

Y.Z.

A NIT IFJÚSÁGSZAKMAI FOLYÓIRATA

FIATAL VÁRANDÓSOK EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA

Molnárné Grestyák Anita Katalin
Barabás Ágota
Jávorné Dr. Erdei Renáta

FELSŐOKTATÁSI ÉRDEKKÉPVI- SELETI SZERVEZETEK VEZETŐI KIHÍVÁSAI A MODELLVÁLTÁS IDEJÉN

Tardi Roland

A TEREPGYAKORLATOK SZEREPE A TERÜLET- ÉS TELEPÜLÉSFEJLESZTÉS SZAKMAI UTÁNPÓTLÁSÁ- NAK OKTATÁSÁBAN

Nagy Zsombor
Zsigó Zsanett



NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS



III. évfolyam 3. szám

2023/ 3. szám

FELELŐS KIADÓ

Nemzeti Ifjúsági Tanács Szövetség
Kovács Péter

FELELŐS KIADÓ SZÉKHELYE

6726 Szeged, Fő fasor 11. I/6

FŐSZERKESZTŐ

Pillók Péter

SZERKESZTŐK:

Déri András
Gyorgyovich Miklós
Molnár Dániel
Schmidt Renáta
Székely Levente
Vajda Árpád

SZERKESZTŐSÉGI TITKÁR:

Kolozsvári Krisztina

KORREKTÚRA:

Lengyel Nóra
Schmidt Renáta

SZERZŐK:

Barabás Ágota
Helmeczi Attila
Jávorné Dr. Erdei Renáta
Lengyel Zsanett
Molnárné Grestyák Anita Katalin
Nagy Zsombor
Radnai Fanni
Tardi Roland
Várkonyi Gergő
Zsigó Zsanett

DESIGN, TÖRDELÉS:

Szánthó Boglárka

*A folyóiratban felhasznált fotók
a <https://www.freepik.com/>
és az elements.envato.com
oldalról származnak.*

Minden jog fenntartva.

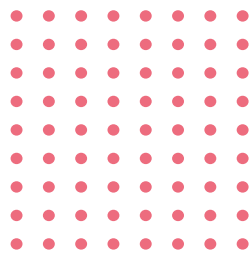
ISSN 2786-3069



NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS

Szakmai együttműködő partnerünk
a folyóirat megvalósításában a:





Kedves Olvasóink!

Ahogy ősszel a falevelek színe is változik, úgy folyóiratunk harmadik száma is egy új szintet hoz majd az idei év témáihoz. Örömmel nyitok meg folyóiratunk legújabb, őszi lapszámát, melyben doktorandusz hallgatók kitartó munkájának eredményei olvashatók.

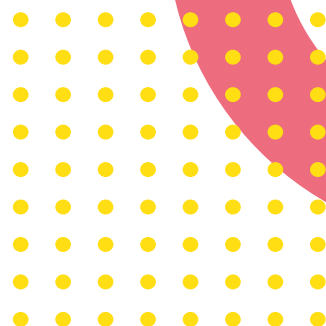
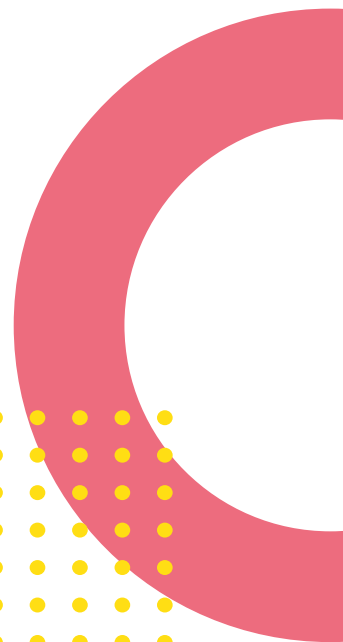
Jelen lapszám tanulmányai a tudomány és a társadalom fontos találkozási pontjait érintik. Olyan témakörökkel foglalkoznak, amelyek nemcsak a gyakorló szakemberek számára lehetnek relevánsak, hanem azok számára is, akik elkötelezettek amellett, hogy a holnap világát ma jobbá tegyék. Így jelen kiadásunk egyfelől a gyermekközpontú pszichológia és oktatási kihívások útvészítőit járja körbe, másfelől a múzeumi kommunikáció kortárs dimenzióit tárja fel, és nem kerüli el a felsőoktatási érdekképviselőktől aktuális vezetői dilemmáit sem. Kitérünk ezen felül a fiatal várandósok egészségügyi helyzetének kérdéseire és a digitális kor kihívásaira, így például az internetes zaklatás társadalmi hatásaira.

Az út, amit ezek a tanulmányok járnak be, kanyargós és helyenként járatlan - de épp ez teszi őket izgalmassá és felfedezésre érdemesé.

Lapszámunk záróakkordjaként a *Hard times create strong youth - the impact of the era of future generations* című könyv ismertetője hívja fel a figyelmet a jelenkor ifjúságát érintő globális válságokra, mely ezáltal nemcsak az akadémiai közösség számára kínál értékes betekintést, hanem mindenki számára, akik a mai fiatalok jövőjéért felelősséget éreznek.

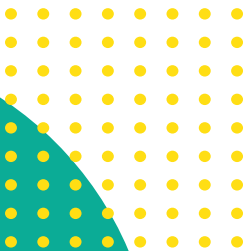
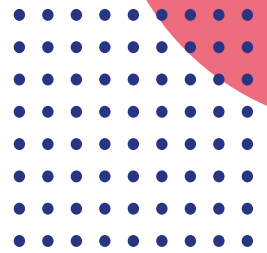
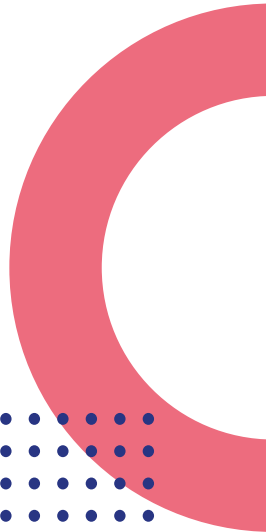
Köszönöm a szerzőknek áldozatos munkájukat, a szerkesztőbizottságnak és lektoroknak pedig a szellemi támogatást, ami lehetővé tette e lapszám összeállítását. Remélem, hogy Olvasóink élvezettel forgatják majd ezt a kiadást is.

Pillók Péter
főszerkesztő



TARTALOMJEGYZÉK

01	AZ ISKOLAI ZAKLATÁSELLENES PSZICHOLÓGIAI SZEMPONTOK BEÉPÜLÉSÉNEK NEHÉZSÉGE A HAZAI OKTATÁSBA – AVAGY A GYERMEK- KÖZPONTÚ ISKOLA HIÁNYA A POLGÁROSODÁSTÓL NAPJAINKIG	
	Helmeczi Attila	5
02	FIATAL VÁRANDÓSOK VÉLT EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS EGÉSZSÉG-MAGATARTÁSA	
	Molnárné Grestyák Anita Katalin - Barabás Ágota - Jávorné Dr. Erdei Renáta	16
03	FELSŐOKTATÁSI ÉRDEKKÉPVISELETI SZERVEZETEK VEZETŐI KIHÍVÁSAI A MODELLVÁLTÁS IDEJÉN	
	Tardi Roland	28
04	A HAZAI MÚZEUMOK KORTÁRS KOMMUNIKÁCIÓS TEREINEK VIZSGÁLATA	
	Lengyel Zsanett	36
05	HATÁSOK ÉS KÖLCSONHATÁSOK: AZ INTERNETES ZAKLATÁS SZEMLÉLŐIRE HATÓ SZOCIO-EMOCIONÁLIS ÉS MORÁLIS TÉNYEZŐK	
	Várkonyi Gergő	46
06	A TEREPGYAKORLATOK SZEREPE A TERÜLET- ÉS TELEPÜLÉSFEJLESZTÉS SZAKMAI UTÁNPÓTLÁSÁNAK OKTATÁSÁBAN: JÓGYAKORLAT SALGÓTARJÁNBAN	
	Nagy Zsombor - Zsigó Zsanett	56
07	'HARD TIMES CREATE STRONG YOUTH' KÖNYVISMERTETŐ – A VÁLSÁGOK KORSZAKÁNAK HATÁSA A JÖVŐ GENERÁCIÓIRA	
	Radnai Fanni	64



AZ ISKOLAI ZAKLATÁSELLENES PSZICHOLÓGIAI SZEMPONTOK BEÉPÜLÉSÉNEK NEHÉZSÉGE A HAZAI OKTATÁSBA – AVAGY A GYERMEKKÖZPONTÚ ISKOLA HIÁNYA A POLGÁROSODÁSTÓL NAPJAINKIG

– Helmeczi Attila –

Tanulmányom célja annak részletes bemutatása, hogy Magyarországon a polgárosodás időszakától kezdve milyen – részben a herbartianus, majd főként a szocialista oktatásfilozófia gyermekpszichológiával kapcsolatos elveihez kötődő – tényezők gátolták az iskolai zaklatásellenes intézkedések megjelenését, illetve mindezekhez képest milyen változások történtek a rendszerváltás után egy, az iskolai zaklatást konzekvensen elítélő, az oktatáspolitikai egészét érintő szemlélet kialakításának irányában.

Mindezt megelőzően viszont fontosnak tartok kiemelni néhány tanulmányomhoz kapcsolódó alapvető fogalmat.

Iskolai zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: „a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Dóczi és Vámos, 2016: 68). Emellett a fogalom meghatározásakor azt is fontos figyelembe vennünk, hogy a zaklatás ezen formája kizárólag egy adott iskola diákjai között zajlik, vagyis például egy tanár által bántalmazott diák zaklatásos esete nem minősül iskolai zaklatásnak (Buda, 2015).

A fogalom ezen tudományos definíciójával azonban úgy hazánkban, mind külföldön csak kevesek vannak tisztában, általában számos olyan bántalmazási formát is iskolai zaklatásnak tekintenek, amiknek még csak érintőlegesen sincs közük a hivatalos definícióhoz vagy éppen a bántalmazás nem fizikai formáit nem minősítik iskolai zaklatásnak (Vaillancourta, McDougallb, Hymelc, Krygsmana, Millera, Stivera, és Davis, 2008). Ugyancsak feltűnő jelenség, ahogy az iskolai zaklatás közbeszédben való használata országonként élesen eltér, jellemzően nagyban függ az adott kultúra erőszakról alkotott felfogásától (Smorti, Menesini és

K. Smith, 2003). Magyarországon tovább nehezíti a fogalom köztudatbéli tisztázatlanságát, hogy az iskolai zaklatásellenes prevenció nincs beépülve az iskolák mindennapjaiba, az csupán programok és projectek formájában valósul meg (Jármí, 2019), így gyakran még maguk az oktatók sem találkoznak a fogalom pontos jelentésével (Buda, 2015).

Pedig az iskolai zaklatás mélyebb ismerete különösen indokolt lenne a magyar oktatási intézményekben: Gerő és Hajdu (2009) 186 intézményben végzett nagymintás kérdőíves és interjú vizsgálatára szerint a magyarországi tanulók 69,1 %-nak volt már része osztálytársaik részéről verbális zaklatásban, 47,5 %-uk volt érintett megsemmisítésben – az elkövetők és az áldozatok aránya nagyjából fele-fele arányban oszlott meg mindkét esetben. Továbbá nem elhanyagolható jelenség a kiközösítés, amiben a tanulók harmada érintett (az áldozatok aránya 12,7%) és a fizikai agresszió sem, amiben gyengébb formáiban többen, a diákok bő negyede (26,6%), durvább változataiban kevesebben, a diákok tizede (9,5%) érintett (Gerő és Hajdu, 2009). Végül a diákok 4% volt már rablás áldozata is (Gerő és Hajdu, 2009).

Amikor az ezt a problémát viaszasorítani képes gyermekközponú oktatáspszichológiai szemléletről írok, akkor ez alatt a gyermekek közötti különbségekből kiinduló pedagógiai személetet értek (Sáska, 2020), melynek alapja a diákok eltérő személyiségének és szükségleteinek figyelembevétele akár az oktatás, akár az iskolán belüli konfliktusok kérdésében.

Mint azt a későbbiekben látni fogjuk, a szocialista oktatáspszichológia fentiekkel ellentétes kollektivista felfogása évtizedekig hátráltatta az egyes gyermekek konfliktusaira érzékeny pedagógiai attitűd kialakulását. Így hazánk – több más volt szocialista országgal egyetemben – máig sok éves lemaradásban van az iskolai zaklatás kezelésének terepén a nyugat- és észak-európai országokhoz képest. És bár a rendszerváltás után több gyermekek jogaira vonatkozó egyezményt ratifikált Magyarország, de ezek többsége alig érinti a gyermekek iskolai erőszakkal szembeni védelmét.

Emellett nem elhanyagolható az oktatáson kívül eső társadalmi okok szerepe sem a jelenség máig súlyos voltában, melyek közül a leghangúlyosabb a társadalmi szolidaritás hiánya, mint jellegzetesen magyarországi probléma.

A polgárosodástól a szocializmusig

A 18-19. századot megelőzően semmifajta gyermekpszichológiáról vagy gyermekvédelemről nem beszélhetünk – sehol a világon. Ennek oka, hogy a 19. század előtt ismeretlen volt a gyermekkor ma használatos fogalma és az ahhoz társított képzet. A gyermeket „kicsi felnőttként” kezelték, akiket a szülei csupán addig gondoztak, amíg munkába nem tudtak állni. Többlettjogokkal nem rendelkeztek, sőt, kevesebb joguk volt, mint a felnőtteknek, mivel munkájuk kevesebbet ért és érdekeiket sem tudták érvényesíteni. A gyermekek iránti ilyenfajta közönyös viszony kialakulásában egyes elméletek szerint az is közre játszott, hogy ezáltal – tekintettel a nagymértékű, gyakornak számító gyermekhalandóságra – kevesebb pszichés teherrel járt a szülőknek gyermekük elvesztése (Böcz, 2022).

Az oktatáspszichológiát, mint önálló tudományt, csak a 19. század polgárosodása hozta el, ám ez akkoriban koránt sem a gyermekek egészséges személyiségfejlődését szolgálta. Sáska (2020: 534)

Johann Friedrich Herbart német filozófust idézi, aki a 18-19. századi oktatás lényegét a következőképp fogalmazta meg: „A pedagógia mint tudomány a gyakorlati filozófiától (Ethika, erkölcsan) és a pszichológiától függ. Amaz [az etika, az erkölcsan] adja a nevelés célját, emez [a pszichológia] az utat, az eszközöket és az akadályokat”. Sáska (2020) megállapítása, hogy ez az értelmezés összhangban áll a Ratio Educationis politikai és nevelési céljaival, miszerint a növendék lelkének hátterében Istennek kell állnia, aki – az akkori vallásos világkép szerint – a világ feje, míg a lélek előtérében a megismerés és a tanulásban való részvétel található. A herbarti felfogásban viszont a megismerés alapja az a szemlélet, amely egyben a kor általános értékrendje is, vagyis a pszichológia a 18-19. század fordulóján pusztán a kor legitim értékeinek továbbadását szolgálta az oktatáson belül (Sáska, 2020).

Sáska (2020) azonban azt is hangsúlyozza, hogy az új tudományos irányzatok megjelenése a 20. század elején hitelét vette Herbart pedagógiai elméletének. Ezzel párhuzamosan jelentek meg a közpolitikában az antikapitalista, a kor polgári berendezkedésével és annak erkölcsével szembeni felfogások, illetve azok iskolai neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó eszméi. Ezek közös jellemzője, hogy az oktatásban már a gyermekekben rejlő értékes tulajdonságok előhívásának eszközét látták, továbbá a gyermekek szociális közösségének minősége mint szempont is megjelent az ideálisnak vélt állami oktatási rendszer kapcsán. Vagyis már nem a tudatosan szervezett oktatás volt a cél, hanem a gyermekközponú nevelés.

Ebben a szellemben született meg a pedagógusok szakmai autoritásának ideológiája, amelyre nincs befolyással az államhatalom, de a szülői akarat sem. Egyúttal azt is fontos hozzátenni, hogy a modern államok közéletében a szakmai ideológia nem mentes a magasztosabb értékektől, és az ezen értékek szerint oktató pedagógusok pedig a gyermekekre úgy tekintenek, mint a felnőttek rossz világát meghaladó, a jobb jövőt hordozó leendő felnőttekre (Sáska, 2020).

De mi történik mindeközben Magyarországon? Bár az időszakban már magyar szerzők is több, kortárs nyugati diskurzusba illeszkedő nevelésfilozófiai művet publikáltak (Németh és Bíró, 2016), mégis a korszak



neveléspolitikáját még mindig a herbartianus oktatásfilozófia elvei hatják át, melyek hazánkban sértetlenül vészelték át a fentebb leírt, külföldön zajló folyamatokat. Sőt, az 1919-es események után a szocialista, vagy éppen liberális oktatásfilozófusok kifejezetten nemzetellenesnek minősültek. A Horthy-éra oktatásfilozófiájának fókuszában az irredentizmus és a nacionalizmus, „a hazájához feltétlenül hű”, erősen altruista, az adott gyermek érdekeit negligáló felfogás állt (Jóboru, 1972). Bár a Klebelsberg Kuno-féle népiskolák létrejötte jelentős szerepet játszott a széles körű, a legszegényebb családi háttérű gyermekekhez is eljutó edukációban, így az analfabetizmus szinte teljes felszámolásában, ugyanakkor Klebelsberg a gyermekek intézményeken belüli védelmét szolgáló nézetei már nehezebben tudtak érvényesülni (Jóboru, 1972).

Klebelsberg kiemelkedő figyelmet szentelt az óvodai oktatásnak. Ebben a területen talán nem volt képes ugyanolyan mértékben forradalmasítani, mint az általános iskolai rendszeren, de mindenképpen elősegítette

a fejlődést. Alapelvei között szerepelt, hogy az óvoda ne pusztán gyermekfelügyelet legyen, hanem szorosan kapcsolódjon a szociálhigiénés gondozáshoz is. Az újonnan alapított óvodák azonban jellemzően csak Budapesten és környékén nyitottak meg, főként az ipari munkások gyermekei számára, például Csepelen, Kispesten, Pestújhelyen és Rákospalotán. Ezenkívül az óvónők képzésének fejlesztését is szem előtt tartotta. A kézügyességi és elméleti képzés további évvel bővült, így a tanulók négy évig jártak óvónőképző iskolába. Ez az új típusú óvónő a régi módszerekkel dolgozó óvónő és az angol dajka közötti átmenetet képviselte. Feladatkörébe tartozott a gyerekek fizikai egészségének gondozása is. Érdeemes megjegyezni, hogy Klebelsberg komolyan fontolgatta az iskolaorvosi intézmény kialakítását is. Bár a gyermekvédelem ügyei szívügyének számítottak, az állam akkori anyagi helyzete ezen elképzelés megvalósításához még nem teremtett megfelelő feltételeket (Husztai, 1942).

A magyarországi és a külföldi állapotokat viszont egyaránt jellemzi, hogy a tárgyalt korban az oktatásirányítás szereplői még nem érezték felelősségüknek, hogy a gyerekek iskolán belüli konfliktusait önálló problémaként kezeljék. Habár a történelmi dokumentumok tanúsága szerint sem új az iskolai zaklatás jelensége, viszont az korábban kizárólag irodalmi művekben jelent meg (Hyojin 2007).

Az iskolai zaklatás többek között Thomas Hughes Tom Brown's School Days című, 1856-ban megjelent regényében is már központi téma. Az író könyvében saját iskolai élményeit írja le, aminek negatív hőse, egy 17 éves zaklató fiú, Flashman, aki barátaival együtt bántalmazza a fiatalabb diákokat, köztük Tom Brownt. A regényben szembetűnő lehet, hogy a zaklatás szinte kizárólag fizikai formában jelenik meg (Buda 2015).

A zaklatásról alkotott azon képzet, mely a fogalom alatt annak kizárólag fizikai formáját érti, a 18. századtól a 20. század elejéig terjedő dokumentumok leírásaiban is feltűnhet a mai olvasó számára. Ezen dokumentumok kizárólag a fiúk közötti fizikai bántalmazást tekintik zaklatásnak, és általában az iskolás gyerekek halálával, erős elszigeteltségével vagy zsarolásával kapcsolatosak (Hyojin 2007).

Az iskolai zaklatás témájában született első jelentős folyóiratcikket Frederic Burk írta 1897-ben, de azt követően hosszú idő telt el a kérdés újbóli felbukkanásáig: közel száz év kellett várnai, hogy Dan Olweus svéd-norvég pszichológus az 1970-es években kidolgozza a világ első iskolai zaklatásellenes programját (Hyojin 2007).

A szocializmustól a rendszerváltásig

A második világháború utáni humanista törekvések az oktatás szereplőire is nagy hatással voltak, aminek köszönhetően a nyugati világ országaiban nagymértékben fejlődni tudott a gyermekek érdekeit középpontba helyező oktatáspolitikai. Ennek a folyamatnak eredményeképpen az 1970-es évek elején Dan Olweus svéd-norvég pszichológus elindította a világ első szisztematikus kutatását az iskolai zaklatás témájában.

Az eredményeket Svédországban 1973-ban, az Egyesült Államokban pedig 1978-ban publikálták az Aggression in

the Schools: Bullies and Whipping Boys című könyvben, majd sorra születtek már a 70-es és 80-as években az iskolai zaklatással kapcsolatos kutatások, továbbá jöttek létre prevenciós programok (Olweus és Limber, 2010). Norvégiában már 1981-ben megválasztották a világ első gyermekjogi ombudsmanját, azok után, hogy az országban a 60-as évektől kifejeződött a társadalmi igény egy külön a gyermekek jogaival foglalkozó személy munkája iránt (Kovács, 2009).

A fenti időszakban Magyarországon az iskolai zaklatás jelensége jóval kevésbé hangsúlyos problémaként jelent meg az oktatásról folyó diskurzusokban. Kevés olyan oktatási szakember volt, aki a gazdájaként tekintett volna a gyermekek iskolán belüli biztonságára. Az iskolai zaklatás kezeletlenségének okait keresve ugyanúgy felmerül a szocialista oktatásideológia túlzott kollektívizmusa, mint a társadalmi szolidaritás hiánya.

Sáska (2020) a probléma történelmi gyökerét a szovjet-szocialista modellben látja, mely valamennyi népi demokratikus államban a nyugati gyökerű pszichológiai irányzatok elfojtását hozta magával, amely alól a pedagógiai pszichológia sem volt kivétel. A nyugati irányzatok helyett a Szovjetunió központi elvárásainak megfelelő, az államszocialista célokat követő iskolák honosodtak meg. Ennek eredményeként a korábban jellemző teljesítményelvű szellemiséget felváltották az ideológiai alapokon álló, a fennálló szocialista rendszer céljainak alárendelt nevelési szempontok (Németh és Bíró, 2016). Így elsősorban a szocialista pedagógia elveinek átadása lett az intézmények fő tevékenysége (Czirják, 2008).

Az '56-os forradalmat követő Kádár-korszakban ugyan a pszichológusok többsége már nyugati iskolázottságú és orientációjú volt, a neveléslelektani kutatók tudományos felfogásukat tekintve továbbra is a szovjet irányultságot képviselték a pszichológiában (Pléh, 2020). Azt a szovjet irányultságot, amely szerint minden tudománynak kapcsolódnia kell valamilyen módon a kommunizmus elvéhez, annak megvalósításához, ez pedig egészen a Szovjetunió összeomlásáig érvényesült az ország iskolapolitikájában is (Szamborovszkyné Nagy, 2013).

Mérei Ferenc példája jól mutatja, mennyire nehéz küldetést vállalt az, aki a kollektivisták felfogással részben

szembehelyezkedve a gyermekközpontú iskolarendszer kialakítását tűzte ki célul. A kor neves oktatáspszichológusa franciaországi tanulmányai hatására azt az elvet vallotta, hogy összhang teremthető a francia felvilágosodás termékeként értelmezett baloldali, gyerekközpontú pedagógia és a kommunizmus egyenlősítő elvei között. Munkájában arra törekedett, hogy demokratizálja és gyermekközpontúvá tegye a szocialista nevelést. Hitt abban, hogy a gyermeki közösségek sajátos szerkezete összhangot tud teremteni az egyenlőség és a centralizáció között (Pléh, 2020).

Fenti felfogását később Nyugat-barátnak és ellenségesnek titulálták, így minden posztjától megfosztva kizárták a pártból. Ebből következő egzisztenciális problémái miatt elhagyta gyermekfókuszú filozófiáját, azt a pártvezetésnek tetsző ideológiai alapú felfogásra cserélve, beismerve, hogy a gyermekközpontú individualista és a szocialista ideológiának megfelelő kollektivistá gyermeknevelés között feloldhatatlan ellentét feszül. Egykori nézeteit feladva egészen odáig ment, hogy írásaiban dicsérni kezdte Makarenko nem túlságosan gyermekbarát nézeteit (Pléh, 2020).

A 80-as évek gorbacsovi fordulata végül lehetővé tette, hogy visszatérjen korai nézeteihez, így 1985-ben publikálásra került az 1948-ban megírt Demokrácia az iskolában című tanulmánya, melyben a gyermekorientált, önálló véleményalkotásra nevelő iskola eszményképét fejtette ki (Pléh, 2020).

A fenti folyamatokkal szemben viszont megvalósításra kerültek – a kor domináns felfogásával részben szakítva – gyermekközpontúbb intézkedések is.

1961-ben az Oktatási Minisztérium és az Országos Pedagógiai Intézet vezetői által megszabott tantervekben megjelentek az olyan pszichológiai érvek, amelyek a gyermekismeretet és a gyermek érdekeinek védelmét szolgálták. Ezek a kezdeményezések viszont szintén nem voltak teljesen ideológiamentesek, hiszen középontjukban az ún. „kádári társadalmi béke” megteremtése állt (Sáska, 2020).

1968-ban került sor nevelési tanácsadó intézmények felállítására, azzal az elvvel, hogy a nevelési szempontból problémás gyermekeket nem kell mindenáron elszakítani a családjuktól, hanem a szakértő és a család közötti közös párbeszéddel kell megpróbálni megoldást találni az adott gyermek problémájára (Czirják, 2008). Továbbá a családi kapcsolatok pótolhatatlanságát felismerve a hetvenes években lehetővé tették a nevelőotthonokban elhelyezett gyermekek számára a rokonokkal való rendszeres kapcsolattartást (Czirják, 2008).

Öt évvel később, 1973-ban országos szinten is meghatározták a tanácsadók működési kereteit, majd Popper Péter vezetésével a nevelési tanácsadás módszertani alapelveit is lerakták. Ennek jelentősége abban állt, hogy amellett, hogy orvosok, pszichológusok, és gyógypedagógusok részvételével megállapították a speciális nevelési igényeket, kidolgozták a fogyatékos gyerekek oktatását, a pszichológiai tanácsadás is domináns szerepet játszott (Kende, 2008). Ez a tevékenység pszichoterápiát is magában foglalta és egyaránt tartott kapcsolatot a körzetükben lakó gyermekekkel és családjaikkal. A nevelési tanácsadók feladatai közé tartozott továbbá a 3-18 év közötti gyermekek pszichológiai szakvélemények és diagnózisok készítése, valamint pedagógiai és gyógypedagógiai támogatás nyújtása. Emellett pszichoterápiás munkát is végeztek (Kende, 2008)

A Nevelési Tanácsadó hálózat létrehozásának eredményeként kezdték meg az iskolapszichológusi hálózat felállítását is (Sáska 2020), mely elvekben lehetővé tette az iskolai konfliktusok helyben való gyakorlati kezelését. Mindez azonban még mindig nem tudta tapasztalható mértékben kezelni az iskolához kötődő problémák jelenségét. Mérei (1974) szociometriai felmérései komoly problémaként mutatnak rá a beilleszkedési zavarokkal küszködő gyermekek osztályon belüli periférius helyzetére. Somlai Péter (1989) iskolakutatása pedig súlyos, osztálytársak közötti konfliktusokról számol be, aminél talán az is meghökkentőbb lehet, hogy a tanárok – a velük készített interjúk alapján – nem érzik



felelősségüknek ezen konfliktusok kezelését; ezek megoldását egyrészt magára a diákközösségre, másrészt a diákok szüleire bízzák, míg a szülők a pedagógusok felelősségét firtatják.

Az 1972-ben elfogadott, a területi és helyi tanácsok számára az iskolák felett teljes kontrollt biztosító tanács törvény pedig szintén nem segítette az adott iskolák szintjén történő azon reform gondolatok megvalósítását, melyek egy gyermekközpontúbb iskola kialakítását tűzték ki célul (Dobsi 1990).

Tovább nehezítette az iskolai zaklatásról szóló diskurzus oktatáspolitikai diskurzusok szintjén való megjelenését a szocializmusban létező társadalmi problémák tabusítása. Az autoriter államok médiájának autonómiája sokkal korlátozottabb, mint a demokratikus rendszerekben (Bognár, 2009), és ez érvényes volt a szocialista Magyarország köznyilvánosságára is. A diktatúrákban és a fél-diktatúrákban a környezeti impulzusok (például politikai racionalitás formájában) hatással vannak a média szelekciójára is, amikor egyes események hírértékét felülírják vagy módosítják az államhatalom akaratának megfelelően (Bognár, 2009). A szocialista éra felfogása szerint a társadalmi problémákból eredő bűnözés önmagában ellentmondott a szocializmus létének (Bezsenyi és Lénárt, 2017). Az 1960-as években a nyugati országok romlottságaként interpretálták a szervezett bűnözést, aztán a 80-as évek modernizációjában már a reformok negatív externáliáiként értelmezték azokat (Bezsenyi és Lénárt, 2017). A rendőri szervek a társadalmi problémák szülte bűnözést úgy ábrázolták, mint ami ellentmond a szocialista valóságnak.

Például a hazai krimikben a bűnözést valamilyen személyiségbeli zavarra vezették vissza, nem annyira társadalmi válságjelenségekre (Bezsenyi és Lénárt, 2017).

Nem elhanyagolható tényező a gyermekközpontúság hiányában a társadalmi szolidaritás válsága sem. A szocializmus – annak főleg késői éveit – egyfajta értékrendi válság jellemezte (Hankiss, 1980). Vagyis a szocialista állam által közvetített normák nem interiorizálódtak, azok megszegését nem az őszinte bűntudat, hanem a szankcióktól való félelem gátolta. Így nem okozott bűntudatot a szabályok megkerülése az egyéni boldogulás érdekében sem, továbbá nem alakult ki társadalmilag legitim értékrend. A szocialista világszemlélettel szembehelyezkedő nyugati eszméirányzatok egyrészt csekély mértékben áramoltak be, másrészt azokat értékrend nélkül importálták, ráadásul leginkább csak az öltözködés és a könnyűzene-fogyasztás szintjén jelentek meg (Hankiss, 1980). Mindez egy, a bántalmazás bármilyen megjelenésével szembeni általános közöny létrejöttének ágyazott meg a magyar társadalomban – akár tanárként, akár szülőként, akár iskolapszichológusként tétlenül nézve például egy gyermek kortársak általi rendszeres zaklatását.

Komolyabb változás csak a 80-as években tapasztalható. Ekkoriban az iskolák fokozatosan visszakapták szakmai önállóságukat, miközben az intézmények központosított igazgatása háttérbe szorult (Dobsi, 1990). A gyermekcentrikussá válás folyamatába illeszthető a Gyermek- és Ifjúságvédelmi Felügyeleti és Továbbképzési Önálló Osztály 1982-es megalakulása (Czirják, 2008).



A szocialista rendszer utolsó nagy gyermekvédelmi intézkedése 1986-ban a Családsegítő Központok felállítása volt, ami filozófiájában a családtámogatást és a gyermekközpontúságot képviselte (Czirják, 2008), mint olyan családszemléletű és családtámogató tér, amelyek fontos meghatározója az kliensközpontúság és az érdekvédelem. A központ feladatai közé tartozott a szociális segítő munka, a családgondozás gyakorlata és gyakorlatának kidolgozása, a helyi szociális helyzet feltérképezése, a társintézmények összefogása és ellenőrzése, segélyezés, és szaktanácsadás (Sáska 2020). A szocialista modellel szembeni kritikusabb hangok csak a 80-as évek második felében tudtak érvényesülni (Németh és Bíró, 2016). Ekkoriban – a rendszerváltásnak megágyazó politikai reformok keretében – az oktatáspolitikai elit mélyebb változásokat sürgető tagjai már tevékenyen részt vettek egy szocialista ideológiával szakító, demokratikus nevelésfilozófia kidolgozásában (Németh és Bíró, 2016).

Az előbb felsorolt intézkedések viszont nem foglalkoztak érdemben az iskolai zaklatás jelenségével, miközben az már a nyugati oktatásügyi diskurzusban központi témának számított. Ráadásul az említett intézmények még a felsorolt feladatokat sem tudták maradéktalanul megvalósítani, és leginkább segélyezésre korlátozódott a szerepük (Sáska, 2020). Valamint erősen ideologikus voltuk – vagyis a „szocialista eszményképnek” megfelelő emberré nevelés mint a gyermek személyiségét mellékesnek tekintő gondolat – is akadályozója volt a gyermekcentrikusság létrejöttének (Czirják, 2008).

Ideológia és értékrendi okok tehát egyaránt nehezítették a gyermekközpontú pszichológiai nézetek érvényesülését, illetve eredményezték a gyermekpszichológia – nyugati állapotokhoz viszonyított – elmaradottságát a szocialista érában, annak dacára, hogy az időszak nem nélkülözte az olyan gondolkodókat, akik a gyermekpárti iskola eszményképét hordozták.

Gondolataik megvalósulását hasonló okok nehezítették, mint a háborút megelőző időszak gyermekbarát eszméinek realizálását: az állam által képviselt, a hatalom

száma ideális állampolgár felneveléséről alkotott képzetek mindkét korszakban felülírták a gyermekek jogait.

A rendszerváltástól napjainkig

Az 1990-es évek elején az oktatás területén történő rendszerváltás minden szocialista országban hasonló módon zajlott le: a tantervekből kikerült a pártállami ideológia, valamint meghatározó szerep jutott a decentralizációnak a közigazgatásban és a tanügyigazgatásban, és az iskolák zöme önkormányzati vagy egyházi tulajdonba került. Mindezt a folyamatot azonban erős állami kontroll jellemezte – így követve továbbra is jelentős befolyása maradt az éppen aktuális kormányzati ideológiáknak az oktatásra nézve (Velkey, 2015).

Az évtized közepétől viszont már látványosan eltérő oktatáspolitikai formák jöttek létre az említett országokban. Például míg Csehországban az országból a szocializmus időszakában kivándorolt, majd visszatért szakértők szervezték az oktatási reformokat, Magyarországon főleg a szocializmus reformfolyamataiban résztvevők kaptak nagyobb hangsúlyt. Lengyelország pedig a hazai középkori egyetemek hagyományaira támaszkodott. Ennek eredményeképpen az értékek és célok is eltértek a különböző országokban, ami különbségeket okozott a fejlődés és hatékonyság terén is (Dudok, 2018).

Külön kiemelendő az 1999-es lengyel oktatási reform. A reform jelentős mértékben bővítette az iskolai intézmények autonómiáját, elismerve a pedagógusok szakértelmét és felismerve, hogy a helyi problémákra ők rendelkeznek a legjobb megoldásokkal. Az új tantervek eltértek az eddigi tudásalapú elvárásoktól, és a diákok fejlesztendő képességeit és kompetenciáit helyezték a középpontba. A tantervet 2009-ben újra felülvizsgálták, és az önálló gondolkodáson alapuló munka és a tehetséggondozás is fontosabb szerepet kapott benne. Ennek eredményeképpen 2012-ben a PISA mérések kiugróan jó eredményeket mutattak az előző évek méréseihez képest¹ (Velkey, 2015).

¹ Magyarország részben a hasonló mélyreható reformok híján az elmúlt évtizedekben nem tudott akár csak a lengyelekét megközelítő eredményeket elérni (Gloviczki, 2019)

Mindezek mellett a kelet-közép-európai országok mindegyikében komoly problémaként tűnt fel az iskolai zaklatás jelensége. Egy diákok általános közérzetét vizsgáló 2015-ös PISA mérés eredményei szerint azon diákok aránya, akik legalább havi egy alkalommal áldozatai az iskolai zaklatás valamely formájának, a régió országában 25%-ot tesz ki, míg a nyugat- és észak-európai országokban ez az arány 5- és 15% között van (Bruniges és Bertnard, 2017).

A probléma magával vonja a kérdést: miért nem történt e téren is jelentősebb változás a rendszerváltás után? Bár fontos mérföldkőnek tűnhet, hogy 1991-ben Magyarország ratifikálta és kihirdette az ENSZ közgyűlése által 1989-ben elfogadott gyermek jogairól szóló egyezményt, az egyezmény a diákok kortárs iskolai zaklatással szembeni védelmét garantáló rendelkezését a magyar jogalkotás nem tűzte napirendjére² (Herczegh, 2014).

Ha mindennek az okát keressük, talán az közrejátszhatott a probléma iránt tanúsított érdektelenségben, hogy a piacgazdaság előtérbe kerülésével az iskolakutatások legfőbb tárgya – leginkább az amerikai vagy angolszász típusú oktatási szellem meghonosításának hatására – a diákok teljesítményének vizsgálata lett, előbbieket pedig nem jutott sem a tudományos szférában, sem a társadalomban, sem a jogalkotásban kellő figyelem a diákok közötti viszonyok problémájára (Bencze, 2015).

Továbbá a 90-es évek gazdasági recessziója hátrányosan érintette a közigazgatásban dolgozókat, így a tanárokat is, akiknek a fizetése messze elmaradt az újonnan kialakult versenyszektorban dolgozók béreitől. Mindez egy lelkesedésmentes, a változások irányát közönyös pedagógustársadalom kialakulását eredményezte (Polónyi, 2015).

Az oktatók efféle motiválatlanságában közrejátszhatott a rendszerváltás után jellemző populista jobb- és baloldali politikai és társadalmi nyomás is, amely befolyásolta az oktatás irányítására irányuló erőfeszítéseket. Ezt az

atmoszférát tovább fokozta az a tény, hogy a magyar oktatás hosszú évtizedekig központosított volt, és az önkormányzat hagyományai már régen kihunytak, így a problémák megoldását nem a helyi közösségektől, hanem az állami kormányzattól várták. Mind a politikusok, mind a bürokraták ebben az örökölt régi szocialista rendszer működési elvét erősítették. Ez magyarázta a központi kormányzatnak való cselekvési nyomást, és azt, hogy a rendszerváltás óta még mindig nem alakult ki a közigazgatás és a politika felelősségre vonhatóságán alapuló professzionalizmus (Polónyi, 2009).

Az ideológiamentes oktatási rendszer és az intézményalapítási szabadság által tehát hiába nyílt lehetőség alternatívákat felmutatására a sok tekintetben problémás iskolarendszerrel szemben, a Waldorf-iskolák megjelenésén túl nem volt erre jelentősebb kísérlet (Polónyi, 2015).

Ami pedig talán a leginkább hozzájárult az oktatók szemléletváltozásának elmaradásához, hogy az ideológia-mentessé tételen felül a rendszerváltás után nem került sor a pedagógusképzés komolyabb reformjára (Nahalka, 2022). Tihanyi (2020) tanulmányában kiemeli, hogy a pedagógusok nagy része képzése során még mindig nem sajátít el megfelelő tudást ahhoz, hogy hatásosan kezelni tudja az iskolai zaklatásnak fokozottabban kitett gyermekek iskolán belüli problémáját. Ennél talán még aggasztóbb jelenség, hogy az iskolai zaklatás nem fizikai formáit (pl.: verbális zaklatás, rosszindulatú pletykák terjesztése, cyberbullying stb) a tanárok zöme sem tekinti iskolai zaklatásnak (Buda, 2015).

Mihály Orsolya (2009) a diákoknak iskolán keresztül közvetített rendszerváltás előtti és az azt követő értékrendeket a két kor olvasókönyvei által összehasonlító kutatásának eredménye szerint a jelenleg érvényben lévő olvasókönyvek nem mutatnak modernebb értékrendet, illetve világképet, mint a '70-es években használatosak. Mindkét korszak tankönyveinek hiányosságaként róható fel, hogy nem mutatnak be erkölcsi konfliktusokat ábrázoló történeteket, az olvasmányok többségében csak pozitív magatartás figyelhető meg, ami a szerző szerint önmagában nem elég a gyermekek értékrendjének egészséges fejlődéséhez.

² Magyarország Alaptörvénye is tartalmaz gyermekvédelmi rendelkezéseket: hazánkban külön védelmi intézkedések vonatkoznak a családokra, a gyermekekre, a nőkre, az idősekre és a fogyatékkal élőkre. A gyermeki jogok szűkebb körét a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény tartalmazza. Továbbá számos ágazati törvény is tartalmaz a gyermekek jogaihoz kötődő rendelkezéseket – mindezek azonban semmilyen garanciát nem nyújtanak az iskolai zaklatással szemben (Herczegh, 2014).

Szintén hiányosságként könyveli el a szerző, hogy a könyvekben szereplő történetekben az emberi kapcsolatok zártsága, azoknak leginkább csak a családi kapcsolatokban való kimerülése figyelhető meg, míg a gyermekek azon kívüli, például az osztálytársakkal való viszonya csak ritkán témája a történeteknek (Mihály, 2009).

Szintén hiányosságként könyveli el a szerző, hogy a könyvekben szereplő történetekben az emberi kapcsolatok zártsága, azoknak leginkább csak a családi kapcsolatokban való kimerülése figyelhető meg, míg a gyermekek azon kívüli, például az osztálytársakkal való viszonya csak ritkán témája a történeteknek (Mihály, 2009).

Jóllehet a rendszerváltást követően számos tudományos mű megrajzolta az oktatási rendszer problématerképét, mint például Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992) Társadalmi tér és oktatási rendszer című műve, vagy Alpár Vera Noémi (2018) Az iskolai esélyegyenlőtlenség című írása, ezek abszolút nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoztak az iskolai erőszak jelenségével. Buda Mariann (2015) Az iskolai zaklatás című könyve hiánypótló módon kizárólag a bullying jelenségét elemzi. A könyv mellett, hogy rávilágít az iskolai zaklatás égető és kiküszöbölhetlen problémájára, hangsúlyozza, hogy maguk a tanárok sem tekintik bántalmazásnak a zaklatás nem fizikai formáit.

A rendszerváltás utáni időszakban sem mellékes az értékrendi tényező mint a gyermekorientált oktatás kialakulásának akadály. Csité András (2009) közgazdász vezetésével 2009-ben reprezentatív lakossági mintákon végzett kérdőíves adatfelvétel szerint a rendszerváltás nem befolyásolta jelentősen a magyar társadalom értékrendjét.

A magyarországi válaszadók erősen bizalmatlanok, individualisták; együttműködésre, közös vállalkozásra a szűkebb családtagokon kívül nem szívesen hajlanak. Továbbra is hiányzik egy koherens társadalmi értékrend, mely a közös társadalmi problémák – így például a bántalmazás – felszámolásának egyik alapfeltétele.

A fent leírtak magyarázhatják, hogy miért övezte érdektelenség az első iskolai zaklatással foglalkozó publikációkat és kutatásokat.

Bár Magyarországon már 1999-ben az Educatio folyóiratban prezentálták Dan Olweus Iskolai zaklatás című cikkét, ekkoriban még nagyon kevés figyelem irányult Magyarországon a bullying felé (Buda, 2015). Ugyanígy érdektelenség kísérte a témában az első magyar nyelven megjelent könyvet, Karl Dambach Pszichoterror (mobbing) az iskolában írását (Buda, 2015). A legelső hazai kutatásig egészen 2004-ig kellett várni. Ekkor egy kisebb mintás, nem reprezentatív vizsgálatot végzett Figula Erika (2004) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, amelynek eredményei szerint a diákok többsége rendszeresen elszenved a társai részéről fizikai és legfőképpen verbális agressziót, valamint a tanulók több mint tizede rendszeresen agresszív módon bántalmazza osztálytársait.

Az EU-ban a probléma kezelésének céljából jött létre 2014-ben az ENABLE nevezetű uniós finanszírozású projekt, mely Magyarországon 2016-óta van jelen 30 iskolában. A projekt az egész iskolát érintő iskolai zaklatásellenes normaképzésen keresztül kívánja visszaszorítani a zaklatás jelenségét, osztályfőnökök vagy iskolapszichológusok által tartott előadások formájában kialakítva egy zaklatás iránt negatív érzelmi attitűdöt a diákokban és az oktatókban (Siegler, Várnai, és Hoffmann, Basa, és Jármí 2021).

A program hatékonyságát kérdőíves vizsgálatok eredményei erősítik meg, ezért kérdéses, hogy hazánkban miért csak ilyen csekély számú intézményben van az jelen (Siegler, Várnai, és Hoffmann, Basa, és Jármí 2021) Ugyan az ENABLE mellett Magyarország két másik hasonló metodikájú program, a Békés Iskolák és KiVa is az erőszakmentes iskolai légkör kialakítását hivatott garantálni, de ezeket szintén csak néhány hazai intézmény adaptálta.

A problémával szembeni érdektelen attitűd azért is aggasztó, mert az iskolai zaklatás a hazai iskolák szerves részét képezi: Gerő és Hajdu (2009) 186 intézményben végzett nagymintás kérdőíves és interjú vizsgálatára szerint a tanulók közel háromnegyedének volt már része osztálytársaik részéről zaklatásban.

Hazánkban is egy közfelháborodást keltő esemény kellett ahhoz, hogy a probléma nagyobb érdeklődésre tegyen

szert: 2008-ban egy budapesti iskolában egy diák megtámadta a tanárát. Az ezt kiváltó társadalmi nyomás oka lehetett annak, hogy az oktatási és kulturális miniszter megalapította Az Iskola Biztonságáért Bizottságot, aminek viszont a zaklatásos esetek számában megnyilvánuló eredményessége nem tapasztalható (Buda, 2015).

2011-ben, amikor Magyarország volt az EU soros elnöke, az oktatási miniszterek gödöllői tanácskozásán az iskolai agresszió önálló napirendi pontként jelent meg, és a részt vevő felek rögzítették, hogy e téren szoros európai együttműködésre van szükség. Ennek ellenére azóta sem történt érdemi előrelépés a probléma felszámolásának irányába (Buda, 2015).

Buda (2015) tanulmányában rávilágít, hogy sajnós a magyar nyelvben továbbra sem található olyan szó, amely pontosan tükrözné a bullying jelentését. Ezért a témát vizsgáló magyar kutatók – a fogalom megalkotójának, Olweusnak az első fordítójával egyetértve – a bullying mellett jobb híján az iskolai zaklatás kifejezést használják a kutatásaikban, egyúttal szigorúan hozzátéve azt is, hogy a zaklatás szó a köztudatban leginkább annak szexuális formájához kapcsolódik, emiatt sokan automatikusan ilyen értelmet tulajdonítanak a szónak.

És hogy mindezek után napjainkban milyen a magyar társadalom viszonya az iskolai zaklatáshoz, talán jól jelzi az UNICEF 2016-os online kérdőíves felmérése (Pintér, 2017), amely a bántalmazás magyarországi helyzetét vizsgálta. A 7. 000 felnőtt által kitöltött kérdőív szerint a válaszadók 83%-a tudatában volt annak, hogy hazánk ratifikálta az ENSZ gyermekjogi egyezményét, ennek ellenére minden ötödik válaszadó tisztában volt azzal, hogy a fizikai büntetés csak formájától függően törvényellenes. A vizsgálat eredményei szerint a po-font és a gyermek bezárását a válaszadók 16, illetve 9%-a nem tartja bántalmazásnak. A válaszadók 6%-a szerint nem számít pszichés bántalmazásnak az, ha szülőként azt mondja a gyermekének: „Bárcsak meg se született volna”. Minden harmadik válaszadó nem véli problémásnak, ha rákiabál a gyermekére. A gyermek nyilvános megszégyenítése kapcsán minden nyolcadik megkérdezett azt válaszolta, hogy az nem minősül gyermekbántalmazásnak (Pintér, 2017).

A rendszerváltás utáni állapotok összegzéseként megfogalmazható, hogy bár a pedagógusképzés ideológiamentessé tétele megtörtént – ezzel alapul szolgálva egy korábbiakhoz képest kevésbé kollektivistá, a diákok személyes szükségleteire érzékenyebb nézet kialakításához – ez önmagában komolyabb reformok híján nem teremtette meg az iskolai zaklatással szemben megfelelő válaszokat adni képes tanárképzést. Szintén nem biztosított ezen a téren pozitív szemléletváltozást a pedagógusbérek jelentősebb emelésének elmaradása, ami nagyban közrejátszott a tanártársadalom változások iránti közönyösségének utóbbi évtizedekben tapasztalható általánossá válásában. És végül az sem mellékes tényező, hogy társadalmi igény sem keletkezett a reformok irányában, ami alapja a magyar társadalom – a szocializmus évei során is tapasztalt – meglehetősen gyenge szolidaritása.

Összefoglalás

Magyarországon a diákok zömét érinti az iskolai bántalmazás jelensége. Az, hogy mégis az oktatáspolitikai részéről érdemi kezdeményezés a probléma gyökeres felszámolásának szándékával, összetett történelmi és társadalmi sajátosságok eredménye. Az éppen aktuális államhatalmi ideológiát szolgáló – az adott diákok érdekeit pedig ehhez képest mellékesnek tekintő – nevelésfilozófia egészen a 90-es évekig végigkísérte a tanárképzést. A rendszerváltás során történő nem túlságosan mély pedagógiai reformok pedig nem biztosítottak elegendő tudást az iskolai zaklatás adekvát megfékezéséhez. Mindent egybevetve megfogalmazható, hogy a hazai iskolarendszer gyermekbarátabbá tételéhez a tanárképzés alaposabb átalakításán túl fontos lehet megválni a korábbi autoriter rendszerek örökségeként itt maradt túlságosan kollektivistá, az adott gyermek érdekeit figyelmen kívül hagyó pedagógiai nézetektől, másrészt az iskolakutatásoknak – az iskolák versenyképességének vizsgálata mellett – nagyobb figyelmet kell szentelnie arra, hogy maguk a gyermekek hétköznapijaik során hogyan élik meg az iskolás létet. És még ezek mellett sem várható komolyabb előrelépés, ha a magyar társadalom egyéneinek egymáshoz való viszonya nem változik meg radikális mértékben. Legvégül a pedagógusoktól sem várhatunk egy változások iránt nyitott, optimista hozzáállást mindaddig, amíg anyagi helyzetük nem változik pozitív irányban.

Irodalomjegyzék

- Alpár V. N. (2018). Az iskolai esélyegyenlőtlenség – A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere [doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bencze R. (2015). Iskolák, felsőoktatási intézmények és fenntartók együttműködése a tanárképzésben az USA-ban. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bezsenyi T. és Lénárt A. (2017). „Maguknál így soha nem lesz Amerika!” A bűnözés és a rendőrség ábrázolása a Kádár-korszak játékfilmjeiben. Magyar Rendészet, 2017/5, (pp.: 105–125)
- Bognár B. (2009). Csalóka valóság? Niklass Luhmann: A tömegmédia valósága. Buksz, 21 (4).
- Böcz A. (2022). Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye és hatályosulása Magyarországon a benyújtott országjelentések alapján. Budapest: Magyar Bírói Egyesület.
- Bruniges M. és Bertrand L. (szerk., 2017). PISA 2015 Results (Volume III) – Students' well-being. Paris: PISA, OECD.
- Buda M. (2015). Az iskolai zaklatás. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Czirják A. (2008). A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Csíte A. (2009). Boldogtalan kapitalizmus? In Szalai Á. (szerk.), Kapitalista elvárások (pp.: 257–308). Budapest: Közjó és Kapitalizmus Intézet.
- Darvai T. (2020). A neveléslektan a korai Kádár-korszakban. Educatio, 29 (4), (pp.:582–591)
- Dobsi A. (1990). Egy intézmény kálváriája. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Dudok F. (2018). A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása. Magyar Pedagógia 118. évf. 4. szám (pp.: 361–383)
- Figula E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 54(7–8.), (pp.: 223–228)
- Forray R. K. és Kozma T. (1992). Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gerő M. és Hajdu G. (2009). Iskolai veszélyek. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Gloviczki Z. (2019). PISA 2018 Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Hankiss E. (1980). A magyar társadalom értékrendje. In Molnár Z. (szerk.), Érték és kultúra (pp. 48–75.). Szeged: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.
- Herczegh A. (2014). Általános gyermekjogi ismeretek szülőknek és szakembereknek. Budapest: Országos Betegjogi, Ellátójogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ.
- Husztai J. (1942). Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Hyojin K. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts. Asia Pacific Education Review, Vol. 8, No. 1, (pp.:107-116)
- Jármi É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. In. Educatio 28 (3), (pp.: 528–540)
- Jóboru M. (1972). A köznevelés a Horthy-korszakban. Budapest: Kossuth Könyvkiadó-Tankönyvkiadó.
- Kende A. (2008). Konfliktusos kapcsolatok. Educatio 2008/3. szám, (pp.:46-355)
- Kovács O. Á. (szerk., 2009). Kitekintés Európára. In. Kovács O. Á., Gyermekjogi projekt, 6-14. Budapest: Országgyűlési Biztos Hivatala.
- Mérei F. (1974). Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Mihály O. (2009). Az első osztályos olvasókönyvek olvasmányainak világképe és értékszemlélete. Educatio 18. évf. 4. sz.
- Nahalka I. (2022). Közoktatás-politika 2018–2022. Educatio, 31 (1), (pp.:14–29)
- Németh A. és Bíró Zs. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh A., Garai I. és Szabó Z. A., Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában (pp.: 7–118.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Olweus, D. és Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M. és Espelage, D. L. (szerk.), Handbook of Bullying in Schools: An international perspective (pp.: 377–401). New York: Routledge.
- Pintér Á. (2017). A bántalmazott gyermekek – Gyermekjogok és gyermekbántalmazás. Statisztikai Szemle, 95 (8–9).
- Pléh Cs. (2020). Mérei Ferenc a polgári és a szocialista embereszmény feszültségei közepette. Educatio, 29 (4), (pp.:545–566)
- Polónyi I. (2015). Pedagógusbérek – mindig lent? Educatio, 24 (1).
- Polónyi I. (2009). Rendszerváltozások az oktatás finanszírozásában. In. Kozma T. Rendszerváltás és oktatáspolitiká 1989–2009, (pp.:473-492) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Sáska G. (2020). A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában (Eszme)történeti vázlat. Educatio, 29 (4), (pp.: 529–544)
- Siegler A., Várnai D. E., Hoffmann T., Basa B. és Jármi É. (2021). ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools. Comparative School Counseling 1, (pp.: 87-97).
- Smorti A., Menesini E., Smith P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying. In a five-country comparison. Journal of cross-cultural Psychology 34 (4), (pp.:417-432)
- Somlai P. (1989). Kiilleszkedési zavarok. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet.
- Szamborovszkyné Nagy I. (2013). Oktatáspolitiká és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában I. kötet. (1945–2010). Ungvár: Lira Poligráfcentrum.
- Tihanyi K. (2020). Iskolai zaklatás és kirekesztés – Szakemberek tapasztalatai a 2019/2020-as tanévben. Budapest: Háttér Társaság.
- Vaillancourt D., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J. L., Stiver K., Davis C. (2008). Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? International Journal of Behavioral Development 32(6) (pp: 486-495)
- Velkey K. (2015). A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/4. szám.

FIATAL VÁRANDÓSOK VÉLT EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS EGÉSZSÉG-MAGATARTÁSA

— Molnárné Grestyák Anita Katalin - Barabás Ágota - Jávorné Dr. Erdei Renáta —

A várandós nők egészségi állapotának megőrzése és fejlesztése különösen fontos, mivel a leendő édesanyák életmódja összefüggést mutat az intrauterin fejlődéssel, a perinatális mutatókkal és a gyermekkori, majd a felnőttkori krónikus betegségek előfordulásával. A fiatalkori gyermekvállalás általában a hátrányos helyzetű, kis településen élő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező nőkre jellemző, akik veszélyeztetett csoportot képeznek a magzat egészséges életkezdetének szempontjából.

Kutatásunkban célunk volt felmérni a 25 év alatti várandósok vélt egészségi állapotát, az egészségért érzett felelősség mértékét, egészség-magatartását. Vizsgáltuk milyen tényezők befolyásolják az egészségi állapotot, és az egészségért érzett felelősség mértékét.

Egy keresztmetszeti vizsgálat során saját szerkesztésű kérdőív segítségével az észak-alföldi régióban élő várandósok egészségtudatosságát igyekeztünk feltérképezni. Összesen 1200 kérdőív került kiosztásra, amelyből 839 kérdőív érkezett vissza. Jelen tanulmányunkban a fiatal várandósok egészségtudatosságát vizsgáltuk. A 25 év alatti várandósok csoportját 150 fő képezte, ebből a 18 év alatti gravidák száma 20 fő volt.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a legtöbben jónak, vagy nagyon jónak ítélték saját egészségi állapotukat (82,6%), azonban a várandósok 19%-a nyilatkozott úgy, hogy krónikus betegsége van. A várandósok 33,3%-a nem változtatott egészség-magatartásán (főként a fizikai aktivitás tekintetében) a terhesség megállapítását követően, és 46,6%-uk nem informálódott a várandósságáról a kérdőív kitöltésének időpontjáig. Kutatásunkból kiderült, hogy a kor, a lakóhely és a krónikus betegség megléte összefüggést mutat a vélt egészségi állapottal ($p < 0,05$).

A célcsoport egészségmagatartásának részletes és pontos ismeretének birtokában felhívjuk a figyelmet a várandósgondozás fontosságára, valamint olyan edukációs és intervenciós irányokat határozhatunk meg, mellyel hozzásegítjük a leendő édesanyákat és leendő gyermekeket az egészségesebb és biztonságosabb életkezdethez.

Bevezetés

Napjainkban társadalmunk részéről egyre nagyobb igényként fogalmazódik meg az emberek egészségének megőrzése és egészségi állapotának javítása. Az egészségi állapot és az egészség-magatartás jelentősen eltér a társadalmi rétegződés különböző szintjein. Az iskolai végzettség, az életkor, a szociális helyzet, a demográfiai státusz mind befolyásoló tényező az egészséggel kapcsolatos attitűd kialakításában (Boros, 2019).

Az Egészségtudományi Fogalomtár meghatározása¹ alapján az egészségtudatos magatartás az egyén szemléletének, viselkedésének, tevékenységének összessége, annak érdekében, hogy minél tovább és minél egészségesebb maradjon. Az egyén aktívan részt vesz a saját egészségének fejlesztésében, elsajátítja az önsegítség képességét, szokásait tudatosan kontrollálja. Ismeri a betegjogokat, a betegségek lehetséges kimenetelét és az ellátórendszerrel és egészségügyi ellátással kapcsolatos

¹ https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/Eg%C3%A9szs%C3%A9gtudatos_magatart%C3%A1s (Letöltés ideje: 2023. 10. 23.)

igénybevételi lehetőségeket. Az egészségtudatosság fogalma az egyének, közösségek egészséghez fűződő attitűdjeit és viselkedését foglalja magában (Nagy és Kovács, 2017). Gochman (1997) mindazon magatartási mintákat, cselekvéseket és szokásokat érti az egészségmagatartás fogalma alatt, amelyek hozzájárulnak az egészség fenntartásához, az egészség helyreállításához vagy javításához.

A várandós nők egészségi állapotának megőrzése és fejlesztése különösen fontos, mivel a leendő édesanyák életmódja hatással van a születendő magzat egészségére, az életmód összefüggést mutat az intrauterin fejlődéssel, a perinatális mutatókkal és a gyermekkor, majd a felnőttkori krónikus betegségek előfordulásával (Barker, 1997). A várandósok és magzatuk egészségének megőrzésében kifejezett fontossággal bír a várandósgondozás rendszere, amely a 26/2014. (IV.8.) Emberi Erőforrások Minisztériumának rendelete alapján működik Magyarországon. A várandósgondozás jogszabályban meghatározott célja többek közt a magzat egészséges fejlődésének és egészségesen történő megszületésének elősegítése.

Gyakran a várandósság alatt a kismamák nagyobb motivációval rendelkeznek az életmódváltás terén, fontosabbnak tartják az egészséges táplálkozást, a megfelelő testmozgást, a káros szenvedélyek elhagyását. Ezért érdemes ebben az időszakban nagyobb figyelmet fordítani az életmódváltással kapcsolatos edukációra (Kocsis-Fuszkó, 2023).

Hazánkban a Kohorsz'18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat (2018) eredményei alapján a várandósok túlnyomó többsége úgy ítélte meg, hogy saját egészsége jó, vagy nagyon jó, és csak igen kis hányaduk értékelte kimonodottan rossznak, vagy nagyon rossznak az egészségét. Azonban a várandósok jelentős hányada küzd valamilyen egészségi állapotot érintő problémával. Az anyák 34%-a számolt be a várandósságot megelőzően, 36%-uk a várandósság idején fennálló krónikus betegségről. Megfelelő életmóddal, egészség-magatartással ez az arány csökkenthető lehetne.

A megelőzés szempontjából figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű településeken élő, fiatal, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező várandósokra. A gyermekvállalás és szülővé válás folyamata egy bonyolult,

összetett és hosszú távú fejlődési átmenet, mely fiziológiai, pszichológiai és szociális alkalmazkodást is magában foglal a szülői pár számára (Šindýlková és Kapcsó, 2022). Emellett egy leendő édesanyának fontos, hogy társa, támogató családtagjai, biztos állása és kielégítő lakáskörülményei legyenek, vagyis rendelkezésre álljanak a biztonság érzetét nyújtó tényezők, hiszen ezáltal növekszik annak az esélye, hogy egészséges gyermeke születik. Míg ezzel szemben a stressz által terhelt, vagy érzelmi egyensúlyából kibillentett anya olyan hormonokat (adrenalin és kortizont) választ ki, amelyek átjutnak a méhlepényen és mérhető hatással vannak a magzat mozgásos aktivitására (Cole és Cole, 2003).

Magyarországon a várandósságok 43%-a nem tervezett és az ebben érintett kismamák esetében igen jelentős különbségek mutatkoznak életkor és iskolai végzettség szerint. A nagyon alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők (8 általános, vagy alacsonyabb iskolai végzettség) körében a várandósságok 75%-a nem tervezett; a legfiatalabbak körében ez 80%, míg a 20–24 évesek között 71%. A felsőfokú végzettségű nők esetében ez az arány csak 18%, ám a 20–24 évesek között 32% (Makay és Kapitány, 2021).

Az alacsonyabb életkor és iskolai végzettség összefüggést mutat a gyermekvállalásra felkészülés esélyének csökkenésével. A gyermekvállalásra tudatosan készülők közül több mint kétszer annyian vittek be folsavat, háromszor annyian vittek be a szervezetükbe vitaminokat és csaknem feleannyian dohányoztak (Bödecs et al, 2010).

A fiatalkori gyermekvállalás gyakorisága számottevően csökkent az utóbbi időben, azonban továbbra is fontos jelenség a társadalmi vonatkozása. A vizsgált szakirodalmak szerint a 18 év alattiak esetében nagyobb a terhességi komplikációk veszélye, a patológiás terhesség és a fogantatás előtti állapot között összefüggés van, ezért is fontos a megelőzés, az egészséges életmód (Petrushkina et al, 2017).

A fiatalkori várandósság általában a hátrányos társadalmi réteghez kötődik: a nők iskolai végzettsége kortársaikhoz képest alacsony; a párkapcsolati helyzetük bizonytalan, közel ötödüknek nincs együtt élő partnere a várandósság idején; tíz gyermekből kilenc várhatóan házasságon kívül születik; és a fiatalkori várandósok fele a legal-

só jövedelmi ötödbe tartozik (Szabó és Makay, 2020). Ez hatással van a Magyarországon születő gyermekek esélyeire ugyanúgy, mint a szülők foglalkozási státusza a születendő gyermek egészségére. A nem tervezett várandósságnak szociális, gazdasági és egészségügyi hatása lehet, befolyásolhatja a várandósság alatt az anya egészségét, életmódját, állapotát, a gyermek (fizikai és mentális) fejlődését valamint a családszerkezet alakulását is (Kapitány et al, 2018).

Az egészséghez kapcsolódó esélyek kora gyermekkori áttekintésében a gyermek egészségi állapota mellett az anya várandósság alatti egészség-magatartását is meghatározónak tekintjük a gyermek jólléte, egészsége, fejlődése szempontjából. A területi védőnői nyilvántartás alapján a várandósok majd egyharmada nem keresi fel a védőnőt a várandósgondozás megkezdése érdekében az első trimeszter végéig. A várandósgondozásban szereplő szakemberek munkájának hangsúlyos része a tanácsadás. Egy kutatás védőnők megkérdezése alapján arról számolt be, hogy az első megbeszélte tanácsadási időpontban a behívottaknak csupán a fele jelenik meg, fele csak a második, harmadik behívásra megy el biztosan a tanácsadásra (Perge, 2019).

A megkésett várandósgondozásba vétel és annak társadalmi jellemzői fontos változók, hiszen a szakemberek gondozási, szűrési, tájékoztatási és prevenciós munkája épp a sok szempontból kritikus koraterhességi időszakban nem tud hasznosulni (Veroszta, 2022).

A méhen belüli környezetben a magzatra számos külső tényező hat. A tápanyagok, az oxigén, az egyes vírusok és néhány potenciálisan veszélyes vegyület is keresztüljut a méhlepényen át a magzatba. Az anya élményei, érzelmei, betegségei, táplálkozása és társadalmi körülményei befolyásolják a még meg sem született gyermek egészségi állapotát. Az, hogy ismerjük az életmód hatását a fejlődő magzatra, és felmérjük a várandósok egészségtudatosságát nagyon jelentős abból a szempontból, hogy a leendő szülők megértsék a nem megfelelő egészség-magatartás veszélyeit, és ennek köszönhetően megelőző intézkedéseket tegyessenek.

Mindezek alapján egy átfogó kutatást végeztünk, melyben a fiatal várandósok vélt egészségi állapotát, az egész-

ségért érzett felelősség mértékét és életmódjának jellemzőit vizsgáltuk.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja

Kutatásunkban célunk feltárni a fiatal várandósok vélt egészségi állapotát, egészség-magatartását és annak területi különbségeit, befolyásoló tényezőinek okait. Célunk vizsgálni a 25 év alatti várandósok egészségért érzett felelősségének mértékét, alapbetegségeit, életmódját, majd az egészségszociológia tárgykörén belül az eredményekre alapozottan meghatározni azokat a lehetőségeket, melyek az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vezethetnek. Célunk feltárni, változtattak-e a gravidák életmódjukon, változott-e folyadékfogyasztásuk, fizikai aktivitásuk, táplálkozásuk, személyi higiéniájuk a várandósság megállapítását követően.

A kutatás módszere

Kutatásunkban kvantitatív, prospektív módszert alkalmaztunk, az adatfelvétel lehetőséget biztosított arra, hogy az egészséget a demográfiai, társadalmi, gazdasági tényezőkkel összefüggésben vizsgáljuk. Az önkitöltős kérdőíves, önértékelésen alapuló felmérés segítségével képet alkothatunk többek között a várandósok egészségi állapotáról, a leggyakrabban előforduló krónikus betegségekről, valamint az életvitel jellemzőiről. A kérdőívünk erre vonatkozó kérdéseinek alapját az Európai Lakossági Egészségfelmérés kérdései képezték (pl. „Milyennek ítéli meg egészségi állapotát?”, „Mennyit tehet saját egészségéért?”). A kiosztott kérdőív nyitott és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott.

Kutatásunk helyét Magyarország három, az észak-alföldi régióban elhelyezkedő vármegyéje adta (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok vármegye). A régió lakosságának egészségi állapota az egyik legkedvezőtlenebb az országban, hiszen csaknem minden vizsgált mutató tekintetében (születéskor várható élettartam, halálozások száma, észak-alföldi régió egészségügyi helyzetelemzésének összefoglalója) az utolsók között áll a régiók rangsorában. A régió perifériális területein élők szegénysége és alacsony iskolai végzettsége az országoshoz képest magas (KSH, Egészségügyi helyzetkép, 2019).

A három megyében összesen 1200 kérdőív került kiosztásra, melyek közül összesen 640 volt értékelhető. A 25 év alatti várandósok csoportját 150 fő képezte, így jelen kutatásunkban ezzel az elemszámmal folytattunk vizsgálatot.

Az adatok feldolgozása és elemzése az SPSS for Windows statisztikai szoftvercsomag alkalmazásával történt. Pearson-féle Khi négyzet tesztet alkalmaztunk az összefüggések vizsgálatára, ahol a szignifikanciát $p < 0,05$ értékkel határoztuk meg.

A kutatás a hatályos jogszabályok, szakmai irányelvek betartásával és etikai kódexek ajánlásával történt. A kérdőív lekérdezésének és gyűjtésének szabályai, a feldolgozás, a tárolás, az adatbázis-kezelés megfelelték a vonatkozó jogszabályoknak. Az Egészségügyi Tudományos Tanács Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte a kutatást.²

A minta bemutatása

A mintáról elmondható, hogy a legtöbb kitöltő (57 fő) Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében él, a településtípusok közül pedig a legtöbben városban (78 fő). A legtöbben középfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek (114 fő), a 18 év alatti alcsoport tekintetében viszont látható, hogy a várandósok többségének 8 általános iskolai végzettsége vagy alacsonyabb iskolai végzettsége van. A legtöbben párkapcsolatban élnek (76 fő). A jövedelem esetén leginkább rossz, vagy közepes volt az önmegítelt anyagi helyzet a kismamák körében. A legtöbben első gyermeküket várták (103 fő) és a kitöltés pillanatában a harmadik trimeszterben jártak (81 fő). A mintát az 1. táblázatban prezentáljuk.



² TUKEB engedély szám: IV./1791-3/2021 EKU.

1. táblázat: A minta bemutatása

Fiatal várandósok csoportja (n=150)							
Változók		25 év alatti várandósok		18 év alatti várandósok (n=20)		18–25 éves várandósok (n=130)	
		fő	%	fő	%	fő	%
Régió	Jász-Nagykun-Szolnok vármegye	25	16,6	2	10,0	23	17,6
	Hajdú-Bihar vármegye	57	38,0	6	30,0	51	39,2
	Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye	68	45,3	12	60,0	56	43,1
Lakhely	Megyeszékhely	30	20,0	1	5,0	29	22,3
	Város	78	52,0	13	65,0	65	50,0
	Falu/község	42	28,0	6	30,0	36	27,7
Iskolai végzettség	Alapfokú	29	19,3	13	65,0	16	12,3
	Középfokú	114	76,0	7	35,0	107	82,3
	Felsőfokú	7	4,6	0	0	7	5,3
Családi állapot	Egyedülálló	12	8,0	6	30,0	6	4,6
	Párkapcsolatban él	76	50,6	11	55,0	65	50,0
	Házass	62	41,3	3	15,0	59	45,3
Anyagi helyzet	Rossz	68	45,3	16	80,0	52	40,0
	Közepes	65	43,3	2	10,0	63	48,5
	Jó	17	12,0	2	10,0	15	12,3
Háztartásban élők száma	Egyedül él	1	0,6	0	0	1	0,7
	2 fő	65	43,3	3	15,0	62	47,7
	3fő	34	22,6	1	5,0	33	25,3
	4 fő, vagy 4-nél több	50	33,3	16	80,0	34	26,1
Várandósság száma	Első	94	62,6	11	55,0	83	63,8
	Második	23	15,3	3	15,0	20	15,3
	Harmadik	19	12,6	4	20,0	15	11,5
	Negyedik vagy többedik	14	9,3	2	10,0	12	9,2
Gyermekek száma	Első	103	68,6	11	55,0	92	70,7
	Második	22	14,6	7	35,0	15	11,5
	Harmadik vagy többedik	25	16,6	2	10,0	23	17,6
Trimeszter	Első	38	25,3	1	5,0	37	28,4
	Második	31	20,6	7	35,0	24	18,5
	Harmadik vagy többedik	81	54,0	12	60,0	69	53,1

Forrás: Saját szerkesztés

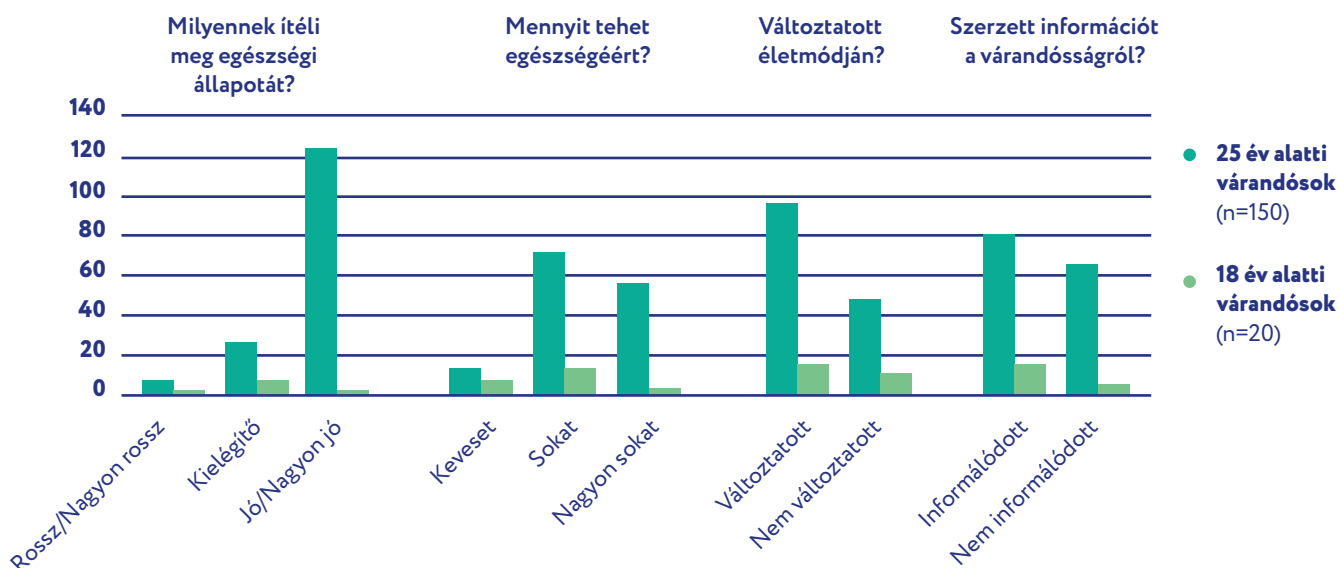
Eredmények bemutatása

Kutatásunkban felmértük a várandósok vélt egészségi állapotát, az egészségért vállalt felelősség mértékét, továbbá az alapbetegségek meglétének arányát. Emellett vizsgáltuk azt, hogy változtatnak-e egészség-magatartásukon a gravidák, illetve honnan informálódnak egészségi állapotukról. Feltártuk, hogy milyen életmódbeli tényezők jellemzik a leendő édesanyákat, változtatnak-e a folyadékfogyasztásukon, fizikai aktivitásukon, étkezésükön, a személyi higiénijukon, illetve milyen tényezők befolyásolják attitűdjüket.

A várandósok vélt egészségi állapotáról elmondható, hogy a legtöbben „jónak”, vagy „nagyon jónak” ítélték saját egészségi állapotukat (82,6%). „Kielégítőnek” 24 fő (16%) találta, „rossznak” vagy „nagyon rossznak” csak 2 fő (1,3%). A 18 év alatti várandósok között nem volt olyan, aki „rossznak” vagy „nagyon rossznak” vélte egészségi állapotát. Az egészségért vállalt felelősség tekintetében négy változó mentén vizsgáltunk: „Semmit nem tehet egészségéért”, „Keveset tehet egészségéért”, „Sokat tehet egészségéért”, „Nagyon sokat tehet egészségéért”.

A válaszok alapján a kismamák 40%-a szerint „nagyon sokat” tehet a saját egészségéért, 48%-uk válaszolta azt, hogy „sokat tehet” érte, és 12%-uk nyilatkozott úgy, hogy „keveset tehet” saját egészsége érdekében. Nem volt olyan válaszadó, aki azt jelölte meg, hogy „semmit nem tehet saját egészségéért”. A 18 év alatti várandósok csoportjában 4 fő válaszolt úgy, hogy „nagyon sokat tehet”, 9 fő, hogy „sokat”, 7 fő, hogy „keveset tehet” egészségi állapotáért. Megkérdeztük a gravidákat, hogy változtattak-e egészség-magatartásukon a várandósság megállapítását követően. 100 fő válaszolta azt, hogy „változtatott életmódján” a gyermekvállalás miatt, 50 fő pedig „nem változtatott életmódján” azt követően, hogy megállapításra került a várandóssága. A 18 év alattiak tekintetében 15 fő nyilatkozott úgy, hogy „fontosnak tartja változtatni” az életmódon. A kismamák 55,3%-a (83 fő) informálódott a várandósság alatti egészséges életmódról, míg 44,6 %-uk (67 fő) nem informálódott (1. számú diagram).

1. diagram: Várandósok vélt egészségi állapota és egészségért érzett felelőssége



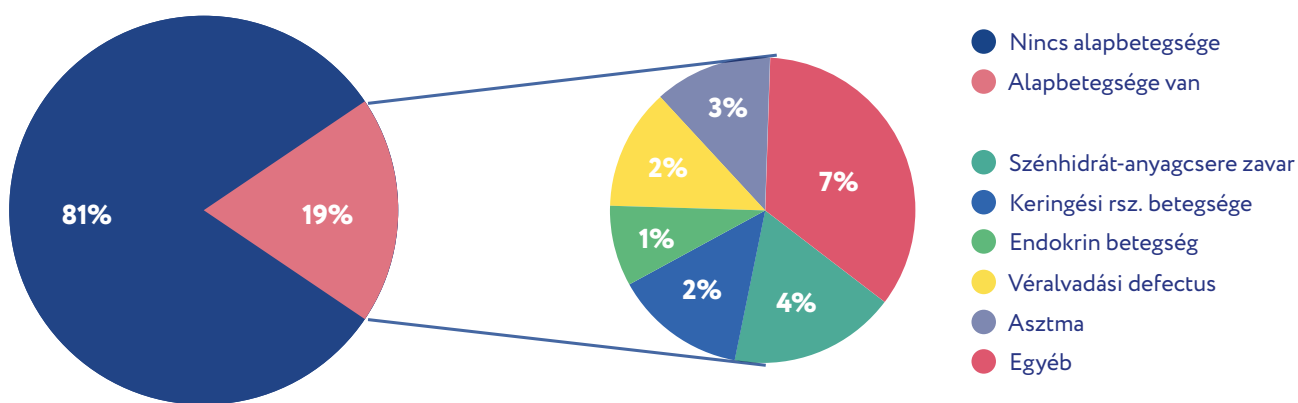
Forrás: Saját szerkesztés

A kutatásból az is kiderült, hogy honnan informálódnak leginkább a gravidák. A többségük a várandósgondozást végző orvostól szerez információt (38,1%), sokan a televízióból (15,8%), internetről (30,1%), a védőnőtől (12,4%), a többi válaszadó családtagtól, ismerőstől (3,6%), vagy egyéb helyről, könyvből, szülésznőtől, közösségi oldalakról.

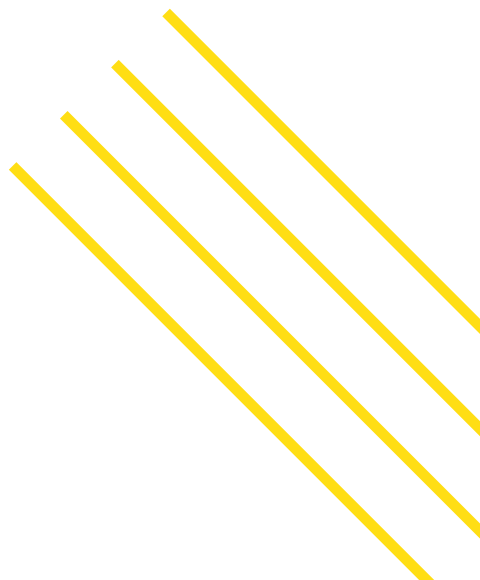
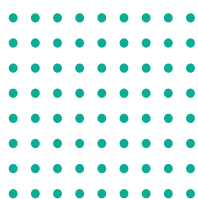
A krónikus betegség megléte a következőképpen alakult a 25 év alatti várandósoknál: 29 fő jelölt meg valamilyen alapbetegséget, a 18 év alattiak csoportjában 1 fő.

A krónikus betegségek között szerepelt 4 fő esetben az asztma, 6 fő esetében a szénhidrát-anyagcsere zavara, 3 fő jelölte meg a magasvérnyomás-betegséget, 2 fő a pajzsmirigy-alulműködést, szintén 2 fő véralvadással kapcsolatos alapbetegséget. A többi válaszadó egyéb alapbetegséget jelölt meg, amely emésztőrendszeri megbetegedés, kiválasztó-rendszeri betegség, vagy neurológiai betegség volt (2. számú diagram). A 18 év alatti várandósok között 1 főnek volt alapbetegsége (cukorbetegség).

2. diagram: Várandósok alapbetegségeinek megléte (n=150)



Forrás: Saját szerkesztés



A 2. számú táblázatban látható, hogyan változott a várandósság megállapítása után a várandósok életmódja. Likert-skálán 1-től 5-ig jelölhették válaszaikat a folyadékfogyasztással, vitaminfogyasztással, egészséges étkezéssel, fizikai aktivitásukkal és személyi higiénéjával kapcsolatban.

A „nem jellemző” és „inkább nem jellemző” kategóriát, illetve a „teljes mértékben jellemző” és „inkább jellemző” kategóriák összevonása után 3 féle jellemzést alkottunk: „inkább nem jellemző”, „részben jellemző”, „inkább jellemző” (2. számú táblázat).

2. táblázat: Várandósok életmódjának megváltozása

Változtatott egészségmagatartásán a várandósság megállapítását követően? (n=150)					
Változók	Több folyadékot fogyasztok	Több fizikai aktivitást végzek	Többször mosok kezet, figyelek a higiéniára	Több zöldséget, gyümölcsöt fogyasztok	Figyelek a vitamin-fogyasztásra
Inkább nem jellemző	39 fő (26,0%)	69 fő (46,0%)	8 fő (5,3%)	18 fő (12,0%)	32 fő (21,3%)
Részben jellemző	51 fő (34,0%)	42 fő (28,0%)	44 fő (29,3%)	38 fő (25,3%)	52 fő (34,6%)
Inkább jellemző	60 fő (40,0%)	39 fő (26,0%)	98 fő (65,3%)	94 fő (62,6%)	66 fő (44,0%)

Forrás: Saját szerkesztés

Látható, hogy a kismamák közel egyharmada nem változtatott fizikai aktivitásán (46%), és 26%-uk nem is fogyaszt több folyadékot. Leginkább a kézmosásra és higiéniára ügyelnek a várandósok (65,3%), és az egészséges táplálkozás is inkább jellemző a csoportra: a leendő édesanyák 62,6%-a több zöldséget és gyümölcsöt fogyaszt.

Vizsgálatunk kiterjedt arra is, milyen tényezők befolyásolják a vélt egészségi állapotot és az egészségért érzett felelősség mértékét (3. számú táblázat).

Szignifikáns összefüggést találtunk az életkor és a vélt egészségi állapot ($p < 0,001$) illetve az egészségért érzett felelősség ($p = 0,001$) között. A 18 év alattiak vélt egészségi állapota és egészségért érzett felelősség mértéke kevésbé volt kielégítő, mint a 18–25 év közötti gravidáké. Az iskolai végzettség esetében csak az egészségért érzett felelősség mértékével kaptunk összefüggést ($p < 0,001$). A városban élőknek volt a legjobb a vélt egészségi állapota ($p = 0,007$), és az egészségért érzett felelősség mértéke is körükben volt kielégítőbb ($p < 0,001$).

Az anyagi helyzet tekintetében elmondható, hogy a vélt egészségi állapotot nem befolyásolja ($p = 0,069$), míg az

egészségért érzett felelősség mértékére hatással van ($p = 0,011$). A krónikus betegség megléte éppen fordítva, csak a vélt egészségi állapotra van hatással ($p = 0,004$), az egészségért érzett felelősségvállalás mértékével nem találtunk összefüggést ($p = 0,076$). Azok közül, akiknek nem volt alapbetegsége, 69,3% nyilatkozta, hogy kiváló egészségi állapottal rendelkezik.

Az anyagi helyzet tekintetében elmondható, hogy a vélt egészségi állapotot nem befolyásolja ($p = 0,069$), míg az egészségért érzett felelősség mértékére hatással van ($p = 0,011$). A krónikus betegség megléte éppen fordítva, csak a vélt egészségi állapotra van hatással ($p = 0,004$), az egészségért érzett felelősségvállalás mértékével nem találtunk összefüggést ($p = 0,076$). Azok közül, akiknek nem volt alapbetegsége, 69,3% nyilatkozta, hogy kiváló egészségi állapottal rendelkezik.

3. táblázat: A vélt egészségi állapotot és az egészségért érzett felelősség mértékét befolyásoló tényezők

	Vélt egészségi állapot (%)					Vélt egészségi állapot (%)			
	Változók	Rossz	Közepes	Kiváló	Szignifikancia (p)	Keveset	Sokat	Nagyon sokat	Szignifikancia (p)
Életkor	<18	0	2,0	11,3	$p < 0,001$	4,6	6,0	2,6	$p = 0,001$
	18–25 éves	1,3	14	71,3		7,3	42,0	37,3	
Iskolai végzettség	alapfokú	1,3	3,3	14,6	$p = 0,072$	6,0	11,3	2,0	$p < 0,001$
	középfokú	0	12,0	64,0		5,3	36,0	34,6	
	felsőfokú	0	0,6	4,0		0,6	0,6	3,3	
Lakóhely	megyeszékhely	0	2,7	17,3	$p = 0,007$	0,6	7,3	12,0	$p < 0,001$
	város	0	4,7	47,3		2,0	26,6	23,3	
	falu/község	1,3	8,0	18,7		9,3	13,3	5,3	
Anyagi helyzet	rossz	0,6	9,3	35,3	$p = 0,069$	9,3	18,6	17,3	$p = 0,011$
	átlagos	0,6	5,3	37,3		2,6	20,6	20	
	nagyon jó	0	1,3	10		0,6	8,6	2,0	
Alapbetegség	igen	1,3	4,7	13,3	$p = 0,004$	4,7	8,7	6,0	$p = 0,076$
	nem	0	11,3	69,3		7,3	40,0	30,0	

Megbeszélés

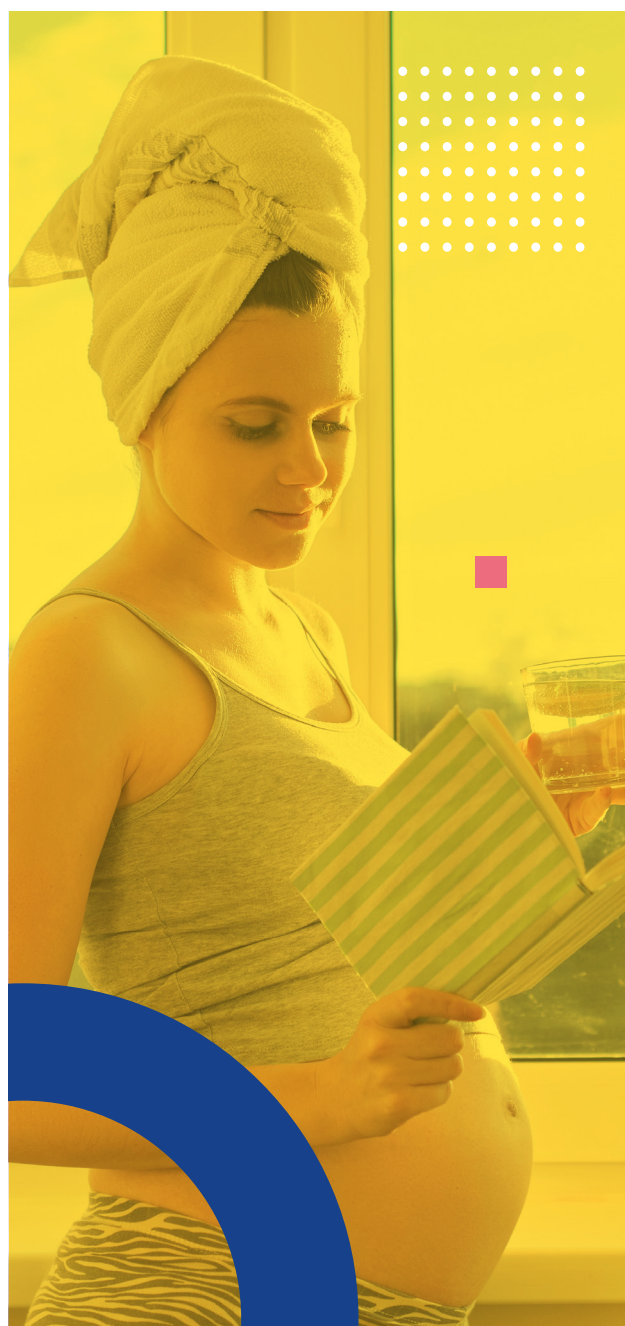
Vizsgálatunkból kiderült, hogy a 25 év alatti várandósok legtöbbje kiválóan jellemezte saját egészségi állapotát, viszont csak 40%-ban nyilatkoztak úgy, hogy nagyon sokat tehetnek egészségükért. A kismamák egyharmada változtatott életmódján a várandósság megállapítását követően, azonban csak a várandósok kicsivel több, mint fele informálódott a terhességgel kapcsolatosan (55,3%). Sajnos a 18 év alatti gravidák esetében magas volt az aránya azoknak, akik saját meglátásuk szerint keveset tehetnek egészségükért (20 főből 7 fő válaszolt így), 5 fő pedig nem változtatott életmódján. A fiatalok 19%-a jelölt meg valamilyen krónikus betegséget, mellyel együtt él, legnagyobb arányban a szénhidrát-anyagcsere zavarát, mely sokszor társul elhízással. A várandósság előtt is sokszor mellőzésre kerül a rendszeres fizikai aktivitás, azonban egészséges terhesség esetén nemcsak szabad, kell is mozogni, ajánlott sportolást végezni. Pozitív eredmény, hogy a személyes higiénian sokan változtattak a várandósság megállapítását követően, gyakrabban mosnak kezet és vélhetően jobban ügyelnek az intim higiéniaira is. A kismamák 44%-a odafigyel a rendszeres vitaminfogasztásra.

Az önértékelés szubjektív jellegű, de jól kiegészíti a kapott adatok alapján levont statisztikai következtetéseket. A kutatásban a 18 év alatti gravidák aránya alacsony volt (20 fő), ami az eredményekkel kapcsolatban levont következtetések terén óvatosságra int. A vélt egészségi állapotot és az egészségért érzett felelősséget rossznak, vagy nagyon rossznak megítélők száma csekély volt. A 18 év alatti várandósok alacsony aránya és a megfelelő egészségi állapot ideális a gyermekvállalás idejének megválasztása szempontjából. Egy megalapozott intervencióhoz indokolt lehet egy újabb vizsgálat lefolytatása a 18 év alatti, fiatal várandósok körében kvalitatív módszer (pl. fókuszcsoportos interjú) alkalmazásával.

Emellett javasolt az egészségesebb magatartás motivációjának javítását célzó programok létrehozása és ismertetése a várandósok körében. A terhesség időpontjának optimális megválasztása érdekében fontos a korai edukáció, a szexuális felvilágosítás az általános és középiskolások körében, valamint a szülők edukációja, mellyel csökkenthető a tinédzserterhességek száma.

A fiatalokkal fontos megismertetni a korai gyermekvállalás negatívumait és az esetlegesen vállalt abortusz következményeit, emellett elengedhetetlen, hogy a fiatalok megismerjék a pozitív családtervezés értékrendjét, a párkapcsolati kultúrákat.

Korai gyermekvállalás esetén a várandósgondozásban részt vevő szakemberek egyéni, vagy akár csoportos formában történő egészségnevelés, szülésre felkészítés keretén belül tudják demonstrálni az egyes élvezeti szerek magzatra gyakorolt káros hatásait, továbbá kihangsúlyozható a táplálkozás és mentálhigiéné szerepe az egészséges életmód kialakításában.



Összegzés

A fiatal várandósok csoportját kiemelten kell kezelni, hiszen a túl korai gyermekvállalásnak számos negatív hozadéka van. A fiatalkori gyermekvállalás a hátrányos helyzettel, alacsony iskolai végzettséggel, munkanélküliséggel egyértelműen összefügg. A fiatalok körében gyakran tapasztalható a nem megfelelő egészségtudatosság, egészség-magatartás. Ahhoz, hogy a prevenciót hatékonyan tudjuk megvalósítani a fiatalok körében, mindeképpen fontos a célcsoport egészség-magatartásának részletes és pontos ismerete. Ennek birtokában tudjuk felhívni a figyelmet a várandósgondozás fontosságára, és olyan edukációs és intervenciók irányokat határozhatunk meg, mellyel hozzásegítjük a leendő édesanyákat és leendő gyermekeket az egészségesebb és biztonságosabb életkezdethez.



Molnárné Grestyák Anita Katalin:

Debreceni Egyetem Egészségtudományi Kar, Ápolási és Szülésznői Tanszék, Nyíregyháza
Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs

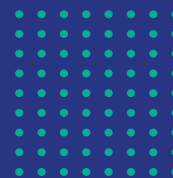
Barabás Ágota:

Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs
Debreceni Egyetem Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Intézet, Védőnői Módszertani és Prevenciók Tanszék, Nyíregyháza

Jávorné Dr. Erdei Renáta:

Debreceni Egyetem Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Intézet, Védőnői Módszertani és Prevenciók Tanszék, Nyíregyháza

Irodalomjegyzék



26/2014. (IV.8.) Emberi Erőforrások Minisztériumának rendelete a várandósgondozásról

Állami Egészségügyi Ellátó Központ, Egészségtudományi Fogalomtár,
https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/Eg%C3%A9szs%C3%A9gtudatos_magatart%C3%A1s
(Letöltés ideje: 2023.10.23.)

Barker, D. J. P. (1997). Maternal Nutrition, Fetal Nutrition and Disease in Later Life. *Nutrition*, 13 (99), 807–813

Boros J. (2019): A felnőtt magyar népesség egészségmagatartása [PhD értekezés], Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Demográfia és Szociológia Doktori Iskola
http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Doktori_Iskola/egeszsegmagatartas_doktori_ertekezes_bj_pte.pdf (Letöltés ideje: 2022. 12. 17.)

Bödecs T., Horváth B., Szilágyi E. és Sándor J. (2010). Demográfiai tényezők hatása a várandósok folsavbevitelére és egészség-magatartására. *Orvosi Hetilap*, 151(12), 494–500. DOI: <https://doi.org/10.1556/oh.2010.28788>

Cole M. és Cole S. R. (2003). Fejlődéslélektan, Budapest: Osiris Kiadó.

Gochman D. S. (1997). *Handbook of Health Behavior Research*. New York: Plenum Press

Kapitány B., Rohr A. és Spéder Zs. (2018). A magyar születési kohorszvizsgálat demográfiai kutatási kérdései. In Veroszta Zs. (szerk.), *Kutatási koncepció. Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat* (pp 23–37). Kutatási Jelentések 100. szám. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. DOI: <https://doi.org/10.21543/Kut.2018.100>

Kocsis-Fuszkó Z. (2023). Várandósok egészség-magatartása hazai és nemzetközi viszonylatban – Edukációs lehetőségek az egészségnevelés területén. *Iskolakultúra*, 33. (1–2) DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.160>

Központi Statisztikai Hivatal, Egészségügyi helyzetkép, 2019.
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/egeszsegugyi_helyzetkep_2019.pdf (Letöltés ideje: 2023. 10. 23.)

Magyar Születési Kohorszvizsgálat (2018). Várandósok egészsége. <https://kohorsz18.hu/eredmenyek/elozetes-eredmenyek/74-a-varandosok-egeszsege.html> (Letöltés ideje: 2023. 10. 23)

Makay Zs. és Kapitány B. (2021). Tervezett és nem tervezett várandósságok életkori csoportok és iskolai végzettség szerint Magyarországon. *Magyar Nőorvosok Lapja*, 84(1), 16–20.

Nagy B. E. és Kovács K. E. (2017). Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. *Orvosi Hetilap*, 158(44), 1754–1760.

Perge A. (2019): Hátrányos helyzetű településeken gondozottak az egészségmagatartás tükrében, avagy az egészségnevelés lehetőségei hátrányos helyzetű településeken gondozottak körében, Szakmódszertani és Más Emberközpontú Tanulmányok. DOI: 10.18427/iri-2019-0052

Petrushkina N., Kolomietc O., Kiss-Tóth E., Rucska A., Vámosné Fazekas A., Koppányné Szendrők M. I. és K. Plachy J. (2017). A tinédzserkori terhesség orvosi és biológiai problémái. *Egészségtudományi Közlemények*, 7. (2), 28–36.

Šindýlková Zs. és Kopcsó K (2022). Várandós nők párkapcsolati minősége és annak szociodemográfiai jellemzőkkel mutatott összefüggései. *Demográfia*, 65 (4), 321–356. DOI:10.21543/DEM.65.4.1

Szabó L. és Makay Zs. (2021). 20 év alatti várandósok: Mennyire jellemző és mi befolyásolja a hátrányos helyzetet? *Demográfia* 63(2–3), 229–258. DOI: 10.21543/DEM.63.2–3.4

Veroszta Zs. (2022): Születni Magyarországon, esélykülönbségek csecsemőkorban. In Kolosi T., Szelényi I. és Tóth I. Gy. (szerk., 2022), *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI https://tarki.hu/sites/default/files/2022-12/137_156TRIP2022_Veroszta.pdf
(Letöltés ideje: 2023.10.23.)



FELSŐOKTATÁSI ÉRDEKKÉPVISELETI SZERVEZETEK VEZETŐI KIHÍVÁSAI A MODELLVÁLTÁS IDEJÉN

— Tardi Roland —

A kilencvenes éveket megelőző pártállami időszakban a felsőoktatást a kiépülő diktatórikus államberendezkedés határozta meg (Ladányi, 1991), az intézmények képzései, mindennapi működése, valamint az oktatás feszes átlampárti felügyelet alatt állt, enyhülés és az egyetemi autonómia kérdése a '80-as években kerülhetett terítékre. A rendszerváltást követően a felsőoktatás szerkezete több ponton megváltozott. Az intézmények „eltömegesedtek” (Hrubos, 2006) hagyományos oktatási funkciói megújultak (Dobák & Kovács, 2009), a 2000-es évekre kibővült, napjainkra pedig összefonódott a kutatás-fejlesztéssel (Farkas, et al., 2015).

Mi sem bizonyítja mindezt jobban, minthogy a 2020-ban lezajlott egyetemi modellváltás alapjául szolgáló „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című stratégiai dokumentum is többek között az innovációs igényekre alapozva és azokra reagálva irányozta elő a struktúraváltást. A folyamat új alapokra helyezte az intézmények szervezeti egységeinek többségét. Mára már azt mondhatjuk, a modellváltó egyetemeken a folyamat lezárult, a szervezeti változások megszilárdulni látszanak. A következőkben egy újszerű megközelítéssel, a vezetés- és szervezéstudomány oldaláról igyekszem a hallgatói önkormányzat elnökének kihívásait vizsgálni ebben a folyamatban.

Jelen írás főként az érdekképviselési vezetőt állítja a vizsgálat középpontjába, és a szervezeti változáshoz szükséges képességeket foglalja össze, a felsőoktatás és a hallgatói önkormányzat iparági példaként értelmezendő. A szöveg pilot jellegű, fő célja körvonalazni azt a szempontrendszert, amely megalapozza egy későbbi, a fiatalok érdekképviselési szervezetének mélyebb, vezetés-szervezési megközelítését.

Módszertan, terület, korlátok

Jelen írásban a reaktív és proaktív változásvezetési feladatok közül a témában releváns elemeket veszem górcső alá, ahol rendelkezésre áll friss nemzetközi szakirodalom igyekszem azt is áttekinteni. A változásvezetéssel kapcsolatos keretet a top nemzetközi releváns irodalmat összefoglaló Csedő Zoltán és Zavarkó Máté: Változásvezetés című könyve adja.

Az írásomban igyekszem áttekinteni, milyen változásokat indukált a modellváltás és ezek a változások változásvezetés releváns szakirodalmának szemüvegén keresztül nézve milyen feladatokként tud realizálódni a hallgatói érdekképviselésekben.

Amikor valaki a hallgatói önkormányzatok vizsgálatára adja a fejét, azzal a nehézséggel találja szemben magát, hogy azok – szociológiai értelemben – nem csak hogy térben eltérnek a környezettől (Szabó, 2012) hanem még magán a rendszeren belül, intézményenként is jelentős eltérések detektálhatók, mind a mindennapi gyakorlatokban mind a belső szabályozó eszközöket illetően. Generális állítások megfogalmazása ezért roppant nehéz, szinte kivitelezhetetlen feladat így erre nem is vállalkozom. A szűk keresztmetszet azonban létezik, vannak magából a változás logikájából eredő generális igazságok, amelyek jellemzőek minden átalakuló szervezetre. Ilyen szűk keresztmetszet a modellváltás és a változás logikájából származó hallgatói

önkormányzati proaktivitás. Ezek tesztelése és pontosítása a jövő feladata lesz. A kiindulási pont tehát az, hogy a hallgatói önkormányzat számára nincs előírva, kényszerítve semmilyen változás, hanem a szervezeteknek reagálnak a megváltozott helyzetben, egy dinamikus környezetben.

Röviden a modellváltásról, mi változott?

A modellváltás ötlete már 2005-től kezdve téma hazánkban, (Jancsák, 2020) akkor az egyes egyetemek fenntartását gazdasági vagy civil szervezeteknek való átadása merült fel tervként. A vállalkozó egyetem koncepciója nem ismeretlen (Hrubos, 2015; Király, 2019), a működési mód lényege, hogy az intézmények gazdasági versenybe való integrációjával érnének el hatékonyabb gazdasági-oktatási eredményeket. Az ötletet akkor nem valósították megmaradt a szakpolitikai diskurzus része, míg 2019-ben a Budapesti Corvinus Egyetemen pilot projektként vették be először az új fenntartói modellt. Kronologikusan három ütemre osztható szét az akkor implementált felsőoktatási struktúraváltás. Ha az önkéntesség nézőpontjából nézzük, akkor ez két fázis, hiszen csak „a kronologikus felosztás harmadik ütemében” átalakult egyetemeknél volt önkéntes a modellváltás, a második hullámban az országgyűlés döntött hivatkozással a 41/2005. (X. 27.) AB határozatra, miszerint: „[...] az Országgyűlés határozza meg a felsőoktatási intézmények létét és működését érintő alapvető döntéseket [...]”. Ha a modellváltást jogi-politikai szemüveggel nézzük a kronologikus második ütem kilóg a folyamatból. Ezen intézmények esetében az országgyűlés külön-külön döntött arról, hogy megalapítja az adott vagyonkezelő közhasznú alapítványt – tehát az intézmény fenntartóját - és a jogügyletet törvényi erőre emeli. A modellváltást alátámasztó a közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványokról szóló 2021. évi IX. törvény indokolásában olvasható, hogy a folyamat során fontosnak tartják az egyetemi autonómiát, „különös tekintettel a tudományos kutatás és művészeti alkotás szabadságára – szabad gyakorlásának tiszteletben tartása és védelme” az alapítványok kiemelt feladata.

A fenntartóváltás során kialakult egy kvázi társaságirányítási rendszer, amelyet a board (kuratórium) vezet, annak érdekében, hogy az oktatókról levegyék a menedzsment és irányítás terheit (Keczer, et al., 2022) és

a tulajdonlás-irányítás közelebb kerül az intézményhez, így kiszolgálják az intézményi autonómia. a professzionális intézmény menedzsmenti valamint a hálózatosodás iránti egyre növekvő igényeket (Antonowicz, et al., 2023). A kuratóriumok, akárcsak az igazgatótanácsok Sen et al. nyomán (Csedő & Zavarkó, 2021):

1. tagjai, mint stakeholderek különböző magán- és közérdekeket képviselnek
2. felügyelik a menedzsment (azaz a munkaszervezet) munkáját
3. stratégiát alkotnak
4. kinevezési jogköröket birtokolnak
5. szabályozási, döntési és ösztönzési rendszereket alakítanak ki.

Ezen túl meghatározzák az egyetem humán és materiális erőforrás-gazdálkodását, valamint más döntéshozói szervek hatásköreit is a fentiek módon alakíthatják (Kováts, et al., 2023).

Fentiekből kiderül tehát, hogy a kuratórium a legfelsőbb szintű vezetést és kontrollt látja el a tulajdonosi jogkörgyakorlás mellett. Mindez az előző konfigurációhoz képest radikális változást jelent, hiszen lényeges szervezeti jellemzőkben történt változás (Csedő & Zavarkó, 2019):

- a létrejött kuratóriumok a különböző stakeholderek bevonásával új stratégiai célokat jelöltek ki¹,
- megváltozott a fenntartói/szervezeti struktúra (erről bővebben a 4. fejezetben írok),
- a technológia (pl. kutatóközpontok létrehozása),
- a működési mechanizmusok (pl. napi belső ügyvitel),
- az outputok (pl. beiskolázás, külső kommunikáció)
- és a board (Keczer, et al., 2022) / társaságirányítás-munkaszervezet dichotómiája új hatalmi viszonyokat teremtett.

A változás mélysége függ attól is, hogy a kuratórium döntései milyen vezetési stílust tükröz: felügyelő (laissez faire), másodpilóta (demokratikus) vagy a megbízotti (autokratikus) jellegű stílusok hatással vannak a munkamegosztásra és az utasítások mélységére is (Dobák & Antal, 2013; Kováts, et al., 2023).

¹ Felsőoktatási modellváltás GY.I.K. <https://modellvaltas.kormany.hu/gy-i-k> letöltés: 2023.11.10.

Mindennemű változás a szervezeti kultúrára is hatással van (Dobák & Antal, 2013; Csedő & Zavarkó, 2019; Zsatu-ku & Kováts, 2022) azonban a vállalati típusú felfogások implementálása, a szervezeti kultúrára gyakorolt hatása hosszabb távon mérhető.

Elméleti háttér, reaktív változásvezetési feladatok/kihívások

A vállalati szférában a folyamatos megújulás és innováció nem ismeretlen fogalmak, az üzleti élet velejárói. Azonban a változás egy összetett jelenség, amely számos további hatást generál. Minden változás veszélyezteti a fennálló biztos status quot (Mikel-Hong, et al., 2023; Csedő & Zavarkó, 2019) és nincs garántálva az sem, hogy a választott irány sikeres lesz (Burnes, 2017) ami tovább növelheti a bizonytalansági faktort. Az, hogy az egyetem funkciói szorosan összekapcsolódnak az innovációval, magában hordozza, hogy megújulásra, a környezeti kihívások lekövetésére, azaz reaktív adaptációra van szükség (Csedő & Zavarkó, 2019). Azért beszélhetünk a felsőoktatás részéről reaktív adaptációról, hiszen a modellváltást a környezeti tényezők indukálták, a kezdeményezés viszont a közjogi szempontból eredően az állam irányából indult, amely top-down (fentről-lefelé) folyamat követő magatartást jelent az egyes egyetemeknek. Nem állítható, hogy a „rég” rendszerben nem volt lehetőség a változásra. A korábbi felsőoktatási intézményi berendezkedésen belüli folyamatok főleg az inkrementális, a kereteken belül maradó változások mentek végbe (Dobák & Kováts, 2009). A modellváltás ezzel szemben radikális változásként értelmezhető, a fenntartóváltás egyetem az üzleti élethez közeli kétszintű társaságirányítási rendszerben működnek, ahol az igazgatótanács szerepét egymással megosztva a kuratórium és a szenátus tölti be, míg a rektorra (szakmai vezető) és a kancellár (gazdasági vezető) hárul a munkaszervezet napi vezetése. Ezzel tehát az egyetemi struktúra oldaláról nézve, a mechanikus állami környezetből dinamikus környezetbe kerültek a modellváltó intézmények. Mindez a hallgatói önkormányzat szempontjából is dinamikus környezetet jelent, hiszen saját szabályzatait,

eljárásrendjeit, ügyeit immáron sokszor más úton-módon kell intéznie, továbbá az egyetem részeként intézményi szintű, helyi kihívásokkal szembesülhetnek.

Szervezeti ellenállás

A változás során minden esetben kihívás a szervezeti ellenállás, amely kezelése szintén része a változásvezetésnek. Míg egy vállalati struktúra kötöttebb, a viszonyrendszerek a szervezeti hierarchia következtében kötöttebbek (Dobák & Antal, 2013) ellenállás a foglalkoztatottakban, mint gyűjtő csoportban képződhet. Egy felsőoktatási intézménynél azonban az egyetemi polgárság eltérő preferenciákkal, egymással akár kontradiktórus érdekcsoportokra is oszthatók, az oktatók, a segítő személyzet és a hallgatók más-más motivációval, érdekekkel, igényekkel lépnek fel. A szervezeti ellenállást fentről-lefelé irányuló empátia/támogatás; kommunikációs és a participáció/bevonás stratégiával lehet a hatásait enyhíteni (Csedő & Zavarkó, 2019). A modellváltás folyamatai egyetemenként eltérőek, azonban már pusztán az a tény, hogy a hallgatói önkormányzatok a legtöbb helyen szavazhattak (Fodor, 2021), pro és contra véleményüket megfogalmazhatták már jelenti a folyamatokról való tájékozódást², bevonódást viszont ez nem feltétlenül jelent.³

²Például Debrecenben a DE-HÖK egyetemi küldöttgyűlése előzetesen szavazást tartott az ügyben. Az eredményről és az állásfoglalásokról levélben tájékoztatták a hallgatókat. <https://24.hu/kozelet/2021/01/21/debreceni-egyetem-hok-modellvaltas/> letöltés: 2023.11.05.

³A HÖÖK az Színház és Filmművészeti Egyetem átalakulásával kapcsolatban az egyeztetések és konszenzus hiányát jelölte meg az egyik legfőbb problémának. Vö.: A HÖÖK Közgyűlésének állásfoglalása a Színház és Filmművészeti Egyetem átalakítása, valamint a felsőoktatás struktúráváltásával kapcsolatban. <https://hook.hu/public/editor/kg%20hata%CC%81rozat%2010.17..pdf> letöltés: 2023.11.05.

Szervezettervezési kihívás

Az intézményesült hallgatói önkormányzat helye – ki mondhatjuk –, hogy változatlan maradt az egyetemi struktúrában (Szabó & Kern, 2011; Szabó & Oross, 2017). A modellváltás folyamatában az egyetemi autonómia elvének megfelelően, valamint az ágazati jogszabály ide vonatkozó rendelkezései alapján a HÖK-ök belső szervezeti felépítését saját alapszabályzatuk garantálja, amelyet a legfőbb érdekképviselői szerv, a küldöttgyűlés fogad el, a szenátus pedig azt jóváhagyja (Nftv. 60. § (2) bek.). Az alapszabályzat jóváhagyása csak jogszabállyal való ütközés, valamint a belső egyetemi szabályozó eszközökkel való ellentétes rendelkezései miatt tagadható meg. Mindez – az egyetemi intézményrendszer szemszögéből nézve – kizárja, hogy szervezeti változást a szenátus vagy a kuratórium indukáljon (top-down/fentről lefelé), az minden esetben a HÖK-ön belül megy végbe. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatjuk meg a fentieket, hogy a HÖK-nek nem írtak és nem is írhattak elő olyan szervezeti változást, amely a hallgatói önkormányzat elnökeit komolyabb szervezettervezési feladatok elé állították volna. De nem zárható ki, hogy egyes hallgatói önkormányzatok valamilyen okból szervezeti konfigurációja átalakult. A hallgatói önkormányzaton belül is megkülönböztethetünk fentről lefelé vagy lentől felfelé történő változásokat, amelyekről később értekezek.



Vezetői-személyi kihívás

A fentiekből is látszódik, hogy főleg a vezetőkön és az adott közösségen múlik, hogy változtat-e a szervezeten, esetleg bővíti-e a portfóliójukat. A HÖK elnök – lévén, ő a szervezet első számú képviselője – felsővezetőként értelmezhető vezetés-szervezési szempontból. Tisztességéből fakadóan szerepe a szervezeti folyamatokban kulcsfontosságú (Dobák & Kovács, 2009), legfőbb feladata bizonyos célok megvalósítása (vezetés) (Dobák & Antal, 2013) és az ehhez kapcsolódó feladatok, mint a célkitűzés, szervezés, kontroll és dinamikus környezetben a megfelelő kihívásokra a megfelelő válaszok megtalálása (Helfat & Martin, 2015). A szerepeket tekintve különböző viszonyai szerint egyszerre kell a leader-menedzser követelményeinek megfelelnie, hiszen de jure felsővezető, azonban sokszor konkrét ügyintézői feladatok is ellát, például a felsőoktatási intézmény irányába, így ebben a viszonylatban sokkal nagyobb szüksége van a beosztottakra (menedzser) valamint egyidejűleg kell alsó vezetési szinteket is betöltenie (Dobák & Antal, 2013). Fontos kérdés a vezető működésének módja, a választ a vezetési stílusok kibontásában látjuk. A stílus helyes megválasztása rendkívül fontos annak érdekében, hogy az adott szervezet megfelelően tudjon működni. Kurt Lewin megkülönbözteti a tekintélyelvű, a demokratikus és a megengedő vezetői stílust. Míg előbbi esetében a vezető jelöli ki az utat, úgy a demokratikusnál a vezető támogató/egyengető, míg a megengedőnél teljesen ki marad a döntéshozatalból (Dobák & Antal, 2013). Mint a küldöttgyűlés elnöke jelentős 'agenda setting' valamint 'agenda control' szerepe van, így a belső változásokat főleg a HÖK elnök indukálja. Ez persze nem zárja ki a küldöttgyűléseken a résztvevő képviselők magánindítványából eredő változásokat, azonban ezen „O-típusú változásokhoz” is szükséges az ezt a folyamatot támogató és ösztönző felsővezetői leadership.

Dinamikus környezeti kihívások

A vezetés-szervezési szakirodalom megkülönbözteti a statikus (stabil) és a dinamikus (változó) környezetet. Az 1. számú tábla mutatja milyen jellemzők alapján azonosítható a felsőoktatásban dinamikus környezete. Olyan teendőket azonosíthatunk, amelyet a környezet és vagy a modellváltás indukál, a HÖK pedig – a kontingenciaelmélet szerint – saját maga igazodhatott hozzá. Az egyik fő viszonyulási pont a vegyes összetételű kuratórium (Keczer, et al., 2022) a testület határozza meg a főbb csapásvonalakat,

ők fogalmazzák meg a felsorolt iparági példákkal kapcsolatban további elvárásokat. Fontos hangsúlyozni, hogy az elvárások továbbra is az egyetem munkaszervezete felé artikulálódik, nem a HÖK irányába. Ami kétségteljes, hogy mindez tehát értelmezhető egy dinamikus környezetnek, amelyek dinamikus képességek meglétét követeli meg. A gyors változások során tehát bármely vezetőnek képesnek kell lennie felismerni a változási igényt (sensing), a rendelkezésre álló erőforrások összehangolásával meg kell ragadnia a lehetőséget (seizing), majd a folyamat végén a megfelelő szervezeti változásokat kell eszközölnie (transforming). Csedő és Zavarkó (2019) a felsővezetői magatartások között olyan fejlesztendő tényezőket rögzítenek, mint a stratégiai előrelátás, jövőorientáltság és kíváncsiság, jövőorientált tudásfejlesztés, vízióalkotás és

a környezet folyamatos monitorozása. Ami ebből a hallgatói önkormányzat számára releváns az a vízióalkotás, a kíváncsiság és a stratégiai előrelátás. Ezek olyan fontos elemek, amelyek elengedhetetlenek annak érdekében, hogy a szervezet eredményesen tudjon működni. Ennek kellő vezetői proaktivitással is párosulnia kell, amely elvezet minket a leadership területére: a vezetőnek egyszerre kell a személyes kiválóság, önismeret valamint hitelesség következményeinek megfelelnie, annak érdekében, hogy megvalósuljon a szervezeti célok elérése érdekében történő személyes vezetés (Dobák & Antal, 2013; Csedő & Zavarkó, 2019).

1. táblázat

Dinamikus környezet jellemzői a vállalati szférában		Felsőoktatási (iparági) példák	Dinamikus tényezők a HÖK számára
Változékonyság	Lehetőségek változása	Jelentkezők társadalmi összetétele	Utánpótlás, a szervezet összetétele
	Új vásárlói igények	Társadalmi igények szerint új szakok akkreditálása	Képviselő biztositása, beiskolázási tevékenység fokozása
	Követelmények változása	Munkaerő piaci követelmények	A vezetés támogatása az egyetemi testületekben
Komplexitás	Több egymással összefüggő környezeti szegmens	Kuratóriumi stakeholderek elvárása, állam elvárása, hallgatói elvárás, jogi megfelelés	Megfelelés az egyetemi vezetők és a képviselt hallgatók igényeinek
Bizonytalanság	Magas	Mennyien választják az adott intézményt/szakot	Humán/materiális források rendelkezésre állása

Forrás: (Dobák & Antal, 2013), saját kiegészítéssel

Összegzésként tehát el kell mondanunk, hogy a modellváltás, mint radikális változás megkövetel bizonyos vezetői stílusokat, magatartásokat. Mivel az arany középutat rendkívül nehéz megtalálni ezek kihívásként jelentkeznek, amelyekre egyedi módon kell megtalálnia minden vezetőnek a megoldást. A modellváltás dinamikus környezetet generált, amikhez további dinamikus szervezeti és egyéni képességek meglétére van szükség, ehhez kell illeszteni a szervezettervezési folyamatokat. Maga a változás mindig magában hordozza a szervezeti ellenállást, amely mint kihívás minden esetben kezelni szükséges.

Jövőbeni kutatás

Megállapíthatjuk a fentiek alapján, hogy a hallgatói önkormányzat esetében bár általánosságban nem beszélhetünk jogsérelemről a modellváltás kapcsán, azonban jelentősen átalakult a környezete, amely különböző kihívások elé állítja a hallgatói önkormányzatok tisztviselőit. A dinamikus környezet dinamikus képességek meglétét előfeltételezik, az ágazati jogszabályban lefektetett érdekképviselési létszám európai összehasonlításban is kiemelkedőnek számít a Bologna with students' eyes 2020-as felmérése

szerint⁴. Hazánkban az egyetemi döntéshozó szervezetben a hallgatói önkormányzatok létszamarányos reprezentációja EU-s szinten is kimagasló 21-25% közé tehető, csak Románia, Csehország, Ausztria esetében beszélhetünk 25% feletti hallgatói képviseletről. Magyarország tehát ebben a tekintetben az élmezőnyben szerepel, azonban fontos megjegyezni, hogy ez nem garantálja a hallgatói önkormányzatok érdekérvényesítő képességét.

A fentebb leírtak alapján a téma tovább bővíthető. Egy főként kvalitatív vizsgálat szükséges, ahol elsősorban a modellváltó folyamat során inkumbens tisztviselők voltak. További intézményi szinten eltérő HÖK változásvezetési teendőket kell azonosítani, annak érdekében, hogy egy bővebb képet kapjunk, milyen változó és színes hazánkban a hallgatói érdekképviselési vezetés.



⁴Bologna with students' eyes kutatás <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf>
letöltés: 2023.11.05.

A szervezeti ellenállást többet között úgynevezett változásügynökök bevonásával is lehet enyhíteni. A változásügynökök (change agent) formális és informális csatornákat használva, racionális érvekkel segíthetik elő a folyamatot (Csedő & Zavarkó, 2019). Az ügynök szó a magyar nyelvben erősen pejoratív, politikai tartalommal töltött, amely mögött történelmi-kulturális indokok vannak. A változásügynök (lehet ez egy csoport is) azonban nem negatív, sokszor közvetítő, interpretatív szerepe van, egyértelmű célja a változás alakítása⁵ (Mikel-Hong, et al., 2023). A Stumpf István miniszteri biztos által szervezett hallgatói fórumokon a felmerülő kérdések és további tájékoztatás nyújtása. Ezt a szerepet az intézményi hallgatói önkormányzatok is betölthették egy jövőbeni kutatásnak erre is ki kell térnie, amely változásügynökként tekint rá a modellváltás folyamatában.

A modellváltást megalapozó stratégiai dokumentum a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” a HÖK-nek transzparens módon való működését, valamint a támogatja a hallgatók bevonódásának elősegítését tűzi ki célként.⁶ kommunikáció területén nagyot fejlődött valamennyi hallgatói önkormányzat. Egy jövőbeni vizsgálatnak ki kell térnie arra, hogy milyen platformokon kommunikálnak és azt milyen változásvezetési mintázatok (sensing-sensing-transforming) során implementálják a különböző hallgatói önkormányzatok.

Záró gondolatok

Az olvasóban a fentebbi szöveg olvasása során megfogalmazódhat a kérdés, miben releváns a taglalt téma. Először is a politikai szocializáció szempontjából, hiszen a felsőoktatási intézmény fontos állomás az állampolgári szocializációban és a politikai attitűdök kialakulásában (Szabó, 1994; Csákó, 2004; Szabó & Kern, 2011; Szabó, 2012; Szabó & Oross, 2014; Szabó & Oross, 2017). A hallgatói önkormányzati tisztviselőség sok esetben tekinthető egy jövőbeni karrier kezdetének is, de itt sajátítják el állampolgári jogainak gyakorlásának módját, lehetőségét. Ebből kifolyólag úgy gondolom fontos mélységében is megismernünk a hallgatói önkormányzat szervezeti működését is. A vezetés és szervezési megközelítés új-

szerű, véleményem szerint egy ilyen irányú komplexebb kutatás nagy segítséget tudna adni minden szereplőnek a szervezet professzionális működését segítően.

Jelen írás hangsúlyozom pilot jellegű, az itt taglalt kutatások lefolytatása rendkívül fontosak a még teljesebb képhez.

⁵Vö.: The change agent. <https://www.manageengine.com/products/service-desk/it-change-management/change-agent.html> letöltés: 2023.11.05.

⁶Fokozatváltás a felsőoktatásban 2016. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF letöltés: 2023.11.05.

Irodalomjegyzék

- Antonowicz, D., Rónay, Z. & Jaworska, M., 2023. The power of policy translators: New university governing bodies in Hungary and Poland. *European Educational Research Journal*, pp. 741-757.
- Burnes, B., 2017. *Managing change*. 7 szerk. Harlow: Pearson.
- Csákó, M., 2004. Ifjúság és politika. *Educatio*, 4. kötet, pp. 535-550.
- Csedő, Z. & Zavarkó, M., 2019. *Változásvezetés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csedő, Z. & Zavarkó, M., 2021. *Társaságirányítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dobák, M. & Antal, Z., 2013. *Vezetés és szervezés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dobák, M. & Kováts, G., 2009. Változásvezetés felsőoktatási intézményekben. In: I. Hrubos & I. Török, szerk. *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban*. Budapest: Műegyetem Kiadó, pp. 227-238.
- Fábri, G., 2014.. Semmit rólunk, semmit nélkülünk – a rendszerváltoztató hallgatói mozgalomtól a HÖKös fixációkig. [Online]
Available at: https://www.researchgate.net/publication/267088959_Semmit_rolunk_semmit_nelkulunk_-_a_rendszervaltoztato_hallgatoi_mozgalomtol_a_HOKos_fixaciokig
[Hozzáférés dátuma: 10 október 2022].
- Farkas, M., M. Császár, Z. & Pap, N., 2015. A felsőoktatási innováció, mint a regionális gazdaság potenciális motorja Pécs példáján. *Köztes Európa*, 7(1-2). kötet, pp. 57-73.
- Fodor, J. M., 2021. A felsőoktatási modellváltás tapasztalatai hallgatói szemszögből. *Pro Publico Bono*, pp. 119-131.
- Helfat, C. E. & Martin, J. A., 2015. Dynamic Managerial Capabilities: Review and Assessment of Managerial Impact on Strategic Change. *Journal of Management*, pp. 1281-1312.
- Hrubos, I., 2006. A 21. század egyeteme. *Educatio*, 4. kötet, pp. 665-683.
- Hrubos, I., 2015. *Magyar Tudomány*. [Online]
Available at: <http://www.matud.iif.hu/2015/07/03.htm>
[Hozzáférés dátuma: 15 11 2023].
- Jancsák, C., 2020. A hallgatói autonómia és önkormányzatiság formálódása az 1980-as évek végén Magyarországon. *Per Aspera Ad Astra*, 1. kötet, pp. 56-69.
- Keczer, G., Kováts, G. & Rónay, Z., 2022. Innovációk a felsőoktatás-menedzsmentben?: Az egyetemvezetés trendjei és a hazai megoldások. In: Z. Rónay, Á. Fazekas, L. Horváth & O. Kálmán, szerk. *Keresni az újat szüntelen... : Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére*. Budapest: L'Harmattan, pp. 153-180.
- Király, G., 2019. A vállalkozó egyetem fogalmi tere. *Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. Közgazdasági Szemle*, pp. 1187-1209.
- Kováts, G., Derényi, A., Keczer, G. & Rónay, Z., 2023. The role of boards in Hungarian public interest foundation universities. *Studies in higher education*, pp. 1-14.
- Ladányi, A., 1991. *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása*. Budapest: Ts-4 Programiroda.
- Mikel-Hong, K., Ning, L., Jia, Y. & Xiao, C., 2023. Resistance to Change: Unraveling the Roles of Change Strategists, Agents, and Recipients. *Journal of Management*, pp. 1-28.
- Szabó, A., 2018. A magyar fiatalok politikához való viszonya. In: *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Budapest: Kutatópont, pp. 435-457.
- Szabó, A. & Kern, T., 2011. A magyar fiatalok politikai aktivitása. In: B. Bauer & A. Szabó, szerk. *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000-2010..* Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, pp. 37-80.
- Szabó, A. & Oross, D., 2014. A demokratikus részvétel tendenciái a magyar nappali tagozatos hallgatók körében. In: *Racionálisan lázadó hallgatók II..* Budapest - Szeged: MTA.
- Szabó, A. & Oross, D., 2017. Társadalmi mozgalom-e az országos hallgatói képviselő? *Educatio*, 26(1), pp. 15-25.
- Szabó, I., 1994. A politikai szocializáció nyomában. *Politikatudományi Szemle*, 2. kötet, pp. 214-221.
- Szabó, I., 2012. Az egyetem mint szocializációs tér. In: Á. Dusa, és mtsai. szerk. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* kötet. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 13-36.
- Szabó, I., 2014. Állampolgári szocializáció a felsőoktatásban. In: H. Fényes, szerk. *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 293-304.
- Zsatku, B. & Kováts, G., 2022. The impact of institutional governance reforms on organisational culture – Two case studies from Finland and Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, pp. 64-85.

A HAZAI MÚZEUMOK KORTÁRS KOMMUNIKÁCIÓS TEREINEK VIZSGÁLATA

– Lengyel Zsanett –

A kulturális intézmények kommunikációs tereinek kiszélesedése a technológiai fejlődéssel, valamint annak vívmányaival kapcsolódott össze, miközben az elmúlt bő egy évtized folyamán az ún. múzeumpedagógiai alternatívák szintén integrálták eszköztáraikba a digitális technológiákat. Ennek okán az olyan kulturális intézmények tevékenységének különféle aspektusokból való vizsgálata – megértése –, amelyek ki vannak téve az említett változásoknak, kulcsfontosságú műödésük szempontjából. Jelen tanulmány a hazai múzeumok kortárs kommunikációs tereinek vizsgálata során a legújabb kommunikációs terek áttekintését tűzi ki zászlajára – a téma rétegzettsége következtében azonban mindössze részkérdéseket, résztémákat emel be a diskurzusba. A múzeumkommunikáció a legnépszerűbb közösségi média portálokat alkalmazza potenciális látogatóinak elérésére, így becsatlakozott abba a figyelemgazdaságba, abba az információval túltelített (média)környezetbe, amelyben más szabadidős tevékenységek lehetőségei is megmutatkoznak a – potenciális – befogadó, avagy tartalomfogyasztó számára. Ezúttal nem a digitális múzeumi koncepciókról, hanem a múzeumok a technológia adta edukációs, valamint kommunikációs lehetőségeiről értekezem. Mára már nem meglepő, hogy az Instagram felületet követően TikTok-on edutainment (egyben edukációs és szórakoztató tartalom) tartalommal (posztokkal, felhívásokkal) van jelen egy-egy kulturális intézmény, ezzel igyekezve egy adott platformot rendszeresen használó, s egyben potenciális múzeumlátogatót elérni. A múzeumok online kommunikációs tereinek kialakulása és jelenségei, majd pedig példái mentén szervezem írásomat, reprezentálva, hogy a technológia – társadalom – kultúra hármasa milyen szoros kapcsolatban áll egymással és folyamatosan reagálnak egymásra.

Az áttekintés során a múzeumok funkciójának megértése, majd az új kommunikációs terek sajátosságai kerülnek előtérbe, melynek során visszatekintek a hazai múzeumok kommunikációs paradigmaváltására. A közösségi média kiszélesíti a hazai múzeumok (kulturális intézmények) kommunikációs színtereinek lehetőségeit, melynek során már nemcsak a múzeumi intézmény képes tartalmat gyártani, posztolni, mellyel önön identitását építi, formálja, alakítja, hanem a múzeumról is történik a látogatók általi kommunikáció vizuális (képes, videós), és/vagy szöveges formátumban. Mindennek következménye, hogy egy múzeum virtuális identitása konstrukció, mely komoly stratégia mentén fejezi ki a múzeum kommunikálni vágyott értékeit. Ennek minden előnye, és hátránya fontos tényező: egyfelől kiegészítheti

a személyes jelenlétet (a személyes múzeumlátogatást), s újfajta stílusban, formában tud megjelenni a múzeumlátogató számára az a speciális világ, melynek az edukáció, információ átadásán túl a szórakoztatás egyaránt célja, másfelől az Instagram, valamint a TikTok (közösségi média oldalak) esetében nem teljes egészében a befogadó dönti el, mit tekint meg, mit szeretne tudni, hanem kész tartalmat fogyaszt, melynek során az egyéni érdeklődést felváltja egy mások által kijelölt tartalomegység megtekintése, mely alapvetően kitérít a diskurzust a múzeumok és kifejezetten a szubjektivitás aspektusai mentén.

Történeti aspektusok

A kulturális intézmények kommunikációs tereinek kiszélesedése a technológiai fejlődéssel, s annak vívmányaival szorosan összekapcsolódott, miközben az elmúlt bő egy évtized folyamán az ún. múzeumpedagógiai alternatívátípusok szintén integrálták a digitális technológiákat, valamint azok lehetőségeit, kezdve a tárlatokba integrált digitális megoldásokkal, valamint a kifejezetten az online térbe készülő, új vagy meglévő tárlatok online adaptációival vagy interaktív játékokkal, melyek már a múzeumok, pontosabban a különféle kulturális intézmények online jelenlétének horizontját tágítják ki.

Korábbi szövegeim során foglalkoztam a COVID-19 pandémia a színházi, valamint a múzeumi szcénára gyakorolt hatásával, melynek tanulságait, eredményeit előzetesen ismertetem, hiszen mindkét területet alapvetően periférikus kulturális ipari területeknek nevezem Hesmondhalgh nyomán (hivatkozás), így, midőn jelen esetben a múzeum és a kommunikáció kontextusában értekezem, nem hanyagolható el a kulturális ipari területek beemelése a diskurzusba. A továbbiakban tehát röviden összegzem, miért érdekes számunkra a kulturális ipari területek témája. David Hesmondhalgh *The Cultural Industries* című monográfiája megkülönbözteti az ún. core cultural industries területeket (fő, azaz „mag” területekként hivatkozom rájuk), valamint peripheral cultural industries (periférikus) területeket. Fontos kiemelnem, hogy röviden megjelenik a határterületek áttekintése, többek között a divat, a sport, a design és a közösségi média. Meglátásom szerint azért lehetséges, hogy a szerző határterületként említi a felsorolt szegmenseket, mert valamilyen kreatív iparhoz tartozva a kreatív gazdaság részeként hasonlóságokat mutat a kulturális iparral, mely egyébként a kreatív gazdaság egyik részének tekinthető. Hesmondhalgh a kulturális iparág definíciójának problémáira is kitér, melynek alapvető okai mind a kultúra, mind az iparág terminusok definiálási nehézségeiben egyaránt keresendők. Fontos kiemelnem, hogy a kulturális iparágakat mindezen nehézségek következményeképpen több helyen „media industries”, „creative industries”, továbbá „information industries” címszavak alatt említik (Hesmondhalgh, 2018: 104). A szerző fő kulturális ipari területekként az alábbiakat jelöli meg: televízió és rádió, filmipar, zeneipar, nyomtatott és elektronikus könyvkiadás, videó és komputer játékok, reklám, marketing, public relations, web design (Hesmondhalgh, 2018: 85–87). Ezen terü-

teket felsorolva érthető, hogy valamennyi gyorsan változó, a kortárs médiakörnyezetben működnek, s annak vannak kitéve, valamint technológiákkal „átítatott” területeknek tekinthetők. A gyors változás egyfelől a piaci igényekre való reagálás, avagy a fogyasztók figyelmének megragadásának eszköze, miközben a profitmaximalizálás egyfajta metódusa is. A felsorolt területek bizonyos erőforrásokért versenyeznek, valamint kapcsolatban állnak egymással. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy miért nevez Hesmondhalgh periférikusnak bizonyos területeket és miben tér el a periférikus terület a főbb területektől. Az alábbi kategóriába a performatív művészet (színház), valamint a képzőművészet (például múzeumok, galériák – művészeti intézmények) tartoznak. Bizonyos kulturális szegmensek a felgyorsult technológiai fejlődéshez gördülékenyebben tudtak adaptálódni, s vannak olyan kulturális szegmensek, melyek csak részben vagy lassabban találják meg azon lehetőségeket, melyekkel az internet, a közösségi média, a virtuális valóság korában jelen tudnak lenni egy ún. új típusú valóságban. Az új típusú valóság diskurzusához szorosan kapcsolódik a mára divatossá vált, valamint előszeretettel kutatott ún. virtuális valóság köré. Fehér Katalin, egy, a Médiakutatóban 2003-ban megjelent cikkében úgy fogalmaz: „A virtuális valóság vagy nemzetközi rövidítésével élve VR (virtual reality) ma egyszerűen az informatikai fejlődés, a digitális világ produktumaként jelenik meg a köztudatban. Az orvostudományi kísérletektől a katonai szimulációs berendezésekig a legkülönbözőbb kontextusokban beszélünk róla – s dicshimnuszokat zengünk róla, vagy éppen borúlátó jövőképeket festünk. Mindenesetre a reális fokozatosan átszüremlik a virtuálisba, egyelőre hosszú távon beláthatatlan következményekkel. Ez az úgynevezett felfalt valóság esete, ahol az Internet egyre szélesebb körű felhasználása csak az első kardinális lépcső, mely mind közelebb hozza a cyber space világát. A reális világot felfaló VR pedig egy alapvető, humán kiindulóponttal dolgozik, mely elsősorban az embert mint kommunikációs lényt használja fel: az érzékelést, illetve az ebből fakadó, interaktív módon kényszerű kommunikációs folytonosságot helyezi át technikai téridejébe. Adott ugyanis egy másik négy-dimenzió, melyben éppúgy ingerekkel, információkkal, kommunikátumokkal stimulálják érzékszerveinket és ezen keresztül tudatunkat és viselkedésünket, ami minket is kommunikációra kényszerít. Ezt a négy dimenziót azonban egy médium mint közvetítő közeg juttatja el hozzánk, aminek tényét tudatunk egy

bizonyos belebonyolódási szint után már nem pozicionálja” (Fehér, 2003). Tehát a reális világot felfaló, a technológiai fejlődés produktumaként megjelenő újfajta valóság az embert elsődlegesen mint kommunikációs lényt használja fel. A technológia fejlődése által bizonyos kulturális ipari termékek azonban könnyedén tudnak a tömeggyártás, transzformáció, terjeszthetőség szempontjainak megfelelni, ellenben azok, melyek esetében az egyszeri és a megismételhetetlen ténye kardinális aspektus, kevésbé „zökkenőmentesen” képesek adaptálódni a megváltozott környezet igényeihez. Például a múzeumi terület mellett a színházi szcénák is az „itt és most” határaival szembesülve már rég kereste a helyét, hiszen igény volt az előadások rögzítésére, azok későbbi megtekintésére színházi dokumentumként. A fő kulturális területek a jelenlét kérdésében kevésbé érintettek. Ehhez kapcsolódóan magyarázatként az alábbi példával szolgállok: finansziális értelemben egy átlagos játékfilm előállításának hatalmas anyagi erőforrásokat igényel, ellenben amikor elkészül, a terjesztése, további ismétlése arányosan kevesebb költséget emészt fel, mint az egyszeri előállítás. A streaming szolgáltatókon keresztül a terjesztés globális méreteket öltve alakította át a gyártói és befogadói oldal mechanizmusait. Ebbe a gyártói és fogyasztói logikába érkezett meg mind a múzeumi, mind pedig a színházi világ a pandémia idején – a színházról jelen írásban nem értekezem, de kiegészítésként az alábbi, másik, megjelenés alatt álló szövegem konklúzióját közlöm annak érdekében, hogy szemléltessem a fentebb írottakat: A színháztudományban a technológia és a határátlépés kérdései már évtizedek óta jelen vannak. A pandémia előtt periférikus kulturális ipari területként a színház önön határaival küzdve, de azokkal kísérletezve – lásd. szcenikus folyamatok képpé alakítása – igyekezett a technológiát eszköztárába integrálni, azonban ez a típusú integrációs folyamat még nem volt formázható, szerializálható, az online térben értékesíthető – habár az eszközök, a technológiai apparátus már rég rendelkezésre állt, valamint a fő kulturális ipari termékek példájából számos tapasztalatot meríthettek a kulturális ipari szereplők. A színházi előadás képpé válásának folyamatát azonban széles körben a pandémia legitimálta, és mozdította el az újfajta színházat a fő kulturális ipari logika irányába, miközben

ahhoz, hogy az újfajta, teljes egészében mediatisztált színházi élmény létrejöhesse, nem lehetséges leválasztani a hagyományos színházi eseményt, valamint a konvencionális fogalmakat sem. Kétségtelen, hogy a járványlét időszakában már újfent a személyes befogadáson alapuló színházi élmény a hangsúlyos, azonban a SzínházTV, valamint az eSzínház mint alternatíva, folyamatosan rendelkezésre áll a közönség számára, illetve egy esetleges járvány esetén már kidolgozott formátumban tudja kiszolgálni a közönséget. Hatalmas előnye továbbá a földrajzi távolság leküzdhetősége, melyről jelen írásban nem tettem említést. Felmerülő kérdés azonban, hogy tekinthetjük-e a jelenséget a hozzáférés/elérés tekintetében demokratizálódási folyamatnak? A két gyakorlat (személyes és streaming színház) egymás mellett a színházi műfajok, fogalmak sokszínűségét reprezentálja, illetve azt, hogy a társadalom-kultúra-technológia hármasa milyen mély függési viszonyrendszerben áll egymással. A transzformáció mellett újfajta módok megjelenése szintén tetten érhető: a csak online térre létrehozott színházi előadás, illetve a karanténkultúra speciális testtechnikáit alkalmazó, például a sétaszínházi koncepció mind-mind a színházi szcénák gyakorlatainak kiszélesedését jelenti.

A rövid magyarázó kitekintő után visszatérek a múzeumokhoz: a múzeumkommunikáció égisze alatt a múzeumban dolgozó kommunikációs szakemberek mára a legnépszerűbb közösségi média portálokon kommunikálnak egy-egy intézmény potenciális látogatóival, s ezáltal becsatlakoztak ezek a kulturális helyszínek is abba a figyelemgazdaságba¹, abba az információval túltelített környezetbe, melyben más, nem feltétlenül konvencionális szabadidős tevékenységet kínáló (értsd.: személyes jelenlétén alapuló), egyéb lehetőségek is felsejlenek, sőt, megmutatkoznak a befogadó számára. Jelen írás alkalmával röviden, a témának komplexitását jelezve a múzeumok kommunikációs tereivel foglalkozom, melyek, amiképpen fentebb említettem, a digitális technológiák rohamos fejlődésével kiszélesedtek. Ismét hangsúlyozom, hogy nem a digitális múzeumi koncepciókról (vagy nevezhetném virtuális múzeumnak) értekezem, hanem a múzeumok a technológia adta edukációs, valamint kommunikációs lehetőségeiről.

¹ A közgazdaságtanban Herbert A. Simon vezette be a fogalmat és a gondolatot még az 1970-es években

A hazai, avagy a magyar intézmények digitalizációja tekintetében az „új hullám” időszaka részben átfedést mutat a globális szintén látható digitalizáció kiszélesedésével, mely a virtuális múzeumok társadalmi igényének megteremtődése is egyben. A múzeumok online kommunikációs tereinek kialakulása, jelenségei, majd pedig példái mentén szervezem írásomat, reprezentálva, hogy a technológia – társadalom – kultúra hármasa milyen szoros kapcsolatban áll egymással.

A múzeum funkciója

A múzeum funkciójának tekintetében nemcsak a szakemberek, de egy átlagos múzeumlátogató egyaránt tudná

sorolni a felmerülő aspektusokat. A múzeumok történeti kialakulásáról, a múzeumok intézményesülésének történetéről, a szubjektív háttérbeszorulásáról ezúttal nem tervezek értekezni, de fontos látni, hogy a múzeum funkciója időben változó és akár mélyebb társadalmi problémákra is reflektáló gyakorlatnak tekinthető.

A múzeum, mint általánosan gyűjteményeknek, valamint kiállításoknak otthont adó intézmény hagyományos céljai között a bemutatás, és a megmutatás (valamilyen változott, értelmezett keretben) található. Koltai Zsuzsa a múzeumok, mint intézmények történeti jelentőségét hangsúlyozva úgy fogalmaz, hogy:

”

A gyűjtemények történeti fejlődését vizsgálhatjuk funkcióik változásának és bővülésének történeteként is, hiszen az egyes történeti korokban más és más szerepet töltöttek be a múzeumok a különböző társadalmak életében. Az aktuális kultúrpolitikák számára a XVIII. század vége, XIX. század eleje óta kiemelt jelentőséget kaptak a múzeumok mint a társadalom szociális, kulturális, morális problémáinak kezelésében hatékony segítséget nyújtó (vagy annak szánt) intézmények. A különböző történeti korokban változó funkciók, funkciórendszerek mellett ugyanakkor ezek az intézmények egy szempontból állandóak: értéket képviselnek.

”

(Koltai, 2010: 9)



A múzeumok történeti előzményeihez szorosan kapcsolódnak a Kunst-és Wunderkammern-ek. A reneszánsz idején ezek a jelenségek csoda-kabinetek voltak. Thomas Dacosta Kaufmann, A kincstártól a múzeumig: az osztrák Hasburg-ház gyűjteményei című (ford. Mészáros F. István) tanulmányában kifejezetten a Hasburg-ház gyűjtemény-történetben betöltött kardinális szerepét hangsúlyozza. A történetet, mely az említett uralkodó ház gyűjtemény-története egészen a középkori kincstár, avagy a Schatz-ig, Schatzkammerek-ig. I. Ferdinánd uralkodása idején történt változás: 1550 körül a Kunstkammer fogalma került forgalomba (DaCosta Kaufmann, 1994).

Mára a tudásközvetítés szerepe átalakult: a technológiai fejlődés kultúrára, kultúrák közvetítésre, valamint kultúra-fogyasztásra gyakorolt hatása nemcsak a hordozók tekintetében, de a formátumok, formák viszonyában egyaránt szembetűnő.

Egyfelől a kulturális termékek befogadása nemcsak a személyes jelenlétén keresztül tud megtörténni, hanem laptopon, okostelefonon keresztül is, továbbá egy kiállítás fizikai térben lévő megjelenését lehetséges adaptálni a digitális térbe, ezzel részben kiszélesítve, részben pedig megbénítva az egyén esztétikai tapasztalatát. A múzeum új tereinek, kommunikációs tereinek kérdése alapvetően nem választható le a múzeum újfajta definíciójától, melyben az ICOM, avagy a International Council of Museums dönt globális szinten: egy kiotói kongresszust követően, mely eredménytelenül, azaz sikertelenül zárult az új múzeumi definíciót illetően, a szakmai szervezet újrakezdte a definíció megfogalmazását. A világ különféle tájairól 126 bizottság vett részt a döntésben, mely 18 hónapon keresztül tartott, négy közvetlen konzultáció kísérete. A ICOM magyar bizottsága hivatalos magyar nyelvű fordításban 2022 szeptemberében közölte a definíciót:

”

A múzeum a társadalom szolgálatában álló nem profitorientált, állandó intézmény, amely kutatja, gyűjti, megőrzi, értelmezi és kiállítja a tárgyi és szellemi örökséget. A múzeum a nyilvánosság számára nyitott, hozzáférhető és befogadó, elősegíti a sokszínűséget és a fenntarthatóságot. Etikusan, szakszerűen és a közösségek részvételével működik és kommunikál, változatos tapasztalatot nyújtva az oktatás, a szórakozás, a reflektív gondolkodás és a tudásmegosztás terén.

”

(ICOM Hungary honlap)

A múzeum fogalmában tehát a hozzáférhetővé tétel, mint funkció egészen hangsúlyos, miközben a tárgyi és szellemi örökség védelme, gyűjtése, kutatása egyaránt zajlik. Midőn a tudásmegosztás, edukációs pillér is a 2000-es évek környékén fellendült, s az újfajta közönséggel, múzeumlátogatóval való kapcsolattartás eszközévé lett, ezért nem különleges fejlemény az sem, hogy az online tér adta lehetőségek mára az alapvető múzeumi kommunikációs eszköztár részeivé váltak – hiszen a múzeum megtanult alkalmazkodni a társadalmi igényekhez, változásokhoz.



Kommunikációs terek példája

Hazai, avagy magyarországi szinten múzeumi intézmény kommunikációs paradigmaváltására példaként a Szépművészeti Múzeumot érdemes kiemelni. Bíró Péter, Menedzserművészek, művészmenedzserek című esettanulmányokat felsorakoztató kötete egyik szövegében az említett múzeum paradigmaváltásának mozzanatait tekintti át, kiemelve, hogy Baán László főigazgatói személye, de leginkább víziója és megvalósított programcsomagja a 2004-es megválasztásával a világ leglátogatottabb múzeumai közé emelte a Szépművészeti Múzeumot. Kommunikációs aspektusból az esettanulmány tanulsága többértű: egyfelől az igazgató felismerte, hogy a múzeumi közönség sokrétű, a potenciális látogatók köre szintúgy. Bíró szerint a múzeumi átalakítás sikertényezői többek közt a küldetés – vízió – értékrend, stratégia, szervezeti átalakítás, szervezetfejlesztés, emberi erőforrás gondozás, portfólió bővítés és optimalizálás, kommunikáció (Bíró, 2012: 230). Mind a szervezeti átalakítás megtörtént, mind pedig a szakmai programcsomag fejlesztése: a különféle osztályok létrehozása célszerű volt, hiszen félig piaci alapon gazdálkodó szervezet a konkrét múzeum, másfelől pedig a múzeumpedagógiai és egyéb, csatolt rendezvények programok kidolgozása történt meg. A múzeum angol nyelvű honlapot is létrehozott, illetve hátrányos helyzetűek és hajléktalanok részére is kínált fel programokat, melyek amellet, hogy társadalmilag reflexív aktusnak, valamint progresszívnek tekinthetők, még inkább láthatóbbá tették

a médiakommunikációs térben az említett központi budapesti múzeumi intézményt – a szervezeti fejlesztések, változások az esettanulmány hasábjain olvashatók. Az említett, továbbá általam kommentált tanulságok jelen tanulmány témájához több szinten kapcsolódnak: egyfelől láttatják, hogy a múzeum, mint gazdálkodó szervezet a fogyasztók elérésében érdekelt, ezért láthatóvá kell válnia mind offline, mind online szinten. Másfelől a technológia a változásokban végbemenő kardinális szerepét egyaránt láttatják.

Az imént több ízben idézett és számos tanulságot felsorakoztató esettanulmány számomra kiváló felfeztőként szolgál abban a tekintetben, hogy beemeljem a diskurzusba a Szépművészeti Múzeum újfajta kommunikációs tereit, immáron, az első szervezeti átalakításokat követően több mint egy évtizedet előre lépve, hiszen amikor az esettanulmány íródott, a vizuális és a digitális kultúra mára meghatározóvá vált platformjai nem uralták az internetező közönség(ek) figyelmét. Az átpozicionált múzeum a közösségi média felületeken aktív kommunikációt folytat. Instagram-on 2023 márciusában több mint 26 000 követővel rendelkezik. TikTok-fiókja nincs, de a TikTok-tartalomgyártással kapcsolatban egy másik vezető hazai múzeumot emelek be a diskurzusba, mely a nemzetközi trendeket követve a TikTok-világát, avagy a rövid, mozgóképes tartalomgyártás területén tekinthető múzeumkommunikáció-történeti mérföldkőnek.

A Szépművészeti Instagram-oldalán különféle tartalmak kapnak helyet: egyfelől az általános információ közvetítésén felül a múzeumi háttér munka kommunikációja (például műtárgyszállítás rejtelmek), a múzeumi programok népszerűsítése, és számos edukáló tartalom helyet kap, általában „fun fact”-ek formájában. Ez a tevékenység nem kizárólagosan jól komponált képek, hanem rövid videós tartalmak formájában történik, alkalmazkodva a platform trendjeihez. A múzeum és Instagram témakörében érdekes Hanka Nóra sorait beemelni a diskurzusba, melyek kifejezetten éles kritikával illetik a platformot: „Az Instagram túlzott hatását kritizálók gyakran hangoztatják, hogy a megjeleníthetőség mögött elveszik a jelentés vagy maga a produktum, amely a műértés szempontjából kulcsfontosságú” (Hanka, 2020). Hankával részben egyetértek, azonban érdemes látni az említett platform múzeumkommunikációban, valamint múzeumpedagógiában betöltött jelentős szerepét: alternatíva típus, a fiatal generáció elérésének egyfajta eszköze, melynek megvannak az előnyei, továbbá a hátrányai – hátrányai pedig többnyire a befogadás mechanizmusának megváltozásában keresendő. Hogy ez művészetfilozófiai, továbbá esztétikai szempontból üldözendő-e vagy sem, nem jelen tanulmány tárgya, azonban mint alternatíva típus, meglátásom szerint segít ezen kulturális terület számára önvizsgálatot, avagy önreflexiót tartani, mely a folyamatos működés és létezés egyik kulcsfontosságú elemnek tekinthető egy-egy intézmény életében.

A TikTok-on a Magyar Nemzeti Múzeum tevékenysége számottevő, habár nem rendelkeznek kimagasló számú követővel: „A TikTok gyakran hangsúlyozza, hogy a vicces, szórakoztató tartalmak mellett eszközt szeretne adni a kreativitás kibontakoztatásához, támogatni szeretné a tehetséges felhasználókat, hogy alkotói tevékenységük megélhetési forrást is jelentsen számukra, és ehhez megtalálják a megfelelő közönséget és szponzorokat.

Hogy a vállalat bizonyítsa ezt a szándékát, a különböző ismeretterjesztő, illetve oktatási tevékenységet végző felhasználói fiókok fenntartásának támogatására 2020-ban létrehoztak először egy kétszázmillió dolláros alapot, majd látva a hatalmas érdeklődést, az összeget egymilliárdra növelték Amerikán belül és több mint kétszeresére globálisan, amelyet a következő években használnak majd fel” (Hanka, 2022).

2023 márciusában mindössze 357 követőjük volt a platformon. A rövid videós tartalmaik között eseményekről való kisvideó, de érdekességek is megosztásra kerültek, például Cut Piece eseményük a Yoko Ono kiállításához kapcsolódóan, és azok megrendítő sűrítésben kerültek megosztásra. Az ilyen tartalmak képesek élnépszerűsíteni a múzeumi kommunikációs tartalmak palettáját, hiszen a múzeumnak virtuális identitást adva, olyan mozzanatok kerülnek megosztásra az internet, avagy egy adott platform felhasználóival, melyek az offline, személyes térben nem tudnak megjelenni. Ezek keretezett, szerkesztett, átgondolt tartalmaknak tekinthetők, melyek a láthatóság égisze alatt a 21. századi múzeum kommunikációs stratégiájának részét képezik.

Új tér – A múzeum magáról, más a múzeumról

Vannak, akik visszakoznak a múzeumok online jelenlétét tekintve, s vannak, akik üdvözlik a változást, és folyamatosan követik a külföldön hódító trendek sokaságát.



Mindkét korábban említett platform legnagyobb erénye, hogy kiszélesíti a múzeumok (kulturális intézmények) kommunikációs színtereinek lehetőségeit, miközben nemcsak a múzeumi intézmény képes tartalmat gyártani, posztolni, mellyel önön identitását építi, formálja, alakítja, hanem a múzeumról is történik a látogatók általi kommunikáció vizuális (képes, mozgóképes), és/vagy szöveges formátumban. Ez utóbbi pedig organikus megjelenést jelent egy adott intézmény számára, melynek során a látogatók egyéni ajánlásai, kritikái, és tartalmi tudnak megmutatkozni, mely a sokszínű közönség felé vezető kulcsmozzanat. A 21. század múzeumainak terei tehát kibővülnek olyan platformok használatával, mint az alapvetően szórakoztató és edukációs tartalmaknak teret adó Instagram, valamint TikTok-oldalak. Érdekes azonban kiemelni, hogy a platformon megjelenő művészeti tartalmaknak nem feltétlenül az a típusú műbefogadás, esztétikai élmény a célja, mint a múzeum hagyományos tereinek.

A múzeumok erős kapcsolódása a vizualitás, avagy azon belül is a vizuális kultúra kultúratudományos vizsgálatához jól mutatja, hogy például Tony Bennett a múzeumot olyan laboratóriumnak, mesterséges környezetnek tekinti, ami a világ különböző dolgait asszemblázsokba rendezi – az egymás mellé rendezés jelentéshordozókká válik, a valóság pedig voltaképpen a kiállított és rendezett tárgyakon keresztül konstruálódik – írja Varga Tünde Bennetre hivatkozva (Varga, 2018: 2015). Ezen gondolatok a tanulmány tanulságának összefoglalásában sorvezetőként szolgálnak számomra: egyfelől érdemes kiemelni, hogy egy múzeum virtuális identitása konstrukció, mely komoly stratégia mentén fejezi ki a múzeum kommunikálni vágyott értékeit. Ennek minden előnye, és hátránya fontos tényező: egyfelől kiegészítheti a személyes jelenlétet (a személyes múzeumlátogatást), újfajta stílusban, formában tud megjelenni a múzeumlátogató számára az a speciális világ, melynek az edukáció, információ átadáson túl a szórakoztatás egyaránt célja, másfelől az Instagram, valamint TikTok esetében nem a befogadó dönti el, mit tekint meg, mit szeretne tudni, hanem kész tartalmat fogyaszt, melynek során az egyéni érdeklődést felváltja egy mások által kijelölt tartalomegység megtekintése – ez esetben, habár más kontextusban, de megjelenik Bennett a múzeumi kiállítások konstrukciójára vonatkozó kritikája.

Konklúzió

Jelen tanulmányomban, ha röviden is, de igyekeztem hangsúlyozni a múzeumok kommunikációs tereinek összetett témaegységét, melynek részvizsgálata a művészeteteoretikus nézőponton túl kommunikáció- és médiatudományos aspektusokat is megkövetel. A múzeumok tereinek, valamint kommunikációs tereinek változása nagy utat járt be a mai ismert forma eljutásáig, melynek részletezésére ezen alkalommal csak utalás szinten tértem ki. Hangsúlyoztam a múzeumok kommunikációs tereinek fejlődését, majd pedig a múzeumok új kommunikációs tereinek a közösségi média platformokat jelöltem ki: az elsődleges térnek a kiállító tereket tekintem, másodlagosnak pedig a digitális múzeumi koncepció tereit. Az új kommunikációs tér lehetőségei a múzeumkommunikációs, valamint múzeumpedagógiai szakemberek számára folyamatos kihívás, miközben egy lehetőség a fiatalabb generáció megszólítására, egy-egy adott kulturális intézménybe való invitálására is. Az online jelenlét azonban nem kizárólagosan megváltozott – felgyorsult – médiakörnyezetnek köszönhető, hanem a legutóbbi világjárvány kapcsán előtérbe került masszív online közönség jelenlétének szükségessége is egy-egy szolgáltatás, vagy kulturális intézmény esetében, hiszen a közönség – fogyasztó –, látogató megtartásának érdekében a tartalomszolgáltatás – hírek, interjúk, online és/vagy digitális kiállítás/tárlatok/tárlatvezetések – elengedhetetlenek voltak, s szép számmal gyorsultak fel a múzeumi digitális jelenléttel járó folyamatok a hazai intézmények tekintetében. Fontos kiemelni, hogy a múzeumok új kommunikációs terei, valamint a múzeumok hagyományos terei kéz a kézben járnak, avagy kiegészítik egymást, miközben az új terek, trendek, lehetőségek reflexióra készítetik a szakemberek sokaságát a hagyományos múzeumi koncepciók, elméletek, trendek, szokások kapcsán.

Mint hangsúlyoztam, a 21. század múzeumainak terei tehát kibővülnek olyan platformok használatával, mint az alapvetően szórakoztató és edukációs tartalmaknak teret adó Instagram, valamint TikTok-oldalak. Ezen platformokon megjelenő művészeti tartalmaknak nem feltétlenül az a típusú műbefogadás, illetve az esztétikai élmény megteremtése a célja, mint általában múzeum hagyományos tereinek – azonban az információátadás aktusa, valamint az edukációs pillér mindkét tekintetben általában tetten érhető.

Tony Bennett gondolatai alapján megállapítható, hogy egy múzeum virtuális identitása konstrukció, mely komoly stratégia mentén fejezi ki a múzeum kommunikálni vágyott értékeit, ami kétélű fegyvernek tekinthető. Lehetséges professzionális, valamint hatékony módon kommunikálnia egy intézménynek, s lehetséges hibázni is az online kommunikációs térben.



Irodalomjegyzék

Bíró, P. (2012). Menedzserművészek – művészmenedzserek. T. Bálint Nyomdaipari és Logis.

DaCosta Kaufmann, T. (1994). A kincstártól a múzeumig: az osztrák Habsburg-ház gyűjteményei, Café Babel, 1994/4, 83–103.

Fehér, K. (2003). A virtuális valóság elmélete és gyakorlata. Médiakutató, 4 (2), 95-102.

Hanka, N. (2020. 05. 15.). Instagram vs. kortárs képzőművészet – Követőkől közönségépítés és műgyűjtés. Kortárs Online. Forrás: <https://kortarsonline.hu/aktual/kovetokbol-kozonsegepites-es-mugyujtes.html>

Hanka, N. (2022. 03. 04.). Kapj el, ha tudsz! Avagy múzeumi törekvések a Z generáció elérésére a TikTokon. Kortárs Online. Forrás: <https://kortarsonline.hu/aktual/tiktok-muzeumok.html>

Hesmondhalgh, D. (2018). The Cultural Industries. SAGE Publications Ltd.

ICOM Magyarország oldala. URL.: <https://icomhungary.hu/hu/node/85> Utolsó letöltés dátuma: 2023. 04. 03.

Koltai, Zs. (2011). A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa, a múzeumi kultúrák közvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. Budapest: Gondolat Kiadó.

Magyar Nemzeti Múzeum TikTok-oldal. URL.: https://www.tiktok.com/@magyar_nemzeti_muzeum Utolsó letöltés dátuma: 2023. 04. 03.

Szépművészeti Múzeum Instagram-oldal. URL.: <https://www.instagram.com/szepmuveszeti/> Utolsó letöltés dátuma: 2023. 04. 03.

Varga, T. (2018). Vizualitás. In: Krácsfalusi et al. Média- és kultúratudomány. Kézikönyv (pp.: 210–223). Budapest: Ráció Kiadó.



HATÁSOK ÉS KÖLCSÖNHATÁSOK: AZ INTERNETES ZAKLATÁS SZEMLÉLŐIRE HATÓ SZOCIO-EMOCIONÁLIS ÉS MORÁLIS TÉNYEZŐK

— Várkonyi Gergő —

A kortárs cyberpszichológia egyik legfőbb célkitűzése az internetes zaklatás megfékezése, melynek egy ígéretes módja a szemlélők közbeavatkozásának elősegítése (Dang és Liu, 2020). A kurrens kutatási orientáció a szemlélők reakcióját vizsgálja egyes pszichológia tényezők kontextusában (DeSmet et al., 2019). Kutatásom ebbe a keretbe illeszkedik, ugyanakkor feltérképezi az egyes változók hatásait és kölcsönhatásait egyaránt. A kérdésfeltevés arra irányult, hogy az empátia, az érzelemszabályozás (szocio-emocionális tényezők), valamint a személyes és társas norma (morális faktorok) hogyan befolyásolja a szemlélők reakcióját (passzív vagy proszociális). A keresztmetszeti kutatás keretében összesen 80 serdülő töltötte ki az online kérdőívcsomagot, mely az Empátia Kérdőív Gyermeknek és Serdülőknek, az Érzelemszabályozás Nehézségei Skála Rövid Változata mérőeszközöket, és három általam lefordított önbeszámoló kérdőívet (személyes és társas norma, szemlélő válasz) tartalmazott. Az eredmények alapján az empátia és a személyes norma szignifikánsan prediktálja a proszociális szemlélő reakciót – e két tényező nagyjából ugyanolyan mértékben befolyásolja a szemlélő magatartást. Az érzelemszabályozás a szemlélő választ tekintve nem bizonyult globálisan releváns prediktornak (az érzelmi tudatosság és az impulzuskontroll viszont annál inkább). A társas norma szintén nem játszott markáns szerepet, a szemlélők reakciójára az empátia sokkal erősebb hatást gyakorol. Az eredmények az egyéni faktorok szerepét húzzák alá a cyberbullying szemlélő intervenciója kapcsán – ennek figyelembevétele a hatékony prevenció és intervenció programok szempontjából is gyümölcsöző lehet.

Kulcsszavak: internetes zaklatás, szemlélők, szocio-emocionális tényezők, morális tényezők, serdülők

Elméleti háttér

A cyberbullying fogalmi keretei

Napjaink digitális világában, az információs és kommunikációs technológia térhódításával és fejlődésével a serdülők virtuális platformokon keresztül is képessé válnak kapcsolatok alakítására és fenntartására (Zych et al., 2018). Egyrészt, ezen eszközök és felületek (pl. közösségi média oldalak) lehetőséget nyújtanak a társas viszonyulás újabb módozatainak kiépítéséhez (DeSmet et al., 2014), hisz megkönnyítik a kommunikációt, facilitálják a társas kapcsolódást, és pozitívan segítik a tanulást az információhoz való könnyebb hozzáférés révén (Li, 2007; Ybarra és Mitchell, 2004; Zych et al., 2018). Ugyanakkor, az elektronikus készülékek és az internet világa egy új kontextust teremtett a serdülők agresszív tendenciáinak közvetítéséhez: ez az internetes zaklatás,

vagy cyberbullying jelensége (Li, 2007; Menesini és Spiel, 2012; Zych et al., 2018).

Az internetes zaklatás olyan agresszív késztettségű, negatív kimenetelű aktus vagy viselkedés, amelyet egy vagy több személy szándékosan, hosszú időn keresztül és ismétlődően hajt végre egy adott egyén (az áldozat) ellen irányítva. Az erőviszonyok jórészt aszimmetrikusak, kiegyenlítetlenek, hiszen a viktimizált személy sem fizikailag, sem pszichésen nem képes megvédeni magát. A definíció fontos tartalmi eleme természetesen az is, hogy az agresszív aktus elektronikus formában fejeződik ki és így is éri el az áldozatot: mobil eszközök, vagy otthoni számítógépek használatával (képek, videók, szöveges üzenetek vagy hívások formájában), illetve az internet közvetítésével (e-mailek, chatszobák, azonnali

üzenetküldők vagy weboldalakon keresztül). Az online közeg velejárója, hogy (1) a zaklatás bármikor és bárholon véghez vihető; (2) az agresszív tartalom nagyszámú közönséghez eljuthat; és (3) a szereplők gyakran elvesztik anonimitásukat (Vismara et al., 2022).¹

Az internetes zaklatás problémájával két okból kifolyólag is érdemes mélyrehatóan foglalkozni. Egyrészt, a viktimizált egyént tekintve a bántalmazásnak nagyon komoly és kiterjedt következményei vannak: a cyber-zaklatásnak való kitettség súlyos pszichológiai distresszhez, az iskolai teljesítmény romlásához, öndestruktív és szuicid fantáziák megjelenéséhez, de antiszociális magatartásformákhoz is vezethet (Bussey et al., 2020; Kim et al., 2019). Az áldozatul esett személyek alacsony önértékelésről, magas szorongásról, negatív érzelmvilágról és szociális beilleszkedési nehézségekről számolnak be (Bussey et al., 2020; Slonje et al., 2013).

Másrészt pedig, a folyamatos és megállíthatatlan technológiai fejlődés hatására a gyermekek egyre nagyobb tömegei válnak érintetté a bántalmazásban (Valdes-Cuervo et al., 2021): a zaklatás előfordulási gyakorisága emelkedő tendenciát mutat, sőt, egyes országokban (a technológia lehetőségeinek teljes kiaknázása miatt) talán már tetőzik is (Bussey et al., 2015; Kowalski et al., 2019; Livingstone et al., 2016). A digitalizálódó világ jelenlegi formájában elengedhetetlen jelentőségű az a kutatói és oktatói munka, mellyel a cyber-agresszió további terjedése alááshatóvá válhat (pl. Dang és Li, 2020). Ennek a folyamatnak egy kiemelten támogatott törekvése a zaklatás szemlélőinek segítő közbeavatkozásra való ösztönzése (Allison és Bussey, 2017).

A szemlélők szerepe az internetes zaklatásban

Az internetes zaklatás folyamatában – hasonlóan az iskolai bántalmazáshoz – a résztvevők különböző szerepeket vesznek fel (Gonzalez-Cabrera et al., 2017; Pauwlik et al., 2019). A klasszikus tipológia három ilyen szerepet különít el: zaklatók, áldozatok, és zaklató-áldozatok (Ybarra és Mitchell, 2004). Van azonban egy negyedik csoport, amely közvetlenül nem érintett a zaklatásban, csupán tanúja a kialakult helyzetnek – ők az incidens szemlélői (Zsila

et al., 2015). A szemlélőket csupán az elmúlt években kezdték el intenzíven kutatni (Allison és Bussey, 2016; DeSmet et al., 2014), a kurrens kutatások ugyanakkor már az internetes zaklatásra is, mint egy triadikus viszonyrendszerre (elkövető-áldozat-szemlélő) tekintenek (Dang és Liu, 2020), amelyben a szemlélőkre hatalmas szerep hárul, hiszen potenciálisan képesek lehetnek a helyzetet, s így a folyamat lefolyását valamilyen irányba megváltoztatni, befolyásolni (Allison és Bussey, 2017). A szemlélők a zaklató megerősítésével („csatlósok”) voltaképpen legitimizálják az efféle incidensek előfordulását (tovább rontva a helyzetet, pl. együtt nevetnek az áldozaton), míg az áldozatok támogatásával („szupportív együttérzők”, pl. megvigasztalják az áldozatot) megelőzhetik a zaklatás súlyos hatásainak további eskalálódását (DeSmet et al., 2019). Ez utóbbi jelenti természetesen a szemlélők konstruktív közbeavatkozását, amely a megelőző programok preferált viselkedésformája is egyben (Dang és Liu, 2020).

A szociálpszichológia már régóta foglalkozik a szemlélők kérdéskörével (Siegel, 1972). Már a korai kutatások is bizonyították, hogy minél nagyobb számban vannak egyidejűleg jelen egy eset szemlélői, annál inkább csökken a segítségnyújtás valószínűsége (Latané és Darley, 1968, 1970). Ez a jelenség szemlélő-effektusként („bystander effect”) ívódott be a pszichológiai köztudatba, és már az internetes zaklatás kontextusában is alátámasztást nyert: a szemlélők az online térben ugyan nagy számban vannak jelen, a felelősség eloszlása miatt azonban mégsem avatkoznak közbe (Brody és Vangelisti, 2016; Obenmaier és mtsai, 2014). Ők az ún. passzív tétlenek, akik sajnálatos módon a szemlélők nagy hányadát teszik ki: Van Cleemput és munkatársai (2014) például 58,6%-ra teszik azon szemlélők arányát, akik ugyan zaklatást észlelnek, de azt passzívan ignorálják. A problémát leginkább az jelenti, hogy az efféle inakció nem, hogy nem helyettesíti az áldozat támogatását, de implicite felfegyverzi és bátorítja a zaklatót (Bastiaensens et al., 2014; Macháčeková et al., 2013; Mazzone, 2020). Az áldozatra nézve tehát sem a bántalmazó támogatása, sem az inaktivitás nem enyhítő körülmény, így a kutatások fókuszába annak feltárását kell helyezni, hogy melyek azok a kívánatos készségek, melyek fejlesztésével a szemlélők nagyobb valószínűséggel

¹ Az internetes zaklatás még manapság sem rendelkezik konszenzuális definíciós sémával. Tanulmányomban Vismara és munkatársai (2022) koncepcióját követem, hiszen ők számos korábbi definíciós törekvést (pl. Brody és Vangelisti, 2016; Langos, 2012; Livingstone et al., 2016; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008) szintetizálva alkottak meg egy átfogó fogalmi meghatározást.

válaszolnak szupportív, proszociális módon – ez mind a prevenciót, mind az intervenciót konstruktívan segítheti elő (Sarmiento et al., 2019; Van Cleemput et al., 2014).

Összegezve tehát, a szemlélők pusztán támogató reakciójukkal már képesek lehetnek a zaklatás csoportszintű prevalenciáját csökkenteni, és az áldozat sérelmét minimalizálni (Allison és Bussey, 2016, Kim és mtsai, 2019). Mindezen intervenciós potenciál ellenére a szemlélők túlnyomó része mégsem lép fel és avatkozik közbe (Allison és Bussey, 2017). Tanulmányom arra keresi a választ, hogy mi különbözteti ezeket a passzív, inaktív szemlélőket a ténylegesen aktív, támogató, közbeavatkozó szemlélőktől: melyek azok a faktorok, melyek a szemlélőket szupportív, proszociális intervencióra sarkallják?

Az elmúlt években két ígéretes kutatási irány bontakozott ki a szemlélők intervenciós készségeinek terén: az egyik hagyomány a szemlélők **szocio-emocionális kompetenciáit** (empátia, érzelemszabályozás) veszi górcső alá (Arató, 2021; Barlińska et al., 2018; Macháčkova és Pfetsch, 2016; Schultze-Krumbholz et al., 2020), a másik tradíció pedig a szemlélők **morális jellemvonásait** (személyes norma, társas norma) vizsgálja (Dang és Liu, 2020; Baetienssens et al., 2016). Problémát jelent ugyanakkor, hogy a két kutatási irányzat között meglehetősen csekély a párbeszéd mértéke. A felsorolt kutatások azt bizonyítják, hogy mind az empátia, mind a személyes és társas norma fontos lehet a szemlélők konstruktív intervenciója szempontjából (az érzelemszabályozást ebben a kontextusban még nem vizsgálták), de a gyakorlati munka és a fejlesztő programok szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy mely tényezők bizonyulnak fontosabbnak és priorizálnak. Jelen vizsgálat legfőbb célja, hogy számba vegye az empátia és érzelemszabályozás, valamint a személyes és társas norma szemlélő reakcióra gyakorolt **hatásait**, illetve **kölcsönhatásait**.

Módszertan

Mintavétel és adatfelvétel

Az adatfelvétel célcsoportjába azok a serdülők tartoztak, akik már betöltötték 14. életévüket és jelenleg egy középiskolában végzik tanulmányaikat, de még nem érték el a 18 éves kort. Ennek egyszerűen az volt az oka, hogy a cyberbullying prevalenciája ebben az életkorban tetőzik (ld. Brochado et al., 2017). Az összeállított kérdőívcsomagot megelőzően a résztvevők egy demográfiai adatlapot töltöttek ki. Összesen 80 személy töltötte ki a kérdőívet, akik mind megfeleltek az életkori kitételnek, így az adatfelvételtől kizárás nem történt. A 80 fős minta 46 százaléka férfi és 54 százaléka nő. A legidősebb serdülő 17 évesen, a legfiatalabb 14 évesen vett részt a kutatásban, az átlagéletkor 15,7 (SD = 0,92). A válaszadók 24 százaléka a tizenegyedik, 43 százaléka a tizedik, és 33 százaléka a kilencedik évfolyamot végzi a kutatás időpontjában. A kitöltendő válaszlapon a Google Forms űrlapkészítő program felületén készült el, az adatfelvétel online formában zajlott 2021.12.07 és 2021.12.15 között.

Mérőeszközök

A kutatás során a résztvevők egy online önbeszámoló kérdőív-batteríát töltöttek ki, mellyel magát a szemlélő választ, illetve a négy bemutatott (szocio-emocionális és morális) tényezőt mértem fel. Az empátikus készséget az Empátia Kérdőív Gyermekeknek és Serdülőknek (Overgaauw et al., 2017) kérdőívvel, az érzelemszabályozási kompetenciát pedig az Érzelemszabályozás Nehézségei Skála rövid változatával (Kaufman et al., 2016) vizsgáltam. Mindkét mérőeszköz előnye, hogy kifejezetten gyermek, illetve serdülő populáción történt a validitás és reliabilitás megállapítása, így célkitűzésemhez mérten ezek bizonyultak a legmegfelelőbbnek. A személyes és társas normák mérésére nem állt rendelkezésemre standard mérőeszköz, így én fordítottam le két idegen nyelvű kérdőívet² (Dinić et al., 2021; Wright és Li, 2013).

² A személyes normákat mérő kérdőívhez egy hipotetikus forgatókönyvet is írtam a résztvevőknek (Macháčkova és Pfetsch, 2016 munkája alapján), a társas normák esetén erre nem volt szükség, mert az a digitális erőszak osztálytermi deskriptív normáit vizsgálja.

A szemlélő válasz kapcsán ugyanígy jártam el: egy olyan kérdőív (Macháčková et al., 2013, 2016) került kiválasztásra és lefordításra, melynek az a sajátossága, hogy éppen passzív és proszociális szemlélők megkülönböztetését segíti elő (tanulmányom szempontjából márpedig ez volt releváns). A résztvevőket a szerzők instrukciója szerint csoportokba soroltam (17 passzív és 63 proszociális szemlélő), a statisztikai elemzéseket is ennek tükrében végeztem.

Eredmények

Hatások

Első két hipotézisemmel a vizsgált tényezők egyedi hatásait igyekeztem tanulmányozni. Első hipotézisem szerint a magas empátia, az adekvát érzelmszabályozás, illetve az anti-cyberbullying (internetes zaklatást elutasító) személyes és társas norma egyaránt prediktálja a proszociális szemlélő reakciót. Második hipotézisem pedig az első fordítottjának tekinthető: az alacsony empátia, az inadekvát érzelmszabályozás, a pro-cyberbullying (internetes zaklatást helyeslő) személyes és társas norma egyaránt magyarázza a passzív választ. A hipotézisek az empátia és a személyes norma kapcsán megerősítést nyertek, azonban a társas norma és az érzelmszabályozás (mint globális készség) szerepét egyik hipotézist tekintve sem sikerült bizonyítani.³

Az **empátiát** már számos szemlélő válasszal foglalkozó kutatás helyezte homlokterébe az elmúlt években (Barlińska et al., 2018; Macháčková és Pfetsch, 2016; Schultze-Krumbholz et al., 2020). Az eredmények konzisztensek abban a tekintetben, hogy maga az empatikus készség magas foka rendkívül fontos a proszociális válasz szempontjából, míg alacsony szintje pedig a passzív válasz hatékony előrejelzője (Schultze-Krumbholz et al., 2020). Jelen kutatás ezt csak alátámasztani tudja – az eredmények alapján az empátia segítségével sikeresen prediktálhatjuk mind a passzív, mind a proszociális szemlélő reakciót. Úgy tűnik, az empatikus készség elengedhetetlen a szemlélők konstruktív intervenciója kapcsán – ha a serdülő vikariáló módon át képes élni az áldozat negatív érzelmeit egy incidens során, akkor ez beindítja a segítő válaszreakciót: támogatják, vigasztalják az áldozatot, vagy akár aktívan megfékezik a bántalmazót – ezzel ásva alá a helyzet további súlyosbodását.



Igaz lehet Schultze-Krumbholz és munkatársainak (2020) azon megállapítása, miszerint az empátia legátolja zaklatásba való aktív bevonódást: az empatikusan átélt negatív emóciók így pont a proszociális szemlélő intervencióra fejtenek ki serkentő hatást. Azok a serdülők, akik magas empatikus készséggel rendelkeznek, nagy valószínűséggel segíteni fognak az ilyen helyzetekben.

Az **érzelmszabályozást** tekintve az eredmények nem tükrözik az elvártakat – úgy tűnik, hogy ez, az egyébként fontos szocio-emocionális készség nincs hatással a szemlélő magatartásra. Ami az eredményekből viszont kitűnik, az kettő alskála robosztus hatása: a „tudatosság”, de még inkább az „impulzus” dimenzió erősen magyarázza a serdülők szemlélő helyzetben mutatott magatartását. Lehetséges, hogy önmagában az érzelmek megfelelő szabályozásának képessége nem szükséges a beavatkozáshoz, de az érzelmek tudatosítása, és az impulzus kontrollálása annál inkább.

³ A hipotéziseket korrelációelemzéssel és binomiális logisztikus regresszióval teszteltem.

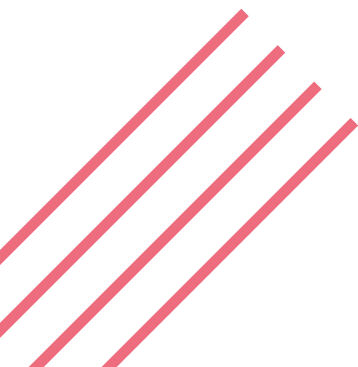
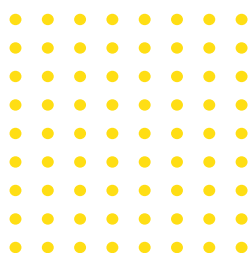
Ha egy serdülő például tudatában van az ilyen helyzetben empatikusan átélt negatív érzelmeknek, akkor nagyobb valószínűséggel fog segíteni, nagyobb eséllyel fog közben járni. Ha egy serdülő továbbá megfelelően képes kontrollálni impulzusait – egy online zaklatás keltette emocionális, pszichés distressz márpedig ilyen –, és megfelelően képes ellenőrzése alatt tartani viselkedését – hogy adekvát segítséget nyújtson az áldozatnak – akkor a konstruktív, proszociális intervenció valószínűsége is drasztikusan megnövekszik.

A **személyes normákat** a szemlélő intervenció kapcsán eddig még kevésbé tanulmányozták, kutatásommal ezen hiátust igyekeztem áthidalni. Az eredmények alapján ezek a morális szttenderdek nagyon is fontosak a szemlélők reakciós stílusában. Ez egyértelműen ellentmond Allisson és Bussey (2017) eredményével, azonban összhangban van Dang és Liu (2020) kutatási adataival. Ami talán még inkább meglepő, az a társas (osztálytermi) norma relatíve gyenge hatása – eredményeim szerint a társas norma egyáltalán nem képes prognosztizálni a szemlélők választát, ellenben a személyes norma annál inkább. Úgy tűnik, hogy a serdülő ilyen intervenciót igénylő helyzetben inkább saját morális meggyőződéseire hallgat, és nem feltétlenül követi az osztálytársak által normatívnak elfogadott viselkedésformát – ez a gondolat egyébként hűen tükrözi Dang és Liu (2020) kutatási eredményét.

Elképzelhető lehet azonban az is, hogy az osztálytársak normája valóban nem játszik olyan fontos szerepet (mint például a közvetlen barátok normatív hiedelmei), ahogy azt Bastiaensens és munkatársai (2016) megállapították.

Kölcsönhatások

Harmadik és negyedik hipotézisemmel az egyes területek kölcsönhatásait tártam fel, azzal a céllal, hogy a változók fontossági súlyozását meghatározzam. Előbbi szerint a személyes és társas norma erősebb hatást gyakorol a szemlélő reakciójára, mint az empátia és az érzelemszabályozás készsége. Azaz, még ha az egyén magas empátikus készséggel is rendelkezik, de az internetes zaklatás felé pozitív attitűddel (pro-cyberbullying norma) viseltetik, akkor ez a norma markánsabban fogja befolyásolni a reakcióját, és szemlélő helyzetben passzivitást gyakorol. Utóbbi szerint pedig, ha egy serdülő alacsony empátikus és érzelemszabályozási kompetenciával bír, de az internetes zaklatást elutasítja (anti-cyberbullying személyes és társas norma), akkor incidens esetén közbeavatkozik.⁴ Az érzelemszabályozás már az előzetes elemzések során sem bizonyult fontosnak, így azt a hipotézistesztelés folyamán sem vettem figyelembe, viszont az empátia és a társas norma, illetve az empátia és a személyes norma kérdéskörét annál mélyebben tanulmányoztam.





Az **empátia és a társas norma** vizsgálatok a kép egyértelmű: az empatikus készség sokkal markánsabban befolyásolja a reakció természetét (a hipotézis tehát nem igazolódott be, sőt, az eredmények épp ellenkező tendenciát mutatnak). Ha tehát a két „csatornán” inkongruencia húzódik (pl. magas empátia, de pro-cyberbullying társas norma), akkor az empátia nagyobb valószínűséggel fog hatást gyakorolni a válaszra. Ha a serdülő képes átélni az áldozat érzelmeit, akkor – dacára, hogy az osztálytársak esetleg passzivitást „diktálnak” – nagy valószínűséggel be fog avatkozni. Ezt fontos észben tartani a gyakorlati prevenció és az empátia szerepének meghatározásakor.

Az **empátia és a személyes norma** kölcsönhatása ennél bonyolultabbnak bizonyult. Mint ahogy azt már bemutattam, e két változó már önmagában is képes prediktálni a serdülő szemlélő helyzetben mutatott viselkedését.

Érdekes fejlemény azonban, hogy a két tényezőt együtt (egy modellben) kezelve nem kaptam szignifikáns eredményt: empátia és személyes norma együttesen nem magyarázza a szemlélő válasz egyéni különbségeit. Úgy tűnik tehát, hogy e két változó függetlenül hat: nem szükséges az empátia és a cyber-agressziót elutasító norma együttes jelenléte ahhoz, hogy a serdülő szupportívan avatkozzon be. Egyes helyzetekben az intervenció empátia-alapú lehet, de más helyzetben lehet, hogy azt az internetes zaklatás normatív elutasítása vezérli. De, ami még fontosabb, hogy az eredmények alapján e két változó nagyjából ugyanolyan fontosnak bizonyul (így a hipotézis itt sem teljesül). Az empátia mellett a jövőben tehát érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a cyberbullying célzott edukációjára és az intervencióra nevelésre is, melynek mentén a serdülők moralitása és normatív meggyőződése formálhatóvá válhat.

⁴ A hipotéziseket többszörös binomiális logisztikus regresszióval teszteltem.

Konklúzió

Jelen tanulmány központi törekvése az internetes zaklatás szemlélőinek vizsgálata volt. A kutatás egyik fő célja, hogy bizonyos változók szemlélő válasza gyakorolt „hatását” külön-külön megvizsgálja. A vizsgálat másik lényeges célja pedig mindezek „kölcsonhatásainak” szemügyre vétele volt – a vizsgált változók közül melyek bizonyulnak dominánsnak, melyek fontosak a szemlélők reakciójához. Utóbbi aspektus a kurrens tudományos diskurzus egy fontos felhívásának is igyekszik eleget tenni (ld. Macháček, 2020). A vizsgált (potenciálisan) magyarázó változók az empátia, az érzelmszabályozás, illetve a személyes és társas normák voltak, a szemlélő választ pedig dichotóm módon (passzív vagy proszociális/szupportív) kezeltem, a résztvevőket a rájuk inkább jellemző reakciótípus alapján soroltam be csoportokba. A hangsúly tehát arra helyeződött, hogy mi különbözteti meg a passzív, ignoráló szemlélőket az aktív, cselekvő kívülről – magyarul, hogy mire van szükség a szemlélők aktív, segítő intervenciójához. E kérdés megválaszolása a cyberpszichológia gyakorlati vonatkozásában is hasznos lehet: a szemlélők mozgósítása, aktivizálása az internetes zaklatás megfékezésében is kiemelt szerepet kap (Sarmiento et al., 2019; Van Cleemput et al., 2014).

Vizsgálatomban meglepő fejlemény volt, hogy a szemlélők nagy része a proszociális csoportba került – ez egyértelműen ellentmond a legtöbb kutatás konklúziójával, mely szerint a passzivitás dominál a szemlélők viselkedésében (pl. Van Cleemput et al., 2014). Ez tükrözhet magyar kulturális jellegzetességeket, szociális kíváncsisági tendenciákat, de a mérőeszköz módszertani limitációira is felhívhatja figyelmemet. És valóban, azt gondolom a vizsgálatom egyik fő limitációjának, hogy magyar nyelven jelenleg nem állnak rendelkezésre átfogóan bemért kérdőívek. A szemlélőket továbbra is kiemelten fontos lenne kutatni, ehhez azonban magyar nyelvre adaptált és magyar mintán validált mérőeszközöket kell létrehoznunk. Ezt tartom az elkövetkező időszak legfontosabb kutatási implikációjának. Léteznek már olyan kérdőívek például, melyek a szemlélő választ folytonos spektrumként kezelik (pl. Sarmiento et al., 2019) – egy ilyen mérőeszközzel sokat profitálhat a magyar cyberpszichológia.

Az új kutatási irányok szempontjából fontosnak tartom annak hangsúlyozását is, hogy az internetes zaklatás egy multikauzális, soktényezős viselkedésforma – a tudományos és gyakorlati munka csak úgy tud profitálni a kutatási eredményekből, ha a viselkedés mögötti motivációkat nem egymástól függetlenül, hanem komplex, dinamikus kölcsönhatásaikban vesszük górcső alá. Ez így van természetesen a cyberbullying szemlélői esetén is, hiszen reakciójukat számos egyéni, szociális és kontextuális tényező befolyásolja (Macháček, 2020). A jövőben hasznos lenne több olyan kutatást megvalósítani, mely az egyes tényezők dinamikus összjátékára helyezi a hangsúlyt – ez megteremti egyrészt a kutatási hagyományok közti párbeszédet, másrészt segít megszerezni a háttértényezők relatív fontosságát.

Kutatásom tehát az internetes zaklatás szemlélői kapcsán az egyéni jellemzők fontosságára hívják fel a figyelmet. Az empátia és a személyes normák sokkal erősebben jelzik előre a szemlélő intervenciót, mint a társas normák. Ugyan fontosnak tartom, hogy a cyberbullying, mint komplex viselkedésforma egy szociál-ökológiai értelmezési keretet kapjon (ld. Cross és Mtsai, 2015), de továbbra is az egyéni jellemzők hangsúlya és dominanciája mellett bontok zászlót. Az elsődleges tényezők véleményem szerint az egyéni karakterisztikák, melyek kanalizálják, meghatározzák a szemlélők reakciós stílusát – ezek ismeretével viselkedésüket is stabilan előrejelezhetjük, de a társas jellegek, mint másodlagos tényezők szintén hatással vannak erre, módosíthatják, alakíthatják azt. Ezen komplex interakciók feltárásával közelebb juthatunk a probléma feloldásához és a hatékony megelőző programok kialakításához.



Irodalomjegyzék

- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183-194.
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7-15.
- Arató N. (2021) The role of socio-emotional skills in cyberbullying engagement. Doctoral dissertation: University of Pécs, Institute of Psychology
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 799.
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De
- Bourdeaudhuij, I. (2016). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193-211.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De
- Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531.
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94-119.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of school psychology*, 78, 1-12.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Dang, J., & Liu, L. (2020). Me and Others Around: The Roles of Personal and Social Norms in Chinese Adolescent Bystanders' Responses Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 1-26
- DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2019). Associations between bystander reactions to cyberbullying and victims' emotional experiences and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(10), 648-656.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215.
- Dinić, B., Petrović, J., Zotović Kostić, M., Milovanović, I. i Mihić, V. (2021). Rizična upotreba društvenih mreža kod adolescenata [Risky use of social networks among adolescents]. Novi Sad: Faculty of Philosophy in Novi Sad.
- González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., & Peinado, J. M. (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 70, 153-160.
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 443-455.
- Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2019). Sex differences in the association between cyberbullying victimization and mental health, substance use, and suicidal ideation in adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2), 126-135.

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 285-289.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of personality and social psychology*, 10(3), 215-221,
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton Century-Crofts.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2016). 14. Cyberbullying: incidence, trends and consequences. In: United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (Ed.). *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace* (pp. 115-118). New York: United Nations Publications
- Macháčková, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current opinion in psychology*, 36, 130-134.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of community & applied social psychology*, 23(1), 25-36.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2016). Bystanders' supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of school violence*, 17(1), 99-110.
- Machackova, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian journal of psychology*, 57(2), 169-176.
- Mazzone, A (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bullying Prevention* 2, 1-5
- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.
- Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media and Society*, 18(8), 1491-1507.
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870
- Pauwlik Zs., Margitics F., Figula E. & Szatmári Á. (2019). Iskolai erőszak: a beavatkozó szemlélő magatartásforma családi szocializációs háttértényezői, *Tanulmányok*, 213-228
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). The influence of school climate and empathy on cyberbystanders' intention to assist or defend in cyberbullying. *International journal of bullying prevention*, 2(1), 16-28.
- Siegal, H. A. (1972). Reviewed work: *The Unresponsive Bystander: Why doesn't he help?* by Libb Latane, John Darley In: *Contemporary Sociology*, 1(3), 226-227 .
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 122, 106842

Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine "helping," "joining in," and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 40(5), 383-396

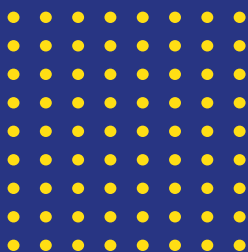
Vismara, M., Girone, N., Conti, D., Nicolini, G., & Dell'Osso, B. (2022). The current status of Cyberbullying research: A short review of the literature. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 46, Article 101152.

Wright, M. F., & Li, Y. (2013). Normative beliefs about aggression and cyber aggression among young adults: A longitudinal investigation. *Aggressive behavior*, 39(3), 161-170

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Zsila Á., Ujhelyi A., Demetrovics Zs. (2015). Online zaklatás a legújabb kutatások tükrében. *IMÁGÓ Budapest*, 4(4), 50-64

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93.



A TEREPGYAKORLATOK SZEREPE A TERÜLET- ÉS TELEPÜLÉSFEJLESZTÉS SZAKMAI UTÁNPÓTLÁSÁNAK OKTATÁSÁBAN: JÓGYAKORLAT SALGÓTARJÁNBAN

– Nagy Zsombor - Zsigó Zsanett –

A terület- és településfejlesztés – interdiszciplináris mivoltának köszönhetően – kifejezetten diverz oktatási portfólióval rendelkezik, hiszen egyszerre van szükség hozzá társadalomtudósokra, mérnökökre és közgazdászokra; szakmai oktatása jelenleg az egyes egyetemeken nem egyetlen szak keretei között zajlik. Kutatásunk célja, hogy bemutassa a hazai terület- és településfejlesztés szakmájának sokszínűségét, valamint a Budapesti Corvinus Egyetem regionális és környezeti gazdaságtan szakán alkalmazott jógyakorlatot, amely egy terepgyakorlat típusú kurzus formájában valósul meg. A jógyakorlatot deskriptív módszerrel, a jelenleg futó kutatásban vizsgált település (Salgótarján) érintettjeivel készült félig strukturált interjúk és a hallgatók körében végzett online kérdőíves felmérés alapján mutatjuk be. Visszajelzéseikben a hallgatók kifejtették, hogy úgy érzik, a terepgyakorlat után javultak a kvalitatív kutatási és interjúzási módszereik, megtanultak személyes kérdőíves kutatást menedzselni, hatékonyabban dolgoztak csapatban, illetve empátikusabbá váltak a társadalmi problémák irányába. A terepgyakorlat helyszínén a településvezetés pedig később stratégiák kialakításában és rendezvények szervezésében is tudta hasznosítani a hallgatók kutatási eredményeit. Tanulmányunk hangsúlyozza az ilyen típusú egyetemi tevékenységek jelentőségét a fejlesztéspolitika utánpótlásképzése szempontjából, kiemelve a kutatási terepgyakorlatok win-win jellegét: előnyeiket mind a hallgatók, mind a helyi közösségek számára.

Kulcsszavak: terület- és településfejlesztés, terepgyakorlat, kvalitatív kutatás, oktatás

Bevezetés

A terület- és településfejlesztés szakmája interdiszciplináris megközelítést igényel, így a szakemberek végzettsége igencsak változatos képet mutat (Nemes Nagy, 2006), hiszen a folyamatok hatékonysága érdekében mérnökök, közgazdászok és társadalomtudósok együttműködésére van szükség. Mivel ezen alkalmazott tudományterület művelőinek gyakran kell együtt dolgozniuk a helyi aktorokkal (önkormányzatokkal, kormányzati szereplőkkel, civil szervezetekkel és magával a lakossággal), az utánpótlásképzés során különösen fontos az, hogy a hallgatók megismerjék a terepen végzett munka módszertanát és jelentőségét. E tanulmányban deskriptív (leíró jellegű) módszerrel (Yin, 2004; Priya, 2021) mutatjuk be a Budapesti Corvinus Egyetem regionális és környezeti gazdaságtan mesterszakán alkalmazott jógyakorlatot, amely rávilágít arra, hogy milyen kölcsönös előnyei származnak a hallgatóknak és a településeknek a szakmai terepgyakorlatokból.

A területfejlesztés mint szakma és oktatása a 21. században

A terület- és településfejlesztés mint tudományos alapon működő szakma a 19-20. század fordulóján alakult ki, az ipari forradalom városokat érintő hatásaira adott válaszként, majd a 20. század közepén megalakultak első intézményei is (Salamin, 2021). Hogy mi a tervezés, annak számos definíciója létezik (Frank et al., 2014; Salamin, 2021), de mindenképp valamilyen jövőorientált szellemi tevékenységről beszélhetünk, amelynek ellentétéként a spontán fejlődés nevezhető meg. Salamin Géza (2021: 59) meghatározása szerint a területi tervezés nem más, mint „a városok és térségek tudatos alakításának gyakorlata”.

A szakemberek, tehát a tervezők kezdetben azért feleltek, hogy a terveket, tervrajzokat az asztalra tegyék, szerepük azonban a 70-es, 80-as évek óta folyamatos átalakuláson megy keresztül. A szakma új trendjei (például a civil társadalom és a lakosság szerepének

felértékelődése a tervezési folyamat során) és elméleti megközelítései más típusú tervezői szerepeket is kívánnak. A mai tervezők legfontosabb feladatai közé tartozik a facilitáció, vagyis a koordináció elősegítése, a különböző szakemberek, a civilek, a lakosság és az állam szereplői közötti kommunikáció megkönnyítése (Salamin, 2021). A területfejlesztő szakember tehát egy személyben tudós, dizájnér, vizionárius, politikai tanácsadó és mediátor, ez pedig minőségi oktatást, ezen keresztül speciális tudást igényel (Wdowiarz-Bilska, 2021). A jó tervező ezek mellett érzékeny a különféle társadalmi csoportok irányába is, hiszen munkája során különféle státuszú, más-más élethelyzetben lévő, eltérő kulturális háttérrel rendelkező csoportok igényeit kell professzionális módon artikulálnia (Harwood, 2005; Greenlee et al., 2018).

A fentiekén túl a terület- és településfejlesztésben megjelent a stratégiaalkotás és menedzsmentkultúra, amelyek számos egyéb szükséges kompetenciákat emeltek be a szakma oktatási modelljébe. Hazánk uniós csatlakozásának következtében elengedhetetlen volt a területi tervezés stratégiai tervezési paradigmáját meghonosítani a döntéshozatalban. Ennek hatására láthatóak azon stratégiai fejlesztési dokumentumok országos (OFTK¹, operatív programok) és lokális szinten (FVS, ITS², egyéb települési koncepciók és programok), amelyek meghatározott célrendszer alapján több évre előre keretbe helyezik a tervezett fejlesztéseket. Ezen stratégiai látásmódnak köszönhetően a tervezők képesek az inherens erőforrásokra építve és a külső környezeti tényezők figyelembevételével a területi folyamatok aktív alakítására (Rechnitzer, 1995). Az új szemlélet a vállalati stratégiai tervezési megállapításokat adaptálja (Csath, 1993), melynek következtében olyan jellemzők jelen(het)nek meg, mint a jövőorientáció, kreativitás, rugalmasság, aktivitás, akciókra és tartós sikerre építés, változásorientáció (Rechnitzer, 1995).

A térbeli tervezés (spatial planning) mint paradigma jelenleg is nagymértékben meghatározza a területi tervezést Európában, ahol a kétezres évek óta közös európai kont-

extusban igyekeznek értelmezni a térbeli tervezést és a területi kormányzást (territorial governance) (Salamin & Péti, 2019). A brit gyakorlatban ezen kifejezéshez kötik a területhasználat-szabályozó hagyománytól való eltérést egy tágabb, stratégiai szemléletű tervezés felé, amelyben már megjelenik a gazdasági dimenziót kiemelő megközelítés is (Alden, 2006; Morphet, 2011). A stratégiai tervezés mellett, ahhoz szorosan kapcsolódva, a térbeli tervezés is beemel olyan közgazdaságtani fogalmakat és alaptudást (pl. tervezési folyamatok, projektmenedzsment, SWOT analízis), amelyeknek köszönhetően a tervezőnek a térbeli folyamatokat társadalmi és gazdasági szempontból is nyomon kell követnie. Előtérbe kerül ezáltal a szereplők térség-specifikus magatartása, megjelennek a funkcionális, képlékeny terek, a hálózatok, a térbeli összefüggések, átalakul a beavatkozások és irányítás területe (Salamin & Péti 2019).

A tervezők oktatása ma már Európa számos országában elterjedt (2014-ben 47 tagállam 218 intézményében oktattak területi tervezést), amely részben az Európai Unió integrációs politikájának köszönhető, és egyúttal annak elismerése is, hogy a tervezési szakma hozzájárulhat a fenntarthatósági kihívások kezeléséhez (Frank et al., 2014).

Hazánkban a területfejlesztés oktatása csak a rendszerváltás után, a decentralizációs folyamatok hatására vált a hazai felsőoktatás szerves részévé, majd az Európai Unióhoz való csatlakozás újabb lendületet adott a szakma iránti érdeklődésnek (Horváth, 1994; Korompai, 1998; Szabó et al., 2014).³ Ez összhangban áll az „européanizáció” elméletével is, amely szerint az Európai Unió oly módon van hatással a tagországok területfejlesztési folyamataira a különböző programokkal, direktívákkal és pályázatokkal, hogy ilyen jogkörrel valójában nem rendelkezik (Salamin, 2021).

A szakma interdiszciplináris mivoltának köszönhetően (Korompai, 1998; Nemes Nagy, 2006) ma már képes becsatornázni a különböző tudományterületekről érkező hallgatókat is (például geográfusok, közgazdászokat,

¹ Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Koncepció

² Fenntartható Városfejlesztési Stratégiák, Integrált Településfejlesztési Stratégiák

³ Hasonló történeti háttér jellemzi Lengyelországot is, ahol szintén a rendszerváltás időszaka hozott radikális változást a tervezés oktatásában (Racon-Leja, 2020).

szociológusok) (Szabó et al., 2014). A képzési lehetőségek gyakorlatilag folyamatosan változnak; Szabó és szerzőtársainak (2014: 111) kutatása alapján „14 városban, 16 felsőoktatási intézményben, mintegy 50 szakon (szakirány, kurzus stb. formában) jelenik meg a területfejlesztés oktatása (valahol csak a vidékfejlesztés), és legalább 50 oktatója van a szakpolitikának”, azonban az azóta eltelt időszakban a felsőoktatási rendszerben végbemenő diverzifikáció valószínűsíthetően ezen a területen is megjelent.

A területfejlesztés oktatásának struktúrájában a földrajz kiemelt szerepet játszik. Egy 2018-as online kérdőíves felmérés eredményei alapján a földrajz szakon diplomázott hallgatók későbbi elhelyezkedésének, foglalkozásának sokszínűségéből egyedül a területfejlesztés és az oktatás szakmája emelkedett ki (Telbisz et al., 2019). Ez nem meglepő eredmény annak fényében, hogy a területfejlesztés a földrajz BSc és MSc szakokon is specializációként választható, ugyanakkor a szakma oktatása ma már megjelenik egyéb gazdálkodás- és társadalomtudományi képzőhelyeken is (akár önálló szakként, akár specializációként).

A terepgyakorlatok szerepe a szakmai képzésben

A terepgyakorlatot úgy definiálhatjuk, mint egy formális oktatási eszközt, amelyet a felsőoktatási intézmény falain kívül alkalmazunk annak érdekében, hogy a hallgatók a különböző vizsgált vagy tanult jelenségeket tágabb környezetben, a gyakorlatban is megnézzék, megtapasztalják, elemezzék, ezáltal pedig jobban megértsék – mindez pedig egy, az oktatók és a hallgatók számára is élményeket nyújtó folyamat során történik (Kent et al., 1997; Scott, 2011; Dewi, 2020; Henry & Murray, 2018). A terepmunkát számos diszciplína, tudományág alkalmazza az oktatásban; a földrajz- és a környezettudomány, a szociológia és számos egyéb társadalomtudomány (Chapoulie, 1987; Kent et al., 2007; Dewi, 2020).

A területi és várostervezés oktatási palettáján is megjelennek a terepgyakorlatok, terepmunkák. Más tudományterületekhez hasonlóan, itt is az a legfontosabb, hogy a hallgatók az órákon megtanult elméleti tudásanyagot a gyakorlatban kamatoztathassák (real-world setting), illetve fejleszthetik a szakmához nélkülözhetetlen kritikai gondolkodás képességét is (Hammett et al., 2015; Bearman et al., 2016).

A tudásanyag terepmunkával való tesztelése különösen fontos a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések vizsgálata esetén, ahol rendkívül magas hozzáadott értéke van annak, ha a problémát helyben analizálják (Meadows, 2020).

A településekkel együttműködésben végzett terepgyakorlatok bevezetik a hallgatókat a szakma művelésébe; megtapasztalhatják, milyen az, mikor a terveiket az önkormányzati stakeholderek előtt prezentálják, akik véleményét nyilvánítanak munkájukról (Grindsted & Nielsen, 2021). Ez az élmény hozzásegíti őket annak megértéséhez, hogy a területi tervezésben különböző csoportok érintettek és érdekeltek, amelyek nézőpontjait a tervezési folyamat során meg kell ismerni és meg kell érteni, hiszen elengedhetetlenek a hatékony döntéshozás érdekében. A helyi közösségek vizsgálata ráadásul nem csupán a hallgatók tapasztalatszerzése szempontjából előnyös, hanem a helyi döntéshozók számára is értékes információkkal szolgálhat (Grindsted & Nielsen, 2021). Az akadémiai–gyakorlati együttműködések, kooperációk pedig amellet, hogy megoldhatják a helyi problémákat, segíthetnek betölteni a tudomány–gyakorlat, tudomány–policy vákuumban keletkezett hiányosságokat is (van Enst et al., 2014; Geißler et al., 2023).

Az ilyen együttműködésekben az oktatók szerepe nem korlátozódik a tananyag átadására; szervezőként is fel kell lépniük, biztosítaniuk kell a hatékony kommunikációt a hallgatók és a részt vevő önkormányzat között, ki kell alakítaniuk az összhangot az ismeretek átadása és a helyi közösség igényei között (Grindsted & Nielsen, 2021). Rampasso és szerzőtársainak kutatása (2021) alapján a hallgató–önkormányzat együttműködések növelhetik a helyi vállalkozói szellemet, a jól felépített terepmunka kurzus pedig növeli a hallgatók helyi közösségek iránti érzékenységét.

A terepmunka lehetőséget nyújt arra is, hogy a résztvevők összetett térbeli jelenségeket közvetlenül, az adott területen lecsapódva vizsgálhassanak (Blázquez-Salom- & Blanco-Romero, 2021). Ez összhangban áll azzal is, hogy a térbeli adatok, térbeli információk jelentős szerepet játszanak az emberi interakciók megértésében, ezáltal a területrendezés különböző (pl. gazdasági és politikai, történelmi, társadalmi, kulturális) aspektusainak vizsgálatában is (Yudono, 2018).



Grindsted és Nielsen (2021) rámutatnak, hogy a terepmunka hasznai tovább növelhetők, ha a hallgatók csoportokban dolgoznak, így a kooperatív tanulás előnyeit is élvezhetik, és jobban el tudnak mélyedni egy-egy adott témában. Amennyiben pedig önálló feladatokat is kapnak – például kapcsolattartás a helyi döntéshozókkal –, általuk problémamegoldó képességeik is fejlődhetnek (Grindsted & Nielsen, 2021). E képesség fejlesztését segíti elő az is, hogy a munka során a hallgatók egyes esetekben dilemmák elé kerülhetnek, amelyet meg kell oldaniuk; például stratégiájukkal inkább a helyi vállalkozások növekedését, vagy a természeti környezet védelmét helyezik előtérbe, mikor ezen tényezők akár érdekellentétben is állhatnak egymással (Grindsted & Nielsen, 2021).

A terepgyakorlatok előnyeinek vizsgálata során az sem elhanyagolható tényező, hogy a mélyreható oktatási módszernek köszönhetően a terepmunka során a hallgatók számos egyéni készsége is fejlődik, lehetőséget kapnak a reflexióra és értékeket sajátíthatnak el a tantermi tananyagok mellett, amely végső soron növelheti

a hallgatók lelkesedését a szakmájuk iránt (Höper & Köller, 2018; Hourigan, 2009).

Módszertan

Kutatásunkban kvalitatív módszerekkel (interjú, kis-mintás online kérdőív), leíró jelleggel bemutatjuk a Budapesti Corvinus Egyetem regionális és környezeti gazdaságtan mesterszakán megvalósuló, terepgyakorlatot magába foglaló kurzust, és prezentáljuk az egy évvel később, az érintett település (Salgótarján) helyi szereplőivel készült félig strukturált interjúk (2 db) eredményeit is, amely rávilágít arra, hogy egy ilyen oktatási módszer hogyan tud hasznosulni nem csupán a hallgatók, de a települési önkormányzatok és a közösség-szervező civil szervezetek számára is. Az egyik interjúalanyunk Kisbali Bence, a Völgyváros nevű civil szervezet vezetője (a hallgatók számára bemutatót tartottak a városról, és a terepgyakorlat során több ízben nyújtottak segítséget számukra), a másik pedig az egyik önkormányzati dolgozó, aki szintén részt vett a hallgatóknak szervezett helyi eseményeken. A részt vevő hallgatók körében online kérdőíves (utánkövetési) felmérést végeztünk, amelyet a 28 résztvevőből 12 hallgató töltött ki. E tanulmány egyik szerzője maga is részt vett a terepgyakorlaton mint mesterszakos hallgató, így a személyes szakmai hozzáadott értékek és élmények is prezentálásra kerülnek. A vizsgált, 2022/23-as tanév őszi félévében tartott kurzus (Kvalitatív tervezési-elemzési módszerek) oktatója Dr. habil. Kocsis János Balázs, további oktatók és szervezők Dr. Teveli-Horváth Dorottya, Porhajás Gábor László, Kiss Bence Álmos és Tóth Bálint doktoranduszok. Mellettük Tomay Kyra segítette a hallgatók munkáját az elméleti módszertani elemek átadásával.

A terepgyakorlat helye, beépítése az oktatási struktúrába

A terület- és településfejlesztés több tudományterületet is felölelő egyetemi képzésében a hallgatóknak sok esetben olyan gyakorlati példákat kell megismerniük, amelyek szükségszerűvé teszik a kutató terepgyakorlatok megvalósítását. Ennek fényében a Budapesti Corvinus Egyetem regionális és környezeti gazdaságtan mesterszakán minden évben megrendezésre kerül egy kurzus, amelyen a hallgatók egy adott településen kvantitatív és kvalitatív elemzési módszerekkel feltárják az adott település problémáit, nehézségeit, lehetőségeit, majd szakpolitikai javaslatokat tesznek.

A terepgyakorlat alapvető struktúrája, hogy a félév első felében a hallgatók megkapják azt az elméleti, módszertani frissítőt vagy képzést (attól függően, hogy a hallgatók milyen ismeretekkel érkeznek az alapszakjairól), amelyet aztán éles helyzetben, terepen is tesztelniük kell. Az elméleti alkalmak során a hallgatók megismerkedhetnek a kérdőív és interjúkészítés, az adatelemzés módszertanával, továbbá a csoportdinamika és a fejlesztéspolitikai tervezés elemeivel. Ezen szakasz zárásaként egy zárthelyi dolgozat formájában adnak számot a tudásukról a hallgatók. Az elméleti tudás megszerzése elengedhetetlen a terepgyakorlat sikeres megtartásához, ugyanis megfelelő felkészültség nélkül a hallgatók nehezen tudnák helyt állni nehéz helyzetben lévő, hátrányos helyzetű környezetben. A kurzus során megtanult elméleti és az elsajátított gyakorlati tudást a hallgatók a jövőben a fejlesztéspolitikai, a területi és környezeti értékelés során fel tudják használni. Fontos azonban megjegyezni, hogy az elmélet és a gyakorlat egyensúlya jelen esetben a gyakorlat irányába erőteljesebb, ugyanis a hallgatók az előadásokon bemutatásra kerülő módszereket saját feladataikban kell, hogy alkalmazzák a vizsgált településen választott helyszíneken. A terepgyakorlat következtében éles helyzetben is megtapasztalhatják a hallgatók a kérdőívezés és interjúkészítés gyakorlati problémáit, ezáltal elmélyítve az egyetemi környezetben kapott elméleti tudást. A kurzus elsődlegesen készségeket fejleszt, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tárgyat sikeresen teljesítő hallgatók képesek legyenek tervezési, stratégiaalkotási folyamatokban kvalitatív adatgyűjtésre és adatelemzésre, alkalmasak legyenek csoportban való munkavégzésre (teamdinamika), továbbá tisztában legyenek az országos és lokális tervezési eljárásokkal és eszközökkel. Az elméleti alkalmak terepgyakorlat során olyan „softs killekkel”, kommunikációs ismeretekkel gazdagodnak a hallgatók, amelyekkel képesek lesznek a jövőben kérdőívet lekérdezni és interjút készíteni, tanulva a gyakorlat során észlelt és javított esetleges hibákból.

A település kiválasztása a kurzus folyamán jelentős munkaterhelést jelent a szervező oktatók számára, ugyanis olyan alanyt kell kiválasztaniuk, olyan települést, ahol rendelkezésre áll a fogadókészség az esetleges problémák feltárására és megoldási javaslatokra. Salgótarján esetében az önkormányzat felől nyitottság jelentkezett

arra, hogy egy külső szemlélő által tett fejlesztési javaslatokat tudjanak implikálni a település stratégiai fejlesztési dokumentumaiban. Salgótarján megelőzően, igaz nem összefüggő többnapos kihelyezett terepgyakorlat, viszont több napon keresztül tartó terepi munka folyt ugyancsak a Budapesti Corvinus Egyetem szervezésében Törökbálint településen

Amennyiben a választott település a fővárostól, vagyis az egyetemtől távol esik, úgy az oktatók és a hallgatók közösen utaznak oda, ahol egybefüggő, többnapos terepgyakorlatot tartanak. A Salgótarjánban végzett terepgyakorlat így egy háromnapos kutatás keretein belül valósult meg.

A hallgatók a vizsgált téma és terület alapján csoportokra oszlottak, és minden csoport mellé került egy – a terepkutatási és településfejlesztési tapasztalatot szerzett – mentor (a tárgy oktatói közül kerültek ki a mentorok), annak érdekében, hogy a hallgatók számára a kutatás megtervezésétől a disszeminációig rendelkezésre álljon a szakmai felügyelet, segítség.

A terepgyakorlat első napján a fogadó önkormányzat felvázolta a település alapvető tudnivalóit (földrajzi, intézményi, demográfiai ellátottság, településrészek): a jelenlegi gazdasági és demográfiai trendeket, intézményi adottságokat (humán és pénzügyi kapacitások), a település földrajzi lehatárolását a főbb nevezetességeket, és a legfőbb problémákat, amelyekkel jelenleg küzd a település. A hallgatók az átfogó település helyzetkép megismerése után a mentoraikkal bejárták azt a területet, amelyet a következő két nap során terepmegfigyelés és kérdőívezés elvégzésének célterületei lesznek. Ezután két nap állt rendelkezésre a kutatócsoportok számára, hogy a településen megtalálható lokálpatrióta civil szervezet által szervezet és az önkormányzat által szervezett programok mellett elvégezzék minimum az előírt mennyiségű kérdőív és interjúszámot. Ehhez a folyamatos mentori jelenlét elengedhetetlen, hiszen a hallgatók egy része először végzett kutatást zárványos, leromlott épületekkel rendelkező, alacsony státuszú településrészen (Salgóbánya). Salgóbánya mellett a következő településrészek kerültek vizsgálat alá: Rokkanttelep, Beszterce lakótelep, Kemervó lakótelep, Városközpont (egy csoport a szolgáltatással, egy a közlekedéssel foglalkozott ezen a területen) és a Gorkij lakótelep.

Jelen jó gyakorlat egyik szerzője Salgóbánya településrésszel foglalkozó csoport tagja volt. Ezen városrészek a tárgy oktatói és a település önkormányzat kooperációjában kerültek kijelölésre, a hallgatók pedig az előzetes jellemzők alapján önállóan választhatták ki, melyik területtel szeretnének mélyrehatóbban foglalkozni. Ennek következtében megelőzhető az, hogy a hallgatók olyan területtel foglalkozzanak, amely nem illeszkedik az érdeklődési körükkel.

A kutatócsoportok esténként közös beszámolót, szemináriumot tartottak, ahol megoszthatták egymással, a mentorokkal és az oktatókkal napi tapasztalataikat, és lehetőségük volt összekötni az aznap látottakat a tananyaggal.

A hallgatók kutatási eredményeiket a félév végén nemcsak egyetemi körülmények között, hanem a városba visszatúzva, a településvezetés előtt is prezentálták, ahol az önkormányzat képviselői, munkavállalói mellett a helyi civil szereplők és a helyi média is jelen voltak. Az egyetemi és települési környezetben megtartott prezentációk a hallgatók számára hozzájárultak ahhoz, hogy mind tudományos közegben, mind az önkormány-

zati közegben is releváns információkat tudjanak átadni a szereplőknek. Ugyanis míg az egyetemi beadandó prezentálása a tárgy oktatóinak és mentoraiknak a félév során megtanult elméleti módszertani elemek releváns felhasználását jelentették a gyakorlat során, addig az önkormányzat számára átadott információk a javaslatok és ezeknek adaptálási lehetőségeire fókuszált.

A terepgyakorlat szemléletformálásban betöltött szerepe

A terepi kutatás egyik legnagyobb előnye az a tacit tudás, amely mint tudástőke realizálódik a gyakorlatot követően. Emellett a hallgatók megismerkedhetnek az adott önkormányzatot érintő legrelevánsabb problémákkal, amelyekre külső szemlélőként kis- és nagyléptékű, hard és soft megoldási javaslatokat fogalmazhatnak meg.⁴

Salgótarjánban és különösen a Salgóbánya városrészben megélt tapasztalatok hozzájárultak a hallgatók empátiájának és kutatói szemléletmódjának fejlesztéséhez, amely elengedhetetlen azok számára, akik később a szakmában szeretnének elhelyezkedni. A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatók 83,3%-a gondolja úgy, hogy empátikusabbá vált a társadalmi problémákkal kapcsolatban,



⁴ A hard megoldások általában nagyobb költségű, nagyobb, akár infrastrukturális beruházást igénylő beavatkozások, míg a soft megoldások alacsonyabb költségvetésű, gyakran szociális alapú beavatkozások.

és ugyanennyien gondolják azt is, hogy javultak a kutatói képességeik. A 12 kitöltőből 9 hallgató a terepgyakorlat hatására szívesebben végez kvalitatív kutatást és bátrabban készít interjúkat (e kérdéseket a kitöltők Likert-skálákon értékelték). A válaszadók bejelölhették, hogy számukra melyek voltak a leghasznosabbak a terepgyakorlaton: 12-ből 8 válaszadó úgy érzi, megtanult terepmegfigyelést és kérdőíves kutatást megtervezni és végrehajtani, 7-en pedig megtanultak interjúkat kutatást végezni, további 5 résztvevő jelölte meg, hogy a terepgyakorlaton megtanult csapatban dolgozni. A kérdőív végén a válaszadók szöveges formában is leírhatták gondolataikat a kurzusról. Az egyik kitöltő szerint terepgyakorlat „a két év során az egyik legjobb és leghasznosabb [kurzus] volt, mind szakmai, mind »csapatépítés« szempontjából”. Egy másik válaszadó kritikát is megfogalmazott; a kétnapos, intenzív program helyett 5 napos terepgyakorlatot javasol, amelyet a hallgatók az „intenzív héten” (kutatási hét a félévek elején) végezhetnek el.

Az egyetemek és települések közötti kooperáció jelentősége a gyakorlatban

Az egyetemi hallgatók mellett fontos a terepi kutatásnak helyszínt biztosító önkormányzatok, civil szervezetek érdekeit is szem előtt tartani; előbbieket képesek a település közvetlen fejlesztésére, utóbbiak pedig fontos szerepet játszanak a helyi közösségszervezésben, identitásnövelésben. Kiemelendő, hogy az önkormányzatok számára ezek a terepgyakorlatok a kiadási oldalon elsősorban időköltésként (hallgatók fogadása, prezentáció a településről, lakosság informálása a hallgatók érkezéséről) jelennek meg, ugyanis a kutatási terület és a témák biztosítása nem igényel anyagi ráfordítást. Ennek fényében a pénzügyi kiadás (szállás, utazás, ellátás) legfőképpen az egyetemet terheli (amennyiben az egyetem nem tud minden költséget fedezni, fontos, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók is lehetőséget kapjanak a részvétellel, költségeiket lehetőség szerint csökkenteni kell).

A település számára a terepgyakorlat legnagyobb előnye, hogy tudományos alapokon nyugvó kutatásokból nyerhetnek információt, és megismerhetik külső szereplők kreatív, alacsony költséggel számoló fejlesztési javaslatait. Salgótarján önkormányzati szereplőjének véleménye alapján a hallgatók által prezentált kutatási eredménye-

ket a város Fenntartható Városfejlesztési Stratégiájában és egy, a városban szervezett, közlekedéstudománnyal kapcsolatos kerekasztal-beszélgetésre való felkészülés során is hasznosítani tudták. A városvezető kiemelte azt is, hogy a település számára különösen értékesek voltak a külső szemlélők által megfogalmazott, alacsony költségű fejlesztési javaslatok, amelyeket saját kapacitásaikkal nem biztos, hogy észrevettek volna, vagy meg tudtak volna tervezni. További pozitívumként merült fel, hogy a programban való részvétel az önkormányzat számára csupán minimális anyagi ráfordítást igényelt.

A kooperációban részt vevő civil szervezet (Völgyváros) elnöke szerint a kutatás jelentős segítséget nyújtott a város számára; civil szervezetként a megfelelő mennyiségű humán erőforrás hiánya miatt ők csak online felméréseket tudnak végezni, ahonnan kiesnek azok, akik az interneten nem találkoznak velük, a városvezetés számára pedig különösen értékes információt jelentenek a kutatási eredmények, mivel a hallgatók a város különböző területein különböző életvitelű lakosokkal végeztek felmérést (ezt alátámasztják a jelen tanulmányban bemutatott szakirodalmak is). A civil szervezet vezetője kifejtette, hogy az eredmények tudatában hatékonyabban tudnak fejlesztéseket és programokat tervezni, amelyek az egész helyi közösség számára hasznosak lehetnek.

Zárásgondolatok

Összességében a térség és a település tervezése, illetve az oktatás szempontjából is meghatározó az a folyamat, amelyet a többnapos, több terepi alkalommal egybekötött kurzusok jelentenek és jelenthetnek a hazai fejlesztéspolitika és az utánpótlásképzés számára. Minden résztvevő, a szervező egyetem, a kooperáló önkormányzat, a civil szervezetek és a hallgatók számára is win-win szituációnak tekinthető. A terepgyakorlat során a hallgatók tudásbővítése, tapasztalatszerzése (főként a kvalitatív kutatási módszerekről) és érzékenyítése jelentős szerepet játszhat későbbi tanulmányaik, pályaválasztásuk vagy karrierútjuk során, a települések pedig alacsony költséggel releváns, tudományos alapokon nyugvó információkat kapnak, amelyeket a település és a közösség fejlesztése során hasznosítani tudnak.

Irodalomjegyzék

- Alden, J. (2006). Regional Development and Spatial Planning in an Enlarged European Union. In Adams, N., Alden, J. & Harris, N. (szerk.), *Regional Planning and Spatial Planning in an Enlarged European Union* (pp. 17–40). Hampshire: Ashgate.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: Developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>
- Blázquez-Salom, M. & Blanco-Romero, A. (2021). Fieldwork in Ground Zero, Mallorca. A Methodological Fieldwork Proposal for a Geographical Analysis of Tourist Areas. *Investigaciones Geográficas*, (45), 43–59. <https://doi.org/10.14198/INGEO2020.BB>
- Chapoulie, J.-M. (1987). Everett C. Hughes and the Development of Fieldwork in Sociology. *Urban Life*, 15(3–4), 259–298. <https://doi.org/10.1177/089124168701500301>
- Csath M. (1993). *Stratégiai tervezés és vezetés. Vezetési szakkönyvtársorozat I.* Sopron–Budapest: Leadership Vezetés- és Szervezetfejlesztési és Tanulási Kft.
- Dewi, R. P. (2020). Fieldwork and Research Impact on Learning of Disaster Risk Reduction. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3718–3724. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080852>
- Frank, A., Mironowicz, I., Lourenco, J., Franchini, T., Ache, P., Finka, M., Scholl, B., & Grams, A. (2014). Educating planners in Europe: A review of 21st century environmental assessments in Central Europe. *Environmental Impact Assessment Review*, 99, 106986. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2022.106986>
- Geißler, G., Tokarczyk-Dorociak, K., Jiricka-Pürner, A., & Fischer, T. B. (2023). Perceived benefits and challenges of academic involvement in three strategic environmental assessments in Central Europe. *Environmental Impact Assessment Review*, 99, 106986. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2022.106986>
- Greenlee, A. J., Jackson, A., Garcia-Zambrana, I., Lee, C. A. & Chrisinger, B. (2018). Where Are We Going? Where Have We Been?: The Climate for Diversity within Urban Planning Educational Programs. *Journal of Planning Education and Research*, 42(3). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0739456X18815740>
- Grindsted, T. S. & Nielsen, T. T. (2021). Spaces of Learning – Practising the SDGs through Geographical Fieldwork Methods in a Nature Park. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 105–119. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0132>
- Hammett, D., Twyman, C. & Graham, M. (2014). *Research and Fieldwork in Development*. London: Routledge.
- Harwood, S. A. (2005). Struggling to Embrace Difference in Land-Use Decision Making in Multicultural Communities. *Planning Practice & Research*, 20(4), 355–71.
- Henry, T. & Murray, J. (2018). How Does It Feel? The Affective Domain and Undergraduate Student Perception of Fieldwork Set in a Broad Pedagogical Perspective. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(2), 45–74. [https://doi.org/10.18543/tjhe-5\(2\)-2018pp45-74](https://doi.org/10.18543/tjhe-5(2)-2018pp45-74)
- Horváth Gy. (1994). Mikrorégiók vizsgálatától az európai regionális együttműködések kutatásáig. *Tér és Társadalom*, 8(1–2), 221–233. <https://doi.org/10.17649/TET.8.1-2.304>
- Hourigan, R. M. (2009). Preservice Music Teachers' Perceptions of Fieldwork Experiences in a Special Needs Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 152–168. <https://doi.org/10.1177/0022429409335880>
- Höper, J. & Köller, H.-G. (2018). Outdoor Chemistry in Teacher Education – A Case Study about Finding Carbohydrates in Nature. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 27–45. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.314>
- Kent, M., Gilbertson, D. D. & Hunt, C. O. (2007). Fieldwork in Geography Teaching: A Critical Review of the Literature and Approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/03098269708725439>
- Korompai A. (1998). A területi szakképzés irányai – az együttműködés lehetőségei. *Tér és Társadalom*, 12(4), 143–160. <https://doi.org/10.17649/TET.12.4.493>
- Meadows, M. (2020). Geography Education for Sustainable Development. *Geography and Sustainability*, 1(1), 88–92.
- Morphet, J. (2011). *Effective Practice in Spatial Planning. (The RTPi Library Series)* London: Routledge
- Nemes Nagy J. (2006). Geográfus területfejlesztők. A képzés tíz esztendeje sikertörténi. *Falu Város Régió*, 1, 72–74.
- Priya, A. (2020). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Rampasso, I. S., Siqueira, R. G., Martins, V. W. B., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Leal Filho, W., Lange Salvia, A. & Santa-Eulalia, L. A. (2021). Implementing Social Projects with Undergraduate Students: An Analysis of Essential Characteristics. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(1), pp. 198–214.
- Racon-Leja, K. (2020). Modelling the process of teaching engineers, architects and spatial planners in the field of urban design in co-operation with small municipalities. *Global Journal of Engineering Education*, 22(2), 85–90.
- Rechnitzer J. (1995). Töprengések a területi szintű stratégiai tervezésről. *Tér és Társadalom*, 9(3–4), 91–109.
- Salamin G. & Péti M. (2019). Tervkészítéstől a governance-ig. A térbeli tervezés európai fogalma, jelentései és lehetséges hazai kapcsolódásai. *Tér és Társadalom*, 33(3), 7–28.
- Salamin G. (2021). Ki a tervező? A területi és várostervezés (térbeli tervezés), mint szakma és diszciplína Európában. *Századvég*, 1 (1), 57–100.
- Scott, G. W., Goulder, R., Wheeler, P., Scott, L. J., Tobin, M. L., & Marsham, S. (2012). The Value of Fieldwork in Life and Environmental Sciences in the Context of Higher Education: A Case Study in Learning About Biodiversity. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 11–21. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9276-x>
- Szabó P., Gyurkovics J., Jancsó T., Lukovics M. & Schwertner J. (2014). A területfejlesztési képzés egyes jellemzői a hazai felsőoktatásban a 2010-es évek elején. *The Central European Journal Of Regional Development and Tourism*, 6(2), 108–120.
- Telbisz T., Berki M., Tóth G., Lenner T., Kovács G., Pristiyák E. B., Sütő L., Homoki E., Kajati G., Szilasi B. S., Pirisi G., Fábán S. & Sipos G. (2019). Geográfusok diploma után – egy online felmérés eredményei. *Földrajzi Közlemények*, 143(4), 374–396. <https://doi.org/10.32643/fk.143.4.6>
- van Enst, W., Driessen, P. P. J. & Runhaar, H. A. C. (2014). Towards Productive Science-Policy Interfaces: A Research Agenda. *Journal of Environmental Assessment Policy and Management*, 16(1). Wdowiars-Bilska, M. (2019). Competitions with local partnerships as a teaching mode to develop students' learning. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 17, 287–288.
- Yin, R. (2004). *The Case Study Anthology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yudono, A. (2018). Why Do Spatial Data And Information Have a Significant Role in Spatial Planning Process? The Investigation of Spatial Data and Information Usage in Indonesian Spatial Planning Policies. *Geoplanning: Journal of Geomatics and Planning*, 5(1), 131–146. <https://doi.org/10.14710/geoplanning.5.1.131-146>

'HARD TIMES CREATE STRONG YOUTH' KÖNYVISMERTETŐ – A VÁLSÁGOK KORSZAKÁNAK HATÁSA A JÖVŐ GENERÁCIÓIRA TÍZ VÁLSÁGHELYZET A MAI FIATAL GENERÁCIÓ ÉLETÉBEN

— Radnai Fanni —

Ami nem öl meg, az megerősít? Pillók Péter és Székely Levente szerkesztésében egy olyan angol nyelvű tanulmánykötet jelent meg, ami korunk válságai keretében mutatja be az ifjúság helyzetét és kilátásait. A napjainkban zajló globális méretű válságok a fiatalokat folyamatos változásra és rugalmasságra készítetik, így a következő évtizedekben fog kiderülni, hogy a mai ifjúság soraiból erős vagy meggyötört felnőttek kerülnek majd ki.

A 'Hard Times Create Strong Youth' az Ismeretlen ismerősünk: a fiatalok sorozat második része, ami a Nemzeti Ifjúsági Tanács (NIT) kiadásában jelent meg. Míg az első kötet 'Kívánczizom!' címmel a magyar fiatalok tíz legégetőbb problémáját boncolgatta, a frissen megjelent második kiadvány tíz globális válságról számol be, amik a mai fiatal generációkat leginkább érintik és mindennapi életüket nagy erővel alakítják át. A tíz különálló tanulmányt összeköti az ifjúságra helyezett hangsúly, valamint a nemzetközi fókusz és az empirikus megközelítéssel elemzett válságkategóriák.

A kötet foglalkozik a fejlett országok demográfiai válságával (1), a fiatalok gazdasági – lakhatási nehézségeivel (2), a bizonytalanságból fakadó frusztrációval (3), a pandémia körülményeivel és következményeivel (4), a nemzetközi migrációból fakadó válsággal (5), a klímaválsággal és klímaaktivista szerveződésekkel (6), a fiatalok közösségeinek problémáival (7), az értékek válságával (8), a technológia fejlődéséből fakadó kockázatokkal (9) és a generációk közötti problémákkal (10).

A kötetben szereplő tanulmányok az ifjúság iránt érdeklődőknek számos érdekes információval szolgálnak. Többek között kiderül, hogy a klímaváltozás témájának erős mediatizációja hatalmas mentális terhet helyez a fiatalok vállára. A klímaszorongás hatásai mellett például megtudhatjuk, hogy a környezetvédelmi aktivista mozgalmak túlnyomó többségét fehér nők alkotják, akik magasan képzett, nyugati családokból érkeznek.

A kötetben olvashatunk arról is, hogy milyen hátrányai lehetnek az információs technológiáknak, valamint arról, hogy milyen hatással lehet a mesterséges intelligencia megjelenése a fiatalok életére. Kiderül az is, hogy a 20–24 éves korosztály az átlagnál jobban aggódik mentális egészsége miatt, valamint, hogy mely korosztály tagjai váltak a leggyakrabban bűncselekmény áldozataivá.

A generációs válsággal foglalkozó tanulmányból megtudhatjuk, hogy miért nehéz tradicionális értelemben vett generációkról beszélni. Felvetődik a kérdés, hogy vajon globálisan működnek-e az „ABC-generációk”? Beszélhetünk-e ugyanarról a Z-generációról Angliában és Magyarországon? A generációs elméleti modellek kritikája mellett megismerhetjük, hogy milyen módszerekkel lehet újragondolni Magyarország generációs felosztását, ahol már nem Y és Z, hanem Libikóka és Babzsák-generációkról beszélhetünk saját történelmünk kontextusában.

A gazdasági problémákat a lakhatási viszonyok alakulásán keresztül ismerhetjük meg. A vonatkozó tanulmányból kiderül, hogy a fiatal korcsoportok esetében Dániában volt a legmagasabb azok aránya, akiknek lakhatási költségei túl magasak voltak a jövedelmükhöz képest. A legkevésbé érintett országok között találjuk Magyarországot, Málta és Szlovákia mellett.



A könyvet azok számára ajánljuk, akik mélyebben meg akarják érteni az ifjúság helyzetét és a rájuk hatással levő globális válságokat.

A teljes kötet a NIT és az Ifjúságkutató Intézet oldalán is elérhető, az alábbi linkeken:

https://ifjusagitanacs.hu/wp-content/uploads/2023/10/ismeretlen_ismeroseink-a_fiatalok_02_B5_ENG_WEB.pdf

<https://ifjusagkutatoiintezet.hu/en/kiadvany/hard-times-create-strong-youth>

Az YZ Folyóirat kiadását az Erasmus+ támogatta a PRIME projekt keretében.

A projekt címe és azonosítója:

„Promoting and Improving Existing Methods of Youth Participation”

2022-1-HU01-KA220-YOU-000089532

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



PRIME
DIÁKÉRDEKKÉPVISELET
NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON.



KIK VAGYUNK?

Hazánk ifjúságának szócsöve vagyunk nem csak itthon, de Európában is. Számos érdek-képviselési fórum és tanács

tagjaként képviseljük a fiatalok érdekeit az adott szervezet asztalánál ülve, így többek között jelen vagyunk a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórumban és a Nemzeti Fenn tartható Fejlődési Tanácsban is.

Ifjúsági szervezetként kiemelt stratégiai partnerségi kap csolatot ápolunk a Kulturális és Innovációs Minisztéri ummal, a Területfejlesztési Minisztériummal és a Tempus Közalapítvánnyal biztosítva ezáltal a szilárd és hatékony érdekképviselést.

MIÉRT VAGYUNK?

• hogy edukáljunk!

Tréningek segítségével a fiatalok problémamegoldó és kommunikációs készségeit, az érvelési technikájukat. Növeljük közéleti aktivitásukat.

• hogy támogassunk!

A fiatalokat mentorprogramok és vezetői készségeket fejlesztő programok által. Tagszervezeteinket a szolgáltatási portfóliónk segítségével közel 15 területen.

• hogy képviseljünk!

A mindennapi problémákat, az azokra adott megoldási javaslatokat, az ifjúság és a velük foglalkozó civil szervezetek érveit és érdekeit a dön téshezők előtt.

• hogy összehozzunk!

Rendezvényeink, önkéntes- és mentorprogramjaink által közösségeket kovácsolunk össze.

• hogy ösztönözzünk!

Ösztönözzük az ifjúság és a civil szektor vállalkozási kedvét, támogassuk az innovatív ötleteiket.

PROJEKTJEINK



ÉPÍTSD FEL!

A települési szinten működő diák- és ifjú sági önkormányzatok számára találkozási pontot generál, képzéseket és szerve zetfejlesztést biztosít, pályázati lehe tőségeket és szakmai támogatást nyújt.



KÖZÉLETI MENTORPROGRAM

A tehetséges fiatalok közéleti aktivitását fokozza, a társadalmi felelősségvállalást erősíti a felnövekvő generációk körében.



LÉPJ FEL!

Célja, hogy egy hazai turné alkalmával országos szinten felmérje és összegezze a fiatalok problémáit, majd azokra meg oldási javaslatokat dolgozzon ki.



SZÓLJ BELE!

Az Ifjúsági Párbeszéd projekt megvalósí tása. A hazai fiatalok becsatornázása EU-s szinten az őket érintő ügyek és kérdések kapcsán.



PRIME

DIÁKÉRDEKKÉPVISELET
NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON.



DIYO

• **PRIME:** A „Promoting and Improving Existing Methods of Youth Participation” (röviden: PRIME) projekt célkitűzése az iskolai keretek közötti és önkormányzati ifjúsági részvételi formák értékalapú fej lesztése a Kárpát-medencében (Magyarország, Szlovákia, Románia), a mai fiatalokkal foglalkozó szakemberek (pedagógusok, ifjúsági referensek) leginkább indokolt problémáira reagálva.

• **DIYO:** A „Promoting dialogue between European youth organisations for inclusive democratic participation in Europe” (röviden: DIYO) pro jekt célkitűzése, hogy a fiatalok aktív demokratikus állampolgárságra nevelését a tradicionális értékek integrálásával újragondoljuk, hogy az (ismételten) felkerüljön az értékalapú ifjúsági munka napirendjére. Ezzel támogatva az ifjúsági szervezetek és képzők / ifjúságsegítők munkáját, Európa-szerte egyre több gyermek és fiatal számára (18-29 évesek) életképes választási lehetőséget adva az érdemi, tradicionális értékek mentén szerveződő szerepvállalásra az európai közéletben.



KÖZÖSSÉGKÉPZŐ



SZABADEGYETEM

• **Közösségképző:** Az ifjúsági szektor utánpótlásképzését biztosítja, a 35 év alatti szakemberek és önkéntesek vezetőképzése.

• **Szabadegyetem:** Célja a fiatalok megszólítása, edukálása egy több napos, szórakoztató nyári program keretei között.



Y.Z. SZAKMAI FOLYÓIRAT

• **Y.Z. szakmai folyóirat:** A folyóirat célja, hogy közérthető módon rendszeresen biztosítson szakmai tartalmakat érdekes és fontos témákban.



DIGITÁLIS VALÓSÁGOK

• **Ifjúságsszakmai konferenciák:** Igyekezünk minden évben az ifjúság- szakmához kapcsolódóan olyan konferenciákat rendezni az érdeklődők számára, melyek aktuálisan kapcsolódnak az ifjúságot érintő problémákhoz, valamint lehetőséget biztosítanak a fiataloknak a fejlődésben és a jó gyakorlatok elsajátításában. Ilyen konferenciánk például a Digitális Valóságok, a Roma Ifjúsági Konferencia, valamint az Ifjúsági Munka Konferencia.

SZÁMADATOK

106

tagszervezet

7

fős elnökség

közel
100 EZER

megszólított fiatal

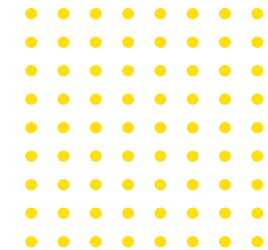
több, mint
15

projekt évente

5

munkacsoport

A jövő(de)t képviseljük!



PRIME
DIÁKÉRDEKKÉPVISELET
NEM KÖZÉPISKOLÁS FOKON.



SZÓLJ BELE!
IFJÚSÁGI PÁRBESZÉD



LÉPJ FEL!
KÖZÖSSÉGI FÓRUM



**NIT KÖZÉLETI
MENTORPROGRAM**



ÉPÍTSD FEL!
DIÁKSZERVEZET-FEJLESZTÉS



**NIT
SZABADEGYETEM**



**NIT
KÖZÖSSÉGKÉPZŐ**



DIGITÁLIS VALÓSÁGOK
ISMERD A JÖVŐD!



TALK WITH NIT
KÖZÉLETRŐL KÁVÉ KÖZBEN



**A NIT IFJÚSÁGSZAKMAI
FOLYÓIRATA**

ifjusagitanacs.hu
facebook.com/HungarianNYC
instagram.com/ifjusagitanacs/
youtube.com/@nemzetiifjusagitanacs2142



**NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS**