

Tartalomjegyzék
2001., 4. lapszám

Szerző

Pongrácz Erzsébet
Székács Eszter
Szalay Dénes

Balogh Eszter

Soós Zsolt

Spitzer Tibor

Lovas Zsuzsa

Büki Péter

Sós Mari

Cím

Egyszemélyes háború gyermekáldozatokkal

Emese

Gondolatok a minőségbiztosítás lehetőségeiről a
gyermekvédelemben

Gyermeki és diákjogok az iskolában: egy kérdőíves
vizsgálat eredményei

Hozzászólás László Judit: Családsegítés,
gyermekjólét vagy valami más c. vitaindító cikkéhez

Leválasztás

Nikolett

Speciális szükségletű gyermekek a gyermekvédelmi
szakellátórendszer intézményeiben

Természet – és környezetvédő táborok

Írta: Pongrácz Erzsébet

EGYSZEMÉLYES HÁBORÚ GYERMEKÁLDOZATOKKAL

Mindenkinek vannak történetei, melyeknek a bármikori hivatalos gyermekvédelem kontra gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerekek a főszereplői. Ezek a történetek olyanok, mint a közlekedési baleset-hírek; ahogy az áldozattá nem váló, az utakról naponta épségben hazatérő milliányi ember, úgy a sok ezer, többé-kevésbé átlagos felnőtté váló állami gondozott gyerek élete sem hír-értékű. Az újságíró, tv-riporter, dokumentumfilm akkor csap le, ha valami eltérő, rendellenes, szokatlan vagy, sajnos nem ritkán, brutális történik, ami aztán az esettől, a riporter vérmérsékletétől és szándékától függően készíti együttérzésre, vitára, továbbgondolásra és ítélkezésre a nézőt, olvasót. Jelen esetben Csillag Ádám Filmszemle-díjas dokumentumfilmje, a Mostohák, válthatott ki viharos és érzelemfűtött beszélgetéseket, elítélő és felmentő kritikákat a tv-nézőkből. Azok kedvéért, akik nem látták a filmet, röviden a történet:

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében gazdasági okok miatt jelentős létszámcsökkentést határoztak el. A végrehajtás a megyében működő 33 hivatásos (vagyis erre annak idején spontán vállalkozott, ilyen irányú képzésben részt nem vett) nevelőszülőpárt és a náluk nevelődő mintegy 200 gyereket érintette. Az intézmény vezetője elismerte, hittek abban, hogy a családok a nekik járó fizetség nélkül is vállalják a már évek óta velük élő gyerekek további nevelését. Az előrevetített remény bevált; egyetlenegy nevelőanya mondott csak nemet, anyagiakra és munkajogi paragrafusokra hivatkozva. A filmben két nevelőcsaládot ismerünk meg a 33-ból, az egyiknél öt-hat, részben fogyatékos kisgyerek, a másikban két 17 éves lány és egy 12 éves kisfiú él. Nyilvánvaló, hogy mind a 33 családot megrendítette a szülők munkaviszonyának és fizetésének megszűnése; sorsuk csak annyiban különbözik az „átlagos” munkanélkülivé válástól, hogy ők nem saját gyerekeiket nevelik, és munkaviszonyukat éppen e gondozott gyerekek nevelésére hozták létre. A filmbeli bonyodalom a másik családban jelentkezett: az anya, ragaszkodván fizetéséhez, státuszához, nyugdíjához, egyetlenegyként a 33 közül, lemondott a két 17 éves, 3 éves koruktól nála nevelkedő kislány és a szintén kicsi kora óta a családba került 12 éves fiúcska további neveléséről, s a gyerekek, karácsony előtt néhány nappal bekerültek egy intézetbe. Az anya tovább folytatta egyszemélyes háborúját (talán arra is gondolt, ha ő győz, győz a többi nevelőszülő is). A gyerekek egy ideig látogatták harcos nevelőanyukájukat, aki végül, két fokon elvesztett pereit után, a Legfelsőbb Bíróság döntésére várva, eltiltotta a gyerekeket a „hazalátogatástól” is.

A családokat, a gyermekvédelmi vezetőket, szomszédokat, tanárt hallgatva számtalan kusza gondolat kezdett gomolyogni bennem, indulataim-érzelmeim, a film készítőinek jóvoltából és akaratából, hol erre, hol amarra kószáltak... Képek... Ahogyan a fiúcska akadozva felolvassa a nyilvánvalóan az anya által írott segítségkérő levelet, az asszony, amint megmutatja a házat, elsorolja, mit kinek a halála után rájuk maradt lakások árából vett, a gyerekek, amint szobáikat és az „emlékeket” mutatják, s közben az egyre fokozódó hiányérzet: apa nincs? A gyerekek kizárólag az anyukáról beszélnek, az asszony talán, ha kétszer említi a férjét, a döntésekről egyes szám első személyben beszél, ő, az anya az, aki határoz, aki ítél, aki perel, és aki végül kamera előtt is lemond a gyerekekről. A búcsúzás, sírás-zokogás közepette, miközben az anya érzelmentes hangja irányítja a végleg távozó gyerekeket (ezt fogd meg, ezt vidd ki), egy ajtó mögül rázkódó vállú, lehajtott fejű férfi alakja tűnik elő – egy zokogó férfi, az apa. Akinek hangját nem hallottuk, akiről szinte szó

nem esett, akinek, és akiról a gyerekek egyetlen egyszer sem mondták, hogy apa, aki csak néha tűnt fel a filmen, valahol a háttérben álldogálva, ez a férfi némán, egy ajtó mögé húzódva ül és zokog. Mindaz, amit eddig a pillanatig gondoltam GYIVI-ről, paragrafusokról, szülőkről és gyerekekről, itt szétmállott. Ez a finom, tapintatos, szöveg nélküli képsor rádöbentett: ez az ember nem akarja azt, ami most történik, ez a férfi szereti ezeket a gyerekeket, csak ő szereti őket, ő ingyen is felvállalná mindhármójukat; csak éppen neki nincs szava az asszonnyal szemben, az ő akarata, vágyai nem léteznek, tőle nem kell elköszönni, őt nem szokás meglátogatni....És ettől a perctől nem sajnálom a gyerekeket; talán még időben kerültek el onnan, ahol a család kizárólag az anyából, a szabad szombatért perlekedő-pereskedő (mikor van bármely anyának szabad szombatja?), a vagy fizetnek vagy nem kellenek anyából állt. Fizetett nevelőanya. Végeredményében a többi nevelőszülő között ő az egyetlen „profi”. Az igazi munkavállaló. Akivel szerződést kötnek, aki fizetést, nyugdíjjogosultságot és táppénzt kap, akinek jár a munka törvénykönyvében előírt minden juttatás és javadalmazás, a fizetett szabadnap és szabadság. Akinek végeredményében mindegy, mi a munkaszerződés tárgya. Ugyanilyen tisztességgel látna el malacokat, termelne dinnyét, vezetné valamely cég könyvelését vagy javítana kéziratokat, végezne bármely munkát. Amíg fizetnek érte. Innen, de csakis innen nézve, úgy tűnik, igaza van. A munkaszerződés nem kötelez egyetlen állampolgárt sem arra, hogy munkaviszonya megszűnte után dolgozzék. Így hát ő, élve törvény adta jogával, nem dolgozik tovább „ezeknek”. Jogilag teljesen rendben is van mindez. Mi az, ami miatt ő maga is azt mondja a filmen, „most mindenki engem fog okolni azért, hogy a gyerekek Intézetbe kerültek”, mi az, ami, ha el nem is bizonytalanítja igazának tudatában, mégis valami csekélyke lelkifurdalást okoz neki? Úgy érezhette magát magánháborúja utolsó csatájában, mint az a túszejtő, akinek követeléseire „rendben van, öld meg a túszeit, hiába zsarolsz minket” a válasz, s közben persze már összeállt a különleges kommandó a túszok kimentésére. Zavarodottságát hihetetlen biztonságérzéssel és saját igazságának konok hangoztatásával leplezi; mely igazságot most még a gyerekek is igazságként hisznek el. Vajon mikor döbbennek rá, hogy az anyának nevezett embernek ők csak egy köszörülendő munkadarab voltak. És mi lesz, amikor rádöbbennek?

Ami túlmegy a konkrét történeten, az a nevelőszülő, de különösen a nevelt gyerek-lét. Miért vállalkozik egy házaspár saját gyerekei mellett vagy nélkül arra, hogy akárhány állami gondozott gyereket saját otthonában neveljen? Mennyire kerül közel a felnőtt a gyerekekhez, akikből néhány valóban csak átmeneti időre kerül az állam gondozásába, és akit vér szerinti szülei egyszer csak hazavisznek? Mennyiben tekinthető családnak az a közösség, melyben fizetésért fogadnak be gyerekeket? Mennyire kell és lehet megszeretni a gyerekeket, és a gyerekek hogyan szeressék az őket nevelő felnőtteket? Ki tudja, hogyan élnek meg a különböző korú gyerekek azt, hogy őket szüleik „zaciba adták” vagy fordítva, a gyámhatóság elvette őket a szülőktől, hogy aztán egy másik családba kerülnek, ahol ők nem „saját” gyerekek, a testvéreik nem az igazi testvéreik, hogy lehet, hogy majd – van, aki várja, és van, aki retteg tőle – értük jön az igazi anyukájuk...A nevelőszülők nyilván választ kapnak kérdéseikre az oktatóktól, terapeutáktól. De ki és hol „képezi ki” a nevelt gyerek-létre azokat, akikről mindez szól: a gyerekeket?

Írta: Székács Eszter

EMESE

BEVEZETŐ

Egy nyolc éves kislányt, Emesét édesanyja, a gyerek elbeszélésén alapuló, rendőrségi ügyvéddagadt inceszt történet miatt hozott el egy budapesti nevelési tanácsadóba.

„Igaz-e ez az egész, hazudik-e a kislány?” – kérdezte tőlem az anya már az első találkozásunkkor. De nemcsak ő, hanem a kollégák többsége is, akikkel az esetet megbeszéltem, erre a kérdésre vártak választ. Sokat tépelődtem azon, hogyan tudnám megfogalmazni a magam, és a hiteles történetet firtatok számára, miért nem tartom relevánsnak – és így eldöntendőnek – a kérdést a terápiás munkámban. A bíróságnak persze pontosan ebben a kérdésben kell egyértelműen állást foglalnia. A család – és így Emese – jövője is nagyban függ attól, mi derül ki a nyomozás során. Én azonban úgy vélem, hogy a külső realitás számbavétele mellett a belső – pszichikus térrel kell kapcsolatba kerülnöm. A belső reprezentáció az, amivel dolgozom.

Azt a kérdést tettem fel magamnak, mit csinálnék másként a munkámban, ha csoda folytán saját szememmel látom, mi történik a kislány által leírt helyszínen és időben. Ha minden pontosan a kislány szavai szerint történt, akkor a gyerek, fantáziáit, pszichés elhárításait, teljes személyiségét, fejlődési kapacitását, a környezet megtartóképességét felmérve igyekeznék segítséget nyújtani. És mi történik akkor, ha nem ugyanazt látom, mint amit a kislány elmesélt? Ugyanazt tenném, mint az előbbi esetben, csak talán még pontosabban próbálnám megismerni a külső és belső világa közötti kapcsolatot.

A terápia kezdetén nem az az elsődleges kérdés, mikor kezdődött az inceszt kapcsolat, mi az, ami megesett. A feladatom inkább az, hogy segítsek anyának és lányának abban, hogy ők tudják elválasztani a fantáziát a realitástól.

Az Emesével folyó munka épp azt a kérdést veti fel a legélesebben, hogy miként lehet úgy dolgozni, hogy a külső és a belső realitás között alig tisztázhatók a határok. Milyen kompenzatórikus munkával lehet a kislányt hozzásegíteni a harmonikus fejlődéshez. Mekkora hangsúlyt kell éppen ezért a jelenben, az itt és mostban Emese valós környezetére fordítanom.

A diagnosztikus fázisban nyilvánvalóvá vált, hogy nem egy egyszeri traumatikus esemény feldolgozásában kell pszichoterápiás segítséget nyújtanom. A kislány viselkedése, mentális állapota, érzelmi reakciói mind a súlyos hospitalizáltság állapotára engedtek következtetni. Emese terápiája – a közel két hónapos nyári szünettől eltekintve – folyamatosan zajlik több mint egy éve heti egy órában. A befejezés még távoli, előreláthatólag hosszú – akár több éves – munkára lehet számítani. A terápia fent vázolt nehézségei miatt szükségesnek látom, hogy az anyával havonta egyszer konzultáljak, illetve folyamatos kapcsolatot tartsak Emese tanítónőjével is.

EMESE

2000. február elején telefonon jelentkezett a nevelési tanácsadóban egy asszony azzal a panasszal, hogy nyolc éves lányát, Emesét elvált férje, a családtól különélő édesapa bántalmazta.

Az első alkalomra csak a szülőket hívom. Az anya egyedül, több mint harminc perces késéssel érkezik. A kövérkés, szemüveges, kislányos, meglehetősen elhanyagolt külsejű asszony csapzottan esik be a rendelésre. A késésről említést sem tesz. Kezében papírt tart, majd nyújt felém, átveszem, és az asztalra teszem (utólag olvasom csak el: ez a rendőrségi feljelentés). Szeretném ha elmondaná, hogy miért keresett fel, mondom. Akadozva, a történet fonalát ismétlődően elveszítve próbálja tudomásomra hozni a történeteket. Meg-megáll, várja a kérdéseimet, melyekre színtelen hangon, rendkívül bizonytalanul és röviden válaszol. Riadtan, minden látható érzelmi hullámváz nélkül beszél. Tömondatokban, de pironkodás és eufémizmus nélkül idézi a gyerek szexjeleneteket leíró szavait. Olyan érzésem van mintha egy silány, rosszul fogalmazott, minden személyességet nélkülöző újsághírt hallanék.

A töredezett mondatokból a következőket tudtam meg. Az előző héten (több mint egy hónappal a karácsonyi szünet után) Emese az anyai nagyszülőkkel nézte a TV-ben az Első csók című sorozatot, amikor egy filmbeli jelenet kapcsán a kislány elmondta a nagymamának, hogy az apja is ilyen nyelves pusztit szokott neki adni. A nagyszülők tiltakoztak, mondván, hogy nyilván pusztikozásra gondol. Emese ekkor azt mondta, hogy van egy titka, amiről csak a nagymamának akar beszélni. Majd félrevonulva a nagymamának pontosan leírta, hogy az édesapja milyen szexuális játékokba vonta őt be a karácsonyi láthatás ideje alatt. Emese nem tett utalást erőszakra, kényszerítésre. Arra nem tudott válaszolni, hogy mióta és milyen rendszerességgel zajlottak ezek az események. A nagymama szól az édesanyjának, aki azonnal elment a rendőrségre és feljelentést tett, majd a rendőrség tanácsára jelentkezett a tanácsadóban. (Az első interjú után elolvasott rendőrségi jegyzőkönyvben szinte szó szerint ugyanazokkal a nyelvi fordulatokkal találkoztam, mint amiket az anyától hallottam.) Nőgyógyászati vizsgálat eredménye szerint sérülésre utaló jel nincs, a kislány szűz.

Kértem az asszonyt, hogy segítsen megértenem a helyzetet, ismertessen meg családi körülményeikkel. Az anya azt az érzést ébresztett bennem, mintha egy decentrálásra alig képes kisgyerekekkel beszélnék, aki még nem tudja belátni, hogy a másik nem tudhat mindent, amit ő tud, gondol, érez.

Az objektív információk szintjén a következőket sikerült megtudnom. Az anya nagyon fiatalon ment férjhez a nála hét évvel idősebb apához. A gyereket mindketten akarták, várták. A kislány komplikációmentes terhességből, időre született. Sárgasága miatt tíz napig kórházban tartották. Hat hónapos koráig szopott. Mozgás- és beszédfejlődése jó ütemű volt. Két évesen már éjjel-nappal szobatiszta. Anamnézise tisztának mondható, a szokásos gyerekbetegségeken kívül nem volt említésre érdemes szomatikus problémája.

Emese alig múlt két éves, amikor a szülők elváltak. Az édesapa ugyanis szó nélkül összepakolt mindent, és otthagyta az üres lakásban anyát és lányát egy másik nő kedvéért. Amikor az anya erről beszél, érzései megmozdulnak, arca kissé kipirul, hangja színesebb lesz, tekintete elhomályosodik. Emese most édesanyjával, annak jelenleg, férjével és egyéves féltestvérével, Zsolttal él együtt. Az édesapa a saját szüleinél, falun, egy családi házban lakik. A kislány a magyar szabványoknak megfelelő láthatási időket tölti itt az apával. Az asszony utalást sem tett arra, hogy bármiféle konfliktus lenne közte és volt férje között. Nincs egy kritikus megjegyzése, egy panaszszava sem az apára.

A kapcsolattartást Emese öt éves korában egy rövid epizód zavarta csak meg, mely magától megoldódott. „Három hétig nem akart menni az apjához, de nem tudta megmondani, hogy mi a baja, aztán magától rendbejött minden.” Utólag -a történetek fényében – sem tesz kísérletet az anya, hogy beleélje magát lánya helyzetébe, értelmezze a gyerek érzelmeit, motivációját, viselkedését. Az interjúnak ezen a pontján támadt bennem az

az érzés, hogy ennek a gyermekszerű anyának az ereje, a figyelme erősen korlátozott. Konstatálja csak az eseményeket, melyekbe csak beletörödni képes anélkül, hogy magyarázatot próbálna találni rájuk, tiltakozna ellenük, vagy befolyásolni próbálná őket.

A rendőrségi feljelentést az apa ellen ugyan megtette, de többször kifejezésre juttatja, hogy ő nem tudja, mi az igazság. „Szeretném, ha megvizsgálná, és megmondaná, hogy igaz-e, amit a kislány beszél.” Felteszem neki a kérdést: „Maga ismeri a volt férjét. Képesnek tartja őt erre?” Az asszony válasza határozott nem, de tétován hozzáfűzi: „de hát, annyi ilyen lehet hallani.”

Tapasztalt-e viselkedésváltozást Emesénél, amit összefüggésbe tud hozni a gyermeke által elmondottakkal – kérdezem. „Igen, első osztály második félévétől olyan rendetlen lett, szétszórt. Azelőtt sose volt baj vele, egy szóból mindent megértett, de azóta rengeteg gond van vele. Sokat kell vele veszekedni, nem ért meg semmit. Biztos azóta van ez.” Ezek az anya első energikusabb mondatai, az eddig elhangzottakhoz képest ez kifejezett panaszáradatnak tetszik. Utalok rá, hogy az említett időpont egybeesik a kistestvér születésével. Furcsálva néz rám: „Ennek nem lehet semmi köze hozzá. Emese nagyon szereti a testvérét, jól megvan a két gyerek.” Az anya nem mutatja semmi jelét, hogy bármilyen szinten összefüggést tudna felfedezni lánya viselkedésváltozása és a kistestvér születése között. Talán ezért is képzelem Emesét egyre inkább meg-nem-értettnek, magára hagyottnak, gyengédséget, figyelmet keresőnek, akivel a nyelvzavar¹ miatt bármi megtörténhet – akár a valóságban, akár a fantáziában. Egyszerre mozdul ekkor meg bennem az együttérzés, a harag és a tehetetlenség. Együttérzésem szól az érzelmileg deprivált, erőtlen, gyermeki asszonynak, akire a kislánnyal azonosulva haragszom, miközben átélem az anya ólmos, butító tehetetlenségét is.

Az interjú lezárásaként megkérdeztem az anyát, hogy miben kéri a segítségemet. „Szeretném, ha megmondaná igaz-e ez az egész, hogy hazudik-e a kislány?” Konstatáltam, hogy ebben a helyzetben leginkább ez a kérdés foglalkoztatja, és nem engedi, hogy a segítségre szoruló gyerek képe kerüljön az előtérbe. Jeleztem, hogy a kérdésére az igazságügyi pszichológus dolga feleletet adni. Én annyit látok, hogy- bármi történt is Emesével – a kislány nagy bajban van, és segítségre szorul, mint ahogy neki – az édesanyának – is nagy szüksége van a támogatásra. Segíteni szeretnék, és nem nyomozni, vagy igazságot osztani. Szemüvege fölött némán, révetegen nézett, majd kisgyerekes mosoly jelent meg az arcán. „Akkor jöhetünk?”

Az óra után határozottan az volt a benyomásom, hogy anya is, lánya is nagyon nehéz helyzetben van, akkor is, ha megtörtént (egyszer, sokszor) a szexuális visszaélés, akkor is, ha a kislány ilyen konfabulációkkal kell, hogy éljen. Az első interjú anyaga azonban nem engedett szabadulni az anya kérdésétől. Az apa képe sehogy sem tudott kirajzolódni bennem, keveset, és nagyon nehezen összeilleszthető dolgokat tudtam meg róla. Az anya vakfoltja Emese – testvérszületés idejére eső – viselkedésváltozásával kapcsolatban, a körülmények (TV-nézés az anyai nagyszülőknél), ahogy a kislány szóba hozta a történeteket, mind-mind abba az irányába vittek, hogy inkább konfabulációnak aposztrofáljam a hallottakat.

A kollégáimmal folytatott esetmegbeszélés – miközben ezt a feltételezést valószínűsítette – segített abban is, hogy félretegyem ezt a terápiás munkát akadályozó dilemmát. Két nap múlva már a bajban lévő gyereket vártam.

Anya és lánya pontosan érkeznek. Bemutatkoznék a kislánynak, de az asszony félrehúzó, és suttogva mondja, hogy volt férjét letartóztatták, és beismerő vallomást tett. Neki most

¹ A nyelvzavar kifejezést itt a Dr. Ferenczi Sándor által leírtak értelmében használom.

jutott tudomására, hogy a családból már többen is tudtak az apa – nem Emesével kapcsolatos – pedofil történeteiről.

Emese közben sétálgat a váróban, nézelődik, nem látom rajta sem a zavar, sem a szorongás jeleit. Nem tesz erőfeszítéseket annak érdekében, hogy hallja, miről beszélgetünk. A pufók, puha óriásmackóra emlékeztető lány megilletődöttség nélkül jön be a szobámba. Mintha a személyes teremt nem is érzékelné olyan közel lép hozzám, többször belém botlik. Gátlástalanul minden tárgyat megfog, szekrényajtókat kinyit, kérdezősködik. Egyetlen tárgy, játék, téma sem ragadja azonban meg annyira, hogy lehorgonyozzon mellette.

Kis idő múlva kifogy a felfedezni valókból, ekkor rajzolni hívom. Családrajzot kérek tőle. A legnagyobb papírt kiválasztva, vonakodás nélkül munkához lát. Lassan, szöszmötölve dolgozik.

Eleinte nem értem, mit csinál, mert csak grafit téglalapok kerülnek a papír bal alsó sarkába. Kérdésemre elmondja, hogy az apai nagyszülők házat rajzolja. (Az óra végére a rajzlapon csak a monoton, ismétlődő mozdulatokkal felépített téglafal és az ablak válik láthatóvá a családból, pontosabban a család helyett. Második alkalommal fejezi csak be – kérésemre – a családrajzot.)

Emese félórán keresztül komótosan illesztgeti egymás mellé a téglákat, és közben szinte irányíthatatlanul beszél. Kíváncsian figyelem. Szeretném megtudni, milyen fantáziákkal jött hozzám, milyennek érzékeli ő a helyzetét. Megpróbálok kontaktust teremteni vele, de ez nagyon nehéz. Bár viselkedése, beszéde gátlástalanul nyílnak tetszik, válaszaimra, gesztusaimra alig reagál. Úgy érzem magam, mint akire nem kíváncsiak, mint akit teljességgel figyelmen kívül hagynak. Az a benyomásom, hogy az általam átéltek Emese alapélményei lehetnek.

Ő hozza szóba az apát. Szavaiból kiderül, hogy tisztában van azzal, miért hozta hozzám az édesanyja. Tudja, hogy az édesapja börtönben van, hogy- bár kimondottan szeretett az apjánál lenni – nem mehet oda soha többé, és talán soha nem láthatja őt viszont. Bizarr, és érzelmileg alig követhető, ahogy ezeket a dolgokat ugyanazon a hangon, és érzelmi hőfokon említi, ahogy a szobámban lévő tárgyakról, vagy számomra indifferensnek tetsző témákról beszél. A drámai hangsúlynak ez a fajta hiánya, a differenciálatlanság jellemezte az anya elbeszélését is, de Emese esetében ez még szembetűnőbb volt.

Együgyű mosollyal, kacarászva mondja: „Meséljem el, mi történt? Az apa olyan nőies dolgokat csinált velem. Azt hiszi, hogy én nő vagyok!” Félszeggel figyel, nyilván nem érkezett meg a megszokott reakció, mert még kétszer megismétli a mondatot. „Szeretném elmondani, hogy mi történt.” – mondom. Erre azonnal mondja: „Az apa este bejött, és csak zokni volt rajta, és levette a pizsamámat, és olyan nőies dolgokat csinált velem. Puszilgatott ott, tudod?” Közben viselkedése, testtartása változatlan, talán a rajzolás tempója, mozdulatainak egyenletessége változik egy hajszálnyit. Felnőttek által szentesített szövegnek hallom, amit mond, de van valami önfeledt öröm az arcán, ahogy ezt meséli. A fogyatékoság határát súrolóan naivnak látom őt, ahogy beszél.

A szavak szintjén egyszer említi ugyan, hogy rossz az, amit az apa tett, de nem kapcsolódik ehhez semmiféle negatív színezet. Csapongó beszédéből az tűnik ki, hogy kellemes élmények kötik őt az apjához, és annak családjához, szinte csak róluk beszél. „Amikor építette a papa a házat, akkor én adogattam a téglát, olyan erős vagyok.” – büszkélkedik. Az apai család – bármi történt is ott – Emesében kellemes élményeket hagyott. Bár szomorúságot, a veszteségérzésnek a nyomait nem érzékelem.

Több mint félóra után elunja a helyzetet, és kéri, hogy játszasson. A szobámban lévő textilállatok közül a hosszúnyakú, kitömött rongypulykát választja. Nyakon ragadja az

állatot, lába közé fogja, ugrándozik vele. Fékevesztetten sikong, visítva „műkacag”. Nekem ront a pulykával, a csőrével döfköd, csiklandozni próbál. Másodpercek alatt olyan mélyen benne van az ingerlő, izgató játékban, hogy nem lát, nem hall. Hiába jelzem neki minden rendelkezésemre álló verbális és non-verbális eszközzel, hogy nekem ez túl sok, pörög tovább. Egy egyszemélyes – leplezetlen szexjátékba csöppentem, ahol tehetetlenül sodródó, használati eszköznek érzem magam.

Kisidő múlva kikapja lába közül a pulykát, és egyre nagyobb lendülettel püföli az állatot. „Megdöglött!” ismételteti kacarászva. Csak a káoszt érzem, nem tudom értelmezni, ki és miért döglött meg? Ki és miért gyilkolt?

Emese átélette velem – ha nem is volt képes szavakba foglalni vagy, megjeleníteni – azokat az érzéseket, állapotokat, melyek az ő mindennapi élményei: a kiszolgáltatottság, a zűrzavar, a tehetetlenség, a sodródás, a figyelmen-kívül-hagyottság, a túlingereltség. A kislány eszköztelenségét éppen abban láttam, hogy a külső, belső történések feldolgozásához nem áll rendelkezésére az életkori szintjének megfelelő szimbolizáció, a játék, a nyelv. A projektív identifikáció látszik annak a kommunikációs csatornának, amin keresztül hírt tud valahogy adni belvilágáról.

A következő órákon egyre elhanyagoltabbnak, regresszívebbnek, már-már hospitalizáltnak látom a kislányt. Arca, különösen a szája környéke kisebesedett, erősen nyálzik. A második órától kezdem hallani akadozó, néha kifejezetten dadogásba hajló, rövid időkre agrammatikussá váló beszédét. Felmerül bennem az értelmi fogyatékoság lehetősége is, miközben percekre tapasztalom, hogy kifejezetten éles eszű, értelmes.

Alig vannak pillanatok, amikor úgy érzem, hogy kapcsolatban vagyunk, hogy rám bizza magát, hogy értjük egymást. Ziláltan keres valamit, de pár percnél tovább nem tud megmaradni egyetlen játéknál, tevékenységnél sem. A közös játékok ritka perceiben az a kizárólagos szerepem, hogy az utasításai szerint cselekedjek, de én sose tudok ezeknek megfelelni. Türelmetlenül átveszi a helyemet, mert mindent rosszul csinállok.

Az egyik órán a szekrényből bababútorokat, és Barbie babákat – anyát, apát, lányt, és fiút – vesz elő. Megörülök a játék lehetőségének. Emese szerepet oszt: „legyél te a felnőttekkel, én pedig a gyerekekkel, mondjuk itt laknak, és a gyerekek egyedül vannak.” Kezdődik a játék: „Sziaztok gyerekek, nagyon egyedül voltatok? Siettem haza.”- indítok. „Nem jó, mondd azt, hogy puszi gyerekek, bálban voltam” – és veszi ki a kezemből az anyafigurát. Fogom az apababát és lépnek be a térbe. „Ne gyere még, mondjuk azt, hogy az apa itthon volt már, és fekszik az ágyon, és a gyerekek meglesik” – és kikapja kezemből a babát, lefekteti.

Konstatálom, hogy a babákat tőlem elvéve, kiszorított a játékból. Ülök és figyelem, mikor kínálkozik számomra újból lehetőség. Kézben tartja mind a négy babát, de nem játszik velük, inkább elmondja, hogy mit is fogunk majd játszani. Kezdem úgy érezni magam, mintha egy autentikus, elidegenítési effektusokkal dolgozó Brecht előadást látnék. „Mondjuk azt, hogy bálban voltak és hazajöttek, a gyerekek meg úgy csinálnak, mintha aludnának, de igazából leskelődnek. Kezdd már!” Türelmetlensége csak fokozza tehetetlenség érzésemet. „Melyikkel lehetek én?”- kérdezem. „Hát mondtam, te legyél a férfiakkal, mert én vagyok a nő.” „Igen, akkor ebben a játékban tied a női szerep.” Próbálok reflektálni a történetekre, de Emese nem reagál. Már én is csak a saját erőlködésemet hallom, egyre erősebb bennem az elveszettség érzése, haszontalannak, és üresnek érzem magam. Felemelem a férfi babákat, és várok. „Miért nem kezded már” – szól rám. „Sziaztok lányok, megjöttünk! Hol vagytok?” „Mondjuk azt, hogy az apuka nem veszi észre, hogy itthon vannak a többiek”- állít le megint. „Vajon hol lehet a családom, nem látok senkit, és semmit.” – iparkodom megfelelni az instrukcióinak. „De mondjuk azt, hogy bejönne az

apuka és megijesztenék őt a gyerekek” – és megint kiveszi kezemből a babákat. „Nagyon rossz nekem, hogy nem tudom kitalálni, hogy is szeretnéd, hogy a játék folytatódjék.” Nem válaszol, nem is néz rám, talán a teste picit feszesebb lesz, és nyújtja vissza a férfi szereplőket. „Jólesik, hogy megértettél.” – mondom, és átsuhan rajtam a megértettség pillanatnyi öröme. Látnom kell azonban, hogy szinte változatlan formában folytatódik tovább a terméketlen, kínkeserves erőlködés.

Ott vibrál a levegőben a nyugtalanság, de ez nem tud formát kapni. Nem válik a játékot mozgató erővé, és így – legalábbis az itt leírt órán – a feldolgozás tárgyává sem.

Gondolataim elkalandoznak, a szakirodalom megfelelő passzusai jutnak eszembe, ahelyett, hogy játszanék. Pár perc alatt értelmezésre csábító témák sora kerül elő: magukra hagyott gyerekek, férfiak és nők viszonya, leskelődés, család, félrevezetés, becsapás. Ezeket azonban neki nem sikerül megjeleníteni, személyes tartalommal telíteni; nekem pedig nem sikerül őket a kislány életéhez, fantáziavilágához kapcsolni. Így üresen kongó, pszichológusi okoskodásra ingerlő klisék maradnak csupán. Konstatálom, hogy minden igyekezetem dacára kívül maradok a játékon, de látom azt, hogy ő is csak másodpercekre tud a játékba merülni. Fáradtan és kiürültén ülök, megint nem találtam érintkezési felületet vele.

Az órákat nagyon nehéz befejezni. Csak az elégedetlenséget, a kielégíthetlenséget érezzük. Kínlódunk mind a ketten. Kielégülést nem levén – ahogy jelzem, hogy lejárt az időnk- pánikszerűen megpróbál mindent megragadni. Éhesen nehéz elszakadni a terített asztaltól – főleg úgy, hogy (legalábbis az első órák végén) nem is bízik abban, hogy megint visszatérhet ide.

Minden óra egy újakezdés. A terápiában eltöltött hónapok alatt nem tudtak kialakulni közös, visszatérő játékok, utalások. Emese szavaiból azonban kiderül, pontosan emlékszik a korábbi órák minden mozzanatára. Sokszor az az érzésem, helyben járunk. A nyári szünet előtt válnak könnyebbé a búcsúzások, ez talán az egyetlen jele annak, hogy a terápiás folyamat elindult, és a stabilitás, folyamatosság érzése kezd kialakulni benne.

Egyik alkalommal anyjával, és öccsével, Zsolttal hármában érkeznek a tanácsadóba. Ekkor, villanásnyi képet kapok arról, milyen is lehet Emese otthoni helyzete. A kisfiú végig nyüszíti, sívítja az órát. Hiába választ el tőle fal, zárt ajtó, a kisöcs mégis betüremkedik hangjával a terápiás térbe. Emesén nem látom, hogy hatással lenne rá a kívülről betörő hangáradat. Én azonban nem tudok szabadulni tőle, érzem magamban a növekvő indulatot. Az anya tehetetlen, aki – még ebben a csak Emesének szánt időben – sem képes lányát elég-jó-anyaként megtartani. A kislány helyett haragszom rá. Az óra befejeztével jutok csak el odáig, hogy megsajnáljam az anyát, aki képtelen megnyugtatni a fiát, és a fiút, aki nem tud vigaszt találni az anyjában. Az – az utólag szinte megválaszolhatatlan – kérdés motoszkál bennem, vajon Emesét ki, mikor, hogyan és mivel próbálta megnyugtatni eddigi élete folyamán? Nem itt kell-e keresni a kislány problémáinak gyökerét?

A diagnózis felállításához szükséges teszteknek Emese engedelmesen nekikezdett ugyan, de életkorához képest nehéz volt őt feladathelyzetben tartani. A kislány teszt felvétel alatti viselkedését nem magyarázza, hogy a kötetlen játék volt a terápiás térben szerzett első tapasztalata. Úgy láttam, ugyanis hogy nem a kívülről irányított tevékenységtől szeretett volna szabadulni. A feszültségteli pillanatokot nem bírta, ilyenkor ugrott fel a helyéről, türelmetlenkedett. Kifáradási, koncentrációs problémát azonban nem tapasztaltam a vizsgálati helyzetben.

Mind a projektív (Rorschach), mind az intelligencia (MAWGYI-R) teszt eredményei azt mutatják, hogy Emese súlyos regresszióban van, a mentális fékek igen korlátozottan állnak rendelkezésére (IQ: 74). Az intelligencia teszt adataiból, és a gyenge iskolai teljesítményekből (a 2. osztályos kislány kettes tanuló) kézenfekvően adódna a

következtetés, hogy a gyermek általános értelmi képessége a fogyatékoság határát súrolóan alacsony. Emese egyetlen nivójú viselkedése, valamint a Rorschach teszt több tábláján adott jó színvonalú válasza azonban ennek ellentmond, és inkább a pszuedobilitást valószínűsíti. A gyenge tesztértékek – úgy tűnik – nem egy általánosan rossz intellektus mutatói, hanem a személyiségfejlődést is torzító tényezők miatt megrekedt, több területen súlyosan gátolt, értelmi képességeit kibontakoztatni nem tudó gyermek eredményei. Ezt a feltételezést támasztják alá az elmúlt egy év történései, Emese javuló tanulmányi eredményei, és pedagógusainak a visszajelzései is.

A mentális fékek – már említett – hiánya mellett, a viselkedéses fékek rendkívüli lazasága is okozza, hogy Emesének alig van eszköze, mellyel a konvencionális viselkedés keretei között tudná tartani magát. Mindez tetten érhető a súlyos alkalmazkodási nehézségeket is okozó bizarr, gátlástalan viselkedésben. (A terápia megkezdésekor Emesének az osztályban rendkívül rossz volt a szociális helyzete, társaitól csak visszautasítást kapott különös, mások határait figyelmen kívül hagyó viselkedése miatt.)

Hogyan jelentkezik a szexualitás Emese Rorschach jegyzőkönyvében? A szex, mint tartalom, nem tűnik fel, a ruha azonban, minta test helyettesítője, a rejtőzködés megjelenítője hangsúlyozottan jelen van a szövegben. Kiemelendő ebből a szempontból az érzelmet mozgósító tábla, ahol feltűnik a kislány, illetve a testének elrejtésére a ruha, mindez hátulról látszik. Az érzelmet hívására felbukkanó asszociációk a rejtőzködéssel, a személytelen szexualitásra engednek következtetni. Ez az a pont, ahol a Ferenczi által megfogalmazott nyelvzavar talán a leginkább tetten érhető, hiszen nem a szexualitás szempontjából kritikus helyeken jelennek meg ezek a válaszok, hanem az érzelm-táblán.²

A projektív teszt utolsó válaszában egy alvó (utóteszt: „alszik, mert fekszik”) ember jelenik meg, akiben Emese Pinokkiót látja. Az utótesztben elmondja, hogy a nagy orr – és itt a szexuális asszociációt megindító szürke „oszlopra” mutat-jutott eszébe. További kérdésekre Pinokkióról beszél, akinek az orra hatalmasra nőtt a sok hazugságtól.

Visszaérkeztünk volna az anya igazságot, hazugságot firtató kérdéséhez? Emesében szétbogozhatatlanul összegabalyodtak-vagy talán soha el se különültek – gyengédség és szex, a gyerekes és a „nőies” dolgok, a fantáziák és a realitás, igazság és hazugság. Ez, fejlődésének egyik legfőbb akadálya. Ahogy neki, nekem sem sikerülhet tisztáznom, mi minősül igazságnak és hazugságnak a múltjában – a hétköznapi realitás szempontjából.

A jelen történéseinek elemzésén, feldolgozásán át lehet eljutni ahhoz a tanulási folyamathoz, mely jó esetben elvezet oda, hogy Emese életkorának megfelelően tudja feldolgozni saját érzéseit és a körülötte zajló eseményeket. A terápia célja éppen ennek a tanulási, tapasztalási folyamatnak a megindítása. Ehhez azonban az kell, hogy az anya is megkapja azt a segítséget, mellyel meg tudja tartani lányát; a túlingereltség, és az érzelmi magárahagyatottság kettős szorításából ki tudja őt emelni.

A terápiás szerződést – saját gyakorlatomhoz képest – igen lassan, több lépcsőben tudtam megkötni anyával és lányával. Mind ketten – a maguk módján – a hazugság elleni küzdelemben, a fantázia és realitás elkülönítésében kérték segítségemet. Ezt mint

² A VIII táblán szinte szó szerint ugyanezt a választ kaptam egy hat éves kislány paciensemtől. Viki súlyosan elhanyagolt gyermek volt, akit hosszú hányódás után két éves korában a nagymama és élettársa vett gondozásba. A nagyszülők minden rosszért kárpótolni kívánták a kislányt, extrém módon kényeztetve, kiszolgálva őt. A nevelő nagypapa ennek a gondoskodásnak a jegyében együtt is aludt Vikivel. A kislány elbeszéléseiből, és viselkedéséből egyértelművé vált, hogy a nagypapa a helyzettel visszaélt. Viki és a nagypapa állandó szexuális izgalomban tartották egymást. Kettőjük viszonyát leginkább a nyelvzavarral lehetett jellemezni. Viki a Rorschach teszt VIII táblájára a következő választ adta: „Ez így a színes haja, színes ember, illetve ez egy ruha, ez a nadrágja, ez a két gyíkszerűség a karja, akkor itt a mellénye, de ez így bőrruha, hátulról látszik.” Csábítóan nagy az egybecsengés a két kislány VIII táblára adott válasza, pszichés státusza és élethelyzete között, de ez lehet akár a pusztán véletlen műve is. Ez a két eset csak illusztrációja annak az elképzelésnek, hogy a VIII táblán – az érzelmi felszólító jelleg hatására – megjelenő ilyen fajta személytelen szexualitásra is utaló válaszok a nyelvzavar jelei lennének. További kutatások, és hosszadalmas gyűjtőmunka tárgyát képezhetné a fent vázolt munkahipotézis igazolása statisztikailag is.

kiindulópontot elfogadtam. Emese azt mondta, neki az a baja, hogy hazudik az iskolában, és szeretné, ha nem így lenne. Az anya – a terápia előre haladtával – egyre inkább a hazugság mint jelenség mögött meghúzódó problémákat tekintette megoldandónak. Abban kérte a segítségemet, hogy kislánya ne sodródjon folyton hazugságokba, és jobban tudjon kortársai közé beilleszkedni.

Emese története, az inceszt kapcsolat lehetősége mind mutatják a család patogénizáló működését. A családterápia alkalmazása azonban – legalábbis ebben az első szakaszban – nem adekvát megoldás. Nemcsak azért, mert e módszer jelenleg nem sok sikerrel kecsegtet. A családi kommunikáció, és dinamika megváltozása ugyanis még önmagában nem gördítene el az akadályokat a kislány megrekedt személyiségfejlődése elől. A diagnózis felállítása után több érv is szólt amellett, hogy Emesének szüksége lenne arra, hogy hetente kétszer vegyen részt egyéni terápiában. Tudtam azonban, hogy ez nem megoldható. Az anyának már az is gondot jelentett, hogy hetente egy alkalommal pontosan érkezzenek. A nevelési tanácsadó kínálta intézményi keretek, és az én elfoglaltságom sem tette lehetővé azonban a heti többszöri találkozást. Így az anyának a heti egyszeri kezelést ajánlottam. Jeleztem, hogy előreláthatólag hosszú együttműködésre kell berendezkednünk. Mivel Emese körül minden bizonytalan, az anyával való folyamatos, havi egyszer-kétszeri konzultációt is elengedhetetlennek tartom. A tanítónővel is rendszeresen beszélünk a kislánya pillanatnyi állapotáról, a felmerülő problémákról.

ÖSSZEGZÉS

Fejlődésében tartósan és súlyosan elakadt gyerekekkel találkoztam, akinek az esetében a „megtörtént – nem történt meg” kérdése nem releváns. A kislány jelenlegi érzelmi, értelmi státusát, viselkedésének bizarrériáit, kapcsolati nehézségeit nem lehet pusztán egy – a közel múltban – őt ért abúzusra visszavezetni. Emese állapota, a rendőrségi ügyé nőtt zaklatás sokkal inkább értelmezhető az időtlen idők óta tartó nyelvzavar, és az anya rendkívül szűkös érzelmi megtartó képességének együttes következményeként, mely a fejlődés minden területén tetten érhető elakadásokhoz vezetett.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Emese esetével kapcsolatban röviden áttekintem az inceszt tabu fogalmát, lehetséges értelmezéseit. Ismertetem azokat az elképzeléseket, melyek érintik a csábításra visszaemlékezők szavahihetőségének kérdését. Számba veszem azokat a magyarázó elveket, melyek segítségével értelmezni tudom az anya szerepét Emese patológiájának kialakulásában.

Az inceszt tabu az emberiség kultúrafüggetlen szabályozó rendszere. Csányi Vilmos etológus úgy látja, hogy a vérfertőzés – a közeli rokonok közötti szexuális kapcsolat – tabuja az ember fajspecifikus sajátossága. (CSÁNYI Vilmos, 1999) E tilalomnak vannak biológiai komponensei is. „A vérfertőzési tabunak bizonyos előformái már a csimpánzoknál is megfigyelhetők. A felnőtt hímek az anyjukkal jól kimutathatóan sokkal ritkábban párosodnak, mint más nőstényekkel, tehát valószínűleg biológiai tényezők is közreműködnek a kialakulásában. Embernél jól ismert az a jelenség, hogy az együtt nevelt különemű gyermekek felnőttkorukban nem éreznek szexuális vonzódást egymás iránt.”³ A

³ Id. Csányi V. 1999. 205. I.

magyarázó elméletek különbözősége dacára a biológusok, etológusok, pszichológusok megfontolásai mellett az összehasonlító etnográfusok eredményei is arra engednek következtetni, hogy a vérfertőzést – az adott csoport egészére nézve – minden emberi közösség tiltotta (MEAD, Margaret 1971; BOAS, Franz 1975; MALINOWSKY, Br. 1974; HERMANN Imre 1984; RÓHEIM Géza 1984).

Eppen a pszichoanalitikusok által is interpretált etnográfiai adatok mutatják azonban, hogy magát az incesztus tartalmát minden – időben-térben közeli és távoli, kisebb-nagyobb – közösség másképpen határozta meg (FREUD, Sigmund 1991). Komoly eltérések mutatkoznak a vérfertőzés tilalma alá eső személyek rokonsági fokának a meghatározásában.

A XX. század végén az európai, észak-amerikai társadalmak jogrendszerében az inceszt tabu körébe tartozók egységesen meghatározottnak tekinthetők⁴. Még a tilalom megszegőivel szembeni szankciókban sincs jelentős eltérés. Komoly különbségek vannak azonban a tekintetben, hogy mi minősül vérfertőzésnek. Az incesztus tartalmának definíciója függ attól, hogy ki, hol, milyen nézőpontból, milyen céllal akarja e fogalmat meghatározni. Nem annyira a kulturális eltéréseknek van itt szerepük, hanem sokkal inkább a professziók által meghatározott szempontrendszernek. Érthető módon másként definiálja az incesztust a jogász, aki számára létfontosságú, hogy a fogalom egyértelműen bizonyítható legyen; melynek megtörténte igennel vagy nemmel lehet válaszolni. Megint másként írja le e fogalmat a segítő szakma művelője, az ő számára nem a szankcionálás a cél. Megengedhető tehát a lazább, szubjektív értelmezésnek is teret adó meghatározás, ahol nem az egyszeri eseményre, hanem a folyamatra kerül a hangsúly. A segítő szakmán belül is jól érzékelhető hangsúly eltérés van a társadalmi normákat előtérbe állító szociális szakma, és az intra- és interpszichés dinamikára centráló terápiás megközelítés incesztusról alkotott elképzelése között.

Az incesztus-tágabban a családon belüli erőszak-szakirodalma döntően a jog terminusaival megragadható, a rendőrségi vizsgálat során operacionalizálható incesztus fogalommal dolgozik. (MEISELMAN, Karin C. 1979; GIARRETTO, Henry 1982; PORTER, Ruth 1984; Család, gyermek, ifjúság 1994/1 tematikus száma)

Ebben az értelemben nem tekinthető incesztusnak például a családon belüli – pszichológiai értelemben veszélyeztető – túlerotizált viselkedés, a szülők és gyerekek együtt fürdése, alvása – jóval túl a gyerekek óvodáskorán; az a szexuális felvilágosítás, melyet a családtag a saját testén demonstrál. Ezeket a történéseket, viszonyokat incesztuózus jelzővel lehet ugyan illetni, de nemigen lehet a jogi értelemben vett incesztus fogalmával leírni, így elítélni, vagy szankcionálni sem.

Ezeknek az incesztuózus eseményeknek a hétköznapi megítélése rendkívüli módon (szub)kultúra függő. Vannak e téren kodifikált és kodifikálatlan erkölcsi szabályok, melyek alapján egy-egy kisebb – szocio-ökonómiailag jól behatárolt – közösség tagjai egy adott időben eldöntik, mit tekintenek elfogadhatónak, és mit nem; mi az, amiről tudomást akarnak venni, és mi az, amiről nem; mi az, amit szintisztán családi belügynek tekintenek, és mi az, amit nem.

Egy adott helyzet megítélésében ennek megfelelően a külső – a professzionális segítők által képviselt – álláspont sem tud mindig egységes lenni. Másként láthatja ugyanazt a

⁴ Természetesen a kép nem ilyen egységes. Egy adott államon belül is – informálisan – eltérhetnek az inceszt szabályok meghatározásai az eltérő tradíciójú, szocializációja, etnikumú csoportok között. A jogrendszer ezt a diszkrépanciát nem ismerheti el. A napi gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az informális, a hagyományokon alapuló szabályozásnak van e téren döntő jelentősége. Az inceszt történetek ugyanis a törvényektől viszonylag elszigetelve, a család keretein belül esnek meg. Magyarországon erre a formális és informális szabályok közötti különbségre példa azon cigány közösségek esete, ahol az apa joga és kötelessége a lány szüzességének az elvétele, a lány férjhez menetele előtt. Léteznek az Egyesült Államokban olyan spanyol-ajkú közösségek, ahol az apának joga van közöstitnie gyermekkorú lányává, hogy nemi betegségétől lánya tisztaságát 'elkapva' szabaduljon.

szituációt egy gyermekorvos, egy gyermek pszichoterapeuta, egy szociális munkás, egy pedagógus, vagy egy gyámhivatali előadó.⁵

A segítő szakmák szakirodalma éppen ezen fogalmi tisztáz-hatatlanságok miatt az incesztus kategóriája helyett, inkább a tágabban értelmezhető abúzus, bántalmazás kifejezésekkel dolgozik. (TENCZER Tamás, 1995/a). Használatos a „visszaélés” kifejezés is, ami szerencsésebbnek tűnik az olyan esetekben, mint Emeséé is, ahol nem valószínűsíthető, hogy erőszak, vagy mindennapi értelemben vett bántalmazás történt volna.

Mi történik azokkal a családokkal, akiknek a kapcsán az inceszt tabu áthágásának, a szexuális visszaélésnek a gyanúja felmerül? Tenczer Tamás összegzi a nyugat-európai példák ismertetése mellett a magyarországi gyakorlatot. (TENCZER Tamás, 1995/a, 1995/b; GIARRETTO, Henry 1982; PORTER, Ruth 1984) Tenczer részletesen leírja azt – az általam is tapasztalt – ügymenetet, amelyben a hatóságok látókörébe kerülő ügyekben a jogi szempontok, a bizonyíthatóság teljes fölényt élveznek, az áldozattá vált gyermek pszichés érdekeivel szemben.

A jogi procedúra legfőbb kérdése: mi történt, és ebből mit, hogyan lehet bizonyítani. E folyamatban felmerül az áldozatnak – rendszerint kiskorúnak – a szavahihetősége is. „Igaz-e, amit a kislány beszél?” Immár az elméleti háttér felvázolása kapcsán, de újból szembe kell néznem azzal a kérdéssel, amivel Emese édesanyja fordult hozzám az első interjú során.

Más szempontokat kell mérlegelni a válaszadáskor, ha ezt a kérdést a bíró, mást, ha egy valamilyen formában érintett családtag, és megint mást, ha (pszichoterápiás) szakember teszi fel. A kérdésre adott válasz mást jelent a megvádolt szülő, testvér, mást a család többi tagja, és megint mást a történetet elmesélő – rendszerint gyermek – élete szempontjából. Egy ilyen helyzetben egzisztenciálisan is, pszichésen is óriási a tét, nagy erők, életbe vágó érdekek feszülnek egymásnak. Kikerülhetetlen tehát a történetek hitelességét firtató kérdés. A válasz azonban nemcsak „igen” vagy „nem” lehet. Lehetséges olyan álláspont is, mely nem tartja megválaszolhatónak vagy megválaszolandónak az ominózus kérdést⁶.

Sigmund Freud életműve, a gyermekkori szexualitást leíró gondolatai nélkülözhetetlenek nemcsak az incesztus, a szexuális visszaélés általános kérdéseinek tárgyalásakor, de megfontolandó szempontokat adnak a megtörtént – nem-történt-meg kérdésének az értelmezéséhez is.

Freud az 1890-es évek végén, hisztériás felnőtt pácienseinek kezelése során jutott arra a következtetésre, hogy a nemiségnek kitüntetett szerepe van a neurózisok keletkezésében. „A neurózisok kiváltó okaira és alapjaira irányuló kutatás mind gyakrabban vezetett az egyén nemi rezdülétei és a nemiséggel szemben való ellenállása közötti összeütközésekhez. Mialatt a kóros helyzetek után kutattunk, melyekben a nemiség elfojtása megtörtént, és amelyekből a tünetek, mint az elfojtás pótképződményei származtak, a betegek egyre korábbi életébe kellett visszanyúlnunk, míg végül a legelső gyermekévekhez érkeztünk. (...) A gyermekkori élményekben mindig nemi izgalmakról és a velük szemben fellépő ellenhatásról volt szó, a gyermekkori nemiség ténye előtt álltunk. (...) A nemi működés az élettel kezdődik és már a gyermekkorban fontos jelenségekben nyilvánul meg.”⁷ írta Freud 1925-ben a munkásságát összegző önéletrajzában (FREUD, Sigmund 1989).

⁵ A kategorizációs problémákat látva válik érthetővé miért olyan ellentmondásosak a statisztikai adatok.

⁶ A kérdésnek csak az intrapszichés vonatkozását kívánom itt kiemelni.

⁷ I.d. S. Freud 1989. 40. l.

A nemi vágyaktól érintetlen, ártatlan gyermek képét törte szét Freud ezzel a felfedezésével. Korai munkáiban még egy családi szentséget – a vérfertőzés tabuját – érintő megállapítást is tett. „Legtöbb betegem olyan gyermekkori jelenetekről számolt be, melyek szerint egy felnőtt ember csábításának estek áldozatul. Nőbetegeknél úgyszólván mindig az apa szerepelt, mint csábító.”⁸ (FREUD, Sigmund 1989) 1895-97 között Freud csábításelméletében azt fogalmazta meg, hogy a felnőttkori neurotikus megbetegedések háttérében egy kisgyermekkorban elszenvedett – inceszt tilalmat áthágó – szexuális csábítás áll. Freud nem a gyermekekkel való analitikus munka során jutott el következtetéseéhez. Az ő felnőtt betegei évekkkel, évtizedekkel a csábítás megtörténte után, az analitikus díványán emlékeztek a velük történetekre.

Ezeknek a visszaemlékezéseknek a realitástartalmát kérdőjelezte meg 1897 után a szerző. 1925-ös önéletrajzában így ír erről: „Rá kellett jönnöm, hogy ezek a csábítási jelenetek sohasem történtek meg, hogy csak fantáziák, amiket betegeim költöttek, amiket talán magam erőltettem rájuk. (...) Tapasztalatomból levontam azt a helyes következtetést, hogy az ideges tünetek nem közvetlenül a valóságos élményekhez, hanem vágyfantáziákhoz kapcsolódnak és hogy a neurózis számára a lelki valóság többet jelent a tényleges valóságnál.”⁹(FREUD, Sigmund 1989).

Freud teroretikus figyelme a gyermeki vágyak, a gyermeki szexualitás megismerésének, elméleti keretbe rendezésének irányába fordult. Ez azonban nem jelentette azt, hogy teljes mértékben negálta volna a gyermekek által ténylegesen megélt csábítási jelenetek létezését és potagenizáló hatását. „Nem kell visszavonom, amit 1896-ban írt dolgozatomban („Über die Aetiologie der Hysterie”) a gyermekkori csábítás gyakoriságáról és jelentőségéről írtam. Egyáltalán nem becsültem ezeket érdemükön túl, bár – igaz – akkor még nem tudtam, hogy a később normális egyének is átélhették gyermekkorukban ugyanezen benyomásokat s ezért a csábítást többre értékeltem, mint a nemi alkattól és fejlődéstől adódó tényezőket. Magától értetődik, hogy nem szükséges a csábítás ahhoz, hogy a gyermek nemi életre ébredjen, mert ez az ébredés önmagától, belső okokból is létrejöhethet.”¹⁰ írta 1905-ben a Három értekezés a szexualitás elméletéről című művében. (FREUD, Sigmund 1992).

A fentiek alapján látható, Freud nem állította, hogy a csábításról szóló emlékezések minden esetben a fantázia termékei. A kutatás és az elméletalkotás azonban az egészséges gyermeki szexualitás feltérképezése irányába haladt. A nehezen bizonyítható csábításról szóló beszámolók csak támadhatóbbá tették volna azt az analitikus tételt, hogy létezik gyermeki szexualitás a felnőtt megrontó hatása nélkül is. Talán ezzel is magyarázható, hogy a gyermekekkel szembeni szexuális visszaélés kérdése szinte teljesen háttérbe szorult az elméletalkotásban.

Ferenczi Sándor 1932-ben Wiesbadenben tartott Nyelvezavar a felnőttek és a gyermekek között című előadása új megközelítést kínált a csábítás problémájával kapcsolatban (FERENCZI Sándor 1971). „Még tekintélyes, puritán szellemtől áthatott családok gyermekei is gyakrabban esnek megerőszkolás áldozatául, mint ahogy eddig gondoltuk. Vagy maguk a szülők azok, akik kielégületlenségüknek ilyen kóros módon keresik pótlását, vagy a különböző bizalmi személyek ... azok, akik visszaélnek a gyermek tudatlanságával és ártatlanságával. Azt a kézenfekvő ellenvetést, hogy itt csupán magának a gyermeknek szexuális fantáziáiról, tehát hisztériás hazugságokról van szó, sajnos gyengíti az ilyen jellegű beismerések nagy száma, melyeket az analízisben levő betegek tesznek arról, hogy maguk is

⁸ Kiemelés tőlem, Sz. E. I. d. S. Freud 1989. 40. I.

⁹ I. d. S. Freud 1992. 65-66. I.

¹⁰ I. d. Ferenczi S. 1971. 220. I.

elkövetnek ilyesmit gyermekekkel.”¹¹ Ferenczi a gyermeket traumatizáló csábítási helyzetet a következőképp jellemzi. „Egy felnőtt és egy gyerek szereti egymást; a gyerekben kialakul az a játékos fantázia, hogy a felnőttel az anyaszerepet játssza. E játék ölthet erotikus formákat is, rendszerint azonban végig a gyengédség szintjén marad. Nem így azonban a kóros hajlamú felnőttek esetében, különösen akkor, ha valamilyen egyéb szerencsétlenség vagy részegítő anyagok élvezete miatt egyensúlyukban és önfegyelmükben zavar áll be. A gyerekjátékait összetévesztik egy szexuálisan érett személy vágyaival, és a következményekre való tekintet nélkül szexuális cselekményekre ragadtatják magukat.”¹² A gyerek keresi a gyengédséget, képzeletben szeretne az ellenkező nemű szülő helyére kerülni. „Hangsúlyozni kell, hogy ez csak a fantáziában történik így; a valóságban nem akarják, nem is tudják nélkülözni a gyengédséget, különösen az anyáét. Ha a gyengédségi fázisban a gyermekekre több szeretet vagy más fajta szeretetet kényszerítenek, mint azt ők kívánnák, ez éppúgy patogén következményeket vonhat maga után, mint az eddig csaknem mindig ide vonatkoztatott szeretetmegvonás.”¹³ Ferenczi úgy látja az éretlen és ártatlan gyermek gyengédség igényére adott

felnőtt válasz, melyet a szenvedéllyel és büntudattal tűzdelt szeretet jellemez nyelvzavarhoz vezet gyermek és felnőtt között. A nyelvzavar pedig elkerülhetetlenül viszi tévútra a gyermek fejlődését.

Ferenczi rövid és banálisan egyszerűnek tetsző mégis zseniális gondolatmenete segít megérteni azt a folyamatot, mely az Emeséhez hasonló történetek háttérében állhat.¹⁴ Ebben az előadásban ugyanis nem az egyszeri traumán – és így a megtörtént – nem-történt-meg kérdésén – van a hangsúly, hanem a traumatizálódási folyamaton. Az Emesével való terápiás munkámban pontosan érzékelem a nyelvzavar traumatizáló jelenlétét, biztos vagyok abban, hogy ennek eredete összefüggésben van az apa szexuális magatartásával. Abban azonban – amíg nincs hozzá elegendő terápiás anyag – nem kell állást foglalnom, hogy a rendőrségi bejelentéshez vezető ügyben mi a realitás.

A realitás, a 'mi történt, hogy történt' kérdése természetesen sohasem számúzhető a terápiából. Ez a realitás azonban csak a kliens élményein, reprezentációs mechanizmusain keresztül, hosszú munkával rekonstruálható. Pszichés jelentősége abban van, hogy a kliens belső realitása ne szakadjon el a folyamatos jelenbeli külső realitástól. A terapeuta felelőssége az, hogy ne asszisztáljon egy realitást negligáló, a patomech-anizmusokat szolgáló, pszichózisba vivő illúzió fenntartásához. Moses Laufer esettanulmánya láttatni engedi azt a folyamatot, ahogy a fantázia és realitás elválik egymástól – a terapeuta számára. Hiába azonban az analitikus tudása, kliensét nem tudja a realitás oldalára átvinni, és ott megtartani, így elveszíti őt. (LAUFER, Moses 1995) A szerző négy évig kezelt egy kamaszlányt, aki az analitikus órákon olyan emlékeket idézett fel, melyből az a kép bontakozott ki, hogy apja őt még pici gyerekkorában szexuálisan bántalmazta. A terapeutában egyre határozottabb kétségek merültek fel az emlék hitelességét illetően. Megértette, hogy milyen patológiás mechanizmusokat tart működésben ez a fantázia. Amikor megkísérelte ezt értelmezni páciensének, a lány kilépett a terápiából. Igen rossz állapotba került, közel a paranoid pszichózishoz.

¹¹ Kiemelés tőlem, Sz. E. 1.d. Ferenczi S. 1971. 222. I.

¹² 1.d. Ferenczi S. 1971. 222. I.

¹³ Enyhe rosszérzéssel konstatáltam, hogy sem K. C. Meiselman nagyszabású monográfiájának, sem a R. Porter szerkesztette Tevistock kiadványának az irodalomjegyzékében nem találtam Ferencsi Sándor nevét. Az azonban megdöbbentett, hogy Ferenczi – számomra megnyugtató értelmezési keretet adó - gondolatmenete még az említés szintjén sem szerepel az incesztus, a családon belüli bántalmazás szakirodalmában.

¹⁴ Külön köszönöm dr. Hajduska Marianna és dr. Baczkó Márta kolléganőimnek, hogy megosztották ez irányú – felnőtt pácienseikkel kapcsolatos – tapasztalataikat és gondolataikat velem.

Milyen következményei vannak annak, ha valaki – a családon belül – szexuális visszaélés áldozatává válik? A fent ismertetett elméleti megfontolások szinte kivétel nélkül mind olyan tapasztalati anyagokra épülnek, melyeket kamasz, vagy felnőtt páciensekkel folytatott munkából nyertek. Olyan személyektől tehát, akik jóval a traumatizáló események után mutatták a legkülönbözőbb patológia jegyeit. A kutatómunka, az elméletalkotás tehát a felnőttkori patomechanizmusok feltérképezése során jutott el a kisgyerekkori szexuális traumák kérdéséhez. Ezeknek a betegeknek az esetében nem kétséges, hogy súlyos, egész életükre kihatóan torzító hatása van a történeteknek. Gyakran nem az inceszt kapcsolat miatt kéri a kezelést, ez csak a terápia folyamán, annak hatására kerül elő, válik tudatossá.¹⁵

Milyen közvetlen hatása van a családon belüli szexuális visszaélésnek a gyermekre? Ennek a pontos meghatározása alig lehetséges, hiszen ott, ahol a családon belül szexuális bántalmazás előfordul, kizárt, hogy ez az egyetlen megbetegítő faktor lenne jelen. A családon belüli abúzus fent már említett szakirodalma éppen ezért a pszichopatológia szinte teljes listáját felsorolja, mint lehetséges következményt. Abban minden szakember egyetért, hogy a folyamatos szexuális visszaélés áldozatai túlerotizálttá, maguk is csábítóvá válnak, mintegy kiprovokálják az újabb szexuális abúzust. Az eseteírások több helyen is említik az általánosan alacsony intellektuális nívót, megemlítve, hogy ez az értelmi elmaradás lehet a gyermeket ért traumatizációnak oka, de következménye is. (MEISELMAN, Karin C. 1979; GEGESI KISS Pál – P. LIEBERMANN Lucy 1965)

Milyen értelmezési keret, elméleti fogódzó áll rendelkezésemre Emese viselkedésének magyarázatára? A kislány felfokozott szexualitása már az első találkozásunk alkalmával – szó szerint— mellbevágott. Ez a túlerotizáltság, csökkenő mértékben ugyan, de azóta is jellemzi viselkedését. Erre a jelenségre az édesapjával való incesztuózus kapcsolat elégséges, ha nem is kizárólagos magyarázatnak tűnik. Hospitalizáltsága, kapcsolatképtelensége, alig követhető érzelmi állapotai, folytonos műkacagása, pszeudodebilitása, bizarr viselkedése azonban nem értelmezhető pusztán a családon belüli szexuális visszaélés okaként. A kislány érzelmi, értelmi állapotának megértéséhez el kell szakadnom a szűken vett abúzus, incesztus szakirodalmától, annak gondolkörétől, és a pszichoanalitikus fejlődéslelektan, a kötődés elméletek, a kognitívista kiindulású kísérleti fejlődéslelektan, a szelfpszichológia újabb eredményeit is segítségül kell hívnom. (LEWIS, Michael – BROOKS-GUNN, Jean 1979; GERGELY György 1991; GERGELY György 1993; FÓNAGY Péter – TARGET, Mary 1998; TARGET, Mary 1998; GERGELY György – WATSON, John S. 1998)

Mi a szerepe az anyának abban, hogy Emese élete, fejlődése így alakult? Elméleti síkon is végig kell gondolnom a kislánynak és édesanyjának a kapcsolatát. Nem egyszerűen azt szeretném tisztázni, hogy mi az anya felelőssége abban, hogy apa és lánya között a kapcsolat eljutott az incesztusig, vagy legalábbis annak gyanújáig. Úgy tettem fel magamnak a kérdést, lehet-e teoretikusan is alátámasztható összefüggést találni a kislány pszichés státusa és az anya 'érzelmi fogyatékosága', decentralálásra való képtelensége között? Emese életkezdő éveiről információ alig áll rendelkezésemre, így következtetésekre kell támaszkodnom. A minimális mennyiségű életrajzi adat (pl. válás körülményei), az anyával való kapcsolatam, valamint az anya és egy éves fia viszonya az, amire támaszkodva gondolkodhatok a kislány életindulásáról. Gondolatmenetemben tehát óhatatlanul vannak spekulatív elemek is.

¹⁵ Ennek a hatalmas anyagnak még az érintőleges áttekintésére sincs itt mód, így e dolgozatban csak egy szubjektíven kiválasztott, szűkebb területről teszek említést.

A korai anya gyermek kapcsolat egészséges és patológiás mechanizmusait kell számba venni ahhoz, hogy értelmezni tudjam Emese jelenlegi állapotát.¹⁶

A század első felének pszichoanalitikus teoretikusai a felnőttkori patológiához vezető sérülést elsődlegesen az ödipális válsághoz, illetve annak megoldásához kötik. Freud elméleti konstrukciójából, a pszichoszexuális fejlődésről vallottakból érthető módon következik, hogy a szexuális trauma, a csábítás az ödipális korban lévő gyermekhez kapcsolódik. Az általa kezelt felnőttek patológiája szempontjából ez az életszakasz tűnt ugyanis a legkritikusabbnak. A pszichoanalízis budapesti iskolája révén azonban már a II. világháborút megelőző években megfogalmazódtak azok a gondolatok, melyek a korai anya gyermek kapcsolat jelentőségét, és az első életévek sérüléseinek patogenetikus hatását elemezték. (BÁLINT Alice 1990; BÁLINT Mihály 1994; VIKÁR György 1984; VAJDA Zsuzsa 1995)

A kutatáshoz az ismereteket – tragikus módon – a II. világháború iszonyata, az evakuált, szüleiktől megfosztott, árvaházba került gyerekek tömege szolgáltatta. E tapasztalati anyag alapján a különböző iskolákhoz tartozó klinikusok, kutatók, teoretikusok figyelme a személyiség kibontakozására, fejlődésmenetére terelődött, különös hangsúllyal az élet induló hónapjaira, éveire. Az érdeklődés középpontjába gondozó és gondozottjának (anyának és gyermekének) a születéssel induló kapcsolata került. Az egymásnak is gyakran ellentmondó fejlődéseméletek abban egyetértenek, hogy minél korábbi életszakaszban történik a sérülés, annál súlyosabbak és nehezebben korrigálhatóak a következmények. (MAHLER, Margaret 1987; é.n.; KULCSÁR Zsuzsa 1992; BOWLBY John 1969). A gondolatmenet megfordítható, minél súlyosabb felnőttkori patológiával küzdő beteggel dolgozik a terapeuta, annál korábbi sérülést tételez fel kliensénél.¹⁷

Teljes a szakmai egyetértés abban, hogy az emberi újszülött életképtelen lény, szüksége van gondozójára. Abban is szinte mindenki egyetért, hogy az első gondozó – rendszerint az anya – és az újszülött szimbiotikus egységet alkotnak. Azt is tudjuk, hogy ez az egység fokozatosan felbomlik, a gyermek pszichésen is megszületik, és jó esetben egészségesen fejlődik tovább. A folyamatos kutatások és viták tárgyát az képezi, hogyan, milyen lépésekben zajlik ez a folyamat. Mitől válik egészségesé vagy patológiássá a gyermek fejlődése? Mikor, hol, mi által keletkezik a fejlődésmentet torzító sérülés?

A plauzibilis elméletek, magyarázóelvek a II. világháború utáni évtizedekben döntően intuitív módon, a felnőtt és gyermek klinikum tapasztalataira, valamint egészségesek megfigyelésire építve születtek. A kísérleti fejlődéslélektan nem mutatott érdeklődést ezek iránt a kérdések iránt. Az 1960-as években a tapasztalati tudásra, a megfigyelésekre alapozva születtek olyan fogalmak mint a D. W. Winnicott nevéhez kapcsolódó „elég jó anya” (good-enough-mother), „átmeneti tárgy” (transitional object), „alátámasztás/tartás” (holding), vagy a W. R. Bion nevéhez fűződő „konténer funkció”, melyek mára a közkeletű szaktudás részét képezik. Azokat az elméleti konstruktumokat, melyek ezekkel a fogalmakkal összekapcsolódtak, az 1980-as években meginduló kísérleti fejlődéslélektani kutatások igen sok vonatkozásban igazolni látszanak.¹⁸ (FÓNAGY, Péter-TARGET, Mary 1998)

¹⁶ A korai anya gyermek viszonyt és a pszichopatológiát összekapcsoló elméletek egy része azonban spekulatív úton – Freud elméletalkotásához hasonlóan – jut el következtetéseihez. A megfigyelések nem anyának és gyermekének interakcióira irányulnak, hanem a felnőtt betegek patológiáiból – következtetési úton – szerzett tapasztalatokra épülnek.

¹⁷ Hasonló folyamat zajlik itt, mint ami történt S. Freud gondolatival, amikor is évtizedekkel később kísérletileg igazolhatóvá váltak egyes feltevések, (pl. az álom funkciója)

¹⁸ ld. FÓNAGY Péter – TARGET, Mary 1998 p. 6.

Kísérletek tömegeivel próbálják lépésről lépésre feltérképezni a kognitív tudomány köréből kiinduló csecsemő és kisgyermek kutatások azt a folyamatot, ahogy a gyermek megismeri a körülötte lévő élő és élettelen világot, megtanulja saját magát mint az anyától is független különálló élőlényt fel- és megismerni. A gyermek énje az anyával folytatott interakciók során, az anyai tükrözés által bontakozik ki. Ennek a tükrözési, „tartalmazási” folyamatnak az elég-jó volta alapozza meg az egészséges fejlődést. Ennek az anya-gyermek interakciónak a folyománya a mentalizáció, a reflektív funkció kialakulása.

A reflektív funkció segítségével a gyerek nemcsak a másik viselkedését tudja felismerni, és arra reagálni, hanem tud a másik – vélekedésekről, érzésekről, vágyakról vagy tervekről alkotott – elképzeléseiről is. „A reflektív funkció avagy mentalizációs képesség teszi lehetővé a gyermek számára más személyek gondolatainak „olvasását”. A tudati állapotok tulajdonlásával a gyermekek más személyek viselkedését értelmessé és elővételezhetővé teszik”¹⁹ Ez a reflektív folyamat hozzájárul nemcsak ahhoz, hogy a gyermek a külvilágban, a többi ember között eligazodjon, hanem ahhoz is, hogy saját viselkedésére magyarázatot találjon. Ez az önreflexió az, amely az én-élmény folyamatosságát, így az identitást is biztosítja. A koherens én-struktúra kiépüléséhez, optimális esetben az egészséges személyiség felépüléséhez járul hozzá ez az intencionalitás.

A reflektív funkció kiépülésének záloga az anya, aki a gyerek legkülönbözőbb állapotait érzékeli, személyiségében tartalmazza, és visszatükrözi azt gyermekének. Ennek a visszatükrözésnek az észlelése megszervezi a gyermek élményét. A gyerek „tudja” már, hogy mit érez. így lesz formája, belső reprezentációja a kezdeti kaotikus fiziológiai állapotnak. „Ily módon a csecsemő reprezentálni fogja a szülőnek az ő érzelmi állapotáról kialakított reprezentációját, amelyet saját affektív állapotára vetít”²⁰

Ez a bonyolult sokszoros visszatükrözés akkor segíti leghatékonyabban a fejlődést, ha nem áll sem túl közel, sem túl távol a gyermek élményéhez. Ha az anya egy az egyben adja vissza a gyermeknek az érzéseit, túlreagálja a helyzetet, akkor ezzel félelmet kelthet, és túlingerlővé válik. Ha pedig túlzottan távolít, nem reagál, vagy reakcióit – a gyermek állapotától független – saját érzései uralják, a gyermek állapota, érzése nem kap nevet, formát, így súlyos veszélybe kerülhet a gyerek (szelf)fejlődése. Ez a gondolat egybeesik D. W. Winnicott az elég-jó-anya funkciójáról, az optimális frusztráció jelentőségéről vallott gondolataival.

E gondolatkörben Emese viselkedését, kapcsolati problémáját, játszani nem tudását, decentralálásra való képtelenségét, a Rorschach tesztből is kiolvasható 'énességét', extravertió nélküli introvertív élménytípusát mind lehet az elégtelen anyai tartalmazás, és visszatükrözés következményeként értelmezni.

A patológiás fejlődésmenet kiindulópontja az anyai elégtelenség, az anya (optimális) visszatükrözésre való képtelensége. Hogyan lehet képes egy anya visszatükrözni, érzelmeket tartalmazni, ha maga is az érzelmi alultápláltság jegyeit mutatja? 'Öröklődő betegségről' lenne szó? M. Target ezt a jelenséget elemezve a patológia transzgenerációs modelljéről beszél, melyet különösen a gyermekbántalmazásos eseteknél figyeltek meg.²¹ (TARGET, Mary 1998) Emese édesanyjával kapcsolatban többször felmerült bennem annak a

¹⁹ I.d. FÓNAGY Péter – TARGET, Mary 1998 p. 12.

²⁰ Ezek a gondolatok egybeesnek Szondi Lipót más irányú tapasztalatokra alapozó sors elméletével.

²¹ I.d. TARGET, Mary 1998 p. 50.

gondolata, hogy ő maga is visszaélés áldozata lehetett gyerekkorában. Az asszony kislányos megjelenése, hanghordozása, Emeséhez hasonló érzelmi differenciátlansága, tehetetlensége, a jóval idősebb férj választása voltak azok a racionalizálható komponensek, melyek alapján az áldozatot véltem látni benne, adataim azonban erre vonatkozóan nincsenek.

Hogy írta Ferenczi? „Ha gyengédségi fázisban a gyermekekre több szeretetet vagy más fajta szeretetet kényszerítenek, mint azt ők kívánnák, ez éppúgy patogén következményeket vonhat maga után, mint az eddig csaknem mindig ide vonatkoztatott szeretetmegvonás.” Mindkét véglet megbetegíthet.

Mi történik azzal a gyerekekkel, aki e két pólus között hánykódik? Nem gondolom, hogy Emese édesanyja a szó hétköznapi értelmében szeretetlen lenne. De azt látom, hogy az egészséges fejlődéshez szükséges visszatükrözési, tartást – vulgárisan: a figyelmet, az odaadást, a biztosságot – nem tudta megadni lányának. Az apát nem ismerem, de feltételezem, hogy lánya fokozott gyengédség igényével, a másik szándékában való kiigazodásra képtelenségével, mentalizációs deficitjével, sodorhatóságával visszaélt. Azt gondolom, hogy az apa és az anya – erkölcsileg és jogilag másképp megítélendő módon, de – együttesen felelősek Emese állapotáért. A patológiás apai és az anyai magatartás hatása egymást erősítve gátolta, torzította Emese érzelmi és intellektuális fejlődését.

Mi lesz a lány sorsa? Elkerülhető-e, hogy Emese anyaként továbbörökítse az 'érzelmi fogyatékossgot'? Bízhatok-e a terápia eredményességében, hiszen a munka olyan nehezen megy, olyan sokszor élem át Emesével együtt az értelmezhetetlen káoszt, a tehetetlenséget. Vigasztalnak M. Target mondatai. „A pszichoterápia egy nem pragmatikus (szimbolikus) elaboratív mentalisztikus álláspontot vesz fel. Ez elősegíti a reflektív funkció fejlődését, és általános hatásmechanizmusként hosszú távon növelheti a személy pszichikus rugalmasságát, úgy, hogy a kapcsolatok reprezentációs rendszere fölötti kontrollt javítja.... Ez a folyamat egy olyan, fokozatos és állandóan zajló beszabályozást jelent, amely ösztönzi a belső pszichikus világ fejlődését, ahol immár mások viselkedése is érthetőként, jelentésteliként és előre jelezhetőként élhető meg.”

„Hát lesz veled munkád, csak figyelj, és csinálj” mondta mintegy végszóként halála előtt egy-két héttel az utolsó konzultációnkon Gerő Zsuzsa.

Írta: Szalay Dénes

GONDOLATOK A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS LEHETŐSÉGEIRŐL A GYERMEKVÉDELEMBEN

*Mottó: „Sokkal jobb egy kis fényt gyűjtani,
mint a sötétség miatt átkozódni”
Konfucius*

Feltételezem, hogy a gyermekvédelem irányítóinak, intézményvezetőknek, talán a szakember pedagógusok egy részének sem „fehér folt” már a minőségbiztosítás, hanem több-kevesebb ismerettel már rendelkeznek. A témával most ismerkedőnek, barátkozónak is hasznos az itt összefoglalt ismertetés.

1. BEVEZETÉS – PROBLÉMAFELVETÉS

A művelődésügy- oktatásügy folyamatosan változó világában az egyes szakmai – tartalmi változások, a törvényi – igazgatási háttér érvényesülése, a gazdasági – pénzügyi szabályozások eljutása a gyakorló szakemberekhez más – más módon és időben valósul meg az egyes humán szakterületeken. A különböző szakminisztériumi irányítású – de megközelítőleg azonos típusú – intézményekre még inkább vonatkozik ez a megállapítás. Oka valószínűleg az összehangolatlanságra, az egyeztetések hiányára, a törvényi és egyéb előírások értelmezésére, esetleges joghézagokra stb. vezethető vissza. Így van ez az OM és az SzCsM intézmények esetében is, ahol az utóbbi ágazat jelentős hátrányban van. Hogy világos legyen a felvetés, példaként az alábbiakat hozom:

Az oktatásügyben, a különböző típusú iskolákban, kollégiumokban stb. – az OM szakmai felügyelete alatt – a pedagógiai programok elkészültek, s ennek megfelelően folyik a munka

[Rendeleti háttere a közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény 48.§ (1) bekezdés, 123.§ (3) bekezdés c) pontja, 124.” (4) bekezdés]. Szakmai, végrehajtási garanciájukat – szintén rendeleti háttérrel – közoktatási szakértői hálózat biztosította/biztosítja a programok véleményezésével, folyamatos nyomon követésével.

A gyermekvédelemben – az SzCsM szakmai felügyelete alatt – legfeljebb azon többcélú intézmények rendelkeznek pedagógiai programmal, ahol még belső iskola működik. A többi intézménytípusban, a gyermek és lakásotthonokban a szakmai program kifejezés felel meg a pedagógiai programnak a terminológiában. (Rendeleti háttérét a gyámságról és a gyermekek védelméről szóló 1997. évi XXXI törvény és végrehajtási rendeletei képezik) Egy 2000. évi minisztériumi szakmai értékelés az alábbiak szerint fogalmaz: „A Gyvt és a közoktatási törvény aszinkronjának következtében a gyermekvédelmi intézményekben a megyei fenntartók **nem követelték/követelik meg az átfogó pedagógiai/szakmai programok készítését**, közoktatási(gyermekevédelmi) szakértővel történő véleményeztetését az intézményektől. Megelégedtek az általánosságok szintjén mozgó ún. szakmai program elkészítésével, illetve az intézményi(lakásotthoni) önállóság hangsúlyozása mellett esetenként a pedagógiai szabadosságba torkolló, dokumentumokat nélkülöző nevelési gyakorlattal. **A szakmai munkavégzésre koncentráció, annak számonkérése nagyon változatos képet mutatott mind az egyes megyék, mind a megyéken belüli intézmények között.**” (Összefoglaló jelentés az 1998.

évi szakellátási szakmai pályázatok ellenőrzéséről – SzCsM Gyermekvédelmi Főosztálya 2000. 09. 10.)

A Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet kiadott módszertani levele²² szakmai mankót és remélhetőleg pozitív változásokat jelent a területen. Ennek ellenére lemaradásunkat a közoktatási intézményekhez képest egyértelműnek látom!

A legújabb szakmai kihívással, a **minőségbiztosítással** még elmaradottabb helyzetben vagyunk. **Az OM érdemi lépéseket tett már**, az iskolák lázasan dolgoznak, a pedagógusvezetők túl vannak a felkészítő tanfolyamokon – **a gyermekvédelem az egyedi, egyes intézményvezetői ambícióktól vezérelt próbálkozás stádiumában van.**

Lehet, hogy az átalakuló gyermekvédelmi rendszer még olyan állapotban van, hogy a szervezet, az intézményesülés fejlesztése „nem követeli ki” mindenütt a minőséget a nevelőtestületektől, a fenntartóktól – de ez még nem jelentheti azt, hogy arról le kell mondanunk. Nem jelentheti azt sem, hogy lemaradásunk az iskolákhoz képest ebben a tekintetben is tovább nő.

A jelen dolgozat erre a problémára kívánja a figyelmet ráirányítani. A minőségbiztosítással kapcsolatos összefoglaló ismeretek közreadásával az érdeklődést, a mérhető és fejleszhető minőségi munka igényét próbálja felkelteni az irányítóknak, intézményvezetőknek, pedagógusokban és egyéb szakemberekben egyaránt. Azokra a kulcskérdésekre összpontosít, amelyek tanulmányozásával, a leggyakrabban használt minőségbiztosítási rendszerek adaptált változataival az egyedi – intézményi törekvések a leghasznosabban általánossá válhatnak. Ezáltal a végső cél, a mindennapi szakmai munka hatékonysága nőhet, rászoruló gyermekeink, fiataljaink javára.

2. A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ELŐZMÉNYEI

2.1. Történeti, kialakulási háttér

A minőség definiálásával, a minőségbiztosítással, a menedzsmentrendszerek tudatos fejlesztésével a gazdaságban, elsősorban a termelési szférában kezdtek foglalkozni, s tanulmányozni a folyamatok hatékonyságát. „...A minőség javítására irányuló erőfeszítéseket századunk első felében **az Egyesült Államokban kezdeményezték** ...alapállásuk az volt, hogy a gyáripari termékeknek a hibák felderítését célzó **ellenőrzéséről** át kell térni a hibák **megelőzésére**...Ez a megközelítésmód felismeri, hogy a hibás termékek átdolgozása költséges és pazarló, ezért hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a szervezetben alkalmazott **alapvető folyamatokat** kell javítani.”²³

Neves képviselőik voltak (Taliar, Shewhart, Deming, Juran, Feigebaum, Crosby) akik mozófiájukkal, a termékminőséget szolgáló rendszerelméleteikkel, felállított modelljeikkel és személyes munkájukkal a termelési folyamatokat szabályozták, tökéletesítették.

„A minőségmenedzselést a **japánok tökéletesítették** az 1960-as és az 1970-es években, majd mindez a nyolcvanas évek folyamán visszautat talált Észak-Amerikába.”²⁴ **Fokozatosan kerültek át** a különböző minőségbiztosítási rendszerek **Európába, majd** a rendszerváltás után a közép – kelet európai országokba, így **Magyarországra is**. Napjaink bármely világszínvonalú terméke háttérben egészen biztosan megtalálhatók a különböző minőségbiztosítási rendszerek, modellek.

²² A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről Bp. 1999.

²³ Arthur R. Tenner-Irving J. De Toro: 1996

²⁴ Arthur R. Tenner-Irving J. De Toro: im-uo

2.2. A különböző minőségbiztosítási rendszerek értékelése, adaptációs lehetőségek

Az egyes minőségdefiníciókban, meghatározásokban a közös elem egy valaminek való megfelelés, amit a végső felhasználó igényeiből, nézőpontjából vezetnek le.

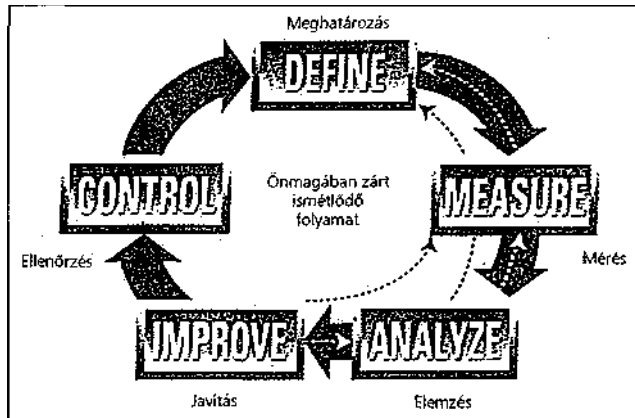
A különböző minőségbiztosítási modellek **különböző erényekkel**, kiemelésekkel rendelkeznek, amelyekre építve – elsősorban ezt preferálva – kívánja a végső célt a **vevő, a felhasználó** megelégedettségét szolgálni. Ugyanakkor nem hanyagolja el a **belső szereplők** elvárásainak kielégítését és a **gazdaságossági** szempontokat sem.

Az adaptáció során egyik rendszer vagy modell sem kerül tisztán felhasználásra, lemásolásra. Inkább van szó **az egyes rendszerek kiemelt elemeinek integrációjáról** és adott helyre, intézményre történő alkalmazásáról. A leggyakrabban használatos rendszerek és elemeik az alábbiak (a kiemelés szubjektív, az írás céljára tekintettel szűkített válogatás!):
– **Az ISO 9000 szabványcsalád** szigorú követelményrendszert fogalmaz meg. A követelmények vonatkoznak a minőségpolitikára, a szervezetre és a benne működő rendszerekre, a dokumentáció és folyamatszabályozás területére, a nem megfelelő termék/szolgáltatások kezelésére, a helyesbítő és megelőző tevékenységekre. Biztosítani kell továbbá a megfelelő képzést és az alkalmazott statisztikai módszerek érvényességét. A legerősebb pontja pedig az, hogy mindezen procedúrák helyes alkalmazásának biztosítása érdekében rendszeres belső és külső átfogó auditok lefolytatását írja elő. /Koczor 1999. alapján/

- **A Totál Quality Management (TQM)** egy olyan menedzsment folyamatot takar, amelynek célja, hogy a szervezet minden tevékenységével, folyamatos javításával, tökéletesítésével valamint minden dolgozó iránti elkötelezettségével a vevő teljes mértékű megelégedettségét éri el a termék, vagy szolgáltatás során. /Koczor 1999./ Érdekes, hogy a TQM-et eredetileg nem Japánban, hanem Amerikában találták ki, híressé és sikeresé mégis Japánban vált, amit aztán megpróbáltak lemásolni az amerikaiak. A kaizen (jobbírányú változás, folyamatos tökéletesítés), a jidoka (alkalmazottak felhatalmazása), a minőségi körök és egyéb TQM eszközök, úgy látszik, a japán kultúrában hatékonyabban alkalmazhatók, mint máshol.

- **A „Six Sigma” stratégia** filozófiájában felismeri, hogy közvetlen kapcsolat van a termék előállításakor vagy a szolgáltatás nyújtásakor elkövetett hibák száma, a növekvő működési költségek illetve az ügyfél elégedettségének mértéke között. A statisztikai mérések felbecsülik, hogy egy adott folyamat mennyire képes a „hibátlan” működésre. A szigma érték azt jelenti, hogy milyen gyakran fordulnak elő hibák. Minél magasabb a szigma érték, annál kevésbé valószínű, hogy egy folyamat hibát produkál.

A szigma stratégiát és módszertant a folyamatjavításra öt alappillér jellemzi. A DMAIC rendszert az alábbi ábra mutatja: /Harry, MikelJ. 1998./



Az EFQM modell (European Foundation for Quality Management) a folyamatszabályozást összekapcsolja az önértékeléssel. A Gallup QPSA modell (Közszolgáltatás Minőség Audit) erősen ellenőrző típusú rendszer. A CED Rotterdam – MPI projekt a szervezet belső alrendszerének kiépítésére és fejlesztésére koncentrált. Iskolai szakterületen az osztálytermi folyamatokra, a pedagógusok felkészítésére helyezi a fő hangsúlyt. /Szivák J: 2000../

3. AZ OKTATÁSI MINISZTERIUM TÖREKVÉSEI

3.1. Rendeleti háttér, anyagi ösztönzés

A Köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX törvény 1999. évi LXVIII. módosításának 47 – 48. § – a valamint a 132. § – a értelmében „az iskolában folyó nevelő – oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési minőségbiztosítási rendszerének” kidolgozását az elfogadással együtt 2001. szeptember 1-ig kell elvégezni. Ehhez az Oktatási Miniszter 24/2000. /Vili. 29./ számú – a kiemelt munkavégzésért járó kereset kiegészítéséről szóló – rendelete meghatározott összegű anyagi hozzájárulást is biztosít.

Az OM által kiadott Comenius 2000. program különböző minőségi szinteket ajánl a megvalósításhoz. Ez a „sorvezető” döntésre készíti a tantestületet, vezetőket, hogy kellő önkontroll után meghatározzák, hogy milyen formában kívánják eljutni az első szinttől a harmadikig, egyáltalán vállalják – e a harmadik szint elérésének magas követelményeit. A Comenius 2000 szintelvárásainak való megfelelés csak menet közben, a szakmai munkavégzés során alakulhat ki. A prognosztizálás lehetőségéről azonban itt sem szabad lemondani.

3.2. Európai Unió támogatás a minőségbiztosításhoz

Egy EU-s jelentés – oktatási szakemberek által kidolgozott -szempontokat kínál a minőségbiztosítási mutatók kidolgozásához. /Szemere 2000./

| Terület | Mutató |
|--|---------------|
| Tevékenység | 1. Matematika |
| 3. Természettudomány | 2. Olvasás |
| 4. Womco- ea kommunikáció/iotekológiák | |
| 5. Idegen nyelvek f | |
| 6. Tanulási képesség | |

7 Tarsadalmi- és Emberi Erőforrásügyi Minisztérium

| | | |
|---|-----|--|
| Eredményesség és továbbtanulás | TM | 8. Lemorzsolódás |
| Monitoring – az ISAC... oktatás zrtMagistara | I - | 9. A középiskola elvégzése 10 A felsőoktatásban való részvétel |
| 12. Szülői részvétel | * | 11. A társadalmi Orientáció értékelése és irányítása |
| Az oktatás s... rke... e és fonásai | v | 13. Tanárképzés |
| 14 Az övodajárógyerekek aránya | | |
| 15 A tan-úto... és a számítógépe... aránya az oktatási intézményekben | | |
| 16 Az oktatás kiadások és a tanulók aránya | | |
| Forrás: a Pedagógiai S... e Öve | | |

A 16 mutató nem jelöl fontossági sorrendet. A mutatók jelentősége abban van, hogy az egyes országok között mértékadó összehasonlításokat tesz lehetővé. A számszerű adatok nem normát jelentenek, hanem viszonyítási lehetőséget az oktatáspolitikai alakítóknak. Óvatosan kell élni azonban az összehasonlítással, mert az egyes országok közötti nagy eltérések mögött kulturális különbségek, eltérő értékrendek és prioritások húzódnak meg.

A **számszerűsíthetőség** fontos problémakör. (Minden, ami számokhoz rendelt, pontosabb mutatója a teljesítménynek.) A mérhetőség egy újfajta gondolkodásmódot tesz lehetővé az iskola, a nevelési intézmények szintjén. Az összehasonlítást a **tanulói teljesítményeken** kell kezdeni. Maguk a számok önmagukban értéktelenek, csak a hatékonyság tényezőinek ismeretében értelmezhetők.²⁵

Ez is egyfajta támpontot, orientációt nyújt a vezetőknek, tantestületeknek saját minőségbiztosítási rendszerük kidolgozásakor.

4. AZ ALKALMAZÁS LEHETŐSÉGE A GYERMEKVÉDELEMBEN

Mi a teendő, hogyan kezdődjék egy intézményi minőségbiztosítási rendszer kidolgozása? Milyen szubjektív-objektív feltételrendszerrel kell rendelkezni egyáltalán az eredményességhez? Minden intézmény próbálkozhat-e a saját minőségbiztosítási rendszerének kidolgozásával? E fajsúlyos kérdések megválaszolása nem könnyű.

Azt leszögezhetem, hogy **egy adott szinten minden intézmény, szervezet kialakíthatja a maga rendszerét**. Mi kell hozzá?

- Kulcskérdés a **vezető személyisége, felelősségtudata** és azonosulása a választott minőségbiztosítási rendszerrel. Pozíciója révén kisugárzásának kell lennie közvetlen környezetére, vezető munkatársaira, akik szintén azonosulni tudnak a törekvésekkel, és tovább tudják vinni, képviselni azt.

- A **szakmai hozzáértés**, a tervezés lépései, mértékadóak abban, hogy az intézmény hatékonyságának milyen korlátai és felső határai vannak az adott mikro környezetben. A minőségbiztosítás módszer és eszköztára stb. mind-mind előfeltétele a munkavégzésnek.

- A rendszer kidolgozásának alapfeltétele a továbbiakban a **csapatmunka**, s az együttműködéshez szükséges **kommunikációs készségek** megléte. A probléma és konfliktushelyzetek megoldása széles módszerrepertoárt, kellő toleranciát, konstruktivitást kíván a részlegvezetőktől, beosztottaktól egyaránt.

Ereznie, tudnia kell valamennyi szereplőnek, hogy értékes, nélkülözhetetlen láncszemei egy folyamatnak, amelynek végső „terméke” a rendszerből kikerülő gyermek és fiatal, akinek érettsége, életképessége a mérce.

- Feltételez egy a munkavégzéshez társuló **önkontrollt és a külső kontroll elfogadását**.

Mindkettő ugyancsak képzettséget, a teljesítménymérésben, az ellenőrzés-értékelésben való jártasságot követel. Ez szintén a folyamatos képzés és a tanultak alkalmazásának képességét és igényét igényli.

²⁵ A minőségi elemek is fontosak, baj lenne csak számolni!(a szerk.)

A leírt összetevők képezik a kezdeteket, az adott intézményen belül egy minőségbiztosítási rendszer kidolgozásának indításakor.

4.1. A pedagógiai program/szakmai program központi szerepe

Az iskolák/gyermekotthonok munkavégzését meghatározó alapidokumentum a pedagógiai/szakmai program, amely tartalmazza az általános és az intézmény adottságai által meghatározott speciális célokat és megvalósításuk útját. Átfogó intézmény értékeléskor, bármely szakterület ellenőrzésekor, vezetői megbízás esedékességekor, konkrét mérések esetén, hatékonyságvizsgálat alakalmával stb. a kiinduló helyzetet ez képezi. **Természetesen a minőségbiztosítási rendszer kidolgozásakor is célszerű, hogy a pedagógiai program adja a kiindulási alapot.**²⁶ **Kibővítése, más kontextusba ágyazása,** módosításai, a csatlakozó előírt dokumentumok (SzMSz, különböző szabályzatok, házirend stb.) változásai és az **új dokumentum összeállítása (kézikönyv) képezi a tulajdonképpeni munkát.** Bevezetése, kipróbálása jelenti a minőségbiztosítási rendszer működését, aminek eredményét mérésekkel lehet igazolni adott időintervallum után. A „minőség” igazolására a tanúsítvány megszerzésére külső szakértőket, erre a feladatra szakosodott szervezeteket lehet felkérni.

4.2. A munkahelyi törekvések, a szakmai műhelymunka lehetőségei

Egy minőségbiztosítási rendszer kidolgozására törekvő vállalkozás előtérbe helyezi az intézményi csapat- valamint műhelymunkát, amit a régi terminológiával szakmai munkaközösségeknek neveztünk. Most új céllal, tartalommal, munkamódszerrel – más szervezeti alá-, föl-, mellérendeltséggel – „a tantestület kollektív agyának termékeként” lehet hasznosítani. Külön erre a célfeladatra szerveződő közösségek alakulhatnak, részfeladatra orientáltak. Együttműködésük eredménye lehet az adott intézmény minőségbiztosítási modelljének kidolgozása.

A **kommunikációnak** döntő szerepe van mind a kidolgozás, mind a végrehajtás során. Az információ hatalom. Egymás azonnali tájékoztatása nagy erő, a visszacsatolás, a helyes iránytartás a folyamatos korrekció lehetőségét adja a munkavégzésben.

Egy saját, intézményi szintű minőségbiztosítási rendszer alapját – modellként – a már felsorolt és működő, kipróbált rendszerek adják. Választás kérdése, hogy melyiket tekintem elvi-filozófiai alapnak. A választás több mindentől függ:

- A kezdeményező vezető képzettségétől, szimpátiájától, referens hatalmától,
- A tantestület, a rendszerben dolgozók elfogadásától, hozzáállásától,
- A „termékre” vonatkozó képzési, ellenőrzési szintek megállapításától,
- A szakaszos fejlesztés, az egymásra épülés szerkezeti elemeitől,
- A fenntartó, a környezet, a „fogyasztó” elvárásaitól stb.

Bármely rendszert választják a kidolgozás iránytűjeként, a **munka algoritmusára** a PDCA elv érvényesítése látszik a legcélszerűbbnek. (P = plán – tervezés, D = do – cselekvés, C = • check – ellenőrzés, A = act – korrekció, módosítás)/Róth A: 1997.1 Ennek alkalmazása a kidolgozó munkában egy tudatos folyamatszabályozást, szervezőmunkát tesz lehetővé a tervező-kezdeményező vezetői funkciótól az ellenőrzés-értékelésig bezárólag.

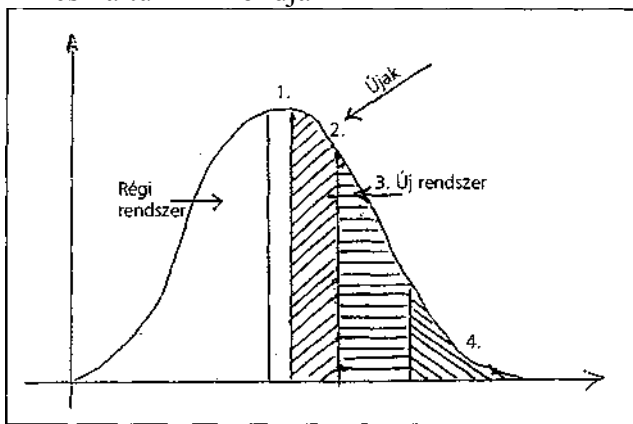
4.3. A szervezeti, tartalmi változás következményei

²⁶ A Gyermekvédelmi gondoskodás esetén a szociális és lélektani szempontok figyelembevételét is kiemelkedően fontosnak kellene tekinteni, (a szerk.)

Hasznos lehet a minőségbiztosítási rendszer kidolgozásakor annak az empirikus ténynek az ismerete, hogy minden tartalmi – szervezeti változás időtartama, lefolyása szakaszos felépítésű. Nagyban függ a változást végrehajtó személyek szakmai tudásától, irányultságától, innovatív képességeitől, a tantestület belső viszonyaitól stb.

Lefolyását az alábbi ábra szemléletesen jelzi:

1. innovatív, változtatni akarók
2. korai követők- újak kívülről
3. késői követők (legalább 1 évig kívárnak)
5. kullogók, nem érdekeltek a változásban – később átszivárgók- „ezt régen is így csináltuk” – mondják



4.4. Speciális sajátosságok a gyermekvédelemben a minőségbiztosítási rendszer készítésénél

Az alábbiakban azokra a kulcskérdésekre szeretnék rávilágítani, amely tényezők megkülönböztetett figyelmet kell, hogy kapjanak egy gyermekvédelmi intézményben a minőségbiztosítási rendszer készítésekor. Mivel a kimenet mérésekor szembesülünk a legtöbb kudarccal, meggyőződésem, hogy a **hatékonyság szempontjából szükséges az intézményi munkavégzést kegyetlen őszinteséggel bonckés alá venni**. Ez a társadalom jobban megköveteli minden területen a minőséget, mint a korábbiak. Ezért is szükséges a felülvizsgálat, melyre egyik lehetőség a minőségbiztosítási rendszer próbálkozás.

- **A kiinduló helyzet, a bemenet** – ellentétben az iskolaival determinált: többnyire megzavart fejlődés. A familiáris, környezeti és egyéb okok miatt egy problémás szocializációval, személyiségfejlődéssel szembesülünk. A rendszerbe került legtöbb gyermeknél a személyiségkorrekció, a reszocializáció elindítása alapvető feladat a folyamatos nevelés, gondoskodás mellett. Ugyanakkor a **végző cél** esetükben is a **kompetens személyiség kialakulása**, az olyan támogatás, amely lehetővé teszi a felnőtt fiataloknak a jó önértékelést, amely az életbelépést, a társadalomban való helytállást, a beilleszkedést. Ez biztosíthatja csak a családba visszakerülés esélyét és az egyéni boldogulást együtt.

- **A kimenet** vizsgálatokor több szempontból is más a helyzet mint az iskolából kikerüléskor.

Először – a kikerüléskor legtöbbször azzal szembesülünk, hogy fiataljaink szárnyszegetten kapálóznak az életben, felszínen maradásuk – erőfeszítéseink ellenére – gyakran sikertelen, továbbra is segítségre szorul a 18-24 éves fiatal. Nem rendelkezik ugyanis azokkal a képességekkel (általános műveltség, idegen nyelv ismerete,

informatikai ismeretek, érett személyiség, önismeret, szociális készségek stb.), amely jelenleg az indulás, a munkahelyhez jutás alapfeltétele. Erre nem kapott elégséges felkészítést a gyermekvédelmi rendszerben.

Másodsor – hiányzik a szociális biztonság, a lakhatás feltétele, amely az iskolából, normál családból kikerülő fiataloknál nagyrészt adott. A családba visszakerülés esetén többnyire nem változtak azok a körülmények- az általános szociálpolitika eszköztelensége és ellenérdekeltsége következtében – aminek következtében ideiglenesen vagy tartósan onnan kikerült. Egyéni életindulásnál az anyagi háttere és az állami támogatás (otthonteremtési támogatás, életkezdési támogatás) együtt sem teszi lehetővé a biztonságos életindítást.

Harmadszor- hiányzik fiataljainkból azon személyiség tulajdonságok zöme, amelyek a mai megváltozott életkörülmények között a biztos fennmaradást biztosíthatnák. A stabilitás, a kitartás, a tolerancia, a problémamegoldó képesség, az elvégzett munka örömeinek értékelése stb. – mert az intézményekben elvégezte helyette ezt a feladatot a felnőtt, s a rendszer védőhálója „a nekem ez jár 18-24 éves korig” szlogen irratlan szabálya ezt biztosította. A felnőtt minták, a társadalmi értékrendben a pénközpontúság, az egyéni érdek túlhangsúlyozásával működnek (az általános erkölcsi értékek, a közösségi érdektiszteletben tartásának kialakulatlanságával) s bizonytalan, instabil személyiségű fiatal felnőttjeink elkallódnak, nemegyszer a bűnözés útjára lépnek.

Negyedszer – módosult a „fogyasztó” szerep. A megrendelő szülő, nevelőszülő, gyámhivatal, önkormányzat megelégszik egyelőre a jelenlegi helyzettel. Kevésbé kényszeríti alapvető változásra, változtatásra az intézményrendszert – az pedig ezt megrendelői magatartást pozitív visszacsatolásként értelmezi, saját munkavégzésének, a rendszer működésének megerősítéseként fogja föl. „Belterjesség”, elnézés, kifogások találása a jellemző az értékelésben!²⁷

- Mindezek a **folyamatszabályozásra**, a gyermek és lakásotthonokban, nevelőszülőknél folyó szakmai munkavégzésre, a „szülői szerep” átértékelésére **irányítják a figyelmet** elsősorban. **Az alapvető változásokat itt kell elérni!**

A strukturális átalakulás folyamatban van, a Gyvt és végrehajtási rendeletei 2002. december 1-ig végrehajtási határidőt írtak elő a fenntartóknak. A nagy nevelőotthonok lebontása, az integrált környezetbe kerülés, a lakásotthoni rendszer azonban a milió és kapcsolatrendszer változással csak a szervezeti kereteket változtatta meg.

A szakmai-tartalmi változások még csak egyéni kezdeményezésként, korántsem generálisan léteznek. Az alapproblémát az évtizedek óta képtelen helyzetmegítélés képezi, amelyben nem a gyakorlati életre felkészítés, egy hosszú távú folyamat (a kimenet!) eredményeképpen ítélik meg a nevelőmunkát, hanem a napi, pillanatnyi munkavégzés alapján²⁸. Természetesen a kettő összefügg, a végcél azonban alig látszik: „lázasan dolgozik” mindenki, családpótlás, mentális felkészítés folyik, reszocializációs egyéni fejlesztési tervek készülnek, külön életre felkészítő programok születnek stb. A társadalom kampány ajándékozásokkal könnyíti lelkiismeretén, s kelti a gondoskodás látszatát. Hogy ennek a mechanizmusnak életre felkészítő jellege, hatékonysága milyen határfokú, az csak a kikerülést követően derül ki. Az számít, hogy mit csinál naponta a nevelő, a gyermekfelügyelő, működik-e a csoport, az intézmény, kijönnek-e a

²⁷ vagy annak alapján sem. Nem ismert olyan kutatási vizsgálat, amely ezt elemezné, és a napi gyakorlat szerint helyben is az értékelés vagy más preferenciák alapján működik. (a szerk.)

²⁸ Számtalan egyéb szereplő is van: szociális munkás, orvos, védőnő, más szolgáltatók. (a szerk.)

költségvetés diktálta kényszerpálya buktatóiból. **A minőségbiztosítási rendszernek itt alapvető változásokat kell a jövőben a szakmai program kibővítésével elérni.**

A minőségbiztosítási rendszer kötelességeket és jogokat ró minden résztvevőre. A gyermekvédelemben ennek legaprólékosabban kidolgozott szabályrendszerét kell megteremteni és alkalmazni. A Házi rend a közösségre tartalmazzon előírásokat és jogokat pl. egy lakásotthonban. Az egyéni fejlesztési tervek személyre szólóan szabják meg az életvitelt. A gondozószemélyzetre az SzMSz, a munkaköri leírások stb. legyenek sokkal konkrétabban irányadók. Ezek gyakorlati alkalmazásának, eredményességének le mérésére az önértékelések és az értékelések hivatottak. Mindezek előzetes tervezése, a szabályozórendszer konszenzuson alapuló kialakítása, majd kipróbálása 1-1 lényeges elemét képezi a minőségbiztosítási rendszernek. **Az ún. kézikönyvbe**, belső szabályzatba, belső minősítési rendszerbe ezen előírások tételes felsorolását, egységbe foglalását kell megoldani. A későbbi auditok, ellenőrzések, a minősítés valamint szabvány alapján a tanúsítványadás alapját – a rendszer jóváhagyását – képezi ezen dokumentum. S várhatóan a jelenleginél fiataljaink sokkal megnyugtatóbb, biztosabb boldogulását is eredményezi majd az életben, több más feltétel teljesítése mellett.

Abszurd paradoxonja a jelenlegi helyzetnek, hogy mindezt egy rendkívül alacsony anyagi megbecsülésnek örvendő, egzisztenciálisan mélyre csúszott pedagógus és segítő rétegnek szabja feladatul az állam.

4.5. Paradigmaváltás, új típusú szintézis a munkavégzésben

A minőségbiztosítás, a különböző rendszerek, filozófiák humán területen történő alkalmazása, adaptációja több szempontból is speciális helyzetet és feladatot jelent:

- esetünkben az intézmények „élő anyaggal” dolgoznak és a kikerülő „termék” maga a gyermek, a fiatal megfelelése, felkészültsége az életbelépésre.

- Az iskoláknak meg kell kísérelnie a teljes szocializációt, az intellektus egyénre szabott kiművelésével, s ebben a családra, mint partnerre számíthatnak.

- A gyermekvédelmi intézmények ugyanakkor személyiségkorrekciót, reszocializációt is kell, hogy felvállaljanak, számolva a tanulási és egyéb nehézségekkel az intellektus kiművelésekor. Ez egy összetettebb, nehezebben mérhető, s mindenképpen egyénre szabott fejlesztést jelent. A családra ezekben az esetekben többnyire nem, vagy csak alig számíthatnak.

- A klientúra, a megrendelő-fogyasztó szerepe is sajátos! A szülői környezet maga is segítségre szorul a gyermek visszafogadásában. A nevelőszülőket is más-más (karitatív, vallási, anyagi stb.) szempontok vezérelhetik. A gyámhivatalok, az önkormányzatok – a társadalom képviselőiben – kell, hogy fellépjenek. Ugyanakkor partnerségük, együttműködésük nélkül elképzelhetetlen a végső cél megvalósítása. Tehát e tekintetben is komplexebb követelményrendszernek kell megfelelni²⁹.

Összefoglalóan megfogalmazhatjuk, hogy a minőségbiztosítási rendszer esszenciáját a pedagógiai/szakmai program szolgáltatja és adja a nevelési intézményekben. De egy minőségbiztosítási rendszernek hatványozottabban kell figyelembe venni az abban foglaltakon túl:

- a bemenet és kimenet szabályozást
- az intézményen belüli folyamatszervezést és a tartalmi munkavégzést

²⁹ Nálunk is ki kellene alakuljon egy versenyhelyzet, amibe érdemes beszállni a kliensekért, és oda menni, küldik őket, ahol jobb a szolgáltatás.

- amelyet a „hozott anyag”, a gyermek illetve a fogyasztóként fellépő szülő, gyámhivatal, fenntartó igényei határoznak meg, amelynek háttérében végső soron az állam áll, mint megrendelő.

- a további munkavégzést, az elfogadottságot megelégedettségük befolyásolja.

A minőségbiztosítási rendszer ebben az értelmezésben a bemenet – folyamat – kimenet szabályozás új típusú szintézisét valósítja meg az intézményekben. „A teljes minőség elve valójában egy új gondolkodási mód (a tanulás folyamatorientált paradigmája), amely fokozatosan átítatja az egész szervezetet. A öntökéletesítés útja, olyan követő adatrendszere, amelyben a fejlődés minőségi összetevőire figyelünk” /Vastagh Zoltán: 2000./

5. A KIDOLGOZOTT MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI RENDSZER ELISMERTETÉSE, TANÚSÍTVÁNYA A HUMÁN SZFÉRÁBAN

Az egyes termékek minőségi szintje, a szolgáltatások színvonala, azok elbírálhatósága és minősítése (itt konkrétan a nevelési intézmények munkavégzése) szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítási, minőségmenedzselési rendszerekkel. „E rendszerek kereteket képeznek, amelyeken belül mérhető és felülvizsgálható egy szervezet teljesítménye, amint halad a minőség javításának soha véget nem érő útján

A minőségmenedzsment rendszere integrálja mindazokat az elemeket, amelyekre a szervezetnek szüksége van ahhoz, hogy szüntelenül javítsa a vevők elégedettségi szintjét jobb termékekkel, szolgáltatásokkal és folyamatokkal. Nincsenek egyetemes érvényű receptek, de van néhány hasonlítási pont (benchmark) ...Ezek között vannak olyan elismert szabályok, mint az ISO 9000/9004-es sorozat (Internacional Organization for Standardization Series), a BS 5750 (British Standards Institute) és az ANSI/ASQC Q90/Q94 (American National Standards Institute).

A nemzeti díjak, például a Deming-díj (Japán) és a Baldrige-díj (USA) is képeznek valamiféle keretet. A főbb szabványok és díjak mindegyikében vannak alapvető közös jellemvonások, de mutatkoznak különbségek is abban, hogy melyik, milyen hangsúlyt helyez az alkotóelemekre.

A fenti rendszerek meghatározott értékelési szempontsor alapján vizsgálják a teljesítményt, a szolgáltatás -jelen esetben az iskolák, nevelési intézmények- minőségét, egyáltalán a tartalmi munkavégzést. A kiadott tanúsítvány elismerést, rangot jelent a terméknek, szolgáltatásnak-s természetesen a vevőkör (használó kör) érdeklődése evidenciaként fordul feléjük.

5.1. A folyamatszabályozás, a rendszer vizsgálata

A versenyszférában kialakult követelményrendszere és szervezete van az auditálást követő tanúsítvány megszerzésnek. A minősítés rangot, elismertséget jelent a cégnek. Termékei, szolgáltatásai után a kereslet ugrásszerűen megnő. Magas profitot garantál.

A humán szférában nincsenek még hagyományai e rendszernek. Kialakítása, kialakulása közös erőfeszítés eredménye lehet a jövőnek. **A gyermekvédelemben a minőségbiztosítás csak alulról építkezhet egyelőre**, mert a törvényi, rendeleti szabályozása nem megoldott még. Működnek **tanácsadó cégek** a minőségbiztosítási rendszer és a tanúsítvány megszerzésének szolgálatában. Közreműködnek például a Comenius 2000 program megvalósításában, melynek háttérében az **ISO -9000** új szabályozó rendszer áll.

A konkrét, külső szakértői segítség 2 fázist foglal magába:

- Az első **az auditálásra felkészítés fázisa**, amely megközelítőleg fél éves (éves) időtartamot ölel fel. Itt többek között a minőségi kézikönyv együttes elkészítésére is vállalkoznak.

- A második **a külső auditálás fázisa**, amely meghatározott szempontsor alapján vizsgál. (A tanúsító cégnek is külön akkreditációs procedúrán kell keresztül mennie.)

Jelentős költségvonzata van a minőséget igazoló tanúsítvány megszerzésének, közel milliós, esetleg azt meghaladó nagyságrendű.

Amennyiben a gyermekvédelem bármely intézménye – akár egyéni kezdeményezésként, akár modellkísérletként is – minőségbiztosítási rendszer kidolgozására vállalkozna, az említett szervezeteket is megkeresheti.

5.2. *Mi várható egy minőségbiztosítási rendszer kidolgozásától?*

Az önként vállalt többletmunkának- amely külső-belső irányítással elsősorban a nevelőtestületre hárul – összetett hozadéka, pozitív visszacsatolása pl. az alábbiakban jelentkezik:

- Ahhoz, hogy érdemben tudjanak elindulni, dolgozni az intézményi minőségbiztosítási rendszeren, egzakt mérésekkel helyzetelemzést kell készíteni. Átgondolni, mérlegre tenni az eddigi munkavégzést, amely felszínre hozza a problémagócokat. Ennek tanulságai közvetlenül jelentkeznek a napi tevékenységnél hatékonyságnövelő tényezőként.

- A készülő program koncentráltabb, konkrét felelősökkel megjelölt munkavégzést tesz lehetővé – amely a szervezeti, szabályozó változásokon túl – a tartalmi szakterületet célozza meg elsősorban. Differenciáltabbá, egyénre szabottá válhat a nevelőmunka.

- Lehetővé teszi hosszabb távon az intézmény teljesítőképességének és a keresletnek az összehangolását, különös tekintettel a kibocsátás (az életbelépés) feltételrendszerére.

- Elismertséget, szakmai rangot biztosít az adott mikro milióben az intézménynek, az ott dolgozó egyéneknek. Presztíznövelő a közvéleményben, a megrendelő lakosság, önkormányzat, gyámhivatal stb. körében.

- Az egyéni önképzésen túl, a legfrissebb szakirodalomban teremt otthonos mozgást, eligazodást, mert csak így lehet eredményes és szakmailag megalapozott a rendszer valamint annak működése.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

Írásomban a minőségbiztosítási rendszer humán szakterületen, azon belül az intézményes gyermekvédelemben való alkalmazásának lehetőségét próbáltam bemutatni³⁰. A különböző, más-más prioritást kiemelő/érvényesítő minőségbiztosítási rendszerek felvillantásával, a gyermekvédelemben történő adaptív alkalmazhatóságának indokolásával **motiválni szerettem volna**. A szakmai programok teljesebbé tételével, a vázolt minőségbiztosítási rendszer algoritmusával az **egyed intőzmények**, a gyermek és lakóotthonok **egyedi minőségbiztosítási rendszerének kidolgozásához, annak elindításához (felgyorsításához) szerettem volna hozzájárulni**. A szakirodalmi kitekintés úgy gondolom önképzésre, szisztematikus továbbképzésre is ösztönöz. További **célom volt még: egy figyelemfelhívás, amely a minőségre törekvést mind a**

³⁰ Csak az intézményes (a megelőző stb. nincs is megemlítve), (a szerk.)

versenyszférában, mind a humán szférában – a jelenben és a jövőben egyaránt – **elsőrendű követelményként fogalmazza meg**.

Természetesen a gyermekvédelemben egy minőségbiztosítási rendszer magán hordozza mindazokat a specialitásokat, amelyek egyrészt a szakterület jellegéből, másrészt a sajátos populációból, harmadrészt a sajátos szervezetből és módszerekből, negyedrészt a rendszert mozgató szülői és állami elvárásokból következnek. **Törekvéseimet elsősorban egy felzárkóztatási igény**, a gyermekvédelemben felhalmozódott szellemi kapacitás innovatív felhasználása **motiválta**, amelyet képesnek tartok arra, hogy mind a versenyszféra, mind az oktatásügy adaptív rendszereinek felhasználásával a gyermekvédelem el/lemaradását képes behozni – mivel törvényi, szabályozási előírása ez ideig a minőségbiztosításnak csak körvonalaiiban fogalmazódott meg a szakterületen.

Azokat a megszállott szakembereket szeretném kapacitálni az intézmények élén, akik eddig is kiemelkedően tették dolgukat.

De most szükségét érzik annak, hogy egy szemléletében, terminológiájában megújult, intézményre szabott szakmai rendszer hatékonyságában sokkal többre képes az eddigieknél, s hosszútávon tud optimálisabban dolgozni, ezáltal a társadalmi elvárásoknak megfelelni, a gyerekek és családjuk számára jobb ellátást biztosítani.

Egy minőségbiztosítási rendszer kidolgozása, annak alkalmazása nem múlhat csak a vezetők igényességén, szakmai vénáján. A fenntartó felelőssége, hogy intézményében „egyezteti a minőségbiztosítás feladatait intézménye szakembereivel (a nevelőtestülettel), s az intézményhasználókkal (mint fogyasztókkal) ...s vállalja az üzemeltetés költségeinek előteremtését” /Trencsényi László im..2000.)

Ezért remélem, hogy egyre több fenntartó, vezető és szakember kolléga próbálkozik meg – akár helyi, egyéni kezdeményezésként is – **saját intézményében és környezetében a minőségbiztosítási rendszer kidolgozásával**, végső soron a gyermekvédelem illetve segítségre szoruló alanyainak szolgálatában. Ha felvetett gondolataim, a szakirodalmi háttér és a vázolt rendszer „csak” elindulásra, továbbgondolásra inspirál, örömmel töltene el. A szerző megtette a kötelességét. A kreatív követőket egy lépéssel közelebb vitte egy elérhető, szakmai eredményeket és pozitív visszacsatolást is eredményező megoldáshoz.

Írta: Balogh Eszter

GYERMEKI ÉS DIÁKJOGOK AZ ISKOLÁBAN: EGY KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Magyarországon a Köznevelési Törvény és a Gyermekvédelmi Törvény integrálta az ENSZ Gyermekjogi Egyezményben lefektetett gyermeki jogokat. Ezek a jogok mégis sokak számára ismeretlenek maradtak, vagy félreértelmezték őket.

A jogismeret hiányának jelei és következményei az iskolai életben különösen jól megfigyelhetők, mert diákok és pedagógusok év közben az idejük nagy részét az iskolában töltik, és mert a tanár-diák viszony egyaránt lehetőség a pozíciókkal való visszaélésre és a jogtudatos magatartásra való szocializálódásra is. A gyermeki és diákjogok ismeretét és alkalmazását egy kérdőíves kutatásban vizsgáltam meg. A kérdőívet négy iskola 1-1 harmadikos, vagy tizenegyedikes diákjai töltötték ki. A mintában egy liberálisnak (1) és egy hagyományosan oktatás centrikus gimnáziumnak tekintő (2), egy átlagos, nem kiemelkedő teljesítményű és szemléletű gimnáziumnak tekintő (3), és egy közgazdasági szakközépiskola (4) szerepel. A négy középiskolában összesen 113 fiatalembert kérdeztem meg. A kérdőívet a diákok névtelenül töltötték ki, ami nem várt őszinteséget jelentett.

A kérdőív 18 kérdésből áll. A kérdőív első része a diákok konfliktusmegoldó attitűdjére vonatkozik. Itt arra voltam kíváncsi, hogy milyen összefüggés van, illetve, hogy, van-e összefüggés a diákok otthoni és iskolai konfliktusmegoldó technikái között. Az erre vonatkozó kérdések 12 elképzelt szituációt fogalmaznak meg, melyek a hétköznapi életből merített egyszerű konfliktusok. A kérdések arra vonatkoznak, hogy a gyerekek a leírt konfliktusokat hogyan oldják meg és abban milyen szerepet vállalnak. A kérdéseket 3 részre – diák-szülő, diák-diák, diák-tanár – osztottam. Ezekhez négy változót rendeltem: kommunikációs készség (1), véleménynyilvánítási hajlandóság és képesség (2), érdekérvényesítő készség (3) és végül az adott helyzet megoldásában vállalt szerep (4). Mindegyiket a demokratikus gondolkodás és magatartás összetevőjeként alkalmaztam. A kérdésekre négy olyan válaszlehetőséget fogalmaztam meg, amelyek segítségével a konfliktusmegoldó attitűdök egy skálát alakíthatnak ki, ahol a személyiséget az autonóm és a tekintélyt tisztelő között próbáltam meghatározni. A kérdőív második részében három kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a diákok hogyan vélekednek az iskoláról, annak értékeit és rendszerét mennyiben tartják magukra nézve érvényesnek (iskola 3 legfontosabb nevelési feladata: iskola ösztönzése az önálló gondolatok születésére és a vélemények kifejtésére). Az egyik kérdésben a diákoknak 28 tulajdonságból kellett kiválasztaniuk azt a három legfontosabbat, amely szerintük leginkább jellemző egy „ideális” diákra. Két kérdésben a diákok személyiségi és kollektív jogainak, ill. jogorvoslati lehetőségeinek a felsorolása volt a feladat. E két kérdésben arra kerestem a választ, hogy a diákok tisztában vannak-e az őket megillető jogokkal. Az utolsó kérdésben a diákoknak egy elképzelt szituációt kellett értelmezniük és megoldaniuk. A kérdés arra vonatkozott, hogy hogyan kell az iskolának eljárnia, ha egy diákot bolti lopáson érnek. A kérdőív második részében – az „ideális” diák kérdés kivételével – a kérdéseket nyitva hagytam, hogy a válaszadók szabadon fejthessék ki véleményüket.

KONFLIKTUS-MEGOLDÓ ATTITŰDÖK

A családi konfliktusok kezelésében, megoldásában a diákok 52%-a érzi szüleivel azonos pozícióban magát. Ez azt jelenti, hogy a diákok kicsit több mint a fele a családban véleményét kifejtheti, amit a szülők figyelembe is vesznek. Érdekeiket kommunikálni és érvényesíteni is tudják szüleik felé. 25,9%-uk a véleményét a konfliktussal kapcsolatban kifejezi, de a megoldást szülei belátására bízta. Ebből az következik, hogy a diákok kicsit több mint negyede a döntés felelősségét más, külső személyre hárítja. További 21,6% véleményformálásában és döntésében a szülői tekintélyt tartja szem előtt.

Az eredményeket végiggondolva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a családok kb.50%-a a konfliktusokban a gyerekek véleményére a magáéval azonos hangsúlyt fektet. A másik oldalról ez azt is jelenti, hogy minden második gyerek véleménye szüleivel szemben csak a második helyre kerülhet. Ez az arány arra az óvatos megállapításra vezet, hogy a 113-ból kb. 56 diák családjában a konfliktusok kimenetelét a szülői tekintély határozza meg.

Az iskolában a diákok pozíciója a tanárokkal szemben eleve meghatározott. Az iskolai hierarchiába került fiatal konfliktus megoldó attitűdje a tekintélytisztelet felé tolódik el. Konfliktus során a diákok 41,1%-a helyezi magát a tanárral azonos pozícióba. Ez a diákoknak kevesebb, mint a felét jelenti. Közel 60% akkor sem fogalmazza meg a tanárral szemben érveit ha úgy érzi, hogy igaza van. A válaszadók 31,19%-a csak akkor meri megkérdőjelezni tanára igazát, ha azt nem egyedül kell megtennie. A diákok kb. harmada sérelmeit csak akkor orvosolja, ha abban mások is mellette állnak, vagy ha bizonyos, hogy a helyzet nem mérgesedik el még jobban, nem okoz neki további sérüléseket. 25,57%-uk pedig egyáltalán nem él jogorvoslati, vagy véleménykifejtő lehetőségével. Vagy úgy véli, hogy neki biztosan nincsen igaza, mivel a tanár tapasztaltabb és bölcsebb, mint ő, vagy érveit magában tartja, illetve diáktársainak mondja el.

A diákok egymás közötti problémás ügyeiket is közelítőleg ennek megfelelő arányok szerint oldják meg. Csupán 47,7%-uk képes saját ügyeiért osztálytársaival szemben maga kiállni és 25,4%-uk csak akkor, ha abban mások is mellette állnak. A diákoknak kevesebb, mint a fele nem hódol be az osztály véleményének és tekinti magát és társait egyenrangú vitapartnernek egy konfliktus során 26,7%-uk tehát a válaszadók kicsit több mint 1/4-e, az erősebb csoport kívánságait és véleményét preferálja cselekedeteiben és vitás esetekben, az osztályban uralkodó erőviszonyoknak megfelelően jár el.

Az eddig leírtakból látható, hogy a demokratikusan gondolkodó ember négy legfontosabb jellemzője – kommunikációs készség, érdekérvényesítési hajlandóság, véleményalkotás készsége és az autonómia- a diákok többségénél a hétköznapokban ellentmondásosan jelenik meg. Ezen készségek kialakulásának sem a családi, sem az iskolai élet nem szolgál megfelelő terepül. Az iskola – tapasztalataim alapján – a hétköznapi konfliktusok során nem ad a diákok kezébe a demokratikus gondolkodáshoz és eljáráshoz szükséges mintákat. A diákok felé azt az üzenetet küldi, hogy problémáik vagy nem is jelentenek problémát, hiszen a diák részéről csak egy tévedésről van szó, és a diák rosszul értelmezi a világot (mikor a „tanár tudja jobban”); vagy nehézségek esetén azokat mindenki kezelje maga, önmagával és önmagában, tehát fogadja el a helyzetet. A diákok válaszaiból kitűnik, hogy egy konfliktusban az iskola nem a konstruktivitást, a megoldást tartja szem előtt. A konfliktust problémának és nem egy lehetőségnek tartja, amely diákjai és pedagógusai fejlődésére szolgálhatna. A pedagógus ezért nem egyeztet, hanem diktál. A diákok nem fejlődnek, hanem túlélnek, vagy betagozódnak. Ennek jelei a diák-diák konfliktus megoldási módszereikben lelhetőek fel világosan. A diákok egymás között esélyt kapnak arra, hogy saját és mások személyiségének a tiszteletét megtartsák cselekedeteikben. Ezt mégsem teszik meg, hiszen nincsen tudomásuk és eszközük arra, hogy maguknak egy másfajta életvilágot teremtsenek.

Meglátásom szerint az eredmények mégsem annyira drámaiak, mint amilyenek tűnhetnek, hiszen ha más oldalról nézzük, akkor a diákok között majd 50%-os arányban vannak, akik a konfliktusos helyzetekbe nyitottan tudnak belépni. A kérdés az, hogy ezt mennyire tudatosan teszik.

AZ „IDEÁLIS” DIÁK

Az ideális diák c. kérdésben a tulajdonságok csoportosítását az alábbiak szerint végeztem el:

| Csoport | Tulajdonságok |
|-------------------------------|--|
| Tekintélyelvű magatartás (I.) | Fegyelmezett, jómodorú, segítőkész |
| Tekintélyelvű oktatás (II.) | Szorgalmas, stréber, jó tanuló, okos, művelt |
| Szorong (III.) | Visszahúzó, passzív |
| Kortárs csoport (IV.) | Eleven, vidám, csinos, jó sportoló, kedves |
| Autoriter (V.) | Szókimondó, domináns, jó fellépésű, önértékes magabiztos |
| Gyermekközpontú (VI.) | Őszinte, kreatív, nyitott, toleráns, aktív, kommunikatív, határozott |

Az első kategóriába olyan tulajdonságokat soroltam, amelyek a hagyományos, tekintélyelvű alapuló oktatás magatartáspreferenciáit jelentik. A második csoportba a tekintélyelvű alapuló oktatás olyan preferált értékei kerültek, amelyek a tanulással kapcsolatosak. A harmadik csoportba a szorongó, problémákkal küzdő diák tulajdonságait soroltam. A negyedik csoport tartalmaz olyan tulajdonságokat, amelyeket a kortárs csoportok értékpreferenciái alkotják. Az ötödik kategóriába soroltam azokat a jellemvonásokat, amelyek a tanulók szemében egy autoriter személyiséget jellemezhetnek. Az utolsó csoportba pedig azok a személyiségjegyek kerültek, amelyek a gyermekközpontú oktatási szemlélet értékpreferenciái közé tartoznak.

A diákok válaszai a következőképpen alakultak:

| Csoport | % |
|--------------------------|-------------|
| Tekintélyelvű magatartás | 27 |
| Tekintélyelvű oktatás | 34 |
| Szorong | 1 |
| Kortárs Csoport | 3 |
| Autoriter | 3 |
| Gyermekközpontú | 32 |
| Összesen | 100% |
| Hiányzó | 14 db |

A táblázatból kitűnik, hogy a diákok elsősorban hagyományosan konzervatív iskola által preferált értékeket karikázták be. Érdekes, hogy a magatartással (II.) és a tanulással (I.) kapcsolatos értékek közül fontosabbnak tartották a jó tanulmányi eredmények elérését, mint a példamutató magatartást. Mindemellett figyelemre méltó az is, hogy a VI. csoportban jelölt tulajdonságokat a diákok 32%-a jelölte meg. Eszerint a diákok kicsit kevesebb, mint egyharmada feltételezi, hogy a tanárok kedvelik például a magabiztos vagy határozott stb. diákokat. Annak ellenére, hogy ez meglehetősen alacsony arányszámot jelent, megnéztem, hogy itt melyek voltak azok a tulajdonságok, melyek a többihez képest magasabb szavazatot kaptak. Azt tapasztaltam, hogy ennek a százalékszámnak a 60%-át a kreatív, aktív, tulajdonságok alkotják és a maradék 40% marad a másik öt tulajdonságra. Ez arra enged következtetni, hogy talán a diákok e két tulajdonság jelentését tőlem eltérően értelmezték,

hiszen a kreativitás és az aktivitás értelmezhető a tantárgyi köteleességeknek való elégtétel szerint is.

Érdekesnek tartom azt is, hogy a diákok szerint a tanárok egyáltalán nem kedvelik a passzív és visszahúzódo diákokat.

Nagyon alacsony szavazati arányt kaptak azok az értékek, melyekről úgy vélném, hogy ez a korosztály egymás között nagyon sokra tart, így pl. a csinos, vidám, vagy a jó sportoló tulajdonságok csoportját. Ezek szerint a diákok feltételezik azt, hogy tanáraik a saját korosztályukban értékesnek tartott tulajdonságok miatt kevésbé preferálják őket. A kapott válaszok alapján a diákok egyike sem választotta a kedves, önérzetes és eleven tulajdonságokat. Ez 113 gyerek válaszából azért tűnik furcsának, mert ezek egyértelműen pozitív értékeknek számítanak a társadalomban. Ezután a csoportokat az alábbiak szerint vontam össze:

| Csoport | % |
|----------------------------------|-------------|
| Tekintélyelvű magatartás+oktatás | 61 |
| Gyermekközpontú | 32 |
| Egyéb | 7 |
| Összesen | 100% |

Ebből a táblázatból két dolog tűnik ki világosan.

Az egyik, hogy a diákok válaszaikban az iskolai szerepek rendszerétől egyáltalán nem vonatkoztattak el. Ebből következik az, hogy a tanárok az ideális diák képét csak az iskolai élethez és munkához kapcsolódó tulajdonságok és személyiségvonások alapján értelmezik, mellőzve ezzel minden olyan fontosnak és értékesnek tartott személyiségvonást, amely az iskolán kívül a társadalomban pozitívnak számít. A diákok válaszaiból az következik, hogy a tanárok és a diákok között a kapcsolat gyakorlatilag csak az oktatásra szorítkozik, és valószínűsíthető, hogy a gyerekek tanáraik személyiségét egyáltalán nem ismerik. Jóllehet, az a tulajdonság-csomag, melyet összeállítottam, nem elsősorban általános emberi tulajdonságokra vonatkozik, mégis a választások aránya ezt az óvatos feltételezést támasztja alá.

A táblázat abból a szempontból is informatív, hogy a diákok az ideális, példaértékű diákfogalmán a tekintélyelvű konzervatív pedagógia által preferált értékeket jelölték meg. A konzervatív értékeken belül is elsősorban a tanulásra, oktatásra vonatkozó tulajdonságokat emelték ki. Ez arra utal, hogy a diákok szerint a tanárok elsősorban a jó tanuló, és másodsorban a jó magaviseletű diákokat szeretik. A diákok válaszaiból azt a következtetést lehet levonni, hogy az iskolát inkább oktató, mint nevelő intézménynek tartják.

A számításokat iskolákra lebontva is elvégeztem. A következő eredményeket kaptam:

| Csoport | Iskolatípus | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Tekintélyelvű magatartás | | 18 | 16 | 25 | 35 |
| Tekintélyelvű oktatás | | 17 | 39 | 42 | 38 |
| Szorong | | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Kortárs Csoport | | 13 | 7 | 5 | 1 |
| Autoriter | | 3 | 5 | 1 | 2 |
| Gyermekközpontú | | 48 | 30 | 27 | 24 |
| Össz% | | 100% | 100% | 100% | 100% |

Az összevonas után:

| Csoport Iskolatípus | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Tekintélyelvű magatartás+oktatás | 35 | 55 | 67 | 73 |
| Gyermekközpontú | 48 | 30 | 27 | 24 |
| Egyéb | 17 | 15 | 6 | 3 |
| Össz% | 100% | 100% | 100% | 100% |

A táblázatokból az iskola típusok közötti különbség figyelhető meg. A liberális szemléletű (1) iskolában a tanulók az „ideális” diák képét elsősorban nem a fegyelmezett, jó tanuló diákkal azonosítják. Sokkal fontosabbnak tartják a toleranciát, a kommunikativitást, a kreativitást stb. (VI csoport). Ebből megállapítható, hogy ebben az iskolában a tanárok preferenciái nem a jó tanulmányi eredményekre és a jó magaviseletre, hanem a nyitottságra és az önmegvalósításra vonatkoznak. A másik három iskolában a gyerekek az „ideális” diákot elsősorban a magaviselet és a tanulás változóival azonosították. Erre vonatkozóan a legkiugróbb a szakközépiskolában (4) kapott százalékszám. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az iskola azokat a diákokat részesíti előnyben, akikre a jó magaviselet és a jó tanulmányi eredmények jellemzőek.

AZ ISKOLA 3 LEGFONTOSABB NEVELÉSI FELADATA

Mikor a diákok iskolai neveléssel kapcsolatos válaszait olvastam, akkor először elbizonytalanodtam, mivel a diákok mindegyike az oktatást említette első helyen. Bizonytalanságom oka az volt, hogy talán a kérdést nem fogalmaztam meg kellő körültekintéssel, hiszen ebben a kérdésben nem arra voltam kíváncsi, hogy az iskola oktat, hanem arra, hogy véleményük szerint hogyan kellene nevelnie. Ez az érzés később szertefoszlott, és nagyon érdekes jelenségre bukkantam. A válaszokból 9 kategóriát tudtam összeállítani, ami a kis mintát tekintve eléggé nagy számnak tűnik. Ez arra utal, hogy a diákok elvárása az iskola felé több dimenzióban értelmezhető.

A kategóriák és a válaszok megoszlásának az aránya következők:

| Az iskola legfontosabb feladatai a diákok nevelésével kapcsolatban | N | % |
|--|------------|------------|
| 1. oktatás, lexikális tudás átadása | 79 | 30 |
| 2. helyes, példamutató viselkedésre való nevelés | 38 | 14 |
| 3. a személyiség fejlesztése a leadott tananyag által | 10 | 4 |
| 4. egyéniség fejlesztése saját képességei szerint | 27 | 10 |
| 5. segítse a társadalomba való beilleszkedést, és tanítson meg a helyes kommunikációra | 18 | 7 |
| 6. készítsen fel az élet keménységeire | 36 | 13 |
| 7. tanítson meg gondolkodni és más emberekkel békében együtt élni | 29 | 11 |
| 8. jó közérzet és hangulat biztosítása, hogy a diákok boldogan élhessék az iskolában mindennapjaikat | 22 | 9 |
| 9. védelmet és segítséget adjon a problémákban | 6 | 2 |
| Összesen | 265 | 100 |
| Hiányzó érték | 74 | 21,8 |

A táblázatból látható, hogy a diákok bár az iskola funkciójának első helyen említik meg az oktatást, annak aránya mégis csak 30%-ot jelent az összes többi feladata mellett. Ez tulajdonképpen ellentmond annak, hogy a diákok az „ideális” diák képét az oktatási funkció kontextusában fogalmazták meg. Ez azt jelenti, hogy a diákok valójában megkérdőjelezték a tanári elvárások relevanciáját. Ha a táblázat adatait tovább nézzük, akkor észrevesszük, hogy a második legmagasabb arányszámot az előző kérdésben preferált iskolai magatartások elsajátítása képezi, amelyebben az esetben 14%-ot jelent. Ha végiggondoljuk, akkor ez a szám nem tűnik olyan magasnak, mint ahogy azt várhattuk volna az „ideális” diák típusának megfogalmazása után. Azonban, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy mennyi azoknak a diákoknak az aránya, akik az iskola pedagógiai feladatait a fegyelem, rend és a tanulás közvetítésében fogalmazzák meg, akkor arra jutunk, hogy ez a diákok 44%-a, tehát majdnem a fele. Pár választ szeretnék ezzel kapcsolatban kiemelni.

„A legfontosabb, hogy átadják a tananyagot a diáknak, az egymás közti kapcsolatokat szabályozzák és helyes viselkedéssel példamutatóan tanítsák a diákot a jó modorra”

„az iskola rendjének fenntartása, az órák rendben menetelének ellenőrzése, nyugodt tanulási körülmények biztosítása a diákok számára”

„jó modorra és udvariasságra nevelés”

„fegyelemre, és hogy megtanítsák, hogy az embereknek vannak kötelességei”

„az erkölcs belénk nevelése”

„a helyes és tisztelettudó viselkedés megtanítása”

„egy szemléletet ad, amivel el tudom dönteni, hogy mi nekem a legjobb”

„jó példa mutatása”.

Érdekes a 3. és a 4. kategória összehasonlítása is. Eszerint azok a diákok, akik kitértek az iskola személyiségformáló feladatára, fontosabbnak tekintik az egyéniségnek, mint az iskola szemléletének megfelelő fejlődést. Az elsősre voksoló gyerekek aránya kétszer több, mint a másodokra. Ebben a tekintetben tehát, akik egyáltalán említést tesznek erről, azok valószínűsíthetően azt önmegvalósításuk fontos részének tekintik ezt. A problémát inkább abban látom, hogy összességében a diákok 14%-nak jutott ez eszébe.

Itt a következő válaszokat szeretném példaként kiemelni:

„Imázsok, vélemények elfogadása”

„megtanítson olyan dolgokra, amire az életben szükségem lesz”

„felvilágosítást adni olyan dolgokról, amik mostanában tabuk (pl. fajgyűlölet)”

„önismeret”

„a diák értékeinek felszínre hozása, előtérbe helyezése”

„gondolkodást fejleszteni, tágítani, sokrétűvé és széleskörűvé tenni”

„segíteni, hogy a diák megtalálja a helyes utat és a neki való életcél”.

A 6. és a 7. kategóriák előre nem várt kategóriák lettek. Még ha arányuk nem is lett volna ilyen magas, akkor akár utalásszerűen is, de megemlítettem volna őket. Azért fontos kategóriák ezek, mert míg az élet keménységeibe tartozó válaszok arra utaltak, hogy az iskola jó terep arra, hogy a diákok megtanulják az igazságtalanságokat elfogadni, megszokják azokat, addig a másik pontosan arra utal, hogy az iskolában kellene megtanulni ezeket konstruktívan kezelni. Ez két ellentétes attitűdre utal, de mindkettőből kiérezhető a félelem az élettől. Ezekre a példák a következők:

„Saját személyiségünk meghagyásával és figyelembevételével a való életre segítség”

„készítsen fel az életre úgy, hogy határozottan tudjak minden helyzetben fellépni”

„problémáimban önbizalmat adjon, és segítsen a gyengébbeken”

„tanítson meg a problémáimat megoldani és a saját lábamon megállni”

„felkészítsen a felnőtt életre, a nagy keménységére és a csalódásokra”
 „megtanítani a konfliktusokat kezelni”
 „megtanítsa, hogy a diák ne fusson el a problémák elől, próbálja meg megoldani”
 „felkészítés az életre (fellelés, kommunikáció, önismeret)”
 „hogy mindig megtalálja a helyét az életben, álljon ki a véleménye mellett”

Az 5. kategóriába tartozó válaszokban a toleranciára és a közösségi életre való nevelést hangsúlyozták.

„A tolerancia belénk nevelése”
 „megtanítani együtt élni másokkal, és a jogok megismertetése”
 „községi élethez a jó tulajdonságok előtérbe helyezése, fejlesztése”
 „a diákok kapcsolatteremtő képességét fejleszteni, segíteni a későbbi beilleszkedéshez”

Ezek után kíváncsi voltam arra, hogy mennyi azoknak a gyerekeknek az aránya, kik válaszukban valamilyen szempontból az iskola „hagyományos” értékeit említették meg. 1,2,3,6 csoportok alkotják a tekintélyelvű alapuló nevelés értékeit. 4,5,7,8,9 csoportok a gyermekközpontú oktatás pedagógiai értékeit jelentik

Ennek alapján két csoportra tudtam osztani a válaszokat.

| Összevont csoportok | % |
|--------------------------------|-----|
| Tekintélyelvű nevelési érték | 61 |
| Gyermekközpontú nevelési érték | 39 |
| Összesen | 100 |

A táblázatban a megoszlás arra enged következtetni, hogy jóllehet, a diákok 39 %, azaz majdnem 2/5-e említ olyan feladatokat, amelyek személyiségüknek megfelelő nevelést, és gondolkodás kialakítását helyezi középpontba, de több mint 60 %-uk elsősorban a hagyományos iskolai értékek szerinti szocializációt tekinti az iskola pedagógiai feladatának.

A legmagasabb sajnos a hiányzó értékek aránya volt (28 %). Ez azt jelenti, hogy nem minden diák tudott összesen három feladatot felsorolni. Eszerint a 113 diákból csak 99 tudott legalább kettő és csupán 52 diák tudott három nevelési feladatot felsorolni.

A válaszok megoszlása iskolákra bontva a következőképpen alakult:

| Csoport Iskolatípus | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------|------|------|------|------|
| Tekintélyelvű nevelési érték | 32 | 55 | 51 | 65 |
| Gyermekközpontú nevelési érték | 68 | 45 | 49 | 35 |
| Összesen | 100% | 100% | 100% | 100% |

A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a liberális pedagógiájú iskolában (1) a gyerekek az iskola feladatának inkább a személyiségüknek megfelelő nevelést tekintik. Ezzel szemben két gimnáziumban (2,3) a megoszlási arány körülbelül fele-fele. Ebben a tekintetben az iskola oktatáscentrikus és tekintélyelvű, fegyelmező feladatát leginkább a szakközépiskola (4) diákjai hangsúlyozzák.

AZ ISKOLA ÖSZTÖNZÉSE AZ ÖNÁLLÓ GONDOLATOK SZÜLETÉSÉRE ÉS A VÉLEMÉNYEK KIFEJTÉSÉRE

A legnagyobb ösztönöséget erre a kérdésre kapott válaszokból éreztem. Itt arra voltam kíváncsi, hogy meglátásuk szerint az iskola mennyire ösztönzi őket arra, hogy az élet dolgain elgondolkozzanak, és véleményüket szabadon kifejtsek. A kérdést azért hagytam nyitva, hogy a diákok saját szavaikkal fogalmazzák meg gondolataikat. Ez logikailag kapcsolódik az előzőhöz, hiszen abból kiderülhet, hogy a diákok mennyiben érzik az iskola oktatási rendszerét magukra nézve hatékonyak.

A válaszokat logikailag két csoportra osztottam: 1. vélemény, 2. gondolat csoportok. E két csoporton belül az első esetben 8, a másodikban 7 kategóriát hoztam létre. Mint látható a kis minta ellenére a válaszok széles skálán mozognak

A kategóriák közül számomra a legmeglepőbb a „nem ösztönöz, mert fenyeget”/”nem lehet, mert fenyeget” csoportok voltak. A gyerekek ezekben világosan megfogalmazták, hogy karrierjük és továbbtanulásuk érdekében jobb, ha inkább elfogadják az iskola nem mindig jogszerű eljárásait. Az 1. csoportnál a diákok kizárólag a magyar órát említették meg, mivel az már önmagában olyan tantárgy, mely elgondolkoztatja az embert az elvontabb kérdésekről, az „élet dolgairól”.

| Gondolat | Vélemény |
|---|---|
| 1. tantárgy és tanár függő | 1. tantárgy és tanár függő |
| 2. iskolai közeg | 2. iskolai közeg |
| 3. nem ösztönöz, mert fenyeget | 3. nem lehet, mert fenyeget |
| 4. nem ösztönöz, mert nem funkciója | 4. nem lehet, mert nem funkciója |
| 5. nem ösztönöz | 5. nem lehet |
| 6. nem foglalkozott eddig ezzel a kérdéssel | 6. nem foglalkozott eddig ezzel a kérdéssel |
| 7. ösztönöz | 7. lehet |
| 8. ösztönöz, mert a kötelességekre és az életre nevel | |

„Magyar órán elgondolkozom”.

Azon diákok érveit, akik e két dolgot nem tartják az iskola funkciójának, a következő 2 idézet érzékelteti jól:

„Mivel az iskola egy zárt közösséget alkot, elszigetelt, ezért az élet nagy dolgaival keveset foglalkozik. Itt tanulunk kell. De az élet nem csupán tanulásból áll, hanem kitartásból is, ami itt megvan”.

„Ösztönöz arra, hogy tanuljak és egy olyan felsőoktatási intézményben el tudjak helyezkedni, ami biztosítja majd a jövőmet”.

Az iskolai közeg alatt kizárólag azt értették, hogy azt egy kis társadalomnak tekintik, amelyben olyan események történnek mind a diákok, mind a tanárok és a diákok között, amelyek önmagukban elgondolkoztatják őket. Egy szemléletes példa erre:

„Szerintem az iskola tulajdonképpen egy kisebbfajta valódi élet. Úgy értem, hogy itt is ugyanúgy van versengés, vannak rossz indulatú emberek és kedvesek, mérgesek, rossz dolgok és jók, az embernek ugyanúgy vannak barátai és ellenségei, szerelmei és ex-szerelmei. Tehát összefoglalva a sulival a diák kap egy kis ízelítőt a nagybetűs életből. Ha bármi történik, akár jó, akár rossz, azon elgondolkozom, még ha nem is szándékosan, de nekem mindig jár az agyam.”

Az „ösztönöz, mert a kötelességekre és az életre nevel” kategóriába azokat a válaszokat soroltam, amelyek az iskola keménységét az élet keménységeivel állították párhuzamba.

„Az iskola erre a legjobb, és általában az egyetlen dolog e tekintetben. Ha valamiért leszidnak, rosszat teszel, nem tanulsz, akkor annak következménye van az iskolában, ezáltal otthon is. Ha valami ösztönöz az elgondolkozásra, akkor ez az.”

„Fontos a szigorúság. Elgondolkoztat és jómódorra tanít.”
A válaszok megoszlási aránya az alábbiak szerint alakult:

| I. gondolat | % |
|--|------------|
| Tantárgy, tanár függő | 17 |
| Iskolai közeg | 4 |
| Nem ösztönöz, mert fenyeget | 8 |
| Nem ösztönöz, mert nem funkciója | 15 |
| Nem ösztönöz | 28 |
| Nem foglalkozott eddig ezzel a kérdéssel | 9 |
| Ösztönöz | 11 |
| Ösztönöz, mert a kötelességekre és ez életre nevel | 8 |
| Összesen | 100 |

| II. vélemény | % |
|--|------------|
| Tantárgy és tanár függő | 11 |
| Iskolai közeg | 0 |
| Nem lehet mert fenyeget | 19 |
| Nem lehet mert nem funkciója | 9 |
| Nem lehet | 18 |
| Nem foglalkozott eddig ezzel a kérdéssel | 25 |
| Lehet | 18 |
| Összesen | 100 |

Ezután összevontam a kategóriákat az ösztönöz/lehet (1), nem ösztönöz/nem lehet (2), és nem tudja (3) kategóriákra. Az 1. ösztönöz/lehet csoportba soroltam az iskolai közeg és az ösztönöz/lehet kategóriát, a 2. nem ösztönöz/nem lehet csoportba a nem ösztönöz/nem lehet, mert fenyeget, nem ösztönöz/nem lehet, mert nem funkciója a nem ösztönöz/nem lehet kategóriákat. A 3. nem tudja csoportba tanár- és tantárgyfüggő, a nem foglalkozott eddig ezzel a kérdéssel, és az ösztönöz, mert a kötelességekre és az életre nevel kategóriákat soroltam. Az egyes kategóriát azért tekintem a „nem tudja” kategóriának, mert itt elemzésem célja nem az volt, hogy mely tantárgy az, mely a diákokat gondolkodásra és véleményük kifejtésére ösztönzi.

Az összevonás után a következő eredményeket kaptam:

| Csoport | Gondolat | Vélemény |
|---------------------------|------------|------------|
| 1. ösztönöz/lehet | 15 | 18 |
| 2. nem ösztönöz/nem lehet | 51 | 46 |
| 3. nem tudja | 34 | 36 |
| Összesen: | 100 | 100 |

A táblázatból kitűnik, hogy a gyerekek kb. fele úgy gondolja, hogy az iskola egyáltalán nem ösztönzi őket arra, hogy a tananyagon kívüli dolgokon elgondolkozzanak. Ha újra megnézzük a 2. csoport kategóriáinak az arányait, akkor feltűnik, hogy azon belül a gyerekek első helyen említették (19%) azt, hogy véleményüket kifejtteniük azért nem lehet, mert az iskola azt oly módon bünteti, hogy veszélyezteti továbbtanulásának esélyeit.

A kérdőívekben találok olyan indulatokkal, amelyeket szükségesnek tartok leírni. Hogy érzékeltessem ezek súlyát, kiemelek pár választ azokból. Ezeket kizárólag két gimnázium (2,3) diákjai fogalmazták meg. A másik két osztály válasza között nem találok ilyen indulatokkal.

„Semennyire. Többnyire a tanároknak van igazuk a diákkal szemben, de ha ez nem így van, akkor is úgy alakítják, hogy nekik mindféleképpen ne kelljen bevallaniuk, hogy ők a hibásak. Az nagyon ciki lenne nekik.”

„Sajnos az iskola nem a szabad véleménynyilvánításról szól. Az élet nagy dolgait pedig a kötelező tananyag szemszögéből próbálja megnézni. Az oktatásban radikális reformokra lenne szükség”

„Ebben az iskolában az egyénnek nem lehet szabad véleménye, mert azt keményen megtorolják. A diáknak soha nem lehet igaza. Ha mégis, akkor az érettségiig szívatni fogja, ott pedig megbuktatja. Az élet nagy dolgairól itt gondolkodni nem lehet, hajtani kell a célért és bármi áron elérni azt. Ha élni akarok, erősnek kellennem. Már az iskolában el kell kezdenem a „seggnyalást”, mert az életben így maradhatok meg.”

„Az iskola sehogy és semmire nem ösztönöz, sőt néhány tanár segít lecsúszni a lejtőn”

„Kevésbé fejthetem ki a véleményemet, ami azért rossz, mert felnövünk és kikerülünk a nagybetűs életbe, és ott eltaposnak az olyanok, akik már megtanulták, hogy érvényesítsék véleményüket.”

„Inkább arra ösztönöz, hogy fogadjuk el a meglévő helyzetet gondolkodás nélkül, de valahol ez is a lényege, hogy amit a tanár mond, azt fogadjuk el és tanuljuk meg (ahelyett, hogy elgondolkozva rajta megértenénk a lényegét).”

„Általában nem az iskola miatt gondolkozom el ilyesmin. A véleményem szabad kifejtésének hátrányos következményei lehetnek továbbtanulásomat illetően.”

„Ez az iskola egyáltalán nem ilyen! Itt akkor becsülnek meg, ha megtanulom az anyagot, befogom a számat és jó pofát vágok mindenhez!”

„Egyáltalán nem ösztönöz rá. A véleményünk meg senkit nem érdekel. Azt egymás közt kell megoldanunk. A barátok és a szülők segítenek. Ez így is van jól”

„Néha Írogatok ezekről. De hogy azt megmutassam valakinek vagy a tanárnak, az nem valószínű.”

„A véleménynyilvánításra nem, mivel el kell fogadni, ami van Ez diktatórikus. Az élet dolgain nem gondolkozhatunk, mert csak lexikális tudást követelnek.”

„...a hallgatást szorgalmazza. Nem helyes.”

„Itt leginkább versenyt, versenyt, versenyt tapasztal az ember, remélem, nem egészen így van az egész életben, de például ezen már sokat gondolkodtam... Ami itt leginkább elgondolkoztató, hogy az itteni eredményeim mennyire tükrözik a jövőt.”

„...az iskola elnyom, nem hagyja, hogy rájöjjenek, mit is szeretek és mit is akarok egyáltalán.”

„Ez a típusú iskola szerintem semennyire sem. Nem a logikus, ösztönös gondolkodást, természetes kreativitást értékeli, hanem csak egy bemegyek és az ember saját véleményétől mentes tudást értékeli. Nincs lehetőség elgondolkozni, hiszen egy begyöpösödött tananyag szerint tanulunk, melytől semmi áron nem térnek el. Én tavaly jöttem ide, előtte egy szabadelvűbb... iskolába jártam. Azt jobbnak tartottam tényleg és az életre neveltek. Jobban is éreztem magamat.”

Figyelemre méltó azoknak az aránya is, akik a kérdéssel eddig nem foglalkoztak. Ezt azért tartom furcsának, mert ebben a korban az embereknek fokozott igényük és késztetésük van arra, hogy a világban történő eseményeken elgondolkozzanak. A diákok 34%-a nem gondolkozott eddig el azon, hogy az iskola milyen tudást közvetít számára. Másrésztől a

diákok 36%-a nem foglalkozott eddig azzal a kérdéssel sem, hogy véleményét kifejtetheti-e az iskolában.

Az iskolák közötti különbségek ebben a kérdésben is érzékletesek.

| Csoport | Iskolatípus | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|-----------------|-------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | gond. | vél. | gond. | vél. | gond. | vél. | gond. | vél. |
| Gondolat/élmény | | | | | | | | | |
| Nem | | 25 | 15 | 79 | 12 | 62 | 61 | 27 | 34 |
| Igen | | 45 | 62 | 0 | 46 | 9 | 0 | 13 | 7 |
| Nem tudja | | 30 | 23 | 21 | 42 | 29 | 39 | 60 | 59 |
| Össz.% | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

A táblázatból feltűnő, hogy két helyen is szerepel nulla százalék. A 2. iskolánál az ösztönöz, a 3. iskolánál a vélemény csoportok alatt. Ezek szerint e két iskolában a diákok egyike sem érzi úgy, hogy az iskola véleményét meghallgatná, vagy elgondolkozásra készítené. A második iskolát neveztem oktatás centrikusnak. Az adatokból az következik, hogy ebben az iskolában a gyerekek csak a tananyag megtanulására vannak ösztönözve, arra nem, hogy arról más módon el is gondolkozzanak. A harmadik iskola – az adatokból következően – a lekérdezett diákok mindegyikében elfojtja véleményének szabad kifejtését. A szakközépiskolába járó diákok válasza arra utalnak, hogy ott a diákok eddig a problémával nem is foglalkoztak. Az első, liberális típusú iskolában a kapott válaszokból kiderül, hogy a gyerekek gondolkodásra és véleményük kifejtésére inkább ösztönözve vannak, mint más iskolákban. Az itt kapott adatok sokkal pozitívabbak (45%,62%), mint a másik három iskolában, bár a diákok 30 és 23%-a nem gondolkodott eddig ezen a kérdésen. Meglátásom szerint a különbség mégis érzékelhető, amit a következő kérdőívek példái is alátámasztanak:

„Szerintem ez az iskola olyan szempontból nagyon jó, hogy a diák végül is kimondhatja a véleményét, amit többé-kevésbé figyelembe is vesznek. Ez mindenképp pozitív, bár ezek után az ide járó diákot sok csalódás érheti a világban, mivel nincs hozzászokva, hogy csak egy legyen a tucattól. Az, hogy itt véleményt nyilváníthatunk, mindenképp rákényszerít arra, hogy elgondolkozzunk az élet dolgain.”

„Ennek az iskolának az egyik, legnagyobb pozitívuma, hogy mindkét fent említett dologban szabad gondolkodást biztosítanak. Volt tapasztalatom más gimnáziumban, és ott szerintem nincsen szólásszabadság, minden erővel azon vannak, hogy elnyomjanak mindent, ami benned van.”

„Ebben az iskolában úgy érzem, hogy megvan arra a lehetőség, hogy véleményemet szabadon kifejtthessem, és ez sajnos nem jellemző más iskolákra. Szerintem a dolgokon való el-gondolkozáshoz nem elég, amit az iskolában nyújtanak, nagyon fontos, hogy otthon mit hall az ember, hogy nevelik, mennyire közvetlenek szüleikkel.”

JOGISMERET

Az eddig ismertett kérdésekben az iskolák között határozott különbséget lehetett tenni. A jogismeretről kérdezve az iskolák között azonosságot fedeztem fel. A válaszokból kiderült, hogy a diákok egyáltalán nem ismerik jogaikat. Ennek megfelelően ezekben a kérdésekben mellőzöm az iskolák típusonkénti elemzését.

A diákok személyiségi jogaikat még fel tudták sorolni, de a 113 gyerek egyike sem tudott pontos definíciót adni azokra. Összesen 22 diák próbálta megmagyarázni a fogalmakat, a többi fiatal még kísérletet sem tett erre. Ennek megfelelően a feladat

eredménye félig értékelhetetlen volt. A válaszokat aszerint csoportosítottam, hogy a diákok hány jogot tudtak felsorolni. Ez alapján a következő eredményeket kaptam:

| Csoportok | % |
|----------------------------|------------|
| 1. egyet sorolt fel | 29 |
| 2. 2-3-t sorolt fel | 29 |
| 3. 3-nál többet sorolt fel | 6 |
| 4. nem tudja | 29 |
| 5. relatívnak tartja* | 7 |
| Összesen | 100 |

*azok a válaszok tartoznak ide, amelyekben a diákok a személyiségi jogokat valamilyen magatartáshoz vagy viselkedéshez kötötték.

A táblázatból kitűnik, hogy a diákok összesen 6%-a ismert háromnál több, őket megillető jogot. Ez nagyon alacsony arány. A legtöbbször előforduló jog – és aki csak egyet írt, az általában ezt említette meg – a véleménynyilvánítás joga volt. Mikor ezt említették, sokszor hozzátették hogy csak bizonyos fokig.

Pl: „Joga van a véleménynyilvánításhoz 'megfelelő mértékig’’, vagy „szabadon befoghatom a szám, mert nincs értelme ellenkezni. „

Érdekes volt számomra – és hogy érzékeltessem ennek jelentőségét, külön csoportban is jelöltem ezeket -, hogy voltak diákok, akik jogukat a példamutató magatartás, vagy a helyes viselkedés függvényévé tették, tehát úgy gondolták, hogy ezeket a jogokat ki kell érdemelni, azok nem illetnek meg mindenkit. *Pl: „...ez a diák magatartásától függ’’. Ez egy érdekes problémára világíthat rá. Bár csak 7%-uk válaszolta ezt, mégis furcsa, hogy a diákokban felmerülhet a jog kiérdemlésének a gondolata. Vajon ezek a diákok így csak az iskolában a pedagógusokkal szemben gondolkodnak, vagy valójában nincsenek tisztában a jog fogalmával.*

Néhány példa arra, mikor a diák nem tudta felsorolni jogait:

„Sokféle jog megilletné a diákokat, de egyik sem érvényesül. Még az osztályfőnöktől sem várhatok ebben segítséget. Ezért nem tudok véleményt nyilvánítani, vagy felsorolni bármit.”

„Az iskola rendje. Ez alatt azt értem, hogy a fegyelmezetlen tanulókat szigorúbban büntessék meg....., fordítsanak figyelmet az iskolai lopások kiderítésére.”

„demokrácia (egy bizonyos értelmi színvonal felett)”

„tulajdonképpen ugyanazok, mint a felnőtteket, csak amiatt, hogy viszonyban vannak tanáraikkal, mint egy dolgozó a főnökével, különbözik picit a dolog. Nem igazán vagyok tisztában azzal, hogy pontosan mik is a jogaink, így ezeket nem is tudom definiálni.”

„He? Gyakorlatilag, vagy elméletileg. Ököljog?”

Volt olyan válasz is, melyben a diák kifejtette, hogy

„Lehet, hogy a diákoknak vannak személyiségi jogai, de ezek csak akkor fontosak, ha tényleg valami baj van. Egyébként szerintem a gyerek azért jár iskolába, hogy tanuljon és nem azért, hogy ezen jogaival éljen „

„Ehhez nincs mit mondanom. Véleményem szerint, aki helyesen viselkedik az iskolában, általában elkerülheti a konfliktusokat”, vagy

„.....Milyen lenne egy iskola, ha a diákok rendelkeznének személyiségi jogokkal=>egyedek visszaélnének vele=>és ezt a tanárok nem igazán tolerálnák.”

Ehhez hasonló eredményeket kaptam, mikor a jogorvoslati lehetőségeikről kérdeztem őket.

Ez az alábbiak szerint alakult:

| Csoport – kihez fordul jogorvoslatért? | % |
|--|------------|
| 1. a tanár, aki szeret, igazgató, szülő | 18 |
| 2. tanár, aki szeret és utána diákönkormányzat | 25 |
| 3. diákönkormányzat | 23 |
| 4. sehol, mert nincs esély | 8 |
| 5. diákönkormányzat, de úgy sincs esély | 5 |
| 6. nem tudja | 21 |
| Összesen | 100 |

Jogsértés esetén a diákok 18%-a tanárhoz, igazgatóhoz, vagy szülőhöz fordul. Ez meglepő, hiszen ez félreértést mutat, hiszen jogsértés esetén a diákönkormányzat a jogorvoslati fórum és nem a pedagógus. A diákok tehát majd húsz százaléka vagy nincs tisztában azzal, hogy mi a diákönkormányzat funkciója, vagy pedig jogsértésének orvoslását más felnőtt személyektől várja.

Erre vonatkozó válaszok voltak pl.:

„Szólok az osztályfőnökömmel, aki mindent megcsinál helyettem”

„Az osztályfőnökömtől kérek segítséget, hogy elmondja, kinek van igaza”

Csupán 53%-uk említette meg a diákönkormányzatot, de ebből 5% hozzátette azt is, hogy jogorvoslatra nincsen esély.

„Semmilyen sem. Van itt Dök, de az nem ér egy kalap....-t sem. Ha problémám van, lenyelem és tűrök, mert mást nem lehet. Id. 15. kérdés.”

„Semmilyen képviselőjük nincs a diákoknak. Mert mondhatná bárki azt, hogy ott van a diákönkormányzat, de őket sem lehet számításba venni, hiszen ez csak egy felszíni dolog, amelyben az osztályok képviselői csak azt tudják megszavazni, amit a tanárok megengednek, (persze határok közt)”

„Van diák tanács, de a tanárok ügyis elérik, hogy nekik legyen igazuk.”

„Az igazságtalanságot a diákönkormányzatnak kellene orvosolnia, de az igazság az, hogy ez néhány alapítványi iskolán kívül már csak elviekben van így.”

Ezzel a diákok minősítették a diákönkormányzatot, mondván, hogy az „nem tud kiállni diákjaiért”, és minősítették az iskolát is, amely „nem tartja tiszteletben diákjai jogait”. Ha megnézzük, akkor 13%-uk vélte úgy, hogy nincsen sehol sem esélye kétségbe vonni a tanár igazát.

„ITT SEHOL!”

„sehol, ha a diák egyedül van egy tanárral szemben, nem tud elérni semmit. DE KÜZDENI LEHET! KÜZDENI KELL! (Én megtettem, a koleszból rúgtak már ki)”

„Semmilyennel. Igaz, hogy egy-két tanár meghallgat, de másnap ugyanúgy megy minden tovább.”

„Úgy igazán, hogy annak rövid időn belül eredménye legyen, és hogy nehogy fordítva süljön el, nincs lehetősége (szerintem)”

A másik nagyon érdekes eredmény az volt, hogy a jogsértés kifejezésre a diákok kizárólag a tanár-diák viszonyra asszociáltak, és egyik tanuló sem gondolt arra, hogy az megtörténhet a diákok között is.

JOGTUDATOS MAGATARTÁS

Ebben a kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a jogismeret mennyiben segíti a diákokat az életben való eligazodáshoz. A kapott válaszok alapján a feldolgozás szempontjai kibővültek, hiszen mérhetővé vált, hogy a diákokban milyen élesen él a büntető, megtorló hajlam. A válaszok megoszlását a táblázat mutatja:

| Csoport | % |
|---|-----|
| 1. büntetés (rovó, intő, eltanácsolás) | 19 |
| 2. meghallgatás után büntetés | 10 |
| 3. a büntetés iskolai magatartás függvénye | 9 |
| 4. a diák magától megy el – szégyen | 1 |
| 5. az eljárás és a bűn súlyától függ a büntetés | 10 |
| 6. az iskola büntet, de nem ért vele egyet | 9 |
| 7. segítség, védelem | 13 |
| 8. nem tudja | 8' |
| 9. semmi | 21 |
| Összesen | 100 |

A diákok 29%-a automatikusan büntetné azt a tanulót, kit bolti lopáson érnek. Erre vonatkozó válaszokból néhány példa:

„Ki kell rúgni. Nehogy rontsa az iskola hírnevét”

„Innen talán kirúgnák, de azt hiszem, hogy aki lop, annak ez nem nagy büntetés, mert úgy sem veszi túl komolyan az iskolát. Egy rendes ember nem lop, aki meg lop, azt úgysem tudják igazán megbüntetni.”

„Sajnos el kell tanácsolni, mert a lopás rendőrségi ügy nélkül is komoly hiba. Ezen felül egy normális gondolkodású osztályban valószínűleg kiközösítés várná a tolvajkodó diákot.”

„Ki kell rúgni! Vétett egy nagyon súlyosat a civilizáció ellen. Állatok pedig nem kellenek az iskolának.”

„Egy másik iskolában folytatja tanulmányait, ahol még nem tudják, hogy mire képes mások tulajdonával.”

További 20% a büntetést valaminek a függvényébe helyezi (a lopott tárgy értéke, priusz, tanulmányi eredmény, a büntetés mértéke). 9% -uk leírja, hogy az iskola nagy valószínűséggel eltanácsolná a diákot, de ő ezzel nem ért egyet, mert nem érzi úgy, hogy az igazságos lenne. Összesen 21% írta le egyértelműen azt, hogy az iskolának iskolán kívül történt cselekményekhez nincsen semmi köze, hatásköre csak az iskolára vonatkozik. Meglepőek voltak számomra az olyan válaszok, amelyekben a diákok segítséget, pszichológust és a rendőrséggel szemben védelmet biztosítanak diáktársuknak.

„Ez a diák helyzetétől függ. Ha idáig nem volt semmi probléma a diákkal, valószínűleg otthoni gondok vagy baráti fogadás áll a háttérben. Ilyenkor szerintem segít egy jó beszélgetés. (szülő, v. egy jó megbízható barát, vagy pszichológus) ha viszont már volt probléma a diákkal, „észhez kell téríteni” és még egy utolsó esélyt adni, hiszen ezt mindenki

megérdemli, de nem kicsapni. Ilyet nem lehet csinálni. Ennek a diáknak segítségre van szüksége, és az igazgatónak ebben segítenie kell szerintem.”

„Ez nagy gond. A szülőkkel beszélni kéne és ha nincs hatás, akkor valamiféle gyámhatóságot kell értesíteni, és a diákkal közös megoldást keresni, bár nincsen nagyon ötletem.”

„talán beszélni kéne a szülőkkel, hiszen aki lop, annak lehet valami problémája (pl. nem figyelnek rá és fel akarja magára hívni a figyelmet). Mindenképpen segíteni és védeni kéne. Büntetni meg csak akkor büntetném, ha a lopást nem ismeri be és nem bánja meg.”

„Objektív állásfoglalás, és a gyerek védelme a rendőrség előtt. Ha kell, pszichológushoz küldeni és a szülőkkel beszélni. Az iskola előtt nem közhírré tenni, hisz ez személyes ügy. A továbbiakban sem lehet semmilyen hátrányos megkülönböztetésben részesíteni a diákokat”

A fenti értékek összeadása után kiderül, hogy a diákok 58%-a úgy gondolja, hogy az iskolatársát eltanácsolná. Csupán 34%-uk szerint védelmezné vagy segítené az iskola a diákokat.

A válaszokból két jelenségről tudtam képet alkotni. Az egyik, hogy az iskola egy ilyen esetben nem tudja különválasztani a pedagógiai és a jogi szabályokat, és valószínűleg egy félresiklott diákokat kivette magából vagyis nem segítené, hanem ezzel ellentétben még ő maga is megbüntetné. Ebből kiderül, hogy az iskolák nem a diákok védelmét és nevelését helyezik működésük és figyelmük középpontjába, hanem a reprezentációt, az iskoláról alkotott képet, amely nem tűr meg „devianciát” a kapukon belül. A másik oldalról valóban érdekes, hogy a diákok egy része már elsajátította az iskolának ezt a pedagógiai szemléletét és valóban ő maga is jogosnak és helyesnek tartja a félrelépések megtorlását.

A csoportok összevonása után hasonlítottam össze a különböző iskolákat. Az összevonás során 5 csoportot hoztam létre.

| | |
|------------------------------------|-------|
| I. büntet | 1+2 |
| II. büntetés valaminek a függvénye | 3+4+5 |
| III. büntetéssel nem ért egyet | 6 |
| IV. semmi | 7-9 |
| V. nem tudja | 8 |

Az összevont kategóriáknak megfelelően az iskolák közötti megoszlások a következőképpen alakultak:

A táblázat alapján kitűnik, hogy az utolsó három iskolában a gyerekek 50, 58, és 70%-a bünteti a bolti lopáson ért diákokat. A büntetések eltanácsolást és fegyelmit jelentenek. Az első iskola diákjainak 15%-a tenné csak ugyanezt. A számok között az eltérések nagyok. A különbségek oka meglátásom szerint nem csak a gyerekek jogtudatában keresendő, hiszen az első iskolában a jogismeret ugyanolyan alacsony volt, mint máshol. Vélelmezhetően a jogismerettel ellentétben az iskolai milió, és a pedagógiai program különbségei alakították ki a gyerekek eltérő büntető attitűdjét.

| Csoport | Iskolatípus | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Büntet | | 11 | 38 | 22 | 38 |
| Büntet valaminek a függvénye | | 4 | 12 | 36 | 32 |
| Büntetéssel nem ért egyet | | 0 | 4 | 14 | 12 |
| Semmi | | 70 | 42 | 25 | 9 |
| Nem tudja | | 15 | 4 | 3 | 9 |
| Összesen | | 100% | 100% | 100% | 100% |

Az eredmények úgy gondolom, hogy magukért beszélnek. A kutatásban az osztályfőnökökkel interjút is készítettem, amelyek a kérdőív eredményeit támasztják alá. Tapasztalataim szerint a demokratikus konfliktusmegoldás és az eszerinti szocializáció, a jogok ismerete és tiszteletben tartása nem csupán jogismereti kérdés. Úgy gondolom, hogy a jog szimpla ismerete kevés, azt alkalmazni is tudni kell, tehát hinni is kell benne. Ehhez pedig olyan eszközöket, technikát kell a tanárok és a diákok kezébe is adni, amelyekkel konfliktusaikat átértelmezik, nem félnek tőlük vagy kerülnek azokat és fájdalmak nélkül meg tudják oldani. Ekkor úgy gondolom, hogy a pedagógusok és a diákok is jobban érezhetik magukat az iskolában.

Írta: Soós Zsolt

**HOZZÁSZÓLÁS LÁSZLÓ JUDIT:
„CSALÁDSEGÍTÉS, GYERMEKJÓLÉT VAGY VALAMI MÁR”
CÍMŰ VITAINDÍTÓ CIKKÉHEZ 2001/1. X. ÉVFOLYAM**

Először is méltányolandónak és hasznosnak tartom azt (a bátorságot), hogy a szerző az adott kérdést az adott módon -valóban lényegi problémára fókuszálva – felvetette. Mindenképpen egyet lehet érteni azzal, hogy a gyermekjóléti szolgálatok „hagyományos módon” (esetkezelés központúan) történő működtetése nem hozza meg, nem hozhatja meg a várva várt eredményeket, sikereket, az így végzett munka hatékonysága általában alacsony fokú marad. Igen, a tapasztalatainkat felhasználva „új alapokra kell helyezni” a szolgálatok működését, de a cikk (ki nem mondott) kérdésfelvetése helyett, tudni illik; „prevenció vagy korrekció”, a sajátjavaslatom a „prevenció és korrekció”. Vitathatatlanul szükség van az előzőre is. Életem egyik legpozitívabb hatású „munkája” volt, amikor gyermekjóléti szolgálattal (halmozottan) hátrányos helyzetű gyermekeket vittünk el (ingyen) nyaralni. Azt, hogy milyen élmény volt ez számukra (és számomra), azt, hogy mit éreztek ezen sok mindentől megfosztott gyerekek, leírni nem lehet. Mégis, hazafelé a buszon már érezhetően feszültség vibrált. A gyermekek többsége tudta – mint ahogy én is –, otthon nem várnak rájuk hasonló élmények. Életük fő problémáját, a sokszor elhanyagoló szülői magatartást, a „zűrös családi viszonyokat” nem oldhatja meg egy nyári tábor. Szükség van tradicionális esetkezelésre ahhoz, hogy ezen gyermekek, ezen családok mindennapjai is „élhetőbbé” váljanak, legalább azon esetekben, amikor van esély arra (mert pl. nincs kialakult alkoholfüggőség stb.), hogy egy külső segítő hozzájárulhat e viszonyok rendezéséhez, ahhoz, hogy e családok hosszú távon képessé váljanak saját problémáik önálló rendezésére. Természetesen más családoknak (szülőknek és gyermekeknek egyaránt) az jelent tényleges segítséget, ha a gyerekek nyáron be tudnak kapcsolódni valamilyen építő jellegű szervezett programba, s nem pl. a tömbházak között „kallódnak”. Az általam jónak képzelt gyermekjóléti szolgálatok esetkezelési feladatuk mellett más szolgáltatásjellegű feladatokat is ellátnak.

Még egy hozzászólás: ideológia ide vagy oda, az „önkéntesség elve” nem jelenti azt, hogy önmagukért tenni még nem tudó gyermekek, esetleg őket súlyosan veszélyeztető szüleiknek kiszolgáltatva, minden támasz nélkül maradhassanak. Az állam, az önkormányzat, a szociálpolitika feladata, a szociális szakemberek feladata a gyengék, elesettek védelmezése, támogatása is. Igenis vannak olyan helyzetek, amikor be kell avatkozni a gyermekek érdekében, ha akarja a szülő, ha nem, s igenis jobb úgy megtenni, hogy a gyermek, amíg lehet, otthonában él, megszokott iskolába jár stb. Nem igaz az, hogy kötelezett szülővel soha nem lehet eredményeket elérni, igaz viszont, hogy általában sokkal nehezebb.

Írta: Spitzer Tibor

LEVÁLASZTÁS

Felfogásom szerint a gyermekvédelmi gondoskodás, mint intézményrendszer legdrasztikusabb lépése a gyermek kiszakítása a családi körből (persze nagyon sok gyerek esetében nincs is honnan őt kiszakítani). A gondoskodás végét jelenti a nagykorúvá vált, volt állami gondozott fiatalok önálló életvitele, a gondozott minőség megszüntetése. Az önállóság itt egyszerre jelent érzelmi és anyagi függetlenséget. Az elmélet persze egyértelmű, de a valóságban a függetlenséghez vezető út nagyon is ellentmondásos. Egy, az állami gondoskodásból kikerülő fiatalok lakáshoz juttatását megvalósító, általam lefolytatott program történéseit és tapasztalatait az alábbiakban lehet összegezni.

Budapest VII. kerületében (részben a családsegítő szolgálat tevékenységének köszönhetően) az átmenet éveiben is sikerült megőrizni a szociális lakhatás lehetőségét. Évente 60-80 bérleményt kaphattak a rászorulóknak. Ebből a keretből részesülhettek a kerülethez valamilyen módon kötődő, nagykorúvá vált állami gondozottak és fiatalok. A kötődést tágran értelmeztük, így ide soroltuk a kerületből gondoskodásba vett, a kerületben lakó, vagy dolgozó fiatalokat. Évente 3-4 fiatal jutott így lakáskiutaláshoz. A kiutaló határozat után közreműködésünk a lakhatás megvalósításában megszűnt. Ezek a fiatalok nem állami gondozottságuk okán, hanem kerületi lakosként vehették igénybe szolgáltatásainkat.

1996 tavaszán keresett meg bennünket Álmos (22 éves), aki a Béke nevelőotthon utógondozó részlegének lakója volt. 11 hónapos korában került állami gondoskodásba, mivel „nevelhetetlenül rossz” volt az édesanyja állítása szerint. (Ezt az állítást később a lakáshoz jutási akcióban többször is felhasználtuk.) Az anya a lakást egyébként Álmosra hivatkozva kapta, és 1991 után eladta. Az utógondozó otthon megkeresésére a kerületi lakásügyi iroda pert javasolt a lakhatásért. A pert az utógondozó megindította, minket pedig egy ott dolgozó kolléga tanácsára kerestek fel. A jogszabályok és a bírósági gyakorlat ismeretében nyilvánvaló volt, hogy Álmos nem nyerhet, ezért a per fenntartása mellett – taktikai okból, az irodavezető érintettségének fenntartása miatt, hisz segíteni akarásként értelmezhetjük a valójában semmit nem érő tanácsot – a méltányossági alapú lakásbérlet megszerzését tűztük ki célul.

Álmos a bírósági tárgyalásra elhívott, ahol a bíró a várakozásoknak megfelelően közölte, hogy a bíróság sajnos semmit nem tud tenni. A per azonnali lezárása helyett egy második tárgyalást kértünk, mert így időt nyertünk. A lakáskiutalásról döntő képviselők szemében a per folytatásának ténye Álmos érdemességét bizonyító momentumnak számított.

Méltányossági lakáskérelmét ennek ellenére a kerületi lakásbizottság elutasította. 1996 nyarán Álmos közölte, hogy elégedetlen az utógondozó segítő munkájával és váltani szeretne.

Ősszel az őt hozzánk irányító kollégát választotta. A lakásszerzési folyamat következő szakaszában támogatók szerzése volt a feladatunk. Nagyon fontosnak tartottam, hogy Álmos aktívan vegyen részt a feladatokban, ezért minden lépést hosszasan megbeszéltünk – Álmos akár ötször is képes volt részletesen elmesélni az aktuális teendőt, jó oka volt erre, de ezt velünk nem közölte, viszont az elfogadott tervet precízen végrehajtotta. Helyi önkormányzati képviselőket, országgyűlési képviselőket kerestünk meg és kértük a támogatásukat. Egyszer volt lámpalázás, az egyik országgyűlési képviselőnél, ott bele is sült mondandójába, de ez a momentum is az ügye előnyére vált. A képviselők fellépése sem volt

azonban elég ahhoz, hogy a döntésre jogosult Lakás Bizottság 4:1 fős többséget alkotó tömbjét meggyőzze. A változást 1998 tavaszán a bizottság vezetőjének személyében történt csere hozta meg, aki nyíltan felvállalta az „érdemes” szegények képviselőségét. Álmos ügyét megismerve kiderült, hogy Álmosról korábban készült egy riportfilm, és ő azt látta. A lakásügyi iroda vezetője, érzékelve a Bizottság szemléletének változását, közölte, hogy mindig is pártfogolta az állami gondozottakat, és nem egy, hanem egyszerre öt üres szobakonyhas lakást tud felajánlani egyedülálló, volt állami gondozott fiatalok részére. Kérése az volt, hogy a családsegítő képviselője jelölje ki a bérlőaspiránsokat. A Bizottság ehhez még hozzátette, hogy a kiválasztottak legyenek érdeemesek a segítségre. Azok lettek. Az érdemesség feltételei egyébként a következők voltak: kerületi kötődés, egyedülálló és gyermektelen – ez egy szigorú korlát volt, ténylegesen szűkítette a kiválaszthatók körét, középiskolai végzettségű legyen, vagy tanuljon (a kerületben nagyon magas az iskolázatlan vagy alacsony iskolázottságúak aránya), legyen elegendő jövedelme a lakás fenntartásához.

Ügyfeleink között nem volt elegendő egyedülálló és gyermektelen, volt állami gondozott fiatal. Álmos mellett még egy fiú (Előd) jöhetett szóba, így megkerestük a kerületben található utógondozó otthont és az ott élő fiatalok közül választottuk ki a hiányzó három főt. A kiválasztott fiatalok (Álmos, Előd, Ond, Tas, és Emese) anyagait megtekintette a lakásosztály vezetője és elfogadta a jelölteket. A Lakás Bizottság ülésén hamar kialakultak a frontok. A szegény kerületi lakosoktól általában is szabadulni akaró önkormányzati képviselő egyértelműen ellenezte az újabb „szegénybetelepítő akciót”. Nem ennyire élesen, de vele egyetértve foglalt állást további két képviselő – miért a kerület fogadja be mások állami gondozottjait? – felvetéssel. A kiutalás mellett határozottan kiállt két képviselő a családsegítő javaslatának szakszerűségét hangsúlyozva. Az elnök szintén a kiutalás mellett foglalt állást, hozzátéve, hogy a bizottság forduljon felhívással a többi kerülethez, hogy ők is segítsék lakáshoz a tőlük állami gondoskodásba kerülteket, mert a kerület most csak kivételesen fogadja el, hogy az utógondozó otthonba ideiglenes bejelentéssel tartózkodókért is szociális felelősséggel tartozik. A kiutalások sorsa egy ingadozó képviselő szavazatán múlott. A szavazati joggal nem rendelkezők közül a Lakásügyi Iroda vezetője az önkényes beköltözőktől féltette az üresen álló lakásokat, ezért szorgalmazta a kiutalást, míg a családsegítő azzal érvelt, hogy ezek a fiatalok hasznára válnak a kerületnek. Végül is a bizottság megszavazta a kiutalást.

A Lakásügyi Iroda vezetője közölte, hogy a részletek lebonyolítása a családsegítő szolgálat feladata, szervezze meg ő a mielőbbi átvételt. A címek átvételére két nap múlva, reggel nyolckor legyenek a fiatalok az irodája előtt. A leendő bérlőkkel félünnepélyes öltözékben, a „becsüljék meg magukat” szózatra felkészülve, idegesen tipródva várakoztunk. A fiatalok a nagy lehetőség miatt, én azért, mert egyikük (Emese) nem jött meg. Az irodavezető negyed kilenckor megérkezett, közölte, hogy várjanak. Rövid félórás várakoztatás – reggeli kávé, tereire – után kijött egy ügyintéző és közölte, hogy vár az irodavezető, de csak engem. Az irodában a vezető a kezembe nyomta a lakások adatait tartalmazó űrlapot és a kulcsokat, hogy osszam szét, majd minél előbb költözzenek be a fiatalok és jövő héten majd kössük meg a szerződést. A becitált gyerekekre egy percet sem vesztegetett. Szerencsére őket annyira magával ragadta az események sodrása, hogy nem volt idejük ezen a megaláztatáson gondolkodni.

A címekkel a hivatal előtti padhoz vonultunk, és mindenki húzott magának egy lakáscímet. Húzni azért kellett, mert a lakások állaga nagyon eltérő, és el akartam kerülni, hogy bárki is mást hibáztathasson. Ezután közösen elmentünk megnézni a lakásokat. Elsőként Tas címéhez értünk. Lepusztult bérház, földszinti saroklakás, a kulcs nem nyitja, az ablakon bekukucskálva egy műköves helységet látni, hatalmas beázás folttal. Mindenki

elkedvetlenedett, ezért gyorsan továbbvittem a csapatot. Előd és Ond ugyanabba a házba kapott címet. Előd az első emeleten, így az övét néztük meg először. Amíg a zárral szöszmötölt, egy kissé ideges voltam, hogy vajon ő milyen lakást kapott. Szerencsénk volt, egy frissen felújított, kifestett lakást fogtunk ki. A kis csapat tapsban tört ki. Előd sütkérezett a sikerben -jól húzott- én egy kicsit megkönnyebbültem. Míg Előd tervezte a lakás berendezését, Ond nem bírta tovább és felrohant megnézni a neki jutott lakást. Lelakott, de jó beosztású lakás, így ő is elégedett volt. Emese lakásához szintén nem volt kulcs, ő sem került elő, így kihagytuk. A csapat szétszéledt, Álmos nem tartozott a kerületben található utógondozóhoz, így a társai nem is voltak kíváncsiak az ő lakására. Álmos sem akart velük sokat érintkezni. Így ketten mentünk el megnézni a kapott címet.

A lakás három házra található a valamikori lakcímétől, így a környék ismerős is számára. Egy csendes – nyugodt bérház udvari lakása lett az övé. A szemmel láthatóan többször felfeszített ajtón rendőrségi zárások nyomai, a lakásban, mint később kiderült, többször is hajléktalanok húzták meg magukat. A szomszéd néni ezért nagyon megörült, hogy a szimpatikus fiatalembernek – Álmosnak – utalták ki a lakást. Amíg Álmos a lakást szemrevételezte, addig a nénivel megbeszéltem, hogy felügyel a lakásra a beköltözésig és segít az ügyek intézésében. Így mindjárt szereztem Álmosnak egy pótnagymamát. A kettejük kapcsolata valóban így is alakult. Ezután az utógondozóban megkerestem Emesét, aki közölte, hogy elhúzódott a váltás, és ezért nem ért rá eljönni a lakásért. Így neki külön kellett elmennie a kulcsért. Elment, megmutatták neki a lakást, – lepusztult állapotú, de ebben volt vizesblokk – amire közölte, hogy csak nem képzeli, hogy ő ilyet elfogad. Az ingatlankezelő közölte vele, hogy ez rajta kívül senkit nem érdekel, és a kulcsot maguknál tartották. A lakást ezután én is megnéztem és kiderült, hogy ki kell takarítani a lomokat, és festés, vakolatjavítás után az adottságait tekintve legjobb az öt közül. Ezt Emesének is elmondtam, aki addigra már sikeresen vérig sértette az ingatlankezelő munkatársait, így ők a lakás kulcsait neki nem is, csak nekem voltak hajlandók átadni. Kiderült, hogy Tas lakásából látott köves helyiség csak a konyha, és mellette a másik udvarra néző nagy világos szoba található, valamint, hogy a beázást az ingatlankezelő eltünteti. Ettől Tas is megnyugodott.

Miután feltétel volt a mielőbbi beköltözés, a bérleti szerződés megkötésekor leteendő óvadék előteremtése volt a feladat. Ennek összege 4.000 – 10.000 Ft-ig terjedt. Természetesen kiderült, hogy ekkora „megtakarítása” egyedül csak Emesének van, Álmosnak a Béke nevelőotthon alapítványa, Elődnek a családsegítő segélyként, Tasnak és Ondnak kölcsönként biztosította a szükséges összeget.

A bérleti szerződés megkötése után a lakások lakhatóvá tétele volt a következő tennivaló. Miután több lakásnál is közüzemi díjhátralék volt, először ezeket kellett törölnettni. Mind az Elektromos Művek mind pedig a Gázműveknél találtunk olyan embereket, akik segítettek ennek gyors lebonyolításában. Kérésemre mindkét szolgáltató ingyenesen ellenőrizte és kijavította a fogyasztásmérőket, hisz az előző lakók némelyike szemmel láthatólag manipulált azokkal. Ha nem karitatív alapon végezték volna el ezt az ellenőrzést, úgy kb. százezer forintot kellett volna kifizetni. A hiányzó lakásfelszerelési tárgyak pótlását az ingatlankezelő igazgatója baráti beszélgetés keretében engedélyezte (az új szabályozás már nem kötelezi erre). Mosdók, ajtó, gáztűzhely pótlása, üvegezés történt így, ez is megközelítőleg százezer forint. A lakások közül egyedül Elődé nem szorult festésre, így egyezkedés után, szociális helyzetükre való tekintettel a kerületi Szociális Iroda terhére felkerültek a kifestendő lakások listájára. Miután így csak két év múlva kerültek volna sorra, már csak a soronkívüliséget kellett elintézni azzal, hogy a fiatalok saját maguk festik ki a kapott anyaggal a lakást. A telephelyről a festékek elszállításáról nekik kellett gondoskodni. Emese ismét szabotált, az egymás közt megbeszélte időpontban nem volt a lakásnál, az

ajtóhoz lepakolt festéket pedig csak hosszas unszolásra volt hajlandó berakni a lakásba. Ebben az időszakban (kb. három héttel a kiutalás után) Álmos már felsöpörte és kétszer fel is mosta a lakását. Megjegyzésemre, hogy a fehérre festett szobaajtó fekete a kosztól, közölte, hogy azt az előző lakó hagyta így. Tisztáztuk, hogy ezután, ha vendége jön, azt fogja mondani, hogy Álmos lakásában koszos az ajtó és nem azt, hogy az előző lakó hagyta így. Ezen szemmel láthatóan elgondolkodott, majd következő találkozásunkkor közölte, hogy lemosta az ajtót.

A következő feladatot a bútorozás volt. Itt Ond vezetett, mert neki már az otthonban voltak saját bútorai, edényei. Álmos nevelőszüleire hivatkozott, kértem, hogy jöjjenek be hozzám, amit a papa meg is tett. Kiderült, hogy valójában egy patronáló családról van szó és, hogy anyagilag nem tudják Álmost támogatni, hanem inkább csak érzelmileg, és néhány nélkülözhető tárggyal. Előd a szomszédoktól jutányos áron tudott vásárolni bútorokat, így ő kölcsönként (A családsegítő gyakorlata szerint egy támogatott 20.000 Ft körüli összeget kaphat, így az övét is erre egészítettük ki. Fizetési előleget szerzett és titokban (!) támogatta őt a kerületben működő utógondozó otthon alapítványa). A többieknek bútort végül is a Vöröskereszt közreműködésével sikerült szerezni, függönyt az utógondozó biztosított – az üres lakások legbiztosabb ismertetőjegye az önkényes lakásfoglalók számára a koszos, függöny nélküli ablak – ezt röpké három hetes vita után fel is tették a fiatalok. Poharakat, evőeszközöket a kollégák hozták be. A családsegítőtől kapható pénzügyi támogatáson Ond vízmelegítőt és csöveket, Álmos ajtó és ablakrácsához szükséges anyagokat vásárolt. Megpróbáltuk az otthonteremtési támogatást soron kívül megszerezni, de ez nem sikerült. Egyéb, az állami gondoskodás intézményrendszerén belül meglévő forrásokhoz sem sikerült hozzájutnunk.

A napi teendők közül hátravolt még a bútorok elszállítása. Természetes volt, hogy a fiúk fogják ezt végezni, csak fuvarra kellett szerezni. Az egyik nagy fővárosi gyerekvédelmi intézmény két furgonjából egyiket sem tudta órákra sem nélkülözni – a kocsik valójában az udvarán álltak, mint rendszeresen arra közlekedő kollégám látta. A fővárosi GYIVI igazgatója kölcsönadta ugyan első szóra a gépeket, de a gazdasági vezető közölte, hogy foglaltak, de ha tudunk fizetni, akkor talán tudnak segíteni.

Ezen a ponton a szerző kocsisokat megszegényítő kijelentésekre ragadtatta el magát az állami gondoskodásból megélőkkel kapcsolatban.

Végül is a családsegítő és a leginkább érdekelt kerületi székhelyű utógondozó otthon megállapodott, hogy öt-öt ezer forint összeadásával megoldja a szállítást.

A számtalan megoldásra váró probléma ellenére az önkormányzat jó pár képviselője sikeresnek tekintette ezt a tevékenységet, így kialakult egy őszi újabb akció terve. A képviselők a hasonló módon történő lebonyolításban látták a garanciát, erről megállapodás is született. A családsegítőben pedig elterveztük egy önsegítő elven felépülő csoport megalakítását, egy másik kolléga és egy kolléganő bevonásával. Miután ez már július végére esett, a segítői teendőket szabadságom ideje alatt a kolléga vette át.

A bútorokat felajánló hölgyet nem lehetett elérni, a fiatalok nem csináltak meg semmit az időszakos teendőkből. Nem voltak hajlandók segíteni egymásnak. Az utógondozó otthon kijelentette, hogy csak háromezer forintot hajlandó adni a bútorszállításhoz. Szegény kolléga eléggé el volt keseredve. Kielemezve a történeteket, kiderült, hogy a fiatalok a segítséget hangsúlyozó megközelítés helyett a direktebb irányítást igényelték, ezért nem működtek vele együtt. Életkoránál fogva csak egy-két évvel volt idősebb náluk – ezért sem fogadták el vezetését. Kiderült az is, hogy a többévi együttműködés ellenére nem érznek közösséget egymással, ezért érzik terhesnek, hogy segítsenek a másoknak. A bútorszállítás elhúzódnak, mint kiderült a felajánló hölgy is a szabadságát töltötte – a kolléga be nem váltott ígéretének

tekintették. Az otthon reakcióját, a megállapodott összegtől való önkényes eltérés okát megmagyarázni pedig senki sem érezte szükségesnek.

A fiatalokat újfent összeszedve lebonyolítottuk a szállítást (a bútorok nagy része másokhoz került aztán, mert „öregek és bűdösek” voltak). Valójában egy elhunyt néni hagyatéka volt, az 1930 évekből származó kiváló állapotú bútor moly-irtóval jól ellátva. Elintézték az elmaradt feladatokat, pl. óraátíratások. Végül is elfogadták, hogy mindegyikük rossz helyzetben van, ezért kötelesek segíteni egymásnak, amiben tudnak.

Lassanként egyre több időt töltöttek a lakásukban, kezdett megjelenni az önállóság a gondolkodásukban. Ezzel ellentétes tendencia volt, hogy az otthon a bennlakó fiatalokat a bennmaradásra készítette, amit ők szívesen elfogadtak. Ez a jóindulat valójában a leválást hátráltatta.

Az utógondozó otthon szeptemberben elfogadta egy képviselői csoport propaganda célzatú ajánlatát, és a tervezett második lakáshoz jutási fordulót a választás előtt, vele szövetségben bonyolította le. Hangsúlyozottan magánvéleményem szerint ez „nem bűn csak, hanem hiba is”, mert ezzel kivívta a többi képviselői érdekcsoport ellenszenvét, ami esetleg évekig akadályozhatja további gondozottjai lakáshoz jutását. Egy éven túli időtartam esetén az otthon lakói már veszítettek ezzel a megállapodással. Számításaim alapján öt évvel ez előtt nyolc lakás azonnali elfogadásáért négy év alatt kb. 100 lakás lehetőségét veszítette el egy kerületi rászoruló csoport. Tudomásul kell venni, hogy a szociális bérlet is a hatalmi játszmák része, amelybe egy pillanatnyi előnyért beszállni igencsak kockázatos. Itt csak a hatalmi csoportok megegyezése és különböző indíttatású szociális cselekvésre inspirálása a szakmailag megengedett.

A gyermekvédelmi gondoskodásból kikerülő fiatalok egyedi és program szerinti lakáshoz juttatásának általános tanulságai:

Az ifjúsági otthonokban élő fiatalok számára a lakáshoz jutás leggyakoribb formája továbbra is a szociális bérlakás. Ugyanakkor a gyakorlatban az figyelhető meg, hogy a bérleti szerződés megkötése után ezek a fiatalok elbizonytalanodnak. A legkülönbözőbb kifogásokkal igyekeznek az önálló lakásba költözés időpontját kitolni annak érdekében, hogy minél tovább maradhassanak az ifjúsági otthonokban. A saját otthon birtokában is gyakorlatilag az utógondozó otthonban élnek, sőt a gyakorlatban már az is előfordult, hogy a saját otthont feladva a fiatal visszaköltözött.

Az önálló életvitelt gátló tényezők

Az ellentmondásos cselekvés okai elsősorban mentálisak. A fiatalok számára az ifjúsági otthon – minden, általuk is megjelenített hibája ellenére – a megszokott, kiszámítható életteret jelenti. Az otthonok belső, zárt világa jelenti a társaságot, a barátokat, nem egy esetben a párkapcsolatot. Az önálló otthonba költözés esetén a korábbi kapcsolati hálót veszíti el a fiatal, hirtelen szembesül azzal, hogy mennyire egyedül van a világban. Ezért olyan fájdalmas számukra a leválás, aminek időpontját szeretnék kitolni.

Az ifjúsági otthon gyors elhagyásának második akadálya a fiatalok anyagi háttérének nagy bizonytalansága. Gyakorlatilag a bérlethez jutás időpontjában a fiatalok maximum 20-30 ezer forintos tartalékkal rendelkeznek, amelyek a bérlővé válás alapvető feltételeinek (óvadék, illetékek, átíratási költségek) fedezésére sem elégségesek. A szociális bérlmények esetén sem tudja az önkormányzata lakást jól lakható állapotba hozni, így a felújítási terhek is rájuk maradnak. A felújítások alapjai a segítő szervezetek adományai (20-30 ezer forint)

és az életkezdési segély, az ezekhez való hozzájárítás azonban feltételezi szociális segítők közreműködését.

Az ifjúsági otthontól történő elszakadás harmadik nagy akadályozója az anyagi státusz megváltozása. A fiatal az otthonban kedvezményes árú „albérleti” díjat fizet. Az intézményből kikerülve ugyanakkor az önálló lakhatás költségei ennek többszörösét jelentik, amit már általában alacsony jövedelméből kell biztosítani. Ráadásul az otthonban mindig számíthat a társak valamelyikének kölcsönére. Az otthon ezért hallgatólagosan a bérlővé válás után hónapokig elfogadja a volt lakók jelenlétét.

Kényes terület, de ha végiggondoljuk, az utógondozó otthon – a szervezeti logika alapján – csak kevésbé érdekelt a lakáshoz jutás segítésében. A normatívát a bentlakók száma után kapja, ezért gazdasági racionalitás részéről, hogy a szükséges időpontban teljes létszámmal üzemeljen. Ráadásul az otthont sokkal könnyebb működtetni már „gyakorlott” bentlakókkal, mint új és új beköltözőkkel. Ebben az esetben viszont a fiatalok kikerülése az ott dolgozók lelkiismeretén múlik. Még a jóindulat megléte esetén is kérdéses a szakmai hozzáértés (elsősorban az érdekkijárási technikák ismerete). Az állami gondoskodás részeként tehát az utógondozó otthon nem más, mint egy lépcsőfok a sűrű tartó gondozás felé. Aki elég ügyes vagy szerencsés, az valahogy lakáshoz juthat, aki nem az pedig majd kiköt a hajléktalan-ellátásban.

Valószínű, hogy ezt a csapdahelyzetet csak az utógondozó otthonok gyakorlatának átalakításával lehet feloldani. Nem lehet más feladata, mint az önálló életvitel és lakhatás megteremtése. Hangsúlyossá kell tenni átmeneti jellegüket, a lakók ellátását úgy megszervezni, hogy ne a maradásban, hanem a mielőbbi saját otthon megteremtésében legyenek érdekelték. Egy utógondozói hely fenntartása egy személy átlagos 5 éves tartózkodását figyelembe véve kb. két és fél millió forint. Ezért a szabadpiacon szoba konyhás lakást lehet vásárolni.

Természetesen a gyakorlatban az utógondozó otthonnak be kellene fejezni a hiányos szocializációt, és fedeleket (szándékos a szóhasználat) kell biztosítani az otthon megteremtéséig.

Ugyanakkor az első perctől kezdve meg kell kezdenie a fiatalok tényleges leválasztását az intézményrendszerrel. Tisztázni kell, hogy az a sikeres utógondozó (otthon, személy egyaránt), aki minél gyorsabban szabadon tudja engedni növendékét. Erre külön leválasztó programot kellene működtetni minden otthonnak, és nagyrészt az otthon területén kívül. Egy ilyen program lehetséges szerkezete a következő:

„Leválasztó” program szolgáltatásai:

Az otthonban lakó fiatalok számára:

Az ifjúsági otthonokban lakó fiatalok bevonásával egyénre szóló lakáshoz jutási terv kidolgozása szakosodott szociális szakember bevonásával.

A fiatalok készítése az otthonteremtési lépések megtételére.

Az önálló otthon anyagi feltételrendszerének kialakítása. Munkavállalás, takarékoskodás, a saját otthonhoz szükséges személyes felszerelés összeállítása.

Az önálló ügyintézés megtanítása.

A bérleti jogot kapott fiatalok esetében:

Segítség a bérleti jogviszony rendezésében.

A fiatal aktív közreműködésével a lakás helyreállításának segítése, a felújítást anyagilag támogatók felkutatása.

A fiatalok motiválása az önálló otthon tudatának elfogadására.

A szociális háló igénybevételével a lakások berendezése.

A leválás sikeres és gyors lefolyása érdekében:

Az ifjúsági otthonon kívüli találkozóhely biztosítása a lakáshoz jutott fiatalok számára.

Az ifjúsági otthontól eltérő helyen tartott találkozás elősegíti a kapcsolatok térbeli átstrukturálódását, a problémamegoldás helyének eltávolítását a volt környezettől. A lakáshoz juttatott fiatalok ily módon, egymással és egymást kölcsönösen segítve az otthonteremtésben, érzelmileg hamarabb tudják felfeldolgozni az önálló életvitel traumáját.

Az otthonból kikerült, attól érzelmileg már eltávolodott fiatalokból önkéntes segítő csoportot szervezve, a személyes élményanyagot és példaadási lehetőséget kihasználva segítséget nyújtani az otthonteremtés feladataiban és az intézményen kívüli személyes kapcsolatok kialakításában.

A program háttérét biztosító szervezeti háló kiépítése:

A program sikeres lefolytatásához szükséges a leválást elősegítő háló kiépítése.

Ehhez a következő támogató csoportok kiépítése szükséges.

A lakás felújításában segítő csoport (mindazok, akik pénzzel, anyaggal, szakmukában segítenek a fiatalnak. A májusban lakást kapott fiataloknál ők az EMIK, a Kamilla KHT dolgozóiból váltak önkéntessé, ezen kívül még ismerősök és magánember kapcsolódtak be). A cél az egyszeri segítséget vállaló szakemberekből álló csoport létrehozása.

Az otthon létrehozásában segítő csoport (mindazok, akik a lakás berendezésében, a funkcionális használhatóság megteremtésében, bútoradományok, felszerelési tárgyak beszerzésében, azok helyszínre szállításában segíteni tudnak). Itt a segítő tevékenységet végzők munkacsoportjának állandósítása a cél.

A lakáshoz jutott fiatalok **önsegítő csoporttá** formálása. Az önálló életvitel kialakításához szükséges, hogy a fiatal megélhesse az otthonteremtés apró sikereit. A lépések megkönnyítése ugyanakkor szükséges. Ezért célszerű, hogy a szociális munkás egy-egy fiatalot megtanítva egy adott lépésre a továbbiakban őket bevonva áttételesen tevékenykedjen. Az önbizalom növekedésén túl ez a fiatalok számára a szolidaritás élményét is nyújtja. Ugyanakkor a hivatásos segítő háttérben maradása a saját cselekedet súlyát felértékeli.

A leválást segítő önkéntes csoport otthonokból kikerült fiatalokból. A segítő csoportba be kívánjuk vonni a most az otthonteremtés fázisában tartó fiatalokat.

Egy ilyen standardizált program láthatóvá tenné az utógondozó otthon és a bentlakók tényleges tevékenységét. Szervezett formában hatékonyabban lehet az önálló otthon megteremtési, csökkenne a gondoskodás során elszenvedett mentális sérülések száma és súlyossága. A volt állami gondozott fiatalok segítőként történő bevonása pedig példaként és a segítő terápiájaként is felfogható. Mindezt egy 43 órás időkeretben valósítják meg.

A program működése során többször tapasztalható volt az állami gondoskodás intézményeinek nehézsége, merevsége. A sokszor felesleges presztízsharcok helyett a problémák felismerése és megoldása, a szociális tevékenység más szereplői iránti bizalom javítása ezen az állapoton. Mindenkinnek, aki kapcsolatba kerül az állami gondoskodásba

kerültekkel, el kell fogadnia, hogy nem megváltója – vagy ami még rosszabb képzelgés: apja, anyja – a fiataloknak, hanem fizetett vagy önkéntes segítőjük.

Írta: Lovas Zsuzsa

NIKOLETT

A mediáció, a konfliktuskezelés békésebb, szelídebb módja egyre jobban terjed a gyerekvédelem területén. Ennek köszönhetően Családi Mediációs és Jogi Irodánkba is egyre több esetet küldenek a kollégák. Az Iroda tapasztalatait szeretnénk megosztani olvasóinkkal. Az esetek kapcsán bemutatni a mediációs eljárás hasznosságát, és meggyőzni a területen dolgozókat, hogy mind többen éljenek a mediáció és az iroda adta lehetőséggel.

Az egyik dunántúli gyámhivatal gyámügyese kéri sürgős ügyben a Családi Mediációs és Jogi Iroda segítségét Nikolett ügyében. Nikolett 16 éves, az apai nagyszülők nevelik szinte születése óta. Kapcsolatuk azonban az utóbbi időben megromlott, Nikolett elköltözött otthonról. Ezt a nagyszülők a gyámhatóságon bejelentették, így a gyámhatóságnak lépnie kell a gyerek elhelyezése ügyében. A gyámhatóság véleménye szerint Nikolettnek a legjobb helye a nagyszüleinél lenne, szeretnék a köztük feszülő konfliktus feloldását. Ez az indikációja beküldésüknek.

A mediációs ülésre tavaly ősszel került sor, a nagymama (Mária), a nagypapa (János) és Nikolett jelenlétében. A mediációs ülés folyamatának és szabályainak ismertetése után Mária ragadja magához a szót. Hosszan és részletesen ecseteli Nikolett rövid életének történetét.

A NAGYMAMA OLVASATA

Fiuk 19 évesen megismerkedik egy férjes asszonnyal, aki terhes lesz tőle. A nő elvállal, és összeköltözik a fiatalemberrel, akit nemsokára behívnak katonának. Felmerül, hogy szakítsák meg a terhességet, de az asszony ragaszkodik hozzá, hogy megszüljön gyermekét. Megszületik Nikolett, és úgy tűnik, az anyának már egyáltalán nem fontos a kislányról való gondoskodás. Sokszor elmegy éjszakánként hazulról egyedül hagyva a gyereket. Több ízben a nagyszülőkre bízta Nikit, és ez egyre gyakrabban és egyre hosszabb időre megtörténik. Egy napon levelet találnak a levélszekrényükben, amelyben az anya értesíti őket, hogy külföldre távozott, neveljék fel Nikolettet. A lakás teljesen kiürítve, minden mozdítható darab eladva, a kislány a bölcsődében hagyva. A nagyszülők magukhoz veszik Nikit, és ők nevelik. Az apa leszerel, majd megnősül. Tartja a kapcsolatot Nikivel mindaddig, amíg saját gyereke nem születik, és felesége rossz szemmel kezdi nézni Nikit. Addig jó volt a kislány, amíg lakástámogatást és egyéb szociálpolitikai kedvezményt kaptak utána, amikor jönnek a saját gyerekek, rá már nincs szükség. A feleség szerint Niki rossz hatással van az ő gyerekeire. Csúnya veszekedés következik a nagyszülők és az apa családja között Niki miatt. A következmény, hogy Niki nem látogatja apja családját. A nagyszülők gyermek-elhelyezési eljárást indítanak be, melynek során a nagypapát nevezik ki Niki gyámjává. Az apa köteles gyermektartást fizetni, melyet kezdetben ő maga visz fel szülei lakására, később postán adja fel. Az anya egyszer felbukkant, kivitte magához Nikit Svédországba egy hónapra. Hazatérve a kislány félelmekről, szorongásokról számol be, az anyja ott is többször egyedül hagyta őt, ami idegen környezetben még sokkal félelmetesebb volt. Körülbelül egy évvel ezelőtt az anya ismét jelentkezett, időközben született egy másik kislánya, aki most

kétéves, őt is hozta magával Magyarországra. Pár napot Nikivel töltött, elvitte őket az ország másik felén élő szüleikhez is. Majd hazautazott, és a kapcsolatuk ismét megszakadt.

Mária szerint ez az epizód összezavarta Nikit. A fő problémát azonban Niki fiúbarátai jelentik. Másfél évig udvarolt neki egy fiú, akit a nagyszülők szerettek, dolgos, csendes fiú volt. Az utóbbi időben azonban Nikinek különböző férfiakkal és fiúkkal van kapcsolata, amit a szigorú nagyszülők képtelenek tolerálni. Egyre keményebben fogják Nikit, egyre nagyobb az ellenőrzés, és ezzel párhuzamosan egyre több a vita. Egy vita kapcsán a nagymama azt mondta, hogy ha Niki nem változik, akkor költözzön el. Több se kellett a gyerekeknek, másnap már hült helye volt. A nagymama úgy érzi, ők már mindent megtettek, nem tudnak többet tenni Nikiért, ha ez kevés, akkor kevés, változzon meg Niki, fogadja el az ő érték- és normarendszerüket. Ez az ő szájából úgy hangzik, hogy legyen megint jó és szófogadó kislány. Nem érti, hogy mi változott, ő ezt a helyzetet képtelen tolerálni.

A NAGYPAPA OLVASATA

Néhány apró részlettel egészíti ki a nagymama elmondását. Kommunikációja jelzi, hogy ő a melegebb szívű, a toleránsabb és a megértőbb a nagyszülők között. Benne kevesebb a keserűség, és több az aggodalom. Niki most egy 25 éves motoros fiúhoz költözött, de a gyámügyesek intézkedésére kollégiumba került. Három napja lakik ott.

NIKI OLVASATA

Viselkedése szelídséget tükröz, visszafogottan, mégis nagyon erőteljesen kommunikál a mediátorokkal, folyamatos szemkontaktust tartva fenn velük. Szeméből a megértés és elfogadás utáni vágy olvasható ki. Metakommunikációjával követi az eseményeket, pontosan lehet tudni, hogy hol tart, mi a véleménye az elhangzottakról. Ez megkönnyíti a mediátorok dolgát. Elbeszélése tárgyilagos. Gyerekkorából arra emlékszik, hogy nagyon fájdalmas volt és szerinte igazságtalan, amit mostohaanyja csinált vele. Nem érti, miért lenne ő rossz hatással a kicsikre. Az is rosszul esett neki, hogy édesapja nem védte meg. Anyja legutóbbi jelentkezése is megzavarta. Nem érez semmilyen érzelmi kapcsolatot maga és az anyja között.

A nagyszülőkkel való kapcsolatában azt érzi, hogy a nagymama nagyon szigorú, úgy kezeli, úgy számoltatja be, mint egy kisiskolást. Mindenért rászól, mindig megmondja, hogy mit, hogyan csináljon.

MEDIÁCIÓS VITA

Amikor minden résztvevő elmondja a saját olvasatát, ismét a nagymama veszi át a szót. Sírva panaszkodik, hogy mindenhol őket ítélik el, holott ők mindent megtettek Nikiért, igazán jó és szerető szülei voltak a kislánynak. Most miért őket teszik felelőssé, miért nekik kellene megváltozni. Teljesen egyértelmű és jogos igénye, hogy ismerjék el, hogy milyen sokat tettek a gyerekekért, ami valóban így is van. Elismerem, hogy nagyon jó szülei voltak Nikinek, sokkal többet tettek érte, mint amennyit egy átlagos nagyszülő tesz. De nem voltak felkészülve, és senki nem készítette fel őket arra, hogy egy érzelmileg sérült gyereket nevelnek, akivel másképp kell bánni, akit másképp kell nevelni, mint az átlagos gyerekeket. Nikinek nagy szeretet- és biztonságigénye van, hiszen őt a szülei eldobták maguktól, nem kellett nekik. Az elutasítás leghalványabb jelére Niki csomagol, és odébb áll. Valószínűleg ez magyarázza Niki sok partnerkapcsolatát is, mért rendkívül érzékeny az elutasításra, és

azonnal megszakítja a kapcsolatot abban a reményben, hogy talán máshol jobban fogják szeretni. A kislány heves fejbólogatással kíséri szavaim.

VÉGIGVESSZÜK A SZÓBA JÖHETŐ MEGOLDÁSOKAT

- Niki visszaköltözik a nagyszüleihez.
- Niki a kollégiumban marad, a nagypapa továbbra is ellátja a gyámi feladatokat, de nem laknak együtt.
- A nagypapa a továbbiakban nem látja el a gyámi feladatokat, Nikit nagykorúságáig intézetbe kell elhelyezni.

Részletezzük az egyes megoldások előnyeit és hátrányait, illetve azokat a feltételeket, amik között megvalósulnak.

1. Niki hazaköltözik.

Mivel a kislány érzelmileg sérült, ahhoz, hogy ő maga megváltozzon, pszichológus segítségére van szüksége. A kislány ezt elfogadja, megígéri, hogy jární fog szakrendelésre.

Ha otthon semmi nem változik, akkor nincs értelme hazaköltözni, hiszen arról már van tapasztalat, hogy jelen állapotban az otthonlakás nem működik.

A nagyszülőknek türelmesebbnek, toleránsabbnak kell lenni. Ki kell dolgozni a fegyelmezés, az együttélés új szabályait.

Az eddig mindent elutasító nagymama is rááll arra, hogy próbálják meg másképp.

2. Niki kollégiumban marad

Ennek előnye, hogy fokozatosan lehet kialakítani az új rendet és hozzászokni a változásokhoz.

Hátránya, hogy a kollégium 5 percre van a nagyszülők lakásától, és sok pénzbe kerül, amit a szerény körülmények között élő nagyszülők nem nagyon tudnak, és nem is igen akarnak vállalni.

3. Niki intézetbe kerül

Ez végső megoldásként jön szóba, és igazából egyik fél sem akarja.

Nem akarnak belegondolni, nem akarják ennek a verzióknak a következményét végigvenni, mindhárom fél elutasítja ezt a szélsőséges variációt.

A beszélgetés során Niki férfi kapcsolatai vonatkozásában felbukkan még a „mit szól a város” motívum. Egy kisvárosban mindenki mindent tud, a nagyszülők félnek attól, hogy „szájára veszi őket” a város, hogy pletykálni fognak róluk. Egyrészt a szégyen dolgozik bennük, amiért Nikinek ennyi fiú, férfi kapcsolata volt, és ez kiderül ország-világ előtt. Másrészt attól is tartanak, hogy a szomszédság majd azt hiszi róluk, hogy ők kudarcot vallottak a gyereknevelés területén, nem tudtak jó „szülei” lenni Nikinek.

Félelmeik enyhíthetők azzal, hogy a városban akkor is kibeszélik őket, ha netán Nikit gyermekvédelmi gondoskodásba adnák.

ÖSSZEFOGLALÁS

Nagyon magas érzelmi hőfokú mediációs ülés volt. Közelebb volt a családterápiás megközelítéshez, de a konkrét és fenyegető konfliktus – gyerek elhelyezésének kérdése – miatt mégis indokolt volt a mediációs technika alkalmazása. A megértés mindkét részről nagymértékben megnőtt. Bár konkrét megállapodás nem történt, utóbb mégis kiderült, hogy a kislány hazaköltözött, a gyámügyesek keresnek neki pszichológust, sőt a nagymama, aki

kifejezetten drágállotta a kollégium költségeit, felajánlotta, hogy ha szükséges, ők fizetnek a pszichoterápiás kezelésért.

Egy évvel később rádiós interjú készült a családdal és a Nikit kezelő pszichológussal. A kislány otthon lakik, partnerkapcsolatai rendeződtek, nagyszüleivel a korábbi szeretetteljes kapcsolathoz sikerült visszatérniük.

Írta: Büki Péter

SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÓRENDSZER INTÉZMÉNYEIBEN

Amint arról Negrea Vidiával már többször is hírt adtunk e lap hasábjain a „Munka közben” rovatban, 1999-ben az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet Szakellátási Osztálya országos felmérést végzett a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében gondozott speciális szükségletű gyermekek és fiatalok érdekében.³¹ Az alábbiakban a Negrea Vidia által feldolgozott numerikus adatok mentén elemzem a kutatást.

I. A FELMÉRÉSRŐL

1.1. A felmérés oka

1. a területről ebbe az intézetbe érkező jelzések a speciális szükségletű gyermekek elhelyezésének nehézségeiről 1998. január 1. és 1999. október 31. között;

2. a Gyermekvédelmi törvény félreértésre okot adó 58. § (1) bekezdése, miszerint „A speciális gyermekotthon, vagy a gyermekotthon speciális csoportja az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett, tartósan beteg, illetőleg fogyatékos, beilleszkedési, magatartási vagy tanulási zavarokkal küzdő, szenvedélybeteg, illetve kora miatt különleges ellátást igénylő gyermeknek nyújt gondoskodást, szocializációt és reszocializációt, valamint rehabilitációt és rehabilitációt.”

Talán a fenti bekezdés félreértelmezése, valamint a jogszabály megfogalmazásának pontatlansága miatt alakult ki az a hibás gyakorlat, hogy a megyék (mint fenntartók) kijelöltek egy-egy lakásotthont a speciális szükségletű gyermekek elhelyezésére, ahová azután mindenféle problémával küszködő gyermekek és fiatalok kerültek. Az ilyen otthonokban azonban nem kapták, kapják meg a növendékek a szükséges terápiás beavatkozást. Ez diszfunkcióhoz vezetett, amit a munkatársak igen magas fluktuációja is alátámaszt. Némileg leegyszerűsítve: az ilyen „kijelölt” speciális lakásotthonok specialitása abban rejlett, rejlik, hogy az ott elhelyezést nyert növendékek már bejárták az adott megye szinte valamennyi ellátóhelyét, s végleg sehol sem túrték meg őket.

1.2. A felmérés célja

A felmérés az alábbi kérdések megválaszolását tűzte ki célul:

1. kik azok a gyermekvédelmi szakellátási rendszer intézményeiben élő gyermekek, akik speciális ellátást igényelnek, milyen számban és milyen területi eloszlásban vannak jelen országos szinten;

2. milyen problémák miatt jelentkezik a speciális ellátás iránti igény, mik a speciális szükségletű gyerekek jellemzői;

3. adatok, információk a meglévő ellátási formákról;

³¹ Domszky András – Negrea Vidia – Büki Péter: Speciális szükségletű gyermekek gyermekvédelmi szakellátása. In: Család, Gyermek, Ifjúság. 9. évf. 2000/1. sz. 40. o.; Büki Péter – Negrea Vidia: Speciális szükségletű gyermekek gyermekvédelmi szakellátása. In: Család, Gyermek, Ifjúság. 9. évf. 2000/2. sz. 36-37. o.

4. a Gyermekvédelmi törvény 58. § (1) bekezdésének „kibontása”, hogy az ott felsorolt „speciális szükségleteket” definiálni tudjuk, illetve meg tudjuk határozni a speciális szükségletű növendékek hozzávetőleges létszámát;

5. a kutatás választ kívánt adni azokra a kérdésekre, amelyek megalapozhatják a létrehozandó speciális gyermekotthonok kialakítását vagy átalakítását, területi eloszlását, típusait, módszertanát;

6. módszertani útmutató készítése;

7. a nyert adatok segítséget nyújthatnak a későbbi vizsgálatban alkalmazandó eljárások kidolgozásában, valamint a területi eloszlásról és az ellátási formák meglétéről.

1.3. A különböző speciális szükségletű gyermekek definiálásának elvi szempontjai.³²

1. diagnosztikus és etiológiai definíciók, melyeknél a tünetek leírása a felismerhető és feltételezett okok alapján történik;

2. az egyes szaktudományokhoz kapcsolódó meghatározások;

3. jogalkotói vagy adminisztratív meghatározások – szükséges, hogy a döntéshozók számára egyértelműek legyenek a populációhoz tartozás kritériumai.

A 3. pont elkészítéséhez nélkülözhetetlen az első kettő. Az első két típusú definíálás megköveteli az elméleti és gyakorlati megközelítést, valamint a külföldi gyakorlat adaptálásának, adaptálhatóságának vizsgálatát. Kutatásunk erre a célra is irányult.

1.4. A felmérés időpontja: 1999. november 1.

A felmérés időpontjának indokolása: a Gyermekvédelmi törvény ezt az időpontot szabta meg a gyermekvédelmi szakellátórendszerben lévő gyermekek és fiatalok felülvizsgálatának befejezésére. A vizsgált populáció gyermekvédelmi státusa így már egységes nomenklátúra alapján került megállapításra, ami a feldolgozást segítette.

1.5. Vizsgált populáció

A célcsoportot az ország területén a gyermekvédelmi szakellátórendszerben gondozott, a Gyermekvédelmi törvény 58. § (1) bekezdésének értelmében speciális szükségletű gyermekek és fiatalok alkotják. A vizsgálat kiterjedt a szociális ellátórendszer intézményeiben elhelyezett gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló gyermekekre, fiatalokra is, így gyűjtöttünk adatokat a Szociális törvény hatálya alá tartozó úgynevezett kiskorú fogyatékosok otthonaiban is.

1.6. A mintavétel módja

A vizsgálat során igyekeztünk az ország összes ellátóhelyét (gyermekotthon, általános iskola és diákotthon, nevelőszülői hálózat, kiskorú fogyatékosok otthona) felkeresni.

1.7. A felmérés módszere

Kérdőíves felmérés.

³² Gerebenné Várbiro Katalin: A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése című tanulmánya alapján. In: „... önmagában véve senki sem...”. Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből Lányiné dr. Engelmayer Ágnes 65. születésnapjára. Szerk.: Zászkaliczky Péter. Bácsai Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1995. 216-246. o.

A kérdőíveket – pontos címlista hiányában – nevelőszülői hálózatot fenntartók kapták (területi gyermekvédelmi szakszolgálatok, civil szervezetek), a más típusú bentlakásos intézmények esetében pedig a megyei (fővárosi) közigazgatási hivatalok gyámhivatalai.

A módszer megválasztása célravezetőnek tűnt. Az egész országból mintegy 460 ellátóhelyről kaptunk vissza kérdőíveket, s így körülbelül 17.000, a gyermekvédelmi szakellátórendszerben élő gyermek és fiatal állapotáról szereztünk módszertani szempontból fontos információkat.

1.8. A kérdőív felépítése

I. Az úgynevezett bejelentkezés (a választ adó intézmény neve, címe, típusa, az intézmény működtetője, fenntartója).

II. Az intézmény férőhelye; a gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók száma 1999. november 1-jén, s közülük speciális ellátást igénylők a fő (vezető) tünet szerint a Gyermekvédelmi törvény 58. § (1) bekezdésének bontásában.

III. A problémátípusok gondoskodási forma szerinti bontása. Ebben a csoportosításban már differenciáltuk a fogyatékosok kategóriáját a fogyatékoság típusa és mértéke szerint, valamint a beilleszkedési zavar helyett „személyiségük állapota miatt különleges nevelést igénylők” számára kérdeztünk. Ebben a részben lehetőséget adtunk a számadatok feltüntetése mellett a tünetek, problémák, okok leírására is.

IV. Ebben a részében a kérdőív kitöltőitől további problémák (akár esetek ismertetése formájában) leírását kértük, valamint azt, hogyan sikerült a speciális szükségletű gyermekek gondozása körüli problémáikat megoldaniuk.

1.9. A kérdőív feldolgozásának módja, a feldolgozással kapcsolatos elvárások

A kérdőív I. és II. részének adatai alapján az ellátóhelyekről országos címlistát állítottunk össze.

A kérdőív II. és III. részében található numerikus adatok összegzésével kaptuk meg a speciális szükségletű gyermekek és fiatalok számát. Az első – sokszor talán pontatlan – adatok a probléma összetettségére világítanak rá, amik indokolják ennek az első kutatás eredményeinek mentén a további adatgyűjtéseket, esetelemzéseket.

A III. és a IV. részben található szöveges válaszok tartalomelemzéssel kerültek feldolgozásra. A III. részben feltüntetett tünetek és problémátípusok alapján összeállítottunk egy problémalistát, ami újabb kutatások bázisát képezheti, aminek alapján szakmai, módszertani segítséget lehet nyújtani a gyermekvédelmi szakellátórendszerben dolgozók számára, illetve ami képzési, továbbképzési tematika kidolgozásában nyújthat támpontot.

Elgondolásunk szerint a nyert adatok segítséget nyújthatnak a későbbi vizsgálatban alkalmazandó eljárások kidolgozásában, az intézménytípusok kialakításában.

1.10. A kérdőív kitöltői

A kérdőívet kitöltő kollégák közül 200 nevelőszülői tanácsadó volt, mintegy 70 házvezető, illetve lakásotthon-vezető, az igazgatók, igazgató helyettesek száma megközelíti a 80-at.

A magasabb vezetők ilyen nagy számú szereplése megítélésem szerint pontatlanná teszi a kérdőívek adatait. A magasabb vezetők- tapasztalataim alapján – ismerik ugyan a gondozott gyermekeket, fiatalokat, azonban valamennyi szükségletüket nem ismerhetik. A

kitöltők között csupán négy nevelő beosztású kollégát, néhány gyógypedagógust és pszichológust találtam.

1.11. Az intézmények típusának meghatározásáról

Tanulságos, hogy a kérdőív I. részében, ahol az intézmény típusának megjelölését kértük, igen sok téves válasszal találkoztunk. Sok esetben az általános iskola és diákotthon magát kiskorú fogyatékosok otthonának tüntette fel, annak ellenére, hogy fentebb az intézmény címében az általános iskola és diákotthon nevet írták le. Ugyanilyen besorolási gondot jelentett több kitöltőnek a gyermekotthon és a lakásotthon közötti különbségtétel. Ezekben az esetekben a férőhelyek száma alapján következtettünk a valós intézménytípusra.

II. A SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK PROBLÉMATÍPUSAI

A kérdőív második részének eredményei a jelölt problémacsoportok és ellátási forma szerint kerültek összesítésre. Az esetek összetettsége és a terminológia nem egyértelmű használata miatt több esetben előfordult, hogy egy-egy gyermeket vagy fiatalot több problématípusba is besoroltunk.

Az alábbiakban a numerikus adatok és a szöveges válaszok elemzéséből kapott, az egyes problématípusokkal összefüggő főbb kérdésekre térek ki.

Speciális szükségletű gyermekek megyénkénti megoszlása a Gyvt. 58. § (1) bekezdése alapján*

| Év | tartósan beteg | fogyatékos | beilleszkedési zavar | magatartási zavar | tanulási zavar | szenvedély-beteg | kora miatt különleges ellátást igénylő | bűncselekményt elkövetett |
|------------------------|----------------|------------------|----------------------|-------------------|----------------|------------------|--|---------------------------|
| Főváros | 87 | 258 | 208 | 281 | 430 | 45 | 111 | 52 |
| Baranya | 45 | 240 ⁿ | 43 | 111 | 69 | 12 | 20 | 19 |
| Bács-Kiskun | 70 | 263 | 36 | 110 | 93 | 43 | 88 | 17 |
| Békés | 13 | 127 | 23 | 51 | 38 | 25 | 53 | 8 |
| Borsod-Abaúj-Zemplén | 56 | 428 | 43 | 67 | 89 | 22 | 172 | 19 |
| Csongrád | 9 | 187 | 23 | 36 | 66 | 8 | 53 | 20 |
| Fejér | 14 | 153 | 56 | 75 | 82 | 39 | 35 | 3 |
| Győr-Moson-Sopron | 1 | 132 | 39 | 45 | 35 | 8 | 117 | 15 |
| Hajdú-Bihar | 39 | 323 | 90 | 201 | 232 | 83 | 119 | 24 |
| Heves | 8 | 131 | 35 | 36 | 43 | 14 | 68 | 14 |
| Jász-Nagykun-Szolnok | 30 | 426 | 12 | 48 | 81 | 0 | 39 | 8 |
| Komárom-Esztergom | 20 | 195 | 19 | 154 | 29 | 5 | 7 | 17 |
| Nógrád | 8 | 83 | 17 | 40 | 52 | 3 | 33 | 8 |
| Pest | 30 | 210 | 27 | 49 | 69 | 37 | 70 | 8 |
| Somogy | 28 | 251 | 48 | 100 | 102 | 14 | 78 | 14 |
| Szabolcs-Szatmár-Bereg | 98 | 384 | 152 | 149 | 293 | 3 | 51 | 27 |
| Tolna | 18 | 157 | 12 | 20 | 66 | 0 | 32 | 6 |
| Vas | 5 | 225 | 12 | 40 | 44 | 0 | 67 | 14 |
| Veszprém | 13 | 201 | 62 | 84 | 152 | 23 | 10 | 14 |
| Zala | 9 | 194 | 64 | 85 | 106 | 22 | 41 | 12 |
| Összesen: | 601 | 4568 | 1021 | 1782 | 2171 | 406 | 1264 | 319 |

Az adatok tájékoztató jellegűek, mivel sok megyéből az adatközlés hiányos volt.

//. 1. Tartósan betegek

Az általános iskola, diákotthon és gyermekotthon többfunkciós intézményekben az összes gyermekvédelmi gondoskodásban lévő gyermek és fiatal felnőtt száma meghaladja a 2500 főt³³. Az adatgyűjtés azonban kiterjedt a Szociális törvény hatálya alá tartozó kiskorú fogyatékosok otthonaira is, ahol szintén elhelyezhetnek átmeneti vagy tartós nevelt gyermekeket.

A kérdőívek alapján csekély számú az ilyen típusú intézményekben elhelyezett tartósan beteg gyermek. Ezt az adatot nem tartom hitelesnek, ugyanis, mint ismert, a fogyatékoság gyakorta jár együtt tartós betegséggel. A kapott érték valóságát megkérdőjelezi az is, hogy a megyék többségében a fogyatékkal élők intézményeiben nem jeleztek tartósan betegeket. Erre az ellentmondásra adható válaszok:

- csupán felületes visszajelzés érkezett az ellátóhelyek többségéből,
- vagy ezekben az intézményekben a tartós betegséget „nem tartják” speciális szükségletnek, ugyanis erre fel vannak készülve, azaz megfelelő képzettségű és végzettségű szakemberek dolgoznak ezeken a helyeken.

Magyarán egy-egy intézményben csak azt jelölték meg speciális szükségletnek, problémának, amire nincsenek a kollégák felkészítve (ugyanazt tapasztaltuk a tanulási problémákkal kapcsolatban a fogyatékosokat ellátó intézményekben).

//. 1.1. Problémák a „tartósan beteg” kifejezés körül

A fő probléma, hogy nincsen definiálva, mi számít tartós betegségnek. A Gyermekvédelmi törvény csak utal egy másik jogszabályra az 5. § p) pontjában (tartós betegség: azon kórforma, amely a külön jogszabályban meghatározott magasabb összegű családi pótlékra jogosít). Ez a jogszabály a 17/1990. (V. 8.) SZEM rendeletet a magasabb összegű családi pótlékra jogosító betegségekről és fogyatékosokról, valamint az orvosi igazolások kiadásának-eljárási szabályairól. Emellett még segítséget, eligazítást nyújthatna a Gyermekvédelmi törvény által nem hivatkozott, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, ami a más fogyatékosok definícióját adja meg.

A fentieket figyelembe véve nem állapítható meg a gyermekvédelmi szakellátórendszerben tartósan beteg gyermekek száma. A kapott információk alapján szükségesnek látszik, hogy a Gyermekvédelmi törvény módosításakor – a másik jogszabályra való utaláson túl – pontosítsák, ki számít tartósan betegnek, s ennek milyen jellegű kihatása van a személyi és a tárgyi feltételek alakulására. A pontosítás során tisztázni kell, hogy a jogszabályban felsorolt – magasabb családi pótlékra jogosító – betegségek közül a gyermekvédelmi szakellátási rendszerben melyik bír relevanciával. Szükséges továbbá az egyes tartós betegségek esetében a szegregáció – integráció kérdését módszertani szempontból megvizsgálni.

II.2. Fogyatékosok az ellátórendszerben

A fogyatékoságról – a szó klasszikus értelemben vett jelentéséről – a szakemberek többségének viszonylag jó ismeretei vannak. A táblázat erre vonatkozó kérdéseire adott válaszok tekinthetők a legmegbízhatóbbaknak. Ennek az az oka, hogy a fogyatékos

³³ v. ö.: Domszky András – Büki Péter: Helyzetjelentés az általános iskola és diákotthonokról. In: Család, Gyermek, Ifjúság. 9. évf. 2000/5. sz. 31-32. o.

gyermek állapotáról szakvélemény készül a különböző szakértői és rehabilitációs bizottságokban. A gondot csupán a már említett más fogyatékosok besorolása adta. Jó példa erre az autista, a hiperaktív, illetve a POS-os gyermek besorolása a magatartászavarokkal, illetve a személyiségük állapota miatt speciális ellátást igénylők csoportjába (részletesen lásd 11.3.).

Pontosításra szorul a halmozottan sérültek definíciója. A definíciót adó kollégák többsége megragadta a probléma lényegét, ám igazán pontos meghatározással csak elvétve találkoztam. Ez abból adódhat, hogy a gyermekotthoni nevelők felsőoktatási tanulmányaik során nem jutottak hozzá alapvető gyógypedagógiai ismeretekhez, ami a gyermekvédelmi munkában szinte nélkülözhetetlen.

Az idézett 17/1990 (V. 8.) SZEM rendelet alapján: „Halmozott értelmi, mozgás- és érzékszervi fogyatékoságok, melyek csak együttesen felelnek meg a rendeletben meghatározott feltételeknek.”

Lányiné dr. Engelmayer Ágnes szerint a „halmozott fogyatékoság olyan állapot, amely egy vagy több azonos vagy egymástól független időben fellépő biológiai sérülés/károsodás következményeként jön létre, és több funkcióterületre kiterjedő fogyatékosággal jár. (...) Mindegyik részfogyatékoság különböző súlyosságú lehet, a fejlődést oly módon befolyásolja, hogy nem egyszerűen elkülönült fogyatékoságok összegeződéséről van szó, hanem egy sajátos, új típus megjelenéséről.”³⁴

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő fogyatékkal élő gyermekek többsége általános iskola és diákotthonban nyer elhelyezést. Ezen intézményekre a mai napig jellemző a nagy csoportban történő elhelyezés. Az intézmények zöme nem az ellátottak igényei szerint épült, hanem korábban más célra használták azokat. Nem ritka a több száz éves (műemlék) kastélyotthon, stb. Átalakításuk elkerülhetetlen.³⁵

II.3. Személyiségük állapota, valamint magatartásuk miatt speciális ellátást igénylő gyermekek és fiatalok

A kérdőívben ezen a helyen tudatosan tértünk el a Gyermekvédelmi törvény terminológiájától. Beilleszkedési zavar helyett „személyiségük állapota miatt különleges nevelést igénylőkre” kérdeztünk rá. A törvény által említett beilleszkedési zavar ugyanis egy főcsoport, aminek alcsoportja a magatartási zavar.

A numerikus adatok alapján a kollégák körülbelül 1600 személyiségproblémával, és ennél is több, mintegy 1700 magatartási problémával küzdő gyermeket és fiatalot jelöltek. 1999. december 31 -én a gyermekvédelmi szakellátórendszerben (nevelőszülőknél és gyermekotthonokban) gondozottak száma 20000 (pontosan 19987 fő³⁶) volt.

A számok ismeretében azt mondhatnánk, hogy a személyiség problémákkal és a magatartászavarokkal küzdő gyermekvédelmi szakellátórendszerben lévő gyermekek aránya a gyermekvédelmi szakellátási rendszerben elhelyezett gyermekek populációjához viszonyítva 16,5% volt 1999-ben. Ez az arány azonban nagymértékben csökken, ha

³⁴ Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó. Budapest, 1997. Lányiné dr. Engelmayer Ágnes szócikke.

³⁵ Erre lehetséges módozatot kínál Bükki Péter- Szikulai István: Stratégiai lépések gyermekotthonok szakmai átalakításához. In: HÁLÓ, a Szociális Szakmai Szövetség Hírlevele. 6. évf. 10. szám, 2000. október.

6 Forrás: Tájékoztató a család-, gyermek- és ifjúságvédelemről, 1999. év. A Szociális és Családügyi Minisztérium kiadványa, 2000.

figyelembe vesszük a numerikus adatok mellé írt szöveges válaszokat (tünetek, problémák, okok).

A személyiségzavart 538 esetben 190 ellátóhelyről jelezték, magatartási problémát pedig 686 esetben 238 ellátóhelyről.

A több mint hatvan – a kollégák által felsorolt – tünetből, problémából, okból mintegy 20 még a megfogalmazásában is azonos a személyiség problémáknál és a magatartási zavaroknál, a többiek pedig azonos tartalommal bírnak. Ezért szükségesnek és elkerülhetetlennek tűnik az elemzés során e két problématípus összevonása.

A mintegy 460 ellátóhelyről (gyermekotthonok, nevelőszülők, általános iskola és diákotthon, stb.) beérkezett szöveges válaszokat elemezve viszonylag pontos problémalistához jutottunk a személyiség és a magatartási zavarokkal kapcsolatban.³⁷

A feltüntetett tünetek, problémák, okok négy fő csoportba sorolhatók az alábbi táblázatok szerint:

- I. Neurotikus fejlődésirányba sorolható tünetek
- II. Antiszociális fejlődésirányba sorolható tünetek
- III. Pszichotikus fejlődésirányba sorolható tünetek
- IV. Egyéb tünetek, problémák felvetése

| I. NEUROTIKUS FEJLŐDÉSIRÁNYTŰNETEI | szám |
|---|------|
| ágybavizelés | 28 |
| enkoprézis | 1 |
| hajtépés | 2 |
| tikk | 6 |
| labilis idegzet | 7 |
| neurotikus | 34 |
| <i>hisztéria</i> | 8 |
| <i>kényszerselekvések</i> | 4 |
| szorongás | 18 |
| introverzió | 5 |
| éjszakai felriadás | 9 |
| alacsony toleranciaszint | 8 |
| <i>alkalmazkodás zavara</i> | 47 |
| <i>a közösségi szabályokhoz nem tud alkalmazkodni</i> | 16 |
| drogozás | 11 |
| tárgykapcsolati és kötődési problémák | 18 |
| identitászavar | 7 |
| krízisek | 38 |
| nárcisztikus | 2 |
| talajtalanság, bizonytalanság, céltalanság | 6 |
| <i>önpusztító élelvitel</i> | 2 |
| magatartászavar | 24 |
| érzelmi élet zavarai | 18 |
| szuicid (kísérletek) | 12 |

³⁷ Ebben a munkában nagy segítségemre voltak a SZCSM munkabizottságának tagjai: Dr. Haár Zsuzsanna, Szalayné Nagy Márta és Dr. Volentics Anna.

| II. ANTISZOCIÁLIS FEJLŐDÉSIRÁNY TÜNETEI | szám |
|--|-------------|
| agresszivitás | 139 |
| alacsony toleranciaszint | 8 |
| <i>alkalmazkodás zavara</i> | 47 |
| <i>közösségi szabályokhoz nem tud alkalmazkodni</i> | 16 |
| antiszociális, antiszociális csoportba kerülés | 72 |
| disszociális | 4 |
| iskolakerülés, csavargás | 44 |
| szökés | 28 |
| indulatvezéreltség | 13 |
| korábbi negatív kapcsolatai befolyásolják viselkedését | 6 |
| <i>önpusztító életvitel</i> | 2 |
| magatartászavar | 24 |
| szociopátia | 4 |
| aszociális | 24 |
| III. PSZICHOTIKUS FEJLŐDÉSIRÁNY TÜNETEI | szám |
| depressziós | 13 |
| <i>hisztéria</i> | 8 |
| <i>kényszerselekvések</i> | 4 |
| borderline | 4 |
| IV. EGYÉB TÜNETEK, OKOK, POBLÉMÁK | szám |
| átélt traumák | 3 |
| bántalmazás | 12 |
| gyászreakció | 2 |
| hangulati labilitás | 8 |
| alulmotiváltság | 9 |
| prostitúció | 3 |
| szexuális élet problémái | 7 |
| személyiségzavar | 5 |
| faji megkülönböztetés | 1 |
| pirománia | 2 |
| hospitalizációs ártalom | 14 |
| autisztikus | 10 |
| részképesség zavarai | 9 |
| mozgáskoordináció zavara | 6 |
| túlkoros | 1 |
| fogyatékos | 41 |
| hipermotilitás, hiperaktivitás | 76 |
| súlyos mentális zavarok | 3 |
| POS | 10 |
| figyelemzavar | 24 |
| fokozott egyéni bánásmódot igénylő | 8 |
| fáradékonyság | 2 |
| infantilizmus | 6 |
| retardáció | 4 |

kommunikációs nehézség

3

A „szám” rovatban nem az esetek száma szerepel, hanem az, hogy az adott tünetet, problémát hány ellátóhelyről jelezték. A vastag dőlt betűvel jelzett tüneteket, problémákat több kategóriába is beillesztettem. Ennek az az oka, hogy a kérdőívek kitöltői nem jelölték az adott probléma fokát, mértékét, sem azt, hogy az adott problémáról készült-e szakvélemény.

Az egyéb tünetek, okok, problémák közé kerültek mindazok, amiket a kollégák a személyiségzavarok és a magatartászavarok kategóriájához soroltak még, de azok tipikusan nem tartoznak ebbe a problémakörbe. Az Egyéb kategóriába sorolt problémák pl. a tanulási zavarokhoz tartoznak, vagy csak áttételesen okozhatnak személyiség, illetve magatartászavarokat.

Külön kiemelendő öt problémacsoport további kutatási, illetve módszertani szempontból. Ezek:

- az agresszivitás;
- a „kisebb kamaszkori krízisek”;
- a pszichoszexuális fejlődés zavarai;
- a disszociális tünetek (szökés, iskolakerülés, csavargás, lopás);
- a közösségi élettel kapcsolatos problémák.

Az agresszivitás – mint az látható volt – 139 ellátóhelyen jelentett problémát. (Mivel sok ellátóhely csupán numerikus adatokat küldött, számolni kell a látenciával.) Az agresszió ily nagymérvű előfordulása több kérdést vet fel, amelyekre újabb kutatást kéne alapozni, hogy a pusztán számokon túl módszertani segítséget is kapjanak a területen dolgozó szakemberek. Ezek a kérdések a következők:

- Milyen típusú az agresszió?
- Milyen mértékű az agresszió?
- Mi váltja, váltotta ki az agressziót?
- Milyen „jelzőrendszer” működik az ellátóhelyeken?
- Az agresszió kezelésének helyi lehetőségei, módszerei?

Kisebb kamaszkori krízisek kategóriájába a „jelzés nélküli krízisek”, a „kamaszkori válság tünetei”, az „önértékelési és az önérvényesítési problémák” kerültek. Az összevonás eredményeképpen kiderült, hogy ilyen jellegű problémák 38 ellátóhelyen jelentek meg (természetesen ebben az esetben is számolni kell a látenciával). A problémacsoport kiemelése képzési (továbbképzési), módszertani szempontból fontos.

A pszichoszexuális fejlődés zavarai gyűjtőnévvel a következő problémacsoportot jelöltem: prostitúció, homoszexualitás stb. Mindezek együtt mintegy 22 ellátóhelyen jelentenek problémát a kérdőívek alapján. Informális ismereteink azonban sokkal nagyobb előfordulást sejtetnek.

Szintén az igen magas előfordulási gyakoriság miatt szükséges kiemelni a szökés, csavargás, iskolakerülés, a disszocialitás problematikáját. A szökés okait külön kutatásban feltárni módszertani szempontból lenne tanulságos.

A közösségi élettel kapcsolatos problémák közé került az alacsony toleranciaszint, az alkalmazkodás korlátozottsága, valamint a gyermek/fiatal (közösségi) szabályokkal, szabálytudatával és értékrendjével kapcsolatos nehézségei. Ezek összesen 122 ellátóhelyen jelentenek problémát (látencia nélkül!). A közösségi élettel kapcsolatos problémák „megszüntetésére” módszertani ajánlást kell kiadni, illetve a gyermekotthonok működésnek

szabályairól és követelményeiről szóló módszertani levélben foglaltak végrehajtásában kell megfelelő segítséget nyújtani.³⁸

II.4. Tanulási zavarokkal küzdő gyermekek

Tanulási zavarnak tekintem – elfogadva Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta definícióját – „azt az – intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív pszichológiai tünetegyüttessel. Ezek a részképeség-zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, írás és/vagy matematika elsajátítását. A teljesítménykudarok másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőttkorban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet enyhe értelmi fogyatékoságnál, érzékszervi sérülésnél és beszédhibáknál. Ezekben az esetekben is (specifikus) tanulási zavarról beszélünk.”³⁹ A neurotizáló hatást jól tetten érhetjük, mert számos esetben regisztráltak a kérdőíven a személyiség- és a magatartászavaroknál tanulási-, illetve részképeség-zavarokat, POS-t.

A gyermekotthonokban elhelyezett gyermekek és fiatal felnőttek esetében beszélhetünk egy harmadlagos neurotizáló hatásról is. Ez maga a korábbi ingerszegénység, rossz családi milió, illetve a családból való kikerülés okozta krízis.

A fogyatékosokat ellátó intézményekben (főleg az általános iskola és diákotthonokban) a felmérés szerint országosan csupán 910 tanulási zavarral küzdő gyermek volt 1999. november 1-jén, holott az ilyen típusú intézményekben mintegy 2500 átmeneti és tartós nevelt gyermek él. Ez az adat nem tekinthető valósnak, mert ezekben az intézményekben a tanulási problémát minden bizonnyal „természetesnek” tartják, ezért nem tüntették fel.

A kitöltő kollégák által jelzett tanulási problémák, tünetek arra mutatnak rá, hogy ezeket a gyermekotthoni nevelők jobban ismerik, mint a magatartási zavarok és a személyiségproblémák okait. Ez adódhat abból, hogy a nevelők zöme pedagógus alapvégzettségű, illetőleg abból, hogy a gyermekotthonok sokkal szorosabb – napi – kapcsolatban állnak a közoktatási intézményekkel (pl. fogadóórák, szülői értekezletek), mint pl. a gyermekpszichiátriai és a gyermekneurológiai szakrendelésekkel. Mindezekből az következik, hogy a tanulási zavarok esetében a szöveges válaszok relevánsak voltak, így a tanulási problémákkal küzdő gyermekek jelzett számát elfogadhatjuk. Az általános iskola és diákotthonokban, valamint a kiskorú fogyatékosok otthonaiban élő gyermekeket nem számítva mintegy 1500 tanulási problémával küzdő gyermeket jeleztek. Ismerve azonban a gyermekvédelmi szakellátórendszerbe kerülő gyermekek szociokulturális hátterét, számítani kell nem csekély százalékú látenciára.

³⁸ Domszky András: A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről, OCSGYVI, Budapest, 1999

³⁹ Sarkady Kamilla – Zsoldos Márta: Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. In: Magyar Pszichológiai Szemle. XLVIII-XLIX. kötet; Új sorozat 32-33. 1992-93./3-4. szám 255-269.0.

II.5. Gyermekvédelmi gondoskodásban lévő „szenvedélybeteg” gyermekek

A szenvedélybetegek megyei megoszlása

| megyék | esetszám |
|------------------------|------------|
| Főváros | 61 |
| Baranya | 9 |
| Bács-Kiskun | 31 |
| Békés | 25 |
| Borsod-Abaúj-Zemplén | 23 |
| Csongrád | 26 |
| Fejér | 39 |
| Győr-Moson-Sopron | 30 |
| Hajdú-Bihar | 122 |
| Heves | 13 |
| Jász-Nagykun-Szolnok | 0 |
| Komárom-Esztergom | 5 |
| Nógrád | 2 |
| Pest | 35 |
| Somogy | 10 |
| Szabolcs-Szatmár-Bereg | 5 |
| Tolna | 0 |
| Vas | 0 |
| Veszprém | 18 |
| Zala | 37 |
| összesen | 491 |

A kérdőívben szöveges válaszadással szenvedélybetegség esetén 59 ellátóhelyen éltek (egy-egy ellátóhelyen több szenvedélybetegséget is feltűntettek problémaként). Ezek az intézmények szenvedélybetegségségnek tekintették:

- a dohányzást (41 ellátóhelyen);
- az alkohol fogyasztást (9 ellátóhelyen);
- a játékszenvedélyt (4 ellátóhelyen);
- a „drogot” (15 ellátóhelyen);
- a szipuzást (14 ellátóhelyen);
- a gyógyszer kombinálását alkohollal (2 ellátóhelyen).

A szöveges válaszokból sajnos nem derült fény arra, hogy hányan vannak az úgynevezett kontrollált drogfogyasztók, egyáltalán milyen drogokat használnak a gyermekvédelmi szakellátórendszerben elhelyezett fiatalok. Nem derül ki a kísérletező, a szociális/rekreációs, a helyzetszituatív, az intenzifikált használók és a kényszeres drogfogyasztók száma.⁴⁰ Ezért a fenti összesítő táblázat eredményeit nem tekinthetjük teljes mértékben érvényesnek.

A gyermekvédelmi gondoskodásban levők populációján belül a közel 500 fő szenvedélybeteg „csupán” 2,5 %. Ez az adat messze elmarad más kutatások eredményeitől, ez is megkérdőjelezi a fenti adatok, válaszok helytállóságát.

⁴⁰ Bővebben lásd: Rácz József: A drogfogyasztó magatartás. Medicina, Budapest, 1988.

II.6. Koruk miatt különleges ellátást igénylők

A koruk miatt különleges ellátást igénylők esetében az elhelyezési forma és annak módszertana kidolgozott, ám folyamatos fejlesztése, a Gyermekvédelmi törvény szellemiségéhez igazítása nélkülözhetetlen, különösen az intézményi elhelyezés tekintetében.

A koruk miatt – 0-3 évesek – különleges ellátást igénylők esetében vitatott: egyáltalán önmagában ez az életkor speciális szükségletnek tekinthető-e? Több ellátóhelyről kaptunk olyan visszajelzést, hogy a koruk miatt speciális szükségletűek a kamaszok, illetve az utógondozói ellátott fiatal felnőttek. Ez lehet a jogszabály sajátos értelmezése, illetve a jogszabály nem ismerésének következménye.

//. 7. Egyéb rendellenességben szenvedő speciális szükségletű gyermekek

A feldolgozott kérdőívek alapján 307 esetet regisztráltunk országos szinten.

Az „egyéb” rendellenességeket a jogszabály (Gyvt. 58.§ (1)) nem tartalmazza. Mégis szükségesnek tartottuk, hogy legyen egy olyan hely, ahol feltüntethetnek olyan problémákat, tüneteket a kitöltő kollégák, amiket más helyre nem tudtak besorolni.

Az „egyéb rendellenességre” adott szöveges válaszok igen eltérő képet mutatnak. Szép számmal van közöttük egészségügyi probléma (rossz fogazat, lábboltozat, hormonzavar, stb.), de más – a fenti kategóriákba besorolható is: borderline, hospitalizáció, mentális retardáció, kényszeres evés, körömrágás, stb. Ez utóbbiakat a feldolgozás során a személyiségük állapota, valamint magatartásuk miatt speciális ellátást igénylő gyermekek és fiatalok közé soroltuk be (II.3. pont).

II.8. Gyermek és fiatalkorú bűnelkövetők

A Gyermekvédelmi törvény 58.§ (1) bekezdésében direkt módon nem esik szó a gyermek- és a fiatalkorú bűnelkövetőkről. Csupán a speciális gyermekotthon reszocializációs feladatából következtethetünk arra, hogy a jogalkotó a bűncselekményt elkövetett gyermekkorúakra és fiatalkorúakra is gondolt. A probléma nagysága, valamint a napjainkig tartó szakmai viták (pl. a büntethetőség alsó korhatárának csökkentése) vezetett arra minket, hogy a bűnelkövetőkre is kiterjesszük a vizsgálódást. Fontosnak tartottuk, hogy megtudjuk, a bűnelkövetés milyen más problémákkal társul. A kapott adatokból a bűncselekmény típusa (pl. vagyon elleni, személy elleni bűncselekmények) nem derül ki. Sajnos arra sem kaptunk választ, hogy az adott bűncselekménnyel kapcsolatban sor került-e büntetőeljárás lefolytatására.

II.9. Kezelési nehézségek – megoldási módok

A kérdőív IV. részében a válaszolók szabadon írhatták le, hogy a jelzett speciális szükségletű növendékek gondozása milyen nehézséget jelent, s hogy milyen megoldási módokkal próbálkoztak, illetve miket javasolnak.

A 460 ellátóhelyről összesen 337 értelmezhető nehézséget és 217 megoldási módot, illetve javaslatot közöltek az intézmények. Az alábbiakban azok a nehézségek és megoldási módok olvashatók, amelyeket a válaszadó intézmények legalább 2%-a jelzett.

II.9.1. Kezelési nehézségek

| Probléma megjelölése | Hány intézmény jelezte |
|---|-------------------------------|
| Szakemberhiány | 51 |
| Agresszivitás | 20 |
| Iskoláztatás | 16 |
| Integráció | 16 |
| Nevelési tanácsadó túlszűfolttsága | 15 |
| Nevelési eszközök hiánya | 13 |
| Ambuláns gondozás nem elegendő volta | 13 |
| Ismeretek hiánya | 11 |
| Egyre több speciális gondozást igénylő eset | 11 |
| Túlszűfolttság | 10 |
| Szökés | 9 |
| Elmulasztott korai diagnózis | 9 |
| Intézményi háttér hiánya | 9 |
| Megoldási mód hiánya | 9 |
| Áthelyezés | 9 |

II.9.2. Megoldási módok

| Megoldási módok megjelölése | Hány intézmény jelezte |
|---|-------------------------------|
| Külső szakember bevonása | 56 |
| Fokozott gondoskodás | 29 |
| Tréning a növendékeknek | 22 |
| A problémák belső szakemberrel való megoldása | 21 |
| Együtműködés az iskolával | 17 |
| A gyermekek szeretete | 10 |

A vizsgálat adatai jelzik a kezelhetőségi problémákat jelentő tüneteket, nehézségeket, a megoldási próbálkozásokat.

A válaszok alapján (a nehézségek aránytalanul nagy száma és sokfélesége miatt) szükség van egy olyan rövidtávú célzott kutatási programra, mely a lakásotthonok, gyermekotthonok csoportjaira, csoportvezető nevelőire, valamint a legsúlyosabb problémákra, kezelhetőségi gondokra irányul. Ezen újabb vizsgálatok) adatai közelebb vihetnek bennünket a speciális gyermekotthoni problematika megoldásához.

III. ÖSSZEFOGLALÁS

Nem sikerült ugyan pontos adatokat kapnunk a speciális szükségletű növendékek számáról és területi megoszlásáról, ennek ellenére mintegy 17000 gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekről és fiatalról szereztünk információt. A gyermekekről

szerzett információk mellett sikerült egy viszonylag teljes országos címlistát is összeállítanunk.

A probléma nagyságára, illetve a megoldás hiányára hívta fel a figyelmet, hogy a kérdőívek kiküldését követően számos kérdéssel fordultak hozzánk a kollégák (főleg azokból a megyékből, amelyekkel Intézetünk korábban szinte semmiféle szakmai kapcsolatban nem állt, illetve ahonnan még megyei gyermekvédelmi koncepciót sem kaptunk).

Sikerként „könyvelhetjük el”, hogy – ennek a kutatásnak az eredményeire is támaszkodva – a Szociális és Családügyi Minisztérium illetékes főosztálya létrehozott egy úgynevezett Speciális Bizottságot, melynek alapfeladata az 58.§ (1) bekezdésének kibontása.

A kapott szöveges válaszok hozzávetőleges képet adtak a gyermekvédelmi szakellátórendszerben lévő speciális szükségletű gyermekek és fiatalok főbb problémáiról, valamint a kollégák ismereteiről.

A nyert adatok, a feltárt problémák alapján 2000. novemberében a Minisztérium megbízásából újabb felmérésbe kezdhettünk. Reményeink szerint ennek a kutatásnak az eredményei, valamint a jelenleg folyó felmérés jelentős módszertani segítséget tud nyújtani a területen dolgozó kollégáknak, az intézményhálózat fenntartóinak pedig kijelöli a innováció lehetséges útjait.

Javaslatok:

A jogszabályok módosításakor törekedni kell a jogharmonizációra, azaz hogy a különböző területeket szabályozó jogszabályaink azonos terminusokat használjanak (pl. oktatásügy, szociálpolitika, stb.), és ezek a terminusok feleljenek meg a tudomány által használt terminusoknak, valamint a módosuló jogszabályok feleljenek meg az uniós elvárásoknak.

Az 1999. évi adatokat összevetve a 2000. évi kutatás és felmérés adataival, továbbképzéseket kell tartani a speciális szükségletű gyermekek és fiatalok nevelésének szakszerűbbé tétele érdekében. A képzéseket, továbbképzéseket, konferenciákat a megyei/regionális adatok, problémák ismeretében célszerű megyénként/régiónként lebonyolítani. A helyi tapasztalatok eredményeit pedig országos konferencián kellene ismertetni.

Az új módszerek meghonosítása érdekében tanulmányozni szükséges a külföldi tapasztalatokat.

Írta: Sós Mari

TERMÉSZET- ÉS KÖRNYEZETVÉDŐ TÁBOROK

A Marczibányi Téri Művelődési Központ és a Xantus János Természet- és Környezetvédelmi Oktatóközpont már évek óta számos ismeretterjesztő rendezvény házigazdája. Szoros együttműködésben dolgozunk számos jelentős szervezettel (pl.: Magyar Madártani Egyesület, KOKOSZ, Magyar Természetbarát Szövetség, Nemzeti Parkok Igazgatóságai, Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület, TIT, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Magyar Karszt- és Barlangkutató Társaság stb.) valamint a kerületi általános és középiskolák diákjaival, tanáraival.

Az Oktatóközpont feladata az emberek helyes környezettudatos szemléletének kialakítása. Ezen belül kiemelten kezeljük, hogy a pedagógusok, az iskolások ismerjék meg az élő és élettelen környezet eredeti állapotát, óvják gazdag természeti értékeinket, s őrizzék meg maguk gyönyörűségére, utódaik jövőjére. Törekszünk arra, hogy a környezettudatos szemlélet formálása a szabadban történjen. Környezetünk természeti értékeit fölkeresve, azokat megismerve más szemmel nézzük a bioszféra sokszínűségét, többre értékeljük a környezetvédelem fontosságát. A környezeti nevelési programokon – az ismeretterjesztés mellett – nagyon fontos az élményekkel tarkított, a természethez érzelmi kötődést kialakító kirándulás, játék, bemutató foglalkozás, szaktábor.

A táborainkban folyó környezeti neveléssel nemcsak a környezet védelmét kívánjuk megismertetni, hanem inkább a környezettel való együttélést, az emberek és a környezet közötti kölcsönkapcsolatokat szeretnénk bemutatni a gyerekeknek. Az alkalmazott feladatok megoldásai nem pusztán természettudományosak, hanem történelmi, politikai, gazdasági, kulturális és több más szempontot is magukba foglalnak, s egyéb készségek megszerzését is lehetővé teszik (pl.: kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési, döntési képesség stb.).

A táborok sok helyszíne előnyös az élő környezetben zajló folyamatok megértésére, a környezetkímélő és környezettudatos életmód kialakítására, valamint aktív környezet- és természetvédelmi tevékenységekre. A táborok színvonalát garantálja a táborvezetők magas szintű és többirányú képzettsége és elhivatottsága, szakmai tapasztalata. A kézművességgel a saját kezűleg készített tárgyak értékét hangsúlyozzuk a tömegcikkék egyeduralmával szemben.

Figyelembe vesszük a résztvevők koránál, hogy milyen módon és mértékben tudnak bekapcsolódni a természet- és környezetvédelemmel kapcsolatos munkákba. A 10-12 éves korban kezdődik az érdeklődés különböző szakterületek iránt, ebből következőleg a természethez fűződő kapcsolatukat érdemes ebben a korban kialakítani. Szívesen végeznek élményeket adó munkafolyamatokat, s a fajvédelembe (rovarok, madarak) is egyre tudatosabban képesek bekapcsolódni. A 13-16 évesekre jellemző az iskolán kívüli világ felé fordulás. Ennél a korosztálynál a gyakorlati vonatkozásban – élmény- és drámapedagógia – igyekszünk többet nyújtani, hiszen az elméleti tudás halmozásával könnyen csökkenhet érdeklődésük. A különböző egyéni érdeklődést igyekszünk a sokszínű tevékenységgel kielégíteni.

CSERÉPFALU, 2001. JÚLIUS 2-8. KAPTÁR TÁBOR

Egy véletlen segített hozzá, hogy eljussunk erre a kedves bükkaljai településre, Cserépfalura. Világjárókkal és madarászokkal mentünk kirándulni a Hór-völgybe, s megkértük a helybéli polgármestert, Kósik Istvánt, hogy engedélyezze soronkívüli látogatásunkat az Oszlai tájházban. Ő kedvesen méltatlankodott, hogy vidékük többi nevezetességére miért nem vagyunk kíváncsiak... A Bükkalja borvidék részeként a Bükki Nemzeti Park szomszédságában található az 1200 fős, 750 éves település, Cserépfalu. Kedves lakói szívesen kalauzolják a hozzájuk látogatókat, s a környék is bővelkedik látnivalókban, természeti kincsekben. Úgy gondoltuk, hogy idei Kaptár táborunknak ideális helyszínt találtunk az alábbi programoknak:

1. nap – hétfő

Érkezés – szállást és étkezést a helybéli általános iskola biztosított – után ismerkedés, szabályok megbeszélése, mit szeretnék? – mit nem szeretnék? megbeszélése, csoportépítő játékok, „őrangyal” és „titkos testvér”-választás. Munkafüzetek kiosztása.

Kézműves: gipszmaszkkészítés, sámánfonás, a munkafüzet összefűzése.

Este: ízérezéjáték. (Bekötött szemmel, kóstolással kellett felismerni 12 féle dolgot: magokat, gyümölcsöket stb.)

2. nap – kedd

Természetvédelmi ismeretek, szabályok megbeszélése, természetvédelmi területek, nemzeti parkok szerepe. Tájékozódás térkép segítségével. Túra a Suba-lyukhoz, ahol az ősember életéről beszélgettünk, s elképzeltük, mit érezhetett az itt élő ősről.

Kézműves: agyagedények, agyagékszer, ősemberbaba készítése.

3. nap – szerda

Falujáték keretében csoportokban ismerkedtek a gyerekek Cserépfalu nevezetességeivel. A három óra alatt teljesítendő feladatok a következők voltak:

1. Hány méter magas a református templom?
2. Hány éves a legidősebb cserépfalui polgár?
3. Hogy hívják a legfiatalabb lakost?
4. Mi volt a neves könyvkiadó Cserépfalvi Imre eredeti neve? (Cserépfalvi Emlékszoba)
5. Sorolj fel 3 festményt a Gang-galériából!
6. Mi látható a Honfoglalási emlékművön?
7. Mely csontjai láthatók a Neander-völgyi ősembernek a Subalyuk-múzeumban?
8. Szerezz egy cserépfalui fatojást! (faesztorgályos mesternél)
9. Milyen az 1848-49-es emlékmű? (rajz)
10. Szerezd meg a körzeti orvos pecsétjét!
11. Kóstold meg a Gazdaházban a helyi, kemencében sült finomságot, a „lúdnyakat” és írd le a receptjét!
12. Kérdezd meg a 80 éves kovácsmestertől a lópatkolás menetét, és írd le a hozzávaló szerszámok nevét!
13. Szerezd meg a polgármester aláírását!

A gyerekek mindannyian lelkesen vetették be magukat a falu feltérképezésébe, s bár nem beszélünk le előre mindent, a helybeliek nagyon készségesek voltak. Legnagyobb sikere a „lúd-nyak”-kóstolásnak volt, hiszen ebből a kenyértésztából készült 3 féle ízesítéssel készített édességből annyit ehettek, amennyi beléjük fért, s a nénik szívesen meséltek is, míg készült a finomság.

Délután a maszkokat festettük ki, majd látogatást tettünk „Kisamerikába”, a falut övező Berezdi sétányon levő barlanglakásoknál. Utána bükkaljai borkóstolás volt a neves, kőkatonák őrizte pincében. Megismerkedtünk a riolittufába vájt domborművek eredetével, a szőlőműveléssel, a bortermeléssel. Este egy egri bábművész előadásában az „Egervár históriáját” nézhettük meg.

4. nap – csütörtök

Túra az 1437 körül lerombolt Ódor-várhoz – mely kőkori telep, vaskori erőd, középkori rablólovag és huszita vár volt. Itt találkoztunk a közeli Báthory-barlang kutatásával foglalkozó szakemberekkel is.

Kézműves: pólófestés – batik, sablon, kézi festés, textil-decoupage.

A falusi olimpia különféle versenyszámaival (tojásgurítás, tojásdobálás, mocsárjárás, pókfutás, gólyalábazás, mezei futás stb.) igencsak próbára tették a hosszú túra után fáradt lábukat. Este növény-felismerési feladatok megoldásával juthattak bélyegekhez az ügyesebbek.

5. nap – péntek

Túra: Ördögtorony kaptárkő felkeresése. Gombahatározás. Kézműves: gyertyamártás, papírmerítés, papírdecoupage.

A számháború után Sáfrány József filmjének megtekintése, melyet Less Nándorral együtt készítették.

6. nap – szombat

Túra: ór-völgyi túra, Oszlai tájház (néprajzi szakvezetés), Less Nándor emlékhely (megemlékezés a kiváló botanikusról).

Kézműves: gyöngyékszer-készítés, papírmárványozás.

Délután az előző napi számháború visszavágójára került sor, majd egy Ki mit tud?-on mutatták be tudásukat – egyénileg illetve csoportban – a résztvevők.

7. nap – vasárnap

Az utolsó nap délelőttjét még sikerült kihasználni: lovas kocsival mentünk a bogácsi gyógyfürdőbe, ahol a hagyományörző énekkarok bemutatkozását is megnézhettük, s a falujátékban megismert néneknek lelkes rajongóiként tapsoltunk. A strandolás után lovas kocsival mentünk vissza, s ebéd és csomagolás után már utaztunk is haza.

A helyi általános iskola egy-egy termében voltak a fiúk-lányok-vezetők, s itt tartottuk a kézműves foglalkozásokat is. Egyik nap sem volt televíziónézés – kivéve a videofilm –, de igyekeztünk annyi programot adni, hogy nem is hiányzott, minden este mesével zárult.

A munkafüzetben található feladatok megoldásával, külön végzett szorgalmi feladatokkal bélyegeket nyerhettek a gyerekek, melyeket beválthattak pl. fagyfaltra, strandbelépőre, lovas kocsizásra, pótvacsorára stb. A „titkos testvérek” is jól működtek – kellemes meglepetéseket szereztek egymásnak úgy, hogy csak az utolsó napon derült ki – ki kinek.

A gyerekek – talán a falujátéknak köszönhetően – szoros ismeretségeket kötöttek a helybéliekkel, s kivétel nélkül mindegyik szívesen jönne ugyanide jövőre is. Igyekeztünk a tábor programjában minél több természeti, építészeti és kulturális értéket bemutatni, de a helybéliek szakvezetése, vendégszeretete nélkül nem tudtunk volna ilyen teljes képet nyújtani.

Szakvezetők: Harmath Anikó – kézműves szakoktató, drámapedagógus, Pályi Attila -
játsszóházvezető, pedagógus, Sós Mari – környezeti nevelő, túravezető