

GONDOSKODÁS – szakértelem és emberség

A Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet folyóirata

III. évfolyam 4. szám

- **Főszerkesztő:** Farkas Péter • **Szerkesztőség:** Barabás Kristóf, Csukovits Nóra, Forrai-Kiss Krisztina, dr. Hajdu Kitti, Mikó F. László, Matolcsi-Papp Zoltán, Mózesné Ruzsák Beáta, Takács Bernadett
- **Szerkesztőségi titkár:** Csukovits Nóra
- **Szerkesztőbizottság:** Dr. Beran Ferenc (PPKE), Dr. Birher Nándor (PPKE), Dr. Bogár László (KRE), Dr. Bugovisz Zoltán (SZIEI), Dr. habil Csizmadia Zoltán (SZIE), Dr. Deli Gergely (NKE), Dr. Juhász Gábor (PTE), Dr. Kaiser Tamás (NKE), Dr. Molnár Attila (NKE), Dr. Nyitrai Ágnes (AVKTF), Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona (EKKE), Dr. Pikó Bettina (SZTE), Dr. Rosta Andrea (PPKE), Dr. Sárkány Péter (EKKE), Dr. Szabó-Tóth Kinga (ME), Dr. habil Tóth Tibor (NSZI)
- **Szerkesztőség és kiadóhivatal:** 1142 Budapest, Ungvár u. 64-66. • Tel.: +36 1 450 3230 • E-mail: gondoskodas@nszi.hu • Honlap: www.nszi.hu
- **Kiadó:** Dr. habil Tóth Tibor főigazgató

TARTALOM

Tóth Rea	
Út a munka világába.....	6
Farkas Péter	
A családi életre nevelés bevezetésének alapkérdése	14
Janó Evelin	
Az oktatás, mint támogató rendszer működése, szerepe gondoskodáspolitikai megközelítésben	26
Szabóné Molnár Szilvia	
A gyermeki lélek a mesék fényében	36
Mikó F. László	
Fiatalok a felsőoktatásban – elkényeztetés, bántalmazó kapcsolatok, függőség	48
ABSZTRAKTOK	52
Szerzőink	55

Áldott Karácsonyi Ünnepeket és Boldog Újesztendőt
kívánunk mindent tisztelt olvasónknak Áprily Lajos versével.

Áprily Lajos

Karácsony-est

Angyal zenéje, gyertyafény-
kincses kezem hogy lett szegény?

Nem adhattam ma semmi mást,
csak jó, meleg simogatást.

Mi győzött érdességemen?
Mitől csókolhat úgy kezem?

Simogatást mitől tanult?
Erembe Krisztus vére hullt?

Szemembe Krisztus-könny szökött?
- kinyúló kézzel kérdezem.
Áldott vagy a kezek között,
karácsonyi koldus-kezem.

Tóth Rea

Út a munka világába

Látássérült (vak) munkavállaló elhelyezkedési lehetőségei a nyílt munkaerő piacon

Kulcsszavak: egyenlő esély, nyílt munkaerőpiac, fogyatékos támogatás, személyes kitartás

Bevezetés

A cikkem elsősorban azt az utat szeretné szemléltetni az olvasóknak, mely kiemelten a saját tapasztalataimon keresztül mutatja be a nyílt munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeket látássérült (vak) fogyatékosággal élő munkavállalóként.

Mielőtt ezen az úton végig mennénk, érdemes körbejárni az idáig elvezető folyamatot, az óvodától az általános szegregált oktatáson át, a gimnáziumi integrációt érintve a felsőfokú egyetemi hallgatói életet speciális szükségletű hallgatóként.

A célom, hogy az olvasók elé tárjam, valamint valódi és reális képet adjak a látássérültek elhelyezkedési esélyeiről, annak minden nehézségéről és pozitív élményeiről egyaránt az életutamon keresztül.

Aliglátóként az élet

1990-ben születtem egy borsodi faluban. Születésemkor csupán édesanyám fedezte fel, hogy a pupillám deformált, és nem reagálok semmilyen vizuális ingerre. Kétségbeesetten járt orvostól orvosig, de nem foglalkozott velem senki. Mikor végre eljutott velem a szemészetre, és hajlandók voltak velem foglalkozni a szemész szakorvosok, már két hónapos voltam. Elmondták, hogy egy orvosi csoda lesz az is, ha egyáltalán bármilyen látásmaradvánnyal fogok rendelkezni, mert csupán foltokban fejlődött ki a látóidegem. Mindezek mellett több más fejlődési tünetegyüttest

fedezett fel rajtam édesanyám pl. kéz, bőr fejlődési rendellenesség, nagyon alacsony testsúly, alacsony növés, egyéb testi fejletlenségek. Ezekre az információkra az orvosok nem reagáltak semmit, nem tudtak diagnosztizálni. 2 hónapos elmúltam, mikor elkezdtem reagálni minimálisan a vizuális ingerekre, 10% alatti látásmaradvánnyal rendelkeztem, de az idő múlásával Dr. Czeizel Endre pártfoglaltságába kerültem, és 2 éves koromra sikerült egy nagyon ritka genetikai születési rendellenességet diagnosztizálni nálam. A **Goltz szindróma** megmagyarázta nálam az összes tünetegyüttest, mely olyan ritka betegség, hogy még a nagy orvosi szakirodalomba is bekerültem. A genetikai betegség furcsa velejárója a folyamatosan burjánzó, növekvő jóindulatú nyálkahártya daganatok felbukkanása test szerte, melyet műtéti úton tudtak az orvosok korábban eltávolítani kevésbé humánus módon. Ennek köszönhetően 20 éves koromra már több mint 20 műtéten estem át.

Mielőtt tovább mennénk, érdemes egy rövid szakmai kitekintőt tennünk, hisz számos szerző körbejárja és definiálja a fogyatékoság, látássérültség és rehabilitáció fogalmát miszerint:

- Bánfalvi (2006) szerint a fogyatékoság meghatározása orvosi, biológiai, gyógypedagógiai és szociológiai szempontból is definiálható, valamint a fogyatékoság fogalmát és kategóriáját létrehozók az épek kategóriája alá sorolhatók. Mivel a fogyatékoság fogalmát az ép és nem fogyatékos fogalommal szorosan

egymás mellé feltételezi, ezért Bánfalvi úgy véli, hogy ezek alapján pont maguk az ép emberek hozzák létre a fogyatékos fogalmát.

- Kemény (2008) a Fogyatékos személyeket ellátó szociális intézményrendszer című tanulmányában pontosan szemlélteti, hogy kiket tekinthetünk látásérültnek:

„Látási fogyatékosnak azt a személyt kell tekinteni,

a) akinek látóélessége megfelelő korrekcióval

aa mindkét szemén 5/70,

ab az egyik szemén 5/50, a másik szemén három méterről olvas ujjakat,

ac az egyik szemén 5/40, a másik szemén fényérzékelés nincs, vagy a másik szeme hiányzik;

b) akinek látótere mindkét oldalon körkörösén húsz foknál szűkebb.” (Kemény 2008, 147.)

- Kullmann (1997) a Gondolatok az életminőség értelmezéséről című tanulmányában a rokkantság fogalmát a következőképpen foglalja össze: „A rokkantság (bandicap) az egyén kora, neme és társadalmi szerepe szerint elvárható mindennapi tevékenység (pl. önellátás, társas kapcsolatok, tanulás, keresőképesség, szórakozás) tartós akadályozottsága. A rokkantság tehát az embernek, mint társadalmi lénynek, társadalmi funkcióiban bekövetkező zavara.” (Kullmann 1997, 387)

- Kullmann (2000) Kiket kell rehabilitálni című irodalmában a rehabilitáció tevékenységi körét úgy definiálja, miszerint a rehabilitáció a rokkant emberekre irányuló tevékenység, mely a társadalmi életbe való részvételt hivatott biztosítani és az újbóli visszahelyezést.

„Rehabilitáción értjük azt a tevékenységet, amelyet az orvostudomány saját eszközeivel (diagnosztika,

terápia, prevenció, gondozás) nyújt a fogyatékos és rokkant embereknek, hogy meglévő képességeik kifejlesztésével önállóságukat részben vagy egészben visszanyerjék és képessé váljanak a családba, munkahelyre, társadalomba való beilleszkedésre. Lényege tehát a meglévő funkciók és a teljesítőképeség pontos megítélése, kompenzatorikus fejlesztése és tréningje” (Kullmann 2000, 17.)

- A rehabilitáció történeti kialakulását több szerző is szemlélteti pl. (Till 2002), valamint (Horváth 2000) Történelmi áttekintés című művében leírja, hogy a vakokról való gondoskodás már az 1826-os években megkezdődött hazánkban, és 1949-ben deklarálták azt az elvet, hogy a vakokról való gondoskodás állami feladat.

Az óvodában

Azt tudni kell, hogy abban az időben csak a teljesen vak gyermekeknek volt Budapesten speciális óvoda, így én a falumban lévő normál óvodába jártam. A szüleim úgy neveltek, mint egy teljesen ép látó gyermeket, maximálisan megtanultam kihasználni a látásmaradványomat. Bicikliztem, fára másztam stb. De mit is láttam pontosan?

Az orvosok úgy magyarázták, hogy én úgy láthattam akkoriban, mintha valakinek bekötnék a szemét és gombostű nagyságú lyukakon látná a világot. Én viszont nem tudtam elmagyarázni, mert nekem természetes volt az, amit láttam, hisz nem volt viszonyítási alapom, nem tudtam és a mai napig nem tudom, hogy milyen lehet teljesen jól látni.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy nincs vizuális elképzelésem a szírványról, bányafelhőről, csillagképekről, stb. mert soha sem láttam őket.

Sőt, egy darabig valamiért azt gondoltam, hogy mindenki úgy látja a világot, mint én. Akkor kezdett tudatosulni bennem, hogy másképp látok, amikor a látó társaim tollasoztak és én nem láttam a labdát, vagy nem mertem olyan gyorsan szaladni, mint ők, mert túl későn vettem észre a tárgyakat és gyakran neki mentem sok mindennek.

A megpróbáltatásaim már az óvodás éveimben elkezdődtek, ugyanis míg a szüleim úgy neveltek, hogy a lehető legönállóbb legyek, az óvodapedagógus igyekezett mindenféle téren éreztetni velem, hogy én „más” vagyok, mint a többiek, kevesebb és butább vagyok a többieknél. Az előkészítő csoportos foglalkozásokon a hátsó sorba ültetett le, ahonnan én nem láttam a táblás feladatokat, így mondhatta, hogy nincs aktív figyelmem, vagy számos esetben nem engedte meg, hogy olyan közel hajoljak a feladatlaphoz, ahonnan én azt jól látom, így szintén elmondhatta, hogy nem tudom értelmezni a feladatokat. Felmerül a kérdés, hogy vajon ez szándékos volt-e?

Úgy éreztem, hogy a csoporttársaimat is ellenem hangolta, sok esetben úgy alakította a helyzetet, hogy kiközösítsenek a többiek. Számos feladatból kizárt a pedagógus, esélyt sem kaptam a közösségbe való beilleszkedésre.

Ez az időszak egy ambivalens időszak volt számomra, hiszen mint azt már írtam, a szüleim úgy neveltek, hogy képes vagyok sok mindenre, és értékes vagyok, az óvodapedagógus viszont minden erejével azon volt, hogy az iskolai alkalmatlanságom bebizonyítsa, és a beilleszkedésemet ellehetetlenítse. Hogy miért viselkedett így? Felnőtt fejjel azt a következtetést vontam le, hogy egyfajta kudarcnak élte meg az óvónő, hogy valaki a csoportjából speciális iskolába fog járni, így az Ő hozzáállása örök negatív emlékeket hagyott bennem.

Szegregált oktatásban

Mire iskolaérett lettem, pontosan fel tudták mérni a látásmaradványom, mely 8%-os volt, mely arra volt elég, hogy aliglátóként vagy a pesti, vagy a debreceni gyengénlátók iskolájába kerüljek. A szüleim mindkét iskolát meglátogatták, és a debreceni Dr. Kettesy Aladár Általános Iskolát választották ki nekem. Itt mindenki gyengénlátó vagy aliglátó diák volt, speciális nagyított lapokkal dolgoztunk, kimehettünk a táblához, ha nem láttuk a padból a feladatot, felemelhető padtámlák és más egyéb speciális világítási módok álltak a rendelkezésünkre.

Maga az oktatás teljesen ugyanúgy folyt, a tanrend a normálnak megfelelő, csak az eszközök speciálisak voltak, mint egy normál iskolában. Nem utolsó szempont, hogy alacsonyabb létszámú osztályok voltak, és állandó szemészet állt a rendelkezésünkre.

5. osztályos koromig a látásom stagnált, azonban 5. második felétől folyamatos látásromlást kezdtem tapasztalni. Mindezeket figyelembe véve a gyógypedagógusokkal elkezdtük a braille írás-olvasás oktatását, tanulását, valamint a fehér bottal való közlekedés elsajátítását.

7.-es koromra már semmilyen eszközzel (nagyítóval) nem voltam képes a sík írást olvasni, fényt, színeket, alakokat, formákat érzékeltem csak. 8.-os koromban év vége előtt elveszítettem a látásom, a bal szememen maradt fényérzékelés csupán. Természetesen ez egy óriási veszteség és szörnyű krízis, mely a serdülőkor normatív krízisével társulva nagy kihívást okozott a számomra. Ilyenkor lép be a veszteségek kezelésébe a család, mint természetes támasz, ahol számomra az édesanyám és a testvéreim segítettek, azonban az édesapám bezárkózott és nem volt hajlandó még a történetekről beszélni sem.

A család szerepe a hirtelen vagy lassan bekövetkező látáscsökkenés esetében nagy szerepet játszik. Gyakran előfordul, amint erre Ferrel (2002) A Család című művében is rávilágít: "A családi kommunikáció beszűkülhet, amikor egymás védelmében nem beszélnek nehéz kérdésekről." (Ferrel 2002, 90.)

A látás elvesztésének feldolgozásában a családom mellett a természetes makro támogató közegemen túl ki kell emelnem az iskolai közegem, a mikro támogató közegem, mely nagyban elősegítette a „felépülésem”.

Amikor kellőképpen sajnáltam magam, és sajnált mindenki, akkor ébresztettek rá a pedagógusaim és az iskolatársaim, hogy **„ideje talpra állni, mert képes vagyok rá!”**

Minden túlzás nélkül kijelenthetem, ha Ők nincsenek,

sokkal nehezebben tudtam volna feldolgozni ezt a krízist.

Mindezek ellenére életem legszebb 8 évét éltem át Debrecenben kollégistaként, és nem fogom soha elfelejteni ezt az időszakot. Itt megtanultam önálló lenni, életre szóló barátságokat kötöttem, kollégistaként a szocializáció és alkalmazkodási képességem maximális szintekre emelkedett, megtanultam alkalmazkodni az új élethelyzetekhez.

Minden gyógypedagógus fejében megfordul a kérdés, hogy a szegregáció, vagy az integráció a megfelelő oktatási forma, vagy mikortól érdemes integrálódni?

Az én meglátásom az, hogy mindenképpen érdemes az integrációt már általános iskolában elkezdni, de mindenki a saját tempójában halad, a legfontosabb az, hogy akkor lehet egy látássérültet integrálni, ha készen áll rá, és képes önállóan tanulni, elsajátította a tanulásához szükséges eszközök használatát és készségeket.

A 8 éven át tartó teljes szegregáció hátránya tapasztalataim szerint a burok, amiben felnőttünk, melyből nehéz a látó társadalomba egyedüli látássérültként kilépni.

Nehéz azzal a ténnyel és tudattal megküzdeni, hogy megszűnik az a védőháló, amiben eddig éltünk. Integráltként már nem mondhatjuk el, hogy mindenkinek van baj a látásával körülöttünk, és a minket körülvevő diákoknak és pedagógusoknak is egy teljesen új helyzet egy vak diák oktatása és beilleszkedése, amint a gimnáziumi integrációm szemléltetni is fogja.

Integráció a középiskolában

Mielőtt ezt a témakört elkezdeném boncolni, mindenképpen fontos felhívni arra a figyelmet, hogy a látássérülteknek nincs speciális középiskola, legalábbis akkoriban még nem volt, főleg nem gimnáziumi oktatás. Kizárólag integrált kereteken belül tudta egy olyan diák a tanulmányait folytatni, aki szeretett volna a jövőben egyetemi hallgató lenni.

Integrált gimnáziumi oktatásba kerülési esélyek SNI-s vak diákként

Ami a középiskolai választást illeti, édesanyám mindenképpen egyházi iskolába szeretett volna beíratni, mert az a sztereotípiát élte a fejében, hogy ott majd jobban elfogadják, befogadják és egy toleránsabb környezetbe kerülök.

A központi írásbeli követelményeinek megfelelően teljesítettem a feladatot, és elkezdtük személyesen felkeresni a debreceni és miskolci egyházi gimnáziumokat. A szörnyű igazság az, hogy egyáltalán nem voltak felkészülve még az egyházi iskolák sem egy vak diák befogadására a 4,8-as tanulmányi átlagom ellenére sem voltak nyitottak. Fájó volt egymás után azt hallgatni, hogy „Nincsenek felkészülve egy vak diák oktatására.” Ugyanakkor volt olyan intézmény is, akik elmondták, hogy van náluk mozgássérült kerekesszékes diák, de nekem „Túl szűk lenne a folyosó.” Azt hiszem érzékelhető, hogy minimális eséllyel indultam a gimnáziumoknál. **Egy iskola volt csupán befogadó**, Miskolcon a Lévy József Református Gimnázium, akinek igazgatója nyitott volt az oktatásomra. Ez az iskola sem oktatott még látássérült diákot, nem zárkóztak el attól, hogy közösen kidolgozzunk egy olyan módszertant, amiben ők tudnak oktatni, és én tudok a többiekkel lépést tartani. A helyzet pikantériája volt még pluszban, hogy a szóbeli felvételimet a gimnáziumba még aliglátóként tettem le, szeptemberben már vakon kezdtem meg a tanulmányaimat.

Az érettségig vezető út

Az Egyházi iskolákkal szemben nyújtott erkölcsi elvárásokkal ellentétben a diákok már kevésbé voltak befogadóak és elfogadóak. Volt olyan osztálytársam, aki inkább a zebrán állva abbahagyta a beszélgetést, hogy ne halljam meg, hogy ott van, és ne kelljen nekem segítenie átmenni a zebrán. Természetesen ellenpélda is volt, kisebb klikkekben azért volt pár barátom, a kollégista társaimat kifejezetten kedveltem. Ami az oktatókat illeti, volt egy-két oktató, aki az akadályt látta csupán az oktatással kapcsolatban, de

azért elmondhatom, hogy a tanárok 95%-a látta azt, hogy jó képességekkel rendelkezem, tudok haladni a társaimmal, és 1-2 plusz óra adásnak köszönhetően sikeres vizsgát tudok mindenből tenni. Mire végzős lettem, az érettségi tárgyakból a felkészítő tanáraimtól kaptam + órákat, ezeknek köszönhetően sikeres érettségi vizsgákat tettem le oly módon, hogy az írásbelik helyett duplán szóbeliztem, dupla tételt húztam ki.

A tanulmányaimat kizárólag számítógép segítségével tudtam/tudom folytatni, hisz a braille írás-olvasást a látó pedagógusok nem ismerik, és mivel aliglátóként születtem én sem tudtam hatékonyan elsajátítani a pont írást-olvasást.

Összegezve a beilleszkedés részben valósult meg a társaim körébe, viszont a tantestület nagy részének pozitív és maradandó élményeket okoztam, és úgy gondolom **kiépítettem az utat a következő látássérült társaimnak, akiket már sokkal nagyobb tapasztalattal tudtak, tudnak a jövőben oktatni a pedagógusok.**

Jelenlét felsőfokon

Élet az egyetemeken speciális szükségletű hallgatóként

Az első diplomámat az ELTE-n szereztem a Társadalomtudományi Karon Szociális munka szakon, mely időszakra, ha visszagondolok, egy szép, de nehéz időszak volt. Maga az oktatás színvonalas és minőségi, ugyanakkor embert próbáló és nehéz volt. A csoporttársaim már nyitottabbak voltak felém, viszont az oktatók megosztóak voltak. A többségük azonban biztatott, és motivált arra, hogy a látássérültségem ellenére alkalmasnak tart a pályára, és hogy lehetek jó szakember. A vizsgák oktatónként egyéni megállapodás alapján történtek, többnyire szóban zajlottak le. Az egyik legnagyobb nehézséget számomra a fél éves szakmai gyakorlatok jelentették, melyek mögött nem maga a teljesítés nehézsége állt, hanem a gyakorlati helyek bezárkózottságából eredtek a prob-

lémák, számos gyakorlati hely elutasított, mert vak hallgató vagyok, és nem voltak felkészülve rám.

A második diplomámat a Miskolci Egyetem Állam és Jogtudományi Karának Kriminológia MSC szakon végeztem, ahol a szakmai fejlődésem legszínvonalasabb 2 évét töltöttem el. Az oktatók nyitottak, segítőkészek, a csoporttársaim empatikusak, szociálisan érzékenyek és befogadóak voltak. A Szociális munka alapszakomat is már tudatosan végeztem el, mert erre szerettem volna a kriminológiai tanulmányaimat építeni. Ami a gyakorlatomat illeti, a Debreceni Javítóintézet Növekedéskügyi hivatalában töltöttem el, ahol kiváló szakemberek dolgoznak. Az intézményvezető legnagyobb meglepettségemre természetesnek vette, hogy látássérültként oda mehessek gyakorlatozni. A javítóintézeti neveltek és a velük foglalkozó szakemberek hozzájárultak a kriminológiai szakdolgozatom minőségi elkészítéséhez, melyet a Fiatalok büntető igazságszolgáltatásából írtam, érintve a Debreceni Javítóintézeti nevelés és a gyermekvédelem összefüggéseit.

Jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézetének Mentálhigiénés szakirányú képzésén veszek részt, melyet a korábbi munkahelyem 3 és fél év elemi rehabilitációban eltöltött szakmai munkám motivált.

Látássérült (vak) munkavállaló elhelyezkedési lehetőségei a nyílt munkaerő piacon.

Álláskeresés

Személy szerint mikor álláskeresőbe kezdek, igyekszem a realitás talaján maradva azokat a betöltendő álláshelyeket felkutatni, melyek valamelyest kevesebb mobilitással és lehetőleg látás nélkül is betölthetők legyenek. A szakmáimnak megfelelő álláshirdetések között is előfordulnak olyan hirdetések, melyeket egyszerűen a fizikai korlátozottságom miatt nem tudom vakon elvégezni pl. utcai szociális munkás állás. Ezért érdemes belátni és elfogadni azt a tényt, hogy

vannak korlátaim látássérült (vak) munkavállalóként. Nehézséget okoz még továbbá az is, hogy az álláshirdetések kevés információt tartalmaznak, pl. adminisztráció stb, így szintén nehezebb eldönteni, hogy látás nélkül is elvégezhető-e a munkafolyamat.

Számos esetben, - ha van telefonos elérhetőség - szoktam érdeklődni a munkáltatónál a munkafolyamatról és jelzem, hogy vak vagyok, itt általában már el is dől, hogy nem érdemes beadni a jelentkezésem. Hallottam olyan álláskereső látássérült társamról, aki nem tüntette fel az önéletrajzában, hogy vak, én viszont fontosnak tartom, hogy mindenképpen meg legyen ez a tény említve az önéletrajzban és a motívációs levélben is egyaránt.

Miért is fontos? Azt tapasztalom, hogy még annak ellenére is sokszor a munkáltatók figyelmét elkerüli a látássérültségem ténye, hogy korrektül feltűnttettem, és meglepetten szembesül az interjún az állapotommal.

Állásinterjún

Amikor eljutok odáig, hogy behívnak állásinterjúra, a következő esetek fordulnak elő:

- Az interjúztató akkor szembesül a vakságom tényével, és nem tud mit kezdeni a helyzettel.

- Tisztában vannak az interjúztatók a látássérültségem tényével, de a munkakörben nem tudnak alkalmazni, és ezt nem merik elmondani.

- Közel 1 órán keresztül kérdezik ki szakmailag, majd közlik velem, hogy nem tudják megoldani és kialakítani számomra a munkakörnyezetet.

Mind a három eset egy felesleges helyzet, arról nem is beszélve, hogy egy teljesen vak látássérült ember egy számára idegen helyre pl. ebben az esetben pont egy állásinterjú helyszíne, nem, vagy nehezen tud eljutni. Általában taxival tudom megoldani az eljutást. Itt azt a következtetést érdemes levonni, hogy nem csak időpazarlás, hanem személy szerint felesleges pénz kidobás is, hisz számos esetben feleslegesen taxizom oda-vissza, mert más módon nem tudom megoldani a közlekedést.

„Egy vak ember akkor tud önállóan közlekedni, ha képes a környezetéről elegendő információt gyűjteni, ezeket felhasználni balesetek elkerülésére és céljai nagyobb fáradtság nélküli elérésére.” (Szabó 2007, 22. o.)

Ha a vizuális információ-felvétel egy ember számára korlátozottá válik, vagy teljesen megszűnik, mely a közlekedéshez is szükséges, az önálló helyváltoztatás, a környezetben való tájékozódás és közlekedés akadályozottá válik.

„Helyváltoztatás alatt értendő minden szituáció a zárt helyiségben való eligazodástól kezdve egészen a közlekedési eszközök használatával városból városba való utazásig.” (Szabó 2007, 22. o.)

Pozitív tapasztalatok a nyílt munkaerő piacról

A fentiek alapján elkönnyvelhető, hogy látássérült (vak) munkavállalóként minimális eséllyel indulunk az álláskeresők körében. Valójában számos feladat, többek között az adminisztráció az egyik olyan terület, melyet vakon számítógép segítségével 99%-ban el tudunk végezni. Az a meglátásom, hogy ha van olyan minimális adminisztratív tevékenység, amit csak papír alapon lehet elvégezni, hozzáállás kérdése, de a többi kollega közreműködésével megoldható lenne. Kövér Ágnes (2005) A fogyatékos személyek esélyegyenlősítése Magyarországon című művében az alábbi következtetéseket vonja le: „Nem a fogyatékos egyének személyes hibájából következik az a tény, hogy aránytalanul kevés fogyatékos embert találunk a munkahelyeken, jóllehet számos munkakört el tudnának látni. Nyilvánvalóan egy átgondolt foglalkoztatási politika jelentősen képes lenne változtatni ezen a helyzeten. Ennek hiánya a fogyatékos emberek életében jelentkezik negatív következményekkel.” (Kövér 2005, 2)

A pozitív tapasztalataimat az első munkahelyemmel szeretném kezdeni és szemléltetni az olvasók számára. 2015 nyarán diplomáztam le Szociális munka szakon, és 2016 februárjában kezdtem el friss diplomásként dolgozni a Csepeli Önkormányzat Humán Szolgáltatások Igazgatóságánál a Család és Gyermekek

jóléti Központjában jelzőrendszeri tanácsadóként. Amikor az állásinterjúra elmentem, azt tapasztaltam, hogy az Intézményvezető asszony nem az akadályozó tényezőket kezdte felsorolni, amik gátolhatják a munkavégzésem, hanem azonnal a megoldási lehetőségeket tárta elém. Neki számított az, hogy melyik egyetemen és milyen érdemjeggyel végeztem.

Az adminisztrációt számítógéppel láttam el, a minimális papírmunkámat a kollégáim segítették. Ha te-repre kellett menni, több kollégával mentem és ők segítettek a közlekedésem.

A másfél éves munkám során elmondhatom, hogy az egyik legempatikusabb légkört tapasztaltam meg Csepelen, a kollégák és a vezetőség számára természetes volt a segítségnyújtás és nem teher. Értékes szakmai tapasztalatot szereztem és saját szakmai tudásommal igyekeztem a központ munkáját segíteni. Feladataim közé tartozott a gyermekvédelmi észlelő és jelzőrendszer működése és működtetése a veszélyeztetettség mihamarabbi megszüntetése és megelőzése érdekében.

A Csepelen eltöltött időszak kezdő munkavállalóként a lehető legjobb időszakom volt, jobb helyre talán nem is kerülhettem volna. Természetesen számos helyre beadtam akkor is a jelentkezésem, és már nem is számítottam semmi pozitívra, mikor jött az áttörés, és felvételt nyertem.

Ezt az időszakot követően az időm nagy részét a Kriminológiai tanulmányaimra fordítottam és a szakmai gyakorlatomra, ahol szintén pozitív tapasztalatokról számolhatok be, nyitott, segítőkész közeg fogadott a Debreceni Javítóintézetben is. Az államvizsgát követően egy másfél éves időszakom volt, amit munkanélküliként töltöttem el, mert a látássérültségem miatt nem tudtam elhelyezkedni. Ez az időszak érzelmileg megterhelő volt számomra és a motivációm is lecsök-kent.

2020 decemberében a Fehér Bot Alapítvány Elemi Rehabilitációs Szolgáltató pontjában Nyíregyházán megkezdtem a munkámat Szociális munkás és klienskoordinátorként. Itt az elemi rehabilitáción belül újabb értékes szakmai tudást és tapasztalatot sze-

reztem a három és fél év alatt. Mivel az alapítvány látássérültekkel foglalkozik, így itt nem okozott a munkáltatóknak különösebb fejtörést a foglalkoztatásom, kaptam egy személyi segítőt, aki segítette a papír alapú adminisztrációm és a külső esetleges terepmunkámat.

Teljes körűen részt vettem az LSER2021 3 éves projekt időszakában, évente 30 kliens bevonását és szociális esetkezelését végeztem el, beleértve az egyéni esetkezelést, az ügyintézés, a családokkal végzett szociális munkát és a csoportos tréningeket is. A kliens toborzás és bevonás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére terjedt ki, ezen felül a feladataim közé tartozott a más szervezetekkel való kapcsolatépítés is.

A Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet abból a szempontból nem volt ismeretlen számomra, hogy az LSER projektet a Belügyminisztériummal közösen támogatva a nyertes pályázó szervezetnél dolgoztam, így a szakmai módszertanon és az ellenőrzéseken keresztül minimális kapcsolatom volt már az NSZI-vel.

Azt álomban sem gondoltam, hogy úgy fogja az élet hozni, hogy az NSZI-nél fogok dolgozni, mint Foglalkozási rehabilitációs módszertani referens.

2024 júliusában az élet visszasodort Budapestre és az álláskereső kálváriám újra elkezdődött. Azt azért be kell vallanom, hogy abban bíztam, hogy Pesten már nyitottabbak a munkáltatók, és jobb esélyekkel indulok a nyílt munkaerő piacon, mint 10 évvel ezelőtt. El kell mondanom, hogy rosszul gondoltam. A munkáltatók még több alkalommal hívtak be felesleges állásinterjúkra, feltehetően végig sem olvasták az önéletrajzomat, mert számos esetben előfordult, hogy az interjúm szembesültek az állapotommal. Több alkalommal megtörtént az is, hogy telefonon tájékoztattam a leendő interjúztatókat a vakságomról, akik akkor még nyitottnak tűntek, de az interjúra már nem került sor, vagy hamis reményt keltettek bennem.

Valójában a férjem unszolásának köszönhetem, hogy az NSZI-nél sikeres felvételt nyertem, mert én már végső elkeseredésemben a 70. álláshelyre jelentkezést követően nem akartam beadni az Intézetbe a je-

lentkezésem, mondván, „úgy sincs esélyem”.

Mégis volt esélyem! De már csak akkor hittem el, amikor szeptember 2-án megkezdtem a munkámat a Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézetben.

Összefoglaló

A cikkem megírásával nem az volt a célom, hogy szármalmat és sajnálatot keltsek, hanem, hogy szemléltessem, hogy 2024-ben még mindig milyen „gyerekcipőben” járunk az esélyegyenlőség szempontjából a nyílt munkaerő piacon megváltozott munkaképességű vagy fogyatékossgal élő vak munkavállalóként. Fontos arra felhívnom a figyelmet, hogy a hozzám hasonló társaim is azért tanulnak, mert szeretnének a társadalom hasznos tagjaivá válni, és szeretnék az évek alatt megszerzett tudásukat kamatoztatni az életben.

Édesanyám mindig azt mondta: „Neked háromszorosan kell teljesíteni ahhoz, hogy elfogadjanak a társadalomban és lépést tudj tartani a látókkal!” És milyen igaza volt az anyukámnak, mert az oktatástól kezdve az élet számos területén keresztül a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedésig valóban háromszorosan kell teljesítenünk.

Személy szerint az a meglátásom és az élethez való hozzáállásom, hogy **ha a látásomon már változtatni nem lehet, de az életemből még ki tudom hozni a maximumot.**

(Ezt a mottómat a következő idézet tökéletesen szemlélteti):

„A túlélés nem élet, csak létezés, ezért ne csak létezz, hanem élj!”
(Feldmár András)

Felhasznált irodalom

Bánfalvy Csaba (2006): *A fogyatékos emberek társadalma*. In: Gyógypedagógiai szociológia, Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 27- 122 o.

Ferrel Betty R. (2002): *A család*. In: Cseri Péter Segítségnyújtás a végeken. Haldokló betegek és hozzátartozóik pszichés, szociális és spirituális támogatása. Budapest, Magyar Hospice-Palliatív Egyesület, 83-98. o.

Horváth Sz (2000): a.) *Történelmi áttekintés*. In: Huszár-Kullmann-Tringer (szerk): *A rehabilitáció gyakorlata*. Budapest, Medicina kiadó. 2-13. o.

Kemény Ferenc (2008): *Fogyatékos személyeket ellátó szociális intézményrendszer*: Szociális Szolgáltatások Szakmacsoport, Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 93-116 o.

Kövér Ágnes - Gazsi Adrienn (2005): *A fogyatékos személyek esélyegyenlősége Magyarországon – Jogok és realitások 2005-ben*. Budapest, Kapocs 17. IV. évfolyam, 2. szám.

Kullmann L (1992): *Gondolatok az életminőség értelmezéséről*. In: Orvosképzés, Budapest, 67. évf. 5. sz. 387-396. o.

Kullmann L. (2000): b.) *Kiket kell rehabilitálni?* In: Huszár-Kullmann-Tringer (szerk): *A rehabilitáció gyakorlata* Budapest. Med

Szabó Miklós (2007): *A látássérültek rehabilitációja a Fehér Bot Alapítványnál*. Hajdúdorog. Kiadó: A Kiemelkedően Közhasznú Fehér Bot Alapítvány

Till A (2002): *A rehabilitáció története és a magyar rehabilitációs rendszer kialakulása*. Rehabilitáció. 12/ évf. 1. szám 41-44. o.

Farkas Péter

A családi életre nevelés bevezetésének alapkérdése

Kulcsszavak: családi kapcsolatok, gyermek fejlesztés, családi életre nevelés, iskola szerepe

Bevezető gondolatok

Számos felmérés¹ igazolja, hogy a családok megrendült helyzete társadalmunk elsősorú tragédiája és e krízis alapvetően a párkapcsolatokban bekövetkezett változások következménye. A párkapcsolatok növekvő labilitásának és megromlásuk, felbomlásuk magas gazdasági és társadalmi költségeinek ismeretében alapvető társadalompolitikai célnak tekinthető a párkapcsolatok minőségének és stabilitásának javítása.

A kutatások arra is rámutattak, hogy a köznevelésből hiányzott a család értékékként való bemutatása és a családi életre nevelés. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy korunkban nem a család (intézménye) hanem az értékrend van válságban, s éppen a család lehet a kivezető út ebből a nehéz helyzetből. Úgy tűnik, hogy a nevelés tekinthető a legfontosabb és leghatékonyabb eszköznek a családbarát szemléletmód és az emberi élet tiszteletének kialakításában.

Mivel sokféle hatás éri a fiatalokat, nekünk is több oldalról kell közelítenünk, ha a harmonikus családi életük felé szeretnénk segíteni őket. E feladat megoldásának egyik lehetséges útja a családi életre nevelés szervezett megjelenése az iskolában, a szülők bevonásával.

Természetesen a családi életet a családban lehet igazán megtanulni, hiszen ez a személyes kötődések elsődleges színtere. Azonban korunkban a családok jelentős része egyre kevésbé tudja betölteni a rendeltetését, ezért egyre nagyobb feladat hárul az iskolákra és más nevelő intézményekre. A család és az iskola szoros együttműködésére van szükség, hisz

közös felelősségünk, hogy a felnövekvő generáció boldogabb családi élet kialakítására legyen képes. Ha a családok nem tudnak jó példát mutatni gyermekeiknek, különösen fontos, hogy a fiatalok jó mintát lássanak, kapjanak az iskolában, a munkába bevont hiteles családok által is.

Az új Nemzeti Alaptantervben (NAT) kiemelt figyelmet kap az ifjúság nevelésében a családi életre nevelés, valamint a társas kapcsolati kultúrára való felkészítés (CSÉN). A NAT, s az elkészült kerettantervek alapján a „családi életre nevelés és társas kapcsolati kultúra” nem lesz önálló tantárgy, hanem néhány tantárgynak szerves részét képezi majd. A Kopp Mária vezette Népesedési

Kerekasztal (s köztük e cikk szerzője) együttműködött az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézettel a kerettantervek elkészítésében és a pedagógusok felkészítésében.

A Kerekasztal CSÉN munkacsoportja kidolgozott egy 40 órás Családi Életre Nevelés témakörű pedagógus továbbképzés programot, melyet a minisztérium elfogadott.² A Károli Gáspár Református Egyetemen 2013 év elejétől elindult programhoz csatlakozhatnak az egyetemek és főiskolák, átvéve a képzési anyagot.

Mind az elkészült kerettantervek, mind a pedagógus továbbképzésnek távlati célja, hogy az egész oktató-nevelő munkát áthassa a családi életre nevelés, hogy a család értékének hangsúlyozása minél inkább a középpontban álljon.

I . A házassággal, családdal kapcsolatos vélemények változása

Az ifjúságot fokozódó individualizmus, növekvő kulturális szakadás, erőteljes korosztályi szegmentálódás, magányos zárványlét, kevesekre posztmodern értékvilág, többséget illetően materiális fogyasztói logika a jellemző. ³Az újkori rapid változások (individualizáció, racionalizáció, szekularizáció, stb.) pluralizálták és nuklearizálták a családokat. Míg a család Európában érték, a házasság már kevésbé. Nő a gyermekét egyedül nevelők aránya, az ún. multinukleáris családoké, az élettársi kapcsolatban gyermeket nevelőké — azaz pluralizálódnak a családtípusok.

Emellett nő a többgenerációs hálózati család szerepe is (nagy szülők szerepének felértékelődése).

A család elvesztette korábbi szerepét: már nem támogatja és legalizálja ösztársadalmi szinten a férfiak és nők közötti szoros életkapcsolatokat. ⁴Ugyanakkor a hűséget (vagyis a szexualitásbeli kizárólagosságot) az emberek továbbra is a sikeres házasság egyik fő kritériumának tartják, illetve a házasságon kívüli kapcsolatokat, valamint a házas emberrel folytatott viszonyt Európában mindenütt a legfőbb normasértések egyikének tekintik. Más családi értékutatók szerint a felnőtt korosztályok egynegyede mutat intenzívebb fogékonyságot az új magatartásformák iránt. ⁵Az új magatartási normák preferenciái azonban alig

kapcsolódnak egymáshoz, s relatíve kisebb a hagyományostól eltérő normákkal azonosuló aránya. A családi életvezetés 3 kiemelt szférája tekintetében (magatartásmódok, sikeres házasság, gyermekvállalás) a tradicionális elemek dominálnak. Így szétválik a modernista és a tradicionális értékfelfogás. Az utóbbi pedig kisebb részt valláserkölcsei megfontoláson alapul, míg a többség polgári- kispolgári életformát idealizál. A modernista életfelfogás előbbi 3 formája sem alkot olyan konzisztens egységet, mint a konzervatív felfogás.

A magyar társadalom családcentrikus beállítottsága,

a kereső tevékenység és a gyermekvállalás összeegyeztethetlenségének nehézségei szembenálló logikák.

A nők többsége a kutatások szerint ma is anyagi kényszerből tartja fontosnak a munkát, kevésbé játszanak szerepet karrierszemponatok. ⁶Az elmúlt 20 évben jelentősen tovább nehezedett a gyermeket vállaló nők helyzete. Pedig a fiatal generáció többsége is vallja: „a férj feladata a család ellátása, a nőé az otthoni teendők ellátása.” Mégis a volt szocialista országok közül a hazai fiatalok szeretnék a legtöbben házasságon alapuló gyermekes családban élni a vizsgálatok szerint: ⁷

A romló életkörülmények ellenére még ma is csak gyermekkel tudják elképzelni a jövőjüket a fiatalok. 90%-uk úgy véli, a gyermekesek boldogabbak (NSZK-ban ez 60%), 100 magyarból 70 egyetért azzal, akinek nincs utóda nem lehet boldog (ez Litvániában 22%). A nők 80%-a úgy gondolja, fontos ugyan a munka, de a gyermekek fontosabbak (ez Hollandiában 30%).

Ha a gyakorlat és az értékrend között eltérés, feszültség mutatkozik, akkor az utóbbi fog megváltozni.

Összességében elmondhatjuk, hogy nőtt a családi életformák pluralitása, férfi és nő együttélésének mintázata sokszínűbbé vált.

A családtervezés társadalmi elvárássá vált. ⁸A társadalmak túlnyomó többségében a művi abortusz elfogadottá vált, mi több, ez lett a családtervezés egyik lehetséges módja. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy — legalábbis hallgatólagosan — a magzatot sokan nem tekintik teljes értékű emberi lénynek. A szerzők az adatok összevetéséből arra a következtetésre jutottak, hogy az abortusz társadalmilag elfogadottá válassa Nyugat-Európában 1990 után másfél-kétszeresére nőtt. Sajnálatos módon a volt szocialista országokban már 1990 előtt is a jelenlegi, a mai nyugat-európai szintekhez hasonló mértékű volt.

Óriási különbségek vannak az egyes nemzetek között abban a tekintetben, hogy az élet teljességéhez hozzá tartozik-e a gyermek. Ez az igény keleten általánosabb, mint Nyugat-Európában, de a volt szocialista tábor országaiban az utóbbi évtizedben erőteljesen

csökken. Ugyanakkor az európai értékrendkutatók rámutatnak arra is, hogy Nyugat-Európában kétszer-háromszor olyan nagy azok aránya, akik szerint a boldog gyermekkorhoz nem szükséges két szülő, mint Kelet- és Közép-Európában. Ez a vélemény mind nyugaton, mind Európa keletibb felén rohamosan terjed.⁹ Annak a véleménynek az elfogadottsága, miszerint a szülőket feltételek támasztása nélkül szeretni és tisztelni kell, Nyugat-Európában kevésbé általános, mint Kelet- és Közép-Európában. Ugyanakkor ez a vélemény Európa mindkét felén valamelyest gyengült.

A szülőknek a gyermekeikkel szembeni felelőssége kérdésében a különbségek mind az egyes országok között, mind Kelet — és Nyugat-Európa között méréseltebbek. A gyermekeikkel szembeni felelősség az utóbbi évtizedben nem gyengült, hanem erősödött.

Az európai társadalmak vallásosabb harmada kevésbé megengedő, mint a kevésbé vallásos — nem meglepő módon, még kevésbé, mint a legkevésbé vallásos harmad. Vagyis a vallásosság erősíti a család és a házasság hagyományos felfogását. Ugyanakkor a vallási család-erkölcs korántsem általánosan hatásos. A társadalom legvallásosabb csoportjainak tekintélyes része is elfogadja az együttélést, s nem csekély része elfogadhatónak tartja a művi abortuszt.

A kutatási eredmények arra világítanak rá¹⁰ hogy a legfontosabb családpolitikai feladat a növekvő gyermektelenség megállítása, a gyermeket még tervező, akaró, de végül gyermektelenül maradó nők arányának csökkentése. Értékrendi szempontból erre még fennáll a lehetőség, mert a közvélemény jelenleg csak általánosságban, társadalmi szinten vált toleránsabbá a gyermeket nem vállaló párokkal kapcsolatban, de ez a vélemény egyéni szinten a gyermekszám-tervek vonatkozásában még nem kimutatható. Abban az esetben azonban, ha már egyéni szinten is beépül az értékrendbe a gyermekvállalás tudatos elutasítása, a nemzetközi tapasztalatok alapján nagy biztonsággal

állítható, hogy az értékváltozás visszafordítása még nagy anyagi erőfeszítések árán sem valósítható meg. A családi életre nevelésnek tehát komoly akadályokkal kell megbirkóznia.

II. Nevelés — családi életre nevelés

Mindenkor emberének magától értetődő volt, hogy a felnőttkorba érők átadják a fiatalabbaknak tapasztalataikat, így segítve hozzá az új generációt a közösség életéhez zavartalan és harmonikus kapcsolódáshoz. Teljesen természetes ez a gondolat: az ember nem kész személyiséggel születik: ki kell bontakoztatnia saját karakterét, mintegy meg kell alkotnia önmagát. Sajátos megfogalmazással kijelenthető, hogy az ember „húsz évig fészeklakó”, azaz nagyjából két évtizedig nevelésre van szüksége, hogy érett módon elfogallassa és felelősen betöltse helyét a közösségben.

A legtöbb nyelv, és köztük a magyar is a nevelést nevelésként tartja számon. Aki nevelést kap, az emberi mivoltában és értékeiben gazdagabbá válik. A nevelést akár szakember (pedagógus) akár szülő végzi, mindig ezt az üzenetet tartalmazza:

Formálódj ilyené, és akkor majd bele tudsz simulni a szűkebb (család, óvodai és iskolai csoport, település) és tágabb (társadalom, emberiség) értelemben vett közösségekbe.

A nevelés célját elsősorban az dönti el, milyen antropológiai válaszokat adunk arra a kérdésre: mi az ember, milyenné kell válnia?

Démokritosz (Kr.e. 400) úgy fogalmazott, hogy az ember mikrokozmosz, azaz valamilyen módon az egész világ.¹² Hasonlóképpen „a mindennel” tette egyenrangúvá az embert Arisztotelész (Kr.e. 340), aki a görög filozófia teljességében így fogalmazott: „Valamiképpen minden a lélek”¹³ Boethius (Kr. U. 524) latin filozófusként szólt arról, hogy „az ember fölegyenesedett járású, eltér az állatoktól”.¹⁴ Nem volna méltó hozzá, hogy csak a földet néző szem távlata szerint

gondolkozzon. Emelje fel hát tekintetét, nézzen felé, keresse, értse meg a végtelen irányába mutató távlatait is.

Aquinói Szent Tamás (1270) az embert az állattól abban is megkülönböztette, hogy „nem specializálódott egyes feladatok elvégzésére a keze.”¹⁵ Az ember alkalmas arra, hogy kezével sok tevékenységet végezzon, nem szűkültek be lehetőségei.

B. Pascal (1662) annak adott kifejezést, hogy az embert a végtelen univerzum, az űr félelemmel töltheti el, de ha gyenge nádszálhoz hasonlítható is, mégis nagyszerű, mert gondolkodik.”¹⁶

J.G. Herder (1780) az ember sajátosságát hangsúlyozza, azt mondja, hogy „létezik emberi minőség, létezik emberi létmód”.¹⁷

S.A. Kirkegaard (1843) arról írt, hogy „az ember maga határozza meg a létét”.¹⁸ A döntés olyan emberi lehetőség, amely az emberi minőség kialakításában a legfontosabb. „Az ember világra nyitott lény.”

A filozófus M. Scheler (1928) az előző kijelentést toldja meg azzal, hogy az „ember a világ megismerésére törekvő lény”.¹⁹

M. Heidegger (1945, 1950) az embert „világhatalomra törekvő lénynek” mondja, aki nevelhető és „szükséges is számára a nevelés”, aki „kulturális és közösségi lény”.²⁰

A. Gehlen antropológusként tudományos pályája első időszakában (1950) az ember „világra nyitottságáról” beszél, és ezt kiegészíti később azzal, hogy az embert „biológiai hiánylénynek” mondja, aki „túlmotivált, és a szociokulturális

intézményeken keresztül a kulturális lét felé tartó változásban él.”²¹ Szerzőnk azt látja ez ember legfőbb jellemzőjének, hogy „öszönredukált lény”.

K. Jaspers (1961) pedig arról szól, hogy az „embertől függ, hogy mivé válik, döntéseivel határozza meg önmagát mindenki.”²² Napjainkban az embert előrelátó lényként fogjuk fel, aki saját esélyeit képes befolyásolni.

A családi közösség egyszerre alkalmas a felsorolt sokféle szempont megjelenítésére. Az antropológiai tudományok tanúsága szerint a szemléletek és a tudás

folyamatos fejlesztésére van szükség. Nincs lezártág az ember megítélését illetően az antropológiai emberképek sorában.²³

Az ember fogékonysága, képessége révén változik. Az emberi létmód azonban nem tagadja meg korábbi állapotait. Kifejlődése, kiteljesedése olyan folyamat, melyet tudatos racionális elemek szönek át és amelyet a gyakorlat is alakít.

Emberré válni annyi, mint kiteljesíteni a lehetőségek határain belül. Ez pedig minden állapot továbbfejlesztését jelenti a több, az épebb, a teljesebb, a tökéletesebb irányában.

A pedagógusi hivatás azoknak az osztályrésze, akik sajátos hajlammal rendelkeznek: akik valóban formálni szeretnék a gyerekeket és a fiatalokat, s akik idejüket, figyelmüket, szeretetüket, azaz életüket ennek a tevékenységnek tudják szentelni. S alkalmasságuk következtében meg tudnak birkózni a nevelés nehézségeivel és (átmeneti) kudarcaival is.

A nevelő kulcsszereplője a nevelésnek: vezető és irányító, valamint segítő és tanácsadó szerepet egyaránt be kell töltenie.²⁴ A pedagógia 3 ismérven határozza meg, ki alkalmas pedagógusnak, azaz nevelőnek: 1. szaktudás, 2. gyermekszerepet, 3. kiegyensúlyozott személyiség. Ha mindhárom feltétel adott benne, akkor életpéldájával hiteles példakép válik belőle, s valóban maradandó nyomot hagy a nevelt személyiségben.

A Családi Életre Nevelés (CSÉN) terén a legfőbb célunknak a házasság és a család védelmét, erősítését tekintjük, mivel a család szeretetteljes gondoskodása, biztonságot adó légköre nélkülözhetetlen és pótolhatatlan a gyermek egészséges fejlődése szempontjából.

„A családi életre nevelés a rendszerszemléleten keresztül az egészséges családi működésre összpontosít elsősorban megelőzési célokkal. Az egészséges működéshez szükséges készségek és tudások széles körben ismertek: jó kommunikációs készségek, az emberi fejlődés jellegzetességeinek ismerete, jó döntéshozatali képesség, pozitív önértékelés, és egészséges személyközi kapcsolatok.

A családi életre nevelés célja ezeknek a készségeknek és ismereteknek a tanítása az egyének és családok optimális működése érdekében. A professzionális családi életre nevelők további társadalmi kérdésköröket is bevonnak mint a pénzügyek, képzés, család és a munka egyensúlya, szülői szerep, szexualitás, nemi identitás és más, a család kontextusát érintő témák. Abban hisznek, hogy az olya társadalmi problémák, mint a különböző szerekekkel való visszaélés, családon belüli bántalmazás, munkanélküliség, eladósodás és a gyerekbántalmazás hatékonyabban kezelhető olyan hozzáállással, amely az egyént és a családot nagyobb rendszerek részeként tekinti. Az egészséges családi működés ismerete alkalmas lehet a felsorolt problémák megelőzésére vagy minimalizálására. A családi életre nevelés ezeket az információkat közvetíti osztálytermi keretekben, vagy más nevelési módokon eszközökön keresztül. (National Council on Family Relations 2010.)

III. Az „elég jó” szülő

A. A szülői együttműködés ad biztonságérzést

A gyermek biztonságérzete alapvetően fontos az egészséges fejlődéshez. Ennek alapja és az egyik lefontosabb feltétele a jó házasság. A legnagyobb ajándék, amit a szülők gyerekeiknek nyújthatnak. Ehhez tartozik, hogy a szülők nyíltan és őszintén tudjanak egymással kommunikálni, konfliktusaikat egymás között meg tudják oldani, valamint a kapcsolatukhoz tartozó mind pozitív, mind negatív érzelmeiket ki tudják fejezni. Ha e nyílt, őszinte kommunikációs folyamat nincs meg közöttük, akkor fennáll annak a veszélye, hogy a negatív érzelmeiket egyik gyermekükre vetítik ki.

A gyermek biztonságérzetére a legnagyobb veszély, ha a szülők nem értenek egyet a gyereknevelésben, és ezt éreztetik a gyermekekkel. Ez azért veszélyes a gyermek számára, mert lojalitáskonfliktusba kerül. Huzamosabb lojalitáskonfliktus esetén a gyermek

egyik szülőben sem tud megbízni. Ez nem csak lelki szenvedést jelent, hanem megfosztja a gyermeket attól a lehetőségtől, hogy saját személyiségébe irányelveket értékeket építhessen be.

Nem várhatjuk el sem önmagunktól, sem társunktól, hogy tökéletes szülők legyünk, de az „elég jó” szülő tulajdonságaihoz hozzátartozik az, hogy kereteket adjon, vagyis legyenek olyan szabályok, amihez a gyermek egyértelműen igazodni tud.

Inkább kevés szabály legyen, de érezze, hogy az be kell tartani. A másik, ami hozzá tartozik az elég jó neveléshez, hogy a gyermek érezze magát érzelmileg elfogadva. Ennek fontosabb aspektusa a meghallgatás. Akkor érzi a gyermek, hogy a szülő értékeli és szereti őt, ha figyel rá, érzelmeit, gondolatait, érdeklődését komolyan veszi. Ez nem azt jelenti, hogy a szülő nem állít fel szabályokat, hanem inkább azt, hogy meghallgatja őt, elfogadja érzelmeit és visszajelez mondanivalójára.

A gyermek biztonságban érzi magát, ha:²⁷

- gondtalanul tud játszani. A játék nagyon fontos a gyermeknek. Fantáziája, kezdeményező kedve, alkotóképessége a játékban fejlődik, belső konfliktusait a játékban oldja meg. A sok televíziózás, internet használat megfosztja a gyermeket a játék alakító és képességfejlesztő lehetőségétől.
- korának és adottságainak megfelelően tud feladatokat elvállalni
- általában őszinte
- nem fél kérni, ha szüksége van valamire
- korának megfelelően vannak barátai

B. Felkészülés a szülői szerepre

Ez a világon a legnagyobb feladat, s mégis az erre való felkészülésre szenteljük a legkevesebb figyelmet.²⁸ Ez a legnagyobb kiváltság. Túl nagy árat fizetünk, ha nem készülünk fel.

A gyermeknevelés célja, hogy a szülők felkészítsék a gyermekeiket arra, hogy érett személyiségként léphessenek ki az állandó szülői gondoskodás kötelékeiből,

ne függjenek tőlük, hanem bátran tudjanak szembenézni az élet örömeivel és megpróbáltatásaival.

A pozitív gyermeknevelés öt alapelve:

- Elfogadás — ez segíti a biztonságérzet és az önértékelés kialakulását. Az elfogadás mindennél fontosabb, mert ebből jön az a biztonság, amely arra készíteti a gyermeket, hogy nyugodtan mutassa meg önmagát, és merjen akár gyengének is mutatkozni. Ennek eredménye növekvő bizalom lesz a szülő és a gyermek közt.
- Elismerés: - a fontosságérzet kulcsa. „Próbáld meg észrevenni, ha gyermeked valami jót csinál!” Jobban kell értékelnünk azonban a gyermek erőfeszítését, mint a teljesítményét; és erőfeszítésénél is értékesebbnek kell tartanunk lényét. Az őszinte dicsérő szó és biztatás által nő a gyermekben az értékesség érzete.
- Gyengédség: - amelynek hiányát megsínylik a gyermekek. A gyengéd szavak és tettek révén a gyerek érzi, hogy szeretetre méltó.
- Rendelkezésre állni: Ha időt szánunk a gyerekekre, akkor érezni fogja saját fontosságát.
- Elszámolási és szeretetteljes tekintély: Azáltal, hogy felelősek vagyunk gyermekekért, megtanítjuk nekik az elszámolást, vagyis azt, hogy el kell számolniuk a dolgaikkal, és ez önfegyelmet igényel. Ha szeretettel gyakorolják a tekintélyt, megteremti azt a keretet, amelyen belül jó döntések szülehetnek.

C. A szülők feladata a normális fejlődés érdekében

Az első gyermek születése új feladatok elé állítja a szülőket.²⁹

A legáltalánosabb veszély, hogy a mama és a kisbaba között kialakulhat szimbíózis kívül rekedt apa bizonytalanná válik. Ez a házastársi elhidegülése első lépése lehet. A fiatal apa feladata, hogy az anya-baba párost a szimbíózisból való kibontakozásában segítse. Jó, ha részt vesz a baba gondozásában, de ezen túl szorgalmazza, hogy együtt legyen feleségével, és

„udvaroljon neki”.

Az első dackorszak, 2 év körül, nehéz idő a szülőnek és a kisgyermeknek is. Ebben a korban kell megtanulnia alkalmazkodni a család többi tagjához. Még nehezebb feladat, hogy saját belső indíttatását, indulatait meg tudja fékezni. Erre még alig képes, és dühkitöréssel akarja saját akaratát kierőszakolni. Ilyenkor fontos, hogy a szülő ne haraggal viszonzza a lehetetlen magatartást, hanem nyugodtsága tanítsa meg a gyermeket arra, hogy lehet az indulatokon uralkodni. Óvodáskorban fejlődik ki a kisgyerek nemi identitása. Ilyenkor a kislány különös szeretettel fordul apja felé, a kislány újfajta ragaszkodással az anyja felé.

Az apa jelentése különösen fontos ebben a korban a kislány számára, hogy szeretve érezze magát és ezáltal női mivolta teljes értéke kialakuljon. A kislány számára is fontos az apa, hogy neki identitását megtalálja az apával való azonosulásban. Az óvodáskor különösen a játék, a fantázia kora. Ilyenkor még nem érett a gyermek értelme, hogy a fantázia és a valóság világa közt különbséget tegyen. A gyermek ebben a korban érzékeny és fél a szeretet elvesztésétől. Ha büntetni kell, legyen a büntetés enyhe, de határozott. Nagyobb óvodás gyerek már szívesen segít, és örül, ha valami sikerül. Kisiskolás korban a feladat elvégzése már kötelességgé válik. Fokozza a gyermek örömet és az önmagában vetett bizalmat, ha a szülő együtt tud örülni sikereivel.

Egy másik jelenség, amit a szülő tapasztalhat, az, hogy 8-10 éves gyermek nagyon kritikus. A szabályokat, elvárásokat szó szerint veszi, és ha a szülő nem tartja be saját elvárásait, azt nem csak észreveszi, hanem elítéli. Önmagával szemben is nagyon kritikus. Ebben a korban már meg lehet próbálni azt, hogy a szabályok áthágásáért a szülő és a gyermek együtt határozza meg a büntetést.

A korai serdülőkor újabb kihívás a gyermeknek és a szülőnek egyaránt. A fizikai fejlődéssel, a hormonális változásokkal és a külső nemi jelleg kifejlődésével a belső világa is változik. Hangulatai változó, szétszórtabb, rendetlenebb. Néha élénk érdeklődést mutat valami iránt, kipróbálja, aztán otthagyja. Társaival

való kapcsolata, azok véleménye, elfogadása fontosabbá válik. Ugyanakkor nagy belső bizonytalanságot él meg a gyerek. Ilyenkor még nagyobb szüksége van arra, hogy a szülő meghallgassa. A kereteket tágítani kell, számítva arra, hogy a nagyon óhajtott és küzdelmekkel kivívott önállósággal még nem tud bánni. A türelem és a kölcsönös bizalom megőrzése fontos még akkor is, ha a szárnyait bontó fiatal néha nagyokat hibázik.

A serdülőkor későbbi szakaszában a másik nem iránti érdeklődés előtérbe kerül. A szülőknek őszintén, nyíltan kell gyermekével a szexuális értékekről beszélnie, mert csak úgy tudja megmagyarázni neki ezt a nagy ajándékot, a kapcsolatteremtés ösztönét, és átadni neki a szülői értékeket. A szülők jó házastársi kapcsolata befolyásolja, hogy a gyermek hogyan fogja a szexualitást értékelni, és képes lesz-e a szexualitást az elkötelezett szeretet keretében elfogadni.

Az újabb kihívás a szülő-gyermek kapcsolatban a fokozatos önállósodás, a leválás a családról. Ehhez tartozik, hogy a szülő érdeklődéssel kísérje, és amennyiben szükséges, irányítsa gyermekét a pályaválasztásban, de tudjon félreállni, és engedni gyermeknek saját hajlama és tehetsége szerinti pályaválasztásban. Egy jó szülő-gyermek kapcsolat erőforrásként elkíséri a gyermeket egész élete során akkor is, ha a késői serdülőkorban a gyermek látszólag eltávolodik tőle, hogy saját identitását kialakítsa.

D. Az értékek átadása

Csak azokat az erkölcsi értékeket, életleveket fogja a gyermek átvenni, amit a szülők megélenek.³⁰ Ha azt akarják a szülők, hogy a gyermekeik becsületesek legyenek, teljes becsületességgel kell utat mutatni, nem csak szóban erre tanítani. Ha a szülő mindig őszinte, a gyermek is az lesz. Ha a szülő nem tartozik adósainak, nem hoz haza a munkahelyéről holmikat, stb., akkor a gyermek is becsületes lesz. De ha csak mondja, hogy mit tegyen a gyerek, és ő nem a szerint él, a gyermek sem fogja követni irányítását.

A gyermek nagyon fogékony a vallási nevelésre. Ha a

család együtt imádkozik, már az egészen kicsi gyermek is megtanul imádkozni. A kisgyerek, általános iskolás, gyakorolja a vallást még akkor is, ha a szülő nem teszi. De ha a szülő komolyan azt akarja, hogy a gyerek vallásos legyen, neki kell jó példát mutatnia. A gyermekkorban beoltott értékek, amelyeket nemcsak szóban, hanem tettben is láttunk, elkísér egész életünkben. Azoknak hiányát is megérezzük egész életünkben.

Minden gyermek életében vannak veszteségek. A gyermek komolyan szeret, kötődik, és ha a kötődés tárgyát elveszti, akkor szenved. Sérülést okozhat az első csalódás. A haláleset is sérülés a gyermeknek. Ha például elveszti nagyszüleit, testvérét, játszótársát, különösen, ha szülőt veszít el. Egy költözés, a környezet és a barátok elvesztése is komoly trauma lehet a gyerekeknek. Ha ez előfordul, segítsünk neki, mert ha nem tudunk gyászolni, nem vagyunk képesek újra kötődni. Gyászoljunk együtt a családnak, gyermekeinknek veszteségeit! Ilyenkor bizonyos külsőségek, rítusok segíthetnek abban, hogy elfogadjuk a veszteséget, és újra szabadabbak legyünk, hogy új kapcsolatokat tudjunk kiépíteni. A válás mindig komoly sérülést okoz a gyermeknek. A szülők magatartása lényegesen meghatározza, hogy milyen mértékben sérül a gyermek, és hogyan tudja feldolgozni családi traumát.

E. Veszélyek, amelyek a gyermek normális fejlődését fenyegetik

Ha mindent megtesz a szülő a gyermekeiért, és nem neveli őket arra, hogy a gyermek is tegyen a családért, a szülőért, ő is hozzon áldozatot, akkor megfosztja attól, hogy képes legyen adni, s megakad az önzésnek egy olyan fokán, ami később képtelenné teszi őszinte odaadásra, barátságra és intim kapcsolat kifejlesztésére.

Ha az egyik szülő közelebb érzi magát az egyik gyermekhez, mint társához, különösen, ha még panaszkodik is társára, ez túlságosan terheli a gyermeket, és megfosztja a gyermekkori gondtalanságtól. Ez lojalitáskonfliktust is okozhat.

Ha az elégedetlenség, kifogás egy gyermekre összpontosul, a dicséret egy másikra, akkor komoly gond van a család dinamikájában. Lehetséges, hogy a szülők, és őket követve a többi családtag is egy gyermekre vetítik negatív érzelmeiket, és nem tudnak tárgyilagos ítéletet hozni. Próbáljuk kiemelni a nehezen kezelhető gyermek erőforrásait, jó tulajdonságait, és a kedvenc gyermekhez is legyünk olyan szigorúak, mint a nehezen nevelhetőhöz.

Túl sok szabályt nem tudnak gyermekeink betartani. Inkább kevesebbet követeljünk, de abban legyünk következetesek!

Krónikus betegség esetén a szülőt nagyon lefoglalja a hosszantartó betegség, ilyenkor az egészséges gyermek szenvedhet hátrányt. A beteg, vagy sérült gyermek elfogadása viszont nehéz a szülőnek. Néha szükséges, hogy ilyenkor szakmai segítséget kapjon. Hasonló körülményekkel küzdő szülők szakmai támogatása is igen hathatós lehet.

IV. Családi életvilágok és az iskola találkozása

A. Családi életvilágok

A családi életvilág az a közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amelyben élete első időszakát éli.³² A családi életvilágban a gyermekek — a család hétköznapi élete során — válnak érett személyiségekké, szocializálódnak. A családi nevelésnek mintafenntartási funkciója van. Biztosítja a hagyományok átörökítésének lehetőségét. A nevelés lehetőségének és kötelezettségének legfontosabb színtere:

1. kulturális közösség
2. élet- és gazdasági közösség
3. otthont nyújt
4. közös asztalt biztosít
5. közös háztartást és munkamegosztást jelent
6. a szocializáció biztosítója

A családi életvilágok az egyén számára azt a valóságot képviselik, amelyek kezdettől fogva adóttak, amelyek meghatározzák az egyén számára azt a horizontot, amelytől kezdve a világ értelmezése problémákat vet fel.

B. A családi életvilágok és az iskola

Az archaikus és átlátható közösségekben a nevelés célja az életvilág újratermelése, újratereztése. A neveléstörténet alapján is világos, hogy a homogén közösségekben az iskola és az iskola-felhasználók közössége együttesen olyan életvilágot alkotnak, amelyben az iskolahasználók és pedagógusok közös célja az iskolában megvalósuló kulturális mintaadás.³³

A mintaadás nem öncélú, nem egyszerűen átadás, hanem a továbbképzés lehetőségének megteremtése, a kultúra újratereztése a családi élet vonatkozásában is. Az iskolák létesítésére a közösségek azért vállalkoztak az elmúlt évszázadokban, mert a közösség érdekeként élték meg azt, hogy az iskola gyarapítja a fiatalok tudását. Az ókortól a szülők joga és felelőssége, illetve lehetősége volt az, hogy a közösség és a gyermekek megtartása érdekében iskolát hozzanak létre saját településükön.

A közoktatásban való részvétel ma mindenki számára kötelező a tankötelezettség ideje alatt. Az iskolák létrehozását és működtetését az állampolgárok nagy része állami feladatnak tekinti, bár a plurális iskolarendszer esetén több fenntartó is lehet. A családi életvilágok és az iskolák találkozása az iskola (óvoda) választásának folyamatával kezdődik.³⁴ Az iskolaválasztásban a szülők (családi életvilágok) értékrendje meghatározó jelentőségű.

A tényleges szülői választáson alapuló iskolahasználói közösségekben (például felekezeti iskolák) a családi életre nevelés értékválasztási alapjai adóttak tekinthetők.

A szülők és pedagógusok konszenzusa megteremthető plurális közösségben is, de ehhez minden érin-

tett fél részéről szükség van a konszenzus megteremtésére és a kialakult konszenzus tiszteletére. A családi életre nevelésben akkor számíthatunk sikerre, ha az iskolák pedagógiai programja a családi élet széles spektrumából indul ki, és emellett a szülőkkel az egyes iskolák el tudják fogadtatni a nevelési elveket.³⁵

A széles spektrum elsősorban azt jelenti, hogy a családi élethez szükséges tárgyi tudás (gazdasági ismeretek, háztartási ismeretek, egészségnevelési ismeretek és kapcsolódó családi problémák) nevesítve jelenik meg a hagyományos tárgyakban. A másik fontos elem pedig, hogy legalább a családkép elemeiben az egyes iskolákhoz kapcsolódó szülők és pedagógusok kompromisszumos megegyezésre jussanak.

V. A keresztény családok sajátos nevelő tevékenysége

V. 1. A keresztény család négy feladata

A keresztény család négy feladatát II. János Pál fogalmazta meg a Familiaris Consortio című enciklikájában.

1. Személyek közössége: A szülő és a gyermekek élet- és szeretetközösséget alkotnak, mely a természetes értékvilág mellett a természetfeletti közösséget is ki kell alakítsa és őrizze.
2. Az élet szolgálata: A családtervezés a szülő joga és kötelessége, de benne kell lennie a keresztény Gondviselésre hagyatkozásnak és áldozatvállalásnak is.
3. Részesedés a társadalmi fejlődésben: a család szeretet, szociális igazságosság és különféle közösségi erényeknek az első iskolája, mely ilyenén neveléssel kifejezetten hasznára van a világnak, a társadalomnak.
4. A család részt kap az Egyház küldetéséből: a család belenevelődik a Krisztusról tanúskodó életbe.

V. 2. A keresztény család nevelő tevékenysége

A keresztény családmodell értékvilágában tanulható meg.

- Egymás elviselni tudása (Ef4. 1-2), melynek révén a másik más módon voltát tudom megbecsülni.
- A család fészek-melegét kell sugározzon: az anya az ősbiztonság, aki férjéért és gyermekeiért tud élni, testi és lelki kapcsolatban egyaránt. Az apa a jó feltételeket adó és megszabó szeretet (Gyökössy Endre kifejezésével) olyan korlát, amely nemcsak korlátoz, hanem kapaszkodót lehet benne találni, illetve támaszkodni lehet rá.

Az ember teljes viszonyrendszerét a családban sajátítja el. Itt tanuljuk meg az én-te viszonyt: a másik nemmel, a választott társsal.

A családban sajátítjuk el az én-ők viszonyt: a világban lévő magatartásunk biztonságát és alapját.

A családban ismerjük meg az én-világ viszonyt: a tárgyak és értékek felismerését és használatát.

A családtól kapjuk az én-ő viszonyt: ahogyan szüleink életében felfedezzük a vallásos életforma elemeit. A szülők ezt a komplex mintaadást, a nevelést 3 módon közvetítik és adják át a gyermekeiknek:

1. példaadás
2. tanítás
3. fegyelmezés

A példaadás arra szolgál, hogy a gyermek kövesse azt.

1. Tanítás: a szülőknek kötelessége, hogy a megfelelő magyarázatokat megadják gyermekeiknek, s hogy meggyőzzék őket a helyes cselekedetekről, s kellő erővel, érzelmekkel telített motivációval serkentsék őket azok megvalósítására.

2. A fegyelmezés célja a lelkiismeret formálása, de a bűntudat oldó hatása is.

A családi nevelés akkor hatékony, ha az önneveléshez segíti hozzá a gyermeket és erre készíti fel. A család a nevelés természetadta, elsődleges közege, semmiképpen nem pótolható. A családban két alapvető nevelői hatás valósul meg:

1. A szülő-gyermek viszonyban az alá- és fölérendeltséget élük át a családtagok
2. A családban a nevelői hatások megsokszorozódnak. (pl. a testvérek révén)

VI. Összegzés

Az ember nem magányos és elszigetelt egyénként él, hanem személyes relációk szövedékében. A felnövekvő gyermek személyisége e kapcsolatokban bontakozhat ki, szabadsága a szeretetben válhat teljessé. A személyes kötődések elsődleges színtere a család. A gyermekek családokban élnek, a család formálja elsősorban bontakozó személyiségüket, amelynek szeretetteljes gondoskodása, igényeket támasztó, mégis biztonságot adó légköre nélkülözhetetlen az első éveikben.

Az iskola és a és a fiatalokkal minden egyéb intézményes szervezet csupán folytatni tudja a családban elkezdett nevelődési folyamatot. Akár az iskolának, akár a más ifjúsági szervezeteknek és mozgalmaknak a családra, mint nevelő intézetre kell építeniük, illetve ennek hiányát kell a lehetőségekhez képest pótolniuk. Mivel korunkban a családok jelentős része súlyos problémákkal küzd, egyre kevésbé tudja betölteni rendeltetését, hivatását.

Néhány évtizeddel ezelőtt természetesen adódott, hogy a gyermekek belenőttek az anya-és apaszerepbe, erre mintát adott a több generáció együttélése is. A mai családok „mikrocsaládként” élnek, ráadásul a családtagokat a napi tevékenységük inkább elválasztja, mintsem összekötné. Kevés lehetőség adódik a családi szerepek átadására, megtanulására, nem is beszélve a válságokkal küzdő, illetve sérült családokról.

Ezért ma különösen szükségét érezzük a családi életre való tudatos felkészítésnek, s ebben nagyobb feladat hárul az iskolákra és más nevelő intézményekre, szervezetekre. Tapasztalatunk szerint az iskolákban a magas szintű oktatás mellett háttérbe szorul a családi életre való felkészítés.

Az ember élete elválaszthatatlan a családtól, az egészséges és boldog életre nevelés nem képzelhető el családi életre nevelés nélkül.

Jegyzetek

- 1 A számos kutatásból csupán az ismétlődően végzett, nagyszámú mintán elemzettek említjük: Életünk fordulópontjai (KSH NKI); A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai (KSH NKI); Európai értékrend-vizsgálatok (PPKE); Magyar lelkiállapot (SOTE)
- 2 Családi Életre Nevelés pedagógus továbbképzés program — Alapítási engedély: 82/147/2012
- 3 Bauer Béla — Szabó Andrea (szerk.): Arctalan(?) nemzedék, Ifjúság 2000-2010, NCSSZI, Bp. 2011. pp. 25-37.
- 4 Farkas Péter: A szeretet civilizációjáért, Társadalompolitika-szociálpolitika-családpolitika és a keresztény társadalometika, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2012., pp. 230-252.
- 5 Pongrácz Tiborné (szerk.): A családi értékek és demográfiai változásai, KSH NKI Kutatási jelentések, 1991, Bp., pp. 17-37.
- 6 Pongrácz Tiborné id. mű, pp. 95-111.
- 7 Pongrácz Tiborné id. mű, pp. 69-95.
- 8 Tomka Miklós — Rosta Gergely (szerk.): Mit értékelnek a magyarok?, Faludi Ferenc Akadémia, Agóra IX., Bp., 2010., pp. 81-115.
- 9 Tomka Miklós — Rosta Gergely id. mű, pp- 17-53.
- 10 Pongrácz Tiborné id. pp. 8-16.
- 11 II Tarjányi Zoltán: Nevelés és erkölcs, Erkölcsteológiai Tanulmányok XII., Jel Könyvkiadó, Bp. , 2011., 111/ pp.81-97.
- 12 Czákó Kálmán Dániel: Feladatra hangolás. In: Horváth László (szerk.): Családi nevelés, oktatói kézikönyv, NCSSZI, Bp., 2002. pp. 4-38.
- 13 Arisztotelész: Nikomakhoszi etika, Európa Kiadó, Bp. , 1994., pp.84-91.
- 14 Boethius: A filozófia vigasztalása, Gondolat Kiadó, Bp., 1970, pp. 73-88.
- 15 Aquinói Szent Tamás: Summa Theologiae 1-111, Gondolat Kiadó, Bp, 1993., 11/187.
- 16 B. Pascal: Gondolatok, Szukits Kiadó, Szeged, 1996. pp. 147-161.
- 17 J.G. Herder: Keresztény Írások, Atlantisz Könyvek, Bp., 1991., pp.97-103.
- 18 S.A. Kirkegaard: A szorongás fogalma. Göncöl Kiadó, Bp., 1993., pp- 104-116.
- 19 M. Scheler: Az ember helye a kozmoszban, Atlantisz Könyvek, Bp. 1995.
- 20 M. Heidegger: Lét és idő, 2. kiadás, Osiris Kiadó, Bp.,

- 2004.; A metafizikai alapfogalmai, Osiris Kiadó, Bp., 2004., pp. 27-47.
- 21 A. Gehlen: Az ember természete és helye a világban, Gondolat Kiadó, Bp., 1976., pp.183-191.
- 22 K. Jaspers: Mi az ember? —Filozófiai gondolkodás mindenkinék, Katalizátor Könyvkiadó, Budapest, 2008., pp. 213-227.
- 23 Czákó Kálmán Dániel id. mű, pp.4-38.
- 24 Tarjányi Zoltán: Pedagógia 1-111., SZIT, Bp., 1999., 111/115-127.
- 25 www.ncfr.org (letöltés ideje: 2012.06.27.)
- 26 Farkas Péter: A szeretet közössége — A családszociológiai alapjai, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2006., pp. 59-68.
- 27 Székely Ilona: Családszociológia, In: Horváth László (szerk.): Családi nevelés, NCSSZI, Bp., 2002, pp. 123-165.
- 28 McDowell, Josh — Day, Dick : How To Be a Hero to Your Kids, In: Grész Gábor et al.: Fiatalok az élet küszöbén (FÉK), tanári kézikönyv 2., pp. 301-323.
- 29 Székely Ilona: id. pp. 123-165.
- 30 Farkas Péter: id. mű., pp. 59-68.
- 31 Farkas Péter: id. mű., pp. 59-68.
- 32 Szilágyiné Szemkeő Judit: Családi és iskolai nevelés — konfliktusok és lehetséges együttműködés, In: Új Pedagógiai Szemle 2011/1-5., OFI, 2011., pp. 206-218.
- 33 Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története, Könyvértékesítő Vállalat, Bp., 1984.
- 34 Szilágyiné Szemkeő Judit: id. pp. 206-218.
- 35 Pusztai Gabriella: Iskola és közösség, Gondolat Kiadó, Bp., 2004.
- 36 Komlósi Piroska — Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes: A családi életre nevelés és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése az iskolában, Új Pedagógiai Szemle, 2011/1-5, OFI, Bp., 2011., pp. 86-92.
- 37 Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes: A boldogabb családkért —családi életre nevelés (CSÉN) iskolai program, Mester és tanítvány — Család s Ifjúság, 27. szám, Piliscsaba, 2010. augusztus, pp. 89-107.
- 38 Grész Gábor: A családi életre nevelő programok fontosabb tartalmi elemei, Mester és Tanítvány — Család és ifjúság, 27. szám, Piliscsaba, 2010, augusztus, pp.51-61.
- 39 Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes: id. mű pp. 89-107.
- 40 Grész Gábor: id. pp. 51-61.
- 41 Komlósi Piroska — Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes: id. mű, pp. 86-92.
- 42 Az Emberi Erőforrások Minisztere. /2012(.. EMMI rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, OFI, Bp., 2012.
- 43 Bodó Márton: Életvédelem és a boldog család a közoktatás új tartalmi szabályozásában. Kézirat. OFI, 2012. pp. 4-9.
- 44 Deutsch Krisztina: Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle, 2011/1-5., OFI, Bp., 2011.
- In: Új Pedagógiai Szemle, 2011/1-5., OFI, Bp., 2011., pp. 225-234.
- 45 Meleg Csilla: Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása, Magyar Pedagógia, 102/1. szám, Bp., pp. 11-29.
- 46 Meleg Csilla: id. mű., pp. 11-29.
- 47 Losonczy Ágnes: Ártó-védő társadalom, KSK, Bp., 1989.
- 48 Kopp Mária: Magyar lelkiállapot 2008., Semmelweis Kiadó, Bp, 56 Deutsch Krisztina. Id. mű, pp. 225-234.
- 49 Grész Gábor — Csizmadia Róbert — Mihalec Gábor: A családi életre nevelés az iskolán kívül.
- 50 In: Mester és Tanítvány —27. szám Család és ifjúság,, Piliscsaba, 2010. augusztus, pp. 118-121.
- 51 II. János Pál: Familiaris Consortio, SZIT, Bp., 1981.,46. pont

Irodalom

- II. János Pál: Familiaris Consortio, SZIT, Bp., 1981.,46.pont
- Aquinói Szent Tamás: Summa Theologiae 1-111, Gondolat Kiadó, Bp, 1993.
- Arisztotelész: Nikomakhoszi etika, Európa Kiadó, Bp., 1994
- Az Emberi Erőforrások Minisztere. /2012(.. EMMI rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, OFI, Bp., 2012.
- Bauer Béla — Szabó Andrea (szerk.): Arctalan(?) nemzedék, Ifjúság 2000-2010, NCSSZI, Bp. 2011. pp. 25-37.
- Boethius: A filozófia vigasztalása, Gondolat Kiadó, Bp., 1970.
- Bodó Márton: Életvédelem és a boldog család a közoktatás új tartalmi szabályozásában. Kézirat. OFI, 2012. pp. 4-9.
- Buda Béla: Családi életre nevelés, Tankönyv és gyakorlati kézikönyv koncepciója, 1998. In: Buda Béla: Elmélet és alkalmazása a mentálhigiéniében, Támasz Alapítvány, Bp., 1998.
- Czákó Kálmán Dániel: Feladatra hangolás. In: Horváth László (szerk.): Családi nevelés, oktatói kézikönyv, NCSSZI, Bp., 2002.
- Cs. F. Nemes Márta: Családpedagógiai módszertan, MPT Családpedagógiai Szakosztálya, Bp., 2001-2002.
- Deutsch Krisztina: Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle, 2011/1-5., OFI, Bp., 2011.
- Dombi Alice — Oláh János — Varga István: A nevelélmélet alapkérdései, APC-Stúdió, Gyula, 2004.
- Farkas Péter: A szeretet civilizációjáért, Társadalompolitika-szociálpolitika-családpolitika és a keresztény társadalometika, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2012
- Farkas Péter: A szeretet közössége —A családszociológiai alapjai, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2006.
- Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története, Könyvértékesítő Vállalat, Bp., 1984.

- Gehlen, Arnold: Az ember természete és helye a világban, Gondolat Kiadó, Bp., 1976.
- Grész Gábor: Fiatalok az élet küszöbén, Timoteus Társaság, Bp., 2004.
- Grész Gábor: A családi életre nevelő programok fontosabb tartalmi elemei, Mester és Tanítvány — Család és ifjúság, 27. szám, Piliscsaba, 2010. augusztus
- Heidegger, Martin: Lét és idő, 2. kiadás, Osiris Kiadó, Bp., 2004.
- Heidegger, Martin: A metafizikai alapfogalmai, Osiris Kiadó, Bp., 2004.
- Herder, Johann Gottfried: Keresztény írások, Atlantisz Könyvek, Bp., 1991.
- Horváth László (szerk.): Családi nevelés, oktatói kézikönyv, NCSSZI, Bp., 2002.
- Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes: A boldogabb családokért — családi életre nevelés (CSÉN) iskolai program, Mester és tanítvány— Család s Ifjúság, 27. szám, Piliscsaba, 2010. augusztus
- Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes - Komlói Piroska : A családi életre nevelés és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése az iskolában, Új Pedagógiai Szemle, 2001/1-5, OFI, Bp., 2011/127
- Karácsony Sándor. Ocsúdó magyarság, Szokásrendszer és pedagógia, Széphalom Könyvműhely, Bp., 2012.
- Kirkegaard, Soren Aabye: A szorongás fogalma. Göncöl Kiadó, Bp., 1993.
- Kopp Mária et al.: Magyar lelkiállapot 2008., Semeleweis Kiadó, Budapest, 2008.
- Losonczy Ágnes: Ártó-védő társadalom, KSK, Bp., 1989.
- McDowell, Josh — Day, Dick : How To Be a Hero to Your Kids, In: Grész Gábor et al.: Fiatalok az élet küszöbén (FÉK), tanári kézikönyv 2.
- Meleg Csilla: Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása, Magyar Pedagógia, 102/1. szám, Bp.
- Mester és Tanítvány, Konzervatív pedagógiai folyóirat, Főszerkesztő: Hoffmann Rózsa, PPKE BTK, Piliscsaba, 27. szám: Család és Ifjúság, 2010. augusztus Mihalec Gábor: Gyűrű-kúra, Kulcslyuk Kiadó, Bp., 2011.
- Mihalec Gábor et al.: A családi életre nevelés története, módszertana és gyakorlata, Új Pedagógiai Szemle, OFI, Bp, 2011/1-5.
- Pascal, Blaise: Gondolatok, Szukits Kiadó, Szeged, 1996.
- Pongrácz Tiborné — Spéder Zsolt (szerk.): Életünk fordulópontjai 2008., KSH NKI, Bp., 2008.
- Pongrácz Tiborné — Spéder Zsolt (szerk.): A családi értékek és demográfiai magatartás változásai, KSH NKI, Bp., 2011.
- Pusztai Gabriella: Iskola és közösség, Gondolat Kiadó, Bp., 2004.
- Scheler, Max: Az ember helye a kozmoszban, Atlantisz Könyvek, Bp. 1993.
- Schütz Antal: Pedagógia, SZIT, Bp., 2010.
- Székely Ilona: Családpszichológia, In: 1--Horváth László (szerk.): Családi nevelés, NCSSZI, Bp., 2002. Szilágyiné SzemkeőJudit: Családi és iskolai nevelés — konfliktusok és lehetséges együttműködés, In: Új Pedagógiai Szemle 2011/1-5., OFI, Bp., 2011.
- Tarjányi Zoltán: Pedagógia 1-111., SZIT, Bp., 1999.
- Tarjányi Zoltán: Erkölcsteológiai Tanulmányok XII., Jel Könyvkiadó, Bp., 2011.
- Teleki Béla: Kézikönyv a családról 1-11., Korda Kiadó, Kecskemét, 2003.
- Tomka Miklós: Európai értékrend vizsgálatok 2008., In: Tomka Miklós — Rosta Gergely (szerk.): Mit értékelnek a magyarok?, Faludi Ferenc Akadémia, Agóra IX., Bp., 2010.
- Új Pedagógiai Szemle — Családi életre nevelés, 2011/1-5 szám, főszerkesztő: Mayer József, OFI, Bp., 2011.
- Családi életre nevelés — Pedagógus továbbképző program, Felelős: Komlói Piroska, Alapítási engedély: 82/147/2012 (letöltés ideje: 2012.06.27.) National Council on Family Relations 110/2012 (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

Janó Evelin

Az oktatás, mint támogató rendszer működése, szerepe gondoskodáspolitikai megközelítésben

Kulcsszavak: oktatás szociológia, romák továbbtanulási esélyei, társadalmi mobilitástésben

Bevezetés

A fejezet célja az oktatás, mint támogató rendszer működésének bemutatása. A tapasztalatok szerint tudjuk, hogy a hatékonyan működő képzési struktúrák a döntéshozatali szinttől a megvalósítási szintig hatással vannak a résztvevők életútjának alakulására. A magasabb iskolai végzettség jellemzően jobb munkaerő-piaci pozíciót, magasabb fizetést, és így ugyancsak magasabb életminőséget is jelent az egyének számára. Az említettek alapján is látható, hogy az oktatás más szakpolitikákkal együttműködve fejti ki a hatását. Ennek megfelelően nem pusztán egyéni, hanem társadalmi és egyben gazdasági érdek is a hatékonyan működő, a társadalmi és gazdasági érdekeket egyaránt kielégíteni képes oktatási szisztéma megteremtése és működtetése. Az oktatás színvonala, a tananyag minősége, az oktatási rendszer működése kihat a társadalmi jólét változásaira, az egyének és társadalmi csoportok életlehetőségeire, boldogulására úgy a munkavállalás, mint a családalapítás, az egészség vagy a lakhatás kérdéseire, így fontos terület a gondoskodáspolitiká tekintetében. Az oktatás az oktatási intézmények által kibocsátott munkaerőforrás minősége és mennyisége által ugyancsak befolyásolja a munkaerőpiac-, ezen keresztül pedig a gazdaság fejlődési lehetőségeit. A fejezetben az oktatáspolitikára, annak központi szerepére helyezem a hangsúlyt, illetve bemutatom az oktatás hatékonysá-

gát, eredményességét befolyásoló tényezőket. Mindezekkel összefüggésben felvetem az oktatás társadalmi mobilitásra és társadalmi integrációra gyakorolt hatásait is. Írásommal törekszem továbbá arra, hogy szóljak az oktatási rendszer problémáiról és fejlesztési lehetőségeiről is egyben.

Az oktatás és oktatáspolitiká szerepe és jelentősége

Az oktatás a gazdaság és a munka világával egyaránt erős összefonódást mutat. A tanulók elsőként az általános oktatás keretei között jutnak hozzá a későbbi szakismereteket megalapozó alapszintű tudáshoz az oktatási intézményrendszerben, majd az iskolából kilépő fiatalok szakképzettséget is szerezhetnek a munkaerőpiacra való kilépésüket megelőzően. Az oktatás biztosítja az aktuálisan megfelelő mennyiségű és minőségű (képzettségű) munkaerőforrást a gazdaság számára, így az oktatás szervesen kapcsolódik tehát a munkaerőpiachoz és ezen keresztül a gazdasághoz. Az oktatáshoz és a munkaerőpiaci és foglalkoztatáspolitikához ugyancsak szorosan kapcsolódik a szociálpolitika. Az oktatás ti. lehetőséget biztosít a naprakész tudás megszerzésére, ezáltal a gazdaság, a munkaadók által keresett szakképzettséghez való hozzájutásra, ami nem pusztán foglalkoztatási és jövedelemszerzési lehetőséget biztosít az oktatásból kilépők számára, hanem ezen keresztül a társadalmi

mobilizáció és felzárkózás esélyét is biztosítja. Ez különösen fontos a hátrányos helyzetben lévő célcsoportok tagjai számára, hiszen az igazságos és egyenlő feltételek mellett rendelkezésre bocsátott oktatási, képzési szolgáltatások, az oktatási rendszerhez való hozzáférés megteremti a hátrányos, marginalizált, illetve deprivált helyzetből való kikerülést. Az oktatáspolitikai stratégia továbbá a területfejlesztési-, a gazdaság-, a család- és a népesedéspolitika szempontjait is magába foglalja (Pólónyi és Timár, 2006).

Az oktatáspolitikai kérdések tárgyalásához továbbá elengedhetetlen az egyházak oktatásban, képzésben való részvételét megemlíteni, ami évszázados hagyományokra és gyakorlatra tekint vissza (Verger-Fontdevila-Zancajo, 2016). Az egyházi alapokon működő iskolarendszer bővülése többé-kevésbé centralizált felekezeti intézményrendszer kialakulását eredményezte. A katolikus és református oktatásirányítás mára korszerű, fejlett, egymásra épülő rendszereket épített ki, amelyek teljes mértékben eleget tesznek a képzési, oktatási rendszerekkel szemben támasztott társadalmi és gazdasági elvárásoknak. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is végbement expanzió nyomán átalakult az oktatási intézményi struktúra, hiszen míg korábban a gimnáziumi elitképzés hárult elsősorban a történelmi egyházakra, ma már nagyobb arányban tartanak fenn az egyházak általános iskolákat és óvodákat, nem pusztán középiskolákat, és fontos megemlíteni az egyházi fenntartásban működő felsőoktatási intézményeket is, amelyek sikeresen integrálódtak a hazai és nemzetközi oktatási hálózatokba és ma már nélkülözhetetlen résztvevői a magyar felsőoktatásnak is. A hátrányos helyzetű településeken élő leszakadó társadalmi csoportok oktatása is jelentős súllyal szerepel az egyházak iskolafenntartói profiljában, sőt Magyarországon is ismerünk olyan térségeket, településeket, ahol az egyházi szervezetek a kizárólagos oktatási szolgáltatók (Pusztai, 2020; Enyedi, 1998).

Az oktatási rendszerek elemzése során megkerülhetetlen a hatékonyság, méltányosság és eredmé-

nyesség hármában való gondolkodás. A közoktatás hatékonyságát mutatják a nemzetközi felméréseken elért eredmények. A PISA-felmérés szerint hazánkban a diákok egyéni teljesítménye közötti különbség nagyrészt iskolák közötti különbségekkel mutatható ki (56%), kisebb mértékben pedig iskolán belüli (44%) okokkal magyarázható. Az eredmények mentén viszont nem mondható ki egyértelműen, hogy a gazdagabb országok tanulói jobban teljesítenek a felmérésben (PISA, 2022). Ugyanakkor egy másik nemzetközi oktatási teljesítményvizsgálat, a TIMSS keretében a magyar diákok lényegesen jobb eredményt szoktak elérni. A TIMSS tudományos megközelítésű, a PISA pedig gyakorlatias feladatokkal mér. Az eredmények sorra megerősítették, hogy alkalmazási feladatokban gyengébben teljesítenek a tanulók, ami a hazai oktatási rendszer lexikális tudásátadásra való összpontosítását tükrözi vissza. A tanulmányi diákolimpiák nem hivatalos ranglistáján viszont az élmezőnyben szerepelünk. Ez azt szemlélteti, hogy diákjainknak egy szűk köre tudását tekintve világszínvonalon áll. A PISA-eredmények kiemelték, hogy a magyar oktatási rendszer nem képes megfelelően kezelni a tanulók társadalmi háttérkülönbségeit (Pólónyi, 2017). Fentiek alapján elmondható, hogy az oktatási rendszer további fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy hatékonyabb mértékben elősegítse az egyén és a társadalom fejlődését elősegítő társadalmi mobilitást, a társadalmi jólét fokozódását.

Az oktatási rendszer felépítése és működése

A hazai oktatáspolitikai értelmezéséhez, a közoktatás színvonalát prezentáló kutatási eredmények mélyebb megértéséhez elengedhetetlen az iskolarendszer belső működésébe való betekintés. Az oktatási rendszer, mint másodlagos szocializációs színtér, jelentős szerepet játszik az egyén fejlődésében. Egyfelől értékeket, normákat, tudást, viselkedésmintákat és információkat közvetít, másfelől pedig felkészíti a tanulókat a társadalomban való helytállásra, a társadalmi

együttműködésre. Az oktatási rendszer keretei között rendelkezésre álló tudás minősége és elsajátításának, illetve átadásának hatékonysága, eredményessége alapvetően befolyásolja az egyén munkaerő-piaci érdekérvényesítését, illetve ezen keresztül hat a társadalmi mobilitásra, a sikeres társadalmi integráció sarokköve is egyben.

Az oktatási rendszert és ezen keresztül az említett folyamatokat érintő kérdések között említhető a tankötelezettség életkori meghatározása. Magyarországon a tankötelezettségi életkor 2012-ben 18-ról 16 éves korra csökkent. A tárgykörben folytatott kutatások (Adamecz-Prinz-Szabó-Morvai, 2023) eredményei szerint a tankötelezettségi életkor csökkenése hozzájárult az iskolából kiesők, lemorzsolódók számának növekedéséhez, akik közül relatíve kevesen tudtak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, és így Magyarországon is kialakult a fiataloknak egy olyan csoportja, akik sem az oktatásban, sem pedig a munka világában nem találhatók meg. Az ún. „NEET” fiatalok számának gyarapodása mellett megugrott a tinédzserkori terhességek száma is. Ezek a hatások nagyobb mértékben érintették az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekeit, ezzel tovább növelve a társadalmi egyenlőtlenségeket Magyarországon. Az elmúlt időszakban azonban a hazai oktatási rendszer fejlődése révén megteremtődtek azok a lehetőségek, amelyek az említett problémákat ellensúlyozhatják.

Az állami fenntartású oktatási rendszerek a fejlett európai országokban szerkezetüket tekintve általában négy részből állnak: köznevelés, szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés. A gyermekek életútját nézve a kisgyermekkorú nevelés (óvoda) hatéves korig tart, amelyet követően az alapfokú oktatás az általános iskolai éveket foglalja magába a tanulók 14 éves koráig. Az általános iskola elvégzése után középszinten tanulhatnak tovább a diákok gimnáziumban, szakgimnáziumban, technikumban, illetve szakiskolában 14-18/19 éves korukig. A középfokú oktatást követően posztsekunder képzésre is lehetőség nyílik, egy- vagy kétéves intervallumban, amely már érettségire épül

(18/19-21 éves korig). Azok számára, akik végzettség vagy szakképesítés nélkül lemorzsolódnak a nappali oktatásból, ifjúsági felzárkóztató, illetve felnőttoktatási programok állnak rendelkezésre, amelyeket második esély programoknak nevezünk (például orientációs évfolyam, Dobbantó program, műhelyiskola). Az oktatási rendszer legmagasabb szintje a felsőoktatás, amit egyetemek és főiskolák képviselnek. Ezen a szinten valósul meg a felsőoktatási szakképzés is, amely belépő lehet a munkaerő-piacra, vagy egy alapképzésre valamely felsőoktatási intézményben. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatása történhet normál oktatási intézményben integráltan, vagy speciális fejlesztésre szakosodott gyógypedagógiai intézményben (National Education Systems, 2024).

Fentiek alapján az oktatási rendszer olyan többfunkciós szisztéma, amely egyszerre többféle társadalmi feladat ellátásában képes részt venni, azonban bármely funkció sérülése az egész rendszer működésére kihat (Kozma, 1992). Halász (2001) az oktatási rendszer nyolc fő funkcióját határozza meg: az egyének személyiségének alakítása, a kultúra újratermelése, a társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése, a gazdaság működésének és növekedésének dinamizálása, a politikai rendszer legitimálása, a társadalmi integráció biztosítása, különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása, a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése, végül az örömszerző funkció. A funkciók egymással kölcsönhatásba kerülhetnek, gátolhatják és erősíthetik is egymást (Halász, 2001). A formális mellett az informális tanulást alapvetően az oktatás fontos pozitív elemének tekinthetjük, ami segíti a sikeres szocializációt és az erkölcsi identitás fejlődését (Halász, 2001).

Az oktatás célok által vezérelt, amelyek lehetnek deklarált explicit célok és implicit látens célok. Az oktatási rendszer abszolút célja a tanulók oktatásának és nevelésének biztosítása, személyiségfejlődésük elősegítése a tanítási-tanulási-nevelési folyamatok keretei között a tananyag feldolgozása során. Az oktatási célok tehát egyben nevelési célok is, az oktatás célrendszere hidat képez a társadalom értékrendje,

szükségei és az iskolai gyakorlat között (Kotschy, 2003). A jövőben az oktatási intézményeknek nagyobb mértékben szükséges a diákok tanulási szükségleteit figyelembe venni a munkaerőpiaci elvárások mellett (Radó, 2017).

Bábosik (1997) megkülönböztet az oktatás célrendszerén belül normatív pedagógiákat és értékrelativista pedagógiákat. A normatív pedagógiák fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését a nevelés által. Az értékrelativista hozzáállás szerint a magatartási normák és az erkölcsi, etikai értékek múltbeli tapasztalatokon alapulnak, alkalmazhatóságuk relatív. Az eltérő felfogások és gyakorlatok miatt kialakuló értékkonfliktusok mellett érdekkonfliktusok is megjelenhetnek az oktatási rendszerekben. Mindenesetre az oktatási rendszer intézményei olyan kínálatot kell hogy biztosítsanak, amely egyszerre elégíti ki a szülői (családi), a társadalmi és a munkaerőpiaci elvárásokat. Az említett cél elérése érdekében folyamatos társadalmi párbeszéd fenntartására van szükség, amelynek révén feltérképezésre kerülnek az oktatási, képzési szolgáltatásokat igénybe vevők elvárásai. Ezek be kell hogy épüljenek a pedagógiai programokba ezáltal is elősegítve a pedagógusok értékközvetítésre és tudásátadásra irányuló tevékenységét (Kotschy, 2003). Az eltérő igények, érdekek és értékek összehangolására szolgál a Nemzeti Alaptanterv, amelyet a pedagógusoknak követniük kell a gyakorlatban. Már a 20. században megjelent az oktatási célok között a képességek, készségek, attitűdök és a személyiség más alkotóelemeinek fejlesztése, amely a tanulók egyéni igényeit állította a középpontba, ezen igények kielégítése ugyancsak megtalálható a jelenlegi hazai oktatási rendszerben. Azonban nem mindegy természetesen, hogy a pedagógusok, a szülők és a tanulók élnek-e az említett lehetőségek kihasználásával.

Az oktatási rendszer látens működésének megértéséhez érdemes Bourdieu gondolataihoz visszanyúlni. Bourdieu a francia oktatási rendszert bemutatva leírta, hogy az oktatás milyen jelentős mértékben képes befolyásolni a társadalmi mobilitás és integráció

tényleges esélyeit és lehetőségeit. Bourdieu szerint a társadalmi struktúra újratermelődésével a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségek is átöröklődhetnek, azonban az oktatási rendszer és az oktatás, illetve a tudás megújításába történő befektetések és az ez által a folyamatosan változó társadalmi és munkaerőpiaci elvárásokat teljesíteni képes oktatási rendszer képes lehet a társadalmi hátrányok átörökítésének kiküszöbölésére is. Az oktatási rendszer által képviselt feltételekhez és lehetőségekhez igazodóan alakítják ki a különböző társadalmi csoportok a saját megküzdési stratégiáikat és megpróbálják megtartani vagy javítani a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyüket. Minél több fejlődési lehetőséget és minél egyenlőbb módon biztosít az oktatási rendszer, annál több lehetőség adódik az oktatásban való részvételre, az esélyteremtésre és ezáltal a társadalmi felzárkózásra (Bourdieu, 2003b).

Forray és Kozma szerint az oktatás és nevelés csak akkor ígér sikert a tanulóknak, ha sikeresen kompenzálja az említett, a társadalmi struktúrában és működésben meglévő, a társadalmi mobilitást és integrációt gátló tényezők befolyását (Forray és Kozma, 1992). A szerzők szerint az előző nemzedék iskola-, illetve pályaválasztása, műveltségi szintje jelentős mértékben befolyásolja a soron következő nemzedék oktatáshoz, neveléshez, kultúrához fűződő igényét és magatartását. Az általános trend szerint a fiatal generáció által elért képzettség meghaladja a szülők által elért képzettségi szintet, ami lehetőséget biztosít az intergenerációs mobilitás megvalósulására. Amennyiben az iskolai rendszer csak olyan készségekre és képességekre alapoz, amelyet a gyerekek elsődleges szocializációjuk során sajátítanak el, nem képes teljesíteni azokat az elvárásokat, amelyek a társadalmi és gazdasági fejlődést szolgálják. Az oktatási rendszernek és a tantervnek tehát mindig figyelemmel kell lennie az aktuális fejlődési igényekre, s az ezekből következő elvárásoknak megfelelően kell, hogy felkészítse a munkaerőpiaci szerepvállalásra a tanulókat. Mindezek által a meglévő társadalmi egyenlőtlenségek kompenzálására kerülhetnek.

A képzési rendszer társadalmi mobilitást és integrációt befolyásoló legfőbb problémakörei és fejlesztési lehetőségei

Az oktatási rendszer működési zavarainak bemutatása során az alap- és középfokú oktatási szinteken tapasztalható rendellenességekre fókuszálok. Ezek között is elsősorban az iskolai szelekció és az oktatási szegregáció és integráció témaköreivel foglalkozom a továbbiakban.

Az iskolai szelekció során tudatosan (főleg képességek menti különbségekre hivatkozva) történik a tanuló egymástól való megkülönböztetése, amely gyakran negatív következményekkel jár (Csapó, 2003). Berényi, Berkovits és Erőss (2008) szerint különösen az általános iskola első osztályába történő felvételiztetés járhat káros hatásokkal, különösen azokban az esetekben, amikor a gyermekek képességei mellett a jelentkezők családi háttere is „megmérettetésre kerül.” Ezzel ti. már az iskolaválasztáskor csorbulhat bizonyos társadalmi csoportok, rétegek szabad iskolaválasztáshoz fűződő joga, hiszen a gyermekek már az említett folyamat során számukra hátrányos következményekkel járó szelekciót szenvedhetnek el. A kiinduláskor értékelésre kerülő, a szelekció során figyelembe vett családi háttér, a képességbeli különbségek később valódi szociális hátrányokká alakulhatnak, amelyek végigkísérhetik a tanulók iskolai pályafutását, s idővel valóban képességbeli lemaradásként kerülnek rögzítésre. A szülők sok esetben nem ismerik fel az iskolaválasztás fontosságát, mert eleve nem rendelkeznek a döntéshez szükséges releváns információikkal.

Az iskolai szelekció másik formája a „látens” szelekció, amikor nem az iskolák válogatnak, hanem a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők az általuk jobbnak, sikeresebbnek, a gyermek érdekérvényesítése szempontjából megfelelőbb hátteret biztosító iskolába íratják be gyermekeiket (Csapó, 2003). A rendszerváltást követően Magyarországon is felerősödtek a szelekciós folyamatok, ami együtt járt az oktatási intézmények közti verseny

megindulásával, illetve az állami intézmények mellett a magániskolák, magán képzők elterjedésével (Andor és Liskó, 2000; Ercse, 2018). Ugyancsak árnyalta a képet az a tény, hogy azokon a településeken, ahol több oktatási intézmény is működött, a központi elhelyezkedésű településrészekben található iskolák inkább a társadalmi elit igényeinek kielégítése felé fordultak az általuk generált kínálattal, míg a kevésbé jó adottságú, peremhelyzetű intézmények pedig az alsó társadalmi rétegek, csoportok gyermekeit voltak kénytelenek befogadni nagyobb arányban (Bajomi, 2007; Neumann, 2018). Ez a fajta különválás ugyancsak szelekcióhoz vezetett.

Alapjában véve nincs olyan oktatási rendszer, amelyben valamilyen mértékű vagy jellegű szelekció ne érvényesülne. A 2015-ös PISA-eredményekből azonban az is kiderült, hogy Magyarországot ebben a tekintetben Európában csak Hollandia előzi meg az iskolai szelekció kiterjedtsége tekintetében. A szelekció legnagyobb mértékben a magasabb társadalmi státuszú szülők iskolaválasztásának következményeként lép fel Magyarországon (Radó, 2018). Míg a központi pozícióban lévő oktatási intézmények telítettek, addig a peremhelyzetben lévő iskolákból való elvándorlás, illetve lemorzsolódás ugyancsak jelentős szintet képvisel. Az elvándorló gyerekek esetében az indok legtöbbször az adott iskola tanulóinak „nem megfelelő” társadalmi összetétele vagy az alacsony képzési színvonal, illetve a gyakran szegényes feltételek és lehetőségek. A lemorzsolódás azokat érinti, akik még a relatíve alacsony elvárásokkal sem tudnak megbirkózni. Az elvándorlás és a lemorzsolódás együttesen vezethet az iskola és a tanulók szegregálódásához. Minél több szülő nem választja a peremhelyzetben lévő körzeti iskolát, annál inkább nő az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók aránya az érintett intézményben, ami az említett iskolai szegregációhoz vezethet (Velkey, 2013). A hazai oktatási rendszer nagymértékű szelektivitása így mindenképpen ki-küszöbölendő sajátosság a közeljövőre nézve (Fejes, 2013). A további nehézségek között említhető, hogy az intézmények egy részében a pedagógusok nem

élnék megfelelő módon az oktatási rendszerbe épített lehetőségekkel, illetve esetenként olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy még tartósítják is azokat (például leszállítják a követelményeket, amivel beindul az iskolai lemaradást előidéző vagy a továbbtanulást gátló spirál, különösen a cigány származású tanulók esetében (Erőss és Gárdos, 2008). A tapasztalatok szerint a helyzetet árnyalja, ha a szülők kevésbé iskolaorientáltak vagy nem kellően együttműködőek, az ilyen esetekben a pedagógusok a gyermek tanulását, fejleszthetőségét, a várható iskolai életutat sokszor indokolatlanul is nehezebbnek, reménytelenebbnek ítélik meg (Domokos, 2008). Ugyancsak említésre méltó probléma a pedagógusok számára komolyabb fejtörést okozó gyermekek SNI kategóriába való indokolatlan sorolása is az eltérő, magatartásbeli, családi, egyéb környezeti okokra történő hivatkozás mellett. Ez a szelekció egy 2007-es kutatás szerint a roma tanulók 57%-át érintette Magyarországon, míg a nem romáknak csak 28%-át (Koltai, 2008).

Az említett tényezők együttesen járulnak hozzá az oktatási szelekció fennmaradásához és az iskolákat és tanulókat egyaránt érintő szegregációs mechanizmusok végbemeneteléhez, akadályozva a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók felemelkedését, társadalmi és munkaerőpiaci integrációját. Az oktatási szelekció témakörében szemléltetett problémák hosszú távon a munkaerőpiaci és foglalkoztatáspolitikát, a gazdaság-és szociálpolitikát, a gazdaság és a társadalom fejlettségét, fejlődési lehetőségeit egyaránt kedvezőtlenül befolyásolják. Az oktatási szelekció mind a mai napig jelentős gondot okoz. A 2006-2019 között lezajlott országos kompetencia mérések összehasonlító elemzése kimutatta, hogy az iskolák közötti társadalmi elkülönülés növekedése jelentős mértékű, statisztikailag 40 %-os szintet ért el (Hermann-Kertesi-Varga, 2023). Az iskolai szelekció csökkentésére több hazai lokális és átmeneti kísérlet is történt (Bakó és Horlai, 2018; Fejes és Szűcs, 2009;

Kabai, 2010; Varga, 2009; Zolnay, 2010). A probléma kezelésének aktualitását ugyancsak alátámasztja, hogy az Európai Unió 2024-es dátumozású, oktatási rendszerrel foglalkozó javaslatai és célkitűzései között szerepel az oktatási intézmények közti szelekció és kapcsolódó teljesítménykülönbségek csökkentése, az alap- és középfokú oktatás eredményességének javítása, valamint egy hatékonyabb, eredményesebb köznevelési intézményirányítási rendszer létrehozása (National Education Systems, 2024).

Az iskolai szelekció, mint említettük, szegregációhoz vezet, mind az iskolák között, mind pedig az iskolán belül. Az iskolai szegregáció felfogható a társadalmi dezintegráció egyik tüneteként is. Az oktatási expanzió ezzel ellentétes folyamat, mobilitást serkentő hatást fejt ki, egyre korábban tereli be és egyre tovább tartja bent az iskolában a diákokat, mindemellett integrációs hatással is bír. Az integráció és expanzió egymást erősítő folyamatok. Fontos követelmény az oktatási, képzési lehetőségekhez való hozzáférés javítása a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében (Erőss, 2012). Ugyancsak befolyásoló tényező, hogy a viszonylag gyorsan végbemenő, jelentős mértékű társadalmi rétegződés az oktatási rendszeren belül jelentősebb szelekciót és erőteljesebb szegregációt okozhat (Ball-Bowe-Gewirtz, 1996; Goldhaber, 2000). A szegregált oktatás további nehézségeket támaszt a hátrányos helyzetű családokból érkezett gyermekek társadalmi felzárkóztatásával szemben (Oblath, 2010).

A 2009-es kompetenciamérés nyolc évfolyamos általános iskoláinak telephelyi adatbázisa megmutatta, hogy a jobb kompetenciaeredményeket produkáló képzési szinteken, illetve formákban – mint például a gimnáziumokban –, alacsonyabb a roma tanulók aránya. A hátrányos helyzetű, gyakran roma népesség települési szegregációja gyakran összekapcsolódik az iskolai szegregáció negatív hatásaival. A vizsgálati eredmények szerint a 2000–2009 közti időszakban a gettóiskolák számaránya megduplázódott. A peremhelyzetű, leromlott állapotú iskolákban az átlagnál magasabb a romák aránya, illetve a kisebb méretű

iskolák esetében volt megfigyelhető a roma tanulók magasabb előfordulási gyakorisága (Papp, 2011). A középiskolai szinten vizsgált szegregált oktatás gyakorlatilag leképezi, visszatükrözi a társadalmi különbségeket, az oktatási rendszer említett színvonalbeli különbségeivel konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az érettségit nem adó szakiskola 2008-ban már inkább a hátrányos helyzetűek továbbtanulási formája lett. A lemorzsolódók mindössze 1/3-a talált munkát, 40%-uk azonban munkanélkülivé vált. A szakiskolai képzésben elsajátított speciális készségek vesztetni látszanak az értékükből, az általános készségek, amelyek több feladatkörben alkalmazhatók, az elmúlt időszakban felértékelődtek a munkaerőpiacon (Liskó, 2008).

2008-ban elkészült az eddigi legnagyobb és legtöbb információval bíró, integrált oktatást bemutató hatásvizsgálat. Az eredmények szerint a bázisiskolákban oktatási integráció valósult meg, míg a kontrolliskolákban nem. A bázisiskolákban gyakoribb volt a személyes kontaktus a tanárok és a diákok között, mind a tanárok, mind pedig a diákok magasabb autonómiát éltek, s magasabb volt a bizalom is közöttük. A bázisiskolákban gyakrabban alkalmazták a csoportmunkát, amelynek során a pedagógusok és a diákok is nagyobb mértékben alkalmazhatták kreatív képességeiket, míg a kontrolliskolákban az órák 2/3-a frontális osztálymunka volt. A nem roma tanulók romák felé irányuló sztereotípiái a bázisiskolákban relatíve alacsonyak voltak, tehát nagyobb mértékben integrációs hatások bontakoztak ki. A tanulók nyitottabbá váltak egymás irányába, az előítéletek szintje csökkent. A program azokban az iskolákban volt igazán sikeres, ahol volt elegendő roma tanuló, de nem volt a jelenlétük tömeges (maximum 30-40%) (Kézdi és Surányi, 2008). Kende Ágnes (2008) úgy véli, a sikeres integráció feltételrendszerének megteremtése kapcsán meghatározó a pedagógus szerepe, megjegyzi azonban, hogy a legmesszebbre jutó integráló iskoláknak is a szülőkkal való viszony tekintetében keletkeznek a legnagyobb hiányosságai.

Az oktatási integráció helyzete a megelőző időszakban

nem biztató, mert a szegregációs index növekedett: 2010 és 2013 között a hátrányos helyzetűeknél 27,2-ről 32,9-re-, a halmozottan hátrányos helyzetűeknél pedig 29,2-ről 34-re nőtt a mérőszám. 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti volt (Fejes és Szűcs, 2018). Egy 2010-2017 közötti kutatás eredményei is alátámasztják, hogy a szegregált iskolákban tanulók 0,06–0,2 szórásegységnyivel gyengébben teljesítettek a szövegértéstezteken, mint a nem szegregált környezetben tanuló társaik, 2–5 százalékponttal kisebb valószínűséggel szereztek középfokú végzettséget és érettségit, és 1–2 százalékponttal kisebb valószínűséggel voltak jelen a felsőoktatásban, mint a hasonló, de nem szegregált iskolákban tanuló társaik (Hermann és Kisfalusi, 2023).

2013 szeptember 1-től módosult a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma, ezzel a korábban szociálisan támogatottak köre is szűkült. Havas Gábor (2008) szociológus szerint a szegregáció mértéke redukálható az általános iskolai szociális és etnikai szelekció csökkentésével, továbbá a többiskolás településeken monitorozással lehetne ellenőrizni, hogy a befogadó iskolákban csökken-e a szelekció és az iskolai elvándorlás mértéke. Egy 2015-ös kutatás szerint a nem roma tanulók 40%-a végzett gimnáziumot, 35% szakközépiskolát. A romák aránya viszont a gimnáziumban és szakközépiskolában együtt adja ki a 25%-ot a tanulói létszámból, ami még mindig rendkívül alacsonynak mondható. A továbbtanulás esélyeit az általános iskola végére elsajátított készségek és tudás határozza meg leginkább, ebben a nevelési környezetnek és az iskolarendszernek is szerepe van (Kertesi és Kézdi, 2016).

Összességében látható, hogy milyen jelentőséggel bír az oktatás és az oktatáspolitikai a társadalmi felzárkózás és a társadalmi jólét biztosítása terén, illetve, hogy az oktatási rendszer a hatékonyságát és eredményességét csak úgy biztosíthatja, ha az oktatáspolitikai intézkedések szakszerű, a negatív szelekciót és szegregációt mérséklő gondoskodáspolitikai intervencióval egészülnek ki. A céljai és funkciói, feladatai

tekintetében ilyen módon komplex oktatási rendszer képes lehet a marginalizált, illetve deprivált helyzetben lévők életésélyeinek javítására, a tanulók felzárkóztatására a társadalmi mobilitás és a társadalmi integráció előmozdításával. A „szakmailag magas színvonalú, komoly teljesítményekre képes, egyben „gondoskodó” oktatáspolitikai valódi támogató rendszerként kell, hogy a közeljövőben megerősödjön és képviselje a hatékonyság és az eredményesség mellett az esélyegyenlőség, az igazságosság és méltányosság irányába mutató erőfeszítéseket. Ennek érdekében az oktatáspolitikát még nagyobb mértékben össze kell hangolni az egyéb szak- és részpolitikákkal, illetve további, jelentős hangsúlyt kell helyezni a pedagógusok szemléletformálására és folyamatos továbbképzésére, valamint a családok és a tanulók tájékoztatására és életpálya menedzselésére. Mindezek eredményeként az oktatás, az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai nagyobb mértékben lesz képes hozzájárulni a társadalmi jólét fokozásához, az életminőség javulásához.

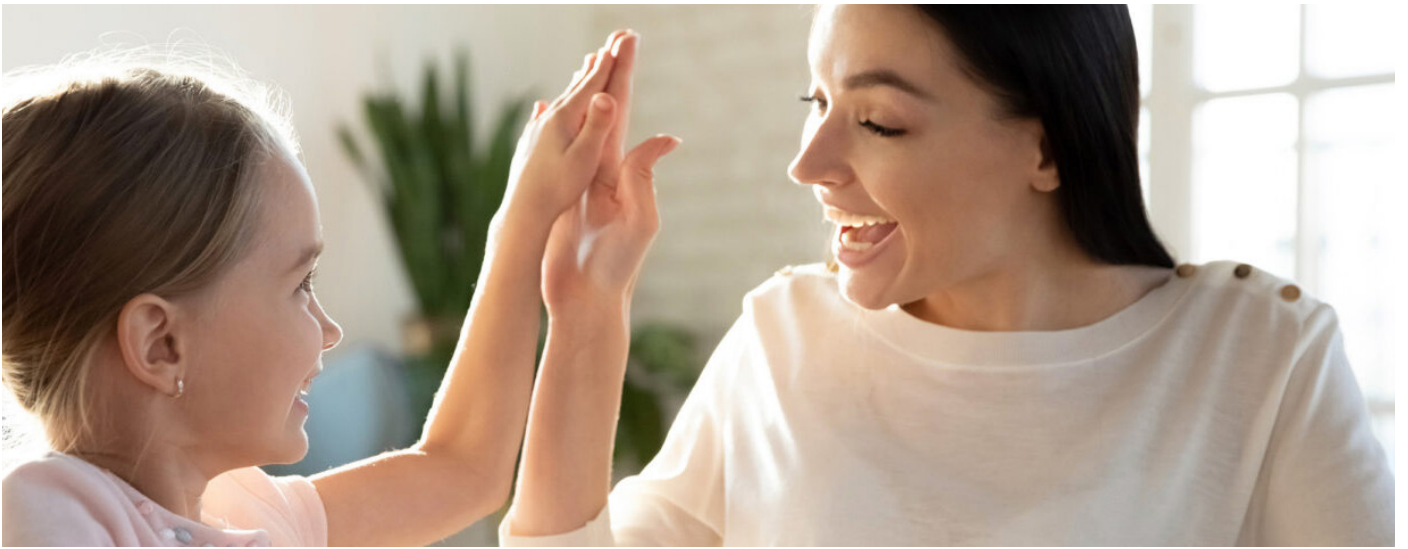
A szerzőről:

Janó Evelin Gászó Ferenc Emlékdíjas szociológus-tanár. Érdéklődési és kutatási területe a romológia és az oktatásszociológia. Jelenleg az ELTE-TáTK Szociológia Doktori Iskola doktorvárományos hallgatója és a PPKE BTK Gondoskodáspolitikai Intézet tanársegéd oktatója. Junior kutatóként a Társadalmi Integrációs Kutatóközpont (AVKF) munkáját is segíti. Tagja a Professzorok az Európai Magyarországgért Egyesületnek és a Gászó Ferenc Társadalomtudományi Társaságnak.

Irodalom

- Adamecz A., Prinz D., & Szabó-Morvai Á. (2023): A kötelező iskolalátogatási korhatár csökkentésének munkapiaci és gyermekvállalási hatásai. In: Szabó-Morvai Á.-Pető R. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatói Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf> Letöltés időpontja: 2024. 08.03.
- Andor M. & Liskó I. (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra könyvek 3., Pécs: Iskolakultúra
- Bábosik I. (1997): A nevelélméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In: Bábosik I. (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest: Telosz Kiadó
- Bajomi I. (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi Gy. (szerk.): A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai. Budapest: Műhelytanulmányok, MTA Társadalomkutató Központ
- Bakó B. & Horlai S. (2018): Kitörések. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes J. B.-Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996): School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 1996/1. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Berényi E., Berkovits B. & Erőss G. (2008): Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi E., Berkovits B., Erőss G. (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Budapest: Gondolat
- Bourdieu, P. (2003b): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (szerk.): Iskola és társadalom. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Csapó B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra* 2003/8.
- Domokos V. (2008): Képességszavak és családi körülmények: halmozottan hátrányos helyzet és romaság a tanítói narratívákban. In: Erőss G. - Kende A. (szerk.): Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban. Budapest: L'Harmattan
- Enyedi Zs. (1998): Politika a kereszt jegyében. Budapest: Osiris
- Ercse K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes J. B.-Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Erőss G. (2012): Iskolai (dez) integrációs paradoxonok - Expanszió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In: Kovach I. - Dupcsik Cs. - P. Tóth T. - Takács J. (szerk.): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Budapest: Argumentum Kiadó
- Erőss G.- Gárdos J. (2008): Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről. In: Erőss G.- Kende A. (szerk.): Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban. Budapest: L'Harmattan
- Fejes J. B. (2013): Miért van szükség deszegregációra? In:

- Fejes J. B. - Szűcs N. (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Szeged: Belvedere Meridionale. DOI: <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504>
- Fejes J. B. - Szűcs N. (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle 2009/2.
- Fejes J. B. - Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. - Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Furray R. K. & Kozma T. (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Goldhaber, D. (2000): School choice: do we know enough? Educational Researcher, 2000/8. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X029008021>
- Halász G. (2001): Az oktatási rendszer. Budapest: Műszaki Kiadó
- Havas G. (2008): Esélyegyenlőség és deszegregáció. In: Fazekas K. - Köllő J. - Varga J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet
- Hermann Z., Kertesi G. & Varga J. (2023): A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. In: Szabó-Morvai Á.-Pető R. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf> Letöltés időpontja: 2024. 08. 10.
- Hermann Z. & Kisfalusi D. (2023): Iskolai szegregáció, tanulói teljesítmény és iskolai továbbhaladás Magyarországon. In: Szabó-Morvai Á.-Pető R. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf> Letöltés időpontja: 2024. 08. 10.
- Kabai P. (2010): Egy sikeres iskolai integrációs program elemzése. Magyar Tudomány 2010/3.
- Kende Á. (2008): A roma gyerekek oktatási integrációja alulnézetből. Mozgó Világ 2008/3.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2016/3.
- Kézdi G. & Surányi É. (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Koltai J. (2008): Családi és szociális okok az SNI - diagnózis hátterében: a roma tanulók helyzete az adatok tükrében. In: Erőss G.- Kende A. (szerk.): Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban. Budapest: L'Harmattan
- Kotschy B. (2003): Az oktatás célrendszere. In: Falus I. (szerk.): Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kozma T. (1992): Új fejezetek a nevelésszociológiából. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Liskó I. (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas K. - Köllő J. - Varga J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet
- National Education Systems (Magyarország). Európai Bizottság, 2024. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/bevezetes> Letöltés időpontja: 2024. 08. 12.
- Neumann E. (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” - konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes J. B. - Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Oblath M. (2010): „Itt már stagnálunk” – Az „elcigányosodás” folyamata az iskolában. AnBlok 2010/4.
- Papp Z. A. (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi N. - Tóth Á. (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Budapest: Argumentum Kiadó
- PISA 2022. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2023. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/ko-zoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf Letöltés időpontja: 2024. 08. 13.
- Pólonyi I. (2017): Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok. Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In: Jakab A.-Urbán L. (szerk.): Hegyemenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon. Budapest: Osiris Kiadó
- Pólonyi I. & Timár J. (2006): Oktatáspolitikai. Magyar Tudomány 2006/1.
- Pusztai G. (2020): A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról. Budapest: Gondolat Kiadó
- Radó P. (2017): Az iskola jövője. Budapest: Noran Libro
- Radó P. (2018): A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes J. B. - Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Varga J. (2009): A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek nemzetközi tapasztalatainak áttekintése. In: Balogh Gy. (szerk.): Mérföldkő: Új kihívások a korszerű együttnevelésben -Előadástankönyv. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Velkey G. (2013): Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye. Budapest- Pécs-Békéscsaba: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete
- Verger, A.- Fontdevila, C. - Zancajo, A. (2016): The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform. New York, Teachers College Press
- Zolnay J. (2010): „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. Esély 2010/6.



Szabóné Molnár Szilvia

A gyermeki lélek a mesék fényében

Kulcsszavak: mesék, érzelmi intelligencia, személyes fejlesztés

1. A gyermeki tudat fejlődése és a mesei motívumok szerepe

A mesék olyanok, mint a tükörök, aki figyelmesen belenéz, az nem csak a saját arcát pillanthatja meg, hanem az érzéseit, örömeit, fájdalmát, és a válaszokra váró kérdéseit. Megjelennek ezek az óriásokban, mostohákban, boszorkákban, a manókban, tehát a testvérekben, mamákban, osztálytársakban. A gyermek a mesén keresztül megérti, hogy nem csak ő érzi az irigységet, dühöt vagy nehézséget, amit éppen átél. „Mint egy visszhangokkal teli kagyló, egy mese is sokáig visszhangzik.”¹

Ha egy színházi előadást nézek, tudom, hogy színházban vagyok, de ugyanakkor a darab magával tud ragadni, megfeledekzem arról, hol vagyok, a főszereplővel együtt izgulok, félek, örülök, kétféle tudatélményem van, melyek külön rendszert alkotnak. Ugyanakkor azt is tudom, hogy csak néző vagyok, és nem szaladok oda a színpadra, hogy segítsek a bajba jutott szereplőnek. Miközben beleéljük magunkat a darabba, a valóságban is jelen vagyunk, még ha egy-egy pillanatra bele is felejtkezünk a színpadon történetekbe. A már nagyóvodás korú gyerekek, miközben a mesét hallják, ugyanilyen kettős tudattal fogadják azt. Ez a kettős tudat melyet a vágyteljesítés dinamikája mozgat, örömeinek a forrása. Az izgalom okozta feszültség mellett ugyanakkor oldja a feszültséget és a szorongást. A mesei kettős tudat világát váltja fel később a regényolvasás kettős tudata amikor csodás és valóságosból, lehetséges és valóságos lesz.²

A gyerek fejlődésének egymást követő szakaszait olyan mesei motívumok szövik át, melyek jellegzetes gondolati vonásaikra jellemzők. Ilyen motívum, amikor békából királyfi lesz, az oroszlánból egér, fivérekből holló. Mindenből lehet minden, akár a játékban. Ezek az átalakulások megfelelnek a gondolkodásuknak csakúgy, mint az ellentétek. Szépség és szörnyeteg, jótündér és gonosz boszorka, égisz vége, világ vége, feneketlen tó. A gyermek ez által a nagy különbségeket érti meg igazán, eleinte mindent önmagához képest viszonyít. Az ellentétek segítik hozzá ahhoz, hogy a kétpontú mérce egy tulajdonságot megfoghasson

Az ismétlődő mesei kezdés „hol volt, hol nem volt”, befejezés szófordulatai „ma is élnek, ha ugyan meg nem haltak”, vagy az epizódok újbóli megjelenése, a rítusok, az örömteli várakozás feszültségét teremtik meg. Miután tudja, mi lesz a következő lépés, ez támasza a mese követésében, biztonságot ad és a feszültség is oldódik.

Szintén gyakori motívum a mesékben a veszély és az abból való csodás megmenekülés. Amikor egy gyerek elmeséli a vele történeteket, akkor a mesékhez hasonlóan felnagyítja az utcán látott kutyát, mely megijesztette, amit csak csodával határos módon tudott kikerülni, mielőtt nekiugrott volna. Ezek a túlzások azt szolgálják, hogy tehetetlenség érzését le tudja küzdeni, tanítsa és önállóságát segítse, mely a gyermeki képzeletet tükrözi.

1 BRUNO FERRERO: Jókna szóló történetek, Don Bosco Kiadó, Budapest, 2019, 8.

2 MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan, Gondolat, Budapest, 1981, 417-433.

Az elégtétel motívuma pedig, amikor a legkisebb fiú viszi a legtöbbre, ő kapja meg a királylányt, a hátrányból fakadó áldást jelenti, kompenzálva a gyengeséget, kicsinységet, sikertelenséget. A gyerekek sokszor egymás között is kompenzálni, ellensúlyozni akarják kicsinységüket, amikor egymásra licitálva mondják, hogy kinek az apukája az erősebb, ezzel vesznek elégtételt, ellensúlyozzák függő helyzetüket.³

A gyermekek vágyainak nincs meg az a fékje, ami a felnőtteknél megvan. Ezért a mesék varázslatos világa, ahol bármikor bármi megtörténhet, ahol nem lehet akadály az idő, a tér és a természeti törvények. Ahol a terülj-terülj asztalkán mindig minden van, s elég egy sípba belefújni és az óriás előttünk terem, hogy átvigyen a tengeren, ott a gyerekek megélik mindenhatóságukat, mely szintén a gyermeki gondolkodás része. Mint amikor a gyerek becsukja a szemét, és úgy bújjik el anyukája elől, ez annak gyermeki gondolkodási dinamikájának a része, ahol a történetek saját, vagy szülei szándékához köthetők. Bár a gondolkodásnak ez az időszaka hamar elmúlik, nyomai még felnőtt korban is felfedezhetők. Például akkor, amikor úgy érezzük, hogy ha nagyon akarjuk, akkor meggyógyul az, akiért aggódunk, vagy éppenséggel lelkiismeret furdalásunk támad azért, ha valakinek rosszat kívántunk és az valóban meg is történik. Ez a gondolat mindenhatóságának hiedelme. A mesében szereplő vágyak teljesítése, beteljesedése nagyon hasonló a gyermeki vágyteljesítés mechanizmusával, ahol a gonosz jóvá változik, a csúnya szép lesz, akit megvetettek, az szeretett lesz. A gyermeki kívánságok még nem akadnak fenn a realitás szűrőjén.

A mesében beteljesült vágyaknál nem az a fontos, hogy a mesét hallgató milyen képességekre tesz szert, hogy tud repülni, harcolni, vagy tankot vezetni, hanem az, hogy az erős és bátor felnőtt férfi szerepében, vagy a szépséges és szeretett nő szerepében érezheti magát, hiszen leghőbb vágya, hogy ilyen felnőtt legyen. Ennek a vágyteljesítő gondolkodásnak eredménye az, ami a mese hallgatásánál elvarázsolja

a gyereket, merengő tekintettel néz a „semmibe”. Ebben az elvarázsolt tudatban nem tesz fel kérdéseket, hogy hogyan lehetséges az, hogy a paripa repülni tud, a tyúk arany tojást tojik. Ha kételkedne, akkor a varázslatos világ azonnal szertefoszlaná.⁴

2. Lehetséges de rendkívüli

A mesének ez az abszurditás légkörét zavartalanul elfogadó szemlélete 8-9 éves korig tart. Attól kezdve, ha egy állat beszél, az lehetetlen, de ha beleültenek egy emberi agyat, akkor lehetségessé válik. Az érdeklődési körükre egyre inkább az lesz a jellemző, hogy olyan történetekre irányul, amelyek igazak, de ugyanakkor rendkívülinek mondhatók. A világ végére egy táltos hátán nem repülhet, de úrhelikopterrel a Holdra igen. Ilyen történet fedezhető fel több Verne regényben, mint például a Kétévi vakáció. A vágyteljesítés dinamikája, a kalandvágy megmarad, de a csodás elemeket egyre inkább visszautasítja, és azt értelmi elemekkel felülírja. A mesei kettős tudatot egy érettebb szakasz, a regényolvasás kettős tudata váltja föl.

10-12 év közötti gyerekeknél már lehet arra következtetni, hogy kiből lesz olvasó gyerek. A könyveiket megválogatják, van, amit akár többször is elolvasnak. Érdeklődési körük már mindenre kiterjed, de előnyben részesítik a kalandokat, a rendkívüli helyzeteket, melyek megoldódnak, a különleges képességekkel rendelkező főhősöket. Miközben átélnek a kalandokat és képzeletben meg is valósítják azokat, megjelenik náluk az ideálkeresés és az ideálválasztás, melylyel saját magukat is formálják, és kialakul az az elképzelésük, amilyennek látni akarják magukat majd felnőttként. Az életükben azok az emberek, akikre felnéznek, többnyire nem nyújtanak hibátlan képet, vannak gyengeségeik, konfliktusokat hordozhatnak, és unalmasabbak, mint a regénybeli hősök. A kalandok, és rendkívüli hősök életének átélése, az érzelmi feszültségeket hordozó együttérzést, igazságérzetet ér-

3 MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan, i.m., 420-426.

4 MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan, i.m., 427-430.

zékenységét kelti fel bennük, mely oldja a serdülés kezdeti feszültségét is.

Nincs olyan életkor, amikor az olvasmányok ne felelnének meg a gyermek lelki fejlődésnek, a „ráismerés öröme, az illúzió készsége, a kettős tudat feszültsége, a rítus biztonságélménye, a vágyteljesülés, a megismerés igénye, a „«bárcsak velem is megtörténne» ábrándja, rendkívüli sorsok megélése”.⁵ Ezek mind motiválják a gyerekeket a könyvekhez való viszonyuk kialakulásában.

Olvasás közben egyúttal azt is megtanulják, hogy nem lehetünk mindennek a részesei, nem csinálhatunk meg mindent, amihez kedvünk van, de átélhetjük azokat olvasás közben, és az is érvényes, és az érzélem, amit mindeközben átélünk, hiteles. Az érzelmeket nagyon könnyen képesek átélni, örülni, kétségbeesni, felháborodni, győzedelmeskedni, vagy szomorkodni. Ezeket átélve meg tudnak szabadulni a saját indulataiktól, ami ebben a korban egyre inkább felhalmozódhat bennük.⁷

„Ranschburg Jenő: Több síkon... (1) Apu, én már nem vagyok kisgyerek.

Régen tudom: sárkányok nincsenek. A vadállatnak nincs csak egy feje, s hol a sárkánynak nő a kettedik, elmondtad már, hogy az a begy helye, ha nem négy-lábú, hanem repkedik! S azt hiszem, hogy mostan ez a lényeg: a sárkányok mind-mind meselények, s bár ha mesélsz, az minden este kincs, a sárkányokból köztünk egy se nincs!

A pincébe nem megyek el viszont.

Hogy mondtad tegnap? Ez most elvi pont. A lépcső mögött van egy hosszú párkány, alatta él, láttam én, a sárkány. S hidd el, mire az ember észbekap, rádugrik gyorsan, ham-ham! és bekap!”⁶

3. Mesék és az élet valósága

Mialatt egy gyermek felcseperedik, számtalan pszichológiai problémával kell megküzdenie. Ahhoz, hogy meg tudjon birkózni konfliktusaival és csalódásaival, ezeket a tudattalan tartalmakat képzelődéssé alakítja, melyet a mese világa képes feloldani ezzel segítve azok feldolgozását.⁷

Sok szülő úgy gondolja, hogy jót tesz azzal, ha megóvja gyermekét, és csupán az élet napos oldalával ismerteti meg. Napjainkban az optimista, pozitív életszemléletet sulykolják mindenhol, melybe az élet árnyoldala nem fér bele. Az egzisztenciális problémákról nem vesznek tudomást, pedig azok hozzátartoznak az emberi élethez. A gyerekeket úgy lehet segíteni az érett felnőtté válásban, ha szimbolikus formában hozzuk elő ezeket a helyzeteket, hogy meg tudjon velük birkózni.

A mesék nem csak hogy nem kerülnek el az öregedést, halált, és az örök élet utáni vágyat, hanem sokszor azzal kezdődnek, hogy az apa vagy anya öregségében is továbbadja az életet. Ezeket a mese leegyszerűsíti, nem tér ki az egyéni vonásokra sem, inkább embertípusokat mutat be, ezáltal a gyermek nem veszik el a részletekben, hanem a lényegre figyel. A mesékben a gonosz éppúgy megjelenik, mint a jó valamelyik szereplőben, és konfliktusuk erkölcsi problémát hoz fel, mely megoldást kíván. A mese a gyereket nem azzal győzi meg, hogy a végén a gonosz elnyeri méltó büntetését, hanem azzal, hogy azt sugallja, hogy egyszerűen nem éri meg gonosznak lenni. A hős az, aki vonzerejével hatni tud a gyermekekre, akivel azonosulhatnak, együtt küzdhetnek, szenvednek és nyerik el a végén méltó jutalmukat, ezzel fejlesztik az erkölcsi tudatot. „Az azonosulást a gyermek maga kezdeményezi, és a hős külső és belső harcai vésik bele az erkölcsi törvényeket.”⁸

Bár a mese hallgatója a győztes mesehőssel azonosul,

5 MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan, i.m.,435. ⁷ U.O. 431-434.

6 RANSCHBURG JENŐ: Gyerekségek Móra Ferenc Ifjúsági könyvkiadó, Budapest, 2010, 22.

7 V. BRUNO BETTELHEIM: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Corvina, Budapest, 2011, 12.

8 BRUNO BETTELHEIM: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Corvina, Budapest, 2011, 14. ¹¹ PRESSING LAJOS: Az égisz erő fa, Pilis – Print Kiadó, h.n., 2009, 34-38.

és nem gondol arra, hogy a kudarcot vallott szereplők hibáit ő maga is elköveti az életben – (önző vagy részvétlen, nem osztja meg az ételét, nem segít a bajba jutott állaton, hiú vagy beképzelt, nem tiszteli azokat, akik számára nem tűnnek hasznosnak stb.) – a mese ráirányíthatja a figyelmet jellemünk azon részére, ami kudarcot vall vagy fog vallani az életben.¹¹

A mesék szereplői sohasem lehetnek egyszerre jók és rosszak is, mint az életben, hanem olyanok, mint ahogyan a gyermek látja az embereket. Feketén vagy fehéren, vagy jók vagy rosszak, átmenet, szürke nincs. Ezzel a szélsőséges megjelenítéssel segíti őket a megértésben, a helyes viselkedésre ösztönözve. A gyerek aszerint választ, hogy melyik szereplővel azonosul, hogy melyik a szimpatikus neki, melyikre szeretne hasonlítani. Amennyiben a jó ember nyeri el a tetszését, akkor ő is szeretne jó lenni. A mai gyermekirodalom nem csak az egzisztenciális dilemmákat mellőzi, hanem az egyszerű ösztönökből és vad indulatokból származó konfliktusokat is elkerüli, nem adva ezzel segítséget arra vonatkozóan, hogy mit lehet kezdeni ezekkel a vad indulatokkal.

Ezeket a magánytól, vagy a szülőktől való elszakadástól fakadó félelmeket közvetve nem tudják kifejezni. A félelem így közvetett módon jön elő a sötétből vagy valamelyik állattól közvetítetten. A mese nyíltan beszél ezekről a félelmekről, és megoldást is kínál. A minden emberben ott rejlő örök élet vágyát, a „Még ma is élnek, ha meg nem haltak” vagy a „Boldogan éltek, míg meg nem haltak” formulával jeleníti meg. Az elmúlástól való félelmet a másik emberrel való boldog kapcsolat a másik emberrel feledteti el. A mai modern világunkban, ahol egyre kevesebbeknek adatik meg az, amit a nagycsalád biztonságos háttere, vagy egy megtartó közösség tud nyújtani, még fontosabbá válik, hogy a gyermek találkozzon a meséken keresztül olyan hősökkel, akik egyedül vágnak neki a világnak.

A mese a gyerekeket nem csak szórakoztatja, hanem

9 V.ö. BRUNO BETTELHEIM: i.m., 15-23.

10 MICHAEL COLE, SHEILA R. COLE: Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest, 2006, 560.

olyan sokféleképpen gazdagíthatja az életét, amit más művészi forma nem tud nyújtani. Korának és érdeklődési körének függvényében ugyanaz a mese sokféle értelmet adhat. A legtöbb mese olyan korban született, amikor a vallás központi szerepet töltött be az emberek életében, ezért sok benne a vallási motívum is.

Amikor a gyermek elgondolkodik egy mesén, vagy többször meghallgatja ugyanazt, mivel tapasztalataik és reakcióik még a tudat alatt zajlanak, megbirkózhat belső bizonytalanságával, egy nehéz feladattal a saját erejéből. Ezért nagyon fontos szerepet tölt be a gyermekek személyiség fejlődésében. Ha megmagyarázzuk nekik a mese értelmét, tanulságát, akkor éppen ezt vesszük el tőlük, a saját maguk által megtalált problémamegoldás örömét és jellemformáló hatását.⁹

A gyerek 9 és 11 éves kora között kezdi megkérdőjelezni a szabályokat, rájön arra, hogy a játékszabályok kölcsönös megállapodásból eredő konvenciók. A mese szabályossága, a mesehősök megküzdése a gonosszal majd mindig bekövetkező győzelme viszont tudatosítja a gyerekekben az örökérvényű erkölcsi szabályok létét, és azt, hogy az életben ezeket soha nem szabad áthágni, mert aki ezt teszi, boldogtalan lesz (Holle anyó).¹⁰

4. Rejtett kincs, melyet a jövő hoz felszínre

A mesék segítséget nyújtanak a gyerekeknek abban, hogy felfedezzék saját identitásukat, valamint, segítenek abban, hogy megtalálják a helyüket a világban. Azt mondják el a történeteken keresztül, hogy aki nekivág az életnek nem futamodik meg, el mer indulni ezen a kockázatos úton, számíthat váratlan segítségre és mindig eléri a célját. Ezzel szemben a mese az, ami figyelmezteti a gyávákat és kishitűeket arra, hogy azok, akik megfutamodnak, és félnek attól, hogy megismerjék saját énjüket, azoknak, ha nem is esik bajuk, az életük jóval barátságtalanabb, magányosabb lesz.

A gyermekek életében a családi élményeken kívül a legmeghatározóbbak a vallásos történetek, mítoszok a világ eredetéről és céljáról, a közösségben élés szabályairól. A mai korban azok a gyerekek, akik nem a vallásukat megélő családban nőttek fel, hátrányos helyzetből indulnak neki az életnek. A szórakoztatást adó mesefilmek, vagy könyvek történetei már megvannak szelídítve, mert például a Piroska és a farkas meséjében a képi ábrázolás valóban lehet félelmetes egy gyermeknek, vagy a gonosz szereplő sokszor legalább olyan vonzó, mint a hős, megzavarva ezzel a gyermeket, hogy kivel azonosuljon inkább. A mesék, népmesék és mítoszok a legtöbb kultúrában összefonódtak, és mindig a társadalom aktuális problémáit, tapasztalatait tükrözték bölcsességükkel, de nem mondják meg, mit kell tenni vagy hogyan kell viselkedni, mint a tanmesék, hanem a helyes viselkedésre ösztönöznek.¹¹

A mesék, miközben benső konfliktusokat jelenítenek meg és öltöztetik azokat szimbolikus formába, nem állítanak a gyerek elé egy elérhetetlen mércét, elvárást, hanem nagyon finoman ösztönöznek egy magasabb rendű, humánusabb megoldás felé. A mese nem követel tőlünk semmit, inkább egy biztonságos, reményteli közeget biztosít, amiben elhithetjük, hogy a végén majd minden jóra fordul. Ebben is különböznek a mesék a tanmeséktől vagy fabuláktól, melyek megmondják, mit kell tennünk, követelhetnek vagy akár moralizálhatnak is. A mesék alapvetően optimisták, a mítoszokkal szemben.

A mesék azért is keltik fel az érdeklődésünket, mert nem csupán egy-két ember tudatos és tudattalan problémái jelennek meg bennük, hanem egy teljes közösségé. Mert ha így lenne, s csupán egy ember problémáiról szólnának, akkor hamar feledésbe merültek volna, éppen azért őrizte meg őket a szájhagyomány, mert a többség érdeklődését felkeltették mindenkori aktualitásukkal. Hatásukat azért is tudják ránk olyan erősen kifejteni, mert egyszerre tudnak

szólni a tudatos és tudattalan énünkhöz, egyaránt, szimbolikus formában.

A gyerekekhez pubertás korukig sokszor közelebb áll a szimbolikus képekben való látás, ha ezeken keresztül kapják meg a választ problémáikra, az bátorságot ad és meg is nyugtatja őket. „a gyermek a dühét, nem dühnek éli meg, hanem valami készítésnek arra, hogy üssön, romboljon vagy elnémuljon.”¹²

Az erős érzések, melyek eluralkodhatnak rajtuk gyakran a felnőttet is meg tudják ijeszteni, aki nem képes mindig kordában tartani az érzéseit. Ezeket a tudattalan folyamatokat csak olyan képek oldhatják fel, melyek az ő tudattalanjához szólnak, és ehhez hozzá tartoznak a mesékben lévő túlzások melyek pszichológiailag igazak, mint például az, hogy a gyerek az édesanyja távollétét egy örökkévalóságnak éli meg akkor is, ha az valójában nem több egy óránál.¹³

A mesékben a felvetődött problémák és a mesehősök egyaránt olyan hétköznapiak, mint akár mi magunk. Szintén hétköznapi érzés, a testvérféltékenység (például Hamupipőke történetében), és ehhez kínál fantasztikus, vagy szimbolikus megoldást a mesék világa. A mesék egyszerűségét szolgálja az is, hogy a szereplőknek egyszerű nevük van, mint mostoha, tündér, óriás, apa, anya, király, királyfi, Piroska vagy gyűjtőnév János, Jancsi és még sorolhatnám. Az, hogy nincs „igazi” nevük, az azonosulást segíti a gyerekeknek a szereplőkkel. A mesék egyik jellegzetes vonása az is, hogy a célba mindig a legkisebb gyermek ér be, akiből ezt senki sem nézte ki addig, mint „A három kismalac” történetében. Ebben a három malac tulajdonképpen lehet egy személy is, három különböző fejlődési stádiumban, ezzel a gyermek gondolkodását saját belső növekedésére irányítja. A történetben a következtetést mindig a hallgatóra hagyja, ezzel segítve elő a gyermeket saját személyiségfejlődésében.¹⁷

11 V.ö. BRUNO BETTELHEIM: i.m., 27-29.

12 V.ö. BRUNO BETTELHEIM: i.m., 34.

13 U.O. 23-39. 17 U.O. 42-47.

5. A gyermek igénye a varázslatos világra

A mesék sikere és meggyőző ereje abban rejlik, hogy arra a logikára épül, ahogyan a gyerekek gondolkodnak. Felnőttként is azok a történetek tudnak minket meggyőzni, melyek a saját gondolatvilágunkat, alapelveinket tükrözik.

A gyerekek gondolkodása még nyolc éves korukban is animisztikus. Piaget mondja a gyermekek gondolkodásáról: „a nap él, mert fényt ad” Ez azt jelenti, hogy nem választják szét az élő, és az élettelen dolgokat, tárgyakat, az állatok ugyanúgy gondolkodnak, érznek, mint az ember, mindennek lelke van, az ember állattá változhat és fordítva. A gyerekek ugyanúgy keresik a választ arra, hogy ki vagyok? Honnan a világ? Ki teremtette az embert és az állatokat? Mi a céloom? Ezeket a létkérdéseket ugyanakkor elvontan vizsgálja. Nem azon gondolkodik, hogy van-e igazság, hanem azon, vele igazságosan bánnak-e. Ha a gyermek racionális választ kap ezekre a kérdésekre, azt nem fogja megérteni, összezavarhatja, megijesztheti.¹⁴

Jó példa erre az a konstruktivizmus paradigma meghatározásában létrejött kísérlet, mely azt kutatta, hogy hogyan alakul ki a gyerekek gondolkodásában a földkép fejlődésük során. A legtöbb gyerek annak a konfliktusát, hogy megmondják neki, a föld nem lapos, hanem gömbölyű, úgy oldja meg, hogy konstruál egy másik földet a lapos mellett, amelyik gömbölyű. Sokkal érthetőbb lesz nekik az a válasz, hogy a föld egy óriás vállán nyugszik, mint az, hogy gömbölyű. Ami egy felnőtt számára inkább fantasztikum, az a gyerek számára a leginkább érthető és feldolgozható.¹⁵

Piaget szerint valós mentális műveleteket a gyermekek 3-5 éves korban még nem tudnak elvégezni mert egyoldalúan gondolkodnak. Ezt bizonyította legismertebb kísérletével melyben a gyerekek két azonos méretű pohárban lévő azonos mennyiségű vízből az egyiket egy magasabb pohárba öntve, a gyerekek azt

állapították meg, hogy abban kevesebb víz van. Ezzel a kísérletével azt bizonyította, hogy ebben a fejlődés második szakaszában, amit műveletek előtti szakasznak nevezett el, nem képesek a gyerekek egy problémának több szempontját is figyelembe venni.¹⁶

A gyermekben a világ rendjéről alkotott kép szülei gondoskodásának hatására alakul ki, ezért hasonlóan gondolkodik minden dolgról. Azt tudja, hogy valahogyan a

II. 1. Műmesék fajtái

A mesék sajátos jelkép- és szimbólumrendszerükkel mára már elsődlegesen szórakoztató jellegűek, és jóval több bennük a valóság ábrázolás. A műmesék jellegzetes típusai: a tanmese, a meseregény, az elbeszélés, a költői remek (János Vitéz) vagy a mesejáték.

Hiányozhat belőlük a népmesében elhagyhatatlan sikerközpontúság, vagy a népek, illetve a szegényeknek az elvárásai, az igazságszolgáltatás morálja. Egyes mesegyűjteményekben – annak ellenére, hogy vállalják a szerzőséget – a történeteikből nem állapítható meg pontosan, hogy műköltői alkotás-e vagy a hallomásból gyűjtött anyag kategóriájába sorolhatók (Benedek Elek, Illyés Gyula). A legnépszerűbb ismertté vált darabokról nem lehet tudni, hogy szájhagyomány kincsei, vagy kis műköltői módosítással kerültek a gyűjteménybe, vagy eredetileg is műmesének írták őket. Hasonlóságuk a népmesékhez megkérdőjelezhetetlen. A világ legnagyobb gyermekmese írójának mondja Nógrády Hans Christian Andersen dán származású költőt, akinek meséit az egész világon olvassák.³⁵

A modern nevelés, az óvoda, a napközi és televíziózás miatt megnövekedett az igény a mesékre, tömegesen születtek meg a műmesék a gyerekeknek, melyek igényessége sokat romlott. Megjelentek a rajzfilmek, bábfilmek és az animációk. Megjelentek a

14 V.Ö. BRUNO BETTELHEIM: i.m., 49.

15 NÁHALKA ISTVÁN: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?. Konstruktivizmus és pedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 126.

16 V.Ö. MICHAEL COLE – SHEILA R. COLE: *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 344.

szépirodalmi mesék, Pinocchio, Bambi, a nemzetközi irodalomban ismert mesék feldolgozásainak megfilmesített változatai, (Hamupipőke, Hófehérke, János vitéz, Ludas Matyi). A műmesék csoportjába tartoznak a tréfás mesék, és a meseparódiák, a tanmesék és a fabulák. A legismertebb mesei műfaj mégis csak a tündérmese (mágikus mese, varázsmese, csodame-se), s bár nem mindig szerepel benne tündér, prózai formában, mesei stílusban egyaránt elmondhatók. Említést kell tennünk a legendameséről is, melynek van közös eleme a legendával, szereplői szentek, vagy maga Jézus Krisztus.¹⁷

Egy mese legfőbb jellemzője, hogy a gyerekek világképét tükrözi. Aközött, hogy melyik mese számít klasszikusnak, illetve modernnek, nagyon nehéz éles határt húzni. Csipkerózsikát, vagy Illyés Gyula 77 magyar népmeséjét klasszikusnak mondaná mindenki. De mi a helyzet Micimackóval, vagy Mekk Mesterrel? H.C Andersen és J.K. Rowling műmesék szerzői, de A rendíthetetlen ólomkatonát ennek ellenére a klasszikusok közé sorolnánk. Ami régen modernnek számított, az mára már klasszikusnak számít.¹⁸

II. 2. Hogyan változott a mese fontossága a pedagógiában

Hatalmas segítség a pedagógusnak a mese a gyermek lelki fejlődésben. A mese irodalmi értékét már a XVI-II. sz. elismerte, de pedagógiában csak később kezdik értékelni. Nógrády 1917-ben írt művében felrója, hogy miért nem mesélnek az iskolákban

Magyarországon, annak ellenére, hogy kiadott mesegyűjtemény van bőven. Amerikában ezzel szemben story hourt tartottak.

Fel akarta hívni a figyelmet arra, hogy az iskola feladata a meseolvasás szeretetének előmozdítása.

Hosszan fejti ki könyvében, hogy milyen kedvezőtlen hatást ért el Rousseau azzal, hogy a pedagógiában károsnak vélte a mesét a gyermekeknek, mert azok elvannak rugaszkodva a valóságtól. Kant, aki szintén kifogásolta a meséket, fontosabbnak tartotta, hogy a gyermekek inkább a valóságos világgal ismerkedjenek meg, úgy gondolta, hogy képzelő erőjük így is elég erős.

A XIX. század végére váltja fel ezeket a nézeteket a reformpedagógia. Ennek hatása Magyarországra csak a XX. századfordulón érvényesül melynek előmozdítója Nagy László aki létrehozta Magyarországon a Gyermektanulmányi Bizottságot, a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, majd ezt követően az Új Iskolát.¹⁹

Nógrády László, Nagy László kezdeményezésére kezdett el foglalkozni a mese hatásával a gyermeki lélekre, és írta meg könyvét, sürgetve, hogy az olvasókönyvek történeteit váltsák fel mesékre, azokat korosztályok szerint, megfelelően válogatva.

Nógrády azért is sürgette a változást, mert látta, hogy más országokban már használják a nevelésben a meséket, míg Magyarországon csupán kezdeményezés történt arra, hogy felhívják a figyelmet a meseolvasás fontosságára. Az 1900 évektől a mese pedagógiai értéke felértékelődött, az 1960-as években (Tóth) az olvasóvá nevelés fontosságára mutatott rá a tévézéssel és a rádióhallgatással szemben.²⁰

Mára még nagyobb változott a gyerekek világa. A kutatók szerint a gyermekek fikcióigénye olvasással egyre nehezebben kielégíthetőek. Ehhez nagymértékben hozzájárul, hogy egyre könnyebben érhető el a nyomtatott irodalom nélküli elektronikus szövegforrások. A kutatók ma sem fordítanak kellő figyelmet a hat- és nyolcéves korosztály irodalmi érdeklődésének igényeire, annak ellenére, hogy abban egyetértenek, hogy nagyon fontos az olvasásra moti-

17 V.ö. SZERDAHELYI ISTVÁN ÉS MTSAI: I.M. 274-278.

18 „Made in tündérország”, A klasszikus és modern mesék hatásai: <http://pszichologusbudapest.eu/pszichologus-budapest-cikkek/pszichologus-budapest-made-in-tunderország.pdf> [2020.05.01.]

19 V.ö. VASS DOROTTEA: Változott-e a mese és az olvasás iránti érdeklődés az utóbbi évszázad alatt?, Autonomia és Felelősség Neveléstudományi – Folyóirat, (2016-02-03), 45-46.

20 NÓGRÁDY NAGY LÁSZLÓ A mese, Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 1917, 45.

válni a gyerekeket, mivel az kihat a szövegértési, és szövegértelmezési képességeikre egyaránt.

Szenczi Beáta a negyediktől nyolcadik osztályos gyermekek olvasási indíttatását vizsgálva megállapította, hogy a legcélravezetőbb az, ha a gyermekek olvasási motivációját segítjük annak érdekében, hogy olvasási képességei fejlődjenek. Azt is kihangsúlyozta, hogy fontos odafigyelni a gyerekek képességeire és a szöveg olvashatóságára egyaránt ahhoz, hogy a gyerekek az olvasással való kapcsolata pozitív legyen.

Tót Béla 1960-as években Nógrády kutatásait²¹ tanulmányozta, és azokat kibővítve saját kutatást végzett. Ennek eredményei rámutattak arra, hogy az olvasási készség mellett az olvasás megszerettetése milyen fontos, kiemelve az első és második korosztályt. Egyben felhívta a figyelmet a pedagógusok és könyvtárosok a felelősségére is.

Korunkban végzett kutatásokból nyilvánvalóan kiderül, hogy az olvasóvá nevelést fontosnak tartják a kutatók, foglalkoznak az olvasóvá nevelés problematikájával, de kevesen akadnak köztük olyanok, akik a hat - nyolcéves korosztály mesehősökhöz való viszonyával foglalkoznának, hogy vonzaskörzetükre fényt derítve az irodalomhoz való érzelmi kötődésüket elősegítsék.⁴¹

III. 1. A boldogság szerepe a mesékben

Füzesi- Kulcsár Szilvia arról ír, hogy a boldogság a sikeres megküzdésért járó jutalom a mesékben. A mesékben a boldogság megszerzett kincsét a mesehősök elveszíthetik, de újra és újra megszerezhetik, amihez újból és újból útra kell kelniük. Ehhez mindig szükséges egy cél, amihez a próbatételeket érdemes kiállniuk, a próbák alatt megismerkednek saját árnyoldalukkal, meg kell járniuk az alvilágot, a poklot. Ezáltal fejlődik a személyiségük, de vannak a szereplők közül mindig olyanok is, akik alul maradnak vagy

megrekednek. A jungi pszichológia fogalomrendszeréhez tartozó alapfunkciók: érzékelés, érzés/érzelem, gondolkodás, intuíció/megérzés. Ez a négy funkció központi szerepet játszik, amikor szereplők ezeket képviselve kerülnek összetűzésbe egymással. Meg kell tanulnunk, hogyan tudunk bánni mind a négy funkcióval életünk során. Az a szereplő, aki itt megáll, pórul jár a történet végére. Felnőttként hallva a mesét ezeket megérthetjük, de a gyerekek még nem megértik, hanem megérik ennek a lényegét.²²

2. A mesék preventív, és gyógyító szerepe

Lentulay Edina (fejlesztőpedagógus kincskereső-meseterapeuta) írja, ha sikerült megszélesíteni saját Vasjankóinkat, intuitív lélekrészünket, akkor megtaláltuk azt a belső forrást, amelyből erő fakad, amelynek tiszta tükrében szembenézhetünk önmagunkkal.²³

Török Gabriella (szülő - csecsemő/kisgyermek konzulens, Kincskereső - meseterapeuta) írja, hogy a mesék pedagógiai hatásán kívül nagyon fontos ezen felül, hogy hozzájárulnak a gyerekek lelki egészségéhez, valamint prevenciós szerepük is van. A mesék szimbólumvilágában a gyermek felfedezheti érzelmeit, és vágyait ezáltal lesz a mese projekciós felület is. Az érzelmek kivetítése a mese egyik legfontosabb jelentősége mert a projekciók segítenek személyiségünk megismerési folyamatait működtetni.²⁴

Bajzáth Mária mesepedagógus szerint, az iskolákban a mesék többnyire olvasásgyakorlatok, vagy szövegértést segítő gyakorlatok. A mesék, ha feldolgozzuk őket, levonjuk a tanulságot, következtetést, akkor a gyerekeket pont a képzelet varázsától fosztjuk meg. Jótékony hatásukat akkor tudják leginkább kifejteni, ha megmaradnak a gyermekek képzeletvilágában, ahol a hős maga a mesét hallgató gyermek lesz, aki még élményképekben gondolkodik, ezáltal a mese

21 V.Ö. VASS DOROTTEA: Változott-e a mese és az olvasás iránti érdeklődés az utóbbi évszázad alatt?, Autonómia és Felelősség Neveléstudományi – Folyóirat, (2016-02-03), 48. ⁴¹ U.O. 51-52.

22 SZÁVAI ILONA (szerk.): i.m., 22-25.

23 V.Ö., U.O., 27.

24 V.Ö., U.O., 32-33.

fejleszti őt képességei kibontakoztatásában. A gyermekek gondolkodását az élményeik határozzák meg, de a képzeletét a mesék gazdagítják, így lehet minden gyerekből egy kis mesehős.²⁵

IV. A MESÉK PSZICHOLÓGIAI SZEMLÉLETE

1. Rugalmas alkalmazkodóképességünk

Belső egyensúlyunk megtartásához rugalmas alkalmazkodóképességre, idegen szóval rezilienciára van szükségünk. Rugalmas alkalmazkodóképességünkre kell hagyatkoznunk, amikor krízis helyzetben, megoldhatatlannak tűnő problémában vagyunk. Ha ezekben a helyzetekben nem leszünk képesek arra, hogy más perspektívából lássunk, amelyből el tudunk indulni egy másik irányba, hagyjuk magunkat beleragadni a kilátástalannak látszó helyzetbe, akkor könnyen elveszíthetjük stabilitásunkat.

Pszichológusok az emberek rugalmas alkalmazkodóképességét vizsgálva megállapították, hogy több olyan dolog is van, mely befolyásolja ellenálló képességünket az életünk során felmerülő megoldhatatlannak tűnő problémákkal szemben. A stabil és megbízható kapcsolat és környezet, a követendő minta és az időhöz (múlt, jelen, jövő) való megfelelő hozzáállás. A mesehősök között kapunk olyan követendő példát, aki nem kesereg a múltján, aki hisz csodákban, abban, hogy az akadályokat le tudja győzni, és van célja a jövőre nézve. Rugalmas alkalmazkodóképességünk hatással van az érzelmi stabilitásunkra, a jó közérzetünk fenntartására, a problémamagoldóképességünkre, és ellenállóbbak leszünk a stresszel szemben is. Reziliens készség az is, ha valakinek megfelelő az önértékelése, pozitív az énképe, és tudatában van erősségeinek és képességeinek, és képes negatív helyzetekből is előnyt kovácsolni. A mesebeli hősök számára nincs megoldhatatlan probléma, miközben készek elfogadni mások segítségét, maguk is

készek segítséget nyújtani, és mindig van céljuk. A csodákban való hit adja a népmesék optimizmusát, az abban való hitet, hogy a csoda bármikor megtörténhet. Sokszor ahhoz, hogy észre tudjuk venni a csodát, hinnünk kell a lehetetlenben, hogy megláthassuk. A rugalmas alkalmazkodóképesség azt is jelenti, hogy egy problémára több szempontból is rá tudunk tekinteni, így meglátva a megoldás lehetőségét. A mesehősök példája, bátorságuk, hozzáállásuk és hitük abban, hogy sikerrel járnak, nagyban hozzájárul a gyerekek rugalmas alkalmazkodóképességének a kialakulásában.²⁶

2. A mesék érzelmi intelligencia fejlesztő hatása

Érzelmi intelligencia fogalma: „az a képesség, hogy a személy monitorozza saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy megkülönböztesse ezeket egymástól, és hogy felhasználja ezt az információt gondolkodásában, viselkedésében.”⁶⁴

Az érzelmi intelligencia EQ és az intelligenciahányados IQ egyaránt fontos és egymást kiegészítő tényezők. Az érzelmi intelligencia a mindennapi élethez, a megfelelő kapcsolatok kialakításához nélkülözhetetlen, alapvető fontosságát mindenki elismeri. A mese az EQ fejlesztésének az egyik legegyszerűbb és legmegfelelőbb eszköze. Életben való sikereinkhez nagyban hozzájárul, belső harmóniánk, önmagunkkal való megelégedettségünk. Ahhoz, hogy erre képesek legyünk, fel kell tudnunk ismerni saját és mások érzéseit, képesnek kell lenni kapcsolatokat teremteni másokkal, konfliktusokat kezelni, együttműködni, segítséget adni és elfogadni, vágyainkat uralni. Már a mesélés légköre és bensőséges hangulata hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek megélje az érzelmi biztonságot, a nyugodt, szeretettel teli légkört, melyben megnyugodhat a nap folyamán felgyülemlett belső feszültségeitől. A mese hallgatása közben megjelenő fantáziaképei segítik, hogy feldolgozza negatív érzé-

²⁵ V.ö., U.O., 35-40.

²⁶ Kádár Annamária: Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban, i.m. 166184. ⁶⁴ N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I., Osiris, Budapest, 2017, 235.

seit, megalkossa vágyainak megfelelő fantáziaképeit. A mesékkel, a bensőséges légkörrel és a rájuk szánt minőségi idővel feldolgozhatóvá válnak az átélt érzelmek és konfliktusok, elfogadhatóbbá válik a testvér-féltékenység, a veszteség megélése.

Kutatások igazolták, hogy a magasabb érzelmi intelligenciájú emberek együttérző képessége fejlettebb, kevésbé magányosak, több baráti kapcsolattal rendelkeznek, és ezek tartósabbak is. Mivel érzelmeiket könnyebben felismerik, és képesek azokat kezelni, ezért a stresszhelyzetekben is nagyobb a tűrőképességük. Nem csak a saját érzelmeikkel vannak jobban tisztában, hanem képesek is azokat megnevezni, kifejezni, alkalmazni és szabályozni. Jólétünkhöz szükséges, hogy éntudatosak legyünk, érzéseinket képesek legyünk felismerni és vállalni, legyen önbecsülésünk, mert önmagunkat elfogadva tudunk csak másokat is szeretni, elfogadni. A fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező emberek magabiztosabbak és képesek magukból a legjobbat kihozni. Empátiájuk segíti őket abban, hogy mások érzéseire oda tudjanak figyelni és azokra megfelelően reagálni. Kapcsolataikban képesek a felelősségvállalásra.²⁷

3. Érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel

A gyermekek számára ijesztő az az élmény, hogy akaratuk még nem olyan erős, hogy saját korlátaikat le tudják győzni, és maradéktalanul ellen tudjanak állni a felnőttek tilalmainak. Megterhelő számukra, hogy gyakran pont azokra haragszik leginkább, akiket a legjobban szeret, és akiknek ki van szolgáltatva.

A mesék segítenek szétválasztani az egymásnak ellentmondó érzéseket, és lehetőséget adnak arra is, hogy indulataikat belevetíthessék a negatív szereplőkbe. A mesék hozzájárulnak ahhoz, hogy megtanulják indulataikat megfékezni, irányítani. Kádár Annamária a **több** mesekutatóval együtt a mesét, egy

tükrökhöz hasonlítja, amiben azt látjuk meg, amit a lelkünkben hordozunk. Így a mese értelme nagyban múlik az olvasón, ezért nem szabad a meséket megmagyarázni a gyermekeknek. A történetek gyakran később fejtik ki jótékony hatásukat, együtt növekednek tovább a gyerekekkel.²⁸

Az érzelmi intelligencia fejlődése, hogy életünkben felismerjük a próbatételek hatásait, tudatossá váljunk és elinduljunk az önmegvalósításhoz vezető úton. Életük folyamán egyensúlyunkat úgy tudjuk csak megtartani, ha elszántak vagyunk, mint egy mesehős, akit nem tántorít el egy újabb próbatétel. A mesékben a konfliktusok, életkori krízishelyzetek szimbolikus formában jelennek meg. A mesék irracionális, mágikus úton készítenek fel az életre, nem áztatnak azzal, hogy mindig minden rendben lesz. Állandó akadályokat gördítenek a hősök elé is, de azok mindig legyőzhetőek a legkisebbnek, leggyöngébbnek is, a rossz mindig legyőzhető, és jónak lenni mindig érdemes. A mesék türelemre és önfegyelemre is tanítanak. A mese optimista életfilozófiája azt üzeni, hogy a nehézségek leküzdhetőek, a megpróbáltatások csupán megoldandó feladatok. A gyerek gyakran érzi magát tehetetlennek, nem tudja kezelni érzelmeit, alacsony a frusztráció toleranciája, ilyenkor saját öngyógyító történetei segíthetik az érzelmi fejlődésében.

Történethallgatás során, míg a bal agyféltekében feldolgozzuk a történet verbális tartalmát addig a jobb agyféltekében a mélyebb jelentéseket, érzelmi színezetet, hangot, arckifejezést. Mivel a két funkció az intellektuális és az érzelmi funkció együttes működése adja a teljes átélést, ezért a mesélő felelős azért, hogy a tartalom és az előadásmódja, előadásmódja ne legyen egymással ellentétes, mert a gyerekek érzékeny radarja rögtön észleli, hogy nincs összefüggés az előadásmód és a tartalom között.²⁹

27 Kádár Annamária: Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban, i.m. 185199.

28 Kádár Annamária: Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban, i.m. 265267.

29 U.O. i.m. 268-274.

V. ÉRZELEMKIFEJEZÉS ÉS VERBÁLIS KÉSZSÉGEK

³⁰Az érzelmek jelzések saját magunk és a velünk érintkezésben lévő belső állapotáról. Az érzelmek kommunikációjának tanulmányozásánál az érzelmek megértését és kifejezését vizsgáljuk a mindennapi életünkben.

Ennek első kutatója Darwin volt. (Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése 1872)³¹ Kutatásában hangsúlyos volt a fajok környezethez való alkalmazkodásának a szerepe fejlődésükben. Szerinte az érzelem elődegesen információ a cselekvésre pl. menekülés esetén. Azt feltételezte, hogy bizonyos belső érzelmek kifejezésénél a tanulsnak nincs szerepe, azok öröklött tendenciák, mert a vak gyermek is képes mosolyogni.

Az érzelmek kommunikációjában, az arckifejezés központi szerepet kap. Egy érdekes kísérletben a résztvevők egyik csoportjának a fogai közé vett ceruzával kellett rajzfilmeket nézni, a másik az ajkai közé vett ceruzával nézte meg ugyanazokat a filmeket. Akik a foguk között tartották a ceruzát, azoknak az arckifejezése pozitívabb érzelmek kifejezését költözt, mert jobban hasonlított a mosolygáshoz. A kísérlet eredménye szerint, akik a foguk között tartották a ceruzát azok, amikor megkérdezték őket, viccesebbnek tartották a megnézett filmeket, mint azok, akik az ajkaik között tartották, ezáltal a ceruza gátolta őket a mosolygásban. A kísérlet jó példája annak, hogy az arckifejezésünk az érzelmi élményre is hatással van kommunikációs funkciója mellett.³²

Az érzelmek egyik funkciója, a megfelelő válaszadás az eseményekre, a másik pedig jelzés a jövőbeni cselekvési szándékunkról. Az érzelmek nagyon fontos szerepet töltenek be a társas kapcsolataink szabályozásában. A csecsemők sírásukkal vagy mosolygásukkal érzelmi reakciót váltanak ki gondozójukban. Ez a viselkedés velünk született, nem tanult folyamat eredménye.³³

Ha kellemes hangulatban vagyunk, akkor az hasonló élményeinket hívja elő, és ugyanígy kellemetlen élmények jönnek elő, amikor borús hangulatban vagyunk. A tanulási folyamatainkra is hatással van aktuális érzelmi állapotunk.

Az érzelmek segítenek az emberi viszonyaink kialakításában, összetartásában és szabályozásában. Gyermekkori kötődésünknek befolyása van serdülőkori és felnőttkori tapasztalatainkra. A gyerekek ahhoz, hogy kiegyensúlyozott felnőtté váljanak, a gondozóiknak a gyermekek fizikai szükségleteik kielégítése mellett, a társas biztonsági szükségleteiket is ki kell elégítenie, mert így lesznek belőlük szeretni képesek felnőttek, akik nyitottak a világra. Zeanah három kötődési problémáról beszél, „a kötődés hiánya, a kötődés zavara és a kötődés megszakadása.”³⁴

A kötődési problémák érzelmi szabályozási problémák formájában is megjelenhetnek. A kontroll optimális működése segíti a sikeres szociális alkalmazkodást, meghatározója a mentális egészségnek és az érzelmi kompetenciának. Az alulkontrollált gyerekek hajlamosak az ingerlékenységre és az impulzív viselkedésre. A túlkontrollált gyermek viselkedése féltékeny, és kerül az agresszív viselkedést, az optimális szinten kontrollált gyerek magabiztos és érzelmileg stabil. Az érzelmek szabályozására hatással van a temperamentum, a családi környezet, és a szülői nevelői stílus.

Salovey és Mayer négy képességgel jellemzik az érzelmi intelligenciát.

- „Mások és saját érzelmeink észlelése, értékelés és kifejezése a verbális vagy nem verbális módon
- Az érzelmek felhasználása a gondolkodás és a cselekvés serkentésér
- Az érzelmek megértése és elemzése.

30 BAGDY Emőke-PAPP János: Ma még nem nevettem, Kulcslyuk Kiadó, 2011, 196-202.: A mosoly és a nevetés az élet megolajozója, rokonszenvet ébreszt, választ vált ki a másiktól, beszélgetések tovább lendítője.

31 N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I., Osiris, Budapest, 2017, 225.

32 U.O., 227.

33 U.O. 229.

34 N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I., Osiris, Budapest, 2017, 232.

- Az érzelmek szabályozása az érzelmi és intellektuális fejlődés elősegítése érdekében.”³⁵

Arra, hogy tanulható-e az érzelmi intelligencia, azok programok amelyek azt tűzték ki célul, hogy megtanítsák, a fiataloknak hogyan lehet felismerni az indulatiakat és azokat kordában tartani, hatékonyak voltak.³⁶ A kutatások még kezdetlegesek abban, hogy pontosan meg tudják mondani, mennyiben járul hozzá az érzelmi intelligencia ahhoz, hogy valaki boldog és sikeres legyen az életben. A hétköznapi ember számára mindig fontos kérdés és a pszichológusok máig kutatják, hogy a szubjektív jóllét, boldogság megéléséhez mi vezet. Az egyik nézet a Nikomakhoszi etika (Arisztotelész) megközelítése: az az egyén boldog, akinek viselkedése összhangban van a személyiségével, amikor megéli, hogy önmaga lehet. Maslow a csúcsmélynre teszi a hangsúlyt, Csíkszentmihályi a „flow” érzését emeli ki.

Egy következő megközelítés szerint pozitív életesemények alapozzák meg a boldogságot. Az „alulról felfelé ható elmélet” az egyszerű életeseményekből építkezik és jut el az összetettig, amikor a fizikai, intellektuális stb. szükségleteink kielégítésekor élhetjük át a boldogság érzését.

A kutatók utolsó csoportja a személyiségtulajdonságokra teszi a hangsúlyt, a boldogság megközelítésében. Ezek az emberek hajlamosak a pozitív megközelítésre és az élettel való megelégedettség megélésére. Ebben a megközelítésben a boldogság négy tényezője: 1. „pozitív érzelmek 2. az élet egészével való megelégedés szintje 3. az életünk egyes szűkebb területein megélt elégedettség és siker 4. a depresszió, a szorongás vagy más negatív állapotok viszonylagos hiánya”³⁷

A szülőknek és pedagógusoknak nagyon fontos a gyermekek jólléte. Azok a gyerekek, akik jól érzik magukat otthon és az iskolában egyaránt, jobb teljesítmény nyújtanak a tanulásban és védettebbek lesznek a testi-lelki egészséget veszélyeztető tényezőktől, védő faktorként működik a drog- és alkoholfogyasztással, valamint a korai szexuális élettel szemben. Ezért fontos azzal foglalkoznunk, hogy mik azok a tényezők, melyek a gyerekek jóllétét segítik elő az iskolákban.³⁸

ÖSSZEGZÉS

E tanulmányban foglalkozunk a mese szerepével, fontosságával, valamint azzal, mi mindenre használhatók a mesék a mindennapi pedagógiában. Igyekszünk rámutatni arra, hogy a mese hogyan hat a gyerekek személyiségfejlődésére, valamint arra is, hogyan segíthetjük mesékkel érzelmi intelligenciájuk fejlődését. Kitérünk arra, hogy egy jól kiválasztott mese nem csupán nevelő célzata miatt fontos, hanem szinte nélkülözhetetlen szerepet játszik a gyermek olvasási kedvének, aktív olvasóvá válásnak kialakulásában is. Felvillantottuk, hogyan használhatjuk fel a meséket – különféle módszerekkel és eszközökkel feldolgozva azokat – a hit – és erkölcs tanórákon oly módon, hogy azokkal a gyerekek érzelmi világát színesítjük, gazdagítjuk, így feltarisznyázza őket a nagybetűs életre, gyümölcsözővé tesszük e megszerzett tudást egész életükre.

35 N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I., Osiris, Budapest, 235236.

36 V.Ö. RICHARD C. ATKINSON – ERNEST HILGARD és mtsai: Pszichológia 3. átdolgozott kiadás, Osiris, Budapest, 2005, 466.

37 V.Ö. N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I., Osiris, Budapest, 2017, 241.

38 V.Ö., U.O., 241.

Mikó F. László

Fiatalok a felsőoktatásban – elkényeztetés, bántalmazó kapcsolatok, függőség

Interjú Dr. Szántó Szilvia mentálhigiénés szakemberrel

Mikó F. László: *Hogyan állnak manapság a fiatalok a személyiségfejlődés terén?*

Dr. Szántó Szilvia: Én főleg egyetemistákkal foglalkozom, az egyetemi életük kezdetétől nagyjából huszonhárom éves korig. A személyiség fejlődés egész életünk során végbemenő folyamat, nem fejeződik be a felnőtté válással. Ha a kérdés arra vonatkozik, hogy mennyire fejlettek ezen a területen a fiatalok, akkor a saját tapasztalataim alapján azt tudom mondani, hogy van lemaradás a felnőtté válásban. Évről évre növekvő mértékben. Ugyanakkor szélsőséget látok. Sok a fejlett személyiségű, céltudatos és önálló, érett fiatal. De egyre több olyan eset van, amikor az elkényeztetett fiatal helyett a szülő oldja meg a problémákat. Persze mindezt a jónak vélt szándékkal teszi a szülő, hogy segítsen a gyermekének, de a való segítség nem az, ha kifogja neki a halat, ha nem megtanítja horgászni. Számos szülő, amit ő nem kapott meg fiatalkorában, azt szeretné megadni a gyerekeinek. Sok mindent megtesz a gyereke helyett, amire egyébként ő már életkoránál fogva alkalmas lenne. Tehát a személyiségfejlődést meghatározza jelentősen, hogy milyen szocializációs úton mentek ezek a fiatalok végig. Az a tapasztalatom, mintha egyre többen lennének kevésbé érettek.

MFL: *A felsőoktatásban lévő fiatalok hogyan viszonyulnak a megnövekedett elvárásokhoz?*

Sz. Sz.: A gimnáziumi lét és az egyetemista időszak közötti különbségeket át tudják hidalni azok, akik élet-

revalóak és ügyesek. Ők gyorsan megszerzik az információkat, kiismerik a rendszert, kiismerik magukat a felsőoktatási rendszerben. Akik hozzá voltak szokva ahhoz, hogy a középiskola és a család biztonságos burkában éltek, és most azzal szembesülnek, hogy az egyetemi élet önállóságot követel, ők nehezebben veszik az akadályokat. A sokféle információ és a félelem, például attól, hogy fognak teljesíteni a vizsgákon, nehezé teszi számukra az alkalmazkodást. Az újdonságtól való félelem természetes, de a különbség abban mutatkozik meg, hogy ki milyen éretten érkezik meg a felsőoktatásba. Mennyire tudja, hogy mit akar, vagy éppen mennyire sodródik. A sodródók egyre bizonytalanabban mozognak az új rendszerben. Az online oktatás jelenléte ismerős a fiatalok számára, ugyanakkor megnehezítheti, hogy másokhoz tudjanak kapcsolódni, növelheti az elszigetelődésüket. Az oktatást nehezíti, hogy a fiatalok egyre kevesebb információt képesek befogadni és feldolgozni. Változott a fiatalok működése a felsőoktatásban. Ám minél érettebb valaki, annál könnyebben tudja kezelni a felsőoktatás elvárásait.

MFL: *Hogyan változik a fiatalok reakciója a társadalmi elvárásokra?*

Sz. Sz.: Tisztázni kellene, milyen társadalmi elvárásról beszélünk? Ha arról van szó, hogy a fiatalnak legyen diplomája, mert ez benne lehet a társadalmi elvárásban, akkor sokszor azt a szülői elvárást látjuk, hogy a fiatalnak legyen diplomája, mert úgy értékes munkaerő a piacon – a szülő szerint. Holott, koránt sem

biztos, hogy például diplomával magasabb keresetet érhet majd el a pályakezdő, mint egy mesterember. Ez sokban függ attól, hogy milyen szakterületről, vagy képzettségéről van szó. Ott lehet a társadalmi elvárás, hogy legyen diplomája, a gyerekek, holott ő nem biztos, hogy a felsőoktatásba szeretne menni. Sokszor a szülők meg nem valósított álmait valósítja meg a gyerekek, hisz lehet, hogy a szülőknek nincs diplomájuk. A másik terület, ami társadalmi elvárásaként jelentkezik, amikor azt gondolják a fiatalok, hogy az életben siker és a sok pénz, ami fontos, és hogy ezt nekik teljesíteni kell. Ezt erősíti bennük, és nyomást gyakorol rájuk a közösségi média és a média üzenetei is, hogy valósítsd meg önmagad, légy sikeres. A fiatalok sokszor nincsenek tisztában azzal, hogy valójában ők maguk mit szeretnének. Legyen diplomám, keressek sok pénzt, legyek sikeres, ez gyakran beléjük van kódolva. Sokszor azt sem tudják, hogy valójában milyen hivatást szeretnének, mit jelent a siker, mit jelent megdolgozni a sok pénzért, és mi van a siker után. Sok olyan kérdés merül fel, amire nem biztos, hogy választ tud adni egy pályaválasztás előtt álló fiatal. A fiatal felnőttekre nagyon erősen hatással vannak még a külsőre vonatkozó irreális elvárások, amelyet a közösségi média képi világa közvetít a számukra. Csakhogy a photoshopolt képek és a virtuális idOLOKNAK nem a valóságot jelentik, így az elérésük is lehetetlen.

MFL: *A közvetlen környezet, a szülők, barátok visszajelzései hogyan hatna erre a korosztályra?*

Sz. Sz. Természetesen a fiatal felnőttek körében nagyon meghatározó a korcsoportjuk véleménye. Van egy félelmük, hogy nem tudnak beilleszkedni, nem tudnak megfelelni a kortársaiknak és tartanak attól, hogy mit gondolnak róluk a kortársaik. Ha negatív visszajelzéseket kapnak, az kihat az önértékelésükre, az önbizalmukra. Ez aztán nagyon befolyásolja a személyiségfejlődésüket. A legszűkebb körből, a családból érkező visszajelzések, már gyerekkortól kezdődően befolyásolják a fiatalok személyiségét. A gyermekkorban a szülők, gondozók által önmagukról tükrözött képet a gyerekek elfogadják igazságként.

Gyerekként még nem tudják eldönteni, mennyire szól a visszacsatolás valóban róluk, és mennyire szól arról az emberről, akitől a visszacsatolás érkezik.

MFL: *Ön szerint milyen hatással van a közösségi média a fiatalokra?*

Sz. Sz.: A közösségi média hatása a fiatalokra lehet pozitív, mert az információk eljuttatásában segít. De összességében nagyon romboló hatással lehet. Az emberek általában azt posztolják, ami pozitív, amilyen képet szeretnének mutatni magukról, nem a valóságot. Ez a hamis valóságkép, ami nem a realitást tükrözi, beleviszi a fiatalokat és a közösségi média használókat olyan összehasonlításba, ahol felmerül a kérdés, vajon én hol tartok a többi boldog emberhez képest, nekem miért nincsenek ilyen élményeim, mindenki boldog én miért nem vagyok az. Magából az összehasonlításból nem lehet kijönni. A fiatal belemeleg az összehasonlításba, kiválaszt valamilyen kvalitást, ami a másoknak van, neki pedig nincs, ez óhatatlanul oda vezet, hogy rosszul érezze magát, önmagát pedig leértékeli másokhoz képest, a másikat pedig felértékeli. A közösségi média tudatos használata nagyon fontos lenne a fiatalok számára. Mivel a személyiségük kialakulásának elején járnak, ezért akár depresszióssá is válhatnak attól, hogy úgy érzik, másokhoz képest alulmaradtak. De hangsúlyozom, hogy általában egy-két kompetenciát vizsgálnak, nem a másik és önmaguk teljes személyiségét. A közösségi média által kínált összehasonlítás nagyon nagy csapda, ami veszélyezteti a fiatal felnőttek mentális egészségét. A másik probléma, hogy függők lehetnek akár a visszacsatolások vonatkozásában, ha aszerint ítélik meg magukat, hogy mennyi lájkot, vagy szivecskét kapnak, mennyien nézik meg a posztjukat vagy videójukat. Ez is hamis világba vezethet. A fiataloknak sokszor nincs még meg a kiforrott önképük, hanem a visszacsatolásoktól teszik magukat függővé, ami azonban a visszacsatolóról is erősen szól. Számos probléma adódhat abból, ha valaki nem találja meg a megfelelő viszonyt a kívülről érkező visszajelzések és a belső világa között.

MFL: *A család támogatásának hiánya milyen problémát okozhat a fiatalok számára?*

Sz. Sz.: Magában az életben való boldogulásnak az esélyét alapvetően rontja a támogatás hiánya. A fiatal sokszor azt gondolja, hogy azért nem támogatja a család, mert vele valami nem stimmel, ő nem elég jó, vele valami gond van, ő nem érdemel támogatást. Az önbizalma, az önértékelése már sérül. Nincs reális képe önmagáról. Ez minden további lépését befolyásolja, a párkapcsolatait is. Azt, hogy mennyire van önbizalma a munkahelyén, mennyire mer barátkozni, mások felé nyitni. Kihat a kommunikációjára, az egészségére. De fiatal felnőttként, tizennyolc év felett, már ott van a lehetőség, hogy saját maga iránt vállaljon felelősséget, ezeken a sérüléseken dolgozzon, hogy akár szakember segítségét igénybe vegye. A család támogatásának hiánya azonban nem mindenképpen jelent egy egész életre szóló kihatást. Sok múlik az illető személyiségén. Van, aki nagyon összeszedi magát, mert meg akarja mutatni, már csak azért is, hogy sokat ér. És van, aki összeomlik. De mindig ott a változtatás lehetősége. Mindannyian hoztunk otthonról csomagot, mindannyian kaptunk a szüleinktől érzelmi sebeket, hisz egyik szülő sem tökéletes. De nem lehet egy életen át arra hivatkozni, hogy nem támogattak a szüleim, ezért nem jutok egyről a kettőre. Ott a lehetőség, hogy mi támogassuk saját magunkat, és segítsük önmagunk boldogulását.

MFL: *A fiatalok életében mennyire van jelen a bántalmazó kapcsolat?*

Sz. Sz.: Éppen annyira, mint a társadalomban. Ha már gyerekkorukban a szülőktől, vagy valamelyik szülőtől, vagy a környezetükben érzelmi, vagy fizikai bántalmazást szenvedtünk el, és ezen nem dolgozunk, akkor nagyon könnyen bele tudunk sodródni bántalmazó kapcsolatba, hiszen ez a minta számunkra ismerős, még akkor is, ha fájdalmat okoz. A mai világban egyre több információ érhető el a témával kapcsolatban. Azonban az, hogy a témában elolvassunk egy könyvet, vagy egy posztot, még nem jelenti azt, hogy meggy-

gyógyultunk. Ha pusztán fejben meg tudnánk oldani problémákat, akkor egyszerű lenne e világ. Ezen a területen is, nagyon sok tudatalatti munka szükséges. Az elérhető információk a felismerésben segítenek, de a változtatáshoz nagyon sok önismereti munka javasolt. Sok fiatal éppen az elkényeztetés, sok viszont az érzelmi elhanyagolás miatt kerül bántalmazó kapcsolatba. Lehet azon dolgozni, hogy ne kerüljünk bántalmazó kapcsolatba, vagy ha már egyszer belekerültünk, ne kerüljünk bele újra. Nagyon fontos, ha már többször bántalmazó kapcsolatba kerültünk, feltétlenül forduljunk szakemberhez és keressük meg az ismétlődés gyökerét. A társadalomban benne van a bántalmazás. A fizikai bántalmazás nyilvánvaló. Gyakran a fiatal felnőttek nem is tudják, hogy mit is jelent az érzelmi bántalmazás a családban. A szülő, ha megkérdőjelezi a fiatal értékeit, ha azt mondja, hogy addig amíg itt laksz, azt csinálod, amit én mondok, amikor folyamatosan kontroll alatt tartják a fiatalot, akkor is érzelmi bántalmazásról van szó. A társadalomban nagyon erős a mintakövetés. Első lépés, hogy helyre tegyük, mit is jelent a bántalmazás. A jó szándékba csomagolt érzelmi zsarolás, hogy például senki sem szeret majd úgy, mint én, senki sem fog rólad úgy gondoskodni, mint én, valójában szintén érzelmi bántalmazás.

MFL: *Milyen negatív hatása van a virtuális kapcsolatoknak?*

Sz. Sz.: A virtuális kapcsolatban nincs ott a személyesség. Üzenetekben sokszor leírnak olyanokat a fiatalok, amit a valóságban nem mondanának ki. El lehet bújni fantáziákkal és kitalált profilok, álarcok mögé. A személyes kapcsolódás és a fizikai jelenlét szerepe csökken. Bár úgy tűnik számukra, hogy virtuálisan sokkal több mindenkihez tudnak kapcsolódni, a valóságban azonban, sokkal elszigeteltebbek, és magányosok tudnak lenni, mint korábban. Ami virtuálisan működik, az nem biztos, hogy a valóságban is működik. Sokkal kisebb a fiatalok tapasztalata a személyes kapcsolódásban. A virtualitást a helyén kell kezelni és fontos törekedni arra, hogy személyesen is kapcsolódjunk.

MFL: *A függőség mennyire van jelen a fiatalok életében?*

Sz. Sz.: Mint korábban már említettem, az elkényeztetett gyerek esetében, ahol a szülők sok mindent megtesz a gyerek helyett, a fiatalban nem alakul ki a rutin abban, hogy meg tud küzdeni helyzetekkel, hogy el tudja érni a céljait, vagy hogy tudja kezelni az esetleges sikertelenséget, ami természetes része az életnek. Ha gyerekeknek még a tányért se kellett étkezés után elrakni az asztalról, ha a szülő számos dolgot megold helyette, amire ő már életkora miatt képes lenne, akkor nem alakul ki az önbizalma, és emiatt szorong. A szorongását viszont előbb-utóbb bele fogja valamibe tenni, bele fogja folytatni. Ez lehet alkohol, drog, internet, vásárlás, szerencsejáték bármilyen, mert ez egy menekülő út arra, hogy neki valójában szembe kelljen néznie önmagával. Az elkényeztetést egy érzelmi bántalmazásnak tartom, mert abból a fiatal nagyon nehezen tud kikecmeregni. Ha valaki érzelmileg jól van, akkor nem fog tartósan belecsúszni tartósan semmilyen függőségbe. Aki pedig mégis belecsúszna, annak érdemes mielőbb szakemberhez fordulni.

MFL: *A fogyatékkal élőkkel kapcsolatban mi a helyzet az egyetemisták körében?*

Sz. Sz.: A fogyatékkal élőkkel esélyegyenlőségi szakemberek foglalkoznak azért, hogy semmilyen hátrányos megkülönböztetés ne érintse őket.

Dr. Szántó Szilvia

Mentálhigiénés szakember

Mindig is segítő foglalkozásban dolgoztam. 2017 őszéig, több mint tíz éven át párhuzamosan oktattam a felsőoktatásban, illetve dolgoztam életvezetési tanácsadóként. Mentálhigiénés szakemberként a klienseim száma meghaladta a kétezret. Küldetésem, hogy beszéljek arról, amiről hallgatni szoktak, továbbá segítsek azoknak, akik szeretnének javítani az életminőségükön.

Céлом, hogy megmutassam: bár rögzös lehet az önfel fedezés útja, megéri belevágni és haladni rajta.

Abban segítek a fiatal felnőtteknek, hogy gyermek- és fiatalkori problémáikat ne cipeljék magukkal felnőtt életükben, hanem megoldhassák őket és teljes életet élhessenek. Hiszek abban, hogy az önmagunkkal szembeni őszinteség és az önmagunk fel árársába vetett energia mindig megtérül.

A Budapesti Gazdasági Egyetem életvezetési tanácsadójaként és a magánpraxisomban is abban támogatom a klienseimet, hogy meg tudják oldani életük kihívásait. A Túlélésből kitűnő és a A Napocska-projekt (Gyakorlati útmutató) című szakkönyveimben a mentális egészséget javító és az érzelmi bántalmazást gyógyító tapasztalataimat és a működő megoldási módokat foglaltam össze. Az igaz történeten alapuló Nárcisz-trilógiában a bántalmazó kapcsolatok dinamikájával foglalkozom.

ABSZTRAKTOK

Equal opportunities and challenges for workers with disabilities in the open labor market

Author: Rea Tóth

Keywords: equal opportunities, open labor market, disability advocacy, personal perseverance

Summary

My goal in writing this article was not to evoke pity or sympathy but to illustrate how, even in 2024, we are still "in the early stages" of achieving equal opportunities in the open labor market for individuals with disabilities or altered work capacity, such as blind workers like myself.

It is essential to highlight that people like me pursue education because we aspire to become useful members of society and wish to apply the knowledge we have worked hard to acquire over the years. My mother always told me, "*You have to perform three times better to be accepted by society and keep up with those who can see!*" And how right she was. From education to various aspects of life and ultimately to finding employment in the open labor market, we indeed have to exert three times the effort.

Personally, my perspective and approach to life are rooted in the belief that **while I cannot change my vision, I can still make the most out of my life.**

(This motto is perfectly illustrated by the following quote):

"Survival is not life, merely existence, so don't just exist, live!"

(András Feldmár)

The role of family and school in children's upbringing and preparation for life

Author: Péter Farkas

Keywords: family relationships, child development, family life education, school's role

Summary

Humans do not live as isolated individuals but within a network of personal relationships. The personality of a growing child develops within these connections, and their freedom finds fulfillment through love. The primary environment for personal bonding is the family. Children live within families, which play a pivotal role in shaping their developing personalities. A loving, nurturing atmosphere that provides security while setting expectations is essential during the early years of life. Schools and other institutional organizations working with youth can only continue the developmental process initiated by the family. Both schools and other youth organizations must build on the family as an educational institution or compensate for its absence as best as possible.

In today's world, many families face significant challenges and are increasingly unable to fulfill their intended roles and responsibilities. A few decades ago, children naturally grew into their roles as mothers or fathers, often aided by the example of multigenerational households. Today's families, however, often live as "microfamilies," where daily activities tend to separate rather than unite family members. Opportunities for learning and passing down family roles are limited, let alone in families struggling with crises or dysfunction.

Thus, there is a pressing need for conscious preparation for family life, placing greater responsibility on schools and other educational institutions. Our experience shows that schools often prioritize high-level academic education over preparing students for family life. Human life is inseparable from the family, fostering a healthy

and happy life cannot be achieved without educating individuals on family life.

Introduction

Author: Evelin Jano

The aim of this chapter is to present the functioning of education as a supportive system. Experience shows that effectively operating training structures influence the life paths of participants, from decision-making levels to implementation stages. Higher levels of education typically result in better labor market positions, higher salaries, and consequently, an improved quality of life for individuals. Based on these points, it is evident that education exerts its impact in cooperation with other public policies. Accordingly, establishing and maintaining an educational system that functions effectively and satisfies both societal and economic interests is not merely an individual concern but also a collective and economic one.

The quality of education, the content of the curriculum, and the operation of the educational system have significant effects on changes in societal welfare, the opportunities and well-being of individuals and social groups, whether in employment, family formation, health, or housing. This makes education a critical area within the scope of social policy. Through the quality and quantity of the workforce produced by educational institutions, education also influences labor markets and, consequently, the developmental prospects of the economy.

In this chapter, I emphasize education policy and its central role, and I discuss the factors affecting the efficiency and effectiveness of education. In this context, I also address the impacts of education on social mobility and social integration. Furthermore, I aim to explore the challenges and development opportunities within the educational system.

The importance of fairy tales in children's personality development and emotional education

Author: Szilvia Sz. Molnár

Keywords: fairy tales, emotional intelligence, personality development

Abstract

This study explores the role and importance of fairy tales, as well as their potential uses in everyday pedagogy. It aims to highlight how stories influence children's personality development and how they can support the growth of emotional intelligence. We also emphasize that a well-chosen tale is not only significant for its educational purpose but plays an indispensable role in fostering a child's love for reading and developing into an active reader. Furthermore, we demonstrate how fairy tales, when processed using various methods and tools, can be effectively integrated into faith and ethics lessons to enrich and enhance children's emotional worlds. By doing so, we aim to equip them for life, ensuring that this acquired knowledge can bear fruit throughout their lives.

SZERZŐINK

- **Farkas Péter** szociológus, katolikus teológus, tudományos tanácsadó, főszerkesztő, Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet
- **Dr. Janó Evelin** szociológus, szociálpolitikus, tanársegéd PPKE BTK Gondoskodáspolitikai Intézet
- **Mikó F. László** képzőművész, újságíró, szerkesztőségi tag, Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet
- **Szabóné Molnár Szilvia** tanító, hit- és nevelőtanár
- **Tóth Rea** szociális munkás, kriminológia mester, Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet Fogyatékosügyei Igazgatóság RSZI rehabilitációs munkatárs

Lektorálta:

Dr. habil Tóth Tibor, Dr.habil Birher Nándor, Busi Zoltán, Farkas Péter

