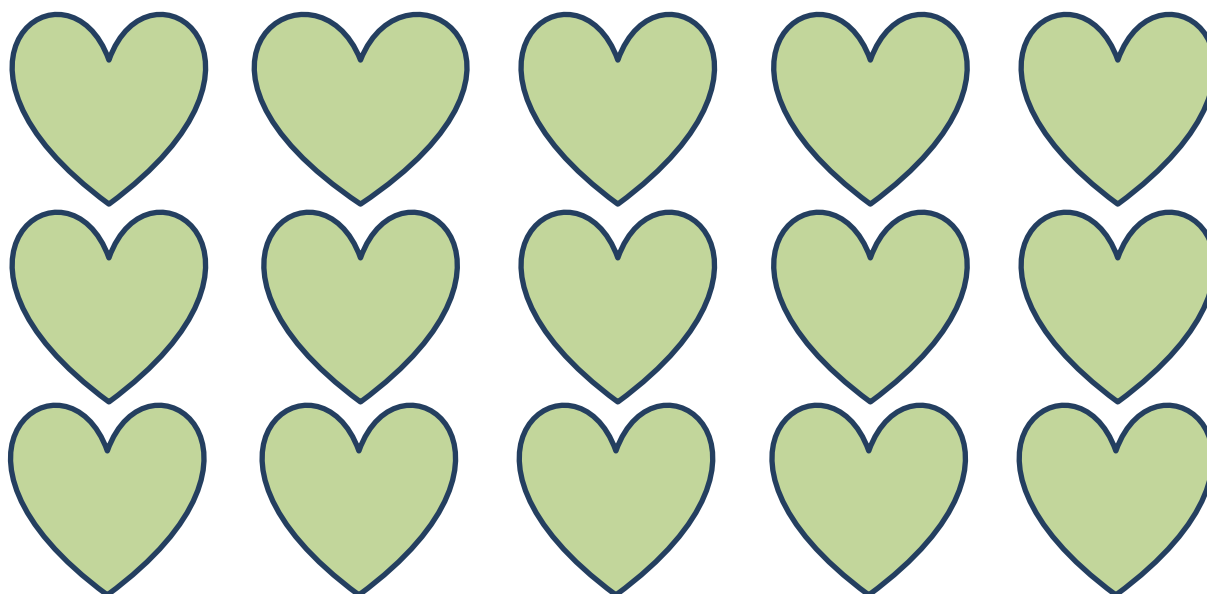
**71. Jelöld be, hogy mennyire igazak az alábbi állítások.**

	<b>Teljes egészében igaz</b>	<b>Általában, az esetek többségében igaz</b>	<b>Nagyon kevés esetben igaz</b>	<b>Nem igaz</b>
1. Nagyon hamar barátkozom.				
2. Társaságkedvelő vagyok.				
3. Barátaim az iskolatársaim közül kerülnek ki.				
4. Barátaim velem egyidősek.				
5. Idősebbekkel barátkozom.				
6. Barátaim többsége cigány.				
7. Szórakozóhelyen kötök barátságokat.				
8. Barátaim gyermekvédelmi gondoskodás alatt állnak.				
9. Gyakran érzem magányosnak magam.				
10. Soha nem érzem egyedül magam.				
11. Naponta találkozom a legjobb barátommal.				
12. Napontatelefonálunk egymással.				
13. Chatelni és e-mailezni szoktunk.				
14. A barátok a legfontosabbak az életemben.				
15. Barátaim legalább hetente meglátogatnak otthonomban.				
17. Sokszor töltöm a szabadidőmet barátaim otthonában, családjában.				
18. Bizalmas kapcsolatban állok tanárommal.				

**72. Sorold fel fontossági sorrendben azokat a belső tulajdonságokat, jellemzőket, amelyeket elvársz attól az embertől akit a legjobban szeretsz! pl.: őszinte legyen, stb,**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**73. Jelöld be az alábbi ábrán a hozzád érzelmileg közel állókat! Minden szívecske egy személyt jelent. Először magadat jelöld be a „Szíverdőbe”! (Kérdező: Kérlek a kapcsolat szintjét, elnevezését a szíveket összekötő vonalra jegyezd fel!)**



**74. Szeretnél továbbtanulni?**

1. igen
2. nem
3. még nem tudom

**75. Szeretnél szakmát szerezni?**

1. igen, .....
- (írd a pontozott vonalra a vágyott szakmád nevét!)
2. nem

**76. Látsz –e arra esélyt, hogy leendő szakmádban el tudsz helyezkedni?**

1. igen, biztos vagyok benne
2. talán
3. szeretnék a szakmában dolgozni, de biztosan nem fogok munkahelyet találni

**77. Hol képezed el a jövődet, önálló életed kezdetét?**



1. azon a településen, ahol most is élek
2. ott, ahol a szüleim, rokonaim élnek
3. ott, ahol lakást, házat tudok vásárolni magamnak
4. nagyobb városban, ahol van munkalehetőség
5. Budapestre szeretnék felköltözni
6. külföldön

**78. Az alábbi életcélokat mennyire érzed sajátodnak? Ha szeretnéd elérni a felsorolt dolgokat, jelöld be azt is, hogy hány éven belül gondold elérhetőnek az adott cél megvalósulását!**

Mikor szeretnél:	Nem szeretnék	Szeretnék, de nem bízom benne	1-2 év múlva	3-5 év múlva	6-7 év múlva	8-10 év múlva	10 évnél hosszabb idő múlva	Minél később, annál jobb	Nem tudom
Gyermeket nevelni?									
Házasságot kötni?									
Élettársi viszonyt létesíteni?									
Szakmát szerezni?									
Tovább tanulni főiskolán, egyetemen?									
Munkába állni?									
Lakást vásárolni?									
Autót vásárolni?									
Vállalkozásba kezdeni?									
Üzletet, műhelyt nyitni?									
Külföldön munkát vállalni?									
Nyelveket tanulni?									
Külföldi utazásra menni?									

**79. Karikázd be a megfelelő számot az alábbi skálán aszerint, hogy mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 10 tökéletesen igaz)**

<b>Önálló életkezdésem, jövőm alakulása tekintetében.....</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7	9
1. csak magamban bízhatok												
2. a jó Isten megsegít												
3. nagyszüleim életük végéig támogatni fognak												
4. szüleim segítségére mindig számíthatok												
5. gyámom, gondozóim, nevelőim segítenek												
6. az állam további kedvezményeket fog biztosítani a nehéz sorsú fiataloknak												
7. családsegítő szolgálatok segítséget nyújtanak nekem az életkezdéskor												
8. leendő társam családjának segítségével bízom												
9. alapítványok, társadalmi szervezetek segítségével bízom												
10. nincs szükségem senki támogatására, egyedül is boldogulok												
11. derűsen, bizakodóan nézek a jövőm felé												
12. nem tudom, mi lesz velem, de nem félek a jövőtől												
13. félek, belegondolni sem merek a jövőbe												
14. pesszimista vagyok a jövőmet illetően												
15. jég hátán is megélek												
16. testvéremre mindig számíthatok												

**80. Jelöld be a megfelelő számot az alábbi skálán aszerint, hogy mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

<b>Pozitív kapcsolat kompetens és védelmet nyújtó felnőttekhez</b>	1	2	3	4	5	7	9
1. Amikor sérelem ér, megnyugtató, ha beszélek róla a tanárommal.							
2. Amikor sérelem ér, megnyugtató, ha beszélek róla az édesapámmal.							
3. Amikor sérelem ér, megnyugtató, ha beszélek róla az osztálytársammal.							
4. Amikor sérelem ér, megnyugtató, ha beszélek róla az édesanyámmal.							
5. Tanulással kapcsolatban legtöbbször szüleim segítségére számíthatok.							
6. Amikor a tanulásban nehézségeim adódnak tanáraitól kérek segítséget.							
7. Amikor sérelem ér, megnyugtató, ha beszélek róla a nevelőimmal, gondozóimmal.							
8. Sorstársaimmal, nevelt testvéreimmel megvédjük egymást.							
9. Tanulásban sokat segítenek a padtársaim.							

10.A tanulásban a fejlesztőpedagógus sok segítséget nyújt.									
11.Az osztály legjobb tanulói büszkék lehetnek magukra.									
12.Amikor öröm ér, mindenkivel megosztom azt.									
13.Az iskolában láthatatlannak érzem magam.									
14.Jó híreket csak legjobb barátaimmal beszélem meg.									
15.Családommal megosztom az örömeimet.									
16.Örömben, bánatomban egyedül vagyok.									
17.Gyámomra mindenben számíthatok									
18.A környezetemben lévő emberek törődnek velem.									
19.A pszichológusban maximálisan megbízom.									
20.Emberek között is gyakran érzem magam egyedül.									
21.Vannak olyan időszakok, amikor semmi nem tud felvidítani.									
22.Ha felnövök, olyan szeretnék lenni, mint az édesanyám.									
23.Ha felnövök, leginkább az édesapámra szeretnék hasonlítani.									
24.Van olyan tanárom, akire felnézek.									
25.A nevelőtanárommal bizalmas kapcsolatban állok.									
26.A bandánk (baráti társaság) vezető tagjainak véleményét mindig figyelembe veszem.									
27.Szeretnek a tanárain.									
28.Az iskolában sokat biztatnak, dicsérnek.									
29.Úgy érzem, hogy hisznek bennem.									
30.Az iskolában betartom a szabályokat.									
31.Elfogadnak olyannak az osztálytársaim, amilyen vagyok.									
32.Igazságosan értékelnek, helyesen ítélnék meg.									
33.Kiközösítve érzem magam.									
34.Van mentorom, patronálóm, akivel szoros kapcsolatban állok.									
35.Tanáraim nem skatulyáztak be.									

**81. Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre igennel, vagy nemmel.**

„Mérgező szülő” – Forward 2000. tesztje szerint.  Értékelés: ha a harmadára igen a válasz, a szülő „mérgező”.	Szülők		Nevelők		77	99
	1. Igen	2. Nem	1. Igen	2. Nem		
1. Mondták-e önnek a szülei, hogy ön rossz és hitvány? Szólították-e sértő neveken? Kritizálták-e állandóan?						
2. Okoztak-e Önnek a szülei fizikai fájdalmat, hogy fegyelmezzék? Verték-e szíjjal, seprűnyéllel vagy más eszközökkel?						
3. Alkoholizáltak-e, vagy éltek-e kábítószerrel? Úgy érezte, hogy ettől összezavarodik, kínosan érzi magát, megrémül, sértve érzi magát, vagy szégyenérzete támadt?						
4. Súlyosan depressziósak vagy megközelíthetetlenek voltak-e a szülei érzelmi nehézségek vagy fizikai, illetve mentális betegség miatt?						
5. Önnek kellett gondoskodnia a szüleiről a problémáik miatt?						
6. Tettek-e Önnel olyasmint, amit titokban kellett tartania? Zaklatták-e bármilyen módon szexuálisan?						

**82. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

Szülők szociális készségei (Zsolnai Anikó mérőeszköze alapján)	Édesapa					Édesanya				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Közlekedési szabályokat betartja.										
2. Dühét agresszió és verekedés nélkül, normál hangnemben fejezi ki.										
3. Heccelésre, ugratásra türelemmel reagál.										
4. Bemutatkozáskor kezet fog és mosolyog.										
5. Tanárain és barátain kéréseit szívesen teljesíti.										
6. A játékszabályokat betartja.										
7. Mások megsértésekor bocsánatot kér.										
8. Mások véleményét meghallgatja.										
9. Vitában érvekkel meggyőzhető.										
10. Szívesen vesz részt közös feladatok elvégzésében.										

<i>Nevelőkkel, gondozókkal való élő kapcsolat</i>	1	2	3	4	5
11.Naponta legalább egy órát töltök szüleimmel.					
12.Van olyan nap, amikor nem is találkozunk.					
13.Napi eseményeket elmesélem nekik.					
14.Egymás mellett élünk.					
15.Naponta simogatnak, megölelnek.					
16.Büszkék rám.					
17.Biztatnak, dicsérnek.					
18.Igazságosan értékelnek, helyesen ítélnék meg.					
19.Elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.					
20.Úgy érzem, hogy hisznek bennem.					
21.Születésnapomon, névnapomon megajándékoznak.					
22.Évente legalább egyszer együtt kirándulunk.					
23.Családi ünnepeken sokat nevetünk.					
24.Hétköznapokon délutánonként vannak közös programjaink.					
25.Együtt sütünk, főzünk és/vagy kertészkedünk, barkácsolunk, egyéb házkörűli teendőket végzünk.					
<i>Közösségi élmények, iskolai programok</i>	1	2	3	4	5
26.Könyvtárba megyek.					
27.Múzeumba megyek.					
28.Színházba megyek.					
29.Koncertre megyek.					
30.Internetkávézóba megyek.					
31.Gyorséttermekbe megyek.					
32.Bevásárlóközpontokba (Center, Pláza) járok.					
33.Moziba megyek.					
34.Osztálykirándulásra megyek.					
35.Iskolai versenyekre megyek.					
36.Barátomhoz megyek.					
37.Templomba, vallási gyülekezetbe megyek.					
38.Parkban, utcán töltöm az időm.					
39.Vízpartra megyek.					
40.Erdőbe megyek.					
41.Diszkóba megyek.					
42.Kocsmába megyek.					
43.Iskolai fakultációkra, szakkörökre járok.					

**83. Jelöld, hogy mely szervezetekhez tartozol? (több válasz is jelölhető)**

- 10. Nem tartozom szervezetekhez
- 11. Diáksportkör
- 12. Városi sportkör
- 13. Diákönkormányzat
- 14. Természetjárók szervezete
- 15. Horgász egyesület

16. Vadásztársaság  
 17. Egyházi, felekezeti, gyülekezeti közösség  
 18. Egyéb civil szervezet

84. Jelöld be a megfelelő számot az alábbi skálán aszerint, hogy mennyire igazak rád a következő állítások?

majdnem soha                      ritkán                      általában                      gyakran                      majdnem mindig

1                                      2                                      3                                      4                                      5

<i>Szociális készségek – Zsolnai Anikó mérőeszközével</i>	1	2	3	4	5
1. A berendezéseket és tárgyakat megfelelően használom.					
2. A játszótér játékait megóvjom.					
3. Az evőeszközöket rendeltetésszerűen használom.					
4. Más ennivalóját nem veszem el.					
5. A nem kívánt ételt udvariasan utasítom vissza.					
6. Belépéssel és leüléssel nem zavarok meg másokat.					
7. A közlekedési szabályokat betartom.					
8. Bosszantásra, ugratásra türelemmel reagálok.					
9. Megtámadásom (testi) esetén segítséget kérek vagy más célravezető megoldást keresek.					
10. Dühömet erőszak és verekedés nélkül, mérsékelt hangnemben fejezem ki.					
11. A tanár figyelmét csak jelentkezéssel keltem fel.					
12. Megszólalás előtt egy picit várok.					
13. Kéréskor udvarias hangnemet használok.					
14. Társaim figyelmét barátságosan vonom magamra.					
15. Üdvözléskor a másik szemébe nézek.					
16. Néven szólítom azt, akitől kérdezek valamit.					
17. Bemutatkozáskor kezet fogok és üdvözlöm a másikat.					
18. Találkozáskor rámosolygok a másokra.					
19. Tanárainknak és osztálytársainknak kérését készségesen teljesítem.					
20. Osztálytársaimat szükség esetén megvédem.					
21. Együtt érzek problémával küzdő társaimmal.					
22. Figyelek a beszélőre.					
23. A helyzetnek megfelelő hangnemet használok.					
24. Megszólalás előtt kis szünetet tartok.					
25. A beszélgetés témájának megfelelő kifejezéseket használok.					
26. A játékszabályokat betartom.					
27. A vereséget elfogadom és gratulálok a győztesnek.					
28. Mások teljesítményét elismerem.					
29. Elfogadom a tőlem eltérő jellemű embereket.					
30. Mások megsértésekor bocsánatot kérek.					
31. A helytelen tettek következményét vállalom.					
32. A jó és a rossz viselkedést megkülönböztetem.					

33. Helytelen viselkedésem következményeit vállalom.							
34. Érzéseimet és hangulataimat meg tudom fogalmazni.							
35. Mások hangulatait felismerem és megfogalmazom.							
36. A dicséretet és bókot megköszönöm.							
37. Önbizalommal nyilatkozok magamról.							
38. Rendszeresen járok iskolába.							
39. Az iskolába időben érkezem.							
40. Iskolai padomat rendben tartom.							
41. A szükséges taneszközöket elhozom az iskolába.							
42. A tanár kérdéseire készségesen válaszolok.							
43. Ha nem tudok valamit, megkérdem.							
44. Az órán rendszeresen figyelek a tanárra.							
45. Meghallgatom azt, aki az osztályhoz beszél.							
46. Vita esetén a szituációnak megfelelő hangnemet használok.							
47. Érvekkel vitatkozom.							
48. Közös munka során az eszközöket megosztom társaimmal.							
49. Szívesen veszek részt közös feladatok végzésében.							
50. A közösen elfogadott tervet végrehajtom akkor is, ha ez eltér a saját elképzeléseimtől.							
51. Szívesen vállalom hangos fölolvastást csoportban.							
52. Szívesen vállalom hangos fölolvastást sok ember előtt.							
53. Szeretek szerepelni csoport előtt.							
54. Szeretek szerepelni sok ember előtt.							

**85. Mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

	1	2	3	4	5	77	99
1. Félelmeim gyakran elragadnak.							
2. Ha rosszat álmodok, elmondom másoknak.							
3. Életem borzalmas eseményeiről senkinek nem beszélek.							
4. Nem bízom senkiben, problémáimat magam oldom meg.							
5. Szoktam panaszkodni másoknak.							
6. Félelmeimről beszélek.							
7. Rossz érzéseimet magamba fojtom.							
8. Véleményemet akkor is kifejezem, ha ez másoknak nem tetszik.							
9. Érzéseimet kimutatom, szavakba öntöm.							
10. Fontos számomra, hogy szeressenek.							
11. Elfogadom és betartom a csoportszabályokat minden körülmények között (osztályközösség,							

baráti közösség, szervezeti tagság.							
12. Túlélő vagyok.							
13. Váratlan helyzetekben lebénulok.							
14. Fontos számomra, hogy mások mit gondolnak rólam.							
15. Kilógok a sorból.							
16. Kitartó vagyok.							
17. A társadalomnak hasznos tagja vagyok.							
18. Önálló döntéseket hozok.							
19. Ha valami nem sikerül, elkeseredem.							
20. Bízom magamban.							
21. Ha valami elsőre nem sikerül, próbálok más megoldást találni.							
22. Gyakran halogatom teendőimet.							
23. Rágódom problémáimon.							
24. Nehezen élem meg a kudarckokat.							
25. Megbocsájtok azoknak, akik megbántottak, megsértettek.							
26. Mielőtt döntök, több lehetséges megoldást is végiggondolok.							
27. Igyekszem megfelelni másoknak.							
28. Nem teszek olyat, amivel másokat megbántok.							
29. Az ember saját sorsának kovácsa.							
30. Kevesebb vagyok másoknál.							
31. Szeretek a középpontban lenni.							
32. A környezetem gyakran mondja, hogy szép vagyok.							
33. A környezetem gyakran mondja, hogy csinos vagyok.							
34. Általában kedves, barátságos vagyok.							
35. A környezetem gyakran dicsér a teljesítményeimért.							
36. Kedvelnek humoromért.							
37. Sokan fordulnak hozzám segítségért.							
38. Gyakran előfordul, hogy környezetemben negatív megjegyzéseket tesznek rám, lenéznek.							

**86. Jelöld meg, hogy milyenek érzed magad inkább:**

1.	Szerencsétlennek	Szerencsésnek
2.	Boldogtalannak	Boldognak
3.	Elégedetlennek	Elégedettnek
4.	Pesszimistának	Optimistának
5.	Szomorúnak	Vidámnak
6.	Gyengének	Erősnek



7.	Gyávának	Bátornak
8.	Szeretetlennek	Szeretettnek
9.	Megbízhatónak	Megbízhatatlannak
10	Önzőnek	Önfeláldozónak
11	Lustának	Szorgalmasnak
12	Rosznak	Jónak
13	Elhagyottnak	Megtaláltnak
14	Bizalmatlan vagyok	Bizalommal teli vagyok
15	Szürkének	Ragyogónak
16	Láthatatlannak	Láthatónak

**87. A családom olyan mint**

.....  
.....  
.....

**88. A nevelőcsaládom/otthonom, csoportom olyan mint,**

.....  
.....  
.....

**89. Becsüld meg, hogy átlagosan időd hány %-ban érzed magad boldognak.**

Fordyce –féle érzelmi kérdőív alapján. Forrás: Seligman 2008:321.

**Írd be a pontozott vonalra, hogy átlagosan:**

Az idő .....%-ban vagy boldog.

Az idő .....%-ban vagy boldogtalan.

Az idő .....%-ban vagy semleges (se boldog, se boldogtalan).

**90. Karikázd be a megfelelő számot az alábbi skálán aszerint, hogy mennyire igazak rád a következő állítások? (1-egyáltalán nem igaz; - 5 tökéletesen igaz)**

<b>Gyerekek erősségeit felmérő teszt</b>	1	2	3	4	5	77	9
<b>Katherine Dahlsgaard PhD Forrás:</b>							9
<b>Seligman 2008: 303.</b>							
<b>Kíváncsiság</b>							
1. „Még ha egyedül is vagyok, nagyon ritkán unatkozom.”							
2. „Ha tudni akarok valamit, a korombeli gyerekekhez képest, gyakrabban nézek utána egy könyvben vagy az interneten.”							
<b>Tudásszomj</b>							
3. „Nekem valódi izgalom, ha valami újat kell tanulnom.”							
4. „Gyűlölöm a múzeumlátogatásokat.”							
<b>Értéktétel</b>							
5. „Jó vagyok abban, hogy megítéljem a							

társaimmal való játék során felmerülő problémák okát.”							
6. „Szüleim folyton azt mondják, hogy rosszul ítélem meg a dolgokat.”							
<b>Találékonyság</b>							
7. „Folyton én vagyok az, aki új, mókás dolgokat kezdeményez.”							
8. „Jobb fantáziám van, mint a korombelieknek.”							
<b>Szociális intelligencia</b>							
9. „Mindegy, hogy kikkel vagyok, mindig jól beleillem a csoportba.”							
10. „Mindig tudom, hogy miért vagyok boldog, szomorú vagy mérges.”							
<b>Perspektíva</b>							
11. „Felnőttek szerint érettebb vagyok a koromnál.”							
12. „Tudom, hogy mik azok a dolgok, amelyek az életben igazán számítanak.”							
<b>Helytállás</b>							
13. „Kiállok magamért, még ha félek is.”							
14. „Akkor is azt teszem, amit helyesnek tartok, ha csúfolnak érte.”							
<b>Kitartás</b>							
15. „A szüleim folyton megdicsérik, hogy elvégzem a feladataimat.”							
16. „Ha megkapom amit akartam, az azért van, mert keményen megdolgoztam érte.”							
<b>Integritás</b>							
17. „Én sohasem olvasok bele mások naplójába, vagy leveleibe.”							
18. „Ha kell hazudok, hogy kihúzzam magam a bajból.”							
<b>Kedvesség</b>							
19. „Erőfeszítéseket teszek azért, hogy kedves legyek az osztályba került új gyermekekkel.”							
20. „A múlt hónapban segítettem a szüleimnek, szomszédaimnak anélkül, hogy megkértek volna erre.”							
<b>Szeretet és szeretet elfogadása</b>							
21. „Tudom, hogy valaki más életében én vagyok a legfontosabb.”							
22. „Még ha sokszor össze is vagyunk veszve a testvéreimmel vagy unokatestvéreimmel, nekem ők igazán fontosak.”							
<b>Közösségi szellem, polgári öntudat</b>							

23. „Igazán élvezem, hogy egy szakkör vagy klub tagja lehetek.”							
24. „Az iskolában igazán nagyon jól együtt tudok működni a csapattal.”							
<b>Becsületesség</b>							
25. „Még ha nem is szeretek valakit, azért igazságosan bánok vele.”							
26. „Mindig elfogadom, ha tévedek.”							
<b>Vezetői képesség</b>							
27. „Valahányszor egy csapattal játszom, vagy sportolok, engem akarnak megválasztani vezetőjüknek.”							
28. „Mint vezető, elismerést és csodálatot váltok ki.”							
<b>Önkontroll</b>							
29. „Bármikor gond nélkül abba hagyom a tévénezést, vagy video nézést, ha kell.”							
30. „Folyton késésben vagyok a dolgaimmel.”							
<b>Óvatosság</b>							
31. „Elkerülöm azokat a helyzeteket, és gyerekeket, amelyek és akik bajba keverhetnek engem.”							
32. „A felnőttek sokszor mondják nekem, hogy ügyesen választom meg amit mondok és csinálok.”							
<b>Szerénység</b>							
33. „Ahelyett, hogy magamról beszélnék, inkább hagyok másokat magukról beszélni.”							
34. „Az emberek úgy látják, hogy én folyton szerepelni akarok.”							
<b>Szépség értékelése</b>							
35. „Jobban szeretek zenét hallgatni, filmeket vagy táncelőadásokat nézni, mint legtöbb korombeli gyerek.”							
36. „Szeretném megfigyelni, hogyan változik meg ősszel a fák leveleinek a színe.”							
<b>Hála</b>							
37. „Amikor az életemre gondolok, sok dolog van, amiért hálát érzek.”							
38. „Elfelejttem megköszönni a tanáromnak, hogy segített.”							
<b>Remény</b>							
39. „Ha rossz jegyet kapok az iskolában, arra gondolok, hogy legközelebb							

jobb eredményt fogok elérni.”								
40. „Úgy gondolom nagyon boldog felnőtt leszek, ha felnövök.”								
<b>Hit, vallási meggyőződés</b>								
41. „Hiszem, hogy minden ember egyedi és valami fontos célja van az életének.”								
42. „Ha rossz dolgok történnek velem, a vallásos hitem segít abban, hogy jobban érezzem magam.”								
<b>Megbocsátás</b>								
43. „Ha valaki megbánt érzéseimben, sohasem próbálom visszaadni, vagy bosszút állni érte.”								
44. „Megbocsátom az embereknek a hibáikat.”								
<b>Humor</b>								
45. „A legtöbb gyerek azt mondja, hogy velem igazán nagyon vicces együtt lenni.”								
46. „Ha egy barátom nagyon lehangolt, vagy én vagyok szomorú, akkor megpróbálok valami vidám dolgot csinálni, vagy mondani, hogy jobbra fordítsam a helyzetet.”								
<b>Temperamentum</b>								
47. „Szeretek élni.”								
48. „Amikor reggel felébredek, izgatott vagyok, mert egy új nap kezdődik.”								

<b>91. Valláshoz, hithez való vonzódás.</b>	1	2	3	4	5	77	99
1. Templomba járok.							
2. Imádkozom.							
3. Istenben hiszek, megsegít a bajban.							
4. Olvasok vallási történeteket.							
5. Hittanra járok.							
6. Gyerek Bibliát olvasok.							
7. Bibliát olvasok.							
8. Vallási közösséghez tartozom.							
9. Beszélgetek Istenről.							
10. Énekelek a szeretetről, hitről, Istenről.							
11. Hiszek az élet értelmében.							