

**Tapasztalatcsere valamennyi hazai javítóintézetben, a hazai bevált gyakorlatok összegyűjtése
és tanulmányban történő bemutató elemzése**

Szerzők:

dr. Hatvani Erzsébet – Dr. Hegedűs Judit, PhD

I. A JAVÍTÓINTÉZETEK SZAKMAI FELADATAINAK JOGTÖRTÉNETI FEJLŐDÉSE A XVIII. SZÁZAD VÉGÉTŐL NAPJAINKIG	4
I. 1. A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS JOGI HÁTTERE A CSEMEGI KÓDEXTŐL AZ 1995. ÉVI BÜNTETŐ TÖRVÉNYCSOMAG MEGJELENÉSÉIG	4
I. 2. A JAVÍTÓINTÉZET ARCULATÁNAK ÉS FELADATÁNAK VÁLTOZÁSAI A CSEMEGI KÓDEXTŐL 1945-IG.....	7
I. 3. A JAVÍTÓINTÉZET ARCULATÁNAK ÉS FELADATÁNAK VÁLTOZÁSAI 1945-TŐL A RENDSZERVÁLTÁSIG.....	13
I. 4. A FIATALKORÚAKKAL KAPCSOLATOS IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS NEMZETKÖZI HÁTTERE.....	15
I. 5. A JAVÍTÓINTÉZET ARCULATÁNAK ÉS FELADATÁNAK VÁLTOZÁSAI A 1995-TŐL NAPJAINKIG	21
FELHASZNÁLT JOGSZABÁLYOK.....	25
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	25
FELHASZNÁLT HONLAPOK	26
II. A ZÁRT INTÉZETI NEVELÉS PEDAGÓGIÁJA	27
II. 1. KUTATÁSOK A JAVÍTÓINTÉZETEKRŐL	27
II. 2. A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS ELMÉLETI KONCEPCIÓI	29
II. 3. A JAVÍTÓINTÉZETEK PEDAGÓGIAI PROGRAMJA.....	32
II. 4. A SEGÍTÉS FOLYAMATA	38
II. 5. A SEGÍTÉS CSOPORTOS FORMÁI FIATALKORÚ BÜNELKÖVETŐKNÉL	43
II. 6. A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSOK KÉPZETTSÉGE	46
II. 7. A JAVÍTÓINTÉZETI PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS ÚTJA	48
II. 8. A TEAM-MUNKA	50
II. 9. KIHÍVÁSOK A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS ELŐTT	55
FELHASZNÁLT JOGSZABÁLY	58
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	58
FELHASZNÁLT HONLAPOK	59
III. A JÓ GYAKORLATOK INTÉZMÉNYESÜLÉSI LEHETŐSÉGEI A JAVÍTÓINTÉZETEKBEN, AZ EGYES INTÉZMÉNYEKBEN KÉSZÜLT INTERJÚ ALAPJÁN.....	60
III. 1. MI A JÓ GYAKORLAT?	60
III. 2. A JÓ GYAKORLATOK MEGJELENÉSI FORMÁI	61
III. 3. A JÓ GYAKORLAT INTÉZMÉNYESÜLÉSE	62
FELHASZNÁLT HONLAPOK	71
IV. JÓ GYAKORLATOK BEMUTATÁSA	72
IV. 1. ÉLMÉNYPEDAGÓGIA (RÁKOSPALOTAI JAVÍTÓINTÉZET).....	72
IV. 1. 1. Röviden az élménypedagógiáról.....	72
IV.1.2. Miért jó használni az élménypedagógiát a javítóintézetben?	76
IV. 1. 3. Az élménypedagógia megjelenése a Rákospalotai Javítóintézet szakmai munkájában	78
Felhasznált irodalom	86
Felhasznált honlapok	86
IV. 2. ÁLLATASSZISZTÁLT TERÁPIA (RÁKOSPALOTAI JAVÍTÓINTÉZET)	87
IV. 2. 1. Röviden az állatasszisztált terápiákról.....	87
IV. 2. 2. Állatasszisztált terápiák a bünelkövető, prekriminális vagy speciális szükségletet mutató fiatalokkal való munkában	90
IV. 2. 3. Állatasszisztált csoportok gyakorlati tapasztalatai a Rákospalotai intézetben.....	92
Felhasznált irodalom	98
Felhasznált honlapok	98
IV. 3. KÉPZŐMŰVÉSZETI TERÁPIA (ASZÓDI JAVÍTÓINTÉZET).....	99
IV. 3. 1. Katarzisélményre épülő Komplex Művészetterápiás módszer.....	100
IV. 3. 2. Katarzisélményre épülő Komplex Művészetterápiás módszer alkalmazása a gyakorlatban.....	100
Felhasznált irodalom	104
IV. 4. ZENETERÁPIA (ASZÓDI JAVÍTÓINTÉZET).....	105
IV. 4. 1. Felhívás az „Örömszenecsoportba” való részvételre	106
IV. 4. 2. Ráhangolódás.....	108
IV. 4. 3. Összehangolódás és ráhangolódás.....	109
IV. 4. 4. Hang-szerepjáték.....	109
IV. 4. 5. Záróhang	111
IV. 4. 5. Az „ősemberzene”	112
Felhasznált irodalom	118

IV. 5. FILMTERÁPIA (ASZÓDI JAVÍTÓINTÉZET)	119
<i>Felhasznált irodalom</i>	122
IV. 6. MESETERÁPIA (BUDAPESTI JAVÍTÓINTÉZET)	123
IV. 6. 1. <i>Elméleti áttekintés</i>	123
IV. 6. 2. <i>A mesepedagógia alkalmazása a javítóintézetekben nevelkedő fiatalok nevelésében</i>	125
IV. 6. 3. <i>A mesepedagógia mint gyógyító nevelés</i>	126
IV. 6.4. <i>Mesepedagógia a gyakorlatban</i>	126
<i>Felhasznált irodalom</i>	129
<i>Felhasznált honlapok</i>	129
IV. 7. LOGIKAI ÉS TÁBLAJÁTÉK FOGLALKOZÁS (DEBRECENI JAVÍTÓINTÉZET)	130
IV. 7. 1. <i>Logikai és táblajáték bevezetésének alapjai</i>	130
IV. 7. 2. <i>Logikai és táblajáték alkalmazhatósága a javítóintézeti nevelésben</i>	132
IV. 7. 3. <i>A logikai és táblajáték bevezetése a Debreceni Javítóintézet munkájába</i>	134
<i>Felhasznált irodalom</i>	135
IV. 8. DRÁMAPEDAGÓGIA (DEBRECENI JAVÍTÓINTÉZET).....	136
IV. 8. 1. <i>A dráma mint a reszocializáció egyik eszköze</i>	136
IV. 8. 2. <i>Drámafoglalkozás, drámaműhely</i>	137
IV. 8. 3. <i>A drámajáték és a drámaműhely megjelenése a Debreceni Javítóintézet munkájában</i>	139
<i>Felhasznált irodalom</i>	139
<i>Felhasznált honlapok</i>	139
IV. 9. BÁBJÁTSZÁS (BUDAPESTI JAVÍTÓINTÉZET).....	140
IV. 9. 1. <i>A bábjátészás fogalma</i>	140
IV. 9. 2. <i>A bábozás fejlesztő és terápiás hatásai</i>	142
IV. 9. 3. <i>A Szőlőszem Bábegyüttes</i>	143
IV. 9. 4. <i>Alkotói folyamatok</i>	144
IV. 10. TERÁPIÁS CÉLÚ TÁNCOKTATÁS (ASZÓDI JAVÍTÓINTÉZET).....	147
IV. 10. 1. <i>Rövid elméleti áttekintés</i>	147
IV. 10. 2. <i>Terápiás célú táncoktatás a javítóintézetben</i>	154
<i>Felhasznált irodalom</i>	156
IV. 11. PSZICHODRÁMA (ASZÓDI JAVÍTÓINTÉZET)	157
<i>Felhasznált irodalom</i>	162
IV. 12. MOZGÁSKOTTA (DEBRECENI JAVÍTÓINTÉZET).....	163
IV. 12. 1. <i>A Mozgáskotta módszer bemutatása</i>	163
IV. 12. 2. <i>A Mozgáskotta módszer játékgyűjtemény</i>	166
IV. 12. 3. <i>A Mozgáskotta módszer bevezetése a javítóintézetbe</i>	170
<i>Felhasznált irodalom</i>	171
V. MELLÉKLETEK	172
V. 1. <i>Jó gyakorlatok interjúvázlat - intézményvezetői</i>	172
V. 2. <i>Jó gyakorlatok interjúvázlat - munkatársi</i>	173

I. A javítóintézetek szakmai feladatainak jogtörténeti fejlődése a XVIII. század végétől napjainkig

I. 1. A javítóintézeti nevelés jogi háttere a Csemegi Kódextől az 1995. évi büntető törvénycsomag megjelenéséig

Már a középkorban is voltak olyan törekvések, hogy a fiatalok bűnelkövetőkkel szemben enyhébb büntetést alkalmazzanak, és a főhangsúlyt inkább nevelésükre, erkölcsi fejlesztésükre helyezték. A büntethetőség életkori határának témaköre hazánkban a felvilágosodás idején, a 18. század végén került előtérbe: ekkor (1792) kezdtek el foglalkozni először a fiatalok feletti ítélkezés törvényi szabályozásával, melynek eredményeképpen az 1792-es büntetőtörvény-tervezetben megjelent az a gondolat, hogy a 7. életévét be nem töltött gyermekek ellen ne indulhasson bűnvádi eljárás, valamint az életkorhoz viszonyítva differenciálták a büntetés formáját.

A következő fontos állomás az 1843-as törvényjavaslat, amelynek tárgyalása során felmerült a 16 év alatti bűncselekményt elkövető fiatalok számára „javító iskola” felállítása. Azonban e javaslatok nem léptek érvénybe, a bűncselekményt elkövetett fiatalokat továbbra is a helyenként kialakult gyakorlat alapján ítélték el (*Kun és Ládai, 1905. 56.o.*) A törvényjavaslatokat vizsgálva jól látható, hogy ekkor még semmiféle pedagógiai megfontolás nem volt az életkorok meghatározása mögött, csupán a külföldi joggyakorlat hatása érzékelhető, melynek hátterében a 18. század végi filantropista (emberbarát) mozgalom húzódik meg.

Az 1848/1849-es szabadságharc bukása után a németesítés jegyében 1852-ben vezették be hazánkban az osztrák büntetőtörvénykönyvet, mely 1861 közepéig volt érvényben. A büntetőtörvénykönyv külön szabályozta a fiatalok bűnelkövetőkkel szemben kiszabható büntetéseket, itt jelent meg először jogi szinten az életkor szerinti differenciálás. Így például 14-18 év közötti fiatalokra csak „könnyűvasat” lehetett alkalmazni, s bot helyett „csak” vesszőütést kaphattak. Ugyanez a törvény meghatározta, hogy 20 év alatt sem halálra, sem pedig életfogytig tartó börtönbüntetésre nem ítélték el senkit. Azonban ekkor még mindig nem volt szó arról, hogy a bűnelkövető fiatalok számára külön intézményeket állítsanak fel.

Az 1861. július 23-án megtartott Országbírói Értekezlet visszaállította a magyar joggyakorlatot és megfogalmazódott az igény az egységes büntető törvénykönyv létrehozására, melyet 1878. május 29-én hirdettek ki és 1878. évi V. törvénycikként (1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről) iktattak törvénybe. Az új büntetőtörvénykönyv,

amely Csemegi-kódex néven vált ismertté, 1880-ban lépett életbe. Ez a törvény rendelkezett a fiatakorú büntetettek részére javítóintézetek felállítását, azonban az intézetek szervezetéről, felszereléséről, működéséről nem rendelkezett. Ugyanakkor kimondta, hogy a 12 éven aluli gyermekeket semmilyen hatósági eljárás alá nem lehet vonni. A Csemegi-kódex a fiatakorúság felső életkori határát 16. életévben szabta meg.

Az 1908-ban megjelent ún. I. Büntetőnovella a büntetethez való alkalmatlanság alsó határát megtartotta, eszerint „az ellen, aki a büntetett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét meg nem haladta (gyermek), sem vád nem emelhető, sem büntető eljárás nem indítható” (Balogh, 1909. 253. o.), ugyanakkor a felső határt 18 évben maximalizálta. E változások feltehetőleg a 19. század végén kibontakozó gyermekközpontságával is kapcsolatba hozhatóak. A gyermektanulmányozási mozgalom megjelenésével már nemcsak a jogi szempontok, hanem pszichológiai, pedagógiai szemléletmód is érzékelhető volt a kiskorú elkövetőkkel szembeni bánásmódnál. A Büntetőnovella szerint a 12 év feletti bűnelkövetőkkel szemben a bíróság a következő intézkedéseket teheti a fiatakorú egyéniségének, értelmi és erkölcsi fejlettségi fokának, életviszonyainak és az eset összes többi körülményeinek figyelembevételét követően¹:

- **Dorgálás:** a bíróság nyilvános tárgyaláson „ünnepélyes, komoly intelmet intéz” a fiatalhoz, azaz egyfajta pedagógiai célzatú figyelmeztetést kap a bűncselekményt elkövető 12 év feletti gyermek.
- **Próbára bocsátás:** a bíróság a fiatakorút ítélethozatal nélkül, megfelelő figyelmeztetés után egy évi próbaidőre szigorú szabályokhoz kötött felügyelet mellett feltételesen szabadlábon hagyja. Pedagógiai szempontból érdemes kiemelni, hogy ezt a felügyeletet a szülőn kívül állami gyermekmenhelyre, vagy valamilyen karitatív alapon szerveződött gyermekvédő és patronázs egyesületre bízták. A pártfogók rendszerint pedagógiai szempontból kevésbé voltak felkészülve a feladat elvégzésére.
- **Javító nevelés:** a bíróság általában akkor alkalmazta ezt az intézkedést, ha a fiatal környezetében züllésnek volt kitéve. Az intézkedés határozatlan időtartamú volt, de legalább egy évet az intézetben kellett tölteni. A későbbiek során látható, hogy ennél az intézkedésnél a büntetés-végrehajtás és a pedagógia szempontjai közösen érvényesültek.
- **Fogház:** súlyos bűncselekmény elkövetése esetén rótták ki fiatakorúakra. A fogházbüntetés legkisebb tartama tizenöt nap volt. Leghosszabb tartama – ha a fiatakorú a cselekmény elkövetésekor tizenötödik évét betöltötte és cselekményére a törvény halál- vagy

¹ Büntető Novella, 1908. évi XXXVI. évi törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a büntető perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról, 17.§) <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7036>

fegyházbüntetést állapít meg – tíz év, más esetekben öt év. A fegyházbüntetést külön, a fiatalok számára felállított intézményben lehetett végrehajtani.

A I. Büntetőnovella alkotóinak széleskörű tájékozottságát mutatja az, hogy pedagógiai és pszichológiai szempontokat is figyelembe vettek, hiszen az életkoron túl a beszámítási és belátási képesség vizsgálata is fontossá vált, azaz szükségesnek tartották az elkövető értelmi és erkölcsi fejlettségéről való tudást is.

A Büntetőnovellában megfogalmazott életkor szerinti differenciálás az 1920. évi XXVI. törvénycikkben (1920. évi XXVI. törvénycikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről) is jól érzékelhető. Ez a jogi dokumentum a kiszabható botbüntetéssel kapcsolatban konkretizálta, hogy a botütések száma – tekintettel az elítélt egészségi állapotára – fiatalokúra ötnél kevesebb és huszonötnél több nem lehet. A botütésekhez az ügyészség vezetője részéről kijelölt fogházőr a fiatalokú egyénnel szemben korához és testi fejlettségéhez mérten megfelelő spanyolnádat vagy más minőségű vesszőt alkalmazhat törvény szerint.

Összességében véve elmondható, hogy a 20. század közepéig büntetőjogi szempontból a fiatalokkal kapcsolatban a következő álláspont alakult ki: *12-18 év közötti fiatalokkal szemben a felnőttekétől eltérő bánásmódot kell alkalmazni.* A fiatalokú bűnelkövetőkkel való foglalkozásban a büntetés mellett a pedagógiai szempontok is megjelentek: a joggyakorlatban is érzékelhetővé vált a „javítás”, a nevelés szándéka, ezzel is magyarázható az, hogy a javítóintézetek megjelentek és a benne élők létszáma folyamatosan emelkedett.

A második világháborút követően a joggyakorlatban nem történt számottevő változás, egészen 1961-ig a 12-18 év közötti életkori határ volt jellemző, bár a szakmában folyamatosan jelen volt a büntethetőség életkori határa felemelésének terve. Erre csak az 1961. évi V. törvényben (1961. évi V. törvény a Magyar Népköztársaság Büntető Törvénykönyvéről) került sor, mely azt rendelte el, hogy nem büntethető, aki a bűncselekmény elkövetésekor nem töltötte be a 14. életévét. A fiatalokkal szemben elsősorban nevelő intézkedés vagy büntetés kiszabása volt a cél annak érdekében, hogy „a fiatalok helyes irányban fejlődjenek, és a társadalom hasznos tagjává váljanak”. A törvény által kiszabható testi fenyítés megszűnt. A nevelő intézkedések közé tartozott a bírói megrovás, a próbára bocsátás, illetve a javítóintézeti nevelés, ezek tartalmukat tekintve hasonlóak voltak az 1908-ban megfogalmazottakhoz. A fiatalokkal szemben alkalmazható büntetések között új elemek is láthatóak: a szabadságvesztés mellett megjelent a javító-nevelő munka, a

pénzbüntetés is, mellékbüntetésként a közügyektől, a foglalkozástól való eltiltás, a kitiltás és kiutasítás volt adható.

Az 1978. évi IV. törvény (1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről) hasonló irányzatot képviselt: meghagyta az 1961-es törvény rendelkezését mind az életkor, mind pedig az intézkedések tekintetében. Bár az 1978. évi Btk. hosszú ideig része volt a büntetőjognak (2013. július 1-jéig), de a gyermeki jogok előtérbe kerülésével alapvetően szükségessé vált a reform, melyet a büntetőjogszabályok (Be., Btk.) módosításáról szóló 1995. évi XLI. törvény volt hivatva elvégezni².

I. 2. A javítóintézet arculatának és feladatának változásai a Csemegi Kódextől 1945-ig

Már az első büntetőtörvénykönyv rendelkezett a javítóintézetek felállításáról, s ennek alapján 1884-ben a váci börtön „50 jóviseletű fegyencze” (*Kun és Ládai*, 1905. 173.o.) segítségével felépült az első javítóintézet Aszódon, majd 1886-ban Kolozsváron, 1890-ben Rákospalotán lányok befogadására, 1895-ben Székesfehérváron és 1905-ben Kassán további intézmények kezdtek meg működni. Az első rendelkezések szerint 12 éves kortól kerülhettek ide a fiatalok, és maximum 20 éves korig itt maradhattak.

A javítóintézetek létrehozásánál olyan bekerített, de nem börtönszerűen körül zárt terület létrehozására törekedtek, amelyen belül megvalósíthatóvá vált a családi nevelés. Az első intézeteket így rendezték be, de később, amikor a növendékek kertészeti és mezőgazdasági foglalkoztatása elkezdődött, már nem csak a bekerített területen tevékenykedtek.

Az intézetek működését, a minden részletre kiterjedő alapszabály (A királyi javító-intézetek alapszabályai) szabályozta, amely a feladatokról az alábbiakat tartalmazza.

„19. § A javító-intézetek feladata a kebelükbe befogadott egyéneket vallásosságban és polgári erkölcsökben nevelni, iskolai oktatásban részesíteni s őket a komoly munkássághoz s illemes magaviselethez szoktatni. A főhangsúly azonban a vallás-erkölcsioktatásra fektetendő.

² A fejezet Hegedűs Judit (2010): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest című könyv vonatkozó részének rövidített változata.

20. § A javító-intézetek igazgatója és felügyelő-személyzete tehát soha ne tévessze szem elől azt, hogy az intézet nem büntetés végrehajtásra rendelt hely s hogy ennél fogva az ifjak nem bűnhődés, hanem elhanyagolt vagy megromlott erkölcsök megjavítása és fejlesztése végett vannak felügyeletükre és őrizetükre bízva. Azért ezek az ifjak nem is foglyoknak, hanem növendékeknek nevezetnek.” (Kun és Láday, 1905. 75.o.)

Ez a szabályzat konkretizálta, hogy kik azok, akiket befogadhatnak a javítóintézetek. Ezek szerint „a javító-intézetekbe befogadtatnak:

1. olyan ifjú egyének, akikre az 1878. évi V. t.-cz. 42; 84; vagy 85.§-a, vagy pedig az 1879. évi XL. t.-cz. 19; 65; és 66.§-ain nyerne alkalmazást bűnelkövetés végett;
2. gyámhatósági ajánlat alapján oly, erkölcsi romlásnak indult, vagyontalan és életkoruk 18-ik évét még túl nem haladott korú egyének, a kiknek szülei elhaltak, vagy hosszabb szabadságvesztés büntetést szenvednek, vagy a kik erkölcstelen életmódot folytató szülők vagy rokonok gondozása alatt állván, ezek által erkölcsökre nézve elhanyagoltatnak;
3. a lehetőséghez képest befogadtatnak akár az atyai hatalmat gyakorlók, akár pedig más illetékes egyének, vagy kormányhatóságilag engedélyezett társulatok kérelmére oly, életkoruk 18-ik évét még túl nem haladott egyének is, a kiknek rossz erkölcsökre való hajlandósága javító-intézetben való neveltetését kívánatossá teszi.” (Kun és Láday, 1905. 75.o.)

Kun Béla és Láday István javítóintézetekről szóló írásából megismerkedhetünk a korabeli **növendékcsaládok életével** (Kun és Láday, 1905.). A növendékcsaládok körülbelül húsz főből álltak. A családokat a családfők és a családfősegédek vezették, akiknek munkáját a munkavezetők segítették. A családok növendékeit az első időszakban az életkor és erkölcsi állapotuk alapján válogatták össze, majd 1898-tól bevezették az elszigetelt családi rendszert. Ettől az időtől kezdve az egyes foglalkozáson való részvétel volt az alapja annak, hogy az újonnan bekerült növendéket melyik családba osztják be. Családfőknek csak okleveles elemi iskolai tanítónőket alkalmaztak, és komoly protekcióra volt szükség az állás elnyeréséhez. Gyakorlatilag szülőszerepet töltöttek be a növendékek életében úgy, mint egy családban az anya. Igyekeztek a növendékeket megismerni, és egyénileg foglalkozni a nevelésükkel. Az ő feladatuk volt az erkölcsi, vallási nevelésük és bizonyos szintig fegyelmezési jogkörük is volt. Legfontosabb volt a munkára nevelés. Azt kellett elérni a növendékeknél, hogy akarjanak dolgozni, és igyekezzenek elkerülni a henyélést. A családfők és a családfő-segédek együtt éltek a növendékekkel az intézetben. Éjjel a hálóteremből kialakított fülkében aludtak. Heti egy szabadnapjuk volt az ügyeik intézésére, és évente három-négy hét

szabadságot vehettek ki. Ezeket leszámítva gyakorlatilag ugyanolyan bezártságban éltek, mint a növendékek.

A növendékeket jól meghatározott **alapelvek** mentén nevelték. A *rendszeresség* fontos részét képezte a növendékek nevelésének. A családok élete szigorú rend szerint folyt, amit az alapszabály rendelkezései és az intézet házi rendje szabályozott.

A *vallásosság* fontos része volt a nevelésnek, abból a megfontolásból, hogy a vallásos ember nehezebben tér a bűn útjára. A napi ritmus fontos eleme volt a közös imádkozás, az intézetek épületéhez kapcsolódott kápolna. A dualizmus korától kezdve rendszeresen imádkoztak a nap különböző szakaszaiban, felekezet nélküli imáik voltak:

„Mennyei szent Atyám! Letűnt ismét egy nap, amelyet kötelességem volt a Te parancsaid szerint eltölteni. Ha azt tennem gyarlóságomnál fogva nem sikerült, légy irgalmas birám s mialatt fáradt testem pihen, mindezeket látó jóságos szemed örködjék úgy felettem, mint embertársaim felett. Dicsőség neked a magasságban s béke legyen a földön. Amen.” (*Kun és Ládai*, 1905. 129.o.)

A vallás egyfajta nevelési eszközként is megjelent az „erkölcsileg züllött” fiatalok nevelésében, akiknek a valláshoz való viszonya fontos információ volt a nevelők számára. A családfők általában kitértek a gyermekek jellemzőinek bemutatásánál arra, hogy milyen jellegű vallási ismeretekkel rendelkeznek, járnak- e templomba.

A konkrét ismereteken túl az *erkölcsi nevelés*re is figyelmet fordítottak. Az indirekt nevelői példamutatás mellett jóval közvettebb módot is találtak. Bevett szokás volt a 19. század végén és a 20. század elején, hogy a családfők „vasár- és ünnepnapokon kedélyt nemesítő, hasznosan mulattató és ismeretterjesztő felolvasásokat” (*Kun és Ládai*, 1905. 126.o.) tartottak. Az erkölcsi nevelést szorosan összekapcsolták a vallási, majd ideológiai neveléssel.

A javítóintézetek *oktatási* funkciója kezdettől fogva egyértelműen érvényesült: már az intézetek működésével foglalkozó első források is kiemelték az oktatás fontosságát és az ezzel kapcsolatban tett erőfeszítéseket. Szükség is volt erre, hiszen az ide bekerülő fiatalok igen alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek bármelyik korszakot is nézzük. Így nem meglepő az, hogy az intézetben létező belső iskolában elsősorban elemi ismereteket oktattak, illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők számára lehetőség volt például magyar olvasást, üzleti fogalmazást,

számant, mértant, szabadkézi rajzolást tanulni. Amikor a növendék bekerült az intézetbe, akkor rendszerint beiskolázták. Elvileg bizonyítvány alapján sorolták osztályba, azonban vagy nem is volt meg a fiatal bizonyítványa, vagy pedig a tudása nem felelt meg az általa elvégzett iskolai osztálynak, így rendszerint az intézet mérte fel, hogy hová kerüljön a növendék.

A növendékek a nap nagy részét tanulással és munkával töltötték. Az oktatással kapcsolatban a népiskolákról szóló 1868. évi XXXVIII. törvénycikk volt érvényben, amely szerint a gyermekek hat éves koruktól tizenkettő, illetve tizenöt éves korukig tankötelesek voltak. Az órarendeket is a törvénycikk alapján állították össze. A tanítási év tíz hónapra tartott. A növendékek karácsonykor, húsvétkor és a tanév végén vizsgát tettek az igazgatóból, a lelkészekből és a családfőkből álló bizottság előtt. Az iskolai oktatás kezdetben közösen zajlott, majd az elszigetelt család rendszerének bevezetése után, az iskolai oktatás is külön vált.

A növendékek képzésének másik területe a *szakmai oktatás* és az ezzel kapcsolatos munkára nevelés volt.

„Az intézet egyik kiváló javító eszközét a munkára nevelés képezi. Minthogy az intézeti növendékek nagyobbára a henyélés, a semmittevés sikamlós lejtőjén jutottak a bűn örvényébe s nagyrészt, mint csavargók és munkakerülők léptek a javítóba, az intézet tulajdonképpeni feladata az, hogy a befogadott növendékeket a semmittevésből, rendetlen életmódjukból kiragadjon, őket a restségtől, a test és lélek e mérgétől megóvjon, velük a munkát megkedveltesse, és őket képessé tegye arra, hogy a társadalomban becsületes munkával szerezzék meg és elégítsék ki életszükségleteiket...

...Főleg a kerti munka gyakorol felette kedvező befolyást a növendékek jellemképzésére. – A viruló természettel való gyakori érintkezés meglágyítja a szívet: a növényzet pompás dísz a kevésbé fárasztó munka látható sikere rendkívül jól hat a kedélyre s a testileg és szellemileg fejlődő gyermeket fokról-fokra szelídebbé, nemesebbé és istenfélőbbé teszi...” (Részlet az igazságügyi minisztérium által 1899.-ben kiadott, a királyi javító-intézetekről szóló ismertetőből)

A javítóintézet mindegyik korszakban egyik legfontosabb feladatának a *munkára nevelést* tekintette, hiszen felismerték azt, hogy ez teszi képessé a növendéket arra, hogy később a társadalomban becsületes munkával alakítsa az életét. A növendékeket először mindenféle házi munkára megtanították, az ablaktisztítástól kezdve a konyhamunkáig, mindenre. A házi munkák

elsajátítása után vagy ipari, vagy mezőgazdasági munkára kerültek a dualizmus korától kezdve. Az iparban tanulók a következő iparágak közül válogathattak a 19. század végén: asztalos, kőműves, könyvkötő, esztergályos, fafaragó, bognár, kerekes, szabó, cipész, kosárfonó, pék, könyvnyomdász, gyermekjáték készítő. A meghonosított iparágak elsősorban az intézet igényeit elégítették ki, a növendékek maguk készítették el ruhájukat, cipőjüket, bútoraikat. Természetesen az oktatott szakmák a társadalom igényeinek megfelelően változtak: 1945 után a javítóintézetek az ipari képzés egyik „fellegráivá váltak” A fiúk esetében inkább jellemző ipari munkavégzéshez hasonlóan a lányokat is munkára nevelték, főként a mezőgazdasági munkavégzés, házi munkák elsajátítása volt a jellemző, a II. világháborúig az elbocsátás után sokszor cselédként helyezkedtek el a környéken az intézet igazgatójától ajánlólevelet kapva. Kezdetben a munkát a jellemformálás eszközének tekintették, de azután másik funkciója is fontossá vált. A cél később az lett, hogy a növendékeket olyan használható szakmai tudással vértézzék fel, amely a munkába állás során, vagy a mindennapi életben segítette őket.

A munkára nevelés területe volt az önkiszolgáló tevékenységek szervezése. Ez azt jelentette, hogy a növendékek a saját felszerelésüket kötelesek voltak rendben tartani, az ágyukat mindennap szabályszerűen megvetni. A családfő minden nap átvizsgálta a fiókjaikat. Semmiféle szűrő vagy vágó eszköz nem lehetett náluk. Erre külön figyelmet fordítottak.

A szülők vagy rokonok látogatását előre kellett kérvényezni az igazgatótól, akinek jogában állt a látogatás időpontját meghatározni. Éjszakára nem maradhatott idegen az intézetben. Levelet írni és fogadni csak engedéllyel lehetett. A megírt levelet postázás előtt a családfő, a kapott levelet pedig átadás előtt az igazgató tanulmányozta át.

Ha a pedagógiai módszereket vizsgáljuk, akkor kiemelt szerepet kapott a **fegyelmezés és a dicséret**. Fegyelmezési joguk a családfőknek volt, akik saját belátásuk szerint alkalmazhatták a különböző büntetéseket. Ha a munkavezetőnek gyűlt meg a baja egy-egy növendékkel ő is a családfőhöz fordulhatott. A kiszabott büntetéseket és az azokra okot adó cselekedeteket a „családi általános naplóba” be kellett jegyezni. A növendékeket ért különböző sérelmeket szintén a családfők orvosolták. Az önbíráskodást szigorúan büntették.

Ha súlyosabb kihágás történt, ami meghaladta a családfők hatáskörét, akkor az esetet jelenti kellett az igazgatónak, aki összehívta a lelkészből és a családfőkből álló bizottságot. Ők döntöttek a **büntetés** felől. A büntetési módokat az Alapszabály 50.§-a tartalmazta. Eszerint az alábbi fenytések közül választhattak:

- a) „megintés;
- b) rosszállás;
- c) a társaktól elkülönített helyen való étkezés, társasjátékokból való kizárás;
- d) nyert kitüntetések elvesztése és különös kedvezmények (például levélírás, látogatás fogadása, séta az intézet területén kívül) megvonása;
- e) egyes eledelek megvonása, de csak felváltott napokon;
- f) a családból való kiküszöbölés;
- g) teljes elkülönítésbe helyezés;
- h) az intézetből való kitiltás és fogházba való visszaszállítás, ha az illető növendék az 1878. évi V. t.c.z. 42.§-ának végbekezdése által lett befogadva.” (Kun és Ládai, 1905. 88.o.)

Ha a növendék társára támadva sérülést okozott vagy, ha az intézetből megszökött, azonnal jelenteni kellett a minisztériumnak. Az elszökött növendék intézetbe történő visszaszállításának költsége azt a személyt terhelte, akiről a vizsgálat során kiderült, hogy az ő gondatlanságából következhetett be a szökés.

Nem csak fegyelmeztek, hanem *jutalmaztak* is az intézetben. Évente egy-egy növendék kaphatott kitüntetést és külön kedvezményeket, például magaviseletéért, kiváló tanulmányi eredményéért, és a munkában tanúsított szorgalmáért. Jutalmak lehetnek: „megdicsérés négy szem közt, vagy a többi növendék jelenlétében, megbízás a felügyelettel a családban; a családot érdeklő dolgokban kiküldetés előbb csak az intézet területére, utóbb az intézeten kívül; nagyobb ünnepeken szabadság három napra a szülők látogatására; szórakoztató és vallás-erkölcsi tartalommal bíró könyvek ajándékozása, a jutalomdíjnak felemelése és ezzel kapcsolatban erkölcsi kitüntetések adományozása, végül az intézetből való kísérleti kihelyezés.” (Kun és Ládai, 1905. 147-148.o.)

Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk úgy rendelkezett, hogy a javítóintézeti nevelés időtartamát az elrendelő hatóság nem határozza meg, de *legalább egy éven át* kellett a növendéknek részt vennie a kényszernevelésen, legfeljebb a huszonegyedik életévének betöltéséig. Azokat az eseteket leszámítva, amikor a növendék azért hagyta el az intézetet, mert a javítónevelése előtt vagy alatt olyan bűncselekményt követett el, ami miatt büntetés-végrehajtási intézetbe szállították át, a házi tanács állapította meg a **kihelyezés** időpontját. A házi tanács elnöke az igazgató volt, a tagjai pedig

a családfők, a családfő-segédék, a szaktanárok, a lelkészek, az orvos és a gondnok. Ők döntötték el a növendék kihelyezését, ha a nevelése elérte a kellő eredményt, esély volt arra, hogy a társadalom hasznos tagjává váljék, és a visszaesésétől már nem kellett tartani. A lelkész meghallgatta a kihelyezés előtt álló növendéket, a családfő pedig minősítési táblázatot készített, a bent töltött időszakról. A javaslatot a házi tanács elé terjesztették, ahol határoztak a kihelyezésről, majd az engedélyezési kérelmet felterjesztették az igazságügyi minisztériumba. A végső döntést a minisztériumban hozták meg. A kihelyezés véglegesen vagy ideiglenesen (kísérleti jelleggel) történt. Véglegesen helyezték ki azokat a növendékeket, akik a huszadik életévüket betöltötték, valamint azokat, akiknek a büntetése vagy a nevelésére engedélyezett idő lejárt. A javítóintézeti nevelésük a kihelyezés idejével megszűnt.

Az 1910-es években a védnökök mellett, akik a társadalmi segítségnyújtást voltak hivatottak képviselni, megjelent a hatósági pártfogás is. Megalakultak a Patronázs Egyletek, amelyeknek feladata a javítóintézetből kihelyezett növendékek segítése.

I. 3. A javítóintézet arculatának és feladatának változásai 1945-től a rendszerváltásig

A javítóintézetek folyamatos átalakuláson mentek keresztül a felügyelet tekintetében is. A 19. század végétől kezdve egészen a 20. század közepéig az Igazságügyi Minisztérium felügyelete és fenntartása alá tartoztak, majd 1950-ben a kor szellemének megfelelően a javítóintézet ipari részlegét a Munkaerő Tartalékok Hivatala (M.T.H.) vette át, míg a mezőgazdasági részt a Földművelésügyi Minisztérium hatásköre alá rendelték egészen 1952-ig. Az M.T.H. nem gyermekvédelmi feladatként fogta fel a javítóintézeti neveltekkel való foglalkozást, hanem elsősorban szakképzési feladatként, a szocialista gazdaság munkaerőpiacára való felkészítésként.

1957-ben egységesen az intézetek a Művelődésügyi Minisztérium Gyermekvédelmi Főosztálya irányította, ami arra utal, hogy a szakképzés jelentősége mellett ismét a gyermekvédelem köréhez tartozónak vélték az intézetet. Az oktatásüggyel való kapcsolat az 1970-es években erősödött: 1974-től kezdve az Oktatási Minisztérium (majd jogutódja a Művelődési Minisztérium) lett a főhatóság. A szociális szféra szerepének növekedésével egyértelművé vált, hogy a javítóintézetek e szaktárcához fognak tartozni: folyamatosan változó elnevezéssel, de 1988-tól kezdve a szociális ágazathoz tartoznak a javítóintézetek. Ugyanakkor a javítóintézeti felügyeletet – megtartva az igazságüggyel a kapcsolatot – a Legfőbb Ügyészség látta el.

A Büntető Törvénykönyvről szóló 1978. évi IV. törvény hatályba lépését követően, már csak bíróság rendelhette el a fiatakorúak javítóintézeti nevelését, míg korábban szülői kérésre, vagy gyámhatósági javaslatra is befogadtak növendékeket az intézetbe.

Pedagógiai elveket vizsgálva jól látható, hogy a II. világháború befejezését követően megmaradt a munkára nevelés és az oktatás kiemelt szempontja, illetve az erkölcsi nevelés középpontjába inkább az új eszméknek megfelelő „embertípus”nevelése lett a fő cél. 1948 után az intézet nevelőmunkája is átalakult, a vallási-erkölcsi nevelés helyett a szocialista nevelési elvek érvényesültek inkább, azaz arra törekedtek, hogy az elzúllott, a bűn útjára lépő fiatalokból a „szocializmus építésének” munkását neveljenek, aki – Ilku Pál megfogalmazásában az MKP 1945-ös nevelési tervezete szerint – bátor, szabad, gondolkodni, ítélni és cselekedni, a közösség egyetemes boldogulásáért dolgozni tudó ember. E cél eléréséhez alapvető szántak a tudatos, célszerű nevelési tevékenységnek, melynek során a közösségnek kiemelkedő jelentőséget tulajdonítottak. A növendékek világnézeti-ideológiai nevelése is fontos eleme volt a javítóintézetek pedagógiai arculatának az 1950-70-es években.

A Makarenko által megfogalmazott elvek a mindennapokban is érvényesültek, az intézetekben például megszervezték az intézeti önkormányzatot, mely 1953 júniusában kezdte meg tevékenységét. Minden csoportnak külön volt önkormányzata, melyek meghatározott szervezeti felépítés szerint működtek: volt egy vezető, egy helyettes, akik munkáját a jegyző segítette, illetve intézetenként eltérő feladatköröket találtak ki. A nevelés során öt területet kellett figyelembe venni Kairov³ alapján: az értelmi nevelést, amelyet a tanulók kommunista világnézetének legfontosabb eszközeként tartottak számon; a politikai és világnézeti nevelést; az erkölcsi nevelést, melynek kapcsán a jellemfejlesztést, a szocialista hazaszeretetre való nevelést, a szocialista tulajdon megbecsülését emelték ki.

A **pedagógiai munka tervezése** az 1950-es évektől kezdve kiemelt szerepet kapott, számos munkaterv maradt fenn, amelyek arra utalnak, hogy követve az előző évek gyakorlatát a növendékeket folyamatosan tevékenykedteték annak érdekében, hogy érvényesüljön a rendezett életmódhoz való hozzászoktatás, a munkában való sikeres előrehaladás, illetve a jellemfejlődés. Az oktatással kapcsolatban készült pedagógiai tervekben is tükröződött, hogy a növendékek ismeretanyagának bővítését összekötötték a világnézeti neveléssel.

³ *Ivan Andrejevics Kairov* szovjet pedagógus az 1950-es években. Pedagógiai elvei alapvetően meghatározták a hazai pedagógiai gondolkodást, az általa írt, magyar nyelven 1952-ben megjelent *Pedagógia* c. könyv alapvető tananyagává vált az ötvenes évek pedagógusképzésében.

A testi nevelésről sem feledkeztek el, melynek jelentős színterei voltak a kötelező testnevelési órák mellett a délutáni szakkörök, a nyári táboroztatások. Az esztétikai nevelés is helyet kapott, melynek során a rendre, a tisztaságra való szoktatás mellett az ízlés fejlesztését tűzték ki célul. Természetesen elvárásként jelent meg, hogy mindezek a területek komplexen jelenjenek meg a gyakorlati tevékenységben.

Jelentősebb változások az 1980-as években kezdődtek, ekkor dolgozták ki és került bevezetésre az úgynevezett fokozatos, differenciált rendszert. Ez egy jól átlátható rendszer melynek lényege, hogy a növendékek által elért különböző fokozatokhoz más-más jogokat és kötelezettségeket kapcsolnak. 1987 óta speciális módszerekkel folyik a tanítás, a felzárkóztatás és a továbbtanulni szándékozók felkészítése. Ennek fontos eleme az egyénre szabott nevelési terv.

1988-ban a javítóintézeti nevelés ellátásnak feladata a népjóléti és szociális feladatok közé került, ami egyben főhatósági változást is jelentett. Az intézet átkerült a Szociális és Munkaügyi Minisztérium irányítása alá. A javítóintézeti nevelés része lett a gyermekvédelmi gondoskodásnak, amelynek fontos eleme a családokkal való kapcsolattartás és az utógondozás⁴.

I. 4. A fiatalkorúakkal kapcsolatos igazságszolgáltatás nemzetközi háttere

A rendszerváltást követően a magyar javítóintézeti nevelést, a fiatalkorúakkal kapcsolatos igazságszolgáltatás nagymértékben meghatározták a fiatalkorúak büntetőjogára vonatkozó nemzetközi dokumentumok a Gyermekjogi Egyezményt beleértve és azon túlmutatóan a részletszabályokat is meghatározva az igazságszolgáltatás fejlesztésének fő irányaként a megelőzést, a fiatalkorúak igazságszolgáltatási rendszerének humanizálást, az emberi jogok elsőbbségét határozták meg. Egyszerre kívánják biztosítani a gyermek érdekének, társadalmi helyzetének megfelelő elbánást mégpedig a reszocializáció, reintegráció érdekében egy olyan büntető-igazságszolgáltatásban, mely a garanciális elvek betartására épül. Tükrözik, hogy a fiatalkorúak igazságszolgáltatása nem a szociális, társadalmi problémák megoldására létre hívott intézmény, de a bűncselekményre reagálva, a szankciók, beavatkozási formák megválasztásával, és a büntetés-végrehajtás keretében a tett arányosság szem előtt tartásával, a problémák figyelembevételével a speciális prevenciót kell szolgálni.

⁴ A fejezet Hegedűs Judit (2010): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest című könyv vonatkozó részének rövidített változata.

A nemzetközi szervezetek legfőbb idevonatkozó főbb dokumentumai:

- Pekingi szabályok, az ENSZ minimumkövetelmény szabályai a fiatalkorúak igazságszolgáltatási rendszerére vonatkozóan (1985.)
- Ríyadi Irányelvek –az ENSZ irányelvek a fiatalkori bűnözés megelőzésére (1985.)
- Az ENSZ a gyermek jogairól szóló 1989. évi egyezménye
- Európa Tanács R (2000) 20. sz. ajánlása a korai pszichoszociális beavatkozás szerepéről a bűnelkövetés megelőzésében
- Európa Tanács R (2003) 20. sz. ajánlása a fiatalkori bűnözés kezelésének új módszereiről és a fiatalkorú bűnelkövetőkre vonatkozó igazságszolgáltatás szerepéről
- ENSZ Gyermek Jogainak Bizottsága 10. számú Általános Kommentár: Gyermeki jogok a fiatalkorúak igazságszolgáltatásában (2007.)
- Az Európa Tanács R (2008) 11. számú ajánlása a fiatalkorúak esetében alkalmazható büntetések és intézkedések európai szabályairól

A dokumentumok közös jellemzője, hogy a törvénnyel összeütközésbe került gyermek- és fiatalkorúak érdekeinek, jogainak minél szélesebb körű védelmét tűzi ki, hogy fejlődésének, nevelésének biztosításával megelőzze újabb bűncselekmények elkövetését.

- ***A Pekingi Szabályok***

Az ENSZ közgyűlése az 1985. november 29-i plenáris ülésén határozatával fogadta el az „ENSZ minimum követelmény szabályai a fiatalkorúak igazságszolgáltatási rendszerére vonatkozóan” című dokumentumot. Megszavazásával nemzetközi szinten is deklarálták a büntetés nevelés gondolatával összefüggésben lévő szubszidiaritásának elvét. A fiatalkorúak igazságszolgáltatásának előterében a fiatalkorú jóléte áll. A Pekingi Szabályok a tagállamoktól olyan kriminálpolitikai döntéseket várnak, melyek ugyan a már megtörtént bűncselekményekre reagálnak, de a legalább annyira a bűnmegelőzést szolgálják

A dokumentum hat részből, ezen belül 30 szabályból és kommentárokból áll.

A teljesség igénye nélkül a legmeghatározóbb alapelveket és szabályok:

- tisztességes, emberi és eredményes bánásmód szükséges a törvénnyel összeütközésbe került fiatalkorúval;
- a joggal összeütközésbe került fiatalkorút gondosan kialakított jogi védelemmel kell ellátni;
- tárgyalás előtti őrizet csak utolsó megoldásként alkalmazható;
- a fiatalkorúra vonatkozó igazságszolgáltatás célkitűzései főként a jólét elősegítése és az arányosság elvének érvényesülése;
- a kiszabott intézkedésnek és büntetésnek tett és személyiség arányosnak kell lennie;
- a fiatalkorúak ügyében hozott döntések kétfélek lehetnek, elsősorban a tág körben meghatározott intézkedések (alternatív szankciók), melyek lehetőleg a családi környezetből történő kiemelés mellőzik, végső eszközként pedig a zárt intézetbe utalás;
- szabadságvesztés alkalmazása csak ultima ratioként szerepelhet;
- stacionárius intézkedéseket csak erőszakos, személy ellen irányuló bűncselekmények elkövetése esetén lehet alkalmazni;
- halálbüntetést nem lehet kiróni;
- a relatíve határozatlan időtartamú jogkövetkezményeket ki kell zárni;
- az intézményekben elhelyezett fiatalkorúak védelemben kell, hogy részesüljenek;
- a büntethetőség korának alsó határát nem szabad túl alacsonyan megállapítani és figyelembe kell venni az érzelmi, szellemi és értelmi képességet;
- a rendelkezések kiterjeszthetők a fiatal felnőttekre is;
- nem csak a büntetés szubszidiaritását, hanem lehetőség szerint a büntetőeljárás szubszidiaritását is érvényre kell juttatni, alkalmazni az elterelés intézményeit;
- a fiatalkorúak ügyeiben kompetens hatóságok járjanak el és vegyék igénybe egyéb társadalmi szervezetek segítségét;
- a fiatalkorúak ügyeivel foglalkozzanak speciális szakemberek. (Lévai, 1990)

- ***New York-i Egyezmény a „Gyermek Jogairól”***

Szellemiségében és konkrét rendelkezéseiben számtalan hasonlóságot tartalmaz a Pekingi Szabályokhoz. A bevezetőben kiemelt alapelv, hogy a gyermeknek különös védelemre van szüksége, melyben minden esetben, így bűncselekmény elkövetése esetén is részesülnie kell. Erről rendelkezik az Egyezmény 37. és 40. cikke.

37. cikk

Az Egyezményben részes államok gondoskodnak arról, hogy

- a.) gyermeket ne lehessen sem kínzásnak, sem kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak alávetni. Tizennyolc éven aluli személyek által elkövetett bűncselekményekért sem halálbüntetést, sem szabadlábra helyezés lehetőségét kizáró életfogytiglan tartó szabadságvesztést ne legyen szabad alkalmazni.
- b.) gyermeket törvénytelenül vagy önkényesen ne fosszanak meg szabadságától. A gyermek őrizetben tartása vagy letartóztatása, vagy vele szemben szabadság-vesztés büntetés kiszabása a törvény értelmében csak végső eszközként legyen alkalmazható a lehető legrövidebb időtartammal.
- c.) a szabadságától megfosztott gyermekkel emberségesen és az emberi méltóságának megfelelően kijáró tisztelettel, életkorának megfelelő szükségleteinek figyelembevételével bánjanak.

40.cikk

1. Az egyezményben részes államok elismerik a bűncselekmény elkövetésével gyanúsított, vádolt vagy abban bűnösnek nyilvánított gyermeknek olyan bánásmódhoz való jogát, amely előmozdítja a személyiség méltósága és értéke iránti érzékének fejlesztését, erősítik mások emberi jogainak és alapvető szabadsága iránti tiszteletét, és amely figyelembe veszi korát, valamint a társadalomba való beilleszkedése és abban építő jellegű részvétele elősegítésének szükségességét.

3. Az Egyezményben részes államok minden erejükkel azon lesznek, hogy előmozdítsák különleges törvények és eljárások elfogadását, hatóságok és intézmények létrehozását a bűncselekmények elkövetésével gyanúsított, vádolt vagy abban bűnösnek nyilvánított gyermekek számára különösen

- a.) olyan legalacsonyabb életkort állapítsanak meg, amelyen alul a gyermekkel szemben bűncselekmény elkövetésének vélelme kizárt,
- b.) minden lehetséges és kívánatos esetben tegyenek intézkedéseket e gyermekek ügyének bírói eljárás mellőzésével való kezelésére annak fenntartásával, hogy az emberi jogokat és a törvényes biztosítékokat teljes mértékben be kell tartani.

- ***Riyadhi Irányelvek***

A „Riyadhi Irányelvek” dokumentumot az ENSZ közgyűlése 1990. december 14-én fogadta el „ENSZ irányelvek a fiatalok bűnözés megelőzésére” címmel. A Pekingi Szabályokhoz kapcsolódva arra keres választ, hogy lehet fellépni a bűnmegelőzés érdekében az igazságszolgáltatáson kívüli eszközökkel. Legfontosabb alapelve a fiatalok bűnözés megelőzése. Újabb stratégiák kialakítását tűzi ki célul. Rendelkezéseiben kitér a szocializációs folyamatokra, családra, közösségekre, nevelésre, tömegtájékoztatásra, szociálpolitikára. Hangsúlyozza, hogy a fiatalok bűnelkövetésére külön törvényeket kell hozni, illetve független szervezeteket kell alakítani a fiatalok jogainak és érdekeinek védelmében (Váradi, 1997).

- ***Európa Tanács 20/2000. számú ajánlása a korai pszicho-szociális intervenció jelentőségéről***
 - A tagállamoknak a pszicho-szociális stratégiák kialakítása során a minimális intervenció és az arányosság elvét kell követniük,
 - az eljárásokban biztosítani kell a stigmatizáció és a diszkrimináció elkerülését.
- ***Európa Tanács R (2003) 20. sz. ajánlása a fiatalok bűnözés kezelésének új módszereiről és a fiatalok bűnelkövetőkre vonatkozó igazságszolgáltatás szerepéről***

Az ajánlás (Lévai, 2005) kiemeli, hogy ahol lehetséges a fiatalokra irányuló intervenciónak magában kell foglalnia az áldozataikra és az érintett közösségre irányuló kárhelyreállítást, a jóvátétel lehetőségét. A büntetőjogi beavatkozás végrehajtási helyszíne lehetőleg az érintett környezete legyen és nem szabadságelvonás, de szabadságelvonás esetén is szoros kell, hogy maradjon a kapcsolat a befogadás előtti környezettel. Az egyes beavatkozási formáknak közvetlenül az elkövetett cselekményre kell irányulniuk, fel kell tárni az elkövetés okait, és amennyire lehet, információkkal kell rendelkezni a hatékonyságukra vonatkozó tudományos bizonyítékokról.

Javasolt beavatkozási módok:

- Szociális munkások, pártfogó felügyelők által ellátott gondozás, felügyelet
- Önkéntesek, civil szervezetek bevonása
- A család bevonása
- Helyreállító jellegű eljárások alkalmazása: például jóvátétel, családi döntéshozó konferencia

Hatékonyak tekinthető a beavatkozás, ha:

- a bűnelkövetői magatartással összefüggésben lévő kriminogén szükségleteket célozza meg (például gyenge szociális készségek, tanulmányi lemaradás, drog használat stb.);
- szoros összefüggés van a bűnisméltés kockázata és a beavatkozás természete, intenzitása és tartama között;
- figyelembe veszi az elkövető tanulási képességeit, lehetőségeit (strukturált, részvételen alapuló tanulási stílus);
- kognitív viselkedéslélektani technikán alapul (szociális készségfejlesztés, indulatkezelés, problémamegoldó technikák);
- a közösségben hajtják végre, figyelembe veszi az elkövető otthoni környezetét;
- lehetőség szerint a szülőkre is kiterjeszteti a felelősséget;
- ahol lehetséges, a fiatalkorúra irányuló intervenciónak magában foglalnia az áldozatokra és az érintett közösségre irányuló kárhelyreállítást;
- biztosítja a fiatalkorú elkövetőkre vonatkozó igazságszolgáltatási rendszer intézményei között és a fiatal korosztályok devianciájával foglalkozó gyermekjóléti, gyermekvédelmi, egyéb szociális-, kulturális- és oktatási, valamint egészségügyi intézmények közötti együttműködést (Kovács, 2013).

A dokumentumok alapján a *fiatalkorúak büntető-igazságszolgáltatásának főbb érvényesülést kívánó jegyeit* az alábbi pontokban foglalta össze Váradi Erika (Váradi, 1997):

- felnőttekétől eltérő büntető anyagi jogi, eljárásjogi, és büntetés-végrehajtási jogi szabályok vonatkozzanak a fiatalkorú elkövetőkre
- a humanizáció, a fiatal érdekének elsődlegessége
- a speciálprevenció
- a nevelési cél
- a tettarányosság mellett, tettesközpontúság
- bűncselekmény súlyán, bűnösség fokán alapuló, de személyiség arányos szankciók
- differenciált szankció rendszer, alternatív lehetőségek széleskörű alkalmazása
- intézkedések túlsúlya
- elterelési lehetőségek
- szabadságelvonás csak ultima ratio legyen
- ne legyen határozatlan időtartamú szankció
- előzetes letartóztatás csak utolsó megoldásként alkalmazható

- szabályok fiatal felnőttekre kiterjesztése
- speciálisan képzett, felnőttektől független igazságszolgáltatási szervezet

I. 5. A javítóintézet arculatának és feladatának változásai a 1995-től napjainkig

A Nyugat Európai országok bűnelkövetés kezelésére és bűnmegelőzésre vonatkozó elképzelési a magyarországi jogszabályokat, az alkalmazott intézkedéseket és azok végrehajtását, így a javítóintézeti nevelést is inkább a 90-es éves elejétől befolyásolták.

A jóléti államok kialakulása után, az 1950-es évek koncepciójának megfelelő büntetési elméletének a reszocializáció tűnt. A büntetés mellett/helyett a kezelés – „treatment” ideológia – vált hangsúlyossá. Nagy reményekkel indultak a pszichiátriai, reszocializációs (treatment) programok. Ez kedvezett a relatíve határozatlan tartamú szabadságvesztésnek, a nevelő jellegű intézkedések alkalmazásának, főként a fiatalok elkövetői kategóriában. Az 1970-es évek közepétől a jóléti állam koncepció válságának felismerése során megingott a „treatment”, csak „kezelés” ideológiájába vetett hit. A szociális intézmények összeomlása, a kisközösségek válsága, a bűnözés növekedése, a közbiztonsági viszonyok romlásának társadalmi méretű problémává válása új társadalmpolitikai, büntetőpolitikai koncepció kidolgozására ösztönzött.

A legfejlettebb államok szakemberei szinte ugyanazokkal a problémákkal kerültek szembe, mint elődeik száz évvel ezelőtt. A radikális változást kívánók szinte teljes revíziót követeltek és feltétel nélküli visszatérést a tettközpontúsághoz, a bűncselekmények kizárólag súlyossága alapján való megítéléshez, figyelmen kívül hagyva a személyiséget, a környezeti hatásokat. A rehabilitációs optimizmust kritika érte kriminológiai szempontból is: nem lehet a büntetett csak azért bebörtönözni, mert kezelésre, nevelésre, szocializációra szorul. Ez a feladat túlterjed a büntetőjog kompetenciáján. Azonban a kritikák ellenére sem mondhatunk le arról, hogy büntetés az elkövetett cselekmény súlyával arányos legyen, de egyben tükrözze az elkövető személyiségére, körülményeire való reagálást, elősegítve ezzel, hogy a büntetés és végrehajtása támogassa társadalmi integrációját, a bűnismétlés elkerülését.

A társadalom érdeke és egyben kötelessége is, hogy a büntetőjog területén belül is megfelelő eszközökkel segítse a fiatal társadalmi beilleszkedését, kiemelten foglalkozzék az esélyegyenlőség megteremtésével, maga mellé állítva a pedagógia, a szociológia, a pszichológia, a szociálpolitika és a családpolitika eszközeit.

Ahogy azt korábban láthattuk, a fiatalkorúak büntetőjogának kialakulása hosszan tartó folyamat volt, melynek alapjait a XIX. század vége, illetve XX. század első évtizedeinek reformirányzatai teremtették meg, kialakítva a fiatalkorú bűnelkövetők eltérő megítélésének a lehetőségét, felismerve és elfogadva azt a tényt, hogy a felnőtté válás nem egyszerű biológiai folyamat, hanem lelki, tudati, erkölcsi kibontakozás ideje is. Átmenet a gyermekkorból a felnőttkorba, amely egyben átmeneti státuszt is jelent mind a család életében, mind a társadalmi környezetben.

Az 1995. évi törvénycsomag, az akkor hatályban lévő büntetőeljárás törvény és büntető törvénykönyv átfogó módosításával jelentősen megváltoztatta a javítóintézetek helyzetét az igazságszolgáltatásban, és megváltoztatta az ítélkezési gyakorlatot. Az 1995. évi módosítás azt tartalmazta, hogy a javítóintézeti nevelés tartamát a bíróság állapítja meg egy és három év közötti időtartamban, az előzetes letartóztatást az elrendelt javítóintézeti nevelésbe be kell számítani. A módosítások 1995. szeptember 1. napjával váltak hatályossá, illetve az előzetes letartóztatás végrehajtási helyéül a javítóintézetek 1996. május 1. napjától váltak fogadó képessé. Eszerint javítóintézetben kell előzetes letartóztatásban elhelyezni azt, akinek a kiszabott intézkedés is várhatóan javítóintézeti nevelés lesz. De alkalmazhatja ezt az elhelyezési formát a bíróság súlyosabb bűncselekmények esetében is.

A Magyarországon működő javítóintézetek száma és az Alapító Okiratuk szerinti feladat meghatározásuk is ekkor alakult ki, 1996. május 1-jével vált hatályossá.

Magyarországon – a gyermek- és ifjúságvédelemért felelős miniszter irányítása alatt – négy a fiatalkorúak befogadására létesített javítóintézet működik: az Aszódi Javítóintézet (javítóintézeti nevelésre utalt fiúknak), a Debreceni Javítóintézet (előzetesen letartóztatott és javítóintézeti nevelésre utalt fiúknak), a Rákospalotai Javítóintézet (javítóintézeti nevelésre utalt, előzetesen letartóztatott lányoknak) és a Budapesti Javítóintézet (előzetesen letartóztatott fiúknak). Jelenleg folyamatban van a Nagykanizsai Javítóintézet létesítése előzetesen letartóztatott és javítóintézeti nevelésre utalt fiúknak.

Az 1995. évi módosítás szerint az előzetes letartóztatás javítóintézetben történő végrehajtásának lehetősége, a jogszabályi és az intézményi háttér megteremtése azt a célt szolgálta, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben végrehajtott – főként hosszabb időtartamú – előzetes letartóztatás alatt nagy eséllyel kialakuló börtönártalmak elkerülhetőek legyenek. A büntetés-végrehajtási intézmények a fiatalkorúak előzetes letartóztatásának végrehajtása során – jogszabályi követelmény szerint – csak a felnőtt fogvatartottaktól való elkülönítésre kötelezettek. Emellett nem kötelezettség,

sőt az előzetes letartóztatás végrehajtási feltételei mellett nem megszervezhető a fiatalok számára a tanulás, a képességek fejlesztése, a foglalkoztatás, a személyiségfejlesztés, a családi kapcsolatok fenntartása, a pszichológiai-mentálhigiénés támogatás. Figyelemmel az általában elhúzódó büntetőeljárásokra és így a hosszú időtartamú előzetes letartóztatásokra, a fiatalok esetében ez súlyos és visszafordíthatatlan károsodáshoz vezethet, illetve bizonyosan nehezíti a reintegrációs folyamatot, növelve ezzel a bűnismétlés kockázatát.

Az előzetes letartóztatás javítóintézetben történő végrehajtási feltételeinek törvényi megteremtése azt a célt szolgálta, hogy a már működő javítóintézeti eszközrendszer alkalmazható legyen – az időbeli és a jogszabályi korlátokat figyelembe véve – az előzetes letartóztatás ideje alatt is.

Összhangban az előzetes letartóztatás javítóintézetben történő végrehajthatóságával a határozott időtartamú javítóintézeti nevelés volt az, amely a beszámíthatóságot lehetővé tette. Ezzel Magyarország is – reflektálva a nemzetközi követelményekre – megszüntette az utolsó határozatlan időtartamú, igazságszolgáltatási rendszerben alkalmazott szankciót.

A jogi háttér változása ismét megerősítette a javítóintézetek eredeti célját, így az igazságszolgáltatási rendszerbe ágyazottan, a büntetőjogi eszközök keretei között a fiatalok reszocializációját és reintegrációját hivatottak szolgálni.

2013. július 1-jétől lépett hatályba a 2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről (új Btk.), amely még nagyobb feladatot ró a javítóintézetekre, még hangsúlyosabbá teszi szerepüket a fiatalok igazságszolgáltatásában. 2013. július 1-jétől néhány, a Btk.-ban meghatározott súlyosabb bűncselekmény esetében a gyermekkorú elkövető már 12. életévétől felelősségre vonható (emberölés, az erős felindulásban elkövetett emberölés, a testi sértés, ha életveszélyt vagy halált okozott, a rablás és a kifosztás, ha a bűncselekmény elkövetésekor a tizenkettedik életévét betöltötte, és az elkövetéskor rendelkezett a bűncselekmény következményeinek felismeréséhez szükséges belátással). Esetében a cselekmény elkövetése után a bíróság élhet az előzetes letartóztatás jogintézményével, illetve büntetést vagy intézkedést szabhat ki. A szankciók körében nem alkalmazható szabadságvesztés és az egyéb büntetési, intézkedési nemek közül a javítóintézeti nevelés a preferált. A javítóintézeti nevelés kiszabható időtartama is változott, 3 év helyett már maximum 4 éves időtartamban is kiszabható. Ezzel összhangban a javítóintézeti nevelés már nem a 19. hanem maximum a 21. életévig tarthat. Az új rendelkezések – amellett, hogy a fiatalabb korosztály büntethetőségét tartják szükségesnek a súlyosabb elkövetések esetében – a korábbinál még nagyobb hangsúlyt adnak a javítóintézeti nevelés lehetőségének és jelentőségének,

nagymértékben szélesítve a befogadható korosztályt. Ez még inkább fokozza a javítóintézeteknek a fentiekben már meghatározott felelősségét a gyermekkorú, de már a fiatal felnőtt korosztály társadalmi reintegrációjának támogatásában a bűncselekmény elkövetése után.

Az 1995. évi változásokkal a fiatalkorúakra vonatkozó magyarországi büntetőjogi rendszer (kiegészülve a diverzió lehetőségeit bővítő vádemelés elhalasztása jogintézményével, majd a büntetőügyekben alkalmazható közvetítői eljárás lehetőségével) már megfelelt a nemzetközi szabályoknak, így az ezek közül kiemelt jelentőségű és a hazai, kiskorúakra vonatkozó jogszabályokat is meghatározó az ún. New York-i Egyezménynek. A Gyermek jogairól szóló Egyezményt 1989. november 20-án fogadta el az ENSZ közgyűlése New Yorkban, hazánk pedig az 1991. évi LXIV. törvénnyel hirdette ki. Az Egyezmény szerint a 18. életévét be nem töltött személy gyermeknek tekintendő. A dokumentum kötelezővé teszi a szociális védelem köz-és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és a törvényhozó szervek számára, hogy minden, a gyermeket érintő döntésükben elsősorban a gyermek mindenek felett álló érdekét vegyék figyelembe. A részes államoknak meg kell hozniuk minden olyan törvényhozási, közigazgatási vagy egyéb intézkedést, amelyek az Egyezményben elismert jogok érvényesüléséhez szükségesek.

A gyermekeket megillető jogok szélesedtek, bizonyos szempontból specializálódtak is, egyre pontosabban határolva körül azokat a helyzeteket, amelyekben a gyermeket speciális védelem és jog illeti meg az állami büntetőhatalom érvényesítése során az ellene folyó eljárásban. A Gyermekjogi Egyezmény szerinti bánásmódnak minden bűnelkövetőket befogadó intézménynek meg kell felelnie, *az elvárásoknak a szabadságelvönás során inkább a javítóintézetben való végrehajtás felel meg, ez biztosítja teljes mértékben a fiatalkorú fogvatartottak alkotmányos jogainak az érvényesülését és a modern reintegrációs törekvések legszélesebb eszköztárát.*

A fiatalkorúak büntető igazságszolgáltatása a büntetőeljárás megindításától a jogerős ítélet meghozataláig tartó folyamatot öleli fel, ám tágabb értelemben a büntetések, intézkedések végrehajtásának befejezéséig terjedő időszak is ide értendő. A gyermekvédelmi rendszer része a bíróság által – bűncselekmény elkövetése miatt – javítóintézeti nevelésre utalt, illetve – bűncselekmény elkövetésének megalapozott gyanúja miatt – előzetes letartóztatásba helyezett fiatalkorúak intézeti ellátása.

A 2015. január 1-jétől hatályba lépő új Büntetés Végrehajtási Kódex szerint a javítóintézeti nevelés végrehajtásának feladata a fiatalok nevelése, oktatása és szakmai képzése által annak elősegítése, hogy helyes irányban fejlődjenek és a társadalom hasznos tagjává váljanak.

A javítóintézetben folyó nevelés célja a fiatalok társadalmi beilleszkedésének elősegítése, ennek érdekében beilleszkedési zavarai enyhítése, pszichés állapota rendezése, iskolázottságának, szakmai képzettségének fejlesztése, az alapvető erkölcsi normák elfogadtatása, az egészséges életmódra való felkészítés.

Felhasznált jogszabályok

1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről

Büntető Novella, 1908. évi XXXVI. évi törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról, 17.§)

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7036>

1920. évi XXVI. törvénycikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről

1961. évi V. törvény a Magyar Népköztársaság Büntető Törvénykönyvéről

1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről

30/1997. (X. 11.) NM rendelet A javítóintézetek rendtartásáról

Felhasznált irodalom

A királyi javító-intézetek alapszabályai

Balogh Jenő (1909): *Fiatalkorúak és büntetőjog*. Budapest.

Borbíró Andrea (2009): Bűnmegelőzés, p. 123 In: Kerezsi Klára – Borbíró Andrea (szerk.): *A kriminálpolitika és a társadalmi bűnmegelőzés kézikönyve I. IRM*, Budapest, 111-140.

Hegedűs Judit (2010): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest

Kovács Krisztina (2013): Fiatalkorú bűnelkövetők reszocializációs nevelése speciálpreventív beavatkozások a szabadságvesztés alatt és azt követően. *Jogi-és politikatudományi folyóirat* VII. évfolyam, 2. sz. <http://dieip.hu/wp-content/uploads/2013-2-11.pdf> Letöltés ideje: 2015. január 20.

Kun Béla és Ládai István (1905): *A fiatalok kriminalitása ellen való küzdelem Magyarországon*. Budapest.

Lévai Miklós (1990): Pekingi szabályok – hazai gyakorlat. *Gyermek- és Ifjúságvédelem*, 3. sz. 3-15.

- Lévai Miklós (2005): Az Európa Tanács R (2003) 20. számú ajánlása a fiatalok bűnelkövetőkre vonatkozó igazságszolgáltatási rendszerről. *Család, Gyermek, Ifjúság* 3. sz. 21-28.
- Lorenz, K. (1997): *Ember voltunk hanyatlása*. Fordította: ifj. Körös László. Cartaphilus Kiadó
- Rákospalotai Leánynevelő Intézet Pedagógiai Programja: <http://leanynevelo.hu/palyazato-k/12-tamop-5-6-1-a-11-3-2011-0004/36-palyazat-szakmai-alapja> Letöltés ideje: 2015. január 20.
- Részlet az igazságügyi minisztérium által 1899.-ben kiadott, a királyi javító-intézetekről szóló ismertetőből.
- Változó javítóintézet – javítóintézeti változások. http://aszod-afi.hu/pdf/valtozo_javito.pdf Letöltés ideje: 2015. január 20.
- Várad Erika (1997): Nemzetközi tendenciák a fiatalok büntetőjogrendszerében, különös tekintettel a német jogterületre; In: Farkas Ákos, Görgényi Ilona, Lévai Miklós (szerk.): *Ünnepi tanulmányok Horváth professzor 70. születésnapjára*. Bíbor Kiadó, Miskolc, 114-143.

Felhasznált honlapok

- A Budapesti Javítóintézet honlapja: <http://www.bpjavito.hu/> Letöltés ideje: 2015. január 20.
- A Debreceni Javítóintézet honlapja: <http://www.dji.hu/> Letöltés ideje: 2015. január 20.
- A Rákospalotai Javítóintézet honlapja: www.leanynevelo.hu Letöltés ideje: 2015. január 20.
- Az Aszód Javítóintézet honlapja: www.aszod-afi.hu Letöltés ideje: 2015. január 20.

II. A zárt intézeti nevelés pedagógiája

II. 1. Kutatások a javítóintézetekről

A javítóintézetek világa rendszerint ismeretlen a kívülállók, de gyakran a fiatalok bűnelkövetőkkel közvetlenül kapcsolatban lévők (bírók, ügyvédek, pedagógusok, pártfogók) számára is. A tudományos élet sem foglalkozott élénken ezzel az intézménnyel egészen az 1990—es évekig. Viszonylag kisszámú, de nagyon érdekes és hasznos kutatás született a javítóintézetekről (itt érdemes kiemelni *Bujdos László*, *B. Aczél Anna*, *Volentics Anna*, *Kó József*, *Kerezsi Klára*, *Lénárd Krisztina* és *Rácz Andrea* nevét). Ezeknek a kutatásoknak az egyik legfontosabb jellemzőjük az volt, hogy készítőik közül voltak olyanok, akik közvetlen kapcsolatban voltak az intézettel (munkatárs, igazgató). Ebből adódóan például **Bujdos László** kutatásaiban nem is annyira a tudományos kutatás ismérvei domináltak, hanem a gyakorlati munkát elősegítő helyzetfeltárást törekedett (*Bujdos*, 1989), vagy egy-egy jó gyakorlatot írt le az intézeti nevelés területéből (*Bujdos*, 1988). *Bujdos* segítségével nagyon jó képet kaphatunk arról, hogy milyen nehézségekkel küzdött az aszódi intézet az 1980-as évek elején és miként próbált úrrá lenni ezeken.

B. Aczél Anna kutatásának egyik területe a Társadalmi beilleszkedési zavarok elemzése c. kutatási főirányon belül a speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyagának elemzésére irányult (*B. Aczél*, 1985). Ez a kutatás rámutatott arra, hogy milyen háttérrel rendelkeznek az intézetekbe bekerült fiatalok, azaz kikkel is kell foglalkozniuk a javítóintézetekben, speciális intézetekben dolgozó pedagógusoknak. Arra a kérdésre, hogy hogyan foglalkozzanak velük, a **Volentics Anna** által elvégzett kutatás próbál választ adni. *Volentics* arra vállalkozott, hogy olyan összefüggéseket tárjon fel, „melyek az adott népesség jobb megismerésén, szocializációjuk, tanulmányi előéletük, tanulásképességük, szociális érettségük néhány fontos elemének feltárásán keresztül adnak lehetőséget ezen intézmények reszocializációs gondozásának korszerűsítéséhez.” (*Volentics*, 1996. 113. o.)

Az újabb kutatások egyike az intézeti világgal kapcsolatban **Rácz Andrea** és **Lénárd Krisztina** (*Lénárd – Rácz*, 2004) munkája volt. A jogász és szociológus végzettséggel rendelkező kutatók – ahogy azt a bevezetőben is említettem már – kifejezetten az intézeti munka hatékonyságával foglalkoztak vizsgálódásukban. Eredményeik alapján fontos policy jellegű ajánlásokat fogalmaztak meg, azonban ennek ismertsége szűk körre korlátozódik. Holott olyan fontos területekre hívták fel a figyelmet, mint a gyermekvédelemben és szociális szférában dolgozók munkájának összehangolása;

a javítóintézeti munka ismertté tétele szélesebb körben; versenyképes szakmák biztosítása, a minisztériumokkal való együttműködés támogatása.

Jogászok, kriminológusok közül **Kerezi Klára** nevét érdemes kiemelni. Kerezi Klára munkatársaival közösen „*A fiatalkori bűnözést kezelő intézményrendszerek hatékonysága*” című kutatásában kiemelten foglalkozott a javítóintézetekkel (Kerezi – Kó, 2013; Kerezi – Kó – Gosztanyi, 2007). A kezdetben javítóintézetekkel kapcsolatban szkeptikus kutató egyértelműen pozitívnak minősítette a javítóintézeti nevelést: „A kutatás során nagyon kedvező kép rajzolódott ki a javítóintézetekről. A bekerülő fiatalok többsége nem büntetésként, hanem egyfajta segítségként élte meg az ott töltött időt, mely lehetőséget adott számukra, hogy szakítsanak korábbi magatartásukkal, és ehhez a folyamathoz megfelelő segítséget is kaptak. Az intézetben dolgozó nevelők rendkívül jól szerepeltek. A fiataloknak kedvező tapasztalataik vannak velük kapcsolatban, és az összegyűjtött adatok azt bizonyítják, hogy a többségnek valós és hasznos segítséget nyújtottak. A vizsgálat eredményei szerint a javítóintézeti elhelyezés nagyon hasznos jogintézmény, a bekerülő speciális populáció számára reális lehetőséget teremt életvezetési problémáik egy részének megoldására, és több területen javítja az intézetben nevelt fiatalok esélyeit.” (Kerezi – Kó – Gosztanyi, 2007. 24. o.)

Hegedűs Judit 2001-ben kezdte meg kutatásait az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben. A kutatás célja az volt, hogy a rövid problémátörténeti áttekintést követően átfogó képet adjon a kutató egyrészt a fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkoráról, a gyermekkorral alkotott képükről, másrészt a javítóintézetek pedagógiai hatékonyságával is foglalkozott. E munka eredményeképpen született két tanulmánykötet írásai (Hegedűs, 2010/a; Hegedűs, 2010/b) szolgálnak alapul jelen fejezeteknek.

A tudományos kutatások mellett nem szabad elfeledkezni arról, hogy az intézetekben igen sok hallgató jön gyakorlatra, készíti el szakdolgozatát. Ezen dolgozatok elemzése igen fontos további feladat a kutatóknak.

II. 2. A javítóintézeti nevelés elméleti koncepciói

A zárt intézeti nevelés pedagógiai megközelítésének elméleti megfogalmazásában **Volentics Anna** (Volentics, 1996) és **Ruzsonyi Péter** (Ruzsonyi, 2003) játszott fontos szerepet. *Volentics Anna* (Volentics, 1996) reszocializációs modelljét a szükségletorientált problémakezelő modell alapján fogalmazta meg. Abból indult ki, hogy a zárt intézeti nevelésnek – és a gyermekvédelmi rendszernek – a következő szükségleteket kell figyelembe vennie:

- Mentálhigiénés szükséglet
- Szociális jellegű szükséglet
- Egészségügyi ellátás szükséglete
- Nevelési-oktatási szükséglet

A zárt intézeti nevelésnek – amit *Volentics* reszocializációnak nevez – e szükségletek kialakítására, sérüléseinek korrekciójára kell irányulnia. Ma már joggal merül fel a dilemma: reszocializációról, reintegrációról vagy egyszerűen csak integrációról beszélhetünk? Ha abból indulunk ki, hogy a javítóintézetbe kerülők jelentős százaléka sose volt a többségi társadalom elfogadott tagja, akkor ebben az esetben nem igazán beszélhetünk a társadalomba való visszaillesztésről, hanem inkább abba történő valós beillesztést kell megcéloznia a zárt intézeti nevelésnek.

A **mentálhigiénés szükségletek** kielégítése érdekében az intézetekben például pszichopedagógiai és művészetterápiás foglalkozásokat szerveznek csoportos és egyéni formában.

A **szociális jellegű szükségletek** jelenléte a pedagógiai koncepcióban arra utal, hogy a fiatalok bűnelkövetőre olyan egyénként tekintenek, mint aki a társadalom része, akit vissza vagy be kell illeszteni a társadalomba, és az ehhez szükséges kompetenciákat el kell sajátítania. A szociális jellegű szükségletek mentén nemcsak a tágabb társadalmi közegre szükséges gondolni, hanem a szűkebb, a családi környezetre is. Az intézetek törekednek a családgondozásra, a fiatal családi kapcsolatainak rendezésére, a családi életre nevelésre. Az utóbbi azért is nagyon fontos, mivel a növendékek egy részének már szülőként is funkcionálnia kellene.

Az **egészségügyi szükségletekkel** kapcsolatban az intézmények alapellátásra rendezkedtek be. Amennyiben a fiataloknak speciális orvosi ellátásra van szüksége, az intézetek biztosítják az

ehhez való hozzájutást. Az intézetek pedagógiai programjában az egészségügyi szükségletekre való reagálás is helyet kapott az egészséges életmódra nevelésen belül: a sportolásra, a mozgásra és a rendszeres étkezésre való nevelést, valamint a kábítószer-fogyasztás csökkentését alapvető feladatuknak tartják az intézetek.

A *nevelési-oktatási szükséglet* kielégítése egyértelműen látható az intézmények rendszerében. Az intézeteken belül az alapfokú oktatás, valamint a szakképzés kap kiemelt szerepet. Ezt is bizonyítja az, hogy a legfontosabb célok egyikeként fogalmazták meg azt, hogy a fiataalt a lehető legmagasabb iskolázottsági szintig, esetleg valamilyen szakma elsajátításáig szükséges eljuttatni.

A *Volentics Anna* által megfogalmazott koncepció elsősorban pszichológiai megalapozottságú, míg a *Ruzsonyi Péter* által képviselt – a konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési – koncepció inkább neveléseméleti alapokon nyugszik. *Ruzsonyi* koncepciójának kidolgozásakor a *Bábosik-féle (Bábosik, 1987)* személyiségértelmezésből indult ki, ugyanakkor – helyesen – kiemelte a szerző, hogy a korrekciós nevelés nem adoptálhatja a *Bábosik-féle* konstruktív életvezetés megalapozásához kidolgozott utat. *Ruzsonyi* véleménye szerint a korrekciós nevelés során a kognitív és a szociális képességek egymással összehangolt fejlesztésének elsődlegességét kell megteremteni (*Ruzsonyi, 2003*). Jól látható, hogy *Ruzsonyi* továbbmegy a szükségletek fogalmán, és a kompetenciaalapú pedagógiai szemléletmódot érvényesíti. Új fogalomként jelenik meg rendszerében a kognitív-szociális kompetencia kifejezés. Érdeemes röviden összefoglalni, hogy mit is ért ezalatt a szerző: „*a kognitív-szociális kompetencia egy információfeldolgozáson alapuló (kognitív) folyamat eredményeként létrejövő sajátosságcsoport, amelynek célja a személyes (önmaga stabilizálása) és szociális kompetencia (együttélés, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés) megteremtése.*” (*Ruzsonyi, 2003. 91. o.*) Ennek alapján a zárt intézeti korrekciós pedagógia preferált nevelési részterületei közé sorolta a kognitív-szociális kompetenciából kiindulva a konfliktuskezelést és a praktikus életismeretek elsajátítását. Mindezek mellett *Ruzsonyi* alapvetően fontos *nevelési részterület*nek tartja a következőket:

- Szokások kialakítása
- Példakép-eszménykép formálása
- Egészséges életmód szükségleteinek kialakítása
- Biztonság-elfogadás szükségletének kialakítása
- Készségek fejlesztése
- Ismeretek közvetítése

Bár első pillanatra *Ruzsonyi Péter* koncepciója elvontnak tűnhet, de a gyakorlat számára is átgondolandó területekre hívja fel a figyelmet (például kritikai gondolkodás fejlesztése, logikus okfejtés és vitakészség kialakítása, az „áldozat/sértett helyzetének tudatosítása” program, az ősi kultúra értékeinek megőrzése program, amely a multikulturális nevelés szükségességére utal). *Ruzsonyi Péter* munkásságának egyik legnagyobb értékeként fogalmazhatjuk meg azt, hogy a pedagógiai alternatívák (például multikulturalizmus, személyiségközpontú pedagógia) elemeit beépíti abba a hangsúlyozottan irányított nevelési koncepcióba, melyet a zárt intézeti korrekciós nevelés képvisel. Véleményünk szerint érdemes lenne e koncepció mentén haladva a javítóintézeti nevelés gyakorlatát tudatosan átgondolni. A gyakorlatban vizsgálva az intézetek munkáját, jól látható számos elem (például a konfliktuskezelés prioritása vagy a multikulturalizmusra való törekvés – erre kiváló példa a Rákospalotai Javítóintézetben zajló romanapok).

Az 1980-as évek közepétől az intézetek pedagógiai munkájában egyre inkább érzékelhetővé váltak az általános pedagógiában is végbement változások: *a gyermekjogok érvényesülése, a tervezés szabadsága, a módszertani megújulás, a terápiás légkör fontossága, a humanista szemléletmód a gyermekek nevelésében.* Az intézetek igyekeznek válaszolni a gyermekkor átalakulásával párhuzamosan megjelenő nehézségekre (például elmagányosodott fiatalok, a kábítószer problémája, az értékek elbizonytalanodása). Az intézet életében a változás elsősorban a nevelési célkitűzésekben, s az eszköz- és módszertárban érhető tetten. Valóban, ha megvizsgáljuk az intézet célkitűzését, láthatóvá válik, hogy a gyermek sajátosságaihoz való igazodás elve. Az egyén személyiségállapotából, szükségleteiből való kiindulás lesz az az alap, melynek segítségével igyekeznek az oktatás, munkafoglalkoztatás révén a társadalmi beilleszkedési zavarait megszüntetni. A nevelési módszerek is átalakultak, az intézet mindennapjaiban egyre határozottabban érvényesülnek a terápiás programok, az egyéni fejlesztésre, korrekcióra irányuló módszerek, ami mindenféleképpen arra utal, hogy ezen intézményekben is van lehetőség a szakmai innovációra.

Jól láthatóak a jogi szemléletmód változásai is az intézet pedagógiai munkájában: *a helyreállító igazságszolgálathoz kapcsolódó resztoratív szemlélet* tudatos beépítése a nevelési folyamatba szintén új elemként jelent meg. Ez nemcsak a módszerek tekintetében fontos, azaz például a konfliktus-megoldási stratégiák alkalmazásában, hanem ennél több dolgot is sugalmaz: nem a megtorlás került középpontba, hanem az, hogy az elkövető tisztában legyen az általa elkövetett tett következményével, rájöjjön arra, hogy felelősséggel tartozik az általa elkövetett cselekményért, és annak helyreállításán gondolkodjon. Ne egy külső „kényszer” hatására történjék a bocsánatkérés, a

tett átgondolása, hanem belülről. Ez már azt a pedagógiai szemléletmódot hordozza, hogy a fiatalok bűnelkövetőit nem lehet „kívülről megjavítani”, hanem ők is a nevelési folyamat részesei, alakítói.

A 21. század elejére jól látható az a folyamat, hogy a javítóintézetben folyó nevelés célja nem a büntetés és a megtorlás – még ha a fiatal annak is érzi -, hanem a nevelés, a szocializáció kell, hogy legyen, melynek során a nevelés a családi, iskolai szocializáció zavaraira próbál reflektálni; választási lehetőséget kínál az értékek között, ugyanakkor igyekszik megmutatni az értékek közötti különbséget is.

II. 3. A javítóintézetek pedagógiai programja

A rendszerváltást követően az intézeteknek is lehetőségük volt kidolgozni saját pedagógiai programjukat, melyet ők meg is tettek. Mindegyik intézmény a bekerülő populáció sajátosságait figyelembe véve készítette ki saját egyedi pedagógiai koncepciójukat, melyek azért természetesen tartalmazzák közös alapelveket, elemeket. Két **alapelvből** indulnak ki ezek a programok: a gyermeki jogok figyelembevétele mellett az egyénre szabott személyiségfejlesztés kap kiemelt szerepet az intézetek pedagógiai munkájában. E két alapelvre fűzték fel a nevelési célokat, feladatokat, melyekkel a következő részben foglalkozunk.

A **nevelési célokat** elemezve jól látható, hogy a javítóintézetek szakmai programjaiban – minimális eltéréssel – megfogalmazott legfőbb célkitűzés a következő: „A javítóintézetben folyó nevelés célja a fiatalok társadalmi beilleszkedésének elősegítése, ennek érdekében beilleszkedési zavarai enyhítése, pszichés állapota rendezése, iskolázottságának, szakmai képzettségének fejlesztése, az alapvető erkölcsi normák elfogadtatása, az egészséges életmódra való felkészítés. Az intézetben olyan kompenzáló és korrigáló nevelést kell biztosítani, amely egyidejűleg törekszik a fiatalok megelőző életútja hiányainak pótlására és a bűnelkövetése háttérben rejlő hibás viszonyulási rendszer kijavítására.”⁵

A **fejlesztési tevékenységet** meghatározza, hogy fiatalok megelőző életútjukon a deviáns karrier milyen szintjére jutottak el, milyen mértékű személyiségük érzelmi – akarati sérülése, személyiségükre milyen ártalmak hatottak, milyen az őket idebocsátó, majd a kikerülés utáni fogadó társadalmi környezet. A pedagógiai munka középpontjában a re-szocializációs, re-integrációs tevékenység áll, mert a fiatalok esetében az elsődleges szocializációs folyamat részben,

⁵ Rákospalotai Leánynevelő Intézet Pedagógiai Programja: <http://leanynevelo.hu/palyazatok/12-tamop-5-6-1-a-11-3-2011-0004/36-palyazat-szakmai-alapja> Letöltés ideje: 2015. január 20.

vagy egészen sikertelen volt, illetve sok esetben egy deviáns kultúrához való sikeres szocializációt jelent, és így ütközik a társadalom egészének elvárásaival.

Az intézetek az alábbi **gondozási, nevelési, fejlesztési feladatokat** fogalmazták meg nevelési programjukban:

Gondozási, nevelési, fejlesztési feladatok:

- Szocializációs szint emelése, szocializációs hiányok pótlása
- Kulturáltsági szint emelése
- Családi életre nevelés
- Munkavégzéshez szükséges készségek fejlesztése
- A viselkedés formálása
- Tanulási elmaradások pótlása
- Az erkölcsi fejlődés segítése
- Az érzelmi élet fejlesztése
- Egészséges életmódra nevelés
- Kommunikációs szint emelése
- Felelősség vállalás erősítése az elkövetett bűncselekménnyel kapcsolatban
- Ún. harmadlagos, az ismételt elkövetés esélyét csökkentő bűnmegelőzés

Ezen feladatok ellátása több helyszínen történik. Az intézeti nevelésen belül az alábbi szintereket lehet elkülöníteni:

- Javítóintézeti nevelésre utalt fiatalok csoportjai – nevelőotthoni csoport
- Előzetes letartóztatásba helyezett fiatalok csoportjai
- Növendékügyi iroda
- Oktatási, képzési egység
- Munkafoglalkozáshoz szükséges tanműhely, kertészet
- Szabadidős tevékenységek ellátását biztosító szinterek
- Egészségügyi ellátások helyszínei
- Pszichológiai és mentálhigiénés ellátást biztosító szintér
- Elbocsátott fiatalok utógondozási részlege

A javítóintézetekben évek óta az egyik legfontosabb követelmény, hogy a törvényben megfogalmazott büntetési célok mellett megjelenő nevelési követelményeknek minél hatékonyabb

eszközökkel tudjon megfelelni, illetve a minél célirányosabb tevékenységet tudjon folytatni, hogy az elbocsátott fiatalok reintegrációja sikeres legyen. Az elmúlt évek követelményei szerint ez a feladat egyre nehezebbé vált tekintettel arra, hogy a fiatalok iskolázottsági szintje alacsony, a befogadás előtti környezeti deprivációs szintje – munkanélküliség, lakhatási problémák, egészségügyi és mentális deficitek - emelkedett. Bizonyossá vált, hogy a hagyományos eszközök, egészségügyi gondozás, oktatás önmagában nem elegendők. A fiataloknak más típusú képzésekkel a tudását alkalmazhatóbbá kell tenni, képessé kell tenni őket arra, hogy a munkaerő piacon megjelenő követelményeknek eleget tudjanak tenni. Legnehezebb azt a gátat áttörni, hogy évek óta munkanélküliségben élő családokból kikerült fiatalok dolgozni tudjanak, és ez nem csak a képzettségi szint függvénye, hanem a tanulással kapcsolatos nézeteiktől, motiváltságuktól is függ. A javítóintézeti növendékek iskolai élményeikkel kapcsolatos kutatások is rámutattak arra, hogy igen negatív képpel rendelkeznek az iskoláról.

A javítóintézetek szakmai programjának egyik legfontosabb eleme, hogy a zárt intézeti jelleg helyett markánsan a **gyermekvédelmi követelmények** érvényesüljenek a javítóintézeti nevelés, de még az előzetes letartóztatás szigorú jogszabályi követelményrendszere mellett is (például izoláció a külvilágtól).

Figyelemmel arra, hogy a javítóintézeti rendszerben a legnagyobb zártságot a „börtönrendszerhez” igazodó fegyelmi követelményeket az előzetes végrehajtás követeli meg, ezért fontos, hogy a **prizonizációs ártalmak** kiküszöbölésére minél speciálisabb és hatékonyabb eszközrendszer álljon az intézet rendelkezésére. A zárt ún. totális intézményrendszert jellemző legfőbb ártalom a prizonizáció a beilleszkedési nehézség mellett a bűnelkövetői attitűdöt, illetve a deviáns környezethez való szocializációt is elősegítheti. A prizonizáció a rehabilitáció, a reintegráció ellen ható tényező. A visszailleszkedés esélye a readaptációs egyéni nevelési tervek függvénye. Minél szervezettebb, strukturáltabb, módszereiben gazdagabb tehát a zárt intézmény annál csekélyebb mértékben érvényesülhet a prizonizáció.

A javítóintézetekben a gondozási, nevelési, fejlesztési programok megvalósítását egy strukturált napi és hetirend határozza meg. A javítóintézetek strukturált tevékenységei a jogszabályokon alapulva, a szakmai programokban meghatározva, az éves tervekhez igazodva a heti-és napirendek keretében jelennek meg, amelyet az intézetek Házirendjei tartalmaznak. A napirendek kötöttek és minden fiatalok számára kötelezőek. A napirendben jelennek meg a mindennapi tevékenységek, az önkiszolgálási, oktatási, képzési, munkafoglalkoztatási, feladatok időkeretei, a kötött és kötetlen szabadidős tevékenységek időkeretei.

Főbb tevékenységi formák:

- *önkiszolgáló tevékenységek*

A fiatalok mindennapi tevékenységének részét teszik ki az önkiszolgáló tevékenységek, amelyek a saját környezetüknek és saját maguknak a rendben tartását szolgálják (takarítás, mosás, a lányoknál a főzés).

- *oktatás, képzésben való részvétel*

A fiatalokkal való fejlesztő munka egyik alappillére az oktatásban, képzésben való részvétel, amelyet az intézetek az alapító okiratban meghatározott szervezeti keretek között teljesítenek. A javítóintézetekben vagy önálló, a köznevelési törvény szerinti szabályok szerint működő, a köznevelésre feljogosító OM számmal rendelkező iskolák működnek, vagy ahol önálló iskola nincs, ott az intézmények együttműködési megállapodások alapján, külső köznevelési intézményekkel kötött szerződések útján biztosítják tanulóik részére megfelelő tanulói jogviszony létesítését, a vonatkozó jogszabályok és tanulói igények figyelembevételével.

Az oktatás- képzés-szakképzés szervezésekor figyelembe kell venni: a tanuláshoz való hozzáférés jogát, az intézetekben eltölthető idő maximális tartalmát, javítóintézményi keretek között megvalósítható, társadalmi igényt reprezentáló és a növendék érdeklődésére számot tartó szakmai képzési lehetőségeket, a meglévő bizonyítványokat az elvégzett osztályokról, a tanulási képességeket, fejlesztendő területeket, az egyéni korrekciós, felzárkóztatási tehetséggondozási igényeket, intézmények infrastrukturális adottságait.

A javítóintézetekben folyó oktatás- képzés-szakképzés célja a fiatalok készségeinek, képességeinek pótlása, kompetenciáinak fejlesztése, a megkezdett tanulmányainak folytatása, és a munkaerő-piaci esélyeit növelő képzettség megszerzése.

Elsődleges feladat a megkezdett vagy félbe szakadt tanulmányok folytatása, az általános iskolai tanulmányok befejezése, tovább- tanulási és szakmatanulási lehetőségek felkutatása és hozzáférhetővé tétele a tanulói igények és helyi adottságokhoz mérten.

- ***munkafoglalkoztatás***

A javítóintézetekben a képzettség, szakképzettség megszerzése mellett kiemelt szerepe van a munkára nevelésnek. A fiatalok az önkiszolgáló tevékenységen kívül, (amely nagymértékben segíti az önálló életre történő felkészítést), a jogszabályokban meghatározott módon különböző munkafoglalkoztatási tevékenységekben vehetnek részt.

- ***sporttevékenységben való részvétel***

A sporttevékenységek többféle formában megjelennek a javítóintézet programjában. Így közvetlenül vagy közvetetten az oktatási, képzési tevékenységek keretében biztosítani kell a testnevelésre irányadó előírásokat, ennek megfelelően a testnevelés órákat, illetve a nevelők által kialakított heti - vagy más rendszeresített időegységben meghatározott - rendszeres programok között. Ezek közül a nevelők által meghatározottan lehetnek kötelező programok és szabadon választható sportprogramok is.

- ***manuális, kreatív tevékenységek***

Az esztétikai élmény nyújtásán kívül, a fiatalok érdeklődése felébred, és művészeti értékekhez kötődik, látókörük szélesedik, és kulturális fejlődésükhöz helyes irányokat, megfelelő távlatokat kapnak. Nélkülözhetetlen szerepe van a munkára nevelésben, az együtt tevékenykedés pozitívan hat az egész csoport közösségé fejlődésében. A munkának mindig fontos, hogy célja legyen, fontos a részfeladatok elvégzésének ellenőrzése, elmaradhatatlan a munka végeztével az alapos értékelés.

A technikák részben nehézségi fok szerint változnak, de időnként – az új növendékek miatt – ismétlődnek is. A tárgykészítési akciók nemcsak a birtoklási lehetőség miatt sikeresek (amit a növendék elkészít, annak egy része az övé), hanem lehetőség nyílik arra, hogy ízlésüket, szín- és formaérzéküket, kezűgyességüket, fantáziájukat fejleszteni lehessen. A manuális tevékenység mindig megnyugtató hatású, tehát terápiás jellege miatt is fontos. Foglalkozások némelyike folyamatos, heti rendszerességű, mások alkalomhoz, ünnepekhez évfordulókhöz kötöttek (például adventi koszorú-készítés, mézeskalács, tojásfestés stb.).

- *szabadidős tevékenység*

A szabadidő megszervezése a javítóintézeti élet egyik kulcsfeladata. A programok sokszínűsége jó lehetőséget biztosít a személyiség korrekcióra, hiszen mintát adnak a közös tevékenységre, a pozitív megerősítés, jutalmazás elősegíti a normatív viselkedés kialakítását, megerősítését. Ha nincs a közösségnek jó szabadidős programja, ha sablonosan ismétlődnek a napok, a monotónia rányomja bélyegét a mindennapokra. A szabadfoglalkozások esetében háromféle formát különböztetünk meg. Vannak olyan foglalkozások, amelyek kötelezőek a csoport minden tagjának, ezek a kötött témájú szabadfoglalkozások. Második csoportba tartoznak a szakkörök és tanfolyamok, harmadikba a kötetlen témájú szabadidő.

*

A szakmai programok mindegyikében megjelenő a fentiekben vázlatosan bemutatott programok mellett mindenhol megjelennek azok a programok, amelyek az egyéni fejlesztések a csoportban végzett tevékenységek mellett olyan, általában csoportkeretben végzett programokat jelentenek, amelyek hozzájárulnak a fiatalok viselkedésváltozásának segítéséhez, személyiségkorrekciójához.

A javítóintézetek már évek óta hangsúlyt fektet arra, hogy a nevelési és oktatási programok keretein belül, illetve azokat kiegészítve különböző csoportban megvalósuló programokat alakítson ki. Ebbe beletartozik a fiatalok szociális készségeinek fejlesztése, intenzív része a társas kapcsolatok erősítése, a közösségi aktivitás erősítése, a különböző kognitív- behaviorista programok, a humán tőke növelésére irányuló beavatkozások. Azok a programok számíthatnak nagyobb sikerre, amelyek komplex módon, egyidejűleg több kockázati tényezőt megcélözva kívánnak eredményt elérni. Elmondható, hogy a kedvezőtlen környezeti tényezők, elsősorban a biztonság- hiányos családi kötelék, negatív énképet, szorongásra való hajlamot, akár impulzivitást, kontrollálatlan viselkedést, a késleltetés képességének hiányát eredményezheti, ami mind hajlamosít magatartási problémák kialakulására, bűncselekmény elkövetésére és közvetlen vagy közvetett módon vezethet az áldozati szerephez.

A gyermekkorúak/fiatalkorúak deviáns viselkedésének kialakulási folyamata és az ebben érvényesülő kockázati tényezők alapján a fiatalkorúakra irányuló programok alapvető célja az, hogy mérsékelje a kockázati és erősítse a proaktív tényezőket, illetve befolyásolja a fiatal fejlődésének folyamatát és gátolja a súlyosabb lépcsőfokra való továbblépést.

A **protektív tényező** fogalma egyrészt azokat a tényezőket jelöli, amelyek az egyént normakonform viselkedésre ösztönzik (ebben az értelemben gyakorlatilag a kockázati tényezők ellentétjeiről van

szó), másrészt az életút vagy a személyiség olyan elemeit, amelyek – mintegy „pufferhatást” kifejtve – a kockázati tényezők kedvezőtlen hatását tompítják. Ezek azok az elemek, amelyekre a bűnmegelőzés építhet. Az Európa Tanács ajánlása a következő területeken javasolja a protektív tényezők hatásának erősítését (Borbíró, 2009):

- szociális, együttműködési és kognitív képességek javítása;
- szülő-gyermek kapcsolat javítása, egyértelmű, de nem önkényes szabályok;
- befogadó iskolai környezet, jelen esetben „intézeti”, sokirányú lehetőség a fiatakorúaknak sikerélmény elérésére;
- közösségi kötődések javítása.

Összességében elmondhatjuk, hogy a javítóintézetben zajló programok célja az, hogy ezek által a fiatalok olyan tapasztalatokra, ismeretekre tegyenek szert, amelyeket eredményesen tudnak használni konfliktus- és problémahelyzetekben, illetve amikor negatív kortárshatásoknak vannak kitéve. A fiatalok azoknak az értékeknek és tulajdonságoknak az energiáit, amelyeket eddig normaszegő cselekvésekben mutattak meg, képesek legyenek áthelyezni egy konstruktív viselkedési struktúrába. Ismerjék fel erősségeiket, képességeiket, lehetőségeiket, amelyekre építve pozitív célokat tudnak meghatározni. Így lehetőség nyílik megtapasztalni a döntéseik következményeit, a helyzetekben megjelenő érzelmeiket, és a cselekedeteiket irányító értékeket. Az eltérő értékek ütköztetése a csoporttagok között segíti az elfogadást, megértést, és a hatékony kommunikáció gyakorlását. Jó lehetőséget kínál a csoportkultúra alakítására. Azokban a szituációkban, ahol konfliktus, kortársnyomás, kortárs és felnőtt kapcsolatok alakulnak, kipróbálhatóak viselkedési alternatívák, megélhető ezek következménye, és a fiatal dönthet, hogyan cselekszik, milyen viselkedési milyen viselkedési minta eredményes a számára.

II. 4. A segítség folyamata

Ahhoz, hogy a fentebb felsorolt nevelési célokat teljesíteni tudjuk, nem árt, ha széleskörű módszertani repertoárral rendelkezünk. A módszerek kiválasztását nagyban befolyásolja az, hogy miként tekintünk a javítóintézeti nevelésre: büntetés, fogvatartás, avagy segítő tevékenység. Nem győzzük elégszer hangsúlyozni, hogy fejlődő személyiségekkel dolgozunk, akik rendszerint olyan sérülésekkel érkeznak, melyre a büntető, durva módszerekkel képtelenek vagyunk hatni, ugyanakkor a segítő kapcsolattal szembesülve nem értik az újfajta pedagógiai kultúrát – pedig lehet ezt jól is csinálni. Az alábbiakban áttekintjük **Gyórik Edit** és **Bartha Éva** segítségével a segítség folyamatának legfőbb jellemzőit (v.ö. *Hegedűs*, 2010b)

A segítő kapcsolat egy dinamikus folyamat, amely mindig az „itt és most”-ban történik a jelenlegi szükségleteikkel, illetve problémáikkal vesz részt benne mind a nevelt, kliens, mind pedig a segítő.

A segítő kapcsolat alapjának a *Rogers*-i alapelveket tekintjük, azaz a segítés folyamatában érvényesüljön a segítő részéről az empátia, a feltételekhez nem kötött pozitív odafordulás a növendékek, kliensek felé, a hitelesség és nyílt kommunikáció, valamint a másik emberbe vetett bizalom.

A segítésnek megvannak az egymásra épülő szakaszai, melyek egyfajta keretet adnak a segítés folyamatának. Gyakran esünk abba a hibába, hogy gyorsan, szinte tűzoltó jelleggel meg akarjuk oldani a szerintük leginkább égető problémát, ami nem biztos, hogy valóban a fiatal valóságos és őt valóban érintő nehézségben segítjük. Természetesen előfordul, hogy olyan nehézséggel találkozunk, amely azonnali beavatkozást, segítséget igényel, ebben az esetben fontos a segítségnyújtás, de mindez nem jelentheti azt, hogy a nevelt, kliens problémájának tudatos átgondolására nem szánunk időt.

A segítés folyamatának első szakaszának szokták tartani az első találkozást, **az első interjút**. Az első találkozás és interjú döntő a segítés szempontjából, gyakran a további találkozások és az egész segítő folyamat prototípusa, éppen ezért nem mindegy, hogy hogyan zajlik. Az első interjúk, beszélgetések során érdemes odafigyelni a következőkre:

- Törekedjünk a személyes kapcsolat kiépítésére!
- Fel kellene tárni kliens elvárásait a segítési folyamattal kapcsolatban!
- Ki kellene deríteni, hogy a kliens hogyan látja a problémát!
- Mindig erősítsük meg a kliens erős oldalait, érdemes ezzel kezdeni!
- Fel kellene mérni a fiatal motivációját a változtatással kapcsolatban!

Ez különösen nehéz a javítóintézeti fiataloknál, hiszen rendszerint, főleg akkor, amikor bejönnek a rendszerbe bizalmatlanok, félnek, bizonytalanok – ugyanakkor gyakran ezt leplezik „bicskanyitogató” stílussal, agresszivitással, visszahúzóással. Mindemellett gyakran szembesülünk azzal, hogy nem akar, nem tud önmagáról beszélni – az első lépéseket önmaguk megismerésére, elfogadására nem egyszerű megtenni.

Az első interjú során tapasztaltakat érdemes az alábbi szempontok mentén átgondolni, hiszen ez a további segítség folyamatát segítheti:

- Miről beszélt(ek) a legtöbbet?
- Milyen témát került(ek) a beszélgetésünkben, kérdéseink ellenére sem válaszolt(tak) rá?
- Mitől vált érzelmekkel és indulatokkal telítetté?
- Hol volt ellentmondás vagy hézag a közlésekben?
- Volt-e olyan nonverbális jelzése, ami valami miatt feltűnt nekem? Ha igen, akkor mi?

Az első interjú tapasztalatainak átgondolása kapcsán saját magunk felé is érdemes átgondolni a helyzetet, mi volt az érzésem, hogyan viszonyult hozzám? Volt-e olyan helyzet, amely rokonszenvet, ellenszenvet, dühöt, sajnálatot váltott ki benne? Mi a legszimpatikusabb benne? Képes vagyok-e elfogadni őt? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem? – a segítő érzéseinek tisztázása is elengedhetetlen. Ha nem tisztázzuk önmagunk érzéseit, akkor a segítő szerepünk veszélybe kerülhet.

A segítség során az első interjút követően minden bizonnyal többször lesz alkalom az úgynevezett **segítő beszélgetésre**. A segítő beszélgetés nem társalgás, nem vita, nem interjú, nem a kérdező szónoklata, nem gyónás és nem is diagnóziskeresés, hanem megértő meghallgatás, a fiatalra összpontosított megbeszélés.

A segítség folyamatában bárkivel is beszélgetünk, mindig lesznek olyan jelzések, amelyek a **beszélgetőpartner ellenállására** utalnak, ezek például a következők:

1. Túl keveset beszél, hosszú, üres hallgatások.
2. Túlbeszélés, szögörgeteg, tömeges mondanivaló, lehengetés.
3. Idillikus információadás: minden rendben mindenütt, csak ...
4. Gyanakvó magatartás, túl megfontolt beszéd, tökéletes kronológia, stílus hézagmentes.
5. Érzelmi involválódás hiánya, közöny, unalom (soká tart még? már mindent elmondtam...).
6. A beszélgetőpartner folyton szabadkozik, lekicsinyli, amit mondott (mindez semmiség, ezt a sok butaságot nem érdemes folytatni).
7. A beszélgetőpartner érvényteleníti, amit mondott (nem is úgy volt, másképp történt, pontosabban).
8. Tanácskérésre törekvő, sajnálatos lamentáció (én olyan szerencsétlen vagyok, mondja, mit tegyek? tessék segíteni, tanács kéne nekem...).

9. Mentegetőzés, bocsánatkérés, alárendelődés (bocsánat, hogy fárasztom, ön olyan elfoglalt, visszaélek az idejével, bocsánat, hogy igénybe veszem stb.).
10. Hibás emlékezetre hivatkozás (már nem is tudom, hogy volt, rég volt, és én mindent elfelejték stb.).

Természetesen segítőként is beleeshetünk **néhány tipikus hibába**, ezekre érdemes odafigyelni a beszélgetések során (*Bang, 1978*):

1. Unjuk a klienst, unjuk, amit mond.
2. Elálmosodunk, ki-ki kapcsolunk, holott figyelni próbálunk.
3. Sokat kezdünk beszélni, netán tanácsokat osztogatunk.
4. Bagatellizálunk ("ilyen mindenkivel előfordulhat", "legyél nyugodt").
5. Fontoskodunk ("majd intézkedem, szólok az érdekedben" stb.).
6. Vigasztalni kezdünk, a részvétellel zavarba hozzuk a fiatal ("szegény, de kijutott Neked, hát sokat átéltél").
7. Racionalizálunk ("ez azért fordulhatott elő, mert...").
8. Okoskodunk, intellektualizálunk ("ha ezt és ezt tetted volna, most...").
9. Kétkelünk a fiatal igazában.
10. Metanyelven elutasítunk (matatás, babrálás, mozgolódás, helyváltogatás, sűrű elfordulás, szemkontaktus elhagyása, telefonálás! kimenni közben!).

Ezek a beszélgetések nagyon fontosak, hiszen rengeteg információt szerezhetünk a növendékről, családjáról, élményeiről. Ezekkel az információkkal nekünk pedig a segítség során sokat kell dolgoznunk. Összefoglalva nézzük át, hogy **mire érdemes odafigyelni a segítség folyamatában**:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aktuális, rövidtávú, a kliens számára is érthető célok megfogalmazása és elérésére való törekvés. • Tegyük képessé a klienst arra, hogy elfogadja segítségünket! • Hallgassuk meg a klienst elfogadóan! • Próbáljuk meg értelmezni a helyzetet az ő vonatkoztatási keretében! • Biztonságos légkört és környezetet teremtsünk! Próbáljunk meg nyugodt helyet keresni a beszélgetéshez, valóban csak és kizárólag rá figyeljek! • Támogassuk abban a klienst, hogy tudjon együttműködni. Érdemes úgynevezett segítőtársakat kialakítani, valamelyik nevelő, tanár tudatosabban segítse neveltjét akár a csoporton belül. • Tudjon közösségben feladatot vállalni! |
|--|

Segítőként előfordul, hogy **játszmák**ba kerülünk. A játszmákra tipikusan jellemző, hogy:

- ismétlődőek
- nem tudatosak: bár újra és újra ismétljük játszmáinkat, nem vagyunk tudatában ennek
- a résztvevők között rejtett tranzakció történik, pszichológiai szinten történnek az események
- mindig magukban foglalják a meglepetés vagy zavar momentumát.

Amikor játszmákat játszunk, rendszerint belelépünk az alábbi szerepek egyikébe: Üldöző, Megmentő vagy Áldozat. A segítői játszmák kiindulópontja a segítő szereptévesztése és ebből adódóan az erre választ adó manipulatív viselkedés a kliens részéről. A szereplők nem segítségre, hanem más – gyakran rejtett – szükségleteik kielégítésére használják fel a kapcsolatot. Erre nézzünk néhány példát Komáromi Éva szakpszichológus előadása alapján:

- **A cinkos:** segítő azt közvetíti, hogy nyugodjon meg a kliens, nem is olyan vészes a helyzet, ezáltal bagatellizálja a problémát.
- **A szakértő:** a magabiztos, szakkifejezéseket használó segítő azt sugallja, hogy a segítséget kérő kevesebb mint ő, ennek következtében a segítséget kérő alárendelődik, leblokkol, nem képes önállóságra, míg a szakértő segítő magabiztossága növekszik.
- **A megértő-felmentő:** „én mindent megérték, tényleg nem volt más választásod” – ezzel a típusú attitűddel sikerül elérnünk azt, hogy kliensünk elkezdje sajnálni önmagát, felmenti magát a felelősség alól.
- **A bíró:** a segítő inkább felelősségre vonja a klienst, nem segíti őt abban, hogy ő maga szembesüljön a felelősséggel. Súlyos esetben a kliensnél önbüntető tendenciákat válthat ki, míg a segítő ekkor mint mindenható, büntetést, elégtételt nyújtó személyként jelenik meg.
- **A megmentő:** „Mindent megteszek értek, vagy annál is többet” ennek a játszmának a lényege, melynek eredményeképpen panaszkodás, önsajnálát jelenhet meg kliensüknél. Aki felveszi a megmentő szerepét, az rendszerint pozitív önértékelését erősíti meg, a saját létének szükségességét bizonyítja.
- **A pszioanalitikus:** ennél a játszmában a segítő csak a múltra fókuszál, nem hagyja, hogy a jelenre, a realitásra helyeződjen a hangsúly, holott – ahogy arra Popper is felhívja a figyelmet – sokszor rengeteg felesleges energiát pazarolunk el azzal, hogy túl sokat időzünk a múlt és a jövő irrealitásában. Viszont e játszmánál a segítő saját szakmaiságát bizonyítja, illetve a realitással való találkozást tudatosan kerüli, ami egyfajta biztonságot is adhat.

- **A *kutató*:** ebben a játszmában a segítő adathalmazként, kipipálandó feladatként tekint a kliensre, aki ennek következtében eszköznek érzi magát, a segítség személyre szabottsága eltűnik, a segítő „megússza” a klienssel való kapcsolatot.
- **A *tagadó*:** „úgysem tudsz megváltozni” – hangoztatja a tagadó játszmát játszó segítő, ezzel is erősítve a kliensben a kilátástalanság érzését, megkérdőjelezve a segítség folyamatának értelmét, egyúttal elindítva ezzel a bűnbakképzés folyamatát: „a kliens tehet arról, hogy nem sikerül neki”.
- **A *kontrolláló*:** „Ha már nem tudlak meggyógyítani, akkor legalább felügyelek rád!” játszmában a segítő elérheti azt, hogy kliensénél állandósuljon a külső kontroll irányította viselkedés, ami által a változás belső hajtóereje minimálisra csökken. Az ellenőrzéssel a külvilág számára is bizonyítja a segítő, hogy társadalmilag hasznos az ő tevékenysége, hiszen megóvjá a társadalmat a problémától.

A játszmák jelentős energiavámpírok, ahelyett, hogy valóban a valós problémával foglalkoznánk, azzal vagyunk elfoglalva, hogy szerepünket fenntartsuk. Ebből adódóan a játszmákkal teli segítői folyamatban a probléma fennmarad vagy súlyosbodik, a kliens nem tud kilépni a probléma ördögi köréből. Éppen ezért a segítség folyamatában az egyik legfontosabb feladatunk a játszmák felismerése, tudatosítása, a játszmamentes viselkedés elérése, amihez elengedhetetlen az egyéni önismereti munka, a team-munka, az esetmegbeszélés, a szupervízió.

II. 5. A segítség csoportos formái fiatalkorú bűnelkövetőknél

Az egyéni beszélgetések mellett a **csoportos támogatási formák** is lehetőséget adnak arra, hogy a kliensek magukról és egymásról beszéljenek, megmutassák gyengeségeiket és erényeiket, azokra visszajelzést kapjanak, hogy a személyes és közösségi problémák, gondok, konfliktusok és eredmények, örömök feldolgozhatók legyenek. A személyiség fejlődése a sorstársakból és a segítő pedagógusokból és/vagy segítő szakemberekből szerveződő csoportok visszajelzései útján erősödik. A közösségben és a csoportmunkában történő aktív részvétel a felelősségérzet alakításának terepe is.

A csoportok segítséget nyújthatnak a fiatalok életvitelének pozitív irányú változtatásához. Fontosak a csoportos gondozási formák, mert olyan fiatalokkal dolgozunk, akiknek az életéből korábban hiányoztak az építő, tartalmas emberi kapcsolatok, nem vagy csak gyengén kötődtek társaikhoz, kapcsolatalakítási-, önkifejezési és viselkedési nehézségekkel, gáttal, gátlásossággal küzdöttek. Önmaguk elől gyakran szélsőséges magatartásformákba menekültek, vagy vad külsejükkel,

botrányos viselkedéssel próbálták felhívni magukra a világ figyelmét, ezért deviánsnak, másnak, kezelhetetlennek minősítették őket. A csoportmunka lehetőséget ad ezeknek a fiataloknak arra, hogy erényeik és értékeik is megnyilvánulhassanak.

A csoportos gondozási formák és módszerek tárháza igen széles. Bármilyen jellegű csoportmunka hasznos lehet. A csoport jellegének kiválasztásánál érdemes az aktuális helyzetet, szükségleteket és persze lehetőségeket figyelembe venni. Ugyanakkor a hagyományos – verbális kommunikáción alapuló – személyiségfejlesztő, önismereti, kommunikációs csoportformák mellett, nagyon hatékony olyan csoportos gondozási módok alkalmazása, melyek a fiatalok számára népszerű, kézzelfogható, nagy érdeklődésre számot tartó tevékenységeket olvasztanak össze a csoportterápiák módszereivel.

Ezek olyan, **az alkotó tevékenységre alapozó csoportok** – színház, zene, kézműves stb. –, melyekben teret kapnak a fiatalok kreatív energiái, alkotó vágyai. Itt a kereteket az aktív alkotótevékenység adja, így az én megnyilvánulásának és a másik érzékelésének nem a beszéd az egyetlen eszköze. A beszédnél sokszor pontosabb információt nyújtó, mindig őszinte, az érzelmeket hűen tükröző, manipulációnak csekély teret hagyó alkotófolyamaton keresztül jutunk el önmagunk és társaink pontosabb megértéséhez. Olyan önkifejezési formák ezek, melyek a zárkózott, elmagányosodott, kommunikációjukban gátolt fiataloknak is teret adnak a megnyilvánulásra. Gyakran az ezekben a csoportokban való részvétel alapozza meg a verbális kommunikáció fejlődését, hiszen ezek a csoportok is alkalmazzák a csoportszintű, valamint individuális történések beszélgetésben történő feldolgozását. Erre jó példa azok a művészetterápiás, pszichodráma csoportok. Az e csoportokhoz történő kapcsolódás a kallódás, unalom, a túlzottan sok szabadidő értelmetlen, feladatokkal teli felhasználásának alternatíváját kínálja, támogató, segítő, a lelki- és életvezetési problémákat is kezelő környezetben. A csoportvezetők feladata nemcsak a csoport működtetése, hanem az abban résztvevők személyre szabott gondozásának megvalósítása is.

Fontos, hogy ezekben a „művészetterápiás” jellegű csoportokban a tehetség és a rengeteg gyakorlás helyett az alkotó kedv és az ötlet játssza a főszerepet, s a hangsúly a közös alkotáson, az értelmesen együtt töltött időn legyen. A foglalkozásokon – üvegfestés, szobrászkodás, festés, gyurmázás, agyagozás – számos olyan alkotás születik, melyekből alkalmanként kiállításokat rendezhetünk, vagy – színház, zene – előadásokat, fellépéseket valósíthatunk meg, melyek növelik a fiatalok önbizalmát, motivációját, önbecsülését.

A művészetterápiás jellegű csoportok egy közkedvelt formája a filmre épülő csoport. A filmklub keretein belül lehetőséget biztosíthatunk a fiatalok számára a film témájához kapcsolódó kiscsoportos beszélgetésekre. Gyakran a szereplőkhöz kapcsolódóan saját magukról is igen sok információt elmondanak a fiatalok, láthatnak olyan élethelyzeteket, amelyek akár összevesszük saját sorsukkal, vagy pedig a világot egy más aspektusból mutatja be.

Eredményes alkalmazni a nem annyira ismert és elterjedt *önsegítő csoportmunkát*, formát is. Az önsegítés lényege a sorstársi közösség támogató ereje, feltétlen kompetenciája és hitelessége révén. A csoportot nem szakember vezeti, hanem adott esetben egy segítő, vagy a problémában legtapasztaltabb érintett fiatal facilitálja. A csoporttagokat sorsközösség, problémaazonosság köti össze, melynek révén könnyen feltárják egymásnak egyéni problémáikat, gondolataikat, azokat átbeszélve, több egyéni megközelítés szűrőjén átszűrve közösen dolgoznak ki megoldási stratégiákat. A problémamegoldás hosszabb-rövidebb folyamatát nyomon követik, szükség esetén újabb és újabb megoldási tervet dolgoznak ki. Az elkeseredett, magányos, kapkodó döntések helyébe a csoport ereje és bölcsessége lép. Ez a csoportforma különösen szenvedélybetegséggel küszködő fiatalok esetében nagyon ajánlott, hatékony.

A csoportos gondozási formák között szerepelhetnek *célirányos, egy-egy konkrét területen készségeket és képességeket fejlesztő tréningek*, például munkaerő-piaci reintegrációs, pályaorientációs, álláskeresési technikákat bemutató stb. tréning. E tréningek révén nő a programban részt vevők önértékelése, képességeik fejlődnek, jártasságot szereznek különböző területeken, amelyekkel sikeresebbé válhat társadalmi reszocializációjuk. Miután kikerülnek a programból, olyan problémamegoldó képességek alakulnak ki bennük, és olyan élményekkel, emberi kapcsolatokkal lesznek gazdagabbak, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy sikerélményeik legyenek a társas szituációkban a korábbi kudarcélményekkel szemben. Másrészt a személyiségfejlődésen túl, munkaerő-piaci szempontból is „kelendőbbek” a célcsoport tagjai, mivel megtanulják, hogyan kell viselkedniük, „eladniuk” magukat egy állásinterjúban, és különböző álláskeresési technikákat sajátítanak el, és alapvető információkkal lesznek felvértezve a munkaerő-piaci sajátosságokkal, trendekkel kapcsolatban, aminek segítségével könnyebben elhelyezkedhetnek az elsődleges munkaerő-piacon.

Felvetődik a kérdés, hogy ezeket a csoportos gondozási formákat vajon kötelező vagy szabadon választható módon érdemes-e alkalmazni? A legszerencsésebb talán minden esetben külön döntést hozni ebben a kérdésben. Sok tényező befolyásolja a jó döntést: mennyi ideje működik a program, vannak-e a fiataloknak már előző jó vagy rossz tapasztalatai, milyen csoportról van szó, mi a célja

a csoport foglalkozásnak stb. A fiatalok bűnelkövetők esetében probléma a megelőző ingerszegény életvitel, és az önbizalom hiányból fakadó ösztönszerű ellenállás minden újjal szemben. Gyakorta különösen rémisztőek a csoportos formák, hiszen ott mások előtt kell megmutatni magamat. Ezért indokolt – megfelelő légkörben – a csoportok, legalábbis bizonyos részének kötelezővé tétele a segítők által történő folyamatos egyéni támogatás és motiválás mellett.

II. 6. A javítóintézeti pedagógusok képzettsége

Mit takar a „javítóintézeti nevelő” megnevezés? Hová sorolható? Hová tartoznak a javítóintézeti pedagógusok? Igen nehéz helyzetben van az, aki e szempontok szerint szeretné definiálni a javítóintézeti nevelő fogalmát, hiszen ha megnézzük a jogi dokumentumokat, látható, hogy az itt dolgozó pedagógusokra is a köznevelési törvény vonatkozik, illetve az 1/2015. EMMI rendelet⁶ 2. számú melléklete szabályozza az itteni pedagógusok végzettségét és munkakörét. A rendelet szerint a javítóintézeti nevelőnek szükséges rendelkeznie felsőfokú végzettséggel, amely jelenthet tanító, tanár, nevelőtanár, pedagógiai előadó, gyógypedagógus, szakoktató, vagy pszichopedagógus (a továbbiakban együtt: pedagógus szakképzettség) képzettséget, vagy pszichológusi, vagy pedig felsőfokú szociális, jogi szakképzettséget. E tényből kiindulva talán nem meglepő, hogy az javítóintézetekben a pedagógusok összetétele igen vegyes képet mutat mind az életkor, mind az iskolai végzettség tekintetében.

Az intézetekben a fiatalokkal foglalkozó pedagógusoknál a **végzettség** tekintetében vezet a tanári diploma, de gyakori a szociálpedagógus, szociális munkás végzettség, és tudunk gyógypedagógiát végzett kollégáról is. Az életkori megoszlás és az iskolai végzettség kapcsolatát vizsgálva – kiindulva a képzés átalakulásából – arra a következtetésre lehet jutni, hogy a fiatalabb korosztálynál nagyobb számban jelenik meg a szociális munkás, szociálpedagógusi, pszichopedagógusi végzettség, míg az idősebb korosztály vagy óvó-, tanító- vagy tanárképző főiskolát végzett el, esetleg továbbképzést követően bővítette tudását szociális területeken. Jellemző, hogy többen két, illetve három diplomával is rendelkeznek: megfigyelhető, hogy vannak olyanok, akik diplomájukat (műszaki, közgazdasági) egészítették ki pedagógusi végzettséggel; illetve a 90-es évek végétől többen a szociális szférához kapcsolódó végzettséget szereztek (például szociálpolitikus, szociológus). A szakoktatói munkát végzők között kevésbé vannak jelen felsőfokú végzettséggel rendelkező kollégák, ők elsősorban szakmunkásképzőt, illetve szakközépiskolát végeztek.

⁶ 1/2015.. (I.14.) EMMI rendelet A javítóintézetek rendtartásáról

Ami visszaköszön a 20 évvel ezelőtti kutatásból (B. Aczél Anna és Darvas Ágnes vizsgálódásai), hogy nincs igazán adekvát képzés erre a területre. Az itt dolgozó nevelőknek általában az a véleményük, hogy nem készítették fel őket a feladataikra, a képzést erőteljesen kritizálják.

Érdemes megjegyezni, hogy a **képzés** során elsajátított konkrét területek felsorolásánál inkább általános részeket emelnek ki a nevelők (például pedagógia, pszichológia), illetve a szaktárgyi, szakmódszertani tárgyakat hangsúlyozták. Komoly hiányra hívja fel a figyelmet az egyik kolléga, amikor az alábbi mondja: „*A főiskolai tanulmányaim során (15 éve) sose hallottam arról, hogy vannak olyan gyerekek, akik nem illeszthetők bele az átlagba, hogy mások valamilyen szempontból. Szerintem, akik tanítottak, nekik sem volt fogalmuk erről. Ők egy zárt világban élnek, kikutatták magukat, lehet, hogy van némi tapasztalatuk, de nem vagyok biztos abban, hogy valóban tudják, mi zajlik a valódi közoktatási – nevelési világban.*” (K. 45 éves nő). A fiatalabb generáció sem volt sokkal jobban megelégedve a képzés során szerzett ismeretekkel, tapasztalatokkal: „*Mi már tanultunk a hátrányos helyzetről elméletben. A gyakorlat az valahol elmaradt. Saját bőrömön tapasztaltam meg azt, hogy egy gyakorlóiskolához képest mennyire más egy ilyen intézet.*” (D. 31 éves nő)

Elgondolkodtató volt az az információ, miszerint a szociálpedagógiát végzetteken kívül az általános pedagógusképzésben tanulók nem hallottak a képzésük során a javítóintézet fogalmáról, a fiataalkori bűnelkövetés problematikájáról, azaz amikor elkezdtek dolgozni e területen, az általános pedagógiai és pszichológiai ismereteiken és szaktárgyi tudásukon kívül nem voltak felkészítve a gyermekvédelem területére. A pedagógiai végzettséggel rendelkezők kevésbé érezték magukat tájékozottnak a jogi, gyermekvédelmi ismeretekben, míg a szociális munkások kiemelték értéként, hogy nagyon jó empátiás készségfejlesztő képzésben részesültek, de a legtöbb képzőhely nem nyújtott számukra gyermekvédelemben is hasznosítható módszerekről tudást és pedagógiai alapismeretet. Az interjúk alapján elmondható, hogy a kutatásban résztvevők szerint leginkább a szociálpedagógiai, pszichopedagógiai képzés nyújt olyan ismereteket, ami ezekben a típusú intézetekben használható tudást jelent.

A képzéssel kapcsolatos problémára azért is fel kell hívni a figyelmet, mert a javítóintézetis növendékekkel való foglalkozás eltérő pedagógiai tudást, módszertant igényel. Ezt az interjúkban is kiemelték: „*Tanítottam közoktatásban, egy „mezei iskolában”, de szerintem itt más kell. Itt a kics csoportos foglalkozás alapvető követelmény, szinte a személyreszabott, egyéni bánásmódot kell alkalmaznom. Sokkal kiemeltebb szerepet kap a differenciálás, a diagnosztizálás. Erre szerintem*

nem készített fel a képzés. Sokat tanultam itt az intézetben a gyerekről, a pokolról és nem utolsósorban magamról.” (B. 45 éves férfi)

Ha röviden össze szeretnénk foglalni a javítóintézeti pedagógusok összetételét, a köznevelésből is jól ismert jelenséggel szembesülünk: a nagy tapasztalattal rendelkező kollégák mellett az elmúlt évtizedben mind a két intézetben megjelentek a – gyakran másfajta szemléletmóddal, szakmai szocializációval rendelkező – fiatalabb kollégák. Az intézet jellegéből adódóan érdekes kettősséggel találkoztunk: a pedagógiai és a szociális szféra egyaránt képviseltette magát, bár megfigyeléseink szerint az igazi, egymást támogató és kiegészítő együttműködés még hagy némi kívánnivalót maga után.

II. 7. A javítóintézeti pedagógussá válás útja

A pedagógussá válás folyamatának kutatása igen közkedvelt terület, azonban – tudomásunk szerint – eltekintve *B. Aczél Anna* és *Darvas Ágnes* vizsgálódásaitól, az elmúlt 25 évben nem vizsgálta még senki a fiatalkorú bűnelkövető fiatalokkal foglalkozó pedagógusok pályaszocializációját. A Hegedűs Judit által végzett kutatásnál a pedagógusokkal készített interjúk egyik központi témája a javítóintézeti pedagógussá válás folyamata volt. Arról kérdezték a kollégákat, hogy miként kerültek a pedagóguspályára, illetve az intézetbe. Fontosnak tartották elkülöníteni a két területet, hiszen igen nagy különbség volt észrevehető: interjúalanyok több mint a fele kezdettől fogva tanári, tanítói, óvodapedagógusi pályára készült, ugyanakkor csak két személy emelte ki, hogy ő tudatosan választotta ezt a munkahelyet: *„Azt mindig is tudtam, hogy hátrányos helyzetűekkel akarok foglalkozni, olyanokkal, akik valami miatt kiszorulnak a társadalomból. Nekem ez az első munkahelyem, tudatosan kerestem, vártam a lehetőséget, hogy bekerülhessek ide. Már a főiskolai tanulmányaim során tudtam, hogy én javítóintézetben szeretnék dolgozni.*” (E. 27 éves nő).

A másik csoportot azok alkották, akik közoktatási tapasztalattal rendelkezve más területről kerültek az intézetbe. Itt két út körvonalazódott: interjúalanyaink között volt olyan, akinek az előző munkahelye az összevonásokat követően megszűnt, és saját bevallása szerint is azért jött javítóintézetbe, mert *„itt volt munka, nem tudtam, hogy hová jövök, mi történik itt. De nem bántam meg, bár sose hittem volna, hogy egy javítóintézetben fogok tanítani.*” (F. 47 éves férfi) Több interjúalany is kiemelte, hogy egy intézetben dolgozó kolléga hívta ide, illetve a főiskolai külső gyakorlatát az intézetben töltötte, és *„3 héten belül megfertőződtem”* (Zs. 27 éves nő). Itt érdemes megemlíteni az intézet egy sajátos feladatkörét: a javítóintézet gyakorlóterepként is funkcionál a leendő szociális munkások, pszichopedagógusok, szocialpedagógusok és pedagógia szakos hallgatók

számára. Az intézet igazgatói szerint ez számukra is nagyon jó lehetőség arra, hogy a lelkes, szakmailag kiemelkedő pályakezdő fiatalokat az intézetbe „vonzák”.

Jellegzetes sajátosságként jelentek meg az Aszódi Javítóintézetben a „javítóintézeti dinasztiák”: több interjúalany említette, hogy valamelyik szülője az intézetben dolgozott: *„Az apám dolgozott itt először, ő mondta, hogy nehogy ide jöjjen dolgozni. Kezdetben nem is itt dolgoztam, teljesen más területen helyezkedtem el. Aztán megszűnt az állásom, és akkor az apám felvetette, hogy jöjjen ide. Kezdetben csak a munkahelyet láttam benne, de ez ahogy jobban megismertem az intézetet belülről megváltozott. Kellott idő, hogy rájöjjenek arra, szeretek itt dolgozni.”* (S. 32 éves férfi) Ez az interjúrészlet azt sejteti, hogy javítóintézeti pedagógussá nem azáltal válik az ember, hogy létrejön a munkaviszonya az intézettel, hanem a tapasztalatok, az élmények hatására alakul a javítóintézeti „identitás”.

Az *Allport* által bevezetett hivatásszemélyiség fogalom kialakulása (idézi *Bagdy*, 1996) e téren is nagyon fontos, ennek folyamata nem egyszerű, teljes mértékben érzékelhető az interjúkból, hogy interjúalanyainknak is meg kellett küzdeniük a pályakezdés nehézségeivel: *„Amikor elkezdtem itt dolgozni, meg akartam váltani a világot. Azt gondoltam, hogy én majd megjavítom a gyerekeket, hiszen erre vagyok hivatva. És nem értettem, hogy ezt eddig a többiek miért nem tették meg. Mintha csak rám várt volna ez a feladat. Aztán egyszer csak azt vettem észre, hogy a gyerekek folyamatosan átvágnak. Még mindig tanulnom kell, hogyan kezeljem hatékonyan a problémákat. Kellene egy mentor minden nevelő mellé – egy tapasztalt, jól felkészült kolléga, vagy külsős, akivel átbeszélhetném a problémákat. Nehéz volt megszokni, hogy állandóan „észnel kell lenni.”* (E. 27 éves nő) Interjúalanyunk nagyon fontos tényezőre hívta fel a figyelmet: a mentorrendszer szükségessége alapvető kívánalomként fogalmazódott meg, melyet gyakorlatban is próbálnak megvalósítani az intézetek. Egy mentor segítségével megelőzhető – vagy legalábbis lelassítható – a gyakran irreális tervekkel érkező pályakezdők csalódása, kiégése, támogatja a mentorált személyes szakmai fejlődését.

A több éve pályán lévő kollégák véleménye szerint legalább 5-6 év kell ahhoz, hogy valaki javítóintézeti szakembernek mondhatta magát: *„meg kell tanulni ezt a világot, és ehhez nem elég néhány hónap. Évek kellene hozzá. Még most is – 8 év után – rácsodálkozok arra, hogy milyen sérültek ezek a fiatalok, mennyire nehéz a zártság és a nyitottság kettősségét megélni pedagógusként.”* (K. 37 éves nő). A pályaidentifikáció alakulásához alapvetően szükséges, hogy az „egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját” (*Szívák*, 1999. 4. o.). Ehhez azonban szükséges a segítség, hiszen a pályakezdő óhatatlanul szembesül kudarccal, ennek át- és megélése

nem mindegy, milyen körülmények között történik: a nehézségekkel való egyedül maradás – *Szivák Judit* szerint – gátolja egyrészt a pályaidentitás alakulását, másrészt korai pályaelhagyáshoz is vezethet.

A pályakezdő javítóintézeti pedagógusoknál is jól érzékelhetőek a kezdő tanárok nehézségei, mint például:

- a neveltek eltérő személyiségére való reagálás;
- saját pedagógusszerep kialakítása: irányító vagy facilitáló szerepet vállal- e fel;
- a fegyelmezéssel kapcsolatos problémák;
- a képzés során elméletben hallott módszerek, terápiás eljárások adaptálása a gyakorlatban;
- a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok kialakítása a javítóintézeti világban;
- a túlterhelés, a nem megfelelő időbeosztás;
- a tanácskérés-tanácsadás módjai;
- saját tevékenységünkre való reflektálás.

Összefoglalva a javítóintézeti pedagógusok pályaszocializációjának jellemzőit, a következőket érdemes kiemelni: bár jelentős részük pedagógusnak készült, nem volt terveik között az intézetben való elhelyezkedés, idekerülve mégis vállalták azt a „többletmunkát”, amely ennek a különleges világnak a megismerésével járt együtt. Összehasonlítva a közoktatásban dolgozó pályakezdő pedagógusokkal, az itt dolgozóknak több időre van szükségük a tapasztalatok gyűjtéséhez, hiszen olyan körülményekkel szembesülnek és olyan gyerekekkel foglalkoznak, akik nevelésére-oktatására a képző intézmények – a kollégák véleménye szerint – kevésbé készítették fel.

II. 8. A team-munka

Mindannyian tudjuk, hogy mennyire fontos a teamben való együttműködés, hiszen a gyermekvédelmi munka a kooperáción alapul. Ennek elérése nem egyszerű dolog, hiszen akarva akaratlanul a csapat, az együttműködő felek számos konfliktushelyzettel is szembesülhetnek. **Szilágyi Antal** által készített összefoglalóban egy új módszerről olvashatunk (*Meier, 2004*), mely a jó együttműködést támogatják.

A **SolutionCircle** (szó szerinti fordításban: megoldáskör) módszere ahelyett, hogy a problémát boncolgatná alaposan, inkább a múltbéli sikereket igyekszik feltárni annak érdekében, hogy erre alapozva alkossa meg a teak jövőjét. A SolutionCircle módszer kidolgozója, Daniel Meier abból indult ki, hogy sokkal tartósabb, dinamikusabb és hatékonyabb változást tudunk elérni, ha az erősségekre építünk, a feszültségeket és konfliktusokat a fejlődés ugródeszkáinak tekintjük.

Ebből adódóan a szakemberek a megbeszéléskor nem a múltra vonatkozó elemző kérdéseket tesznek fel, hanem az elérendő célra fókuszálnak. Hiszen, ha megragadunk a problémák szintjén, akkor a hiányosságokkal foglalkozunk, bűnbakokat keresünk, és magyarázunk, hogy ez vagy az egyébként is megvalósíthatatlan. Különösen konfliktushelyzetben szokott előfordulni, hogy egyfajta problémaspirál áll elő, amely a csapatot szabályosan a mélybe húzza. Gyakran túlértékeljük annak szükségességét, hogy a gyengeségeinken dolgozzunk. Holott sokkal lényegesebb azzal tisztában lenni, hogy miben vagyunk egyediek, mik a lehetőségeink, és hogy tudjunk is élni ezekkel az esélyekkel.

A SolutionCircle módszere azt feltételezi, hogy a csapat minden képesség birtokában van, ami egy feszült helyzet optimális feloldásához szükséges. Coachként az a feladatunk, hogy segítsük a csapatot ezen elfelejtett erőforrások (újborni) felfedezésében. Olyan keretet kell teremtenünk, amelyek között a meglévő erőforrások könnyebben érvényre juthatnak. Ilyen értelemben erőforrásnak tekintjük mindazokat a meglévő eszközöket és képességeket, amelyek kivezethetnek bennünket a szorult helyzetből. Többek között ilyen az elkötelezettség, a motiváció, az intézmény iránti lojalitás, a barátságosság, a tapasztalatok.

Számos előnnyel jár, ha az erősségeket újra meg újra kihangsúlyozzuk:

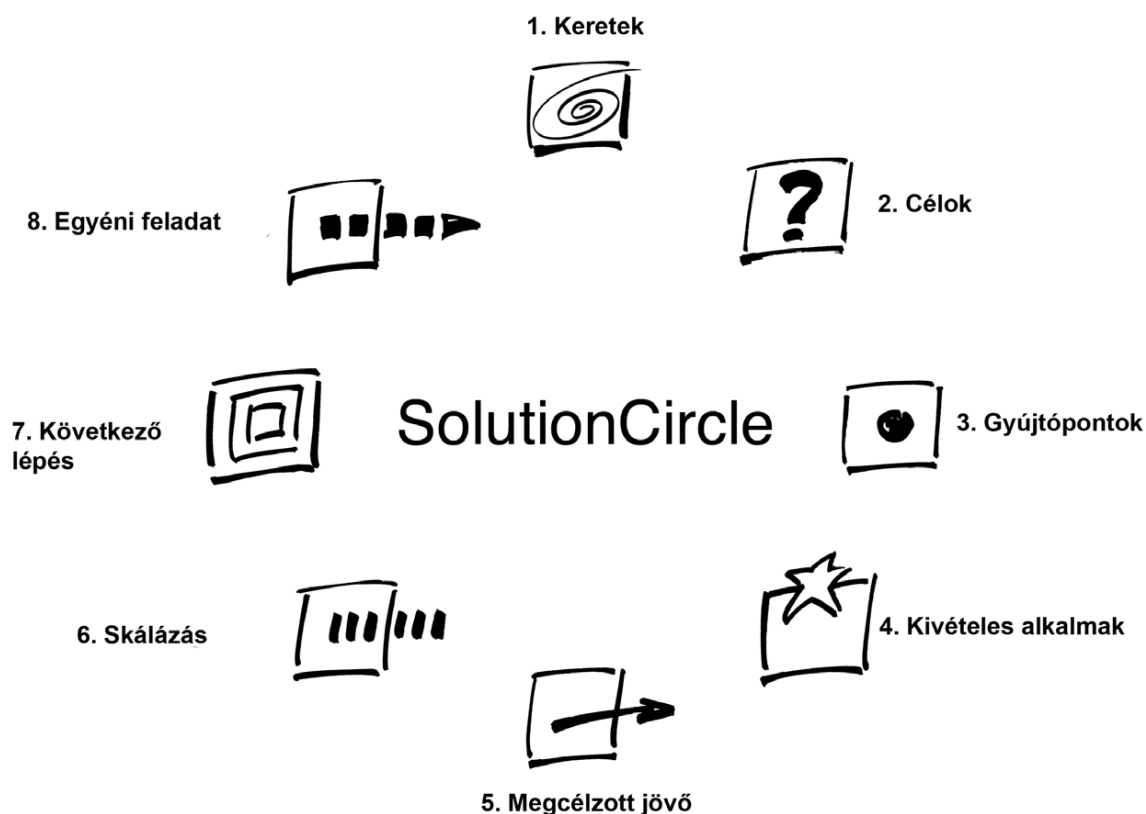
- Legyen bármilyen nagy és áttekinthetetlen a zűrzavar egy csapaton belül, minden tag rendelkezik erősségekkel, amelyek rendszerezhetők és bevethetők a csapatmunka minőségének javítása érdekében.
- Ha egymás erősségeit megvitatjuk, egyúttal a résztvevők motivációja is nőhet.
- Az erőforrások felkutatása és megnevezése a leghatékonyabban akkor történhet meg, ha a beszélgetésbe mindenkit bevonunk.

Mindezek alapján négy alapelv fogalmazható meg a SolutionCircle módszerének alkalmazása során. Ezek pedig a következők:

A négy alapelv

Fókuszáljunk a megoldásokra!	A problémák helyett beszéljünk a megoldásokról!
Építkezzünk a sikerekből!	Ha valami működik, csináljunk belőle többet!
Világítsuk rá az erőforrásokra!	Kérdezzünk rá és fedezzük fel a készségeket és képességeket!
Keressünk új perspektívákat!	Változtassuk meg figyelmünk fókuszát!

A módszer 8 lépésre bontható, ugyanakkor az egyes elemeknek nincs előre meghatározott sorrendje, az adott helyzethez szükséges igazodni. Ezt a 8 lépést az alábbi ábrával lehet szemléltetni



Az első lépés a *keretek meghatározása*, melynek során megalapozzuk a bizalmat a megbeszélést vezető iránt, és megállapodunk abban, mire van szükség ahhoz, hogy töretlen legyen a résztvevők elkötelezettsége a közös munka iránt. Ekkor érdemes tisztázni, hogy mi az, ami miatt összegyűltünk, megnevezzük a kívülállók számára is nyilvánvaló erőforrásokat és természetesen tisztázunk a szerepeket.

Az alábbi kérdések felvetése hasznos lehet:

- Milyen kommunikációs szabályokat kövessünk munkánk során, hogy senki se feszengjen a részvételtől?
- Miből fogjuk tudni, hogy a témát tényszerűen vizsgáljuk, és nem érzelmi alapon? Minek alapján ismerjük fel az egyiket, és minek alapján a másikat?
- Mindenki egyetért azzal, hogy ma ezen alapok talaján fogunk dolgozni?

Második lépés **a célok meghatározása**, azaz definiáljuk a megbeszélés sikerének kritériumait, milyen célokat kell elérni és milyen elvárásoknak kell megfelelni ahhoz, hogy elégedettek legyünk?

Az alábbi kérdések felvetése hasznos lehet:

- Minek kell történnie ez alatt a csoportkonzultáció alatt, hogy ön úgy érezze, megérte a ráfordított idő?
- Mi lesz más a csoportkonzultációt követően?
- Honnan fogja tudni, hogy elérte a célját
- Ha Önök közösen elérik az adott célt, azt miből fogják észrevenni a kliensei?
- Az Ön meglátása szerint mennyire valószínű, hogy teljesüljenek az elvárásai?

A következő lépcsőfok a **gyűjtőpontok**, amikor meghatározzuk pontosan, hogy milyen témákban van szükség fejlődésre. Ez a lépcsőfok akár kihagyható. A kivételes alkalmak lépcsőfok azonban nagyon fontos, hiszen a kivételes alkalmak során olyan helyzetek után kutatnak a csoport résztvevői, amelyekben az adott probléma vagy konfliktus egyáltalán nem, esetleg sokkal kevésbé volt jelen. Megvizsgálják, hogy ez milyen tulajdonságaiknak volt köszönhető.

A következő szakaszban a csapat a lehető legrészletesebben felvázolja azt a **jövőképet**, amelyben a problémát már megoldotta. Ezt nevezzük megcélzott jövőnek. A fenti szakasz eredményeinek összegzésekor fontos, hogy minden ötletet, minden víziót a lehető leghihetőbben és legreálisabban mutassunk be. Kerüljük az olyan megfogalmazásokat, hogy *ez lehetetlen, mert...* Itt egyszerűen csak az eszmecserére és az ötletek megfogalmazására törekedjünk.

A **skálázás** szakaszánál az egyes csapattagok mérlegelik az adott szituációt annak érdekében, hogy kiderítsék, mi az, ami a múltban jól működött. A skálát többnyire úgy alkotjuk meg, hogy a rajta

lévő legmagasabb érték (általában a 10-es) az ideális jövőképet jelenti (a tökéletes befejezett jövőt), a másik vége (az 1-es) pedig ennek a szöges ellentétét. Az eszköz arra is tökéletes, hogy a segítségével elmozdulhassunk a vagy-vagy, fekete-fehér típusú gondolkodásmódtól. A lényeg az, hogy *miért* szavaznak arra a számra.

Az alábbi kérdések felvetése hasznos lehet:

- Képzeljünk el egy egytől tízig terjedő skálát. X témát tekintve most hol vagyunk ezen a skálán, ha a 10-es az ideális állapot (a tökéletes jövő), az 1-es pedig annak szöges ellentéte?
- Hogyan jutottunk el erre a pontra? Mi a különbség az 1-es pont és a jelenlegi érték között?
- Ha a legmeghatározóbb *kivételes alkalomra* gondolunk, azt hova helyeznénk ezen a skálán? Mi a különbség?
- Személy szerint mivel járultak hozzá önök ahhoz, hogy a csapat eljutott az adott értékhez?
- Miből lehet tudni, hogy egy kicsit is közelebb kerültek a 10-es értékhez?

A következő lépés szakaszban **konkrét tetteket** jelölünk ki, amelyeket a csapat a közeli jövőben megvalósít. Hasznos lehet az alábbi kérdések felvetése:

- Mire van szükség ahhoz, hogy egy lépéssel közelebb kerüljünk a 10-es értékhez?
- Mivel járulhatunk hozzá ahhoz, hogy kicsit előrébb mozdítsuk a dolgokat?
- Honnan vennék észre, hogy a helyzet kicsit is jobbra fordult?
- Ha ez a skála beszélni tudna, mit javasolna, mi legyen a következő lépés?
- Mit szólnának a klienseik, ha megvalósítanánk ezt a lépést?
- Miből vennék észre a kliensek a változást?
- Hogyan foguk változni, és miből vesszük észre a megvalósítás első apró sikereit?

Az utolsó lépés az **egyéni feladat adása**. Egyéni feladatok megfogalmazásával a csapat mindennapi munkája során is fenntarthatjuk az adott irányba való haladást, így bírhatjuk rá az egyes tagokat arra, hogy folyamatosan a sikerre fókuszáljanak. A kisebb-nagyobb sikerek folyamatos szem előtt tartásával felgyorsíthatjuk a folyamatot.

A SolutionCircle módszerének alkalmazása számos előnnyel járhat, így például:

- Múltbéli sikereik elemzésével sokkal pozitívabb színben tüntethetjük fel a csapattagokat, az együttműködő feleket saját maguk előtt.
- Világossá válnak a csapatban rejlő lehetőségek, és az, hogy ezeket a jövőben hogyan lehetne kihasználni.
- A módszer bizalmat teremt, eltűnik a kiszolgáltatottságtól, kritikától és megbélyegzéstől való félelem
- A csapat jövővel kapcsolatos céljai és tervei a tényleges erőforrásokra épülnek.
- Az idő és az energia a megoldások kidolgozására és megvalósítására összpontosul.
- Erősebbé válunk, mivel az erősségeinken dolgozunk; ez motivál és örömet okoz. Láthatóan energikusabbak és aktívabbak leszünk.
- A meglévő erőforrásokra való összpontosítás mélyíti a csapatkohéziót.
- Világossá válik, hogy nem kell mindent megváltoztatni. Sok dolog jól működik már most, ezek megváltoztatására nincs szükség. Múltbéli sikereink megérdemlik, hogy fel- és elismerjük őket!

II. 9. Kihívások a javítóintézeti nevelés előtt

A javítóintézetek helyzete korántsem tekinthető egyértelműen elfogadottnak: ellenzői vagy inkább meg nem értői azt róják a szemére, hogy a javítóintézeti nevelés az elmúlt száz évben nem változott; a gyermeki jogok szellemében nincs szükség a fiatalkorúak „elzárására”.⁷ Bár ezek a vélemények kissé túlzónak tűnnek, abban azonban igazuk van, hogy számos olyan kihívás áll az intézetek előtt, amelyre valamiképpen reagálniuk kell.

Nemcsak az ítélkezési szokások alakultak át, hanem a ***bekerült növendékek és az általuk elkövetett tettek sajátosságai***. Magának a gyermekkorának az átalakulása az intézeti nevelteknél is jól észrevehető. Míg korábban (a 70-es évek végéig) alig volt olyan fiatal, aki erőszakos bűncselekményt követett el, mára már szinte a háromnegyede súlyosan agresszív bűncselekmény miatt került bíróság elé: a csoportos rablás mellett növekszik a súlyos nemi bűncselekmények, a testi épség elleni cselekmények száma, sőt életellenes bűncselekmények elkövetőivel is

⁷ Idézi Változó javítóintézet – javítóintézeti változások. www.aszod-afi.hu/valtozo_javito.doc Letöltés ideje: 2014. december 10.

találkozhatunk. A bekerülő fiatalok egyre agresszívabbak, ami nemcsak verbalitásban, hanem tettekben is érzékelhető a mindennapokban is.

Az agresszivitás mellett a nem igazán jó **egészségügyi állapotot** is érdemes megemlíteni, ami egyrészt eredhet az elhanyagolásból, másrészt a drogfogyasztásból. Az intézetbe kerülő fiatalok komplex orvosi kivizsgálásban részesülnek, gyakran ekkor derül ki számos betegségük: elhanyagolt fogazat, nem kikezelt fertőzések, bőrbetegségek, most felismert komoly szervi betegségek (szívbetegség, magas vérnyomás, cukorbetegség stb.).

Napjainkban – figyelembe véve a személyiségi jogokat – az **alkohol- és drogfogyasztással** kapcsolatos információkat nem lehet közölni hivatalos statisztikában, így csupán a mindennapokban tapasztaltak alapján említhető meg, hogy a fiatalok zöme napjainkban eltérő szinten ugyan, de érintett az alkohol- és kábítószer-fogyasztásban. Ez nem jelenti azt, hogy addikcióról beszélhetünk – bár természetesen vannak ilyen jellegű esetek is –, de a kipróbálás szintjén a fiatalok 90%-a kapcsolatba került a szerrel. Hasonlóan fontos kiemelni a dohányzás problémakörét: a fiatalok néhány kivételével rendszeresen dohányoznak, amelynek kezelése nem egyszerű feladat. Jogszabályt tekintve tilos kiskorú dohányzását engedélyezni, azonban az olyan frusztrációkkal teli fiatalok esetében, akik már évek óta dohányoznak, nehezen tartható be ez a szabály.

A fiatalokkal kapcsolatban problémaként jelenik meg **iskolázottságuk**. Bekerülésükkor – a tankötelezettségből is adódóan – elviekben diákok voltak, bár tudjuk, hogy ez nem minden esetben jelentett valódi iskolába járást.

Az egyre nehezebben kezelhető fiatalok mellett az őket nevelő **családokkal való kapcsolatról** sem szabad elfeledkezni. Szinte ugyanaz a probléma fogalmazódik meg a mai napig is, mint a múlt század (20. század) elején: míg a javítóintézetek megpróbálják a szocializációs zavarokat kompenzálni, addig a család gondozása elmarad, a fiatal ugyanabba a „mérgező” családba kerül vissza, amely igen nagymértékben hozzájárult a növendék kriminalizálódásához. Véleményünk szerint a családgondozás szerepének erősítése elengedhetetlen a fiatalok sikeres társadalmi beilleszkedése érdekében, azonban ez mindmáig megoldatlan nehézségként van jelen.

Az intézetek előtt álló kihívások nemcsak a szélesebb értelemben vett „kliensektől” erednek, hanem attól a társadalmi közegetől is, melyben működnek. Alapvető elvárásként jelenik meg a javítóintézetekkel szemben, hogy „szakmát” adjanak a fiatalok kezébe, azonban az átalakult szakképzési rendszer, ezzel összefüggésben a szakképző helyek hiánya miatt ez igen nehéz. Bár

indítanak OKJ-s szakképzéseket, a választás lehetősége igen korlátozott a fiatalok számára. A társadalomból származó nehézségek a fiatalok kikerülését követően válnak erőteljesen érzékelhetővé: igen kevés az a közoktatási intézmény, amely valóban befogadja, és nemcsak eltűri az antiszociális fiatalokat; a munkalehetőségek még a képzettek számára is korlátozottak, nemhogy az alacsony végzettséggel rendelkezők számára.

Azt gondoljuk, hogy a társadalomban nagyon sok **előítélet, téveszme** van a javítóintézetekkel kapcsolatban: sokan, még a pedagógia, pszichológia, jog vagy akár a szociológia területén jártasak sem tudják, hogy milyen fontos szakmai munka zajlik itt. Gyakran inkább börtönként vagy szigorúbb kollégiumként tekintenek az intézményre, esetleg várják a csodát. Ezt felismerve az intézetek számos lépést tettek: például az interneten hozzáférhető honlapjukról⁸ számos szakmai anyag tölthető le; konferenciákon és szakmai érdekegyeztetéseken vesznek részt; bűnmegelőzési pályázatokon szerepelnek sikeresen, és nem utolsó sorban erőteljes szerepet vállalnak a szociális munkás, pedagógia és tanár szakos hallgatók gyakorlati képzésében.

Összességében véve láthatjuk, hogy számos feladat vár még az intézetekre. Ezek közül három nagy csoportot emelünk ki:

- **Együttműködés erősítése a szociális, jogi és pedagógiai szféra más szereplőivel:** például a családgondozás érdekében a családsegítő szolgálatokkal való együttműködés; a jogászok megismertetése a javítóintézeti nevelés „hasznával”; a munkaügyi központokkal való együttműködés a kikerülő növendékek érdekében stb.
- **A nevelés és oktatás rendszerének megújítása:** az alternatív pedagógiai és pszichológiai módszerek alkalmazása mind a fiatalok nevelésében, mind pedig a dolgozók mentálhigiénés állapotának gondozásában; a kompetenciaalapú oktatás alapjainak tudatosabb megteremtése; a valódi átjárhatóság biztosítása a „kinti” és a „benti” iskolák között stb.
- **Multidiszciplináris szemléletmód érvényesítése:** el kell fogadniuk az intézeteknek, hogy többféle funkciót szükséges betölteniük. A vezetőknek nemcsak pedagógiai és pszichológiai szempontból kell intézményüket támogatniuk, hanem a pályázatok, más területek felé nyitás révén „menedzselni” is szükséges őket.

⁸ Az Aszódi Javítóintézet honlapja: www.aszod-afi.hu; a Rákospalotai Javítóintézet honlapja: www.leanynevelo.hu
letöltés ideje: 2014. augusztus 4.

Felhasznált jogszabály

1/2015.. (I.14.) EMMI rendelet A javítóintézetek rendtartásáról

Felhasznált irodalom

- B. Aczél Anna (1985): Speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyag-elemzésének tapasztalatai. In: Kósáné Ormai Vera – Münnich Iván (szerk.): *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 114-129. o.
- Bábosik István (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (szerk., 1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bartha Éva – Győrik Edit (2010): A segítség folyamata. In: Hegedűs Judit (2010 b; szerk.): *A javítóintézet világa*. Eötvös Kiadó, Budapest. 105-111.
- Borbíró Andrea (2009): Bünmegelőzés, p. 123 In: Kerecsi Klára – Borbíró Andrea (szerk.): *A kriminálpolitika és a társadalmi bünmegelőzés kézikönyve I. IRM*, Budapest, 111-140.
- Bujdos László (1988): A nevelés helyzete és változásai Aszódon. 1. rész. In: Kóti János (szerk.): *Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből*. Fővárosi Tanács, Budapest. 99-130. o.
- Bujdos László (1989): A nevelés helyzete és változásai Aszódon. 2. rész. In: Kóti János (szerk.): *Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből*. Fővárosi Tanács, Budapest. 27-66. o.
- Hatvani Erzsébet (2013): A LÉPÉS-VÁLTÁS pályázati program szakmai előzményei, célkitűzései In: Hazai Vera - Hatvani Erzsébet - Virág Tünde (szerk.): *Lépés-váltás. Fiatalok bünelkövetők reintegrációs programja*. FICE, Budapest, 41-58
- Hegedűs Judit (2010a): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Hegedűs Judit (2010 b; szerk.): *A javítóintézet világa*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Judit (2013): Az iskola olyan mint egy halottasház - Javítóintézeti fiatalok iskolai élményei. In: Hazai Vera - Hatvani Erzsébet - Virág Tünde (szerk.): *Lépés-váltás. Fiatalok bünelkövetők reintegrációs programja*. FICE, Budapest, 35-39.
- Kerecsi Klára – Kó József (2013): *Normasértés és jogkövetés: Fiatalok kriminológiai vizsgálata*. Országos Kriminológiai Intézet, Budapest.

Kerezsi Klára – Kó József – Gosztanyi Géza (2007): *A fiatalok büntető igazságszolgáltatásának hatékonysága: a fiatalok elítéltek utánkötéses visszaesési vizsgálata*. Budapesti Szociális Forrásközpont, Budapest.

Meier, D. (2004): „Wege zur Erfolgreicher Teamentwicklung” Werkstattbuch der Solutionsurfers Rákospalotai Javítóintézet Pedagógiai Programja: <http://leanynevelo.hu/palyazatok/12-tamop-5-6-1-a-11-3-2011-0004/36-palyazat-szakmai-alapja> Letöltés ideje: 2015. január 20.

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, 4. sz. 3-13. o.

Volentics Anna (1996): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Meier, D. (2004): „Wege zur Erfolgreicher Teamentwicklung” Werkstattbuch der Solutionsurfers

Felhasznált honlapok

A Budapesti Javítóintézet honlapja: <http://www.bpjavito.hu/> Letöltés ideje: 2015. január 20.

A Debreceni Javítóintézet honlapja: <http://www.dji.hu/> Letöltés ideje: 2015. január 20.

A Rákospalotai Javítóintézet honlapja: www.leanynevelo.hu Letöltés ideje: 2015. január 20.

Az Aszódi Javítóintézet honlapja: www.aszod-afi.hu Letöltés ideje: 2015. január 20.

III. A jó gyakorlatok intézményesülési lehetőségei a javítóintézetekben, az egyes intézményekben készült interjú alapján

Az intézetek differenciált bánásmódjára való törekvését tükrözi a szakmai programon belül meglévő *módszertani repertoár*, amely arra utal, hogy kiemelt szerepet szánunk az egyénre szabott fejlesztésnek, valamint az egyéni fejlesztést támogató módszereknek. Az egyéni fejlesztés alapját a bekerüléskor történő diagnosztizálás, állapotfelmérés adja, melynek megismerése után következik a fiatal (re)szocializációját és személyiségfejlődését támogató pedagógiai tevékenység.

III. 1. Mi a jó gyakorlat?

A **jó gyakorlat** (angolul best practice) egy módszer vagy tevékenység, amely olyan újszerű, építőjelleget megközelítéseket, technikákat tartalmaz, amely bizonyíthatóan vagy már bizonyítottan hozzájárul az adott intézmény minőségi színvonalának emeléséhez és más intézmények számára is átvehető példaként szolgálhat. A jó gyakorlat tehát adott szakmai kritériumoknak megfelelő innováció, oktatási, pedagógiai, szervezetfejlesztési gyakorlat, amely az intézmény szakmai és menedzsmentet érintő fejlesztőmunkáját az egyéni fejlesztési szintig pozitívan befolyásolja. Az átvett innováció a továbbiakban a felhasználók által is elismert szolgáltatásként képes működni, keresésének és implementációjának lényege tehát a sikeres adaptáció, a saját intézményi működésbe való beépítés.

A jó gyakorlatok általában összefonódnak a bench learninggel hiszen a bench learning partnereknek olyan szervezetet kell választaniuk, amelyeknél a használatban lévő jó gyakorlatok – ha a saját szervezetükre, ahhoz igazítva alkalmazzák – nagyobb teljesítményhez vezetnek. A bench learning és/vagy a benchmarking tevékenységek bevezetésének fő célja, hogy a szervezet összteljesítmény-növelésének szem előtt tartásával találjanak jobb utakat a feladatok elvégzéséhez. Ez általában a más szervezetek által elért jobb eredményeken alapul. A klasszikus benchmarkinggal ellentétben a bench learning nem foglalja szükségszerűen magában az összehasonlítható szervezetek utáni kutatást. Jobban ösztönzi a másoktól tanulás folyamatát, mint az összehasonlításokat. A bench learning célja, hogy tanuljunk a más szervezetek erősségeiből, abból, amit ők jól végeznek, ihletet merítsünk belőle a saját munkánkban és elkerüljük azokat a hibákat, amelyeket mások vétettek.⁹

⁹ http://www.felvi.hu/felsooktatasi/muhely/avir/fogalomtar/defmart/!DefMart/index.php/J%C3%B3_gyakorlat Letöltés ideje: 2015. január 2.

A „Jó gyakorlat” olyan innovatív folyamat, módszer, cselekvés és eszközhasználat együttese, amely az intézményi gyakorlatban és működésben megtapasztható. Több éve sikeresen és hatékonyan alkalmazott, kipróbált, ezért eredményesen adaptálható, fenntartható, fejleszthető, dokumentálható. Az átvett innováció a továbbiakban a felhasználók által is elismert szolgáltatásként képes működni.

Az intézetekben szigorúan meghatározott struktúrában működnek az úgynevezett napi és heti programok. Ezek egy része olyan hagyományos tevékenységeket jelent, amelyek általánosságban a javítóintézetek mindennapi gyakorlatában megjelennek és általában egy hétköznapi életet élő fiatalok napi programjának is részét képezhetik, akár az intézeti életen kívül is (például: oktatás, képzés, sport, kultúra, önkiszolgáló tevékenység, háztartási munka).

Jellemzően minden intézményben megjelennek olyan, általában heti rendszerességgel előforduló tevékenységek, amelyek beépülnek a nevelési csoportok heti és napi rendjébe, szorosan kötődnek a szabadidős tevékenységekhez (például: szakkörök). Vannak olyanok, amelyek inkább javítóintézeti léthez kötődnek, az intézet falain kívül a kortárs fiatalok mindennapjaiban, de még a gyermekvédelmi szakellátás más intézményeiben is kevéssé jelennek meg, például a munkafoglalkoztatás.

Az intézetek vezetői, munkatársai azokat a programokat tekintik „jó gyakorlatnak”, amelyek kiegészítik az intézeti alaptevékenységeket. Olyan, általában csoportkeretekben és nem egyénileg végzett tevékenységek, amelyek segítik a nevelési, fejlesztési, terápiás folyamatokat.

III. 2. A jó gyakorlatok megjelenési formái

Az általánosságban működő programokon kívül az intézetben mindig vannak folyamatosan és időszakosan megjelenő olyan tevékenységek, amelyeket csoportok számára szerveznek belső munkatársak, vagy külső megbízottak.

A programok megvalósulhatnak az intézmények *saját forrásai* terhére, az intézmény pályázatai keretében, külső szervezetek pályázati forrásaiból. A pályázatok lehetnek külső intézmények által pályázottak és megvalósítottak, de alapulhatnak az intézmények saját pályázatain, belső és külső közreműködőkkel. A *pályázati forrásból* bevezetett programok közül vannak, amelyek az intézményi működés szerves részévé váltak és már pályázati források hiányában, saját erőből is működni tudnak, és sajnos vannak, amelyek csak időszakosan tudnak, tudtak jelen lenni.

A „jó gyakorlat” programok voltak az elmúlt években a javítóintézetek elmondása szerint például: az élménypedagógiai foglalkozások, a különböző művészetterápiás foglalkozások, az állatasszisztált terápiák, az önkéntes munka különböző típusai, a resztoratív programok, tánc- és mozgásterápiák, a drámapedagógia stb.. Vannak olyan módszerek, amelyeket szinte minden intézmény valamilyen formában alkalmaz (például: resztoratív technikák, művészetterápia) és vannak egyedi sajátosságok (például: állatasszisztált terápiák, táblajáték).

A jó gyakorlatok körét tágíthatják még olyan, nem csoportokban szervezett, hanem az intézmény egészére kiterjedő programok, mint például: a tematikus napok, az évente megrendezésre kerülő rendezvények. Ezek bemutatását jelen tanulmány nem érinti.

Az egyes intézmények ún. jó gyakorlatait bemutató tanulmányrész egy ízelítőt kíván adni a javítóintézetek munkáiból, nem törekszik sem a programok teljes körének bemutatására, illetve arra sem, hogy az intézetek programjait tematikusan, részletesen bemutassa. A 11 jó gyakorlat lehetőséget ad a módszertani sokszínűség, az adaptációs gyakorlat felvillantására.

III. 3. A jó gyakorlat intézményesülése

A programok bevezetésénél kiemelendő, hogy mielőtt az intézményben megkezdődik egy új programnak/módszernek a kiválasztása, fel kell mérni, hogy:

- milyen programok zajlanak már jelenleg az intézményben,
- ezekhez az új program hogyan illeszkedik,
- hogyan illeszkedik az intézet szakmai programjához,
- mire van igény,
- mire van kapacitás,
- mire van forrás.

Egy új program bevezetésének számos buktatója lehet, éppen ezért szükséges kialakítani azt a **protokollt**, mely egy program beillesztését, beilleszkedését szolgálja az adott intézmények pedagógiai koncepciójába.

I. *Előkészítés fázisa*

- A programot szervezheti *belső és külső munkatárs* is. Meg kell győződni arról, hogy a programot vezető szakember kompetens, megfelelő tapasztalatokkal rendelkezik (referenciák).
- A program kiválasztásához és intézeti adaptációjához szükséges a program *megismerése* az intézet vezetői, illetve az ezért felelős munkatársai által (például: pszichológus, fejlesztő pedagógus, terapeuta, a programhoz kapcsolható más munkatárs).
- A program bevezetésének *megtervezése* alapvetően szükséges, mely a vezetők, illetve az ezért felelős munkatársak feladata.
- A programokat az intézet szakmai profiljához, a fiatalok jellemzőihez igazítva kell megtervezni, szükség szerinti mértékben és módon adaptálni.
- A programot lehetőség szerint minden pedagógus munkakörű *munkatársnak meg kell ismernie* (beleértve a gyermekfelügyelőket is). Azoknak is meg kell ismernie az új módszert, akik közvetlenül nem vesz részt a programnak a vezetésében, vagy közvetlenül az ő csoportjaikban lévő fiatalok nem érinti.
- A program intézményben történő bevezetése előtt fontos, hogy a munkatársak *értsék*, hogy az miről szól, miért pozitív a megjelenése, milyen feltételek kelljenek hozzá, milyen hatással lehet a fiatalokúra, hogyan érintheti ez az ő munkájukat.
- A bevezetésre kerülő program *szervezetten legyen előkészítve*, pontosan meg legyen határozva az, hogy például: ki vesz részt rajta és ki nem vesz részt rajta, a programok zárt, vagy nyitott csoportként működnek, a programok hány alkalommal, milyen időtartamban kerülnek megrendezésre, kötelező a részvétel vagy szabadon választott, milyen eszközök szükségesek a program bevezetéséhez és fenntartásához.
- A bevezetésre kerülő programot, amennyiben külső intézmény vagy szakember tartja, hosszú távon alapja lehet annak, hogy belső munkatárs is elsajátítsa.

- A saját munkatársaknak képzés felajánlása külső intézménynél, belső képzés szervezése az intézményen belül.
- A képzett munkatársak közül, azok számára, akik elköteleződtek a program intézményen belüli meghonosításáért, továbbképzési, hospitálási lehetőség biztosítása külső szakemberek, intézmények segítségével.
- A képzett munkatársaknak saját csoport vezetésének biztosítása az intézeten belül, lehetőség szerint első időszakban co-trénerként.
- Önálló megvalósítás biztosítása a munkatársaknak, lehetőség szerint konzultáció, szupervízió biztosításával.

Amennyiben a bevezetéshez szükséges szervezési feladatok nem kellően átgondoltak, nincs kiválasztás, hanem a programok ad hoc módon kerülnek bevezetésre, akkor lehetséges, hogy az nem az intézet szakmai tevékenységéhez illeszkedik, hogy egy időben túl sok, azonos célokért, azonos módszerekkel dolgozó program működik párhuzamosan, ugyanarra a célcsoportra, így azok kiolthatják egymást.

Ha ez az előkészítés nem kidolgozottan történik meg, abban az esetben a program nem válik szerves részévé a működésnek, ez hátrálthatja sikerességét, hatékonyságát, adott esetben ellenállást válthat ki a munkatársakban és a fiatalok között egyaránt, nem segíti a program intézményesülését.

II. Bemutató fázisa

A program bemutatása többféle módon történhet:

- ***frontális előadás*** keretében történő bemutatkozás, ahol a programot szervezők, vagy a programot megvalósítók bemutatják a módszert, az eddigi eredményeket, az intézeti megvalósítás során kitűzött célokat, a konkrét megvalósítási feltételeket és terveket;
- ***interaktív bemutatkozás*** keretében, ahol ez a bemutatás ötvözni tudja az interaktív technikákat, az igényfelmérést a munkatársak részéről, a már ismert jó példák bemutatását (például: film bemutatása a programról, más intézmény személyes tapasztalatainak bemutatása, gyakorlati példák);
- ***érzéketnyítő felkészítés*** keretében történő bemutatás, ahol a munkatársak egy rövidebb időtartamú, a program gyakorlati elemeit megjelenítő, tréning jellegű foglalkozás keretében ismerkedhetnek meg a módszerrel, megtapasztalva, megértve a módszer céljait, elemeit, hatásait stb..

III. Megvalósítás fázisa

Ha a csoportot az intézetben belső munkatársak vezetik, erre többféle módon van lehetőség:

- A programot olyan, az intézet státuszában lévő munkatárs vezeti, aki csoportokkal közvetlenül nem dolgozik (pszichológus, fejlesztő pedagógus, csak terápiákkal foglalkozó munkatárs).

- A programot olyan, az intézet státuszában lévő munkatárs vezeti, aki pedagógus munkakörben dolgozik és közvetlenül nevelési csoportokkal (például: csoportnevelő) is dolgozik. A szakszerű megvalósítás érdekében célszerű, hogy:
 - Amennyiben olyan munkatárs vezeti a programot, aki egyébként alapfeladatként más feladatot is ellát az intézetben, annak ez a tevékenysége világosan és egyértelműen elkülönüljön az alapmunkakörétől.
 - Szerencsés helyzetben olyan munkatárs vezessen csoportot, aki a csoporttagoknál alapmunkakörében nincs jelen, de kivételes esetben lehetséges az is, hogy valaki saját csoportjában lát el ilyen feladatokat.
 - Mindkét esetben fontos, hogy ezek a csoportprogramok olyan napokon történjenek, amikor a saját csoportjában nem lát el feladatot. (Például: egy élménypedagógiai program általában két óra időtartamot vesz igénybe. A program előkészítése általában egy óra, illetve a programot követően a történeteket meg kell beszélni, illetve az adott alkalmon történeteket rögzíteni kell. Egy ilyen alkalom megszervezése és lebonyolítása 3-4 óra alkalmanként, akkor is, ha maga a program közvetlenül a növendékekkel, kb. 1,5 – 2 óra. Nem szerencsés, ha például: a foglalkozást vezető nevelő a csoportban lévő munkáját hagyja ott, majd a program végeztével visszatér oda, az egyik pillanatban a programot vezeti, a másik pillanatban vacsoráztat, sorakoztat, szobát ellenőriz stb.)
- Olyan külső, nem az intézmény állományában lévő szakember vezeti a programot, akivel az intézet köt megbízási, vállalkozási szerződést a feladat időszakos ellátásra, az intézet saját költségvetési forrásainak terhére.
- Olyan külső, nem az intézmény állományában lévő szakember vezeti, akivel az intézet köt megbízási, vállalkozási szerződést a feladat időszakos ellátásra, pályázati források terhére.

Fontos, hogy pályázatokban lehetőség legyen a saját munkatársak foglalkoztatására is, nem alapmunkakörükben, hanem a speciális programokban. Ilyenkor a munkakörön túli feladat ellátásáért a pályázati forrásból díjazásban is részesülhetnek. Nem szerencsés a saját munkatársakat kizárni, hiszen ha van a feladat ellátására szaktudásuk és erre külső szereplőt bízunk meg saját maguk motiválatlanná, ellenérdekeltté válhatnak.

- Olyan külső, nem az intézmény állományában lévő szakember vezeti, aki más intézmény pályázatának forrásai terhére látja el a programot az intézet működési körén belül. Ilyenkor is szükséges együttműködési megállapodást kötni.
- Olyan külső, nem az intézmény állományában lévő szakember vezeti, aki önkéntes tevékenység keretében látja el a feladatot. Ilyenkor is szükséges együttműködési megállapodást kötni.
- Amikor a programokat külső munkatársak vezetik, abban az esetben is fontos, hogy ők szervesen illeszkedjenek a program időszaka alatt az intézet munkatársi közösségéhez.

Belső munkatárs csoportvezetésének előnyei:

- Nagyobb az esély a program fenntartására, intézményesülésére.
- Kevesebb forrást igényel.
- A szervezés rugalmasabb, egyszerűbb lehet.
- Könnyebb a program bevezetése, nagyobb a bizalom a belső munkatárs irányába, mert:
 - ismeri az intézet működését, a fiatakorúak általános jellemzőit,
 - ismeri a napi folyamatokat,
 - ismeri a napi aktuális eseményeket, így ezeket a program során figyelembe tudja venni,
 - személyesen ismeri a növendékeket, jellemzőiket, aktuális személyiség állapotukat,
 - ismeri a munkatársakat, elvárásaikat, igényeiket, megközelíthetőségüket,
 - folyamatosan részt vesz a különböző teamek, esetmegbeszélő csoportok munkájában.
- A bizalom erőssége miatt lerövidülhet a program bevezetésére szánt idő, mind a munkatársak, mind a növendékek irányába.
- A munkatársnak lehetőséget nyújt:
 - a személyes kompetenciái megmutatására,
 - saját tudásának elmélyítésére,
 - képzésre, továbbképzésre, szakmai fejlődése támogatására,
 - új szakmai, módszertani eszköz lehetőségeinek személyes megtapasztalására,
 - a monotonia érzés csökkentésére,
 - a motivációs szint emelésére, a kiégés megelőzésére, enyhítésére.

Belső munkatárs csoportvezetésének hátrányai:

- Az intézmény kevesebb gondot fordít az előkészítésre.
- Az intézmény kevesebb gondot fordít a szervezésre és ezen belül a belső munkatárs feladatainak elkülönítésére (például nem határolódnak el megfelelően az egyes feladatok időben, térben stb.).
- Elmarad a munkatárs feladatának a bemutatása a többi munkatárs felé és ez ellenérzéseket vált ki a munkatársai környezetből.
- Az intézmény kevesebb gondot fordít a visszacsatolásra, eredmények bemutatására.
- Belső munkatárs honorálása, jutalmazása, elismerése tartósan elmarad, ami erősíti a motivációvesztést, a kiégés veszélyét, annak csökkentése helyett erősíti.

Külső munkatárs csoportvezetésének előnyei:

- Az intézménynek kevesebb gondot kell fordítani a szakmai program előkészítésére, mert ezt a külső szervező(k) átveszik.
- A külső szakemberek az intézetek zártságát oldják, mind a növendékek, mind a munkatársak szempontjából „kinyitják” a kapukat.
- Külső szakmai kapcsolatokat hozhatnak személyesen, vagy a programok azt eredményezhetnek.
- Szakmai kérdések felvetését hozhatja, szakmai műhelyek kialakulását indukálhatja.
- Az intézmények visszajelzést kaphatnak arról, hogy más intézmények hogyan működnek, milyen tapasztalataik vannak.
- Az intézet munkatársainak képzését, szakmai fejlesztését segítheti.
- Más szempontú megközelítések figyelembevételét segíti, ezáltal segít új módszerek megismerésében.
- Az intézetek elszigetelődését, belterjességet csökkenti.
- Színesíti az intézményi életet.
- Közelebb kerülnek olyan szakemberekhez a növendékek, akik az életkorúknak megfelelő nem zárt intézetben élő fiatalokkal találkoznak, ezáltal lehetőséget ad a külvilág behozatalára.
- Előítéletek csökkentése.

- Kialakíthatóak kortárs csoportokkal közös programok, a növendékek közelebb kerülnek életkorúknak megfelelő helyzetekhez.

Külső munkatárs csoportvezetésének hátrányai:

- A külső munkatárs esetében a fiatalok és a felnőttek is bizalmatlanabban, több idő kell az ismerkedési szakaszra, több idő kell a motiválásra.
- Kevésbé ismeri az intézményt, a jellemző működési módot, a mindennapokat.
- Kevésbé ismeri a napi eseményeket, a fiatalokkal aktuálisan történt eseményeket, az állapotukat aktuálisan befolyásoló helyzeteket, ezek hatását.
- Nehezebb kialakítani a munkatársakkal való konzultációs alkalmakat.
- Rugalmasnak kell lennie a programot vezetőknél, sokszor újra kell tervezni a programot akár az egyes alkalmakhoz igazodva, akár az egész folyamatot tekintve. Nem működnek a hagyományos tréning forgatókönyvek. Más a haladási ütem, mint egy hagyományos fiatal közösségben, például normál középiskolában.
- A program befejeződése után könnyebben megszakadhat a program, elmarad a folytatás, illetve az intézményesülés.

Az intézményekben a belső és külső munkatársak által megvalósított előnyök és hátrányok nem jelentenek akadályozó tényezőket egyik esetben sem, de felhívják a figyelmet a megvalósítás során figyelembe veendő szempontokra. Lehetőség van arra is, hogy külső és belső munkatárs közösen alakítsa ki és vezessen programokat.

IV. Visszajelzés fázisa

A program működéséről, tapasztalatairól folyamatos visszajelzést kell biztosítani azon munkatársak számára, akik közvetlenül nem vesznek részt a programban, a programot tartóktól visszajelzést kell, hogy kapjanak azok megvalósulásáról, és sikerességéről, tapasztalatokról, problémákról stb..

A visszajelzés formái lehetnek az alábbiak:

- ✓ A program megvalósulásáról visszajelzés a vezetők, az érintett munkatársak, illetve minden munkatárs számára.
- ✓ Visszajelzések a fiataloktól a napi működés során.

- ✓ Visszajelzések a programban részt vevő fiatalokkal közvetlenül foglalkozó munkatársaktól.
- ✓ A programot vezető munkatársak (belső, külső) saját személyes, informális visszajelzései a munkatársak felé a megélt tapasztalatokról, örömeikről, sikerélményekről.
- ✓ A programról és a továbbműködés lehetőségeiről visszajelzés a munkatársak felé (például: team keretében).
- ✓ Vannak olyan programok, ahol lehetőség van arra is, hogy a programon résztvevő növendékek saját nevelői, gyermekfelügyelői, pszichológusai is jelen lehetnek a programot vezető tartó döntése szerint. Fontos, hogy ezekben az esetekben a jelenlét vagy hospitálási lehetőséget jelent, vagy a növendékekkel egy sorban való részvételi lehetőséget. Fontos, hogy a „behívott munkatárs” ezen alkalmakkor ne vegyen át irányítói szerepet.
- ✓ A tartósan az intézmény életébe beépülő programokról időszakos visszajelzés a munkatársak felé (például: team keretében, összmunkatársi értekezleten beszámoló).
- ✓ Az intézmény életében megvalósuló jó gyakorlatokról, legjobb gyakorlatokról beszámoló a szélesebb szakmai közösség előtt (például: éves beszámoló keretében, honlapon, saját újságban, konferenciákon, work-shop keretében, pályázva legjobb gyakorlat bemutatására /FICE/, szakmai folyóiratokban).

Minden esetben szükséges a működésről, tapasztalatokról folyamatos visszajelzést adni az intézet vezetőségének, vagy a vezetők által megbízott koordinációt ellátó munkatársnak. Szerencsés, ha egy új programnak, programsorozatnak (például: művészetterápiák) van az intézeten belül egy önálló koordinátora, aki ezt a tevékenységét az egyéb szélesebb körű tevékenysége körében vagy emellett látja el. Egy új, főként külső intézmény, szakemberek bevonásával, pályázati finanszírozással vagy önkéntes ellátás keretében megvalósuló programnál különösen fontos, hogy legyen olyan munkatárs, aki közvetlenül felel a bevezetéséért, megvalósításért, koordinációért, lehetőség szerinti fenntartásért.

V. Fenntarthatóság fázisa

Fontos, hogy a bevezetett programok ne szakadjanak meg ezekre a források folyamatosan biztosítottak legyenek. Általános tapasztalat, hogy az intézményben éppen annyi munkatárs dolgozik, amennyi a növendékek közvetlen gondozási, oktatási, nevelési, fejlesztési programjában a mindennapokon részt vesz, emellett, illetve ezzel párhuzamosan ellátja a növendékek felügyeletét.

A felügyelet és az egyéb feladatok többségében nem különülnek el, hanem szervesen illeszkednek egymáshoz. A Rendtartás szerinti csoportokhoz rendelt munkatársi alaplétszám a 24 órás, →7 napos, → 365 napos munkarend szerinti, folyamatos ellátás biztosítására alkalmas. Ezen kívül 40 fő növendékre jut egy pszichológus, aki a szakértői csoportban való munkafeladatok, az egyéni terápiák, a krízisintervenció ellátása, a munkatársaknak nyújtott konzultáció mellett már csak kivételes esetben tud alkalmat teremteni speciális csoportok működtetésére, vagy ezek a többi feladat terhére valósíthatóak meg.

A javítóintézeti munkatársi létszámok, noha látszólag az átlag intézményeknél magasabbak, mégis azt mutatják, hogy a folyamatosan jelen lévő „külön” programok biztosítására az intézmény ritkábban tud belső munkatársat alkalmazni (a heti óraszámába belekalkulálva a program vezetését), gyakrabban ezeket megbízási szerződéssel, saját forrásból, leggyakrabban megbízási szerződéssel pályázati forrásból lehet teljesíteni.

A javítóintézetekben meghatározott szakmai létszámoknál figyelembe kell venni az egyébként részben hasonló szakellátási formáktól való jelentős eltérést. Különböző jogi háttérrel rendelkező intézményeknél, különböző módon, de ún. belső iskolák működnek, külön munkatársi létszám tudja megvalósítani a munkafoglalkoztatást, a felügyelet jóval nagyobb munkatársi létszámot igényel, mint a gyermekvédelem szakellátás intézményeiben, a növendékeknek kevesebb, vagy nincs is lehetősége külső programokra, kevesebb az eltávozás, szabadság stb.. Ezek a szempontok azt mutatják, hogy kiemelten szükséges a különböző feladatokhoz státusz, illetve külső szerződéseket folyamatosan biztosító költségvetés hozzárendelése.

VI. Akadályozó tényezők

Egy program megvalósulásának, intézményesülésének akadályozó tényezői:

- Nem kellő a figyelem az előkészítésre és a bevezetésre.
- Nem kellő a figyelem a megvalósítás során jelentkező igényekre.
- Korszerű és jó minőségű tárgyi eszközök hiánya.
- Források hiánya a folytatásra.
- A fiataloknak már túl sok program áll rendelkezésre egy időben, amely ellenhatást válhat ki (legyen sok program, de legyen választhatóság is), nem az a lényeg, hogy a fiatal hány programra jár.

- Nehezebbek a teljesen újszerű, a megszokottól, eddig ismertektől eltérő programok bevezetése, amely még nagyobb figyelmet igényel (például kortárs- vagy sorstárssegítés).
- A bevezetett programok részleteiben maradnak fenn és nem kapnak kellő szakmai támogatást, így elveszítik lényegi elemeiket (például: resztoratív módszer alkalmazásából fennmarad, a „béküljtek ki forma”, és egy kvázi jóvátételi feladat elvégztetése – gondozd a parkban a virágokat -, de elmarad a resztoratív módszer tényleges alkalmazása, a teljes folyamat, ami segíti a felelősségvállalást, megbocsátást, saját megállapodás kidolgozását. Vagy élménypedagógia módszer szimpla osztálykirándulássá válása néhány játékkal, tervezés, értékelés stb. nélkül.) Ezek gyengítik a továbbiakban a program megértését, a hatékonyságát, sőt ellenérzéseket válthatnak ki.
- Kevés az ismeret a bevezetendő programokról, illetve hiányzik a visszacsatolás, amely gyengíti az együttműködést, ellenállást válthat ki más munkatársak részéről.
- Munkatársi ellenállás okai lehetnek:
 - nincs elég ismerete a programról, nincs visszacsatolás,
 - nincs ismeret arról, hogy mi történik a saját csoportjában lévő növendékkel, kizárásnak éli meg, „esetátadás nehézsége”
 - „neki, mint csoportnevelőnek kellett volna ilyen programot csinálnia” érzés, „lehet, hogy ezt a vezetői is várták volna?” érzés
 - a programon való sikerek, az ezekből való kimaradás érzése, mely erősíti saját vélt vagy valós nehézségeit
 - az új programokban való részvétel, éppen a jó bevezetés és működtetés miatt többletmunkát, többlet energiát igényel

Felhasznált honlapok

http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/avir/fogalomtar/defmart/!DefMart/index.php/J%C3%B3_gyakorlat Letöltés ideje: 2015. január 2.

IV. Jó gyakorlatok bemutatása

IV. 1. Élménypedagógia (Rákospalotai Javítóintézet)

A tanulmány készítője: dr. Hatvani Erzsébet

Megvalósításban résztvevők: Tolnay Júlia nevelő

Treszkán Júlia nevelő

Miklósi Balázs Pressley Ridge tréner

IV. 1. 1. Röviden az élménypedagógiáról

A tanulási motiváció kapcsán kulcsfontosságú az élmény jelentősége a tanulási folyamatban. Ha a tanulás érzelmileg és intellektuálisan élményt jelent akkor nő az ismeretek befogadásának intenzitása és mélysége, a tanulás nem csak örömtelivé, de hatékonyabbá is válik. A társakkal való együttműködés, az aktív részvétel, a játék, a kihívás az élmények egyik forrása lehet.

A tanulás folyamatát többféleképpen meg lehet tervezni, melyben a kizárólag frontális munkaformában alkalmazott módszerekre épülő tanítási, tanulási folyamatot tartjuk a legkevésbé hatékonynak, főként a magatartászavarokkal, szociális készséghiányokkal küzdő fiatalok esetében. A frontális oktatás, képzés alatt sokszor jellemző a szemlélődés, a hosszú távú figyelmet igénylő esetekben az elkalandozás, az inaktív jelenlét. Ha ebből valamely involváló módszerrel ki tudjuk mozdítani a fiatalt, átléptethetjük egy intenzívebb tanulási zónába. A kihívás-jellegű feladat vagy probléma egészséges reakciót kiváltva serkenti az önaktivitást. Ha a feladat túlságosan meghaladja a képességeket, sérülhet a biztonságérzés, a tanulási folyamat hatékonysága sérülhet a kialakuló pánik miatt.

A különböző tanulási, képzési, fejlesztési folyamatokban meg kell találni az olyan élményszerű feladatokat – kihívásokat – amelyeket a résztvevők képesek megoldani, ám nem túl egyszerű számukra. Amennyiben a feladat a komfort zónában található, akkor nem valósul meg új tanulás, nincs készség-fejlesztő hatás, mivel a helyzet erőfeszítés nélkül, a hétköznapi rutin mintázatokkal megoldható. Ha azonban a helyzet túlságosan nagy erőfeszítést igényel, a megoldás elemei

túlságosan távol állnak a fiatalok által ismert és használt mintázatoktól, akkor már a pánik zónáról beszélhetünk, ahol szintén nem valósul meg tanulás a stressz magas szintje és a “lefagyási reakció” miatt. E két mező között helyezkedik el a tanulási zóna, ahol a kihívási szint és a képességek szintje között megugorható a távolság, ahol se nem szoronganak, se nem unatkoznak.

Az élménypedagógia a frontális munkamódszerek elméleti tudást gyarapító felfogásával szemben gyakorlatias szellemiséget képviseli. Alapja a több érzékszerven keresztül történő tapasztalati tanulás. Az élménypedagógiai tevékenység, a tapasztalati tanulás, a vizuális, akusztikus, taktilis és mozgásos észlelést is bevonja az ismeretszerzésbe. **„Mondd ki, hallgasd meg, érintsd meg, építsd fel, játszd el és valóban megjegyzed!”**

Az élménypedagógia felismeri a játékokban rejlő fejlesztési lehetőségeket. A játék soha nem öncélú, hanem határozott céllal szerveződik, arra alapozva, hogy önmagában is örömforrás és feszültségoldó hatású.

Az élménypedagógiai foglalkozásokat mindig *csoporth*ban képzeljük el. Már az első pillanattól fontos, hogy a résztvevők kommunikáljanak egymással és bizalmuk egymás iránt fejlődjön. Ez a fajta közösségi élmény alapvetően befolyásolja fejlődésüket, tanulási tempójukat, önértékelésüket. Az élménypedagógiai foglalkozásokon a csoportosítás egyénre gyakorolt intenzív élménye megsokszorozza a saját tapasztalaton alapuló tanulás értékét.

A pedagógus hagyományos tudásátadó szerepe helyett ebben a folyamatban vezető, facilitátor. Segíti, motiválja a résztvevőket a tanulási folyamatban, támogatja, hogy saját tapasztalataikból, élményeikből a résztvevők maguk bontsák ki a tanulságokat, segíti a résztvevőket saját erőforrásaik felismerésében, aktivizálásában, és problémahelyzetekben adekvát felhasználásában.

Az erősebb élmények nyilvánvalóan meghatározóbbak az ember számára, mert fiziológiai, érzelmi, értelmi és viselkedési szinteken is bevonják a történésekbe. Az ilyen erős hatásokra építkezik a szabadterei és a kalandpedagógia, például az extrém sportok nyújtotta lehetőségek felhasználásával. Fontos szerepe van ezekben az aktivitásokban annak a ténynek, hogy a cselekedeteknek természetes, azonnal (vagy nagyon rövid időn belül) megtapasztalható következményei vannak.

Az élménypedagógiában kihívást jelentő, de nem feltétlenül veszélyes probléma megoldási helyzeteket szimulálunk kerettörténetek segítségével, amely kimozdítja a résztvevőket komfortzónájukból. A résztvevőknek a feladat megoldása érdekében élesíteniük kell problémamegoldó képességeiket, és alkalmazniuk társas kompetenciáikat: a toleranciát, a törődést, a konfliktuskezelési készséget.

A gyakorlatok építő feszültségét az biztosítja, hogy az élménypedagógia tudatosan épít a kockázatra. A kockázat elutasítása helyett a kockázat megfelelő kezelését választja, vagyis úgy jár el, hogy az észlelt, szubjektív kockázati szint magas, a tényleges kockázati szint viszont alacsony és kezelhető legyen. A gyakorlatok során megtapasztalják a résztvevők a támogatást, együttműködést, bátorságot, találékonyságot, kreativitást; mindezek az élmények hatékonyan fejlesztik az önismeretet és növelik az önbecsülést.

Az élménypedagógiában a résztvevők – akár egy játékban, akár egy kalandtúra, akár egy csoportfoglalkozás során – mindig egy **valószerű problémát oldanak meg közösen**, amely kihívást jelent számukra, és megoldása csakis **csoportos együttműködéssel** kivitelezhető. A drámajátékkal szemben egy élménypedagógiai foglalkozáson az egyéni résztvevő önmaga marad, nem játszik szerepet és nem követ forgatókönyvet.

Szociális kompetenciák, melyek fejlesztése az élménypedagógiai eszközeivel is hatékony:

- Önállóság, autonómia
- Identitás, hitelesség
- Az érzelmek kezelése
- Sikerkezelés, kudarctűrés, kitartás
- Felelősségvállalás, törődés másokkal
- Tolerancia, nyitottság, véleményelfogadás
- Bizalom és empátia
- Egészséges önbizalom, belső kontroll
- Reális célkitűzés
- Problémamegoldás
- Visszautasítás, kritikai gondolkodás
- Szabályalkotás és -követés
- Kreativitás és rugalmasság
- Kommunikációs készségek
- Együttműködés, segítségkérés
- Konfliktuskezelés
- Társadalmi részvétel
- Szociális érzékenység, szolidaritás
- Feladatvállalás, önkéntesség

Az élménypedagógia azt nyújtja a serdülőknek, amire ebben az életkorban szükségük van: rendhagyó helyzeteket, szokatlan, izgalmas kihívásokat és lehetőséget ad arra, hogy a rájuk jellemző ingerkeresés biztonságos és szervezett körülmények között valósuljon meg. Közösségteremtő, és ezzel a csapatépítés eszközüvé válhat fiatalok és felnőttek számára egyaránt. Kiegészíti mindezt az a hatása is, amely kiegyenlíti a résztvevők közötti különbségeket. A cél elsősorban a fiatalok pozitív életszemléletének és egyéniségének fejlesztése, mert csak erős személyiség tud nemet mondani, felelős döntéseket hozni és azokat megvalósítani. Olyan kapaszkodókat kell nyújtani, amelyeket nem érznek korlátnak, amelyek segítenek számukra az eligazodásban.

Az alkalmazott játékok, feladatok nagy része általánosan elterjedt, különböző néven régóta használják őket csapatépítéshez, közösségfejlesztéshez (például: vakvezető, pingvin a jégen, mazinga, holdlabda, impulzus stb.). A lényeg a felhasználás módja, más szempontú megközelítése, egy meglévő eszközrendszer új célokhoz rendelése.

Az élménypedagógiában az alkalmazott gyakorlatok, és az ezeket előkészítő tervezési, illetve követő feldolgozási fázisok a David A. Kolb amerikai szociálpszichológus által meghatározott **tanulási ciklus modellre** épülnek, amelynek fázisai (Smith, 2001).

- 1) Aktív kísérletezés (tervezés)
- 2) Konkrét tapasztalat (cselekvés)
- 3) Reflektív felismerés (mérés)
- 4) Absztrakt véleményalkotás (értékelés, teóriák)

Az élménypedagógiai foglalkozások alapvető eleme a feladatok kapcsán előtörő érzelmek megfigyelése és ezek közös feldolgozása, a reflexió, hiszen ez a fejlődés kulcsa. A foglalkozás vezetőjének ebből a szempontból is tudatosnak kell lennie a tervezésben és a foglalkozások vezetésében is.

Maga az élmény tehát egyedül nem elegendő a maradandó tanuláshoz: ez csak kiváltja a további tudatfolyamatot. Miközben a résztvevők az élményeiket interpretálják, a személyes értékelésüket végzik és mindezt az életükkel kapcsolatba helyezik, nyerik el az élményeik a relevanciájukat és válnak személyes tapasztalatokká. Ideális esetben a résztvevők az élményeikből a reflexiók és az értékek, normák átvételével jelentőségteljes tapasztalatra, személyes gazdagodásra tesznek szert. Az élménypedagógia ezt az akció és reflexió közötti folyamatot irányítja. Az élménypedagógia során a résztvevők tudatosan szembesülnek a környezet értékeivel, meg-/átélik ezeket, a saját

reakciómintáikkal, félelmeikkel, értékeikkel szembesülnek, új magatartásmintákat próbálhatnak és fejleszthetnek ki, valamint gyakorolhatják is azokat.

IV.1.2. Miért jó használni az élménypedagógiát a javítóintézetben?

Az előzetes letartóztatásba helyezett, illetve a bíróság által javítóintézeti nevelésre utalt fiatalok általános jellemzője, hogy hagyományos szocializációs csatornáik a társadalom egésze szempontjából sikertelennek bizonyultak. Családjaiktól, szűkebb és tágabb környezetüktől nem kapták meg azt a támogatást, ami a társadalom számára is pozitív értékeket hordozó, érett viselkedésmódokat tesz lehetővé.

A javítóintézetben elhelyezett fiatalokra a nagyfokú heterogenitás, a kortársaktól való lemaradás jellemző. Általában hosszabb, rövidebb időszak kihagyása után kerülnek ismét iskolapadba, a kinti iskolákban is, mint túlkoros tanulók voltak jelen. Tudásuk sokszor nem éri el a megszerzett bizonyítvány alapján elvárható szintet, az írás, az olvasás és a számolás alapműveletei még a felső tagozatos végzettséggel rendelkezőknek is komoly nehézségeket jelentenek. Tanulás iránti motivációjuk, kitartásuk alacsony szintű. Rossz kommunikáció, alacsony tolerancia szint, elégtelen, illetve nem megfelelő irányú érdekérvényesítés, nem megfelelő konfliktuskezelési képességek jellemzik őket.

Ezek a problémák azonban a legtöbb esetben nem a képességbeli problémákból, hanem az őket ért hatásokból fakadnak ezért azt is mondhatjuk, hogy saját képességeik megítélésében sem reálisak, alulértékelik magukat. Maguktól nehezen találnak elfoglaltságot, még a szabadidős tevékenységekre is csak hosszas biztatással vehetők rá. Feltételezhetően azért alakul ki bennük ez a „beépített ellenállás”, a pszichológiában tanult tehetetlenségként is ismert jelenség, mert gyakran tapasztaltak tevékenységeikben sikertelenséget, és megtanulták a kudarcok elkerülésére épülő stratégiákat. Gyakran a kudarc teszi őket motiválatlanná a további próbálkozásokkal szemben.

A javítóintézetben lévő fiatalok meghatározó jellemzője, hogy fiatalok. A fiatalok különösen kamaszkorban nagyon fogékonyak az olyan hatásokra, melyek saját maguk meghatározásában segíthetik őket, mindez abból adódik, hogy ez a kor kitüntetett szereppel bír az identitás kialakításában. Ebben az életkorban az az egyén feladata, hogy kipróbáljon új viselkedésformákat, szerepeket, és kitapogassa azok határait. Ezek a próbálkozások jelenthetik az intézeti ellátások sikerességének egyik bázisát.

A szárnypróbálgatások fokozott érzelmi, értékrendbeli hullámzásokkal járnak, melyek során a fiatalok biztonságérzete könnyebben megrendül. A bíróság által elrendelt intézeti nevelés tovább erősíti az értékrendbeli különbségek okozta feszültséget ebben a természetesen is labilis állapotban, ezért meghatározó az ellátottak szempontjából, hogy milyen segítséget kapnak magatartásuk jobb megértéséhez, ezáltal életvezetési kompetenciáik erősítéséhez.

Ebben az életkorban és ebben az élethelyzetben kiemelten fontos, hogy tervezett körülmények között tanulhassanak a kommunikáció, problémamegoldás, bizalom, önbizalom, vezetés kérdéseiről. Segítséget jelenthet, ha lehetséges csoportbéli szerepeiket biztonságos körülmények között kipróbálhatják, azonosíthatják a nekik leginkább testhez állókat, és lehetőséget kapnak képességeik tudatos fejlesztésére.

Az e célcsoporttal foglalkozó szakemberek számára a tervezett, tudatos magatartásformálás lehetőségének megteremtésére egy megfelelő megoldás lehet az élménypedagógia eszközeinek alkalmazása.

A javítóintézeti nevelésre ítélt, előzetes letartóztatásba helyezett fiatalok esetében kiemelt cél, hogy a hangsúlyos külső kontroll viselkedésszabályozás keretei között, strukturált csoportos foglalkozásokon keresztül kapjanak rendszeres lehetőséget belső kontrolljuk átformálására. Fontos ez a sajátosság abból a szempontból is, hogy bevonságukból következően, partnerségük általában evidenciaként jelenik meg, kevésbé kell megküzdeni érte. A foglalkozások tematikája aktívan alkalmazkodik a csoportfolyamatokhoz, azokra épít, a csoport fejlődési fázisainak megfelelő feladatokat tartalmaz.

A folyamatcélok előre meghatározhatóak, azonban a következő foglalkozás feladat/játék szintű pontos tervezése csak minden alkalom után lehetséges. Főbb folyamatcélok lehetnek például: együttműködés, kölcsönös megértés, elfogadás, csoportnormák, értékrend, kölcsönös felelősségvállalás, segítségnyújtás, illetve önismeret, önbizalom fejlesztés a szociális tükrön keresztül, amit a csoporttársak nyújtanak a program során. Az alkalmak alatt az egyes folyamatcélok nem elkülönülten jelennek meg, de minden foglalkozáson az aktuális csoportfejlődési fázisnak megfelelő cél kerül a fókuszba. A szokásostól eltérő, újszerű tanulási helyzet előhívja a fiatalok újszerű gondolatait, a játék védett környezetben biztosít lehetőséget új szerepek, viszonyulások kipróbálására.

Összegezve elmondhatjuk, hogy *a magatartászavarral küzdő fiatalok számára szervezett élménypedagógiai foglalkozások érdemben tudják segíteni életvezetési kompetenciáik erősítését.*

A módszer eredményesen illeszthető az intézményes nevelési formákban alkalmazott tervezett pedagógiai hatások rendszerébe. Bevezetése több módon is lehetséges, szükséges lehet hozzá a külső szolgáltatók támogatása, de kialakítható a folyamatos belső működtetéshez szükséges feltételrendszer is.

IV. 1. 3. Az élménypedagógia megjelenése a Rákospalotai Javítóintézet szakmai munkájában

Az Intézetben az élménypedagógia módszerét mind a javítóintézeti nevelési egységben (előzetes letartóztatottak és javítóintézeti neveltek), mind a speciális gyermekotthoni egységben alkalmazzuk. A Rákospalotai Javítóintézet és Speciális Gyermekotthonban több pályázati projekten keresztül, különböző szolgáltatók bevonásával sikerült megvalósítani az élménypedagógia folyamatos alkalmazásához szükséges fenti feltételeket. Az első keretében mindhárom (előzet, javító, speciális) ellátási formában fél éven keresztül két külső szakértő foglalkozásokat vezetett.

Az élménypedagógiai csoportfoglalkozások kipróbálása előtt a munkatársak számára a külső szakemberek (Pressley Ridge Alapítvány) tartottak egy kvázi tájékoztató jellegű képzést a módszer lényegéről, a megkezdni kívánt munkáról, illetve felajánlották a képzést szervező alapítvány részéről, hogy az intézet munkatársai közül jelentkezők részt vehetnek egy facilitátor képzésen. Két munkatárs jelentkezett a képzésre, akik párhuzamosan a csoportoknak tartott foglalkozásokkal egy időben részt vettek az élménypedagógia facilitátor képzésen.

A program befejezését követően sajnos nem sikerült azonnal egy általánosan alkalmazott módszerre tenni az élménypedagógiát az intézetben, de szerencsére a két kiképzett munkatárs különböző pályázati projekteken keresztül fejleszthette tudását, illetve az új módszer hasznossága kezdett ismertté és elismertté válni a többi munkatárs számára.

A Pressley Ridge Alapítvány közreműködés után, akik a kipróbálásban és képzésben voltak az intézet partnerei, az Élményakadémia Közhasznú Egyesület közvetítésével folytatódott a munka. 2010 és 2012 között több olyan pályázati lehetőség volt, amelyben részt vettek az intézményben elhelyezett fiatalok, illetve a munkatársak. Ezekben a programokban jellegükénél fogva az első időben a speciális gyermekotthoni növendékek jelentek meg, de úgy véljük, hogy némi programmódosítással ez egyébként a javítóintézeti nevelésre ítélt fiatalok esetében is

alkalmazhatóak, hiszen a külső programok nem lehetetlenek a számukra, illetve a javítóintézeti nevelés utolsó, esetleg az ideiglenes elbocsátást előkészítő szakaszában különösen jelentősek.

2010-ben egy élménypedagógia módszereire építő és a fiatalok által végzett önkéntes munka lehetőségeit kihasználó komplex programban vettek részt a speciális gyermekotthoni fiatalok, amelynek a befejező állomása egy egy hetes Szováta, a Szováta Outward Bound Központban /élmény- és kalandpedagógia tábor/ zajló program volt, melyben a Rákospalotai Intézet fiataljai mellett részt vettek a Marosvásárhelyi Gyermekotthon lakói és a Bolyai Líceum tanulói. Két munkatársunk a projektben még nem facilitátorként, hanem hospitálóként vett részt.

Az Élményakadémiával való együttműködés folytatódott, 2011-től valósul meg az Élményakadémia Közhasznú Egyesület pályázatának köszönhetően a „Tőlünk Nektek” pályázati programsorozat, melynek eredményeképpen szintén az élménypedagógia és az önkéntes munka lehetőségeit összekapcsoló pályázati projekt valósult és valósul meg. Közreműködők az EMMI Rákospalotai Javítóintézet és Speciális Gyermekotthon, más szakellátási intézmények (például Cseppkő Utcai Gyermekotthon, illetve kistérségek hátrányos helyzetű roma kisközösségei (például, BAGázs Egyesület, bagi roma fiatalok) voltak.

A projekt általános célja, hogy részben családon kívül nevelkedő, részben családon belül, de hátrányos helyzetben élő fiatalok kompetenciáit fejlessze önkéntes tevékenységen keresztül. A **projekt közvetlen célja** az önkéntesség népszerűsítése, a projekt személet megismertetése és a pénzügyi kultúra fejlesztése az élménypedagógia módszerével. A projekt célja a résztvevők felkészítése az önálló életvitelre, a személyes felelősségérzet, a kezdeményező és együttműködő készség erősítése és társas kompetenciáik fejlesztése.

Szintén az Élményakadémia Egyesület szervezésének és pályázatának köszönhetően 2011 nyara óta, évente 5 fő, a Speciális Gyermekotthonban élő lány számára lehetőség nyílt egy 10 napos angliai önismereti, színház terápia táborban való részvételre, mely a Youth Exchange program keretein belül került megrendezésre. A tábor fő jellegzetessége, hogy eltérő kulturális háttérrel rendelkező, hátrányos helyzetű, különféle országokból (Ukrajna, Örményország, Grúzia, Lengyelország és Anglia) érkező fiatalok számára teszi lehetővé, hogy ilyen jellegű programban vehessen részt. A programban az egyik kiképzett munkatársunk is részt vett.

A program új több szempontból is. A résztvevő fiatalok jelentős részének angol nyelvtudásbeli hiányosságai, emellett az eltérő kulturális háttér, a hátrányos szociális helyzetből adódó nehézségek,

mind-mind megoldandó problémát jelentettek. A tábor végére azonban megvalósult a kitűzött cél, a nyelvi nehézségek ellenére a fiataloknak sikerült létrehozniuk egy 30 perces előadást, amit ők írtak, a csoportos foglalkozásokon felmerült témák, saját élményeik alapján. Ők rendezték az előadást, ők készítették a jelmezeiket és ők adtak elő. A fiatalok emellett számos nemzetközi kapcsolattal, életre szóló élménnyel gazdagodtak, javult a kommunikációs készségük, nőtt az önbizalmuk.

A speciális gyermekotthoni fiatalok lehetőségei mellett 2012. évben elkezdjük az élménypedagógiai módszer alkalmazásának lehetőségét bővíteni a javítóintézeti nevelési egységben is.

A TÁMOP 5.6.1.A-11/3.-2011-0004. sz. „LÉPÉS-VÁLTÁS” című pályázat megvalósítása (Elítéltek /javítóintézeti neveltek, előzetes letartóztatásukat töltők/ visszavezetése a társadalomba képzési és foglalkoztatási, valamint egyéb reintegrációs programokon keresztül) során egy elem volt a javítóintézeti neveltek számára élménypedagógia foglalkozások tartása 2012. évben (v.ö. *Miklósi, 2012*)

Így kvázi harmadik lépésként a javítóintézeti nevelésre utalt lányok számára már e két belső szakember vezetett órákat egy kiképző élménypedagógiai tréner szupervíziós támogatásával. A tréner jelen volt a foglalkozások során megfigyelőként és segítőként, illetve aktív részese volt az előkészítő folyamatnak, illetve a facilitátori megbeszélésnek az alkalmak után.

10 héten keresztül tartottak az órák, egy csoport 10x2 órában vett részt a programon. A résztvevők száma átlagosan 10 fő volt. A csoport összes tagjának részt kellett venni a foglalkozáson, de a játékokban való részvételre lehetett NEMet mondani. Aki nem vett részt a programban, az megfigyelőként volt ott, természetesen az értékelés folyamatába sem lehetett bevonni. Jó tapasztalat volt, hogy volt olyan fiatal a ki 6 alkalom kívülállás után a 7. alkalommal tett eleget a csoport kérésének és „beállt” a játékba. Az órák egy részét az udvaron, egy részét a tornateremben lehetett megtartani. A foglalkozásokon a vezetők, a szupervíziót is tartó tréner vett részt, illetve az 5. alkalomtól lehetőség volt részt venni a csoportnevelőknek is, mint megfigyelőknek vagy a munkában a csoporttagokkal egyenrangú „játsszótársként.” A foglalkozásokat a két munkatárs nem a saját csoportjában tartotta, hanem más intézeti csoportban.

A foglalkozássorozat kezdete előtt *a facilitátorok interjúztak a résztvevői kör csoportnevelőivel, a pszichológussal, illetve a csoportok számára az első alkalom előtt elmondták, hogy milyen programot terveznek és indítanak számukra.* A csoportnevelők is megfogalmazhatták az előkészítő folyamat során, hogy mit látnának szívesen a folyamat végén, milyen eredményeket várnak, akár

csoport, akár egyéni szinteken. Ez a program a nem önkéntes jelentkezésen alapult, hanem a teljes csoport számára meg volt hirdetve a délutáni foglalkozások között.

Az alkalmak befejezése és a facilitátorok körében zajló értékelés után, amit kiemelten fontosnak tartottak akár csoport, akár egyéni szinten, azt visszajelezték a nevelőknek, pszichológusnak. Nem feltétlenül szükséges minden alkalom után visszajelzést adni a csoport nevelőinek, illetve a csoportba járók pszichológusának, de a folyamat zárása után meg kell történnie a közös értékelésnek. Így ebben az esetben is a 10. alkalom végén sor került az összes munkatárs részvétel – és külön részletesebben a csoportnevelőkkel – a program értékelésére.

Az előre **tervezett folyamatcélok** a következők voltak:

1. Szabályalkotás
2. Ismerkedés
3. Problémamegoldás
4. Együttműködés
5. Kommunikáció
6. Vezetés-vezetetttség
7. Bizalomfejlesztés
8. Önismeret fejlesztés
9. Önbizalom fejlesztés
10. Felelősségvállalás

A játékokat követő feldolgozás, rövidebb-hosszabb beszélgetés a játékról, az érdemi tanulás helye. A feldolgozás során a vezető kérdésekkel irányítja a folyamatot, a válaszok, megállapítások megfogalmazása a résztvevők joga. Először az események történelmi, megélési szintjének megbeszélése folytat, ennek kérdései voltak például: *Hogyan érezted magadat bekötött szemmel? Milyen érzés volt párod segítségére hagyatkozni? Mi volt a legnehezebb a feladat megoldásában?*

A feldolgozás következő részében a tapasztalatokat a saját életükre vonatkoztatott kérdésekkel segítjük általánossá tenni, ehhez hasonló kérdésekkel: *Volt-e már úgy az életedben, hogy nem láttál meg egy akadályt és valaki mégis segített észrevenni és kikerülni? Mi kell ahhoz, hogy megbízzunk a másokban?* A facilitátor feladata, hogy mindenkinek biztosítson lehetőséget tapasztalatainak elmondására és kérdésekkel segítsen minden résztvevőt általánosítható, önmagára vonatkoztatott megállapítások tételére. A megbeszélés lezárásával tekintünk egy feladatot lezártnak.

A foglalkozásokat követően a facilitátor értékeli a tevékenységeket, vizsgálva a csoport működését, aktuális fejlődési szakaszát, az egyének aktuális állapotát, fejlődését, majd ezek alapján meghatározza a következő alkalom feladatai milyen fejlesztési területet célozzanak, végül ennek megfelelő feladatokat tervez. Kitűzött folyamatcélok mindegyikében léptek előre a fiatalok.

Az élménypedagógiai keret több sajátossága különösen alkalmassá teszi a módszert az e célcsoporttal való munkára. *A javítóintézeti fiatalok előtörténetében gyakran szélsőséges történéseket, élethelyzeteket, magas érzelmi intenzitású helyzetek sorozatát látjuk, így számukra az élménypedagógia által felkínált problémahelyzetek, krízisek könnyen párhuzamba hozhatóak saját élethelyzetekkel, így a megtanult viselkedések, megoldási mintázatok könnyen átvihetők a hétköznapokba.* A csoportos forma, és a szociális készségek hangsúlya szintén jól illeszkedik ennek a célcsoportnak az igényeihez és élettani sajátosságaihoz. A felkínált helyzetekben úgy tanulnak új tervezési, kommunikációs, visszajelzési, empátiás és egyéb készségeket, hogy azok egy életszerű tapasztalatba ágyazódnak és azonnali következményekkel, eredményekkel járnak. Így nem marad szakadék a tanulási helyzet és az alkalmazási helyzet között. Azáltal pedig, hogy a foglalkozást vezető szakemberek facilitátorként és nem oktatóként, tanárként vannak jelen, a fiatalok maguk számára vonhatják le egy-egy gyakorlat tanulságait, értékelik a saját és egymás részvételét, hozzájárulásait, aminek köszönhetően a tanulságok nagyobb eséllyel eredményeznek maradandó belső változásokat, mintha ez az értékelés egy külső „tekintély személytől” érkezne, amely sok esetben azonnali elutasításra kerülhet.

A javítóintézeti és speciális gyermekotthoni keretből adódóan azonban a módszer gyakorlati alkalmazásánál figyelembe kell venni bizonyos ellentmondásokat. *Az élménypedagógiai fejlesztés* egyik kiemelt célja a felelős döntéshozás és ez alapján való cselekvő, kezdeményező készség kialakítása, támogatása. Az intézeti elhelyezésből adódóan azonban az intézeten belül sok esetben nem megvalósítható ezeknek a készségeknek a gyakorlása, hiszen az élethelyzetükre vonatkozó alapvető döntést sem ők hozták meg és a hétköznapjaik alakításában is korlátozottan hozhatnak döntéseket, illetve cselekedhetnek szabadon. Ennek tudatos figyelembe vételével azonban kialakítható egy olyan élménypedagógiai program, amelyben egy konkrét, az intézeti léttel összeegyeztethető helyzetben és formában élhetőek meg és gyakorolhatóak ezek a készségek. Erre jó példa lehet a „Tőlünk Nektek” program, ahol az önkéntességben, egy az intézeti élettől független önkéntes akció megtervezésében és kivitelezésében van lehetőség a döntéshozatali, kezdeményező, felelősségvállaló szerepek és viselkedések kipróbálására és fejlesztésére.

A módszer alkalmazásánál megtapasztalhatjuk, hogy olyan kihívásokkal is szembe kell néznünk, amelyek a javítóintézeti nevelt (vagy akár speciális gyermekotthoni) fiatalok jellemzőiből is fakadnak.

Tapasztalatunk, hogy a fiatalok a szó hagyományos értelmében nem tudnak játszani. Megelőző életútjukon gyakran kimaradnak a más környezetben felnövő gyerekekkel ellentétben a klasszikus játékkal való nevelési helyzetekből. Később az iskolai életben is, az elmaradásaik miatt, ők azok, akik nem vesznek részt a feladatok megoldásaiban, megfigyelők vagy szemlélők. A más környezetből érkező fiatalok megtapasztalhatták azt, hogy hogyan lehet egy játékos helyzetet lazán kezelni és a játék örömeért magvalósítani. Ebből is fakadhat, hogy közös játék helyzetekben a javítóintézeti fiatalok mindent versenyzési kényszernek élnek meg, minden szituációból, megoldandó feladatból pozícionális kérdést alakítanak. Hosszabb időnek kell eltelni, hogy valóban élvezetessé váljék számukra a részvétel.

A problémahelyzetek megoldásánál a feladatok többsége igényli, hogy a felkészülési idő alatt a megoldáson gondolkodjanak, meghallgassák egymást, odafigyeljenek egymásra, elfogadják a közös



vagy a valaki által preferált megoldást és fordítsanak arra is energiát, hogy azt mindenki megértse. A javítóintézeti nevelt fiatalok csoportjaiban gyakran úgy érzik, hogy nincs szükség közös gondolkodásra, általában nem is értik, hogy miért szükséges az, mi az a felkészülési idő, általában azonnal nekifognak a feladatmegoldásnak. Lenne lehetőség ún. tisztázó

kérdéseket feltenni, erre sem tartanak igényt. A feladatmegoldásban nem tudják meghallgatni egymást, a megoldás kialakítása inkább a csoport hierarchiában már meglévő vezéregyéniség diktálásán, az erőn alapul. Nem figyelnek arra, hogy lehet más is, aki a megoldásra hasznos ötletet tud adni. Jellemzően nincs figyelem arra sem, hogy az esetleg már megtalált megoldást mindenki számára érthetően el kell magyarázni, mert ez a siker kulcsa.

Nem tudnak fokozatokban gondolkodni, és lépésről lépésre eljutni a kívánt célhoz. viszont, amikor meg van a megoldás akkor még intenzívebb a rácsodálkozás, az öröm élménye, hogy ez megtörténhet.

Nem mindig tudják értékelni az eredményt, például arra kérdésre, hogy szerintetek sikerült-e megoldani a feladatot gyakran az a válasz hogy nem, csak részkérdések sorozata visz el a pozitív érzések megéléséig, visszajelzéséig.

Jellemző, hogy nagy erős a „nem lehet veszíteni” érzés, a türelmetlenség, az azonnali megoldás keresése. A mindenáron megoldás, inkább csaláshoz folyamodáshoz vezethet. Például azokban a feladatokban, ahol szabály, hogy nem lehet egymásnak segíteni, sügni, szinte betarthatatlanok az első foglalkozások során. Nem bírják ki, hogy ne sűgják meg, ne mondják el. Nem feltétlenül a másik önzetlen segítése miatt, hanem nem elfogadható a veszteség a másik „tehetetlensége” okán (például: „Találd ki, hogy ki vagy?” játék).

A fentiek miatt érdemes az első időszakban kifejezetten a feszültségoldó és az együttműködést építő játékokra összpontosítani, majd ezt követően használni a bizalomépítő és a probléma megoldást, konfliktuskezelést segítő játékokat. Nagyon jók azok a feladatok, ahol az együttműködés elemi szinten megjelenik. (például Holdlabda, gépelés)



A reflexiós szakasz sokkal nehezebb, nehéz meghallgatni a másikat, nehéz elfogadni, hogy mások megítéljenek és akár „negatívnak” tűnő kritikát megfogalmazzanak. Bármily furcsának tűnik, de sok esetben még a pozitív véleményt sem tudják meghallgatni, mert már önmagában az, hogy a



másik egy csoport helyzetben beszélek rólam, az csak negatív előjelű lehet. Nehéz nem egymást hibáztatni és a hibáztatás nagyon hamar súlyos, aránytalan „megtorláshoz” vezethet. Nehéz eljutni odáig, hogy én mit csináltam akár negatív, akár pozitív

értelemben. Ezek a tapasztalatok, illetve a reflexiós helyzetek rendszerszintűvé tétele a csoport munkának is aktív rész kell, hogy legyen. Ezt segítheti az élménypedagógia, de más például a resztoratív módszerek alkalmazása is.

A bizalomfejlesztést sem tudjuk mindig pozitív tapasztalatokkal zárni. Okként azt a tény lehet megragadni, hogy a csoportösszetétel folyamatosan változik az aktuális be- és kikerülések által

meghatározottan, ezért a csoportfejlődési folyamatok minden változásnál újra kezdődnek, így nagyon nehéz a munkafázisba eljuttatni a csoportot, és még nehezebb (általában e külső, objektív körülmény miatt) ott is tartani. Ezt a jellemzőjét az intézményi nevelési formának tudomásul kell venni, folyamatosan újratervezve feladatellátást.

A javítóintézeti programok ellátási formából fakadó meghatározottsága, hogy jellemzően intézményen belüli foglalkozásokon keresztül működnek. Ezt a sajátosságot az élménypedagógiai programok szervezésekor is figyelembe kell venni. Tapasztalatok azt mutatják, hogy a lakóközösségekben élő fiatalok számára különösen fontos, hogy amikor csak lehet a szabadban (például az intézmény udvarán) kell tartani a foglalkozásokat.

A két kiképzett munkatárs 2013-tól folyamatosan tart foglalkozásokat csoportoknak, így sor került program az előzetes letartóztatottak esetében.

A programok jellegüket tekintve már a legkülönbözőbb módokon megjelennek az intézet működésében:

- egy csoporton belül a külső facilitátor(ok) vezetésével (ezt a módszert látjuk a leginkább alkalmazhatónak);
- egy a saját csoporton belül a facilitátorok) vezetésével (a saját csoportban vezetett élménypedagógiai foglalkozások során kiemelten kell figyelni arra, hogy ez a facilitátor nevelői munkaidejétől markánsan különüljön el, nem lehet egyik helyzetből a másikba azonnal át-és visszalépni);
- több csoport együttes részvétel (ez mindenképpen két vagy akár több facilitátort is igényel);
- a csoporton belül egy konfliktus helyzet megoldása során egy-egy játék alkalmazásával (ez leginkább feszültségoldásra alkalmas játékok bevetését szolgálja, például: mazinga játék);
- kirándulással, kalandtúrával, expedícióval összekötve (az élménypedagógia módszerével szervezett kalandtúra, expedíció csak egy folyamat végén valósulhat meg, önmagában soha nem állhat).

A programokban már számos kolléga hospitálóként és segítőként részt vett, illetve szeretnék a szociális továbbképzés vagy pályázat során a kiképzett munkatársak körét bővíteni.

Az intézetben eddig használt gyakorlatok csak minimális felszerelést igényelnek, a levezetésükhöz nem szükséges különleges szaktudás, fizikai kondíció vagy tapasztalat, és mégis az extrém sportokhoz mérhető élményeket nyújtanak.

Nem került rá sor, de lehetne a foglalkozások sorát több kalandtúrával bővíteni, források függvényében akár kiépített külső kaland/élménypályát igénybe venni. Más külföldi intézmények példájából tanulva nagyon hasznos lenne az ilyen jellegű intézményekben egy egyszerűbb állandó kalandpálya kiépítése vagy legalább olyan mobil eszközök vásárlása, amely segítené a szabadtéri programokat.

Ilyen pályák, illetve eszközök használatára élménypedagógiai, illetve élményterápiás keretben itthon is látunk pozitív példákat (Vadaskert Alapítvány, Bátor Tábor), amely intézményekben a több éve fejlesztett foglalkozások pozitív hatásait már kutatásokkal is igazolták.

Felhasznált irodalom

Mészáros Veronika – Bárnai Árpád (2010): Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2. sz. 55-72

Miklósi Balázs: *Élménypedagógia a Rákospalotai Javítóintézetben*. „LÉPÉS-VÁLTÁS” c. kiadvány In: Hazai Vera - Hatvani Erzsébet - Virág Tünde (szerk.): *Lépés-váltás. Fiatalok bünelkövetők reintegrációs programja*. FICE, Budapest, 97-102

Smith, M. K. (2001): David A. Kolb on experiential learning, on the encyclopedia of informal education, <http://www.infed.org/b-explrn.htm> Letöltés ideje: 2014. december 12.

Felhasznált honlapok

<http://www.pressleyridge.hu> Letöltés ideje: 2014. december 12.

<http://www.tanuljmaskepp.hu> Letöltés ideje: 2014. december 12.

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> Letöltés ideje: 2014. december 12.

<http://www.kette.siteset.hu/fajl.php?id=3686> Letöltés ideje: 2014. december 12.

[http:// www.elmenyakademia.hu/](http://www.elmenyakademia.hu/) Letöltés ideje: 2014. december 12.

www.batortabor.hu Letöltés ideje: 2014. december 12.

IV. 2. Állatasszisztált terápia (Rákospalotai Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Laszlovszky Ágnes intézeti pszichológus anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet

Megvalósításban résztvevők: Kapcsolat Lovasterápiás Központ - Kardos Edina terapeuta
Cerberos Állatvédő Egyesület

„Az ember abban a hitben fejlődött, hogy a világot, amelybe született, csak erőszakkal irányíthatja. Ma, a 21. században, mindennél nagyobb szüksége volna rá, hogy megtanulja a békés állatoktól: sokkal jobb erőszak nélkül élni.”
(Monty Roberts, a természetes lóképzés egyik úttörője)

IV. 2. 1. Röviden az állatasszisztált terápiákról

Az állatasszisztált terápiák olyan terápiás és fejlesztő módszerek, melyekben tudatosan építenek az ember-állat kötődés gyógyító hatásaira. Ezekben a módszerekben a terápiás állatok – leggyakrabban kutyák vagy lovak – aktív résztvevői a folyamatnak, sőt a terapeuta „munkatársaként” működnek a folyamat alakításában, motiválásában és visszajelzésében, a résztvevőkkel való interakciók minden szintjén. Az állatasszisztált foglalkozások, legyen az fejlesztő, tanulási, vagy terápiás megközelítésben, működését több elméleti modellel is magyarázhatjuk.

A **biofilia elmélet** (Edward O. Wilson) azt az ösztönös, velünk született vonzalmat írja le, amit a természet és más élőlények iránt érzünk. Számos kutatás igazolta, hogy az urbanizációs hatásokkal szemben, a természetben levés, illetve az állatok jelenléte jótékonyan hat a közérzetünkre, szívverésünk lelassul és vérnyomásunk lecsökken, így egy relaxáltabb állapotba kerülünk. Tehát az állatok jelenléte egy tanulási vagy terápiás helyzetben önmagában jutalmazó, feszültségcsökkentő hatású.

A **tanulási elmélet** kiemeli az élmény szerepét a tanulásban. Ha a tanulás érzelmileg és intellektuálisan élményt jelent, akkor nő a motiváltságunk és egyben nő az ismeretek befogadásának intenzitása és mélysége. Az állatokkal közösen eltöltött idő élményteliége tehát örömtelivé és hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot. Általánosan elmondható, hogy az élvezetes, örömteli tevékenységek jobban fennmaradnak, hiszen önmagukban jutalmazóak, tehát a résztvevők nagyobb eséllyel maradnak benne egy ilyen jellegű tanulási vagy terápiás folyamatban. Az állatok jelenléte

tehát az élményszerűségeen keresztül növeli a tanulás, fejlesztés hatékonyságát és csökkenti a lemorzsolódás arányát.

A **szociális mediáció** elmélete kiemeli a terápiás állat, mint mediátor szerepét. Az állatasszisztált gyakorlatokban, illetve terápiás foglalkozásokon számos esetben a résztvevőket az állaton keresztül vonjuk be a helyzetbe, ahol a fókusz az állaton, mint közvetítőn marad. Gyakori például, hogy egy beszélgetést folytatunk a jelenlévő kutyáról vagy lóról, ahol teret adunk a résztvevőknek, hogy önmagukról beszéljenek. Egy másik esetben ahelyett, hogy a résztvevő viselkedését jeleznénk vissza direkt formában, felhívjuk a figyelmét az állat reakcióira, melyet az ő viselkedése váltott ki. Így tehát a résztvevő úgy tanulhat magáról, hogy nem kerül abba a direkt fókuszba, amely sok ember számára szorongató, feszültségkeltő.

A **kötődés elméletek** a terápiás állatoknak azt a szerepét hangsúlyozzák, hogy könnyen alakítunk ki velük akár hosszú távú kötődést is. Szintén könnyen válhatnak „átmeneti tárgyká”, amely fogalmat a pszichológiában azokra a tárgyakra vagy személyekre használunk, akikhez átmenetileg kapcsolódni tudunk, amikor egyik helyzetből vagy állapotból egy másikba kell váltanunk. Az állatok, mint a kötődés tárgyai különösen fontosak lehetnek azon résztvevők számára, akik éppen valamilyen normatív krízisben (például kamaszkor), vagy akcidentális krízisben (például zárt intézetbe kerülés, büntetés kiszabása, szökés stb.) vannak, és kevés érzelmileg támogató kapcsolódással rendelkeznek.

Mindezeken kívül, a terápiás állatok megtestesítik és viselkedésükben kifejezik azokat az alapvető attitűdöket, amelyeket Carl R. Rogers, humanisztikus pszichológus a jó terapeuta jellemzőiként írt le: az értékelésmentes, empatikus hozzáállást, a feltétel nélküli és pozitív elfogadást és a hitelességet. Rogers tapasztalata szerint az emberek akkor képesek leginkább fejlődni, ha környezetük ezek mentén az alapelvek mentén viszonyul hozzájuk.

Az állatasszisztált terápiák az előbb felsorolt hatások együttállása révén a fejlesztés számos **területén** jól alkalmazhatóak:

- 1) motorikus funkciók:
 - nagy- és finommotorika
 - mozgáskoordináció
 - egyensúlyérzék
- 2) kognitív képességek:
 - figyelem

- o emlékezet
 - o gondolkodás
- 3) pszichés és szociális funkciók, készségek:
- o bizalomépítés
 - o önbizalom
 - o társas kapcsolatok
 - o pozitív énkép
 - o pozitív viselkedésminta
 - o önértékelés
 - o felelősségtudat
 - o együttműködési képesség
 - o empátia

Az állatasszisztált foglalkozásokon a fejlesztési vagy terápiás folyamat a szakemberek (pedagógus, gyógypedagógus, pszichológus, gyógytornász, pszichoterapeuta stb.) által kitűzött rövid- és hosszútávú célok mentén halad, a résztvevők és a terápiás állatok aktív részvételével. Ezáltal a résztvevők involváltabbak lesznek, mint egy frontális tanulási vagy terápiás helyzetben, ami különösen erősen megfigyelhető magatartás- és figyelemzavarokkal, illetve pszichoszociális nehézségekkel küzdő fiataloknál.

Szintén fontos jellemzője az állatoknak a jelenben levés, számukra a múlt és a jövő kevésbé meghatározó. Ez hasonló jelenlétet vált ki a velük aktívan interakcióban lévő résztvevőkből is, akik *ezáltal megélik saját jelenbeli hatásukat, képességeiket, illetve ezekre azonnali visszajelzéseket is kapnak, ami szintén elősegíti a tanulást, új viselkedések, szerepek kialakítását.* Az állatok által kifejezett szeretet, a hozzájuk való kapcsolódás lehetősége pedig olyan jutalmazó értékkel bír a legtöbb ember számára, ami motiválttá teszi őket ennek a szeretetnek, viszonzott vonalomnak az elnyerésére, és viselkedésük ehhez szükséges kontrolljára, alakítására. Ezen túl, ha sikerül elnyerni egy állat bizalmát, vagy szabad akaratából társunkká szegődik, közelségünket választja, az olyan sikerélmény, amelyre joggal lehetünk büszkék, így egyben önértékelésünkre is jótékony hatással van.

Sok szempontból tehát úgy tekinthetünk az állatasszisztált módszerekre, mint az élményközpontú tanulási és terápiás módszerek egy ágára, ahol az élmények jellemzően a terápiás állatokkal megélt interakcióból, kapcsolódásból születnek. Ebből következően ide kapcsolhatjuk a tapasztalati tanulás fogalmát is, azzal a kiegészítéssel, hogy *a foglalkozás vezetőjén kívül, a részt vevő állatok is a*

facilitátor szerepét töltik be a tanulási folyamatban. A tanulás szempontjából különösen fontos „következmény”, visszajelzés ugyanis sok esetben az állatoktól érkezik, ők azok, akik folyamatosan visszatükrözik a résztvevők állapotait, viselkedését, esetenként érzelmeit is.

Az állatasszisztált foglalkozások egyéni vagy csoportos helyzetekben is megvalósulhatnak. Valójában azonban az egyéni helyzet is egyfajta csoportélmény, hiszen jelen van a résztvevő, a foglalkozás vezetője, az állat és sok esetben még egy személy, a kutya felvezetője vagy a ló-vezető. Ezáltal az élmény közössé válik, ami szintén hatással van a tanulás hatékonyságára és az élmény intenzitására is. Csoportos helyzetben pedig a résztvevő társak jelenlétéből fakadó közösségi élmény teszi még erősebbé a tapasztalat súlyát és megsokszorozza a sikerből fakadó önértékelés növekedést csakúgy, mint a szociális képességek fejlődését. A gyakorlatok tudatosan felépítettek, strukturáltak, melyekben a résztvevő állatoknak meghatározott szerepe van, annak megfelelően, hogy milyen egyéni vagy társas készség fejlesztése, személyiségjellemző vagy viselkedésmintázat megerősítése a cél.

Az állatasszisztált módszerek erőssége még, hogy az állatokon, mint mediátorokon keresztül tud értékeket közvetíteni, illetve visszajelzést adni. Ezáltal kisebb a résztvevők ellenállása, mint ha ezeket az értékeket vagy minőségeket a vezető, vagy más „autoritás személy” fogalmazná meg. Az állatok ugyanis nem minősítenek, értékelnek, viselkedésükkel azonban tükröt tartanak, amiből a résztvevő maga vonhatja le a következtetést: viselkedése, stratégiája az adott helyzetben célravezető és megfelelő volt-e vagy sem. Ez a fajta visszajelzés pedig nem csupán intellektuális, de érzelmi szinten is hat, így befolyásoló hatása a későbbi viselkedésre jóval erősebb lesz.

IV. 2. 2. Állatasszisztált terápiák a bűnelkövető, prekriminális vagy speciális szükségletet mutató fiatalokkal való munkában

Modern civilizációnk és rohanó mindennapi életünk egyik következménye, hogy korábban jelentéssel bíró történések elveszíthetik szerepüket és egyfajta lelki és fizikai távolság keletkezik az ember és a természet, illetve a természetes környezete között. Többek között ennek is köszönhető, hogy a különféle diszciplínák nagy jelentőséget tulajdonítanak a természetben végzett, illetve az állatokkal kialakított kapcsolatoknak (human-animal bond HUB). Ezt számos elmélet magyarázza többek között az, hogy *az állatok hídként, kapocsként kötik össze az embert a természettel, a múltat a jellel.* Edward Osborne Wilson szerint az emberben veleszületett vonzódás él a természethez, amely egyfajta belső affinitást jelent. Továbbá megjegyzi azt is, hogy a természetes környezet sok olyan információt tartalmaz, amely fontos az ember számára (veszély jelzése, nyugodt pillanatok

bekövetkeztének jelzése). Ezek ma már csak tudattalanul járulnak hozzá bizonyos emocionális állapotok, hangulatok, kialakulásához és fenntartásához, teljesen függetlenül attól, hogy évekről, betegekről, felnőtről vagy gyermekről van-e szó (*Bugán, 2006*).

Többek között ezért is kiválóan alkalmasak az állatok arra, hogy facilitátor szerepet töltsenek be. Ez ugyan nem egyenértékű az ember-ember interakciókkal, de mégis jelentős hatása van. A simogatások bensőségessége, megnyugtató, nem hat rá az idő kényszere, az állatokhoz kapcsolódó gondozási, ápolás munkák, a test és a lélek felfrissülését szolgálják. Kutatók megfigyelték azt is, hogy *nyugodt, barátságos állatokkal való kapcsolat a róluk való beszélgetés, sőt az ilyen állatok képeinek nézegetése is pozitív fiziológiai hatást* (például a vérnyomásra gyakorolt jótékony hatás) *vált ki*. Ezen pozitív asszociációink (nyugodt, relaxált, bizalom teli állapotok) genetikailag kódoltak, és genetikusan örökségünk részei.

A javítóintézeti, illetve a speciális gyermekotthonban lévő fiatalok közös élménye a kudarc a nevelési-oktatási, illetve a szociális helyzetekben. Ez a tapasztalás szorongókká és ellenállókká teszi őket új, ismeretlen, különösen csoportos, illetve fejlesztési helyzetekben. Az állatokkal való kapcsolatnak a fent leírt automatikus fiziológiai hatása intenzíven csökkenti a szorongásokat, különösen annak testi megnyilvánulásait. Ezáltal a terápiás foglalkozásokon a csoporttagok kezdeti szorongása csökkenthető, feloldható, az állatokkal való kapcsolat önmagában jutalmazó jellege miatt pedig a kudarctól való félelmük, illetve ellenálló és kudarckerülő magatartásaik visszaszorulnak. Ezáltal a csoporttagok nyitottabbá válnak a helyzetre, a szociális interakciókra és az elsajátítható tanulásokra egyaránt.

Nagyon fontos az, hogy a terápiás állatok kiváló katalizátorai a szociális kapcsolatoknak és ezek fenntartásának. Megtanítanak arra, hogy figyelembe vegyük a test kommunikációját is (*Bugán, 2006*). Nagyon fontos az is, hogy a nonverbális kommunikáció, nagy fontossággal bír (fizikai fellépés, gesztusok, érzelmek kifejezése) az állat-ember kapcsolatban, és a facilitált tevékenység sikerességében (*Scheidhacker, 1996*). Ezek a jellemzőik különösen alkalmassá és eredményessé teszik ezeket a módszereket a speciális szükségletű, illetve javítóintézeti fiatalokkal való munkára, hiszen ezeknek a fiataloknak az esetében kiemelt fontosságú a szociális készségek fejlesztése, az interperszonális interakciók megfelelő értelmezése, dekódolása. Mivel sokuknál a verbalitás egy nehezített terület, illetve az ellenállás miatt erősen akadályozott a verbális fókuszú fejlesztés, így eredményesebbek lehetnek azok a módszertanok, amelyek a nonverbalitásra, az ösztönösebb interperszonális viszonyokra és az archaikus kapcsolódási formákra építenek.

Az állatok fontos szimbólumok: gyakorta népek jelképei, mesék, legendák és álmok fontos szereplői. Kifejezik mindazt, amit fontosnak tartunk, illetve az ősi és természetes dolgok megjelenítői. Freud és Jung szintén nagy jelentőséget tulajdonít az állati szimbólumoknak (*Bugán, 2006*).

IV. 2. 3. Állatasszisztált csoportok gyakorlati tapasztalatai a Rákospalotai intézetben

Az elmúlt években több alkalommal vettek részt az intézet speciális gyermekotthoni és javítóintézeti nevelésre ítélt növendékei a Pilisszántón lévő Kapcsolat Lovasterápiás Központ által szervezett foglalkozásokon, illetve egy-egy növendékünk lehetőséget kapott a nyári táborozásra is.

A **táborok** egészséges és pszichés problémával küzdő gyerekeknek együttesen biztosítanak intenzív, komplex élményterápiás programot. A munka során döntően a ló asszisztált terápia módszertanát használják, képzett pszichológus diplomával rendelkező lovasterapeuták vezetésével, valamint képzett lovas segítők közreműködésével. A lovasterápiát más élményterápiás eszközökkel is kiegészítik (mint íjászat, kötélpálya, barlangtúra, cirkusz-színház elemek, valamint Mese és Kreatív terápia), minden tábort egy-egy vezérfonalra (Cirkusz, Mese, Kaland) fűzve fel.

Cél a biztonságos, ugyanakkor facilitáló helyzetben, a megszokott komfortzónából kilépve, a tanulási zóna keretein belül lehetőséget biztosítani a fiataloknak olyan élmények és tapasztalatok megélésére, amelyek a fejlődésüket akadályozó gátak áttöréséhez segítik hozzá őket, megtapasztalva a saját teljesítményen alapuló sikert, önmaguk hatékonyságát átélve, fokozva megküzdő képességüket, növelve önbizalmukat.

A táborok *fő eleme* a ló és a lovaglás nyújtotta élmények és tapasztalatok. A ló és az ember különleges kapcsolata az emberiség történetében mindvégig megtalálható. A ló, mint szimbólum minden kultúrának fontos része. A ló közelsége tiszteletet és tartást vált ki az emberekből, a gyermekekből pedig csodálatot és félelmet (eleinte). A ló természetéből fakadóan kezdeményező, automatikus reakciókat hív elő még azokból a fiatalokból is, akik sérülésük következtében vagy jól bevált védekezésként elfordulnak társaiktól. A lovakat megközelíteni, megérinteni, felülni rá szinte mindenkiben erős vágyként jelenik meg azzal a természetes (vagy patológiák esetén természetellenesen nagy vagy éppen teljesen hiányzó) félelemmel, amely félelem leküzdése támogató, biztonságos közegben komoly sikerélményt és önbizalom növekedést hozhat.

A megszokott környezetből, a komfort zónából való kilépés, a szokványos mindennapitól eltérő minőségű és intenzitású ingerek, élmények új viselkedésmódokra, reakciókra ösztönözik a



gyerekeket. Ez minden élményterápiás program alapköve és ez a ló asszisztált terápiában természetesen adott. A gyerekek/ fiatalok a képzett terapeuta vezetésével fokozatosan újra és újra a tanulási zóna határain belül maradván, tehát a pánikzónába át nem lépve tapasztalhatják meg, hogy képesek saját félelmeiken felülkerekedni, saját teljesítményükön alapuló sikereket elérni. Az új viselkedésmódok, mivel az adott környezetben adaptívak azonnali megerősítést nyernek. A gyerekek/ fiatalok fokozatosan egyre messzebb

helyezik saját teljesítményük megélt határait, megtapasztalják a változás, fejlődés képességét, amely növeli önbizalmukat. A lovakkal végzett feladatok növelik önállóságukat, az együttműködő készségüket, kommunikációs készségüket.

A ló ezen kívül erős motívumot jelent a gyerekek/ fiatalok számára a különböző fejlesztő, viselkedésváltozást elősegítő feladatok teljesítéséhez. Azok, akik un. normál otthoni, iskolai környezetben kezelhetetlenek, együttműködésre nem nyitottak, a ló által együttműködőbbé válnak, megmutatkozhatnak ezáltal valódi képességeik. A ló tulajdonképpen közvetítő szerepet tölt be a terapeuta és a gyermek között, az ilyen módon kialakult kapcsolat később már a ló segítségével nélkül is működőképesé válik. Azok a gyerekek, akik a felnőttek, de a saját kortársaik számára is elérhetetlenek, a lovasterápia segítségével fokozatosan megnyílnak, elérhetővé válnak. A ló ritmikus mozgása és szőrének puha melegsége révén oldja a szorongást, ezáltal optimális, befogadó tudati és ellazult testi állapotot teremt, amely jó alapot nyújt a fejlesztő célú illetve pszichoterápiás megközelítéséhez.

Táborok sajátossága, hogy a programban résztvevők egyéni terápiában való részvétel mellett, a fejlesztési programjukhoz illesztve vesznek részt a lovasterápiában, kortársaikkal együtt vesznek részt egy közös kalandban. A táborok integráltak a résztvevők környezetét, a speciális sajátosságokat tekintve, így mindenkinek lehetősége nyílik az egymástól való tanulásra, az egyéni

értékek, erősségek megélésére, ugyanakkor a másik elfogadása, támogatása is értéként jelenik meg egymás számára¹⁰.

A táborok látványos *eredményeket* értek el mind a szorongó, zárkózottabb, szociális gátlásokkal küzdő fiataloknál, mind az éppen ellenkező viselkedési jegyekkel jellemezhető, extravertáltabb, hiperaktív, illetve deviáns fiataloknál. Míg az első csoportnál megfigyelhető volt a megnövekedett önbizalom, a társak felé való nyitás, a kommunikatívabb, magabiztosabb jelenlét, addig a második csoportot az impulzusok jobb kontrollja, a viselkedések adekvátabb megválasztása jellemezte. A lovakhoz kapcsolódó, és sikeresen teljesített feladatok, megbízások pedig további motivációt és megerősítést jelentettek mindkét csoport esetében az új viselkedésformák alkalmazására, fenntartására.

Elmondható azonban, hogy a táborok által nyújtott intenzív és komplex élmény hatása nem tartható fent hosszú távon, amennyiben a tábort nem követi egy a hétköznapokban hosszabb távon jelenlévő, a tábori munkához igazodó, arra építő foglalkozás sorozat. A táborban kialakult új viselkedési mintázatok ugyanis idővel kioltódhatnak, ha az intézeti környezet nem teremt lehetőséget ezek biztonságos terepen való gyakorlásához, fejlesztéséhez és megerősödéséhez. Ezeknek az utánpótlás foglalkozásoknak már nem feltétlenül kell lovas közegben zajlania, tudatos tervezéssel más élménypedagógiai illetve terápiás módszerekkel is fenntartható a hatás, melyek jobban beépíthetők az intézeti élet mindennapjaiba.



A táborok esetében tapasztalt másik korlátozó tényező az integrált csoportok megoszlási aránya volt. Ezekben a csoportokban ugyanis az volt a tapasztalat, hogy egy átlagos csoport egy, vagy maximum kettő speciális szükségletű vagy pszichés problémákkal küzdő gyermeket „bír el”. Ennél nagyobb létszám esetén több probléma is jelentkezett, ami akadályozta a terápiás és fejlesztő munkát mind az intézeti gyermekekre vonatkozóan, mind a csoport többi tagjára vonatkozóan:

- az intézet növendékei igyekeztek a

foglalkozást vezető szakember figyelmét kisajátítani, az ő kizárólagos figyelmét élvezni;

¹⁰ www.lovasterapia.com Letöltés ideje: 2015. január 28.

- a foglalkozás vezetője nem tudott annyi egyéni figyelmet szentelni a növendékeknek, amennyire az ő megnövekedett figyelemigényük kielégítéséhez, szorongásaik oldásához és a csoportba való integrációjukhoz szükségük lett volna;
- az intézetből egymást ismerő növendékek akadályozták egymás fejlődését, sokszor ellehetetlenítették egymás számára az új viselkedések kipróbálását, megerősödését;
- a növendékek külön kis klikket alkottak a csoporton belül, így jelentősen korlátozódott az új típusú interperszonális helyzetek és szociális tanulások lehetősége;
- a csoport többi tagja elkülönült a növendékek által alkotott kisebb csoporttól, volt olyan eset is, amikor panaszt tettek, hogy félnek tőlük, tehát az integráció sem tud megvalósulni.

Ezekből a tapasztalatokból levonható az a következtetés, hogy a ló asszisztált fejlesztés, illetve terápia egy komplex fejlesztési folyamatba ágyazva a leghatékonyabb. Ebben a folyamatban időt kell szentelni a résztvevők előzetes felkészítésére, mind egyéni, mind csoportos helyzetben, majd a ló asszisztált foglalkozásokat vagy tábort követően a résztvevők utánkövetésére, olyan módon, hogy elsajátított új készségeik, viselkedésmintázataik megerősítést kapjanak és beépülhessenek viselkedésrepertoárjukba a lovas helyzetektől független, hétköznapi szituációkban és viszonyokban is.

*

A **kutya asszisztált foglalkozások** több folyamatban zajlottak az intézetben, a 2013-as és 2014-es években, mentálhigiénés szakemberek, terápiás kutyakiképzők, illetve hallgatók részvételével. A foglalkozásokon részt vettek mind javítóintézeti nevelt, mind előzetes letartóztatásba helyezett, mind speciális gyermekotthoni fiatalok.

A csoport összeállításkor figyelembe vettük a következőket:

- az integráció és re- szocializáció elősegítése, támogatása kiemelt jelentőségű
- a lelki egészségnevelés fontossága

A csoportba kerülés kritériumai:

- erős motiváció, érdeklődés
- képesség a csoportban való részvételre, együttműködésre
- a csoporttag nem allergiás a kutyaszőrre

A csoportokon speciális gyermekotthoni és javítóintézeti elhelyezett lányok vettek részt, 14-18 éves kor között. Az intézetbe kerülésük oka meglehetősen sokrétű. Többségük már legalább 2-3 éve nevelkedik valamilyen intézményrendszerben. Speciális gyermekotthonba kerülésük fő okai: többszöri, folyamatos szökések, iskolakerülés, drog- illetve alkoholabúzus, prostituálódás,

viselkedés-, magatartászavarok, pszichiátriai betegségek megléte. A javítóintézeti fiatalok esetében pedig ezeken kívül a konkrét bűnelkövetés.

A lányokban közös emellett, hogy nagyrészt hátrányos szocioökonómia státuszú családokból kerültek ki, alacsonyan szocializáltak, igen nagy iskolai lemaradással bírnak. Nehézséget jelent számukra az indulat, a feszültség, valamint az agressziókezelés, az érzelmek differenciálása és a kommunikáció. Fontos továbbá, hogy problémát jelent számukra a megfelelő személyközi kapcsolatok kiépítése és fenntartása egyaránt, ami gyakran kötődési zavar formájában is megnyilvánul. A csoport folyamatok szempontjából fontos, hogy a lányok nehezen tudnak együttműködni, alkalmazkodni, melynek hátterében a fent említett kommunikációs nehézségek és konfliktuskezelési problémáik állnak. Ezen fiatalok jellemző továbbá az is, hogy nehezen nyílnak meg, adják ki magukat, de mérhetetlen nagy igényük van a szeretetre, valamint a biztonságos kötődést lehetővé tevő személyes kapcsolatokra, a kötődésre, így a kezdeti ellenállást, zárkózottságot követően motiválásuk könnyebbé válik, mivel fontos számukra, hogy a szeretett személynek örömet okozzanak.

Tekintettel a foglalkozások szűkös időkeretére, a célcsoport összetételére, valamint szem előtt tartva a szakmai kompetenciákat, és az elérhető reális célokat, a tematikában a hangsúlyt a védett környezetben való pozitív élményszerzésre, illetve az önismeret bővítésére helyeztük.

Célok és módszerek, játékok:

a) Ismeretterjesztés:

- kutyák viselkedésével, tartásával kapcsolatos ismeretek
- kutya-ember kapcsolat
- képzési, tartási alapismeretek

b) Munka a lelki egészség elősegítésének szempontjából hangsúlyos érintett területekkel:

1. Szociális képességek:

- Bizalom, biztonság megtapasztalása
- Elfogadás megtapasztalása a kutyák és a csoport részéről is
- Csoportmunka

2. Társas viselkedés, szabály-, feladattudat/tartás

3. Siker- és kudarc-tűrés:

- Engedelmes és ügyességi feladatok egyénileg, párban és csoportban
- Csapatjátékok, csapatverseny (fagyj, kövesd a főnököt, mocsárjárás, akadályverseny, kutyamosoda, páros játékok)

- Közös relaxáció
- 4. Verbális és nonverbális közlések:
 - Visszajelző megbeszélések
 - A kutya kommunikációjának elemzése
- 5. Kognitív képességek:
 - Testséma, téri orientáció Érzékelés, észlelés
 - Figyelem, emlékezet, gondolkodás

Nem alkalmaztunk objektív mérési módszert, ezért az *eredmények* megítélése szubjektív. A csoportfolyamat végére a tagok észrevehető fejlődést mutattak az alábbi területeken:

1. *Verbális kommunikációjuk* javult:
 - többet kommunikáltak és jobban ki tudták fejezni aktuális érzelmi, fizikai állapotunkat
 - képesek lettek kikövetkeztetni, visszajelezni a kutya egyes testjeleit és erre viselkedésükkel reagáltak
2. *Társas viselkedésük* fejlődött:
 - egyes csoporttagok nyitottabban viselkedtek
 - több megnyilatkozás
 - új, ismeretlen feladatok elvállalása
 - csapatmunka, együttműködés, kölcsönös segítségnyújtás
3. *Új ismereteket* szereztek:
 - kutyákról
 - kiképzésről
4. *Érzelmi életük* differenciálódott, gazdagodott:
 - képesek voltak a kutya érzelmeit felismerni, megnevezni
 - képesek voltak kutya-ember viselkedési, érzelmi analógiákat felállítani
 - képesek voltak felismerni a kapcsolatot a kutya és saját érzelmeik között

Felhasznált irodalom

Bugán Antal (2006, szerk.): *Kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban*. Didakt Kft., Budapest.

Equine Facilitated Learning oktatási anyag. Festina Lente Foundation, Írország

Kardos Edina (2014): Gyógyító lovak. *Lovak históriája, lelke, gyógyereje* – National Geographic Magyarország különszám, 114-125.

Kovács Klarisz (terápiás kutyakiképző és mentálhigiénés szakember) belső használatú anyag 2014.

Monty, Roberts (2014): Előszó *Lovak históriája, lelke, gyógyereje* – National Geographic Magyarország különszám, 114-125. 3.

Scheidhacker, M. (1996): The horse, real relational object and archetypal symbol. Manuscript. Bezirkskrankenhaus, Haar, Munchen, Germany.

Felhasznált honlapok

Kapcsolat Lovasterápiás Központ honlapja: www.lovasterapia.com Letöltés ideje: 2015. január 28.

Tordasi Közhasznú Állatasszisztált Terápiás és Oktatási Egyesület honlapja: www.allatterapia.hu
Letöltés ideje: 2015. január 28.

http://emparmen.blog.hu/2012/06/23/allatok_mint_terapias_munkatarsak Letöltés ideje: 2015. január 28.

IV. 3. Képzőművészeti terápia (Aszódi Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette B. Vajda Edit terapeuta anyaga alapján Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: B. Vajda Edit, terapeuta

A művészetterápia alapvetően művészeti, képzőművészeti orientációjú terápiát jelent, amit az interszubsztívitás – a „magam” és a „másik” és a kölcsönhatás észlelése – viszonylagosságának dimenziójában értelmezhetünk. A művészetterápia a képi-kreatív folyamatra koncentrálna, a növendék és a terapeuta kapcsolata ezen belül funkcionál. Az interpretáció ebben a módszerben nem feltétlenül verbális, az áttétel lényeges részét a kép hordozza. Ez a kreatív tevékenység feloldja a gátlásokat, öngyógyító folyamatot generál. Különösen abban az esetben jelent ez segítséget, amikor szavakkal nehezen tudjuk érzéseinket kifejezni és így a vizualitás, a zene megkönnyíti, előbbre viheti a terápia sikerét. A nonverbális terápiák sajátossága, hogy a nehezített kommunikációs szituációkban, (önkifejezésben akadályozottság, alacsony intelligencia) is alkalmazhatók.

Elmondható, hogy a művészeti terápiának általában gyógyító és egyben vitalizáló hatása is van. Egy művészetterápiás folyamatban mindig a szubsztívum megértésére törekszünk, az alkotó, az általa létrehozott alkotás és a folyamatot koordináló terapeuta szerepe kap hangsúlyt. A terapeuta feladata, hogy segítse az egyéni érzelmek képi megformálását, az élmény feldolgozását. A **művészetterápia fontos célja**, hogy a benne részt vevő átélje a harmónia érzését, az örömet, egyfajta feszültségoldás, ventilláció, önkifejezés történjen meg, melynek eredményeképpen az önismeret fejlődik, illetve a szociális kompetenciák is kedvezően alakulnak.

- ✓ Elérhetőek a preverbális időszakból származó élmények, deficitek.
- ✓ Kapcsolatot képesek kialakítani az egyénnek saját magával, és másokkal.
- ✓ Segítheti a személyiség átstrukturálódását.
- ✓ Szimbolikus kommunikációra ad módot.
- ✓ Megteremtheti a saját érzésekkel való kontaktust. Az elnyomott, lehasadt személyiségrészek reintegrálódhatnak.

A művészetterápiák *kommunikatív funkciója* igen lényeges: az, amit az alkotó (kliens) el akar mondani magáról, a világról. A lényeg, hogy valami spontán, improvizált, szabad dolgot csináljon, tegyen. Hagyjuk, hogy a tudatalatti a kognitív funkcióktól viszonylag függetlenül, szabadon asszociáljon, emlékezzen, érezzen. A terapeuta feladata, hogy az ily módon kommunikált információt értelmezze, arra megfelelő módon reagáljon, és egyfajta párbeszédet hozzon létre, amivel segíti az egyént az élményeinek feldolgozásában, integrálásában. A művészetterápia során nagyfokú *aktivitás és kreatív energia felszabadulása* történik. Közvetlenebb, sokoldalúbb a részvétel. Tapasztalataink szerint az indulatáttétel kevésbé megterhelő a művészetterápiában, mert az érzelmek indirekten közvetítődnek, ebből adódóan az áttételi jelenségek gyakoribbak és könnyebben megoldhatók (Hegedűs – Virágh, 2009).

IV. 3. 1. Katarzisélményre épülő Komplex Művészetterápiás módszer

Többféle művészetterápiás módszer létezik, az Aszódi Javítóintézetben a *Dr. Antalfai Márta*¹¹. nevéhez fűződő módszert alkalmazzák (Antalfai, 2007). E katarzisélményre épülő komplex tematikus művészeti pszichoterápiás módszer alapja az egészségmegőrzés és gyógyulás feltételének tekintett lelki mozgás elindítása. A sajátélményen és elméleten alapuló tematikus foglalkozások az évkör ünnepeinek, valamint az év, hónap és napszakok archetípusainak képi és téri (festés, rajzolás, agyagozás, montázs stb.) ábrázolására, azok szimbolikus megjelenítésére épülnek.

A *terápia célja*, hogy a természet rendjére hangolódva segítse elő a személyiségfejlődést, egészségmegőrzést, illetve a gyógyulást. A terápia során törekednek az egész személyiség tudatos bevonására és aktiválására a fejlődés, a változás elősegítése érdekében, így az önismeret fejlesztése kap fő szerepet.

IV. 3. 2. Katarzisélményre épülő Komplex Művészetterápiás módszer alkalmazása a gyakorlatban

Az Aszódi Javítóintézetben évtizedek óta volt és van művészeti foglalkozás. Volt idő, hogy délutáni szakkör jelleggel bírt a tevékenység - ebben az esetben a növendékek kedvükhöz képest jelentkezhettek a csoportba és rajzolhattak, festhettek. Majd később már délelőtti konkrét

¹¹ dr. Antalfai Márta klinikai szakpszichológus 1972-1978 között alkotta meg a Tematikus művészeti terápiás módszerét, annak 1999-2010 Budapesten a Lelki Egészségvédő Központban folyt a gyakorlati alkalmazása, valamint további elméleti megalapozása, fejlesztése.

elfoglaltságot jelentett, de csupán a korrekciós növendékeknek adódott lehetőségük művészettel barátkozni, alkotni - ez által gyógyulni. Ez gyakorlatilag az elődje volt az immár 4 éve, hatékonyan működő délelőtti, terápiás jellegű művészeti foglalkoztató csoportnak, mely lényegében abban különbözik az elődjétől, hogy itt az intézet minden színteréről érkehetnek növendékek. A **csoportha kerülés** pszichológusok javaslata alapján történik. Nyilván a tapasztalatokat átvizsgálva intézeti konszenzus volt, hogy minden gyerek számára lehetőség váljék terápiás foglalkozásra és az is nyilvánvaló volt, hogy erre mind nagyobb szükség kívánkozik (például: agressziókezelés, függőség és egyéb hangulatzavarok tekintetében). A szervezéssel adódtak az elején problémák, gondot jelentett a létszám megfelelő súlyozása, valamint a kollégák részéről a délelőtti művészeti csoport létjogosultságának, hasznosságának elismerése, majd kellő támogatása. Ebből adódóan a terapeutával való együttműködés, konzultációra, esetmegbeszélésre való megfelelő affinitás hiánya, amit idővel képesek voltak a kollégák belátni, hogy a növendék ügyében és értük történik, így a terápiás folyamat hatékonysága is eredményesebb lehet. Mára talán kijelenthetjük, hogy ez gyakorlattá vált az intézetben és kellő elfogadásban, elismerésben van része a művészetterápiás tevékenységnek.

A művészeti csoport maximális **csoporthétszáma**: 8 -10 fő, ez azonban a gyakorlatban változhat. A csoport létszáma az egyes napok során változó, attól függően, hogy a növendék iskolába jár-e, vagy sem. Általában egy konkrét **terápiás időszak** egy közösséggel, egy tanévnek, vagyis félévnek felel meg. Több növendék van, akik egy, két, de akár három szemesztert is a csoportban tartózkodnak, amely leginkább az ő fejlődésüket szolgálja, mert a biztonságos, ismert környezet számukra nagyobb lehetőséggel bír. A művészeti csoportfoglalkozások heti rendszerességgel, délelőttönként kerülnek megtartásra. A reggeli sorakozótól a déli sorakozóig, 7.00-12.30-ig tart, hétfőtől-szombatig.

Az intézeti művészeti foglalkozás célja

- a növendékek egyéni és közösségi fejlesztése, melynek során a művészeti csoport terapeutája felelős a növendékek erkölcsi és értelmi fejlesztéséért, vizuális kultúrájuk kibontakoztatásáért, rajzi készségek, valamint kreatív képességre alkalmas tevékenységek kialakításáért;
- a tematikus foglalkozások során elősegíteni a személyiségfejlődést, az önkifejező készség fejlődését, a lelki egészségvédelmet;
- az alkotás, a szép iránti vágy felkeltése és környezetkultúrájuk fejlesztése;
- a harmónia elősegítésével mentális, kognitív, kreatív, problémamegoldó képesség fejlesztése, valamint lehetőség biztosítása a gyakorlatban történő alkalmazásra.

A növendékek többségében halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok, akiknek a művészetterápia segítséget nyújthat abban, hogy az egysíkú, álbiztonságot adó életükből kiutat találjanak. Ezt főleg a képzeleti tevékenység felszabadításával és beindításával lehet elérni.

A hatékonysága magában a terápiás folyamatban mérhető, nem mindig az elkészült alkotás minőségében. Nem az alkotás milyenne van fókuszban, hanem az alkotási folyamat, ami a délelőtti tevékenység során igazán erős hatással bír. Azon belül is különösen az, hogy a művészetterápiás foglalkozás lehetővé teszi, megengedi a növendéknek azt, hogy segíthessek neki! A segítség kérése és az elfogadás is nagyon nehéz számukra. Ezt is tanulniuk kell!

A forma sík és térbeli ábrázolása, a szín és forma összefüggései remekül elsajátíthatók a reprodukciók másolásával, amelyre a legtöbb növendék képes és hajlandó is. Ez a tevékenység összeszedetté tesz, segíti a koncentrációt, az arányok, rész és egész viszonylatainak megfigyelésével az elemző képességük, a viszonyítási képességük fejlődik. Befelé mozgat, dolgoztatja meg a gondolkodást. Rendszerezetté tesz! Segít a problémamegoldó magatartásban.

A legmegfelelőbb alkotói környezet biztosítása, az állandóság megteremtése, az ehhez szükséges hangulati háttéranyag megteremtésével, a zene, az irodalom (mese) segítségével jön létre. Vannak napok, amikor alkotás közben mesét, hangos könyvet hallgatunk, alkalmanként, főleg nyáron, amikor jó idő van, a tízórait kint a szabadban fogyasztjuk, és eközben mesét olvasok nekik, melyet utána feldolgozunk, megfestünk, ki-ki egy szereplő bőrébe bújjuk, és ennek megfelelően alakítjuk a történetet- mondanivalót, erkölcsi tapasztalatot fogalmazzunk meg.

A terápia során felszabadultabbak, közlékenyebbek lesznek, nyitottá válnak a beszélgetésre. Az alkotó munka révén szerzett siker hozzájárul az énjük fokozásához is. Tapasztalható, hogy ilyen feltételek közt fejlődik személyiségük, biztonságérzetük, alakul a környezeti kultúrájuk is. Az embertársaikkal toleránsabbak, problémamegoldóbbak lesznek, a konfliktusaikat, - mivel csaknem minden esetben megbeszéljük-, könnyebben tudják kezelni, árnyaltabban, helyesebben tudnak beszélni, gondolkodásuk is átalakul, differenciáltabb lesz, figyelmesebbek lesznek egymás iránt, önismeretük fejlődik.

IV. 3. 3. Gábor esete képekben

Gábor a saját munkáiról és a terápiáról:

„Ő megmondja őszintén - ahogy már többször is elmondta nekünk ezt, hogy neki ez a terápia nagyon bejött.” Az alkotásokon, így összességében is megállapítja, hogy tükröződik ez a hozzáállás. „Minden alkalommal vártam, hogy miről fogunk beszélni, mi lesz a téma? A relaxálás pedig



valósággal átszűrte, a gondolataim nagy intenzitással jönnek és ebben az állapotban rajzolni, festeni nagyon jó. Olyan kellemes, ellazító.” A komolyzene a kedvence lett, átszellemül tőle. Az alkotásainál többször megjelenítette a pécsi erdő szélén lévő házukat és annak udvarát. Öröm számára, hogy jól sikerült, jó volt neki úgy készíteni, hogy közben azt érezte otthon van.

A szemek a relaxációban jöttek neki fel, lehet, hogy másként kell látnia élethelyzeteket. A fa megrajzolásánál az is felkeltette a figyelmét, hogy soha nemcsak magára gondol, hanem a szeretteire is. Míg más egy fát rajzolt, ő hármat, a két kistestvérét is odarajzolta. Ez a hozzájuk

fűződő szeretetét jelenti. De más képein is egynél több embert ábrázol.



„Azt figyeltem meg, hogy a terápia ebben a formájában én feloldódom. A korábbi foglalkozásokon gátlásaim voltak, hogy nem tudok rajzolni, meg hasonló kifogásaim voltak. De ez változtatott a korábbi hozzáállásomon. Ez jó. Ezt vártam a terápiától, hogy hozzáállásomon,

gondolkozásomon változtasson. Nagyon jól éreztem magam. Folytatnám.”- mondta

A terapeuta véleménye Gáborról: mindazt, amit ő elmondott, csak alátámasztani tudom. Jó érzéssel követtem kinyílási folyamatában. Egy szépen kirajzolódó ívet mutat a terápiás aktivitása. Végig teljes bedobással jelen volt és bevonódott a munkába. Nem csak befelé, hanem a közösségnek kifelé is megnyílt. Bízott a környezetében, érezte, hogy ez neki jó és eredményes. Az alkotás során belemerült a tevékenységbe, átszellemült. Felszabadult. A szem ábrázolása valóban figyelemreméltó, mert az ő esetében, nem tudatos jelentésről van szó, hanem az imagináció segítségével a tudattalan megnyilvánulásáról. Mivel a szem lélek és szellemi szimbólum, ezért

jelentéséből adódóan a „helyes” meglátására, a lélekrészek mélyebb értelmezésére is kíváncsi Gábornak odafigyelnie. Ezt az üzenetet kapta. Érdeemes elgondolkodni neki a jó és a rossz, a természet és a szellemiség összefüggésein. A folyamatban végig komoly volt, hozzászólásaival segítette a terápiás munkát.

Egy terápiás kapcsolat akkor valódi, ha az alkotó és a terapeuta organikus egységet hoz létre. A terapeuta nagyon fontos a résztvevői aktív jelenlét és az elfogadás. A terápián belül egy alkotás létrehozása és elemzése olyan komplex folyamat, amelyben a reaktív tevékenység és az aktív feltáró munka azonos szerepet



kap.

A folyamat kísérője a fiatal egyes élettörténetének feltárásában működik közre. Nagyon fontosnak érzem, hogy egyenrangú partnereivé váljunk egymásnak, egy kvázi „véd-és-dac” szövetséget kötünk a nehéz élettörténetek feltárására és a lelki sebek begyógyítására. Abban van szerepe a terapeutának, hogy a felszínre kerülő elfojtott lelki tartalmak ki- és megbeszélésével segítse a fiatalt a saját öngyógyító mechanizmusainak beindításában. Ebben a munkában szükség van rengeteg saját élményre, szakmai továbbképzésekre és a terapeuta folyamatos regenerálódására, szupervízióra. A segítő szerep akkor eredményes, ha a szeretet benti légköre

kint is elkíséri a fiatalokat.

Felhasznált irodalom

Antalfai Márta (2007): Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. A módszer ismertetése. *Psychiatria Hungarica* XXII. évf. 2007/4. 276-299.

Bíró Sándor – Juhász Sándor (szerk., 1991): *Nonverbális pszichoterápiák*. Animula kiadó, Budapest.

Halász László (1973): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hegedűs Judit – Virágh Judit (2009): Művészetterápia az Aszódi Javítóintézetben. *Serdülő- és gyermekpszichiátria*, 2-3. sz. 55-65. o.

Ramin, Gabriele - Petzdol, Hilarion (2002): *Gyermek-pszichoterápia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Sárga Falak Szakmai Program (2005) Aszódi Javító intézet.

IV. 4. Zeneterápia (Aszódi Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Farkas Gábor terapeuta és Halmosné Suba Éva pszichológus anyaga alapján Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Farkas Gábor terapeuta

Halmosné Suba Éva pszichológus

A zenével való gyógyítás, a zene jelenléte az emberiség kultúrfejlődésének ősi időszakába gyökerezik, a 20. századra már elfogadott pszichoterápiás módszerré fejlődött saját módszertani kultúrával.

Zeneterápia során a képzett zeneterapeuta, egy tervezett folyamatban használja a zenét vagy zenei elemeket (hang, ritmus, dallam, harmónia) annak érdekében, hogy *elősegítse a kommunikációt, kapcsolatokat, tanulást, kifejezést, mobilizációt, szervezést, szerveződést*. Ezek mellett pedig terápiás hatást gyakoroljon fizikai, emocionális, mentális, szociális kognitív területeken. A **zeneterápia célja** hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen.

A zeneterápia eszközszerével részt vesz a primer prevenció, azaz megelőzés (kreativitásfejlesztés, konfliktuskezelés, kommunikáció, mentálhigiéné, személyiségfejlesztés, egészségnevelés és pedagógia) keretében a testi, lelki szociális betegség megelőzésében azáltal hogy önismeretet és személyiségfejlesztést nyújt. A szekunder prevenció keretében a testi, lelki, szociális zavarok kezeléséhez, egészség visszaállítás folyamatához járul hozzá eszközszerével.

Gyakorlatban a zeneterápiás foglalkozások csoportosan, aktív módon történnek. Ennek keretében a csoport résztvevői különböző zenei instrumentumokkal, énekhanggal kommunikálnak, improvizálnak. A közben szerzett tapasztalatok, a valódi átélés esetén katartikus élmények, illetve résztvevőktől függő megbeszélése adja a terápiás lehetőséget. Alkalmazott módszerünket nevezhetjük komplex zeneterápiának, amikor a zene által mozgósított élményeket, érzéseket, képzőművészeti tevékenységekkel fejezik ki a jelenlevők.

A javítóintézeti növendékek számára olyan pedagógiai, terápiás pszichológiai segítségnyújtás szükséges, amely figyelembe veszi a fiatalkorú személyiségének alakulását, az érzelmi deficiteket,

valamint a szocializációs tényezőket. A zeneterápia azért hatékony eszköze a növendékek változásainak támogatására, mert azokon a szinteken fejti ki hatását ahol a legsúlyosabb deficitiek mutatkoznak.

Az intézetben végzett terápiás munka fókuszában a személyiségfejlődés korai szakaszában elszenvedett sérüléseknek kell állnia. A szocializációs zavarok következtében kialakult viselkedészavarokra terápiás helyzetben úgy lehet hatni, ha a terápiás kapcsolat minőségileg korigálja a korai élményeket. Ehhez azonban szükséges a feszültségek és az agresszió kezelése. A terápiás munkának ebben az irányban is hatnia kell. A már kialakult devianciák csökkentése, megszüntetése csak úgy érhető el, ha az egyén az önismeret által elindul a személyiségfejlődés útján. A művészetterápia művészeti tevékenységekkel támogatni kívánja az egyént a pozitív énkép, az önbizalom és az önértékelés kedvező alakulásában.

A művészeti tevékenység terápiás hatása, a csoport megtartó ereje, az önsegítő, szocioterápiás jellege, a strukturált önismereti kérdések együttesen járulnak hozzá az eredményes, a személyiségben történő kedvező változás kialakulásához. A művészetterápiás foglalkozás - pszichológiai oldalról tekintve - aktívan hozzájárul az önismeret, a személyiség és a különböző készségek fejlesztéséhez, melyek az egyént közvetett módon hozzásegíthetik akár egy sikeres pályaválasztáshoz is.

IV. 4. 1. Felhívás az „Örömműhelybe” való részvételre

Az intézet növendékeinek és nevelőinek tájékoztatására egy szórólapot készítettem, melynek elkészítésekor célt volt, hogy elég kifejező és felhívó legyen. Az örömműhelyre való felhívás mondatai a következőképpen hangzottak:

- ***Ne csak szívjál, fújjál is!***

A szívással a drogfogyasztó magatartásra szerettem volna utalni, és arra, hogy nemcsak a szívás, hanem a fújás körül is lehet csoportosulni, nemcsak egy látszat-, hanem valódi közösséget alkotva. A fiataloknak, a drogos szubkultúrának is megvan a maga szlengje, melynek ismerete közelebb viszi a terapeutát a szavak valóságtartalmához és igazi jelentéséhez. Ki szerettem volna fejezni azt is, hogy a csoport drogosok számára is nyitott és hogy talán partnereik lehetünk problémáikban. Ez a mondat azt fejezi ki számomra, hogy a drog, a cigaretta helyett egy fúvós hangszer szájjal történő megszólaltatása is lehet az orális örömszerzés egyik forrása.

- ***Így üsd ki magad!***

Az alkohol és kábítószer hatásaiban eufórikus érzetet kelt, tompít, mely adott esetben segít az egyénnek a szenvedésnyomás enyhítésében, elterelve a figyelmet a valódi problémáról. A zeneterápiában azonban olyan pszichokémiai történésekről beszélhetünk, amelyek valódi örömeztet, eufórikus élményt adnak kémiai szerek nélkül. A terápiában - szemben a drogfogyasztással - az egyén olyan kapukat nyithat meg önmagában, melyekhez vagy rendelkezik, vagy megszerzi hozzá a kulcsot, válva ezzel reális önismeretté. A tudattágítás más eszközeivel, például drogok, alkohol, olyan tényekkel, tudattartalmakkal találkozhat az ember, melyekre még nincs felkészülve, kiszolgáltatva magát érzelmeinek, vízióinak. A drogosokkal végzett terápia sok esetben abból áll, hogy a szétesett személyiséget a terapeuta és a kliens, mint apró mozaikot rakosgatják össze. Visszatérve a mondat tartalmához, az önismereti konfliktusokkal szemben való elkerülő viselkedés helyett szimbolikusan egy problémamegoldó magatartásra hív fel.

- ***Ezt fújd meg!***

Ezzel a mondattal szintén egy zátonyra futott, deviáns viselkedésre, a lopásra szerettem volna utalni, mely az intézetben lévő gyerekek legfőbb problémája. A lopás akár kényszeres, akár nem, tényszerűen és szimbolikusan is, elvenni valakitől valamit, annak beleegyezése, tudta nélkül. Terápiás értelmezésem szerint a lopás, rablás a szeretet, figyelem, törődés elvétele, vagy erőszakkal történő megszerzése. Ezen viselkedések mögött, a korai személyiségfejlődésben történő zavarok, anya-gyermek kapcsolat konfliktusai, ennek következményeiként kialakult személyiségtorzulások, valamint az élethez szükséges alapvető készségek és az önismeret hiánya állnak. A terápiás csoporton, mi terapeuták, adunk és kapunk is. A hangszer adása és felkínálása, a közös zenélések szimbolikusan egy feltétel nélküli adást és elfogadást fejeznek ki. Ezek a terapeuta alapvető humanisztikus attitűdjeit fejezi ki, ami összecseng a hitelesség, az empátia és a kongruencia Rogers-i fogalmakkal.

- ***Lesz köcsögduda, nyenyere, ha tudod már, hogy gyere-e, akkor jelentkezz nevelődnél!***

A terápiás kapcsolat és a változás alapja az önkéntesség, ez a mondat sugallni szerettem volna a szabad döntés lehetőségét. A köcsögduda és nyenyere ismertebb népi hangszerek, melynek említése a csoporton használt hangszerek autentikus voltára utaltak.

Ezek a felhívó mondatok alapvető értékeket és viszonyulásokat szerettem volna kifejezni, melyek alapjai a partnerség. A felhívás bizonyos szintig tájékoztatást ad a különböző elvárásokból adódó félreértések elkerülése érdekében, amely feltétele és alapja is a terápiás szerződésnek.

Az „örömmenélés” szabadon választható programként jelenik meg. A zenei tudás nem feltétel. A hirdetőplakát mellett a nevelők is tájékoztatást kaptak a csoport személyiségfejlesztő szerepéről, így akár ők is ajánlhatják a programot olyan növendéküknek, akik számára szükséges lehet. A csoport létszáma 8-10 fő. Tagsága állandó, zárt csoport. A foglalkozások időtartama heti egyszer két óra. Az örömmenélés beleilleszkedik hagyományaink, ünnepeink rendszerébe, így ez egy hagyományőrző foglalkozás is, ami a néphagyomány jeles napjait dolgozza fel és használja annak érdekében, hogy az egyént „élő” módon kapcsolja be az ünnepi évkörbe. A szeptembertől decemberig terjedő időszak - az adventi időszakkal együtt - magában foglal számos jeles napot.

Az intézetben vezetett hagyományőrző, terápiás hatású csoportok alapja a művészeti alkotás. Ezen alkotást meghatározza az ünnepi évkör aktuális eseménye, jeles napja. A csoport fő témája – zenés csoportról lévén szó – a tartalmában adekvát népdal feldolgozása. Ez tekinthető az alkotófolyamat fő céljának. A népdal, az ének megtanulása, zenei kíséretének kidolgozása közös feladat. A nagy cél elérése érdekében mindenki eltérő mértékű erőfeszítéseket tesz. Az alkotótevékenység végzése különböző helyzetek, megoldandó feladatok elé állítja az egyént. Ez képezi az aktuálisan megoldandó feladatot, mind az egyén, mind a közösség számára. A felmerülő nehézségeket, személyes érzéseket, küzdelmeket megosztjuk, megbeszéljük egymással. Az egyén nagy erőket mozgósít alkotás közben.

IV. 4. 2. Ráhangolódás

A csoport elején kerül sor az ismerkedésre, a ráhangolódásra. Aki tudja, verbalizálhatja az őt foglalkoztató aktuális kérdéseket, problémákat. A ráhangolódás célja, hogy a foglalkozást úgy kezdjük el, hogy lehetősége legyen mindenkinek akadálytalanul belépni a folyamatba. A csoport ezen szakaszában ismertetjük a foglalkozás menetét. A ráhangolódás non-verbális módon folytatódik. Mindenkinek lehetősége van hangszerének szabad megválasztására. Ezek az általam megépített csörgők, dobok, ritmushangszerek és harmóniára hangolt dallam hangszerek. Ezek elkészítése során törekedtem az egyszerűsége, primitívsége, hogy minél kisebb technikai tudást igényeljen használatuk. A ráhangolódás gyakorlata általában improvizáció, egyszerre „ismerkedés, bemutatkozás a hangszernek”, aminek a vége a harmónia, a közös ritmus megteremtése.

A foglalkozás kezdetéhez több *rítus* is tartozik. Ilyen a csoporttagok kör-alkotása a terem elfoglalása után, a hangszerválasztás, illetve a megérkezés jelzése egy körbeadott csengő

megszólaltatásával. A bemelegedés fázisában rítusnak tekinthető a spontán, egyéni zenélés, ismerkedés a választott hangszerrel, majd a terapeutával végzett páros improvizálás. Azért is fontosak ez a rítus, mert a lelki élet egyik legfontosabb szabályozója, rendszerezője. A teret és az időt strukturálja, ami a pszichés zavarokkal küzdő betegeknek nagy segítség, hiszen problémáik megakadályozzák őket abban, hogy megfelelően észleljék a realitást és jól reagáljanak az eseményekre. A rítusok megkönnyíthetik az információ feldolgozást oly módon, hogy megszűrik a közölni kívánt tartalmakat. Előkészítik az egyén számára, így képessé válik a legfontosabb tartalmat kiemelten észlelni. Időben is strukturálják a kommunikációt, gyorsítják vagy lassítják a közlést, non-verbális szinten is megerősítik, hangsúlyokat helyeznek át benne. Értelmi fogyatékosoknál ennek kiemelt szerepe van. A terápiás csoportfoglalkozás kezdetén fontos a csoporttagok egymásra hangolódása, „lelki megérkezése”, felkészülése a terápiás munkára. A megérkezéshez kapcsolt rítus lehet kötött, mint például a körben állás, vagy kötetlen, mint az egymás non-verbális üdvözlése. A rituálét az első foglalkozáson érdemes kialakítani, hogy később már külön utasítás nélkül, belső motiváció hatására jelenjenek meg.

A terápiás munkában visszavisszük a páciens egy olyan szintre, ahol a szavaknak még nem volt jelentése, a környezetet globálisan érzékelté, s innen indulunk el lépésről-lépésre a differenciáltabb észlelés (önészlelés, társészlelés, tárgyi környezet észlelése) felé. A zene erre számtalan lehetőséget kínál. A ráhangolódás szakasza csoportdinamikailag állandóan jelenlevő elem.

IV. 4. 3. Összehangolódás és ráhangolódás

Együttzenélés során az egyén tapasztalatokat szerez a szociális kompetenciákról, az én határokról. Az egyén megtapasztalja a csoporthoz tartozás, a csoportból kiválás élményét. (Az egyén hogyan viseli a különválást, képes-e meghatározó lenni.) Élménymegosztással zárul.

Az összehangolódásnak és a ráhangolódásnak is részei lehetnek a közös ritmusgyakorlatok és a páros gyakorlatok. A páros gyakorlatok közösen végzett bemelegítések, mely során valamely hangszer (didgeridu, koboz, lant, furulya, dob stb.) kíséretében közösen improvizálunk a csoporttaggal. Ha ebben a szakaszban adódik valami kérdés, észrevétel, azt megbeszéljük. Csoportdinamikailag bevezető szakaszok, állandó elemek.

IV. 4. 4. Hang-szerepjáték

A népi hagyományok felelevenítése, a népi zene, a népdal összeköti az egyént saját kultúrájával, társadalmi közegével, valamint legbelsőbb lényével. A népdalokban jelen levő szimbolika az

emberi lélek kifejeződése. A balladákban jelen levő szerepek sorsok, életutak, az azonosulás tárgyát képezhetik a befogadó és a történetet megjelenítő számára. A zenei aktus révén az egyén teljes mértékben a jelenbe kerül (itt és most), a folklorizáció folyamatának részesévé válik. A népi hagyományban a zenéhez hozzátartozott a mozgás, a tánc is. Cél, hogy a csoporttagok megtapasztalják a zenéhez tartozó mozgás élményét is. A mozgás, a tánc terápiás hatása nagymértékben járul hozzá az egyén testképéhez, tapasztatok megszerzéséhez önmagáról, ezáltal a pozitív én-képhez. Ebben a szakaszban történik a zenehallgatás, ami elősegíti a csoporttagok ellazulását, feszültségoldását. Ekkor előadóként bemutatja a terapeuta a megtanulni kívánt számot. Ezt követően lehetőség van a hatások, élmények átbeszélésére. A csoport folyamatának következő eleme a dal szövegének megtanulása. (A csoport elemei között a sorrendiségben változás nincs, csupán az elemek tartalma változhat.) A szöveg és a zene megismerése után közös zenéléssel folytatjuk, ennek során többször elismételjük a dallamot, majd ezt követi az improvizáció.

A közös zenélés alkalmával törekedni kell arra, hogy mindenki számára legyen egy biztonságos közeg és kapaszkodó, teret nyerjenek egyéni megnyilvánulások, az alapérzést mindig az „örömszene” adja. *Cél, hogy az együttzenélés révén az egyén megtapasztalja a közösséghez tartozás érzését és a csoport megtartó erejét.* Legtartalmasabb érzés, ha a zenélés útján az egyén eljut egy felfokozott, felszabadult állapotig. Ilyenkor éri el leginkább célját a közös zenélés. Ekkor a tagok örömteli együttlétet tapasztalnak meg. Ilyenkor a művészet eléri célját, az egyén megtapasztalja lelke szabadságát. A lelkileg sérültek pozitív érzéseket, a szenvedélybetegek egy szernélküli, kellemes, felszabadító tudatállapotot tapasztalhatnak meg.

Az alkotás folyamatának megélése az egyén életének korai szakaszában történt eseményeket elevenítheti fel. Betegek analízise közben többször megfigyelték, hogy rajzolni, festeni kezdtek, amint szembe tudtak nézni egy régi elszakadás fájdalmas élményével. A szeretetkapcsolat – a megkapaszkodás – elszakadás kettős természete által lehet elindítója az alkotó készségnek, amelyben önmagában is kettősség rejtőzik: az én végletes magára maradása és teljes elkötelezettsége az alkotás tárgyának. Azok az egyének, akik ezen folyamatokat nem dolgozták fel kellő módon, az alkotás folyamatában is eltérő működésmódot mutatnak.

A művész szublimálással menekül a büntetéstől és a betegségtől, de vágyai beteljesülnek egy képzeletvilágban; közel jár a neurozishoz. A művész - szemben a neurotikussal - megtalálja a visszautat a valóságba. Nem kötődik mereven az illúziók világához, hanem rugalmasan változtat állapotán, új kapcsolatot teremtve a tények világával. Az egyszer megélt szeretet légkörének

megléte tehát az egyén életében igen erős, láthatatlan erőként van jelen, minőségileg is befolyásolva tevékenységeket, lelki állapotokat.

IV. 4. 5. Záróhang

Ebben a fázisban az egyénnek lehetősége van arra, hogy visszajelzéseket adjon, illetve kapjon. Az „így éreztem magam, ezt éreztem zenélés közben” megjelenítése zenében vagy képzőművészeti alkotásban, egyéni vagy közös kép elkészítésében. Az egyén maga ad címet alkotásának, majd mesél a képről, a csoporttagok pedig reagálhatnak rá.

Ez a folyamat nagyban segíti a folyamatok tudatosulását, valamint a reális énkép kialakulását. A zenés improvizáció, zenei események hangrögzítése, annak együttes visszahallgatása értékes információkat adhatnak egyéni, csoportos történésekről.

Intenzív én-élményt nyújt, ha a csoporttag hallhatja és láthatja magát alkotás, zenélés közben. A csoportfoglalkozás vizuális rögzítése értékes információkat nyújt a csoport vezetői számára is, segítik a munkaértékeléseket, megbeszéléseket. A csoport utolsó eleme az élményfeldolgozás, mely rajzolás formájában történik. Különböző instrukciók alapján kell képet készíteniük a csoporttagoknak. Az instrukciók lehetnek például: „Így éreztem magam zenélés közben...” Miután elkészült, mindenki maga ad címet a képének, és megmutathatja a többieknek. Ha akar, beszélhet a képről, elmesélheti, hogy mit miért rajzolt, és a többiek kérdezhetnek tőle.

Befejező élményfeldolgozásként eddig a rajz és a festés bizonyult a leghatékonyabbnak, mivel ezen a módon valamilyen szinten mindenki meg tud nyilvánulni, eszköze lehet annak, hogy az egyén megjeleníthesse lelki tartamait mind maga, mind mások számára. A rajzokon gyakran jelennek meg olyan szimbólumok mint ház, hegy, rét, ezek felidézése örömet okoz az alkotóknak, az adott élethelyzetek viszonylataiban értelmet, jelentést is nyernek.

A ***búcsú, lezárás rituáléja*** is elengedhetetlen azért, hogy a csoporttagok képesek legyenek kilépni a terápiás térből, lezárni a folyamatot, mely természetesen tovább dolgozik bennük, csak nem explicit módon. A lezárás után vissza tudnak térni hétköznapi elfoglaltságaikhoz, észlelésmódjukhoz; kilépnek ebből a speciális helyzetből.

A csoportban, az egyénben létrejövő változás, fejlődés, az alkotások általi erősödés folyamányaként a folyamat részét képezhetik különböző előadások, szereplések, koncertek. Az ebben szerzett

tapasztalatok és készségek nagyban járulnak hozzá egy kompetens személyiség kialakulásához. Amennyiben a csoportfolyamat alakulása lehetővé teszi a foglalkozások alkalmat nyújthatnának arra, hogy a csoport zárásként előadjon egy betlehemi, zenés színdarabot, ezzel járulva hozzá például az intézet karácsonyának meghittségéhez.

A zenés foglalkozásokon olyan instrumentumokat alkalmazunk, amelyek használata nem igényel különösebb technikai tudást. Ilyenek a népi hagyományokban megtalálható népi ritmushangszerek. A tökcsergők, bőrdobok mellett megtalálhatók még a gyerekek által készített hangszerek is, amiket csövekből, vödörkből készítettünk. Szándékunkban áll még a nagyobb teherbírásra is alkalmas műanyag és vashordók beszerzése. A saját készítésű hangszerről azonban elmondható, hogy a gyerekek jobban vigyáznak rá, magukénak érzik.

IV. 4. 5. Az „ősemberzene”

Az első alkalommal került sor a csoport céljainak megfogalmazására, mely szerint az elsődleges cél az önkifejezés zenei eszközökkel. A csoport közösen dolgozott azon, hogy kialakítson egy minősítésmentes kommunikációt, melynek alapja a másik elfogadása, egy olyan alapérték megteremtése, hogy amit az egyén zenél, az nem jó vagy rossz, hanem az ő önkifejezése, amely egyedi és megismételhetetlen. A zenéhez hozzákapcsolódik az egyén belső lelki világa, melynek megismerése és elfogadása közös célunk. A csoport tagsága önkéntes, de mindenkitől elvárjuk, hogy tekintse saját ügyének, hétről-hétre jelenjen meg saját fejlődése érdekében, építse be heti elfoglaltsága rendszerébe. A csoportban elhangzottak személyesek, az élmények csak a csoportra tartoznak. Titoktartás a tagok számára kötelező. A csoport 14 alkalommal találkozik. Mind a 14 alkalom egy előre megtervezett csoportstruktúra-vázlat szerint halad, mely alkalomról alkalomra a csoportdinamikai történések alapján alakul. A csoportok végeztével a csoportvezetők egyeztetik észrevételeiket, a csoportfolyamatok, dinamikák alakulása szerint előre tervezik a következő csoport struktúráját, programját. A csoporton lévő történéseket, eseményeket, megfigyeléseiket leírják.

Az első örömenecsoport: az első találkozás alkalmával tizenöt növendék jelent meg. Célunk az volt számukra, hogy egy kis ízelítőt kapjanak, amely után el tudják dönteni, eljárjanak-e a továbbiakban is. Cél: a pozitív kör kialakítása. A foglalkozást követő asszociációk, melyek leginkább jellemzik azokat az érzéseket, gondolatokat, amelyeket átélhetett a csoport: ismerkedés, kíváncsiság, várakozás, izgalom, jókedv, pozitív légkör, elfogadás, támogatás, szimpátia, önkifejezés.

Az első örömezenecsoporthoz vezető folyamatok leírása alapján:

1. Bemutkozás. Csoportvezetők, tagok bemutatkozása. Kinek milyen kapcsolata van a zenével. A csoport elején körben ültünk, egy gyertyát gyújtottunk meg, és középre tettük. A köszöntés után hangsúlyoztam a találkozásunk fontosságát, azt, hogy alkalmunk lesz hétről-hétre találkozni, és ebből erőt meríteni. Az elején a csoportvezetők mutatkoztak be, majd körbe haladva a csoporttagok. Ismertettem, hogy milyen csoportról lesz szó az esetleges elvárások tisztázása érdekében. Ismertettem a szabályokat és kereteket. Bemutattam a hangszeremet, valamint azt, hogy mit gondolok, mit érzek a zenével kapcsolatban. Szemléltettem, hogy vajon az első ősember hogyan kezdhette el zenélni.
2. Hangszerek bemutatása, kiválasztása: A tagoknak lehetőségük volt kipróbálni a hangszereket. Szabad választásuk volt abban, hogy melyik áll hozzájuk legközelebb, azt kiválaszhatták, majd megismerhették a hangszer adta lehetőségeket.
3. Kiválasztás után próbálgatás következett, ahol mindenki egyszerre szólaltatta meg hangszerét. (Ez általában a káosz megjelenése.) Azt az instrukciót adtam, hogy mindenki csak magára figyeljen. Ezt a tapasztalatok megosztása követte. Első benyomásom az volt, hogy mindenki ügyesen kezeli a hangszerét, jártasságot mutattak a zenélésben. A rövid káosz után gyorsan kialakultak közös ritmusok.
4. Közös zenélés: Az improvizáció alkalmával kaphatunk legteljesebb képet a csoportbeli történésekről. A csoport vezetői aktívan részt vesznek a zenélésben, alapot teremtve a tagok kibontakozásához. A zenélést követően a csoporttagok megosztják élményeiket, tapasztalataikat, megfigyeléseiket. Ez alkalommal a közös zenélés egy közös együttes élménnyé alakult a csoport számára. Mindenki nagy erővel vetette bele magát a zenélésbe. A rövid káoszból hamar kialakultak a közös ritmusok. Mindenki nagyon igyekezett. Nagy hangerővel játszottak. A végére felgyorsítottuk az alapritmust, majd felpörgött, azután mindenki egyszerre hagyta abba a zenélést.
5. Ezt követően csak arra volt idő, hogy röviden megkérdezzek mindenkit, hogy milyen érzés volt zenélni. A csoport végeztével csak ketten mondták, azt hogy nekik más elképzeléseik voltak, így a következő alkalomra nem jönnek. Ők a gitározást szerették volna megtanulni.
6. A csoportvezetők az improvizációs történések és a csoportdinamikai fejlődés tükrében irányítják tovább a folyamatot. Az ezt követő játékok az élményfeldolgozást szolgálják. Az improvizáció után sort kerítettünk rajz készítésre.
7. A közös zenélés, a zene feldolgozása. Mindenki számára lehetőséget kínál ez a feladat arra,

hogy egy közös tevékenységben megtalálja a helyét. Az improvizáció alkalmával már gyakorolhatta magát, így alkotó módon vehetett részt az aktuális alkotó folyamatban. Ezen alkalommal verbálisan és rajzos eszközökkel dolgoztuk fel zenei élményeinket.

8. Élményfeldolgozás a zene, a rajz eszközeivel. Az „ezt gondoltam miközben zenéltem”, „ezt éreztem zenélés közben” instrukcióra a csoporttagok egyenként elzenélik, lerajzolják válaszaikat. Az elkészült rajznak címet adnak, mesélnek a képről. Ez a csoport feed-back része, ahol a csoporttagok (és a csoport vezetői is) visszajelzéseket kaphatnak. A zenei élmények zenés feldolgozására nem maradt elég idő, mivel a csoport bemutató jellege miatt a közös zenei élmény megtapasztalására fektettünk hangsúlyt. Megkértem a növendékeket, rajzolják le, hogyan érezték magukat. Sokan inkább szóban fogalmazták meg érzéseiket. Hárman készítettek rajzot. Az egyik rajz egy vidám kutyát ábrázol, a második kép egy mosolygó, nevető fiút, a harmadik rajz egy piros szívet, amiből villámok lőnek ki. Mindenki pozitív élményekről számolt be, több esetben megerősítve egymást, szimpátiát fejezve ki egymás iránt. Tetszésüket fejezte ki, hogy az időt rövidnek találták, szívesen zenéltek volna még.

A csoport végeztével a kóoterapeutával megbeszéltük észrevételeinket, azt hogy a hangadó fiatalokat én kezelem, a csendesebbeket pedig ő szólítja meg. Majd a megbeszéltek szerint alakítottam ki a második alkalom tematikáját.

A második örömszenecsoporthoz: a második alkalomhoz fűződő asszociációk: elköteleződés, szimpátia, kommunikáció, elfogadás. A második alkalomra kilenc gyerek jött el. Megtudtuk, hogy a befogadó csoport vásárolni ment, hárman azért nincsenek jelen. A csoport vegyes csoport, az intézet különböző csoportjaiból állt össze. Kettő a pszichopedagógiai csoportból, hárman a korrekciós, négyen pedig a nyílt csoportokból voltak jelen. A foglalkozás elején az első kérdésünk az volt, szeretne-e valaki valamit kérdezni, mondani, a mostani vagy az elmúlt alkalommal kapcsolatban. Jutott-e eszébe valami, foglalkoztatja-e valami a zenéléssel kapcsolatban. Szükségesnek éreztük, hogy beszéljünk újra a szabályokról, keretekről, célokról, elvárásokról.

1. Zenéld el, hogyan érzed magad. Azt, hogy érezzük magunkat ki tudjuk-e fejezni zenével, képesek vagyunk-e arra, hogy megfogalmazzuk érzéseinket, ki tudunk-e fejezni örömet, bánatot stb..
2. Közös zenélés. Káosz-rend játék. Megállapodás, hogy a káoszból a rendet én alakítom ki, engedjék, hogy az a zene, amit én játszok, hasson rájuk.
3. A csoportba strukturált ritmusgyakorlatokat is terveztünk beépíteni, melyek a szabálytudatot erősíthetik. Körbe ti-tik-kel haladunk, majd tá-ra megfordítjuk az irányt. Aki nem veszi

észre a ritmusváltást, az kiesik a játékból.

4. Népdalfeldolgozás. A „Zöld az erdő, zöld a hegy is” kezdetű népdal szövegének megismerése, megtanulása, a zenei kíséret kidolgozása volt a cél ebben a feladatban. A népdalfeldolgozásnál nagyon figyelték a dal szövegét, igyekeztek azt memorizálni, majd énekelni. A dal éneklése és elzenélése igazi örömenév alakult.
5. Az együtt zenélés során két csoport alakult ki, válaszolgatva egymásnak. Megfigyelésem szerint kialakultak páros játékok is. Ezek a párok azonban nem elszigetelten, hanem a csoporttal együtt haladva játszottak. A közös zenélést a nagy hangerő és nagy dinamikák jellemzik. Mindenki magára koncentrál, magával van elfoglalva. Nehezen hallják meg egymás kezdeményezéseit. A szabályjátékot nehezen értették meg, azonban vidám játékká alakult. Megállapítható, hogy feladathelyzetben a fiúk gátoltak, azonban a közös zenélések során felszabadultan viselkednek. Észrevettem, hogy a káoszt nem szeretik, csak rövid ideig bírják, hamar a biztonságot keresik. A civil életükben is megmutatkozik, hogy keresik a biztonságot, azonban kaotikusan élnek. Az intézeti élet azonban biztonságot jelent számukra. A befejező közös zenélésben nagy volt a rend, egyszerre gyorsult fel a ritmus majd egyszerre halkult le. Ez már másodsorra is közös rituális lezárássá vált. A csoportot az ismerkedés, a határok keresése jellemzi.

A harmadik örömenecsoporthoz tartozó asszociációim: hierarchia, hatalom, dominancia, helyezkedés, értékelés, normaképződés. A harmadik csoporton három korrekciós, két pszichopedagógiai csoportos és négy nyílt csoportos növendék volt jelen. A bemelegítő közös zenélés nagyon változatos volt, a korábbi zenékhez képest artikuláltabb, változatosabb volt. A harmadik alkalomra a csoport fejlődését a szerepek kiosztása jellemezte. Meghatározó tényező lett, ki milyen hangszeren játszik, ki vállalja az irányító szerepet. Előkerült a minősítgetés, értékelés. Ezen a ponton határozottan, újra tisztáztuk a szabályokat. Igazi kihívást jelentett mindenkinek a hangulatok eljátszása. Nagyon élvezték a feladatot. A természeti képnek a naplementét választották. Mindenki rögtön értette, hogy miről van szó. A zenélés ennek megfelelően alakult. Az improvizáció tizenöt percig tartott. Az volt az érzésem, hogy a gyerekek élvezik a zenélést, egyre oldottabbak és egyre intenzívebben vannak benne jelen. A másfél órás foglalkozás rövidnek bizonyult.

A negyedik örömenecsoporthoz kapcsolatos asszociációk: aggodalmak, bizakodás, figyelem, öröm, kíváncsiság.

1. Az elmúlt alkalom közös zenélésének visszahallgatása. Csoportunkon a receptív zeneterápia eszközével éltünk. Az elmúlt alkalommal közös zenélésünket rögzítettük, ami tizenöt perces volt. Ezt az improvizációt hallgattuk vissza.

2. A zene visszahallgatását követően rajzkészítés. Csoportvezetői instrukcióm az volt, hogy rajzolják le, mit éreztek, mire gondoltak zenehallgatás közben. Kiosztottam a lapokat és a krétát, és megkértem őket, hogy rajzoljanak. Kérésemet elmélyült munka követte. A rajz készítése közben elhangzott a következő: „most adjam ki magam?” A rajznak mindenki címet adott, megmutatták a képet.
3. Közös zenélés. A csoport elején meghallgattuk az előző alkalom közös zenéjét. Mindenki csendben hallgatta, volt, aki lefeküdt hozzá. Volt, aki felismerte saját játékát, az ehhez fűződő örömét nem tudta leplezni. Mindenkinek egységesen az volt a véleménye, hogy ez egy jó zene volt.

Az ötödik örömszenecsoportot meseszövéssel kezdtük. A meseszövés folyamán (Mese a repülő kecskéről) absztrakt módon megfogalmazódtak a gyerekeket leginkább feszítő problémák. A csoport elérkezett arra a pontra, ahol a terápiás légkörben a szimbólumokon keresztül a gyerekek elkezdtek dolgozni problémájukon. A mese szimbolikája önmagáért beszélt. Elérkeztünk ahhoz a ponthoz, amiért a csoport létrejött. Megállapítható, hogy a gyerek bűnei a szülőket terheli leginkább, a gyerekek azokat a mintákat követik, amiket a szüleiktől láttak. Ezt követően arra kértem őket, hogy zenéjék el a mesét. A zenét elemezve azt tapasztaltam, hogy a zene során megjárják saját mennyországaikat és saját poklaikat. A mese eljátszása mellett nagy hangulati skálán mozogtak. Az az érzésem támadt, hogy a gyerekek a javítóintézetben alszanak, és megálmodják azt, hogy milyen felnöttekké szeretnének válni. Közben indulataik vannak, haragszanak a szüleikre, nevelőikre, terapeutájukra. Indulatáttétek sokasága rajzolódott ki. Ki az a felnőtt, akiben a gyerek először elkezd bizakodni? Nem fél-e a csalódástól?

A hatodik örömszenecsoportot ismételtlen közösen szőtt mesével kezdtük. A mese végén elzenéltük azt. A mesében, mely a Kecse álma címet kapta, megjelenik a gyermekét egyedül nevelő anya, a börtönben ülő apa, az apja sorskönyvét író gyermek. Van kiút a körforgásból? A gyermek arról álmodik még mindig, hogy olyan lesz, mint a szülei. Van kire felnéznie ezeknek a gyerekeknek? Az apa a börtönben erőszak áldozatává válik. Nemi erőszakévé. Egy férfi, akit megfosztanak férfiasságától, akit megaláznak. A gyerek éhez, fáz. Az anya fekszik. Aztán a gyerek megismeri élete párját, szerelmes lesz, párjával együtt megy fosztogatni. Elérkeztünk a mélypontra. Akár látjuk, akár nem. A gyermek apakomplexusával kell dolgoznunk. Mit választunk? Tovább megyünk, hisz partnerek vagyunk. Vállaljuk az apaképet, vállaljuk az anyaképet, még ha dühösek is ránk. Hangszereket adunk a kezükbe, engedjük, hogy akár kidühöngjék magukat, és közben megpróbáljuk megéreztetni velük, hogy a dühük mögött találkozhatnak magukkal, és hogy ez a szembenézés örömteli lesz még ha fájdalmas is. Ettől válik a mi zenénk örömszenévé.

A fent leírt csoportfolyamat körülvázolt egy nagyobb léptékű és összefoglaló rendszerű csoportfolyamatot, mely az egyénre alkalmazott szinten egy 12 egységből álló, intrapszichés és interperszonális kompetenciák alakítását, fejlesztését célzó program, melynek tematikája a következő

A csoport célja:

- személyiségfejlesztés,
- önismeret fejlesztés,
- énkép alakítása, önbizalom erősítése, megfelelő, reális önértékelés kialakítása,
- egyéni és társas, a környezettel való, kompetens viselkedés kialakítása.

A terápiás folyamat szempontjából megkülönböztetett stádiumok, melyek jellemzőek mind az egyes alkalmakon, mind az egész folyamat során, a következők:

1. Ráhangolódás szakasza. **Én.**
2. Összehangolódás, összhang kialakításának szakasza. **Környezetem.**
3. Visszhang, hangot adni azoknak az érzéseknek, amelyek az adott alkalommal keletkeztek bennem. **Én + Környezetem.**

Belső hangok, **Én** a világban.

1. alkalom: **saját hangom hallatása**, ismerkedés önmagammal, magam megismertetése másokkal.
2. alkalom: **más hangoknak hallgatása**, ismerkedés másokkal, a társakkal, környezettel.
3. alkalom: **Saját hangom hallgatása**. Mit érzékelek magamból, milyennek tartom magam.
4. alkalom: **Visszhang, tükör**. Mások mit hallanak belőlem. Milyen benyomásokat keltek. Mások visszajelzései.

Külső hangok, **Én helyem** a világban.

5. alkalom: **mások meghallgatása**. A körülöttem lévők megismerése, visszajelzéseim.
6. alkalom: **együtthangzás**. Káosz- rend, rész és egész. Önmagam megtapasztalása, benyomásaim arról, hogy milyen kompetenciákkal rendelkezem a környezetemre való ráhatás szempontjából. Hogyan hat rám környezetem.
7. alkalom: **együttesség**. Szimpátiaválasztások, együttműködések. Kiben, mi vonzó.
8. alkalom: **harmóniák**. Valódi együttműködések. **Mi** érzés megtapasztalása.
9. alkalom: **Közösség**. Együttes aktivitásokon keresztül, a csoport tagjai megtapasztalhatják csoportban rejlő erőket, annak megtartó erejét.

10. alkalom: **Én és Mások.** Mi a szerepem, mik a képességeim az adott csoportban, mit teszek a csoportért, milyen értékeket képviselek, mit jelent nekem a csoport.
11. alkalom: **Mi és Mások.** Mi a csoport szerepe, milyen értékeket fedeztem fel magamban, a csoportban. Milyen értéket képvisel, mit közvetít a társadalom, szűkebb, tágabb környezet felé.
12. alkalom: **Összegzés,** visszatekintés, zárás. A csoport kezdete óta milyen folyamaton ment keresztül a csoporttag, milyen változásokat tapasztal, hogyan éli ezt meg, elbúcsúzás.

Ezen csoportfolyamat működtetése, működési feltételeinek megteremtése megfelelő továbblépési lehetőséget jelent a Javítóintézeti növendékek számára.

Felhasznált irodalom

- Bíró Sándor – Juhász Sándor (szerk., 1991): *Nonverbális pszichoterápiák.* Animula kiadó, Budapest.
- Halász László (1973): *Művészetpszichológia.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lindenbergné Kardos Erzsébet (2005): *Zeneterápia szöveggyűjtemény.* Kulcs muzsikához Kiadó, Pécs.
- Ramin, Gabriele - Petzdol, Hilarion (2002): *Gyermek-pszichoterápia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Sárga Falak Szakmai Program (2005) Aszódi Javító intézet.

IV. 5. Filmterápia (Aszódi Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Virágh Judit, pszichológus anyaga alapján Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Virágh Judit, pszichológus

Dr. Hegedűs Judit

A csoportokban már korábban is rendszeresek voltak a közös filmnézések, azonban ezeknek a filmeknek a kiválasztása esetleges volt, illetve az élmények feldolgozás nélkül maradtak. Ezért is tartottuk fontosnak, hogy a már működő művészetterápiás programokba a filmek mélyebb értelmezését is beillesszük.

Analitikus művészetterápiás csoportként működött csoportunk, így a hangsúly a csoportdinamikára helyeződik. Gyakran kritikaként fogalmazódik meg e csoportokkal kapcsolatban, hogy nem ad elegendő teret a művészi alkotófolyamatnak, a műveket arra használja, hogy a dinamikát facilitálja, holott alkotás itt is folyik – maga a csoport is alkotás. Csoportunk heti rendszerességgel maximum 3 órás időtartamban találkozott. Az első találkozásunk során megegyeztünk a csoport működésének kereteiben, szóbeli megegyezés jött létre a csoport vezetői és résztvevői között, ahol megegyeztünk a bizalom – tolerancia – titoktartás hármasságában. A résztvevők kölcsönösen megegyeztek a titoktartásban, arra kértük a növendékeket, hogy a foglalkozáson elhangzottak maradjanak meg a csoportban. A résztvevők a csoport vezetői közül egyikünkkel találkoztak más kontextusban, Virágh Judit a javítóintézetben dolgozóként a csoport életét folyamatosan követte.

A filmterápiás eljárások során olyan filmeket választottunk bemutatásra, melyek érthetőek az adott populációban, témájuk pedig megérintheti őket. Minél több képet, filmet kell bemutatnunk a gyerekeknek, hogy a vizuális jelek érzésekhez, élményekhez, elvont fogalmakhoz való kapcsolása gyakorlattá váljon. Fontos, hogy olyan érzelmeket, indulatokat hordozzanak ezek a filmek, amelyek a gyerekek számára megfoghatóak, így könnyebben asszociálhatnak a látványra. Így például az elmúlt évben a következő filmeket és témákat érintettük:

<i>Téma</i>	<i>A témához kapcsolódó film</i>	<i>Résztevők száma</i>
Iskola	Holt költők társasága, Veszélyes kölykök	10 fő
Család	Árvácska, Vasárnapi szülők	10 fő
Függőség	Trainspotting, Utolsó belövés	8-10 fő
Egyéni életutak	Cséplő Gyuri, Acélököl,	10 fő
Barátság, társas kapcsolatok	Túl a barátságon, Állj mellém	10 fő

A filmvetítéseknél különösen a tudattalan fantáziák és a film kapcsolata foglalkoztatott bennünket: milyen manifeszt és rejtett tartalmakat hordoznak számukra a filmben látottak? Az egyes szereplőkkel való azonosulás révén ráismerhetnek saját életükre, annak fontosabb állomásaira. A filmterápia segítségével a gyerekek emlékei, fantáziái, álmai kerülnek felszínre, ugyanakkor a megbeszélések során gyakran szembesültünk a különböző elhárító mechanizmusokkal, mint például a projekcióval, a racionalizációval, az áttolással, az improduktív fantáziával. A terápiás történések nem csupán a verbalitás szintjén zajlanak. Az agresszív cselekmények elkövetőinél, a fokozott acting out készség miatt a verbalitás az, ami háttérbe szorul, helyette a nonverbális (indulat)kifejezések dominánsak, ezek tudatosítása volt az egyik legfőbb célunk. Az igazi, elemi és esszenciális folyamatok a metakommunikációban (arckifejezésben, pillantásokban) vagy mozdulatokban, kisebb mozgásokban (izomfeszülés, ökölbe szorított kéz, elfordulás stb.) jelennek meg. A tekintet mélyebben és kevesebb kétséget hordozóan fejezi ki az érzéseket, azt, hogy milyen saját élményeink és vágyaink, igényeink vannak a látottakkal kapcsolatban.

Filmelemzéseinkkor tehát fontos rákérdeznünk a „miértekre”, a tetszés - nemtetszés kiváltóira:

- Miért taszít?
- Miért nem tetszik?
- Miért kellemetlen?
- Milyen érzéseket kelt benned?
- Mihez tudnád hasonlítani?
- Min változtatnál, hogyan fejezted volna be?

Kérhetjük, hogy csupán egyetlen szót mondjanak a látottakról arra a kérdésre, hogy „milyen volt ez neked?” vagy „mit mond ez neked?”, majd kérdezzük meg azt is, miért épp ezt a szót mondta. A csoport tagjai más-más szavakat használhatnak, ezeket tudatosítjuk. Érdekes vita, beszélgetés alakulhat ki pl. az egymással ellentétes szavak magyarázatakor. A „játék” alkalmas arra, hogy érzésviláguk gazdagodjon, differenciálódjon, verbális kommunikatív képességük fejlődjön. Saját érzéseik megfogalmazása feszültségoldással jár. Esetleges traumatikus élményeik újraélésre kerülhetnek, melyek elindíthatják a feldolgozás folyamatát.

Tapasztalataink szerint a filmekről mélyebb értelmezést nyerhetünk, ha előre átgondolt kérdésekkel irányítjuk a csoportos filmfeldolgozó beszélgetést. Fontos, hogy összevethessék a filmen látottakat a saját élményeikkel. Miben hasonlók? Miben különböznek egymástól? Milyen megoldási lehetőségek vannak? Hogyan fejezték volna be a történetet? Melyik rész tetszett leginkább/legkevésbé? Miért épp az?... A módszer – véleményünk szerint – kiválóan alkalmas a képzelet fejlesztésére, s ennek kapcsán a képzelet segítségével a félelmek, szorongások átdolgozására. Tehát a filmek adták a beszélgetés témáját, de ezekhez gyakran tudatosan kapcsolunk a fiatalok aktivitására építő „feladatokat”, szerepjátékokat, a családterápiában alkalmazott módszereket felhasználva.

A kb. kétórás foglalkozásokat általában ketten vezettük, megosztottuk, hogy ki az, aki moderálja a beszélgetést, ugyanakkor a másik személy arra figyelt, hogy milyen verbális és nonverbális jelzéseket adtak a fiatalok. Tapasztalataink alapján elmondható, hogy ezek a beszélgetések nemcsak azért voltak hasznosak, mert mi is sok információhoz jutottunk, hanem azért is, mert a növendékek más-más oldalról is megismerhették egymást. A moderálás során igyekeztünk betartani a következő szabályokat (Vicsek, 2006):

- ne mondjuk el saját véleményünket
- ne legyünk túlságosan aktív résztvevők
- ne minősítsük, értékeljük a hallottakat
- higgadtan hallgassuk végig a véleményeket
- vegyük észre a csoportdinamikai folyamatokat.

Érdekes volt szembesülni a csoportos beszélgetések során, hogy mennyire megjelent a társas befolyás és a konformitás jelensége. Főleg az első beszélgetések során figyeltük meg, hogy a fiatalok többsége jó színben akarta feltüntetni magát. Amikor a csoport elérte a működés fázisát, megszűnt a moderátoroknak való megfelelni akarás, ugyanakkor egyértelművé vált, hogy kik azok a személyek, akik a csoport irányításában döntő szerepet töltenek be. Általában a vitákban ezek a személyek voltak dominánsak, ők az intézet világában a fiatalok között informális vezetőkként

működtek. A csoporttagok jelentős részének nehezebbé esett – főleg kezdetben – a saját vélemény kinyilvánítása, melynek háttérében elsősorban a korlátozott nyelvi kód, kommunikációs nehézségeik álltak.

A módszer előnye leginkább abban mutatkozott meg, hogy a mondanivaló nem csak a vizualitás szintjén jelent meg, hanem dramatikus formában is. Egyszerre tudott hatni a vizuális – akusztikus – szemantikus – mozgásos ingerekkel, így komplexebben, több érzékszervre hatva egyszerre közelítette meg az adott témakört. Nemcsak ismeretanyaguk bővült, hanem jobban megismerhetővé váltak a fiatalok érzései, gondolatai, fantáziái a családdal, az iskolával, a barátsággal kapcsolatban.

Felhasznált irodalom

Hegedűs Judit – Virágh Judit (2009): Művészetterápia az Aszódi Javítóintézetben. *Serdülő- és gyermekpszichiátria*, 2-3. sz. 55-65. o.

Vicsek Lilla (2006): *A fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.

IV. 6. Meseterápia (Budapesti Javítóintézet)

A tanulmány szerkesztette Gelb Beáta, oktatási szakmai vezető és Pados Eszter pszichopedagógus anyaga alapján Dr. Hatvani Erzsébet

Megvalósításban résztvevők:

Gelb Beáta, oktatási szakmai vezető

Pados Eszter pszichopedagógus

„A mese az Ember története, azé az emberé, akinek hőssé kell válnia ahhoz, hogy emberségét megőrizze, vagy visszaszerezze.”¹²

(Nagy Olga, erdélyi mesekutató)

IV. 6. 1. Elméleti áttekintés

A mesepedagógia és a meseterápia mindazok számára lehetőséget nyújt önmaguk megtalálására és a bennük eluralkodó káosz rendezésére, akik életük bármely szakaszában krízishelyzetbe kerültek: veszteségek, gyász, válás, magány, átmeneti vagy tartós egyensúlyvesztések esetén, párkapcsolati problémákban - például beteljesületlen szerelem, elhagyás és elhagyatás, elengedni nem tudás, kapcsolaton belüli rivalizáció, valamint kommunikációs nehézségekben és a szorongások oldásában.

Boldizsár Ildikó Mesekalauz úton lévőknek című könyvében (Boldizsár, 2013) azt írja, hogy a mese üzeneteinek belsővé válásával, lehetővé válik minden ember számára, hogy saját adottságait felismerve, személyiségét fejlesztve, viselkedését adaptívabbá téve, az előtte tornyosuló akadályokat elhárítva képessé válják egyik életszakaszból a másik életszakaszba történő átlépésre, ugyanakkor megoldva az aktuális életkori krízis feladatait is. Minden mese annak példája, hogyan lehet a rendezetlenséget és a káoszt renddé alakítani, azaz hogyan lehet olyan élethelyzeteket teremteni, amelyekben a teljesség vágya irányítja a gondolatokat és a tetteket. E tudás nélkül, nem alakulhat ki a rend kialakításának képessége.

A mesékben felhalmozódott emberi tudás, bölcsesség, genetikailag programozott viselkedési normák, a jól működő emberi tevékenységformák, - ha áttételesen is, de - megtapasztalhatóvá teszik az emberi lét adaptív alapmintáit, melyek az emberiség fennmaradásához elengedhetetlenek (Lorenz, 1997).

¹² <http://www.mesepedagogia.hu/index.php/bemutakozas>

A mesélés-mesehallgatás a szülő-pedagógus közös tevékenysége-játéka a hallgatósággal, gyermekekkel és felnőttekkel, amely minden résztvevő számára sajátélményen alapuló öröm és tanulás forrása lehet. Az élőbeszéddel megvalósított mesélés mellett fontos szerepet kap a mesékkel való megismerkedést, a „mesék üzenetét segítő-támogató” kézművesség, rajzolás, a tánc, a mozgás, közös mondókázás-éneklés, a mesék befogadásához kapcsolódó beszélgetés, együtt gondolkodás, az alkotás minden formája, kapcsolatkeresés a minket körülölelő világgal, a földdel, a vízzel, a tűzzel, és a levegővel.

A **mesékkel történő nevelés** bevezetésekor és a mesélés folyamatában végig, az érzékszervek és az érzékelés fejlesztésével, kapcsolódási pontokat keresünk különböző tevékenységformákkal, amely tevékenységek végzésével-segítségével vélhetően útmutatót kaphatnak a gyermekek és a felnőttek saját életükben megjelenő elakadások kezeléséhez, személyes életvezetésükben szükséges korrekciós eljárásokhoz.¹³ A módszer komplex, a teljes személyiségre hat, épít az emberben meglévő kíváncsiságra, hisz a sajátélmények és a közös tevékenységek rendkívüli fejlesztő hatásában.

A **mesefoglalkozások célja**, hogy a gyermekek, a foglalkozásokon részt vevő felnőttek felfedezzék az összefüggéseket az őket körülvevő világban, képessékké váljanak elhelyezni magukat ebben a rendszerben, továbbá képesek legyenek kapcsolódni másokhoz, és a mesék által kínált megoldási formák segítsék őket a saját helyük megtalálásában, és a hozzá vezető út kijelölésében.

Mesepedagógiai módszerekkel fejleszthető területek:

- Megfelelő meseválogatással jól fejleszthetőek azok az *anyanyelvi, intrapszichikus és interperszonális kompetenciák*, amelyek az olvasáshoz is elengedhetetlenül szükségesek. A különféle mesetípusok más-más módon szolgálják az értő olvasás kialakulását, egyes mesetípusok a hiányzó technikai tudás elsajátításában lehetnek a gyermekek segítségére, míg mások az önismeret, a megküzdés, valamint a saját élet kialakításának technikájában adhatnak indirekt segítséget.
- A javítóintézetekben nevelkedő gyermekek, fiatalfelnőttek esetében az *értő olvasás* gyakran nem megfelelő szintű, nem felel meg az életkoruk és iskolai bizonyítványuk szerint elvárható szintnek, az olvasáshoz szükséges képességeik fejlesztésre szorulnak, ezért is fontos hogy ilyen projektekből vegyenek részt.

¹³ <http://www.mesepedagogia.hu/index.php/bemutakozas> Letöltés ideje: 2015. január 28.

- Mesehallgatás közben a *belső feszültségek és a szorongások csökkenésével*, növekszik az életerő és az életkedv, változik a fiatalok jövőképe, sorsuk alakíthatóságának megítélése. A történehallgatási transzban hallott és átélt történetek a tudattalanban raktározódnak el, és aktivizálódnak, amikor szükség van rájuk.

IV. 6. 2. A mesepedagógia alkalmazása a javítóintézetekben nevelkedő fiatalok nevelésében

A mesékben a különböző próbatételek valójában mindennapi életfeladatainkról szólnak. A mesékben fellelhetőek lelki fejlődésünk során felmerülő, megoldandó konfliktusaink: az életkori krízisek, az életünket alakító különféle érzések az irigység, a féltékenység, a párválasztás próbatételei, a szülőkről való leválás, az önállósodás, a férfi-nő kapcsolat, az elköteleződés megpróbáltatásai.

A mese mágikus módon készít fel a felnőtt létre, helyet adva az irracionalitásnak, az abszurdnak tűnő megoldásoknak is, melyekre a képi látásmódot előtérbe helyező növendékeink esetében különösen nagy igény mutatkozik. A módszer alkalmazása lehetőséget kínál a fejlődésükben elakadt, sokszorosan traumatizált fiatalok fejlesztésére, a sérülés korrekciójára. A mesék azoknak a fiataloknak is távlatokat képesek adni, akik aktuális életkoruktól eltérően, diszfunkcionálisan működő gyermekek, és akik csak egy korábbi életszakasznak megfelelő megküzdési módokat ismernek, és alkalmaznak konfliktusaik megoldásakor. A mesék rámutatnak arra, hogy egész életünkben, születésünktől kezdődően a halálunkig, problémák sorozatával találkozunk és ezeknek a problémáknak a megoldásával mindenkinek meg kell birkóznia.

A mesék által nem a problémamentes élet ígérését kapjuk, hanem annak reményét, hogy még a legesendőbbek, a legkisebbek is boldogulhatnak, ha adottságaikat, személyiségük teljes egészét mozgósítják, felveszik a harcot, nem hátrálnak meg az akadályok előtt.

A mesék hősei példaképpül szolgálhatnak a fiatalok számára az értékválságot megélő világban. A mesehősök által megtapasztalhatják, hogy az értelmetlenül hosszúira nyúló, céltalan várakozás helyett a jól megválasztott cselekvés alkalmas arra, hogy elérjék céljaikat, megvalósítsák álmaikat. A mesék hősei, nem hagyják, hogy a dolgok maguktól rendeződjenek el, hisznek abban, hogy saját sorsuk iránt felelősséggel és befolyással bírnak, minden nehézség, előzmény ellenére. A javítóintézetekben nevelkedő fiatalok számára különösen fontos üzenet az, hogy tetteinkkel szembe

kell tudni nézni, és csak azok következményeinek vállalása után kezdődhet el a tényleges személyiségfejlesztés. A „mesehősök mi magunk is lehetünk” élmény megtapasztalása egyben követhető kiutat is mutat a gyermekek és felnőttek számára.

IV. 6. 3. A mesepedagógia mint gyógyító nevelés

A mese gyógyító erejét már az ősidőkben elismerték és alkalmazták, mára terápiás műfajjá nőtte ki magát. Az ember, akiről a mese szól, mindenáron, és bárhol élni akar, és töretlenül vágyik egy jobb és igazságosabb életre erre ösztönözve hallgatóit is. „Mennek, mendegélnek” és akár a hétfejű sárkánnyal is megküzdnek azért, hogy elérjék céljukat. Tehát a mese azt állítja, hogy mindaz, ami a világban rosszul működik azt meg lehet változtatni, mert nem a világ működik rosszul, hanem az ember nem képes a világhoz harmonikusan kapcsolódni, a választásai folytonos problémákat szülnek, amiktől egyre távolabb kerül a kiegyensúlyozott élettől (*Petrolay, 1996*).

A mesehősöknek fontos szerepe van a gyógyító folyamatban. Boldizsár Ildikó meseterapeuta szerint a hősök utánzásra készítetik a mese hallgatóját, ami által bizonyos megkövesedett, elzáródott érzelmi csatornák élettel telivé válhatnak benne. A mesehősök az állandó jelenben élnek. Tervezettség helyett minden tőlük telhetőt megtesznek, ami által a hallgatót is cselekvésre készítetik, és felelősség vállalásra szólítanak fel (*Boldizsár, 2010*). A mesehősnek meg kell küzdenie azért, hogy a megbomlott egyensúly helyreálljon, akárcsak nekünk a valóságos világban.

A mese gyógyító erejének egyik titka, hogy képes helyreállítani a káoszt, és egyfajta teljességet indukál az önmagával küzdő emberben. A mesével történő gyógyítás során megkeressük az adott szituáció problémaköréhez tartozó mesét, amelynek hőse ugyanazon életfeladattal küzd, mint a mesefoglalkozásokon részt vevő csoport vagy egyén.

IV. 6.4. Mesepedagógia a gyakorlatban

A mesepedagógia egyik hatásos módszere lehet a bűnelkövetővé vált fiatalok reszocializációs nevelésének. A módszer sikerének titka, az hogy a mesepedagógia olyan technika, ami mindannyiunkból ugyanazt az ősi tudástartalmat, lelkünk legmélyének tartalmait hívja elő, nem feltétlenül szükséges előzetes iskolai ismerethalmaz.

A mesepedagógia módszere 2013 szeptemberétől van jelen az intézményben. Bajzáth Mária mesepedagógus képzésén két fő vett részt, akik a képzés sikeres elvégzése után, mesepedagógus

képesítéssel is rendelkező pedagógusokká váltak. Irányításukkal szerveződött a pszichopedagógiai csoport az iskolai egység keretein belül, ahol a mesepedagógia, mint módszer bevezetésre került.

A pszichopedagógiai csoportfoglalkozásain heti rendszerességgel minden tanulócsoporthoz részt vett, ahol mesepedagógia, az egyik alkalmazott módszer. A csoport eredményességét, a kompetencia határok kijelölését segítette, hogy a csoportvezetők egyike pszichológus képzettséggel is rendelkezik.

A módszer az első alkalmakkal ellenállást váltott ki a növendék és a nevelőtestület tagjaiból is. A gyermekek és sajnos a pedagógusok is úgy gondolták, hogy a mesélés, a mondókázás „dedós” tevékenységformák, nyíltan megfogalmazták ellenérzéseiket. Mivel saját tapasztalataink, élményeink alapján hittünk a módszerben, feltártuk a lehetséges okokat, amelyek nehezítették a módszer általánossá tételét, melyek segítettek bennünket későbbi munkánkban.

Az *ellenállás okai* voltak: az intézményünkben jelen lévő gyermekek életéből hiányzott a naponta ismétlődő mesélés. Nagy részüknek csak az óvodai emlékeik között volt fellelhető az utolsó hallott mese. Sokan voltak, akik nem jártak óvodába és otthon sem mondtak nekik mesét. Az iskolai tanítási órákon és a tanítási órákon kívüli tevékenységeken sem hallottak 1-2 mesén kívül többet, a mesék feldolgozásának erőltetett értelmezése, olvasónapló szerű leírása még annak is elvette a kedvét, aki úgy gondolta, hogy szereti meséket. Nehéz volt a növendékeket a mese világába bevezetni, de mára elmondható, hogy nagy érdeklődésre tartanak számot a mesepedagógiai foglalkozások, és az eredmények elismerést váltottak ki a kollégákból is.

A foglalkozásokat olyan tevékenységekkel kezdjük, amivel a gyermeket el tudjuk vezetni a *mese „kapujába”*. Ilyenek a mondókázás, népi játékok, tánc, mozgás, népdalok, találós kérdések, kézműves tevékenységek, amelyek a jobb agyfélteke működését ösztönzik, és amelyek mind ugyanazon a szimbolikus nyelven beszélnek, akár csak a mese. Mindezek segítik a gyermeket, hogy az érzékszervek és az észlelés-érzékelés fejlesztésén keresztül felfedezze a körülötte lévő világot, képes legyen kapcsolódni másokhoz.

Ezt követi a *mese élőbeszéddel történő meghallgatása* és a *mese hatására „reflektáló” alkotások* készítése. A mese „feldolgozása”, az élmény, és a meseüzenetének elmélyítését szolgáló tevékenységek, interaktív formában történnek. Ebben a részben kézműves, mozgásos és csendesebb elmélyülést igénylő tevékenységek váltogatták egymás.

Mindenkinek lehetősége van az egyes foglalkozásokon keletkező érzések gondolatok megfogalmazására, a közösség tagjaival történő megosztására. Arra is figyelünk, hogy ha valakit megérint egy-egy mese mondanivalója szakszerű segítséget kaphasson érzelmei, gondolatai kezeléséhez és igény szerint szakemberhez irányítjuk őket.



A mesék, néhány alkalom után erősen átalakították a csoportangulatot. A fiatalok várták a foglalkozásokat, a mesehallgatásra ráhangolódva egyre inkább képesekké váltak őszinte megnyilvánulásokra.

A „hagyományosnak” nevezhető *meseértelmezések* során, amikor a mesehallgatás után, kérdéseket tesznek fel a gyermekeknek a mesével kapcsolatban, vagy dramatikus játékokban, vagy bábozással „dolgozzák

fel” a mesét, a bal agyfélteke tevékenységére építenek, hisz beszélni kell, figyelni az események sorrendjére, a helyszínekre, gondolkodni, verbalizálni az érzéseket. Mindezek eltávolíthatják a gyermekeket a mese lényegétől, saját belső világától, érzéseitől. Ezért a mesepedagógia módszertanában a mesélést bevezető, a mese kapuját nyitó mondókák, vagy dalok, és a mesélést követő játékok kinyitják a meselátó szemeket és füleket, mozgásba lendítik vagy tartják a jobb agyféltekét, közelebb viszi a gyermekeket a meséhez és önmagához. Segítségükkel nyilvánvalóbbá válhat a népmese üzenete.

A foglalkozások során megkeressük az aktuális csoporttémához, konfliktushoz leginkább *illeszkedő mesét*, és a mese segítségével megkeressük a lehetséges elakadás okát. A módszer nem csak a lelki folyamatokban, a szorongás és félelem oldásában, a problémamegoldás fejlesztésében, és a mintaátadásban segít, hanem a tanulási-tanítási folyamatokat is jelentős mértékben pozitívan befolyásolja.

Az intézmény növendékei közül sokan tanulási nehézségekkel küzdenek. Korábban nem szerettek iskolába járni, sokuknak szorongást és nehézséget okoztak az iskolai elvárások. A mesehallgatással nem csak a fantáziáját, figyelmét, emlékezetét, szókincsét fejlesztettük a gyermekeknek, hanem

változtattunk az olvasás iránti hozzá állásán, és készségei fejlesztésével a tanulási folyamatokra is fogékonyabbá váltak.

A mesepedagógiát azért tartjuk nagyon fontos és hatékony módszernek a Budapesti Javítóintézet fiataljainak mindennapjaiban, mert a mese olyan ősi, egyetemes tudástartalmat hív elő mindannyiunkban, ami képes áthidalni a szociokulturális különbségeket, az iskolázottság hiányából adódó problémákat, és a széles palettájú viselkedészavarokat.

Mindezekkel a mese segít abban, hogy kapcsolatba kerüljünk az ősi, mindannyiunkban meglévő értékekkel, követendő mintákkal, és hogy felélesszük a gyermekekben a segítő táltos paripát, mint én-erőt, amivel képes lesz helyreállítani önmagában és körülötte lévő világban az egyensúlyt, ezzel is elősegítve a növendékek reszocializációját.

A mesepedagógiát a gyermekek fejlesztéséhez közelebb vivő kulcsként kezeljük, mert a jobb agyfélteke működését is ösztönzik, s mert ugyanazon a szimbolikus, képi nyelven „beszélnek” mint ahogyan a gyermekek és ugyanannak az egységes és egylényegű világképnek az elemei.

Felhasznált irodalom

Boldizsár Ildikó (2013): *Mesekalauz úton lévőknek*. Magvető Kiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mesék életről, halálról és újjászületésről. Magvető Kiadó, Budapest, 2009

Petrolay Margit (1996): *Könyv a meséről*. Trezor Kiadó, Budapest.

Rudas János (2000): *Önismereti csoportok*. Animula kiadó, Budapest.

Felhasznált honlapok

- <http://www.mesepedagogia.hu/index.php/bemutakozas> Letöltés ideje: 2015. január 28.
- <http://bereczandras.hu> Letöltés ideje: 2015. január 28.

IV. 7. Logikai és táblajáték foglalkozás (Debreceni Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Puskás Vilma, nevelő anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Puskás Vilma nevelő

IV. 7. 1. Logikai és táblajáték bevezetésének alapjai

A logikai és táblajáték-foglalkozások **fő célkitűzései** között szerepel a fiatalok értelmi képességének, fejlesztése, a szabadidő igényes, tartalmas eltöltése, a társas élet, a szociabilitás erősítése, a rendszeres megmérettetés, versenyzés és a hagyományápolás.

A játék élmény, élvezet, az örömszerzés érdekében végzett tevékenység, amelyben a motívumok és célok egybeesnek, önként vállalt tevékenység, így a gyermek/fiatal saját maga szabályozza az örömszerzés mértékét. Jelentős szerepe van a lelki egyensúly kialakításában, fenntartásában. Ugyanakkor a játéknak, fontos társadalmi haszna is van, jelentős szerepet játszik a társas-kapcsolatok kialakulásában, a kultúra egy része. A játék közben a fair play, a szabályok betartása kerül előtérbe, a helytállás fontosabb a győzelemnél, gazdagodik a jellem, kockázatvállalásra és önfegyelemre nevel.

Az emberiség legnagyobb szellemi alkotásai közé tartoznak a **táblajátékok**. Szűkebb értelemben valamilyen téglalap, vagy négyzet, esetleg hatszög alakú, mezőkre, vagy pontokra felosztott játéktéren, táblán korongokkal, golyókkal vagy bábukkal játszott játékok, mint például a sakk. Tágabb értelemben idesorolhatóak a dominók, a különböző geometriai formákat felhasználó tologatók, játékok is, mint amilyen a pentominók vagy a tangram. Alkalmazásuk során a tanulók/növendékek a táblajátékon keresztül képessé válnak a pontos, kitartó, fegyelmezett munkára, törekednek az önellenőrzésre és képesek lesznek várható eredmények becslésére.

A játékot úgy kell megszervezni, hogy mindvégig törekedni kell a tanulók/növendékek pozitív motiváltságának biztosítására, önállóságuk fejlesztésére. Ebben a törekvésben fontos terület a matematika alkalmazásának, eszköz jellegének sokoldalú bemutatása, és a tanításban való érvényesítése.

A táblás játékoknak a *matematikával való szoros kapcsolata* nyilvánvaló, hiszen ez a sajátos ismeretszerzési módszer logikus gondolkodásra, következtetésre nevel. A matematika tanítás célja és feladata a tanulók önálló, rendszerezett, logikus gondolkodásának kialakítása, annak megtanítása, hogy a helyes következtetés menetében a premisszák igazsága szükségszerűen maga után vonja a konklúzió igazságát, azaz, lehetetlen olyan szituáció, amelyben a premisszák igazak, a konklúzió pedig téves. Mindezt az a folyamat biztosítja, amelynek során fokozatosan kiépítjük a matematika belső struktúráját fogalmak, axiómák, tételek, bizonyítások elsajátításán keresztül, a tanultakat pedig változatos területeken alkalmazzuk.

A *logika feladata* azon feltételek tisztázása, amelyek a helyes következtetés szabatos megfogalmazásához szükségesek, azon eszközök megadása, amelyek segítségével ellenőrizhetők, hogy a következtetések valóban helyesek-e. A diszkussziós képesség fejlesztésével, a többféle megoldás keresésével, megtalálásával és megbeszélésével a logikus gondolkodást fejlesztjük, amely a problémamegoldásban, az algoritmikus eljárások során és az alkalmazásokban egyaránt lényeges.

A *logikus gondolkodásra nevelés* fejleszti a tanulók modellalkotó tevékenységét, kialakítja a megfogalmazott összefüggések, hipotézisek bizonyításának igényét. Megmutatja a matematika hasznosságát, belső szépségét, az emberi kultúrában betöltött szerepét, fejleszti a térbeli tájékozódást és az esztétikai érzéket. Problémaérzékenységre, a problémamegoldásra nevelés fontos feladat, amelyhez azonban elengedhetetlen a matematikai szövegek megfelelő értelmezése, logikus elemzése, a növendékek minél gyakoribb önállóan tevékenykedése, aktív részvétele a tanítási, tanulási folyamatban. Általános fejlesztési követelmény a megfigyelőképességnek, a problémamegoldó gondolkodás alapjainak fejlesztése, a matematikatanulással kapcsolatos tevékenységformák megismerése, szokások kialakítása. Konkrét fejlesztési követelmény a kapcsolatok, összefüggések megfigyelése, leolvasása, halmazok jellemzése állításokkal, számasság megállapítása, a szabályszerűség felfedezése, szóbeli megfogalmazása, sorozatok képzése és folytatása. A valószínűség számításban és a statisztikában a közös játékok, kísérletek a "biztos", a "lehetetlen", a "lehet, de nem biztos" fogalmak megértését segítik.

Logikai játékok segítségével sikereket érhetünk el a valószínűség számításban a relatív gyakoriság vagy a kedvező esetek számának meghatározásával, vagy a kombinatorika területén a permutációk, variációk, kombinációk megkeresésével. Ide tartoznak az algoritmusok, a halmazok, a táblázatok, a nyílt végű feladatok, a divergens problémák, a nyerő stratégiák és még sorolhatnánk, amelyek mind hozzájárulnak a tanulók absztrakciós és szintetizáló képességének fejlesztéséhez. A célszerű, új fogalmak alkotása, az összefüggések felfedezése és az ismeretek feladatokban való alkalmazása

fejleszti a kombinatív készséget, a kreativitást, a problémahelyzetek önálló, megfelelő önbizalommal történő megközelítését, megoldását. A táblajátékok alkalmazása során mindvégig előtérbe kerül a széles körű tapasztalatszerzés, ami segíti a matematikában való jártasság kialakítását. Az induktív módszer mellett nagy szerepet kapnak a deduktív következtetések. A logikai játékok alkalmazásának segítségével az elsajátítandó anyagban feltételezéseket fogalmazunk, fogalmaztatunk meg, amelyek néhány lépésben bizonyíthatóak vagy megcáfolhatóak.

Munkánk során fontos a bizonyítás iránti igény felkeltése, ezért előtérbe kerül a különféle bizonyítási módszerek megismerése, valamint a fogalmak, szabályok pontos megfogalmazása. Ezzel egy időben alapvetően fontos az absztrakciós képesség fejlesztése, a komplex szemléletformálás, az önálló ítéletalkotás, a problémák különböző oldalról történő megközelítése, a gyakorlatorientáltság, a pontosság, ütemezés és a tervezés fejlesztése. Tapasztalataink szerint a fiatalok jelentős és tartós javulást érnek el a stratégiai érvelés és a problémamegoldás területein, sőt iskolai eredményük is pozitív irányba változik. Miben ragadható meg a siker szubjektív tartalma?

Minden sikernek – jelentkezzen az élet bármely területén – a jellegzetessége, hogy a **fiatal hite megerősödik önmagában**. Az a fiatal, aki sikert él át, úgy érzi, hogy ő önmaga sok mindenre alkalmas: amikor ötöst kap matematikából, nem csak azt éli meg, hogy sikeresen hajtotta végre az adott feladatot, hanem úgy érzi, hogy szinte minden feladatot sikeresen meg tud oldani. És ez az igazi motiváció. A siker növeli a személyiség önmagába vetett hitét. Óriási felelősség, hogyan fejlesztjük a fiatal képességeit, hogyan fejlesztjük önértékelését, önbizalmát, illetve hogyan alakítjuk viselkedését. A fiatalnak hinnie kell abban, hogy az elé állított feladatot meg tudja oldani. Ez pozitívan hat önbecsülésére, amely nagy támasza a tanulmányi előrehaladásnak.

A sikert, sok tényező befolyásolhatja, többek között a nevelő-fiatal jó kapcsolata, együttműködése. Biztosítanunk kell a sikerhez vezető helyzet megteremtését, lehetőséget adva a fiatalok képességeinek kibontakoztatására. A siker és a magatartás nem választhatóak el élesen egymástól, hiszen a tanulási és egyéb siker, az önbizalom megkönnyítheti a beilleszkedést a közösségbe.

IV. 7. 2. Logikai és táblajáték alkalmazhatósága a javítóintézeti nevelésben

A javítóintézetnek, a szaktárgyi felkészítés mellett a személyiségfejlesztésre is gondot kell fordítania. A fiatal attól sikeres, hogy átéli, érdemes próbálkoznia, érdemes keresnie azt az utat-módot, ahogyan a céljait elérheti, és hinnie abban, hogy ezt az utat meg is találja. A

személyiségnevelés lényege a játéktevékenység feltételeit és kereteit alkotó pedagógiai helyzetek kialakítása és e helyzetekben tervezett tevékenységek megvalósítása. A tevékenység során magatartási, gondolkodási szabályokat, elvárásokat állítunk a fiatalok elé, amelyeken keresztül megtanulják, helyesen értékelni magatartásuk helyességét és betartják a szabályokat. A normák erőssége, kényszerítő ereje fejlesztő hatású, a szabályok alkalmat adnak a rendszeres visszacsatolásokra, amelyen keresztül a fiatalok képesek lesznek követni az irányított folyamatokat.

Nevelési célok között szerepel az intellektuális képességek fejlesztése mellett a különböző viselkedésformák kialakítása, mint amilyen a nyerő és vesztes helyzetek, a kitartás, az elszántság, a célorientáltság, a merészség, a kockázatvállalás és megfontoltság, a határozottság, a felelősség vállalás, a szabályok betartása. Ide soroljuk a kudarcűrés, türelem, kapcsolatteremtés, empátia, együttműködés, szociabilitás, udvariasság, fegyelmezettség, rendszeret és nem utolsósorban a sikerorientáltság, talpraesettség fejlesztését is.

A *logikai játékok jól használhatóak* a konfliktushelyzet kezelésénél, a fiatalok között zajló folyamatokban, amelyben érdekek, értékek, nézetek, szándékok kerülnek egymással szembe nyílt – tevékenységekben is megnyilvánuló – vagy rejtett – tudati, érzelmi szint – formájában. *Segítenek* a közösségi normarendszer értékrendjének, és ezzel összefüggésben a személyiség kibontakoztatásának, harmonikus fejlődésének optimális fejlesztéséhez, miközben magatartásuk, a környezetükhöz való viszonyuk harmonikussá válik. Mindennapjaikat átszövi a meggyőződéssel érlelődött ismeret, a pozitív szándék és akarat és a normáknak megfelelő szokások. Segítségükkel megvalósítható a fiatalok tetteinek céltudatos és tervszerű alakítása, illetve a fiatalok számára mindazoknak a társadalmi pedagógiai feltételeknek a biztosítása, amelyek lehetővé teszik, hogy a személyiséget sokoldalúan kifejlesszük, képességüket lehetőségeiknek felső határáig kiműveljük. A készségjellegű cselekvések kiépülése maga után vonja a szokások kialakulását. A fiatalok az ismétlődő játékhelyzetekben erős belső késztetést éreznek arra, hogy az elsajátított módon cselekedjenek, tehát a folyamat lényege a dinamikus sztereotípiák. Amennyiben a szokásos cselekvés végrehajtása akadályba ütközik hiányérzet, nyugtalanság érzete támad, ám ha a fiatalok következetesen helyes viselkedési módokat tanúsítanak, az a helyes magatartáshoz vezet. Ugyanakkor a helyes viselkedés elsajátítása hatással van az alkalmi viselkedésre, befolyásolja, meghatározza azt.

A táblajátékok és táblajáték feladványok mellett a palettát színesítik a kártyajátékok, keresztrejtvények, sík-és térbeli kirakó játékok, dobókockás játékok és a logikai rejtvények is. A táblajáték alkalmazásának egyik nagy hozadéka a csapatmunkára való alkalmasság kifejlesztése,

amelyben elsősorban a kommunikációs- és elemző készség kap helyet. A táblajáték népszerű tevékenység, a foglalkozásokon megfordul a növendékek fele.

A csoportok összetétele igen vegyes képet mutat, a heterogén életkorú és képességű fiatalok is szívesen játszanak együtt. A logikai játékok alkalmazásának nagy előnye, hogy a legfogékonyabbak együtt tanulnak a lassabban haladókkal. A logikai játékokat remekül tudjuk alkalmazni frontális-, egyéni-, páros- és csoportmunkában személyre szabottan, differenciáltan. Nevelési célunk, hogy biztonságos, derűs légkörben egyéni képességeiknek megfelelően fejlesszük a fiatalokat az életkoruknak legmegfelelőbb eszközzel, a játékkal.

IV. 7. 3. A logikai és táblajáték bevezetése a Debreceni Javítóintézet munkájába

A Debreceni Javítóintézetben egy 2 éven át tartó (2012-2014) pályázat keretében sikerült bevezetni ezt a foglalkozást. Első lépés volt a fiatalok megfelelő előkészítése, motiválása a táblajátékok megismerésére, elsajátítására, továbbadására. Felkészíteni őket a vereség, a kudarc élményének elfogadására. Elfogadtatni velük a „játszani jó” elvet, az esetleges vereségek, kudarcok ellenére is. A csoportokon belüli játéktanítás felügyelete, irányítása, ellenőrzése külön szervezést igényelt.



A *foglalkozásokon* négy féle fejlesztő játékkal ismerkedhettek meg a fiatalok. A javító részlegben csoportonként 2-2 fő vehetett részt, összesen 6 fő. Minden foglalkozáson minden fiatal részt vett. A cél az volt, hogy olyan motiválással és olyan szinten tanulják meg a fiatalok a játékokat, hogy azt lelkesen, megfelelő szabályismerettel, ügyes, taktikus elemek elsajátítása után adhassák tovább társaiknak a nevelőotthoni csoportokban.

A játékszabály ismertetését követően a fiatalok általában párosával játszották a játékokat. Kezdetben segítséggel, majd párban önállóan. Az adott játék lezárásaként versenyt is rendeztünk. A részt vevő fiatalok saját 12 fős nevelőotthoni csoportjukban egy-egy irányított foglalkozás keretében megtanították a többieknek is a tanult játékokat.

A fiatalok érdeklődve vettek részt a foglalkozásokon. Aktívan segítették egymást a szabályok elsajátításában, megtanulásában. A csoporton belül kis segítséggel megoldották a tanítási feladatokat is. Röviden, érthetően fogalmaztak, irányítottak. Valamennyi tanult játék nagyon jól szolgálja a szabálytartásra nevelést.

A táblajátékok egyikénél bizonyos nyelvi alapismeretekre is szükség volt – a szó helyes alakja, helyesírása, jelentése stb. – ezért ez a játék elsősorban a jobban képzett fiatalok körében volt népszerű, érdekes. A jövőben még alaposabban fel kell térképezni a megcélzott gyerek csoport képességeit, és annak ismeretében kell, lehet a táblajátékokat, mint nevelési segédletet használni. Intézetünkben most már jól felszerelt játékszoba van, ahol – a leggyengébbektől a legokosabbakig – minden fiatal megtalálja a maga szórakozását, a pedagógusok pedig szakmai, módszertani segítséget kapnak a fejlesztési folyamatban.

Felhasznált irodalom

K. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Debrecen.

IV. 8. Drámapedagógia (Debreceni javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Marosi Nagy János drámapedagógus anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Marosi Nagy János, drámapedagógus

*"Az oktatás egyénre koncentrál,
a dráma az egyediségére, minden
emberi lény különleges egyéniségére."
/Peter Slade/¹⁴*

IV. 8. 1. A dráma mint a reszocializáció egyik eszköze

Pedagógiai értelemben a dráma „olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ezáltal valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy: a dráma - cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus (a valós történet és a megjelenített tartalom) kölcsönhatása”¹⁵ - fogalmazza meg Gavin Bolton a módszer lényegét. Hozzásegít ahhoz, hogy egy-egy téma valódi élménnyé váljon a fiatalok számára, élethelyzetként, akcióként éljék meg azokat, hozzásegítve őket saját gondolataik, ötleteik kifejezéséhez és gyakorlati megvalósításához. A pedagógus sokkal inkább tevékeny részese, mint irányítója a történeteknek - gyakran kiszolgálója, illetve facilitátora a fiatalok ötleteinek.

Jonathan Neelands a *Dráma a tanulás szolgálatában* (Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994.) című munkájában azt emeli ki, hogy a gyereket, nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként, jelentésteremtőként kell értelmezni, aki közvetlen környezetéről számottevő ismerettel, tanulási tapasztalattal rendelkezik. Ezt nem a világ objektív, elméleti megismeréseként, sokkal inkább érzéki és gyakorlati kapcsolatfelvételtként értelmezhetjük, s mindez értelmezhető általános pedagógiai kiindulópontként is.¹⁶

Jellegéből adódóan a tanítási dráma módszerével a saját kultúra számos eleme, vonatkozása (mesék, versek, dalok, hagyományok) építhető be a foglalkozásokba, amelyek az identitás erősítésének,

¹⁴ <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-dramapedagogia-hatasai-a-nevelesben> Letöltés ideje: 2014. december 5.

¹⁵ <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html> Letöltés ideje: 2014. december 5.

¹⁶ <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html>, Letöltés ideje: 2014. december 5.

illetve más kultúrák (hasonlóságok és különbségek) megismerésének, sőt megértésének irányába hatnak.

A drámapedagógia az a - tanítás és nevelés számos vonatkozásában alkalmazható - módszer, amely más műalkotásokhoz hasonlóan képzeletbeli világot teremt. A résztvevők játéktevékenységet folytatnak, szereplőként vannak jelen.

A gyerekeken/fiatalokon megfigyelhetjük, hogy leghatékonyabban cselekvés közben tanulnak. Az is megfigyelhető, hogy a gyerekek többnyire meglévő tapasztalataikat használják fel arra, hogy az új ismereteket, információkat értelmezzék, és amennyiben megadjuk nekik a lehetőséget az ismert és az ismeretlen tartalmak közti hidak megépítésére, akkor újszerű tanulói státussal is felruházzuk őket, illetve segítséget adunk ahhoz, hogy saját tanulási módszereiket kialakítsák: *tanulva* tanulni segíthetjük őket.

IV. 8. 2. Drámafoglalkozás, drámaműhely

A színjátszás tanulásának célja az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem harmonikus és differenciált fejlesztése. *A jól alkalmazott dramatikus nevelés* elősegíti:

- a csoportban, közösségben tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását,
- a fizikai képességek fejlesztésével a koordináció és koncentráció fejlesztését,
- a helyzetmeghatározási és döntési képességének erősödését,
- az alkotóképesség, az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését,
- az összpontosított, megtervezett munkához szokást,
- a testi, térbeli biztonság javulását, az időérzék fejlődését,
- a mozgás és a beszéd fejlődését, szép és kifejező voltának formálódását,
- hogy a résztvevők korának megfelelő formában viselkedési bátorságot, biztonságot nyújtson az élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.),
- hogy alkalom legyen a drámajátékban, a táncban a fellelhető öröm és szabadságélmény megtapasztalására,
- hogy a fiatalok tanulók egyénileg és csoportosan előadást tervezhessenek, létrehozassanak, illetve a létrejött előadást bemutathassák.

A magyarországi drámapedagógiai gyakorlatban, az iskolai, gyermekvédelmi alkalmazás keretein



belül elsőként leginkább a módszer hangsúlyosabb, színházi jelleget mutató változata terjedt el, azaz főként a készségfejlesztő és improvizációs játékok, illetve helyzetgyakorlatok váltak ismertté és közkedvelté. Ezek célja és eszköztára azonban eltért attól, amiben a drámapedagógia leginkább érdekelt, ugyanis ez elsősorban színpadi produkciók létrehozását jelentette. A

módszer fejlesztésével bővülés következett be a drámapedagógia céljait és funkcióit illető felfogásban.

A drámapedagógia, a pedagógia és a legkülönbözőbb művészeti ágakból jól ismert számos tevékenységi formákat egyaránt alkalmazza/alkalmazhatja. Ezek például olyan munkaformák lehetnek, mint:

- színészmesterség-, beszéd-, mozgásos gyakorlatok,
- pantomim játékok,
- élőkép (mozdulatlanná dermedt helyzetek),
- rajz (a történet egy-egy részletét megragadó rajzok),
- írás,
- interjú,
- improvizáció



A szerep a drámát szabályozó elemként van jelen és a társadalmi együttélés gyakorlását, természetének feltárását segíti elő. Alkalmat ad az eljátszott szerep belülről való átélésére, az empátia megnyilvánulására. Fontos, hogy az élményre, s nem csak a megjelenítés minőségére koncentrál. A drámajáték hatására olyan

nélkülözhetetlen változások következnek be, mint például a megértés szintjének módosulása, fejlődése, attitűdváltás az érzelmi, megismerési tapasztalatok hatására, pozitív változás a szociális viselkedésben, kooperációs készségben, a nyelvi és egyéb kommunikációs tapasztalatok fejlődése, mások szükségleteinek és szándékának fel- és elismerése.¹⁷

IV. 8. 3. A drámajáték és a drámaműhely megjelenése a Debreceni Javítóintézet munkájában

Az 50 perces játékfoglalkozásokon a tevékenység célja a fent említettek mellett, hogy a napi gondokat, problémákat kezelje. A zárt körülmények között élő fiatalokban rengeteg düh, keserűség, agresszivitás, lelki fájdalom, gyűlik össze, és az ilyen foglalkozások lehetőséget adnak ezek oldására, enyhítésére. A **foglalkozások alapelve** az önkéntesség a célok sikeres eléréséhez. A drámajáték foglalkozásokon az aktív részvételt igénylő játékok konvenciók mellett a relaxációs technikák, a mese, vers, zenehallgatás és a tánc (cigánytánc, diszkótánc) is fontos szerepet kap.

A drámaműhely munkára a fiatalok önként jelentkezhetnek. A csoportba kerülésüknél figyelembe véve képességüket, magatartásukat A műhelyben lehetőség nyílik tehetséggondozására, korrekciós nevelésére, a fiatalok önkifejezésére. Saját maguk írnak, alkotnak, részt vehetnek művek létrehozásában, amit megfelelő körülmények között - Nyitott kapuk, színházi előadások – be tudnak mutatni.

A drámapedagógiai módszer hatására olyan nélkülözhetetlen változások következnek be, mint például a megértés szintjének módosulása, fejlődése, attitűdváltás az érzelmi, megismerési tapasztalatok hatására, pozitív változás a szociális viselkedésben, kooperációs készségben, a nyelvi és egyéb kommunikációs tapasztalatok fejlődése, mások szükségleteinek és szándékának fel- és elismerése.

Felhasznált irodalom

Volentics Anna (1999): *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Felhasznált honlapok

<http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-dramapedagogia-hatasai-a-nevelesben> Letöltés ideje:

2014. december 5.

<http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html> Letöltés ideje: 2014. december 5.

<http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html>, Letöltés ideje: 2014. december 5.

<http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-dramapedagogia-hatasai-a-nevelesben> Letöltés ideje:

2014. december 5.

¹⁷ <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-dramapedagogia-hatasai-a-nevelesben> Letöltés ideje: 2014. december 5.

IV. 9. Bábjátás (Budapesti Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Gelb Beáta oktatási szakmai vezető és Agócs Attila Dánielné nevelőtanár, művésztanár anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit
Megvalósításban résztvevők: Agócs Attila Dánielné nevelőtanár, művésztanár

Agócs Attila Dánielné nevelőtanár több mint 30 éve foglalkozik bábművészetrel, kezdetben bábkészítő és bábjátékos volt, később bábszínház alapító és négy éve a kreatív műhelymunka keretében működő „Szőlőszem” Báb Együttes szakmai vezetője. Pályafutása során dolgozott általános és középiskolásokkal, jelenleg 12-21 éves, előzetes letartóztatásban lévő fiúkkal szervezi és irányítja a bábszakkört. A bábjátás meghonosításával olyan komplex munkafolyamat kialakítását teremtette, meg amelynek során a bábosok játékos módon új ismereteket sajátíthatnak, el miközben kapcsolatot teremtenek a világ egészével, a közeli és a távoli környezettel, élményeiket, tapasztalataikat közösen feldolgozva. A gyermekek miközben önfeledten játszanak, „rendezik” magukban a külvilágból érkező impulzusokat.

A bábjáték esztétikai hatású is, ezért a vizuális nevelés egyik módja is egyben. A bábú mozgatásával mindent el lehet játszani, azt is, ami más tevékenységi formák végzése közben rejtve maradt. A bábozás fejleszti a gyermek/fiatal megismerő tevékenységét, felkelti érdeklődését, motivációs erőt ad korábbi ismereteik rendszerezésére, összehasonlításokra, véleményformálásra ösztönöz. Akaratunkat, tetteinket érzelmeink vezérlik, érzelmek által ébrednek fel bennünk az erkölcsi normák. Általában érzelmeinken keresztül ismerjük fel a jót, a rosszat. Bábozással elfojtott vágyainkat, indulatainkat élhetjük meg, miközben erősnek, hatalmasnak, csodálatosnak, hősnek mutatkozhatunk, miközben igazságot is szolgáltatathatunk. A más körülmények között nem kimutatható negatív indulatok levezetődnek, feloldás, a lélekben megtisztulás jöhet létre. A bábjátás kevésbé ismert műfaj és alkalmazott módszer a javítóintézeti nevelésben, annak ellenére, hogy a legősibb művészetek közé tartozik és Magyarországon is jelentős hagyományai vannak. Sokszor felmerül a kérdés, mi is az a bábjátás és hogyan kerül be ez a tevékenység a javítóintézetben előzetes letartóztatásban lévő fiúkkal foglalkozó intézmény szakmai eszköztárába.

IV. 9. 1. A bábjátás fogalma

A bábjátás talán a legkomplexebb műfaj az előadó művészet területén. Komplex, mert sok művészeti ágat fog össze. Addig, amíg eljutunk ahhoz, hogy egy bábelőadást meg lehessen jeleníteni, nagyon sokféle alkotási folyamatra van szükség, amelyek tulajdonképpen önállóan is művészeti tevékenységek.

A bábjátszás szorosan kötődik a *szépirodalomhoz*. A darab kiválasztása, dramatizálása feltételezi azt, hogy a bábjátékkal foglalkozók sokat olvasnak, búvárkodnak a szépirodalmi művek között és ezek közül választják ki a bábjátszásra is alkalmas művet. Ilyenkor az alkotási folyamat tulajdonképpen egy irodalmi művekkel foglalkozó csoportként indul. A megtalált művet sokszor dramatizálni kell. Előfordul az is, hogy a bábjátszó saját önálló művet ad elő esetleg a darabot maga írja meg.

A bábjátszáshoz kapcsolódik a *képzőművészethez*. Amíg egy jelenetet elképzelünk, esetleg le is rajzolunk, az olyan, mintha egy képet festenénk. Kép is. Színpadkép. Megkoronázza mindezt a kézművesség, amely által létrejön, megvalósul az álom. Gondoljunk a bábjaink arcára: a kétdimenziójú portréból háromdimenziójú „szobor” lesz. A díszletek pedig már konkrét képek, zárt világú festmények.

A *zenének* kiemelt szerepe van a hangulat megteremtésében, a mondanivaló alátámasztásában. A zene, lehet aláfestő, vagy kísérő zene, ritmusa meghatározza az előadás ritmusát is. A bábelőadás készítése jó stílusérzékkel igényel, az hogy milyen zenét választunk az adott műalkotáshoz befolyásolja az előadás minőségét. Ez azt is jelenti, hogy a felkészülési folyamatban rendszeresen kell különböző műfajú zenét hallgatni, elemezni, hogy ki tudjuk választani azt a zenét, amelyik, stílusában, hangulatában illeszkedik az adott előadáshoz. Ezt követően kvázi zenei szerkesztői feladatokat is el kell látni, hiszen egy előadásban általában több zenemű, rövid, vágott részlete szólal meg, melyek megszerkesztése szintén külön odafigyelést igényel.

Majd elkövetkezik a nézők számára is látható eredmény, maga a *színjátszás*. A bábjátszás műfajában éppen úgy jelen vannak a tragédiák és komédiák, mint az élő színpadon, végbe megy a metamorfózis, egy másik személy alakjába bújás, a jelen és távollevés egyidejűsége.

A táncművészettel is kapcsolódik egy-egy bábelőadás, hiszen csak az a báb tud tökéletesen táncolni, melynek mozgatója szívében, agyában és testében is ott lüktet minden lépés. Ezt a lüktetést adja át a kezében lévő bábnak.

A bábjátszás csodás misztérium. Tele van váratlan, meglepő történéssel. A legmeghökkenőbb magának, a bábnak a születése. Holt, élettelen anyagból létrejön valami, ami egy óvatlan pillanatban valakivé válik. Megmozdul, gesztusai lesznek, és legfőképpen mondanivalója, amit feltétlenül közölni is akar. Egy jól sikerült darabnál elhisszük, hogy megtörtént a „teremtés”, lelket leheltünk a bábba, és nem csak egy előre megírt és bemutatott szöveget mond el, hanem ott és akkor, abban a pillanatban formálódik minden. Ez a műfaj egész embert kíván, egyszerre hat minden érzékre. Ezért van az, hogy egyrészt ép, egészségesnek tartott felnőtteknek és gyermekeknek is nagyszerű lehetőség az önmegvalósításra, saját maguk megismerésére, az önkifejezésre, másrészt a bábozásnak terápiás hatásai is lehetnek. A paraván takarása, az „én vagyok, és mégsem én” attitűdje rengeteg gátlást szabadít fel az egyénben, a közös előadás

koncentrált figyelemre késztet és a tartós figyelem megkövetelése a türelem fejlesztését eredményezi.

IV. 9. 2. A bábozás fejlesztő és terápiás hatásai

- Szövegolvasás-szövegértés: a konkrét cél elérésének érdekében a bábosok rákényszerülnek, hogy nagyon sokszor olvassák el a szöveget. Ami az iskolában feladat, itt eszköz a szövegtanulás folyamatában. Amíg a bábozók nem értik a szöveget, addig a darabtanulás is lehetetlen. Ezért segítséggel vagy a nélkül, el kell juttatni őket a megértés pillanatáig. Erre kiválóan alkalmasak a csoportos beszélgetések.
- Memorizálás: a memória javításának jó módszere a memoriterek tanulása. Ebben a munkában, a bábszöveg memoriterként való alkalmazása elérendő célként jelenik meg, hiszen amíg nem tudja valaki biztosan a szöveget, a bábjára sem tud koncentrálni, nem lesz képes megfelelően mozgatni.
- Beszédkultúra: már a biztos szövegtudás megalapozása közben is a beszédre irányítjuk figyelmünket. Nem ritka a hadaró, szavakat elharapó, motyogó gyermek. Ahhoz, hogy az elmondott szöveg érthető legyen, nagyon sokat kell gyakorolni. A kiadott hangok erősségének szabályozását is meg kell tanulni, mert a paraván elnyeli a hang egy részét. A szerep megformálása közben eljutunk a szöveg biztos tudásához.
- Kézművesség: a rajzolás, festés, ollóhasználat, varrás által a kéz finom mozgásai csiszolódnak, s mivel ezek a munkák hetekig tartanak, a monotonia tűrésre is jótékony hatással vannak.
- Mozgáskultúra: az elkészült bábokat mozgatni kell. Minden báb a karakterének megfelelő mozgást igényel, s ezt sokszor nem csak a kézfej játékaival, hanem az egész test mozgásával lehet elérni.
- Koncentráció: a kiválasztott darab előadásához hosszú, gyakran fél órát is meghaladó koncentráció szükséges. Az egyébként dekoncentrált, rövidtávú figyelemmel bíró gyermekre erőszak alkalmazása nélkül jó hatással van, koncentrációs képességük javulnak. Az elvárásoknak igyekeznek egyre inkább megfelelni, hiszen minden a közös cél érdekében történik, ezért belülről motiválja őket jobb „teljesítmény” elérésére.
- Tolerancia: a paraván mögött a bábosok sokszor képtelen helyzetben játszanak, hogy a színpadkép megfelelő legyen. Sokan zsúfolódnak össze nagyon kicsi helyen. Hamar meg kell tanulniuk a „békés egymás mellett élést” hiszen a tolakodásnak, lökdösődésnek nincs helye. Ugyanilyen megértéssel kell fogadniuk a lassabban tanuló, vagy ügyetlenebbül mozgó társaik hosszabb tanulási folyamatát. Gyorsan el kell fogadniuk, hogy mindez a közös eredmény, a siker előfeltétele.
- Közösségi élmények: az egy bábcsoportba tartozó gyermekek óhatatlanul közelebb kerülnek egymáshoz. Megértőbbek, megbocsájtóbbak lesznek társaikhoz. Ugyanakkor kritikájuk egymás irányába megerősödik, és ez bizony sokszor javít a munka minőségén.

- Sikerélmény: a jól befejezett munka eredménye a siker. Ezért dolgoznak, törik magukat szabadidejükben is a bábcsoport tagjai. Ez erősíti a lelküket, megéri, hogy jó előadások résztvevői legyenek.

IV. 9. 3. A Szőlőszem Bábegyüttes

A Szőlőszem Bábegyüttes története négy éve kezdődött az első bábdarabuk bemutatásával és tart azóta is folyamatosan. Az első előadást évente egy-két nagyobb lélegzetű és kettő-három kisebb alkotás követi, amelyek általában egy intézményi tematikus program részei.

A javítóintézetekben nevelkedő fiatalok bevonása a bábcsoportba nagy szakmai kihívást jelentett számunkra. A munka során az a céljuk, hogy a fiatalok fejlesztésére koncentráljanak és ezt minél differenciáltabb eszköztárral tegyék meg. A fejlesztésnek, terápiáknak meghatározó részei a különböző művészetterápiák, illetve az egyes művészeti tevékenységeket felhasználó foglalkozások, melyeknek terápiás jellegük is van.

Mivel a munka alapfeltétele a **békés hangulat**, ezért mindig közösen döntünk egy-egy új tag felvételéről. A csoport közösen határoz, annál is inkább, mert ők gyakran jobban ismerik egymást kintről. Kizáró ok lehet, ha büntársak jelentkeznek felvételre, mert a büntársak elkülönítése kötelező a javítóintézeti nevelés alatt. Többször előfordult, hogy ügyes, rátermett fiút azért kellett elutasítani, mert a büntársa már a csoport tagja volt. Az intézeti rend megköveteli, hogy a csoporttagoknak kötelező a próbákon megjelenni. Így a kinti iskolákkal ellentétben a hiányzásokkal nincs gondunk. A „kötelező” megjelenés könnyebbsége mellett természetesen így megjelenik az önkéntesség nem önkéntesség kérdése, a belső szándék megléte vagy hiánya, a bevonhatóság és a motiváció tartós fenntarthatósága bábozás során.

A javítóintézeti csoportoknak állandó rémálmai között szerepel a váratlanul érkező rendőrségi kihallgatások, tárgyalások, „szabadítások”-ról szóló értesítések. Az előadások időpontját sokszor a tárgyaláshoz kell igazítanunk. Volt olyan előadás, amelynek dátumát azért kellett előbbre hoznunk, mert egyik szereplőnk másnap tárgyalásra ment, és úgy gondoltuk, hogy vélhetően szabadlábra kerül. Fontos volt, hogy az alkotási folyamatban részt vett fiatal a sikert is megélje.

A bábcsoport munkájában eltérő értelmi képességű fiatalok vesznek részt, iskolázottsági szintjük különböző, iskolai végzettségük gyakran nem felel meg az életkoruk szerint elvárható szintnek. A bábcsoportba jelentkező fiatalok közül nem mindenki képes a csoporttagoktól elvárt szintnek megfelelni. *A csoportba tartozás egyik fontos feltétele, hogy a leendő tag megbízhatóan tudjon szöveget olvasni, és képes legyen azt megtanulni.* Ezen kívül tágan határozzuk meg a felvételi lehetőséget, hiszen vannak kisebb és nagyobb szerepek, a sokféle munkafolyamat okán a gyengébb képességű, de a manuális munkákban ügyesebb gyerekek is aktívan részt tud venni, csak meg kell találni a neki való feladatot.

A fiúkkal együtt dolgozva elmondhatjuk, hogy számtalan problémát közösen oldunk meg, a technikai megoldásoknál pedig egyenesen tőlük várjuk az ötleteket. Ma már az alaptagokkal gyakran vitatkozunk a megoldásokon, győzködjük egymást, és bizony sokszor előfordul, hogy az ő megoldásuk a jobb. Talán erre vagyunk a legbüszkébbek, hiszen sikerült megtanítanunk őket a „bábos látásmódra”.



A bábjátszás alkotó művészet. Alkotni pedig nem lehet bármilyen lelki állapotban. Ezért az is feladatunk, hogy ha valakinek tényleg rossz napja van, toleráljuk és az is, hogy észrevegyük, ha csak hiszti, és „kirángassuk” abból a lelki állapotból. Nagyon sokszor dicsérjük őket, hiszünk a pozitív

megerősítés erejében. A fiúk pedig megtanulják „elviselni”, ahogy közeledik az előadás pillanata, hogy az alkotói feszültség bennünk is növekszik. Kölcsonösen odafigyelünk egymásra,

IV. 9. 4. Alkotói folyamatok

Szeretnénk négy előadás munkafolyamatának bemutatásán keresztül konkrét bepillantást engedni a munkába. A közös munka a darab kiválasztásával kezdődik. Általában a bábcsoport vezetőjének ajánlásait figyelembe véve közösen választjuk ki az előadásra szánt darabot. Ez az első előadás esetében is így történt. **Tamási Áron: A szegény ördög** című darabjára esett a választás. Gyönyörű, de hosszú és nehéz darab. Itt szövegtanulással kezdtünk, kesztyűsbábokkal játszottunk. A kesztyűsbábok készítésénél a fiúk csak részfeladatokban tudtak segíteni. Például kezek, lábak, csizmák satöbbi varrásával. A két háttérdíszlet megfestése is az ő feladatuk volt.

Ennél a darabnál szembesültek először azzal a ténnyel, hogy a bábjátszás nehéz fizikai munka is a jelentős szellemi és érzelmi igénybe vétel mellett. Erejük teljében lévő, rendszeresen kondizó fiúkról lévén szó, nagy döbbenet volt számomra az a tény, hogy fél órán keresztül magas tartásban tartani a kezüket nagyon fárasztó dolognak bizonyult. Új feladat volt a bábmozgatás megtanulása is, hiszen a régi tagok sem dolgoztak még kesztyűs bábbal.

A második darab Andersen: Az ólomkatona című meséje. Árnyjátékban dolgoztuk fel a mesét. Ezt a darabot már az elejétől a végéig közösen csináltuk. Ők választották a mesét, együtt dramatizáltuk, ők tervezték és készítették hozzá a bábokat. Együtt határoztuk meg a színpadképeket. Az egyetlen,

amiben én inkább a felnőttek döntöttek, az a zene kiválasztása volt. A zene időtartama határozta meg végül a bábdarab hosszúságát. Szép, lírai darabbá sikerült az előadás.

A harmadik előadás: az Álom. A darabot Agócs Attila Dánielné írta. A két síkon játszódó történet feldolgozásához két különböző bábtechnikát alkalmaztunk. A jelenben történő dolgokat kesztyűs bábok, az álom történéseit marionett bábuk jelenítik meg. Ez a darab átlagon felül nehéz volt. A kesztyűs bábót már ismerték páran a régiek közül. Így csak az újabbaknak volt meglepetés a fásasztó kéztartás. Marionettel azonban még senki nem találkozott. Ráadásul a marionett báburól csak akkor derül ki, hogy mire képes, mikor már feldamilozva teljesen elkészül. Bizony javítottuk eleget őket, mire „hozták” a szerepüket. A marionett bábuk elkészítése talán a legnehezebb feladat, a munkafolyamatok nagy része a csoportvezetőre hárult, de a részfeladatokban (kéz, kesztyű stb.) a fiúk is nagyon aktívan részt vettek. Ennek az alkotói folyamatnak a különlegessége, hogy az elkészült bábót mindenkinek magának kell életre kelteni. Amikor tulajdonosához kerül a báb, attól a pillanattól mindenki megpróbálja a maga képére formálni (damil újrakötése, rövidítés, toldás). A marionett számok apró kis jelenetekből állnak össze. Ezeket a bábmozgató fiúk 2-3 fős csoportja már önállóan tervezte meg, és adta elő. A jelenetekben nincs szöveg, a koreográfia megbeszélése és megtanulása volt az ő feladatuk. Mindenki megoldotta, bár eltérő minőségben.

Növendékeink nem képzett bábszínészek. Nem tanultak beszédtechnikát, bábmozgatót, zenét. Sokszor kell ezt eszembe juttatnunk, amikor a türelmetlenségünk már vinne tovább, de a produkció még mindig nem az igazi. Mindhárom munka a darabok bemutatásával zárult, láthatta az összes bent lévő fiatal, a velük foglalkozó felnőttek, illetve több alkalommal külső meghívottak is. Megtapasztalhatták a fiatalok, hogy az, amíg eljutottunk egy előadás megvalósításáig, milyen hosszú, kitartó folyamaton kellett keresztül menni együttesünk tagjainak. Fontosnak tartottuk, hogy az egyes fázisok, a részfeladatok, bábkészítés, díszletezés, satöbbi egy teljes egészé, egy alkotássá, egy művészi produkcióvá álljanak össze, amely a benne lévők mellett hatást gyakorol a nézőkre is. A közös munka vezetése-irányítása közben látjuk, hogy a fiatalok képességei hogyan fejlődnek a bábozás által, kinek a szövegértése, kinek a tanulása vagy éppen a kez ügyessége. Számukra a közös munka öröme mellett meghatározó, hogy az előadás alatt megtapasztalhatják, közvetlen élményük van arról, hogy miért fontos a kitartás, a pontos munka, egymás segítése, és a türelem. A nézők tapsa és elismerése biztos és egyértelmű visszajelzés, ami motivációt adhat a következő előadásra vagy más munkafolyamatokban való hasonló részvételre.



Az árnyjáték „El nem küldött képeslapok” egy koncentrációs táborba elhurcolt gyermek homokba rajzolt rajzait eleveníti meg, emlékeztetve azokra az emberi sorsokra, holokauszt áldozatokra, amelyek azokban a vészterhes időben megtörténhettek. A holokauszt fogalmát az előzetes foglalkozások során részletesen megismerhették növendékeink.

Az érzelmi megközelítést tartottuk nagyon fontosnak, ezért választottunk olyan jelenetsort feldolgozásra, amely minden fiatal számára érzelmileg is befogadható. Az „El nem küldött képeslapok” című árnyjáték főhőse egy 4-5 éves kisfiú, akit elszakítottak szüleitől, és nem kerülhetett haza, vissza a családjához. A darabnak egy látható szereplője van, de az árnyjáték elkészítésében 11-en vettek részt. A címadó, „El nem küldött képeslapok” olyan homokba írt gyermekrajzok, amiket egy kéz, egy embertelen hatalom képviselője elsöpör minden jelenet után. Az írásvetítőn az abban a pillanatban készülő rajzokkal a ki nem mondható bánatot jelenítik meg a szereplők, átélve az áldozatok és saját maguk gyermeki létének szomorúságát. Az alkotásban részt vevők a nézőkkel közösen élhetik meg az elhagyatottság, a kiszolgáltatottság, a kirekesztettség érzését.

Nagy feladat, és nagy tanulság volt a fiataloknak, hogy a sok, apró részből álló feladat csapatmunkával, hogyan válik egységes egészzé. Nem csak fegyelmezettek voltak, hanem alkotók is, társak a létrehozásban. Akkor sem zúgolódtak, ha az ünnepi pihenőjüket, játékaikat kellett félbehagyni egy-egy jelenet kedvéért, és akkor sem, amikor a vasárnap délutánjuk ment el. Növendékeink megtapasztalhatták az előítéletes gondolkodás veszélyeit, szembesültek, azzal hogyan válhat valaki kirekesztetté, üldözötté a borszíne, a vallása miatt.

A javítóintézetekben élő fiatalok gyakran maguk is elszenvedői a társadalomban jelen lévő diszkriminációnak, ugyanakkor ők maguk is gyakran határolódnak el vallási, származási alapon másoktól. Az ellentmondásos viselkedés okainak feltárásával, a fiatalok hiányos ismereteinek pótlásával növendékeink elfogadóbbá váltak más társadalmi státuszú csoportok képviselőivel szemben.

Felhasznált honlapok:

A bábjáték története

www.ektf.hu/.../01-A%20babjatek%20tortenete.doc,

<http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ektf.hu%2Ftanszek%2Firodalomtudomanyi%2F01->

[A%2520babjatek%2520tortenete.doc&ei=5C_KVJDWGoH9Uor1g9AK&usg=AFQjCNEzCXrH_kQgM2tQY0glrCKTbP7kEg&sig2=2Tcor8SJV8vN2uZ-SPrXJw&bvm=bv.84607526,d.d24](http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ektf.hu%2Ftanszek%2Firodalomtudomanyi%2F01-A%2520babjatek%2520tortenete.doc&ei=5C_KVJDWGoH9Uor1g9AK&usg=AFQjCNEzCXrH_kQgM2tQY0glrCKTbP7kEg&sig2=2Tcor8SJV8vN2uZ-SPrXJw&bvm=bv.84607526,d.d24), letöltés: 2014. december 10.

IV. 10. Terápiás célú táncoktatás (Aszódi Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Radics Ivett gyógypedagógus nevelő anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Radics Ivett gyógypedagógus

IV. 10. 1. Rövid elméleti áttekintés

A táncpedagógia a táncra nevelés és a táncoktatás egysége. Korosztálytól függetlenül, gyermekekre, ifjakra, felnőttekre egyaránt hatni szeretne, a testi-szellemi és lelki nagykorúság elérésében segíti a táncot tanulókat.

A tánc tanult mozgáskészség, melynek feltételei a motoros képességek, ezekkel kölcsönhatásban fejlődik, művelése pedig képességeket fejleszt. Ezeknek a motorikus képességeknek a két alapjai a koordinációs képességek (melyek megteremtik a mozgás energetikai – erő, gyorsaság, állóképesség- feltételeit) és a kondicionálási képességek (melyek biztosítják a mozgásszabályozási –térbeli tájékozódás, egyensúlyozó képesség stb.- feltételeke) (Mizerák, 2012).

Antal Lászlónak (Antal, 1965) köszönhetően jelenleg tánctanítási módszertana csak a néptáncnak van, így az ő gondolataiból kiindulva vettük sorra a módszertani elemek felsorolását, illetve saját intézeti program kialakítását. A tánctanításnál az alábbi módszereket szoktuk alkalmazni:

- **Leírás:** a leírással az érzékszervekkel felfogható tulajdonságokat mondjuk el. Ezeket mindenki megértheti, ha a témával kapcsolatban korábbról ismeretei vannak. A leírás azért is fontos módszer, mert a táncoknak, a táncfolyamatoknak a lényegét ezzel tudjuk a legjobban kiemelni. Alkalmazni akkor lehet, ha a tanulónak már van egy minimális képzettsége a táncsal kapcsolatban, például ismeri az alaplépéseket. Amennyiben a növendéknek nincs ilyen jellegű ismerete, akkor az alapok oktatásával kell kezdeni. Mivel a javítóintézetbe került fiúk egy részének már van táncos múltja, a másik felének viszont nincs, így igyekszünk úgy átadni az alaplépéseket és olyan stílusjegyekkel kombinálni, hogy a „haladó” fiataloknak is legyen benne új lépés, új elem.
- **Magyarázat:** a magyarázat a táncoktatás legalapvetőbb módszere. A törvényszerűségek, fogalmak megértését segíti elő. Pedagógiai szempontból nézve az a lényege, hogy nem száraz, unalmas anyagként közli az ismereteket, hanem segít megemészteni azokat. Tulajdonképpen a késztermék (jelen esetben a koreográfia) a magyarázattal együtt születik

meg. Fontos, hogy a magyarázatot a tanulók korához, érdeklődési köréhez, ismereteihez igazítsuk, valamint érthetőek legyünk. A magyarázatunk legyen lényegre törő, hisz a gyerekek táncolni szeretnének. Amennyiben túl sokat magyarázunk, előfordulhat, hogy pont a lényeg megértése marad el. Így pedig az idő elmegy, de nem tudunk a következő lépcsőfokra lépni. Igyekezzünk csak a legszükségesebb szakszavakat használni, hogy a tánc élménye megmaradjon, és a későbbiek folyamán is szívesen jelentkezzenek erre a foglalkozásra. Igyekezzünk ösztönző erejű, buzdító magyarázatot adni, hogy a növendéknek legyen sikerélményük. Ez a javítóintézetes neveltek esetében mondhatni hatványozottan igaz, hisz nekik valóban szükségük van egy-egy kedves szóra, sikerre, hogy érezzék azt, hogy igenis most végre jó az, amit csinálnak, és még örömet is lelik benne.

- **Bemutató, szemléltetés, vizuális ismeretnyújtás:** a bemutatás a legsokoldalúbb módszerek közé tartozik, hisz több nézet is kialakult ezzel kapcsolatban. Vannak, akik a bemutatást alárendelik a szemléltetésnek, mások pedig azonosítják vele. A *közvetlen bemutatás* főbb szempontjai:

1. Pontosságát tekintve annyira legyen pontos, mint amilyen pontossággal szeretnék azt viszont látni.
2. Eredeti tempóban mutassuk be először, hogy lássák a végkifejletet.
3. Mutassuk be szemből, oldalról, hátulról, hogy minden szögből fel tudják mérni, mi az, amit nekik is meg kell csinálniuk a későbbiek folyamán.
4. Amikor szükséges (kombinált lépések) lassítsuk a tempót és fokozatosan gyorsítva jussunk el a végső tempóhoz.
5. Tükörképben történjen, hogy az ellenőrzés folyamatos legyen.
6. Mérjük fel a kellő távolságot, hogy mindenki számára jól látható legyen, nehogy egyes részek lemaradjanak.
7. Legyen szerves része a megszilárdításnak, ugyanúgy mint a gyakoroltatásnak is.
8. Egészítsük ki leírásokkal, magyarázatokkal. Gyors tempó esetén a magyarázat már nem érthető, hisz mire a mondat végére jutunk már jó néhány ütemmel odébb tartunk, így ilyenkor a már korábban a magyarázat során megismertetett szaknyelvet használjuk.
9. A vizuális bemutatás és a verbális ismeretnyújtás arányát korosztályhoz, körülményhez igazítsuk. Amikor az adott hallgatóságnak nagy a mozgásigénye, mint esetemben, akkor a gyakoroltatás legyen túlsúlyban.

A legjobb, ha az oktató végzi a bemutatást.

A *közvetett szemléltetés* esetén ún. technikai információs forrásokat hívunk segítségül. Ezek felhasználása a következők szerint történhet:

1. A táncfolyamatok megfigyeltetése (fogások, tartások, magatartások megfigyelése és összehasonlítása felvételekkel)
2. Szokáskörnyezetek bemutatása (szokások, viseletek bemutatása, zenei ismeretek bővítése)
3. A tanult táncfolyamatok szerkezeti építkezésének illusztrálására (szerkezeti tábla, képsorok)
4. Dalszöveg gyors tanulására

Bevált szemléltetési módszerek:

- eredeti filmfelvétel / videófelvétel
- képsorozatok
- tánc-, viselet-, szokás fotók
- táncszerkezeti ábrák
- kinagyított dallamszövegek, kották

Szemponatok az alkalmazáshoz:

1. Legyen tervszerű
 2. Legyen mindenki számára látható
 3. Irányítsuk a tanulók figyelmét, figyeltessük a jellemzőket
 4. Mindig kapcsoljuk össze magyarázattal
 5. Hagyjuk hatni a tanulókra a szemléltető tárgyat, hogy felkeltse az érdeklődését
- **Gyakoroltatás, feldolgozás:** a gyakorlás során alakulnak ki a táncos mozgáskészségek, fejlődnek a motoros képességek, és a ritmusérzék is. A gyakorlás a már korábban megtanult és megértett dolgok beidegződését hivatott elősegíteni változó körülmények között. A gyakorlás állandó fejlődést eredményez. *Formái:*
 - elsődleges gyakorlás – megtanulják a koreográfiát ritmikai pontossággal, a megfelelő tartással, kar- és lábmozdulatokkal
 - rögzítő gyakorlás – ekkor kezd a mozgás automatikussá válni (itt már a tökéletes tartás stádiumában tartunk)
 - kombinatív gyakorlás – itt kerülhet sor először improvizációra, a megtanult mozgássorozatok szabad alkalmazására, a tanulói tevékenységben ekkor már hosszabb a gyakorlás és a tanári bemutatás ideje csökken

Folyamatosan javítsuk az előforduló hibákat, mert ha a rossz mozdulatsor marad meg a növendékekben, akkor azt később csak nagyon kemény munkával lehet kijavítani. A gyakoroltatásnak állandóan össze kell kapcsolódnia a hibajavítással.

Egész és résztanulási módszer: kérdés, hogy teljes egészében (globális módszer) valós tempóban a megfelelő karmozdulatokkal együtt egyszerűbb megtanítani, vagy célravezetőbb egyes mozgásfeladatokat (parciális módszer) külön-külön szétbontva elsajátítani, majd összekapcsolni. (Veszélyes, mert egy gyakorlott táncosnak lehet, hogy csak egy részt jelent, míg egy kezdőnek az már az egész.)

Alkalmazott eljárások

- a. Utánzás – elsősorban kisgyermekek körében alkalmazzuk. Élményszerű, könnyen utánozható mozgások, mint például úgy hajlongjunk, mint a fák a szélben.
- b. Segítségadás – történhet figyelemfelhívással, vagy magyarázattal. A helyes végrehajtásra vezetjük rá a tanulókat. A legjobban érzékelhető része, amikor szóban a szükséges váltást megelőző egy-két ütemben jelezzük, hogy váltás következik.
- c. Rávezető gyakorlat – célja, hogy a táncanyag lényegét pontosan, stílusosan sajátítsa el a tanuló. Lényeges részek gyakran kiemelhetők, ilyenkor a táncosnak csak egy-két mozdulatra kell odafigyelnie és gyorsabban válik reflexé a mozdulatsor. Ilyen például, ha bizonyos mozdulatokat nem állva, hanem ülve gyakoroltatunk. Ilyenkor ugyanis tehermentesítjük a mozdulatot végző testrészt, ezáltal pedig pontosabbá, dinamikusabbá, élvezhetőbbé tehetjük a mozgássort.

- ***Előkészítő gyakorlatok***

- a. általánosan és sokoldalúan képző gimnasztikai gyakorlatok

Célja és feladata:

- a szervezet általános és sokoldalú előkészítése
- motoros képességek fejlesztése
- izmok, ízületek nyújtása, mozgékonyság növelése
- szervezet karbantartása
- bemelegítés
- tánc tanulási folyamat segítése

Mozgásrendszere:

- bemelegítő gyakorlatok
- levezető, regeneráló gyakorlatok

- motoros képességeket fejlesztő gyakorlatok

A gyakorlatok szerepe az egészségmegőrzésben és a rekreáló hatásban jelentős. Ezentúl szinten tartó szerepet tölt be. A gimnasztikát a bemelegítéskor alkalmazzuk, hogy a szervezet teljes egészében (beleértve a vérkeringéstől kezdve az izmok működéséig mindent) felkészüljön az utána következő mozgássorokra.

A **bemelegítésnek** két fajtája az általános (mellyel fokozzuk a szív és tüdő működését, előkészítjük az izmokat), valamint a speciális (ami az idegrendszeri és pszichikai felkészülést hivatott segíteni) részből áll. Az általános rész mozgásanyagának kiválogatásakor a fokozatosság elvét kell követni. Például egy kis járás majd szökdelés, ezek után pedig nyújtás. Ahhoz, hogy a szervezet ne sérüljön meg a nagyobb igénybevétel alatt és teljesen felkészüljön 10-15 perc általános bemelegítés szükséges. A speciális bemelegítéskor összhangba kerül az agy és az izom. Elősegíti a nyugodt állapotot, a megfelelő erőnlétet, felkészíti a speciális feladatok elvégzésére.

- Ritmikai gyakorlatok – fő feladata az időérzékelésre való hangolódás. Az időkülönbség érzékelésének, tempó- és ritmusérzékek javítása. Fejleszti a kar és láb koordinációs képességét. A legelterjedtebb gyakorlatok az ütemváltás, ütemfelismerés, ütemszünet.
- Etűdök – ezek már nem alapszintű gyakorlatok, így a javítóintézeti program során nem használják. Mesterségesen felbontják a táncot, hogy kimondottan egy adott feladatra koncentrálhasson az oktatás során a táncos és az oktató.

- **Improvizáció:** az improvizáció nem csak egy eszköz a tánc megtanítása során, hanem egy cél is. Jellegzetessége a személyhez kötöttség, a megismételhetetlenség. Pontosan a rögtönzés miatt fejlődik az egyén alkotóképessége. Lehet térimprovizáció, tánc- és zenei improvizáció. A térimprovizáció a legegyszerűbb formája a tér összekapcsolása a zenére végzett lépéssel. Fontos, hogy a táncoskézségek fejlesztése érdekében kapcsoljuk össze a lépéseket, valamilyen táncos lépésekkel. A tánc- és zenei improvizáció a zene és a tánc összeolvadását szolgálja. Adjunk különböző szempontokat, hogy melyik ütem végén milyen motívummal kell átkötni. A zene többi részét engedjük szabadon táncolni, csak az átkötésekre helyezük ilyenkor a hangsúlyt. De ezekben az ütemekben fokozottan figyeljük a tánc tisztaságát. Ezek a gyakorlatok fejlesztik a ritmusérzékét és a koncentrációképességet is, nem beszélve a koncentráció időtartamáról.
- **Hibajavítás módszertana:** minden tanulási folyamattal együtt jár a hibák kijavítása. Az ellenőrzés során feltárnak hibák, amelyeknek javítását azonnal el kell végezni. A cél a

megfelelő reflexmozgások erősítése a helytelenek elfeledtetése. A folyamatos hibajavításnak kiemelt szerepe van és 100%-os koncentrációt igényel az oktató részéről a teljes óra alatt, mivel a legkisebb hiba felett sem szabad elsiklani, ugyanis az az egész koreográfiát romba döntheti. A hibák okai, hogy a növendékek nem azonos képességűek, vagy a hiányos megértés. Előfordulhat, hogy helytelenül válogatjuk ki a táncanyagot, ezt gyorsan fel kell mérnünk és változtatnunk kell, ugyanis elmarad a sikerélmény és emiatt kedvét vesztheti tanítványunk. Előfordulhat, hogy helytelenül közöltük az elképzeléseinket. Lehet, hogy magyarázatunk hiányos volt, pontatlan, vagy túlfönt túl szakmai. De ezeket a tanulási fázisban felfedezve újból elmagyarázhatjuk és begyakorolhatjuk a helyes mozdulatsort. Előfordulhat a rossz bemutatás. Amikor valaki pontatlanul, elnagyoltan mutatja be a táncot, vagy az oktató bemutatja a rossz megoldást is, amivel gyakran több kárt okoz, mint hasznot (a gyerekek fogékonyak a hülyéskedésre). A hibát okozhatja a tanulók figyelmetlensége, ami a fáradtságukból, vagy éppen a zavaró környezetből adódik. Egyszerre mindig csak egy hibát javítsunk, nehogy belegabalyodjanak az összetett mozdulatokba. A javítás során legyünk türelmesek, és folyamatos biztatással, dicsérettel igyekezzünk kijavítani a hibát. Kerüljük a fölényes hangnemet. A jelenlétünk legyen motiváló hatású.

- **Ellenőrzés, értékelés:** amennyiben az ellenőrzés elmarad, vagy hiányos úgy romlanak a teljesítmények. Az értékelés során figyelembe kell venni a növendékek szorgalmát. Valakinek dupla annyi időre van szüksége, mint egy jobb táncképességű embernek ugyanazon a mozdulatsorok elsajátításához. Ráadásul a javítóintézeti csoportban nagy kihívás volt megoldani azt, hogy a már valamilyen szintű táncos ismeretekkel rendelkezők se unatkozzanak. A végső értékelés a tanuló önmagához képest elért fejlődését tükrözze.

Az előző általános módszertant egészítettük ki *Szigeti Oktávia* (Szigeti, 2009) gondolataival. Az általa meghatározott órai módszertani elemek a következők:

1. **Motiválás:** a fiatal általában motiváltan érkezik a táncórára, viszont előfordulhat, hogy pont ezt a motiváltságot veszti el a tanuló a kemény munka, az oktató nem megfelelő hozzáállása, rosszul használt kommunikációja miatt. Egy pedagógus nemcsak szavakkal, mozdulatokkal, hanem a teljes személyiségével nevel, példát mutat. Az oktatót jelleme, szellemisége, egyénisége és szaktudása teszi hitelessé. Erős ösztönző erő a fellépések, bemutatók. Ez a tényleges cél, ezen a rögzös úton kell végighaladni, ezért is kell folyamatosan beszélni az oktatás alatt róla, ami rengeteg odaadó munkából, kitartásból, elszántságból és türelemből kell, hogy álljon.

2. **Bemutatás:** minden mozdulatsort először bemutatunk zenére, a legjobb tudásunk szerint, ügyelve a zenei beosztásra.
3. **Utánzás:** miután a tanuló teljes egészében látta a kombinációt ezt megpróbálja leutánozni. Többszöri bemutatás után a tánctanár elmagyarázza a mozgás útját és a mozdulatok sorrendjét.
4. **Magyarázat:** a mozgásanyag sorrendjének elsajátítása után részleteire bontjuk és pontosítjuk a mozdulatokat.
5. **Gyakorlás:** fontos, hogy addig gyakoroljunk a növendékekkel, amíg a mozdulatsor automatikussá nem válik. "A folyamatos ismétlés, ismételtetés adja meg a biztos alapot a beépülési folyamatokhoz az egyén séma rendszerébe. Így fejlődnek ki a készségek, mint például koordinációs készség, a tanulási készség." (A magyarázat és a gyakorlás váltogatva követik egymást.)
6. **Javítás:** a hibák korrigálása elmaradhatatlan részét képezik minden órának a további folyamatos fejlődés szempontjából. Az általános, csoportra vonatkozó, illetve az egyéni személyre szóló korrekcióknak mindig kísérniük kell a gyakorlást és a magyarázatot.
7. **Dicséret:** a dicséret minden órának szerves része kell, hogy legyen, de nem szabad túlzásba vinni, következetesen kell használni.

A tánc és a táncoláshoz szükséges mozgás hormonokat szabadít fel, a fellépés sikerélményéből segít egy pozitív énképet kialakítani az egyénben saját magáról és környezetéről, önkifejező hatású, és személyiségfejlesztő is.

A javítóintézetben élő növendékek két fő nehézsége a szabályok betartása, illetve a koncentráció. Más a viselkedési normájuk, hisz az a környezet, amelyben kint éltek legyen az család, barátok más normákat követett, más értékrendet vallott. Ezt tanulták, látták és követték. Ezt felismerve, meglátva állítottam össze egy rövid, intenzív táncoktató stratégiát, amely azon túl, hogy mozgást biztosított a számukra, elősegíti a hétköznapi normák megtanulását és ezt ösztönös viselkedésnek állítja be a fiatalok gondolkozásában.

IV. 10. 2. Terápiás célú táncoktatás a javítóintézetben

Az alapfeltevés az, hogy a tánc formálja az embert, erősíti a koncentrációt és segít a szabályok betartásában. A táncoktatás során szeretnénk elérni azt, hogy a résztvevőkben felerősödjön az a tény, hogy szabályok szerint kell élnünk, azok betartása az elsődleges, legyen szó egy koreográfiáról, egy intézetről, vagy a kinti életről. Szintén egy fő prioritás a tánc közösség építő ereje. Többek között a cél elérni, hogy az intézet többi lakója felnézzen erre a közösségre, a csoport pedig a táncoktatás után ugyanúgy együtt maradjon és segítse egymást az intézeti élet más területein is.



A program bevezetésének alapját a 2013-ban a táncoktató nevelő által készített szakdolgozat képezi, melynek során a fő cél az volt, hogy a megszokott nevelési trendektől enyhén eltérve bemutassa a modern és utcai táncok létjogosultságát társadalmi, szellemi, emocionális és fizikális tekintetben a javítóintézetben nevelkedő gyerekek életében, illetve nem csak az intézetben, hanem minden érzelmi és viselkedészavar tüneteit, diszociális tüneteket mutató fiatalok reedukációjában. Vél volt továbbá rávilágítani a közösségkovácsoló erejére, az alkalmazkodó képesség fejlesztésére, a másik személy elfogadására.

Nem mellékes a zene önmagában való hatása sem, alapvetően a zenét feszültségoldásra és kikapcsolódásra használják a növendékek és használjuk mi is.

2012-ben kezdtük el a munkát az Aszódi Javítóintézet pszichopedagógiai csoportjában. Igyekeztünk olyan koreográfiát összeállítani, ami könnyen, gyorsan tanulható, hogy minden egyes óra után úgy érezzék, hogy mennyi mindent újat tanultak, pozitív élményekkel töltsék el őket. Egy olyan csoportot kellett tanítani, ahol valaki már táncolt, amelyben valakinek jobb, valakinek kevésbé jó a ritmusérzéke. A program annyira jól sikerült, hogy a következő évben újabb csoportot indítottunk.

A táncfoglalkozások során részben az induktív vezetési módszert alkalmaztuk, melyet Antal László kreatív feldolgozásként, improvizációs készségszintű táncolásként definiál, vagyis nem mereven előírt mozdulatokat próbáltunk a fiúknak megtanítani (természetesen egy készületem egy „vázsal”, melyre építkezhettünk), hanem hagyjuk növendékeket kibontakozni, közös ötletek alapján dolgozunk.

Egy foglalkozás felépítése a következőképpen történik:

- Közös szabályalkotás
- Bevezetés, rávezetés
- Mozgás, a tánc
- Alkotás és gyakorlás
- Levezetés, lezárás
- Értékelés
- Következtetések levonása

A munka a következő szakaszokra bontható:

Az első szakasz **az alkotás** szakasza, folyamata. Az első órák jellemezője, hogy nem mi mint oktatók, pontosabban nem csak mi akarunk alkotni, táncolni, előadást csinálni, hanem a fiúkkal együtt alkotunk, a zene az, ami igazán beindítja őket. Az alkotás eredményeképpen mozaikszerűen táncpizódok, mozdulatok jönnek létre, jelennek meg, melyeket az oktató segítségével, de mégis együtt, **kompozícióvá** alakítunk, ami finomodik, formálódik, és egyre több elem jelenik meg. Miután a kompozíció teljes egészében kész van, már csak gyakorolni, gyakoroltatni kellett. Ez után következik az **előadás, a bemutató**. Így tehát elméletileg külön lehet választani egy alkotó, kreatív folyamatot, és egy intenzív, fegyelmezett munkával megvalósult, kicsiszolt kompozíciót, melyet az előadás keretén belül tárunk a közönség elé.

Az előadások alkalmával minden esetben megjelenik a növendékeknél a sikerélmény, még abban az esetben is, mikor nem versenyhelyzetben álltak színpadra vagy a közönség elé. Büszkék önmagukra, érezhető pozitív energia, mely a produkció sikeréből és a közösségből, a csapatból fakad. Összeszokott „csapat” alakult, nőtt az önbizalmuk, kevesebb magatartásproblémák fordultak elő, ösztönző viselkedés alakult ki, szabálytudat jellemezte őket.

Minden évben új táncsoportot alakítunk ki a pszichopedagógiai csoport növendékeiből, mely egyre népszerűbb és motiválóbb számukra. Továbblépési lehetőségként tervek között szerepel egy intézeti válogatott csoport indítása is, hiszen több csoportban is felfedezhető egy-egy növendék, aki tehetséges, vagy épp a tánc az a terület, ahol meg tudná találni a helyét. Ehhez szeretnénk a későbbiekben teret biztosítani.

Felhasznált irodalom

Antal László (1965): *Néptánc az iskolában*. Jegyzet. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Testnevelési- és Sporttudományi intézetének Kiadványa. Szombathely.

Mizerák Katalin (2012): A táncpedagógia szerepvállalása a tánctehetségek gondozásában. In: Demarcsek Zsuzsa – Mező Ferenc – Mizerák Katalin (szerk.): *Tánc OK, A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 125-135.

Szigeti Oktávia: *Az art jazz oktatásának módszertana*. SZD. Magyar Táncművészeti Főiskola. Budapest. 2009.

IV. 11. Pszichodráma (Aszódi Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Hegyi Nóra klinikai szakpszichológus anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők: Hegyi Nóra klinikai szakpszichológus

„Csak azt szerettem volna, hogy egy kicsit szabad legyen”

Egy történettel kezdeném annak érzékeltetését, hogy egy pszichodráma csoport olyan pozitívumot, pluszt is tud adni egy javítóintézeti fiatal számára, amit nem is gondolnánk, szakirodalom nem ír róla.



Foglalkozásainkat egy a megszokott élettértől távolabb eső teremben tartottuk, az intézet parkján kellett átvágni. Az egyik fiatal kezében megpillantottunk egy hörcsögöt. Az ő saját, egyébként a csoportjában terráriumban tartott hörcsöge volt. Menetközben kerítettünk neki egy dobozt, a foglalkozás helyszínére megérkezve

azonban, a nyitó körnél rákérdeztünk, hogy miért hozta el, és miért a tenyerében, hogyhogy nem tette bele valamibe? Erre azt felelte: „Csak azt szerettem volna, hogy egy kicsit szabad legyen”.

2006 óta dolgozom az Aszódi Javítóintézetben pszichológusként. Akkoriban már foglalkoztam pszichodráma vezetéssel, s igen hamar szembesültem azzal, hogy mennyi mindent adhat a pszichodráma módszere a javítóintézeti fiataloknak. A pszichodráma irodalmát olvasva láthatjuk, alapítója, Jacob Levy Moreno, a kezdetektől foglalkozott társadalmilag hátrányos helyzetben lévőkkel. Moreno az 1934-ben megjelent *Who Shall Survive?* című könyvében írt a Hudson Leánynevelő Intézetben szerzett tapasztalatairól (*Mérei – Ajkay – Dobos – Erdélyi, 1987*). Az itt megemlített példák számomra megerősítették, hogy a javítóintézeti, általában a társadalom peremén lévő, magatartás problémákkal küszködő fiataloknak igen hatékony módszer lehet a pszichodráma.

A javítóintézetbe kerülő fiatalokra jellemző, hogy aluliskolázottak, verbális intelligenciájuk a praktikussal szemben, sokkal alacsonyabb. Ugyanakkor nehezen késleltetnek, minél inkább akcióba szeretnék fordítani vágyukat, gondolataikat. Gyakran jellemzi őket egyfajta egocentrikus világgép is, ahol a mások felé mutatott törődés, empátia háttérbe szorul.



A **pszichodráma** egyesíti magában mindazt, amire a fentiek alapján egy javítóintézetben lévő fiatalnak szüksége lehet. *Akcióközpontú, a beszédben való kifejezés a háttérbe kerül a játékok során.* Általában valós, az egyik csoporttag életében megtörtént,

konfliktusos esemény eljátszásából indul ki, de aztán továbbmegy a játék, új megoldási módokat keresve, olyat megvalósítva, amit nem tett meg, csak szeretett volna. Így, a játékhoz a többieket is bevonva találhatja meg a főszereplő (protagonista) a magában lévő erőforrásokat, más megoldási módokat. A játék során mindig a protagonista mutatja többieknek, hogy ki mit mondjon, mit tegyen, a többiek maguktól nem vihetnek új elemet a játékba. Közben a protagonistának magának is bele kell élnie a történet többi szereplőjének helyébe magát. Ez a szerepcsere, ami fejleszti az empátiát. Ugyanakkor, ha túl traumatikus lenne valamit felidézni, más jellegű, az egész csoport által kitalált „mesébe” is bele lehet vinni az átélteket, gondolván, hogy ez csak kitaláció. Gyakran tapasztaltuk, hogy ez a formája a pszichodrámának jobban bevált a fiúk számára. *Nem szerették egy az egyben megélni, eljátszani, ami velük történt, még akkor sem, ha jó dolog, mert mint mondták, ha itt bent nagyon átélük, „megtörnek”, „bereccsennek”.*

2006-2011 között tartottunk pszichodráma foglalkozásokat az Aszódi Javítóintézetben a növendékek részére. A foglalkozások beépültek az intézet rendjébe. A rendszeresség és az intenzívebb hatás miatt fontos volt, hogy a foglalkozások hetente legyenek, mindig ugyanazon időpontban. Mivel kell idő a játékok kibontakozásához, levezetéséhez, ezért 3 órában. Ahogy a

fentiekben írtam, egy a hétköznapi élettértől távolabb eső helyen voltunk. Két női vezető tartotta egy külsős dramatiszt kolléganő és az intézet egyik pszichológusa. A módszer nehézsége (bár ez minden terápiáról elmondható), hogy fontos, hogy a tagok ne legyenek egyéb függelmi viszonyban a vezetőktől (például: nevelő). Ugyanakkor a pszichodráma vezetésben képzett embernek kell lenni, az egyikük legalább vezetőnek (van még asszisztensi szint is), ami minimum 5 év képződés. Előny, de plusz anyagi forrást igényel, ha van egy tapasztalt, küldős munkatárs is csoportvezetőként.



Az elköteleződés tulajdonképpen hasonló volt a kinti csoportokéhoz. Önként bárki jelentkezhetett, mindenkivel készítettünk első interjút. Ezen megismerhettük jobban a fiatalot, és ő is, hogy mire jelentkezett. Mi senkit nem zártunk ki, de néhányan, akik kevésbé gondolták komolyan, már itt kiszórádtak (ez nem volt probléma, mert általában egyébként nagyon sokan, az intézet egyharmada jelentkezett). Ezután mindenkinek volt 3 próba lehetősége, utána azonban, ha elköteleződött, már járnia kellett. Ebben a nevelőkkel is szorosan együttműködtünk. Maximum 2 lehetőség volt azt mondani, hogy valami miatt nem jön/nem tud jönni.

A csoportok szeptembertől-februárig, februártól-júniusig tartottak, az intézeti tanévhez igazodva¹⁸. A próba alkalmak után már nem vettünk be új embert sem, aki később érkezett, a következő induláskor léphetett be. Közben aki elment, elbúcsúztattuk. Mind a felelősségvállalás, mint a bizalom mélyülése szempontjából fontosnak éreztük, hogy csoportunk zártként működjön.

Az intézet pedagógiai programjához, a fiatalok korához, készségeihez, igényeihez alakítva, és végzettségünkéből adódóan, kialakítottunk ugyanakkor egyfajta speciális pszichodráma módszert, mely ötvözi a Magyarországon Kende B. Hanna által elterjedt gyerekdramát, a Mérei ferenc-féle csoportcentrikus, és a Moreno-féle egyén (protagonista) központú pszichodráma elemeit. Azért is van szükség ilyen sokféle megközelítésre, mert a fiatalokkal, e sajátos területen dolgozva, érzékelhető, hogy több szempontból is a „határon” mozgunk.

¹⁸ Az intézet iskolájában egy iskolai osztályt fél év alatt teljesítenek a fiatalok, illetve az egy éves szakmák februárban illetve júniusban érnek véget. Ekkor, tanulmányaik befejeztével sokakat elbocsátunk.

A pszichodráma csoportban fontos a **terápiás viszonyulást**, ami jelenti egyrészt azt, hogy maga a csoport nem része az intézeti jutalmazás-büntetés rendszerének, vagyis az oda járás nem kiváltság. Bár érvényes az intézet házirendje, nem a fegyelmezés, hanem a pszichodráma eszközeivel érjük el az egymásra való odafigyelést, törődést. A szerepjátékokkal erősítjük a fiatalok kompetencia érzését, a társadalmilag elfogadott értékek felé a jövőképeket, de nem ítélkezünk.

A javítóintézetbe került fiatalok egyik alapvető problémája ugyanakkor **agressziójuk kezelése**. A pszichodráma segítségével lehetőséget teremtettünk arra, hogy indulataik azonnali kiélését egyrészt megtanulják késleltetni, másrészt pedig, hogy indulataik azonnali kiélése mellett más módokat is találjanak azok kifejezésére, kreatív, új megoldások születhessenek egy-egy konfliktus megoldására (*Drinóczky – Hegyi – Szarka, 2008*). A növendékeknél általában megfigyelhető, hogy saját maguk is tartanak agresszív impulzusaiktól. A játékokkal feltételeztük, hogy módjuk van rá, hogy ezen énrészüket ne lehasítsák, hanem „megszelídítsék”, önmaguk számára elfogadhatóvá tegyék, ami által agressziójuk saját maguk számára is kezelhetővé válik. Röviden: az 'acting-in'-re, addigi 'acting-out' reakcióik helyett.

Jellemző az is a fiatalok bűnelkövetőkre, hogy nehezen különítik el vágyaikat, fantáziájukat és a valóságot. Belső vágyuk, elképzelésük sok esetben azonnali megvalósítást nyer. A játékok során megtapasztalhatják, hogy a „mintha térben” megvalósított akciók még nem feltétlenül jelentenek végrehajtást a valóságban.

Módszerünk nem sokban tér el, a hagyományos, serdülők csoportjában alkalmazandó pszichodráma technikáktól. Lényeges, hogy a játékok az „itt és most” dinamikájához igazodjanak, ahogyan már írtam, előtérben vannak a csoportjátékok, illetve a közös témából „kibuggyanók”, melyek a csoport közös tudattalanját jelenítik meg (*Vikár, 2008*). Jól tudjuk alkalmazni a vinyettákat (rövid jeleneteket) is. Az újságcikkek is, melyek közül a résztvevők válogatják ki, melyiket játsszák el, jó alapot adnak a játékhoz (csak gondosan kell kiválogatni, hogy olyan cikkek legyenek, amik érdeklik őket).



Az egyéb művészetterápiás technikák is katalizálták, bemelegítik őket játékra. Alkotásaik jól használhatók későbbi játékokra, mert a szimbólumokkal, kitalált történetekkel szívesen játszanak. Kevésbé ijeszti el őket, mint egy-egy valóságos szituáció eljátszása.

Nincsenek több színen játszódó (jelenből a kora gyerekkorig visszanyúló, jövőbe mutató) protagonista (egyénközpontú) játékok, ami a szakirodalom alapján serdülőknél még nem is javasolt. Ritka egyáltalán a megtörtént helyzetből való kiindulás. Ahogy a fentiekben láthattuk, ennek a saját indulataik elszabadulásától való félelmük lehet az oka.

A hagyományos értelemben vett katarzisa sincs az egyes játékoknak. Leginkább az *énerősítés* a céljuk és e mentén vagy az önmaguk másféle megtapasztalása, elfogadása, vagy indulataik egyéb levezetési módjai. Módszerünk sokkal inkább hasonlít a pszichotikusok csoportjában való munkához, ahol a katarzis előtt leállítják a játékot, nehogy a beteg széteszen.

A szakirodalomból ismert más csoportoktól abban is eltért a miénk, hogy itt az agresszió nincs neurotikus elfojtás alatt, tehát elég könnyen a felszínre tört (általában már az első alkalom első játékában), viszont megkönnyebbülést nem okoz, csak egy rövidke kis kisülés. Ami a fiataloknak igazán nehézség, az tehát nem az agresszió megélése, hanem annak elaborációja. Ebben segítenek nekik a játékok.



A csoport sajátossága az is, hogy észrevettük, szüksége van a fiataloknak a „teljesítmény” helyzetre, a produktumra. Ez alapján két alkalommal is (2008-ban az intézetben tartott Ferenczi napon, és 2011-ben) tartottunk olyan nyílt napot, ahol a fiúk egy korábban kitalált közös mesét játszottak el a résztvevő vendégekkel közösen. 2011-ben egy ilyen alkalmon részt vett a magyarországi gyerekjátékdráma úttörője, Kende B. Hanna is.

Jelenleg forráshiány miatt nem tartunk pszichodráma foglalkozást, de pályázattal, illetve az intézet igazgatójának támogatásával tervezzük, hogy ismét beindítsuk. Terveink között szerepel egy a módszer újféle változatát is alkalmazni, az úgynevezett filmes-pszichodramát, amikor a történeteket nemcsak eljátsszák a csoporttagok, hanem azt fel is vesszük, és egy filmes szakember segítségével filmet is készítenek belőle. Több szempontból is fejlesztőleg, akár motiválólag hathat,

segítheti a reintegrációt, ha kinti, vagy más (például lányok) javítóintézetben párhuzamosan folynak pszichodráma foglalkozások, és alkalmanként, a lehetőségekhez képest, találkoznak ezek a csoportok, egy közös játékban. Korábbi, középiskolásokkal és javítóintézeti fiatalokkal közösen tartott szociális készségeket fejlesztő csoport tapasztalatai mutatják, hogy csökkenti a növendékeink énképében a „bűnöző” képet, segíti a társadalomhoz való illeszkedést, a nem intézeti növendékekben pedig csökkenti az előítéletet.

Felhasznált irodalom

Drinóczky Viktória- Hegyi Nóra - Szarka Attila (2008): *Pszicho-pizza: Pszichodráma csoport az agresszió kezelésére az Aszódi Javítóintézetben*. Kézirat

Mérei Ferenc – Ajkay Klára – Dobos Emőke – Erdélyi Ildikó (1987): *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémia Kiadó, Budapest.

„Sárga Falak”, az Aszódi Javítóintézet szakmai programja

Vikár András (2008): *Pszichodráma- a komoly játék*. Medicina, Budapest.

IV. 12. Mozgáskotta (Debreceni Javítóintézet)

A tanulmányt szerkesztette Dr. Szathmáry Jánosné, nevelő anyaga alapján dr. Hatvani Erzsébet és Dr. Hegedűs Judit

Megvalósításban résztvevők:: Dr. Szathmáry Jánosné, nevelő

IV. 12. 1. A Mozgáskotta módszer bemutatása

Eredetileg a Mozgáskotta módszert eredetileg 3-7 éves gyermekek számára alkották meg, de értékes segítség lehet a javítóintézetekben a sajátos nevelésű igényű, vagy 12-14 éves növendék célzott fejlesztésében, vagy akár az idősebbek terápiás, esetleg csupán szórakoztatást célul tűző játékfoglalkozásain is. Jól használható módszernek bizonyul a sajátos nevelési igényű fiatalok fejlesztésében.

A Mozgáskotta módszer a gyermekközpontú módszertani kutatások legújabb eredményeként olyan tervszerű és hatékony eszközt kínál a pedagógusoknak, fejlesztőpedagógusoknak, amely a gyermekkor testi és pszichológiai sajátosságaihoz alkalmazkodva játékos módon fejleszti a gyermek testi, kognitív, affektív és viselkedési funkcióit. Olyan módszert, amely tornaterem híján a csoportszobák átrendezésével is alkalmat nyújt arra, hogy a mozgás és a sport a mindennapok meghatározó élményévé váljon. A Mozgáskotta módszer átlépve a testnevelés alapvetően a mozgásszerkezet térbeli jegyeit hangsúlyozó, teljesítmény-centrikus szemléletén, a hagyományos sportági mozgásoktatás olykor merev tradícióin, egy új szemléletet érvényesít.

A mozgást magát nem csak közvetlen célként, hanem a szabályozás, a veleszületett diszpozíciók kibontakozásának, kibontásának céljaként és egyben adekvát eszközként értelmezi. Ebben a programban a ***mozgásos tevékenységet megvalósító személyiség funkcióinak komplex fejlesztése*** ugyanolyan hangsúllyal szerepel, mint az alkalmazott mozgások térbeli, időbeli-dinamikai szerkezete. A konkrét mozgásos teljesítmény így olyan összetett produktuma a gyerekeknek, amelyben a fizikai adottságokon túl, az idegrendszeri információs mozgások, a személyiség szintű kompenzációs folyamatok - mint önszerveződő folyamatok - is különös hangsúlyt nyernek. A természetes mozgásfejlődés és az alkalmazott sportági mozgások aprólékosan lebontott elemei, valamint az összetett gyakorlatokban felhasznált kognitív funkciók, reprezentációk - más megközelítésben - az agyi funkciók mozgásos megnyilvánulásai. Ezekből az elemekből a fejlesztési feladatok szerint összeállított, különböző nehézségű mozgásprogramok tehát a szabályozó

rendszerek és a mozgató szervrendszer együttes fejlesztését, ökonomikus harmonizációját szolgálják. Ideális esetben az önfejlődés katalizátoraiként, lépcsőfokaiként szolgálnak. Végző soron magát a személyiséget teszik alkalmassá arra, hogy a (mozgásos és nem mozgásos) megnyilvánulásait motiváltan, összerendezettebben és eredményesebben hajtsa végre.



A módszer gyakorlatában *az érzelmek, az ismeretek, a képzelet, a figyelem, a gondolkodás, az emlékezés* dominál, természetesen a cél szerinti fizikai terhelés mellett. Az önmagukban is összetett gondolati mozgásminták kialakulását (és megvalósulását) a módszer során alkalmazott eszközök szín- és formagazdagsága, a felhasználható reprezentációk sokszínűsége és a folyamatosan jelen lévő érzelmi töltés cél szerinti variálhatósága segíti. A mozgásfejlődést, a figyelem és emlékezet stb. fejlesztését, az ideg-izom kapcsolatok kialakítását a térben folyamatosan jelen lévő, vizuálisan is követhető mozgáskotta abban az életkorban (fejlődési szinten) segíti hatékonyan, ahol a verbális és tudatos tanulás még nem, vagy kevésbé jellemző. A kedvező mozgásos attitűd kialakulásában a kompetenciaélmény és a tudatosan alkalmazott nevelői kommunikációs technikák meghatározóak.

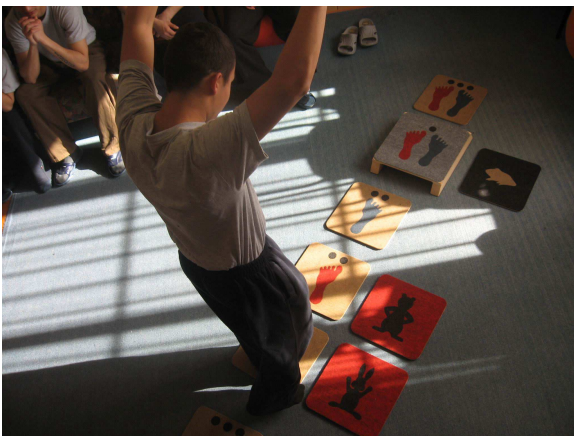
A módszer jelenleg leginkább alkalmazott – folyamatosan fejlődő változatában – az eredeti mozgáskottás feladatokon túl más minőségek, illetve speciális kognitív-mozgásos gyakorlatok is szerepelnek. Tekintettel arra, hogy a Mozgáskotta szemléletében a veleszületett fizikai képességek (állóképesség, erő, ügyesség stb.), a kognitív képességek, az érzelmi összetevők és a személyiség szintű szabályozás maga is programszinten kezelt, így olyan gyermekek számára is értékes, élvezetes alternatívát jelent, akik a teljesítményközpontú mozgásoktatásban kevésbé jeleskedtek, esetleg elfordultak attól.

A módszer során a bonyolult szabályozást feltételező tényleges és információs mozgásformákat a gyermekek fejlettségének megfelelő egyszerűbb elemekre bontjuk, amelyeket a gyermeki fantáziához közelálló vizuális, akusztikus stb. szimbólumokkal jelölünk. A szimbólumok jelentését konszenzusos alapon kiépítjük. A nyuszik, mókások, lábnyomatok stb. által kottaszerűen megjelenített (mozgás) feladatok algoritmikus egymásra építésével, gyakorlásával, mint élvezetes játékok fűzérével - nagyrészt implicit módon - fejlődik fiataljaink figyelme, önfegyelme, stabil

ismereteket szereznek testükről, felfedezik a teret és az időt, a gondolat és az emlékezet hatalmát, a kompetencia boldogságát. Eközben testi képességeik és (mozgás) szabályozásuk olyan szintre fejlődik, amely sokszor a felnőttek számára is komoly kihívást jelent.

A Mozgáskottában használt eszközök segítségével könnyebbé válik:

- Szín, forma, alakfelismerés
- Oldaliság (jobb-bal láb)
- Számolási készség, számfogalom megszilárdulása
- A mozgások időbeli jegyeinek kialakítása, pontosabb szabályozása
- Zenei ütemhangsúly kiemelése



A Mozgáskotta módszer jól illeszkedik a **kompetenciaalapú nevelés**be is. Kiemelt fontosságú nevelő munkában a mozgás megszerettetése, a mozgásigény kielégítése, a természetes mozgáskedv fenntartása. Minél több gyakorlási lehetőség biztosításával, a testi képességek fejlesztése a célunk. Igyekszünk kihasználni a mozgásban lévő sokoldalú fejlesztési lehetőségeket.

A Mozgáskotta módszer nem csupán a mozgások térbeli és időbeli szerkezetére és a teljesítményekre koncentrál, hanem a mozgásos tevékenységet megvalósító gyermek személyiségének komplex fejlesztése ugyanolyan hangsúlyt kap, mint maga a konkrét mozgás teljesítmény.

Összességében véve a Mozgáskotta módszer:

- Új lehetőséget biztosít a hátrányok minél előbbi és nagyobb mértékű korrigálásához, kompenzálásához.
- A mozgásfejlesztés eredményeként sikerélményhez juttat minden gyermeket.
- Látványosan fejlődik mozgáskoordinációjuk, javul állóképességük, a testtartásuk.
- Lényegesen javul a fiatalok önbizalma, a közösségbe való beilleszkedésük, kooperativitásuk.
- A Módszer újszerűsége, hogy saját eszközrendszert teremt a mozgás- és személyiségfejlesztéshez beépíthető tevékenységekhez.

IV. 12. 2. A Mozgáskotta módszer játégyűjtemény

Az alábbiakban közlünk néhány játékot, amely kiválóan alkalmazható e foglalkozások keretein belül:

- **„Palacsinta”**: az egymás mögé elhelyezett talajszőnyegeken (később akár parkettán is) hanyattfekvésből kiindulva, hossz tengely körüli forgásokat végzünk. Olyanok leszünk mint a palacsinta. A gyakorlat szintén spontán játékból ered. A hempergés, forgolódás minden gyermek által kedvelt. Hatásos feszültségoldó feladat, e mellett az egyensúlyérzék fejlesztéséhez is hozzájárul. Fejlettebb gyermekeknél (szőnyegen) alkalmas az esések tompításának, „kigördülésének” gyakorlására is. A feladat színesíthető lejtős felületek kialakításával, marokzsák fej fölött tartásával, páros végrehajtással stb..
- **„Lusta macska, fürge macska”**: a gyermekek/ fiatalok négykézlábra (nem térdelőtámaszba) ereszkednek, és macska módjára sétálnak. A feladat szintén a spontán játékból vezethető le. Az egyszerű feladat attól lesz érdekes, hogy az egyik legismertebb állattal kötjük össze. Hány lába van a macskának? Hogy sétál, ha jóllakott? Hogy fut, ha kergeti a kutya? Hogy bújik át a kerítés alatt? A macskázás értékes támasz és egyensúlygyakorlat, e mellett fejleszti a mozgások időbeli szerkezetét is a megfigyelt mozgáselemek utánzása által. A lusta macska és a fürge macska kiválóan végezhető akadályok között, fölött és alatt is. **„Macskaverseny”** is rendezhetünk, ahol a legfürgebb macska viselheti a „macskakirály” címet és a macska fejdísz.
- **„Kerge macska”**: hasonló az előző feladathoz, de egyenes haladási irányon kívül a mélységi tengely körüli forgást is a mozgásba építjük. A feladat jól illeszkedik a gyermekek/ fiatalok rajzfilm élményeihez. Céljaink szerint támasz és egyensúlygyakorlat.
- **„Tolvajugrás”**: a feladat hosszában elhelyezett szivacshasábokon keresztül keresztben végrehajtott zsugorkanyar ugrások sorozata. Szintén természetes mozgásból ered. A feladat tetszőleges irányban és forgásokkal is végezhetjük. (Padon is végezhető.)
- **„Béka” (kecskebéka)**: a béka, mint kiegészítő feladat az első szimbólum előkészítése. Guggolásból vagy guggoló támaszból végrehajtott felugrások sorozata (brekegéssel,

utánzással is.) képességfejlesztő feladat. Színesítjük marokzsákok elkapásával, tóba (szőnyegre) ugrással, békaversennyel, vagy ügyesebbeknél a dobogó alkalmazásával stb..

- **„Bukfenc”**: a bukfenc csak megfelelő izomzati fejlettség, minimális mozgásismeret és bemelegítés után alkalmazható kiegészítő feladatként. A határozott kéztámaszok kialakítása után előbb kis dobogókról vagy gerendavégekről (terpeszben állva) lehetőleg jelölt bukfencszőnyegen, (mozgáskotta bukfencszőnyeg) esetleg enyhe lejtőn, segítségadással végeztessük. A fej előrehajlításának és a kéztámasz használatának tudatosítása után a sikeres helyet végrehajtásához a könnyített kiinduló helyzet és a szőnyeg jelei elégségesek. Az átfordulást segítő helyzet néhány hét alatt elhagyható. A szívesen végzett sorbukfencek egyensúlyjavító, koordinációfejlesztő hatásuk mellett már „komoly” és sokoldalúan hasznosítható torna elemek. Megfelelő jártasság után a torna szakkönyvekben leírt variációkat is alkalmazhatjuk.
- **„Egyéb kiegészítő feladatok”**: a tornaterem felszereltségéből adódóan számtalan kiváló kiegészítő feladat állhat rendelkezésünkre. (bordásfalak, hálófalak, csomós kötelek, létrák, Greiswald elemek, WESCO elemek stb.) A kiegészítő feladatokkal támasztott általános követelményeknek szem előtt tartásával használjuk ki ezeket a lehetőségeket is!
- **„Rakéta”**: minden résztvevő választ 1-1 marokzsákot, majd szavadon leülnek a talajra. A foglalkozásvezető megnevez egy színt, majd azok a fiatalok, akiknél az adott színű eszköz található gyorsan (mint a rakéta) felállnak. Időnként a zsákokat átadják egymásnak.
- **„Helykereső”**: minden fiatal felvesz 1-1 marokzsákot. A teremben a jelmodul színes lapjaiból a marokzsákoknak megfelelő számú és színű kottalapot szétszórtan elhelyezünk. Sétálás vagy szabad futkározás közben a foglalkozásvezető jelére mindeni a saját színének megfelelő helyre áll. Egyes mozgáskotta szőnyegek (mozaikos szőnyegek) esetén a játékot jellapok nélkül is játszhatjuk. A játék nehezebb változata, ha marokzsákok helyett jelszalagot vagy fejpántot alkalmazunk.
- **„Fekete bárány”**: minden fiatal választ 1-1 marokzsákot, majd köralakban ülve, állva kézről kézre adják a zsákokat. A foglalkozásvezető jelére megállnak. Akinél a jelzett szín (például fekete) található az a szomszédjával kicseréli a zsákot és a kör közepére ül. A játék kezdődik, előről. A kör közepén ülők a szabályok betartását „ellenőrzik”. Nehezebb formája, ha a „fekete bárány” nem a kör közepén ül, hanem a fekete zsákkal a többiek körül

fut. Jelre (ez akár mondókák vége is lehet) valaki mögé áll. Zsákot cserélnek és beáll a helyére. A játék kezdődik, előről. További variáció, ha nem fekete zsákkal, hanem például pirossal játszunk. Piros zsák több is van, így csak akkor cserélhet, ha az övé más színű. Ugyanolyan szín esetén marad a régi „fekete bárány”.

- **„Fussanak a pirosak”**: a fiatalok a terem egyik oldalában maguk elé helyeznek egy marokzsákot. A foglalkozásvezető jelére azok futnak a túloldalára és vissza, akik a jelzett szín mögött állnak. A feladat nehezíthető, ha egy-egy rövid mondat értelmére kell reagálni. (a pirosak futnak, vagy a pirosak maradnak stb.) további változat, ha ráülnek a zsákra így annak a színét nem láthatják. Aki rossz színre is feláll, (téved) az zálogot ad, kiváltja magát, stb.
- **„Tücsök és hangya”**: a fiatalok nem biztos, hogy ismerik a mesét. A foglalkozásvezető elmeséli a mesét, kiemelve, hogy a hangya, szorgalmasan gyűjtögetett, a tücsök meg csak hegedült. Minden gyermek választ 1-1 marokzsákot. A teremben a jelmodul megfelelő színeiből 1-1 hangyafészket alakítunk ki. Jelre minden fiatal a nála lévő zsákot a megfelelő színű fészkekbe viszi. (szorgalmasan gyűjtöget) játszható ülésből és könnyű futkározás közben is. Figyelemfejlesztő változata, ha egy-egy színt nem rakunk ki (megoldhatatlan feladat), vagy egy színből több fészket is építünk (több megoldásos feladat).
- **„Kincskeresés”**: minden fiatal felvesz 1-1 jelszalagot vagy fejpántot. A marokzsákból a teremben 1-1 kincseskamrát alakítunk ki. Jelre minden gyermek (megjegyezve a színét) a rajta lévő színnek megfelelő helyről (azonos szín) felvesz 1-1 zsákot, és a foglalkozásvezetőhöz viszi. A játék megfordítható, ebben az esetben a fészkes színét játékonként felcseréljük.
- **„Bombázás”**: minden fiatal választ 1-1 marokzsákot és vonalban, vagy félkörben elhelyezkednek. A félkör középpontjában felállíthatunk egy Wesco karikát. A foglalkozásvezető jelére (szín) azok a fiatalok dobnak a hasábra, akiknél az adott szín található. A feladat köralakítással, sétával vagy lassú futással is végezhető.
- **„Erdei gyűlés”**: minden fiatal választ 1-1 marokzsákot, majd szabadon leülnek a talajra. A foglalkozásvezető megnevez egy állatot, majd azok a gyermekek, akiknél az adott alakkal ellátott eszköz található gyorsan felállnak. (hozzászólnak a gyűléshez) időnként a zsákokat átadják egymásnak.

- **„Ki vagy?”**: minden fiatal választ 1-1 marokzsákot. A jelmodul elemeiből a marokzsákoknak megfelelő számú és ábrájú kottalapot szétszórta elhelyeznünk, a teremben. Sétálás vagy szabad futkározás közben a foglalkozásvezető jelére (ki vagy?) mindenki, a saját állatának megfelelő kottalapra áll. A játék nehezíthető, ha a marokzsákok helyett fejpántokat használjuk. (Emlékezet)
- **„Fut a nyuszi”**: minden fiatal választ egy-egy marokzsákot és szétszórta megállnak a teremben. A foglalkozásvezető jelére (fut a nyuszi!), csak a nyuszik futkosnak az erdőben. Jelre a gyerekek megállnak, majd újabb állat megnevezésével folytatódik a játék.
- **„Állatmentés”**: minden fiatal felvesz 1-1 fejpántot. A teremben 1-1 állatházat alakítunk ki, és az odavaló zsákokat azokban elhelyezzük. Jelre minden fiatal a fejpántjának megfelelő helyről (azonos állat) felvesz 1-1 zsákot. (Kimenekíti őket) és a foglalkozásvezetőhöz viszi. A játék feltételezi, hogy a fiatalok megjegyezzék a fejpántjukon lévő állatot. A játék megfordítható, ebben az esetben a fejpántokat egymás között játékonként ki kell cserélni.
- **„Párkereső”**: minden fiatal választ 1-1 fejpántot vagy szalagot. Séta vagy futkározás közben jelre mindenki keres egy színében azonos párt. Ügyeljünk arra, hogy a színek páros számban legyenek. Páratlan számú színek esetén a kevésbé fürgék kiesnek. A játék kombinálható, ha a lehetséges 3 információs forrást (marokzsákok, jelszalagok, fejpántok) kombináljuk.
- **„Fogóváltó vagy rendőr fogó (sheriff fogó)”**: egyszerű fogójáték, ahol a fogót valamilyen színjelzéssel (jelszalag, fejpánt, vagy macska fejdísz) megjelöljük. A fogó által megfogott gyermek lesz az új fogó. Az új fogó átveszi a jelvényeket (színjelölés). Később jelölés nélkül csak az „én vagyok a rendőr (sheriff)” bekiáltás is elegendő. A játék előnye, hogy nem kell kiállni, így mindenki számára kellő fizikai aktivitást biztosít.
- **„Átfutás szín és alakkombinációkkal”**: A fiatalok a terem egyik oldalán maguk elé helyeznek egy marokzsákot úgy, hogy a rajta lévő állatszimbólum is látszódjon. A foglalkozásvezető jelére azok futnak a túloldalra és vissza, akik a jelben és/vagy az utasításban meghatározott feltételeknek (szín, állat, szín és állat, fut, vagy marad) megfelelnek. A játék tovább nehezítő, ha a fiatalok ráülnek a marokzsákra vagy fejpántot

használnak. A tévesztőket figyelmeztetjük vagy „kiváltják” magukat. Nagyobbaknak ajánljuk!

IV. 12. 3. A Mozgáskotta módszer bevezetése a javítóintézetbe

A Debreceni Javítóintézetben egy 2 éven át tartó (2012-2014) pályázat keretében sikerült bevezetni ezt a foglalkozást. Első lépés volt a fiatalok megfelelő felkészítése, motiválása a mozgáskotta foglalkozásaira. A foglalkozások előkészítése, egyeztetés az otthonvezetővel, a csoportnevelőkkel, az új mozgásforma megismertetése 10-12 fős csoportonként az összes fiatallal. A feladatok összeállítása során szem előtt kell tartani, hogy célunk a mozgásforma megszerettetése, ezért minden fiatal jusson sikerélményhez.

A „*Mozgáskotta*” foglalkozásokat egy általános mindenki számára szóló bemutatás után az javítóintézet előzetes letartóztatott fiatalokat fogadó csoportjaiban valósítottuk meg. Kilenc (egyenként 10-12 fős) nevelőotthoni csoport bevonásával, több alkalommal vettek részt a fiatalok a foglalkozásokon. Ezek alkalmával végeztünk bemelegítő gyakorlatokat, lépés-, járásgyakorlatokat, majd a csoport minden tagja végrehajtotta az egyre nehezedő mozgássort. Minden foglalkozás relaxációs gyakorlatokkal zárult.

A javítóintézetben dolgozó drámapedagógus figyelemmel kísérte a programot, és kiválasztotta azokat az ügyes, tehetséges fiatalokat, akik ezután újabb csoportot alkotva felkészültek egy színpadi előadásra. Az előadást a program zárónapján mutatták be a fiatalok az intézet dolgozói, fiataljai és a meghívott gyermekvédelmi és büntetés-végrehajtási szakemberek előtt nagy sikerrel. Alapja a mozgáskottán tanult lépésekre épül.

A „*Mozgáskotta*” fiatalabb életkorú gyerekek fejlesztésére lett kitalálva. Nagy várakozással tekintettünk a program elé, mivel intézetünkben az idősebb 14-19 éves a korosztály a jellemző. Jól gondoltuk, hogy a fejlődésben elmaradt fiataljaink részére ez a program nálunk is alkalmazható, és megfelelő eredményt hoz. Kezdetben a csoportok gyerekesnek találták a feladatokat, azonban ahogy nehezedett a mozgássor, egyre több képességüket kellett előhívni ahhoz, hogy tökéletesen



sikerüljön a gyakorlatsor. A fiatalok többsége élvezte, és örültek a saját-, és egymás sikereinek. Jellemzően a csoportok nagyon együtt működtek, segítették egymást, ami erősítette bennük a jó csoportszellemet.

Külön örömet okozott azok számára, akiket kiválasztottunk a színházi előadásra. Megtiszteltetésnek tartották, és még nagyobb lelkesedéssel készültek a bemutatóra, aminek nagyon nagy sikere volt.

A módszer alkalmazását beépítettük a mindennapi gyakorlatunkba, különös tekintettel arra, hogy a javítóintézet már 12-14 éves korosztályt is fogadhat, a befogadási életkor alacsonyabb, illetve a bekerülő fiatalok között egyre több a sajátos nevelési igényű, illetve a speciális szükségletű.

Felhasznált irodalom

Magyar Gábor mozgáskotta módszer, <http://www.mozgaskotta.hu/elerhetoseg.html>, letöltve: 2014. december 10.

Szilágyi Ferencné: A Mozgáskotta módszer alkalmazása óvodánkban, http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmagocsi.gyulaovoda9.eu%2Fdl%2FMozgaskotta_modszer%2FA_Mozgaskotta_modszer_alkalmazasa_ovodankban.doc&ei=zT3FVKegD8LzUIHGgZAM&usg=AFQjCNHgxXGIV1N419PNdYW-TYpCxsrccg&sig2=mveMcRsG1IrF3vUNhFteVA&bvm=bv.84349003,d.d24,

letöltve 2014. december 10.

V. MELLÉKLETEK

V. 1. Jó gyakorlatok interjúvázlat - intézményvezetők

(intézményvezető vagy az általa kijelölt olyan munkatárs, aki a teljes intézmény programjai vonatkozásában tud nyilatkozni)

- Mit tekint jó gyakorlatnak az intézményben, milyen típusú programokat tekint jó gyakorlatnak?
- Mitől számít jó gyakorlatnak egy „program”?
- Milyen állandó napi programok jelentik az intézet szakmai programjának alapjait?
- Milyen pedagógiai alapelvek mentén választották ki a programokat?
- Milyen folyamatosan, rendszeresen működő programok vannak az intézményben a szokásos, általános napi programokon kívül (nem ide tartozik: oktatás, gyógypedagógiai fejlesztés, sport, önkiszolgálási feladatok, munkafoglalkoztatás, hitélet)?
- Milyen további fontos programokat tud megemlíteni, amelyek jó kezdeményezések voltak, de nem épültek be az intézmény rendszeres programjai közé? Mi volt ennek az oka?
- Mi az, amit hiánynak érez az intézet működésben, amely segítené a további módszertani fejlesztéseket?
- Mitől függ, hogy egy program, egy jó gyakorlat beépül-e az intézmény működésébe?
 - Ki(k) a kezdeményezők?
 - Mi a menete, az eljárása egy új program bevezetésének?
 - Milyen támogatások szükségesek egy új program bevezetéséhez?
 - Milyen feltételek kellenek egy új program bevezetéséhez?
 - Mi az, ami általában segíteni szokta az új programok bevezetését?
 - Mi az, ami általában nehezíteni szokta egy program bevezetését?
- Milyen működő programjaik voltak, amelyek jó gyakorlatnak számítottak, de nem épültek be vagy megszűntek valamiért? (ha volt ilyen mi volt a megszűnés vagy az elmaradás oka)
- Milyen forrásból működtetik az intézményi programokat, mennyire megfelelőek ezek a lehetőségek?
- Mennyiben jelentenek forrást az egyes pályázati támogatások?
- Milyen pályázati forrásaik voltak az elmúlt 5 évben szakmai programok megvalósítására?
- Ezek közül, melyek, amit később saját forrásból fenn tudtak tartani?
- Mi az, amit szeretne elmondani?

V. 2. Jó gyakorlatok interjúvázlat - munkatársi

(intézményvezető által kijelölt olyan munkatárs, aki az intézményben olyan programot személyesen vezet, amely program bevezetésében, ill. működtetésében aktívan közreműködik, lehetőség szerint olyan program, amely az intézmény által közrebocsátott jó gyakorlatok között szerepel)

- Mit tekint jó gyakorlatnak az intézményben, milyen típusú programokat tekint jó gyakorlatnak?
- Milyen program, amelyet Ön vezetett be, vagy/és vezet jelenleg is az intézményben?
- Mi a program lényege, hogy kapcsolódik az intézet szakmai programjához?
- Mitől számít jó gyakorlatnak ez a „program”?
- Hogyan és miért került bevezetésre ez a program az intézmény programjai közé?
 - Ötlet
 - Célok
 - Korábbi tapasztalatok
 - Szakirodalom
 - Képzés
 - Pályázat
- Ki(k) vettek részt a bevezetés előkészítésében?
- Milyen feladatokat foglalmaztak meg a bevezetéshez és ez hogyan sikerült?
- Hogyan működik jelenleg a program?
 - Rendszeresség
 - Résztvevők, segítők
 - Tárgyi és személyi feltételek
- Mi az, ami segíti a program működését?
- Mi az, ami nehezíti a program működését?
- Mi az, ami segítené a program működését, de jelenleg nem áll rendelkezésre?
- Hogyan kapcsolódik az intézet többi munkatársa a megvalósításhoz?
- Milyen tapasztalatai vannak a program vezetésével kapcsolatban?
- Milyen visszajelzéseket kap a program megvalósításáról a fiataloktól?
- Milyen visszajelzéseket kap a program megvalósításáról a vezetőktől, a munkatársaktól?
- Volt-e program bemutatására valamilyen lehetőség az intézményen kívül?

- Szeretné-e folytatni a programot?
- Tervez-e a program működtetésében változtatást, ha igen miért?
- Ön szerint beépült-e ez a program az intézmény működésébe?
- Mitől függ, hogy általában egy program, egy jó gyakorlat beépül-e az intézmény működésébe?
 - Ki(k) a kezdeményezők?
 - Mi a menete, az eljárása egy új program bevezetésének?
 - Milyen támogatások szükségesek egy új program bevezetéséhez?
 - Milyen feltételek egy új program bevezetéséhez?
 - Mi az, ami általában segíteni szokta az új programok bevezetését?
 - Mi az, ami általában nehezíteni szokta egy program bevezetését?
- Mi az, amit Ön még fontosnak tart elmondani?