



15. ÉVFOLYAM 1. SZÁM (2025)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Kopasz Marianna – Balogh Karolina – Kiss Márta:
Változatok az iskolán belüli szociális munkára
Egy kvalitatív vizsgálat eredményei 1–30
- Németh Barbara – Miklósi Mónika:
A gyermekrésztvétel konceptuális modelljei 31–54

BELÉPŐ: TÉZISEK

- Tátrai Annamária:
Jövedelmi szegénység és súlyos anyagi depriváció Magyarországon
Szegénységi indikátorok járási szintű becslései. Egy disszertáció tézisei 55–69

RECENZÍÓ

- Berger Viktor:
Havrancsik Dániel: Az értelem genezise
Alfred Schütz tudományos életművének rekonstrukciója 70–73

KITEKINTŐ

- Sik Endre:
Olvass sokat és sokfélét! 6.
A napfogyatkozás mint a nép ópiuma hatásának felerősítője 74–79

KONFERENCIÁN JÁRTUNK

- Erőss Gábor:
„Világ van a szegényember vállán”
Beszámoló a „Szegénység. Folyamatok, közelképek, szakpolitikák” konferenciáról 80–89

A Socio.hu Társadalomtudományi Szemle a HUN-REN
Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet,
Magyar Tudományos Akadémia Kiváló Kutatóhely szabadon
hozzáférhető (open access) online lektorált (double blind
peer-reviewed) folyóirata.
Szerkesztőség:
Győri Ágnes, Herke Boglárka (főszerkesztő), Kiss Márta,
Kopasz Marianna, Kovács Mariann, Kőszeghy Lea,
Kucsera Csaba, Megyesi Boldizsár, P.Tóth Tamás, Takács Judit

Székhely: 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4.
Megjelenik: évente négy magyar nyelvű szám
Felelős kiadó: a TK főigazgatója
Olvasószerkesztés: P.Tóth Tamás
Arculat és tördelés: Kovács Mariann
ISSN: 2063-0468
Kapcsolat: socio.hu@tk.hun-ren.hu
A folyóirat megjelenését a HUN-REN
Központ támogatja.

VÁLTOZATOK AZ ISKOLÁN BELÜLI SZOCIÁLIS MUNKÁRA

Egy kvalitatív kutatás eredményei⁴

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.1>

ABSZTRAKT

Az iskolai szociális segítő szolgáltatás 2018-as magyarországi bevezetése óta nem készült átfogó vizsgálat a megvalósítás eddigi tapasztalatairól. E hiány pótlására feltáró kutatásunkban ezért azt a célt tűztük ki, hogy választ keressünk a következő kérdésekre: i) Milyennek vélik az iskolai szociális munkások a munkavégzés feltételeit az általuk ellátott iskolákban? ii) Milyen célcsoportok számára nyújtanak szolgáltatást, és miben áll a tevékenységük az egyes iskolákban? iii) Milyennek látják az iskolai szociális munkások az iskolában jelen lévő gyermekjólétért felelős kollégákkal való együttműködésüket? Mivel kutatásunk elemzési egységei az iskolák (nem pedig a szociális munkások), azt is tanulmányozhattuk, miként változik a szociális munka gyakorlata az iskolák különböző jellemzői mentén.

A vizsgálatba bevont 18 iskola kiválasztása szakértői kiválasztással történt, melynek elsődleges szempontja a minta minél nagyobb diverzitása volt (az iskola fenntartója, a tanulók létszáma, szocioökonómiai háttere, valamint az iskola településének típusa és regionális hovatartozása szerint). Az iskolai szociális munkásokkal készült félig strukturált interjúkat 2023 márciusa és októbere között vettük fel.

Kutatásunk egyik fő megállapítása, hogy a szociális munkások által látogatott intézmények és települések száma nagyban befolyásolja, hogy a szakember egy-egy iskolában milyen célcsoportoknak és milyen szolgáltatás(oka)t tud nyújtani. Ennek alapján az intézmények három csoportját láttuk egymástól elkülönülni: az iskolai szociálismunka-szolgáltatással jól, közepesen, illetve gyengén ellátott intézményeket. Rámutattunk, hogy az utóbbi csoportba jellemzően azok a falusi kisiskolák tartoznak, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, s ahol emiatt a legnagyobb szükség lenne az iskolai szociális munkások tevékenységére. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy indokolt lehet az iskolai szociális segítő szolgáltatás szabályozásának újragondolása.

Kulcsszavak: szociális munka, iskola, Magyarország, félig strukturált interjúk

1 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet.

2 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

3 HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Gyerekesély-kutató Csoport.

4 A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatta (OTKA K 143593 Gyermekvédelem az iskolában: az iskolai szakemberek jelzési magatartását meghatározó tényezők).

VARIATIONS IN SCHOOL SOCIAL WORK

Results from a Hungarian qualitative study

ABSTRACT

Since the introduction of school social work in Hungary in 2018, there has been no comprehensive research on the experience of its implementation. In our exploratory research, we therefore attempted to fill this gap by answering the following questions: i) How do school social workers perceive the working conditions in the schools they work in? ii) What target groups do they serve and what are their activities in a school? iii) How do school social workers perceive their cooperation with colleagues responsible for child wellbeing in the school? As the unit of analysis in our research is schools (not social workers), we were also able to study how school social work practice varies according to the different characteristics of schools.

The 18 schools included in the study were selected by purposive sampling to diversify the sample as much as possible (by type of school provider, number of pupils, socio-economic background, type of municipality and region). Semi-structured (online and telephone) interviews with school social workers were conducted between March and October 2023.

One of the main findings of our research is that the number of institutions and municipalities visited by social workers has a strong influence on the target groups and the service(s) that the social worker can provide in a school. On this basis, we identify three groups of institutions: those that are well, moderately and poorly served by school social work services. The latter group typically includes small rural schools with a large number of disadvantaged pupils, where the need for school social work services would be greatest. This result suggests that there may be a case for rethinking the regulation of school social work services.

Keywords: social work, schools, Hungary, semi-structured interviews

VÁLTOZATOK AZ ISKOLÁN BELÜLI SZOCIÁLIS MUNKÁRA

EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

BEVEZETÉS

A Gyermekvédelmi törvény (Gyvt.)⁵ 2018-as módosítása értelmében, a 2018/2019-es tanévtől a család- és gyermekjóléti központoknak kötelezően óvodai-iskolai szociális segítő tevékenységet kell biztosítaniuk minden köznevelési intézményben. Ez bár új gyermekvédelmi tevékenységnek tűnhet, megjelenése nem előzmények nélküli Magyarországon. Az iskolai szociális munka korábban helyi, sok esetben projektjellegű kezdeményezésként valósult meg, amelynek nyomán folyamatosan a szakmai diskurzus része volt a tevékenység bevezetésének szükségessége (Máté 2015; Tanító 2019). A hatályos jogi szabályozás értelmében kötelezővé váló iskolai szociális munka a három versengő modell – *belső modell*, *külső modell* és a kettő erősségeit egyesítő úgynevezett *pécsi modell* – közül leginkább a *külső modell*nek felel meg (Szecskó 2022; Rácz–Sik–Tanító 2023). Ebben a modellben ugyanis az iskolai szociális munkás nem az iskola, hanem egy külső szolgáltató – jelen esetben a család- és gyermekjóléti központ – alkalmazottjaként végzi a segítő tevékenységet. Az iskolai szociális munkás ebben az esetben egyszerre több iskolát lát el, szemben a *belső* modellel, ahol csak egyetlen iskolában dolgozik. A modell hátránya, hogy ennek megfelelően egy-egy intézményben jellemzően kevesebb időt tud jelen lenni, ami korlátozhatja tevékenységei megvalósulását. Erőssége ugyanakkor a *belső* modellhez képest, hogy a szakembereket egy szakmai team támogatja, s lehetőségük van esetmegbeszélésre és szupervízióra (Máté 2015; Tanító 2019).

A kötelező óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésével az iskolai szociális munkások egy része olyan iskolai környezetbe érkezett meg, ahol gyermek- és ifjúságvédelmi felelős is tevékenykedik, és/vagy rendelkezésre áll iskolapszichológiai szolgáltatás is. 1996 és 2012 között minden iskolában kötelező volt legalább félállásban gyermekvédelmi felelőst foglalkoztatni. Ezt a pozíciót általában egy pedagógus töltötte be. A jelenleg érvényben levő szabályozás már nem rendel külön forrást a gyermekvédelmi státuszhoz, így immáron az igazgatók saját hatáskörébe tartozik, hogy milyen formában szervezik meg a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok iskolán belüli ellátását (Balogh 2020). Az iskolapszichológusok tevékenységének célja a tanulók személyiségfejlesztése, lelki egészségvédelme, valamint a nevelő-oktató munka hatékonyságának a segítése. Az iskolapszichológusi feladatellátást szabályozó 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, valamint a 401/2023 (VIII.30) kormányrendelet értelmében az iskolapszichológusok létszámát oly módon kell meghatározni, hogy 500 tanulóként egy, a teljes munkaidő ötven százalékában foglalkoztatott szakember alkalmazandó.

Az iskolai szociális segítő tevékenység részletszabályai a 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletben kaptak helyet. Ennek értelmében „Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési, szakképző intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak, a szakképző intéz-

⁵ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

mény alkalmazottainak.” Az iskolai szociális munka tehát egyaránt figyelmet fordít a gyermekek és családjuk jóllétére, valamint támogatja az iskola pedagógusainak munkáját. A feladatot minden iskolában a járásszék-helyeken működő család- és gyermekjóléti központok munkatársai látják el. A szabályozás értelmében 1000 gyermekenként egy fő szociális segítő biztosítja az ellátást, azonban az nem került meghatározásra, hogy egy szociális szakember maximálisan hány intézményt láthat el egyszerre.

Az iskolák szociális szakemberekkel való ellátottságáról tudomásunk szerint egyetlen statisztikai adatfelvétel sem gyűjt információt. A család- és gyermekjóléti központokban foglalkoztatott szakemberek száma azonban megismerhető a KSH OSAP adatgyűjtéséből. Ez a foglalkoztatotti létszámadat összevethető az adott évi tanulói létszámmal, s ennek alapján korlátozott következtetést levonhatunk az ellátottság mértékéről. A rendelkezésünkre álló adatok alapján 2021. december 31-én 1150 fő teljes állású óvodai és iskolai szociális munkás dolgozott az országban.⁶ A 2021/2022-es tanévben 1 470 069 volt az óvodába járók, valamint az általános iskolában és középfokú oktatási intézményekben nappali tagozaton tanuló diákok száma (KSH STADAT 2025), így egy szociális munkásra 1278 gyermek jutott, ami több mint, amit a törvény előír.⁷

A szociális munka kereteit meghatározó rendeleten kívül az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI),⁸ valamint az Oktatási Hivatal (OH) által kidolgozott módszertani útmutatók adnak iránymutatást az iskolai szociális munka megvalósításához (OH 2019; BM 2022). A szabályozás értelmében az iskolai szociális munkás egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el.⁹ A rendelet külön kitér arra, hogy azokban az iskolákban, ahol az iskola foglalkoztat gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, ott a gyermekvédelmi feladatokat az iskolai szociális segítő vele együttműködésben látja el.¹⁰ Emellett azokban az iskolákban, ahol erre lehetőség van, javasolt gyermekvédelmi teameket kialakítani, amelyeknek az iskolában jelen levő valamennyi segítő szakember – iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, iskolai védőnő, orvos stb. – tagja.

Az iskolai szociális munkásnak a rendelet értelmében felsőfokú végzettséggel kell rendelkeznie, azonban nemcsak szociális szakképzettséggel tölthető be ez a pozíció, hanem alkalmazható például gyermek- és ifjúságvédelmi oklevéllel rendelkező tanár, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus, teológus is. A foglalkoztatás kezdetétől két éven belül azonban el kell végezniük az óvodai és iskolai szociális segítő képzést, kivéve, ha szakirányú képzettséggel vagy továbbképzéssel¹¹ rendelkeznek.

A módszertani útmutató szerint az iskolai szociális segítő szolgáltatás nyújtásának tárgyi feltételeit, többek között az iskolai szociális munkás intézménybe való bejutását és ott tartózkodásának feltételeit a köznevelési intézményeknek kell biztosítani. Az intézménynek olyan munkakörülményeket kell teremtenie, amely lehetővé teszi a kliensekkel történő bizalmas beszélgetést, tanácsadást. Ehhez az ideális megoldás egy önálló

6 1696 OSAP sz. adatgyűjtés (A család- és gyermekjóléti szolgáltatások adatai), egyedi adatkérés.

7 Ebből arra következtethetünk, hogy vannak olyan iskolák, amelyekben nem dolgozik iskolai szociális munkás és/vagy a területi jellemzőket is figyelembe véve, az iskolák létszámának alakulása miatt egy-egy iskolai szociális munkás több mint 1000 fő ellátásáért felelős.

8 A 2022-ben frissített útmutatót a közigazgatási átszervezések következtében már a Belügyminisztérium adta ki.

9 15/1998 NM rendelet 25 § (2)

10 15/1998 NM rendelet 25 § (3)

11 A 15/1998 NM rendelet 25 § (6) szövege szerint pontosan: „Nem kell elvégezni az óvodai és iskolai szociális segítő képzést azon személyeknek, akik részt vettek az EFOP–3.8.2–16 »Szociális humán erőforrás fejlesztés« elnevezésű, európai uniós finanszírozású projekt keretében szervezett képzésben, vagy akik iskolai szociális munka szakirányú végzettséggel, illetve óvodai és iskolai szociális segítő szakképzettséggel rendelkeznek.”

helyiség biztosítása, de ennek hiányában egy másokkal közösen használt helyiség is megfelelő lehet, amelyet a szociális munkás az intézményben töltött idő alatt egyedül használhat (BM 2022).

Az iskolai szociális segítő szolgáltatás magyarországi bevezetése óta még nem telt el sok idő, és bár volt néhány kísérlet a tapasztalatok meghatározott szempontok szerinti értékelésére (erről lásd később), nem készült átfogó vizsgálat ennek megvalósulásáról. Feltáró kutatásunkban ezért azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy bemutassuk az iskolai szociális munka megvalósulásának eddigi tapasztalatait, különös tekintettel a következő kérdésekre. Milyennek látják az iskolai szociális munkások a munkavégzés feltételeit? Milyen iskolák közti eltérések mutatkoznak a munkakörülményekben? Milyen célcsoportok számára nyújtanak szolgáltatást az iskolai szociális munkások, és miben áll a tevékenységük? Milyennek látják az iskolai szociális munkások az iskolában jelen lévő gyermekjólétért felelős kollégákkal való együttműködésüket? E kérdésekre az iskolai szociális munkásokkal felvett félig strukturált interjúk alapján próbálunk választ adni.

A tanulmány első részében – a teljességre való törekvés igénye nélkül – felvázoljuk a kutatási kérdéseinkhez kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalmi előzményeket. Az ezt követő rész a kutatás módszertani kérdéseit tárgyalja. Eredményeinket a megfogalmazott kutatási kérdések mentén mutatjuk be: elsőként az iskolai szociális munkások munkakörülményeit, majd a gyakorlatban megvalósított tevékenységeiket, végzetül pedig a gyermekvédelmi felelősökkel és az iskolapszichológusokkal való együttműködésüket tárgyaljuk. A tanulmány utolsó részében összegezzük a kutatás főbb megállapításait.

ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Az iskolai szociális munka őshazájának tekinthető Egyesült Államokban az 1970-es évek elején Alderson (1972) az iskolai szociális munka négy gyakorlati modelljét különböztette meg egymástól. A *hagyományos klinikai modell* a tanulóra, valamint annak viselkedésbeli és szociális-érzelmi igényeire koncentrál. Ebben a modellben az iskolai szociális segítő munkája során egyéni esetkezelést végez. Az *iskolaváltoztató modellnek* a középpontjában az egész iskola áll. Az iskolai szociális munkás tevékenysége e modellben magában foglalja a tanulókkal végzett közvetlen munka (elsődlegesen csoporttevékenység) mellett a tanárokkal való egyéni és csoportos konzultációt is. A *közösség-iskola modell* az iskolák és a közösségek (különösen a hátrányos helyzetű közösségek) tagjai közötti kapcsolatteremtés és bizalomépítés fontosságát húzza alá. E modellben a szociális munkás szerepe mindenekelőtt a közbenjárás, támogatás. A *társadalmi kölcsönhatás modellben* a hangsúly az egyének, az iskola és a közösség közötti minőségi interakciók elősegítésén van, a tanulók igényeinek minél jobb kielégítése érdekében. A szociális munkásnak a modell szerint elsősorban összekötő kapocs szerepe van (Allen-Meares–Washington–Welsh 1996; Peckover et al. 2012; Máté 2015).

Az iskolai szociális munka történetét kutató munkájukban Phillippo és Blosser (2013) megállapították, hogy az iskolai szociális munkások a kezdetek kezdetén arra törekedtek, hogy a tanulók jelenléti és magatartási problémáival foglalkozzanak, miközben folyamatosan jelen voltak a közösségben, tájékoztatást nyújtottak a családoknak az oktatási követelményekről és az elérhető közösségi erőforrásokról. A szociális munka paradigmaváltásával azonban az iskolai szociális munkások szerepe is átalakult; az iskolai szociális munkás közösségi kapcsolattartóból és erőforrás-közvetítőből mentálhigiénés szakemberré vált. Elsődleges feladata már nem az iskolai közösségen belüli szolgáltatásnyújtás erősítése volt, hanem az egyén észlelt hiányosságainak kezelése (Phillippo–Blosser 2013).

Az 1930–1940-es évektől kezdődően az iskolai szociális munka a hagyományos klinikai modellt követte, figyelmét az egyéni szintű beavatkozásra irányítva (Costin 1969). E modell elsődlegessége az iskolai szociális munka gyakorlati megvalósulását vizsgáló tanulmányok szerint máig fennmaradt (Allen-Meaers 1994; Kelly et al. 2010). Ezt igazolják vissza Agresta (2004) empirikus kutatásának eredményei is, mely szerint az iskolai szociális munkások idejük legnagyobb részében személyes tanácsadást (egyéni esetkezelést) végeznek. Ezt az iskolavezetéssel és/vagy pedagógusokkal való konzultáció, a csoportos tanácsadás, a jelzéseküldés és jelentésírás követi a tevékenységek sorrendjében. Az egyes szakmai szerepekre fordított időt tekintve ezek mögé szorul vissza a közösségi kapcsolatfelvétel és a szülőkkel való konzultáció.

Már a korai kutatások is rámutattak arra, hogy az iskolai szociális munkások szerepfelfogása eltér az iskolavezetés és a társszakmák által képviselt szerepfelfogástól (Costin 1969). Miközben az iskolai szociális munkások az egyéni esetkezelést tekintik elsődleges feladatuknak, addig az iskolavezetés és az egyéb szakmák képviselői szemében az iskolai szociális munkás legfontosabb szerepe, hogy összekötő kapocs legyen a tanuló, a szülők, az iskola és a közösség között.

Az iskolai szociális munkások szerepe és szakmai elismertsége mostanáig fontos téma a szociális munka egyesült államokbeli szakirodalmában. Altshuler és Reid Webb (2009) arról számoltak be, hogy az iskolai szociális munkások gyakran szembesülnek azzal a kihívással, hogy legitimálniuk kell az iskolai jelenlétüket, különösképpen az olyan, a tanulók mentális egészségét támogató társszakmák képviselőivel összevetve, mint amilyen az iskolapszichológus és az iskolai tanácsadó (*counselor*). Visszatérő kérdés, hogy milyen tényezők magyarázzák az iskolai szociális munkás alacsony elismertségét. A témával foglalkozó kutatások a lehetséges okok között említik, hogy az iskolapszichológusok és iskolai tanácsadók esetében egyértelműbben meghatározottak a szerepelvárások csakúgy, mint a képesítési követelmények (Constable 2006; Franklin–Harris 2007; Tower 2000).

Az iskolai szociális munkások esetében a szerepegyértelműség hiánya számos fontos következményt vonhat maga után. Richard és Villareal Sosa (2014) arra hívták fel a figyelmet, hogy ez kihathat az iskolai szociális munkások munkateljesítményére és elégedettségére. A szerepelmélet (Davis 1996; Forte 1998) szerint a tisztázatlan és egymással átfedő szerepkörök versengést szülhetnek a különböző szakmák között, ami árthat a szakmaközi együttműködésnek és a teammunka hatékonyságának (Villareal Sosa–McGrath 2013). Sherman 2016-os tanulmányában ezt alátámasztandó arról írt, hogy az iskolai szociális munkások gyakran találják magukat versenyben az iskolapszichológusokkal és a tanácsadói szerepet betöltő munkatársakkal.

A szociális munka szakirodalmában egyetértés van abban, hogy a tanulók mentális egészséggel kapcsolatos igényeinek kielégítésében kiemelten fontos a tanárok és az iskolai szociális munkások közti együttműködés (pl. Lynn–McKay–Atkins 2003; Berzin et al. 2011). Az iskolai szociális munkások ugyanis amellet, hogy közvetlen szolgáltatást nyújtanak a rászoruló tanulóknak, közvetett módon – például a tanárokkal való konzultáció révén is – hozzájárulhatnak a gyermekek mentális egészségének megóvásához. Az iskolai szociális munka gyakorlati megvalósulását elemző egyesült államokbeli vizsgálatok azonban azt jelezték, hogy a továbbra is domináns szerepet betöltő egyéni tanácsadás mögött háttérbe szorul a tanárokkal végzett munka és a szisztematikus beavatkozás, a prevenció (Allen-Meaers 1994). Berzin és kollégái (2011) empirikus kutatásukban alaposabban is szemügyre vették az iskolai szociális munkások és a tanárok együttműködésének mintázatait, és ennek alapján négy csoportot azonosítottak. Az iskolai szociális munkások legnagyobb csoportjába, melyet a *tanácsadók* névvel illettek, az alanyok mintegy kétötödét sorolták. Az e kategóriába

tartozó szakemberek gyakran számoltak be a pedagógusok konzultáció révén történő támogatásáról. A második legnagyobb számosságú *kiegyensúlyozott együttműködők* csoportjába azok kerültek, akiknek a tanárokkal való együttműködése egyaránt kiterjed a tanácsadásra és az iskolai vagy rendszerszintű kooperációra. A *rendszerszintű szakemberek* csoportját olyan szociális munkások alkotják, akik inkább az iskola- és rendszerszintű együttműködésben jeleskednek, mintsem az egyéni tanácsadás terén. Végül, a kutatók azonosították az iskolai szociális munkások egy olyan kategóriáját is – a *nem együttműködőket* –, amelyre a tanárokkal való együttműködés egyik formája sem igazán jellemző.

Magyarországon az iskolai szociális munka 2018-as bevezetése óta, bár átfogó vizsgálat nem készült, történt néhány kísérlet az iskolai szociális segítő tevékenység megvalósulásával kapcsolatos tapasztalatok feltárására. E kutatások egy része (részben legalábbis) kapcsolódik a fentebb vázolt témákhoz. Csók (2020), valamint Csók és Pusztai (2022) azt vizsgálták, hogy milyen segítséget várnak a szülők és a pedagógusok az iskolai szociális munkástól, illetve milyen elvárásokat érzékelnek a szakemberek a szülők és a pedagógusok részéről a tevékenységükkel összefüggésben. Szecskó (2022) a magyar iskolai szociális munkások célkitűzéseit, pedagógusokkal való kapcsolatát és tevékenységét tanulmányozta az angliai iskolai szociális segítőkkal való összehasonlásban, 7–7 félig strukturált interjú segítségével. Három további írás az egyéni konzultációs tevékenységet és annak eszköztárát (Herczeg 2023), a csoportos és közösségi szintű gyakorlatokat (Herczeg 2024), illetve az óvodai és iskolai szociális segítő fontosságát, jellemzőit, készségeit, kompetenciáit (Bozó-Kutyifa 2020) állította a vizsgálat középpontjába.

A KUTATÁS MÓDSZERÉRŐL

Toborzás és mintavétel

A jelen tanulmány az iskolai szociális munkások munkakörülményeit, az általuk végzett tevékenységeket, valamint a társszakmák képviselőivel való együttműködésüket kívánja körüljárni. Egyúttal azt is ambicionálja, hogy feltárja, mennyire kontextusfüggőek a szociális munkások munkakörülményei, tevékenységei és az iskolán belüli szakmaközi együttműködései (azaz miként befolyásolják ezeket a település és az iskola különböző jellemzői). Az iskolai szociális munkásokkal kapcsolatos kutatási kérdéseinket egy nagyobb kutatás részeként vizsgáltuk, melynek célja az iskolai gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működésének – kvalitatív és kvantitatív¹² módszerekre egyaránt támaszkodó – feltérképezése volt. A projekt kvalitatív részében 18 magyarországi általános iskolát választottunk ki szakértői kiválasztással. Arra törekedtünk, hogy a mintánk minél változatosabb legyen az iskolák különböző jellemzői szerint, mint a fenntartó típusa, a tanulólétszám, a tanulók szocioökonómiai háttere, valamint az iskola településének típusa és regionális hovatartozása.

A kutatás során első lépésben az iskolafenntartókat (állami iskolák esetében a tankerületeket, egyházi iskolák esetében pedig a területileg illetékes egyházmegyét/egyházkerületeket) kerestük meg. Azokban az esetekben, ahol a fenntartó a kutatást engedélyezte, következő lépésben az iskolaigazgatókkal vettük fel a kapcsolatot.¹³ Ha az intézményvezető nem zárkózott el a kutatásban való részvételtől, elkértük tőle a bevonni kívánt további személyek (pedagógus, gyermekvédelmi felelős, iskolapszichológus, iskolai szociális munkás) elérhetőségét. Miután az iskolai szociális munkás foglalkoztatója a területileg illetékes család- és

¹² E tanulmány csak a kutatás kvalitatív eszközökre építő részével foglalkozik.

¹³ Amikor egy-egy fenntartó illetékességi körébe tartozó iskolák közül kellett választanunk, a minta minél nagyobb diverzitásának szempontját tartottuk szem előtt.

gyermekjóléti központ, annak az intézménynek a vezetőjétől is megszereztük a kutatáshoz szükséges engedélyt.

Mintánkba az ország minden régiójából bekerültek általános iskolák: hat iskola a Dél-Alföldi, négy a Közép-Magyarországi, három az Észak-Magyarországi, két-két iskola az Észak-Alföldi és Dél-Dunántúli, valamint egy a Nyugat-Dunántúli régióból (Függelék F1. táblázat). A településtípus szerinti megoszlást tekintve is változatos a kép: a mintában három-három budapesti és nagyvárosi iskola, négy közép- és öt kisvárosi, továbbá három községi iskola képviseltette magát. Az intézmények döntő része állami (13), míg négy esetben egyházi és egy esetben alapítványi fenntartású volt. A minta a tanulólétszámot nézve is sokszínű: négy iskola létszáma haladta meg a 400 főt, hét iskolában 200 és 400 fő közötti volt a tanulók száma, míg a fennmaradó hét iskola 200 főnél kisebb létszámú kisiskola volt. A vizsgált 18 intézményből hat esetében magas (50%-ot elérő vagy azt meghaladó) volt a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. További négy iskolát közepesen hátrányos helyzetűnek tekintettünk (10 és 50% közötti aránnyal), míg nyolc intézményben kevesebb mint minden tizedik tanuló tartozott ezekbe a kategóriákba.

A 18 kutatásban részt vevő iskola közül kettőben nem volt iskolai szociális munkás, két további intézmény esetében pedig – véletlen folytán – ugyanaz a személy töltötte be az iskolai szociális munkás funkciót, így a vizsgálat összesen 18 iskola és 15 iskolai szociális munkás részvételével zajlott.

A megkérdezett szociális munkások közül 12-en rendelkeztek szociális munkás vagy szociálpedagógus végzettséggel, egy fő éppen szakirányú egyetemi tanulmányait folytatta, további két szakember pedig más területen szerezte a diplomáját (Függelék F2. táblázat). A nemi arányokat illetően a nők túlnyomó többségben vannak a mintában (12 fő). A szociális szakmában eltöltött idő megoszlása a következő képet mutatja: 1–5 év között 5 fő, 6–10 év között 3 fő, több mint 10 éve 6 fő. Iskolai szociális munkásként a kezdetektől fogva öten töltötték be ezt a posztot, a többség viszont csak 2–3 éves tapasztalattal rendelkezett ezen a téren.

Adatgyűjtés, etikai szempontok

A kutatás során félig-strukturált interjúkat vettünk fel iskolaigazgatókkal, tanárokkal, gyermekvédelmi felelősökkel, iskolapszichológusokkal és iskolai szociális munkásokkal. Az interjúzás 2023 márciusától 2023 októberéig zajlott, az esetek döntő többségében telefonon vagy online, illetve egy-két esetben személyesen¹⁴. Az interjúk jellemzően 45–60 percesek voltak. Az interjúzás előtt tájékoztattuk az alanyokat a kutatás céljáról, módszertanáról, a megvalósítás körülményeiről és az adataik kezeléséről. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők tájékoztatáson alapuló beleegyező nyilatkozatot írtak alá.

A jelen tanulmányban az iskolai szociális munkásokkal készült interjúk elemzésére fókuszálunk.¹⁵ Az interjúalanyokat arra kértük, hogy a feltett kérdéseink kapcsán csak a mintába került iskoláról beszéljenek, így a kapott válaszok ezekre az intézményekre vonatkoznak, nem pedig az általuk ellátott összes intézményre. A félig strukturált szociálismunkás-interjúk a következő főbb témákat érintették: az interjúalany szakmai pályája, a szóban forgó iskola általános bemutatása, az iskolán belüli gyermekjólétet segítő funkciók és az ezek közti együttműködés, az iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszer működése – különös tekintettel a jelzőrendszeren belüli szerepekre –, s végül a jelzési folyamat ismertetése.

¹⁴ Az interjúkat a jelen tanulmány szerzői és Kontró Fanni készítették, akinek a közreműködését ezúton is köszönjük.

¹⁵ A kutatásban részt vevő iskolai szakemberekkel (intézményvezetők, pedagógusok, iskolapszichológusok) készült interjúk anyagát további tanulmányokban tervezzük bemutatni.

Az interjúkról hangfelvétel, majd annak alapján szó szerinti leirat készült. A résztvevők névtelenségének megőrzését a kutatás teljes folyamata alatt biztosítottuk. Az interjúk elemzéséhez a tematikus tartalomelemzés módszerét használtuk. A végleges kódszótár a deduktív és induktív megközelítés együttes alkalmazása alapján érte el végleges formáját (Ryan 2009; DeCuir-Gunby–Marshall–McCulloch 2011). A kódszótár elsődleges kategóriáit az interjúvázat kérdései alapján alakítottuk ki, azonban az alkategóriák már az interjúk tartalma alapján kerültek kidolgozásra. A kódolást három kódoló végezte. A folyamat során az érvényesség biztosítása érdekében a kódkategóriákat többször is felülvizsgáltuk. A kódolás az Atlas.ti 9-es verziójával készült.

EREDMÉNYEK

A munkavégzés körülményei

Az iskolai szociális munka körülményeit és eredményességét számos tényező befolyásolhatja. Alapvető kérdés, hogy a szociális munkához hány iskola tartozik, és mekkora távolságokat kell megtennie ahhoz, hogy feladatát ellássa. Mivel a törvényi szabályozás előírja, hogy 1000 gyermekenként egy fő szociális segítő biztosítása kötelező, az iskolák méretétől függően változó, hogy hány intézményből jön össze egy adott körzetben a szükséges gyereklétszám.

A mintánkban lévő iskolákban a szociális munkások által ellátott intézmények átlagos száma 8,5, ami azonban nagy különbségeket takar. Míg van olyan, aki egy településen 3 intézményt látogat, addig a másik végletet az a szakember jelenti, aki 7 iskolában és 7 óvodában dolgozik rendszeresen egy olyan járásban, ahol 50 település tartozik 5 szociális munkáshoz.

Míg a kistélepülések iskoláit ellátó szociális munkások körében érzékelhető volt a feszültség, amit az egyes intézményekben eltölthető rövid idő, és ebből fakadóan az ott végzett munka hatékonyságának hiányérzete okozott, addig a nagyobb helyeken többen szerencsésnek érezték magukat, amiért csak néhány intézmény között kell megosztaniuk erőforrásaikat.

„[...] nagyon sok intézmény jut egy emberre, és ezért kéthetente egy alkalommal tudunk kijutni az adott intézménybe, és ott maximum két órát tudunk eltölteni. Tehát nagyon sokat mondtam, de inkább általában egy és másfél óra az az intervallum, amit el tudunk tölteni egy-egy intézményben. [...] tehát ez a baj, hogy kéthetente tudunk kimenni egy adott intézménybe, mert hogy egyszerűen nincs, nincs rá idő, tehát nem tudjuk másképpen megoldani, nem tudunk hetente kijárni, mert azért tényleg messze vannak a települések a központi településtől, azért az nagyon megterhelő üzemanyagban is, meg, hát időben persze.” (községi kisiskola szociális munkása)

„[...] nagyon szerencsés, ha valaki egy olyan suliba kerül, ami nagy létszámú, mert akkor nem kell szaladgálnia! Tehát nálunk például van olyan kollega, aki 12 intézményben van, mert annyira pici létszámú[ak az] óvodák meg iskolák. És akkor így, gyakorlatilag, folyamatosan rohángál egyik helyről a másikra, megpróbálja utolérni magát. És így látja el az 1000 főt vagy egy picit több mint 1000 főt. Úgyhogy ilyen szempontból nekem szerencsém van, mert oké, hogy nagy iskola, de ott tudok lenni. Én heti három napot ott vagyok egyébként. Ami, szerintem, már egész jó!” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

Heti óraszám, időbeosztás, rugalmasság

Az általunk vizsgált iskolákban a szociális munkások által eltöltött idő általában heti 3–8 óra között mozgott (11 fő), négyen ugyanakkor csak kéthetente jutottak el az intézménybe. A látogatások gyakorisága főként az előzőekben tárgyalt intézményszámmal és az iskolák közötti távolsággal függ össze. Míg a nagyobb és a közepes méretű városok magasabb létszámú iskoláiban jellemzően legalább egy, három esetben pedig heti több napot is el tudtak tölteni, addig a kisebb településeken a heti néhány órás, a falvak kislétszámú iskoláiban pedig a kétheti rendszerességű, pár órás látogatás volt a jellemző (1. táblázat).

1. táblázat. Az iskolai szociális munkások munkakörülményeinek jellemzői a vizsgált iskolákban

Iskola	Településtípus	Vizsgált intézmény mérete	Látogatott intézmények száma	Látogatott települések száma	Vizsgált intézményben eltöltött idő
1	középváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
2	középváros	kis iskola	5	1	heti egy nap
3	középváros	nagy iskola	5	1	hetente több nap
4	fővárosi kerület	kis iskola	-	-	-
5	község	kis iskola	14	8	kéthetente egy nap
6	nagyváros	közepes iskola	6	1	kéthetente egy nap
7	kisváros	közepes iskola	14	8	hetente néhány óra
8	község	kis iskola	14	10 fölött	kéthetente néhány óra
9	község	kis iskola	9	8	kéthetente néhány óra
10	kisváros	közepes iskola	6	1	hetente néhány óra
11	kisváros	közepes iskola	15	6	hetente néhány óra
12	középváros	közepes iskola	10	n.a.	hetente néhány óra
13	kisváros	kis iskola	-	-	-
14	nagyváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
15	nagyváros	közepes iskola	10	1	heti egy nap
16	kisváros	nagy iskola	3	1	hetente több nap
17	fővárosi kerület	nagy iskola	6	1	heti egy nap
18	fővárosi kerület	közepes iskola	6	1	heti egy nap

Megjegyzés: Kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A „hetente néhány óra” összesen 3–5 óra közötti időtartamot jelent (ami lehet napi 1–2 óra is); a „heti egy nap” legalább 6, maximum 8 órát jelent egy adott intézményben, míg a „hetente több nap” értelemszerűen legalább napi 6, maximum 8 óra munkaidőre utal, hetente több alkalommal.

Forrás: saját szerkesztés.

A magas intézményszám és a nagy utazási távolság igen bonyolult beosztást és kiszámított munkarendet eredményez, amibe kevésbé fér bele a rugalmas munkavégzés, azaz a nagyobb időráfordítás, amit a bonyolultabb esetek kezelése igényelhet. A megkérdezettek ugyanakkor hangsúlyozták, igyekeznek megoldani az ilyen helyzeteket, ami gyakran ugyanazon település másik intézményének – gyakran az óvoda – látogatására fordított idő csökkentését jelenti. Az interjúk alapján elmondható, hogy az óvodákban a szakemberek összességében jóval kevesebb időt töltöttek, mint az általános és középiskolákban, jellemzően heti 1–2 órát tudtak foglalkozni a kicsikkel, de sokszor csak kéthetente jutottak el hozzájuk.

„A 4 óvoda [A településen], az adott ugye, az 4 hét, tehát minden hónapban egyszer vagyok egy intézményben. Ami hetente van, akkor a [B település] óvoda, iskola az minden héten van. És ugye a [C település] óvoda és az ottani speciális iskola is minden héten. És a szerdai nap, ami ugye váltó rendszerben van, [D,E,F,G], ez 4 kistépülés ugye az egycsoportos óvoda ez egyik héten, a másik ellentétes héten pedig a [H település] általános iskola és az óvoda.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A szociális munkások időbeosztásának meghatározása eltérő elveken alapszik, nincs egységes szabály erre vonatkozóan. Volt, ahol az intézmények tanulói létszáma vagy a hátrányos helyzetű diákok aránya volt a döntő, míg két esetben az iskolákban végzett igényfelmérés alapján dinamikusán változott, hogy hol mennyi időt töltött a szakember. (Ez utóbbi esetekben igen magas számú, 14 és 15 intézmény tartozott egy-egy szakemberhez).

„Ez [az időbeosztás] azon múlik igazából, hogy mennyi igénylés van. Nyilván volt olyan időszak, amikor mondjuk [A településen] csak 1–2 gyermekkel beszélgettem, most nem is tudom, 11 gyerek van, úgy tudom. [...] Tehát az osztályfőnökök ezt már nagyon jól tudják, hogy ott vagyok, és akkor, hogyha bármilyen kérdésük van, jönnek, beszélgetünk erről, és akkor a szolgáltatást igénylő lapon leírják, és akkor igénylik ezáltal a szolgáltatást.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Tárgyi feltételek

Az iskolák számára a minisztérium által kiadott útmutató írja elő, hogy milyen tárgyi feltételeket kell biztosítani a szociális segítők munkavégzéséhez. Eszerint külön helyiség (vagy elkülönülésre időszakosan alkalmas hely), valamint a munkához szükséges eszközök, mint például fénymásoló, internet, projektor stb. biztosítása szükséges. A megkérdezett szakemberek közül kilencen arról számoltak be, hogy a külön helyiség megoldott a kérdéses iskolákban, háromban azonban nem tudták ezt biztosítani.¹⁶

A tárgyi eszközök igénybevétele sehol sem jelentett gondot, több esetben a szociális munkások saját lappal, vagy a családsegítő és gyermekjóléti központ által biztosított eszközzel dolgoztak. Összességében mindannyian megértőek voltak a tárgyi hiányosságokkal kapcsolatban, sehol sem bizonyult ez áthidalhatatlan problémának. Két esetben kiderült, hogy a szociális munkás asztala – külön szoba híján – a tanáriban kapott helyet, amit ők nem sérelmeztek, sőt egyikőjük kifejezetten az ezzel járó előnyökre helyezte a hangsúlyt.

„Nekem tökéletes, megmondom őszintén, mert így a tanárokkal is van egy közvetlen kapcsolat, a szünetben, abban az öt perces szünetben tudunk pár szót váltani. Ha hirtelen [egy] gyerekkel probléma van, akkor ott vagyok helyben, nem az van, hogy még keressenek meg engem az irodában. Tehát nekem ez jobb, mint az, hogy el lennék szeparálva egy külön helyiségben.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az interjúk alapján elmondható, hogy a tárgyi feltételek, a helyiség és az eszközök megléte vagy hiánya kevésbé volt jelentős kérdés a szakemberek számára, nem bizonyult munkájuk hatékonysága szempontjából döntőnek. Igaz, sehol sem talákoztunk ezt illetően kifejezetten „mostoha” körülményekkel vagy ellenséges hozzáállással. A szociális segítői munkát befolyásoló tényezők között a tárgyi feltételeknél meghatározóbb volt a szakemberek iskolai fogadtatása, illetve a beilleszkedési folyamat sikeressége, elfogadottságuk mértéke. Ezen tényezőket vesszük számba a következő részben.

Fogadtatás, igazgatói és tantestületi hozzáállás

A szociális munkások iskolai fogadtatása, beilleszkedésének sikeressége mellett, hogy a tevékenység megvalósítási lehetőségeire és formáira kihat, a munka hatékonyságát is befolyásolja. A szakemberek beszámolója alapján elmondható, hogy legtöbb esetben ez a folyamat hosszadalmas, hiszen gyakran nemcsak személyük, hanem maga az iskolai szociálismunka-pozíció is újdonság volt az intézményekben. Voltak olyan helyek, ahol hiába érezték úgy a szakemberek, hogy személyükben elfogadták őket, még az interjúkészítés idején is bizonytalanság lengte körül tevékenységüket és feladatkörüket.

¹⁶ További három esetben adathiánnyal szembesültünk a kérdés kapcsán.

„Hát, úgy nyitottak, igen. De az igazság, hogy én a mai napig, és még ezért... érdekes, hogy már tényleg lassan négy éve ott vagyok, felteszik még [a kérdést], hogy akkor pontosan miért is vagyok itt. Mert, hogy annyira nehezen tudják megfogni azt, hogy én ott vagyok, nem hozzájuk tartozom, én a családsegítőhöz tartozom. De akkor mégis mit csinálok pontosan?” (középvárosi nagy iskola szociális munkása)

Két példától eltekintve a megkérdezettek alapvetően pozitív fogadtatásról (inkább elfogadó attitűdről) számoltak be, még ha idő kellett is az „összecsiszolódáshoz”. A beilleszkedés szempontjából alapvetően meghatározó az igazgató hozzáállása, hiszen támogatása felgyorsíthatja a tantestületen belüli bizalom kialakulását, ugyanakkor ennek hiánya kifejezetten megnehezítheti vagy akár el is lehetetlenítheti a szakemberek munkáját. A beilleszkedés sikeressége azonban nemcsak az igazgató személyén múlik, sokat tehet a bizalom megteremtésének érdekében a többi pedagógus is.

„Én szoktam azt mondani, hogy egyébként nagyon sok függ az intézményi vezetők hozzáállástól, mert ezáltal a pedagógusok is sokkal nyitottabbak tudnak lenni. Úgyhogy én [település neve] iskolával kapcsolatosan, én csak jót tudok mondani e tekintetben.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Nagyon szerencsém volt abban, hogy egy [...] pedagógus kolléganő volt az, aki – idézőjelbe téve – a szárnyai alá vett, és úgy szép fokozatosan ismertem meg a pedagógusokat, az iskolának a rendszerét, a tanulókat, és [...] akkor egy idő után kialakul az a bizalom, hogy többször fordulnak hozzám a pedagógusok, és már jönnek azzal, hogy: hú, figyelj, van egy ilyen ötletem pályaorientációs napra, nem tudok úgy kimenni, mit csináljunk.” (nagyvárosi nagy iskola szociális munkása)

Két esetben tapasztaltunk olyan iskolai környezetet, mely nem nevezhető ugyan ellenségesnek, de támogatónak sem. Az érintett szociális munkások egyike érdektelenségről beszélt, míg a másikuk „zárt rendszerként” jellemezte az iskolát, ahol nagyon nehezen nyitnak. Mindkét esetben úgy tűnt, hogy a vezetői oldalról nem történt meg a befogadás, ami kihatott a tantestületre is. Úgy látszik továbbá, hogy az idegenkedés nem feltétlenül a szociális munkás személyével, hanem inkább magával az iskolai szociális munka (és a családsegítő és gyermekjóléti központ) intézményével és megvalósulásának kedvezőtlen gyakorlataival hozható összefüggésbe. Ilyenek például a ritka, kéthetente megvalósuló látogatások, vagy a szociális munkások magas fluktuációja, amely tényezőket mind az iskolaigazgatók, mind a szociális munkások több esetben is említették az interjúk során. Néhányan kiemelték a Covid19-járvány kedvezőtlen hatásait is a szociális munkások beilleszkedésére. A pandémia nem sokkal a kötelező iskolai szociális munka bevezetését követően tört ki, jelentősen megnövelve a szociális munkások körében a fluktuációt, ami sokat rontott kezdeti megítélésükön.

„Tudod, az a baj, hogy amikor ugye elindult ez az egész, akkor utána jött a Covid. És én azt gondolom, hogy nem tudtak így jelen lenni az előttem lévők, [...] ketten is elmentek, így tehát viszonylag gyors váltásban voltunk. És azt gondolom, hogy nekik nem volt lehetőségük arra, hogy elteljen egy bizonyos idő, és hogy meg tudják mutatni, hogy akkor mit is csinálunk valójában.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az interjúk egyharmadában elhangzott, hogy a korábbi személyes kapcsolatok vagy a helyismeret sokat segített a szakemberek elfogadási folyamatában. Volt olyan, aki azt hangsúlyozta, hogy számára a környék vagy az iskola ismerete volt a segítő tényező (volt, aki korábban diákként, volt, aki pedagógusként ismerte az iskolát). A beilleszkedést továbbá az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek, nyári táborok is megkönnyíthetik, amelyek kötetlenebb formában nyújtanak lehetőséget nemcsak a tanárok, de a diákok megismerésére is.

„Azt gondolom, hogy ezt a munkát nagyon jól kezdtük ott a legelején, merthogy egy nyári gyermek-felügyelettel indítottuk ott két héttel, [...]. Arra programokat szerveztünk, arra, hogy együtt ebédeltet-tünk, hogy akkor ők már úgy megismertek. Utána [...] azért kicsi időnek el kellett telni ahhoz, hogy a pedagógusok annyira megnyíljanak, hogy elmondják azt, hogy problémákkal találkoznak így a min-dennapokban. Azért ez idő volt. Lehet, hogy az, hogy családsegítő, az, hogy nem voltak annyira kép-ben, hogy ez az iskolai szociális segítő ez mit jelent, vagy egyáltalán.” (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Az iskola és a pedagógusok hozzáállása mellett egyértelműen fontos a szociális munkás habitusa, kapcsolatteremtő és kezdeményező készsége. Volt olyan, aki menet közben ismerte fel, hogy ha ő nem kezdeményez, nem fogják keresni, és olyan is, aki azt hangsúlyozta, hogy ott kell segíteni, ahol szükség van rá – függetlenül attól, hogy az az ő szakterülete vagy sem –, ettől várva az elfogadást és a továbblépés lehetőségét a szakmai munkában. Ennek extrém példája az a szociális munkás, aki az iskolában töltött ideje nagy részében napközis tanárként dolgozott, pótlandó a hiányzó pedagógust. Általánosságban elmondható, hogy a közösségi rendezvényeken, eseményeken való részvétel kifejezetten alkalmas a kapcsolatteremtésre, a bizalom kialakítására és a lojalitás kifejezésére.

Az interjúk egyharmadában a beilleszkedés és az elfogadás kulcselemeként a jó példát, azaz egy-egy sikeres tevékenység megvalósítását említették meg, aminek a híre elterjedt, és ezzel sikerült feloldani a kezdeti távolságtartást a pedagógusok és a gyerekek körében. Ilyen tevékenységek általában a csoportos foglalkozások, mint például egy-egy prevenciós alkalom, társasjátékozás vagy egyéb alternatív eszköz a konfliktuskezelésre, közösségi, társadalmi problémák ismertetésére, megoldására.

„Egy ilyen prevenciós társas. És ugye négy témaköre van: a bűnügy, az áldozattá válás, a drog és a család-szabadidő. [...] Szóval, hogy ezt így nagyon nagyon-nagyon szeretik. És ezáltal nagyon sok pozitív visszajelzést kaptam meg kaptunk, és akkor kezdték egyre többen kérni, közösségépítést, illetve antibullyingot. És most azt érzem, hogy ezáltal így sikerült úgymond elfogadtatni magam, vagy látják, hogy én miért vagyok, mit csinálok. És hogy jönnek, kérdeznek, tehát, hogy így azt gondolom, hogy ilyen nagyon pozitívan fordult ez meg, sőt sokszor már van, hogy az igazgató is, hogy »akkor itt vagy, akkor de jó akkor gyere, beszéljünk erről és erről«. Tehát, hogy így kikéri a véleményem, számít, amit mondok.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A szolgáltatás célcsoportjai és a tevékenységek

Célcsoportok

Az iskolai szociális munka meghatározása szerint a segítő szakemberek tevékenységének célcsoportjába egyaránt beletartoznak a gyerekek, a szülők és a köznevelési intézmények alkalmazottai is. Az iskolai szociális munkások számára kiadott útmutató (BM 2022), a gyermekekre fókuszáló tevékenység módszertani leírásán túl, részletesen is foglalkozik a szülőknek tartható csoportfoglalkozásokkal (pl. prevenciós csoportok vagy önszervező csoportok szervezése). De kitér arra is, hogy az iskolai szociális munkás számára „fontos cél a nevelési-oktatási intézmény közösségének szakmai támogatása és érzékenyítése”, aminek keretében széleskörű tevékenységeket valósíthat meg, legyen szó csapatépítésről vagy a gyermekvédelmi ismeretek átadásáról.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a vizsgált intézményekben az iskolai szociális munkások tevékenysége a gyakorlatban leginkább csak a gyerekekre irányul, függetlenül annak formájától és tartalmától.

A megkérdezett szociális munkások között kisebbségben voltak azok, akik a tevékenységük részének tekintették a szülőkre és a tanárookra fókuszáló munkát.

A pedagógusokkal való együttműködés során az iskolai szociális munkások inkább tanácsadó szerepben jelennek meg, és kevésbé végeznek olyan, az útmutató által meghatározott rendszerszintű feladatokat, mint amilyen a gyermekvédelmi ismeretek szisztematikus átadása, vagy a tanári kar összetartását segítő csapatépítés (vö. Berzin et al. 2011). A szociális munkások jellemzően a tanárok gyermekvédelmi munkáját támogatják, és többnyire olyankor működnek együtt, amikor a pedagógusoknak információra vagy tanácsra van szüksége a gyermekeket érintő konkrét ügyekben. Az esetekkel kapcsolatos konzultációkon túl az iskolai szociális munkás operatív segítséget is nyújt. Többen számoltak be arról, hogy amennyiben egy gyermek kapcsán sor kerül a jelzésre, az iskolai szociális munkás segít a jelzőlap megírásában. Ezen kívül az iskolai szociális munkás és a pedagógusok különböző problémák iskolán belüli kezelésében működnek együtt. Ilyenkor a tanárok az érintett gyermeket az iskolai szociális munkáshoz delegálják, vagy a közösséget érintő problémák (pl. *bullying*) esetén az iskolai szociális munkást csoportfoglalkozás tartására kérik fel. Az interjúkból összességében az derült ki, hogy a pedagógusok ad hoc jelleggel fordulnak az iskolai szociális munkáshoz, azonban minél jobban megismerik tevékenységi körét, annál több esetben kérnek tőlük segítséget a gyermekeket érintő ügyekben.

„[...] itt a kapcsolat, ahogy említettem, jónak mondható, tehát mindenféleképpen érzik azt [a pedagógusok], hogy tudják azt, hogy miért vagyok ott, milyen problémákkal kereshetnek meg, és mi az, amit esetleg tőlük tudok kérdezni. És esetleg, ami kicsit ilyen sötét folt, arra ugye föl tudom hívni a figyelmüket, meg tudom őket erősíteni.” (községi kis iskola szociális munkása)

Az iskolai szociális munkások szülőkkel való együttműködése nagyon eltérő mintázatot mutat az egyes iskolákban. Interjúalanyaink többsége arról számolt be, hogy nem igazán van kapcsolata a szülőkkal. Azokban az esetekben, amikor a szociális munkás mégis kapcsolatba került velük, általában ő kereste a szülőt, de néhány olyan eset is előfordult, amikor a pedagógusok irányították a szülőket az iskolai szociális munkáshoz. Három olyan intézmény került a mintánkba, ahol az iskolai szociális munkás részt vett szülői értekezleten azért, hogy bemutatkozzon. Ezek mindegyike olyan iskola volt, ahol a szociális munkás heti több napot töltött.

Mindössze négy iskolai szociális munkás beszélt úgy a szülőkkel való együttműködésről, mint akik a tevékenysége célcsoportját jelentik. Egyikük inkább lehetőségként vetette fel a szülőkkel való együttműködést, míg másikuk arról beszélt, hogy akkor kerül kapcsolatba a szülőkkal, ha valamilyen probléma ezt indokoltá teszi. Egy szociális munkás számolt be arról, hogy több alkalmas konzultációt tartott egy szülőnek egy konkrét ügyben, míg a negyedik külön tevékenységként említette a szülőknek tartott tanácsadást, s azt is kiemelte, hogy őt a szülők maguktól is keresik. Vele kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy heti három napot is jelen volt a vizsgált iskolában.

„Hát, ez is tök változó, mert nagyon sokszor úgy jönnek, hogy valaki már volt, és ajánlottak. Másik szülő. Akkor, szerintem, eléggé megvan a bizalom. Ha osztályfőnök ajánlja, akkor néha van kis félelem, de attól függően, azért ott is jó kapcsolat van általában az osztályfőnökök meg a szülők között. Ha én telefonálok, akkor ott szokott lenni néha, de most már eljutottam oda, hogy most már minden osztályban voltam bent a szülőknél is, tehát szülői értekezleten is, tehát azok a szülők, akik érdeklődőbbek, ők biztos azért tudják, hogy vagyok.” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

A gyermekekre fókuszáló tevékenységek

Az iskolai szociális munkások a gyermekekkel végzett munkájuk során a problémák széles skálájával találkoznak. A szakemberek az interjúk során leggyakrabban különféle viselkedési problémákat (például hiányzás, beilleszkedési nehézségek, *bullying*) említettek. Második helyen a szülők életviteléből fakadó problémák (például válás, családon belüli gondok) jelentek meg. Az iskolai szociális munkások gyakran találják szembe magukat a bántalmazás és az elhanyagolás különböző típusaival is. Emellett a gyermekek érzelmi (például szorongás), illetve mentális egészséggel összefüggő problémái (például falcolás) is vissza-visszatértek az interjúkban.

Az iskolai szociális munkások gyermekekre fókuszáló szakmai tevékenységei három szinten valósulnak meg az ellátott intézményekben: egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket is végeznek.¹⁷ Az egyéni esetkezelés elsősorban segítő beszélgetést takar, amely során az iskolai szociális munkás a gyermekek életét érintő körülményeket igyekszik feltárni, valamint támogatni őket a problémáik megoldásában. Ilyen tevékenységről a vizsgált tizenhat intézményből kilenc esetében számoltak be a szociális munkások.

„Hát, ezeknek a gyerekeknek, akiknek ugye volt az esetmegbeszélése, főleg velük egyénizek, megbeszéljük a dolgokat, ugye megbeszéltük, hogy miért csinálták, amit csináltak. Azóta a tanulmányi eredményükről, tanulmányi előrehaladásukról, a jövőbeli elképzelésükről, a családon belüli viszonyokról beszélgetünk.” (községi kisiskola szociális munkása)

Csoporttevékenységet a minta iskoláinak háromnegyedében végeztek a szociális munkások. A csoportfoglalkozások eszközei széles palettán mozogtak. Volt olyan iskolai szociális munkás, aki arról számolt be, hogy a problémás gyerekeknek tanulócsoportszerű foglalkozásokat tartott délutánonként. Gyakori tevékenységek voltak az iskolai *bullyinggal* kapcsolatos előadások vagy interaktív foglalkozások, a szociális kompetenciafejlesztő foglalkozások, a prevenciós foglalkozások, amelyek a dohányzás, az alkohol és a drog témakörét érintették. Emellett foglalkoztak az internetes zaklatással, de az osztályközösségekben csapatépítést is végeztek, amennyiben a közösséget érintő probléma (kiközösítés, *bullying*, stb.) merült fel. Sok iskolai szociális munkás pályaaorientációs foglalkozást is tartott.

*„És akkor jellemzően csoportokkal dolgozok, iskolai csoportokkal, osztályközösségekkel. Szociáliskompetencia-fejlesztéseket csinálok az alsós osztályoknak, felsős osztályoknak a *bullying*ről, hát nem előadást, [...] hogy hogyan dolgozzuk fel, az iskolai bántalmazás kezelése, saját védelmi rendszer kialakítása, ilyesmi.* (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Megállapítható, hogy az iskolai szociális munkás közösségi programokba való bevonódása nem volt igazán jellemző a mintánkba került intézményekben. Ennek megvalósulásáról csupán három iskolai szociális munkás beszélt. Egyikük kifejezetten aktívnak tűnt e téren, amiről a következőképpen számolt be:

„[...] amikor közösségi program van, akkor én mindig részt veszek. Legyen egy papírgyűjtés, vagy legyen egy iskolakirándulás, vagy egy ballagás. Mindig felajánlom a segítségemet, és ők meg élnek velem.” (középvárosi kis iskola szociális munkása)

Mintánkban egy olyan iskolát találtunk csupán, ahol az iskolai szociális munkás egyszerre végzett egyéni esetkezelést, dolgozott csoportokkal és bevonódott a közösségi programokba is. Ez egy olyan intézmény volt,

¹⁷ Megjegyezzük, hogy az iskolai szociális munkásoknak a felsorolt tevékenységeken túl a szakmai útmutató fontos feladatokat delegál a jelzőrendszerrel összefüggésben is. Az e tevékenységgel kapcsolatos kutatási eredményeinket külön tanulmányban tervezzük tárgyalni.

amelyben az iskolai szociális munkás hetente három napot töltött. Emellett még egy olyan iskola volt, ahol az iskolai szociális munkás ugyan mindhárom tevékenységet felsorolta, de konkrét példák hiányában – és tekintettel arra, hogy az adott iskolában mindössze kéthetente egy napot volt jelen – valószínűsíthető, hogy ezeket csak inkább elvi lehetőségként említette. Jellemzőbb volt, hogy az iskolai szociális segítő munkája a három tevékenység típus közül kettőt fedett le. Öt iskolában a szociális munkás egyéni esetkezelést és csoportfoglalkozásokat is tartott. Egy másik intézményben az egyéni esetkezelés mellett közösségi tevékenységet is végzett, egy további iskolában pedig csoportfoglalkozásokat tartott és közösségi programokon vett részt. Hasonló módon gyakori volt az, hogy a szociális munkás tevékenysége vagy csak csoportos, vagy pedig csak egyéni esetkezelésre korlátozódott (5, illetve 2 iskola). Az iskoláknak ebben a körében négy olyan volt, ahol a szociális munkás heti néhány órát vagy annál is kevesebb időt töltött el, három iskolában pedig heti egy napot.

Az, hogy egy-egy intézményben a csoportos vagy az egyéni tevékenység kap-e nagyobb hangsúlyt a szociális szakember munkájában, sok tényező függvénye. Ezek közé tartozik az iskolai szociális munkás habitusa és szakmai háttere (pl. speciális képzettség és/vagy módszerek ismerete). Az is fontos körülmény lehet, hogy az iskolában milyen típusú problémák merülnek fel.

„Ez úgy szerveződik meg, hogy [az] igazgatónő[vel] vagy éppen a gyermekvédelmi feladatokkal ellátott kollégánővel, vele mindig egyeztetek, hogy melyik osztályban melyik tanulóval milyen probléma van – ezt mindig átbeszéljük. És van olyan is, amikor a gyerekekkel beszélek külön, van olyan, amikor egy osztályba megyek be, és az osztályközösséggel beszélek. Ez mindig attól függ, hogy ott milyen probléma van. Mert most igazgatónő jelezte nekem, hogy az egyik osztályban olyan széthúzás van, és hogy szeretné az osztályt segíteni abban, hogy egy kicsit olyan közösséggé alakuljanak. És ezt próbálom most segíteni úgy, hogy megyek hozzájuk és beszélgetünk, és arról beszélgettünk, hogy miért fontos az, hogy tiszteljük a másikat, hogy segítsük egymást.” (középvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Emellett, ahogy az iménti idézet is rávilágít, sok múlik azon is, hogy az iskolai szociális munkás mennyire volt képes beilleszkedni az iskolai közösségbe, milyen a kapcsolata az intézményvezetővel, a tantestülettel és különösképpen az iskolában jelen lévő további gyermekjólétet segítő kollégákkal (erről lásd az Iskolán belüli együttműködések című részt). A bizalom megszerzése és az integráció azonban időigényes, nem elég hozzá önmagában a szociális segítő tevékenység pozitív iskolai fogadtatása. Arra is szükség van, hogy az iskolai szociális munkás hosszabb ideje dolgozzon az adott iskolában, és hétről hétre kellő mennyiségű időt tudjon ott eltölteni. Jól látszik az interjúk alapján, hogy azok a szociális munkások tudnak egyszerre többféle tevékenységet ellátni, akik régebb óta és nagyobb óraszámokban vannak jelen az adott intézményben.

Iskolán belüli együttműködések

Fentebb már érintettük az iskolai szociális munkások és az iskolavezetés, illetve a tanárok közti munkakapcsolatot (lásd a fogadtatásról, illetve a tevékenységekről és célcsoportokról szóló részeket). Ebben a részben azt járjuk körül, milyen az együttműködés a szociális munkások és a gyermekek jólétéért felelős további szereplők, nevezetesen a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, valamint az iskolapszichológus között. Mivel a kutatásban részt vevő iskolák nem mindegyikében találtunk gyermekvédelmi felelőst, illetve iskolapszichológust, ezért ezeket a kérdéseket csak egy kisebb mintán tanulmányozhattuk.

A mintánkba került iskolák közül kilencben tevékenykedett gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és nyolcban iskolapszichológus.¹⁸ Azt figyelhettük meg, hogy a gyermekvédelmi felelős és az iskolapszichológus intézményi jelenléte az esetek döntő részében vagylagos: ha jelen van az egyik pozíció, akkor valószínűleg hiányzik a másik (2. táblázat). Mindössze három olyan iskolát azonosítottunk, ahol mind gyermekvédelmi felelős, mind pedig iskolapszichológus segítette a tanulók jóllétét. Ezek között volt egy nagylétszámú vidéki iskola, egy közepes méretű fővárosi, valamint egy olyan kisvárosi iskola, ahol magas volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya.¹⁹

Megnéztük, hogy a gyermekvédelmi felelős iskolai előfordulása változik-e az intézmények jellemzői mentén. Szembeötlő, hogy a kutatásban részt vevő összes egyházi iskolában volt kijelölt gyermekvédelemért felelős munkatárs, miközben az állami fenntartású intézményeknek csak kevesebb mint felében. Az is látszik, hogy a nagylétszámú iskolák körében kevesebb esetben találtunk ilyen tevékenységet ellátó kollégát, mint a közepes vagy kisebb méretű iskolákban. Hangsúlyozzuk azonban, hogy e megállapításaink a mintánkban szereplő iskolákra érvényesek, és nem általánosíthatók az iskolák teljes populációjára.

2. táblázat. *Gyermekjóllétet segítő funkciók a minta iskoláiban*

Iskola	Településtípus	Fenntartó	Intézmény mérete	Iskolai szociális munkás	Gyermekvédelmi felelős	Iskolapszichológus
1	középváros	egyházi	kis iskola	+	+	-
2	középváros	állami	kis iskola	+	-	-
3	középváros	állami	nagy iskola	+	+	+
4	fővárosi kerület	alapítványi	kis iskola	-	-	+
5	község	állami	kis iskola	+	-	+
6	nagyváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
7	kisváros	állami	közepes iskola	+	+	+
8	község	állami	kis iskola	+	-	-
9	község	állami	kis iskola	+	+	-
10	kisváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
11	kisváros	állami	közepes iskola	+	-	-
12	középváros	egyházi	közepes iskola	+	+	-
13	kisváros	állami	kis iskola	-	+	-
14	nagyváros	állami	közepes iskola	+	-	+
15	nagyváros	állami	nagy iskola	+	-	+
16	kisváros	állami	nagy iskola	+	-	-
17	fővárosi kerület	állami	közepes iskola	+	+	+
18	fővárosi kerület	állami	nagy iskola	+	-	+

Megjegyzés: kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A gyermekjóllétet segítő funkciók jelenlétére vonatkozó információk az iskolaigazgatóval (vagy helyettesével) készített interjúkból származnak.

Forrás: saját szerkesztés.

Összhangban a két funkció vagylagos előfordulásával, azt láthatjuk, hogy az iskolapszichológusi szolgáltatás ugyanakkor inkább az állami fenntartású iskolákban volt elérhető, miközben az a mintában lévő egyházi

¹⁸ A fenti funkciók megléte kapcsán összevetettük egymással az iskolai szociális munkástól kapott információt az intézményvezető által mondottakkal.

¹⁹ Itt jegyezzük meg, hogy a másik végletet azok az iskolák jelentik, ahol nem tevékenykedik sem gyermekvédelmi felelős, sem pedig iskolapszichológus. Mintánkban négy ilyen iskolát találtunk: három kis- és közepes méretű iskolát, valamint egy olyan intézményt, ahol pusztán átmeneti állapot az iskolapszichológus hiánya.

iskolák egyikében sem állt rendelkezésre. Emellett mintánkban összefüggés mutatkozik a településtípus és az iskolapszichológus alkalmazása között is. Úgy tűnik, hogy a budapesti és a nagyvárosi intézményekben – a jellemzően magasabb tanulói létszámnak megfelelően – nagyobb az esély az iskolapszichológus jelenlétére, mint a kisvárosokban és községekben (megjegyzendő, hogy azért még az utóbbira is találtunk példát egy hátrányos helyzetű iskola esetében).

Kapcsolat a gyermekvédelmi felelőssel

A vizsgált intézmények közül kilencben dolgozott gyermekvédelmi felelős, de mivel egy helyen nem volt elérhető az iskolai szociális segítő szolgáltatás, e kérdés kapcsán összesen nyolc esetet tudtunk szemügyre venni.²⁰ Elsőként azt tárgyaljuk, mennyire voltak jól értesültek az iskolai szociális munkások a gyermekvédelmi felelős poszt meglétével összefüggésben. Azokban az iskolákban, ahol volt erre kijelölt kolléga, ott az iskolai szociális munkások is tudtak róla (8 eset). Azt is megfigyeltük ugyanakkor, hogy azokban az intézményekben, ahol nem volt ilyen pozíció (8 eset), ott a szociális munkások döntő többsége elbizonytalanodott a munkakör meglétére vonatkozó kérdésnél, vagy esetleg tévesen úgy tudta, van ilyen pozíció az iskolában (6 eset a 8-ból). Ez felveti azt a kérdést, vajon az egyes intézményekben töltött idő, illetve az egy szociális munkásra eső intézmények száma lehetővé teszik-e a szakemberek számára, hogy kellően belelássanak az iskolai gyermekvédelem működésébe.

A gyermekvédelmi felelős – iskolai szociális munkások által észlelt – tevékenységi köre szinte iskoláról iskolára változik, ami elbizonytalanodást jelezhet a funkció kapcsán. Akadtak olyan intézmények, ahol a gyermekvédelmi felelős feladatai főként adminisztratív jellegűek voltak, többnyire az iskolai hiányzások, illetve a hátrányos helyzetű gyermekek nyilvántartását foglalták magukban.

„[...] nem értem, hogy nekik [a gyermekvédelmi felelősöknek] még mi a szerepük, ha már mi is ott vagyunk. Hogy biztos van, csak így [...] Ott maradtak, de én azt gondolom, hogy azért mert, hogy így akkor így összeszedi ezeket az eseteket, vagy a hátrányosabb helyzetű gyerekeket, és akkor így nyilvántartja, de hogy mást nem látok, hogy mást csinálna.” (fővárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Leginkább az iskolai hiányzásokat jegyzeteli ő, és ugye, hogyha amennyiben szükséges, akkor ugye megküldi a megfelelő szervnek. Tehát elsősorban ezekkel foglalkozik. De szokott bevonódni esetekbe is, tehát amikor úgy gondolja az igazgató, hogy neki is ott kellene lennie, akkor behívják őt is.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

A másik végletet azok az intézmények jelenítik meg, amelyekben a gyermekvédelmi felelősökhöz futott be az információ a problémás esetekről, aktívan részt vettek az egyeztetésekben, szakmaközi konferenciákra jártak, jelzést küldtek vagy közreműködtek a jelzési folyamatban, vagyis központi szerepet töltöttek be az iskolai gyermekvédelem működésében.

„Ő egyébként itt [az] intézményben tehát 100%-ban ellátja a gyermekvédelmi feladatait. Tehát tényleg minden gyerekről tud mindent, meg minden gyereknek a problémás dolgairól is tud mindent, és látom, hogy úgy az igazgatóval folyamatosan egyeztet, meg a gyerekekkel is a problémás ügyekben.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

²⁰ Az érintett intézmények között egy olyan is volt, ahol két gyermekvédelemért felelős kollégát jelöltek ki: egyet az alsó, egyet pedig a felső tagozaton.

Az iskolai szociális munkások a gyermekvédelmi felelősökkel való viszonyukat illetően körülbelül az esetek fele részében számoltak be élő kapcsolatáról. Ez többnyire a tanulók problémáinak átbeszélésére, az arról való egyeztetésre, illetve a jelzés szükségességének megvitatására terjedt ki. Az együttműködés inkább alkalmos volt, de találtunk példát rendszeres kapcsolattartásra is.

„Hát konzultálunk azokról a gyerekekről, tehát ilyen információmegosztás terén, akik mondjuk, itt a szolgálatnál vagy a központnál ellátásban vannak alapvetően, hogyha valami jelzéssel kapcsolatos kérdés van, mondjuk, fölmerül az, hogy a gyerekről jelzés kellene, vagy nem kellene, vagy hogyan. Tehát ezeknek az elbeszélésében szoktunk együttműködni.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„[...] a gyermekvédelmi feladatokkal ellátott kolléganővel, vele mindig egyeztetek, hogy melyik osztályban melyik tanulóval milyen probléma van – ezt mindig átbeszéljük [...] Úgy működünk együtt, hogy ha segítségre van szüksége a gyermekjólét részéről, akkor hív engem telefonon vagy szól, megyek, megbeszéljük, egyeztetünk. Úgyhogy segítjük egymás munkáját.” (középvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Merthogy tényleg minden héten beszélek vele, mert vezetünk egy füzetet, azt a bizonyos, mi úgy hívjuk, a piros füzetet. [...] Előtte is ő csinálta a gyermekvédelmi dolgokat, ügyeknek az intézését. [...] És neki most, hogy engem oda kihelyeztek 2019-ben, és utána úgy átvettem ezt a dolgot, szépen fokozatosan, az elején még ő csinálta, és szépen, fokozatosan látta, hogy rám lehet bízni sok mindent. [...] mivel, ugye, úgy működünk, hogy én egy kis kapocsként működök úgymond a családsegítő meg az iskola között, és akkor így lett az, hogy akkor így szépen ezeket átadta nekem, hogy akkor inkább én intézzem. De nincs ezzel baj, végül is én nem haragszom érte, a lényeg az, hogy legyen meg a kommunikáció köztünk.” (középvárosi nagy iskola szociális munkása)

A vizsgált intézmények másik felében nem volt, vagy legalábbis nem volt érdemi az iskolai szociális munkás és a gyermekvédelemmel megbízott munkatárs közti együttműködés. Bár nem volt jellemző, de olyan példa is akadt, amikor az interjúalany kifejezetten arról számolt be, hogy az iskolában egyébként fontos szerepet betöltő gyermekvédelmi felelős „nem szívesen avatja be” őt az iskolai dolgokba.

Az iskolai szociális munkás és a gyermekvédelmi felelős közti együttműködés megvalósulását több körülmény is gátolhatja. A kutatás során talákoztunk olyan esettel, amikor a szociális munkás iskolai fogadtatása általában sem volt kedvező, így ebben a kontextusban az sem volt meglepő, hogy kettőjük között nem fejlődött ki együttműködés. Azokban az intézményekben, ahol a gyermekvédelmi felelős poszt adminisztratív jellegűvé vált, kiüresedett, eleve kevésbé adódott (és adódik) együttműködési lehetőség az iskolai szociális munkás számára. Ilyen esetekben az is előfordult, hogy interjúalanyainkban megkérdőjeleződött a gyermekvédelmi felelős pozíció 2018 utáni fennmaradásának létjogosultsága. Végül azt is láthattuk, hogy a szociális munkás és a gyermekvédelmi felelős együttműködésének létrejöttére az sem jelent garanciát, ha a gyermekvédelmi felelős kulcsszereplője az iskolai gyermekvédelemnek (lásd fentebb a kisvárosi, közepes méretű iskola szociális munkásától származó idézetet).

Kapcsolat az iskolapszichológussal

Ahogy fentebb már láttuk, a kutatásban részt vevő tizennyolc iskolából nyolcban volt iskolapszichológus.²¹

²¹ Megjegyezzük, hogy további egy intézményben csak átmenetileg nem volt elérhető az iskolapszichológusi szolgáltatás.

Ezek közül viszont egy intézményben nem volt szociális munkás, így a két szakember együttműködését összesen hét intézményben vehettük szemügyre. E körön belül négy helyen az iskolába újonnan érkező szociális munkásnak az iskolapszichológus, három helyen pedig az iskolapszichológus és a gyermekvédelmi felelős jelenlétében, hozzájuk képest kellett saját szerepét megtalálnia. Itt jegyezzük meg, hogy iskolán belüli gyermekvédelmi teamről az interjúalanyok egyike sem számolt be.

Az iskolapszichológusokkal való kapcsolatot az iskolai szociális munkások ellentmondásosan ítélték meg. Egyfelől kihívást jelenthet, másfelől pedig lehetőséget nyújthat az együttműködésre az, hogy jelentős átfedés van a két szakember szerepköre között; egyéni tevékenység keretében nem ritkán mindketten ugyanazokkal a gyermekekkel dolgoznak, s leginkább csak az alkalmazott eszközeik mutatnak eltérést.

„Az ő tevékenysége az abban áll, hogyha valamelyik gyermek ugyanúgy, ahogy nálam, egyéni beszélgetésre jelentkezik, vagy egy tanár, osztályfőnök, szaktanár jelez problémát, akkor ugye elbeszélget velük. Nem végezhet terápiás tevékenységet, és nagyon sok a feladata.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Hát a tevékenységünk, ezért olyan nehéz, [...] amit itt tanácsadás keretében tudunk nyújtani, az azért, nagyon nagy átfedések vannak, [...]. És különbségeket, igazából gyakorlatilag röviden mondhatjuk azt, hogy szinte ugyanaz, nyilván picit más eszközökkel dolgozunk. Ennyi a különbség, de a kompetenciahatáraink nagyjából ugyanott vannak, tehát hogy terápiát ők sem végezhetnek itt tanácsadás keretében iskolapszichológusként, úgyhogy nagyjából ugyanazt tudjuk nyújtani.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Egy interjúalany egyértelműen megfogalmazta az iskolai szociális munkások szakmai kisebbségi érzését a pszichológusokhoz képest. A két szakma egymással versengő viszonya abban is jól tetten érhető, hogy a pszichológiai szolgáltatás iskolán belüli elérhetősége alakítja a szociális munkás tevékenységei iránti igényt, azaz előbbi függvényében alakul ki, hogy a segítő munkájában melyik tevékenység válik meghatározóvá.

„Amikor én megérkeztem, akkor pont nem volt pszichológus sem, így az egy elég jó lehetőség volt nekem így induláskor. [...] Egy pszichológus mellett valahogy mi mindig úgy, most megint egy kicsit mondok többes számot is, de ez egyértelműen a személyes megítélésem is, hogy, hogy ott mindig egy picit akkor lejjebb zuhanunk a ranglétrán [...]. Ez azért nagyon érződik, hogyha van pszichológus, akkor mondjuk, az egyéni megkeresések nagyon lecsökkennek, és akkor a pszichológust keresik, és akkor mondjuk, jön több csoport vagy közösségi program.” (nagyvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Na, például, amióta ő itt van, azóta nem küldenek annyira hozzám gyerekeket. Őbenne jobban megbíznak mint pszichológus[ban], mint bennem, segítő szakemberként, én úgy vettem észre. [...] Tehát addig volt tervben már több osztályfőnök részéről, hogy jönnek hozzám, meg jelentkeztek. És akkor onnantól kezdve nem. De hát ezt megértem, mert ő egy orvos. Tehát benne jobban megbíznak, az ő szakmai tapasztalatában.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

Az egymást átfedő szerepek dacára nem példa nélküli, hogy az iskolai szociális munkás és a pszichológus összehangolják a tevékenységüket és módot találnak az együttműködésre. Jól illusztrálják ezt az alábbi esetek:

„De egyébként [az iskolapszichológussal] nagyon jó a kapcsolatom. Abszolút együttműködünk, egyeztetünk a közös ügyekben. Vannak gyerekek, akik hozzám jártak, aztán hozzá jártak, de most például

mondja, hogy ha a [tanuló neve] például hozzám ragaszkodik, akkor járhat hozzám, de előtte találkozzunk közösen a szülővel meg a [tanulóval]. Tehát abszolút maximális és nagyon jó. Két iskolában is dolgozunk együtt egyébként, és mindenhol egyeztetünk az ügyekben. Meg kölcsönösen tiszteljük egymást meg egymás munkáját el is ismerjük.” (kisvárosi közepes méretű iskola szociális munkása)

„Mi heti rendszerességgel beszélgetünk, tehát az, hogyha a gyerekekkel közösen fölmerül valamilyen probléma, vagy a pedagógusok megkérnek arra, hogy újra kéne nézni, kéne tartani egy csoportfoglalkozást, és akkor, hogyha ketten ott vagyunk, más nézőpontból látjuk az adott problémát, és utána meg tudjuk beszélni, tehát mi rendszeresen tartjuk a kapcsolatot, főleg, hogyha jelzés van [...] Tehát napi szinten megbeszéljük a dolgokat, illetve hogyha olyan van, szakmai játékokat is csinálunk a gyerekeknek, de ő egyedül is csinál, tehát ő más irányultságú játékokat, de amikor például ilyen, hogy online bántalmazás van, vagy valami olyan konfliktushelyzet, vagy iskolában, vagy osztályban valami verekedés, vagy ilyesmi, és arra kell megoldást keresni, akkor közösen is szoktunk azért dolgozni.” (nagyvárosi nagy iskola szociális munkása)

A szociális munkás és a pszichológus közti együttműködés kialakulását számos körülmény segítheti vagy épp hátráltathatja. A kooperációt előmozdíthatja például, ha az iskolapszichológus fiatal pályakezdő, és támogatást remél egy nálánál tapasztaltabb iskolai szociális munkástól.

„Tavaly több osztályban is csináltunk csoportot az iskolapszichológussal, meg kisebb csoportokat is meg minicsoportokat is, szóval így vele igazán, vele jobban együtt dolgoztunk, talán azért, mert ő pszichológusként pályakezdő volt, és akkor neki is ez így támasz volt.” (kisvárosi nagy iskola szociális munkása)

Nehezítheti ugyanakkor a két szakember közös munkáját, hogy az esetek többségében mindössze heti néhány órát (legfeljebb egy napot) töltenek el az intézményben, így külön odafigyelésre van szükség ahhoz, hogy megpróbálják összehangolni az iskolai jelenlétüket, vagy jobb híján rendszeressé tegyék a telefonos kommunikációt.

„[...] az iskolapszichológussal nem egy napon vagyunk ott, de ugye nekem a napom az fix, ő viszont, hogyha úgy alakul, ő meg tudja tenni azt, hogy átteszi, mivel ő utazó pszichológus, tehát át tudja tenni a napját, de ha például nem, akkor ugye telefonon egyeztetünk. [...] Arra mondjuk még nem volt lehetőség, de ez egyrészt az időbeosztás, hogy mondjuk kettős csoportfoglalkozás keretében, mondjuk őt is be lehetne vonni vagy be tudnám vonni, de hát tényleg ez nem őrajta múlik meg rajtam múlik, hanem azon múlik, hogy itt földrajzi távolságokat kell összelogisztikázni. De így rendszeres a kapcsolat, tehát esetek kapcsán, így tudunk információkat cserélni.” (községi kis iskola szociális munkása)

Érdekes külön is szót ejteni arról a három intézményről, ahol a szociális munkásnak az iskolapszichológus és a gyermekvédelmi felelős kolléga társaságában kellett feltalálnia magát, meghatároznia saját szerepét. Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a három között egy olyan sem volt, ahol a segítő szakembernek mind a gyermekvédelmi felelőssel, mind pedig a pszichológussal sikerült volna gyümölcsöző kapcsolatot kiépítenie. Az egyik helyen a szociális munkás láthatólag a gyermekvédelmi felelőssel tartott fenn szoros együttműködést, illetve tőle vett át feladatokat, miközben az iskolapszichológussal egymást kiegészítő tevékenységet végeztek (előbbi csoportost, utóbbi egyénit). A másik iskolában a szociális munkás kirekesztettnek érezte magát mind az iskolavezetés, mind pedig a gyermekvédelmi felelős részéről, ám a pszichológussal – az egymással átfedő

szerepek ellenére is – együtt tudott működni (felosztották egymás között az egyéni konzultációban részt vevő klienseket). A harmadik intézményben a szociális munkásnak kevés kapcsolata volt a gyermekvédelmi felelőssel, bevallottan nem is értette, hogy az iskolai szociális munka bevezetésével mi szükség van még erre a posztra, ellenben a pszichológussal közösen tartott csoportfoglalkozásokat.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk egyik fontos hozzájárulását a szociális munka megvalósulásával foglalkozó szakirodalomhoz az adja, hogy esetünkben az elemzési egységet az iskolák jelentik (nem pedig a szociális munkások), lehetővé téve számunkra, hogy arra is választ keressünk, hogyan változik az iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlata az iskolák különböző jellemzői szerint. Itt jegyezzük meg, hogy a kutatási eredmények interpretálásakor mindazonáltal fontos tekintettel lenni az iskolák toborzásának körülményeire, vagyis arra, hogy a kutatásban nagyobb eséllyel vettek részt azok az iskolák, amelynek vezetői pozitívan értékelik a saját intézményükön belüli gyermekvédelem működését (szelekciós torzítás). Ennek folytán megeshet, hogy a mintára vonatkozó megállapításaink a valóságosnál némileg kedvezőbb képet festenek.

Az elemzés során erőteljes összefüggést találtunk a szociális munkások által látogatott intézmények és települések száma, valamint az ott töltött idő hossza között; azaz minél több intézményt és települést látogat az iskolai szociális munkás, annál kevesebb időt tud ott tölteni. Ez pedig nagyban befolyásolja a szakember intézményi beágyazottságát, kapcsolatait, továbbá kihat arra, hogy munkáját milyen formában és hatékonysággal tudja végezni. Vizsgálódásaink három markánsabb csoport elkülönülését mutatják (Függelék F3. táblázat és F1. ábra).

A mintában hat olyan iskola van, ahol legalább heti egy teljes napot eltöltenek a szakemberek. Ezek jellemzően közép- és nagyvárosokban elhelyezkedő, közepes vagy nagyobb méretű iskolák; az ezen iskolákban dolgozó szociális munkások az átlagosnál kevesebb számú intézményt látogatnak (átlagosan 6), melyek ugyanazon településen találhatóak. Közöttük kettő olyan nagy iskola is van, ahol hetente több napot el tud tölteni a szociális munkás. Az iskolák e csoportjára a szociális segítő szolgáltatással jól ellátott iskolák névvel utalunk.

További hat iskolát soroltunk a következő kategóriába, ahol a szociális munkások ugyan megjelennek minden héten, de csak kevesebb, mint hat órát tudnak ott tölteni. Az ezen iskolákba járó szakemberekhez már több intézmény (átlagosan 8,3) tartozik, és több település között kell megosztani erőforrásaikat (átlagosan 3,5), hárman 6 vagy annál több település között mozognak. Az ide tartozó, jellemzően közepes méretű iskolák túlnyomórészt kis és közepes városokban helyezkednek el (a továbbiakban: *közepesen ellátott iskolák*).

A harmadik csoportba jellemzően a kistelepülések kis iskolái (összesen 3) tartoznak, ahol 11 körüli a szociális munkás által látogatott intézmények átlaga, és átlagosan 8 fölötti a hozzájuk tartozó települések száma. Nem csoda, hogy ezekbe a falusi iskolákba jellemzően csak kéthetente egyszer jutnak el a szakemberek, annak ellenére, hogy mindenütt magas a hátrányos helyzetű diákok aránya (a továbbiakban: *gyengén ellátott iskolák*). Szintén csak kétheti rendszerességgel látogat egy szociális munkás egy nagyvárosi közepes iskolát, viszont ennek oka más jellegű. Elmondása szerint ez egy olyan iskola, ahol kevés a hátrányos helyzetű gyermek, így idejét és energiáját más intézményekre csoportosítja át (további öt intézmény tartozik hozzá). Így ez az iskola kilóg a többi közül jellemzői alapján.

A fentiekből az látszik, hogy a látogatott intézmények és települések száma egyenként ugyan nem, de együttesen nagymértékben magyarázzák azt, hogy a szociális munkás mennyi időt tud eltölteni egy-egy is-

kolában. Levonható továbbá a következtetés, hogy a nagyobb települések nagy méretű iskoláiban dolgozó szakemberek jóval kedvezőbb helyzetben vannak munkakörülményeiket tekintve, mint a kistelepülések kis iskoláit ellátók. Ez olykor paradox helyzeteket szül, amire szeretnénk felhívni a figyelmet: míg a szociális munka feltételeit illetően a legjobb helyzetű két iskola, ahol heti egy napnál is többet tölt el az adott szakember, nem tartozik a hátrányos helyzetűek közé, addig a legrosszabb helyzetben levő három kis iskolába, ahol 80% fölötti a hátrányos helyzetű diákok aránya, csak kéthetente jutnak el a szociális munkások.

A vizsgált szociális munkások átlagosan több mint 8 intézményt látogatnak, amiből az következik, hogy az általunk vizsgált iskolák túlnyomó többségében jellemzően heti fél napot tudnak eltölteni. Ennél a nagyobb települések nagyobb létszámú intézményeiben jobb a helyzet, míg a falusi kis iskolákban rosszabb, ami jelentős feszültséget okoz a szakemberek számára. Kutatásunk alapján az egyes intézményekben töltött idő tekintetében hasonló helyzet rajzolódik ki, mint amit Bozó-Kutyifa (2020) kérdőíves vizsgálatának eredményei mutatnak.

A munkaórák száma mellett a fizikai feltételek megléte is lényeges kérdés, azaz, hogy a szociális munkások számára adott-e az önálló helyiség és a szükséges tárgyi eszközök. Ez főként az egyéni esetkezelés lehetőségeit befolyásolja. Míg egy korábbi kutatás (Szecsó 2022) azt találta, hogy elenyésző azon szakemberek aránya, akik számára adott az önálló helyiség, az általunk vizsgált esetekben, 2–3 évvel később, jobb volt ez az arány. A helyhiány nem a hátrányos helyzetű térségek falusi kis iskoláit jellemezte, hanem épp a nagyobb városok oktatási intézményeit. A munkavégzés tárgyi feltételeinek megléte összességében kevésbé bizonyult a szakemberek munkáját negatívan befolyásoló tényezőnek, mint például az elfogadottság, megbecsültség hiánya, vagy a szerephatárok tisztázatlansága.

A szociális munkások fogadtatása, illetve ezt követően a befogadási folyamat tekintetében az igazgató hozzáállása fontos tényezőnek mutatkozott, mint ahogyan arra Szecsó (2022) is rámutatott. Az iskolai szociális munkát övező kezdeti bizalmatlansággal és ismerethiánnyal szinte minden iskolában szembesültek a szociális munkások, de ezt legtöbb esetben sikerült leküzdeni, és megfelelő munkakapcsolatot, támogató légkört kialakítani. Tapasztalatunk szerint, ahol viszont a vezetőség oldaláról nem történt meg a befogadás, ott a szociális munkás elszigetelődött, illetve a bizalom és a kapcsolatok kiépítése továbbra is jelentős részét viszi el energiáinak. A befogadás hiánya gyakran korábbi rossz gyakorlatokból és tapasztalatokból ered, mint például a szociális munkások magas fluktuációja, vagy az intézményben eltöltött idő rövidege. (Ez utóbbi tényező fontosságát Szecsó (2024) is megfogalmazta.) Ez pedig ismét a *gyengén ellátott iskolákban* dolgozó szociális munkások nehéz helyzetére hívja fel a figyelmet, hiszen a nagyszámú intézmény látogatása, sok más következmény mellett, beilleszkedésüket is megnehezíti.

Kutatásunk alapján az látszik, hogy az iskolai szociális munkások által végzett tevékenységeket és azok célcsoportjait jelentős részben meghatározzák munkavégzésük fentebb tárgyalt feltételei. Az iskolai szociális segítő szolgáltatással *jól ellátott iskolákban*, ahol a szakemberek legalább heti egy napot vannak jelen, kiterjedtebben tudják végezni tevékenységüket. Ezekben az intézményekben jellemző leginkább, hogy a gyermekek mellett a szülőket és a pedagógusokat is célcsoportjuknak tekintik, akiket leginkább „tanácsadóként” támogatnak (Berzin et al. 2011). Az általuk nyújtott szolgáltatások tekintetében azonban kettéválik a csoport. Az iskolák egyik felében a három meghatározott tevékenység típus közül (egyéni, csoportos, közösségi) legalább kétfélét végez az iskolai szociális munkás. Az iskolák másik felében ugyanakkor csak csoportfoglalkozásokat tart, miután az intézményben van egyéni esetkezeléssel foglalkozó iskolapszichológus is. Ez jól mutatja, hogy

az iskoláknak ebben a körében a szociális munkás szolgáltatási palettája nagyban függ attól, hogy az iskolában jelen van-e iskolapszichológus.

A *közepesen ellátott iskolák* többségében az iskolai szociális munkások jellemzően kétféle tevékenységet – csoportfoglalkozást és egyéni esetkezelést – valósítanak meg, de két olyan iskola is van, ahol csak egyfélé. Ezeknek a főként kis- és középvárosokban levő iskoláknak a többségében nincs iskolapszichológus, így az iskolai szociális munkások az aktuális igények és a jelentkező problémák függvényében osztják meg az idejüket a különböző tevékenységek között. Ebben a csoportban már csak elvétve merül fel, hogy a szülők az iskolai szociális munkás célcsoportját képezik. A *gyengén ellátott iskolák* esetében jól látszik, hogy mivel az iskolai szociális munkás csak kéthetente van jelen az intézményben, többnyire már csak egy típusú tevékenységet végez. Ebben a körben már csak egy olyan iskola van, ahol egyéni és csoportos tevékenységet is ellát a szakember.

Összességében, az iskolai szociális munkás tevékenységére vonatkozó megállapításaink tovább árnyalják a korábbi kutatási eredményeket: míg az iskolai szociális munkások populációja felől közelítve elmondható, hogy a szociális munkások szolgáltatási palettáján mindegyik tevékenység megtalálható (Szecskó 2022), addig ez az iskolák szintjén már nem feltétlenül érvényes. Jelentős eltérések mutatkoznak abban, hogy hányféle és milyen tevékenység valósul meg egy-egy adott iskolában.

A kutatás az iskolai szociális munkások társszakmákkal való együttműködésének vizsgálatára is kiterjedt. Látható volt, hogy az iskolai szociális munkások sokszor egymástól meglehetősen eltérő iskolai környezetbe érkeztek meg. Míg egy részüknek „csak” azzal kellett megküzdeniük, hogy külsős munkatársként befogadást nyerjenek az iskolavezetés és a tantestület részéről, más részüknek további kihívást okozott, hogy a gyermekjólétet segítő funkciókat betöltő kollégák mellett, hozzájuk képest találjanak rá saját szerepükre és illeszkedjenek be a meglévő munkamegosztásba. Ez pedig kulcsfontosságú lenne a különböző készségek és kompetenciák összehangolása érdekében, ami végeredményben amellett, hogy erősebb szakmaközi kapcsolatokat eredményez, többoldalú problémamegoldást és bizalomtelibb légkört is eredményezhet (Herczeg 2024).

A szociális segítő szolgáltatással *leggyengébben ellátott* – többségében falusi kis létszámú – iskolák csoportjában a társszakmákkal való együttműködés kérdése ritkán vetődik fel, hiszen e körben kevésbé jellemző az iskolapszichológus szolgáltatás elérhetősége, és gyermekvédelmi felelőst sem mindenhol jelöltek ki. Ha jelen is vannak ezekben az iskolákban a társszakmák képviselői, tekintetbe véve az iskolai szociális munkás korlátozott jelenlétét és a körükben tapasztalható fluktuációt, meglepő, ha egy-egy esetben – az érintettek többlet erőfeszítéseinek köszönhetően – kooperáció tud létrejönni a szakemberek között.

Az iskolák *közepesen ellátott* csoportjában már jellemző, hogy van iskolapszichológus vagy gyermekvédelmi felelős (bár egy iskolában mindkét munkakör hiányzik). Az iskolai szociális munkások mindazonáltal leginkább a *jól ellátott* iskolák esetében kerülnek olyan helyzetbe, hogy a sikeres munkavégzéshez együttműködésre kelljen törekedniük a társszakmákat képviselő kollégákkal is. Ezekben a – döntően közepes és nagy méretű – iskolákban ugyanis többnyire iskolapszichológus is tevékenykedik, és előfordul, hogy mellette kijelölt gyermekvédelmi felelős is van. A *közepesen és a jól ellátott* iskolákban érezhetően több interjúalany számolt be akár a gyermekvédelmi felelőssel, akár az iskolapszichológussal való együttműködéséről. A mintába került iskolák között ugyanakkor nem akad olyan, ahol gyermekvédelmi team szerveződött volna, noha ez iránti igényüknek több szociális munkás is hangot adott az interjúk során (vö. Szecskó 2022).

A szociális munkások társszakmákkal való együttműködését több tényező is akadályozhatja. Miközben a szociális munkás iskolán belüli szerepe még nem tisztult le eléggé, addig a gyermekvédelmi felelős funkciójában egyre inkább elbizonytalanodás figyelhető meg. Míg egyes helyeken adminisztratív feladatokat lát el az e pozícióra kijelölt kolléga, addig másutt az iskolai gyermekvédelem kulcsszereplője, lehetőséget nyitva ezáltal az iskolai szociális munkással való együttműködésre is.

Mindeközben a szociális munkás és az iskolapszichológus együttműködését az egymással átfedő szerepek (lásd egyéni tevékenység) nehezíthetik, gyakran legitimációs problémák is felmerülnek (vö. Altshuler–Reid Webb 2009). A mintában lévő iskolák között több olyan is van, ahol a szociális munkás szolgáltatási palettáján az iskolapszichológus megjelenésével háttérbe szorult az egyéni tevékenység, de a versengés mellett olyan esetet is láttunk, amikor a két szakember egymással koordinálva végez egyéni tevékenységet, vagy éppen a közösen tartott csoportos foglalkozás teremt alkalmat a szakemberek közti együttműködésre, a problémák többszemponútú kezelésére (Herczeg 2024). E példák rávilágítanak arra, hogy a szerephatárok tisztázatlanságát és az időbeosztás okozta nehézséget egy-egy esetben képesek felülrni a jó emberi és munkakapcsolatok.

Összegezve a fentebb leírtakat, jól látható, hogy az iskolai szociális segítő szolgáltatás magyarországi megvalósulása nagyon jelentős intézmények közti eltéréseket mutat. A szociális munkások épp azokban a falusi kis iskolákban (*gyengén ellátott iskolák*) tudják a legkevesebb segítséget nyújtani, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, s ahol így a legnagyobb szükség lenne a tevékenységükre. Nem mellékesen, ezek az iskolák olyan településeken találhatóak, ahol a szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés is korlátozott (Husz–Kopasz–Rácz 2020). Ezekben az iskolai szociális munkával *gyengén ellátott iskolákban* a szociális segítő munkát az eltöltött idő rövidege mellett az is hátráltatja, hogy a szakembernek a látogatott települések nagy száma miatt sok időt kell utazással töltenie, ami önmagában is, de az eredményes munkavégzés kisebb esélye révén is növelheti a fluktuációt. Így eredményeink arra világítanak rá, hogy a szociális segítő munka jelenleg egységes szabályozása (1 fő szociális segítő/1000 gyermek) finomhangolásra szorulna, fontos lenne figyelembe venni a szociális munkás ellátási területének a jellemzőit.

HIVATKOZÁSOK

- Agresta, J. (2004) Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools*, 26, 151–163. <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>
- Alderson, J. (1972) Models of school social work practice. In Sarri, R. – Maple, F. (szerk.) *The school in the community*. Washington, DC: NASW Press, 151–160.
- Allen-Meaures, P. (1994) Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560–565. <https://doi.org/10.1093/sw/39.5.560>
- Allen-Meaures, P. – Washington, R. O., – Welsh, B. L. (1996) *Social work services in schools*. (2. kiadás), Boston: Allyn & Bacon.
- Altshuler, S. J. – Reid Webb, J. (2009) School social work: Increasing the legitimacy of the profession. *Children & Schools*, 31, 207–218. <https://doi.org/10.1093/cs/31.4.207>
- Balogh K. (2020) Miben segít(het) az iskolai szociális munkás–a gyermekek igényeinek tükrében. *THEMIS*, 161–181.
- Berzin, S. C. – O’Brien, K. H. – Frey, A. – Kelly, M. S. – Alvarez, M. E. – Shaffer, G. L. (2011) Meeting the social and behavioral health needs of students: rethinking the relationship between teachers and school social workers. *The Journal of School Health*, 81(8), 493–501. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00619.x>
- Bozó-Kutyifa E. (2020) „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*, 16, 83–97.
- Constable, R. (2006) The role of the school social worker. In Constable, R. – Massat, C. R. – McDonald, S. – Flynn J. P. (szerk.) *School social work: Practice and research perspectives* (6. kiadás), Chicago: Lyceum Books, 3–27.
- Costin, L. B. (1969) An analysis of the tasks in school social work. *Social Service Review*, 43, 274–285.
- Csók C. (2020) Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18(2), 115–130.
- Csók C. – Pusztai G. (2022) Parents’ and teachers’ expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Davis, L. V. (1996) Role theory and social work treatment. In Turner, F. J. (szerk.) *Social work treatment* (4. kiadás), New York: Free Press, 581–600.
- DeCuir-Gunby, J. T. – Marshall, P. L. – McCulloch, A. W. (2011) Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23(2), 136–155. <https://doi.org/10.1177/1525822X103884>
- Forte, J. A. (1998) Power and role taking: A review of theory, research, and practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1(4), 27–57. https://doi.org/10.1300/J137v01n04_03
- Franklin, C. – Harris, M. B. (2007) The delivery of school social work services. In Allen-Meaures, P. (szerk.) *Social work services in schools* (5. kiadás). Boston: Allyn & Bacon, 317–350.
- Herczeg V. (2023) Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 34(1), 63–80. <https://doi.org/10.48007/esely.2023.1.4>
- Herczeg V. (2024) Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai csoportos és közösségi szinten. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 35(1), 49–63. <https://doi.org/10.48007/esely.2024.1.3>
- Husz I. – Kopasz M. – Rácz A. (2020) A szegénységben élő gyermekes családok társadalmi mobilitásának esélyei a családsegítő szakemberek szemszögéből. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 31(4), 32–53.
- Kelly, M. – Berzin, S. – Frey, A. – Alvarez, M. – Shaffer, G. – & O’Brien, K. (2010) The state of school social work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, 132–141. <https://doi.org/10.1093/sw/swv044>
- Lynn, C. J. – McKay, M. M. – Atkins, M. S. (2003) School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197–209. <https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197>
- Máté Zs. (2015) Iskolai szociális munka. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 26(4), 77–96.
- Peckover, C. A. – Vasquez, M. L. – Van Housen, S. L. – Saunders, J. A. – Allen, L. (2012) Preparing School Social Work for the Future: An Update of School Social Workers’ Tasks in Iowa. *Children & Schools*, 35(1), 9–17. <https://doi.org/10.1093/cs/cds015>
- Phillippo, K. L. – Blosser, A. (2013) Specialty practice or interstitial practice? A reconsideration of school social work’s past and present. *Children & Schools*, 35, 19–31. <https://doi.org/10.1093/cs/cds039>
- Rácz A. – Sik D. – Tanító Zs. (2023) Fejlesztési igénnyel bíró gyermekek és szüleik lehetőségei az állami ellátórendszerben. In Karlovitz J. T. (szerk.) *What will our Future be Like?* Großpetersdorf: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, 395–407.

- Richard, L. A. – Villarreal Sosa, L. (2014) School Social Work in Louisiana: A Model of Practice, *Children and Schools*, 36(4), 211–220. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu022>
- Ryan, M. (2009) Making visible the coding process: Using qualitative data software in a post-structural study. *Issues in Educational Research*, 19(2), 142–161.
- Sherman, M. C. (2016) The School Social Worker: a Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children and Schools*, 38(3), 147–151. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw016>
- Szecskó J. (2022) Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 8(2), 57–71. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.57>
- Szecskó J. (2024) Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat, 10(2), 19–30. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19>
- Tanító Zs. (2019) Segíthetnek? Alternatív iskolai szociális munka-modellek egy befogadó középiskolában. Budapest: Rubeus Egyesület.
- Tower, K. (2000) Image crisis: A study of attitudes about school social workers. *Social Work in Education*, 22, 83–94. <https://doi.org/10.1093/cs/22.2.83>
- Villarreal Sosa, L. – McGrath, B. (2013) Collaboration from the ground up: Creating effective teams. *School Social Work Journal*, 38(1), 34–48.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK JEGYZÉKE

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- 15/1998 NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 401/2023 (VIII.30) kormányrendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról

EGYÉB HIVATKOZÁSOK

- Belügyminisztérium (2022) Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója. Budapest: Belügyminisztérium. Elérhető: <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022..pdf> [Letöltve: 2025-03-07].
- KSH STADAT 23.1.1.4. Az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban részesülők a nappali és a nem nappali oktatásban, iskoláskorú népesség. Elérhető: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0004.html [Letöltve: 2025-03-07].
- Oktatási Hivatal (2019) Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlához az iskolában. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf [Letöltve: 2025-03-07].

FÜGGELÉK

F1. táblázat. A mintába került iskolák főbb jellemzői

Iskola	Régió	Településtípus	Fenntartó	Intézmény mérete	Tanulók szocio-ökonómiai háttere
1	Dél-Alföld	középváros	egyházi	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
2	Dél-Alföld	középváros	állami	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
3	Dél-Alföld	középváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
4	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	alapítványi	kis iskola	hátrányos helyzetű
5	Dél-Dunántúl	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
6	Észak-Magyarország	nagyváros	egyházi	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
7	Dél-Dunántúl	kisváros	állami	közepes iskola	hátrányos helyzetű
8	Észak-Alföld	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
9	Észak-Alföld	község	állami	kis iskola	hátrányos helyzetű
10	Nyugat-Dunántúl	kisváros	egyházi	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
11	Dél-Alföld	kisváros	állami	közepes iskola	közepesen hátrányos helyzetű
12	Észak-Magyarország	középváros	egyházi	közepes iskola	hátrányos helyzetű
13	Észak-Magyarország	kisváros	állami	kis iskola	közepesen hátrányos helyzetű
14	Dél-Alföld	nagyváros	állami	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
15	Dél-Alföld	nagyváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
16	Közép-Magyarország	kisváros	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű
17	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	állami	közepes iskola	nem hátrányos helyzetű
18	Közép-Magyarország	fővárosi kerület	állami	nagy iskola	nem hátrányos helyzetű

Megjegyzés: kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. Az iskolákra vonatkozó információk az intézményezetővel (vagy annak helyettesével) készített interjúkból származnak.

Forrás: saját szerkesztés.

F2. táblázat. A mintába került iskolai szociális munkások szociodemográfiai jellemzői

Sor-szám	Nem	Iskolai végzettség	Hány éves szakmai tapasztalata van	Mióta iskolai szociális munkás
1	férfi	Szociális munkás	6–10 év	2021
2	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2021
3	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2019
4	férfi	Általános iskolai tanár	6–10 év	2020
5	nő	Szociálpedagógus	11–15 év	2018
6	nő	Emberi erőforrás tanácsadó	6–10 év	2021
7	nő	Szociálpedagógus, óvodai, iskolai szociális segítő	1–5 év	2021
8	nő	Szociális munkás	1–5 év	2023
9	férfi	Szociális munkás	1–5 év	2021
10	nő	Fejlesztőpedagógus, pedagógus, szociális munkás	11–15 év	2018
11	nő	OKJ felsőfokú végzettség, jelenleg jár szociális munkás szakra	1–5 év	2018
12	nő	Szociális munkás	több mint 15 év	2018
13	nő	Szociális munkás	1–5 év	2019
14	nő	Szociális munkás, szociálpolitikus	több mint 15 év	2018
15	nő	Szociálpedagógus	n.a.	2022

Megjegyzés: Az iskolai szociális munkások száma 15, mivel két iskolában nem volt szociális munkás, további két iskolában pedig ugyanaz a személy töltötte be ezt a funkciót.

Forrás: saját szerkesztés.

F3. táblázat.

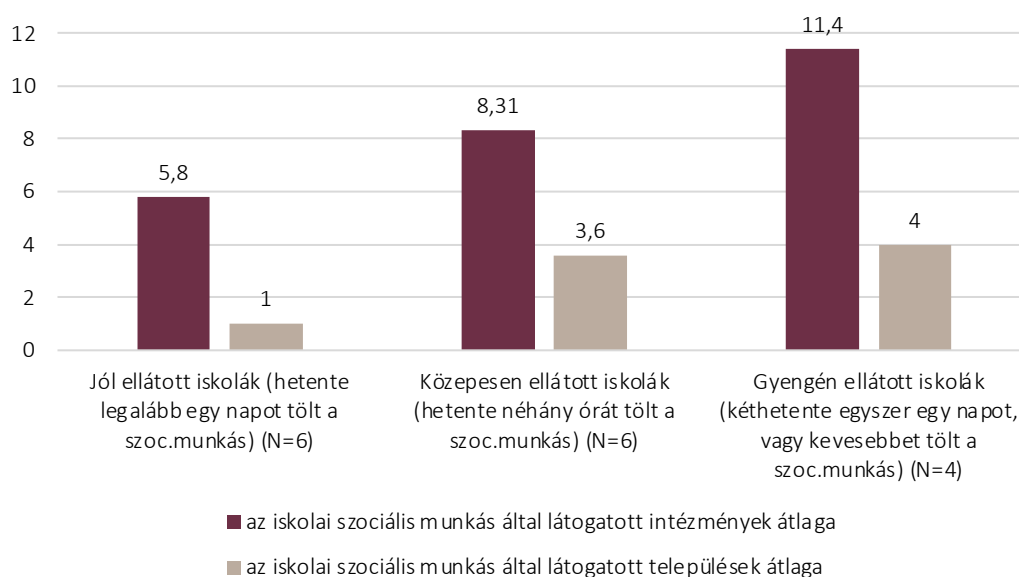
A vizsgált iskolák szociális segítő szolgáltatással való ellátottságuk szerint létrehozott csoportjai

Iskola	Településtípus	Vizsgált intézmény mérete	Szociális munkás által látogatott intézmények száma	Szociális munkás által látogatott települések száma	Vizsgált intézményben eltöltött idő
16	kisváros	nagy iskola	3	1	hetente több nap
3	középváros	nagy iskola	5	1	hetente több nap
2	középváros	kis iskola	5	1	heti egy nap
15	nagyváros	közepes iskola	10	1	heti egy nap
17	fővárosi kerület	nagy iskola	6	1	heti egy nap
18	fővárosi kerület	közepes iskola	6	1	heti egy nap
1	középváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
7	kisváros	közepes iskola	14	8	hetente néhány óra
10	kisváros	közepes iskola	6	1	hetente néhány óra
11	kisváros	közepes iskola	15	6	hetente néhány óra
12	középváros	közepes iskola	10	n.a.	hetente néhány óra
14	nagyváros	kis iskola	5	1	hetente néhány óra
5	község	kis iskola	14	8	kéthetente egy nap
6	nagyváros	közepes iskola	6	1	kéthetente egy nap
8	község	kis iskola	14	10 fölött	kéthetente néhány óra
9	község	kis iskola	9	8	kéthetente néhány óra
4	fővárosi kerület	kis iskola	-	-	-
13	kisváros	kis iskola	-	-	-

Megjegyzés: Kis iskolának a 200 fő alatti iskolákat, közepes és nagy iskolának pedig a 200–400 fő közötti, illetve a 400 főnél nagyobb iskolákat tekintettük. A „hetente néhány óra” összesen 3–5 óra közötti időtartamot jelent (ami lehet napi 1–2 óra is); a „heti egy nap” legalább 6, maximum 8 órát jelent egy adott intézményben, míg a „hetente több nap” értelemszerűen legalább napi 6, maximum 8 óra munkaidőre utal, hetente több alkalommal. A táblázatban a sorok sötétebb színe az adott iskola szociális segítő szolgáltatással való gyengébb ellátottságára utal.

Forrás: saját szerkesztés.

F1. ábra. Az iskolai szociális munkások által látogatott intézmények és települések átlagos száma az iskolák csoportjai szerint



Forrás: saját szerkesztés.

NÉMETH BARBARA¹ – MIKLÓSI MÓNKA²

A GYERMEKRÉSZVÉTEL KONCEPTUÁLIS MODELLJEI

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.31>

ABSZTRAKT

A gyermekek alapvető szükséglete és joga, hogy részt vegyenek az őket érintő döntések meghozatalában és szabadon kifejezzék magukat. A gyermekrészvételnek széles nemzetközi szakirodalma van, és az utóbbi évek egyik központi témájává vált a gyermekjogok és a gyermekvédelem területén. Bár a fogalom használata hazánkban is kezd megjelenni, mindeddig nem készült magyar nyelvű összefoglaló a gyermekrészvétel elméleti kereteiről. A jelen elméleti összefoglaló célja, hogy áttekintse a gyermekrészvétel főbb konceptuális modelljeit és hozzájáruljon a téma kutatásához Magyarországon. A hierarchikus modellek a döntéshozatalra való befolyás mértéke alapján sorrendbe rendezik a gyerekek részvételi lehetőségeit, a dimenzionális modellek az érdemi részvétel összetevőit, feltételeit összegzik, a kontextuális modellekben pedig a felnőttek személyének, az intézményi és a szociokulturális jellemzőknek a szerepe, valamint a részvétel kapcsolati jellege kap hangsúlyt. A gyermekrészvétel elméleti alapjainak megismerése minden olyan kutató és gyakorlati szakember számára releváns, aki gyerekekkel vagy gyerekekért dolgozik. A konceptuális modellek fejlődése rámutat, hogy az előíró szemlélet mellett szükség van a megerősítő szemlélet alkalmazására is. Ez további kutatási irányokat jelez, és a társadalomtudományok együttműködésére hív.

Kulcsszavak: gyermekrészvétel, részvétel, gyermekjog, konceptuális modellek

CONCEPTUAL MODELS OF CHILD PARTICIPATION

ABSTRACT

Children have a fundamental need and right to participate in issues that affect them. Child participation has a broad international literature and has become a central issue in the field of children's rights and child protection in recent years. Although the concept is beginning to be used in Hungary, no summary of its theoretical framework has been produced in Hungarian so far. The aim of this theoretical paper is to present the main conceptual models of child participation and to contribute to research on the topic in Hungary. Hierarchical models rank children's participation according to the degree of influence on decision-making, dimensional models summarize the components and conditions of meaningful participation, and contextual models emphasize the role of adult individuals, institutional and sociocultural characteristics, and the relational nature of participation. Understanding the theoretical basis of child participation is relevant for all researchers and practitioners working with or for children. The development of conceptual models points to the need to apply an empowering approach alongside a prescriptive one. This indicates promising avenues for further research and calls for cooperation between the social sciences.

Keywords: child participation, participation, children's rights, conceptual models

1 ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet.

2 ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet; Heim Pál Országos Gyermekgyógyászati Intézet, Mentálhigiénés Központ Gyermekeknek és Serdülőknek.

A GYERMEKRÉSZVÉTEL KONCEPTUÁLIS MODELLJEI

BEVEZETÉS

A gyermekrészvétel arra a folyamatra utal, mely során a gyerekek és a fiatalok részt vesznek az őket érintő döntések meghozatalában. Tájékoztatást kapnak, meghallgatják a véleményüket, figyelembe veszik az érzéseiket, és befolyásolják a döntéshozatalt, akár egyénileg, akár másokkal együtt, kollektíven. A gyermekrészvétel fogalmát a gyermekjogi megközelítés dominálja. A részvétel az ENSZ Gyermek jogairól szóló egyezményének (továbbiakban: Gyermekjogi egyezmény vagy egyezmény) egyik alapelve, mely a gyerekeket kompetens, aktív jogalanynak ismeri el. Bár a gyermekek részvételi jogát az egyezmény több cikke is érinti, leggyakrabban a 12. cikk alapján elemzik, amely kifejezetten kimondja a gyermekek jogát véleményük kifejezésére és annak figyelembevételére az őket érintő döntések meghozatala során. Eszerint *„az Egyezményben részes államok az ítélőképessége birtokában lévő gyermek számára biztosítják azt a jogot, hogy minden őt érdeklő kérdésben szabadon kinyilváníthassa véleményét, a gyermek véleményét, figyelemmel korára és érettségi fokára, kellően tekintetbe kell venni.”* Az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága 2009-ben átfogó kommentárt adott ki a 12. cikk végrehajtásának támogatására (UNCRC/C/GC/122009), mely pontosítja, mit jelent a gyermek részvételi joga. Iránymutatásokat nyújt annak alkalmazásához, és meghatározza az államok kötelezettségeit a gyermekek részvételi jogának biztosításában. A kommentár rámutat, hogy a gyermekek részvétele nem csupán jogi, hanem társadalmi, kulturális és intézményi kérdés is, amely az egész társadalom hozzáállását és működését érinti.

Az egyezmény gyermekdefiníciójával összhangban a fogalom jellemzően a 18 éven aluliak részvételét jelenti, még akkor is, ha a gyerekek és a fiatalok részvételeként említik (Council of Europe 2012; Percy-Smith–Thomas 2012; Horgan et al. 2015; McMellon–Tisdall 2020). A gyerekek részvétele megvalósulhat informális beszélgetések, nonverbális megnyilvánulások vagy formális folyamatok során (pl. egy eljárás, kutatás során vagy képviseleti testületek révén); akár közvetlenül vagy képviselet útján. A kontextustól függően különböző megközelítést és egyénre szabott támogatást igényel a felnőtt társadalom részéről. A gyermekrészvételt gyakran egy ciklikus folyamatként írják le, mely során folyamatosan ismétlődnek azok lépései: a tervezés és előkészítés, a kapcsolatteremtés a gyerekekkel, a célok és prioritások meghatározása, az ötletek vizsgálata, a cselekvés, a nyomon követés, az eredmények felülvizsgálata és megosztása (Crowley–Larkins–Pinto 2020). A részvétel folyamata során a gyerekek megtapasztalják, hogy saját életüknek aktív alakítói, a közösség fontos szereplői (Chawla 2001). Ennek feltétele, hogy részvételük biztonságos és érdemi legyen. Szükség van a gyerekek tájékoztatására, a folyamat átláthatóságára, valamint arra, hogy a gyerekek önkéntesen dönthessenek a részvételükről. Fontos a gyerekek tisztelete és az, hogy a gyerekeket a számukra releváns kérdésekben hallgassák meg, ahol képességeikre és tudásukra támaszkodhatnak. Számít, hogy a folyamat gyerekbarát legyen, és tenni kell azért, hogy a legkiszolgáltatottabb és a nehezebben elérhető gyerekek is részt vehessenek abban. Az érdemi részvételhez segíteni kell a gyerekeket és felkészülésüket. Mindig a biztonságuk a legfontosabb, és nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy visszajelzést kapjanak a folyamat eredményéről (UN 2009).³

³ A biztonságos és érdemi részvétel átfogó kommentárban leírt alapelveiről (UN 2009) később részletes magyarázatok is születtek, például Lansdown (2011) nyomán, melynek fordítása magyarul is hozzáférhető (Lansdown 2018b).

A gyerekek részvételének fontossága a pszichológia és a társadalomtudomány számára magától értetődő. A gyerekek meghallgatása, bevonása a gyerekek alapvető szükséglete (Ryan–Deci 2000) hozzájárul személyes, érzelmi és társas fejlődésükhöz, és kulcsfontosságú a gyerekek védelméhez is (Lansdown 2011). A gyerekek véleményének figyelembevétele jobb döntésekhez vezet, és megerősíti a demokratikus értékeket (Halsey et al. 2006).

Ennek ellenére máig sok a bizonytalanság akörül, hogy mit is jelent pontosan a gyermekrészvétel. A fogalom használata nem egységes, sokszor pedig leegyszerűsítően, annak egy-egy részére vonatkoztatják (Michail et al. 2023). Számos vizsgálat rámutatott, hogy a részvétel minimálisan működik ott, ahol nem tisztázott, hogy az mit jelent valójában (Shier 2001; Olsen 2023). Egyetértés övezi, hogy több ismeretre van szükség a megfelelő részvételi folyamatok elősegítéséhez, az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalásához (Cahill–Dadvand 2018; Crowley–Larkins–Pinto 2020; Michail et al. 2023; Olsen 2023) ajánlása szerint a gyermekrészvétel megismerését érdemes a tipológiák áttekintésével kezdeni.

A részvételiség elméletei nem ismeretlenek a hazai szakirodalomban. A részvételi modellek egy része megjelenik az ifjúsági és állampolgári részvétel szakirodalmában (Földi–Nagy 2010; Oross 2015; Gulyás–Déri 2017), a társadalomtudományi diskurzusban (Lajos 2016), és fokozódó érdeklődés övezi a részvételi akciókutatást (Udvarhelyi–Dósa 2019), valamint a részvételi filmezést is (Müllner 2022). Olvashatunk róluk a nemzetközi gyermekjogi kézikönyvek hazai fordításaiban (Cantwell et al. 2017; Schneider et al. 2020), a civil szervezetek leírásaiban (Hintalovon 2022), de mindeddig nem készült átfogó magyar nyelvű összefoglaló a gyermekrészvétel elméleti kereteiről.

A tanulmány célja, hogy segítse megérteni, mit jelent a gyerekek részvétele, és hozzájáruljon annak önálló kutatási területként való megerősödéséhez Magyarországon. A gyerekek részvételi jogait számos nemzetközi jogi dokumentum és hazai jogszabály rögzíti (Gyengéné Dr. Nagy 2016, 2018; Szeibert 2023). Tanulmányunk nem a fogalom jogi hátterének, szabályozási kereteinek és törvényi előírásainak bemutatására összpontosít, hanem azokra az elméleti modellekre, amelyek a gyermekrészvétel fogalmát rendszerezik és különböző szempontok alapján értelmezik. A jogi definíciók helyett célunk a fogalom sokféle értelmezésének bemutatása, valamint a jogi előírások gyakorlati alkalmazásának elősegítése. Áttekintjük azokat a konceptuális modelleket, melyek a gyermekjogi szakirodalom alapján a legfontosabbaknak tekinthetők. A kiválasztás során az alábbi szempontokat vettük figyelembe: mely modellek a leggyakrabban hivatkozottak, melyek alkotnak érdemben elkülönülő megközelítéseket, melyek jelentettek fordulópontot a korábbi elméletekhez képest, valamint melyek képesek legjobban megragadni a fogalom sokféleségét – vizuálisan, verbálisan vagy komplexitásban. Emellett arra is törekedtünk, hogy a modellek megfelelően és lehetőleg kiegyensúlyozott csoportokba rendezve reprezentálják az elméleti keretek időbeli fejlődését. Többségük a hagyományos és a politikai részvétel elméleteihez kapcsolódik, ugyanakkor nem korlátozódik sem a közügyekben való részvételre, sem a döntéshozatalra. A gyermekrészvétel tágabb fogalmát jól illusztrálja, hogy a bemutatásra kerülő konceptuális modellek szerzői megannyi szakterületet képviselnek (pl. politikatudomány, szociális munka, neveléstudomány). A tanulmány kiindulópontot nyújthat a gyerekek részvételének támogatásához és további kutatásokhoz is.

KONCEPTUÁLIS MODELLEK

A gyermekrészvétel fogalma a Gyermekjogi egyezmény 1989-es elfogadása óta nagy fejlődésen ment keresztül, és „*ma már széles körben használják olyan folyamatok leírására, amelyek magukban foglalják a gyerekek és felnőttek közötti, kölcsönös tiszteleten alapuló információcserét és párbeszédet*” (UNCRC/C/GC/122009:5, saját fordítás). A konceptuális modellek a gyerekek részvételi jogának értelmezését próbálják különböző oldalról megragadni. Gyakran hasonló fogalmakat használnak ehhez (pl. bevonás, tájékoztatás, meghallgatás), de mindegyikük más-más alapkérdésre válaszol. Az általunk bemutatott modellek összefoglalóját a Függelék F1. táblázata tartalmazza.

A gyermekrészvétel hagyományos modelljei jellemzően hierarchikus vagy dimenzionális megközelítést követnek. Ezek mellett megjelentek olyan kontextuális modellek is, melyek új perspektívába helyezték a témát. A konceptuális modelleket e hármass felosztás mentén ismertetjük, miközben az időrendi sorrend követése lehetőséget nyújt a fogalom fejlődésének megértésére.

A *hierarchikus* modellek a részvétel típusait aszerint rendezik sorrendbe, hogy milyen mértékű szabadság és felelősség jut a gyerekeknek a döntések befolyásolására (Hart 1992; Shier 2001; Wong–Zimmerman–Parker 2010; Lansdown 2011). Rávilágítanak arra, hogy a gyermekrészvételt nem dichotómia jellemzi (vagy bevonják a gyerekeket, vagy nem), hanem az egy spektrumként fogható fel. A hierarchikus modellek első sorban az állampolgári, politikai részvétel területét tükrözik, és főként a gyerekek formális struktúrákban való kollektív részvételének leírására alkalmasak, ahol a gyerekek egy csoportja vesz részt például egy szervezet munkájában vagy közpolitikai kérdésekben való döntéshozatalban. Legfőbb kritikájuk, hogy akaratuk ellenére azt a hatást keltik, hogy a részvétel egyik formája jobb, mint a másik, vagy egy gyerek részvétele több vagy kevesebb jelentőséggel bír, mint a másiké (Thomas 2000).

A *dimenzionális* modellek a gyerekek részvételének összetevőit, feltételeit sorolják fel, és rámutatnak a téma komplexitására és az érdemi részvétel szempontjaira (Lundy 2007; Thomas 2007; Bouma et al. 2018). A hierarchikus modellekkel szemben alkalmasabbak annak leírására, hogy egy egyén hogyan vehet részt egy őt érintő kérdésben, beleértve a formális (pl. egy hivatalos eljárásban való meghallgatás) és az informális folyamatokat (pl. családi interakció). A dimenzionális modelleknél hangsúlyos az emberi jogi megközelítés, holisztikus szemléletük összhangban áll a jogok oszthatatlanságának és kölcsönös összefüggéseinek elveivel (Herczog 2009). A dimenzionális modellek számos gyakorlati eszközhöz jelentettek kiindulópontot, melyek révén láthatóvá váltak a gyermekrészvétel megvalósításának kihívásai is.

A gyermekrészvétel *kontextuális* modelljei megpróbálják áthidalni az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékot (Cahill–Dadvand 2018; Michail et al. 2023; Olsen 2023). Nagyobb hangsúlyt kap bennük a részvétel előfeltételeinek kialakítása, beleértve a felnőttek személyének, az intézményi és a szociokulturális jellemzőknek a szerepét. A kontextuális modellek felhívják a figyelmet a részvétel kapcsolati jellegére, mely nem csupán egy döntéshozatali folyamat, hanem a felnőtt-gyerek interakciók átfogó jellemzője is. Ezek a tendenciák a pszichológia növekvő hatását jelzik a téma konceptualizálásában.

A tanulmányban bemutatott konceptuális modellek mindegyike elméletvezérelt, eltekintve egy empirikus kutatásra építő modelltől (Michail et al. 2023). A modellek között két gyakorlati megközelítésű is szerepel (Shier 2001; Cahill–Dadvand 2018), melyek első sorban a gyerekek bevonásának előmozdítását, megtervezését támogatják, de a fogalom olyan jellemzőire mutatnak rá, melyek a leíró, magyarázó megközelítésnél rejtve maradnak.

A tipológiák megismerésénél fontos szem előtt tartani, hogy a gyerekek megfelelő részvételének kialakítása minden esetben egyedi értékelést igényel. A különböző körülmények alapján (beleértve a gyerek életkorát, nemét, a kulturális, politikai környezetet, a résztvevők célját, hátterét és a rendelkezésre álló erőforrásokat) a részvétel más-más szintje lehet a leginkább alkalmas, és más-más súllyal számítanak az egyes dimenziók. Minden modell megragad valami fontosat, és hozzátesz az előzőekhez, de ahogy a szintek, dimenziók, úgy a modellek sem értékelhetők univerzálisan.

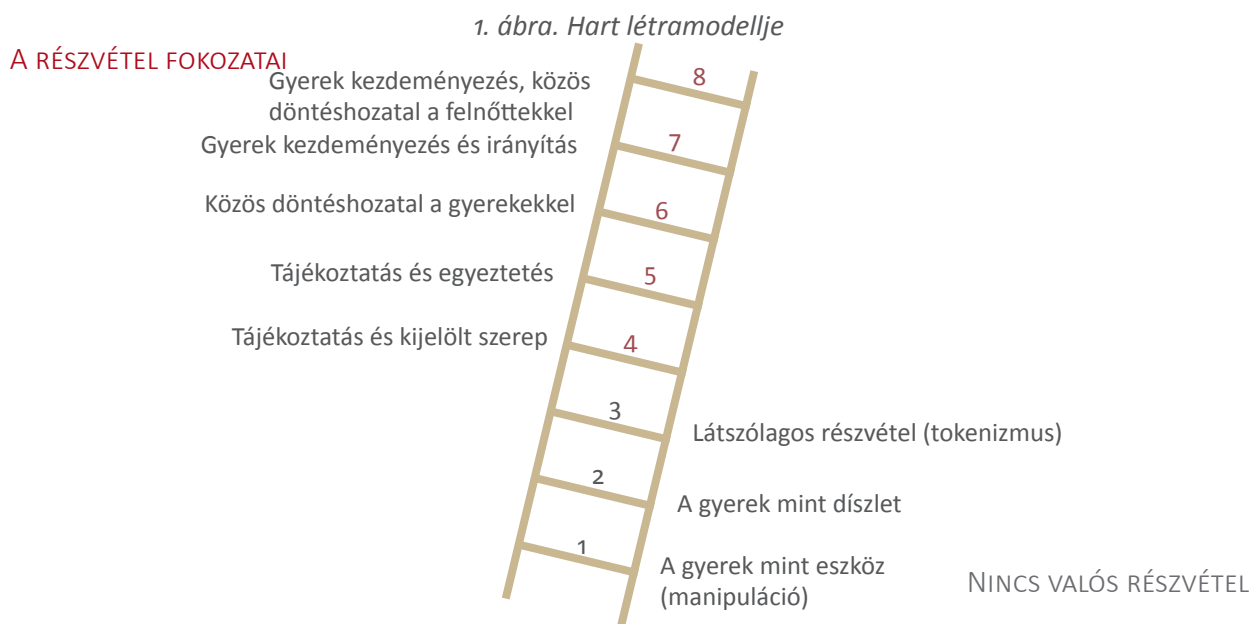
HIERARCHIKUS MODELLEK

Hart létramodellje (1992)

Roger Hart (1992) létramodellje az egyik legismertebb részvételi modell, a gyermekrészvétel szakirodalmának egyik sarokköve. Az UNICEF megbízásából készült tanulmány Arnstein (1969) részvételi létráját adaptálta a gyerekekre, elsősorban a szervezeti, társadalmi, politikai döntéshozatalban való kollektív részvételük leírására. Alapkérdése: milyen szerep jut a gyerekeknek a részvételük során?

A létra nyolc fokán felfelé haladva a gyerekek szerepe egyre jelentősebb (1. ábra). Alsó három fokán a gyerekek részvétele nem valódi (*non-participation*), csak eszközként (*manipuláció*), díszletként (*dekoráció*) vannak jelen, szerepük jelképes (*tokenizmus*). Ezekkel ellentétben a létra felső öt fokán a projekt célja, a döntéshozatali folyamat és a gyerekek szerepe átlátható, a gyerekek részvétele önkéntes és a témában releváns. Ez történhet úgy, hogy a fiatalok feladatokat kapnak és tájékoztatják őket (4. fok), a fiatalokkal megbeszéljük a dolgokat és tájékoztatjuk őket (5. fok), a felnőttek kezdeményeznek, de a döntéseket a fiatalokkal közösen hozzák meg (6. fok); a fiatalok kezdeményezik és irányítják a tevékenységeket (7. fok), vagy a fiatalok kezdeményeznek és a döntéseket a felnőttekkel közösen hozzák meg (8. fok).

Hart modelljének számos magyar nyelvű leírása ismert (Bánszegi 2009; Földi–Nagy 2010; Cantwell et al. 2017; Gulyás–Déri 2017; Németh–Varga–Sabján 2018; Schneider et al. 2020), az inkoherens magyar nyelvű fogalomhasználat ugyanakkor arra utal, hogy a modell hazai konszolidációja még kezdeti szakaszban jár.



Forrás: Saját szerkesztés, Hart (1992:8) ábrája alapján.

Hart modelljét többen is továbbfejlesztették. Treseder (1997) például megtartotta Hart valódi részvételről szóló öt kategóriáját, de azt egy gondolatterképen ábrázolta. Ezzel azt kívánta hangsúlyozni, hogy a részvétel magasabb foka nem jelenti azt, hogy az feltétlenül jobb is. Franklin (1997) felcserélte Hart két felső kategóriáját, és alulról is megtoldotta a fokokat, így az ő változata a hatalom teljes hiányától a teljes önállóságig terjedt.

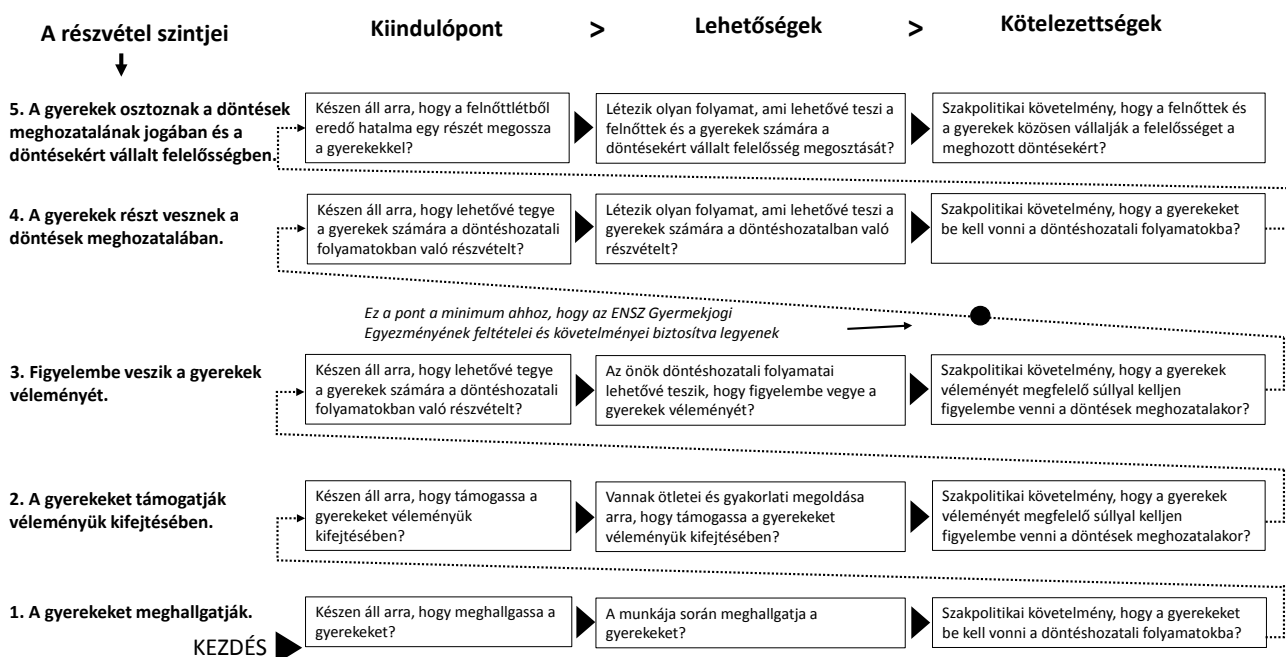
Shier részvételi ösvénye (2001)

Shier (2001) abban látta Hart modelljének legfőbb jelentőségét, hogy rámutatott a részvétel valódi és nem valódi formái közötti különbségekre. Ennek kiegészítéseként egy gyakorlati megközelítésű, progresszív modellt javasolt a részvétel megtervezéséhez. Alapkérdése: milyen utak vannak a gyerekek részvételéhez?

Shier öt szintet határozott meg (2. ábra): amikor 1. a gyerekeket meghallgatják, 2. támogatják őket a véleményük kifejtésében, 3. a véleményüket figyelembe veszik, 4. részt vesznek a döntések meghozatalában, 5. osztoznak a döntések meghozatalának jogában és a döntésekért vállalt felelősségben. Ezek a szintek az elköteleződés három különböző fokán valósulhatnak meg. Ha megvannak a *kiindulópontok* a gyerekek részvételéhez, és a környezet készen áll annak biztosítására; ha adott a részvétel *lehetősége*, amelyet egy megfelelően kialakított folyamat és a szükséges felnőtt készségek, források támogatnak; vagy ha az a szervezetek *kötelezettsége*, és azt előírások is szabályozzák. A modellhez így 15 kérdés tartozik, amelyek hasznos eszközként szolgálnak annak felmérésére, hogy a szervezetek és a felnőttek mennyire támogatják a gyerekek részvételét.

Shier hangsúlyozta a részvétel és a megerősítés, a képessé tétel (*empowerment*) közötti kapcsolatot. A modell elsősorban a gyerekek formális struktúrákban való részvételének leírására alkalmas. Előnye, hogy felhívja a figyelmet a tervezés fontosságára, és rámutat arra, hogy számos kulturális, intézményi hatás befolyásolja annak gyakorlati érvényesülését.

2. ábra. Shier részvételi ösvénye



Forrás: Saját szerkesztés, Shier (2001:111) ábrája és Cantwell et al. (2017:135) fordítása alapján.

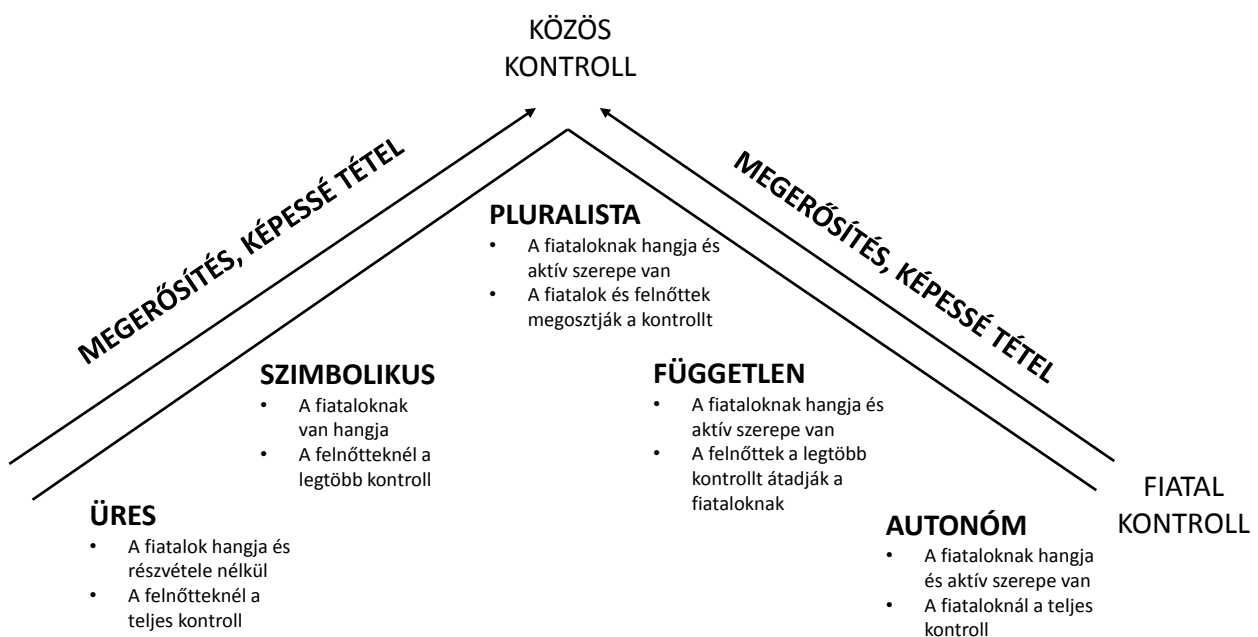
Wong és munkatársai TYPE-piramisa (2010)

Wong, Zimmerman és Parker (2010) kutatások tapasztalataira építve vitatták a részvételi szintek sorrendjét. Hangsúlyozták, hogy a gyerekek által kezdeményezett és vezetett részvétel gyakran aránytalanul nagy terhet ró a fiatalokra, és inkább hátráltatja, mint segíti a fiatalok fejlődését és megerősítését, képessé tételét. Alapkérdésük: mely részvételi szint lehet a megfelelő a fiatalok megerősítésének, képessé tételének és pozitív fejlődési potenciáljának érdekében?

Modelljük, a „*Typology of Youth Participation and Empowerment*” (TYPE) egy piramis formájában ábrázolja ezeket a szinteket (3. ábra). A piramis csúcsán a *közös kontroll* áll, míg egyik oldalán a felnőttek által irányított részvétel, másik oldalán a fiatalok által irányított részvétel fokozatai találhatók. A felnőttek által irányított részvétel spektruma az alábbi fokozatokat öleli fel: *üres részvétel*, amelyben a döntéshozatal teljesen mértékben a felnőttek ellenőrzésében van, és a *szimbolikus részvétel*, ahol a fiatalok véleményét meghallgatják, de a végső döntéseket továbbra is a felnőttek hozzák meg. A fiatalok által irányított részvétel esetében az *autonóm részvétel* a gyerekek teljes kontrolljára utal, ahol a felnőttek nem vesznek részt a folyamatban, míg a *független részvétel* során a gyerekek korlátozott útmutatást kapnak a felnőttektől, de a folyamatokat önállóan vezetik. Wong, Zimmerman és Parker (2010) szerint a gyerekek fejlődési potenciálja szempontjából az ideális a *pluralista részvétel*, amely a piramis csúcsán található. Ez a fiatalok és felnőttek közötti megosztott ellenőrzést jelöli, ahol mindkét fél partnerként működik együtt a döntéshozatal és a tervezés során. Ez a folyamat nem feltétlenül egyenlő arányú részvételt jelent, hanem olyan feladat- és felelősségmegosztást, amelyben mindkét fél kihasználja saját erősségeit.

Bár a szerzők nem definiálták pontosan a megerősítés és a képessé tétel fogalmát, központi elemként a kritikai tudatosságot emelték ki. Ez segíti a fiatalokat abban, hogy megkérdőjelezzék az őket körülvevő körülményeket alakító okokat, és ezen keresztül felismerjék saját cselekvőképességüket (*agency*).

3. ábra. Wong és munkatársai TYPE-piramisa



Forrás: Saját szerkesztés, Wong–Zimmerman–Parker (2010:105) ábrája alapján.

Lansdown hármas felosztása (2011)

A hierarchikus modellek között fontos megemlíteni Gerison Lansdown (2011, 2018a) felosztását, aki a téma gyermekjogi megközelítésének meghatározó alakja. Lansdown ráismert arra, hogy a korábbi modellek összetettsége nehezítheti a fogalom megértését, ezért egy egyszerűbb felosztást javasolt. Alapkérdése: milyen formái lehetnek a gyerekek részvételének?

Három átfogó kategóriát határozott meg, melyek eltérő lehetőséget kínálnak a gyerekeknek az őket érintő kérdések befolyásolására, és melyek egyformán érvényes megközelítést jelentenek a Gyermekjogi Egyezmény 12. cikkének végrehajtásához (4. ábra). A *konzultatív részvétel* során a felnőttek kikérik a gyerekek véleményét, de a kezdeményezés, irányítás, döntés a felnőtteké. Az *együttműködő részvétel* során a gyerekek aktívan részt vesznek egy döntési folyamatban és alakítják az eredményeket. A *vezetői részvétel* során pedig a gyerekek kezdeményeznek, irányítanak, a felnőttek pedig inkább segítőként vannak jelen.

4. ábra. A gyermekrészvétel formái Lansdown szerint



Forrás: Saját szerkesztés, Lansdown (2011) alapján.

DIMENZIONÁLIS MODELLEK

A gyermekrészvétel fogalmi fejlődése során a hierarchikus modellek mellett megjelent egy új megközelítés, mely a részvétel szintjei helyett annak összetevőire, feltételeire fókuszált. A dimenzionális megközelítés holisztikus szemlélete kibővítette a gyermekrészvétel jelentéstartalmát és alkalmazási lehetőségeit.

Thomas mászófala (2000)

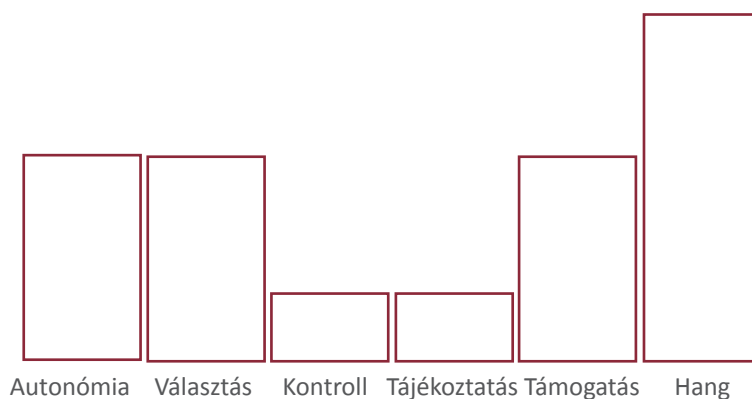
Nigel Patrick Thomas, a gyermekrészvétel meghatározó brit kutatója, esettanulmányok áttekintését követően megállapította, hogy Hart modellje az egyén életével kapcsolatos döntések modellezésére kevésbé alkalmazható (Thomas 2000). Például egy gyermekvédelmi eljárás esetén nem csak azt érdemes vizsgálni, hogy mennyire jelenik meg abban a gyerek véleménye, hanem további szempontok teljesülését is. Alapkérdése: mi kell ahhoz, hogy a gyerekek hatékonyan részt vehessenek a döntéshozatalban?

Thomas hat pontban foglalta ezt össze (5. ábra). Először is, fontos figyelembe venni, hogy egy gyerek szabadon dönthet-e arról, hogy részt vesz-e egy beszélgetésen, és kap-e alternatív lehetőségeket (*választás*). Lényeges, hogy valós képet tud-e alkotni a helyzetről, érti-e a szóban forgó kérdéseket, a lehetőségeit és az azok mögötti okokat (*tájékoztatás*). Számít az is, hogy mennyire képes ellenőrzést gyakorolni a folyamat felett, például meghatározhatja-e a beszélgetés helyét, idejét, témáját és résztvevőit (*kontroll*), valamint

beeszólhat-e a beszélgetésbe, kifejezve a véleményét (*hang*). Ezen kívül lényeges, hogy kap-e segítséget véleménye kifejezéséhez (*támogatás*), valamint, hogy képes-e önálló döntést hozni (*autonómia*).

Ezeket a szempontokat Thomas egy oszlopdiaagramra emlékeztető mászófalon ábrázolta, mely bizonyos szintig akár egyenetlenül is építhető, és mely jelzi, hogy több út is lehetséges a gyerekek részvételének megerősítése felé. Thomas modellje lehetővé teszi a gyerekek informális és mindennapi döntéshozatali folyamatokban való részvételének osztályozását is.

5. ábra. Thomas mászófala



Forrás: Saját szerkesztés, Thomas (2000:176) ábrája alapján.

A Lundy-modell (2007)

A legszélesebb körben ismert és alkalmazott gyermekrészvétel-modell Laura Lundy nevéhez fűződik. Lundy (2007) a gyerekjogok egyesült királyságbeli érvényesülését vizsgálva megállapította, hogy a Gyermekjogi egyezmény 12. cikkére használt rövid kifejezések, mint a „gyerekek hangja”, vagy „meghallgatáshoz való jog” redukálják annak tartalmát, lehasítva annak kulcsfontosságú részeit. Mivel a cikk pontos hatálya, jelentése szerinte nem volt teljesen ismert, egy új eszközt javasolt a 12. cikk átfogó értelmezésére. Alapkérdése: mire van szükség a 12. cikk végrehajtásához?

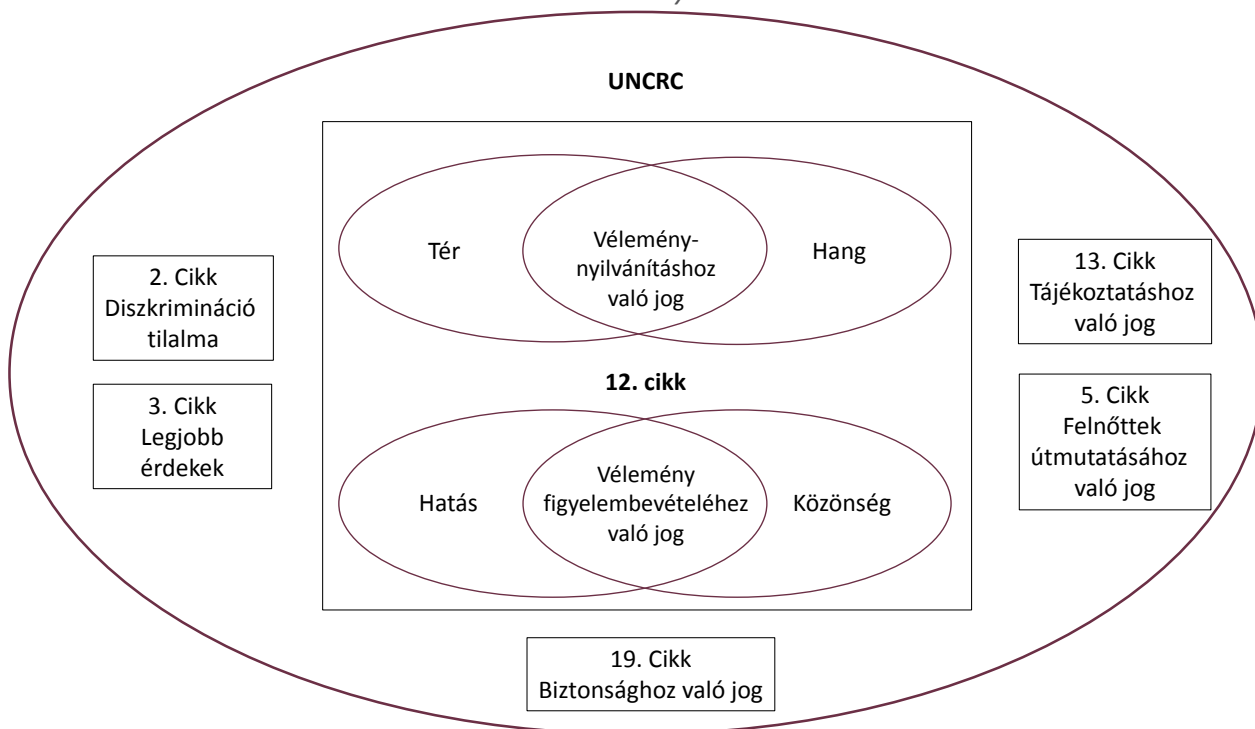
Ezeket a feltételeket négy tényezőben foglalta össze (6. ábra). Először is, szükség van egy *térre*, ahol a gyerekek szabadon véleményt alkothatnak és őszintén kifejezhetik azt. Ez egy olyan helyzetet vagy platformot jelent, ahol elfogadó, biztonságos légkör veszi őket körül, és ahol életkoruktól, háttérüktől függetlenül lehetőségük van részt venni. Másodsor, szükség van *hangra*, amely a gyerekek saját véleményének kifejezését jelenti. Ehhez elengedhetetlen, hogy megfelelő információkkal rendelkezzenek, és hogy verbálisan vagy nonverbálisan, egyénileg vagy csoportosan, önként és önazonos módon fejezhessék ki magukat. Harmadszor, fontos, hogy legyen *közönség*, amely aktívan odafigyel a gyerekek véleményére, és biztosítja, hogy az eljusson azokhoz, akik abban kompetensek (a döntéshozókhöz). A gyerekeknek érteniük kell, hogy mi történik a véleményükkel, hol és hogyan jelenik meg, ki hoz róla döntést. Végül, szükség van *befolyásra*, amelyet a gyerekek legjobb érdekei szerint kell meghatározni. Ez magában foglalja, hogy komolyan veszik őket, megfontolják a véleményüket, és a döntéshozatal átlátható módon történik, visszajelzést nyújtva számukra.

Az első két dimenzió a gyerekek véleményének kifejezéséhez, a második kettő annak figyelembevételéhez köthető, mely a 12. cikk kifejezett kronológiáját is tükrözi. A modell a gyermekjogokkal összhangban

mutatja be ezeket a dimenziókat, különös tekintettel a gyerekek tájékoztatáshoz, védelemhez, szülői támogatáshoz való jogára, a diszkrimináció tilalmára, és arra, hogy a gyerekekről szóló döntésekben a gyerekek legjobb érdekének kell elsősorban érvényesülnie (Gyengéné Dr. Nagy 2018).

A Lundy-modellt világszerte számos kontextusban alkalmazzák a gyerekek részvételének megtervezésére és értékelésére. Hatással volt kormányok, nemzetközi szervezetek és közösségek szakpolitikájára és gyakorlatára (Department of Children and Youth Affairs 2015; Lundy 2021), felhasználták többek között kérdőívek (O’Hare et al. 2016) és gyermekrészvételi stratégiák kialakításához (Roe 2023).⁴

6. ábra. A Lundy-modell



Forrás: Saját szerkesztés, Lundy (2007:932) ábrája alapján.

Bouma érdemi részvétel modellje (2018)

Helen Bouma (2018) a gyermekrészvétel érvényesülését vizsgálta a holland gyermekvédelmi rendszer szabályozásában. Az értékeléshez egy olyan modellt dolgozott ki, mely integrálja és operacionalizálja az ENSZ-kommentár (UN 2009), korábbi elméleti modellek (Hart 1992; Shier 2001) értelmezését. Alapkérdése: milyen dimenziói vannak a gyerekek érdemi részvételének?

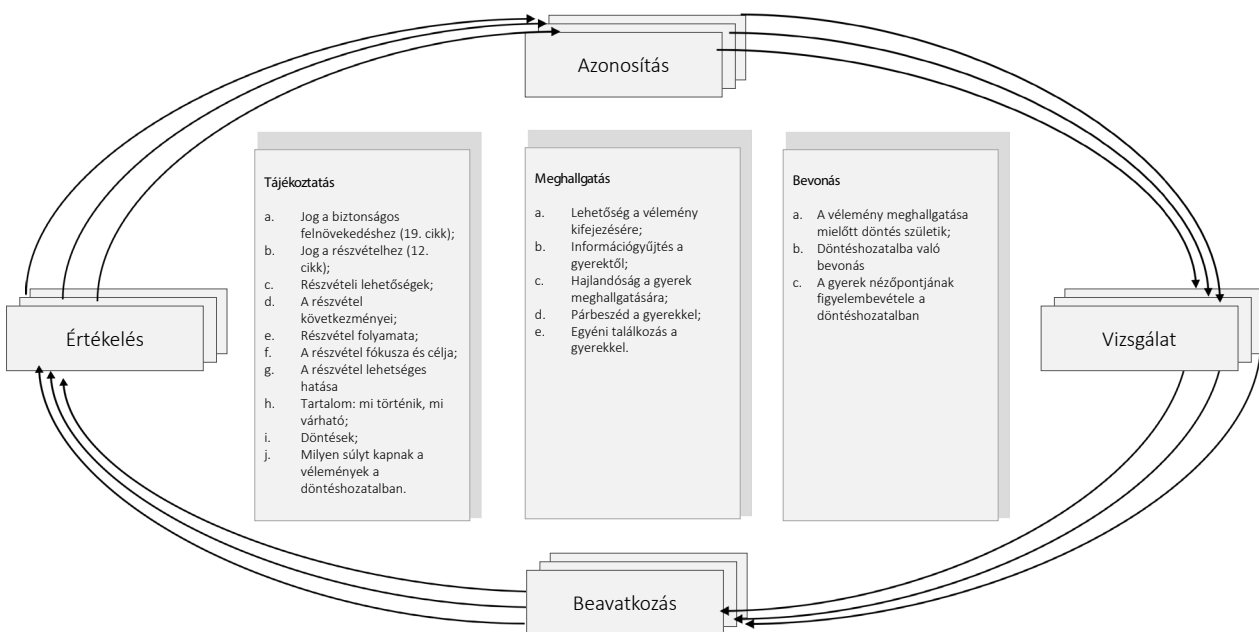
Három dimenziót azonosított (7. ábra): az első a *tájékoztatás*, amely a részvétel alapfeltétele. A gyereket tájékoztatni kell a jogairól, különösen a részvételhez és a biztonsághoz való jogokról, valamint arról, hogy mi, miért és hogyan történik. Emellett információt kell kapniuk a részvételi lehetőségekről, azok fókuszáról, a lehetséges hatásokról és következményekről. A tájékoztatásnak ki kell terjednie a meghozott döntésekre is: mit jelentenek ezek a gyerek számára, és hogyan vették figyelembe a véleményüket a döntéshozatal

⁴ A Lundy-modell megjelenése után, 2009-ben adta ki az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága a 12. átfogó kommentárját a 12. cikk alkalmazásáról (UN 2009). Ez a kommentár jelentős mérföldkő volt a gyermekrészvétel fogalmi fejlődésében, mivel – a dimenziális modellekhez hasonlóan – kiemelt figyelmet fordított a biztonságos és érdemi gyermekrészvétel feltételeire (lásd a Bevezetésben).

során. A második dimenzió a *meghallgatás*, amely biztosítja, hogy a gyerekek kifejezhessék véleményüket és megoszthassák a döntés szempontjából releváns ismereteiket. Ez nagyban függ a felnőttek hozzáállásától: mennyire nyitottak, érdeklődőek, és milyen párbeszéd alakul ki a gyerekekkel. Lényeges, hogy lehetőséget kapjanak egyéni találkozókra is. Az érdemi gyermekrészvétel harmadik dimenziója a *bevonás*, amely azt jelenti, hogy a döntési folyamatok során a gyerekek véleményét meg kell hallgatni, be kell vonni őket a döntéshozatalba, és figyelembe kell venni a véleményüket.

Ez a három dimenzió tehát arra válaszol, hogy milyen kérdésekről kell tájékoztatni a gyerekeket, milyen feltételek mellett érezhetik, hogy valóban odafigyelnek rájuk, és mi teszi lehetővé, hogy befolyásolják a döntési folyamatot. A modell a gyermekrészvételt folyamatként írja le, amely a probléma azonosításától kezdve a vizsgálaton, a beavatkozáson át az értékelésig tart. Jelentősége abban rejlik, hogy három jól megfogható fogalmat kínál a gyermekrészvétel komplexitásának megértéséhez, és alapul szolgált egy a gyerekek gyermekvédelmi eljárásokban való részvételének értékelését célzó segédanyaghoz is (Middel et al. 2021).

7. ábra. Bouma érdemi részvétel modellje



Forrás: Saját szerkesztés, Bouma (2018:282) ábrája alapján.

KONTEXTUÁLIS MODELLEK

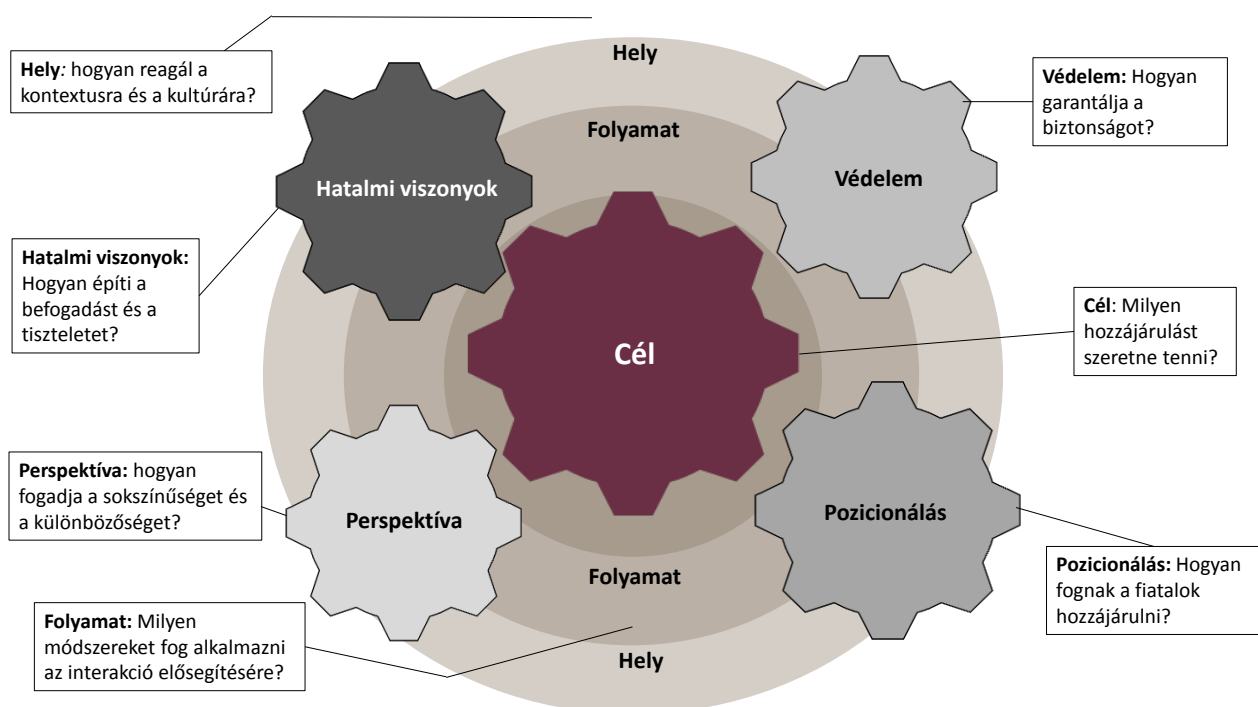
A gyermekrészvétel terén elért eredmények ellenére a megvalósulás számos kihívásba ütközik (Crowley–Larkins–Pinto 2020; Collins–Rizzini–Mayhew 2021). A gyermekrészvétel kontextuális modelljeinek kiindulópontja, hogy szakadék van a gyermekrészvételt szorgalmazó előírások, kutatási eredmények és azok gyakorlati megvalósulása között. Bár a jelenlegi tendenciákat még korai lenne összegezni, a modellek legújabb hulláma nagyobb hangsúlyt helyez azokra a kontextuális tényezőkre, melyek befolyásolják a gyerekek részvételét. Figyelembe veszik az intraperszonális és szociokulturális tényezőket, például a gyerekek vagy a felnőttek készségeit és az uralkodó gyermekképet, és felhívják a figyelmet a részvétel kapcsolati jellegére is.

Cahill és Dadvand P7 modellje (2018)

Cahill és Dadvand (2018), a Melbourne-i Egyetem kutatói is a gyakorlati kihívásokból indultak ki. Úgy látták, hogy a hierarchikus modellek nem reagálnak az alkalmazást folyamatosan alakító szociokulturális tényezőkre, ezért egy gyakorlati megközelítésű „gondolkodási eszközt” alkottak meg. Alapkérdésük: milyen kontextuális tényezőket érdemes figyelembe venni gyerekek érdemi és biztonságos részvételének megtervezése, vezetése és értékelése során?

A P7 modell hét egymással összefüggő területet határoz meg (8. ábra). A modell középpontjában a *cél* áll, amely arra ösztönöz, hogy átgondoljuk, mit szeretnénk elérni a gyerekek bevonásával, hogyan járulhatnak hozzá ők maguk a célok meghatározásához, és milyen szerepet játszanak a folyamatban. Ez a központi elem orientálja a modell összes többi területét. A *pozicionálás* a tágabb kulturális környezet hatására utal, amelyek formálják a fiatalok lehetséges és kívánt helyzetét a társadalomban és az adott programban is. A *perspektíva* arra hívja fel a figyelmet, hogy különbségek vannak az egyének és a fiatalok csoportjai között, amelyeket figyelembe kell venni a részvétel tervezése és megvalósítása során. A *hatalmi viszonyok* a szerepek és felelőségek kiosztásának, elfogadásának és betöltésének módjára irányulnak, miközben kiemelik a méltányosság és a tisztelet biztosításának fontosságát. A *védelem* dimenziója hangsúlyozza, hogy a gyerekek részvételét nemcsak képességeik, hanem sebezhetőségük figyelembevételével kell támogatni. Ide tartozik a gyerekek fizikai, lelki, politikai, társas, anyagi biztonságának biztosítása. A *hely* arra vonatkozik, hogy melyek azok a társas, fizikai és virtuális terek, amelyek a részvétel megvalósulásához rendelkezésre állnak, és ezek hogyan befolyásolják a részvétel minőségét, illetve miként alakíthatók a folyamat javítására. Végül, a *folyamat* azokra a módszerekre összpontosít, amelyek elősegítik az interakciót, a támogatást, a befogadást és a tiszteletet, megteremtve az összhangot a célok és az eszközök között.

8. ábra. Cahill és Dadvand P7 modellje



Forrás: Saját szerkesztés, Cahill–Dadvand (2018:248) ábrája alapján.

A modell a gyermekrészvétel változó természetét hangsúlyozza, amelynek folyamatosan reagálnia kell a körülményekre, beleértve az etnikai, kulturális, politikai környezetet, a gyakorlati kihívásokat és a kapcsolati dinamikában bekövetkező változásokat. A szerzők egy „gépszűrő”, fogaskereket ábrázoló modellt javasoltak, hogy szemléltessék a hét terület közötti dinamikus kölcsönhatást. Ez az ábrázolás rámutat arra, hogy az egyik területen végzett tevékenységek közvetlenül hatással vannak a többi területen zajló folyamatokra. A P7 modell gyakorlati megközelítése fontos szemponttal egészíti ki a többi, inkább leíró, magyarázó jellegű konceptuális modellt: láthatóvá teszi, hogy annak részei nem függetlenek egymástól.

Olsen „empowerment” modellje (2023)

Rita Karoline Olsen (2023) norvég kutató szerint a gyakorlati alkalmazás legfőbb akadálya, hogy a részvétel fogalma továbbra sem egyértelmű, és hiányzik az előmozdításához szükséges tudatosság. Az aktív részvétel feltételeként a gyerekek cselekvőképességének és rezilienciájának növelését emelte ki, ezért modellje középpontjába a gyerekek megerősítését és képessé tételét helyezte. Míg néhány korábbi elmélet is érintette az „empowerment” jelentőségét (Shier 2001; Wong–Zimmerman–Parker 2010), azok fókusza többnyire a bevonás mértékére korlátozódott. Olsen azonban a felnőttek és a gyerekek közötti kooperatív kapcsolatra helyezte a hangsúlyt, kiemelve, hogy ehhez a felnőttek támogatása is kulcsfontosságú, hiszen csak így segíthetik hatékonyan a gyerekek megerősítését. Alapkérdése: milyen tapasztalatok erősítik a gyerekekben az érzést, hogy valódi lehetőségük van a részvételre, és melyek ösztönzik cselekvőképességüket?

Olsen szerint a gyerekek számára négy alapvető tapasztalat elengedhetetlen, amelyből három egyéni és egy kapcsolati jellegű (9. ábra). Először is, szükségük van *információra*, hogy megértsék a helyzetet, erősödjön a kompetencia- és kontrollérzetük, valamint tájékozott döntéseket tudjanak hozni. Ehhez elengedhetetlen, hogy ismerjék a témát, a saját szerepüket, a lehetőségeiket és a folyamat menetét. Másodszor, fontos számukra az *autonómia* megtapasztalása, hogy szabadon kifejezhessék a gondolataikat és a véleményüket, ezáltal megerősödjön önbizalmuk és autonómiaérzetük. Az autonómia érzése akkor alakul ki, amikor a felnőttek őszinte érdeklődéssel fordulnak feléjük, biztosítják számukra az önállóságot, és egy elfogadó, biztonságos környezetet teremtenek. Harmadszor, szükségük van az *elismerésre*, hogy meghallgassák, komolyan vegyék és tiszteljék őket. Ez támogatja a méltóságuk és egyenrangúságuk érzetét. Az elismerés tapasztalata akkor valósul meg, ha a felnőttek figyelmesen hallgatják őket, elfogadják véleményüket, nem javítják ki őket vagy vágnak közbe, mikor megnyilvánulnak, és nyitottak, megértőek a gyerekek nézőpontja és érzései iránt, még akkor is, ha nem mindig azoknak megfelelően döntenek. Végül, kiemelkedően fontos számukra a *szövetség* érzésének megtapasztalása. Ennek lényege, hogy együttműködéseik során hatással lehetnek a folyamatokra, értékesnek érezhetik magukat, és megerősödhet az a tudatuk, hogy a felnőttekkel „egy csapatban játszanak”. Ilyenkor a gyerekek azt élhetik meg, hogy kapcsolatukat közös irányok, inspirációk és kölcsönös megértés határozza meg.

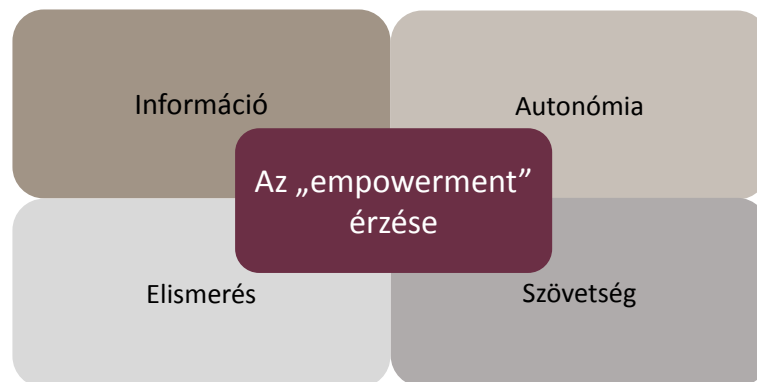
Olsen modellje a gyermekrészvétel fejlődépszichológiai perspektívájaként is értelmezhető, mivel a négy tényező az alapvető szükségletek elméleteire épül. Ezek a szükségletek magukban foglalják: 1. a világ kiszámíthatóságának és tartalmasságának érzékelését, 2. az autonómia, a kompetencia és a kötődés iránti igényt, 3. az interakciók során megélt elismerés és megerősítés fontosságát, valamint 4. a felnőtt és a gyermek közötti együttműködésre épülő szövetséget, amelyet pozitív kölcsönös függőség jellemez.

A modell újdonsága, hogy azokra az alapfeltételekre helyezi a hangsúlyt, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyerek – a felnőttekkel szembeni kiegyensúlyozatlan hatalmi viszony ellenére – aktív szerepet vállaljon

a részvételi folyamatokban. A hagyományos modellek és diskurzusok fókuszában általában a gyerekek befolyásának mértékére irányul, míg Olsen megközelítése a kapcsolati folyamatokra, valamint a gyerekek meggyőződésére és tapasztalataira helyezi a hangsúlyt. Ezek a tényezők erősítik a gyerekek cselekvőképességét és elősegítik a részvételüket. Olsen a gyermekrészvételt a gyerekek és a felnőttek közötti együttműködésnek értelmezi, amelyben a gyerekek megtapasztalhatják és kifejezhetik autonóm hangjukat. A perspektívaváltás abban is megmutatkozik, hogy nem csupán a döntéshozatalban való részvételre koncentrál, hanem a felnőttekkel való interakcióban való aktív részvételt állítja a középpontba.

A megerősítés alapú részvételi modell elsősorban a felnőttek felelősségével foglalkozik, és egyben módszertani megközelítésként is értelmezhető. Olsen a modellt elsősorban a gyerekek és a felnőtt szakemberek közötti formális találkozók kontextusában vizsgálta, ugyanakkor rámutatott annak általános érvényességére is, mivel a modell négy paramétere nem kötődik szorosan egyetlen konkrét helyzethez vagy környezethez.

9. ábra. Olsen „empowerment” modellje



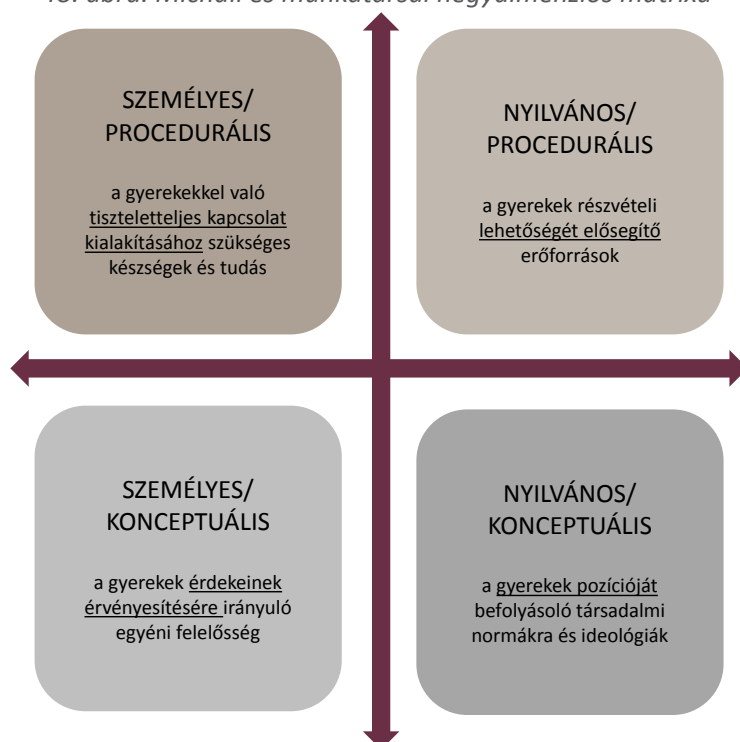
Forrás: Saját szerkesztés, Olsen (2023:3) ábrája alapján.

Michail és munkatársai négydimenziós mátrixa (2023)

Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék megértése inspirálta azt a friss kvalitatív kutatást is, amely az első igazán empirikus alapú modell megalkotásához vezetett. Michail és munkatársai (2023) az ausztrál gyermekvédelemben dolgozó vezető szakemberekkel és döntéshozókkal készítettek interjúkat, hogy feltárják, miként látják a gyerekek részvételét a gyermekvédelmi rendszerben. A kutatók arra keresték a választ, hogyan értelmezik az olyan fogalmakat, mint a „gyermekközpontúság”, vagy a „gyerek irányítása”, milyen tendenciákat, gyakorlatokat és kihívásokat tapasztalnak, valamint mi ösztönzi ezeket. Az interjúk tartalomelemzése feltárta, hogy a gyermekrészvétel fogalma a szereplőktől és kontextustól függően változik, sőt, az egyes interjúk során is többféle, egymással versengő értelmezés keveredhetett. Alapkérdésük: milyen különböző értelmezések léteznek a gyermekrészvétel fogalmára?

Négy dimenziót azonosítottak két tengely mentén (10. ábra): a személyes vagy nyilvános, illetve a koncepcionális vagy eljárási dimenziókat. A *személyes/procedurális dimenzió* a felnőttek egyéni kompetenciáira, készségeire, tudására utal, amelyek lehetővé teszik a gyerekekkel való pozitív kapcsolat kialakítását és a döntési folyamatokba való bevonásukat. Ez megnyilvánulhat például a kommunikáció minőségében, a gyerekekre fordított időben, a szakmai anyagok közötti eligazodás képességében, valamint abban, hogy a felnőttek képesek-e olyan biztonságos fizikai és szimbolikus teret létrehozni, ahol a gyerekek szabadon kifejezhetik a véleményüket. Ezek a kompetenciák formális tréningeken is fejleszthetők. A *nyilvános/procedurális dimenzió*

10. ábra. Michail és munkatársai négydimenziós mátrixa



Forrás: Saját szerkesztés, Michail et al.(2023:9) ábrája alapján.

ezzel szemben a gyermekrésztétel feltételeit és kereteit meghatározó formális struktúrákra összpontosít. Ide tartoznak a szakmai iránymutatások, jogszabályok és egyezmények, valamint az ifjúsági/gyermek tanácsadó testületek, illetve más együttműködési mechanizmusok és erőforrások. Az ilyen intézményesített keretek megkönnyítik a gyerekek bevonását, mivel az interakciókat egyszerűbbé, átláthatóbbá és könnyebben megvalósíthatóvá teszik. Ugyanakkor fennáll a veszélye annak, hogy ezek a struktúrák a gyermekrésztételt egy szabványosított, bürokratikus folyamattá silányítják, amelyekből eltűnik a spontaneitás, és elhalványul a személyre szabott interakció biztosításának felelőssége. Ha a gyermekrésztételt csupán egy kipipálandó feladatként kezelik, elveszhet annak lényege: a kapcsolat maga. A szerzők hangsúlyozták, hogy bár a formális struktúrák önmagukban nem garantálják a valódi résztvételt, fontos szerepük van az elszámoltathatóság, elköteleződés biztosításában. Az ilyen mechanizmusok révén a gyerekek részvétele „egy opcionális személyes gyakorlat helyett kollektív mandátummá válik” (Michail et al. 2023:1587). A személyes/konceptuális dimenzió az egyének gyerekekhez fűződő attitűdjeit és reprezentációit tükrözi, amelyek befolyásolják a hajlandóságukat arra, hogy figyelembe vegyék a gyerekek véleményét. Ez megmutatkozik abban, hogyan jellemzik a gyerekeket, és milyen elképzeléseik vannak a résztvételükről. Ezek a nézetek közvetlen hatással vannak az egyének belső felelősségérzetére és motivációjára a gyerekek jóléte iránt. Például, ha egy szakember elkötelezett a gyermekjogok iránt, az ösztönözheti arra, hogy a gyerekek meghallgatását és tájékoztatását személyes felelősségének tekintse. Ez a dimenzió tehát a gyermekrésztétel értékalapú összetevője, amely szorosan kapcsolódik a készségközpontú komponenshez (személyes/procedurális dimenzió). A nyilvános/konceptuális dimenzió ezzel szemben a gyermekkorhoz kötődő társadalmi és kulturális normákra utal. Ez megnyilvánul abban, hogyan gondolkodik a társadalom a gyerekek társadalmi szerepéről, és befolyásolja, hogy a gyermekkor elsősorban egy védelemre szoruló, sebezhető időszaként vagy a kibontakozó képességek időszakaként látja. Ez a szemlélet tükröződik a gyerekekkel kapcsolatos törekvésekben, véleményük sú-

lyának megítélésében, valamint a tudományos elméletekben. A szerzők példaként említik a fejlődéslélektani elméleteket, amelyek jelentős mértékben formálják az életkoralapú gondolkodást a gyerekek képességeiről, de ugyanez a szemlélet megfigyelhető a globális szervezetek, például az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága által képviselt gyermekszemléletben is.

A szerzők hangsúlyozták, hogy a gyerekek részvételének négy dimenziója a gyakorlatban nem válik élesen elkülöníthetővé. A felosztás célja inkább az, hogy segítsen a részvételi környezetet komplexitásában szemlélni, és hasonlóan sokrétűen gondolkodni annak megvalósulásáról és befolyásolásáról is. Michail és munkatársai (2023) szerint a szakirodalom sem egységes a fogalomhasználatban, gyakran összemossa a gyermekrésztételt annak dimenzióival. A modell ugyanakkor rávilágít a dimenziók között fennálló esetleges feszültségekre, amelyek gyakran kulcsfontosságúak a valódi részvétel megvalósulásában. Ez sokszor azon múlik, hogy sikerül-e a szereplők eltérő felfogásait és érdekeit összhangba hozni.

A modell újdonsága abban rejlik, hogy nem pusztán a gyermekrésztételhez szükséges dimenziókat sorolja fel, hanem a részvétel különböző értelmezéseit rendszerezi. A „hogyan” kérdés helyett a „hol” és a „mi” kérdésekre fókuszál, ezzel új perspektívát kínálva a részvételi gyakorlat értelmezéséhez.

DISZKUSSZIÓ

A tanulmányban bemutatott tíz konceptuális modell sokszínűsége jól tükrözi a gyermekrésztétel fogalmának összetettségét. A fogalmi fejlődés rámutat a téma interdiszciplináris jellegére, és megmutatja, hogyan telt meg a gyermekrésztétel fogalma egyre differenciáltabb jelentéstartalommal. Az időrendi áttekintés jól szemlélteti, hogyan tolódott el a fókusz a részvétel szintjeinek és formáinak leírásától (*hierarchikus modellek*) a részvétel feltételeinek és jellemzőinek bemutatása felé (*dimenzionális modellek*), majd tovább a gyerekek részvételét befolyásoló környezet, a felnőttek személyes jellemzőinek szerepe és az intézmények sajátosságainak vizsgálata felé (*kontextuális modellek*).

A konceptuális modellek nem arra törekszenek, hogy meghatározzák a részvétel „helyes” értelmezését vagy megvalósítási módját. Ehelyett, egymást kiegészítve, egyre teljesebb és pontosabb képet nyújtanak arról, hogy mit jelent a részvétel (Michail et al. 2023). Tehát a gyermekrésztétel egy ernyőfogalom, amely számos párhuzamos és egymást kiegészítő értelmezéssel rendelkezik. *Jog*, mely hangsúlyozza a gyerekek lehetőségét és a felnőttek kötelességét, hogy támogassák annak érvényesülését (UN 2009). *Paradigma*, mely meghatározza a felnőttek és gyerekek kapcsolatát, megkérdőjelezi a köztük lévő hatalmi különbség abszolút jellegét, és megfogalmazza azokat a feltételeket, melyben kifejeződik egymás tisztelete és a partnerség az emberi méltóság és a jogalanyiség tekintetében (UN SRSG 2020; Olsen 2023). *Folyamat*, mely során a gyerekek és a felnőttek döntést hoznak valamiről. Ebben különböző szerepeket töltenek be és különböző felelősséget vállalnak. A folyamat körülményei befolyásolják a gyerekek érdemi, biztonságos részvételét (Crowley–Larkins–Pinto 2020).

A fogalmi fejlődés hasonló tendenciája figyelhető meg a fiatalok politikai részvételéről szóló szakirodalomban is, amely egyre tágabb perspektívából vizsgálja annak formáit (Crowley–Moxon 2017) és értelmezését (Déri–Szabó 2024). A túl szűkre szabott definíciók – hasonlóan a demokráciáról alkotott fogalmakhoz (Kiilakoski–Gretschel 2014) case studies in Finland by a collective of 24 scientists (Gretschel and Kiilakoski 2012 – torzíthatják a részvétel megvalósításának lehetőségeit, és elfedhetik annak sokféle megnyilvánulását, dimenzióját és kontextusát. A gyermekrésztétel fogalmának sokrétűsége ugyanakkor világosan rámutat,

hogyan az értelmezés nem szűkíthető le csupán a gyermekek közéleti vagy politikai folyamatokban való részvételére. A hagyományos, hierarchikus modellek még szoros átfedést mutatnak a politikai részvétel megközelítésével, míg a dimenzionális modellek lehetőséget teremtettek arra, hogy a részvételt az egyéni életet érintő egyéb kérdésekben is vizsgálják, összhangban a Gyermekjogi egyezmény 12. cikkének megfogalmazásával. A kontextuális modellek – ahogy a kategóriánév is sugallja – még tovább tágították az értelmezési keretet, mely az alapkérdésekben is tetten érhető. A gyermekrészvétel egy átfogó koncepció, amely a gyerekek életének valamennyi területét érinti, és túlmutat a részvételi formák sokszínűségének leírásán. Bár a bemutatott modellek többsége a hagyományos megközelítést követi, és a gyermekek döntéshozatali folyamatokban való részvételére összpontosít, a legújabb modellek (Michail et al. 2023; Olsen 2023) már jobban tükrözik a fogalom összetettségét.

Alkalmazási területek

A gyerekrészvétel elméleti alapjainak megismerése minden olyan kutató és gyakorlati szakember számára releváns, aki gyerekekkel vagy gyerekekért dolgozik. Hasonlóan a nemzetközi trendekhez (*Az EU gyermekjogi stratégiája* 2021; OECD 2023), hazánkban is növekvő érdeklődés kíséri a gyermekrészvétel előmozdítását. Egyre hangsúlyosabb szerepet kap egyes önkormányzatok programjában (CLAP 2024; JÓKER 2024), civil szervezetek gyakorlatában (Németh 2023), miközben a szakmai diskurzusokban is növekvő figyelem övezi. Ide tartozik az iskolai döntéshozatal (Jácint 2022; Jancsák 2024), az ifjúsági munka és politikai részvétel (Oross 2015; Gulyás–Déri 2017), valamint a jogi eljárások különböző területei, különös tekintettel a családjogi perekre és a gyermekbarát igazságszolgáltatásra (Gyengéné Dr. Nagy 2018; Gyurkó 2022; Szeibert 2023).

A gyermekrészvétel előmozdítása számos további területen kínál fontos lehetőségeket. *A szülővel, családdal való munkában* például kiemelt szerepet játszhat a gyereknevelési helyzetek, családi dinamikák, krízisek és változások (pl. válás) támogatásában (Smetana–Campione–Barr–Daddis 2004; Harkin–Stafford–Leggatt–Cook 2020), valamint a gyerekek játékokban, sportban és kulturális tevékenységekben való részvételi lehetőségeinek elősegítésében (Horgan et al. 2015). *A gyermekvédelmi és jogi eljárások során* szintén fontos szerepe lehet, például a gyermekkorú elkövetők, tanúk és áldozatok tájékoztatásában és meghallgatásában (Bondt–Lauwereys 2020), a gyerekek védelembe vételével, szakellátásba kerülésével, az ezekkel kapcsolatos döntésekben, valamint az állami gondozásban lévő gyerekek részvételének támogatásában is (Larkins–Kiili–Palsanen 2014; Toros 2021). *Az intézményekben való munka során* a gyermekrészvétel fontos lehet egészségügyi beavatkozások, pszichológiai intervenciók alkalmával (Coyne 2008; Coates–Howe 2014), az óvodások önkifejezésének támogatásában (Correia et al. 2019), továbbá az iskolai döntéshozatal, bántalmazás kezelése, a pedagógusokkal való együttműködés, szülői fórumok, valamint diákképviselői fórumok működésének támogatása terén (Canning–Teszenyi–Pálfi 2022; Tzankova et al. 2022). *A különösen sérülékeny helyzetekben* is jelentős szerepe lehet, mint például erőszak és bántalmazás, a jelzőrendszer megerősítése (Kosher–Ben-Arieh 2020; UN 2024), vagy krízishelyzetek, járványok, háborúk, humanitárius katasztrófák esetén (O’Kane 2013). A gyermekrészvétel előmozdítása hasonlóan fontos a menekült, menedékkérő és migráns gyerekek tájékoztatásában, beilleszkedésük támogatásában és a menekültügyi eljárásban való részvételük során (Rap 2023). *A szervezetekkel közös munka során* pedig hozzájárulhat a gyerekprogramok megvalósításához (NSPCC 2024), a termékfejlesztéshez, kommunikációhoz (KidsIncluded 2022).

A gyerekrészvétel mélyebb és átfogóbb megértése lehetővé teszi a gyerekek részvételi lehetőségeinek, gyakorlatának megfigyelését, a kihívások és a beavatkozási pontok azonosítását. Ha ez nem is szisztematikus

módon történik, mint azt néhány útmutató leírja (Council of Europe 2016; Middel et al. 2021), a folyamat bármely pontján, a legkülönbözőbb pozícióból és módon is lehet tenni a gyerekek részvételéért.

További kutatási irányok

A gyermekrésztétel megvalósítása további kutatásokat igényel. Szükség van az elméleti ismeretek elmélyítésére, az alkalmazások terület szerinti vizsgálatára, a jó gyakorlatok ismertetésére, és a nemzetközi útmutatók (pl. Crowley–Larkins–Pinto 2020; Eurochild Toolbox 2020) hazai adaptációjára és terjesztésére is. A kontextuális modellek rávilágítanak arra, hogy a gyermekrésztétel minőségét és mértékét nagymértékben befolyásolja a felnőtt környezet, a pszichológiai tényezők, a társadalmi és kulturális normák, valamint a személyes meggyőződések és készségek is. Eddig kevés empirikus kutatás (Shemmings 2000; Németh et al. 2024) foglalkozott a felnőttek attitűdjeinek, kognícióinak, készségeinek ilyen összefüggéseivel, részben a megfelelő mérőeszközök hiánya miatt. A pszichológiai háttér alaposabb feltárása hozzájárulhat olyan intervenciók kidolgozásához, amelyek a felnőttek megerősítését, képessé tételét szolgálják. Az elméleti modellek fejlődése egyre inkább afelé mutat, hogy a gyerekek részvételi jogainak gyakorlati megvalósításához az előíró szemlélet mellett szükség van a megerősítő szemlélet alkalmazására is. Bár a jogi, etikai szabályok és különböző útmutatók fontos keretet adnak a gyermekrésztétel feltételeinek és lépéseinek tisztázásához, nagyobb hangsúlyt kell helyezni a felnőttek belső erőforrásainak mobilizálására, készségeinek fejlesztésére, valamint attitűdjeik formálására. Ennek megvalósítása a társadalomtudományi területek együttműködését igényli, és egyúttal ösztönzi a gyermekrésztétel mint interdiszciplináris terület hazai kutatását.

HIVATKOZÁSOK

- Archard, D. – Skivenes, M. (2009) Hearing the child. *Child & Family Social Work*, 14 (4), 391–399. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x>.
- Arnstein, S. R. (1969) A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216–224. <http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Az EU gyermekjogi stratégiája (2021). Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A52021DC0142> [Letöltve: 2024-11-24].
- Bánszegi, Z. (2009) *Fiatalok társadalmi részvétele*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal- Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
- Berrick, J. D. – Dickens, J. – Pösö, T. – Skivenes, M. (2015) Children’s involvement in care order decision-making: A cross-country analysis. *Child Abuse & Neglect*, 49, 128–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.001>.
- Bondt, W. D. – Lauwereys, H. (2020) Childrens rights and child participation in criminal proceedings. In Pereira, R. – Engel, A. – Miettinen, S. (szerk.) *The Governance of Criminal Justice in the European Union*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 232–268. <https://doi.org/10.4337/9781788977296.00019>
- Bouma, H. – López López, M. – Knorth, E. J. – Grietens, H. (2018) Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279–292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>.
- Cahill, H. – Davdand, B. (2018) Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243–253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.001>.
- Canning, N. – Teszenyi, E. – Pálfi, S. (2022) Are you listening to me? Understanding children’s rights through Hungarian pedagogic practice. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3 (3), 218–232. <http://dx.doi.org/10.37291/2717638X.202233193>.
- Cantwell, N. – Gale, C. – McGhee, K. – Skinner, K. (2017) *A gyermekvédelmi gondoskodásból való kilépés támogatása – Gyakorlati útmutató*. SOS-Gyermekfalu Magyarországi Alapítványa. SOS Children’s Villages International, Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland (CELCIS), University of Strathclyde. Elérhető: https://www.sos-childrensvillages.org/get-media/369b97c0-9bee-4d35-a8fa-1d209fedc68e/practice_guidance_Hungary.pdf [Letöltve: 2024-11-24].
- Chawla, L. (2001) Evaluating children’s participation- Seeking areas of consensus. 42, 9–13. *Participatory Learning and Action (PLA)*, (42), 9–13.
- CLAP- Gyermekrésztétel a helyi döntéshozatalban (2024). www.ajk.elte.hu. Elérhető: <https://www.ajk.elte.hu/content/gyermek-resztvetel-a-helyi-donteshozatalban.t.6621> [Letöltve: 2024.11.24].
- Coates, D. – Howe, D. (2014) The importance and benefits of youth participation in mental health settings from the perspective of the headspace Gosford Youth Alliance in Australia. *Children and Youth Services Review*, 46, 294–299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.09.012>.
- Collins, T. M. – Rizzini, I. – Mayhew, A. (2021) Fostering global dialogue: Conceptualisations of children’s rights to participation and protection. *Children & Society*, 35 (2), 295–310. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12437>.
- Correia, N. – Camilo, C. – Aguiar, C. – Amaro, F. (2019) Children’s right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>.
- Council of Europe (2012) Recommendation on the participation of children and young people under the age of 18. Council of Europe. Elérhető: <https://www.coe.int/en/web/youth/-/recommendation-on-the-participation-of-children-and-young-people-under-the-age-of-18> [Letöltve: 2024-06-24].
- Council of Europe (2016) Child Participation Assessment Tool. *Children’s Rights*. Elérhető: <https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool> [Letöltve: 2022-01-03].
- Coyne, I. (2008) Children’s participation in consultations and decision-making at health service level: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 45(11), 1682–1689. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.05.002>.
- Crowley, A. – Larkins, C. – Pinto, L. M. (2020) Listen – Act – Change. Council of Europe Handbook on children’s participation. Council of Europe. Elérhető: <https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-eng/1680a14539> [Letöltve: 2024-01-20].
- Crowley, A. – Moxon, D. (2017) New and innovative forms of youth participation in decision-making processes. Council of Europe. Elérhető: <https://edoc.coe.int/en/youth-in-europe/7625-new-and-innovative-forms-of-youth-participation-in-decision-making-processes.html> [Letöltve: 2024-10-04].
- Department of Children and Youth Affairs (2015) *National Strategy on Children and Young People’s Participation in Decision-Making*. Government Publications. Dublin: Department of Children and Youth Affairs. Elérhető: www.dcy.a.ie [Letöltve: 2024-11-24].

- Déri A. – Szabó A. (2024) A politikai részvétel diskurzusai a magyar fiatalok körében. *Pólusok*, 5 (1), 95–118. <http://dx.doi.org/10.15170/PSK.2024.05.01.07>.
- Eurochild (2020) We Are Here: A Child Participation Toolbox. Eurochild. Elérhető: <https://eurochild.org/resource/we-are-here-a-child-participation-toolbox/>
- Földi, L. – Nagy, Á. (szerk.) (2010) *Ifjúságügy – ifjúsági szakma, ifjúsági munka. Módszertani kézikönyv*. Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal – Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Ifjúság szakmai Társaság Alapítvány, Új Mandátum Kiadó.
- Franklin, B. (1997) The ladder of participation in matters concerning children. In Boyden, J. – Ennew, J. (szerk.) *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Grafisk Press, 53.
- Gulyás, B. – Déri, A. (2017) *Helyben hogyan? A települési ifjúsági munka gyakorlati kiindulópontjai*. Hódmezővásárhely: Gyermek- és Ifjúsági Önkormányzati Társaság.
- Gyengéné Dr. Nagy M. (2016) A gyermek meghallgatása mint alapvető elv- az Európai Unió gyermekjogi tematikája. *Európai jog*, (4), 7-14.
- Gyengéné Dr. Nagy M. (2018) A gyermek mint érintett részvétele a közvetítői eljárásban. *Családi jog*, (4), 2-9.
- Gyurkó S. (2022) A gyermekek önálló jogi képviseletének kérdése a családjogi perekben- a gyermekrészvétel jogának érvényesülése. *Családi jog*, (1), 1-9.
- Halsey, K. – Murfield, J. – Harland, J. L. – Lord, P. (2006) *The Voice of Young People: An Engine for Improvement? Scoping the Evidence: Literature Review*. CfBT Education Trust.
- Harkin, J. – Stafford, L. – Leggatt-Cook, C. (2020) Influences on children's voices in family support services: Practitioner perspectives. *Child & Family Social Work*, 25 (4), 955–963. <http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12781>.
- Hart, R. A. (1992) *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF, International child development centre.
- Herczog, M. (2009) *Kézikönyv a Gyermekjogi Egyezmény alkalmazásához*. Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület. Elérhető: <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%C3%A9ny-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf> [Letöltve: 2024-11-24].
- Hintalovon (2022) Mit jelent a gyerekrészvétel? *Hintalovon*. Elérhető: <https://hintalovon.hu/mit-jelent-a-gyerekrészvétel/> [Letöltve: 2024-06-26].
- Horgan, D. – Forde, C. – Parkes, A. – Martin, S. (2015) *Children and young people's experiences of participation in decision-making at home, in schools and in their communities*. Dublin: Department of Children and Youth Affairs. Elérhető: www.dcyia.ie [Letöltve: 2024-11-24].
- Jácint T. (2022) Diákönkormányzat a gyakorlatban. *Oktatási Hivatal*.
- Jancsák, C. (2024) A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, C. (szerk.) *Tárguló perspektívák: tanulmányok Pászka Imre 75. születésnapjára*. 51–67.
- JóKer (2024, október 14.). Elérhető: <https://jozsefvaros.hu/fiataloknak/2023/10/joker-mi-ez/> [Letöltve: 2024.11.24].
- Kids Included: Enabling meaningful child participation within companies in a digital era (2022). KidsKnowBest and The LEGO Group. Elérhető: <https://www.kidsincluded.report/> [Letöltve: 2024-11-24].
- Kiilakoski, T. – Gretschel, A. (2014) Challenging structured participation opportunities. *Perspectives on youth, 2020 – what do You see?*, (1). Council of Europe Publishing, Strasbourg. Elérhető: https://www.youthpolicy.org/uploads/documents/2014_Perspectives_on_Youth_Vol1_Eng.pdf [Letöltve: 2024-12-02].
- Kosher, H. – Ben-Arieh, A. (2020) Children's participation: A new role for children in the field of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104429. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>.
- Lajos V. (2016) Részvétel és együttműködés. *Replika*, (5), 23–40.
- Lansdown, G. (2011) *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. Save the Children UK. Elérhető: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/every-childs-right-beard-resource-guide-un-committee-rights-child-general-comment-no-12> [Letöltve: 2024-11-04].
- Lansdown G. (2018a) A gyerekrészvétel formái. Gyermekrészvétel füzetek 3. Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány. Elérhető: <https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/gyerekrészvétel-formai-1.pdf> [Letöltve: 2024-06-24].
- Lansdown G. (2018b) Hogyan biztosítható a gyerekek valódi részvétele? Gyermekrészvétel füzetek 2. Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány, Ford. Elérhető: https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/valodireszvetel_kovetelmenyek.pdf [Letöltve: 2024-06-24].

- Larkins, C. – Kiili, J. – Palsanen, K. (2014) A lattice of participation: reflecting on examples of children's and young people's collective engagement in influencing social welfare policies and practices. *European Journal of Social Work*, 17 (5), 718–736. <http://dx.doi.org/10.1080/13691457.2014.928269>.
- Laws, S. – Mann, G. (2004) *So you want to involve children in research?* Stockholm: Save the Children.
- Lundy, L. (2007) „Voice” Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927–942.
- Lundy, L. (2021) Impact case study: Enabling the meaningful participation of children and young people globally: The Lundy model. Research Excellence Framework. Elérhető: <https://results2021.ref.ac.uk/impact/17085a2a-a00d-4e3d-b36c-c08ae-409a656?page=1> [Letöltve: 2024-11-04].
- Lundy, L. – McEvoy, L. – Byrne, B. (2011) Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22 (5), 714–736. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.
- McMellon, C. – Tisdall, E. K. M. (2020) Children and Young People's Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. *International Journal of Children's Rights*, (28), 157–182. <http://dx.doi.org/10.1163/15718182-02801002>.
- Michail, S. – Baird, K. – Fattore, T. – Grace, R. (2023) Operationalising children's participation: Competing understandings of the policy to practice 'gap'. *Children & Society*, 37 (5), 1576–1595. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12708>.
- Middel, F. – Post, W. – López López, M. – Grietens, H. (2021) Participation of Children Involved in the Child Protection System – Validation of the Meaningful Participation Assessment Tool (MPAT). *Child Indicators Research*, 14 (2), 713–735. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-020-09772-2>.
- Müllner, A. (2022) Bevezető a Replika Részvételi film című tematikus blokkjához. *Replika*, (124), 7–17. <http://dx.doi.org/10.32564/124.1>.
- Németh B.(szerk.) (2023) Gyerekekkel a gyerekekért. A Gyerekrészvétel Munkacsoport tagszervezeteinek gyakorlata a gyerekek bevonására. Gyermekjogi Civil Koalíció. Elérhető: <https://gyermekjogicivilkoalicio.hu/wp-content/uploads/2023/07/Gyerekekkel-a-gyerekekert.pdf>
- Németh B. – Sulyok R. S. – Szabó B. – Miklósi M. (2024) Children as 'becomings' – Mapping parental adultcentrism in Hungary. *Children & Society*, 39(1), 34–53. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12892>.
- Németh B. – Varga-Sabján D. (2018) A gyermekek részvételének fokozatai Hart létra-modellje alapján. Híatalovon Gyermekjogi Alapítvány. Elérhető: https://hinalovon.hu/wp-content/uploads/2022/10/Hart-modell_szakmai-osszefoglalo.pdf [Letöltve: 2024-06-24].
- OECD (2023) *Child participation in decision making: Implications for education and beyond* (OECD Education Working Papers No. 301). Köt. 301. <http://dx.doi.org/10.1787/a37eba6c-en>.
- O'Hare, L. – Santin, O. – Winter, K. – McGuinness, C. (2016) The reliability and validity of a child and adolescent participation in decision-making questionnaire. *Child: Care, Health and Development*, 42 (5), 692–698. <http://dx.doi.org/10.1111/cch.12369>.
- O'Kane, C. (2013) Guidelines for Children's Participation in Humanitarian Programming. Save the Children. Elérhető: <https://resource-centre.savethechildren.net/document/guidelines-childrens-participation-humanitarian-programming/> [Letöltve: 2024-06-24].
- Olsen, R. K. (2023) Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>.
- Gross D. (2015, szeptember 28.) *Ifjúsági részvétel a pártpolitikán túl* (PhD). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Elérhető: <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/859/> [Letöltve: 2024-06-24].
- Percy-Smith, B. – Thomas, N.(szerk.) (2012) *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Reprinted. London: Routledge.
- Rap, S. (2023) The Right to be Heard of Refugee Children: Views of Professionals on the Participation of Children in Asylum Procedures in the Netherlands. *Nordic Journal of Migration Research*, 13, 1–16. <http://dx.doi.org/10.33134/njmr.442>.
- Roe, S. (2023) Strengthening National Child Participation Frameworks and Action in Europe – CP4Europe. Council of Europe.
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>.
- Safer activities and events (2024). *NSPCC Learning*. Elérhető: <https://learning.nspcc.org.uk/safeguarding-child-protection/safer-activities-events> [Letöltve: 2024-08-05].

- Schneider A. – Keen E. – De Witte L. – Gomes R. – Rutai Z. (2020) *KISKOMPASZ Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez*. Harmadik kiadás. Council of Europe.
- Shemmings (2000) Professionals' attitudes to children's participation in decision-making: dichotomous accounts and doctrinal contests. *Child & Family Social Work*, 5(3), 235–243. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00160.x>.
- Shier, H. (2001) Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.617>.
- Smetana, J. G. – Campione-Barr, N. – Daddis, C. (2004) Longitudinal Development of Family Decision Making: Defining Healthy Behavioral Autonomy for Middle-Class African American Adolescents. *Child Development*, 75(5), 1418–1434. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00749.x>.
- Szeibert O. (2023) The voice of the child and the implementation of the child's right to be heard in parental responsibility matters and cases. *Hungarian Journal of Legal Studies*, 64(1), 71–87. <http://dx.doi.org/10.1556/2052.2023.00438>.
- Thomas, N. (2000) Psychology of Childhood. In Thomas, N. (szerk.) *Children, Family and the State: Decision-Making and Child Participation*. London: Palgrave Macmillan UK, 21–35.
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <http://dx.doi.org/10.1163/092755607X206489>.
- Toros, K. (2021) A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not? *Children & Society*, 35(3), 395–411. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12418>.
- Treseder, P. – Smith, P. G. – Save the Children Fund (Great Britain) – Children's Rights Office (1997) *Empowering Children & Young People: Training Manual: Promoting Involvement in Decision-making*. Save the Children. Elérhető: <https://books.google.hu/books?id=SFDoAAAACAAJ> [Letöltve: 2024-06-24].
- Tzankova, I. – Albanesi, C. – Prati, G. – Cicognani, E. (2022) Development of civic and political engagement in schools: A structural equation model of democratic school characteristics' influence on different types of participation. *European Journal of Developmental Psychology*, 20 (6), 1–22. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2022.2094362>.
- Udvarhelyi É. T. – Dósa M.(szerk.) (2019) *A kutatás felszabadító ereje. A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Napvilág – Közélet iskolája. Elérhető: <https://www.szaktars.hu/napvilag/view/udvarhelyi-eva-tessza-dosa-mariann-szerk-a-kutatas-felszabadito-ereje-a-reszveteli-akciokutatas-elmelete-es-gyakorlata-2019/?pg=0&layout=s>
- UN (2009) General comment No. 12: The right of the child to be heard. UN Committee on the Rights of the Child. Elérhető: <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/en/70207> [Letöltve: 2022-05-24].
- UN (2024) Child Participation Map | Children are taking action everywhere to address violence. *United Nations Office of the Special representative of the Secretary-General on Violence Against Children*. Elérhető: <https://childparticipation.un.org/index.html> [Letöltve: 2024-08-05].
- UN SRSG (2020) *When Children Take the Lead: 10 Child Participation Approaches to Tackle Violence*. Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence Against Children. New York: United Nations Publications. <http://dx.doi.org/10.18356/9789210049870>.
- Wong, N. – Zimmerman, M. – Parker, E. (2010) A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American journal of community psychology*, 46, 100–14. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>.

FÜGGELÉK

F1. táblázat: A gyermekrésztétel konceptuális modelljeinek áttekintése

Modell	Alapkérdés	Felosztás
Hierarchikus modellek		
Hart, 1992	Létramodell	Milyen szerep jut a gyerekeknek a részvételük során?
		Gyerekek által kezdeményezett, felnőttekkel közös döntéshozás Gyerekek által kezdeményezett és irányított folyamat Felnőttek által kezdeményezett, gyerekekkel közös döntéshozás Tájékoztatás és véleménykérés Kijelölés és tájékoztatás Jelképes részvétel (Tokenizmus) Dekoráció Manipuláció
Shier, 2001	Részvételi ösvények	Milyen utak vannak a gyerekek részvételéhez?
		A gyerekeket meghallgatják Támogatják őket véleményük kifejtésében Véleményüket figyelembe veszik Részt vesznek a döntések meghozatalában Osztóznak a döntések meghozatalának jogában és a döntésekért vállalt felelősségben Az elköteleződés három szintjén: nyitottság, lehetőség, kötelezettség
Wong et al, 2010	TYPE-piramis	Mely részvételi szint lehet a megfelelő a fiatalok megerősítésének, képessé tételének és pozitív fejlődési potenciáljának érdekében?
		Üres Szimbolikus Pluralista Autonóm Független
Lansdown, 2011	A gyermekrésztétel formái	Milyen formái lehetnek a gyerekek részvételének?
		Konzultatív Együttműködő Vezetői
Dimenzionális modellek		
Thomas, 2000	Mászófal	Mi kell ahhoz, hogy a gyerekek hatékonyan részt vehessenek a döntéshozatalban?
		Választás Tájékoztatás Kontroll Hang Támogatás Autonómia
Lundy, 2007	A Gyermekegyezmény 12. cikkének konceptuális vizsgálata	Mire van szükség a 12. cikk végrehajtásához?
		Tér Hang Közönség Befolyás
Bouma, 2018	Érdemi gyermekrésztétel	Milyen dimenziói vannak a gyerekek érdemi részvételének?
		Tájékoztatás Meghallgatás Bevonás

Modell	Alapkérdés	Felosztás
Kontextuális modellek		
Cahill és Davdand, 2018	P7	Milyen kontextuális tényezőket érdemes ügyelembbe venni gyerekek érdemi és biztonságos részvételének megtervezése, vezetése és értékelése során?
Olsen, 2023	Megerősítés, képessé tétel (Empowerment)	Milyen tapasztalatok erősítik a gyerekekben az érzést, hogy valódi lehetőségük van a részvételre, és melyek ösztönzik cselekvőképességüket?
Michail et al, 2023	Gyermekrészvétel értelmezései	Milyen különböző értelmezések léteznek a gyermekrészvétel fogalmára?
		Cél Pozicionálás Perspektíva Hatalmi viszonyok Védelem Hely Folyamat
		Információ Autonómia Elismerés Szövetség
		Személyes/procedurális Személyes/konceptuális Nyilvános/procedurális Nyilvános/konceptuális

JÖVEDELMI SZEGÉNYSÉG ÉS SÚLYOS ANYAGI DEPRIVÁCIÓ MAGYARORSZÁGON

SZEGÉNYSÉGI INDIKÁTOROK JÁRÁSI SZINTŰ BECSLÉSEI

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.55>

A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI

Doktori kutatásom a magyarországi szegénység és anyagi kirekesztettség mélyebb megértését célozta. Dolgozatom megírásának két fő célkitűzése volt:

1. leírni a szegénység két arcát: a relatív jövedelmi szegénységet² és a súlyos anyagi deprivációt, e szegénységi mutatók trendjeit 2005–2018 között; illetve
2. survey-adatok és adminisztratív adatok felhasználásával megbecsülni e mutatók területi eloszlását Magyarországon, vagyis járási szinten becslést tenni a szegénységben, illetve súlyos anyagi deprivációban élők arányára.

Ezen túlmenően arra is törekedtem, hogy áttekintést nyújtsak a kistérségi becslési szakirodalomról, és bemutassam e módszerek más országokban megvalósuló jó gyakorlatait. Fő célom e jó gyakorlatok feltérképezésével azonban az volt, hogy elkészíthessem Magyarország szegénységi térképét, két szegénységi mutató járási szintű becslésével és vizualizációjával által. Abban a reményben is tettem ezeket a lépéseket, hogy e szegénységi becslések, valamint a használt módszertan a felzárkóztatási források elosztásának alapjául szolgálhatnak majd.

Az itt bemutatott eredmények részletei elérhetők az angol nyelvű doktori dolgozatban (Tátrai 2022a), valamint az eredmények rövid összefoglalása a Társadalmi Riport 2022-ben olvasható (Tátrai 2022b). Ez az írás a Társadalmi Riport 2022-ben megjelent összefoglaláshoz képest jóval nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy bemutassa a szegénységi indikátorok trendjeit és a szegénységet magyarázó tényezőket, illetve ezen tényezők területi egyenlőtlenségeit. A végleges szegénységi és anyagi deprivációs becslések természetesen azonosak a korábbi magyar nyelvű összefoglaló közlésben találhatóakkal (Tátrai 2022b).

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar.

² A relatív jövedelmi szegénység számítása kapcsán 2025. április 2-án egy szakértői cikk (Tátrai Annamária és Gábos András szerzőségével) és egy laikusok számára írt cikk (Élő Anita írása) is megjelent a *Válasz Online*-on, melyek az EU-SILC felvételéből számított relatív jövedelmi szegénységi ráta megbízhatósága kapcsán vetettek fel aggályokat. A disszertáció és jelen írás is elsősorban a 2014-es EU-SILC felvételre alapoz, melynek kapcsán nem merült fel adatminőségi probléma.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A vizsgált változók: a súlyos anyagi depriváció és a relatív jövedelmi szegénység

Az elemzés során két szegénységi indikátorra összpontosítottam: a súlyos anyagi deprivációra és a jövedelmi szegénységre. Az anyagi depriváció a gazdasági stressz egy mérőszáma, azt az állapotot operacionalizálja, amikor egy háztartás nem engedhet meg magának bizonyos, a megfelelő életvitelhez kívánatosnak, sőt szükségesnek tartott javakat. A mutató különbséget tesz azon egyének között, akik nem engedhetik meg maguknak bizonyos típusú áruk megvételét vagy szolgáltatások igénybevételét, és azok között, akik más okok miatt nem rendelkeznek ezekkel az árukkal vagy nem veszik igénybe ezeket a szolgáltatásokat, például azért, mert nem akarják vagy nincs rájuk szükségük. Az anyagi nélkülözés abszolút megközelítést követ: a tételek listája és a küszöbérték minden EU-tagállamban azonos. Ezek a tételek az anyagi életkörülmények kulcsfontosságú szempontjaira összpontosítanak, de nem céljuk, hogy a szegénység és a társadalmi kirekesztés valamilyeni dimenzióját (oktatás, egészségügy, foglalkoztatás, társadalmi részvétel) lefedjék. A 2014-ben érvényes meghatározás szerint súlyos anyagi deprivációval jellemezhető az a háztartás, amelyben a következő kilenc tételből legalább négyet nem tudnak megfizetni: 1. lakbér, jelzáloghitel vagy közüzemi számlák; 2. az otthon megfelelő melegen tartása; 3. váratlan kiadások; 4. rendszeres hús- vagy fehérjefogyasztás; 5. évi egy nyaralás az otthonukon kívül; 6. televízió; 7. mosógép; 8. autó; 9. telefon.³

A relatív jövedelmi szegénység ezzel szemben azon személyek arányát rögzíti, akiknek az egy fogyasztási egységre jutó jövedelme a szegénységi küszöb alá esik. A szegénységi küszöböt az EUROSTAT standardok szerint az egy fogyasztási egységre jutó jövedelem mediánjának 60 százalékában állapítják meg. E mutatószám tehát a szegénységi küszöböt nemzeti viszonylatban határozza meg; a szegénységi küszöb a nemzeti mediánjövedelem változásával együtt ingadozik. Az országspecifikus szegénységi küszöbökön alapuló szegénységi adatok alkalmasak arra, hogy azonosítsák a szegény csoportokat az egyes tagállamokon belül, azonban csak részleges képet adnak az életkörülmények és a szegénység EU-n belüli eltéréseiről.

Az elemzési eszköz, a kisterületi becslési módszer relevanciája

Mindkét fent bemutatott indikátor esetében csak valószínűségi mintán alapuló kérdőíves adatgyűjtések segítségével van módunk információt szerezni a magyarországi népesség érintett hányadáról, hiszen e kérdéseket Magyarországon nem tartalmazza sem a népszámlálás, sem más széleskörű adminisztratív adatgyűjtés. A magyarországi trendeket e két szegénységi mérőszám esetében jellemzően az Eurostat által harmonizált *European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)* kutatás adataira, valamint (2015-ig) a TÁRKI Háztartás Monitor adataira támaszkodva elemzi a hazai kutatói közösség. A hagyományos survey statisztikai becslések azonban nem teszik lehetővé még azt sem, hogy megyei szintű becsléseket adjunk a szegénységben élők arányára. Ennek oka részben a survey-kutatások alacsony elemszáma, részben pedig az, hogy a nagyobb elemszámú, a KSH által gondozott Háztartási Költségvetési és Életkörülmény Adatfelvétel (HKÉF/EU-SILC) adatainak elemzésekor a kutatók csak a NUTS₁ régiók hármását tudják elkülöníteni a mikroadat-állományban: Közép-Magyarország, Dunántúl, Alföld és Észak. A KSH által közzétett legkisebb bontás a hét régió szintjén teszi közzé a szegénységi és anyagi deprivációs rátákat, de semmilyen további elemzésre nem nyújt lehetőséget.

³ A súlyos anyagi depriváció mérésének módszertana változott, dolgozatomban a korábbi (2018-at megelőző) mérési módszertant követtem.

Az elmúlt évtizedekben egyre elterjedtebbé vált a kisterületi becslés (*small area estimation*) módszertan a tudományos elemzésekben (Rao 2003; Fusco 2010; Pfeffermann 2013; Rao 2015; Mihályffy 2018). Ez a módszertan lehetőséget kínál magyarországi járási szintű survey-adatok és adminisztratív adatok kombinálásával történő becslésekre is. Sok fejlett országban kisterületi becslésekre támaszkodva allokálják a felzárkóztatási források jelentős részét. Prominens példaként említhető az Egyesült Államokban a *Census Bureau* keretein belül működő *Small Area Income and Poverty Estimates (SAIPE)* program, amelyben kisterületi becslési módszereket használva iskolai körzetek szintjén becslik meg a gyermekszegénységi rátákat. E becslések alapján allokálnak évi 14 billió dollárnyi központi oktatási forrást 13800 iskolai körzet között. Chile, Olaszország, valamint az ENSZ és a Világbank is komoly apparátussal dolgozó kisterületi becslési programokat működtet. Az EU által finanszírozott programok közül a *S.A.M.P.L.E. (Small Area Methods for Poverty and Living Condition Estimates)* és az *InGRID (Inclusive Growth Research Infrastructure Diffusion)* projekt tett kísérletet minden tagországra vonatkozóan a szegénységi térképek megrajzolására. A *S.A.M.P.L.E.* program Magyarország esetében csak a három nagyrégió szintjén tudott vizsgálandni, az *InGRID* projektben pedig kihagyták Magyarországot a programból a geokódolt adatok hiánya miatt. Kisterületi becslést korábban nem publikáltak Magyarországon, holott nagyon fontos támpontja lehetne ez a szociális források allokációjának.

Felhasznált adatok

Elemzésem részben survey-adatokon, részben adminisztratív adatokon alapul. Survey-adatforrásaim voltak az EU-SILC számára harmonizált HKÉF, valamint a TÁRKI Háztartás Monitor. A HKÉF felvétel 2005 óta minden évben megvalósul, a TÁRKI Háztartás Monitor utolsó felvétele 2015-ben volt. A szegénységi indikátorok idősoros adatait, az egyes társadalmi csoportok szegénységi kockázatait az EU-SILC adatokon 2005–2020 közötti időszakra vonatkozóan elemeztem. A kisterületi becslésem során a 2014–2015-ös referenciaévű TÁRKI Háztartás Monitor egyesített adatbázisát (N=10000), valamint a 2014-es EU-SILC adatfelvétel adatait használtam fel (N=20000). Mindkét survey esetében lehetőség volt a válaszadók településének (és így a járás) azonosítására.⁴

Ezen túlmenően a szegénységgel és anyagi deprivációval szoros kapcsolatban álló változók részletes területi adatait is összegyűjtöttem és bevontam a modellbe. Az egyes járásokra vonatkozóan elsősorban adminisztratív forrásokra támaszkodva háttérinformációkat gyűjtöttem települési és járási szinten, majd ezekből egységes járási szintű adatbázist építettem. A becslés során figyelembe vett változók a következők voltak:

- népsűrűség, 2011;
- városi népesség aránya, 2015;
- 25 év alattiak aránya, 2015;
- 65 éves és idősebb népesség aránya, 2015;
- öregedési index, 2011;
- roma népesség aránya, 2011;
- legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, 2011;
- felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, 2011;
- 10000 lakosra jutó álláskeresők száma, 2015;
- 10000 lakosra jutó tartósan álláskeresők száma, 2015;
- alacsony képzettségűek aránya az álláskeresők között, 2015;

⁴ A HKÉF/EU-SILC esetében számításaimat a KSH Kutatószobában végeztem.

- személyi jövedelemadó-alap egy adófizetőre vetítve, 2011;
- vállalkozások száma 1000 lakosra vetítve, 2011;
- üzletek száma 10000 lakosra vetítve, 2015;
- vendéglátóhelyek száma 10000 lakosra vetítve, 2015;
- dohányboltok száma 10000 lakosra vetítve, 2015;
- gépjárművek száma 1000 lakosra vetítve, 2011;
- internet-előfizetések száma 100 lakosra vetítve, 2015;
- hátrányos helyzetű gyermekek aránya, 2015;
- házi orvosok száma 10000 lakosra vetítve, 2015 és
- komplex fejlettségi mutató pontszám, 2014.

Az adatok a 2011. évi népszámlálás, a TSTAR 2014–2017. évi adatbázisaiból, valamint a KSH által közzétett Területi Atlaszból származnak. A becslések validálása során figyelembe vett változók a következők voltak:

- Koós Bálint (2015) településfejlettségi indexének járási szinten aggregált változata és
- a fejlesztendő településen élők aránya (2021).

A felhasznált becslési eljárások

A kistérségi becslések során hagyományosan három fő módszert használnak: a direkt becslést, az indirekt (más néven szintetikus) becslést és a kombinált becslést. Azokra a területi egységekre (például az egy-egy-ségeként kezelt Budapestre), ahol kellően nagy esetszám áll rendelkezésre a surveyben, ott hagyományos, „direkt” becslést alkalmaztam.

A szintetikus becslések esetében a becslési eljárás a survey-adatállományban megkeresi azokat a jellemzőket, amik rendszerint együtt járnak a szegénységgel. Csak néhány kézenfekvő példát említve ezen tényezők közül: az alacsony foglalkoztatottság, a háztartásfő alacsony iskolai végzettsége, a romák magas aránya, az autó hiánya, a fiatalok magas aránya, a kistérségeken élők magas aránya, az internet-hozzáférés hiánya. Ezeket a trendeket a survey adatok alapján térképezi fel az eljárás, majd ezeket vetíti rá a járási szerkezetre. Azaz: országosan vizsgálva térképezi fel az eljárás az adminisztratív forrásból származó külső információkra és a survey-adatokra együtt támaszkodva a magyarázó változók és a szegénységi mutatók kapcsolatát. A szintetikus becslés a magyarázó változók és a becslési kívánt változó közötti kapcsolati szerkezetet vetíti rá a járási szerkezetre. A szintetikus becslések egyik gyakran használt módszerét, a *nested error* regressziós eljárást használtam a becslések során. E szintetikus módszer alkalmazásával azokban a járásokban magasabb a becslés, ahol magasabb a szegénységi kockázattal rendelkező csoportok aránya. Szintetikus módszereket használva azokra a járásokra vonatkozóan is becsléseket tehetünk, amelyek nem részei a survey-mintának, vagy ahol nagyon alacsony a minta elemszáma, hiszen a népszámlálásból vagy egyéb adminisztratív forrásból tudjuk minden járásra vonatkozóan például a romák, az alacsonyan iskolázottak, a községben élők arányát. A modell a survey-adatból „tanulja” meg, hogy a háttérváltozók és a kimeneti változók között milyen típusú a kapcsolat, és ezek alapján becslünk minden járásra.

A kombinált becslések esetében a direkt becslés értéke és a szintetikus becslés közötti súlyozott eredmény adja a végleges becslésértéket. Azokban a járásokban, ahol már elég nagy ahhoz az elemszám, hogy direkt becslést tegyünk, de a becslés szórása túlságosan magas lenne, a kisebb szórású szintetikus becslés eredményével finomítható az eljárás. Azokban a járásokban, ahol nagyon kicsi elemszám áll csak rendelkezésre,

zésre a direkt becslésre, a direkt becslésnél jóval nagyobb súlyt kap a szintetikus becslés. Számos változata létezik ezeknek az eljárásoknak, elemzésem során a Battese és szerzőtársai (1988) által javasolt kombinált, úgynevezett EBLUP becsléseket használtam a *sae R package* segítségével. Ezt a módszert *random forest* eljárással, *kNN* imputációval finomítottam. Az így létrejött becsléseket validáltam (vagyis ellenőriztem, hogy a háttérváltozók mentén kirajzolódó mintázatokat követik-e a becslések), és régiós szinten a direkt becslésekhez igazítottam. A teljes becslési folyamatot elvégeztem egymástól függetlenül az EU-SILC és a TÁRKI Monitor adatbázisán is ugyanazt a járási szintű, adminisztratív adatokon alapuló külső adatbázist használva. A két surveyből származó becslések súlyozott átlaga adta a végleges becslést. Az elemzést R-ben végzettem, az elemzés és a térképes vizualizációk kódjai elérhetőek itt: <https://github.com/AnnamariaTatrai/Poverty-Mapping2014Thesis->

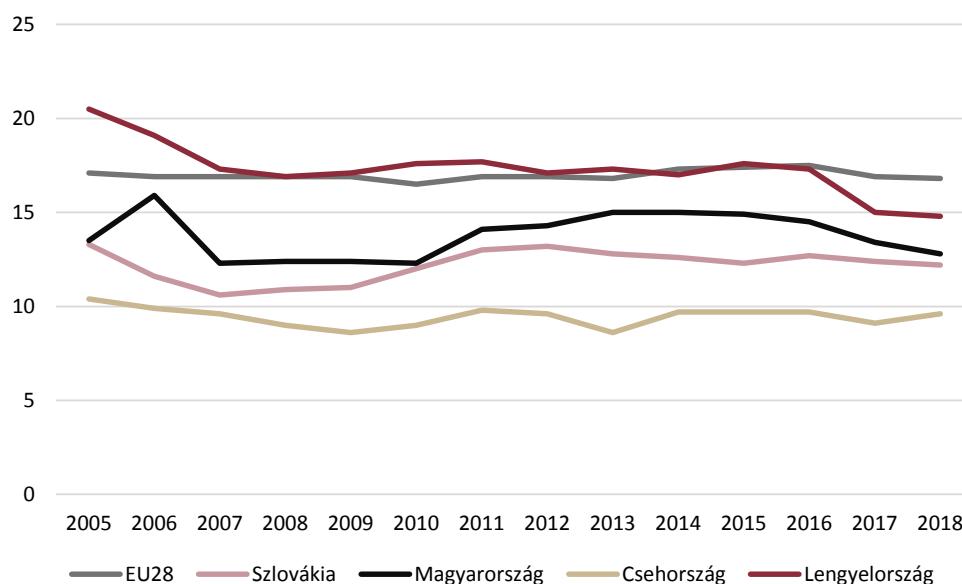
A KUTATÁS EREDMÉNYEI

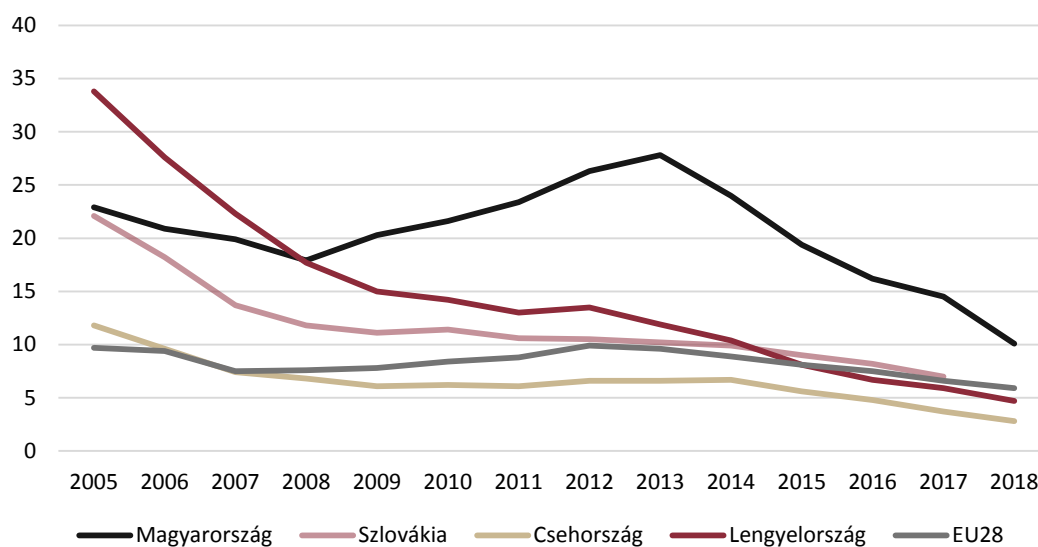
A szegénységi indikátorok trendjei

A 2005 és 2018 közötti időszakot vizsgálva Magyarországon a jövedelmi szegénységben élők aránya az EU-28-átlagához viszonyítva 2–5 százalékponttal alacsonyabb. Hazánkban, ahogy azt az 1. ábra fekete vonala is jelzi, a 2008–2013-as gazdasági válság idején 3 százalékponttal nőtt a relatív jövedelmi szegénységben élők aránya, ám még ezzel is 2–3 százalékponttal az EU-átlag alatti a szegénységi ráta, ami a visegrádi országok viszonylatában is közepesnek mondható. Szlovákiában és Csehországban a magyarországinál alacsonyabb, míg Lengyelországban magasabb a relatív jövedelmi szegénységben élők aránya a vizsgált időszakban.

A magyar lakosság anyagi deprivációs rátája európai viszonylatban kiemelkedő a vizsgált időszakban: hazánk 2015-ben az EU-ban a harmadik legrosszabb helyen állt. A 2008-tól 2013-ig tartó globális recesszió idején a súlyos anyagi deprivációs ráta drasztikus növekedése figyelhető meg Magyarországon (2008: 18%, 2013: 28%). Ez a növekedés nem hasonlítható sem az EU-28 országok, sem a visegrádi országok átlagához. 2013-tól azonban jelentős csökkenést látunk a magyarországi ráta értékében.

1. ábra. A relatív jövedelmi szegénységben élők aránya (lent) és a súlyos anyagi deprivációban élők aránya (következő oldalon) a visegrádi országokban az EU-28 átlaggal összehasonlítva, 2005–2018 (%)





Forrás: saját számítások az EUROSTAT adatai alapján.

Megjegyzés: A súlyos anyagi depriváció mérésének módszertana változott, az itt bemutatott eredmények a korábbi (2018-at megelőző) mérési módszertant követik.

A területi becslések referenciaéveként választott 2014-ben az EU-SILC adatai szerint a szegénységi ráta 15%, a TÁRKI háztartás Monitor adatai szerint 14,3%, a súlyos anyagi deprivációban élők aránya pedig mindkét vizsgálat szerint 24% volt.

Szegénységi kockázatok a demográfiai csoportokban

Kutatásom fontos célja volt, hogy azonosítsam a szegénységi kockázatot jelentő tényezőket is, hiszen ezek a területi becslést létrehozó modell alapjául szolgálnak. A korcsoport, a háztartásfő iskolai végzettsége, a háztartásösszetétel, a munkaintenzitás, a régió és a laksűrűség szerinti bontásban vizsgáltam meg a trendeket Magyarországon, valamint mindkét indikátor esetében regressziós modellek segítségével igyekeztem a főbb háztartási és egyéni tényezők egyenkénti hatásait értékelni. A regressziós modellek célja a szegénység különböző formái (relatív jövedelmi szegénység és súlyos anyagi depriváció) és a háztartási, valamint az egyéni tényezők közötti kapcsolat elemzése volt. Négy időpontban – 2005-ben (válság előtti időszak), 2009-ben (válság kezdete), 2013-ban (válság csúcspontja) és 2018-ban (kilábalás) – vizsgáltam a változók hatását. A logisztikus regressziós modellek alapján a legnagyobb szegénységi kockázatot az alacsony iskolai végzettségű háztartásfő, az egyedül élő 65 év alatti személyek, az egyszülős háztartások és a nagyon alacsony munkaintenzitás jelentették. Különösen a munkaintenzitás mutatott erős hatást: a nagyon alacsony munkaintenzitású háztartások szegénységi kockázata 2005-ben tízszeres, 2013-ban pedig már 34-szeres volt a referenciaértékhez képest, míg az anyagi depriváció esetében a kockázati arány 6,75-re emelkedett 2018-ra.

A háztartástípusok különböző mintázatokat mutattak: míg a három vagy több gyermeket nevelő háztartások szegénységi kockázata jelentősen csökkent 2018-ra, addig az egyedül élők és a kétgyermekes családok relatív helyzete nem javult érdemben. Az anyagi depriváció modellje azonban nem jelezte ezt az egyértelmű javulást, különösen az alacsony végzettségű, az idősek vagy az alacsony munkaintenzitású háztartások esetében. A magyarázóerő a válság alatt volt a legmagasabb (2013-ban a jövedelmi szegénység modelljében $R^2=0,271$, az anyagi depriváció modelljében $R^2=0,193$), míg a válság előtt és után alacsonyabb értékeket mutatott.

A regressziós eredmények egyértelműen megerősítették, hogy Magyarországon a szegénység inkább vidéki jelenség, és különösen a gyermekek és a fiatal felnőttek érintettek.

Területi egyenlőtlenségek a szegénységet meghatározó változók tekintetében

Ahogy korábban jeleztem, összegyűjtöttem az összes szegénységgel kapcsolatba hozható olyan adminisztratív forrásból származó adatot, melyek elérhetőek voltak dolgozatom írása idején (2020–2022) települési vagy járási szinten a 2014–2015 referenciaévekre. Volt néhány elemzési szempont, amire vonatkozóan valamivel korábbi, illetve későbbi referenciaévi adatot sikerült csak elérni. Mielőtt a szegénységi térképeket bemutatnám, fontosnak látom az ezen változókban megvalósuló egyenlőtlenségek közül néhányat bemutatni.

A kormegoszlás egyenlőtlenségei

2015-ben Magyarországon a népesség 25,6%-a volt 25 év alatti, 56,6%-a 25–64 éves, 17,7%-a pedig 65 évesnél idősebb. Az egyes korcsoportokba tartozók aránya azonban járásonként igen nagy eltérést mutatott. A Keszthelyi, Balatonfüredi, Lenti járásokban (22%), valamint Budapesten (23%) volt a legalacsonyabb a fiatalok aránya. Ezzel szemben a Hajdúhadházi, Cigándi, Encsi járásokban a 35%-ot közelítette vagy meg is haladta a 25 év alattiak aránya. Az Ózd–Nyírbátor tengelytől északkeletre szinte általánosnak mondható, hogy a népesség több mint 30%-át a fiatalok adják. A már említett Cigándi, Encsi és Hajdúhadházi járásokon túl az Edelényi, Szikszói (34–35%) járásokat kell kiemelnünk, ahol csaknem az országos arány másfélszeresét találtuk. Ennél valamivel alacsonyabb volt a fiatalok aránya a Tokaji és a Bélapátfalvai járásban, valamint a nagyvárosok (Miskolc, Eger, Nyíregyháza, Kazincbarcika) környékén. Délnyugat felé haladva a Kunhegyesi és a Hevesi járás (32–33%) (valamint a Karcagi, Törökszentmiklósi, Jászapáti, és a Füzesabonyi járásokban) figyelhettünk meg az országos átlagot jelentősen meghaladó (28–29%-os) arányszámokat. Nyugat felé haladva homogénebb volt a kormegoszlás. Budapest agglomerációjában, Pest megyében, valamint Fejér megye déli járásaiban (Enyingi, Sárbogárdi) volt jellemző az országos átlagot meghaladó arány (27–30%).

Az iskolai végzettség egyenlőtlenségei

2015-ben a magyarországi népesség 37,4%-ának legfeljebb általános iskolai végzettsége volt. Ha ezt az arányszámot járásonkénti bontásban vizsgáljuk, jelentős eltéréseket figyelhetünk meg. 39 járásban az 50%-ot is meghaladta az alapfokú végzettségűek aránya. Ezek közül mindössze nyolc járás található a Dunától nyugatra: Közép-Dunántúlon Devecser (52%), valamint Fejér és Tolna megye határán Enying, Sárbogárd és Tamási (50–52%). Ki kell még emelnünk a Hegyháti járást (53%), illetve a délnyugati határszélen fekvő járások közül ötöt a Letenyeit (51%), a Csurgóit és a Barcsit (50%), a Sellyeit (57%) és a Siklósit. A Dél-Alföld régióban megyénként egy-két járás tartozott ugyanebbe a kategóriába: Bács-Kiskun megyében Bácsalmás és Jánoshalma, Békés megyében Sarkad és térsége, Csongrád megyében pedig a Kisteleki járás.

2015-ben Észak-Alföld és Észak-Magyarország régióinak összesen 61 járásából 27-ben a lakosság többsége alapfokú végzettségű volt. Az alapfokú végzettségűek aránya a Cigándi (62%), a Baktalórántházai (58%), a Mezőcsáti, a Kunhegyesi, a Nyíradonyi (57%), valamint az Edelényi, az Encsi, a Hevesi és a Csengeri (56%) járásban volt a legmagasabb. A területi jellemzőket vizsgálva jól elkülönültek ezek a járások az északi határszél mentén a Pétervására–Gönc szakaszon, a Cigánd–Nyíradony tengelytől keletre, Heves megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye határán Kunhegyes térségében, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye találkozásánál.

Ha a felsőfokú végzettségűek arányának megoszlását vizsgáljuk 2015-ben, az országos átlag (15,6%) csaknem kétszeresét tapasztalhattuk Budapesten és a Budakeszi járásban (29%). További három Pest megyei járásban volt 22%-ot meghaladó a diplomások aránya: a Szentendrei, a Pilisvörösvári és a Dunakeszi járásokban. A nagy hagyománnyal rendelkező egyetemi városokban (Debrecen, Szeged, Pécs, Veszprém, Eger, Gödöllő) csak kevéssel maradt el ettől a felsőfokú végzettségűek aránya (19–21%). Néhány agglomerációbeli (pl. Érdi, Váci), valamint a Balatonhoz, illetve a Velencei-tóhoz közel eső járás (Balatonalmádi, Balatonfüred, Keszthely, Gárdony) a nagyvárosokét megközelítő vagy annál magasabb arányt mutatott (Székesfehérvár, Győr, Nyíregyháza, Miskolc, Kecskemét). Összesen 26 járásban haladta meg a felsőfokú végzettségűek aránya a 15%-ot.

A diplomások aránya 11 járásban maradt 6% alatt. Ezen járások többsége már korábban látóköri körünkbe került: a Cigándi, a Sellyei, a Nyíradonyi, a Devecseri, a Mezőcsáti, a Baktalórántházai, a Sarkadi, a Kemecsei, a Letenyei és a Putnoki járások.

A roma népesség aránya

A 2011. évi népszámlálás szerint 3,2% a roma népesség aránya Magyarországon. A roma népesség területi eloszlását vizsgálva hét kiemelkedően magas arányt mutató területi egység azonosítható. (1) Dél-Dunántúlon és a dél-nyugati határszél mentén a Sellyei 14%, a Barcsi 10%, a Hegyháti 11%, a Csurgói és a Nagyatádi járás (9–10%), valamint (2) a Tolnai és a Tamási járás (6%); (3) Nógrád megye egész területe (jellemzően 8–9%), kiemelten a Szécsényi járás (13%), (4) az északkeleti határszél mentén Ózd, Pétervására (11–12%), Edelény, Szikszó, Encs (17–20%), Gönc, Sátoraljaújhely (11–13%), valamint (5) Szabolcs-Szatmár-Bereg megye keleti része: Vásárosnamény, Baktalórántháza, Mátészalka, Nyírbátor, Fehérgyarmat, Csenger (10–13%); (6) Kunhegyes és Heves térsége, valamint (7) a Devecseri járás (8%), mely kiemelkedik a környék jellemzően 1–2%-os arányt mutató járásai közül. Budapesten és agglomerációjában, valamint az Dunántúl északi és az Alföld déli részén ezzel szemben a népesség maximum 1–2%-a vallotta magát romának a 2011. évi népszámlálás idején.

A munkaerőpiaci kapcsolódás egyenlőtlenségei

A munkaerőpiaci kapcsolódást az álláskereső és a tartós munkanélküliek 10 ezer főre vetített számán keresztül vizsgáltam, de ezek mellett figyelembe vettem azt is, hogy mekkora az alacsony végzettségűek aránya a munkanélküliek között.

A három mutatószámot együttesen vizsgálva a legkedvezőtlenebb képet a Kunhegyesi járás mutatja: 10 ezer főből 1000 munkanélküli, 400 tartósan munkanélküli volt, a munkanélküliek között 63% volt az alacsonyan képzettek aránya. A Kunhegyesi járással szomszédos Hevesi és Karcagi járásokban ennél jobb volt a helyzet, de így is az ország legkedvezőtlenebb helyzetű járásai közé tartoztak: 10 ezer főből 700 körüli volt a munkanélküliek, 300–350 pedig a tartósan munkanélküliek száma, akik között többségben voltak az alacsonyan képzettek. Nógrád megye északi részén a Salgótarjáni és a Szécsényi járásokban volt a legmagasabb a tartósan munkanélküliek aránya: (8,8–9,6%). Az itt élő munkanélküliek többsége (54–58%-a) alacsonyan képzett volt.

A harmadik leginkább érintett terület a délnyugati határszélen húzódik: Curgó, Barcs, Sellye, Siklós vidéke, és kicsit északabbra a Hegyháti járás. Ezekben a járásokban 7% körüli volt a munkanélküliek aránya, és 3–4% körül alakult a tartósan munkanélküliek aránya. Az alacsonyan képzettek itt is közel felét adták a munkanélkülieknek.

A legnagyobb kiterjedésű munkanélküliség által erősen érintett terület Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében volt azonosítható. Ezekben a megyékben csak két olyan járás volt 2015-ben,

ahol a munkanélküliek aránya nem érte el az 5%-ot. Miskolc, Mezőkövesd, Sárospatak, Sátoraljaújhely, Nyíregyháza, Vásárosnamény és Kisvárda mutatkozott a vidék relatíve jobb helyzetben lévő járásainak, ám itt is messze az országos átlag feletti volt a munkanélküliségi ráta. A legsúlyosabb helyzetet az Ózdi, a Szikszói, az Encsi, a Cigándi, a Nyíradonyi, a Hajdúhadházi, a Baktalórántházai járások mutatták. Nyíradony, Nyírbátor, Mátészalka, Cigánd, Ibrány és Encs helyzetét különösen nehezítette, hogy a munkanélküliek csaknem kétharmadának (60–67%) alapokú végzettsége volt. Ebben a tekintetben a Devecseri és a Marcali járások is hasonló képet mutattak (60, illetve 63%), ám itt a munkanélküliségi ráta a kelet-magyarországinál jelentősen alacsonyabb volt.

A jövedelemadó-alap járási egyenlőtlenségei

Az egy adófizetőre jutó személyi jövedelemadó-alap országos átlaga 1 775 000 forint volt. Ez az érték a Cigándi járásban volt a legalacsonyabb (1 046 000 forint), míg Budakeszi járásban a legmagasabb (2 721 000 forint). Budapesten és környékén ez az összeg körülbelül 2 000 000 forint volt, hasonlóan a Paksi járáshoz, amely a Dél-Dunántúl régióban kiugró értéknek számít. A Közép-Dunántúl és a Közép-Magyarország régiók, valamint a nyugati határ menti járások jellemzően magasabb értékeket mutattak az ország többi részéhez képest. Az ország keleti felében a megyeszékhelyeket magukban foglaló járások (Szeged, Békéscsaba, Szolnok, Kecskemét, Eger, Miskolc, Nyíregyháza és Debrecen járásai) jobb helyzetben voltak a többi járáshoz viszonyítva.

A gazdasági helyzetre és a kiskereskedelemre vonatkozó adatok

Erre a témára vonatkozóan négy változót emelnék ki: az 1000 lakosra jutó vállalkozások számáról, a 10.000 lakosra jutó kiskereskedelmi üzletek és nemzeti dohányboltok, valamint a vendéglátóhelyek számáról. Az első mutató – az ezer főre jutó vállalkozások száma – térképen kirajzolja Magyarország autópálya-hálózatát. Magasabb értékeket találtunk Budapesten, a Balaton környékén, az autópályák mentén és meglepő módon néhány határ menti járásban is (például Csurgó, Mórahalom, Kiskunmajsa, Kistelek, Mezőkovácsháza, Csenger, Mátészalka, Vásárosnamény és Fehérgyarmat).

Az üzletek és vendéglátóhelyek eloszlása hasonló mintázatot követ: a Balaton környékén és Budapesten magasabb az arány, de kiemelkedő értékek láthatók Bács-Kiskun megyében, valamint a Mátrában és Tokajban is. A dohányboltok eloszlása eltérő képet mutat. Az országos átlag 6,3 dohánybolt 10 000 lakosra, de egyes járásokban ez az érték ennek a duplája vagy még magasabb volt. Az északkeleti határ mentén, a leghátrányosabb helyzetű járások közül néhányban (Putnok, Edelény, Encs, Gönc, Fehérgyarmat) 10–13 dohánybolt jutott 10 000 főre. Kiemelkedett országosan Tab (18), Vasvár (19) és Sellye (22) járás, amelyekben a legmagasabb volt az arány. Figyelemre méltó, hogy a délnyugati határ menti járások (Siklós, Sellye, Barcs, Csurgó, Nagykanizsa, Letenye, Lenti, Körmend és Szentgotthárd) mindegyikében elérte a 10-et a dohányboltok száma 10 000 lakosra vetítve. Nyugat-Dunántúlon egy másik kiugró térség is azonosítható volt: Kapuvár, Csorna, Pannonhalma, Celldömölk, Sárvár, Devecser, Sümeg és Vasvár járásában ez az érték 10–19 között mozgott.

Fogyasztási egyenlőtlenségek

Az internet-előfizetések száma a digitalizáció fontos mutatója. Az országos átlag 2015-ben 100 főre vetítve 27,2 előfizetés volt. Budapesten ez az érték jelentősen magasabb (39), és Győr, Sopron, Balatonfüred, Veszprém, Székesfehérvár, Pécs, Szeged, Csongrád, Dunakeszi, Eger, Miskolc és Debrecen járásában is 30 körüli volt, ami jóval az országos átlag feletti. A skála másik végén főként az északkeleti országrész járásai helyez-

kedtek el, ahol az internet-előfizetések aránya 16% alatti volt (például Edelény, Encs, Mezőcsát, Tiszavasvári, Cigánd, Fehérgyarmat, Csenger, Vásárosnamény, Baktalórántháza, Hajdúhadház, Nyírbátor és Nyíradony járásai).

Az ezer főre jutó személygépkocsik száma 192 (Edelény és Tokaj járás) és 465 (Dunakeszi járás) között mozgott, éles különbséget jelezve az ország keleti és nyugati fele között. A NUTS₁ régiók mediánértékeit összehasonlítva Közép-Magyarország állt az élen ezer főre vetítve 328 autóval, míg a Dunántúl 305 autóval szorosan követte. Ezzel szemben az ország keleti részén csupán 249 autó jutott ezer lakosra.

A hátrányos helyzetű gyermekek aránya

A magyar gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. törvény) szerint hátrányos helyzetűnek minősül az a gyermek, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, vagy nagykorúvá válásakor megfelel az alábbiak közül legalább egy feltételnek: alacsony iskolai végzettségű szülő gyermeke, alacsony a szülők foglalkoztatottsága vagy nem megfelelő lakhatási körülmények között él.

A hátrányos helyzetű gyermekek aránya a 0–14 éves korosztályban jelentős szóródást mutatott. Az országos átlag 14,5% volt, de a járások szintjén vizsgálódva 1% és 58% közötti értékeket láthatunk. Az ország északnyugati részén a legtöbb járásban 1–12% közötti értékeket találtunk, kivéve Devecser járást, ahol ez az arány 29% volt. Somogy megyében a legtöbb járásban 22–39% közötti értékek voltak jellemzőek. Baranya megye nagy eltéréseket mutatott: Pécs járásban a legalacsonyabb (11%), míg Sellye (56%) és Hegyhát (42%) járásokban volt a legmagasabb. Az Alföld déli részén 23% alatti értékek voltak jellemzőek, míg az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon a medián 37%, illetve 38% volt. Kilenc járásban a hátrányos helyzetű gyermekek aránya meghaladta az 50%-ot: Kunhegyes, Csenger, Mátészalka, Baktalórántháza, Vásárosnamény, Cigánd, Gönc, Encs és Putnok.

Komplex fejlettségi mutató és a fejlesztendő településeken élők aránya

A járási szintű becsléseket összehasonlítottam a referenciamutatókkal, és két fontos indikátort használtam erre a célra: Koós Bálint deprivációs indexét (Koós 2015), valamint a 1057/2021. (II.19.) Kormányhatározatban „felzárkózó településekként” meghatározott településeken élők arányát. Koós egy településszintű deprivációs mutatót dolgozott ki, amely -1,89 és 1,16 között mozog. Ezt járási szintre aggregáltam, illetve kiszámítottam a „felzárkózó településeken” élők arányát is minden járásra vonatkozóan. A „felzárkózó települések” kijelölését a magyar kormány végzi, és ezek hosszú távú kohéziós támogatásban részesülnek.

Mindkét mutató magas értékei arra utalnak, hogy az adott járásokban élők a vidéki átlaghoz képest is hátrányosabb helyzetben vannak a szegénység bizonyos dimenziói (lakhatás, jövedelem, munkaerőpiaci lehetőségek és iskolázottság) alapján. Másként fogalmazva: minél magasabb egy adott mutató értéke, annál alacsonyabb az átlagos társadalmi státusz.

Magyarország szegénységi térképe: a relatív jövedelmi szegénységben és súlyos anyagi deprivációban élők aránya a magyarországi járásokban

Becslési eljárásom eredménye szerint a szegénységi és anyagi deprivációs ráta jelentős eltéréseket mutat a magyarországi járásokban. Az anyagi deprivációra vonatkozó járási szintű becsléseim 8% és 56% közötti értékeket vesznek fel, míg a szegénységi kockázatra vonatkozó járási szintű becsléseim 2% és 44% között szóródnak. Az országos helyzetkép bemutatását a legkedvezőbb helyzetű járásokkal kezdem, és nyolc csoportot elkülönítve haladok a legkedvezőtlenebb helyzetű, vagyis a legmagasabb szegénységi és anyagi deprivációs arányszámokat mutató járások felé.

Az első járáscsoportot tehát a legkedvezőbb helyzetű területi egységek alkotják. A nyolc leginkább kedvező helyzetű járás mindegyike Pest megyében vagy Nyugat-Magyarországon található, ide tartozik: Budapest, a Budakeszi, a Dunakeszi és a Szigetszentmiklósi járás mellett Szombathely, Sopron, Győr és Mosonmagyaróvár térsége. Ezekben a járásokban a relatív jövedelmi szegénység a népesség mindössze 2–7%-át, a súlyos anyagi depriváció a népesség 7–14%-át érintette 2014-ben.

A következő, 32 járást magában foglaló csoportban a fentieknél valamelyest magasabb, de még mindig a legalacsonyabb értékekhez közeli arányszámokat mutató járásokat láthatunk. Ezek közül öt Pest megyei járást kell említenünk: a Vecsési, az Érdi, a Szentendrei, a Pilisvörösvári és a Gödöllői járásokat. Ezeket a térségeket 6–12%-os szegénységi ráta és 11–15%-os anyagi deprivációs ráta jellemzi. Hasonló értékeket láthatunk a vas megyei Kőszegi járásban, illetve Körmen, Sárvár, Szentgotthárd térségében. Ugyanebbe a csoportba tartozik Zala megyében Lenti, Zalaegerszeg és Keszthely, illetve Győr-Moson-Sopron megyében Kapuvár, Pannonhalma és Csorna térsége. Veszprém és Komárom-Esztergom megye viszonylag homogén, átlagosnál jelentősen alacsonyabb rátákat mutató terület. Fontos dunántúli központok is ebbe a csoportba tartoznak: ki kell még emelnünk a Veszprémi, a Balatonfüredi, a Zirci, valamint a Tatai, a Komáromi, az Esztergomi, az Oroszlányi járásokat. Országos viszonylatban vizsgálva szintén kiemelkedő négy Fejér megyei járás: a Gárdonyi, a Székesfehérvári, a Dunaújvárosi és a Móri, amelyek esetén 6–11%-os szegénységi rátát és 14–21%-os súlyos anyagi deprivációs rátát találtunk. Hat dél-dunántúli és egy dél-alföldi járás kapott még helyet a legalacsonyabb szegénységi rátákat mutató járások között: a Siófoki, a Szekszárdi, a Szegedi, a Mohácsi, a Pécsi és a Dombóvári.

Országos viszonylatban a második ötödbe tartozó 30 járás csoportjában három alcsoportot is elkülöníthetünk. Elsőként azokat a járásokat mutatom be, melyekben mindkét indikátor az országos átlag alatti volt. Ezekben a járásokban 11–13%-os szegénységi rátát és 19–23%-os anyagi deprivációs rátát találtunk. Három Veszprém megyei (Balatonalmádi, Várpalota, Ajka), egy Békés megyei (Gyulai járás) és egy Zala megyei (Zalaszentgrót) járás tartozik ide. A második alcsoportot az országos átlag (14%) alatti szegénységi rátával, ám az átlagot megközelítő vagy akár meg is haladó (24–30%-os) anyagi deprivációs rátával jellemezhető járások adják. Ezek között számos közép-magyarországi vagy a régióval szomszédos járást találunk: Szob, Vác, Gyál, Monor, Bicske, Martonvásár, Tatabánya térségeit. Ezekhez hasonló arányszámokat láthatunk a déli ország-részben Paks, Bonyhád és Tolna vidékén, továbbá a Kecskeméti és a Szentesi járásban. A második ötöd harmadik alcsoportját a legkevésbé kedvező helyzetben lévő járások adják. Ezek között találjuk a Ráckevei járást és hét dunántúli járást (Celldömölk, Nagykanizsa, Tét, Pápa, Tapolca vidékét, a Kisbéri és a Pécsváradi járást), illetve a Dél-Alföldről a Csongrádi, az Orosházi, a Szarvasi, a Békéscsabai járásokat és Jászberény térségét.

A harmadik ötödbe tartozó 30 járás között három közép-magyarországi (Cegléd, Aszód, Nagykáta), nyolc dunántúli, és tizenkilenc kelet-magyarországi járás kapott helyet. A dunántúli járások döntő többsége Bara-

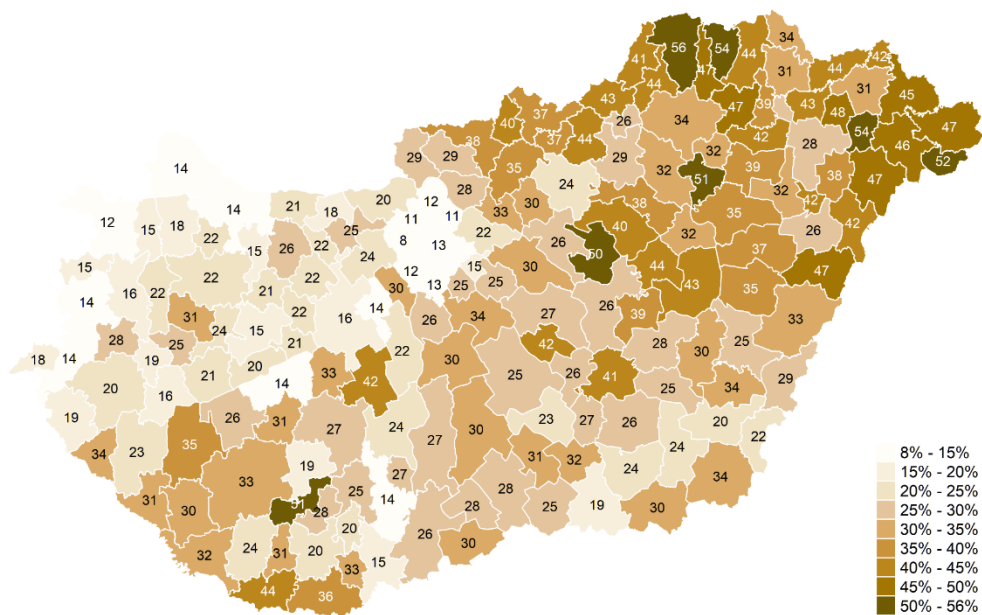
nya és Somogy megye területére esik (Fonyód, Kaposvár, Bóly, Szigetvár, Komló, Szentlőrinc), de meg kell említenünk Vasvár és Sümeg térségét is. A 19 közepes rangot elért kelet-magyarországi járás fele a Dél-Alföld területén helyezkedik el: Bács-Kiskun megyében a Bajai, a Kiskunfélegyházi, a Kalocsai, a Kiskunhalasi, és a Tiszakécskei járás, valamint a Makói, a Hódmezővásárhelyi és a Szeghalmi járás. A régió helyzetét jól jelzi, hogy Észak-Magyarország és Észak-Alföld legkedvezőbb helyzetű járásai itt, az országos viszonylatban közepes rangú klaszterben kaptak helyet: Eger, Hatvan, Rétság, Gyöngyös, Balassagyarmat, Bélapátfalva, Sárospatak (24–37%-os anyagi deprivációs rátával és 13–22%-os szegénységi arányszámokkal). Észak-Magyarországot és Észak-Alföldet együtt vizsgálva csak a Jászberényi járásban tapasztaltunk ennél kedvezőbb helyzetet.

A negyedik ötödbe tartozó járasok közül kettő Pest megyében, tizenegy a Dunántúlon (többségében Dél-Dunántúlon) és harminckettő Kelet-Magyarországon található. A Pest megye déli részén elterülő Dabasi és Nagykőrösi járasok Közép-Magyarország legmagasabb rátákat mutató területei (szegénységi ráta 17–20%, súlyos anyagi deprivációs ráta 34–41%). Egy nyugat-dunántúli járás (Letenye) és a három legrosszabb helyzetű közép-dunántúli járás is ebbe a csoportba került: Sárbogárd, Devecser és Enying. További hét dél-dunántúli járás tartozik még ide: a Tamási, a Siklósi, a Tabi, a Csurgói, a Barcsi, a Nagyatádi és a Marcali járás. A negyedik ötödben azonban döntő többségében kelet-magyarországi járasokat találunk. Ennek a klaszternek a kedvezőbb helyzetű járasai jellemzően 20% körüli szegénységi rátákat, és 30% körüli anyagi deprivációs rátákat mutatnak, a járás csoport kedvezőtlenebb helyzetű területein 25–30%-os szegénységi rátát és 35–45%-os anyagi deprivációs rátát találtunk. A lista elején több a dél-alföldi, a végén pedig jellemzően észak-magyarországi járasok szerepelnek, de az Észak-Alföld régió kilenc járasa is itt kapott helyet.

A Dél-Alföld régió Gyomaendrődi, Kiskőrösi, Móraalmi, Kisteleki, Jánoshalmi járasaiban 25–30%-os anyagi deprivációs rátát, és 20–25%-os szegénységi rátát becsültem. A Békési, a Kiskunmajsai, a Kunszentmiklósi, a Sarkadi, a Mezőkovácsházi és a Bácsalmási járasok 30–35%-os anyagi deprivációs rátával, valamint 24–30%-os szegénységi arányszámmal a Dél-Alföld legkedvezőtlenebb helyzetű területei közé tartoztak. Hasonló szegénységi arányszámokat, de több helyen a korábbiaknál magasabb, 37–38%-os anyagi deprivációs rátát becsültem Észak-Alföld kilenc járasában: Kisvárdai, Tiszafüred, Hajdúszoboszló, Hajdúböszörmény, Berettyóújfalu, Balmazújváros, Törökszentmiklós, Püspökladány és Nagyálló térségében. Észak-Magyarország tizenkét járasa ez utóbbiakhoz volt hasonló, vagy ennél is magasabb rátákat mutatott: Tiszaújváros, Mezőkövesd, Miskolc, Pásztó, Sátoraljaújhely, Bátortereny, Kazincbarcika, Salgótarján, Füzesabony, Pétervására, Ózd és Tokaj térsége. E járasok mindegyikében 32% feletti volt az anyagi deprivációban élők aránya, és 19–27% között alakult a jövedelmi szegénységben élőké.

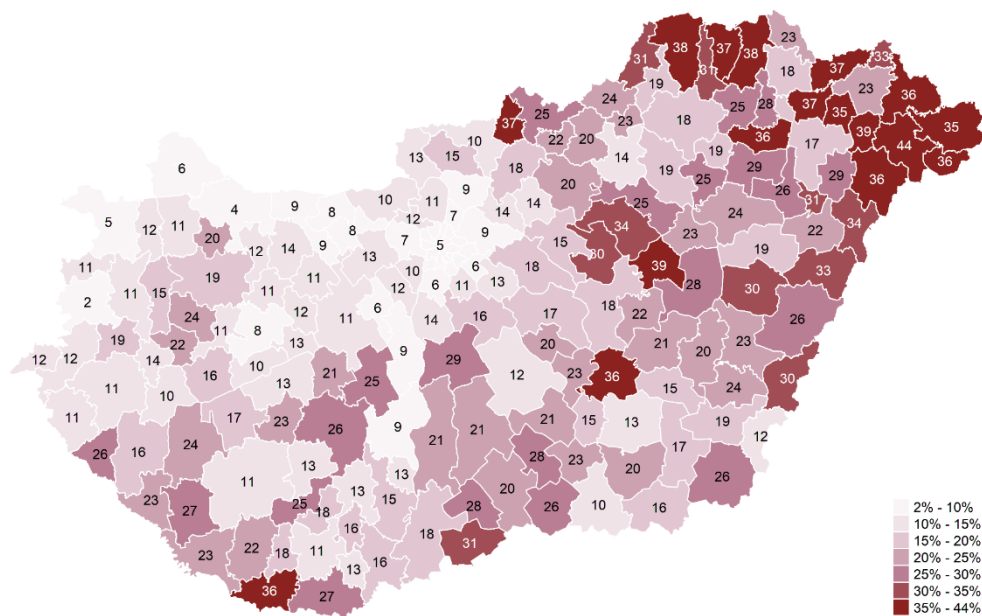
Az utolsó ötödbe, vagyis a 30 legmagasabb szegénységi mutatókkal rendelkező járás közé két Baranya megyei járás került: a Hegyháti járás, ahol a népesség 51%-a súlyos anyagi deprivációban és 25%-a szegénységben élt, valamint a Sellyei járás, ahol 44%, illetve 36% volt ez az arány. E két járason túl csak Észak-Alföld és Észak-Magyarország térségei kerültek ebbe a csoportba. Hajdúnánás, Karcag, Putnok, Szerencs, Hajdúhadház, Heves, Záhony, Nyíradony, Mezőcsát, Kunszentmárton, Szécsény, Szikszó, Tiszavasvári, Jászapáti, Derecske, Ibrány, Cigánd és Vásárosnamény térségében 40–50%-os anyagi deprivációs rátát és 30–37%-os szegénységi rátát találtunk. Az ország tíz legmagasabb rátákat mutató (legtöbb gazdasági és társadalmi problémával sújtott) járasa pedig a Fehérgyarmati, a Gönci, a Kunhegyesi, a Nyírbátori, a Kemecsei, a Csengeri, a Mátészalkai, az Encsi, a Baktalórántházai és az Edelényi járás. Ezekben a járasokban a lakosság 35–44%-a élt jövedelmi szegénységben és 45–55% közötti volt az anyagi deprivációban élők aránya.

14. ábra. Súlyos anyagi deprivációban élők aránya járásonként (% , 2014)



Forrás: saját számítások és szerkesztés.

15. ábra. Relatív jövedelmi szegénységben élők aránya járásonként (% , 2014)



Forrás: saját számítások és szerkesztés.

ÖSSZEFOGLALÁS

Doktori kutatásomnak két fő célja volt: a szegénység két arcának, vagyis a relatív jövedelmi szegénységnek és a súlyos anyagi deprivációnak a leírása 2005–2018 között; és e mutatók értékének becslése a magyarországi járásokra 2014-re vonatkozóan, hogy képet kapjunk a szegénységi mutatóban megmutatkozó térbeli egyenlőtlenségekről.

Az első kutatási cél érdekében az EU-SILC adatait elemeztem a 2005–2018 közötti időszakra vonatkozóan. Megvizsgáltam a magyarországi szegénységi, valamint súlyos anyagi deprivációs rátát a visegrádi ország-csoport országaival összehasonlítva. Ezen túlmenően korcsoport, a háztartásfő iskolai végzettsége, háztartástípus, munkaintenzitás, régió és laksűrűség szerinti bontásban vizsgáltam meg a trendeket Magyarországon. A második kutatási cél elérése érdekében összegyűjtöttem a települési, illetve járási szinten elérhető adminisztratív forrásokból származó azon információkat, melyek a szegénységi becsléseket megalapozhatják. A modellbe építettem többek között iskolázottsági, munkaerőpiaci, adózási, fogyasztási és kereskedelmi adatokat. A relatív jövedelmi szegénységi ráta és a súlyos anyagi deprivációs ráta értékét becsültem meg 175 járásra a Battese és munkatársai (1988) által javasolt becslési módszer adaptációjával. E becslési módszer adminisztratív adatok és survey-adatok együttes használatára épít. Két nagymintás survey adatait vontam be az elemzésbe (TÁRKI Háztartás Monitor 2014–2015, $n=10000$ és az EU SILC, 2014, $n=20000$). A járási szintű becsléseket a két survey alapján külön-külön számítottam, a becsléseket validáltam, korrigáltam és a két surveyből származó eredményeket kombináltam.

Az idősoros adatokat vizsgálva kitűnik, hogy a globális recesszió idején Magyarországon drasztikus növekedés figyelhető meg a súlyos anyagi deprivációs rátában: míg 2008-ban ez az arány 18% volt, 2013-ban elérte a 28%-ot, míg a relatív jövedelmi szegénységben élők aránya a teljes időszakban 14% körüli. Az így előálló eredmények szerint hatalmas területi különbségeket figyelhetünk meg mindkét változó mentén. Anyagi deprivációra vonatkozó járási szintű becsléseim 8% és 56% közötti értékeket vettek fel, a szegénységi kockázat esetében ezek 2% és 44% között szóródnak. Az eredmények szerint a keleti, északkeleti határszél területei, valamint Kunhegyes és vidéke, illetve a délnyugati határszél (Barcsi, Sellyei, Siklósi, Bácsalmási járások) igényelnék a legsürgősebb beavatkozást. Az ország tíz legmagasabb szegénységi, illetve deprivációs rátát mutató (legtöbb gazdasági és társadalmi problémával sújtott) járása pedig a Fehérgyarmati, a Gönci, a Kunhegyesi, a Nyírbátori, a Kemecei, a Csengeri, a Mátészalkai, az Encsi, a Baktalórántházi és az Edelényi. Ezekben a járásokban 2014-ben a lakosság 35–44%-a élt jövedelmi szegénységben és 45–55% között volt az anyagi deprivációban élők aránya.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy hazánkban a szegénység és az anyagi depriváció területi különbségei jelentősek. A kapott helyzetkép alátámasztja a célzott fejlesztéspolitikák, valamint a fejlesztési források evidencián alapuló allokációjának szükségességét. Ahogy azt a bevezetőben is jeleztem, az ilyen típusú járási szintű becslések hasznos alapot nyújthatnak a felzárkóztatási források allokációjához, ám Magyarországon erre még nem volt precedens. További kutatások irányulhatnak a szegénységi térképek aktualizálása mellett a jelenlegi fejlesztési folyamatok hatékonyságának értékelésére, a Fejlesztendő Települések programból kimaradó, ám kritikusan magas szegénységi rátákat mutató járások helyzetének feltárására, illetve arra, hogy a 2020-at követő időszakban milyen tényezők járultak hozzá egyes járások kiemelkedően magas szegénységi és deprivációs rátáihoz.

HIVATKOZÁSOK

- Battese, G. E. – R. M. Harter – W. A. Fuller (1988) An error-components model for prediction of county crop areas using survey and satellite data. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (401), 28–36.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478561>
- Fusco, A. – A.-C. Guio – E. Marlier (2010) Income poverty and material deprivation in European countries. *Eurostat Methodologies and Working Papers*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Koós B. (2015) A szegénység és depriváció a magyar településállományban az ezredfordulót követően – avagy kísérlet a települési deprivációs index létrehozására. *Tér és Társadalom*, 29(1), 53–68. <https://doi.org/10.17649/TET.29.1.2681>
- Mihályffy L. (2018) Kisterületi becslések: rövid áttekintés a korszerű módszerekről. *Statisztikai Szemle*, 96(1), 91–108.
- Molina, I. – Y. Marhuenda (2015) Sae: An R package for small area estimation. *The R Journal*, (7)1, 81–98.
<https://doi.org/10.32614/RJ-2015-007>
- Pfeffermann, D. (2013) New important developments in small area estimation. *Statistical Science: A Review Journal of the Institute of Mathematical Statistics*, (28)1, 40–68. <https://doi.org/10.1214/12-sts395>.
- Rao, J. N. K. (2003) *Small area estimation*. Nashville, US: John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/0471722189>.
- Rao, J. N. K. – I. Molina (2015) *Small area estimation. (2nd ed.)* Nashville, US: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118735855>.
- Tátrai A. (2022) Income poverty and severe material deprivation in Hungary – A district-level small area estimation project. PhD értekezés, Budapest: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola,
<https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.095>
- Tátrai A. (2022) Magyarország szegénységi térképe. In Kolosi T. – Szelényi I. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2022*, Budapest: TÁRKI, 261–282. <http://doi.org/10.61501/TRIP.2022.14>

HAVRANCSIK DÁNIEL: AZ ÉRTELEM GENEZISE

ALFRED SCHÜTZ TUDOMÁNYOS ÉLETMŰVÉNEK REKONSTRUKCIÓJA

Budapest: ELTE Eötvös, 2023, 426 p. <https://doi.org/10.21862/Schutz2023/6517>

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.70>

Havrancsik Dániel számos színvonalas publikációban foglalkozott már Alfred Schütz munkásságával (többek között: Havrancsik 2015, 2016, 2017, 2018, 2023a), melynek teljes rekonstrukciójára vállalkozott a recenzió tárgyát képező monográfiájában (2023b). A könyv megjelenése fontos eseménye a hazai szociológiának. Már az is relevánsá teszi a művet, hogy hiánypótló, hiszen bár Schütz a szociológia klasszikusa, mégsem áll magyar nyelven rendelkezésre átfogó életmű-rekonstrukció (és a nemzetközi szakirodalom sem bővelkedik a Schütz-monográfiákban). A mű fontosságát tovább növeli, hogy Havrancsik át kívánja rajzolni az egyszerűen csak a fenomenológiai szociológia megalapítójaként elkönyvelt Schützről alkotott képünket. Ez utóbbi törekvését indokolja, hogy az elmúlt években számos korábban nem ismert írás jelent meg a schützi hagyatékból, amelyek árnyalják a „fenomenológus Schütz” képét, és erre a nemzetközi recepció is egyre erőteljesebben reflektál, tehát a nemzetközi szinten már változóban van a Schützről alkotott kép.

Havrancsik, Schütz egész (!) munkásságát feldolgozva, valamint a nemzetközi recepció (és a recepciók hullámok) tanulságait levonva, amellet érvel, hogy az életmű relatíve egységes, hiszen a központi témák már az alkotói korszak elején megjelentek, és legfeljebb kisebb hangsúlyeltolódások voltak a későbbiekben. Mivel időben nem mutathatók ki alapvető eltolódások és átalakulások, ezért a könyv nem annyira a gondolatok időbeli kialakulására és formálódására fókuszál, hanem az életmű tematikus csomópontjai szerint épül fel. A bevezetést követően először Schütz életrajzának ismertetésére kerül sor; ez egy életmű-rekonstrukció kapcsán szükségesnek látszik, hiszen nemcsak a szerző által leírt gondolatok érdekelhetik az olvasót, hanem maga a sajátos életrajzi tapasztalatokkal és habitussal rendelkező személy is. Az életrajzi fejezet részletes és kifejezetten élvezetes, szépen megrajzolja Schütz életpályáját és kivételes karakterét: a tudomány iránt mélyen elkötelezett tudósét, illetve a szerető férjét, odaadó családapáét.

Az életrajzot követő harmadik fejezet a korai intellektuális hatásokat veszi szemügyre. Első pillantásra túlzásnak tűnik az a több mint kilencven oldal, amelyet a kötet ennek kifejtésére szán. Mégsem tűnik felesleges kitérőnek a fejezet: minden e helyütt tárgyalt szerző jelentős mértékben hatott Schützre, és mindegyikük komplex elméletéhez kimutathatók a kapcsolódások, így már csak a kifejtés technikai szempontjai alapján is jó gondolat volt, hogy e szerzők, irányzatok egy-egy (al)fejezetet kaptak. Ily módon az esetleg kevésbé jártas olvasó egy helyen tud tájékozódni az adott elméletekről – és fordítva, e fejezet hiányában az olvasónak hiányozna az átfogó elméleti kontextus. Vélhetően ezen megfontolások alapján került bemutatásra ebben a fejezetben Ludwig von Mises osztrák közgazdaságtanhoz kötődő munkássága, Max Weber elmélete a meg-

¹ Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Szociológia Tanszék, habilitált egyetemi docens, berger.viktor@pte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-1263-6722>.

értő társadalomtudományról, Henri Bergson elmélete a belső tartamról, valamint Edmund Husserl fenomenológiája. Tartalmilag a fejezet nagy erénye, hogy a közismert Weber- és Husserl-hatáson túl részletesen felfejti az újabb recepció számára valószínűleg szintén magától értetődő, de a szélesebb szociológiai közeg számára kevésbé ismert intellektuális benyomásokat: Bergson és az osztrák közgazdaságtani iskola elméletét, valamint ezek Schützre gyakorolt hatását. E két alfejezet olvasása során a recenzens is sokat tanult.² A korai intellektuális hatások rekonstruálása azért is hasznos, mert a mű egyébként nem a történeti szempontot helyezi előtérbe, de épp ez a fejezet az, ahol a schützi gondolkodás hangsúlyeltolódásai a leginkább meg tudnak jelenni.

A negyedik fejezet (Szubjektivitás, értelem, cselekvés) voltaképpen elméleti bevezetés Schütz életművébe, amely kijelöli a későbbiek logikáját. Az ötödik fejezet a Talcott Parsonsszal folytatott levelezést (és vitát) rekonstruálja. Jóllehet a fejezet szerepeltetése mellett tartalmi érvek is felhozhatók, ez az egység elsősorban az életrajzi szempont és a két szerző karakterének megrajzolása tekintetében érdekes. A hatodik fejezet amellet érvel, hogy a relevancia Schütz elméletének egyik központi – és nem Husserltől eredő – fogalma. Sajnálatos, hogy a relevancia problémája nem tudott a maga teljességében kibomlani Schütznel, de a fejezet értő módon rekonstruálja a hagyaték alapján a kérdésre vonatkozó gondolatokat. A fejezet mindenképp fontos új adalékokat ad Schütz elméletének megértéshez. A hetedik fejezet az interszubjektivitás schützi elméletét rekonstruálja, tisztázva, hogy miben hatott Schützre Husserl és Scheler, és hogy milyen szempontból tért el Schütz a két filozófustól.

Az életvilággal foglalkozó nyolcadik fejezet rendkívül fontos, mert hozzájárul ahhoz, hogy átrajzoljuk azt a Schützről élő képünket, mely szerint az osztrák szociológus-filozófus egyszerűen Edmund Husserl követője volt. Havrancsik meggyőzően mutatja be, hogy például a *Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* írásának idején Schütz gondolkodásában a fenomenológiának még nem volt központi jelentősége. A Husserl-követő képének szintén ellentmond, hogy az életvilág problematikája is viszonylag későn jelent meg Schütznel, aki döntő pontokon tért el Husserltől az életvilág fogalma és értelmezése kapcsán. Továbbá a természetes beállítódás kapcsán sem Husserl hatása volt Schütz számára elsődleges, hanem Max Scheleré. Emellett fontos, hogy Havrancsik kiemelten foglalkozik a Thomas Luckmann által kiadott, szerkesztett és részben írt *Strukturen der Lebenswelt*tel is, mivel a vonatkozó (8.2-es) alfejezet alapján kiderül, hogy pontosan milyen szerepe is volt Luckmann-nak a mű keletkezésében: kezdve az érdekességektől (nem ő volt Schütz jelöltje a projekt befejezésére) odáig, hogy tartalmi tekintetben milyen változtatások írhatók Luckmann számlájára. Utóbbiak között van olyasmi, ami már korábban sejthető volt (például a nyelv kiemelt, már-már durkheimiánus szerepe a tipizációk kapcsán), de olyan megállapítások is, amelyek újszerűen hatnak: például, hogy mi lett volna a kötet eredeti címe, vagy hogy Luckmann elhagyta az eredetileg tervezett módszertani zárófejezetet, mely az egész mű logikai csúcspontja lett volna Schütz tervei szerint.³ A fejezet az eddigieken túl azért is nagyon értékes, mert a schützi elméletnek a magyar közönség számára talán kevésbé ismert, de jelentős vonulatait is részletesen tárgyalja és értelmezi (zárt értelmi tartományok, szimbolizáció). E tekintetben maradt a recenzensben némi hiányérzet: talán jót tett volna a kifejtésnek, ha a mindennapi valóság értelemtartományán túl legalább egy másikat bemutatott volna a szerző részletesen is. Mivel a mindennapi valóság jellemzői

2 Tisztázódott bennem például a schützi *attention á la vie* eredetének kérdése, amely érezhetően nem husserli fogalom, de a belső időtartam bergsoni hatásával ez idáig nem voltam tisztában, ahogyan Mises elméletének hatásával, és így a cselekvéseméleti kiindulóponttal sem.

3 Külön kiemelendő a 821. lábjegyzet, amely az életvilág fogalmának első társadalomtudományos felbukkanásával foglalkozik, nem volt ismert számomra, hogy Simmelnél jelent meg először a kifejtés.

viszonylag plauzibilisek számunkra, egy ettől eltérő értelmi tartomány leírása-értelmezése kapcsán tudna igazán megmutatkozni az elmélet érdekessége és gyümölcsöző jellege.

A kilencedik fejezet a társadalomtudományok módszertanáról alkotott schützi elgondolásokkal foglalkozik. Bár az ilyen tárgyú fejezetek rendszerint a szerzői életművekről szóló monográfiák elején, „bevezetesként” szoktak helyet kapni, Havrancsik meggyőzően érvel amellett, hogy a módszertan Schütz munkásságának a magva, központi jelentőségű kérdése, aminek fényében indokolt az őt megillető helyen tárgyalni, mintegy a monográfia betetőzéseként. A fejezet rendkívül alaposan és értő módon rekonstruálja a schützi módszertant és tudományfilozófiát.

Nagyon érdekesnek találtam emellett, hogy Havrancsik felvázolta Schütz ama (ritka) gondolatait is, amelyek a kordiagnosztikájára, pontosabban a kordiagnosztikus adalékaira vonatkoznak (például a *Well Informed Citizen* című cikke vagy a relevanciával kapcsolatos írása kapcsán). Ezek a kordiagnosztikus adalékok már önmagukban is jelentősek. A relevanciával foglalkozó munkából kiderül, hogy a modernitásban növekszik a kiszabott relevanciák aránya (Havrancsik 2023b: 209, 279). A *Well Informed Citizen* pedig felhívja arra a figyelmet, hogy a modernitásban elhalványul a közös tudáskészlet, ami miatt „a reciprok anonimitás, és a neki megfelelő egyre absztraktabb függelmi viszony nyer teret”, ami tehát „a modern civilizáció sajátossága” (Havrancsik 2023b: 315, 316). Ezek a gondolatok eszünkbe juttatják Durkheim elméletét a munkamegosztásról és a kollektív tudat háttérbe szorulásáról, Simmelt a társadalmi differenciálódás vagy a „dologias” viszonyok fontosságának növekedése kapcsán, Eliast az interdependenciák növekedésével összefüggésben vagy akár az eldologiasodás elméletét is.

Az értelem genezise magyar és nemzetközi mércével mérve is kiemelkedő munka, szerzője biztos kézzel, értő módon rekonstruálta a schützi életművet, jelentős új meglátásokkal gazdagítva az ismereteinket. Ezen túlmenően Havrancsik Dániel a schützi elmélet mellett behatóan és mélyen ismeri a recepció irányait, valamint minden olyan elméletet, amely Schütz szempontjából releváns. A mű stílusa is élvezetes, a helyenként megjelenő ironia jól ellenpontozza az egyébként fajsúlyos gondolatok tárgyalását.⁴ A könyv fő érdeme azonban mégiscsak az, hogy a schützi életmű a maga saját logikája alapján tudott kibontakozni: szerzője meggyőzően érvel amellett, hogy az életvilágot elemző fenomenológus Schütz képét egy komplexebb Schütz-felfogással kell leváltani, amelyben a fenomenológiai vonal és az életvilág mellett hangsúlyosan megjelenik Schütz cselekvéseméleti kiindulópontja, módszertani individualizmusa és módszertana is.

4 Az ironikus megjegyzések közül a recenzens egyik kedvence szerint Schütz a relevanciaelméletet nem az amerikai közönségnek szánta, ami abban is megmutatkozik, hogy „*elmarad a szinte menetrendszerűen várható [...] James-hivatkozás*” (Havrancsik 2023b: 205, 620. láb.)

HIVATKOZÁSOK

- Havrancsik D. (2015) Methodological Individualism. *Schutzian Research*, 7, 65–87. <https://doi.org/10.5840/schutz201575>.
- Havrancsik D. (2016) Fenomenológia és társadalomtudomány. Alfred Schütz protoszociológiája. *Különbség*, 16(1), 115–129. <https://doi.org/10.14232/kulonbseg.2016.16.1.201>.
- Havrancsik D. (2017) Max Weber és Alfred Schütz: megértő szociológiai alapvetések. In Örkény A. (szerk.) *Kötő-jelek 2016*. Budapest: ELTE Társadalomtudományi Kar, 5–20.
- Havrancsik D. (2018) Toward a General Theory of Understanding. Schutzian Theory as Proto-hermeneutics. *Human Studies*, 41(3), 333–369. <https://doi.org/10.1007/s10746-018-9460-1>.
- Havrancsik D. (2023a) A Schutzian Bridge to Radical Constructivism. *Schutzian Research*, 15, 27–56. <https://doi.org/10.5840/schutz2023153>.
- Havrancsik D. (2023b) *Az értelem genezise. Alfred Schütz tudományos életművének rekonstrukciója*. Budapest: ELTE Eötvös. <https://doi.org/10.21862/Schutz2023/6517>

OLVASS SOKAT ÉS SOKFÉLÉT! 6.

A NAPFOGYATKOZÁS MINT A NÉP ÓPIUMA HATÁSÁNAK FELERŐSÍTŐJE

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.74>

Azon meggyőződésünktől hajtva, hogy a túlzásba vitt specializáció, a semmiről való mindentudás irányába mutató szakszerűség eluralkodása árt a szakmának, Hajdu Gáborral és Huszár Ákossal évek óta közösen áttanulmányozunk és megvitatunk olyan tanulmányokat, amelyeknek szinte semmi köze nincs ahhoz, amit kutatunk. Úgy is lehet ezt mondani, hogy munkánkban nem használható, felesleges műveket olvasunk. Ám eközben sokat tanultunk belőlük (s nem csupán erényeikből, de hibáikból is!), s úgy vélem, hogy talán érdemes ezekre a művekre felhívni mások figyelmét is, ezért elhatároztam, hogy a beszélgetéseink alapján készülő kritikai ismertetést ebben a rovatban közreadom.

A mű alapkérdése a tanulmány (Barber, Luke – Jetter, Michael – Krieger, Tim (2023) Foreshadowing Mars: Religiosity and Pre-enlightenment Warfare. DP IZA, No. 16586, <https://docs.iza.org/dp16586.pdf>) első bekezdésében megfogalmazódik: „Befolyásolja-e a vallásosság mértéke egy társadalom hajlandóságát a másokkal szembeni erőszakra?”

Az elemzés azt bizonyítja, hogy ezt a kérdést a maga időtlen, kultúrafüggetlen és történelmietlen módján nem lehet megválaszolni, de ha mégis ez a célunk, akkor megmutatja, hogyan kell egy társadalomtudósunk nekiveselkednie egy alapos kutatásnak (mi több egy oksági modell kidolgozásának) oly módon, hogy az egy szigorúan körülhatárolt helyzetben mégis választ adhasson a kérdésre.²

Azt, hogy a szerzők tisztában vannak azokkal a nehézségekkel, amikkel céljuk elérése érdekében (vagyis, hogy a napfogyatkozás-okozta rettegés a közép- és újkori Európában felerősítette a vallásosság mindig is jelenlévő hajlamát a háborúskodásra) szembe kell nézniük, mi sem bizonyítja jobban, minthogy rögtön az első szakasz végén be is mutatják ezeket a veszélyeket: (1) a fordított oksági magyarázat lehetősége (vagyis, hogy talán a háború növeli a vallásosság mértékét), (2) a modellbe be nem vont változók okozta ismeretlen mértékű és irányú torzulás (hiszen a háború bekövetkezését és a vallásosság mértékét sok, nem vizsgált tényező befolyásolhatja), s végül (3) az alapvető fontosságú változók mérési hibájának nagysága (vagyis nem könnyű definiálni, hogy mekkora a vallásosság mértéke, illetve mik a háború és a napfogyatkozás jellemzői, például hogy mikor kezdődnek).

¹ HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet

² Mivel a műben található, (1) sok tudományterületről származó hivatkozásdömping (8 oldal), (2) rengeteg (és igen izgalmas) melléklet (25 oldal), és (3) a számítások alapos bemutatása, igencsak megnövelte volna elemzésünk hosszát, ezért ezeket elhagytuk, de biztatjuk az érdeklődő Olvasót, hogy olvassa el a dokumentálásban is példamutató művet.

Persze sok társadalomkutató nem tekintette a kérdést megválaszolhatatlannak, köztük a szociológia klaszikusai sem, mint például Marx, akinek tétele elemzésünk címét is sugallta.³ A tanulmány szerzői nem foglalkoznak ezekkel az előzményekkel, mert céljuk „csupán” az, hogy szigorúan definiált idő- és térbeli korlátok között, ám ott a lehető legtöbb zavaró hatás kiszűrésével, oksági modellt alkotva legyenek képesek a kérdés megválaszolására.

A KÍSÉRLETI ELRENDEZÉS

Az elemzés egy „történelembe vetett” kontrollált kísérletnek tekintendő, annak minden előnyével és hátrányával (Koltai et al, 2015). E módszer alkalmazásának előnye, hogy pontosan meg lehet mondani, hogy mik az adott kísérleti elrendezés korlátai, amelyek között az eredmények értelmezhetők, kik a szereplők, milyen hatások érik őket, s ezekre hogyan és miért úgy reagálnak, ahogy ezt teszik stb. Vagyis kontrollálni lehet a vizsgált folyamat minden elemét, s lehet esély arra, hogy az ezek közötti összefüggések elemzésére alkalmas oksági modellt dolgozzanak ki.

Esetünkben a kísérleti elrendezés kialakítása során a kutatók a következő döntéseket hozták:

1. Nagyon pontosan meghúzták kutatásuk érvényességének határait. Az elemzés időbeli kereteit durván a nyomtatás kezdetei (korai 16. század) és a felvilágosodás kezdete (korai 18. század)⁴ jelentik. Erre az időszakra gondolják igaznak, hogy a vallásosság mértékének, a háborúk kezdetének, illetve a napfogyatkozások adatainak elemzése érvényes lehet, hiszen a társadalom meghatározó szereplői (vagyis akik a háborúkat kezdeményezik, s ehhez az erőt vagy/és az ideológiát szolgáltatják) vallásosak és (legalábbis a kozmológiát tekintve) tudatlanok. Az elemzés alanyai ennek a korszaknak (vagyis a késő középkornak és a kora újkornak) olyan európai keresztény országai, amikről megbízható információkkal rendelkeztek. Ezek az országok a következők voltak: Anglia, Skócia, Dánia, Svájc, Hollandia, Francia-, Német-, Ír-, Olasz- és Spanyolország.⁵
2. Definiálták és operacionalizálták a modell „főszereplőit”, vagyis a (látni fogjuk külső és belső) háborút mint függő változót, a vallásosságot és a napfogyatkozást mint magyarázó változókat.
 - a. A vallásosság mértékét sokféleképpen közelítették meg. Ennek során két forrásra támaszkodtak: az egyik a vallásos fogalmak szótára volt, aminek angol nyelvű változatát lefordították az elemzés többi nyelvére,⁶ s megalkották az úgynevezett vallásosság-termométert, ami a vallásos fogalmak előfordu-

3 Pék (2022) elemzése az eredeti marxi premisszából indul ki, amit a kábítószer hatásmechanizmusához hasonlít: „*az államhatalmak arra használják fel a vallást, hogy az embereket elnyomják, rabságban tartásuk [...] Ami az ember számára elérhetetlen a földön, azt a túlvilágba vetíti, és onnan reméli. Marx szerint Isten nem egyéb, mint az emberiséget megillető tökéletességek kivetítése, projekciója. Ez tehát azt jelenti, hogy Istent maga az ember alkotta meg arra a mintára, amivé neki kellene lennie. A létezésnek ebben a hibájában gyökerező vallásos hit palliatív (tünetkezelő) módon enyhíti a fájdalmat anélkül, hogy a mögöttes problémát gyógyítaná; az ilyen »vallásos« megkönnyebbülés a kábítószerhez hasonló hatóanyagként jelentkezik, mivel a vallás által egyedülállóan felkínált hit (a szerető Isten eszméje, a boldog túlvilági élet ígérete) a hívő »elkábítását« szolgálja, a szenvedés iránti gyönyörű közömbös érzést és állapotot előidézve.*” De hivatkozik Freudra is, aki szerint „*a vallási vigasztalás hatása a kábítószer hatásához hasonlítható.*”

4 Pontosabban 1715, amikor Halley közzétette egy London és környékén ekkor bekövetkezett napfogyatkozás adatait.

5 Az egyes modellek esetében ezen országok eltérő halmazait vizsgálták, attól függően, hogy mennyire volt hihető számukra az adott közelítő változók tartalma.

6 Az angol nyelvű szótár (*Google Ngram*) a felvilágosodás előtt megjelent könyvek (20296 darab) esetében 393 millió szót tartalmazott. Ugyanezek az értékek a többi nyelv esetében rendre a következők voltak: spanyol (1,92 millió szó 17829 könyvben), francia (1,58 millió szó 57554 könyvben), német (516 millió szó 34910 könyvben) és olasz (208 millió szó 38525 könyvben).

lásának gyakoriságát (önmagában vagy a tudományos fogalmakhoz képest), illetve ennek változását mutatta a korabeli könyvek szövegében.

A másik adatbázis a családok leszármazási adatait tartalmazó adatbázis volt.⁷ Ebben országonként vizsgálták a „nagyon keresztény” nevek arányának évenkénti alakulását.⁸

Az évpárok (és országok) közötti összehasonlítás hipotézise mindkét mérőeszköz esetében azonos volt: ha több vallásos könyvet adtak ki, illetve a szülők hajlamosabbak voltak vallásos nevet adni a gyerekeiknek, akkor az a vallásosság növekedését jelezte.⁹

- b. A háborúkról rendelkezésükre álló adatbázis 1500 és 1714 közötti szegmensét használták, de csak azokkal az esetekkel foglalkoztak, amikor az adott ország kezdeményezte a háborút. Azt találták, hogy a vizsgált európai hatalmak átlagosan száz évenként nekiestek társaiknak.
- c. A napfogyatkozásokat sokféleképpen azonosították, hiszen fontos volt, hogy jól láthatóak voltak-e. Ezért nem vették figyelembe az adott területről nem látható eseteket, továbbá megkülönböztették a napfogyatkozásokat attól függően, hogy mennyi ideig tartottak és mennyire volt fényes a nap (átsütött-e a felhőkön), hogy részlegesen vagy teljesen eltakarta-e a hold a napot.

A fővárosok pozíciójából vizsgálták a napfogyatkozás láthatóságát. (Nem indokolták, hogy miért tettek így, talán mert itt éltek azok, akik a támadás felől dönthettek, vagyis a királyi udvar, az egyházi és katonai hatalmasságok). Azt találták, hogy 14–15 évenként lehetett napfogyatkozást megfigyelni.

3. Kidolgozták a napfogyatkozással mint instrumentális változóval dúsított – és számos releváns kontrolltényezővel finomított – oksági modellt, amitől a kérdés megválaszolását – az explicitté tett korlátok között – lehetségesnek remélték.

A napfogyatkozást azért tekintették megbízható instrumentális változónak, mert bizonyíthatóan összefügg a kétféle vallásosságot közelítő mutatóval (növeli azok mértékét), ugyanakkor nem találtak semmilyen értelmes magyarázatot arra, hogy miképpen függhetne össze a napfogyatkozás és a háborúzás bekövetkezése.¹⁰

A kísérleti elrendezés hátránya, hogy ennek alkalmazásához sokféleképpen le kell butítani a történelmi folyamatokat. Márpedig belátható, hogy a történészek számára nem elfogadható az, hogy a történelmen kísérletezzenek, mondván, hogy a történelem leegyszerűsítése hamisítás. Ez a történelmi kritika akkor jogos, ha a kísérleti elrendezés során hozott kutatói döntések túlzottak vagy/és eltorzítják a történelmi folyamatokat. Ha abból indulunk ki, hogy a modellépítés során a kutatók – a célszerű és elkerülhetetlen leegyszerűsítéseken túl – nem követtek el olyan hibát, ami az elemzés belső érvényességét megkérdőjelezné, áttérhetünk a modell részletes bemutatására.

⁷ Ez az elérhető legnagyobb családi leszármazásokat tartalmazó és ingyenesen elérhető adatbázis, amelyben több mint 6,3 millió eset található.

⁸ A Bibliában főszerelő, a tanulmányban „nagyon kereszténynek” tekintett nevek aránya csupán 7–8% volt Franciaországban és Dániában, de 42–44%, Írországban, Spanyolországban és Angliában.

⁹ Jóllesően konstatálták, hogy a két proxy erősen korrelált egymással, vagyis akármit is jelentsenek, ezt azonos módon teszik.

¹⁰ Hiszen a napfogyatkozás nem okozott olyasféle gazdasági katasztrófát, mint egy földrengés vagy egy tűzhányókitörés. A korabeli dokumentumok legfeljebb a hőmérséklet kismértékű és időleges csökkenéséről és az állatok szokatlan viselkedéséről (aludni mentek napközben) számoltak be.

A MODELL

A kiindulási helyzet az, hogy a középkori Európában a vallásháborúk szinte állandóan jelen voltak. A király Krisztus egyházának gyermeke volt, a hatalom az Isten kegyelméből származott, tehát minden háború (fő okként vagy sem, kimondva vagy kimondatlanul) vallási természetű volt. Az ellenség is ebben a metszetben jelöltetett ki: a hitetlenek (muzulmánok és zsidók), illetve a boszorkányok és az eretnekek.

Nem meglepő, hogy ebben a kontextusban a napfogyatkozás (mintegy folytatásaként az ősemberi és pogány hitnek, miszerint az égi jelenségek természetfeletti erők hatalma alatt állnak) mint isteni tett jelent meg. Ami a modell szempontjából kiemelten fontos az az, hogy nemcsak a tanulatlan rendek, hanem azok is, akik a háborúkat csinálták: arisztokrácia, katonaság és papság, is így gondolkodott, a napfogyatkozást ők sem értelmezheték másként, mint isteni fenyegetést vagy büntetést.

A modell alapfeltevése, hogy mivel (1) ebben a korban minden európai társadalom vallásos volt, aminek (2) mértéke nem mérhető megbízhatóan, és ez (3) összefüggött a háborúzással, akkor (4) ahhoz, hogy a vallásosság mértéke és a háborúzás esélye közötti összefüggést vizsgálni akarjuk, szükséges egy olyan felteléssel élni, ami mérhetővé teszi a vallásosság mértékének változását és ennek összefüggését a háborúzással. Ezért a kutatók azt feltételezték, hogy a napfogyatkozás átmenetileg megnöveli a vallásosság mértékét, hiszen ebben a váratlan és más módon megmagyarázhatatlan égi jelenségben a korabeli társadalmak Isten üzenetét olvasták bele, vagyis hogy növelni kell az erőfeszítést a hitetlenség kigyomlálására a világból.

Amikor a vallásosság mértéke és a háborúskodás gyakorisága közötti összefüggést standard OLS regresszióval vizsgálták, kiszűrve az időszak (vagyis az európai szintű változások) és az ország (vagyis a történelmi, kulturális és politikai) közötti sajátosságok hatásait, akkor az összefüggés gyenge, de pozitív volt, vagyis az derült ki, hogy a vallásosság önmagában csak kis mértékben növeli a háborúskodás valószínűségét. Miután, kiinduló feltételezésüknek megfelelően, hozzárendelték a modellekhez a napfogyatkozás változóját, azt találták, hogy a napfogyatkozás hatására a következő évben¹¹ a vallásosság mértéke megnőtt és ez erősen fokozta a háború megindításának esélyét.

Ezután különféle mesterségesen átalakított feltételekkel (ún. placebo modellekkel) tesztelték eredményik érvényességét. Ezek közül a legérdekesebbek a következők voltak:

- Változtatgatták a napfogyatkozás erősségét, s azt találták, hogy minél nagyobb volt az elsötétedés mértéke, annál erősebb volt a napfogyatkozás hatása, és – mint az várható volt – a láthatatlan napfogyatkozás nem növelte a háború kitörésének esélyét.
- Vizsgálták a háború befejezése és a napfogyatkozás közötti összefüggést (feltételezve, hogy esetleg ennek esélye is megnő, mint az isteni üzenet békét hozó változata, de azt találták, hogy a napfogyatkozás békét nem okoz.
- Nem találtak összefüggést a napfogyatkozás és a megtámadtatás között sem, vagyis a napfogyatkozás nem a háború általi isteni büntetés jele.
- A vizsgált időszak kiterjesztése 2000-ig, vagyis arra az időszakra, amikor már létezett tudományos magyarázat a napfogyatkozásra, eltüntette a napfogyatkozás és a háború kezdeményezése közötti összefüggést.

¹¹ Gondoltak arra is, hogy a könyvek átfutási ideje miatt megbízhatatlan lehet a megjelenés évének és a háborúnak, illetve a napfogyatkozás idejének elemzése, de azt feltételezték, hogy a nyomtatás feltalálása után a könyvek megjelenési ideje lecsökkent, miközben számuk megnőtt, s ez az olvasni tudó (és a könyveket elérni képes) társadalmi csoportok számára (akik ugyanazok, akik képesek háborút kezdeményezni) erősítette a napfogyatkozás és a vallásosság közötti kapcsolatot.

A napfogyatkozásnak a vallásosság és az erőszak felerősödése egyidejű megnövekedésére gyakorolt hatását igazolhatja az is, ha a napfogyatkozás a „belső ellenség” elleni erőszakos cselekmények esélyére is hasonló módon hat. A középkori kereszténység „belső ellenségei” ekkoriban elsősorban a zsidók és a boszorkányok voltak, továbbá az eretnekek. Ez jól tükröződik a korabeli könyvek szavai között ekkoriban megszapordó muzulmán, zsidó (és kisebb mértékben a református, Luther, eretnek stb.) vallásokra utaló kategóriák számában, amelyek mintegy kijelölték a bűnbakokat.¹² Mivel rendelkezésükre álltak a zsidók kiűzése és a zsidóellenes pogromok, illetve a boszorkánypercek/égetések városszintű adatbázisai is, vizsgálni tudták a napfogyatkozás hatását a „belső ellenséggel” szembeni erőszak megnövekedésére a napfogyatkozást követező évben. Mindkét esetben beigazolódott, hogy ha az adott városban látható volt a napfogyatkozás, akkor az erőszak mértéke a következő évben erősen megnövekedett.

VÁLASZ A MEG NEM VÁLASZOLHATÓ KÉRDÉSRE

Ha azt tekintjük a mű céljának, hogy válaszolja meg a tanulmány elején feltett kérdést, akkor az eredmény teljes kudarc. Ha a cél az volt, hogy a címben szereplő tételt kvantitatív eszközökkel, egy kísérleti elrendezést a történelemre illesztve, a következtések külső érvényességét pontosan megadva igazolja azt, akkor a mű teljes siker.

¹² Az, hogy a zsidók gyakrabban jelentek meg a szövegekben veszélyforrásként, mint a muszlimok, annyiban érthető, hogy ők „helyben” voltak.

HIVATKOZÁSOK

Freud, S. (1961) *The Future of an Illusion*. New York: Northon and Company.

Koltai J. – Sik E. – Simonovits B. (2015) A kvanti-kvali áldilemmán túl. *Szociológiai Szemle*, 25(2), 35–49.
Elérhető: http://www.szociologia.hu/dynamic/koltai_sik_simonovits.pdf [Letöltve: 2024-12-12].

Marx, K. (1977) *A hegeli jogfilozófia kritikájából MEM 1. köt.* Budapest: Kossuth.

Pék L. (2022) *Az ópium a nép vallása – Az elidegenedett ember pillanatnyi öröme*. Elérhető:
<https://drogkutato.hu/cikkek/az-opium-a-nep-vallasa-az-elidegenedett-ember-pillanatnyi-orome/> [Letöltve: 2024-12-12].

„VILÁG VAN A SZEGÉNYEMBER VÁLLÁN”

BESZÁMOLÓ A „SZEGÉNYSÉG. FOLYAMATOK, KÖZELKÉPEK, SZAKPOLITIKÁK” KONFERENCIÁRÓL²

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.80>

Bourdieu azt mondta, a szegénységgel foglalkozó kutatások feladata, hogy „észrevegyük és megértsük az arra a társadalmi rendre jellemző kis nyomorokat, amely ugyan kétségtelenül visszaszorította a nagy nyomort (bár kevésbé, mint gyakran mondják), *de amely, a differenciálódás révén, megsokszorozta azokat a társadalmi tereket (mezőket és almezőket), amelyek a kis nyomor különböző formáinak példátlan burjánzása számára kedvező feltételeket biztosítottak*” (Bourdieu 1993:16, saját fordítás). Nos, Magyarországon ez is, de bizony még a „nagy nyomor” megértése is a társadalomtudományok napirendjén szerepel. A konferencia előadói mindkettővel foglalkoztak.

A szegénységgel kapcsolatos kutatások összekötnek diszciplínákat (a szociológiától a szociálpolitikán és a közgazdaságtudományon át a regionális kutatásokig) és kutatóműhelyeket egyaránt. Ennek megfelelően a konferencia a Humán Tudományok Kutatóházának (HTK) két lakója, a Társadalomtudományi Kutatóközpont (TK) és a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont (KRTK) összefogásában valósult meg, népes közönség előtt. Boda Zsolt, a TK főigazgatója és Sass Magdolna, a KRTK főigazgató-helyettese nyitotta meg az eseményt; előbbi röviden fel is villantotta, hogy a nélkülözésnek milyen sokféle formája létezik: a lakhatási szegénységtől a gyerekszegénységen át az energiaszegénységig.

HÁNYAN VANNAK A SZEGÉNYEK, HOL ÉLNEK, ÉS VAN-E ESÉLYÜK A KITÖRÉSRE?

„Szegénységi küszöb alatt és felett: a jövedelmi szegénység és mérése Magyarországon” – Tátrai Annamária (ELTE TáTK) és Gábor András (TÁRKI) előadását már megelőzte a híre. Ők voltak azok a kutatók, akiknek a Központi Statisztikai Hivatal – az EU-SILC felmérés keretében közzétett – jövedelmi statisztikáinak anomáliáiról írott lesújtó bírálata a szélesebb nyilvánosságot is elérte. Nagy szó ez manapság egy kutató életében! Noha módszertani vizsgálatuk „népszerűsége” annak politikai implikációi miatt nőtt nagyra, szó sincs arról, hogy az ne volna pontról pontra tökéletesen szakmai, s hogy ne szolgálna ezen túlmutató tanulságokkal a hazai szegénységvizsgálatok szempontjából.

A mediánjövedelemhez viszonyított 60%-os küszöbrel számolt relatív jövedelmi szegénység mértéke „a teljes időszakban [2010 óta] alacsonyabb az uniós átlagnál”; látszólag tehát minden nagyjából rendben van. Vagyis a Bourdieu-féle, fent idézett iránymutatást követhetjük mi kutatók, bekukkanthatunk az almezők bugyraiba, hogy ráleljünk a reziduális szegénységre, hiszen nem élnek magyarok tömegei szegénységben. Vagy mégis? A 40%-os szint alatt a 2010-es 2%-ról 2024-re 6%-ra nőtt a mélyszegénységben élők aránya. Az elmúlt három évben pedig az alacsony munkaintenzitású és iskolázatlan háztartások, valamint a falvak-

¹ HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

² 2025. április 15., Humán Tudományok Kutatóháza.

ban élők és a nyugdíjasok körében nőtt leginkább a szegénység. Ők a mélyszegénységben élők, több mint félmillióan, s egyre többen.

Ami pedig a nagy port kavaráó EU-SILC statisztikát illeti, az előadók sok grafikonnal járták körbe a problémát, de az eredmény, az eloszlási görbe „kicsapongásai”, bárhonnán nézzük, olyan szembeötlőek, olyan kiugróan sok ember jövedelme került éppen a szegénységi küszöb fölé a KSH szerint, hogy annak a valószínűsége gyakorlatilag nulla.

A KSH-t a szerzők a konferencián ünnepélyesen felszólították, hogy hajtson végre érdemi, újrásúlyozáson túlmutató revíziót, továbbá a helyzet tisztázásáig vagy egy javított állomány létrehozásáig invalidálja a becsléseket, lássa el „revízió alatt” jelzéssel a problematikus adatsort. Válaszul a KSH részben visszautasította a „vádakat”, részben – ezt valaki a közönség soraiból olvasta fel – elismerte az anomáliát, és széles körű szakmai párbeszédet kezdeményezett. A hallgatóságot is feltűzelte az előadás, és kétségtelenül voltak, akik a szerzőknél kevésbé diplomatikusan fogalmaztak.

Koós Bálint (KRTK) és Tagai Gergely (ELTE TTK) „Szegények és szegényes szolgáltatások három évtizede Magyarországon” címen a regionális tudományok szemszögéből vizsgálták a József Attila féle szabály – *Aki szegény, az a legszegényebb* – érvényesülését az elmúlt évtizedekben, konkrétan a helyben elérhető közszolgáltatások leépülését.

Tematikusan az előző előadáshoz azok a hivatalos statisztikákban tetten érhető anomáliák, illetve ezek elemzése tartozott, amelyek torzítják a területi egyenlőtlenségekre vonatkozó adatokat. Itt azonban fel sem merül a szándékosság, egyszerűen arról van szó, hogy a határmenti régiókban az ingázás olyan mértékűt öltött, hogy az markánsan megmutatkozik az Ausztriába dolgozni járó soproniak látszólagos elszegényedésében, a Szlovákiába ingázó mosoniak, de még a Nagyváradi hazai vonzáskörében lévő egyes kelet-magyarországi települések adataiban is.

Ami a „nagyképet” illeti, 30 év alatt összességében kevés érdemi változást lehetett észlelni, ugyanúgy a Dél-Dunántúli és Észak-Kelet-Magyarország, valamint az Észak-Alföld a legszegényebb. De itt is érdemes – a konferencia címében szereplő kifejezést idézve – közelképet készíteni a járási és a települési szintről. Ha ezt megteesszük, akkor még szembeötlőbb a határmenti térségek leszakadása, Dél-Somogytól az Ormánságon, Bácskán át Battonyáig (ami az egyik legnagyobb zuhanást mutatta!), és tovább végig a román, majd az ukrán s a szlovák határ mentén egészen Salgótarjánig. Csak Szeged térsége marad ki. Vannak persze szegény települések Észak-Somogytól (itt csak 15–20 kilométert kell eltávolodni a Balatontól, hogy ilyen találjunk) Jász-Nagykun-Szolnok és Heves vármegyéig sokfelé.

A Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei Csenyete neve is felvillant az egyik dián, mint egyike a legszegényebb s egyúttal „ismertebb” településeknek; az már – idő hiányában – nem hangzott el, hogy épp két szegénységkutató szociológus, Ladányi János és Szelényi Iván tette a falut ismertté. Ők Csenyete esetében sokat foglalkoztak a helyzet történeti előzményeivel, s az aprófalvak hanyatlását a szövetkezetesítéssel és a körzetesítéssel is összefüggésbe hozták (Ladányi–Szelényi 2004).

Az előadás újdonsága abban állt, hogy bemutatta a települési egyenlőtlenségek és az oktatás-nevelési, az egészségügyi, valamint a szociális ellátás leépülése közötti összefüggéseket. A számos térképpel illusztrált előadásból kiderült, hogy a rendszerváltást követő három évtizedben egyre-másra szűntek meg a különböző

közszolgáltatások országszerte. De az is, hogy ez a leépülés igencsak egyenlőtlen volt. Azonban itt nem a fenti mintázat volt a domináns, tehát nem Kelet-Magyarország vagy a határsáv vitte a prímet, bár Hevesben és Nógrádban, illetve Békésben vagy Hajdú-Biharban ezek a hatások is tetten érhetőek, sokkal inkább a településméret hathatott a folyamatokra, relatív előnyhöz juttatva a nagyobb alföldi, s relatív hátrányhoz juttatva a kisebb dunántúli településeket. A következtetések, amilyen kevésbé váratlanok, olyan lesújtóak: *„alacsonyabb jövedelmi osztályokban kedvezőtlenebb a szolgáltatások hozzáférése: vagy nem is volt helyben szolgáltatás, vagy volt, de megszűnt.”* Egyébként az előadás során bemutatott „általános iskolai szolgáltatás időbeli elérhetősége, 2021” térképen a legszembeötlőbb egyrészt a nógrádi és észak-borsodi térség leszakadása, másrészt az iskolához való gyors (15 percen belüli) hozzáférésnek az alföldihez képest töredezettségű dunántúli településszerkezet okozta akadályai.

Huszár Ákos (HUN-REN TK) „Szegény az, akiknek a szülei is szegények voltak: az egyenlőtlenségek újratermelődése Magyarországon” című előadásában a strukturális egyenlőtlenségek reprodukciójának – tehát a társadalmi (im)mobilitásnak – a kontextusában helyezte el a szegénység kérdését. Az előadás kicsit úgy hangzott, mintha meg kellene győznie a hallgatóságot arról, hogy a szegények nem maguk tehetnek nehéz helyzetükről, s el kellene oszlatnia az ezzel kapcsolatos tévhiteket. Bár az előadó ez irányú törekvése a kor hazai és nemzetközi uralkodó ideológiáinak tükrében érthető, ugyanakkor a hallgatóság soraiban efféle – mereven meritokratikus, netán „áldozathibáztató” – nézeteket eleve kevesen képviseltek, hiszen jobbára társadalomkutatók ültek a közönségben. Az is igaz viszont, hogy az esemény sajtónyilvános volt, tehát az újságírók számára hasznos lehetett egy ilyen, a közkeletű tévhitek eloszlatását szolgáló előadás.

A tudományos szempontból legizgalmasabb talán az az „interszekcionális” pillanat volt, amikor a férfiak és a nők lefelé, illetve felfelé mobilitásra való esélyét vizsgálta, s az adatokból kiviláglott, hogy míg a férfiak felemelkedési esélyei az elmúlt évtizedekben drasztikusan romlottak, a nők esetében ezt a trendet inkább a stagnálás jellemzi, ami azzal magyarázható, hogy utóbbiak mélyebbről, a strukturális kirekesztettség helyzetéből indultak el felfelé a 20. század közepén, s ez a modernizációs, emancipációs folyamat még mindig tart (ahogyan a foglalkozásszerkezet átalakulásának folyamata is). Ez a téma a vitában is szóba került, ahogyan az is, hogy mennyire indokolt a hazai és nemzetközi mobilitáskutatásoknak azt a hagyományát fenntartani, hogy a szülők közül általában csak az apa végzettségét vetik össze a gyerekével, lett légyen az fiú vagy lány.

A RASSZIZÁLT, KLIENTELISTA KAPITALIZMUS HÉTKÖZNAPJAI, DOLGOZÓ SZEGÉNYEK, GYEREBETEGSÉGEK

Durst Judit „A színlelt kapitalizmustól a rasszizált kapitalizmusig: A szegények gazdasága a vidéki Magyarországon” című előadása – elméleti és empirikus szinten is – olyan széles skálán mozgott, hogy nehezen fért bele a szűkre szabott időkeretbe.

Durst egyrészt arra kereste a választ, hogy „*Hogyan élnek meg a vidéki marginalizált csoportok a létminimum alatti formális jövedelmeikből? Hogyan pacifikálják a függőségi kapcsolatok a növekvő szegénység okozta társadalmi elégedetlenséget?*”, másrészt, hogy „*Milyen általános mintázata van a vizsgált hierarchikus függőségi kapcsolatoknak? (klientalizmus, brókerség, adósság)*”.

A rasszizált kapitalizmus kontextusában figyelhető meg a szociálpolitika financializációja,³ ami csak tovább fokozza a szegények kirekesztettségét és prekarizálódását, ugyanakkor pedig előhívja az úgynevezett brókerek megjelenését (vagy „visszatérését”). Ők olyan (in)formális vállalkozók és közvetítők, akik „elintéznek dolgokat”; ez a klientalizmus egy formája, ugyanakkor gyakran a gondoskodás és a családiasság (rokonság és barátság) terminusaiba ágyazva beszélnek róla a mélyszegénységben élők, akik igénybe veszik „szolgáltatásaikat”.

1. kép



Forrás: Durst Judit prezentációja.

Ami a „sűrű leírást” illeti, az észak-magyarországi terepen, ahol a patrónus-kliens viszonyok dominálnak, sokak számára az egyetlen állandó jövedelem a közmunkából és a gyermekek után járó állami támogatásokból származik, illetve az alkalmi (ittthoni és külföldi) munkalehetőségekből. Ezzel párhuzamosan gyorsuló ütemben zajlik a sérülékeny, roma munkásosztálybeli háztartások eladósodása. A felhalmozódó „adóssághegyek” a toborzóknak kiszolgáltatott – belföldön vagy külföldön szerencsét próbáló – vendégmunkások számának további emelkedését vetítik előre. A közmunkaprogramok visszanyesése és a drámai mértékű eladósodottság kontextusában a brókerek, közvetítők szerepe megnő. Az informális pénzkölcsönző, a „fekete toborzó” és a „hitelügyintéző” egyre nagyobb hatalomra tesz szert. De mindez mégis egyfajta „morális gazdaságba” ágyazódik: még a legszegényebb, szegregált közösségekben is élnek és működnék a társadalmi normák, a sikeres „kamatosnak” fenn kell tartania a „szegények megsegítője” szerep látszatát, hogy ügyfelei, illetve a közösség elfogadja őt.

Ha ezek a trendek folytatódnak – figyelmeztetett Durst Judit – akkor a formálódó, törekeny roma „felső munkásosztály” túlzott mértékű eladósodása (a babaváró hitelek előre látható bedőlése) a nyomorból épp csak kitört romák szegénységbe való visszazuhanását hozhatja el; méghozzá egy olyan prekár helyzetbe, ahol a férfiak fizikai munkabíró képességén, foglalkoztatási helyzetén, esetleges betegségén, netán korai halálán áll vagy bukik egy egész család jövője.

³ Ezzel egybecsengett Szikra Dorottyanak a délutáni szekcióban elhangzott előadása, amely az állami szociálpolitikák financializációját is tárgyalta.

„»Felesleges népességtől« a »munkaerő-tartalékseregig«: a bérmunka expanziójának hatása a vidéki periferiákon” címmel Kovai Cecília és Vígvári András (HUN-REN KRTK) előadása következett ezután. Ők azt a viszonylag friss társadalmi jelenséget vizsgálták, hogy a demográfiai folyamatok (vagyis a népességcsökkenés) és a 2014–2020 közötti relatív gazdasági fellendülés hatására még a szegények, a szegény romák közül is sokan vissza tudtak térni az elsődleges munkaerőpiacra. De hogyan?

Az előadók történelmi példákon keresztül mutatták be, hogy a bérmunka ciklikussága a vidéki periferiákon évszázados múltra tekint vissza: válságperiódusok alatt tömegek szorulnak ki a bérmunkapiacról, ők a „felesleges népesség”; gazdasági konjunktúra idején azonban sokan közülük bekerülnek a bérmunkapiacra, ilyen értelemben ők a „munkaerő-tartaléksereg”. A jelenbe érve e ponton lényegileg visszatérünk a Durst Judit előadásában tárgyalt rasszizált kapitalizmushoz, hiszen e „tartaléksereg” is igaz, hogy a faji/etnikai kategóriák megszilárdítják az osztályhatárokat az állandó bérmunkával rendelkező népesség (vidéki alsó középosztály) és az abból ciklikusan vagy tartósan kiszoruló „munkaerő-tartaléksereg” között. Az osztályhelyzet rasszizálásnak/etnicizálásának globális léptékben zajló folyamata magyar kontextusban „cigánykérdésként” tematizálódik.

Etnográfiai alaposággal vizsgálva e jelenséget, az előadók megállapították, hogy elsősorban különösebb végzettséget nem igénylő betanított és segédmunkákról van szó a betelepülő gyárakban, összeszerelő üzemekben, valamint építőipari munkákról. A bérmunka expanziója nem a vidéki periferiákon jelentkezik, csak a munkaerő érkezik onnan. Ebből következik a megterhelő napi ingázás, illetve hetelés, miáltal az ingázás terheit a munkaadók a munkásokra és a háztartások egészére hárítják át. Ezek többnyire monoton, fizikailag megterhelő és gyakran egészségre ártalmas munkák. A bérmunka ily módon elszakad a lokalitástól, de a lokalitásnak és a lokális (főleg rokon) kapcsolatoknak, a fent említett „brókereknek” továbbra is kiemelt szerep jut. Mindez egyszerre növeli e dolgozó szegények kiszolgáltatottságát és „ágenciáját”; kérdés, hogy egy újabb gazdasági visszaesés, illetve a külföldi vendégmunkások megjelenése hogyan hat a jövőben az ő helyzetükre, van-e esélyük a szegénységéből való tartós kiemelkedésre.

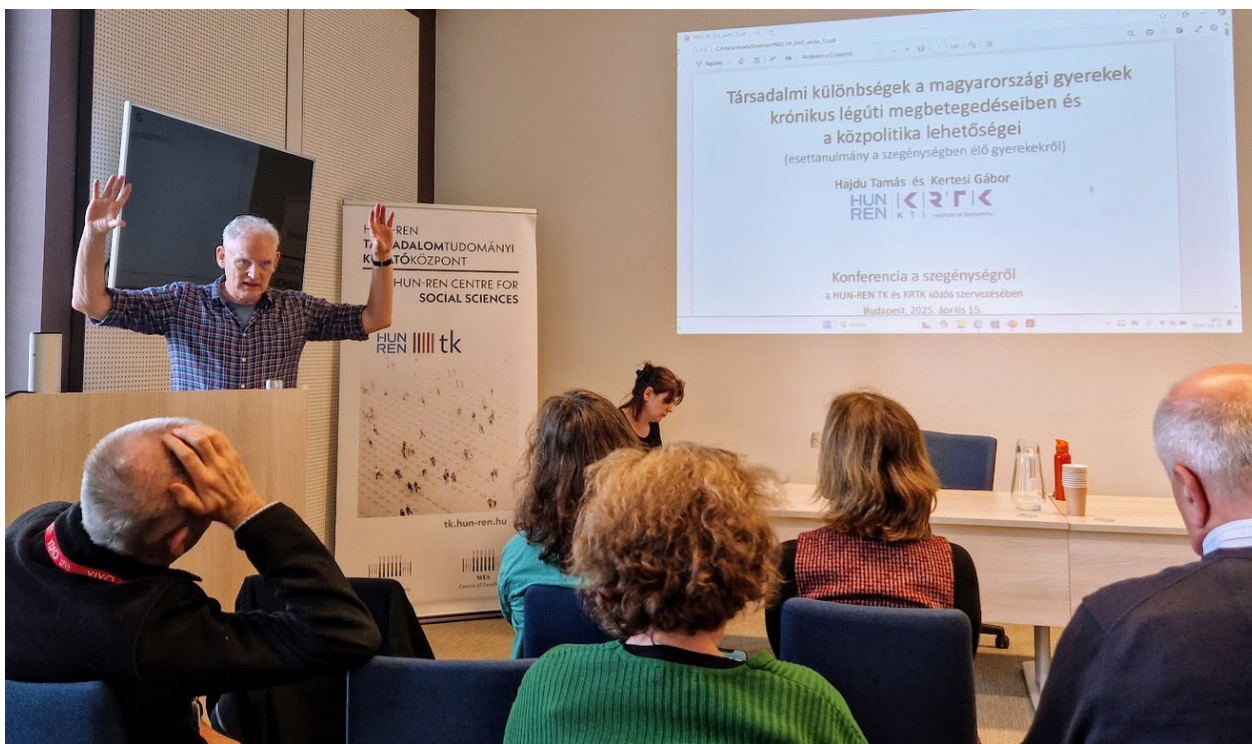
Az előadók közül Kertesi Gábor (HUN-REN KRTK) küzdött a legelszántabban, hogy az időkorlát béklyóját levesse magáról. „A társadalmi különbségek a magyarországi gyerekek krónikus légúti megbetegedéseiben és a társadalompolitika lehetőségei” című rendkívül alapos és úttörő előadása ezt persze kellően indokolta is.

A prezentációnak – szemben a programban írottakkal – már alcíme és társszerzője is volt: Hajdu Tamás (bár ő nem volt jelen), az alcíme pedig: esettanulmány a szegénységben élő gyerekekről. A gyerekegészség elhanyagolt kutatási téma, noha a krónikus betegségeknek az életpálya egészét érintő következményei vannak (egészség, iskola, munkaerőpiac), és a nemzetközi irodalom is rámutat, hogy nagy társadalmi különbségek tapasztalhatók e téren. Miközben a kockázati tényezők számottevő része társadalmi hátrányokból adódik, jó részük módosítható (költésekkel és megfelelő minőségű programokkal), vagyis a társadalom- és egészségpolitikának bőven vannak lehetőségei.

Az előadás részletesen bemutatta a módszertani nehézségeket és megoldásokat, a „jó minőségű” adatok előállításának metodikáját. Ezután a gyerekkori asztma betegségére koncentrálna sorra vette az úgynevezett „triggeret”, majd ezek előfordulásának gyakoriságát a különböző jövedelmi kategóriákban.

Végül pontokba szedték az ebből következő szakpolitikai javaslatokat: a levegőszennyezésből adódó kockázatok kezelésére két programot javasoltak: (1) szilárd tüzelőanyagú tűzhelyek lecserélése PB-gázos vagy villanytűzhelyre (kiegészítő elem: energiatámogatás), (2) támogatott fűtőkorszerűsítési program (vezetékes gáz van 2900 településen, de csak a lakások 70%-a használja fűtésre). A csecsemő- és kisgyermekkorú légzőszervi kockázatok kezelésére, (3) célzott várandósgondozási program (dohányzás csökkentése, szoptatás támogatása, a védőnők bevonásával), (4) RS-vírus elleni védőoltás várandósoknak és/vagy 0–2 éves kisgyermeknek súlyos alsó légúti fertőzés megelőzésére (van egy új, hatékony vakcina, amely már számos európai országban – Írország, Franciaország, Spanyolország stb. – ingyenes). Végül, a diagnosztizálatlan asztmás esetek számának csökkentése érdekében is megfogalmaztak egy javaslatot: (5) célzott óvodai asztma-sűrővizsgálatok 5–6 éves gyerekeknek (melyhez a szülő, a védőnő, az óvónő és a körzeti gyermekorvos, illetve iskolaorvos együttműködése szükséges).

2. kép. Kertesi Gábor előadása



Forrás: saját felvétel.

SZOCIÁLPOLITIKA, SZEGÉNYPOLITIKA, GYERMEKVÉDELEM

Szikra Dorottya (HUN-REN TK) „Társadalmpolitika és szegénység válságos időkben” című előadásának kiindulópontja volt, hogy három válságidőszakot is átért a magyar társadalom az elmúlt két évtizedben (2008–2012: gazdasági világválság, 2020–2022: koronavírus-járvány, 2023–2024: infláció, munkaerőhiány). Ebben az időszakban, részben a gazdasági válság társadalmi hatásainak kezelése céljából, részben a 2010-ben kibontakozó politikai rendszer belső logikájából fakadóan a következő markáns szociál- és társadalmpolitikai változások voltak tapasztalhatóak: az autokratizálódással párhuzamosan nem szűnt meg, de jelentősen átalakult a magyar jóléti rendszer; a szociálpolitikai újraelosztás szegényeket védő funkciója megszűnt; a munkaalapú társadalom ideológiája minden szociálpolitikai alrendszerben érvényesült; a foglalkoztatáshoz kötött jóléti transferek jelentősen nőttek; a szolgáltatással járó szociálpolitikai területek meggyengültek; terjedt a fiskalizáció és a klasszikus szociálpolitika helyébe más eszközök léptek, például az árszabályozás.

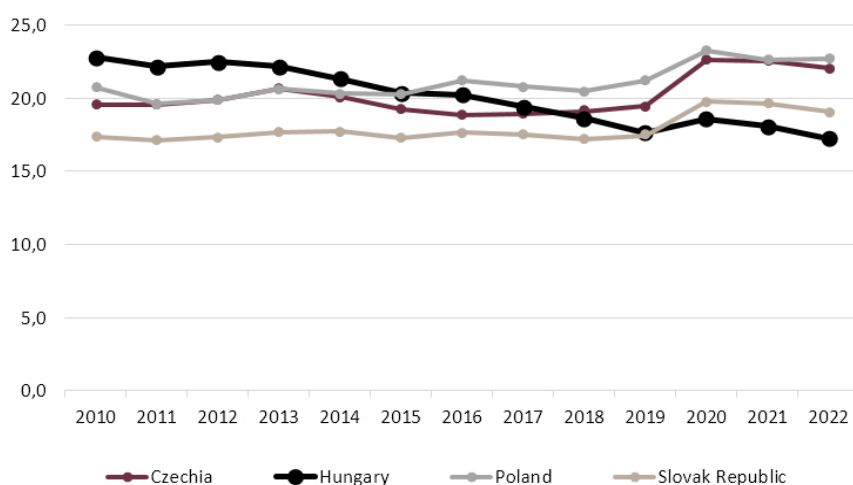
Szikra különbséget tett az abszolút és a relatív szegénység között. Az előbbivel foglalkozó szociálpolitikai eszközök azt célozzák, hogy senki ne zuhanjon egy minimális szint alá (ide tartoznak a valamiféle szociális minimum elérését célzó juttatások, mint például a gyermekvédelmi vagy lakhatási támogatás, illetve az univerzális jellegű ellátások, mint például a családi pótlék, a GYES, de akár az óvoda is). Ezzel szemben a relatív szegénységet – a korábbi jövedelemszinthez képesti zuhanást – olyan eszközök hivatottak megelőzni, mint a társadalombiztosítás (nyugdíj, táppénz, GYED), illetve különféle egyéb, igen változatos eszközök az adó- és járulékkedvezményektől a babaváró hitelig.

Ezután következtek az adatok. Például az a megdöbbentő grafikon, melynek tanulsága, hogy Magyarország levált a Visegrádi négyek régiójáról az elmúlt 15 évben, drasztikusan csökkentve a jóléti kiadások GDP-arányos mértékét; ráadásul úgy, hogy még a Covid19-válság hatására sem módosított ezen érdemben.

Ezzel párhuzamosan megugrott a fiskalizáció: adókedvezmények és egyéb, – Ferge Zsuzsa fogalmát idézve – a perverz újraelosztást szolgáló eszközök vették át a klasszikus szociálpolitika helyét.

Ami a nyugdíjrendszer átalakítását illeti, a rokkantnyugdíj megszüntetése a legkiszolgáltatottabbak szociális jogainak csorbulásával járt. A nők 40 év munkaviszony utáni nyugdíjba vonulásának lehetősége részben elismerte a gondoskodó munkát, részben viszont mára a női nyugdíjak leszakadását eredményezte. A nyug-

1. ábra. Jóléti kiadások alakulása a V4 országokban, a GDP százalékában, 2010–2022 (OECD).



Forrás: Szikra Dorottya prezentációja, Szikra (2025).

díjplafon megszüntetése és a nyugdíjminimum „beragadása” pedig összességében az idősök közötti jövedelmekülönbségek és az időskori szegénység növekedését idézte elő.

A családpolitikára az jellemző mindeközben, hogy a munkához kötött ellátások nőttek (pl. adókedvezmények), az univerzális ellátások elsorvadtak, a segélyezés megszűnt; ez már nem szociálpolitika, hanem egy újfajta társadalmpolitika. Keveseknek ad sokat, az alsó rétegek irányába készpénz helyett inkább csak természetbeni ellátásokat. Más, részben piaci célok kerülnek előtérbe, mint például az építőipar támogatása; az apák pedig láthatatlanok maradnak.

További „hungarikumok”: a már említett felfelé való (vagy „perverz”) újraelosztás, az abszolút szegénység elleni védelem megszűnése, még a válságok alatt is; az aktív munkaerőpiaci eszközök kiiktatása, a szolgáltatások leépítése, ugyanakkor a munkához kötött ellátások emelkedése. Összességében mindez – mint arra már más előadók is felhívták a figyelmet – egyre mélyülő abszolút szegénységhez vezet (miután elsorvadnak a korábbi eszközök, univerzális, segélytípusú pénzbeli ellátások és szolgáltatások), de mintha a relatív szegénység kockázata csökkenne (adókedvezmények, járulékkedvezmények, nagy összegű egyszeri támogatások, kedvezményes kölcsönök, növekvő reálbérek). Ahol a legnagyobb szükség volna rá, oda „nem jut”, ahol már van, oda jut bőséggel. A szolgáltatások leépítése hosszú távon hat; a következmények között éppúgy szerepel az egészségromlás, mint a képességek fejlesztésének elmaradása. Az állami szférában foglalkoztatott, zömében női dolgozókat kiszigerelik, fokozódik a kivándorlás.

Keller Judit és Virág Tünde (HUN-REN KRTK) „A szegénység kormányzása változó megközelítésekben: konszolidáció, kiszervezés, kontrol” című előadása folytatta a társadalom- és szociálpolitika, illetve jelen esetben a *szegénypolitika* elemzését.

A 2006-ban kezdett, ám hamvába holt társadalmpolitikai kísérlettel kezdték az elemzést; ez a rendszeres szociális segély rendszerének átalakítását jelentette, egyfajta kísérletet a szociális minimum intézményesítésére, a prekarizálódás megelőzésére, amit a 2007-es „Legyen jobb a gyerekeknek” nemzeti stratégia egészített ki.

A 2010-es fordulat, az elmúlt 15 évben tapasztalt *szegénypolitika* célja ezzel szemben a szegények társadalmi helyzetének pacifikációja, folyamatos ellenőrzése, viselkedésének szabályozása, a társadalmi hierarchiák fenntartása, a rendszerlegitimáció. A szegénypolitika eszközei: az egyéni felelősség hangsúlyozása, különböző feltételek szabása. A kategorizáció ebben az összefüggésben (is) hatalmi kérdéssé válik: megkülönböztetik az „érdemes” és az „érdemtelen” szegényeket, megőrzik az etnikai kisebbségeket (vagyis a romákat) és társadalmi csoportokat. A neoliberális rendszerben az állam delegálja a feladatokat a civil és a piaci szereplőknek (kiszervezés, piacosítás). A paternalizmus logikája válik meghatározóvá, a büntetés/gondoskodás dinamikája határozza meg a folyamatokat.

Már régebb óta az önkormányzat a társadalom-, illetve szegénypolitika legfőbb szereplője, ezt megerősíti a „workfare” (munkaalapú társadalom) és a meritokratizmus ideológiájának kontextusában a közfoglalkoztatás mint a válság legfontosabb szegénypolitikai eszköze. Később visszanyesték a közfoglalkoztatást, de megmaradt a dolgozó szegényeknek tett ígéret: a társadalmi tagság esélye. Közben megjelentek olyan szereplők, mint a Felzárkózó Települések program (FETE), az egyházi szervezeteknek kiszervezett, helyi szintre delegált szegénypolitika ágensei.

A konferencia utolsó előadása Rácz Andreáé (ELTE TáTK) volt a „Gyermekjóléti- és védelmi kihívások a hazai rendszerben” címmel. A gyermekvédelem a politikai térben viszonylag sok figyelmet kapott az elmúlt időszakban; a bemutatott kutatás azt vizsgálta, hogy maga a gyermekvédelmi intézményrendszer hogyan működik a hétköznapokban.

Ma Magyarországon mintegy 110 ezer veszélyeztetett gyermek él, ebből 18 ezer bántalmazás miatt (800 fő szexuális bántalmazás áldozata), a Covid19-járvány alatt megnőtt ez a szám, és területi egyenlőtlenségek tagolják a képet; 27 ezer védelembe vett gyermek van; 24 ezer szakellátott; közülük 70% nevelőszülőnél él; ez elvileg pozitív, hiszen a nemzetközi szakmai konszenzus egyértelműen a hagyományos, nagy gyermekotthonok helyett a családias ellátási formákat és a nevelőszülőiséget ajánlja, ám a magyar nevelőszülők alulfizettek és túlterheltek.

A több mint 40, szakemberekkel, illetve szülőkkel készített interjú alapján Rácz Andrea felvázolta a különböző szülői stratégiákat, illetve a gyermekvédelmi szakemberek szakmaképét, melyet a bizonytalanság dominál, míg a családokkal szemben a bíráló attitűd a legjellemzőbb, például: „*Nem törődnek azzal, hogy a gyermek szakellátásba került, egymásra tologatja a felelősséget az édesapa és az édesanya egyaránt.*”

A gyermekvédelmi rendszer jellemzői jelenleg: (1) magas fluktuáció, betöltetlen álláshelyek, alacsony presztízs, (2) korlátozottan elérhető szolgáltatások, (3) a vezető személye meghatározza, hogy mennyire tud nyitott hely lenni az intézmény, (4) szétforgácsoló információk, elhúzódó eljárások; (5) a prevenció hiánya; (6) a lokális térbe van bezárva az adott intézmény.

A három blokkot még egy kerekasztal-beszélgetés követte, melynek keretében Messing Vera (HUN-REN TK), Molnár György (HUN-REN TK), Németh Nándor (Magyar Máltai Szeretetszolgálat) és Scharle Ágota (Budapest Intézet) beszélgettek a szegénység vizsgálatának, illetve a különböző szociál- és foglalkoztatáspolitikáknak a konferencián felmerült vagy éppen kimaradt aspektusairól, a romák helyzetétől a közmunka helyi társadalmakra gyakorolt hatásán át az egyházaknak kiszervezett szociál- és településpolitika sajátosságairól.

Ami talán hiányzott az egyébiránt inspiráló, színvonalas és kitűnően szervezett konferencia programjából, az egyrészt a városszociológia, a városi szegénység alakzatainak a bemutatása, a lakhatási szegénység kérdése; valamint az oktatásügy, hiszen mégiscsak az iskola az, amely újratermeli az egyenlőtlenségeket, a szegregációt és ezáltal a szegénységet is. Kevés szó esett azokról a nemzetközi összehasonlításokról (kitekintésszerűen volt csak szó néhányról), amelyek tágabb kontextusba ágyazták volna a hazai helyzetet. Persze nem fér bele minden egyetlen napba! Hogy a „szegénység kultúrájáról”, melyről Ladányi János és Szelényi Iván idézett könyvében – Oscar Lewis nyomán – elég sokat írt, nem esett szó, azt egyszerre lehet a konferencia hibájának és erényének is tartani; hiszen voltak helyette olyan empirikus vizsgálatokat bemutató előadások, melyek felvillantották, de szigorúan egy-egy lokális térbe ágyazva a szegénység helyi kultúrájának sajátosságait (gondolok itt például a brókerek és uzsorások szerepére egy-egy falu közösségében).

Fontos, hogy a kirekesztést (szegregációt, diszkriminációt) középpontba állító duális megközelítések éppen úgy teret kaptak, mint a tagoltabb osztálytársadalom empirikus valóságába beágyazott szegénységvizsgálatok. Látszott az eltökéltség, hogy a kutatók hajlandóak akár meg is küzdeni a megbízható adatokért, s jelen vannak ott, ahol a szociálpolitika hagyományos intézményei már csak alig-alig: a telepeken, falvakban, városi szegregátumokban.

HIVATKOZÁSOK

Bourdieu, P. (szerk.) (1993) *La Misère du monde. [A világ nyomorúsága]*. Paris: Seuil.

Ladányi J. – Szelényi I. (2004) *A Kirekesztettség változó formái. Közép-európai és délkelet-európai romák összehasonlító szociológiai vizsgálata*. Budapest: Napvilág.

Szikra D. (2025) Jóléti rendszerek nehéz időkben. A magyar szociálpolitika változásai európai összehasonlításban 2008 és 2023 között. In *Humán tőke, társadalmi-gazdasági fejlődés. Kulcskérdések Magyarországon*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 125–144.