

# Y.Z.

A FIATALSÁG LEGFRISSEBB FOLYÓIRATA

## „KÉPEKBEN”: IFJÚSÁGI MUNKA AZ IFJÚSÁGKUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Fazekas Anna

## SOFT SKILL ÉS KÖZÖSSÉG A 21. SZÁZADI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

## A LABOR CAFÉ ADOMÁNYKÁVÉZÓ, NYITOTT KÖZÖSSÉGI TÉRBEN JÓGYAKORLAT

Fekete Éva

## KORTÁRSSEGÍTŐ MENTOR- PROGRAMOK ELEMZÉSE

## – EGYETEMISTA HALLGATÓK TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁL- LALÁSA A MÉLTÁNYOSSÁG JEGYÉBEN

Horváth Gergely



NEMZETI  
IFJÚSÁGI  
TANÁCS



## II. évfolyam 1. szám

2022/ 1. szám

### FELELŐS KIADÓ

Nemzeti Ifjúsági Tanács Szövetség  
Kovács Péter

### KORREKTÚRA:

Schmidt Renáta

*Minden jog fenntartva.*

### FELELŐS KIADÓ SZÉKHELYE

6726 Szeged, Fő fasor 11. I/6

ISSN 2786-3069

### FŐSZERKESZTŐ

Pillók Péter

### SZERKESZTŐK:

Déri András  
Gyorgyovich Miklós  
Vajda Árpád

### SZERZŐK:

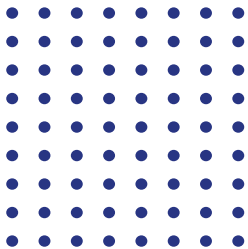
Fazekas Anna  
Ament Balázs  
Szabó Ákos – Tiszolczi Péter  
dr. jur. Bartuszek Lilla Judit  
Fekete Éva  
Horváth Gergely  
Papp Hunor  
Specht Hedvig  
Hannos Gábor



NEMZETI  
IFJÚSÁGI  
TANÁCS

Szakmai együttműködő partnerünk  
a folyóirat megvalósításában a:





## Kedves olvasó!

Új év, új kezdet, új lendület! Ennek a jegyében immáron az Y.Z. második évfolyamának első számát tarthatják most virtuálisan – és hamarosan papíron is – kezükben az érdeklődők. A három lezárt szám egy negyedévente megjelenő kiadvány esetében elegendő tapasztalatot jelent, hogy a készítőik levonják a tanulságokat és kijelöljék a fejlődési irányokat. A folyamatos megújulás és alkalmazkodás nemcsak egy folyóirat, hanem mostani vezérfonalunk, az ifjúsági munka és a fiatalok körében végzett támogató tevékenységek esetében is kulcsfontosságú. Ahogyan az Y.Z. eddigi számait, úgy magát az ifjúsági munkát is sokszínűség jellemzi. Ezt a diverzitást aktuális lapszámunk cikkeinek témái is tükrözik: ifjúsági szolgáltatásokról, ifjúsági munkáról, kortárssegítésről és nonformális oktatásról egyaránt szó lesz.

Aki valaha is foglalkozott már ifjúsági munkával, tudja, hogy önmagában azt is nehéz definiálni, mit értünk alatta. A terület és annak összetevői annyira széles spektrumon mozognak, hogy nem könnyű egyetlen többszörösen összetett mondatban sem meghatározni. **Dolgozzunk a fiatalokkal bármilyen témában vagy keretrendszerben is, célunk, hogy az érintetteknek valamilyen területen**

**könnyebb vagy jobb legyen, hogy új lehetőségeket teremtsünk számukra, segítsük, fejlesszük és támogassuk őket.** Fontos, hogy ezt minden nap szem előtt tartsák azok, akik a fiatalokért dolgoznak, és minél szélesebb körben felhívják a figyelmet az ifjúsági munka és a fiatalok fontosságára. Erre kiváló lehetőséget kínál a 2022-es esztendő, amely az ifjúság európai éve lesz. Biztos vagyok abban, hogy ez a lehetőség felpezsdíti az ifjúsági munkáról szóló hazai és nemzetközi diskurzust, és új lendületet adhat a szakma és a benne dolgozók számára egyaránt.

Jómagam hét éven keresztül foglalkoztam megszakítás nélkül ifjúsági munkával, melynek során, azt gondolom, minden nap tanultam valami újat és fontosat a fiataloktól. Ezeket a tapasztalatokat leköszönő NIT-elnyökként hálás szívvel viszem magammal. Záró gondolatként pedig arra biztatok mindenkit, hogy ha van lehetősége ennek a szférának a részesévé válni, akár fiatal, akár szakember, gondolkodás nélkül tegye meg, mert nem fogja megbánni!

Hegedüs Zoltán,  
a Nemzeti Ifjúsági Tanács leköszönő elnöke



# Lectori Salutem! Kedves Olvasó!

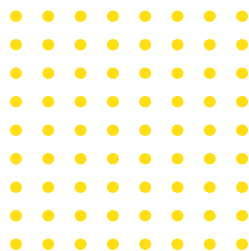
A Doktoranduszok Országos Szövetsége (továbbiakban: DOSZ) nevében tisztelettel köszöntöm abból az alkalomból, hogy megjelent a Nemzeti Ifjúsági Tanács és a DOSZ közös folyóirata, az Y.Z. harmadik száma.

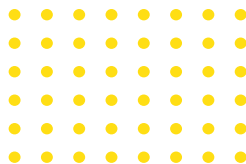
A DOSZ feladata, hogy a doktori képzésben részt vevők érdekképviseletét ellássa, ugyanakkor a szervezet küldetése az is, hogy minőségi szakmai közélet szervezésével kitárja a lehetőségeket a fiatal kutatók számára. A folyóirat alapítói célul tűzték ki a kutatói utánpótlás támogatását, a szakmai és módszertani párbeszéd elősegítését, ezért az Y.Z. keretein belül lehetőséget kívánunk teremteni a fiatalokat érintő, különböző témákat feldolgozó publicisztikák, tanulmányok és szakmai anyagok megjelentetésére.

Az Y.Z. harmadik számának fókuszában az ifjúsági munka áll, mellyel az a célunk, hogy felhívjuk a figyelmet a téma fontosságára, az ifjúságüggyel összefüggő folyamatokban történő részvételre, valamint az ifjúsági munka módszereinek és eljárásainak alkalmazási lehetőségeire. Bízunk benne, hogy a szerzők elméleti és gyakorlati megközelítései, az új tendenciák ismertetései hozzájárulnak ahhoz, hogy egyre többen ismerjék fel az ifjúsági munkában rejlő lehetőségeket.

Ezúton kívánok kellemes olvasást és további szakmai sikereket az elkövetkező időszakra is.

Molnár Dániel,  
a Doktoranduszok Országos Szövetségének elnöke





# Kedves „ifjúsági munkások”!

Folyóiratunk harmadik számában az ifjúsági munkával kapcsolatos szűkebb és szélesebb kontextusát járjuk körül. Az „ifjúsági munkát” magunk között a lehető legszélesebb értelemben használjuk, eltekintve a pontos definíció megalkotásától, annak érdekében, hogy a fogalom minden fontos részletét érinthessük. Az ifjúsági munkát egy horizontális területnek gondoljuk, amely három főbb kapcsolódási ponttal rendelkezik, ám nehéz bármelyikhez is egyértelműen besorolni. Az ifjúsági munka konkrét tevékenységei a pedagógia, a szociális munka és a (köz)művelődés által kifejlesztett – képzeletbeli – háromdimenziós térben helyezhetők el. De egyszerűen mondhatjuk azt is, hogy aki a fiatalokkal foglalkozik, az ifjúsági munkát végez.

Jelen számunkban Fazekas Anna az ifjúságkutatásokban fellelhető, az ifjúsági munkára vonatkozó adatokat veszi górcső alá, hasznos kiindulópontot jelentve mindazok számára, akik további és részletes információkat szeretnének megismerni.

Egy másik szempontból vizsgálódva foglalkozik ifjúságkutatásokkal Szabó Ákos és Tiszolczi Péter rövid, informatív írása. A szerzők – akik egyben az Erzsébet Ifjúsági Alap szakemberei – cikkükben összegzik tapasztalataikat a települési ifjúsági koncepciók és stratégiák alkotási folyamatának támogatása kapcsán.

Ebben a számban két írásunk is foglalkozik mentorprogramokkal. A Segítség a pályaválasztás küszöbén: Mentorok az iskolában című írás a Tanítsunk Magyarorszáért című programban részt vevő mentori munka hatását, lehetőségeit, illetve a pályorientációval kapcsolatos tapasztalatait

mutatja be Ppap Hunor tollából. Horváth Gergely beszámolójában pedig két olyan kortárssegítő mentorprogram működésébe enged betekintést, amelyben ő maga is aktív szerepet vállalt. Mindkét program a közoktatásban tanuló diákok támogatását és a hallgatók szociális segítő szerepének elmélyítését célozzák, mely jógyakorlatok bemutatása nagyon hasznos lehet a további ifjúsági programok számára.

Szintén két cikkben tudhatunk meg többet a soft skilllek szerepéről, de két teljesen eltérő absztrakciós szintről indulva. Fekete Éva egy nyitott közösségi tér ötletgazdajaként és működtető szakembereként bemutatja, hogyan tudják ezek a terek aktivizálni és fejleszteni az úgynevezett soft skillleket. Bartuszek Lilla írásában pedig egy igazán holisztikus stratégiai célrendszer mentén ejt szót ezek szerepéről: az ENSZ-közgyűlés által elfogadott 17 fenntartható fejlődési cél implementálásban vizsgálja a szerző a soft skilllek szerepét és alkalmazási lehetőségét.

Specht Hedvig egy nagyon is aktuális kutatási beszámolóban tárja elénk esettanulmányának eredményeit, melyben a pandémia idején vizsgálta a Pécsi Tudományegyetem nemzetközi hallgatóinak alkalmazkodási stratégiáit. Hannos Gábor tanulmányában pedig a technoszubkultúra egy szeletéből kapunk ízelítőt a kulturális antropológia szemüvegén keresztül.

Reméljük, jelen információs csokorral sikerül valamit hoztátennünk az ifjúságimunka-kutatáshoz.

Pillók Péter  
Főszerkesztő

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>01</b>	<b>„KÉPEKBEN”: IFJÚSÁGI MUNKA AZ IFJÚSÁGKUTATÁSOK TÜKRÉBEN</b> Fazekas Anna	5
<b>02</b>	<b>AZ IFJÚSÁGSZAKMAI KÖZÖSSÉG ATTITÜDVIZSGÁLATA</b> Ament Balázs	13
<b>03</b>	<b>TELEPÜLÉSI IFJÚSÁGI KONCEPCIÓK ÉS STRATÉGIÁK ALKOTÁSI FOLYAMATA - AZ ERIFA EDDIGI TAPASZTALATAI</b> Szabó Ákos – Tiszolczi Péter	21
<b>04</b>	<b>A SOFT SKILLEK SZEREPE A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK IMPLEMENTÁLÁSÁBAN</b> dr. jur. Bartuszek Lilla Judit	24
<b>05</b>	<b>SOFT SKILL ÉS KÖZÖSSÉG A 21. SZÁZADI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A LABOR CAFÉ ADOMÁNYKÁVÉZÓ, NYITOTT KÖZÖSSÉGI TÉRBEN JÓGYAKORLAT</b> Fekete Éva	29
<b>06</b>	<b>KORTÁRSSEGÍTŐ MENTORPROGRAMOK ELEMZÉSE – EGYETEMISTA HALLGATÓK TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSA A MÉLTÁNYOSSÁG JEGYÉBEN</b> Horváth Gergely	33
<b>07</b>	<b>SEGÍTSÉG A PÁLYAVÁLASZTÁS KÜSZÖBÉN: MENTOROK AZ ISKOLÁBAN</b> KULCSSZAVAK: TANULMÁNYI ASPIRÁCIÓK, EGYETEMISTA MENTOR, MENTORÁLÁS, KARRIER, PÁLYAVÁLASZTÁS Papp Hunor	40
<b>08</b>	<b>PANDÉMIA ÉS SOCIAL MEDIA. NEMZETKÖZI HALLGATÓK ALKALMAZKODÁSI STRATÉGIÁI A JÁRVÁNY IDEJÉN A KÖZÖSSÉGI MÉDIA SEGÍTSÉGÉVEL</b> Specht Hedvig	46
<b>09</b>	<b>MENEKÜLÉS A SZABADSÁGBA</b> Hannos Gábor	54

## „KÉPEKBEN”: IFJÚSÁGI MUNKA AZ IFJÚSÁGKUTATÁSOK TÜKRÉBEN

– Fazekas Anna –

### Bevezetés

A 2019–2027 közötti időszakot érintő EU-s ifjúsági stratégia a célcsoport hatékony elérésének, bevonásának, aktivizálásának kulcsaként az ifjúsági munka szerepét hangsúlyozza ki. Az ifjúsági munka támogatását a szakpolitikák és a képzési rendszer hatékony kidolgozásában, fejlesztésében látja. A terület tevékenységének jelentőségét az alábbi megállapításokkal rögzíti:

*„...az ifjúsági munka egyedülálló segítséget nyújt a fiataloknak a felnőtté válásban, mivel olyan biztonságos környezetet teremt számukra, amelyben önbizalmat szerezhetnek és nem formális úton tanulhatnak. Az ifjúsági munka ismeretes arról, hogy a fiatalokat olyan kulcsfontosságú személyes, szakmai és vállalkozói kompetenciákkal és készségekkel képes felvértezni, mint a csapatmunka, a vezetői szerep, az interkulturális kompetenciák, a projektmenedzsment, a problémamegoldás és a kritikai gondolkodás. Egyes esetekben az ifjúsági munka jelenti a hidat az oktatás, a képzés vagy a munka világa felé, és így megakadályozza a kirekesztést.” (11, 5. o.)*

### Szaktekép: küldetés és jelentőség

Az ifjúsági szektor terepen dolgozó szakemberei elsősorban a szabadidős térben szólítják meg és érik el a fiatalokat. Ekként a család és az iskola után, az ifjúsági munka a harmadlagos szocializációs közeg alakításában tölt be meghatározó szerepet. Nem kis kihívással szembesülve a média, az online eszközök hatásainak keresztműzében.

**A fiatalok biológiai érése egyre korábbra tehető, ugyanakkor az önálló, független életvitelhez szükséges társadalmi érettség egyre idősebb korra tolódik** (Somlai et al., 2007). Az egzisztenciális stabilitás megteremtése egyre nagyobb kihívás, köszönhetően az oktatási rendszerben töltött idő kiterjedésének, az egyéni életutak kevésbé lineáris jellegének, a munkaerőpiac (kifejezetten fiatalok érintő) atipikus foglalkoztatási sajátosságainak (lásd: projektalapú munka, részmunkaidő, alacsony bérű diákmunka), a nemzetközi tapasztalatszerzés és munkavállalás hozzáférhetőségének. A szülőktől való leválás kitolódása és az egzisztenciális kiszámíthatatlanság következtében a saját család alapítása, a gyermekvállalás is az életút, életpálya későbbi részére tevődik. Éppen ezért a család szerepe jelentősen felértékelődik az elhúzóó önállósodás (posztadoleszcencia) érintettjeinek

életében. Ahogyan azoknak a szervezeteknek is egyre nagyobb a jelentőségük, amelyek a fiatalok felnőtté válását segítik, az elakadások esetén szakmai hozzáértést és háttérrel biztosítanak. Támogató közegként tekintünk az ifjúsági szféra szereplőire: ifjúsági szakemberek, ifjúságsegítők, ifjúsági szolgáltatók, ifjúsági közösségek, közösségi terek stb.

Az ifjúsághoz kapcsolódó közfeladatokat nem kizárólagosan az állam (azon belül a kormány és az önkormányzatok) láthatja el, hanem szolgáltatók számára delegált feladatokként is megszervezhetőek (Nagy et al., 2014). A jogszabályi környezet számos területet érint ifjúsági közfeladatok kapcsán (érdekképviselet, jogvédelem, kapcsolattartás a szakma képviselői és a döntéshozók között, információs rendszer működtetése, stb.), ugyanakkor a szakmai háttér támogatása, a strukturális környezet, vagy épp a szektorközi együttműködések kevésbé kapnak szerepet. Így elsősorban a közösség, a társadalom által kijelölt lényeges területek adják az ifjúsági közfeladatok körét.

Az ifjúsági munka olyan területeket érint, ahol a korosztály közvetlen elérése és velük való közös tevékenység valósul meg (Nagy et al., 2014), ideértve – többek között

– az önkéntességet, a részvételt, az érdekképviseletet vagy a közösségfejlesztést.<sup>1</sup>

*„Az ifjúsági munka tevékenységei jelentik a legközvetlenebb formáját a közös, fiatalokkal való, valamint a fiatalokért folyó munkának. Az ifjúsági munka ekként az egyént, illetve közösséget jelöl meg a tevékenységek szereplőjeként, mely elsősorban a módszertani eszköztár körvonalazásával definiálja saját területét. Magába foglalja a fiatalok önkifejezéséhez, önértékeléséhez szükséges készségek elsajátításának folyamatában, a jövőtervezést mint az egyének életútját érintő segítségnyújtásban való közreműködést. Ahogyan a fiatalok aktivitásának, nyitottságának, befogadásának fejlesztésével megteremti a bevonódás és a részvétel különböző színtereit, segíti az érdekvényesítést, a formális és nemformális szervezeti munkát is.*

*Ezzel párhuzamosan az ifjúsági munka foglalkozik az önkéntességgel, és megismerteti a fiatalokkal a szolidaritáson alapuló tevékenységeket, azok létjogosultságát. Több szinten teszi lehetővé a fiatalokkal közös munka megvalósulását, mely a személyes ifjúságsegítéstől (tanácsadás, információnyújtás stb.), az ifjúsági közösségek fejlesztésében, animálásában való közreműködésig terjed. Az ifjúsági munka egyszerre van jelen a helyi közösségi életben, a helyi közösségekhez alkalmazkodó szolgáltatásszervezésben, ahogyan a fiatal generáció életmódjához, fogyasztási szokásaihoz alkalmazkodva az online térben is megtalálható. Emellett ifjúsági projektek és szervezetmenedzsment keretei között ad támogatást a szervezeti működéshez, valamint a pályázási folyamatok sikerességéhez, könnyebb megvalósulásához”* (Fazekas, 2016, 6. o.).

### **Helyzetkép: elérés és hozzáférés**

A magyarországi ifjúságkutatások célcsoportját a legtöbb esetben csak a fiatalok adják, az ifjúsági munkáról vagy szolgáltatásokról csupán közvetve esik szó. Kifejezetten az ifjúsági szektor szereplőit megszólító adatgyűjtéseknek nincs hagyománya. Az országos szintű kutatásra csupán egy-egy példa van az elmúlt évekből, helyi szinten is csak elvétve fordulnak elő ilyen jellegű megkérdezések. Ez azért lenne fontos, mivel az ifjúsági munka által alkalmazott eszköztár fejlesztésének, a fiatalok megszólításának és aktivizálásának egyértelműen kulcsa a szektor és a szakemberek, szolgáltatók ismerete, szükségleteinek, nehézségeinek feltárása.

Törvényi szabályozás híján az ifjúságügyi szereplők hálózatosságának és kommunikációja rengeteg sajátosságot mutat, ami sok esetben párhuzamosságokhoz, vagy épp információhiányhoz vezet. **Az ifjúságügy jelentősége, és benne az ifjúsági munkáé, elvitathatatlan; egyszerre célja az értékmentés és az értékteremtés.** Így a szektor jellemzőinek rendszeres vizsgálata, a szereplők (szakemberek, szolgáltatók, segítők, szakmai hálózatok, szervezetek) és a szolgáltatói környezet folyamatos feltérképezése indokolt és szükségszerű.

A hazai ifjúságkutatások alapvetően nem a szolgáltatásalapú civil kapcsolatok feltárását teszik lehetővé, hanem a modern kapcsolódási formákra, a tagi alapú kötődésre koncentrálnak (Fazekas, 2016). A Magyarországon 2000 óta négyévente megvalósuló országos, reprezentatív mintán alapuló ifjúságkutatások közül a 2008-as adatfelvétel (*Ifjúság 2008*) fókuszált leginkább a szolgáltatáscentrikus igénybevételre. A felmérés eredményei alapján elég negatív képet kapunk a fiatalok és az ifjúsági munka kapcsolatának eredményességét illetően.

Az *Ifjúság2008* szerint mindössze a fiatalok 35%-ának van tudomása arról, hogy lakóhelyén van ifjúsági referens (Oross & Monostori, 2018). Olyan szervezetről, szolgáltatóról vagy intézményről, melyek ifjúsági célcsoporttal is rendelkeznek, 42% számolt be. Tízből két fiatal (21%) arról tett említést, hogy semmilyen ifjúsági érdekvényesítő platform nem áll rendelkezésére saját településén. *„2008-ban a 15–29 éves fiatalok csupán 52%-a tudott említeni helyi ifjúsági programot, ennél is kevesebben voltak azok (42%), akik ifjúsági tanácsadással, programszervezéssel foglalkozó szervezetet tudtak megnevezni. A fiatalok csupán négytizede (45%) járt már korosztályát célzó rendezvényen a lakóhelyén. Akik részt vettek már hasonlóan, azok is általában néhány ilyen alkalomról tudtak beszámolni, tehát a rendszeresség nem jellemző e téren. Ennél is drámaibb adat, hogy 2008-ban saját bevallása szerint a korosztály 8%-a még sosem járt ifjúsági irodában. Rendszeresen mindössze 4%-uk keresi fel az ifjúsági segítőtévékenység e bástyáit, azonban 5%-uk még sosem találkozott ilyen jellegű intézményekkel, irodákkal”*

(Fazekas, 2016, 3. o.).

<sup>1</sup> Az ifjúsági szakma szereplői ehhez képest egy távolabbi szintről és közvetettebb formában kerülnek kapcsolatba a fiatalokkal. Ide sorolhatóak az ifjúság-szakmai rendszerek, a jogszabályi környezet, a stratégiaalkotás, a kutatások, a nemzetközi ifjúsági tevékenységek és a civil-nonprofit szektor (Nagy et al., 2014).



A 2012-ben végzett országos, nagymintás ifjúsági adatgyűjtés (Magyar Ifjúság 2012) eredményei szerint a fiatalok csekély hányada áll kapcsolatban civil szervezettel (Fazekas & Nagy, 2015; Fazekas, 2016). A 15–29 évesek 10%-a tagja civil szervezetnek, de mindössze 7%-uk kapcsolódott be ezek tevékenységébe. A szervezeti tagság jelentősége világít rá egy összefüggésre: az ilyen téren aktív fiatalok közügyek iránti érdeklődése és politikai-közéleti szereplőkkel szembeni bizalma erősebb, mint a tagsággal nem rendelkező kortársaiknak.

A *Magyar Ifjúság Kutatás 2016* eredményei szerint a 15–29 éves fiatalok 24%-a tudott olyan tanácsadóról vagy ifjúsági szolgáltató irodáról a saját településén, ahová őt érintő kérdésekkel, ifjúsági ügyekkel tud fordulni (Oross & Monostori, 2018). Azonban egyértelmű jelzés, hogy a fiatalok 62%-a szükségesnek itéli a korosztályát segítő intézmények, szervezetek működését, annak ellenére, hogy jelenleg a lakóhelyén nem tud ilyenről. Az ifjúsági programokat, szolgáltatásokat (is) kínáló szervezetek, intézmények láthatóságáról az ifjúsági korosztály 55%-a számolt be. A civil szervezetekhez való kapcsolódás nem mutat eltérést a korábbi két ciklus eredményeihez képest (minden tizedik fiatal a vizsgált korosztályban). A települési ifjúsági önkormányzat működéséről a megkérdezettek 18%-a tett említést, azonban 61%-uk a hiányból adódóan annak létjogosultságát emelte ki. Érdekképviselő terén sem jobb a helyzet: a korosztály negytedede (41%) véli úgy, hogy nincs módja lakóhelyén élni szükségletei érvényesítésével.

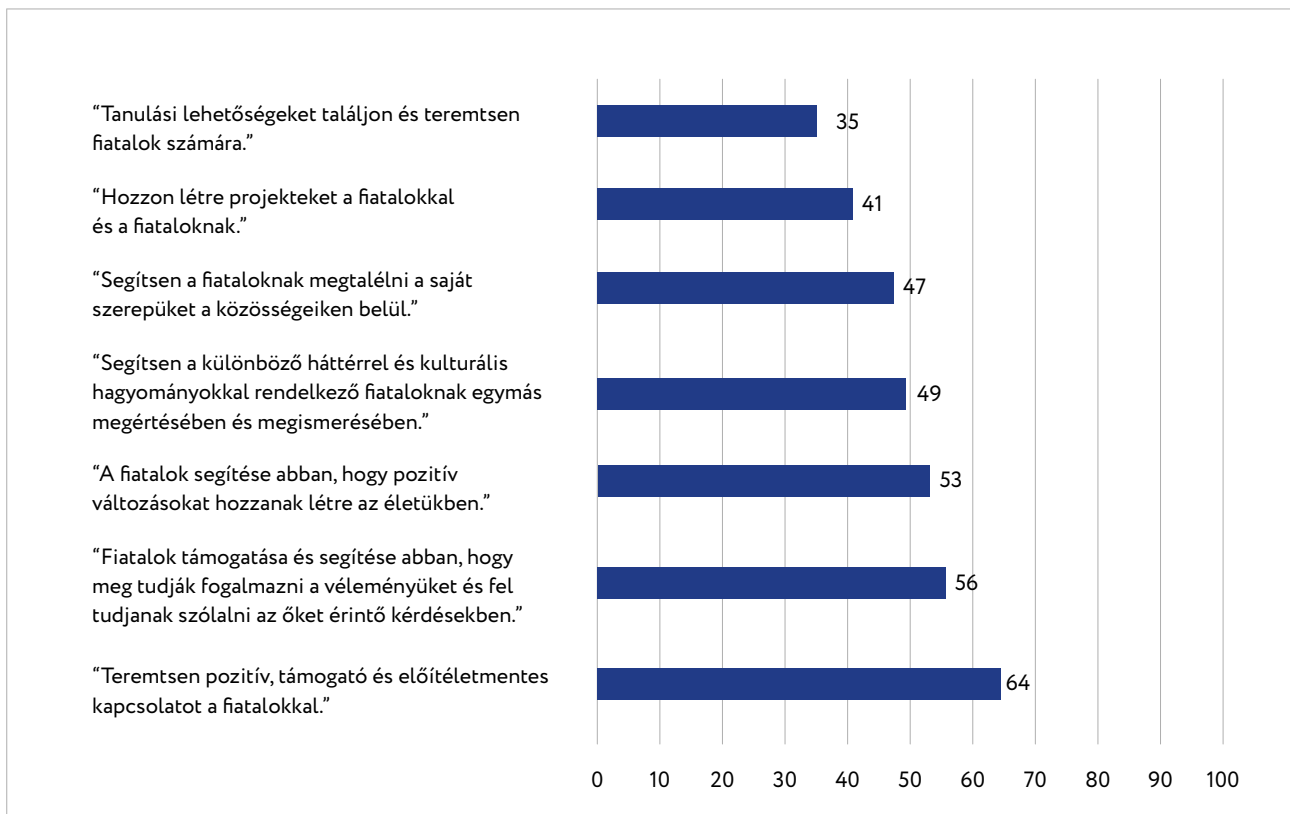
A 2020-as adatfelvétel (*Magyar Fiatalok 2020*) előzetes eredményei (az online is elérhető gyorsjelentés) szűkszavúak a fiatalok és az ifjúsági munka, ifjúsági szolgáltatások kapcsolódásában (Domokos et al., 2021), de várhatóan a teljes kutatási jelentés, kiadvány említést tesz majd az ifjúsági szolgáltatásokról is. A 2021-ben elkészült gyorsjelentés az önkéntes tevékenységek elfordulásának eredményeit említi. Eszerint a vizsgált korosztály 16%-a végzett valaha önkéntes tevékenységet, akár magánszemélyek támogatása, akár szervezetekkel való együttműködés kapcsán. A jövőbeli tervek tekintetében 19%-uk esetében rögzíthető konkrét önkénteskedési szándék.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Emellett a civil és nonprofit szervezetek is csupán egyszer kerülnek említésre, a bizalom kapcsán. Azonban ennek elemzése túlságosan messzire visz az ifjúsági munkát ellátó civil szervezetek működésének megismerésétől, így az eredmények nem is kerülnek részletezésre.

<sup>3</sup> Fontos azonban megjegyezni, hogy az egyes állítások kapcsán magas a válaszhiány (15–18 százalék), amely részben a fiatalok bizonytalanságát jelzi az ifjúsági munka definiálása során, másrészt pedig az ifjúsági munkához való kapcsolódás hiányát.



A nagymintás ifjúságkutatások mellett az utóbbi évek ifjúsági adatgyűjtései a Nemzeti Ifjúsági Tanács egyik projektjével egészültek ki. A *Szólj Bele! Ifjúság Párbeszéd* elnevezésű kutatás beszámolója (I2) szerint a válaszadó 16–30 éves korosztály 47%-a dolgozott már ifjúsági munkát végző személlyel vagy szervezettel. A jelentős válaszhiány (nem tudja, nem válaszolt) mellett 30%-uk azonban egyértelműen kijelentette, hogy még nem kapcsolódott az ifjúsági munkához ilyen értelemben. Az ifjúsági munkát végző személyt illetően a pozitív, biztosságot adó kapcsolat a legrelevánsabb a válaszadók számára (1. ábra). Ugyanakkor az érdekképviselőhez kapcsolódó szerepvállalás és az egyéni ösztönzés, biztatás is kiemelt szempont egy fiatal számára, amikor ifjúsági munkához kötődő tevékenységben vesz részt, míg a válaszok szerint tanulástámogatás bizonyul a legkevésbé meghatározónak. Ugyanakkor a válaszadók véleménye alapján egyértelmű, hogy az ifjúsági munkával kapcsolatos tevékenységek igénybevételekor a fiatalok széles körben számítanak az ifjúságsegítő, ifjúsági vezetők, önkéntesek vagy szakemberek által megteremtett aktív, motiváló, ugyanakkor elfogadó és közösségcentrikus környezetre.<sup>3</sup>



**1. ábra:** Az ifjúsági munkához kapcsolódó tevékenységek jelentősége

(„Egy ifjúsági munkásnak mennyire kell foglalkoznia az alábbi tevékenységekkel?”; ötfokú skála – csak a „teljes mértékben” válaszok aránya; százalékos megoszlás; saját szerkesztés)

A közösségi terek is említésre kerültek a NIT 2020-as adatgyűjtése kapcsán. A válaszadó fiatalok 63%-a ismer közösségi teret a lakóhelyén, 17%-uk viszont nem tud ilyenről, 20%-uk azonban nem nyilatkozott a kérdésben. A közösségi terek létéről beszámolt fiatalok 53%-a elégedett annak működésével, mindössze 13%-uk ítéli meg negatívan, ugyanakkor 34%-uk nem foglalt egyértelműen állást (se nem elégedett, se nem elégedetlen). A válaszadók szerint az ideális közösségi tér legfőbb funkciói egyértelműen a programok (80%) és a kapcsolódási lehetőségek (74%) biztosítása, de hasonlóan fontos a beszélgetésre alkalmas közeg megteremtése (73%), a szabadidő hasznos megélése (70%) és a közösségszervező erő is (67%). Legkevesbé az információnyújtás bizonyul alapvető elvárásnak (42%) a válaszok alapján, és úgy tűnik, szintén nem kifejezetten meghatározó szempont az igénybevétel kapcsán, hogy magukénak érezzék a fiatalok (46%).

A Századvég gondozásában 2020-ban megjelent önkéntes tevékenységeket vizsgáló országos kutatás („Önkéntesség Magyarországon 2018”) eredményei az ifjúsági korosztály szokásaiba is betekintést nyújtanak (Gyorgyovich et al., 2020). Civil szervezeti tagsággal a 18–29 éves korosztály

9%-a rendelkezik az adatgyűjtés eredményei szerint. Az elmúlt egy év viszonylatában önkéntes tevékenységet végzők 21%-a 18–29 év közötti. Az ennél régebbi önkéntességről beszámolók között 12, míg az eddig soha nem önkénteskedők körében 18% a fiatalok, azaz a 18–29 évesek aránya. Az 50–59 éves korcsoport után a 18–29 éves kor közötti fiatalok a legaktívabbak az adatgyűjtés eredményei szerint. Emellett az is elmondható, hogy a fiatalok járnak élen a formális keretek között megvalósított önkénteskedésben (az informális jellegű önkéntesség előfordulásához viszonyítva). Az önkéntesség elmaradásának indokait tekintve a 18–29 éves korcsoport a megszólítás hiányában véli magát leginkább érintettnek.

A fiatalok önkéntes tevékenységéhez és civil szervezeti kapcsolódásához legfrissebb adatokat a *Friedrich-Ebert-Stiftung Youth Study 2021* elnevezésű nemzetközi kutatási projektjének magyarországi adatfelvételéből (Magyar Fiatalok 2021) nyerhetünk (Bíró-Nagy & Szabó, 2021). A 15–29 éves korcsoportot nézve, az elmúlt egy évben önkéntes akciókban részt vevők aránya 28%, mindez elsősorban a fiatalabbak körében jóval gyakoribb (15–18 évesek: 38%, 19–24 évesek: 29%, 25–29 évesek: 21%). Leggyakoribb az



iskolai vagy egyetemi szervezetben való önkéntes tevékenység (29%), míg az ifjúsági szervezetekhez való ilyen jellegű kapcsolódás mindössze közel tizedüket érinti (9%). A megkérdezett fiatalok mindössze 30%-a véli úgy, hogy a civil tevékenységekben, kezdeményezésekben való részvétel inkább fontos. E kérdésben bizonytalan 36%-uk, az ilyen jellegű civil aktivitást 29%-uk pedig összességében nem tartja fontos értéknek.

### **Körkép: hiányok és nehézségek**

A 2016-os országos nagymintás ifjúsági adatfelvétel ifjúsági szolgáltatásokhoz és civil aktivitáshoz kapcsolódó eredményeinek összegzése jól példázza a máig meghatározó hozzáférést és bevonást érintő szektorális jellemzőket. Ez jelenti egyrészt az ifjúsági munka elérésének hatékonysági fokát, másrészt hozzáférési lehetőségeinek korlátait. „Az ifjúsági szolgáltatások elérhetősége hogy maga után kívánni valót: a magyar fiataloknak csupán mintegy negyede érzékeli lakhelye közelében ifjúsági tanácsadók jelenlétét. Miután a kérdezettek közel kétharmada szerint szükség volna ilyen szolgáltatásra, adott az ifjúságpolitika alakítói számára a feladat, hogy megfeleljenek a fiatalok ezen igényének. (...) A kutatás eredményeiből arra következtethetünk, hogy bár a civil szervezetek által nyújtott szolgáltatások továbbra sem érik el a magyar fiatalok mintegy harmadát, ám a civil szervezetek a korábbiaknál hatékonyabban tájékoztatják a fiatalokat programjaikról. Ugyanakkor az ország egyes régiói között nagy különbségek mutatkoznak, különösen az észak-magyarországi és az észak-alföldi régió fiataljai azok, akik e tekintetben hátrányt szenvednek. Ami a fiatalok civilszervezeti aktivitását illeti,

*továbbra is elenyészően alacsony a civil szervezetek tevékenységében aktívan szerepet vállaló fiatalok aránya”*

(Oross & Monostori, 2018, 368–369. o.).

A hozzáférés eltéréseire világít rá egy 2018-as kutatás („Ifjúságszolgáltató Kutatás 2018”), mely egy ifjúsági humánszolgáltatások fejlesztésére fókuszáló projekt keretén belül vizsgálta a magyarországi szolgáltatói környezet sajátosságait.<sup>4</sup> A kutatás elsőként fókuszál az ifjúsági szektor terepen dolgozó segítőire, szervezeteire, közösségi tereire mint adatgyűjtési célcsoportra. A kérdések a működés különböző aspektusait vizsgálva egy sokszínű szolgáltatói kör jelenlétét írják le a mintába került szervezetek, szolgáltatók beszámolóit alapján (Fazekas, 2019). Ha az aktivitást, a programok rendszerességét, a kapcsolati tőkét és a pályázati szokások összességét tekintjük, akkor elmondható, hogy a vizsgált szervezetek „bő negytedede aktív és szerteágazó formában tevékenykedik. További negyedük ugyan nem ilyen látványos eredményekkel büszkélkedhet, ám mégis társai, aktív kollégái az ifjúsági munkában tevékenykedőknek. Nyolcaduk nagyon tevékenyen éli mindennapjait, jelenleg azonban alacsonyabb határfokkal, működési lehetőségeiket puhatolva, szárnyaikat próbálgatva vannak jelen az ifjúsági szolgáltatói térképen. Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk a szervezetek egy jelentős csoportjáról, az alvajárókról sem, akik a minta ötödét adták. Esetükben egyértelmű a látszatműködés, valódi tartalom nélkül. Az már azonban más kérdés, hogy ez tudatos tervezés, vagy kényszer szülte helyzet eredménye, utóbbi esetében kvázi túlélés”

(Fazekas, 2019, 59. o.).

<sup>4</sup> Projektgazda: Kulturális Életért Közhasznú Egyesület. Az adatgyűjtés hólabda módszerrel valósult meg. A mintába 100 magyarországi ifjúsági szolgáltató került be.

A kutatási beszámoló egy másik elemzése alapján még összetettebb kép írható le a mintába került szolgáltatókról, mely egyértelműen jelzi a szektort érintő adatgyűjtések és -elemzések időszerűségét, továbbá egyértelmű relevanciáját az ifjúsági korosztály szükségleteinek megismerésében. *„A helyi szintű beágyazottság és működés kapcsolatát vizsgálva egyértelművé vált, hogy a szervezetek életében meghatározó szereppel bír a kapcsolati tőke mélysége, a részvételi lehetőségek kiaknázása és egyúttal az anyagi forrásteremtés lehetőségei és korlátai. Fontos látni, hogy a jó kapcsolati tőke, nem minden esetben jelenti a részvétel lehetőségét is, ahogyan a működés anyagi gondtalanságát sem hordozza magában. Minden ötödik szervezetről elmondható, hogy tevékenységét tekintve nem törekszik a helyi kapcsolathálózat kiépítésére, saját szervezetének helyi beágyazottságának növelésére. Ugyanakkor vélhetően ez nem az elszigeteltséggel magyarázható, hanem a működési gyengeséggel, hiszen a pályázások terén sem mutatnak aktivitást”*

(Fazekas, 2019, 67. o.)

Az ifjúsági szolgáltatókat, és ezzel együtt az ifjúsági munkában tevékenykedőket, megcélzó kutatások segítik a szektor sajátosságainak, diszfunkcióinak feltárását. A nagymintás, reprezentatív adatfelvételek, valamint a szektort célzó kvalitatív kutatások hozzájárulnak ahhoz, hogy egy komplex képet kapjunk az ifjúságügy terepen dolgozó segítőknek, szakembereknek mindennapjairól, a szolgáltatók és közösségi terek fenntartásáról, nehézségeiről. Ezzel párhuzamosan az országos ifjúságkutatások és tematikus ifjúsági adatgyűjtések segítenek megvilágítani a hozzáféréshez kapcsolódó problémákat, a szolgáltatások iránti igények mibenlétét.

Az áttekintett adatforrásokból is egyértelműen kitűnik, hogy a fiatalok civil szervezetekhez való kapcsolódásának átalakulását jól példázza, hogy a tagság, az ilyen értelemben vett szoros kötődés viszonylag szűk kört érint. A civil szervezetek – köztük az ifjúsági szervezetek és szolgáltatók – sokkal inkább rendezvényekkel szólítják meg a fiatalokat, a konkrét elköteleződés egyre kevésbé jellemző (Fazekas & Nagy, 2015). Éppen ezért releváns kérdés az, hogy a civil szervezeti tagság mellett mennyiben aktívak a fiatalok, ha a rendezvényeken való részvételt és a szolgáltatások igénybevételét nézzük. A Szólj Bele! projekt kutatási adatai arra világítanak rá, hogy a rendezvények sem jelentenek automatikus elérést és bevonást mindenki számára. A helyi ifjúsági programok rendszeres (legalább 2-3 havonta

történő) látogatása mindössze a vizsgált korosztály 28%-ára jellemző, 39%-uk csak évente néhány alkalommal vesz részt hasonló eseményen.

Az ifjúsági munka része az érdekképviselet előremozdítása is. A Szólj Bele! projekt kutatási eredményei azonban e téren is jelentős megállapításokra hívják fel a figyelmet. Mindössze a vizsgált korosztály 61%-ának fontos, hogy részt vehessen különböző döntéshozatali folyamatokban. A beleszólás megvalósulását tekintve azt láthatjuk, hogy a regionális döntéshozatali folyamatokba bekapcsolódni mindössze a megkérdezett fiatalok 13%-ának van egyértelműen lehetősége. További 34%-uk úgy nyilatkozott, hogy részleges a beleszólása az őt érintő döntések meghozatalába. Ezek az adatok is alátámasztják azt a sokszor megfogalmazott állítást, miszerint az állampolgári aktivitás és a demokratikus részvétel fontos pillére, hogy a fiatalok lássák a döntéshozók nyitottságát, a bevonásuk iránti igényt (vö. Fazekas & Nagy, 2015).

A válaszhíányok magas aránya egyértelműen az ifjúsági munka és szolgáltatói kínálat ismeretének hiányával magyarázható. Ami egyúttal kijelöli és hangsúlyozza azt a problémát, hogy a célcsoport elérése a szektor legnagyobb kihívása. Az ifjúsági szolgáltatások hozzáférése korlátozott és esetleges, sok településen vagy térségben nincsenek is jelen ifjúságsegítők vagy az ifjúsági munkában érintett szakemberek. A hátrányos helyzetű fiatalok, valamint a szociális, gyermekvédelmi ellátórendszer érintettjei a legtöbb esetben elesnek ezektől a szolgáltatásoktól. Ennek oka feltételezhetően nem csupán az ifjúságpolitikai prioritások diszfunkciói, vagy az ifjúsági munka jelenlétének hiánya, hanem az érintett fiatalokban a „belépési küszöb” kapcsolódó félelmek, frusztrációk megléte. Ugyan alapvetően alacsonyküszöbű szolgáltatásokról beszélünk az ifjúsági munka terén, ám egy komoly hátránnyal küzdő fiatal számára a befogadáshoz és a megfeleléshez kapcsolódó félelmek leküzdése valós kihívást jelenthet.

Az ifjúsági munka fontossága az informális és nem formális tanulási eszközök alkalmazása által is hangsúlyossá válik. A formális oktatási rendszer nem képes az egyéni szükségletekre reflektálni, kevésbé vagy szinte egyáltalán nem fektet hangsúlyt a készségfejlesztésre, a kompetenciaalapú tanulás és tanítás ösztönzésére. A Szólj Bele! projekt kutatási beszámolója egyértelműsíti, hogy a fiatalok szerint nagy szükség lenne számos készség iskolai keretek

között történő elsajátítására. Ezek közül is elsősorban a problémamegoldás, a konfliktuskezelés, az érvelés, a kommunikáció és a kapcsolatteremtés a legpreferáltabbak. **A vizsgált korosztály 46%-a nyilatkozta, hogy nem volt, vagy nincs készségfejlesztést előtérbe helyező tanórája, és mindössze 29%-uk számolt be arról, hogy része volt ilyen foglalkozáson.** Az ifjúsági munka a harmadlagos szocializációs térben való tevékenységei révén képes kompenzálni ezeket a hiányokat; éppen a nem formális eszközök alkalmazásával teszi képessé a fiatalokat a csoportmunka, a vitakultúra, a projektszervezés, a közösségszervezés és a hatékony kommunikáció elsajátítására.

### **Jövőkép: szakmai diskurzus és elköteleződés**

Az ifjúsági szektor jövőjének kulcskérdése továbbra is az intézményesített működés garanciája. Ennek része a képzési háttér biztosítása, az ifjúságpolitikai elköteleződés folytonossága, az ifjúsági törvény deklarálása, a szakmai hálózatosodás fejlesztése, a szolgáltatók és szervezetek működésének infrastrukturális támogatása, valamint a szektorközi együttműködések szorgalmazása. Az ifjúságkutatások egyértelműen rávilágítanak a civil aktivitás, a kompetenciafejlesztés és a részvétel hiányosságaira. Az ifjúsági szektor, ezen belül az ifjúsági munka és szolgáltatói környezet megismerése, a nehézségek feltárása jelentős mértékben hozzá tud járulni a hatékonyabb működéshez, az eredményesebb eléréshez. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a szektorban tevékenykedők és a döntéshozók közös érdeke legyen az ifjúsági munka életben tartása, monitorozása, a szolgáltatók és szakemberek szükségleteinek, szakmai fejlődésének támogatása.

A korábbi kutatási fókuszok visszaemelésé, az ifjúsági munka és a fiatalok kapcsolatának feltárása lényeges eleme ennek a folyamatnak. Ugyanakkor a szolgáltatókat és szakembereket célzó vizsgálatok, adatgyűjtések létjogosultsága is vitathatatlan. A nagymintás adatgyűjtések mellett szükség van helyi vagy területi, feltáró jellegű vizsgálatokra is, hiszen számos probléma, működési sajátosság területspecifikus, lokalitáshoz kötődik. A szolgáltatói környezet ismerete közös érdek.

Nem csupán a szektor monitorozását tekintve létfontosságú a hatékony kommunikációs csatornák kiépítése. Az ifjúsági munkát érintő szakmai érdekképviselet lényeges bázisa a hálózatok életrehívása, a szakemberek közötti kapcsolódások és az együttműködés

iránti igény, ugyanakkor a szektorközi kooperációk is nagy jelentőséggel bírnak. Sok esetben a célcsoportok metszik egymást, mégsem tudnak egy-egy szektor működéséről, a kölcsönös támogatás lehetőségeiről – lásd gyermekvédelem.

Az ifjúságügy szereplőinek összefogása tudja csak előmozdítani a fejlődést és a fenntarthatóságot, melyhez elengedhetetlen a kommunikáció, a nyitottság, az elköteleződés minden aktor részéről. **Az ifjúsági munka hatalmas lehetőséget ad és tartogat a jövőre nézve a fiatalok készségfejlesztése, önállósodása, részvételi aktivitása, közösségszervezése terén.** Azonban a szektor gondozása ugyanolyan fontos kell legyen annak szereplői számára, mint maga a célcsoport támogatása.



## Irodalomjegyzék

- Bíró-Nagy A. & Szabó A. (2021). *Magyar Fiatalok 2021 – Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Budapest, HU: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Domokos T. et al. (2021). *Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – Fiatalokról, fiataloktól*. Budapest, HU: Társadalomkutató Kft. – Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft.
- Fazekas A. (2019). *Ifjúsági szolgáltatói környezet vizsgálata Magyarországon és Romániában. Szolgáltatói helyzetkép, fejlesztési lehetőségek, irányok négy ország metszetében*. Nyíregyháza, HU: Kulturális Életért Közhasznú Egyesület.
- Fazekas A. (2016). *Társadalmi felelősségvállalás az ifjúsági munkában*. („Társadalmi felelősségvállalás a Kecskeméti Főiskolán” c. projekt keretében - NTP-FTH-15-0009)  
<https://adoc.pub/fazekas-anna-tarsadalmi-felelsegvallalas-az-ifjusagi-munkab.html> (Letöltés dátuma: 2021. 11. 12.)
- Fazekas A. & Nagy, Á. (2015). Fiatalok. De civilek? A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig. *Civil Szemle*, 2015/2., 25–37.p
- Ifjúság 2008, szerk. Bauer B, Szabó A, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 2009. <https://mek.oszk.hu/16100/16102/16102.pdf> (Letöltés dátuma: 2021.11.14.)
- Magyar Ifjúság 2012, szerk. Székely L, Kutatópont, 2013. <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf> (Letöltés dátuma: 2021.11.14.)
- Magyar Ifjúság Kutatás 2016, szerk. Székely L, Szabó A, Új Nemzedék Központ Nkft. 2016. [https://unp.hu/hir\\_docs/142\\_magyar\\_ifjusag\\_2016.pdf](https://unp.hu/hir_docs/142_magyar_ifjusag_2016.pdf) (Letöltés dátuma: 2021.11.14.)
- Gyorgyovich M., Menich D., Simon N., Kollár, D. & Szodorai, D. (2020). *Önkéntesség Magyarországon 2018*. Budapest, HU: Századvég Kiadó.
- Nagy Á. et al. (2014). *Ifjúságügy*. Budapest, HU: ISZT Alapítvány – Enigma 2001 Kiadó.
- Oross D. & Monostori K. (2018). Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan! In Nagy Á. (szerk.), *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016* (pp. 350–371). Budapest, HU: Excenter Kutatóközpont.
- Somlai P., Bognár V., Tóth O. & Kabai I. (2007). *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Budapest, HU: Napvilág Kiadó.
- (1) *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. C 456. (Magyar nyelvű kiadás.)  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN> (Letöltés dátuma: 2021. 12. 04.)
- (2) *Szólj Bele! Ifjúsági Párbeszéd – Kutatási összefoglaló 2020. Beszámoló*. [A Nemzeti Ifjúsági Tanács saját kutatása]  
<https://ifjusagitanacs.hu/wp-content/uploads/2021/05/Szolj-Bele-Ifjusagi-Parbeszed-2020-as-kutatasi-osszefoglalo.pdf> (Letöltés dátuma: 2021. 12. 03.)

# AZ IFJÚSÁGSZAKMAI KÖZÖSSÉG ATTITŰVIZSGÁLATA

– Ament Balázs –

## 1. Bevezető

Attitűdvizsgálatot általánosságban egy adott tárgyban, a bevont személyek beállítottságának megismerése céljából végzünk. Kutatásom ilyen szempontból speciálisnak mondható: a vizsgálat célja az ifjúsági szakemberek benyomásának megismerése volt a saját környezetük külső megítélésével kapcsolatban. Arra szerettem volna választ kapni, hogy az ifjúság szakmai közösség tagjainak tapasztalata alapján egy külső szemlélő miként látja az általuk végzett tevékenységet, annak folyamatait, komplexitását és közösségi, társadalmi szintű szerepét, fontosságát, továbbá a laikusok, vagy a társterületek művelői által kialakított kép mennyire egyezik azoknak az elképzeléseivel, akik a szakmát napi szinten űzik.

## 2. Módszertan

A kutatás a pandémia alatt készült, ebből kifolyólag a személyes adatfelvételt nem, vagy csak minimális lehetőség állt rendelkezésre. Az aktuális járványhelyzet, valamint a válaszadók országosan elszórt lokalizációja is az online kérdőív alkalmazását indokolta.

A felmérés 34 kérdésben vizsgálta a kitöltők tapasztalatait, véleményét, benyomásait az ifjúság szakma széles körű megítélését illetően. A kérdések közül 12 nyitott, 22 pedig zárt volt, illetve több esetben a zárt kérdésekre adott válaszok függvényében, szöveges mező segítette elő a mélyebb megértést.

A vizsgálat során a megkérdezetteket szakértői mintavétel alapján választottuk ki. Célunk volt, hogy a fiatalokkal közvetlenül, napi szinten kapcsolatban álló, ifjúsági munkát végző szakemberek ugyanúgy a minta részét képezzék, mint a szakmafejlesztéssel foglalkozó, vagy ifjúságkutatást végző, de idősebb korosztályhoz tartozó szakemberek. További elkülöníthető eleme a mintának azoknak az alanyoknak a köre, akik az ifjúságpolitika valamely szereplőjeként a teljes ifjúságügyre hatást gyakorolnak munkájuk során.

A bemutatott mintavételi elv mentén, az ifjúsági munkát közvetlenül végzők aránya 48,08%, a szakmafejlesztés-

sel foglalkozóké 46,15%, az ifjúságkutatóké 3,85%, míg az ifjúságpolitikai szereplők 1,92%-os arányban vettek részt a válaszadásban. A szakmai mintavétel elméletéhez képest – a válaszadók öndefiniálása alapján – a következőképp alakult: közvetlen ifjúsági munkát 47,06%, ifjúsági szakmafejlesztést 35,29%, ifjúságkutatást 5,88%, az ifjúságügyet egészében formáló ifjúságpolitikát pedig 11,76% végez. Látható tehát, hogy a közvetlen ifjúsági munka és a szakmafejlesztés esetében a legkisebb az eltérés a mintavételi elv és az öndefiníció között, míg a másik két kategóriánál szignifikánsan magasabb azok aránya, akik tevékenységüket más kategóriába sorolták, mint amelybe szerepük alapján felkérést kaptak.

A felmérést összesen 51 fő töltötte ki, akik az ifjúsági szakma igen széles spektrumát ölelik fel. A kitöltők 43%-a nő, 57%-a férfi volt. Meglehetősen kiegyenlített a válaszadók nemek szerinti megoszlása, tekintettel arra, hogy a szintén az ifjúsági korosztállyal foglalkozó pedagógustársadalom jellemzően elnőiesedett, a főállású pedagógusok körében több mint 80% a nők aránya (Varga, 2019). Természetesen a fenti érték nem reprezentatív, mégis hasznos lehet látni, hogy mennyire másként alakult a nemek aránya a társterület sugallta arányhoz képest. Érdekes lehetne egy átfogó kutatást végezni az ifjúsági szektorban dolgozókkal összefüggésben – a pedagógusokhoz és a közművelődésben dolgozókhöz hasonlóan

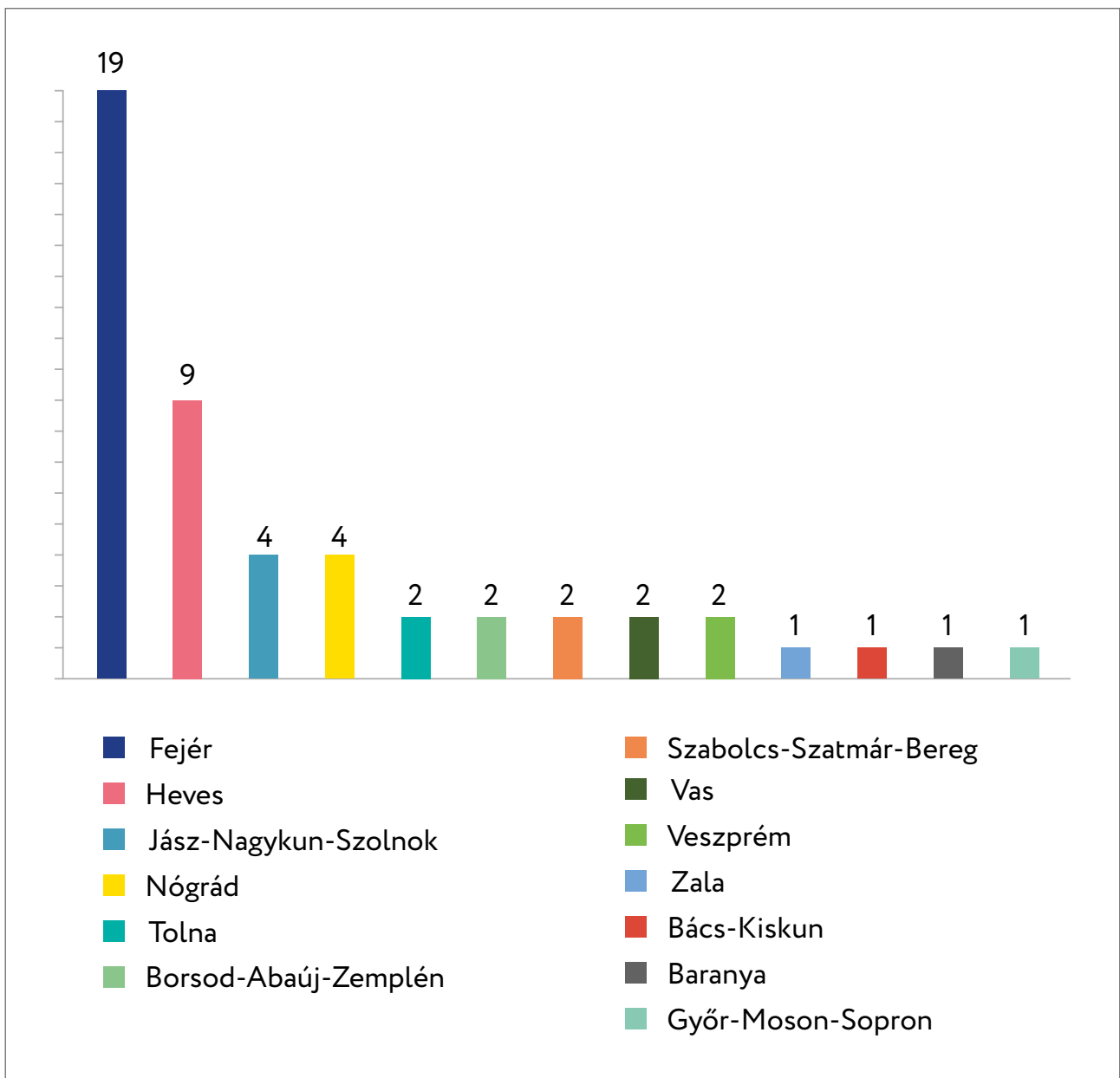
–, hogy láthatóvá váljon az ágazatban tevékenykedők nemi megoszlása, valamint további több olyan adat is felszínre kerülhetne, melyekkel egy még hatékonyabb tervezési folyamat indulhatna el.

### 3. Demográfia: kik álltak kötélnek?

A demográfiai adatokat vizsgálva talán az egyik legérdekesebb eredmény, hogy a kitöltők életkor tekintetében milyen széles skálán mozognak: a legfiatalabb (22 éves) és a legidősebb (71 éves) válaszadó között közel ötven év van. A megkérdezettek átlagéletkora 39 év, ami a legtöbb definíció esetében már nem fér bele az ifjúság korosztály kategóriájába. Mégis, ha azt vizsgáljuk, hogy hányan tartoznak még a fiatalok közé és hányan múltak

már el harminc évesek, akkor láthatóvá válik, hogy a kitöltők közül 11 fő végez, vagy végzett úgy ifjúság szakmai munkát, hogy még ő maga is a célcsoport korosztályhoz tartozik, míg a válaszadók másik fele – összesen 40 fő – pedig már nem része a célcsoportnak. Amennyiben a Nemzeti Ifjúsági Tanács (NIT) 35 éves életkori küszöbét vesszük alapul, 19 kitöltő még nem érte el ezt a kort, tehát a válaszadók közel kétharmada már a NIT belső szabályozása szerint is „kinőtt” az ifjúsági korosztályból.

Fontos megjegyezni, hogy a kitöltők földrajzi érintettségüket tekintve sokszínűek, de megállapítható, hogy a mintában jelentős a fővárosban élők számaránya, viszont csupán 5 megyéből nem áll rendelkezésre információ.



1. ábra: A válaszadók állandó lakóhelyének megye szerinti megoszlása (saját szerkesztés)



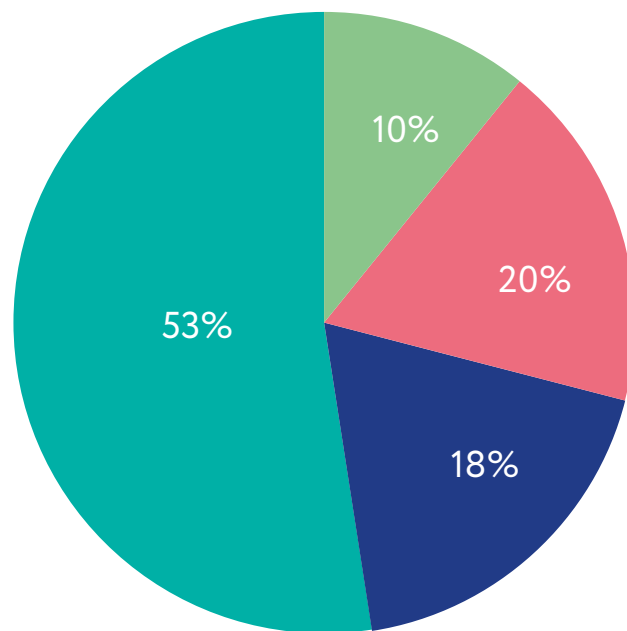
Számos munkavégzéshez, feladatellátáshoz elengedhetetlen az akkreditált, iskolarendszerben szerzett végzettség megléte, azonban az ifjúsági szektor speciális helyzetben van, hiszen esetükben ez nem előírás, de pozitívan befolyásolhatja az ágazat megítélését. Ezért két kérdésben is vizsgáltam a gyakorló szakemberek képesítését: milyen legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek általánosságban és mi a témához relevánsan kapcsolódó legmagasabb iskolai végzettségük. Doktori fokozattal 2 fő, mester- vagy egyetemi szintű diplomával 20 fő és alapfokú vagy főiskolai oklevéllel 44 fő rendelkezik. A válaszokból látható tehát, hogy 51 főből 7-en egyáltalán nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel.

Kiemelten megvizsgálva a releváns iskolai végzettségre adott válaszokat pár érdekesség szembeötlő. Legtöbbször valamilyen pedagógusi diploma birtokában kerültek kapcsolatba az ifjúsági szektorral, majd váltak annak aktív részeseivé. Második helyen szintén diplomás végzettség áll: a közművelődési terület magában foglalja a művelődésszervező, kulturális menedzser, andragógia stb. végzettségeket. Harmadik helyen viszont a már megszűnt ifjúságsegítő felsőoktatási szakképzés (FOSZK) szerepel, ami azért érdekes, mert csupán 4 fő jelezte, hogy ilyen típusú a legmagasabb releváns végzettsége, 2 főnek viszont ezen felül van más, magasabb fokú kapcsolódó képesítése is. Csak érdekességképpen megvizsgálva az ifjúságsegítő végzettséget feltüntető 6 fő életkorát, azt látjuk, hogy a legfiatalabb 26, a legidősebb pedig 41 éves, így átlagosan 35 év a szakot elvégzők életkora.

1	pedagógus	8 fő
2	közművelődési terület	7 fő
3	ifjúságsegítő	6 fő
4	ifjúsági szakértő	4 fő
5	szociológus	3 fő
6	szociális munkás	3 fő
7	közösségi és civil fejlesztő	2 fő
8	szociálpedagógus	2 fő
9	közösségszervező	2 fő
10	munkaügyi szervező	1 fő
11	pszichológus	1 fő
12	politológus	1 fő
13	társadalmi tanulmányok	1 fő
14	szociálpolitikus	1 fő

2. ábra: Válaszadók végzettség szerint (saját szerkesztés)

Kíváncsi voltam arra is, hogy a válaszadók közül hányan aktívak jelenleg is az ifjúsági szektorban. **A megkérdezettek 10%-a már nem aktív szereplő, 18% önkéntesként, 63% viszont munkavállalóként (53%) vagy vállalkozóként (10%) végez a területhez közvetlenül kapcsolódó munkát, ami egy nagyon jelentős arány.**



- Jelenleg nem vagyok aktív szakmai szereplője az ifjúsági szektornak.
- Jelenleg az ifjúsági szektorban önkéntesként végzem feladataimat.
- Jelenleg az ifjúsági szektorban dolgozom munkavállalóként.
- Jelenleg az ifjúsági szektorban dolgozom vállalkozóként.

3. ábra: Jelenleg aktív szereplője az ifjúsági szektornak? (saját szerkesztés)

Természetesen az is fontos szempont volt, hogy a jelenlegi tevékenységét a célcsoport korosztállyal közvetlenül végzi-e, esetleg a fiatalokkal foglalkozó szakemberekkel dolgozik közösen:

1	Elsősorban fiatalokkal dolgozom.	8 fő	47%
2	klfjúsági szakemberek számára végzek szakmai támogató tevékenységet.	7 fő	35%
3	Az ifjúsági szektor szereplőit képviselem, érdekképviseleti folyamatokban.	6 fő	12%
4	Az ifjúsági szektor összefüggéseit kutatom, elemzem.	4 fő	6%

4. ábra: Tevékenység céljának megoszlása (saját szerkesztés)

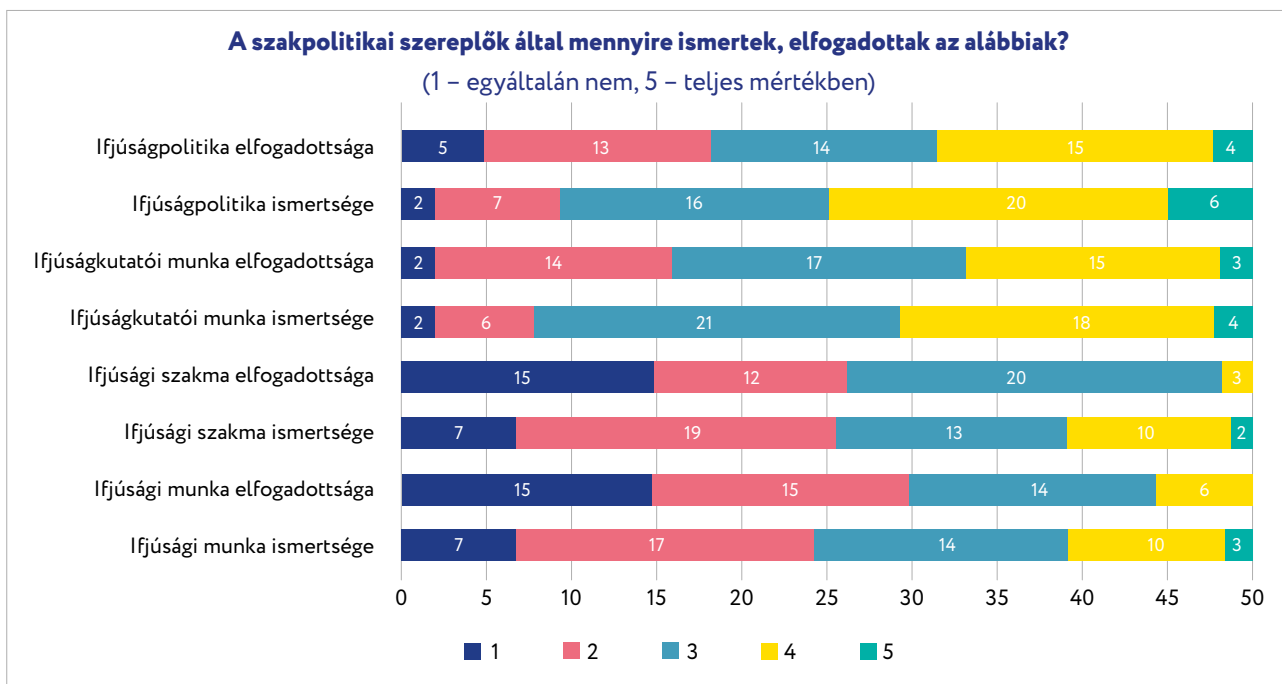
A lekérdésben nemcsak annak az információnak a vizsgálata volt számomra érdekes, hogy az adott válaszadó milyen formában kapcsolódik az ágazathoz, hanem az is, hogy milyen szinten teszi azt, tehát pontosan hol, milyen típusú szervezetben végzi a munkáját. Feltétlenül vizsgálni akartam, hogy azok a kitöltők, akik jelenleg az ifjúsági szektorban dolgoznak, milyen háttérű intézménynél, cégnél teszik ezt. A válaszok nem okoztak különösebb meglepetést, jól tükrözték a ifjúság szakma területének általános tendenciáit: a megkérdezettek többsége civil szervezetnél, vagy civil szervezet által fenntartott intézményben végzi feladatait, második helyen pedig az állami, önkormányzati szektor látható.

1	Civil szervezet, civil fenntartású intézmény, cég	43%
2	Állami/önkormányzati szervezet, állami/önkormányzati fenntartású intézmény, cég	25%
3	Jelenleg nem vagyok aktív szereplője az ifjúsági szektornak	20%
4	Magántulajdonban lévő intézmény, cég (bt., kft., rt., ev. stb.)	4%
5	NMI által támogatott projekt	2%
6	Egyházi tulajdonú nonprofit kft.	2%
7	Önkormányzati fenntartású közalapítvány	2%
8	Önkormányzati és egyesületi együtt	2%

5. ábra: Az ifjúsági szektorban releváns, aktuális munkahely típusa (saját szerkesztés)

#### 4. Mit gondolnak az ifjúsági szakemberek?

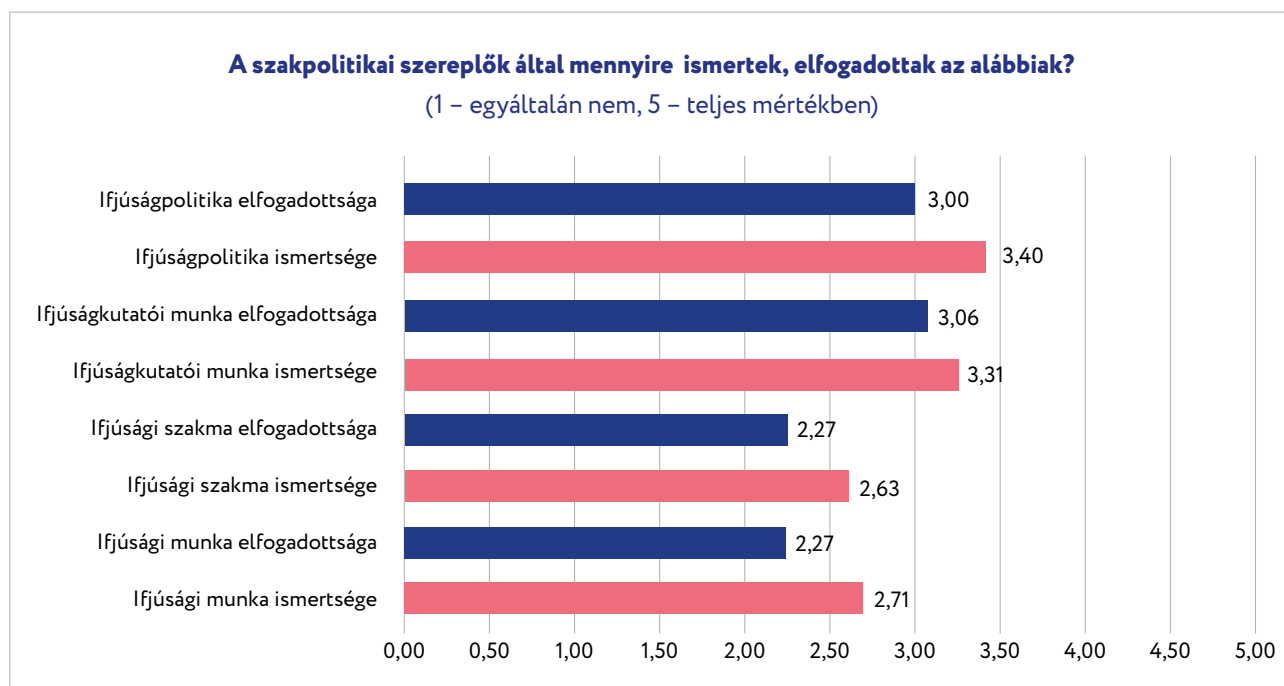
Az attitűdvizsgálat leglényegesebb része, miután megismertük a mintánk adatait, hogy a területen dolgozók álláspontja szerint mennyire ismert, illetve mennyire elismert az ifjúsági szektorban végzett munka.



6. ábra: A szakpolitikai szereplők által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak? – megoszlás (saját szerkesztés)

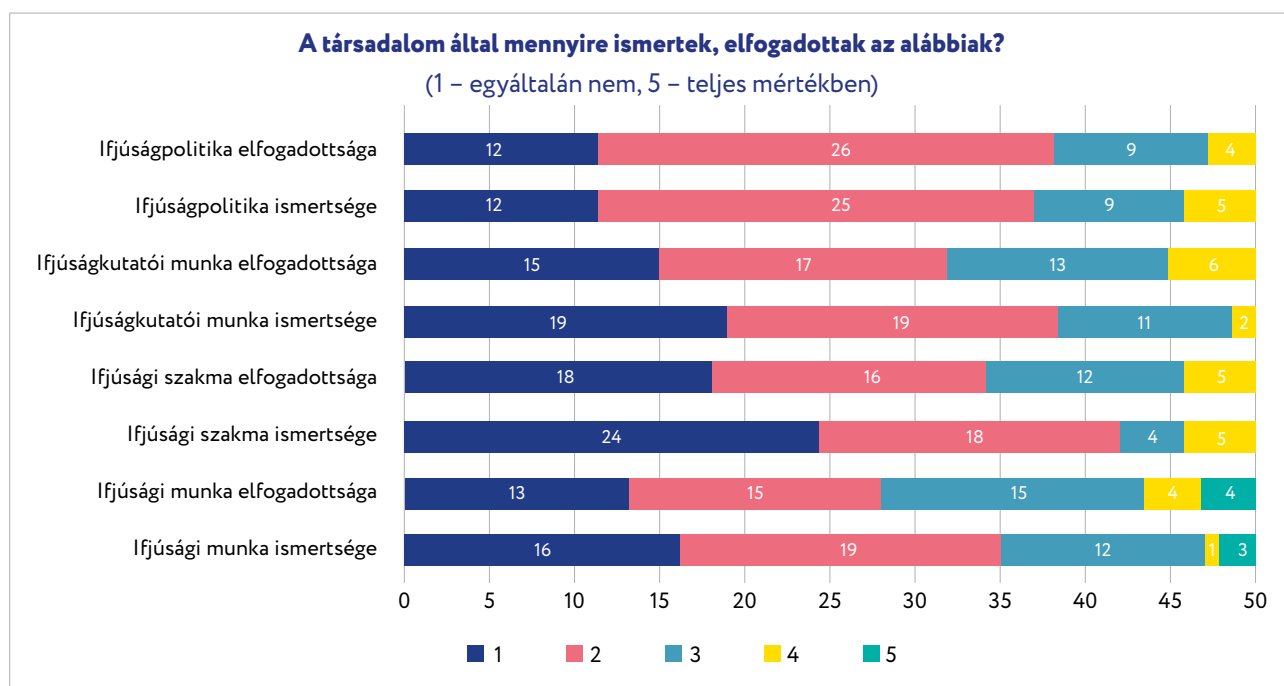
Kifejezetten arra voltam kíváncsi, hogy az adott szereplő eddigi munkája során mit tapasztalt. Egy szakmai közösség kialakulását ugyanúgy elősegítheti az azonos problémákkal való szembenézés, mint ahogy a közös pozitív élmények szerzése. Jelen esetben a válaszok alapján a negatív érzéseket elsődlegesen az ismertség és az elfogadás hiánya okozza a kitöltők számára.

Az alábbi ábrán kiválóan látható, hogy a szakpolitikai szereplők az ifjúságpolitikát ismerik a leginkább, és az ifjúsági szakmát legkevésbé. A lekérdezés adatai alapján a szakpolitikai szereplők körében az ifjúságpolitika (3,41) és az ifjúságkutatói munka (3,31) ismertsége magasabb, mint az ifjúsági munkáé (2,71) és az ifjúsági szakmáé (2,63).



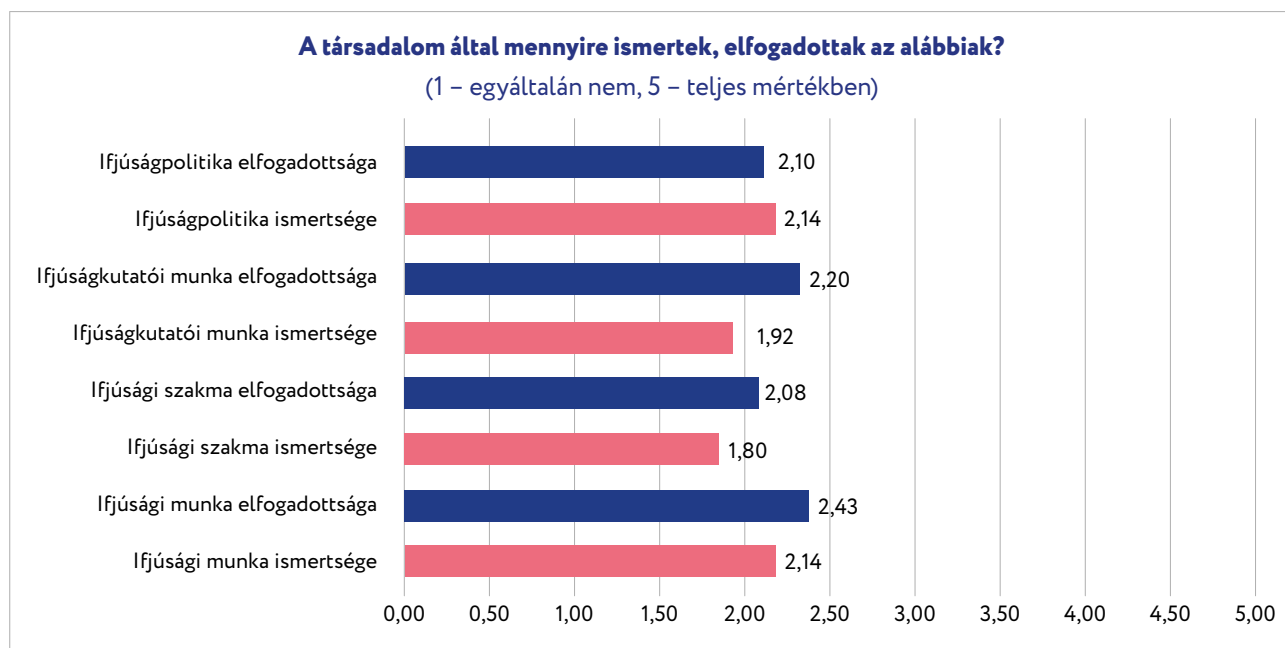
7. ábra: A szakpolitikai szereplők által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak – átlag (saját szerkesztés)

Minden esetben kíváncsi voltam az ismertség mellett a vélt elfogadottság mértékére is, ami még kevésbé mutat jó képet a megkérdezett szakemberek benyomásairól a terület szakpolitikai megítélését illetően.



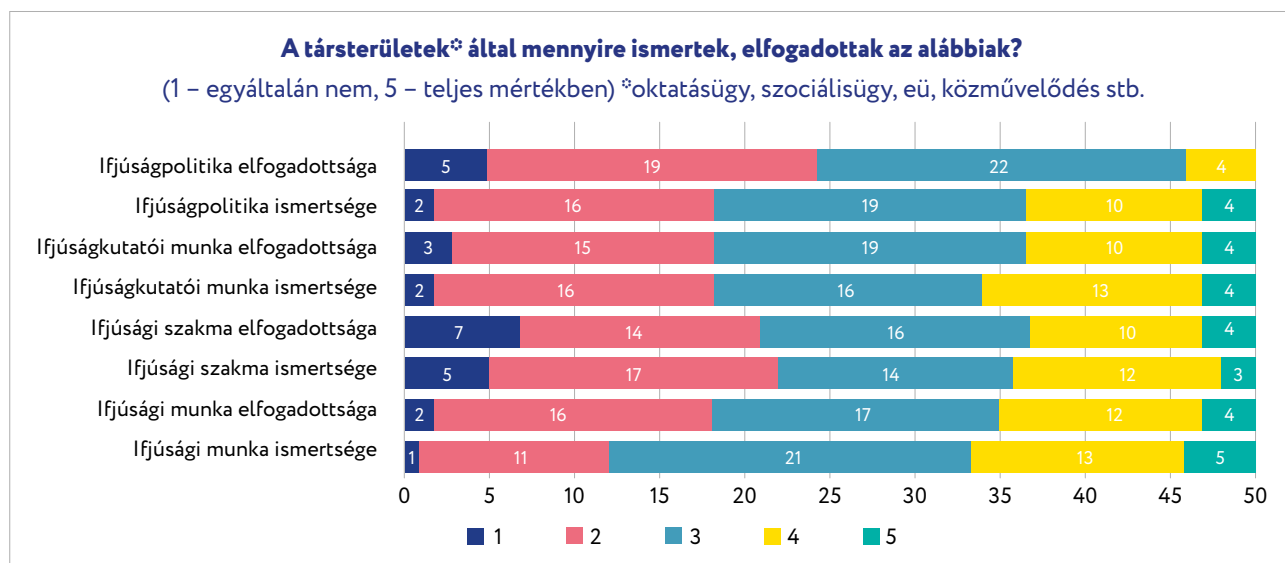
8. ábra: A társadalom által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak? – megoszlás (saját szerkesztés)

Ha az előzőekben bemutatott szakpolitikai szereplők vélt ismerete és elfogadása aggodalomra ad okot, akkor a megkérdezett gyakorló szakemberek véleménye a társadalom tagjainak az ifjúsági szektort illető ismereteiről és elfogadásáról még kevésbé optimista. Láthatóvá válik, hogy nagyon kevesen gondolják úgy, hogy az adott terület a társadalom által ismert és/vagy elfogadott lenne, a válaszadók nagyjából kétharmada pedig kifejezetten borúlátó ebben a tekintetben.



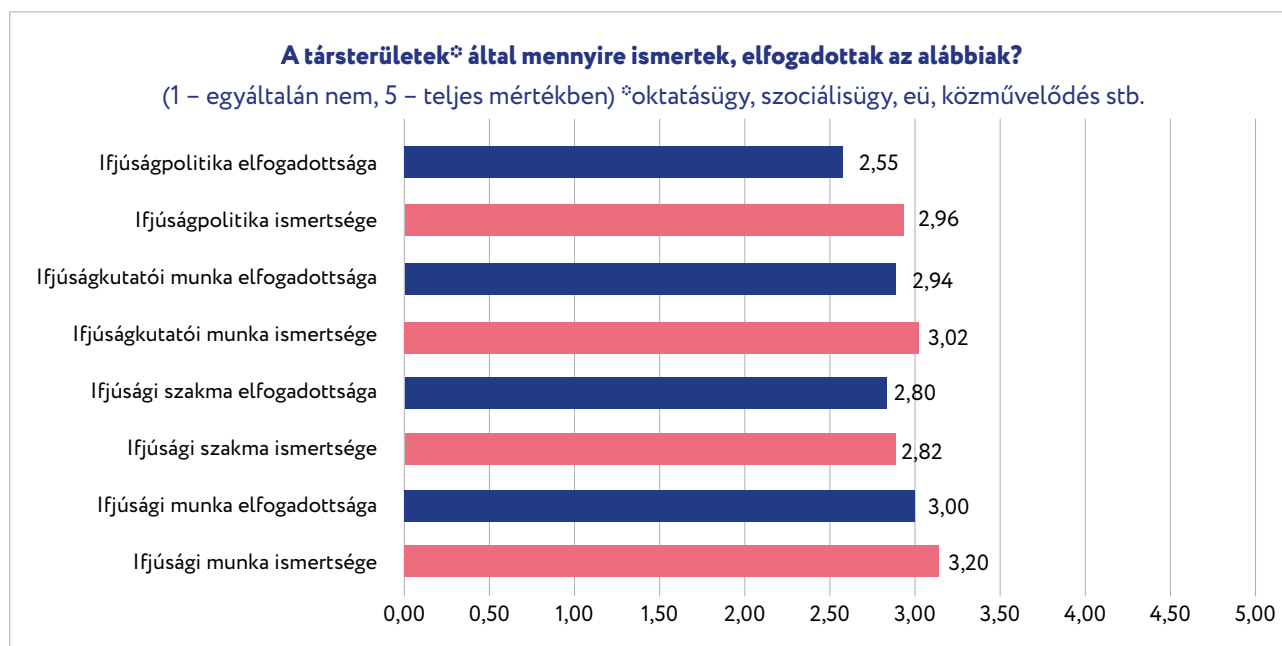
9. ábra: A társadalom által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak? – átlag (saját szerkesztés)

**Kifejezetten az átlagolt értékeket nézve megállapítható, hogy a megkérdezett szakemberek szerint a teljes ifjúsági szektor kívül esik a társadalom radarján, illetve a benne dolgozók munkájának elismertsége is nagyon alacsony, az ötös skála felét jelentő 2,5-ös átlagot sem éri el.** Nehéz megítélni, hogy ez szimplán pesszimizmus, vagy a számok torzítás nélkül tükrözik az átélt helyzeteket. Legyen szó bármelyikről is, ezzel a megéléssel komolyan szükséges foglalkozni a jövőben, hiszen ha a szektor egészét ennyire nem látja a társadalom, az egy komoly és megoldásra váró probléma. Ha viszont az ifjúsági szakmát gyakorlók ennyire negatívan ítélik meg a saját helyzetüket – holott az a külső benyomások alapján korántsem ennyire kétségbeesítő a helyzet –, akkor a szakemberek önértékelésének és helyzetének építésével kell foglalkozni. Érdekes azonban, hogy a kutatásban részt vevők szerint, bár a munkájuk és az ő maguk társadalmi megítélése, valamint elfogadottsága rettentően alacsony, azonban a társterületek szempontjából optimistábbaknak mutatkoztak ebben a kérdésben.



10. ábra: A társterületek által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak? – megoszlás (saját szerkesztés)

Bár a vizsgálatban részt vevők itt sem jelöltek meg nagyon magas értékeket, de az ábra alapján jól látható, hogy az egyes részterületek elfogadottsága és ismertsége tekintetében több 4-es és 5-ös válasz született, mint a társadalom általi megítélést körbejáró kérdéseknél. A válaszadók szerint a társterületek (oktatásügy, szociális ügyek, egészségügy, közművelődés stb.) körében a leginkább ismert és elfogadott elem az ifjúsági munka, a legkevésbé pedig az ifjúságpolitika.



8. ábra: A társadalom által mennyire ismertek, elfogadottak az alábbiak? – megoszlás (saját szerkesztés)

Az adatokat áttekintve tehát összességében megállapítható, hogy a megkérdezett szakemberek szerint leginkább a társterületek látják és fogadják el az ifjúságügyi szektor különböző alkotóelemeit. Tapasztalatom szerint is ez a jellemzőbb, hiszen egy pedagógus, szociális munkás, vagy egy, az általános prevencióban dolgozó szakember általában az ágazat szereplői közül közvetlenül az ifjúsági munkásokkal találkozik a mindennapokban, és tudja, hogy mit csinál egy ifjúságsegítő, ifjúsági munkás, vagy mi történik egy ifjúsági házban, illetve észleli az esetleges kapcsolódási lehetőségeket.

## 5. Hogyan tovább?

A kutatás eredményeit alapul véve elmondhatjuk, hogy a megkérdezett, ifjúsági szektorban jelenleg vagy korábban dolgozó szakemberek úgy érzékelik, hogy a külső környezetük, valamint a szakpolitika képviselői, döntéshozói nem látják, ismerik, értékelik megfelelően a munkájukat. Ez azért is fontos megállapítás, mert egy szakma érdekérvényesítő képességét alapvetően meghatározza a benne zajló folyamatok és benne dolgozó emberek munkájának megbecsülése, vizibilitása. Tekintve a vizsgálat eredményeit és a válaszadók megítélését, nem meglepő, hogy a

szektorban dolgozók jelentős erőfeszítéseket tesznek azért, hogy megpróbálják helyi szinten, az adott település döntéshozóival, intézményvezetőivel, vagy az ott élő közösség tagjaival még jobban elfogadtatni a munkájukat. Mindezek tükrében megfigyelhető, hogy működési területtől, településtől, szakmai háttértől függetlenül a lekérdezésben részt vevő szakemberek véleménye, tapasztalata, érzete egy irányba mutat: az ifjúsági munka, az ifjúsági szakma ismertsége és elismertsége nagyon alacsony a külső környezet körében.

Természetesen – ahogy több alkalommal is felmerült – a fenti eredmények nem a társterületi szereplők, döntéshozók, vagy széles társadalmi vizsgálatból származók véleményén alapulnak, hanem „csupán” átlagosan 20 éve a területen dolgozó szakemberek benyomásait tükrözik. Mindenesetre az figyelemre méltó megállapítás, hogy az ifjúsági szektorban működő szakemberek általános tapasztalata, hogy a munkájuk szinte láthatatlan és alacsony értékűt képvisel a külső környezetük számára. Amennyiben ez a belső megélés valóban leképezi a szakma valós szakpolitikai, társadalmi és társterületek általi megítélését, az alapvetően hatással lehet például az ifjúságügy és

szereplőinek széles körű érvényesülési lehetőségeire, a terület anyagi forrásainak, támogatásainak mértékére, a szakemberképzés és -utánpótlás biztosítására.

Ahhoz azonban, hogy teljesebb képet kaphassunk az ifjúsági szektor valós megítéléséről, a jövőben szükséges megvizsgálni ezeket a kérdéseket a döntéshozók, a társ-

területek, valamint a magyar társadalom szempontjából is. Mindezek célja előrébb mozdítani az ifjúságügyet, hisz a jövőnk zálogát jelentő fiatalok önmegvalósításának támogatása, segítségük életpályájuk elkezdésében egy olyan alapot teremthet, amelyre egy még sikeresebb társadalmat építhetünk.

## Felhasznált irodalom

- Ament B. (2009). *Az animáció kialakulása, megjelenési formái hazánkban*. Szeged, HU: A Szegedi Pedagógusképző Kar Hallgatóiért Alapítvány.
- Ament B. (2018) *DARIFIT – Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Térkép*. Szeged, HU: Regionális Ifjúságfejlesztő Központ Alapítvány.
- Walther, A., Zentner, M., Jaaberg Hansen, B. Kühn, R., Szelényi Zs., Cicognani, E. & Williamson H. (2008). *Ifjúságpolitikai vizsgálat Magyarországon – Nemzetközi jelentés*. Budapest, HU: Európa Tanács, Ifjúsági és Sportigazgatóság.
- Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E. & Székely L. (2017). *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, HU: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- Beke M. (2007). *A helyi, települési ifjúsági munka lehetőségei és tervezése*. Kecskemét, HU: HROD.
- Elek T. (szerk., 2016). *25 év – jelentés az ifjúságügyről*. Budapest, HU: Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Együttműködési Tanácskozás.
- Földi L. & Nagy Á. (szerk., 2010). *Ifjúságügy – ifjúsági szakma, ifjúsági munka*. Budapest, HU: Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
- Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk., 2004). *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, HU: Belvedere Meridionale.
- Európai Bizottság (2011). *Európai Bizottság fehér könyve, Új lendület Európa fiataljai számára*. Brüsszel, BE: Európai Bizottság.
- Jancsák Cs. (szerk., 2011). *Az európai fiatalok világa 21. század elején*. Szeged, HU: Belvedere Meridionale.
- Kárpáti Á. & Galambos R. (2010). *A civil ifjúsági szektor és kapcsolatai*. Budapest, HU: Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
- Káti G. (2006). *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Szeged, HU: Belvedere Meridionale.
- Kiss A., Takács K. & Csóka D. (2010). *Ha a hegy nem megy... A felkereső ifjúsági munka*. Budapest, HU: Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
- Kuti É (1998). *Hívjuk talán nonprofitnak....* Budapest, HU: Nonprofit Kutatócsoport.
- Nagy Á., Nemeskéry A., Bartók B. & Rózsahegyi V. (szerk., 2007). *Ifjúságsegítés*. Budapest, HU: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szabó Cs. (szerk., 2006). *Kézikönyv ifjúsági információs és tanácsadó szolgáltatások szervezéséhez*. Kecskemét, HU: HELPI Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda.
- Tóbiás L. (2019). *Szakmai életutak az ifjúsági munkában – Bevezetés: ifjúsági munka a rendszerváltás előtt és után*. Debrecen, HU: Párbeszéd – Szociális munka folyóirat.
- Varga J. (szerk., 2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest, HU: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

## TELEPÜLÉSI IFJÚSÁGI KONCEPCIÓK ÉS STRATÉGIÁK ALKOTÁSI FOLYAMATA - AZ ERIFA EDDIGI TAPASZTALATAI

– Szabó Ákos – Tiszolczi Péter –

Az Erzsébet Ifjúsági Alap (ERIFA) 2020 decemberében pályázati felhívást<sup>1</sup> tett közzé azzal a céllal, hogy a települési önkormányzatok az ERIFA által nyújtott kutatási és szakmai módszertani támogatás segítségével felülvizsgálják, vagy megalkossák azokat a helyi szintű dokumentumokat, amelyek az ott élő, tanuló, dolgozó fiatalok érdekében, és velük közösen fogalmazzák meg középtávú céljaikat és intézkedéseiket.<sup>2</sup> A felhívásra 46 érvényes pályázat érkezett be, amelyekből első körben 33 nyert el támogatást. A pályázó települések mind méretükben, mind földrajzi elhelyezkedésükben változatos képet mutatnak. Megyei jogú városok és fővárosi kerület éppúgy megtalálhatóak közöttük, mint néhány száz fős kistelepülések, a többségük azonban közepes méretű, városi rangú település. Földrajzi elhelyezkedésüket tekintve az ország minden régiójából érkezett be pályázat, a legtöbb támogatott programmal a dél-alföldi régió büszkélkedhet. A felhívás lehetőséget biztosított térségi szintű együttműködés keretében is pályázni, ilyen típusú programból 2 érkezett be, és kezdődött el velük a közös munka.

Az együttműködésben részt vevő települések nem csak méretüket, vagy földrajzi elhelyezkedésüket tekintve különböznek egymástól; a helyi ifjúsági munka beágyazottsága, a szakmai folyamatok minősége és mennyisége tekintetében is eltérnek. A települési ifjúságpolitika szervezettsége, tudatos alakítása, azon belül az önkormányzat által elfogadott ifjúsági stratégia vagy koncepció megléte, folyamatossága vagy hiánya nem függ a település méretétől vagy elhelyezkedésétől.

Már az előzetes szakmai egyeztetéseken is találkoztunk olyan polgármesterekkel és helyi ifjúsági szakemberekkel, akik pontosan fogalmazták meg igényüket a támogatás módjáról és elvárt kimeneteléről. Az általuk képviselt településeken magas szintű koordinációval, tervezetten működnek a fiataloknak kialakított szolgáltatások, és folyamatosan aktualizálják a helyi szintű dokumentumokat. Az együttműködő önkormányzatok többsége viszont olyan települést képvisel, ahol még mindig az akár egy évtizeddel korábban megálmodott stratégiák mentén működnek a fiataloknak szóló szolgáltatások, és ezek megújítására szakemberhiány, vagy a célcsoporttal való meglazult kommunikáció miatt nem volt lehetőség. Számos településvezetőn éreztük, hogy nosztalgiával

gondolnak vissza azokra az időkre, amikor még pezsgő ifjúsági élet volt az ifjúsági iroda körül, és ez motiválta őket arra, hogy belevágjanak a közös szakmai munkába. Az ERIFA által nyújtott módszertani támogatás lehetőségével azok az önkormányzatok élnek, amelyek valamilyen módon és mértékben elkötelezettek a fiatalok támogatása iránt. Így a felsorolásunknak van még egy pontja, miszerint számos olyan település található az országban, ahol nem koordinálják helyi szinten a fiatalokat érintő intézkedéseket, a szolgáltatások a falunap kulturális programjának megvalósításában merülnek ki, vagy nagyobb település esetében az elsősorban a közművelődési szakemberek által a fiatalok számára szervezett hagyományőrző programokat jelentik. Természetesen ettől még lehet élhető ez a település, rendelkezésre áll számukra a megfelelő minőségű infrastruktúra, iskolák, munkahely, jóléti szolgáltatások.

Az együttműködés keretében elinduló szakmai folyamatok ugyan még nem zárultak le, de a kutatási tevékenységek eredményeként megfogalmazott megállapításokon túl is számos tapasztalatot szereztünk a közös munka során. A programban részt vevő települési vezetők, helyi szakemberek határozottan megfogalmazták azon igényü-

<sup>1</sup> <https://unp.hu/post/felhivas-telepulesi-vagy-tersegi-szintu-ifjusagi-strategiai-dokumentumok-elkesziteséhez-szakmaimodszer-tanacsadas-igenybevetelere> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 10.)

<sup>2</sup> A tevékenység az EFOP-1.2.3-VEKOP-15-2015-00001 – Komplex ifjúsági fejlesztések – új nemzedék újrátöltve című kiemelt projekt keretében valósul meg.

ket, hogy a hasonló méretű és gazdasági helyzetben lévő települések között szorosabb szakmai együttműködés szükséges. Örömmel vennének át olyan jogyakorlatokat, módszereket, amelyek sikeresek más településeken, szerveznének ehhez szakmai találkozót, viszont nincs információjuk egymás tevékenységeiről, eredményeiről. Szinte minden pályázó esetében felmerültek olyan jellemző problémák, amit ugyan helyi szinten kell orvosolni, viszont sem anyagi, sem módszertani források nem állnak ehhez rendelkezésre.

**Már a pandémiás időszak előtt megfigyelhető volt a közösségépítést célzó folyamatok számának és intenzitásának csökkenése.** Ehhez szorosan kapcsolódik a fiatalok elérésnek problémája, egyes esetekben a kortársak által szervezett programok sem népszerűek a körükben. A helyi döntéshozók, szakemberek egyik lehetséges megoldásként fogalmazták meg az ifjúsági szakterületen is felhasználható külső anyagi forrásokat, pályázati lehetőségeket. Azokon a településeken, ahol az előző időszakban például EU-s finanszírozású (EFOP, TOP, Erasmus+, ESC) ifjúsági programok, fejlesztések valósultak meg, ott új

közösségek alakultak, lehetőség nyílt ifjúsági szakember foglalkoztatására, vagy olyan újszerű projektek valósultak meg, amelyek megmozgatták a fiatalokat.

*Az együttműködések során az ERIFA az alábbiak alapján alakítja ki a helyi szintű ifjúsági stratégiákat és koncepciókat:* Az ifjúsági stratégiák és az erre épülő cselekvési tervek, a települési szintű egyéb ágazati tervezés módszereihez hasonlóan, a fiatalok szükségleteit, igényeit kielégítendő tevékenységek, szolgáltatások alapvető dokumentumai. Ezek illesztik egységes szerkezetbe az elméleti kereteket, a helyzetelemzésen alapuló és a korosztályi folyamatok megismerését célzó kutatások eredménye alapján a helyzetkép megalkotását, továbbá az ezekre alapozott, a helyi vagy térségi szintű igényekhez igazított célrendszer meghatározását. Az ifjúsági stratégiák kialakítása során meghatározásra kerülnek a célok megvalósítását mérni hivatott indikátorok és a monitoring rendszere, valamint az intézkedéseket tartalmazó cselekvési terv(ek) is. A koncepció elkészítése során azt vizsgáljuk, hogy honnan hová szeretnénk eljutni, így a stratégiai tervezés a jövő építésének feltétele.

## MIT?

Időtáv  
Dokumentum típusa



## FIATALOK



## KIKKEL?

Önkormányzat  
Partnerek  
Érintettek

## KIKNEK?

Életkori célcsoport

A települési, térségi szintű ifjúsági célú stratégiaalkotás folyamata (saját szerkesztés)



Az ERIFA által nyújtott, a stratégiaalkotás folyamatát segítő szolgáltatás mind a pontos helyzetkép felvázolását, mind a helyi igényeken, lehetőségeken alapuló célok és beavatkozások megfogalmazását támogatja.

A helyzetképek megalkotásához másodelemzéseken túl kutatási elemeket is alkalmaztunk. Ezek célja kettős volt; a célcsoport véleményének megismerése és bevonásuk a stratégiaalkotási folyamatba. A pályázókkal közösen döntöttük el, hogy helyben milyen kutatási eszközök a legcélravezetőbbek. Voltak települések, ahol interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések segítségével ismerjük meg a helyi fiatalok véleményét, a legtöbb esetben azonban egy online kérdőív volt a legalkalmasabb a vélemények összegyűjtésére. A strukturált párbeszéd folyamathoz hasonlóan az online kérdőívnek sem a reprezentativitás volt a célja, hanem a célcsoport tagjainak minél szélesebb bevonása. Annak ellenére, hogy a tisztán kutatói szempontok másodlagosak voltak a folyamat során, az eredmények egy részének feldolgozása után már látszik, hogy egyes trendek esetében a célcsoportra vonatkozó általános állítások megfogalmazására is lehetőséget nyújt a felhalmozott kutatási anyag.

A szerzők:

Szabó Ákos – ERIFA, kutató

Tiszolczi Péter – ERIFA, EFOP 1.2.3. kiemelt projekt szakmai vezető

A helyzetképre épülő stratégiaalkotás folyamatát olyan folyamatos mentori tevékenység segíti, amelyek a fiatalok elérését és bevonását, az érintett helyi szakemberek együttműködését, vagy a helyzetelemzésen alapuló célok és intézkedések megfogalmazását teszik könnyebbé.

A több elemből álló szolgáltatási csomag, amely elemenként is az partnerönkormányzat igényei szerint kerül kialakításra és megvalósításra, inkább „à la carte”, és nem menzai menü formájában kerül az asztra. Az egyes szolgáltatási elemek, tevékenységek az együttműködő partnerekkel közösen kerülnek meghatározásra és megvalósításra.

Az ERIFA 2022 őszén egy szakmai kiadványban kívánja megjelentetni a programban részt vevő települések összegző értékelését. Terveink szerint ebben a kiadványban a kb. 50 település kérdőíves lekérdezéseinek adatait összesítő elemzés, valamint a stratégiaalkotás folyamatát segítő módszertani útmutató és a hozzá tartozó segédletek kapnak majd helyet.

## A SOFT SKILLEK SZEREPE A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK IMPLEMENTÁLÁSÁBAN

– dr. jur. Bartuszek Lilla Judit –

### Absztrakt

A fenntartható fejlődési célok 2030-as keretrendszere<sup>1</sup> a döntéshozatal minden szintjén tetten érhető. Ahhoz azonban, hogy a tagállamok a lehető legtöbbet hozhassák ki ezekből az ambiciózus célokból, nemcsak a nemzetközi, európai és regionális együttműködésre kell nagy hangsúlyt fektetni, hanem a közigazgatás egészének, ezen belül a helyi önkormányzatoknak a felkészülésben betöltött szerepére is. Ebben a folyamatban elengedhetetlen az olyan készségek átadása és elsajátítása, amelyek lehetővé teszik a fenntarthatósági célok lehető legholisztikusabb megvalósítását mind a döntéshozatal szintjén, mind pedig a társadalom egészének vonatkozásában.

### 1. Bevezetés

2015 szeptemberében az ENSZ Közgyűlése elfogadta a fenntartható fejlődés 2030-ra kitűzött menetrendjét, amely 17 fenntartható fejlődési célt (angolul: Sustainable Development Goals, SDG) tartalmaz. Az SDG-k, vagy az *Agenda 2030*, ahogy azt gyakran nevezik, a nemzetközi közösség ambiciózus erőfeszítése annak biztosítására, hogy „senki sem maradhat hátra” a fenntartható fejlődési célok eléréseért vívott küzdelem során.

**Az agenda a 17 fenntartható fejlődési célon belül 169 elérendő célkitűzést tartalmaz, köztük a szegénység és az éhínség felszámolását, az egyenlőség elősegítését és az éghajlatváltozás elleni harcot, valamint a béke és az igazságosság megteremtését.** Míg a korábbi, 2015-re kitűzött millenniumi fejlődési célok<sup>2</sup> (MDG) elsődlegesen a szegénység csökkentését és az alacsony és közepes jövedelmű országokkal kapcsolatos előrehaladást részesítették előnyben, a 17 SDG egyetemes és minden jövedelmi szintű országra kiterjedő programterv.

Egy biztos: ha ezeket a konkrét célokat nem valósítjuk meg, akkor hosszú távon esélyünk sincs más, globális léptékű fontos kérdésekre fordítani a figyelmünket, hiszen a fenntartható fejlődés nélkül hiányoznak a jövőbeli csaták megvívásához szükséges eszközök.

### 2. A fenntartható fejlődési célok implementációja – a fordított piramis modell

A fenntartható fejlődési célok implementációjához a doktori kutatásom során kidolgozott „fordított piramis” analógiáját használni. Ennek legfelső szintje a nemzetközi jog területe. A nemzetközi (politikai) közösség, valamint az ezen közösség működésének keretét biztosító nemzetközi jog – például különböző nemzetközi szervezetek (pl.: ENSZ) által megfogal-

mazott cselekvési tervek révén szolgál iránymutatókkal globális szinten. Ezek azonban gyakran jogi kötőerőtől mentesek. Erre a legjobb példa éppen a 2030-as fenntartható fejlődési célok keretrendszerének ENSZ-közgyűlési határozatban történő elfogadása, amely jogi kötőerővel nem rendelkezik. Kérdés tehát, hogy miként transzformálható át a nemzetközi szinten megjelenő dokumentumok köre jogi szempontból is releváns cselekvési eszközökké.

<sup>1</sup> UN General Assembly (2015). A/RES/70/1 *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*

<sup>2</sup> UN General Assembly (2000). A/RES/55/2 *United Nations Millennium Declaration*

Felülről lefelé haladva a piramis második szintje a kormányközi együttműködések területe. Az Európai Unió sajátossága, hogy az alapító szerződéseiben meghatározott egyes tárgykörökben „kvázi államként” viselkedik (ilyenek tekinthető többek között a kereskedelempolitika, vagy akár az egységes vámpolitika). Az Európai Unió az alapító szerződések alapján különböző hatáskörök mentén<sup>3</sup> épül fel, így beszélhetünk tagállami, uniós és megosztott hatáskörökről. A fenntartható fejlődési célokat áttekintve több olyan pontot találunk, amely a felszínre hozza az ezen struktúrából eredő problémát. Egyfelől a nemzetközi jog részéről létezik egy elvárás az egyes célok teljesítésére (még akkor is, ha az ENSZ Közgyűlése az SDG-k közgyűlési határozatban történő elfogadásával megfosztotta azt mindennemű jogi kötőerőtől), másik oldalról azonban – az Európai Unió jogrendszerének szemüvegén keresztül vizsgálva – az egyes célok és célkitűzések megvalósításához szükséges lépéseknek csak egy része tartozik kizárólagosan uniós hatáskörbe, a többi tagállami hatáskörként szerepel. Azt láthatjuk tehát, hogy míg a környezeti aspektusokat tekintve némiképp nagyobb mozgástérrel rendelkezik az unió, addig például szociális téren lényegében maradtalanul tagállami hatáskörök dominálnak, így tehát 27 egymástól majdhogynem teljesen független, nem összehangolt szakpolitikával állunk szemben.

A piramis harmadik szintje a regionális kezdeményezéseket vizsgálja. Vizsgálandó kérdés, hogy az uniós tagállamok közötti kisebb, regionális alakulatok (pl.: a V4 államai) milyen mértékben nyújtanak megfelelő és hatékony platformot a fenntartható fejlődés keretrendszerének közös implementálásához, valamint hogy az egyes tagállamok részéről mekkora a hajlandóság ilyen irányú együttműködések iránt.

Végezetül pedig elérkezünk a negyedik szintre, a tagállami implementáció kérdéséhez, ahol az egyes tagállamok ún. önkéntes nemzeti beszámolóinak (Voluntary National Reviews – VNRs) elemzése szolgál majd kutatásom alapjául. Ezen dokumentumok és az egyes, a fenntartható fejlődés részterületeihez kapcsolódó nemzeti stratégiák és akciótervek vizsgálatával arra a kérdésre helyeződik majd a hangsúly, hogy az Európai Unió tagállamai jogi,

valamint az EU-tagságból eredő, részben politikai lehetőségeikhez mérten mekkora előrehaladást értek/érnek el a fenntartható fejlődés keretrendszerének implementálásában.

Piramisunk legalsó, tagállami szintjét kibontva megállapítható, hogy azon belül elkülöníthetjük a „felső” vezetést (pl. egy állam mindenkori kormányát és annak tevékenységét), illetve az „alsóbb” szintet, azaz az államigazgatás és az önkormányzati igazgatás területi szintjét. Míg a központi igazgatást alapvetően a makroproblémák kezelése, illetve egyes makropolitikai történések foglalkoztatják, addig a helyi önkormányzatok, a lakossághoz legközelebb álló szint lévén, a helyi szintű ügyek stratégiai tervezésébe tudnák hasznosítani a fenntarthatóság koncepcióját.

### **3. Az ún. „puha készségek” szerepe a fenntarthatósági átállásban**

#### **3.1. Az érem két oldala**

Általánosságban elmondható, hogy a fent vázolt fordított piramis bármely szintjén a valódi megvalósítás, a 2030-ig tartó keret szellemének teljes átvétele csak akkor valósulhat meg, ha – nemzetközi, uniós vagy helyi szinten – egy magasan képzett társadalom megfelelő „puha készségekkel” felruházva van jelen.

A vertikális felosztás (a nemzetközitől a lokális szintig) mellett van azonban egy másik lehetőség is az SDG-k végrehajtó alanyainak kategorizálására, nevezetesen: a döntéshozók és tisztviselők (aktív alanyok), valamint a társadalom egészének (passzív alanyok) szétválasztása. A következőkben azt vizsgálom, hogy miért fontosak a soft skillek e két kategória szempontjából, illetve hogyan lehetne ezen készségek megszerzését elősegíteni.

#### **3.2. Aktív alanyok: döntéshozók és tisztviselők**

Az népességszám és a gyors gazdasági növekedés is jelentősen fokozza a természeti erőforrások felhasználásának és az infrastruktúra fejlesztésének szükségességét. A kormányok számára kulcsfontosságúvá vált, hogy hatékony megoldásokat találjanak ezen igények mielőbbi kielégítésére. Az állam - melynek feladata, hogy felelősséget vállaljon polgárai jólétéért, a közeli

<sup>3</sup> Az Európai Unió Működéséről szóló szerződés 3-6- cikk

és a távoli jövőben egyaránt - egyik kiemelt feladata a stratégiaalkotás, a stratégiai tervezés és annak megvalósítása. Meglátásom szerint a fenntartható fejlődés nemcsak elérhető és kívánatos cél, hanem stratégiai eszközként is használható. A fenntarthatóság mint stratégiai tervezési eszköz a közigazgatás minden szintjét segítheti.

A fenntartható fejlődési célok lokalizálása magában foglalja annak vizsgálatát, hogy a helyi önkormányzatok hogyan támogathatják alulról felfelé irányuló akciókkal a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó menetrend végrehajtását, valamint azt, hogy a fenntartható fejlődési célok hogyan adhatnak keretet a helyi fejlesztési politikának. A keretrendszer végrehajtásának egyik első lépése annak biztosítása, hogy a helyi hatóságok megfelelő környezettel és erőforrásokkal rendelkezzenek a valódi cselekvéshez.

Az erőforrások egyik területe természetesen a humán erőforrás – itt jön a képbe a soft skillék kérdése. A fenntartható fejlődési célok sikeres nemzeti és helyi szintű megvalósításának egyik legelső kritériuma olyan tisztviselők és döntéshozók jelenléte, akik a 2030-as keretrendszerben megjelölt módokat és módszereket be tudják ültetni a döntéshozatali folyamatokba. Országos szinten példának tekinthetjük a diszkrimináció elleni küzdelem törvényeit, míg helyi szinten a közlekedést, hulladék- és vízgazdálkodást, valamint a várostervezés kérdéseit.

### 3.3 Passzív alanyok: a társadalom

Ha az SDG-k megvalósítási spektrumának másik végéről van szó, elengedhetetlen, hogy a társadalom egy nyitott gondolkodású közösséggé nőjön, amely kész és hajlandó alkalmazkodni a fenntartható fejlődés új korszaka által előidézett változásokhoz. Szolidaritás, inkluzivitás és rugalmasság: ezek olyan gondolkodási elemek, amelyek segíthetik a nagyközönség szemléletének átalakítását a fenntartható megoldások barátságosabb perspektívája felé.

**A holisztikus megközelítés mögött meghúzódó különböző pillérek, interakciók értelmezése olyan puha készségeket igényel, mint például a rendszerben történő gondolkodás, amely lehetővé teszi rendszerszintű döntéseink hatásainak megértését.** Másrészt, ha a közösségi tudatosságot az önérdek elé helyezzük, akkor a fenntartható megoldások felé is utat nyitunk, mivel a

méltányosabb, befogadóbb és zöldebb jövőre vonatkozó vízió pontosan ezeken az értékeken alapul.

## 4. Az intézményi keret: hogyan tehetünk szert ezen készségekre?

### 4.1. Az oktatás szerepe

A humán tőke fejlesztése kulcsfontosságú és szükséges, mivel ez hajtja a nemzetet az elképzelt jövőkép felé. Komoly kihívást jelent a társadalom szemléletformálása annak érdekében, hogy egy ország saját identitással rendelkezzen és képes legyen globális szinten versenyezni. A minőségi humán tőke minőségi oktatási folyamatból származik; a megfelelően megtervezett és jól előkészített felsőoktatási rendszer létfontosságú ilyen szempontból. A soft skillék elsajátításának célja a jövő nemzedékeinek életében, hogy fejlesszék tudásukat, megértésüket, értékeiket és készségeiket, amelyek a fenntartható fejlődésre nevelés lényegét képezik, nevezetesen a kommunikációs készségeket, a kritikus gondolkodást és a problémamegoldó készséget, a csapatmunka készségeit, az egész életen át tartó tanulást és az információkezelést, a vállalkozói készségeket, az etikai, erkölcsi és szakmai készségeket, valamint a vezetői készségeket.<sup>4</sup>

A jövő nemzedékeinek környezettudatos szemlélettel való nevelése, bizonyos életviteli készségek és eszközök elsajátítása segítheti a tanulókat a komplex fenntarthatósági kihívásokhoz való alkalmazkodásban, felkészülésben, valamint a fenntartható módszerek hatékonyabb megvalósításában. Mivel a minőségi oktatás kulcsfontosságú az egyén és a társadalom fejlődése szempontjából, úgy gondolom, hogy az oktatás alapozza meg a fenntartható jövő és gondolkodásmód felé vezető átalakítási folyamatot. A felsőoktatási intézmények regionális, nemzeti és nemzetközi szinten nagyon dinamikusnak és versenyképesnek számítanak, az elsők között reagálnak és alkalmazkodnak a globalizáció kihívásaihoz. A hazai és nemzetközi szintű új ismeretek és technológiák létrehozása, az új és korszerű oktatási, tanulási módszerek folyamatos fejlesztése, valamint az intézményi irányítás változásai lehetővé teszik a felsőoktatási intézmények számára, hogy a társadalom és annak előrehaladásának avantgárdjába kerüljenek.<sup>5</sup> A 21. század nemcsak új kihívásokat, hanem új lehetőségeket is jelent, például az olyan alapvető kérdések újragondolására, mint az oktatás. Kétségtelen, hogy a

<sup>4</sup> Horbacauskienne, J. (2019). Soft Skills and Sustainable Development. Springer, Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0\\_329](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_329)

<sup>5</sup> Tang, K.N. (2011). Soft Skills Integrated in Sustainable Higher Education. Journal of Modern Education Review, December 2011, Volume 1 No 2 99–110.

fenntarthatóság és a klímavédelem elengedhetetlen része a jelen és a jövő nemzedékek nevelésének. Szükség van tehát az oktatási modellek olyan átalakítására, melyek azt célozzák, hogy a frontális tanítási módszerek mellett a kompetenciaalapú, nem formális megoldások álljanak a középpontban. Ily módon a fiatalok olyan fontos kérdéseket ismerhetnek meg, amelyek érintik őket egy olyan világban, ahol a környezeti változások kezelése és a fenntartható fejlődés új készségek elsajátításával meghatározza jövőjüket.

#### 4.2. Új módszer a láthatáron

Kialakulóban van a nem formális, nem frontális tanítási módszerek egyre szélesebb körű alkalmazása és elfogadása. Különböző kompetenciamodellek fejlesztése folyik azzal a céllal, hogy átalakítsák az oktatás kereteit, a fenntarthatóságot és a rendszerszintű gondolkodást helyezték a középpontba.

A kompetencia mindazon készségek és képességek összessége<sup>6</sup>, amelyek által valaki egy adott területen jól

meg tud oldani egy problémát, kellően motivált az ehhez szükséges döntés meghozatalához és a döntés eredményének megvalósításához. A kompetenciák fejleszthetők, amely különösen fontos a mai tudásalapú társadalomban. A kompetenciafejlesztés fontosságát már uniós szinten is felismerték, ezért az Európa Tanács felkérésére létrehozott munkacsoport úgynevezett kulcskompetenciákat határozott meg, amelyek jelentős részét mindenkinek el kell sajátítania a közoktatás részeként.

Az ENSZ klímaváltozással foglalkozó kormányközi testületének (IPCC) jelentése<sup>7</sup> szerint a már visszafordíthatatlan éghajlatváltozásnak olyan biofizikai és társadalmi-gazdasági hatásai is vannak, amelyek alkalmazkodásra kényszerítik a fiatalokat és a jövő generációit. Az elmúlt éveket folyamatos változások jellemezték a munkaerőpiacon, a következő években pedig még radikálisabb átalakulásokra számíthatunk. Ez a folyamat elsősorban a technológiai fejlődésnek és az automatizálásnak köszönhető, de példaként szolgál a klíma- és környezet változásához való alkalmazkodáshoz szükséges tudományos, technológiai,



<sup>6</sup> Kompetencia kézikönyv, Bács-Kiskun Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, Kecskemét (2017) - Készült a TOP-5.1.1-15-BK1-2016-00001 – Együttműködés a helyben foglalkoztatásért – Bács-Kiskun megyei foglalkoztatási- és Gazdaságfejlesztési együttműködési program keretében

<sup>7</sup> Climate Change 2021- The Physical Science Basis, IPCC Report (2021), IPCC AR6 WGI - [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_Full\\_Report.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf) (Letöltés ideje: 2022.02.18.)

interperszonális, állampolgári és vállalkozói kompetenciák elsajátításának fontosságára.

A Közös Európai Referenciakeretben meghatározott kompetenciák (beleértve az egyes kompetenciák részét képező ismeretek, készségek és attitűdök elemeit) mellett a fenntartható fejlődést célzó cselekvéshez a következő kompetencia elemekre is szükség van:

- rendszerszintű gondolkodás;
- kritikus gondolkodás;
- kreatív gondolkodás;
- a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos elemek, a fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete;
- globális, regionális, nemzeti és lokális környezeti problémák ismerete;
- környezeti problémák gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek ismerete;
- a fenntartható fejlődés etikai dimenziójának tudatosítása, a szolidaritás és a nemzedékek közötti és azokon belüli felelősség.

A kihívások leküzdéséhez új módszereket, új megközelítéseket kell adaptálni: ma már megkerülhetetlen a modern technológia, a digitális tananyagok alkalmazása, az online eszközök adta lehetőségek minél jobb kihasználása. Az oktatások legyenek életszerűek, élményszerűek: interaktív feladatok, szimulációk, játékok, videók stb.. A hosszú, több éves oktatás mellett jó irány a rövidebb, tömörebb, intenzívebb oktatás megszervezése.



## 5. Záró gondolatok

Összefoglalva, a fenntartható fejlődési célok 2030-ig meghatározott rendszere valóban elérhető a döntéshozatal minden szintjén. Ahhoz azonban, hogy a tagállamok a lehető legtöbbet hozhassák ki egy ilyen ambiciózus célokból, nemcsak a nemzetközi, európai és regionális együttműködésre kell nagy hangsúlyt fektetni, hanem a közigazgatás egészére, ezen belül a helyi hatóságok szerepére is. Ebben a folyamatban elengedhetetlen olyan készségek átadása és elsajátítása, amelyek lehetővé teszik a fenntarthatósági keretrendszer lehető legholisztikusabb megvalósítását, mind a döntéshozatal szintjén, mind a társadalom egészének vonatkozásában.

## Felhasznált irodalom

Barnes, P. M. & Hoerber, T.C. (2013). *Sustainable Development and Governance in Europe – The Evolution of the Discourse on Sustainability*. Routledge, UK

Fukuda-Parr, S. (2017). *Millennium Development Goals – Ideas, Interests and Influence*. Routledge, UK

Government of Poland, Krakow (2021). Joint Declaration of the Visegrad Group and France on Mutual Cooperation in the Field of Pharmaceutical Industry Development [press release] <https://www.gov.pl/attachment/588376ee-89cb-4eee-ae5a-3bf3d3736e01> (Letöltés ideje: 2022. 02. 16.)

Horbacauskiene, J. (2019). *Soft Skills and Sustainable Development*. Springer, Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0\\_329](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_329)

Rychen, D.S. & Salganik L.H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hogrefe Publishing, Germany

Tang, K.N. (2011). Soft Skills Integrated in Sustainable Higher Education. *Journal of Modern Education Review*, December 2011, Volume 1 No 2 99–110.

UN General Assembly (2015). A/RES/70/1 *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*

UN General Assembly (2000). A/RES/55/2 *United Nations Millennium Declaration*

## SOFT SKILL ÉS KÖZÖSSÉG A 21. SZÁZADI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A LABOR CAFÉ ADOMÁNYKÁVÉZÓ, NYITOTT KÖZÖSSÉGI TÉR BEN JÓGYAKORLAT

– Fekete Éva –

### Bevezetés

Fiatalkorban a közösség a személyiséget és a szemléletmódot egyaránt formálja. A közösségben megélt konfliktusok vagy pozitív élmények, esetleg a közösen elért sikerek a szociális érzékenységre és számos alapvető kompetenciára is hatással vannak, akár csak ezen tapasztalatok hiánya. A korai életszakaszban végzett közösségi aktivitás, az átélt élmények és a kialakult személyes kötődések sokáig elkísérik a fiatalt, a felnőttkoron is nyomot hagynak. Mindezek együttesen nem csak a magánéletre, de akár karrierre is hatással lehetnek.

**A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése óta számos kutatás vizsgálta annak élménypedagógiai eredményeit, eddig tapasztalható társadalmi hatásait, összefüggéseit a későbbi önkéntes tevékenységre való hajlandósággal.** A többnyire kvantitatív adatgyűjtési módszerek alkalmazásával végzett kutatásokon alapuló tanulmányokból számos informatív adatot tudunk meg arról, mi az egyes oktatási intézményeknél a megvalósítás bevett gyakorlata, milyen jellegű feladatokat végezhetnek a diákok a szolgálat során, és az is kiderül, milyen struktúrában oldották meg a szolgálat pedagógiai előkészítését és adminisztratív lebonyolítását. Elérhető tanulmány arról is, milyen összefüggés van a fiatalok benyomásai és az egyes iskolatípusok között, de készült részletes képet adó tanulmány a fogadószervezetek tapasztalatairól is a közösségi szolgálat eddigi gyakorlata alapján (Bodó, 2015; Markos, 2018; Matolcsi, 2013).

A Tabulapláza Alapítvány Labor Café Adománykávézó, Nyitott Közösségi Terének ötletgazdájaként, projektkoordinátoraként és mint pedagógus szakember megtapasztalhattam és kutatom, hogy egy olyan gyakorlati terep, egy olyan élő közeg, mint egy közösségi tér, hogyan képes aktivizálni és fejleszteni a 21. században nélkülözhetetlen úgynevezett soft skilleket. Az elkövetkezendőkben szeretném ismertetni azokat a módszertani lehetőségeket, melyeket a közösségi tér működésének hét éve alatt fejlesztettünk ki szakember kollégáimmal, valamint az azokkal összefüggő tapasztalatokat.

### A projekt rövid ismertetése

A Tabulapláza Alapítvány Labor Café Adománykávézó, Nyitott Közösségi Tér projektje 2015-ben indult azzal a szándékkal, hogy az önkéntességet és az adományozást mindennapi kultúránk részévé tegye. Emellett további célja, hogy lehetőséget biztosítson a középiskolásoknak a kötelező iskolai közösségi szolgálat ötven órája alatt valódi, hasznos, gyakorlati tudás és tapasztalat megszerzésére. Természetesen a kávézó a közösségi terek alapfunkcióit is szem előtt tartja, vagyis szabadidős

tevékenységek, egyéni és csoportos kezdeményezések helyszínéként kíván alternatívája lenni a fiatalok által preferált közterületeknek és plázáknak.

A közösségi kávézó működésében eltér a mindennapokból ismert kávézóktól, hiszen szolgáltatásai nem díj megfizetése után vehetőek igénybe, nincs kiszolgáló személyzet és vendéglátóipari tevékenység sem zajlik. A 100%-ban az alapítvány önkéntesei által üzemeltetett,

becsületkasszás helyen kávéautomata és teakonyha adja meg a kávézóélményt, melyek önkiszolgáló rendszerben működnek. A betérő tehát vendég és házigazda egyszerre. Évente száznál is több közösségi esemény valósul meg a kávézóban, privát rendezvények, kulturális programok és képzések helyszínékként is szolgál, mindezek mellett pedig adománygyűjtő és -elosztó pontként funkcionál. Ennek a komplex kezdeményezésnek a munkájába, fenntartásába és működtetésébe, valamint fejlesztésébe és népszerűsítésébe kapcsolódnak be azok a diákok, akik ötven órás közösségi szolgáltatukat teljesítik.

A leírtakból nyilvánvalóan következik, hogy a közösségi szolgálat egyetlen órája sem telik el úgy a Labor Caféban, hogy a diákoknak ne legyen szükségük valamelyik alapképességükre: kommunikálnak, együttműködnek, kreatívan gondolkodnak és problémákat oldanak meg – hogy csak a legalapvetőbbeket említsük. A közösségi kávézó egy olyan komplex tanulási környezet, mely leginkább a konstruktivista pedagógiai szemlélethez hasonló metadológiával bír. Keretrendszerében leginkább azokhoz a pedagógiai irányzatokhoz közelít, melyek szerint a tanulás nem kész tudásrendszerek transzferét jelenti, sokkal inkább a környezettel való iteratív interakciókkal megy végbe (Komenczi, 2016). Mind módszereiben, mind struktúrájában törekszik arra, hogy a középpontban a fiatal önismerete álljon, a helyzetek, problémák megoldása során folyamatosan jusson el a megoldásokhoz, saját képességeinek és hiányosságainak megismeréséhez. A módszer alapja annak tudatosítása a diákokban, hogy mely területeken kell fejlődni, miben szenved hiányt és mely képességét kell fejlesztenie, miben jó, mivel lehet hasznára a közösségnek. Az ötven óra alatt cél, hogy a fiatalok kvázi munkatapasztalatokra tegyenek szert, miközben egy közösség életébe kapcsolódnak be, egy társadalmi ügy érdekében tevékenykednek. A folyamat során visszacsatolást kapnak erről, vagyis tudatosul bennük saját eredményük és a cselekvéseik hatása. Mindezek együttesen elengedhetetlenek ahhoz, hogy a munkaerőpiacon napjainkban kiemelt szerepet kapó interperszonális képességeik fejlődjenek, valamint a közösségi szolgálat beteljesítse alapvető célját.

### **21. századi készségek és a 4C edukáció adaptációja a közösségi térben**

Az egyértelműen megfigyelhető, hogy a munkaerőpiacon az interperszonális területeken megszerzett ta-

pasztalatok és képességek nagyobb súllyal vannak jelen, mint az úgynevezett hard skillek, vagyis maga a konkrét, technikai tudás. Ez a tendencia egyre inkább megfigyelhető a munkaerőpiacon kívül is, hiszen folyamatosan változó világunk extrém helyzetekkel, szokatlan kihívások sokaságával „lepi meg” szinte napról-napra a teljes emberiséget, és benne az egyént. Elég a klímaváltozás, a nyersanyaghiány, vagy a Covid-19 járvány okozta társadalmi és gazdasági átrendeződésre gondolnunk, máris nyilvánvaló, miért van elengedhetetlen szükség kreativitásra, alkalmazkodóképességre a mindennapokban is. Az is mindenki számára nyilvánvaló, hogy napjainkban a kommunikáció, az együttműködés, kollaboráció készsége, a kritikai gondolkodás meghatározó jelentőséggel bír.

Ezeknek a magas prioritású képességeknek az oktatásban is egyre hangsúlyosabban kell megjeleníteniük, intézményi rendszeren belül és kívül egyaránt. Az oktatási és nevelési folyamatok új irányzata az úgynevezett 4C edukáció (4C Education) és a 21. századi skillek fejlesztése felé terelődik, melyek abban segítik a diákokat, hogy képesek legyenek a folyamatosan változó környezetbe rugalmasan adaptálódni életük során (Bellanca & Brandt, 2010). A Labor Café közösségi szolgálatra épülő élménypedagógiai módszerének középpontjában is a 4C edukáció négy készsége áll: a kreativitás (creativity), a kommunikáció, (communication), a kollaboráció (collaboration) és a kritikai gondolkodás (critical thinking).

A projekt keretében alkalmazott módszertan alapján a közösségi szolgálatra érkező fiatal nem frontálisan kiosztott feladatot teljesít, hanem a cél önmaga megismerésére, képességeinek, készségeinek feltárására. A szervezetnél töltött idő során folyamatosan kommunikál, aminek köszönhetően megkonstruálja saját szerepét a közösség életében. Ennek hatására nagyobb eséllyel vonódik be tartósan, akár az ötven órán túl is, hiszen nem kiragadott részfeladatokat kell elvégeznie, hanem a befogadó szervezet és közösségének minél pontosabb megismerése a feladata. Mindezt annak érdekében, hogy egyfelől minél hatékonyabban legyen képes segítséget nyújtani a szervezetnek, másrészt, hogy személyes és közösségi sikerélményt élhessen át.

A megismerési folyamat során a közösségi térbe érkező diákoknak lehetőségük van didaktikus feladatok, úgynevezett „minimodulok” közül választani, vagy azon-



nal bekapcsolódni a szervezet tevékenységeibe. A két különböző módszertan kétfajta utat jelent a közösségi szolgálatos tanulók beilleszkedése szempontjából, és két különböző mélységű integrációra ad lehetőséget. Természetesen lehetőséget biztosítunk a folyamatos átjárhatóságra, vagyis a diákok mindkét módszer kereteibe bármikor átléphetnek.

### **„Minimodulok” és gyakorlati terep**

A fogadó szervezet felelőssége, hogy minél hamarabb tudjon részfeladatokat, vagy akár teljes projektelemeket delegálni a közösségi szolgálatos diáknak. Tágabb értelemben a fogadó szervezet és a közösségi szolgálat mint élménypedagógiai módszer céljai azonosak: olyan generációk nevelése, melyek különösen fogékonyak a társadalmi témákra, önkéntességre, szolidaritásra.

A Tabulapláza Alapítvány szakmai munkája során kialakított „minimodulok” célja pedagógiai szempontból kettős. Egyfelől azok a diákok, akik személyiségüknél fogva nehezebben kezdenek kommunikálni, nehezebben oldódnak fel új környezetben, lehetőséget kapnak arra, hogy kvázi passzív szemlélőként ismerkedjenek a szervezettel, annak önkénteseivel, munkatársaival, miközben a modult elvégzik. A négy modul közül a diákok hármát szabadon választhatnak, egy egy viszont mindegyikük számára kötelező. Ennek címe „Világosan a civilekről”,

és témája a harmadik szektor szerepe a szociális, gazdasági és állami szektor mellett, valamint a társadalmi felelősségvállalás és állampolgári részvétel fontosságának megismerése. A modul természetesen kitér arra is, hogy az imént említett területek szempontjából miért kimagaslóan fontos a közösségi szolgálat rendszere. Emellett nagy hangsúlyt kap az is, hogyan tervezze meg a diák a közösségi szolgálat idejét, hogyan értékelje és értékeltesse a fogadó szervezettel saját munkáját ahhoz, hogy az ötven óra számára is valóban hasznos és értékes tapasztalat lehessen. A szabadon választható modulok a következők:

- ifjúsági programszervezés,
- projektszervezés,
- online tartalomszerkesztés.

A modulok elméleti és gyakorlati részt egyaránt tartalmaznak, húsz közösségi szolgálatos óra alatt elvégezhetők. Céljuk, hogy a diákok a megszerzett tudással hasznos segítséget nyújthassanak a fennmaradó harminc óra során, akár több nonprofit szervezetnek is. A modulok nevelési és oktatási célja az, hogy a harminc óra alatt a tanulók a konkrét tudás megszerzése mellett lehetőséget kapjanak problémák megoldására, együttműködésre, a kritikus gondolkodásuk fejlesztésére, valamint folyamatosan kommunikáljanak egymással és a szakmai vezetővel.



Azok a közösségi szolgáltató diákok, akik azonnal a szervezet egyes programjaiba kapcsolódnak be, a feladatokon, az adott rendezvény vagy programelem valós idejű megismerésén keresztül láthatnak bele a szervezet belső működésébe és külső folyamataiba, a tervezéstől az értékelésig. A tanulók megismerik a szervezet vízióját, küldetését, az elérni kívánt célokat, és megtanulják azt is, hogyan kommunikáljanak a szervezetről. A folyamat során megtapasztalhatják, mely részfeladatok állnak hozzájuk legközelebb, melyek azok, amelyeket nem szívesen végeznek, így egy esetleges következő programnál az adott, számukra kedves tevékenységekre már maguk jelentkezhetnek.

**Tapasztalatunk szerint az olyan diákok, akik ilyen módon kapcsolódnak be a szervezet munkájába, szorosabb, az ötven óra keretein túlmutató kötődést alakítanak ki a fogadószervezettel és maguk kezdeményeznek olyan tevékenységeket, melyekkel hozzájárulhatnak a közösség céljainak megvalósulásához.** Hosszú távon tehát elmondható, hogy ezek a diákok mélyebben megértik egy nonprofit szervezet szerepét egy közösségben, valamint saját szerepük is kézzel foghatóbb lesz számukra. Ennek eredményeként amellett, hogy valódi, gyakorlati tudásra és tapasztalatra tehetnek szert, közösségi élményt élnek át, minőségi kötődéseket alakítanak ki és olyan interperszonális készségeik fejlődnek, melyek későbbi életük során tartósan hasznukra válhatnak, segítségükre lehetnek.

## Összegzés

A 21. század eddig eltelt évei nem szűkölködtek gazdasági, társadalmi kihívásokban, melyeknek globális és lokális hatásai mindenkit érintettek. **Meg kellett tapasztalnunk, hogy minden eddiginél sürgetőbb az a szemléletformálás, mely lehetővé teszi, hogy a felnövekvő generációk megtanuljanak alkalmazkodni az előttük álló új helyzetekhez.** Fontos, hogy minden eszközt megragadjunk arra, hogy integráljuk a fiatalokat a lokális közösségekbe és olyan univerzális eszközöket adjunk a kezükbe, melyekkel egyéni boldogulásukat és környezetük gyarapodását egyaránt szolgálhatják. Ki kell alakítanunk bennük az igényt individualista világunkban a közösségben való gondolkodásra és működésre. A Labor Café Adománykávézó, Nyitott Közösségi Tér keretrendszere és szakmai programjai erre adnak lehetőséget. Célunk, hogy a modell országosan elterjeszhető legyen, melyhez folyamatosan keressük a partnereket. Nyíregyháza és Nagyecsed után 2022 tavaszán Kecskeméten is megnyitja tereit a közösségi szolgáltató diákok számára a kávézó, melynek mottója:

”

**„VEDD KI BELŐLE A RÉSZED, TEDD HOZZÁ A MAGADÉT!”**

”

## Felhasznált irodalom

- Bellanca, J. & Brandt, R. (2010), *21. Century Skills – Rethinking How Students Learn*, Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Bodó M. (2015). *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Budapest, HU: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Komeczi B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken, DE: GlobeEdit.
- Markos V. (2018). A fogadó szervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról. *Iskolakultúra*, 28(3–4).
- MATOLCSI ZS. (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 4. ELTE, Budapest.

# KORTÁRSSEGÍTŐ MENTORPROGRAMOK ELEMZÉSE – EGYETEMISTA HALLGATÓK TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSA A MÉLTÁNYOSSÁG JEGYÉBEN

– Horváth Gergely –

## Bevezetés

A tanulmány célja, hogy két mentorprogram elemzésén keresztül felhívja az egyetemista hallgatók figyelmét, a közoktatásban tanuló fiatalok segítésének lehetőségeire és a társadalmi felelősségvállalás fontosságára. A tanulmányban bemutatott két mentorprogram, az országos „Tanítsunk Magyarországot!” kezdeményezés és a Pécsi Tudományegyetemen (a továbbiakban: PTE) működő SZINAPSZIS mentorprogram célkitűzései között szerepel a felsőoktatásban tanuló hallgatók szociális segítő szerepének elmélyítése. A vizsgált két mentorprogram kiválasztásában szerepet játszott a szerző egyéni elköteleződése irántuk, hiszen mindkét program esetében aktív mentori szerepkörben működik. Emellett mindkét kezdeményezésre igaz, hogy a közoktatásban tanuló diákok segítségét célozzák, így jó gyakorlatot szolgáltatnak az ifjúsággal foglalkozó további kezdeményezések számára. Az elméleti vizsgálat célja, hogy felderítse az oktatás különböző szintjein elérhető mentorprogramok jellemzőit, rávilágítson potenciális szerepükre a társadalmi különbségek csökkentésében, a hazai és a nemzetközi szakirodalom tükrében. A tanulmány szintetizálja a két mentorprogramról megjelent pályázati kiírásokat, azokat a neveléstudományi tudományos diskurzus keretrendszerében helyezi el. A tanulmány eredménye, egy olyan áttekintés, amely feltárja a fiatalok és különösképp az alacsony szocioökonómiai státuszú közoktatásban tanuló diákok segítésének lehetőségeit. Az elméleti vizsgálat rávilágít arra, hogy a központi (állami és egyetemi) szintű intervenciók, választ nyújthatnak a társadalmi különbségek megoldására az egyetemista kortárssegítő mentorok munkáján keresztül.

## 2. Kortárssegítő mentorprogramok a neveléstudományi szakirodalomban

A mentorprogramok vizsgálatának kiindulási pontja, hogy jellemzően a mentori munkát egy, a lemorzsolódással szemben nyújtott, méltányos szolgáltatásként írhatjuk le (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009). A méltányosságot, vagyis az egyenlő hozzáférést biztosító rendszert (Varga, 2015a; Varga, 2015b), mindkét vizsgált program esetében megtalálhatjuk. A következőkben áttekintjük azokat a súlypontokat, amelyek a mentorprogramok és a mentori szolgáltatás elemzésének kulcsfogalmaként jelennek meg.

Az ilyen jellegű kezdeményezések haszna a diákok számára, hogy a jól működő mentor-mentorált kapcsolatban megjelenik az érzelmi támogatás. A bizalmi kapcsolat

kialakítása a mentor személyiségében, attitűdjében gyökerezik. **A mentor pozitív attribútumai közé a türelmesség, a rugalmasság, az aktív figyelem, a szeretet és az empátia tartoznak, illetve a minőséget javíthatják azok a személyiségvonások, amelyek a viselkedéshez köthetők, mint például az elkötelezettség és a megbízhatóság** (Lakind, Eddy & Zell, 2014).

A mentorprogramok esetében a nemzetközi irodalom hangsúlyozza, hogy azok pozitív hatással vannak a mentoráltak érzelmi fejlődésére, önbizalmuk növelésére (Raposa et al, 2019; Rhodes, 2005; Spencer, 2007). Az önbizalom növekedésével összhangban, a diákok optimizmussal tekinthetnek jövőjükre (Selig-

man, 1998), fejlődik érzelmi intelligenciájuk (Goleman, 1995), amelyek a pozitív pszichológiai tőke kialakító tényezői lehetnek (Luthans, Luthans & Luthans, 2004; Bandura, 2008). Mivel a mentorprogramban való részvétel hozzájárul a hátrányos helyzetű diákok ellenállóvá, rugalmassá (rezilienssé) válásához (Ceglédi, 2012; Varga, Trendl & Vitéz, 2020), ez által képesek lehetnek a „kihívásokkal teli életkörülmények” áthidalására (Ceglédi, 2020, 69. o.), a reziliens diákok így társadalmi mobilitáson mehetnek keresztül (Fehérvári, 2015). A reziliencia kialakulásához szükséges, hogy a hátrányokkal rendelkező fiatalok életében legalább egy támogató személy megjelenjen (Trendl & Varga, 2018), így a sikeres mentorprogramok esetében a diák számára éppen a mentor válhat a reziliencia szempontjából meghatározó tényezővé.

**A két vizsgált kezdeményezés céljai közé sorolható a továbbtanulási szándék növelése és az iskola, képzés kiválasztásában való segítségnyújtás.** A mentoráltak énképének javulása hozzájárulhat ahhoz, hogy olyan célokat, továbbtanulási utakat válasszanak, amelyek reálisak és összhangban állnak álmaikkal (Nagy, 2014).

Nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy a két programban egyetemista mentorok segítik a diákokat, akik korban jellemzően közel állnak a mentoráltakhoz, azonban a továbbtanulás terén számos tapasztalattal rendelkeznek (Boda & Horváth, 2021a). A kortárssegítő mentorálás előnye, hogy az alacsony életkorkülönbség növelheti a bizalmi kapcsolat kialakulásának esélyét (Raposa et al., 2019). A mentor–mentorált kapcsolat létrejöttével a tanulók számára a velük foglalkozó felnőttek, kortársak fontos szereplőkké, példaképpé válhatnak a mentorálási folyamatban (Lakind, Eddy & Zell, 2014; Raposa et al., 2019).

A mentorprogramok elemzéséhez szükséges megvizsgálnunk a külső tényezőket is, amelyek a program nyújtotta lehetőségekből, annak irányelveiből fakadnak. A külső tényezők közé sorolható a mentorálás típusa, amelyet Fejes (2012), C. L. Sipe (2005) a következőképpen ír le. A mentorálást két alcsoportba sorolhatjuk: helyhez kötött mentorálás és közösségi mentorálás (Fejes, 2012, 80–82. o.). A helyhez kötött mentorálás rendszerint egy fogadóintézményben valósul meg, így alapvetően a diákok

iskolájához, esetleg tanodához köthető (Schenk et al., 2019). Ezzel szemben a közösségi mentorálás alapja, hogy a tanulók mentorukkal közösséget formáló programokon vesznek részt. Emellett a külső tényezők közé sorolható a mentorálás időtartama és gyakorisága, hiszen a sikeresség jegyében fontos, hogy a mentorok állandó partnerként vegyenek részt a mentoráltak életében (Nagy, 2014, 48. o.).

### **3.1 Tanítsunk Magyarországotért mentorprogram**

A Tanítsunk Magyarországotért mentorprogram (a továbbiakban TM) 2018-ban indult útjára. A program célkitűzései között szerepel, hogy kistérségi iskolák tanulóit egyetemista pártfogók vegyék a szárnyuk alá (11). A gyakorlati mentorálás 2019-ben kezdődött meg (többek között a PTE-n), ezt előzte meg a hallgatók felkészítése egy elméleti kurzus keretében, a 2018/2019-es tanév tavaszi szemeszterében (Andl, et al., 2021; Boda & Horváth, 2021a).

A TM programban részt vevő diákokra – így a PTE hallgatói által mentorált 10 közoktatási intézmény tanulóira is jelentős arányban (Andl, 2020, 420–421. o.) – jellemzőek a kistérségi hátrányok, illetve a családi háttérből származó tőkehiányok (Horváth & Boda, 2021a). A mentorprogram fókuszcsoportját az ilyen jellegű nehézségekkel küzdő, általános iskola 6–8. osztályos tanulók adják. A program előnye, hogy azokat is eléri, akik alapvetően nem számítának hátrányos helyzetűnek, de lakóhelyi környezetükből fakadóan kevés lehetőséggel, perspektívával rendelkeznek a továbbtanulás szempontjából (Andl, 2015; Híves, 2015).

A program célja „a kistelepülésen élő általános iskolások támogatása tanulmányaik sikeres elvégzésében, továbbá az egymásról való gondoskodás és a közösséghez tartozás élményének megélése. Szeretnék segíteni a diákokat, hogy képesek legyenek a legtöbbet kihozni magukból, legyen az szakmaszerzés, érettségi, továbbtanulás, sport, művészetek és végül a munkaerő-piacon való elhelyezkedés” – mondta el Dr. György László, az Innovációs és Technológiai Minisztérium államtitkára. (11) A bekapcsolódás minden, a programban részt vevő egyetem hallgatója számára nyitott, aki elvégzi az elméleti kurzust, majd sikeres pályázat után szerződést köt az egyetemmel, melyben vállalja a diákok rendszeres segítségét.

### 3.2. SZINAPSZIS mentorprogram a Pécsi Tudományegyetemen

A PTE szakkollégista hallgatói számára a tanév kezdetén lehetőség nyílik a SZINAPSZIS mentorprogramhoz való csatlakozásra (13), melynek szlogenje, „Kiválók a kiválókért – Tanítva tanulni tehetségsegítő program” tartalmazza az alapvető célkitűzéseket. Az egyetem azokat a középiskolás diákokat célozza, akik a felsőfokú tanulmányukat a jövőben szeretnék megkezdeni. A PTE Központi Regionális Tehetségpont koordinálásával az egyetem szakkollégiumai delegálják jelentkező hallgatókat, őket a részt vevő középiskolák mentoráltakkal kötik össze.

A program célja, hogy a mentorálás révén hidat emeljen a felsőoktatás és a közoktatás közé. A mentor tevékenységei során bekapcsolja a gondjaira bízott diákokat az egyetemi életbe, szakmai gyakorlatába, amely élményszerű tapasztalatokat biztosít a mentoráltak számára.

A méltányosság megvalósítására jó gyakorlatot mutat be a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiuma (a továbbiakban: WHSZ), a SZINAPSZIS mentorprogram keretein belül. A WHSZ széles körű szakmai programmal rendelkező szakkollégium, amelynek célja, hogy inkluzív környezetet teremtsen és méltányos szolgáltatást nyújtson a zömében hátrányos helyzetű, cigány/roma származású egyetemisták számára a PTE-n (Schaffer

& Szemenyei, 2018). A szakkollégium tevékenységei között megtalálható a társadalmi felelősségvállalás és különböző közösségi tevékenységek is (Lakatos, 2018), amelyre példaként hozható a SZINAPSZIS mentorprogramban való részvétel is.

A szakkollégium vezetősége a programba való csatlakozás során figyelembe veszi a középiskolák jellegzetességeit is. A WHSZ tagjai valamely, az Arany János Programban (Fehérvári & Varga, 2018) részt vevő pécsi iskola hátrányos helyzetű diákjait mentorálják. Ezáltal a szakkollégium szerepe abban is kulcsfontosságú, hogy az egyetemre érkező első generációs értelmiségi, illetve szociális hátrányokkal küzdő hallgatók számára már a beérkezésükkor biztos közösséget adjon.

## 4. A két mentorprogram elemzése

### 4.1. Az elemzés célkitűzései

Az elméleti kutatás célja, hogy a megjelent pályázati kiírások alapján feltárja a két mentorprogram jellegzetességeit. Az elemzés alapját a neveléstudományi, mentoráláskutatási tudományos vizsgálatok adják, amelyek az egyes attribútumok és eltérések feltárását segítik. A vizsgálat komparatív módon mutatja be a TM és a SZINAPSZIS mentorprogramokat, feltárja azok céljait és erősségeit a mentori munkában mint méltányos, inkluzív beavatkozásban.

	<b>Tanítsunk Magyarorszáért! mentorprogram</b>	<b>PTE – SZINAPSZIS mentorprogram</b>
Közoktatási szint	Általános iskola és után követés	Középiskola
Mentorálás típusa	Helyhez kötött és közösségi mentorálás	Közösségi mentorálás
Mentorálás időtartama	2-3 év + után követés	1 év
Bevont mentoráltak	Egész osztály	Kiválasztott tanulók
Egy mentorra jutó mentoráltak száma	3-4 fő	Max. 2 fő
A mentorálás gyakorisága	Heti 6 óra	Legalább havi egy találkozó
A mentor szerepköre	Egyetemista hallgató	Egyetemista hallgató és szakkollégiumi tag

1. táblázat: A mentorálás külső tényezőinek vizsgálata. (saját szerkesztés)

#### 4.2. A Tanítsunk Magyarorszáért program a külső mentorálási tényezők tükrében

A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram jellegzetessége, hogy általános iskolákban, azaz korai beavatkozásként valósul meg. Mindemellett a TM lehetőséget biztosít mind a helyhez kötött mentorálásra – az iskolai tevékenységekbe való bekapcsolódás által –, mind pedig a közösségi mentorálásra – amely a közös élményeken, programokon alapul.

A mentorálás időtartama legalább 2, esetenként 3 év – attól függően, hogy a diákok hatodikos vagy hetedikos korukban kapcsolódnak be a programba. Az egy évnél hosszabb mentorálás a szakirodalom alapján előnyösebb lehet a tanulók számára, hiszen így a mentorról való közös munka hosszabb távú hatást tud kifejteni az életükre. A több éven keresztül zajló mentorálás hátránya lehet, ha a mentor kilép a programból, hiszen ez negatívan érintheti a következő mentorról való bizalmi viszony kialakítását (Horváth & Boda, 2021). Éppen ezért a hallgató felelőssége, hogy a csatlakozáskor mérlegelje, hogy előre láthatóan hány félévet tud majd a programban maradni.

Mivel a mentorálás az első csoportokban az általános iskolai tanulmányok befejeztével véget ért (a 2019-ben belépő hetedikos tanulók 2021 júniusában elballagtak), a programgazda kilátásba helyezte a mentoráltak utánkövetésének lehetőségét. Bár ennek formája és rendszere

a tanulmány keletkezésének időpontjában még nem tisztázódott, a szerző korábbi mikrokutatása megerősíti a folytatás szükségességét (Horváth, 2021). A vizsgálat eredményei rámutatnak, hogy a diákoknak a reziliencia eléréséhez további beavatkozásokra lehet szükségük, akár formális, intézményesített, akár nem formális, személyes elköteleződésen alapuló mentorálás által.

A TM programba csatlakozó általános iskolákban a terepre érkező mentorcsoportok egy egész osztály mentorálását vállalják, így a diákok között nincs szelekció a bejutás tekintetében. Az egy főre jutó mentoráltak száma eltérő lehet, a szabályrendszer szerint 3–4 diák tartozhat egy egyetemistához, az osztálylétszám függvényében.

A TM elvárása, hogy a mentorálási félév során a hallgatók átlagosan heti 6 órát töltsenek a pártfogoltjaikkal, amely számos várható előnnyel jár a mentorálás sikerességének szempontjából. Feltételként jelenik meg a rendszeres kapcsolattartás, emellett relatíve magas óraszám tartozik a közös tevékenységekhez, amely segítheti a mentor–mentorált kapcsolat elmélyülését.

A mentor szerepkörét tekintve olyan személy, aki tapasztaltabb, idősebb a mentorálnál (Andl et al., 2021). A programba egyetemisták jelentkezhetnek, akik szorgalmukkal, példájukkal és azzal, hogy a tanulást értéként kezelik, inspirálhatják a gondjukra bízott diákokat.



### 4.3. A PTE SZINAPSZIS program a külső mentorálási tényezők tükrében

A SZINAPSZIS projektben a mentorálás középiskolás diákokat helyez a fókuszba, illetve alapvető eltérés a két program között, hogy főképp közösségi mentorálással, a tanulók szakkollégiumi közösségbe integrálásával fejt ki hatást a résztvevő életére.

A TM programmal összehasonlítva a SZINAPSZIS mentorprogram rövidebb időtartamban, kevesebb egy főre jutó mentorálttal és alacsonyabb találkozási rendszerességgel zajlik. A számok negatív képet festhetnek a vizsgált programról a TM-hez képest, azonban más

tényezőket is szükséges figyelembe venni, amelyek feltételezhetően indokoltá teszik ezeket a jellemzőket. Elsősorban a fókuszban lévő diákok életkorából és egyéb, iskolán kívüli tevékenységéből adódóan kevesebb találkozást igényelhetnek, és az alkalmak gyakorisága helyett sokkal inkább a szakmai programokra szükséges a hangsúlyt helyezni. A másik értelmezési szempont a kölcsönös elköteleződésben rejlik: mind a mentor, mind a diák saját igényei szerint vág bele a mentorálásba, így feltételezhetünk olyan motívumokat, amelyek fenntarthatóvá teszik a kevésbé rendszeres mentorálást is.

	<b>Bemenet – irányelvek és feltételek</b>	<b>Folyamat – mentorálási tevékenységek</b>	<b>Kimenet – a célkitűzések megvalósulása</b>
Tanítsunk Magyarországért	<p><i>A program irányelvei, külső tényezők</i></p> <p><i>Mentor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentori képzés</li> <li>• Egyetemi jogviszony</li> <li>• Sikeres pályázat</li> </ul> <p><i>Mentorált:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intézményi döntés</li> <li>• Családi háttér</li> </ul>	<p><i>Mentorálási tevékenységek (Boda &amp; Horváth, 2021b, 18–20. o.):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskolai mentorálás</li> <li>• Iskolán kívüli mentorálás (kirándulás, gyárlátogatás, nyílt nap)</li> </ul>	<p><i>Kitűzött célok megvalósulása:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Önbizalom-növelés</li> <li>• Továbbtanulás segítése</li> <li>• Közös élmények szerzése</li> </ul>
PTE SZINAPSZIS mentorprogram (13)	<p><i>A program irányelvei, külső tényezők</i></p> <p><i>Mentor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Egyetemi jogviszony</li> <li>• Szakkollégiumi jogviszony</li> <li>• Sikeres pályázat</li> </ul> <p><i>Mentorált:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intézményi döntés</li> <li>• Családi háttér</li> <li>• Egyéni motivációk</li> </ul>	<p><i>Mentorálási tevékenységek (14):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szakmai, tudományos programok szervezése</li> <li>• ehetséggondozás</li> </ul>	<p><i>Kitűzött célok megvalósulása:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Személyes kötődés, kapcsolat kialakítása</li> <li>• Tehetséges tanulók bevonása az egyetemre</li> </ul>

2. táblázat: A mentori folyamat háromszintű vizsgálata. (saját szerkesztés)

A TM programhoz hasonlóan a mentor kortárssegítői szerepben működik, aki tapasztalatait és élményeit átadva elkötelezetté teheti mentoráltjait a felsőfokú tanulmányok megkezdésére.

#### 4.4 A két mentorprogram mentorálási folyamatának elemzése

A következő áttekintés a két programot az inklúzió folyamatelvű modelljének adaptálásával vizsgálja (Varga, 2015a, 66. o.), a bemenet, a folyamat és a kimenet bemutatásával. A 2. táblázat elemei segítséget nyújthatnak a hallgatónak mentori önreflexiójuk elkészítésében, illetve olyan tudományos vizsgálatok alapját adhatják, amelyek a mentorálás hatékonyságának felmérését tűzik ki célul.

A bemeneti feltételek összesen három komponensből állnak mindkét mentorprogram esetében. Elsősorban a programok irányelvei a meghatározók; azok a külső tényezők, amelyek a mentorok számára útmutatást adnak a tevékenységcsoportok kialakításához. Emellett fontos hangsúlyozni az egyéni megvalósítás, az egyénre szabás szerepét (Boda & Horváth, 2021a; Horváth & Boda, 2021), amelyre mindkét program lehetőséget biztosít. Az irányelvek mellett a két „főszereplő” a mentor és a mentorált háttere fontos változók a folyamat vizsgálata során, amelyek a sikeresség meghatározó elemei lehetnek.

. A mentorálási folyamat a bemeneti feltételekben felvázolt irányelveken alapul; tartalmazza az összes mentori

tevékenységet, amelyet a résztvevők a közös munka során elvégeznek. Ezek reflektálnak a mentoráltak életkori sajátosságaira is, mely a két program közötti különbség alapját adja. A folyamat sikeressége a mentor tervezési tevékenységében és az adekvát megvalósításban rejlik. Végül a folyamatelvű modell utolsó sorában a megvalósult célkitűzések láthatók. Mindkét program célkitűzései között szerepelnek személyes kompetenciákat, érzelmi bevonódást érintő elemek, és továbbtanulási mutatók is. A mentorálás egyes szakaszainak és egészének értékelésében a kimenet vizsgálata visszajelzést adhat a fejlesztendő és erős területekről egyaránt.

A folyamatszintű értékelés a mentorok számára nélkülözhetetlen lehet, hiszen általa lehetnek képesek a résztvevők célirányos beavatkozásokat tenni a későbbi mentori munkájuk során. A folyamatelvű nézőpontra alapuló vizsgálat hozzásegítheti a hallgatókat ahhoz, hogy munkájuk során önreflektívek legyenek, javítsanak fejlesztendő területeiken és megerősítsék sikeres tevékenységeiket.

#### 5. Összegzés

A tanulmány eredménye egy olyan áttekintés, amely feltárja a fiatalok, különösképp az alacsony szocioökonómiai státuszú, közoktatásban tanuló diákok segítségének lehetőségeit. Az elméleti vizsgálat rávilágít arra, hogy a központi (állami és egyetemi) szintű intervenciók segítséget nyújthatnak a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez az egyetemista kortárssegítő mentorok munkáján keresztül.

## Felhasznált irodalom

Andl H. (2015). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14685/andl-helga-phd-2016.pdf> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)

Andl H. (2020). A kisiskolák és lehetőségeik, *Educatio*, 29(3), 409–424. <https://akjournals.com/view/journals/2063/29/3/article-p409.xml> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.) DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.6

Andl H., Arató F., Orsós A. & Varga A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 47–63. [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp\\_XIV\\_2021\\_1\\_4.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_XIV_2021_1_4.pdf) (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.) DOI: 10.21030/anyp.2021.1.4

Bandura, A. (2008): An Agentic Perspective on Positive Psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive Psychology: Exploring the Best in People* (Vol.1, pp. 167–196). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.

Boda V. L. & Horváth G. (2021a). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=887> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.) DOI: 10.21030/anyp.2021.1.11

Boda V. L. & Horváth G. (2021b). *Tanítsunk Magyarorszáért! Mentori kisokos. Ismeretterjesztő kiskönyv a mentorálás iránt érdeklődő hallgatóknak és mentoroknak*. <https://drive.google.com/file/d/1WnTQt7ec8AxCeM7tHAvvYul8tdjq5-di/view?usp=sharing> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)



- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Ceglédi T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs. Kopp Mária a Népesedésért és a Családokért (KINCS) szakmai folyóirata*, 2020/2. tematikus különszám, 65–80.
- Fehérvári A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 183–210). Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári A. & Varga A. (szerk.) (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 7 80–96. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.k> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)
- Fejes J. B., Kasik L. & Kinyó L. (2009). Bevezetés a mentoráláskutatásba. *Iskolakultúra* 5–6, 40–55.
- Goleman, D. (1995). *Érzelmi intelligencia*. Budapest, HU: Háttér Kiadó.
- Híves T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.), *Kudarok és megoldások* (pp. 1–31). Budapest, HU: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth G. & Boda V. L. (2021). *Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései*. Kézirat. [Megjelenés előtt.]
- Horváth G. (2021). Itt tartunk most... – Egy mentorprogram általános iskolai szakaszának végéhez érve. In Vezdén K. (szerk.), *Körkép IV. A Wlilocki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*. [Megjelenés előtt.]
- Lakatos Sz. (2018). Önkéntesség és társadalmi szerepvállalás. In Schäffer J. & Szemenyei M. (szerk.), *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése* (pp. 211–226). Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Lakind, D., Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring Youth at High Risk: The Perspectives of Professional Mentors. *Child Youth Care Forum*, 43, 705–727.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human as Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
- Nagy T. (2014). A mentor szerepe a tehetség gondozásban. In Gefferth É. (szerk.), *Mentorálás a tehetség gondozásban* (pp. 41–51). Budapest, HU: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Raposa L. E. et al. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 423–443.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D. L. & Karchner, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–43). Sage Publications.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- Schäffer J. & Szemenyei M. (szerk.) (2018). *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Schenk, L.; Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G.; Engbersen, G. & Severiens, S. (2019). An Examination of the Role of Mentees' Social Skills and Relationship Quality in a School-Based Mentoring Program. *American Journal of Community Psychology*, 65. DOI: 10.1002/ajcp.12397.
- Spencer, R. (2007). "It's Not What I Expected" A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationships Failure. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354.
- Trendl F. & Varga A. (2018). Tehetseg gondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia*, 15, 8–33.
- Varga A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Varga A. (2015b). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241–272). Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Varga A., Trendl F. & Vitéz K. (2020). Development of Positive Psychological Capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 10(3), 263–279.
- (1) Tanítsunk Magyarorszáért program. <https://tmo.gov.hu/hu/> (2021. 10. 10.)
- (2) Tanítsunk Magyarorszáért program indul. <https://tmo.gov.hu/hu/article/cikk-1> (2021. 10. 12.)
- (3) Szinapszis. <https://tehetseg.pte.hu/szinapszis> (2021. 10. 12.)
- (4) Szinapszis, Szándéknyilatkozat, 2021/2022. [https://tehetseg.pte.hu/sites/tehetseg.pte.hu/files/szinapszis-2021\\_szandeknyilatkozat.docx](https://tehetseg.pte.hu/sites/tehetseg.pte.hu/files/szinapszis-2021_szandeknyilatkozat.docx) (2021. 10. 12.)

## SEGÍTSÉG A PÁLYAVÁLASZTÁS KÜSZÖBÉN: MENTOROK AZ ISKOLÁBAN

KULCSSZAVAK: TANULMÁNYI ASPIRÁCIÓK, EGYETEMISTA MENTOR, MENTORÁLÁS, KARRIER, PÁLYAVÁLASZTÁS

– Papp Hunor –

### Bevezető

A diákélet kiemelt fontosságú, sok fejtörést okozó időszaka a pályaválasztás. Gyakori jelenség, hogy az alacsony státuszú tanulók fiatal koruk és kedvezőtlen szociokulturális háttérük következtében kevés, a témával kapcsolatos ismerettel rendelkeznek, ezért előfordulhat, hogy ebben az időszakban a félelmek, vagy a túlzó remények irányítják döntéseiket, melyek akár végzettségszerzés előtti lemorzsolódáshoz is vezethetnek. A magyar lakosság jelentős része (68%) szerint az iskola feladata szakmához juttatni a tanulókat (Lannert et al., 2015), ez az elvárás pedig komoly terhet ró az intézményrendszerre, ugyanis a szoros tantervek következtében az iskoláknak nincs kapacitásuk az egyéni továbbtanulási törekvések megfogalmazásának segítésére. A diákok célmeghatározásai, végzettségszerzési törekvései a hazai és nemzetközi szakirodalomban is egyre nagyobb figyelmet kapnak, így jelentős irodalmi korpusz szerveződött a probléma köré, mellyel párhuzamosan a pályaválasztás és továbbtanulás támogatását célzó kezdeményezések, programok indultak. Ilyen a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram is. Tanulmányom célja bemutatni, hogy a mentorok hogyan járulhatnak hozzá a családok és az intézményrendszer közötti szakadék csökkentéséhez a pályorientáció terhének átvállalásával.

### Mi a Tanítsunk Magyarorszáért?

A Tanítsunk Magyarorszáért egy 2019-ben indult mentorprogram, ami a kistelepüléseken élő általános iskolás diákokat célozza. Mostanra a kezdeményezésben 9 egyetem és 70 olyan általános iskola vesz részt, melyek a közoktatásból való lemorzsolódás által leginkább érintett településeken található (Godó, 2021). A program szándéka valódi segítséget nyújtani a részt vevő hátrányos helyzetű diákoknak, melyet nem pusztán anyagi támogatáson keresztül, hanem fiatal egyetemisták folyamatos mentori jelenlétével valósítanak meg. A segítségnyújtás Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban alkalmazott formájának hatékonyságát számos szociológiai tanulmány támasztja alá, melyek eredményei szerint a tudásközvetítés nélküli anyagi támogatás önmagában képtelen tartós segítséget nyújtani az alacsony státuszú rétegeknek, sokkal inkább konzerválja a problémát (Kóczé, 2010). A mentorprogramokra általánosan jellemző a „nem halat adok, hanem megtanítalak halászni” elv; esetünkben pedig a kisdíákok szellemi fejlesztése, iskolai eredményeik javítása és továbbtanulási aspirációik megfogalmazásának segítése a program deklarált célja

(l1). Emellett a mentorok egyfajta nagytestvér-szerepet betöltve arra törekednek, hogy példaképként adják át a kitűzött célok eléréséhez szükséges értékeket mentoráltjaiknak (Godó, 2021).

A program fontos célja továbbá a kedvezőtlen háttér negatív hatásainak ellensúlyozása, a hiányos ismeretek és tapasztalatok pótlása. Így a mentorok nemcsak tanárként vesznek részt a diákok életében, hanem másképp közelítve, szárnyaik alá véve őket próbálják megismertetni velük az iskolán kívüli világot. Ennek következtében a mentorprogram keretei között szervezett kirándulások tanulmányi útként értelmezhetők, ahol olykor nem a konkrét tudásátadás, hanem a tapasztalatszerzés, a mentoráltak perspektívájának kiszélesítése a cél. Egy bowlingpálya, állatkert meglátogatása, vagy a nagyvárosok nyújtotta lehetőségek megismerése is pozitív változásra ösztönözheti a mentoráltakat, éppen ezért kiemelten fontos, hogy a diákokat ezek a tapasztalatok motiválják a tanulásra, fejlődésre, és ezáltal fokozódjon az iskolai sikerességre való esélyük. A tanulók mindemellett a kultúrafogyasztás tekintetében is mintát és

motivációt kaphatnak, a mentorok ugyanis rendszeresen kísérik el őket állatkertbe, iskolai nyílt napra, múzeumokba, valamint egyéb kulturális és szórakoztató eseményekre, abban bízva, hogy a mentoráltak ennek során megismerhetik a tanulás nyitotta perspektívákat.

### **A probléma: mennyire partner a szülő és a pedagógus?**

Az elsődleges szocializációs közeg, vagyis a család és a testvérek szerepe mérvadó a tanulmányi aspirációk megfogalmazásában, hiszen a család tanuláshoz való viszonya határozza meg az iskolai tudás értékét is a diákban. Ezt a viszonyt igazolta Molnár (2000) vizsgálata, amely szerint a gyermek iskolai teljesítménye és az anya végzettsége között szignifikáns együttjárás van. Ezen kívül számos tanulmány mutatott rá a kistérségi szegény családok hátrányos helyzetét konzerváló hatásokra (vö. pl.: Rozgonyi-Horváth, 2019), melyben kiemelt szerep jut a szülő és az iskola viszonyának.

A szülők attitűdjének fontos mutatója lehet az intézményi rendezvények, események látogatására való nyitottság. A szakirodalom szerint elmondható, hogy bár a szülők zöme részt vesz a szülői értekezleteken, a magasabb státuszú családok képviseltsége jóval magasabb, mint a kedvezőtlen háttérű családoké (Imre, 2015). Ez a jelenség azt implikálja, hogy azok távolodnak el legjobban az oktatási rendszertől, akiknek a legnagyobb szükségük lenne annak jótékony hatásaira. Turós és Dorner (2020, 114. o.) a pedagógusok tapasztalatait vizsgáló kutatása szerint „a szülők egy része nem érdeklődik gyermeke iskolai teljesítménye iránt, fogadóórákon, szülői értekezleteken nem jelenik meg. Ez a jelenség gyakran a szülők túlterheltségével (pl. három műszakos munkaidő), anyagi helyzetével, a lakóhely és az iskola közötti távolsággal, vagy a közoktatásban szerzett negatív tapasztalatokkal magyarázható (Peters et al., 2007; Russell & Granville, 2005). Míg az iskolákban nincs lehetőség arra, hogy a szülői értekezleteket és fogadóórákat a szülők időbeosztásának és igényeinek figyelembevételével szervezzék meg, addig a mentorprogramok nagyobb mértékű rugalmassággal jellemezhetők, így lehetővé teszik azt, hogy azok a szülők is bevonódhassanak gyermekeik tanulmányaiba, akik az iskola falai között nem tudnak a pedagógusokkal találkozni.

Imre (2015) eredményei szerint nem csak a társadalmi háttér, de a diákok életkora is jelentős szerepet játszik a

szülő bevonódásában. A szerző rámutat arra, hogy minél magasabb évfolyamba jár a tanuló, a szülő annál kevésbé érzi magát partneri viszonyban a pedagógussal, vagyis az évfolyamokon felfelé haladva a szülő végzettségétől függetlenül is egyre inkább gyengülni látszik a család és az iskola együttműködése. Míg a harmadik évfolyamba járó diákok szüleinek 53,5%-a szerint az iskola teljes mértékben partnerként kezeli őket, addig az ötödik évfolyamon 41,2%, a nyolcadik évfolyamon pedig már csak 39,8 % jelölte a pedagógusokkal való kapcsolatot bizalmasnak és partnerinek. Az eredményt tovább súlyosbítja a felismerés, miszerint „minél alacsonyabb az édesanya iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban vélekednek úgy, hogy egyáltalán nem igaz, hogy a tanárok partnerként tekintenek rájuk” (Imre, 2015, 134. o.). A növekvő negatív tendencia kedvezőtlen hatást gyakorolhat a diák iskolai teljesítményére és a pályorientációra is, ami az általános iskola utolsó évében válik igazán aktuálissá.

Fontos azt is figyelembe vennünk, hogy a kapcsolattartás nem csak a szülők, de a tanárok oldaláról is megterhelő lehet. A szakirodalom szerint „a szülőkkel való kapcsolat időtartamát annál hosszabbnak érzékeli a pedagógus, mi-



nél nagyobb problémát jelent számára a munkaterhelés mértéke, illetve annak egyenetlen eloszlása. Akiknek ez utóbbiak különös gondot jelentenek, majdnem két és félszer hosszabbra becsülték a szülőkkel való kapcsolattartásuk időtartamát, mint ahogy ezt a napló alapján megállapítható konkrét számok mutatják” (Lannert & Szekszárdi, 2015, 16. o.). Ebből következtethetünk arra, hogy a pedagógus számára a szülővel való kapcsolattartás sok esetben újabb követelményként jelenhet meg, ami akár a kiegészítés rizikóját is növelheti (Demerouti et al., 2001).

**Látható, hogy ugyan a szülő–diák–iskola „háromszög” csúcsainak kiegyensúlyozott együttműködése elengedhetetlen az eredményes oktatáshoz, mégis ritkán tapasztalható jól működő partneri viszony az iskola és a szülők között.** Joyce Epstein szerint (Salamon, 2013) az iskolai sikerességhez a befogadó, bizalmi kapcsolaton alapuló, „családszerű iskola” megvalósítása a cél, amelynek érdekében a partnerré váló családnak bizonyos értelemben iskolaszerűnek kell lennie”. Epstein (1990) szerint a családnak olyan otthoni légkört kell létrehoznia, ami önmagában támogatja az iskola által közvetíteni kívánt értékeket, vagyis egyértelmű szabályokon alapuló elvárásokat támasztó, a gyermek számára jól átlátható kötelességekkel és jogokkal, szervezett rendszerben működő családi légkörre van szükség. Ugyanakkor az intézményeknek „rugalmas iskolaként” (Huszka et al., 2003) toleráns és befogadó magatartást kell tanúsítania a szülőkkel ápolt kapcsolat javításához. Ez a felismerés majdnem egyidős az oktatási rendszerrel, azonban a megoldás koránt sem kézenfekvő. A következőkben azt fogjuk bemutatni, hogyan járulhatnak hozzá az önkéntes egyetemisták a szülők és az iskola közötti szakadék csökkentéséhez, valamint a diákok munkaerőpiaci sikerességéhez.

### **Hogyan lehet kapcsolat a mentor?**

A kérdés megválaszolásához elsőként a mentor fogalmának meghatározását szükséges áttekintnünk. Az elnevezést Homérosz Odüsszeia című művében szereplő Télemakhosz nevelőjének, Mentórnak a nevéből származtatjuk (Andl et al., 2021). A magyar nyelv értelmező szótára szerint tanácsadót, atyai jó barátot, vagy nevelőt jelenthet (Bárczi & Ország, 1962), vagyis olyan idősebb személy, aki tapasztalatai, bölcsessége és tudása által segíti pártfogoltját az eredményessé válásban.

A családi szocializáció főszereplői a szülők és a közeli rokonok (Teachman & Paasch, 1998), azonban az edzők (Kovács et al., 2019), szomszédok, testvérek (Teachman & Paasch, 1998) oktatásra gyakorolt pozitív hatása is ós, hiszen mind „névtelen mentorként” (Godó, 2021) vállalnak szerepet a gyermek jellemfejlődésében. A fent említett példaképekkel ápolt kapcsolatoknak más-más jelentőséget tulajdonítanak a gyermek életkorától függően, a program célcsoportja (11–12 évesek) számára azonban nagy horderővel bír a kortársak befolyása.

A szakirodalom a mentorálás több típusát különbözteti meg, melyek közül a Tanítsunk Magyarorszáért program esetében ifjúsági mentorálásról beszélhetünk, amely során szenior (idős) és junior (fiatal) között jön létre a mentor–mentorált viszony (Godó, 2021). A reláció eredményességét nagyban meghatározza a felek közötti kölcsönösség, bizalom és megértés, melynek kialakulását segíti a mentorcsoportok alacsony létszáma is. Rhodes és DuBois (2008) szerint az értékek kialakításának legjobb módja a közös időtöltés, ennek hatékonyságához pedig nagyban hozzájárul a közös érdeklődési kör és a hasonló preferenciák, melyek gyakran életkori sajátosságként vannak jelen a kortársak között. Mindkét fél hasonló ismeretbázissal rendelkezik, éppen ezért találhatja meg könnyen a közös hangot egy általános iskolás mentorált és egy nála 5–6 évvel idősebb egyetemista mentor. A Teachman és Paasch (1998) tanulmányában megfogalmazott hatást érvényesítve, a mentor fiatal felnőttként egyfajta nagytestvér-szerepet magára öltve példaképpé válhat a diákok szemében. Ez a hatás természetesen nem mérhető a szülői befolyás erejéhez, ennek ellenére számos tehetséges tanuló reziliens kiemelkedéséhez járulhat hozzá. A mentorok koruknál fogva ugyanis képesek lehetnek baráti, bizalmi kapcsolatot kialakítani a mentorálttal, amely viszonyt az egyetemen szerzett ismeretbázissal a diákok iskolai eredményességének és oktatási aspirációinak javítására fordíthatják.

Ugyanakkor a mentor támogatása a szülők számára is könnyebben válhat elfogadhatóvá, mint az iskolai tanárok, vagy pszichológusok szakmai segítségével. Így jöhet létre a híd vagy kapcsolat szerepkör, ami a mentorság kettős jelleméből fakad. A Tanítsunk Magyarorszáért-mentorok nem végzett tanárok, de rendelkeznek a feladatuk ellátásához szükséges ismeretekkel, emellett



korukból fakadóan inkább tekintik őket a diákok partnernek, így a mentoráltak az egyetemistáktól érkező finom igazgatást is könnyebben interiorizálják, ami nagyban hozzájárulhat a közös munka eredményességéhez. A siker megmutatkozhat a tanulók továbbtanulási törekvéseinek megfogalmazásában, tanulmányi eredményeik javulásában, valamint az oktatásba való szülői bevonódottság növekedésében is.

#### **A kapcsolatteremtés módszerei, jógyakorlatok.**

Az alábbiakban bemutatott jógyakorlatok célja a mentor közvetítésével megvalósuló, a szülő és az iskola közötti gördülékeny kommunikációt lehetővé tevő rendszer kiépítése, a szülői bevonódottság növelése és a közös célok érdekében megvalósuló együttműködés megkönnyítése (Bódog, 2021).

**Köszöntőlevél és beszámoló:** A gyakorlat lényege, hogy a közös munka megkezdésekor, vagyis az első mentorálási alkalom során, ne csak a mentoráltakkal, hanem azok családjával is felvegyük a kapcsolatot. Ekkor köszöntőlevélben mutatkozik be a mentor a családoknak, melyben bemutatja saját feladatkörét, a jövőbeli közös programok rövid tervét, majd értekezletre hívja a szülőket, ahol személyesen is felvehetik a kapcsolatot egymással. A köszöntőlevél alkalmazása a mentorprog-

ramon kívül a közoktatásban is jól működő gyakorlat (Bódog, 2021). Mivel a legtöbb esetben napjainkban már az alacsony státuszú családok háztartásaiban is elérhető legalább egy okoseszköz, így a kapcsolatfelvétel online formában is megtörténhet. Az ekkor használt kapcsolattartó felülethez a későbbiekben rendszeresen térjünk vissza, ne hagyjuk, hogy állandó csönd uralkodjon a csoportban. Ehhez megfelelő módszer a szülőknek szánt képes beszámoló készítése a közös kirándulásokról; a mentorok kötelesek a mentorálást képekkel dokumentálni, valamint szöveges beszámolókat készíteni a program számára, azonban a szülők felé semmilyen hasonló kötelezettséggel nem tartoznak, így ezek az információk egyébként nem jutnak el a családhoz. Emiatt érdemes rövid beszámolót készíteni az egyes kirándulásokról, foglalkozásokról, hiszen az alaposan dokumentált eredmények erősítik a bizalmat az intézmény és a szülők részéről is.

**Szülő-mentor értekezlet:** Ez a kipróbált módszer nem csak az iskolában, de a mentorálásban is fontos eszköze a kapcsolattartásnak. A kapcsolatfelvétel során a szülői értekezletre hívott szülőknek csak töredéke jelenik meg az iskolákban (Imre, 2015), így érdemes iskolán kívüli helyszínt választani az értekezlethez (például közösségi ház, kávézó). A találkozók során személyesen is

megismerhetik egymást a szülők és a mentorok, ami segít a bizalom kiépítésében, így a szülő könnyebben engedi el gyermekét a hallgató által szervezett kirándulásokra. Emellett a mentor is képet kaphat a diák családi hátteréről, a család erőforrásairól és nehézségeiről. Ha nincs lehetőség a személyes találkozásra, akkor az online felületek is platformot biztosíthatnak az értekezletre. A találkozások során a fő cél az elvárások és célok megfogalmazása, amiket a Bányásziné (2021) gyógypedagógus által létrehozott „elvárásfa” mintájára is megtehetünk. A kérdéseket öt fő csoportra tagolva érdemes megfogalmazni a szülők számára, melyek a diák tanulmányi előrehaladásának egyes meghatározó szereplőire vonatkoznak. Ezek a csoportok a következők: „Mit várok el önmagamtól?”, „Mit várok el a gyermekemtől?” „Mit várok el a tanároktól?”, „Mit várok el az iskolától?” és „Mit várok el a mentoromtól?”. Ezzel együtt a mentorok, szülők és a mentoráltak felé támasztott elvárásokat is szükséges egyértelművé tenni, azonban fontos arra törekedni, hogy ne kötelezettséget érezzenek a szülők a programban, hiszen az negatívan befolyásolhatja a részvételt.

**Családi hétvége:** A mentor az intézmény támogatásával olyan hétvégi alkalmakat szervezhet, ahol a programban részt vevő családok találkozhatnak, megismerkedhetnek egymással, és az iskolában tanító pedagógusokkal is. Hatékony lehet, ha szülők segítségével kirándulást szervez a mentor, melyen szintén közösen vesz részt a szülő, a diák és a tanár. A programok kiválasztásába érdemes bevonni a szülőket is, ezzel érzékeltetve, hogy az ő véleményükre is kíváncsi az iskola. A családi hétvégeken célszerű egyszerű, mindenki számára érthető játékokat szervezni, melyek célja az ismerkedés és a felek közötti hasonlóságok felmutatása.

**Hivatásgyűjtemény:** Gyakori probléma, hogy maga a szülő sem ismeri a munkaerőpiaci lehetőségeket, így nehezen fogalmazza meg saját elvárásait gyermekével és az iskolával szemben. Emiatt a diáknak sincsenek konkrét célkitűzései, így rendkívül nehéz dolga van a mentornak, hiszen fogódzók nélkül szinte lehetetlen testhezállósított továbbtanulási opciót ajánlani. Ezen sokat

segíthetünk az úgynevezett „hivatásgyűjteménnyel”, amit a mentorok internetes források alapján állíthatnak össze a diákok számára. Első lépésként érdemes egy pályaelemzés kérdőívet kitölteni a gyerekekkel (ehhez jó eszközöket találunk például a Szegedi Tudományegyetem weboldalán), majd az így kapott eredmény figyelembevételével összeállítani egy listát a megcélozható lehetőségekről. Ennek tartalmaznia kell (1.) a munkakör megnevezését, (2.) a feladatkört, (3.) a szükséges végzettséget, valamint (4.) az elérhető anyagi és társadalmi megbecsültség szintjét. (A lehetőségekről az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapjáról is tájékozódhat a mentor). Az elkészült listák elemszáma mentoráltanként eltérő lehet, azonban érdemes 10–15 féle lehetőséget feltüntetni, amiből otthon a szülő és a diák együtt választhatják ki a számukra legideálisabakat. Ekkor a 3–5 eleműre szűkített listával a mentor könnyebben segíti a tanulót a pályaválasztásban, hiszen a szűkített lista már csak a diák és a szülő elvárásainak megfelelő pályaválasztási opciókat tartalmazza.

### **Összegzés:**

A mentorszerep már a görögöktől a pedagógia része. Megnyerő kiállásával és tapasztalatával bárki mentorrá, segítővé válhat akár tudtán kívül is. Az ekkor létrejövő viszony pozitív hatást gyakorol mind a mentor, mind pedig a mentorált fejlődésére. Ezt a jelenséget felismerve a Tanítsunk Magyarországot program egyetemistákat közvetít általános iskolákba, hogy a felek kölcsönösen segítsék egymást a fejlődésben.

**A család szintjén is tapasztalható pozitív hatások helyreállíthatják az iskolától eltávolodóban lévő szülő bizalmát, hiszen a gyermek eredményessé válna mindannyiuk közös érdeke.** A mentorált iskolai sikeressége végzettség szerzéshez vezet, ami egy jó mentor által közvetített értékrend mentén akár kiutat is jelenthet a hátrányos szociális helyzetből. A jövőben az eredményes mentorálás és a sikeres végzettség szerzés közötti kapcsolatot egy sok adatközlőt vizsgáló felméréssel kívánjuk tovább kutatni, abban bízva, hogy újabb összefüggéseket mutathatunk fel a mentori munka segítéséhez és a szociális hátrány csökkentéséhez.

<sup>1</sup> <http://www2.u-szeged.hu/kepzesi-teszt/index.php>

<sup>2</sup> <https://ikk.hu>

- Andl H., Arató F., Orsós A., Varga A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14. old.
- Bányásziné L. M. (2021). Szülői elvárásfa. In *Értjük egymást? Értsük egymást! A szülők-pedagógusok, a családok* (kurzustananyag). Tempus Közalapítvány. [https://canvas.tpf.hu/courses/76/pages/bevezeto-i?module\\_item\\_id=2183](https://canvas.tpf.hu/courses/76/pages/bevezeto-i?module_item_id=2183)
- Bárczi G., Ország L. (1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.
- Bódog E. (2021). Szülők bevonásának lehetséges módjai 13 tételben. In *Értjük egymást? Értsük egymást! A szülők-pedagógusok, a családok* (kurzustananyag). Tempus Közalapítvány.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Epstein, J. L. (1990). School and Family Connections, *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99–126.
- Godó K. (2021). A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bábásmód*, 7(2), 23–29.
- Huszka J., & Huszka, J. (2003). Rugalmas iskolák a közönség elégedettségéért. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(11), 115–122.
- Imre N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató F. (szerk.), *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–141), Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Teachman, D. J., & Paasch, K. (1998). The Family and Educational Aspirations. *Journal of Marriage and Family*. 60(3), 704–705.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Association for Psychological Science*, 17(4), 255.
- Kóczé A. (2010). *Nehéz sorsú asszonyok feketén fehéren*. Budapest, HU: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kovács K., Gyömbér N., Kelemen Á., & Fodorné Földi R. (2019). Az észlelt autonómiatámogatás hatása a teljesítéscélokra karate utánpótláskorosztályoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(2/3), 164.
- Lannert J., & Szekszárdi J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?, *Iskolakultúra*, 25(1), 16–17.
- Molnár Zs. (2000). Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattribúciói és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle* 55(2-3), 202–208.
- Peters, M., K. Seeds, et al. (2007). *Parental Involvement in Children's Education*. London, Department for Children, Schools and Families.
- Rozgonyi-Horváth Á. (2019). A térbeliség és a lokalitás szerepe a periférikus területeken élő hátrányos helyzetűek munkahelymegtartó képességében. Szegedi Tudományegyetem.
- Russell, K., & Granville, S. (2005). *Parents' Views on Improving Parental Involvement in Children's Education*. Edinburgh, UK: Scottish Executive.
- Salamon E. (2013.) *A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa*. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. <https://osztalyfonok.hu/1246/> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)
- Turós M., & Dorner L. (2020). Komplex alapprogram a pedagógusok tapasztalatai alapján – szülő és iskola kapcsolata, a ráhangolódás programmelem megítélése. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica*, Tom. XLIII, 109–119.
- (11) <https://tmo.gov.hu/> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)

## PANDÉMIA ÉS SOCIAL MEDIA. NEMZETKÖZI HALLGATÓK ALKALMAZKODÁSI STRATÉGIÁI A JÁRVÁNY IDEJÉN A KÖZÖSSÉGI MÉDIA SEGÍTSÉGÉVEL

– Specht Hedvig –

### Bevezető

Jelen írás a Pécsi Tudományegyetem nemzetközi hallgatóival kapcsolatos esettanulmány eredményeit ismerteti, melynek kontextusa a felsőoktatás nemzetköziesítése. A külföldi hallgatók több szempontból is kiemelt szerepet töltenek be egy felsőoktatási intézmény életében, hiszen tanulmányaik végeztével magasan képzett munkaerővé válnak, valamint komoly bevételi forrást is jelentenek az egyetemeknek otthont adó városok számára. A 2018/2019-es tanévben megközelítőleg 4700 nemzetközi hallgató tanult a PTE-n, közülük 1420 vett részt diplomamobilitási programban (Árvai, 2019).

A nemzetközi diákok helyzete azért is különleges, mert a fogadó országban számos változáshoz kell alkalmazkodniuk, nemcsak az akadémiai közegben, hanem a mindennapi élet szintjén is. Miller és Madianou a polimédia fogalmával már 2011-ben rámutattak arra, hogy különböző országok, kultúrák bizonyos médiumokat eltérő mértékben részesítenek előnyben, és a számukra rendelkezésre álló mediarepertoárból bizonyos, adott felhasználói csoportra jellemző médiahasználati stratégiákat építenek fel, melyek segítik őket a fogadó országbeli életük menedzselésében, valamint a felmerülő nehézségek leküzdésében.

A 2020 elején a koronavírus okozta járvány jelentős változásokat hozott világszerte a származási országuktól távol élők, köztük a nemzetközi hallgatók életébe is. A pandémia terjedésének lassítása érdekében Magyarország lezárta határait, és a többi érintett országhoz hasonlóan, további korlátozásokat (pl. kijárási tilalom, vásárlási időszáv) vezetett be a társas érintkezések csökkentése érdekében. Az egyetemeken megszűnt a jelenléti oktatás, a könyvtárak bezártak, a kollégiumokat pillanatok alatt kiürítették, és a nemzetközi hallgatók élete egyik napról a másikra gyökeresen megváltozott. A hallgatók egy ilyen, ez idáig még nem tapasztalt válsághelyzetben, otthonuktól és családjuktól távol, megfelelő támogatás és tájékoztatás nélkül magukra maradtak a járvány első hullámában.

**Habár a közösségi médiumok mindennapi életünk szinte minden szintjét átszövik, jelentőségük a társadalmi távolságtartás különböző hozadékai (online oktatásra, home office-ra való átállás) következtében még inkább felerősödött a világjárvány alatt.** E technológia magában foglalja a közösségi média minden alkalmazását, platformját, melyek mind jelentős szerepet játszanak az emberi interakciók számának növelésében és javításában, valamint a legfrissebb hírekhez és információkhoz való hozzáférésben. A technológia lehetővé teszi, hogy korlátlan mennyiségű információ könnyen terjedhessen és egyetlen kattintással megoszthatóvá váljon, különösen a közösségi médián keresztül (Hashim et al., 2020).

Egy online kérdőíves kutatás segítségével arra kerestem a választ, hogy a külföldi diákok miként élték meg a világjárvány kezdeti időszakát egy kisvárosi közegben (a Pécsi Tudományegyetemen), milyen konkrét nehézségek érintették őket és milyen szerepet játszott a közösségi média használata ezeknek a nehézségeknek a leküzdésében.

### Nemzetközi hallgatók, külföldi diákok?

Mielőtt ismertetném a kutatás eredményeit, fontos tisztázni a témában gyakran felmerülő fogalmakat. A nemzetközi mobilitásban részt vevő hallgatók számával kapcsolatos adatokra a nyilvános diskurzusban sokszor úgy



hivatkoznak, hogy közben nem adnak magyarázatot arra, kiket is értenek a hallgatók e csoportja alatt. A felsőoktatási intézmények számára a nemzetköziesítés mértéke egyfajta presztízskérdés, így – a céloknak megfelelően – különböző módokon határozzák meg a nemzetközi hallgatói létszámot (Árvai, 2019). Az ilyen hallgatókat sokszor egyszerűen „külföldieknek” vagy „cserediákoknak” nevezik, figyelmen kívül hagyva mobilitásuk típusát, vagy származási országukat, nemzetiségüket. A nemzetközi mobilitásban részt vevő hallgatók száma már csak azért is nehezen megállapítható, mert különböző, egymástól csupán kis részletekben eltérő, vagy egymást átfedő meghatározások léteznek arra a kérdésre vonatkozóan, kik sorolhatók a hallgatók e csoportjába.

Bizonyos meghatározások a diákok állampolgárságához, országhatárokhoz kötik a státuszt. Az OECD, az UNESCO és az Eurostat definíciója szerint azok a hallgatók tekinthetők nemzetközi hallgatóknak, akik származási országa eltér a tanulmányoknak otthont adó országtól, vagy korábbi tanulmányaikat a jelenlegi fogadó országtól eltérő országban folytatták. A meghatározás azért problémás, mert ez alapján a határon túlról érkező, magát magyar nemzetiségűnek valló, magyar anyanyelvű hallgató is nemzetközinek számítanak. Léteznek azonban olyan megközelítések is, melyek a mobilitás típusát helyezik a középpontba, azaz a hallgatók kreditmobilitási programban vesznek részt, tehát legfeljebb két félévre érkeznek a fogadó országba, vagy diplomamobilitásban, mely egész képzéseket ölel fel (Berács et al., 2017, 57. o.).

Nem könnyű feladat rendet tenni a nemzetközi hallgatókhoz kapcsolódó fogalmi hálóban, ezért az Academic Cooperation Association két főbb tanulmányt készített a definiálás érdekében (Teichler, 2017). E tanulmányok arra a következtetésre jutottak, hogy hét főbb kérdés tisztázása szükséges a nemzetközi hallgatók meghatározásával kapcsolatban: különbséget kell tenni (1) hallgatói mobilitás, azaz külföldi hallgatók és külföldön tanulás; (2) befelé és kifelé irányuló mobilitás; (3) rövid és hosszú távú mobilitás; (4) vertikális és horizontális mobilitás; (5) tanulmányi célból történő és tanulmányokkal kapcsolatos mobilitás; valamint (6) a mobilitásnak nevezhető időintervallum küszöbértékek között, továbbá meg kell határozni, hogy (7) a mobilitás egy meghatározott időpontban történik, vagy a felsőoktatási képzés folyamán.

E tanulmány a Pécsi Tudományegyetem azon hallgatóit vizsgálja, akik a határon túlról érkeztek azzal a céllal, hogy Magyarországon szerezzék meg diplomájukat, teljes alap-, mester-, vagy PhD-képzésben vesznek részt, tehát legalább két évet töltenek az országban, nem magyar anyanyelvűek és nem rendelkeznek magyar állampolgársággal.

### **Nemzetközi hallgatók médiahasználat**

A nemzetközi hallgatók médiahasználati szokásainak leírása nem könnyű feladat, számos kutatás tett kísérletet az otthonuktól, családtagjaiktól távol élő diákok médiahasználati szokásainak feltérképezésére. A különböző felmérések más és más szempontrendszerrel helyeztek előtérbe a nemzetközi hallgatók és közösségi médiumok viszonyának vizsgálatát során.

### **Tevékenységek**

Bizonyos megközelítések (Kim, Yum & Yoon, 2009; Junco, Heiberger & Loken, 2011; Lin et. al., 2011) azokra a tevékenységekre fókuszáltak, melyek a hallgatók mindennapi és akadémiai életben való eligazodásában kiemelt szerephez jutnak, mint például a tanulás, a fogadó ország kultúrájának és lakóinak megismerése vagy az egyetemi karrierjük egyengetése.

Kim, Yum és Yoon (2009) arra a következtetésre jutottak, hogy azok a kínai diákok, akiknek külföldi tanulmányai során meghatározó szerep jutott az internethasználat, jóval könnyebben építettek ki új kapcsolatokat az azonos külső országból érkező hallgatókkal, azonban ezen technológiák használatának elsődleges célja a tanulmányi követelmények teljesítése volt. Ehhez kapcsolódóan Junco, Heiberger és Loken (2011) úgy találták, hogy a Twitter-használat tudományos vitára ösztönözte a diákokat, és pozitív hatással volt a tanulók osztályzataira, elkötelezettségére és motivációjára. Azt is megjegyezte, hogy ez a környezet lehetővé teszi azoknak a diákoknak, akik kényelmetlenül érzik magukat a hagyományos tanteremben, hogy más formában kommunikáljanak egymással, és otthonos környezetben lépjenek kapcsolatba hallgatótársaikkal és oktatóikkal.

Ehhez a megközelítéshez kapcsolódik Junco (2012) kutatása, mely arra mutatott rá, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok elsődlegesen nem is a szociális kapcsolatok kiépítése és fenntartása céljából használták a Facebo-

kot, hanem információk gyűjtésére és megosztására. **A tanulmány kitért arra is, hogy azok a hallgatók, akik a Facebookot többnyire információmegosztásra és -gyűjtésre használták, magasabb osztályzatot kaptak, mint azok, akik inkább szocializációra.**

Lin és munkatársai (2012) elsősorban a Facebook használatának eredményeire összpontosítottak ázsiai nemzetközi hallgatók amerikai tanulmányai során. A kutatás alapján a Facebook használata hozzájárult ahhoz, hogy a diákok társadalmilag és kulturálisan új környezetük részeivé váljanak. Azoknak a diákoknak, akik kapcsolatba léptek amerikai barátaikkal a Facebookon, könnyebb dolguk volt az amerikai társadalomban való eligazodás során. DeAndrea és munkatársai (2002) arra is rájöttek, hogy a közösségi hálózatok használatával szerzett szociális támogatás lehetővé tette az új hallgatók számára, hogy sikeresen eligazodjanak az akadémiai szférában is. Valenzuela, Park és Kee (2009) tanulmányából az is kiderült, hogy bizonyos Facebook-csoportok lehetővé tették a diákok számára a civil és politikai szerepvállalást.

### **Funkciók**

Az imént ismertetett tevékenységek azonban önmagukban kevésbé értelmezhetők egy médiahasználati stratégia részeként; olyan faktorokat is érdemes figyelembe venni, mint a médiahasználat funkciója, célja, motivációja, vagy éppen a hallgatókat körülvevő kommunikációs háló.

Sleeman és munkatársai 2016-os tanulmányának az volt a célja, hogy a nemzetközi hallgatók médiahasználatával foglalkozó kutatásokban megjelenő főbb irányvonalakat rendszerezze. Sleeman alapvetően a hétköznapi tevékenységeken túlmutató, nagyobb kategóriák létrehozására törekedett, így azt vizsgálta, milyen funkciókkal ruházzák fel a hallgatók a közösségi médiumokat. Sleeman arra a következtetésre jutott, hogy a közösségi média használata a nemzetközi hallgatók körében három főbb funkció köré összpontosul: (1) összeköt, (2) elszigetel, (3) egy különleges, adott felhasználói csoportra jellemző médiahasználati stratégiák által támogatott hibrid teret hoz létre. Összeköt, azaz hidat képez mind az otthon maradottakkal, mind pedig a fogadó ország lakóival. Ugyanakkor izolálhat is, főleg azokban az esetekben, mikor a fogadó országban egy adott származási ország lakói nagyobb csoportot képeznek. Ilyenkor a megérkező hallgatók gyakran nem keresik a kapcsolatot a fogadó

ország lakóival – legyen ennek oka a biztonságérzet vagy kényelmi szempontok –, hanem inkább a saját közösségükhöz, idősebb diákokhoz, a csoport tapasztaltabb tagjaihoz fordulnak segítségért. Előfordulhat azonban az is, hogy a médiumok segítségével különböző hibrid tereteket hoznak létre, melyekben a hagyományos kulturális gyakorlatok, nyelvhasználati szokások, vallásgyakorlás újraértelmeződnek.

### **A szociális kapcsolatok jellege**

Sleeman (2016) kategóriarendszerével számos ponton egybevágh az a megközelítés, mely a nemzetközi hallgatók szociális hálóját helyezi a középpontba. Hogy a médiahasználatban mely funkció válik meghatározóvá, jelentősen függ a diákok kommunikációs hálózataitól. Seo és munkatársai (2016) a nemzetközi hallgatók által létrehozott hálózatokat három típusba sorolják: (1) monokulturális, (2) bikulturális, valamint (3) multinacionális kapcsolatok. Egy-egy kategória természetesen nem zárja ki más jellegű kapcsolatok meglétét, csak a hallgató kommunikációs hálóiban domináns kapcsolatokat írja le. A monokulturális hálózatokat az azonos küldő országból érkező diákok, a bikulturális hálózatokat a fogadó ország lakói, a multinacionális hálózatokat pedig más nemzetek hallgatói határozzák meg. Ezek a kapcsolatok jelentősen befolyásolhatják a médiahasználati funkciókat, hiszen például azoknál a diákoknál, akiknek hálóiban a monokulturális kapcsolatok dominálnak, előfordulhat az a tendencia, hogy habár a közösségi média összeköt a származási ország lakóival, mégis elszigetel a fogadó kultúrától. Ez utóbbi tendencia volt megfigyelhető a következőkben ismertetett kutatásban, ahol a kommunikáció sikertelenségéhez nagy mértékben hozzájárult az is, hogy a hallgatók és a fogadó intézmények által használt médiumok eltérőek voltak.

### **A PTE-n bevezetett intézkedések**

A Pécsi Tudományegyetem 2021 márciusában szintén szigorú intézkedéseket hozott a társas érintkezések számának csökkentése érdekében. Az egyetem, a könyvtárak látogatása tilossá vált, ez alól csak a PhD-hallgatók és az oktatók mentesültek, a kollégiumokat pedig alig néhány nap leforgása alatt kellett elhagyniuk az ott lakóknak. A személyes ügyintézés szünetelt, a diákok helyzetét megkönnyítve, néhány dokumentum érvényessége automatikusan meghosszabbodott. Sor került a távoktatás bevezetésére, a szakmai gyakorlatokat felfüggesztették,

ezzel egyidejűleg a vizsgák is az online térbe helyeződtek át, a nyelvvizsgaidőpontokat eltörölték, a hallgatók pedig később mentességet kaptak a nyelvvizsga bemutatása mint diplomakiállítási feltétel alól.

Számos, külföldi állampolgárokat érintő korlátozás a magyar kormány intézkedéseivel összhangban történt. Az ország területére kizárólag magyar állampolgárok léphettek be, valamint azok a magyarok – köztük a PTE hallgatói is, akik Olaszországból, Kínából, Dél-Koreából, Iránból vagy Izraelből érkeztek haza –, hatósági házi karanténba kerültek, akkor is, ha tünetmentesek voltak. A PTE Operatív Stáb egyhangúan jóváhagyta, hogy a külföldi hallgatók részére a PTE Foglalkozás-egészségügyi és Munkahigiénés Központja térítésmentesen biztosítja és ajánlja az alapellátási tevékenységekhez kapcsolódó (azaz a háziorvosi) szolgáltatásait a veszélyhelyzet időtartama alatt. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók hazautazásának következményeiről pedig angol nyelvű tájékoztató anyagot adott ki az egyetem.

### **A korlátozások következményei**

Mivel a Covid-19 okozta járvány mindannyiunk életébe számos átmeneti és maradandó változást hozott, a

nemzetközi szakirodalom is részletesen foglalkozott a külföldön tartózkodó diákok megváltozott élethelyzetével. Fisher és Whatley (2020) arra tett kísérletet, hogy meghatározza azokat a főbb nehézségeket, melyek a járvány terjedésével és annak lelassítása érdekében bevezetett korlátozások következtében jelentek meg. A hallgatókkal végzett kérdőíves kutatás során kilenc problémakört azonosítottak. A határok lezárásával a (1) mobilitás szinte teljesen megszűnt, a külföldi állampolgársággal rendelkező hallgatóknak lehetetlenné vált a ki- és belépés az országba. Ha a hallgatók úgy döntöttek, hogy a fogadó országban maradnak, az előzőekből adódóan számos (2) adminisztrációs problémával kellett szembenézniük. A hivatalok, konzulátusok vagy teljesen bezártak, vagy csak rövidített munkaidővel, kevesebb ügyintézővel folytatták működésüket telefonon, illetve online, azonban a telefonos ügyintézés sem volt feltétlenül zökkenőmentes, előfordult, hogy a diákok (3) nyelvi akadályokba ütköztek. A kollégiumok bezárásával számos hallgató (4) lakhatása vált bizonytalanná, így előfordult, hogy más alternatívát kellett találniuk, ha az országban akartak maradni. A lakbér fizetése azonban egyes hallgatóknak komoly problémát okozott, ugyanis a lezárások következtében sokan,



akik az egyetem alkalmazásában álltak, (5) elveszítették munkahelyüket, de voltak olyanok is, akiket a szülők munkájának elvesztése, és ezáltal az otthonról érkező támogatás megszűnése viselt meg. A járvány kezdeti időszakának zűrzavarában szinte minden országban (6) kommunikációs nehézségek jelentkeztek, mind a diákok és az egyetemek, mind pedig az egyetemek és a kormányok között. A kommunikációs nehézséget alapvetően a járványhelyzet váratlan kitörése, az információ és az előzetes tapasztalatok hiánya okozta, azonban az oktatási intézményekben az (7) online oktatásra való átállás sem működött gördülékenyen. A kijárási tilalmak, az állandó (8) bizonytalanságérzet, hogy mikor várható egy következő hullám és az majd milyen erősen sújtja a társadalmat, ezek milyen következményekkel járhatnak az egyén szabadságának korlátozása terén, vagy a megfertőződéstől való félelem sokaknál a (9) mentális egészség romlásához vezetett.

### **Kutatási módszerek**

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a Pécsi Tudományegyetem nemzetközi hallgatói miként élték meg 2020 márciusában a koronavírus-járvány első hullámát, pontosabban milyen problémákkal szembesültek és hogyan tudtak felülkerekedni a mindennapi életben jelentkező nehézségeken egy olyan kisvárosban, mint amilyen Pécs.

2021 májusában 220 PTE-s nemzetközi hallgató megkérdezésével zajlott az online felmérés. A megkérdezettek átlagéletkora 24 év volt, többségük (57%) nő és átlagban két éve tartózkodtak Magyarországon, közel 80%-uk pedig saját albérlettel rendelkezett. A hallgatók nagyjából fele (45%) alapképzésben tanult, egyharmaduk (33%) a mesterképzését végezte, 22%-uk pedig doktori tanulmányokat folytatott. A válaszadók a PTE összes karáról (Általános Orvostudományi Kar, Közgazdaságtudományi Kar, Egészségtudományi Kar, Műszaki és Informatikai Kar, Természettudományi Kar, Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Állam- és Jogtudományi Kar, Gyógyszerésztudományi Kar, Művészeti Kar, Kultúraturtudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési kar) képviseltették magukat. A kérdőív első részének

fókuszában Fisher és Whatley (2020) kategóriáit alapul véve a nemzetközi hallgatókat érintő problémák álltak, a második blokk pedig az ezen problémák megoldására irányuló stratégiákra összpontosított – különös figyelemmel a médiahasználatra.

### **Kutatási eredmények – social media mint hid**

Az online kérdőívre adott válaszok alapján hét főbb nemzetközi hallgatókat érintő nehézséget azonosítottam: érzelmi labilitás, mentális problémák (64,3%); online oktatás (53,8%); hazautazás a küldő országba és visszatérés Magyarországra (49,3%); adminisztráció (27,1%); pénzügyi bizonytalanság (26,7%); munkanélküliség (14%); rasszizmus (6,8%); továbbá elenyésző mértékben megjelent még az egészséges életmód fenntartásának problémája, és ezzel összefüggően az este 8 óra utáni kijárási korlátozások bevezetése.

Az érzelmi bizonytalanság és a mentális problémák kiemelt helye nem volt meglepő; a járvány első hulláma nem csak Magyarországon, de globálisan is rendkívül komoly aggodalmakra adott okot. Hazánkban és világszerte is jelentős növekedést mutatott az öngyilkosságok száma, mely egyrészt az egészségügyi szolgáltatások korlátozásának, másrészt a társadalmi távolságtartásra vonatkozó intézkedések bevezetésének hatásaként tudható be (13).

A nemzetközi hallgatók gyakran arról számoltak be, hogy az online oktatás következtében jól megszokott mindennapi rutinjuk alapjaiban változott meg:

***The duration was so long that my/people's mental health couldn't take it and the most annoying part was that the days were the same and the same every day. I spent so much more money in the pandemic because I used to order a lot because of the unfixed sleeping schedule and shops sometimes close before I have time to buy groceries so I had to order food most of the time. And the last point is my physical health was ruined because the only sport I could do is running and as I mentioned before I didn't have the time to do it sometimes because of the curfew.<sup>1</sup>***

<sup>1</sup> Olyan hosszú ideig tartott [az online oktatás/lockdown], hogy az én/emberek mentális egészsége nem bírta tovább. A legidegesítőbb rész pedig az volt, hogy minden egyes nap ugyanolyan. Nekem sokba került a pandémia, mivel sokat rendeltem online. Ez egyrészt a rendszertelen alvásnak, másrészt a boltok nyitvatartásának volt köszönhető. A fizikai egészségem is romlott, ugyanis az egyetlen sport, amit csinálhattam volna, a futás, azonban a kijárási korlátozások miatt gyakran nem maradt időm rá.

E bizonytalanság kialakulásában az online oktatás bevezetése, valamint ezzel kapcsolatban az egyetem kommunikációjának hiánya döntő szerepet játszott. A hallgatók tanulmányai kiszámíthatatlanná váltak, mivel nem kaptak megfelelő tájékoztatást a félévkezdésre, a jelenléti oktatás visszavezetésére, a vizsgák és a szemeszter teljesítésére, valamint a határátlépésre vonatkozóan.

***The main problem with the pandemic and the school is the constant uncertainty. In Norway, Slovakia and other countries they informed students already in the start of the semester that everything would be online, so that the students had something to follow. The way Pécs and Hungary makes decisions in the last possible weeks makes it extremely hard for the students to plan and have any sense of security and accomplishment. We have to change both reading plans, exams and travels due to constant changes. This adds huge amounts of stress and insecurity on us, worsening our mental health.***<sup>2</sup>

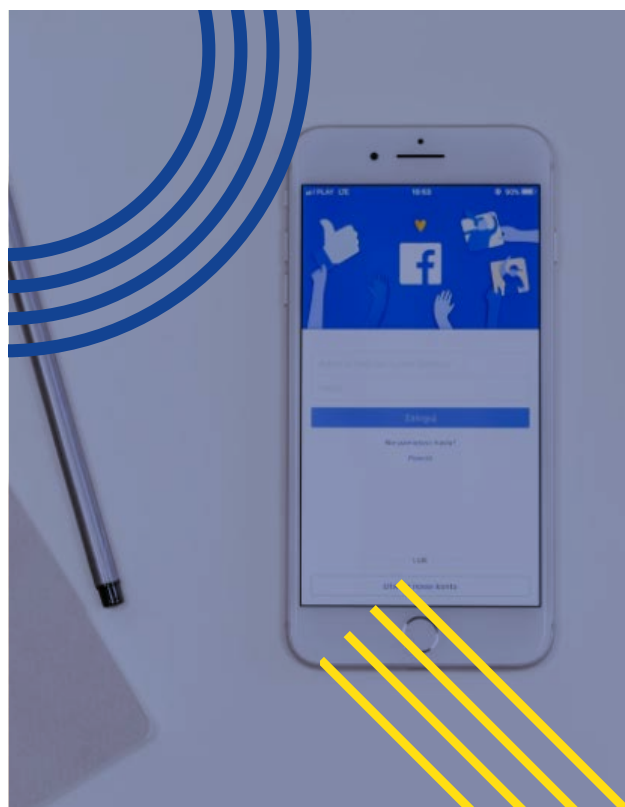
Az adminisztráció terén nem csak az EU-n kívülről érkező hallgatók szembesültek nehézségekkel a beutazás tekintetében. Mivel a legtöbb ország lezárta a határait, számos hallgatónak bizonytalanná vált a hazautazása. Másrészt, habár később tanulmányi céllal lehetővé vált az utazás, az esetleges vízumok és tartózkodási engedélyek intézése sem működött zökkenőmentesen, melynek legfőbb okát az ügyintézők nem megfelelő angoltudása, valamint a hallgatók magyar nyelvi ismereteinek hiánya képezte.

***It is a very hard experience to be in a pandemic in a foreign country where you don't speak the language.***<sup>3</sup>

A hallgatók kérdőívre adott válaszai azt mutatják, hogy az imént ismertetett problémák megoldásában jelentős szerephez jutott a közösségi média-használat. Habár a lezárásokkal kapcsolatos gondolatok elterelésének elsődleges módszerét a zene (57%) jelentette, a hallgatók több mint fele (55%) a közösségi médiához fordult. Kimagasló volt még továbbá azon hallgatók aránya, akik a főzést (50,7%), sportot (43,9%) játékot (28,1%), valamint a kirándulást (22,1%) választották. Nem szabad azonban

figyelmen kívül hagyni azt az aspektust, hogy az imént említett tevékenységek (vagy azokkal kapcsolatos elfoglaltságok) jelentős része (például zene, főzővideók, játék) online is végezhető. Ha megvizsgáljuk a hallgatók által preferált médiumokat (YouTube 85,1%, Instagram 81,4%, WhatsApp 75,5%, Facebook 62,8%, MS Teams 63,8%, Messenger 45,7%), feltűnik, hogy a Magyarországon igen nagy népszerűségnek örvendő chatalkalmazás, a Messenger csak a hatodik helyet foglalja el a népszerűségi listán (L4).

2016-ban Sleeman és munkatársai nemzetközi hallgatók médiahasználatával foglalkozó kutatásokat rendszerezett, hogy megvizsgálja, milyen funkciókkal ruházzák fel a hallgatók a közösségi médiumokat. Sleeman arra a következtetésre jutott, hogy a közösségi média használata a nemzetközi hallgatók körében három különböző funkciót láthat el: (1) összeköt; (2) elszigetel; (3) egy különleges, adott csoportra jellegzetes médiahasználati stratégiák által támogatott hibrid teret hoz létre. Seo és munkatársai (2016) a nemzetközi hallgatók által létrehozott hálózatokat



<sup>2</sup> A legfőbb probléma az iskolával és a pandémiával kapcsolatban az állandó kiszámíthatatlanság. Más országokban, pl. Norvégiában vagy Szlovákiában már a szemeszter elején értesítették a hallgatókat, hogy a félév online indul, és így ők tudtak tervezni. Pécsen, Magyarországon minden döntést az utolsó hetekben hoztak meg, és ez rendkívül meglepettette azt, hogy a hallgatók tervezni tudjanak, mindazonáltal ellehetetlenítette biztonságérzetüket és sikerélményüket. Mind az olvasási terveken, mind a vizsgákon, mind az utazásokon változtatnunk kellett az állandó változások miatt. Ez hatalmas mennyiségű stresszt és bizonytalanságot okozott nekünk, ami rontotta mentális egészségünket.

<sup>3</sup> Elég rossz élmény egy olyan országban átvészelnéni egy világjárványt, melynek nem beszéled a nyelvét.

három típusba sorolják: (1) monokulturális, (2) bikulturális, valamint (3) multinacionális kapcsolatok. Ha összevetjük a hallgatók preferenciáit, valamint Miller és Madianou (2011) elméletét alapul véve feltételezzük, hogy az azonos országból érkező hallgatók azonos, vagy legalábbis hasonló médiahasználati stratégiákkal rendelkeznek, majd ezt összehasonlítjuk a magyar preferenciákkal, arra a következtetésre juthatunk, hogy a hallgatók a mono-, esetleg multikulturális hálózataikat részesítették előnyben a lezárások alatt, és kevés kapcsolattal rendelkeztek mind a magyar hallgatók, mind pedig az egyetem irányában. Ennek okai abban is kereshetők, hogy az intézmény nem feltétlenül rendelkezik megfelelő információkkal a nemzetközi hallgatók kommunikációs hálózataival, valamint médiahasználati preferenciáival kapcsolatban, mely hiányosságoknak hangot is adtak a kérdőív kitöltése során:

*The delayed covid news from the university, the increase in bureaucracy (since email and telephone answers do not work in Pécs), and the difficulty of finding English-speaking people to solve academic and official problems are the main problems that we as students is facing during the pandemic.*<sup>4</sup>

### **Következtetések**

A világvárvány mindannyiunk számára olyan kihívásokat hozott, melyekkel korábban még nem szembesültünk. A kormányoknak, az egészségügyi szakembereknek és a különböző intézményeknek egyik napról a másikra kellett a válsághelyzetben olyan intézkedéseket meghozniuk, melyekről a döntés előzetes tapasztalatok és információk hiányában gyakran rendkívül bonyolultnak mutatkoztak. Habár a járvány az elmúlt másfél év alatt szinte a mindennapi életünk részévé vált, a kezdeti időszakot a társadalom különböző csoportjai számos módon élték meg. Az otthonuktól, családjuktól távol élő emberek fokozottan kitettek voltak az újonnan kialakult helyzet

okozta nehézségekkel, és magukra maradtak a problémamegoldásban. E helyzetben az egyetemeknek kiemelt feladata a hallgatók bizonytalanságérzetének csökkentése, tájékoztatás és támogatás nyújtása. A kérdőívre adott válaszokból kiderült, habár a hallgatók rendelkeznek meghatározott kommunikációs hálókkal és stratégiákkal, ezek és az egyetem csatornái között elenyésző az átfedés. Hogy a jövőben hasonló helyzetekben eredményes kommunikáció alakuljon ki a felsőoktatási intézmények és hallgatók között, az egyetemeknek több figyelmet kell fordítaniuk hallgatóik médiahasználatára.



<sup>4</sup> Hallgatóként elsősorban az egyetemtől érkező koronavírus-hírek késedelmes kommunikációja, a bürokrácia megnövekedése (mivel Pécsen nem működik az e-mail és telefonhívás), valamint az angolul beszélő emberek megtalálása okozott problémát a tanulmányi és hivatali problémák intézése során.

## Felhasznált irodalom

Árvai, P. (2019). A nemzetközi hallgatói bázis változása a Pécsi Tudományegyetemen a 2014/15–2017/18-as tanévek között. PTE Kapcsolati és Nemzetköziesítési Igazgatóság. [kézirat]

Berács J., Derényi A., Kádár-Csoboth P., Kovács G., Polónyi I. & Temesi J. (2017). *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest, HU: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. [http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar\\_Felsooktatas\\_2016.pdf](http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf) (Letöltés dátuma: 2019. 01. 10.)

DeAndrea, D. C., Ellison, N. B., LaRose, R., Steinfield, C. & Fiore, A. (2012). Serious Social Media: On the Use of Social Media for Improving Students' Adjustment to College. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 15–23.

Fischer, H. & Whatley M. (2020). *COVID-19 Impact Research Brief: International Students At Community Colleges*. <https://www.nafsa.org/professional-resources/browse-by-interest/covid-19-impact-research-brief-international-students> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 10.)

Junco, R. (2012). The Relationship between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities and Student Engagement, *Computers & Education*, 58(1), 162–171.

Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119–132.

Kim, K.H., Yun, H. & Yoon, Y. (2009). The Internet as a Facilitator of Cultural Hybridization and Interpersonal Relationship Management for Asian International Students in South Korea, *Asian Journal of Communication*, 19(2), 152–169.

Lin J-H, P.W., Kim M., Kim S.Y. & LaRose R. (2012). Social Networking and Adjustments among International Students. *New Media & Society*, 14, 421–440.

Miller, D. & Madianou, M. (2011). *Migration and New Media Transnational Families and Polymedia*. London, UK: Routledge.

Seo, H., Ren-Whei, Ebrahim, H. & Alda, J. (2016). International Students' Social Media Use and Social Adjustment. *Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 21(11). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/6880/5646> (Letöltés dátuma: 2019. 12. 02.)

Sleeman, J., Lang, C. & Lemon, N. (2020). Social Media Challenges and Affordances for International Students: Bridges, Boundaries and Hybrid Spaces. *Journal of Studies in International Education*, 20, 391–415.

Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 1, 177–216.

Yang, J. P., Nhan, E. R. & Tung, E. L. (2021). COVID-19 Anti-Asian racism and Race-based Stress: A Phenomenological Qualitative Media Analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001131> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 10.)

Ho, J. (2021). Anti-Asian Racism, Black Lives Matter and COVID-19, *Japan Forum*, 33(1), 148–159.

Park, N., Kee, K. F. & Valenzuela, S. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site? Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust and Participation, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4). 875–901.

### További források

(1) Iráni diákok – Fontos, hogy az egyetemek és a hallgatók is betartsák az előírásokat!

<https://koronavirus.gov.hu/cikkek/irani-diakok-fontos-hogy-az-egyetemek-es-hallgatok-betartsak-az-eloirasokat> (Letöltés dátuma: 2021. 10. 16.)

(2) Kiutasítottak két iráni egyetemistát, akik megszegtek a karantént és agresszíven viselkedtek az ápolókkal

<https://koronavirus.gov.hu/cikkek/kiutasitottak-ke-irani-egyetemistat-akik-megszegték-karantent-es-agressziven-viselkedtek-az> (Letöltés dátuma: 2021. 10. 16.)

(3) Nagyot ugrott az öngyilkosságok száma Magyarországon

<https://24.hu/belfold/2021/09/13/ongyilkosság-statisztika-pszichia-tria-koronavirus/> (Letöltés dátuma: 2021. 10. 16.)

(4) Magyarországi médiahasználattal kapcsolatos statisztika

[https://www.statista.com/topics/6592/social-media-usage-in-hungary/#dossierSummary\\_\\_chapter1](https://www.statista.com/topics/6592/social-media-usage-in-hungary/#dossierSummary__chapter1) (Letöltés dátuma: 2019. 10. 17.)

## MENEKÜLÉS A SZABADSÁGBA

– Hannos Gábor –

### Bevezető

Manapság szubkultúra- és színtérkutatással foglalkozni kétarcú vállalkozás. Egyfelől a tágan értelmezett kutatási téma rengeteg potenciált rejt magában, hiszen az olyan, egyre gyorsuló és a világ komplexitását exponenciálisan fokozó makrostrukturális folyamatok, mint például a modernitás, a tömegmédiá, az individualizáció áthatják a lokális, transzlokális és virtuális térben szerveződő csoportokat (Tófalvy, 2008), így azok e folyamatok hatásmechanizmusainak legekleatásabb példáivá válnak. Ráadásul alkalmas arra, hogy a kisebbségi-többségi kultúra dichotómiáját ne eleve adott kategóriaként fogja fel, hanem az interszjektív valóság megragadása által tematizálja – jelen dolgozat is valami ilyesmire tesz kísérletet.

Másfelől azonban a szubkultúra- és színtérkutatás olyan múlttal rendelkezik a kulturális antropológián belül, mint talán a „primitívek” kutatásán kívül semmilyen más téma nem.<sup>1</sup> Éppen ezért friss elméleti relevanciával bíró tanulmányok aligha kerülnek ki korunk szerzőinek kezei közül. Jelen cikk sem annyira a színterekkel és mikrokulturális szerveződésekkel kapcsolatos teoretikus megfontolások számát akarja gyarapítani – bár állást foglal a szabadság fogalmának alkalmazhatósága mellett, ami a szubkultúra-kutatásokat illeti –, sokkal inkább azzal igyekszik röviden számot vetni, hogy korunk egyik mindinkább népszerűbbé váló színterét, a technót mint az ellenállás színterét mutassa be. Arra igyekszem rávilágítani, hogy a már említett kisebbségi-többségi ellentét miképpen konstruálódik a vizsgált mikrotársadalom kulturális közegében és narratívájában, egyes makrostrukturális behatások figyelembevételével. Ebből fakadóan végső soron tárgya a technó és a szabadság mint kommunikációs csatorna. A szakirodalmi áttekintés után ahol a hangsúlyt a már említett oppozíció szubkulturális kontextusba ágyazott értelmezésével foglalkozó, leginkább zenei színtereket elemző cikkekre és tanulmányokra helyeztem, 10 életútinterjút és több rövidebb beszélgetést felhasználva – amelyek mindegyike 18–25 éves fiatalokkal, jellemzően egyetemistákkal készült<sup>2</sup> – igyekszem mondandómat megalapozni, miközben azt próbálom bizonyítani, hogy az elsősorban filozófiai gyökerekkel rendelkező szabadság fogalma nagyon is részét képezheti a társadalomtudományi kutatásoknak. A felhasznált interjúk és beszélgetések 2019 és 2020 között, az Identitás-konstrukciók a techno-szubkultúrában című, 2020-ban a PPKE BTK Szociológiai Intézetében megvédett szakdolgozatomhoz készültek, majd végső formájukat a 2021-es XXXV. OTDK Társadalomtudományi Szekciójában érték el Dionüszosz és a technó című dolgozathoz kapcsolódva. Jelen íromány e dolgozat egyik fejezetének átdolgozott, némileg kibővített formája.

### 2. A szabadság koncepciója és a kisebbségi-többségi viszony a szubkultúra-kutatásokban

Howard Becker, a szubkultúra-kutatás<sup>3</sup> klasszikus korszakának talán legnagyobb formátumú szerzője, volt az első, aki egy konkrét szubkulturális csoportosulás

(jazz-zenészek) prizmáján keresztül igyekezett elemezni, hogy miképpen konstituálódik a többség koncepciója a diszkurzív térben. Itt sejlenek fel – de nem konkretizálódnak – a kutatástörténetben először az autenticitás, az unikalitás, a homogenitás, az uniformizálódás fogalmai,

<sup>1</sup> Ehhez ld. Kacsuk Zoltán Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek (2005) című, kiváló áttekintő tanulmányát.

<sup>2</sup> Idézések esetén az interjúalanyok nevét megváltoztattam, életkorukhoz egy-két évet hozzáadtam vagy elvettem.

<sup>3</sup> Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy a magam részéről a dinamikus színtér fogalmát preferálom a statikus szubkultúrával szemben, így amikor tudom, akkor előbbit fogom alkalmazni. Azonban, pl. Becker esetében, anakronisztikus lenne egy olyan fogalmat használni, amit később csatornáztak be a szubkultúra-kutatásba (Harris, 2008; Tófalvy, 2008).



amelyek ma is termékeny és sokat alkalmazott terminusai a szubkultúrák antropológiájának (Becker, 1991). Azt azonban látnunk kell, hogy a klasszikus korszak szerzői még mindent a deviancia szűrőjében vizsgáltak<sup>4</sup> (vö. Cohen, A., 1977). A későbbiekben ezen továbblépések, ezért sem fogom alkalmazni a deviancia tematikus fogalmát a technó-értelemvilág leírásához<sup>5</sup>. Az újulám korszakában, a birminghami CCCS<sup>6</sup> kutatásaiban is jelentősek maradtak ezek a fogalmi perspektívák, de ott már a makrotársadalmi tendenciák is nyomon követték az elemzéseket. Így a szubkultúrák cselekvéseit a munkásosztály felbomlását (Cohen, P., 1972) követő vagy a mélyebb és átfogó társadalmi változásokat kísérő feszültségekre (Kacsuk, 2005) adott reakcióként, az ideológiák és a reális társadalmi-gazdasági viszonyok közötti konfliktusokat rituálék segítségével feloldó csoportokként (Clarke et al., 1990) értelmezték.

Ebben a szellemben alkotott a posztmodern korszak egyik első képviselője, Steve Redhead is, aki a felügyeletet és a felügyelet realitását kikezdő ifjúsági és szubkulturális attitűdök összecsapásait rögzíti, elsősorban a rave-kultúra és a futball-huliganizmus szempontjából (Redhead, 1997). Nem úgy Redhead kortársa, Sarah Thornton, aki a kisebbségi és többségi szembenállását nem egy politikai-társadalmi térben vizsgálta, hanem a kulturális tőke becsatornázásával, így analógiát vonva az elitkultúra és a szubkultúra között. E rendszerben a többségi kultúra egybeesik a mainstreammel (Thornton 1996). Ehhez Becker – Thornton vezérelte, elméleti aspirációkkal is rendelkező vonalvezetésbe illeszkedik be a divatot vizsgáló Muggleton, aki Friedrich Nietzsche apollóni-dionüszoszi dichotómiájával (Nietzsche, 1994) különíti el a puritán racionalizmus vezérelte és az eklektikus szubkulturális divatot, miközben jelentős figyelmet szentel a fenomenológiai szintnek, azaz ténylegesen interjúalanyai valóságérzékeléséből és valóságábrázolásából indul ki (Muggleton, 2000). Végezetül szóvá kell tennünk Keith Kahn-Harris kutatásait,

aki a transzgresszió, már Lucien Lévy-Bruhlék (1936) által is alkalmazott, kiváló és érzékletes fogalmával reprezentálta az extrém metál szintér ellenálló, rituális aktusait. A transzgresszió lényegében annyit tesz, határsértés, tehát azokra a szimbolikus cselekedetekre utal, amelyekkel a cselekvő egyén és kollektíva kikezdi az uralkodó normaháló értékstruktúráját (Harris, 2008).

Látható, hogy míg a prominens fogalmak közül a transzgresszió explicite megjelenik a szubkultúrák és színterek kutatástörténetében, addig az uniformizáció és a szabadság csak rejtett módon bukkan fel. Az uniformizációval itt és most nem is foglalkozunk, annak konceptualizálása a későbbiekben fog megtörténni. Azonban azt, hogy mit értünk szabadság alatt, szükségesnek tartom előre tisztázni. Szabadságon nem valamilyen metafizikailag megalapozható szellemi, lelki és testi szabadságot értünk, sem pedig a politikai filozófiában 1958-ig (Berlin, 1999) visszamenő pozitív és negatív szabadság fogalom-párját. **Nem arról van tehát szó, hogy valamire való, vagy valamitől való szabadsággal rendelkeznek-e a technó-színtér tagjai, sokkal inkább annak egy fenomenológiai értelmezését alkalmazom.** Bármilyen kontextusban is beszélek a szabadságról, az Erich Fromm *Menekülés a szabadság elől* (1993) című művének szabadságmegközelítésében gyökeredzik.<sup>7</sup> Ő úgy vélte, hogy az ember *társas lény* axiomatikus kijelentés elsődleges implikációja, hogy az ember pszichikai (és biológiai) szükségleteinél, és ebből következően, saját akaratánál fogva, arra predesztinált, hogy feladja szabadságát, és a társadalom tagja legyen. A társadalom pedig a különböző intézményi, normatív és fegyelmező eljárások (vö. Foucault, 1990) segítségével kontrollt gyakorol az ember felett. Itt sem feltétlenül a negatív és pozitív szabadság paradigmatis látószögébe kell helyezkednünk, hiszen sokkal inkább egy ideális szabadságról és nem-szabadságról van szó, amik statikusan állnak egymással szemben. Fromm a szocializációt a szabadságból a nem-szabadságba való átmenetként írja le. **A technó esetében azt fogjuk látni,**

<sup>4</sup> Becker elvitatathatlan érdeme az is, hogy a kutatott csoport fogalomkészletét használva világitott rá a deviancia kifejezés képlekeny mivoltára, így segítve az arról való továbblépést.

<sup>5</sup> Megítélésem szerint, azért sem alkalmazható egy ilyesfajta, a kulturális antropológia határterületeink mozgó írás esetében a „deviáns” vagy „deviancia kifejezést használni, mert mint fogalom értékterhelt. Nem csak arra utal, hogy olyasvalamivel állunk szemben, ami a többségi normákkal ellentétben áll, de jelzi azt is, hogy az adott cselekedet vagy magatartás nem normális, elítélendő; ráadásul nem az elemzett csoport, hanem a vele opponens perspektívájából mutatkozik érvényesnek. Ahelyett, hogy az efféle konnotációtól megfosztanám, olyan fogalmakat fogok helyette alkalmazni, mint például a non-konformizmus.

<sup>6</sup> CCCS: A birminghami Kortárs Kritikai Kultúrakutató Központot (CCCS) Richard Hoggart hozta létre 1964-ben. Ők az irodalom és a szociológia tudományaitól befolyásolva nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a szubkultúrák külső jegyei által előállított jelentéseket a társadalmi változásokra és az azokból sarjadzó feszültségekre való reakcióként értelmezzék (Kacsuk 2005: 94-95).

<sup>7</sup> Nyilvánvaló, hogy Fromm koncepciója már-már metafizikai jegyeket visel, így azt a konkrét valóság szintjén csak képletesen lehet értelmezni, mégis alkalmas arra, hogy megragadjuk azt az eloldódott szabadságérzést, amit a technó képvisel a technósok életvilágában.

**hogyan az egyes szociális intézmények és struktúrák,** ha dezintegrálják az egyént, azok „visszamenekülnek” a szabadságba, még hozzá olyan közösségi szerveződésekbe, amik intenzív és aktuális kritikáját nyújtják a dezintegrációs mechanizmusoknak és az azoknak megágyazó intézményrendszereknek. Lekerekítve tehát, a szabadság a technó – és a színterek – szűrőjén át egy olyan identifikációs-kommunikációs csatorna, amelynek segítségével könnyedén és sikeresen reflektálhatunk a kulturális és társadalmi hálóra, valamint a technósíntér közti feszültségekre. Emellett azért is köteleztem el magam a használata mellett, mert eleget tesz a kulturális antropológia fenomenológiai törekvéseinek azzal, hogy nem kezelhetjük émiikus fogalomként, sokkal inkább egy külső terminológiai eszközeként.

### 3. Technó és szabadság

Bár szorosan összekapcsolódnak, semmilyen esetben sem tehető egyenlőségjel a technó és a kábítószer-fogyasztás közé. Noha a 20. század végén a szintetikus szerek és a technó egyszerre jelentek meg, sokkal inkább egymás hatásának felerősítőjeként kezelendők – azaz affinitást mutatnak –, mint egymás előfeltételeiként. Vannak, akik fogyasztanak szintetikus kábítószert, de nem járnak technópartyra, és vannak, akik úgy járnak, vagy úgy állítják elő a zenét, hogy nem fogyasztanak kábítószert.

**„Megint a fehér és a fekete. Ez kényelmes, az emberek szeretnek sémákban gondolkodni. Nem szeretnek belelátni a dolgok mélységeibe, mert azzal fárasztó foglalkozni. Technó egyenlő drog. Punktum. Ezen az alapon azt mondhatnám, hogy a rockzene egyenlő az alkoholizmussal”**

(Boolek in: Bóta & Fülöp, 2000, 54. o.).

Mindössze arról van szó, hogy a szintetikus kábítószerek hangulatjavító és -fokozó jelleggel bírnak, mellyel a technó zenei struktúrái és ütemes, gyors, 140-es BPM-en pulzáló akkordjai könnyen lépnek szintézisre, így frigyük nem csupán biztosítja a révületbe esést,

de a lehető legmagasabb hőfokon üzemelteti azt. Ez a szintézis alapot szolgáltat egyfajta kritikának, ami mind a többségi – nem technós – társadalmat, mind a technós társadalmat érinti.

### **3.1. A hatalmi mező és a szabadság-uniformizálódás oppozíció**

Azt a tendenciát, amelyre az ellenállás irányul, uniformizálódásnak nevezzük.

**„Nem éreztem jól magam az oktatási rendszerben. Nincs kritikus gondolkodás, szenvedtem benne, nem találtam a helyem és a közös hangot azokkal, akik csak beálltak a sorba. Nem erőltették túl a gondolkodást. Engem sem fogadtak el, kívülálló voltam, fura és más. És azt is tanítják, ha valami fura és rossz, kizárjuk, elutasítjuk”**

(V. Ursula, 20).

Az uniformizálódás alatt olyan színterek, események vagy folyamatok által előidézett folytonosságot értek – az artikulált narratívák mentén –, amelyek bizonyos merev sémák mentén igyekeznek szabályozni a személyiség formálódását.<sup>8</sup> Ilyen – legjellegzetesebb – szférák például a család, az iskola,<sup>9</sup> vagy akár a kultúrpar,<sup>10</sup> de míg az előbbiek közösségen kívüli erőviszonyok, addig utóbbi a közösség „hasadásában” játszik szerepet. A technó tehát egyfelől konfliktusba kerül bizonyos külső tényezőkkel, ugyanakkor olyan meghatározott külső erők, melyek képesek kisajátítani önmaguknak a technó egyes részterületeit, belsővé alakítják a konfliktust. Ennek okán az uniformizáló erőkkel való összecsapás mezőiben felsejlő folyamatok, melyek körül az összecsapás összpontosul, a már említett szabadság és az opponens popularizálódás. Azt azonban fontosnak vélem újfent megjegyezni, hogy ezek nem valóságosságuknak vagy igazságtartalmuknak megfelelően vizsgálendók, azaz nem az a kérdés, hogy valóban szabadok-e filozófiai vagy szociológiai értelemben a közösséget alkotó cselekvők, és nem is az, hogy ténylegesen populárisnak tekinthető-e a zene vagy a partyk. A dolgozat szempontjából mint kommunikációs vagy reprezentációs

<sup>8</sup> Jóllehet, a technó is – mint minden más csoport – bír ezekkel a jegyekkel, de a csoport tagjai mégis szabadnak vélik magukat. A lényeg tehát nem az, hogy valóban szabadságot és homogenizációmentességet kínál-e a technó, hanem hogy a technósok ezt kommunikálják róla, így élik meg.

<sup>9</sup> Éppen ezért a technóhoz való tartozást (dez)integrációs kérdésként is kezelendő.

<sup>10</sup> A fogalmat Theodor W. Adornótól kölcsönözöm (bővebben lásd Adorno, 1990, 147–201. o.).

csatorna válnak jelentőssé. Ezen fogalmak mentén válik érthetővé, hogy milyen figurációkban ölt testet az ellenállás. Az összecsapás színtereit mezőkként kezeltem. Bourdieu koncepciójában a társadalomban jelentkező verseny különböző mezőkben zajlik, melyekben egymással szemben álló felek, különböző tőkefajták (ezek: társadalmi, gazdasági, kulturális – és jelen helyzetben utóbbira fog helyeződni a hangsúly a tudás és az információ birtoklása okán) adott mennyiségét birtokolva oppozicionáltak. Tehát mindenki a maga eszközeivel és céljaival száll harcba ebben a „játékban”. Jelen mező hatalmi mező, ugyanis van benne egy olyan domináns hatalmi erőviszony, mely – tőketöbblete által – képes uralni a szituációt (Bourdieu, 2002, 44–49. o.).

**„Az uralom nem a kényszerítő hatalmat birtokló ágensek csoportjai („az uralkodó osztály”) egyszerű és közvetlen hatalomgyakorlásból következik, hanem – az egymást keresztező kényszerek hálójában születő – összetett cselekvéssorok eredményeként áll elő”**

(Bourdieu 2002, 47. o.).

### 3.1.1. Szabadság

A technó – mint minden egyéb közösség – kialakította a maga tudáskorpuszát, és saját racionalizálási törekvéseivel bírálja a fennálló kulturális rendet egy bizonyos mezőn belül, legalábbis annyiban, amennyiben a két valóságkonceptió gyökeresen eltér egymástól, és akarva vagy akaratlanul, de ütköznek a hatalmi mezőben, így megvívják harcukat az igazságért, mely annyiban igazság, amennyiben egy bizonyos tudás- és racionalitásvilág áll mögötte. A McLuhan-galaxis<sup>11</sup> heterogén információ- és ingerhalmazainak hálójában az élet felgyorsult és túltelítetté vált, ezzel együtt a gyermekekre az életük minden területén kényszerek, impulzusok és nyomások egész sorozata nehezedik. Azokat pedig, akik nem képesek a fennálló rendhez adaptálódni és elsajátítani azokat az érték- és normakészleteket – akár a túlterheltség, akár a referenciacsoportokban jelenlévő diszfunkciók okán –, amelyeket az uralkodó kultúra - mely itt a nem-technó - legitimnek tekint, ezen érték- és norma-közeg kivet magából. A már említett Erich Fromm még

úgy fogalmazott, hogy a kvázikitaszítottság révén olyan destruktív késztetések ébrednek az emberben, amelyek célja a külvilág szétrombolása, ellenállás az őt egyre szigorúbban szabályozó külvilággal szemben (Fromm, 1993, 150–154. o.).

Az tehát ezen a ponton világos, hogy az egyén akkor hullik ki a többségiből, amikor az egyes, többségi kultúra értékeit hordozó referenciacsoportok<sup>12</sup> nem képesek valamilyen diszfunkcionális mechanizmus okán integrálni az egyént, de ezeket a csoportokat nem feltétlenül szükséges olyan emberi közösségekként leírni, amelyeknek értékei teljes mértékben egyeznek a domináns hatalmi erőviszony értékeivel, csupán nyitottak feléjük. A diszfunkció – amely erősíti a belevettség meghatározását – pedig nem feltétlenül egyezik azzal az elhatározással, mely az egyént nem arra tanítja, hogy a fennállóval szemben merjen kritikus lenni. Sokkal inkább azt mondhatjuk, hogy a szóban forgó referenciacsoport az azt alkotó egyénnel nem jár el igazságosan – itt az igazságosságot az egyén szemszögéből, nem pedig egyetemes imperatívusként, kutatói értékítéletként kell értelmezni –, nem elégíti ki lelkiileg vagy szellemileg őket, esetleg egyenlőtlen bánásmódokat eszközöl.

*„Én másfél évesen kitaláltam, hogy nekem az életem lesz a néptánc, és ez utána még így 14–15 évig kitarított, 3 éves koromtól számolva. (...) mindig is az volt az álmom, hogy egyszer Budapesten egy nagy tánccsoportban táncolhassak, és amint feljöttem az egyetemre, egyből el is mentem egy nagy tánccsoportba, de hát borzasztó élményeim voltak vele, és alapvetően a társaság sem volt annyira nyitott. (...) akkor kapott új tánctanárt a csoport, és volt egy kemény mag, ami már megvolt, meg voltunk sokan újak, és nem tudtunk beilleszkedni, és nem segített az a kemény mag sem, és az sem, hogy a tánccsoportnak új vezetője lett, plusz ennek az új vezetőnek így a stílusa, a nézetei és a világról alkotott képe szöges ellentétben áll a sajátommal. Ő nagyon kormánypárti, és nagyon ez a nacionalista, konzervatív néptáncos, ez az ilyen bőrtatyis, és kicsit rosszul voltam tőle, és amúgy sem tisztességesen csinálta. (...) 50 évesen nem tud kiállni egy 50 tagú csoport elé, és nem tudja azt mondani, hogy »Te jöhetsz a fesztiválra, mert jól táncolsz, te pedig nem, mert*

<sup>11</sup> Manuel Castells a Gutenberg-galaxis konceptualizálója, Marshall McLuhan tiszteletére nevezte el az elektronikus médiumok 21. századi, telített rendszerét McLuhan-galaxisnak.

<sup>12</sup> A referenciacsoportok az intencionális ellenállás esetében is fontos tényezők lesznek, mint azt a következő alfejezetben látni fogjuk.

*még fejlődöd kell, de ne aggódj, járjál még táncra, és menni fog.» Ehelyett csak kirakta a Facebook-csoportunkba a névsort, hogy ki jöhet és ki nem. És ez kicsit megalázó volt, tekintve, hogy max. 5 lánnyal volt, és tudni lehetett, hogy ki az, aki nem mehet. Semmi magyarázat hozzá, csak így... Elég sokat csalódtam. Meg ott már nem arról szólt, hogy mi egy nagy, jó közösség vagyunk, és akkor de jól elvagyunk, hanem mindenki fúrta a másikat, hogy bekerülhessen a kemény magba, meg a fesztiválokra, meg ilyenekre” (P. Anna, 22).*

De ugyanilyen referenciacsoportnak kell tekintenünk a család intézményét, amely már alapvető természete és megnevezése okán, tehát fundamentumában is a hatalom felé nyitott, és önmaga jogán kell megteremtenie a gyermekeknek azt az érzelmi és kognitív stabilitást, ami aztán a társadalmi beilleszkedést segíti elő. Azonban a deficitek és repedések a családi hálózaton megnehezítik az integrációt, és maradandó sérüléseket okozhat az egyénben, amelyek feloldása nehézségekkel jár.

*„Apa és anya szétmentek, nem tudom, mennyi idős lehettem. Igazából annyit kell tudni róluk, hogy nem voltunk soha egy összetartó család. Apa nem nagyon volt mellettünk. Sok gondja volt anyának vele. Nehéz erről beszélni. Ez nem volt egy összetartó család. Anya mindig próbált megadni mindent, csak úgy érzem, hogy apa és sok minden miatt nehéz élete volt, és nehéz volt neki érzelmileg támogatást nyújtani. Kicsit megtörte az élet, és ennek mi is megittuk a levét kicsit. (...) Apát nem érdekelte semmi. Mi se. Nem az, hogy nem értem, hogy miért születtük, de anya előtt már volt házassága, és onnan is két gyereke, és ott hagyta őket. Nem értem, hogy mit gondol az életről, szülőségről, emberi kapcsolatokról. (...) amíg iskolába jártam, addig apának kötelessége volt gyerektartást fizetni, de sok bírósági tárgyalás volt – bár annyira nem vagyok beavatva. Anyának úgy kellett kikönyörögni, és az se volt sok. Éreztem a feszültség hatását. (...) Az anyagiak miatt kellett keresnem, de tényleg nem érdekelt, hogy mi van vele, mert őt sem érdekelte. Soha nem volt apa-lánya beszélgetés, semmit nem tud rólam. Ez elsősorban a szülő feladata lenne, akkor miről beszélünk? (...) Számomra ő nem létezik valamiért” (P. Éva, 23).*

A konkrét ok, ami miatt az interjúalanyaim a technóközösség részévé váltak, esetenként eltérő, de minden egyéni-oksági viszony mögött olyan, többé-kevésbé

egyező sémák bújnak meg, amelyek az integrációs deficitek képében jelennek meg. Legyen az egy tánccsoport, iskola vagy család, valamilyen szempontból nehezítik azt, hogy az egyén az adott csoporthoz, és akár ezzel együtt a többségi társadalomhoz megfelelően tudjon kapcsolódni. A szolidaritás ilyenén gyengülése miatt új szolidaritásokat keresnek, amelyek nyitottak az egyén felé. Így pedig feltárul előttünk a technó egyik központi fogalmának, a nyitottságnak a kiemelkedő szerepe. **A nyitottság alatt egy olyan centrális viszonyulási mintázatot értenek, amelynek révén érzékenyebben reagálnak az őket körülvevő világ jelenségeire, és ez az érzékeny reagálás erősíti a szolidaritást a közösségen belül, hiszen – saját bevallásuk szerint – a máságra nem elutasítóan reagálnak, nem akarják marginalizálni a tőlük eltérő személyiségi vagy viselkedési mintákat, sokkal inkább interpretálni igyekeznek a tőlük távol álló jelenségeket.**

*„Sokféle ember van itt. Annyiféle társadalmi rétegből jönnek össze. Sok társadalmi réteget ismertem meg, sokkal elfogadóbb lettem” (T. József, 24).*

A nyitott attitűd azért igazán fontos, mert emiatt van lehetőségük az őket depriváló korábbi referenciacsoportokból utat találni a technó felé, és majd a rítusokon fel tudják oldani korábbi frusztrációikat. Így a nyitottság összefonódik a szabadság képzetével.

A szabadsággal szemben a popularizálódás – ahogy azt korábban hangsúlyoztam – egyszerre külső és belső kényszerűségként és konfliktusként jelentkezik. Külső, mert a kultúripar kisajátítani igyekszik a technót, létrehozni annak profitábilis, populáris változatát. Belső, mert a technón belüli polarizálódást<sup>13</sup> ezen uniformizáló hatás sikeres folyamatának tulajdonítják.

*„Technóforradalom van... Vagy inkább reneszánszot élünk, csak ezt Magyarországon nemigen tudják. Amikor a '90-es években megjelent, iszonyat népszerű volt, iszonyat jó zenéket csináltak, a hangvétele azóta megváltozott. Megnéztél egy Trainspottingot, 24-25 éves a film, ha akkor egy átlag magyar kispolgár meghallgatta, »kilehetett« a soundtracktől. Ma minden 24-25 éves felugrik. Sokan annak idején is hallgatták, csak mi meg a Korda Gyurit, a Klárikát...” (V. Ursula, 20).*

<sup>13</sup> Interjúalanyaim megkülönböztettek egymástól „autentikusokat” és „bizniszeseket”, akik a popularizálódással kerültek egymással szembe, azonban ennek fluid mivolta, az interjúk csekély száma és a terjedelmi korlátok okán a szerepek és státuszok kérdésével nem foglalkozok.

### 3.1.2. Popularizálódás

A popularizálódás a technót becsatornázza egy olyan struktúrába, melyben az aktorok száma exponenciális növekedésnek indult, ennek okán jóval több ember vesz részt a partykon napról napra, hétről hétre. Interjúalanyaim ezt a folyamatot azzal, az általuk sztereotípiának bélyegzett, vélekedéssel kapcsolják össze, melyben a kábítószer és a technó ekvivalensek, a „közvélekedés” kommunikációjában teljesen azonosulnak egymással.

*„A technóbult mindenki azonosítja a drogozással, ezért, ha valaki elkezd drogozni, akkor eszébe jut, hogy el kéne kezdeni technót hallgatni, még akkor is, ha fogalma sincs, hogy mi az” (P. Anna, 22).*

Így a közösségben a zene és a partyk popularizálódásának előfeltételeként a kábítószer populáris mivoltát azonosítják. E két tényező minden kétséget kizárólag összekapcsolódik, hiszen míg a mindennapokban az értékek, normák és jog által stabilizált helyzetek és állapotok ellehetetlenítik a „legitim kábítószereszt”, addig a partyk legitimálják a kábítószerfogyasztást.

*„Itt az a szerencsétlenség történt, hogy Magyarországon a drogok elterjedése egy időbe esik ennek a zenének az elterjedésével” (DJ Kecse in: Bóta & Fülöp, 2000, 54. o.).*

E narratíva mentén különülnek el azok, akiket a zene és a kultúra szeretete vonz a partykra és azok, akiket csupán a kábítószer. Míg utóbbiak azért járnak partykra, hogy ott kábítószerrel fogyaszthassanak, addig az előbbieket azért fogyasztanak kábítószerrel, mert eleve járnak partykra, a kábítószer csupán a révület létrejöttében segít. Ugyanakkor éppen a legutóbb említett tényező az oka annak, hogy a két komponens – szintetikus kábítószer és technózene – egymásra találhatott. Nem egyenlők egymással, ugyanakkor nem is differenciálhatók a technó mezején belül. Ráadásul a technó népszerűbbé válása a partyknak teret adó színterek heterogénebbé válásában is megfigyelhető. Már nem csupán az elhagyott és periférikus raktárépületek adnak otthon a technóbultoknak, hanem belvárosi és egyetemi klubok, különböző fesztiválok egyes színpadai, olyan „saját” fesztiválok, mint az Ozora vagy a B my Lake, de egyes történelmi emlékművek helyszínén, mint a keszthelyi Festetics-kastély is szerveztek már technóbultot. Mi sem mutatja jobban a technó népszerűsödését, mint

hogy marginális és elhagyott területekről közelebb került hétköznapi tevékenységeink életteréhez, vagy maga is egy ilyen élettér, sőt olyan tereken rendezkedett be, melyet az egyéni és a kollektív emlékezet strukturál, bordáz, parcelláz, és így közvetlen vagy közvetett kapcsolatba is egyre többen kerülnek vele, ami megalapozza, hogy népszerűsége az elkövetkezendő években tovább nőjön. Azonban a szórakozási forma mellett elkerülhetetlen az is, hogy a zene is mind nagyobb népszerűsége tegyen szert.

*„Sorra jelennek meg itthon és külföldön azok a zenei rendezvények, amiknek látszik, hogy milyen vonzásuk van. Manapság, ha valaki azt mondja, hogy technóbultba jár, viszonylag elfogadható. Az alternatív stílusok nincsenek annyira kisebbségben” (Sz. Krisztián, 22).*

És éppen a popularizáció, illetve annak uniformizáló jellege okozza, hogy a technónak mint ellenálló társadalmi alakzatnak pont az ellenálló jellege „hígul” azáltal, hogy a kultúriparon belül működő egységesítő mechanizmus elkezdte kisajátítani magának, és olyan módon átformálni, hogy egysíkúvá kezdjen válni. Érdekes ellentét figyelhető itt meg, hiszen míg az uniformizálás tendenciája folyamatosan ott munkál a technóban, addig a közösség mégis egy úgynevezett rejtőzködő jelleget kell hogy öltösn.

### 3.1.3. Prevenciók a szabadság ellenében

Az ilyesfajta hatalmi mezőkben „a tudás akarása” (Foucault, 1999) mindig aszerint értelmezendő, hogy az adott tudással milyen más tudások állnak szemben. A hatalmi vektorok szakadatlan küzdelme e tudások szerint folyik, és a cél mindig az, hogy a tudások érvényt szerezzenek önmaguknak és a csoportnak. Ezekben a harcokban pedig mindig az igazság – amely egyik-másik tudás és szintetizált egészük által legitim – bukik felszínre. Esetünkben a harc a technó-uniformizáció oppozíció feszültségében zajlik, és bár azzal kezdtük, hogy semmilyen esetben sem tehető egyenlőségjel a kábítószer és a technó közé, most mégis szót kell emelnünk kapcsolatuk mellett, hiszen különös affinitás (vö. Lakatos, 2011; Kollár, 2021) figyelhető meg esetünkben, minthogy egymással vegyítve, konvergencia jellegükénél fogva, az ideáltipikus többségi társadalom átfogó és hatékony kritikáját nyújtják. A kábítószer példája érzékletes mikroperspektivikus esettanulmányként szolgál a szabadság és az uniformizáció-popularizálódás ellentétéhez.

„Először 4 éve voltam buliban (...) Akkor még nem használtam kábítószer, mert paráztam tőle” (T. József, 24).

Az a fajta társadalmi ellenállás, amely körülengi a kábítószereket – a marihuánától a szintetikus szerekig –, elsősorban a prevenciós előadásoknak köszönhető, amelyek – interjúalanyaim szóhasználatával élve – „démonizálják” őket. Jóllehet a prevenciók mögött egyfajta tudáskészlet áll, amely bizonyos szempontok alapján megalapozottnak tekinthető, azonban ezeket a tudásokat előfeltételező prevenciók dezinformatívák és marginalizálják azokat az élettani, pszichológiai vagy szociológiai hatásokat, melyek kedvezően hathatnak az egyén életében – legalábbis interjúalanyaim elmondásai alapján általános és középiskolás korokban így voltak jellemezhetőek az iskolai prevenciós előadások.

„Én arra emlékszem, hogy általános végén, kábé nyolcadik körül átmentünk egy középiskolába, aztán valami rendőr bácsi elkezdett nekem papolni, hogy a csoki is drog. Hogy ő miket nem tud (...) és ott igazából most ilyen fiatal gyerekeknek, érted, elmondod, hogy mi ez, meg »Ne drogozz, mert az szar.« Hát az igazából nem egy üzenet. Meg nincs egy értéke neki, egy, egy lufi. Beszélsz a semmibe. Itt tényleg kellene feltárni szerintem, meg meg kéne mutatni a jó oldalát is ezeknek. Gyakorlatilag olyan furán ítéli meg a társadalom ezt a dolgot, meg az oktatás is. Középiskolában szerintem nem volt prevenció, ahol igazából nem is prevenciónak kellett volna lenni, hanem tájékoztatásnak. Szakemberek kellenének ezzel a témával kapcsolatban, akik ezzel foglalkoznak” (K. András, 24).

Ehelyett – a közösség tagjainak véleménye szerint – egy élményalapú, elrettentő narratívát igyekeznek felhúzni szándékolt torzításokra, így a cél nem egy olyan informatív tájékoztatás, amely hatékony lehet a kábítószer-fogyasztás megelőzésével kapcsolatban, vagy amely tudatos kábítószer-használatra neveli a gyermeket.<sup>14</sup> Sokkal inkább a sematizálás egy újabb formáját teremti meg, amely a démonizáción, az elrettentésen alapul, és amely uniformizálni akar, ezzel táptalajt szolgáltatva az ellenálló magatartásoknak, méghozzá – tautológ módon – a kábítószer-használatnak.

„Nincs hagyománya, kevesen ismerik. A köztudatban ezekről a szerekről az van, hogy addiktív, hogy egyszer kipróbálsz, és lecsúszol, meghalsz tőle, amint elfogyasztottad. Úgy él a köztudatban, hogy nem is próbálták. Mi meg nem híreszteljük, hogy semmi bajod nem lesz tőle, mert nem fognak neked hinni. Sok barátomnál is érzem a fenntartást. Nem tudom, félnek ettől az emberek” (P. Éva, 23).

Ráadásul megfelelő tájékozottság hiányában, ha az egyén kábítószer-használatához folyamodik, nem képes azt tudatosan, megfelelő módon csinálni, csak mértéktelenül fogyasztani azt, lévén, a tapasztalata abszolút ellentmondásban van a korábban elhangzott prevenció anyagával.

„Én nagyon nem találkoztam a drogos közeggel nagyon sokáig. Akkor csak az iskolából annyit tudtam, hogy beveszel egy színes tablettát, és meghalsz. Kb. ez a drogprevenció. Meg kiültetnek egy alkoholistát, és azt mondja, hogy »Ha megennék egy rumos sportszeletet, újra alkoholista lennék«. Ez annyira nem érzékenyítő egy hatodikos gyerek számára” (P. Anna, 22).

„Csak a saját példamból is látszódik, hogy így kommunikálták, és mégis volt egy időszakom, amikor belecsúsztam. Van, aki a tiltás miatt nem csinálja, de van olyan, mint én, akinek tiltották, és kíváncsi volt rá, és hajtott ez a tiltás is. A baráti körből is volt, aki kipróbálta, akkor én miért ne csinálnám?” (T. József, 24).

Az ellenállás tudása, mely gyakran szaktudáson, de elsősorban mindig tapasztalaton nyugszik, nem azt kívánja meg, hogy minden szer használata minden korban és minden időben legális legyen, ez csupán szavaik kiforgatása lenne. A cél, melyet a tudás alapoz meg, a szemléletváltás, melyben a kábítószer nem mint deviáns fiatalok hétvégi kicsapongása manifesztálódik, hanem mint rituális kellék, melynek lehetnek pozitív és negatív hatásai az egyén életére nézve, melynek fogyasztása legitim az adott felkészültség, adott keretek és adott események között. De a lényeg és az elsődleges elhatározás az, hogy az uniformizálás, a prevenció ne a lélekre irányuljon, és ösztársadalmi, statikus és szigorú

<sup>14</sup> A tudatos kábítószer-fogyasztás olyan fogyasztási magatartásokat foglal magában, melyek során az egyén nem a kábulat célja szerint racionalizálja fogyasztói cselekedetét, hanem lelki és pszichológiai folyamatok feltárására, esetleg a stressz feloldására irányulnak ezek az attitűdök, így magukban foglalva a mértékkel történő fogyasztást is.



normává tegye azt a megvetést, mely a kábítószerre és az azt fogyasztókra irányul, hanem szakmai és kellően körülhatárolt tájékoztatás legyen.

*„A gyerekeimmel kapcsolatban majd, ha kérdeznek valamit, vagy én mondanék valamit, biztosan csak őszintén beszélnék. Elmondanám a jót, a rosszat, mert van jó oldala. Jó esték, olyan kapukat nyit meg, amik jó hatással vannak rád. De túlkattoghatod, és belebukhatsz. Meg kell tanítani a gyerekeket kritikusan gondolkodni, és mérlegelni. Nem fogom hagyni, hogy a gyerekek lecsúszott legyen, de felelősségteljesen nevelném és nem vetném meg, ha a saját határain belül drogozna, az ő döntése, hogy azt a tabit még be akarja-e venni, a csíkot fel akarja-e szívni, azt a sört még meg akarja-e inni, azt a bélyeget még le akarja-e nyalni, azt a gombát még meg akarja-e enni. Gondolkodniuk kell, ne egy minisztériumból döntsék el a véleményt. Hülyeség félni. Magadtól kell, nem a drogoktól” (V. Ursula, 20).*

#### **4. Zárszó**

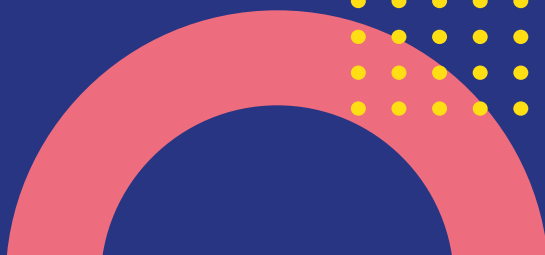
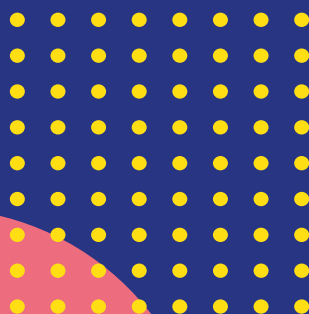
Zárásképpen még egyszer fontosnak vélem hangsúlyozni, hogy bár úgy tűnhet, az alkalmazott szabadság-fogalom mindenfajta korláttól mentesíti őket, mintha semmiféle elvárásnak nem kellene megfelelniük. Ezt természetesen nem állítom, lehetetlen vállalkozás is lenne, hiszen már előfeltétele a technóhoz tartozásnak, hogy az adott illető szeresse például a technózenét.

Így mind a szabadság, mind más, kifejtett vagy csupán belebegtetett fogalom (pl. nyitottság) az émikusság felé közelítő, de mégis az étikusság dimenziójában megragadt kategóriák, melyek nem tartanak igényt abszolút igazságérvényre. Arról van szó csupán, hogy általuk megragadható és leírható az az érzelmi viszonyulás, ami a technót jellemzi: a dezintegráció, hogy annak révén miért, hogyan fordulnak szembe az általuk kreált, populáris, homogén többségi társadalom képével.

Érdeemesnek tartom végül leszögezni, hogy a popularizálódás és az uniformizáció a technóban oly' erősen összekapcsolódik, hogy már-már megfeleltethetőek egymásnak. Az uniformizáció egy olyan makrostruktúra, ami a modernitásban gyökeredzik, és átfogja világot – legalábbis interjúalanyaim szerint –, míg a popularizáció ennek egyik eszköze és szimptomája. Az olyan transzgresszív gyakorlatokkal, mint a zene klasszikus szerkezetét kikezdő technó hallgatása vagy a kábítószer fogyasztása az e folyamatok elleni, hol nyílt, hol rejtett ellenállás. A szabadság fogalma pedig éppen ezért alkalmas a CCCS-hagyományhoz köthető szubkultúra- kutatásokban, amikor is az átfogó társadalmi és kulturális változások és az azokat kísérő mikro feszültségek viszonyát vizsgáljuk azon csoportok perspektívájából, ahol ezek a feszültségek kifejtik hatásukat.

## Felhasznált irodalom

- Adorno, T. W. (2011). A kultúripar. In Adorno, T. W. & Horkheimer, M., *A felvilágosodás dialektikája*. Budapest, HU: Atlantisz.
- Becker, H. S. (1991). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York, NY: The Free Press.
- Berlin, I. (1990). Two Concepts of Liberty. In Leterre, T. (Ed.): *Three Lectures on Citizenship, Individuals and Justice*. Capetown, ZA: UWC Press.
- Bourdieu, P. (2002). *A gyakorlati észjárás – A társadalmi cselekvés elméletéről*. Budapest, HU: Napvilág.
- Bóta B. & Fülöp Z. (2000, szerk.). A keverő is hangszer. Kerekasztal-beszélgetés magyar DJ-kkel. *Replika*, 39, 39–60.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1990). Subcultures, Cultures and Class. In Hall, S. & Jefferson, T., *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain* (pp. 9–74). Abingdon, UK: Routledge.
- Cohen, A. K. (1971). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York, NY: The Free Press.
- Cohen, P. (1972). Subcultural Conflict and Working Class Community. *Working Papers in Cultural Studies*, 2, 5–51.
- Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest, HU: Gondolat.
- Foucault, M. (1999). *A szexualitás története. A tudás akarása*. Budapest, HU: Atlantisz.
- Fromm, E. (1993). *Menekülés a szabadság elől*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.
- Kacsuk Z. (2005). Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. *Replika*, 53, 91–110.
- Kollár D. (2021). A protestáns etika kémiája. *Replika*, 117–118, 273–284.
- Lakatos Z. (2011). Az elektív affinitás: a fogalmat övező homály okai és következményei a társadalomtudományban. *Elpis*, 1, 103–119.
- Lévy-Bruhl, L. & Claire, L. A. (1936). „Transgression” and Incest. In *Primitives and the Supernatural*. London, UK: Routledge, 197–227.
- Muggleton, D. (2000). *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford, UK: Berg.
- Nietzsche, F. (1994). *A tragédia születése*. Bukarest, RO: Kriterion.
- Redhead, S. (1997). *Subculture to Clubcultures: An Introduction to Popular Cultural Studies*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Tallár F. (1999). *A szabadság és az európai tradíció*. Budapest, HU: Atlantisz.
- Thornton, S. (1996). *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. London, UK: Wesleyan University Press.
- Tófalvy T. (2008). Extrém zenei műfajok és online közösségi média: a szubkultúráktól a műfaji színterekig. *Replika*, 64–65, 135–149.







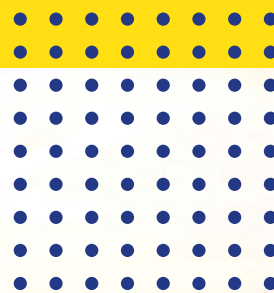
Az ifjúság európai évéről szóló európai parlamenti és bizottsági határozat elfogadására 2021. december 20-án került sor. Az ifjúság európai évével az Uniónak négy fő célkitűzése van:

- annak hangsúlyozása, hogy a zöld és a digitális átállás milyen módon kínál lehetőségeket a fiatalok számára;
- a fiatalok segítése abban, hogy tevékeny és elkötelezett polgárokká váljanak;
- a fiatalok számára elérhető lehetőségek népszerűsítése;
- az ifjúsági perspektíva beépítése az Unió szakpolitikáiba.

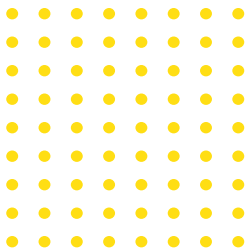
Javaslatának benyújtásakor a Bizottság felkérte a tagállamokat, hogy nevezzenek ki egy koordinátort, aki az Ifjúság Európai Évében a nemzeti részvétel megszervezéséért felel. A Családokért Felelős Tárcánélküli Minisztérium, és a Nemzeti Ifjúsági Tanács évek óta fennálló szakmai együttműködésének köszönhetően, Faragó Dóra a NIT képviselőjében került delegálásra a magyarországi nemzeti koordinátori szerepkörre.

A Nemzeti Ifjúsági Tanács tervezett programjai:

- Programindító és programzáró sajtótájékoztató és disszeminációs események
- Helyi szintű (lokális és regionális) programok megvalósítása a fiatalokból álló informális közösségek és szervezetek, valamint ifjúság szakmai szervezetek bevonásával
- Fiatalok Magyarországon – ifjúság szakmai programsorozat 2022 őszén
- „Magyar Fiatalok” könyvsorozat:
- Ifjúság500 ifjúságsegítő felnőttképzés elindítása
- Nemzetközi partnerségi találkozó az Európai Unió nemzeti ifjúsági tanácsaival
- Vállalkozásoktatás helyzetének felmérése Magyarországon
- A YouthPass alkalmazhatóságának, relevanciájának és hatásának felmérése Magyarországon



# A jövő(de)t képviseljük!



**SZÓLJ BELE!**  
IFJÚSÁGI PÁRBESZÉD



**LÉPJ FEL!**  
KÖZÖSSÉGI FÓRUM



**NIT KÖZÉLETI  
MENTORPROGRAM**



**ÉPÍTSD FEL!**  
DIÁKSZERVEZET-FEJLESZTÉS



**NIT PRO ÉS KONTRA  
ÉRVEKKEL ELŐ!**



**LÉGY TUDATOS!**  
KÖZÉPPONTBAN A FENNTARTHATÓSÁG



**NIT  
SZABADEGYETEM**



**NIT  
KÖZÖSSÉGKÉPZŐ**



**DIGITÁLIS VALÓSÁGOK  
ISMERD A JÖVŐD!**



**INNOFEST  
VÁLTSD VALÓRA!**



**TALK WITH NIT  
KÖZÉLETRŐL KÁVÉ KÖZBEN**

**Y.Z.**

**A FIATALSÁG  
LEGFRISSEBB FOLYÓIRATA**

[ifjusagitanacs.hu](http://ifjusagitanacs.hu)  
[facebook.com/HungarianNYC](https://facebook.com/HungarianNYC)  
[instagram.com/ifjusagitanacs/](https://instagram.com/ifjusagitanacs/)



**NEMZETI  
IFJÚSÁGI  
TANÁCS**