

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Izsák Hajnalka

**A javítóintézetek kialakulásának és fejlődésének társadalmi-történeti
háttere, helyzete napjainkban a javítóintézeti pedagógusok
aspektusából, különös tekintettel a Budapesti Javítóintézetre**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

**Cserné dr. Adermann Gizella CSc
a neveléstudomány kandidátusa
ny. egyetemi docens**



Pécs

2022

TARTALOM

1. BEVEZETÉS	6
1.1. A disszertáció témájának bemutatása	6
1.2. A téma relevanciája és a kutatás háttere.....	7
1.3. Tudományrendszertani besorolás.....	12
1.4. Kutatási kérdések.....	14
1.5. A disszertáció szerkezete	15
1.5.1. A disszertáció fejezeteinek, alfejezeteinek bemutatása	15
1.5.2. További fejezetek.....	17
2. A DISSZERTÁCIÓ FOGALMI KERETE: SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	18
2.1. A javítóintézeti nevelés.....	18
2.2. A javítóintézeti pedagógusok.....	26
2.3. A javítóintézeti növendékek	31
2.4. A pályaválasztás fogalma.....	32
2.5. A pályaválasztást meghatározó elméletek, megközelítések	35
2.5.1. Klasszikus pályaválasztási elméletek.....	35
2.5.2. Pszichodinamikai elméletek	35
2.5.3. Döntéselméletek	36
2.5.4. Szocializációs elméletek	37
2.5.5. A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek.....	38
2.6. A pedagóguspálya.....	41
2.6.1. A pedagógusok és a pedagógusmesterség.....	41
2.6.2. A pedagógusok pályaválasztási motivációja	43
2.6.3. A pedagóguspálya presztízse	44
3. A MAGYARORSZÁGI JAVÍTÓINTÉZETEK KIALAKULÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEI ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB ÁLLOMÁSAI A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG	47
3.1. A gyermekek védelmére és a fiatalok kriminalitásának megelőzésére irányuló korai kísérletek (1850-ig).....	47
3.2. Megtorpanás és fellendülés (1850-1914).....	51
3.2.1. A korai intézményrendszer – Jogi keretek kiépülése	52
3.2.2. A gyermekvédelmi intézményhálózat - A rendszer kiépítése	55
3.2.3. A javítóintézetek reformja (1908 - 1914).....	62
3.3. Háborús évek és stagnálás (1914-1920)	66
3.4. A két világháború közötti időszak és a második világháború	70

3.4.1.	Válságévek és konszolidáció (1920-1937)	73
3.4.2.	Revízió és összeomlás (1938-1948)	79
3.5.	Nevelés és pártideológia (1948-1989)	87
3.6.	A rendszerváltástól napjainkig (1990-2022)	94
3.6.1.	A jelenlegi hálózat	96
3.7.	Összegzés.....	99
4.	EMMI BUDAPESTI JAVÍTÓINTÉZET TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE	101
4.1.	A Jó Pásztor Leánynevelő Intézet 1892-1948.....	101
4.2.	Államosítás és átalakulás. A szocializmus évtizedeiben való működés	104
4.2.1.	Budapesti Leánynevelő Intézet 1948-1950	104
4.2.2.	Budapesti Átmeneti Leánynevelő Intézet 1950-1951.....	104
4.2.3.	Fiatalkorúak Állami Átmeneti Nevelőintézete 1951-1953	104
4.2.4.	Budapest Fővárosi Tanács V.B. Budapesti Átmeneti Nevelőintézet 1953-1965 105	
4.2.5.	Művelődésügyi Minisztérium 1. sz. Nevelőintézete 1965-1974.....	107
4.2.6.	Oktatási Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete 1974-1981	109
4.2.7.	Művelődésügyi Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő intézete 1981-1988.....	110
4.2.8.	Szociális és Egészségügyi Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete 1988-1990..	111
4.3.	Rendszerváltás és átalakulás: a Budapesti Javítóintézet 1990-től napjainkig.....	112
4.3.1.	Népjóléti Minisztérium 1. számú Fiúnevelő Intézete 1990-1998	112
4.3.2.	Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 1998-2002	113
4.3.3.	Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2002-2004	114
4.3.4.	Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2004-2006	114
4.3.5.	Szociális és Munkaügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2006-2010 ...	114
4.3.6.	Nemzeti Erőforrás Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2010-2012	114
4.3.7.	Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2012-től napjainkig	114
4.4.	Az intézet jelene	120
4.4.1.	Az intézmény működésének jogszabályi alapjai.....	121
4.4.2.	Az intézet szervezeti felépítése.....	124
4.4.3.	A pedagógusok munkarendje.....	125
4.4.4.	Pedagógiai munka	126
4.4.5.	Az intézet nevelő-, oktató és fejlesztő pedagógiai tevékenységének alapelvei.	131
4.4.6.	A nevelési-gondozási program alapjai.....	132
4.4.7.	Az intézet nevelési céljai és feladatai	133

4.4.8.	A javítóintézet és a társadalom	133
5.	A KUTATÁSMÓDSZERTANI APPARÁTUS BEMUTATÁSA	135
5.1.	A módszertani előzmények, eljárások bemutatása	135
5.2.	A saját módszertani apparátus bemutatása.....	136
5.3.	A kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek bemutatása	137
5.3.1.	1. részkutatás – A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttérének bemutatása.....	137
5.3.2.	2. részkutatás – A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálata: Strukturált kérdőív	138
5.3.3.	3. részkutatás – A javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata: Félig-strukturált interjú	140
5.3.4.	A módszertani nehézségek/sikerek bemutatása.....	146
5.3.5.	Források, forráskritika.....	147
6.	AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI	149
6.1.	Kérdőíves vizsgálat: A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép empirikus vizsgálata.....	149
6.1.1.	A válaszadók társadalmi szerkezete	149
6.1.2.	A javítóintézeti neveléssel és a fiatal bűnelkövetőkkel kapcsolatos kérdések .	152
6.1.3.	Következtetések	158
6.2.	A javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata.....	160
6.2.1.	A minta jellemzői.....	160
6.2.2.	A pedagóguspálya választásának körülményei	167
6.2.3.	A pedagóguspálya értékelése más diplomás pályákhoz viszonyítva	170
6.2.4.	A pedagóguspálya társadalmi megítélése a megkérdezett nevelők szerint	174
6.2.5.	A javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményei	178
6.2.6.	A javítóintézeti pedagógusi szakma értékelése	182
6.2.7.	A javítóintézeti pedagógusok pályaelégedettsége	184
6.2.8.	A pályaválasztással és pályaelégedettséggel kapcsolatos eredmények összegzése	185
6.2.9.	Az EMMI Budapesti Javítóintézete pedagógusainak metaforákban tükröződő intézmény-, növendék- és pedagógusképe.....	187
6.2.10.	A megkérdezett pedagógusok legfontosabb nevelési elve	215
6.2.11.	A megkérdezett pedagógusok nevelési céljai	220
6.2.12.	Az életpályamodellhez való viszonyulás	225
6.2.13.	A nevelői munka és a szakmai fejlődés támogatásának lehetőségei a pedagógusok szerint	228
7.	ÖSSZEGZÉS	232
7.1.	A disszertáció eredményei	237

7.1.1.	A kutatási célok teljesülése	237
7.1.2.	A disszertáció tudományos eredményeinek számbavétele kutatási részenként 238	
7.1.3.	A kutatás eredményeinek közlése (konferenciák, szakmai rendezvények, tanulmányok, folyóiratok, tanulmánykötetek)	246
7.2.	Kitekintés	248
7.2.1.	További kutatási lehetőségek	248
7.2.2.	Köszönetnyilvánítás	249
8.	IRODALOMJEGYZÉK	250
9.	ÁBRÁK JEGYZÉKE	269
10.	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	271
11.	MELLÉKLETEK	273
1.	melléklet: Kérdőív - Javítóintézeti nevelés	273
2.	melléklet: Interjúvázlat - Javítóintézeti pedagógusok vizsgálata	276
3.	melléklet: Tájékoztató a javítóintézeti pedagógusok részére	280
4.	melléklet: Beleegyező nyilatkozat a javítóintézeti pedagógusok részére	281

1. BEVEZETÉS

1.1. A disszertáció témájának bemutatása

A nevelés és a társadalom szorosan összefonódnak, hiszen minden társadalom számára létkérdés, hogy a felnövekvő új generációk, képesek lesznek-e elsajátítani az együttélés szabályait és normakövető, hasznos tagjaivá válnak-e a társadalomnak.

Magyarország kulcsfontosságú és időben fokozódó problémája a belső társadalmi feszültség növekedése. Ez nem klasszikus magyarországi probléma, a társadalmi különbségek növekedése európai, sőt globális szinten is jellemző tendencia. Ennek a folyamatnak egy specifikus típusa alakult ki a Kelet-Közép európai rendszerváltó társadalmakban, amelyekben a politikai, társadalmi és gazdasági átalakulások nagy sebességgel zajlottak le. Ez a gyors átalakulás jelentős közösségeket érintett hátrányosan az anyagi források és az alkalmazkodóképesség szűkössége miatt. A makrorégióban élő népes cigány közösségek, és ezek szegregátumai talán a legkiszolgáltatottabb részét jelentik a sérülékeny társadalmi csoportoknak. A mélyszegénységben élő, képzettséggel nem rendelkező, halmozottan hátrányos helyzetű családokban felnövő gyermekek az iskolai sikertelenségek miatt nem tudnak pozitív irányú társadalmi mobilitást megvalósítani, ami determinálja a munkaerőpiaci kirekesztettséget és szegregációt. Számos esetben ennek egyenes következménye a kriminalizálódás, a bűnözői életvitel, illetve ezeknek a generációk közötti átörökítése szinte törvényszerű.

A fiatalkorúak kriminalizálódásának jelenségére az európai társadalmakban az újkortól kezdődően specifikus válasz született és megjelent a javítóintézet intézménye. Ez országoként és történelmi korszakoként is eltérő formával és tartalommal működött, de a fejlett európai országokban – ideértve Magyarországot is – már mintegy másfél évszázada ez az intézmény kínál megoldást erre a sajátos társadalmi problémára. Tapasztalataim szerint sokan szkeptikusak azzal kapcsolatban, hogy egy zárt intézetben, ahol a neveltek nem önszántukból tartózkodnak, egyáltalán lehet-e értékes nevelőmunkát végezni, mások pedig töretlenül hiszik, hogy lehet, kell és érdemes. Utóbbiak leginkább az intézetek működését belülről jól ismerő, elkötelezett pedagógusok, szakemberek. A társadalom viszonylag keveset tud a javítóintézetekről és a javítóintézetbe került fiatalkorú bűnelkövetőkről, még kevésbé ismert ugyanakkor az a munka, amit a neveltekkel a nevelők végeznek. A javítóintézetekben dolgozó pedagógusokról a társadalom nem rendelkezik információkkal. Disszertációmban a korrekciós nevelés intézményhálózatának a fejlődése mellett

kifejezetten a javítóintézeti pedagógusok ezidáig kevésbé kutatott közösségének a profilját kívántam elkészíteni. E célból vizsgáltam ezen speciális csoport pályaválasztásának körülményeit, pályaelégedettségét, valamint azt, hogy hogyan gondolkodnak munkájukról, a neveltekről és önmagukról. Céлом az volt, hogy képet adjak egy olyan világról, amely sokak számára ismeretlen vagy sztereotipizált. A téma vizsgálata azért is fontos, mert pontosabb képet nyújthat a javítóintézeti pedagóguspályáról, ami segítségére lehet a pályaválasztás előtt álló fiataloknak, és növeli annak az esélyét, hogy a megfelelő személyek kerüljenek a pályára.

Az, hogy a társadalomnak kevés információ áll rendelkezésére a javítóintézetek világáról az intézmények zárt alapjellegeből is fakad. A kívülállók számára kevés lehetőség nyílik betekintésre és ez a zárt jelleg a kutatói munkát is nehezíti. Esetemben a Budapesti Javítóintézet részéről tapasztalt nyitottság és támogató hozzáállás tette lehetővé az interjúk elkészítését és jelen disszertáció megszületését. Így a vizsgált pedagógusok munkahelye az egyik legrégebbi magyarországi javítóintézet, amely több értelemben is speciális helyzetű. Ez egyrészt az egyedüli olyan ma is működő állami javítóintézet, amely eredetileg egyházi alapítású, másrészt az egyedüli olyan javítóintézet Magyarországon, amely tiszta profillal működik, csak letartóztatásba helyezett fiatalokat (fiúkat) fogad.

A javítóintézetekről és a fiatalkorú bűnelkövetésről számos tudományos megalapozottságú, túlnyomórészt jogi, jogtörténeti, büntetéstörténeti és szociológiai munka született, ugyanakkor megállapítható, hogy – annak ellenére, hogy a bűnelkövető fiatalkorúak számára kiszabott intézkedések pedagógiai szempontúak – a fiatalkorú bűnelkövetőkkel foglalkozó javítóintézeti pedagógusok témaköre neveléstudományi megközelítésből eddig kevésbé kutatott, ahogy erre Hegedűs Judit is rámutat (Hegedűs J. , 2010a).

1.2. A téma relevanciája és a kutatás háttere

Dolgozatom témájának aktualitását elsősorban az a tény adja, hogy a jelenkor felgyorsult társadalmi változásai azon tényezők folyamatos bővülését eredményezik, amelyek a fiatalkorúak kriminalizálódását okozhatják. A jelenkor társadalmában felbukkanó „új” jelenségek, mint például az elidegenedés, a családi kötelékek meggyengülése, a társadalom atomizálódása, a virtuális valóság terjeszkedése, a drogok, és különösen a szintetikus drogok elterjedése olyan jelenkori globális folyamatokkal együtt hatva, mint járványok,

technológiai váltások, társadalmi távolságok növekedése, a divattrendekkel terjedő deviancia nemzetköziesedése nem szimmetrikusan csapódnak le a társadalomban. A legsérülékenyebb csoportokat a fiatalkorúak és a fiatal felnőttek jelentik. Ezzel van összefüggésben az a tény is, hogy egyre több a céltalanul élő, jövőképpel nem rendelkező, szabadidejét például csavargással töltő gyermek és fiatal.

A kábítószer-fogyasztás terjedésével és az agresszió térnyerésével a javítóintézetek és dolgozóik újabb és újabb kihívásokkal kénytelenek szembenézni. Ezen új és folyamatosan változó kihívások nem csupán többletmunkát rónak a javítóintézetekre, hanem egyre több bűnelkövető fiatalkorú reintegrációjának biztosítását is szükségessé teszi. Ebben a javítóintézetek és az ott dolgozó pedagógusok kiemelkedő szerepet kapnak, hiszen ezen intézmények legfőbb funkciója, hogy második esélyt adjanak a helyes útról letért fiataloknak, valamint segítséget ahhoz, hogy jogkövető állampolgárokká válhassanak, ami az egész társadalomnak érdeke. A bekerülő fiatalok számára ez már az utolsó utáni esély arra, hogy megkapják azt a tudást, önbecsülést, azokat az értékeket és kapaszkodókat, amelyek nélkülözhetetlenek az intézetből való kilépésük utáni életükben.

A javítóintézetekben végzett munka tehát össztársadalmi jelentőségű és leglényegesebb funkciója a prevenció. A kiegészítő jelleggel végzett kérdőíves felmérés eredményei szerint ugyanakkor a javítóintézettel kapcsolatos társadalmi ismeretek nem kielégítőek és ez a megállapítás még a szélesebb körű pedagógustársadalom esetén is igaz, amit az interjúk is alátámasztanak. Ennek a következménye, hogy a társadalom a javítóintézetekre nem nevelési és prevencióes eszközként tekint, hanem egyszerűen a nehezen kezelhető fiatalkorúak izolációs helyeként.

Pedagógiai munkám során gyakran találkoztam olyan fiatalokkal, akik „kilógtak a sorból”, és akikről kiderült, hogy korábban állami gondozottak voltak. Igaz, hogy ők nem javítóintézeti neveltek voltak, de ráébresztettek arra, hogy a közvetlen környezetemben is milyen sok, gyakran önhibáján kívül bajba került fiatalkorú él. Bennem is felmerült a kérdés, hogy én pedagógusként hogyan kezeljem a kritikus helyzeteket, hogyan segíthetek hatékonyan. Érdeklődésem fokozatosan a nevelők és a nevelőmunka irányába mozdult el. Már a doktori kutatásom során fogalmazódott meg bennem az a felismerés, hogy a legnehezebb pedagógiai munkát végzők mindennapjaikról, nehézségeiről a közvélemény gyakorlatilag semmit nem tud. A pedagógusokat a társadalom alappilléreinek tekintjük, tehát

ők a nélkülözhetetlen elem a társadalom fenntartásában. Ha ez igaz, akkor a javítóintézeti pedagógusok az alappillérek azon oszlopai, akik a legnehezebb köveket tartják.

Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy kik azok az oszlopok, akik Atlaszként tartják a társadalom problémáktól roskadozó rétegét? Kik dolgoznak a bűnelkövető fiatalkorúakkal? Milyen indíttatásból választják azt, hogy bűnelkövető fiatalokat oktassanak, neveljenek?

A fenti kérdésekre a javítóintézetben, a növendékekkel közvetlenül dolgozó pedagógusok tudnak alapos és megbízható választ adni. Különösen kevesek tudunk a javítóintézeti pedagógusi lét szubjektív dimenzióiról, a javítóintézeti pedagógusok énképéről, meggyőződéseiről, szakmai eszményeiről, értékrendjéről. Ezekre a kérdésekre a pedagógusokkal készített interjúk formájában kerestem a választ.

Mellékcélként a javítóintézeti munkáról a társadalomban kialakult képről is igyekeztem ismereteket szerezni. Ezt egy kérdőíves vizsgálat segítségével mértem fel.

Minden kutatásnak megvan a maga története, így a jelen vizsgálatnak is. Számos jóindulatú figyelmeztetést kaptam a kutatási „terep” nehezen hozzáférhető jellegével kapcsolatban – főleg a rendszeren kívül állók számára –, ami részben be is igazolódott az adatgyűjtés során. Amikor kutatási témaválasztásra került sor, tudtam, hogy hátrányos helyzetű személyekkel, csoportokkal szeretnék foglalkozni, a téma konkretizálódásához viszont elég hosszú és rögzös út vezetett. Az eredeti elképzelésem az volt, hogy egy magyarországi és egy romániai javítóintézet pedagógiai szempontú komparatív vizsgálatát fogom elvégezni, bevonva a növendékeket és a nevelőket is, ez azonban sajnos kivitelezhetetlennek bizonyult, ugyanis az általam többször is felkeresett román javítóintézet teljes mértékben elzárkózott, arra hivatkozva, hogy „nincs amit kutatni”, hiszen a növendékek írni sem tudnak, a nevelőkkel pedig az a helyzet, hogy száz növendékre mindössze két nevelőjük van, ezért szóba sem jöhet az interjúzás. Ezek az adatok már önmagukban is arra engednek következtetni, hogy komoly problémákkal küszködhet a romániai intézet, ezért nem kíván betekintést engedni munkájába.

Ezen tapasztalatok birtokában és következtében módosítanom kellett az eredeti elképzeléseimet. A szakirodalom tanulmányozása során egyre inkább a javítóintézetben dolgozó pedagógusokra irányult a figyelmem, hiszen ők azok a szakemberek, akik nevelési szempontból a legnagyobb mértékben járulhatnak hozzá a javítóintézetbe került fiatalkorúak neveléséhez, hátrányaik leküzdéséhez, és majd az intézet elhagyása után a társadalmi

integrációjuk elősegítéséhez. Fontos szempont volt az is, hogy „kinti” pedagóguskollégáikhoz viszonyítva több szempontból is hátrányos helyzetben vannak: nehezen nevelhető, bűnelkövető fiatalokkal dolgoznak, a szélesebb társadalom nem ismeri, ezért nem is értékeli a munkájukat, és nem utolsó sorban azért is, mert csak nagyon ritkán kerülnek a tudományos érdeklődés középpontjába.

Ilyen előzmények után – egyrészt a körülmények kényszerítő hatására, másrészt a kutatói döntések következtében – vizsgálódásomat a magyarországi javítóintézetekre szűkítettem. Elsősorban a földrajzilag is könnyebben megközelíthető intézetekkel próbáltam felvenni a kapcsolatot. A Szőlő utcai Budapesti Javítóintézet első megkeresésre nyitottnak bizonyult, ami a másik általam megkeresett intézetről sajnos nem mondható el, hiszen többszöri megkeresésre sem kaptam semmilyen visszajelzést. A későbbiekben a Budapesti Javítóintézet közbenjárásával próbáltam kapcsolatba lépni további intézetekkel, azonban azoknak a leterheltség és a pandémia okán nem állt módjukban támogatni a kutatásomat. Minden nehézség ellenére is szerencsésnek mondhatom magam, hiszen a Budapesti Javítóintézet a nyitottság és segítőkészség mintapéldájának bizonyult abból a szempontból is, hogy a járvány miatti lezárások ellenére is támogatta a kutatást és megteremtette a lehetőséget arra, hogy online módon tudjam elkészíteni az interjúkat. Ez külön értéket ad a nehezen megvalósult kutatásnak és értékes tapasztalatot a kutatóknak. Úgy gondolom, hogy a Budapesti Javítóintézet a maga történelmi mélységével, tradícióival, az itt felhalmozódott többgenerációs tapasztalattal, és nem utolsó sorban a kutatásra való nyitottságával a legjobb magyarországi helyszíne volt ennek a vizsgálatnak.

A téma konkretizálódásához vezető út során három, egymást kiegészítő részkutatás született. Az első részkutatás eredménye egy történelmi áttekintés, amely betekintést nyújt azokba a társadalmi, gazdasági folyamatokba, amelyek napjainkig alakították és befolyásolták a javítóintézetek és a bennük zajló pedagógiai munka fejlődését. Szükségesnek tartottam a történelmi szempontú megközelítést, ugyanis a jelenlegi javítóintézetek működését és a bennük zajló pedagógiai munka társadalmi fontosságát csak akkor érthetjük meg, ha megismerjük az intézetalapítási szándék mögött húzódó motivációkat, valamint az intézetek fejlődésének fontosabb állomásait, eseményeit. Ezzel az átfogó céloom az volt, hogy kontextusba helyezzem a napjainkban zajló javítóintézeti pedagógusi munkát, amelynek vizsgálati eredményét a harmadik részkutatás tartalmazza.

A szakirodalom, valamint a sajtótermékek tanulmányozása során egyre inkább az körvonalazódott, hogy a javítóintézeteket, és a bennük dolgozó pedagógusokat valami

misztikus köd veszi körül. A téma elméleti és gyakorlati szakértőin kívül az emberek vagy nem hallottak róla, vagy ha hallottak sem igazán tudják, hogy mi a célja ennek az intézménytípusnak, leginkább csak találgatásokba bocsátkoznak, ha egyáltalán szóba kerül a téma. Míg a 19. század végén és a 20. század elején rendszeresen jelentek meg pozitív hangvételű cikkek a javítóintézetekről a korabeli sajtóban, napjainkban megfigyelhető, hogy igen kevés alkalommal kerülnek említésre a javítóintézetek, és akkor is leginkább negatív események kapcsán. Ezekből a megfontolásokból végeztem egy kérdőíves vizsgálatot, amelynek célja az volt, hogy felmérjem, hogy a társadalom általam elérhető tagjai hogyan vélekednek a javítóintézetekről, mit tudnak ezek funkciójáról, illetve hogyan viszonyulnának egy javítóintézetből kikerült fiatalhoz. Bár reprezentativitásra nem törekedhettem, úgy gondolom, hogy az eredmények megerősítik azt a feltevésemet, hogy a társadalom tagjai nem rendelkeznek pontos ismeretekkel a javítóintézetekről és a bennük zajló oktató, nevelő, fejlesztő munkáról. Úgy gondolom, hogy foglalkozni kell a javítóintézeti nevelés és ennek kulcsszereplője, a javítóintézeti pedagógusok témakörével, mert a kutatások eredményeképp felhalmozódott ismeretek hozzájárulhatnak egy hatékonyabb szakemberképzéshez, valamint a veszélyeztetett gyermekek helyzetének korai felismeréséhez is. Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a javítóintézeti pedagógusmunka ismeretének hiányában, ennek társadalmi értéke sem lesz nyilvánvaló, ami a szakma rossz társadalmi megítélését eredményezi, és csökkenti a pálya népszerűségét is. Ez további problémákat generál, hiszen sok pedagógus éppen azért lesz pályaelhagyó, mert az alulfizettség mellett azt tapasztalja, hogy a társadalom legszélesebb rétegeiben nincs már meg a pedagógusok személye és a pedagógiai munka iránti tisztelet és bizalom.

A harmadik részkutatás a Budapesti Javítóintézetben végzett javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata. A javítóintézeti pedagógusokkal felvett félig-strukturált egyéni interjúk segítségével a pedagóguspálya és a javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményeit vizsgáltam, hogy milyen tényezők indították el őket a pedagóguspálya felé, olyan fontos pontokat is érintve, mint a javítóintézeti pedagógusi munkával, ennek társadalmi elismertségével, a pedagógusok életpálya modelljével, szakmai előmenetelükkel, fejlődésükkel kapcsolatos elképzeléseik. Az első két részkutatás jól kiegészíti a javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálatát, segít a fontosabb összefüggések megértésében, hiszen a javítóintézetben zajló pedagógusi munka témája megközelíthetetlen a történeti, társadalmi, jogi környezet nélkül.

1.3. Tudományrendszertani besorolás

A disszertáció tárgyának és céljainak összetettsége az interdiszciplináris szemléletet indokolja. Amint már fentebb is említettem, a jelenben zajló javítóintézeti pedagógusi munka témája nem tárgyalható a történeti, társadalmi és jogi környezet feltérképezése nélkül. Emiatt dolgozatomban helyet kap a neveléstudomány és a történettudomány határterülete, a neveléstörténet az intézmény kialakulása és fejlődése kapcsán. Ahhoz, hogy a jelenkori nevelés érthetővé váljon, meg kell ismernünk a történeti tényeket, jelenségeket, összefüggéseket és folyamatokat (Kéri, 2001.). Ebben támaszkodhatunk a neveléstörténetre, amely “feltárja a pedagógiai múlt jelenlétét és működését a jelen nevelési valóságában. Emellett megvilágítja és megmagyarázza a jelenlegi nevelési valóságot, leírja azokat a képzeteket, amelyek ennek az alapját adják...” (Kéri, 2001., old.: 15.). Emellett a társadalomtörténeti orientáció révén a nevelésszociológia, a változások térbeliségének elemzése révén a regionális tudomány, a jogtörténeti változások révén a neveléstudomány és az állam- és jogtudományi határterülete (jogtudomány, közigazgatás, rendészettudomány) is megjelennek érintőlegesen. A pszichológia tudománya segíthet feltárni e foglalkozás gyakorlóira leginkább jellemző személyiségjegyeket és attitűdöket.

Az olyan speciális körülményekből adódóan, mint a javítóintézet zárt jellege, a nevelési folyamat alanyainak jellemzői, az alkalmazható nevelési módszerek, valamint az együttműködés kialakításának rendkívüli nehézsége, a kutatás a neveléstudomány speciális területét, a kriminálpedagógiát, azon belül pedig a büntetés-végrehajtási (korrekciós) pedagógiát is érinti, melynek elsődleges célja a konstruktív életvezetés, azaz a társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítása.

Empirikus vizsgálatom középpontjában a javítóintézeti pedagógusok közössége, illetve a javítóintézeti pedagógus, mint szakember áll. A foglalkozás szakmai és hivatásjellegű kérdései a pedagógiai aspektusú, míg a javítóintézetben dolgozó pedagógusok és a javítóintézeti neveltek szociokulturális jellemzői, valamint a pedagógusok pályaválasztása, társadalmi helyzete és érték közvetítő funkciói a szociokulturális jellegű vizsgálatot indokolják.

Az MTA tudományági nomenklatúra alapján a disszertációm két tudományos osztályhoz kötődik szorosan. Legerősebb a neveléstudományi kötődése, ami a nomenklatúra II. osztálya (Filozófia és Történelemtudomány) részét képezi (0206), ezen belül pedig a nevelésszociológiai, gyógypedagógiai, pedagógiatörténeti területek jelennek meg

lehangsúlyosabban. A nómenklatúra II. osztályának két további területe jelenik meg érintőlegesen: a történelemtudomány (0201), elsősorban a társadalomtörténeti elemzés révén, valamint a pszichológia (0205). A nómenklatúra IX. osztálya (Gazdaság és Jogtudomány) három tudományterülete is érintett határtudományként az interdiszciplináris kutatásban, így az állam és jogtudomány (0901), elsősorban a jogtörténeti, kisebb mértékben a rendészet és közigazgatástudományi aldiszciplínák révén; a szociológia (0903) a kutatómódszertan, valamint regionális tudományok (0907) a terület és vidékfejlesztési politika, tervezés és kormányzás aldiszciplínája révén érintett a területi fejlődést felvázoló fejezetben.

1. Táblázat: A Frascati-osztályozás disszertációmban érintett tudományterületei (Forrás: Microsoft PowerPoint - ec_guedler_classifications_20191114 (eurocris.org))

Broad classification	Second-level classification
1. Natural sciences	1.1 Mathematics
	1.2 Computer and information sciences
	1.3 Physical sciences
	1.4 Chemical sciences
	1.5 Earth and related environmental sciences
	1.6 Biological sciences
	1.7 Other natural sciences
2. Engineering and technology	2.1 Civil engineering
	2.2 Electrical engineering, electronic engineering, information engineering
	2.3 Mechanical engineering
	2.4 Chemical engineering
	2.5 Materials engineering
	2.6 Medical engineering
	2.7 Environmental engineering
	2.8 Environmental biotechnology
	2.9 Industrial biotechnology
	2.10 Nano-technology
	2.11 Other engineering and technologies
3. Medical and health sciences	3.1 Basic medicine
	3.2 Clinical medicine
	3.3 Health sciences
	3.4 Medical biotechnology
	3.5 Other medical science
4. Agricultural and veterinary sciences	4.1 Agriculture, forestry, and fisheries
	4.2 Animal and dairy science
	4.3 Veterinary science
	4.4 Agricultural biotechnology
	4.5 Other agricultural sciences
5. Social sciences	5.1 Psychology and cognitive sciences
	5.2 Economics and business
	5.3 Education
	5.4 Sociology
	5.5 Law
	5.6 Political science
	5.7 Social and economic geography
	5.8 Media and communications
	5.9 Other social sciences
6. Humanities and the arts	6.1 History and archaeology
	6.2 Languages and literature
	6.3 Philosophy, ethics and religion
	6.4 Arts (arts, history of arts, performing arts, music)
	6.5 Other humanities

A nemzetközi tudományrendszertanban általánosan elterjedt „Frascati” osztályozási rendszer szerint (1. táblázat) a disszertációmban megjelenő tudományterületek alapvetően „szomszédos” diszciplínák. Ezek a Frascati rendszer 5-ös Társadalomtudományi (5.3 Neveléstudomány, 5.4 Szociológia, 5.5 Jogtudomány, 5.1 Pszichológia, 5.7 Társadalomföldrajz), továbbá a 6-os Humántudományi (6.1 Történelemtudomány) diszciplínák.

1.4. Kutatási kérdések

Mivel kutatásom alapvetően kvalitatív keretek között zajlott, nem fogalmaztam meg hipotéziseket, ehelyett a főbb vizsgálandó területekre vonatkozó kutatási kérdéseket fogalmaztam meg. Miles és Huberman szerint (Miles & Huberman, 1994.) a kutatási kérdések a célok konkrét leképezései.

A disszertáció által felvetett kutatási kérdések három nagyobb, egymásra épülő, egymást kiegészítő témakör köré csoportosulnak: a javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttere, a javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép napjainkban, valamint napjaink javítóintézeti pedagógusa. Ez a kutatási téma háromszintű kibontását tette lehetővé, ahol a makroszintet a társadalom (társadalmi-dimenzió) – mint a kutatási területet befogadó külső közeg, a mezoszintet a javítóintézet – a tényleges nevelőmunka terepeként (intézményi-dimenzió), a mikroszintet pedig a nevelőmunkát végző javítóintézeti pedagógus képviseli (individuális-dimenzió) (1. ábra). A három dimenzió egymás nélkül nehezen elképzelhető. A javítóintézeti pedagógus olyan, mint egy kapocs az intézet és a társadalom között, tehát a mikroszint kapcsolja össze a vizsgálat mezo- és makroszintjeit. Ezek a szintek a dolgozatban módosított sorrendben jelennek meg, mivel a mezoszintet történelmi aspektusból is vizsgálom, míg a mikro- és a makroszintű vizsgálatok jelen idejűek. Ennek megfelelően a dolgozat elméleti kutatási fejezetét a két történeti jellegű fejezet (3. *A magyarországi javítóintézetek kialakulásának körülményei és fejlődésének főbb állomásai a kezdetektől napjainkig* és a 4. *Az EMMI Budapesti Javítóintézet történetének áttekintése*) nyitja, a makroszintű és mikroszintű vizsgálatokat pedig a 6. fejezet (6. *Az empirikus kutatás eredményei*) tartalmazza.

A vizsgálat három szintje kapcsán a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

A. A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttérének bemutatása

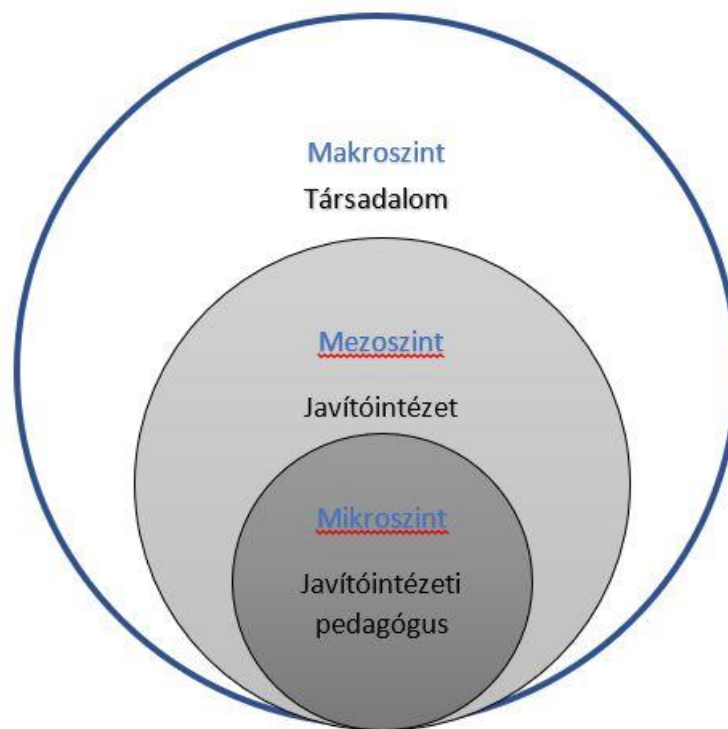
- K. 1. Melyek voltak a magyar állam javítóintézet-alapítási szándéka mögött húzódó motivációk?
- K. 2. Hogyan változtak a javítóintézetek megalapításuk óta napjainkig?
- K. 3. Hogyan élték át az intézetek a társadalmi-politikai változásokat?

B. A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálata

- K. 4. Milyenek mutatkozik a javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép?

C. Napjaink javítóintézeti pedagógusa – a javítóintézeti nevelők egyéni nézeteinek feltárása

- K. 5. Milyen motivációs erők sarkallnak ma valakit Magyarországon arra, hogy a javítóintézeti pedagóguspályát válassza?
- K. 6. Milyenek látják a javítóintézeti pedagógusok munkájuk társadalmi megítélését?
- K. 7. Milyenek ítélik a javítóintézeti pedagógusok foglalkozásuk presztízsét?
- K. 8. Milyen metaforákban tükröződő intézet-, növendék- és pedagógusképpel rendelkeznek a javítóintézeti pedagógusok?
- K. 9. Hogyan élik meg a javítóintézeti pedagógusok saját pedagóguslétüket?



1. ábra: A doktori értekezés vizsgálati dimenziói

1.5. A disszertáció szerkezete

1.5.1. A disszertáció fejezeteinek, alfejezeteinek bemutatása

A disszertációm összesen 11 fejezetet tartalmaz, ebből hét fejezet tekinthető a disszertáció érdemi, analitikus részének, ezeket pedig az irodalomjegyzék, az ábra- és táblázatjegyzék, továbbá a mellékletek fejezetei egészítik ki.

A bevezetés fejezete (1.) a téma bemutatására, relevanciájára, tudományrendszertani besorolására szorítkozik, ugyanakkor itt kaptak helyet az alapvető célkitűzések, itt fogalmaztam meg a disszertáció kutatási kérdéseit is.

Az elméleti megalapozás az irodalomfeldolgozás (2. A disszertáció fogalmi kerete: szakirodalmi áttekintés) és a történeti (szekunder) kutatás keretében valósul meg (3. A magyarországi javítóintézetek kialakulásának körülményei és fejlődésének főbb állomásai a kezdetektől napjainkig). Dolgozatom ennek megfelelően a fogalmi keretek tisztázásával, illetve a releváns szakirodalom bemutatásával kezdődik, amelyre az empirikus kutatásom megalapozása során támaszkodtam. Mivel a dolgozat nem lenne kellően megalapozott a történeti előzmények bemutatása nélkül, indokoltnak tartottam egy széleskörű megközelítés alkalmazását. Az általános intézménytörténeti bemutatást külön fejezetben egészíti ki a vizsgálat fókuszában álló intézet, a Budapesti Javítóintézet történeti szemléletű bemutatása (4. Az EMMI Budapesti Javítóintézet történetének áttekintése).

Ezt követően kerül sor a szekunder és a primér kutatás módszertanának bemutatására (5. A kutatómódszertani apparátus bemutatása), valamint a saját kutatások eredményeinek a tárgyalására (6. Az empirikus kutatás eredményei), melynek két alfejezete a kérdőíves (6.1.), illetve az interjúkutatás (6.2.) eredményeinek az elemzését tartalmazza.

A disszertáció analitikus részét az összegzés (7.) fejezete zárja, amely a kutatási célkitűzések megvalósítására, a kutatási kérdésekre adott válaszok, eredmények, illetve a vizsgálati részek rövid összefoglalói mellett a további kutatási lehetőségekre, illetve a következtetésekre, a disszertáció tanulságának levonására ad lehetőséget.

A fentieknek megfelelően dolgozatom keretes és fokozatosan mélyülő szerkezetű: neveléstörténeti megközelítéssel indul, majd a szociológia területén áthaladva lép át a pedagógia, és azon belül a speciális pedagógia területére. Ez a hármas szerkezet az intézet – társadalom – pedagógus gyakorlatilag elválaszthatatlan egymástól, tehát nem vizsgálható egymástól teljesen függetlenül.

A kutatás eredményeinek felhasználásával végezetül levonásra kerülnek a szükséges következtetések, majd megfogalmazásra kerülnek az értekezés eredményei és azok lehetséges alkalmazási területei is, amit a kutatás lehetséges jövőbeni folytatási irányainak bemutatása egészít ki.

1.5.2. További fejezetek

A disszertáció tartalmi fejezeteit szervesen kiegészítve négy további fejezet zárja. Ezek együttes terjedelme (33. oldal) a disszertáció összterjedelmének a 15%-át teszik ki.

Az irodalomjegyzék 320 tételének számottevő részét statisztikai források (főleg adatbázisok) – 15,6%, szakmai dokumentumok, szakmódszertanok, történelmi bemutatók, jogszabályok és sajtóhírek – 14%, több, mint kétharmadát pedig a magyar és a nemzetközi szakirodalmi források teszik ki. A nem magyar nyelvű források a szakirodalmi címek egyharmadát alkotják, a magyar nyelvűek ugyanakkor számos, eredetileg külföldön kiadott mű magyar fordítását is tartalmazzák.

Az ábrajegyzék 47 tétele túlnyomórészt diagramm, de térképek, szófelhők és néhány fotó is helyet kapott közöttük. A táblázatjegyzék 26 tételt tartalmaz, javarészt összefoglaló táblázatot.

A disszertáció mellékletében kapott helyet a kérdőív (11.1.), a javítóintézeti pedagógusokkal készített interjú vázlata (11.2.), illetve ezzel összefüggésben a tájékoztató (11.3.) és a beleegyező nyilatkozat (11.4.) dokumentumai.

2. A DISSZERTÁCIÓ FOGALMI KERETE: SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A dolgozat fogalmi keretét elsősorban az általam feldolgozott szakirodalom határozta meg. Ebben a fejezetben azokat a főbb szakirodalmi munkákat mutatom be, amelyekre az empirikus kutatásom megalapozása során támaszkodtam. A vizsgált magyarországi szakirodalomban kevés empirikus kutatásra támaszkodó forrásanyag állt rendelkezésre.

2.1. A javítóintézeti nevelés

Magyarországon jelenleg öt javítóintézet működik: Aszódon, Debrecenben, Rákospalotán, Budapesten és Nagykanizsán. Ezek költségvetését és működési rendjét 2012-től az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) határozza meg. A felsorolt intézmények mindegyike speciális funkciót tölt be a nevelésre utalt fiatalok tekintetében. Budapesten, a Szőlő utcai intézetben csak letartóztatásba helyezett fiúkat fogadnak, Aszódon csak jogerősen elítélt fiúkat, míg Debrecenben és Nagykanizsán letartóztatott és jogerősen elítélt fiúkat, Rákospalotán pedig letartóztatott és jogerősen elítélt lányokat helyeznek el.

Napjainkban a „kétarcú” javítóintézet egyidejűleg büntetőjogi és pedagógiai intézményként működik. A gyermekvédelmi rendszer részeként oktató-nevelő funkciója van, ugyanakkor a javítóintézeti nevelés a fiatalok bünelkövetőkkel szemben alkalmazható szabadságelvonással járó intézkedés, bűncselekmény elkövetése esetén. Javítóintézetbe tehát a bíróságok által bűncselekmény elkövetése miatt javítóintézeti nevelésre utalt, vagy bűncselekmény elkövetésének gyanúja miatt, javítóintézetben elrendelt letartóztatásba helyezett fiatalok kerülnek. A javítóintézeti nevelés tartama egy évtől négy évig terjedhet (Büntető törvénykönyv 120§, 2012). A törvény értelmében fiatalnak számít az, aki a bűncselekmény elkövetésekor a tizenkettedik életévét betöltötte, de a tizennyolcadik életévét még nem, ugyanakkor büntetés-végrehajtási jogi szempontból a tizennyolcadik életévét betöltött, de huszonegyedik életévét még nem haladott javítóintézeti nevelt is fiatalnak tekintendő. A törvények alkalmazásában tehát fiatal az, aki a bűncselekmény elkövetésekor a tizenkettedik életévét betöltötte, de a huszonegyediket még nem (240.számú törvény, 2013, old.: 343. § (6)). A bűncselekményt elkövető fiatalok büntetőjogi felelősséggel tartozik a jogellenes cselekményéért, és javítóintézetbe a bíróság jogerős ítélete alapján vagy a büntetőeljárás során, az előzetes letartóztatás végrehajtása céljából kerülhet. A Büntető Törvénykönyvről szóló 2012. évi C. törvény a legsúlyosabb bűncselekmények (emberölés, testi sértés, terrorcselekmény, rablás és kifosztás)

tekintetében leszállította a büntethetőségi korhatárt tizenkét évre, így már akár tizenkét éves kortól javítóintézetbe kerülhet a bűnelkövető fiatalok.

Az intézetbe került fiatalokat nem foglyoknak, hanem növendékeknek vagy nevelteknek nevezik. Többségükre jellemző, hogy a társadalom perifériájáról, szociális problémákkal küszködő, diszfunkcionális családokból kerülnek ki és/vagy gyermekvédelmi intézményi előélettel rendelkeznek. Korábbi életük gyakori velejárója a kudarcélmény, a hányattatottság, a szeretethiány, az érzelmi sivárság, az alacsony kulturális szint, az agresszív légkör és a szerhasználat (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete: Szakmai program, 2020.).

A javítóintézeti nevelés az elkövetők életkorát és életkori sajátosságát figyelembe véve a hatályos gyermekvédelmi rendelkezésekkel összhangban zajlik. Célja a fiatalok bűnelkövetők társadalmi beilleszkedésének elősegítése, pszichés állapotuk rendezése, iskolázottságuk, szakmai képzettségük fejlesztése, az alapvető erkölcsi normák elfogadtatása, az egészséges életmódra való felkészítése (240.számú törvény, 2013, old.: 193. § (1)). A javítóintézet a növendékek számára teljes körű ellátást biztosít, valamint gondoskodik az oktatásukról, a képzésükéről, a munkafoglalkoztatásukról, a művelődési, a sportolási és a megfelelő szabadidős tevékenységek biztosításáról is (1. számú EMMI-rendelet a javítóintézetek rendtartásáról, 2015.). Az intézet tevékenysége mellett természetesen szükség van arra is, hogy a bekerülő fiatalok éljenek a tanulási lehetőséggel, és hogy ne büntetésként, hanem inkább segítségként vagy második esélyként éljék meg az ott eltöltött időt, amely lehetőséget ad számukra, hogy szakítsanak korábbi magatartásukkal, hogy elsajátítsák a társadalom által elvárt magatartási formákat és helyes útra lépjenek. Amennyiben nem élnek a javítóintézet által kínált lehetőségekkel, a későbbiekben már büntetés-végrehajtási intézetbe is kerülhetnek.

A nevelés lényege az érték közvetítés, értékteremtés. A nevelés által létrehozott érték hozzájárul az emberi közösségek fejlődéséhez, valamint elősegíti az egyén fejlődését is (Bábosik & Mezei, 1994.). „A tulajdonképpeni pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése” (Bábosik, 2004., old.: 3.). „A nevelés, mint fejlesztő, alkotó, konstruktív, értékteremtő folyamat az egyéni kompetenciák kialakítását, és végső soron az önszabályozó, önfejlesztő, önértelmező, önérvényesítő személyiség kialakítását, fejlesztését tűzi ki célként” (Réthy, 2010., old.: 26.).

A javítóintézetekben zajló speciális nevelési programok, valamint egyes egyéni és csoportos tevékenységek a fiatalok önbecsülését, felelősség- és társadalmi hasznosság-

tudatának kialakítását, illetve fejlesztését, valamint a társadalmi, kommunikációs, érzelmi, kulturális és tanulási készségek és képességek terén mutató hiányosságok pótlását célozzák.

A büntetés-végrehajtás, így a javítóintézeti nevelés végrehajtása is szükségképpen együtt jár bizonyos jogok korlátozásával (például a szabad mozgáshoz való jog, a tartózkodási hely szabad megválasztásának joga, a békés gyülekezéshez való jog és a sztrájkhoz való jog). Ezzel egyidejűleg a javítóintézet a növendékek számára teljes körű ellátást biztosít, amelyhez hozzátartozik a növendékek gondozása, nevelése és felügyelete is. Emellett köteles az oktatásról, a képzésről, a munkafoglalkoztatásról, a szabadidős tevékenységek biztosításáról is gondoskodni. Az intézetben tartózkodásuk alatt a fiatalok iskolai oktatásban vesznek részt, tankötelezettségi koruk betöltésével nem szűnik meg a tanulói státus és jogviszony.

A pedagógián belül a kriminális személyiség nevelésével a kriminálpedagógia foglalkozik, melynek első máig is érvényes tételeit Pestalozzi fogalmazta meg. „A kriminálpedagógia a neveléstudomány speciális ága, amely a kriminalitás veszélyének kitett személyek, az antiszociális cselekményeket elkövető emberek, a bűnelkövetők, különösen a végrehajtandó szabadságvesztésre, javítóintézeti elhelyezésre ítélt személyiségformálásával, korrekciós nevelésével, reszocializációjával és reintegrációjával foglalkozik” (Ruzsonyi, 2019., old.: 12.).

A szocializációs hibák korrigálása a reszocializáció vagy korrekciós szocializáció, amely alatt általában a korábban kialakult, nemkívánatos szocializációs zavarok kezelésére, illetve a meglévő személyiségvonások korrekciójára irányuló tevékenységet értik (Szegál, 2007.). “A korrekció, reszocializáció sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az adott környezet, az adott társadalom mennyire nyitott a korrekcióra, milyen mértékben épültek ki a reszocializáció szokásrendszerei, szimbolikus intézményrendszerei. Természetesen ez összefügg azzal is, hogy mennyire épültek ki a nonszimbolikus, de valóságos, a deviáns életút felé sodródó személyek rehabilitációját segítő korrekciós programok, illetve intézménystruktúrák” (Lénárd & Rácz, 2003., old.: 6.).

A kriminálpedagógia egyik fontos területe a zárt intézeti korrekciós pedagógia, amelynek legfontosabb ága a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés. Ruzsonyi Péter 1999-es *Javíthatatlanok?* című írásában a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendjeit tárta fel. Munkája során a kriminálpedagógia fejlődésének bemutatásán keresztül

elemezte és értelmezte a büntetés-végrehajtási intézmények viszonyait és a bennük zajló korrekciós nevelési munka működését, eredményességét. Véleménye szerint a korrekciós nevelés a kriminálpedagógiai szerves részét képező szakterület, amely önálló nevelésméleti koncepcióval rendelkezik. Alapvetően olyan pedagógiai tevékenységnek tekinthető, amely a résztvevő együttműködési szándékára alapozva, ezek kognitív és a szociális képességeinek korrigálására és fejlesztésére törekszik (Ruzsonyi, 1999). Alapvető célja a bűnelkövetők és kriminálisan veszélyeztetettek körében a konstruktív életvezetés megalapozása és a társadalmilag elfogadott magatartási és tevékenységi formák kialakítása. Konstruktív életvezetés alatt olyan életvitelt értünk, amely társadalmilag értékes és egyénileg is eredményes (Bábosik & Mezei, 1994.). A speciális körülményekből adódóan az általános pedagógiától a nevelés alanyaiban, a pedagógiai szituációban és az alkalmazott módszerekben is különbözik.

A kriminálpedagógia egyik legjellegzetesebb tevékenysége a kompetenciák fejlesztése. A Pedagógiai Lexikon szerint a kompetencia „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Báthory & Falus, 1997., old.: 266.).

A szociális kompetencia fontos szerepet játszik az egyén társas kapcsolatainak irányításában. Zsolnai és munkatársai megfogalmazásában a szociális kompetencia „a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum és képességrendszer. A motívumrendszer öröklött (szociális rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségből, szokásból, ismeretekből, rutinból, mintából) szerveződik” (Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2007., old.: 234.). A szociális kompetencia kialakításában és fejlődésében, amely képessé teszi az egyént a megfelelő szociális viselkedésre, az első és legfontosabb befolyásoló környezeti tényező a család. A szülői attitűd mellett fontos szerepe van a szülők szociális kompetenciájának, szociális kapcsolat-rendszerük gazdagságának is (Zsolnai, 2001.). „A család szociális, gazdasági és kulturális státusza, élet- és értékrendje, a szülők magatartási stílusa meghatározza a gyermek magatartásának főbb jellemzőit nemcsak a családon belül, hanem a társas viszonyokra is igen jelentős hatást gyakorol” (Szegál, 2007., old.: 27.). Amennyiben a szocializációs folyamat során felmerülő problémákat, magatartási zavarokat a gyermek környezete (család, óvoda, iskola) nem tudja kezelni vagy ezek éppen a környezet hatására

jelennek meg, a gyermek nem tudja elsajátítani a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükséges szociális érettséget és szociális kompetenciát. Megállapítható, hogy a bűnelkövetők jelentős részének hiányos, illetve fejletlen a szociális kompetenciája (Szegál, 2007.).

Ruzsonyi szerint valamennyi humán kompetencia kapcsolatba hozható a kognitív szociális kompetenciával, amelyet egy olyan személyes és szociális készenléti állapotként határoz meg, amely a személyiség szociális működésének, viselkedésének, fejlődésének egyik feltételét és eszközét képezi (Ruzsonyi, 2019.). Az általa felsorolt, a konstruktív életvezetés megalapozását elősegítő nevelési tevékenység programkomponensei, amelyekre a kompetenciák fejlesztése, illetve a viselkedés kontrolljának kialakítása érdekében célszerű koncentrálni, a következők: az önbecsülés kialakítása, a szociális magatartás lényegének megértése, a társadalmi kötelezettségek fel- és elismerése, az interperszonális problémák és konfliktusok kezelése, az anticipáció, a szociális empátia, a gondolkodási képességek fejlesztése és a hibák korrigálása, az indulatok kezelése és az érzelmek fel- és elismerése, a problémamegoldó és elemző képesség kialakítása, a logikus okfejtés és vitakészség, a kritikai gondolkodás, a bódítószerektől való függőség megelőzése, az AIDS-oktatási program, a praktikus életismeretek, az áldozat/sértett helyzetének tudatosítása, a szexuális jellegű bűncselekményt elkövetők programja, az ősi kultúra értékeinek megőrzése, a lelkipozíció, az iskolai oktatás és szakképzés, a testnevelés és sport valamint a munkáltatás (Ruzsonyi, 2003.).

A javítóintézeti nevelés tehát büntetőjogi intézkedés, s bár a javítóintézetben végrehajtott intézkedések is a személyi szabadság elvonásával járnak a javítóintézet nem azonos a börtönnel, tehát nem büntető intézet, személyzete nem büntetés végrehajtás személyzet.

Az átlagos pedagógiai helyzetekhez képest a javítóintézetbe került fiatalok bűnelkövetők különleges élethelyzetben vannak és a “velük való bánásmód azért specifikus, mert személyiségük még kiforratlan, a viselkedésüket meghatározó struktúrák még nem rögzültek korrigálhatatlanul, és éppen e nevelhetőség okán a bűnözői életpályáról nagy eséllyel eltéríthetők” (Ruzsonyi, Bűn-büntetés-reszocializáció., 2001., old.: 39.). Ebben a folyamatban jutnak kiemelkedő szerephez a javítóintézeti pedagógusok.

B. Aczél és Darvas 1986-os tanulmánya szerint a speciális intézetekben zajló pedagógusi munka csak kevés sikerrel járhat. Nehézségekként többek között a gyermekvédelem más intézményeinek a bürokráciáját, a gyerekek elhelyezésének esetlegességét említik, valamint

a javítóintézeti elhelyezés egyszerre nevelő és büntető jellegét. Ekkor már voltak új pedagógiai módszerekkel való kísérletezések két intézetben: volt, ahol krízis-intervenciós tevékenységet, terápiás légkörű nevelést, volt, ahol egy fokozatokra épülő, rövid, illetve hosszú távú jutalmazás-büntetés rendszerén alapuló pedagógiai koncepciót próbáltak megvalósítani, és volt olyan intézet is, amelyiknek csupán a napi munkaszervezési adminisztrációs feladatokra volt kapacitása (B. Aczél & Darvas, 1986).

A Társadalmi beilleszkedési zavarok elemzése című kutatási főirány keretében B. Aczél Anna kutatásának egy másik területe a speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyagának elemzésére irányult. Ebben a szerző rámutatott arra, hogy milyen háttérrel rendelkeznek az intézetekbe került fiatalok, hogy kik azok a növendékek, akikkel a javítóintézetben dolgozó pedagógusok foglalkoznak munkájuk során (B. Aczél, 1985.).

Volentics Anna gyermekvédelmi megközelítésből a reszocializáció kérdéskörét vizsgálta és a fiatalok érdekeit szem előtt tartva a következő definíciót javasolta: „A fiatalok reszocializációja olyan komplex és speciális nevelési (fejlesztési) folyamat, melynek célja az antiszociális fejlődésirányú és/vagy bűnelkövető fiatalok speciális szükségleteinek (szociális, nevelési-oktatási, mentálhigiénés, egészségügyi) teljes körű és/vagy célszerű kielégítése által szocializációs szintjük javítása, s ezen keresztül társadalmi integrációjuk, reintegrációjuk esélyeinek növelése” (Volentics, 1996, old.: 78.). Véleménye szerint „a fiatalok nem bűnöző, hanem olyan gyermek, akit szocializációs folyamatának nehézségei és/vagy személyiségfejlődési zavarai a bűnelkövetés útjára vezettek” (Volentics, 1996, old.: 78.). Ez a szemléletmód többször is visszaköszött a pedagógusokkal készített interjúim során. Kutatásában, amelyet akkori hét javító- és nevelőintézetben végzett, a reszocializációs gondozás megfelelőbb formáinak és módszereinek keresésére vállalkozott. Akkori kutatásából, amely a fiatalok korábbi szocializációját, tanulmányi előéletét, oktathatóságát és szociális fejlettségi szintjét vizsgálta, a Szőlő utcai intézet növendékeit végül elhagyta, mert nem volt biztos, hogy az intézetben maradnak-e a vizsgálatok végéig (Volentics, 1996). A Volentics által megfogalmazott, pszichológiai megalapozottságú reszocializációs modell szerint a zárt intézeti nevelésnek a következő szükségleteket kell szem előtt tartani: a mentálhigiénés szükségletet, a szociális jellegű szükségletet, az egészségügyi ellátás szükségletét és a nevelési-oktatási szükségletet (Volentics, 1996). A Volentics által reszocializációnak

nevezett zárt intézeti nevelésnek ezen szükségletek kialakítására és sérüléseinek korrekciójára kell irányulnia (Hegedűs J. , 2010c).

Lénárd és Rácz a javítóintézeti nevelés, mint támogató intézmény dezintegrációs hatásai című az Egészségügyi, Szociális – és Családügyi Minisztérium 2002. évi 'Társadalmi kirekesztés elleni küzdelem' címmel kiírt pályázat keretében megvalósult kutatásukban a javítóintézeti nevelés, mint támogató rendszer jellemzőit a jogszabályok, az ellátórendszer írott szabályainak, a pedagógiai elvek és módszerek, illetve a javítóintézetben nevelkedő fiatalok társas kapcsolatainak, családi, illetve mikrokörnyezetének elemzése által mutatják be (Lénárd & Rácz, 2003.). A javítóintézeti nevelés legnagyobb értékét a foglalkoztatás és a tanulási lehetőségek biztosításában látják. Megállapítják, hogy az intézmények megfelelő szakmai háttérrel rendelkeznek a javítóintézetek pedagógiai-pszichológiai programjának megvalósításához. Éppen ezért a társadalmi integráció korlátainak leküzdése nem hárítható a javítóintézetekre, a dezintegrációs hatás nem a javítóintézeti nevelés céljaiban vagy feladataiban rejlik, hanem abból ered, hogy az intézetből való elbocsátás után a megkezdett szakmai munka véget ér, ugyanis a lépcsőzetes kiléptetésre nincs lehetőség, így a nevelésben érvényesített fokozatosság, következetesség elve nem tud érvényesülni (Lénárd & Rácz, 2003.).

Kerecsi és munkatársai a fiatalok büntető igazságszolgáltatásának hatékonyságával összefüggésben azt is vizsgálták, hogy milyen típusú fiatalok elkövetőknél lehet alkalmasabb a javítóintézeti nevelés, mint a szabadságvesztés. A vádhalasztás, a javítóintézeti nevelés, valamint a végrehajtandó szabadságvesztés hatásának vizsgálatához a fiatalok út- és profilelemzését segítő kérdőíves vizsgálatot és szakmai fókuszcsoportos vizsgálatot végeztek (Kerecsi, Kó, & Gosztonyi, 2007.).

Kapa-Czenczer Orsolya 2008-as munkájában főként a fiatalok helyzetén keresztül közelíti meg a büntetés-végrehajtási nevelés kérdéskörét. Véleménye szerint az alternatív büntetések csökkentik az oktatási és szakképzési elmaradottságokat és a személyiségi hibákat, továbbá lehetőséget adnak a bűnelkövetéshez vezető környezeti és életviteli okok leküzdésére, valamint az áldozat és a közösség kártalanítására is módot adnak. A kutatásban sorra veszi a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteit hazánkban és jellemzi őket saját szempontjai szerint. Szó esik a nevelési programok egyes elemeiről, mint az oktatás, a szakképzés, a munka, a közösségi foglalkozások, a drogpreevenció és gyógyító-nevelő tevékenység, valamint a szabadulásra való felkészítés általános és intézmény-specifikus bemutatásáról is (Kapa-Czenczer, 2008.).

Hegedűs Judit *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézet világából* című könyvében a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők megítélésének alakulását, illetve a javítóintézetek történeti változásait tekinti át, ezzel hozzájárulva a hazai gyermekkor-történeti kutatásokhoz is, amelyek eléggé elhanyagolták az állami gondozásban lévő gyermekek kutatását. A pedagógiai etnográfiahoz sorolható vizsgálata, amelyet az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben végzett, elsősorban a növendékekre irányult, könyvében azonban egy külön fejezetet szán a javítóintézeti pedagógusokra (Hegedűs J. , 2010d).

A *Javítóintézetek világa* című kötet Hegedűs Judit szerkesztésében szintén 2010-ben látott napvilágot, amely különböző szakterületen munkálkodó kutatók és szakértők munkáit tartalmazza, és hasznos ismeretekkel szolgál minden téma iránt érdeklődő számára (Hegedűs J. , 2010b.). A kötetben megjelent egyik tanulmányában Hegedűs neveléstudományi szempontból mutatja be a javítóintézetek pedagógiai koncepcióját, majd az Aszódi és Rákospalotai intézetek pedagógiai programját. Tanulmányában kitér a javítóintézetekkel kapcsolatos kutatásokra, és megállapítja, hogy kevés, de nagyon hasznos és értékes kutatás született a témában. Írását a javítóintézeti nevelés előtt álló olyan kihívásokkal zárja, mint a bekerült növendékek és az általuk elkövetett tettek sajátosságai (egyre súlyosabb, agresszívabb bűncselekmények, elhanyagoltság vagy drogfogyasztás miatti rossz egészségügyi állapot, komoly szervi betegségek stb.), korlátozott szakképzési lehetőség a fiatalok számára, a társadalomból származó nehézségek. Az előítéletek és téves elképzelések kapcsán megjegyzi: „Azt gondoljuk, hogy a társadalomban nagyon sok előítélet, téveszme van a javítóintézetekkel kapcsolatban: sokan, még a pedagógia, pszichológia, jog vagy akár szociológia területén jártasak sem tudják, hogy milyen fontos szakmai munka zajlik itt” (Hegedűs J. , 2010b., old.: 61.). Ugyancsak ebben a kötetben jelent meg Virágh Judit tanulmánya is, amelyben növendékkel folytatott művészetterápiás munkájából mutat be két esetet, belefoglalva a munka folyamatát és eredményeit. A művészetterápiás csoport létrehozásának igénye az Aszódi Javítóintézetben abból indult ki, hogy a képi világ, a szimbólumok segítségével felszínre kerüljenek a növendékekben lejátszódó folyamatok, tudattalan tartalmak, fantáziák, elfojtások, amelyekkel a hagyományos pszichoterápiákban korábban nem sikerült eredményeket elérni (Virágh, 2010.).

Hegedűs és munkatársai (2010) a javítóintézetek kettősségét szemléltetik tanulmányukban: egyrészt az igazságszolgáltatási funkciót, amit a rácsok, a bezártság és a folyamatos ellenőrzés tükröz, másrészt pedig a pedagógiai és pszichológiai segítségnyújtást

biztosító funkciót, amit jól szemléltet a barátságosan berendezett környezet, és a fiatalok fejlődését segítő empatikus, szakmai közösség (Hegedűs, Szarka, & Virágh, 2010.).

A javítóintézeti nevelés interdiszciplináris szakmai tevékenység, amely összetett módszertannal rendelkezik (pedagógia, jog, szociálismunka, szociálpolitika, pszichológia, szociológia). Mivel a javítóintézeti nevelés komplex célját motivált és szakmailag kompetens szakemberekkel lehet hatékonyan megvalósítani, kidolgozásra kerültek a standardizálás dokumentumai: a javítóintézeti nevelés szakmai standardjai, protokolljai, irányelvei, módszertani ajánlása, amely az intézetek szakmai személyzetének tevékenységét hivatott támogatni, hozzájárulva a szakterület fejlődéséhez, professzionalizálódásához (Antal és mtsai, é.n.).

2.2. A javítóintézeti pedagógusok

A pedagógusok nem képeznek egy egységes csoportot. A különböző intézménytípusokban dolgozó pedagógusok sajátos pedagógiai tudással és nézetekkel rendelkeznek. A pedagógustársadalom egyik kevésbé kutatott csoportja a javítóintézetekben dolgozó pedagógusoké, akik egy zárt rendszerben dolgoznak, meglehetősen elszigetelten a széleskörű pedagógustársadalomtól. A javítóintézetben dolgozó, pedagógusi munkakörben foglalkoztatott nevelők a pedagógustársadalom kevésbé ismert csoportja. Ők azok, akik a legnagyobb mértékben járulhatnak hozzá a fiatalok bűnelkövetők neveléséhez, hátrányaik leküzdéséhez és majd az intézet elhagyása után a társadalmi integrációjuk elősegítéséhez. Mivel a 2015. április 17. óta a javítóintézeti nevelőkre is kiterjed a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény, a javítóintézeti nevelő és a javítóintézeti pedagógus fogalmakat szinonimáknak tekintem ebben a kutatásban.

A pedagógusokra vonatkozóan gazdag szakirodalom áll rendelkezésünkre, amely részletesen felvázolja, hogy milyen ismeretekkel, készségekkel, képességekkel és tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy jó pedagógusnak, azonban kevés olyan kutatással találkozunk, amely a javítóintézeti pedagógusokat, személyiségüket, gondolkodásukat vizsgálja. Bár az utóbbi évtizedekben nőtt a fiatalok bűnelkövetőkkel és a javítóintézetekkel kapcsolatos kutatások száma, még mindig elenyészően kevés kutatás született a bűnelkövető fiatalokkal foglalkozó pedagógusokkal, pedagógussá válásuk folyamatával, valamint pályaszocializációjukkal kapcsolatban Ezek közül elsősorban a B.

Aczél Anna és Darvas Ágnes, valamint a Hegedűs Judit által végzett kutatásokat fontos megemlíteni.

B. Aczél Anna és Darvas Ágnes kutatása a “Speciális nevelőotthonok és zárt intézetek növendékeinek életútja és az intézményrendszer hatékonysága” elnevezésű kutatás a Társadalmi beilleszkedési zavarok (TBZ) című kutatás keretében zajlott 1980 és 1985 között. A speciális intézetekben dolgozó pedagógusokról írt tanulmányukban a speciális intézetekben dolgozó nevelők helyzetét mutatják be. Az akkori névhasználat szerint a minisztériumi fenntartású nevelőintézetek a mai javítóintézetek voltak, míg a nevelőotthonok a főváros speciális szükségletű gyermekek nevelésével foglalkozó intézmények. A szerzők a pedagógia legnehezebb területének nevezik az antiszociális fiatalokkal végzett munkát. Akkoriban az intézetek “elférfiasodásáról” számoltak be, ugyanis az egyéb pedagógiai munkakörökhöz viszonyítva, ezekben az intézetekben kimagasló volt a férfiak aránya (B. Aczél – Darvas 1986). Továbbá a pedagógusi felsőfokú képesítéssel nem rendelkezők jelentős aránya jellemezte az általuk vizsgált csoportot. “A tanító-, illetve tanárképző főiskolát végzett fiatal diplomások csak ritkán választják ezt a munkakört, hiszen nem is rendelkeznek a szükséges ismeretekkel. Egyedül a pszichopedagógus-képzés keretében oktatnak speciális ismereteket, de azt is kis óraszámban” (B. Aczél – Darvas 1986, 69 old.). Jelentős volt a munkaerőhiány, ezért jellemző volt, hogy az intézetben más munkakörben dolgozókat vettek fel nevelői státusba, hogy kivédjék az “utcaról” való alkalmazásból adódó bizonytalanságokat. Nagymértékű volt a fluktuáció, a szakképzett nevelők hiánya, és gyakori volt az igazgatóváltás is, ami lehetetlenné tette az egységes pedagógiai koncepció kialakítását és megvalósítását (B. Aczél – Darvas 1986). A szerzők által vizsgált időszakban a nevelők rendszerint más munkahelyi életút után kerültek a vizsgált intézetekbe (mérnök, központifűtés-szerelő, kőműves, hivatásos katona). A fiatalok közül főként a pedagógus végzettségűeknek első munkahelyük a speciális intézet. A pályaválasztási motivációkat illetően a vonzóbb állások telítettsége és a legnehezebbnek ítélt terület kipróbálása játszott szerepet. A fiatalabb nevelők középiskolai végzettséggel és továbbtanulási szándékkal kezdtek el ezekben a speciális intézetekben dolgozni, voltak, akik véletlenül, illetve előzetes ismeretekkel nem rendelkezve kerültek erre a munkahelyre. A nevelők egy másik csoportja a pedagógus végzettségűeké, akik különböző iskolatípusokban tanítottak, választásuk nem volt tudatos, ugyanis rendszerint nem rendelkeztek előzetes, a munkakörrel kapcsolatos ismeretekkel. A pedagógus végzettségűek hivatástudatáról árulkodik a szerzők következő gondolata: „... előzetes ismeretük nem, vagy

alig volt arról, hogy milyen feladatra vállalkoznak. Az itt eltöltött évek után viszont szinte egyöntetűen ezt a munkakört tartják a pedagógia legnehezebb, de egyben legszebb területének” (B. Aczél – Darvas 1986, 71 old.). A szerzők által vizsgált nevelők 65%-a öt évnél rövidebb ideje, 16%-uk tíz évnél rövidebb ideje dolgozott az adott intézetben és csupán 12%-uknak volt 15 évnél hosszabb munkaviszonya az akkori munkahelyével. A kutatás kitért az intézeti pedagóguspálya társadalmi presztízsére is. A megkérdezett nevelők munkájuk erkölcsi és anyagi megbecsültségét egyöntetűen rossznak tartották, ahogy hátrányosnak vélték megítélésüket az egyéb pedagógiai munkakörökhöz viszonyítva is (B. Aczél & Darvas, 1986).

A javítóintézeti pedagógussá nevelődés egy folyamat. A pályán levők szerint 5-6 év elteltével mondhatja magát valaki „javítóintézeti” (Hegedűs J. , 2010a). A javítóintézeti „identitás” nem a munkaviszony létrejöttével, hanem a tapasztalatok és élmények hatására alakul ki (Hegedűs J. , 2010b.).

Bartha és Győrik a javítóintézeti pedagógusok segítői minőségéről, illetve a segítségnyújtás folyamatáról írnak tanulmányukban. A segítő kapcsolat alapjának a rogersi alapelveket tekintik, amelyben a segítő részéről az empátia, a feltétel nélküli pozitív odafordulás, a hitelesség, a nyílt kommunikáció és a másik emberben való bizalom érvényesül. A segítő beszélgetés legfontosabb elemei a nyílt érdeklődés, az előítéletmentesség, az ítélkezés, kritizálás hiánya, a beszélgetés irányításának elengedése, a kérdezni merés, az objektivitás megőrzése. Bemutatják a csoportos támogatási formák hasznosságát, a beszélgetőpartner ellenállására utaló jelzéseket és a segítő néhány tipikus hibáját is (Bartha & Győrik, 2010.).

Szarka Attila gyógypedagógus-pszichopedagógus, az Aszódi Javítóintézet korábbi igazgatója, Palackposta című írásában elmeséli javítóintézeti pályafutásának első napjait: „Alig voltam pár napja a javítóintézet dolgozója, amikor feltette egy fiú a kérdést: „Magának miért kellett ide jönnie?” Próbáltam érteni, és nem félreérteni a kérdést. Nem lehetett félreérteni, ahogyan kérdezett az a fiú akkor. Nem a pedagógiai motivációm iránt érdeklődött. Azt kérdezte, miért alakult úgy az életem, hogy ide „kellett” jönnöm. Nem azt kérdezte, hogy milyen vágyak hívtak ide, hanem azt, hogy mi idézte elő azt a kényszerűséget, ami miatt javítóintézetbe jöttem dolgozni” (Szarka, 2010., old.: 12.). Ez a történet jól érzékelteti a társadalomban is megtapasztalható előítéletet, amely szerint a javítóintézetben valamiféle büntetés következtében kerül az ott dolgozó pedagógus is, amire a pedagógusokkal készült interjúk során történik is utalás. Írásában a szerző arról is ír, hogy a nevelőnek fel kell ismernie a vele szemben megnyilvánuló elkeseredett düh és agresszió mögött az érzelmekre

vágyó kisgyermeket, akinek a szintjén megrekedtek az intézetbe került növendékek. Aki nem tudja elsajátítani ezt a képességet, az nem válhat javítóintézeti szakemberré. Az intézeti zárt világban, a nevelők és a növendékek gyakorlatilag közös életterben élnek: „A javítóintézeti összeczártság és egymásrautaltság élményében fejlődő szakember nevelési kultúráját saját személyes élettörténete hatja át és teszi élővé. Látja és tapasztalja ezt a megélést a nevelőtárs és a növendék” (Szarka, 2010., old.: 13.).

Hegedűs az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet kutatóiból és oktatóiból álló kutatócsoport tagjaként végzett kutatás eredményeiről számol be, melynek keretében a javítóintézeti pedagógusok pedagógiai kultúráját vizsgálták az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben a kérdőíves és a szóbeli kikérdezés módszerével. A kérdőíves kikérdezés keretében a szervezett metaforagyűjtést alkalmazták, felhasználva a Ben Peretz által kidolgozott kísérletet és kiegészítve a Ben-Peretz és Mendelson által meghatározott képeket más foglalkozásokkal is. Vizsgálódásuk kitért a javítóintézeti pedagógussá válás folyamatára, a pályaszocializációjuk alakulására, a pedagógusok a fiatalkorú bűnelkövetőkről vallott nézeteinek feltárására, a javítóintézetek társadalmi helyzetére, a javítóintézeti munkát nehezítő tényezőkre, valamint a pedagógusok továbbképzéssel kapcsolatos igényeire. A javítóintézeti pedagógusok csoportját tágan értelmezték: a vizsgálatba bevették a nevelőtanárok és iskolai tanárok mellett a gyermekfelügyelőket és szakoktatókat is, akik mindannyian részt vesznek a javítóintézetbe került fiatalkorúak nevelésében. A vizsgálatban a két intézetből összesen 16 pedagógus vett részt, akik közül 10 fő kezdettől fogva pedagóguspályára készült, azonban csupán 2 fő választotta tudatosan a javítóintézetet munkahelyként. További 6 fő közoktatási tapasztalattal rendelkezve, korábbi munkahely megszűnése következtében más területről került az intézetbe, 3 fő már intézetben dolgozó kollégák hívására, illetve 1 fő a főiskolai külső gyakorlatát végezte javítóintézetben és megtetszett neki. A kutatásban résztvevők közül 4 főnek volt az első munkahelye a javítóintézet. Az Aszódi Javítóintézet sajátosságaként emeli ki Hegedűs a „javítóintézeti dinasztiákat”, ugyanis több interjúalany valamelyik szülője is az intézetben dolgozott. A nehézségek, problémák terén az anyagi és társadalmi presztízs hiánya és a lelkiileg megterhelő munka jelenik meg, valamint a munkájukkal kapcsolatos közvetlen visszacsatolás hiánya, a kívülről jövő szakmai támogatás hiánya, a kompetenciahatárok dilemmája, és a leterheltség (Hegedűs J. , 2010a).

B. Aczél Anna, aki akkor már több mint tíz éve dolgozott a Rákospalotai Javítóintézetben, írásában arra tesz kísérletet, hogy leírja, hogy mit jelent javítóintézeti

nevelőnek lenni. „Nevelő, akinek a foglalkozása olyan sok mindent takarhat, ami nem körülírható bármilyen részletes munkaköri leírással sem, amire aligha tud felkészíteni a legjobb képző intézmény” (B. Aczél, 2010., old.: 98.). Rámutat arra, hogy a javítóintézeti pedagógus elsősorban segítőként van a növendékek életében, valamint arra is, hogy csak évek múlva derül ki, hogy a nevelőmunka sikeres volt-e vagy sem, azonban a nevelő sok-sok fiatal életének egyik legfontosabb szereplője. Írásában felvázolja a javítóintézeti munkára jelentkezők típusait: a friss diplomások, akik szakmai gyakorlatuk alatt az intézetben „szocializálódtak”; a más oktatási területről érkezők; a kihívást keresők; az emberszeretők, akik segíteni akarnak; és azok, akik sikerélményeket szeretnének szerezni korábbi kudarcaik korrigálására. Ezek közül legjobb eséllyel azok maradnak az intézetben dolgozni, akik már a gyakorlatukat a javítóintézetben végezték, viszont nem könnyű a dolga a más oktatási területről érkezőknek, ugyanis szinte semmit nem építhetnek a korábbi években megszerzett rutinra. A csupán emberszeretetből, illetve segíteni vágyásból ezt a pályát választók kapcsán így fogalmaz: „A szeretet alap lehet, de nem elégséges. Nagyon nem. Aki csak általános emberszeretetére alapoz, azt nagyon nagy pofonok érik, amikor nem kap direkt reakciót áradó érzelmeire, amikor bizalmatlansággal találkozik, amikor bizony minden módon átverik” (B. Aczél, 2010., old.: 99.). Minden nehézség és a magas fluktuáció ellenére is volt olyan pedagógus, aki több mint húsz éve dolgozott már az intézetben. A pedagógusok végzettségét illetően ekkor már a tanári diploma vezetett a Rákospalotai Javítóintézetben, és gyakori volt a gyógypedagógiai, szociálpedagógiai és szociális munkás alapvégzettség is. Fontos megállapítása, hogy „Ami visszaköszön a 20 évvel ezelőtti kutatásból, hogy nincs igazán adekvát képzés erre a területre. Ugyanakkor nőtt a választható továbbképzések, tanfolyamok száma” (B. Aczél, 2010., old.: 101.). A javítóintézeti pedagógus szaktudását illetően, a szerző így fogalmaz: „Legyen pedagógus, ismerjen olyan módszereket, amelyeket egyetlen képzőhelyen se tanítanak, értsen a kamaszok nyelvén, tudjon mércét állítani, és ha kell tudjon engedni. Legyen szociálisan érzékeny, tudja hova helyezni növendékeit, tudja megérteni családi, szociális háttérüket. Legyen családgondozó, értsen szót a gyermekek környezetével, segítsen a szülő-gyerek kapcsolat rendezésében. Legyenek ismeretei a kriminálpedagógia köréből, és persze legyen megértő, empatikus segítő is. És tudja megőrizni a fiataalt, ugyanakkor legyen kreatív, vezessen szakszerű foglalkozásokat, kápráztassa el a fiatalokat. Ha kell, pótolja a soha meg nem ismert családot is” (B. Aczél, 2010., old.: 101-102.). Ugyanakkor megjegyzi, hogy nem egyes embereknek kell minden megfelelő tulajdonsággal rendelkezniük. A nevelőmunka csapatmunka és a nevelőtestület összességé adja meg az intézet sajátos hangulatát.

2.3. A javítóintézeti növendékek

Az intézetbe került növendékek többsége a társadalom legszegényebb rétegeiből kerül ki, családjuk hátrányos, illetve halmozottan hátrányos társadalmi helyzetű. A „hátrányos helyzet”¹ fogalmát Kozma Tamás a következőképpen határozza meg: „hátrányos helyzetről két esetben beszélnek. Az egyik esetben az esélyek egyenlőtlen voltát értik rajta társadalmunk különféle rétegeinek, csoportjainak vagy egyéneinek ún. fölfelé irányuló vertikális mobilitásában. A másik esetben viszont bizonyos állapot megjelölésére szolgál egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzése végett” (Kozma, 1975., old.: 18.). A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2006. január 1. óta szabályozza, hogy kit tekintünk halmozottan hátrányos helyzetűnek. Eszerint az alacsony jövedelmű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei a hátrányos helyzetűek és ezen belül halmozottan hátrányos helyzetűek azok, akiknek a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (a gyermek óvodába lépése idején – hároméves korban – és a tankötelezettség beállításának idején) vagy a gyermeket tartós nevelésbe vették.

A növendékekre általában jellemző, hogy elhanyagolt egészségügyi állapotban és szenvedélybetegséggel érkeznek az intézetbe, sok esetben alultápláltsággal is találkoznak a szakemberek. A növendékek többségének előéletében jelen van a nagyfokú agresszió, a nevelésre képtelen családmódel, a társadalomból való kirekesztettség, és ennek hatására a normaszegés (B. Aczél, 2000.). A társadalmi és kulturális normák elsősorban a szociális tanulás során alakulnak ki. Normális körülmények között ekkor történik meg az értékek és a viselkedési minták elsajátítása is (Réthy, 2010.). Az intézetbe kerülő fiatalok jellemző a kudarcokkal terhelt családi élet, a gyermekkori traumák, a bántalmazás és/vagy a gyermekvédelmi intézményi előélet. Jelentős részük a sikertelen iskolai pályafutás miatt az általános iskolai tanulmányaikat sem fejezték be, így annak ellenére, hogy 15-17 évesek, általában 5.-8. osztályos végzettséggel rendelkeznek. Személyiségjellemzőik szerint a befogadott növendékek lehetnek ép értelműek és személyiségűek, szociális hiányosságok miatt alulteljesítőek, szociálisan retardáltak, értelmileg enyhén hendikepes és részben akadályozott személyiségfejlődésű, valamint szociopátiás fejlődési irányt mutató, esetleg személyiségzavarosak. A korábbi kudarcok és a pozitív családi példa hiánya miatt általában

¹ A hátrányos helyzet két síkon van jelen a dolgozatomban: egyrészt a kutató pedagógusok szempontjából, akik más pedagógusokhoz viszonyítva neheztett körülmények között dolgoznak (zárt munkahely, bűnelkövető fiatalok oktatása-nevelése), másrészt pedig maguk a növendékek is hátrányos helyzetben vannak, és nem csupán jogilag (jogi korlátozás), hanem legtöbb esetben családi körülményeik és szociális helyzetük miatt születésüknél fogva hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetűek.

bizalmatlanok, háritó magatartást tanúsítanak, nehézséget jelent a megfelelő tanulási hozzáállás és tevékenység kialakítása, hiányzik az érdeklődés, a motiváció, jellemző a figyelemhiány és a nehezített koncentráció. Általában negatív énképpel rendelkeznek, önbizalomhiányosak és kevés önismereti igénnyel rendelkeznek. Alacsony a kudarc-tűrő képességük, feladathelyzetben türelmetlenek, nem kitartóak, jövőjüket kilátástalannak tartják, csak rövid távú céljaik, terveik vannak. Ezzel szemben fontos számukra az anyagi javak megszerzése, a közösségben betöltött státusz és az izgalmak keresése. Érzelmi életük, élményviláguk általában sivár, védekezési és megküzdési módjuk addiktív, konfliktuskezelési, szorongásos és indulatkezelési problémáik vannak.²

A javítóintézetbe “speciális életúttal, sajátos sorskönyvvel” kerülnek a fiatalkorúak, akik egy személyben bűnelkövetők és áldozatok is. Rendszerint sok traumát, csalódást éltek már meg, nem csupán a családjuknak köszönhetően, hanem gyakran az előzetes fogvatartásuk következtében is (Hegedűs, Szarka, & Virágh, 2010.). Réthy az értékrend felemás modernizációjából adódó “egymás mellett élő plurális értékszemléletek azonos hatósugaráról” beszél, ami még jobban megnehezíti a fiatalok útkeresését és a fiatal bűnelkövetők helyzetét (Réthy, 2010., old.: 23.)

2.4. A pályaválasztás fogalma

A pályaválasztás szó szerint döntést jelent két vagy több pálya közül. A „pálya” szó alatt, Super (idézi Szilágyi 2005) értelmezése alapján az egyén életútja eseményeinek sorozatát értjük. A pályaválasztás, pályaalkalmasság fogalma csak a huszadik században terjedt el, azonban Juan Huarte már az 1575-ben megjelenő könyvében az egyes munkavégzéshez szükséges adottságokat tárgyalta (idézi: Szilágyi 1993). Ezeket az adottságokat a testalkatban és a temperamentumban megnyilvánuló tulajdonságokként azonosította, és úgy vélte, hogy az embernek csak egy adottsága lehet kiváló, melynek alapján megállapítható, hogy milyen foglalkozásokra lehet alkalmas (Szilágyi, 1993).

Szilágyi leggyakrabban idézett meghatározása szerint a pályaválasztás döntést jelent, amely során „a fennálló lehetőségek alapján önállóan, célunknak megfelelően kiválasztunk egy olyan foglalkozást, tevékenységet, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom és a magunk számára értékkel bíró munkát végezzünk” (Szilágyi, 1993, old.: 9.). A pályaválasztási

² Szakmai Program 2020, EMMI Budapesti Javítóintézete, <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2020/05/Szakmai-Program-2020-AI%C3%A1%C3%ADrt.pdf>

döntés meghozatala komplex folyamat, amelynek fontos része az egyéni adottságok, motivációk és a választható lehetőségek és pályakövetelmények összeegyeztethetőségének átgondolása, hiszen az, hogy az egyén a választott pályán megtalálja önmagát és produktív legyen nem csupán a saját érdeke, hanem a társadalomé is. Az identitáskeresés időszakában a pályaválasztás feltétele a magas szintű érettség megléte (Ritoók, 1986). Völgyesy a pályaválasztási érettség kialakulásának időpontját a pályalélektani kutatásokra és a tanárok tapasztalataira alapozva 16 és 20 éves kor közé teszi (Völgyesy, 2001.). Super, (id. Szilágyi 2012) a pályaeérettség következő összetevőit határozza meg: tervezési készség (szakmai informáltság, részletezett pályatervezés), aktivitás (aktív részvétel), informáltság, döntési kompetencia, és realitásorientáció (a szakmai igényeknek a valósághoz való alkalmazkodása) (Szilágyi, 2012.). Szilágyi szerint a pályaeérettség – amely a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét jelenti –, szorosan kapcsolódik a pályafutásmodellhez, így a szakmai fejlődés fogalmával áll szoros összefüggésben (Szilágyi, 1993).

John L. Holland az önismeretet, a pályák ismeretét és a különböző foglalkozási területek által nyújtott egyéni fejlődési lehetőségek ismeretét tartotta fontosnak. A munkahelyi környezetről több információval rendelkező személyek megfelelőbb döntéseket hoznak, mint azok, akik kevesebb információval rendelkeznek (Holland J. L., 1959). Holland olyan tényezőket vizsgált meg, amelyek befolyással vannak a pályaválasztásra, és arra a következtetésre jutott, hogy a legfontosabb befolyással bíró tényezők a család, a kortársak, a tanárok és más felnőtt példaképek, az iskolai, munkahelyi és szabadidős tapasztalatok, a társadalmi-gazdasági státusz, valamint az etnikai háttér (Holland J. L., 1959). A szakirodalom egyetért abban, hogy a szülők szerepe kiemelt jelentőséggel bír gyermekeik pályaválasztásában. Ezzel szemben Kenderfi arra az eredményre jutott, hogy az általa vizsgált célcsoportok közül a tanárok saját maguknak tulajdonítják a legfontosabb szerepet a tanulók továbbtanulási döntéséhez szükséges információadást illetően. Ugyanakkor a tanárok és a tanulók egyetértenek abban, hogy a pályákkal kapcsolatos információkat leghatékonyabban a különböző szakmákhoz köthető tevékenységek kipróbálásával lehet elsajátítani (Kenderfi, 2020.). Az önismeret, az életrészek és karrierfeladatok összeegyeztetésének fontosságát számos kutatás bizonyította (Super D. E., 1953.) (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951.). Ezek a pályaválasztást meghatározó elméleteket bemutató fejezetben kerülnek részletesebben bemutatásra.

Szilágyi a pályafutást absztrakcióként fogja fel, mivel minden egyén életpályája a különböző életszakaszokon át, különböző munkatevékenységekből, személyes preferenciákból és a környezetben rejlő lehetőségekből alakul folyamattá (Szilágyi, 2005.). Az eltérő minták tipizálására Super a következő szakmai életpályákat fogalmazta meg:

- folyamatos (egy szakma gyakorlása)
 - szokásos (különbéle, de rokontermészetű tevékenységek folytatása)
 - nem folyamatos (egyetlen szakmában sincs tartós maradás)
 - extrém módon nem folyamatos (gyakran változó tevékenységek)
 - otthoni (a szakmai tapasztalatszerzés teljes hiánya)
 - háztartáscentrikus (a kereső életmód megszűnik a házasságkötés után)
 - kétvágányú (a háztartás ellátása és a szakma gyakorlása)
 - megszakított (a gyermekek önállósulása után való visszatérés a kereső életmódba)
- (Szilágyi, 1993).

Di Blasio a következőképpen foglalja össze a pályaválasztás folyamatát: “A pályaválasztás olyan folyamat, amelynek eredményeként az egyén olyan tevékenységet, foglalkozást választ, amelyben jó esetben adottságai és lehetőségei alapján megkezdheti a pályára felkészítő tanulmányokat. Minden pálya általában olyan szerepekből áll, amelyeket az egyén élete során gyakorolt, vagy azokat elsajátítva gyakorolni fog. Szerepeink egyike a foglalkozási szerep. A foglalkozási szerep valamely szakma, hivatás vállalójával szemben támasztott társadalmi elvárások összessége” (Di Blasio, 2010., old.: 655.). A sikeres pályaválasztás alapja az egyén adottságainak a pálya által megkívánt adottságokkal való összehangolása. A pályán való tartós megmaradás kulcsa a megfelelő pályaválasztás, az eredményes felkészülés, az önmegvalósítás, valamint a sikeres alkalmazkodás. Zakar szerint az eredményes pályaválasztás egyéni szempontból a személyiségben rejlő értékek optimális felhasználását, valamint társadalmi szempontból a munkamegosztásba való aktív beilleszkedést és a munkakörnyezethez való sikeres alkalmazkodást feltételezi (Zakar, 1988.).

A rendszerváltást követő társadalmi és gazdasági folyamatok, a piacgazdaságra való áttérés, a foglalkoztatási struktúra átalakulása, az oktatási rendszer változása, valamint az Európai Unió követelményei jelentősen megváltoztatták a pályaválasztással kapcsolatos felfogást. Napjainkban a pályaválasztásra már nem egyszeri döntésként tekintünk, hiszen életpályája során az egyén többször kerülhet olyan helyzetbe, hogy személyes indíttatásból vagy külső körülmények miatt munkahelyet, olykor akár szakmát is kell váltania. Az

ifjúkorban meghozott pályaválasztási döntés tehát nem egy életre szóló választás, hanem egy irány, amely életpályánk alakulása során változhat (Szecsődi, 2003.). Borbély-Pecze szerint „a pályakorrekció, a pálya kiigazítása nem valamilyen káros tevékenység kizárása, vagy „rossz döntés” kijavítása, hanem a személyiség fejlődéséből és egy gazdaság, munkaerőpiac és társadalmi környezet rendszerszerű működéséből adódó tény” (Borbély-Pecze, 2016., old.: 434.).

2.5. A pályaválasztást meghatározó elméletek, megközelítések

2.5.1. Klasszikus pályaválasztási elméletek

A *klasszikus pályaválasztási elméletek* szerint a pályaválasztás sikeressége a foglalkozás követelményrendszerének az egyéni adottságokkal, képességekkel való sikeres összehangolásában rejlik. A klasszikus pályaalakalmasság elmélete Frank Parsons nevéhez fűződik, aki a pályaválasztási döntésen belül a három legfontosabb tényezőnek az egyént, a foglalkozást és a kettőjük közötti viszonyt tekintette (Parsons, 1909). Úgy vélte, hogy az egyénnek akkor lesz sikeres a pályája, ha szakmai életútjával elégedett, valamint a pályakövetelmények és az egyéni személyiségjegyei megegyeznek. Bár magát a pályaválasztást egyszerű eseménynek írja le, a pálya kiválasztását tudatos és racionális problémamegoldási folyamatnak tekinti. Későbbi kutatásai során megállapította, hogy az egyén nem csupán egyetlen szakmára, hanem több hasonló foglalkozási csoportra is alkalmas lehet. Az általa kidolgozott elmélet szerint (Trait-and-Factor Theory) tesztek segítségével mérhetők az egyén különböző tulajdonságai és képességei, majd a mérési eredményeket a pályák jellemzőivel összevetve megállapítható, hogy az egyén melyik pályán lesz sikeres. Hazánkban elsőként Csirszka fogalmazta meg 1966-ban az ember-pálya megfelelés feltételrendszerét. Habár a kutatások nyomán felvetődött az a nézőpont, hogy egy ember több pályára is alkalmas lehet, a klasszikus alkalmasság-lélektani megközelítés ragaszkodik ahhoz, hogy a sikeres pályaválasztás feltétele a pályakövetelmények és az egyéni adottságok sikeres összerendezése (Csirszka, 1966). Amennyiben mégis problémák merülnének fel, azokat gazdasági vagy szociokulturális okokra lehet visszavezetni.

2.5.2. Pszichodinamikai elméletek

A *pszichodinamikai elméletek*, amelyek az igények és a hajlamok együttes értelmezésére törekedtek, a pályakeresés folyamatában a pályán tanúsított magatartást irányító tényezőket vizsgálják, így például az egyén motivációit, igényeit, szükségleteit.

A pszichodinamikai elméletek Freud premisszájából indulnak ki, amely szerint a gyermekkori személyiségfejlődés nagymértékben befolyásolja a felnőtt életet, beleértve a pályaválasztást is. Anne Roe pályaválasztási motivációs kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy szoros összefüggés van a családi háttér, a nevelési attitűd és a gyermek pályák iránti vonzódása között. Szerinte a gyermekkori szükségletek kielégítésének a minősége, azaz a szülői szeretet, figyelem és gondoskodás meghatározó szerepet játszik a pályaválasztási magatartást illetően (Roe, 1957). Holland tipológiai pályaelmélete (Holland J. , 1963.; Holland J. , 1997.) szerint a foglalkozás kiválasztása, és ezzel együtt az életút kijelölése nem egy véletlenszerű esemény, hanem az egyén személyiségének kifejeződése. Holland hat személyiségtípust különböztet meg: a realista, a kutató, a művészi, a szociális, a vállalkozó és a hagyományos típust. A teória szerint minden ember a hat személyiségtípus közül kettő vagy több kombinációjaként írható le, és minden egyén egyedi kombinációval rendelkezik. Ugyanakkor, az emberekhez hasonlóan, ez a hat típus a munkakörnyezetet is kódolhatja. Szerinte a hasonló személyiségstruktúrával rendelkező egyének, hasonló környezeti feltételeket részesítenek előnyben, ugyanazon foglalkoztatási csoporton belül tevékenykednek, valamint számos helyzetben hajlamosak hasonlóan reagálni. Úgy véli, hogy az egyén a képességeinek és készségeinek kiteljesítésére lehetőséget nyújtó környezetet, illetve pályát keres magának (Ritók, 1986; Szilágyi, 1993). Tehát, a szakmát választó személy bizonyos értelemben azokat a környezeteket keresi, amelyek összhangban vannak személyes orientációjával. Következésképpen, azok az egyének, akik pontos önismerettel rendelkeznek és megtalálják azt a szakmát, amelynek munkakörnyezete személyiségükkel kongruens, valószínűleg kielégítőként és kifizetődként fogják azt értékelni. Holland elméletéből kiindulva, a választott foglalkozás egyben életmódnak is tekinthető.

2.5.3. Döntésméletek

A *döntésméletek* a pályaválasztást döntési és választási folyamatokkal magyarázzák, amelynek során az egyén összegyűjti, összehasonlítja és értékeli a rendelkezésre álló pályadöntéssel kapcsolatos lehetőségeket, tehát mérlegeli az alternatívák lehetséges eredményeinek szubjektív hasznát és a pályán való sikeres tevékenység valószínűségét, amíg végül csak egyetlen alternatíva marad. A döntésméletek fő képviselői Thomae és Ries, akik szerint egy adott helyzetben alternatívák kidolgozása után kerül sor a döntéshozatalra, azaz mielőtt valaki meghoz egy döntést, figyelembe kell vennie, hogy a lehetséges alternatívák közül melyik szolgálja az érdekeinek legmagasabb fokú érvényesítését

(Thomae, 1960). Ries (1970) saját szocializációs döntési modellje szerint a pályaválasztás egy racionális döntési folyamat eredménye, amellyel a fiatal, aki már nem gyermek, de még nem is felnőtt, felnőtt státuszt biztosít magának, tehát az adott állapot tökéletlenségét szünteti meg. David V. Tiedemann és Robert P. O'Hara megközelítése szerint az egyén pályaválasztását inkább a személyiség, az értékek és az érdeklődési körök befolyásolják, mint a képességek és készségek (Tiedeman & O'Hara, 1963.). Döntéshozatali modelljük a döntési folyamatoknak két fázisát különbözteti meg: az elővételezés (anticipáció) és a megvalósítás fázisát. Az elővételezés szakasza mérlegelésnek tekinthető, amely tovább tagolódik a felfedezés, a kristályosodás, a választás és a specifikáció alfázisokra, míg a megvalósítás szakasza a bevezetés, átalakítás, és az integrálás alfázisait foglalja magába. Az elővételezés fázisában az egyén tapasztalatokat gyűjt, több alternatív lehetőséget számításba vesz (felfedezés), ezután értékeli őket, és preferencia-sorrendet állít fel (kristályosodás), majd kiválasztja a megfelelőnek tűnő alternatívát (választás). A meghozott döntést követően ez az alternatíva újabb információk segítségével tökéletesedik (specifikáció), majd elkezdődik a cselekvés. A döntés második fázisa a megvalósítás időszaka, amikor az egyéni elképzelés érintkezik a választott pálya társadalmi megítélésével (bevezetés). Az egyén kapcsolatba kerül a társadalmi környezettel, melynek hatására alakulnak célkitűzései (átalakítás), majd igyekszik kompromisszumokat kötni az egyéni és csoportcélkitűzések megvalósulásának érdekében (integrálás) (Hegy-Halmos, 2018.). Tiedemann és O'Hara Super és Ginzberg elgondolásait elfogadva a szakmai fejlődést egy életen át tartó folyamatnak tekinti (Szilágyi, 1993).

2.5.4. Szocializációs elméletek

A *szocializációs elméletek* azokat a szociális hatásokat vizsgálják, amelyek hatással lehetnek a pályaválasztásra, hangsúlyt fektetve a szociális tanulás szerepére és jelentőségére. Martin Kohli, a szocializációs elméletek megalapozója, a korábbi elméletek tartalmi és módszertani hiányosságainak kiküszöbölésére egy olyan életpálya-modellt alakít ki, amely szerint a pályaválasztás és a szakmai fejlődés folyamata egyrészt társadalmilag meghatározott, másrészt az objektív pályafutásnormáktól való eltéréstől és azok szubjektív, egyéni értelmezésétől függ. Kohli modelljében a pályaválasztás az életútfejlődés integráns részét képezi (Szilágyi, 2005.). Daheim (1967 – idézi Szilágyi 1993), az úgynevezett pályakényszer elméletének megalkotója, a pályaválasztást nem tekinti irreverzibilis döntésnek. Szociodeterminált koncepciójának lényege, hogy a pályaválasztás egy hosszan tartó tanulási folyamat, amely során szűkülnek az egyén rendelkezésére álló lehetőségek,

ezért az egyén újabb és újabb pályaszerepek elsajátítására kényszerül. A pályaválasztás fogalma helyett a pályakijelölést vezeti be, amely három lépcsőfokon valósul meg: az első az iskolai képzésről való döntés, amelyben jelentős a család befolyása, a második a szakképzésről vagy foglalkozásról való döntés, amelyben már a tanárok, kortársak és bizonyos foglalkozású személyek vannak nagy hatással a fiatalra, a harmadik pedig a tényleges tevékenység kiválasztása, amelyre a munkatársak, szakmai kapcsolatok és a megalapított család vannak leginkább befolyással (Szilágyi, 1993; Zakar, 1988.). Musgrave pályaválasztási szocializációs elméletének alapja az anticipatív szocializáció, vagyis a pályafutás során rendelkezésre álló különböző szerepek kipróbálása, valamint a különböző foglalkozásokhoz köthető szerepelőírásokról, követelményekről való tapasztalatok gyűjtése. Felfogásában a pályafutás során számos alternatíva áll az egyén rendelkezésére, valamint szerepek sokaságából lehet választani, így az egyén élete folyamán számos szerepet vesz át és sajátít el. Musgrave négy szocializációs fejlődési szakaszt határozott meg: az első az előzetes szakmai szocializáció, a látens szereptanulás szakasza, amely elsősorban a családhoz, az iskolához és a barátokhoz köthető; a második a szakmai életbe való belépés, amely a szakmai preferenciák és gazdasági szelekciós folyamatok összerendezésén alapuló döntési folyamat eredménye; a harmadik a szakmai szocializálódás, amely során az egyén elsajátítja az adott pályára, szakmára jellemző szerepmagatartást (tercier szocializálódás); a negyedik pedig a pályamódosítás szakasza, amelyben a terciér szocializálódáshoz hasonló szakmai reszocializálódás jellemző (Musgrave 1967, idézi Szilágyi 1993).

Zakar András a szocializációs elméleteket szociológiai és szocio-ökonómiai elméleteknek nevezi, mert a korábbi elméletekhez viszonyítva, amelyek a személyes orientációkat, motivációkat helyezték előtérbe, ezek „a pályaválasztási magatartás környezettől való függőségét hangsúlyozzák” (Zakar, 1988., old.: 68.).

2.5.5. A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek

A *fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek* a pályához való viszonyulást fejlődés eredményének tekintik. A Ginzberg és munkatársai (1951) által megalkotott kognitív-szociális növekedéselmélet, amely a fejlődéselv gondolatát hangsúlyozza a pályaválasztásban, nagy hatást gyakorolt a későbbi elméletekre. A szerzők szerint a foglalkozásválasztás előpubertás korban kezdődik és a szakmai munka megkezdéséig tart, és ez a folyamat az egyén szükségletei és a külső realitás kényszere közötti kompromisszumkötéssel zárul (Herr & Cramer, 1994.). Ginzberg a pályaválasztás folyamatát három fejlődési szakaszra osztotta: az első a fantázia szakasza, ahol a realitás

még nem játszik szerepet; a második a próbaválasztás vagy próbálkozás szakasza, amely egy feszültségekkel tele korszak, amelynek a végén bekövetkezik a szülőktől való függetlenedés is; a harmadik pedig a realiztikus szakasz, amely a pályára állás időszaka, és amelyben az egyén a döntéseit már a valóságon alapuló információk alapján hozza meg (Ginzberg és mtsai 1951, idézi Szilágyi 1993). Bár eleinte a pályaválasztási döntést megfordíthatatlannak gondolta, Ginzberg később korrigálta nézetét, felismerve, hogy a szakmai döntéshozatal egészen az aktív munkavállalói időszak végéig nyitott marad.

A pályaválasztással kapcsolatos kutatásokra jelentős hatást gyakorolt Donald E. Super, aki a Ginzberg-féle szakaszos fejlődési modellt felhasználva dolgozta ki átfogó fejlődépszichológiai modelljét, amely az egyén egész életútjára kiterjed. A pályaválasztás fogalmat a pályán való fejlődés fogalmával helyettesíti és egy életen át tartó folyamatnak tekinti. A pályán való fejlődést Super a következőképpen határozza meg: „a növekedés és a tanulás folyamata, amely magában foglalja a pályán való viselkedés minden pillanatát, az egyén képességeinek és hajlamainak progresszív növekedését és módosulását, a pályán tanúsított viselkedést, és a viselkedési repertoár folyamatos alkalmazását. A pályán való fejlődés ilyen értelemben felöleli a fejlődésnek mindazon aspektusait, amelyeket a munkával kapcsolatosként lehet megnevezni” (Super 1953, idézi Szilágyi 1993, 38 o.).

Super 1953-ban megjelent tézisei a következők:

- Az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődésük és személyiségjegyeik tekintetében.
- Tulajdonságai alapján minden ember alkalmas valamilyen pályára.
- A pályák különböző képességeket és személyiségjegyeket igényelnek, ezért minden ember bizonyos számú pályára alkalmas, és minden pálya bizonyos számú ember számára hozzáférhető.
- A pályaválasztás és a szakmai beilleszkedés állandó folyamatnak tekintendő, mivel az egyén pályával kapcsolatos preferenciái és életkörülményei állandó változásban vannak.
- Ez a folyamat különböző életstádiumokban foglalható össze: növekedés, felfedezés, konszolidáció, fenntartás, hanyatlás.
- A különböző stádiumokban bekövetkező fejlődés irányítható a képességek és érdeklődés fejlesztésével az öndefiníció támogatásával.
- A szakmai fejlődés az öndefiníció megvalósulását foglalja magába.

- Az egyén személyes pályafutását meghatározza a szülők szociális-gazdasági szintje, az egyén szellemi képességei, személyisége és a rendelkezésére álló szakmai lehetőségek.
- A munkával és az élettel akkor elégedett az egyén, ha képességeinek, érdeklődésének, személyiségének és értékítéletének megfelelő foglalkozást talált, amely lehetővé teszi az önmegvalósítást (Szilágyi, 1993; Szilágyi, 2005.).

Super tézisei alapján megállapítható, hogy a pályaválasztást döntési pontként értelmezi, amely – bár bizonyos mértékben meghatározza az egyén egész életútját –, nem jelent végleges, megváltoztathatatlan, korrigálhatatlan döntést (Borbély-Pecze, 2010.).

Super pályafutásmodellje öt fő stádiumot foglal magába: növekedés (születéstől 14 éves korig), felfedezés (15–24 éves korig), megállapodás (25–44 éves korig), fenntartás (45–64 éves korig) és a hanyatlás (65 éves kor után). Ezek a szakaszok, illetve a hozzájuk rendelt alszakaszok döntési pontokat jelentenek a pályafejlődés folyamata során, és részletekbe menően leírják a születéstől halálig tartó tevékenységeket. Super elméletének fontos eleme az önmegfogalmazás, illetve öndefiníció is, amely alatt Super az egyén önmagáról alkotott képét értette, és amely nagymértékben meghatározza az egyén különböző szakmákhoz való viszonyulását, a szakmai preferenciáját, a pályaválasztását és a szakmai elégedettségét is (Super D., 1957.; Hegyi-Halmos, 2018.).

Ritoók Magda Superre hivatkozva az életpályát a következőképpen definiálja: „Az életpálya nem más, mint egy olyan folyamat, amelyben a személy számos fejlődési feladattal találja magát szembe, amelyeket úgy próbál megoldani, hogy ezenközben azzá váljék, amivé szeretne” (Ritoók, 2008., old.: 17.). Tehát az életpálya tervezése és kiépítése egy egész életen át tartó folyamat, amelyhez olyan komplex kompetenciastruktúra kifejlesztésére van szükség, amely alkalmassá teszi az egyént az egész életen át tartó tudatos életpálya-vezetésre. Az életpálya építése tehát pozitív folyamatként fogható fel, hiszen ez azt is magába foglalja, hogy az egyén a munkája által a csekkek befizetésén túl őszintén törődik a munkájával és a lehető legjobbat szeretné kihozni magából szakmailag és emberileg egyaránt.

A pályaválasztás a társadalomba való beilleszkedés egyik legjelentősebb összetevője, ezáltal pedig meghatározó szerepet játszik az egyén életében. Éppen ezért mindenkinek törekednie kell arra, hogy megtalálja a személyiségének megfelelő pályát, ahhoz, hogy a munkájával és az életével elégedett legyen, ehhez pedig az önismereten túl

nélkülözhetetlen a pályák ismerete is. Ezzel együtt a szakszerű pályaeorientációs munka is egyre fontosabb szerephez jut, hiszen napjainkban egyre nagyobb szükség van a pályaválasztással és pályamódosítással kapcsolatos döntéshozatal szakszerű támogatására, ezért alapvető jelentőségű, hogy olyan szakemberek álljanak rendelkezésre, akik szakszerűen és a reális lehetőségek és képességek összehangolásával tudják segíteni a pályaválasztással kapcsolatos tanácsot kérő személyeket.

2.6. A pedagóguspálya

Számos közkeletű elképzelés létezik a pedagógusi pályára vonatkozóan, ezek közül a legismertebb az, hogy a hosszú szünet miatt vonzó ez a szakma. Ugyancsak közismert, hogy a pályán való huzamosabb ideig tartó tevékenykedés a kiégési szindróma megjelenését idézi elő, valamint az is, hogy ez nem egy jól fizető szakma. Ezen utóbbi elképzelések nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógus mesterség, a tanulás, a tanítás már ne bírjanak olyan pozitív értékkel, mint a korábbi évszázadokban. Kijelenthetjük, hogy a pedagóguspálya napjainkban nem tartozik a legvonzóbb, legkeresettebb szakmák közé.

2.6.1. A pedagógusok és a pedagógusmesterség

Falus szerint a pedagógussá válás folyamata már jóval a képző intézménybe lépés előtt megkezdődik, annak kiteljesedése pedig csak sok évvel az intézményből való kilépés után következik be, és ez a szakmai fejlődés egy élethosszig tartó folyamat (Falus, 2004.).

Sallai Éva a pedagógusmesterséget úgy definiálja, mint „azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek” (Sallai, 1996., old.: 11.). A pedagógusmesterség tartalmát illetően a következő elemeket sorolja fel:

1. Teoretikus háttér – ismeretek a világról, önismeret, emberismeret, szakmaismeret;
2. Bizalomteli légkör megteremtésének a képessége – a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a hitelesség;
3. Szerepviselkedés-biztonság – kommunikációs ügyesség, gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes, konstruktív konfliktuskezelés;

4. Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal;
5. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése;
6. Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).

Egy másik nagy jelentőséggel bíró eleme a pedagógusmesterségnek a reflektív gondolkodás, amelynek feltétele a nyitottság, a felelősségérzet és a nyíltszívűség (Szabó Thalmainer, 2020.). Farber szerint a pedagógusnak nem csupán magas szintű szakmai tudással, pedagógiai és módszertani ismeretekkel kell rendelkeznie, hanem emberileg is alkalmasnak kell lennie a szakma végzésére (Farber, 1991). Mező a helyes pályaválasztáshoz a megfelelő önismeret alapvető fontosságát emeli ki, vagyis azt, hogy az egyén képes legyen megismerni, fejleszteni és optimálisan felhasználni saját erőforrásait. A pedagóguspályát megfelelő önértékelés alapján választó személyekre jellemző a magas szociális és közösségi érdeklődés. „Az ilyen érdeklődésű emberek fontosnak tartják, hogy mások számára hasznos, fontos, segítő- vagy szolgáltatótevékenységet végezhessenek. Szívesen lépnek kapcsolatba másokkal, akár üzleti ügyben, akár segítőként. Szeretnek beszélgetést kezdeményezni, közreműködni mások szükségleteinek felismerésében, problémáik megoldásában. Olyan feladatokban érzik jól magukat, ahol társaságban, csapatban, munkacsoportban dolgozhatnak. Kedvelik az olyan munkákat, ahol személyes kontaktusra van szükség” (Mező, 2015., old.: 64.).

A széles körű szakmai készségek mellett, a pedagógusnak nyitottnak kell lennie a megújulásra és az élethosszig tartó tanulásra. Ez nem csupán az oktatás minőségének javulását eredményezi, hanem azt is, hogy motivált, kreatív, önálló és az élethosszig tartó tanulásra nyitott generációk nőjenek fel. „Az élethosszig tartó tanulás célja a megfelelés a tudásalapú társadalom követelményeinek a szakmai tudás és készségek terén, valamint a teljes körű részvétel biztosítása a társadalmi-gazdasági életben. Az élethosszig tartó tanulás biztosítja azt a képességek további változását hozó önfejlődést, amelyet az új technológiák, a munkaerőpiac és a modern társadalom kihívásai igényelnek. Az élethosszig tartó tanulás szélesebben is értelmezhető, így az élet minden területére kiterjedő formális, nem formális és informális tanulást is magában foglalja.” (NAT 110/2012., old.: 10842.)³.

³ Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Letöltve: 2019. 04. 10. <https://2015->

A pedagóguspálya tehát egyre inkább az egész életen át tartó tanulási képesség- és attitűdrendszerre igényli, amelyeknek a tanári alapképzés biztosítja az alapjait, azonban az egyes országoknak arra kell törekedniük, hogy magas szintű szakmai támogatást nyújtsanak a pályakezdőknek, karrierjük későbbi szakaszában pedig folyamatos lehetőséget és ösztönzést szakmai fejlődésükhöz (* Teachers Matter, 2005.; * A tanárok számítanak).

2.6.2. A pedagógusok pályaválasztási motivációja

A pályaválasztással és pályán maradással kapcsolatos szakirodalom legtöbbször a belsőleg (intrinzik) és a külsőleg (extrinzik) meghatározott motiváció kategóriákkal dolgozik, és a pedagóguspálya kapcsán főként az intrinzik motivációkat tartja a pályaválasztást és a pályán maradást meghatározó tényezőkként.

A pedagógusok extrinzik motivációi közül a szakirodalom, hazai és külföldi kutatások eredményeire hivatkozva, legszignifikánsabban megjelenőként a szakmai előrelépés lehetőségét, az állásbiztonságot, a szabadidővel kapcsolatos előnyöket, illetve az anyagi jutásokhoz kapcsolódó tényezőket értékeli. Ugyancsak fontos motivációs tényezőként jelenik meg az értelmiségi karrier építésének lehetősége és a szakmában rejlő mobilitási lehetőségek. A környezeti befolyás szerepe, valamint a munka és a családi élet összeegyeztethetőségéből eredő előnyök mellett a munkához köthető külső elemek közül kiemelkednek a korábbi tanítással vagy tanulással kapcsolatos tényezők, valamint a példaképek szerepe (Paksi, B. et al., 2015.).

Az intrinzik motiváció az új helyzetek és kihívások keresésében mutatkozik meg, valamint szorosan összefügg a spontán érdeklődéssel és a hatékonyság érzésével is (Paksi, B. et al., 2015.). Az intrinzik motivációk közül, ami a pedagóguspályát választóknál általánosan azonosítható, az a gyerekekkel való foglalkozás öröme, valamint segítségük abban, hogy sikeresek legyenek (Carrington, 2002.; Andrews & Hatch, 2002.). A pedagóguspálya választásában a legerőteljesebb motivációs tényező a hivatástudat, a tantárgyakkal szembeni pozitív attitűd, valamint egy-egy volt tanár befolyásoló hatása is (Simon, 2006.; Chrappán, 2010.). Spranger, aki elsők között tanulmányozta a pedagógusok pályaválasztását, arra a megállapításra jutott, hogy a pedagóguspálya választása gyakran már iskolás korban megtörténik a tanárok erős pozitív vagy negatív hatására, ezért viszont a pálya

során problémák adódnak abból, hogy nem fognak valódi gyakorlati tapasztalattal rendelkezni (Spranger, 1970.).

A pályaválasztási motivációt vizsgáló kutatásokban lényeges pozitív intrinzik motivációs tényezőként jelennek meg az iskolai évek alatt szerzett jó tapasztalatok, valamint a tanári példaképek is (Paksi, B. et al., 2015.). Ugyanakkor Varga kutatási eredményei arra világítanak rá, hogy a pedagóguspályát azok a felvételizők választják nagy valószínűséggel, akiknek nem magasak az életkereseti hozamra vonatkozó elvárásaik, és így is hajlandóak továbbtanulni (Varga, 2007.). Varga azt is megállapítja, hogy a pedagógus pályaválasztási folyamatban, valamint a pályaretencióban erős negatív önszelekció és kontraszelekció figyelhető meg. Ennek oka a magas társadalmi elvárások, ugyanakkor alacsony társadalmi megbecsültség, valamint a magas szintű intézményi követelmények és az alacsony szintű anyagi juttatások közötti alapvető ellentmondás is (Varga, 2007.; Polónyi, 2017.). Polónyi a változás lehetőségét a következőkben látja: „több cikluson át magasan tartott pedagógusbérek, a pedagógusképzés stabil, tartósan magas színvonala, valamint a továbbképzések módszerekre, a helyi pedagógiai problémákra koncentráció, szisztematikus rendszere” (Polónyi, 2017., old.: 387.).

2.6.3. A pedagóguspálya presztízse

Goldthorpe – Hope a következőképpen definiálja a presztízis fogalmát: a „presztízis valamely vélt vagy valós értéknek, illetve teljesítménynek a feltételezése és elismerése is egyben [...] tiszteletnyilvánítási, egyenrangúság-elfogadási és lenézési esély [...], ami aztán maga után vonja a megfelelő interakcionális következményeket” (Goldthorpe & Hope, 1977., old.: 251.).

A klasszikus kutatásokban a foglalkozások presztízst a következő négy szempont szerinti rangsorolással mérik: a foglalkozás kínálta életkörülmények, az ahhoz szükséges tudás, az azzal megkereshető jövedelem és a foglalkozás társadalmi hasznossága.

Mai napig él a társadalomban az a nézet, hogy pedagógusnak lenni egyáltalán nem leterhelő és hogy a pedagógus munkavégzése egyenlő a megtartott órák számával. A növekvő mennyiségű intézményen kívüli munka és adminisztrációs terhek, a fegyelmezési problémák, az alacsony szintű anyagi megbecsülés, azonban a magas pályaelhagyási hajlamot vonják maguk után. Számos hazai kutatás számol be arról, hogy a pedagóguspálya megítélése sem a társadalmi, sem az anyagi megbecsültség tekintetében nem nevezhető kedvezőnek, és más diplomás foglalkozásokhoz viszonyítva a pedagóguspálya

meglehetősen alulmarad. Míg a rangsorok elején a jogász-, orvos- és közgazdász-foglalkozások szerepelnek, a különböző pedagógusfoglalkozások egészen a rangsor alján helyezkednek el (Kocsis, 2002.; Varga, 2005.; Köcséné Szabó, 2009.; Polónyi, 2004.). Paksi és munkacsoportja kutatásában a pedagógusok minden pedagógiai szakmaterületet – a könyvtárosi foglalkozás kivételével – kedvezőtlen helyzetűnek ítélnék meg úgy a társadalmi presztízst, mind az anyagi megbecsültség szempontjából (Paksi, B. et al., 2015.). Bár különböző pedagógusfoglalkozások társadalmi presztízse relatíve magas (például az egyetemi oktatóké), még így is messze elmarad az igazán megbecsült foglalkozásokétól. A legmagasabb társadalmi presztízstűnek a jogász foglalkozást értékelték, legalacsonyabb presztízstű pedagógusfoglalkozásnak pedig a kollégiumi nevelői foglalkozást.

A KSH 2016-os Mikrocenzusa szerint a nagyobb keresettel, hasznossággal, divatossággal jellemezhető foglalkozások azért nagyobb presztízstűek, mert azok egyben nagyobb hatalommal és tudással járó hivatások is. A legmagasabb presztízstűnek ítélt foglalkozások sok tanulást igénylő, magas keresetű, komoly felelősséggel járó hivatások: kórházigazgató (1. hely), egyetemi rektor (2. hely), harmadik és negyedik helyen a sebész (3. hely), gyermekorvos (4. hely). A legmagasabb megbecsültségnek örvendő tanári foglalkozás a középiskolai magyartanáré volt, amely ekkor a 35. helyen szerepelt a presztízsrangsorban, míg a magánnyelvtanár és az általános iskolai tanító a 48–49. helyen szerepelt. A legmagasabb presztízstű oktatással kapcsolatos foglalkozás a 2. helyen szereplő egyetemi rektoré és az 5. helyen szereplő egyetemi oktató volt. A korábbi (1983. és 1988. évi) adatfelvételekhez viszonyítva, a rendszerváltás előtti időkben még magas megbecsültségű szakmának számító tanári foglalkozás 2016-ra elveszítette presztízstűségét (Mikrocenzus, 2018). Ez a társadalmi értékrend megváltozását mutatja, hiszen a társadalom tagjai sem kereseti lehetőségeit, sem társadalmi hasznosságát nem értékelik magasra. Mindamelllett, hogy a hazai vizsgálatokban a pedagóguspálya presztízstűségének megítélése többnyire alacsony státust mutat, Magyarországon a pedagóguspálya még mindig fontos társadalmi mobilizációs erőt képvisel, tehát az értelmiségivé válás, a társadalmi felemelkedés egyik leggyakoribb módja, ami miatt a pedagógusképzés egyik elsődleges funkciója az elsőgenerációs értelmiségi képzés (Nagy, 1998.; Hajdú, 2001.; Jancsák, 2014.).

A European Commission's Study Group on Education and Training nevű szervezet a pedagógusok meghatározó szerepét hangsúlyozza, akik "...a társadalomban sokdimenziós szolgáltatást nyújtanak. A pedagógusok szerepe a jelenlegi trendek alapján még sokoldalúbbá válik, mivel növekvő mértékben keveredik társadalmi, viselkedési,

állampolgári, gazdasági és technológiai dimenziókkal.” (* European Commission Study Group on Education and Training, 1997., old.: 131.). Az UNESCO is egyre fontosabbnak véli a pedagógusok szerepét: „Nem lehet eléggé hangsúlyozni az oktatás minőségének és így a pedagógusok minőségének fontosságát.” (* UNESCO, 1996., old.: 141-146.).

3. A MAGYARORSZÁGI JAVÍTÓINTÉZETEK KIALAKULÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEI ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB ÁLLOMÁSAI A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

Napjaink javítóintézeteinek – akárcsak az ezekben zajló nevelő-oktató tevékenység – kialakulása hosszú, az ország, annak intézményhálózatának és jogrendjének az alakulásával szervesen összefüggő történelmi fejlődés eredménye. Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk napjaink javítóintézeteiről, ismernünk szükséges ennek az ágazatnak, illetve intézménynek a fejlődéstörténetét, amelyen az alapítástól eltelt bő 140 év történelmi, társadalmi, politikai és jogi változásai egyaránt nyomot hagytak. Nem vállalkozom komplex történeti bemutatásra – a dolgozatnak ez nem is kiemelt célja – viszont felvázolok néhány jelentős eseményt, amely meghatározó hatással volt a gyermekvédelemmel szorosan összefonódó, magyarországi állami javítóintézetek kialakulására és fejlődésére, valamint az ezekben zajló, bünelkövető fiatalok nevelésével kapcsolatos tevékenységre. A felvillantott képek a kor szakembereinek, a vezető politikai és kulturális elitnek a reformpróbálkozásait állítják reflektorfénybe, ezen reformok célja nem csupán a gyermekek megmentése és a társadalom védelmezése, biztonságának fenntartása/megteremtése volt, hanem átfogó célkitűzésként sokkal mélyebb szándékot is tükröznek: a nemzet erősítését, konkrétan pedig a magyar nemzet művelődésének és gazdasági erejének növelését.

3.1. A gyermekek védelmére és a fiatalok kriminalitásának megelőzésére irányuló korai kísérletek (1850-ig)

A 19. századi állami szerepvállalás megjelenését megelőzően, akárcsak Európa más országaiban, az erkölcsi romlás veszélyének leginkább kitett árva és szegény sorsú gyermekek életkörülményeinek javításáról Magyarországon is évszázadokon át főként az egyházak gondoskodtak, ebben pedig a magánszemélyek jótevékenysége segítette őket. Ez a „humanisztikus munka” csaknem kizárólag az oltalomra szoruló lelencekre és az árva gyermekekre szorítkozott, zárdai és kolostori nevelés vagy legalább adományosztás formájában (Gyermekvédő Intézetek Magyarországon, 1899, old.: 4).

„Az árva- és szeretetházak, valamint egyéb hasonló intézmények a javítóintézetekkel nemcsak rokontermészetűek, hanem részben céljaikban is azonosak. Nevelőintézetekkel, konviktusokkal s hasonló jellegű alapítványokkal, habár szórványosan is, de már századokra visszamenőleg találkozunk.” – írja Lendvay Béla 1929-ben (Lendvay, 1929). Az első

egyházi árvaház 1741-ben Nemescsón létesült, ezt követte a Kelcz Imre kanonok nevéhez fűződő, később Kelcz-Adélffy-árvaház néven ismert kőszegi árvaház, amelynek alapítását 1749-ben jegyzik, míg az első állami árvaházat Mária Terézia alapította 1765-ben Nagyszébenben. Ennek máig álló impozáns épülete 1770-ben készült el (Lendvay, 1929), míg a komplexum részét képező Sarlós Boldogasszony római katolikus plébániatemplom 1781-ben épült fel (2. ábra).



2. ábra: A Tereziánium 1770-ben elkészült épülete és Mária Terézia mellszobra Nagyszébenben (Saját felvétel: 2021. április 20.)

Az olykor nem is pusztán önzetlenségből fakadó gondoskodás mindenképpen hasznos célokat szolgált: egyrészt a család nélkül maradt gyermekek védelmét, másrészt a fiatalkorúak kriminalitásának visszaszorítását és a közbiztonság megvédését. Ezzel egyidőben a szegény gyermekek munkaerőt is jelentettek, míg a nemesi családból származó árvák esetében jötevőik a rájuk szállt vagyont szerezhették meg.

A gyermekek kriminalitásának kérdése is előtérbe került az 1792. évi haladó szellemű büntető-törvénytervezet kapcsán, amely a Nyugat-Európában működő fenyítő- és dologházak mintájára felvetette a javítóházak gondolatát, de ez nem lelt megfelelő támogatottságra (Lőrincz, 1988). Később, 1843-ban az erkölcsi romlás veszélyének kitett fiatalkorúak és fiatal bűnözők megmentése érdekében készült törvényjavaslat, s bár ez sem emelkedett törvényerőre, mégis kiemelkedő jelentőségű az, hogy a felállítandó börtönök székhelyén a tizenhatodik életévüket be nem töltött fiatalkorúak számára „javítóiskola” létesítését írta elő (Lendvay, 1929). Ez azt jelentette, hogy Magyarországon is kezdett előtérbe kerülni a fiatalkorú bűnelkövetőkkel szembeni megkülönböztetett bánásmód jelentősége, valamint oktatásuk és nevelésük hangsúlyozott szerepe.

Figyelemreméltóak a vezető politikai és kulturális elit reformpróbálkozásai. Már az 1830-as években nagy volt az érdeklődés Európa fejlettebb országainak politikai intézményei és liberális eszméi iránt. Egyre többen gyűjthettek tapasztalatokat és írtak tanulmányos beszámolókat a mintául szolgáló országok politikai és társadalmi viszonyairól. Ugyanakkor az olvasmányok, a külföldi lapok is elősegítették, hogy az új megoldásokat, ötleteket és nézeteket itthon is egyre szélesebb körben megismerhessék (Kosáry, 1990).

Az 1843. évi törvényjavaslat hatására, 1845-ben Karap Sándor, debreceni váltótörvényszéki bíró, Diószeghy Sámuel bécsi nagykereskedő és Gönczy Pál pedagógus, a magyar népoktatásügy kiemelkedő képviselője révén megalakult Debrecen közelében, Zelemérpusztán az első magán nevelőintézet, amelyet svájci mintára rendeztek be. Az előkészületek részeként, az intézet vezetésére kijelölt Gönczy Pált a szükséges ismeretek megszerzése végett kiküldték egy évre Svájcba, Fellenberg és Wehrli intézeteinek tanulmányozására. Az intézet 12, mindkét szülőtől megfosztott, 10-12 éves, szegény sorú árva gyermek befogadásával kezdte meg működését és ezt a létszámot fokozatosan 50-60 főig tervezték bővíteni. Az előírások szerint a növendékek 22 éves korukig maradhattak az intézetben. Az intézet földműveléssel, faiskolák előállításával, eperfák nagybani nevelésével, kender, len, komlóolajnövények, dohány és kerti vetemények termesztésével, háziállatok – főleg szarvasmarha – tartásával, tejgazdasággal, valamint selyemtermeléssel foglalkozott. Ugyanakkor igyekezett a működéshez szükséges eszközöket maga előállítani, saját szükségleteit fedezni, a fölösleget pedig eladni.

Az oktatási programot ugyanazok a diszciplínák képezték, amelyek az elemi és reáliskolákban is tanított tárgyak voltak, „...de mindenütt, ahol csak lehet, az életre alkalmaztatva és testi foglalkozásokkal egybeszöve.” Az intézet egész tevékenységét átható vallás és erkölcsstan mellett olvasást, írást, számvetést, természeti és gazdasági tudományokat, növénytant, földleírást, honi történettant és törvényismeretet, magyar nyelvtant, helyesírást és fogalmazást, csillagismeretet, egyszerű földmérést, rajzolást és éneket is tanítottak (Eötvös, 1915, old.: 269). Az intézet küldetése, hogy a tanítás és a munka által „a növendékek ügyes, erős, egészséges és értelmes emberekké váljanak, s az életnek bármi viszonyai közt becsületesen elélni tudjanak” (Eötvös, 1915, old.: 270).

Némi zűrzavar figyelhető meg az intézet elnevezése körül, ugyanis az intézetet bemutató Eötvös a címben „gyámintézetnek”, a továbbiakban pedig „nevelőintézetnek”, „a magyar gyermekvédelem első intézetének”, „gazdasági és nevelőtelepnek”, majd az intézet alapítólevelét idézve „Zeleméri Parasztgazdákat Nevelő Gyámintézetnek”, végül mintegy

összegzésként „gazdasági és egyszersmind árvai gyámintézetnek” titulálja (Eötvös, 1915, old.: 267). György Aladár „az árvaházakkal rokonszervezetű szeretetház” létesítéséről ír, „mely főképp teljesen elhagyatott gyermekeket karol fel s az értelmi s erkölcsi nevelés mellett azok gazdasági s ipari kiképzéséről is gondoskodik” (György, 1885). Ezzel szemben, Lendvay (1929) már a Zeleméren megalakult „első javítóintézetéről” számol be (Lendvay, 1929, old.: 176). Hacker Ervin, kiváló magyar jogtudós, kriminológus és jogtanár, pedig így ír a szóban forgó intézetről, valamint az azt követő Kardhordó-féle intézetről, amelyről a későbbiekben ejtünk szót: „Az első javítóház hazánkban 1845-ben nyílt meg Zeleméren, majd egy másik 1847-ben; mindkettő magánalapítás volt, amelyeket az abszolútizmus kora separt el...” (Hacker, 1918). Lengyel „munkára nevelő intézet” (Lengyel, 1976, old.: 121) létrehozásáról referál, abból kiindulva, hogy svájci tanulmányútja során Gönczy megismerkedett Johann Heinrich Pestalozzi pedagógiai elveivel és ezeket kívánta az itthoni intézetben is megvalósítani. Akárcsak a Pestalozzi-féle intézetek, a zeleméri is elsősorban a szegény, elhagyott gyermekek nevelését vállalta fel, ahol a növendékek által végzett munka a gazdasági haszon mellett személyiségformáló hatással is bírt, tehát a nevelőmunka egyformán foglalkozott az értelem, az érzelem és a munkatevékenység fejlesztésével. Hogy mi is volt tulajdonképpen Zeleméren, arra Tóth László ad kimerítő választ, szerinte ugyanis „földműves iskola”, „szeretetház”, „gazdasági tanintézet” és egyben „gyámintézet” volt a zeleméri, hiszen a növendékek teljesen árvák voltak – így 22 éves korig a gyámság érvényesült (Tóth L. D., 1995) –, az intézet küldetése pedig az volt, hogy a tanítás és a munka által a növendékek becsületes, ügyes, erős, egészséges és értelmes emberekké váljanak. Az első magyar gyámsági törvény csak 1887-ben jelent meg, a zeleméri intézet megszűnése után. Egyetérthetünk a szerzővel abban, hogy az intézet a magyarországi szervezett gyermekvédelem egyik kimagasló kísérlete volt, vezetője, Gönczy Pál pedig egy reformer pedagógus, aki később országosan is elismert tanügyi szakemberként tevékenykedett (Tóth L. D., 1995). Az intézmény mindössze négy évig működött. Az 1848/49-es szabadságharc után a császári kormány által behívott cári csapatok feldúlták és kifosztották, a növendékek pedig szétszéledtek.

Ugyancsak az 1843. évi törvényjavaslat hatására Kardhordó József 1847-ben Nyitra vármegyében alapított javítóintézetet, melynek célja az ottani, erkölcsi züllés veszélyének kitett gyermekek, elsősorban az árvák és a börtönben sínylődő szülők gyermekeinek nevelése volt (Lendvay, 1929). A korabeli Budapesti Közlönyben olvashatjuk, hogy az intézet „Kóbor árva figyermek mentő intézet” névvel létesült a napjainkban már

Szlovákiához tartozó Kinorányban (Chinorán) Kardhordó József sótiszt kezdeményezésére. Az intézet alapszabályait 1848. május 15-én hagyták jóvá, de 1850-ben az osztrák kormány tiltó rendelkezése következtében sajnos meg sem kezdte működését. Az intézet alapszabályait Kardhordó a balatonfüredi szeretetház alapítóinak a rendelkezésére bocsájtotta (Vilicz, Boncz, & Hanzély, 1871, old.: 3849).

Ezek voltak tehát az első kezdeményezések, illetve kísérletek a preventív gyermekvédelmi intézmények alapítása, és egyben a fiatalok bűnözés megelőzése terén.

3.2. Megtorpanás és fellendülés (1850-1914)

A szabadságharcral együtt a nemzeti függetlenség ügye is elbukott. Magyarország kénytelen volt elfogadni az 1852-től hatályba léptetett osztrák birodalmi büntető törvénykönyvet, amely 1861 közepéig volt érvényben. Ennek központi büntetési neme a szabadságvesztés volt, ezért, az elítéltek megnövekedett létszáma miatt a meglévő tömlöcök elégtelennek bizonyultak. Így a Habsburg kormányzatnak létre kellett hoznia a magyar fegyintézetek hálózatát (Lőrincz & Nagy, 1997). Mindamelllett, hogy az osztrák büntető törvénykönyv több tekintetben figyelemmel volt a fiatalokra, 1878-ig nem születtek javítóintézetek létesítésére vonatkozó rendelkezések. Ezért az e téren mutatkozó hiányosságokat továbbra is karitatív intézmények, árva- és szeretetházak igyekeztek pótolni.

A századforduló magyar társadalmát „egy arányaiban csökkenő, de méreteit tekintve igen jelentős tömeget érintő szegénység jellemezte” (Gönczöl, 1991, old.: 21). Mivel a nemzeti függetlenség ügye minden más társadalmi problémát megelőzött, a szegénység társadalmi problémaként csak a kiegyezést követő időszakban merült fel újra. A kor szakemberei felismerték, hogy a tömeges szegénység a társadalomra nézve is veszélyesnek bizonyulhat. A bűnözés emelkedése, a nélkülözés és a nyomor következtében elkövetett vagyoni elleni bűncselekmények szaporodásában nyilvánult meg, amelyek többsége az alapvető emberi szükségletek kielégítésére irányult (Gönczöl, 1991).

Az 1861. évben megtartott Országbírói Értekezlet a megváltozott viszonyokhoz alkalmazkodva visszaállította a régi magyar jogot, a változás azonban a rendi kiváltságok eltörlésében és a büntetés humánusabbá tételében merült ki (Kun & Ládai, 1905).

A Kiegyezést követően, az Osztrák-Magyar Monarchia részét képező Magyarország már a fejlettebb európai államok közé számított. 1867-től, a kiegyezést követően, a magyar gazdasági, társadalmi, politikai életben egy korábban nem tapasztalt, gyors ütemű fejlődési

szakasz következett, amely kisebb megtorpanásokkal, egészen az első világháború kitöréséig tartott. Magyarországnak körülbelül három évtized alatt sikerült megteremtenie az ipari forradalom feltételeit és létrehozni a modern, monopóliumokra épülő nagyipart (Ráczné Horváth, 1998). Az iparosodás fellendülésével új társadalmi rétegek alakultak ki, a mezőgazdaság háttérbe szorult, a korszerű közlekedési hálózat kiépülésével növekedett a népesség mobilitása is. A társadalmi változások, a népesség gyarapodása, a gazdasági növekedés, a kulturális intézményrendszer fejlődése, az életviszonyok modernizálódása azt igazolja, hogy a dualizmus kora Magyarország addigi történelmének legdinamikusabban fejlődő korszaka volt. Mindezek a változások új szociális szükségleteket hoztak létre, ennek köszönhetően számos törvény született a felnövekvő generáció védelmére.

A megváltozott gazdasági, társadalmi viszonyok azonban a bűnözésben is változást eredményeztek. Így például a gyári munkások gyermekeinek elhagyatottsága a fiatalok bűnözésének rohamos emelkedését eredményezte (Szöllősy, 1935).

3.2.1. A korai intézményrendszer – Jogi keretek kiépülése

Az 1867-es kiegyezést követően újból indokolttá vált az igazságszolgáltatás modernizálása is. Ennek a folyamatnak egyik lényeges része az első magyar büntető törvénykönyv, az úgynevezett Csemegi-kódex (1878. évi V. törvénycikk) megalkotása volt 1878-ban, amely a korszak legmodernebb eredményeire alapozva jött létre. A kódex, melynek megalkotásával Csemegi Károly célja az volt, hogy Magyarországot fejlett, polgári állammá változtassa, „egyszerre volt európai és magyar, haladó és realista” (Képegy, 2018, old.: 270). A büntető törvénykönyv 1880-ban lépett életbe, és elrendelte a javítóintézetek létrehozását a fiatalok bűnelkövetők számára, azonban a büntetések végrehajtására és az intézetek szervezeti működésére vonatkozó szabályozás kialakítására ekkor még nem került sor (Kun & Ládai, 1905) (**, A javítóintézeti nevelésről, 2014.).

A javítóintézetek létrehozása hosszadalmas folyamat volt. Finkey szerint a Btk. „ötletszerű, át nem gondolt rendelkezései nem voltak alkalmasak arra, hogy a javítóintézetek ügye nagyobb lendületet vegyen” (Finkey, 1933, old.: 231). A Magyarországon ebben az időben még újnak számító intézeti forma, amely a klasszikus, megtorlásra irányuló büntetési rendszertől való eltávolodás első lépésének tekinthető, Nyugat-Európában és Észak-Amerikában már hagyományokkal rendelkezett. A magyar javítóintézetek a német mintához álltak a legközelebb, bár azokkal sem egyeztek meg mindenben (Lőrincz, 2018).

A magyar királyi országos javítóintézeteket ismertető jelentés szerint, mivel az állam nem rendelkezett megfelelő anyagi eszközökkel, nem állt módjában, hogy a külföldi

államokhoz hasonlóan, külön intézeteket létesítsen a bűnelkövető fiatalok számára, valamint a rossz erkölcsű és elhanyagolt nevelésű, de törvényt nem szegő gyermekek számára. Így más, erkölcsi romlásnak indult, szegény fiatalokat is felvettek ingyen, ugyanakkor ellátási díj ellenében olyan 18 évnél fiatalabbakat is, akiknek javító nevelésre volt szükségük „rossz erkölcsökre való hajlandósága” miatt (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 23). Ebben az időben tehát a fiatalok nemcsak bűncselekmény elkövetése esetén, bírói ítélet következtében kerülhettek be, hanem szülői kérésre, vagy akár kényszer hatására is.

Az új törvénykönyv tehát elrendelte a javítóintézetek létrehozását, de azok megszervezésére és működésére vonatkozóan nem rendelkezett, így ezek a feladatok az igazságügyi minisztériumra hárultak, gondolkodásra buzdítva a kor jogászait a probléma mihamarabbi megoldása érdekében. Az intézeti rendszer tervezése során a nyugati országok mintája átvételének gondolatát az igazságügyi kormányzat elvetette. A magyar nép „hevülékeny természete” miatt nem tartották célszerűnek a svájci rendszer elfogadását, ahol az intézet teljesen nyílt terület volt, és igen laza felügyelet mellett is alig fordult elő szökés vagy jelentősebb visszaélés. Az olasz és a francia rendszerben azt kifogásolták, hogy az ottani intézetek katonai fegyellemmel vezetett hadapródi iskolák jellegével működtek. A német minta, bár volt néhány kiváló javítóintézete, azért nem volt elfogadható, mert a nevelők és felügyelők egy szerzetes jellegű Bruderschaft tagjai voltak, akik nőtlenség maradtak és kizárólag csak a hivatásuknak szentelték az életüket. Végül az intézeteket bekerített területtel látták el, amelynek keretei között a polgári életviszonyoknak megfelelő családi nevelés meghonosítására törekedtek. Habár ez messze állt a valódi családi élettől, a jellemfejlődés szempontjából mégis jobbnak tekintették a rideg katonai szigorúnál (Kun & Ládai, 1905).

Az igazságügyi kormányzat tehát a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés elleni harc egyik, ha nem a legfontosabb eszközeként tekintett a javítóintézeti hálózatra, éppen ezért nagy erőfeszítéseket tett ezek bővítése érdekében. 1903-ig öt javítóintézet létesített, amelyeknek befogadóképessége 980 férőhely volt (Lőrincz, 2002.). Így jött létre 1884-ben az első állami javítóintézet Aszódon, amely Magyarország és egyben Közép-Európa első javítóintézete volt és amely napjainkban is működik. Ezt követte a Kolozsvári Királyi Javítóintézet, amelyet 1886-ban adtak használatba, majd 1890-ben nyílt meg az első, lányokat befogadó intézet Rákospalotán. A székesfehérvári intézet 1895-ben kezdte meg működését, a Kassai Királyi Javítóintézet pedig 1905-ben. 1913-ban a szamosújvári várban

működő országos fegyintézetet is javítóintézeté alakították (Szöllősy, 1935). A Budapesti Javítóintézet jogelődje, a „Jó pásztor” kongregáció Szőlő utcai nevelőháza 1892-ben nyílt meg, de állami fenntartásba csak 1948-ban került leánynevelő intézetként (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete, 2019.). A javítóintézetek felállítását és fenntartását büntetéspénzekből fedezték (Szöllősy, 1935). Célul a fiatalok számára a vallásosságra és erkölcsösségre való tanítását, oktatását és illemre való nevelését tűzték ki, azt hangsúlyozva, hogy az intézetbe kerülés nem büntetés, hanem a helyes útra való nevelés.

Az 1899-ben a Magyar Királyi Igazságügyi Minisztérium által kiadott javítóintézetekről szóló ismertetésben a következőket olvashatjuk: „A nemzeti jólétnek és haladásnak alapja és előfeltétele a fiatal nemzedék erkölcsös és jogtisztelő nevelése, szellemi életének ily irányban való fejlesztése. A nemzeti erő emelkedése vagy hanyatlása függ attól, hogy miként felelnek meg polgárai köteleimnek: a polgárok erkölcsi felfogása, szorgalma, akaratereje pedig legnagyobb részt azon tényezők eredménye, melyeknek hatása alatt az egyén felnevelkedett. Ha tehát a jövő nemzedéknek jó sorsáról sikerrel kívánunk gondoskodni, zsenge korban kell megközelíteni a gyermeket, s gondosan távol kell tartani őt attól a légkörtől, melyben testi vagy erkölcsi jólétét veszély fenyegeti, és melytől csak fizikai vagy morális romlása várható” (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 5). Az idézett minisztériumi kiadvány ugyanakkor rámutat arra is, hogy a gyermek felügyeletére, védelmezésére és erkölcsös szellemben való nevelésére elsősorban a szülők a legalkalmasabbak, azonban, ha ezek nem rendelkeznek kellő szellemi vagy anyagi erőforrásokkal vagy már nincsenek életben, akkor a társadalomnak nem csupán joga, de kötelessége is a fiatalokat erkölcsös életre, jóra, tisztességre és a munka szeretetére megtanítani, és mindenben támogatni: „A társadalomnak ezen irányu munkássága nem csupán a humanitárius ténykedésnek jellegével bír, de megfelelő szervezetben keresztülve sociál- és kriminálpolitikai jelentőséget nyer; mert midőn a tehetetlen vagy méltatlan szülő helyett támogatást nyújt, nem csupán életfentartási segedelemben részesíti a védtelenül álló kiskorúakat, hanem egyszersmind minden egyén megmentésével egy-egy produktív munkást állít ki az élet küzdőterére és elejét veszi a jogrendet és vagyonszorongást fenyegető támadásoknak” (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 6).

Azt, hogy a magyar társadalom „fényes bizonyosságát adta emberbaráti érzetének és áldozatkészségének” (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 7) semmi sem bizonyítja jobban, mint a tény, hogy 1898-ban Magyarországon 105 árva- és

szeretetház létezett, 423 nevelővel és 4864 növendékkel. Ezek közül 9 állami, 4 megyei, 18 községi, 45 felekezeti, 29 pedig egyesületi volt (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 16). A szerzők alapítási sorrendben ismertetik ezeket a társadalom által a fiatakorúak érdekében létesített intézményeket (árvaházak, árvaintézetek, szeretetházak, bölcsődék, gyermekmenhelyek, nevelőintézetek), hangsúlyozva, hogy ez a felsorolás messze nem teljes, hiszen nem tartalmazza számos, nem kizárólag gyermekvédő intézmény, nőegylet és magánember jótékony munkásságát. Ugyanakkor emlékeztetnek arra is, hogy már a mohácsi vész előtt is léteztek az árvákat és lelenceket felkaroló létesítmények zárdák vagy convictusok formájában. Itt már jelen van az a gondolat is, hogy a bűnelkövető fiatakorúak elhelyezése, nevelése és erkölcsi javítása az állam feladatát és kötelességét képezi, ugyanakkor az államnak a társadalom által fenntartott intézményeket is kötelessége támogatni, ellenőrizni, valamint nevelőket képezni a bennük zajló tevékenységek elvégzése céljából. „A társadalmi tevékenység természetesen csak addig terjedhet, a meddig a fiatakorúak a büntetőtörvény rendelkezéseivel összeütközésbe nem jönnek. Mihelyt a fiatal korúak büntetendő cselekményt követnek el, vagy erkölcsi romlottságuk közveszélyes jellegű, előáll a kényszernevelés szüksége” (A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése, 1899, old.: 16).

Az 1899-ben tartott gyermekvédő kongresszus alkalmából szerkesztett kiadvány is az árvaházak közé sorolja az akkor fennálló 12 szeretetházat, kiemelve ugyanakkor azt a tényt, hogy az első hazai szeretetházat a svájci „Rettungshaus” mintájára, züllött gyerekek megmentésére és nevelésére létesítették 1870-ben Balatonfüreden, a családrendszer és a munkára szoktatást véve alapul. Továbbá azt is megtudjuk, hogy az akkoriban működő szeretetházak eredeti feladatának inkább megfeleltek a *javítóintézetek*, ahová az elítélt fiatal bűnelkövetőkön kívül más elzüllött gyermekeket is befogadtak 8 éves koruktól és a 20-ik életévükig gondoskodtak róluk (Gyermekvédő Intézetek Magyarországon, 1899, old.: 5).

3.2.2. A gyermekvédelmi intézményhálózat - A rendszer kiépítése

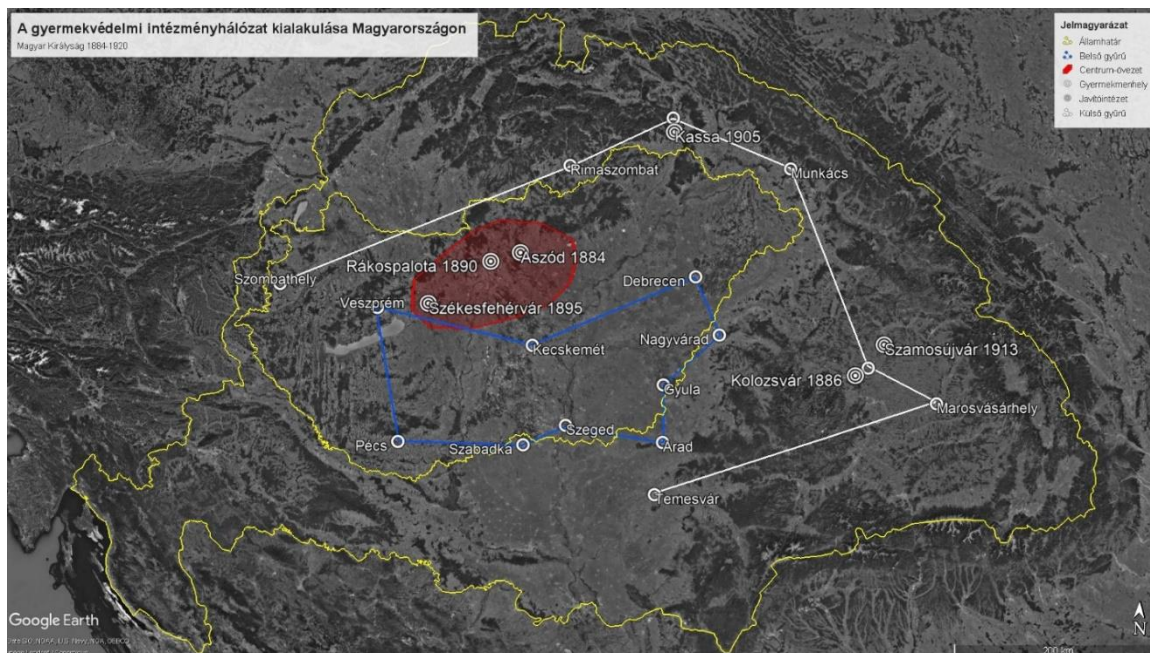
A magyar állami gyermekvédelem tulajdonképpeni kezdetéről az 1898-as jogszabály (21. számú törvény) megjelenésétől beszélhetünk, ugyanis ez mondta ki először azt, hogy az elhagyott gyerekről az állam gondoskodik. Magyarország gyermekvédelem iránti elkötelezettségét jelzi az is, hogy a II. nemzetközi gyermekvédő-kongresszust 1899-ben Budapesten rendezték meg. Habár a magyar gyermekvédelem kiemelkedő századfordulós tevékenysége a társadalmi-gazdasági problémákat nem tudta kiküszöbölni, a megalkotott

törvény, a felállított állami és társadalmi intézmények és a szakemberek képzésére fektetett hangsúly távlati lehetőségeket biztosított a rászoruló gyermekek életésélyeinek növelésére.

Az 1900-as évek elején a gyermekhalandóság és a fiatalkorúak kriminalitása „sürgős szükségé tette, hogy a gyermekvédelem két irányban megindíttassék: mint küzdelem a gyermekhalandóság ellen és mint küzdelem a fiatalkorúak kriminalitása ellen” (Kun & Ládai, 1905, old.: 7). Ezt a célt szolgálta a Széll Kálmán volt miniszterelnök és belügyminiszter nevéhez köthető első gyermekvédelmi törvény, amely által 1901-ben létrejött az állami gyermekmenhelyek intézménye. Ennek alap gondolata az volt, hogy az állam viselje gondját minden olyan gyermeknek, akit hozzátartozói nem tudnak eltartani és hogy a törvény teljes végrehajtása után Magyarországon többé ne legyenek elhagyott gyermekek. A VIII./1901 (1901) törvény cikk pedig előírta, hogy a talált és elhagyottnak nyilvánított gyermekek védelmére Budapesten és az ország különböző vidékein állami gyermekmenhelyeket kell felállítani (Az 1979. évi 11. törvényerejű rendelet a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról, 1979). A jogszabály egyedülálló volt Európában, a kialakítandó gyermekmenhelyi rendszer több európai ország csodálatát is kivívta és hasonló rendszer kialakítására ösztönözte. Így tehát a gyermekhalandóság elleni harc intézményesült formája a menhelyek rendszere lett. A menhelyek feladata volt, hogy biztosítsák a gondozásba vett gyermekek orvosi felügyeletét, ápolását, nevelését és iskoláztatását. A 17 menhely felépítése és felszerelése 1904-től 1907-ig tartott. Ezek az intézmények földrajzi értelemben két gyűrűt képeztek: egyet az ország belső részén (Pécs, Veszprém, Kecskemét, Debrecen, Nagyvárad, Gyula, Arad, Szeged, Szabadka telephelyekkel), részben pedig a külső perifériákon (Szombathely, Rimaszombat, Munkács, Kassa, Kolozsvár, Marosvásárhely és Temesvár telephelyekkel) épültek (Csorna, 1929). Mivel ezek a gyermekmenhelyek nem voltak a fiatalkorúak kriminalitása ellen való küzdelem speciális eszközei, ebben az időszakban a szorosabban vett büntetőjogi védelmet Magyarországon a javítóintézetekben és a fiatalkorúak kerületi fogházaiban valósították meg (Kun & Ládai, 1905).

Ezzel területi értelemben is kialakult a történelmi Magyarország kétlépcsős gyermekvédelmi intézményrendszere, ami területi értelemben egy hármasszoros koncentrikus szerkezetet jelentett. Az vezető javítóintézetek az ország centrumtárságában kaptak helyet (Aszód, Rákospalota, Budapest, Székesfehérvár). Ezeket a „belső periférián” (Csorna, 1929, old.: 150), az alföldi és alföldperemi nagyvárosokban menhelyek egészítették ki, földrajzi értelemben zárt gyűrűt formázva: Veszprém, Pécs a Dunántúlon, Kecskemét,

Szeged és Szabadka a Duna-Tisza-közén, valamint Debrecen, Nagyvárad, Gyula és Arad a Tiszántúlon.



3. ábra: A Magyar Királyság állami gyermekvédelmi intézményhálózata 1907-ben (Forrás: (Csorna, 1929) alapján saját szerkesztés)

Az ország peremi részein következett a sokkal lazább külső gyűrű. Az országos centrumtársághoz viszonyított nagy távolság miatt két nagyrégióban, a Felvidéken és Erdélyben egy-egy önálló javítóintézet is részét képezte ennek a gyűrűnek (Kassa és Kolozsvár), sőt 1913-ban egy harmadik is felállításra került (Szamosújvár). Így a javítóintézetek száma a Nagy Háború kitöréséig 8-ra növekedett⁴. Ezeket a Kárpát-medence külső periferiáján is menhelyek egészítették ki: a Nyugat-Dunántúlon Szombathely, a Felvidéken Rimaszombat és Kassa, Kárpátalján Munkács, Erdélyben Kolozsvár és Marosvásárhely, a Bánságban pedig Temesvár. Ez a külső gyűrű területi értelemben hiányosnak mondható, hiszen sem a Felvidék nyugati felében, sem a Délvidék nagy részén nem találunk állami gyermekvédelmi intézményeket (3. ábra).

A század elejétől tehát a formálódó intézményhálózat számában megduplázódott a világháború kitöréséig, ugyanakkor a növendékek és a tisztizet létszáma ötszörösére növekedett (2. táblázat). A növendékek száma főleg az 1910-es időszakot követően mutat exponenciális növekedést (4. ábra). A dinamikus növekedés szakaszában az

⁴ A magánintézetekkel együtt ez a szám 18: Aszód, Budapest, Dunaalmás, Ecser, Gyula, Kassa, Kassa-leányotthon, Kolozsvár, Lorettom, Makó, Püspöknádasd, Rákospalota, Sopron, Szamosújvár, Szeged, Székesfehérvár, Szikszó, Znióvárja. A magánintézetek növendékszámát alacsonyabb, de együttesen további többszáz fős kapacitással rendelkeztek. Disszertációmiban csak az állami javítóintézetek fejlődését követem részletesen, a magánintézeti adatok a statisztikákban nem jelennek meg.

intézményhálózat kezdett felnőni egy közepes méretű, 20 milliós fős népességű európai ország igényeihez, de minden bizonnyal a társadalmi változások, urbanizáció, proletariátus megjelenése, és 1914-től a világháborús helyzet szintén hatással voltak a növekvő létszámokra. A lányok aránya a kezdeti 8%-os szintről fokozatosan emelkedve 1910-ben 19%-on maximalizálódott. A tiszti személyzet száma szintén növekvő, de ez a növekedés nem lineáris. Az 1906-os adat hirtelen növekedést mutat, amit egy mérsékelt, de folyamatos visszaesés követett 1910-ig, majd újra egy gyorsuló növekedés következett be 1914-ig (4. ábra).

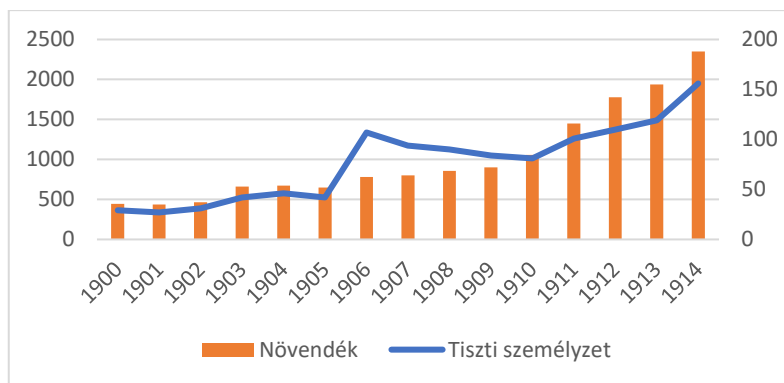
2. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti hálózat alapvető statisztikája (1900-1914). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

Év	Intézetek száma	Tiszti személyzet	Növendék	Ebből	
				Fiú	Lány
(1900)	4	29	446	410	36
(1901)	4	27	437	395	42
(1902)	4	31	465	413	52
(1903)	5	42	661	593	68
(1904)	5	46	673	582	91
(1905)	5	42	650	570	80
(1906)	5	107	782	647	135
(1907)	5	94	801	659	142
(1908)	5	90	857	702	155
(1909)	5	84	902	738	164
(1910)	5	81	1055	855	200
(1911)	5	101	1449	1244	205
(1912)	5	110	1779	1547	232
(1913)	7	119	1937	1595	342
(1914)	8	156	2348	2008	340

A magánintézetek növendékközössége további 700-800 főt tett ki, így például 1913-ban a teljes javítóintézeti nevelésben részesülő növendékszám 2466 fő volt (Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1913.).

A korszakban (1900 és 1910 között) a Magyar Királyságban a magyar anyanyelvű népességszám aránya 51,4%-ról 54,5%-ra növekedett (A Magyar Szent Korona Országainak 1910. évi népszámlálása - 1 kötet). Az állami javítóintézeti növendékek között a magyar anyanyelvűek aránya mindvégig felülreprezentált volt (3. táblázat) és bár a kisebbségi nyelvek aránya a vizsgált időszakban folyamatosan növekedett, csak a vizsgált időintervallum utolsó évére lépte át a 25%-os arányt⁵.

⁵ A rendszeren belül tartósan csak 1912-től lépi át a nem magyar anyanyelvű növendékek aránya a 20%-ot.



4. ábra: A növendékek és a tisztiszemélyzet létszámának változása az állami javítóintézetekben (1900-1914).
Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

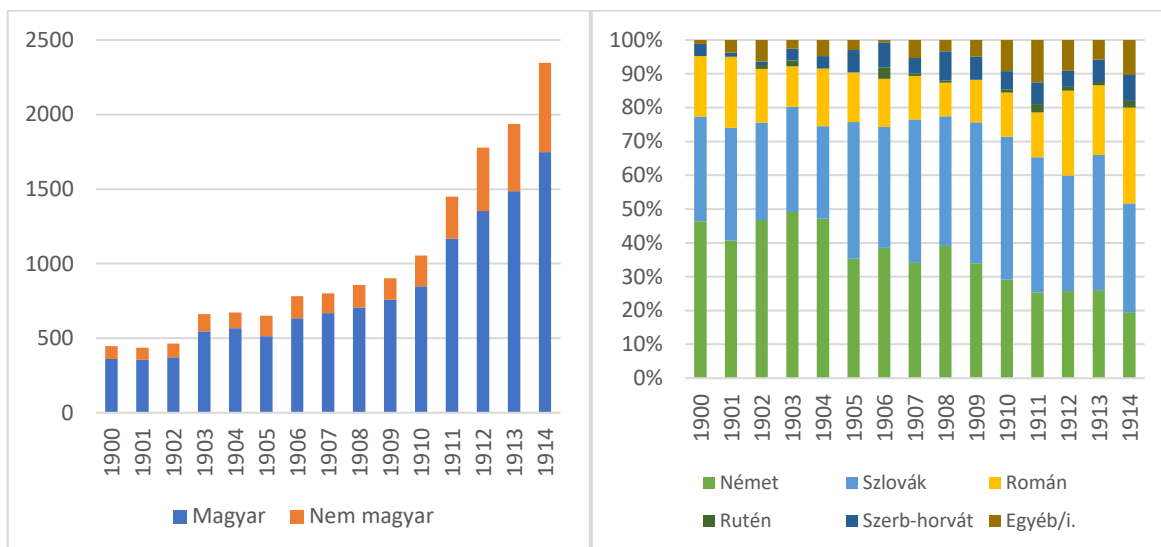
3. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti növendékek anyanyelvi statisztikája (1900-1914). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

Év	Növendék	Ebből:							
		Magyar	Német	Szlovák	Román	Rutén	Horvát	Szerb	Egyéb/i.
(1900)	446	362	39	26	15	0	3	1	
(1901)	437	356	33	27	17	0	1	3	
(1902)	465	371	44	27	15	1	1	6	
(1903)	661	545	57	36	14	2	4	3	
(1904)	673	567	50	29	18	0	4	5	
(1905)	650	514	48	55	20	0	5	4	
(1906)	782	634	57	53	21	5	3	8	
(1907)	801	669	45	56	17	1	4	2	
(1908)	857	706	59	58	15	1	10	3	
(1909)	902	758	49	60	18	0	5	5	
(1910)	1055	849	60	87	27	2	5	6	
(1911)	1449	1169	71	112	37	7	9	9	
(1912)	1779	1352	110	146	107	5	11	9	
(1913)	1937	1487	117	180	93	4	8	22	
(1914)	2348	1748	117	193	170	12	20	26	

A folyamatos növekedés mellett a kisebbségi nyelvek összetétele is megváltozott (5. ábra). A vizsgált időszak kezdetén még a német és a szlovák nyelv együttesen közel 80%-ot tett ki a kisebbségi nyelvek között, az időszak végére (főleg a német nyelv részarányának folyamatos csökkenése mellett⁶), a két kisebbségi nyelv együttesen már alig haladta meg az 50%-ot, míg a kisebbségi nyelvek másik felét ekkor már a román, szerb-horvát és egyéb

⁶ 1900-ban még a német a második legnépesebb közösség a növendékek között, míg az időszak végén már a szlovák és a román növendékek száma is meghaladta a németekét. Ennek oka lehet a városok magyarosodása, illetve az, hogy a magánintézetek között német intézmények is vannak.

nyelvek tették ki⁷. A vizsgált időszak végére a javítóintézet-hálózat területi elhelyezkedésében is változás figyelhető meg, hiszen a nagyméretű kassai (1905) és az 1913-ban megnyílt szamosújvári intézet létrejöttével a nemzeti kisebbségek által lakott vidékek felé mozdult el a hálózat súlypontja.



5. ábra: A magyar állami javítóintézeti növendékek anyanyelvi statisztikája (1900-1914). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

Ennek megfelelően a nem magyar nyelvű növendékek között a vizsgált időszak végére már a szlovák és a román anyanyelvűek alkotják a legnépesebb csoportokat, együttes részarányuk pedig a nem magyarok között a 60%-ot is elérte. A délvidéken és Kárpátalján nem jött létre állami javítóintézet, ennek megfelelően az ország kisebbségei között a szerb, a horvát és a rutén anyanyelvű növendékek aránya a teljes vizsgált időszakban alacsonyabbnak tekinthető, messze elmaradva ezen kisebbségek országon belüli részarányától⁸.

Meglepő ugyanakkor, hogy a korabeli statisztikák az egyéb és ismeretlen anyanyelvű növendékek létszámának hirtelen megugrását mutatják 1910-től kezdődően. Ezek együttes létszáma 1914-ben például az országban népes kisebbségi közösséggel rendelkező rutén,

⁷ A szerbek és a horvátok csak 1905-től választhatók külön a javítóintézeti statisztikában, emiatt a diagrammon a teljes időszakban egy csoportban szerepelnek.

⁸ Az elemzés csak a Magyar Korona Országainak magyarországi részeire vonatkozik, és a horvát-szlavonországi intézményhálózat adatait nem tartalmazza. A korabeli magyar statisztikai évkönyvek ugyanakkor tartalmazzák az 1893-ban alapított Zágrábi Fiújavítóintézet adatait is, ahol nyilván a szerb-horvát anyanyelvű diákok jelentős többséget képeztek. Magyarország tiszti cím- és névtárának 1914-es kötete Glinát nevezi meg Horvát-Szlavonország javítóintézete és kényszerműhelyeként (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára, 1914., old.: 596).

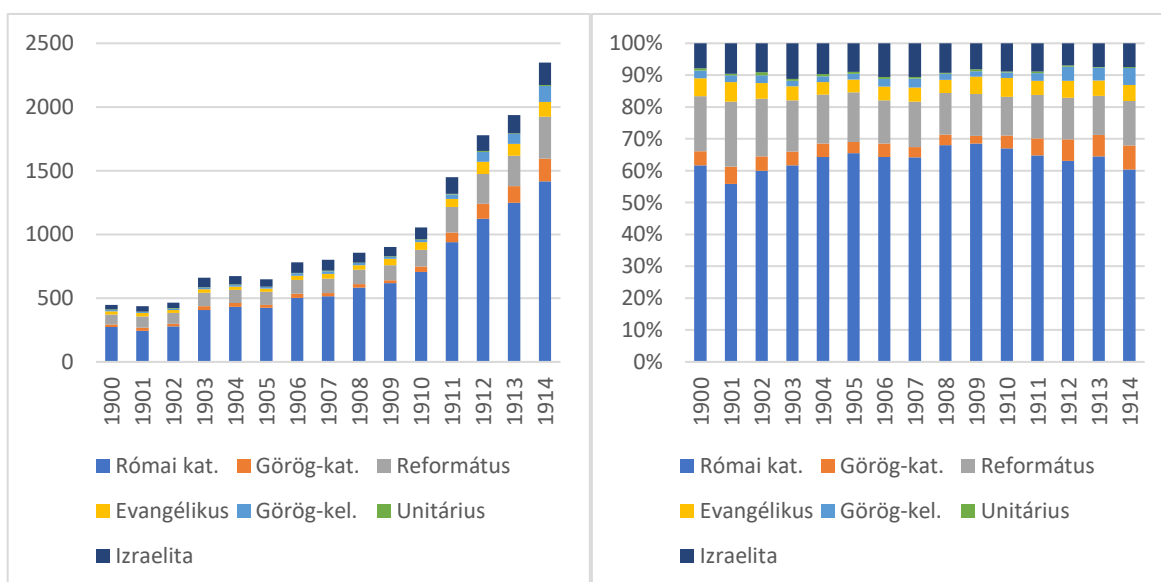
szerb és horvát anyanyelvű növendékek együttes létszámát is meghaladták (3. táblázat; 5.-ös ábra).

4. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti növendékek felekezeti statisztikája (1900-1914). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

Év	Növendék	Ebből:						
		Római kat.	Görög-kat.	Református	Evangélikus	Görög-kei.	Unitárius	Izraelita
(1900)	446	275	20	77	25	11	3	35
(1901)	437	244	24	89	27	9	2	42
(1902)	465	279	21	84	23	11	5	42
(1903)	661	407	29	106	29	11	4	74
(1904)	673	433	28	104	26	12	5	65
(1905)	650	425	23	101	26	12	4	58
(1906)	782	503	33	106	34	19	4	83
(1907)	801	514	26	114	36	22	4	85
(1908)	857	583	28	112	36	16	3	79
(1909)	902	618	22	119	49	15	5	74
(1910)	1055	707	42	129	62	18	4	93
(1911)	1449	939	77	199	64	35	6	129
(1912)	1779	1122	120	232	95	80	7	123
(1913)	1937	1249	131	237	94	78	4	144
(1914)	2348	1418	177	329	116	125	7	176

A növendékek felekezeti összetétele nem változott szignifikáns mértékben a vizsgált időszakban. A Magyar Királyság területén élő, elismert felekezetek mindegyike folyamatosan mérhető statisztikailag a populáció összetételében. Az ország felekezeti összetételét figyelembe véve a római katolikus, a református és az izraelita felekezetű növendékek a teljes vizsgált időszakban felülreprezentáltak tekinthetők. A római katolikusok esetén ez a felülreprezentáltság stabilnak is mondható, arányuk egy kivétellel valamennyi vizsgált évben 60 és 70% közötti volt, miközben az 1910-es népszámláláskor a felekezet aránya Magyarországon 48% volt (A Magyar Szent Korona Országainak 1910. évi népszámlálása - 1 kötet, 1912). A Református és az izraelita felekezet esetén a felülreprezentáltság időben csökkenő tendenciájú. A reformátusok aránya 1901-ben a legkiemelkedőbb (20,4%), de fokozatosan csökkent és az időszak második felében 12,2 és 14% közötti intervallumban stabilizálódott, ami már megfelelt a felekezet országos arányának (1910: 14%). Az izraeliták aránya kezdetben növekvő (legmagasabb 1903-ban 11,2%, majd 1908-tól határozottan csökkenő tendenciájú (1914: 7,5%), de valamennyi vizsgált évben meghaladja a felekezet országos részarányát (1910: 5%). (4. táblázat; 6. ábra).

A nagy, országos vallásfelekezetek közül három tekinthető alulrepräsentálnak: az ágostai evangélikus, a görög-katolikus és a görög-keleti. Közülük az első viszonylag stabil, 5% körüli növendékarányokat mutat, 7,5%-os országos részarány mellett. A két keleti rítusú felekezet súlya messze elmarad az népességen belüli részaránytól, ugyanakkor mindkét esetben jelentős ütemű felzárkózás mérhető, még akkor is, ha a növendékeken belüli arány a vizsgált időszak végéig sem közelíti meg az országos részarányt. A görög-katolikusok aránya a századfordulós 5%-ról kezdetben csökken (1909-ben 3% alá), majd trendfordulat következett be és a vizsgált időszak végére 7,5% fölé emelkedett (a felekezet országos részaránya 1910-ben 10%). A görög keletiek messze a legalulrepräsentáltabbak, arányuk 1900 és 1911 között 1,5-3 % között ingadozott (13%-os országos részarány mellett), majd a vizsgált időszak végére gyors ütemű aránynövekedés mellett 1914-ben 5,3%-ra nőtt a súlyuk. Az országos felekezetek mellet a legkisebb unitárius közösség súlya jelentős éves ingadozás mellett összességében az országos arálynak megfelelt 0,4% (4. táblázat, 6. ábra).



6. ábra: A magyar állami javítóintézeti növendékek felekezeti statisztikája (1900-1914). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1900 és 1914 közötti kötetei

3.2.3. A javítóintézetek reformja (1908 - 1914)

A XX. század első évtizedeiben szakmai körökben kezdték felismerni, hogy a kriminalitással szembeni visszaszorító erő nem a büntetésben, a megtorlásban, hanem a megelőzésben rejlik. Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk (Büntetőnovella, 1908), amely már a szociológiai iskola eszmevilágát képviselte, gyökeresen megváltoztatta a fiatalkorúakra vonatkozó büntetések rendszerét. „A büntetés hagyományos — megtorlásra irányuló — formáinak helyébe a tettes magatartásának átalakítását célzó kriminálpedagógiai tartalmú

intézkedések léptek. Ezzel egyidőben először kísérelték meg hazánkban, hogy a bűnelkövető fiatalok társadalomba való visszavezetése érdekében azonos elvi alapról, komplex módon lépjenek fel a büntető anyagi- és eljárásjogi intézmények, a büntetésvégrehajtás, valamint a patronázsmozgalom” (Lőrincz, 1988, old.: 49).

A gyermekvédelemben patronázs tevékenységet az állami szervekkel együttműködő társadalmi szervezetek folytattak, melyeknek legfontosabb kötelessége az elhagyatott, de bűncselekményt még el nem követő fiatalok pártfogása, nevelése volt. Felismerve, hogy a fiatalkori bűnözés, illetve a bűnelkövetés megelőzése nem csupán állami feladat, a századforduló reformmozgalma a pártfogói mozgalmat is felkarolta. Angyal Pál már 1909-ben figyelmeztet a patronázs munka hosszútávú társadalmi hasznára: „meg kell győzni a társadalom legszélesebb rétegeit, hogy a patronage nem tiszta humanizmus, hanem önvédelem, mert bár emberbaráti motívumból segítjük, támogatjuk és gondozzuk a bűnözés veszélyeinek kitett egyént, de ezt téve egyszersmind a magunk javára is dolgozunk, mert akit sikerült a bűnre vezető úttól távoltartanunk, vagy arról letérítenünk, az nem törli meg ezentúl a társadalmi együttélés szabályait” (Angyal, 1909., old.:488-489).

A Büntetőnovella a javító nevelés végrehajtására felhatalmazta az igazságügyi kormányzat által létesített gyermekmenhelyeket és nevelőintézeteket, ugyanakkor a testületek, egyesületek és magánosok telepei és intézetei is használhatóak voltak erre a célra. „Ez utóbbiaknak gyűjtőnévükön magán-intézeteknek sajátos jogállást biztosítottak: elsősorban fenntartójuknak voltak alárendelve, míg működésük felett az igazságügyi miniszter gyakorolt szakmai felügyeletet” (Lőrincz, 2002., old.: 62). Így tehát 1912-ben az állami és magán javítóintézetek már 3250 fő befogadására voltak alkalmasak (Lőrincz, 2002.). Az említett törvénycikk a korábban 12-16 évben megállapított fiatalkort kiterjesztette a tizenhét éves életkorra, megszüntette a börtön- és pénzbüntetést, ezek helyett a 12 és 18 év közötti fiatalok bűnelkövetőkkel szemben pedagógiai tartamú intézkedéseket vezetett be. Esetükben dorgálás, próbára bocsátás, javító nevelés egy-egy év próbaidővel és fogházbüntetés volt kiszabható.

Pedagógiai szempontból kiemelkedő jelentőségű, hogy a kódex egyértelműen megfogalmazta azt, hogy a fiatalok számára alkalmazandó büntetés célja nem más, mint a nevelés-javítás (Ruzsonyi, 2018). Volentics szerint, habár a Csemegi-kódex és az annak módosítását szabályozó I. Büntetőnovella az első pedagógiai elemet és a megjavítás gondolatát lépteti a rendszerbe, ez majdnem 1954-ig tulajdonképpen a bűnelkövetők „munkáltatását, s valamilyen mértékű és minőségű vallás-erkölcsi és iskolai oktatását

jelentette” (Volentics, 1996). A VII./1913 törvénycikk (1913) is, amely az önálló fiatakorúak bíróságának felállítását rendelte el és külön szabályozta a bíróság eljárását, a fiatakorú bűnelkövetők kezelésének új szemléletmódját bizonyítja (Csemáné Váradi, és mtsai., 2017).

1912-ben az öt királyi javítóintézet közül a kassai számított a legnagyobbak és legmodernebbnek. A személyzeti létszám alapján is kiemelkedő intézményben (5. táblázat) ipari jellegű szakmunkásképzés zajlott. A tanév során a növendékek száma megközelítette az ezres létszámot, ezzel megelőzve az ország vezető intézményének számító Aszódot is. A növendékek és a személyzet aránya a királyi javítóintézetekben 4,3 (Kolozsvár) és 8,9 (Aszód) között mozgott. Nyilván a nagy méretű intézetekben (Aszód, Kassa) a nagy személyzeti létszám mellett sem volt tartható a Kolozsvárhoz hasonló alacsony érték. Hasonló a helyzet az egy növendékre jutó hasznos felület esetében. A nagyobb intézményekben 4 m²/fő körüli értékekkel találkozunk (Aszód – 3,8 m²/fő; Kassa, Rákospalota), a kisebbekben viszont ez az érték jellemzően 6-7 m²/fő közötti (Székesfehérvár, Kolozsvár).

5. Táblázat: A Magyar Királyi Javítóintézetek összehasonlító statisztikája 1912. (*, *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1912.*)

Intézet	Alapítás	Hálóterem	Munkaterem	Zárka	Felület (m ²)	Személyzet	Növendék (forgalmi)
Aszód	1885	16	16	16	3151	93	827
Kassa	1902	24	24	20	3700	129	916
Kolozsvár	1886	4	6	5	870	32	138
Rákospalota (L)	1889	8	8	8	1424	43	345
Székesfehérvár	1895	6	6	9	1633	36	240

A KSH statisztikai évkönyveiben 1913-ban öt helyett már hét, 1914-től kezdve pedig már nyolc királyi javítóintézet aggregált adataira hivatkoznak, ezeket pedig az állami felügyelet alatt álló magánintézetek adataival egészítik ki „országos javítóintézetek” listájává. Az adatbázisból ugyanakkor nem derül ki világosan, hogy mely intézmények jöttek létre újonnan a fent jelzett két évben, illetőleg egyedül a szamosújvári javítóintézet megalakulására található egyértelmű utalás. A statisztikai évkönyvekkel némileg ellentmondásban, szintén a Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal gondozásában megjelenő Magyarország Tiszti Cím- és Névtárának 1914-es kötete csak hat állami javítóintézetről, továbbá 10 állami felügyelet alatt álló magánintézetről tartalmaz adatokat (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára, 1914., old.: 546-547.). A Magyar Statisztikai Évkönyv 1912-es kötetének állami javítóintézetekre vonatkozó része ugyanakkor lábjegyzetben megjegyzi, hogy a felsorolt intézetek mellett Budapesten létezik a Királyi

Országos Szigorított Javítóintézet (Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1912., old.: 441.). Feltételezhető tehát, hogy a KSH az 1913-as adatsorral kedve a budapesti és a szamosújvári intézményeket vonta be az adatkörbe. Nehezebb kérdés, hogy hogyan bővült az adatsor intézményhálózata nyolc tagúvá 1914-től kezdve. A Magyar Statisztikai Évkönyv 1914-es és 1915-ös kötetében az országos javítóintézetek listáján azonban már megjelenik a Kassai Leányotthon neve is, ugyanakkor a tiszti cím és névtár azonos évi kötetében ez sem az állami, sem pedig a magánintézetek között nem szerepel. 1916-tól kezdve sajnos a KSH adatgyűjtő munkája lelassul, a háborús nehézségek érintették ezt a fajta tevékenységet is, így az 1916-18 közötti adatgyűjtés eredménye egyetlen, a megszokottnál jóval kisebb terjedelmű kötetben jelent meg 1924-ben. Ez sajnos nem tartalmaz részletes javítóintézeti adatokat, így csak a korábbi, közvetett adatokból következtethetünk arra, hogy a Kassai Leánynevelő lehet az az intézet, amely az 1914 és 1917 közötti adatsorokban nyolcadik állami javítóintézetként megjelent.

A javítóintézetek mellett a súlyosabb vétségeket elkövető fiatalok számára fogházbüntetés várt, amelyet az 1910-ig főügyészségi kerületenként kijelölt, összesen 13 intézetben tölthettek le az alábbi fogházakban: Brassó, Budapest, Győr, Gyula, Kassa, Kolozsvár, Lugos, Marosvásárhely, Nyitra, Pécs, Pozsony, Zombor (Lőrincz, 1998, old.: 50.). 1913-ban néhány decentralizált fogház megtartása mellett (Brassó, Kassa, Marosvásárhely, Nyíregyháza, Pécs) egy országos fogház megszervezése kezdődött el és létrejött a fiatalok önálló büntetőbírósága is.

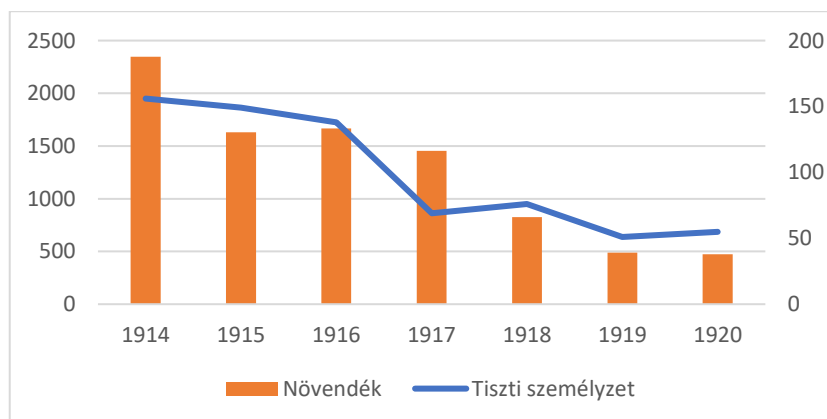
3.3. Háborús évek és stagnálás (1914-1920)

Az első világháború kitörése minden fejlődést ellehetetlenített, így az intézethálózati bővítést is. A háborús évek alatt hatalmas méreteket öltött a nyomor és ennek következtében a kriminalitás is. A letartóztatottak száma megduplázódott a háború előtti helyzethez viszonyítva, ami túlsúlyfolsághoz, az ellátási funkciók akadozásához és személyzeti hiányosságokhoz vezetett. A korábbi időszakra jellemző növendék/tiszti személyzet arány megduplázódott, már 1914-ben elérte a 15-öt, majd 1917-ben 22-ig emelkedett az intézményhálózati működés összeomlását jelezve. 1920-ig az arány újból 8,6 fő/tiszti személyzet aránynál stabilizálódott, de ekkor már a statisztika csak a magyar közigazgatás alatt maradó „központi” fekvésű intézmények adatait tartalmazta.

6. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti hálózat alapvető statisztikája (1914-1920). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

Év	Intézetek száma	Tiszti személyzet	Növendék	Ebből	
				Fiú	Lány
(1914)	8	156	2348	2008	340
(1915)	8	149	1631	1214	417
(1916)	8	138	1667	1088	579
1917	8	69	1455	1186	269
1918	7	76	825	590	235
(1919)	3	51	489	268	221
1920	3	55	473	240	233

A világháborús évek tehát a teljes leépülésről tanúskodnak. Az előző időszak dinamikája teljesen megfordult, nagyon gyors létszámcsökkenések figyelhető meg. A háborús események végéig a javítóintézetek száma alig csökkent, ugyanakkor úgy a tiszti személyzet, mint a növendékek száma drasztikus csökkenést mutat (6. táblázat, 7. ábra).



7. ábra: A növendékek és a tiszti személyzet létszámának változása az állami javítóintézetekben (1914-1920). Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

Feltehetően a besorozás elérte a rendszert, amely emiatt már nem volt képes a korábbiak szintjén ellátni a feladatát. Az első két háborús év lassú csökkenését követően 1917-ben a

tiszti személyzet a korábbi létszám felére zuhant, 1919-re pedig az 1914-es létszám kevesebb mint harmadára esett vissza – igaz ekkor már csak három intézet adatai szerepelnek az adatbázisban (6. táblázat).

A növendékek száma szintén drasztikus visszaesést mutat, némileg eltérő dinamikával. A legnagyobb mértékű visszaesés esetükben az háború első évében következett be, amikor a fiúnövendékek száma 40%-kal esett vissza, majd a fiúk létszáma 1917-ig stabilizálódott. Ezzel egyidőben a lányok létszáma dinamikusan növekedett ugyan (1914 és 1916 között szintén 40%-kal) ugyanakkor ez a jóval kisebb abszolút érték nem pótolta a fiúnövendékek számának drámai visszaesését. A fordulópont a lányok esetében 1916, a fiúknál pedig 1917, amikor újra drasztikus létszámcsökkenés következett be, mindkét csoport létszáma az előző évi felére esett vissza. Az 1919-re bekövetkező újabb visszaesés viszont valószínűleg már a területi változások eredménye, hiszen ez az adatsor már csak a megmaradt három intézetre vonatkozott. Összességében a növendékek száma 1914 és 1918 között tehát a harmadára csökkent, nemi bontásban eltérő aránnyal, hiszen a fiúk száma közel a negyedére esett vissza, míg a lányok mérlege jóval kisebb visszaesést mutat. Nyilván a háborús viszonyok között az intézményhálózat terhelése feltételezhetően növekvő volt, a növendékek számának aszimmetrikus leépülése viszont azt mutatja, hogy a feladatnak a humán erőforrásuktól (és valószínűleg más anyagi erőforrásaikat is nélkülöző) intézmények már nem tudtak eleget tenni.

7. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti növendékek anyanyelvi statisztikája (1914-1920). Forrás Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

Év	Növendék	Ebből:							
		Magyar	Német	Szlovák	Román	Rutén	Horvát	Szerb	Egyéb/i.
(1914)	2348	1748	117	193	170	12	20	26	62
(1915)	1685	1305	101	102	98	17	10	25	21
(1916)	1667	1318	88	84	104	12	17	27	17
1917	1455	1111	92	72	83	18	20	20	39
1918	825	518	63	88	30	52	2	72	0
(1919)	489	387	41	23	12	5	7	7	7
1920	473	394	36	14	11	4	3	6	5

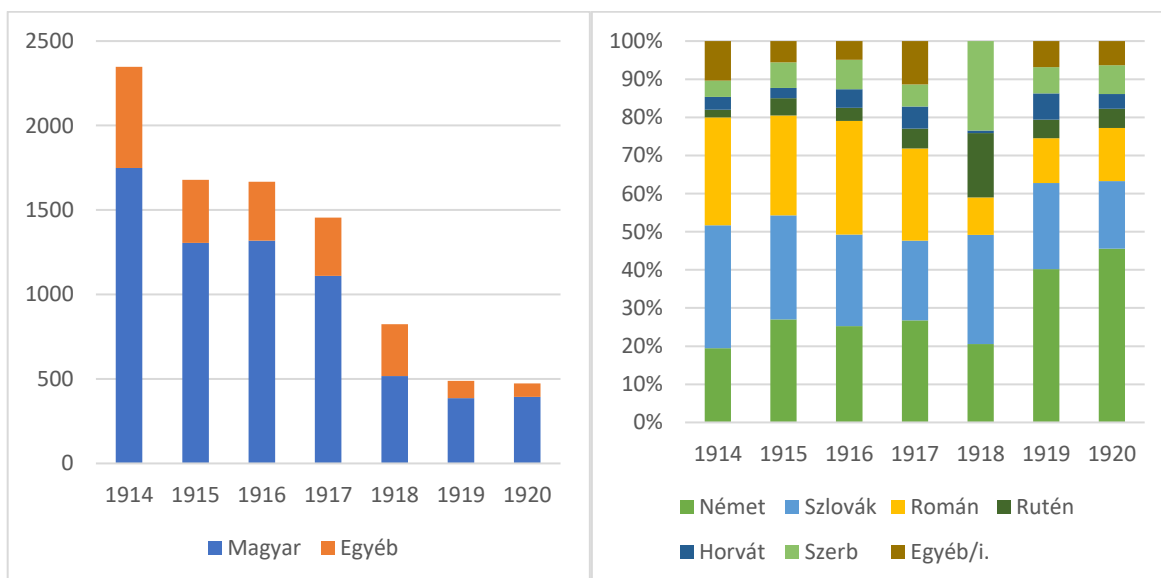
A háborús évek gazdasági nehézségei a gyermekvédelem meglévő intézményeiben komoly problémákat okoztak. Férőhelygondok jelentkeztek a javítóintézetekben, amelyeket úgy oldottak meg, hogy lerövidítették az intézetbe kerültek bent tartását, majd 1916-tól katonai szolgálatra hívták az arra alkalmasakat (Lőrincz, 2002.), sőt a magyar kormány három javítóintézetet (Kolozsvár, Kassa, Székesfehérvár) katonai célokra (pl. katonai kórház számára) lefoglalt (Lőrincz, 1998, old.: 57.). Emiatt a rendszerben lévő lányok aránya a

korábbi 15% körüli szintről előbb 30%-ra (1918), sőt 1920-ra majdnem 50%-ra nőtt. Ehhez az is hozzájárult, hogy 1919-től a magyar állam elvesztette az ellenőrzését a területének túlnyomó része fölött, csak a Duna-Tisza-közének és a Dunántúlnak a déli része maradt megszállatlanul. Az 1920 tavaszára rendeződő magyar közigazgatás ellenőrzése alatt is csak a korábbi rendszer romjai, mindössze három állami javítóintézet maradt.

Ami a fiatakorúak fogházrendszerét illeti, 1917-ben négy intézmény működött a fiúk (Cegléd, Győr, Gyula, Kolozsvár), további kettő pedig az elítélt fiatakorú lányok számára (Komárom, Nyitra) (Bory, 2016, old.: 47.). Ezek mindegyike román és cseh megszállás alá került 1919-20-ban.

A javítóintézeti-hálózat összeomlásának egyik következménye, a növendékek nyelvi megoszlásának megváltozása volt. Érdekes módon két ellentétes folyamat figyelhető meg:

- a) 1918-ig, míg a hálózat a magyar közigazgatás kezében van a számottevő létszámcsökkenések mellett a nem magyar nyelvűek arányának fokozatos növekedése figyelhető meg (1918-ban közel 40%). Feltételezhető, hogy a magyarokat nagyobb arányban sorozták be a háború második felében.
- b) A katonai összeomlást követően hirtelen változik a helyzet. Ekkor már csak a három „központi” intézet adatai jelennek meg, amelyekben a magyarok aránya túlnyomó, meghaladva a 80%-ot (7. táblázat; 8. ábra).



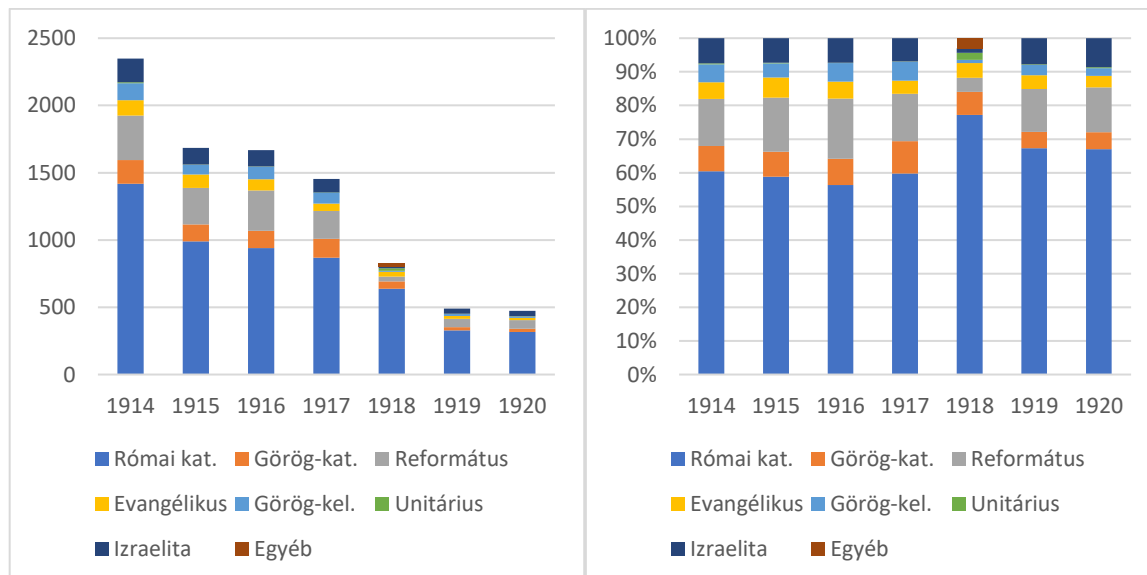
8. ábra: A magyar állami javítóintézeti növendékek anyanyelvi statisztikája (1914-1920). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

A vizsgált időszakban az egyes kisebbségi nyelvek egymás közötti aránya is átalakult. A világháború idején a románok váltak a legnépesebb csoporttá, de a szlovákok és németek is szinte azonos részarányokat mutattak. A világháború végére a románok szinte teljesen

eltűntek az intézetekből, ellenben nagyszámú szerb és ruszin jelent meg. Az összeomlást követően a kisszámú nem magyar növendéklétszámot már újra a németek uralták (közel 50%), de legalább néhány fős jelenléttel valamennyi korábban népes magyarországi kisebbségi közösség továbbra is szignifikáns közösséget képezett a megmaradt javítóintézetekben. A németeket ekkor már újra a szlovák és a román nyelvű növendékcsoport követi, néhány szerb, ruszin, horvát és egyéb nyelvű bentlakó mellett – tehát a monarchia-korabeli állapotok ebben a tekintetben még továbbra is megmaradtak.

8. Táblázat: A magyar állami javítóintézeti növendékek felekezeti statisztikája (1914-1920). Forrás Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

Év	Növendék	Ebből							
		Római kat.	Görög-kat.	Református	Evangélikus	Görög-ke.	Unitárius	Izraelita	Egyéb
(1914)	2348	1418	177	329	116	125	7	176	0
(1915)	1685	991	125	272	100	71	3	123	0
(1916)	1667	939	130	298	84	93	2	121	0
1917	1455	869	141	205	56	82	1	101	0
1918	825	637	56	35	36	8	17	11	25
(1919)	489	329	24	62	20	15	1	38	0
1920	473	317	24	63	16	11	1	41	0



9. ábra: A magyar állami javítóintézeti növendékek felekezeti statisztikája (1914-1920). Forrás Magyar Statisztikai Évkönyv 1914 és 1922 közötti kötetei

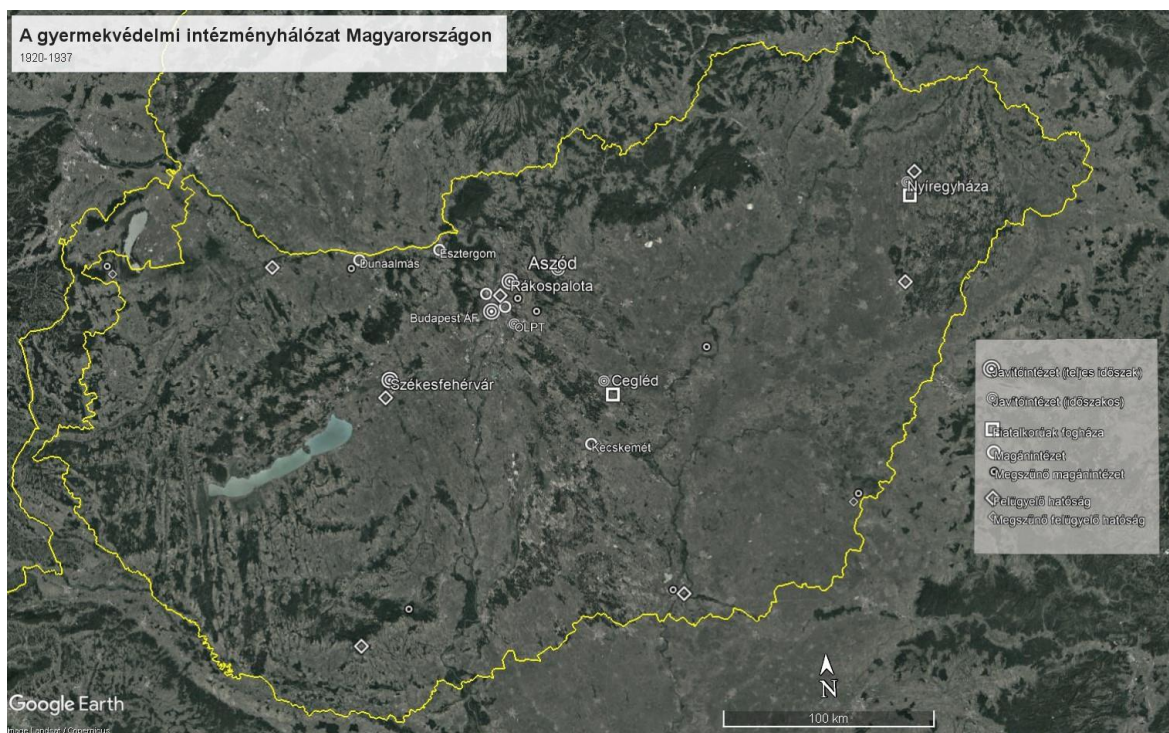
A felekezeti megoszlásnál hasonló, de kevésbé látványos folyamatok zajlottak. A felekezeti megoszlás tekintetében ugyanis a változások szintén állandóak, de kisebb intenzitásúak. A háború első éveiben a domináns, római katolikus csoport nagyobb fokú eróziója figyelhető meg a többi populációval való összehasonlításban (8. táblázat). A

világháború második felében ugyanakkor a tendenciák megfordultak és a római katolikusok ekkor érték el a legnagyobb arányukat (közel 80%). A korábban jellemzően második legnépesebb református populáció zsugorodása volt a leggyorsabb, 1918-ban a görög-katolikusok és az evangélikusok is megelőzték létszámban. Ez is valószínűsíti, hogy a sorozások feltételezhetően a magyar fiúnövendékeket jobban érintették. Az összeomlás idején beállt egy új egyensúlyi állapot, amelyben az összes korábbi populáció jelen volt, de a római katolikus többség (közel 70%) már magasabb volt a világháború előtti értékeknél, ami már az ország új területi kiterjedésének felel meg, előrevetítve a trianoni területi változások hatását (9. ábra).

3.4. A két világháború közötti időszak és a második világháború

A javítóintézetek fejlődése szempontjából a következő hosszú, depresszív időszakban a korábbi kedvező légkör csaknem teljes mértékben eltűnt. A háború utáni kultúrpolitika figyelme kevésbé terjedt ki a gyermek- és ifjúságvédelemre és a fiatalok bűnözés megelőzésére, ami negatívan hatott a javítóintézetek finanszírozására és ezzel együtt a személyi állomány alulfinanszírozását is eredményezte (Lőrincz, 2012). A fiatalokkal foglalkozó intézményeket olyan súlyosan károsította a háború, hogy az intézményhálózat újjászervezése több évbe telt (Szöllősy, 1935). Nem csak a javítóintézetek esetében következett visszalépés, hanem – ahogyan Lőrincz József fogalmaz – ez a börtönügy szélesebb ágazatára is igaz: „a két világháború közötti időszak azonban a magyar börtönügy számára nem volt elegendő arra, hogy a trianoni békediktátumból származó megcsonkításokat kiheverje és a háború előtti színvonalra fejlessze fel újra a magyarországi büntetés-végrehajtási intézményrendszert” (Lőrincz, 2018, old.: 61.).

A trianoni diktátum átszabta Közép-Európa, így Magyarország határait is. A háború utáni rendezés következtében Magyarország területének kétharmada elveszett és ezzel együtt több mint hárommillió magyar is az új államhatáron kívülre került, ahogyan számos oktatási intézmény, vasútvonal, az ipari nyersanyagbázis és a mezőgazdasági területek jelentős része is. Az új határok meghúzása után Magyarország elvesztette a kassai, a kolozsvári és a szamosújvári javítóintézeteket, az állami menhelyek közel felét, három fegyintézetet (a lipótvári, illavai és nagyenyedi fegyházakat), valamint 42 törvényszéki és 200 járásbírói fogházat (Szöllősy, 1935, old.: 51).



10. ábra: A Magyar Királyság javítóintézeti-hálózata 1920 és 1937 között (Forrás: KSH-adatok alapján saját szerkesztés)

Az első világháború okozta társadalmi-gazdasági válságból a 20-as években sem mutatkozott gyors kiút (Hidvégi, 2019., old.: 96.). Az új határok közé szorult Magyarországra nagyszámban érkeztek menekültek és még a korábbi dualista monarchia átlagához viszonyítva is kiemelkedő emberveszteség miatt (Rácz, és mtsai., 2014, old.: 48.) jelentősebben duzzadt a csonka családok száma. A fokozódó munkanélküliség, a nyomor, a betegség és a bűnözés csak növelte a gondoskodásra, ellátásra szoruló gyermekek számát (Forró, 2011, old.: 63.).

A trianoni döntéssel mindössze három állami intézmény (aszódi fiúnevelő, rákospalotai leánynevelő, székesfehérvári fiúnevelő) maradt az ország területén. Ezek az állami javítóintézetek képezték a két világháború közötti időszakban a gyermekvédelmi intézményhálózat stabil pilléreit. A hálózat újraindítása és újjászervezése azonban további intézményeket is igényelt, hiszen a lecsökkent országterület és népességszám ellenére a rendkívüli helyzet miatt az igények és a fiatalok kriminalitásának mértéke mindenkorábbinál magasabb volt. A korabeli gyermekvédelem korrekciós nevelésével foglalkozó intézményeit egyrészt a KSH Statisztikai Évkönyveinek 1919-től az 1937-es évig terjedő kötetének javítóintézetekre vonatkozó részei, másrészt pedig szintén a KSH gondozásában megjelenő Magyarország Tiszti Cím- és Névtára fellelhető 1927 és 1937 közötti kötetei segítségével rekonstruáltam. Ez alapján egyértelműen beazonosítható, hogy a fent említett

három megmaradt javítóintézet közül mindvégig működött a Budapesti Átmeneti Fiúotthon is. Az elvesztett és a rendszeren belül korábban kiemelkedő szerepet játszó Kassai Javítóintézet kiváltására kezdetben Nyíregyházán voltak próbálkozások új intézet szervezésére, végül Nyíregyháza és Cegléd a gyermekvédelem egymást kiegészítő központjaivá váltak. Az 1927-es tiszti címtár a Nyíregyházi Leánynevelőtelepet is felsorolja az állami javítóintézetek között (1927, old.: 301). Az 1929-es kötetből ez az intézet ugyan már hiányzik, ugyanakkor az 1932-es kötetben már megjelenik a Ceglédi Magyar Királyi Állami Leánynevelő otthon (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1932, old.: 396). A két központ komplementer jellege azzal egészíthető ki, hogy míg az 1927-es kötet még Ceglédet nevezi meg, addig az 1929-es kötettől már Nyíregyháza jelenik meg a fiatalok országos fogházaként (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1929, old.: 394.), tehát a két központ időközben funkciót cserélt (10. ábra). A Pestvidéki- és a Pécsi-fogházakban a rövidebb ítéletű fiúkat helyezték el a 20-as években (Lőrincz, 2018, old.: 63.). Rendszerint kézműipari, vagy mezőgazdasági termelőmunkát végeztek, illetve tanoncképzésben vettek részt (Lőrincz, 2019, old.: 123-124.). A hálózatot még színesíti, hogy az 1929-es kötetben megjelenik széles apparátussal a javítóintézetek sorában az Orvoslélektani Laboratórium és Pályaválasztási Tanácsadó nevet viselő intézmény és ugyanez, ebben a formában az 1932-es kötetben is szerepel. Ez egybevághat a korszak Statisztikai Évkönyveinek adataival, amelyek azt mutatják, hogy a korszakon belül 1929 és 1932 között működött a legtöbb, öt állami javítóintézet a két világháború közötti Magyarországon⁹ (9. táblázat). A későbbi kötetekben (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1937, old.: 475.) ez az intézet már csak laboratóriumként jelenik meg, a korábbi széles vezetői munkaközösség nélkül, illetőleg 1933-tól a statisztikai évkönyvek is csak 4 állami javítóintézettel számoltak. Ennek a különleges intézménynek a létrehozása a 20-as években megjelenő specializáció-igénynek tudható be és a gyógypedagógiai nevelésre szoruló, nehezen nevelhető, pszichopatiások gondozására szakosodott (Weszely, 1922.). 1934-ben a laboratóriumot Állami Gyermeklélektani Intézetté szervezték át (Schriffert, 2008).

Az állami javítóintézeteket továbbra is az államilag elismert, „országos” magánintézet-hálózat egészítette ki. A magánintézeti hálózatban ugyanakkor egyfajta leépülés figyelhető meg. A világháború előtti számottevő magánintézeti-hálózat egyes intézetei nem élték túl a Nagy Háborút, így tűnt el a trianoni határon belül a korábbi jelentős intézmények sorából például a makói Erzsébet Szeretetház, vagy a szikszói Bethánia Központ. A magánhálózati

⁹ A Budapesti Átmeneti fiúotthont ez a statisztika nem tartalmazza.

leépülés a két világháború között is folytatódott, ennek a folyamatnak esett áldozatául az ecseri Szeretetház, a püspöknádasdi Julianeum, a soproni Széchenyi-szeretetház, a szegedi Árpád-otthon, a homoki és a rákospalotai katolikus Patronage Egyesületi otthonok, de ugyanerre a sorsra jutott a világháború végén létrejövő dunaalmási Balogh Dénes Hadiárvaház is. A gyulai Szeretetház 1929-es bezárására botrányos körülmények között került sor, miután fény derült az intézmény keretei között zajló brutális bánásmódra (A megszüntetett gyulai Szeretetház borzalmas titkai a bíróság előtt, 1931.), és ez a felügyelőhatóságok munkájának a hézagjaira is jól rávilágít. A két világháború közötti időszakban mindössze öt magánintézet marad fenn folyamatosan, a budapesti Jó Pásztor Leánymenhely és a Lord Weardale Leányotthon, valamint három vidéki intézmény: az esztergomi Katolikus Patronage Egyesület háza, a kecskeméti Jó Pásztor Leánymenhely, valamint a dunaalmási Kerkápoly-Bodor Fiúnevelőintézet (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1937). Ezek maradtak tehát az állami rendszer kiegészítői, külső támaszai. Rendszerint a 14 év alatti fiatalokat irányította az Igazságügyminisztérium a magánintézetekbe: a római-katolikus fiúkat az esztergomi, a protestánsokat Dunaalmásra, az „erkölcstelen” nemi életet folytató katolikus lányok kerültek a két Jó Pásztor Intézetbe (Budapestre vagy Kecskemétre), míg az ipari képzésre alkalmasak a „Lord Weardale” intézetbe kerültek. A teljes magyarországi hálózat kapacitása 2000-2500 fő közötti volt. (Lőrincz, 1989, old.: 53.).

A felügyelőhatóságok Budapest mellett nyolc vidéki városban működtek (Székesfehérvár, Debrecen, Nyíregyháza, Győr, Sopron, Gyula, Pécs, Szeged). Közülük a két határközeli kisvárosban elhelyezkedő központ (Sopron és Gyula), a helyi magánintézetek bezárását követően maguk is megszűntek, így az időszak végére hét regionális központ maradt meg.

3.4.1. Válságévek és konszolidáció (1920-1937)

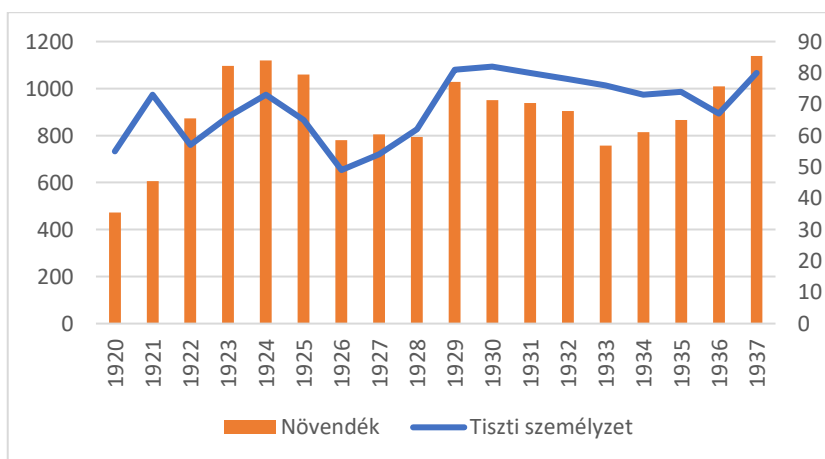
A két világháború között a javítóintézetekben a korábban megfogalmazott „javítás” és nevelés helyett a fiatalok munkára való rászoktatása került előtérbe. Az állami javítóintézet elnevezését 1923-tól előbb állami nevelőotthonra, majd 1933-tól állami javítónevelő intézetre cserélték.

A javítóintézeti intézményhálózat és annak paraméterei tekintetében bizonyos esetlegesség és fluktuáció figyelhető meg ebben az időszakban. Az esetlegesség a megcsönkített hálózatnak az adott politikai realitásokhoz való alkalmazkodásából fakad, a fluktuáció viszont a korszakra jellemző válságok és stabilizációs időszakok váltakozásából

következett. Úgy a növendékek, mint a tiszti személyzet tekintetében megfigyelhető tehát egy bizonyos hullámzó tendencia, ami a Magyarországra (is) jellemző társadalmi-gazdasági ciklusokkal mutat szoros korrelációt: két válság-időszak és kétszeri talpra állás váltogatja egymást. Meredek emelkedés mutatkozik a fő paraméterekben 1923-ig, majd a stabilizáció hatásaként a számok csökkennek. A világgazdasági válság beköszöntével újra megugranak a rendszerre vonatkozó alapértékek, amit 1933-ig lassú csökkenés követ, viszont 1934-től újra emelkedő értékek figyelhetők meg (9. táblázat, 11. ábra).

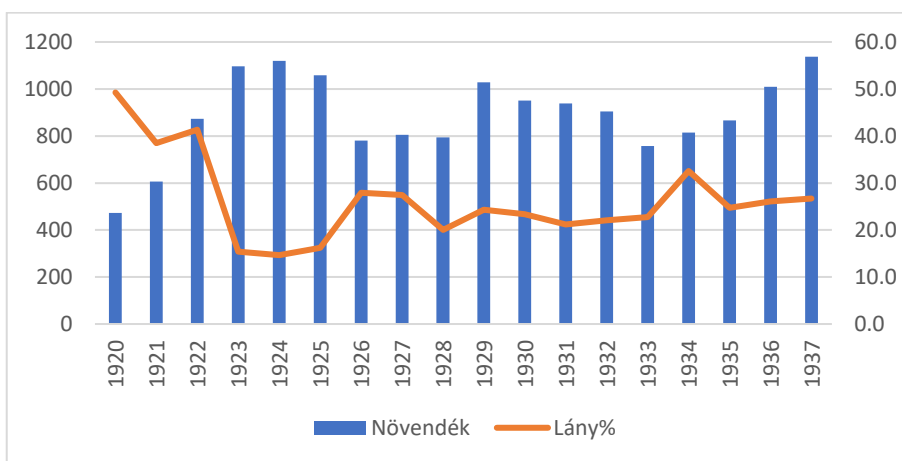
9. Táblázat: A magyar állami nevelőotthon-hálózat alapvető statisztikája (1920-1937). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

Év	Intézetek száma	Tiszti személyzet	Növendék	ebből	
				Fiú	Lány
1920	3	55	473	240	233
1921	3	73	606	373	233
1922	3	57	873	512	361
(1923)	4	66	1096	927	169
1924	4	73	1119	955	164
1925	4	65	1059	887	172
(1926)	3	49	781	563	218
(1927)	3	54	805	584	221
(1928)	4	62	794	635	159
(1929)	5	81	1028	778	250
(1930)	5	82	951	729	222
(1931)	5	80	938	739	199
(1932)	5	78	905	705	200
(1933)	4	76	757	585	172
(1934)	4	73	814	549	265
(1935)	4	74	866	652	214
(1936)	4	67	1009	746	263
(1937)	4	80	1138	834	304



11. ábra: A magyar állami nevelőotthon-hálózat alapvető statisztikája (1920-1937). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

Míg a Nagy Háborút követő kezdeti években az intézményhálózat maradéka (és főleg annak személyzete) alig volt képes a – szüleiket vesztett, az elcsatolt területekről elmenekülő, vagy csak a gazdaság összeomlása miatt napi megélhetési nehézségekkel küzdő társadalmi csoportokhoz tartozó – fiatalokúak kriminalitás-emelkedése miatti igényeknek megfelelni, 1923 körül már a stabilizáció jelei tapasztalhatók: az intézmények száma 4-re, a tiszti személyzet létszáma 70 körülire emelkedett, igaz a növendékek száma is 1000 fő fölé lett¹⁰. Ebben a tekintetben meredek (800 körüli létszámokra való) csökkenés 1926-ban következett be, amit az intézményhálózat és a tiszti személyzet csökkenő száma is követett. Ekkorra a világháború közvetlen hatásai már kevésbé voltak érezhetőek, már csak azért sem, mert a rendezetlen helyzetű fiatalokúak addigra a felnőttkorba léptek.



12. ábra: A növendékek összlétszáma és a lénynövendékek részaránya (1920-37). Adatforrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

A gazdasági világválság idején újabb növekvő időszak vette kezdetét. A magyar állam megpróbált helytállni ebben a rendkívüli helyzetben, amikor a megnehezedett életkörülmények újra a fiatalokúak kriminalitásának az emelkedését eredményezték. Ez mutatkozott a rendszeren belüli paraméterek tekintetében, hiszen 1929-ben hirtelen majdnem negyedével emelkedett a növendékek száma, amit az intézményhálózat és a tiszti személyzet létszámának emelkedése is követett. 1932-ig a növendékek létszáma 900 fő fölött maradt és a tiszti személyzet létszáma is 80 fő körüli volt. Az intézmények száma ebben az időszakban a legmagasabb: öt, míg a világválság lecsengését követően a növendékek számának csökkenésével együtt ez újra 4-re csökkent és a vizsgált időszakban a továbbiakban már nem változott. Hasonlóképpen stabil maradt a tiszti személyzet létszáma is, viszont a növendékek számában 1934-től előbb lassú, majd 1936-tól gyors növekedés

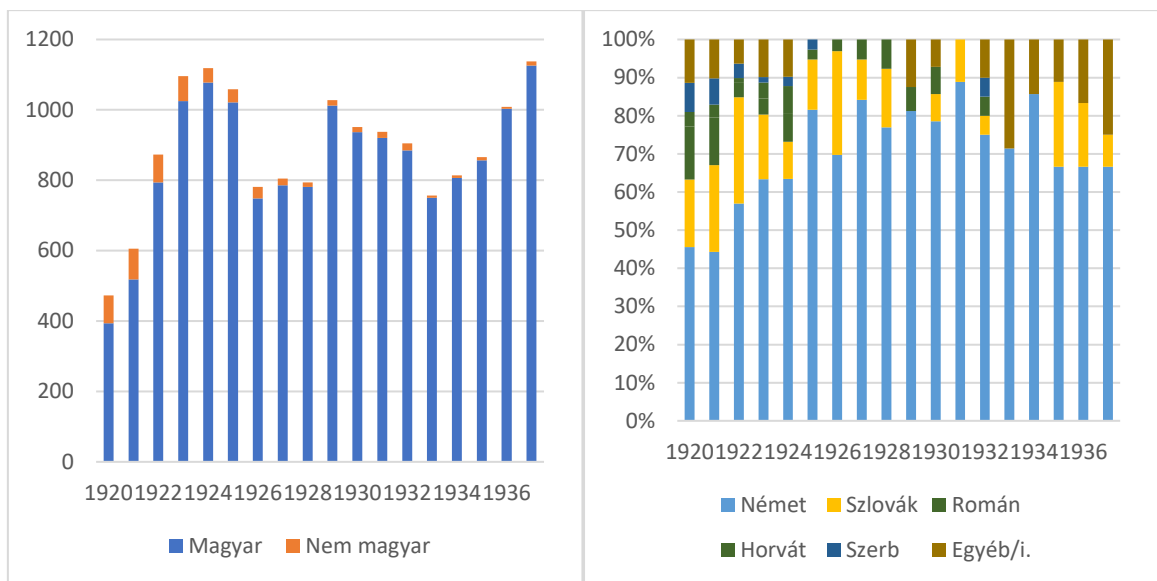
¹⁰ A magánintézetek rendszerint még harmadával emelték az összlétszámot.

mutakozott. Az 1936-os fordulópont már a 2. világháború időszakára jellemző magasabb kriminalitást vetíti előre.

A növendékek nemi aránya érdekes dinamikát mutat. A rendszerben lévő lánynövendékek száma 159 és 361 közötti intervallumban mozog: a legmagasabb létszám a világháborút követő időszakban (1922: 361 fő) mutatkozik, amikor a részarányuk is szokatlan magas értékű, a legalacsonyabb létszám pedig pont az ezt követő stabilizáció időszakában tapasztalható (1928: 159 fő). A század elejére jellemző alacsony, rendszerint 20% alatti női arány ekkor már véglegesen a múlté, a vizsgált 17 éves időszakban mindössze egy rövid, hároméves intervallumban csökken a nők aránya 20% alá (1923-25). Sőt, Trianon éve ebben a tekintetben is rendkívüli, ez az egyetlen olyan év, amikor a lánynövendékek száma gyakorlatilag a teljes létszám felét tette ki az állami javítóintézetekben. Az 1926-1937-es időintervallumban egyfajta stabilizáció figyelhető meg, a lányok aránya 20-28%-os intervallumon belül mozgott, az összlétszámmal fordítottan arányosan. A kiemelkedő létszámú időszakokban, a kriminalitás és a növendékszám növekedésével a lányok aránya rendszerint csökkent, míg az alacsonyabb összlétszámú években a lányok aránya enyhén magasabb volt (12. ábra).

10. Táblázat: A magyar állami nevelőotthon-hálózat növendékeinek anyanyelvi statisztikája (1920-1937).
Forrás Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

Év	Növendék	ebből:							
		Magyar	Német	Szlovák	Román	Rutén	Horvát	Szerb	Egyéb/i.
1920	473	394	36	14	11	4	3	6	5
1921	606	518	39	20	11	4	3	6	5
1922	873	794	45	22	3	2	1	3	3
(1923)	1096	1025	45	12	3	0	3	1	7
1924	1119	1078	26	4	3	0	3	1	4
1925	1059	1021	31	5	1	0	0	1	0
(1926)	781	748	23	9	1		0	0	0
(1927)	805	786	16	2	0		1	0	0
(1928)	794	781	10	2	0		1	0	0
(1929)	1028	1012	13	0	0		1	0	2
(1930)	951	937	11	1	0		1	0	1
(1931)	938	920	16	2	0		0	0	0
(1932)	905	885	15	1	0		1	1	2
(1933)	757	750	5	0	0		0	0	2
(1934)	814	807	6	0	0		0	0	1
(1935)	866	857	6	2	0		0	0	1
(1936)	1009	1003	4	1	0		0	0	1
(1937)	1138	1126	8	1	0		0	0	3



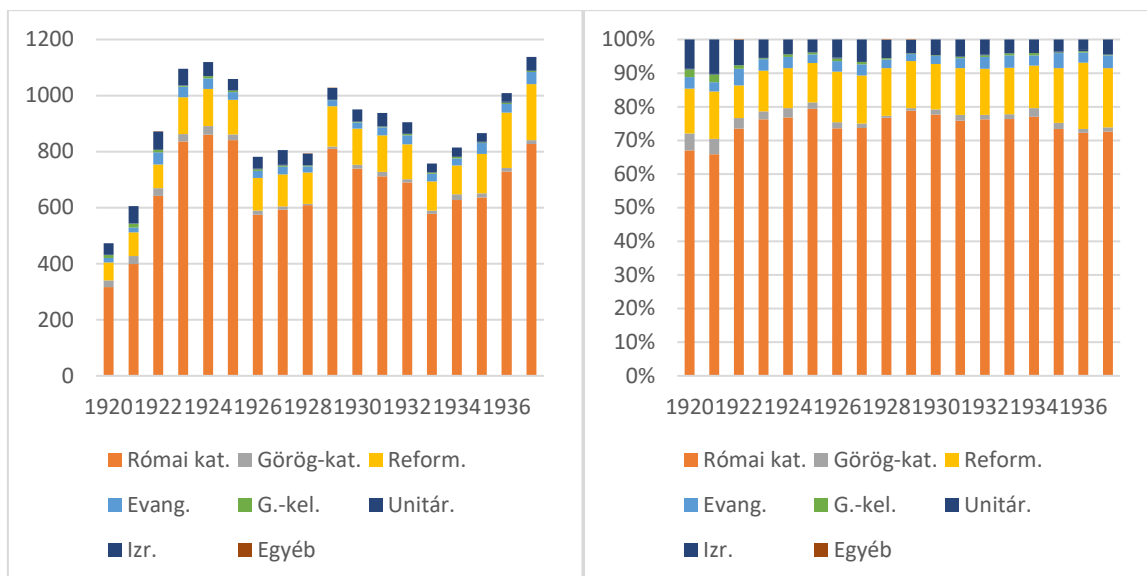
13. ábra: A magyar állami nevelőotthon-hálózat növendékeinek anyanyelvi statisztikája (1920-1937). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

A növendékek anyanyelvének tekintetében jól követhető a trianoni változások eredménye: Magyarország soknyelvű és soknemzetiségű európai középállamból, a kis-közepes nemzetállamok csoportjába szorult vissza. 1920-ban a megmarad javítóintézetekben a túlnyomó magyar többség mellett még esetenként 10-es létszámban megtalálhatók a monarchia népes nemzetiségeihez tartozó növendékek. 1920-ban még ezen központi fekvésű intézményekben is 16,7% a nem magyar anyanyelvűek aránya, ami magasabb, mint az 1920-as adatok szerinti nemzetiségi arány (10%) a trianoni területen (Az 1920. évi népszámlálás. Hatodik rész: Végeredmények összefoglalása., 1929, old.: 30). A nem magyar anyanyelvű növendékek létszáma a kezdeti 80 fő körüli értékről előbb néhány tíz, majd 1933-tól néhány főre csökkent, tehát felülreprezentáltból alulreprezentálttá váltak. Ahogyan az ország, a javítónevelő intézményhálózat maga is soknyelvűből majdhogynem homogénné vált. A nem magyarok aránya 1922-ben csökkent 10% alá, 1924-től már 5% alatti, 1933-tól pedig 1% körül stabilizálódott. A magyarországi rutén közösség létszámában olyan kicsi maradt a trianoni döntést követően, hogy a KSH 1925-től az anyanyelvi bontású statisztikáiból ki is vezette ezt a kategóriát. Míg a kezdeti években a németek mellett a szlovák és román nyelvűek létszáma is 10 fő fölötti, addig 1922 után a nem magyarok német dominánssá váltak (innentől az abszolút többség német), sőt bizonyos években (pl. 1927-ben, 1929-ben, 1931-ben, 1934-ben) arányuk a 80%-ot is meghaladta (13. ábra). Végül a németek száma is 10 fő alá csökkent, a többi nemzetiség pedig eltűnt (pl. román nyelvű utoljára 1926-ban jelent meg), vagy megjelenésük esetlegessé vált (szlovák, horvát, szerb, egyéb) (10. táblázat).

A felekezeti összetételnél is mutatkoztak olyan hatások, amelyek a trianoni döntéssel függenek össze, de az eredmény közel sem olyan szélsőséges, mint az anyanyelv esetén. A teljes vizsgált időszakban ugyanis megtalálható a statisztikában valamennyi olyan nagy felekezet, amely a Trianon előtti Magyarországra jellemző volt. A nyelvi változások szélsőséges jellege bizonyos diaszpórává süllyedő etnikumok esetén egyértelműen kimutatható, a felekezeti változás ugyanakkor nem tűnik annyira dinamikusnak. Hangsúlyeltolódások azért természetesen itt is megfigyelhetők, ennek megfelelően a trianoni országterületen nagy többségben lévő magyarokra jellemző felekezetek aránya növekedett: így a római katolikusok esetében 66%-ról 72-79% közötti intervallumba, de a reformátusok esetében is enyhe emelkedés mérhető, főleg a vizsgált időszak végére. Ezzel együtt a görög-katolikusok aránya 5%-ról 1-2%-ra, a görög-keletieké pedig 2,3%-ról 0,5% alá esett vissza.

11. Táblázat: A magyar állami nevelőotthon-hálózat növendékeinek felekezeti statisztikája (1920-1937).
Forrás Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

Év	Növ.	ebből:							
		Római kat.	Görög-kat.	Reform.	Evang.	G.-kel.	Unitár.	Izr.	Egyéb
1920	473	317	24	63	16	11	1	41	0
1921	606	399	28	85	17	14	1	62	0
1922	873	642	27	85	43	9	0	66	1
(1923)	1096	836	26	132	38	3	1	60	0
1924	1119	860	31	133	37	8	0	50	0
1925	1059	841	20	124	27	6	0	41	0
(1926)	781	575	14	117	25	6	2	42	0
(1927)	805	593	11	115	27	5	2	52	0
(1928)	794	609	5	112	21	3	0	43	1
(1929)	1028	810	8	144	21	2	0	42	1
(1930)	951	739	14	129	22	2	1	44	0
(1931)	938	712	16	130	28	3	1	48	0
(1932)	905	690	12	124	32	4	2	41	0
(1933)	757	578	11	104	28	5	0	31	0
(1934)	814	627	21	103	25	5	0	33	0
(1935)	866	636	15	141	39	2	2	31	0
(1936)	1009	729	12	198	31	4	4	31	0
(1937)	1138	827	14	200	43	3	2	49	0



14. ábra: A magyar állami nevelőotthon-hálózat növendékeinek felekezeti statisztikája (1920-1937). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1922 és 1937 közötti kötetei

Az evangélikusoknál és az unitáriusok esetében nem történt számottevő változás – ez utóbbiak eredetileg is kis létszámban voltak jelen a központi intézményekben. Az izraelita felekezetűek arányának csökkenése viszont feltűnő: 8-10%-ról előbb 5%, majd 4% körüli szintre süllyedt. A gyakorlatban a felekezeti megoszlás a római katolikusok és református esetében jellemzően többszáz fős, az izraeliták, evangélikusok és görög-katolikusok esetében néhány tíz fős, míg a többi felekezet esetén pár fős jelenlétet eredményezett (11. táblázat, 14. ábra).

3.4.2. Revízió és összeomlás (1938-1948)

A második világháború küszöbén és annak első két évében számottevő területgyarapodással a Magyar Királyság újból európai középállammá vált. A területgyarapodások révén a trianoni Magyarország 93.073 km²-es kiterjedése négy lépésben összesen 45,5%-kal, népességszáma 33%-kal növekedett (170.890 km²-re és 14 millió főre). 1938 november másodikán a Felvidék déli területsávja (11.925 km², 863.000 fő), 1939 márciusában Kárpátalja (10.700 km², 550.000 fő), 1940 szeptemberében Észak-Erdély és a Partium nagy része (43.591 km², 2.186.000 fő), 1941 áprilisában pedig Bácska (11.601 km², 1.145.000 fő) került vissza (Hornyák & Nagy, 2021.).



15. ábra: A Magyar Királyság javítóintézeti intézményhálózata 1938 és 1945 között (Forrás: KSH-adatok alapján saját szerkesztés)

A területi változások közvetlen következményekkel bírtak a javítóintézeti hálózatra nézve: 1938-ban visszakerült a Kassai Javítóintézet és ez az aszódi intézmény mellett újra a megnövekedett állam vezető intézményévé vált. Székesfehérvárról 1939-ben Kassára költöztették a fiúnövendékeket, míg a helyükre Ceglédről a lányok érkeztek (Székesfehérvári országos királyi javítóintézet (1894-1944) - internetes forrás). Innentől kezdve a Nyíregyháza-Cegléd komplementer intézetekre nem volt szükség, a Ceglédi Javítóintézet megszűnt, miközben Nyíregyházáról Ceglédre visszaköltözött a fiatakorúak fogháza. 1940-ben a Kolozsvári Javítóintézet is visszakerült, ezzel a teljes értékű állami javítóintézetek száma újra 5 lett (a Budapesti Átmeneti Javítónevelő Intézetet nem számítva) (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1942, old.: 591). Trianon pillanatában ugyan az erdélyi területeken két javítóintézet működött (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1918, old.: 505), a kolozsvári mellett az 1913-ban fegyintézetből átalakított Szamosújvári Királyi Javítóintézet (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1914, old.: 531) is Romániához került. Ezek voltak „Nagy-Románia” első és addig egyetlen önálló javítóintézetei (Gusti, Enciclopedia Romaniei, 1938, old.: 366). Észak-Erdély Magyarországhoz való visszacsatolását követően ugyanakkor a szamosújvári intézményt a magyar állam büntetőintézetként működtette tovább (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1944, old.: 649). A magánintézetek köre ebben az időszakban nem változott, számuk továbbra is öt volt, a visszacsatolt területeken ekkor ilyenek már nem működtek (15. ábra). Változás történt ugyanakkor a felügyelőhatóságok számában és azok regionális megoszlásában. A

visszacsatolt területeken a javítóintézettel rendelkező Kassa és Kolozsvár mellett, Marosvásárhely és Nagyvárad lett hatósági központ, miközben a funkcióját veszített Nyíregyházán megszűnt a telephely. Így a regionális felügyelő hatóságok száma 7-ről (Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1944) 10-re emelkedett.

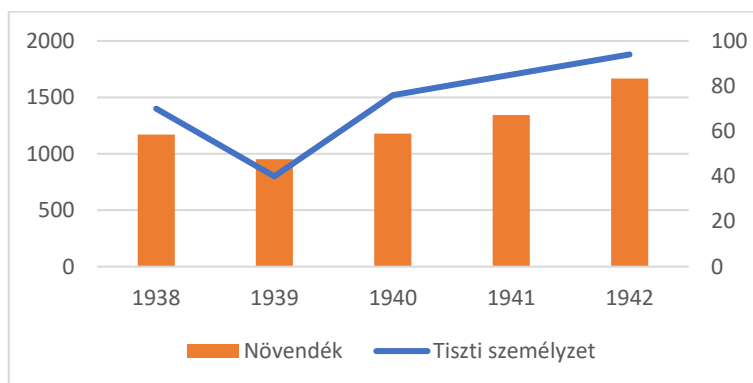
12. Táblázat: A magyar állami javítónevelő intézethálózat alapvető statisztikája (1938-1942). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

Év	Intézetek száma	Tiszti személyzet	Növendék	ebből	
				Fiú	Lány
(1938)	4	70	1171	861	310
(1939)	4	40	951	660	291
(1940)	4	76	1180	868	312
(1941)	4	85	1344	1062	282
(1942)	5	94	1666	1228	438

A megnövekedett népességszám, illetve a háborús viszonyok nyilván jelentős változásokat hoztak a javítóintézeti nevelés tekintetében. Alapvetően a megnövekedett létszámok mögött elsősorban a területnövekedés okait sejthetjük, hiszen a KSH adatsorai csak 1942-ig tájékoztatnak minket ebben a tekintetben; a tényleges háborús veszteségek időszakáról csak közvetett információkkal rendelkezünk. A vizsgált öt éves intervallumban egyedül 1939-ben volt a növendékszám 1000 fő alatt, majd a következő három évben dinamikus növekedésnek lehetünk tanúi (12. táblázat). A létszámok tekintetében pontos KSH-adatokkal 1942-ig rendelkezünk, ez az érték pedig mintegy 70%-kal magasabb az 1939-es szintnél, ugyanakkor ezt a megnövekedett népességszámú ország tekintetében kell értékelni. A növekedés üteme így is majd kétszeresen múlja felül az ország népességszámának növekedését.

A lányok növendékeken belüli aránya érdekes volatilitást mutat. Bár az öt év mérlege szinte 0, vagyis a kezdő és záró évben egyaránt 26% (ami a korábbi időszakok fényében enyhén magasnak tekinthető), jelentős az éves ingadozás mértéke, hiszen, míg 1939-ben az arány a 30%-ot is meghaladta, addig 1941-ben mindössze 21% volt. Továbbra is érvényes a korábbi időszakban tett megállapítás, mégpedig, hogy a lányok aránya fordítottan arányosan mozog a növendékek összlétszámával, vagyis a fiúkkal összehasonlítva a lányok száma stabilabb, így a növekvő növendékszám idején a lányok aránya csökkent, a csökkenő összlétszámú években viszont a lányok aránya emelkedett. A tiszti személyzet tekintetében

az 1939-es évet leszámítva emelkedő tendenciák tapasztalhatóak, bár ez az emelkedés elmarad a növendékek esetében megfigyelhető ütemtől (16. ábra).



16. ábra: A magyar állami javítónevelő intézethálózat alapvető statisztikája (1938-1942). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

A növekedés mellett a második világháborús területi nyereségek másik következménye az ország társadalmi jellegének átalakulása volt. Trianon után a korábbi soknyelvű állam kvázi-nemzetállami jellegűvé változott és a két világháború közötti asszimilációs folyamatok és az anyaországba érkező magyar menekültek a magyar nyelvet gyakorlatilag egyeduralkodóvá tették: a nemzetiségek együttes aránya már 1930-as népszámlálás idején 10% alá zsugorodott (Az 1930. évi népszámlálás. I. rész: Demográfiai adatok, 1932).

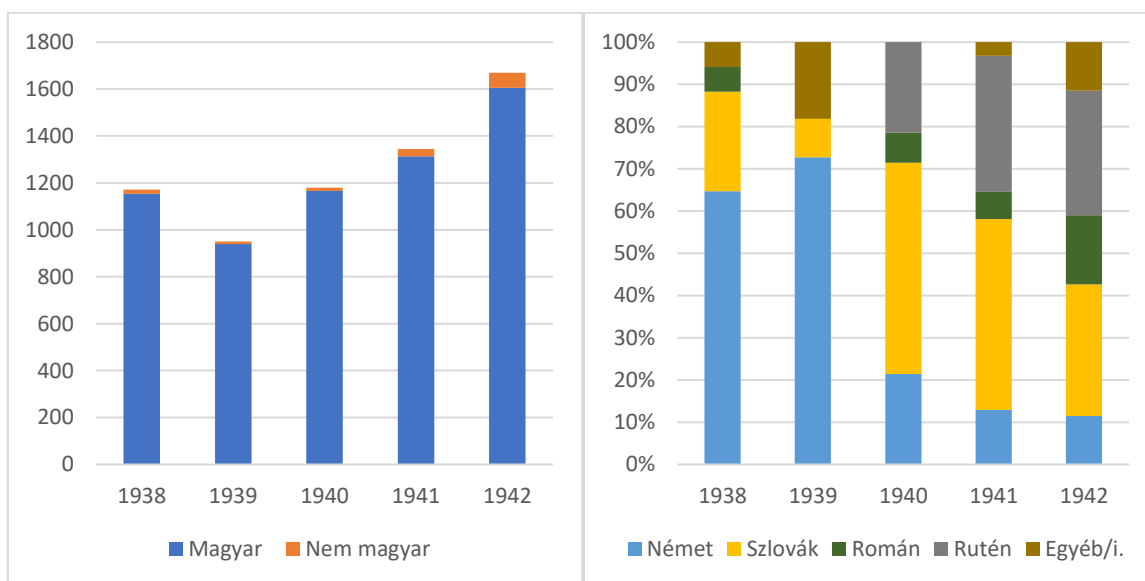
Az 1938 és 1941 közötti területi nyereségek ezzel ellentétes irányba hatottak. A visszakerült négy terület közül csak a felvidéki területsáv volt túlnyomórészt magyar, Észak-Erdélyben a magyarok csak enyhe többséget alkottak, a Délvidéken és Kárpátalján pedig kisebbségben voltak. Összességében a visszakerült területeken elő 4,7 millió visszanyert állampolgár szűk fele volt ténylegesen magyar nyelvű, így a Magyar Királyság a második világháborúban egy közel 3 millió főt számláló nem magyar közösséggel rendelkező többnemzetiségű és többnyelvű állammá vált.

13. Táblázat: A magyar állami javítónevelő intézethálózat anyanyelvi statisztikája (1938-1942). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

Év	Növendék	ebből:							
		Magyar	Német	Szlovák	Román	Rutén	Horvát	Szerb	Egyéb/i.
(1938)	1171	1154	11	4	1		0	0	1
(1939)	951	940	8	1	0		0	0	2
(1940)	1180	1166	3	7	1	3	0	0	0
(1941)	1344	1313	4	14	2	10	0	1	0
(1942)	1666	1605	7	19	10	18	1	2	4

Ez a változás a javítóintézeti statisztikákban ugyanakkor csak korlátozott mértékben jelentkezett. A harmincas évek végére a nem magyar nyelvűként számontartott növendékek

száma elenyészővé vált, rendszerint néhány sváb növendék képviselte a más nyelvűeket. A vizsgált időszakban ugyanakkor ez a statisztika lassú változást mutat. A megnövekedett létszámban egyre több nemzetiségi növendék is megjelenik, ezek együttes aránya ugyanakkor 1942-ig mindössze 3,9%-ig emelkedik, ami az adott évben 64 főt jelentett, messze elmaradva az országra jellemző 20,8%-os kisebbségi aránytól. A nem-magyarok összetétele drasztikus változást mutatott. 1940-től a KSH a nyelvi kimutatásokban visszavezette a rutén kategóriát. A nemzetiségek között 1940-től már a szlovákok és a rutének alkották a legnépesebb csoportot, 1942-ben pedig már a románok száma is meghaladta a németekét (13. táblázat; 17. ábra).



17. ábra: A magyar állami javítónevelő intézethálózat növendékeinek anyanyelvi statisztikája (1938-1942).
Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

14. Táblázat: A magyar állami javítónevelő intézethálózat felekezeti statisztikája (1938-1942). Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

Év	Növ.	ebből:							
		Római kat.	Görög-kat.	Református	Evangélikus	Görög-ke.	Unitárius	Izraelita	Egyéb
(1938)	1171	823	16	241	41	5	2	43	0
(1939)	951	648	15	209	35	2	3	39	0
(1940)	1180	864	28	198	38	4	1	47	0
(1941)	1344	971	49	225	52	4	2	41	0
(1942)	1666	1188	75	295	54	10	4	40	0

A növendékek felekezeti összetételének tekintetében is korlátozottan érezhető a területi módosulások hatása. A római-katolikus felekezet valamennyi vizsgált évben stabil, 70% körüli többséggel rendelkezik. Hasonlóan stabil, 3-3,5% körüli részarányal az evangélikus

felekezet. Velük ellentétben a reformátusok és az izraeliták viszont veszítettek korábbi arányaikból, míg a görög-katolikus és a görög-keleti felekezetek növekvő részarányúak (14. táblázat; 18. ábra).

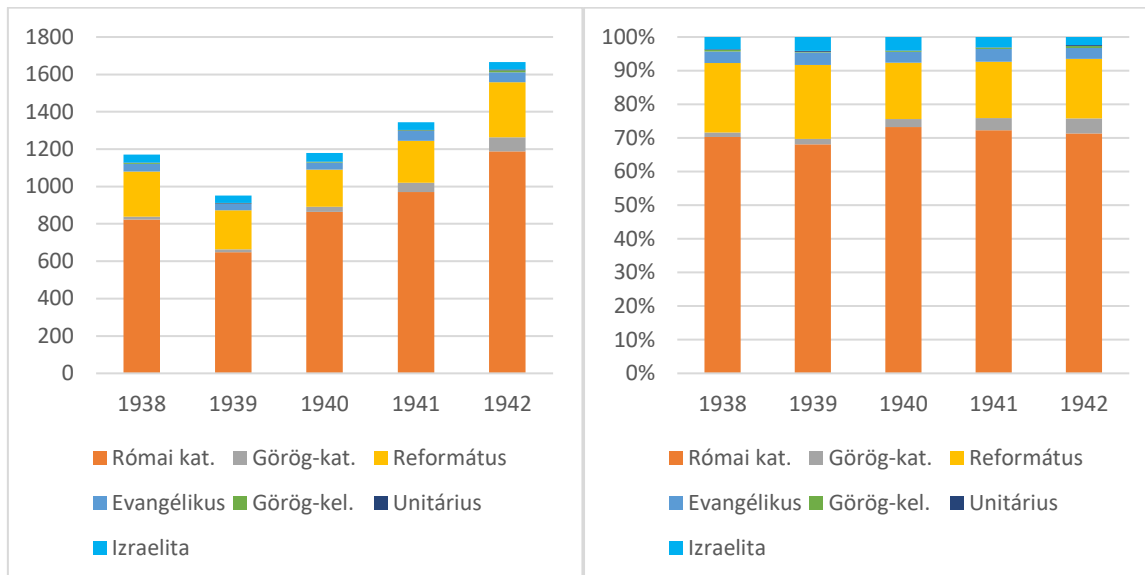
1941-ben a magyar állam hat állami javítónevelő intézetet tartott tehát fenn¹¹ és öt magánintézetet szubvencionált. A Nemzetpolitikai Szolgálat hivatalos folyóiratában, az Országépítésben – melynek célja a világháború utáni magyar társadalom az országvezetés munkája felőli tárgyilagos, rendszeres és megbízható tájékoztatása volt – a következőket olvashatjuk: „A javítónevelőintézetek kizárólag fiúk vagy kizárólag leányok számára vannak berendezve. Állami intézetek fiúk számára: az aszódi és kassai, valamint a budapesti átmeneti, leányok számára: a kolozsvári, rákospalotai és székesfehérvári kir. javítónevelőintézet. Magánintézetek fiúk számára: a dunaalmási »Kerkápoly-Bodor Szeretetház« és az esztergomtábori »Szalézi« fiúnevelő intézet, leányok számára: a budapesti és kecskeméti »Jó Pásztor Háza« leánymenhely, valamint a budapesti »Lord Weardale« leánynevelő intézet” (Országépítés 1941, 13 old).

Az intézetek a modern követelményeknek megfelelő személyzettel és felszerelésekkel voltak ellátva. Szakképzett orvosok és pszichiáterek irányították a növendékek számára előírt terápiákat, az oktatást és erkölcsi nevelést pedig pedagógusok és lelkészek végezték. A növendékek ipari, kertészeti, mezőgazdasági, illetve háztartási képzését is okleveles mérnökök, műkertészek, gazdák, ipari művezetők stb. irányították. A javítónevelésben részesülő fiatalok számára adottságaiknak, képességeiknek, értelmi fejlettségüknek és kezűességüknek megfelelő, hivatásszerű képzést nyújtottak az intézetekben. A fiúintézetekben asztalos-, szabó-, cipész-, lakatosüzemet, cirokseprűgyártást, kocsigyártást (Aszód), valamint kovács-, bognár-, fényező-, kocsikárpitos-, szíjgyártó- és nyerges-, bőröndösipart és játékgyártást (Székesfehérvár)¹² honosítottak meg. Ugyanakkor mező- és tejgazdasággal, valamint, gyümölcs-, dísz- és konyhakertészettel is foglalkoztak. A leányintézetekben a háztartás minden területén képezték a növendékeket: a fehérmű- és felsőruhavarrásban, kézimunkákban, kosárfonásban, seprűkötésben, angoranyúl-tenyésztésben és az angora-gyapjú kikészítésében és feldolgozásában. Ugyanezekben az intézetekben konyha-, gyümölcs- és virágkertetészetet is folytattak. Ekkor a javítónevelés időtartama minimum egy év volt, és legfeljebb a fiatalok 21. életévének betöltéséig tartott. A megjavult fiatalok két évi próbaidőre kísérletileg kihelyezésre kerültek. Ezalatt az idő alatt

¹¹ A Budapesti Átmeneti Javítónevelő Intézettel együtt.

¹² [Székesfehérvár Városportál - Az egykori fehérvári javítóintézetben készült játékokat keresi a Múzeum \(szekesfehervar.hu\)](http://szekesfehervar.varosportal.hu)

a fiatalok felügyelő hatósága gondoskodott a kihelyezett fiatalok ellenőrzéséről, és rendelt ki részére pártfogót, akinek az volt a feladata, hogy megvédje őt a kísértésektől, a rossz környezettől és hogy testi és lelki értelemben is segítse a további fejlődését (Országépítés, 1941.).



18. ábra: A magyar állami javítónevelő intézethálózat növendékeinek felekezeti statisztikája (1938-1942).
 Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1938 és 1942 közötti kötetei

Az intézetek által elért szép eredményekről az említett lap így tanúskodik: „a magyar javító-nevelő intézetekből kísérletileg kihelyezett fiúknak átlag 70-80 százaléka, a lányoknak pedig mintegy 50-60 százaléka javul meg teljesen, ami – kétkedés nélkül megállapíthatjuk – szép eredmény és mindennél ékeesebben bizonyítja az ismertett intézmények értékét” (Országépítés, 1941., old.: 13.).

A vizsgált korszakban az állami javítóintézetekben a növendékek száma 951 (1939) és 1666 (1942) között mozgott. A 1943-tól kezdődően a pontos adatgyűjtési és adatfeldolgozási tevékenység kiesése miatt nincsenek rendelkezésre álló információk, de a trend már a létező adatok szerint is meredeken emelkedő volt. A magánintézeti adatok figyelembevételével teljesebb képet kaphatunk. A magánintézeti adatokkal együtt gyakorlatilag duplázódnak a növendékszámok, hiszen a legkisebb létszámú, 1939-es évben így már 2.091 főt, az utolsó rendelkezésre álló adatsor szerint pedig 1942-ben 3.185 fő volt a teljes létszám – nyilván ekkor már a felvidéki, kárpátaljai, erdélyi és délvidéki népességszámmal kiegészült országterületen. A világháborús években az általános növekvő értékek nemi bontásban kissé árnyalhatók. A lányok aránya folyamatosan növekvő volt, 1942-ben már a 40%-ot közelítette. A fiúk létszáma is növekedett, de ez mérsékeltebb volt, feltételezhető, hogy az arra alkalmasakat az első világháborús történésekhez hasonlóan ekkor is besorozták.

Az 1944-45-ös, kritikus időszakban a gyermekvédelmi hálózat összeomlott. Erről az időszakról csak közvetett adatok állnak rendelkezésre – nagyjából az Aszódi Javítóintézet történeti összefoglalójából, néhány levéltári forrásból és az általános történelmi tények metszetéből rekonstruálhatjuk a történéseket. Az események 1944-ben gyorsultak fel, amikor a nyugat felé előrenyomuló Szovjet hadsereg megközelítette, majd elérte az ország területét, a defenzív pozícióba szoruló németek pedig megszállták Magyarország területét. Kolozsvár kiürítésére már 1944 szeptemberében sor került, októbertől a város már szovjet megszállás alatt állt. Ezzel egyidőben az Aszódi Javítóintézetet az ottani jól felszerelt műhelyekkel együtt a német hadsereg lefoglalta és katonai javító műhellyé alakította. A növendékeknek október 7-ig el kellett hagyniuk az intézetet, ahol addigra a rendszeres légitámadások miatt a nevelőmunka már amúgy is lehetetlenné vált. A katonai tevékenység miatt a javítóintézet állandó célponttá vált, valamennyi épülete megsérült. A front közeledésével már nemcsak mint kiszolgáló intézmény, hanem mint védelmi pont is megszervezésre került, míg végül a német hadsereg december 7-én ürítette ki az intézményt (Az Aszódi Javítóintézet rövid története, 2021.). Időközben a többi vidéki javítóintézetben is leállt a tevékenység, Kassát szintén kiürítette a magyar hadsereg és 1945 januárjában szovjet megszállás alá került¹³. A székesfehérvári javítóintézetet a háborús viszonyok között végleg felszámolták 1944-ben (A Székesfehérvári Országos Királyi Javítóintézet története, 2020.) és a Lövölde utcai épületkomplexum nagyobb része a 20. századi szocreál típusú urbanisztikai fejlesztés áldozatául esett. A magánintézetek anyagi és személyi működése szintén áldozatául esett a körülményeknek. A világháborút követő társadalmi és politikai átalakulás pedig az újjászervezésük feltételeinek sem kedvezett. Ezek sorában a budapesti Jó Pásztor Leányotthon kivételt képez, hiszen működése az 1948-as államosításig, a megnehezedett körülmények ellenére folyamatosnak tekinthető, majd állami intézetté átalakulva (Budapesti Leánynevelő Intézet – 1948) integrálódott és a mai napig részét képezi a magyar javítóintézeti hálózatnak (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.).

A front átvonulását és a szovjet megszállást követően legalább a mindennapok pacifikálódnak és megkezdődött az ország központi intézményének, Aszódinak az újjászervezése. 1946 áprilisában tértek vissza a növendékek, megkezdődött a pedagógiai

¹³ A világháborút követően az elveszített kolozsvári, kassai és a megszüntetett székesfehérvári intézmények végleg funkcióikat veszítették. Kassán napjainkban az Állatorvosi és Állatgyógyászati Egyetem (Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach - <https://www.uvlf.sk/>), Kolozsváron pedig a népművészeti iskola (Școala Populară de Arte „Tudor Jardea” Cluj-Napoca - <https://www.scoaladearte.ro/>) működik a valamikori javítóintézet falai között.

munka átalakítása és ezzel párhuzamosan a romeltakarítás (Az Aszódi Javítóintézet rövid története 1884-2004, 2020.).

A második világháború utáni időszakra a magyarországi javítóintézeti hálózat újra a központi intézményekre zsugorodott, Aszódra és Budapestre koncentrálódott a megmaradt hálózat. 1947-ben törvény született a fiatalkorúak budapesti törvényszékének felállításáról (Schriffert, 2008).

3.5. Nevelés és pártideológia (1948-1989)

Már a századfordulótól kezdődően jellemző tendenciát mutatott a fiatalkorúak kriminalitásának növekedése, de a jelenség a második világháború alatt és után érte el csúcspontját (Schriffert, 2008). A második világháborút követő időszakban Magyarországon is jelentős változások következtek be a gazdasági és társadalmi élet minden területén. A földcsuszamlásszerű politikai változások 1948-ban kezdődtek. Ahogyan Gergely Ferenc fogalmaz: „A „fordulat éve”, 1948 után a dogmává merevedett elképzelések következtében a gyermekvédelem szempontjából jelentős társadalomtudományok egy részének, a pszichológiának és a szociológiának a teljes elutasítás lett a sorsa, a gyógypedagógia hatáskörét pedig nagymértékben korlátozták. „Számúzták a <burzsoá> áltudományok hazai képviselőit, feloszlatták intézményeiket, társadalmi- szakmai szervezeteiket. A pedagógia, pszichológia és a szociológia képviselői csak kis hatékonysággal, a szovjet tudomány külsőségei mögé húzódva tudtak működni, elzárva a tudomány eredményeitől. A gyermekvédelmet a szocialista pedagógia elvei hatották át, gyakorlati eszményévé pedig a makarenkói modellt tette” (Gergely, 1997, old.: 85.).

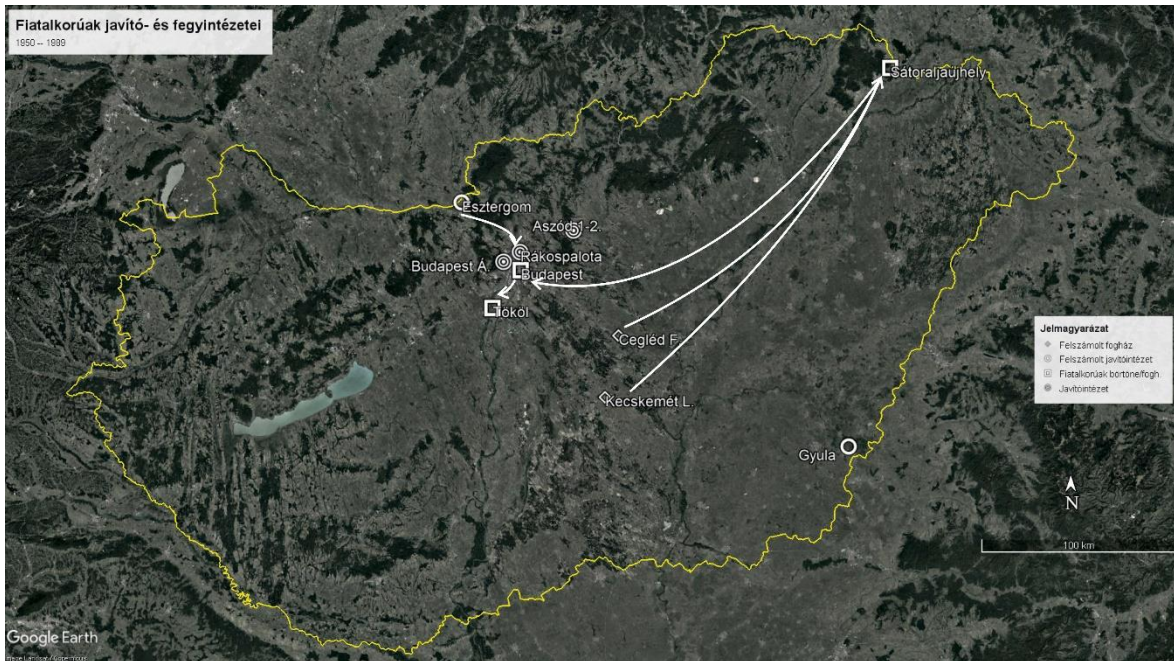
Mivel a munkára nevelés minden korszakban a javítóintézetek egyik legfontosabb feladata volt, 1945 után ezek az intézetek ipari képzési központokká is váltak. 1948 után a vallási-erkölcsi nevelés helyett már a szocialista nevelési elvek (Horváth K. , 1952.) érvényesültek, azzal a céllal, hogy az elzüllött fiatalokból szocializmust építő munkást neveljenek (Hegedűs J. , 2010d). Egyfajta újjászervezés indult meg tehát a javítóintézetekben is, azonban a politikai hatalom eszméi miatt az 1950-es évek végéig a központi hatalom nem fordított figyelmet a gyermekvédelmi megközelítésre. Megmaradt a munkára nevelés, az oktatás és főleg a termelőegységként való kezelés kiemelt szempontja, ugyanakkor az erkölcsi nevelés középpontjába inkább az új eszméknek megfelelő „embertípus” „kitermelése” lett a fő cél.

Az 50-es évektől annyira erőteljessé vált az egységes, tettesarányos büntetés gyakorlatának megvalósítására való törekvés, hogy gyakorlatilag megszűnt a fiatakorúak elkülönítése – ami egyrészt a fiatakorúak fogházainak a felszámolásában, másrészt pedig a javítósok és állami gondozottak részben integrált intézményekben való nevelésében öltött testet. Az 1954-es Büntetésvégrehajtási Szabályzat által megjelenik az „átnevelés” fogalma és gyakorlata, ezáltal pedig megjelent a büntetésvégrehajtásban is a szocialista pedagógia (Volentics, 1996). A „... szocializmus építése, a „szocialista embereszmény” megvalósítása, a nyomor felszámolása a kriminalitás, a prostitúció, a csavargás fokozatos megszűnését eredményezi. Ennek az ideológiának az lett az eredménye, hogy elsorvasztották a nevelőszülői hálózatot és az intézményfejlesztés megrekedt. Elvetették a pszichológia tudományának legitimitását is. Csökkent a nevelők, a gyermekvédelemben dolgozók száma. Úgy gondolták, nincs szükség gyermekvédelemre” (Az Aszódi Javítóintézet rövid története 1884-2004, 2020.).

Az ötvenes évek elején a javítóintézeteket mezőgazdasági és ipari tanulmányintézetekként szervezték újjá. A legnagyobbat, aszódi intézményt kettévágták és egy ipari (2. számú Ipari Fiúnevelő Intézet), valamint egy mezőgazdasági (3.-s számú Mezőgazdasági Fiúnevelő Intézet) intézetbe szervezték át (Az Aszódi Javítóintézet rövid története 1884-2004, 2020.). Igazságügyminisztériumi főhatóságtól 1950-ben az ipari részleget a Munkaerő Tartalékok Hivatalához (MTH), a mezőgazdasági részleget pedig a Földművelésügyi Minisztériumhoz csatolták, ahonnan később ez utóbbi a Pest-megyei Tanács Művelődésügyi Osztályához került (Az Aszódi Javítóintézet rövid története, 2021.).

Hasonlóképpen alakult át ipari tanulmányintézetté Rákospalotai Leányintézet is, illetve új mezőgazdasági tanulmányintézetek is létrejöttek az ötvenes évek elején: a fiúk számára Gyularemetén, míg a lányok számára Esztergomban (Intézetünk története, 2020.). Ezzel végeredményben ebben a korszakban is létrejöttek az intézményhálózat vidéki pillérei a Dunántúl, illetve az Alföld területén. A gyularemetei intézmény mindennapjairól a Viharsarok napilap 1956. szeptemberi száma közöl egy interjút (Virágos Molnár, 1956.), miután két évvel korábban a Mezőgazdasági Értesítő személyi ügyekkel foglalkozó rovata számol be az igazgatói tisztségre méltatlanná vált vezető kényszerű elbocsájtásáról (Személyi ügyek - Fegyelmi büntetések, 1954.). Az intézet viszonylag hamar megszűnt, illetve átalakult (gyermekotthonná), a fiatakorúak bűnözéséről szóló 1964-es igazságügyminisztériumi előterjesztésben minden esetre már nincs említve. Ez utóbbi a Budapesti Átmeneti Nevelőotthon mellett, a két aszódi, a rákospalotai és az esztergomi

intézeteket nevesíti (A fiatakorúak bűnözése - előterjesztés, 1964.). Az esztergomi intézmény jóval hosszabb életűnek bizonyult, jogutóda máig létezik speciális gyermekotthonként. Javítóintézetként (is) 1984-ig működött, kettős profillal. A javítóintézeti lányok mellett a deviánsként nyilvántartott állami gondozottak otthona is volt. A javítóosokat 1984-ben Rákospalotára költöztették (Intézetünk története, 2020.). Dr. Cseres Judit gyermek és ifjúságvédelemmel foglalkozó cikke így 1985-ban már csak három javítóintézetet említ (Cseres, 1985.).



19. ábra: A fiatakorúak javító- és fegyintézetei 1950-1989 (saját szerk.)

1951-ben hatályba lépett a szocialista Büntető Perrendtartás, amely megszabta, hogy azon megyei bíróságok hatáskörébe nem tartozó ügyekben, amelyekben fiatakorúak érintettek a kijelölt járásbíróságok, mint fiatakorúak bíróságai járnak el (Schriffert, 2008). Az eljárásban a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének egy-egy tagja is részt vesz. Az indoklásban a nőknek a fiatakorúak problémái iránt tanúsított nagyobb fokú érzékenysége szerepelt. Ugyanakkor az 1951. évi 34. számú törvényerejű rendelet a fiatakorúak esetében is a differenciát elbírálást felülírva, a fogházbüntetés helyett a börtönbüntetést vezette be (Schriffert, 2008). A Rákosi-korszakban ezzel kezdetét vette a fiatakorúak büntetőintézeteinek átszervezése. Addig az ország központi részén – Kecskeméten (lányok) és Cegléden (fiúk) – szeparáltan működtek a fiatakorúak fogházai, de 1954-ben ezeket megszüntetve a periférikus elhelyezkedésű országos felnőtt börtönt, Sátorajújhelyet jelölték ki a fiatakorúak számára is büntetőintézetként (Lőrincz, 1998). Az áthelyezés elsősorban termelési szempontok alapján volt indokolt és az is kétségtelen, hogy a korábbi

fogházakban a körülmények mostohák voltak. Ugyanakkor a fogházbüntetés börtönbüntetéssé való változtatása, a felnőttekkel vegyes intézménybe való transzfer, a kijelölt intézmény országon belüli periférikus közlekedésföldrajzi helyzete és az oktatási komponensnek a termelési célkitűzések javára történő csökkentése¹⁴ az elítélt fiatalok számára szempontjából mégiscsak nehezítésként értelmezhető. A fiúk asztalos és cipésműhelyekben, a lányok konfekció műhelyben dolgoztak. A hangulat militáns volt, a zsúfolt cellák belső viszonyai erőszakosak és kontroll nélküliek voltak. A fiatalok mozgás és sportolási lehetőségei elenyésző mértékben voltak adottak és egyéb korszpecifikus foglalkozásokon is alig vehettek részt (Lőrincz, 1998).

A gyermek- és fiatalok bűnözésének megelőzése céljából 1956-ban létrejöttek a Gyermek- és Ifjúságvédelmi Bizottságok és Operatív Egységek, amelyek önállóan, de a rendőrséggel együtt is a züllés veszélyének kitett gyermekek felkutatásán munkálkodtak és gondoskodnak a rossz családi környezetből való kiemelésükről (Török & Hegyesi, 1959.). Ugyanakkor segítették, illetve ellátták a javító-nevelő intézetekből szabaduló fiatalok felügyeletét, ezzel segítve az intézetek munkáját is (Tóthné Szilágyi, 2001).

1956 végén az állami szervek körében átszervezésekre került sor. A 33. számú törvényerejű rendelet (1956.) az Oktatásügyi Minisztériumot és a Népművelési Minisztériumot Művelődésügyi Minisztériummá vonta össze, így 1958-tól a javítóintézetek a Művelődésügyi Minisztérium irányítása alá kerültek.

Strukturális változások a büntetésvégrajtásban 1959-ben következtek be, amikor a fiatalok számára a Budapesti Országos Börtönt jelölték ki felelős intézményként és a fiatalokat Sátoraljaújhelyről áttelepítették (19. ábra). Ez továbbra is vegyes intézményként működött, azonos intézményi kultúrát alkalmazva a fiatalok és a felnőtt elítéltek számára, de a börtön központi fekvésénél fogva legalább könnyebben elérhetővé vált a családtagok számára. Az intézményben 130 fiú és 20 lány számára volt kapacitás. Továbbra is működött a fiúk számára az asztalos- és cipész-, a lányok számára pedig a konfekció-műhely, ugyanakkor a szakképzésre nagyobb hangsúlyt fektettek, mint korábban (Bory, 2016). Az 1959-es belügyminisztériumi utasítás az őrzést és a nevelést azonos szintű feladatként nevezte meg (8/1959 sz. BM utasítás, 1959.).

Az 1960-as évek elején mutatkozott meg az igény a javítóintézetbe került fiatalok helyes nevelésére, oktatására, megfelelő értékek közvetítésére, a meglévő hátrányok

¹⁴ Bár az 1955. évi Büntetés-végrehajtási Szabályzat elviében a 8. osztály elvégzését kötelezővé tette.

csökkentésére a megfelelő társadalmi integráció érdekében. A szocializmus korszakának első büntető törvénykönyve 1962. július 1-én lépett hatályba, amely szerint a vezető szempont a fiatalkorú nevelése, helyes irányban való fejlődésének előmozdítása volt, előtérbe helyezve az egyéni megelőzés elvét. Az új Btk. a büntethetőség korhatárát a 12. életévről a 14. életévre emelte, aminek következtében ezen korcsoport kikerült a bűnügyi adatszolgáltatásból (Vaskuti, 2016.). Az 1966-os büntetőnovella fokozatokat vezetett be a fiatalok átnevelhetőségének függvényében, az kezelhetlenebb és visszaeső elítéltek számára a börtönbüntetést, a jobb magaviseletűek számára a munkát írta elő. Az 1971-es büntetőnovella ezeket a fokozatokat börtön és fogházbüntetésként nevezi meg (Bory, 2016). 1963-ban a Budapesti Országos Börtönből a megszüntetett internálótábor helyére, Tökölre költöztette a fiatalkorúakat, így létrejött a fiatalkorúak önálló büntetésvégrehajtási intézete. 1971-től a létrejövő fokozatokhoz igazítva ez felvette a Fiatalkorúak Börtöne és Fogháza nevet (Lőrincz & Csányiné Lukács, 2013.). 1974-től a középiskolai képzési lehetőség is megnyílt a fogvatartottak számára. A mezőgazdasági munkavégzés az Állampusztán, majd 1974-től az ipari jellegű munkavégzés a Dunai Vegyipari Vállalat keretében valósulhatott meg (Bory, 2016).

A 3104/1964 számú a fiatalkorúak bűnözésével kapcsolatos minisztertanácsi határozat, amely a javítónevelés egyfajta megreformálására irányult, elrendelte a javítóintézeti nevelés irányelveinek és módszereinek, valamint az intézetek végleges rendtartásának kidolgozását, hangsúlyozva, hogy a nevelésnek a munkára való nevelésen kell alapulnia, és minden esetben arra kell törekedni, hogy a bűnelkövető fiatalkorúak szakmai képzettséget szerezzenek. Ennek elérése érdekében előtérbe került az intézetek felszerelésének korszerűsítése, pedagógusok munkakörülményeinek javítása, pótlékuk emelése is. A határozat arról is rendelkezett, hogy a javítóintézetekbe csak bíróság által javítóintézeti nevelésre ítélt fiatalkorúakat lehet elhelyezni, szakítva az addigi szokással, amely a deviánsan viselkedő állami gondozottakat ítélet nélkül is ilyen intézetekben helyezte el. Ezzel egyidejűleg célul tűzte ki a hatékonyabb bűnmegelőzést, valamint a fiatalkorú bűnelkövetők személyiségének sokoldalúbb feltárása érdekében a megfelelő pedagógiai és pszichológiai vizsgálatok lefolytatását (A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 3104/1964 számú határozata a fiatalkorúak bűnözésével kapcsolatos kérdésekről, 1964).

Az előterjesztés részét képezte a javítóintézetek differenciálásának igénye, a javítóintézeti és árvaházi elhelyezettek szétválasztásának a gondolata is. Az előterjesztés szakmai anyaga komoly forrás a kriminalisztikai statisztikák tekintetében is. A fő

megállapítások között szerepel, hogy az az ellentmondás, mely szerint a felgyorsuló urbanizációval, a magángazdálkodás leépülésével és a szocialista iparosítás felpörgésével együtt a fiatalok kriminalitásának szintje növekvő jellegű, különösen Budapesten és a vidéki nagyvárosokban, ugyanakkor az elítéltek száma csökkenőben van, a hatóságok az enyhébb esetekben puhább módszereket alkalmaznak (pl. megrovás). 1962-ben, a nyolc évvel korábbihoz viszonyítva a fiatalokat célzó rendőrségi vádjavaslatok száma megfeleződött (1954: 9930, 1962: 4774), a vádemelések száma kevesebb, mint felére (8.066 vs. 3.657), az ítéletek száma pedig harmadával esett vissza (5.725 vs. 3.548). Eszerint 1954-ben a vádemeléseknek csak 71%-a végződött elmarasztaló ítélettel, addig 1962-ben ez az arány 97%, ami a csökkenő számokkal együtt mutatja, hogy csak a komoly, indokolt esetekben indult meg a tényleges vádemelési eljárás. A fiatalok elítéltek száma a korszakban tehát csökkenést mutat, míg 1939-ben 10.000 fiatalra 79 elítélt, addig 1962-re már csak 42 jutott. Az elítéltek kiemelkedő aránya volt fiú (87,3%). A vagyon elleni bűncselekmények aránya 58%-os, a személy ellenében elkövetettek aránya pedig 12% volt. Az előterjesztés külön kiemeli az alkoholos befolyásoltság kiemelkedő arányát és a fiatalok alkoholizmusának jelentős problémáját. 1962-ben a fiatalok elítéltek 14%-a került javítóintézetekbe. A négy javítóintézetben (két aszódi, a rákospalotai és az esztergomi) összesen 867 növendék élt, vegyesen javítósok (543) és állami gondozottak (324). Ezek különválasztására tehát a dokumentum szintén javaslatot tett. A javítóintézeteknek a Művelődési Minisztériumhoz történő áthelyezését sürgette és határozati javaslatot is tett erre az Aszódi 200-as Fiú Ipari Tanulóiskola és a 25. számú Rákospalotai Lány Ipari Tanulóiskola esetében (A fiatalok bűnözése - előterjesztés, 1964.). A korszakban a négy felsorolt intézetet a budapesti Fiatalok Átmeneti Nevelőintézete egészítette ki.

A büntető törvénykönyv új 1971-es büntetőnovellája türelmetlen, szigorodó hozzáállást mutat a bűnözés növekvő tendenciái miatt (Lőrincz, 2011, old.: 78). A társadalmi változások és az arra adott büntetésvégrehajtási válasz rendkívüli zsúfoltságot idézett elő a magyarországi intézményekben. Az intézmények humán erőforrás-fejlesztése is nehézkes volt, több éves lemaradásban történt a fogvatartottak számának növekedéséhez képest. A generációváltás, felkészültebb szakemberek érkezésére a teljes ágazaton belül csak a 70-es évek második felében került sor. Az 1973-as jogpolitikai irányelvek differenciált fellépését hozta a bűnelkövetők, csavargók, munkakerülők, alkoholistákkal szemben pl. munkáltatás, nevelés, utógondozás területén (Lőrincz, 2011, old.: 80).

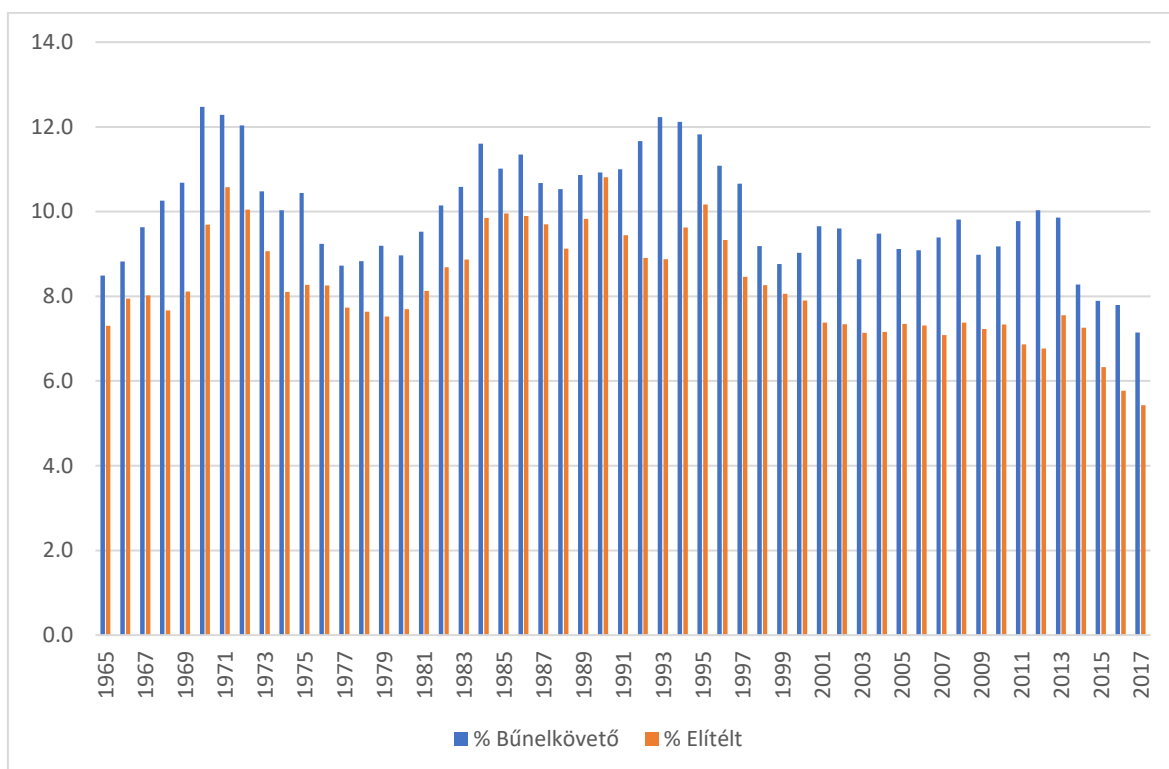
Az újabb büntető törvénykönyv 1978. évi hatályba lépésétől kezdődően már csak bírói végzéssel kerülhettek javítóintézetbe a fiatakorúak, míg korábban szülői kérésre, vagy gyámhatósági javaslatra is befogadhatták őket. Ennek következtében jelentősen csökkent a növendékek létszáma (A javítóintézeti nevelésről, 2014.). A pszichológiai és pedagógiai eszközök alkalmazására – egyfajta empatikus eltolódásra – végül csak 80-as években került nagyobb hangsúly. Az 1979. évi 11. törvényerejű rendelet mondta ki, hogy „a javítóintézeti nevelés végrehajtásának feladata a fiatakorú nevelése, oktatása és szakmai képzése által annak elősegítése, hogy helyes irányban fejlődjék és a társadalom hasznos tagjává válják” (11. törvény erejű rendelet, 1979.).

Jelentősebb változásokra az 1980-as évektől került sor. Az ekkor kidolgozott és bevezetett fokozatos rendszer lehetővé tette a differenciálást, azáltal, hogy az intézetben töltött idő, magatartás és teljesítmény alapján a növendékek különböző fokozatokba sorolhatók (Stépán, 1985.), amelyekhez más-más jogok és kötelezettségek kapcsolhatók. A 80-as évek első fele ellentmondásos időszak, a növekvő kriminalitás a létszámok emelkedését eredményezte, ami zsúfoltságot és növekvő feszültséget eredményezett. Ez visszahatott a nevelőmunkára is, a körülmények romlottak, a humán erőforrás létszámában növekedett a volatilitás szintje. A növekvő létszámok a munkalehetőség és a képzési lehetőségek beszűkülését is magával hozta (Bory, 2016). 1987 óta speciális módszerekkel és egyénre szabott nevelési tervek alapján folyik az intézetekben a növendékek tanítása, felzárkóztatása és a továbbtanulni szándékozók felkészítése (Hegedűs J., 2010d). 1984-ben az esztergomi vegyesintézményként működő otthont átalakították speciális gyermekotthonná, a javítóintézeti nevelésben részesülő lányokat átszállították Rákospalotára.

A javítóintézetek felügyeletét a 19. század végétől egészen a 20. század közepéig az Igazságügyi Minisztérium végezte, majd 1957-ben a Művelődésügyi Minisztérium Gyermekvédelmi Főosztály, 1974-től pedig az Oktatási Minisztérium irányítása alá kerültek. A szociális ágazat bővülésével 1988-ban a javítóintézetek folyamatosan változó elnevezéssel, de a szociális ügyekért felelős szervek irányítása alá kerültek, a javítóintézeti nevelés pedig része lett a gyermekvédelmi gondoskodásnak, ezzel is megerősítve a nevelés és az oktatás szerepét (Hegedűs J., 2010d). A nyolcvanas években megkezdődött a büntetőpolitika szelídülése, humánus átalakulása (Lőrincz, 2011.-2.). Ez elsősorban az emberi jogi szempontok megerősödése és tényleges alkalmazása tekintetében jelentett áttörést. Ez már előrevetíti az rendszerváltást követő időszak liberális szemléletét, amely az

európai normákhoz való felzárkózást és az Európai Tanács ajánlásainak alkalmazását követte. A kriminalitás szintje ugyanakkor nem csökkent, bár a bűnüldözési mutatók tekintetében 1985 és 1989 között számottevő visszaesés mutatkozik (pl. az előzetes letartóztatások száma 40%-kal esett vissza, míg a fogvatartottak létszáma 1990-ben szinte csak a fele volt az 1985-ös szintnek (Lőrincz, 2011.-2.).

3.6. A rendszerváltástól napjainkig (1990-2022)



20. ábra: A fiatalok bűnelkövetők és fiatalok jogerősen elítéltek aránya 1965-2017 (Adatforrás: 11.1.1.2. Az igazságszolgáltatás főbb adatainak hosszú időszora (ksh.hu) alapján saját szerk.)

A rendszerváltást követően a fiatalok kriminalitása, összhangban az országos tendenciákkal jelentősen megnövekedett. A „demilitarizálódó” és liberálisabb szemléletűvé szelődülő büntetésvégrehajtás ilyen tekintetben újabb kihívással találta magát szemben, ami egyrészt az emberi jogok és az Európai Tanácsi ajánlások széleskörű figyelembevételét és alkalmazását igényelte, másrészt a kriminalitás szintjének drasztikus növekedése miatt reakcióra is kényszerült. Úgy az előzetesen letartóztatottak, mint a fogvatartottak összlétszáma tekintetében jelentős növekedés következett be (Lőrincz, 2011.-2.). Az ezredfordulót követően viszont ez a növekvő tendencia stagnálónak vált, majd lassú csökkenésbe váltott. Az ezredforduló első évtizedében a bűnelkövetőknek jellemzően 8-

12%-a volt fiatalkorú. Ez az arány az új évezred második évtizedére csökkent tartósan 10% alá (2017: 7,1% - 20. ábra).

A bűnelkövetők száma ebben az évtizedben a közel 100.000 és 140.000 között ingadozott, ezt a tendenciát a fiatalkorú bűnelkövetések száma is követte, sőt 1992-93-ban az évi 15.000 főt is átlépte és a rendszerváltás óta először 2014-ben csökkent (azóta tartósan) 10.000 alá. Ez a csökkenés a fiatalkorúak kriminalitásának a csökkenésével, részben viszont a demográfiai válság kiteljesedésével is magyarázható. A fiatalkorúaknak mintegy negyede tartozott a 14 évnél fiatalabb, büntetésből kizárt kategóriába, míg a jogerősen elítélteknek jellemzően mintegy 7-10%-a fiatalkorú (2017-ben már csak 5,4%). A korcsoportarányos összehasonlítás tekintetében még így is majdnem kétszeres a kriminalitás mértéke a fiatalkorúak és a fiatal felnőttek között (14-24 éves generációk), a teljes lakossághoz viszonyítva. A jogerősen elítélt fiatalkorúak 57%-a vagyon elleni, 27%-a közrend elleni, 8%-a pedig személy elleni bűncselekményt követett el. (A javítóintézeti nevelésről, 2014).

Az 1990-es évek során a fiatalkorúak büntető igazságszolgáltatási rendszerének többszöri módosításával azt a célt kívánták elérni, hogy javuljon a fiatalkorú bűnözéssel kapcsolatos helyzet és nagyobb hangsúlyt kapjon a fiatalkorú bűnelkövetők reszocializálása, valamint, hogy összehangolja a hazai szabályozást a nemzetközi egyezményekkel és sztenderdekkel. „A hazai büntetőjogi szabályozás ugyanis nem illeszkedett a nemzetközi követelményekhez: nem érvényesült a szabadságelvonással járó szankciók „végső eszköz” jellege; hiányzott az alternatív büntetések rendszere; a büntetőeljárás jogban nem voltak intézmények a differenciált elbírálásra; hiányzott a reszocializációt szolgáló intézményi háttér; a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézetei a felnőttek intézetének enyhébb formáiként működtek; hiányzott a speciális képzés és a megfelelő szakemberek sora” (Kerecsi, 2007).

„1991-ben a nevelőtestület megszüntette az egyéni elkülönítést (fogdát), a személyiségközpontú nevelés, a programozott fejlesztés lett a meghatározó. A környezet humanizálása, a nagy lakóterek kisebbé alakítása, a személyes élettér megteremtése valósult meg a jelentős erőfeszítések során. Ma a növendékek elhelyezése nagyrészt kétszemélyes hálóokban, családias légkörben valósul meg az intézményen belül. A csoportok maximális létszáma 10-12 fő. Egy csoportnál két nevelőtanár és két éjszakai gyermekfelügyelő látja el a gyermekek gondozását, fejlesztését. Munkatársainkra jellemző az elkötelezettség, a hivatástudat, a gyermek szeretete, tisztelete.” (Az Aszódi Javítóintézet rövid története 1884-2004, 2020.)

Az 1990-es években számos nemzetközi dokumentum született a gyermek- és fiatalkorúakkal kapcsolatban (pl. a Pekingi Szabályok, a Riádi Szabályok, illetve a Gyermekek Jogairól Szóló ENSZ Egyezmény), amelyek hatást gyakoroltak a hazai jogalkotásra is. A Büntető Törvénykönyvet módosító 1995. évi XLI. törvény a javítóintézeti nevelést érintő rendelkezései 1996. május 1. óta hatályosak. Ezzel hazai és nemzetközi viszonylatban is elsőként Magyarországon nyílt lehetőség arra, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők javítóintézetben tölthessék előzetes letartóztatásuk idejét.

A 30/1997. (X.11.) NM rendelet a javítóintézeti nevelés, valamint az előzetes letartóztatás javítóintézeti végrehajtásának részletes, egységes szabályozására jött létre. Fő célja az intézetek hatékonyabb működésének elősegítése. A javítóintézetekre vonatkozó intézkedések általános menetének és célkitűzéseinek meghatározása mellett, a rendelet kijelöli, hogy melyek a jogerős ítélettel és az előzetes letartóztatásba helyezett fiatalkorú bűnelkövető fiúk és lányok befogadására szolgáló intézetek, valamint tartalmazza az intézet alkalmazottaitól elvárt képesítési követelményeket is (A népjóléti miniszter 30/1997. (X. 11.) NM rendelete a javítóintézetek rendtartásáról, 1997).

3.6.1. A jelenlegi hálózat

A jelenlegi javítóintézeti hálózatban is a Közép-Magyarországi régió felülreprezentáltsága figyelhető meg. Még inkább így volt a rendszerváltás időszakában, amikor a hálózat a budapesti, a rákospalotai és az aszódi intézményekből állt. Az öt jelenleg működő magyarországi intézményből a három legnagyobb múltú található a Központi-régióban: Aszód, Rákospalota (az egyetlen lányintézet) és Budapest. Időben sokkal későbbiek a vidéki intézmények, Debrecenben, az ország keleti részén 1971 óta működött gyerekkotthonként, de klasszikus javítóintézetté csak 1997-ben alakult. Korábban a deviáns, gyakran iskolakerülő lányok intézeteként működött, ahová gyámhivatali és szülői kérésre (tehát nem bírói intézkedésre) helyeztek el fiatal lányokat (Debreceni Javítóintézet története, 2011). Az 1997-es átalakulással létrejött Magyarországon a javítóintézeti hálózat egyetlen igazi nem-centrális pólusa, majd legutóbb, 2015-ben az ország nyugati peremén, a debreceni javítóintézet telephelyeként, Nagykanizsán jött létre új intézet a „Javítóintézet létrehozása a Dunántúlon fiúk részére” nevet viselő TIOP. 3.4.3 kiemelt projekt¹⁵ keretében (Nagykanizsai Javítóintézet, 2021.) (21. ábra). Ezzel napjainkra gyakorlatilag területi

¹⁵ <https://www.parlament.hu/irom39/12002/adatok/fejezetek/20.pdf>; Elérés: 2021. 06.23.

értelemben is országos hálózat jött létre, amelyben mindhárom magyarországi makrorégió (Közép-Magyarország, Dunántúl, Alföld) rendelkezik intézménnyel (22. ábra).

SAJTÓKÖZLEMÉNY

**A TÁRSADALMI INFRASTRUKTÚRA OPERATÍV PROGRAM JAVÍTÓINTÉZETI
ELLÁTÁS BIZTOSÍTÁSA FIUK RÉSZÉRE A DUNÁNTÚLON C. KIEMELT PÁLYÁZATI
FELHÍVÁSÁHOZ
KÓDSZÁM: TIOP-3.4.3/11/1
2013/03/20**

A Nemzeti Erőforrások Minisztériuma Debreceni Javítóintézete 108 fős Javítóintézeti ellátást biztosító projektet valósít meg a Dunántúlon. A sikeresen működő „debreceni modell”, Nagykanizsán épülő intézményének támogatási összege: 2.248.445.000 forint. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap, és Magyarország költségvetésének, társfinanszírozásával valósul meg.

Az új intézmény kialakításával a Dunántúlon, is megvalósulhat az előzetes letartóztatás, a javítóintézeti nevelés, és utógondozás végrehajtása. Ezzel a lehetőséggel Magyarország egész területén biztosított lesz a javítóintézeti ellátáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés.

A projektben a fiatalok érdekében a szocializációt és reszocializációt, a társadalmi reintegrációt, és a munkaerő-piaci integrációt is elősegíteni képes személyi, környezeti és tárgyi feltételek is megvalósulnak.

Emberi Erőforrások Minisztériuma
Debreceni Javítóintézete
Cím: 4032 Debrecen, Böszörményi út 173.
Telefon: +36 (52) 486-327, +36 (52) 486-321
E-mail: dbjavito@dji.hu
Honlap: www.dji.hu

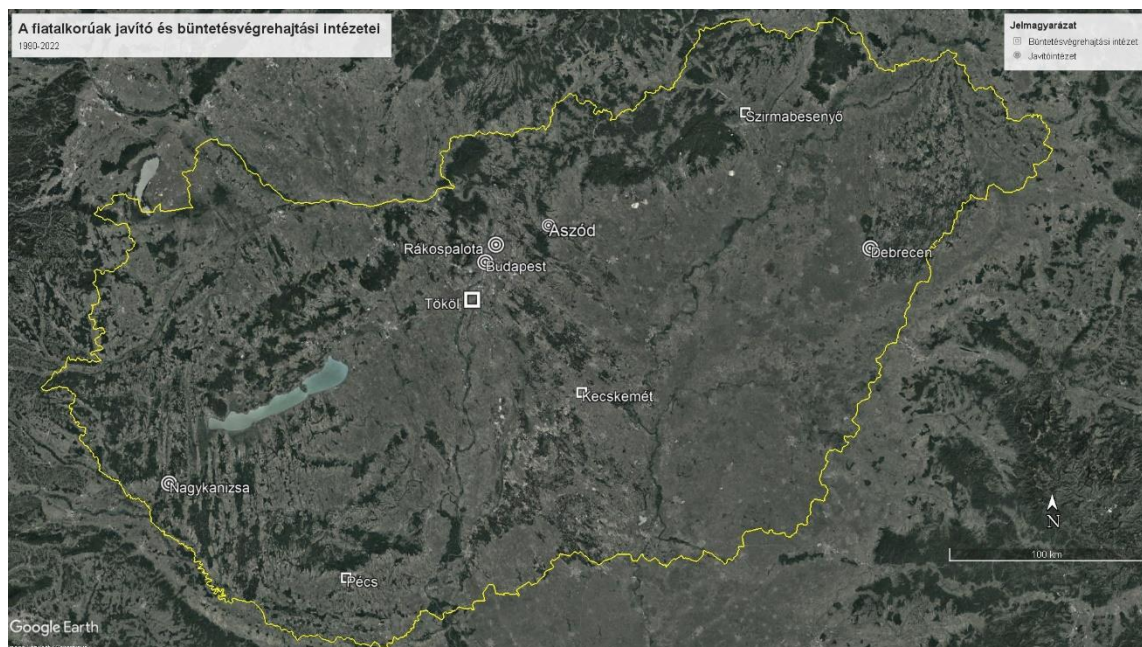


21. ábra: A nagykanizsai beruházás projektadatait tartalmazó sajtóközlemény (Forrás: <https://www.dehir.hu/belfold/meghonositjak-a-debreceni-modellt-a-dunantulon-is/2013/03/22/>)

A 2015-ben átadott nagykanizsai telephely a debreceni modell, vagyis a vidéki telephelyű javítóintézeti nevelés meghonosítását célozza a dunántúli régióban, ezzel létrehozva a javítóintézetek kiegyensúlyozott területi hálózatát, három pillérrel. A központi fekvésű közép-magyarországi intézményeket az Alföldön és a Dunántúlon egy-egy regionális intézmény egészíti ki, a tevékenységi kör országos lefedettségét kialakítva. Hivatalosan ezeknek a vidéki intézményeknek nincsen ugyan egy meghatározott illetékességi területük, mégis létezik egy ilyen regionális jelleg, mint ahogyan a sajtóközlemény is kifejezi: „Az új intézmény kialakításával a Dunántúlon is megvalósulhat az előzetes letartóztatás, a javítóintézeti nevelés és utógondozás végrehajtása” (lásd: 21. ábra). A közlemény a folytatásban kiemeli, hogy ezáltal megvalósulhat egész Magyarország területén „az ellátáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés” (**Dehír, 2013.).

A Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program 2011-2013. évekre szóló akciótervének a megállapításáról szóló 1429/2012. (X. 8.) Korm. határozat 1. melléklete támogatott prioritásként nevesíti a TIOP. 3.4.3 „Javítóintézet létrehozása a Dunántúlon fiúk részére” – c. Kiemelt Projektet. A projekt megvalósítására rendelkezésre álló forrás 2.250,0 millió forint volt. A projekt gazdája a tárca Debreceni Javítóintézete, a megvalósítás 2012.

decemberében kezdődött meg. A Nagykanizsán létrejövő új, 108 férőhelyes fiú javítóintézet 2015. január 1-jétől vált fogadóképessé, előzetes letartóztatásba helyezett és javítóintézeti nevelésre ítélt fiatalokat egyaránt fogad¹⁶.



22. ábra: A fiatalok javító- és büntetés-végrehajtási intézetei 1950-1989 (saját szerk.)

A fiatalok központi büntetés-végrehajtási intézete továbbra is a Pest-megyei Tökölön működik. A rendszerváltás óta három regionális fogházat is létrehoztak a fiataloknak: 1997-ben Kecskeméten, 2002-ben Szirmabesenyőn, 2006-ban pedig Pécsen (Bory, 2016), így ebben a tekintetben is érvényesült az országos lefedettség, még akkor is, ha ezen intézmények önállósága időközben megszűnt. Mindhárom regionális fogház jelenleg a megyei büntetés-végrehajtási intézetek alegységeként működik¹⁷.

2013-ban például mindössze 42 fő töltötte szabadságvesztését a büntetés-végrehajtási intézetekben, miközben a javítóintézetekben összesen 373-an (közülük 159-en jogerős ítélettel, 214-en pedig előzetes letartóztatással kerültek be (A javítóintézeti nevelésről, 2014). 2015 és 2021 között a javítóintézeti növendékek száma 252 és 408 fő között mozgott, enyhén csökkenő trendvonallal (15. táblázat).

A Javítóintézeti nevelés végrehajtását jelenleg a 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról, valamint az 1/2015. (I. 14.) EMMI rendelet a javítóintézetek rendtartásáról szabályozza.

¹⁶ <https://www.parlament.hu/irom39/12002/adatok/fejezetek/20.pdf>

¹⁷ <https://bv.gov.hu/hu/intezetek>; Elérés: 2021. 06.23.

15. Táblázat: Javítóintézetben elhelyezettek (Fő) 2015-2021 (Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0020.html)

Év	Összesen	Ebből	
		Letartóztatott	Jogerős ítélettel
2015	318	134	184
2016	395	139	256
2017	408	141	267
2018	341	95	246
2019	334	109	225
2020	279	103	176
2021	252	92	160

3.7. Összegzés

Akárcsak Európa más országaiban, a magyarországi javítóintézetek elődjei is konviktusok, szeretetházak, szegényneveldek, nevelőintézetek voltak, amelyek főként egyházak és magánszemélyek által létrehozott alapítványként, egyesületként működtek.

Összességében megállapítható, hogy a Magyar Királyság területén a 19. század második felében és annak folytatásaként a 20. század első világháborút megelőző éveiben egy korszerű, európai szinten is modellértékű fiatalokkal foglalkozó menhely- és javítóintézethálózat alakult ki. A folyamat előzményei még a 18. századra is visszavezethetők (első árva és szeretetházak: Nemescsó 1741, Kőszeg 1749; első állami árvaház: Nagyszeben 1770; a fenyítő és dologházakkal kapcsolatos elképzelések – 1792), de szűkebben vett fiatalok bűnelkövetőkkel foglalkozó intézmények ténylegesen a reformkorban jöttek létre (1845 Zelemérpusztá, 1847 Kinorány). Ezek az első kezdeményezések természetesen nyugat-európai példákra és gyakorlatokra alapultak, ugyanakkor a fejlődés során nyilvánvalóvá vált, hogy a magyarországi joggyakorlatban sem a liberálisabb svájci, sem a német, sem pedig az újlatin országok szigorú, katonás módszertana nem alkalmazható hatékonyan és a 19. század végére egy sajátos magyar módszertan és ahhoz igazítva egy kétlépcsős intézményhálózat lett kialakítva, amely a 20. század küszöbére már modellként szolgált az európai államok egy jelentős része számára. A világháború és az azt követő trianoni döntés megcsönkította és működésében is megroppantotta ezt az intézményhálózatot, annak maradványai, az addig felhalmozott tudás és

tapasztalat mégis megfelelő alapot jelentett a későbbiekben az intézményhálózat újjáélesztéséhez.

Ennek eredményeként ma is igaz lehet az az állítás, hogy Magyarország jelenlegi javítóintézet-hálózata a Trianon előtti hálózaton alapszik, kulcsintézményei már abban a korban is léteztek, ráadásul ez a megállapítás részben más trianoni utódállamokra is igaz, hiszen például Románia teljes fiataikorúakkal foglalkozó intézményhálózatát 1938-ban a Magyarországtól megörökölt kolozsvári és szamosújvári javító és nevelőintézetek képezték (Gusti, Enciclopedia României, 1938).

A hajdan virágzó Kolozsvári Királyi Javítóintézet és a Kassai Királyi Javítóintézet gyönyörű épületei ma már más célokat szolgálnak: a kolozsvárban zeneiskola, míg a kassaiban állatorvosi egyetem működik. Némi kevés vigaszt nyújthat talán az, hogy ezáltal megmenekültek a pusztulástól, a számos más, Magyarországtól „megörökölt” épülettel és szoborral ellentétben, amelyek emlékét jó esetben is már csak egy-egy régi fénykép őrzi. A háború alatt újjáépített Szamosújvári Javítóintézet 1940-ig működött, ekkor ismét fegyintézeté vált és azóta is ezt a funkciót tölti be, immár a jelenlegi Románia területén. A Székesfehérvári Javítóintézet 1944 őszén zárta be kapuit. Az Aszódi és a Rákospalotai Intézet napjainkban is működik, valamint természetesen később újabb intézetek is létesültek: Debrecenben majd Nagykanizsán.

4. EMMI BUDAPESTI JAVÍTÓINTÉZET TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE

4.1. A Jó Pásztor Leánynevelő Intézet 1892-1948

Az EMMI Budapesti Javítóintézet jogelődje a Jó Pásztor nővérek első magyarországi háza, a Jó Pásztor Leánynevelő Intézet volt. A „Jó Pásztor” kongregáció – amelynek első intézetét Pelletier Eufrázia Mária alapította 1829-ben Angersben – a francia Eudes János tiszteletes által közel 200 évvel korábban, 1641-ben alapított „Felebaráti szeretetről nevezett Miasszonyunk kongregációja” női rendből fejlődött ki. A „Felebaráti szeretet” kongregáció célja olyan intézetek és menedékházak felállítása volt, amelyekben az erény útjáról letért nőket ismét a jó útra téríthetik, valamint menedéket nyújthatnak az erkölcsi veszedelemben forgó nőknek, és segíthetik őket abban, hogy a társadalom vallásos, erkölcsös és munkálkodó tagjaivá váljanak (Tóth M. S., 1904).

A Jó Pásztor nővérek magyarországi letelepedése San Marco hercegné, született gróf Nagyszentmiklósi Nákó Anna Mileva nevéhez fűződik, aki a kongregáció első magyarországi házának alapítója és fenntartója volt. Férje halála után a hercegné jótékonyági céllal egy három kataszteri hold nagyságú telket vásárolt Óbudán, amelyen előbb a Jó Pásztor Házat építtette fel a hozzá tartozó neoromán stílusú templommal együtt, majd a gyógyíthatatlan betegek számára felépült az Irgalom Háza (Horváth G. , 2016.).

A Szőlő utcai főépület 1891-ben készült el, ünnepélyes megnyitására 1892. július 31-én került sor. Mivel a befogadott növendékek száma gyors ütemben növekedett, 1893 és 1903 között folyamatosan bővítették az épületeket. A Magdolna Ház 1895-ben épült azon megjavult nők számára, akik nem akartak visszatérni a világi életbe, majd 1903-ban épült egy 200 személy befogadására szolgáló épület is (Tóthné Szilágyi, Az Óbudai Nevelőintézet és Jogelődeinek 100 éves története 1892-1992, 2001).

A Jó Pásztor Ház célja, kezdetektől fogva az elesettek, nevelésre szorulóknak befogadása, védelme és segítése volt. Az ország minden részéről fogadtak be lányokat, így országos szintű jótékonyági intézetként működött. Minden kerti és házimunkát a szerzetesnők és a növendékek végeztek, valamint külön munkatermekben egyházi ruhákat, lobogókat, arany és ezüst hímzéseket, csipkéket, szőnyeget és különböző ruhákat készítettek (A Jó Pásztor Háza, 1914). A hivatkozott kiadvány a következő leírást adja a bekerülő növendékekről: „Vannak különféle jelentkezők. Sokan közülük a bűn fenyegető veszedelme elől menekülnek a fehérség és tisztaság eme bűvös körébe. Vannak azonban, akik a bűnök és

nyomorúságok poklából nyújtják kezüket a segítség után. És végül olyanok is, akik előtt bezárult minden ajtó, akiket a társadalom kivetett, száműzött magából, de akik itt a krisztusi szeretet nevében fogadtatnak. A szegény leányzók, kik az ég felé emelték tekintetüket, felöltik a fekete ruhát és szívüket munkával, ájtatossággal erősítik, gyógyítják is, ha az élet mély sebeket ejtett rajtuk. Nem tesznek se fogadalmat, se felajánlást és a menedékházat nem tekintik végleges lakóhelyüknek. Három, négy vagy öt év múlva visszatérnek a világba. De erre oly kevészer volt példa.” (A Jó Pásztor Háza, 1914, old.: 813).



23. ábra: A Jó Pásztor Háza Óbudán (A Jó Pásztor Háza, 1914, old.: 811.)

A növendékek általában 3-5 évet töltöttek az intézetben. Ezalatt befejezhették elemi iskolai tanulmányaikat és szakmát tanulhattak. Akik nem akartak távozni, két év noviciátus után felajánlást tehetek, vigyáztak a növendékekre és segítették a szerzetesnők nevelőmunkáját. A felajánlottakból lettek a Magdolnák, akik a Magdolna Házban laktak és közülük került ki az intézet személyzetének utánpótlása (Tóthné Szilágyi, Az Óbudai Nevelőintézet és Jogelődjeinek 100 éves története 1892-1992, 2001). Bár a jótékony célú intézmények ekkor még az államtól függetlenek voltak, mentési munkálataikat az Igazságügyi Minisztérium figyelemmel kísérte és támogatta. Az 1910-es évektől a növendékek felvétele minisztériumi engedéllyel történhetett.

Az alapító hercegné 1926. évben bekövetkezett halála után a magyar katolikus vallásalap vállalta a Jó Pásztor Intézet örökös gondviselését, amit a hercegné még életében

szerződésben rögzített, ez lévén a feltétele annak, hogy a nagy értékű San Marco gyűjtemény az egyház tulajdonába kerüljön.

Egy 1932-ben, a Nemzeti Újság politikai napilapban megjelent hirdetés A Jó Pásztorok Háza fennállásának 40 éves évfordulójának hirdetése, az intézetben előállított ruhaneműket és kézimunkákat reklámozza a katolikus háziasszonyok számára, hangsúlyozva, hogy a vásárlók vásárlásukkal a jótékonyt is gyakorolják, hiszen a bevételt az intézet a növendékek eltartására fordítja: „Szép munkát kapnak lehető legjutányosabb áron s emellett a karitást is gyakorolják, szegény magyar leánytársnőik támogatásával. Az intézetben készítenek richesieu, madeira, toledo, rece, magas hímzésű vagy filé kézimunkákat, függönyöket, oltárterítőket, ágyterítőket, alba- és karingcsipkéket stb. Foglalkoznak mindenféle kötéssel, kézzel vagy gépen, horgolással, így készülnek keztyük, harisnyák, sálók, térítők, retikülök” (Nemzeti Ujság, 1932, old.: 23).

Schuler Dezső 1937-ben 210 férőhelyes otthonként írja le a rend budapesti menhelyét, ahol 14 évet betöltött, erkölcsi veszélynek kitett, valamint elzüllött nőknek nyújtanak otthont és olyan kenyérkereső pályára képezik ki őket, mint a varrás, kézimunka, kertészet, műhelymunka és egyéb háztartási munkák. A szerző három elnevezést használ a Szőlő utca 60. szám alatt található intézményre. Ezek a Jó Pásztor Háza Leánymenhely, a Jó Pásztor Háza Leánynevelő Otthon, és a Jó Pásztor Háza Otthon. Az intézetbe felvettek három évig voltak kötelesek bent lakni, ezután elhelyezésre kerültek és szükség szerint továbbra is támogatásban részesültek. Az intézet kiadásait nagyrészt állami és fővárosi adományokból és a gondozottak munkáiból befolyó összegből, valamint csekély mértékben a gondozottak tartásdíjaiból fedezték (Schuler, 1937). Egy, a budapesti jótékony egyesületek működéséről szóló közlemény szerint ipari és kereskedelmi pályára a legtöbb gyermeket az 1940-ben 215 leányt nevelő Jó Pásztor Háza Leánynevelő Otthon képezte. Ugyanakkor a Jó Pásztor Háza Leánynevelő Otthon két másik dologban is elől járt a jótékony intézmények között: a legtöbb budapesti gyermeket gondozta, és a legtöbb ingyenesen gondozott gyermeket tartotta el, összesen 150-et (Horony-Pálfi, 1940).

Az intézet tevékenysége 1945-ig viszonylag zavartalanul zajlott, azonban a háború nagyon megrongált több épületet is, és a korábbi nagy kapacitáshoz képest csupán 50 növendéket tudott befogadni. Az akkori tartományfőnöknő kérelmére a Magyar Királyi Igazságügyi Miniszter segélyt utalt ki az intézet helyreállítása céljából, hogy folytatni tudja javító-nevelési tevékenységét (Tóthné Szilágyi, 2001).

4.2. Államosítás és átalakulás. A szocializmus évtizedeiben való működés

4.2.1. Budapesti Leánynevelő Intézet 1948-1950

1948-ban az intézet a 122000. I.M. rendelet alapján állami fenntartásba került (1948.). Míg korábban a növendékek maguktól vonultak be, vagy a szülők vitték be őket, az államosítást követően az Igazságügyi Minisztérium Budapesti Leánynevelő Intézete névvel a fiatakorúak bíróságai által büncselekmény elkövetése miatt javítónevelésre utalt fiatakorú lányok befogadására szolgált és a zárdától elkülönítve működött. A növendékek egy-két évig, de volt, aki csak a határozata meghozataláig tartózkodott az intézetben. Az igazságügyminiszter szakképzettséggel és gyakorlattal rendelkező nevelőket hozott Aszódról és Rákospalotáról (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.). Akárcsak a többi intézetben, itt is a családi nevelés meghonosítására törekedtek. A nevelőket családfőknek, a növendékcsoportokat pedig családoknak nevezték. A nevelőtestület munkáját gyermekfelügyelők segítették. Az oktatási feladatok mellett munkaoktatás is zajlott. Háztartási tanfolyamot szerveztek, ahol többek között olyan hasznos dolgokat tanulhattak a növendékek, mint a háztartási számtan, háztartástan, egészségtan és csecsemőgondozás. A növendékek varróműhelyben és kézimunkaműhelyben dolgoztak, az ipari munkára kevésbé alkalmasak pedig kertészeti és háztartási munkát végeztek. A növendékek munkába helyezése hatósági támogatás hiányában nagyon nehezen működött. Rövid ideig utógondozó részleget működtettek a már felmentett dolgozó vagy tanuló növendékek megsegítésére, de helyhiány miatt ezt nagyon hosszú ideig kénytelenek voltak szüneteltetni (Tóthné Szilágyi, 2001). A Jó Pásztor Ház nővérei 1950-ig, az apácarend feloszlatásáig együtt dolgoztak a nevelőtestülettel.

4.2.2. Budapesti Átmeneti Leánynevelő Intézet 1950-1951

Az apácarend működésének megszüntetésével a rendház épülete kiürült, ezért az igazságügyi miniszter kérelmezte ennek átvételét a leánynevelő intézet részére, amelyet 1950. november 20-án rendelkezésére bocsátottak (Tóthné Szilágyi, 2001).

Mivel a bíróságok kisebb arányban rendeltek el állandó intézeti tartózkodást, és többségbe kerültek az intézetben átmenetileg tartózkodó fiatakorúak, 1950-ben az igazságügyi miniszter az intézet nevét Budapesti Átmeneti Leánynevelő Intézetre változtatta.

4.2.3. Fiatakorúak Állami Átmeneti Nevelőintézete 1951-1953

1951-től az 1975 decemberéig tartó koedukáltság időszaka vette kezdetét az intézetben. Az 1950-es években alakult meg a Munkaerő Tartalékok Hivatala, amelynek legfőbb

feladata az ipari és a kereskedelmi szakmunkás-utánpótlás biztosítása volt, ugyanis a tervgazdálkodás bevezetése miatt egyre több, képzett szakmunkásra volt szükség. Mivel az MTH-nak szüksége volt az épületre, az addig a Völgy utca 6. szám alatt működő Budapesti Átmeneti Fiúnevelő Intézetnek 1951. decemberében át kellett költöznie a Szőlő utcai Leánynevelő Intézet épületébe. A két átmeneti nevelőintézet egyesítésével egyidejűleg az intézet tevékenysége, az előzetes letartóztatás végrehajtásával bővült, elnevezése pedig ettől kezdve Fiatalkorúak Állami Átmeneti Nevelőintézete lett. Ettől kezdve az intézet „az ország fiatalkorúak bíróságai által javítónevelésre utalt, valamint a Fiatalkorúak Budapesti és Pest megyei Ügyészsége által előzetes letartóztatásba helyezett fiatalkorúak gyűjtő-, megfigyelő-, szűrő-, és elosztó állomása lett” (Beszámolójelentés 1952. január, Derekas Lajos igazgató, idézi: Tóthné Szilágyi 2001., 62 old.). Az igazságügyminiszter 2/1952. (I. 15.) I. M. számú rendelete alapján a javítónevelést elrendelő bírói határozat meghozatala után az államügyészségnek kötelessége volt intézkedni a javítónevelésre utalt fiatalkorúak a budapesti átmeneti nevelőintézetbe való átszállítása érdekében (Rendelet a javítónevelésre utalt fiatalkorúaknak nevelőintézetbe beutalásáról, 1952., old.: 115.).

A koedukált időszakban a leánynövendékeket az egykori Magdolna Házba költöztették át, a fiúnövendékek pedig a főépületben kaptak helyet (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.).

Ebben az időszakban már az intézetben működő Fiatalkorúak Központi Lélektani Intézetének szakembereivel együttműködve, kriminálpszichológiai alapon irányították a fiatalkorúak sorsát, illetve utalták javító-nevelésre őket. Külön családokba helyezték az előzetes letartóztatás végrehajtása céljából beutalt fiatalkorúakat, a javító-nevelésre utaltakat és a gyógyító-nevelésre utalt növendékeket. Oktatásuk és nevelésük céltudatos és tervszerű volt. Emellett a lány növendékek továbbra is ruhaiparral, kertészettel és háztartási munkával foglalkoztak, a fiúnövendékek pedig háziipari munkákat végeztek, asztalosműhelyben dolgoztak és rendszeresen segítettek az intézet felújítási munkálataiban (Tóthné Szilágyi, 2001).

4.2.4. Budapest Fővárosi Tanács V.B. Budapesti Átmeneti Nevelőintézet 1953-1965

1953-ban az intézetet a Budapest Fővárosi Tanács V.B. III. osztálya vette át, amely a szociálpolitikai gyermekvédelmet látta el, valamint olyan feladatokat, mint például a tizenkét-tizenhárom éves bűnöző gyermekek környezetükből való kiemelése, amennyiben az nevelésüket és fejlődésüket közvetlenül veszélyeztette. A bűnelkövető fiatalkorúak

javító-nevelését továbbra is az Igazságügyi Minisztérium felügyelte. Ebben az időszakban már tizenkét éves kortól utalhatták a gyermekeket zárt intézetbe.

1956 végén a rossz gazdasági helyzet miatt bizonyos átszervezésekre került sor az állami szervek körében. Az új minisztériumi szerkezetéről rendelkező 1956. évi 33. számú jogszabály az Oktatásügyi Minisztériumot és a Népművelési Minisztériumot Művelődésügyi Minisztériummá vonta össze (Törvényerejű rendelet egyes minisztériumok összevonásáról és megszüntetéséről). Így 1958-tól az intézet a Művelődésügyi Minisztérium irányítása alá került, a neve azonban 1965-ig nem változott. Az intézetben továbbra is koedukált javítóintézeti nevelés és az előzetes letartóztatás végrehajtása zajlott. Ekkor az intézet már olyan súlyos gondokkal küszködött, mint a túlszűfolttság, lelakott épületek, vegyes összetételű, olykor a nevelőkre is veszélyes növendékek.

1957-ben a Művelődésügyi Minisztérium 95-30/1957. számú, az erkölcsi züllés útjára lépett kiskorúak intézeti elhelyezéséről szóló rendelete változást hozott az erre kijelölt intézetek rendjében (Az erkölcsi züllés útjára lépett kiskorúak intézeti elhelyezéséről., 1957, old.: 17-20.). Ezen rendelet, valamint a kiegészítő utasítás életbeléptetését követően az állami gondozott fiatalok nem csupán bírósági ítélet által, hanem a felügyelő bizottságok kérelmére, rendőri vagy más közigazgatási úton is zárt intézeti nevelésre utalhatók lettek. Az intézetnek ezekről a gyermekekről külön nyilvántartást kellett vezetnie, valamint külön létszámjelentésben kellett őket feltüntetni. Mivel hamarosan túlszűfolttság következett be a beutalt állami gondozott gyermekek nagy részét gyermekvédő otthonokba kellett áthelyezni (Tóthné Szilágyi, 2001).

Az eredményes oktatómunka érdekében szétbontott, szakosított rendszerű oktatást vezettek be. A nevelők sokoldalú munkát végeztek: oktatás mellett információt gyűjtöttek a fiatalok életéről és környezetéről, utógondozó hiányában szülőket látogattak, és felkeresték a kihelyezendő fiatalok munkahelyét, iskoláját (Tóthné Szilágyi, 2001).

Az igazságügy miniszter 6/1962. (VI. 21.) I.M. számú rendelete alapján azt, hogy a javítóintézeti nevelést melyik intézetben fogják végrehajtani, az átmeneti nevelőintézet mellett szervezett bizottság határozta meg, melynek tagjai az Igazságügyminisztérium, a Művelődésügyi Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium által kijelölt egy-egy személy, valamint az átmeneti nevelőintézet igazgatója voltak (Rendelet a fiatalokkal szemben alkalmazott intézkedések végrehajtásáról és egyes eljárási rendelkezésekről., 1962., old.: 405-408.).

1962-től az intézet állandó jelleggel fogadta a gyógypedagógiai nevelőintézeti elhelyezésre ítélt növendékeket, akiknek oktatását a kiegészítő iskoláknak előírt tanterv szerint végezték. 1964-től 1966/67-es tanévig egy intézeten kívüli gyógypedagógiai iskola kihelyezett osztályaiban oktatták a gyógyító nevelésre utalt fiatalokat, ez azonban problémás magaviseletük, valamint az állandó létszámváltozás miatt nem bizonyult hosszú életű kísérletnek.

4.2.5. Művelődésügyi Minisztérium 1. sz. Nevelőintézete 1965-1974

A 3104/1964 számú a fiatalok bűnözésével kapcsolatos minisztertanácsi határozat előírta, hogy minden javítóintézetet a Művelődésügyi Miniszter felügyelete alá kell helyezni (Határozat a fiatalok bűnözésével kapcsolatos kérdésekről, 1964). Ettől kezdve az intézet a Művelődésügyi Minisztérium 1. sz. Nevelőintézete elnevezést viselte egészen 1974-ig. Emellett az intézetre nézve azt a jelentős változást hozta, hogy 1965-től már nem fogadhatott új előzetes letartóztatásba helyezett fiatalokat, így ez a profil 1969-ben teljesen megszűnt (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.).

1963-ban a főépület már annyira rossz állapotban volt, hogy le kellett bontani. A Művelődésügyi Minisztérium beruházási terve alapján elkészült új épületet 1965-ben adták át, amely 120 fő részére biztosított megfelelő otthont és nevelésükhöz szükséges foglalkoztató helyiségeket. Az építkezés idejére a fiúnövendékeket a Zápor utcai fronton lévő korábban átalakított leánynevelő épületbe helyezték át, a leánynövendékeket pedig a tornaterembe. A növendékek befogadása nem szünetelt a munkálatok alatt sem. Ebben az időszakban a mostoha körülmények között zajló munka, amit átszervezésekkel próbáltak enyhíteni, „elsősorban megőrzésre és munkára nevelésre korlátozódott” (Tóthné Szilágyi, 2001, old.: 96.). Az intézet 1965-től összesen 180 fő (120 fiú- és 60 leánynövendék) befogadására volt alkalmas.

A Művelődésügyi Minisztérium intézkedései a javító-nevelés pedagógiai eszközökkel való megoldását, és a nevelő munka hatékonyabbá tételét célozták. Így az 1966/67-es tanév már kedvezőbb körülmények között indulhatott, és ezekhez mérten a vezetőség nagyobb követelményeket támasztott a nevelőtestülettel szemben, akik továbbra is túlterheltek voltak (Tóthné Szilágyi, 2001). Ekkor túlsúlyba került a gyógyító-nevelésre utalt növendékek száma a javító-nevelésre utaltakéval szemben, ehhez pedig több szakirányú végzettségű nevelőre lett szükség.

Az intézet körüli tereprendezési munkákat takarékosági megfontolásból házon belül oldották meg: sportpályákat építettek, felújították a régi műhelyeket, illetve újakat hoztak létre, udvart rendeztek stb. A növendékek bedolgozó munkát is végeztek a kalapgyárnak. Szakköröket és tanfolyamokat is indítottak: kertészeti tanfolyam, fiúknak kerékpáros-sport és fotószakkör, kazánfűtő tanfolyam, lányoknak kézimunka szakkör, csecsemőgondozó tanfolyam, főzőtanfolyam. A növendékek társadalmi munkát is végeztek, a jó munkaeredményekért pedig jutalomkirándulásokon vehettek részt.

1969-ben a művelődésügyi miniszter 184/1969. (M. K. 23.) MM számú utasítása alapján új rendtartást vezettek be (Utasítás a nevelőintézetek rendtartásának életbeléptetéséről, 1969., old.: 420.). Ettől kezdve az intézet az új rendtartás és az erre épülő pedagógiai program szerint működött. Ennek köszönhetően különböző pszichológiai, pedagógiai vizsgálatok segítségével és differenciáltabban dönthettek a fiatalok tartós elhelyezéséről. Főbb rendelkezései közé tartozott az, hogy a növendékeknek minimum egy évet kellett az intézetben tölteniük elbocsátásuk előtt, ugyanakkor előírta az utógondozást és az Intézeti Tanács létrehozását, valamint szabályozta a jutalmazás és büntetés tételeit is (Tóthné Szilágyi, 2001). A szakmai irányelvek alapján a javító-nevelőintézetek kidolgozták az Egységes Nevelési Eljárást, amely lehetővé tette ezek egységes alkalmazását az intézetekben.

Az intézet továbbra is az átmeneti időre befogadott javító-nevelésre ítélt és a gyógyító-nevelésre utalt fiatalok oktatását, nevelését látta el. Ebben az időszakban is előfordult, hogy az intézet túlszűfoltta vált, ami nagyon megnehezítette az oktatási-nevelési munkát. Ekkor a 21 nevelőtanár és 12 technikus tanár munkáját már egy utógondozó, egy pszichiáter, három pszichológus és két orvos segítette (Tóthné Szilágyi, 2001).

Az intézet átmeneti jellegéből adódóan, a nevelési munka eredményét csupán az esetleges visszaesések statisztikai adataiból lehetett felmérni. A hetvenes években megugrott az aluliskolázott roma származású növendékek száma, ami minőségi visszaesést eredményezett, viszont nagymértékben segítette a nevelőtestület munkáját az, hogy az emeletek rácsokkal való elválasztásával sikerült különválasztani a javító-nevelésre utalt növendékeket a gyógyító-nevelésre utaltaktól. Ugyancsak a hetvenes évek elején alakult meg a 11 tagú pszichológiai- és egészségügyi vizsgáló csoport, amely pszichológiai, egészségügyi és szervezési feladatokat látott el.

1972-ben elkülönítették a befogadós növendékeket, valamint különválasztották a nehezen kezelhetőket azoktól, akik súlyos bűncselekményt követtek el. Ugyanebben az

évben létesítették az elkülönítő helyiséget is a rendellenes magatartást tanúsító, azaz verekedésre, szökésre vagy öngyilkosságra hajlamos növendékek számára.

A férőhelygondok továbbra sem szűntek meg. 1973-ban a lánynövendékek száma 60, a fiúké pedig 170 volt, utóbbiak a 120 főre tervezett épületben. 1974-ben a nevelőtestület létszámát 50 százalékkal bővítették, így 61 fős létszámban működtek, a következő beosztásban: 13 nevelőtanár, 6 oktató-tanár, 21 gyermekfelügyelő, 10 munkavezető, 2 utógondozó, 4 pszichológus, 1 igazgató, 2 igazgató-helyettes és 2 ápoló (Tóthné Szilágyi, 2001). Ugyanakkor továbbképzéssel igyekeztek megoldani a szakemberhiány kérdését. Mivel a növendékek egy része többszörösen sérült volt és oktatásuk gyógypedagógiai szakképesítést igényelt, az 1973/74-es tanévben újraindult a kisegítő iskolai foglalkozás.

4.2.6. Oktatási Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete 1974-1981

1974-től az intézet Oktatási Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete névvel működött. A leányrészleg, amely az állandó helyhiány miatt, ha mostohább körülmények között is, de szerves része volt az intézetnek a koedukált időszakban, 1975. decemberig működött. A lánynövendékeket áthelyezték Rákospalotára és Esztergomba, a nevelőtestület pedig az intézetben folytatta a nevelőmunkát.

Az igazságügyminiszter 1/1976. (III. 7.) IM számú rendelete alapján 1976-tól az intézetben csak gyógyító-nevelésre ítélt fiatalok befogadását és nevelését végezték (Rendelet a fiatalokkal szemben alkalmazott intézkedések végrehajtásáról és egyes eljárásrendelkezésekről szóló 6/1973. (XI. 28.) IM számú rendelet módosításáról, 1976). Ugyanebben az évben készült el a Zápor utca és a San Marco utca közötti új épület, amelybe négy állandó csoportot helyeztek el. Az új épülettel az intézet otthon részlege 140 növendék befogadására vált alkalmassá. Az épület körüli rendezési munkákkal egyidőben felújították a volt leányrészleg épületét, ahova a többi három csoportot költöztették, ahhoz, hogy elvégezhessék a főépület felújítását is.

Az intézet profiljának a változása átszervezéseket tett szükségessé főként a munkafoglalkozás területén. A mennyiségileg és minőségileg csökkent növendéklétszám miatt különböző bedolgozó munkákat le kellett mondani. Így a hetvenes évek második felében a következő vállalatokkal kötöttek munkaszerződést: Fővárosi Épületasztalos Ipari Vállalat, Kossuth Nyomda, Elzett Film Ceruzagyár, Meteor Vas- és Fémipari Szövetkezet, Jármű- és Alkatrészgyártó Ipari Szövetkezet, Budapesti Konzervgyár és Könnyűipari Alkatrészgyártó és Ellátó Vállalat 2 sz. Gyáregysége (Tóthné Szilágyi, 2001).

1978-ban úgynevezett „fél szabad” csoportokat alakítottak ki, „amelynek tagjai intézeti keretek között éltek ugyan, de munkavégzésük kapcsán kiléphettek a nagyobb társadalom mindennapi életébe. Nevelők vezetésével munkaidejüket üzemekben tölthették” (Tóthné Szilágyi, 2001, old.: 159.). Ez a munkaforma több szempontból is hasznosnak bizonyult: növelte a növendékek felelősségérzetét, sikerélményt nyújtott, keresetre tettek szert, és szabadulásuk után akár el is helyezkedhettek abban az üzemben, ahol növendékként dolgoztak. A bedolgozó tevékenységen túl önellátó mosodai, varrodai, kertészeti és udvarrendezési munkaoktatás is zajlott.

A profiltisztítás következtében 90%-ban súlyos értelmi fogyatékos növendékek kerültek az intézetbe, 10% pedig téves bírői döntés alapján. „Ez az új, mégis nyugodtabb, tartalmi munkával való nagyobb elmélyülést biztosító lehetőség kedvezően befolyásolta az elkövetkező évek pedagógiai munkáját” (Tóthné Szilágyi, 2001, old.: 167.). Ebben az időben az intézet a szükséges nevelői létszámmal működött, az intézeti orvos és ápolónők pedig egészségvédelmi témájú előadásokkal segítették a nevelők munkáját. A megszokott környezetéből kiemelt, újonnan befogadott fiatalkorúakat a megfigyelő csoportba helyezték. Ez rendkívül fontos volt a jó közösségi élet kialakításának szempontjából, mert a növendékeknek itt volt lehetőségük az intézeti életre való felkészülésre a végleges csoportba helyezésük előtt.

Az intézet pedagógiai programjában hangsúlyos szerepet kapott a családi életre való nevelés. A növendékek 14-18 év közötti életkorúak voltak, és körülbelül 70%-uk roma származású volt. A hetvenes évek közepétől az intézet pedagógusai számára intézetben belüli szakmai továbbképzéseket szerveztek (Tóthné Szilágyi, 2001).

Az oktatási miniszter 6/1980. (VI. 24.) OM számú rendelete alapján a Nevelőintézet Gyógypedagógiai Áthelyező Bizottsága határozta meg, hogy a bíróság által javítóintézeti nevelésre utalt fiatalkorúnak szüksége van-e gyógypedagógiai nevelésre, azaz, hogy melyik intézetbe lesz véglegesen elhelyezve (Rendelet a fiatalkorúak pártfogó felügyeletéről, a javítóintézeti nevelésről és egyes eljárási rendelkezésekről, 1980, old.: 571-576.). Az értelmi fogyatékos növendékek az intézetben maradtak, a nem értelmi fogyatékosokat pedig áthelyezték az aszódi intézetbe (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.).

4.2.7. Művelődésügyi Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő intézete 1981-1988

Az 1980. évi 10. számú törvényerejű rendelet átruházta a Kulturális Minisztérium és az Oktatási Minisztérium feladatait a Művelődési Minisztériumra, így 1981-ben az intézet a

Művelődési Minisztérium irányítása és felügyelete alá került (Törvényerejű rendelet a Magyar Népköztársaság minisztériumainak felsorolásáról szóló 1973. évi IV. törvény módosításáról, 1980., old.: 615.).

A nyolcvanas években a főépület felújításával az intézet befogadóképessége 260 főre nőtt. A „D” épület, az egykori Magdolna Ház is átalakításra került. Ebben tanári szobát, tantermet, munkafoglalkoztató termeket, kultúrtermet, könyvtárat, pszichológusi szobákat és vendégszobákat alakítottak ki. A pedagógus létszámot is bővítették, de már pályázati úton vették fel a dolgozókat. 1988-ban felújították a tornatermet, az öltözőt és a fürdőhelyiségeket, valamint sor került a növendékkörletek bútorzatának cseréjére is.

Ebben az időben született meg a differenciált nevelési program, melynek keretében fokozatokba sorolták a növendékeket: első fokozatba az újoncokat, akik az első hónapjukat töltötték az intézetben, második fokozatba azokat, akik már 3-6 hónapja az intézetben voltak és megfeleltek a követelményeknek, valamint a harmadik fokozatba – amely az „Életkapu csoport” elnevezést viselte – azok a növendékek kerülhettek, akiknek még három hónapot kellett az intézetben tölteniük. Ugyancsak ekkor vezették be az Otthon-gyűléseket is, amelyeken a csoportnevelők értékelték a növendékek munkáját. A növendékek számára főzőszakkört, illetve családi szakkört szerveztek, amely minden, az önálló életvitelhez szükséges alapvető feladatra kiterjedt. A nevelőtestület számára továbbképzéseket, szakmai segítőcsoportokat szerveztek, ahol lehetőség nyílt eszmegbeszélésekre, valamint egymás szakmai segítésére (Tóthné Szilágyi, 2001).

4.2.8. Szociális és Egészségügyi Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete 1988-1990

Az egyre jobban elhúzódó gazdasági válság a '80-as évek második felében már szélesebb körű társadalmi-politikai változásokat tett szükségessé. Újra elkezdődött a minisztériumok szerkezeti átalakulása, így 1987 végén az Egészségügyi Minisztérium szociális ügykörökkel bővült, és létrejött a Szociális és Egészségügyi Minisztérium.

Az intézet 1988. április 1-től a Minisztertanács 17/1988. (III. 29.) MT rendelete alapján a Szociális és Egészségügyi Minisztérium felügyelete alá került (Rendelet a szociális- és egészségügyi miniszterfeladat- és hatásköréről, 1988., old.: 194-196.). Ennek megfelelően a Szociális és Egészségügyi Minisztérium 1. sz. Fiúnevelő Intézete elnevezést kapta.

Ebben az időszakban az új elem a nevelőtestület javaslatára létrehozott szigorított nevelési csoport volt, amely a korábban megszüntetett elkülönítő csoporthoz hasonlóan a problémás, összeférhetetlen növendékek számára létesült. Életkoruk és iskolai végzettségük

figyelembevételével az értelmi fogyatékos növendékeket nevelő intézetekben a következő oktatási formákat lehetett bevezetni: kiségitő iskola, dolgozók általános iskolája, foglalkoztató iskolai osztály. Mivel a bekerült növendékek tudása és képességei messze elmaradtak a bizonyítványban jelzett szinttől, az intézetben minden növendéket iskolai oktatásban részesítettek, mindamelllett, hogy nagyrészüik már nem volt tanköteles (Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása, 2021.). A heti három nap iskolai oktatással párhuzamosan a növendékek heti három nap munkafoglalkoztatásban részesültek, melyet az intézet műhelyeiben, kertészetében, valamint az intézeten kívül, üzemi körülmények között valósítottak meg. A partnervállalatok pozitív hozzáállása nagymértékben segítette az intézet rehabilitációs munkáját (Tóthné Szilágyi, 2001).

4.3. Rendszerváltás és átalakulás: a Budapesti Javítóintézet 1990-től napjainkig



24. ábra: A Budapesti Javítóintézet épülete napjainkban (Saját felvétel: 2022. május 10.)

4.3.1. Népjóléti Minisztérium 1. számú Fiúnevelő Intézete 1990-1998

1990-ben a minisztériumi struktúraváltás minimális szerkezeti módosításból és főként a minisztériumok átnevezéséből állt. Így lett a Szociális és Egészségügyi Minisztériumból Népjóléti Minisztérium. Ekkor az intézet felügyeletét a Népjóléti Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya vette át. Az intézet továbbra is kettős feladatot látott el:

egyrészt a fiatalkorúak bírósága által javítóintézeti nevelésre utalt bűnelkövető fiúk végleges intézeti elhelyezésére vonatkozó határozat elkészítése, másrészt pedig a javítóintézeti nevelésre utalt gyógypedagógiai nevelést igénylő, értelmi fogyatékos és a szociális alkalmazkodás zavarával küszködő fiatalkorúak kompenzáló és korrigáló nevelése.

Az 1990-es években a gyermek- és fiatalkorúakkal kapcsolatban számos nemzetközi dokumentum látott napvilágot, amelyek hatást gyakoroltak a hazai jogalkotásra is. A Büntető Törvénykönyvet módosító 1995. évi XLI. törvénynek a javítóintézeti nevelésre vonatkozó rendelkezései 1996. május 1-én léptek hatályba. Ennek értelmében a fiatalkorú előzetes letartóztatását már nem csak büntetés-végrehajtási intézetben vagy rendőrségi fogdában, hanem javítóintézetben is végre lehet hajtani (XLI. Törvény a büntető jogszabályok módosításáról, 1995., old.: 1907-1910.). Ezzel az volt a cél, hogy a bűnelkövető fiatalkorúakat a gyakran súlyos károsodást okozó büntetés-végrehajtási intézet helyett fejlesztő körülmények közé helyezték és megóvják őket a további kriminalizálódástól.

A korábbi profilkal megfelelően az intézetbe befogadott javítóintézeti nevelésre ítélt fiatalkorú fiúkat átszállították az Aszódi Javítóintézetbe. Ettől kezdve a Budapesti Javítóintézet tiszta profillal fogadja a fiatalkorúakat az előzetes letartóztatásuk javítóintézetben történő végrehajtása céljából¹⁸. Ezt erősíti meg a javítóintézeti nevelés, valamint az előzetes letartóztatás javítóintézeti végrehajtásának egységes szabályozására létrejött 30/1997. (X.11.) NM rendelet, amely az intézetet az előzetes letartóztatásba helyezett fiatalkorú bűnelkövető fiúk befogadására jelöli ki (Rendelet a javítóintézetek rendtartásáról, 1997., old.: 6304.).

4.3.2. Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 1998-2002

A '90-es évek vége felé számos humánpolitikai tárcát szétválasztottak, így jelent meg a Szociális és Családügyi Minisztérium, amely 1998-tól a javítóintézet főhatósága lett, aminek következtében az intézet a Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete elnevezést kapta.

A minisztériumok szerkezeti változásaival, összevonásával, illetve szétszabdolásával járó névváltozások következtében az intézet elnevezése is számos alkalommal változott a továbbiakban is. Állami feladatként ellátandó alaptevékenysége azonban változatlanul a bíróság által előzetes letartóztatásba helyezett fiúk számára javítóintézeti ellátás biztosítása,

¹⁸ Felújították az 1. Számú Fiúnevelő Intézetet. Népszava, 1997, 125. évf., 134. szám, 5 o.

valamint a bekerülő növendékek részére általános és szakiskolai nevelés, oktatás nyújtása maradt.

4.3.3. Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2002-2004

2002-től az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium felügyelete alatt az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete névvel működött.

4.3.4. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2004-2006

A 2004-ben újból felosztották egészségügyi tárcára és szociális tárcára az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztériumot. Így született meg az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, több más volt humán tárca feladatköreit is magába foglalta. Az intézet az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Család- Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya irányítása alá került, és ennek megfelelően az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Budapesti Javítóintézete nevet kapta.

4.3.5. Szociális és Munkaügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2006-2010

A 2006-ban újabb összevonásra került sor a kormányzati struktúrában. Az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztériumot összevonták a korábbi munkaügyi tárcával, melyből létrejött a Szociális és Munkaügyi Minisztérium. A már megszokott rendben, az intézet neve is ennek megfelelően Szociális és Munkaügyi Minisztérium Budapesti Javítóintézete lett.

4.3.6. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Budapesti Javítóintézete 2010-2012

2010-től az intézet egy rövid ideig a Nemzeti Erőforrás Minisztérium felügyelete alatt a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Budapesti Javítóintézete névvel működött.

Ugyancsak 2012-ben a Kormány az állam fenntartói feladatainak ellátására létrehozta a tárca háttérintézményeként a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságot, amely a 316/2012. (XI. 13.) Korm. rendelet alapján az intézet fenntartója lett (Kormányrendelet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságról, 2012).

4.3.7. Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2012-től napjainkig

A Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról szóló 2010. évi XLII. törvény módosításáról szóló 2012. évi XLII. törvény értelmében 2012. május 14-étől a Nemzeti

Erőforrás Minisztérium megnevezése Emberi Erőforrások Minisztériumára módosult (Törvény a Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról szóló 2010. évi XLII. törvény módosításáról, 2012., old.: 9206.). Ettől kezdve az intézet az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete nevet viseli.

Az intézet alaptevékenysége továbbra is a bíróság által előzetes letartóztatásba helyezett fiúk számára javítóintézeti ellátás biztosítása, valamint az ellátottak részére általános és szakiskolai nevelés, oktatás nyújtása. 2012-ben az intézetben elhelyezett növendékek átlaglétszáma 93 fő, az újonnan befogadott növendékeké pedig 133 fő volt. Ugyanebben az évben a Minisztérium megszüntette az intézet korábban önállóan működő és gazdálkodó jogkörét, és a teljes körű gazdálkodást az Emmi Gyermekvédelmi Szolgáltató Központ gazdasági irányítása alá helyezte (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2012. évi szöveges költségvetési beszámoló, 2012.). Az év folyamán bekövetkezett átszervezések következtében több dolgozó munkaviszonya került megszüntetésre csoportos leépítés keretében. A 127 fős alkalmazotti létszámot 112-re csökkentették (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2012. évi szöveges költségvetési beszámoló, 2012.).

A 2013-as év a jelentések szerint több szempontból is mozgalmas volt. Ebben az évben az intézet számára új alapító okiratot adtak ki, megváltozott az intézet törvényességi felügyeletét ellátó ügyészégi szervezet, valamint módosításra került a Szervezeti és Működési Szabályzat, a Szakmai Program, és a gyermekvédelmi gondoskodásból befogadott fiatakorúak családi pótlékjának felhasználására vonatkozó szabályzat is. Lényeges változás volt a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak kötelező óraszámának megemlése is (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2013. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2013.). A tárgyalt évben – bár az év eleji nyitó és az év végi záró létszám egyaránt 112 fő volt – nagymértékű fluktuációról számolt be az intézet, aminek következtében szinte folyamatosan jelentettek meg álláshirdetéseket. A kilépéseket a 2013. évben bekövetkezett, a foglalkoztatást érintő jogszabályi változásokkal, a munkavállalók egyéni elhatározásával, illetve a munkáltató döntésével indokolja a beszámoló. Ugyanebben az évben – az intézet biztonságosabbá tétele érdekében – felújításra, illetve átépítésre került a két bejárati főkapu, megerősítették és megújították az intézetet határoló NATO drótot, kerítéseket, és rácsokat. Folyamatosan végeztek javítási és karbantartási munkálatokat. A festési munkálatokba bevonták az intézet növendékeit is (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2013. évi költségvetési

beszámolójának szöveges indoklása, 2013.). Az év folyamán az intézet összesen 133 fő előzetesen letartóztatott fiatalokot fogadott be és 113 főt bocsátott el. A beszámoló szerint a befogadottak létszáma több alkalommal is meghaladta a 100 főt. Az intézet szakmai alaptevékenységében 2013-ban nem volt változás.

2014-ben az átlagos gyermeklétszám 90,4 fő volt. A beszámoló szerint a befogadottak létszáma ebben az évben is több alkalommal meghaladta a 100 főt, azonban a létszámra vonatkozó konkrét adatokat nem tartalmaz (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2014. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2014.). Ebben az évben új, bővített kamerarendszert adtak át, így a korábban be nem kamerázott látogató helyiség és a munkaterületek is megfigyelés alá kerültek (A Magyar Helsinki Bizottság jelentése az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetében 2014. március 11-12-én tett látogatásról, 2014.).

2015-ben megújultak a javítóintézetek működését szabályozó törvények és a rendtartás, ennek megfelelően pedig megújításra kerültek az intézet alapdokumentumai és belső szabályzatai is. A tárgyalt év decemberében a 119-ből 114 álláshely volt betöltve. A beszámoló szerint bár ebben az évben a korábbi évekhez viszonyítva csökkent a fluktuáció mértéke, mégis magasnak tekinthető, hiszen összesen 36 fő távozott, és 31 főt vettek fel az év során. A magas fluktuáció okai között az intézet a rendkívül leterhelő munkát, a zárt intézeti körülményeket, a megszakítás nélküli munkarendet és az ezekkel nem megfelelően arányos juttatások mértékét tartja számon.

A pedagógus minősítés kapcsán a beszámoló szerint ebben az évben egy fő pedagógus I. fokozatot, és egy fő mesterpedagógus fokozatot szerzett, négy fő pedig minősítésre jelentkezett. A nevelőtestület 12 tagja különböző felsőoktatási képzésekben, szakképzésekben vett részt, többen a pedagógus minősítési rendszerrel kapcsolatos, vagy más továbbképzésen vettek részt. Az értekezleteken és szakmai megbeszéléseken túl az intézet a kiegészítő megelőzését, az ismeretek felfrissítését és kiegészítését célzó belső képzéseket is szervezett alkalmazottai számára, akik több konferencián és rendezvényen vettek részt. Az intézet vezetői részt vettek az ország ötödik javítóintézetének felállításához kapcsolódó projekt sztenderdizálási és mentorálási tevékenységében. Az intézet szakmai munkáját a különböző támogatásokra benyújtott és elnyert pályázatok segítették.

A korábbi évekhez viszonyítva az intézetben elhelyezett növendékek átlagléttszáma rendkívül alacsony, azaz 56 fő volt. Az újonnan befogadott növendékek száma 83 fő volt, ebből 2 fő 14 év alatti, és összesen 99 főt bocsátottak el az intézetből (Emberi Erőforrások

Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2015. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2015.).

Az intézet ebben az évben új külső iskolával kötött együttműködési megállapodást, amely szerint az intézetből már elbocsájtott és tanulmányaikat folytatni kívánó tanulók is az intézetben folytathatják megkezdett tanulmányaikat. Az intézet növendékei a megszokott rendben négy napon iskolában és két napon munkafoglalkoztatásban vettek részt. Ebben az évben is zajlottak belső felújítási, karbantartó-festési munkálatok.

2016-ban a gazdálkodás területén jelentős változás következett be, ugyanis július 1-től – az EMMI Gyermekvédelmi Szolgáltató Központ megszűnésével – az intézet újból önállóan gazdálkodó szervezet lett, a pénzügyi ellenjegyzés pedig a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság hatáskörébe került. Ebben az évben – bár a dolgozók bére növekedett a szociális ágazati és közalkalmazotti jogviszonyban töltött idő alapján adott kiegészítő pótlékoknak köszönhetően – az intézet továbbra is magas fluktuációról számolt be. Az év során összesen 39 fő létesített munkaviszonyt az intézettel és 42 fő távozott. Összesen 109 álláshely volt betöltve az engedélyezett 120-ból, ezért folyamatosan jelentettek meg álláshirdetéseket.

A pedagógus minősítés kapcsán a beszámoló szerint 2016-ban két fő szerzett pedagógus I. fokozatot, 6 fő pedig a 7 évnél rövidebb időn belüli nyugállományba vonulására tekintettel minősítési eljárás nélkül léphetett pedagógus II. fokozatba. Az intézet ekkor három mesterpedagógussal rendelkezett. Több alkalmazott vett részt különböző felsőoktatási képzésekben, szakképzésekben, továbbképzéseken és konferenciákon. Több sikeres pályázatot, illetve pályázatból megvalósított programot bonyolítottak le.

Az év folyamán az intézet összesen 85 fő előzetesen letartóztatott fiatalkorút fogadott be, ebből 3 fő 14 év alatti volt, és 98 főt bocsátott el, így az intézetben elhelyezett növendékek átlagléttszáma 53 fő volt. A növendékek több mint egynegyede gyermekvédelmi háttérrel rendelkezett (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2016. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2016.).

2017-ben az intézet összesen 69 fiatalkorút fogadott be, valamint 57 főt bocsátott el. A befogadott növendékek közül 32 fő gyermekvédelmi szakellátásból érkezett, 14 fő sajátos nevelési igényű, és 3 fő 14 év alatti volt. Az intézetben elhelyezett növendékek átlagléttszáma 45,5 fő volt. Ebben az évben a legalacsonyabb növendéklétszám 38 fő, a legmagasabb pedig 54 fő volt. A tárgyalt év decemberében az engedélyezett 117-ből 107 álláshely volt betöltve. A szakmai munkakörben foglalkoztatottak közül 27 fő rendelkezett felsőfokú pedagógus

képzettséggel, 10 fő felsőfokú szociális képesítéssel, valamint 10 fő egyéb felsőfokú képesítéssel. Az intézet beszámolója szerint a korábbi évekhez viszonyítva is nőtt a fluktuáció, ugyanis az év során 46 főt vettek fel, és 46 fő szüntette meg munkaviszonyát a javítóintézettel.

Az intézet 2017-ben négy mesterpedagógussal rendelkezett, három fő jelentkezett pedagógusminősítésre, egy fő pedig következő évtől pedagógus II. fokozatba került besorolásra (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2017. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2017.).

2018-ban az intézet 48 fiatalkorút fogadott be, valamint 64 főt bocsátott el. A befogadott növendékek közül 2 fő volt 14 év alatti és 20 fő gyermekvédelmi szakellátásból érkezett. Az intézetben elhelyezett növendékek napi átlagléttszáma 37,6 fő volt. Ebben az évben az intézet új tanintézménnyel kötött együttműködési megállapodást a növendékek 1-12 osztályos iskolai oktatására. Fontos megemlíteni azt is, hogy a minimálbér és a garantált bérminimum emelésének köszönhetően az átlagbér 8,46%-ot emelkedett.

A pedagógus minősítés kapcsán a beszámoló szerint ebben az évben továbbra is négy mesterpedagógussal rendelkezett az intézet, 1 fő pedagógus II. fokozatba lépett, valamint 2 fő sikeresen megvédte a portfólióját, így a következő évtől pedagógus II. fokozatba léphetnek. Ugyancsak ebben a beszámolási időszakban 10 fő szerezte meg a gyermekfelügyelői munkakörhöz szükséges képesítést.

A javítóintézet erre az évre vonatkozó beszámolója szerint a 2018-as év folyamán is magas volt a fluktuáció: 30,5 főt vettek fel, míg 38,75 fő távozott az intézetből. A magas fluktuáció okaként a rendkívül megterhelő munkát és az alacsony jövedelmet nevezi meg a beszámoló. A kilépők közül 9 fő nyugdíjba ment, ebből csupán ketten érték el az öregségi nyugdíjkorhatárt, valamint 7 fő a nők 40 éves kedvezményes nyugdíját vette igénybe. A folyamatos álláshirdetés mellett is igen alacsony volt azoknak a száma, akik megfeleltek az intézet elvárásainak (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2018. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2018.).

2019-ben az intézet összesen 50 fiatalkorút fogadott be, ebből egy sem volt 14 év alatti. Az év során 48 fő került elbocsátásra, közülük 27 főt a letartóztatás megszüntetésével szabadlábra helyeztek. Az intézetben elhelyezett növendékek napi átlagléttszáma 32 fő volt. A növendékek 50%-a gyermekvédelmi háttérrel rendelkezett. Ebben az évben az engedélyezett dolgozói létszám 116 fő volt. Bár a minimálbér és a garantált bérminimum emelésének köszönhetően az átlagbér 7,32%-ot emelkedett, az adott évre vonatkozó jelentés

továbbra is magas mértékű fluktuációról számol be. Az év során 23 fő létesített munkaviszonyt az intézettel, míg 43,5 fő szüntette meg közalkalmazotti jogviszonyát, utóbbiak közül 6 fő a nők karkedvezményes nyugdíját vette igénybe. Az előző évihez képest az intézet átlagos statisztikai létszáma csökkenést mutat: míg 2018-ban ez 106 volt, 2019-ben 91-re csökkent. A beszámoló a piaci szféra elszívó hatásával indokolja ezt a csökkenést, valamint arra hívja fel a figyelmet, hogy plusz juttatás biztosítása nélkül nehéz odavonzani és megtartani a megfelelő szakembereket. Ugyanakkor a kieső, illetve hiányzó munkaerőt túlórák és megbízások formájában pótolták, ami még több terhet rótt az amúgy is leterhelt alkalmazottakra.

2019-ben az intézetben három mesterpedagógus dolgozott, 2 fő lépett pedagógus II. fokozatba, valamint 3 fő védte meg sikeresen portfólióját, aminek köszönhetően a következő évben pedagógus II. fokozatba léphettek. Mindössze 6 fő gyermekfelügyelő nem rendelkezett a munkakörhöz szükséges képesítéssel (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2019. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2019.).

A COVID-19 járvány a javítóintézet működését is jelentős mértékben befolyásolta, azonban a korlátozások által okozott negatív hatások egy részét eredményesen kompenzálta a feladatok, valamint a személyes és hivatalos kapcsolatok online térbe kerülése.

2020-ban az intézet 45 fiatalkorút fogadott be, valamint 47 főt bocsátott el, közülük 35 fő a letartóztatás megszüntetésével szabadlábra került. A befogadott növendékek között nem volt 14 év alatti; 37,7%-uk gyermekvédelmi szakellátásból érkezett, ami a korábbi évekhez viszonyítva csökkenő tendenciát mutatott. Az intézetben elhelyezett növendékek napi átlagléttszáma 35 fő volt. Az intézet engedélyezett dolgozói létszáma 117 fő volt, ebből év végén összesen 91 álláshely volt betöltve. Ebben az évben 37,5 fő létesített munkaviszonyt az intézettel és összesen 28 fő távozott. Bár még így is magasnak tekinthető a fluktuáció mértéke, ezek a számok javuló tendenciát mutatnak, ezért mindenképpen érdemes lenne az elkövetkező években is megvizsgálni ezeket az adatokat. Az átlagos statisztikai létszám azonban csökkenést mutat az előző évhez viszonyítva: 2019-ben ez a szám 91 volt, 2020-ban pedig 87.

Ami a pedagógusok minősítését illeti, 2020-ban az intézet továbbra is három mesterpedagógussal rendelkezett, 3 fő szerzett pedagógus II. fokozatot, és 2 fő védte meg sikeresen a portfólióját, utóbbiak 2021-től léphettek pedagógus II. fokozatba.

A minimálbér és a garantált bérminimum emelésének, valamint az év közben bevezetett pedagógusok szakmai pótlékjának a következtében az intézetben dolgozók átlagbére 11,46%-ot emelkedett. Év végén a dolgozók év végi juttatásban részesültek, amelyet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság biztosított az intézet számára (Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2020. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása, 2020.).

Jogelődjének megalapítása óta, az intézet számos változást élt meg nem csupán a fenntartók és az ebből adódó elnevezések tekintetében, hanem a profil szerinti feladatai, a tevékenységeit meghatározó jogszabályok, valamint a bekerülők neme és életkora tekintetében is. Ami azonban változatlanul megmaradt, az az intézet küldetése, ami továbbra is a bajba került, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek védelme, oktatása, képzése, munkára nevelése a társadalomba való zökkenőmentesebb beilleszkedés érdekében.

Az intézet dolgozói szinte folyamatosan részt vesznek különböző felsőoktatási képzésekben, szakképzésekben, továbbképzéseken és konferenciákon. 2013 óta, amióta a „Pedagógus életpálya modell” bevezetésre került a gyermekvédelmi szakellátási intézményekben és javítóintézetekben, az intézeti jelentések minden évben beszámoltak a pedagógus-munkakörűek minősítővizsgáinak eredményeiről.

Ami az intézet beszámolóinak visszatérő motívuma, az a magas fluktuáció, melynek legfőbb oka a rendkívül megterhelő munka és az alacsony jövedelem. Bár 2020-ban a számok javuló tendenciát mutattak, még mindig igen alacsony volt azoknak a száma, akik elköteleződtek, illetve megfeleltek az intézet elvárásainak.

4.4. Az intézet jelene¹⁹

A kezdetekben a statisztikai közleményekben az emberbaráti intézetek címszó alá sorolt intézmény napjainkig „emberbaráti” maradt. Jelenlegi nevét 2012. május 14-e óta viseli, 2013. január 1-től az alapító és irányító szerve az Emberi Erőforrások Minisztériuma, középírányító és fenntartó szerve pedig a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság.

Az EMMI Budapesti Javítóintézete a bíróság által letartóztatásba helyezett fiatalkorú fiúk számára biztosít javítóintézeti ellátást és nevelést, országos hatáskörrel, 100 férőhelyen. Közfeladata a fiatalkorú letartóztatottak őrzése, nevelése, oktatása és szakmai alapozó képzése, személyiségük helyes irányba történő fejlesztése, hogy szabadulásuk után képesek

¹⁹ Ez az alfejezet az intézeti dokumentumok és az intézeti honlap felhasználásával készült.

legyenek a társadalom hasznos tagjává válni. A letartóztatás javítóintézetben történő végrehajtása a börtönartalmak elkerülését szolgálja, és megteremti a lehetőséget, hogy a javítóintézeti nevelés már a letartóztatás ideje alatt elkezdődjön. Ez egy speciális helyzet, amelynek sajátossága a gyermekvédelmi és a büntetés-végrehajtási igényeknek egyidejűleg való megfelelés.

A javítóintézeti nevelés, valamint a letartóztatás javítóintézetben történő végrehajtásának részletes szabályozását a Rendtartás tartalmazza. Míg a jogerősen javítóintézeti nevelésre utaltaknál az intézetben tartózkodás ideje meghatározott, a letartóztatásban lévő fiatalok esetében ez kiszámíthatatlan, lehet nagyon rövid, de nagyon hosszú is, ami megnehezíti a nevelési, oktatási, gondozási folyamatok tervezhetőségét.

A javítóintézet minden szakmai területén jelen van a zártság, rácsok és biztonsági berendezések formájában. A letartóztatás ideje alatt a fiatalok nem hagyhatja el az intézetet, az intézeten belül is csak kísérővel közlekedhet, a kapcsolattartás korlátozott és engedélyhez kötött.

Az intézet működését meghatározó alapidokumentumok az Alapító Okirat, a Szervezeti és Működési Szabályzat (SZMSZ), a Szakmai Program és a Házirend. A Szervezeti és Működési Szabályzatot, amely meghatározza az intézet szervezeti felépítését és működési rendjét, a nevelőtestülettel konzultálva az intézet igazgatója készíti el. A Szakmai Programot a nevelőtestület fogadja el és a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság jóváhagyásával lép érvénybe. A Házirend az intézet belső életének rendjét meghatározó alapidokumentum, amelyet az emberi erőforrások minisztere hagy jóvá. Az intézet megszakítás nélküli munkarendben működik.

Az intézetben rendkívüli eseménynek minősül a fiatalok szökése, az intézet területén elkövetett bűncselekmény, a fiatalok biztonsági elkülönítése, öngyilkossági kísérlete, balesete vagy halála, valamint minden olyan esemény, amely a javítóintézet rendjét súlyosan sérti vagy veszélyezteti.

4.4.1. Az intézmény működésének jogszabályi alapjai²⁰

Büntető eljárásjogi, anyagi jogi, végrehajtási jogszabályok

- 2012. évi C. tv. a Büntető Törvénykönyvről (Btk.);

²⁰ Az intézmény működésének jogszabályi alapjai, <http://www.bpjavito.hu/index.php/szakmai-mukodes/mukodest-meghatarozo-dokumentumok/az-intezmeny-mukodesejog/>

- 2017. évi XC. törvény a büntetőeljárásról (Be.);
- 2013. évi CCXL. tv. a büntetések, az intézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról (Bv.tv.);
- 1/2015. (I.14.) EMMI rendelete a javítóintézetek rendtartásáról;
- 11/2014. (XII.13.) IM. rendelet a fogvatartott személy esetében a büntetőeljárás lefolytatása során, továbbá a büntetőügyekben hozott határozatok végrehajtása során a bíróságokra és az egyéb szervekre háruló feladatokról;
- 2009. évi XLVII. törvény a bűnügyi nyilvántartási rendszerről, az Európai Unió tagállamainak bíróságai által magyar állampolgárokkal szemben hozott ítéletek nyilvántartásáról, valamint a bűnügyi és rendészeti biometrikus adatok nyilvántartásáról (Bny. tv.);
- 2012. évi II. tv. a szabálysértésekről, a szabálysértési eljárásról és a szabálysértési nyilvántartási rendszerről,
- 20/2009. (VI.19.) IRM rendelet a bűnügyi nyilvántartási rendszer egyes nyilvántartásai részére történő adatközlés szabályairól,
- 8/2013. (VI.29.) KIM rendelet a Pártfogó Felügyelői Szolgálat tevékenységéről,
- 9/2003. (V.6.) IM-BM-PM együttes rendelet a személyes költségmentesség alkalmazásáról a büntetőeljárásban,

Gyermekjólétre, gyermekvédelemre vonatkozó jogszabályok

- 1991. évi LXIV. tv. a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről;
- 1997. évi XXXI. tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (Gyvt.);
- 1998. évi LXXXIV. tv. a családok támogatásáról;
- 149/1997. (IX.10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról;
- 235/1997. (XII.17) Korm. rendelet a gyámhatóságok, a területi gyermekvédelmi szakszolgálatok, a gyermekjóléti szolgálatok és a személyes gondoskodást nyújtó szervezetek és személyek által kezelt személyes adatokról;

- 15/1998. (IV.30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről;
- 316/2012. (XI.13.) Korm. rendelet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságról

Egyéb, az intézet működését meghatározó fontosabb jogszabályok

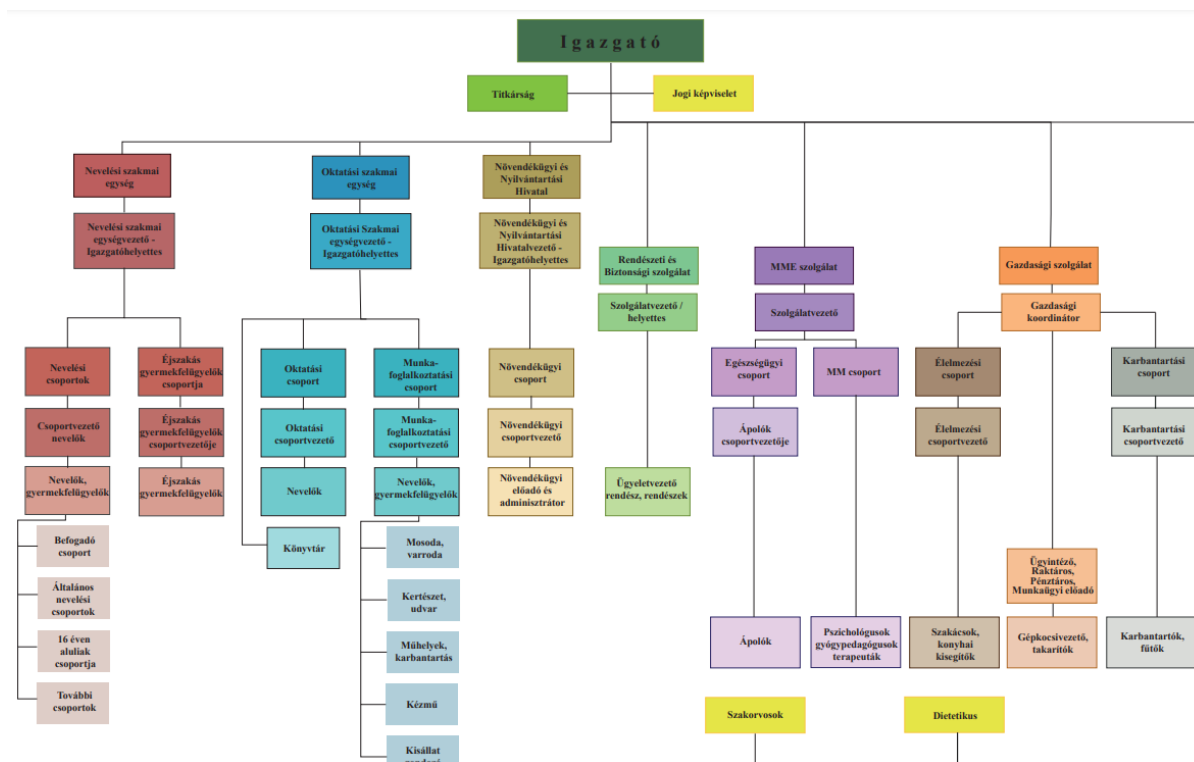
- 2011. évi CXII. tv. az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról
- Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 rendelete (2016. április 27.) a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről
- 2009. évi CLV. tv. a minősített adatok védelméről
- 2013. évi V. tv. a Polgári Törvénykönyvről
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.);
- 229/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- 1993. évi III. tv. a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról (Szoc. tv.);
- 2003. évi CXXV. tv. az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 2011. évi CXCV. tv. az államháztartásról (Áht.);
- 368/2011. (XII. 31.) Korm. rendelet az államháztartásról szóló törvény végrehajtásáról
- 4/2013. (I.11.) Korm. rendelet az államháztartás számviteléről
- 2000. évi C. tv. a számvitelről (Szám. tv.);
- 2012. évi I. törvény a munka törvénykönyvéről (Mt.)
- 1992. évi XXXIII. tv. a közalkalmazottak jogállásáról (Kjt.);
- 257/2000. (XII.26.) Korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvénynek a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ágazatban történő végrehajtásáról;
- 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményben történő végrehajtásáról,

- 370/2011. (XII. 31.) Korm. rendelet a költségvetési szervek belső kontrollrendszeréről és belső ellenőrzéséről (Ber.) ,
- 8/2000. (VIII.4.) SzCsM. rendelet a személyes gondoskodást végző személyek adatainak működési nyilvántartásáról,
- 9/2000. (VIII.4.) SzCsM. rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról,
- 1997. évi CLIV. tv. az egészségügyről,
- 1993. évi XCIII. tv. a munkavédelemről (Mvt.),
- 1992. évi LXVI. tv. a polgárok személyi adatainak és lakcímének nyilvántartásáról,
- 305/2005. (XII.25.) Korm. rendelet a közérdekű adatok elektronikus közzétételére, az egységes közadatkereső rendszerre, valamint a központi jegyzék adattartamára, az adatintegrációra vonatkozó részletes szabályokról,
- 335/2005. (XII.29.) Korm. rendelet a közfeladatot ellátó szervek iratkezelésének általános követelményeiről.
- 59/2014. (XII.8.) BM. rendelet a javítóintézetben alkalmazott rendészek kiegészítő képzéséről és vizsgáztatásáról.
- 37/2014. (IV.30.) EMMI rendelet a közzétételre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról (EMMI közétk.)

4.4.2. Az intézet szervezeti felépítése

Az intézet szervezeti felépítését az organogram tartalmazza (25. ábra). Az intézet engedélyezett költségvetési létszáma összesen 116 fő, a következő leosztásban:

- Igazgatási egység 6 fő
- Nevelési szakmai egység 42 fő, ebből nevelési csoportok 26 fő, éjszakai gyermekfelügyelők csoportja 16 fő
- Oktatási szakmai egység 21 fő, ebből oktatási csoport 9 fő, munkafoglalkoztatási csoport 12 fő
- Növendékügyi és Nyilvántartási Hivatal 3 fő
- Mentálhigiénés, Módszertani és Egészségügyi Szolgálat 8 fő
- Rendészeti és Biztonsági Szolgálat 19 fő
- Gazdasági szolgálat 17 fő, ebből gazdasági iroda 4 fő, karbantartási csoport 6 fő, ételmezési csoport 7 fő.



25. ábra: Az intézet szervezeti struktúrája (Forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2020/03/szervezeti-a-%CC%81bra.pdf>)

4.4.3. A pedagógusok munkarendje

A javítóintézeti nevelői munkakör betöltéséhez pedagógus végzettség szükséges, ennek hiányában különleges igazgatói döntés alapján foglalkoztatható csak munkavállaló ebben a munkakörben. A Szervezeti és Működési Szabályzatban²¹ foglaltak szerint a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak heti munkaideje a növendékekkel töltendő kötött munkaidőből és a felkészülési időből áll. Kivételt képeznek a pedagógus minősítési rendszer keretében szakértői tevékenységet végző pedagógusok, akik heti legalább egy munkanapra mentesülnek a munkahelyen történő munkavégzési kötelezettség alól.

Az oktatási szakmai egység délelőtti nevelőinek munkarendje hétfőtől szombatig 7 és 13 óra között tart, valamint heti egy nap 7 és 15 óra között. A munkafoglalkozást vezető nevelők munkaideje 6-tól 14 óráig tart. A nevelési szakmai egység délutáni nevelőinek és gyermekfelügyelőinek munkarendje hétfőtől szombatig 12:30 és 20 óra között tart. A vasárnapi és ünnepi szolgálat 7 és 20 óra közötti időszakára a munkáltató ügyeleti díjat

²¹ <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2020/05/Szervezeti-%C3%A9s-m%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si-szab%C3%A1lyzat-2020-1.pdf>

számol el. A mentálhigiénés- és módszertani csoport pedagógusai hétfőtől péntekig 8 és 18 óra közötti időszakban kerülnek beosztásra.

Az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvényben meghatározottak szerint elkészített Esélyegyenlőségi Terv alapján – melynek célja a szervezet dolgozói számára az egyenlő bánásmód elvének teljes körű érvényesülésének biztosítása – az intézetnek hátrányos megkülönböztetés nélkül kell eljárnia a munkára való felvételben, az alkalmazás feltételében, a munkaviszony megszüntetésében, a munkavállaló előmenetelével kapcsolatban, a továbbképzési lehetőségek biztosításában, a különböző juttatások odaítélésében, valamint a szociális biztonság, egészségügyi ellátás tekintetében²².

4.4.4. Pedagógiai munka

A modern nevelésemélet a nevelési folyamatot komplex egésznek tekinti, és egyre kevésbé határolja el egymástól a nevelés különböző területeit. A nevelési folyamatban a teljes személyiség hat egy másik személyre. Az intézetben elhelyezett fiatalok egyenlő bánásmódban részesülnek, semmilyen szempont alapján nem tekintőek értéktelenebbnek társaiknál.

A javítóintézet tekintélyelvű szervezetként működik, azonban a javítóintézetben töltött idő alatt a teljes személyzet közös a célja, hogy támogassa a növendék személyiségének fejlődését az emberi méltósághoz való jog mindenek feletti tiszteletben tartásával.

A Szakmai Program az intézet nevelési alapdokumentuma, amely tartalmazza az intézetben zajló nevelés célját, alapelveit és módszereit. Az intézetben zajló pedagógiai munka keretét tehát a Szakmai Program fogalmazza meg, melynek következetes megvalósításával a növendékek esélyt kapnak arra, hogy az intézet elhagyásakor jobb személyes diszpozíciókkal és magasabb tudásszinttel rendelkezzenek, pozitívabban viszonyuljanak a munkához, ezáltal növelve a társadalomba való beilleszkedési és munkaerő-piaci esélyeiket is. Juhász Péter, az intézet igazgatója a következőket írja az intézet szakmai programja kapcsán: “Az intézmény átformált szakmai programjában, a szoros és szigorú szabályokkal átszőtt keretrendszerrel olyan belső tartalommal igyekeztem kitölteni, amely a büntetéstől eltávolodva, az emberi kapcsolatokon alapuló nevelést,

²² 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv>

oktatást és gondoskodást helyezi fókuszpontba, hangsúlyt fektetve a majdani kapun kívüli élet követelményeire” (Juhász Péter igazgató szakmai bemutatkozás).²³

A javítóintézet nevelőtestületének legfontosabb pedagógiai célja, hogy a letartóztatásba helyezett növendékek számára biztosítsa a személyiségfejlődést serkentő feltételeket, azaz, hogy testileg, értelmileg, érzelmileg és erkölcsileg, koruknak és képességeiknek megfelelően fejlődhessenek, a bennük rejlő pozitív értékek megerősödjenek, és képessé váljanak a társadalmi normáknak megfelelő, konstruktív viselkedésre. A növendékekkel való hatékony együttműködés alapja az elfogadás, az empátia, a szeretetteljes nevelői attitűd, a következetesség és a hitelesség.

A javítóintézeti nevelés során a kérés, a meggyőzés, a pozitív megerősítés és a megérdemelt dicséret van túlsúlyban. Az intézet pedagógusai elmarasztalás helyett, a meggyőzésre, a helyes viselkedési minta közvetítésére, a növendékek fizikai és érzelmi biztonságának megteremtésére, a reális önismeret és önértékelés kialakítására törekszenek. A növendékek sérült személyiségvonásaihoz a nagyfokú toleranciával való közelítés és a kommunikáció igazodik leginkább, amellyel a normális emberi együttélés viszonyaival kapcsolatos pozitív mintanyújtás a cél.

Az intézetben a többi zárt intézményhez hasonló struktúra és programok lelhetők fel: oktatás, képzés, a munkafoglalkoztatás, a kreatív tevékenységek, a csoportmunka különböző formái. Az oktatásnak, akárcsak a többi javítóintézetben, itt is kiemelt szerepe van, ugyanis a bekerülő fiatalok általában kimaradtak az iskolákból, túlkorosak és alacsony tudásszinttel rendelkeznek. “Ezt a rendkívüli nehéz szakmai feladatot csak jól felkészült, hiteles, a munkája iránt elhivatott, előítélet mentes, magas szintű empátiával, következetességgel és együttműködési készséggel rendelkező szakmai közösség tudja teljesíteni, amelyben vezetőnek és beosztott munkatársnak egyaránt megvan a feladata és felelőssége.” (Szakmai Program 2020, 4 old.).

Az intézetben zajló pedagógiai munka a teljes hét és teljes nap vonatkozásában, szorosan strukturálja az ellátott növendékek idejét, gyakorlatilag teljesen kiiktatva az irányítatlan tevékenységet. Az intézet pedagógiai munkája tanóra jellegű keretben, tanévi, félévi, negyedévi, heti, napi terv alapján, órarendre bontva három, szervezettel és

²³ <http://www.bpjavito.hu/index.php/bemutatkozás/az-intezmeny-vezetoi/igazgato/szakmai-bemutatkozás/>

tevékenységében különálló, de célrendszerében és módszertanában szorosan kapcsolódó területen érvényesül: az iskola, a munkafoglalkoztatás és a nevelőotthon területén. A növendékek hetente négy napon iskolai oktatásban, két napon pedig munkafoglalkoztatáson vesznek részt.

Az intézet pedagógiai hitvallásával megegyezően, a pedagógiai program kiemelten fontos fejlesztési területeként kezeli az intézet oktatási egységében végzett nevelési-oktatási tevékenységet, mivel sok fiatal számára ez az utolsó esély az iskolai tanulmányok folytatására vagy újrakezdésére. Az intézet a növendékek tanulási képességeinek intenzív és több részterületet átfogó, komplex fejlesztésével, tanulás iránti motiváltságuk változását elősegítve és az iskolai előmenetel fontosságát kiemelve, olyan jövőkép kialakításában igyekszik segíteni, amelyben az iskolai tudás értékékként jelenhet meg. A tanulási folyamatot az igényekhez leginkább illeszkedő tanulásmódszertani ismeretek (élmény, mesepedagógia) alkalmazásával és a gyakori szóbeli és írásbeli tudáspróbák, tesztek, ellenőrzések segítségével támogatják. A rendszeres tanulásra való szoktatással a növendékek önálló kezdeményezésre, problémamegoldásra, alternatív gondolkodásra, kreativitásra való törekvését igyekeznek fejleszteni úgy a művészeti és a humán, mint a reál területen.

A legtöbb intézetbe érkező fiatal életéből hiányzik a munkához, a munkába járáshoz és a rendszeres produktív tevékenységhez való viszonyukat pozitívan befolyásoló minta. A munkafoglalkoztatás célja különböző munkafolyamatok betanítása, az önálló munkavégző képesség kialakítása, fejlesztése, munkatevékenységek elvégzésére történő felkészítés védett munkakörülmények keretében. Az intézet célja, hogy a növendékek az intézetből való kikerülésük után nagyobb eséllyel jelenhessenek meg a munkaerőpiacon, hogy képesek legyenek különböző munkatevékenységek végzésére, valamint, hogy motiváltabbá váljanak az eredményes, önálló munkavégzésre. A munkafoglalkoztatás a következő helyeken zajlik: varroda-vasaló műhely, mosoda, karbantartó műhely, kertészet, udvari karbantartás, szövőműhely, kézműves – kézimunka műhely, kisállat gondozó (terápiás céllal simogató), kreatív foglalkoztató, szobafestő-mázoló csoport és bedolgozói műhely. A munkafoglalkozás helyét a növendékek aktuális személyiségállapotának, képességeinek, érdeklődésének és affinitásának figyelembevételével, a szakértői csoport javaslatára az igazgató jelöli ki a nevelési csoportba helyezéssel egy időben. Munkájukért a növendékek díjazásban részesülnek, amelyet saját szükségletükre fordíthatnak.

A délutáni nevelésnek a nevelőotthon biztosít teret. Ennek keretében rendszerint egy befogadó és több végleges nevelési csoport működik. A befogadó csoportban az intézetbe kerülés miatt krízist átélő fiatalok beilleszkedését, az intézeti életre történő felkészülését segítik. A végleges nevelési csoportok növendékeivel ellentétben, a délelőtti során nem vesznek részt sem az oktatási egység képzésében, sem a munkafoglalkoztató helyek tevékenységében. Iskolai tantárgyi felkészítésük a csoporton belül zajlik, műhelybeli foglalkoztatásukat az önkiszolgáló tevékenység keretében az ebédlő takarítása váltja ki. A befogadó csoport tevékenységei: beszélgető kör, tanulás, korrepetálás, a Házi rend szabályainak megismerése, testnevelési foglalkozás, egészségügyi felvilágosító foglalkozás, gyógypedagógiai vizsgálatok, szociális készségfejlesztő foglalkozások, egyéni felzárkóztató foglalkozások, találkozás a pszichológussal napi rendszerességgel, szocio-terápiás egyéni és csoportos foglalkozás, ismeretterjesztő foglalkozások, közös zene-hallgatás, társasjátékozás, beszélgetés.

A végleges nevelési csoportok alapfeladatukat tekintve nem térnek el egymástól. A délutáni órarendben meghatározottak szerint tartják a foglalkozásokat, amelyek tematikusak, és ismeretterjesztő anyagokkal bővítettek. Rendszeresen szerveznek versenyeket, vetélkedőket, bemutatókat, játéklehetőségeket, és megünneplik a jeles napokat és történelmi eseményeket.

A nevelőotthon órarendbe ágyazott foglalkozásai a következők: a heti értékelés, korrepetálás, ismeretterjesztés, nevelési óra, bibliai történetek, a cigányság története, családpedagógia + jog, játék, mint készségfejlesztés, kreatív foglalkozás, sport, konfliktuskezelés, kommunikáció és versenyprogramok.

A kreatív foglalkozásokon és a művészeti szakkörön készült alkotások legjobbjaiból minden év végén megjelentetik az intézet naptárát. A fiatalok alkotásaiból házi kiállítást is szerveznek, majd az elismerés jeléül, a képek jelentős része az intézet közös helyiségeinek, és a növendékek körleteinek falaira kerülnek. A legtehetségesebb neveltek a körletekben falfestményt készítenek, és restaurálják a volt növendékek által készített, már megkopott falfestményeket. A fiatalok alkotásait és írásait bemutató, a „Szülő másik oldalán” címet viselő újságot is megjelentetik évente egy-két alkalommal. Az intézet által megjelentetett újságot és naptárt eljuttatják a felettes szerveknek is, valamint az intézettel kapcsolatban álló állami és civil szervezeteknek.

A nevelőotthon órarenden kívüli foglalkozásai a következők: szabadidős programok, amelyeknek pozitív hatású közösségi programokkal fejlesztik a növendékek különböző képességeit (tolerancia, empátia, együttműködés, segítségnyújtás és -elfogadás, önbizalom stb.), hitélet, amelynek keretében – a délutáni órarend részét képező bibliai ismeretek foglalkozásain túl – a „csendes szoba” foglalkozásain van lehetőségük a fiataloknak az elcsendesedésre, imára, beszélgetésre. Mivel a növendékek nem hagyhatják el az intézetet, az intézet udvarán felállított kopjafánál emlékezhetnek meg elhunyt családtagjaikról és gyűjthetik meg az emlékezés gyertyáját, valamint ugyanitt tartanak megemlékezést a nemzeti ünnepek alkalmából is.

A nevelési csoportok alapfeladatai azonosak, eltérés van azonban a végleges nevelési csoportok összetételét tekintve: mindegyik más jellemzőkkel és sajátosságokkal bír. A 16 év alatti fiatakorúakat a jogszabályban előírtaknak megfelelően külön csoportba helyezik. 2013 óta működik egy reszocializációs és egy speciális csoport is. A reszocializációs csoportba helyezik a súlyosabb disszociális tüneteket, oppozíciós zavarokat, agressziót mutató fiatakorúakat. A csoportban a következő célokat igyekeznek megvalósítani: valós csoport kialakítása, személyes kompetenciák megismerése és fejlesztése, az önismeret fejlesztése, konfliktuskezelési módszerek elsajátítása és alkalmazása, egyszerűen követhető, sarkos szabályok, valamint a szabályokhoz való igazodás készségének kialakítása.

A speciális csoport az értelmi fogyatékos, szenvedélybeteg, a súlyos beilleszkedési- és személyiségzavarokkal, pszichés tünetekkel küzdő fiatakorúak számára jött létre. Ennek a legfontosabb céljai a következők: az önismeret, a kommunikáció, a konfliktuskezelés fejlesztése, a szabályokhoz való igazodás képességének kialakítása és fejlesztése, a tanuláshoz és a tartós munkavégzéshez szükséges pszichés és fizikai teherbíró képesség kialakítása, valamint az alapvető szükségletek és vágyak azonnali kielégítése időbeli elhalasztásának megtanulása.

A szakmai foglalkozás negyedik, kiemelkedően fontos területe a mentálhigiénés szakemberek (gyógypedagógus, pszichológusok, terapeuták) által végzett fejlesztés, amely szervesen illeszkedik az intézet nevelőinek oktatási, nevelői munkájához. A délelőtti és délutáni órarendbe ágyazott szocio-, zene-, művészet- és táncterápiás egyéni és csoportos foglalkozások a fogvatartottak önismeretének erősítését, önképük pozitívan változását, a kommunikációs és konfliktuskezelő képességük javulását célozzák. Az intézetben szorosan ötvöződik a pszichológiai és a pedagógiai munka, melynek célja a fiatalok

személyiségfejlődésének, személyiségkorrekciójának, valamint a társadalmi beilleszkedésének segítése.

4.4.5. Az intézet nevelő-, oktató és fejlesztő pedagógiai tevékenységének alapelvei

Az EMMI Budapesti Javítóintézete Szakmai Programjában leírtak szerint az intézet nevelő, oktató és fejlesztő pedagógiai tevékenységének az alapelvei a következők:

- *Egyenlőség elve* – az intézményben elhelyezett fiataloknak egyenlő elbírálásban kell részesülniük, egyformán élhetnek az intézmény által biztosított lehetőségekkel.
- *Rehabilitációs szemlélet elve* – a sérült személyiségfejlődésű fiatalok fejlődésre való képességében és magatartásuk pozitív irányú változásában való hit.
- *Pozitív megerősítés elve* – a növendékek negatív énképének, teljesítményének, viselkedésének pozitív irányba való orientálása, az értékes, konstruktív motívumok megerősítése, a normaszegés elmarasztalása.
- *Nevelő hatások összehangolásának elve* – a nevelési alapelvek a nevelőmunka minden területén való érvényesülése.
- *Egyéni bánásmód, differenciálás elve* – a növendékek életkori sajátosságainak, aktuális személyiségállapotának és tudásának megfelelő, valós igényeihez leginkább illeszkedő pedagógiai eljárások, módszerek és eszközök alkalmazása, személyiségüknek erősségeire támaszkodva.
- *A terápiás hatás megteremtésének és fenntartásának elve* – különböző nevelői hatások összehangolt és tudatos alkalmazása az érzelmileg, értelmileg sérült, bántalmazott, elhanyagolt, traumatizált, hiányosan szocializálódott növendékek személyiségfejlődés-korrekciójának céljából.
- *Rendszeralapú, holisztikus szemlélet elve* – a személyiség komplex fejlesztése, a testi, a szellemi és a lelki dimenziókra egyaránt irányuló pedagógiai tevékenység.
- *Interaktivitásra épülő oktatás, partnerségi szemlélet elve* – az interakciókat ösztönző, azonosulási és megküzdési mintát nyújtó pedagógus a növendék tanulásában való partneri szerepe.

Ma is időszerű az a gondolat, hogy a nevelőnek következetesnek és kitartónak kell lennie a nevelési elvek tekintetében, ugyanakkor pedig rugalmasnak, nyitottnak és kreatívnak kell lennie a módszereket illetően: “Elv és módszer terén kétféle legyen a nevelő attitűdje, t. i. elvek terén „szilárd”, ellenben módszerek terén „hajlékony”. Ez is sajátossága a pedagógiai aktusnak: hol csodálatos elvszerűség, szilárdság, következetes vonaltartás nyilvánul meg

benne, hol ép ellenkezőleg fürge körültekintés, hirtelen ötlet, a pillanatnyi helyzet felismerése és kiaknázása.” (Dékány, 1936, old.: 93.).

4.4.6. A nevelési-gondozási program alapjai

Az intézményi komplex nevelés alapját a következő tervek képezik: a nevelő által készített egyéni nevelési terv, szükség esetén a pszichológus által készített pszichológusi terv és az oktatási terv. Az egyéni nevelési, gondozási és oktatási terv és a benne folyamatosan rögzítésre kerülő változások alapján készül el a javítóintézeti szakmai vélemény a döntést hozó bíróság vagy más hatóság kérésére. Ez az anyag tartalmazza a növendék életútjából kiemelt releváns adatokat, a nevelői véleményt, az aktuális tanulmányi előmenetelt, valamint a jutalmazások és elmarasztalások jegyzékét. A nevelési tervben ki kell térni a növendék magatartására, társas kapcsolatainak jellemzőire, a környezetéhez való viszonyulására, érzelmi, kapcsolati, indulati jellemzőire, a hétköznapi rutinok minőségére és a tantárgyi ismeretekre, készségekre, képességekre. Az egyéni nevelési terv lezárására a növendék elbocsátásakor kerül sor.

A nevelési folyamat eredményességét, sikerét jelentősen befolyásolja a megfelelő módszer kiválasztása, ezért a pedagógusoknak alaposan ismerniük kell a különböző nevelési módszereket és azok megfelelő körülmények közötti alkalmazását. A nevelési módszerek kettős funkcióval bírnak: egyrészt szabályozzák a növendékek magatartását és tevékenységét, másrészt alakítják a magatartás és tevékenység személyiségbeli elemeit. A nevelés legfontosabb céljai közé tartozik a képességfejlesztés, valamint a készségek és szokások kialakítása. A készségek és szokások kialakítása és megerősítése a nevelési folyamat során a nevelési hatások által valósul meg. A tevékenységek (oktatási és munkatevékenység, nevelőotthoni csoportos tevékenység, intézményi rendezvények) együttes hatására alakulhatnak ki a minták, meggyőződések és szokások. A begyakorolt tevékenységforma a szokás begyakorlás és beidegződés útján szükségletté alakulhat a növendékekben. A szükségletek kialakítását közvetlen vagy közvetett nevelési módszerekkel lehet elérni. A közvetlen nevelési módszerek alkalmazása során a nevelő közvetlenül hat a növendékre, míg a közvetett nevelési módszer alkalmazásakor a kitűzött normák, eszmények és magatartásformák kialakulását és belső szükségletté válását segítő tevékenységek megszervezésére, valamint a növendékek közötti kölcsönhatások megfigyelésére és irányítására törekszik.

Az intézetben a következő általános és speciális nevelési módszereket alkalmazzák, figyelembe véve a növendék életkorát, életkori sajátosságait, képességeit, személyiségét:

Általános módszerek: követelés (a képességeknek megfelelően), gyakoroltatás, segítségadás, ellenőrzés, ösztönzés (elismerés, elmarasztalás, jutalmazás, büntetés), elbeszélés, modellértékű személyek bemutatása, műalkotások, személyes példaadás.

Speciális módszerek: közvetett gyakorlás, a hagyományok kialakításának módszere (a nevelőotthoni csoport összetartozását erősítő normák szokásszerűvé tétele), közvetett követelés, közvetett ellenőrzés, közvetett ösztönzés (csoportos elismerés), a nevelő személyes részvétele a közösségi tevékenységben, pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése, a meggyőződés formálás (tudatosítás) módszere²⁴.

4.4.7. Az intézet nevelési céljai és feladatai

A Szakmai Program az intézeti nevelés célját a felzárkóztatásban, a reszocializációs és rehabilitációs tevékenységben határozza meg, amely a fiatalok személyiségfejlesztése, oktatása, képzése révén társadalmi beilleszkedésüket segíti elő. Az intézet nevelési feladatai a következők:

- a növendékek szociális szintjének emelése, szocializációs hiányaik pótlása
- a kulturáltsági és igényességi szint emelése
- a családi életre való nevelés
- a munkavégzéshez szükséges készségek fejlesztése
- az erkölcsi fejlődés segítése
- az egészséges életmódra nevelés, szenvedélybetegségek megelőzése, kezelése
- a kommunikációs szint emelése
- az agresszió szintjének csökkentése
- a családi vagy egyéb kapcsolatok helyreállítása, illetve más támogató kapcsolatok keresése
- az elkövetett bűncselekménnyel kapcsolatos felelősségvállalás erősítése
- a bűnmegelőzés, az ismételt elkövetés esélyének csökkentése céljából
- a társadalom által támogatott közösségekhez való tartozás lehetőségének erősítése

Az intézet kiemelt feladatként határozza meg a növendékek prizonizációtól való megóvását. A prizonizáció folyamata során a bekerült személy felveszi a zárt intézmény értékeit és erkölcsi normáit, ami a rehabilitáció, reintegráció és reszocializáció ellen ható tényező²⁵.

Az oktatás-képzés tanévi rendjét az aktuális tanévre vonatkozó EMMI rendelet határozza meg. A tanév szeptember 1-től a következő naptári év augusztus 31-ig tart.

4.4.8. A javítóintézet és a társadalom

Mivel ismeretek és információk hiányában a társadalom a javítóintézeteket gyakran a börtönökkel azonosítja, hajlamos megbélyegezni az onnan kikerülő fiatalokat, sőt olykor az

²⁴ Szakmai Program 2020, <http://www.bpjavitó.hu/wp-content/uploads/2020/05/Szakmai-Program-2020-AI%C3%A1%C3%ADrt.pdf>

²⁵ u.o.

ott dolgozó pedagógusokat is, ezáltal sokszor esélyt sem adva az elért eredmények bemutatására, hasznosítására.

“Egy kínai közmondás szerint a zenéről a zenésznek mesélj. Igaz, akik mindennapjaikat ebben a közegben töltik, javítóintézetben vagy a gyermekvédelem ehhez közel eső területein dolgoznak, pontosan érzik a fontosságát, nehézségeit, sikereit és bizony a kudarcait is, de ugyanolyan fontos, hogy a kívül(ébb)állók is beleláthassanak, milyen élet zajlik a falak mögött.” (B. Aczél, 2000., old.: 33.).

Az azóta eltelt több mint húsz évben az intézetek, lehetőségeikhez mérten, mindinkább nyitottabbá váltak, ezáltal is hangsúlyozva, hogy a javítóintézeti nevelés más, mint a büntetés-végrehajtás. Az intézet egy keret, amely szabályokkal, időbeosztással igyekszik struktúrát teremteni a bekerült fiatalok számára.

Mivel a fiatalokú bűnelkövetők nagy része vissza fog térni a közösségbe, érdemes tájékozódni, és felhívni a közvélemény figyelmét a javítóintézetek munkájával kapcsolatos kérdésekre, valamint megpróbálni ezeknek a jövőjébe fektetni, hiszen Hackman (1997) szerint az oktatásba való befektetés megtérül a közbiztonságban, a foglalkoztatásban, a visszaesés csökkenésében és mindez bűnmegelőzésnek tekinthető. Eckenrode szavai ma is érvényesek: „Aminek igazán aggasztania kellene bennünket, az a mi hozzájárulásunk a társadalom kitaláltainak visszavezetéséhez” (Eckenrode, 1965., old.: 9.).

5. A KUTATÁSMÓDSZERTANI APPARÁTUS BEMUTATÁSA

5.1. A módszertani előzmények, eljárások bemutatása

Earl Babbie azon gondolatából indultam ki, hogy „a társadalomtudományi kutatások végzésére nincsen recept. Az egész nem olyan zárt, mint ahogyan a hagyományos tudományfelfogás sugallja. Végül is a tudomány két pilléren nyugszik: a logikán és az empirián. E kettő pedig [...] sokféleképpen illeszkedhet egymáshoz” (Babbie, 2001., old.: 74.). A kutatási kérdések összetettsége okán törekedtem a módszertani sokszínűségekre. Mivel a dolgozatom alapvetően leíró és feltáró jellegű stratégiára épül, munkámban elsősorban a kvalitatív módszertanra támaszkodtam, kvantitatív módszereket kiegészítő jelleggel alkalmaztam (a kérdőíves adatfelvétel, statisztikák és adatbázisok elemzése). A kutatás részterületeit és az alkalmazott módszereket a 16. Táblázat foglalja össze.

Silverman szerint a társadalomtudomány gyakorlat, és olyan, amilyen módon gyakorolják. Mint ilyen, nincs arany szabály, amely meghatározná, hogyan kell a kvalitatív kutatónak kapcsolatba lépnie a világgal (Silverman, 2020.). A kvalitatív kutatásokban nem eleve meghatározott, hogy milyen konkrét kutatási eszközöket alkalmaz a kutató. Ezek kiválasztását a vizsgált kérdés, valamint a vizsgálat célcsoportja határozza meg, és gyakran előfordul, hogy a kutatás különböző részeiben a probléma különböző aspektusainak vizsgálatára különböző módszerek alkalmazása lesz célravezető.

A kvalitatív kutatások során hasznos lehet a triangulációs szerepet játszó számosság vizsgálata is (egy-egy előfordulás darabszámának mérése), mert alkalmazásával csökkenthető az eredmények esetleges torzítása. A számosság vizsgálata megerősíthető a kutatási eredményeket, mindamelllett, hogy a kvalitatív megközelítésben nem lényeges a jelenségek gyakorisága (Miles & Huberman, 1994.). A kvalitatív vizsgálatok a jelenségek minőségi megismerésére, vélemények, attitűdök elemzésére irányulnak, nem céljuk a reprezentativitás. „A kvalitatív kutatások legfőbb célja nem az, hogy általános törvényszerűségeket tárjon fel, ill. elméleteket bizonyítson, hanem az, hogy a társadalmi jelenségek mélyét feltárja és megértse, továbbá pedig esetleg elméleteket alkosson” (Cserné Adermann & Ponyi, 2018., old.: 7.).

Úgy gondolom, hogy nem túlzás azt állítani, hogy a digitális technológiák ma már nem csupán a mindennapi interakció egyik jellegzetessége, hanem szerves részét képezik a társadalomkutatók eszköztárának is. A koronavírus világjárvány az élet minden területén, így az empirikus társadalomkutatások terén is új helyzetet teremtett, felülírva Csíkos Csaba azon állítását, amely szerint az interneten lebonyolított kutatásokat elvi lehetőségként kell számontartani (Csíkos, 2020.), hiszen a járvány miatt 2020 márciusában elrendelt határlezárások, utazási tilalmak és egyéb korlátozások gyakorlati következményekkel jártak a hagyományos, személyes adatgyűjtési módszerre nézve is: a kutatóknak gyorsan át kellett állniuk az alternatív megoldásokra, így például a telefonos vagy videókonferencia-típusú interjúkra.

5.2. A saját módszertani apparátus bemutatása

Módszertanilag dolgozatomban elsősorban a szakirodalmi feldolgozás, a dokumentumelemzés és a jogszabáyelemzés módszereire, valamint saját empirikus eredményeimnek elemzésére támaszkodtam. Az empirikus kutatások módszertana félig-strukturált interjúkra és egy strukturált kérdőívre épült.

16. Táblázat: A kutatás részterületei és az alkalmazott módszerek

Részkutatás	Módszertan	Módszer	Cél
1.	Kvalitatív Kvantitatív	- szakirodalmi feldolgozás - történeti leíró elemzés - törvények és jogszabályok vizsgálata - dokumentumelemzés - leíró statisztikai módszer - kartografikus módszer	A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti hátterének bemutatása
2.	Kvantitatív	- online kérdőív - leíró statisztikai módszer	A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálata
3.	Kvalitatív	- pedagógusokkal készített félig strukturált interjú - metaforavizsgálat - tematikus analízis	A javítóintézeti pedagógusok egyéni nézeteinek feltárása

5.3. A kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek bemutatása

5.3.1. 1. részkutatás – A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttérének bemutatása

A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttérének bemutatására vállalkozó fejezetben egyaránt megjelennek a kvalitatív és kvantitatív módszertan elemei, kvantitatív elemeket azonban csupán kiegészítő jelleggel alkalmaztam.

A szakirodalom tanulmányozása, különböző szakmai anyagok és sajtóanyagok vizsgálata kiemelt jelentőséggel bírt a teljes kutatómunka során. Igyekeztem az adott fejezet jellegétől függően a hazai szakirodalom mellett a nemzetközi szakirodalomra is támaszkodni. A kvalitatív jellegű történeti leíró elemzést a javítóintézetek kialakulásának és fejlődésének bemutatására alkalmaztam. A törvények és jogszabályok is fontos eszközei a történelmi megismerésnek, amelyek hiteles képet adtak a javítóintézeti nevelés fejlődéséről és a növendékek helyzetéről.

A kutatás tájékoztató szakaszában dokumentumelemzést is alkalmaztam, amelynek során az intézettel kapcsolatos hivatalos dokumentumok kerültek felhasználásra. A dokumentumelemzés célja, hogy elkülönítse a releváns és irreleváns információkat, valamint, hogy azonosítsa a dokumentumokban fellelhető tartalmi elemek mintázatait. A dokumentumelemzés folyamatából létrejött eredmények pontosíthatják a kutatási kérdések kontextusát, kijelölhetnek további adatgyűjtési területet az elsődleges módszer számára, kiegészítő kutatási eredményekkel szolgálhatnak, valamint igazolhatják az elsődleges kutatási módszer eredményeit (Bowen, 2009.). A dokumentumelemzés előnye, hogy kevésbé időigényes, mert adatgyűjtés helyett az adatok kiválasztását jelenti. A dokumentumok stabilak, nincs rájuk hatással a kutatási folyamat, a kutató személye és az időtényező (Bowen, 2009.).

A szakirodalmi feldolgozás során a jogi környezet változását, illetve a javítóintézeti munkának a tartalmát is igyekeztem feltárni, illetve azokra az időszakokra, amelyekre részletes adatok álltak rendelkezésre statisztikai elemzést is végeztem. Katona és Novák a statisztika igazi szerepét a változások bemutatásában látja (Katona & Novák, 2020.), ezt a célt szolgálja jelen dolgozatban is. Mivel Babbie szerint érdemes a meglévő statisztikákat legalább pótlólagos adatforrásként figyelembe venni (Babbie, 2001.), az egyszerű, leíró statisztikai módszer alkalmazásával az volt a célom, hogy szemléltetni tudjam a fiatalok bűnelkövetők, illetve javítóintézeti nevelésre utaltak számának időbeni alakulását. Mindez hozzájárult a történeti háttér kiegészítéséhez, amely az empirikus kutatás kontextusát képezi.

A kartografikus módszer használata a javítóintézeti hálózat alakulásának szemléltetését szolgálta.

Az ország történelmi eseményeihez kapcsolódva a területi változásokat is vizsgáltam, azt, hogy hogyan alakult át a területisége a gyermekvédelmi rendszernek. A századfordulótól egészen a második világháború idejéig, amíg a KSH foglalkozott a javítóintézetekre vonatkozó adatgyűjtéssel addig nagyon jól feltárható és kiegészíthető volt ez a kronologikus és területi megoszlási rendszer a KSH adataival. Statisztikai adatgyűjtést és elemzést is végzettem 1942-ig, amíg az adatok elérhetőek voltak. Ezen belül alapvetően az állami rendszert követtem, de helyenként a magánhálózatot is bevontam az elemzésbe. A tiszti személyzetről és a növendéklétszámról, a növendékek nemi bontásáról, felekezeti és etnikai összetételéről találtam információkat, amelyek nagyon jól kiegészítik azokat az adatokat, amelyek a történelmi, területi és jogkörnyezeti elemzésben jelentek meg. Ezekből az adatokból visszakövethetőek a világháború okozta közvetlen és közvetett hatások: hogyan tűnnek el a világháború idején a növendékek a rendszerből – főleg a fiúnövendékek sorozás miatt –, eltűnik a tiszti személyzet nagy része is, aztán hogyan növekszik meg az igény ezekre az intézményekre a világháború után az ismert történelmi események miatt: exponenciálisan növekszenek a növendéklétszámok, a rendszer alig bír lépést tartani, a rendszer újjáépítése ezekkel a növekedésekkel. Ennek a négyzetében készült el a történelmi fejezet, amelyben megjelenik a történelmi szemlélet a kronologikus sorrend gondolatmenetét követve, a területiség szemlélete, és a kartografikus módszer használata a rendszer területi összetevőinek a bemutatására.

5.3.2. 2. részkutatás – A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálata: Strukturált kérdőív

A kérdőíves vizsgálat a javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálatát tűzte célul, valamint kitért a társadalom tagjainak a javítóintézetből kikerült fiatalkorú bűnelkövetőhöz való viszonyulásának kérdésére is. A vizsgálat alapjellemezőit a 17. táblázat tartalmazza.

Az online kérdőívszerkesztő és -kezelő felületek, szoftverek közül a nagy nemzetközi vállalatok által is használt Survio online felmérési szoftverre fizettem elő, amelynek segítségével önkitöltős kérdőívet készítettem. Ennek főként az volt az előnye, hogy nyomon követhettem a felmérésem eredményeit, a kérdőív lezárása után pedig letölthettem az elkészült összefoglaló statisztikákat PDF formátumban.

A kérdőív a demográfiai adatokra vonatkozó kérdéseken kívül hét, a javítóintézeti nevelésre vonatkozó kérdést tartalmaz. A kérdések többsége zárt, feleletválasztásos, ugyanakkor helyet kapott benne egy Likert-típusú kérdés is. A kérdőív részletes tartalmi bemutatására az eredményeket ismertető fejezetben kerül sor.

A végleges kérdőíves vizsgálat előtt a kérdőív próbatesztelésére került sor. Szokolszky fontosnak tartja az adatgyűjtést megelőző elővizsgálatot, “amelynek lényege a kutatási módszer, illetve a használni kívánt mérőeszközök kipróbálása. Az előkutatás lehet komolyabb vizsgálat vagy csupán szerényebb próba” (Szokolszky, 2004., old.: 328.).

A kérdőív alkalmazásának előnye, hogy segítségével egyidejűleg nagy számú válaszadótól kaphatunk feleletet, és mivel anonim, őszintébb válaszadást tesz lehetővé (Falus & Ollé, 2008.). Kontra abban látja az önkitöltős kérdőív és az online felvétel előnyét, hogy ezáltal elkerülhető a kérdezőbiztosi torzítás, ugyanakkor a névtelenül és önállóan való kitöltési lehetőség nagyobb valószínűséggel őszintébb válaszokat generál (Kontra, 2011.). Csíkos szerint is az online kérdőív esetében erősebb anonimitást biztosít a fizikai kapcsolat hiánya, így a válaszok is várhatóan autentikusabbak lesznek, valamint a kitöltő a számára megfelelő időben töltheti ki a kérdőívet (Csíkos, 2020.).

5.3.2.1. *Mintavétel*

A virtuális hólabda mintavételi módszert alkalmaztam a Facebook közösségi háló segítségével, ami lehetővé tette, hogy ésszerű időn belül nagy számú válaszadót elérjek. Ez a módszer a nem valószínűségi mintavételi eljárások körébe sorolható (Bacsa-Bán, 2019.).

A hólabda módszer jellegéből fakadóan a kitöltők mintája nem lehet reprezentatív, még a nagy kitöltési szám ellenére sem. Szintén a módszer jellegéből fakad, hogy bizonyos aszimmetriák érzékelhetők a kitöltők csoportján belül, aminek az oka a közvetlen ismerősi és a másodlagos hálózat (az ismerősök ismerősei) csoportjellegéből, valamint a kitöltési hajlandóság alapjellemeiből fakad. Az aszimmetria leírására a kérdőív első öt kérdése ad lehetőséget, amely a kitöltők nem, kor, iskolai végzettség, foglalkoztatottság és lakóhely szerinti megoszlását tárgyalja.

A kérdőív magyar nyelven készült, illetve a félmérésben való részvételre történő felhívás szintén magyar nyelvű volt, így nem feltételezem az eltérő országbeli lakhely ellenére sem, hogy az esetleges nem magyar anyanyelvűek aránya számottevő lett volna a kitöltők sorában. Az online kérdőív kitöltése 2018. december 21 és 2019. január 12 között valósult

meg. 23 nap alatt 492 látogatója és 354 kitöltője volt. A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt.

17. Táblázat: A kérdőíves részkutatás jellemzői

	Online adatfelvétel
Módszer	online kérdőív
Adatfelvétel jellege	kvantitatív
Standardizáltság	strukturált
Válaszadás	egyéni
Kiválasztás	önkéntes alapú (online)
Megkérdezett/ adatszolgáltató	a társadalom elérhető tagjai
Válaszadók száma	354
Válaszadók kora	18- és 65+
Válaszadói felület	Survio - Facebook

5.3.3. 3. részkutatás – A javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata: Félig-strukturált interjú

A kvalitatív kutatások jól megválasztott adatgyűjtési technikákat igényelnek, ehhez az interjúzás egy rugalmas és megbízható módszer (Bowen, 2009.). Ezért, ebben a vizsgálatban a kvalitatív, interjúzás kutatási eljárást választottam, amely az alany szemszögéből tárja fel előttünk a világot, megengedi, hogy rálássunk az emberek tapasztalatainak jelentésére és segít felfedni az általuk megélt világot (Kvale, 2005.). A kvalitatív módszertanban használt „kutatási interjú” tulajdonképpen két ember egy mindkettőt érdeklő témáról való beszélgetése, melynek „strukturája és célja van” (Kvale, 2005., old.: 20.). Az interjú célja nem más, mint az, hogy hozzájussunk a megkérdezett fél által megélt világ leírásához. Kutatói minőségemben interpretatív szerepet veszek fel és megkísérlem a vizsgált jelenségek leírásán túl azoknak értelmezését is.

King az interjúk három fajtáját különbözteti meg: (1) a strukturálatlan mélyinterjú, amelynek célja, hogy megértse, hogy az alany miként konstruálja a kutatási kérdéshez köthető jelenséget; (2) a strukturált interjú, amely elméletek és formális hipotézisek vizsgálatára alkalmas; valamint (3) a félig strukturált interjú, amely a mélyinterjúnál strukturáltabb, de a kérdőívénél kevésbé kötött (King, 1994.). A félig strukturált interjú technika ideális az exploratív, feltáró kutatások elvégzéséhez (King, 1994.; Sankar & Jones, 2008.).

A javítóintézeti pedagógusokkal felvett félig-strukturált egyéni interjúk segítségével a pedagóguspálya és a javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményeit vizsgáltam, hogy milyen életesemények, élmények, tapasztalatok vagy egyéb tényezők indították el őket

a pedagóguspálya felé, olyan fontos pontokat is érintve, mint a javítóintézeti pedagógusi munkával, ennek társadalmi elismertségével, a pedagógusok életpálya modelljével, szakmai előmenetelükkel, fejlődésükkel kapcsolatos elképzeléseik. Az interjú kérdéseinek összeállításában az Antal és munkatársai (é.n.) által a javítóintézeti szakemberek kiválasztására vonatkozó módszertani ajánlás volt segítségemre (Antal, Dohány, & Gáborné Nagy). Törekedtem a szubjektivitás kiküszöbölésére azáltal, hogy az interjúvázlatban nem fogalmaztam összetett vagy befolyásoló, rávezető, válaszokat sugalmazó kérdéseket (King, 1994.; King, 2004.). A kérdéscsoportok kapcsán a főkérdések mellett kiegészítő kérdéseket is tettem fel. Minden kérdés nyitott végű volt, abból a megfontolásból, hogy a válaszadóknak lehetőségük legyen szabadon kifejezni a gondolataikat. A vizsgálat alapjellemzőit a 18. táblázat tartalmazza.

5.3.3.1. Az online videóinterjú

Az interneten keresztül használható kvalitatív kutatási módszerek közül az online interjú módszerét alkalmaztam, amely lehetővé tette a távoli adatfelvételt. Válaszadói felületnek a kutatásomat befogadó intézettel való közös megegyezés alapján a Skype-ot választottam, amely a képi, videó kapcsolatot és ennek rögzítését is lehetővé tette. Ennek előnyeiről és kihívásairól a későbbiekben számolok be. Az online interjúk alkalmazása a társadalomkutatásban nem tekinthető az interjúzás könnyű módjának. A kutatóknak meg kell indokolniuk az internet használatát kutatásaik lefolytatásához, azáltal, hogy bemutatják ennek előnyeit kutatásuk szempontjából. Bármilyen online kutatási interjú hatékonysága attól függ, hogy kit kutatunk, mit kutatunk és miért (James & Busher, 2016.).

5.3.3.2. Az online videóinterjú kihívásai

Számos kutatás foglalkozott a videóinterjú kvalitatív kutatásban való használatának témakörével (Bertrand & Bourdeau, 2010.; Hanna, 2012.; Deakin & Wakefield, 2014.; Weller, 2015; Weller, 2017.; Seitz, 2016.; Krouwel, Jolly, & Greenfield, 2019.; Saarijärvi & Bratt, 2021.). Kritikákat főként az olyan potenciálisan felmerülő technikai problémák váltottak ki, mint a kép és a hang közötti időeltolódás vagy a megszakadt hívások miatt bekövetkező adatvesztés. Sullivan a technikai kihívások közé sorolja a hangminőséggel kapcsolatos problémákat, a mikrofon vagy webkamera meghibásodását, és ami szerinte valószínűleg a leggyakrabban előfordul: az élő közvetítés késését, időbeli csúszását (Sullivan, 2012.). Ko szerint a hatékony kommunikációt igencsak megnehezíti, ha az internetkapcsolat szakadozik, kifogásolható a hang- és képminőség, háttérzaj szűrődik be, vagy ha az adatátvitel a beszélőváltásokat nehezítő időeltolódással jár (Ko, 2006.). Braun

megfigyelése szerint összességében megfigyelhető, hogy videókonferencia-helyzetben a beszélők a szokásosnál több időt töltenek az interakció (és a beszédfordulók) koordinálásával, illetve annak tisztázásával, hogy pontosan ki mit hogyan értett (Braun S. , 2007.).

Oates azt állapítja meg, hogy az online interjúk olyan kihívásokat és zavaró tényezőket tartalmazhatnak, amelyek a szemtől szemben zajló interjúk esetén nincsenek jelen (Oates, 2015.). Erre példa, hogy az interjúalanyok figyelemelterelőnek vagy zavarónak találhatják azt, hogy az interjú alatt a képernyőn láthatják magukat (Oates, 2015.). Egy másik probléma, amelyre a szakértők felhívták a figyelmet, az, hogy a beépített kamera nem tudja a mikrofon által közvetített összes zaj (például papírzörgés, suttogás, ajtónyitogatás) forrását rögzíteni és ismert tény, hogy azok a zajok, amelyeknek a forrása nem látszik, sokkal jobban zavarják a koncentrációt és elterelik a figyelmet (Seleskovitch & Lederer, 2002.). Braun azt fogalmazza meg, hogy bármilyen professzionális is a videokamera, a képernyő nem töltheti be ugyanazt a szerepet, mint az emberi tekintet, éppen ezért nehéz szemkontaktust teremteni, ugyanis, ha a képernyőt nézzük, jól látjuk a beszélgetőpartnert, de ez benne olyan érzést kelthet, mintha nem őt néznénk. Ezzel szemben, ha a kamerába nézünk, megteremthető a szemkontaktus illúziója, viszont mi magunk nem látjuk beszélgetőtársunkat (Braun S. , 2007.).

Az online videóinterjúzás legnagyobb kihívása az, hogy a kutató nem tudja ellenőrzés alatt tartani az összes berendezést, ezért technikai nehézségek esetén nem áll módjában helyreigazító intézkedéseket tenni. Seitz arra hívja fel a figyelmet, hogy a potenciális kutatási akadályok leküzdése érdekében úgy a kutató, mind az interjúalany részéről előzetes technológiai felkészülésre van szükség, például a stabil internetkapcsolat kialakítása, valamint a kommunikációs szoftver tesztelése és frissítése. Továbbá az interjúk során fontos a lassú és egyértelmű beszéd, a kérdések és válaszok megismétlésére való nyitottság, valamint az arckifejezések fokozott figyelése (Seitz, 2016.).

5.3.3.3. Az online videóinterjú előnyei

A videóinterjút tartják leginkább a személyes interjúhoz hasonlóknak. A videó- vagy videókonferencia interjúk szinkronban zajlanak, az interjúalany és a kérdező egyidejűleg számítógépet, táblagépet vagy más eszközt használ a kommunikációhoz. Az interjúkészítés előtt azonban figyelembe kell venni néhány gyakorlati szempontot: megbízható technológia szükséges, ahol a stabil internetkapcsolat, a jó minőségű kamera és a mikrofon egyaránt kulcsfontosságú. Ezen túlmenően különösen fontos a titoktartásra is gondolni.

Az interneten keresztül zajló kutatás egyik legnagyobb előnye, hogy a megfelelő sáv szélességgel lefedett területen belül a résztvevők bárholnan részt vehetnek az (egyéni vagy csoportos) adatfelvételben. Másik pozitívuma, hogy kisebbek a költségek: nincs utazási költség, a kutatásban távolról lehet részt venni, onnan, ahol az alany éppen van és ahol internet-hozzáféréssel rendelkezik.

Krouwel és munkatársai a személyes interjúk és a videóinterjúk alkalmazásának összehasonlítása során a két módszer között igen szerény különbséget találtak (Krouwel, Jolly, & Greenfield, 2019.). Továbbá megállapították, hogy a videóinterjúk alkalmazása indokolt lehet olyan helyzetekben, ahol egyébként a kutatás nem lenne lehetséges, valamint, kiemelték a jelentős idő- és költségmegtakarítást. Saarijärvi és Bratt is különböző interjúkészítési technikákat hasonlítottak össze, és arra a következtetésre jutottak, hogy az online végzett kvalitatív interjúk a hagyományos személyes interjúk érvényes és megbízható alternatívái (Saarijärvi & Bratt, 2021.).

A Skype a kétirányú, hangot és videót is tartalmazó, valós idejű kommunikáció segítségével képes tükrözni a személyes beszélgetéseket (Weller, 2015). Hanna szerint a Skype, mint kutatási médium, azzal a további előnnyel rendelkezik, hogy lehetővé teszi a vizuális élményt az interjúban. A Skype által kínált vizuális elem révén az interjú bizonyos mértékig „szemtől-szembe” élmény maradhat, miközben megőrzi a rugalmasságot (Hanna, 2012.). A Skype-interjúk másik előnye, hogy vizuális hozzáférést biztosítanak a résztvevők környezetéhez. A kutató számára, az, hogy betekintést nyerhet az interjúalany személyes terébe, hozzájárulhat a kapcsolódás érzéséhez, ami segíti a kapcsolatteremtést és a minőségi adatgyűjtést (Kendall & Halliday, 2014.). Mirick és Wladkowski (2019) az interjúalanyok szemszögéből tesz hasonló megállapítást. Azáltal, hogy a kutató és környezete látható az interjúalanyok számára, információkat tár fel a kutatóról, ami elősegíti a kapcsolatteremtési és bizalomépítési folyamatot (Mirick & Wladkowski, 2019.).

Összességében elmondható, hogy bár vannak hátrányai, az előnyök jelentősen felülmúlják azokat. A videokonferencia által – a standard kutatási etikai követelmények betartása mellett – a Skype olyan technológiát kínál a kutatóknak, amelynek segítségével személyes interjúkat szimulálhatnak az adatgyűjtés minőségének feláldozása nélkül.

5.3.3.4. *Mintavétel*

Az interjúk megvalósítását az interjúvázlat elkészítésének munkafolyamata és egy próbatesztelés előzte meg. A próbainterjú lehetővé teszi az interjúvázlatban szereplő

kérdések pontosítását, véglegesítését, amivel elkerülhető a rossz minőségű adatok összegyűjtése (King, 1994.; Sankar & Jones, 2008.). Az egyszeri próbatesztelés tapasztalatait felhasználva és a felmerülő pontosításokat beépítve véglegesítettem az interjúvázlatot.

A vizsgált minta Az EMMI Budapesti Javítóintézete pedagógusai voltak. Bár a szakértői mintavétel kevésbé tudja a reprezentativitást biztosítani, praktikus okokból (zárt intézet, járványhelyzet) az intézet munkatársai segítettek a minta összeállításában. A mintába kerülés kritériuma a pedagógus munkakörben foglalkoztatott nevelői státusz és az önkéntes részvétel volt. Az interjúzás menetrendjét az intézet munkatársai készítették el.

Az interjúalanyok életkora 27 és 63 év között mozgott. Összesen 15 fő vett részt, ebből 8 nő és 7 férfi volt. A válaszadás egyénileg zajlott. Az interjúk időtartama 60 perc és két óra között mozgott. A 15 interjú időben valamivel több mint 22 órányi interjúztatást jelentett. Az interjúk hosszából adódóan jegyzetek segítségével nem lehetett volna rekonstruálni a teljes beszélgetést, ezért az elhangzott interjúk rögzítésre kerültek, majd legépelésre kerültek.

18. Táblázat: A 3. részkutatás jellemzői

	Online adatfelvétel
Módszer	online videóinterjú
Adatfelvétel jellege	kvalitatív
Standardizáltság	félig strukturált
Válaszadás	egyéni
Kiválasztás	szakértői mintavétel, önkéntes alapú (offline)
Megkérdezett/ adatszolgáltató	javítóintézeti pedagógusok
Válaszadók száma	15
Válaszadók kora	27 és 63 év között
Válaszadói felület	Skype

Az interjúkészítés etikai kívánalmait szem előtt tartva, interjúalanyaim mindegyikének beleegyezését kértem ahhoz, hogy válaszaikat rögzíthessem. Az interjúk előtt írásbeli és szóbeli tájékoztatást kaptak a kutatásban való részvételük céljáról. A felvételek feldolgozása során anonimitásuk és adataik védelmének biztosítása érdekében az interjúalanyokat nevük helyett kódokkal jelöltem: P01, P02, P03 stb., más sorrendben, mint ahogy az interjúk készültek. Miles és Huberman a kvalitatív kutatások egyik kritikus pontjának tartja az adatok kezelését, a nyers és feldolgozott adatok tárolását és beazonosítását (Miles & Huberman,

1994.). Ennek megfelelően az átírt interjúkat és az eredeti felvételeket külön mappákban archiváltam.

5.3.3.5. *Metaforavizsgálat*

„A metafora-vizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető” (Vámos, 2003a, old.: 109.). A metafora, mint kvalitatív kutatási eszköz a pedagógia számos területén alkalmasnak bizonyult a vizsgált fogalmakkal és személyekkel kapcsolatos attitűdök, vélekedések megismerésére. A metaforavizsgálat célja, hogy segítsen feltárni és megérteni a belső, rejtett motívumokat, nézeteket és gondolkodásmódot, hogy egyéni jellemzést adjon a vizsgált személyekről, fogalmakról, jelenségekről (Sántha, 2006; Szabolcs, 2001; Szivák, 2002.).

A pedagógusokkal készített interjú során kiegészítő vizsgálati módszereként alkalmaztam a hasonlat alapján szervezett metaforagyűjtés módszerét is a javítóintézet, javítóintézeti pedagógus és javítóintézeti növendék célfogalmak segítségével, amellyel a céloom a kutatásban résztvevő pedagógusok javítóintézetéről, növendékekről és szakmai önmagukról alkotott képének minél komplexebb feltárása volt.

A módszer részletes bemutatására a metaforavizsgálat eredményeit közlő fejezet első részében kerül sor.

5.3.3.6. *Tematikus analízis*

Az pedagógusokkal felvett interjúk tartalmát a kvalitatív adatok elemzésének egyik elterjedt módszerével, a tematikus analízis segítségével elemeztem. A módszer az interjúk szövegátiratában előforduló különböző témakörök és mintázatok azonosítására és elemzésére szolgál. Azért választottam ezt az eljárást, mert Finch és Fafinski szerint alkalmas a vizsgált alanyok egyéni perspektíváinak, bizonyos témakörrel vagy jelenséggel kapcsolatos tapasztalatainak, véleményének feltárására (Finch & Fafinski, 2012.). Braun és Clarke is megfelelő és hatékony módszernek tartja a tematikus elemzést, amikor a vizsgálati minta tapasztalatait, gondolatait vagy viselkedését szeretnénk megérteni (Braun & Clarke, Thematic analysis., 2012.).

A tematikus elemzés a sokkal régebbi tartalomelemzés hagyományában gyökerezik, ennek számos alapelvén és eljárásán osztozik. Számos leírás és útmutató jelent meg a tematikus elemzés különböző változatairól (Aronson, 1995.; Boyatzis, 1998.; Joffe, 2011.). Dolgozatomban a Braun és Clarke által felvázolt módszerre igyekeztem összpontosítani,

mivel a kvalitatív kutatásokban ez egyike a legszélesebb körben alkalmazott módszereknek (Clarke & Braun, 2017.). Ez a fajta elemzés egy rekurzív, nem pedig lineáris folyamat, amely során az új adatok vagy újonnan felmerülő témák fényében a kutató visszatérhet a korábbi lépésekhez, amelyek további vizsgálatra érdemesek (Kiger & Varpio, 2020.).

A tematikus elemzés tehát kvalitatív adatok elemzésére szolgáló módszer, amely magába foglalja az adathalmazok közötti keresést az ismétlődő mintázatok azonosítása és elemzése céljából (Braun & Clarke, 2006.). A tematikus elemzés megkülönböztető jellemzője, hogy rugalmasan alkalmazható a vizsgálati kérdések és mintaméretek széles körében. A tematikus elemzés segítségével a kutatás témákat konstruál az adatok elemeinek átkeretezésére, újraértelmezésére és/vagy összekapcsolására. A témák szemantikai kategóriába sorolhatók, amelyek az adatelemek explicitebb vagy felszíni jelentésére vonatkoznak, vagy látens kategóriába, amelyek mélyebb, mögöttes jelentéseket, vélekedéseket vagy ideológiákat tükröznek (Boyatzis, 1998.; Braun & Clarke, 2006.). A kutató nagy rugalmassággal rendelkezik abban, hogy mely témákat azonosítsa, de törekednie kell a kutatási kérdés megválaszolásához fontos betekintést nyújtó témák azonosítására (Braun & Clarke, 2006.). A témaazonosítás folyamata alapvetően egy aktív és értelmező folyamat (Varpio, Ajjawi, Monrouxe, O'Brien, & Rees, 2017.). A kutatók induktív vagy deduktív megközelítést alkalmazhatnak a téma azonosítására (Braun & Clarke, 2006.; Braun & Clarke, Thematic analysis., 2012.).

A módszer rugalmassága okán az elemzés során elsősorban a Braun és Clarke (2006) által leírt módszertanra támaszkodtam, azonban nem követtem szigorúan az általuk leírt lépéseket, ugyanis úgy a kérdések kialakításánál, mint az általam nyert kvalitatív adatok elemzésénél felhasználtam az általam áttekintett szakirodalmat is, tehát az elemzés nem tisztán induktív módon történt. A tematikus elemzésnek nem célja az elméletalkotás, nem kapcsolódik hozzá konkrét, meghatározott elméleti háttér vagy módszer. Alkalmazásakor a kutatók gyakran kombinálják az adatvezérelt megközelítést az elméletvezérelttel, így például összevethetik, azaz “tesztelhetik” a szakirodalom alapján előre meghatározott témaköröket az általuk gyűjtött adatokon (Howitt & Cramer, 2008.).

5.3.4. A módszertani nehézségek/sikerek bemutatása

A javítóintézetek megszólítása bizonyult az egyik legnehezebb kutatói feladatnak, ugyanakkor a javítóintézetek kutatás iránti nyitottságára nagy hatással volt a világjárvány is, ezért az eredeti kutatási elképzeléseimen változtatnom kellett, az optimálisnak vélt felépítéstől és metodológiától el kellett térnem. Mivel egyedül a budapesti Szőlő utcai

javítóintézet bizonyult nyitottnak a kutatásomra, el kellett fogadnom, hogy a javítóintézeti pedagógusokat vizsgáló interjúk kutatásom esettanulmányként lesz értelmezhető. A kedvezőtlen körülmények ellenére igyekeztem a lehető legnagyobb precizitással elvégezni a kutatást, a társadalomtudományi kutatások kutatómódszertani szabályainak betartásával.

A javítóintézeti nevelők a nehezen elérhető célcsoport kategóriába sorolhatók egyrészt az intézet zárt jellege miatt, másrészt a munkahelyi leterheltségük miatt is. A kutatást a járvány problémája is nehezítette, ugyanakkor sikernek tekinthető, hogy a Budapesti Javítóintézet nyitottsága, segítőkészsége és nem utolsósorban infrastruktúrája lehetővé tette, hogy a javítóintézeti pedagógusokra irányuló részkutatás online formában megvalósulhasson.

Az online interjúzás nehézségei tekintetében elmondható, hogy sajnos korszerűnek mondható berendezés és szélessávú internetkapcsolat mellett is adódtak technikai nehézségek. Egy esetben az interjúalanyunk laptoppal együtt át kellett mennie egy másik helyiségbe, ahol a wifi jel gyengébb volt, mivel az eredeti terembe közben gyűlést hívtak össze. A gyengébb kapcsolat miatti technikai nehézségekből adódóan előfordult, hogy meg kellett ismételni a kérdést és/vagy a választ, ami miatt a tervezettnél hosszabbra nyúlt az interjú időtartama.

Összegzésként elmondható, hogy a járványügyi helyzet és az ezzel járó humán kontaktust igénylő vizsgálatok felfüggesztése tulajdonképpen fejlődésre, új távkutatói eljárások elsajátítására és alkalmazására kényszerítették a kutatókat, ami – megfelelő infrastruktúra birtokában – semmiképpen sem tekinthető visszalépésnek vagy negatívumnak.

5.3.5. Források, forráskritika

A kutatás során elsődleges és másodlagos források is felhasználásra kerültek. Ezeket a 19. összefoglaló táblázat tartalmazza.

Elsődleges forrásként olyan dokumentumokat vizsgáltam, mint a javítóintézetek alapítására és működésére vonatkozó korabeli leírások, nyomtatott művek, sajtóanyagok, statisztikák. A forráskutatás- és elemzés során kiemelt figyelmet fordítottam azok tartalmi hitelességére és egzaktására. Ezek értelmezését segítették a később keletkező másodlagos források. Ugyancsak az elsődleges források részét képezte az interjúkutatás terepül szolgáló javítóintézet Szakmai Programja, Szervezeti és Működési Szabályzata, a Házirend, jelentések, a javítóintézeti nevelők munkaköri leírása, általános javítóintézetekre vonatkozó

szakmai anyagok, javítóintézeti honlapok stb. Szintén primér forrásként a javítóintézeti pedagógusokat vontam be a kutatásba félig strukturált interjúk formájában, valamint elsődleges adatokat gyűjtöttem a kérdőíves vizsgálattal is. Az interneten fellelhető, javítóintézetekkel kapcsolatos interjúkat is elsődleges forrásként kezeltem. Ezekből is értékes, hiteles információkhoz jutottam.

A másodlagos forrásokat a témához kapcsolódó tudományos munkák, tanulmányok és cikkek alkotják. Itt érdemes megjegyezni, hogy leginkább jogtörténeti és büntetéstörténeti tudományos megalapozottságú munkák születtek a javítóintézetekkel kapcsolatban Lőrincz József, Vókó György, Mezey Barna, Kabódi Csaba, Pál László, Czenczer Orsolya és Forgács Judit tollából, és nem elhanyagolható az sem, hogy igen gazdag jogi szakirodalom maradt ránk hagyatékkul már több mint száz évvel ezelőttről is, olyan neves jogászoktól jogfilozófusoktól és szaktekintélyektől, mint Finkey Ferenc, Angyal Pál, Hacker Ervin, Pulszky Ágost, Tauffer Emil és Vámbéry Rusztem. Ugyanakkor napjainkban is megfigyelhető a fiatalkori bűnelkövetés és a javítóintézeti neveléssel kapcsolatos szakirodalomban, hogy a jogi szempontú munkák még mindig túlsúlyban vannak a neveléstudományiakkal viszonyítva. Erre Hegedűs Judit már 2010-ben rámutatott, hangsúlyozva, hogy két okból is fontosnak tartja a téma pedagógiai feldolgozását, egyrészt azért, mert a bűnelkövető fiatalok számára kiszabott intézkedések pedagógiai szempontúak, másrészt pedig azért, mert a javítóintézetben töltött időt követő életút alakulásában is kiemelt szerepe van a pedagógustársadalomnak (Hegedűs J., 2010a).

19. Táblázat: A kutatás során felhasznált források típusai

Forrás típusa	Forrás
Elsődleges	Nyomtatott művek, leírások, sajtóanyagok Törvények, jogi dokumentumok Intézeti dokumentumok (szabályzatok, pedagógiai program, munkaköri leírások, szakmai anyagok, jelentések stb.) Statisztikák Intézeti honlapok Javítóintézetekkel kapcsolatos interjúk Javítóintézeti pedagógusokkal készített saját interjúk Kérdőíves vizsgálat
Másodlagos	Tanulmányok és cikkek Kutatási beszámolók

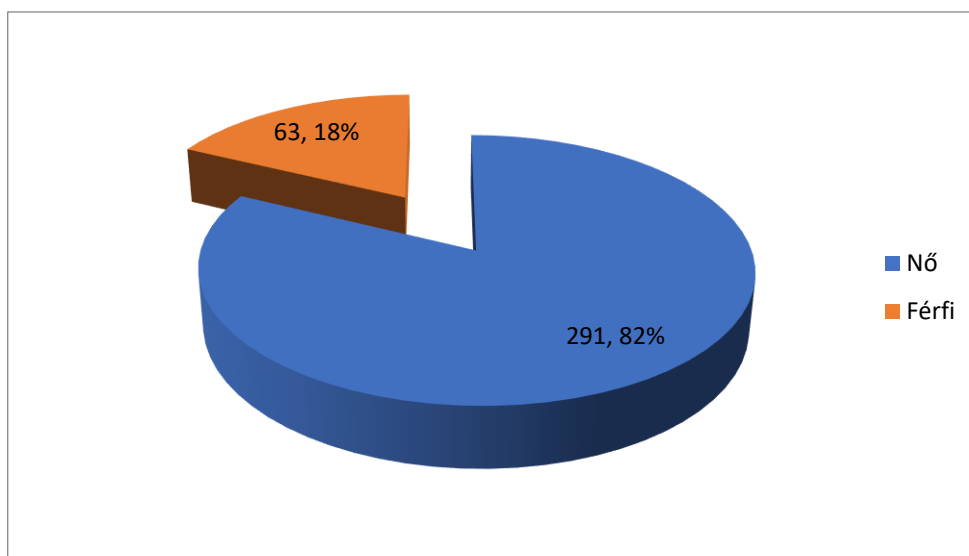
6. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

6.1. Kérdőíves vizsgálat: A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép empirikus vizsgálata

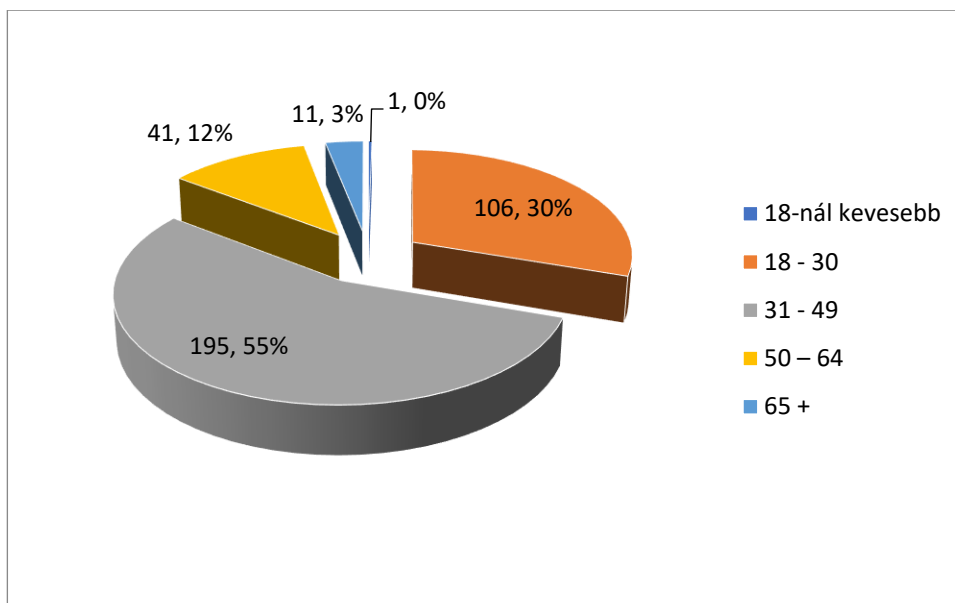
6.1.1. A válaszadók társadalmi szerkezete

A hólabda módszer jellegéből fakadóan a kitöltők mintája nem lehet reprezentatív, még a nagy kitöltési szám ellenére is. Szintén a módszer jellegéből fakad, hogy bizonyos aszimmetriák érzékelhetők a kitöltők csoportján belül, aminek az oka a közvetlen ismerősi és a másodlagos hálózat (az ismerősök ismerősei) csoportjellegéből, valamint a kitöltési hajlandóság alapjellemeiből fakad. Az aszimmetria leírására a kérdőív első öt kérdése ad lehetőséget, amely a kitöltők nem, kor, iskolai végzettség, foglalkoztatottság és lakóhely szerinti megoszlását firtatja. A kérdőív magyar nyelven készült, illetve a félmérésben való részvételre történő felhívás szintén magyar nyelvű volt, így nem feltételezem az eltérő országbeli lakhely ellenére sem, hogy az esetleges nem magyar anyanyelvűek aránya számottevő lett volna a kitöltők sorában. A kérdőívet összesen 492-en nyitották meg, ezeknek pedig 72%-a, vagyis 354 fő töltötte ki teljesen.

1. kérdés: „Az Ön neme:” Amint azt a 26. ábrán láthatjuk, a válaszadók elsősorban nők voltak, azaz 291 fő, ami a válaszadók 82%-át teszi ki, a férfiak közül 63 (18%) töltötte ki a kérdőívet. Ennél a kérdésnél okoz a legnagyobb dilemmát az aszimmetria lehetséges oka (ismerősi hálózat jellege, vagy a kitöltési hajlandóság), bár valószínűleg a két hatás egymásra tevődik.

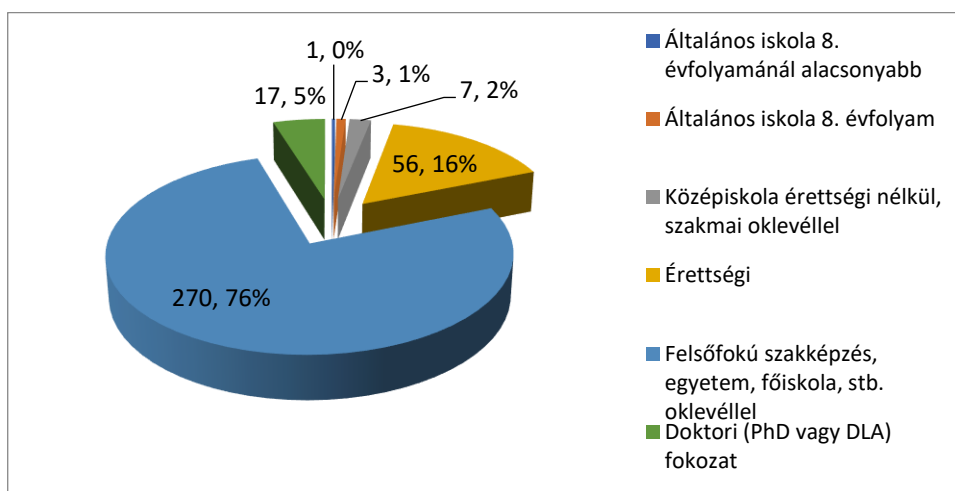


26. ábra: A válaszadók nemek szerinti megoszlása



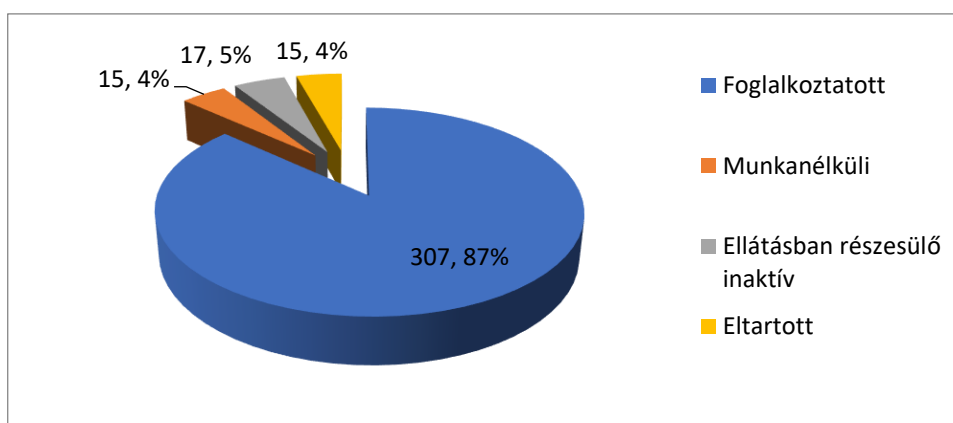
27. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása

2. kérdés: „Melyik korosztályba tartozik?”: A válaszadók kor szerinti megoszlását az alábbi ábra mutatja (27. ábra). A felmérésben a 31 és 49 év közötti felnőttek (55%) felülreprezentáltak, míg a 18 év alatti válaszadók aránya elenyésző. A fiatalok részvételének nyilván jogi akadály is lehet a FACEBOOK üzletpolitikája. A második legnépesebb korcsoport a 18-30 éves fiatal felnőtteké (30%). A válaszadók mindössze 3% - a 65 év feletti, ami részben talán azzal magyarázható, hogy sok ilyen korú személy nem használja a Facebook közösségi hálót és/vagy nem rendelkezik megfelelő számítógépes ismeretekkel vagy internet-hozzáféréssel, esetleg ez a generáció alulreprezentált az ismerősi hálózatomban, vagy éppen ennek a generációnak az érdeklődése más aktuális társadalmi kérdések irányába fordul. Összességében tehát a válaszadók 85%-a 18 és 49 év közötti felnőtt.



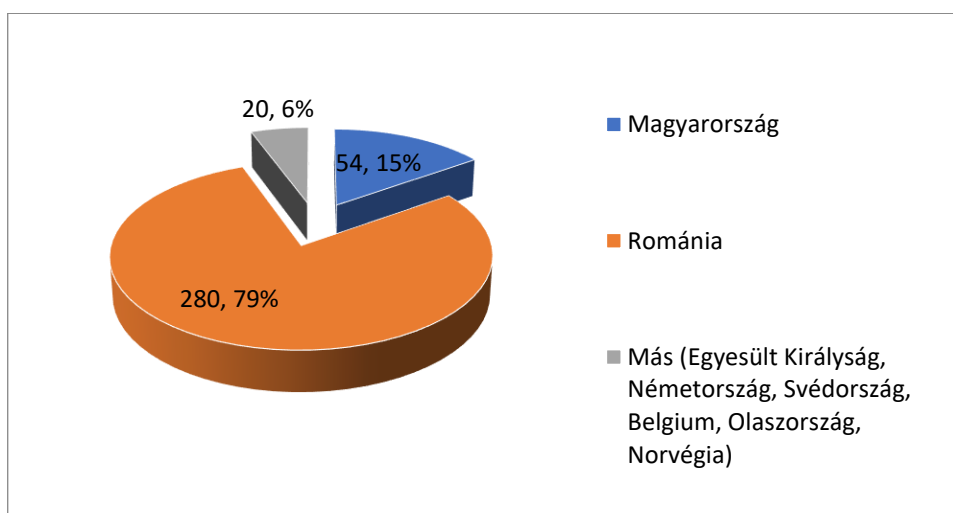
28. ábra: A válaszadók iskolai végzettség szerinti megoszlása

3. kérdés: „Mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?”: Ami a válaszadók iskolai végzettségét illeti, amint azt a 28. ábra mutatja, a 76%-uk rendelkezik felsőfokú (szakképzés, egyetem, főiskola stb.) oklevéllel, 16%-uk érettségi diplomával, 5%-uk rendelkezik tudományos (PhD vagy DLA) fokozattal és csupán 2%-uk végzett középiskolát érettségi nélkül vagy szakmai oklevéllel. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők több, mint háromnegyedes aránya nagyrészt az ismerősi hálózatom sajátossága, de feltételezem, hogy az általános társadalmi kérdések is ezt a csoportot foglalkoztatják leginkább, így ők vonhatók be legkönnyebben a felmérésbe.



29. ábra: A válaszadók foglalkoztatás szerinti megoszlása

4. kérdés: „Az Ön foglalkoztatottsági állapota:” A válaszadók foglalkoztatottság szerinti megoszlása a 29. ábrán látható. Eszerint 87%-uk, azaz 307 fő foglalkoztatott, 5% inaktív, valószínűleg nyugdíjas, 4% munkanélküli, további 4% pedig eltartotként nyilatkozott magáról. A látszólagos aszimmetria mellett ezek az értékek figyelembe véve a minta korstruktúráját normális eloszlásúnak tekinthető.



30. ábra: A válaszadók lakóhely szerinti megoszlása

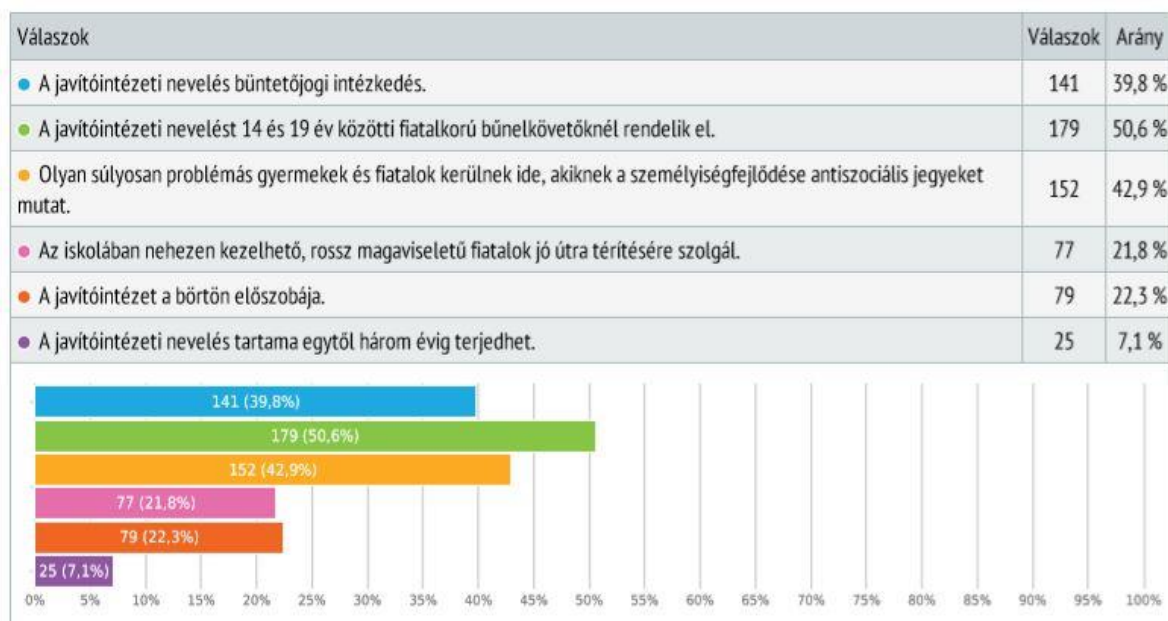
5. kérdés: „Az Ön lakóhelye:” Az 30. ábra azt mutatja, hogy a mintában a Romániában lakó válaszadók aránya (79%) a legmagasabb, majd a Magyarországon élőké következik (15%), míg a válaszadók 6%-a az Egyesült Királyságban (8 fő), Németországban (7), Olaszországban (2), Svédországban, Belgiumban, vagy Norvégiában él (1-1 fő), de nyilván a magyarul nyelvű diaszpóra részét képezi. A földrajzi szórás nyilvánvalóan a saját kapcsolati hálóm földrajzi sajátosságait is magában hordozza.

6.1.2. A javítóintézeti neveléssel és a fiatal bűnelkövetőkkel kapcsolatos kérdések

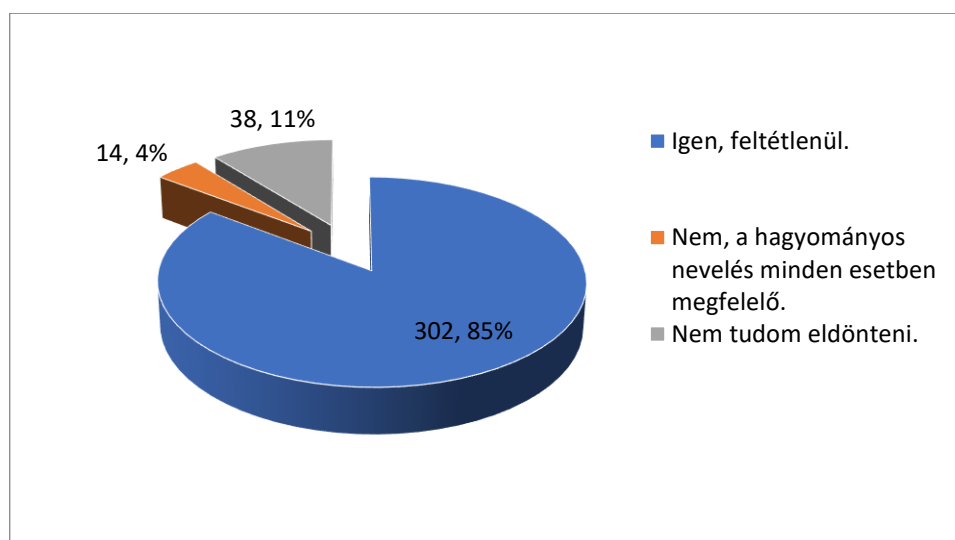
A kérdőív második felében hét kérdés vonatkozott a kutatás tartalmi részeire, ebből öt egyszerű választással megválaszolható, kettő viszont (6. és 9.-es kérdés) több válasz, illetve mátrix-választás jellegű kérdés volt.

6. kérdés: „Ön szerint mi igaz a javítóintézetre?”: A hatos kérdésnél hat rövid meghatározás, illetve a társadalmi közbeszédben előforduló jellemzők kerültek felsorolásra. A válaszadók többet is megjelölhettek közülük, amennyiben szerintük a mondat igaz a javítóintézetre. Egyetlen lehetséges meghatározás kapott 50%-nál nagyobb arányú megjelölést: *„a javítóintézeti nevelést 14 és 19 év közötti fiatal korú bűnelkövetőknél rendelik el”*, amit 179 jelöltek meg igazként. Két további válasz ért el 40% körüli értéket: *„olyan súlyosan problémás gyermekek és fiatalok kerülnek ide, akiknek a személyiségfejlődése antiszociális jegyeket mutat”* 42,9%-ot, illetve *„a javítóintézeti nevelés büntetőjogi intézkedés”* 39,8%-ot. Két lehetséges válasz kevéssel 20% fölött teljesített: *„a javítóintézet a börtön előszobája”* 22,3%; illetve *„az iskolában nehezen kezelhető rossz magaviseletű fiatalok jó útra térítésére szolgál”* 21,8%. A felsorolt hat jellemzőből a legkevésbé, mindössze 7%, az utolsó választ jelölték meg jellemzőként (lásd. 31. ábra): *„a javítóintézeti nevelés tartama egytől három évig”*.

7. kérdés: „Ön szerint a törvénysértő fiatalkorúaknak szükségük van-e speciális nevelésre?”: A kérdőív kitöltőinek 85%-a határozott igennel válaszolt, 4%-a szerint a hagyományos nevelés minden esetben megfelelő, míg 11%-a elismerte, hogy nem tudja eldönteni, hogy mi lenne a helyes válasz (32. ábra).

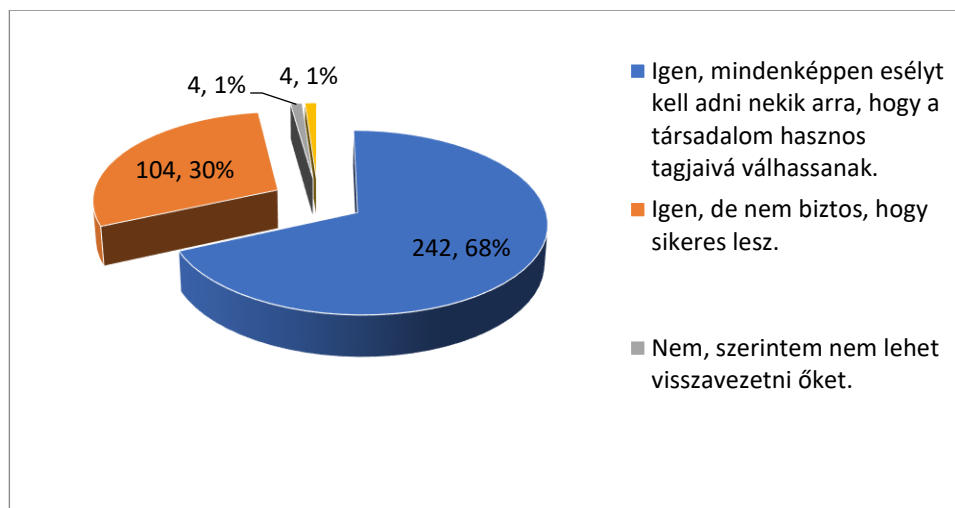


31. ábra: Az „Ön szerint mi igaz a javítóintézetre?” kérdésre adott lehetséges válaszok értékelése



32. ábra: Ön szerint a törvénytörő fiatalok számára szükségük van-e speciális nevelésre? kérdésre adott válaszok megoszlása

8. kérdés: „Mit gondol, a javítóintézetbe került fiatalokat vissza lehet-e vezetni a társadalomba?”: a válaszadók nagy száma (247 fő), azaz 68%-a azt válaszolta, hogy a fiatalok bünelkövetők számára mindenképpen biztosítani kell a lehetőséget, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak (33. ábra). Ugyanakkor 30%-uk szkeptikus a reintegráció sikerességét illetően, míg 1%-uk nem tudja, hogy ez megvalósítható-e.



33. ábra: Mit gondolsz, a javítóintézetbe került fiatalokat vissza lehet-e vezetni a társadalomba? kérdésre adott válaszok megoszlása

Válasz	1	2	3
a.) az önbecsülés kialakítása	35 (9,9 %)	77 (21,8 %)	242 (68,4 %)
b.) az érzelmek felismerése és az indulatok kezelése	30 (8,5 %)	30 (8,5 %)	294 (83,1 %)
c.) a gondolkodási képességek fejlesztése	32 (9,0 %)	64 (18,1 %)	258 (72,9 %)
d.) felelősségvállalás, a hibák korrigálására való hajlandóság	26 (7,3 %)	28 (7,9 %)	300 (84,7 %)
e.) az interperszonális problémák és konfliktusok kezelése (a fizikai konfrontálódás elkerülésének technikái)	25 (7,1 %)	54 (15,3 %)	275 (77,7 %)
f.) a problémamegoldó és elemző képesség kialakítása	25 (7,1 %)	56 (15,8 %)	273 (77,1 %)
g.) kritikai gondolkodás (külső negatív hatások, befolyások elemzése)	31 (8,8 %)	83 (23,4 %)	240 (67,8 %)

34. ábra: A javítóintézet lehetséges feladatainak értékelése a válaszadók által (1. rész)

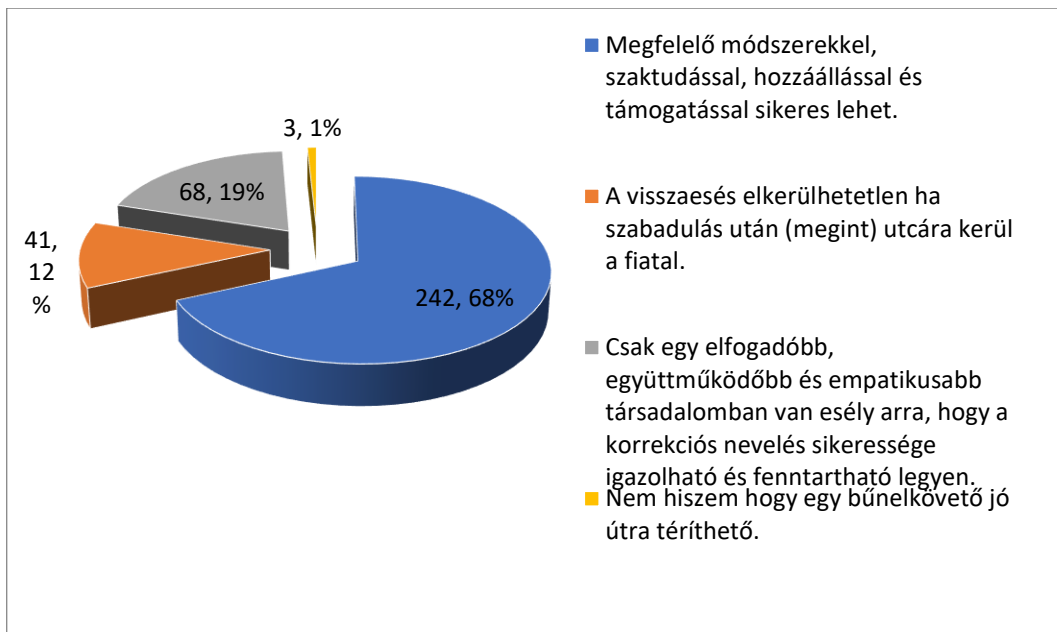
9. kérdés: Mennyire ért egyet a korrekciós (javítóintézeti) nevelési tevékenység alább felsorolt feladataival (1-nem ért egyet, 2-nem tudja, 3- egyetért): A 9. kérdés mátrix-választás jellegű. Három lehetséges választása volt a válaszadóknak: a javítóintézet felsorolt lehetséges feladataival egyet érthet, azokat elutasíthatta, illetve semleges választ is adhatott. A kérdés a korrekciós nevelési tevékenység feladatait sorolta fel: összesen 18 ilyen lehetséges feladatot. A válaszadóknak azt kellett eldönteni, hogy szerintük ténylegesen a feladata-e a korrekciós nevelésnek egy-egy ilyen kompetencia, vagy inkább nem ennek az intézménynek a feladata lenne ezek kialakítása. A 18 felsorolt kompetenciából egyetlen kivétellel valamennyit a válaszadók túlnyomó többsége pozitívan értékelt. A válaszok szinte minden esetben kétharmad fölötti „igen” aránnyal rendelkeztek, sőt néhány kompetencia esetén úgy mint: „a felelősségvállalás a hibák korrigálására való

hajlandóság”, illetve „az érzelmek felismerése és az indulatok kezelése” a válaszadók több mint 80%-a egyetért azzal, hogy ennek kialakítása javítóintézeti feladatkör (lásd: 34 és 35. ábrák).

h.) a szociális magatartás lényegének megértése, a viselkedés formálása (emberi kapcsolatok jelentősége, közös felelősség, normák, törvények elfogadása)	28 (7,9 %)	53 (15,0 %)	273 (77,1 %)
i.) a társadalmi kötelezettségek felismerése és elismerése	29 (8,2 %)	49 (13,8 %)	276 (78,0 %)
j.) szociális empátia fejlesztése (a környezet reakcióinak megértése és átérése), a szocializációs folyamat hiányosságainak pótlása, korrigálása	28 (7,9 %)	56 (15,8 %)	270 (76,3 %)
k.) megelőzés (a várható következmények előre látása, hatásainak előzetes mérlegelésére való képesség)	25 (7,1 %)	67 (18,9 %)	262 (74,0 %)
l.) praktikus életismeretek (önállathoz szükséges készségek és ismeretek, a munkaszerezést megkönnyítő ismeretek, stb.)	22 (6,2 %)	50 (14,1 %)	282 (79,7 %)
m.) kábítószerektől való függőség megelőzése	34 (9,6 %)	45 (12,7 %)	275 (77,7 %)
n.) AIDS oktatási program	30 (8,5 %)	86 (24,3 %)	238 (67,2 %)
o.) lelkipogondozás, az érzelmi élet fejlesztése	31 (8,8 %)	41 (11,6 %)	282 (79,7 %)
p.) iskolai oktatás és szakképzés	21 (5,9 %)	55 (15,5 %)	278 (78,5 %)
q.) testnevelés és sport	28 (7,9 %)	82 (23,2 %)	244 (68,9 %)
r.) nem profitorientált munkáltatás	41 (11,6 %)	156 (44,1 %)	157 (44,4 %)

35. ábra: A javítóintézet lehetséges feladatainak értékelése a válaszadók által (2. rész)

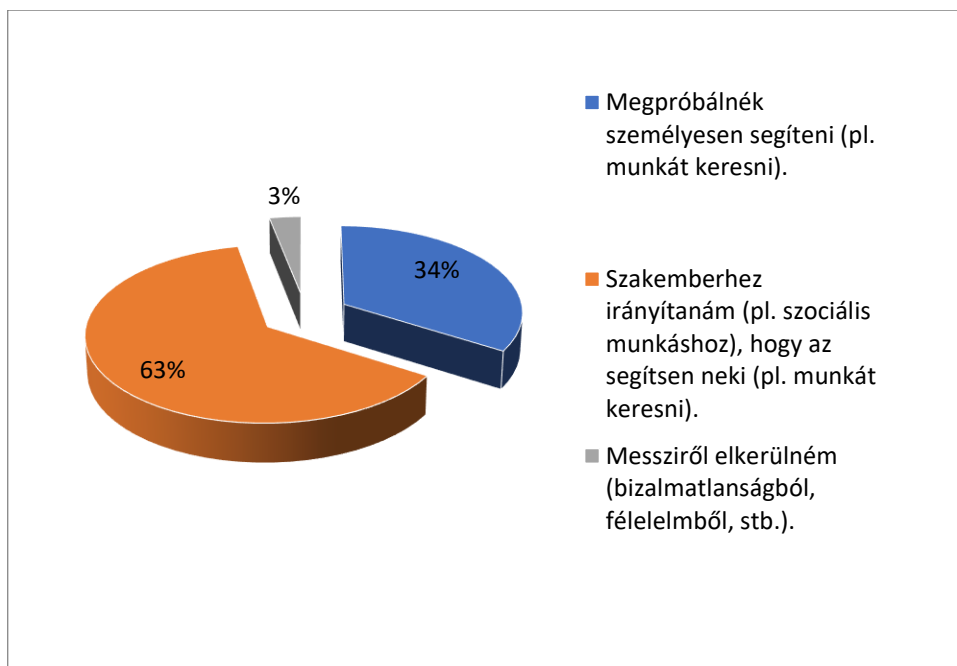
70% fölötti arányt kapott „a lelkipogondozás, az érzelmi élet fejlesztése”, az „iskolai oktatás, szakképesítés”, a „praktikus életismeretek”, a „kábítószerrel való függőség megelőzése”, a „társadalmi kötelezettségek felismerése és elismerése”, a „szociális magatartás lényegének megértése, a viselkedés formálása”, az „interperszonális problémák és konfliktusok kezelése”, a „problémamegoldó és elemző képesség kialakítása”, a „szociális empátia fejlesztése”, a „gondolkodási képességek fejlesztése”, illetve a „megelőzés (a várható következmények előrelátás a hatásainak előzetes mérlegelésre való képesség)” is. A 60% fölötti igen választ kapott az „önbecsülés kialakítása”, a „kritikai gondolkodás fejlesztése”, az „AIDS oktatási program”, illetve a „testnevelés és a sport” is. Egyetlen kategória esetében, a „nem profitorientált munkáltatásnál” oszlottak meg nagyobb arányban a vélemények, hiszen itt a támogató szavazatok csak relatív többséget értek el (44,4%-ot), a semleges szavazatok hasonló arányt értek el és 11,6%-ban elutasító voksok is érkeztek. Az egyértelmű negatív voksok csak egyetlen további esetben közelítették meg a 10%-ot (lásd: 35. ábra), az önbecsülés kialakítása kérdés esetében (9,9%).



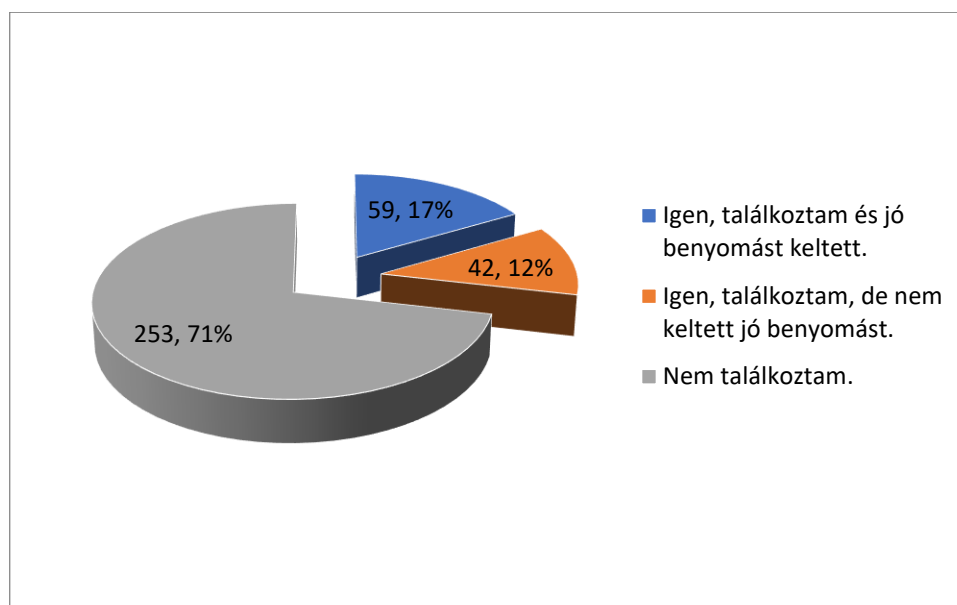
36. ábra: Ön szerint mennyire lehet sikeres a javítóintézeti nevelés kérdésre adott válaszok megoszlása

10. kérdés: „Ön szerint sikeres lehet a javítóintézeti nevelés?”: A 36. ábra a válaszadók a javítóintézeti nevelés sikerességéről alkotott nézeteit mutatja be. Amint láthatjuk a válaszadók többsége (68%) úgy gondolja, hogy megfelelő módszerekkel, szaktudással, hozzáállással és támogatással a korrekciós nevelés sikeres lehet. A kérdőív kitöltőinek 19%-a azon a véleményen van, hogy csak egy elfogadóbb, együttműködőbb és empátikusabb társadalomban van esély arra, hogy a korrekciós nevelés sikeressége igazolható és fenntartható legyen. A felmérésben résztvevők 12% -a úgy véli, hogy a visszaesés elkerülhetetlen, ha a fiatal bűnelkövető szabadulás után utcára kerül, míg 1%-a nem hisz abban, hogy egy bűnelkövető jó útra téríthető.

11. kérdés: „Hogy viszonyulna egy javítóintézetből szabadult fiatalhoz, ha az segítségért fordulna önhöz?”: A válaszadók 34% -a pozitívan viszonyult a javítóintézetből szabadult fiatal személyes segítségéhez (például munkakeresésben), abban az esetben, ha az segítségért fordulna hozzájuk, 63% szakemberhez (például szociális munkáshoz) irányítaná, hogy az segítsen neki, míg 3% messziről elkerülné az ilyen fiatalot bizalmatlanságból vagy félelemből (38. ábra).



37. ábra: Ön hogyan viszonyulna egy javítóintézetből szabadult fiatalhoz, ha az segítségért fordulna önhöz? kérdésre adott válaszok megoszlása



38. ábra: Találkozott már valaha javítóintézetből kikerült fiatallal? kérdésre adott válaszok megoszlása

12. kérdés: „Találkozott már valaha javítóintézetből kikerült fiatallal?”:

A felmérésben résztvevő 354 fő közül, amint azt a 37. ábra mutatja, 253 fő (azaz 71%) soha nem találkozott személyesen javítóintézetből kikerült fiatallal, a válaszadók 17%-a már találkozott ilyen fiatallal, és jó benyomást keltett bennük, míg 12% azt válaszolta, hogy azok a bűnelkövető fiatalok, akikkel találkoztak, nem tettek jó benyomást rájuk.

6.1.3. Következtetések

A magas válaszadási arány arra utal, hogy a fiatalok fogvatartottak problémája sok ember számára az érdeklődésre számot tartó kérdések közé tartozik és az emberek egyre inkább tudatában vannak annak, hogy a fogvatartottak társadalmi reintegrációja az egész társadalmat érintő probléma.

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók többsége egyetért azzal, hogy a fiatalok bűnelkövetőknek speciális nevelésre van szükségük, feltétlenül meg kell adni nekik az esélyt, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak. A válaszadók nagy része úgy véli, hogy megfelelő módszerekkel, szaktudással, hozzáállással és támogatással a korrekciós nevelés sikeres lehet. Ennek ellenére sokan úgy gondolják, hogy a visszaesés elkerülhetetlen, ha a fiatal bűnelkövető szabadulás után utcára kerül. A kérdőív kitöltőinek 1%-a egyáltalán nem hisz abban, hogy egy bűnelkövető jó útra téríthető.

Abban az esetben, ha egy javítóintézetből szabadult fiatal segítséget kérne, a válaszadók többsége hajlandó lenne segítséget nyújtani: kisebb arányban személyesen, legtöbbször pedig úgy, hogy szakemberhez irányítanák, és csak kevesen tartózkodnának tőle bizalmatlanságból vagy félelemből.

Ugyanakkor nagyon sokan szkeptikusak a reintegráció sikerességét illetően, ami rámutat arra, hogy a javítóintézetben zajló neveléssel és oktatással kapcsolatos társadalmi tudatosság növelése nagyon fontos lenne a korrekciós neveléssel és a javítóintézetből szabadult fiatalokkal szembeni előítéletek eloszlátása érdekében.

A korrekciós neveléssel kapcsolatos kompetenciák tekintetében, a válaszadók leginkább a következőket tartják a javítóintézet legfontosabb feladatainak: a felelősségvállalás, a hibák korrigálására való hajlandóság (84,7% - 300 fő), az érzelmek felismerése és az indulatok kezelése (83,1% - 294 fő), a praktikus életismeretek (79,7% - 282 fő), a lelkiigondozás, az érzelmi élet fejlesztése (79,7% - 282 fő), az iskolai oktatás és szakképzés (78,5% - 278 fő) és a társadalmi kötelezettségek felismerése és elismerése (78% - 276 fő). Ezzel szemben a kérdőív kitöltői a felsorolt feladatok közül a következőkkel nem értettek leginkább egyet: nem profitorientált munkáltatás (11,6% - 41 fő), az önbecsülés kialakítása (9,9% - 35 fő), a kábítószerektől való függőség megelőzése (9,6% - 34 fő) és a gondolkodási képességek fejlesztése (9% - 32 fő).

Azt, hogy a javítóintézeti nevelés büntetőjogi intézkedés, a válaszadók 39,8%-a, azaz 141 fő jelölte be igaz állításként. Ennél nagyobb százalékuk, 42,9% (152 fő) jelölte meg azt

az állítást, amely szerint a javítóintézetbe olyan súlyosan problémás gyermekek és fiatalok kerülnek, akiknek a személyiségfejlődése antiszociális jegyeket mutat. A szakirodalommal összevetve megállapítható, hogy ez a válasz megállja a helyét, ugyanis a javítóintézetbe kerülő fiatakorúak többsége diszfunkcionális családokból vagy gyermekvédelmi intézményekből származik, ahol nem tudták elsajátítani a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükséges szociális érettséget, kompetenciát és megfelelő viselkedést.

Figyelemreméltó, hogy a kérdőív kitöltőinek 22,3%-a a börtön előszobájának tekinti a javítóintézetet, ugyanakkor szem előtt kell tartanunk azt is, hogy bár vannak tipizálható életutak a javítóintézetbe került fiataloknál, léteznek sikertörténetek is, tehát nem minden javítóintézetből kikerült fiatakorú számára a börtön az egyetlen lehetséges következő lépés.

A kapott eredmények szerint a felmérésben résztvevő 354 fő közül 253 fő (azaz 71%) soha nem találkozott személyesen javítóintézetből kikerült fiatalal. Csekély tehát annak a valószínűsége is, hogy ezek az emberek valaha is kapcsolatba kerültek volna a javítóintézetekkel vagy az ezek működését szabályozó törvényekkel, így nem rendelkezhetnek pontos, naprakész információval sem. Ugyanakkor mivel a fiatakorúak jelentik a jövő társadalmát, ahogy Módos Tamás is hangsúlyozza, a fiatakorú bűnelkövetőkkel és a nevelésükkel kiemelkedően fontos foglalkozni, mert ők lehetnek a felnőttkorú bűnözők utódai. Ha ezt el szeretnénk kerülni, akkor minden eszközt meg kell ragadnunk annak érdekében, hogy ezeket a fiatakorúakat megpróbáljuk megakadályozni abban, hogy végképp a bűnözők világába kerüljenek, illetve abban rekedjenek (Módos, 1998.). Ebben játszanak kiemelt szerepet a javítóintézetek. Ezek tevékenysége mellett azonban szükség van arra is, hogy a bekerülő fiatalok éljenek a tanulási lehetőséggel, és hogy ne büntetésként, hanem inkább segítségként vagy második esélyként éljék meg az ott eltöltött időt, amely lehetőséget ad számukra, hogy szakítsanak korábbi magatartásukkal, hogy elsajátítsák a társadalom által elvárt magatartási formákat és helyes útra lépjenek.

Összegzésképp elmondhatjuk tehát: létfontosságú, hogy a javítóintézeteket és a javítóintézetből szabadult fiatalokat a társadalmi környezet is megismerje, megértse és megfelelően segítse, valamint a mindenáron való büntetés, megbélyegzés, kirekesztés helyett egy olyan, a megelőzést középpontba állító szemlélet alakuljon ki, amely egy együttműködőbb, elfogadóbb és empátikusabb társadalmat hoz létre.

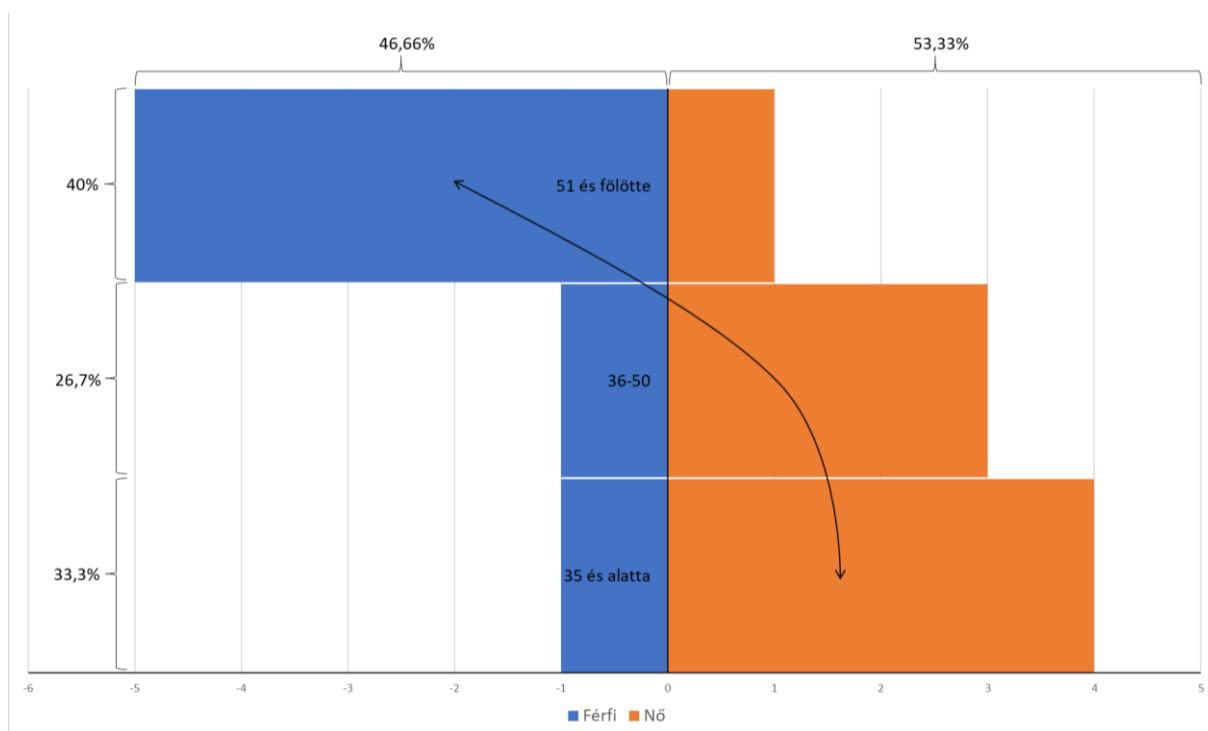
6.2. A javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata

A javítóintézetek kialakulásáról és fejlődéséről szóló fejezet önmagában is értékes ismereteket nyújt a napjaink javítóintézeteiben zajló nevelési munkáról, ugyanakkor a pedagógusokkal készült interjúk számos további szemponttal gazdagítják a kutatást. A továbbiakban a javítóintézeti nevelőkkel készült interjúk eredményeit tárgyalom egy olyan szempontrendszer alapján, amely a kutatási kérdések és a tematikus elemzés során kibontakozó témakörök, kategóriák összekombinálásából körvonalazódott.

6.2.1. A minta jellemzői

6.2.1.1. Nemek és életkor szerinti megoszlás

A felmérés során elkészített 15 interjú alanyai szinte azonos arányban képviselik a két nemet: nyolc nő (53,3%) és hét férfi (46,6%) alkotja az adatfelvételi mintát. A korösszetétel besorolására három kategóriát alkalmaztam: 35 éves és az alatti, 36 és 50 közötti, illetve 51 év fölötti kategóriákat. A budapesti javítóintézet 15 nevelőjének megoszlása a három generáció-kategóriába sorolva a következő: az 51 év fölöttiek csoportja a legnépesebb (40%), ezt követi a fiatal 35 alattiak csoportja (33,3%), míg a köztes generáció-kategóriába 26,7% tartozik.

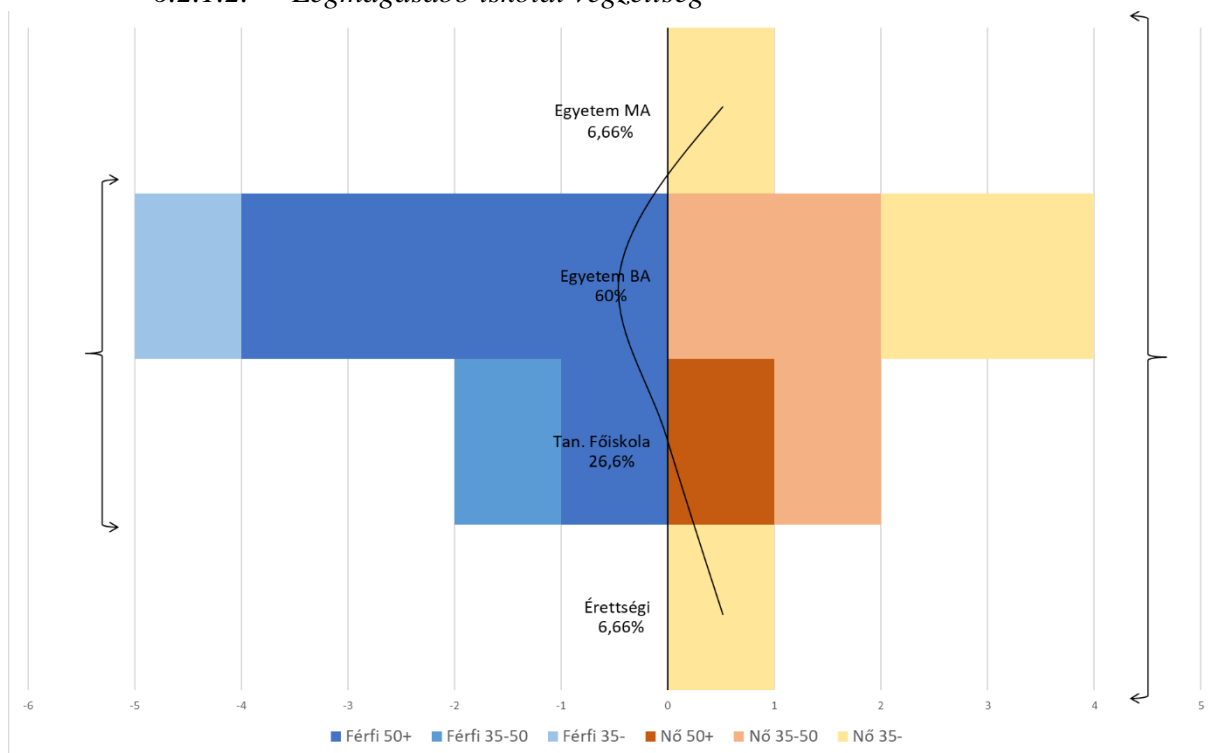


39. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők kor és nem szerinti megoszlása

A nemek és korcsoportok összevetéséből kiderül, hogy a legidősebb korcsoport súlyponti többségét férfiak teszik ki, míg a két fiatalabb generáció a nők túlsúlyát mutatja (lásd 39. ábra). Bár nyilván a felmérésemnek nincs reprezentativitása, mégis megjegyzendő,

hogy a nemi megoszlás nyilvánvaló változása egybecseng a pedagógusi szakmában általában a 20. és 21. században tapasztalható feminizációs folyamattal²⁶. A legidősebb korosztályban a férfiak többsége több mint 80%-os, míg a közepes és a fiatal korosztályban a nők aránya eléri a 75, illetve 80%-ot. A 60 fölötti nevelők (2 fő) a férfiak, míg a pályakezdő, 30 év alattiak (4 fő) kizárólag a nők kerülnek ki.

6.2.1.2. Legmagasabb iskolai végzettség



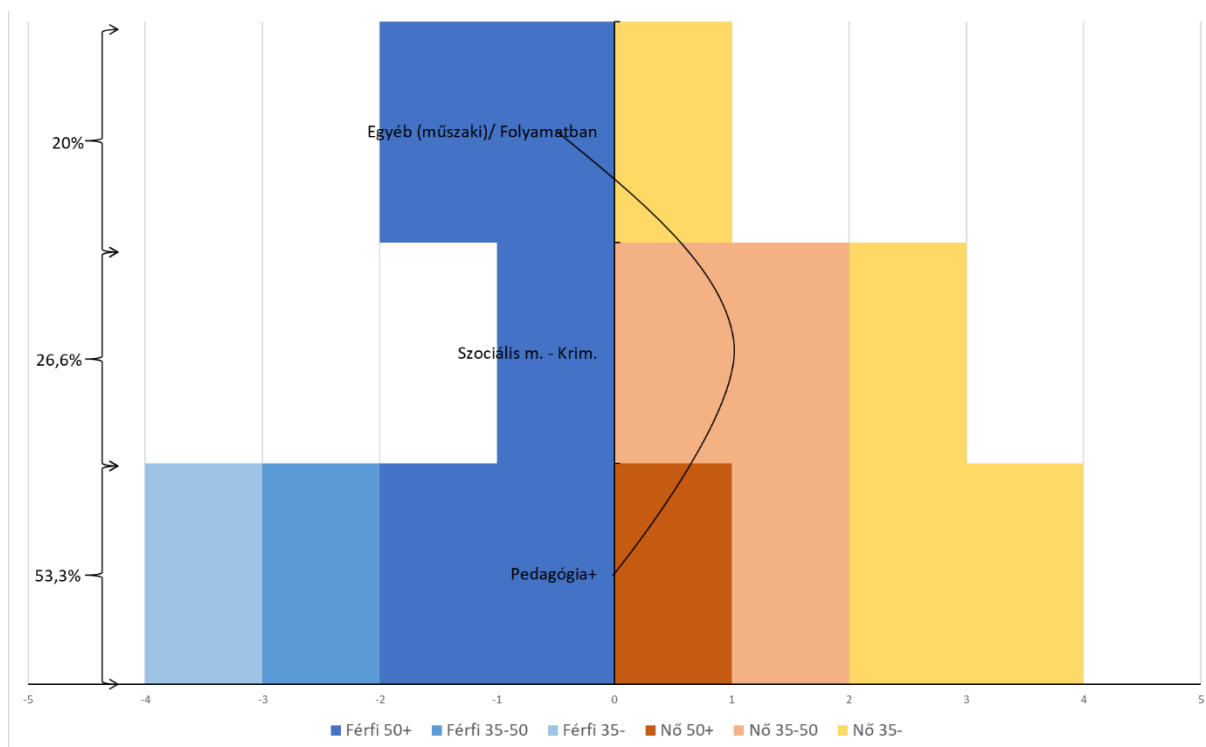
40. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők végzettség, kor és nem szerinti megoszlása

Végzettség tekintetében a nevelők több mint 93%-a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik, illetve jelenleg egy fő áll közvetlenül diplomaszerzés előtt, tehát esetében a legmagasabb már megszerzett végzettség az érettségi. A 15 nevelőből egy fő magiszteri (6,6%), kilenc fő egyetemi alapképzési (60%), négy fő pedig főiskolai szintű végzettséggel rendelkezik (26,6%). A nemek szerinti megoszlás a végzettségnek a kiegyensúlyozott, bár a nők esetében nagyobb szórást mutat (40. ábra). A férfiak mindannyian egyetemi alapképzéssel vagy főiskolai végzettséggel rendelkeznek, a nők esetében viszont egy-egy fő magiszteri, illetve érettségi végzettséggel bír.

²⁶ <https://mek.oszk.hu/09600/09689/html/kovacsedina.htm>

6.2.1.3. A vizsgált javítóintézeti nevelők szakképesítési megoszlása

Szakképesítések tekintetében három kategóriába sorolhatjuk a vizsgált nevelőket: a legnagyobb csoportot, kevéssel több mint a vizsgált minta fele (53,3%), vagyis nyolc fő valamilyen pedagógiai végzettséggel rendelkezik, nagyon változatos megoszlással (tanárképző főiskola, pszicho-pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia). Ezen belül a nemek aránya azonos. A szociális-, jogi-, vagy kriminalisztikai-szférából érkeznek a nevelők másik jelentős csoportja, több mint egynegyede (26,6%). Ezen belül már jelentős női többség figyelhető meg, hiszen három hölgy és egy férfi alkotja ezt a kategóriát. Az egyéb, illetve a folyamatban lévő végzettség kategóriájában három főt soroltam be: közülük két férfi műszaki végzettséggel rendelkezik, egy nő pedig jelenleg végzi a (pedagógiai) tanulmányait (41. ábra).

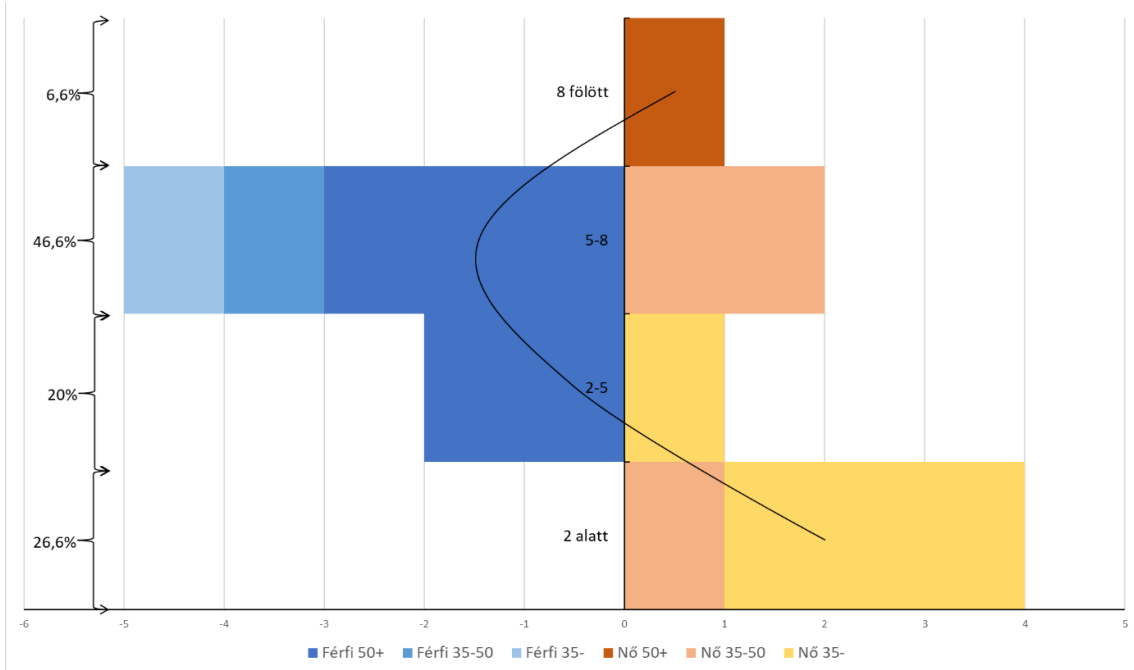


41. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők szakképesítés, kor és nem szerinti megoszlása

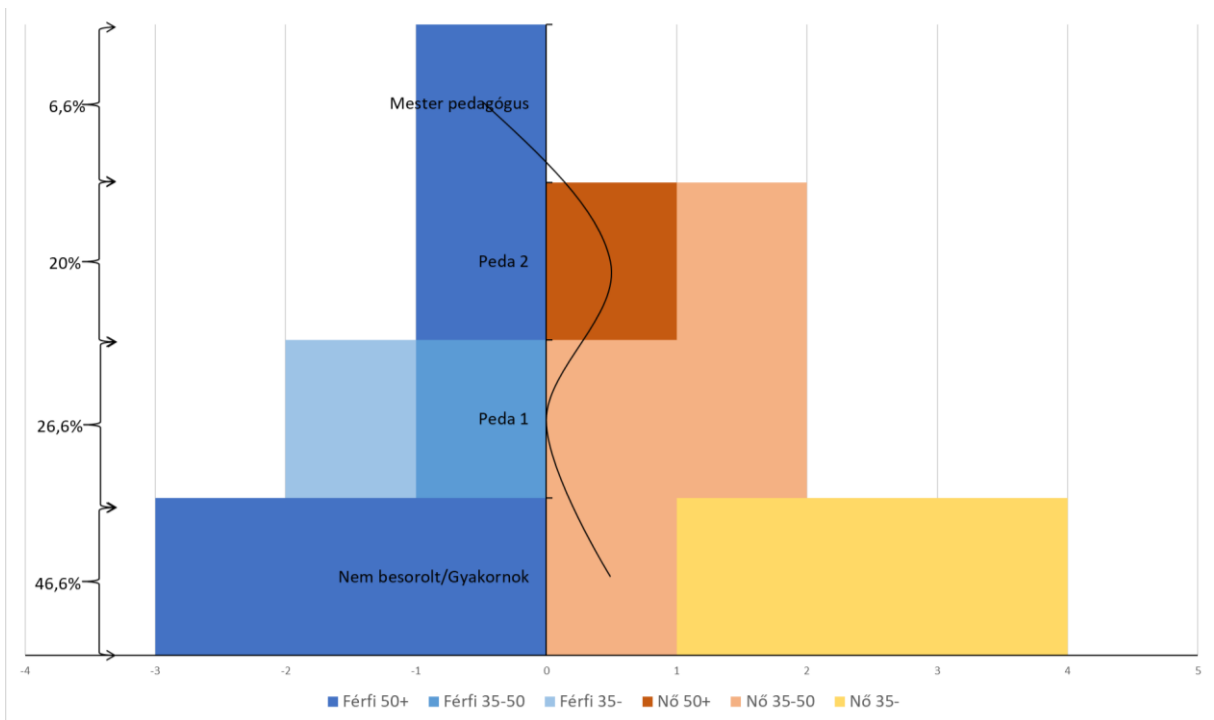
6.2.1.4. A javítóintézetben eltöltött munkaviszony időtartama

A javítóintézetben eltöltött munkaviszony időtartama alapján szintén a nőknél figyelhető meg a nagyobb szórás. A munkaviszony időtartama tekintetében négy kategóriára osztottam az itt dolgozókat. Általános megállapításként elmondható, hogy a vizsgált 15 nevelőből egyetlenegy sem dolgozott több mint 10 éve ebben a munkakörben. A nyolc év fölötti munkaviszony is egyetlen nő esetében igazolható, míg a férfiak kivétel nélkül a két középső kategóriába kerülnek, vagyis hat fő az öt és nyolc év közötti, két fő pedig a 2 és 5 év közötti időtartamú munkaviszony kategóriájába esik. Ezek a szegmensek jelentős férfi

többséget mutatnak (lásd 42. ábra), míg a pályakezdők, vagyis a kevesebb mint kétéves munkaviszonnal rendelkezők kivétel nélkül nők. Összességében elmondható, hogy a nevelők közel fele (46,6%-a) öt és nyolc év közötti munkaviszonnal rendelkezik, 26,6% két év alatti, 20% 2 és 5 év közötti, míg 6,6% 8 év fölötti munkaviszonnal rendelkezik.



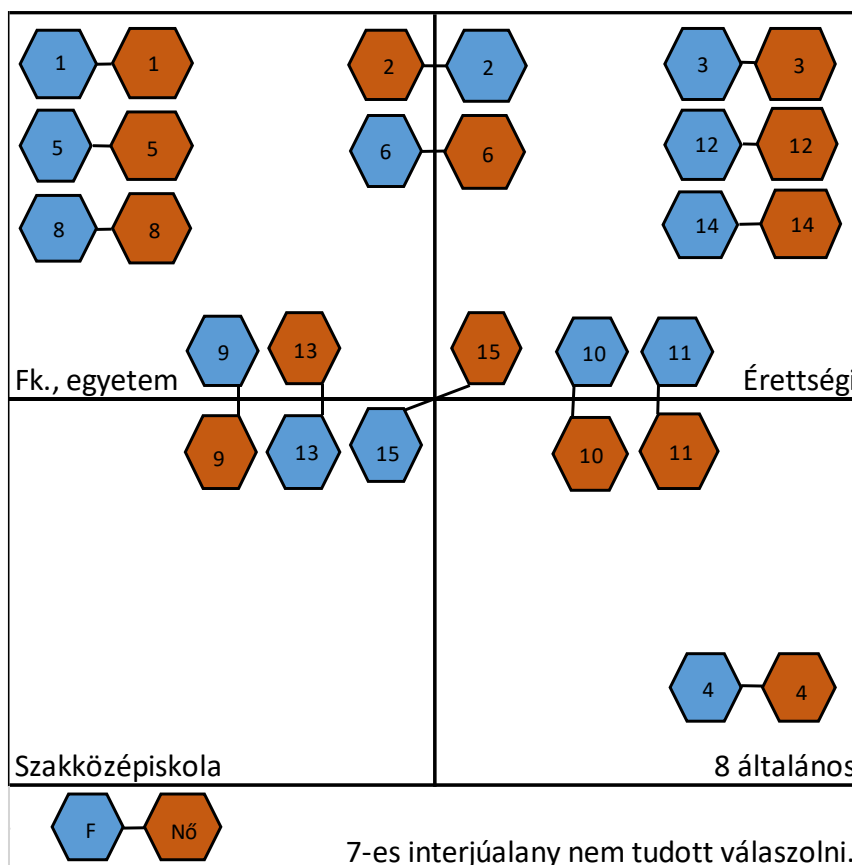
42. ábra A vizsgált javítóintézeti nevelők megoszlása a munkaviszony hossza, életkor és nem szerint



43. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők megoszlása pedagógus előmeneteli rendszer, életkor és nem szerint

6.2.1.5. Pedagógus-előmeneteli rendszer szerinti fokozat

A pedagógus előmenetel szerinti vizsgálat a meginterjúvott nevelők piramis-szerű eloszlását mutatja. Négy kategóriát határoztam meg: nem besoroltak (hat fő) és pályakezdő gyakornok (ilyen egyetlen fő volt), továbbá pedagógus 1, pedagógus 2 és mesterpedagógus kategóriákat. A nemi megoszlás teljesen egyenletes képet mutat (lásd: 43. ábra). A nem besorolt, illetve az ezzel összevont gyakornok besorolású nevelők alkotják a teljes minta legszélesebb szintjét (46,6%-át), kiegyenlített nemi megoszlással. Érdekes módon a kategóriában a fiatal női és az idős férfi nevelők azonos számban fordulnak elő. Pedagógus 1 fokozattal négy fő, vagyis a vizsgálati minta 26,6% rendelkezik, azonos arányban nők és férfiak. Pedagógus 2 besorolással 3 fő rendelkezik (20%) míg mesterpedagógusi fokozattal egy fő (6,6%).



44. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők megoszlása a szülők végzettsége szerint

6.2.1.6. A nevelők megoszlása a szülők legmagasabb iskolai végzettsége alapján

A nevelőknek a szülők iskolai végzettsége alapján történő vizsgálata két alapvető klasztert mutat. Négy vizsgálati kategóriát határoztam meg: nyolc általános, szakközépiskolai végzettség, érettségi, illetve főiskolai és egyetemi végzettség. Ebben a tekintetben a nevelőket két, szinte azonos csoportra oszthatjuk, hiszen egy nevelő nem tudott

válaszolni erre a kérdésre és a 14 releváns válasz közül hét eset (50%) azonos kategóriákon belüli szülőpárt mutatott (három esetben mindkét szülő egyetemi végzettséggel, három esetben mindkét szülő érettségivel, egy esetben pedig mindkét szülő 8 általánossal rendelkezett). A vegyes párok száma szintén hét. Közülük kettő a főiskolai végzettség és érettségi párosítást mutatja (eltérő nemi megoszlással), két-két esetben főiskolai és szakközépiskolai (szintén eltérő nemi megoszlással), további két esetben érettségi (férfiak) és 8. osztály (nők), egy esetben pedig érettségi (férfi) és szakközépiskolai (nő) végzettséget mutat a minta (lásd: 44. ábra). Érdekes, hogy a szülők és nagyszülők között csak öt esetben fordul elő pedagógus, a nevelők kétharmada olyan családból származik, ahol nem létezett ez a minta, egyáltalán nem volt, nem fordult elő ez a hivatás.

6.2.1.7. Az interjúalanyok korábban munkahelyein betöltött munkakörei

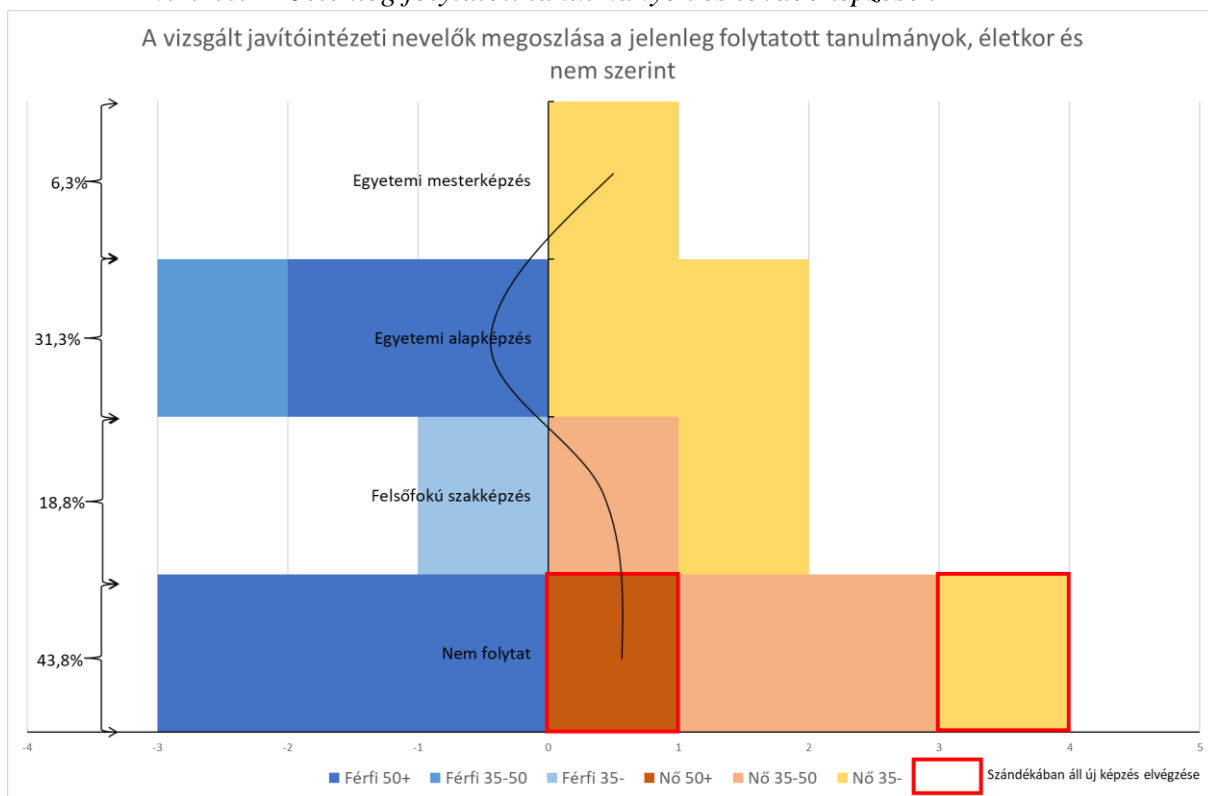


45. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők megoszlása korábbi munkahely, foglalkozás alapján

Az interjú során a nevelők korábbi munkahelyére is rákérdeztem. A 15 interjú során az alanyok jellemzően egyenként is több korábbi munkahelyet is megneveztek. A felsorolt munkakörök között nyilvánvalóan átfedések is vannak, így például a pedagógusi munkakört heten (nők és férfiak vegyesen), a szociális munkához kapcsolódó munkakört öten (nagy többségükben férfiak), a vendéglátást négyen, a kereskedelmet hárman is megnevezték. Az

interjúalanyok által megnevezett korábbi munkahelyek összesen 16 csoportba sorolhatók, közülük 12 említése csak egyszer fordul elő. Az említett munkakörök ábrázolására a szófelhő módszerét választottam. Az ábrán megjelenő színek a nemi gyakoriságot fejezik ki, vagyis, hogy az egyes említett munkaköröket a nők (vörös) vagy a férfiak (kék) említették gyakrabban (lásd 45. ábra). Megállapítható továbbá, hogy a férfiak esetén ezeknek a munkaköröknek a szórása nagyobb, hiszen a hét férfi összesen 13 munkakör-kategóriát említett, köztük olyanokat, mint a hivatásos katona, informatika, gépészmérnök, edző, vagyonőr. Ezzel szemben a nyolc nő csak hét kategóriát sorolt fel, viszont ezek nagyobb gyakorisággal ismétlődnek: mint a pedagógus, vendéglátás, kereskedelem és csak ritkábban fordultak elő olyan egyedi esetek, mint könyvtáros, biztosítási ügynök, ügyvédjelölt.

6.2.1.8. Jelenleg folytatott tanulmányok és továbbképzések



46. ábra: A vizsgált javítóintézeti nevelők megoszlása a jelenleg folyamatban lévő tanulmányok, kor és nem szerint

Szintén sor került a javítóintézeti nevelők jelenlegi tanulmányainak a felmérésére. A kategóriák szintjén nemi súlypontok szinte egyáltalán nem állapíthatók meg, a súlyponti görbe, ha nem is esik egybe, de szorosan követi a diagramm függőleges tengelyét. Két nagy csoportra oszthatjuk a vizsgálatban résztvevő nevelőket, amelyek szinte azonos létszámúak. 7 fő ugyanis (köztük három férfi és négy nő) jelenleg nem folytat tanulmányokat, nyolc fő viszont összesen kilenc képzést látogat jelen pillanatban. Egyetlen hölgy alkalmazott

esetében párhuzamosan történik az egyetemi magiszteri (kriminológia), illetve egy felső szintű szakképzés (informatika) látogatása. A képzési rendszerben jelenlévők legnagyobb hányada (közel egyharmada) egyetemi alapképzést látogat, leggyakrabban gyógypedagógia, szociálpedagógia, illetve mentálhigiéné szakok fordulnak elő. Három esetben felsőfokú szakképzés látogatása történik. A képzési rendszeren kívül lévő hét személy közül két hölgy interjú alany jelezte, hogy a jövőben szándékában áll beiratkozni valamilyen képzésre (lásd. 46. ábra). Természetesen a fiatalabb korosztályok jelenléte a képzési rendszerekben egyértelműen nagyobb, főleg a hölgyek esetén egyértelmű ez a jelenség, míg a férfiaknál három nevelő nem folytat jelenleg tanulmányokat, ők mindhárman a legidősebb korcsoportba tartoznak és jellemzően a közeli nyugdíjazással indokolják a passzivitást. Érdekes ugyanakkor, hogy az idősebb férfiak kategóriából is találunk két főt egyetemi alapképzésen – tehát legalábbis a férfiak alcsoportjában nem lehet biztosan fordítottan arányos összefüggést találni az életkor és a továbbtanulási hajlandóság között.

6.2.2. A pedagóguspálya választásának körülményei

Empirikus kutatásom egyik központi témája az EMMI Budapesti Javítóintézet pedagógusainak pályaválasztási körülményei, motivációja. Mindamelllett, hogy számos hasonló problémával küszködnek a „kinti” pedagógusok és a javítóintézeti pedagógusok, utóbbiak, munkahelyük zárt jellege miatt speciális helyzetben vannak, és további speciális nehézségekkel szembesülnek mindennapi munkájuk során. Éppen ezért kutatásomban fontosnak tartottam külön rákérdezni a pedagóguspálya és a javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményeire.

Az interjúalanyok válaszai alapján a pedagóguspálya választásának kapcsán alapvetően három életút rajzolódik ki. Ennek megfelelően a következő három kategóriát alakítottam ki: 1. a tudatosan tervezett pedagóguspálya, 2. környezeti hatás miatt később induló pedagóguspálya és 3. nem tervezett pedagóguspálya vagy a pedagóguspálya, mint másodlagos karrierút.

6.2.2.1. Tudatosan tervezett pedagóguspálya

A pedagóguspályát elsősorban hivatásként emlegetik a szakirodalomban, és elsősorban azok választják, akikben megvan a pálya iránti személyes érdeklődés, így az első csoportba azok az interjúalanyok kerültek, akik kezdettől fogva pedagóguspályára készültek, tehát tudatosan tervezték a pedagógussá válásukat. A tizenöt interjúalany közül három számolt be arról, hogy tudatosan tervezte a pedagóguspályát. Ezek közül egyetlen vizsgálati személy beszélt arról, hogy ő már egészen kicsi korában eldöntötte, hogy a pedagóguspályát fogja

választani: „Hát én hatéves koromban azt mondtam, hogy én óvónéni leszek és kész. *Punktum. Én egy hatgyerekes családból jövök, tehát öt testvérem van, és soha nem jártam óvodába, tehát hogy ezt mitől találtam én ki, hogy én óvónéni akarok lenni, azt nem tudom, de hatéves voltam amikor ezt először elmondtam, aztán addig fajult a dolog, hogy tizennégy évesen persze természetesen az óvónői szakközépiskolába jelentkeztem és azt mondtam, hogy vagy óvónéni vagy tornatanár akarok lenni. [...] Állítólag erre születtem. Ez így a hosszú évek alatt derült ki*” (P02).

Egy másik interjúalany így nyilatkozott: „Az, hogy tanár legyek az azt mondhatom, hogy az érettségigtől kezdve tudatos volt, merthogy edző akartam lenni. Tehát tizennyolc évesen, az érettségi előtt edzőnek készültem, tehát mondhatjuk kvázi, hogy pedagógusnak készültem” (P01). P14 kódú interjúalanyom esetében is az egyetemen körvonalazódott, hogy tanítani is szeretne: „Hát én az egyetemen, az alapszakon döntöttem el.” Ugyanakkor már gimnáziumban is egy hátrányos helyzetű, tehetséges diákokat felkaroló tehetséggondozó program diákjaként érelődött benne az, hogy segíteni szeretne másokon.

6.2.2.2. Környezeti hatás miatt később induló pedagóguspálya

Az első csoporthoz szorosan kapcsolódó második csoportban azok kaptak helyet, akik érezték elhivatottságot, vagy szerettek volna pedagógussá vagy tanárrá válni, de valamilyen környezeti hatás miatt egy időre mégis irányt változtattak. Egyik interjúalanyt például a saját családja beszélte le erről a pályáról, de később szerencsére az elhivatottság érzése visszatérítette az eredeti elképzeléséhez: „Hát igazából már a pályaválasztáskor, nyolcadikos koromban tudtam, hogy... akkor még óvónéni szerettem volna lenni, és erről lebeszélte a család, úgyhogy kereskedelmi irányba folytattam a tanulmányaimat. Elvégeztem a szakmunkásképzőt, utána estin érettségiztem és közben gyerekekre vigyáztam, és akkor visszatért ez a régi vágy és akkor felvételiztem [...], fölvettem, és akkor ebben megerősödtem, hogy hát mégiscsak itt a helyem, és így lettem pedagógus” (P12). Egy másik interjúalany tanárainak életkörülményeitől elrettenve, bár tetszett volna neki a tanítás gondolata, végül mégis más irányba indult: „Na, hát mikor gimnazista voltam száz évvel ezelőtt, akkor ez volt a fejemben, hogy nekem matekot kellene tanítani. Aztán volt egy nagyon jó matektanárom, aki osztályfőnök is volt, és hát az ő, meg a többi pedagógus életkörülményei alapján is úgy döntöttem, hogy a műszaki egyetemre jelentkezem inkább” (P11). Egy másik interjúalany egy komoly műtét miatt nem tudta letenni a pedagógus szakvizsgát, és aztán az egy időre valahogy elmaradt, de elmondása szerint a tanítás mindig közel állt hozzá. Ő így fogalmazott: „...én azért akartam tanár lenni, mert úgy éreztem, hogy bennem van olyan

dolog, amit én át tudnék adni embereknek... és erre ma a világnak egyre kevesebb szüksége van” (P09).

6.2.2.3. *Nem tervezett pedagóguspálya, vagy a pedagóguspálya, mint másodlagos karrierút*

A harmadik csoportba soroltam azokat a nevelőket, akik eredetileg nem készültek pedagógusi/tanári pályára, valamint azokat, akik esetében második opcióként esett erre a pályára a választás. Egyik interjúalanyom a következőket nyilatkozta: „*Hát, én szerettem volna pszichológus lenni, hogy foglalkozhassak emberekkel, meg valahogy mindig érdekelt engem, hogyha valaki lelkileg sérült, és sokszor így a munkám során még a vendéglátásban is összetalálkoztam olyan emberekkel, akikkel utána jól megértettem magam, próbáltam segíteni. Igazából ezután döntöttem úgy, hogy szeretnék gyógypedagógus lenni*” (P13). Egy másik interjúalany a következőket osztotta meg velem az interjú során: „*...volt egy sikertelen próbálkozásom a jogi karra, tehát a jogi egyetemre akartam menni, de nem vettek föl, és akkor úgy elgondolkodtam, hogy mi az amit biztosan tudnék csinálni, és [...] akkor úgy gondoltam, hogy elmegyek a tanárképzőre s ott biztos fölvesznek, és mondjuk oda föl is vettek...*” (P08) Mindkét fenti esetben megjegyzendő azonban, hogy a családban a pedagógus/tanár szülők példája is befolyásolhatta őket abban, hogy a pedagógusi pályát választották második lehetőségként.

Egy másik vizsgálati alany eredetileg állatorvosnak készült, aztán végül a gyermekvédelemben dolgozott hosszú éveken keresztül és azzal összefonódva indult el a pedagógus karrierje. Ő így fogalmazott: „*Igazából sosem készültem pedagógusnak, illetve én először állatorvos szerettem volna lenni [...] Agráregyetemre jártam, ott elvégeztem néhány évet és rájöttem, hogy nincs perspektíva az agrármérnökökben [...] úgyhogy otthagytam, és egyszerűen csak bekerültem a gyermekvédelembe és akkor onnan indult az én pedagógus karrierem*” (P03).

Egy másik pedagógus arról mesélt, hogy közel tíz éven keresztül egy családnak segített be két kisgyermek felügyeletében, de csak egyetemista korában alakult ki benne, hogy emberekkel, fiatalokkal szeretne dolgozni, úgyhogy később kezdte el pedagógiai tanulmányait is. Ugyancsak ebbe a csoportba soroltam azt a nevelőt is, aki saját bevallása szerint mindig úgy gondolta, hogy nem fog tanítani, de azért mégis elvégezte a pedagógia szakot is. Véleménye szerint amikor egy fiatal egyetemre jelentkezik 18-20 évesen, akkor még nem beszélhetünk tudatos pályaválasztásról, illetve tervezésről.

A válaszokat elolvasva, az is megállapítható, hogy a kutatás azon résztvevői között, akik nem tervezték, hogy pedagógusok lesznek, többen is vannak, akik a szociális pályán szocializálódtak, segítő szakmában dolgoztak mielőtt a javítóintézettel létrejött a munkaviszonyuk. Közülük egyik interjúalany arról számolt be, hogy a segítségre már gyerekkorában érzett elhivatottságot, ezért is választotta a szociális pályát.

6.2.3. A pedagóguspálya értékelése más diplomás pályákhoz viszonyítva

A pedagógusfoglalkozások helyzete a többi diplomás pályához viszonyítva köztudottan kedvezőtlenebbnek mutatkozik. Ez körvonalazódott ki a nevelőkkel készített interjúk során is, melyekből egyértelműnek mutatkozik a pálya alacsony presztízse mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében. A pedagógusfoglalkozások közül is a legalacsonyabbnak ítélte a javítóintézeti pedagógusoké, amely egyik interjúalanyom szerint, akárcsak a többi gyermekvédelemben dolgozó pedagógusé *“nagyon-nagyon lesajnált terület”* (P03).

A pedagóguspálya értékelésével kapcsolatos eredmények összegzése a 20. táblázatban látható. A pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított értékelésére vonatkozó adatkörpusz két fő kategóriája a kedvezőtlen értékelés és a kedvező értékelés, amelyek alkategóriákkal bővültek tovább, a táblázatba foglaltak szerint.

20. Táblázat: A pedagóguspálya más diplomás pályákhoz viszonyított értékelése

Kedvezőtlen értékelés
<p>Anyagi megbecsülés hiánya:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>tizennyolc év alatt tudsz elérni egy, még mindig szégyenteljes fizetést (P01)</i> - <i>kétkezi munkával többet lehetne keresni (P04)</i> - <i>ide csak azok jönnek, akik vállalják ezt, hogy a teljes embert beleteszik, és nem a pénz hajtja őket elsődlegesen. Tehát aki ebből akar meggazdagodni, az nem ide jön. (P05)</i> - <i>ennyi pénzért nyilván nem fog tudni semmit kezdeni (P07)</i> - <i>egzisztenciális szempontból is izgalmas (pálya) (P08)</i> - <i>a bérezésük is egy táblázat alapján van, amennyire én tudom, és nincs is teljesítmény alapján föl vagy le vagy oldalra (P11)</i> - <i>erre a pályára az alacsony fizetés miatt már alig megy valaki (P13)</i> - <i>fizetés szempontjából az egyéb diplomás állásokhoz képest, így kezdő pedagógusként nem túl jó (P14)</i> - <i>Én inkább az alsó szegmensben helyezném, megélhetés szempontjából mindenképpen. (P15)</i>

Erkölcsei megbecsülés hiánya:

- *nincs elismerése, mert így vélekednek, igen, hogy hát semmi nehézség nincsen benne, mert nincsen rálátásuk (P02)*
- *az utóbbi időben azt látom, hogy a pedagógusokat nem nagyon tartja a társadalom sokra (P03)*
- *Hátrányos helyzetben vannak a pedagógusok szerintem. Nincs meg az az érték, nincs az a megbecsülés, nincs az az odafigyelés, amit megérdemelnének (P06)*
- *a társadalomban végbemenő változások miatt egyre kevésbé becsülik meg a szülők, gyerekek (P10)*

Anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya:

- *anyagi és erkölcsi megbecsülés, elismertség hiánya (P09)*
- *nem versenyképes sem megbecsülésben, sem fizetésben, sem támogatottságban, mondjuk az állam részéről (12N)*

Kedvező értékelés**A szakma iránti elköteleződés, elhivatottság:**

- *ez mindenképp hivatás, míg vannak olyan szakmák, ami tényleg csak munka (P05)*
- *szakmai szempontból is izgalmas (P08)*
- *egy nagyon szép dolog, s ugye egy pedagógus azért választja a pedagógusi pályát, mert valamint szeretne átadni, valamiből úgy érzi, hogy többet tud emberileg, anyagban, egyebeket, ami neki szükséges, hogy átadja. Egyrészt van egy ilyen vágya, egy ilyen megváltói vágya, a másik részt meg szereti hogyha szeretik (P09)*
- *Sokkal elkötelezettebbeknek és elhivatottabbnak tartom a pedagógusokat, minden más (szakembernél) (P12)*
- *Egy nagyon szép hivatásnak tartom (P14)*
- *hivatástudat van, és ... szeretnék tenni a társadalomért (P15)*

A gyerekek iránti szeretet:

- *Nagyon szép pálya a pedagóguspálya. Nem csinálnék mást, nem is választanék más foglalkozást egyébként. Nagyon szeretek gyerekekkel foglalkozni, gyerekek között lenni. Ez az életem. (P06)*

Társadalmi hasznosság:

- *ez a legproduktívabb munka (P05)*
- *ennél nagyobbat nem ad semmi az országnak, minthogy tudást és jó humán erőforrást (P05)*

A szabadidővel kapcsolatos előnyök:

- *annyiban jobb a pedagógusi, hogy szabadság több, mint a normál munkahelyeken (P04)*

A válaszadók egyöntetűen megfogalmazták, hogy más diplomás pályákhoz viszonyítva a pedagóguspálya egyre inkább háttérbe szorul, és egyre rosszabb a megítélése. Egyik nevelő egyenesen katasztrófának nevezte más pályákkal való összehasonlítás során: „*jelenleg azt mondanám, hogy katasztrófa más pályákhoz képest. [...] tizennyolc év alatt tudsz elérni egy, még mindig szégyenteljes fizetést*” (P01). Méltatlannak tartja, hogy egy pedagógus egy hónap alatt keres annyit, mint például egy operatőr. P02 kódú interjúalany a pálya nehézségére hívja fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy azért nincs elismerése a pályának, mert a társadalom úgy vélekedik, hogy semmi nehézség nincs benne. Egy másik nevelő így fogalmazott: „*az utóbbi időben azt látom, hogy a pedagógusokat nem nagyon tartja a társadalom sokra. Ami a gyermekotthoni, gyermekvédelemben dolgozó pedagógusokat illeti, azt pedig nagyon-nagyon lesajnált terület*” (P03). Nehezményezi, hogy még a pedagógusszakma is lenézi a gyermekvédelemben dolgozókat, mi több a pedagóguskollégák a szakma legaljának tekintik őket, ennek néha úgy adva hangot, hogy „*Ja, persze, csak egy nevelő*” (P03).

Egy másik pedagógus szerint kétkezi munkával többet lehetne keresni, mint pedagógusi munkakörben, ami viszont jónak értékelhető, az, hogy több a szabadság, „*mint a normál munkahelyeken*” (P04). Egy másik interjúalany tömören így fogalmazott: „*Egy rendkívül izgalmas pálya [...] szakmai szempontból is izgalmas és egzisztenciális szempontból is izgalmas*” (P08). P05 kódú pedagógus is rossznak ítéli a szakma anyagi megbecsülését, hangsúlyozva ennek hivatás jellegét: „*Én azt gondolom, hogy ide fanatikusként lehet jönni, tehát ide csak azok jönnek, akik vállalják ezt, hogy a teljes embert beleteszik, és nem a pénz hajtja őket elsődlegesen. Tehát aki ebből akar meggazdagodni, az nem ide jön. Ide tényleg azok jönnek, akik szociális érzékkel vannak megáldva, és emberekkel szeretnének segítően, építően dolgozni. Én azt gondolom, hogy ez a legproduktívabb munka...*”

Egy másik interjúalany, mindamelllett, hogy szépnek találja a pedagóguspályát és nem is választana más foglalkozást, a következőképpen fogalmazott: „*Hátrányos helyzetben vannak a pedagógusok szerintem. Nincs meg az az érték, nincs az a megbecsülés, nincs az az odafigyelés, amit megérdemelnének. [...] Mondjuk ezt tapasztalom is egyébként nap, mint nap*” (P06). A nevelő a futballhoz hasonlította a pedagógiát, amihez kívülről nagyon sokan értenek, és bele is szólnak, de igazából csak az ismeri a pálya nehézségeit, aki nap mint nap benne van.

P07 kódú pedagógustól azt tudtam meg, hogy egy bevásárlóközponti üzletvezető kétszer annyi fizetést kap, mint egy pedagógus. Bár gyermeke nem pedagógusként fog

elhelyezkedni, mégis sajnálkozott amiatt, hogy nem beszélte le már korábban a pedagóguspályáról: „...*végtelenül elszomorít, hogy én bátorítottam ezelőtt hat évvel, hogy az olyan szép, és szereted és nagyon-nagyon sajnálom, mert úgy érzem, hogy elrontottam az életét*”. P09 kódú pedagógus is az anyagi és erkölcsi megbecsülés, az elismertség hiányát említette egyrésztől, másrésztől pedig a pálya szépségét és hivatás jellegét hangsúlyozta. Problémaként azt jegyzi meg, hogy a társadalom egyáltalán nem becsüli meg a pedagógusokat, holott rendszerint azok választják a pedagógusi pályát, akik szeretnének valamit átadni.

A P10 kódú interjúalany szerint a pedagógusok sokkal nehezebb helyzetben vannak, mint régen, hiszen a társadalomban végbemenő változások miatt egyre kevésbé becsülik meg őket a szülők, a gyerekek és a társadalom úgy általában. Szerinte az iskolázottabbak körében talán jobban megbecsültek a pedagógusok, ugyanakkor sokszor a pedagógusok sem tisztelik, becsülik meg eléggé magukat és a pályájukat.

Saját tapasztalatai alapján egy másik nevelő úgy gondolja, hogy sokkal jobb helyzetben vannak a műszaki területen dolgozók, mint a pedagógusok. A pedagóguspálya kötöttsége mellett a nem teljesítményalapú bérezést említi negatívumként: „*a bérezésük is egy táblázat alapján van, amennyire én tudom, és nincs is teljesítmény alapján föl vagy le vagy oldalra*” (P11). Itt meg kell azonban jegyezni, hogy a pedagógusok teljesítményének objektív mérése szinte lehetetlen, mert ahogy Murnare és Cohen rámutattak, a teljesítményalapú bérezés csak olyan helyzetekben működhet jól, ahol egyértelműen mérhető a teljesítmény, a tanulói teszteredmények pedig önmagukban nem alkalmasak a tanárok, pedagógusok teljesítményének mérésére (Murnane & Cohen, 1986.).

Egy másik nevelő így foglalta össze a pálya jellemzőit: „...*nem versenyképes sem megbecsülésben, sem fizetésben, sem támogatottságban, mondjuk az állam részéről*” (P12). Megjegyzi azonban, hogy ennek ellenére a pedagógusok sokkal elkötelezettebbek és elhivatottabbak minden más szakembernél. P13 kódú nevelő is úgy gondolja, hogy más diplomás pályához viszonyítva háttérbe szorul a pedagóguspálya, alulfizetettnek és elhanyagoltnak tartja. Hangsúlyozza, hogy „... *nagyon fontos, hogy a gyerekek, hogy indulnak el az óvodából, iskolából. A nevelésben, abban, hogy milyen személyiségük lesz, hogyan viselkednek más emberekkel, fontos szerepe lenne a pedagógusoknak, de erre a pályára az alacsony fizetés miatt már alig megy valaki*”. Kitér arra is, hogy a pálya folyamatos továbbképzésekkel és túlórázással jár.

Egy másik interjúalany is szép hivatásként értékeli a pályát, amelyet rendszerint anyagi okok miatt hagynak el sokan. *„Egy nagyon szép hivatásnak tartom. Hát fizetés szempontjából az egyéb diplomás állásokhoz képest, így kezdő pedagógusként nem túl jó”* (P14). Külön nehézségként nevezi meg az intézeti pedagógusmunkát, amely szellemileg és lelkileg is kihívást jelent.

P15 kódú pedagógus a következőképpen fogalmazott: *„Én inkább az alsó szegmensben helyezném, megélhetés szempontjából mindenképpen”*, valamint arra hívja fel a figyelmet, hogy a hivatástudat és a társadalmi felelősségvállalás mellett sokan rá vannak kényszerülve arra, hogy másodállást vállaljanak, mert a pedagógusbérek nem túl magasak, még azoké sem, akik régóta vannak a rendszerben.

Összegzéséként megállapítható, hogy a kutatásban résztvevő javítóintézeti nevelők szerint, annak ellenére, hogy a pedagógusok tevékenysége létfontosságú, sokrétű és egész embert kívánó, más diplomás pályákhoz viszonyítva a pedagóguspályának egyre rosszabb a társadalmi megítélése, nincs elismertsége, alulfizetett, és ebből kifolyólag a pedagógusok hátrányos helyzetben vannak más szakmákat művelőkhöz viszonyítva. A foglalkozási presztízs mellett megjelennek a pályához társítható előnyök és hátrányok. A megkérdezettek a pedagóguspálya pozitívumait más diplomás pályákhoz viszonyítva leginkább a foglalkozás hivatás jellegében, a munkához kapcsolódó örömforrásban, társadalmi hasznosságában és a szabadidővel kapcsolatos előnyökben látják.

Mivel a pedagógus szakma és pálya népszerűsége alapvetően a társadalom értékrendjét kifejező mutató, amennyiben egy társadalomban nem jelent értéket a pedagógus szakma, akkor valószínűleg a magas fizetés sem lesz elég a pálya népszerűvé tételéhez. Mindamellett, hogy sokak szerint a pedagógusokat nem lehet pénzzel motiválni, az, hogy szinte minden válaszban megjelenik az anyagi elismertség hiánya, alátámasztja például Richardson kutatási eredményeit (Richardson, 1999), melyek szerint a pénznek igenis van hatása a pedagógusok motiváltságára.

6.2.4. A pedagóguspálya társadalmi megítélése a megkérdezett nevelők szerint

Az előző kérdésre kapott válaszokban is hangsúlyosan megjelenik már a pedagóguspálya alacsony megbecsültségének gondolata. Egyik nevelő így fogalmazott: *„...szerintem alul becsülik. Nem feltétlenül tartják normálisnak azt, aki elmegy most pedagógusnak. Úgy érzem, hogy nem az elismerés szól belőlük ilyenkor. Mondjuk nem látják azt, hogy valaki lelkes és elhivatott”* (P01). A pedagógus megjegyzi ugyanakkor, hogy a szűk környezetében

másképp viszonyulnak a pedagógusokhoz, ott mindig elismerően beszélnek róluk. Egy másik pedagógus szerint sem érzékelhető a negatív megítélés a szűkebb környezetében: *„Hát én most úgy látom, hogy nem túl jó.... Saját tapasztalatom alapján egyébként nem érzek negatív dolgokat, ... de amiket hallok, olvasok, abból az jön le, hogy nem túl jó” (P14).*

Egy másik pedagógus azt fejt ki, hogy a pedagóguspálya lenézett és egyáltalán nem megbecsült: *„Hát én azt gondolom, hogy a társadalom részéről, ha úgy az egész részéről nézzük, akkor egyáltalán nem megbecsült, sőt én azt gondolom, hogy egy meglehetősen, inkább ilyen megtűrt pálya vagy foglalkozás a pedagógusoké. Nem mondom, hogy megvetett, hanem inkább azt, hogy lenézett, és semmi esetre sem megbecsült. Amolyan szükséges rossznak látják szerintem sokszor” (P08).* P06 kódú vizsgálati személy is úgy értékeli, hogy hátrányos helyzetben vannak a pedagógusok: *„Nincs meg az az érték, nincs az a megbecsülés, nincs az az odafigyelés, amit megérdemelnének.”*

P03 kódú nevelő a pedagógusok múltbéli helyzetével veti össze a jelenlegit: *„...mindig is ilyen félelemmel teli tisztelettel bántak velük. Történelmet tekintve, volt olyan időszak amikor a pedagógus, a tanár az úr volt, mindenki más elvtárs. De az utóbbi időben azt látom, hogy a pedagógusokat nem nagyon tartja a társadalom sokra”.* Hasonlóképpen a múltra hivatkozik az a nevelő is, aki így fogalmazott: *„... amikor én gyerek voltam, akkor sokkal nagyobb tiszteletben álltak a pedagógusok, és most már nem” (P04).* Ő azt is hangsúlyozza, hogy napjainkban különösen a gyermekek, a tanulók azok, akik már nem néznek fel a pedagógusokra, és nem tisztelik őket. Nem tartja megbecsültnek a pedagóguspályát az a pedagógus sem, aki a következőképpen fogalmazott: *„Hát lassan már, nem azt mondom, hogy szégyen, de hogy nem akarnak már pedagógus pályára menni a fiatalok. Nincs meg már az a tisztelet sem. A mostani diákok sem tisztelik a tanárokat, ezért szerintem nem választanának egy ilyen pályát maguknak. ... Ez nem egy népszerű pálya (P13)* Egy másik pedagógus szerint is a társadalmi változások következtében sokkal rosszabb lett a pedagóguspálya, illetve a pedagógusok megítélése, mint régebben: *„Az elmúlt években rendkívül rossz szerintem. ... Az elmúlt tíz-tizenkét évben ez a nagy liberalizmus betört ide is, és nagyon rosszul veszi ki magát szerintem az, hogy a szülőknek is, a gyerekeknek is már csak jogai vannak, a pedagógus pedig egy ilyen nagyon aljanép lett, aki mindig rosszat akar, és csak hatalmaskodik, és biztos, hogy rossz, amit kér és azzal szembe kell szállni. [...] Tehát van nagyon pozitív és nagyon negatív kivétel is, de alapvetően nem érzem megbecsültnek. Most a kinti iskolában nagyon nehéz a helyzet szerintem” (P12).*

P07 kódú interjúalanyom nem tudja, hogy milyen a pedagóguspálya társadalmi megítélése, majd a társadalom szemszögéből közelíti meg a kérdést, és – bár hangsúlyozza, hogy nem az intézetről beszél –, azt rója fel a pedagógusoknak, hogy nem akarnak haladni az újításokkal, amiből sok konfliktus adódik.

Egy másik pedagógus az anyagi megbecsültséggel hozza összefüggésbe a pálya társadalmi megítélését: *„Hát, ha a társadalmi megítélés a pénzben is kifejeződik, akkor nem jó”* (P05). Itt arra is fény derült, hogy a nevelő szerint a javítóintézeti pedagógus fizetése alacsonyabb, mint egy normál iskolában dolgozóé: *„ha most egy normál pedagógust és egy javítóintézeti pedagógust nézünk, akkor a normál pedagógusé lényegesen magasabb, mégpedig a populáció miatt, akikkel dolgozik”*. Nem gondolja, hogy a társadalom lenézné a pedagógusokat vagy hogy negatív lenne a megítélésük, viszont az anyagi megbecsülésük lényegesen rosszabb a megérdemelnék: *„Én azt gondolom, hogy negatívnak nem mondható, de nem magas presztízsű ... semmiképpen nem olyan magas, amennyit én azt gondolom, hogy megérdemelne, pont az alapján, amit ugye már érintettem, hogy ők adják a legtöbbet szerintem egy országnak.”*

Egy másik pedagógus a *„nem feltétlen hozzáértő, rutinos”* döntéshozókra, és a társadalom tagjainak a tájékoztatatlanságára hivatkozva állapítja meg, hogy nem jó a pedagóguspálya megítélése, ahogy az egészségügyé sem: *„Nem jó, ahogy az egészségügyé sem. Nagyon sok mindent próbálnak szabályozni és nem feltétlen hozzáértő, rutinos emberek, amivel nehéz dolgunk van és évről évre meg kell küzdeni, és ez baj. Emellett nyilván hogyha ennek hangot ad esetleg a pedagógus, vagy kimegy mondjuk az utcára tüntetni, akkor az emberek többségében az van, hogy miért reklamál az az ember, hiszen egy pedagógusnak milyen könnyű dolga van. Tehát nincsenek nagyon tisztában azzal, hogy milyen munkát is végez egy pedagógus”* (P15). Hasonlóképpen, a szakmához nem értők tájékoztatatlanságának tulajdonítja a pálya rossz társadalmi megítélését egy másik interjúalany: *„Hát énszerintem egy nagyon nehéz pálya, így, hogy benne vagyok, ezt merem állítani, és társadalmilag egyre rosszabb a megítélése. [...] s hát azért nincs elismerése mert úgy vélekednek, hogy hát semmi nehézség nincsen benne, mert nincsen rálátásuk* (P02). A javítóintézetek zárt jellegéből adódóan, ez a tájékoztatatlanság még hangsúlyosabb a bennük dolgozó pedagógusok munkájára vonatkozóan.

Egy másik pedagógus kettősnek érzi a pedagóguspálya társadalmi megítélését. Úgy gondolja, hogy az idősebb korosztály jobban becsüli a pedagógusokat, de a fiatalok között is van erre példa: *„A társadalom az nem értékeli annyira a pedagógusokat ... az én*

korosztályom, meg aki nálam idősebb... becsüli a pedagógusokat, de a fiatalabbak is hogyha olyan tanárral találkoztak”. Válaszában a pedagóguspálya elértéktelenedését is kiemeli: „...a pedagóguspálya devalválódott, ugyanakkor azért van egy bizonyos értéke...” (P09). Hasonlóképpen az elértéktelenedést hangsúlyozza az a nevelő, aki így fogalmazott: „Szerintem ma elég nehéz helyzetben vannak a pedagógusok, sokkal nehezebb helyzetben, mint mondjuk az én gyerekkoromban vagy fiatalkoromban. De szerintem úgy a társadalomra globálisan is értendő, és a társadalomban végbemenő változások miatt egyre kevésbé becsülik meg a szülők, gyerekek” A továbbiakban a megbecsültséget az iskolázottsággal hozza összefüggésbe „az iskolázottabbak körében talán jobban megbecsültek a pedagógusok”, ugyanakkor úgy véli, hogy „sokszor a pedagógusok saját magukat sem, a pályájukat sem becsülik meg eléggé” (P10).

P11 kódú pedagógus a társadalom részéről a pedagógusokkal szemben támasztott nagy elvárás és az alacsony megbecsültség kettősségét hangsúlyozza: „Szerintem elég vegyes. Azt gondolom, hogy elég nagy elvárás van velünk szemben. Nagyon sokan ... úgy gondolják, hogy azért vannak a pedagógusok meg az iskola, hogy mindent megtanítsan, és megneveljék a gyereket. Hát ez gondolom nem így van a valóságban, meg nem is ez a feladatuk, illetve nem csak nekik, hanem a szülőknek is kellene, hogy legyen. Na most, ha ez nem teljesül – márpedig nyilván hogyha az otthoni viszonyok nem olyanok, akkor nem fog teljesülni –, akkor természetesen a pedagógusok megítélése negatív lesz: 'nem tudja nevelni a gyereket', 'nem tudja tanítani a gyereket'. Másrészt meg azért az általános szerintem, hogy a megbecsülésük az viszont kisebb, mint ami kellene.” Amint látjuk, ebben a válaszban is inkább az alacsonyabb megbecsülés felé mozdul a mérleg nyelve.

Az interjúk során felmerült a pedagógusok kiszolgáltatottsága és eszköztelensége is a rájuk nehezedő társadalmi nyomással szemben: „Tehát én nagyon sokáig ezzel szembesültem a kinti iskolában, ... hogy belekötnek a szülők mindenbe, amit csinálunk, tehát nem volt elfogadó a szülői társaság sem, és nyilván ennek következtében a gyerekek sem. És ehhez minden lehetőségük meg is volt, tehát semmilyen eszköz nem volt arra sem a vezetés kezében, sem a mi kezünkben, hogy ezt valahogyan megakadályozzuk, és a tanításra tudjunk leginkább koncentrálni, de nyilván ez nem általános dolog” (P12), „Társadalmilag jelen pillanatban úgy állunk, hogy egy tanár nem szólhat bele egy gyereknek az öltözködésébe, viselkedésébe, mert folyamatos atrocitások fogják érni” (P13). Két pedagógus is megjegyezte, hogy a „kinti” kollégáikhoz képest sokkal jobb helyzetben vannak ilyen szempontból, tehát védettebbnek érzik magukat, ugyanakkor hátrányos helyzetben vannak

abból a szempontból, hogy olyan gyerekekkel kell dolgozniuk, akikkel nem egyszerű, és akik borzasztóan le vannak maradva: „... a javítóintézetben – annak ellenére, ... hogy milyen gyerekekkel foglalkozunk – szerintem sokkal jobb helyzetben vannak a pedagógusok úgy összességében, mint egy átlagos iskolában, mondjuk főleg egy rosszabb környéken lévő iskolában” (P10).

Alapjában véve két kategória körvonalazódott a válaszokból a pedagóguspálya társadalmi megítélését illetően: negatív és vegyes kategóriák, a kettő közül pedig túlsúlyban van azon válaszadók száma, akik úgy vélik, hogy a pálya társadalmi megítélése inkább negatív. Olyan motívumok jelennek meg hangsúlyosan a válaszaikban, mint az alábecsültség, a lenézettség, az elértéktelenedés, az alulfizettség és a tisztelet hiánya a tanulóknak, valamint a szülők részéről.

Az idősebb pedagógusok nosztalgiával gondolnak azokra az időkre, amikor a nagy tiszteletnek örvendő foglalkozások helyett a pedagógusok is. Az interjúalanyok szerint a pedagóguspálya egyre kedvezőtlenebb társadalmi megítélésének oka főként a társadalmi változásokban keresendő: *a társadalomban végbemenő változások miatt egyre kevésbé becsülik meg a szülők, gyerekek (P10), pénzközpontúvá vált ugye a mai világ az elmúlt x évben, ezért az az értékrend, hogy pedagógia, a tanulás, a tudás, az intelligencia, az érzelmi intelligencia ezek háttérbe szorulnak (P09)*. Egy másik magyarázat az lehet, hogy a kívülállóknak nincs betekintésük, nincs rálátásuk a pedagógusok munkájára, nincsenek nagyon tisztában azzal, hogy milyen munkát is végez egy pedagógus. A javítóintézeti nevelők munkájára pedig végképp nincs rálátásuk a laikusoknak, sőt néha még a bekerülő gyermekek szüleinek sem.

6.2.5. A javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményei

Az vizsgált személyek válaszai alapján a javítóintézeti pedagóguspálya választását illetően négyféle életút körvonalazódott. Ennek megfelelően négy kategóriát állítottam fel.

6.2.5.1. Tudatos választás

Az első csoportba azokat a nevelőket soroltam (4 fő), akik tudatosan választották azt, hogy a javítóintézetben dolgozzanak. Ilyen négy esetben fordult elő. Mind a négyen egyetemi tanulmányaik alatt ismerkedtek meg a javítóintézeti, illetve büntetés-végrehajtási nevelési területtel, és hárman közülük ebben az intézetben voltak terepgyakorlaton, így már gyakorlati tapasztalat birtokában döntöttek el, hogy ebben a javítóintézetben szeretnének dolgozni.

Ahogy az intézet honlapján is olvashatjuk, az intézet lehetőséget nyújt terepgyakorlatra elsősorban a szociális, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai, mentálhigiénés, közszolgálati, jogi, kriminológiai, kisebbségpolitikai, kultúranropológiai és addiktológiai területekről érkező hallgatóknak és kutatóknak, melynek során betekinhetnek egy olyan intézmény világába, ahol egyszerre valósul meg a fiatalkorúak előzetes letartóztatásának javítóintézeti végrehajtása, a gyermekvédelmi ellátás számtalan szegmense, és a fiatalkorúak oktatása, nevelése.²⁷

A külső hatások között, amelyek befolyásolták a csoportba sorolt interjúalanyok a kutatásba bevont javítóintézet iránti elköteleződését, olyan motívumok jelennek meg, mint az egyetemi képzés keretében zajló, erre a szakterületre irányuló előadások, az előírt intézménylátogatások, a szakmai gyakorlat, az oktatói példamutatás vagy ajánlás, a munkatársak kedvessége és segítőkészsége, valamint a hely barátságos jellege. Egyik interjúalanyom kiemelte, hogy az egyetemi kriminálpedagógia előadás keltette fel az érdeklődését a szakterület iránt, ugyanakkor a személyes élmény, tapasztalat volt az, ami végül is segítette a döntését: *„Elképzelésem nem volt, hogy mi az a javítóintézet. Én azt hittem, hogy itt nem leszünk magunkra hagyva, hanem mindig majd így mutogatják, mint az állatkertben, hogy mi történik, úgyhogy az első gyakorlatomon még katasztrófaturistaként voltam itt. Azután beszipantott teljesen, úgyhogy a második és a harmadik gyakorlatomat is itt végeztem, annak ellenére, hogy rettenetesen nehéz volt”* (P01). Egy másik interjúalanyomra egyik volt egyetemi oktatója volt nagy hatással, ő keltette fel benne a fiatalkorúak büntetés-végrehajtása iránti érdeklődését: *„...már egyetemista voltam és akkor alakult ki ez, hogy én mindenképpen fiatalokkal szeretnék foglalkozni, mindenképp emberekkel dolgozni, segítő szakma, az pedig már a jogon ragadt rám, hogy ilyen nagyon nehéz gyerekekkel. A fiatalkorú büntetés-végrehajtás érdekelt. Nagyon sokat voltam már akkor javítóintézetben, a többi javítóban is Aszódon meg Rákospalotán, és akkor így itt ragadtam gondolatban, lélekben, most pedig már gyakorlatban is”* (P05).

Ugyancsak a személyes élmények és tapasztalatok fontosságát támasztja alá az az interjúalany, aki a terepgyakorlata után önkéntesnek is jelentkezett az intézetbe, mielőtt állásra jelentkezett volna: *„...volt olyan előadásunk is, hogy kriminológiai tanulmányok, és volt még ilyen deviancia szociológia, kisebbségpszichológia, s ott érintettük az ilyen helyeket is, [...] illetve az én utolsó nagy gyakorlatomon, terepgyakorlaton kerültem ebbe a fiúintézetbe. [...] itt töltöttem pár órát, és annyira megtetszett ez a hely, hogy kérvényeztem,*

²⁷ <http://www.bpjavitó.hu/index.php/kapcsolat/felsooktatás/gyakorlat-kutatás/>

hogy mint önkéntes hadd jöhessenek többet, és végül itt voltam önkéntesen két hónapot...” (P13). Ugyancsak ez az interjúalany egy másik kérdés kapcsán a következőket nyilatkozta: *“... én erre így tudatosan készültem, hogy én ezt szeretném, ha törik, ha szakad, én bármi áron ezt csinálom, úgyhogy remélem, hogy ez a lelkesedés nem fog elmúlni az évek alatt ...”* (P13)

Az elemzés során megállapítható, hogy a javítóintézeti pedagógusi pálya választásában a külső hatások mellett megjelenik az interjúalanyok közvetlen, belső indítéka, motivációja is: *„Engem már korábban is érdekelt a kriminológia, sok ilyen jellegű filmet, sorozatot, könyvet néztem szabadidőmben”*(P13), *„...én mindig ilyen bűnügyi irányú érdeklődésű voltam”*(P05), *„...kérdezte a mentortanárom, hogy hát ez nem lesz kicsit húzós, vagy hát hogy nehéz és mondtam, hogy én ehhez érzek most kihívást, meg hivatást is, úgyhogy igazából így választottam...”*(P14), *„...volt bennem egy olyan - még az elején, most már nincs - hogy a mások megítélése. Hogy én milyen menő vagyok, hogy azért egy javítóban dolgozom. Tehát ez az elején azért számított, bár csak ezért nem kezdtem volna el itt dolgozni.”* (P01).

6.2.5.2. Munkahelyváltás céljából

A következő csoportba azt a négy főt (egy nő és három férfi) soroltam, akik azért jöttek a javítóintézetbe dolgozni, mert munkahelyet szerettek volna váltani. Ennek több okát is felsorolták az interjúalanyok. Két esetben inkább külső, azaz szervezeti okok miatt, egy jobb állás, jobb munkakörülmények reményében jöttek az intézetbe: *„Egyrészt motivált az, hogy elmeneküljek onnan a hajléktalan szállóról, mint munkaerő, mert borzalmas volt”* (P10), *„Én úgy érzem, hogy megtaláltam most a helyemet. Itt a javítóintézetben sokkal jobb lenni, mint a sima gyermekotthonban”* (P04). A másik két esetben inkább belső, azaz egyéni okok miatt döntöttek a korábbi munkahely elhagyása mellett: *„...váltanom kellett vissza a jövő felé, ugye a gyerekekben van a jövő, és fel akartam tölteni. Kicsit önző voltam, és 16 év után már nem pályáztam újra.”* (P06), *„egy ilyen rosszindulatú pletyka miatt úgy döntöttem, meg a főnökeim is, jobb, ha elválnak”* (P03).

Fontos szempont, hogy mind a négyen a segítő szakmából jöttek (gyermekotthon, nevelőotthon, idősotthon, hajléktalan szálló), ahol a folyamatos érzelmi megterhelődés, a magán és a szakmai élet határainak elmosódása előbb-utóbb a lelki megfáradáshoz, a kiégéshez vezethet.

6.2.5.3. Személyes hívás következtében

A harmadik csoportot azok számára alakítottam ki, akiket személyesen hívtak az intézetbe dolgozni (3 fő). Arról, hogy miért döntött úgy, hogy elfogadja a meghívást, egyik interjúalany a következőket nyilatkozta: *„...nagyon szimpatikus volt ez a következetes és szabályos rendszer, amiben itt léteznek az emberek, mind felnőttek, mind gyerekek, és ez a kinti, kicsit zizzent világ után nagyon jólesett a lelkemnek, ... ez a következetes világ ez nekem most nagyon vonzó, és így döntöttem, de jó döntés volt szerintem”* (P12). Az intézeti munka lehetőségét kihívásként élték meg a megkérdezettek: *„Megnéztem az intézményt, az igazgató úr körbevitt és úgy gondoltam, hogy ez valóban egy nagy kihívás. ... Először csak félállásban voltam itt, ... de aztán azt mondtam, hogy jó, akkor próbáljuk meg teljes állásban a dolgot és hát valahogy itt vagyok”* (P15). P11-es kódú interjúalanyom szerint *„...itt elég érdekes körülmények vannak, ugye, speciális körülmények, ami jelent egyfajta kihívást is emberileg is, jellelem szempontjából is, meg tanítási oldalról is”*.

6.2.5.4. Kényszerítő körülmények hatására

A negyedik csoportba azokat az interjúalanyokat soroltam (4 fő), akik valamiféle külső kényszer hatására vállaltak munkát az intézetben. Ami közös pontként értékelhető, az, hogy mindannyiuknak állásra volt szüksége. Egyikük másodállást szeretett volna vállalni, aztán annyira megtetszett neki, hogy amikor választani kellett, a javítóintézetet választotta és a másik állásáról mondott le. Két interjúalanyuk nem sikerült a korábbi terveit megvalósítani, így szükségük volt erre az állásra. Közülük egyik börtönben szeretett volna dolgozni, felnőtt férfiakkal, de aztán mikor meglátta, hogy a javítóintézet nevelőket keres, akkor mégis jelentkezett az állásra: *„...soha életemben nem akartam gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozni [...] merthogy a fiatalokról teljesen más véleményem volt, és úgy gondolom, hogy ezt a sors dobta elém [...] és azóta imádom, tehát nem cserélném el”* (P07). A másik vizsgálati személy, mivel korábbi terveit nem sikerült megvalósítani és ajánlották is neki, hogy próbálkozzon ezzel az állással a következőképpen fogalmazott: *„...éppen akkor már ugye fél éve nem volt munkám [...] azért választottam ezt, és tetszett nekem ez, mert ajánlották, tetszett, megnéztem és itt maradtam, most már 6 és fél éve”* (P09). Egy másik interjúalany arról számolt be, hogy megszűnt a korábbi, segítő szakmán belüli munkahelye, és mivel állásra volt szüksége, és érdekelte is ez a szakterület, jelentkezett az állásra: *„...ez a deviáns téma ez érdekelt, és egyszer rábukkantam egy újsághirdetésre, hogy a Budapesti Javítóintézet nevelőket keres, s így gondoltam ki kéne próbálnom, vagy meg kéne próbálni magamat ebben, és aztán itt maradtam”* (P08). Ez a pedagógus a hosszabb munkaviszonnyal rendelkezők körébe tartozik: több mint 5 éve dolgozik nevelői státuszban a javítóintézetben.

Összegzésképpen elmondható, hogy a kategóriákon belüli megoszlás majdnem teljesen egyenletes képet mutat: a tizenötből négy fő tudatosan választotta ezt a pályát, mégpedig a minta legfiatalabb hölgy tagjai, négy fő munkahelyet szeretett volna váltani, négy főnek állásra vagy másodállásra volt szüksége, míg három főt valamelyik intézetben dolgozó kolléga hívott. Akik valamilyen kényszerítő körülmény következtében kerültek a javítóintézetben 1,5 és 6,5 év közötti szolgálati idővel rendelkeznek, ami elkötelezettségre utalhat, de felmerülhet az állásbiztonság motívuma is, ami azonban, a munkaköri követelményeknek való megfelelés hiányában nem garantált.

Összességében az interjúkban az az álláspont bizonyult dominánsnak, amely szerint, bármilyen körülmény is játszott közre a javítóintézeti pedagógusi pálya választásában, a megkérdezettek jó döntésnek tartják, hogy ezt az utat, illetve ezt az intézetet választották. Habár a javítóintézet nem a legkeresettebb munkahely a pedagógusok körében, az interjúk során mégis egy újfajta „javítóintézeti pedagógus-típus” megjelenése körvonalazódott, aki már egyetemi tanulmányai alatt megismerkedett a javítóintézettel és ezzel a nevelési területtel, így már elméleti és gyakorlati tapasztalat birtokában döntötte el, hogy ebben a javítóintézetben szeretne dolgozni.

6.2.6. A javítóintézeti pedagógusi szakma értékelése

Mivel a szakirodalomban hangsúlyos szerepe van a pedagógus szakma hivatás jellegének, fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a javítóintézeti pedagógusok hivatásként vagy egyszerűen csak munkaként élik meg szakmájukat. Válaszaik alapján négy kategóriát hoztam létre, ezek, a hozzátartozó idézetekkel együtt a 21. Táblázatban láthatók.

Ahogy várható volt, a pedagógusok többsége hivatásként értékelte szakmáját. Hét vizsgálati személy határozottan hivatásnak érzi, olyan szavakkal nyomatékosítva véleményét, mint az *abszolút*, *kizárólag*, vagy *egyértelműen*. Közülük többen is hangsúlyozták, hogy ezt a szakmát nem lehet és nem is érdemes másképp üzni. További két pedagógus inkább hivatás jellegűnek érzi, válaszukban azonban utalást tesznek arra is, hogy a munka olykor kimerítő lehet. Egy interjúalany sokkal tovább megy, és életformának nevezi ezt a szakmát, míg egy másik, ennek összetettségére utalva megjegyzezi, hogy akár hobbinak is lehetne tekinteni. A megkérdezettek közül öt pedagógus érzi szakmáját egyben hivatásnak és munkának is.

Az erkölcsi és anyagi megbecsülés hatással van a pedagógusok munkájára, közérzetére, pályaszeretetére, tehát befolyásolja a hivatástudatot is (Salamon & Széphalmi, 1988.). Jó

példa lehet erre az a nevelő, aki így emlékezik vissza pályakezdő önmagára: “Amikor elkezdtem tanítani, akkor még nagyon-nagyon ifjú titán voltam, lelkes és naív, és akkor nagyon úgy álltam hozzá, hogy ez egy hivatás. Nagyon szerettem is tanítani, és tényleg úgy voltam vele, hogy akkor gyakorlatilag így a nyomorgás határán éltem ifjú házasként, saját lakással nem rendelkezve stb.” (P08). Bár most is hivatásának érzi szakmáját, tapasztalataiból tanulva, most már tudatosan úgy áll hozzá, hogy ő munkavállaló, és pénzért dolgozik.

21. Táblázat: A javítóintézeti pedagógusi szakma értékelése

Hivatás	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hivatás, abszolút. (P01)</i> - <i>Egyértelműen hivatás. Amikor a pedagógus minősítésemet csináltam, akkor is nagyon szépen elmondtam, hogy ezt máshogy nem lehet csinálni. Ezt csak úgy lehet. (P02)</i> - <i>Nem, ez kizárólag hivatás. Tehát azt kell, hogy mondjam, hogy aki férfi a gyermekvédelemben dolgozik, magammal az élen, az mind hülye. Tehát ennyi munkával sokkal több pénzt is lehetne keresni. Tehát akik itt vannak, azok ilyen elvakult emberek, azok itt érzik jól magukat, nekik ez az életük. (P03)</i> - <i>Abszolút hivatás. Nekem nincs B terv. Mindenki mondja, hogy milyen hülye vagyok, hogy-kétszer háromszor ennyit kereshetnék (máshol) ... Nincs az a pénz. Én ide tényleg szívvel-lélekkel jövök... (P05)</i> - <i>Hát a pedagógia vagy a pedagógusság az alapvetően hivatás. Amikor azt mondom, hogy munka, akkor ... szerintem ott valami hiányzik. (P12)</i> - <i>Hivatás mindenképpen. ... Hivatás, mert ... úgy jövök be mindig, hogy mindig valami, tehát hogy tenni akarás van bennem, meg hogy úgy érzem, hogy még érdemes csinálni. Tehát amikor reggel felkelnék és lenne egy ilyen nap, hogy már nem érezném ezt, akkor ott érezném, hogy ott akkor ideje menni, de még, még ez nem jött el...” (P14)</i> - <i>Abszolút hivatás. Szerintem, aki másképp akarná ezt csinálni az ne is csinálja. (P15)</i>
Inkább hivatás	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Szerintem változó, változó. Sőt, van, amikor nyűg, mikor az ember fáradt. De azt gondolom, hogy ha valaki ezt hosszútávon akarja csinálni, akkor ezt inkább hivatásnak kell érezni, mint munkának... (P10)</i> - <i>Inkább hivatás. Elhivatottnak érzem magam ... én erre így tudatosan készültem, hogy én ezt szeretném, ha török, ha szakad, én bármi áron ezt csinálom, úgyhogy remélem, hogy ez a lelkesedés nem fog elmúlni az évek alatt, de tényleg azért néha voltak mélypontjaim” (P13).</i>
Életforma	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ez egy életforma. Itt nincs olyan, hogy nyolc óra vagy tizenkét óra után leteszem... becsukom magam mögött az ajtót és akkor elfelejtem. Nem. Ez végigkísér.” (P06)</i>

Munka és hivatás egyben	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mind a kettő, mert ha nem szeretném a gyerekeket, akkor nem itt dolgoznék vagy akkor nem így dolgoznék itt. (P04)</i> - <i>Mind a kettő. Szerintem egybeolvad. Itt nem lehet külön... elkülöníteni, hogy csak hivatás, mert minden. Vegyük úgy, hogy akár még hobbi is vagy nem tudom. Ez túl összetett. (P07)</i> - <i>Mind a kettő. Azért itt is szükség van az asszertivitásra, tehát tudnom kell úgy is nézni, hogy én egy civil munkavállaló vagyok, és tudnom kell, hogy mi az, amit még elvállalok, hogy mit, milyen feltételekkel vállalok el, én most már úgy vagyok ezzel. (P08)</i> - <i>Mikor rossz passzban vagyok, akkor egy munka... akkor nagyon munka. Amikor elgondolkozom azon, hogy mit lehetne segíteni ezeken a srácokon, akkor hivatás, meg hogy én is mit tudok még fejlődni, akkor hivatásnak gondolom. (P09)</i> - <i>Hát szerintem félig-meddig ez is, az is. (P11)</i>
-------------------------	---

Összességében a válaszokból az látszik, hogy a pedagógusok többsége hivatásként éli meg szakmáját, szereti a gyermekeket, szívügyének tekinti a javítóintézetet és kötődik hozzá. Ugyanakkor utalás történik arra, hogy a túlterhelés, a fáradtság és a rossz hangulat kedvezőtlenül hat a pedagógusok hivatástudatára.

6.2.7. A javítóintézeti pedagógusok pályaelégedettsége

A pályaelégedettség kapcsán megkérdeztem a vizsgálati személyektől, hogy ugyanezt a pályát választanák-e, ha visszapörgethetnék az időt, illetve mit csinálnának másképp és miért. A válaszok alapján három kategóriát alakítottam ki: az elsőbe soroltam azokat, akik egyértelműen állítják, hogy ugyanezt a pályát választanák, a másodikba azokat, akik nem választanák ugyanezt, a harmadikba meg azokat, akik bizonytalan vagy kitérő választ adtak (22. Táblázat).

Tíz interjúalany ugyanezt a pályát választaná, ha visszapörgethetné az időt, ami elhivatottságra vall. Többen közülük jelezték, hogy különböző életszakaszokban elképzelhető, hogy különbözőképpen döntöttek volna, azonban a válaszok nem árulkodnak pályamódosítási tervekről.

Külön figyelmet érdemelnek annak az interjúalanynak a gondolatai, aki már más szakterületen is szerzett munkatapasztalatot, és valahányszor elmegy segíteni valakinek huzamosabb időre, azt „hivatás tisztázó hétnek vagy hónapnak” tekinti, ami mindig megerősíti abban, hogy az ő helye mégiscsak itt van, még akkor is, ha ez egy zárt világ. Egy másik, nyugdíjkorhatárhoz közel álló pedagógus, aki szintén más szakterületen kezdte a pályafutását, de mindig vonzotta a tanítás, a sok pályaelhagyóhoz hasonlítva önmagát, elégedetten állapítja meg, hogy ő még nem hagyta el, hanem inkább megtalálta, ami szerinte ez így pont jó volt. Ami mindkettőjükben közös, hogy mindketten éreztek elhivatottságot

már középiskolás korokban, de külső hatások miatt pályafutásukat mégsem pedagógusként kezdték. Az intézettel egyikük közel 4 éve, a másik pedig több mint 5 éve áll munkaviszonyban. Fontos kiemelni, hogy egy másik pedagógus szerint a 3 év munkaviszony a javítóintézetben már egész soknak számít.

22. Táblázat A javítóintézeti pedagógusok pályaelégedettsége

Ugyanezt a pályát választaná	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ugyanezt, ugyanezt! (P01)</i> - <i>Igen. Nem változtatnék semmit. (P02)</i> - <i>Igen. Igen. (P04)</i> - <i>Mindenképpen. Hát én még éppen kialakítom a pályámat. Még folyamatban van, de igen. (P05)</i> - <i>Igen, igen. Tehát nem bántam meg semmit... (P06)</i> - <i>Igen, csak sokkal korábban. (P07)</i> - <i>Szerintem ez így pont jó volt. (P11)</i> - <i>Szerintem nem mennék másik irányba. (P12)</i> - <i>...szerintem nem változtatnék rajta. Nem szeretnék másik munkát. (P13)</i> - <i>Hát most úgy érzem, hogy ezt választanám (P14)</i>
Nem választaná ugyanezt a pályát	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Semmi esetre sem.... nem tudom, de biztos nem választanám ezt. (P08)</i>
Nem tudja, hogy ugyanezt a pályát választaná-e vagy sem	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nem tudom. ... hogy ha úgy visszapörgetném az időmet húsz-huszonöt évvel, negyven évvel, akkor nem biztos, hogy pedagógus lettem volna. Ez teljesen a véletlen műve, hogy most én itt vagyok, de jól érzem magam nagyon. (P03)</i> - <i>Nem tudom.... lett volna alkalmam elmenni máshová dolgozni és nem mentem. ... Van sok előnye ennek a munkakörnek. Van ennek a helyzetnek előnye, vannak hátrányai. (P09)</i> - <i>...ha három éve tudom, hogy ez milyen hely, akkor lehet, hogy három éve idejövök (P10)</i> - <i>Nem tudom, hogy véletlen keveredtem-e ide vagy, hogy ennek így kellett lennie. Nyilván, hogyha újra 20 éves lehetnék akkor pár dolgot másképp csinálnék és akkor nem ebbe az irányba sodort volna az élet. (P15)</i>

6.2.8. A pályaválasztással és pályaelégedettséggel kapcsolatos eredmények összefoglalása

Az interjúkban elhangzottakból megállapítható, hogy a kívánatos anyagi presztízszen kívül nagyobb társadalmi megbecsülés is kellene ahhoz, hogy növekedjen a javítóintézeti pedagógusi pálya vonzereje. A javítóintézeti pedagógusok átlagon felül nehéznek ítélik meg szakmájukat, és bár a társadalom számára hasznosnak gondolják, mégis alacsony presztízsűnek érzik, még a tágabb pedagógustársadalmon belül is. Elgondolkodtató annak az interjúalanynak a kijelentése, aki úgy fogalmazott, hogy „*Van ennek a helyzetnek előnye,*

vannak hátrányai” (P09), ami arra enged következtetni, hogy a javítóintézeti pedagógusi pályának több hátránya van, mint előnye.

A pedagóguspályával kapcsolatos elméleti részben leírtakkal összhangban, az interjúalanyaim narratívájában az anyagi megbecsültség hiánya kiemelkedő szerepet kap, ezt az elemet kilenc nevelő említette, ezt követi az erkölcsi megbecsültség hiánya, amelyet négy nevelő hozott szóba, valamint két esetben az anyagi és az erkölcsi megbecsültség hiánya együtt került említésre. A javítóintézeti pedagógusok még erősebbnek érzik a megbecsülés hiányát, mint a más intézményekben dolgozó kollégáik. Az interjúk során többször elhangzott, hogy a bérezéshez viszonyítva aránytalanul nagyok a társadalmi elvárások a pedagógusokkal szemben, valamint az is, hogy a laikusok körében nem egyértelmű, hogy a pedagóguspálya magában hordozza a folyamatos képzés, tanulás és készülés, azaz az élethosszig tartó tanulás tevékenységét. Annak érdekében, hogy növelni lehessen a pedagógus szakma és pálya népszerűségét, az anyagi juttatásokon túl a pedagógusok személye, a pedagógiai munka és a tanulás iránti bizalom kialakítása, a tanulás értéként való kezelése lenne szükséges a társadalom legszélesebb rétegeiben, valamint annak felismerése és elismerése, hogy társadalmunk jövője elsősorban a pedagógusokon múlik.

A pedagógusok pályaválasztásánál csak kis hányadban vannak jelen extrinzik motivációk, tehát megállapítható, hogy jelenleg a javítóintézetben dolgozó pedagógusok főként intrinzik késztetések alapján döntöttek hivatásuk mellett. A szakirodalommal összhangban az intrinzik motivációk közül a javítóintézeti nevelők esetében is azonosítható a gyerekekkel való foglalkozás örömeinek motívuma, valamint – az átlagosnál sokkal hangsúlyosabban – a segíteni vágyás sikereik elérésében. A válaszokban olyan motivációval kapcsolatos tényezők is megjelennek, mint a társadalmi hasznosság, a belső karrierérték. Pozitív motivációnak mutatkozott a más pályákkal való kísérletezés is, amennyiben alpból megvolt a pedagóguspálya iránti érdeklődés, vonzódás, hiszen ezek a kitérők hivatástisztázó időszaknak tekinthetők. Az extrinzik motivációkat illetően azonban interjúalanyaim válaszaiban nem elismert és előnyös foglalkozásként jelenik meg a pedagóguskarrier, és még kevésbé a javítóintézeti pedagóguspálya. Válaszaikban nem jelenik meg a pedagóguspálya választásával kapcsolatos szakirodalomban megjelenő családi étellel való összeférhetőség egyetlen esetben sem, ahogy az állásbiztonság és a jó munkakörülmények motívuma sem. A gazdasági tényezők sem kerültek említésre választási motivációként, ami a szakma

alulfizettségével magyarázható. A vonzó munkaidőt, illetve a hosszú szabadságot is csak egyetlen pedagógus hozta fel pozitívként.

Az eredmények alátámasztják a már évtizedek óta fennálló problémát, hogy az alacsony társadalmi presztízs, illetve az alacsony bérek az okai annak, hogy egyre kevesebben választják a pedagóguspályát. Ez a probléma pedig még hangsúlyosabban jelenik meg a javítóintézeti pedagógusi szakma esetében, ahol a pedagógusok sokkal megterhelőbb körülmények között végzik oktató-nevelő munkájukat. Ami visszaköszön B. Aczél Anna és Darvas Ágnes 1986-os munkájából, az, hogy az azóta eltelt közel négy évtized után a javítóintézeti pedagógusi munka erkölcsi és anyagi megbecsülését a kutatásban résztvevő nevelők nagy része napjainkban is rossznak tartja, valamint hátrányosnak véli foglalkozásuknak megítélését az egyéb diplomás pályákhoz viszonyítva is.

Míg korábban amolyan menekülőútnak vélték a javítóintézeti pedagógusi státuszt, amit rendszerint a közoktatásból kikopottak választottak, napjainkban az a kérdés inkább, hogy a jövőben nem lesz-e ugródeszka az amúgy lelkes, elkötelezettnek mutatkozó, fiatal pályakezdők számára? Kutatásom azt támasztja alá, hogy a munkakörülmények és a bérek javulása emelné a javítóintézeti pedagógusi pálya megbecsülését, csökkentené a fluktuációt, biztosítaná a rendszeres utánpótlást, tehát nagyban növelné a javítóintézet retenciós erejét.

6.2.9. Az EMMI Budapesti Javítóintézete pedagógusainak metaforákban tükröződő intézmény-, növendék- és pedagógusképe

6.2.9.1. Metaforák a neveléstudományi kutatásokban

Az évek során a kutatók és a gyakorlati szakemberek számos kvantitatív és kvalitatív módszert alkalmaztak a nevelés-oktatás világának feltárása céljából. A metaforák új módon nyitják meg előttünk az oktatás, nevelés világát. Olyan eszközök lehetnek, amelyek segítenek meglátni a jót, a rosszat, a pozitívat, a negatívát, a növekedést korlátozó mítoszokat, valamint a lehetőségek tárházát bővítő elképzeléseket (Jensen, 2006).

A metafora szó az 'átvitel' jelentésű görög szóból ered, és olyan szóképet jelöl, amely két fogalom közt fennálló tartalmi hasonlóságon vagy hangulati egyezéson alapul (Szathmári, 2010). A metafora azonban nem csupán szépsége és sokszínűsége miatt, hanem a gondolkodás és a megismerés szempontjából meghatározó fontossága miatt is gyakran vizsgált jelenség. Tágabb értelemben a metaforákat úgy definiálják, mint „*bármilyen összehasonlítás, amelyet nem lehet szó szerint érteni*” (Bartel, 1983, old.: 3). Petrie szerint a metafora egy „*implicit összehasonlítás*”, amely két dolog hasonlóságára hívja fel a figyelmet azáltal, hogy egy dologról úgy beszél, mintha az egy másik lenne (Petrie, 1980.).

A metafora tehát olyan fogalmak leírására szolgál, amelyeket nem könnyű megragadni. Egy jó metafora segít valóságossá tenni a fogalmakat, a metaforák és a vizuális képek használatával pedig a pedagógusok jobban megérthetik pedagógus-szerepüket és felelősségüket, az oktató-nevelő munka jellegét, valamint a tanár és diák közötti kapcsolatokat is (Clarcken, 1997). A metaforák a megfoghatatlant fejezik ki, és közvetlenül vagy közvetve nemcsak ránk, hanem más jelentős eseményekre, lelki történésekre, vagy interperszonális tapasztalatokra is utalnak (Rizzuto, 2001.). Bibik szerint a saját metaforák megértése elősegítheti a saját gyakorlatról való gondolkodást, lehetőséget kínál a reflektálásra, a tudatosság pedig segíthet az oktató-nevelő munka hatékonyságának növelésében (Bibik, 1997).

„A metaforavizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető” (Vámos, 2003a, old.: 109). Elliot szerint a metaforák központi szerepet játszanak a kvalitatív kutatásban, mert természetüknél fogva serkentik a képzeletet, érzéseket keltenek, cselekvésre és változásra készítetnek (Elliot, 1984.). A metaforák használata által lehetőség nyílik arra, hogy produktív módon reflektáljunk szakmai életünkre és gyakorlatunkra, ezáltal arra ösztönözve a reflexió folyamatát, hogy folyamatos és céltudatos legyen (Perry & Cooper, 2001.). Calderhead és Robson szerint a metafora lehetővé teszi a helyzetek és események magas absztrakciós szintű leírását (Calderhead & Robson, 1991.). Munby és Russell azt veti fel, hogy minden pedagógus számára hasznos lehet a metaforák tanulmányozása (Munby & Russell, 1990.). Szerintük annak a megfigyelése, hogy egy személy hogyan írja le a világot, támpontokat ad ahhoz, hogy az illető hogyan értelmezi a világot. Dudás szerint *„a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhetők ki verbálisan”* (Dudás, 2007., old.: 53). Vámos megfogalmazásában *„a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti”* (Vámos, 2001.a, old.: 87).

A pedagógiában Magyarországon elsőként az ELTE Neveléstudományi Intézet kutatói alkalmaztak metaforavizsgálatot (Golnhofer (ed.) & Nahalka (ed.), 2001); (Réthy, Motivációs elképzelések, 2001); (Szivák, A reflektív gondolkodás fejlesztése, 2003); (Vámos, 2001.a); (Vámos, 2001.b); (Vámos, 2003a); (Vámos, 2003b); (Vámos, 2003c.). *„A tudományos kutatásban azért élénkült meg a metaforavizsgálat iránti érdeklődés, mert*

rávilágíthat a tudatunkban zajló, az énkontroll miatt nehezen megközelíthető belső világra” (Vámos, 2003b, old.: 28). A pedagógiai kutatásban a metaforaelemzés lehetőséget nyújt arra, hogy a gyakorló és jövőbeli pedagógusok megismerjék és megértsék saját gondolkodásukat, hogy tudatosítsák a magatartásukat befolyásoló személyes elméletrendszerük jellegzetességeit (Fábián, 2015.).

A nemzetközi és a hazai szakirodalomból egyaránt megállapítható, hogy a neveléstudományban alkalmazott metaforaelemzések számos témára összpontosítottak. Bibik a személyes tanítási metaforákkal vizsgálta a tanárok tanítással kapcsolatos meggyőződéseit (beliefs) (Bibik, 1997). Az általa feltárt metaforák közül a domináns metaforák a tanár, mint szülő, védelmező és csoportvezető voltak. Armstrong azt vizsgálva, hogy a kultúra hogyan befolyásolja a környezeti nevelés tanítását és tartalmát, arra az eredményre jutott, hogy a metaforák a kultúra és az ideológia közvetítésének domináns eszközei voltak és alátámasztották a társadalmi osztályok, az ideológia és az erőforrás-használat közötti egyenlőtlenségekre vonatkozó sztereotípiákat (Armstrong, 1997.). Clarken a tanárok szerepének és felelősségének jobb megértése céljából alkalmazott metaforavizsgálatot, és arra az eredményre jutott, hogy a tanárok leginkább szülőknek, kertészeknek, prófétáknak, gyöngykagylóknak és orvosoknak tekintik magukat. Megállapította, hogy a metaforák és a vizuális képek használatával a pedagógusok jobban megérthetik pedagógus-szerepüket és felelősségüket, az oktató-nevelő munka jellegét, valamint a tanár és diák közötti kapcsolatokat is (Clarken, 1997).

Baska Gabriella egy tizenkilencedik századi néptanítót méltató cikkek metaforahasználatát vizsgálta a Vámos Ágnes által leírt módszertani lépéseket alkalmazva (Baska, 2007). Trentinné Benkő Éva a hallgatói nézetek megismerése céljából alkalmazott metaforavizsgálatot a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában (Trentinné Benkő, 2016.). Tamás Katalin az óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek vizsgálatában végzett metaforavizsgálatot (Tamás, 2017). Kissné Zsámboki Réka és Patyi Gábor szerzőpáros az óvodákról alkotott kép történeti változásait vizsgálta a metaforaelemzés módszerével, összevetve a múltban és jelenben megfogalmazott óvodaképet az óvodapedagógus hallgatók nézeteivel (Kissné Zsámboki & Patyi, 2018.).

A metafora, mint kvalitatív kutatási eszköz a pedagógia számos területén alkalmasnak bizonyult a vizsgált fogalmakkal és személyekkel kapcsolatos attitűdök, vélekedések megismerésére. Jó példák erre a gyógypedagógia területén végzett metaforavizsgálatok,

amelyek gyógypedagógiai fogalmak, valamint fogyatékos emberekkel kapcsolatos attitűdök, vélekedések megismerésére irányultak (Őrley, 2011.); (Pénzes, 2008.); (Tamás, 2017); (Tóthné Aszalai, 2018.).

Javítóintézetben metaforavizsgálatot Hegedűs Judit végzett a kérdőíves kikérdezés módszerével az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben, melynek során a Ben-Peretz által kidolgozott kísérletet használta fel, kiegészítve a Ben-Peretz és Mendelson által meghatározott képeket más foglalkozásokkal és szimbólumokkal is (Hegedűs J. , 2007; Hegedűs J. , 2010a). A vizsgálat során a pedagógusoknak be kellett jelölniük azt a képet, amelyik szerintük leginkább jellemző rájuk, valamint azt a képet, amely azt a pedagógustípust testesíti meg, akit leginkább alkalmasnak vélnék a fiatalok bűnelkövetőkkel való foglalkozásra. Legnagyobb arányban a *tyúkanyó*-, a *karmester*-, azt követően a *szobrász*-, a *túrávezető*-, a *kertész*- és az *állatidomár*-, legkisebb arányban pedig a *színész*- és az *őrmester*-metafora jelent meg a pedagógusok választásaiban. A kapott válaszokból és ezek indoklásából Hegedűs arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgált pedagógusok tudatosan igyekeztek függetleníteni magukat a büntetés-végrehajtás szellemétől és előtérbe helyezni a javítóintézet nevelési-szocializációs funkcióit, hangsúlyozva az egyéni bánásmód jelentőségét.

Kutatásomban a metaforaelemzést kiegészítő vizsgálati módszereként alkalmaztam. A javítóintézeti pedagógusok intézethez való viszonyulásának megismerésén túl a metaforák segítségével közelebb szerettem volna kerülni a javítóintézetek zárt világához, hogy betekintést nyerjek a benne élők és dolgozók mindennapjaiba, valamint, hogy tájékozódjak a nap mint nap megélt nehézségeikről és a (feltételezésem szerint) sokkal ritkábban előforduló sikereikről. A kutatásban résztvevőket arra kértem, hogy a *javítóintézet*, *javítóintézeti pedagógus* és *javítóintézeti növendék* fogalmakat „olyan mint...” hasonlatban fogalmazzák meg. Az így született metaforákat forrásfogalmakba rendeztem, majd tartalomelemzésnek vettem alá. A hasonlatok, illetve metaforák alkotása a már megtapasztalt élmények nyomán kialakult „belső kép” megfogalmazásában segít, betekintést engedve a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján nagy valószínűséggel nem kerültek volna felszínre.

Sfard szerint a metaforák „*az elemzés legprimitívebb, legmegfoghatatlanabb és mégis elképesztően informatív tárgyai*”, amelyek átlépik a határokat a spontán és a tudományos, az intuitív és a formális között, lehetővé téve a fogalmi ozmózist a mindennapi és a tudományos

diskurzusok között (Sfard, 1998., old.: 4). A metaforavizsgálat által a pedagógusok szubjektív élményeinek, elfedett attitűdjeinek mélyebb megismerésére nyílik lehetőség. A jelentésátvitel segítségével olyan interpretációkat is megismerhetünk, amelyek saját élményeik leképeződései (Szivák, 2002.). A metaforavizsgálat célja, hogy segítsen feltárni és megérteni a belső, rejtett motívumokat, nézeteket és gondolkodásmódot, hogy egyéni jellemzést adjon a vizsgált személyekről, fogalmakról, jelenségekről (Sántha, 2006); (Szabolcs, 2001); (Szivák, 2002.).

A kognitív nyelvészetből ismert célfogalom és forrásfogalom kategóriákat alkalmaztam, amely annak a két entitásnak a megnevezése, amelyek között a vizsgált személyek metaforikus kapcsolatot létesítenek. Vizsgálatomban a célfogalmak a *javítóintézet*, a *javítóintézeti pedagógus* és a *javítóintézeti növendék* voltak, a forrásfogalmak pedig a metaforákból körvonalazódtak. Abból kiindulva, hogy a metaforaelemzés lényegében két entitás között létrejött közös tulajdonság feltárására irányuló jelentéselemzés (Vámos, 2003c.), elemzésem során közös pontokat kerestem a pedagógusok által mondott metaforák jelentése alapján.

6.2.9.2. A javítóintézet célfogalomra kapott metaforák

A javítóintézet célfogalomra kapott metaforákat 8 forrásfogalomba rendeztem (23. táblázat). Legnagyobb arányban az otthonra, a védelmet és biztonságot nyújtó helyre, valamint a börtönre, bezártságra és elszigeteltségre utaló metaforák jelennek meg a nevelők metaforáiban.

23. Táblázat: A javítóintézet célfogalomra kapott metaforák és forrásfogalmak

Forrásfogalmak	Metaforák
1. Védelmet, biztonságot nyújtó hely	<i>meleg otthon, ház gyermekotthon (bentlakásos) gyermekotthon szigorú bentlakásos fiúkollégium szigorú kollégium</i>
2. Börtön, elszigeteltség, bezártság,	<i>kis katonaság kalitka, madárkalitka sziget sárga ház</i>
3. Fizikai tevékenység	<i>sport/ futás</i>
4. Játéokra szolgáló hely	<i>veszélyes játszótér</i>
5. Élőlény	<i>öszvér</i>
6. Gyümölcs	<i>citrom</i>
7. Tárgy	<i>perpetuum mobile levesszűrő az esőben</i>
8. Hiábavaló erőfeszítés	<i>Sziszifusz munkája</i>

6.2.9.2.1. Védelmet, biztonságot nyújtó hely

A legnagyobb arányban az otthonra, a védelmet és biztonságot nyújtó helyre utaló metaforák jelennek meg: *meleg otthon, ház, gyermekotthon, bentlakásos gyermekotthon, szigorú bentlakásos fiúkollégium, szigorú kollégium*. A *ház* és *meleg otthon* metaforák az intézet család pótló jellegét, nevelési-szocializációs funkcióit helyezik előtérbe: „*biztonságot ad, ahova az ember bemegy és utána úgy jön ki, hogy olyan jó érzéssel, biztonsággal jön ki*” (P09). Az otthon az a hely, ahol végbemegy a gyermek személyiségfejlődésének érzelmi megalapozása, ahol a gyermeket normális körülmények között biztonság veszi körül, ahol érzi, hogy tartozik valahová, ahol fontosnak érezheti magát, ahol törődnek vele és a legmegfelelőbb irányba terelgetik őt. Sajnos legtöbb növendék többek között pont ezt a biztonságérzetet nem kapta meg kora gyermekkorban. A javítóintézetbe kerülő fiatalkorúak többségére jellemző a szociális problémákkal terhelt családi háttér vagy a gyermekvédelmi intézményi előélet, valamint a diszfunkcionális családi háttérrel, vagy a családi háttér hiányával együtt járó hányattatottság, a társas készségekben való súlyos elmaradás, a szeretethiány, az érzelmi sivárság stb.

A javítóintézet gyermekotthonhoz való hasonlítása egyáltalán nem meglepő, hiszen mindkét intézménytípusnak szocializációs szerepe van. A gyermekotthonoknak gondoskodó, védelmet nyújtó, kompenzáló és előkészítő funkciójuk van (Gilligan, 1999.). Ugyanezeket a szerepeket a javítóintézet is betölti, csak „*sokkal szigorúbb szabályokkal és sokkal jobban meghatározott keretek között*” (P03). Az 1997-ben megszületett gyermekvédelmi törvény (XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 1997.) szerint – amely a korábbi több száz fős otthonok helyett a kis létszámú gyermekotthoni hálózat kialakítását célozta meg –, a gyermekotthoni elhelyezés célja, hogy a gondozott gyermekek számára otthont nyújtó szakellátást biztosítson. A gyermekotthonok a családias jellegre törekszenek, ami a személytelen intézeti elhelyezés és a szoros, vérségi kapcsolaton alapuló családi forma közötti egyfajta középutat jelenti. Ugyanakkor a gyermekotthonban élő gyermekek körében is előforduló antiszociális magatartás miatt, ennek az intézménynek is van reszocializációs szerepe, ami elsősorban a javítóintézetek feladata.

A kollégium, illetve bentlakás a nem otthon tartózkodó gyermekek számára létrehozott, iskolai tanulmányaik folytatásához szükséges körülményeket biztosító nevelési-oktatási intézmény. Ehhez hasonlóan a javítóintézet is ellátja ezeket a funkciókat, azonban szabályrendszere sokkal szigorúbb, mint egy kollégiumé vagy bentlakásé, a növendékek

pedig nem saját akaratukból tartózkodnak benne. Ahogy P03 kódú interjúalanyom fogalmazott: „*olyan, mint egy gyermekotthon, sokkal szigorúbb szabályokkal és sokkal jobban meghatározott keretek között kell a gyerekeknek élniük és nekünk dolgoznunk. Sokkal jobban rákényszerülünk a személyiségünkkel való munkára, mint mondjuk egy normál gyermekotthonban vagy az iskolában.*” A nevelő magyarázatában megjelenik a pedagógus személyiségkutatásokból jól ismert gondolat, amely szerint a pedagógus a személyiségevel dolgozik, ezért a személyiség fejlesztése elengedhetetlen már a pályára való felkészülés során.

6.2.9.2.2. Börtön, bezártság, elszigeteltség

A zárt világra több interjúalanyom is utalt olyan metaforákkal, mint a *katonaság*, a *kalitka/madárkalitka*, a *sziget*, valamint a *sárga ház*. Mint említettem, a javítóintézeti nevelés büntetőjogi intézkedés, s bár a javítóintézetben végrehajtott intézkedések is a személyi szabadság elvonásával járnak a javítóintézet nem azonos a börtönnel. Az interjúk során többször is hangsúlyozták a pedagógusok, hogy a javítóintézet nem börtön, hanem „*olyan átmenet egy szigorú kollégium és egy börtön között*” (P08). Ennek ellenére az intézet speciális funkciója a munkakörülményeket is azzá teszi: biztonsági okokból az ablakok rácsokkal vannak ellátva, kamerák vannak felszerelve, szigorú szabályok betartása mellett kell dolgozni stb.

Ahogy már a fentiekben is említésre került, a javítóintézet teljes ellátást, gondozást, oktatást biztosít a bekerült fiatalok számára, mindezt szigorú szabályrendszer mellett, ezáltal megfelelve úgy a gyermekvédelmi, mint a hagyományos büntetés-végrehajtási igényeknek. Az intézet tehát a szabadságvesztés intézményét, a külső társadalomtól elzárt és elkülönített helyet is megjeleníti; a bezártságot, a szabadság korlátozását szimbolizálja, ahol a mozgás tere a normák és viselkedési szabályoktól függ.

A zárt világra utaló metaforák jól szemléltetik azt, hogy a zártság nem csak a börtönökre jellemző, hanem az olyan intézményekre is, mint a kaszárnyák és az elmeorvosintézetek. Az ilyen jellegű intézmények jellemzője, hogy a társadalomtól valamilyen okból kifolyólag hosszabb vagy rövidebb időre elzárt személyek élnek a falaik között, ahol az életük mindenkire egyformán érvényes, szigorú szabályok szerint zajlik. A *katonaság*-metaforát megfogalmazó pedagógus a következő magyarázatot fűzte hozzá: „*a rend meg a fegyelem teszi ahhoz hasonlónak*” (P12). Ugyanakkor a *katonaság*-metafora a régi típusú, kényszeren alapuló rekrutációt is feleleveníti, hiszen a javítóintézetbe nem önkéntes elhatározás alapján, hanem kényszerítő körülmények következtében kerülnek be a fiatalok.

Egy másik, zárt világra utaló metafora a *kalitka*, amelyben madarat vagy más szeretett kisállatot szoktak fogságban tartani. Bár a kalitka a szabadságot korlátozza, a metafora mégis pozitív érzelmekről árulkodik, hiszen a szeretett kisállatot vagy madarat a gazdája ellátja, gondozza, törődik vele. Ahogy a nevelő fogalmazott: „...mondjuk a kalitkában van egy madaram, akkor azt azért gondozom vagy jól szeretnék neki, etetem, itatom, törődöm vele” (P13). Ehhez hasonlóan a javítóintézeti nevelő is gondoz, nevel, és folyamatosan a növendékek számára legmegfelelőbb körülmények biztosítására törekszik.

A *sziget*-metafora is a társadalomtól való elszigeteltséget szemlélteti. Az intézetben élők és dolgozók úgy is beszélnek az intézet falain kívül lévő dolgokról, hogy „kinti”, például „kinti iskola”, „kinti élet” stb. Ez a metafora utalhat a javítóintézeti nevelők a szélesebb körű pedagógustársadalomban érzett bizonyos fokú magányosságára, elhagyatottságára is.

A *sárga ház*-metafora érdekessége, hogy az idők folyamán az elmeegógyintézet szinonimájává vált, mert a leghíresebb ilyen magyar intézmény – a Lipótmezei Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet – épülete sárga színű volt. Az elmeegógyintézet és a javítóintézet a társadalomban betöltött szerepét tekintve hasonló módon rendvédelmi funkciókkal is rendelkezik, ugyanis mindkét intézmény az ideiglenesen jogfosztottá vált egyének társadalomtól való elzárásáról gondoskodik. Mindkét intézmény, illetve a bennük dolgozó szakemberek célja, hogy a páciensek, illetve a növendékek meggyógyuljanak, a társadalmi normáknak megfelelően gondolkodjanak és viselkedjenek, valamint az, hogy kiegyensúlyozott életet éljenek. Tehát a *sárga ház*-metafora azt is szemlélteti, hogy a javítóintézet segítségnyújtást is jelent, ahol a nevelő az orvos, a növendék pedig a beteg szerepét tölti be, és ahol „csak az olyan emberek dolgoznak, azok bírnak megmaradni, akik egy kicsit flúgosak és tényleg [...] elhivatottak” (P02).

6.2.9.2.3. Fizikai tevékenység

Érdekes szempont az intézet sporthoz, illetve futáshoz való hasonlítása. A sport témakörben gondolkodó pedagógus így fogalmazott: „inkább ilyen sporthoz hasonlítanám, amiben minden mélység és minden magasság megjelenik és egy örült ember irányítja az egészséget, aki valamiért mégis képes, mondjuk a kudarcok ellenére is újra visszamenni futni” (P01). Az interjúalany szavaiból kitűnik az elhivatottság, az elköteleződés, amely a pedagóguspályán való megmaradás kulcsfontosságú tényezője. Ennek az elhivatottságnak és elköteleződésnek a fontosságára a javítóintézet Szakmai Programja is felhívja a figyelmet, ugyanis az eredményes pedagógiai munkához fontos, hogy az alkalmazottak minél hosszabb ideig jogviszonyban maradjanak az intézettel. A sportnak meghatározott szabályai vannak,

időtöltésként vagy versenyszerűen lehet üzni, és van, aki számára karrier eszköz. Mindamellet, hogy kimerítő is tud lenni, a sport edzésben, jó kondícióban tartja azt, aki üzi, hosszú, fáradtságos, odaadó edzéssel pedig komoly eredményeket, sikereket lehet elérni. A sportról tudjuk azt is, hogy nem csupán izomfejlesztő testedzés, hanem pozitív élettani hatásai is vannak, csökkenti a stresszt, növeli a mentális egészséget, a jó közérzetet, az elégedettséget, önbizalmat ad és az immunrendszer működésére is jótékonyan hat. Ugyanakkor a sport társadalmi hatásairól sem kell megfedkezünk, ugyanis a sportolói közösség a valahova tartozás érzését erősíti és stabilitást ad az embereknek.

6.2.9.2.4. Játékra szolgáló hely

A *veszélyes játszótér*-metafora számos rejtett tartalmat hordoz magában, hiszen maga a játszótér egy igazi paradicsom a gyerekek számára, ahol testmozgást végezhetnek, izgalmas játékokat próbálhatnak ki, új barátokra tehetnek szert, mindezek pedig fontos tényezők egészséges testi-lelki fejlődésük szempontjából. Ehhez hasonlóan a javítóintézetbe került fiatalkorúak számára az intézet a kreativitás, az asszociációs készség fejlesztésének a színtere, amely nagyban előmozdítja a szociális érettséget is, ugyanis sokan közülük itt szembesülnek először a társas érintkezés bizonyos szabályaival, itt tanulják meg először azt, hogy hogyan kell másokkal együttműködni, esetleg osztozkodni. Hogy miért veszélyes, azt az interjúalanyom a következőképpen foglalta össze: *„...adódhatnak problémák - akár hogyha a gyermek leesik egy magasabb játékról... ha azt megfelelően használjuk, megfelelően játszunk, akkor nagymértékben tudjuk fejleszteni a gyermeket, ami ugye a jövőjét meghatározza”* (P15). A *veszélyes játszótér*-metafora azt is hangsúlyozza, hogy az intézetben nevelt bűnelkövetők elsősorban gyerekek, akik sokféle problémával küszködnek. Az intézet és a pedagógusok fontos szerepe, hogy biztonságot és védelmet nyújtsanak, ahogy erre számos más metafora is utalt.

6.2.9.2.5. Élőlény

Az *öszvér*-metafora az intézet kettős funkciójára utal, és pedig arra, hogy egyidejűleg érvényesülnek benne a büntetésvégrehajtás, valamint a gyermek- és ifjúságvédelem szempontjai. A metafora megfogalmazója szerint: *„ló is meg számár is, tehát ugye rendes iskola is, meg gyereknevelő, felügyelő feladat is”* (P11).

6.2.9.2.6. Gyümölcs

Egy másik interjúalany – bár utólag hozzáfűzte, hogy viccnek szánta – a citromhoz hasonlította az intézetet, és ezt a következőképpen magyarázta: *„kívül szép, belül savanyú”* (P10). Találó hasonlatnak mondható, hiszen a citromnak hihetetlenül sok jótékony hatása

van az ember egészségére, még akkor is, ha a fogyasztása pillanatnyi kellemetlen érzéssel jár, és rögtön nem érezhető a pozitív hatása. Ehhez hasonlóan, az intézetben töltött idő, ha pillanatnyilag nem is kellemes, hosszútávon pozitív hatással lehet a növendékek életére.

6.2.9.2.7. Tárgy

Az interjúalany, aki egy örökké mozgó szerkezettel azonosította az intézetet, így fogalmazott: „*Perpetum mobile, ami forog körbe-körbe, aminek nem szabad megállnia*” (P06). A *perpetum mobile*-metafora találó lehet, hiszen az intézet valóban állandó mozgásban van – ugyanis mivel előzetes letartóztatásban lévő fiatalkorúakat fogad – a növendékek gyakran kicserélődnek, ki több, ki kevesebb időt tölt az intézetben. Ugyanakkor a javítóintézeti nevelők is állandóan aktívak, mondhatni megújuló energiákkal rendelkeznek, mert a növendékek számára ők biztosítják a nap minden órájában a hasznos tevékenykedést, időtöltést. Az, hogy a szerkezetnek „*nem szabad megállnia*”, külső kényszert is sugall, hiszen mindaddig működni kell, míg léteznek bűnelkövető fiatalkorúak, ami egyben az intézet létfontosságú voltát is igazolja.

A *levesszűrő az esőben*-metafora két kategóriába is besorolható: a tárgy, valamint a hiábavaló erőfeszítés kategóriába is, ugyanis az intézeti munka, az erőfeszítések hiábavalóságára tesz utalást, amit az interjúalany ki is hangsúlyoz a magyarázatában „*...dolgozol, dolgozol, de néha... nagyon sokszor azt érzed, hogy falra hányt borsó, mert kimegy és tudod, hogy nincs remény...*” (P07). A levesszűrő, ha rendeltetés-szerűen használják, nagyon hasznos eszköz tud lenni, azonban esőt szűrni vele teljesen értelmetlen lenne. A javítóintézet, illetve a benne zajló munka is akkor tudna igazán hasznos, sikeres lenni, ha szabadulásuk után a növendékek olyan környezetbe kerülhetnének, ahol a bent tanultakat tovább erősíthetik, gyakorolhatják és nem kellene újból a bűnözés útjára lépniük.

6.2.9.2.8. Hiábavaló erőfeszítés

A sziszifuszi munka kifejezés a kilátástalan fáradozás, a kimerítő, hiábavaló és eredménytelen munka jellemzője. Egy görög mitológiai alak, Sziszüphosz nevéből ered, aki sok gonosz cselekedete miatt kegyetlen, soha véget nem érő büntetésben részesült. Az alvilágban egy súlyos szikladarabot kellett felgörgetnie egy magas hegyre, az azonban a csúcs előtt mindig visszagurult, ezért az igyekezetének nem volt semmi értelme és az egész munkát újra kellett kezdeni. Interjúalanyom, aki az intézetet Sziszüphosz munkájához hasonlította, a következő magyarázattal látta el az általa mondott metaforát: „*Néha úgy érzi az ember... toljuk fölfele az emelkedőn a hengert vagy gömböt, aztán időnként visszagurul. Azt gondolom nagyon kevés az igazi sikerélmény ebben a fajta munkában. [...], úgyhogy*

tényleg talán kicsit ilyen sziszifuszi jellegű munka” (P10). Ha abból indulunk ki, hogy a metafora megfogalmazója jártas a klasszikus mitológiában és kultúrában, ezért pontosan tudja, hogy mit jelöl a kifejezés, arra következtethetünk, hogy munkáját kilátástalannak és eredményre soha nem vezetőnek éli meg, tehát meglehetősen pesszimista a javítóintézet és a benne zajló munka eredményességét illetően. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon van olyan helyzet amikor a pedagógus büntetésként éli meg az intézeti munkát?

6.2.9.2.9. Összefoglalás

Összefoglalva megállapítható, hogy a metaforák alapján a nevelők számára a javítóintézet egy családi, ugyanakkor erőteljesen szabályozott, szigorú követelményrendszerrel bíró, elszigetelt, külön világ. Legnagyobb arányban az otthonra, a védelmet és biztonságot nyújtó helyre, valamint a börtönre, bezártságra és elszigeteltségre utaló metaforák jelennek meg a nevelők metaforáiban. Ezek a javítóintézet kettős funkcióját helyezik előtérbe, amelyekkel úgy a gyermekvédelmi, mint a büntetés-végrehajtási előírásoknak is megfelel, tehát oktat, nevel, gondoz és fejleszt, valamint őrzi a fiatalok bűnelkövetőket és meggátolja őket abban, hogy újabb bűncselekményt kövessenek el.

Az interjúalanyok metaforáiban hangsúlyosan megjelenik a javítóintézet szocializációs, illetve reszocializációs funkciója. Akárcsak a börtönökben zajló reszocializációs folyamat során a foglyokat, a javítóintézetbe került fiatalokat is elsősorban a társadalmi együttélés szabályaira nevelik. A külvilágtól való elzártság, úgy a neveltek, mint a nevelők szempontjából is megjelenik. Az elszigeteltség a pedagógus-társadalomban megélt magányosságukra, és az interjúk során többször is említett hátrányos megkülönböztetésükre is utalhat.

A szóképek arra engednek következtetni, hogy van a pedagógusok között olyan, aki hiábavalónak érzi munkáját, ugyanakkor az elkötelezettség hangja is megszólalt egy-egy metaforán keresztül. A válaszadók többször is hangsúlyozták az interjúk során, hogy a javítóintézet és a benne zajló munka sikeressége nem csupán a pedagógusokon és a növendékek igyekezetén múlik, hanem nagymértékben függ attól is, hogy mi vár a fiatalokra az intézetből való kikerülés után, azaz, hogy miképp fogadja és támogatja őket a szűkebb és tágabb környezet, a család és a társadalom.

6.2.9.3. A javítóintézeti pedagógus célfogalomra kapott metaforák

A javítóintézeti pedagógus célfogalomra kapott metaforákat tartalmuk alapján 9 forrásfogalomba rendeztem (24. táblázat). A legnagyobb arányban a gondozásra, gondoskodásra utaló metaforák jelentek meg (kertész, sivatagot újraélesztő ember,

tyúkanyó, oroszlánszelídítő, állatkerti gondozó, idomár). Ugyanakkor a válaszok között megjelentek az irányításra, gyógyításra és a bíraskodásra utaló szerepeket tükröző különböző szakmák is (őrmester, tanár, jogász, pszichológus, ápoló, edző).

24. Táblázat: A javítóintézeti pedagógus célfogalomra kapott metaforák és forrásfogalmak

Forrásfogalmak	Metaforák
1. Gondozó, gondoskodó	<i>kertész</i> <i>sivatagot újraélesztő ember</i> <i>tyúkanyó</i> <i>oroszlánszelídítő</i> <i>állatkerti gondozó</i> <i>idomár</i>
2. Családtag	<i>szigorúan szerető szülő</i> <i>szigorú nagynéni</i> <i>anya</i> <i>anya és apa egyben (egy személyben)</i>
3. Gyógyító	<i>elmeegógyintézeti ápoló</i> <i>pszichológus</i>
4. Rabszolga, igavonó	<i>taposómalomban dolgozó (ember)</i> <i>ló (lovasszán)</i>
5. Vezető	<i>falkavezér</i> <i>kiképzőtiszt</i> <i>edző</i>
6. Őrző-védő	<i>a jó pásztor</i> <i>smasszerőrmester</i> <i>smasszertyúkanyó</i>
7. Sokrétű műveltséggel rendelkező ember, több szakterületen jártas szakember	<i>polihisztor</i> <i>reneszánsz ember</i> <i>egy pszichológus, egy szülő és egy kiképzőtiszt egyben</i>
8. Oktató, törvénytudó szakember	<i>tanár</i> <i>jogász</i>
9. Élsportoló	<i>olimpikon</i>

6.2.9.3.1. Gondozó, gondoskodó

A javítóintézeti nevelők munkája nagyon sokrétű. A munkaköri leírás szerint oktató-nevelő-fejlesztő munkájuk mellett adminisztrációs feladatokat látnak el, közreműködnek az intézet újonnan belépett munkatársainak felkészítésében és a felsőoktatási intézmények hallgatóinak hospitálásában, valamint kötelező óraszámukon felül számos egyéb eseti vagy rendszeres feladatot is ellátnak, ha azok szükségessége felmerül vagy erre vezetői utasítást kapnak.

Ennek fényében a *kertész* metafora nagyon találó választásnak mondható, hiszen a kertész munkája is sokrétűbb, mint ahogy azt a hozzá nem értők gondolnák. A kert

gondozása és fenntartása számos szellemi és fizikai jellegű feladatot foglal magába, így a tervezést, a növényzet folyamatos figyelemmel kísérését, a kerti szerszámok használatának ismeretét, a talaj előkészítését, a magvak, palánták és facsemeték elültetését, az öntözést, a gyomirtást, a kert folyamatos tisztán tartását és úgy általában a növényzet fejlődését elősegítő, legmegfelelőbb körülményeket biztosítását. A kertész tehát tudja, hogyan kell biztosítani a megfelelő feltételeket az egészséges növekedéshez és fejlődéshez. Ehhez hasonlóan a javítóintézeti nevelő is tervez, gondoz, fejleszt, nevel, és folyamatosan a növendékek számára legmegfelelőbb körülmények biztosítására törekszik, így egyben megteremtve minden növendék számára az egészséges fejlődés, a jó útra térés lehetőségét is.

A sivatagot újraélesztő ember egy nem szokványos metaforának mondható, ugyanakkor a javítóintézeti munka számos olyan jellemzőjére tesz utalást, amelyekről a kívülállók semmilyen információval nem rendelkeznek. A sivatagok különleges helynek számítanak és minden sivatagnak saját története és egyedi arca van. Ami közös vonás bennük az, hogy az extrém kevés csapadék miatt csak azok a növények és állatok képesek élni benne, amelyek a szélsőséges időjáráshoz és a vízhiányhoz tudnak alkalmazkodni. Helyenként azonban, rendszerint egy kicsi területen, egy természetes forrás körül kialakulhatnak oázisok is. Ennek analógiájára megállapítható, hogy a javítóintézeti nevelők szinte a lehetetlenre vállalkoznak, hiszen nagyon nehéz vállalkozás a sokszor érzelmileg és értelmileg sivár emberanyagból igen rövid idő alatt életképes, a társadalom elvárásaihoz alkalmazkodni tudó mintapolgárokat nevelni. Ami még érdekes a *sivatag*-metaforában, hogy miként a sivatagban léteznek olyan növények, amelyek akár éveket, évtizedeket is várnak arra, hogy egyszer virágozhassanak, a nevelőknek is pályafutásuk alatt csak ritkán van részük olyan kiemelkedő sikerélményben mint egy bent érettségiző növendék vagy szabadulás után a társadalomba sikeresen beilleszkedő fiatal.

A tyúkanyó, oroszlánszelídítő, állatkerti gondozó és idomár a pedagógusokra gyakran használt metaforák. A *tyúkanyó* metaforát csupán egy interjúalanyom fogalmazta meg. A tyúkanyó típusú pedagógusról tudjuk, hogy érdeklődő, türelmes, jóindulatú, jól bánik a nehezen kezelhető személyekkel is, fontos számára a jó légkör, az együttműködés, és hogy mindenki jól érezze magát.

A javítóintézeti nevelők, az oroszlánszelídítőhöz és az idomárhoz hasonlóan, a sokszor teljes mértékben szocializálatlan növendékek szelídítésével, idomításával, betanításával

foglalkoznak hivatásszerűen és igyekeznek jó irányba terelni őket, felhasználva a bennük élő hajlamokat, ösztönöket is. „*Nekem ez inkább egy állatvilág, mint civilizált emberek. Itt a hierarchia, ami nagyon fontos, hogy ki a vezető, ki az alfa. Észérvekkkel itt nehéz meggyőzni valakit és sokszor a fiúk mondjuk a testi erejükkel vagy a kinézetükkkel próbálnak eldönteni egy helyzetet és hogy annyira kiszámíthatatlanok... néha egy kicsit így mintha úgy érezném... hogy így gondozom őket, meg... próbálom őket nevelni vagy tanítani, de hogy ugye ezek az állatok is veszélyesek. S hogy ez a kiszámíthatatlanság, ami engem zavar, hogy egyik pillanatról a másikra, hogy tudnak viselkedni*” (P13).

Az *állatkerti gondozó*-metafora is meglehetősen szemléletes, hiszen az ebben a munkakörben dolgozó személy feladata az állatok és környezetük ápolása, gondozása, de emellett megfigyeli azok viselkedését is és szigorúan betartja a napirendjüket. Ehhez hasonlóan a javítóintézeti nevelők is szigorúan betartják és betartatják a növendékekkel a napirendet és az intézeti szabályokat. Akárcsak az állatkerti gondozónak, a nevelőnek is jó fizikai teherbírással és állóképességgel kell rendelkeznie, valamint türelmesnek, pontosnak, megbízhatónak és fegyelmezettnak kell lennie.

6.2.9.3.2. Családtag

A *szigorúan szerető szülő* metaforával, amely egyben gyönyörű alliteráció is, a nevelésen és védelmezésen túl, a kötelességteljesítést megkövetelő, a hibákat, hanyagságot megbüntető nevelői szerepre is utal az interjúalany. Mint ismeretes, a nevelés fontos eszköze a jutalmazás és a büntetés, a Budapesti Javítóintézetben pedig igyekeznek a büntetés helyett a jutalmazásra fektetni a hangsúlyt: a gyerekek pontokat gyűjthetnek, amivel egyre több privilégiummal járó szintekre („néző”, „látó” és „értő”) juthatnak. A jutalmazás, azaz a pozitív megerősítés célja, hogy elősegítse a növendékek normatív viselkedésének kialakítását, megerősítését.

A családtag kategóriába került a *szigorú nagynéni*-metafora is. Normális körülmények között a nagynéni szerepe a gyermek életében nem mellékes. Ő az, aki rendszerint születése óta ismeri a gyermeket, ismeri a szokásait, végig kíséri a fejlődését, feltételek nélkül szereti őt, és amennyiben szükséges egy személyben testesíti meg a szülőket, a bábisittert, a barátokat, a testvéreket és a tanítókat. Fontos része a családnak, aki mindig ott van, ha szükség van rá. Ehhez hasonlóan, a nevelői szerep komplex jellegére utal az *anya és apa egyben*-metafora is. Az anya és az apa a családi egység tartóoszlopa, akik a családi értékrendről gondoskodnak, és akiket a nevelő egy személyben testesít meg a növendékek számára: anyapótlóként szeretetteljes, meleg, otthont biztosít, gondoskodik és pozitív

légkört teremt, apa-pótlóként pedig a férfiszerep példaképét nyújtja, a szigorúságot és a következetességet képviseli. Ezáltal a növendékek megismerik azokat a szokásokat, attitűdöket, amelyek a társadalmi beilleszkedés alapját képezik.

6.2.9.3.3. Gyógyító

Meglepő vagy éppen sokkoló lehet egy kívülálló számára az *elmeegógyintézeti ápoló*-metafora, ugyanakkor egy kis tájékozódás után hamarosan felfedezhető a párhuzam, hiszen a pszichiátriai ápoló ápolási, kezelési tervek alapján ápolja és gondozza a személyiségzavarokkal küzdő, lelki és szenvedélybetegségekben szenvedő embereket. Hasonlóképpen a javítóintézeti nevelő is a nevelési terv alapján végzi a munkáját a különböző függőségekkel, mentális zavarokkal és olykor súlyos személyiségzavarral érkező növendékekkel. Akárcsak a pszichiátriai szakápoló, a javítóintézeti nevelő is aktívan részt vesz a növendékek komplex rehabilitációjában, amely az intézeti felvételtől az elbocsátásig tart. A pszichiátria és a javítóintézet a társadalomban betöltött szerepét tekintve hasonló módon rendvédelmi funkciókkal is rendelkezik, ugyanis mindkét intézmény az ideiglenesen jogfosztottá vált egyének társadalomtól való elzárásáról gondoskodik. Mindkét intézmény, illetve a bennük dolgozó szakemberek célja, hogy a páciensek, illetve a növendékek meggyógyuljanak, a társadalmi normáknak megfelelően gondolkodjanak és viselkedjenek, valamint az, hogy kiegyensúlyozott életet éljenek. További lényeges hasonlóság a két intézménytípus szakemberei között, hogy a feladatuk ellátása során a megfelelő kommunikációs technikákat a mindenkori helyzetnek megfelelően, rugalmasan kell tudniuk alkalmazni.

A gyógyító szerep mellett a metaforához fűzött magyarázatból az derül ki, hogy a pedagógus nem csupán ápoló, hanem egyben ő maga is ápolásra szoruló: „...itt *tényleg csak a bolondok dolgoznak, tehát azok, akik ilyen flúgosan elhivatottak. Ez tényleg nagyon nehéz. Elmeegógyintézeti ápoló, csak néha befekszik a ketteske helyére, mert hát őt is kell ápolni, neki is szüksége lenne rá, hogy ápolják*” (P02). Fontos dologra világítanak rá az interjúalany szavai, és pedig arra, hogy az intézeti munka – a szociális ágazatban dolgozókéhoz hasonlóan – mentálisan és érzelmileg egyaránt rendkívül megterhelő, ezért ahhoz, hogy szakmai munkájukat magas színvonalon végezzék és meg tudják előzni a kiégés kialakulását, szükségük van a mentálhigiénés megsegítésre.

A *pszichológus*-metafora az *elmeegógyintézeti ápoló*val ellentétben egyáltalán nem meglepő, hiszen a pszichológus esetében, aki a személyek lelki, érzelmi, mentális folyamataival, személyközi kapcsolataival foglalkozik, kvázi a munkaköri leírás része a

feltétel nélküli elfogadás. Hasonlóképpen, a nevelői munkakör betöltéséhez olyan tulajdonságok megléte szükséges, mint a gyermek-centrikusság, empátiás készség, tolerancia, elfogadó attitűd, kezdeményezőkészség, jó kommunikációs készség, jó szervezőkészség, jó kapcsolatteremtő és konfliktuskezelő képesség, pontosság, rugalmasság és elhivatottság. Akárcsak a terapeuta a kliensének, a nevelő is igyekszik a növendéknek segíteni abban is, hogy képessé váljon élethelyzeteit helyesen kezelni, megoldani, vagy hogy megtanulja más megvilágításba helyezni, elfogadni azt, amin nem lehet változtatni.

6.2.9.3.4. Rabszolga, igavonó

Régen a taposómalmot rabszolgák vagy állatok hajtották taposókerékkel. Ez egyhangú és kimerítő munka volt. A *taposómalomban dolgozó*-metafora a javítóintézeti munka kimerítő és lélekölő jellegére tesz utalást. Ahogy az interjúalanyom fogalmazott: „*állandóan csak jönnek a feladatok... állandó kihívások elé néz az ember*” (P06).

Nem meglepő a lovasszán képe sem, melyben a *ló*-metafora a javítóintézeti pedagógust jelképezi. A *ló*-metafora a terheléssel, erőfeszítéssel kapcsolatos, azonban magyarázatában interjúalanyom arra is utalást tesz, hogy a nevelői munka sikeressége azon is múlik, hogy milyen növendékanyaggal kell dolgozni: „*Attól függ, hogy kik ülnek a szánon; attól függően tud gyorsabban vagy lassabban haladni ez a lovasszán a megfelelő irányba*” (P11). A lovat régen a hadászatban, mezőgazdaságban, valamint közlekedésre és vontatásra használták. A lóval kapcsolatos szólásaink, közmondásaink is leginkább a teherrel, a terheléssel és a munkabírással kapcsolatosak. Ugyanakkor a középkorban és az újkorban a ló a lovagok és nemesemberek státusszimbóluma volt, és ezzel együtt a fenség, a méltóság, a diadal jelképe. Bár napjainkban státusszimbólumnak nem nevezhetnénk a nevelői munkát, valahol mégis a lovagi erényekre, a nemes emberi jellemre és elhivatottságra vall az, ha valaki ezt a nehéz pályát választja és életét, idejét a bűnelkövető fiatalok „megjavításának” szenteli.

6.2.9.3.5. Vezető

Egyik interjúalany a *falkavezér*-metaforát használta. Akárcsak a farka életét, az intézeti életet is szigorú rend szabályozza. A nevelőnek a farkavezérhez hasonlóan következetesnek, állhatatosnak, rátermettnek kell lennie, és egyfajta mentális erőt kell a többiek felé sugározni ahhoz, hogy összefogni és irányítani tudja a csoportot. A csoport minden tagjának be kell tartania az általa megkövetelt szabályokat. „*Tehát itt van egy farka, a gyerekek, és minden farkában van egy vezéregyéniség, aki diktálja a törvényeket, aki mondja, hogy hogy kell viselkedni, és itt is az a lényeg, hogy a gyerekek elfogadják azt a nevelőt, mert*

hogya állandóan szembe fordulnak vele, mást csinálnak, akkor nem fog működni a csoport ...” (P06).

Zárt jellege, valamint a szigorú szabálykövetés miatt gyakran hasonlítják a javítóintézetet a katonasághoz, ezért a *kiképzőtiszt*-metafora egyáltalán nem meglepő, hiszen az újoncok kiképzését végző tisztekhez hasonlóan a javítóintézeti nevelők oktató-nevelő-fejlesztő munkát végeznek szigorú szabályok betartása mellett. A fegyelem, a megfelelően alkalmazott szigor, a szabályok betartása és a következetesség fontos része a nevelők reintegrációt támogató tevékenységének.

A metaforák között egyetlen esetben fordult elő a nevelő edzővel való azonosítása. Az edző a sportolók edzésének vezetésével foglalkozó szakember, akinek nem csak a sport technikáját kell ismernie, hanem pedagógiai érzékkel és pszichológiai ismeretekkel is kell rendelkeznie, hogy testileg és lelkileg is fel tudja készíteni a sportolókat a versenyekre. Hasonlóképpen, munkájuk során a nevelőknek is figyelembe kell venniük a növendékek életkori sajátosságait, egyéni képességeit és jellemzőit, érzelmi állapotát, fejlettségét, fejlődésének ütemét és minden olyan körülményt, amely a növendékek fejlődését szolgálja.

6.2.9.3.6. Őrző-védő

A terelgetésre utaló *pásztor*-metafora a normák közvetítését fejezi ki. A jó pásztor megmutatja a helyes utat, irányít, védelmet ad, és táplálékot biztosít a rábízottaknak. A pásztor egyik leghangsúlyosabb metafora a Szentírásban, a próféták Istenről beszélnek, mint pásztorról, de ugyanakkor a hivatalos vezetőkre, királyokra is pásztorként hivatkoznak. Ahogy P09 kódú interjúalanyom meg is jegyezte: „*Az a jó pásztor, aki nevel, legeltet, de ugyanakkor irányít is, valamerre elviszi, vezeti a nyáját, a gyerekeket. Persze ennek van egy keresztény felhangja, de az a jó nevelő, aki irányít, aki segít.*” A *pásztor*-metafora érdekessége az is, hogy a pásztorkodás nem csupán ősi állattartó mesterség, hanem életforma is lehet.

Egy interjúalanyom a pedagógusokra gyakran használt *tyúkanyó* metaforának a javítóintézeti változatát fogalmazta meg. Ez a *smasszertyúkanyó*, azaz, a támogató, anyáskodó fegyőr. Itt már a gondoskodáson túl az őrző, felvigyázó szerep is hangsúlyossá válik. A szó a szleng *smasszer* és a *tyúkanyó* szavak összetételéből keletkezett, amelyből a kettős nevelői szerep körvonalazódik: a támogató szülőé, valamint a bűnelkövetőket felügyelő börtönőré. Ugyancsak ebbe a kategóriába tartozó harmadik metafora a

smasszerőrmester, aki két zárt intézmény, a börtön és a katonaság alkalmazottjának, éspedig a börtönőr vagy fogolykísérő, valamint a tiszthelyettesi rendfokozatú személy ötvözete.

6.2.9.3.7. Sokrétű műveltséggel rendelkező ember, több szakterületen jártas szakember

Több interjúalany is tett utalást arra, hogy a nevelőnek egy személyben több szakembert kell megtestesítenie, több szerepet kell betöltenie. Egyik nevelő szerint például a nevelői munkakört betöltő személynek átfogóan fejlett személyiséggel és egyetemes tudással kell rendelkeznie, több tudományág szakértőjének kell lennie. Ahogy ő fogalmazott: „*Polihisztor ... De tényleg ő az, akinek mindenhez kell értenie, mert a délutáni felzárkóztatásokon bármi szóba kerülhet és közben egyúttal – mondom – oroszlánszelídítőnek, smasszerőrmesternek, pszichológusnak, tanárnak, kicsit jogásznak, és ilyesminek kell lennie. Tehát egy ilyen igazi reneszánsz ember*” (P08). Egy másik interjúalany szerint a nevelő tulajdonképpen „*egy pszichológus, egy szülő és egy kiképzőtiszt egyben*” (P14).

6.2.9.3.8. Oktató, törvénytudó szakember

A javítóintézeti nevelő *tanár* is, aki tanítással és neveléssel foglalkozik, a munkaköri leírás alapján egyéni tanmenetét az intézmény és az együttműködő iskola közösen kidolgozott tanterve alapján tervezi, vizsgákra készíti fel a növendékeket, valamint egyéni és csoportos foglalkozás keretében támogatja a jobb képességű, jól fejleszthető, tehetségesebb fiatalok tanulását, osztályozó vizsgára való felkészítését, iskolai előmenetelét. A javítóintézeti nevelő ugyanakkor *jogász* is, aki ismeri az intézet működését és munkavégzését érintő legfontosabb jogszabályokat. Munkaköri kötelezettsége – többek között – hogy a belső szabályzatok mellett ismerje az intézet működését és munkavégzését érintő legfontosabb jogszabályokat is.

6.2.9.3.9. Élsportoló

Többször is elhangzott az interjúk során, hogy a javítóintézeti nevelőket maguk a pedagógus-szakmabeliek is lenézik és a szakma aljának tekintik. Az *olimpikon*-metafora éppen attól nyer nagy jelentőséget, hogy magában hordozza az elismerés, megbecsülés iránti vágyat, reményt is. Az olimpiai sportolókhoz hasonlóan, akik egy nemzet legjobb sportemberei közé tartoznak, a munkájuk iránt elkötelezett javítóintézeti nevelők is mindent megtesznek a cél elérése érdekében, valamint felelős magatartásukkal az intézet érdekeit és jó hírnevét képviselik. Ahogy az interjúalanyom fogalmazott: „*Folyamatosan csinálja, mert tudja, hogy egyszer gyümölcsözni fog. És ez az egyszer, ez mindig az egyetlen ötös dolgozat az osztályban, az egyetlen gyerek, aki jó útra tér a százból*” (P01).

6.2.9.3.10. Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a metaforákból egy olyan javítóintézeti nevelő képe rajzolódik ki, aki tömör megfogalmazásban egy olyan szuperhős, aki már nem örvend a régi idők megbecsülésének. Itt nem az ismeretátadó szerep kap fő hangsúlyt, hanem a gondozó-gondoskodóé. A pedagógusról megtudjuk azt is, hogy sokrétű műveltséggel bír és mindenhez ért. A metaforák a pedagógusok rendkívül sokrétű tevékenységére utalnak: óvnak, gondoskodnak, védelmeznek, gyógyítanak, vezetnek, irányítanak, nevelnek és tanítanak. Érdekes módon a pedagógusokra gyakran használt *színész* és *előadó* metaforát egyik interjúalanyom sem használta. Erre az is lehet magyarázat, hogy a javítóintézeti növendékek többsége sajátos nevelési igényű és inkább gyakorlati foglalkozásokra szorul mintsem elméletire, amit előadás-szerűen meghallgathat. Ezzel szemben, legnagyobb arányban a gondozásra, gondoskodásra utaló metaforák jelentek meg. Leginkább sztereotipikusnak a *szülő*, *kertész*, *tyúkanyó* és *idomár* metaforákat tekinthetjük, ugyanakkor megjelennek az intézet zárt jellegéből adódó sajátosságokra utaló metaforák, mint a *kiképzőtiszt*, aki a katonaságban az újoncok kiképzését végzi, a *smasszerőrmester*, azaz a rabokat felügyelő fegyőr vagy börtönőr, valamint a megmosolyogtató *smasszertyúkanyó*, az anyáskodó, gondoskodó fegyőr. A javítóintézeti munka nehézségére, gyakran hiábavalóságára is utalás történik: „*sziszifuszi jellegű munka*” (P10), „*olyan, mint a Déva vára, amit felépítettünk utána leomlik*” (P06). A munka kimerítő és lélekölő jellegére utal a „*taposómalomban dolgozó*” (ember) képe, ahogy az igavonó *ló-lovasszán* képe is.

6.2.9.4. A javítóintézeti növendék célfogalomra kapott metaforák

25. Táblázat: A javítóintézeti növendék célfogalomra kapott metaforák

Forrásfogalmak	Metaforák
1. Sérült, gondozásra szoruló, szilaj állat	<i>egy kóbor kutya</i> <i>szárnyaszegett kis beteg madár kakukkfőka</i> <i>egy megsebzett, vadóc, kis tigris</i> <i>kicsi, sérült vadállat</i> <i>sérült, agresszív duli-fuli kismalac</i> <i>egy sündisznó</i> <i>vaddisznó</i> <i>valami kis vadállat</i> <i>farkaskölykök</i> <i>betörtetlen kiscsikó</i> <i>újszülött borjú</i>
2. Természeti jelenség	<i>az időjárás</i> <i>a villámcsapás</i>
3. Tárgy	<i>gubó</i> <i>gubics</i> <i>tömör gumilabda</i> <i>szivacslelő</i>
4. Növény, termés	<i>virággumó</i> <i>kis vad, talált gubics</i> <i>rózsa</i>
5. Bajba került, szocializálatlan személy	<i>egy mocsárba került ember</i> <i>Maugli</i>
6. Élelmiszer	<i>egy megromlott étel</i>

A javítóintézeti növendék célfogalomra kapott metaforákat tartalmuk alapján 6 forrásfogalomba rendeztem (25. táblázat). A növendékekkel kapcsolatos metaforák többsége a szocializáltság alacsony fokára vagy teljes hiányára tesz utalást.

6.2.9.4.1. Sérült, gondozásra szoruló, szilaj állat

Ebbe a csoportba soroltam az *állat*-metaforákat: *kóbor kutya*; *szárnyaszegett, kis, beteg madár*; *kakukkfőka*; *újszülött borjú*; *megsebzett, vadóc, kis tigris*; *kicsi, sérült vadállat*; *sérült, agresszív, duli-fuli kismalac*; *valami kis vadállat*; *farkaskölykök*; *betörtetlen kiscsikó*; *sündisznó*; *vaddisznó*. A metaforák nagy része a növendékeket gondozásra, védelmezésre szoruló, sérült kis élőlényekként jeleníti meg. Ugyanakkor félénk, vad, olykor féktelen, rakoncátlan, rendszerint elhanyagolt nevelésű gyermekekre utalnak a *kis vadállat*, a *farkaskölykök* és a *betörtetlen kiscsikó* metaforák. Ezek a metaforák a nevelők szerepére is utalást tesznek, ugyanis ők azok, akik a gondozásra szorulókat ellátják, szelídítik, nevelik, tanítják.

Szemléletes és egyben megrázó a *kóbor kutya*-metafora. A kóbor kutya rendszerint gondozatlan, ápolatlan és mindenféle betegség veszélyének ki van téve. Viselkedését tekintve megfigyelhető, hogy rendszerint kiszámíthatatlan, és bármilyen mozdulat felébresztheti benne a támadó ösztönt. Akárcsak a gazdájától elkóborolt, vagy esetleg pont általa útra tett kutyának, a fiatalokú bűnelkövető túlélési esélyei is meglehetősen rosszak. Az intézetbe kerülő fiatalokúak többsége rossz fizikai és egészségügyi állapotban van, ezért az intézet alapos orvosi vizsgálatnak veti alá őket és szakszerű egészségügyi ellátást is nyújt számukra. Interjúalanyom a következő magyarázatot fűzte az általa mondott metaforához: „*Olyan, mint egy kóbor kutya, aki nem tudja, hogy nem csak szörnyűség van a világban és neki nem kell állandóan küzdenie az utca törvényeivel, a szüleivel, a bárkivel ...*” (P01).

Egy másik nevelő a kakukkfiókával azonosította a növendéket, és a következő indoklást fűzte metaforájához: „*kakukkfióka, akit utána a madármama meg a madárpapa nyomott ki a fészekből, tehát az a lényeg, hogy mindenképpen leesett és eltörte a szárnyát és nem tud repülni*” (P02).

Ez a magyarázat arra mutat rá, amit már számos kutató megállapított, hogy a fiatalokú bűnelkövető gyakran éppen a saját szüleinek az áldozata. Erre a jelenségre Kármán Elemér kriminálpedagógus már a 20. század elején felhívta a figyelmet: „*A gyermek koldul, élelmet, tüzelőanyagot lopkod a szülei számára, belenevelik otthon a társadalomellenes gondolkodást: a munka kerülését, megvetését és ezzel kapcsolatban a munkás társadalomnak és fenntartóinak gyűlöletét*” (Kármán, 1913, old.: 4).

Ugyancsak a vadságra utal a *tigris*-metafora. A ragadozó macskafélék családjába tartozó tigris úgy az ókori, mint az újkori leírásokban a vadság, a kegyetlenség, és a rendkívüli gyorsaság jelképe. Hasonló jelentéstartalmat hordoznak a *kicsi, sérült vadállat*, és a *kis sérült, agresszív, duli-fuli kismalac* metaforák is. Magyarázatában P03 kódú interjúalanyom rávilágít arra is, amit már fent is említettem, hogy legtöbb esetben ezek a gyermekek önhibájukon kívül lépnek a bűnözés útjára: „*Minden gyerekben megvan valahol az, hogy ő gyerek, és vele lehet bánni, de olyan szinten meggyötörte az élet mire idekerült, – és legtöbb esetben nem az ő hibája – hogy olyan kis sérült, agresszív, duli-fuli kismalac, ezt lehet róla mondani.*”

Egyik interjúalanyom, aki számára az elején elég nehéz feladatnak tűnt megfelelő hasonlatot találni, végül kettőt is mondott: előbb az ártatlan, gondozásra szoruló *újszülött borjú* jutott eszébe, de jelezte, hogy ezt csupán viccnek szánta, majd így fogalmazott: „*egy*

sündisznó (aki viszi a rózsát). Tele van tüskével az összes gyerek. Nem tudom kihez hasonlítam, mert olyan nincs is.” (P04) A süni tüskéi az önvédelmet szolgálják. Meglehetősen találó a *sündisznó*-metafora a növendékekre, ugyanis legtöbbjük annyira sérült és gyanakvó, hogy állandóan támadást feltételez a környezetéről. Összegömbölyödve védekező magatartásának köszönhetően a süni az önvédelem jelképének is tekinthetjük, ugyanakkor tudjuk, hogy a magányos és közkedvelt tüskés kisállat képes a megszelídülésre, azaz a változásra is. Éppen ezért megállapítható, hogy ez a metafora is utalást tesz a pozitív irányba való változás lehetőségére, felfedve egyben a pedagógus rejtett optimizmusát is.

P14 kódú válaszadóm farkaskölykökkel azonosította a növendékeket, ami magában hordozza a vadság, elvadultság gondolatát is, ugyanakkor magyarázatában kiemeli, amit más nevelők is, hogy a támogató család hiánya, az elhagyatottság a fiatalkorú kriminalizálódásának egyik leggyakoribb oka. Ahogy interjúalanyom fogalmazott a növendékek olyanok *„mint a farkaskölykök, kicsit az jut eszembe... hát ez az elvadultság [...] nem azt mondom, hogy állatok vagy vadállatok, hanem... a teljesen elhagyatott, magára (magukra) hagyott gyerekek”* (P14). Bár tudjuk, hogy az európai és a magyar népi kultúrában az erő és a szabad élet jelképe, a farkas alapvetően társas életet él. A farkas valamennyi tagja részt vállal az utódok gondozásában, és a farkaskölykök hordában tanulják meg a vadászat fortélyait, így nagyon fontos számukra a közösség. Ugyanígy a gyermekeknek is szükségük van a pozitív példát mutató, támogató, gondoskodó családra, közösségre, ahhoz, hogy norma- és jogkövető felnőttekké válhassanak.

Egy másik interjúalanyom *a betöretlen kiscsikó*-metaforát mondta, *„amiből akár kiváló versenylő is válhat, de hát maradhat ugyanolyan vadló is a prérin”* (P15). Úgy gondolom, hogy ez a metafora mindenképp a pedagógus optimizmusát juttatja kifejezésre, hiszen magában hordozza a külső hatásra való változás képességét is, ami a javítóintézeti nevelők számára a nevelő-gondozó-oktató munka gyümölcse lenne, ami végső soron számukra nem más, mint maga a siker.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon mi lehet az üzenete annak, hogy a nevelők egy másik fajhoz tartozó egyedként határozták meg a növendékeket? Különösen súlyos jelentéstartalmat hordoz a *vaddisznó*-metafora. Az irodalmi művekben megjelenő, vad környezetben, vadon élő vaddisznót rendszerint a vadság, a féktelenség, a dühödtség jellemzi. Olvastunk vagy hallottunk olyan történeteket is, melyek szerint emberek estek vaddisznók áldozatául. Metaforáját interjúalanyom a következőképpen magyarázta: *„Nem*

rosszindulatból mondom, hanem... olyan elsősorban ösztönösen élő lények [...] önző, egoista... ugye a vadállat az az: túlélni, ösztön, mindent megszerezni stb., egoizmus. Ez a jellemző, határok nincsenek...” (P09).

6.2.9.4.2. Természeti jelenség

P06 kódú válaszadóm, az általa mondott *időjárás*-metaforát a következőképpen indokolta: *„Változó, mikor milyen hangulatban vannak, milyen ingerek érik, milyen iskolai vélemény van róluk... tehát változó. Én azt tudom mondani, hogy olyan, mint az időjárás. Változnak, tehát nem kiegyensúlyozottak”*. Az *időjárás*-metafora nem is annyira meglepő, hiszen az időjárás már nálunk is a mindennapi diskurzus részévé vált. A meteorológiai szaknyelv alapos ismerete nélkül is az időjárás-jelentésekből számos időjárással kapcsolatos kifejezést, szófordulatot hallhattunk és ismerhettünk meg. Ilyenek például a gyengén, közepesen vagy erősen felhős ég, a derült, illetve borult égbolt, az átvonuló zápor, zivatar, a szélsend, a mérsékelt, időnként megélénkülő szél, a forgószél, a tornádó, a pusztító szélvihar, a napsütés, a köd, a csapadék, az eső, az ónoseső, a hó, a hódara, a jégdara stb. Ugyancsak közismert fogalom az időjárási front, amely lehet hideg, meleg, de álló front is. Ami általában elmondható mindezek alapján az, hogy az időjárás egészen extrém, szélsőséges tud lenni, változásait csupán a szakértők, a megfelelő meteorológiai ismeretek és eszközrendszer birtokában tudják előre jelezni, megjósolni. Az *időjárás*-metafora tehát jól tükrözi a növendékek hangulatingadozását, kiegyensúlyozatlanságát, változékonyságát, kiszámíthatatlanságát, amely tulajdonságok leginkább életkori sajátosságaikból adódnak, amelyhez hozzáadódik a szabadságvesztés által előidézett krízisállapot is. Ugyanakkor sokszor semmilyen kiváltó ok nem szükséges ahhoz, hogy szélsőséges hangulatokba csapjanak át.

Ugyancsak az időjáráshoz kapcsolódik a *villámcsapás*-metafora is, amelyet a köznyelvben leginkább a *„derült égből villámcsapás”* kifejezésben szoktunk használni, amikor valami hirtelen, váratlanul következik be. Metaforájához interjúalanyom a következő magyarázatot fűzte: *“Merthogy úgy is érkeznek, hogy egyik pillanatban még mondjuk kint van, él, s a másikban arra eszmél, hogy bent van a javítóban szabályokkal ... és akkor jövünk mi, hogy tartsd be a szabályt, hogy közlekedj, de ezelőtt öt perccel vagy fél órával még kint volt a szabadban, tehát nem voltak szabályok... s elvárjuk tőle mi felnőttek, hogy ezeket teljesítse. Tehát gyakorlatilag őt is villámcsapásként éri és téged is, hogy ő itt van.”* (P07).

6.2.9.4.3. Tárgy

A vizsgálati személyek a fejlődés lehetőségét magában hordozó metaforákat is megfogalmaztak. Kettő ezek közül a *gubó* és a *gubics*, amely a hernyó által maga köré szőtt burok. Ennek az a szerepe, hogy megvédje a hernyót a külső hatásoktól, amíg az bábbá, majd lepkévé fejlődik. P05 kódú interjúalanyom a következő magyarázatot fűzte a fent- említett metaforákhoz: „*védekezik, támadást feltételez, zár, megérkezik úgy, hogy zár, és bizalmatlan és nem tudod te sem, hogy mi van belül. Mert lehet, hogy egy ilyen kis vacak éjjeli lepke [...]de van, ahol viszont abból a kis gubóból egy gyönyörű pillangó fog kinőni, hogy szárnyakat adsz, alapokat adsz, elkezd nyitni, elkezd nyílani.*”

A debreceni cívis élet lexikonában a *gubics* szó más jelentéseivel is megismerkedhetünk. Ilyen például a tölgyfa makkja, a kis termetű, vékony ember, a nem piacképes alma, és az élősködők okozta kinövés vagy szövetburjánzás a növényeken (Kálnási, 2005). A szó ezen jelentései, különösképpen az utóbbi két, meglehetősen negatív jelentése nem közismert a mindennapi nyelvben, ezért nem használtam fel az elemzésben.

Figyelemre méltóak azonban a *tömör gumilabda* és a *szivacsabda* metaforák, amelyek megfogalmazója az információ befogadása, illetve a nevelhetőség szempontjából közelíti meg a növendékek kérdéskörét. A *tömör gumilabdához* hasonlóan, amelyikről lepattan minden, sok növendék esetében nagyon nehéz a felszín alá bejutni, azaz nagyon nehéz megértetni és elsajátíttatni velük az információt, az irányvonalakat. Ahogy a nevelő fogalmazott: „*a felszínen ott rajta marad esetleg, [...] de a belsőbe már nem fog bejutni*” (P10). Ezzel ellentétben a *szivacsabda* típusú növendék nyitottabb és befogadóbb s habár a szivacsból is kifolyhat a folyadék, valamennyi mégis megmarad benne: „*mondjuk ráönti az ember a festéket, akkor az úgy benne van, be is ivódik valamennyire...*” (P10). A pedagógus a következőkkel egészítette ki magyarázatát: „*...ha [...] valamit sokszor hall, akkor előbb-utóbb valami bejut belőle, csakhogy ezt hogy fogja feldolgozni és hogyan fogja visszareflektálni nekünk vagy a környezetének, az az ő egyéniségétől függ erősen.*”

6.2.9.4.4. Növény, termés

Ebben a kategóriában megjelenik a *rózsa*-metafora, melynek megfogalmazója ennek szúrós vagy tövises jellegét hangsúlyozta ki: „*Hogy milyen hasonlattal tudnám őket jellemezni? Hmm... Szúrós, mint a rózsza. Talán azt mondanám rá... szúrós vagy tövises.*” (P13) A *rózsa*-metafora komplex jelentéstartalmat hordoz. A rózsza sajátosságai közül elsőként a színe, az illata és tüskés volta juthat eszünkbe. A növény virágához tüskék is tartoznak, azonban külső szemlélőként eldönthetjük, hogy melyik tulajdonságát helyezzük

előtérbe: a virágjára jellemző szépségét vagy a tüskéjére jellemző szúrósságát. A javítóintézetbe kerülő növendékek többsége érzelmileg elhanyagolt és antiszociális magatartású, ugyanakkor traumaként éli meg az intézetbe kerülést, veszteséget, krízist él át, ezért viszonyulására jellemző a düh, az agresszió. Szemléletes kép a már korábban említett *sündisznó, aki viszi a rózsát* (P04), ugyanis kettős hangsúlyt kap benne a tüskék, tövissek által kifejezett állandó önvédelemre, ellenállásra való beállítódás. Az intézetben tartózkodás során azonban, a kertben gondozott rózsákhoz hasonlóan, a pedagógusok segítségével a növendékek is alakulhatnak, egészségesen fejlődhetnek, kinyílhatnak.

Hasonló jelentéstartalmat hordoz a *kis vad, talált gubics* és a *virággumó*-metafora is. Akárcsak a föld alatti hajtás, amelynek rügyeiből megfelelő gondozás mellett föld feletti hajtás képződik, a növendékek is megkapják az intézetben a lehetőséget és a támogatást ahhoz, hogy kibontakoztassák tehetségeiket és jó irányba változzanak. Ahogy az interjúalany fogalmazott: „...*kicsit tüskés, kicsit szőrös, kicsit elhanyagolt, de aztán elkezdted gondozni, locsolni [...] nevelgeted azt, amiből nem tudod mi lesz, de aztán egyszer csak kiteljesedik*” (P05).

A magyarázatból világosan körvonalazódik, hogy a nevelő nem csupán szemlélője a folyamatnak, hanem aktív szerepe van a növendékek fejlődésében, alakulásban.

6.2.9.4.5. Bajba került, szocializálatlan személy

Két interjúalanyom *A Dzsungel könyvének* főhősével, a csecsemőkorában anyjától elrabort és az állatok törvényei szerint, farkasok között nevelkedett kisfiúval, Mauglival azonosította a javítóintézeti növendéket. Egyikük így fogalmazott: „*Hát olyanok, mint Maugli [...] sokszor szocializálatlanok, szegénységből jönnek, nem ismerik a társadalmi rendet, elvárásrendszert, és ezekre próbáljuk mi itt őket egy kicsit megtanítani*” (P12). A másik válaszadóm is a támogató, gondoskodó család hiányát hangsúlyozta indoklásában: „...*teljesen elhagyatott, magára (magukra) hagyott gyerekek*” (P14). Ez sem meglepő metafora, hiszen Maugli történetével Kipling azt tanítja, hogy az élet állandó küzdelem, amelyben a gyengébb áldozatul esik az erősebbnek. Legtöbb növendék is a javítóintézetbe kerülése előtt az utca kegyetlen törvényei szerint élt, életkörülményeiből pedig annyit szűrte le, hogy az élet egy állandó küzdelem, és hogy csak önmagára számíthat a túlélésben. Ahogy a történet végén Maugli végül megtalálta az utat az emberek közé és egy lány kedvéért fájó szívvel, de visszatért embertársaihoz, remélhetőleg a javítóintézeti növendékek is visszatalálnak a helyes útra, egy előítéletektől mentes társadalomba. Ezt a gondolatot nem

csupán a két pedagógus optimizmusát hozza felszínre, hanem a saját munkájukba vetett hitre is vall.

Egy másik válaszadóm a mocsárba került emberrel azonosította a növendéket, indoklásában kiemelve, hogy a bűnelkövető fiatalokúaknak mindenképpen külső segítségre van szükségük, ahhoz, hogy kikerüljenek a bajból, amit itt a mocsár jelképez: „...*egy ember, aki belekerült egy mocsárba, és nagyon nehezen tud onnan kijönni, és kell neki segítség, mert magától nem tud*” (P11).

6.2.9.4.6. Élelmiszer

Legalább két súlyos jelentéstartalma is van a *romlott étel*-metaforának: egyrészt a növendékek romlott erkölcsére is utalhat, de szélsőségesebb értelmezésben jelképezheti az evilági lét elkerülhetetlen végkifejletét, a halált is, ami súlyos elhanyagolás következtében sajnos bármikor bekövetkezhet. Az interjúalany magyarázatából is az derül ki, hogy kívülálló okok miatt romlott meg az étel: „*Talán egy ilyen megromlott ételre hasonlít, tehát ami lehetne normális is, de otthagyták a napon és már penészedik, meg zöldül*” (P08). Itt többedjére is visszaköszön az a gondolat, hogy a fiatalokú bűnelkövető sokszor ő maga is áldozat volt valamikor, és önhibáján kívül, valamint elhanyagoltsága okán kényszerült a bűnözés útjára.

A metaforákból kirajzolódó növendékkép alátámasztja a szakirodalomból ismert leírásokat, melyek szerint a bűnelkövető fiatalokúak többsége rossz helyzetű, szegény társadalmi háttérrel rendelkezik, ahol nem volt lehetősége megtapasztalni a fizikai és érzelmi gondoskodást, sem elsajátítani a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szociális ismereteket, a frusztrációcsökkentő módszereket, ezen hiányosságok pedig feszültséget és ellenállást idéznek elő a felnőtt befolyásolási szándéknak.

Érdekes, hogy a sport témakörben gondolkodó pedagógusok az intézetre a sport, azaz a *futás*-metaforát használták, ahol a nevelő többek között az edző szerepét is betölti, ugyanakkor a növendékek esetében egyáltalán nem merült fel a sport témakör, őket nem hasonlították sportolókhoz.

A növendékekre használt *állatkölyök*-metaforák pozitív érzelmek jelenlétéről is árulkodnak, ugyanakkor egyszerű magyarázattal ellátott, de súlyos mögöttes tartalommal rendelkező metaforák is megjelennek: pl. a *vaddisznó*, vagy a *romlott étel*, amely mérgezést okozhat, vagy a katasztrófákat is előidéző képes *villámcsapás*.

A metaforákhoz fűzött magyarázatokból az is kiderül, hogy megfelelő gondoskodással, törődéssel a javítóintézeti növendék alakítható, még megmenthető, tehát bármi lehet belőle: gyönyörű pillangó vagy éjjeli lepke, versenyló vagy vadló a prérin. Ennek a folyamatnak a pedagógus nem csupán szemlélője, hanem aktív szerepe van a növendékek fejlődésében, alakulásban. Számos metafora tanúskodik a növendékek fejleszthetőségébe vetett hitről is, ami lendületet, energiát és ösztönzést tud adni a nevelői munka elkötelezett végzéséhez.

6.2.9.5. *Következtetések és összegzés*

A metafora, amely tulajdonképpen két fogalom tartalmi-hangulati kapcsolatán alapuló szókép, hozzásegít minket ahhoz, hogy közelebb kerüljünk társadalmunk, kultúránk és pszichénk elvont fogalmaihoz. A metafora-vizsgálat kapcsán a javítóintézeti pedagógusok saját, egyedi képeit, metaforáit szándékoztam előhívni.

A 15 interjúalany a három célfogalomra összesen 66 metaforát fogalmazott meg. A 26. táblázatban foglaltak szerint, a javítóintézetre 16, a javítóintézeti pedagógusra 26, míg a növendék célfogalomra 24 metafora született. Azt láthatjuk, hogy legnagyobb számban a javítóintézeti pedagógus célfogalomra születtek metaforák, ami arra enged következtetni, hogy a vizsgálati személyek szoktak reflektálni és tisztában vannak önmaguk pedagógusi szerepével. A kapott metaforák a külső intézményi struktúrától kezdődően egészen az egyén belső viszonyulásáig terjednek és leképezik a javítóintézeti élet minden sajátosságát.

Az interjúalanyok metaforáiban hangsúlyosan megjelenik a javítóintézet szocializációs, illetve reszocializációs funkciója. Akárcsak a börtönökben zajló reszocializációs folyamat során a foglyokat, a javítóintézetbe került fiatalokat is elsősorban a társadalmi együttélés szabályaira nevelik. Szintén hangsúlyos a külvilágtól való elzárttság, úgy a neveltek, mint a nevelők szempontjából. Interjúalanyaim kiemelik, hogy a javítóintézet legtöbb növendék számára tulajdonképpen az a szocializációs közeg, amely a társadalmi együttélés szabályaira neveli őket, azaz a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákon keresztül arra tanítja őket, hogy hogyan viselkedjenek a társadalomban, a munkahelyen, a családban az intézetből kikerülésük után. Összefoglalva megállapítható, hogy a metaforák alapján a nevelők számára a javítóintézet egy családias, ugyanakkor elszigetelt, külön világ, saját szabályrendszerrel. Ez az elszigeteltség a pedagógustársadalomban megélt magányosságukra, hátrányos megkülönböztetésükre is utalhat.

26. Táblázat: A javítóintézet, a javítóintézeti pedagógus és a javítóintézeti növendék célfogalmakra kapott metaforák összesítő táblázata (N= 66).

A javítóintézet metaforái	A javítóintézeti pedagógus metaforái	A javítóintézeti növendék metaforái
1. meleg otthon, ház	1. kertész	1. egy kóbor kutya
2. gyermekotthon	2. sivatagot újraélesztő ember	2. szárnyaszegett kis beteg madár
3. (bentlakásos) gyermekotthon	3. tyúkanyó	3. kakukkfőka
4. szigorú bentlakásos fiúkollégium	4. oroszlánszelídítő	4. egy megsebzett, vadóc, kis tigris
5. szigorú kollégium	5. állatkerti gondozó	5. kicsi, sérült vadállat
6. kis katonaság	6. idomár	6. sérült, agresszív duli-fuli kismalac
7. kalitka, madárkalitka	7. szigorúan szerető szülő	7. egy sündiszó
8. sziget	8. szigorú nagynéni	8. vaddiszó
9. sárga ház	9. anya	9. valami kis vadállat
10. sport/ futás	10. anya és apa egyben (egy személyben)	10. farkaskölyök
11. veszélyes játszótér	11. elmegyógyintézeti ápoló	11. betörtlen kiscsikó
12. ösvér	12. pszichológus	12. újszülött borjú
13. citrom	13. taposómalomban dolgozó (ember)	13. az időjárás
14. perpetum mobile	14. ló (lovasszán)	14. a villámcsapás
15. levestűrő az esőben	15. falkavezér	15. gubó
16. Sziszifusz munkája	16. kiképzőtiszt	16. gubics
	17. edző	17. tömör gumilabda
	18. a jó pásztor	18. szivacsabda
	19. smasszerőrmester	19. virággumó
	20. smasszertyúkanyó	20. kis vad, talált gubics
	21. polihisztor	21. rózsza
	22. reneszánsz ember	22. egy mocsárba került ember
	23. egy pszichológus, egy szülő és egy kiképzőtiszt egyben	23. Maugli
	24. tanár	24. egy megromlott étel
	25. jogász	
	26. olimpikon	

A javítóintézeti pedagógusokra vonatkozó metaforák kapcsán megállapítható, hogy a nevelő egy olyan sokoldalú, sokrétű műveltséggel bíró és sokrétű tevékenységet végző superhős, aki óv, gondoskodik, védelmez, gyógyít, vezet, irányít, nevel és tanít, azaz aktív szerepet játszik a növendékek fejlődésében, alakulásában. A fejlődés lehetőségét magában hordozó metaforákat megfogalmazó nevelők tulajdonképpen optimizmusukról tettek bizonyosságot, azaz abban való hitükről, hogy nevelő-gondozó-oktató munkájuknak lehet

eredménye a jövőben. Hangsúlyozták ugyanakkor, hogy a sikeres munka nem csupán a pedagógusokon és a növendékek igyekezetén múlik, hanem nagymértékben függ attól is, hogy mi vár a fiatakorúra az intézetből való kikerülés után, hogy miképp fogadja és támogatja őket a szűkebb és tágabb környezet, a család és a társadalom.

A metaforaelemzést kiegészítő vizsgálati módszerként alkalmaztam. Úgy gondolom, hogy nem csupán színesebbé tette a kutatásomat, hanem – annak ellenére, hogy korlátozott érvényességű – elgondolkodtató és eredményei, a kapott szóképek mélyebb összefüggések feltárására és tovább gondolására adnak lehetőséget.

6.2.10. A megkérdezett pedagógusok legfontosabb nevelési elve

Az intézet Szakmai Programjában felsorolt nevelő, oktató és fejlesztő pedagógiai tevékenységek alapelvei, explicit vagy implicit módon nem csak a megkérdezett javítóintézeti pedagógusok nevelési elveire vonatkozó válaszokban, hanem mindvégig jelen voltak az interjúk során. A felsorolt nevelési elveket nehéz lenne fontossági sorrendbe állítani, hiszen mindegyiküknek szerepe van a növendékek komplex fejlesztésében. Az alábbiakban kategóriákba sorolva kerülnek bemutatásra az interjúalanyok által legfontosabbnak tartott nevelési elvek.

6.2.10.1. Következetesség

Az interjúk során leggyakrabban említett nevelési elv a következetesség volt, amelyet a megkérdezettek közel fele, azaz 7 fő adta válaszul a kérdésemre:

- *„Nagyon fontos lenne itt az intézetben az egységesség, a következetesség. ... A következetesség iszonyatosan fontos, mert ezekkel a gyerekekkel, de az óvodásokkal is csak úgy lehet dolgozni.” (P02)*
- *„Hát a következetesség. Szóval, hogy mindig ugyanarra ugyanazt lépjek, hogy ne engedjek a gyerekeknek.” (P04)*
- *„Óriási türelem kell hozzájuk, viszont nagyon fontosak a keretek. A szigorú kerettartás és a következetesség ...” (P05)*
- *„A következetességet tartom nagyon fontosnak, főleg ebben a környezetben.” (P12)*
- *„Igazából az lenne, hogy... a következetességen dolgozom, hogy ez meglegyen (P13)*
- *„...a következetesség mindenképpen” (P14)*
- *„Nagyon fontos, hogy következetesnek kell lenni, tehát a legfontosabb a következetesség és ezt nem összekeverendő a szigorral. ... Amikor bekerül egy dolgozó az intézménybe, akkor minden fiatal elkezd feszegetni a határokat, hogy*

hogya mi az ameddig elmehet. Ha ott az első pillanattól kezdve van egy olyan keret, amihez az ember ragaszkodik akkor az végig fogja kísérni az ő pályáját. Ha ezt nem teszi meg az elején, akkor később ezt megszerezni nagyon nehéz, szinte lehetetlen.”
(P15)

- *„...kitartani az elgondolásunk mellett, az lehet egy olyan vezérlő elv.”* (P10)

A kívánt viselkedés felépítésének alapja a következetesség, ami a javítóintézeti nevelési folyamatban különösen fontos szerepet játszik. A következetes nevelő határozott álláspontot képvisel, ugyanakkor az együttműködés ösztönzésére törekszik azáltal, hogy pozitív érzésekkel támogatva tanítja meg a növendéket a szabályok indokaira.

A következetesség kapcsán több esetben is utalás történt a hiányos vagy nem megfelelő kollegiális kommunikációra:

- *„Az a baj, hogy nagyon sokat kamuznak és nagyon sok információ után kell utána menni és ezzel is, hogy nem tudom azt mondani, hogy „nem” vagy „igen” mert nem tudom, hogy mit engedett meg vagy mit nem engedett meg a másik nevelő. Az információ nem mindig jön át és a gyerekekkel így egy picit nehezebb dolgozni.”* (P04)
- *„Nagyon fontos lenne itt az intézetben az egységesség, a következetesség. A következetesség megkönnyítené a munkánkat, ha ez így lenne. Ezen dolgozunk, hogy ez így legyen.”* (P02)

Az egységes követelményállításhoz szükséges az állandó következetesség, amit P2-es interjúalanyom is hangsúlyoz a fent idézett válaszában.

6.2.10.2. *„Húzd meg-ereszd meg” elve*

A „húzd meg-ereszd meg” elve alapján csak akkor kell “csatázni” a gyermekkel, amikor muszáj, ugyanakkor nem kell keménynek lenni az olyan esetekben, amikor nem muszáj. Úgy gondolom, hogy ennek az elvnek az alkalmazása komoly tapasztalatokat kíván meg a nevelők részéről.

- *„... ezt a húzd meg-ereszd meg elvét kell nagyon jól tudni, hogy amikor a gyerek úgy viselkedik, hogy megérdemli és bizonyít és teljesít, azt ugyanúgy észre kell venni, értékelni kell, mint amikor negatív irányba mozdul el...”* (P06)
- *„... ez a húzd meg eresz meg ez itt is egy fontos dolog.”* (P15)
- *“... mindig ez a középút, hogy ezt tudjuk eldönteni, hogy mikor van szüksége a jóra, tehát hogy engedékenyebb legyél, és hogy mikor nem.”* (P07)

6.2.10.3. Pozitív megerősítés

A P6-os kódú interjúalany a pozitív megerősítés elvét is hangsúlyozza, amely a javítóintézeti nevelés egyik leglényegesebb alapelve: „... amikor a gyerek úgy viselkedik, hogy megérdemli és bizonyít és teljesít, azt ugyanúgy észre kell venni, értékelni kell, mint amikor negatív irányba mozdul el...” (P06)

6.2.10.4. Előítéletmentesség, bizalom

Az interjúk során a bizalmi kapcsolat kialakítását, a megértésre és személyes kapcsolatra való törekvés fontosságát is kiemelte két pedagógus, amely a nevelési-fejlesztési folyamat fontos részét képezi, és amely elősegíti a növendékek együttműködési készségének kialakulását is:

- *“Hát mindenképpen, hogy a bizalmát elnyerjem a gyerekeknek. Tehát az, hogy olyan kapcsolat alakuljon ki közöttünk, hogy bizalmas legyen, hogy merjen kérdezni, merjen segítséget kérni tőlem. Tudjon valakinek olyan dolgokat elmesélni, amit ő senkinek nem mondott el. Legyen egy bizalmas kapcsolat, mert ha kialakul egy bizalmas kapcsolat, ő elfogad engem, én elfogadom őt, ő érzi azt, hogy nekem meg nincsenek előítéleteim vele szemben, hanem leülünk és beszélgetünk őszintén, s akkor látom a visszajelzéseket, hogy amit megbeszélünk, akkor azt próbálja úgy csinálni, ez nekem nagyon fontos, mert hogyha ez megvan, akkor könnyebben mennek a többi dolgok is. Ha ez nincs meg – ez az elfogadás meg ez a bizalom –, akkor nagyon-nagyon nehéz.” (P06)*
- *„Odafigyelek a gyerekekre, meghallgatom őket. Próbálok segíteni. Itt nem is a szaktárgyi dolog az elsődleges, hanem a nevelés. ... elsősorban a gyerekekkel való közvetlen kapcsolat és a segítő beszélgetések azok, amik előre visznek. Ebből kellene sokkal több. A gyerekeknek erre van szükségük. Ezt nem kapják meg otthon, ez nem volt meg a kortársaik között sem, tehát azért erre lenne szükségük.” (P09)*

6.2.10.5. Kemény vagy szigorú szeretet

A szeretetteljes nevelői attitűd, az elfogadás és hitelesség légkörének megteremtése egy optimális motivációs szint elérését eredményezheti. Két interjúalany a szigorú vagy kemény szeretetet tartja a legfontosabb nevelési elvének:

- *„A kemény szeretet.” (P01)*
- *„A következetes türelem. ... igazgató úrnak az az elve, hogy ez a szigorú szeretet ... Én abszolút ezzel tudok azonosulni.” (P05)*

A pedagógus irányító szerepét megtartva, elsősorban partnere a növendékeknek a tanulásban, ugyanakkor erős, pozitív érzelmi kapcsolatot alakíthat ki velük, ami nyitottabbá, elfogadóbbá teszi őket a tanulással és a megvalósítandó feladatokkal szemben.

A “kemény szeretet”, amely több interjúalany elmondása szerint az intézet igazgatójának a vesszőparipája, látszólag két ellentmondó szóból álló szerkezet, hiszen a szeretet a gyengédségben, ragaszkodásban nyilvánul meg, míg a “kemény” szó hallatán nem csak szigorúságra vagy határozottságra, hanem részvétlenségre, könyörtelenségre is asszociálhatunk. A szeretetteljes keménység valójában olyan elv, amely esélyt kínál a krízishelyzetbe jutott fiatalkorúak helyes útra terelésére.

6.2.10.6. *Elfogadás*

- *„A legfontosabb az, hogy minden gyermek hibázhat. Meggyőződésem, hogy ezek a gyerekek áldozatok és hogy úgy kell nekünk dolgozunk, hogy a gyerekek számára mi vagyunk a külső környezet, tehát ahogy mi velük bánunk úgy fognak velük valószínűleg a kint lévő emberek is bánni.” (P03)*
- *„...én mindenképp vallom, hogy a szeretetre, az elfogadásra, empátiára szükség van.” (P05)*

6.2.10.7. *Empátia, türelem*

P5-ös kódú pedagógus a következetes türelem és a szigorú szeretet mellett számos fontos nevelői elvre is rámutatott, amelyek nélkül a javítóintézeti nevelői munkát elképzelhetetlennek tartja: *„...én mindenképp vallom, hogy a szeretetre, az elfogadásra, empátiára szükség van. Óriási türelem kell hozzájuk, viszont nagyon fontosak a keretek. ...”*

Az empátia elve a segítő helyzet egyik alapvető követelménye, amelyben a nevelő képessé válik a bizalmi kapcsolat kiépítésére, de mégis meg tudja tartani azt a függetlenséget, amely biztosítja segítő munkájának hatékonyságát.

6.2.10.8. *Esélyadás*

Egy másik pedagógus az esélyt adó intézeti légkör megteremtését tartja fontosnak, amelyben minden növendék megtalálhatja azt a lehetőséget, ami számára a legkedvezőbb esélyt adja majd az intézetből való kikerülése utáni életében: *„Talán úgy lehetne megfogalmazni, hogy azt szeretném hogyha lenne esélyük. Tudom, hogy van egy csomó olyan gyerek közöttük, akinek egyáltalán nincs esélye, tehát ugyanoda fog visszamenni, ahonnan jött, ezért ugyanazt fogja csinálni, amit addig csinált, de mindig van egy pár, akinek legalább lehetne esélye.” (P08)*

6.2.10.9. Egyenlőség, egyéni bánásmód, differenciálás, rehabilitációs szemlélet

P11-es kódú pedagógus a Szakmai Programban szereplő elvek közül többet is érintett válaszában: az egyenlőség elvét, az egyéni bánásmód, differenciálás elvét és a terápiás hatás, illetve rehabilitációs szemlélet elvét is: „...annak ellenére, hogy hol dolgozom, minden bejövő tanulót úgy tekintek, mint aki normál iskolába jött, normál háttérrel, ez az egyik, és akkor ez alakul tanulótól függően. ... A másik, hogy nagymértékben figyelembe kell venni, egyrészt az eddigi háttérüket – szociális háttérüket, családi, baráti háttérüket –, másrészt, pedig, hogy mennyit estek ki tanulás szempontjából, tehát hogy ezt nem figyelmen kívül hagyva, hanem ezt abszolút beépítve ebbe a dologba. A harmadik pedig, mondjuk, hogy én úgy látom, hogy ide sokkal inkább pszichológiai oktatás kellene semmint szaktanári oktatás, merthogy sokkal inkább ott sérültek, olyan szempontból, hogy nagyon nincs befogadóképességük. Tehát, hogyha az elmúlt 14 évben úgy élt, hogy nem érdeklő a dolog, most sem fogja, és lehet a legjobb tanár, a legjobb eszközökkel, huszonegyedik századi technikával, ha az ő feje az becsukva, akkor becsukva és kész. [...] ki kellene nyitni a fejeket, és ehhez kellenének szakemberek, és ennek megfelelően az oktatásnak is kicsit másképp kellene működni.”

Fontos megjegyezni, hogy az intézet Szakmai Programjában az egyenlőség elve az első helyen áll az alapelvek között, és azt hangsúlyozza, hogy az intézetben elhelyezett fiatalok számára származásuk, felekezeti hovatartozásuk és világnézetükre való tekintet nélkül egyenlő elbírálásban kell részesülniük. Ez hangsúlyosan jelenik meg a nevelőmunkát illetően is, amelynek fontos eleme, hogy egy növendék se érezze magát hátrányban a többi növendékkel szemben.

A pedagógusok által említett nevelési elveket a szófelhő módszerével ábrázoltam. A szófelhőben szereplő szavak közül azok a legnagyobbak, amelyeket leggyakrabban említettek a pedagógusok (47. ábra). A kutatásban résztvevő pedagógusok majdnem fele a következetességet nevezte meg legfontosabb nevelési elveként. A következetesség lehetővé teszi, hogy a nevelő hiteles, megbízható és biztonságot nyújtó referenciaszeméllyé váljon a növendékek számára, és pozitív érzelmi kapcsolatot alakítson ki velük, ami a növendékeket nyitottabbá és elfogadóbbá teszi a tanulással és a megvalósítandó feladatokkal szemben. Többször került szóba az elfogadás és a „húzd meg-ereszd meg” elve is. A pedagógusok nagyon fontosnak tartják a szigorú kerettartást, a növendékekkel való közvetlen, bizalmon

6.2.11.1. Személyes kompetenciákkal kapcsolatos értékek

A személyes kompetenciákkal kapcsolatos értékkomponensek közül két pedagógus válaszában az önfegyelem, a problémamegoldási stratégia, a küzdeni akarás, az akaraterő, az értéktudat, az önállóság, valamint a reális énkép jelenik meg:

- „...önfegyelemre, hogy ne azonnal, meg nem dühből, meg ne agresszíven reagáljanak, hanem többfajta problémamegoldó stratégiájuk legyen. Ez ilyen felsorolhatatlanul hosszú lista, hogy mi mindenre próbáljuk őket nevelni, de nyilván az alapvető, hogy próbáljuk ezeket a nagyon automatikus agresszív reakciókat kigyomlálni, hogy legyen több eszközkészlete, többfajta problémamegoldás, tudjon küzdeni, legyen akaraterője, legyen értéke tényleg a dolgoknak és értse azt, hogy tenni kell.” (P05)
- „Hát... talán egy kis önállóságra, realitásra, ne hazudjanak annyit, igazából, hogy úgy lássák magukat, ahogy a valóságban vannak. [...] Sokszor túlértékelik magukat vagy éppen, hogy lebecsülik. Nincsenek tisztában a lehetőségeikkel, nem gondolkoznak a jövőn. Szeretném hogyha egy kicsit tudnák értékelni a dolgokat, mint mondjuk egy jó tanulmányi eredményt vagy egy játékot. [...] hogy legyenek tényleg magukra és a környezetükre is igényesek [...] Alázat, türelem, reális énkép...” (P13)

6.2.11.2. A belső stabilitásra, kiegyensúlyozottságra vonatkozó értékek

A fent említett személyes kompetenciákkal kapcsolatos értékekhez közel állnak, de külön kategóriába kerültek a belső stabilitásra, kiegyensúlyozottságra vonatkozó értékek, amelyek közül a kitartás, az önállóság, a szorgalom, az önbecsülés és a tudatos jelenlét jelenik meg kívánatos, átadandó értékeként a pedagógusok válaszaiban:

- „Egyrészt kitartásra, tehát kitartásra mondjuk a tanulásban, hogy ne adják fel... bármit az életükben ne adjanak fel...” (P14)
- „...arra, hogy fedezzék fel azt, hogy akár egy falevélben mennyit lehet gyönyörködni. Ilyen lelassulásra, odafigyelésre. [...] Mindfulness-re.” (P01)
- „Tehát elsősorban egy értéket szeretnék nekik átadni, amihez ők bármikor nyúlhatnak.” (P15)

- „... Azt szeretném megtanítani nekik, hogy a körülmények ellenére is lehet másképp élni. Igen, sokkal. Igen, mert ők nem látják, hogy milyen értékek vannak bennük.” (P4)

6.2.11.3. A társas kapcsolatokkal összefüggő értékek

A társas kapcsolatok vonatkozásában célként, azaz értéként a következő motívumok jelennek meg: a családi életre való nevelés, a kommunikációs szint emelése, a tisztesség, a szavahihetőség.

- „Hát mondhatnék ilyen hangzatos szavakat, hogy becsületre, meg hogy ne hazudjanak, de [...] azért ezek ilyen nagyon megfoghatatlan dolgok, de azért ez is benne van a pakliban.” (P14)
- „Nyilván vannak alapvető dolgok: becsületesség, meg szabálytartás [...] legyen elképzelése az életről ...” (P11)
- „Nyilván próbáljuk őket így egy családi életre is nevelni...” (P05)
- “...mindenképpen a gondolataik és az érzelmeik megfogalmazására...” (P14)

6.2.11.4. A társadalmi eredményességgel, munkával, konformitással kapcsolatos értékek

Az intézet nevelési céljai és feladatai jól tükröződnek a nevelőkkel felvett interjúkban. Leghangsúlyosabban a társadalmi eredményességgel, munkával és alkalmazkodással kapcsolatos értékek jelennek meg válaszaikban. A pedagógusok a növendékeket a „kinti” életre szeretnék felkészíteni, azonban a növendékek sikeres reintegrációjának kulcsa a szocializációs hiányaik pótlása, a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás, valamint a munkavégzéssel kapcsolatos készségek elsajátítása, fejlesztése:

- „Normakövetésre” (P01)
- „Mindig azt szoktam mondani, hogy a kinti életre. Tehát én nem a börtönre készítem fel őket, hanem a kinti életre. (P02)
- „Talán, amit az imént mondtam, hogy megmutatni azt, hogy van, létezik normális életvitel. [...] hogy eljussanak egy normális életvitelhez, aminek tényleg az is része, hogy mindig befizetjük a számlákat, meg hogy félreteszünk, tehát, hogy beosztjuk a pénzünket, és az erőforrásokat...” (P08)

- „Legfontosabb dolog, amit meg szeretnék tanítani, hogyha tanulnak akkor jobb körülmények között élhetnek, mint eddig, akár a családjuk, akár az ismerőseik, és azt, hogy ha nem is jobban, de ugyanezt az életet vagy ugyanazt a színvonalú életet, amit bűncselekmények mellett ért el, azt munka mellett is lehet és akkor számukra is fontosabb lesz az, hogy igen ezt én csináltam, tehát eljutottam, meg tudtam oldani, és ezért még pénzt is kapok. Sokkal jobb, mint folyamatosan rettevésben élni, hogy ugyan van pénzem, de bármikor visszakerülhetek akár ide, akár a felnőtt börtönökbe. (P03)
- „A tudás értékelésére, a szépség értékelésére, a munkának az értékelésére, a tanulásnak a fontosságára. (P09)
- „Arra, hogy mindenki a maga szintjén azért hasznosabb tagja legyen a társadalomnak, mint eddig volt [...] Nekem az a célom, hogy azt tudjam velük elérni, hogy annyit változtassanak, hogy amit tudnak magukból, a lehető legjobbat a képességeik szerint kihozni. Ha csak egy szobafestő lesz belőle, akkor legyen szobafestő. Kőműves mellett segédmunkás, de dolgozik nap mint nap, akkor legyen az. [...] Ha esetleg többre hivatott, tanuljon, érettségizzen, esetleg menjen főiskolára [...] Ne azt csinálja, mint eddig, mert abból hosszútávon csak az lesz, hogy ugyanilyen környezetbe fog visszakerülni, csak egy sokkal szigorúbb helyre. (P10)
- „Az életre. Igazából olyan jó lenne hogyha megtanulnának akarni küzdeni, hogy nem csak úgy jön a dolog s ami könnyen jött, az könnyen megy. Meg a jár, nekem ez jár, hanem hogy tanuld meg, hogy mindennek értéke van, mindennek súlya van. Hogy összefüggenek a dolgok...” (P05)

Fontos motívumként jelennek meg a tervek, célok, amelyek pozitív cselekvésre készítetik a növendéket. Ilyen hasznos célkitűzés lehet például az érettségi, egy szakma vagy a jogosítvány megszerzése:

- „Hát az első, ami eszembe jut [...] a tervszerűség, hogy legyen terve [...] Ha van terve, akkor tud valamit kezdeni azzal kapcsolatban, akkor csinálni is fog valamit [...] A másik pedig, hogy próbálják átvenni azokat a gondolatokat, amiket itt kapnak. Próbáljanak átállni az eddigi környezet- és gondolatvilágból abba, amit itt tapasztalnak és kapnak.” (P11)
- „...valamit szeressen, legyen valami célja az életének. Találja ki, hogy mit szeretne: szeret dolgozni vagy a családjával lenni, csak hogy ne legyen az, hogy valaki egyik napról a másikra él.” (P13)

- *„Hát mindenképpen embert szeretnénk belőlük úgymond csinálni, hogy szeresse a családját, legyen életcélja, iskolába járjon, legyen valami végzettsége, szakmája, az életben meg tudjon állni, ha innen kikerül ... tudja magát valahogy elhelyezni az életben, hogy ne hontalan legyen, ne a bűnözés legyen az egyetlen út, amiből jövedelmet szerezhet. Legyenek céljai, szerezzen jogosítványt hogyha szeretné, szerezzen szakmát mindenképpen, becsületesen dolgozzon” (P06)*

Két válaszban konkrétan megjelenik a szaktárgyi tudás, illetve az írás és olvasási készségek, mint a „kinti” élet létfontosságú értékei:

- *„Nyilván nagyon fontos az, hogy megtanuljon írni, olvasni, mert anélkül élehetetlen lesz majd a kinti világa, de az életben azért másokkal fognak a fiatalok találkozni.” (P15)*
- *„nem melleleg át szeretném adni a szaktárgyi tudást, amit megkövetel a tanmenetük [...]. Ezen felül azokat a készségeket, kompetenciákat, amiket eddig nem kaptak meg...” (P14)*

Két másik pedagógus a jó és a rossz közötti különbségre szeretné megtanítani a javítóintézetbe került fiatakorúakat:

- *„Az én célom az, hogy amíg itt vannak, addig valami kis pluszt hozzátehessek az életükhöz, illetve az a fajta útmutatás, ami esetleg hasznára lehet a kinti életben, rávilágítva a rossz és a jó közötti különbségre és megerősíteni a jó oldalt...” (P12)*
- *„Talán azt, hogy mi a jó, és mi a rossz. Tehát azt, amit otthonról hozott, sémát, hogy az a jó hogyha az egész család sitten van, hogy nem az a helyes.” (P07)*

A kulturált életmódra nevelés motívuma egy esetben volt jelen: *„Én már annak örülök hogyha egy gyerek bejön és mondjuk három hónap múlva tud késsel, villával enni. Már az egy nagyon jó, pozitív dolog. Vagy meg tud állni egyenesen, a járása kicsit változik, vagy nem kiabál, nem beszél csúnyákat. Ez egy összetett dolog...” (P7)*

Összegezve elmondható, hogy a pedagógusok által megfogalmazott nevelési célokkal, tulajdonképpen olyan a növendékek személyiségfejlődését szolgáló értékek kerültek megfogalmazásra, amelyek alapvető fontossággal bírnak a sikeres társadalmi beilleszkedés és a társadalom által elfogadott életvitel szempontjából. A válaszokból egy komplex nevelési cél-, illetve emberi érték-struktúra rajzolódik ki, amelyben keverednek a személyes és a szociális kompetenciákra irányuló értékek, de megjelennek a belső harmóniára és stabilitásra

vonatkozó értékek, a társadalmi eredményességgel, munkával, konformitással kapcsolatos értékek, valamint a kulturált életmódra nevelés is.

6.2.12. Az életpályamodellhez való viszonyulás

A 2013. szeptember 1-jétől bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja az volt, hogy vonzóvá tegye a pedagóguspályát, pályán tartsa a legjobb pedagógusokat, honorálja a minőségi munkát, motiválja a pedagógusokat, hogy kialakítsa az oktató-nevelő munka értékelésének országosan egységes rendszerét, növelje a pedagóguspálya presztízsét, és végső soron az, hogy a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül javítsa a köznevelési rendszer minőségét (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013). 2015. április 17-e óta a javítóintézeti nevelőkre is kiterjed a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. Törvény. A gyermekvédelmi szakellátási intézményekben, javítóintézetekben pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak részére az Oktatási Hivatal kiegészítő útmutatót dolgozott ki, amely tartalmazza az ágazatspecifikus kompetenciák, sztemderdek és indikátorok speciális értelmezését és leírását.

6.2.12.1. Nem motiváló

A pedagógusok közül sokan kényszernek érzik a minősítési folyamatot, ezért nem találják motiválónak. Megterhelőnek tartják a minősítéssel járó többletmunkát is, ezért nem tudják lehetőségként értékelni az eljárást.

- *„Sehogy. Nekem valószínűleg majd egyszer szólni fognak, hogy figyelj van három hónapod megírni a portfóliódat és akkor észbe fogok kapni.” (P01)*
- *„Sehogy, vagy csak teljesen kontraproduktív módon.” (P08)*
- *“Engem a minősítési rendszer nem motivál. ... engem nem motivál a minősítési rendszer. Én már nem akarok mesterpedagógus lenni.” (P09)*

Egy pedagógus a minősítés kényszer-jellegét teszi szóvá, és azt, hogy a befektetett nagy mennyiségű munkához viszonyítva a megtérülés elenyésző. Azt is nehezményezi, hogy a pedagógushiány miatt továbbra is ugyanúgy a pályán maradnak a nem odavaló emberek is, ezért a minősítési rendszernek ilyen formában nincs értelme: *„Sehogy. Engem nem. Megmondom őszintén én akkor is hülyeségnek tartottam amikor elkezdtem. [...] Kényszer, nem is akartam, de mondták, hogy ... muszáj. Jó, megcsináltam. Nem, ez nem motivál. [...] Tehát ennek így, ebben a formában semmi értelme nincsen. Szerintem ez senkit nem motivál,*

mert ahhoz nem elég a pénz, tehát nem elég nagy az összeg, hogy akkor azt mondja az ember, hogy na, akkor megpróbálom. [...] Tehát nem motivál engem az hogy most beleáldozok a szakvizsgába két évet, vagy valami, hogy megint tízezerrel forinttal többet keressek. Az semmi. Nagyon-nagyon sok munka...” (P02)

Egy másik nevelő akadályként, sőt hátráltatásként tekint a minősítési rendszerre: *„Engem személy szerint egyáltalán nem motivál, inkább egy akadálnak, egy kellemetlen tényezőnek érzem, hátráltatásnak. [...] Engem, ami motivál az a szakmai elismerés, hogy mondjuk valaki azt mondja, hogy „Nézd, elnéztem a munkásságodat, az eredményeidet, jó úton haladsz.” Vagy tényleg az anyagi, a pénz motiváció, mert pénzből élünk, és emellett a fizetés mellett nehéz félretenni vagy tervezni.” (P12)*

6.2.12.2. Motiváló

A motivált és pozitívabb szemlélettel rendelkező pedagógusok az anyagi előnyök mellett a szakmai presztízs szempontot említették:

- *„A minősítésből szakmai presztízst is tudna csinálni (a pedagógus), hogy én már ezt elértem, ezzel nekem jobb lesz a megítélésem, illetve több pénzt kapnék érte. Jelen pillanatban nevetséges a Pedagógus 1 és Pedagógus 2 fizetés közti különbség. A Pedagógus és a Mesterpedagógus között ott sok van.” (P03)*
- *„Motivál. Állítólag egy húszszal több lesz a fizetésem és büszkélkedhetek, hogy én már Ped2. vagyok.” (P04)*
- *„Mindenképpen tudja motiválni. Nem biztos, hogy attól leszek motivált, hogy egy portfóliót el kell készítenem, vagy vizsga-tanítanom kell [...] bizony azért, az, hogy havonta mondjuk 15-20 ezer forinttal több pénzt tud hazavinni az ember, az szerintem mindenkinek számít.” (P15)*

Egyik interjúalany, bár jelenleg nem motiválja annyira a minősítési rendszer, lát benne pozitívumokat: *“Ha jobban végzem a munkámat, akkor följebb kerülhetek státuszban, egy oszloppal odébb ... Nyilván, hogyha az ember megcsinálja ezeket a különböző vizsgákat, ha följebb lép, akkor benne van az is, hogy a tudásom is bővült és valószínű, hogy a munkámat is jobban végzem.” (P10)*

P12-es kódú pedagógus szerint a minősítés egyetlen pozitívuma, *„hogy egy kicsit az ember rendezzi és átlátja, és átgondolja az elmúlt X évét, amit a tanítással töltött, tehát hogy kap egy ilyen komplex képet saját magáról, amit nyilván az ember nem nagyon szokott évente*

rendezni magában. Ez nagyon hasznos volt, illetve az, hogy így közelebb kerültem olyan emberekhez, akik segítettek nekem, és ez egy pozitív élmény volt, de maga a minősítés, a hercehurca, a dokumentáció, a hosszúsága, az egyáltalán nem pedagógusbarát, nem emberbarát és nem családbarát.” (P12)

Egy másik pedagógus kihívásként élte meg a minősítési folyamatot: *„Motivált valamilyen szinten. [...] Hogy ilyen munkakörbe kerültem, elfogadtam azt, hogy ennek vannak lépcsőfokai, ennek vannak kritériumai, amit meg kell oldanom [...] Motivált ez a kihívás, éreztem magamban annyi erőt, hogy Ped1, akkor miért nem lehetek Ped2? Hogyha én minden dolognak megfelelek, akkor meg is fogom csinálni. Tulajdonképpen magamnak csináltam, magamnak volt kihívás...” (P06)*

Elmondása szerint motiválónak érezné a minősítési rendszert az a pedagógus is, aki az interjúkészítés idején éppen nyugdíjazás előtt állt.

Egy másik pedagógus úgy érzi, hogy a minősítési rendszer bevezetése nem befolyásolta a motiváltságát: *„Én alapból motiváltak érzem magam, amúgy nem adott hozzá több, plusz motivációt igazából én ezt tudom mondani, hogy nem érzem, hogy emiatt lennék motiváltabb. (P12)*

Érdekességként, esetleg nehézségként merült fel a téma kapcsán, hogy volt rá példa, hogy a minősítési bizottság tagjai soha nem jártak még javítóintézetben és egyáltalán nem informáltak a javítóintézetben zajló munkáról: *„... bejönnek mesterpedagógusok vizsgáztatni és életükben nem jártak még ilyen intézményben. Tehát nem ismerik a körülményeket, nem nagyon ismerik ezt a réteget a fiataloknak. De hát azért volt már nálunk minősítés, és akkor mindig néztek, ámultak. Tehát én jó példákat tudok felhozni, akkor mindig ámultak-bámultak a kollégák, akik minősítettek, hogy hát ez itt milyen rendszer és hogy milyen fantasztikusan működik és meg tudjuk szólítani ezeket a fiatalokat.” (P15)*

Összegezve megállapítható, hogy a pedagógus életpályamodell többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert nagy többletmunkával jár és kötelező jellegű, ami miatt nem lehetőségként, hanem teherként élük meg az eljárást. A válaszokban a szakmai presztízs mellett hangsúlyosan jelenik meg a pénz szerepe, mint egyik legfontosabb motiváló tényező. Egy pedagógus hasznosnak találja, hogy a minősítési eljárás során a pályán töltött idő alatt végzett munka összefoglalásra kerül.

6.2.13. A nevelői munka és a szakmai fejlődés támogatásának lehetőségei a pedagógusok szerint

6.2.13.1. Nagyobb pedagóguslétszám, a leterheltség csökkentése

A pedagógusok szerint a legnagyobb segítség az lenne, hogyha többen lennének nevelői beosztásban. Ez nem csupán a munkát könnyítené, illetve csökkentené a leterheltséget, hanem a kiégés megelőzése szempontjából is nagyon fontos lenne.

- *“... jobb lenne, hogyha több kolléga lenne, hogy dupla szolgálat lenne... mivel a nagyobb csoportokban 10 és 10 fő felett van a létszám, sokkal jobban át lehet tekinteni az egészséget, sokkal jobban be lehet keretezni a gyereket. Sokkal jobban észreveszem amikor hibázik a gyerek. [...] Szerintem ez lenne a legnagyobb (segítség), ha így tudnánk dolgozni.” (P04)*
- *“Ha lenne rendes létszámunk, ha lenne annyi emberünk, ahány státusz, hogy ne egyedüli szolgálatokkal küszködjünk...” (P05)*
- *“Biztos vagyok benne, hogyha a terheltségünk csökkenne, akkor az sok mindenben tudna javítani.” (P15)*

6.2.13.2. Magasabb bérek

A nevelői munka és a szakmai fejlődés támogatása tekintetében a leggyakrabban említett motívum a magasabb bérezés volt:

- *“Nálunk kötelező ugyan az akkreditált továbbképzés, csak időt nem kapunk rá, sem pénzt. Tehát mindenki saját zsebből fizesse és a munka mellett. Nagyon nehéz. Tehát egy 120 órás képzése hogy menjen el, ha itt kell legyen egy héten négyszer déltől nyolcig. Ezekben lehetne esetleg, hogy elkülönítve lenne erre óra így a tanulásra, a továbbképzésre.” (P02)*
- *“Több fizetés, az is fontos lenne. Ha anyagilag ez egy jól megfizetett állás lenne, akkor valószínűleg jönnének képzett emberek.” (P09)*
- *“Mondjuk az anyagi megbecsültség nyilván elhangzott már, de azért az is biztos, hogy fontos.” (P12)*
- *“Nyilván elsősorban anyagi támogatás, hogy ez egy vonzóbb szakma legyen, legyen az, hogy megbecsültnék érezzék magukat anyagi támogatás szempontjából is.” (P13)*
- *“A megkönnyítés az lenne, hogyha mondjuk nem lennénk ilyen kevés a bér...” (P14)*

- *“...úgy gondolom, hogy sok embernek könnyebbé tudná tenni az életét, a lelki békéjét is, hogyha magasabbak lennének a bérek, mert sok embernek ezért kell másodállást vállalni, hogy meg is éljen...” (P15)*

6.2.13.3. Több szabadidő

- *“Szabad időre nekem. Nekem nem kell több pénz. Nekem ez az intézet ne szervezzon semmiféle plusz programot, viszont adjon szabad időt, hogy én mehessek, általam választott foglalkozásra.” (P05)*
- *“Tehát idő, az idő. Mivel folyamatosan dolgozunk és van mikor hétfégén, szombat vasárnap, nálunk nincs olyan, hogy ünnep: Karácsony vagy bármi ... Be vagyunk osztva tizenkét órába, családra sincs idő, nemhogy még másra.” (P06)*

6.2.13.4. Továbbképzések, tréningek, szakmai fórumok

Többen említették, hogy az intézetben szoktak tanfolyamokat, foglalkozásokat, továbbképzéseket szervezni. Van, aki elégedett ezekkel, és van aki ő maga szeretné kiválasztani, hogy milyen képzéseken szeretne részt venni.

- *“Leginkább az lenne a jó, hogyha láthatnának a kollégák és én is más mintákat, külföldi mintákat. Többször lehetne olyan szakmai fórumokat tartani, ahol a napi problémákat kendőzetlenül meg tudnánk beszélni.” (P03)*
- *“Egyébként annak én tőkre örülnék, hogyha más javítóintézetekben dolgozó kollégákkal találkozhatnék néha.” (P08)*
- *“Szerintem a sokat emlegetett pszichológia, pszichopedagógia, tehát mindenképpen az ez irányú képzés, ami nagyon komoly százalékot és arányt jelent az oktatásban, nevelésben is. Gyakorlatilag itt mindenki szaktanár, tehát ennek megfelelően is tud működni, de itt – a feladatok miatt – a pszichológiai rész, a pszichopedagógiai részt azt nagyon meg kellene erősíteni az biztos.” (P11)*
- *“Én szeretnék menni művészeti terápiára, szeretnék járni csoportba, pszichodrárára, de amit én választok, és nem itt, meg ezekkel a kollegákkal vagyok rákényszerítve, hogy ezeken részt vegyek.” (P05)*

Ezzel kapcsolatban egyik interjúalanyom úgy látja, hogy többen is vannak, akik elégedettek azzal, amit az intézetben kapnak, és nem vágnak más képzésekre, és nehéz olyan lehetőségeket felajánlani, amelyek mindenki számára egyformán vonzóak lehetnek: *“Biztos, hogy fontos a problémafeltárás minden helyzetben és esetben, hogy lehessen mivel*

foglalkozni. [...] Nem tudom hogyan lehetne úgy kiemelni mindenki számára a lehetőségeket, amivel élni is tudnak, hogy az tényleg kívánatos legyen mindenki számára, vagy vágyott.”
(P12)

6.2.13.5. Mentálhigiénés támogatás

- *“...a javítóintézet ugyanúgy, mivel pedagóguspályának minősül, itt is ugyanúgy a kiegészítés –ahogy egyáltalán a pedagógus pályán sehol nincsen megoldva...”* (P02)
- *“valamiféle mentálhigiénés segítség biztos jól jönne.”* (P08)

6.2.13.6. Nagyobb odafigyelés, elismerés

- *“Nagyobb odafigyelésre mindenképpen, meg az, hogy elismerjék a munkájukat, hogy igen, hasznosak vagytok, nagyon jó dolgokat csináltok és köszönjük, hogy ilyen emberekkel dolgoztok a mai napig is, például ebben a helyzetben, ami most van (pandémia).”* (P06)
- *“Fontos dolog persze a pénz, de van más is. Ha nincs pénz, akkor legalább az, hogy jól érezzem magam a munkahelyemen, hogy érezzem, hogy odafigyelnek rám, néha megdicsérik, néha jól csinállok valami, és az visszajelzés értékű nekem is, és boldog vagyok [...] a lelkemnek nagyon jó, és földob, és szívesebben jövök be dolgozni.”*
(P06)

Egyik pedagógus válasza a nők helyzetére tesz utalást: *“... a nők dolgát igenis lehetne segíteni hogyha nem mint zavaró tényezők lennének itt nagyon sok ember szemében, hanem tudnának segíteni. Tehát nem csak zavaró tényezőként tekintenének ránk, akik csak megnehezítik a férfiak munkáját, hanem (tudnánk) inkább együtt dolgozni”* (P01)

Az elismerés kapcsán megemlítendő annak a nevelőnek a válasza, aki a társadalom részéről érzékelt előítéletet fogalmazta meg: *“azt hiszik, h ugyanolyanok vagyunk, mint ők (megj. a bűnelkövetők), pont úgy, mint a börtönben az örök, hogy biztos részeges, meg nem kell senkinek... Szerintem ezáltal mi is ilyen lecsúszottaknak vagyunk titulálva.”* (P07)

6.2.13.7. Jobb infrastruktúra

A jobb infrastruktúra motívuma két esetben került megemlítésre, a nevelői munka fizikai feltételeit javító tényezőként:

- *“Én azt gondolom, hogy ha az intézetnek az infrastrukturális felszereltsége javulna... az úgy nagyon megkönnyítené a munkánkat.”* (P05)

- *“Jó lenne, ha még jobban felszereltek lennénk. Úgy gondolom, hogy a vezetőség megtesz mindent annak érdekében, hogy ha valamit kitalálunk, vagy szeretnénk, akkor tárgyi eszközöket biztosítson, de nyilván azért a forrásaik is végesek. Jó lenne, ha esetleg lenne egy állami támogatás.” (P13)*

Összességében a javítóintézeti nevelői munka és a szakmai fejlődés támogatása tekintetében a leggyakrabban említett motívum a magasabb bérezés volt. A leterheltség csökkentése és a kiegészélkerülése szempontjából fontos lenne a nagyobb pedagóguslétszám és a mentálhigiénés támogatás. Többen is fontosnak tartják a továbbképzéseken, tréningeken, szakmai fórumokon való részvételt, van, aki szívesen folytatna tapasztalatcserét hazai és/vagy külföldi kollégákkal. A válaszokból az is kiderül, hogy a pedagógusok vágyanak úgy az intézményen belüli, mint a társadalom részéről jövő elismerésre. Mivel a javítóintézet folyamatos munkarendben működik, a megkérdezett pedagógusoknak nagyobb igényük van a több szabadidőre.

Egyik pedagógus a nők helyzetére tett utalást, amit azért is fontos, mert más interjúkérdések kapcsán is többször felmerült, hogy az intézetben dolgozó női pedagógusok nincsenek könnyű helyzetben. Bár anyapótló szerepük fontossága megkérdőjelezhetetlen, többen fogalmazták meg, hogy olykor nehézséget okoz számukra az, hogy úgy a fiúnövendékeknek, mint a férfikollégáknak bizonyítaniuk kell, hogy rátermettek a javítóintézeti nevelői munkára. Mindamelllett, hogy egy ezelőtt négy évtizeddel írt tanulmányban a szerzők az intézetekre jellemző nevelői férfitöbbségről, azaz az intézetek “elférfiasodásáról” számoltak be (B. Aczél – Darvas 1986), az általam megkérdezett pedagógusok elmondása szerint a Budapesti Javítóintézetben az interjúkészítés időszakában a női pedagógusok voltak többségben.

7. ÖSSZEGZÉS

Akárcsak Európa más országaiban, a magyarországi javítóintézetek elődjei is konviktusok, szeretetházak, szegényneveldek, nevelőintézetek voltak, amelyek főként egyházak és magánszemélyek által létrehozott alapítványként, egyesületként működtek.

Összességében megállapítható, hogy a Magyar Királyság területén a 19. század második felében és annak folytatásaként a 20. század első világháborút megelőző éveiben egy korszerű, európai szinten is modellértékű fiataikorúakkal foglalkozó menhely- és javítóintézethálózat alakult ki. A folyamat előzményei még a 18. századra is visszavezethetők (első árva és szeretetházak: Nemescsó 1741, Kőszeg 1749; első állami árvaház: Nagyszeben 1770; a fenyítő és dologházakkal kapcsolatos elképzelések – 1792), de szűkebben vett fiataikorú bűnelkövetőkkel foglalkozó intézmények ténylegesen a reformkorban jöttek létre (1845 Zelemérpusztá, 1847 Kinorány). Ezek az első kezdeményezések természetesen nyugat-európai példákön és gyakorlatokon alapultak, ugyanakkor a fejlődés során nyilvánvalóvá vált, hogy a magyarországi joggyakorlatban sem a liberálisabb svájci, sem a német, sem pedig az újlatin országok szigorú, katonás módszertana nem alkalmazható hatékonyan és a 19. század végére egy sajátos magyar módszertan és ahhoz igazítva egy kétlépcsős intézményhálózat lett kialakítva, amely a 20. század küszöbére már modellként szolgált az európai államok egy jelentős része számára. A világháború és az azt követő trianoni döntés megcsönkította és működésében is megroppantotta ezt az intézményhálózatot, annak maradékai, az addig felhalmozott tudás és tapasztalat mégis megfelelő alapot jelentett a későbbiekben az intézményhálózat újjáélesztéséhez.

Ennek eredményeként ma is igaz lehet az az állítás, hogy Magyarország jelenlegi javítóintézet-hálózata a Trianon előtti hálózaton alapszik, kulcsintézményei már abban a korban is léteztek, ráadásul ez a megállapítás részben más trianoni utódállamokra is igaz, hiszen például Románia teljes fiataikorúakkal foglalkozó intézményhálózatát 1938-ban a Magyarországtól megörökölt kolozsvári és szamosújvári javító és nevelőintézetek képezték (Gusti, Enciclopedia României, 1938).

A hajdan virágzó Kolozsvári Királyi Javítóintézet és a Kassai Királyi Javítóintézet gyönyörű épületei ma már más célokat szolgálnak: a kolozsvárban zeneiskola, míg a kassaiban állatorvosi egyetem működik. Némi kevés vigaszt nyújthat talán az, hogy ezáltal megmenekültek a pusztulástól, a számos más, Magyarországtól „megörökölt” épülettel és

szoborral ellentétben, amelyek emlékét jó esetben is már csak egy-egy régi fénykép őrzi. A háború alatt újjáépített Szamosújvári Javítóintézet 1940-ig működött, ekkor ismét fegyintézeté vált és azóta is ezt a funkciót tölti be, immár a jelenlegi Románia területén. A Székesfehérvári Javítóintézet 1944 őszén zárta be kapuit. Az Aszódi és a Rákospalotai Intézet napjainkban is működik, valamint természetesen később újabb intézetek is létesültek: Debrecenben majd Nagykanizsán.

A történelem viharai tehát, ezt a kárpát-medencei hálózatot többször is felszabdalták, de a magyar állam mindig törekedett arra, hogy újra megerősítse ezt az intézményt, újra létrehozza a regionális/területi hálózatát a javítóintézeteknek. A vidéki helyszínek folyamatosan változtak, más és más központok jöttek létre a különböző történelmi korszakokban – a központi intézmények voltak viszonylag stabilak – de fönixmadárként, a vidéki hálózat is újjászületett hamvaiból minden egyes világháború és rendszerváltás után. Dicséretes, hogy a magyar állam és a magyar társadalom mindig kitermelte azt az igényt, azt az akaratot, hogy ezt a hálózatot újra létrehozza.

A javítóintézeti hálózatnak tehát a központi – budapesti, Budapest-környéki – intézményei képezték a stabil elemeit, a vidéki hálózat pulzáló jellegű volt. A vidéki hálózat kiépítése, megerősítése minden korban prioritást élvezett. Kassa a legjobb példa erre, ahol gyakorlatilag egy Aszód-méretű intézményt hoztak létre és kiépülésekor az ország legjobban felszerelt, legnagyobb javítóintézetének számított. Minden negatív történelmi esemény a vidéki hálózatrész pusztulását hozta, majd a konszolidálódó állam újjáteremtette azt. Emiatt a vidéki hálózat hihetetlenül mobilis: állandóan változott, állandóan költöztek az intézetek. A rendszer immunitását és viabilitását jól szemlélteti, hogy már 1946-ban, még a béke megkötése előtt egy működésképtelenné vált, gyakorlatilag a szétlőtt országban megkezdtek a hálózat újjáalakítását Aszódon és a növendékekkel megkezdtek a romok eltakarítását. A rendszerváltást követően a budapesti intézmények mellett előbb Debrecenben, majd ennek fiókin intézményeként Nagykanizsán jön létre önálló javítóintézet – ezzel lényegében újjászületett a regionális tagoltsága az intézményhálózatnak: központi intézményekkel Budapesten és Pest-megyében – amit az ország regionális tagolódásának megfelelően – az Alföldön és a Dunántúlon egészít ki egy-egy javítóintézet.

Ami a kutatás második részét, a kérdőíves vizsgálat magas válaszadási arányát illeti véleményem szerint az arra utal, hogy a fiatalok fogvatartottak problémája sok ember számára az érdeklődésre számot tartó kérdések közé tartozik és az emberek egyre inkább

tudatában vannak annak, hogy a fogvatartottak társadalmi reintegrációja az egész társadalmat érintő probléma.

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók többsége egyetért azzal, hogy a fiatalkorú bűnelkövetőknek speciális nevelésre van szükségük, feltétlenül meg kell adni nekik az esélyt, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak. A válaszadók nagy része úgy véli, hogy megfelelő módszerekkel, szaktudással, hozzáállással és támogatással a korrekciós nevelés sikeres lehet. Ennek ellenére sokan úgy gondolják, hogy a visszaesés elkerülhetetlen, ha a fiatal bűnelkövető szabadulás után utcára kerül. A kérdőív kitöltőinek mindössze 1%-a nem hisz abban, hogy egy bűnelkövető jó útra téríthető. Ugyanakkor nagyon sokan realistán, szkeptikusan vélekednek a reintegráció sikerességét illetően, ami rámutat arra, hogy a javítóintézetben zajló neveléssel és oktatással kapcsolatos társadalmi tudatosság növelése nagyon fontos lenne a korrekciós neveléssel és a javítóintézetből szabadult fiatalokkal szembeni előítéletek eloszlata érdekében.

Abban az esetben, ha egy javítóintézetből szabadult fiatal segítséget kérne, a válaszadók többsége hajlandó lenne segítséget nyújtani: kisebb arányban személyesen, legtöbbször pedig úgy, hogy szakemberhez irányítanák, és csak kevesen tartózkodnának tőle bizalmatlanságból vagy félelemből.

A korrekciós neveléssel kapcsolatos kompetenciák tekintetében, a válaszadók leginkább a következőket tartják a javítóintézet legfontosabb feladatainak: a felelősségvállalás, a hibák korrigálására való hajlandóság (84,7% - 300 fő), az érzelmek felismerése és az indulatok kezelése (83,1% - 294 fő), a praktikus életismeretek (79,7% - 282 fő), a lelkiigondozás, az érzelmi élet fejlesztése (79,7% - 282 fő), az iskolai oktatás és szakképzés (78,5% - 278 fő) és a társadalmi kötelezettségek felismerése és elismerése (78% - 276 fő). Ezzel szemben a kérdőív kitöltői a felsorolt feladatok közül a következőkkel nem értettek leginkább egyet: nem profitorientált munkáltatás (11,6% - 41 fő), az önbecsülés kialakítása (9,9% - 35 fő), a kábítószerektől való függőség megelőzése (9,6% - 34 fő) és a gondolkodási képességek fejlesztése (9% - 32 fő).

Azt, hogy a javítóintézeti nevelés büntetőjogi intézkedés, a válaszadók 39,8%-a, azaz 141 fő jelölte be igaz állításként. Ennél nagyobb százalékuk, 42,9% (152 fő) jelölte meg azt az állítást, amely szerint a javítóintézetbe olyan súlyosan problémás gyermekek és fiatalok kerülnek, akiknek a személyiségfejlődése antiszociális jegyeket mutat. A szakirodalommal összevetve megállapítható, hogy ez a válasz megállja a helyét, ugyanis a javítóintézetbe

kerülő fiatalok többsége diszfunkcionális családokból vagy gyermekvédelmi intézményekből származik, ahol nem tudták elsajátítani a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükséges szociális érettséget, kompetenciát és megfelelő viselkedést.

Figyelemreméltó, hogy a kérdőív kitöltőinek 22,3%-a a börtön előszobájának tekinti a javítóintézetet, ugyanakkor szem előtt kell tartanunk azt is, hogy bár vannak tipizálható életutak a javítóintézetbe került fiataloknál, léteznek sikertörténetek is, tehát nem minden javítóintézetből kikerült fiatal számára a börtön az egyetlen lehetséges következő lépés.

A kapott eredmények szerint a felmérésben résztvevő 354 fő közül 253 fő (azaz 71%) soha nem találkozott személyesen javítóintézetből kikerült fiatalal. Csekély tehát annak a valószínűsége is, hogy ezek az emberek valaha is kapcsolatba kerültek volna a javítóintézetekkel vagy az ezek működését szabályozó törvényekkel, így nem rendelkezhetnek pontos, naprakész információval sem. Ugyanakkor mivel a fiatalok jelentik a jövő társadalmát, ahogy Módos Tamás is hangsúlyozza, a fiatalok bűnelkövetőkkel és a nevelésükkel kiemelkedően fontos foglalkozni, mert ők lehetnek a felnőttkori bűnözők utódai. Ha ezt el szeretnénk kerülni, akkor minden eszközt meg kell ragadnunk annak érdekében, hogy ezeket a fiatalokat megpróbáljuk megakadályozni abban, hogy végképp a bűnözők világába kerüljenek, illetve abban rekedjenek (Módos, 1998.). Ebben játszanak kiemelt szerepet a javítóintézetek. Ezek tevékenysége mellett azonban szükség van arra is, hogy a bekerülő fiatalok éljenek a tanulási lehetőséggel, és hogy ne büntetésként, hanem inkább segítségként vagy második esélyként éljék meg az ott eltöltött időt, amely lehetőséget ad számukra, hogy szakítsanak korábbi magatartásukkal, hogy elsajátítsák a társadalom által elvárt magatartási formákat és helyes útra lépjenek.

Összegzésképp elmondhatjuk tehát: létfontosságú, hogy a javítóintézeteket és a javítóintézetből szabadult fiatalokat a társadalmi környezet is megismerje, megértse és megfelelően segítse, valamint a mindenáron való büntetés, megbélyegzés, kirekesztés helyett egy olyan, a megelőzést középpontba állító szemlélet alakuljon ki, amely egy együttműködőbb, elfogadóbb és empatikusabb társadalmat hoz létre.

A társadalom széles rétegeinek a múltban sem és jelenleg sincsenek ismeretei arról, hogy mi történik egy javítóintézetben. Korábbi vizsgálatok szerint, alapvetően a javítóintézeteknek azt a funkcióját értékelték, hogy a társadalom szempontjából veszélyes egyéneket elkülönítették, kivonták a társadalomból. Ez érdekelte a közösségeket. Ma még ez sem igazán. Csak a szakembereket érdekli igazán az, hogy mi történik bent az intézetben.

A régi dokumentumokból kiderül, hogy sajátos magyar modellt dolgoztak ki, melynek elemei: a családfő, családok, kiscsoportos foglalkozás, szakmára nevelés, munkára nevelés.

A 20. században a liberalizmus és az egyéni szabadságjogok eszméje erősödött meg a közösségi szabadsággal szemben, ez azt is jelentette, hogy az emberek egyéni esetekből és főleg a negatív példákából – amelyek mediatisálásra kerülnek –ítélik meg az intézményt. Az nem kap médiafelületet, hogy a hétköznapiakban jól működik egy javítóintézet, csak a kirívó, szenzációra alkalmas esetek (erőszak, szökés, gyilkosság) érik el a média és a társadalom ingerküszöbét. Napjainkban már a növendékek jogait sértő megnyilvánulások azok, amelyek sok esetben meghatározzák a javítóintézeteknek a társadalmi megítélését, nem pedig az az alapvető funkció, amelyet továbbra is kiválóan ellát.

Célszerű lenne, hogy a leendő pedagógusok, nevelők már a felsőoktatásba való jelentkezéskor tisztában legyenek azzal, hogy milyen tényezők motiválják őket, hogy milyen tevékenységeket végeznek szívesen, hogy milyen területen szeretnének szakmai tapasztalatot gyűjteni. Erre kiváló lehetőséget kínál az önkéntesség intézménye, a fiatalok információkat és gyakorlati tapasztalatokat szerezhettek különböző munkákról, munkahelyekről, beosztásokról és legfőbbképpen önmagukról. Az önkéntesség által, az egyén valóság-hű képet kap arról, hogy milyen a hely szervezeti kultúrája és hogy milyen munkaerőt keresnek a meghirdetett pozíciókra. Így, mindezt saját személyiségével és elvárásaival összevetve, valamint a szervezettől kapott visszajelzések segítségével tudatos döntést hozhat az állásra való jelentkezés tekintetében. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy az önkéntesként kialakított szakmai kapcsolati háló segíthet a későbbiekben eljutni a megfelelő állásig. Az önként végzett munka ugyanakkor az erős elkötelezettség és a társadalmi felelősségvállalás bizonyítéka.

Az javítóintézeti pedagógusokkal készült interjúk sajnos megerősítik azt a feltételezést, hogy a társadalomban negatív sztereotípiák élnek a javítóintézeti nevelőmunkáról és az ott dolgozó pedagógusokról. Ők maguk is úgy érzékelik, hogy a társadalom őket **“csak egy nevelőnek”** tekinti, akit azonosítani lehet az általa nevelt bűnelkövető fiatalokkal, a javítóintézeti pedagógusi munkát pedig a külső szféra a pedagógusi szakma **“legaljának”** tartja. Kutatásom azt támasztja alá, hogy a munkakörülmények és a bérek javulása emelné a javítóintézeti pedagógusi pálya megbecsülését, csökkentené a fluktuációt, biztosítaná a rendszeres utánpótlást, tehát nagyban növelné a javítóintézet retenciós erejét.

7.1. A disszertáció eredményei

7.1.1. A kutatási célok teljesülése

A disszertáció elkészítésének folyamatában már kezdetektől olyan nehézségek jelentkeztek (pl. romániai javítóintézetek teljes elzárkózása, majd 2020-tól a világjárvány, az államhatárok lezárása, személyes interjúzás lehetetlenné válása) ami miatt több ízben is változtatni kényszerültem az eredeti kutatási terven. Ugyanakkor pozitív események is történtek, hiszen például pont világjárvány tetőzésekor számos információ szolgáltató, adatbázis Nagyváradon is elérhetővé és ingyenesen hozzáférhetővé vált, amelyek valóságos homeoffice „kutatóközponttá” és könyvtárrá tették az otthonomat.

A kutatásomat az eredeti elképzelés szerint is több szálon kívántam megvalósítani. A fókuszban kezdettől az intézményhálózat, a pedagógusi munka és annak a társadalmi megítélése állt. A szakirodalom tanulmányozása során egyre inkább a javítóintézetben dolgozó pedagógusokra irányult a figyelmem, hiszen ők több szempontból is hátrányos helyzetben vannak: nehezen nevelhető, bűnelkövető fiatalokkal dolgoznak, a szélesebb társadalom nem ismeri, ezért nem is értékeli a munkájukat, és nem utolsó sorban azért is, mert csak nagyon ritkán kerülnek a tudományos érdeklődés középpontjába.

Az előzmények és a körülmények kényszerítő hatására vizsgálódásomat a magyarországi javítóintézetekre szűkítettem. Megkeresésemre a Szőlő utcai Budapesti Javítóintézet bizonyult nyitottnak, így az interjúzást ezen intézmény pedagógusaival végeztem el. Minden nehézség ellenére is szerencsésnek mondhatom magam, hiszen a Budapesti Javítóintézet a nyitottság és segítőkészség mintapéldájának bizonyult abból a szempontból is, hogy a járvány miatti lezárások ellenére is támogatta a kutatást és megteremtette a lehetőséget arra, hogy online módon tudjam elkészíteni az interjúkat. Ez külön értéket ad a nehezen megvalósult kutatásnak és értékes tapasztalatot a kutatónak. Úgy gondolom, hogy a Budapesti Javítóintézet a maga történelmi mélységével, tradícióival, az itt felhalmozódott többgenerációs tapasztalattal, és nem utolsó sorban a kutatásra való nyitottságával a legjobb magyarországi helyszíne volt ennek a vizsgálatnak.

A kutatási munka három, egymást kiegészítő részkutatást ölel fel:

1. Történeti áttekintés: amely betekintést nyújt azokba a társadalmi, gazdasági folyamatokba, amelyek napjainkig alakították és befolyásolták a javítóintézetek és a bennük zajló pedagógiai munka fejlődését. Ezzel az átfogó céloom az volt, hogy

kontextusba helyezzem a napjainkban zajló javítóintézeti pedagógusi munkát, amelynek vizsgálati eredményét a harmadik részkutatás tartalmazza.

2. Társadalmi megítélés: a javítóintézeteket, és a benne dolgozó pedagógusokat valami misztikus köd veszi körül. Napjainkban megfigyelhető, hogy a médiában igen kevés alkalommal kerülnek említésre a javítóintézetek, és akkor is leginkább negatív események kapcsán. Ezekből a megfontolásokból végeztem egy kérdőíves vizsgálatot, amelynek célja az volt, hogy felmérjem, hogy a társadalom általam elérhető tagjai hogyan vélekednek a javítóintézetekről, mit tudnak ezek funkciójáról, illetve hogyan viszonyulnának egy javítóintézetből kikerült fiatalhoz.
3. A javítóintézeti pedagógusok: A harmadik részkutatás a Budapesti Javítóintézetben végzett javítóintézeti pedagógusok kvalitatív vizsgálata. A javítóintézeti pedagógusokkal felvett félig-strukturált egyéni interjúk segítségével a pedagóguspálya és a javítóintézeti pedagóguspálya választásának körülményeit vizsgáltam, hogy milyen tényezők indították el őket a pedagóguspálya felé, olyan fontos pontokat is érintve, mint a javítóintézeti pedagógusi munkával, ennek társadalmi elismertségével, a pedagógusok életpálya modelljével, szakmai előmenetelükkel, fejlődésükkel kapcsolatos elképzeléseik. A Budapesti Javítóintézet pedagógusaival az elmúlt évtizedekben nem történt ilyen típusú kutatás.

7.1.2. A disszertáció tudományos eredményeinek számbavétele kutatási részenként

Disszertációmiban több tudomány határterületén végeztem kutatásokat a magyarországi javítóintézeti hálózat kapcsán. A javítóintézetek történetét, a fejlődés jogi aspektusait több szerző számos tudományos kutatása érintette korábban. Kutatásomban az újítás szándékával a történelmi, jogi és pedagógiai vonatkozások mellett nagy hangsúlyt helyeztem a fejlődés térbeliségére, a térbeli struktúrák térképek és általában a kartografikus-módszer használata általi kielemezésére (belső gyűrű, központi intézmények, perifériákon lévő intézmények és ezek hatásai). Tehát a hálózatot területi értelemben is kielemeztem.

Szintén az újítás szándékával gyűjtöttem egységes adatbázisba a javítóintézeti hálózatra vonatkozó történelmi statisztikákat és ezeket elemezve a történelmi léptékű fejlődés új, eddig kevésbé követett hátterét és aspektusait sikerült feltárni. Számomra különösen megindító és izgalmas a válságidőszakok ismert történelmi eseményeinek intézményi és társadalmi következményét statisztikai elemzésekkel bemutatni, akárcsak azt a kiemelkedő

élni akarást, ami a rendszer újjászületésnek időszakában számszaki bizonyítékokkal szintén alátámasztható.

A bevezető fejezetben feltett kutatási kérdésekre a három részkutatás eredményeként a következő válaszokat tudom megfogalmazni:

A. A javítóintézetek és a javítóintézeti nevelés társadalmi-történeti háttérének bemutatása

K1: Melyek voltak a magyar állam javítóintézet-alapítási szándéka mögött húzódó motivációk?

Alapvetően három, egymástól nehezen elválasztható tényező emelhető ki: a modernizáció, ezzel összefüggésben a társadalmi átalakulás és a főleg külső tényezőkön alapuló történelmi események.

Kétségtelen, hogy a gyermekvédelmi intézmények megjelenésének háttérében már a 18. századtól kezdve a modernizáció szándéka állt. A szándék mögött időszakonként eltérő mértékben jelent meg az állami/kormányzati, egyházi, vagy civil mecénásra /alapítványra visszavezethető kezdeményezés. A 19. századi társadalmi átalakulás, különösen a Kiegyezést követő gyors fellendülés időszaka (történelmi aspektus) beindította, illetve felgyorsította Magyarországon is az ipari forradalmat, ami közvetlenül generált jelentős társadalmi átalakulást. Ennek elemei az urbanizáció felgyorsulása, az iparosodás, vasútépítések, a munkásosztály (proletariátus) létszámának és arányának a felduzzadása, közvetett módon pedig együtt járt új ideológiák, a szekularizáció, elidegenedés megjelenésével. A 19. század végére a modernizálódó Magyarországon egy hibrid gyermekvédelmi rendszer alakult ki, amelyben mindhárom pillér (állami, egyházi, civil) megtalálható és a két nagy csoport (állami, nem-állami) súlya is szinte azonos. Az ország méretéhez viszonyított kielégítőnek mondható állami javítóintézeti hálózat az első világháború küszöbére jött létre, a háttérintézmények (pl. gyermekmenhelyek) hálózata területi értelemben viszont csonka marad, jelentős régiókban hiányoztak ezek az állami létesítmények (pl. a Felvidék nyugati fele, Délvidék). A Kiegyezést követő országépítő lendület nemcsak az intézményi hardware létrehozásának tekintetében mutatkozott performánsnak, de jogszabályi környezet és a sajátos javítóintézeti magyar-modell kialakítása tekintetében nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő rendszert volt képes megalkotni. Az egyházak aktivizálódása ebben a doméniumban szintén szembetűnő, valószínűleg ez volt az egyik leghatékonyabb válasz az ekkor megjelenő szekularizációs jelenségre. A történelmi események az első világháború idején és utána feldúlták ezt a

dinamikusan fejlődő rendszert, másrészt megtermékenyítették az utódállamokat gyermekvédelmi szempontból, hiszen Romániában, és Szlovákiában is az első állami javítóintézetek a Magyarországtól megörökölt intézmények voltak (Kolozsvár, Szamosújvár, Kassa).

K2: Hogyan változtak a javítóintézetek megalapításuk óta napjainkig?

Az alapvető változások röviden az alábbiak szerint foglalhatók össze: időben növekvő állami szerepvállalás (a rendszer államosítása); koncentráció (térbeli); változó kihívások (20-21. századi társadalmi változások); a magyar-modell túlélése.

A magyarországi javítóintézetek folyamatos fennállásának mintegy 140 éves időszakában egy eltolódás figyelhető meg a hibrid rendszertől az állami monopólium felé. Ennek kezdetben főleg pénzügyi és történelmi okai voltak, a területi veszteségek a magánhálózatot jobban sújtották, majd a gazdasági nehézségeket a megmaradt magánintézetek egyre nehezebben tudták áthidalni. Időben növekedett a magánhálózatok fölötti állami kontroll is, amit részben néhány botrányos eset sajtónyilvánossá válása idézett elő. A második világháború politikai változásai hozták el az állami monopólium korát, bár ekkor a speciálisan magyar-modell és általában véve a javítóintézeti nevelési program lendületét veszítette. A rendszerváltás a javítóintézetek országos hálózatának rekonstrukcióját hozta el, továbbra is állami monopóliumként, bár a bizonyos mértékig a munkában az egyházak részvétele is lehetővé vált. A társadalmi változások nyomot hagytak az intézményen is, a korábban a növendékek között többséget képező árva/menekült/városi szegény helyett napjainkra a cigány származású növendékek túlsúlya lett jellemző és a korábban városi származást egy kiegyenlítettebb (urbánus-rurális) közegekből való érkezés váltotta fel. A területi koncentráció kialakulásában a főváros országon belüli központi fekvése és a központi intézmények méretgazdaságossága magyarázza, ugyanakkor az állami szerepvállalás úgy tűnik, hogy szinte minden korszakban a garanciája volt a regionális intézmények újratermelésének. Az intézmények pedagógiai értelemben időben nem-lineáris fejlődésen mentek keresztül. Az elmúlt évszázad modernizációja rányomta ugyan a bélyegét erre az aspektusra, ugyanakkor a magyar-modell túlélése tetten érhető. Ez részben a K3-as kérdéskörrel is összefügg.

K3: Hogyan éltek át az intézetek a társadalmi-politikai változásokat?

A 20. század változékony történelmi-politikai környezetének dacára a magyarországi javítóintézeti hálózatra a vitalitás, stabilitás, az állami-, sőt bizonyos időszakok tekintetében a társadalmi szerepvállalás következetessége jellemző.

Kutatóként a szakirodalmi, ezen belül a történelmi és statisztikai forrásokat tanulmányozva meglepetést okozott, hogy a magyar javítóintézeti hálózat milyen mértékben járt a kelet-közép európai régió más térségei előtt az 20. század elején. Ugyancsak meglepő volt, hogy a jelentős és kedvezőtlen történelmi fordulatok dacára a rendszer alapjai szinte megszakítás nélkül működtek, vagy rövid idő alatt regenerálódtak, olyan időszakokban is, amikor az állami működés és a közigazgatás szinte teljesen leállt. Ennek a számomra hihetetlen vitalitásnak a háttérében nagyrészt az állt, hogy ezekben a nehéz időszakokban is voltak a társadalomnak olyan működőképes alrendszerei (és kulcsemberei), akik a leálló állami szerepvállaláskor aktivizálódtak és a rendszert újraélesztették. Jó példákat találunk erre a központi fekvésű javítóintézetek történetét vizsgálva. Ezek működése időben rendkívül stabil, az aszónai intézmény közel 140 éve létezik. A vidéki intézmények telephelyei folyamatosan változtak, a válságidőszakban időnként megszűntek, majd (időnként máshol) újjászülettek. Ez a válság-fellendülés időszakainak tekintetében egyfajta pulzálásként értelmezhető. Mégsem tudom ezt instabilitásként értelmezni, hiszen (jórészt az állami elkötelezettségnek betudhatóan) a „feltámadás” sohasem maradt el. Véleményem szerint a jelenlegi magyarországi hálózat alkalmas az általa felvállalt közfeladat betöltésére és az esetleges hiányosságok ellenére a magyarországi javítóintézeti hálózat nemzetközi összehasonlításban is hatékonynak és funkcionálisnak tűnik.

B. A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép vizsgálata

K4: Milyenek mutatkozik a javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép?

A kérdőíves vizsgálat eredménye szerint a kitöltők többsége nem rendelkezik pontos információkkal a javítóintézetben zajló nevelési munkáról, ugyanakkor nagymértékben egyetértenek a kérdőívben felsorolt korrekciós nevelési tevékenység feladataival. A válaszadók többsége hisz abban, hogy a nevelés sikeres lehet, ha adottak a megfelelő körülmények, határozottan támogatja a „gyerekmentést”, és bátorítja a bűnelkövetés veszélyének kitett gyermekek konvencionális életútra való irányítását.

C. Napjaink javítóintézeti pedagógusa – a javítóintézeti nevelők egyéni nézeteinek feltárása

K5: Milyen motivációs erők sarkallnak ma valakit Magyarországon arra, hogy a javítóintézeti pedagóguspályát válassza?

A pedagógusok pályaválasztásánál csak kis hányadban vannak jelen extrinzik motivációk, tehát megállapítható, hogy a vizsgálatban résztvevő javítóintézeti pedagógusok főként intrinzik késztetések alapján döntöttek hivatásuk mellett.

A szakirodalommal összhangban az intrinzik motivációk közül a javítóintézeti nevelők esetében is azonosítható a gyerekekkel való foglalkozás örömeinek motívuma, valamint – az átlagosnál sokkal hangsúlyosabban – a segíteni vágyás sikereik elérésében. A válaszokban olyan motivációval kapcsolatos tényezők is megjelennek, mint a társadalmi hasznosság, a belső karrierérték. Pozitív motivációnak mutatkozott a más pályákkal való kísérletezés is, amennyiben alapból megvolt a pedagóguspálya iránti érdeklődés, vonzódás, hiszen ezek a kitérők hivatástisztázó időszaknak tekinthetők. Az extrinzik motivációkat illetően azonban interjúalanyaim válaszaiban nem elismert és előnyös foglalkozásként jelenik meg a pedagóguskarrier, és még kevésbé a javítóintézeti pedagóguspálya. Válaszaikban nem jelenik meg a pedagóguspálya választásával kapcsolatos szakirodalomban megjelenő családi étellel való összeférhetőség egyetlen esetben sem, ahogy az állásbiztonság és a jó munkakörülmények motívuma sem. A gazdasági tényezők sem kerültek említésre választási motivációként, ami a szakma alulfizettségével magyarázható. A vonzó munkaidőt, illetve a hosszú szabadságot is csak egyetlen pedagógus hozta fel pozitívumként.

Habár a javítóintézet nem a legkeresettebb munkahely a pedagógusok körében, az interjúk során mégis egy újfajta „javítóintézeti pedagógus-típus” megjelenése körvonalazódott, aki már egyetemi tanulmányai alatt megismerkedett a javítóintézettel és ezzel a nevelési területtel, így már elméleti és gyakorlati tapasztalat birtokában döntötte el, hogy ebben a javítóintézetben szeretne dolgozni.

K6: Milyennek látják a javítóintézeti pedagógusok munkájuk társadalmi megítélését?

A javítóintézeti pedagógusok munkájuk társadalmi megítélését vegyesnek látják, túlsúlyban van azonban azon válaszadóknak a száma, akik úgy vélik, hogy a pálya társadalmi megítélése inkább negatív.

Olyan motívumok jelennek meg hangsúlyosan a válaszaikban, mint az alábecsültség, a lenézettség, az elértéktelenedés, az alulfizettség és a tisztelet hiánya úgy a tanulók, mint a szülők részéről. Az interjúalanyok szerint a pedagóguspálya egyre kedvezőtlenebb társadalmi megítélésének oka főként a társadalmi változásokban keresendő, de magyarázható a szakmához nem értők tájékozatlanságával is, amely még hangsúlyosabb a javítóintézetekben dolgozó pedagógusok munkájára vonatkozóan. Az interjúkban elhangzottakból megállapítható, hogy a kívánatos anyagi presztízsen kívül nagyobb társadalmi megbecsültség is kellene ahhoz, hogy növekedjen a javítóintézeti pedagógusi pálya vonzereje.

A kutatásban résztvevő javítóintézeti nevelők szerint, annak ellenére, hogy a pedagógusok tevékenysége létfontosságú, sokrétű és egész embert kívánó, más diplomás pályákhoz viszonyítva a pedagóguspályának egyre rosszabb a társadalmi megítélése, alulfizetett, és ebből kifolyólag a pedagógusok hátrányos helyzetben vannak más szakmákat művelőkhöz viszonyítva. A megkérdezettek a pedagóguspálya pozitívumait más diplomás pályákhoz viszonyítva leginkább a foglalkozás hivatás jellegében, a munkához kapcsolódó örömforrásban, társadalmi hasznosságában és a szabadidővel kapcsolatos előnyökben látják.

K7: Milyenek ítélik a javítóintézeti pedagógusok foglalkozásuk presztízst?

A javítóintézeti pedagógusok átlagon felül nehéznek ítélik meg foglalkozásukat, és bár a társadalom számára hasznosnak gondolják, mégis alacsony presztízstűnek érzik, még a tágabb pedagógustársadalmon belül is.

Az eredmények alátámasztják a már évtizedek óta fennálló problémát, hogy az alacsony társadalmi presztízsz, illetve az alacsony bérek az okai annak, hogy egyre kevesebben választják a pedagóguspályát. Ez a probléma pedig még hangsúlyosabban jelenik meg a javítóintézeti pedagógusi foglalkozás esetében, ahol a pedagógusok sokkal megterhelőbb körülmények között végzik oktató-nevelő munkájukat. Míg korábban amolyan menekülőútnak vélték a javítóintézeti pedagógusi státuszt, amit rendszerint a közoktatásból „menekülő” választottak, napjainkban az a kérdés inkább, hogy a jövőben nem lesz-e ugródeszka az amúgy lelkes, elkötelezettnek mutatkozó, fiatal pályakezdők számára?

A pedagóguspályával kapcsolatos elméleti részben leírtakkal összhangban, az interjúalanyaim narratívájában az anyagi megbecsültség hiánya kiemelkedő szerepet kap,

ezt az elemet kilenc nevelő említette, ezt követi az erkölcsi megbecsültség hiánya, amelyet négy nevelő hozott szóba, valamint két esetben az anyagi és az erkölcsi megbecsültség hiánya együtt került említésre. A javítóintézeti pedagógusok még erősebbnek érzik a megbecsülés hiányát, mint a más intézményekben dolgozó kollégáik. Az interjúk során többször elhangzott, hogy a bérezéshez viszonyítva aránytalanul nagyok a társadalmi elvárások a pedagógusokkal szemben, valamint az is, hogy a laikusok körében nem egyértelmű, hogy a pedagóguspálya magában hordozza a folyamatos képzés, tanulás és készülés, azaz az élethosszig tartó tanulás tevékenységét. Az interjúk rámutattak arra is, hogy a munkakörülmények és a bérek javulása emelné a javítóintézeti pedagógusi pálya megbecsülését, csökkentené a fluktuációt, biztosítaná a rendszeres utánpótlást, tehát nagyban növelné a javítóintézet retenciós erejét. Annak érdekében, hogy növelni lehessen a pedagógus szakma és pálya népszerűségét, az anyagi juttatásokon túl a pedagógusok személye, a pedagógiai munka és a tanulás iránti bizalom kialakítása, a tanulás értékékként való kezelése lenne szükséges a társadalom legszélesebb rétegeiben, valamint annak felismerése és elismerése, hogy társadalmunk jövője elsősorban a pedagógusokon múlik.

K8: Milyen metaforákban tükröződő intézmény-, növendék- és pedagógusképpel rendelkeznek a javítóintézeti pedagógusok?

A vizsgált pedagógusok intézményképe

A metaforavizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógusok számára a javítóintézet egy családias, ugyanakkor erőteljesen szabályozott, szigorú követelményrendszerrel bíró, elszigetelt, külön világ. Legnagyobb arányban az otthonra, a védelmet és biztonságot nyújtó helyre, valamint a börtönre, bezártságra és elszigeteltségre utaló metaforák jelennek meg a nevelők metaforáiban. Ezek a javítóintézet kettős funkcióját helyezik előtérbe, amelyekkel úgy a gyermekvédelmi, mint a büntetés-végrehajtási előírásoknak is megfelel, tehát oktat, nevel, gondoz és fejleszt, valamint őrzi a fiatalok bűnelkövetőket és meggátolja őket abban, hogy újabb bűncselekményt kövessenek el.

A vizsgált nevelők pedagógusképe

A metaforákból egy komplex javítóintézeti pedagóguskép rajzolódik ki, aki tömör megfogalmazásban egy superhős, aki már nem örvend a régi idők megbecsülésének. Legnagyobb arányban a gondozásra, gondoskodásra utaló metaforák jelentek meg, ugyanakkor megjelennek az intézet zárt jellegéből adódó sajátosságokra utaló metaforák

(kiképzőtiszt, smasszerőrmester, smasszertyúkanyó), ami jelzi, hogy itt nem az ismeretátadó szerep kap fő hangsúlyt, hanem a gondozó-gondoskodóé.

A vizsgált pedagógusok növendékképe

A metaforákból kirajzolódó növendékkép alátámasztja a szakirodalomból ismert leírásokat, melyek szerint a bűnelkövető fiatalok többsége rossz helyzetű, szegény társadalmi háttérrel rendelkezik, ahol nem volt lehetősége megtapasztalni a fizikai és érzelmi gondoskodást, sem elsajátítani a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szociális ismereteket, a frusztrációcsökkentő módszereket, ezen hiányosságok pedig feszültséget és ellenállást idéznek elő a felnőtt befolyásolási szándéknak. Számos metafora tanúskodik a növendékek fejleszthetőségébe vetett hitről is, ami lendületet, energiát és ösztönzést tud adni a nevelői munka elkötelezett végzéséhez.

K9: Hogyan élik meg a javítóintézeti pedagógusok saját pedagóguslétüket?

A vizsgált pedagógusok többsége hivatásként éli meg foglalkozását, szereti a gyermekeket, szívügyének tekinti a javítóintézetet és kötődik hozzá. Ugyanakkor utalás történik arra, hogy a túlterhelés, a fáradtság és a rossz hangulat kedvezőtlenül hat a pedagógusok hivatástudatára. Összességében az interjúkban az az álláspont bizonyult dominánsnak, amely szerint, bármilyen körülmény is játszott közre a javítóintézeti pedagógusi pálya választásában, a megkérdezettek jó döntésnek tartják, hogy ezt az utat, illetve ezt az intézetet választották.

Van, aki úgy érzi, hogy a „kinti” kollégáikhoz képest a javítóintézeti pedagógusok sokkal jobb helyzetben vannak, védettebbnek érzik magukat, ugyanakkor hátrányos helyzetben vannak abból a szempontból, hogy olyan gyerekekkel kell dolgozniuk, akikkel nem egyszerű, és akik borzasztóan le vannak maradva. Az interjúk során több alkalommal is megjelent a „kinti” pedagógusok általi lenézettség motívuma.

A megkérdezettek közül öt pedagógus érzi szakmáját egyben hivatásnak és munkának is. A pályaelégedettség kapcsán megállapítható, hogy a megkérdezett javítóintézeti pedagógusok közül tízen ugyanezt a pályát választanák, ha visszapörgethetnék az időt, ami elhivatottságra, elkötelezettségre vall. Többen közülük jelezték, hogy különböző életszakaszokban elképzelhető, hogy különbözőképpen döntöttek volna, azonban a válaszok nem árulkodnak pályamódosítási tervekről.

7.1.3. A kutatás eredményeinek közlése (konferenciák, szakmai rendezvények, tanulmányok, folyóiratok, tanulmánykötetek)

A doktori kutatás részeredményeit az alábbi konferenciákon és publikációk keretében mutattam be:

A. Konferencia előadások

IZSÁK Hajnalka: Javítóintézeti nevelők metaforákban tükröződő intézményképe, 5. Partium-konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2022. május 19-20.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézet világának metaforái – egy javítóintézeti pedagógusokkal készített interjú kutatás eredményei, III. Oktatás határhelyzetben konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2022. március 11–12.

IZSÁK Hajnalka: Javítóintézeti pedagógusok intézmény-, növendék- és pedagógusképe egy metaforakutatás tükrében, A társadalomtudományok 30 éve a Partiumban, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2021. március 26.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézet metaforái, avagy a reneszánsz ember, a kóbor kutya és a veszélyes játszótér – egy javítóintézeti nevelőkkel készített interjú kutatás eredményei, X. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, Óbudai Egyetem, 2020. november 20.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézet metaforái – Egy online interjú kutatás eredményei, Pedagógiai kihívások a 21. században – Neveléstudományi Konferencia, Dunaújvárosi Egyetemen, 2020. november 9–10.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézet metaforái – intézmény-, növendék- és pedagóguskép, 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Kaposvár, 2020. október 1–3.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép kérdőíves vizsgálata, Társadalmi felzárkózás a Kárpát-medencében – „Bölcsőtől az egyetemig”, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2020. február 19-21.

IZSÁK Hajnalka: An empirical study on the public perception of correctional education carried out in juvenile detention centers and public attitudes towards former juvenile detainees, I. Szakképzés és Oktatás: Ma – Holnap konferencia. Fejlődés és partnerség, BME, Budapest, 2019. november 20-21.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép empirikus vizsgálata, 4. Partium-konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2019. november 8.

IZSÁK Hajnalka: Public perception of and attitude towards education carried out in juvenile correctional facilities, IV. Kárpát-medencei oktatási konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, 2019. június 19-20.

IZSÁK Hajnalka: Public Awareness of Correctional Education Carried Out in Juvenile Detention Centers, 12. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia „Nemzetközi neveléstudományi irányvonalak és dimenziók határok nélkül”, Soproni Egyetem, 2019. április 25.

IZSÁK Hajnalka: Special education aiming at the social integration/reintegration of juvenile offenders and the new challenges faced by prisons and detention centers, VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, Óbudai Egyetem, 2018. november 21-22.

IZSÁK Hajnalka: Special education programmes in Romanian and Hungarian penitentiaries and juvenile detention centers, 16th International JTEFS/BBCC Conference on Sustainable Development, Culture, Education, Antalya, Törökország, 2018. november 1-4.

B. Publikációk

IZSÁK Hajnalka: Javítóintézeti nevelők metaforákban tükröződő intézményképe. Képzés és gyakorlat: Training and practice. 2022/1–2. sz. megjelenés alatt.

IZSÁK Hajnalka: Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities. Képzés és gyakorlat: Training and practice. 2021/3-4. sz. pp.15-27, ISSN 2064-4027.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézetek funkcióinak társadalmi megítélése, Dunakavics, Dunaújvárosi Egyetem, 2020, VIII évfolyam VII., pp. 25-34, ISSN 2064-5007.

IZSÁK Hajnalka: A javítóintézeti nevelésről alkotott társadalmi kép empirikus vizsgálata, Dunakavics, Dunaújvárosi Egyetem, 2020, VIII. évfolyam II., pp. 37-48, ISSN 2064-5007.

7.2. Kitekintés

7.2.1. További kutatási lehetőségek

- A kutatás kiterjesztése Magyarország összes javítóintézetére – megvizsgálni, hogy milyenek a 21. századi javítóintézeti pedagógusok
- Összehasonlító elemzés a kelet-közép európai országok tekintetében
- Intézménytörténeti irány – a Trianon utáni intézmények sorsa az utódállamokban (Kassa, Kolozsvár)
- A javítóintézetben dolgozó pedagógusok gondolkodásának, személyiségének összehasonlítása a különböző intézménytípusokban dolgozó pedagógusokéval
- Milyen direkt eszközökkel lehetne népszerűbbé tenni a javítóintézeti pedagógusi pályát? Elég lenne a fizetésemelés?
- Hogyan lehetne a pálya retencióját, ott-tartó erejét növelni? Pályántartó erő tud-e lenni a pedagógus életpálya modell?
- Hogyan lehetne hatékonyabban kommunikálni a javítóintézetekről és erről a nevelési területről?
- Hogyan lehet elérni, hogy a javítóintézeti pályát a megfelelő személyek válasszák?

Bízom benne, hogy kutatásom eredményei más kutatókban is új gondolatokat indítanak el, és alapjai lehetnek akár egy következő, kiterjesztett, összetettebb kutatásnak.

7.2.2. Köszönetnyilvánítás

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Cserné Dr. Adermann Gizella docens asszonynak, aki elvállalta a dolgozatom vezetését, és kitartott mellettem a legnehezebb helyzetekben is.

Köszönettel tartozom a Budapesti Javítóintézet vezetőinek, akik a járványhelyzet legnehezebb időszakában is lehetőséget biztosítottak az interjúk elkészítésére, valamint a pedagógusoknak, akik vállalták a kutatásban való részvételt.

Köszönetemet szeretném kifejezni a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak támogatásukért, és értékes javaslataikért, tanácsaikért.

Hálásan köszönöm Horváth Judit PTE BTK Kari Hivatal Doktori Iroda ügyintézőjének a lelkiismeretes munkáját, állandó segítőkészségét és a sok segítséget.

Köszönöm családom feltétel nélküli támogatását.

Köszönöm mindenkinek, aki bármivel is hozzájárult ahhoz, hogy ez a dolgozat megszülethessen.

8. IRODALOMJEGYZÉK

- *. (1900). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1900.* (1901. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1901). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1901.* (1902. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1902). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1902.* (1903. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1903). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1903.* (1904. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1904). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1904.* (1905. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1905). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1905.* (1906. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1906). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1906.* (1907. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1907). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1907.* (1909. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1908). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1908.* (1909. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1909). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1909.* (1910. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1910). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1910.* (1911. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1911). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1911.* (1912. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1912). *A Magyar Szent Korona Országainak 1910. évi népszámlálása - 1 kötet.* Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1912). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1912.* (1914. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1913). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1913.* (1915.. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1914). A Jó Pásztor Háza. *Élet, 6. évf. 26. sz., 812-814.*
- *. (1914). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1914.* (1916.. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.

- *. (1914). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1914* (33.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1914.). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára* (33.. kötet). Budapest: Pesti Könyvnyomda Részvény Társaság. Letöltés dátuma: 2021.. július 23., forrás: https://adt.arcanum.com/hu/view/TisztiCimtar_1914/?pg=0&layout=s
- *. (1915). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1915.* (1918. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1916). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1916., 1917., 1918.* (1924. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1918). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1918.* Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1919). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1919., 1920., 1921., 1922.* (1925. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1923). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1923., 1924., 1925.* (1927.. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1926). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1926.* (1928. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1927). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1927.* (1929. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1927). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1927* (38. évfolyam. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1928). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1928.* (1929. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1929). *Az 1920. évi népszámlálás. Hatodik rész: Végeredmények összefoglalása.* Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal. Letöltés dátuma: 2021.. 06. 23., forrás: http://konyvtar.ksh.hu/inc/kb_statisztika/Manda/MSK/MSK_076.pdf
- *. (1929). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1929.* (1930. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1929.). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1929* (40.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1930). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1930.* (1931. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1931). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1931.* (1932. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1932). *Az 1930. évi népszámlálás. I. rész: Demográfiai adatok* (83.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1932). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1932.* (1933. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.

- *. (1932). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1932* (42.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1933). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1933*. (1934. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1934). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1934*. (1935. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1935). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1935*. (1936. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1936). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1936*. (1937. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1937). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1937*. (1938. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1937). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1937* (48.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1938). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1938*. (1939. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1939). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1939*. (1940. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1940). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1940*. (1942. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1941). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1941*. (1943. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1942). *Magyar statisztikai évkönyv – Új folyam 1942*. (1944. kiad.). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1942). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1942* (53.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1944). *Magyarország Tiszti Cím- és Névtára 1944* (55.. kötet). Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- *. (1954.. szeptember 22.). Személyi ügyek - Fegyelmi büntetések. *Mezőgazdasági Értesítő*, old.: 759.
- *. (2011). *Debreceni Javítóintézet története*. Forrás: Debreceni Javítóintézet - régi honlap: <https://www.dji.hu/regi/index.html>
- *. (2012.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2012. évi szöveges költségvetési beszámoló. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/03/2012.-%C3%A9vi-k%C3%B6lts%C3%A9gvet%C3%A9si-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>
- *. (2013.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2013. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20.,

forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/03/2013.-%C3%A9visz%C3%B6veges-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>

- *. (2014). *A javítóintézeti nevelésről*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Letöltés dátuma: 2021.. 06. 23., forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/javitointezet.pdf>
- *. (2014.). A Magyar Helsinki Bizottság jelentése az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetében 2014. március 11-12-én tett látogatásról. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: https://helsinki.hu/wp-content/uploads/MHB-jelentes_EMMI_Budapesti_Javitointezete_2014.pdf
- *. (2014.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2014. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/03/2014.%C3%A9visz%C3%B6veges-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>
- *. (2015.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2015. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/03/2015.-%C3%A9visz%C3%B6veges-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>
- *. (2016.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2016. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/03/2016-%C3%A9visz%C3%B6veges-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf>
- *. (2017.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2017. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2018/07/2017-%C3%A9vik%C3%B6lts%C3%A9gv%C3%A9si-besz%C3%A1mol%C3%B3-sz%C3%B6veges-indokl%C3%A1sa.pdf>
- *. (2018.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet 2018. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2019/05/2018-%C3%A9vik%C3%B6lts%C3%A9gv%C3%A9si-besz%C3%A1mol%C3%B3-sz%C3%B6veges-indokl%C3%A1sa.pdf>
- *. (2019.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2019. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2020.. március 20., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2020/05/2020-%C3%A9vik%C3%B6lts%C3%A9gv%C3%A9si-besz%C3%A1mol%C3%B3-sz%C3%B6veges-indokl%C3%A1s.pdf>
- *. (2020.. június 19.). *A Székesfehérvári Országos Királyi Javítóintézet története*. Forrás: Alba Archivum: <http://albaarchivum.hu/hu/neves-evfordulok/196-szekesfehervari-orszagos-kiralyi-javitointezet>
- *. (2020.. június 19.). *Az Aszódi Javítóintézet rövid története 1884-2004*. Forrás: EMMI Aszódi Javítóintézet: <https://www.aszod-afi.hu/pdf/intezettortenet.pdf>
- *. (2020.). Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete 2020. évi költségvetési beszámolójának szöveges indoklása. Budapest. Letöltés dátuma: 2021.. június 23., forrás:

<http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2021/06/2020-%C3%A9vi-k%C3%B6lts%C3%A9gvet%C3%A9si-besz%C3%A1mol%C3%B3-sz%C3%B6veges-indokl%C3%A1sa.pdf>

- *. (2020.. 06. 19.). *Intézetünk története*. Forrás: Esztergomi Speciális Gyermekotthoni Központ: <https://esztgyo.hu/intezmenyunk-tortenete/>
- *. (2021.. 06. 23.). *Az Aszódi Javítóintézet rövid története*. Forrás: Az Aszódi Javítóintézet Honlapja: <https://www.aszod-afi.hu/pdf/intezettortenet.pdf>
- *. (2021.. június 14.). *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása*. Forrás: Budapesti Javítóintézet: <http://www.bpjavito.hu/index.php/bemutakozas/az-intezmeny/az-intezmeny-multja/>
- *. (2021.. június 23.). *Nagykanizsai Javítóintézet*. Forrás: Szakmai tevékenység: <http://nkji.hu/szakmai-tevekenyseg/>
- * A tanárok számítanak. (dátum nélk.). A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Letöltés dátuma: 2020.. április 20., forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf
- * European Commission Study Group on Education and Training. (1997.). *Accomplishing Europe Through Education and Training*. Brussels: European Commission.
- *. (dátum nélk.). Székesfehérvári országos királyi javítóintézet (1894-1944) - internetes forrás. Székesfehérvári Városi Levéltár, Fejér, Magyarország. Letöltés dátuma: 2021.. 06. 23., forrás: <http://albaarchivum.hu/hu/neves-evfordulok/196-szekesfehervari-orszagos-kiralyi-javitointezet>
- * Teachers Matter. (2005.). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD-Education Committee. Letöltés dátuma: 2020.. április 20., forrás: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- * UNESCO. (1996.). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- ** (1899). *A magyar királyi országos javítóintézetek ismertetése*. Budapest: Magyar Királyi Igazságügyminisztérium.
- ** (1899). *Gyermekvédő Intézetek Magyarországon*. Budapest: Pesti Könyvnyomda-Részvény-Társaság.
- ** (2014.). A javítóintézeti nevelésről. *Statisztikai Tükör, 99*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Letöltés dátuma: 2019.. december 21., forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/javitointezet.pdf>
- ** (2020.). *Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézet: Szakmai program*. Budapest: Budapesti Javítóintézet. Letöltés dátuma: 2021.. május 14., forrás: <http://www.bpjavito.hu/wp-content/uploads/2020/05/Szakmai-Program2020-AI%C3%A1%C3%ADrt.pdf>
- **Dehír. (2013.. március 22.). Meghonosítják a debreceni modellt a Dunántúlon is. *Dehír*. Letöltés dátuma: 2020.. december 22., forrás: <https://www.dehir.hu/belfold/meghonositjak-a-debreceni-modellt-a-dunantulon-is/2013/03/22/>

1. számú EMMI-rendelet a javítóintézetek rendtartásáról (2015.. január 14.). Letöltés dátuma: 2020.. május 4., forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500001>. EMM
11. törvény erejű rendelet (1979.. május 14.). Letöltés dátuma: 2019.. december 22., forrás: <http://www.nemokap.hu/jogi/3fe/bv7911.pdf>
1878. évi V. törvénycikk (1878).
1901. évi VIII. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről (1901). Letöltés dátuma: 2021.. augusztus 1., forrás: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90100008.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D35>
1913. évi VII. törvénycikk (1913).
21. számú törvény (1898). Letöltés dátuma: 2021.. augusztus 1., forrás: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89800021.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D34>
- 240.számú törvény (2013). Letöltés dátuma: 2020.. augusztus 1., forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300240.tv>
33. számú törvényerejű rendelet (1956.. december 29.).
8/1959 sz. BM utasítás, 8 (1959.).
- A fiatalok bűnözése - előterjesztés, 004/1962 (Igazságügyminisztérium 1964.. március 12.).
Letöltés dátuma: 2021.. június 23.
- A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 3104/1964 számú határozata a fiatalok bűnözésével kapcsolatos kérdésekről, 3104/1964. (A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 1964).
- A megszüntetett gyulai Szeretetház borzalmi titkai a bíróság előtt. (1931.. július 22.). *Esti Kurír*, old.: 5.
- A népjóléti miniszter 30/1997. (X. 11.) NM rendelete a javítóintézetek rendtartásáról, 30. (Népjóléti Minisztérium 1997. október 11.).
- Andrews, P., & Hatch, G. (2002.). Initial motivations of serving teachers of secondary mathematics. *Evaluation and Research in Education*, 16(4), 185–201.
- Antal, G., Dohány, L., & Gáborné Nagy, Z. (dátum nélk.). *A javítóintézeti szakemberek kiválasztására vonatkozó módszertani ajánlás*. Letöltés dátuma: 2019.. 12. 21.
- Armstrong, C. (1997.). Social metaphors and their implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 3/1., 29-42.
- Aronson, J. (1995.). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
- Az 1979. évi 11. törvényerejű rendelet a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról (1979).
Letöltés dátuma: 2019.. december 21., forrás: <http://jogportal.hu/index.php?id=c0y2lhsc5qk0296oa&state=19960301&menu=view>
- Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete*. (2019.. december 21.). Forrás: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézetének rövid bemutatása: <http://www.bpjavito.hu/index.php/bemutakozas/az-intezmeny/az-intezmeny-multja/>

Az erkölcsi züllés útjára lépett kiskorúak intézeti elhelyezéséről., 95-30/1957. sz. rendelet
(Művelődésügyi Minisztérium 1957).

Az igazságügyminiszter 122.000/1948.I.M. számú rendelete a nem állami iskolák fenntartásának
az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak, állami tulajdonbavétele
és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában alkotott 1,
122.000/1948.I.M. számú rendelet (1948.).

B. Aczél, A. (1985.). Speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok
iratanyag-elemzésének tapasztalatai. In V. Kósáné Ormai, & I. Münnich, *Szocializációs
zavarok – beilleszkedési nehézségek.* (old.: 114-129.). Budapest: Tankönyvkiadó.

B. Aczél, A. (2000.). Előzetes letartóztatás javítóintézeti körülmények között. *Kriminológiai
Közlemények*, 58., 20-29.

B. Aczél, A. (2010.). Nevelők – javítóintézetben. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa.* (old.: 97-
104.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

B. Aczél, A., & Darvas, Á. (1986). Mert napközisnek se jók? — A speciális intézetekben dolgozó
pedagógusokról. *Ifjúsági Szemle*, 1986/4., 68-77.

Babbie, E. (2001.). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest: Balassi Kiadó.

Bábosik, I. (2004.). *Nevelélmélet.* Budapest: Osiris Kiadó.

Bábosik, I., & Mezei, G. (1994.). *Neveléstan.* Budapest: Telosz Kiadó.

Bacsa-Bán, A. (2019.). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több
dimenzióban. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 6 évf., 2 sz., 257-269.

Bartel, R. (1983). *Metaphors and Symbols: Forays into Language.* Urbana: National Council of
Teachers of English, Urbana, IL.

Bartha, É., & Győrik, E. (2010.). A segítség folyamata. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa.* (old.:
105-111.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Baska, G. (2007). *gy városi tanító életvilága a 19. század második feléből. [Doktori disszertáció].*
Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Báthory, Z., & Falus, I. (1997.). *Pedagógiai Lexikon 1-3.* Budapest: Keraban Kiadó.

Bertrand, C., & Bourdeau, L. (2010.). Research interviews by Skype: A new data collection method.
In J. Esteves, *Proceedings from the 9th European Conference on Research Methods.* (old.:
70-79.). Spain: IE Business School.

Bibik, J. (1997). *Metaphors for teaching: How health and physical education teachers describe
their roles.* Georgetown: DE: McGraw Hill.

Borbély-Pecze, T. B. (2010.). *Életút-támogató pályaeorientáció. PhD-értekezés, kézirat.* Budapest:
ELTE PPK.

Borbély-Pecze, T. B. (2016.). A tervezhetetlen pályafutás. Careering és pályaválasztási döntés.
Opus et Educatio, 3 évf., 4. sz., 432-438.

- Bory, N. (2016). *A fiatalok szabadságelvonással járó szankciói és végrehajtásuk Spanyolországban és Magyarországon - doktori értekezés*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Letöltés dátuma: 2021.. 06. 23., forrás: <http://real-phd.mtak.hu/451/>
- Bowen, G. (2009.). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, Vol. 9. No. 2.*, 27-40.
- Boyatzis, R. (1998.). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Braun, S. (2007.). Interpretation in small-group bilingual videoconferences. Challenges and adaptation processes. *Interpreting, Vol. 9. No.1.*, 21–46.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006.). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2).*, pp. 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012.). Thematic analysis. In H. Cooper, *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2, research designs*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Büntető törvénykönyv 120§ (2012). Letöltés dátuma: 2020.. július 21., forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200100.tv>
- Büntetőnovella, 1908. évi XXXVI. törvénycikk (1908).
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991.). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, Volume 7, Issue 1.*, 1-8.
doi:[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Carrington, B. (2002.). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies, 28(3)*, 287–303.
- Chrappán, M. (2010.). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. *Educatio, 4.*, 268-286.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017.). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12(3).*, 297-298.
- Clarke, R. H. (1997. March 24-28). *Five Metaphors for Educators*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Csemáné Váradi, E., Görgényi, I., Gula, J., Horváth, T., Jacsó, J., Lévay, M., & Sántha, F. (2017). *Magyar büntetőjog - általános rész [Digitális kiadás.]*. Budapest: Wolters Kluwer Kft.
Letöltés dátuma: 2020.. november 1., forrás:
https://mersz.hu/hivatkozas/wk83_21_p18#wk83_21_p18
- Cseres, J. (1985.). A gyermek- és ifjúságvédelem középtávú fejlesztéséről. *Ifjúsági Szemle, 3-18*.
- Cserné Adermann, G., & Ponyi, L. (2018.). *Kultúrakutatás módszertani alapjai*. Budapest: Nemzeti Művelődési Intézet.
- Csíkos, C. (2020.). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Csirszka, J. (1966). *Pályalélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Csorna, K. (1929). *A szociális gyermekvédelem rendszere*. Budapest: Eggenberger-Könyvkereskedés (Rényi Károly).
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014.). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616.
- Dékány, I. (1936). *Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba*. Budapest: Országos középiskolai Tanáregyesület.
- Di Blasio, B. (2010.). Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében. *Educatio*, 4. sz., 656-659.
- Dudás, M. (2007.). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In I. Falus, *A tanárrá válás folyamata* (old.: 46-121.). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Elliot, R. (1984.). Metaphor, imagination and conceptions of education. In W. Taylor, *Metaphors of education* (old.: 38-53.). London: Heinemann Educational.
- Eötvös, K. L. (1915). A zeleméri gyámintézet (1845—49). *Magyar Paedagogia*, 21, 266-273.
- Fábián, G. (2015.). A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálata során. In É. Major, & Á. Veszelszki, *A tanárrá válás és a tanárság kutatása a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. (old.: 233-248.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE).
- Falus, I. (2004.). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz., 359–374.
- Falus, I., & Ollé, J. (2008.). *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Finch, E., & Fafinski, S. (2012.). *Criminology skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Finkey, F. (1933). *Büntetéstan problémák*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Forró, J. (2011). Magyar rendvédelem 1867–1968. *Rendvédelem-történeti füzetek (Acta Historiae Praesidii Ordinis)*, 20.(23.), 60-77. Forrás: https://epa.oszk.hu/02100/02176/00009/pdf/RTF_23_060-077.pdf
- Gergely, F. (1997). *A magyar gyermekvédelem története 1867-1991*. Budapest: Püski Kiadó.
- Gilligan, R. (1999.). Enhancing the resilience of children and young people in public care by encouraging their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 4., 187-196.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, W., & Herma, J. (1951.). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Goldthorpe, J., & Hope, K. (1977.). A foglalkozások minősítése és a foglalkozáspresztízs. In P. Léderer, *A foglalkozások presztízse* (old.: 250–268.). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Golnhofer (ed.), E., & Nahalka (ed.), I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Gönczöl, K. (1991). *Bűnös szegények*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Letöltés dátuma: 2020.. július 14., forrás: http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/gonczol_bunos.pdf
- Gusti, D. (1938). *Enciclopedia României* (1.. kötet). București: Editura Imprimeria Națională.
- György, A. (1885). A humanisztikus irány fejlődése hazánkban. In G. Szathmáry, *Szabadelvűpárti naptár* (old.: 72-80). Budapest: Légrády Testvérek.
- Hacker, E. (1918). *A börtönügy*. Pécs: Dunántúl Rt.
- Hajdú, E. (2001.). A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35.
- Hanna, P. (2012.). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239–242.
- Határozat a fiatalkorúak bűnözésével kapcsolatos kérdésekről, 3104/1964 (Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 1964).
- Hegedűs, J. (2007). *Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkoruk és a javítóintézetben töltött éveik pedagógiai vizsgálata. [Doktori disszertáció]*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hegedűs, J. (2010a). Nevelésre ítélték között – javítóintézeti pedagógusok pedagógiai kultúrája. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa* (old.: 64–96.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegedűs, J. (2010b.). *A javítóintézet világa*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegedűs, J. (2010c). A javítóintézeti nevelés elmélete. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa*. (old.: 51-63.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegedűs, J. (2010d). *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hegedűs, J., Szarka, A., & Virágh, J. (2010.). A javítóintézet mint Janus-arcú intézmény. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa*. (old.: 44-50.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegy-Halmos, N. (2018.). *Mi a pálya? Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Herr, E., & Cramer, S. (1994.). Pályairányítás és pályatanácsadás az egész élet során. Szisztematikus megközelítések. In P. Ritoók, *Pályalélektan, Pályafejlődés-elméletek. Kézirat*. (old.: 281-329.). Budapest : ELTE BTK Pályaszocializációs és Munkapszichológiai Szakcsoport.
- Hidvégi, M. (2019.). Crises and Responses: Government Policies and the Machine-Building Cartels in Hungary, 1919–1949. *Enterprise & Society*, 20.(1.), 89-131.
- Holland, J. (1963.). Exploration of a theory of vocational choice and achievement: II. A four year prediction study. *Psychological reports*, 12., 547-594.
- Holland, J. (1997.). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). *Psychological Assessment Resources*, 303.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 35-45.

- Hornayk, Á., & Nagy, B. (2021.. 06. 23.). MTA - Bölcsész tudományi Kutatóközpont, Történettudományi Intézet. Forrás: 1938–1941. Magyarország területi gyarapodása: <https://tti.abtk.hu/terkepek/1938-1941-magyarorszag-teruleti-gyarapodasa>
- Horony-Pálfi, A. (1940). Jótékony egyesületek működése Budapesten. *Budapesti Statisztikai Közlemények*, (91/1).
- Horváth, G. (2016.). San Marco hercegné hagyatéka. *Óbudai anziksz*, 2. évfolyam, 4. sz., 34-41.
- Horváth, K. (1952.. április 22.). A bűnöző fiatalok nevelése . *Magyar Nemzet*, old.: 3.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2008.). *Introduction to research methods in psychology*. Pearson Education.
- James, N., & Busher, H. (2016.). Online Interviewing. In D. Silverman, *Qualitative Research* (4th ed.. kiad., old.: 245-260.). Thousand Oaks: Sage.
- Jancsák, C. (2014.). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 14(5), 18–27.
- Jensen, D. F. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1). doi:<https://doi.org/10.1177/160940690600500104>
- Joffe, H. (2011.). Thematic analysis. In D. Harper, & A. Thompson, *Qualitative methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. (old.: 209-224.). Chichester (UK): John Wiley & Sons.
- Kálnási, Á. (2005). *A debreceni civis élet lexikona 1–4*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete.
- Kapa-Czenczer, O. (2008.). *Fiatalkorúak reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés alatt. Doktori (PhD) értekezés*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Állam és Jogtudományi Kar.
- Kármán, E. (1913). *A gyermekek züllésének külső okai*. Budapest.
- Katona, T., & Novák, J. (2020.). Az igazságügyi statisztika története és jelene. In A. Jakab, & M. Sebők, *Empirikus jogi kutatások. Paradigmák, módszertan, alkalmazási terület*. Budapest: Osiris Kiadó, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Kendall, S., & Halliday, L. (2014.). Undertaking ethical qualitative research in public health: Are current ethical processes sufficient? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 38(4)., 306-310.
- Kenderfi, M. (2020.). A pályaválasztási kiállítás, mint a pályaorientációs tevékenység hagyományos formája. *Új Munkaügyi Szemle*, 1.(1. sz.), 69-81.
- Képesy, I. (2018). Az osztrák büntetőjog hatása a magyar büntetőjogi kodifikációra. *Jogi Tanulmányok*, 260-271.
- Kerecsi, K. (2007). Büntetve gondozni? A javítóintézeti nevelés helye a fiatalkorúak büntető igazságszolgáltatási rendszerében. *Esély*, 3., 36-54.

- Kerezi, K., Kó, J., & Gosztonyi, G. (2007.). *A fiatalok büntető igazságszolgáltatásának hatékonysága. A fiatalok elítéltek utánkötéses visszaesési vizsgálata*. Budapest: Budapesti Szociális Forrásközpont.
- Kéri, K. (2001.). *Bevezetés a neveléstörténelmi kutatások módszereibe*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kiger, M., & Varpio, L. (2020.). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42 (8), 846-854.
- King, N. (1994.). The Qualitative Research Interview. In C. Cassell, & G. Symon, *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. (old.: 14-37.). London: Sage Publications.
- King, N. (2004.). Using Interviews in Qualitative Research. In C. Cassell, & G. Symon, *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. (old.: 11-22.). London: Sage Publications.
- Kissné Zsámboki, R., & Patyi, G. (2018.). Angyalkertek egykor és ma – Az óvodapedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténelmi vonatkozásai és jelenkori sajátosságai. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 16 évf. 4. sz., 17-28.
- Ko, L. (2006.). Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints. *Interpreting*, Vol.8. No.1., 67–96.
- Kocsis, M. (2002.). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 5., 66–78.
- Kontra, J. (2011.). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Kormányrendelet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságról, 316/2012. (2012. november 13.).
- Kosáry, D. (1990). *Újjáépítés és polgárosodás, 1711–1867* (Magyarok Európában III.. kötet). Budapest: Háttér Kiadó.
- Kozma, T. (1975.). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Köcséné Szabó, I. (2009.). *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása képzés során és a pályára lépés első éveiben. Doktori disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola: Budapest.
- Krouwel, M., Jolly, K., & Greenfield, S. (2019.). Comparing Skype (video calling) and inperson qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome – an exploratory comparative analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 19, 1 sz. Forrás: <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12874-019-0867-9>
- Kun, B., & Ládai, I. (1905). *A fiatalok kriminalitása ellen való küzdelem Magyarországon*. Budapest: M. Kir. Igazságügyministerium.
- Kvale, S. (2005.). *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Lénárd, K., & Rácz, A. (2003.). A javítóintézetes nevelés, mint támogató intézmény dezintegrációs hatásai. Letöltés dátuma: 2018.. 06. 20., forrás: http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/21799_summary_javkut1.pdf

- Lendvay, B. (1929). Igazságügyi Gyermekvédelem. In L. Béry, *A magyar filantrópia könyve* (old.: 175-179.). Budapest: Légrády Testvérek.
- Lengyel, I. (1976). Váradi Szabó János (1783–1864): A munkaoktatás egyik úttörője Magyarországon. In I. Csúry, *Könyv és Könyvtár* (10. kötet, old.: 85-134). Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtára.
- Lőrincz, J. (1988). A fiatalkorúak büntetésvégrehajtása 1878-tól 1908-ig. *Módszertani Füzetek*, 2., 45-53.
- Lőrincz, J. (1989). A fiatalkorúak büntetésvégrehajtása. *Módszertani füzetek*, 1., 52-57.
- Lőrincz, J. (1998). *A fiatalkorúak büntetés-végrehajtása*. Budapest: Citoyen Kiadó.
- Lőrincz, J. (2002.). A fiatalkorúak büntetés-végrehajtása a XX. század első felében. *Börtönügyi Szemle*, 2., 57-66.
- Lőrincz, J. (2011). Börtönügyünk a hanyatló Kádár-korszakban 1970–1989. *Rendvédelem-történeti Füzetek (Acta Historiae Praesidii Ordinis)*, 20.(23.), 78-90. Forrás: https://epa.oszk.hu/02100/02176/00009/pdf/RTF_23_078-090.pdf
- Lőrincz, J. (2011.-2.). Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. *Rendvédelem-történeti Füzetek (Acta Historiae Praesidii Ordinis)*, 91-98.
- Lőrincz, J. (2012). Helyzetjelentés a javítóintézeti nevelés végrehajtásáról. In Z. Juhász, F. Nagy, & Z. Fantoly, *Sapientia Sat Ünnepi Kötet Dr. Cséka Ervin professzor 90 születésnapjára* (old.: 287-299.). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Lőrincz, J. (2018). A Csemegi-kódex és a javítóintézet. *Rendvédelem-történeti Füzetek (Acta Historiae Praesidii Ordinis)*, 28(56), 53-60.
- Lőrincz, J. (2018). Börtönügyünk a trianoni határok között a II. világháborúig. *Rendvédelem-történeti Füzetek (Acta Historiae Praesidii Ordinis)*, 28., 61-70. Letöltés dátuma: 2021.. június 23., forrás: https://epa.oszk.hu/02100/02176/00024/pdf/EPA02176_rendvedelem_56_061-070.pdf
- Lőrincz, J. (2019). A Honi börtönügy szakmatörténete a 20. században. In J. Lőrincz, & B. Mezey, *A magyar börtönügy története* (old.: 117-156.). Budapest: Dialóg-Campus.
- Lőrincz, J., & Csányiné Lukács, E. (2013.). *Akiket nevelésre ítélték*. Tököl: Fiatalkorúak Büntetésvégrehajtási Intézete.
- Lőrincz, J., & Nagy, F. (1997). *Börtönügy Magyarországon*. Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság.
- Mező, K. (2015.). Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Magiszter*, 13. 1., 57–69.
- Mikrocenzus, K. . (2018). *A foglalkozások presztízse. 2016*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994.). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mirick, R., & Wladkowski, S. (2019.). Skype in Qualitative Interviews: Participant and Researcher Perspectives. *The Qualitative Report*, 24(12)., 3061-3072.
- Módos, T. (1998.). *Büntetés-végrehajtási nevelés*. Budapest: Rejtjel Kiadó.

- Munby, H., & Russell, T. (1990.). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory Into Practice*, 29/2., 116-121. doi:https://doi.org/10.1080/00405849009543441
- Murnane, R., & Cohen, D. (1986.). Merit Pay and the Evaluation Problem. Why Most Merit Pay Plans Fail and a few Survive? *Harvard Edition Review*, 56., 1-17.
- Nagy, M. (1998.). A tanári pálya választása. *Educatio*, 3., 527–542.
- NAT 110/2012., A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám 2012.. június 4.).
- Nemzeti Ujság. (1932. június 19.). *Katolikus háziasszonyok. Szövetségi hírek*, 14. évfolyam, 135. szám, old.: 23.
- Oates, J. (2015.). Use of Skype in interviews: The impact of the medium in a study of mental health nurses. *Nurse Researcher*, 22(4)., 13–17.
- Országépítés. (1941.). Nem megtorlás, hanem nevelés a fiatalkorúak bíróságának feladata. *Országépítés. Nemzetpolitikai Szolgálat*, 1.(17. szám), 12-13.
- Órley, Z. (2011.). Az afázia metaforája. *Rehabilitáció*, 21 évf. 2-3 sz., 59-63.
- Paksi, B. et al. (2015.). *Pedagógus-Pálya-Motiváció*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Harvard University.
- Pénzes, É. (2008.). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58 évf. 6-7 sz., 228-238.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001.). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52. doi:DOI:10.1080/14623940120035514
- Petrie, H. (1980.). Metaphor and learning. In A. Ortony, *Metaphor and thought* (old.: 438-461.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Polónyi, I. (2004.). Pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, 3., 343–358.
- Polónyi, I. (2017.). Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok, Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In A. Jakab, & L. (. Urbán, *Hegymenet Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon* (old.: 379-400.). Budapest: Osiris Kiadó.
- Rácz, A., Bozsikné Vadai, A., Csizsérné Palkó, R., Kovács, A., Rittgasser, I., Rövid, I., & Takács, B. (2014). *A nagy háború*. Szeged: Központi Statisztikai Hivatal.
- Ráczné Horváth, Á. (1998). A magyar polgárosodás eredményei és dilemmái a dualizmus korában. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio historiae*, 23., 137-151.
- Rendelet a fiatalkorúak pártfogó felügyeletéről, a javítóintézeti nevelésről és egyes eljárási rendelkezésekről, 6/1980. (VI. 24.) OM (Oktatási Minisztérium 1980).
- Rendelet a fiatalkorúakkal szemben alkalmazott intézkedések végrehajtásáról és egyes eljárási rendelkezésekről., 6/1962. (VI. 21.) I.M. (Igazságügyi Minisztérium 1962.. június 21.).
- Rendelet a fiatalkorúakkal szemben alkalmazott intézkedések végrehajtásáról és egyes eljárásirendeletekről szóló 6/1973. (XI. 28.) IM számú rendelet módosításáról, 1/1976. (III. 7.) IM (Igazságügyminisztérium 1976).

- Rendelet a javítóintézetek rendtartásáról, 30/1997. (X. 11.) NM (Népjóléti Minisztérium 1997.).
- Rendelet a javítónevelésre utalt fiatakorúaknak nevelőintézetbe beutalásáról, 2/1952. (I. 15.) I. M. (Magyar Közlöny 1952.. január 15.).
- Rendelet a szociális- és egészségügyi miniszterfeladat- és hatásköréről, 17/1988. (III. 29.) MT (Minisztertanács 1988.).
- Réthy, E. (2001). Motivációs elképzelések. In E. Golnhofer, & I. Nahalka, *A pedagógusok pedagógiája* (old.: 177-200.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2010.). Az integráció és az inklúzió (befogadás) zavarai a fiatal bűnelkövetőknél. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa*. (old.: 20-43.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Richardson, R. (1999). *Performance-Related Pay in Schools: An Assessment of the Gren Papers*. London: NUT.
- Ritoók, P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ritoók, P. (2008.). *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rizzuto, A.-M. (2001.). Metaphors of a bodily mind. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49(2)., 535-568.
- Roe, A. (1957). Early Determinants of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3)., 212–217.
- Ruzsonyi, P. (1999). Javíthatatlanok? A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendje. *Börtönügyi Szemle*, 1999/4, 24–45.
- Ruzsonyi, P. (2001.). Bűn-büntetés-reszocializáció. *Belügyi Szemle (1995-2006)*, 49 évf. 6. sz., 39-62.
- Ruzsonyi, P. (2003.). *A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai*. Budapest: Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár.
- Ruzsonyi, P. (2004.). A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója. In I. Bábosik, *Nevelélmélet* (old.: 529–551.). Budapest: Osiris Kiadó.
- Ruzsonyi, P. (2018). *A caritastól a fogvatartotti reintegrációig*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Ruzsonyi, P. (2019.). Kriminálpedagógia és büntetés-végrehajtás. In O. Czenczer, & P. Ruzsonyi, *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. (old.: 27-35.). Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Saarijärvi, M., & Bratt, E.-L. (2021.). When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 20., 392–396.
- Salamon, Z., & Széphalmi, Á. (1988.). *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sallai, É. (1996.). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

- Sankar, P., & Jones, N. (2008.). Semi-structured Interviews. In L. Jacoby, & L. Siminoff, *Empirical Methods for Bioethics. Advances in Bioethics.* (Vol. 11.. kötet, old.: 117-139.). Oxford: JAI Press.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Schriffert, Z. (2008). A gyermek- és fiatalkorúakkal kapcsolatos büntetőpolitika és a gyermekvédelem alakulása hazánkban az I. világháborútól az 1950-es évekig. *Themis*, 4-21. Forrás: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/34453>
- Schuler, D. (1937). Hatósági és társadalmi embervédelem Budapesten. *Budapesti Statisztikai Közlemények*, 2.(90/1).
- Seitz, S. (2016.). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative Research*, 16(2)., 229–235.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2002.). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation.* Paris: Didier Érudition.
- Sfard, A. (1998.). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27/2., 4-13.
- Silverman, D. (2020.). Collecting qualitative data during a pandemic: A brief response. *Communication & Medicine, volume 17(2)*, 205-208.
- Simon, K. (2006.). A tanári pályát választó hallgatók néhány, pályamotivációval összefüggő sajátossága. *Pedagógusképzés*, 4(33), 5-16.
- Spranger, E. (1970.). *Gesammelte Schriften. III.* . Heidelberg: Schule und Lehrer.
- Stépán, B. (1985.. július 26.). Csekély javulás. *Magyar Hírlap*, old.: 5.
- Sullivan, J. (2012.). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review*, 6 (1)., 54–60.
- Super, D. (1957.). *The Psychology of Careers; An Introduction to Vocational Development.* Oxford: Harper & Bros.
- Super, D. E. (1953.). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8(5)., 185-190.
- Szabó Thalmainer, N. (2020.). A gyermekközpontú tanító a jelenlegi elvárások tükrében. *Pedacta*, 10, 2 sz., 43-56.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szarka, A. (2010.). Palackposta. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa.* (old.: 9-19.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szathmári, I. (2010). *Stílus eszközök és alakzatok kislexikona.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szecsódi, I. (2003.). Öndefiníciós eljárások alkalmazása a pályaeorientációban. In M. V. Dávod, *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében* (old.: 32–506.). Eger: BAZ Megyei Munkaügyi Központ.
- Szegál, B. (2007.). A szocializáció és reszocializáció a börtönben. *Börtönügyi Szemle*, 25-38.

- Szilágyi, K. (1993). *A tanácsadási elméletek*. Gödöllő: GATE Tanárképző Intézet.
- Szilágyi, K. (2005.). *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Budapest.
- Szilágyi, K. (2012.). Realitásorientáció kialakításához szükséges háttérismeretek. In K. Szilágyi, A *pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Budapest: ELTE TáTK.
- Szivák, J. (2002.). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2004.). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szöllősy, O. (1935). *Magyar börtönügy. A büntetések és biztonsági intézkedések végrehajtása, 2., bőv. kiad.* Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt.
- Tamás, K. (2017). *Inkluzív nevelés az óvodában. [PhD disszertáció]*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Thomae, H. (1960). *Der Mensch in der Entscheidung*. München: Barth.
- Tiedeman, D., & O'Hara, R. (1963.). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tóth, L. D. (1995). Adalékok a Hajdú-Bihar megyei Gyermekek- és Ifjúságvédő Intézet 90 éves történetéhez. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 4(1), 27-31.
- Tóth, M. S. (1904). *Szerzetes rendek és társulatok Magyarországon*. Kalocsa: Kalocsai Érseki Hatóság.
- Tóthné Aszalai, A. (2018.). A metaforakutatás módszere a pedagógus megismerésében. In J. Karlovitz, *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (old.: 109-116.). Komárno: International Research Institute.
- Tóthné Szilágyi, E. (2001). *Az Óbudai Nevelőintézet és Jogelődjeinek 100 éves története 1892-1992*. Budapest.
- Tóthné Szilágyi, E. (2001). *Az Óbudai Nevelőintézet és Jogelődjeinek 100 éves története 1892-1992*. Nagytarcsa.
- Török, I., & Hegyesi, S. (1959.). A fiatalok bűnügyi problémái Hajdú megyében. *Rendőrségi Szemle*, 7.(7.), 516-524.
- Törvény a Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról szóló 2010. évi XLII. törvény módosításáról, XLII./2012. (2012.).
- Törvényerejű rendelet a Magyar Népköztársaság minisztériumainak felsorolásáról szóló 1973. évi IV. törvény módosításáról, 10./1980. (Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1980.).
- Törvényerejű rendelet egyes minisztériumok összevonásáról és megszüntetéséről, 33./1956. (Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1956.).
- Trentinné Benkő, É. (2016.). Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermeknevelés*, 4 évf., 1.sz., 158-171.

- Utasítás a nevelőintézetek rendtartásának életbeléptetéséről, 184/1969. (M. K. 23.) MM (Művelődésügyi Minisztérium 1969.).
- Vámos, Á. (2001.a). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 1. sz., 85-108.
- Vámos, Á. (2001.b). Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In E. Golnhofer, & I. Nahalka, *A pedagógusok pedagógiája* (old.: 283-306.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos, Á. (2003a). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13. évf., 4. sz., 109-112.
- Vámos, Á. (2003b). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Vámos, Á. (2003c.). Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 13 évf. 5. sz., 113-119.
- Varga, J. (2005.). A pedagógusszakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In Z. (. Hermann, *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Varga, J. (2007.). Kiből lesz ma tanár: A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54, július-augusztus, 609-627. old.
- Varpio, L., Ajjawi, R., Monrouxe, L., O'Brien, B., & Rees, C. (2017.). Shedding the cobra effect: problematising thematic emergence, triangulation, saturation and member checking. *Medical Education*, 51(1)., 40-50.
- Vaskuti, A. (2016.). *A nemzetközi dokumentumokban megfogalmazott ajánlások érvényesítése a fiatalok büntető igazságszolgáltatásában. [PhD disszertáció]*. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola.
- Villecz, K., Boncz, F., & Hanzély, J. (1871). A B. Füredi szeretetház keletkezése. *Budapesti Közlöny*.
- Virágh, J. (2010.). Esetek a művészetterápiai munkámból. In J. Hegedűs, *A javítóintézet világa*. (old.: 112-124.). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Virágos Molnár, I. (1956.. szeptember 20.). *Fiatalok. Viharsarok*, old.: 3.
- Volentics, A. (1996). *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Völgyesy, P. (2001.). A pályaorientáció-pályakorrekció csoportos formáinak bevezetése. In L. Pongrácz, *Foglalkoztatást elősegítő munkaügyi kutatások. OFA Kutatási Évkönyv 1.* (old.: 223-229.). Budapest: Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- Weller, S. (2015). The potentials and pitfalls of using Skype for qualitative (longitudinal) interviews. *National Centre for Research Methods Working Paper*, 4/15.
- Weller, S. (2017.). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: some implications for rapport. *International Journal for Social Research Methodology*, vol. 20, no. 6., 613-625.
- Weszely, Ö. (1922.). Eszmék a javító-nevelés továbbfejlesztéséhez. *Magyar Jogi Szemle*, 421.
- XLI. Törvény a büntető jogszabályok módosításáról, 41./1995. (1995.).
- XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 31. (1997.).
- Zakar, A. (1988.). *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Zsolnai, A. (2001.). A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In B. Csapó, & T. Vidakovich, *Neveléstudomány az ezredfordulón.* (old.: 143–152.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007.). A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107/3., 233–270.

9. ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ÁBRA: A DOKTORI ÉRTEKEZÉS VIZSGÁLATI DIMENZIÓI	15
2. ÁBRA: A TEREZIÁNUM 1770-BEN ELKÉSZÜLT ÉPÜLETE ÉS MÁRIA TERÉZIA MELLSZOBRA NAGYSZEBENBEN (SAJÁT FELVÉTEL: 2021. ÁPRILIS 20.).....	48
3. ÁBRA: A MAGYAR KIRÁLYSÁG ÁLLAMI GYERMEKVÉDELMI INTÉZMÉNYHÁLÓZATA 1907- BEN (FORRÁS: (CSORNA, 1929) ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS)	57
4. ÁBRA: A NÖVEDÉKEK ÉS A TISZTI SZEMÉLYZET LÉTSZÁMÁNAK VÁLTOZÁSA AZ ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETEKBE (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	59
5. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	60
6. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	62
7. ÁBRA: A NÖVEDÉKEK ÉS A TISZTI SZEMÉLYZET LÉTSZÁMÁNAK VÁLTOZÁSA AZ ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETEKBE (1914-1920). MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	66
8. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1914-1920). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	68
9. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1914-1920). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	69
10. ÁBRA: A MAGYAR KIRÁLYSÁG JAVÍTÓINTÉZETI-HÁLÓZATA 1920 ÉS 1937 KÖZÖTT (FORRÁS: KSH-ADATOK ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS).....	71
11. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI	74
12. ÁBRA: A NÖVENDEKELŐK ÖSSZLÉTSZÁMA ÉS A LÉNYNÖVENDEKELŐK RÉSZARÁNYA (1920- 37). ADATFORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI	75
13. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI	77
14. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI	79
15. ÁBRA: A MAGYAR KIRÁLYSÁG JAVÍTÓINTÉZETI INTÉZMÉNYHÁLÓZATA 1938 ÉS 1945 KÖZÖTT (FORRÁS: KSH-ADATOK ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS).....	80
16. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI	82
17. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI.....	83
18. ÁBRA: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI.....	85
19. ÁBRA: A FIATALKORÚAK JAVÍTÓ- ÉS FEGYINTÉZETEI 1950-1989 (SAJÁT SZERK.)	89
20. ÁBRA: A FIATALKORÚ BŰNELKÖVETŐK ÉS FIATALKORÚ JOGERŐSEN ELÍTÉLT ARÁNYA 1965-2017 (ADATFORRÁS: 11.1.1.2. AZ IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS FŐBB ADATAINAK HOSSZÚ IDŐSORA (KSH.HU) ALAPJÁN SAJÁT SZERK.)	94

21. ÁBRA: A NAGYKANIZSAI BERUHÁZÁS PROJEKTADATAIT TARTALMAZÓ SAJTÓKÖZLEMÉNY (FORRÁS: HTTPS://WWW.DEHIR.HU/BELFOLD/MEGHONOSITJAK-A-DEBRECENI-MODELLT-A-DUNANTULON-IS/2013/03/22/).....	97
22. ÁBRA: A FIATALKORÚAK JAVÍTÓ- ÉS BÜNTETÉSVÉGREHAJTÁSI INTÉZETEI 1950-1989 (SAJÁT SZERK.).....	98
23. ÁBRA: A JÓ PÁSZTOR HÁZA ÓBUDÁN (A JÓ PÁSZTOR HÁZA, 1914, OLD.: 811.)	102
24. ÁBRA: A BUDAPESTI JAVÍTÓINTÉZET ÉPÜLETE NAPJAINKBAN (SAJÁT FELVÉTEL: 2022. MÁJUS 10.).....	112
25. ÁBRA: AZ INTÉZET SZERVEZETI STRUKTÚRÁJA (FORRÁS: HTTP://WWW.BPJA VITO.HU/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/03/SZERVEZETI-A%CC%81BRA.PDF).....	125
26. ÁBRA: A VÁLASZADÓK NEMEK SZERINTI MEGOSZLÁSA	149
27. ÁBRA: A VÁLASZADÓK ÉLETKOR SZERINTI MEGOSZLÁSA	150
28. ÁBRA: A VÁLASZADÓK ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZERINTI MEGOSZLÁSA	150
29. ÁBRA: A VÁLASZADÓK FOGLALKOZTATÁS SZERINTI MEGOSZLÁSA	151
30. ÁBRA: A VÁLASZADÓK LAKÓHELY SZERINTI MEGOSZLÁSA	151
31. ÁBRA: AZ „ÖN SZERINT MI IGAZ A JAVÍTÓINTÉZETRE?” KÉRDÉSRE ADOTT LEHETSÉGES VÁLASZOK ÉRTÉKELÉSE	153
32. ÁBRA: ÖN SZERINT A TÖRVÉNYSÉRTŐ FIATALKORÚAKNAK SZÜKSÉGÜK VAN-E SPECIÁLIS NEVELÉSRE? KÉRDÉSRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA	153
33. ÁBRA: MIT GONDOL, A JAVÍTÓINTÉZETBE KERÜLT FIATALOKAT VISSZA LEHET-E VEZETNI A TÁRSADALOMBA? KÉRDÉSRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA	154
34. ÁBRA: A JAVÍTÓINTÉZET LEHETSÉGES FELADATAINAK ÉRTÉKELÉSE A VÁLASZADÓK ÁLTAL (1. RÉSZ).....	154
35. ÁBRA: A JAVÍTÓINTÉZET LEHETSÉGES FELADATAINAK ÉRTÉKELÉSE A VÁLASZADÓK ÁLTAL (2. RÉSZ).....	155
36. ÁBRA: ÖN SZERINT MENNYIRE LEHET SIKERES A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS KÉRDÉSRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA.....	156
37. ÁBRA: ÖN HOGYAN VISZONYULNA EGY JAVÍTÓINTÉZETBŐL SZABADULT FIATALHOZ, HA AZ SEGÍTSÉGÉRT FORDULNA ÖNHÖZ? KÉRDÉSRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA	157
38. ÁBRA: TALÁLKOZOTT MÁR VALAHA JAVÍTÓINTÉZETBŐL KIKERÜLT FIATALLAL? KÉRDÉSRE ADOTT VÁLASZOK MEGOSZLÁSA	157
39. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK KOR ÉS NEM SZERINTI MEGOSZLÁSA .	160
40. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK VÉGZETTSÉG, KOR ÉS NEM SZERINTI MEGOSZLÁSA	161
41. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK SZAKKÉPESÍTÉS, KOR ÉS NEM SZERINTI MEGOSZLÁSA	162
42. ÁBRA A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK MEGOSZLÁSA A MUNKAVISZONY HOSSZA, ÉLETKOR ÉS NEM SZERINT	163
43. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK MEGOSZLÁSA PEDAGÓGUS ELŐMENETELI RENDSZER, ÉLETKOR ÉS NEM SZERINT	163
44. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK MEGOSZLÁSA A SZÜLŐK VÉGZETTSÉGE SZERINT.....	164
45. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK MEGOSZLÁSA KORÁBBI MUNKAHELY, FOGLALKOZÁS ALAPJÁN.....	165
46. ÁBRA: A VIZSGÁLT JAVÍTÓINTÉZETI NEVELŐK MEGOSZLÁSA A JELENLEG FOLYAMATBAN LÉVŐ TANULMÁNYOK, KOR ÉS NEM SZERINT.....	166
47. ÁBRA: LEGFONTOSABB NEVELÉSI ELVEK SZÓFELHŐBEN ÁBRÁZOLVA (SAJÁT SZERKESZTÉS).....	220

10. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. TÁBLÁZAT: A FRASCATI-OSZTÁLYOZÁS DISSZERTÁCIÓMBAN ÉRINTETT TUDOMÁNYTERÜLETEI (FORRÁS: MICROSOFT POWERPOINT - EC_GUEDLER_CLASSIFICATIONS_20191114 (EUROCRIS.ORG).....	13
2. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI HÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	58
3. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	59
4. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1900-1914). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1900 ÉS 1914 KÖZÖTTI KÖTETEI	61
5. TÁBLÁZAT: A MAGYAR KIRÁLYI JAVÍTÓINTÉZETEK ÖSSZEHOSONLÍTÓ STATISZTIKÁJA 1912. (*, MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV – ÚJ FOLYAM 1912.).....	64
6. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI HÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1914-1920). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	66
7. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1914-1920). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	67
8. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1914-1920). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1914 ÉS 1922 KÖZÖTTI KÖTETEI	69
9. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI	74
10. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI.....	76
11. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI NEVELŐOTTHON-HÁLÓZAT NÖVENDEKELŐK FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1920-1937). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1922 ÉS 1937 KÖZÖTTI KÖTETEI.....	78
12. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT ALAPVETŐ STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI	81
13. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT ANYANYELVI STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI	82
14. TÁBLÁZAT: A MAGYAR ÁLLAMI JAVÍTÓNEVELŐ INTÉZETHÁLÓZAT FELEKEZETI STATISZTIKÁJA (1938-1942). FORRÁS: MAGYAR STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 1938 ÉS 1942 KÖZÖTTI KÖTETEI	83
15. TÁBLÁZAT: JAVÍTÓINTÉZETBEN ELHELYEZETTEK (FŐ) 2015-2021 (FORRÁS: HTTPS://WWW.KSH.HU/STADAT_FILES/SZO/HU/SZO0020.HTML).....	99
16. TÁBLÁZAT: A KUTATÁS RÉSZTERÜLETEI ÉS AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK	136
17. TÁBLÁZAT: A KÉRDŐÍVES RÉSZKUTATÁS JELLEMZŐI.....	140
18. TÁBLÁZAT: A 3. RÉSZKUTATÁS JELLEMZŐI	144
19. TÁBLÁZAT: A KUTATÁS SORÁN FELHASZNÁLT FORRÁSOK TÍPUSAI.....	148
20. TÁBLÁZAT: A PEDAGÓGUSPÁLYA MÁS DIPLOMÁS PÁLYÁKHOZ VISZONYÍTOTT ÉRTÉKELÉSE	170
21. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSI SZAKMA ÉRTÉKELÉSE.....	183
22. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSOK PÁLYAELÉGEDETTSÉGE	185

23. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZET CÉLFOGALOMRA KAPOTT METAFORÁK ÉS FORRÁSFOGALMAK	191
24. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUS CÉLFOGALOMRA KAPOTT METAFORÁK ÉS FORRÁSFOGALMAK	198
25. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDÉK CÉLFOGALOMRA KAPOTT METAFORÁK ...	206
26. TÁBLÁZAT: A JAVÍTÓINTÉZET, A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUS ÉS A JAVÍTÓINTÉZETI NÖVENDÉK CÉLFOGALMAKRA KAPOTT METAFORÁK ÖSSZESÍTŐ TÁBLÁZATA (N= 66).	214

11. MELLÉKLETEK

1. melléklet: Kérdőív - Javítóintézeti nevelés

Üdvözlöm! Kérem szánjon néhány percet az idejéből az alábbi kérdőív kitöltésére.

1. Az ön neme:

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Nő
- Férfi

2. Melyik korosztályba tartozik?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- 18-nál kevesebb
- 18 - 30
- 31 - 49
- 50 – 64
- 65 +

3. Mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb
- Általános iskola 8. évfolyam
- Középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel
- Érettségi
- Felsőfokú szakképzés, egyetem, főiskola stb. oklevéllel
- Doktori (PhD vagy DLA) fokozat

4. Az ön foglalkozása:

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Foglalkoztatott
- Munkanélküli
- Ellátásban részesülő inaktív
- Eltartott

5. Az ön lakóhelye:

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Magyarország
- Románia
- Más ...

6. Ön szerint mi igaz a javítóintézetre? (több válasz lehetséges)

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy vagy több választ*

- A javítóintézeti nevelés büntetőjogi intézkedés.

- A javítóintézeti nevelést 14 és 19 év közötti fiataloknál bünelkövetőknél rendelik el.
- Olyan súlyosan problémás gyermekek és fiatalok kerülnek ide, akiknek a személyiségfejlődése antiszociális jegyeket mutat.
- Az iskolában nehezen kezelhető, rossz magaviseletű fiatalok jó útra térítésére szolgál.
- A javítóintézet a börtön előszobája.
- A javítóintézeti nevelés tartama egytől három évig terjedhet.

7. Ön szerint a törvénytörő fiatalok számára szükségük van-e speciális nevelésre?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Igen, feltétlenül.
- Nem, a hagyományos nevelés minden esetben megfelelő.
- Nem tudom eldönteni.

8. Mit gondol, a javítóintézetbe került fiatalokat vissza lehet-e vezetni a társadalomba?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Igen, mindenképpen esélyt kell adni nekik arra, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak.
- Igen, de nem biztos, hogy sikeres lesz.
- Nem, szerintem nem lehet visszavezetni őket.
- Nem tudom eldönteni.

9. Mennyire ért egyet a korrekciós (javítóintézeti) nevelési tevékenység alább felsorolt feladataival? (1 ha egyáltalán nem ért egyet, 2 ha nem tudja eldönteni, 3 ha teljesen egyetért)

Tippek a kérdéshez: *Jelöljön ki egy választ minden sorban*

- a.) az önbecsülés kialakítása 1 2 3
- b.) az érzelmek felismerése és az indulatok kezelése .1 2 3
- c.) a gondolkodási képességek fejlesztése . 1 2 3
- d.) felelősségvállalás, a hibák korrigálására való hajlandóság 1 2 3
- e.) az interperszonális problémák és konfliktusok kezelése (a fizikai konfrontálódás elkerülésének technikái) 1 2 3
- f.) a problémamegoldó és elemző képesség kialakítása 1 2 3
- g.) kritikai gondolkodás (külső negatív hatások, befolyások elemzése) 1 2 3
- h.) a szociális magatartás lényegének megértése, a viselkedés formálása (emberi kapcsolatok jelentősége, közös felelősség, normák, törvények elfogadása) 1 2 3
- i.) a társadalmi kötelezettségek felismerése és elismerése 1 2 3
- j.) szociális empátia fejlesztése (a környezet reakcióinak megértése és átérése), a szocializációs folyamat hiányosságainak pótlása, korrigálása 1 2 3
- k.) megelőzés (a várható következmények előre látása, hatásainak előzetes mérlegelésére való képesség) 1 2 3
- l.) praktikus életismeretek (önállathoz szükséges készségek és ismeretek, a munkaszerezést megkönnyítő ismeretek, stb.) 1 2 3
- m.) kábítószerektől való függőség megelőzése 1 2 3

- n.) AIDS oktatási program 1 2 3
- o.) lelkiigondozás, az érzelmi élet fejlesztése 1 2 3
- p.) iskolai oktatás és szakképzés 1 2 3
- q.) testnevelés és sport 1 2 3
- r.) nem profitorientált munkáltatás 1 2 3

10. Ön szerint sikeres lehet a javítóintézeti nevelés?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Megfelelő módszerekkel, szaktudással, hozzáállással és támogatással sikeres lehet.
- A visszaesés elkerülhetetlen, ha szabadulás után (megint) utcára kerül a fiatal.
- Csak egy elfogadóbb, együttműködőbb és empatikusabb társadalomban van esély arra, hogy a korrekciós nevelés sikeressége igazolható és
- fenntartható legyen.
- Nem hiszem, hogy egy bűnelkövető jó útra téríthető.

11. Hogy viszonyulna egy javítóintézetből szabadult fiatalhoz, ha az segítségért fordulna önhöz?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Megpróbálnék személyesen segíteni (pl. munkát keresni).
- Szakemberhez irányítanám (pl. szociális munkáshoz), hogy az segítsen neki (pl. munkát keresni).
- Messziről elkerülném (bizalmatlanságból, félelemből stb.).

12. Találkozott már valaha javítóintézetből kikerült fiatallal?

Tippek a kérdéshez: *Válasszon egy választ*

- Igen, találkoztam és jó benyomást keltett.
- Igen, találkoztam, de nem keltett jó benyomást.
- Nem találkoztam.

2. melléklet: Interjúvázlat - Javítóintézeti pedagógusok vizsgálata

- Az interjú készítője: Izsák Hajnalka
- Az interjú ideje:
- Az interjú helye:
- Interjúalany keresztnéve/kódja:

Háttérinformációk:

- Neme:
- Életkora:
- Mi az ön legmagasabb iskolai végzettsége?
- Milyen szakképesítéssel/szakképesítésekkel rendelkezik?
- Mennyi ideje dolgozik a javítóintézetben nevelőként?
- Mi az ön pedagógus-előmeneteli rendszer szerinti fokozata?
- Milyen korábbi munkahelyei, foglalkozásai voltak?
- Folytat-e jelenleg tanulmányokat bármilyen végzettség megszerzéséért? Ha igen, miért van erre szüksége? Ha nem, mivel indokolja azt, hogy nem folytat tanulmányokat?

A pedagóguspálya választásának motívumaival kapcsolatos kérdések:

Arra kérem mesélje el, hogy mikor és hogyan döntötte el, hogy pedagógus lesz. Tudatosan tervezte-e pedagógussá válását? Milyen külső és belső tényezők motiválták ezen döntését?

- Mi a szülei legmagasabb iskolai végzettsége?
- Szülők/nagyszülők között van-e/volt-e pedagógus?
- Hogyan értékelné a pedagóguspályát egyéb diplomás pályákhoz viszonyítva?
- Ön szerint milyen a pedagóguspálya társadalmi megítélése?

A javítóintézeti pedagóguspálya választásának motívumaival kapcsolatos kérdések:

Arra kérem mesélje el, hogy mikor és hogy került kapcsolatba a javítóintézettel és miért választotta azt, hogy javítóintézetben dolgozzon. Milyen tényezők motiválták ezen döntését?

- Ön számára ez munka vagy hivatás?
- Ha visszapörgethetné az időt, ugyanezt a pályát választaná? Mit csinálna másképp és miért?

A javítóintézeti pedagógusi/nevelői munka jellegzetességeivel/sajátosságaival kapcsolatos kérdések:

Kérem mesélje el, hogy milyen egy munkanapja. Miből áll a napi munkája?

Pedagógiai munka:

- Milyen hasonlattel tudná leginkább jellemezni a javítóintézetet?
- Mi az ön legfontosabb nevelési elve?
- Milyen nevelési módszereket, eszközöket alkalmaz a munkája során? Sorolja fel a legfontosabbakat!
- Ön szerint a napi munkájából mennyi idő telik konkrét nevelési munkával?
- A napi munkája során milyen nevelési feladatokat lát el és ezek milyen formában valósulnak meg?
- Fegyelmezés céljából milyen nevelői beavatkozásokat tart a leghatékonyabbnak? Ezek közül melyeket használja?
- Milyen jutalmazási módokat szokott alkalmazni munkája során?
- Milyen jelentőséget tulajdonít a büntetésnek, mint nevelési módszernek?
- Mire szeretné nevelni a javítóintézeti fiatalokat?
- Milyennek tartja a neveltekkel való kapcsolatát?
- Milyen speciális felkészültséget és egyéni adottságokat igényel a javítóintézeti pedagógusi munkakör?
- Hogyan készült fel szakmailag a javítóintézeti nevelési területre?
- Melyek a leggyakoribb foglalkozási ártalmak ezen a pályán?
- Milyen stresszel kapcsolatos megküzdési stratégiákat alkalmaz és hogyan kerülhető el a kiegész?
- Az ön intézményében milyen mentálhigiénés megsegítésre van lehetőség a nevelők részére?
- Hogyan ítéli meg a társadalom a javítóintézeti nevelői munkát?
- Ön szerint hogyan lehetne a javítóintézeti pedagógusok/nevelők munkájának presztízsét növelni?
- Ön szerint a javítóintézeti nevelőknek milyen támogatásra lenne szükségük munkájuk megkönnyítése és szakmai fejlődésük érdekében?

Pedagógus:

- Milyen hasonlattel tudná leginkább jellemezni a javítóintézeti nevelőt?

- Milyen kulcskompetenciákkal kell rendelkeznie a javítóintézeti nevelőnek?
- Hogyan jellemezné az „ideális” javítóintézeti nevelőt?

Növendékek:

- Hogyan definiálná a javítóintézeti fiatalokat?
- Ön szerint vannak tipizálható életutak és személyiségek a bekerülő fiataloknál?
- Milyen hasonlattal tudná leginkább jellemezni a javítóintézetbe került fiataalt?

Hatékonyág:

- Mit gondol, a javítóintézet segíti-e a társadalomba való beilleszkedést? Miért?
- Ön szerint melyek a leghatékonyabb, reszocializációt segítő korrekciós, nevelési programok?
- Melyek a társadalomba való beilleszkedést, illetve visszailleszkedést támogató és gátló tényezők?
- Ön szerint mennyire lehet sikeres a javítóintézeti nevelés, illetve az integráció/reintegráció?
- Melyek a visszaesés leggyakoribb okai?
- Mi a véleménye, hogyan lehetne segíteni/támogatni a javítóintézeti nevelteket?

A pedagógus életpálya modellhez való viszonyulás, szakmai előmenetellel kapcsolatos kérdések:

- Mi a véleménye a pedagógusok életpálya modelljéről?
- Hogyan motiválja a minősítési rendszer az ön egyéni szakmai fejlődését?
- Hogyan tervezi az előrelépést az életpálya modellben?
- Hogyan látja saját szakmai fejlődését és hogyan szeretné továbbképezni magát?
- Az intézmény támogatja-e az ön szakmai fejlődését?
- Ön számára mi a leghatékonyabb módja az önfejlesztésnek?
- Szokott-e reflektálni saját szakmai (tervezési és gondozási, nevelési, fejlesztési) tevékenységére (kompetenciák, tapasztalatok, konzekvenciák)? Ezt milyen formában teszi?

Milyen sikerei voltak és milyen nehézségekkel szembesült az eddigi pályája során és ezek, hogy befolyásolták/befolyásolják a javítóintézeti munka iránti attitűdjét?

- Mit jelent a siker a javítóintézeti nevelő számára?
- Melyek a pályán maradáshoz segítő külső és belső tényezők?
- Ön szerint melyek azok a tényezők, amelyek előidézik a pályaelhagyást?

Milyen a javítóintézetek megítélése a magyar társadalomban? Milyen a társadalom hozzáállása a javítóintézetekhez?

- Ön szerint mekkora nyilvánosságot kapnak a javítóintézetek?
- Hogyan ítéli meg a társadalom a javítóintézeti nevelés sikerességét?
- Mennyire nyitott a társadalom a javítóintézetből kikerült fiatal megsegítésére?
- Hogyan lehetne a javítóintézetekkel kapcsolatos társadalmi tudatosságot növelni?

3. melléklet: Tájékoztató a javítóintézeti pedagógusok részére

TÁJÉKOZTATÓ

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara keretében működő „Oktatás és társadalom” Doktori Iskola hallgatójaként kutatásomban *a javítóintézeti pedagógusok pályaválasztásának és karrierútjának körülményeit* vizsgálom.

Kutatásomba interjú felvételével szeretném bevonni az intézetben dolgozó pedagógusokat/nevelőket.

Tájékoztatom, hogy az interjú anyagát bizalmasan kezelem és kizárólag a kutatási témám érdekében, a vonatkozó hatályos jogszabályok és etikai követelmények figyelembevételével használom és közlöm. A kutatásban résztvevők anonimitásának megőrzése érdekében, az idézetekben álneveket fogok használni.

Köszönöm, hogy segíti kutatásomat!

Tisztelettel:

Izsák Hajnalka

4. melléklet: Beleegyező nyilatkozat a javítóintézeti pedagógusok részére

BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

Alulírott beleegyezem abba, hogy a velem készített interjút Izsák Hajnalka kutatási célokra, név nélkül, illetve álnévvel felhasználja.

A kutatásról szóló tájékoztatót elolvastam.

Budapest,

.....

aláírás