

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA

***SZEGREGÁLT GYÓGYPEDAGÓGIAI OKTATÁSON ÁT VEZETŐ ÉLETUTAK
FELNŐTT SZEMÉLYEK NARRATÍVÁINAK TÜKRÉBEN***

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

habil. Dr. Bálint Ágnes

egyetemi docens

Pécs

2022

Tartalom

| | |
|--|-----------|
| I. BEVEZETÉS | 4 |
| II. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI | 9 |
| 1. A kutatás célcsoportjának bemutatása | 9 |
| 1.1. A fogyatékoság fogalmának értelmezési keretei | 9 |
| 1.2. Értelmi fogyatékoság, intellektuális képességzavar | 11 |
| 1.3. Enyhe fokú értelmi fogyatékoság, tanulásban akadályozottság | 14 |
| 2. Az egyén helye a társadalomban | 19 |
| 3. Életút és szocializáció | 24 |
| 3.1. A család szerepe az egyén és a társadalom életének alakulásában | 28 |
| 3.2. Az iskolai szocializáció, a tanulási esélyek társadalmi meghatározottsága | 30 |
| 4. Az eltérő tantervű általános iskola | 37 |
| 5. Utak az eltérő tantervű általános iskolából | 43 |
| 5.1. A pályaválasztás | 43 |
| 5.2. A speciális szakiskola | 44 |
| 5.3. Az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás | 47 |
| 5.4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés | 52 |
| 6. A társadalmi környezet megítélésének életútra gyakorolt hatása | 54 |
| 7. A nehézségekkel való sikeres megküzdés képességének alakulása az életút során | 56 |
| 8. Az élettörténeti narratívák | 58 |
| 8.1. Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer | 58 |
| 8.2. Az élettörténeti kutatások felhasználásának interdiszciplináris jellege | 60 |
| 8.2.1. A pszichobiográfia | 62 |
| 8.3. Az elbeszélés és az identitás alakulásának kapcsolata | 63 |
| 8.3.1. A tanulásban akadályozott személyek identitásának néhány jellemzője | 66 |
| 9. Hazai kutatási előzmények: Értelmi fogyatékosággal élő személyekkel folytatott élettörténeti munka | 67 |

| | |
|---|-----------|
| III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA | 73 |
| 1. A kutatás célja | 73 |
| 2. A kutatást vezérlő kérdések | 74 |
| 3. A kutatási minta bemutatása | 74 |
| 4. A kutatás módszere | 77 |
| 4. Az eredmények feldolgozásának módszertana | 79 |
| IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA | 86 |
| 1. Az interjúalanyok jelenlegi élethelyzetének bemutatása | 86 |
| 2. Nehézségek az életút során | 97 |
| 2.1. Az elsődleges szocializációs színtérhez kötődő negatív emlékek | 98 |
| 2.2. Nehézségek az iskolai életút során | 102 |
| 2.2.1. Az eltérő tantervű általános iskolába kerülés okai | 102 |
| 2.2.2. Az eltérő tantervű általános iskolába kerülés előtti évek | 106 |
| 2.2.3. Az eltérő tantervű általános iskolában töltött évek jellemzése | 108 |
| 2.2.4. Stigmatizáció | 109 |
| 2.2.5. Továbbtanulás | 111 |
| 2.3. Problémákkal terhelt munkahelyi életút | 115 |
| 2.4. A jelenlegi élethelyzet nehézségei | 119 |
| 3. Az életút erőforrásai | 122 |
| 3.1. Az elsődleges szocializációs színtérhez kötődő pozitív emlékek | 123 |
| 3.2. Pozitív színezetű emlékek az iskolai életútból | 125 |
| 3.3. A jelenlegi élethelyzet szubjektív értékelésének pozitív színezete | 132 |
| 3.3.1. Barátság | 137 |
| 3.3.2. Büszkeség | 140 |
| 3.4. Értékorientáció | 142 |
| 3.4.1. Példakép | 145 |
| 3.4.2. Vallásosság | 147 |
| 3.4.3. Jövőtervek | 150 |

| | |
|--|------------|
| 4. Tibor élettörténete | 154 |
| 4.1. Korai gyermekkor | 155 |
| 4.2. Iskolás évek | 155 |
| 4.3. Kilépés a munka világába, továbbtanulás | 160 |
| 4.4. Párkapcsolat, gyermekvállalás | 161 |
| 4.5. Munkahelyváltás, további tanulmányok | 163 |
| 4.6. Jelenlegi élethelyzet | 164 |
| V. ÖSSZEFOGLALÁS | 166 |
| 1. Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények | 166 |
| 2. Következtetések | 171 |
| 3. Kitekintés | 176 |
| VI. IRODALOMJEGYZÉK | 177 |
| VII. MELLÉKLETEK | 198 |
| 1. Az interjút orientáló témakörök, kérdések | 198 |
| 2. Interjúszövegek (CD-melléklet) | 201 |
| 3. Az elemzés során kirajzolódó témák összefoglaló táblázata | 202 |

I. BEVEZETÉS

Az Európai Unió Lisszaboni Stratégiája¹, majd az Európa 2020² célkitűzései kapcsán a társadalmi folyamatok tudatos alakításának kihívásaival párhuzamosan előtérbe került a tudás, a versenyképes ismerettel való rendelkezés, ezáltal pedig az élethosszig tartó tanulás szerepe (sz.n. 2000, idézi Szekeres, 2014). A fenti dokumentumokban kitűzött célok megvalósulásának egyik alapvető tényezőjeként tekinthetünk egy olyan oktatási környezetre, mely nem csupán a tipikusan fejlődő, hanem a tanulási folyamatainkban valamilyen szinten akadályozott tanulók számára is képes értékes és hasznos tudást biztosítani, a korai iskolaelhagyást, a lemorzsolódást csökkenteni (Mártonfi, 2008), ezáltal pedig a későbbi munkahelyi elhelyezkedést, a sikeres társadalmi integrációt elősegíteni. Az oktatási, tudásszerzési esélyegyenlőség megfelelő feltételeinek biztosítása tehát nem csupán a társadalom és a gazdaság jövője, hanem a méltányosság, ezen keresztül pedig a társadalmi mobilitási lehetőség szempontjából is fontossá válik (Pisa, 2018).

A magyar iskolarendszer rendkívül szelektív jellegét a legutóbbi nemzetközi Pisa vizsgálat (2018) eredményei ismételten megerősítették. A szelekció az oktatási rendszer minden szintjén tetten érhető, melyben a legfőbb magyarázó elvnek nem a tanulók teljesítmény- és képességbeli eltérése, hanem sokkal inkább a családi háttér különbözősége bizonyult. Így kevésbé mondható el az, hogy az oktatási rendszer mobilitási csatornát nyit, sokkal inkább a meglévő viszonyokat konzerválja (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1978; Ferge, 1980; Kozma, 1975). Ezáltal egyre nagyobb figyelem irányul azokra a manifeszt és látens iskolai szelekciós folyamatokra, melyek a további életút fontos állomásainak egymásutánosságát is többnyire határozottan előre vázolják.

Doktori kutatásom fókuszában olyan felnőttek életútjai állnak, akik már általános iskolai tanulmányaik ideje alatt szembesültek a fent említett szelekciós mechanizmusok működésével, hiszen rövidebb-hosszabb ideig szegregált keretek között, az enyhén

¹ A lisszaboni folyamatként megjelölt, 2000 márciusában induló, az EU-egészére szóló tíz éves stratégia legfőbb célja az Unió versenyképességének növelése, a tudásalapú társadalom megteremtése (Gács, 2005)

² Az Európai Unió 2010-2020 közötti 10 éves stratégiája (Wikipédia)

értelmi fogyatékosnak minősített tanulók³ számára létrehozott intézménytípusban/tagozaton⁴ tanultak.

Ez az intézménytípus szinte a megalakulásától kezdve éles társadalmi viták középpontjában állt, mely egyrészt a szóban forgó fogyatékoság nem evidens jellegéből, ezáltal meghatározásának, diagnosztizálásának nehézségéből, másrészt a többségi intézményekben működő pedagógiai gyakorlat megfigyeléséből táplálkozott. Az 1970-es évek végén, 80-as évek elején a kiegészítő iskola egyfajta szociálpedagógiai szerepet töltött be, hiszen az általános iskolából jelentős számban kerültek oda alacsony státuszú, cigány vagy állami gondozott gyermekek annak ellenére, hogy nagy részük nem volt értelmi fogyatékosággal élő. A bemeneti oldallal kapcsolatos szelekció kérdésében a tanulási teljesítménybeli elmaradás hátterében álló okok sokrétűsége jelentős nehezítő tényezőt jelent. Emellett azonban felmerül az a kérdés is, hogy hogyan hat mindez a kimeneti oldalra, vagyis a beiskolázás – annak esetleges téves jellege – milyen következményekkel jár a gyermek későbbi életútjára, társadalmi beilleszkedésére nézve (Lányiné, 1985; Szabóné, 2008).

Zászkaliczky Péter egy vele készült interjújában a napjainkban is aktuális problémakör elemzésekor egy társadalmi eredetű probléma gyógypedagógiai problémává való minősítésének folyamatáról beszél. Véleménye szerint a közoktatási rendszer működésének minőségével összefüggésben merülnek fel kérdések azáltal, hogy az etnikai-kulturális kisebbségben lévő, hátrányos helyzetű, gyenge érdekérvényesítő képességű, gyakran a társadalom peremén élő, nagyon szegény rétegek oktatását képtelen vagy nem hajlandó megoldani. Az elkülönítés pedig egyre inkább emberjogi, mintsem kizárólag pedagógiai problémaként definiálódik (Földes, 2002).

Bár az általános iskolai tanulók nagy része – intézménytípustól függetlenül – végez, és tovább is tanul, döntően a szakmaszerzés sikere vagy sikertelensége az a tényező, ami az életutakban a legnagyobb különbséget teremtheti. A szakképzettség hiánya szűkíti a munkavállalási esélyeket, ezáltal pedig kedvezőtlené teszi az egzisztenciateremtés lehetőségeit is (Gazsó, 1982).

³ Az jelenlegi tudományos írásokban sem egységes a populáció megnevezésére használt terminológia, ezért az enyhén értelmi fogyatékos tanuló, enyhe értelmi fogyatékosággal élő tanuló és az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanuló fogalmakat egymás szinonimájaként használom (Lányiné, 2017; Mesterházi, 2019)

⁴ Az 1985. I. oktatási törvény hivatalosan is eltörölte az addig érvényben lévő kiegészítő iskola elnevezést, így az intézménytípus jelölésére az eltérő tantervű általános iskola megnevezést használom. A szakirodalmi források feldolgozása során, az árnyaltabb kép és a változások szemléltetése érdekében azonban meghagytam az azokban szereplő terminológiákat

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról megjelenése előtt a kisegítő iskola fő hátránya „zsákutca” jellege volt, hiszen az ott végzett tanulók semmilyen középfokú iskolában nem tanulhattak tovább. A törvény – mely a kisegítő iskola megnevezés eltörlése mellett, az ott szerzett végbizonyítványt az általános iskolaival egyenértékűnek minősítette – mobilitási csatornát nyitott a továbbtanulás lehetőségének biztosításával. A létrejött speciális szakiskolák feladatává vált a fogyatékoságuk miatt együtthaladásra képtelen tanulók szakmai képzése, valamint a későbbi elhelyezkedésükhöz való segítségnyújtás is (Szabóné, 2008).

A lehetőség munkahelyi pozícióra váltása azonban jóval összetettebb, több tényező megfelelő együttjárásának eredménye. A(z speciális) szakiskolában tanuló fiatalok legnagyobb része már ott végezve a munkaerőpiacra lép. Mártonfi–Papp–Péceli (2011) kutatási eredményei alapján – mely a (speciális) szakiskolás fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének útjait állította középpontba – a családi háttér meghatározó volta a munkába állás szempontjából is vitathatatlan. Fontos, hogy milyen példát lát otthon a gyermek, vagy milyen a családja munkához való hozzáállása. Véleményük szerint a hátrányos helyzetű családok gyermekei igényelnek nagyobb fokú felkészítést a munkahelyi szocializáció terén. A sikeres munkába állás másik fontos feltételeként a képzés minőségét, valamint annak motiváló erejét hangsúlyozzák. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül a másik oldal, a társadalom, a munkahely befogadásra való hajlandósága sem.

Az enyhén értelmi fogyatékos, vagy az egykor kisegítő iskolában tanuló személyek számára az iskolarendszeri minősítés nyomán kialakuló stigma szintén nehezítő tényezőt jelenthet a munkahelyi elhelyezkedésben (Bánfalvy, 1995, 1996; Illyés–Erdősi, 1986, idézi Bánfalvy, 1997). A munkára pedig nemcsak mint jövedelemszerző tevékenységre, hanem mint az emberek társadalmi viszonyrendszerének alapjára és modelljére is tekinthetünk, így a munkába állás sikere vagy sikertelensége az élet többi területére is közvetve vagy közvetlenül hatással van.

Kevés megbízható adattal rendelkezünk arról, hogy mi történik az eltérő tantervű általános iskolát, majd a (speciális) szakiskolát elhagyó fiatalokkal, még kevesebb hosszú évek távlatába tekintve. Gayer–Krausz–Hatos (1985) megfogalmazása alapján jelentős részük „felszívódik” a társadalomban, ezáltal önmaga oldja meg önnön rehabilitációját (Bánfalvy, 2002).

Ezt támasztja alá a „Budapest 95” nyomkövetéses vizsgálata is, melyben a kiinduló felmérés óta eltelt 20 év után a 203 fiatalból mindössze 80 egykori kisegítő iskolás felnőttet sikerült megtalálni, és a kutatásba bevonni (Gerő–Csanádi–Ladányi, 1996).

Az általam végzett kutatásnak nem célja a vizsgálatban részt vevő személyekkel kapcsolatos bekerülési, áthelyezési döntéseket megalapozó pontos diagnózis objektív feltérképezése, rekonstruálása, a szakértői dokumentumok vizsgálata, elemzése, annak értékelése, számunkra minderről csak a vizsgálatba bevont személyek szemszögéből származó információk adnak tájékoztatást. A közös kiindulási alap az alapfokú tanulmányok helyszíne, azaz a speciális intézménytípus/tagozat, viszont láthatjuk, hogy az oda vezető utak, mint ahogy az onnan elágazók is sokfélék. Mesterházi Zsuzsa így ír erről:

„Ezekben az iskolákban a tanulónépeség rendkívül heterogén az idegrendszeri funkciók érettsége és az ezzel összefüggő funkciózavarok mértéke és jellege, a fejlődést nehezítő szociális hatások milyensége, a viselkedési problémák és ezek befolyásolhatósága, összességében a taníthatóság és a nevelhetőség tekintetében” (Mesterházi, 2019:116).

A kutatás során elsődleges kérdésként merül fel az, hogy a vizsgálni kívánt célcsoport heterogén összetételből adódó eltérések miként manifesztálódnak az egyes életutakban? Milyen objektív változók mentén írhatók le és jellemezhetők az azokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek?

A kutatás során már az objektív tartalmak felszínre kerülését is számos olyan tényező nehezítheti, melyek figyelembevétele meghatározza az önéletrajzi munka típusát, módszertanát és intenzitását is. A sérülés súlyossága, a kognitív, a kommunikációs képességek eltérő fejlettségi szintje hatással vannak az emlékezés minőségére, a reflexió lehetőségeire, az orientációs képességek területén tapasztalható elmaradás pedig az „objektív” dátumok és ezek kronologikus egymásutánosságának felidézésében jelenthet hátráltató tényezőt. Mindezek ellenére sem beszélhetünk a vizsgálatba bevont személyek időbeli tudatosságának teljes hiányáról (Atkinson–Walmsley, 1999; Booth–Booth, 2003; Katona, 2012; Lindmeier, 2013; Sleight, 1988 idézi Rudolph, 2002).

A magyar gyógypedagógiai és szociológiai szakirodalomban a kevés számú vizsgálat mellett még kevesebb azon kutatások száma, melyek fókuszában a sajátos nevelési igényű, jelen esetben kiemelten a tanulásban akadályozott személyek „hangja” áll. Bár széleskörű ismeretanyaggal rendelkezünk életútjuk egyes állomásairól, fejlődési szakaszaik jellegzetességeiről, azok eltérő voltáról, ezen információk többnyire az út egyéb szereplőinek (pl. szülők, szakemberek) nézőpontját tükrözik. A szülők „hangja” által például megtudhatjuk, hogy mit jelent számukra a gyermekük iskolai kudarca, esetleg különiskolába kerülése, mely gyakran félelmet, az előítéletekkel való fájó szembesülést, más oldalról viszont megkönnyebbülést és reményt fogalmaz meg (Mesterházi, 2019).

Úgy gondolom, hogy a kép csak azáltal válhat igazán teljessé, ha a birtokunkban lévő gazdag tudástanyagot az érintett csoport nézőpontja is gazdagítja, tehát az életrajzi munka eszközt biztosíthat az „elveszett hangok” megtalálására, azok mások számára is hallhatóvá tételére (Atkinson, 1998).

Az életutak „objektív” elemeinek, adatainak feltárásán, összehasonlításán túl, a narratívák közelebb vihetnek minket a mai terminológia szerint egykor tanulásban akadályozottságuk miatt szegregált intézménybe utalt, ma már felnőtt emberek saját életük eseményeivel kapcsolatos szubjektív tartalmának megismeréséhez, tapasztalataik, helyzetük, én-reprezentációjuk megértéséhez (Atkinson – Walmsley, 1999; Katona, 2012).

Az érintettek megkérdezése a pedagógia gyakorlat szempontjából is jelentőséggel bír, hiszen az értelmi fogyatékosok pedagógiájában meghatározott nevelési és oktatási célok sem alapulhatnak kizárólag az értelmi fogyatékos létről alkotott, objektívnek tűnő elképzeléseken. Ha az iskola, mint nevelési-oktatási intézmény jövőbe néző feladata a tanulók társadalomba való sikeres beillesztésének elősegítése, akkor a megkérdezettek társadalmi pozíciójának feltérképezése, az egyes élettörténeti eseményeiknek való jelentéstulajdonításuk fontos adalék lehet a visszacsatolásban (Lindmeier, 2013).

II. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI

1. A kutatás célcsoportjának bemutatása

1.1. A fogyatékoság fogalmának értelmezési keretei

A vizsgált célcsoport élettörténeti visszatekintéseinek feldolgozása, értelmezése során nem hagyható figyelmen kívül az elmúlt évtizedeknek azon változási folyamata, mely egyaránt érintette a fogyatékoság fogalmát, tartalmát és a hozzá fűződő értékeket is (Kálmán–Könczei, 2002).

Ha a fogyatékoság relatív fogalmából indulunk ki, akkor a társadalmilag átlagos („normális”) vagy annál magasabb teljesítményt nyújtókat nem, míg az átlagon alul teljesítőket fogyatékosnak tekintjük. Az abszolút fogalom viszont nem az épek oldaláról közelít, hanem a fogyatékoság előzetesen megállapított fogalma és kritériumai által határoz meg fogyatékoság kategóriákat. Azokban az esetekben azonban, ahol a fogyatékoság ténye nem olyan nyilvánvaló, a relatív és abszolút fogalmi megközelítés sem ad stabil támpontot. Az enyhén értelmi fogyatékos személyek esetében ez különösen is igaz, hiszen hiányzik a stabil viszonyítási pont vagy a külsőleg definiált etalon (Bánfalvy, 2002).

Tehát attól függően, hogy milyen szempontból vizsgálódunk, mely tudományterület oldaláról fókuszálunk, annyiféle, nem minden pontban megegyező definícióval találkozhatunk. Így beszélhetünk például a fogyatékoság orvosi, pedagógiai vagy jogi fogalmáról is (Könczei, 2009).

Orvosi szempontból fogyatékoság alatt valamilyen biológiai értelemben vett normától való eltérést értünk. A szakirodalomban széles körben elterjedt orvosi (deficitorientált) modell a gyógypedagógiai tevékenységet az orvosi tevékenység analógiájaként értelmezi, melyben az orvos – mint kulcsszereplő – a gyermekben keresi a probléma okát, mely során egy diagnózis, egy tünet, vagy tünetcsoport megnevezésével „felcímkézi” őt, és ezáltal az azonos címkével rendelkezők homogén csoportjába helyezve jelöli ki a vele való foglalkozás útját is (Csányi, 2000). Az orvosi modell tehát a fogyatékoságra, mint személyes problémára tekint, amely betegség, baleset, vagy más egészségügyi körülmény által jön létre. A deficit-paradigmát már a kezdetektől számos kritika érte, leginkább annak individuális jellege miatt, mely a társadalom szerepét, felelősségét szinte teljes mértékben mellőzi (Könczei, 2009).

A fogyatékoság fogalmának változása szorosan összefügg azzal a szemléletmódbeli változással is, mely a biológiai és pszichológiai okok és értelmezések mellett egyre nagyobb hangsúlyt fektet a szociális környezet hatásainak figyelembevételére, a nevelési szükséglet felismerésére (Mesterházi, 2019).

A néhány évtizeddel ezelőtt erősödni kezdő pedagógiai vagy társadalmi/szociális modell értelmében a meghatározott egészségi állapot csak meghatározott környezeti feltételek megléte esetén vezet korlátozottsághoz, ezáltal hátrányhoz. A társadalmi környezet tudatos alakítása, módosítása, lehetővé teszi az orvosi szempontok szerint sérültnek minősítettek számára is a „normális” életvitelt. A fogyatékoság elnevezésében tehát megjelenik a társadalomnak, az embernek a fogyatékosághoz, és a fogyatékosággal élő emberekhez fűződő érzése, értékei, viszonya is (Bánfalvy, 2000; Csányi, 2000).

Ezt a szemléletmódot tükrözi a WHO által 1980-ban megalkotott úttörő tipológia (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICIDH) három, egymástól tartalmilag és formailag egyaránt különböző fogalma is: károsodás/sérülés (impairment), fogyatékoság/képességzavar (disability), hátrány/akadályozottság (handicap) (Kálmán – Könczei, 2002; Lányiné, 2009; Speck, 2003). Míg a károsodás/sérülés megállapítása az orvostudományhoz, addig a fogyatékoság/képességzavar a pszichológia és a gyógypedagógia-tudományához, a hátrány/akadályozottság pedig a szociológia, szociálpszichológia, gyógypedagógia tudományához, és azok gyakorlati területeihez köthetők. A fogalmak, bár összefüggenek, egymással nem felcserélhetők (Kálmán–Könczei, 2002; Lányiné, 2009; Speck, 2003). „A hátrány tehát nem más, mint a károsodás, fogyatékoság társadalmivá válása” (Kálmán–Könczei, 2002:82).

A 2013. évi LXII. törvény 1§ (A fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) a fogyatékos személy fogalmát a következőképpen határozza meg: „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja”.

Az oktatási rendszerhez kapcsolódó pedagógiai és egyéb intézményekhez kötött államigazgatási adminisztratív értelmezés alapján a fogyatékoság kritériuma pedig a gyógypedagógiai ellátásba való bevonás, a sajátos nevelési igény megállapítása által (Bánfalvy, 2002).

1.2. Értelmi fogyatékoság, intellektuális képességzavar

Az értelmi fogyatékoság, mint tudományos kifejezés megjelenésének kezdete a 19. sz. elejére tehető. Esquirol francia pszichiáter a korábbi tudományos tapasztalatokat felhasználva írásaiban az oligofrénia (gyengeelméjűség) kifejezést használja az emberi rendellenességek azon megjelölésére, ahol a mindennapi életvezetés akadályozottságát leginkább a mentális műveletek hibás működésében látta. A heterogén csoporton belül két súlyossági kategóriát különített el – imbecillitás és idiócia –, mely a későbbi időkben a legenyhébb fok, a debilitás kategóriájával bővült. A definiálás kapcsán fontos kérdésként merült fel, hogy hol a határ az ép és a fogyatékos értelem között. Esquirol a szellemi fogyatékoság diagnosztizálásának kérdésével foglalkozva kiemeli a pszichológia fontosságát a fogyatékoság megismerésében, leírásában. Az első differenciáló kísérletek tehát a súlyosság szerinti kategóriák meghatározásra, jellemzésére irányultak. A debilitás, imbecillitás, idiócia kategóriák rendkívül éles határvonalat húztak az enyhe értelmi fogyatékoság és a két súlyosabbik kategória közé. Az enyhén értelmi fogyatékos személyekre biológiai értelemben normálisként tekintettek. A WHO 1954-es állásfoglalásában az addig használatos értelmi fogyatékoság (mental deficiency) átfogó megnevezése helyett már a szubnormális kifejezéssel találkozhatunk, az addig használt súlyossági fokozatok megnevezését pedig az enyhe, közepsúlyos és súlyos kifejezések váltják fel. E fogalmak leginkább a személy aktuális mentális állapotát jellemzik, nem helyettesítve például az orvosi vagy pszichológiai diagnózisokat. A legfőbb célként a szakmaközi kooperáció segítése fogalmazódik meg, a közös nyelvhasználat és fogalomértelmezés által. Bár a WHO már ekkor javasolta az oligofrénia fogalmának elhagyását, a hazai gyógypedagógiai és pszichiátriai nyelvhasználatban mégis hosszú éveken keresztül fennmaradt (Lányiné, 2017).

Magyarországon Frim Jakab (1884) ír először a szellemi gyengeség (hülyeség, idiotizmus) állapotáról, és külföldi szakemberek munkáira hivatkozva beszél és tesz különbséget imbecillitás (enyhébb butaság), valamint cretenizmus (súlyosabb tompaelméjűség) között. Berinza János (1898) pedagógiai szempontú osztályozásában képezhető és képezhetetlen rendellenes szellemi állapotú egyének csoportjával találkozhatunk. Éltes Mátyás (1902) élettani és lélektani szempontú ismérvek alapján beszél gyengeelméjűségről, melyet bármilyen súlyossági fokon a lelki működés önállóságának teljes hiánya jellemez.

Az európai országokhoz hasonlóan Magyarországon is megfigyelhető a gyógypedagógiai pszichológia gyógypedagógiával való közös fejlődési üteme, hiszen az értelmi fogyatékoság szakmai köztudatba kerülése az értelmességet vizsgáló tesztek elterjedésével hozható összefüggésbe. Ez alapján az értelmesség mutatója nem más, mint az intelligenciamérés eredménye, értéke. Ezen IQ értékek alapján beszélhetünk a hazai gyógypedagógiában az értelmi fogyatékoság súlyossági fokairól, ennek értelmében pedig az enyhén, közepsúlyosan, súlyosan vagy súlyosan halmozottan értelmi fogyatékos személyek csoportjairól. Ranschburg Pál értelmi fogyatékos gyermekeken végzett kísérleti pszichológiai vizsgálatai szintén fontos mérföldkövei voltak az ép értelem és az értelmi fogyatékoság közötti differenciáldiagnózis kritériumainak továbbfejlődésében, valamint az értelmi fogyatékoság fokozatainak meghatározásában (Gerebenné, 2004; Illyés Gyuláné és mtsai., 1968; Mesterházi, 2019).

Illyés Gyuláné és munkatársai (1968) definíciója alapján: „Az értelmi fogyatékoság (oligofrénia) átfogó kifejezése mindazoknak a különböző súlyossági fokú állapotoknak, amelyekre elsősorban az intellektuális károsodás jellemző. Ez az állapot a neuroendokrin rendszer strukturális csökkentértékűségén vagy sérülésén, illetve funkciózavarán alapszik. Jellemző rá, hogy öröklött vagy veleszületett, vagy a korai életszakaszokban keletkezett; maradandó, irreverzibilis, az egész életen át tart, és bár a fejlődés és speciális fejlesztés lehetősége fennáll, az állapot nem szüntethető meg. Az értelmi erők elsődleges károsodása mellett az egész személyiség zavarát hozza létre, vagyis az intellektuális csökkenésen kívül az ép és fogyatékos értelem között minőségi különbségek mutatkoznak; a legkülönbözőbb etiológiájú kórképekhez mint tünet csatlakozik” (Illyés Gyuláné és mtsai, 1968:233).

Az 1970-es években a magyar gyógypedagógiai pszichológiában újabb változások zajlottak, ezáltal pedig a Czeizel Endre, Lányiné Engelmayer Ágnes és Rátay Csaba nevéhez kapcsolható, az értelmi fogyatékoság kóreredet szerinti meghatározására irányuló multidiszciplináris szemléletű „Budapest-vizsgálat” (1978) számára létrehozott definíció vált széles körben elfogadottá. E korszerű, a nemzetközi szakirodalomra támaszkodó meghatározásban a pszichometriai és a szociális kritérium már együttesen jelenik meg (Csákvári–Mészáros, 2012). „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amely következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad, (azaz minimum 2 standard deviációnyira, a 70 IQ alatti tartományba esik) és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen

akadályozott.” (Czeizel és mtsai, 1978:18). E definíció tehát három fő tulajdonság mentén szerveződött: a normál övezet alá eső intellektuális működés, az adaptív vagy személyes és szociális önellátáshoz szükséges képességek hiánya, valamint a korai kezdet (Hodapp –Dykens, 2003). A fogalom értelmezésében jelentős szerepet játszott a patológiás kóreredet, valamint a multifaktoriális- familiáris oki háttér kettéválasztása is.

Az értelmi fogyatékos személyek jelentős változatosságot mutatnak intellektuális kvalitásukban, az iskolai és a későbbi munkahelyi beváláshoz szükséges képességeikben, de a kísérő tünetek, érzelmi, fizikai vagy orvosi feltételek viszonylatában is (Hodapp – Dykens, 2003). Clarke (1985) úgy fogalmaz, hogy az értelmi fogyatékos személyek között sokkal nagyobbak az inter- és intraindividuális különbségek, mint a nem fogyatékos személyek között (Clarke és mtsai, 1985).

A megismeréstudomány létrejötte, a kognitív szemlélet előtérbe helyeződése az értelmesség vizsgálatában is változó fókusz eredményezett, így nem csupán a megismerés eredménye, hanem maga a komplex megismerési folyamat, az abban tapasztalható egyéni különbségek, annak személyi és környezeti feltételei is az érdeklődés középpontjába kerültek (Csapó, 1992; Pléh, 2003 idézi Mesterházi, 2019). A nemzetközi szakirodalomban a klasszikus értelmi fogyatékoság (mental retardation) megnevezést az ún. ökológiai szemléletváltozás – mely az egyéni adottságok mellett a környezeti hatásokra helyezi a hangsúlyt – következtében fokozatosan az intellektuális képességzavar, intellektuális fejlődési rendellenesség (intellectual disability, intellectual developmental disorder) terminus váltja fel. Azokra a személyekre alkalmazható, akiknél intellektuális-kognitív működésbeli, valamint a kortárscsoporthoz való adaptív alkalmazkodásbeli akadályozottság tapasztalható. Az adaptív funkciók három nagy területet, a fogalmi, a szociális és a praktikus képességek területét ölelik fel. A súlyosság szerinti besorolás követi az eddigi gyakorlatot, ennek értelmében beszélhetünk enyhe, mérsékelt súlyos, súlyos és igen súlyos intellektuális képességzavarról. A fogalom magyarországi elterjedésének motivációja a külföldön való megnevezésbeli elterjedése mellett, az érintett személyek kulcstünetének legjobb kifejeződése (Lányiné, 2017; Mesterházi, 2019).

Újabb előremutató lépésként említhető az amerikai gyakorlat, ahol a súlyossági kategóriák megállapítása során már a támogatási szükséglettel is hangsúlyosan foglalkoznak. A DSM–5-ben az alfanumerikus kódok például már nem az IQ-pontszám, hanem a támogatási szükséglet (időszakos támogatás, korlátozott támogatás, kiterjedt támogatás, pervazív támogatás) alapján határozódnak meg (Csákvári–Mészáros, 2012).

Dolgozatom következő fejezetében már az általam vizsgált célcsoportra – az enyhén értelmi fogyatékos személyekre – szűkítve folytatom a szakirodalmi áttekintést.

1.3. Enyhe fokú értelmi fogyatékoság, tanulásban akadályozottság

A korábban már említett, magyarországi gyakorlatban elterjedt értelmi fogyatékoság definíciók (Czeizel és mtsai., 1978; Illyés Gyuláné és mtsai., 1968) mellett, egyre inkább előtérbe kerültek a súlyosság szerint elkülönülő csoportok jellemzőinek leírásai, meghatározásai is. Illyés Gyuláné (1968) így jellemzi a debilis (enyhén értelmi fogyatékos) személyeket. „...fogyatékoságát a laikus legtöbbször nem veszi észre. Testalkatuk, fejük nagysága, és formája általában nem feltűnően tér el az épekétől... Jellemző rájuk a késett fejlődés, különösen a beszédkezés, a hibás (pösze) és tartalmilag szegényes beszéd.... Kooperálnak, közösségbe jól beilleszkednek, de mivel általában impulzívabbak, ezért ingerlékenyebbek, nyugtalanabbak, agresszívebbek, fegyelmezetlenebbek, vagy éppen ellenkezőleg: nyomottabbak, passzívabbak, határozatlanabbak, befolyásolhatóbbak, mint az épek.” (Illyés Gyuláné, 1968:173).

Az enyhén értelmi fogyatékos személyek az iskolai tanulmányok során tanulási nehézségeket mutatnak. Tanulási nehézségek, és ezáltal megoldásra váró problémák azonban azoknál a többségi általános iskolában tanuló diákoknál is előfordultak, akik a 20. században jelentkező fokozódó társadalmi elvárások és iskolai követelmények következtében nem tudtak eredményesen teljesíteni, azonban az értelmi fogyatékoság előző fejezetben bemutatott kritériumai alapján nem minősülhettek értelmi fogyatékosnak sem. Nagy arányban voltak fellelhetők közöttük szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei is (Gaál, 2000; Mesterházi, 1985).

Illyés (1984) rámutat, hogy a gyermek viselkedését és teljesítményét mindig csak az adott helyzetet értelmezve érthetjük meg. Ha az általános iskola nem tud alkalmazkodni/illeszkedni a gyermek egyedi nevelhetőségéhez, akkor a nevelés és a nevelhetőség találkozási pontján összeillési zavarok alakulnak ki, mely következtében vagy az egyén, vagy az intézmény alkalmatlansága fogalmazódik meg. A tapasztalt „megoldási mechanizmusok” az elsőről tanúskodnak, melynek következtében az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok számára létrehozott intézménytípusban egyre több szociokulturálisan hátrányos helyzetű, valamint etnikai kisebbséghez tartozó tanuló fordult elő.

Ha pedagógiai szempontból közelítünk a probléma felé, látható, hogy az említett gyermekek – akár az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített, akár a szociokulturális háttérük miatt a többiekkel együtt haladni nem tudók – külön segítségadás nélkül a tanulási folyamatban akadályozottnak minősülnek (Gaál, 2000). A meghatározott tanulási nehézségeket mutató tanulók csoportjára pedagógiai-gyógypedagógiai szempontból a hazai szaknyelv az 1980-as évek óta a tanulásban akadályozottság fogalmát használja (Mesterházi, 1985).

A pszichológia szempontból enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók körét tehát nem lehet teljes körűen a gyógypedagógiai szempontból tanulásban akadályozott tanulók körével megfeleltetni, azonban mindkét csoport esetében érvényes, hogy a gyenge tanulási teljesítmény, egyéni képességeket figyelembe vevő megsegítést kíván (Mesterházi, 2019). Mesterházi e két kategória elkülönítésének nehézségét így fogalmazza meg: az enyhén értelmi fogyatékosok „olyan gyermekek, fiatalok és felnőttek, akiknél az intellektuális alulteljesítés a neuro-endokrin rendszer öröklött vagy korai életkorban szerzett enyhe sérülésén és/vagy funkciózavarán alapszik. Az eddig ismert neuro-és pszichodiagnosztikai eljárásokkal nem mindig különíthető el pontosan a gyenge tehetségű ép, illetve a mentálisan retardált...” (Mesterházi, 1983:22-23, 50-51 idézi Mesterházi, 2019).

A tanulási akadályozottság definiálásának kísérletei tehát alapvetően a következő területekre fókuszáltak: a tanulók személyiségjegyei, fejlődésük biológiai és pszichológiai jellemzői, az intelligencia csökkenése, a nehezített tanulási körülmények, a nem megfelelő oktatás által okozott teljesítménycsökkenés, a tanulási motiváció problémái, a társadalmi szociális okok és a rétegspecifikus szelekció hatásai, valamint az iskolai követelmények differenciálatlansága (Mesterházi, 2019). Ezek értelmében a tanulási akadályozottság megállapítása nem csak iskola-szervezeti, hanem intelligenciadiagnosztikai, fejlődéslélektani, valamint tanulásmódszertani szempontból is lehetséges (Haeberlin és mtsai, 1991; Haeberlin, 1993).

A német nyelvű szakirodalomban leggyakrabban a tanulási problémák (Lernprobleme), tanulási gyengeség (Lernschwäche), szellemi gyengeség (geistige Schwäche), tanulásban akadályozottság (Lehrnbehinderung) fogalmaival találkozhattunk. Bleidick (1972) a tanulásban akadályozottságot az intelligencia sérüléseként értelmezi, melynek háttéréként a nem kielégítő szocializációs feltételeket, a korai beszédfejlődés elhanyagolását, az emocionális szükségletek kielégíthetlenségét, valamint a szellemi ingerkörnyezet szegénységét említi.

Az intelligenciasérülés súlyossági foka szerint beszél tanulási akadályozottságról (Lernbehinderung) és értelmi akadályozottságról (geistige Behinderung). A napjainkban aktuális ICD-10 klasszifikáció alapján történő felosztás a súlyosság szerinti besorolásnál különbséget tesz többek között a tanulásban akadályozottság (Lernbehinderung) – melyet 70 és 85 IQ érték között jelöl meg – és az enyhe fokú értelmi fogyatékoság (Leichte Intelligenzminderung) között (Hässler – Eggers, 2012).

Az amerikai diagnosztikai gyakorlatban alkalmazott enyhe értelmi fogyatékoság (mild cognitive disability, mild intellectual disability) kategóriája mellett említést kell tenni a lassan tanulók csoportjáról (slow learner, struggling learner), amely ugyan nem hivatalos diagnosztikai kategória – intelligenciahányadosuk 71 és 85 közötti, így az enyhén értelmi fogyatékoság határeseteként (borderline mental retardation) említik őket –, de párhuzamba hozható a hazai tanulásban akadályozott terminussal (Fejes–Szenczi, 2010). A magyar nyelv szóhasználata alapján a tanulási nehézséget tekintjük gyűjtőfogalomnak, melynek háromféle megjelenési formájával találkozhatunk: tanulási elmaradás/gyengeség, tanulási zavar, tanulásban akadályozottság (Zsoldos, 2006). A tanulásban akadályozott gyermekek egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság enyhén értelmi fogyatékosnak minősítette, ők a tanköteles korú népesség 2,5-3%-át jelentik, másrészt ide tartoznak az általános iskolában elégtelen vagy gyenge teljesítményt nyújtó tanulók, e két csoport együttesen a tanköteles korú gyermekek mintegy 10-15%-át alkotja. Tehát ezáltal az enyhe értelmi fogyatékoság a tanulási akadályozottság fogalmába illeszthető, mely a fogalom kiszélesítését vonja maga után (Gaál, 2000).

Mesterházi szerint: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998:54). Tünetei a tanulás minden területén, tartósan és átfogóan jelentkeznek, kiemelten érintve a kognitív funkciók, a beszéd és a szociális tanulás területét (Mesterházi, 2006).

A tanulási akadályozottság elsősorban a tanulási helyzetekben, kiemelten az iskolai közegben megjelenő probléma, fő tünetei leginkább a kognitív képességek fejlődésének nehezítettségében jelennek meg, melyek az iskolai teljesítés alapvető feltételének mondhatók. Emellett a szociális-emocionális területen mutatkozó eltérések is okai és következményei lehetnek a tanulás területén jelentkező nehézségeknek.

Zavarok mutatkozhatnak az általános pszichés állapotban, mely például levertség, szorongás formájában jelentkezhet, a késztetések területén, mely passzivitást, vagy akár hiperaktivitást is eredményezhet, a motiváció területén, mely leginkább az érdeklődés beszűkülésében, motivátlanságban jelentkezik. A munkavégzés során a gyors kifáradás, a vontatott tempó mellett impulzív tünetekkel is találkozhatunk. Kísérő tünetként megjelenhetnek önértékelési zavarok, melyeknek a hiányos, vagy nem reális énkép, de a túlzott egocentrizmus is talajul szolgálhat. A szociális beilleszkedésbeli problémák kapcsolatteremtési nehézségekben, agresszív viselkedésben, a belátás hiányában vagy épp túlzott alkalmazkodásban is megnyilvánulhatnak (Czibere–Kisvári, 2006; Engelbrecht–Weigert, 1996; Gaál, 2000; Lányiné, 2017; Mesterházi, 2019).

Ha az intelligenciát a teljesítmények mögött álló erőforrásként értelmezzük, akkor egyértelművé válik, hogy az intelligenciadeficit a személyiségfejlődésre is hatással lesz. Az intelligenciadeficit következményei ezért megnyilvánulnak a szorosán vett mentális működéseken kívül a környezethez történő alkalmazkodás zavarában, a személyes függetlenség, az autonómia kialakulásának nehezítettségében, valamint az életvezetés akadályozottságában is (Lányiné, 2017). Az önismereti problémák háttérben gyakran tapasztalható a hospitalizáció, a szülő-gyermek kapcsolat problémás volta, a megfelelő szülői minta hiánya, ezáltal az azonosulás akadályozottsága, a belső kontroll kialakulásának nehezítettsége, valamint az értékek és normák elsajátításának problémája is (Czibere–Kisvári, 2006; Engelbrecht–Weigert 1996 idézi Gaál 2000; Lányiné 2017).

A megelőzés és a segítségadás hosszan tartó, rendszeres és intenzív gyógypedagógiai fejlesztés és terápia keretében valósulhat meg együttnevelve, vagy eltérő tantervű általános iskolában, ahol kiemelt figyelem szentelődik a szociokulturális hátrányok lehetőség szerinti csökkentésére, a stigmatizációs hatások kompenzálására, az egészségi állapot folyamatos ellenőrzésére, a tanulási képesség szintjéhez igazodó tanulási módszerek alkalmazására, valamint a tanulási motiváció megfelelő fejlesztésére (Mesterházi, 2006).

Az etiológiai és fenomenológiai leírásokkal szemben a tanulási akadályozottság biográfiai megközelítése a teljes életútra koncentrál. A tanulási akadályozottságra tehát olyan „életproblémaként” tekintünk, mely az iskolai tanulási helyzeteken túlmutatva a későbbi boldogulás szempontjából is meghatározó (Westphal, 1985).

Kutatásom célcsoportjának szakirodalmi adatokon nyugvó bemutatása, jellemzése után a következő fejezetben az egyén társadalomban való elhelyezkedésének kérdésével, az azt meghatározó tényezők leírásával foglalkozom, hiszen mindezeket fontosnak tartom az életút múltbeli és jövőbeli állomásainak, a történések ok-okozati összefüggéseinek megértése szempontjából.

2. Az egyén helye a társadalomban

A személyes élettörténetek mindig a mából, a pillanatnyi életszakaszból való visszatekintés által jönnek létre. Kutatásom egyik fókuszja az egyéni életút során elért társadalmi pozíció vizsgálata, mely nem csak a célcsoport aktuális élethelyzetének megismerése szempontjából jelentős, hanem befolyásolja a jövőt, a későbbi esélyeket, valamint a múltban megtörtént eseményekkel kapcsolatos jelentéstulajdonítás folyamatát is.

Mivel a társadalom különböző csoportjainak társadalmilag fontos javakkal való ellátottsága széles skálán mozog, így a társadalom egyenlőtlenségi rendszerében való elhelyezkedésük, ezáltal pedig egzisztenciateremtő lehetőségük is rendkívül eltérő (Huszár, 2011).

A társadalmat hierarchiába rendező kategóriák lehetnek osztályok, rétegek, vagy más kisebb társadalmi csoportok is. A társadalmi szerkezet, rétegződés, valamint a hozzájuk kapcsolódó terminológiák használata azonban nem egységes a szociológiai szakirodalomban, ami a társadalmi viszonyok rendszerében elfoglalt hely fogalmára és tartalmára is hat (Andorka, 2002; Farkas, 2013).

Az egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt viszonylag stabil pozíciót a szociológia a társadalmi-gazdasági státusz fogalmával írja le, a hátrányok mérhetővé tételét pedig az azt meghatározó tényezők teszik lehetővé. Ilyen dimenziók a fogyasztás, a kultúra, az életmód, az érdekérvényesítés, a lakás, a lakókörnyezet, az anyagi színvonal, a munkamegosztás, de az egészségi állapot, a nemi vagy etnikumi hovatartozás, és az életkor is (Kolosi, 1987).

Az egyén társadalmi helyzetének vizsgálata szorosan összekapcsolódik a társadalmi integráció kérdésével is. Leginkább a társadalom alsó csoportjait tekintve azonosíthatók olyan makroszociológiai folyamatok és tényezők, melyek mind az integrációs/dezintegrációs folyamatok, mind pedig a rétegződés szempontjából meghatározóak. Az iskolai teljesítmény, a munkaerő-piaci viszony, a jövedelem nem csak a társadalmi hierarchiában való elhelyezkedés meghatározásában fontos változók, hanem alapját képezik a sikeres társadalmi integrációnak is (Kovách–Kristóf–Szabó, 2015).

A hagyományos kategorizálási dimenziókkal szemben Castel (1993) egy keresztmetszeti, kvalitatív megközelítés mellett érvel.

Nem kérdőjelezi meg az anyagi források hiányának elsődlegességét a kiszolgáltatottság, a függő lét létrejöttében, azonban a nélkülözés különböző helyzeteit, állapot helyett inkább hatásként szemléli, s a dinamikus perspektívába helyezés által, azok mélyebb értelmezését teszi lehetővé.

Alapvetően két tengelyre összpontosít: a munka és a kapcsolatok világára. A tengely által képletesen felosztott társadalmi tér a kollektív kohézió fokának különbözősége alapján határol el csoportokat egymástól. A *betagolódás* zónájában lévők állandó, biztos munkával, valamint erős kapcsolati kötélekkel rendelkeznek, a *sebezhetőség* zónája a munka bizonytalanságát és a kapcsolatok törékenységét egyesíti, a *kiilleszkedési* zónát a munkanélküliség és az azzal együtt járó szociális elszigeteltség jellemzi. A *segélyezés* zónájában a munkaképtelenség okozta munkanélküli léthez viszont a szociális beilleszkedés erős kötéleke társul. Az egyik tengelyen elért jó pozíció többé-kevésbé kompenzálhatja a másik tengelyen elért kevésbé előnyöst (Castel, 1993). E gondolatok egybecsengenek a Bourdieu (1978) által megfogalmazott tőkefajták (vagyon, kulturális és szociális/kapcsolati) konvertálhatóságának elméletével, valamint azzal, hogy a társadalmi pozíciók reprodukciójában a kulturális tőke mellett a kapcsolati tőke fokozódó jelentősége tapasztalható.

Kirajzolódik az is, hogy a Castel által meghatározott zónákat jelölő határvonalak átjárhatók, és kizárólag az aktuális társadalmi-gazdasági viszonyok között értelmezhetők. Habár a társadalmi kohézió mértéke nem esik teljesen egybe a gazdasági rétegződéssel, a modell napjainkban is alkalmazható a társadalom alsóbb rétegeinek jellemzésére, rendszerezésére, hiszen értelmezése alapján látható, hogy a társadalmi beavatkozásra szoruló csoportokat nem csak az anyagi források elégtelensége (elszegényedés), hanem kapcsolati hálójuk gyengesége (kiilleszkedés) is fenyegeti. Így a gazdasági dimenziók kizárólagossága, a szegénység foka helyett, a hangsúly az alkalmaztatás/társadalmi beilleszkedés együttes mutatójára helyeződik, felismerve azt, hogy ahol a társadalom jelentős része szegénységben él, nem a szegénység, hanem az önerőből át nem léphető nyomor jelenti az igazi kérdést (Castel, 1993).

Milyen tendenciákat tapasztalunk a munka világának dimenziójára fókuszálva? Bizonytalan munkaviszonyt, részmunkaidős foglalkoztatottságot, meghatározott időre kötött szerződéseket, ideiglenes jellegű vagy rövid idejű alkalmazást, visszaeső munkanélküliséget. A munkanélküliség esélye a társadalom különböző csoportjainak tulajdonságai (például nem, életkor, iskolázottság) mentén eltéréseket mutat.

A nők és a férfiak közötti foglalkoztatásbeli különbségnek egy fontos magyarázó elvét képezi az ágazati megoszlásuk, mely értelmében nőket sokkal nagyobb számban találunk az alacsonyabb állásvesztési kockázatú – oktatás, egészségügy – foglalkoztatási területeken. Az életkor alapján szintén jelentős eltéréseket tapasztalhatunk, annak előrehaladtával a munkanélküliség kockázatának csökkenése azonban nem egyenes vonalú. A tizenévesek körében tapasztalható munkanélküliség magyarázható egyrészt azzal, hogy a munkaadók szívesebben alkalmaznak már tapasztalt munkaerőt, másrészt a fiatalok nagyobb fokú munkaerőpiaci mobilitásával is. Az is statisztikailag alátámasztott tény, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kisebb valószínűséggel válik munkanélkülivé (Nagy, 2000).

A munkanélküliség és az inaktivitás között nehéz éles határvonalat húzni. Ha a munkával nem rendelkezők közül csak azokra tekintünk munkanélküliként, akik aktívan munkát keresnek, és készen is állnak rövid időn belül munkába állni, ezzel a munkaerőpiaci-kötődés, illetve „kihullás” még nem egyértelműen behatárolható. Vannak olyanok inaktívak, akik jövőképében szerepel ugyan a munkába állás, de aktuálisan nem keresnek, vagy valamilyen ok miatt nem tudnak munkába állni. Ők sokkal inkább „passzív” munkanélküliként definiálhatók, és inkább reményvesztettek, mintsem dolgozni egyáltalán nem akarók. A munkanélküliség dinamikája a tömeges elbocsátások helyett, sokkal inkább a munkabizonytalanságban ágyazódik meg, mely az alkalmi, hosszabb-rövidebb idejű munkákon, illetve szüneteken keresztül vezet a munkaerőpiacról való tényleges kihulláshoz (Castel, 1993; Nagy, 2000).

A kapcsolati beilleszkedés mentén szintén átalakulási folyamatok mennek végbe (Castel, 1993). Az interperszonális kapcsolatok minősége és szerkezete, valamint az egyén társadalmi hálózatban elfoglalt helye nemcsak az ő jóllétét, életesélyeit, életminőségét, hanem a társadalom működését is jelentősen befolyásolja (Christakis–Fowler, 2010 idézi Albert–Dávid, 2012). Durkheim (2001) szerint, míg a tradicionális társadalmakban a társadalmi integráció alapját a kollektív tudat adja, addig ennek helyére a modern társadalmakban az organikus szolidaritás lép, vagyis az integráció már sokkal inkább a munkamegosztásban, a kölcsönös függőségben, a közös érdekekben gyökerezik (Albert –Dávid, 2012).

Az individualizációs folyamatok – a magyar társadalmat a rendszerváltás előtt uraló – tradicionális kapcsolatokra is hatással voltak.

Míg a rendszerváltás előtti kutatások a magyar társadalomban a családi és rokoni kapcsolatok dominanciáját támasztották alá, addig a rendszerváltást követő folyamatok a személyes kapcsolatok alakulásában is változást hoztak. A megváltozott időfelhasználás, a megélhetési gondok, a munkahely elvesztése, a vagyoni és politikai hovatartozás kapcsolatformáló szerepének növekedése, a kapcsolathálózatok beszűkülésének lehetséges magyarázó elveivé válhatnak. A mélyebb elemzés azonban másfajta tendenciákat is elének rajzol. Albert–Dávid (2012) 1999, 2004 és 2011-es időpontokban egy megismételt kérdéssorral, az egyének bizalmas kapcsolatait vizsgálták. Bár az 1999-es adatokhoz képest a teljesen elszigeteltek aránya 2004-re már jelentősen lecsökkent, az e téren tapasztalható kapcsolatszám növekedés leginkább a nem rokoni típusú kapcsolatokat érintette. 1999 és 2011 között a nem rokoni kapcsolatok száma mintegy négyszeresére emelkedett, ami a bizalmas kapcsolatok modernizációjaként is definiálható. A gyorsan terjedő social networking oldalak a kapcsolattartás megkönnyítésében is fontos szerepet játszanak. 2011-ben a megkérdezettek átlagosan 5,5 barátáról számoltak be, akik legnagyobbbrészt a munkahelyről származtak. Jól kirajzolódik viszont az is, hogy a nem rokonnal való domináns bizalmi kapcsolat alakulása a rokoni bizalmi kapcsolatok gyengüléséhez, labilitásához vezetett. 2011-ben a vizsgált bizalmas kapcsolatok kevesebb, mint felében fordult elő, hogy e szempontból egy családtag az egyén számára fontos személy. 23%-uk pedig már egyáltalán nem említett rokont, mint számára bizalmas személyt. E tekintetben a legnagyobb változás pedig a házastársi/élettársi kapcsolatban tapasztalható, hiszen az adatok azt támasztják alá, hogy az említett kapcsolat bizalmas kapcsolatbeli fontossága jelentősen háttérbe szorult. A társadalomtól való elszigetelődés egyik fontos mérőeszköze az, ha az embernek nincsenek barátai. Az elszigetelődés esélyét növeli az egyedül élés, az időskor, az alacsony iskolai végzettség és a rossz anyagi helyzet is (Albert–Dávid, 2012).

Bármely oldalról közelítve, bármely dimenziók bevonásával megalkotott társadalmi csoportokról beszélünk, a társadalmi ranglétrán való elhelyezkedés különbözősége vitathatatlan (Meleg, 2009). Önmagukban a különbségek nem feltétlenül jelentenek problémát, hiszen bizonyos különbségek megléte elengedhetetlen.

A különbségek transzformációja, egyes értékek előtérbe helyeződése azonban már társadalmi egyenlőtlenségekhez vezet, melyek nemcsak a különböző társadalmi csoportok közötti távolsággal jellemezhetők, hanem az egyes csoportok közötti határok átjárhatóságával, vagyis a társadalmi mobilitással is (Andorka, 2002; Erikson–Goldhorpe, 1992 idézi Tóth–Szelényi, 2018). Az életút egyes csomópontjainál, a hogyan/merre tovább kérdésének megválaszolásánál a mobilitási esélyek egyfajta motivációs bázist képviselnek, melynek híján – különösen a társadalom alsóbb rétegeiben – gyakran kilátástalanság, reményvesztettség tapasztalható.

Evidens feltételezésnek tűnhet, hogy ahol nagyok az egyenlőtlenségek, ott kisebb a társadalmi mobilitás és fordítva. A magyarországi viszonyokat vizsgálva mégis azt tapasztalhatjuk, hogy nemzetközi összehasonlításban középszintűek a jövedelmi egyenlőtlenségek és mégis alacsony szintű a társadalmi mobilitás. Kolosi–Tóth (2008) longitudinális kutatásának adatai szerint – mely az 1992-es Magyar Háztartás Panel felvétel vizsgálati mintájának újra felkeresésével történt – a társadalom alsó negyedébe tartozók közül majdnem 60% továbbra is oda tartozott, míg a felső negyedbe tartozók csaknem fele tudott ott maradni tizenöt év elteltével is. A rendszerváltás után mind a felfelé, mind a lefelé mozgásra található példa, de a felső rétegekben való mozgás nagyobb számban fordult elő. Elmondható az is, hogy a társadalmi előrelépés szempontjából a vizsgált években nem történt változás, és mindkét időpontban ugyanazok a tényezők, vagyis az iskolázottság és a kulturális tőke voltak a legmeghatározóbbak (Tóth–Szelényi, 2018).

Mivel mindkét tényező birtoklásában fontos szerepe van a családnak, mely elsődleges szocializációs színtérként meghatározó kiindulási alapot ad az elindulásban, így a következőkben a szocializáció fogalmának értelmezésén átívelve, a családi, majd az iskolai szocializáció néhány, a kutatási témám szempontjából fontosnak vélt aspektusára szeretnék rávilágítani.

3. Életút és szocializáció

Az egyéni életutat a szocializációs folyamat tevékenységekben megnyilvánuló vetületeként is definiálhatjuk, így az élettörténetekben rekonstruálódó események lépéseinek, csomópontjainak megértése elengedhetetlen a folyamat általános jellemzőinek, szereplőinek, színtereinek, tartalmának ismerete nélkül (Budavári–Takács, 2011).

A szocializáció fogalmát a szociológia és a pszichológia egyaránt használja, ebből kifolyólag többféle meghatározásával is találkozhatunk. Közös alapot képez az az empirikus megfigyelés, hogy az ember tartós és intenzív kapcsolatok nélkül nem fejlődik teljes személyiséggé, így felnőtt korára csak korlátozottan válik képessé a társadalom életében való részvételre. A veleszületett képességek csak a megfelelő emberi környezetben bontakozhatnak ki. A szocializáció az egyén oldaláról nézve tehát az a folyamat, mely során megtanulja a környező társadalom kultúráját, normáit, értékeit, elsajátítja azokat a szerepeket – viselkedési minták, jogok, kötelességek együttesét – melyeket élete során majd betölt, tehát nem más, mint a társadalomba való beilleszkedés folyamata (Andorka, 2002; Farkas, 2006). A társadalom felől a szocializációt az elvárások és normák direkt tanításaként és a felnövekvő egyén számára való indirekt közvetítésként értelmezhetjük (Solymosi, 2017).

Egy jól működő társadalom ideáltipikus képe alapján a szocializáció folyamatának jellemzése értékelési szempontokkal is összekapcsolódik. Ennek értelmében beszélhetünk sikeres, illetve sikertelen szocializációról, vagy a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás alapján alulszocializált, illetve jól szocializált egyénekről. A szocializáció fogalmát használó elméletalkotók tehát gyakran a legitim társadalmi morállal, vagy a nevelési értékrendekkel összekötve elemzik a kapcsolódó jelenségeket, és nem csupán az egyén társadalmi beilleszkedésére fókuszálnak, hanem sokkal inkább arra, hogy mennyiben vált ő hasznos tagjává a társadalomnak. Lehetséges a szocializáció folyamatának egy semleges elemzéstechnikai megközelítése is, mely a cselekvő és a struktúra kölcsönhatásának leírásában értékítéllettől mentes vizsgálódásra és kifejtésre koncentrálnak (Berta – Török, 2015).

Napjaink felgyorsult világa, az információáramlás sajátosságai, a kulturális keveredés, valamint a gyors társadalmi változások azonban rendkívül viszonylagossá és megkérdőjelezhetővé teszik a korábbi „köbe vésett” normákat, mely kevésbé egyértelmű viszonyokat teremt, ezáltal pedig nagyobb fokú rugalmas alkalmazkodást követel.

A szocializáció folyamatának vizsgálata során nem hagyhatók figyelmen kívül azok a tényezők, amelyek jelentős szerepet töltenek be a személyiségfejlődés során. Elsősorban a család, és az egyénnel közvetlen kapcsolatban álló társadalmi csoportok – kiemelten a kortárs csoport, a baráti társaság valamint az oktatási és a munkahelyi szervezetek – közvetítik a világról való tudást, vesznek részt az egyén önmagáról alkotott képének kialakításában. A szocializáció interakcionista felfogása azonban egyre inkább az egyén aktív szerepét is hangsúlyozza, ezáltal nem egyirányú folyamatként tekint rá, hiszen az egyén is hat a környezetére, és alakítja azt. Láthatjuk, hogy a szocializáció nem korlátozódik az életút valamely szakaszára, a korai szocializáció vizsgálata azonban mégis kiemelt jelentőségű, hiszen a gyermek és ifjúkorban az egyén először tanul meg beilleszkedni az őt körülvevő társadalomba, e beilleszkedés sikere vagy kudarca pedig a későbbi életútra nézve is nagy jelentőséggel bír. Ez minden későbbi szocializáció alapja. A kora gyerekkori években megtapasztalt világba az egyén beleszületik, s egyedüli létezőként tapasztalja meg azt. Az itt tanultakat a gyermek interiorizálja, ez válik önazonosságának alapjává. A folyamatban az érzelmi kötődésnek is kiemelt szerepe van (Solymosi, 2017; Kozma, 2001).

Az egyén élete során bekövetkező átmenetek látszólag biológiailag meghatározottak, mégis sokkal összetettebb folyamattal állunk szemben, s az élet szakaszai éppúgy társadalmi, mint biológiai természetűek. A fejlődépszichológia – a szociológiával ellentétben – az egyéni fejlődésbeli váltásokat, ugrópontokat fejlődési feladatként határozza meg, és arra keresi a választ, hogy miért is szükséges ezek megoldása a személyiség (tovább) fejlődése szempontjából. Az élethosszig tartó szocializáció fogalma azonban alkalmassá teszi az egyénfejlődés váltásainak társadalmi beágyazottságbeli megértését azáltal, hogy a fejlődési feladatokat szocializációs feladatként definiálja, ezáltal társadalmi kötöttségét hangsúlyozza. A kulturális különbségek, az anyagi körülmények például mind-mind hatással vannak rá. A feladatmegoldás biológiai és a társadalmi szükségességének elválasztása azonban bizonyos fordulópontok esetében rendkívül nehéz (Kozma, 2001; Giddens, 2003).

Az életút szakaszolása életkorokhoz kötődik, az életkori behatárolások azonban tudományterületenként változók. A szakaszhatárok egyszerre több területen, nagyjából azonos időben zajló változásokat jeleznek. A testi, értelmi, lelki és társas változások egymással szoros kölcsönhatásban állnak. E változások minőségi jellege a szakaszváltás fontos kritériuma (N. Kollár–Szabó, 2004).

Bár a nagy fejlődési feladatokra és kategóriákra épülő szakaszelméleteket (Piaget, Kohlberg, Erickson) empirikus kutatások is alátámasztják, a fejlődés megszakíthatatlan folyamatjellegét – amelyet időnként ugrásszerű előrelépések tarkítanak – nem lehet elvitatni. Tehát a szakaszelméletekben leírt „mi történik” kérdése a „mikor történik” kérdéssel szemben jóval kevésbé vitatott (Zimbardo–Johnson–McCann, 2018).

A „standard életút” a társadalomtörténetben és a szociológiában azokat az életszakaszokat összegzi, melyeken az egyes társadalomtípusokban élő emberek legtöbbször keresztülmegy (Cavalli, 2001, idézi Somlai, é.n.). A standard életútnak nevezett pálya egy szekvenciális modellbe illeszkedik, melyben az élet fő eseményei kronologikusan egymás után, és visszafordíthatatlan sorrendben következnek be (Kohli, 1994, idézi Somlai, é.n.).

A nyugati világ változásai – a jobb egészségügyi ellátás, a technológiai fejlődés – a korábbi merev szakaszok újragondolását szorgalmazzák. Az emberek tovább élnek, és későbbi élet éveikben az elődöknél többnyire jobb egészségügyi állapotnak örvendenek. Tehát egyfajta öregedési forradalomnak lehetünk tanúi, melyet egyrészt a természet, másrészt a környezet hívott életre (Zimbardo–Johnson–McCann, 2018).

A növekvő élettartam mellett a második demográfiai átmenetként jellemzett változások figyelmen kívül hagyása szintén nem lehetséges, mely szerint az 1960-as évek közepétől olyan egybefüggő népesedési áramlatoknak lehetünk tanúi Európában, melyek az ipari társadalom jellegzetességére is nagy hatást gyakoroltak. Hátterében leginkább a fokozódó individualizáció és az értékrendszer módosulása azonosítható, melyek közvetetten (az európai országok népességének termékenység-csökkenése, válások számának növekedése, egyszemélyes háztartások számának növekedése, házasságon kívül születések számának növekedése, gyermektelen párok számának növekedése, a nők gyermekvállalási életkorának kitolódása, európai irányú bevándorlás) változást idéznek elő az életpálya szakaszainak abszolút és viszonylagos tartalmában, valamint annak időtartambeli meghatározásában is. Mindezek következtében a szekvenciális életútmodellnek fokozott térvessztése tapasztalható (Somlai, é.n.).

Korábban az egyik életszakasz jól elkülönült a másiktól a születéstől a halálig, valamint egyértelműbb határok jelezték azok elejét és végét. Egyértelmű volt meddig tart a gyerekkor, vagy kit tart a társadalom öregnek. Ma a határvonalak elmosódtak, és gyakorivá válik az „átlépés”, egy korábbi vagy későbbi életszakaszra jellemző viselkedés (Solymosi, 2017).

A vázolt változások ellenére mégis fontos azonban az egyes fejlődési szakaszok kiemelt szocializációs feladatainak azonosítása, hiszen ezek az életútban való előrehaladás, továbblépés vagy éppen megrekedés meghatározó komponenseként is hatnak.

A szocializációs feladatok a kisgyermekkorban szociológiailag nehezebben értelmezhetők, hiszen bennük még a biológiai-pszichológiai jelleg dominál. Bár már a járás megtanulásában, az anyától való táplálkozásbeli leválásban, a beszéd megtanulásában is tetten érhetők társadalmi tényezők. Az első néhány életév kritikus abból a szempontból is, hogy a gyermek képes lesz-e a társas helyzeteket jól kezelni. A hat éves kor körüli életszakasz feladatainak társadalmi jellege, már jóval inkább vitathatatlan, megoldásuk fontos előfeltételét képezi a kortársak közé való sikeres beilleszkedésnek. A szociabilitásban, a fiú- és lány szerepek megtanulásában, az alapvető erkölcsi követelmények felismerésében és elismerésében a társadalmi jelleg kifejezetten dominál. A serdülőkor fontos szocializációs feladata a másik nemmel való kapcsolatteremtés, de a sikeres pályaválasztás is. Ennek megoldatlansága a további szocializáció meghatározó gátjává válhat. A serdülőkor egy másik fontos feladatköre a szülőktől való önállósodás, függetlenedés, mely elemi alapját képezi a kortárs csoporttal, a szülőkkel, a felnőtt társadalommal való későbbi harmonikus viszony kialakulásának (Kozma, 2001).

Az ifjúkor időszaka egyfajta átmenetet képez a serdülőkor és a fiatal felnőttkor között. Arnett (2000, 2001) a kibontakozó felnőttkor megnevezést javasolta ezen időszak jelölésére, mely a késői kamaszkorban kezdődik, és átível a húszas éveken is. A korszakhatárok megállapítása kapcsán azonban kérdésként merül fel az is, hogy mik a felnőttkorba érés ismérvei. Míg korábban egyértelműbb jelei voltak mindennek – házasság, gyerekvállalás, munkahelyi elhelyezkedés –, addig ma ez kevésbé megfogható eseményekhez, mit például az önmagunkért való felelősségvállaláshoz köthető. A fiatal szocializációs feladatai a családdal, iskolával, munkahellyel, szabadidő-felhasználással, valamint a társadalmi-politikai élettel kapcsolatosak. Összefoglalva elmondható, hogy a fiatal kilép a gyermekkorból, de még nem lép át egyből a felnőttkorba, hanem egy intézményesített átmeneti életszakaszban, főleg együtt és intézményes keretek között készül fel rá (Zimbardo–Johnson–Mc Cann, 2018).

A fiatal felnőttkor szocializációs feladatai az előző életkorokkal szemben majdnem tisztán társadalmi jellegűek. Egyrészt az adott társadalom feltételei és körülményei hatására alakulnak ki, másrészt megoldatlanságuk nem az egyénfejlődés, sokkal inkább a társadalmi beilleszkedés elé gördít akadályt.

E kor kiemelt szocializációs feladata a munkahelyi beilleszkedés. Az ezzel együtt járó jövedelem a társadalmi beilleszkedésnek egy fontos összetevője. Ebben az életszakaszban további egzisztenciateremtő feladatok sorakoznak: lakáskérdés megoldása, párválasztás, családalapítás.

Az érett vagy középső felnőttkor szocializációs feladata az életszínvonal az egyén számára lehetséges optimumig emelése, illetve annak állandósítása, stabilizálása. További fontos teendő a gyerekek pályafutásának és jövőjének elrendezése, illetve igen gyakran az idős szülőkről való gondoskodás is. A korszak vége felé már a biológiai-pszichológiai és a nyugdíjazással összefüggő változásokra való felkészülés kerül előtérbe. Az életút végét jelentő idős kor feladata a nyugdíjazással együtt járó társadalmi és gazdasági körülmények kialakítása, az idős korra való fizikai felkészülés, a nagyszülőszerep kialakítása, de a házastárs halálával a megváltozott körülményekhez, az önálló életvitelhez való alkalmazkodás is (Kozma, 2001).

3.1. A család szerepe az egyén és a társadalom életének alakulásában

A család, mint elsődleges szocializációs színtér szerepe a kiindulási alapok lerakásában vitathatatlan. A család az, mely biológiai, gazdasági és társadalmi funkciókat egyaránt betölt a társadalomban. Ezen tevékenységek szétválaszthatatlanul átszövik egymást. Az egyén társadalomba való beillesztésének folyamata a család társadalmi funkciójának legfontosabb eleme, mely alapvető szocializációs feladatai között említhetjük a biológiai gondozást, a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak megteremtését, a beszédtanítást, az alapvető viselkedési sémákhoz való mintanyújtást, az általános érték és normaközvetítést, valamint az én-tudat és identitás formálását is. Méltán mondható, hogy a család az élet egyik legmeghatározóbb közege, hiszen formálja a személyiséget, az önazonosságot, és általában a világhoz való viszonyt is (Kozma, 2001; N. Kollár–Szabó, 2004; Murányiné–Kabainé, 2003).

Ki kell emelni azonban azt is, hogy míg korábban a gyermek a felnőtt élethez szükséges tudáselemeket kizárólag a családban, személyes tapasztalás útján tanulta meg, addig mára már nem ez az egyeduralgó közeg a praktikus ismeretek elsajátításában. A gyakorlás kontextusából kivonva, például könyvek, internetes források, tv-műsorok is sokféle jógyakorlatot kínálnak (Solymosi, 2017).

Minden család saját mikrokultúrával rendelkezik, és valamely mértékben eltérő a tapasztalat-, tevékenység- és normarendszere, melybe a benne élő gyermeket bevezeti. Az eltérő vonások mellett a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyből fakadó különbségek szintén hangsúlyosak. A család mikrokultúrája életmódján, vagyis a szükségletek érdekében végzett tevékenységek rendszerén keresztül válik „láthatóvá” (Andorka, 2002; Kozma, 2001). A tevékenységek köre tehát széles, beletartozik a munka, a művelődés, a társas együttlét, a fogyasztás és sok egyéb terület is. Az életmód kutatásának sokféle lehetősége közül kiemelt helyen szerepel az időmérleg-technika, a személyes megfigyelés, de a kötetlen élettörténeti feljegyzés is (Andorka, 2002; Bourdieu, 1978; Veblen, 1975).

Az életmódnak nem csupán a külső, hanem a belső oldala is meghatározó. Objektív kereteit a család életkörülményei – például a család anyagi lehetőségei, a társadalmi munkamegosztásban való elhelyezkedése, vagy akár a háztartás felszereltsége – adják. Az életkörülmény vizsgálatok sokirányú elágazása mellett megállapítható, hogy a magyar társadalomban a családok helyzete szempontjából néhány tényező kitüntetett fontossággal bír. Az iskolázottság szintje, színvonala, mennyisége, nemcsak a társadalmi munkamegosztásban, ezáltal a társadalmi szerkezetben elfoglalt helyre hatást gyakorolva determinál, hanem összefügg különféle nemzedékeken keresztül öröklődő kulturális hagyományokkal is. A kulturális ellátottság tényezője – a sajtó és tömegtájékoztató eszközök, kulturális szokások és magatartások vizsgálata – már az objektív keretéből, a tartalmi vonatkozások vizsgálatába ível, melynek egyik meghatározó területét az értékrendek alkotják. Az értékek, a szocializációs folyamat leghatékonyabb tényezői, melyek tükrözik a szülők által képviselt nézeteket, beállítódásokat. Az értékek és az értékhordozók számtalan formában megjelenhetnek, csupán az emberek, csoportok értékítéletétől függ az értéktartalommal való felruházás (Bihari, 2013; Kozma, 2001).

A családi életfeltételek tehát nagymértékben befolyásolják a bennük felnövő gyermekek életjellemzőit. A fejlődést befolyásoló tényezők közül pedig a szülők szerepe kiemelkedő. A szülők genetikai jellemzőinek öröklődése, életviteli és egészségi jellegzetességeik, az anya terhesség alatti életvitele és a családot körülvevő fizikai és társas környezeti feltételek szintén hatással vannak a gyermek testi és szellemi fejlődésére. Az alacsony iskolázottságú, szegény vagy deviáns szülők gyermekei már születéskor biológiai-fejlettségbeli hátrányban vannak a többi gyermekhez képest (Czeizel és mtsai, 1978; Bánfalvy, 2000).

A biológiai fejlettségben mutatkozó eltérések az életút során folyamatosan éreztetik hatásukat, melyek mind az fogyatékoságok típus és gyakoriság szerinti megoszlásának különbségeiben, mind a gyermekek iskolai teljesítményében, ezen keresztül pedig a képzettségi szintben, a munkaerőpiaci pozícióban, a jövedelemszintben, de még a várható élettartamban is tetten érhetők (Illyés, 1984; Bánfalvy, 2000).

A család, mind rendszer tehát szocializációs funkcióját szem előtt tartva megfelelően és hibásan is működhet. A hibás működés során a belső diszharmonia nem megfelelő ítéleti-viselkedési mintákat közvetít, mely a gyermek fejlődésében jelentős akadályozó tényezővé válhat. A családi légkör rejtett vagy nyílt zavarai olyan hibás irányú személyiségfejlődési mintákat is elindíthatnak, amelyek már gyermekkorban manifesztálódó lelki zavarokban, vagy a későbbi felnőttkori alkalmazkodás nehézségeiben, töréseiben is megmutatkozhatnak. A család egészsége tehát a benne felnövekvő gyermek lelki egészségének is fontos tényezője. Stabil és biztonságot nyújtó családban a személyiség az élet stresszhelyzeteivel szemben olyan védettséget szerezhet, mely nem csak későbbi lelki egészségvédelmének forrása, hanem önmegvalósító életvezetésének is biztosító lehet (Bagdy, 1986).

Az egyéni életút, a szocializáció vizsgálata során a család mellett az iskolára is kiemelt figyelem irányul. A társadalmi integráció, a mobilitás szempontjából az iskola kiemelt „szereplő”, tehát annak működése, belső világa, bemeneti és kimeneti csatornáinak jellemzése megmutatja, hogy mennyiben teljesíti küldetését, milyen szerepet tud betölteni az egyén életében.

3.2. Az iskolai szocializáció, a tanulási esélyek társadalmi meghatározottsága

A 21. században az iskola egyik legfontosabb feladata az egyénre szabott, minőségi oktatás biztosítása. A közoktatásban lezajló tartalmi fejlesztések központi fogalmává vált a kompetencia, mely a passzív befogadással szemben, az egyén cselekvési képességére helyezi a hangsúlyt, azaz a gyakorlati életben is jól hasznosítható tudással, készségekkel, attitűdökkel való rendelkezésre. A 21. század iskolájának pedagógusai azonban mind gyakrabban tapasztalják, hogy a megszokott és bevált pedagógiai eszköztárakkal egyre nehezebben tudnak eredményt elérni. Mások lettek a gyerekek, a családok, a környező társadalom is. Minden gyermek fejlődését befolyásolja az őt körülvevő társadalmi környezet valamint az, hogy milyen társadalmi viszonyok közt nevelkedik.

Ha a gyermekkorra, mint társas konstrukcióra tekintünk, az intézményes nevelés, csak az egyéni szükségleteket figyelembe vevő, adaptív tevékenység lehet.

Az egyénhez igazodó tanulásszervezés megvalósítására számos tantermi és tantermen kívüli lehetőséggel találkozhatunk, melyek a személyiség fejlődésére, és a társas kapcsolatok alakulására is nagy hatást gyakorolnak. Az intézményes nevelésben a differenciált személyiségformálás mellett kiemelt területté vált a képesség- és készségfejlesztés, a modern tanulásszervezési technika alkalmazása, valamint az esélyegyenlőség biztosítása (Golnhoffer–Szabolcs, 2005; Rapos–Lénárd, 2008; Kolozsváry, 2008; Vágó–Vass, 2006).

Az adaptivitás elterjedését azonban számos tényező akadályozza, hiszen az nem csupán egy új módszer bevezetését jelenti, hanem sokkal inkább egy szemléletbeli, gondolkodásbeli változást. A gyermekek közötti különbségek csökkentése, valamint az esélyek kiegyenlítése – mely az iskolák régóta kitűzött feladata – nem képzelhető el azon egyenlőségre törekvő pedagógusi magatartás által, mely nem tesz különbséget a teljesen eltérő háttérű családok különböző előzetes tudással rendelkező gyermekei között (Rapos–Lénárd, 2008).

Az 1950-es, 60-as évek szociológusai még azt az optimista szemléletet képviselték, hogy az oktatás kiterjesztésével és demokratizálásával a társadalmi különbségek jelentősen csökkenthetők, vagyis kellő szorgalommal és tehetséggel bárki előnyös társadalmi pozícióba juthat az azt megkövetelő magas iskolai végzettség megszerzésén keresztül (Andorka, 2002). A meritokratikus felfogás szerint így a származás szerinti hierarchián alapuló egyenlőtlenségeket az egyéni érdem, teljesítmény szerinti váltotta fel, mely előtérbe helyezte az iskola társadalmi mobilitásban betöltött funkcióját. E gondolkodásmód az igazságosabb társadalom legfontosabb eszközül tekintett az iskolára (Meleg, 2015).

Az iskolarendszer – melynek kettős funkciója a magas szintű tudáselsajátítás, valamint a munkaerőutánpótlás biztosítása – a tudomány gyors ütemű fejlődésével szerkezeti tagolódásra kényszerült, ezáltal pedig a tanulók különböző intézménytípusokba kerülését elősegítő szelekciós mechanizmusok is a nevelésszociológiai vizsgálódások tárgyává váltak. Az okkeresések kezdetben a nyílt, majd a rejtett (látens) szelekciós mechanizmusok működésére irányultak. Az 1960-as évek végére véglettszertefoszlott az az illúzió, mely szerint az iskolarendszerek képesek a társadalmi egyenlőtlenségek felülírására (Meleg, 2015).

E témában úttörőnek tekinthető Coleman (1966) vizsgálata, aki többek között rámutatott arra, hogy az iskolának kevés szerepe van tanulóik eredményességében, azt sokkal inkább a szülők szocioökonómiai státusza határozza meg. Bourdieu (1978) tőkeelmélete szintén hasonló nézeteket képviselt. Ennek értelmében tőkefelhalmozásról nemcsak anyagi, hanem kulturális és társadalmi értelemben is beszélhetünk. A tőkék konvertálhatósága révén a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenséggé válnak, mely az eltérő karrierutak kijelölése által ismételten társadalmi egyenlőtlenséghez vezetnek. Véleménye szerint az iskola az autonóm működés látszatával tulajdonképpen csak az osztályviszonyok újratermeléséhez járul hozzá (Bourdieu, 1978; Fehérvári, 2015a). Mollenhauer (1974) az elsők között volt, aki az idő kezelésének és iskoláztatásba való beruházásnak a témakörével foglalkozott. A társadalmi helyzettel összefüggő jelen vagy jövőorientáltság nem csak a hosszú távú iskoláztatás szempontjából, hanem ezáltal a későbbi életminőség szempontjából is jelentős (idézi Varga, 2016).

Bernstein (1964) a nyelvi kódokra helyezte a hangsúlyt az iskolai (majd a társadalmi) egyenlőtlenségek reprodukciójának magyarázatában. Az otthon elsajátított nyelvihasználati mód, azaz, hogy „milyen fajta beszédre ösztönöz a környezet, mire készíti fel a gyermeket, milyen beszédhelyzetekben, szövegtípusokban szerez jártasságot a leendő iskolás, milyen forrásból merítheti nyelvi és nem nyelvi ismereteit... hatással lesz arra, hogy hogyan fog boldogulni az intézményes szocializáció színterein, az iskolában... Az iskolai ismeretátadásnak ugyanis – éppen úgy, mint az otthoninak – a nyelv az elsődleges közege.” (Réger, 2002:89)

Bernstein felvetése szerint, a különböző társadalmi rétegből származó gyermekek, eltérő nyelvi szintet sajátítanak el⁵. A kidolgozott nyelvi kód használata esetén – mely a középosztályra jellemző – a beszélők nem építenek a helyzetre, a közös ismeretekre, hanem a beszélgetés összes lényeges elemét beépítik a közlésbe.

⁵ Bernstein és munkatársai vizsgálata nem a közgazdasági vagy szociológiai elméletek valamelyikének osztályfogalmára épít. A „munkásosztály” kategóriájába a segéd-és betanított munkások családjai kerültek, míg a „középosztály” kategóriába a szakmunkás képzettségénél többel rendelkező családfők családjai. Ebből kiindulva tesznek különbséget a két elkülönített csoporthoz tartozó családok belső szerkezetét jellemző szerepviszonyok között. A munkásosztályhoz tartozó családok belső szerkezetét zárt szerepviszonyokkal jellemezték, mely esetén a családtagok egymáshoz való viszonyát – ezáltal az egymás közti kommunikáció stílusát is – elsődlegesen a családon belüli státusz határozza meg. Az ilyen stílusú családi kommunikációban kevés szerepe van a szándékok nyelvi megfogalmazásának, az egyéni vélemények, álláspontok kifejezésének, a lehetőségek mérlegelésének. A másik, ezzel ellentétes ún. nyílt szereprendszer esetén – mely a középosztálybeli családok szerepviszonyait jellemzi – a családon belüli kapcsolatokat az abban való státuszbeli elhelyezkedéssel szemben, sokkal inkább az egyéniség érvényesülése, az egyéni igények, vélemények, személyes adottságok határozzák meg. Itt gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, okot és szándékot is felfedő kommunikációs forma (Réger, 2002).

A beszéd formai jellemzői is megtervezettebbek, kidolgozottabbak. A korlátozott nyelvi kód ismerősségen, közös múlton alapul. Használata esetén a mondatok rövidek, szerkezetileg egyszerűek. A társadalom alsóbb rétegeiből származó gyermekekre döntően e nyelvi kód használata jellemző. Értékes, hiszen megmutatja a különböző csoportokban elfoglalt helyet. Probléma azért áll fenn, mert a korlátozott nyelvi kód helyett, az iskola a kidolgozott nyelvi kódra épít, ami kvázi idegen nyelv az alacsonyabb társadalmi rétegből érkező gyermekek számára. A bővített kerek mondatok, a nyelvtani szerkezetek, a változatos és gazdag szókincs, az utasítások megértése, mind-mind nehézségek elé állíthatják a gyermekeket, s már induláskor hátrányba kerülnek a középréteggel szemben. A kommunikációs kódrendszerek inkongruenciája nem csak az iskolai előmenetelre, hanem a tanár-diák kapcsolat diszsonanciájára, valamint az iskolával kapcsolatos negatív érzelmekre is hatással lehet (Andorka, 2002; Meleg, 2015; Réger, 2002).

Magyarországon Ferge Zsuzsa (1980) vizsgálta elsők között az egyenlőtlenségek és az iskola kapcsolatát, melynek egy fontos megállapítása, hogy a tanulmányi eredményekben kimutatható a társadalmi meghatározottság, valamint a hátránnyal induló gyermekek hátránya az iskolai évek előrehaladtával nemhogy csökken, inkább növekszik. Kozma (1975) az eredmények közötti különbségek mögött az iskolák közötti különbségeket is vizsgálta. Egybecsengő megállapításaik, hogy az iskolai szelekciós mechanizmusok nem a hátrányban lévők felzárkóztatását, hanem a kedvezőbb helyzetben lévők érdekeit szolgálják (Fehérvári, 2015a).

Derdák–Varga (1996) az iskolai életben való boldogulás egyik fő akadályaként az iskolai nyelvi hátrányt⁶ említik. Munkájuk során – 158 különböző társadalmi rétegből származó, cigány és magyar anyanyelvű első osztályos bevonásával – azt vizsgálták, hogy a tanulók nyelvi készségei, hogyan viszonyulnak az iskola nyelvezetéhez, ezáltal pedig hogyan válhatnak a képességek kibontakoztatásának és az iskolai eredményességnek jelentős gátjává. Bernstein korábban bemutatott kutatásai, a szociális helyzetből adódó nyelvi hátrányra hívják fel a figyelmet. Emellett a nyelvi hátrány másik leggyakoribb okaként a kétnyelvűség említődik. Fontos a két terület különválasztása, bár ebben gyakran nehézséget jelent, hogy a hátrányos helyzetű tanuló egyben kétnyelvű is.

⁶ A nyelvi hátrány Bartha (2002) szerint egy olyan gyűjtőfogalom, melyet egyaránt használnak a nyelv- és beszédpatológia tárgykörébe tartozó diszfunkciók megnevezésére, valamint azokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést gátló kommunikációs problémák háttérében társadalmi-kulturális, szocializációs vagy egyéb külső okok állnak.

Derdák–Varga kutatási eredményei alátámasztották, hogy a tanulók iskolai teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem sokkal inkább a szülők szociális helyzetével függ össze. A cigánygyerekek kétnyelvűsége nem a két nyelv közötti váltás, hanem az otthoni és az iskolai környezet fogalmi struktúrája közötti különbség miatt okoz gondot az iskolában. Meleg (2009) a társadalmi esélykülönbségek tárgyalása során – Mollenhauer (1974) kutatási eredményeivel összecsengve – az időorientációbeli különbségek iskolán belüli egyenlőtlenségeket generáló hatására hívja fel a figyelmet. Meglátása szerint, a teljesítményorientáció létrejöttét olyan jövőkép teszi lehetővé, mely a távolabbi történésekre, boldogulásokra, esélyekre koncentrál. Míg a társadalom alsóbb rétegei inkább a „mának élnek”, a jelenre orientáltak, addig a középrétegek időhorizontja jóval tágabb, mely magával vonz egy olyan normatív viselkedésmintát, melyben az azonnali szükségletkielégítés elhalasztódik a későbbi szükségletkielégítés kedvéért. Az iskola a jövőre orientált középrétegeknek e szemléletmód támogatásával is előnyt biztosít. Az iskola szervezeti rendjébe zárt idő normakövetést kíván. Az iskola működését a ciklikus időt rendezi, mely a lineáris időt osztja fel. A ciklikus idő feladatokhoz rendelve emeli normává az iskolai boldoguláshoz, előmenetelhez szükséges tervezést. A lineáris időtervet tölti meg tartalommal. A normakövetőket jutalmazza, a normaszegésért büntetés jár. Már maga a kötelező iskoláztatás időtartama is jövőre orientáltságot kíván. Aki a normáknak megfelelően viselkedik, megkapja végbizonyítványát, a normasértők büntetése az évisméltés vagy a bizonyítvány meg nem szerzése lehet. A szelektív csomópontok egy-egy út lezárulását jelenthetik, a jövő jelenbe fordulását, de jelenthetik egy újabb jövő kezdetét, az időhorizont kitágulását. Fontos azonban figyelembe venni azt, hogy ezek az összetett idő-szinkronizációs mentalitások nem feltétlenül hagyományozódnak át a következő generációra, mindig újabb és újabb megküzdéseket kívánnak (Meleg, 2009).

Bár a rendszerváltást követően jelentős társadalmi változások zajlottak, az mégis polarizált társadalmi helyzet kialakulásához vezetett. Az iskolarendszer áteresztőképessége a közép és felsőfokú oktatás expanziója ellenére sem változott, az oktatási rendszer pedig továbbra is kifejezetten konzerválta, sőt néhol növelte az alacsony társadalmi rétegekből származók esélyhátrányát (Fehérvári, 2015a; Gázsó, 2006).

Balogh és munkatársai (2019) nagymintás társadalomtudományi kutatásának eredményei sem mutatnak jelentős eltérést a korábban bemutatott vizsgálatokhoz képest.

A 2015-ös felvételek alapján az egyének származása és a jelenlegi társadalmi pozíciója továbbra is szoros összefüggést mutatnak egymással. A kedvezőbb foglalkozási pozíciójú szülőktől származók jelenleg is kedvezőbb foglalkozási helyzetben vannak. A társadalmi helyzet objektív, foglalkozási alapú, valamint szubjektív indikátorai erős konzisztenciát mutattak. A származás továbbra is erősen befolyásolja az iskolai végzettséget is. Az apa iskolai végzettsége különösen a magas és az alacsony iskolai végzettség esetén meghatározó. A kutatás eredményei alapján a diplomás apák gyermekeinek 74%-a szerzett diplomát, a legfeljebb 8 általánossal rendelkező apák gyermekeinek 60%-a szintén legfeljebb 8 általánost végzett.

Kutatási témámhoz kapcsolódóan az alábbiakban néhány olyan vizsgálatot emelnék ki, melyben az alacsony társadalmi státusz és a szegregált iskoláztatás összefüggésének kérdései kerültek felszínre.

A „Budapest-vizsgálat” (1978) már a 70-es évek elején felhívta a figyelmet az alacsony társadalmi státuszú szülők gyermekeinek kiegészítő iskolában való felülreprezentálására. Kimutatta, hogy az akkoriban kiegészítő iskolába járó gyermekek apái közül 82% aktív kereső, 42%-uk segédmunkás és csak 8%-uk szellemi dolgozó. 48%-uk maximum 6 általános iskolai osztálynak megfelelő végzettséggel rendelkezik, 6%-uk pedig egyáltalán nem járt iskolába. Az alacsony iskolai végzettségű és foglalkozási helyzetű szülők lényegesen kevesebb jövedelemmel is rendelkeznek, jövedelmük jelentős részét pedig a különböző segélyek, pótlékok és más nem munka jellegű bevételek adják (Czeizel és mtsai., 1978; Mesterházi, 1998; Szabóné, 1998).

Csanádi–Ladányi–Gerő (1978) Pestszentlőrinc hat általános és egy kiegészítő iskolájában végzett vizsgálatában az ott tanuló 233 gyermek szociális helyzetét is elemezték. Az eredmények alapján minden nyolcadik gyermek „külsőterületen” lakott, minden ötödik szülei még önálló lakással sem rendelkeztek, három család pedig hivatalos jogcím nélküli lakásban (nem lakás céljára létrehozott épületben) élt. A gyerekek több mint fele az egész családdal együtt, mindössze egy szobás lakásban élt. A lakások 10%-ában mellékhelység sem volt, konyha is csak több mint a felében. A lakások alig több mint egyharmada rendelkezett mind konyhával, mind fürdőszobával, mind WC-vel is. A kutatók a lakások berendezését szintén szegényesnek ítélték meg. Az eredmények elemzése kapcsán világosan kirajzolódott, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanítására létrehozott kiegészítő iskola, a legkedvezőtlenebb szociális helyzetű gyerekeket tömöríti (Mesterházi, 1998; Szabóné, 1998).

Vass (1972) 170 mátészalkai kiségitő iskolás gyermek családi környezetének részletes vizsgálatára vállalkozott. A kutatás elénk tárja az anyagi-tárgyi ellátottság alacsony színvonalát. A tanulók 50%-nak a ruházata piszkos rendetlen, mindössze 21%-uk étkezik naponta háromszor, változatosan. A vizsgált tanulók 67%-nak nincs játéka, 83%-ánál a lakáskörülmények sem biztosítanak elegendő helyet a játékra, de az otthoni tanulásra sem (Szabóné, 1998).

Nagy (1980) 5-6 éves gyermekek iskolakészültségi vizsgálata során a lakáshelyzetet közvetítő tényezőként értelmezi. Vizsgálatában a lemaradáshoz vezető küszöbértéket az egy lakószobában 4 fő együttélésében jelöli meg. Az eredmények alapján az 5-7 fős kategóriába eső gyermekek fél, míg a 8-11 fősbe esők másfél év iskolakészültségi elmaradást mutattak (Szabóné, 1998).

Kissné (1987) Hódmezővásárhely enyhén értelmi fogyatékosok iskolájába járó tanulóinak lakáskörülményeit vizsgálta. Azoknál a családoknál, ahol csak az egyik gyermeket minősítették enyhén értelmi fogyatékosnak, jóval kedvezőbb képet tapasztalt a vizsgálat fókusza szempontjából (tulajdonviszonyok, lakásnagyság stb.), mint ott, ahol mindkét (vagy az összes többi) gyermek kiségitő iskolába járt (Mesterházi, 1998).

Szélesebb értelemben tehát, az egyes társadalmi rétegek eltérő lehetőségekkel rendelkeznek már az alapvető életfeltételek biztosítása terén is. A leghátrányosabb rétegnek még a legminimálisabb anyagi, egészségügyi és kulturális feltételek sem állnak rendelkezésre. Ha ezekben a családokban egyébként is nagyobb számban fellépő születési károsodás még nem érte a gyermeket, a szülők szociális helyzete miatt, már a kezdetektől sokkal rosszabb körülmények között élnek. Az említett okok, valamint az ezzel gyakran együtt járóingerszegény környezet, az iskolakezdés idejére már szembetűnő mértékű elváltozást, vagy lemaradást eredményez (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1978).

Mivel kutatásom fő fókusza a szegregált gyógypedagógiai iskoláztatáshoz kapcsolható, ezért a továbbiakban ezzel az intézménytípussal – az eltérő tantervű általános iskolával – foglalkozom részletesebben, majd mutatom be az onnan továbbvezető utakban szerepet játszó tényezők sokféleségét.

4. Az eltérő tantervű általános iskola

Az iskola, mint nevelési-oktatási intézmény már a kezdetektől sokféle formában létezett. A modern értelmezés alapján olyan történelmileg kialakult intézményt értünk alatta, melynek működését meghatározott törvények és rendeletek szabályozzák, s a benne folyó munkát szakképzett pedagógusok látják el (Imre, 1997).

Az első ismert és átfogó iskolatörvények a gyermekek egy részét felmentették az iskolába járás alól, vagy kizárták az alapfokú oktatásból. Az ok általában egy súlyosabb betegség, vagy valamiféle látható fogyatékoság volt. A tankötelezettségi törvények megjelenésével azonban középpontba került – a gyermekek ellátás nélkül maradása miatt – a fogyatékosnak minősített gyermekek ügye is, és inkább emberbaráti, mintsem közoktatáspolitikai gondolatok motiválták az elkülönített formában megvalósuló, speciális iskoláztatásuk létrejöttét. A törvények kizáró rendelkezései tehát a látható külső jegyeket viselő értelmi fogyatékos gyermekekre is vonatkoztak, hiszen esetükben sokkal egyértelműbbnek látszott, hogy nem járhatnak többségi iskolába. A XIX. század első évtizedeiben létrejött intézmények még egészségügyi jellegű kórháziskolák voltak, súlyossági fok szerinti differenciálás nélkül. Az ott folyó gyakorlati munka tapasztalatai magukkal hozták a differenciálás szükségességét, mely a gyógyító nevelésben – az enyhén értelmi fogyatékos személyekkel való foglalkozás során – az oktatási funkciók előtérbe helyeződésén keresztül valósult meg. Másik oldalról közelítve, a népiskola már egészen korán számos konfliktus terepévé vált annak kirajzolódása által, hogy a felmentések ellenére tanulónépességének képessége, szociokulturális háttere, szomatikus állapota, rendkívül különböző volt. Bár a gyengébb tehetségű, lemaradó tanulókat különféle módszerek alkalmazásával igyekeztek segíteni (korrepetálás, pótosztályok szervezése), ennek ellenére mégis voltak olyan tanulók, akiknek mégsem sikerült a felzárkózás. Az első kiegészítő iskolák megalakulása (Németország, Franciaország) mögött humanitárius szándék húzódott azáltal, hogy a népiskolából kiszoruló gyermekeket szerették volna óvni a túlzott elvárások ártó hatásától, képzésükkel pedig a későbbi sikeres társadalmi integrációjukat szerették volna elősegíteni. Az első önálló, klasszikus kiegészítő iskolaként a Drezdában 1867-ben alakult intézményt tartjuk számon (Gordosné, 2000).

Magyarországon a kiségitő iskoláztatás megindulása a 19./20. század fordulójára tehető. Hazánkban ekkorra teremtődtek meg az azt megalapozó gazdasági, társadalmi, pedagógiai feltételek. A legkorábbi kezdeményezések között említhető, hogy az 1898-ban a Frim Jakab által alapított Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Alkotás utcai nevelő és tanintézetében három, külön tanterv szerint haladó kiségitő osztály kezdte meg működését. Tehát részben az 1875-ben alapított Frim-intézet jobb képességű gyermekeiből, részben a fővárosi elemi iskolák nagyon gyengén tanuló gyermekeiből kerültek ki az első kiségitő iskolai osztályok, valamint az önálló kiségitő iskolák tanulói. Míg a kiségitő osztályok a kisebb településeken a népiskolák keretén belül működtek, addig a nagyobb településeken önálló kiségitő iskolák jöttek létre. Hazánkban az első, elemi iskolában működő, önálló kiségitő osztály 1900-ban kezdte meg működését. Az első önálló kiségitő iskola pedig az 1907-ben, Éltes Mátyás vezetésével megalakult Budapesti Állami Kiségitő Iskola volt, mely a közvetlen külföldi tapasztalatokat mintaként felhasználó, hatosztályos intézményként működött (Gordosné, 1990).

Az iskola épületében kapott helyet a Ranschburg Pál által vezetett Gyógypedagógiai Pszichológiai Magyar Királyi Laboratórium is, amely keretében folyó kísérleti munkák a kiségitő iskolai gyakorlatra is hatással voltak. Bár az 1921. évi XXX. törvény a tankötelezettséget a fogyatékos gyermekekre is kiterjesztette, az iskolahálózat fejlődésében mégsem következett be látványos fellendülés. A század első évtizedeiben összesen csak 5 kiségitő iskola létesült vidéken, és a fővárosi is egyedül maradt (Gordosné 1999; Mesterházi, 1998).

Éltes Mátyás (1905) részletesen ír a kiségitő iskolába felvehető tanulók köréről, mely szerint ők azok a tanulók, akik a gyengethehetségük sorából kerülnek ki, és nem képesek együtt haladni a népiskolában a velük egykorú, közepes tehetségű növendékekkel.

A „gyengethehetségű” gyermekek érdekében létrejövő szegregáló törekvések hamar fokozódó feszültségekhez vezettek. Mi volt ennek az oka? A kiségitő iskolákban egyre nagyobb számban jelentek meg olyan tanulási nehézséggel, magatartási-, viselkedési problémával küzdő tanulók, akiket a népiskola „eltanácsolt”, pedig szakszerű kiegészítő foglalkozás segítségével képesek lettek volna felzárkózni társaik közé (Gordosné, 2000).

A megfigyelt társadalmi folyamatok azonban számos egyéb területen is kérdéseket vetettek fel. Éltes vizsgálatai kimutatták, hogy a kiségitő iskolában tanuló diákok egy részének bár intelligenciája ép, családi háttérük miatt nem fejlődnek az az alapján elvárható módon (Gordosné, 1990).

Gerő és munkatársai (1996) a gyermekek iskolai sikertelenségének legfőbb indokaként szintén a társadalmi okokat említik, valamint felhívják a figyelmet az áttelepítési eljárások gyakorlatának rendezetlenségére is.

Az áttelepítés/áthelyezés fogalma a gyógypedagógiai szótárban az általános iskola és a kisegítő iskola között zajló hivatalos beiskolázást jelölő fogalom, tehát egyidős a gyógypedagógiai intézménytípus kialakulásával. Mivel kezdetben az iskolaszékekre bízott eljárás nem működött kielégítően, a „szellemi gyengeség” megállapítására és a „szellemileg gyenge” gyermekek beiskolázási ügyeinek intézésére, úgynevezett áttelepítő bizottság szerveződött. Működése azonban nem volt hosszú életű, hiszen az 1921-es évi XXX. törvény már semmiféle ehhez hasonló külön bizottságot nem írt elő. A tisztiorvos és az iskolaszék döntése maradt a népiskolából való kizárás/felmentés, a felvétel pedig a kisegítő iskola igazgatójává. Emellett a szülő saját maga is dönthetett gyermeke kisegítő iskolába íratásáról. Az 1962. évi 14. számú törvényerejű rendelet már ismét bizottsági döntéshez kötötte az értelmi fogyatékos gyermekek kiválasztását, és a foglalkoztató vagy kisegítő iskolába való áthelyezését. A bizottság vezetője mellett – aki legalább öt éves kisegítő iskolai tapasztalattal kell, hogy rendelkezzen – már pszichológus és gyermekgyógyász (gyermekideggyógyász) is részt vett a vizsgálatokban, ezzel biztosítva azok komplexitását (Gordosné, 1999).

Az intelligenciaszint megállapításának és az egyéb diagnosztikus eljárások alkalmazásának jelentőségét Mesterházi (1996) a fejlődéshez szükséges legoptimálisabb segítség biztosíthatósága szempontjából tartja a legfontosabbnak. A kisegítő iskolák tanterveiben meghatározott célok és feladatok, irányelvek, módszertani utasítások, a tananyag szerkezete, a követelmények sok ponton hasonlítottak a kor elemi/általános iskoláiban meghatározottakhoz, azonban a tanulók belső tanulási feltételeinek különbségei számos területen eltéréseket követeltek (pl. differenciált oktatás, egyéni haladási tempó).

A kisegítő iskola megnevezése Magyarországon és külföldön egyaránt több változáson ment keresztül. A német nyelvterületen bevezetett (Hilfsschule), hazánkban is átvett megnevezés, leginkább az intézmény segítő jellegét hangsúlyozta, melyet aztán később a speciális, illetve a gyógypedagógiai intézmény megnevezés váltott fel. Az 1960-as években, főként a szociális hátrány elkerülése miatt, külföldön a tanulásban akadályozottak iskolája (Lernbehindertenschule, School for children with learning disability) megnevezések terjedtek el.

Ebben az időben Magyarországon a gyógypedagógiai iskolákban jelentős differenciálódási folyamatok zajlottak, melynek következtében intézményesen is különválasztották a középsúlyos és enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek iskoláit. Így jött létre a foglalkoztató, valamint a korábbi régi elnevezéshez visszatérve, a kisegítő iskola. Az 1970-es években meginduló társadalmi egyenlőtlenségeket kutató vizsgálatok, valamint a külföldi integrált nevelési mozgalmak hatására az 1985. I. számú oktatási törvény eltörölte a gyógypedagógiai intézmények megkülönböztető elnevezését, azok általános iskolákká váltak. A mindennapi gyakorlat azonban ezt „nehezen” követte. Gyakran találkozhattunk/tunk szinonim megnevezésekkel: eltérő tantervű általános iskola, speciális általános iskola, enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája (EÁI) (Mesterházi, 1998).

Bár kutatási témám fókuszja a szegregált gyógypedagógiai iskoláztatáshoz kötődik, úgy gondolom, hogy jelen fejezetben tárgyalt gondolatok az integrált oktatással kapcsolatos néhány kérdés bevonásával, a szembenálló álláspontok ütköztetésével válnak teljessé.

Az izolált iskolai életet követő beilleszkedési nehézségek felismerése kapcsán erősödtek fel a világ különböző országaiban az integrációs törekvések. Az elkülönített képzés bár szociális védelmet és szakszerű ellátást és fejlesztést kínál a fogyatékossgal élő fiatalok számára, a társadalomba való sikeres beilleszkedés nehézségét is magában rejtheti azáltal, hogy mind az épek, mind a fogyatékossgal élő szocializációjából hiányzott az együttélésre való törekvés elsajátítása. Ezen törekvések legfőbb célja a fogyatékossgal élő fiatalok elkülönített iskolai képzésének jellegén való enyhítés, vagy akár annak teljes megszüntetése. Ennek megvalósulási formájaként az ép és fogyatékos gyermekek egy osztályon belül való oktatására tekintettek (Tomlison, 1982 idézi Bánfalvy, 2008). Evans és munkatársai (1996) definíciója alapján az integráció „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza” (idézi Csányi, 2000:379). Az inklúzió vagy befogadás esetén a pedagógiai szemlélet egészen más. Sebba (1996) gondolatai alapján Csányi (2000) így írja le az integráció és inklúzió közti különbséget: „az integrációval be kívánjuk olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, melyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják” (Csányi, 2000:387).

Az 1990-es európai uniós miniszteri határozatba foglaltak alapján az integrációt az oktatás elsődleges formájává, a speciális területeken felhalmozott gyógypedagógiai tudást pedig a főáramlat részévé kell tenni (Gerebenné, 1996). Magyarországon az 1993-as évi LXXIX. törvény a közoktatásról adott zöld utat az integrációnak, mely iránti igényt leginkább a szeparált képzési rendszer gyengeségeinek tudatosulása idézte elő (Bánfalvy, 2008). Az említett közoktatási törvény 2003. évi változtatásai fontos szemléletváltást tükröznek azáltal, hogy a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd és más fogyatékos tanulók megnevezést a „sajátos nevelési igényű tanulók” megnevezés váltotta fel (Vargáné, 2009).

2003-tól hazánkban is lehetővé vált a gyógypedagógiai intézmények szakmai szolgáltatást nyújtó tevékenysége, valamint a pedagógiai szakszolgálati tevékenységben való részvétele. A feladatkör bővítése által, ezek az intézmények Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyé (EGYMI) alakultak át, magyarországi viszonylatban példaértékű innovációt végrehajtva. A változás, az integráció terjedésével biztosította az intézmények számára – a széleskörű együttműködés motorjaivá válva – a stabil fennmaradás lehetőségét (Simon, 2014).

A statisztikailag mérhető integráció azonban nem azonosítható a tényleges integrációval. A rideg integráció során bár formailag megvalósul az együttnevelés, sem a tárgyi, sem a személyi feltételek nem elégségesek/adottak annak megfelelő működéséhez. Mindezek kapcsán gyakran hiányzik az elfogadó attitűd is (Bánfalvy, 2008). Ebből gyökerezve, a magyarországi oktatási rendszer vitatott dilemmájává vált a sajátos nevelési igényű tanulók szegregált, vagy integrált oktatásának kérdése. Az speciális oktatási hálózatot leginkább az a kritika éri, hogy magas színvonalú feladatellátása ellenére nem járul hozzá kellő mértékben a tanulói társadalmi integrációjához, ezáltal pedig csökkenti életésélyeiket. A téma érzékenységét tovább fokozta az a tendencia, hogy a speciális intézmények a cigány tanulók elkülönítésének intézményes csatornáivá is váltak. A befogadás és a kirekesztés egymással párhuzamosan zajlanak. Miközben növekszik a többségi általános iskolában tanuló fogyatékos gyerekek száma, aközben rohamosan emelkedik a korábban szegregált, gyógypedagógiai intézményben tanuló, tanulásban akadályozott (de nem értelmi fogyatékos) cigány gyerekeké is (Halász–Lannert, 2003; Bánfalvy, 2008).

Bánfalvy (2008) megfogalmazása alapján, Magyarországon a speciális oktatást a normál oktatás tartalék bázisaként tartják számon arra az estre, ha a normál oktatásban tanulóhiány lépne fel. Egy jól kialakított ideológiával pedig hol az egyik, hol a másik oktatási forma mellett képesek érvelni. Az integráció melletti érvelés során már az iskolai képzésben megtapasztalható együttélési szabályok elsajátítása, míg a szegregáció melletti érvelés során pedig a későbbi beilleszkedést elősegítő elkülönült, specializált, képességekhez igazodó oktatás előnyei hangsúlyozódnak túl.

Mivel a tanulásban akadályozottság gyökerei nem kizárólag a gyermekben, hanem az őket körülvevő szokásos iskolai környezet és a gyermek viszonyában keresendők, akkor amennyiben az iskolai környezet nem alkalmas a gyermek igényeinek kielégítésére, az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek esetében az elkülönített iskoláztatás jelentheti a megoldást. Egyre nagyobb igényként fogalmazódik meg azonban az, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek, – attól függetlenül, hogy értelmi fogyatékosnak minősülnek vagy sem –, a speciális szükségleteikhez igazodó speciális segítséget a többségi iskola keretein belül kapják meg (Gaál, 2000).

A továbbiakban a „speciális” iskolai életút egy következő állomásával foglalkozom, mely újabb aspektusok tárgyalást hozza magával az egyéni életpálya alakulása, megértése szempontjából.

5. Utak az eltérő tantervű általános iskolából

5.1. A pályaválasztás

A társadalomba való beilleszkedés egyik legmeghatározóbb összetevője a pályaválasztás, mely a különböző pályák mint alternatívák közötti döntési folyamat eredménye. A hazai és nemzetközi szakirodalom a 90-es évektől kezdve egyre inkább a pályaaorientáció fogalmát használja, ezáltal arra, mint folyamatra, azaz kisebb-nagyobb döntések sorozatára tekint (Kenderfi, 2011).

A pályaválasztás időszaka a fiatalokat és a szüleiket egyaránt nehéz helyzet elé állítja. Sokféle, és gyorsan változó információ között kell eligazodni, az egyén érdeklődési körének, képességeinek, valamint az aktuális munkaerő-piaci szükségleteknek és lehetőségeknek megfelelően, felelős döntést hozni (Bogátiné, 2013).

A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényben (továbbiakban Köznevelési törvény) foglaltak szerint minden pedagógus alapvető feladata a tanulók – köztük a sajátos nevelési igényű fiatalok – pályaaorientációja, az aktív szakmai életútra történő felkészítése. E törvény rendelkezik a köznevelési intézmények keretein belüli az ismeretátadásáról, mely elsősorban az osztályfőnöki feladatok, illetve az *Életvitel és gyakorlat*, valamint az *Állampolgári ismeretek* tanegység keretein belül kell, hogy megtörténjen (Cserti–Galambos–Papp, 2016).

A döntési alternatívák számában a fiatalok környezetének információs szintje meghatározó. Minél alacsonyabb ez a szint, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a döntés ad hoc jelleggel, vagy akár kényszerből történik (Kenderfi, 2011).

Az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok pályaválasztással kapcsolatos problémáinak egy jelentős részét az irreális vágyak, tervek, célkitűzések alkotják. Ennek alapját a saját tanulási képesség reális értékelésének hiánya, a foglalkozások és azok végzéséhez elsajátítandó tudás mennyiségének és minőségének nem megfelelő megítélése, valamint a szakmában való elhelyezkedéshez szükséges kompetenciákról való elképzelések hiányos volta adja (Mesterházi, 1998). Tehát a megalapozott pályaválasztási döntés elősegítése, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szempontjából még inkább kiemelt jelentőségű kell, hogy legyen.

A helyes út megtalálásához sok esetben szakértők bevonására is szükség van. A szakmai segítségnyújtás tehát jelentős szerephez jut az SNI tanulók esetében (Bogátiné, 2013).

A törvény a továbbtanulás, pályaválasztás támogatását a pedagógiai szakszolgálatok⁷ tevékenységi körébe rendeli. A sikeres életpálya-tanácsadás alapja, hogy az oktatási és szakképző intézmények pedagógusai elegendő releváns információval rendelkezzenek a továbbtanulási lehetőségekről, a munkaerőpiacról, az aktuális keresleti-kínálati viszonyokról. A hatékonyabb rendszer működéséhez azonban meg kell teremteni az összhangot a különböző pályaaorientációval foglalkozó szervezetek, továbbá a civil szervezetek és a szociális, oktatási, egészségügyi, munkaerőpiaci érdekelt felek között. Napjainkban talán még mindig hiányzik közöttük a megfelelő szintű szakmai párbeszéd (Cserti–Galambos–Papp, 2016).

5.2. A speciális szakiskola

A 19. században a fogyatékos fiatalok számára létrejött gyógypedagógiai intézmények mindegyike foglalkozott szakképzéssel, a szakma elsajátíttatásán keresztül a fiatalok társadalomba való sikeres beillesztésével (Schiffer, 2013).

A mai speciális szakiskolák elődjei tehát a korábbi gyógypedagógiai iskolák munkára-szakmára felkészítő tagozatai voltak. Az első speciális szakiskolák a hatvanas évek végén létrejött csepeli Továbbképző Intézetből, valamint más kiegészítő iskolák által létrehozott továbbképző tagozatokból alakultak ki, ahol leginkább ipari szakmára képeztek. Ezen intézmények akkori hiánypótló tevékenysége vitathatatlan. Az 1964 és 1985 közötti időszakban a fogyatékossgal élő tanulók középfokú képzése azonban mégis országszerte megoldatlannak bizonyult (Mesterházi, 1998).

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról által meghatározott jogi feltételek kedvezősége ellenére, az intézményi, tárgyi és szakmai feltételek még rendkívül hiányosnak voltak. A speciális szakiskola – mely szakmunkás és betanított munka elvégzésére adott jogosultságot – az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról értelmében feladatváltoztatásra kényszerült, és befogadó intézménnyé vált a nem fogyatékos, de tanulmányaikat gyengén teljesítő, a hátrányos helyzetű, a 14 éves korú szakképzetlen, a szakmunkásképzőből kiszorult tanulók számára is (Mesterházi 1998; Mesterházi , 2019 ; Kiss, 2019).

⁷ Tevékenységüket részletesen szabályozza a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

Bánfalvy (2002) a szakiskolák tanulónépességének meghatározásakor három fő csoportot különít el. Az első csoportot azok a tanulók alkotják, akik egy része korábban a „kisegítő iskolába” járt, így a továbbtanulási esélyek leginkább erre az iskolatípusra korlátozódtak, a másik csoportot az általános iskola gyenge tanulói, míg a harmadik csoportot pedig azok a magatartási problémákkal küzdő tanulók alkotják, akik az ezzel járó gyakori konfliktusok miatt kiszorultak a középiskolai képzésből. A magatartási problémák okai között nem egyszer a család és az iskola eltérő értékrendje, annak ütközése áll. További problémák forrása a szakiskolák tanulóinak korösszetétele, a túlkoros tanulók nagy aránya, mely azonban nem csak a középfokú oktatás keretein belül figyelhető meg. A szakiskolák tulajdonképpen középfokon jelenítik meg azon problémák számottevő részét, melyek alapfokon az eltérő tantervű általános iskolák „sajátosságai”. Néhány jelentős eltérés azonban mégis kiemelendő. Egyrészt a középfokú oktatásban résztvevő tanulók egy része elhagyja az iskolarendszert, ezáltal megoldódik az ő iskolarendszeren belüli problémás volta, másrészt a képzés intézményi peremére szorult fiatalok száma többszöröse az eltérő tantervű általános iskolában végzetteknek, harmadrészt pedig a szakiskolában tanuló fiatalok életkorukból adódóan is nagyobb érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek.

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról a gyógypedagógia egészét tekintve kiemelt fontosságú, bár a fogyatékos tanulók képzése, továbbképzése szempontjából szűkszavú. A törvény e területhez kapcsolható egyik fontos rendelkezése, a speciális szakiskolák szakképzés rendszerbe való beemelése, ezáltal a Szakképzési Alaptól nyújtott támogatásból való részesedésének biztosítása is. Megfogalmazódik az is, hogy ezen intézmények a munkába álláshoz, az életvezetéshez szükséges ismeretek átadására, valamint az Országos Képzési Jegyzékben található szakképesítésekre való felkészítésre hivatottak (Mesterházi, 1998; Kiss, 2019).

A kilencvenes évek változásai a sajátos nevelési igényű tanulók középfokú képzésében azonban nem jelentettek radikális megújulást. A speciális képzésű szakiskolák nagy része továbbra is mostoha körülmények között működött, tanulói között nem csak pedagógiai, hanem más intézményből szociális okokból kiszorultak is megtalálhatók, az iskolák pedagógiai feladata bizonytalan, az ott dolgozók kompetenciái nem egyértelműen lehatároltak. A 90-es években demográfiai okokból megnövekedő tanulólétszáma, aránytalanul a szakiskolában és a szakmunkásképzőben koncentrált.

A megnőtt igényeknek megfelelően számos iskolatípus vállalt fel szakiskolai feladatokat, melyet a tanulólétszám csökkenésével aztán elhagyott (Bánfalvy, 2002).

Az I/2006. (II.17.) OM rendeletben kiadott Országos Képzési Jegyzékben már alap-, rész- és ezekre épülő szakképesítések szerepelnek. Az újonnan létrejött, moduláris rendszerű szakképzési program, az európai fejlesztési irányokhoz igazodott. A rész-szakképesítés így, egy teljes szakképesítés meghatározott moduljából épült fel (Müller, 2017).

A 2011. évi CXC törvény a köznevelésről, valamint a 2011. évi CLXXXVII törvény a szakképzésről ismét változásokat hozott az iskolarendszerű szakképzésben, melyek értelmében a régi szakképzési struktúra megszűnt. A köznevelési törvény 13§ (5) értelmében „a sajátos nevelési igényű tanulók nevelés-oktatása céljából a szakiskola speciális szakiskolaként működik, ha a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képteleneket készíti fel szakmai vizsgára, vagy nyújt részükre munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket; az évfolyamok száma a speciális kerettanterv szerint meghatározott”. Változást jelentett az is, hogy a korábbi 2+2 éves rendszer helyett, a szakiskolákban 2013-tól a rész-szakképesítés megszerzése hároméves, míg a teljes szakképesítését öt éves képzési program keretében működik, a duális szakiskolai képzés alapján pedig – mely a közismereti oktatást folytató szakképző intézmények és a gyakorlati képzést folytató gazdálkodási szervezetek szorosabb együttműködését eredményezi – a közismereti és a szakmai tárgyak oktatása párhuzamos zajlik. Az Országos Képzési Jegyzék elmúlt időszakbeli többszörös revíziójával pedig részben elmosódtak a határok az egyes szakképzési szintek és intézménytípusok között (Kiss, 2019; Müller, 2017).

Bár a korábbi „speciális szakiskola” megnevezés a 22/2016. (VIII.25.) EMMI rendelet szabályozása értelmében szakiskolára módosult, a kerettantervek tartalma mégis változatlan maradt.

A digitalizáció berobbanása, a negyedik ipari forradalom – az Ipar 4.0. – magával hozta a Szakképzés 4.0. stratégia kidolgozását és bevezetését. A 2019 márciusában elfogadott középtávú stratégia a szakképzés 2020/21-es évtől kezdődő újabb reformját vetítette előre. A Szakképzés 4.0 stratégia kiemelten fókuszál a szakképzés vonzóbbá tételére, valamint a korai iskolaelhagyás visszaszorítására. A szakgimnáziumok technikumokká alakultak, a kevésbé elméletorientált képzést nyújtó szakközépiskolák szakiskolákká. Az első évben oktatott ágazati tantárgyakat, két éves duális képzés követi.

Az általános iskolát jelentős hiányossággal elvégző tanulók egy 0. orientációs évfolyamot is elvégezhetnek, a szakképzéshez szükséges alapvető készségek megszerzése céljából. Az általános iskolát el nem végző diákok fél- és egyéves alapkészség fejlesztő képzésen vehetnek részt.⁸

Az Országos Képzési Jegyzékről szóló 229/2019. (IX.30.) sz. Kormányrendelet érintette a gyógypedagógiai intézmények szakiskoláit is. Az OKJ átalakításakor több olyan részszakképesítés is kivezetésre került, melyet eddig a sajátos nevelési igényű tanulók sikeresen el tudtak végezni, az adott régióban munkaerőpiaci elhelyezkedésükben segítségül szolgált.

A szegregált oktatási formák mellett a szakképző intézményben is emelkedő tendenciát mutat az integrált oktatás jelentősége és megjelenési gyakorisága (Kiss, 2019).

Összességében megállapítható, hogy a szakiskolák rendkívül különböző funkciókat látnak el. Bár csökkent értékű szaktudást kínálnak, mégis ezzel is hozzájárulnak a tanulók munkaerő-piaci esélyeinek javításához. A későbbiekben munkához egyáltalán nem, vagy nagyon nehezen jutó fiatalok számára kitolják a reménytelen, vagy kudarcokkal teli időszak kezdetét, nem ritkán szociális védelmet és ellátást is biztosítva számukra (Bánfalvy, 2002).

Az iskolai életútra fókuszálva, a továbbiakban fontos néhány szót ejteni azokról a folyamatokról is, melyek szerepet játszanak az iskolai életből való végzettség nélküli kilépésben, ezáltal pedig a fent említett munkaerőpiaci-boldogulás esélyeinek csökkentésében.

5.3. Az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás

Az iskolai kudarc fogalma nem egységes, annak eltérő módon való értelmezésével találkozhatunk az egyes EU-tagállamokban. Azokban az országokban, amelyekben az évismétlések száma elenyésző, az iskolai kudarc azt jelenti, hogy a tanuló nem mozgósította a benne rejlő lehetőségeket, és nem mutat egyéni haladást. A szelektív értékelési rendszerrel bíró, differenciált iskolarendszerű országokban a kudarcot az évismétlésekben, és a lemorzsolódók számában határozzák meg (Szabó, 1999).

⁸ Oktatási és Képzési Figyelő, 2019

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_hu.pdf (2020.06.03.)

„A korai iskolaelhagyás⁹ definíció szerint azon 18-24 éves fiatalok arányát jelzi a teljes korcsoporton belül, akiknek nincs (felső)fokú, azaz ISCED 3-as szintű végzettsége, magyar viszonyok szerint sem szakiskolai végzettsége, sem érettségije, és nem is vesz részt semmilyen oktatásban” (Mártonfi, 2014:77). A tartalmi különbséget megragadva tehát elmondható, hogy míg a lemorzsolódás az iskolai folyamatra fókuszál, addig a korai iskolaelhagyás sokkal inkább annak következményeire, leginkább az alacsony képzettség későbbi életútra gyakorolt hatására (Imre, 2016; Varga, 2016).

Magyarországon korábban az európai uniós átlagnál jobbak voltak a lemorzsolódási arányok, de míg a többi országban gyors ütemben javultak az iskolázottsági mutatók, addig nálunk ez romló tendenciát mutat (Híves 2015; Mártonfi, 2014).

Az iskolaelhagyáshoz vezető kudarcnak többféle fokozata azonosítható, melyek mind a tipikusan fejlődő gyermekek, mind az SNI tanulók körében megfigyelhetők. E képzeletbeli skála kezdőpontja a képességeknek nem megfelelő teljesítmény, míg a végponton az iskolából történő kimaradás, az iskola idő előtti elhagyása, vagyis a lemorzsolódás áll. Az iskolák számára a lemorzsolódás megelőzéséhez, annak felismeréshez, két indikátor megjelenése nyújthat segítséget: az egyik az érintett tanuló hiányzásainak növekedése, rendszeressé válása, a másik a tanuló sikertelensége, bukása (Mayer, 2006).

Jogi értelemben – e célcsoport tagjainak megnevezésére – a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló kifejezést használjuk. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 37. pontja a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló fogalmát a következőképpen fogalmazza meg. „Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló: az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.”

Az iskolai lemorzsolódás által leginkább veszélyeztetett tanulók a szakiskolában koncentrálnak. Az ott megjelenő tanulói/tanítási nehézségek leginkább a szakképzéssel összefüggő társadalmi-strukturális okokkal magyarázhatók, melyek között kiemelendő a szakképzés alacsony presztízse.

⁹ Az korai iskolaelhagyás (Early School Leaving: ELS) fogalmát Angliában dolgozták ki. Az európai uniós szakpolitika-formálók a kilencvenes években adaptálták. 2000 óta az egyik legfontosabb indikátor az uniós oktatási célkitűzések között (Mártonfi, 2014).

A bekerülő tanulók alacsony tudás- és készség szintjéért Berényi (2015) kutatási tapasztalatai¹⁰ szerint, a szakiskola intézményvezetői sok esetben a kibocsátó általános iskolát okolják, és külön kiemelődik az általános iskolai magántanulói státusz későbbi sikeres tanulmányi előremenetelt hátráltató hatása is.

A megkérdezettek a motivátlanságot, a jövőkép hiányát, az ebből fakadó lógásokat mind-mind a családból hozott hátrányokra vezetik vissza. A motivátlanság mellett gyakran megemlíthető az agresszió is.

Az iskolai lemorzsolódás tekintetében hasonló tényezők játszanak szerepet a sajátos nevelési igényű, mint a többségi tanulók körében. A sajátos nevelési igényű gyermekek középiskolai helyzetét elemző magyar kutatás (Kőpatakiné és mtsai, 2007) megállapította, hogy a korai iskolaelhagyásért több ok is felelőssé tehető. Az egyik tényező a tanulmányi probléma, amely megnyilvánulhat egy adott tantárgyból való sorozatos alulteljesítésben, de rosszabb esetben bukásban, évisméltásban is. A tantárgyon kívüli problémák inkább a motiváció hiányában, valamint magatartási, beilleszkedési nehézségekben mutatkoznak meg. Az iskola szereplőivel (társak, pedagógusok) való sorozatos konfliktusok pedig szintén könnyen lemorzsolódáshoz vezethetnek (Szekeres, 2014).

Mayer (2006) szerint a lemorzsolódás okainak mindössze 22%-a vezethető vissza tanulmányi okokra, a nehézségek nagy hányada megfelelő kommunikációval, „közösségi terápiával” viszonylag könnyen kezelhető lenne. Véleménye szerint meghatározó jelentőséggel bír, hogy az SNI tanulók tanulmányaikat közösségben végezzék, mert csak az iskolai közösség kapcsolatrendszere képes a lemorzsolódás főbb okai miatt felmerülő nehézségek ellensúlyozására. A megfelelő kapcsolati háló segítheti a tanulót a kudarcok leküzdésében, még abban az esetben is, ha annak háttérében a családi környezet tanuláshoz való negatív vagy érdektelen hozzáállása áll.

A Kőpatakiné és mtsai (2007) vezette kutatás az iskolaelhagyás három fázisát azonosította be. Az lemorzsolódás első fázisa a hiányzás. Megállapították, hogy összességében az SNI tanulók hiányzása nem gyakoribb ép társaikéhoz képest.

¹⁰ A kutatás az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központjának „Hazai gyakorlat feltérképezésére irányuló elemzések” című TÁMOP 3.1.1-en belül valósult meg. 2013 ősze és 2014 tavasza között olyan iskolák (19 szakiskola) megkeresése történt, melyben az előzetes feltételezések szerint magas a lemorzsolódás, valamint az átlagnál nagyobb figyelmet fordítanak erre (Berényi, 2015).

A különböző fogyatékoság típusba tartozó tanulók közül a hiányzás viszont az átlagosnál jobban jellemezte a halmozottan sérült tanulókat, valamint az enyhén értelmi fogyatékosok fiatalokat. A korai iskolaelhagyás második fázisa a bukás.

A harmadik fázis a tényleges kimaradás, vagyis a lemorzsolódás. Kutatásuk igazolta, hogy a lemorzsolódó SNI tanulók aránya a gimnáziumok és a szakgimnáziumok után a szakközépiskolákban a legmagasabb. A kimaradások alapvetően a kilencedik, kisebb mértékben a tizedik évfolyamon jellemzők, melynek oka a kutatók szerint az, hogy az iskolák még az elején igyekeznek megválni azoktól a tanulóktól, akik véleményük szerint nem odavalók (Szekeres, 2014).

„Az elemzések összességében azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás komplex, soktényezős jelenség, amely minden tanuló esetében egyedi mintázatot mutat. Ezért az eredményes oktatáspolitikai beavatkozásoknak is differenciáltan, tágabb megközelítést érvényesítve és hosszabb időtávot figyelembe véve kell a problémához nyúlniuk” (Imre, 2016:30).

A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának csökkentése érdekében korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működik, mely a 229/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet 1.§(2) bekezdés 21. pontja értelmében a köznevelési információs rendszer (KIR, SZIR) részeként, pedagógiai-szakmai támogatást nyújt az érintett tanulók, pedagógusok, intézmények és fenntartók számára.

Az intézmények által alkalmazott beavatkozási, cselekvési logikákat¹¹ Berényi (2015) alapvetően két csoportba sorolja. Az instrumentális logikájú iskolákban a tanár-diák viszonyban a diákok tanulmányi előmenetele és a tanárok tekintélye a meghatározó, míg az expresszív cselekvési logikájúban a tanár-diák viszonyt a családiasság, a gondoskodás, a törődés jellemzi. Ez utóbbi sokkal inkább jellemző a vegyes társadalmi összetételű iskolákra, így az általam kiemelt szakiskolákra is. Míg az instrumentális cselekvési logikájú intézményekre jellemző, hogy jóval többféle problémát érzékelnek, addig az expresszívénél a diák megtartása kerül előtérbe.

Napjaink korai iskolaelhagyás visszaszorítását célzó beavatkozásai középpontjában a rövid és sikertelen iskolai pályát befutó tanulók sikeresebbé tétele áll. Az intézményi szintű tartalmi elemeket az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalta keretbe.

¹¹ Basil Berstein (1966) fogalma alapján (Berényi, 2015)

Az iskola és az adott közösség jellemzői olyan módon határozzák meg a tanulók iskolai életútját, hogy kimutathatóan sikeresebb tanulói előmenetelhez járul hozzá egy inkluzív szemléletű, szélesebb pedagógiai szolgáltatású, nagyobb innovatív hajlandóságot mutató iskola, mely szorosabb és kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkezik (Varga, 2016). A közösség megtartó ereje szervezeti szinten is érezteti hatását.

Az iskolai tanulmányok befejezésére, mint az életút egy fontos mérföldkövére tekinthetünk. A szocializáció élethosszig tartó szemlélete a munka világába való bekapcsolódás által az új kihívásokkal való szembesülésre hívja fel a figyelmet. A következőkben ennek néhány, a kutatási témám szempontjából releváns kérdéskörével foglalkozom.

5.4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés

A társadalomba való beilleszkedés egy fontos alappillére a foglalkoztatás, mely segítségével lehetővé válik az anyagi függetlenedés, mint a felnőtt lét egyik fontos dimenziója. Az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok esetén az alacsony iskolai végzettség, a kevésbé piacképes szakmák elsajátítása, a hátrányos helyzet vagy a betölthető munkahelyek kínálatának alacsony volta mind-mind megnehezítik ennek elérését (Kálmán–Könczei, 2002).

A 15/2015. (IV.7.) OGY határozat az Országos Fogyatékosügyi Programról (2015-2025) hosszútávú céljai között szerepel a foglalkoztatási aktivitás növelése, melynek érdekében leginkább az inaktívak és a passzívok magas arányának csökkentése, valamint az izolálódás enyhítése/megszüntetése igényel beavatkozást. A munkavállalói oldalon történő támogatás mellett a munkáltatói oldal felkészítése is stratégiai célként szerepel. Ennek fontos részét képezi a negatív előítéletek lebontása, mely előítéletek gyakran az információ, vagy a személyes tapasztalatok hiányából gyökereznek, így a pozitív élmények segíthetik az elfogadó attitűd kialakulását is. A munkaképesség-csökkenés elbírálása az Országos Orvosszakértői Intézet szakvéleménye alapján történik (Kálmán–Könczei, 2002).

2008-tól a megváltozott munkaképességűvé nyilvánítás rendszere is változáson ment keresztül. A munkaképesség csökkenés helyett az egészségkárosodás mértéke került középpontba, melynek megállapításához az orvosok mellett már szociális szakértők is bekapcsolódtak. Az ellátást igénylő egy nyilatkozatban ír egészségi állapotáról, iskolai végzettségéről, addigi munkavégzésének jellegéről és a további elképzeléseiről (Győri, 2009).

Az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok nagy része már a szakiskolából (korábbi megnevezés alapján speciális szakiskolából) a nyílt munkaerőpiacra lép. Egy 2011-ben publikált kutatás a speciális szakiskolás fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének útjait állította középpontba. A kutatók a minisztériumi szakértők, civil szolgáltatók, a fent említett intézménytípusban dolgozó intézményvezetők, valamint pedagógusok véleménye alapján a munkaerőpiaci integráció sikerét előidéző megoldásokra, valamint az esetlegesen hiányzó lépcsőfokok feltérképezése fókuszáltak. Az eredmények alapján a családi háttér meghatározó volta a munkába állás szempontjából is vitathatatlan.

Fontos, hogy milyen példát lát otthon a gyermek, illetve milyen a családja munkához való hozzáállása. Ennek értelmében leginkább a hátrányos helyzetű családok gyermekei igényelnek nagyobb fokú felkészítést a munkahelyi szocializáció terén. A sikeres munkába állás másik fontos feltétele a képzés minősége, valamint annak motiváló ereje. Ebből a szempontból nagy szerepe van a minél korábban elkezdett pályorientációs képzésnek – melyek a szakmák közti eligazodást, az azokról való informálódást segítik – , valamint a gyakorlatorientált, az elhelyezkedést megkönnyítő magas fokú szaktudást nyújtó képzési struktúrának is.

A speciális szakiskolát végzettek foglalkoztatása szempontjából többféle megoldás létezik. Bár többségben a nyílt munkaerőpiacon helyezkednek el, támogatott foglalkoztatás keretében is munkába állhatnak. Fontos lenne a munkavállalói oldal befogadási hajlandóságának növelése, mely olyan munkahelyteremtést jelent, ahol egyes részfolyamatok fogyatékosággal élő személyek számára is megtanulhatók, elvégezhetőek. A kezdő munkavállalónak nyújtott kísérés, mentori támogatás szintén nagy jelentőségű, hiszen a munkába állás első napjai, hónapjai, döntő fontosságúak a helytállás és a későbbi munkába állási motiváció szempontjából. A kutatás során megkérdezett interjúalanyok rendkívül fontosnak tartják a munkaerőpiac és az intézmény közti szoros kommunikációt, melyben elsősorban a munkaügyi-központok látnak el hídszerepet, de a civil szolgáltatók szerepe is hasonlóképpen fontos lehet (Mártonfi–Papp–Péceli, 2011). A speciális szakiskolákból kikerülő fiatalok nyomonkövetéses vizsgálatainak összegző megállapításai, hogy csak a diákok körülbelül egyharmadának sikerül önállóan, segítség nélkül elhelyezkedni, illetve sokan nem a tanult szakmájukban kerülnek alkalmazásra (Bruckner, 2003; Liskó, 1995 idézi Kiss, 2019).

Az elhelyezkedési nehézségek egy kiemelkedő dimenzióját adják azok az előítéletek, melyekkel egy „nem szokványos” iskolai életutat bejárt személy már igen korán szembesül. Gyakran talán nem is a megszerzett végzettség az, ami a legnagyobb akadályt gördíti a megfelelő munkahely megtalálása elé, sokkal inkább a „másik oldal” megismerési szándékának, a befogadásnak, az elfogadásnak a hiánya. A továbbiakban erre szeretnék néhány összefoglaló gondolat erejéig kitérni.

6. A társadalmi környezet megítélésének életútra gyakorolt hatása

Az általános társadalmi megítélésnek egy fontos elemét képezi az épek fogyatékosképe, valamint ezáltal a fogyatékosokhoz való viszonya is. A korábbi fejezetekben tárgyalt, kezdetben semleges, leíró szándékkal megalkotott fogalmak, melyek a fogyatékoságot, valamint a fogyatékos személyeket jelölték, használatuk közben fokozatosan értékítéletekké alakultak. Az értékítéletek negatív kicsengésének ereje azonban változó, mely Bánfalvy (2002) véleménye alapján, nem csupán a véletlennek, sokkal inkább az egyén meghatározott társadalmi csoporthoz való tartozásának tulajdonítható. Mindezt alátámasztja, hogy a „vak” vagy „dadogó” kifejezések kevésbé váltak pejoratívvá, mint a „hülye” vagy a „béna” szavak.

A fogyatékosítás jelensége leginkább a minősítési, címkézési szociológiai elmélet keretében válik érthetővé. Az elmélet szerint az emberek társadalmi megítélése az objektív tulajdonságok mellett, a társadalmi környezet és tagjainak értékelésétől, minősítésétől egyaránt függ (Andorka, 1990; Allport 1977).

Míg az evidens fogyatékoság esetében nehezen elképzelhető az „alap nélküli” fogyatékosítás, addig a nem evidens fogyatékoságok vonatkozásában a fogyatékosá váló „kinevezés” a diszkrimináció – és gyakran a fogyatékos-szerep erőltetésének – forrásaivá válnak. Az evidens fogyatékosokkal ellentétben, a nem evidens fogyatékosok – különösen az enyhén értelmi fogyatékosok – között rendkívül felülreprezentáltak a társadalom alsó és marginális csoportjai, így a negatív címkézés fő károsultjai az egyébként is hátrányos helyzetű egyének. Goffman megfogalmazása alapján a minősítettek „stigmát” kapnak (Bánfalvy, 2002). Ezek a jelölések, stigmák (bélyegek) a közösséget a megjelölttel szembeni sajátos viselkedésre készítetik, aki aztán gyakran a jelnek megfelelően viselkedik, sőt a magáról kialakított képet is a jelhez igazítja. A stigma így negatív bélyegként, az egyén identitását is erősen befolyásolja. Az épek általi elutasítás hatására sok fogyatékosággal élő – saját énképének megőrzése céljából – a reális önmegismerés elhárítására törekszik. Ez történhet kompenzáció, a stigma eltüntetésének, vagy átértékelésének formájában is. A stigma hatása tehát kétirányú. Egyrészt a környezet felé felszólító jellegű, mely sajátos magatartást vált ki, másrészt a személy felé énkép-alakító, mely az énképre nem közvetlenül, hanem a szociális tükör által hat (Pálhegyi 1998; Szekeres 2008).

Léteznek erősebb és gyengébb címkék. Gondolkodásunk sajátossága azonban az, hogy a valakit vagy valamit leíró több jellemző közül a legerősebbet őrizzük meg, vesszük alapul.

A megjelöltség az előítéletes magatartáshoz tehát a címkézésen keresztül kapcsolódik (Kálmán–Könczei, 2002). Allport (1977) szerint az előzetes ítéletek akkor válnak előítéletekké, ha az új ismeretek nem tudnak változtatni rajta. A hangsúly tehát ez által a hamis ismereti tartalomra helyeződik. Kialakulásában öt fokozat különíthető egymástól: szóbeli előítéletesség, elkerülés, hátrányos megkülönböztetés, testi erőszak alkalmazása, valamint üldözés, kiirtás (Csepeli, 2001). Az előítélet tehát nem mindig vezet cselekvéshez, de annak elfojtott volta sem hagyható figyelmen kívül. Léptenyomon tapasztalhatjuk, hogy társadalmunk a mai napig „gyengén szocializált” a fogyatékosoknak, mint másoknak az elfogadására (Kálmán–Könczei, 2002).

Gerő–Csanádi–Ladányi (1996) egykori kiségitő iskolásokra fókuszáló nyomonkövetéses vizsgálata a szegregált iskoláztatás életútra gyakorolt hatásának objektív oldala mellett a szubjektív hátrányokra is fókuszált. Az interjúalanyok nagy többsége tett említést az iskolás évek alatt elszenvedett, valamiféle súlyos megaláztatásról. Csúfolták, kiközösítették őket, így érthető, hogy a „kiségitős” múltat a későbbiekben igyekeztek eltörölni, elrejteni. Sokszor a munkatársak vagy a házastársak sem tudtak a korábbi tanulmányok helyszínéről. Mindezek azt támasztják alá, hogy a kiségitő iskola olyan megbélyegzést, megaláztatást jelentett számukra, amit rosszul éltek meg, s igyekeztek a további sérelmek elkerülése érdekében semmissé tenni.

Az életút egyes kiemelt állomásainak nehézségei, problématerületei kapcsán felmerül a kérdés, hogy mi az, ami mindazok ellenére segít előre menni, azokon túljutva felállni? Fontosnak tartom, hogy néhány gondolat erejéig említést tegyek a reziliencia fogalmáról, hiszen felhívja a figyelmet a rizikótényezők mellett az erőforrások szerepére, valamint a megküzdésnek a stratégiáira is.

7. A nehézségekkel való sikeres megküzdés képességének alakulása az életút során

Az egyéni életút egyenes vonalú előrehaladását számos veszélyeztető tényező hátráltathatja. Ezek forrásai lehetnek például a családi körülmények, a szocioökonómiai háttér, a bántalmazás, de különféle poszttraumás helyzetek is (Demeter–Kiss, 2013; Kiss és mtsai, 2015; Oláh, 2004).

Az egyént érő hatások azonban teljesen mások lehetnek eltérő feltételek között. Minél több a rizikótényező – a genetikaiakat is beleértve – annál nehezebbé válik a megküzdés, annál kevésbé sikeres az adaptáció. Halmozódás esetén jelentősen megnő a negatív fejlődési kimenet valószínűsége, súlyosabb következményekkel lehet számolni (Danis–Kalmár, 2011 idézi Solymosi, 2017).

A pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményei alapján látható, hogy a frusztrációs helyzetekkel való megküzdés során az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz. Tehát a coping (megküzdési képesség) az egyén azon külső és belső erőinek a mozgósítását jelenti, mely különböző szinteken (kognitív, emocionális, magatartási) irányul egy felmerülő probléma kezelésére (Lazarus–Folkman, 1984 idézi Pikó–Hamvai, 2012; Szabóné 2019).

A coping-technikák egyik nagy csoportját a problémaközpontú, a környezeti kihívások kezelésére irányuló módszerek adják. Az egyén a speciális problémára vagy helyzetre összpontosít, hogy a jövőben képes legyen azt elkerülni, vagy megváltoztatni. Kifelé és befelé egyaránt irányulhat, a lehetséges alternatívák, illetve az önmagában való változtatás mérlegelése által. Fogyatékossgal élő személy esetén a frusztrációs helyzet elkerülése – kognitív sérülés esetén az elkerülés lehetséges módjainak kiválasztása – is nehézségekbe ütközhet. A másik nagy csoportot az érzelemközpontú, azaz a jelentőség és jelentés változtató módszerek adják. Ha a helyzet eseményei befolyásolhatatlanok – ezáltal az egyén számára megváltoztathatatlanok – a különböző viselkedési (testmozgás), kognitív (a probléma félretétele), rágódó, elterelő (kellemes tevékenységbe menekülés), negatív elkerülő stratégiák (potenciálisan veszélyes tevékenységek keresése) bizonyulhatnak a megoldás szempontjából „hatékonyak”. A társas támogatás keresése, azaz a szociális coping a kevert eljárások közé tartozik. A fogyatékossg ténye, súlyossága azonban meghatározza a megküzdési stratégiák repertoárját is. Értelmi sérülésnél például az érzelemközpontú kognitív stratégiák, érzékszervi vagy mozgássérüléssel élő emberek esetén a viselkedéses vagy elterelő stratégiák alkalmazása válhat nehezítetté (Pikó, 2002; Radványi, 2007).

A megküzdés sikerét számos protektív (védő) faktor is elősegítheti, melyek esélyt adnak a rizikótényezők negatív hatásainak elkerülésére, ellensúlyozására. Ilyen lehet a támogató család, az érzelmi kiegyensúlyozottság, és minden olyan tényező, mely a korai gyermekkorban növeli a biztonságos kötődés, a jó szülő-gyerek kapcsolat valószínűségét. Védőhatású az alacsony konfliktusszint, az egyértelmű keretek, a kontroll lehetősége, a kiszámíthatóság, az elismertség és a biztonság is. Emellett maguk a rizikótényezők is válhatnak védő hatásúvá azáltal, hogy stresszhelyzetben megtanítják a megküzdést. A kihívásokkal való megbirkózás – még a sikertelen is – hatékonyabb belső modelleket eredményezhet, mely hozzájárulhat a későbbi hasonló helyzetek nehézségeinek leküzdéséhez. A rizikótényezők védőfaktorrá válása megvalósulhat egyfajta immunitáson keresztül is (Solymosi, 2017).

Tehát a lélektani rugalmasság, a reziliencia „olyan rugalmas alkalmazkodóképességet jelöl, melynek segítségével az egyén képes a veszélyeztető, hátráltató körülmények, nehézségek ellenére is boldogulni, ahhoz adaptálódva sikeresnek lenni” (Homoki–Czinder, 2015:61). Az a tulajdonságegyüttes, mely támogatja a jóllétet, valamint véd a kockázati tényezők káros hatásaival szemben. Nem szünteti meg a stresszt, nem tünteti el a nehézségeket, inkább erőt ad a boldoguláshoz. A reziliens ember tehát képes szembenézni a problémákkal, valamint korábbi tapasztalatait konstruktívan felhasználni (Masten 2009 idézi Solymosi, 2017).

Attól függően, hogy az egyén hol tart életútja, fejlődési folyamata során, az adverzításra is másképpen válaszol. Ez lehet egy negatív magatartásbeli változás, de lehet érési esély is. Míg a személyiségfejlődés kezdeti szakaszában az egyéni sajátosságok és a hozott viselkedésminták szerepe dominál, addig a kamaszkor táján már az interperszonális kapcsolatok a meghatározóbbak, ami alátámasztja, hogy a reziliencia egy változó, dinamikus jellemző (Berszán, 2015).

Az életút alakulásban szerepet játszó, a nem minden nézőpontból standard életutak megértéséhez hozzájáruló tényezők kiemelése, tárgyalása után, az élettörténetek kutatásban való felhasználhatóságával, kutatási módszerem elméleti beágyazásával folytatatom az elméleti áttekintést.

8. Az élettörténeti narratívák

8.1. Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer

A kvalitatív vizsgálati módszerek tudományos elismertsége az elmúlt időszakban sok változáson ment keresztül. A kutatómódszertanban elfoglalt jelenlegi helyének megértését a korábbi, kvantitatív paradigmával való összevetés kapcsán kialakult nézeteltérések, útkeresések megismerése segíti. Ez az az út, mely során az alá-fölé rendeltségi viszonyokból mellérendelő, egymást kiegészítő kapcsolat alakult ki. A természettudományokban gyökerező pozitivizmus az objektíven megfigyelhető tények vizsgálatát hirdette, és a módszertani repertoárját Comte a társadalomtudományokban is használatos, egyetemes módszertanná emelte. E szemlélettel összhangban egyre inkább előtérbe kerültek a nagy mennyiségű statisztikai adatok feldolgozását, a nagy populációra kiterjedő adatfelvételeket felhasználó eljárások, melynek fő irányvonalául az a feltételezés szolgált, hogy az emberi viselkedés is jól mérhető, általánosítható, az ok-okozati helyzetek tanulmányozása kapcsán (Falus, 2004a; Sántha, 2006).

A pozitivistá gondolkodással ellentétes nézeteket valló kutatók leginkább a hermeneutikai, fenomenológiai szemléletmódot felhasználva az emberi tevékenység társadalmi és történelmi kontextusban való értelmezésének, megértésének kiemelt szerepét hangsúlyozták. A humán valóság külső megfigyelő általi pontos leírhatóságának tagadása, valamint a kontextusfüggő értelmezés, és a minél többoldalúbb feltárás vált a 20. sz. közepén előretörő kvalitatív kutatási paradigma központi gondolatává. „A vizsgálat pontos, rendszerezett felépítésével, az elméletek és módszertani szabályok következetes alkalmazásával, az eredmények relevanciájával a kvalitatív elemzések is igazolják létjogosultságukat.” (Sántha, 2006:20). Olyan kérdésekre és oly módon is válaszok születhetnek, amire és ahogyan a hagyományos metodológia alkalmazásával nem nyílt lehetőség (Kvale, 2005; Szokolszky, 2004).

Fontos kiemelni a két módszerhez kapcsolódó kutatói szerepek különbözőségét is. Míg a kvantitatív kutatásban a kutató inkább kívülállóként van jelen, addig a kvalitatív kutatásban a kutató szubjektuma és a kutatása tárgya között kölcsönös viszony áll fenn. Itt a kutató egyszerre külső szemlélő, és a másik személlyel beleélő kapcsolatban létező. A kvalitatív módszer tehát a szereplők által megkonstruált szituációt elemzi, és sokkal inkább azt próbálja megragadni, ahogy az emberek a világot értelmezik (Maykut, 1994 idézi Gyuró, 2017).

A jelentésalkotás tehát együttes munka eredménye, mely nem csupán beleélő, hanem reflektív kutatói gondolkodást is igényel (Polányi, 1959 idézi Gyuró, 2017).

A kvalitatív módszerek a társadalomtudományok számos területén vívtak ki népszerűséget maguknak. Szokolszky (2004) úgy fogalmaz, hogy tulajdonképpen nem kvalitatív módszerekről, hanem kvalitatív keretnek megfelelően alkalmazott módszerekről beszélhetünk, melynek értelmében a fő módszerek különböző eljárásokat összesítő módszercsoportok. Ilyen a megfigyelés, a szöveg- és beszélgetéselemzés, az esettanulmány, de az interjú is.

A társalgás az emberi interakció alapja, melynek számos formája létezik. Az interjú – mely egyfajta hivatalos társalgás – a hétköznapi élet beszélgetésein alapul, de túlmegy a mindennapi élet eszmecseréin, hiszen célja az ellenőrzött tudáshoz való hozzáférés. Ennek érdekében nem egyenrangú felek beszélgetéséről van szó, hiszen a kérdező határozza meg és irányítja a szituációt. A kutatás menetét a progresszív fókuszálás jellemzi. Ennek során a kutatási probléma meghatározása fokozatos fejlődésen megy keresztül, mely során belső struktúrája világosabbá, fókusza pedig letisztultabbá válik. A kutatási folyamatot ismétlődő szakaszok jellemzik. Az elmélet orientálja az adatgyűjtést, az adatgyűjtés során végzett elemzés pedig az elméleti fogalmi keretet. A kutatási eredmények akkor válnak jelentőssé, ha azok egy tágabb problémakörbe és elméleti kontextusba illeszkednek. A kvalitatív interjú eltér a kérdőíves kérdezés módszerétől. Míg az utóbbiban a kérdések szigorúan strukturáltak, addig a kvalitatív interjú sokkal inkább strukturálatlan, melyben a kérdező ugyan tudja előre, mit szeretne megtudni, de a kérdések pontos megfogalmazása és a kérdések sorrendje sem egységes (Babbie, 2003; Kvale, 2005; Szokolszky, 2004).

Tartalmi szempontból az interjúk bármilyen témára irányulhatnak. A mélyinterjú a személyiség intimszférájára, identitásának kérdéseire irányul. A narratív interjú témáját a megkérdezett személyével, életével kapcsolatos élmények, események elbeszélése adja. A mélyinterjú és a narratív interjú elhatárolása nem egyértelmű, hiszen például az élettörténeti interjú narratív és mélyinterjú is egyben. Mindkettőben keletkezhetnek szándék nélküli terápiás hatások, emellett pedig a kvalitatív kutatóinterjú egy ritka és gazdag tapasztalat lehet az interjú alanyának számára is. Nem mindennapos dolog, hogy öt egy másik személy huzamosabb időn keresztül személyes tapasztalatairól és nézeteiről kérdezi (Szokolszky, 2004). Az általam vizsgált célcsoport esetében ez hatványozottabban helytálló kijelentésnek bizonyul.

8.2. Az élettörténeti kutatások felhasználásának interdiszciplináris jellege

Az egyéni élettörténet ívét, vagy annak egy-egy fókuszált területét feltáró kutatások módszertana mára már rendkívül gazdag, annak kezdeti alkalmazása azonban egészen a huszadik század elejéig nyúlik vissza.

A szociológia már az 1920-as években is alkalmazta a biográfia módszerét – a személyes jellegű dokumentumok tudományos igényű felhasználását – naplók és levelezések segítségével vizsgálták a kollektív folyamatok és a személyiség alakulása közötti összefüggéseket. Elemzésükön keresztül pedig kísérletet tettek a társadalmi jelenségek, változások értelmezésére. Annak ellenére, hogy a ma már klasszikusnak számító Thomas és Znaniecki szerzőpáros módszere még nem vált általánosan elismertté a tudományterülethez tartozó kortárs elméletalkotók körében, különféle alkalmazási formái azonban már fellelhetők a chicagói iskola kutatóinál a kriminológia és a deviancia vizsgálatának tanulmányozásában (Atkinson, 1998, Denzin, 1989 idézi Bögre 2003).

A történészek szintén ebben az időszakban kezdtek az elbeszélte történelemre, mint lehetséges vizsgálódási módszerre tekinteni. Az oral history az egyén nézőpontjára fókuszál, abból igyekszik feltárni a történelem azon részleteit, melyekről nem rendelkezik megfelelő tudással (Assmann, 1999). Bár az oral historyt már korábban is alkalmazták, az 1940-es évektől kapcsolódott össze az interjúkészítéssel. Az amerikai városszociológia alapintézménye – a chicago-i iskola – például különös figyelmet szentelt a város szociális problémáinak feltárásakor az résztvevő megfigyelés és interjúkészítés mellett, az adatközlők élettörténeteire (life story) is. Az oral-history már kialakulásának kezdetén magában rejtette az interdiszciplinaritást, hiszen a kutatók nem csak a történeti-forrás kiegészítésére, hanem a személyiség megjelenítésére is törekedtek. Céljuk az oral history és a life story (autobiográfia) együttes vizsgálata volt, annak ellenére, hogy e két terület a szociálintropológiában, a szociológiában de a történettudományban is elkülönül egymástól (Vértesi, 2004).

Wittgenstein 1958-ban megjelenő műve újabb fontos mérföldkövet jelentett mind a kvalitatív kutatások, mind az élettörténeti elbeszélés tudományos igényű felhasználásának történetében. *Filozófiai vizsgálódások* című írásában kifejti, hogy a nyelv nem csupán leíró funkcióval rendelkezik, tehát nem csupán tényeket közöl, hanem a szavak jelentése a kontextusnak megfelelően változhat. Egy-egy fogalom használata koronként, kultúránként is más-más értelmezési keretben tűnhet fel (Gyuró, 2017).

A kutatási probléma megértésének folyamatában tehát az egészt a részeken keresztül, míg a részeket az egészre való hivatkozással érhetjük el (Polanyi, 1959 idézi, Gyuró, 2017).

A huszadik század nyolcvanas éveinek fejleményei újabb fontos előrelépést jelentettek. Számos, főként társadalomtudományi módszertani vita kiindulási alapjává vált az a tény, hogy a kvalitatív módszerek, ezen belül pedig a személyes dokumentumok elemzése rendkívül háttérbe szorult a kvantitatív módszerek alkalmazásával szemben (Bögre, 2003). Tudománytörténeti fordulópontként tekinthetünk az 1978-ban, a Nemzetközi Szociológia Társaság (ISA-International Sociological Association) kiadásában megjelenő, – élettörténeteket felhasználó tanulmányokat tartalmazó – *Életrajz és társadalom, Az élettörténeti megközelítés a társadalomtudományokban* című műre. A benne szereplő tanulmányok deklarált célja az egyéni és a kollektív gyakorlat, valamint a társadalomtörténeti változások közötti kapcsolat jellemzőinek feltárása (Lányi, 1985).

A biográfia módszerének társadalomtudományi alkalmazása kapcsán idővel két lényeges dilemma is felmerült, melyek leginkább a tudományosság kritériumainak való megfelelést boncolgatták. Az egyik a személyes dokumentumokból (köztük az oral historyból) származó információk valóságosságára, míg a másik a megismert valóság minőségére irányult. Kovács (1992) úgy véli, hogy bár a történelem eseményei tényszerűen valóban nem rekonstruálhatók az elbeszélések alapján, azonban abba valamely módon beletartoznak az esemény résztvevőinek tapasztalatai, érzései, élményei is (Gyáni, 1998).

A szubjektív értelmezés beemelésével, és annak kutatást gazdagító hatásának elismerésével a makroszociológiai dimenziókban releváns problématerületek mikroszociológiai szinten való megközelítése egyfajta híddá vált a pszichológia tudományterületének vizsgálódási terepe felé is (Pataki, 2001). A „mit mond” helyett sokkal inkább a „hogyan mondja” került előtérbe, ezáltal pedig nem az elmondottak valóságtartalmára, hanem a miértekre helyeződött a hangsúly (Bögre, 2003).

Berger és Luckmann (1966 idézi Gyuró, 2017) társadalmi konstrukcionizmus elmélete szintén háttérbe szorítja a realitás közvetlen felfogásnak lehetőségét. Ennek értelmében tudásunk tulajdonképpen nem a valóság felfogása, hanem saját világunk megalkotása, melyet mindenki a saját perspektívájából alkot meg. Így a tudás nem a külső realitás leképzése, hanem az emberi gondolkodás produktuma.

A nyelv mindebben központi tényező, mely nem kizárólag a dolgok leírására, hanem sokkal inkább azok megalkotására is alkalmas.

Az élettörténeti kutatások felhasználása nem hagyhatja figyelmen kívül az emlékezettel kapcsolatos tudásanyagot sem. Az egyén nem minden eseményre képes pontosan visszaemlékezni. Az élettörténeti elbeszélés tehát ennek értelmében nem más, mint a „saját készletből” való válogatás. A válogatás egyfajta sorrendalkotással is jár. A fontos kiemelődik, a kevésbé fontos háttérbe szorul. A sorrendiség azonban egy-egy jelentős esemény hatására könnyen felborulhat, mely által új rend keletkezik. Jelentős eseményről nem csupán közvetlenül az egyén élete alakulásával, hanem szélesebb körben a társadalmi változásokkal kapcsolatban is beszélhetünk. Ennek értelmében fontos látnunk azt, hogy az élettörténet nyitott rendszer, mely bármikor változhat, módosulhat (Bögre, 2003).

A következő alfejezetben néhány gondolat erejéig egy olyan módszert szeretnék bemutatni, mely úgy gondolom jól szemlélteti az élettörténeti kutatások felhasználhatóságának interdiszciplináris jellegét, az egyes tudományterületek összefonódását.

8.2.1. A pszichobiográfia

A pszichobiográfiát a történelemtudományokkal és az egyéb tudományterületekkel összekapcsolódó pszichológiatudomány metszetében találhatjuk, mely alatt egy valamilyen szempontból (legyen az történelmi, politikai vagy művészeti) jelentős vagy érdekes személyiség életrajzát, illetve életút-rekonstrukcióját értjük. Forrásai között személyes és publikus forrásokat is találhatunk. Míg az elsők közé az írott, vagy más formában fennmaradt, az vizsgált személytől származó, vagy személyes hozzájárulásával létrejött dokumentumok tartoznak, addig az utóbbiba azok az anyagok, melyek közvetlenül vagy közvetve a vizsgált személyről szólnak. A pszichobiográfia személyiségrajzot ad, problémacentrikusan közelít, összefüggéseket, okokat és következményeket tár fel. Nem kizárólag személyközpontú, hiszen az elemzés során mindvégig szem előtt tartja azt is, hogy az egyén nem választható el az őt körülvevő politikai, történeti, gazdasági, társas környezettől.

A pszichobiográfia írása transzdiszciplináris látásmódot és szakértelmet kíván, hiszen a történettudomány és a pszichológia eszköztárát egyaránt felhasználja az elemzés és az értelmezés során. Célja pedig az, hogy a rekonstruált történet mindkét tudományterület szempontjából hiteles és érvényes legyen. „Háromdimenziós” képet igyekeznek rajzolni a személyről, valamint arról a társas-társadalmi kontextusról melyben élt. Az egyedi emberen kívül azonban az általános emberi természet megismerése is cél, hiszen az élettörténetek és azok elemzése hozzájárulhat az emberi elme és személyiség működésének jobb megértéséhez is. Az életút – függetlenül annak történelmi jelentőségétől – az olvasó számára is tanulságokkal szolgálhat, önreflexióra készíteti, önismereti élményekkel gazdagíthatja.

Erik H. Erickson élettörténeti vizsgálódásai¹² rámutattak az egyén történetének történelmi és társadalmi kontextusára, annak beágyazottságára. Írásaiban a társadalmi környezet megrajzolása mellett az egyén és kora közti kölcsönhatás ábrázolása is hangsúlyossá vált. Ezáltal rávilágított arra is, hogy a történelmi kutatás nem hagyhatja figyelmen kívül az egyén motivációinak és cselekedeteinek kutatását sem. Identitás elmélete új szempontokkal járult hozzá mind a személyiséglélektan, mind az élettörténeti kutatások fejlődéséhez (Bálint, 2014).

8.3. Az elbeszélés és az identitás alakulásának kapcsolata

Erikson pszichoszociális fejlődésemélete az egyén egész életén át tartó fejlődőképességét hangsúlyozza. Központi fogalma az én-identitás, mely a társas világgal való kölcsönhatás útján alakul, ezáltal állandóan változik (Carver–Scheier, 1998).

A serdülőkor életciklusa akkor zárul megszilárdult identitásérzéssel, ha az énfogalom több vonatkozásban is kialakul. Ez az jelenti, hogy egyrészt ötvözni kell a korábbi szakaszok énfogalmait, másrészt összhangba kell hozni mindezt a mások által az egyénről alkotott elképzelésekkel (Carver–Scheier, 1998). „Az identitás tehát biztosítja személyiségünk egységét és állandóságát; ennek révén lépünk be a társadalom különböző élettereibe, s válunk a többi ember számára önmagunkkal azonosíthatóvá” (Szabó, 1998:25).

¹² Lutherről (1958) és Ghandiról (1969) szóló monográfiája a pszichobiográfia műfajának, modern, tudományos pszichológián belüli legalizálásához járult hozzá, saját korában kevés sikerrel és követővel (Bálint, 2014).

McAdams (2001) gondolatai szerint az identitás nem más, mint az élettörténet, melyet az egyén a serdülőkor táján kezd – tudatosan vagy tudattalanul – kialakítani. Az identitás elsődleges funkciójaként – a történetekhez hasonlóan – az integrációt, a részek összeillesztését tekinti. Ezen alapfeltevésből kiindulva hívta életre az identitás élettörténeti modelljét, melynek kiindulópontja a szelf és az élettörténet komplexitásának analógiája. A modell négy fő komponens (nukleáris epizódok, imágók, ideológiai háttér, generativitás forгатókönyv), valamint két másodlagos változó (tematikus szálak és narratív komplexitás) köré szerveződik. A tematikus szálak olyan visszatérő tartalmi egységek a történetekben, melyek két domináns tartalomosztály köré csoportosulnak: intimitás és hatalom. A narratív komplexitás, a történet szöveg struktúrájának, annak egyszerűbb vagy összetettebb elemzésén keresztül, az egyén énfeljelettségi állapotát tükrözi. Az ideológiai készlet az elbeszélő által közvetített értékekről tanúskodik. Az imágók (vagy szereplők), az élettörténet során megjelenő szerepek azonosítását jelölik. A nukleusz epizód, a kiemelt élettörténeti eseményekre fókuszál. A generativitás forгатókönyve pedig egy olyan képzet, amely kinyilvánítja, hogy az egyén mit várhat el, mit remélhet a jövőbeli élettől, milyen életteljesítményre „számíthat”. McAdams gondolatai a komponensek figyelembevételével empirikus alátámasztást nyertek, megerősítve ezzel a szelf és az élettörténet komplexitásának, valamint domináns motivációjának azonosságát. Az identitás élettörténeti modellje a komponensek dominanciájára, ezáltal részletesebb elemzésére azonban nem tér ki (McAdams, 2001; Pólya, 2003).

Mindezek értelmében az identitásra nem lehet statikus, merev „egységként” tekinteni. Ricoeur (1991) a személyes identitás két aspektusát különíti el: az „ugyanazság” a külsődleges jegyeken alapul, s nyelvi eszközökkel kifejezhető, míg az „önmagaságunk” ezzel szemben belső érzetektől keletkezik, nyelvileg nem megragadható, csak a másik számára éreztethető. Az éreztetés azt jelenti, hogy a másik felépíti az Ént a Másik helyében. Tengelyi e két fogalmat összekapcsolva így fogalmaz: „...önmagunk maradhatunk anélkül is, hogy ugyanazok maradjunk...” (Tengelyi, 1998:17). Tehát nem kinézetünk, meggyőződésünk, jellemünk változatlansága teszi, hogy életünk során önmagunk maradunk, hanem sokkal inkább az, hogy a változások egyetlen egységes élettörténet keretében ábrázolhatók (Tengelyi, 1998).

Az élettörténeti elbeszélés motorja a koherenciára való törekvés, megalkotása pedig nyelvi és narratív készségeket is feltételez. A kommunikációs képesség az identitás-fejlődés szempontjából is kiemelt jelentőségű. Nem megfelelően fejlett kommunikációs képességgel az egyén nehezen tudja megfogalmazni szükségleteit, elképzeléseit, valamint személyisége bemutatása is nehézségekbe ütközhet általa (Pólya, 2003; Török, 2010).

Bár az egységes énkép bemutatása a narratív identításban elemi dolognak tűnhet, az egy ideológia vagy eseménysor mentén megvalósuló életút azonban rendkívül ritka. Előfordul, hogy az identitás egyes összetevői más-más fejlődési utat járnak be, ezáltal disszonanciába kerülnek egymással, de bekövetkezhetnek nagy irányváltások is az életút során (Boga, 2013).

Tengelyi (1998) sorseseeményként definiálja azokat az élettörténet során bekövetkező fordulópontokat, melyek kapcsán az egyén identitása új „kihívásokkal” szembesül. A pszichológia a jelentős életesemény fogalmát használja ennek kifejezésére (Pataki, 2001). A sorseseemény hatására az élmény értelmezésén keresztül az „önazonosság, mint az élettörténet foglalatja meghasad és felnyílik” (Tengelyi, 1998:43). A sorseseemény által egy új élettörténet veszi kezdetét. Az, hogy egy esemény mitől válik jelentőssé, azaz sorseseeménnyé, az az átélő egyén szubjektív ítéletén múlik, és gyakran csak a visszatekintés során nyeri el említett funkcióját (Pataki, 2001).

Az élettörténeti narratívák egyfajta fejlődési ívvel is jellemezhetők. Alapszinten ez háromféle narratív alakzat elkülönítését teszi lehetővé. A stabilitás-narratívumban az egyén az események összekapcsolódása során az értékelő, pozíció szempontjából változatlan helyzetben marad. Az élmények összekapcsolása történhet azonban úgy is, hogy az a stabilitás helyett emelkedő (progresszív) vagy hanyatló (regresszív) alakzatot eredményez. Mindezek további, összetettebb változatok kiindulópontjaként szolgálhatnak (Gergen–Gergen, 2001). Az élettörténeti foratókönyvek fent leírt íve leginkább az epizódszerű mikroelbeszélések egymásutánosságából azonosítható, melyek nagy gyakran sematizálódnak. Ilyen gyakran visszatérő epizódséma lehet például a „boldog gyerekkor”, az alapvető antropológiai helyzetek (szülés, magányosság stb.) személyes élménye, a szakmai siker, vagy egy személyes konfliktus is. Kontextusában igen eltérő történeteknél is találkozhatunk tartalmilag megegyező mikroelbeszélésekkel (Pataki, 2001).

8.3.1. A tanulásban akadályozott személyek identitásának néhány jellemzője

Számos tanulmány alátámasztja, hogy míg az enyhén értelmi fogyatékos személyek intelligenciája és foglalkozásbeli sikeressége között nincs számottevő kapcsolat, addig a szociális készségekre vonatkozó jellemzők az életút alakulás – az abban elért sikerek és kudarcok – szempontjából igencsak meghatározóak. Levy-Shiff–Kedem–Sevillia (1990) szerint a fogyatékos serdülők sajátos identitásprofilot mutatnak, mely jelzi az ő hiányos képességeiken keresztüli tapasztalásaikat is. A kutatásukba bevont fogyatékos fiatalok több területen is diffúz identitást mutattak, kifejezték érzéseiket életük „ürességével”, jelentéktelenségével kapcsolatban. Zetlin–Turner (1985) a fogyatékos fiatalok identitásalakulásának két fontos jellemzőjére mutat rá, melyek az elvárás-teljesítmény, és az elfogadás-elutasítás diszkrepanciája. Az általuk megkérdezettek az iskolai tanulmányi útjuk során egyre erősebben érzékelték hiányosságaikat, a családtagok, a kortársak felől érkező elutasítást. „Másságuk” nem csupán az elvárt teljesítmények különbözőségeinek megtapasztalása során, hanem a más intézménytípusban való tanulás miatt is egyre nyilvánvalóbbá vált (Szekeres, 2008).

Az identitás alakulására közvetett módon az intézményi keretek is hatással vannak. Az énkép működése nem vizsgálható a szociális összehasonlításban szerepet játszó referenciakeret figyelembevétel nélkül, mely az egyén számára egyfajta tükröt tart. A „Nagy Hal Kis Tó” effektus rámutat arra, hogy azonos objektív tulajdonságok és teljesítmények is vezethetnek eltérő énképhez. Így pl. az iskolai szituációban egy tanuló attól függően is teljesen eltérően értékelheti magát, hogy épp hasonló, vagy jobb képességű társakkal hasonlítja össze saját eredményeit. Míg az első eset inkább pozitívabb, a második negatívabb énképet eredményezhet, és feltételezhető – az énkép sokösszetevős modelljének értelmében – hogy hatása a tanulási szituáción kívül az élet egyéb területén is érezhető lesz (Marsh, 1987 idézi Szenczi, 2008).

Látható tehát, hogy a tanulásban akadályozott fiatalok identitásalakulása nem csupán egyfajta lemaradással jellemezhető, hanem egy sokkal komplexebb képbe helyezve, széleskörűbben vizsgálódva válik igazán értelmezhetővé. Ebben a képben fontos szerepe van a fiatal nevelő családnak, a szülőknek is, akik sokszor a legnagyobb jószándékuk ellenére is nagyon bizonytalanok abban, hogy hogyan készítsék fel őt megfelelően a felnőtt életre, miképpen ösztönézzék a függetlenséget, az önirányítást, a felelősséget (Szekeres, 2008).

9. Hazai kutatási előzmények: Értelmi fogyatékossgal élő személyekkel folytatott élettörténeti munka

A fogyatékos személyek megkérdezése, valamint a fogyatékos személyek érdekében végzett munka – mely a hagyományos kutatási paradigmához sorolható – a magyar gyógypedagógiai vizsgálatok tradíciójának köszönhetően, a fogyatékosügyi kutatásoknak már évtizedek óta szerves részét képviselik. Az elmúlt évtizedek paradigmaváltása azonban ráirányította a figyelmet a fogyatékos személyek kutatásokba való bevonására, az azokban való aktív részvételükre is. Az inkluzív kutatások (Walmsley, 2001) ernyőfogalma alá sorolt parcitatív és emancipatív kutatások vezérlő elve az, hogy mindenkinek – így a fogyatékos személyeknek is – joguk van beleszólni az életükre vonatkozó vizsgálódásokba. Egy inkluzív kutatás keretében, a parcitatív kutatótársak részvétele hozzájárulhat a vizsgált kérdések relevanciájához, és ahhoz, hogy az eredmények ne csak az akadémiai közeg számára nyújtsanak fontos adatokat. A fogyatékossgtudomány diszciplínájához köthető kritikai társadalomtudományi irányzat a fogyatékossgra, annak társadalmi és kulturális meghatározottságának figyelembevételével tekint (Goodley, 2011). A legújabb irányzatok mindemellett még inkább előtérbe helyezik az egyéni élethelyzetek, narratívák megjelenítését, melyek a fogyatékossgal járó, mindennapi tapasztalásokból származó élményeknek is hangot adnak (Könczei–Hernádi, 2011; Marton–Könczei, 2009; Sándor, 2018; Wade, 2009).

Az értelmi fogyatékossgal élők csoportjának rendkívül heterogén volta – és a kognitív funkciók sérülése – miatt, az ő élettörténeti elbeszéléseik felé – más fogyatékossgai csoportokkal szemben – kezdetektől jóval kisebb figyelem irányult. Az 1990-es évektől kezdve azonban egyfajta nagyobb fokú kutatói motivációnak lehetünk tanúi az értelmi fogyatékossgal élő személyek csoportjához adaptált technikák megtalálásában, ehhez kapcsolódóan pedig a velük való egyéni és csoportos interjúk felvételében. Néhány kutató (Plummer, 1988; Thompson, 1988) tehát már az értelmi fogyatékossg területén való vizsgálódás során is felhasználta, és alkalmazta az élettörténet módszertanát, ám mivel ez csak egy közelmúltbeli fejlemény, ennek tudományos irodalma még viszonylag ritka. Az eredmények azt közvetíthetik, hogy az értelmi fogyatékos személyek is képesek megfogalmazni és tükrözni tapasztalataikat, valamint a megértés és a részvétel akadályainak leküzdése által, az ő élettörténeteik – egy új oldal bevonásán keresztül – hozzájárulhatnak az értelmi fogyatékossg történetéhez, valamint annak jobb megértéséhez is (Atkinson–Walmsley, 2010).

Az életrajzi munka tehát egy lehetséges eszköz lehet az „elveszett hangok” megtalálásában, és azok mások számára hallhatóvá tételében. Az értelmi fogyatékossgal élő személyeket az érdekérvényesítő csoportok is tapasztalataik megosztására ösztönözték. A mozgalmak által életre hívott jelentős fejlemények azonban a fogyatékossgal élő személyek életében szerepet játszó, más potenciális szereplők hangjának kissé háttérbe szorulását eredményezték. Mérföldkőnek számít Atkinson és Williams (1990) *Ismerj meg amilyen vagyok* című, az Egyesült Királyság területéről származó írásokat gyűjtő antológiája, melyben a megkérdezettek értelmi fogyatékossguk szempontjából is kifejezésre juttathatták személyes és társadalmi identitásukat (Atkinson, 1998; Atkinson–Walmsley, 2010).

Atkinson (1998) véleménye szerint az önéletrajz két szinten működik. Egyrészt információval szolgál az egyénről, az ő tapasztalatairól, így történeteinek egyfajta kifelé irányuló manifesztációját adja. Másik oldalról egy társadalmi szintje is azonosítható, hiszen a történetmesélésen keresztül egyfajta lenyomat képződik a múltban, mely hozzájárul az értelmi fogyatékossg történeti aspektusainak feltárásához is. A módszertani leírások során kiemelendő az élettörténet feltárását segítő személy szerepe is, aki nemcsak a bizalmi kapcsolat megteremtése, hanem a folyamat és az eredmény szempontjából is fontos. A segítő személy nemcsak pusztán interjúkészítő, hanem facilitátor és gyakran „írnok” is egyben. Fontos résztvevője a történetmesélés aktusának, de szerepe megkívánja a „háttérben maradást” azáltal, hogy nem veszi át az irányítást, tehát hagyja, hogy a történet birtokosa maga a kérdezett személy maradhasson (Atkinson, 1998; Atkinson–Walmsley, 2010).

Az élettörténeti narratívák fókuszja fogyatékos személyek esetén is rendkívül sokféle lehet, beszélhetünk az életutat bemutató biográfiai, az életút eseményeit meghatározott szempontok szerint feldolgozó és kiemelő tematikusan fókuszált biográfiai, valamint valamely életszakaszt vagy történetet kiemelő narratív interjúról is (Falus, 2004b).

A továbbiakban néhány olyan hazai kutatást szeretnék bemutatni, melyben értelmi fogyatékos személyeket kérdeztek életük különböző területeivel kapcsolatban. A hazai és a külföldi diagnosztizálási gyakorlat és ellátórendszer különbözőségei, valamint a dolgozatban tárgyalt jelenségek megértésének társadalmi – gazdaság kontextusfüggősége miatt jelen esetben a fókusz kizárólag a hazai kutatási előzmények bemutatására kerül.

A témában folytatott tudományos vizsgálódások közül kiemelendő Csurgó–Rác (2009) gyermekvédelmi gondozási háttérrel rendelkező, többségében értelmi fogyatékossgal élő fiatal felnőtt helyzetét feltáró kutatása, melyben a nagyobb mintán történt kérdőíves felmérést tíz, 18-24 év közötti fiatallal készült, élettörténetet feltáró mélyinterjú is kiegészítette. A 120 fős vizsgálati mintába került értelmi fogyatékossgal élő fiatalok 64%-a enyhén értelmi fogyatékos volt. Az eredmények alapján kirajzolódott, hogy a fogyatékos fiatalok – élethelyzetük gyakori váltakozása miatt – a szükséges fejlesztési szolgáltatásokat csak ad hoc jelleggel tudták igénybe venni, mely további jelentős hátrányokhoz (iskolai eredménytelenség, motiválatlanság) vezetett. Életpályájuk során nagyon gyakran találkoztak előítéletekkel, diszkriminációval, mely a roma származású fogyatékos fiatalok esetén hatványozottan igaznak tűnt. Az eredmények tükrözték azt is, hogy a gyermekvédelmi rendszernek hiányoznak az eszközei a fogyatékos fiatalok speciális igényeinek kezelésére. A társadalmi integrációs lehetőségek szempontjából további megjelölt problémaként jelentkezett, hogy az elsajátítható szakmák nem jelentenek biztos elhelyezkedési lehetőséget a munkaerő-piacon. A kutatók véleménye szerint a rendszerből kikerülve, stabil háttér hiányában, a már felnőtt személy az említett oki háttér miatt, jóval nagyobb eséllyel válik devianciák áldozatává.

Katona (2012) egy széleskörű kvalitatív kutatás keretében felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútját vizsgálta, melyben kiemelten koncentrált az értelmi fogyatékos emberek ellátását biztosító intézményrendszer működésbeli sajátosságaira. Az eredmények összesen 21 értelmi fogyatékos személy életútjának részletes leírásából, majd annak tartalomelemzéséből származnak. A vizsgált intézmények többsége – ott is, ahol célkitűzésként megjelenik az integráció – erősen zárt, kevés számú kapcsolatot ápol a többségi társadalommal, vagy hasonló profilú intézményekkel. A szélesebb körű társadalmi integrációt hátráltatja az intézményen belüli munkavégzés kizárólagos lehetősége is. A családtagok intézménnyel szemben megfogalmazott legfontosabb elvárásai a biztonság, a közösség, az elfoglaltság biztosítása, melynek a vizsgált intézmények megfeleltek. A fogyatékos személyek oldaláról viszont több esetben is megfogalmazódott az önálló élet igénye. Az intézményi hierarchikusan szabályozott rend, a rutinszerűvé váló tevékenységek által kialakuló sajátos norma- és értékvilág, kevésbé kedvez a változatos tevékenységeknek, az egyéni igényeknek, a társadalmi integrációnak. A kutatók több ízben találkoztak a lakók zárt világhoz való szocializációjával, gyakran hospitalizációjával is.

Felszínre került az is, hogy az intézménybe kerülés néhány kevésbé súlyos fogyatékos személy esetén egyfajta kényszerhelyzet eredményének tekinthető. Az interjúk alapján kirajzolódó életutakban olyan kulcsemberek azonosítása is megtörtént, akik jelentős szerepet játszottak a fogyatékos személyek életútjának alakulásában, hiszen a kapcsolati háló fontos tényező az életben való boldogulás szempontjából is (Albert–Dávid, 2001; Katona, 2012).

Míg az intézetben élő, vagy valamilyen szociális ellátásban részesülő, nyilvántartásban szereplő értelmi fogyatékos személyek kutatási célzattal való megkeresését különféle adatbázisok segítik, addig az enyhén értelmi fogyatékos felnőtt személyek elérésének útja sokkal nehezebb, ezáltal pedig jóval kevesebb számú tudományosan megalapozott információval rendelkezünk életútjuk iskolarendszeren kívüli alakulásáról. Kemény (1985) egykor kisegítő iskolát végzett felnőttek társadalmi beilleszkedésének vizsgálata során szintén kitér az adatfelvétel nehezítő körülményeire, a sikeresen beilleszkedett egyének megbélyegző kisegítő múltjának felidézésével kapcsolatos ellenérzéseire. Az adatfelvevők nemegyszer találkoztak olyan személlyel, akinek sem a munkahelye, sem a házastársa nem tudott arról, hogy ő egykor kisegítőbe járt. Bánfalvy (1996) úgy fogalmaz, hogy felnőtt korban az enyhén értelmi fogyatékos személyek olyan nagy arányban és mértékben vegyülnek el az ép társadalomban, hogy jelentős részüket már nem lehet fogyatékosként fellelni. Stólar (1985) véleménye alapján az értelmi fogyatékos személyek 80%-a kerül vissza spontán módon a többségi közösségbe, akik aztán minden kapcsolatot megtagadnak iskoláskori fogyatékos múltjukkal, és semmilyen olyan adatot nem szolgáltatnak önmagukról – mivel nem is tartják magukat fogyatékosnak –, mely a fogyatékoságukkal kapcsolatos. Egy 1980-as kutatás szintén hasonló tapasztalatokról számol be, mely szerint nincsenek megbízható adatok a tovább nem tanuló kisegítő iskolát végzett személyekről, de többnyire családi segítséggel munkába állnak, majd családot alapítanak (Bánfalvy, 1996).

Az 1995 második felében Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János által elvégzett „Budapest 95” nyomonkövetéses vizsgálatának célja az elkülönített gyógypedagógiai oktatás legitimációs érvrendszerének körülményeinek vizsgálata volt. A kutatás kiinduló adatbázisát az 1973/74-es tanévben elvégzett szociológiai felvétel szolgáltatta. E korábbi felvétel keretében egy teljes kisegítő iskola (Budapest, XVIII. kerület) 203 tanulójának adatai kerültek rögzítésre. Az akkori komplex vizsgálat alapján, az áttelepítés indokoltsága szerint a tanulókat négy kategóriába sorolták.

Az „áttelepítést nem kerülhette volna el” kategóriába azok a gyermekek kerültek, akiknek rajzkvóciense és tudásmérése alapján értelmi szintje valószínűleg fogyatékosnak tekinthető. A „határeset” kategóriába kerültek azok, akiknek értelmi színvonala az előbbi adatok alapján nem tűnt egyértelműen megállapíthatónak. A „mindenképpen elkerülhette volna” kategóriába kerültek azok, akiknél két intézkedés (évhalasztás, óvodai nevelés, speciális pedagógiai foglalkozás, szociális intézkedés) egyszerű kombinációja elég lett volna az áttelepítés elkerüléséhez. A „feltételesen elkerülhette volna” kategóriába pedig azok, akiknél olyan többirányú támogatásra lett volna szükség, amely az akkori társadalmi kontextusban irreális igénynek bizonyult. Az 1995-ös vizsgálat kutatási kérdéseként megfogalmazottak –, hogy az elkülönítetten folyó gyógypedagógiai nevelés hogyan befolyásolta a benne résztvevő tanulók társadalmi beilleszkedését, felnőttkori boldogulási esélyét – e négy kategória mentén kerültek megválaszolásra.

A vizsgálati alanyok megkeresésének nehezített körülményei e kutatásban is manifesztálódtak. A vizsgálatot vezető hipotézisek szerint a volt „kisegítősek” képesek voltak beilleszkedni a társadalomba, munkát találtak, családot alapítottak, de az iskolai múltjukat még ma is stigmatként élik meg, leginkább eltitkolják. További előfeltevésként fogalmazódott meg, hogy bár sikerült beilleszkedniük, munkát találniuk, iskolai és szocializációs hátrányuk miatt könnyebben váltak a nyolcvanas évek gazdasági hanyatlása miatt munkanélkülivé, kerültek a társadalom perifériájára. A kontrollcsoportot a nem kisegítő iskolába járt testvérek alkották, mely jó összehasonlítási alapot nyújtott a családi háttér egyezősége miatt. A szerzők az áttelepítés elérhetősége és a későbbi életút összefüggései alapján megállapították, hogy azok, akik az akkori megállapítás alapján elkerülhették volna a kisegítő iskolába kerülést, nagyobb eséllyel kapcsolódtak be a „normál” munkavégzésbe, ahol kvalifikált fizikai munkát, vagy szellemi munkát végeztek, mint azok, akik nem. Ők életük során sokkal gyakrabban váltak munkanélkülivé, vagy kapcsolódtak be nehezebben a munkaerőpiaci tevékenységbe, leginkább kvalifikálatlan fizikai munkavégzéssel. A nemek szerinti vizsgálódás tovább árnyalta a képet. A lányok, minden csoporton belül kisebb arányban dolgoztak, mint a fiúk. Az eltartottság (leszázalékolás, munkanélküliség) jóval nagyobb arányban jelent meg náluk, ami talán a kisegítő iskolai múlt hátrányainak kompenzálási nehézségeiből is adódhat. Jóval nagyobb arányban jelent meg náluk a bizonytalan integráltság jeleit mutató foglalkoztatási státusz, mint a fiúknál. Azoknál a lányoknál, akik a mindenképpen elkerülhették kategóriába kerültek, gyakoribb volt a nappali tagozatos továbbtanulás, mint az ugyanolyan kategóriába sorolt fiúknál.

A vizsgált tanulók csaknem háromnegyede valamilyen módon továbbtanult. Több mint egyötödük speciális iskolába járt, további egyötödük elvégezte az általános iskola esti tagozatának 7-8. osztályát, a fiatalok egynegyede pedig valamilyen szakmunkásképzőt, vagy középiskolát végzett. A testvérekkel való összehasonlítás alapján megállapítható, hogy azok a gyermekek, akik a kiegészítő iskolai áttelepítést elkerülhették volna, alig valamivel alacsonyabb iskolai végzettséget értek el, mint a nem kiegészítőbe járt testvéreik. Annak munkamegosztási pozícióra váltása, az alacsonyabb foglalkoztatási státusz, viszont már a „kiegészítő” múlt terheiről árulkodhat (Gerő – Csanádi – Ladányi, 1996). Czeizel (1979) véleménye szerint a volt kiegészítő iskolások társadalmi boldogulása nem egyértelműen azt bizonyítja, hogy iskolás korukban nem voltak értelmi fogyatékosok, hanem azt, hogy az egyénnel szemben a társadalmi elvárások az életút során előrehaladva olyan számottevően megváltoznak – azaz az iskolai követelmények sokszor jóval magasabbak, mint bizonyos munkavállalás során –, hogy az elősegíti boldogulásukat.

Az értelmi fogyatékosággal élő személyeknél, a fogyatékoság súlyosságával összefüggésben más-más tényezők nehezítik az élettörténeti visszatekintést, vagy annak szavakba öntését. Ha az enyhébb fokú kognitív érintettség nyomán, a tanulásban akadályozott, egykor eltérő tantervű iskolába/tagozatra járt tanulók önreflexió képességének gyengése, illetve az abban való jártasság hiánya nem is gördít megkerülhetetlen akadályt a hagyományos módszerekkel történő tudományos vizsgálódások elé, a célcsoport felkutatása azonban mindenképpen nehezítő tényező.

III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

1. A kutatás célja

Jelen kutatás célja a már felnőtt, egykor az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott eltérő tantervű általános iskolában/tagozaton tanuló személyek életútjának feltérképezése. Mivel a magyar gyógypedagógiai és szociológiai szakirodalomban e témához kapcsolódó empirikus vizsgálatok száma – talán elsősorban a célcsoport felkutatásának nehézségei miatt – rendkívül csekély, ezért kutatásommal szeretnék hozzájárulni a meglévő tudásanyag gazdagításához.

A kevés számú kutatás mellett még kevesebb olyan kutatással találkozhatunk, melyek fókuszában a vizsgált személyek „hangja” áll. A rendelkezésre álló adatok, információk nagyrészt inkább a tanulásban akadályozott/enyhén értelmi fogyatékos személyek életútjának egyéb szereplőitől származnak, ezáltal azok elsősorban mások nézőpontját tükrözik. További célom tehát, hogy kutatásom által az enyhén értelmi fogyatékos személyek szemszögéből is képet kaphassunk életük alakulásával, annak eseményeivel kapcsolatban, hiszen az életútjukról kirajzolódó kép, csak több szereplő oldalról bemutatva válhat teljessé.

Bízom benne, hogy kutatásom hozzájárulhat a – mai terminológia alapján – egykor sajátos nevelési igényűnek minősített személyek társadalmi integrációjának szélesebb körű vizsgálatához, olyan problématerületek feltárásához, melyek visszacsatolásul szolgálhatnak a velük foglalkozó gyakorlati szakemberek számára is.

Az életutak feltérképezésével célom tehát kettős. Egyrészt választ keresek – az elméleti rész során feltártakra alapozva – arra, hogy a vizsgált célcsoport heterogén összetételéből adódó eltérések miként manifesztálódnak az egyes életutakban, milyen mintázatok azonosíthatók, milyen hasonlóságokkal, különbözőségekkel találkozhatunk. Másrészt az életút eseményeihez kapcsolódó „objektív” adatok feltárása mellett kiemelt jelentőségűnek tartom a vizsgált személyek gondolatainak, jelentéstulajdonításának, motivációinak, érzelmeinek megismerését is.

2. A kutatást vezérlő kérdések

Az előző fejezetben vázolt kutatási célok és a szakirodalmi háttér „speciális” életút-alakulás szempontjából meghatározó területeinek vizsgálata tükrében tehát az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

K1: Milyen elbeszélésmotívumok, történetsémák azonosíthatók a múlt egyes kiemelt életszakaszaihoz kapcsolódó emlékeinek felidézése során?

K2: Miként építették be az interjúalanyok a szegregált iskolában/tagozaton eltöltött éveket egyéni élettörténetükbe? Hogyan jelenítik meg mindezt narratív identitásukban?

K3: Jelenleg hol tart az interjúalanyok élete, azaz az objektív változók mentén vizsgálódva milyen hasonlóságokkal és különbségekkel találkozhatunk az aktuális egyéni életkörülményekben?

K4: A jóllét néhány szubjektív dimenziójának bevonása által milyen képet rajzolnak elénk a megkérdezettek saját életminőségükről?

K5: Milyen személyes nézetek játszanak szerepet az interjúalanyok életének mindennapjaiban, gondolkodásuk, magatartásuk, cselekvésük irányításában?

K6: Mi jellemzi a megkérdezettek jövőorientációját, milyen jövőképpel rendelkeznek?

3. A kutatási minta bemutatása

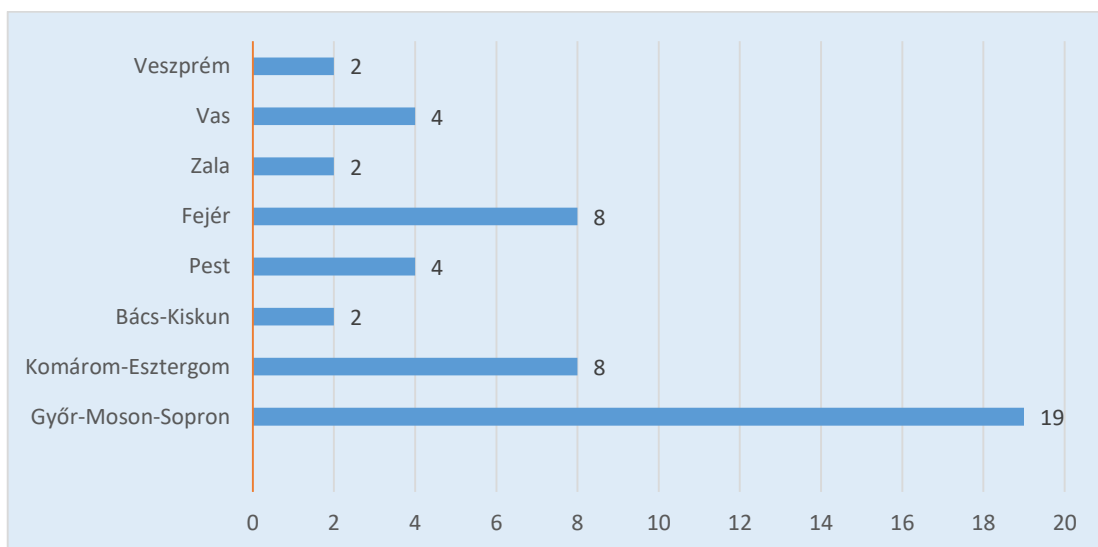
Míg kutatásom célcsoportjának elérését, a mintavételt, a köznevelésben való részvétel ideje alatt különböző adatbázisok támogatják, addig a későbbi életút során ennek híján a megkeresést számos tényező nehezíti, hátráltatja. Az ilyen esetekben a valószínűségi mintaválasztás nem, vagy nehezen megvalósítható, ami nélkül ugyan nem beszélhetünk reprezentativitásról, de egy feltáró kutatás esetében enélkül is értékes eredményekkel gazdagodhatunk.

Kutatásom során alapvetően hozzáférési lehetőség alapján történő mintavételre került sor. A mintába bevont személyek felkutatása során jelentősége volt az előzetes ismeretségnek, hiszen a legtöbb esetben csak ez tette lehetővé az interjúalanyok elérését, az interjú létrejöttét, valamint az azt megalapozó bizalmi légkör megteremtődését. Azonban ennek ellenére is előfordult, hogy jónéhány megkeresett személy teljesen elzárkózott a személyes találkozástól, ezáltal az interjútól is.

A személyes ismeretség mellett néhány esetben egy másik, szintén nem valószínűségi kiválasztási eljárást, a hólabda módszert is alkalmaztam, a felkeresett személyek újabb embereket javasoltak, azok elérhetőségének megadásával segítették a kutatás menetét (Babbie, 2003; Szokolszky, 2004). A kutatási mintám elemszámának további növelése érdekében néhány más megyében élő gyógypedagógus kollégám, illetve ismerősöm is segítette munkámat az interjúalanyokkal való kapcsolatfelvételben, valamint az interjúk megvalósulásában. Fontosnak tartom azonban kiemelni, hogy az interjúk szöveggé formálást, feldolgozását már minden esetben magam végeztem.

Az interjúalanyok megyék szerinti eloszlásbeli egyenlőtlenségei (1.ábra) tehát alapvetően a mintavételi eljárásból adódtak.

1. ábra. Az interjúalanyok megoszlása (fő) az általános iskolai tanulmányok helyszíne (megye) alapján (N=49)



Forrás: saját szerkesztés

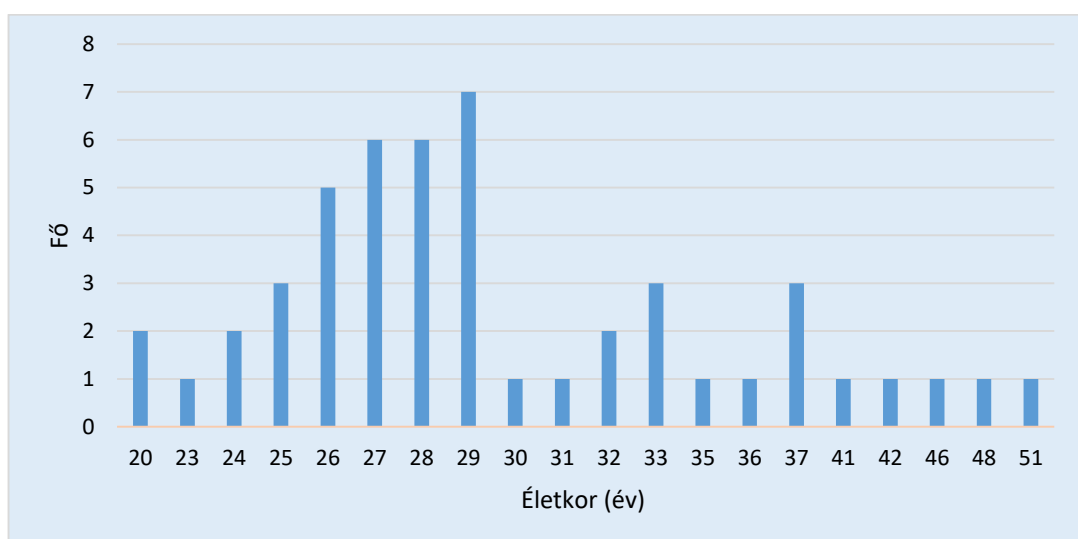
A mintába kerülés vezető kritériuma, hogy a megkérdezett egykori általános iskolai tanulmányának helyszíne az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott, eltérő tantervű általános iskola/tagozat volt.

Mivel a kutatás egyik fókuszja a társadalmi beilleszkedés vizsgálata, ezért az iskolai helyszín mellett egy második kritériumként az életbe való „kilépés”, azaz a köznevelési keretek elhagyása is megfogalmazódott. Az azóta eltelt idő a mintába való bekerülés szempontjából nem volt befolyásoló tényező. Ezen irányelvek figyelembevételével – bár több embert sikerült elérni – összesen 49 értékelhető életút-interjú született.

Néhány esetben a válaszok szűk szegmense nem tette lehetővé azok felhasználást. Az is gyakran előfordult, hogy az interjúalany az elvontabb vagy több gondolkodást igénylő kérdésre valójában gondolkodás nélkül, rövid „igen”-nel vagy „nem”-mel, illetve „nem emlékszem rá”-val válaszolt. Továbbá volt olyan interjú is, ahol a félig strukturált jellegből adódóan hagytam egészen szabadon áramlani a gondolatokat, ami néhány esetben egy-egy hosszú narratíva születését eredményezte, néhány előre megtervezett kérdés háttérbe szorulásának rovására. Úgy gondolom, hogy mindennek azonban csak hozzáadéka volt kutatási eredményem szempontjából, hiszen új aspektusok bevonását hozta magával.

Az interjúalanyok életkor szerinti megoszlását a 2. ábra szemlélteti. A résztvevők átlagéletkora 30,26 év. A legidősebb interjúalany 51, a legfiatalabb 20 éves volt. A nemek aránya kiegyenlített, a kutatásban 25 férfi és 24 nő vett részt.

2. ábra: A vizsgálatban résztvevő személyek életkor (év) szerinti megoszlása (N=49)



Forrás: saját szerkesztés

Az interjúk felvételére 2019 május és 2019 december közötti időszakban került sor. A kutatásetikai elveknek¹³ megfelelően, azt betartva az interjú felvételének megkezdése előtt a kutatásban résztvevő személyek minden esetben részletes tájékoztatást kaptak, megismerték a kutatás célját, menetét, információt kaptak az adatok felhasználásának anonim módjáról. A kutatásban mindenki önkéntes beleegyezését adva vett részt.

¹³ Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének etikai kódexe (online) https://magye-1972.hu/wp-content/uploads/2021/09/MAGYE-Gyogypedagogusok-Etikai-Kodexe_210831.pdf (2019.05.10.)

Fontosnak tartottam közölni azt is, hogy az interjú közben a válaszadás mellett a válasz megtagadása is elfogadható és választható opció.

A legtöbb esetben – természetesen az interjúalany hozzájárulásával – az interjúfelvétel közben hangfelvétel is készült, mely jelentősen megkönnyítette az interjúzás folyamatát, az interjúalanyra való figyelmet, a válaszaira való gördülékeny reflektálást. Néhány esetben az interjúalany elzárkózott a hangrögzítéstől, ott az interjú közben folyamatos jegyzetelés történt.

4. A kutatás módszere

A narratív interjúk leggyakoribb kiinduló mondata, mely/ek a főnarratíva születését eredményezi/k: *Mesélj az életedről! Meséld el, mi történt veled!* Ennek keretében az elbeszélő szabadon meséli el élettörténetét, az interjúkészítő háttérben marad, megvárja az elbeszélés lezárulását, melyet egy-egy erre utaló mondat is jelez. Ezt követi csak a narratív utánkérdezés, melynek célja a bővebb információszerzés, a részletesebb megismerés (Kovács, 2007).

Kutatásomban az előzetes pilot-vizsgálatok és a célcsoporttal kapcsolatos tudásanyag tapasztalatai alapján szükségesnek tartottam valamiféle vezérfonal mentén haladni, vezérfonalat adni, hiszen az önálló történetmondás – többek között az önreflexióban való jártasság hiánya miatt is – nehézségekbe ütközött volna.

„Hú, ha én azt mind elmesélném, inkább kérdezz!”, „Nem tudom, mit mondhatnék.”

Így az egyéni életutak feltérképezése félig strukturált élettörténeti interjúk segítségével történt, mely nem csak az interjúk felvétele során, hanem a későbbi feldolgozási folyamatban is támpontként szolgált. A kérdések témájának kronológiája egyfajta rendező-elvet is képviselt.

A felvett interjúkhoz McAdams (2008) életúttörténeti interjú-protokollját vettem alapul, mely nem csak az interjú vázát, témaköreit rögzíti, hanem az interjút megelőző „bemutató” beszélgetéshez is támpontul szolgál. Az interjú-készítő érdeklődése, nyitottsága – mely a bizalmi légkör megteremtéséhez is hozzájárul – olyan mondatokon keresztül ragadhatók meg, mint például: *Kíváncsi vagyok a történetedre, arra, hogy hogyan emlékszel a múltra, hogy képzeled el a jövőt. Nincs helyes, vagy rossz válasz.*

A kérdéssor eredetileg hét fő témakörre bontható:

1. Életfejezetek meghatározása, rövid jellemzése (2-7 elem)
2. Kulcsfontosságú jelenetek az élettörténetben (legjobb-legrosszabb történés; fordulópont; jó gyerekkori emlék; rossz gyerekkori emlék; élénk felnőttkori emlék; bölcsességélmény; vallási, spirituális, misztikus tapasztalat)
3. Jövőbeli forgatókönyv (az élete következő fejezete; álmok, remények, jövőbeli tervek; életprojekt)
4. Kihívások (az élet kihívása; egészség; veszteség; kudarc, megbánás)
5. Személyes ideológia (vallási/etikai értékek; politikai/társadalmi értékek; vallási és politikai nézetek kialakulása, változása; legfontosabb érték; egyéb)
6. Élet-téma (központi téma, üzenet)
7. Elmélkedés (milyen gondolatai voltak az interjú során)

Az eredeti változatot a vizsgálati populációra vonatkozó előzetes ismereteim birtokában jelentősen átdolgoztam. A *Kulcsfontosságú jelenetek* és a *Kihívások* részt megtartottam, azokból néhány kérdést kiemeltem, a múlt, jelen, jövő eseményeinek kronológiáját és történéseit azonban önállóan megalkotott kérdések mentén igyekeztem feltárni. Az elvont gondolkodást igénylő kérdéseket részben kihagytam, részben pedig átfogalmaztam. A kutatás fókuszát szem előtt tartva így az interjúim vázát az alábbi fő témakörök alkották (az interjút vezérlő kérdéseket a *I.sz.melléklet* tartalmazza):

1. A jelen élethelyzet leírása, személyes ideológia
2. A múlt eseményei, kiemelten az iskolai életút
3. A jövővel kapcsolatos elképzelések
4. Kulcsfontosságú jelenetek az élettörténetben (legboldogabb-legszomorúbb pont; jelentős változást hozó esemény; jó és rossz gyerekkori emlék; meghatározó döntés)
5. Kihívások (legnagyobb nehézség; egészségügyi probléma; veszteség; elkövetett és megbánt hiba)

Az élettörténeti interjúk vázából látható, hogy a kronológiai sorrend megbontásával, az interjú kérdéssora a jelen élethelyzet bemutatásával kezdődik. Ez – a módszertani megfontolások mellett – többek között a miatt is nagyon hasznosnak bizonyult, hogy egy kicsit oldotta a hangulatot ebben az interjúalanyok számára korántsem mindennapi helyzetben, valamint ráhangolódást biztosított a későbbiekre. Ezen megfontolások miatt háttérkérdőívet sem használtam, hanem a beszélgetés keretében igyekeztem fényt deríteni az általam fontosnak vélt fő dimenziókra.

Úgy gondolom, hogy az aktuális dolgokról való beszélgetés kötetlenségének megtapasztalása járult hozzá aztán fokozatosan a mélyebb rétegek felé haladáshoz, az őszinte „megnyíláshoz”.

5. Az eredmények feldolgozásának módszertana

Kutatásom episztemológiai kerete alapvetően a konstruktivista paradigmára épül, mely értelmében a valóságosnak észlelt világunk tulajdonképpen egyéni perspektívánkon alapul, így a megismerő és a megismert egymástól szorosan nem elválaszthatók, az elének tároló ismereteknek pedig szerves részét képezik a megismerő elméjében zajló, konstruktív jelentésadási folyamatok. Továbbá realista szemléletet képvisel a tekintetben, hogy nem az objektív igazság, sokkal inkább a szubjektív élményvilág realitásának feltárására, ezáltal annak valóságosként való elismerésére alapoz (Charmaz, 2000; Lincoln, Guba 2000; Daly, 2007 idézi Sallay–Martos, 2018).

Mivel kutatásomban olyan személyek szemszögéből származó információkat kívánok bemutatni, akik nézőpontja még tudományosan kevésbé feltárt, ezért fő vezérlőelvem az adatok leíró szinten való elemzése, interpretálása. A fókusz leginkább a jelentés (szemantika) szintjére, a *Mit mond?* kérdésre helyeződik, vagyis a felidézett események, történések tartalma válik az elemzés központi témájává (Daly, 2007 idézi Sallay–Martos, 2018; Mischler, 1995 idézi Elliott, 2005).

Az adatok feldolgozása a tematikus elemzés (TA; Braun – Clarke, 2006) módszerével történt, mely az adatelemzés folyamatát hat lépésben határozza meg (3. ábra).

A lépések egymásutánisága azonban nem írható le lineáris folyamatként, hiszen azok nem feltétlenül követik szigorúan egymást, oda-vissza hatnak.

3. ábra. A tematikus elemzés (TA) lépései



Forrás: Braun és Clarke (2006) alapján saját szerkesztés

Az adatokkal való ismerkedés már az adatfelvétel szakaszában elkezdődött, mely aztán az adatok elemzésre való előkészítésével, azok rendszerezésével folytatódott. A felvett interjúk hanganyagát – melyek időtartama 30 és 90 perc között mozgott – szó szerinti formában, számítógép segítségével rögzítettem, így mintegy 300 oldalnyi (82000 szót tartalmazó) Word formátumú szövegtörzs keletkezett (ennek teljes anyaga megtalálható a disszertáció CD-mellékleteként). A teljes transzkripció¹⁴ egy rendkívül időigényes folyamat, mely elvégzése után az interjúszövegek már készen álltak az adatelemzésre. Fontosnak tartottam azt, hogy a lehető legrövidebb idő teljen el az interjúk felvétele és a feldolgozás, elemzés között, hiszen úgy gondolom, hogy az alapos és teljes kép megalkotásához az adatfelvétel kontextusa is nagyban hozzájárult, így teljes mértékben „élő” adatokkal dolgozhattam.

Az adatok elemzésre való előkészítése után (mely már az adatgyűjtés és az adatrögzítés szakaszában is sok értékes felhasználható gondolat megszületéséhez vezetett), az interjúk újbóli átolvasását végeztem el. Ennek legfőbb célja az általános jelenségek megértése mellett, a nagyobb fokú átláthatóság elérése volt. E folyamat közben interjúról interjúra haladtam, és a margó szélén címszavakban rögzítettem gondolataimat, benyomásaimat az olvasottakról, azonosítottam egy-egy kirajzolódó tartalmat. Aláhúztam egy-egy általam a tipikustól eltérőnek vélt interjúrészletet, néhány szokatlannak tűnő megfogalmazást, de olyanokat is, melyek véleményem szerint jól árnyalják majd a leírandó témakört, jelenséget, problémát. Maxwell (2013) megfogalmazása alapján az így elkészült „memók” nem csupán az ötletek megőrzésére szolgálnak, hanem a továbblépéshez is jó alapot és motivációs bázist biztosítottak. A folyamat végén így egy a korábnál árnyaltabb, összesített kép állt már rendelkezésemre.

Braun és Clarke (2006) iránymutatását alapul véve a feldolgozás következő lépése – a kódolás – akkor következhetett, amikor már kialakult egy kezdeti kép, hogy mi van az adatokban és mi érdekes belőlük.

Az elemzési folyamat során kézi kódolást alkalmaztam, mely nem csupán az érvényesség, hanem a szöveg lehető legmélyebb értelmezési lehetősége szempontjából is adekvátnak bizonyult. Albaugh (2014) megfogalmazása alapján a kézi kódolás eljárása az „aranystandard” szerepkörét tölti be a szövegtörzsi kódolási módszerek között (idézi Molnár, 2016).

¹⁴ Az interjú maradéktalan lejegyzése (Taylor – Gibbis, 2010 idézi Gyuró, 2017)

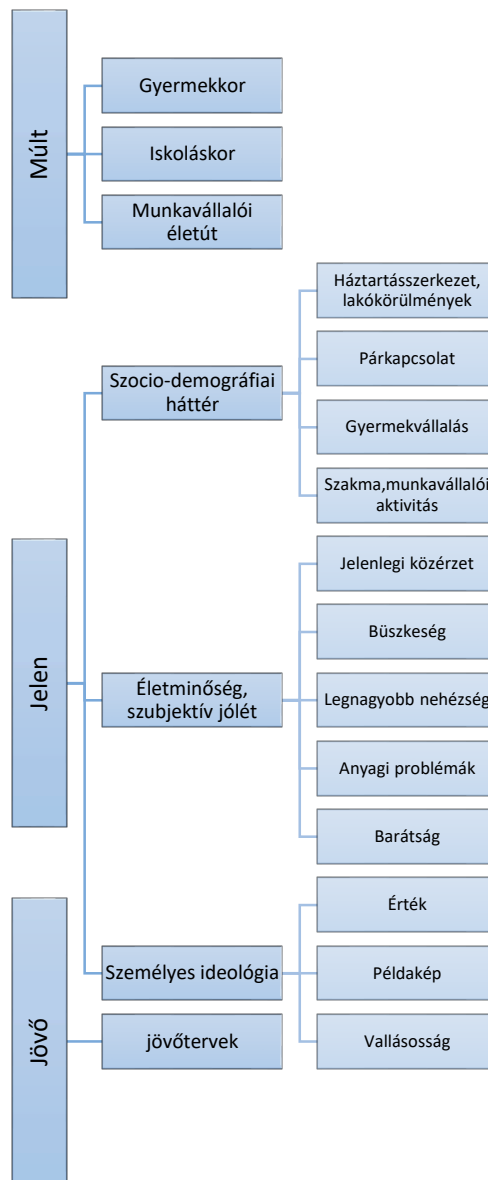
Mivel a félig strukturált élettörténeti interjú egyes kérdéseire adott válaszok csak néhány esetben alkottak nagy, egybefüggő szövegtömböket¹⁵, így a szakaszok áttekintése, címkézése kézzel is maximálisan kivitelezhetőnek bizonyult. A minőségi munka érdekében azonban minden esetben számolnom kellett azzal, hogy a kódolási eljárás lassabb munkatempót és igen komoly munkafegyelmet követelt az adatminőség romlásának elkerülése érdekében (Molnár, 2016).

A kategóriarendszer felállítása az elemző munka lényegi magját adja. Ennek során nem hagyható figyelmen kívül a kódolási folyamat hermeneutikai-interpretatív orientáltsága, mely során a kódok interpretáció alapján állnak elő, tehát a szövegelemzés és kódolás szorosan összefügg az emberi teljesítménnyel, értelmezéssel (Kuckartz 2012 idézi Sántha, 2020).

Kutatásomban a félig strukturált interjú előre meghatározott kérdései, váza (4. ábra) már tulajdonképpen a jelentéstömörítés alapját képezte, hiszen kijelölte, meghatározta azokat a fő tartalmi elemeket, amelyek mentén az elemzés elindult, azaz általa a szövegtömb kisebb egységekre, szeletekre tagolódott. Bár az interjúk több (öt) fő kérdéskört is felöleltek, jelen dolgozat keretében – elsősorban a terjedelmi korlátok miatt – három fő kérdéskör (A jelen élethelyzet leírása, személyes ideológia; A múlt eseményei, kiemelten az iskolai életút; A jövővel kapcsolatos elképzelések) elemzésére nyílt lehetőségem. Mivel a három rész szorosan összefügg egymással, így úgy gondolom, hogy a mélyebb megértés szempontjából szétválaszthatatlanok, valamint a további kérdéskörök (Jelentős életesemények; Kihívások) elemzése általi tudásbővítés pedig csak ezekre alapozva válhat majd teljessé.

¹⁵ Ennek okai mögött lsd. bővebben az elméleti háttérben részletesen taglalt, a vizsgált populációt jellemző részt.

4. ábra. Az elemzés vázát alkotó tematikus blokkok struktúrája



Forrás: saját szerkesztés

Az adatokból a címkézés során olyan kezdeti kódokat állítottam elő, melyek annak egy-egy jellemzőjét azonosítják, előre meghatározott kódlista nélkül, tehát nyílt kódokkal dolgoztam.

A későbbi jobb áttekinthetőség és könnyebb feldolgozás érdekében a kódokat táblázatos formában is rögzítettem. Az adatok ilyen módon való rendezésében a Microsoft Excel táblázatkezelő program volt segítségemre.

Braun és Clarke (2006) útmutatása felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes az adatokból kirajzolódó lehető legtöbb témát azonosítani, kódolni, hiszen nem tudhatjuk előre, hogy a későbbi feldolgozás során majd mi válik hangsúlyossá, mi az, amit felhasználunk és mit nem. Mindezeket figyelembe véve, a lehető legkiterjedtebb azonosításra törekedtem.

Az feldolgozási folyamat harmadik lépése a kirajzolódó témák azonosítása, keresése. Ebben fontos iránymutató volt számomra, hogy a témák „jelentőségét” nem az adja, hogy az interjúk nagy részében előfordult-e vagy sem, sokkal inkább az, hogy a kutatási kérdéseink szempontjából megragad-e valami fontosat, magyarázó erővel bír-e.

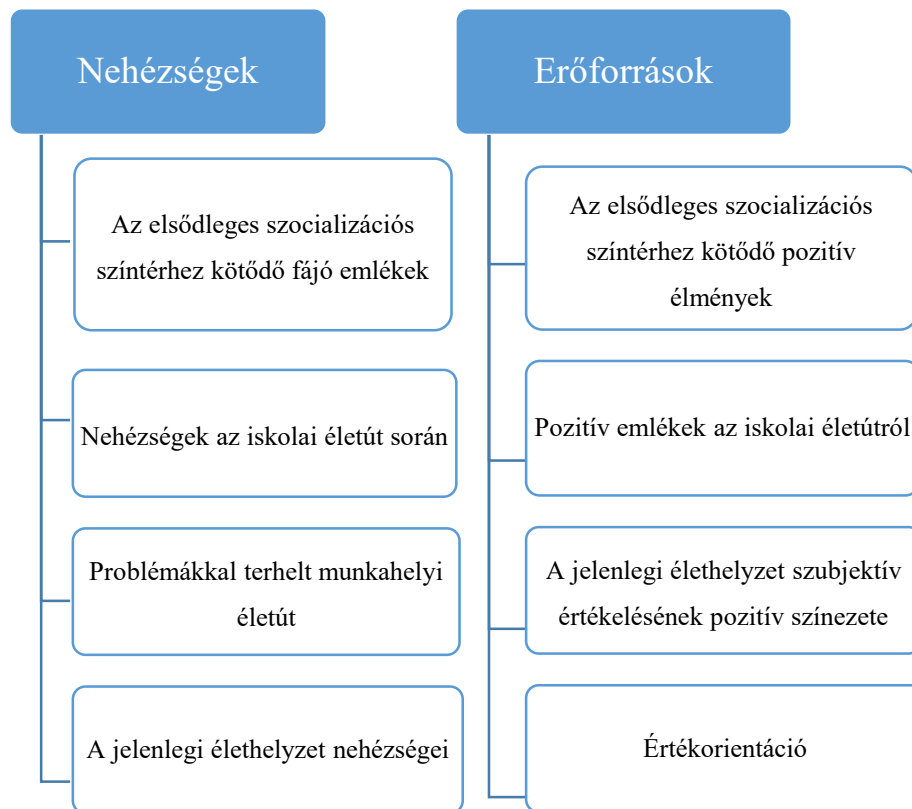
A kérdéskörökön belül kirajzolódó keresztmetszeti kategóriák – mely során a címkézés eredményeit csoportosítottam – induktív módon, az adatok vizsgálata közben rajzolódtak ki, tehát tulajdonképpen a megértés során alakítottam ki őket. A kategóriák megalkotásában legfőbb stratégiának a komparatív elemzés bizonyult. Az összehasonlítás a tartalmi hasonlóság és különbözőség mentén történt. E folyamat során az egyes interjúrészeket visszatérő, azonos jelentéssel bíró tartalmait, motívumait kerestem, majd ezeket egy-egy különálló kategóriába rendeztem (Maxwell, 2013; Sallay–Martos, 2018). Néhol – leginkább az objektív elemek feltárására irányuló kérdésekhez kapcsolódóan – tényszerű (pl. foglalkozás, megszerzett szakma), de döntő többségben tartalmi kategóriák születtek (Sántha, 2020). A létrehozott kategóriák között voltak olyanok, melyek literális, szó szerinti és olyanok is, melyek interpretatív olvasaton alapultak, tehát magában foglalják saját szövegértelmezésemet, annak általam elképzelt implikációit is (Mason, 2005).

A kategóriák megalkotása után ahol lehetőségem nyílt rá, ott a hasonló tartalomúakat összevontam, melyek így alkategóriákká váltak, és egy magasabb kategóriába rendeződtek. Fontosnak tartom kiemelni, hogy az adatgyűjtési módszer sajátosságából adódóan – melyben a félig strukturált jelleg szabad mozgásteret enged – nem egyforma számú interjúrészlet tartozik egy-egy kategóriához. Az előre megtervezett kérdések elhagyása leginkább azokban az esetekben történt meg, ahol egy másik kérdéskörhöz kapcsolódó gondolatok olyan mély és tartalmas narratívát eredményeztek, mely a kutatás célja szempontjából az előre tervezetteken való végighaladásnál jóval értékesebbnek bizonyult. Összefoglaló táblázatomat a *3.sz.melléklet* tartalmazza.

A feldolgozás negyedik és ötödik lépésének eredményeként – mely során a témák az újabb és újabb áttekintés révén letisztulnak, rendszereződnek – megszülettek azok a témák, melyek a bemutatásom vezérfonalat adják (Braun – Clarke, 2006).

Elemző munkám során kezdeti témáim fokozatosan szakadtak el a kiindulási alapként bemutatott, ezáltal pedig egyfajta gondolkodási irányt kijelölő fő kérdésköröktől, azok fölé emelkedve teremtették meg az adatok átfogó bemutatásának keretrendszerét. A kezdetben azonosított témák végül két központi témában értek össze, melyeket a „Nehézségek” valamint a „Erőforrások” címkével láttam el. E két fő téma mentén az elének táruuló életutak egyes állomásainak történései jól jellemezhetők, az összefüggések megláttatásán keresztül pedig a mélyebb szintű megértés szolgálatában állhatnak (5.ábra).

5. ábra: Az életutakban kirajzolódó központi és altémák tematikus térképe



Forrás: saját szerkesztés

Az eredmények bemutatásának (6. lépés) narratív útja során tematikusan, a két központi témához kapcsolt altémák mentén haladtam előre, elemző gondolataimat az interjúkból szó szerint idézett interjúrészletekkel illusztráltam. Minden esetben fontosnak tartottam megtartani a résztvevők által használt nyelvezetet, hiszen a nyelvi megformálás milyensége is információs értékkel bír (Creswell, 2003, idézi Mitev, 2015).

A felhasznált idézetek kiemelése során a legfőbb vezérlőelv az általam elmondottak illusztrálása volt. Emellett azonban olyan idézetek is megjelentek, melyek egyediségük miatt hívták fel magukra a figyelmet, hiszen a tipikustól eltérő információkat, gondolatokat tartalmaztak. Az interjúrészletek teljes interjúval való azonosíthatósága érdekében, az idézetek végén hármass jelölést használtam, melyben az első szám az interjú sorszáma, a második a válaszadó neme (F=férfi, N=nő), a harmadik szám pedig a születési dátum (év) utolsó két számjegye. Tehát az 5F89 kód azt jelenti, hogy az ötös számú interjúalany, férfi, 1989-ben született. Úgy gondolom, hogy ezen információ szöveg közbeni feltüntetése szintén a mélyebb megértés szolgálatában áll.

Az interjúk összefoglaló elemzése után egy kiemelt életút teljes hosszmetseti vizsgálatát is elvégeztem, mely során a Kvale (2005) által megfogalmazott narratív strukturálás értelmében az elhangzott interjút fő témák mentén vizsgálódva analizáltam, majd kronologikus sorrendet követő narratívává szintetizáltam. Gergen és Gergen (1983) az életút holisztikus elemzése kapcsán az életút dinamikájára hívja fel a figyelmet, vagyis arra, hogy a narratíva cselekménye milyen utat jár be, merre fejlődik, milyen irányba változik. Ennek érzékeltetésére az elemzett interjúban külön fókusz helyeztem az életút „sorseseményeinek” (Tengelyi, 1998), valamint az életút alakulásban szerepet játszó fontos személyek azonosítására. Ez a fajta elemzési mód nagyobb teret enged az ok-okozati összefüggések megláttatásának, az egyes témakörökön átívelő szálak felgöngyölítésének. Az erre alkalmas interjú kiválasztásában az interjú gazdagsága volt segítségemre, mely már az adatfelvétel szakaszában felhívta a figyelmemet az önállóan elmondott, hosszú narratívában rejlő lehetőség ily módon történő kiaknázására.

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

1. Az interjúalanyok jelenlegi élethelyzetének bemutatása

Bár kutatásom kvalitatív jellegéből adódóan nem a számszerű eredmények állnak adatgyűjtésem és elemzésem középpontjában, e fejezetben a feltárt tényszerű kategóriák mentén, néhány olyan mennyiségi adattal is szeretném szemléltetni interjúalanyaim jelenlegi élethelyzetét, melyek majd alapjául szolgálhatnak a további értelmezéseknek. E rész célja tehát elsődlegesen a bemutatás és a társadalmi kontextusba helyezés, a kibontásra, az adatok mögé nézésre a későbbi fejezetek vállalkoznak majd.

Kiindulásképpen fontosnak tartom megemlíteni, hogy a felnőtt kor meghatározása, az ahhoz használt kritériumok tudományterületenként mást és mást állítanak középpontba. Talán a legáltalánosabban elterjedt felfogás alapján a felnőtt kor a jogi értelemben használatos nagykorúsággal azonos, mely azonban rendkívül leegyszerűsíti az arról való gondolkodást. Ezzel szemben pszichológia szempontból az egyéni tulajdonságok kerülnek középpontba, melyek közül jól kirajzolódik az önállósodás és az önrendelkezés. Ha a szociológia oldaláról közelítünk, szintén összetettebb fogalmat értünk a felnőtt státusz alatt.¹⁶ A felnőtteket megillető jogok azonban korántsem jelentik automatikusan a fiatalok felnőttként való viselkedését. Hurrelmann (1994) gondolatai alapján a felnőtté válás irányába való első lépés az iskolapad elhagyása, a munkába állás, az önálló keresettel való rendelkezés, majd a szülői ház elhagyása. Vaskovics (1997) a leválásnak szintén több dimenzióját különíti el egymástól, mely értelmében beszél jogi értelemben vett leválásról, a közös fedél alól történő leválásról, anyagi és pénzügyi leválásról, valamint az önálló döntést eredményező leválásról. Ezen objektívnak mondható kritériumok mellett nem hanyagolható el a szubjektív leválási forma sem, vagyis hogy mikor és mitől is érzi magát a fiatal felnőttnek (Vaskovics, 2000). Egy interjúalanyom így nyilatkozott ennek hiányáról:

„Minket is elvileg gyerekként kezelnek” (15/F/87)

¹⁶ Társadalomtudományi szempontból a felnőtté válás akkor tekinthető megvalósultnak, mikor az egyén a felnőtteknek fenntartott társadalmi pozíciókban önálló döntéssel rendelkezik (Schäfers, 1989; Hurrelmann, 1994). E főbb tevékenységi területek között említődik a foglalkozás és a munka, a partnerkapcsolat és a család, a kultúra és a politika területe. Így a felnőtté válás folyamata akkor tekinthető lezártnak, ha az egyének az említett területek mindegyikén elérik az önállóság és autonómia felnőttek részéről társadalmilag megkövetelt fokát (Vaskovics, 2000).

A szülői háztól való elszakadásban, annak nehezítettségében szerepet játszó egyik esetleges tényezőként kell megemlíteni a fogyatékos gyermeket nevelő családok féltő, óvó közegét, melyet a sérülés súlyossága is befolyásol. Kutatási célcsoportom heterogén összetételéből adódóan, ezek a tényezők eltérő intenzitással vettek részt az életutak alakulásában. A tanulásban akadályozottság (és ezen belül az enyhén értelmi fogyatékoság) elsősorban a tanulási helyzetekben megmutatkozó probléma, mely a legtöbb esetben csak a beiskolázást követően – vagy az óvodáskor vége felé – jelentkezik, leginkább az iskolai beváláshoz szükséges alapképességek területén (Gaál, 2000). Ezáltal talán nem is maga a fogyatékoság¹⁷, hanem a sajátos nevelési igény címkéje alatt megjelenő beiskolázási, iskolai boldogulási esélyek nehezítettségei jelentik a család számára a gyermekkel kapcsolatos legnagyobb problémát, mely problémák az iskolai életút végével akár el is tűnnek. A későbbi munkába állással kapcsolatos nehézségek pedig már a legtöbb esetben nem a fogyatékosághoz kapcsolódnak, hanem azokhoz a dimenziókhöz, melyek mentén a társadalom más, hasonlóan alacsony iskolai végzettségű – és ezzel együtt gyakran alacsony társadalmi státuszú – csoportjai jellemezhetők. Ez alapján elmondható, hogy az érintett családok működését kevésbé jellemezhetjük a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családok sajátos működései mechanizmusai mentén. Emellett meg kell említeni azt is, hogy a családok problémafeldolgozó képessége is rendkívül eltérő, tehát a sérülés természete, vagy annak súlyossága mellett, a család iskolázottsági foka, a szűkebb-tágabb környezet értékrendje, a család anyagi erőforrásai mind-mind szerepet játszanak az felnőtté váló gyermek későbbi boldogulásában (Kálmán –Könczei, 2002).

A fentiek értelmében tehát azon személyekre tekinthetünk felnőttként, akik a családtól való elszakadás minden dimenziójában önállóvá váltak, azaz képesek önállóan érvényesülni a világban (Vaskovics, 2000).

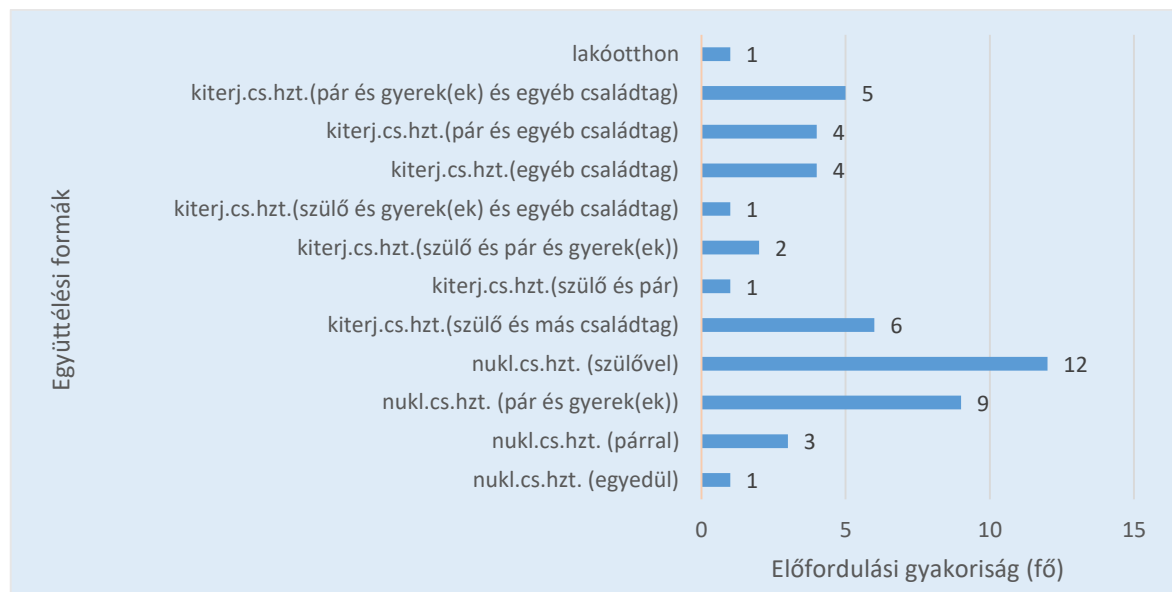
A következőkben az önálló lakhatás, a családalapítás, és a munkahelyi aktivitás szempontjából jellemzem interjúalanyaim jelenleg elért státuszát. A kutatásom során megkérdezettek, bár jogi értelemben egytől-egyig nagykorúak, sok esetben a „közös fedél alól való leválás” még nem történt meg. Mindössze negyedükről (26,53%) mondható el, hogy a megkérdezés idejében vagy teljesen önállóan, vagy párjukkal és gyermekükkel/gyermekükkel a szülőktől, rokonoktól külön költözve él.

¹⁷ Ez esetben latens-jellegű.

Közülük egyedül egy fő (2,04%), párjával együtt három fő (6,12%), párjával és közös gyermekükkel együtt kilenc fő (18,37%) él.

Emellett rendkívül változatos együttélési formákkal, különböző típusú kiterjesztett háztartásokban való életközösségekkel találkozhattam (6.ábra).

6. ábra: A különböző együttélési formák kutatási mintában való előfordulási gyakorisága (N=49 fő)



(nukl.cs.hzt.=nukleáris családi háztartás; kiterj.cs.hzt.=kiterjesztett családi háztartás)

Forrás: saját szerkesztés

A leggyakoribb közös együttélési forma a szülővel/szülőkkel való egy fedél alatt lakás, így önállóan (pár és gyerekek nélkül) a megkérdezettek 24,45%-a (12 fő), szülők mellett még egyéb családtagokkal (testvér, nagyszülők stb.) együtt 12,2%-a (6 fő) él.

Ha a szűkebbnek mondható családi együttélési formán túltekintünk, láthatjuk, hogy a szülői ház még a párválasztás és akár a gyermekszületés után is néha az egyetlen lehetőségnek bizonyul, annak védettséget nyújtó közege pedig még azokban az esetekben is jelentkezik, mikor az interjúalany ugyan a saját szüleitől elköltözött, de nem önállóan, hanem párja szüleinél él.

A magyarországi viszonyokat tekintve elmondható, hogy bár a nukleáris családból és még egy vagy több családtagból álló háztartások száma viszonylag alacsony,¹⁸ ennek ellenére az egyéni életút egy szakaszában továbbra is sokak számára fontos. A szülői házban, párkapcsolatban élők ezt rendszerint átmeneti megoldásnak tekintik, és az önálló otthon megteremtésének nehézségeit leküzdve, mintegy háromnegyedük előbb vagy utóbb önálló otthonba költözik (Murinkó–Földházi, 2012).

Az eredmények értelmezése közben azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a felnőtté válásban az egyén szintjén jelentkező problématerületek mellett makrotársadalmi folyamatok is szerepet játszanak, tehát az adott ország társadalmi-gazdasági keretei is meghatározóak. A munkapiaci átalakulás a munkerőpiaci bizonytalanság növekedésében is megmutatkozott, melyek a fent tárgyalt dimenziók érvényesülésére is hatással vannak. Spéder (2005) a European Quality of Life Survey adatai felhasználva megállapította – mely kutatási eredményemmel is összecseng – hogy a 25-34 év közötti fiatalok nagy hányada még a szüleivel együtt él, sőt nem ritka a partnerekkel, házastársakkal, valamint a saját gyermekekkel való szülői háznál való maradás sem. A gazdasági fejlődés tehát nem eredményezi automatikusan az önálló fedél megteremtésének könnyebb lehetőségét (Spéder, 2013).

Az utóbbi évtizedek társadalmi változásai az együttélés intézményeit, az életút menetének, szakaszainak sorrendjét, a házasságokat és a házasságon kívüli családi kereteket, az együttélők létszámát, összetételét egyaránt érintették. Bár társadalomtörténeti szempontból a családszerkezet mindig is sokféle volt, pluralizációjának új tendenciái egyfelől az együttélés formáinak és mintázatának, másfelől az életmenet változásával írhatók le. Míg a hagyományosabb társadalmakban a tartós párkapcsolat egyetlen elfogadott formája a házasság volt, a modernizáció során megjelentek a kapcsolattartás és az együttélés más intézményei is (Somlai, 1999).

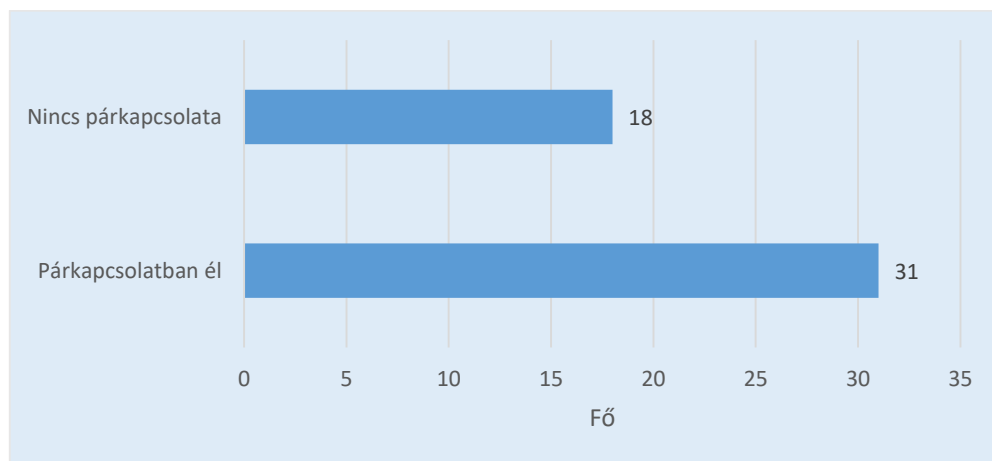
A fogyatékossgal élő emberek partnertalálása ép társaikhoz képest nagyobb nehézségekbe ütközhet. A pártalálás lehetősége a legtöbb esetben a tanulás, a közös munka, a sport, a hobbi, az utazás során adódik, mely lehetőségek mellett a nyitottság, a pozitív önértékelés alapú önbizalom szintén fontos. A feltételrendszer elemeinek sérülése mind fizikai, mind szellemi, mind lelki és/vagy szociális hátrányos helyzet esetén fellelhető.

¹⁸ A 2008-ban végzett NKI Életünk fordulópontjai demográfiai adatfelvétel adatai alapján (Murinkó, 2009)

Pszichésen a negatív énkép, a kiszolgáltatottság tudata, a csalódástól való félelem, míg a társadalom részéről a szegregált iskolák, a tanulási lehetőségek korlátozottsága, a gyakori munkanélküliség, az anyagi kiszolgáltatottság, a külvilággal való kapcsolat beszűkülése, egy túlvédő család, vagy a merev intézeti rend járulnak hozzá a körülmények nehezítéséhez (Kálmán–Könczei, 2002).

Jelen kutatás nem tért ki a különböző párkapcsolati együttélési formák feltérképezésére, vagy az azokhoz vezető utak megismerésére, azonban arra vonatkozó adataim vannak, hogy a megkérdezettek 63,3%-a (31 fő) párkapcsolatban él, melyek között élettársi és házassági formák egyaránt megtalálhatók (7.ábra).

7. ábra. Párkapcsolat (N=49)



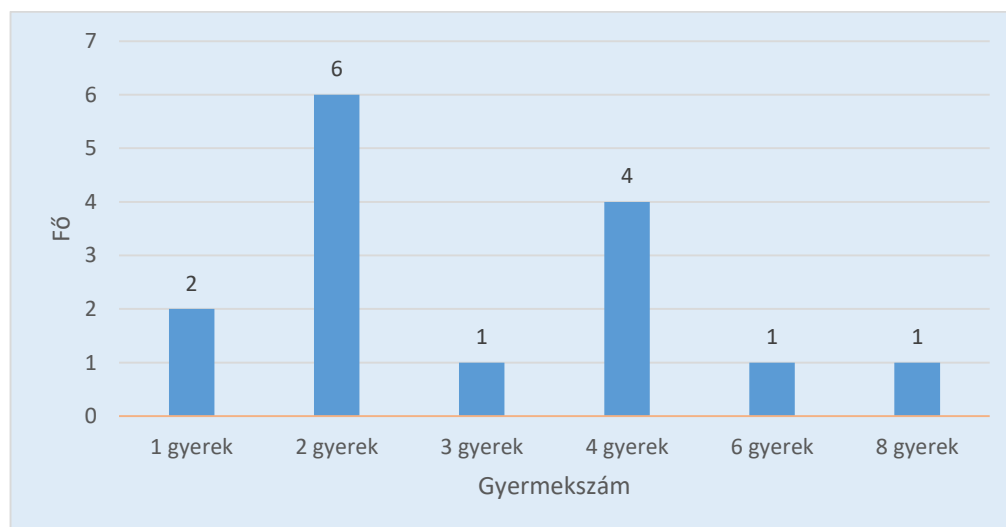
Forrás: saját szerkesztés

A párkapcsolati változások a gyermekvállalási magatartásra is hatással vannak. Magyarországon az elmúlt néhány évben a gyermekvállalási kedv növekedése mellett, a gyermekszám stagnálásának lehetünk tanúi, mely mögött a gyermekvállalási korban lévő nők számának csökkenése is áll. A gyermekvállalási kedv iskolai végzettség – melyben döntő tényező a tanulmányi idő kitolódása – és családnagyság szerint jelentős eltéréseket mutat. Az első gyermek vállalásának életkora is folyamatos változáson megy keresztül. A rendszerváltás követően a fiatalkori gyermekvállalási minta háttérbe szorult, s a nyugat-európai mintát követve, mintegy 5 évvel kitolódott a szülővé válás átlagos életkora, így az a húszas évek végére, harmincas évek elejére tevődött át.

Az első gyermek vállalásának kora az anyák esetén 2017-ben 28,6 év, míg az apák esetén 34,4 év volt. Az átlagos gyermekvállalási kor tehát a népesség egy részében halasztódik, de egyre erősebbé válik egy fiatal gyermekvállalási minta is (Kapitány – Spéder, 2018). Bár kutatásomban nem került sor annak megkérdezésére, hogy mikor volt az első gyermek vállalásának időpontja, az viszont kirajzolódott – a fenti eredményekkel némiképp összezsengve –, hogy az interjúalanyok mindössze egyharmadának (30,6%) van gyermeke.

Közülük a legtöbben (39%) kettő gyermekkel rendelkeznek, egy-egy esetben pedig egészen magas (hat és nyolc) gyerekszámmal is találkozhatunk, egy fiatalabb (28 év) és egy idősebb (48 év) megkérdezettnél (8.ábra).

8. ábra: A gyerekszám alakulása a gyermekkel rendelkezők körében (N=15)



Forrás: saját szerkesztés

Az interjúalanyok így nyilatkoztak erről.

„Ilyen fiatalon, hat gyermekkel, nem tudom van-e a világon még ilyen...”(25/F/91)

„Született nyolc gyermekem, két lányom van, meg hat fiam. A legidősebb lányom az harminc éves, a legfiatalabb gyermekem meg hat éves”(2/N/71)

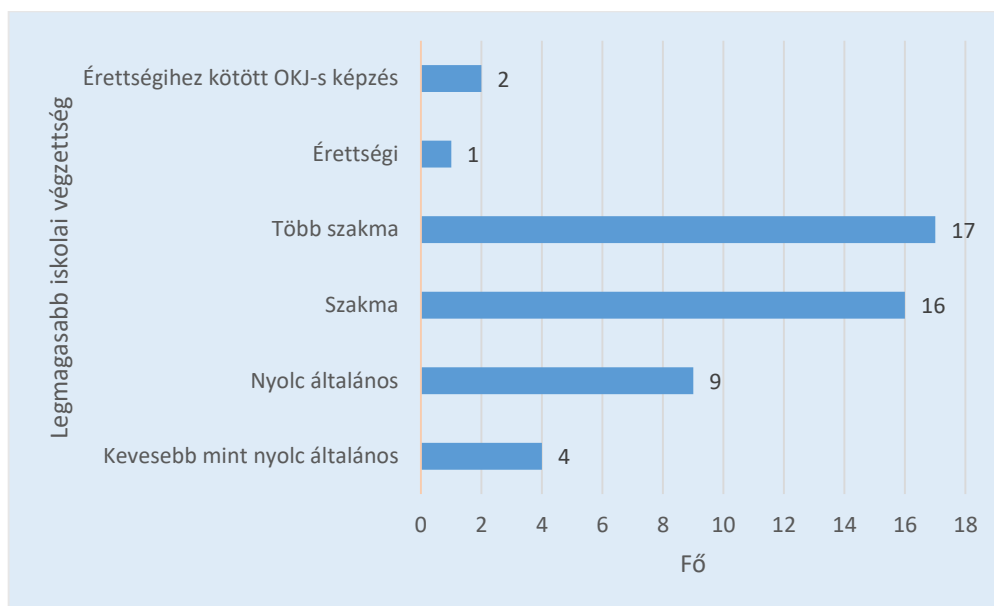
A felnőtté válás egyik fontos lépcsőfoka az iskolai tanulmányok befejezése, majd a munka világába való bekapcsolódás. Gázsó (1982) megállapítása szerint döntően a szakmaszerzés sikere vagy sikertelensége az a tényező, ami az életút különbségeit a továbbiakban meghatározza azáltal, hogy a szakmaszerzés hiánya, a kedvezőtlenebb munkavállalási esélyek révén az egzisztenciateremtés lehetőségeinek is határt szab.

A rendszerváltás után, a képzettség általános emelkedésével mindez hatványozottabban igaznak bizonyul, hiszen sok esetben megfigyelhető, hogy a korábban képzettséget nem igénylő állásokat is iskolázottabb munkavállalókkal töltik be. Így a Magyarországot jellemző alacsony foglalkoztatottsági ráta mellett, az érettségivel nem rendelkezők foglalkoztatása még kedvezőtlenebb, nemzetközi összehasonlításban is különösen alacsony képet mutat. Míg a középfokúnál alacsonyabb végzettségű személyek foglalkoztatási rátája Magyarországon 37,7%, addig ez az európai unióban átlagosan 53% feletti (Ábrahám, 2015).

A munkaerő-piaci átalakulással kapcsolatos másik fontos tényező a kompetencia. Tehát a munkakörök betöltése nem kizárólag iskolai végzettséget, hanem emellett a változó körülményekhez való megfelelő alkalmazkodást is megkövetel. A peremhelyzetű csoportok esetén a tanulási pályáiv töréspontjai, a kisebb-nagyobb szünetek, mind-mind nehezítetté teszik a hatékony segítő beavatkozást, ezáltal pedig a társadalmi integrációhoz elengedhetetlen tőkefajta megszerzésének biztosítását (Ábrahám, 2015).

A kutatásom során megkérdezettek iskolai végzettség szerinti eloszlását a 9. ábra szemlélteti. Háromnegyedük (71,4%) rendelkezik valamilyen középiskolai végzettséggel, döntően egy vagy több szakképesítéssel. Három interjúalany érettségizett le, kettő előtte szakmát szerzett. Ketten felsőfokú szakképesítéssel is rendelkeznek. Az iskolai végzettségi szint a születési év emelkedésével valamelyest emelkedést mutat. A szakképesítéssel nem rendelkezők legnagyobb számban a megkérdezett 1988-as vagy korábban született korosztályban fordulnak elő.

9. ábra: A megkérdezettek iskolai végzettség szerinti megoszlása (N=49)



Forrás: saját szerkesztés

Ennek magyarázatára több szempontot is szükséges szem előtt tartani. Egyrészt azon társadalmi változásokat, melyek az individualizációval, a családi szerepek változásával állnak összefüggésben (Pongráczné, 2005). Másrészt figyelembe kell venni azokat az átalakulási folyamatokat is, melyek az eltérő tantervű általános iskolából való továbbtanulás lehetőségeit érintették. Először az 1985-ös évi I. törvény adott zöld utat a megkezdett tanulmányok folytatásához azáltal, hogy egyrészt egyenértékűvé minősítette az eltérő tantervű általános iskolában megszerzett bizonyítványt a többségi általános iskolában szerzettel, másrészt életre hívta a speciális szakiskolát, mely a sajátos nevelési igényű tanulók továbbtanulásának támogató közegévé vált (Szabóné, 2008). Az intézmény-alakulási folyamatok így jelennek meg egy interjúalany elbeszélésében.

„...annak idején nem tudtam, nem volt ilyen lehetőségem, hogy továbbtanuljak. Akkor jött helybe (a speciális szakiskola), mikor én már kimaradtam nyolcadikból...” (5/F/78)

A továbbtanulás szempontjából tehát nem csak az számít determináló tényezőnek, hogy van-e megfelelő intézmény vagy sem, hanem annak földrajzi elhelyezkedése, lakóhelyhez közeli volta is.

A fővároson kívül kevés helyen van lehetőség a speciális szakiskolák – ezáltal pedig esetlegesen a szélesebb programkínálat – közötti választásra.¹⁹

Az interjúalanyok által megszerzett szakmák típusait az *1. táblázat* szemlélteti. Fehérvári (1996) egy 1993-94-ben folytatott speciális szakiskolák helyzetét feltáró reprezentatív kutatás alapján rámutat arra, hogy sok esetben nem a gyermekek érdeklődése, vagy a piaci igények, hanem a rendelkezésre álló feltételek szabták meg az oktatott szakmák körét. A konyha, a varroda, a gépíró terem berendezése gyakran a legköltséghatékább megoldásnak bizonyult.

Kutatási mintában bár sokféle megszerzett végzettséggel találkozhatunk, legnagyobb számban az élelmiszer és vegyiáru kereskedő, női szabó, virágkötő, számítógépes adatrögzítő és parkgondozó szakképesítések fordulnak elő, azok „hasznossága” a munkaerőpiaci kereslet szempontjából azonban rendkívül változó.

¹⁹ Magyarország: Középfokú szakképzés szervezeti keretei. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4_hu (2020.06.24.)

1. táblázat. Az interjúalanyok által említett, megszerzett szakképesítések

| Megszerzett szakképesítések | N (fő) |
|----------------------------------|--------|
| Élelmiszer és vegyiáru eladó | 11 |
| Virágkötő | 6 |
| Számítógépes adatrögzítő | 4 |
| Női szabó | 3 |
| Parkgondozó | 3 |
| Népi kézműves/ Szőnyegszövő | 2 |
| Dísznövénykertész | 2 |
| Festő, mázoló, tapétázó | 2 |
| Bőrtárgy készítő | 2 |
| Konyhai kisegítő | 2 |
| Pék | 2 |
| Asztalosipari szerelő | 2 |
| Gyógypedagógiai segítő munkatárs | 2 |
| Lakástextil-készítő | 1 |
| Fémmegmunkáló | 1 |
| Kerti munkás | 1 |
| Szerkezetlakatos | 1 |
| Édesipari termékgyártó | 1 |
| Személy- és vagyonőr | 1 |
| Kárpitos | 1 |
| Gyógynövénytermesztő | 1 |
| Öntvény és bugatisztító | 1 |
| Szociális asszisztens | 1 |
| Óvodai dajka | 1 |

Forrás: saját szerkesztés

Egy másik kirajzolódó tendencia, mely az interjúalanyok harmadánál (34,7%) megfigyelhető, a szakmák „halmozása”. Leggyakoribb eset, hogy a megkérdezettek időben rögtön egymás után több szakmát is megszereztek, ugyanabban a szakiskolában maradván. Péceli (2001) mindezt a speciális szakiskolába járó fiatalok iskolai óvó környezetével is magyarázza. A további szakképesítések megszerzése, ezáltal az iskolai falai közt maradás a kudarcokkal fenyegető munkaerőpiacra való kilépés késleltetéseként is szolgálhat. Véleménye szerint mindez legalább annyira szerepet játszik a második szakma elsajátításában, mint az esetleges pályamódosítási szándék, vagy a magasabb elhelyezkedési esély.

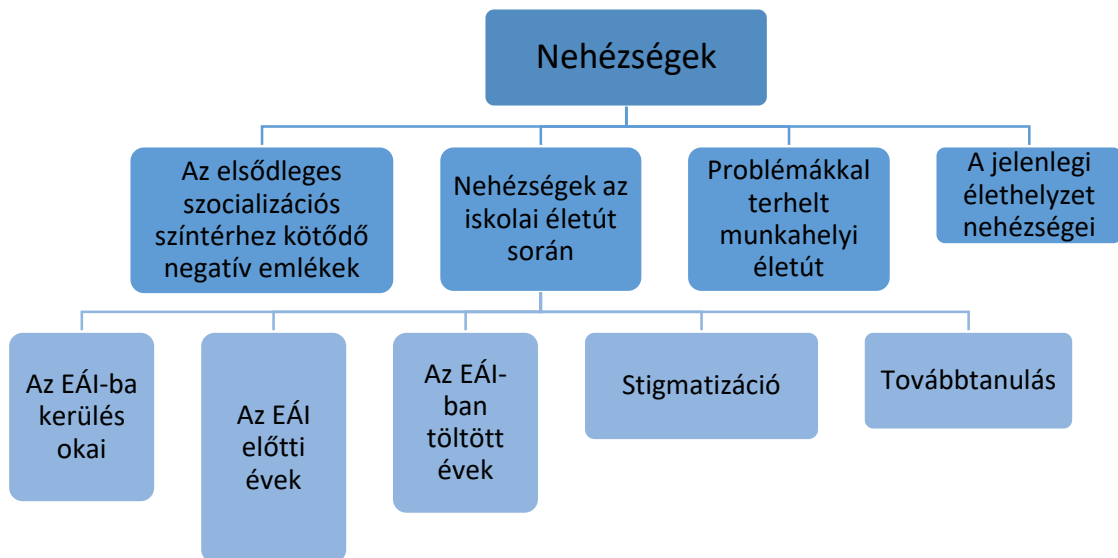
Egy 2006-os felmérés adatai saját kutatási eredményeimmel is egybeesnek, mely szerint a speciális szakiskolát végzettek harmada (32%) egy új szakma megszerzésére irányulva folytatja tanulmányait, 13%-a tudott a végzett szakmájában elhelyezkedni, 22,5%-a szakmáján kívüli munkakörben helyezkedett el, 7,5%-a munkanélküli, negyedük (25%) pedig eltartott (Bruckner, 2006). Kutatási mintámban a megkérdezettek 75,51%-a (37 fő) bár jelenleg aktív munkavállaló, nagyrésztük azonban valóban nem tudott a megszerzett szakmájában elhelyezkedni.

A fejezetben feltárt objektív dimenziók a következő fejezetek témáinak kifejtése kapcsán majd tovább gazdagodnak, a szubjektív dimenziók bevonása által pedig mélyebb kontextusba helyeződnek az ok-okozati összefüggések megláttatásán keresztül.

2. Nehézségek az életút során

Az életút-interjúk elemzése során kirajzolódott két központi téma közül először a „Nehézségek” témakörét szeretném kibontani úgy, hogy az ahhoz kapcsolt altémák mentén haladok előre (10. ábra) és mutatom be azokat az életeseményeket, amelyek negatív hatással lehetnek/lehetnek az egyén életútjának korábbi, vagy aktuális alakulására. Nehézségek alatt értek minden olyan tényezőt, mely akadályozhatja, lassíthatja, befolyásolhatja az „egyenes vonalú előrehaladást”, az egyéni boldogság, elégedettség érzés gátjává válhat. A környezeti tényezők vizsgálata mellett – melyben a mindennapi problémák mellett a nagyobb, feszültséggel teli életeseményekre is fókuszálok – azok az egyéni, belső tényezők is felszínre kerülnek, melyek együttesen járulhatnak hozzá a viselkedés, és ezen keresztül az életút ívének mélyebb megértéséhez (Sugarland–Zaslow –Nord, 1993 idézi Ceglédi, 2012).

10. ábra. A „Nehézségek” központi témájához kapcsolódó altémák tematikus térképe



Forrás: saját szerkesztés

2.1. Az elsődleges szocializációs színtérhez kötődő negatív emlékek

A múlt eseményeinek feltárására irányuló interpretációm előtt fontosnak tartom hangsúlyozni az önéletrajzi emlékezet speciális működését, valamint annak két fontos sajátosságát, a sémaképző és a konstruáló funkciót. Mindezek értelmében a mindennapi tapasztalatok sémákba rendeződnek, s a hangsúlyos, visszatérő mozzanatok megőrződnek a kevésbé fontossal szemben. Az emlékezés során az objektív adatok, a tények tehát csupán „nyersanyagul” szolgálnak a konstruálási folyamatokhoz (Pataki, 2001). Pataki így idézi Rubin (1986) gondolatait: „Az önéletrajzi emlékezet teljes megértése megköveteli: az egyén emlékezeti folyamatainak és ama társadalmi hatásoknak az ismeretét, amelyek közepette az egyén él; az egyénben lezajló emlékezeti folyamatok megismerését valamely társadalmi korban és időben, továbbá az életciklus során lezajló fejlődési és környezeti változások hatásának megértését; az ép és beteg személyiség ismeretét; a kogníció ismeretét csakúgy, mint az affektusokét.” (Pataki, 2001:258)

A kutatási mintámba bevont személyek egykor tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók voltak. A fenti gondolatok értelmében tehát nem hagyható figyelmen kívül, hogy a célcsoport tanulási képességének, annak alrendszerének - amelyek közé a kognitív képességeket is soroljuk – fejlődése, már a kezdetek óta nehezített, fejlettsége az egyes életszakaszokban különböző mértékű elmaradást mutatott. Az alapvető kognitív pszichikus funkciók érintettsége tehát az emlékezeti teljesítményben is jelentkezhet, ami mind a bevésés, mind a tárolás és az előhívás folyamatában nehézségeket okozhat (Mesterházi, 2019). A célcsoport önreflexív gyakorlatlansága szintén akadályát képezheti a szemantikai emlékezetre támaszkodó, elvont fogalmakat felhasználó, önmagukat minősítő elbeszélések megalkotásának. Azok szegényessége is informatív lehet (Pataki, 2001).

Ezeket a gondolatokat támasztja alá néhány interjúrészlet is, melyek esetben a felidézés, az emlékezés nehezítettsége konkrét kijelentések formájában is kifejeződött.

„Hát igazándiból gyerekkoromból nem sok mindenre emlékszem.” (27/F/91)

„Nehéz kérdés, mert nagyon sok mindenre nem emlékszem.” (16/F/88)

Az alábbi mondat pedig véleményem szerint sokkal inkább valamiféle háritást, mintsem emlékezeti nehézséget sejtet, mely majd a következő részben élénk tároló szomorú események tükrében nyer talán igazán értelmet.

„Hát a múltamra arra nem emlékszem.” (48/N/99)

A továbbiakban azokkal a negatív színezetű epizódsmákkal, mikroelbeszélésekkel foglalkozom, melyek az interjúalanyok gyermekkoráról szóló narratíváiban érhetők tetten. A megkérdezettek mintegy egyharmada, a gyermekkora vonatkozó kérdés kapcsán valamiféle meghatározó rossz emlékről, fájó múltból számolt be. Negyedük pedig egyértelműen rossznak, vagy nagyon rossznak minősítette gyermekkorát. Az interjúkban a rizikófaktorok számos példájával találkozhattam – szegénység, nélkülözés, a szülők válása vagy felelőtlen, deviáns magatartása – alátámasztva mindazokat a korábbi kutatási eredményeket, melyek szerint a nehezen tanuló, eltérő tantervű általános iskolába kerülő gyermekek nagy része szociálisan nehéz helyzetben lévő, vagy kifejezetten szegény körülmények között élő családokból kerül ki (Mesterházi, 2019). A szülői deviáns viselkedés több interjúrészletben is visszaköszönt. Leggyakrabban az alkoholizmus és néhány esetben a bűnözés különböző súlyossági formái okoztak a családtagok életében károkat a mindennapi boldogulás, valamint a lelki élet szempontjából is.

„Nagyon rossz volt. Édesapám alkohol problémás volt, mint most a párom...” (7/N/82)

„Nehéz volt. Fater bent ült a sitten, lopás miatt. Lusta volt dolgozni. Nem mindig volt bent. Anya nevelt minket. Engem és három testvéremet. A negyedik később született. Sokat nélkülöztünk. Volt, hogy a villany és a víz is ki volt kapcsolva.” (24/F/90)

Mindezek alapján nem meglepő, hogy számos emlék felidézése során a szülői felügyeleti jogtól való önkéntes megválás vagy annak külső megvonása, a fiatalok gyermekvédelmi gondoskodásba kerülése is megjelent.

„8 évesen adott be anyu a diákotthonba, mert a körülmények nem voltak jók otthon. Egy-kétszer volt bent látogatni, de lemondott rólam. 24 éves koromig bent voltam, most kint vagyok. Így kellenék neki, de én nem szeretnék vele találkozni, mert sok gondot és fájdalmat okozott.” (21/N/90)

„Hát nagyon rossz helyzetben éltünk. Vert az édesanyám, éheztetett, kéregetniünk kellett másoktól pénzt, hogy meg tudjunk élni, mert a drága jó édesanyám nem volt hajlandó dolgozni. De a gyám elvett minket anyámtól mikor 11 éves voltam, a nővérem pedig 13.” (46/N/95)

A „mérgező”²⁰ család egy markáns jellemzője kerül elő a következő gondolatban, mely a szabályokhoz való merev ragaszkodásról, ezáltal pedig a gyermek életének állandó megkeserítéséről szól. A hideg-korlátozó miliőben gyakran fizikai büntetések is megjelentek (Busi, 2006).

„Mindenre emlékszem, de nem volt jó gyerekkorom... Nekem túlzottan szigor volt. Mindenért le lettem intve, hogy nem szabad. Hát anyut nagyon ritkán láttam, sokat dolgozott. Hamar gyorsan elment a dédmamám, őt nagyon szerettem. Meghalt... Meg hát az öregapámmal sem volt valami jó kapcsolat. Bántalmazás (sír)...többször...meg ilyenek.”(40/N/93)

A fent említett interjúrészek jól szemléltetik, hogy a megjelenő negatív életesemények, környezeti tényezők nem csupán önmagukban állnak, hanem nagyon gyakran halmozódnak, így egyfajta negatív spirálként jellemezhetők az interjúalanyok életében, újabb és újabb nehézségek elé állítva őket. A családi légkör rejtett vagy nyílt zavarai olyan hibás irányú személyiségfejlődéseket indíthatnak el, amelyek vagy már a gyermekkorban manifesztálódó lelki zavarokban, vagy a későbbi felnőttkori alkalmazkodás zökkenőiben és töréseiben is megmutatkozhatnak (Bagdy, 1986).

A jelentős életesemények – melyek az interjúalanyok gyerekkorról szóló narratíváiban is tetten érhetők – olyan pontok, olyan történések, melyekre az egyén életének egy fontos fordulópontjaként tekint. Ezek jelen esetben leggyakrabban szintén negatív színezettel kapcsolódnak egy-egy múltbeli meghatározó történéshez, egy családtag elvesztéséhez, halálához.

„Nagyon szegény családból származom, nem volt jó gyerekkorom. Nagyon sokat szenvedtem, nagyon sok minden volt... akkor még nem kerültem állami gondozásba... Amikor édesanyám és édesapám együtt voltak még más volt minden az élet. Amikor elváltak, onnantól kezdve megváltozott minden. Akkor még anyukámnál maradtam. Neki is megváltozott az élete. Hadd ne mondjam, ebből kifolyólag...(elhallgat)” (6/F/82)

„Egészen addig volt gyerekkorunk, míg apu élt... aztán apu meghalt, utána intézetbe kerültem.” (29/N/91)

A sorseseemények felidézése tehát egyfajta választóvonalat is kirajzol elénk, melyet az „előtte” és „utána” események tesznek egyértelműen láthatóvá, szembetűnővé. Egy-egy ilyen eseményhez a változás egész sora kötődik aztán, mintegy lavinaként zúdítva az egyénre a negatív történések egymásutánosságát.

²⁰ Forward (2000) mérgező családként definiálja a súlyosan diszfunkcionálisan működő családokat.

Összességében elmondható, hogy önmagában egy környezeti tényező csak szélsőséges esetben vezet nagyobb problémához, de a rizikófaktorok halmozódásai – mely a fent kiemelt családi életből hozott példákban is láthatóvá váltak – már nagyobb valószínűséggel éreztetik a későbbiekben is hatásukat (Schildné, 2017).

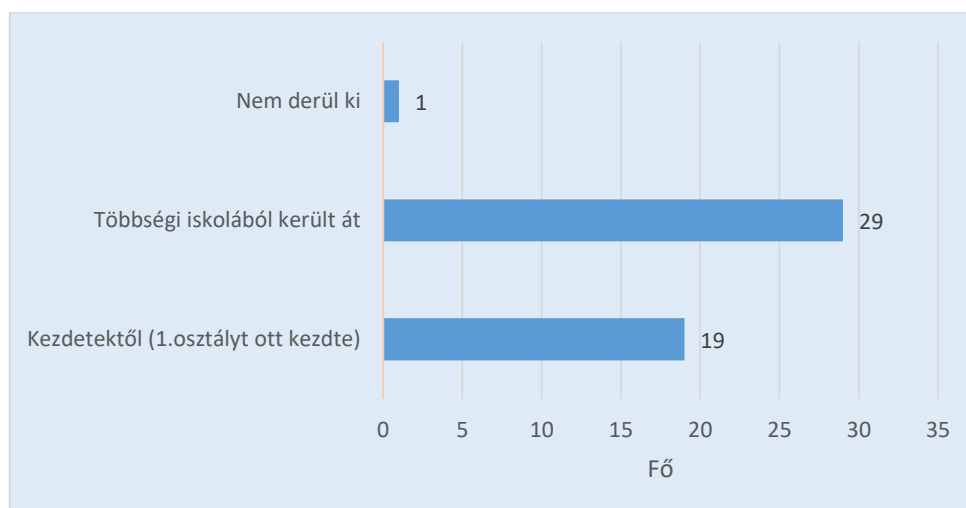
2.2. Nehézségek az iskolai életút során

Ebben a fejezetben azokat a problématerületeket vizsgálom, melyek az iskolai életút narratíváiban kerültek felszínre, és akadályozták, nehezítették a tanulás, az ismeretszerzés folyamatát, a többségi intézménybe való sikeres beilleszkedést. Jelen esetben az eltérő tantervű általános iskolába kerülésre önmagában nem rizikótényezőként tekintek, hiszen a későbbiek során láthatjuk majd, hogy nem kizárólag negatív előjelű emlékek kapcsolódnak hozzá. Tehát inkább kontextusba helyezve próbálom felfejteni azokat a dimenziókat, melyek a speciális iskoláztatással összefüggésben rajzolódtak ki, és jelen esetben nehézségekként jelentkeztek az egyes életutakban.

2.2.1. Az eltérő tantervű általános iskolába kerülés okai

Bár a kutatási mintában szereplő személyek egytől egyig az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott eltérő tantervű általános iskolába, vagy tagozatra jártak, az oda vezető utak azonban sokfélék. A megkérdezetteknek csak közel egyharmada (38,78 %) kezdte a speciális intézményben általános iskolai tanulmányát, több mint fele (59,18%) csak a későbbiek során került át (11. ábra).

11. ábra: Az eltérő tantervű általános iskolába kerülés időpontja (N=49 fő)



Forrás: saját szerkesztés

Kutatásom során az iskolai étellel összefüggő nehézségek egy nagy csoportja a speciális intézménybe kerülés okainak feltérképezése kapcsán rajzolódott ki.

A tanulásban akadályozottság elsősorban az iskolai helyzetekben előforduló probléma, mely leginkább a beiskolázáskor jelentkezik, néha pedig már óvodáskorban is felmerül a gyanú, hogy a gyermek esetleg nem fog tudni megfelelni a többségi intézmény által támasztott követelményeknek. A problémák az észlelés, a kivitelezés-végrehajtás, valamint szociális-emocionális területeken is jelentkezhetnek (Engelbrecht – Weigert, 1996).

A tanulmányaikat már az EÁI-ban kezdő interjúalanyok így nyilatkoztak erről.
„Leginkább a mozgásom miatt. Már akkor is. Igazándiból nem olyan mozgásom van, mint más embereknek. Kicsit lassabb.” (27/F/91)

„Én igazából a beszédhibám miatt kerültem oda.” (38/F/93)

Emellett sokan általános tanulási képességbeli gyengeségről, lassú haladási tempóról is említést tettek.

„Hát nehezen ment nekem a tanulás igazából. A normál iskolába le lettem volna mindig maradva, ezért a... volt a megfelelő.” (15/F/87)

A problémák felidézése gyakran összekapcsolódott az eltérő tantervű általános iskolában annak kompenzálásaként elérhető többletsegítség és a lassabb haladási tempó fogalmával is.

„... azt tanácsolták anyuéknak, hogy az kis létszámú, lassabban haladnak a tananyaggal, mint egy normál általános iskolában.” (22/N/90)

Mesterházi (2019) szerint azok a szülők, akik a speciális iskola mellett döntenek, azzal érvelnek, hogy a gyógypedagógus a kisebb létszámú osztályban intenzívebben, és a megfelelő speciális ismeretek birtokában tud a gyermekkel foglalkozni. Sokan a tanulócsoport homogénebb összetételét is kedvező hatásúként értékelik.

Az interjúalanyok másik csoportjánál – azoknál, akik többségi iskolában kezdték meg tanulmányaikat – az átkerülési döntések mögött álló indokok rendkívül széles palettájával találkozhattam, melyek leginkább a tanulással és a magatartással összefüggő nehézségek formájában jelentkeztek, és rendkívül változatos iskolai életutakat rajzoltak ki. Voltak olyanok, akiknél már egészen korán szembetűnővé váltak a gondok, és már az alsóbb osztályok egyikében az eltérő tantervű általános iskolába kerültek. Mások csak többszöri kitérő után jutottak el a speciális intézménybe.

A tanulási teljesítmény elmaradásáról, a lassabb haladási tempóról, a többiektől való egyre nagyobb mértékű lemaradásról így számoltak be az érintettek.

„Az első év jó volt, de észrevették a tanulásomat. A tanárok látták, hogy nem fog ez annyira jól menni. Már óvodában is látták és úgy voltunk vele, megpróbáljuk, hátha. Nem sikerült sajnos.” (39/F/93)

„Azért kerültem oda, mert nem tanultam. Olvasni tanultam meg lassan, kevertem a betűket. Van, akinek az olvasás megy nehezebben, van, akinek a matek, nekem ez a felfogás.” (44/F/94)

Az áthelyezési döntések indokának másik nagy csoportját a viselkedési, magatartási problémák, a szociális téren való éretlenség adta, melyek speciális iskolai életútra terelő hatását jól szemlélteti az alábbi interjúrészlet.

„A (iskola neve) kezdtem, az általános iskola volt. Nem vagyok rá büszke, nyolc vagy kilenc évesen bevizeltem és cumisüveggel jártam iskolába. Nem voltam szobatiszta, meg nem figyeltem az órákra. Ha elfogyott a cumiból a tej, akkor hazamentem az iskolából. Így átdobtak a kisegítőbe.” (4/F/77)

Ha a felszíni jelentés mellett egy kicsit a szavak mögé nézünk, akkor számomra az „átdobtak” szó, sokkal inkább utal egyfajta problémától való gyors szabadulásra, mintsem a gyermek számára a legmegfelelőbb feltételek megteremtésére, kiválasztására. A magatartással összefüggő problémák az eltérő tantervű általános iskolákban súlyozottan előforduló nehézségek. Számos – az elméleti háttér kifejtése során is bemutatott tanulmány – felhívja a figyelmet azokra a látens szelekciós mechanizmusokra, melyek a többségi intézmények problémás gyermektől való „megválásáról” szólnak. Ilyen esetben a hátrányos helyzetű, alacsonyabb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők – akikről a korábbi fejezet interjúrészletei is számos esetben beszámoltak – gyermekei előtt még inkább egyenes út vezethet a speciális intézménybe (Bánfalvi, 2002; Gerő–Csanádi–Ladányi 1996).

A megkérdezettek közül sokan a szakértői bizottsági vizsgálatot, illetve annak szerepét is megemlítették az eltérő tantervű általános iskolába helyezési döntés meghozatalában, az átkerülés indokaként.

„Elküldtek vizsgálatra, ott nem felelhettem meg valaminek. Szerintem lassabban gondolkodtam. Nehéz a felfogásom.” (44/F/94)

Néhány esetben – az iskolai szintér váltásának feltérképezése kapcsán – az okok között még pontos szakkifejezések is előkerültek, leggyakrabban tanulási zavarok – diszlexia, diszgráfia – kerültek megnevezésre.

„Annyit tudok, hogy diszlexiám volt még a legelején.” (41/F/93)

„Három iskolában voltam, háromszor jártam az első osztályt... azt mondták, nem hajlandóak egy ilyen gyerekkel foglalkozni, mert nevetlen, semmi haszna nincs a gyereknek, nem akar tanulni. Hiába mondták, hogy ehhez és ehhez van, hogy diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, nekem szerencsére mind a három megvan.” (47/N/96)

A fenti példák során megjelenő iskolai problémák kialakulásában a biológiai és környezeti okok egyaránt meghatározóak, kölcsönös szerepet játszanak benne. Bizonyos esetekben a biológiai, máskor pedig a kedvezőtlen környezeti hatások az elindító a pszichikus folyamatok lassúbb, nem kielégítő fejlődésének, ezáltal pedig a teljesítmény csökkenésének (Mesterházi, 2019). Az előző fejezet tárgyalása közben a családi rizikótényezők számos példájával találkozhattunk. Ezek közvetett vagy közvetlen hatása néhol a tanulási életutakról szóló narratívákban is megjelent.

„Az első iskola, amit kezdtem az a (intézménynév), de ugye az nem ment, mert hogy mondjam, nekem ez az iskola azért nem ment, mert...nehéz volt, nehéz volt. És nem volt mellettem, aki segített volna. Ugye az anyu az írni olvasni nem tudott, és ugye utána kerültem át...” (8/N/82)

„Először a (intézménynév) kezdtem az iskolát, de mivel anyukám lebetegedett, súlyosan, ezért nem akartam tanulni, mert anyukámmal voltam elfoglalva, hogy most túléli vagy nem, és akkor emiatt raktak át...” (11/N/86)

A támogató szülői háttér hiánya, vagy a szükséges segítségnyújtás elmaradása mind-mind olyan hátránnyként jelentkezhetnek, melyek intézménytípustól függetlenül az iskolai életút alatti teljesítmények nagyfokú különbözőségeiben is manifesztálódhatnak.

A szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusza, életmódbeli sajátosságai pedig mind-mind olyan tényezők, melyek egymással szorosan összefonódva éreztetik hatásukat a családban felnövekvő gyermek életére, jövőbeli kilátásaira is. Számos empirikus kutatás alátámasztotta – melyeket egy elméleti fejezetben részletesen is taglaltam – , hogy a családi miliő ártalmait elszenvedő gyermekek már az iskolába lépés pillanatában olyan hátrányban vannak, mely az iskoláztatás teljes ideje alatt fennmarad, esetleg még romlik is (Havas, 2008).

2.2.2. Az eltérő tantervű általános iskolába kerülés előtti iskolás évek

Bár az előző fejezetben már bemutatottam néhány interjúrészletet az iskolaváltás előtti eseményekről, azok fő fókuszában azonban az eltérő tantervű általános iskolába kerülés legfőbb okaként megjelölt nehézségek álltak. Emellett azonban számos interjú során, hosszabb narratíva keretében is találkozhattam az iskolaváltást megelőző iskolai életút nehézségeivel, melyekben egy hangsúlyosan kirajzolódó kép a korai életkorban megtapasztalt elfogadás hiányát tükrözi. Az átélt kudarcélmények néhol fájó visszatekintéseket eredményeztek.

„Hát ott megbuktam...azt tudom, hogy megbuktam...,hogy hányszor, azt már nem tudom, az nagyon rossz volt. Nagyon nyúztak a tanárok, nagyon sokat kiabáltak velem, nem úgy haladtam, mint a többiek... Az nagyon megviselt. Nagyon rossz volt gyerekként elfogadni, hogy engem mindenki utál.” (1/N/68)

A szakirodalmi adatok a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás legfőbb okai között említik a rendszeres alulteljesítést, valamint a sorozatos bukásokat is (Szekeres, 2014).

A hátrányok kompenzálásában a pozitívan befolyásoló pedagógiai tényezők és attitűdök megléte tehát elengedhetetlen fontosságú lenne (Széll, 2015).

Ezzel ellentétben az interjúk során számos esetben megfogalmazódott a pedagógusok tanulóhoz való nem megfelelő hozzáállásának érzete, illetve a megélt kedvezőtlen nevelési légkör, pedig Mayer (2006) szerint a nehézségek nagy hányada „mindössze” megfelelő kommunikációval orvosolható lenne.

A fenti interjúalany így folytatja emlékei felidézésének sorát:

„Ők is (tanárok). Éreztették, hogy hülye vagy, nem tudod jól csinálni. Kevés vagy hozzá és ezek után az osztálytársak is lenéztek. Hát mert én nem voltam olyan gyors... Hát álmatlan éjszakáim voltak velem.” (1/N/68)

A tanulási sikertelenség megoldódását a pedagógusok, és néhány beszámoló alapján a szülők is egy másik többségi iskolától várták, így az eltérő tantervű általános iskolába kerülést többszöri iskolaváltás előzte meg, melyek után már egyfajta utolsó lehetőségnek bizonyult az említett intézménytípus.

„Engem a drága osztályfőnököm nagyon totálra tett. Az, hogy elsőben (csettint), nem így vágta rá a választ, hanem gondolkodtál, onnantól te hülye gyerek voltál. Tanulni tanultam, ugye anyáék magántanárokat fogadtak fel, elsős voltam. Elsőbe elvileg nem lehet megbukni, nekem sikerült, vissza akartak fogni. Akkor jött a (egy másik többségi iskola). Annak az volt az előnye, hogy kis létszámú osztályok voltak... engem onnan elhozta, úgy kerültem a másik többségi iskolába. Ott lehúztam az ötödiket és ott be is fejeztem. Hát ott minden jobban érdekelt a tanuláshoz képest. Ott vért izzadtak velem, öt tantárgyból megbuktam. És úgy kerültem újra ötödikben az eltérő tantervű általános iskolába.” (22/N/90)

„Három iskolában voltam, mire kikötöttem (az eltérő tantervű általános) iskolában. Mindegyiknél háromszor jártam az első osztályt.” (47/N/96)

A tantárgyi tudásanyag elsajátításával kapcsolatos problémák mellett a tanulási motiváció hiánya – mely az előbbi hosszabb interjúrészletben is megjelent – szintén egy olyan nehezítő tényező, mely védőfaktorok nélkül könnyen korai iskolaelhagyást eredményezhet.

Az iskolák rejtett tantervének tanulási-tanítási folyamatokra való hatása vitathatatlan. Ha a rejtett tanterv implicit tartalma a társadalmilag is meghatározott követelményrendszer – azaz a középosztály norma- és értékrendszere, kulturális viszonyulása, nyelvhasználata –, akkor az csak megalapozza és tovább mélyíti a társadalmi hátrányokkal küzdő tanulók iskolai hátrányait (Széll, 2018).

A többségi iskolából való átkerülés, az iskolaváltás meghatározó – általában negatív – élménye a narratívák többségében a „rendes” és a „speciális” iskola összehasonlítása mentén ábrázolódott, melyben nagyon gyakran tetten érhetők voltak az interjúalanyok korábbi felszínes, sokszor nem hiteles forrásból táplálkozó információi, de akár előítéletes vélekedései is. Az elbeszélések leginkább az első napok döbbenetéről, negatív tapasztalásairól szóltak, melyek mentén aztán egyéni feldolgozási folyamatok indultak el. A későbbiek során látni fogjuk, hogy milyen különböző módon történt aztán meg mindezek személyes élettörténetbe való integrálása.

„Az évnnyitón az ütő is megállt bennem, amilyen arcok ott megfordultak. Több volt a kisebbségi...” (22/N/90)

„Én mikor megtudtam, hogy hova fogok járni iskolába, kiakadtam. Mert kiakadtam. Én egészen addig normális iskolába jártam. És mint utána néztem, utána érdeklődtem, oda azért sérültek járnak. Mondom engem hova íratott be anyám! Miért oda? Miért nem lehetett bármelyik normál iskolába... Szellemileg visszamaradottak. És én nem érzem magam a mai napig annak. Az, hogy nehezebben megy a tanulás, igen, elismerem a mai napig. De így másban nem.” (29/N/91)

„Mi volt mégis, ami olyan nehéz volt ebbe? Hogy én tisztában voltam, hogy ez kiegészítő iskola és nem rendes.” (42/N/94)

2.2.3. Az eltérő tantervű általános iskolában töltött évek jellemzése

Bár az iskolaváltás – a korábbi kudarcélmények és az új intézménybe kerüléssel kapcsolatos kezdeti bizonytalanságok után – a legtöbb interjúalany életében egyfajta megkönnyebbülést, megnyugvást eredményezett, ebben az alfejezetben – a tematikus szálam vezérfonala mentén haladva az iskolai életút során megjelenő problémákra, nehézségekre fókuszálok, a pozitív tartalmak kifejtésére a későbbi fejezetekben kerül majd sor.

Az iskolával – annak speciális jellegével – kapcsolatos gondolatok több oldalról is megközelíthetők.

Voltak olyan interjúalanyok, akik bár tisztában voltak a tanulás terén mutatkozó nehézségeikkel, a speciális iskolában eltöltött éveket mégis hátrányként élték meg és a későbbi előrébb jutás akadályaként tekintenek rá.

„Szerettem ott lenni, de visszahúzó éreztem... egy kiegészítő iskola. Az azt jelenti, hogy tanulásban akadályozottak járnak oda... Én többre vagyok képes. Ültem az órán, és elsőre megértettem. Aztán eltelt 15 perc, még mindig ugyanott tartottunk. Ha nem abba az iskolába járok, lehet, hogy nehezebb lett volna, de egy érettségivel állnék itt.” (44/F/94)

A további negatív hangok leginkább az iskolai élethez kapcsolódtak és leggyakrabban sokkal inkább a tanulási motiváció hiányáról, egy-egy pedagógussal való közös hang megtalálásának nehézségéről, vagy az osztálytársi konfliktusokról, mintsem az intézménytípus elmarasztalásáról szóltak.

„Az iskolában nem tanultam sokat, nem szerettem. Tudok olvasni. Jó, nem annyira jól, de tudok. De nem szeretek. M. ír mindig az üzenőbe, meg nézi a gyerekek dolgait.” (18/F/86)

Az eltérő tantervű általános iskolában eltöltött évek alatt is találkozhattunk súlyos beilleszkedési, magatartási zavarokkal, melyek a visszaemlékezés során azonban már egyfajta megbánással is összekapcsolódtak.

„Tán negyedikben vagy ötödikben kezdett el romlani az egész, talán. Voltak, akiket kedveltem, de a legtöbbel úgy voltam, hogy nem kedveltem. Bunkók voltak például. Amilyen hozzáállásuk volt. Voltak olyanok, amik például nekem nem tetszettek. Menekülni akartam, amit megakadályoztak. Aztán jött az osztályfőnök, aki a nyakamnál megragadott, akkor úgy éreztem, jobb, ha megvédem magam... megütöttem... azaz nem egyet ütöttem, hanem többet is. Utána jött a magántanulóság, aminek örülök. Háát... régen büszke voltam rá, hogy ilyesmit tettem, de szerintem inkább szégyellenem kellene.” (26/F/91)

A következő hosszabb narratíva szemléletesen tárja elénk a problémás viselkedést sokszor tovább generáló Pygmalion-effektus²¹ működését, hogy hogyan is vezetnek az esetlegesen nem szándékolt elvárások is az elvárt viselkedés megjelenéséhez, vagy jelen esetben tovább folytatódásához.

„Volt egy időszak a suliban, amikor mindenért engem okoltak, és aztán azt mondtam, ha én vagyok mindenért a hibás, akkor legyek én mindenért a hibás. Ha rámszóltak, még én voltam felháborodva, és kimentem. Sokszor voltak igazságtalanok a tanáraink, főleg az igazgató, felém. Nem mehettem táborozni, nem mehettem sehova úgy nagyon velük. Az igazgató azt mondta, hogy azért nem enged, mert én felelőtlen gyerek vagyok, és nem bírok magammal.” (47/N/96)

2.2.4. Stigmatizáció

Az alacsonyabb tanulási teljesítmény, az eltérő vagy speciális tantervű általános iskolába kerülés számos előítélet forrásává válhat, melyek az interjúalanyok élettörténeti elbeszéléseiben is gyakran tetten érhetők. Ezek az előítéletek leginkább a megfelelő információ hiányából, vagy különböző hamis sztereotípiákból táplálkoznak. Bár a „kisegítő” iskola megnevezés már régóta megszűnt²² – és az eltérő tantervű általános

²¹ Rosenthal és Jacobson (1968)

²² Az 1985. évi I. törvény az oktatásról

iskolát ma már a többségi iskolákhoz hasonlóan általános iskolának nevezzük –, a névváltozás nem teljes mértékben érte el eredeti célját.

A „kisegítő” iskolához tapadó negatív társadalmi megítélés és az oda járó gyermekeket és családjukat érintő stigmatizáció továbbra sem tűnt el teljes mértékben a társadalmunkból (Bánfalvy, 2002).

Kutatásom narratívái leginkább a szóbeli, mindennapi beszédben megnyilvánuló előítéletek megtapasztalásáról tanúskodnak, melyek a személyiségfejlődés szempontjából sokszor beláthatatlan következményekkel járhatnak. Az előítéletek leginkább az intézménytípus jellegéhez, ezzel együtt pedig szorosan az oda járó tanulók képességbeli eltéréseihez, vagy nagyon gyakran a meg sem tapasztalt, csak feltételezett mássághoz kapcsolódnak. A következő interjúrészletek az iskolai évek alatt átélt sérelmekről szólnak.

„Mondták, hogy makisok, mert minket makisoknak hívtak, meg gyógyosok. Szóval ez nekünk szar volt, égő.” (10/F/84)

„Sokszor... inkább azok, akik más iskolába jártak..., hogy gyógyos.” (39/F/93)

A megtapasztalt előítéletek miatt védekezésékként néhányan próbálták letagadni, elfedni iskolai tanulmányuk helyszínét.

„Szégyellni szégyelltem, volt, hogy letagadtam, hova járok.” (24/F/90)

„Barátok közt az intézetben ment, hogy (iskolanév, mint pejoratív jelző) ... de amúgy nem szívesen meséltem el később sem, mert aztán jaa, az a kisegítő iskola.” (44/F/94)

Néhány interjúalany az előítéletes megnyilvánulásnak a szóbelinél magasabb szintjéről,²³ az elkerülésről is beszámolt.

„Hogy őszinte legyek, itt nem nagyon szóltak hozzám (faluban). Meglehet, hogy emiatt, mivel én ilyen iskolába kerültem, meglehet, hogy ők azt hiszik, oda olyanok járnak, hogy...” (17/N/89)

Az interjúk iskoláskor utáni évekről szóló részeiben már kevésbé lelhetők fel a „kisegítő” múlt miatt elszenvedett sérelmek, megpróbáltatások. Mindezek összecsengenek az elméleti részben korábban vázolt megállapításokkal, hogy felnőtt korban az enyhén értelmi fogyatékos személyek legnagyobb része spontán módon integrálódik a többségi közösségbe, lehetőleg megszakítva minden kapcsolatot egykori fogyatékos múltjukkal (Stolár, 1985 idézi Bánfalvy, 1996).

²³ Allport (1977) az előítéletesség öt fokozatát azonosította, melyek a szóbeli előítéletesség, az elkerülés, a hátrányos megkülönböztetés, a fizikai agresszió valamint az üldözés, kiirtás (Csepeli, 2001).

2.2.5. Továbbtanulás

Az eltérő tantervű általános iskola tanulói az alapfokú végzettséget igazoló bizonyítványuk birtokában leggyakrabban a sajátos nevelési igényű fiatalok számára létrehozott szakiskolában²⁴, vagy többségi intézményben, integrált keretek között tanulnak tovább (Horváth, 2019). Az interjúim során megkérdezettek közül a továbbtanulók két fő kivételével a (speciális) szakiskolában folytatták tanulmányaikat, többnyire ez bizonyult számukra az egyetlen járható útnak.

A szakiskolában való továbbtanulási döntések mögött egyrészt az állt, hogy az interjúalanyok a szakiskolára, mint számukra kizárólagos lehetőségre tekintettek, sokszor ugyanazon intézmény keretein belül maradva. Másrészt néhány esetben, a más intézménytípusban való tanulás vágya mellett, a tanulási motiváció alacsonyabb szintje vagy az alacsony önértékelés, mint akadályozó tényezők is kifejezésre kerültek.

„Úgy volt, hogy megyek informatikára, vagy (a többségi szakiskolába) szakácsnak. Aztán végül nem adtam be, mert nem akartam tanulni. De szakmát mindenképp akartam, csak tudtam, hogy a speckó gyenge...” (24/F/90)

„Sok lehetőségem nem volt. Eleve kisegítő iskolából... Féltem újra belekezdeni.” (44/F/94)

Néhányan más intézménytípussal is próbálkoztak, de sikertelenül. Itt leginkább a nem megfelelő szintű tanulmányi eredmények jelentek meg az elutasítási indokok között.

„Hát mehettem volna még előtte a (többségi szakiskola), oda beadtam hentes szakmára, csak aztán nem jött be, mert nem volt meg az átlag. Nekem 3,2 volt, oda meg 4,5 kellett volna.” (28/F/91)

„Először a speciális szakiskola jött, oda vettem fel, mert a (többségi szakiskolából) ugye elutasítottak. Oda jelentkeztem, mint cukrász.” (29/N/91)

A kivételt képező két fő közül – akik többségi szakiskolában folytatták iskolai pályafutásukat – az egyik néhány hét után be is fejezte az ott megkezdett tanulmányokat, aminek oka nem a tanulással kapcsolatos probléma, hanem az ő sajátos élethelyzetéből adódó, kortársközösségbe való beilleszkedést akadályozó nehézség volt.

²⁴ 2017-től az intézménytípus neve már nem speciális szakiskola, csak szakiskola (Horváth, 2019).

Így nyilatkozott erről:

„Nyolcadikban már terhes lettem... Igen, elkezdtem a másik iskolát, a fodrász szakmát a (többségi szakiskolában), csak aztán feladtam. Túl sok volt a szekálódás. Szekáltak, hogy terhes vagyok.” (40/N/93)

Egy további interjúalany ugyan a (speciális) szakiskolában kezdte meg tanulmányát, de szeretett volna többségi intézménybe átmenni, az ott elsajátítható ács szakma miatt. Az erről szóló narratíva élesen tárja elénk a többségi társadalomba/iskolába való beilleszkedés nehézségét, az előítéletes magatartások által elszenvedett sérelmeket, melyek gyakran már csak egy kontrollálatlan viselkedéses válasz megjelenése, majd az arra való magyarázatkeresések által válnak láthatóvá.

„Tizenegyedikben mentem át, két hétig voltam ott, utána elküldtek. Úgymond kirúgattam magam. Mert volt egy tanár, matematika óránk volt és szakdolgozatot akart velünk íratatni. Én meg akkor kezdtem, azon a héten, és a tavalyi anyagot kérte. Én meg mondom neki, hogy nem is ide jártam. És akkor elmondtam neki büszkén, hogy honnan érkeztem megpróbálni szerencsém, szeretnék ács lenni. És akkor ezzel a mondattal így leszólt, hogy ne is várjak csodát, mert abba az iskolába csak hülyék járnak. Azzal így betette a kaput. Hát én felálltam, elküldtem ahova kellett, bementem az igazgatóhoz, őt is elküldtem, aztán mondtam, hogy adják oda a papíromat, aztán eljöttem.” (25/F/91)

Az interjúalany a következőképpen reflektált az elmesélt történetre:

„...dühített a dolog, hogy egy tanár, aki ilyet mond. Holott nem mondhatna ilyet, még akkor is, ha így lenne szerintem.” (25/F/91)

Egy korábbi fejezetben már több ízben találkozhattunk a pedagógusok viselkedése, megnyilvánulása által elszenvedett sérelmek máig megmaradó negatív emlékeivel, mely az előbb bemutatott interjúalany életében is érezhetően mély nyomott hagyott.

Az általam megkérdezettek negyede – akik leginkább a kutatási minta idősebb korosztálya közül kerültek ki – csupán alapfokú, vagy alapfokú végzettséggel sem rendelkezik. A tanulmányok folytatásának gátjaként leginkább motivációs tényezőket, vagy anyagi, családi, egészségügyi okokat említettek. Néhányan már sajnálják az akkor elszalasztott lehetőséget, és megemlítik a szakképzettség megszerzésének vágyát, de látják annak pótlásának belső és külső tényezőktől függő nehézségeit is.

„Annak idején nem tudtam. Nem volt ilyen lehetőségem, hogy továbbtanuljak, akkor jött helybe, mikor én már kimaradtam a nyolcadikból... Munka mellett nem tudtam már, ott volt a kisgyerek... Most meg már azért nem, mert szeretnék és nézegettem az interneten ilyen továbbtanulási...kiszélesítő, karbantartó, most meg anyagilag nem állok úgy, hogy elvégezzem.” (5/F/78)

„Szakmát kellett volna tanulnom. Nem foglalkoztam vele, lusta voltam. Persze azt pótolni lehet, akármennyi idő az ember.” (6/F/82)

Kutatási mintámban azok a nők, akik mindössze általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, általában nagyon korán édesanyává váltak, s ez a későbbi munkába állási lehetőségeiket is döntően meghatározta.

„Ballagáskor már terhes voltam” (általános iskola) (40/N/93)

„Nem jártam ki a nyolcat, hetedikben férjhez mentem...akkor már babát vártam, jöttek a gyerekek, utána meg már elment a kedve az embernek” (2/N/71)

Fontos kiemelni azt is, hogy a továbbtanulással, a középfokú intézménybe való bekerüléssel azonban még nem vezet egyenes út a szakma megszerzéséhez, ezáltal pedig majd egy esetlegesen kedvezőbb munkaerőpiaci státuszhoz. Fehérvári (2015b) kiemeli, hogy a lemorzsolódás folyamatszémlelete alapján már az általános iskolában láthatóvá válnak olyan kockázati tényezők – mint például az alacsony szocioökonómiai státusz, az ismétlődő magatartási problémák vagy a rossz tanulmányi eredmény – melyek után maga az esemény, azaz az iskolaelhagyás már középfokon következik be. Mindezek a kockázati tényezők az általam eddig bemutatott életutak feltárása során is felbukkantak, hozzájárulva az iskolai boldogulás nehezítettségéhez, ezen keresztül pedig közvetetten majd a későbbi életszakaszok eseményeinek esetleges sikertelenségeihez is.

A továbbtanuló interjúalanyaim közül négyen a középfokú oktatás során lemorzsolódtak, szakma nélkül fejezték be szakiskolai tanulmányukat, mely mögött leginkább a korai gyermekvállalás, a szakmával, szakmaszerzéssel kapcsolatos érdektelenség, iskolai konfliktusok vagy az idő előtti munkába állás állt.

„Háztartási ismereteket tanultam. De jött a G. (kislánya) és nem tanultam többet.”(12/N/86)

„Nyolcadikban továbbtanultam a speckóba, de kirúgtak onnan. Virágkötő akartam lenni, de beraktak a szőnyegszövőbe, vagy hova. Nekem ne mondják má' meg, hogy mi legyek. Hogy én ott varjak, mint az öregasszonyok... Rossz társaságba keveredtem. Olyan lányok közé, akikkel egyformák voltunk. Elhülyéskedtünk, ettiünk órán, facebookoztunk... Volt három fegyelmim. Verekedtem, fölburítottam az asztalt... Fölidegesítettek és kiborult az agyam. Bekattantam, aztán durr.” (33/N/92)

A kilencvenes években Magyarországon tapasztalható oktatási expanzió révén növekedett a képzésbe bejutók esélye, ezáltal pedig olyan társadalmi rétegeknek is lehetőségük nyílt a középfokú képzésben való részvételre, amelyeknek korábban nem.

A sikeres társadalmi integrációt szem előtt tartva a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás – mint nehezítő tényezők – mellett, az iskolából a munkába való átmenet is kiemelt kutatási témává vált. A két alrendszer illeszkedésének vizsgálata az oktatás kimeneti eredményességéről is egyfajta képet fest elénk (Fehérvári, 2015b). A következőkben tehát erre a területre fókuszálok, mutatom be interjúalanyaim szemével az iskolapad elhagyását követő munkavállalói életút során átélt, megtapasztalt nehézségeket.

2.3. Problémákkal terhelt munkahelyi életút

Bruckner (2003) szerint a szakképző iskolákból kilépve a fiatalok nagy része a nyílt munkaerőpiacon próbál boldogulni, de gyakran munkanélküliként kezdi meg már egyből pályája elejét. Ezek a kezdeti kudarcok a későbbi boldogulás szempontjából is meghatározóak lehetnek, hiszen veszélybe kerülhet az önálló életvitel lehetősége, a folyamatos külső segítség nélküli, anyagilag is megalapozott élet perspektívája.

Az interjúalanyok jelenlegi élethelyzetét elénk táró korábbi fejezetben már említettem, hogy közülük csak nagyon kevesen dolgoztak, vagy dolgoznak aktuálisan a végzettségüknek megfelelően. Az élettörténeti visszatekintések elénk tárják, hogy a szakmában – és gyakran bármiféle munkahelyen – való elhelyezkedés nehézségei már egyből a szakiskolából kikerülve is jelentkeztek. Talán emiatt is rendkívül gyakori a megkérdezettek körében a szakmák halmozása, mely mögött nem elsősorban a több lábon állás lehetősége, sokkal inkább a „kirepülés” késleltetése, és a helyben kínálkozó lehetőség kihasználása feltételezhető.

Az interjúalanyok munkahelyi elhelyezkedése kapcsán felmerülő nehézségei a munkaerőpiaci szereplők oldaláról nézve jól csoportosíthatók.

A keresleti oldalon egyrészt az aktuális szakmában meghirdetett, elérhető állások csekély száma, vagy az anyagi megbecsültség hiánya áll, melyek a megkérdezettek más irányba indulásának legfőbb motivációjául szolgáltak.

„Hát elvileg lakástextil készítő, javító vagyok, az egy varrónő, de abban nem dolgoztam. Csak van. Díznek jó. Nekem tetszett az a szakma. Nem gondoltam, hogy olyan keveset keresnek. Gondoltam mégis szakember, hát aztán tévedtem. Más kellett volna néznom. Mégis van egy papírom róla, meg a jó dolgokat megtanultam, hogyan kell csinálni...de azért, hogy egy női szabó 90 ezret keres a mai világban, az nagyon kevés pénz.” (14/N/87)
„Egyikben sem sikerült elhelyezkednem, így tapasztalatot sem szereztem.” (18/F/90)

Kutatásomban sok esetben pont a munkahelykeresésről vagy a munkahelyváltásról szóló narratívák bizonyultak az interjú során az egyik leghosszabbnak, leginkább ott, ahol ennek sok-sok állomása volt. A váltás okai között találhatjuk a munkahelyi konfliktusokat, a fizetéssel való elégedetlenséget és több esetben a feketén való foglalkoztatást is.

„Egy év után kiderült, hogy feketén dolgoztat, meg ugye nincsen bejelentve. Mindig is fura volt, hogy borítékba hozta le, meg egyszerűsített szerződés... Bementem hát most már NAV, anno APEH-hez, és mondták, hogy nem vagyok benne a rendszerben.” (41/F/93)

„Takarítottam... Ott nagyon keveset dolgoztam, kirúgtak. Ja, nem rúgtak ki, én mondtam fel. Beszoltam a főnöknek. Engem ne alázzon meg a nép előtt. Normálisan megcsináltam a dolgomat, de régeből újat nem tudok csinálni. És nagyon csúnyát mondtam neki. Mondtam neki, tudod mit, felmondok. Kifizettek, aztán ennyi.” (33/N/92)

Bruckner (2003) felhívja a figyelmet arra is, hogy a megfelelő szakképzés még nem minden esetben oldja meg azt a gondot, hogy a fogyatékos fiatalok munkaereje egyenértékű lesz épp társaikéval. Ezáltal a munkáltatók – anyagi ösztönzés híján – gyakran nem érdekeltek az ő foglalkoztatásukban. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet is.

„Van szakmám (bolti eladó és virágkötő), de nem dolgozom jelenleg, mert nem találok elhelyezkedéshez alkalmas helyet. Amint megtudják rólam, hogy nem ülhetek kasszába, elutasítják...Matekkal vannak nagyon nagy gondjaim. És ez már nem tetszik nekik.” (47/N/96)

A keresleti oldal mellett a sikeres munkahelyi elhelyezkedés másik fontos tényezője a kínálati oldalhoz kapcsolható munkavállalói kompetencia is.

Több interjúalany nyilatkozott arról, hogy különféle egészségügyi problémái miatt megváltozott munkaképességüként²⁵ dolgozik, közülük többen védett munkahelyen, néhányan pedig csak részmunkaidőben (pl. Főkefe).

„Utána sópánkodtam, teltek múltak az évek...Eszemben sem volt dolgozni, úgy gondoltam lesz, ami lesz...És akkor a párom szülei mondták, hogy hülyék vagytok, miért nem rokkantosítjátok le a gyereket, ha ennyi baja van. Szemével, fejével, mert sötös vagyok, meg a szemem is szar... És a fülembé jutott valahonnan, hogy a nyugdíjfolyósító is kiközvetíti a megváltozott munkaképességűeket.” (36/F/92)

„Dolgoztam pár hónapot, ugye, hogy le tudjanak rokkantosítani... Mivel én hamar elfáradok. Nem tagadom, a halántéklebenyeim le vannak szakadva mind a két oldalt. Jó, igaz, hogy huszonegig nem volt emiatt munkaviszonyom, mert nem vettek fel emiatt semerre se.” (5/F/78)

²⁵ A 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról 2§ (1) alapján megváltozott munkaképességű személy, akinek az egészségi állapota a rehabilitációs hatóság komplex minősítése alapján 60 százalékos vagy kisebb mértékű

Az egészségügyi problémák gyakran a munkahelykeresés nehezítettsége kapcsán is megjelentek.

„Jelenleg a lábamon lévő lábszárfekély miatt nem dolgozom, mert sehova nem vesznek fel miatta, mert állandó kötözés alatt van...Depresszióban szenvedek, ami sajnos annyira elmélyült, hogy orvosi segítségre van szükségem.” (35/N/92)

Az egyén oldalán jelentkező nehezítő tényező lehet a motiváció hiánya is. Az alábbi interjúrészletben mély őszinteséggel kerülnek felszínre a boldogulást e szempontból akadályozó belső tényezők.

„Találtam több munkahelyet is, dolgoztam is mind a négybe. Csak valamilyen oknál fogva mindig otthagytam. Tehát két-három hétig sikerül, és akkor utána valamiért egész egyszerűen elmarad... A leghosszabb idő, amit kibírtam a gyerek születése előtt az két év volt.”(7/N/82)

A munkanélküliség sok interjúalany élettörténetében hosszabb-rövidebb ideig jelen volt. E tekintetben fontos azonban különbséget tenni a munkanélküliség és a gazdasági inaktivitás²⁶ között. Míg az első kritériumaihoz tartozik, hogy az egyén bár jelenleg nem dolgozik, de aktívan munkát keres és azt megtalálva rendelkezésre is áll, addig az utóbbiak csoportját azok a passzív munkanélküliek adják, akik bár szeretnék munkát találni, de esélyeiket kedvezőtlennek ítélve – akár a sorozatos kudarcélmények miatt – nem is keresnek aktívan.

A munkanélküliség hatása nem kizárólag az anyagi, pénzügyi helyzet romlásában érhető tetten, hanem számos olyan lelki tényezővel is összekapcsolódik, melyek negatívan befolyásolják az egyén mindennapjait, elmélyülve pedig gyengíthetik a munkaerőpiacon való megjelenésének újabb lehetőségét is. A gazdasági és érzelmi tényezők mellett nem hanyagolható el a munkanélküliség életmódra, önértékelése gyakorolt hatása sem. Az önbecsülés romlása, a mindennapi rutin megbomlása, az egyénre „zúdult” szabadidő mennyisége, hiszen ezek mind-mind kockázati tényezők lehetnek a deviáns magatartások kialakulásában is (Székely, 2003).

²⁶ Foglalkoztatottság és munkanélküliség <http://www.ksh.hu/docs/hun/modszgyors/fogmodsz1702.html> (2020.06.12.)

A megkérdezettek munkahelykeresési folyamatában, sok esetben a területi munkaügyi központhoz való fordulás, az általa kapott segítség meghatározó volt, de a munkához jutás tényleges sikerében már számos egyéni tényező is szerepet játszott. Egy 2016-os, a munkanélküliek keresési magatartását elemző tanulmány²⁷ megállapításai szerint a kistérségi átlagbér pozitívan, míg a szociális segély és az eltartottak számának aránya negatívan befolyásolják a keresési intenzitást. Ha a munkanélküli előzőleg közfoglalkoztatott volt, az növeli az állami munkaközvetítőn keresztüli álláskeresés valószínűségét (Bakó, 2016).

„...mentem a munkaügyibe, hogy regisztráljak, hogy aktív korúak ellátása meg ilyesmi, aztán ajánlották ezt (felnőttképzés – szerkezetlakatos szakma). Amiért kaptam is pénzt. Egy kevés pénzt. Legtöbbször mindig a pénz motiválja az embert. Utána nyáron nem dolgoztam, aztán jött a munkaügyiben a D. kft., ahol talán fél évet biztos voltam, mint fűzfavágó... Aztán ha jól tudom jött az aktív korúak ellátása, aztán mindig beírtak, hogy hova kell menni dolgozni... Így szebben említve közfoglalkoztatás. Azaz, akik felvették az aktív korúak ellátását. Pár hónapig lehet kapni. Ha azalatt nem talál munkát az ember, beszabályozzák valahova.” (26/F/91)

E témakör zárásaként fontosnak tartom kiemelni azt is, hogy az interjúalanyok nagy része Magyarország kedvezőbb gazdasági teljesítményű régióiban él. Bár jelen dolgozat nem tér ki ennek tágabb összefüggésbeli elemzésére, de nem hagyható figyelmen kívül, hogy ez sok egyéb tényező mellett az aktív korúak munkaerőpiaci boldogulására szempontjából is determináló tényező.

²⁷ Az elemzés a KSH MEF 2010 és 2013 közötti, 16 negyedévet felölelő vizsgálati adatainak felhasználásával készült (Bakó, 2016).

2.4. A jelenlegi élethelyzet nehézségei

Kutatásom során a jelenlegi élethelyzet megítélésére, az azt befolyásoló tényezőkre is kíváncsi voltam, mely kapcsán mindössze néhány esetben fordult csak elő, hogy az egyén egyáltalán nem tudott nehézséget kiemelni a jelenlegi életéből. A megkérdezettek mintegy negyede rossz közérzetéről, boldogtalanságáról számolt be.

A nehézségekkel kapcsolatos válaszok alapvetően négy fő téma (anyagi dolgok, munkahely, lakhatás, családi élet) köré csoportosultak, melyek közvetlenül, vagy közvetve össze is függenek egymással. Legtöbbször az anyagi dolgokat említették. Az interjúalanyok mintegy fele számolt be a jelenlegi életében tapasztalható átmeneti jellegű vagy tartósabb anyagi nehézségről.

„Valamikor úgy vagyunk hónap végére, hogy nagyon sok a számla, villany, gáz, mindenre elmegy. Négyen vagyunk. Mellette van kölcsönünk is.” (47/N/96)

„Van, mikor kölcsön kell kérni, van mikor nem. Persze mindig annyit kérek, amennyit vissza is tudok adni.” (33/N/92)

Az anyagi nehézségek nem kizárólag a munkahelyi életúthoz kapcsolódó problémákkal vagy az alacsony jövedelemmel kapcsolódtak össze, hanem a rendelkezésre álló pénz megfelelő beosztása is nehezítő tényezőként jelent meg.

„Zs.(élettárs) nem nagyon tud bánni a pénzzel. Mindent megvesz a gyerekeknek, játékokat, ilyenek. Van, hogy megszorulunk hó végére.” (24/F/90)

Az anyagi nehézségek legtöbbször azonban valóban a munkával kapcsolatos problémák talaján keletkeznek. Az előző fejezetben részletesen tárgyalt viszontagságos munkahelyi életutak gyakran olyan állomásokhoz vezetnek, melyet az interjúalanyok egyfajta szükségmegoldásként élnek meg. A nem méltónak gondolt munkakörülmények a szubjektív jóllét érzés szempontjából is meghatározó tényezők lehetnek.

„A legnagyobb nehézség a munkakeresés. A legtöbbször nem tudtam megfelelni, vagy a munkatársak miatt nem találtam a helyem. Általában a legrosszabb feladatokat akarták rám bízni és így elég nehéz bárhova beilleszkedni” (18/F/90)

„Jobb munkát találni, mint amit most csinálok. Mert el tudnám magamat képzelni egy irodában is, és nem szemetet szedni négy órában. Árufeltöltőnek vagyok amúgy feltüntetve, de szemetet szedek négy órában, két műszakban, ennél jobbat el sem tudok képzelni magamnak (mondja ironizálva)...” (36/F/92)

A munkával és az anyagi dolgokkal összefüggésben jelentek meg a lakhatási, lakásvásárlási problémák is. A következő interjúrészeket jól szemléltetik az önálló lakáshoz jutás nehezítettségét, mely már túlmutat az egyén szintjén, hiszen a társadalom gazdasági viszonyai is meghatározók benne.

„Hiába jó a keresetünk, az ember amit itthon keres (korábban külföldön is próbálkoztak), ha félrerak, akkor nagyon minimálisat. A mai fiatal olyan szinten nincs támogatva, hogy önerőből előre tudjon jutni. Most ez bután hangzik, de úgy lesz ingatlanod, és úgy érsz el valamit, ha valaki meghal, és neki köszönhetően kapsz egy nagyobb összeget vagy ingatlant, vagy valami csoda folytán.” (22/N/90)

„...a párommal nem vagyunk együtt jelenleg. Úgy alakult a helyzet, hogy hát nem tudtunk még összeköltözni és majd a későbbiek folyamán talán majd össze tudunk...A kettőnk fizetéséből nem jönne ki, hitelt kellene felvennünk, de azt meg nem valószínű, hogy el tudnánk intézni” (31/N/92)

A problémák negyedik nagy csoportját a családról, családi kapcsolatokról szóló válaszokban érhetjük tetten. Ezekben nem egyszer olyan tényezők – társadalmi és környezeti problémák – is azonosíthatók, melyek rávilágítanak a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének mechanizmusaira, a hátrányos helyzet átörökítésére, ezáltal pedig a mobilitási lehetőségek nehezítettségére. Az interjúalany így nyilatkozott a gyerekkoráról:

„Nagyon rossz volt. Édesapám alkohol problémás volt, mint most a párom. Édesanyám 11 éves koromban elhagyott, állami gondozásban voltam szeptembertől februárig.” (7/N/82)

Majd a jelenlegi élethelyzetét így írja le.

„Hát, úgy volt, hogy nem folytatom tovább vele (párja), mert ugye alkohol problémás, most mégis úgy döntöttem, hogy igen, mert egyedül én képtelen vagyok gyerekek, albérlet, amellet dolgozzak is. Most csak a párom fizetése van, meg a családi pótlék, amit kapok...ő igénybe veszi a gyerekek utáni adókedvezményt...mikor részeg, terrorizálja a gyerekeket...szóban, nem tetteleg...ez ugye nekem nem tetszik...de ugye én őt választottam, hogy vele megyek tovább, egyedül én képtelen lennék.” (7/N/82)

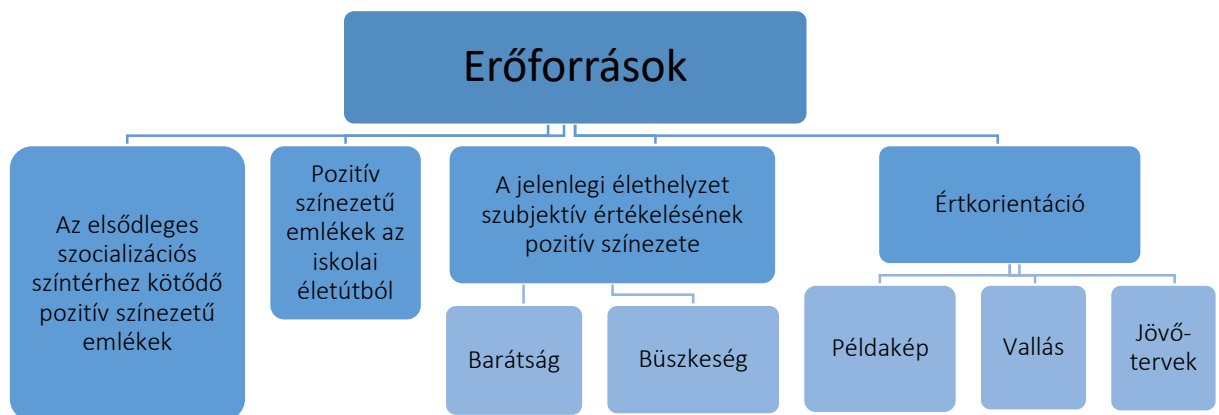
Az életutak történéseinek kronologikus sorrendje mentén haladva igyekeztem rávilágítani azokra az eseményekre, tényezőkre, melyek az interjúalanyok életében problémaként, nehézségként jelentkeztek. Ezek egyrészt közelebb vihetnek minket a célcsoport megismeréséhez, másrészt hozzájárulhatnak a kirajzolódó objektív adatok magyarázatához, mélyebb szintű megértéséhez. Mindennapi problémák, vagy nagyobb krízisek minden ember életében előfordulnak. A szakirodalmi adatok alapján azonban ezen események gyakorisága, és az ezekre adott válaszok társadalmilag meghatározottak. A társadalmi hierarchia alján elhelyezkedő réteghez tartozó személyek életében halmazottabban jelentkeznek hirtelen bekövetkező negatív események, valamint a mindennapi, folyamatosan jelen lévő feszültségkeltő tényezők is súlyosabbak, intenzívebbek. Számos példán keresztül láthattuk azt is, hogy ezek a rizikótényezők nem önmagukban vannak jelen, sokkal inkább összegződnek, egymás hatását erősítik (Masten et al. 2008; Sugland–Zaslow–Nord 1993 idézi Ceglédi, 2012).

Az így elénk rajzolódó kép azonban csak egyoldalú. A nehézségek mellett figyelem kell, hogy irányuljon az életút pozitív eseményeire is, hiszen a jóllét szempontjából a pozitívan megélt események szerepe rendkívül jelentős. Fredrickson (1998, 2001) rávilágít, hogy a pozitív érzelmek kiszélesítik a személy gondolati-viselkedési repertoárját, másrészt olyan belső erőforrásokat alakítanak ki, amelyekre majd a későbbiek során támaszkodhat. Ide érthetjük a fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai erőforrásokat is. A pozitív érzelmek alkalmasak tehát a negatív érzelmek „mellékhatásainak” kijavítására, a nehézségek által okozott stresszel való megküzdés elősegítésére. Vaillant (2003) szerint a pozitív érzelmek átélése a mentális egészségnek is fontos alapját adja (Urbán, 2017).

3. Az életút erőforrásai

Ezekben a fejezetekben tehát azokat a pozitív eseményeket, megnyilvánulásokat szeretném bemutatni, melyek a célcsoport életútjának „naposabb” oldalára világítanak rá. Bemutatásom során erőforrás alatt értek minden olyan külső és belső – kognitív vagy affektív – tényezőt, melyek hozzájárulhatnak a rizikótényezők kompenzálásához, vagy egyszerűen csak az egyéni boldogság vagy az élettel való elégedettség érzéséhez (Samerhoff, 2005 idézi Ceglédi, 2012). A következő ábra (12.ábra) azokat az altémaköröket szemlélteti, melyek mentén haladva mutatom be az „Erőforrások” központi témájához általam rendelt kutatási eredményeimet.

12. ábra. Az „Erőforrások” központi témájához kapcsolódó altémák tematikus térképe



Forrás: saját szerkesztés

3.1. Az elsődleges szocializációs színtérhez kötődő pozitív emlékek

A kora gyermekkori tapasztalatok az élet későbbi szakaszára nézve is meghatározóak. Számtalan vizsgálat bizonyította, hogy a belső munkamodell²⁸ stabilitása által szoros összefüggés tapasztalható a korai kötődés minősége, valamint a gyermek későbbi szociális, érzelmi fejlődése és viselkedésbeli jellemzői között. Az érzelmi kompetencia kialakulásához vezető úton a gyermek képessé válik érzelmeinek önálló, másoktól független szabályozására. Ezzel egyidőben megtapasztalja, hogy érzelmei – legyenek akár negatívak, akár pozitívak – elfogadhatók, azokat átélheti, nyíltan közölheti, számíthat a másokra. E bizalom a frusztrációt okozó helyzetek könnyebb elviseléséhez is hozzájárul. Ezáltal elmondható, hogy az énhatékonyság-érzés kialakulásában a szenzitív szülői gondoskodás alapozó jellege által kiemelkedő fontosságú (Schildné, 2017).

A korábbi fejezetben bemutatott gyerekkori nehézségekkel szemben a megkérdezettek majdnem fele azonban jó érzésekkel gondolt vissza a gyermekkorára, melynek oki háttere változatos képet fest. Megjelenik például a különböző anyagi körülmények között megtapasztalt szülői/nagyszülői gondoskodás, támogatás, a sok játék, élmény, valamint az együtt töltött idő, a közös programok öröme is.

„Jó visszaemlékezni. Anyám házmester volt, apám bányász, jól fizettek neki, úgyhogy elég jól éltünk...Hát anyukám nagyon sokat figyelt rám, sokat segített a tanulásban, mert nagyon nehezen ment. Úgyhogy meg volt mindenünk, jó volt a gyermekkorom.” (1/N/68)

„Rendes gyerekkorom volt, igaz anya egyedül nevelt a testvéremmel. De mindent megkaptunk tőle, amit szerettünk volna.” (35/N/92)

„Hát én hála Istennek elmondhatom, hogy szép és élményekkel teli volt a gyerekkorom. Mindig volt valami program, ahova elvittek a szüleim, mindig mentünk nyaralni és mindent megkaptunk, amit szerettünk volna és segítettek, támogattak a döntéseimben.” (49/N/99)

A gyermeki személyiség kialakításában meghatározó szerepe van a gyermek számára nyújtott példák, melyek a szóbeli követelményeknél is hatékonyabbak.

Az idézett mondatokban megjelenő törődés, gondoskodás, odafigyelés mind-mind ennek pozitív megnyilvánulásáról tanúskodnak.

²⁸ Bolwby (1987) kifejezése alapján ez a kognitív struktúra testesíti meg a gyermek anyával való interakcióit, és sémaként vezérli őt. Magában foglalja a gyermeknek az anyjáról, kettőjük kapcsolatáról, és a saját magáról alkotott képet is. Későbbiekben az én és a másik munkamodellje minden más kapcsolat prototípusává válik, és az érzelemszabályozástól kezdve, a társas kapcsolatokon át sok-sok területre hatást gyakorol. (Schildné, 2017)

A jó érzésekkel visszaemlékező interjúalanyok elbeszélései azonban nem minden esetben szóltak a „felhőtlen gyermekkorról”, a gondtalanságról. Néhol már ezekben az egészen korai életszakaszból származó visszaemlékezésekben is tetten érhetők a későbbi iskolai életben majd felerősödve nehézséget okozó magatartásbeli, viselkedésbeli problémák.

„Én jól éreztem magam. Bár őszinte leszek, hogy amikor még óvodás voltam, így az alsós időszakban nagyon rossz voltam, pokoli gyerek. De én akkor kitomboltam magamat. Mire elértem a felsőbb óvodás kort, akkor meg teljesen megjavultam, tehát totálra. És azóta is megőriztem ezt a hagyományomat, mondhatni, hogy jó voltam.” (45/F/95)

Végezetül egy olyan interjúrészletet szeretnék bemutatni, mely ugyan nem illeszkedik a fejezet témájaként megjelenő korai életkorból származó pozitív emlékek felidézésének sorába, azonban alátámasztja, hogy a múltban tapasztalt nehézségek is válhatnak a későbbiek során erőforrásokká, az azokon való felülkerekedés, az én-hatékonyság érzés erősödése által.

„Hát a gyerekkorom az nem volt valami fényes és pont azért próbálom úgy intézni az én gyerekeim sorsát, hogy még véletlenül se érezzék azt, amit én éreztem gyerekkoromban... szegénységben, de fel tudunk nőni. Meg volt mindenünk, úgy ahogy, nem volt hiányunk semmiből. Amiből meg hiányt szenvedtünk, azt meg megadom a gyerekeimnek.” (25/F/91)

3.2. Pozitív színezetű emlékek az iskolai életútból

A környezeti kompenzáló tényezők sorában a család mellett az iskolára is jelentős szerep hárul. Masten és munkatársai (2008) az iskolát egy olyan helynek tekintik, ahol a rizikótényezők mellett, számos védőfaktor is jelen van, ezáltal pedig egy olyan tanulási közegbe kerül a gyermek, ami a későbbiek szempontjából is rendkívül meghatározó.

A társadalmi megpróbáltatások által veszélyeztetett gyermekek számára sokszor az iskola jelenti az egyik legfontosabbnak mondható támogató közeget, melyben a nehézségekkel való szembenézés, a megküzdés stratégiái elsajátíthatóak. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú szerephez jut egy-egy olyan személy, aki figyelemmel kíséri a gyermek életét (Ceglédi, 2012). A támogató, segítő jelenlét azonban nem csupán az éppen aktuális történés szempontjából lehet fontos. Pozitív színezetű emlékké válva az életút későbbi eseményeire nézve is közvetlenül vagy közvetetten hatást gyakorolhat azáltal, hogy erő meríthető belőle.

A korábbi fejezetek során láthattuk, hogy az eltérő tantervű általános iskolába kerülés időpontja az interjúalanyok esetében rendkívül különböző. Leginkább azokban az interjúrészletekben jelentek meg pozitív színezetű emlékek, ahol az iskolaváltás sok kudarcélmény megtapasztalása után következett be, mintegy megnyugvást, megkönnyebbülést eredményezve.

A többségi és az eltérő tantervű általános iskola közötti különbségeket, kontrasztokat így jelenítették meg a megkérdezettek.

„Hát ott az teljesen más. P. nénit imádtam, meg a többi tanárt is. Nem voltak mérgesek, türelmesek voltak, szerettek. Én nagyon szerettem oda járni, nagyon jó volt.” (1/N/68)

„Hát annyit mondok, hogy az eltérő tantervű általános iskolában sokkal jobban szerettem, mint a többségi iskolában...Talán ott nem úgy álltak a tanárok hozzá...” (5/F/78)

„Aztán az eltérő tantervű általános iskolában már jó volt minden. Teljesen más minden, ami ott van. Nem volt az, hogy csúfolgatások, nem volt az, hogy kigúnyolnak.” (33/N/92)

Általánosságban véve pedig elmondható, hogy az eltérő tantervű általános iskolában eltöltött évek a legtöbb interjúalany emlékezetében a „boldog iskolás évek” sémájába rendeződtek.

„Csak jó emlékeket őrzök.” (32/F/92)

„Jó iskola, én mindenkinek ajánlottam. Annak, aki olyan volt, hogy nem tudott olvasni, mindig ajánlottam neki... Én jól éreztem magam.” (28/F/91)

A pozitív érzések mögött leginkább az elfogadó iskolai légkör állt. Ennek jellemzésére gyakran jelent meg az elfogadás, a megértés, az odafordulás, a törődés fogalma. Az erről szóló interjúrészletek szinte mindegyikében kirajzolódik egy-egy „jó tanár” alakja, valamint a tanár-diák kapcsolatban megjelenő érzelmi kötődés jelentősége, fontossága.

„Óvodába nem jártunk, nem volt kötelező. Másik iskolába nem jártam. Anyám oda vitt... Én nagyon szerettem. P. néni meg a G. néni, meg a M. néni, ezeket én nagyon szerettem. Ők is szerettek engem.” (2/N/71)

„Hát nagyon szerettem, jó volt. Jó volt kimenni azokra a rehabilitációs órákra is... segítettek a tanárok. Kivittek, felkészítettek.” (33/2/92)

Kozma (1990) szerint az oktatás színvonala szinte legnagyobb mértékben a pedagógustól függ, hiszen ő áll közvetlen kapcsolatban a diákokkal. Ő az, aki a másodlagos családi szocializáció során a társadalom által elvárt érték- és normarendszert, tudástartalmakat közvetíti. Tehát az oktatás hatékonyságának alapját a megfelelő tanár-diák viszony adja (idézi Nikitscher, 2015). Jelen esetben ezt hatványozottan igaznak érzem.

A következő narratíva rendkívül jól összefoglalja az eddig elmondottakból az iskolai életút sikertelenségei utáni „megérkezést”, az elfogadó légkör megtapasztalásának örömét, mindennek pedig a tanulási teljesítményre, magatartásra gyakorolt pozitív hatását.

„Főként onnantól látták anyuék pozitívan a dolgokat, hogy látták, valami történt velem. Valami változás. Ott nagyon sok lehetőség volt, amiben a gyerekek meg tudták magukat mutatni. Sportban, tanulásban. És azért én úgy gondolom, hogy egy gyereknek nagyon sokat számít mind a pedagógussal való kapcsolattartás, mind az, hogy mennyi mindenre kap lehetőséget. Hogy megmutathasd, hogy te nem egy nulla vagy, lehet, más vagy mint a többi, de mégis több van benned... Hát én ott nagyon sokat mentem felfelé. Mind lelkileg, mind a tanulással kapcsolatban. V. bá' is olyan osztályfőnök volt, hogy nem is osztályfőnökként tekintett rá az ember, hanem mint egy barátira.” (22/N/90)

Az interjúban megemlített „kiemelkedési” lehetőségekhez kapcsolódva említeném meg Gyarmathy (2014) gondolatait, aki hangsúlyozza, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók is, mint bárki más, lehetnek tehetségesek, ha a tehetség kritériumainak megfelelnek. Bár a nemzetközi szakirodalom rendkívül sokféle kifejezést használ a különleges helyzetű tehetség jelölésére (pl. dual, twice, multiple exceptional), a magyar szakirodalomban a *kettős különlegességű tehetség* elnevezés még kevésbé honosodott meg.

Véleménye szerint a jelenlegi képesség- és teljesítménycentrikus tehetség szemlélet kevésbé épít az egyén és környezete folyamatos interakciójára. Csíkszentmihályi (1996) szerint a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, melyet az egyén és a környezetének együttese alkot. Wallace (1990) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a gyermek csak akkor képes megjeleníteni képességeit, ha erre lehetőséget kap. Mindezek alapján a predispozíciók között említhetjük az egyént, aki tevékeny, valamint a fejlődésnek megfelelő és facilitáló környezetet is. A tehetség tehát elsősorban nem teljesítmény, hanem tevékenység. Bár a kiemelkedő tehetséghez átlagostól jelentősen eltérő kognitív folyamatok szükségesek, mégis sok tehetségnél mutatkozik sajátos kognitív szerveződés, kiegyenlítetlen képesség-struktúra (Gyarmathy, 2014).

Bár a sajátos nevelési igényű populáción belül leginkább a neurológiai eltérésekhez, viselkedési-érzelmi sajátosságokhoz, érzékszervi-mozgásos különbségekhez kapcsolódó különlegességek tehetséggel való összekapcsolódása alkotja az erre irányuló vizsgálatok legfőbb fókuszát, mégsem jelenti azt, hogy ne beszélhetnénk értelmi fogyatékos tehetségekről. Gruiz (2018) ennek kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy mivel az értelmi képesség részképességek halmaza, ezért egyetlen számszerűsített adat (IQ) még egyáltalán nem zárhatja ki az egy-egy (alternatív) képességterületen való kiemelkedő teljesítményt.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetén tehát a tehetség fogalmának és mutatóinak egyfajta újrafogalmazására van szükség. A gyermek erőssége, melyre építeni lehet, legtöbb esetben valamilyen speciális gardneri,²⁹ zenei, vizuális-téri vagy testi-mozgásos terület (Mesterházi, 2019). Az, hogy a környezet nagymértékben meghatározza, hogy a tehetségből valóban teljesítmény lesz-e, a kutatási mintámat alkotó populáció esetén hatványozottan igaz.

Ha az interjúalanyaim által említett teljesítmények tekintetében – mely a társaik közül kiemelte őket – nem is definiálhatók ők a klasszikusnak számító Renzulli-féle³⁰ meghatározás alapján tehetségeknek, kiemelkedő képességük felfedezése, felkarolása mégis meghatározó volt iskolai, néhány esetben pedig az azt követő életútjuk szempontjából is.

²⁹ Gardner (1991) hét speciális képességcsoportot különít el.: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális (Mesterházi, 2019)

³⁰ Renzulli (1978) definíciója alapján a tehetség az értelmi képesség, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség egybeesése, tehát a szerencsés konstelláció teljesítményre vezet, azaz a tehetség megnyilvánulását eredményezi (Gruiz, 2018).

„Sport, az minden volt. Atlétika, pingpong, foci, a kosarat nem szerettem. Ahogy cseperedtem fel, úgy eljártam I. nénivel futni, atlétikára... sok mindent szereztem az iskolának. Aztán nekiálltam padlöhokizni, pingpongozni is. Voltam fent az országoson Pesten. A padlöhokival kijutottunk Dél-Koreába, Ausztriába, egy csomó helyre kijutottunk. Elsők lettünk. Meg Ausztriában is. (Speciális Olimpia) (38/F/93)

„Foci, atlétika. A legeslegbüszkébb a két olimpiára vagyok, amin kint szerepelhettem. Dél-Koreában voltunk kint két hetet. A padlöhokit most lesz 14. éve, hogy csinálom.” (25/F/91)

A 2017-ben Ausztriában megrendezett Speciális Téli Olimpia internetes oldalán így olvashatunk azokról, akiktől a fenti gondolatok származnak:

„23 éves, kb. 8 éve úzi ezt a sportot. Kétszer is tartalék volt fiatalabb korában, míg végre legnagyobb öröme bekerült a csapatba, ahonnan már nem lehetne kihagyni. Játéka okos, Cs. a ravasz gólok mestere. Többszörös országos és területi bajnok, Koreában aranyérmet szerzett a 2013-as Téli Világjátékokon. Az elmúlt években jogosítványt szerzett, ő a csapat egyik szállítója saját gépkocsijával. Egy tehenészetben dolgozik, munkáját komolyan veszi.”³¹

„26 éves, négy gyermeke van. Már 12 éves korában bekerült a csapatba. Többszörös országos és területi bajnok, Koreában aranyérmes volt a 2013-as Téli világjátékokon. 14 góljával elnyerte a megtisztelő „gólkirály” címet is. A legképzettebb, legtechnikásabb játékos, ő az ajkai csapat csapatkapitánya, rá mindenki hallgat, igazi vezéregyéniség. Hobbija a futball. Iskolánkban megszerezte az öntvény és bugatisztító szakmát, tanulmányai befejeztével munkába állt és azóta is folyamatosan dolgozik.”³²

Bár nem kizárólag az iskolai környezet játszott szerepet az alábbi interjúalany zenei kvalitásának felfedezésben, az mégis hozzájárult tehetsége kibontakoztatásához, annak fejlődéshez.

„Iskolai kulturális rendezvények... K. nénivel adtuk elő a Dzsungel könyve színdarabot. Aztán jött az ének tábor. Az utógondozóm megkeresett, hogy lenne-e kedvem elmenni. Nem annyira érdekelt, mert nem mertem színpadra állni. Az ének táborban egyben verseny is volt. A „Szállok a dallal” második helyet és egyben különdíjat kaptam..... Aztán jött a dalszövegírás. Olcsón, 10 ezerért vettem egy gitárt. Megpróbálkozom vele. Internetről tanultam, tanár nélkül. Most is nekiálltam egy olyan dalt írni, aminek lehet sikere. Lírai szövegeket írok, romantikus vagyok.” (44/F/94)

³¹ <https://specialolympics.hu/portal/2017/02/meg-28-nap-a-kezdesig/> (2020.07.10)

³² <https://specialolympics.hu/portal/2017/02/meg-28-nap-a-kezdesig/> (2020.07.10.)

Ezek az élmények olyan történésekről tanúskodnak, melyek életutat meghatározó volta vitathatatlan. S talán az is kijelenthető, hogy az eltérő tantervű általános iskolába kerülés nélkül nem, vagy legalábbis jóval kevesebb alkalom kínálkozott volna a szembetűnőbb elmaradások mellett a pozitívumok felfedezésére, azok kiaknázására.

Egy korábbi fejezetben már láthattuk, hogy szintén elsősorban az iskolai életúthoz köthető jelenség az interjúalanyok előítéletekkel való találkozása is. Számos olyan példát láthattunk, melyben az iskola típusával, valamint az oda járó tanulókkal kapcsolatos negatív sztereotípiák, az általuk elszenvedett sérelmek jelentek meg. Úgy gondolom, hogy néhány interjúrészletet azonban az erőforrások témaköre kapcsán is ki kell emelnem, hiszen azokban a fájdalmas emlékek felidézése mellett, olyan megnyilvánulások is felszínre kerültek, melyben a megkérdezettek – néhány esetben az esetleges kezdeti ambivalens érzések után – már az iskolás évek alatt, vagy esetleg a későbbiek során, kifejezetten felvállalták aktuális vagy egykori „kisegítő” éveiket, annak pozitív oldalát bemutatva.

„Hát, elkezdtek mondani, hogy milyen iskolába járok. Mondtam nekik, hogy nem az iskola tesz azzá, ami, hanem a gyerekek, ha úgy viselkednek. De vannak ott normális gyerekek, meg minden... Vissza tudtam mondani, hogy normális gyerekből is van olyan, hogy égetnivaló... Van olyan ismerősöm, aki a mai napig nem tudja leírni a nevét rendesen, és általános iskolát végzett. Rendes általános iskolát.” (43/N/94)

„Én soha nem tagadtam le. Soha nem is fogom a múltamat letagadni... Ha valakinek nem tetszik, hogy én oda jártam, az tartsa meg magának, én nem vagyok rá kíváncsi.” (29/N/91)

Érdekesnek tartom megemlíteni, hogy egy interjúalany környezetében a speciális iskolai tanulmányokhoz nem negatív címkék társultak, hanem kifejezetten pozitív színben tűnt fel, irigylésre méltó tanulmányi helyszín volt a barátok között.

„Kérdezték, hova járok..., mondták, fiú, marha jó neked... Tök mindegy, hogy nem a (intézménynév) jártam, ugyanaz. Ugyanaz az iskola volt, csak annyi, hogy könnyebb. Nem volt olyan hajtas, könnyebb volt.” (28/F/91)

Az általános iskolai életút után következő középiskolai tanulmányokra az interjúalanyok nagy része szintén többnyire pozitívan emlékezett vissza. Itt fontos figyelembe venni azt tényezőt is, hogy a szakiskolai évek alatt a legtöbben már elérték a tankötelezettségi korhatárt, így a tanulmányaik folytatása, befejezése már jóval inkább önálló döntésnek, mint kötelező jellegűnek tekinthető. Továbbá a kutatási eredményeim kapcsán kiemelem azt is, hogy a középiskolás múlt az általános iskolás évekhez képest már sokkal kevesebb emlékképet hozott felszínre. Magyarozatként elmondható, hogy talán az ott eltöltött évek már a legtöbb megkérdezettnél kevesebb problémát hordoztak (a „problémásabb” tanulók korán lemorzsolódtak), a gyakorlati képzés pedig már egy olyan új szint hozott az interjúalanyok életébe, ami már kicsit elszakad a tanulási környezettől, készülve általa a „nagybetűs életre”.

„Ott nagyon jó volt. Sok mindenben segítettek. Normálisak voltak a tanárok, odafigyelő volt a környezet.” (44/F/94)

„Szakiskolába nagyon szerettem járni. A matekot nem szerettem, de ott nagyon megszerettem. Nagyon jól tanították. A legjobb tanár, aki jól tanít, lehet, hogy nem jófejen, hanem kicsit szigorúbban, de utána ha megkérdeztél valamit tőle és úgy rendesen beszélt, akkor ez jó dolog.” (14/N/87)

Korábban említettem, hogy az interjúalanyaim közül mindössze ketten folytatták többségi szakiskolában tanulmányaikat, akik közül csak egy tanuló végezte sikeresen el azt. Ő így nyilatkozott erről.

„Hajtottam, hogy a (többségi szakiskola) kerüljek, és igyekeztem kitűnőre végezni mindenből...A (speciális szakiskolában) nem tetszettek az ottani szakágak úgymond. Először a (többségi szakiskola) mentem nyílt napra, és megtetszett az iskola területe, meg minden... Örültem neki, nagyon boldog voltam, hogy sikerült egy nehéz iskolában.”(pék szakma) (45/F/95)

Három interjúalany tanulmányi életútja egy kicsit kitűnik a többieké közül azáltal, hogy magasabb iskolai végzettséget szereztek. Ketten a szakmaszerzés után nappali illetve esti képzés keretében leérettségiztek, egy személy pedig kisebb-nagyobb kerülőutakkal, de szintén az érettségiig jutott. Az iskolai végzettség szerepe a mobilitási lehetőségek szempontjából meghatározó. A magasabb iskolai végzettség pedig nem csupán a jobb munkaerőpiaci helyzetre váltásban lehet fontos, hanem egy kvalifikáltabb munkaerőt igénylő pozíció betöltése által közvetetten az élet számos területén is éreztetheti hatását.

„Azt mondta József atya, hogy értelmes gyerek vagy, olyan jófej gyerek vagy, hogy neked középiskolába kell járnod... Én picit féltem tőle, mert az eltérő tantervű iskola nem azért van, hogy középiskolára készítsen fel, hanem felzárkóztat... Mert mi csak az osztásig, szorzásig jutottunk el. A helyesírásom sem volt jó, fizika, kémiám nem volt, nyelvet sem tanultunk, tehát az eltérőben kb. ötödikes szintig jutottunk el talán.” (10/F/84)

„Letettem a vendéglátói érettségit 2014-ben... Abban az időben azt mondták, hogy az érettségizett ember jobban boldogul a munka világában. Szeretek tanulni még mindig. Egy kihívást láttam az érettségiben.” (43/N/94)

Láthatjuk azt is, hogy a kezdeti bizonytalanságok, az önértékelésbeli vagy éppen a sajátos élethelyzetből adódó nehézségek leküzdésében, az egyéni erőforrások kiaknázásában a támogató, ösztönző környezet szerepe mennyire meghatározó.

A három érettségit szerzett interjúalany közül ketten további tanulmányokat is folytattak, és érettségire épülő OKJ-s szakképesítést szereztek, mely által szociális asszisztensek, illetve gyógypedagógiai segítő munkatársak lettek.

„Ismertem egy jó embert, aki azt mondta, hogy sokkal több van benned... Legyél szociális segítő, mert benned van ilyen jóság, ilyen szociális érzékenység...Kirajzolódott bennem, hogy tovább kéne magamat képezni, tényleg ez az én utam...Elvégeztem egy szociális asszisztensi képzést, és utána tovább képeztem magam gyógypedagógiai segítő munkatársnak.” (10/F/84)

Közülük egy interjúalany ebben az említett szakmában el is tudott helyezkedni.

A múlt azon eseményeinek bemutatása után, melyekhez dominánsan pozitív érzelmek kapcsolódtak, rátérek az interjúalanyok jelenlegi élethelyzetére és az azzal kapcsolatos jelentéstulajdonításaikra. Rámutatok azokra a tényezőkre, történésekre, melyekből erő meríthető, ezáltal pedig hozzájárulhatnak egy pozitív jövőkép alakulásához.

3.3. A jelenlegi élethelyzet szubjektív értékelésének pozitív színezete

E fejezet tárgyalása előtt fontosnak tartom kiemelni, hogy az aktuális élethelyzet nem csupán „kézzel fogható” paraméterek által jellemezhető, hiszen az egyéni megélések, a szubjektív meglátások árnyalhatják, ezáltal pedig módosíthatják az egészleges képet. Jelen esetben tehát nem a kizárólag problémamentes életutak, életesemények kerülnek bemutatásra, hanem olyanok is, melyek a nehéz körülmények, vagy a megpróbáltatások ellenére mégis talán pozitív irányba mutatnak.

Az objektív és a szubjektív oldal az életminőség-kutatásokban is elkülönül egymástól. A skandináv modell inkább az erőforrások hozzáférhetőségéből és az azok feletti rendelkezésből indul ki, ezáltal az objektív tényezőket³³ hangsúlyozza, míg az amerikai modell a szubjektív érzékelést, értékelést tartja fontosabbnak (Márfi, 2007). A kevert modell a két terület ötvözésével valósítja meg a komplex-életminőség vizsgálatát. (Szigeti, 2016).

A szubjektív jóllét tehát leginkább az egyén saját életével kapcsolatos kognitív és affektív értékelésként határozható meg, mely ideális esetben a kellemes érzések gyakori jelenlétét, a negatív érzelmek relatív hiányát, valamint az élettől való magasfokú elégedettséget foglalja magába. A szubjektív jólléttel foglalkozó kutatók a jó élet egyik alapvető összetevőjének gondolják azt, ha az egyén szereti a saját életét (Diener – Lucas – Oishi, 2002).

A szubjektív érzékelésről, értékelésről szóló diskurzus két fontos fogalommal – az elégedettséggel és a boldogsággal – is összekapcsolódik. Az interjúk elemzése során e témakörhöz kapcsolódóan tehát különös figyelmet szenteltem az azokban megjelenő, meglepedést sugalló gondolatoknak. Úgy gondolom, ennek feltérképezése nélkül sok értékes információ veszne el, és az interjúalanyok életminősége az objektív dimenziók hangsúlyozása által pedig nagyrészt csak negatív színben tűnne fel.

Köztudott, hogy sem az elégedettség, sem a boldogság érzése nem követi egyértelműen az objektív létfeltételeket. A kettő viszonylagos függetlenségéből következik az, hogy elégedettek tudnak lenni a szegények és hátrányos helyzetűek is, de a létfeltételek szubjektív megélésével magyarázható a bőséges erőforrással rendelkezők elégedetlensége, boldogtalansága is.

³³ Az objektív mutatók alatt az életszínvonal vizsgálata során elsősorban a jövedelmi helyzetet, munkaerőpiaci státuszt, fogyasztási javakkal való ellátottságot és egyéb materiális jellegű indikátorokat értünk (Márfi, 2007).

A szubjektív érzékelés vágyakhoz, megfogalmazott és meg nem fogalmazott elvárásokhoz, értékorientációkhoz kapcsolódik, valamint a mások eredményeihez való viszonyításon keresztül is alakul (Utasi, 2007).

Kutatásom szempontjából érdekes adalékuul szolgálhatnak az ELTE PPK Pozitív Pszichológia Kutatócsoportjának adatai is. Néhány éve „Boldogságtérképen” szemléltetik a Magyarországra vonatkozó empirikus kutatásuk eredményeit, mely az étellel való elégedettség, az érzelmi, pszichológiai, szociális és spirituális jóllét, valamint a mentális egészség szintjének megállapítására terjed ki. A térképről leolvasható, hogy mely megyékben, régiókban milyen mértékben tartják magukat boldognak az emberek. A legfrissebb 2021-es eredmények szerint – a korábban mértékkel egybecsengve – továbbra is a nyugat-dunántúli régióban a legboldogabb a lakosság, a legboldogabb város pedig Szombathely. A legboldogtalanabbnak Észak-Magyarországon vallották magukat az emberek. A globális jóllét szintje mind a végzettség alapján, mind a munkahelyi státuszhoz kötődően szignifikáns változást mutat, az alacsonyabb társadalmi pozíció irányába csökkenő tendenciát kirajzolva.³⁴ Kutatási eredményeim szempontjából kiemelendő, hogy interjúalanyaim nagy része a „boldog” régiók valamelyikéből származik. A háttérben álló, objektív keretet képviselő társadalmi-gazdasági háttér elemzésére azonban jelen keretek között nem kívánok kitérni.

A jóllét szubjektív oldalának feltérképezésére a következő kiinduló kérdés hangzott el: „*Most hogy érzed magad?*” A kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy a megkérdezettek több mint a fele határozott „jól”-al válaszolt.

„Jelenleg nagyon jól, igazából semmi problémám. Ami kell, szükséges, megvannak, a többi meg nem kell.” (25/F/91)

„Hát köszönöm, jól vagyok hála Istennek. Vidám vagyok, nincs semmi problémám.” (31/N/92)

„Szuperül. Ennél több mi kéne. Van lakhatásom, van komoly barátnőm, jó a testvéri kapcsolatom.” (44/F/94)

Ahogy korábban is említettem, az étellel való általános elégedettség a szubjektív jóllét kulcsváltozójának tekinthető. Ennek meghatározó tényezői között említhető a munkában, a magánéletben, a hobbiiban való sikeresség és hasznosság érzése, azaz az egyén tevékenységének tartalmassága.³⁵

³⁴ <http://boldogsagprogram.hu/magyarorszag-boldogsagterkepe-2021/> (2021.12.01.)

³⁵ Statisztikai Tükör, 2014 https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf (2020.06.12.)

Mindezek közül a munka dimenziójára fókuszálva, a korábban bemutatott munkaerőpiaci nehézségek után álljon itt egy olyan interjúrészlet, mely a munkahelyi beilleszkedési folyamat sikeréről árulkodik azáltal, hogy az interjúalany már huzamosabb ideje megtartotta állását, kilenc éve ugyanazon a munkahelyen dolgozik.

„Bolti eladóként végeztem. Kilenc éve dolgozom itt (kenyérgyár). Kezdetben kenyérszedő voltam, aztán voltam kisleány is... aztán úgy döntöttek, nem kell két vezető... A gyerekek miatt kértem, hogy legyek állandó éjszakás. Pénzben is jobb... A gépkezelői egy betanított munka.” (24/F/90)

A korábbi fejezetekben már néhány gondolat erejéig tárgyalt házassági kapcsolat és gyermekvállalási idő kitolódásáról szóló tanulmányok szerint, mindezek a munkahelyi stabilitásra is hatással van. A mai fiatalok sokkal hamarabb és gyorsabban váltanak munkahelyet, mint a korábbi generációk tagjai (Malatyinszki, 2020).

A munkahely megtartásában a munkahelyi légkörnek is fontos szerepe van. Néhány interjúalany, akik bár nem a szakmájukban dolgoznak, mégis meglegedetten nyilatkoztak jelenlegi munkájukról.

„Szerintem ez a legjobb, amit eddig csináltam... Örülök neki, hogy van egy normális munkahelyem... Eddig nyolc munkahelyem volt... Elegem van ebből.” (jelenleg rakodó munkás) (18/F/90)

„Itt mindenki jófej... Érdekes, legalábbis nekem ez egy újfajta munka.” (nyomdában dolgozik) (11/N/86)

A munka mellett az étellel való elégedettség másik fontos dimenziója a magánélet területe. A megkérdezettek 63,3%-a párkapcsolatban él, és az erről szóló narratívák számos esetben a családi életben megtapasztalt pozitív érzelmekről, a törődésről, az elismerésről és a szeretet érzéséről tanúskodnak, melyek a harmonikus működés fontos alapköveit adhatják.

„A családom a legjobb, ők a legfontosabbak. Ezért kell dolgozni. A feleségem a legszebb, meg a négy gyerek.” (13/F/86)

„Az én párom az egészen más jellem... de viszont ő nagyon sokat van a csajokkal (gyermekkel). Ő heti négy napot dolgozik, hármat itthon van. Megfőz, mindig azt, amit szeretnék, csak ő nem az a kirándulós. Ő eljön velünk nyaralni, de ő inkább otthon ül. Leül és számol otthon a gyerekekkel, tanít nekik ezt, tanít nekik azt, nagyon türelmes ember, eszméletlen türelme van. Viszont szigorú is.” (20/N/90)

„Én a párom előtt kalapot hajtok, mert amikor én nem vagyok otthon, ő hat gyerkőccel elvan. És sokszor egyedül. De talán hála Istennek lekopogjam, mindig megteremtődik mindenünk. Ahogy végeztem a sulival, azóta dolgozom.” (25/F/91)

A jelenlegi élethelyzet jellemzésére használt pozitív színezetűnek mondható válaszok egy másik nagy csoportjában nem az aktuális élethelyzet problémamentessége tükröződik, sokkal inkább – a meglévő számos rizikófaktor ellenére – az azokon való felülkerekedés tapasztalata, reménye. A nehézségekkel szemben megjelenő pozitív hozzáállás olyan erőforrás, mely a nagyfokú énhatékonyság-érzés által a későbbi problémák során is segítségül szolgálhat.

„Jól, tök jól elvagyok. Nem panaszkodom. Kár is lenne. Van nehézség, de megoldjuk és kész. Jól vagyunk, ennyi.” (1/N/68)

„Most úgy látom, nincsen semmi probléma, amin nem lehet javítani. Muszáj. Ha nem állunk pozitívan a dolgokhoz, mi lesz a jövővel. Attól nem lesz jobb, ha szomorú leszek, meg görcseim vannak.” (14/N/87)

„Minden rossznak nézem a jó oldalát és mindent próbálok úgy csinálni, hogy megtaláljam a választ” (22/N/90)

Néhány esetben a jelenlegi helyzet megítélése a múlt tükrében, ahhoz viszonyítva fogalmazódott meg, s a múlt keserű eseményei után akár a nem minden pontban tökéletes jelen is jobb színben tűnik fel.

„Kiegyensúlyozottnak, boldognak. Az életemmel meg lettem elégedve. Amilyen életem volt anno, mikor általános iskolás voltam, ahhoz képest már csak jobb lett. Pedig voltak nehéz idők.” (29/N/91)

„Jól vagyok, megvagyok... Hát nagyon nehéz út van a hátam mögött. Ezt az utat kellett végigcsinálni. Ha ezt az utat valaki végig tudja csinálni, akkor kalapot emelek. Főleg egy olyan közegből, olyan emberek közül kikerülni, azért nem egyszerű.” (6/F/82)

Az interjúkban a jelenlegi élethelyzet megítélése mellett, az abban említett problématerületektől függetlenül, külön kérdés erejéig az anyagi problémák is fókuszba kerültek. Pozitív képet festhet elénk, hogy a megkérdezettek majdnem fele nem említett ilyen irányú nehézséget a jelenlegi életében.

Campbell és mtsai (1976) úttörő jellegű kutatásuk alapján megállapították, hogy individuális szinten a jövedelemszint csak kis mértékben van hatással a szubjektív jóllétre, a növekedés pedig nem lineáris.

A Brickman és mtsai (1978) által ismertetett adaptáció elmélet pedig azt emeli ki, hogy az anyagi helyzet megváltozásával a szubjektív jóllét időlegesen nőhet, vagy csökkenhet, de egy idő után a személyek alkalmazkodnak a megváltozott helyzetükhöz, így szubjektív jóllétük visszaáll az eredeti szintre. További számos, e témában készült kutatás (Diener és mtsai, 1993, 1995; Diener–Suh, 1997; Gardner és Oswald, 2006) eredményeit összegezve tehát elmondható, hogy az anyagi javak megléte csak addig mutat összefüggést az elégedettséggel, amíg az nem éri el az intrinzik szükségletek kielégítéséhez szükséges szintet (Szondi, 2007).

Jelen esetben tehát a kérdésre adott válaszok túlmutatnak az egyén/család aktuális jövedelmi viszonyán, azokban több dimenzió együttes hatása összegződik.

Ilyen dimenzió lehet például az anyagi javak birtoklása iránti vágy is. Bizonyos alapszintű feltételek (lakhatás, rendszeres étkezés, rendszeres jövedelem) természetesen elengedhetetlenek ahhoz, hogy ne érezze magát az egyén kívülállóként a társadalomban, azonban a materiális javak birtoklása iránti vágy egyénenként nagy eltéréseket mutathat. Az ezek megszerzésére irányuló alacsonyabb igényszint mellett, kevesebb jövedelem mellett is elérhető elégedettség, vagy akár annak magas szintje is (Boyce–Wood, 2011; Budria–Ferrer–Carbonell, 2012 idézi Hajdu, 2015).

A következő válaszok jól tükrözik a fent elmondottakat, mely szerint nem a jövedelemmel való teljes megelégedés, vagy annak magas szintje, hanem a bevételek beosztásának az egyén számára elfogadható mértékű megvalósulása jelentheti leginkább az anyagi szempontú szubjektív „problémamentességet”.

„Megoldjuk, muszáj. Ami van, abból gazdálkodunk.” (1/N/89)

„Szerintem nincsenek. Számlákkal kijövünk, betevő megvan.” (36/F/92)

„Nincs. Én odafigyelek. Van, amikor nehezebb. Ha okos az ember, vesz fél kiló húst, csinál fasírtot és főzeléket, megvan 600 forintból. Három napig lehet enni.” (44/F/94)

Néhány esetben pozitív példaként jelent meg a fizetéssel való teljes megelégedés is.

„220-230 órát dolgozom egy hónapban és a fizetés az elég jó, arra nem panaszkodom. Nem szenvedünk semmiben, szóval a lányoknak is tudok biztosítani (különóráról beszél)” (20/N/90)

„Jól meg lehet keresni. Hát én ahhoz képest, amit ott kerestem az első mesternél, ahhoz képest itt meg lehet keresni 250-et, plusz munkaruha, az olyan 30-40 ezer...” (28/F/91)

„Eleinte a százezer kevésnek tűnt, aztán meg voltam lepődve, hogy mi ez a sok emelés. Elmondom, úgy vagyok ezzel mit titkolózzak, 160 ezer körül kéne tán, hogy kapjak. De most amiatt nem tudom tényleg, hogy volt a túlórák is és azzal egy kicsit többet kerestem.” (26/F/91)

„Sokat dolgozom, 12 órát 6 napban, 370-et keresek. Irigyek lennének rám, ha tudnák a többiek a gyárban.” (24/F/90)

Láthatóvá válik az is, hogy a keresetekkel való elégedettség a legtöbb esetben a munka megbecsülésével, néhol pedig a könnyebb boldogulás érdekében még többletterhek (túlórák) vállalásával is összekapcsolódik.

A szubjektív jóllét feltérképezése tehát túlmutat azon, hogy jó, ha jól érzi magát az ember, jó érzés boldognak lenni. A szubjektív jólléthez vezető utak megtalálásához segítséget nyújtó iránymutatások pedig nem merülnek ki abban, hogy segítenek megtalálni a boldogságot. Sokkal inkább felhívják a figyelmet arra, hogy a boldogság hatása közvetve vagy közvetlenül a magánéletben, a munkában és az élet más területein is érzékelhető, és mind az egyéni motivációk, mind a viselkedések szintjén megtapasztható (Diener–Lukas–Oishi, 2002).

3.3.1. Barátság

A lelki egészség, a kiegyensúlyozottság, a pszichés komfortérzés szempontjából rendkívül fontos szerepük van a társaknak is. A normáink alakulására, a feladatvégzésünk színvonalára, de az önértékelésünkre, tehát személyiségfejlődésünkre is hatással vannak a minket körülvevő emberek (N. Kollár – Szabó, 2004).

A társas kapcsolatok Granovetter (1973) nyomán³⁶ erős és gyenge kötésekkel jellemezhetők.

³⁶ Az erős kötések érzelmileg töltött kapcsolatok, melyeket kölcsönösség és időráfordítás jellemez. Az erős kötések összetartó, magas bizalomszintű csoportokat alkotnak, melyben bár az egyéni cselekvések könnyen átláthatók, kontrollálhatók, az információhoz jutás, ill. a racionális szempontok érvényesülése nehezített. Ezek a kapcsolatok (barátok, rokonok) nehezen visszautasítható elvárásokat támasztanak. Ezzel szemben a gyenge kötésekre (ismerősök) az információk hatékonyabb és intenzívebb áramlása jellemző (Győri-Balogh, 2020).

Az erős kötésű kapcsolatok között említhetjük például a barátságot is. A barátság mind a szubjektív, mind az objektív életminőségre hatást gyakorol.

Utasi (2000) vizsgálatai alapján a képzettségi kategóriák mentén rajzolódik ki a legnagyobb különbség a baráti kapcsolatok minősége, illetve azok számát illetően. Míg a kedvezőbb életfeltételekkel élők számára a barát inkább érzelmi-szellemi partner, addig mások számára ez a kapcsolat sokkal inkább instrumentális³⁷ jellegű (Utasi, 2006).

Albert–Dávid (2016) szintén hasonló következtetésre jutottak, miszerint minél magasabb társadalmi osztályba sorolja magát a kérdezett, annál több barátot említ. Míg az alsó osztálynál ez átlagosan 2,5, addig a középosztálynál 3,8. Kutatásom során a megkérdezettek nagyrésze arról számolt be, hogy van barátja. Az említett szerzők kutatási eredményeivel összezsengve, barátként azonban mindössze néhány embert említettek.

A téma tárgyalása közben nem hagyható figyelmen kívül azonban az sem, hogy egyénenként eltérő módon definiáljuk magát a fogalmat is, így annak empirikus kutatása némiképp nehézségekbe ütközhet. A modern világ felfokozott élettempója kevésbé kedvez a meghitt kapcsolatok kialakulásának, így az egyének gyakran kapcsolataik egy részét már akkor is barátságként definiálják, ha azt kizárólag valamilyen közös érdek mentén rendszeresen együtt végzett tevékenység motiválja. Utasi Ágnes definíciója alapján: „A barátság olyan választott kapcsolat, mely formalizált keretek nélkül is szolidaritást, kölcsönös erőforrásokat, társadalmi integritást eredményezhet. Nem segíti jogi, intézményi szabályozás a kapcsolat fennmaradását, többnyire mégis eredményesen működik.”(Utasi, 2002:4 idézi Györfi, 2017; Utasi, 2006).

Ezekhez a gondolatokhoz kapcsolódva pedig alapvetően sokszínű képet mutat az, hogy a megkérdezettek miként értelmezik a barátság fogalmát. Bár ennek pontos meghatározását nem kértem, a kérdésre adott válaszokból azonban következtethetünk rá. A leggyakrabban a közös iskolai múlt, egy korábbi vagy jelenlegi munkahely, valamint az aktuális lakóhely az, amely a baráti kapcsolatok kialakulásának helyszínéként említődik. Sok esetben pedig már a beszélgetés, vagy az alkalomszerű találkozás, a közös időtöltés is e fogalomhoz kapcsolódóként jelent meg.

³⁷ vö. E. Boa: Family and social network. London, 1957

„Iskolából, munkából. Néha korban el szoktunk menni egy biliárdra, italra, kártyázunk, azt se mindig” (4/F/77)

„Hát néhol szomszédokkal szoktam beszélgetni itt-ott-amott, amúgy jól elvagyok. Az iskolatársak már nem ismernek meg úgy, olyan szinten.” (31/N/92)

„A suliból két barátnőm. Nagyon ritkán találkozunk velük, de neten szoktuk tartani a kapcsolatot.” (46/N/95)

Mindezek összecsengenek Bukodi (2006) gondolataival is, mely szerint az emberek a barátaik többségével egykor valamilyen közösségbe tartoztak, vagy tartoznak, és legnagyobb eséllyel az iskolához, munkahelyhez, a szomszédsághoz kapcsolódnak. A barátság létrejöttének egyik fő motiválójaként a megértést említi, melyben fontos alap az értékek hasonlósága. Ehhez pedig többnyire elengedhetetlen a hasonló iskolázottsági szint.

Kutatásomban az instrumentális jellegű kapcsolatok mellett, néhány esetben a barátsággal kapcsolatos mélyebb gondolatok, elvárások is megfogalmazódtak.

„Nekem csak olyanok vannak, akik fontosak, mert az összes többit szelektáltam. Aki tényleg letett valamit úgy az asztalra mellettem, csak azok vannak meg... Az érdekbarátokat kiiktattam, nincs rájuk szükségem.” (22/N/90)

„Vannak igen. Az iskolából. A barátira nem lehet mindenkire azt mondani, hogy barát. A barát az az, hogy nagyon közel állunk mindenbe.” (25/F/91)

„Sok a barát, kevés az igazi. Az három van. Akire bármikor, bármiben számíthatok.” (44/F/94)

Az ilyen típusú erős, támogató kapcsolathálózat mind a fizikai, mind a pszichés egészség szempontjából kiemelkedő, hiszen nehéz helyzetekben fokozhatja a megküzdési képességet, ezáltal pedig csökkentheti az átélt feszültséget (Horváth – Szabó, 2011; Dávid – Lukács, 2015).

A baráti kapcsolatok mellett, a szoros családi kapcsolatok is jellemezhetők nagyfokú intimitással, valamint érzelmi és anyagi természetű támogató potenciállal. Ahogy általában az életkor előrehaladtával a baráti kapcsolatok számának csökkenésének lehetünk tanúi – melyben egyik befolyásoló tényező lehet a család melletti szabadidő csökkenése – úgy kerülhetnek (újra) előtérbe a rokoni körből származó „bizalmasok”.

Ezt alátámasztva az egyik legidősebb (49 éves) interjúalany így nyilatkozott erről:

„Annak idején akikkel iskolába jártam, már nem tartom velük a kapcsolatot... A szomszédban meg mind öregasszonyok vannak, azokkal én nem fogok pletykálni. Kimondott barátnőm nincs. Kimúlt az az időszak, én a családnak élek tetszik tudni.”
(2/N/71)

3.3.2. Büszkeség

A pozitív érzelmek – melyek a legkülönfélébb tartalmakhoz köthetők – belső erőforrást jelentő szerepének hangsúlyozása mellett, azok idődimenziók mentén való csoportosítása (Seligman, 2002) újabb területek irányába való vizsgálódásra hívhatja fel a figyelmet. Ez alapján a jelenlegi boldogság érzés mellett, a múlt pozitív érzelmei között tarthatjuk számon a barátság témaköre kapcsán már előkerülő bizalmat, emellett pedig a büszkeséget is. Kutatásomban arra kértem az interjúalanyokat, hogy említsenek egy olyan dolgot az életükből, amire igazán büszkék. A válaszok alapvetően két fő kategória mentén oszlottak meg, egyrészt a családdal, másrészt pedig a személyes erőforrásokkal, teljesítményekkel kapcsolatos megnyilvánulásokkal találkozhattam. A legtöbben egyéni teljesítményükkel összefüggő dolgokat említettek, a kategórián belüli válaszok azonban rendkívül sokszínű képet festenek elénk.

Az interjúalanyok többsége a tanulással, iskolai végzettséggel kapcsolatos eredményét emelte ki büszkeségként.

„Arra vagyok büszke, hogy el tudtam helyezkedni a szakmában...”(28/F/91)

„Hogy van két szakmám és nem egy nyolc általánossal tengilengizek a nagyvilágban.”
(32/F/92)

„Hát a szakmámra, hogy le tudtam rakni. Hát valamelyiket nem annyira jól, az érettségi az annyira nem volt fényes, de le tudtam rakni. Tudok valamit az asztalra mutatni, hogy igenis, ezt én raktam le, saját erőből.” (43/N/94)

Többen megemlítették a „Nehézségek” témaköre kapcsán már érintett témákhoz kapcsolódóan a családi háttér és a támogatás nélkül elért eredményeiket is.

„Nem tudom... hogy eljutottam idáig. Támogatás nélkül. Mert a szüleim 13 évesen meghaltak, aztán a testvéremmel voltam. Amit elértem, azt mind saját magamnak köszönhetem.” (38/N/93)

„A házra, hogy egymagam szereztem. Hogy kitörtem olyan körülmények közül.” (3/F/73)

Néhány esetben megjelent az intézeti gyermekkor utáni „talpra állás” is.

„Csak arra, hogy a gyerekeimnek nem kell már intézetben felnőniük. Ők már családban nőnek fel. Ez az egy, ennél több nem is kell.” (10/F/84)

„Hogy így, az intézet után talpra tudtam állni, és hogy igenis megmutattam a nevelőknek, hogy nem mindenki végzi utcán, vagy éppen gyereket szül az államnak, vagy éppen prostituált lesz, már bocsánat a kifejezésért, de nagyon sok így végzi. Nagyon sok intézetis társam. Nyomon követem a múltamat a mai napig. Talpra álltam, elmondhatom, hogy igen, van egy stabil hátterem, igaz, hogy albérletbe, de meg vagyok elégedve. Most már csak a saját lakás, meg a jogszi ami hiányzik...” (29/N/91)

A belső tulajdonságok közül a kitartás, a tehetség, a céltudatosság jelentek meg leginkább.

„Hát igazándiból a kitartásomra, ami úgy ösztönöz, hogy nem csüggedek, hogy ugye nincs munkám, hanem kitartás van bennem. A sok tanulás, amit megcsináltam.” (15/F/87)

„Talán arra, hogy sosem adom fel a dolgokat. Hiszek és hinni akarom, hogy meg tudom csinálni, gondoljon bárki bármit. Nincs olyan, hogy lehetetlen...” (48/N/94)

„Hogy még bírom a terheket, amiket úgy érzem, másnak a terhe is rajtam van. A családé is.” (47/N/96)

Ha a pozitív érzelmek erőforrásként szolgálnak, akkor az interjúalanyok válaszai reményteljes képet festenek az élet nehézségeivel való szembenézés, és az azokkal való sikeres megküzdés tekintetében.

3.4. Értékorientáció

A személyes ideológiák feltérképezésének fontos részét képezi az egyén értékrendjének, értékpreferenciájának megismerése, mely egyfajta szervező közeg, ami hatékonyan irányítja az ember magatartását, cselekvésének tartalmát és mikéntjét, vagy éppen azt is, hogy mit miért nem tesz. Hozzá tartoznak például az érdekek, a normák, a szokások, a szabályok és a törvények is, melyek a szocializáció folyamatában válnak belsővé. Nem szűkíthetők le kizárólag kívülről determinált dolgokra, hiszen egyfajta szabadságot is feltételez, mely befolyásolja az egyén tevékenységét, meghatározza választásait (Füstös–Szakolczai, 1994).

Az interjúk során kirajzolódó válaszok ismertetése előtt, fontosnak tartok néhány olyan szakirodalmi gondolatot kiemelni, melyek válaszaim csoportosításában, rendszerezésében iránymutatók voltak.

Kiindulásképpen elmondható, hogy az értékek szociológiai definíciójában közös az, hogy a kutatók preferenciaként értelmezik, ennek tükrében, tehát a kutatási eredményeimben való megjelenésük tartalma, nem csupán a megkérdezettek megismerésének egy újabb aspektusaként szolgál, hanem az egyes szituációkban jelentkező cselekvési irányelvekkel is összefüggésbe hozhatók (Rokeach, 1973; Feather, 2003 idézi Keller, 2011).

Az értékek vizsgálatának egyik úttörője között említhetjük Inglehart munkásságát, aki materiális és posztmateriális értékeket³⁸ különíti el egymástól. Inglehart az értékváltozás magyarázataként a szükségletek hierarchiáját említi, melynek értelmében az egyén általában az anyagi jellegű és a létbiztonsággal összefüggő szükségletek kielégítésére törekszik, csak ezek megtörténte után kerülnek előtérbe az új, magasabb rendű szükségletek. Bár Inglehart elképzelését – többek között túlságosan leegyszerűsítő volta mellett – számos kritika érte, mégis általános elismertségűvé vált az a megállapítása, hogy a közösséggel kapcsolatos értékek egyre inkább visszaszorulóban vannak az egyéniség kiteljesítésével kapcsolatos értékek rovására. Más társadalomkutatók e folyamatot inkább az individualizációként említik, mely alatt egyrészt a társadalmi környezetről való leválást, valamint a hagyományos közösségek és társadalmi intézmények befolyásának csökkenését értik (Tomka, 2009).

³⁸ A későbbiekben ez a koncepció Inglehart és Mtsai által kissé módosításra került, és a materialista-posztmaterialista helyett a megélhetés és az önkiteljesítés dimenzió-megnevezést használták (Tomka, 2009)

Schwartz (2006) a fent megfogalmazott gondolatokhoz hasonlóan az értékeket a szükségletekből vezeti le, és elérendő célként definiálja. Olyan célként, melyek a cselekvések irányító elveiként hatnak. Ennek értelmében megkülönbözteti a biológiai, a társas, valamint a jóléti szükségleteket is. Az értékek egyik alapvető jellegzetessége az, hogy érzéseinkre is hatással vannak. Az aktuális helyzeten és cselekvésen túlmutatva, egyfajta irányjelzőként működnek, s hatással vannak a helyzetek, egyének megítélésére is. Fontosságuk szerint sorba rendezhetők, ezáltal képet adnak az egyén, vagy egy társadalom értékrendszeréről. A különböző értékek kölcsönhatásban állnak egymással, meghatározó erejük pedig az adott kontextusbeli relevanciától függ. Schwartz kutatása alapján tíz univerzális értéket különített el egymástól, ezek az önállóság, a stimuláció, a hedonizmus, a teljesítmény, a hatalom, a biztonság, a konformitás, a tradíció, a jóindulat, valamint az univerzalizmus.³⁹ Az egyes értéktípusok viszonya lehet konfliktusos és összeférhető is. Az értékek egyfajta strukturáltságából pedig az következik, hogy az egyik igénylése, gyakran a másik elutasításával, vagy alacsonyabb értékével függ össze (Luksander – Mike – Csite, 2012).

Az értékekről, elvont eszmékről, erkölcsi elvekről való gondolkodás a piaget-i kognitív fejlődéstudomány formális műveleti szakaszához köthető. E szakasz egyik legfőbb jellemzője a gondolkodás absztrakttá válása, mely által lehetővé válik az aktuális valóságtól távol eső jelenségekről való elmélkedés is. Mivel tanulásban akadályozottság esetén a kognitív funkciók érintettsége domináns, ezért a személyes élettel, az azt vezérlő gondolatokkal kapcsolatos területek feltérképezése az interjúalanyaim esetében nehézségeket vetített előre (N. Kollár – Szabó, 2004). Ez több ízben is bebizonyosodott, hiszen jelen esetben az érték fogalma is magyarázatra szorult, mely sokszor még azután sem vált világossá, vagy kizárólag az anyagi dolgokkal azonosítódott. A Schwartz által megjelölt értékek mentén vizsgálódva, az interjú során adott válaszok legtöbbször a „tradíció” csoportjába sorolható, melyhez kapcsolódóan legnagyobb számban a család, és a barátok említődtek.

„Barát és család. Úgy gondolom, hogy a családnál nincs fontosabb. Legyen akármennyi pénze az embernek, a családot nem lehet megfizetni.”(39/F/93)

³⁹ Schwartz a felsorolt értékeket két egymásra merőleges tengely mentén négy csoportba, azaz magasabb rendű értékbe helyezi el, melyek a változásra való nyitottság, az én-átalakulás, a konzerválás és az önmegvalósítás (Luksander–Mike–Csite, 2012).

A további válaszok pedig leginkább a „konformitás”, a „biztonság” és a „jóindulat” értékeihez köthetők (2.táblázat)

2. táblázat. A leggyakrabban említett, értéként definiált fogalmak

| Válaszok | N |
|------------|----|
| Család | 17 |
| Barátok | 7 |
| Szeretet | 4 |
| Őszinteség | 4 |
| Tisztelet | 3 |
| Kedvesség | 3 |
| Becsület | 3 |
| Tisztesség | 2 |
| Bizalom | 2 |
| Hűség | 2 |
| Gyerekek | 2 |

Forrás: saját szerkesztés

„Elsősorban a tisztesség. A gyermekeimet is így nevelem... Hogy legyen belőlük valami. Ez a legfontosabb dolog.” (14/N/87)

„Szeretet, becsület. Szerintem ahol szeretet van, ott megértés is.” (29/N/91)

„Értékek már nem nagyon vannak, de a becsület mindenképp. Azt nagyon figyelem, hogy ki az, aki egyenes. Ha rájövök, hogy valaki nem az, úgy már nem is figyelem azt. Az emberi tulajdonságokat figyelem értéknek. Én is egyenesnek tartom magam...” (26/F/91)

Érdekesnek tartom kiemelni azt a választ, melyben a személyes belső tulajdonságokon egy kicsit túlmutatva az „univerzalizmus” is megjelenik, a béke, a gyengébbek támogatása, valamint az esélyegyenlőség eszméjén keresztül. Ez utóbbi megfogalmazását talán a saját negatív tapasztalatok táplálták.

„Számomra az fontos, hogy mindenkinek egyenlő esélye legyen az életbe, és senkit ne nyomjunk el azért, mert nem értjük meg a viselkedését, vagy a gondolkodását.” (42/N/94)

3.4.1. Példakép

Az egyén értékorientációjának egy másik jelzője lehet, hogy kit jelöl meg példaképének, ki számára az orientációs személy és ez által melyek azok a tulajdonságok, cselekedetek, amelyeket az egyén elismer, kiemelendőnek tart, vagy amelyekre felnéz. A modell útján történő tanulás a szocializációs folyamat fontos sajátossága, mely során azon viselkedési módzatok, magatartási megnyilvánulások sajátítódnak el, melyeket az egyén maga körül lát. Kelman (1973) a szociális befolyásolás három fajtáját írta le, mely az utánzás, az azonosulás és a belsővé tétel. A fejlődés során az egyén a közvetlen viselkedésmásolástól jó esetben eljut az identifikációig, mely során már belső indíttatásból veszi át a modell viselkedésformáit, tulajdonságait, elvárásait. Gyermekkorban kiemelten fontosak azok a minták, példaképeket, akik a társadalmi megítélés szerint pozitív értékeket képviselnek. A modellkövetés létrejöttében fontos szempont az érzelmi bevonódás, tehát az, hogy a kiválasztott személy az egyén számára érzelmileg jelentős, fontos (Budavári – Takács, 2011).

Berta egy 2005-ben végzett vizsgálat⁴⁰ alapján megállapította, hogy a fiatalok által választott példaképek három fő kategóriába sorolhatók, melyek a család, az iskola (ebbe a kategóriába került a barát és osztálytárs is) valamint a média (ebbe a kategóriába került a sportoló, zenész/énekes, színész és más médiaszemélyiség is).

Bár Berta kutatásában serdülők, jelen vizsgálatban pedig felnőtt személyek vettek részt, a kérdésre adott válaszok mégis az abban előforduló megállapításokat tükrözik, hiszen kutatásom során az esetek nagy részében a közvetlen családtagok, szülők, rokonok említődtek meg. Az ő példaképként való elismerésükre olyan magyarázó gondolatok születtek, melyek leginkább az egyéni boldogulással és az ahhoz kapcsolható értékekkel függenek össze, vagy a személyek közötti viszonyokat érintő olyan jellemvonások, amelyek a társakkal való sikeres együttélés és integráció elősegítői (Berta, 2008).

„Hát nekem az édesapám. Ő most 69 éves lesz és még mindig dolgozik, még mindig olyan erős, nincs leépülve...Mindig ott volt nekem, mindig tudtam rá számítani, akármilyen problémám volt el tudtam neki mondani” (14/N/87)

⁴⁰ A vizsgálat 2005-ben zajlott az ORTT és a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesületének támogatásával. A vizsgálati mintát 7. osztályos (1095 fő) és 11. osztályos (1206 fő) fiatalok alkották. A kérdőív három kérdést tartalmazott. Meg kellett nevezni azt a személyt, akire a fiatal felnőttkorban legjobban hasonlítani szeretne, valamint ki kellett emelni a tulajdonságokat, ami miatt választotta. Ha a fiatal nem tudott ilyen személyt megnevezni, akkor azt is meg kellett indokolnia, hogy miért nem (Berta, 2008)

„Édesapám...ő volt az, akit igazán szerettem...kitartása, ereje, munkabírása” (43 évesen halt meg) (29/N/91)

„Az édesanyám. Ő tanított meg arra, hogy ne adjuk fel, meg akármilyen akadály van előttünk az életben, azt mindig le kell küzdeni” (41/F/93)

„A szüleim. Ami vagyok, az ő tőlük vagyok amilyen. Mert mindenki otthonról hozza, ami.” (43/N/94)

Néhány esetben a szülők mellett más családtagok testesítik meg azt a személyt, akire az egyén felnéz, akit bizonyos tulajdonságok vagy tettek miatt elismer.

„A férjem, igen. Dolgozik, segít a gyerekeknek. Jó ember. örülök neki.” (1/N/68)

„Talán a példaképem a testvérem. Ő most...gondozó asszisztens. Sokat tanult. Ő végzett a családban a legjobban.” (2/N/71)

Egy esetben megjelent – a korábbi iskolai életútban pozitív színben megjelenő – iskolai pedagógusokra való ilyenfajta hivatkozás is.

„Jó kérdés. Van több is igazából. Hú, most gondolkodom...iskolából a tanárok... Én mindig úgy gondolom, vagy azokat tartom annak, akik próbálnak jó útra terelni, próbálják terelgetni az utamat. L. bácsit nagyon bírtam, ő osztályfőnököm volt hetedikben és nyolcadikban. Őrá nagyon felnéztem.” (27/F/91)

Négy interjúalany a média világából említett példaképet. Három fő saját különleges adottságát hozta párhuzamba az említett személyekével, és húzóerőként írta le a példakép tehetségét. Az említett sztárok színészek, sportolók, zenészek: Sylvester Stallone, Ronaldo, Michael Jackson és Molnár Ferenc Caramel.

A kérdés kapcsán felszínre került válaszok alapján elmondható, hogy a pozitív tulajdonságok kiemelése, meglátása az élet számos területén fontos iránymutató lehet, az érzelmi bevonódás pedig nem csupán a gyermekek, hanem a megkérdezett felnőttek példaképválasztásban is jelentőséggel bír.

3.4.2. Vallásosság

Az egyéni értékorientációk feltérképezésében az interjúalanyok által fontosnak tartott értékek, valamint a példaképként említett személyekhez kötődő tulajdonságok megismerése mellett a hittel, a vallással kapcsolatos gondolatok is felszínre kerültek.

Ezen megnyilvánulások mögött elsősorban olyan normákat alátámasztó értékek érhetőek tetten, melyek az egyén világban való tájékozódásának segítésén túl, a társadalom számára is fontos funkciót látnak el, értelmezési keretet nyújtanak az élet értelméről, az értékekről, a normákról, ezáltal pedig erősíti a társadalmi integrációt, az összetartozás érzését. A vallásosságnak több dimenzióját különböztethetjük meg, melyek a következők: a vallási tételekben való hit, a rituálékban való részvétel, a vallási ismeretek, a vallási élmények, valamint a vallás által előírt normák megtartása (Andorka, 2002).

A társadalmi-gazdasági változásokkal, az individualizációs folyamatokkal összefüggésben azonban a vallásosság terén is jelentős átalakulások zajlottak. A vallások és egyházak szerepének 20. századi változásait gyakran a szekularizáció fogalmával írják le, mely leginkább a vallási gondolkodás, gyakorlat és az egyházi intézmények jelentőségének csökkenésével jellemezhető (Tomka, 2009). Tomka (2006) a vallási változások lényegi elemei között említi, hogy megszűnt az értékek, az erkölcs és ezzel együtt a vallásnak is a magától értetődő volta. Ezzel párhuzamosan pedig átalakult a világnézeti mezőny, mely korábban a kétpólusú vallásos-nem vallásos kontinuum mentén helyezkedett el.

Földvári (2003) véleménye szerint a modern társadalmakban tapasztalt vallási sokszínűség egyik forrása a vallási elemekhez való sokféle, rugalmasabb viszonyulás. Előfordul, hogy valaki csak a vallási kultúra bizonyos elemét fogadja el, vagy a szertartások vonzzák. Lehet olyan is, hogy csak a közösségi oldal válik hangsúlyossá számára, és templomba jár anélkül, hogy imádkozna, vagy elfogadná a menyország létét (Földvári, 2003).

Kopp – Székely – Skrabski (2004) szintén hasonló kategóriákat különítenek el, mely szerint a vallás fontossága inkább a spirituális dimenzió erősségével, míg a vallásgyakorlás pedig sokkal inkább a közösséghez tartozással áll kapcsolatban.

Az összehasonlító vizsgálatoknak tehát fontos kiinduló kérdésévé vált, hogy a gyakorlatban mit is jelent egyáltalán az, hogy valaki vallásos. Mindez különböző tipológiák születését eredményezte. Egy 1978-ban megfogalmazott skála már túlmutat a vallásos-nem vallásos megkülönböztetésen, ezáltal árnyaltabb elemzést tesz lehetővé. A

vallásosságon belül is megkülönbözteti a „vallásos az egyház tanítása szerint”, valamint a „vallásos a magam módján” kategóriákat. Emellett külön pozícióként szerepel a bizonytalanság, az érdektelenség, valamint a vallással való tudatos szembefordulás is. Egy másik kutatás adatainak felhasználásával született meg az a hármass felosztás,⁴¹ mely megkülönbözteti az „egyházisasság” (vagy hitvalló egyházisasság), a „maga módján vallásosság” (vagy kultúrkereszténység), valamint a „nem vallásosság” (evilági humanizmus) kategóriákat. A két vallásos terület mind az egyházhoz fűződő kapcsolat, mind Jézus megítélése, mind a vallás mindennapi gyakorlatban betöltött szerepe kapcsán különbözik egymástól (Tomka, 2006).

A következőkben e három dimenzió bevonásával próbálok elemezni interjúalanyaimnak a vallásosság kérdésével kapcsolatban megfogalmazott gondolatait. A kutatásom során megkérdezettek nagyjából fele-fele arányban tartják magukat hívőnek és nem. Ha a válaszok mögé nézünk, akkor tulajdonképpen a fejezet bevezetésében fejtegetett értelmezési, meghatározásbeli nehézségek visszaköszönésével találkozhatunk. Mind az igenlő, mind a tagadó válaszokban kirajzolódik a fogalom fent említett sokszínűsége, definiálásának különbözősége. A nem egyértelmű válaszok (melyben az igen és nem egyaránt megjelenik), jól tükrözik a korábban említett két kategória – az „egyházisasság”, azaz az egyházi szertartásokhoz köthető vallásosság, valamint a „maga módján vallásosság”- szembeállítását. A vallásosságon belül e két kategória különválasztásával tulajdonképpen ezek a válaszadók is vallásosnak számítanak, „kultúrkeresztényként”.

„Azt szoktam mondani, hogy vallásos nem vagyok, de hiszek a magam módján” (20/N/90)

„Elvileg vallásos vagyok, voltam elsőáldozó. Akkor imádkozom, mikor kint vagyok a temetőben, csak akkor.” (40/N/93)

„Hát nem érzem magam. Elfogadom, nem szólok le senkit. Néha azért imádkozok, hogy segítsen valamit” (4/F/77)

Az igennel válaszolók között a legnagyobb csoportot szintén a „kultúrkeresztények” alkotják, válaszaikban egyértelműen megjelenik a hit (valamiben), mely nem kapcsolódik azonban konkrétan az egyházhoz, vagy egyházi szertartásokhoz.

⁴¹ Az Európai Értékrend Vizsgálat 1991-es évi magyar adataiból, a különböző hitek és magatartások közötti korrelációk alapján kialakított hármass világnézeti szerkezet (Földvári 1996 idézi Tomka, 2006)

„Őszintén szólva igen. Nem járok templomba, de hiszek benne.” (6/F/82)

„Hiszek Istenben, de olyan mélyen, hogy templomba járás nem. De hiszek természetesen.” (15/F/87)

„Hát igazából meg vagyok keresztelve katolikusnak. Hinni hiszek, de így templomba nem megyek el, mert teljesen felesleges.” (17/N/89)

Az igennel válaszolók kisebb része – bár ők szintén inkább „a maguk módján” vallásosként jellemezhetők –, egyházi szertartásban való nem rendszeres részvétellel, templomba járással is összekapcsolták a vallásossággal kapcsolatos kérdésre adott válaszukat.

„Igen. Hát, van mikor járok templomba...be szoktam néha menni, gyűjtani egy gyertyát.”(33/N/92)

„Templomba azért megyünk, de nem rendszeresen. Nézd, én azt mondom Isten azért lát minket így is, úgyis segít az emberen. Ha ott ülsz reggeltől estig, felesleges. Ha a Jóisten meg akarja segíteni az embert, megsegíti.” (8/N/82)

A fent kiemelt válaszok is alátámasztják, hogy bár a modernizációs elméletek a társadalom „elvallástalanodásáról” beszélnek, ezek a kijelentések nem vizsgálhatók mindössze két dimenzió mentén (vallásos vagy sem). Eredményeim némiképp összecsengenek azokkal az érték- és kultúraszociológiai empirikus kutatásokkal, melyek különbséget tesznek egy társadalmilag azonosítható modell szerinti – intézményhez kötődő – vallásosság, valamint egy, a társadalom által kínált elemekből válogató, egyéni rendszert alkotó, „maga módján vallásosság” között (Tomka, 2006).

Összességében tehát elmondható, hogy míg kutatásomban a vallásosság vagy a hit megjelenésének számos különböző előfordulási mintázatával találkozhattam, azokban közös magként jelenik meg annak életben nyújtott fogódzó volta.

Az interjúalanyok értékorientációjának többféle aspektusból való megközelítése, vizsgálata után, a múlt és a jelen eseményeinek sorát a jövővel kapcsolatos gondolatok zárják. Az ennek keretében megjelenő válaszokat – az előzőekhez hasonlóan –, szintén egyfajta motivációs bázisként értelmezhetjük, melyek nem csupán előrejelzői, hanem magyarázói is lehetnek az egyén aktuális és jövőbeli viselkedésének.

A jövőtervek tehát szorosan kapcsolódnak az értékek fogalmához, hiszen az értékek tulajdonképpen elérendő célok, mely a cselekvések irányítóiként hatnak. Ságvári (2009) kiemeli, hogy az értékek és a viselkedés között fennálló kapcsolatra azonban nem tekinthetünk kizárólagosként, hiszen a viselkedést még számos egyéb, más tényező is befolyásolja (Luksander–Mike–Csité, 2012).

3.4.3. Jövőtervek

A jövőről való gondolkodással kapcsolatban sokféle fogalommal találkozhatunk. Fogalmakkal, melyek nem feltétlenül szinonimái egymásnak, más-más oldalról közelítenek, más dimenziót hangsúlyoznak, különböző szempontokból definiálnak: jövőorientáció, jövő perspektíva, jövőkép, lehetséges énünk (Seginer, 2009). Mindezekkel összefüggésben a kutatási irányok rendkívül különbözőek. Az egyik oldal a jövőbeli cselekvésekről és a következményekről való gondolkodásra fókuszál, míg a másik oldal inkább a jövőbeli énkép, a jövőbeli self megalkotásának folyamatát, összetevőinek kutatását helyezi előtérbe (Sallay, 2003).

Lewin (1942, 1948) elsők között használta a pszichológiai jövő fogalmát. Úgy gondolta, hogy a pszichológiai jövő fogalma ritkán felel meg annak, ami majd a jövőben történni fog, azonban ettől függetlenül ez a kép befolyásolja az egyén hangulatát, cselekedeteit, aktuális tevékenységét (Seginer, 2009). Zimbardo és Boyd (2012) megfogalmazása szerint a jövő egy közvetlen tapasztalás nélküli pszichésen megkonstruált lelkiállapot, melyet reményeinkből, félelmeinkből, vágyainkból, vágyakozásainkból alakítunk ki.

Nurmi (1994, 1998) a jövőorientációt egy pszichológiai folyamatként értelmezi, és alakulásában három, egymástól elkülöníthető tényező szerepét hangsúlyozza. A motivációt motorként definiálja, mely aktivizál, előrevisz, a tervezés és az értékelés pedig egyfajta rangsoralkotás a kivitelezés lehetőségessége, valóságossága alapján. Tehát véleménye szerint – a 3 dimenziót összefoglalva – a jövőorientáció arra vonatkozik, hogy az szubjektív elképzelések, tervek, célok, stratégiák tükrében, milyen jövő körvonalazódik az egyén előtt (Mester, 2013; Sallay, 2003).

Seginer (2005, 2009) a jövőorientáció kognitív, motivációs és viselkedéses oldalát különíti el, melyek egymásra kölcsönösen hatással vannak. A jövőkép számos dimenzió köré szerveződhet: munkahely, tanulmányok, család, baráti kapcsolatok, birtokolt javak, életminőség, szabadidő (Mester, 2013; Maha, 2013).

Pataki (2001) élettörténeti elbeszéléseket elemző kutatása alapján megállapította, hogy az általa vizsgált személyek (átlagéletkoruk 24,3 év) körében a jövőre nyitottság, a jövő-érzékenység rendkívül korlátozott. A vizsgálatban részt vevő 100 főből, csak 27-nél talált bármiféle utalást a jövőre vonatkozólag, mely hol bizakodónak, hol bizonytalannak, hol riasztónak bizonyult.

Kutatásom során a jövővel kapcsolatos aspirációk, tervek feltérképezésére irányuló vizsgálatomban a válaszok rendkívül széles skálán mozogtak. Volt, aki egy, volt, aki azonban több elérendő célt, jövőtervet is felsorolt. Mindössze 3 személy nem tudott a kérdésre válaszolni, ebből kettő nem tudja, vagy nem gondolkodott még rajta, egy interjúalany pedig úgy nyilatkozott, hogy sosem szokott előre tervezni.

„Nem tervezek, mert az soha nem jön össze. Ha nem tervezek, akkor összejön.” (33/N/92)

A leggyakrabban említett tervek összecsengenek az Ingelhart-féle gondolatokkal, mely értelmében az aktuális „legégetőbb” hiányok azok, amelyek a jövőbeli vágyak tartalmát adják. A jelen élethelyzet feltárása kapcsán már említettem, hogy az interjúalanyok csak kis része él önállóan. A legtöbb esetben az önálló lakhatás, saját ingatlan birtoklását említették az egyik legfőbb jövőterveként. E kategóriába soroltam azokat a válaszokat is, akik a jelenleginél nagyobb házra, vagy lakásra, illetve a mostani lakókörülmények rendezettebbé válására vágnak.

„Igazából az a tervem, hogy a párommal összeköltözzek, és családi házba szeretnék menni. Ott szeretnék együtt élni. Azt még nem tudjuk pontosan hol, meg merre, egyelőre ideiglenesen úgy van, úgy döntöttünk közösen megbeszélve, hogy a fiatal családok otthonába szeretnék majd bekerülni, és ha ott megtanuljuk a spórolást, meg stb., akkor talán el tudunk majd menni, hogy családi házat keressünk.” (31/N/92)

„Háát, hogy legyen majd saját lakásom. Nem ilyen kiadó, hanem saját.” (32/F/92)

„Nagyon szeretnék elköltözni otthonról a szülői házból, mert a felnőtt akkor felnőtt, mikor már a szülők nincsenek ott.” (20/N/90)

A lakhatással kapcsolatos elképzelések mellett – és sokszor azzal összefüggésben – jelentek meg a munkáról, munkahelytalálásról, vagy munkahelyváltásról szóló tervek is.

„Ha lakás, akkor albérletet szeretnék. Ha nincs albérlet, nem kapom vissza a gyerekeket se. Munkahely az meg úgyis kell, mert miből tartom el őket. Mindegyiknek köze van a másikkhoz.” (7/N/82)

„Terveim egyelőre az, hogy ez a munkába állás. De nem érzékelem azt, hogy felénk nyitna úgy a világ, hogy el tudjunk helyezkedni.” (15/F/87)

„Ha lenne hely (város) óvodai dajkának. Mert itt teltház van, és ezek szerint csak kihalásos alapon.” (17/N/89)

A jövővel kapcsolatos tervek között sokan említették a családdal, családalapítással, társtalálással, illetve a gyerekek felnevelésével, megfelelő jövőjük biztosításával kapcsolatos vágyaikat is.

„Hát, a gyerekeimnek meglegyen minden. Legyen szakmájuk, boldoguljanak.” (1/N/68)

Az említett tervek sorából ki szeretném még emelni két interjúalany választát, akik egyetlen fogalommal, a boldogsággal kapcsolták össze a jövőbeli vágyak elképzelésének és a tervezetésnek a lehetőségét. Az egyikük így nyilatkozott erről:

„Hát, most arra figyelek, hogy boldog legyek. Ha nem vagyok boldog, nem tudok előre menni úgy a jövőbe, hogy megvalósítsak ezt-azt.” (26/F/91)

A jövőről való gondolkodás és a kitűzött célok irányába tett lépések az egyén fejlődése szempontjából kulcsfontosságú tényezőként említhetők. A múltbeli tapasztalatok mellett az egyén aktuális élethelyzete is szerepet játszik benne. A jövőorientáció számos kognitív folyamattal – mint például az előrejelzés, a tervezés, vagy a viselkedés szabályozása – is összekapcsolódik, valamint az érzelmek és az attitűdök – optimizmus, pesszimizmus, remény, kétségbeesés – szintén meghatározó elemek benne. A jövő előrejelzése tehát saját fejlődésünk előrejelzője is (Strathman–Joireman, 2005). Bár az interjúalanyok többnyire „földhözragadt”, elérhető életcélokkal, vágyakkal rendelkeznek, azonban úgy gondolom, hogy teljesülésük sikere már nagymértékben függ a külső tényezők mellett az egyén motiváltságától, kitartásától is.

Dolgozatom utolsó fejezetében a felvett életút-interjúk keresztmetszeti elemzése után egy általam kiválasztott interjú teljes hosszmetzeti elemzésére vállalkozom, mely sok szempontból tovább gazdagíthatja azt az eddig kirajzolódott képet, mely a bemutatott életutak eseményeinek, objektív és szubjektív elemeinek megismerése által formálódott bennünk.

A hosszmetzeti eredmények rendkívül sok elemzési lehetőséget rejtenek magukban. A szakirodalmi adatok is változatos elemzési alternatívákat tárnak elénk. Pataki (2001) például a dinamikus jellemzők alapján azonosítja egy-egy életpálya ívét, és tesz különbséget többek között egyenletesen előre haladó, megtört ívű, felfelé mozgó vagy mélyponton rögzült élettörténetek között. Ennek ismeretében, az egyetlen „történet” hosszmetzeti bemutatására irányuló választásom egy kicsit egyoldalúnak tűnhet.

Úgy gondolom, hogy a „kisiklási” lehetőségek sokkal több hangot kapnak mind a szakirodalomban, mind a mindennapi diskurzusokban.

A keresztmetszeti elemzésekben a sikertelenségek okai a „Nehézségek” témakörén belül pedig több oldalról is körüljáródtak. A „felfelé mozgó” (Pataki, 2001) életút kiemelése, sokkal inkább egyfajta pozitív kicsengés irányába szeretné vinni az eddig elmondottakat, hangsúlyozva és megmutatva azt, hogy a nehézségek közepette is van remény.

4. TIBOR ÉLETTÖRTÉNETE

„Mert attól jó egy interjú, és attól szép a történet, ha meg van támasztva gerendákkal, hogy el ne boruljon, hogy legyen hitelessége.”(Tibor)

Jelen interjút a fenti bevezetőben elmondottak mellett, több szempontból is fontosnak tartottam kiemelni, elkülöníteni a felvett többi interjú sorából. Az első ilyen – leginkább formainak mondható – jellemző a kérdés-válasz arány. Ebben az interjúban egy-egy interjúkérdést rendkívül hosszú, önálló narratíva követ, így az interjúkészítő sokkal inkább kísérő, figyelő, mintsem irányító a gondolatmenet lineáris előrehaladásában, a koherens történet megalkotásának folyamatában.

A koherencia már a tartalmi szempontok alapján való kiemelés alátámasztása felé ível. Tartalmi szempontból az élénk táruló élettörténet nem csupán események folyamatos elbeszéléséből áll, hanem egy olyan koherens történettel találkozunk, mely „sűrítve” hozza közel hozzánk a kutatási témához kapcsolódó – a korábbi fejezetekben már hosszabb-rövidebb ideig tárgyalt – problémák, nehézségek, konfliktusok, de az erőforrások területét is. Mindemellett az interjúalany érzékeny önreflexiói rendkívüli módon járulnak hozzá az általa átéltek megértéséhez, ezen keresztül pedig a kutatási téma alaposabb, többszempontú megismeréséhez.

Nem utolsósorban az életút bemutatása egyfajta pozitív példa, motiváló erő is lehet azok számára, akik életük egy-egy szakasza kapcsán párhuzamot véltek/vélnék felfedezni interjúalanyom elbeszélte történetével, mely nem a problémáktól, nehézségektől mentes élet illúzióját rajzolja élénk, sokkal inkább az azokkal való szembenézés, megküzdés rögzös útját. Ezek a tapasztalások – az átélőnek és a „hallgatóságnak” egyaránt – építő jellegűek lehetnek nem csak az életben való továbbhaladás, hanem a belső fejlődés útján is.

„Nem szokványos életutam volt, mint láthattad. Nagyon szívesen... beszélek erről, felvállalva magamat is, mert lehet, hogy ebből is tudnak épülni. És lehet, hogy valami kis erőt, vagy biztatást lehet ebből nyújtani.”

4.1. Korai gyermekkor

Tibor születésétől fogva nevelőotthonban nevelkedett. A szülők bár nem mondtak le róla, de az otthoni körülmények nem megfelelő volta miatt nem vihették haza gyermeküket, a gyámhivatal az újszülött csecsemőotthonba való elhelyezéséről hozott határozatot. A szülők az elbeszélés későbbi szakaszában sem jelennek meg, így vélhetően a velük való kapcsolat már a kialakulás kezdete előtt végérvényesen megszakadt. Az interjúalany életének e meghatározó élményére fájó kijelentésekkel reflektál, önmagát és testvéreit áldozatként definiálja.

„Hat testvérem van, de senki nem nőtt fel a szüleim mellett. Én vagyok a harmadik áldozat.”

„Születésem első percétől a mai napig édesanyát és édesapát nem szólítottam, nem volt kinek ezt kimondani. Itt vagyok 35 évesen, érzem magam belülről, hogy kimondanám, hogy édesanya, édesapa, de nem volt olyan érzelmi kapocs, olyan jelenlét a vér szerinti szülővel, hogy én kimondhassam... Látszólag nem látni rajtam, de ez hiány és nem lehet pótolni.”

Ezek a fájdalmak később majd a saját szülői szerep kapcsán újra és újra visszaköszönnek, némileg orvosolást találva azokra.

Tibor a nevelőotthonban töltött első éveitől – az épületen kívül – semmilyen emléket nem őriz, ami érthető, hiszen a korai emlékek leginkább az emlékező beszélgetés termékei, mindennapi történések, családi történetek elmesélése által keletkeznek.

„A szomorú még az is, hogy nincs gyerekkori képem. Az első fényképem 12 éves koromból van. Kíváncsi lettem volna, milyen voltam, mi volt a jelem az óvodában, miben voltam jó, miben gyenge. Semmi, nulla. Egy nagy rózsaszín intézetre emlékszem.”

4.2. Iskolás évek

Az emlékezés következő állomása az 5-6 éves életkor. Az élettörténet-interjú során végig megfigyelhető, hogy a történetyszerkesztés egyfajta szekvenciális modellbe illeszkedik, mely során a felidézett események többé-kevésbé kronologikus sorrendben követik egymást (Kohli, 1994, idézi Somlai é.n.).

„Mentek az évek, és aztán 89' augusztusában az iskolát, az általános iskolát Kőszegen a Dr. Nagy László gyógypedagógiai intézményben kezdtem, ahol az egész 8 általánost ott az intézményben végeztem. Haza soha nem jártam. Még akkor internátusnak hívták, most gyermekotthon.”

Az intézeti körülmények így jelennek meg az elbeszélésben.

„Tipikus kétemeletes vaságyakkal, harminc fő, fiúkkal összezárva. Nagyok, kicsik...”

Pataki (2001) szerint az élettörténeti elbeszéléseket sajátos időkezelés jellemzi. A jelentős események egy-egy életszakaszban való sűrűsödése az idő „lelassulásának” érzetét kelthetik, melyek intrapszichés folyamatokkal is kapcsolatba hozhatók (László, 2005). Jelen élettörténeti elbeszélés során a kőszegi intézetben töltött évek emlékei is kicsit lassítják a kronologikus előrehaladást azáltal, hogy az interjúalany által több szempont miatt is részletezésre kerül az élettörténetnek e nyolc évet felölelő időszaka.

Az intézetbe kerülés mellett „sorseseleményként” definiálható a testvérektől való elszakadás/elszakítás élménye is. Az elsődleges szocializációban a szülők mellett a testvérek is fontos szerepet játszanak, hatnak a személyiség fejlődésére, alakulására. A testvér jelenléte olyan együttműködési tudat fontosságát alakíthat ki, mely támasz lehet egy-egy váratlan élethelyzetben a közös gondozási helyen való nevelkedés során (Adler, 1997; 1998 idézi Bálint – Hódi – Gál, 2018).

„...akkor még nem volt kötelező, hogy a testvéreket együtt tartsák, tehát mi külön nevelkedtünk.”

Kulcsár (2003) a külön elhelyezés oki tényezői között említi például az intézményi férőhely hiányát, a gyermekek életkorát, a testi vagy értelmi fogyatékossgot, de a devianciát vagy a szökések elkerülését is (Bálint–Hódi–Gál, 2018).

Az interjúalany az említett hat testvére közül kettőt egyáltalán nem is ismer, a legkisebb közülük most 19 éves. Az ő (hasonlóan nehézsorsúnak mondható) életébe pár mondat erejéig mi is bepillantást nyerhettünk.

„Van egy hatodik féltestvérem, ő a Bianka, ő meg nevelőszülőkhöz került. Most 18 éves elmúlt, most lesz 19. Annyira nem szerették... Mert nincs egy érzelmi biztonság, stabilitás, ami végigkísérte az életét. Ugye hét nevelt testvére volt még. Én nem voltam ott, ő azt mondta, hogy nem kapott szeretetet. Ő is az eltérő tantervűbe jár, Szombathelyre. Frim Jakab volt régen, most Aranyhíd.”

Tibor gyermekkorához köthető másik jelentős esemény az új intézetbe kerüléssel párhuzamosan elinduló szegregált általános iskolai életút.⁴² Az alábbi interjúrészlet jól szemlélteti a kisegítő iskoláztatás kapcsán felélénkülő társadalmi vita sarokpontjait, – mely leginkább az iskolai teljesítmény, az intelligenciaszint és a családi háttér, valamint az áthelyezési döntések témájával kapcsolódott össze.

„Az a baj, mint nálunk is az intézetben az volt a baj, hogy 89-ben még nem volt kötelező jellegűen előírva, hogy aki értelmi szintje alapján nem az eltérő tantervűbe, hanem külsős iskolába való, akkor nekik oda kellett volna menni, integrálni. De jött egy gencsapáti transzport és akkor még nem volt az, hogy felmérjék, hanem mi ott nevelkedtünk, ott éltünk, mindent ott csináltunk, akkor gondolták, hogy akkor ott tanuljunk is. És rajtam kívül is sok értelmes lányok és fiúk voltak, akiknek nem ott lett volna a helyük, nekem se.” Az eltelt évek tapasztalatai tükrében Tibor így reflektál az akkori döntési/áthelyezési gyakorlatra.

„De sajnos abban az időben ez volt a trend, elavult volt a rendszer. Most már komoly büntetés járna az adott intézménynek, hogyha nem a képességei szerint lennének fejlesztve. Ilyet nem lehet megcsinálni. Csak én rossz helyen, rossz időben voltam. Korán voltam. De mondom, már járnak ki külsős, általános, középiskolákba. Mert most már kötelező, törvényadta lehetőség, hogy mindenkit a megfelelő értelmi szintjéhez képest kell irányítani. De én nem is tudtam, hogy van külsős iskola. Teljesen el voltam izolálva, teljesen el voltam zárva a külvilágtól. Nem is járt ki senki. Olyan, mintha bezártak volna egy kastélyba és onnantól fogva az az élettered. Nekünk tényleg az volt az életterünk.”

Ezeket a gondolatokat támasztja alá az ERRC⁴³ által végzett kutatás eredménye is, mely kiemeli, hogy vizsgálatuk során rendkívül aggasztónak találták a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő roma gyermekek –feltehetően téves diagnózis alapján történő – értelmi fogyatékosná való minősítését. A témában érintett szakemberekkel történt fókuszcsoportos beszélgetések megerősítették azt, hogy az esetleges téves diagnózis megszületése mögött álló okok rendkívül sokfélék.

⁴² A mai elnevezés alapján a kőszegi Dr. Nagy László Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben 1957-ben kezdődött meg a gyógyító nevelő-oktatás. A korábban katonai képzésnek helyet biztosító épület Nagy László alapító igazgatónak és tantestületének köszönhetően Magyarország akkori legnagyobb „multifaktorális” gyógypedagógiai intézményévé vált. Kezdetben csak az államilag nevelt, értelmileg sérült gyermekek kerültek Kőszegre, majd hosszú fejlődés eredményeképpen alakult ki a mai arculatnak megfelelő iskolatípus. <http://www.nagylaszlo-koszeg.sulinet.hu/tort.html> (2020.10.19)

⁴³ Az Európai Roma Jogok központja által 2007-ben kiadott, Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben c. kiadványában publikált kutatási eredmények alapján

Egy ilyen, kiemelt tényező lehet például az érzelmi alulfejlettség, mely különösen jellemző azokra a gyermekekre – akik közé interjúalanyom is tartozik –, akik már életük egészen korai éveit, a 3 éven aluli időszakot is gyermekvédelmi intézményben töltötték. A megkérdezett szakemberek egyöntetű véleménye, hogy a szakellátásban felnövekvő gyermekek alulfejlettsége leginkább a családi környezet, illetve a megfelelő szocializáció hiányának következménye.

Az említett kutatási jelentés a gyermekvédelmi szakellátásban élő roma gyermekekre fókuszál, akiknél az értelmi fogyatékosná minősítés kérdése nem kizárólag az iskolai életútra, és a későbbi munkavállalási esélyre van hatással. A fogyatékosná minősítés a gyermekotthonban való maradás útját is kijelöli, hiszen az örökbe fogadni kívánók nagy része nem akar fogyatékos gyermeket örökbe fogadni. Ha a gyermek roma származású és fogyatékos is, örökbefogadási esélyei gyakorlatilag nullára redukálódnak.

Tibor így mesél erről.

„Voltak napok, mikor összetereltek bennünket egy nagy terembe, díszterembe és jöttek potenciálisnak tűnő nevelőszülők részéről, és nagyon nagy várakozással volt. Mindig mindenki várta, hogy engem talán hazavisznek, de soha nem vittek haza. Felső tagozatban szarul esett nekünk kortársainkat, sorsmásainkat, merthogy szép a haja, szép a mosolya hazavitték, mi meg ottmaradtunk. És felső tagozatban mindig megkérdeztem, hogy én miért, mondja meg tanárnő, hogy miért. Azt mondja, hogy már nagy vagy, nem fog jól esni, mert az első, a legeslegelső alkalom, amit megkérdeznek a szülők, hogy cigány vagy nem cigány. És mivel én cigány vagyok és a szüleim is, ezt nagyon rossz hallani. És ezért én felsőben már nem is vártam, mert tudtam, hogy én el vagyok meszelve. Így az egész életem. Nem elég, hogy intézetben. És ezért odamentünk a lecsóba, egy nagy kondérba. Csak hát gyerekként ez még nem ment át az agyban.”

A cigány származás mellett az elkülönített „élettér”, a mások számára ismeretlen intézeti világ is számos előítélet forrását képezte.

„Mindenkinek ilyen adománykabátja volt, rózsaszín lila, fekete-barna és fehér csíkkal volt melegítő, ugye délután mindig melegítőben voltunk ugye, iskolába meg mindig farmerba meg iskolaköpenybe. És akkor, amikor délután néha egy héten egyszer, vagy kéthetente, vagy május egy ilyen nagyobb városi program volt, akkor egymás kezét megfogva mentünk mind a tízen. Mondták, hogy makisok, mert minket makisoknak hívtak... meg gyógyosok, szóval ez nekünk szar volt, égő. Mert lerítt rólunk, hogy onnan.”

Az intézeti élet mindennapjai az interjúalany szerint leginkább a túlélésről szólnak, az oda kapcsolódó emlékek is leginkább e köré a fogalom köré csoportosulnak.

„Az intézetben egyszerűen nem élni kell, nem jól érezni magad, hanem túlélni. Minden egyes napot. Minden egyes lelki, fizikai, testi inzultust túl kell élni.”

Hosszasan mesél a kisebb gyermekek nagyokkal szembeni kiszolgáltatott helyzetéről, az intézetben uralkodó farkastörvényekről.

„...mindig elvették tőlünk az édességeket, a ruháinkat, és az adományokat, és azt ők árulták maguk között”

„A nevelők is féltek a nagyoktól és mindig a nagyoknak hittek... Mi ebben nőttünk fel”

A „hazajáróság” és az „államisok” közti konfliktusok nagyon gyakran bántalmazásig fajultak, melyről szóló történetek elmesélése közben a kiszolgáltatottság, az éhség, egyfajta mentséggént jelenik meg, talán az elismert bűnök alól feloldozást várva.

„Vasárnap jöttek vissza, kolbászok, méz, minden finomság, ugye terület-terület, nekünk semmi nem volt, csak amit az intézetben adtak, olyan éhesek voltunk, mint az atom. Sokszor vizet ittunk, mert ugye a víz eltelíti a gyomrot, hogy ne éhezünk.... Úgy értük el, hogy jól lakjunk legalább vasárnap, hogy megszaroltuk, megfenyegettük, mi államiak összefogtunk. Ezek a farkastörvények. Este bepokrócoztunk, ráterítettük a pokrócot, aztán ütöttük vertük, amíg nem adott kaját. Ez ugye most nem szép dolog, de nem tagadom, nekem ez volt a létfenntartásom. Ez volt az életem.”

Míndeközben a történetből egy szociális identitás kategória is kiemelkedik: „*mi intézetisek*”.

„Csórisok, koldusok. Mindig le voltunk alázva. De erősek voltunk. Mi intézetisek erős, összetartó közösség voltunk, mi csak egymásra számíhattunk.”

Egy értékelő magyarázat keretében lényegretörően fejeződik ki az interjúalany személyes viszonya az eddig elmesélt történetekhez. Ez a kognitív és érzelmi értékelés az eseményekkel összefüggő fontos intrapszichés mutató is (László, 2005).

„Születésem óta végig ki voltam szolgáltatva, soha nem voltam szeretve feltétel nélkül.”

Ezek a gondolatok, az ehhez kapcsolódó érzések az egész későbbi életutat is végigkísérik, meghatározzák.

Tibor az általános iskolai tanulmányok után helyben, szakiskolában tanult tovább, ahol szobafestő szakmát szerzett. A középiskolai tanulmányok miatt lehetősége nyílt még az állami gondoskodás keretében utógondozói ellátásban részesülni. *„Kiléphetek belőle, csak lehetőség.”*

4.3. Kilépés a munka világába, továbbtanulás

Az élettörténeti elbeszélés során először a munka világába való belépés epizódja jelenít meg egy olyan személyt, aki majd a későbbi életeseményekkel összefüggésben is jelentős személyként definiálható az interjúalany életében. Ő nem családtag, hanem egy katolikus pap, „József atya”, akire az interjúalany elmondása szerint végig pótapaként tekintett (már nem él).

„A József atya nagyon kedves volt, befogadott a plébániába, pótapaként. Már csak a lelkemben meg a szívemben van ő, és mindig imádkozni szoktam érte. Remélem, már jó helyen van. Megköszönöm őt, hogy volt az életembe, mert ő hozott reményt, reménysugarat, hogy én is lehetek szeretve.”

Tibor még az intézeti élet során ismerkedett meg vele. József atya részt vett az intézetben nevelkedő fiatalok lelki gondozásában, nevelésében. Az atya a papi tanácsadó testülettel szembe menve, főállású sekrestyés munkát ajánlott a fiatal számára a templomban.

„...egy intézetis gyerek kijöjjön és állást kapjon, egyszerre azzal vádoltak meg, hogy lopni fog, csalni fog, kihívja az intézetis társait. Sztereotípiá, rajtad van a bélyeg. És ez az ember beteg, Parkinson kórral, egyedül plébánosként, a legelső kollegájával szembe menve, azt mondta, ember, a gyerekeknek emberség kell. Fel kell zárkóztatni, le kell hajolni hozzá.”

József atya tette, Tibor melletti kiállása korábbról még nem tapasztalt élmény volt az akkor még fiatal fiú számára.

„Ilyet egy szülő nem csinál meg sokszor a saját gyerekéért sem, de ő megtette vakon.”

Az említett pap nem csak munkahelyet biztosított a fiatal számára, hanem fontos szerepe volt abban is, hogy Tibor továbbtanult.

„...azt mondta József atya, hogy olyan értelmes gyerek vagy, olyan jófej vagy, hogy neked középiskolába kell járnod, neked le kell érettségizned.... József atya annyira kedves volt és rendes, hogy nemcsak beíratott az iskolába, hanem szaktanárokat állított mellém, és a korrepetálásomat fizette, sőt valahol ingyen el tudta érni.”

Az eltérő tantervű általános iskolai múlt a továbbtanulással kapcsolatos félelemekben így jelenik meg.

„Én picit féltem tőle, mert az eltérő tantervű iskola nem azért van, hogy középiskolára készítsen fel, hanem felzárkóztat... mi csak osztás-szorzásig jutottunk el, a helyesírásom sem volt jó, fizika, kémiám nem volt, nyelvet nem tanultunk, tehát az eltérőben kb. ötödikes szintig jutunk el talán, érted. Kellettek a szaktanárok, meg a korrepetálások.”

Az életút egyengetése mellett Tibornak az atya által olyan élményekben is része volt, melyet az intézeti múlt nem tett lehetővé.

„Én először a pappal voltam nyaralni. 9 európai országban voltam, vele voltam a tengerparton először. Én még soha nem voltam külföldön. Én még soha nem voltam nemhogy Kőszegen kívül, külföldön. Vele láttam meg először Ausztriát, Olaszországot, Dél-Olaszországot, csak engem vitt el.”

Az atya halálával interjúalanyom egy fontos támaszt veszített el az életéből.

4.4. Párkapcsolat, gyermekvállalás

Az első párkapcsolati visszaemlékezések az esti gimnáziumhoz kötődnek. A lánnyal való megismerkedés apropója egymás tanulmányának segítése, melyben különösebb érzelmi szálak nem kerültek felszínre.

„Másfél évig minden oké volt, nem volt semmi probléma... Feljártunk egymáshoz, de nem is beszélgettünk, magyarul egy testi kapcsolat volt és slussz, pont. Tehát ez kívülről semmi, nulla.”

Egy újabb, a későbbieket is meghatározó „sorseseeményt”, a következő gondolatok vezették be.

„Olyan szép lenne addig, ahogy így elmondtam, meg olyan jól alakult az élet, de ki gondolná, hogy lesz benne egy csavar, de kár is, hogy lett benne egy csavar. De ezt már nem én alakítom, mások is játszik az életet és ugye nem voltunk szerelmesek egymásba.”

A lány teherbe esett, és azzal állt Tibor elé, hogy nem kötelező a gyermeket felvállalnia. Mint kiderült, a lánynak és Tibornak is volt egyidőben más is az életében, tehát az, hogy ki az apa, egyáltalán nem volt bizonyos. A lány csak később mondta el Tibornak, hogy miért őt szerette volna gyermeke apjának.

„Mert te nem ittál, nem drogoztál, volt szép otthonod... és bennem látta az a biztonságot, hogy ő egy normális ember.”

Az interjúalanyban lejátszódó lelki tusát jól tárják elénk a következő mondatok.

„Magyarul megvádolt és nem voltam benne biztos, hogy én. De mondtam, hogy akkor miért mondtad, hogy nem kötelező felvállalnom? Miért hoztál ilyen helyzetbe? Mert lelkiismeretfurdalást okozol ezzel, hát, hogy most ezt elmondtad nekem. És kiderül az, hogy régóta nehézséged van és megcímzed a borítékot. Te ott van ám az apukád, csak nem vállalt fel. Hogy nézek a világ, a saját lányom szemébe. Mivel leszek én különb az én szüleimnél? Mivel? Semmivel.”

Szokatlanul érett gondolatok tükröződnek az alábbi mondatokban.

„És úgy csináltam erre, megijedtem... Én szerelmet akartam, nem családot. Meg ez egy olyan komoly dolog, hogy ennél komolyabb nincs az életben... Mindig is családot szerettem volna, mindig is gyereket szerettem volna, egy szerető embert, akkor, ha már itt van egy gyerek, aki apára vár, aki szülőre vár, akiről mindig is álmodtam, akkor legyen, elvállalom. Tudva tudatlanul, hogy fekete, fehér lesz, fiú lesz lány lesz, egészséges lesz vagy beteg lesz.”

Mindezekre a történésekre zárásként az alábbi értékelő magyarázat született.

„22 évesen elért az a pont, hogy megint ki vagyok szolgáltatva. Megint én valakinek. Helyzet elé voltam állítva. És komoly és visszafordíthatatlan, ha valaki bevállalja. Márpedig bevállaltam, és ezekért a dolgokért vállaltam be.”

Ezek után „kényszerből” megtörtént az esküvő, Tibor ragaszkodott ahhoz, hogy a gyermek családban nőjön fel. Az első gyermek megszületése utáni életutat azonban további tényezők nehezítették. Egy, a lány anyja által felvett – és rájuk testált – hitelből úgy sikerült kilábalniuk, hogy újabb gyermeket vállaltak. A lány öccse csak ennek fejében ígérte meg, hogy kifizeti helyettük azt.

„Megint érdek, megint másnak a sarát oldjam meg.”

Közben a saját lakáshitel kifizetése is bonyodalmakba ütközött, de mint megtudhatjuk, Tibor anyagi szempontból rendkívül átgondolt, előrelátó életet élt, így megtakarításai és fegyelmezett életmódja által sikerült kilábalniuk belőle.

„Így annyira nyugalom lett és annyira megnyugodtam, lement a teher a nyakamon, akkor jól ment a szekér anyagilag, biztonságilag.”

A nyugodt időszak újabb gyermekkel ajándékozta meg a szülőket.

„Őt úgy hívjuk, hogy szeretet gyerek, mert ő nem volt érdek, ő nem volt helyzet elé állítva. Ő úgy jött, hogy neki jönnie kellett, mert jól ment a szekér, minden téren.”

4.5. Munkahelyváltás, további tanulmányok

József atya halála után egy új plébános került a templomba. Tibor már nem találta meg vele úgy a hangot, mint elődjével, így új munkahely után nézett. Egy „jó ember” hívta fel a figyelmét a benne rejlő szociális érzékenységre, így szociális segítőként kezdett el dolgozni.

„Kirajzolódott bennem, hogy tovább kéne magamat képezni, tényleg ez az én utam.”

30 évesen elvégzett egy OKJ-s szociális asszisztensi képzést, majd egy évre rá gyógypedagógiai segítő munkatárssá is vált. 2017-ben elkezdte a győri Hittudományi Főiskolát, melyet aztán anyagi okok miatt másfél év után otthagytott, munka mellett nem bírta azt. Elmondása szerint nagyon nehezen tartotta el a családot a „szociálisból”, így kiváltotta a vállalkozóit, és másodállásban eredeti szakmájában, szobafestőként kezdett el dolgozni.

„...most vállalkozó vagyok, és ilyen nagy házakat vállalok el és abból dől a pénz. És tudok anyagi biztonságot adni a családnak.”

„...amikor visszamegyek hétfőn a szociálisba, akkor meg át kell konvertálni magamat, órákon keresztül, hogy most egy teljesen más közegben vagyok, mások a kollégák, a gyerek, a tolerancia, és napokig tart az. Tehát ilyen kettős életem van. A jóság, az egymásra figyelés, a segítség. Ezt imádom, ezt nem adnám fel, ez a fő váza az életemnek. De ebből nem lehet négy gyereket felnevelni...De a másik az anyagi biztonság. Így megvan a két pólus, az anyagi és a lelki.”

2015-ben újabb jelentős fordulat következett Tibor életében, felesége egy szerelmi kaland után beadta a válópert, és elhagyta őt. Tibor ragaszkodott a közös gyermekfelügyeleti joghoz. Miután a feleség kapcsolata véget ért, Tibor a gyerekek kényelme és a velük való kapcsolat miatt visszafogadta őket a lakásába. Kapcsolatuk valamelyest visszarendeződött, újabb gyermekük született.

„...jó, gyertek vissza, de nagyon szeretnék még egy kisfiút. Mind a három gyereket kisfiúnak szerettem volna, ez volt az álmom, hogy hat kisfiam legyen. Mert én egy fiús közösségben nőttem fel, ez volt az álmom... És mit ad a Jóisten, megsegített, 3 lány után egy kisfiú.”

4.6. Jelenlegi élethelyzet

A múltból való jelenbe érkezés, az interjúalany identitását meghatározó két kulcsfogalom – a kiszolgáltatottság-érzés és a feltétel nélküli szeretet-óhajtás – mentén történik.

„És most elérkeztünk a végére, itt vagyok 35 és remélem, hogy meg sikerült érezned, tapasztalnod, hogy én 35 évesen még mindig kiszolgáltatott helyzetben vagyok, és mindig meg akarok felelni, és még mindig keresem az utamat. Mert engem még mindig nem szeret feltétel nélkül senki a négy gyerekemen kívül, senki.”

Az interjúalany elmondása szerint, a gyermekek és az anyagi biztonság ellenére, mégsem maradéktalanul boldog az élete. Szerelemre, igazi tartalmas párkapcsolatra vágyik, ami a jelenlegit már kezdetektől nem jellemzi. A jövőbe nézés is e hiány mentén történik.

„Én egy felnőtt ember vagyok, gyerekeket szeretem, dolgozok, de egy elemi vágy, hogy az ember legyen szerelmes, legyen boldog, szeressen egy felnőttet. És én erre vágyok, nagyon vágyok, de nem jön el. És mindig megkérdem benne, másnak feleannyi nem jön az életébe, mint nekem. Nekem már csak ez hiányzik, ez az egy a bakancslistáról.”

Úgy gondolom, a jelenleg 35 éves Tibor élettörténetének megismerése által szemléletesen manifesztálódtak azok a hátrányok, melyek megléte ellenére mégis az eddigi életben való sikeres boldogulással találkozhattunk. A rizikótényezők hatásának kioltásában szerepet játszó pozitív, kompenzáló tényezők mindkét csoportja (belső erőforrás és külső tényező) tetten érhető a fent elemzett életút-interjú során. Limpár Imre pszichológus a csillagászatból vett fogalmak segítségével szemléletesen írja le, hogy mi történik lélektani szempontból a származási rendszerből, mikrokörnyezetből való elrugaszkodási kísérletek során. Szerinte az életben való előrehaladás egyfajta röppályaszámítás, mely során egyre magasabbra kívánjuk juttatni pénzügyi, párkapcsolati, egészségügyi vagy szociális-hálós „rakétáinkat”, melyek előrejutását számos tényező hátráltatja. Az akadályok leküzdése által érheti csak el az egyén azt a „szökési sebességet”,⁴⁴ melyet olyan önbizalom jellemez, ami a lelki békével átítatott, erős személyiségvonássá válik. Nem megingathatatlan, de mindenképp erőssé teszi az egyént.

⁴⁴ Általánosságban szökési sebességnek nevezik azt a küszöbértéket, mely az űreszköz parabolapályára állásához szükséges. (Wikipédia) https://hu.wikipedia.org/wiki/Kozmikus_sebess%C3%A9g (2020.10.10.)

Véleménye szerint nehéz felismerni, ki érte már el a „szökési sebességet”, hiszen onnan visszazuhanni sem lehetetlen. ⁴⁵ Az analógia mentén haladva elmondható, hogy a „gyökerek”, a környezet hatása sosem szűnik meg, sokkal inkább talán egyre elhanyagolhatóbbá válik.

Úgy gondolom, interjúalanyom mindenképp jó úton halad ebben, magas fokú önreflexiós képessége által pedig képessé válhat arra, hogy „rakétái” további élete során még egyre feljebb juthassanak, ezáltal pedig képessé váljon a múlt visszahúzó élményeitől elszakadni, azokat a „szökési sebesség” eléréséhez szükséges erőforrásként felhasználni.

⁴⁵ elteonline.hu/kozelet/2020/03/03/az-onismeret-mitosza-mire-jo-es-mire-nem/ (2020.10.10.)

V. ÖSSZEFOGLALÁS

1. Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények

Kutatásom célja a már felnőtt, egykor az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott eltérő tantervű általános iskolában/tagozaton tanuló személyek életútjának feltérképezése volt, mely során az életút eseményeihez kapcsolódó „objektív” adatok feltárása mellett kiemelt jelentőséget kapott a vizsgált személyek gondolatainak, jelentéstulajdonításának, érzelmeinek megismerése is. A témaválasztás egyik fő motivációjául szolgált az, hogy rendkívül kevés megbízható adattal rendelkezünk arról, hogy mi történik az eltérő tantervű általános iskolát/tagozatot, majd a speciális szakiskolát elhagyó fiatalokkal, még kevesebbrel hosszú évek távlatába tekintve. A témában született kevés számú kutatást magyarázza az adatgyűjtés nehezítettsége, melyet Gayer–Krausz–Hatos (1985) megfogalmazása is alátámaszt, mely szerint az egykor ott tanult fiatalok nagy része később „eltűnik” a társadalomban, ezáltal pedig önmaguk oldják meg önnön habilitációjukat (Bánfalvy, 2002).

Kutatási eredményeimet elsősorban a kutatási kérdésekre adott válaszok mentén kívánom összegezni. Az általam kiemelt és elemzett két központi témához („Nehézségek”; „Erőforrások”) kapcsolódó altémakörök a kutatási kérdések megválaszolásához is biztos alapul szolgálnak.

Jelenleg hol tart az interjúalanyok élete, azaz az objektív változók mentén vizsgálódva milyen hasonlóságokkal és különbségekkel találkozhatunk az aktuális egyéni életkörülményekben?

A megkérdezettek mindössze negyedéről (26,53%) mondható el, hogy a megkérdezés idejében vagy teljesen önállóan, vagy a párjával vagy családjával, a szülőktől, rokonoktól külön költözve él. A többieknél rendkívül változatos együttélési formákkal találkozhattunk. A szülői házban maradás sok esetben felnőttkorban is az egyetlen alternatíva, mely mögött meghúzódó okok sokrétűek. Az interjúalanyok háromnegyede (63,3%) párkapcsolatban él, de mindössze egyharmaduk (30,6%) rendelkezik gyermekkel. Ha a megkérdezettek átlagéletkorát nézzük (30,26 év), az eredmények összecsengenek a napjainkban tapasztalt társadalmi változásokkal, az önálló élet megkezdésének (szülőktől való elköltözés, házasság, gyermekvállalás) kitolódásával.

A megkérdezettek háromnegyede (71,4%) rendelkezik középfokú végzettséggel, a legtöbben egy vagy több szakképesítéssel. Három interjúalany rendelkezik érettségivel, kettőnek gyógypedagógiai segítő munkatársi, egynek gyógypedagógiai segítő munkatársi felsőfokú szakképesítése van. Négy főnek (8,27%) azonban még nyolc általános iskolai végzettsége sincs. Az interjúalanyok háromnegyede (75,51%) jelenleg aktív munkavállaló, de a szakmájukban mindössze hatan tudtak elhelyezkedni.

A jóllét néhány szubjektív dimenziójának bevonása által milyen képet rajzolnak elénk a megkérdezettek saját életminőségükről?

Az életminőség szubjektív dimenziói mentén vizsgálódva elmondható, hogy a válaszadók több mint a fele jelenleg jól érzi magát, jó a közérzete. A másként vélekedők leggyakrabban családalapítással, munkanélküliséggel, munkahellyel, egészségi állapottal kapcsolatos problémákat említettek. A jelenlegi élethelyzetben tapasztalt legnagyobb nehézségekkel kapcsolatos válaszok alapvetően négy fő téma köré csoportosíthatók, és legnagyobb számban az anyagi dolgok említődtek. Ezzel szoros összefüggésben állnak a munkával, lakhatással kapcsolatos problémák, végül pedig a családi kapcsolatok körüli nehézségek is megjelentek.

Több esetben előfordult olyan is, hogy valakinek, bár legnagyobb nehézségként nem ezt említette, az anyagi nehézség azért mégis jelen van az életében. A válaszadók 43%-a felelt igennel az ezzel kapcsolatos kérdésre. Másik oldalról közelítve azonban pozitív képet rajzol elénk a megkérdezettek majdnem fele, akik úgy nyilatkoztak, hogy nincsenek anyagi problémáik, és néhányan még a fizetésükkel való teljes elégedettségüket is megosztották velem.

A pszichés egészséget az egyén társas kapcsolatai is befolyásolják, mely a társadalmi integrációnak is fontos dimenzióját adja. Bár az interjúalanyok nagy része (82%) úgy nyilatkozott, hogy van barátja, a válaszok mögé tekintés azonban a barátság értelmezésének eltérő kereteiről árulkodik.

A pozitív érzelmek nem csak az aktuális jóllét szempontjából, hanem a nehézségekkel való megküzdés tekintetében is fontosak. Ilyen pozitív érzelem például a büszkeség is. Az ezzel kapcsolatos válaszok alapvetően két fő területre összpontosultak, egyrészt a családdal, másrészt pedig a személyes erőforrásokkal, teljesítményekkel kapcsolatos pozitív megnyilvánulásokkal találkozhattam.

Milyen személyes nézetek játszanak szerepet az interjúalanyok életének mindennapjaiban, gondolkodásuk, magatartásuk, cselekvésük irányításában?

Az egyéni értékpreferenciák feltérképezése során legtöbb esetben a „konformitás” dimenziójához kapcsolható értékekkel találkoztam. A megkérdezettek legnagyobb számban a családra és a barátokra tekintenek életük legfontosabb értékeként, emellett pedig számos pozitív egyéni és elvárt tulajdonság is előtérbe került.

Az egyén példaképe szintén egyfajta értékorientációról árulkodik. Az esetek nagy részében a közvetlen családtagok, szülők, rokonok példaképként való megnevezésével találkozhattunk, leginkább az elért eredmények, a tettek, a pozitív tulajdonságok kiemelése által.

Az értékek, normák közt való eligazodásban a vallás is segítséget nyújthat. A megkérdezettek nagyjából fele tartja magát vallásosnak. Ha a válaszokban megjelenő tartalmak mögé nézünk, és a fogalmat tágabban értelmezési keretbe helyezzük, akkor ez az arány a „maga módján hívő” kategória⁴⁶ bevezetésével már tovább emelkedik, tehát elmondható, hogy a hit, az interjúalanyok több mint felének jelen van az életében, szerepet játszik abban.

Milyen elbeszélésmotívumok, történetsémák azonosíthatók a múlt egyes kiemelt életszakaszaihoz kapcsolódó emlékeinek felidézése során?

A múlt emlékeinek felidézése kapcsán fontos figyelembe venni az emlékezet működésének sajátosságai mellett az egyén aktuális élethelyzetét is. A mából való visszatekintés során nem elsősorban az objektív adatok feltérképezése az elsődleges cél, sokkal inkább az, hogy miként jeleníti meg azokat az egyén, hogyan integrálta őket élettörténetébe.

A gyerekkori emlékek felidézése egyfajta sémába rendezéssel kezdődött, melynek értelmében jó, rossz és vegyes érzésekkel teli gyermekkori narratívákkal találkozhattunk. A megkérdezettek több mint harmada kizárólag jó érzésekkel gondolt vissza a gyermekkorára, mely egyrészt a szülők, nagyszülők gondoskodásának, féltő szeretetének, másrészt a sok-sok átélt jó élménynek (játék, kirándulás) tudható be.

⁴⁶ lsd. Tomka (2006)

A gyermekkori tapasztalatok az élet későbbi szakaszára nézve is meghatározóak. A megkérdezettek közel negyede viszont kifejezetten rossznak minősítette gyermekkorát, melyben a legtöbb esetben a nélkülözés, a szülők deviáns magatartása, az elhanyagolás, az intézeti élet került felszínre.

Miként építették be az interjúalanyok a szegregált iskolában/tagozaton eltöltött éveket egyéni élettörténetükbe? Hogyan jelenítik meg mindezt narratív identitásukban?

A kutatási mintába való bekerülés vezető kritériuma az eltérő tantervű iskolai tanulmányi helyszín volt. Az odakerülési utak rendkívül változatos képet festettek elénk. A megkérdezetteknek csak mintegy egyharmada kezdte már ott, első illetve előkészítő osztályban a tanulmányait, a többiek csak a későbbiek során kerültek át oda, a többségi általános iskolából.

Az átkerülés okaként a legtöbben a tanulásuk során jelentkező problémákat említették, a lassabb haladási tempót, a többiektől való lemaradást. Néhol ezek pontos szakkifejezésekkel is összekapcsolódtak (pl. diszlexia), valamint a szakértői bizottsági vizsgálat is megjelent, mint az áthelyezési döntésben szerepet játszó szerv. Voltak olyanok, akik a magatartási, viselkedési problémáikat is megemlítették, több esetben már önreflexióval, egyfajta megbánással is kiegészítve. A gyenge tanulási teljesítményben a biológiai és környezeti okok egyaránt meghatározóak. Számos esetben megjelent a családi rizikótényezők tanulási életútra gyakorolt hatása is.

Azok az interjúalanyok, akik csak később kerültek az eltérő tantervű általános iskolába/tagozatra, az átkerülés előtti éveiket rendkívül viszontagságosnak ítélték meg, néhol fájó emlékek is felszínre kerültek. Több esetben csak többszöri iskolaváltás után, talán az utolsó lehetőségként került az interjúalany a speciális intézménybe.

Sok interjúalany életében a kezdeti kudarcélmények megtapasztalása után az eltérő tantervű iskolás évek a „boldog iskoláskor” sémájába rendeződtek, melyben szerepet játszott az általuk említett elfogadó iskolai légkör, és kiemelten egy-egy pedagógus odafigyelése, törődése is. Több interjúalany számolt be olyan meghatározó élményről, mely tehetsége felfedezésével kapcsolatos, melyben az eltérő tantervű általános iskolai környezet szerepe vitathatatlan. A pozitív élmények mellett azonban az interjúrészletek sok-sok iskolai nehézséget, magatartási, motivációbeli problémát is elénk tártak.

Az eltérő tantervű általános iskola/tagozat után tovább nem tanulók leginkább a megkérdézett idősebb korosztályból kerültek ki, mely döntés mögött leginkább anyagi, családi vagy egészségügyi okok álltak. Az eredmények értelmezésekor fontos figyelembe venni a korábbi intézménystruktúra sajátosságait is.

A speciális iskolai tanulmányi életút számos esetben előítéletek forrását is képezte. Az erről szóló narratívákban leginkább a szóbeli megnyilvánulásokat, csúfolódásokat érhetjük tetten. Voltak olyanok, akik emiatt – talán védekezésépp – lehetőség szerint le is tagadták tanulmányuk helyszínét. Ám akadt olyan is, aki elmondása szerint nem csak most, hanem már akkor is büszkén felvállalta azt.

Az eltérő tantervű általános iskolából való továbbtanulási lehetőség korlátozott voltára sok interjúalany rávilágított. Többen voltak olyanok, akik, bár nem a speciális szakiskolában szerették volna folytatni tanulmányaikat, – leginkább nem megfelelő tanulmányi eredményük miatt, – mégis ott kötöttek ki. A szakiskolában való továbbtanulási döntések mögött leginkább az állt, hogy az interjúalanyok arra, mint számukra kizárólagos lehetőségre tekintettek, több esetben megfogalmazódott saját tanulási motivációjuk alacsony szintje, vagy az ezzel kapcsolatos egyfajta reális énképük is.

A középiskolai évekre a legtöbben jó érzésekkel emlékeznek vissza, talán magyarázó tényezőként említhető az is, hogy a legtöbben már az iskolai tanulmányok közben elérték a tankötelezettségi korhatárt, így a tanulás inkább önálló döntésnek, mintsem kötelező érvényű dolognak bizonyult.

Az interjúalanyok közül hárman magasabb iskolai végzettséget is magukénak tudhatnak, leérettségiztek, közülük ketten pedig arra épülő felsőfokú szakképesítést is szereztek.

A középiskolai lemorzsolódás az általam megkérdézettek körében is jelen volt. Négyen szakma nélkül fejezték be megkezdett középiskolai tanulmányukat.

A középfokú tanulmányok után a megkérdézettek nagy része a nyílt munkaerőpiacon próbált boldogulni, de a munkahelyi elhelyezkedés nehézségei gyakran már az iskolából kilépve jelentkeztek. A tapasztalatszerzés hiányában sokszor a szakmában való későbbi elhelyezkedés is nehezítetté vált. A munkahelyi életutak változatossága mögött sok esetben gyakori váltásokkal találkozhatunk, melyek okai között a munkahelyi konfliktusok, a nem megfelelő munkakörülmények, a fizetéssel való elégedetlenség és a feketén való foglalkoztatás állnak.

Az életben való boldogulás szempontjából a munkahely megtartása kulcsfontosságú, hiszen az interjúalanyok életében hosszabb-rövidebb ideig jelen lévő munkanélküliség hatása nem kizárólag anyagi, hanem lelki szempontból is súlyos következményekkel járhat. Több interjúalany olyan egészségügyi problémákat is említett, melyek miatt megváltozott munkaképességű munkavállalóként foglalkoztatják őket.

Mi jellemzi a megkérdezettek jövőorientációját, milyen jövőképpel rendelkeznek?

A jövőről való gondolkodás és a kitűzött célok irányába tett cselekedetek az egyéni fejlődés szempontjából kulcsfontosságúak (Strathman–Joireman, 2005). A megkérdezettek jövőtervei széles skálán mozognak, legtöbben az önálló lakhatást, a családalapítást, és munkával kapcsolatos dolgokat említettek. Úgy gondolom, hogy ezek, bár reálisnak tűnnek, a külső körülmények és az egyén motivációja, kitartása nagymértékben befolyásolják majd elérésük sikerét.

2. Következtetések

Az interjúalanyok narratívái rendkívül változatos életútbeli történéseket rajzoltak elénk. Annak egyes állomásaihoz kapcsolódóan, a beilleszkedési sikereket vagy nehézségeket boncolgatva nem volt céлом feltételezésekbe bocsátkozni, hogy mi lett volna, ha egy-egy iskolai életút – melyeknek kutatásomban közös kapcsolódási pontja az eltérő tantervű általános iskola – más irányba ágazik. Az eredmények bemutatása után, mégis számos ponton szükségesnek tartom a megállást, egy esetleges mélyebb kontextusba helyezés, vagy éppen a tágabb értelmezési keretek megfogalmazása, körüljárása által.

Előljáróban fontosnak tartom leszögezni, hogy nem kívánok sem a szegregált, sem az integrált iskoláztatás mellett érvelni, kutatási eredményeim felmutatásával sem elsősorban e kérdéskör kapcsán szembenálló nézőpontok ütköztetése volt a célom. Ennek ellenére, az interjúalanyok beszámolóinak megismerése közben, akarva akaratlanul is kirajzolódnak bennünk azok a pontok, amelyek akár tágabb értelemben nem csupán a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékosnak minősített, hanem általánosságban véve a tanulási problémákkal küzdő, vagy bármilyen ok miatt hátrányos helyzetűnek mondható tanulók iskolai sikerességében is hátráltató tényezőt jelentenek, jelenthetnek.

Ha az inkluzív társadalomra, mint elérendő célra tekintünk – melyben a kizárási kényszerek megszűnnek – akkor a hátrányos helyzetű csoportok beilleszkedésének elősegítése nem csupán politikai vagy gazdasági kérdés, hanem egy hatékonyan működő, demokratikus társadalom elérésének alappillére is (Semsei–Kovács, 2016; Varga, 2013). A demokráciában az egyenlőség egy olyan követelmény, mely nélkül nem beszélhetünk jogállamról. Valódi társadalmi egyenlőség azonban csak a fennálló egyenlőtlenségek figyelembevétele által tud megvalósulni. Tehát a méltányos társadalom egyik fontos ismérvévé válik az, hogy az egyenlőtlenségek ellensúlyozására irányuló tevékenységek általi segítség, valódi hozzáférést tud biztosítani a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára (Varga, 2013).

Az inkluzív társadalom elérésében az építkezést úgy gondolom, csak alulról felfelé indulva lehet elkezdni. Az ilyen irányú építkezésnek pedig egy fontos alapköveként kell tekintenünk az iskolára, annak megfelelő működésére. Azonban míg a PISA-felmérések eredményei évről-évre a magyar társadalom zárt és szelektív jellegét támasztják alá, addig a hátrányos helyzetű családokból érkező gyermekek hátrányainak lefaragásában nyújtott segítségadás lehetősége csak illúzió marad.

Mindez abban is megmutatkozik, hogy Magyarországon igen kevés azon reziliens tanuló száma, akik jobban teljesítenek az iskolában, mint az, a családi háttérük alapján elvárható lenne (Lannert, 2021).

Kutatásomban az elsődleges szocializációs színtérhez kapcsolódóan a milióártalmak számos olyan példájával találkozhattunk, melyekkel szemben az iskola kompenzáló szerepe még hangsúlyosabbá kellene, hogy váljon.

Ezzel szemben mit tapasztalunk? Lannert Judit (2021) megfogalmazása alapján, a hatékony beavatkozási pontok helyett egy szelektív, homogenizációra törekvő iskolarendszert, melynek nem csupán a középosztály, hanem a pedagógusok is motorját képezik.

E gondolatokhoz kapcsolódva kutatásom azon eredményeire szeretném ráirányítani a figyelmet, melyek – sokszor már a kezdetektől fogva – az iskolai életút viszontagságairól tanúskodtak. Az inkluzív társadalom valóban csak illúzió marad akkor, amikor gyermekek már egészen fiatalon olyan iskolai légkörben nevelkednek, melynek kirekesztő, előítéletekkel terhelt volta még a felnőttkorban is – akár „csak” negatív emlékek szintjén – nyomot hagy. Számos interjúrészzel szemléltettem azokat a fájdalmakat, szomorú visszatekintéseket, melyek az eltérő tantervű általános iskolába

kerülés előtti évek narratíváiban voltak tetten érhetőek. Talán a bemeneti oldal kapcsán kijelenthető az is, hogy ilyen szempontból a már kezdetektől az EÁI-ba kerülők „szerencsésebb” helyzetben voltak. Ahogy már korábban is hangsúlyoztam, gondolataimmal nem a szegregált oktatás mellett kívánok érvelni, – főleg nem az inkluzív oktatással szemben – hanem sokkal inkább felhívni a figyelmet arra, hogy a nem megfelelő tanulási környezet miképpen tud – nem feltétlenül csak „kézzelfogható” – károkat okozni az egyén életében.

A szegregált iskolai környezetben megjelenő speciális szaktudás, a kisebb tanulólétszám, a családiasabb légkör, a lassabb haladási tempó, a hátrányok és az ahhoz kapcsolódó sérelmek leküzdésében láthatóan mind-mind fontos kompenzáló erőt képviseltek.

Kutatásomban mind a negatív, mind a pozitív színezetű emlékekben központi szerephez jutottak a pedagógusok, az ő tanulóhoz való hozzáállásuk, személyiségjellemzőik. Úgy gondolom, a negatív példák kapcsán nem feltétlenül az ő elmarasztalásuk kell, hogy eszünkbe jusson, sokkal fontosabbnak tartom azt, hogy ráirányítsa a figyelmet egy tágabb értelmezési keretbe helyezve azokra a rendszerszintű működési mechanizmusokra, melyek több szempontból sem megfelelőek.

Az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai mögött azok a többségi pedagógusok állnak, akik nem, vagy csak csekély mértékben vannak felkészülve, felkészítve a heterogén közegben való hatékony differenciálásra (Lannert, 2021).

Pedig az oktatás minősége és eredményessége nagymértékben összefügg a pedagógusmunka minőségével, mely csak akkor tud minőségivé válni, ha az eredményes, hatékony és méltányos is egyben (Széll, 2013). A hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás során tehát hatványozottabban elmondható, hogy benne a pedagógus kulcsszerepet játszik. Ő jelentheti a kapcsolatot a szélesebb társadalom felé. A pedagógus szavának, értékelésnek is rendkívül fontos szerepe van a tanulók életében azáltal, hogy míg az egyik oldalon motivál, és a kezdeti bátorítás hatása hosszan tartó, addig a másik oldalon az alulértékelés a fejlődés lelassulását eredményezheti (Lannert, 2021).

Az iskola jó hangulata, a pedagógusok elhivatottsága pedig nem csupán az eredményes tanulás, hanem a továbbtanulási aspirációs szint növelése szempontjából sem elhanyagolható. A fent említett tanulóknál leginkább a pozitív iskolai hatások járulhatnak hozzá a tanulás fontossá válásához, ezáltal pedig közvetetten – a jobb munkahelyi pozícióra való váltás lehetőségén keresztül – a magasabb társadalmi tőkéhez való hozzájutáshoz.

Úgy gondolom, a kutatási eredményeim során kirajzolódott kép is ezeket a gondolatokat támasztja alá. Az iskolával kapcsolatos pozitív emlékek leginkább az elfogadó, befogadó légkörhöz kapcsolódtak, melynek legfőbb motorja a pedagógus. Talán a megkérdezettek körében tapasztalható szakmahalmozásában is az iskolához kötődő pozitív élmények érhetőek tetten.

A pedagógus személyiségének, kompetenciáinak hangsúlyozása kapcsán figyelem kell, hogy irányuljon a képzés tartalma felé is. Bár számos pozitív példáját láthatjuk a pedagógusképzés tartalmi megújulásának, úgy gondolom, abban még mindig nem jelennek meg elegendő számban a speciális ismereteket nyújtó, gyógypedagógiai tartalmú kurzusok. Ezek nélkül a tudásanyagok nélkül pedig kevésbé várható el a pedagógustól a szakszerű segítségnyújtás úgy, hogy a többségi intézmények padjaiban ülő SNI-s, BTMN-s tanulók száma egyre emelkedő tendenciát mutat. Ha a pedagógus-képzésből mégis kellő mennyiségű és minőségű szaktudással felvértezve kerülnek ki a pedagógusok, akkor is, már a pályájuk elején számos nehezítő tényezővel találják szembe magukat (nagy osztálylétszámok, pedagógia asszisztens hiánya, nem megfelelő tárgyi ellátottság stb.). Bár az objektív feltételek megléte által még nem vezet egyenes út a sikeres iskolai inklúzióhoz, azok hiánya azonban jelentős akadálya lehet az együttműködésen alapuló tanulási környezet megteremtésének.

Az iskola kimeneti oldalára fókuszálva persze látható az is, hogy az eltérő tantervű általános iskolában megszerzett végzettség valóban egyfajta egyenes utat jelöl ki a speciális középiskola irányába. Kutatási eredményeim is erről, valamint a többségi középfokú intézmény irányába indulás sikertelenségéről, vagy az ottani helytállás viszontagságairól tanúskodtak. Vitathatatlan, hogy a (speciális) szakiskola szűk spektrumú képzés kínálata nem minden ott tanuló fiatal számára nyújt a társadalmi beilleszkedés szempontjából reményteljes, biztos jövőképet (Földes, 2002).

Interjúalanyaim elbeszélésein keresztül azonban az is kirajzolódott, hogy a sikeres társadalmi integráció alapját képező makroszociológiai dimenziók (iskolai teljesítmény, munkaerőpiaci-viszony, jövedelem) mellett még számos olyan – egyéni és társadalmi szinten megjelenő – tényező azonosítható, ami az életben való boldogulás, az életminőség szempontjából jelentős lehet.

Eredményeim tükrében tehát semmiképpen sem jelenthető ki egyértelműen, hogy a speciális gyógypedagógiai intézmény nem készít fel az életre, nem ad az életben való induláshoz egyfajta fontos alapot. A heterogén életutak bemutatásán keresztül láthatóvá vált, hogy szép számmal voltak olyanok, akik sikeresen kapcsolódtak be a munkaerőpiacra, és az élet más aspektusait is számba véve elégedettségükről, boldogságukról, boldogulásukról számoltak be az interjúk során.

Visszakanyarodva a kiinduló gondolatokhoz tehát úgy vélem, hogy egy inkluzív társadalom létrejöttéhez a korai, pozitív tapasztalásokon keresztül vezet az út. Ebben azonban a társadalom minden tagjának fontos szerepe van. Ha a gyermeki, tanulói diverzitásból indulunk ki, akkor általa a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát hangsúlyozzuk. A „mindenki számára hatékony” iskola (Ainscow, 2001) pedig úgy tud megvalósulni, hogy a különbségeket természetesnek, sőt erőforrásnak tekinti. Egy ilyen intézmény válhat csak igazán alkalmassá, minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek kielégítésére (Mohai–Perlusz, 2020).

Bízom benne, hogy nem vagyunk már olyan messze tőle!

3. Kitekintés

Disszertációban a felvett életút-interjúk elemzésének csak egy szeletére nyílt lehetőség, így ezáltal a kutatás továbbvitelének számos útja rajzolódott ki előttem.

Elsősorban a többi témakörhöz kapcsolódó válaszok, narratívák keresztmetszeti elemzésével szeretném a jelenlegi kutatási eredményeket gazdagítani. Mind az élettörténet kulcsfontosságú jeleneteinek interjúalanyaim általi megfogalmazása, mind az életben tapasztalt kihívásaik, érdekes adalékul szolgálhatnak az interjúalanyok életének mélyebb megismeréséhez, jelentéstulajdonító folyamataik, identitásalakulásuk megértéséhez.

Bár a disszertációban az ún. „sorseseemények” már a múltbeli élmények felidézése kapcsán is nagy számban előkerültek, mégis a későbbi célzott kérdések voltak azok, amelyek ráirányították az interjúalanyok figyelmét az efféle határhelyzetekre, vagyis életének szélsőségesen kiélezett történéseire. Érdekes elemzés tárgya lehet az, hogy ezek az események miért és mivel válnak ki a hétköznapi történések sorából, megismerésük által pedig az interjúalanyok szubjektív világába, ítéletalkotási folyamatába is betekintést nyerhetünk. További lehetőséget nyújthat ezek közös jellemzőinek azonosítása is. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az életesemények, kihívások, a biztonságtól megfosztó, vagy épp biztonságnövelő hatásuk által az én-rendszer megingatásán keresztül az egyén önértékelésére is hatnak (Pataki, 2001). Tehát ezen események megismerése által a korábban feltárt, élénk rajzolódó történések is új kontextusba helyeződhetnek.

Egy további irány lehet a hosszmetzeti elemzések számának gazdagítása is. Bár az interjúalanyok életkorából adódóan, – ezáltal pedig az eddigi életpályájuk viszonylag rövid volta miatt – pályáik kirajzolódásáról még nem igazán beszélhetünk, mégis úgy gondolom szemléletes példák hozhatók egy-egy hasonló élethelyzetből indulás, vagy egy-egy hasonló élethelyzet utáni továbblépés eltérő irányaira, az azokban azonosító támogató vagy hátráltató tényezők pedig a mikroszociológiai vizsgálódások további irányát adhatják.

IRODALOMJEGYZÉK

- Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2001): *Ha elszakad a háló... A hajléktalanság kapcsolathálózati megközelítésben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon. In: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit: *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum, Budapest. p. 343 – 356.
- Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2016): *A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben*. (online) https://socio.hu/uploads/files/2016_3/albert_david.pdf (2019. 02. 21.)
- Allport, Gordon W.(1977): *Az előítélet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Andorka Rudolf (1990): *A társadalmi problémák szociológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Andorka Rudolf (2002): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Atkinson, Robert (1998): *The Life Story Interview*. Sage Publications, New Delhi.
- Atkinson, Dorothy. – Walmsley, Jan. (1999): Using autobiographical approaches with people with learning difficulties. *Disability & Society* 14/2. p. 203 – 216.
- Atkinson, Dorothy. – Walmsley, Jan (2010): History from the inside: towards an inclusive history of intellectual disability. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12.(4), p. 273 – 286.
- Ábrahám Katalin (2015): A felnőttképzés integrációs szerepe az alacsony képzettségűek körében az Észak-Alföld régióban. *Társadalomtudományi Szemle*. 2015/3. (online) <http://real.mtak.hu/33601/1/abraham223.pdf> (2019.03.01.)
- Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bakó Tamás (2016): *Munkanélküliek álláskeresési magatartása: keresési módok és keresési intenzitás*. MTA Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

- Balogh Karolina – Hajdu Gábor – Huszár Ákos – Kristóf Luca – Megyesi Boldizsár (2019): *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest. (online) <https://szociologia.tk.mta.hu/balogh-karolina-hajdu-gabor-huszar-akos-kristof> (2019.03.21.)
- Bagdy Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*. 2002. 6-7.sz. Budapest. p. 84 – 92.
- Bálint Anita – Hódi Ágnes – Gál Anikó (2018): Testvérek elhelyezése a gyermekvédelmi rendszerben: Jogszabály és gyakorlat. In: *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. p.195-201. (online) <http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/52BalintAnita-HodiAgnes-GalAniko.pdf> (2019. 03. 22.)
- Bálint Ágnes (2014): *Pszichobiográfia és irodalom*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Bánfalvy Csaba (1996): A fogyatékosok iskoláztatása és a gyógypedagógusok. *Kritika* (25) 1996. 12. sz. p. 46 – 47.
- Bánfalvy Csaba (1997): A felnőtt értelmi fogyatékosok munkavégzési lehetőségei. *Esély* 4. sz. p. 43-52 (online) http://www.esely.org/kiadvanyok/1997_4/afelnott_ertelmifogyatekos.pdf (2019. 03. 22.)
- Bánfalvy Csaba (2000): Fogyatékoság és szociális hátrány. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Főiskolai Tankönyv, Budapest. p. 81 – 116.
- Bánfalvy Csaba (2002): *Gyógypedagógiai szociológia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Bánfalvy Csaba (2008): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Berényi Eszter (2015): Kudarcutinok vagy megoldáskereső – problémánarratívák a szakképzésben. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest. p. 13 – 31.
- Bernstein, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Budapest. p. 131 – 151.

- Berszán Lídia (2015): Megküzdés és reziliencia? Amikor a kevesebb több. *Erdélyi Társadalom* 13(1) p. 9-19. (online) <https://erdelyitarsadalom.ro/files/et25/et-bbu-25-01.pdf> (2019. 04. 02.)
- Berta Judit (2008): A szocializációs ágensek hatása a példaképválasztásra. *Új pedagógiai szemle*. 58. évf. 6-7.sz. p. 64 – 78.
- Berta Judit – Török Balázs (2015): A szocializáció változó koncepciói. In: Nikitscher Péter (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. p. 9 – 20. (online) https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf (2019.08.02.)
- Bihari Mihály (2013): *Politológia. A politika és a modern állam. Pártok és ideológiák*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- Boga Bálint (2013): Az idős ember és a narratív identitás. *Kultúra és Közösség*. 4. évf. 3. sz. p. 47 – 58. (online) http://epa.oszk.hu/02900/02936/00014/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_03_047-058.pdf (2019. 04. 22.)
- Bogátné Lakatos Edit (2013): „Különleges bánásmód” a pályaválasztásban. Sajátos helyzetben. *Életpálya-tanácsadás folyóirat*. II. szám. p. 18 – 20. (online) http://epa.oszk.hu/02500/02512/00007/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2013_2.pdf (2019.04.25.)
- Booth, Tim – Booth, Wendy (2003). In the frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. *Disability and Society*. 18 (4). p. 431 – 442.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bögre Zsuzsanna (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*. 2003/1. sz. p. 155 – 168.
- Braun Virginia – Clarke Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology (online) https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology (2019.08.06.)
- Bruckner László (2003): *Helyzetelemzés a speciális szakiskolai képzés fejlesztési irányelveinek meghatározásához*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Bruckner László (2006): *Helyzetelemzés a speciális szakiskolai képzés fejlesztési irányelveinek meghatározásához*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.

- Budavári-Takács Ildikó (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem (online) https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/adatok.html (2019. 05.20.)
- Bukodi Erzsébet (2006): Női munkavállalás és munkaidő felhasználás. TÁRKI, Budapest. (online) <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a963.pdf> (2019.05.20.)
- Busi Etelka (2006): A diszfunkcionálisan működő család. In M. Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom*. p. 31 – 36.
- Castel, Robbert (1993): A nélkülözéstől a kivetettséig – a „kiilleszkedés” pokoljárása. *Esély*. 4. évf. 3. sz. p. 3 – 23.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak. avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2) p. 85-110.
- Charles S. Carver – Michael F. Scheier (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Clarke, Ann.Margaret. – Clarke, Alan Douglas – Berg, Jeremy (1985): *Mental deficiency: the changign outlook*. Methuen, London.
- Czeizel Endre – Lányiné Engelmayer Ágnes – Rátai Csaba (1978): *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest vizsgálat” tükrében*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1979): *Az értelmi fogyatékoság genetikai és szociális összetevői*. Magyar Tudomány - MTA Értesítője 1979. 12. sz. 86. kötet, Új évfolyam 24. kötet.
- Czibere Csilla – Kisvári Anna (szerk.)(2006): *Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Életpálya-építés*. Sulinova, Budapest.
- Csanádi Gábor – Ladányi János – Gerő Zsuzsa (1978): Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. In: Gerő Zsuzsa – Csanádi Gábor –Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. p. 79 – 98.
- Csákvári Judit–Mészáros Andrea (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft (online) http://paks.tmpsz.hu/userfiles/files/diagnosztikai_kezikonyv_4fejezet.pdf (2019. 02. 20.)

- Csányi Yvonne (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest. p. 379 – 408.
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cserti-Szauer Csilla – Galambos Katalin – Papp Gabriella (2016): *Pályaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban*. Iskolakultúra. 26. évfolyam. 5. szám. p. 17 – 24.
- Csurgó Bernadett – Rácz Andrea (2009): *Gyermekvédelmi gondozási háttérrel rendelkező, fogyatékossgal élő fiatal felnőttek helyzetének vizsgálata. Merre visz az út a gyermekvédelemből? Kutatási záró-tanulmány*. (online) http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24092_merre_visz_az_ut_a_gyermekvedelmbol.pdf (2019. 02. 20.)
- Dávid Beáta – Lukács Ágnes (2015) *Kapcsolatok és bizalom az iskolai és családi közösségekben*. In: Falus András (szerk.) *Sokszinű egészségtudatosság: Értsd, csináld, szeresd!* Spring Med Kiadó, Budapest. p. 131–140.
- Demeter Andrea – Kiss Enikő Csilla (2013): A személyes-, családi- és társas támogatás protektív tényezőinek szerepe átmeneti otthonban elhelyezett anyáknál. In: Kiss Enikő Csilla – Polyák Lilla (szerk). *Szómaterapiás eszközök befolyása az életminőségre, életvitelre és a lelki ellenálló képesség tényezői*. ILCO Konferencia 2012. Konferenciakötet. (online) [https://www.researchgate.net/publication/260192306_A_szemelyes- csaladi- es tarsas tamogatás_protéktív_tényezőinek_szerepe_atmeneti_otthonban_elhelyezett_anyaknál](https://www.researchgate.net/publication/260192306_A_szemelyes-_csaladi_es_tarsas_tamogatás_protéktív_tényezőinek_szerepe_atmeneti_otthonban_elhelyezett_anyaknál) (2019.05.18.)
- Denzin, Norman K. (1989): *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods, Sage, New Delhi.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*. 1996. 7. évf. 2. sz. (online) <http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> (2019.06.10.)
- Diener, Ed – Lucas, Richard E – Oishi, Shigehiro (2002): Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In: C. R. Synder – Shane J. Lopez (szerk.): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York. p. 63 – 73.

- Engelbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály!* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Elliott, J (2005): *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches.* Sage Publications, Thousand Oaks, CA, US.
- Éltes Mátyás (1905): A kisegítő-iskola tanulói. A kisegítő-iskolák haszna és fontossága. In: Németh Mária (szerk.)(2005): *Szemelvények a magyar gyógypedagógia történetéből.* p. 219 – 251.
- Falus Iván (szerk.)(2004a): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.)(2004b): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban Kiadó, Budapest.
- Farkas Péter (2006): *A szeretet közössége. A családszociológia alapjai.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Farkas Zoltán (2013). A társadalmi helyzetek fogalmának értelmezései. *Társadalomkutatás.* 31. évf. 2 sz. p. 109 – 124.
- Fehérvári Anikó (1996): A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio* 1996/1. p. 60 – 70.
- Fehérvári Anikó (2015a): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE-BTK NI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkolégium, Pécs. p.183 – 211.
- Fehérvári Anikó (2015b): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció.* (online) http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf (2019.06.12.)
- Fejes József Balázs – Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle,* 38. évf. 4. sz.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Forward, Susan (2000): *Mérgező szülők.* Háttér Kiadó, Budapest.
- Földes Petra (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig - Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. *Új Pedagógiai Szemle.* 2002/4. (online) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-egyeni-deficittol-a-tarsadalmi-felelossegig-beszelgetes-zaszkaliczky> (2019.01.31.)

- Földvári Mónika (2003): A vallásosság típusai a mai magyar társadalom generációiban. *Szociológiai Szemle* 2003/4. p. 20 – 33.
- Füstös László – Szakolczai Árpád (1994): Értékek változásai Magyarországon, 1978-1993. *Szociológiai Szemle* 1994/1 p. 57 – 90.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTFK, Budapest. p. 429 – 460.
- Gaszó (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: Meleg Csilla (szerk.)(1999) *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs. p. 32 – 41.
- Gaszó Ferenc (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách Imre (szerk.) *Társadalmi metszetek*. Napvilág Kiadó, Budapest. p. 207 – 226.
- Gács János (2005): A lisszaboni folyamat – egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei. In: *Közgazdasági Szemle* LII. évf. 2005. március p.205-230.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1996): Fejlesztő központok a gyógypedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle* 24. 1. sz. p. 32 – 35.
- Gereben Ferencné (2004): A gyógypedagógiai pszichológia szerepe a gyógypedagógia tudományos elméletének fejlődésében. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 2004. 32. évfolyam 2. sz. p. 84 – 91.
- Gergen, Kenneth J – Gergen, Mary M (2001): A narratívumok és az én, mint viszonyrendszer. In: László János-Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. p.77 – 120.
- Gerő Zsuzsa – Csanádi Gábor – Ladányi János (1996): A „megszüntetve megőrzött” gyógyó. A kisegítő iskola egy nyomkövetéses vizsgálat tükrében. In: Gerő Zsuzsa-Csanádi Gábor-Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. p.107 – 120.
- Giddens, Anthony (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): A gyermekkor narratívái. In: Kelemen Elemér (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Goodley, Dan (2011): Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction. Sage, London.

- Gordosné Szabó Anna (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTFK, Budapest. p. 331 – 356.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Illyés Sándor – Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV. Háttéranyagok*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (1999) „Áthelyezés”, beiskolázás a magyar gyógypedagógia történetében. In: *Nagyné dr. Réz Ilona (szerk.): Emlékkötet. A szakértői bizottságok 25 éves jubileumi tudományos tanácskozása alkalmából*. Cházár András Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon, Speciális Szakiskola és Szakmunkásképző, Vác.
- Gruiz Katalin (2018): *Tehetség és értelmi fogyatékoság*. (online) https://stamp-music.org/wp-content/uploads/2018/11/Tehetseg_es_ertelmi_fogyatekossag_Gruiz-Katalin.pdf (2019.10.21.)
- Gyarmathy Éva (2014): Egyenlő hozzáférés biztosítása az SNI-s, BTM-es és alulteljesítő fiatalok esetében. In: H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. p. 35 – 39. (online) https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf (2019.10.21.)
- Gyányi Gábor (1998): Emlékezés és oral history. In: Bögre Zsuzsanna (2007) (szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. LOISIR Könyvkiadó Kft., Budapest. p. 155 – 165.
- Győri Ágnes – Balogh Karolina (2020): Hogyan függ össze a társadalmi integráció az iskolai végzettség szintjének generációk közötti eltéréseivel? (online) http://real.mtak.hu/108930/1/35_gyori_balogh.pdf (2020.08.12.)
- Győri Enikő (2009): Fogyatékos ember a családban II. Munkavállalási lehetőségek biztosítása. In: Székelyné Kováts Eszter-Szabó Gabriella (szerk.): *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása – a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. p. 37 – 45.
- Győrfi Kinga (2017): Az ismerőstől az igaz barátig: barátságkép egyetemisták körében. *Metszetek*. 6. évf. 4. sz. p. 139 – 159.

- Gyuró Mónika (2017): Egészség, betegség, diskurzus. Kvalitatív elemzési módszerek az egészségügyi kutatásban. Storming Brain.
- Haeberlin, Urs - Bless Gérard – Moser, Urs – Klaghofer, Richard (1991): *Die Integration von Lehrnbehinderten*. Verlag Haupt, Bern-Stuttgart.
- Haeberlin Urs. (1993): Begleitforschung in sonder-und heilpädagogischen Praxisprojekten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44. p. 369 – 374 .
- Hajdú Tamás (2015): *Tanulmányok a szubjektív jóllét és az anyagi helyzet kapcsolatáról: jövedelem, fogyasztás és egyenlőtlenség*. Doktori (PhD) értekezés (online) http://phd.lib.uni-corvinus.hu/888/1/Hajdu_Tamas.pdf (2019.07.07.)
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly - Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. p. 121 – 138
- Hässler – Eggers (2012): Intelligenzminderung. In. J. M. Fegert et.al. (Hrsg.): *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg. p. 786-831. link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-19846-5_27.pdf (2021.03.21)
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. in. Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk): *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. p 13 – 31.
- Hodapp, Robert Michael – Dykens, Elisabeth M. (2003) *Mental Retardation (Intellectual Disabilities)*. In Mash, Eric J. – Barkley, Russal A. (szerk.) *Child Psychopathology*. The Guilford Press, New York. p. 486 – 519.
- Homoki Andrea – Czinder Kristóf (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei magyarország két régiójának LHH térségében. *Esély*, 2015/6.sz. p. 61 – 81.
- Horváth-Szabó Katalin (2011): Kapcsolatok kapcsolati hálóban. *Embertárs*. 9(1) p. 4 – 20.
- Horváth Péter László (2019): Szakmatanulás. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK, Budapest. p. 208 – 218.

- Huszár Ákos (2011): Társadalmi rétegződés és az egyenlőtlenségek igazolása. Sérülékeny csoportok a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*, 21 (3) p. 107 – 124.
- Illyés Sándor (1984): A kutatás szemléleti keret. In: Illyés Sándor (szerk.) *Nevelhetőség és általános iskola I., Eszközök és módszerek*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. p. 5 – 16.
- Illyés Gyuláné és mtsi. (1968): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Imre Anna (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In: Széll K. (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról-stratégiai irányok és értelmezése*. OFI, Budapest. p. 28 – 32.
- Imre Anna (1997): Iskola. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II.*, Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2018): Gyermekvállalás. In: Monostori Judit – Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2018*. p. 47 – 64.
- Katona Vanda (2012), „...mindent megkapunk, csak, mondom, a szabadság hiánya...” Felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútjainak feltérképezése In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE, Budapest. p.117 177.
- Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Keller Tamás (2011): *Társadalmi értékek és a fenntartható fejlődés*. TÁRKI Társadalomkutató Intézet, Budapest. (online)
<https://www.parlament.hu/documents/1238941/1240165/T%C3%A1rsadalmi+%C3%A9rt%C3%A9kek+2011.pdf/e27f1e43-1248-4602-b87a-0b512638be59?t=1490005530000> (2020.01.21.)
- Kenderfi (2011): *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem. (online)
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/adatok.html (2020.05.01.)
- Kiss Enikő Csilla – Vajda – Dóra – Káplár Mátyás – Csókási Krisztina – Hargitai Rita – Nagy László (2015): A 25-ites Connor – Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16 (2015) 1, p. 93 – 113.

- Kiss László (2019): Szakmatanulás. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. ELTE-BGGYK, Budapest. p. 208 – 218.
- Kolosi Tamás (1987): Tagolt társadalom. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon. Gondolat, Budapest.
- Kolozsváry Judit (2008): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.) *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. Az adaptivitás szemlélete 1. kötet.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. p. 53 – 71.
- Kopp Mária – Székely András – Skrabski Árpád (2004): Vallásosság és egészség. Az átalakuló társadalom. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika.* 5 (2004) 2. p. 103 – 125.
- Kovács Imre – Kristóf Luca – Szabó Andrea (2015): Társadalmi integráció, dezintegráció és társadalmi rétegződés. (online) https://socio.hu/uploads/files/2015_3/kov_kris_szab.pdf (2019.10.21.)
- Kovács András (1992): Szóról szóra. *BUKSZ,* 1992/1. p. 88 – 94.
- Kovács Éva (2007): Narratív biográfia elemzés. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány – módszertani jegyzet.* Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és médiatudományi tanszék, Pécs. p. 373 – 397.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* (online) <https://docplayer.hu/1732484-Bevezetes-a-nevelesszociologiaba-kozma-tamas.html> (2020.11.12.)
- Könczei György (szerk.)(2009): *A fogyatékoság definíciói Európában. Összehasonlító elemzés.* Fogyatékoságtudományi Tanulmányok III. Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociális Ügyek Főigazgatósága, Brüsszel.
- Könczei György – Hernádi Ilona (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Nagy Zita Éva (szerk.). *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon.* NCSSZI, Budapest. p. 7–28.
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (2007): A középfokú iskolák belső világa és a sajátos nevelési igény. In: Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban.* Sulinova, Budapest.

- Kvale Steinar (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Jászöveg Műhely Kft., Budapest.
- Lannert Judit (2021): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. (online) https://www.researchgate.net/publication/348785749_Nem_gyermeknek_valo_vidék_A_magyar_oktatás_es_a_21_századi_kihívások_Lannert_Judit (2021.12.01.)
- Lányi Gusztáv (1985): Élettörténet és történelmi szociálpszichológia. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 42. 1.sz. p. 60 – 70.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1985): Az áthelyezési eljárás elveinek és gyakorlatának változása hazánkban és az azt befolyásoló tényezők. In: Illyés Sándor (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola II.* Oktatókutató Intézet. Budapest. p. 397 – 438.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. 2. átdolgozott kiadás.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- László János (2005): *A narratív pszichológiai tartalomelemzés.* *Magyar Tudomány* 2005/11. (online) <https://epa.oszk.hu/00600/00691/00023/08.html> (2020. 06.10.)
- Lindmeier, Christian (2013): *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit.* Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Luksander Alexandra – Mike Károly – Csité András (2012): *Maguk urai – a magyar vállalkozó lelkialkata. A magyarországi kisvállalkozók értékvilágának néhány jellemzője.* BCE Vállalatgazdaságtani Intézet Versenyképesség Kutató Központ, Budapest.
- Maha, Arslan (2013): The Future Orientation of Arab Adolescents with Intellectual Disabilities and their Parents Regarding The Future. *Social and Behavioral Sciences* 83 (2013) p. 841 – 851.
- Malatyinszki Szilárd (2020): Az új generáció, mint erőforrás. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok.* (online) http://real.mtak.hu/106022/1/MALATYINSZKI_Szilard.pdf (2021.08.15.)
- Marton Klára – Könczei György (2009): Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság és társadalom.* 2009. I. évf.1. sz. p. 5 – 13.

- Mayer József (2006): A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának kérdése. *Szakképzési szemle*. 23. évf. 3. szám. p. 235 – 244.
- Márfi András (2007): A szubjektív életkörülmények társadalmi-gazdasági összefüggései
In: Utasi Ágnes (szerk.): *Az életminőség feltételei*. MTA Politikatudományi Intézet, Budapest. p. 6 – 23.
- Mártonfi György (2008): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában. In.: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. p. 134-164.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*. 2014/5. p. 77–90.
- Mártonfi György – Papp Gergő – Péceli György (2011): *Út a munkaerőpiacra - Speciális szakiskolából*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mason Jennifer (2005). *Kvalitatív kutatás*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Maxwell Joseph Alex (2013). *Qualitative research design*. Sage.
- Mc Adams, Dan P.(2001): A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: László János – Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Mc Adams, Dan P. (2008): Personal narratives and the life story. In: John, O. P. – Robins R. W. – Pervin L. A. (szerk.): *Handbook of personality: Theory and research*. The Guilford Press, New York. p. 242 – 262.
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.) *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE-BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. p. 19 – 48.
- Mester Dolli (2013): A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében. Doktori (PhD) értekezés. (online) <https://docplayer.hu/33610724-A-jovo-orientacio-hattertenyezoinek-vizsgalata-foiskolai-hallgatok-koreben.html>
(2018.06.20.)
- Mesterházi Zsuzsa (1985): Az értelmi fogyatékoság változó meghatározásainak előfordulása gyógypedagógiai nevelési dokumentumokban. In: Illyés Sándor. (szerk.) *Nevelhetőség és általános iskola I-IV*. OKI, Budapest. p.185 – 241.

- Mesterházi Zsuzsa (1996): „Hullámverés”-vita. In: Gerő Zsuzsa-Csanádi Gábor-Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kiségitő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYFK, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (2006): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak-Osztályozási rendszerek, állapotleíró fogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságoknak végzett komplex vizsgálathoz*. CD-ROM. Oktatási Minisztérium-Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Közalapítvány, Budapest. p. 22 – 32.
- Mesterházi Zsuzsa (2019): Társadalmi válaszok; Életkérdések, tudományos kérdések; A szociális képességek nevelése. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK, Budapest. p. 19 – 154., 389 – 396.
- Mitev Ariel (2015): A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel : *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. p.25-75.
- Mohai Katalin – Perlusz Andrea (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Tantervi és módszertani füzetek. (online) <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (2021.12.01.)
- Molnár Csaba (2016): Szövegkódolás a gyakorlatban: kézi, géppel támogatott és gépi megoldások. In: Sebők Miklós (szerk.): *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban*. L’Hartmann, Budapest.
- Murányi Kovács Endréné - Kabainé Huszka Antónia (2003): *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Murinkó Livia (2009): Elköltözés a szülői házból. In: Spéder Zsolt (szerk.): *Párhuzamok. Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón*. KSH-NKI Kutatási Jelentések 86, KSH-NKI, Budapest. p. 107 – 131.
- Murinkó Livia – Földházi Erzsébet (2012): Háztartás-és családszerkezet. In: *Demográfiai portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. p. 113 – 125.

- Müller (2017): *Megalapozott szakmaválasztás segítése. Speciális szakiskolás fiatalok esélyteremtése a munkaerőpiacon.* (online)
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/17261/muller-istvan-phd-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2020.05.11.)
- Nagy Gyula (2000): Munkanélküliség a kilencvenes években. In: Kolosi Tamás - Tóth István György - Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2000.* TÁRKI, Budapest. p. 79 – 98.
- Nikitscher Péter (2015): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio* 2015/1. p.127 – 139.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Boross Ottília - Pléh Csaba: *Bevezetés a pszichológiába.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Pálhegyi Ferenc (1998): Dinamikus összefüggések a gyógypedagógiai pszichológiában. In Pálhegyi Ferenc. (szerk.): *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p. 52 – 92.
- Péceli Melinda (2001): Speciális szakiskolák munkaerő-piaci orientációja. In: Mártonfi György (szerk.): *Út a munkaerőpiacra-Speciális szakiskolából.* OFI: Budapest. p. 9 – 22. (online)
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/ut_a_munkaeropiacra.pdf
(2019.11.02.)
- Pikó Bettina (2002): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartás a társas támogatás tükrében.* Osiris kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina – Hamvai Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra* 12 (9) p. 24 – 33.
- Pongrácz Tiborné (2005): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2005.* TÁRKI, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest. p. 73 – 86.

- Pólya Tibor (2003): A narratív szelf pszichológiai értelmezése. In: Rákai Orsolya -Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest. p. 55 – 69.
- Radványi Katalin (2007): A személyiség fejlődését és vizsgálatát nehezítő tényezők fogyatékossgal élő személyeknél. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*. 8. évf. 1. sz. Kolozsvár. p.1 – 30.
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor (2008): Adaptivitas-módszer vagy szemlélet? In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. Az adaptivitas szemlélete*. 1. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. p. 9 – 17.
- Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Rosenthal, Robert – Jacobson, Lenore (1968): Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. 3. p. 16 – 20.
- Rudolph, Karen D. (2002): Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*. 30(4) p. 3 – 13.
- Sallay Hedvig (2003): A szülői nevelés hatása a serdülők jövő-orientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia* 103. évf. 3. sz. p. 389 – 404.
- Sallay Viola – Martos Tamás (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), p. 11–28. (online) <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2> (2021.08.10.)
- Sándor Anikó (2018): „Az együttgondolkodásból fakadó többlettudás az értelmé” Az inkluzív kutatás módszertana egy fogyatékossgtudományi kutatás tapasztalatai tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*. 46. évf. 1. sz. p.12 – 32.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. (online) http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_26-36.pdf (2021.07.21.)
- Seligman. Martin (2002): *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your potential lasting fulfillment*. Free Press, Washington.
- Seginer, Racher (2009): *Future Orientation*. Springer, New York.
- Semsei Imre – Kovács Klára (szerk.)(2016): *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. Előszó 7-8.

- Schiffer (2013): Sajátos nevelési igényű tanulók, fiatalok a szakképzésben. Ajánlások szakképzők számára. (online)
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_sajatos_nevelési_igényű_tanulók_fiatalok_a_szakképzésben_ajánlások_szakképzők_számára/SNI/ssnjs23g.htm (2020.06.28.)
- Schildné Pulay Klára (2017): Az anya-gyerek kapcsolat és a kötődés. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet
- Simon Tünde (2014): EGYMI intézményfejlődés a szegregált gyógypedagógiai iskolától a modellértékű tudásbázisig. *Iskolakultúra* 2014. 24. évf. 1.sz. p. 48 – 56.
- Solymosi Katalin (2017): Fejlődés, szocializáció, környezet; Családi szocializáció. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó. p. 40 – 76., 123 – 173.
- Somlai (é.n.): A posztadoleszcensek kora. Bevezetés. In. Somlai Péter (szerk.): *Új Ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Napvilág Kiadó, Budapest. p. 9 – 42.
- Somlai Péter (1999): A sokféleség zavara: a családi életformák pluralizációja Magyarországon. *Demográfia* 42.évf. 1-2. szám p. 38 – 46.
- Speck, Otto (2003): *System Heilpädagogik*. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. E. Reinhardt, München.
- Spéder Zsolt (2013): *Elköltözés a szülői házból és az első párkapcsolat kialakítása. A felnőtté válás kulcseményei a mai Magyarországon a '20-asok körében'*. Tanulmány. PTE, Pécs. (online)
https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/speder_elkoltozes_a_szuloi_hazbol_es_az_elso_parkapcsolat_kialakitasa_2013.pdf
 (2020.08.09.)
- Strathaman A. – Joiremann J. (2005): Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In: Strathaman A. – Joiremann J. (ed.): *Understanding behavior in the context of time*. Psychology Press. New York.
- Szabó Ákosné (1998): *Szegénység és iskola*. Trezor Kiadó, Budapest.

- Szabó Ákosné (2008): Metamorfózisok: a debilitástól a tanulási akadályozottságig. Laudáció. in Szabó Ákosné (szerk): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. p. 11 – 36.
- Szabó Ákosné (2019): A szociális képességek nevelése. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK, Budapest. p. 389 – 396.
- Szabó Balázs Gábor (1999): Az iskolai kudarc leküzdése (kihívás az európai építkezési folyamat számára). In: *Új pedagógiai szemle* 49. évf. 12. sz. p. 118 – 127.
- Szabó István (1998): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, (2008) p. 104-118. <https://docplayer.hu/4664786-Enkep-es-tanulas-nemzetkozi-kutatasi-iranyzatok-es-tendenciak-szenczi-beata.html> (2021.03.21.)
- Székely Vince (2003): A munkanélküliség lélektana. In: Albert Attila – Babocsy Ádám – Biró Balázs és mtsai. (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. (online) https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_gazdasagpszichologia/ch03s06.html (2020.08.06.)
- Szekeres Ágota (2008): Az identitás alakulása tanulásban akadályozott fiatalok körében. In: Szabó Ákosné (szerk.) (2008): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. p.105 – 156.
- Szekeres Ágota (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. (A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült), Budapest. (online) http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalk_lemorzsolodasa_final.pdf (2019.04.22.)
- Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio* 2013/2. p.245-276.

- Széll Krisztián (2015): Szegregáció és hátránykompenzáció – Pedagógusattitűdök. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest. p. 53 – 72.
- Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Belvedere, Szeged.
- Szigeti Fruzsina (2016): Az életminőség mérési rendszerei. Szakképzés és szakképzettség. *Educatio*. 2016/1. (online)
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/az-eletminoseg-meresi-rendszerei>
 (2019.07.18.)
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szondi Máté (2007): Anyagi helyzet és boldogság: kapcsolat individuális és nemzetközi szinten. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 8/4. p. 291 – 307.
- Tengelyi (1998): *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Tomka Béla (2009): Az ezredforduló értékvilágai: posztmaterializmus és individualizmus. In: Tomka Béla (szerk.): *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest. (online)
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_europa_tarsadalomtortenete/adatok.html (2019.11.23.)
- Tomka Miklós (2006): *Vallás és társadalom Magyarországon*. Loisir Kft., Budapest.
- Tóth István-Szelényi Iván (2018): Bezáródás és fluiditás a magyar társadalom szerkezetében. Adatolt esszé a felső középosztály bezáródásáról. in: Kolosi István-Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. Táarki Zrt, Budapest. p. 25 – 46.
- Török Imre András (2010): Az identitásépülés folyamata. *Iskolakultúra* 2010/11. p. 30 – 39.
- Urbán Róbert (2017): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. p. 223 – 258.
- Utasi Ágnes (2000): *Középosztály - Kapcsolatok*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Utasi Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég* 24 (2). p. 27 – 42.
- Utasi Ágnes (2006): *Baráti kapcsolatok*. TÁRKI. (online)
<https://docplayer.hu/17653377-Utasi-agnes-barati-kapcsolatok.html> (2020.08.15.)

- Utasi Ágnes (szerk.)(2007): *Az életminőség feltételei*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. Előszó p.5.
- Varga Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. (online) <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02-Varga-Aranka-szerk-Eselyegyenloseg-a-mai-Magyarorszagon-pte-btk-nti-2013.pdf> (2021.12.01.)
- Varga Aranka (2016): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplinális megközelítése*. p.113 – 141.
- Vargáné Mező Lilla (2009): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek.*(online) (<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/sajatos-nevelesi-igenyu-090617-2>) (2019.05.03.)
- Vaskovics László (2000). A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. In *Szociológiai Szemle* 200/4. p. 3 – 20.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) : *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (online) <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4> (2020.08.10.)
- Veblen Thorstein (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vértési Lázár (2004): Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas* 19. évf. 1. sz. p.158 – 172.
- Wade, Claudia Martine (2009). „A testem az én történetem: a bánatom és erőm forrása”. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1 (2), p. 211–223.
- Westphal, E. A. F. (1985): Zur Gegenstandsbildung einer um Lebensprobleme zentrieren Pädagogik. In: Ammann W. : *Sonderpädagogische Theorie und Praxis*. Edition Schindele, Heidelberg.
- Walmsley, Jan (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Learning Disability. *Disability and Society*. 16 (2) p.187 – 205.
- Zimbardo, Philip – Boyd, John (2012): *Időparadoxon*. HVG Könyvek, Budapest.
- Zimbardo, Philipp – Johnson, Robert – McCann, Vivian (2018): *Pszichológia mindenkinek*. Libri Kiadó, Budapest.

- Zsoldos Márta (szerk.) (2006): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz. Oktatási Minisztérium-Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Közalapítvány, Budapest.
1985. évi I. törvény az oktatásról
1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról
2013. évi LXII. törvény a fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról
- 15/2013 (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.
- 15/2015. (IV.7.) OGY határozat az Országos Fogyatékosügyi Programról (2015-2025)
- Better Life Index (BLI) (online) <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI> (2020.06.20.)
- Európa 2020 https://hu.wikipedia.org/wiki/Eur%C3%B3pa_2020 (2021.08.10.)
- Európai Roma Jogok Központja (2007): Fenntartott érdektelenség. Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben. (online) http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/02/90/m00000290.pdf (2020.10.10.)
- Fenntartott érdektelenség. Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben. Európai Roma Jogok Központja. (online) http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/02/90/m00000290.pdf (2020.06.10.)
- Foglalkoztatottság és munkanélküliség <http://www.ksh.hu/docs/hun/modszgyors/fogmodsz1702.html> (2020.06.12.)
- Kozmikus sebesség – Wikipédia (online) https://hu.wikipedia.org/wiki/Kozmikus_sebess%C3%A9g (2019.10.10.)
- KSH-Módszertan, Foglalkoztatottság és munkanélküliség (online) <http://www.ksh.hu/docs/hun/modszgyors/fogmodsz1702.html> (2020.05.10.)
- Limpár Imre – „szökési sebesség” (online) <http://elteonline.hu/kozelet/2020/03/03/az-onismeret-mitosza-mire-jo-es-mire-nem/> (2020.10.20.)
- Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének etikai kódexe (online) https://magye-1972.hu/wp-content/uploads/2021/09/MAGYE-Gyogypedagogusok-Etikai-Kodexe_210831.pdf (2019.05.10.)

- Magyarország: középfokú szakképzés szervezeti keretei (online)
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4_hu (2020.06.24.)
- Magyarország Boldogságtérképe 2020-2021 (online)
<http://boldogsagprogram.hu/magyarorszag-boldogsagterkepe-2021/> (2021.12.01.)
- Dr. Nagy László EGYMI Kőszeg (online) <http://www.nagylaszlo-koszeg.sulinet.hu/tort.html> (2020. 10.10.)
- Oktatási és Képzési Figyelő, 2019 – Magyarország (online)
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_hu.pdf (2020.06.03.)
- Pisa 2018. Összefoglaló jelentés (online)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA_2 (2021.07.07.)
- Special Olympics Hungary (online) <https://specialolympics.hu/portal/2017/02/meg-28-nap-a-kezdesig/> (2020.06.10.)
- Statisztikai Tükör, 2014 (online)
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf (2020.06.20.)

MELLÉKLET

1.sz. Melléklet

Az interjú orientáló témakörök, kérdések

I.JELEN

Hol laksz? Kivel? Meséj egy kicsit a jelenlegi körülményeidről!

Van-e szakmád? Ha igen, abban dolgozol-e? Ha nem, mit és hol dolgozol most?

Vannak-e barátaid? Kik ők, honnan vannak? Milyen gyakran találkoztok?

Van-e példaképed?

Jelenleg hogy érzed magad?

Mire vagy büszke?

Jelenleg mi a legnagyobb nehézség az életedben?

Vannak-e anyagi problémáid? (Szoktál-e kölcsön kérni? Kire számíthatsz ilyenkor?

Sikerül-e mindig visszaadni?)

Vallásos vagy-e? Hiszel-e valamiben?

Milyen értékek fontosak számodra?

II. MÚLT

Meséj egy picit a gyerekkorodról! Hogyan és mire emlékszel vissza?

Hogy emlékszel vissza az iskolára/iskolai évekre? Jártál-e más iskolába a speciális iskola előtt?

Miért és mikor kerültél a kiegészítő iskolába/speciális iskolába? Milyen emlékeket őrzöl?

Szerettél-e ott? Nem csúfoltak-e amiatt, hogy oda jársz? Szeretted-e a tanáraidat?

Szerettél-e ott tanulni?

Továbbtanultál-e? Ha igen, hova? Ki segített ennek eldöntésében? Szerettél-e abban az iskolában/középiskolában?

Mi történt az iskola befejezése után? Hogyan találtál munkát? Ki segített?

Párkapcsolat, család?

Mikor költöztél el otthonról? Miért? Hova? (ha már külön él...)

III.JÖVŐ

Milyen vágyaid, terveid vannak?

IV.KULCSJELENETEK

Mi volt az eddigi életedben az a pont, amikor a legboldogabb voltál?

Mi volt az eddigi életedben az a pont, amikor a legszomorúbb voltál?

Volt-e olyan történés az életedben, ami után megváltozott minden?

Mondj egy nagyon jó gyerekkori emléket!

Mondj egy nagyon rossz gyerekkori emléket!

Van-e olyan dolog az életedben, amire úgy gondolsz vissza, hogy nagyon jó döntést hoztál, okosan viselkedtél?

V.KIHÍVÁSOK

Mi volt az eddigi életedben a legnagyobb nehézség? Mikor volt ez?

Volt-e neked vagy családtagodnak valami jelentősebb egészségügyi problémád, betegséged?

Mi volt a legnagyobb veszteség, ami az eddigi életedben ért? (halál vagy egy barátság megszakadása)

Mi volt szerinted a legnagyobb hiba, amit elkövettél életedben és megbántál már

2. sz. Melléklet

Interjúszövegek

Az interjúk teljes szövegét CD-mellékletként csatolom a dolgozathoz.

3. számú melléklet

Az elemzés során kirajzolódó témák összefoglaló táblázata

| Tematikus blokk | Kategória | Alkategória |
|---|--|--|
| JELEN | | |
| 1.Szocio-demográfiai háttér | | |
| <i>1.1.Háztartásszerkezet, lakóköörülmények</i> | | |
| | Együttélési típusok | Nem költözött el otthonról Elköltözött; nukleáris családi háztartás Elköltözött; kiterjesztett családi háztartás |
| | Az önálló lakhatás nehézségei | Anyagi problémák Egészségügyi problémák |
| | Elköltözés utáni visszaköltözés | Anyagi nehézségek Egészségügyi problémák |
| | A jövőre vonatkozó lakhatással kapcsolatos tervek | |
| | Kedvezőtlen lakóköörülmények | |
| <i>1.2. Párkapcsolat</i> | | |
| | Rendelkezik-e párkapcsolattal | |
| | Párnélküliség okai | Válás, párkapcsolat vége Pártalálási nehézségek |
| | A meglévő párkapcsolat jellemzése | Boldogság/elégedettség Múló érzelmek Nehézségek |
| <i>1.3. Gyermekvállalás</i> | | |
| | Gyermekszám | |
| <i>1.4. Szakmai végzettség, munkavállalás</i> | | |
| | Megszerzett szakképesítés(ek) | |
| | A szakmánélküliség indokai | Külső körülmények Motiváció Korai családalapítás, gyermekvállalás |
| | A szakma minősítése | A szakmai végzettség és az elhelyezkedés kapcsolata A szakmához fűződő érzelmek |
| | Munkaerőpiaci aktivitás | |
| | A munkavégzéssel kapcsolatban megjelenő gondolatok | Fizetés |
| | | A munka jellege |
| | | Kollégák |
| 2. Életminőség, szubjektív jóllét | | |
| <i>2.1. Jelenlegi közérzet</i> | | |
| | Boldogság | „Problémamentesség” |
| | | Problémákon való felülkerekedés érzete |

| | | |
|--|--|--|
| | Boldogtalanság | Magánéleti nehézségek Munkahelyi problémák Egészségügyi nehézségek |
| 2.2. Büszkeség | | |
| | Család | |
| | Személyes erőforrás/teljesítmény | Elért eredmények Iskolai végzettség Belső tulajdonságok |
| 2.3. A jelenlegi élethelyzet legnagyobb nehézsége | | |
| | Nincs nehézség | |
| | Van nehézség | Anyagi problémák Munka Lakás Család |
| 2.4. Anyagi problémák | | |
| | Nincs anyagi probléma | A pénz jó beosztása A fizetéssel való elégedettség |
| | Van anyagi probléma | Kölcsönök A pénz beosztásának nehézségei |
| 2.5. Barátság | | |
| | A barátság eredete | Lakóhely Iskola Munkahely |
| | Az együtt töltött idő megjelenítése/jellemzése | |
| | A baráti interakciók gyakorisága | |
| | A barátságról szóló általános jellemzések | |
| | Barátnélküliség | |
| 3. Személyes ideológia | | |
| 3.1. Érték | | |
| | Tradicionális értékorientáció | Család Barátok |
| | Belső tulajdonságok értéként | |
| 3.2. Példakép | | |
| | Családtagok, mint példakép | Szülő Szülőn kívüli más családtagok |
| | A média világából vett példakép | |
| 3.3. Vallásosság | | |
| | Nem vallásos | |
| | Vallásos | Egyházi szertartásokhoz köthető vallásosság A „maga módján” vallásos |
| MÚLT | | |
| 4. Gyermekkor | | |
| | Jó gyermekkori élmények | Szülők szerepe |
| | Fájó múlt | Nem megfelelő családi körülmények Változást hozó esemény |

| 5. Iskoláskor | | |
|---|--|-----------------------------------|
| | Az EÁI-ba való óvoda utáni beiskolázás okai | Mozgás |
| | | Beszéd |
| | | Tanulási képességbeli elmaradás |
| | A többségi iskolából az EÁI-ba kerülés okai | Bukás, lassú tanulási tempó |
| | | Magatartási problémák |
| | | Családi háttér |
| | Az EÁI-ba kerülés előtti iskolai évekhez kapcsolódó élmények | Negatív tanári attitűd |
| | | Beilleszkedési nehézségek |
| | Az EÁI tanulónépessége az interjúalanyok szemével | |
| | Az EÁI-ba való átkerüléshez fűződő élmények | |
| | Az EÁI-ben töltött „boldog iskolás évek” | Tanárok |
| | | Programok |
| | | Tehetség felfedezése |
| | Az EÁI-ban töltött évekhez kapcsolódó negatív emlékek | Tanulás |
| | | Tanárok |
| Magatartási problémák | | |
| Előítélet | Csúfolás | |
| | Elkerülés | |
| | Letagadás | |
| | Felvállalás | |
| A szakiskolába való továbbtanulás okai | Alacsonyabb szintű tanulási motiváció | |
| | Más intézményből való „elutasítás” | |
| A szakiskolában töltött évekhez kötődő élmények | | |
| Lemorzsolódás | Érdektelenség | |
| | Gyermekvállalás, családalapítás | |
| Szakiskolánál magasabb iskolai végzettség | | |
| 6. Munkavállalás | | |
| | A munkahelyi elhelyezkedés nehézségei | Munkatapasztalat hiánya |
| | | Végzettségnek megfelelő munkahely |
| | | Egészségügyi problémák |
| A munkahelyen való megmaradás sikertelensége | | |
| Munkavállalói életút | | |
| JÖVŐ | | |
| 7. Jövőtervek | | |
| | Kitűzött célok | Lakás |
| | | Munkahely |
| | | Család |
| | | Anyagi dolgok |
| | | Tanulás, képzés |
| | | „Boldogság” |