EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Molnár Attila Károly

Fogvatartottak reintegrációt támogató tanulásának vizsgálata három büntetés-végrehajtási intézetben

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Dr. Zsolnai Anikó

Andragógia program

Programvezető: Csehné Dr. habil. Papp Imola

Témavezetők: Kraiciné Dr. Szokoly Mária, Dr. Hegedűs Judit

DOI: 10.15476/ELTE.2021.191

Budapest, 2021

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

ADATLAP a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Molnár Attila Károly

A doktori értekezés címe és alcíme: Fogvatartottak reintegrációt támogató tanulásának vizsgálata három büntetés-végrehajtási intézetben

A doktori iskola neve: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Andragógia

A témavezető neve és tudományos fokozata: Kraiciné dr. Szokoly Mária PhD, Dr. Hegedűs Judit PhD

A témavezető munkahelye: ELTE PPK FTI, NKE RTK

MTA Adatbázis-azonosító: 10057779

DOI-azonosító[1]: 10.15476/ELTE.2021.191

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként[2]

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[3]

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (.....*dátum*)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[4]

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követőn egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.[5]

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) a ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2021.11.12.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

---

[1] A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

[2] A megfelelő szöveg aláhúzandó.

[3] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

[4] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

[5] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.

Eredetiségnyilatkozat

Alulírott Molnár Attila Károly, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza ezúton kijelentem, hogy

Fogvatartottak reintegrációt támogató tanulásának vizsgálata három büntetés-végrehajtási intézetben

című doktori disszertációm saját, eredeti munkám. A disszertációban elméleti és empirikus kutatásaim eredményeit használtam fel, a szakirodalmi forrásokat minden esetben megjelöltem.

Budapest, 2021. december 6.

Declaration of authenticity

I, the undersigned Attila Károly Molnár Ph.D. student at the Eötvös Loránd University, Doctoral School of Education, hereby declare that my dissertation entitled

An examination of prisoners' reintegration-supporting learning in three penitentiary institutions

is my original work. In the dissertation, I have used the results of my theoretical and empirical research, I have indicated the sources of the literature in every case.

Budapest, 6th of December 2021

Köszönetnyilvánítás

A PhD fokozathoz vezető út életem egy különleges, tízéves ciklusa. A disszertáció megvalósulása segítőim nélkül lehetetlen lett volna. Ők azok, akik figyelmükkel, bátorításukkal, építő kritikájukkal képesek voltak e hosszú időszak meghatározó pillanataiban növelni értékeimet, segíteni megőrizni kitartásomat. Elsősorban témavezetőimnek szeretnék köszönetet mondani. Kraiciné Dr. Szokoly Mária ny. egyetemi docensnek a belém vetett bizalmáért, a szó szerint 24 órás rendelkezésre állásáért, az éveken át tartó iránymutatásáért és támogatásáért és mindezek felett türelmes, ösztönző hozzáállásáért. Dr. Hegedűs Judit egyetemi docensnek kutatási területem árnyékos szegleteinek megvilágításáért, a börtön valósága megismerésének segítéséért. Köszönöm az induláshoz adott impulzusokat Dr. habil. Pethő László ny. egyetemi docensnek és a doktori útra való felkészüléshez nyújtott nélkülözhetetlen segítséget az ELTE PPK oktatóinak. Hálás vagyok önzetlen segítségnyújtásukért mindazoknak, akik a szakirodalmi gyűjtésben, a szaknyelv értelmezésében, a disszertáció minőségi ellenőrzésében segítettek: Szabóné Dr. Molnár Anna ny. egyetemi docensnek a szöveggondozásért, Deák Ferenc István ny. bv. alezredesnek, a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága Szakkönyvtára vezetőjének a szakirodalmi források keresésében és a szöveggondozásban nyújtott segítségéért. Köszönöm Schiller Emesének és dr. Szabó Zoltán Andrásnak a statisztikai elemzés tanulásában nyújtott oktatói munkájáért. Szeretném kifejezni köszönetemet a védési bizottság vezetőjének, tagjainak, opponenseinek, titkárának disszertációm áttekintéséért, értékeléséért. Köszönettel tartozom a büntetés-végrehajtás munkatársainak, akik segítettek a vizsgálandó célcsoportok felkutatásában, a kapcsolatfelvételben, köszönöm továbbá a kutatásban nyilatkozó személyek rendelkezésre állását.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm családomnak, barátaimnak a tíz évnyi türelmet, támogatást, a doktori utammal járó extra elfoglaltságommal, a gyakori túlterheltségemmel járó negatívumokért, feleségemnek, Mártinak a sok odafigyelést, köszönet a disszertáció szövegének nyelvi ellenőrzéséért, az olykor fáradt gondolkodásom felfrissítéséért.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 10
1.1. Problémafelvetés, a kutatás előzményei 12
1.2. A hátrányos helyzet és a bűnelkövetés összefüggései 15
1.2.1. Az elítéltek szocioökonómiai helyzete 17
1.2.2. Az elítéltek szociokulturális helyzete 21
1.2.3. Objektív és szubjektív tényezők mint a bűnözés okai 23
1.3. A dolgozat elméleti és fogalmi kerete 25

2. A reintegráció problématörténeti elemzése 30
2.1. Büntetés-végrehajtás Magyarországon a XVIII. századtól az ezredfordulóig 30
2.2. A magyar büntetés-végrehajtás főbb jellemzői a XXI. században 38
2.3. A magyar büntetés-végrehajtási szervezet bemutatása 39
2.3.1. A börtönök tipológiája 40
2.3.2. A fogvatartottak, a személyi állomány és a börtönpedagógusok főbb jellemzői 41
2.4. Oktatás és képzés a magyar börtönökben 45
2.4.1. Oktatás és képzés a börtönben: az alap- és a középfokú oktatás, a szakképzés főbb jellemzői 46
2.4.2. Néhány európai uniós reintegrációs projekt oktatással kapcsolatos eredményei 48
2.4.3. Országos közoktatási és szakképzési adatok a fogvatartás területén 51

3. A reintegráció neveléstudományi nézőpontból 55
3.1. Az élethosszig tartó tanulásról 55
3.2. A börtöntanulást támogató és gátló tényezők 66

4. A felnőttkori tanulás gyakorlata a magyar büntetés-végrehajtási intézetekben 72
4.1. A kutatás célja, kutatási kérdések, hipotézisek 72
4.2. A kutatás módszertani leírása 74
4.3. A kutatás helyszínei és lefolyása 83
4.4. A célcsoportok bemutatása 88
4.5. A kutatási eredmények elemzése 93
4.5.1. A hipotézisek igazolása 94
4.5.2. Börtönpedagógiai, börtönandragógiai fogalmi kérdések 122

5. A disszertáció összefoglalása 128

6. Felhasznált szakirodalom 137

7. Mellékletek 158
7.1. 1. melléklet: Kutatásetikai engedély (ELTE KEB) 158
7.2. 2. melléklet: Kutatási engedély (BVOP) 159
7.3. 3. melléklet: Kutatási engedély (Akadémia Policajneho Zboru) 161
7.4. 4. melléklet: Támogatói nyilatkozat (ELTE NDI) 162
7.5. 5. melléklet: Igazolás és támogatás (ELTE PPK) 163
7.6. 6. melléklet: Kérdőív fogvatartottakhoz 164
7.7. 7. melléklet: Kérdőív személyi állományhoz 167
7.8. 8. melléklet: Interjúkérdések pedagógusokhoz 169
7.9. 9. melléklet: Együttműködési megállapodás 1. 173

7.10. 10. melléklet: Együttműködési megállapodás 2. 175
7.11. 11. melléklet: Együttműködési megállapodás 3. 177
7.12. 12. melléklet: Igazolás szakmai gyakorlatról 179
7.13. 13. melléklet: A BVOP szervezeti felépítése 180
7.14. 14. melléklet: Büntetés-végrehajtás Magyarországon 181
7.15. 15. melléklet: Büntetés-végrehajtási intézetekben képző intézmények, valamint az intézetekben tevékenykedő civil pedagógus szakemberek száma 182
7.16. 16. melléklet: Börtönártalmak definíciói 186
7.17. 17. melléklet: A kvalitatív adatelemzés deduktív és induktív kódjai, illetve azok előfordulása 188
7.18. 18. melléklet: A kutatási eredmények előzetes elemzése 189

8. Végjegyzet 224

Ábrajegyzék

1. ábra A kriminálpedagógia interdiszciplináris kapcsolatrendszere (Ruzsonyi, 2019. p. 12) 26

2. ábra Börtönök Magyarországon (BVOP, é. n.g) 40

3. ábra Tanulási feltételek együttes hatása a börtönökben (Downes, 2014) 70

4. ábra A reliabilitás kiszámítása 96

5. ábra A fogvatartotti kérdőív 7. kérdése 107

6. ábra A személyi állományi kérdőív 6. kérdése 109

7. ábra Fogvatartottak (Balassagyarmat) tanulási motivációinak megoszlása a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban 190

8. ábra Fogvatartottak (Vác) tanulási motivációinak megoszlása a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban 191

9. ábra Fogvatartottak (Győr) tanulási motivációinak megoszlása a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban 191

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat Fogvatartottak száma a fogva tartás jellege és nemek szerint (KSH, 2021) 13
2. táblázat Fogvatartottak családi állapota (Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21) 20
3. táblázat Fogvatartottak gyermekeinek száma (Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21) 20
4. táblázat A fogvatartotti ráta alakulása Magyarországon (World Prison Brief Data és saját számítás) 41
5. táblázat A fogvatartotti létszám alakulása Magyarországon (Rutkai és Sánta, 2020a p. 4, KSH, 2021) 42
6. táblázat A börtönök átlagtelítettsége (Rutkai és Sánta, 2020b p. 6) 42
7. táblázat A személyi állomány létszámának alakulása (Eurostat, 2017b) 43
8. táblázat A TÁMOP 5.6.3. főbb eredményei (Magyarország Kormánya, é. n.b) 50
9. táblázat A magyar börtönökben élő elítéltek iskolai végzettsége 2017.12.31.-én (Rutkai és Sánta, 2018.b p. 11) 52
10. táblázat Fogvatartottak beiskolázási mutatói a magyar büntetés-végrehajtásban (Rutkai és Sánta, 2019. p. 12) 53
11. táblázat Kérdőíves adatfelvétel fogvatartottakkal helyszínenként 86
12. táblázat Kérdőíves adatfelvétel a személyi állománnyal helyszínenként 87
13. táblázat Válaszadók (fogvatartottak) életkori megoszlása a három intézetben együtt 88
14. táblázat Válaszadók (fogvatartottak) életkorának átlaga és annak szórása 89
15. táblázat Válaszadók (fogvatartottak) megoszlása legmagasabb iskolai végzettség szerint, a három intézetben együtt 89
16. táblázat Az interjúban megkérdezett személyek főbb jellemzői 92
17. táblázat Az empirikus kutatás főbb jellemzői 93
18. táblázat A hipotézisek igazolásához alkalmazott módszerek 95
19. táblázat Az intrakódolás megbízhatósági számításának eredménye 96
20. táblázat Az alacsony szintű tanulási motiváció gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt 101
21. táblázat Az alacsony szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája 101
22. táblázat A magas szintű tanulási motiváció gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt 102
23. táblázat A magas szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája 102
24. táblázat A tanulásban zavaró szempontok (börtönártalmak) gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt 108

25. táblázat A börtönártalmak tanulást gátló volta és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája 108
26. táblázat A tanulás börtönártalmakra gyakorolt hatása és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája 109
27. táblázat A börtönben rendelkezésre álló tanulási eszköztár segítő volta és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája 114
28. táblázat A hipotézisek igazolásához alkalmazott módszerek 126
29. táblázat Fogvatartottak tanulási motivációinak megoszlása a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban a három intézetben együtt 192
30. táblázat Fogvatartottak tanulási motivációinak megoszlása a börtönök személyi állománya szemszögéből, százalékos arányban, a három intézetben együtt 195
31. táblázat Általános iskolába járó fogvatartottak a három intézetben 201
32. táblázat Középiskolába járó fogvatartottak a három intézetben 201
33. táblázat Szakképzésre járó fogvatartottak a három intézetben 201
34. táblázat Fogvatartottak tanulási folyamatainak megoszlása a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban 203
35. táblázat A személyi állomány tudomása arról, hogy a fogvatartottak milyen tanulási formákat vesznek igénybe 205
36. táblázat Mennyiben segítik Önt a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek? Válaszok a válaszadók (fogvatartottak) százalékos eloszlásában 212
37. táblázat Segített-e valamely tanulási folyamat a különböző börtönártalmakkal (összezártság, börtönkörnyezet, stigmatizálódás, bántalmazottság) szemben? Válaszok a válaszadók (fogvatartottak) százalékos eloszlásában 212
38. táblázat A börtöntanulás hatása a börtönártalmakkal szemben a válaszadók (személyi állomány) százalékos eloszlásában 217

1. Bevezetés

Az oktatás-képzés világában az új évezred paradigmatikus változást hozott azzal, hogy az *élethosszig tartó tanulást* és ezen belül a tanulás minden formáját[1] a társadalmi-gazdasági fejlődés motorjaként definiálja. Az Európai Unió egyik dokumentuma kimondja, hogy a munkaerőpiaci alkalmazhatóság érdekében a készségeket és képességeket a lehető leghatékonyabb módon kell felhasználnunk függetlenül attól, hogyan szereztük őket (European Commission, 1996; Commission of The European Communities, 2000). Ehhez olyan nyitott és rugalmas megközelítésre van szükség, amely lehetővé teszi a folyamatos készségfejlesztést. Mivel a felnőttkori tanulás felértékelődése reflektorfénybe állította a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok[2] képzés útján történő felzárkóztatásának kérdését (Tippelt és Hippel, 2010; Kraiciné, 2012; Budai, 2017), ennek a területnek a kutatása napjainkban indokolt és szükséges. Kutatásunkkal hozzá kívánunk járulni a hátrányos helyzetűek, azon belül a fogvatartottak társadalmi beilleszkedésének sikeréhez.

Szüntelenül formálódó társadalmunkban egyre inkább az tapasztalható, hogy már nem a tőke vagy az ipar, hanem a tudás válik az élet, a fejlődés mozgatórugójává, így a társadalmi és gazdasági igények kielégítésére az oktatásban rejlő lehetőségek kihasználása kerül középpontba. A tanulás által felhalmozható tudás a problémamegoldás eszköze lehet, így helyénvaló egy tudásalapú társadalom eszméjének követése (Farkas, 2006). Nyilvánvaló, hogy a tanulásnak, a tudásgyarapításnak az élet minden területén, minden állampolgárt illetően helye van, így kutatásunk célcsoportja, a szabadságvesztés-büntetésüket töltő elítéltek csoportja számára is elengedhetetlen a szervezett tanulási folyamatokban való aktív részvétel.

A büntetés-végrehajtás reintegrációs eszközei között ma már kiemelt helyet foglal el a tanulás. Köszönhető ez annak, hogy az elmúlt évszázadok alatt jelentős változásokon ment keresztül a bűnelkövetőkkel szembeni bánásmód, átfogalmazódtak és letisztultak a szabadságvesztés-büntetésüket töltő emberekkel megvalósítandó célok (Foucault, 1990; Miklósi, 2016b; Schöh és Stuefer, 2017).

[1] A tanulás formái: formális, nem-formális és informális tanulás (Commission of The European Communities, 2000; International Council of Adult Education, 2020).

[2] Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok: amelyek az országos átlagnál rosszabb gazdasági, szociális helyzetben élnek, amelyek helyzetének javítására állami beavatkozások és támogató programok jöttek létre.

A XVIII. század végéig még számtalan olyan példa volt a halálbüntetések humánusnak nem nevezhető módon történő végrehajtására, melyek összeegyeztethetetlenek a mai büntetési formákkal (Foucault, 1990; Schöh és Stuefer, 2017). Később – eltávolodva az élettől való megfosztás gondolatától – a világ különböző területein az államok kialakították a szabadságvesztés-büntetés intézményét, ami ugyan nem egységes keretek között, de jellemzően a társadalomba történő visszavezetés megvalósítását tűzte ki céljául. Például napjainkban az angol és francia börtönformák az elrettentés érvényesítésére építenek, míg a skandináv országok rendszere nyitott, szociális kontroll mellett működik. Ausztriában, Németországban fókuszba került az elítéltek képzése, a tanulás és a munkavégzés (Ruzsonyi, 2003), a hatóságok oktatást és képzést szerveznek a felnőtt elítéltek számára (Tuijnman, 1996). A büntetés-végrehajtás intézményrendszere biztosítja a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségét, támogatja a szakmaszerzést a börtönökben annak reményében, hogy az elítéltek növekvő iskolai végzettségével az országok gazdasági fejlődése is növekszik (Gorgol és Sponsler, 2011).

A reintegráció egyik pozitív következménye az elítéltek olyan, minőségi élethelyzet-változása, amely egy – többnyire hosszú – felkészülési-felkészítési folyamat eredménye. Ennek sikere egyaránt függ az elítéltek és a velük foglalkozó nevelési szakemberek motiváltságától és felkészültségétől. Szakmailag jól képzett, rugalmas, egyszersmind következetes és minden körülményre kiterjedő figyelmű pedagógusokra, technikailag kellően felszerelt tanulási környezetre és a tanulásban szorgalmasan részt vevő tanulókra van szükség a büntetés-végrehajtás reintegrációs céljainak eléréséhez (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 17. § (5) bek.).

A tanulás reintegrációba történő beágyazottságáról a 2013. évi CCXL. sz. törvény 83. § (1) bek. így fogalmaz: *"Az elítéltek társadalmi beilleszkedését elősegítő reintegrációs tevékenységet a végrehajtásért felelős szerv – önállóan vagy más szervezetekkel együttműködve – az elítéltek munkáltatása, munkaterápiás foglalkoztatása, továbbá általános iskolai, illetve középfokú iskolai oktatása, felsőfokú tanulmányok végzése, szakképzése, szakmai gyakorlat megszerzése, valamint egyéb reintegrációs programok által biztosítja."*(2013. évi CCXL. sz. törvény 83. § (1) bek.)

A tanulást támogató uniós és hazai projektek (TÁMOP, EFOP) révén számos eredményt ért el a büntetés-végrehajtásban végzett oktatás. Az elítéltek általános, középiskolai, szakképzési tanulmányai bizonyítványhoz, fejlettebb kompetenciarendszerhez juttatták a tanulásban való részvételt vállaló elítéltek egy

részét, akik szabadulásuk után jelentősen nagyobb eséllyel indulhatnak el életük új szakaszán.

A börtönben zajló tanulás során az elítélteknek számos, tanulásukat gátló tényezővel kell megbirkózniuk, többek között: a rendszerint halmozottan hátrányos helyzettel, a kevéssé támogató tanulási környezettel, az alacsony iskolázottságú, kriminalizálódott családi miliővel, amelyek jelentősen hátráltathatják az elítéltek tanulási folyamatának sikerességét (Bolgár, 2019). Ahhoz, hogy a börtönökben folytatott tanulás az elítéltek minél nagyobb körében természetes és eredményes folyamat legyen, fejleszteni kell a meglévő jogi feltételekre épülő tárgyi és személyi feltételeket. Minőségi változásokat kell elérni a tanulási környezet professzionális kiépítésében, az elítéltek tanulástámogatásában részt vevő szakemberek továbbképzésében.

A börtöntanulástól várható pozitív, a reintegrációt elősegítő változások érdekében a büntetés-végrehajtási intézetekben a személyi állomány munkája mellett felértékelődik a pedagógus szakemberek szerepe is. A pedagógusok, andragógusok és pszichológusok tevékeny részvétele jelentős a börtönben folyó tanulási-tanítási folyamatokban, emellett a tudományos kutatások eredményeinek alkalmazása nagyban segítheti a törvényben meghatározott reintegrációs célok minőségi megvalósítását.

1.1. Problémafelvetés, a kutatás előzményei

A XXI. századra kialakult társadalmi-gazdasági változások fő jellemzője, hogy néhány év leforgása alatt jelentősen átalakul a munkaerőpiac, szakmák tűnnek el, új szakmák jelennek meg. Ez a fejlemény jelentősen érinti a munkavállalókat: a változások kapcsán az átalakuló, új technológiák és szakterületek magasabb végzettségű, sajátos képzettségű szakembereket igényelnek, ami kényszerű erejű tevékenységgé teszi a folyamatos tanulást az ismeretek, a kompetenciák és az attitűdök területén egyaránt. Ez a folyamatos tanulás az élethosszig tartó tanulás, mely „*minden olyan, a bölcsőtől a sírig tartó tanulási tevékenységet lefed, amely az ismeretek és kompetenciák fejlesztését támogatja minden olyan személy számára, aki részt kíván venni a tanulási tevékenységekben.”* (OECD, 1996. p. 10) A munkaerőpiaci helytállás az élethosszig tartó tanulás mellett azt is megköveteli, hogy tudásunkat egy tágabb horizonton és az élet minden területén – a formális, a nem-formális és az informális tanulás területén – bővítsük. E két dimenzió együttes érvényesülése teszi lehetővé azt a rugalmasságot,

mobilitást, amely által az egyén élet kihívásaira felkészültebben tud válaszolni (OECD, 1996). Az OECD (2011; 2012) képességpolitikájában a tanulás egész életre kiható hozamát is megfogalmazta: a magasabb képesítésből következően a munkavállalók jobb munkához jutnak, így jobb életet élhetnek. A képességek felhalmozása és a munka világában történő hatékony felhasználása gazdasági növekedéshez vezet. E képességstratégiában az OECD különbséget tesz a formális végzettség és a képességek között – az utóbbira helyezve a hangsúlyt (OECD, 2011; 2012). Az élethosszig tartó tanulás lehetősége minden európai polgár számára elérhető lehetőség, és ebben a vonatkozásban nem zárható ki a börtönökben szabadságvesztés-büntetésüket töltő elítéltek csoportja sem. Azonban ők az élethosszig tartó tanulás tekintetében speciális helyzetben vannak. A fogvatartás egyfajta joghátrányt jelent, ami érinti, korlátozza a tanulással kapcsolatos lehetőségeiket. E pedagógiai-andragógiai szempontból sajátos helyzet vizsgálata, a nehézségek és jó gyakorlatok feltárása mind a fogvatartottak tanulása és reintegrációja, mind össztársadalmi vonatkozásban fontos feladat. A feladat nagyságát és fontosságát jól illusztrálja az alábbi táblázat, miszerint Magyarországon a 2021.09.30-i börtönstatisztikai adatok szerint 16752 fő a különböző jogcímeken fogva tartott személyek[3] száma (KSH). A fogvatartásnak különböző jogalapjai vannak, ezt mutatja az alábbi táblázat a fogvatartás jellege szerint.

Év	A fogvatartás jellege					Összesen	Ebből	
	Letartóztatott	Elítélt	Kényszergyógykezelésre utalt	Elzárásra beutalt	Őrizetes		Férfi	Nő
2016	3646	**13519**	165	328	0	17658	16361	1297
2017	3401	**13390**	185	367	0	17343	16067	1276
2018	2694	**13038**	179	392	0	16303	15096	1207
2019	2709	**12987**	188	450	0	**16334**	15079	1255
2020	3421	**12547**	198	586	0	**16752**	15462	1290

1. táblázat
Fogvatartottak száma a fogva tartás jellege és nemek szerint
(KSH, 2021)

[3] A fogvatartottak több osztályba sorolhatók annak alapján, hogy a büntetés-végrehajtás rendszerében milyen jogcímen tartják fogva őket. Így három fő csoportjukat különböztetjük meg, úm. letartóztatottakat, elítélteket és kényszergyógykezelteket (1993. évi XXXII. törvény 4. § (4), 7/B. § (1), 19. § (2) c) bek.).

A táblázatból kiderül, hogy 2016-2020 között érdemben nem változott az elítéltek száma, közel 13000 fő az, akit tanulás útján támogatni lehetne a reintegráció folyamatában. Erre hívja fel a figyelmet az a tény is, hogy a szabadulók 48,2%-a ismét bűnelkövetővé válik (Rutkai és Sánta, 2020b p. 10). Az újbóli bűnelkövetés magas aránya is indokolja, hogy újabb kutatások induljanak az elítéltek társadalomba történő visszatérésének problémája területén, és e kutatások tapasztalatai alapján új módszerekkel lehessen elősegíteni a fogvatartottak társadalmi reintegrációját (Söhnchen, 2009). A társadalomba való visszatérés neveléstudományi vonatkozásaival a dolgozat 3. fejezete foglalkozik.

Az UNESCO 1977. évi Oktatási Konferenciája 36. ülésszakának oktatáspolitikai tervekre vonatkozó nyilatkozata szerint *„a konferencia kifejezte az elkötelezettséget a gyermekek alapfokú oktatása, az írástudatlanság felszámolása, valamint a formális és a nem-formális oktatás alapjának széleskörű biztosítása, a formális oktatási lehetőségek és az oktatás minőségének fejlesztése mellett annak érdekében, hogy az megfeleljen a nemzeti, gazdasági, társadalmi és kulturális igényeknek*." (UNESCO, 1979. p. 6).

A tanulásra történő ösztönzésnél és a tanulás feltételeinek biztosításakor figyelembe kell venni a felnőttek tanulási sajátosságait, amely nagymértékben függ az egyén élethelyzetétől, a szociális körülményeitől, a képességeitől, a korábban szerzett tudásától és készségeitől, a tanulással kapcsolatos szokásaitól, valamint a tanulási motivációjától, attitűdjétől. E kérdéseknek a magyar andragógiai/felnőttképzési kutatások megindulása korai szakaszában első kutatói Zrinszky László (1995), Durkó Mátyás (1999), Maróti Andor (2005) voltak. A büntetés-végrehajtás világában, a hátrányos helyzetű fogvatartottak tekintetében különösen érvényes negatív hatásokra, a társadalmi egyenlőtlenség negatív következményeire az elsők között Andorka Rudolf (2006) és Polónyi István (2009) hívta fel a figyelmet: a hátrányos helyzetűek között megtaláljuk a munkanélkülieket, a munkanélküliségtől veszélyeztetetteket, az ideiglenesen inaktívakat, a szabadságvesztés-büntetésüket töltőket, a rehabilitálandókat és a szociálisan nehéz helyzetű, munkaképes korú inaktívakat. A hátrányos helyzetűek csoportján belül a börtönökben élők alulképzett, az iskolai lemorzsolódásban erősen érintett célcsoportjának társadalomba történő visszatérését a büntetés-végrehajtási intézményekben megvalósuló tanulás minden formája nagymértékben segítheti (Walgrave et al., 2010).

Korunk büntetés-végrehajtásának célja az elítéltek visszavezetése a társadalomba. E cél érdekében a büntetés-végrehajtás az emberiességet hangsúlyozva nyújt segítséget

(Foucault[4], 1990; Mezey[5], 2010). Az effajta intézményesített segítségnyújtás a XXI. század társadalompolitikájának egyik kulcskérdése, amellyel számos tudományág (szociológia, antropológia, pedagógia, andragógia, pszichológia, pönológia, kriminológia) foglalkozik (Andorka, 2006; Eriksen, 2001; Colletta, 1996; Cole és Cole, 2006; Ruzsonyi, 2016). A disszertáció témájának komplexitásából adódóan számos tudományterületre tekintünk ki, azonban jelen kutatásunk fókusza andragógiai szemléletű. Kutatási koncepciónk követi a hasonló nemzetközi vizsgálatok irányultságát, mely vizsgálatok a börtöntanulást mint az élethosszig tartó tanulás egyik kérdéskörét tekintik: az elítéltek – reintegrációjuk érdekében a börtönben végzett – tanulási tevékenysége élethosszig tartó tanulásuk része, abba szervesen ágyazódik be.

Mivel a börtönben zajló tanulás a fogvatartottak reintegrációja szempontjából kulcskérdés, a fogvatartottak tanulási folyamatainak kutatása – megfigyelése és értékelése, jó gyakorlatainak feltárása – adhat választ arra a kérdésre, miként lehet hatékonyabbá tenni a társadalomba történő visszatérést az elítéltek tanulásának szakszerű támogatásával (Maunsell, McLoughlin, Carrigan és McLoughlin, 2013).

A börtön intézményrendszere a bezárás, az átnevelés, a korrigálás gépezeteként működik, ezzel kívánja megvalósítani a bűnelkövetők tettének ellensúlyozását. Azonban a modern büntetés-végrehajtás céljai között szerepel a nevelés, a tanítás, a szociális képességek fejlesztése, az elítéltek egészségügyi gondozása, valamint lelki higiéniájuk ápolása (Girisch, 2014; Stiehler, 1999). A büntetés-végrehajtásban folyó tanulás-tanítás komplex, multidiszciplináris megközelítése érdekében a források feldolgozásakor az andragógiai háttér feltárása mellett figyelmet fordítottunk a társtudományoknak a börtönlét problémáját érintő eredményeire is. Ennek megfelelően a nemzetközi és hazai források feldolgozásakor igyekeztünk feltárni a téma főbb szociológiai, neveléstudományi és jogi vonatkozású kutatási eredményeit.

1.2. A hátrányos helyzet és a bűnelkövetés összefüggései

Amikor börtönökben élő személyek jellemzőinek feltárására vállalkoztunk, figyelembe kellett vennünk azt a tényt, hogy egy rendkívül speciális, zárt világban, napi rutinjukat egy állami rendfenntartó rendszer által szabályozott módon végző, tulajdonképpen a

[4] Paul-Michel Foucault francia posztstrukturalista filozófus, történész, társadalmi elméletalkotó és irodalmi kritikus volt, aki elsősorban társadalmi intézmények, így többek között a börtön kutatásával foglalkozott.
[5] Mezey Barna jogtörténész, a magyar alkotmány- és jogtörténet kiemelkedő tudósa.

többségi társadalomból kivont egyénekről kell véleményt alkotnunk. Ezt a feladatot csak akkor végezhetjük el hitelesen, ha megvizsgáljuk a fogvatartottak társadalmi helyzetét, figyelembe véve a börtönbe kerülésük előtti időszakot, a helyet, ahonnan származnak, továbbá azokat a körülményeket, amelyek folytán a kriminalizálódásuk kialakult (Mezey, 2009). Keresve a hiányos iskolázottság, a szegénység és a bűnözés összefüggését, fejezetünkben megvizsgáljuk a fogvatartottak szocioökonómiai és szociokulturális helyzetét, rámutatunk a börtönökben élők hátrányos helyzetére.

A gazdasági és társadalmi változások jelentősen hatnak az egyének életminőségére, szerepvállalásuk lehetőségére. Kutatások vizsgálták azoknak a társadalmi csoportoknak a körét, amelyek élethelyzete a magyarországi rendszerváltás óta negatív irányba változott: elestek a megélhetést biztosító foglalkozási lehetőségektől. Munkaerőpiaci hátrányuk egyik oka az iskolázottság hiánya, amit átörökítenek gyermekeikre. A szegénység – tehát az alacsony jövedelem, az ebből adódó alacsony fogyasztással járó életvitel, – továbbá a szűkös lakhatási körülmények miatt a szegény családokban élő gyermekek nem rendelkeznek kellő tanulási kultúrával, a tanulás tanulásának kompetenciájával (Mayer, 2009) – ezek alapján a fogvatartottak oktatási, gazdasági és társadalmi szempontból hátrányos helyzetűeknek tekinthetők (Li, 2018). A hátrányos helyzet tehát olyan, egymásra épülő, gyakran egymásból keletkező tényezőkből áll, amelyek önmagukban is gyengítik az érintettek egzisztenciális lehetőségeit (Kenderfi, 2011).

A hátrányos helyzet fogalmának használatakor figyelembe kell vennünk annak viszonyfogalom jellegét. Tehát nem beszélhetünk abszolút értelemben hátrányos helyzetről, csak a személy kontextusában, a többség helyzetéhez viszonyítva határozhatjuk meg azt. Előfordulhat tehát az is, hogy valaki abban az országban, amelyikben él, nem számít hátrányos helyzetűnek, míg egy másik országban a hátrányos helyzetűek közé sorolják (Andorka, 2006; Réthy, 2006).

A bűnelkövetés kapcsolatban áll a hátrányos helyzettel, ezen keresztül az alacsony iskolázottsággal, a munkaerőpiacról történő kiszorulással és a szegénységgel (Foucault, 1990). Ezért korunk egyik legfontosabb feladata a bűnelkövetés és a bűnismétlés csökkentése az érintettek életvitele minőségi, helyes irányba történő alakulásának elősegítésével (Czenczer, 2008).

A büntetés-végrehajtási intézetekben elhelyezett fogvatartottak esetében a hátrányos helyzet általánosan jellemző fogalommá vált, *„a fogvatartotti populáció tagjainak jelentős hányadát jellemzően halmozottan hátrányos helyzetű, hiányos*

szociális készségekkel rendelkező személyek képezik, akik olyan családi, társadalmi – és nem ritkán bűnügyileg fertőzött – környezetből érkeznek, ahol jelen vannak a különböző deviáns viselkedésformák". (Kovács, 2019. p. 21)

1.2.1. Az elítéltek szocioökonómiai helyzete

Kutatásunk célcsoportjának – a börtönben zajló tanulásban részt vevő fogvatartottaknak – szocioökonómiai státusza kapcsán szociális, társadalmi, gazdasági és családi hátterükre fókuszálunk. Az egyének szocioökonómiai helyzetét gyakran az oktatás, a jövedelem és a foglalkozás kombinációjaként mérik, és vizsgálata gyakran feltárja az erőforrásokhoz való hozzáférés egyenlőtlenségeit, valamint a privilégiumokkal és a hatalommal kapcsolatos kérdéseket. A szocioökonómiai helyzet az egyének társadalmi és gazdasági tényezők kombinációja által meghatározott helyzete, melybe beleértjük a jövedelmet, az oktatás mértékét és fajtáját, a foglalkoztatás típusát és presztízsét, valamint a lakóhelyet és a családi hátteret. E fogalmat dolgozatunkban a vizsgált célcsoportok tekintetében leginkább a szegénységgel hozzuk kapcsolatba.

A büntetés-végrehajtás kiemelt figyelemmel, statikus rizikótényezőként vizsgálja a börtönbe kerülők szocioökonómiai helyzetét, az elítéltek intézetbe kerülése során, már a befogadáskor figyelembe veszi azt. A büntetés-végrehajtás ennek kapcsán kockázati tényezőnek tekinti a visszaesést, az öngyilkosságot, a fogolyszökést, az agresszivitást, a pszichoaktív szerek használatát, az elítéltek között kialakult hierarchiában betöltött státuszt (Forgács, 2019).

A szakirodalmi források igazolják, hogy kapcsolat áll fenn a foglalkoztatás szintje, az oktatás minősége és a bűnözés között, valamint összefüggenek a bűnelkövetés, az iskolából a munkahelyre való átlépés, a munkanélküliség, a lemorzsolódás és a gazdasági körülmények is (Hegedűs, 2019a). A munkanélküliség gazdasági nehézségekkel jár és a bűncselekmények számának növekedéséhez vezet, így a munkanélküliek felülreprezentáltak a bűnözésben. A kriminológiában Weerman és Bijleveld (2013) a foglalkoztatás, az oktatás és a bűncselekmények kapcsolatának európai vizsgálatakor számos háttérösszefüggést tárt fel, ezek közül a témánk szempontjából a leginkább relevánsnak tartott alábbi ötöt mutatjuk be.

Az első összefüggés, hogy az egyének különböznek a rendelkezésre álló személyes és társadalmi erőforrások, valamint a gazdasági lehetőségek szempontjából. Így heterogenitás mutatkozik az egyének között a sikeres tanulás és a stabil és jól fizetett

munkavégzés valószínűségében: akik rosszul teljesítenek az iskolában, sokkal nagyobb esélyük van a munkahely elvesztésére és a lemorzsolódásra. Az alacsony kognitív képesség, a gyenge társadalmi készségek, az alacsony önkontroll összefüggésben van a kriminalizálódással.

A második összefüggés az oktatás és a foglalkoztatás kapcsolatára vonatkozik. Az iskolázottság fontos a foglalkoztatási lehetőségek kihasználása és a gazdasági siker szempontjából, ugyanakkor kapcsolat van a korszerűtlen oktatási körülmények és a kriminális magatartás között is. Ilyen kapcsolati tényező a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás. Weerman és Bijleveld (2013) véleményével összhangban Bodonyi, Hegedűs és Fekete (2016) is rámutat a családi szocializáció szerepére. A családban kapott nevelés alapján alakulnak ki a gyermekben az iskolai tanulással kapcsolatos gondolatok, érzések, a magabiztosság vagy a bizonytalanság, melyek mentén a gyermek fontos tevékenységnek vagy felesleges időtöltésnek tartja a tanulást (Bodonyi, Hegedűs és Fekete, 2016). Az iskolai végzettség hiánya súlyosan rontja a munkalehetőségeket, és növeli a hosszútávú munkanélkülivé válás kockázatát. Hasonlóképpen, az egyéni bánásmód hiányából adódó gyenge iskolai eredmények frusztrációt okozhatnak, ami egyfajta lázadásként vezethet a bűnözői magatartáshoz és a munkaerőpiacra történő belépéskor korlátozhatja a stabil és jól fizetett munkahelyek megszerzésének lehetőségét.

A harmadik összefüggés Weerman és Bijleveld (2013) szerint az, hogy a foglalkoztatás és a nevelés-oktatás között – a bűncselekmények elkövetése vonatkozásában – ok-okozati összefüggés van. Azaz a bűncselekmények elkövetése legalább részben a kudarcos iskolai élmények következménye. A bűncselekmény elkövetése ugyanakkor befolyásolja az elkövető munkaerőpiaci esélyeit. A letartóztatás és az azt követő bebörtönzés általában a munkaviszony megszűnését eredményezi, a „nem tiszta” erkölcsi bizonyítvány pedig jelentősen csökkenti az álláslehetőségeket és negatívan befolyásolhatja a kereseti lehetőségeket. Ez a folyamat nem csak egy irányba mutathat, tehát a rossz foglalkoztatási lehetőségek negatív spirált indíthatnak el, amelyben a munkanélküliség növeli a bűncselekmények esélyét –, az is lehetséges, hogy a törvénysértés és az azt követő rendőrségi intézkedés csökkenti az iskola befejezésének lehetőségeit.

A negyedik tényezőcsoport az életkorral, a nemmel és az etnikai hovatartozással kapcsolatos. Ezeknek a demográfiai jellemzőknek jelentősége lehet a foglalkoztatás, a nevelés-oktatás és a bűncselekmények elkövetése közötti kapcsolat szempontjából.

Mindenekelőtt a fiatalkorúak és a felnőttek, a férfiak és a nők, valamint a bevándorlók és a nem bevándorlók között lehet különbözőséget találni a munkavállalás, az iskoláztatás és a bűnelkövetés vonatkozásában. A serdülőkori munkavállalás eltérő a felnőttkorihoz képest, mert a serdülőkorúakkal – és részben a fiatal felnőttkorban lévőkkel – szemben a formális oktatásban való részvétel kötelező, így nyilvánvaló, hogy a dolgozó és egyben iskolás fiataloknak ez a kettős teher életvezetési problémát jelenthet. A foglalkoztatásnak eltérő hatása lehet a férfiakra és a nőkre, mivel a munkavégzésnek eltérő a szerepe a férfi és női identitásban. Általában a férfiak nagyobb értéket tulajdonítanak munkájuknak, és nagyobb önértékelésre tesznek szert annak alapján, amit munkájuk során elértek, míg a nők nagyobb értéket tulajdonítanak személyes kapcsolataiknak és általában nagyobb mértékben veszik ki részüket a gyermeknevelésben. A bűncselekményeknek negatív következményei lehetnek a munkaerőpiacon a különböző etnikai kategóriákra vonatkozóan is, attól függően, hogy milyen szociális sztereotípiákkal viseltetnek a munkaadók az etnikai csoportokkal kapcsolatban.

Az ötödik tényezőcsoport hátterében a változó történelmi és társadalmi körülmények állnak. A közoktatásnak a XIX-XX. században történő kiterjedése, tömegesedése új helyzetet teremtett a foglalkoztatás vonatkoztatásában. Néhány nemzedékkel ezelőtt a nyugati társadalmakban az alapiskolázottság volt az általános, de a világ számos részén ez a helyzet ma is fennáll. A munkaerőpiac a közelmúltra igen dinamikussá vált, a teljes foglalkoztatottság időszakait jellemzően magas munkanélküliséggel járó periódusok követik. Az is tény, hogy az egyes országok a munkaerőpiac szervezése és a jóléti rendelkezések szempontjából rendkívüli módon különböznek egymástól. Ezek a tényezők befolyásolhatják a foglalkoztatást és az oktatást, valamint a bűncselekmények elkövetésének típusait, trendjeit (Weerman és Bijleveld, 2013).

Magyarország vonatkozásában a büntetés-végrehajtási szervezet demográfiai felmérései lehetővé teszik a fogvatartottak szocioökonómiai helyzetének megismerését. A családi állapot tekintetében a 2016. évi adatok szerint a teljes fogvatartotti populációt tekintve 37,02% nőtlen vagy hajadon, 37,9% együtt él, de nem házas, 14,54% házas, 8,01% elvált, 1,05% özvegy, 1,5%-ról nincs adat (lásd 2. táblázat). Tehát a fogvatartottak több mint felének van házastársa vagy élettársa (Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21).

	Teljes fogvatartotti populáció	
	Fő	%
Nőtlen vagy hajadon	6 832	37,02
Együtt él, de nem házas	6 994	37,90
Házas	2 683	14,54
Elvált	1 487	8,01
Özvegy	193	1,05
N/A	276	1,50
Összesen	18 456	100,00

2. táblázat
Fogvatartottak családi állapota
(Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21)

A gyermekek számát illetően (lásd 3. táblázat) a gyermektelenek vannak többségben (48,96%), egy-két gyermekkel a teljes fogvatartotti populáció 32,62%-a rendelkezik, három-négy gyermeke 13,18%-nak van, öt vagy annál több gyereke pedig 5,22%-uknak. A fogvatartottak 0,02%-áról nincs adat ezen a területen (Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21).

	Teljes fogvatartotti populáció	
	Fő	%
Nincs gyermeke	9 039	48,96
1-2 gyermeke van	6 021	32,62
3-4 gyermeke van	2 432	13,18
5 vagy több gyermeke van	963	5,22
N/A	3	0,02
Összesen	18 465	100.00

3. táblázat
Fogvatartottak gyermekeinek száma
(Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 21)

Az elítéltek szocioökonómiai helyzetének vizsgálatakor külön figyelmet fordítunk a családra, a család szerepére, funkcióira. A börtönökben élők – feltételezve, hogy családban éltek letartóztatásuk előtt – távol kerülnek családjuktól, attól a szociális közegtől, amely meghatározta mindennapi életüket (Hegedűs, 2021). A család funkcióit többféle szempont szerint vizsgálják: megkülönböztetik a családok biológiai, gazdasági, érzelmi szükségleteket kielégítő, társadalmi státust meghatározó, a betegekről és az idősekről gondoskodó, a kultúrára és a szabadidő eltöltésére vonatkozó, a szocializációs, nevelő, személyiségformáló és a rendszerszintű támogató funkcióját (Bodonyi, Busi és Vizely, 2006). A börtönökben élők családjai esetében a fent említett funkciók erőteljes sérülése, torzulása jellemző.

Az alacsony szocioökonómiai helyzetű családokból származó elítéltek körében rendszerint magas a gyermekek száma. Ezekben a családokban az iskolázottság alacsony foka és az ennek következtében kialakuló munkanélküliség okán nem működik a család gazdasági funkciója, és hiányos a családtagok érzelmi szükségleteinek kielégítése is. A család nem megfelelő nevelő funkciója kötődési zavarokat okozhat, és könnyen agresszió alakul ki. Ha a szülők devianciát tanúsítanak, a gyermekek is könnyen deviánssá válnak – ha a családtagok együttesen követnek el törvénysértést, ezzel a család szocializációs, nevelő, személyiségformáló funkciója is sérül (Hegedűs, 2019b).

Összefoglalva, a börtönökben élők többsége alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkezik, családjaik támogató funkciói hiányosak, a családok tagjai általában nem rendelkeznek tanulási kultúrával. Mindez oda vezet, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú elítéltek súlyosan veszélyeztetettek szabadulás utáni életük minőségi vezetésében, ki vannak téve a munkanélküliségnek, ezen keresztül a bűnismétlésnek.

1.2.2. Az elítéltek szociokulturális helyzete

Ebben az alfejezetben a szociokulturális tényezők közül az elítéltek reintegrációt segítő tanulási lehetőségeire fókuszálunk. Ideértjük az iskolai végzettséget és a családi tényezők közül a szülők iskolázottságát, valamint a tanulási, művelődési szokásokat.

A börtönben zajló tanulás megvalósulására jelentősen hat az elítéltek gondolkodásmódja, a tanulással, munkával kapcsolatos attitűdjei, szociális kompetenciái. Az elítéltek viselkedésére irányuló kutatások azt mutatják, hogy a

börtönökben élők megfelelő attitűdje nagymértékben hozzájárul a reintegrációs célok eléréséhez, hiánya gátolja a szabadulásra való felkészülést (Szilágyi és Kasik, 2015).

Csukai[6] (2014a) a Budapesti Fegyház és Börtönben tanulók körében végzett kérdőíves (N=40) és interjús (N=4) kutatást végzett, adatokat gyűjtött az elítéltek formális, iskolai rendszerű tanulásban való részvételéről, többek között a börtön hatásairól, hátrányairól. Az *etnikai hovatartozás* vizsgálatának eredménye szerint összefüggés tételezhető fel a roma nemzetiségűek iskolaelhagyási jellemzői és a bűnelkövetővé válás között. Csukai szerint az oktatás prevenciós funkciójának megvalósulása érdekében célszerű lenne segíteni a romákat abban, hogy minél tovább bennmaradjanak az oktatási rendszerben. A *szülők iskolai végzettségére* irányuló kérdések azt mutatták, hogy a börtönben gimnáziumba járó fogvatartottak szülei ugyan többségükben elvégezték az általános iskolát, de az általános iskolai tanulmányokat folytató elítéltek esetében előfordult, hogy az egyik szülőnek nem volt általános iskolai végzettsége sem. Felsőfokú végzettségű szülőről csak a gimnazisták köréből érkezett válasz, az általános iskolás elítéltek közül pedig voltak, akik nem tudták megadni valamelyik szülő végzettségét, aminek oka az volt, hogy ezek a személyek a szüleik közül valamelyiket nem ismerték, ami a szerző szerint az egyszülős család diszfunkcionális működésére utal. A vizsgálat a lemorzsolódás okának kiderítésére nyílt kérdést tett fel az elítélteknek, melyre a megkérdezettek közül a legtöbb általános iskolás tanuló azt válaszolta, hogy börtönbe kerülése, bűnözővé válása miatt hagyta ott az iskolát, de válaszaikban gyakran a szegénység, a családfenntartói szerep is megjelent indoklásképpen. A gimnáziumi tanulók válaszai kedvezőbb helyzetről tanúskodtak. Kilencen jelezték, hogy szakmával rendelkeznek, vagyis ők nem tartoznak az iskolaelhagyók közé. Akik viszont megszakították tanulmányaikat, indokként szintén a szegénységet, a munkanélküliséget nevezték meg. A tanulási motiváció kapcsán a válaszok között szerepelt a későbbi munkalehetőség, az ösztöndíj, a jutalom, de az érdeklődés, a tudás iránti vágy, a börtönben töltött idő értelmes kihasználása is. Néhány tanulónál tapasztalható volt a felsőoktatásban való továbbtanulás mint cél. A tanárok megkérdezése során hasonló, az elítéltek válaszaival egybehangzó válaszok érkeztek: szerintük jellemző az általános iskolások körében a motiválatlanság, az ösztöndíjért való tanulás. A középiskolásokat jellemezve a tanárok véleménye pozitívabb volt, szerintük

[6] Csukai Magdolna a Pannon Oktatási Központ, Gimnázium Általános és Szakképző Iskola Pedagógiai Szolgálatának börtönoktatója.

a középiskolások valóban tanulni akarnak, időt szánnak a tanulásra, és szorgalommal tanulnak.

Csukai (2014a) kifejti, hogy a börtönben zajló tanulás több szempontból is eltér a börtönön kívüli tanulástól, ami kihívás elé állítja a börtönoktatás szervezőit. Az egyik ilyen különbözőség az általános iskolai tanulók életkora, amennyiben a börtönökben tanulók már nem iskoláskorúak, ami felveti az életkorukhoz illeszkedő felnőttképzési módszertan kidolgozásának, alkalmazásának problémáját. Továbbá meghatározó jelentőségű az elítéltek attitűdbéli különbözősége, adaptációs problémáik, antiszociális magatartásuk, disszociális személyiségzavaruk, de meghatározó a családi hátterük, tanulással kapcsolatos szokásaik, gyakran hiányos tanulási stratégiáik, így gyenge tanulási motivációjuk is. A múltbéli iskolai kudarcok gátolják a tanulókat a tanulás iránti elkötelezettségben, így az elítélteknek csak kis hányadára jellemző a kitartó hozzáállás és a végzettség megszerzése. A tanulásra való motiválás, az elítéltek szemléletváltozásának segítése nagy kihívást jelent a börtönökben oktatók számára, ami gyakran kudarcba fullad. Mindezekből a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a börtönökben zajló oktatás, mint alapvető társadalmi igény kielégítése érdekében hatékonyabb módszertan kidolgozására és a börtönökben oktató szakemberek magasabb szintű felkészítésére, képzésére lenne szükség (Csukai, 2014a).

Csukai eredményeiből kiderül, hogy a börtönben zajló tanulást meghatározó három tényező (jogi, tárgyi és személyi feltételek) mellett számos hatótényezőt kell figyelembe venni, ha átfogó képet kívánunk kapni az elítéltek tanulásáról, mint a reintegrációt támogató problémáról. Világossá válik, hogy az eredmények tekintetében a kulcs maga az elítélt, az ő attitűdje, kitartása, céljai elérése irányába történő motiváltsága. Ugyanakkor észrevehető a szakemberek és a rendszer fejlesztésének szükségessége is, hiszen több a negatív tapasztalat, kevesebb a pozitív eredmény.

1.2.3. Objektív és szubjektív tényezők mint a bűnözés okai

A bűnelkövetések mögött gyakran egymással összefüggésben álló, de sok esetben egymástól független okok állnak – a kriminalizálódás alakulásában általában bonyolult összetevők játszanak szerepet (Vókó, 2014). Giddens[7] (2009) számos elmélet szintéziseként a bűnözés lehetséges okát többek között az erkölcsi szabályozás

[7] Anthony Giddens brit szociológus, a társadalmi struktúrák kutatója, a társadalomtudományok egyik legelismertebb jelenkori alakja.

hiányában, a társadalmi feszültségekben, a változó életben rejlő szorongásban és céltalanságban látja (Giddens, 2009). Mindezek mellett az iskolázottság alacsony foka is jelentősen hat a bűnözés kialakulására (Budai, 2017). Pedagógiai kutatások eredményei alapján az is megállapítást nyert, hogy a bűnelkövetések egy részének oka a családok diszfunkcionális működéséből ered (Hegedűs, 2000). A felnőttkori bűnelkövetés fogalmának értelmezésekor akkor gondolkodunk helyesen, ha az e korcsoportban megvalósuló bűnözésre nem mint felnőttkorban létrejövő magatartásra tekintünk, hanem inkább azt a tényt vesszük figyelembe, hogy a felnőtt-bűnözés utánpótlása a fiatalkori bűnözésben termelődik ki (Belovics et al., 2014). Vókó[8] (2008) a svéd börtönügyben végzett kutatásában azt találta, hogy a bűnözés hátterében több, különböző ok lelhető fel. Az egyik ilyen kiváltó tényező a családi viszonyokkal kapcsolatos, melyben megtalálható a – szegénységet magába foglaló – hátrányos helyzet. A szegénység, a kriminalizálódásnak való kitettség magasabb az egyszülős családból származók körében, ezenkívül erős a bűnözésre kialakuló hajlam azoknál a személyeknél, akik iskolai tanulmányaikat alacsony eredménnyel végezték. A családi hatásokon kívül külső tényezők befolyása is kimutatható, ilyen például a tömegmédia fiatalokra gyakorolt negatív hatása. A bűntettek súlyossága, illetve a büntettek és a büntetések közötti reláció tekintetében felmerül az a feltevés is, hogy minél alacsonyabb a büntetések szigorúságának mértéke, annál inkább megnő a bűnelkövetések súlyossága (Vókó, 2008). A bűnözés okai között megjelenik a függőség jelensége is. Azok a személyek, akik valamilyen függőség által érintettek, az ebből származó igényeik kielégítéséhez szükséges forrásokat gyakran törvénytelen úton (például hamisítással, csalással, lopással, sikkasztással) szerzik meg. Egy 2009-2010-ben, a tököli, a kecskeméti és a szegedi büntetés-végrehajtási intézetben fogvatartottak (N=140) kérdőíves adatfelvételén alapuló kutatás azt vizsgálta, van-e összefüggés a szerencsejátékoktól való függőség és a bűnelkövetések között. A kutatás elemzése során megállapítást nyert, hogy a szerencsejátékok űzése és a bűncselekmények elkövetése (különösen a lopás) között összefüggés van, továbbá, hogy az apa játékfüggősége jelentősen hat a gyermek játékfüggőségének kialakulására (Tessényi és Kovács, 2011).

Szűcs (2001) objektív és szubjektív okokat talált a fiatalkorúak kriminalizálódásának hátterében. Az objektív okok a társadalmi, családi környezetben találhatók meg, ilyenek a családi és egyéb kapcsolati problémákból (például a

[8] Vókó György az MTA Állam- és jogtudományok doktora volt, tudományos kutatásait a börtönökben élőkkel való bánásmód emberségességének, a büntetés-végrehajtás jogi fejlesztésének tárgyában végezte.

családtagok alkoholizálásából, a szülők durva bánásmódjából, a helytelen nevelésből, a destruktív baráti társaságból) eredő ártalmak. A szubjektív okok a bűnelkövető személyiségében rejlenek, közöttük megjelenik a társadalmi normák el nem fogadása, a pénzügyi haszonszerzés vágya és a bűnözésre való hajlam.

1.3. A dolgozat elméleti és fogalmi kerete

A büntetés-végrehajtási rendszerek szerte a világon azzal a céllal végzik feladatukat, hogy a határozott időtartamú szabadságvesztés-büntetésüket töltő elítéltek felkészüljenek a társadalomba történő visszatérésre (Foucault, 1990). A börtön tehát olyan hídnak tekinthető a zárt intézeti belső világ és a szabad élet között, amely segíti az egyént a totális irányítottsággal meghatározott élethelyzetből az önálló életvezetés felé történő elmozdulásban.

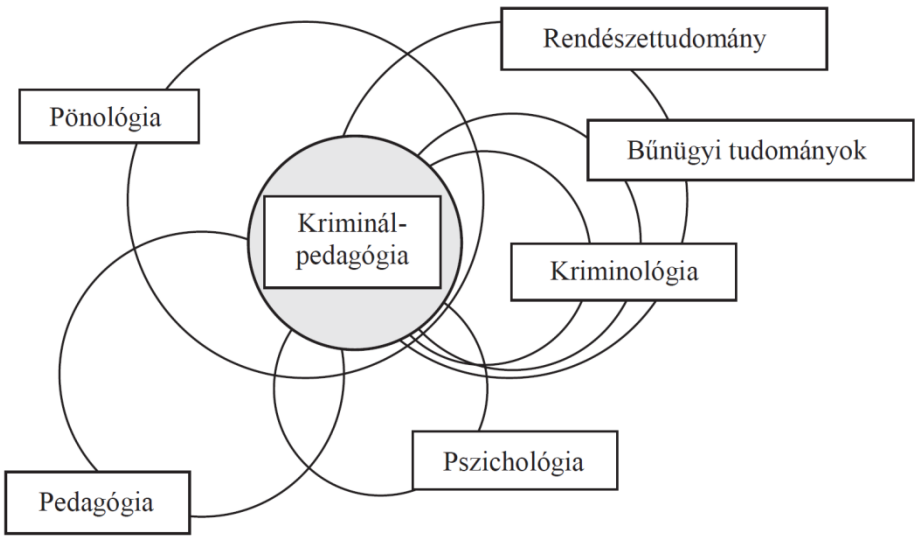
A büntetés-végrehajtás alanyainak társadalomba történő visszavezetésére számos fogalmat használnak a kutatók attól függően, hogy a visszavezetésnek mely aspektusát tekintik. Ennek megfelelően szólnak reintegrációról, reedukációról, rehabilitációról, reszocializációról (Ruzsonyi, 2008). Ezek közül a büntetés-végrehajtás hazai törvényi szabályozásának tükrében a reintegráció fogalmát tekintjük a visszavezetés összetett folyamatához legközelebb álló kifejezésnek. A *reintegráció* értelmezéséhez az 1979. évi 11. sz. törvényerejű rendelet és a 2013. évi CCXL. törvény[9] mutat irányt. Az 1979. évi 11. sz. törvényerejű rendelet értelmében a büntetés-végrehajtás keretén belül értelmezett reintegráció az elítéltek társadalomba történő visszatérésének előkészítése azzal a céllal és elvárással, hogy az érintettek szabadulásukkor nem lesznek távolabb a társadalmi normáktól, mint börtönbe vonulásukkor (1979. évi 11. sz. törvényerejű rendelet). Ez a cél nem sugallja az arra vonatkozó törekvést, hogy az elítéltek pozitív irányba változzanak, csupán azt, hogy megelőzzék a bűnismétlést. A rendelet szövege szerint: „*A szabadságvesztés végrehajtásának célja az, hogy e törvényben meghatározott joghátrány érvényesítése során elősegítse az elítéltnek a szabadulása után a társadalomba történő beilleszkedését, és azt, hogy tartózkodjék újabb bűncselekmény elkövetésétől.”* (1979. évi 11. sz. törvényerejű rendelet 19. § (1) bek.) A *reintegráció* az újabb törvényi szabályozásban az előbbieknél többet kíván elérni, s ezt a 2013. évi

[9] Hatályon kívül helyezte: 2013. évi CCXL. törvény 437. § (1). Hatálytalan: 2015. I. 1-jétől. Végre nem hajtható módosítására lásd: 2013. évi CCXLV. törvény 1. § (1). (1979. évi 11. törvényerejű rendelet a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról)

CCXL. törvény fogalmazza meg: cél az elítéltek társadalomba történő sikeres visszailleszkedése azáltal, hogy a személyek a társadalom jogkövető tagjaivá válnak. Ezenkívül a törvény biztosítja a lehetőséget az elítéltek személyiségének, felelősségérzetének fejlődéséhez (Miklósi, 2014, 2015). Ennek megfelelően minden elítélt jogosult *„önkéntes vállalása alapján – a szabadságvesztés fokozatának és a rezsimre vonatkozó szabályok szerint – oktatási, képzési, valamint reintegrációt elősegítő személyes fejlődését biztosító programokon való részvételre.”* (2013. évi CCXL. törvény 122. § n) bek.)

Dolgozatunkban kiemelt figyelmet fordítunk a *reintegrációt segítő tanulás* problémakörére. A fogvatartottak tanulásával kapcsolatban lényeges momentum, hogy az andragógia és a büntetés-végrehajtás célrendszerének találkozása egy új résztudományág, a kriminálpedagógia részterületeként definiált *kriminálandragógia* létrejöttét eredményezte, amely a felnőtt elítéltek tanítás-tanulás útján történő fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik.

Pönológiai[10] felfogásban a *szabadságvesztés-büntetés* korunk olyan büntetés-végrehajtási módja, amely többek között biztosítja az elítéltek reintegrációjának elősegítését. A szabadságvesztés-büntetés céljai között az elrettentés, a korrekció, a reintegráció mellett szerepel a *tanítás*, aminek kiemelkedő alappillére a *kriminálpedagógia* által nyújtott támogatás (lásd 1. ábra). (Ruzsonyi, 2019. p. 12)



1. ábra
A kriminálpedagógia interdiszciplináris kapcsolatrendszere
(Ruzsonyi, 2019. p. 12)

[10] Pönológia: a büntetésekkel és azok társadalmi hatásával foglalkozó interdiszciplináris tudományág (Ruzsonyi, 2019).

Tekintve, hogy a magyar büntetés-végrehajtás alanyainak több mint 99%-a felnőtt korú (Rutkai és Sánta, 2020a p. 5), érdemesnek tartjuk megemlíteni, hogy az elítéltek reintegrációjának támogatásában a kriminálpedagógia mellett helye van a kriminálandragógiának is. Kriminálandragógiai kutatásoktól várhatjuk a börtönben zajló felnőttkori tanulás feltárását, a meglévő előremutató és gátló tényezők megállapítását annak érdekében, hogy hiteles képet kaphassunk a börtönökben élő elítéltek tanulásának minőségéről, továbbá, hogy lépéseket tehessünk annak érdekében, hogy az elítéltek minden támogatást megkaphassanak a tanuláson keresztüli reintegrációhoz.

A kriminálandragógia szerepének, jelentőségének magyarázatakor a vonatkozó társtudományágak közötti kapcsolaton keresztül mutatunk rá annak ismérveire. A kriminálandragógia kifejlődésének szemléltetése céljából a pedagógia gyakorlati jelentőségének körülírásából indulunk ki. A többféle nézőpont egyikének képviseletében a pedagógia összetett fogalmáról Knowles[11] (1973) a felnövekvő korosztályt tekintve azt vallja, hogy a pedagógia a „gyerekek oktatásának tudománya" (Knowles, 1973. p. 42). King (1993) megfogalmazásában a pedagógia „*a bölcsesség színre lépése*" – a gyermekek esetében olyan irányított alanyokról publikál, akiket tanáraik extrinzik módon vezetnek a tudáshoz, és akik egyfajta „üres edényként" várják, hogy az oktatók ismereteket töltsenek beléjük. Paraskevas és Wickens (2003) úgy fogalmaz, hogy a pedagógia keretén belül az oktatóknak az a feladata, hogy meghozzák a „*döntéseket arról, hogy a tanulók mit, hogyan és mikor tanuljanak*" (Paraskevas és Wickens, 2003. p. 4). Ezzel szemben az andragógia – Knowles (1980) korábbi meghatározása szerint – „*a felnőttek tanulásának segítését szolgáló tudomány, ellentétben a pedagógiával, ami a gyermekek oktatásának tudománya*" (Knowles, 1980. p. 43). Később a szerző az andragógiához olyan jellemzőket rendelt, amelyek nem kötik a kifejezés használatát ahhoz, hogy kizárólag felnőttek körében használjuk, sokkal inkább utal arra, hogy az andragógia nem a tanuló életkorától, hanem inkább tanulási jellemzőitől függően jelenik meg, és hogy különösen az önirányító tanulókkal kapcsolatosan említhető (Knowles, 1980). Az andragógia[12] kriminológiában használatos részterületének, a kriminálandragógiának a hazai szakirodalom szerinti fő területe a büntetés-végrehajtáson belül a felnőtt elítéltek csoportjainak vizsgálata, a társadalmi

[11] Malcolm Knowles a felnőttek tanulásával foglalkozó amerikai szakember volt, munkásságában kiemelkedő tevékenységei között szerepelt az informális tanulás, az önirányított tanulás és az andragógia elméletének vizsgálata.

[12] A tudományos közbeszédben andragógia a felnőttképzés tudományát és gyakorlatát jelenti, míg a felnőttoktatás kifejezésen az alapfokú iskolázottságot pótló felnőttkori tanulás világát értjük, a felnőttképzés kifejezéssel pedig a szakmai irányultságú felnőttkori tanulási területeket foglaljuk össze.

normáktól való eltérés kutatása, illetve a deviáns személyek korrekciójának kérdései (Pál, 1988). Kutatásunk a neveléstudomány területén belül a felnőttkori tanulás tudományának, az andragógiának és a börtönöket érintő pedagógiának, vagy felnőtt fogvatartottak esetén a börtönöket érintő andragógiának a metszéspontjain helyezkedik el.

A disszertáció kutatásának célja, hogy megrajzolja a határvonalat, illetve feltárja a kapcsolatokat, az azonosságokat és a különbségeket a börtönön belül értelmezett pedagógia és a börtönandragógia között. Kutatási kérdésként merül fel, hogy hogyan viszonyul egymáshoz, milyen kapcsolatban van a büntetés-végrehajtási pedagógia és a büntetés-végrehajtási andragógia, valamint a formális, a nem-formális, illetve az informális tanulás[13] világa. Reményeink szerint kutatásunk – középpontba állítva a reintegráció pedagógiai-andragógiai eszközökkel történő célirányos fejlesztését – nemcsak általában az elítéltek reintegrációja eredményességének növeléséhez járul hozzá, hanem segíti a kriminálandragógia fogalmának, szerepének és jelentőségének tisztázását is.

Kutatásunktól azt az eredményt várjuk, hogy a vizsgált börtönökben biztosított tanulási lehetőségek és az elítéltek tanulási folyamatának ismeretében körüljárjuk a börtöntanulás hatékonyságának a kérdését, feltárjuk lehetséges hiányosságait. A dolgozat rámutat a börtönökben oktató pedagógusok jellemzőire, a börtönhöz illeszkedő pedagógiai felkészültségük hiányosságaira és képzési-fejlesztési szükségleteire, a börtönben végzendő pedagógiai munka mibenlétére, eredményességének javítási lehetőségére. Tipizáljuk a vizsgálatban szereplő börtönöket a reintegrációt támogató pedagógiai munkában rejlő lehetőségeik és azok kihasználása szempontjából.

A disszertáció elkészítésekor a börtönben zajló tanulási folyamatok vizsgálatára komplex kutatási stratégiát alkalmaztunk. Az elméleti fejezet nemzetközi és hazai dokumentumok és szakirodalmi források feltárására és elemzésére épül. A szakirodalmi források feltárása tartalomelemzéssel történt (statisztikai adatgyűjtés: Eurostat, KSH, a büntetés-végrehajtással kapcsolatba hozható pedagógiai források, jogszabályok). A dokumentumok kiválasztásának szempontja az volt, hogy olyan források kerüljenek feldolgozásra, amelyek bemutatják a börtönügy történetét (azon belül is a

[13] Formális tanulás: iskolarendszerben folytatott tanulás, mely végbizonyítvánnyal zárul – esetünkben a fogalommal az alapképzésre fókuszálunk. Nem-formális tanulás: az iskolarendszer mellett zajló tanulás, mely ugyan szervezett keretek között zajlik, és esetenként bizonyítvánnyal zárul – esetünkben a fogalom a szakképzésre irányul. Informális tanulás: a mindennapi körülmények között, sokszor az egyén tudta nélkül lezajló tanulás.

szabadságvesztés-büntetés reintegrációs nézőpontúvá válását), a börtönökön belüli tanulás lehetőségeit, az elítéltek tanulással kapcsolatos motivációját, elért eredményeit, valamint a büntetés-végrehajtási személyi állomány részvételét a célcsoportok tanulásának támogatásában. Az empirikus fejezetben kvantitatív és kvalitatív kevert módszert alkalmaztunk. A fogvatartottakat és a börtönök személyi állományát papír alapú kérdőíven kérdeztük meg, a börtönökben pedagógiai-felnőttképzési munkát végző szakemberek körében pedig interjús módszert alkalmaztunk.

Vizsgálatunkban számba vettük a büntetés-végrehajtás jellemzőit, különös tekintettel az oktatásra és a képzésekre. Összehasonlítottuk többek között az elítéltek populációjának főbb vonásait, az intézetek típusait, a büntetésüket töltők kategorizálását, lelki gondozását, jutalmazását. Dolgozatunkban szólunk az elítéltek fegyelmezéséről, munkáltatásáról, utógondozásáról.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a kutatás megvalósításával azt reméltük, hogy az eredményeink hozzájárulhatnak a börtönviseltek sikeresebb reintegrációjához. Reméltük továbbá, hogy a büntetés-végrehajtási módszerek bővítése, valamint a terepen gyűjtött adatok és tapasztalatok gyarapítják a kriminálandragógia elméleti tudásbázisát. Harmadrészt reméltük, hogy bővül a reintegráció tanulás útján történő segítésének gyakorlata, hogy a börtönökben tanuló elítéltek és a tanulásukat támogató szakemberek (pedagógusok, reintegrációs tisztek[14] stb.) számára világosabbá válnak általában a tanulással, konkrétabban a tanulást támogató környezettel kapcsolatos igények és azok kielégítésére irányuló feladatok és eszközök.

[14] Reintegrációs tiszt: az új büntetés-végrehajtási kódexben megjelenő kifejezés (korábban: „nevelőtiszt").

2. A reintegráció problématörténeti elemzése

A büntetés-végrehajtás történetében végbemenő folyamatos változás hatást gyakorol a börtönök által végzett reintegrációs tevékenységre és annak eredményére, ezért az elítéltek tanulási jellemzőinek feltárásához szükséges a téma problématörténeti vizsgálata. Ehhez a forráselemzés módszerével az alábbi kérdésekre kerestük a választ: hogyan változott a börtönök reintegrációs tevékenysége a XVIII. századtól napjainkig, mi a büntetések célja, és hogyan közelítenek a börtönök e cél eléréséhez. A problématörténeti kutatásban elsődleges forrásként a vonatkozó jogszabályokat és a büntetés-végrehajtási szervezet[15] szakmai és tudományos kiadványait, másodlagos forrásként büntetőjogi és büntetés-végrehajtási szakemberek publikációit, a reintegráció témájában kutató neveléstudományi szakemberek publikált kutatási eredményeit használtuk fel.

Ebben a fejezetben a büntetés-végrehajtás gyakorlatában végbemenő jelentősebb fordulatok előzményeit, lépéseit és eredményeit mutatjuk be, kiemelve azokat a változásokat, amelyek az elítéltek tanulás általi reintegrációjához közvetlenül járulnak hozzá. Jelen fejezet célja átfogó kép kialakítása a reintegráció célcsoportjainak börtönbeli életkörülményeiről és a tanulási lehetőségekről, annak kereteiről, feltételeiről. Ennek érdekében áttekintjük a büntetés-végrehajtás gyakorlatát, fókuszálva az elítéltek reintegrációjához közvetlenül hozzájáruló tanulási formák gyakorlatára.

2.1. Büntetés-végrehajtás Magyarországon a XVIII. századtól az ezredfordulóig

A büntetések végrehajtásának célja, módja, gyakorlata és eredménye az elmúlt évszázadokban széles skálán ingadozott, melynek oka rendszerint az aktuális politikai, gazdasági, társadalmi helyzetben gyökerezett. A hazai börtönügyre a változásaival kapcsolatban a XVIII. századig tekintünk vissza, amikor is Magyarországon lendületet vettek az elinduló modernizációs törekvések. E korszak előtt a szabadságvesztés-büntetésnek meglehetősen primitív formái léteztek, az elítéltek foglalkoztatás nélkül, elfogadhatatlan tartási viszonyok között töltötték büntetésüket. Mezey (2010)

[15] A büntetés-végrehajtási szervezet a Belügyminisztérium hatáskörében működő fegyveres rendvédelmi szerv, mely végrehajtja a szabadságelvonással járó büntetéseket, a büntetőeljárási kényszerintézkedéseket, az elzárásokat és az idegenrendészeti őrizetet.

munkájában úgy fogalmaz, a börtönügyben folyamatos, minőségi fejlesztésekre van szükség ahhoz, hogy a büntetés-végrehajtási rendszer minden résztvevője – legyen az nevelő vagy elítélt – emberi mivoltához méltó, ezzel együtt a társadalom igényeinek megfelelő, hatékony szerepet vállalhasson a reintegrációs folyamatban.

A börtön története során a minőségbeli változások felé történő elmozdulás, így az elítéltekkel szemben alkalmazott eljárások humánusabbá tétele érdekében új, nyitottabb szemléletmódra volt szükség. A rendkívül rossz börtönviszonyok nemcsak az elítéltekre, hanem a büntetés-végrehajtási rendszer működtetőire is hatást gyakoroltak. Ez arra ösztönözte a jogalkotókat, hogy változtassanak ezen az állapoton. A rabok helyzetének javítására hozott intézkedések egyik példájaként említi a szakirodalom, hogy 1768-ban a Constitutio Criminalis Theresiana[16] 52. articulus 2. §-a tilalmazta a foglyok kalodában vagy föld alatti tömlöcökben történő elhelyezését. Ugyanez a jogszabály enyhített a vasak, bilincsek alkalmazásának szigorán is. A reformáció, a felvilágosodás kora új eszméi hatottak a büntetés-végrehajtás, azon belül is a szabadságvesztés-büntetés rendszerére. A kor ideológiai harcai, majd a polgári forradalmak hatására gyökeresen megváltozott a büntetés-végrehajtás módja. A legfontosabb változást a személyi szabadság értékének növekedése jelentette. A szabadságvesztés-büntetés vált a legjelentősebb büntetési móddá, így érvényét vesztette a korábbi büntetési gyakorlatban elterjedt megszégyenítés, a megbecstelenítés, a testi fenyítés, a csonkítás. A börtönöket az emberiesség szelleme kezdte áthatni, az új gondolkodásban fontossá vált a nevelés mint vezéreszme (Mezey, 2010).

A modern büntetés-végrehajtáshoz vezető magyar út kezdete a középkor végére tehető. Egy XVI. századi holland példa alapján a foglyok őrzésén túlmenően megjelent a javítás gondolata. A változások lendületét meghatározta a folyamat hátterében megjelenő tudományosság: filozófusok, politikusok emelték fel a hangjukat az egykori erőszakos büntetési módszerek ellen, igyekeztek befolyásolni a hatalmat a büntetések humánusabbá alakítása irányába. Ezzel elindult egy börtönjavító mozgalom, mely letéteményeseinek addig soha nem látott mértékű kihívást jelentett a büntetés-végrehajtás szemléletmódjának átalakítása. Egyre több tudós foglalkozott a börtön reformálásának gondolatával, aminek eredményeképpen a XVIII. század első felében széles körben fogalmazták meg a börtön új társadalmi szerepét. Egyrészt kimondták, hogy a büntetéseknek arányban kell állniuk az elkövetett bűncselekményekkel, másrészt

[16] Constitutio Criminalis Theresiana: Mária Terézia által kibocsátott büntető törvénykönyv, amely Ausztriára és Csehországra terjedt ki.

az elítéltekkel szembeni eljárásban megjelent az egyénnel való foglalkozás két fázisa: (1) a büntetés ideje alatt a börtönön belüli nevelés és (2) a szabadulás utáni gondozás. Az ítéletek végrehajtásában végleg el kívánták törölni az embertelen bánásmódot, emellett hangsúlyozták a rabok vallásos nevelésének és lelki gondozásának jelentőségét. A szabadulás utáni időszakban sem kívánták magukra hagyni a börtönviselt embereket, megjelent az egyének társadalmi beilleszkedése segítésének gyakorlata (Mezey, 1997). A magyarországi büntetés-végrehajtási célok megvalósítására az első fenyítőházat 1772-ben nyitották meg (Mezey, 2010). Bodnár (é. n.) történelmi tanulmányában ír e fenyítőházról, melyet a Pozsony megyei Szempc községben, magánkezdeményezésre alapítottak meg (Bodnár, é. n.).

Hazánkban a börtönnevelési reformkorszak eredményei erőteljesen a XIX. században bontakoztak ki, amikor a büntetőjog önállósult. A felvilágosodás korszakában születő liberális eszmék gyakorlatba ágyazása hatására az ekkorra kifejlődő büntető jogtudomány jelentős előrehaladást indukált a börtönügy fejlődésében. A korszerűsödő büntetés-végrehajtás magját a reformkor fogházjavító kezdeményezései jelentették. Eötvös József[17] programnyilatkozatában nagy hangsúlyt helyezett az egyenlő bánásmódra. Kimondta, hogy a bűnelkövetések következményeképpen foganatosított elmarasztalásokkor a nemeseknek nem lehet különböző joguk, ugyanolyan mértékben kell kiszabni rájuk a büntetéseket, mint a polgárságra. Eötvös a börtön környezeti viszonyaival és a rabokkal szembeni bánásmóddal kapcsolatban hangsúlyozta, hogy a büntetés-végrehajtás hatékonysága érdekében az elítéltek tisztességes ellátására, emellett munkáltatására van szükség. A munkáltatást a javítás eszközének tartotta, s a börtönbüntetések egyik céljának nevezte meg. Azonban az új célok megvalósításához új börtönöket kellett volna építeni, de erre nem állt rendelkezésre forrás. E tény ismeretében a börtönügyi szakemberek a megoldást az elítéltek két csoportra – súlyos és enyhébb bűnelkövetőkre – történő elkülönítésében látták. A javíthatók számára egy új, javító rendszert képzeltek el, a súlyosabb bűntényeseket pedig a régi rezsimben hagyták. E gondolkodás kapcsán felmerült az elítéltek osztályozásának kérdése, valamint a rabok ellátásának a munkáltatásuk általi biztosítása. Eötvösnek meggyőződése volt, hogy a megjavítandó embernek a javulási folyamathoz méltó környezetre van szüksége, ezért a munkavégzés lehetősége mellett a börtönön belül nagyobb mozgásteret, jobb higiéniai feltételeket és lelki gondozást

[17] Eötvös József: jogász, író, vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1866-1871 között az MTA elnöke volt.

biztosított. A haladó gondolkodás ismérveként megjelent az elítéltek börtönbeli körülményeivel való foglalkozás, így a zsúfoltság csökkentése, a kiszolgáltatottság elutasítása, a gyanúsítottak és az elítéltek szeparálása, a végrehajtás helyének tisztasága, az emberhez méltó ruházat, továbbá annak biztosítása, hogy az ítéleteket kompetens személyek hozzák meg (Mezey, 1997; Lőrincz, 2014).

Magyarországon a XIX. század hatvanas éveit követően a szabadságvesztés-büntetés már meghatározó büntetési formaként szerepelt a börtönügyben. A büntetés-végrehajtás egymást követő korszakainak fejlődési tempója azt eredményezte, hogy 1878-ban megjelent az első büntető törvénykönyv, melyet a szakirodalom a jogszabály megalkotásában kiemelkedő munkásságú Csemegi Károly[18] után Csemegi-kódexként említ (1878. évi V. törvénycikk). A büntetések végrehajtására országos börtönhálózat épült ki, kialakultak a börtön szigorúság-alapú fokozatai, így az intézmény fogház-börtön-fegyház hármas szerkezete. A jogi környezet egyre több részletre kiterjedő finomítása, a társadalmi igények részletesebb figyelembevétele a büntetés-végrehajtással kapcsolatos törvények korszerűsítéséhez vezetett (Lőrincz és Nagy, 1997).

A XIX. század végétől kezdve a XX. századon át mozgalmasabb változások történtek a magyar börtönügy szabályozásában. A változások ütemére mindig kihatott az ország aktuális gazdasági helyzete, emellett a fejlesztések szakmai támogatottsága. Míg a XIX. század végén mindkettő kielégítő mértékben rendelkezésre állt, az új évszázad eleje több tekintetben is minőségi romlást mutatott. Az anyagi és szakmai erőforrások csökkenésével a büntetés-végrehajtás személyi és tárgyi eszközei hanyatlottak, s ez lemaradást eredményezett a magyar büntetés-végrehajtásnak az európai fejlesztő törekvésekkel szemben. Noha fellelhető ebben a korszakban a fejlesztés gondolata (például a fiatal elítéltek felnőttektől való elkülönítésére és oktatására, szakképzésére tett intézkedések), de az anyagi keretek szűkössége és a börtönügy történetének a két világháború közötti időszakára jellemző közöny akadályt gördített a nagyszabású fejlesztések útjába. A második világháború utáni évek történései kiterjesztették a börtön szerepét, ezzel jelentős terhet róttak a büntetés-végrehajtási intézményekre. A köztörvényes bűncselekmények elkövetőivel kapcsolatos büntetés-végrehajtási feladatok mellett el kellett látni a politikai bűncselekmények miatt elítéltek ügyét is. 1947-től előtérbe került a börtön gazdaságosságának figyelembevétele, mellyel

[18] Csemegi Károly: jogász, a büntetőjogi tudomány kiemelkedő személyisége volt.

a büntetések végrehajtásának költséghatékonyságát igyekeztek megvalósítani. A gazdaságilag kifizetődő működés érdekében megszervezték a fogvatartottak ipari és mezőgazdasági munkáltatását (Lőrincz és Nagy, 1997). A kor nevelési koncepciójához hozzátartozik, hogy 1949-től kezdődően a szocialista nevelésben kialakult az iskolarendszerű felnőttnevelés, melynek keretein belül a felnőttek szocialista szellemben történő átnevelése volt a cél (Forgács, 2021).

Az 1950-es évek büntetőpolitikája szakított a Csemegi-kódex elveivel: egyrészt megszüntette a börtön hármas tagoltságát, másrészt a politikai rendszerrel szemben állók megleckéztetését tekintette prioritásnak (1950. évi II. törvény 30. §). Ennek következtében jelentősen megnőtt az elítéltek száma (mintegy 60000-re a mai 16800-as létszámmal szemben), s a rendkívül nagy zsúfoltság miatt a börtönökben élők nagy hányada közmunkát végzett, valamint intézeten kívül került elhelyezésre. A helyzetet súlyosbította, hogy a büntetés-végrehajtás teljes személyi állományát érintő változtatásokat foganatosítottak, így attól kezdve nem szakmai képzettségük, hanem politikai irányultságuk alapján választották ki a börtönök alkalmazottjait. A büntetés-végrehajtás fejlődését visszahúzó helyzeten enyhített, hogy 1952-ben megalakult a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (továbbiakban: BVOP), és a szervezet intézkedései következtében néhány éven belül újra rendeződött az elhelyezés problémája, az elítéltek jellemzően ismét büntetés-végrehajtási intézetekbe kerültek. Az 1955-ben a politikai bebörtönzés ellen küzdő tömegek hatására az állami vezetés az elítéltek számát 1956-ra mintegy felére csökkentette. A változás következő ütemében a megelőzés és a nevelés került előtérbe – utóbbinak fő eszköze a célcsoportok munkáltatása volt. 1961-ben a szabadságvesztés-büntetés törvény által kimondott módja, illetve helyszíne a börtön és a büntetés-végrehajtási munkahely lett. Ezzel párhuzamosan felismerték a börtönügy Európához viszonyított lemaradását a börtönállapotok, a szakmai felkészültség, a törvényi szabályozás terén. A mélypontból való kimozdulást segítette a börtönügy fejlesztését támogató tudományos szakemberek bevonódása és az európai börtönügyi normákhoz közelítő kodifikációs lépések megtétele is (1966. évi 21. törvényerejű rendelet 2. §), melynek eredményeképpen az elítéltekkel való bánásmódban újra az *átnevelés* vezéreszméje jelent meg. Az új, *pedagógiai alapú gondolkodással* megfogalmazott cél az érintettek szabad életre való felkészítése volt, olyan személyiségbeli minőségváltozás víziójával, hogy a szabadulók a társadalom törvénytisztelő, hasznos tagjaivá válnak. Az 1970-es évek szigorítást hoztak az elítéltek számára részben azáltal, hogy a rezsimrendszer és a hozzájuk

kapcsolódó bánásmód a személyek különböző veszélyességi kategóriákba sorolása alapján tagozódott, részben azáltal, hogy elindult egy, a fejlődő nyugati börtönügyi irányzatok humánusság-elvű irányába történő fordulás, amivel egyidejűleg megkezdődött a kriminológia, a pedagógia, a pszichológia tudományának befogadása és ezzel együtt a börtönügy tudományos kutatása (Lőrincz és Nagy, 1997; Lőrincz, 2018).

A büntetés-végrehajtás módszereinek alakulásában fontos volt a börtönléttel járó negatív hatások felismerése, továbbá annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy a többségi társadalomtól eltávolított személy, aki elveszítette kapcsolatait, kiszakadt a kinti élet mindennapjaiból, miként nevelhető, hogyan készíthető fel a társadalomba való visszatérésre. A társadalomba való visszailleszkedés/visszaillesztés célját az 1979. évi 11. sz. törvényerejű rendelet fogalmazta meg, melyben eszközként a *joghátrány* (a jogok és javak megvonása) és a *nevelés* szerepel. A *nevelés* kifejezés az addiginál bővebb tartalmat foglalt magába: az elítéltek beilleszkedési esélynövelését, iskolai, képzettségi hiánypótlást, a kreatív munkavégzés képességének kialakítását. Az 1978-ban megjelenő Büntető Törvénykönyv (1978. évi IV. törvény 45. § (1) bek.) a büntetési fokozatokat az egykori Csemegi-kódex meghatározásához hasonlóan három formában jelölte meg: fogház, börtön, fegyház, és – a börtön elítéltekre gyakorolt ártalmainak csökkentése érdekében – kiszélesítette az elítéltek számára a külvilággal történő kapcsolattartás lehetőségeit (Lőrincz és Nagy, 1997). A rendszerváltásig hátralévő mintegy tíz év az elhelyezési terület bővítésének, tehát új börtönök építésének igényét hozta annak okán, hogy jelentősen megnőtt a fogvatartottak száma. Az építkezéshez szükséges anyagi források szűkössége miatt azonban jelentős bővítésre nem került sor. A fogvatartottak ellátására is egyre nehezebb volt pénzt biztosítani, emellett a személyi állomány honorálását is nehéz volt szinten tartani, ami megnövelte a fluktuációt a szakmában (Lőrincz és Mezey, 2019).

1990-re a pozitivista és humanista szemlélet hatására előtérbe került az újabb bűncselekmények megelőzésére való törekvés, melyben növekvő szerepet játszottak a társtudományok eredményei, a pszichológia, a pedagógia, a szociológia, a kriminológia eredményeinek beszivárgása a büntetés-végrehajtásba. A büntetés-végrehajtás humanizálódása több változáson keresztül is nyomon követhető volt. A Büntető Törvénykönyvben megjelent módosítások a halálbüntetés eltörlését, a szabadság- és az emberi jogok tiszteletben tartását, a szigorított őrizet, a munkaterápiás intézetek, a szigorított javító-nevelő munka kiiktatását hozták. Az 1989-es és 1990-es közkegyelmi rendelkezések hatására mintegy 3000 elítélt szabadult, ezzel jelentősen csökkent a

börtönpopuláció, és vele párhuzamosan a zsúfoltság, a túlterheltség (Lőrincz és Mezey, 2019; Ruzsonyi, 2018b). Magyarországon a rendszerváltás korában egy olyan logika szerint változott a börtönügy, amely hatására előtérbe került a követendő példaként tekinthető, a fejlettebb európai országok humánus elveire épülő gyakorlata. A büntetés-végrehajtásban átalakították a jogi eszközöket: az 1993. évi XXXII. törvény módosította az 1979. évi 11. törvényerejű rendeletet, amely révén érvényessé vált az európai három börtönügyi alapelv: a normalizálás, a nyitottság, a felelősség. A *normalizálás* arra irányult, hogy a büntetés ideje alatt a szankció körülményei ne rugaszkodjanak el túlságosan a szabad életben gyakorolt állampolgári helyzettől. A *nyitottság* elve abban mutatkozott meg, hogy amennyire lehet, minimalizálják az elítéltek elkülönítését mind szellemi, mind fizikai tekintetben, tehát szélesedjen a kapcsolattartási lehetőségük a külvilággal, és tájékozottak legyenek a napi aktualitásokról. A *felelősség* elve a büntetés-végrehajtás abbéli törekvése, hogy a börtön igyekszik fejleszteni az elítéltek felelősségérzetét, önbecsülését és önállóságát. A büntetések korszerűsítése tartalmazza többek között az elítéltekkel történő együttműködést. Ez annak a felismerésnek az eredménye, hogy a büntetés-végrehajtás csupán elősegítheti a reintegrációt, a helyes út megtalálása, a társadalomba való eredményes visszailleszkedés feladata elsősorban az elítéltekre hárul (Lőrincz, 2011).

A büntetés-végrehajtás jogszabályi háttere ma már a társadalom kriminalizálódás elleni átfogó védelmét fogalmazza meg. A 2012. évi C. törvény, a Büntető Törvénykönyv célja az ember alapvető jogainak, Magyarország függetlenségének és területi épségének, valamint a gazdaság és a nemzeti vagyon védelmének biztosítása. A jogszabály olyan cselekményt vagy mulasztást nevez bűncselekménynek, amely sérti, illetve veszélyezteti mások személyét, jogait vagy Magyarország Alaptörvényében foglalt rendjét, s így veszélyes a társadalomra. A büntetések kiszabásának céljaként a Büntető Törvénykönyv olyan preventív eljárást nevez meg, amellyel gondoskodik arról, hogy az állampolgárok bűncselekményt ne követhessenek el. A *bűntettekre* a Büntető Törvénykönyv két évet meghaladó szabadságvesztés kiszabását rendeli – az ennél rövidebb idejű büntetést a *vétségekre* szabják ki. A törvény megkülönbözteti a *szándékosan* és a *gondatlanságból* elkövetett bűncselekményt, tehát azt a két esetet, amelynek egyikében az elkövető szándékosan (és tette következményeibe való belenyugvással) cselekedett, másikában a bűncselekmény a figyelmetlenség, a körültekintés elmulasztása hatására következett be. Ha a bíróság valakire szabadságvesztés-büntetést szab ki, annak ideje lehet *határozott* (három hónaptól 40

évig), vagy tarthat *életfogytig*. A szabadságvesztés-büntetéseket a fentebb már említett három fokozat (fegyház, börtön, fogház) valamelyikében hajtják végre. A *fogház* fokozatot vétség esetén alkalmazzák, ha az elítélt nem visszaeső, a *börtön* fokozat végrehajtására bűntett esetén kerül sor, vagy ha a vétséget elkövető elítélt visszaeső, a *fegyház* fokozatba akkor kerül egy elítélt, ha az ítélete legalább három év időtartamú, illetve különböző súlyosabb bűncselekmények esetén. Életfogytig tartó szabadságvesztés-büntetést csak a 20. életévüket betöltött elkövetőkre szabhatnak ki, az elítélt ebben az esetben fegyház fokozatba kerül (2012. évi C. törvény 35. §. (1)-(2) bek.).

A mai büntetés-végrehajtási jogszabály[19] (a szakirodalomban gyakran *új büntetés-végrehajtási kódex* elnevezéssel található meg) alapján a börtön szélesen kiterjesztette feladatkörét, melyben a felügyeleti és őrzési célok mellett egyre több, az elítéltek egyéni fejlesztésére irányuló cél került megfogalmazásra: a munkáltatás, az *oktatás*, a *szakképzés* beépült a *reintegrációs feladatok* közé (2013. évi CCXL. törvény 83. § (3) bek.; Lőrincz és Nagy, 1997). A rendszerváltás óta a törvény az európai szabályozás elvei mentén kíván érvényesülni, és ezt tükrözi az új büntetés-végrehajtási kódex, amely meghatározó a XXI. századi börtönügy fejlődésében (Forgács, 2021). Alapvető fontosságú az ember olyan jogainak védelme, mint az emberi méltóság, és az, hogy a börtönbüntetés alatt elkerüljék a nem megfelelő bánásmódot (Ruzsonyi, 2018a). Pallo (2015b) jogértelmezési munkájában rámutat, hogy a jogszabály kiemeli az elítéltek oktatását és képzését, azonban ez nem jelenti azt, hogy a börtönben zajló tanulás lenne a legfontosabb. Az elítéltek oktatását-képzését megelőzi a munkáltatásuk. Ennek kapcsán azt írja elő a törvény, hogy úgy kell megszervezni a tanulási folyamatokat, hogy azok lehetővé tegyék a munkavégzést (Pallo, 2015b). Ennek a törvénynek a szerepére, rendelkezéseire a további fejezetekben rendszeresen hivatkozunk.

A büntetőeljárásról szóló törvény (2017. évi XC. törvény a büntetőeljárásról) biztosítja az állam jogát a bűncselekmények elkövetőinek felelősségre vonásához. Az ártatlanság vélelme értelmében senkit nem tekint bűnösnek, amíg a bíróság a bűnösséget ki nem mondja. Azonban ha az első-, másod- vagy harmadfokú bíróság a vádlott bűnösségét megállapító jogerős végrehajtandó szabadságvesztés ítéletet hoz, szabadságvesztés-büntetés végrehajtására kerül sor. A büntetőeljárásról szóló törvény témánkat szorosabban érintő fejezetei a bíróság feladatáról, az ügyészség feladatáról és

[19] Új bv. kódex: 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról

jogairól, a nyomozó hatóság és a büntetőeljárásban eljáró egyéb szervek feladatáról, a terhelt jogairól és kötelezettségeiről és a kényszerintézkedések szabályairól rendelkezik, mely az egyén és a társadalom igényeinek, biztonságának figyelembevételét, a bűncselekmények megelőzését, egyúttal a visszaesések kockázatának csökkentését kívánja biztosítani (2017. évi XC. törvény 1., 20., 203. §).

2.2. A magyar büntetés-végrehajtás főbb jellemzői a XXI. században

A ma börtönének jellemzői a társadalmi, gazdasági változások hatására alakultak ki, és a változások a reintegráció oktatáson keresztül történő megvalósításának irányába mutatnak. Jelentős változást hozott a büntetés-végrehajtási törvénykezés történetében a 2013. évi CCXL. törvény, amelyben megjelenik – a disszertáció szempontjából kiemelten fontos – reintegráció fogalma és a kapcsolódó feladatok (lásd 2.1. fejezet).

Az elítéltekkel való fejlesztő szándékú bánásmód napjainkra jelentős változást hozott a büntetés-végrehajtás folyamataiban. Továbbfejlesztették a munkára és a törvénytisztelő életvitelre nevelés módszereit. A büntetésekben – a büntetett személy elleni eljáráson kívül – ott rejlik a végrehajtási tevékenység kifelé történő hatása is, tehát az, hogy elrettentő példát mutasson a többi ember számára. Annak érdekében, hogy a szabadságvesztés-büntetés garantálja a társadalom bűncselekményektől való védelmét, annak teljes idejét arra kell kihasználni, hogy az elítéltekben az akaraton felül a *képességet* is növeljék a társadalomba történő visszatérés minőségi megvalósítására, tehát arra, hogy szabadulásuk után törvénytisztelő és önfenntartó életet folytassanak (Aleku, Csordás és Pacsek, 2006). Ehhez az elítéltek megfelelő támogatása szükséges: „*A fogvatartottak foglalkoztatására vonatkozó nemzetközi követelmények, CPT*[20] *ajánlások és jogszabályi előírások akkor teljesülnek megfelelően, ha minden elítélt részére biztosítják annak lehetőségét, hogy a társadalomba való beilleszkedését a szabadságvesztés ideje alatt megkezdhesse.*” (Aleku, Csordás és Pacsek, 2006. p. 76)

A reintegrációt az állam által kontrollált társadalmi fejlesztő programok támogatják. A sikeres reintegráció megvalósítását támogató projektek közül példaként említjük „A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és az intenzív utógondozás modellje” című, TÁMOP-5.6.3-12/1-2012-0001 számú, 2012-ben indult

[20]CPT: European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (A kínzás és az embertelen vagy megalázó bánásmód vagy büntetés megelőzésére megalakult európai bizottság).

projektet, amelynek célja az elítélteknek, családi környezetüknek, ezen keresztül a társadalomnak nyújtandó segítségnyújtás volt (Belügyminisztérium, 2015; BVOP, é. n.).

A reintegráció összetett probléma, amelyben maguk az elítéltek a főszereplők. Életvezetési terveik hathatnak a szabadulás utáni időszak életviteli minőségére. E minőségi változás elérése érdekében nem mellékes, hogy a börtönökben élők milyen munkaerő-piaci felkészültséggel rendelkeznek. A büntetés-végrehajtás célja – a szabadulás után, a munka világába való sikeres bekapcsolódás érdekében – a börtönben zajló oktatás széleskörű megvalósítása (Csukai, 2014a), s ezen keresztül a befejezett iskolai végzettséget szerzők számának növelése (Csukai, 2015; 2017). A tanulási folyamat eredményeképpen fejlődik a személyiség, nő a fogvatartott önismerete és felelősségtudata, később könnyebben illeszkedik a társadalom által elvárt normákhoz (Balázs, 2017).

Összességében kimondható, hogy az új évezred büntetés-végrehajtásának célja a bűnismétlések megelőzése. Magyarország Nemzeti Bűnmegelőzési Stratégiája 2023-ig kitűzött célok megvalósításával igyekszik visszaszorítani a bűnözést (1744/2013. (X. 17.) Korm. határozat). A visszaesések elleni törekvések origójába az oktatás került, a büntetés-végrehajtási szervezet az elítéltek szabadulás utáni munkaerőpiaci reintegrációja elősegítésére fókuszálva piacképes végzettséget adó szakképzéseken való részvétel lehetőségét, tehát a büntetés ideje alatti folyamatos tanulást biztosítja. E tevékenységet azzal a reménnyel végzi a szervezet, hogy amennyiben a munkaerőpiacon elhelyezkedő személyek pénzt keresnek, ennek következtében tartózkodnak az újabb bűncselekmények elkövetésétől, ami összhangban van a büntetés-végrehajtási törvény elsődleges céljával (Schmehl, 2019).

2.3. A magyar büntetés-végrehajtási szervezet bemutatása

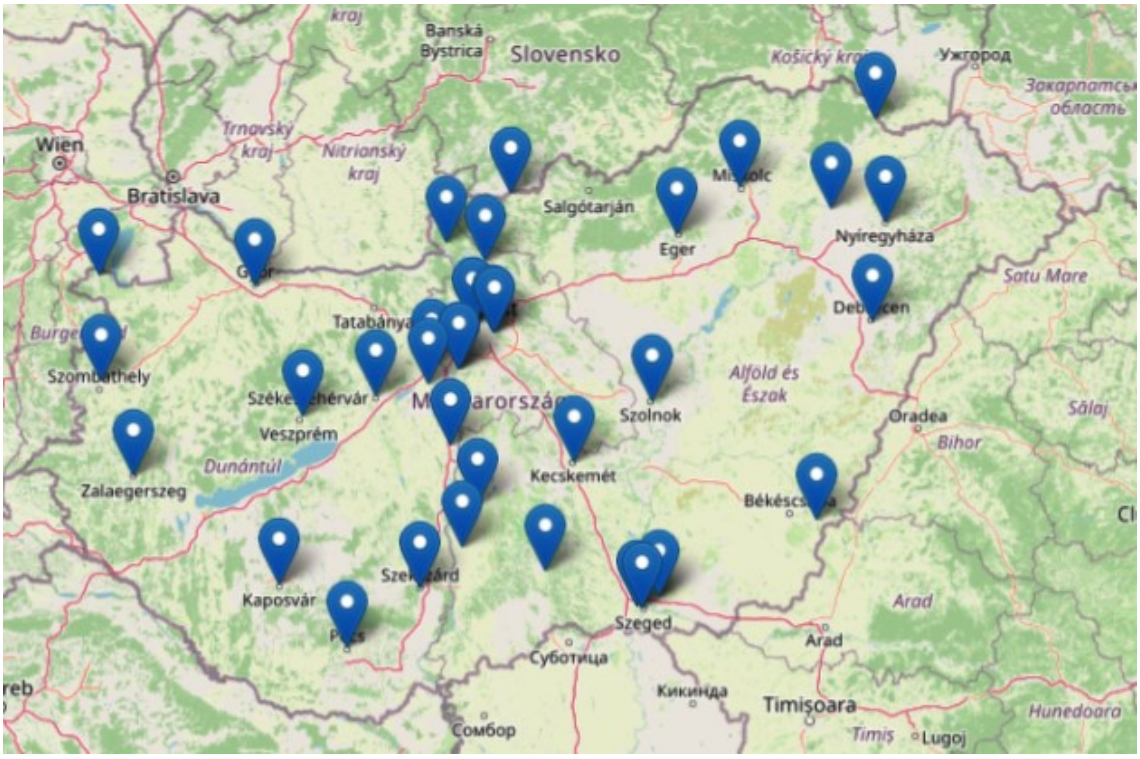
Magyarországon a szervezet legfelsőbb szintje a BVOP, élén az országos parancsnokkal (BVOP, é. n.j.). A BVOP szervezeti felépítését a 13. melléklet mutatja.

A büntetés-végrehajtás célja Magyarországon az elítéltek társadalmi beilleszkedésének, jogkövető magatartása kialakulásának elősegítése (2013. évi CCXL. törvény 5. § (3) bek.). Hazánkban 30 büntetés-végrehajtási intézet, 10 gazdasági társaság, továbbá 4 intézmény működik. Az országos, valamint a regionális intézetekben (letöltő intézetekben) főként jogerősen elítélteket tartanak fogva. A megyei

intézetekben előzetes letartóztatás végrehajtása folyik (BVOP, é. n.i). Magyarországon az utógondozás célja, hogy a szabadultaknak segítséget nyújtson a társadalmi reintegrációhoz.

2.3.1. A börtönök tipológiája

Kutatásunk során többféle típusú börtönnel kerültünk kapcsolatba. A börtönobjektumok megkülönböztetésének alapja két különböző elnevezésből adódik: (1) intézetek és (2) intézmények. Magyarországon saját felosztásunk szerint 39 objektum található, amelyek az elnevezésük szerint lehetnek országos büntetés-végrehajtási intézetek, megyei büntetés-végrehajtási intézetek vagy fegyház és börtönök. Emellett van egy intézet a fiatalkorúak büntetés-végrehajtása céljára, továbbá egy intézmény: az Igazságügyi Megfigyelő és Elmegyógyító Intézet.



2. ábra
Börtönök Magyarországon (BVOP, é. n.g)

Alapjában véve a börtöntípusokat feladatuk szerint lehet megkülönböztetni. Az országos büntetés-végrehajtási intézetek általánosan végrehajtják a jogerős szabadságvesztés-büntetéseket, foganatosítják a letartóztatásokat, a nem jogerős ítéleteket, a pénzbüntetést helyettesítő szabadságvesztést, a közérdekű munka helyébe

lépő szabadságvesztést, a pénzbírság, helyszíni bírság és a közérdekű munka helyébe lépő elzárást, továbbá szervezik és végzik a fogvatartottak őrzését, felügyeletét, nevelését, munkáltatását, anyagi-pénzügyi, egészségügyi ellátását. A megyei/fővárosi büntetés-végrehajtási intézetek általánosan ellátják a letartóztatással, a biztonsági és egyéb fontos okból elhelyezett elítéltek szabadságvesztésével, továbbá az elzárással összefüggő büntetés-végrehajtási feladatokat. Ennek során szervezik és végzik a fogvatartottak őrzését, felügyeletét, foglalkoztatását, reintegrációját, anyagi-pénzügyi, egészségügyi ellátását a jogszabályokban meghatározott normáknak megfelelően. A fegyház- és börtönök általánosan végrehajtják a jogerős szabadságvesztés büntetéseket, foganatosítják a letartóztatásokat, a nem jogerős ítéleteket, a pénzbüntetést helyettesítő szabadságvesztést, a közérdekű munka helyébe lépő szabadságvesztést, a pénzbírság, helyszíni bírság és a közérdekű munka helyébe lépő elzárást, szervezik és végzik a fogvatartottak őrzését, felügyeletét, nevelését, munkáltatását, anyagi-pénzügyi, egészségügyi ellátását. A büntetés-végrehajtás magyarországi intézeteit és intézményeit részletesen a 14. melléklet mutatja.

2.3.2. A fogvatartottak, a személyi állomány és a börtönpedagógusok főbb jellemzői

Fogvatartottak főbb jellemzői

Magyarország 2006-ig visszatekintve folyamatosan magas fogvatartotti rátával[21] rendelkező ország (Bogotyán, Kovács és Somogyvári, 2015; Nagy, 2016). A legfrissebb adatok szerint, 2020-ban a közel tízmilliós lakosságra 16.752 fogvatartott jut, így ez az arányszám 167.

2010	2012	2014	2016	2018	2019	2020
163	173	182	180	167	163	168

4. táblázat
A fogvatartotti ráta alakulása Magyarországon
(World Prison Brief Data és saját számítás)

[21] Fogvatartotti ráta: az ország népességének minden százezer lakosára jutó fogvatartotti szám (Nagy, 2016).

A fogvatartotti populáció nagyságának változása függ egyrészt az újonnan börtönbe kerülők és a büntetésüket kitöltők, másrészt a bűnismétlés általi visszaesők számától. E tényezők mentén észlelhető némi hullámzás a fogvatartotti létszámban: a folyamatos növekedési szakaszt enyhén csökkenő létszámú időszak követi (lásd 5. táblázat).

2016	2017	2018	2019	2020
17658	17343	16303	16334	16752

5. táblázat
A fogvatartotti létszám alakulása Magyarországon
(Rutkai és Sánta, 2020a p. 4, KSH, 2021)

A kiszabott büntetési tételek tekintetében a legtöbb elítélt 5-10 évig terjedő szabadságvesztését tölti. Ezt követi a 3-5 évre és az 1-2 évre elítéltek csoportja. Az egy évet el nem érő ítéleti idők nem jellemzőek. A magyar büntetés-végrehajtás igyekszik érvényesíteni humanisztikus céljait. Ami az elítéltek elhelyezését illeti, a CPT ajánlása szerint egyszemélyes zárkákban minimum 6, többszemélyes zárkákban minimum 4 m²-t kell biztosítani minden fogvatartottnak (Pallo, 2015a). Az elmúlt években a fogva tartott személyek száma meghaladta az intézetek kapacitását, így jelentős zsúfoltság alakult ki a börtönökben (lásd 6. táblázat).

2017	2018	2019
124%	123%	112%

6. táblázat
A börtönök átlagtelítettsége
(Rutkai és Sánta, 2020b p. 6)

A reintegráció fontos eleme a hozzátartozókkal való rendszeres kapcsolattartás. A CPT ajánlása alapján minden fogva tartott személy számára – beleértve a korlátozott vagy semmilyen anyagi eszközzel nem rendelkezőket is – biztosítani kell a lehetőséget az akár telefonon keresztüli kapcsolattartásra is a börtönön kívüli világgal, ezzel is erősítve a reintegráció hatékonyságát (Európa Tanács, 2010). Magyarországon a Büntető Törvénykönyv szabályozza, ki minősül hozzátartozónak. Hozzátartozó: a) az egyeneságbeli rokon és ennek házastársa vagy élettársa, b) az örökbefogadó és a

nevelőszülő (ideértve az együtt élő mostohaszülőt is), az örökbe fogadott és a nevelt gyermek (ideértve az együtt élő mostohagyermeket is), c) a testvér és a testvér házastársa vagy élettársa, d) a házastárs, az élettárs, e) a házastárs vagy az élettárs egyeneságbeli rokona és testvére (2012. évi C. törvény 459. § 14. pontja). A kapcsolattartás formái: levelezés, látogatás, csomagküldés, telefonálás, pénzküldemény.

A személyi állomány főbb jellemzői

Az elítéltekkel való bánás, a személyek kezelése a büntetés-végrehajtási szakszemélyzet magas színvonalú felkészültségét feltételezi. E felkészültség érdekében a büntetés-végrehajtási rendszerek kiemelt feladata a börtönök személyzetének folyamatos képzése. A képzés során több egyéb mellett szükséges hangsúlyozni az interperszonális kommunikációs készségek megszerzését (Európa Tanács, 2010). A büntetés-végrehajtásban dolgozók munkahelyi kihasználtsága igen magas. Az intézetek munkatársainak túlterheltségét jelzi, hogy a személyi állomány egy-egy tagjára átlagosan 2,2 fogvatartott esik (Somogyvári és mtsai, 2016). Az Eurostat adataival számolva (lásd 7. táblázat), ez az arányszám a 2008-2015 közötti időszakban 1,6 (Eurostat, 2017).

2011	2012	2013	2014	2015
7771	7922	7614	7676	7930

7. táblázat
A személyi állomány létszámának alakulása
(Eurostat, 2017b)

A börtönökben oktató pedagógusok főbb jellemzői

A börtönben pedagógiai munkát végző szakemberek különböző modellekbe sorolhatók. Ruzsonyi (2011) négy típusú börtönoktatói modellt különböztet meg: az önellátó, az import, a szerződéses és a vegyes típust. Az *önellátó* modell olyan tanárokat takar, akik a büntetés-végrehajtás dolgozói is egyben, akik a rendszeren belül valósítják meg az elítéltek tanítását. Az *import* modellben az elítéltek tanítása külsős tanárok által valósul meg, olyan pedagógusok által, akik a börtönoktatással párhuzamosan a börtönön kívüli világban is oktatóként tevékenykednek – kutatásunk empirikus részében ennek az

import modellnek megfelelő pedagógusoktól szereztünk információkat a börtönben zajló tanulás folyamatairól. A *szerződéses* modellre jellemző, hogy kizárólag börtönökben tanító, de börtönön kívüli oktatási intézetből érkező pedagógusok végeznek oktatói tevékenységet. A *vegyes* modellben a büntetés-végrehajtási intézet saját iskolát működtet saját tanárai közreműködésével, és ezzel párhuzamosan külsős tanárokat is igénybe vesz az oktatói feladatok elvégzésére (Ruzsonyi, 2011). Előfordul, hogy a börtönben oktató pedagógusok különböző, börtönön kívüli oktatási intézményekből érkeznek. Ezeket, a büntetés-végrehajtási intézetekbe pedagógusokat delegáló képző intézeteket a 15. melléklet tartalmazza – az általunk megkérdezett személyeket érintő intézeteket a táblázatban kiemeltük.

Saját tapasztalatunk alapján a börtönökben oktató – esetünkben a fent említett modellek közül a szerződéses kategóriába eső – pedagógusok olyan szakemberek, akik eredetileg valamilyen más, külső oktatási intézményben tanítanak. Ez a gyakorlatuk, felkészültségük jelenti számukra a büntetés-végrehajtási intézetekbe való „belépést", azt a tapasztalatot és tudást, amire a börtönben végzett munkájuk során rá kell építeniük az elítéltekkel való foglalkozáshoz szükséges további ismereteket. Fejlődésüket rendszerint a börtönben végzett tevékenységen keresztül megszerezhető többlettudás rendszerezése, feldolgozása jelenti. Ha egy külső, óraadó pedagógus részt vállal a börtönben zajló oktatásban (is), többnyire új kihívásokkal szembesül, mely kihívások a tanítási környezet megváltozásából, a szabályozottság magasabb fokából, az eszközhasználat korlátozottságából és a tanulók számukra szokatlan attitűdjéből erednek. Számos, a börtönhöz köthető tényező készteti a pedagógusokat arra, hogy átstrukturálják az addig megszokott pedagógiai módszertárukat, hogy új elemeket emeljenek be szokásos tanórai aktivitásuk közé, vagy elhagyjanak néhányat közülük, mindig annak megfelelően, ahogyan a börtön és az azon belül uralkodó speciális körülmények megkívánják. Fel kell készülniük a tanulásban résztvevő fogvatartottak adott esetben szokatlan, provokatív viselkedésére, tanulási motiválatlanságára, az alapképességek hiányára vagy az együttműködés megtagadására. Ezek olyan jellemzők, amelyekkel a börtönben frissen kezdő pedagógusok azelőtt nem, vagy csak ritkán találkoztak, tehát ezeknek a kezelésére kizárólag a börtöngyakorlatban van alkalmuk felkészülni. A börtönnek mint tanulási helyszínnek megfelelő speciális (például az egyéni problémákból adódó helyzetek azonnali kezelésére irányuló) tanulástámogató eszközöket kell alkalmazniuk annak érdekében, hogy a tanmenet tempójában legyenek képesek előrehaladni a tananyaggal. Minden börtönoktatónak önképzőnek kell lennie

abban a tekintetben, hogy a szabad életbeli oktatási intézményekben megszokottakhoz képest új környezetben is hatékonyan tudjon működni, továbbá szellemi munkáján felül olykor anyagi áldozatot is kell hoznia a folyamatosság és az eredményesség elérése érdekében. Ehhez meg kell tanulnia tanulóit úgy csoportként, mint egyénekként kezelni, figyelmet kell fordítania a csoporttagok (rendszerint változó) fizikai, szellemi, hangulati állapotára, e jellemzőkhöz kell hangolnia saját viselkedését, óratervezését, beszédét.

Összegezve, a büntetés-végrehajtási intézetekben tevékenykedő pedagógusok egy új terepen méretik meg magukat, ahol előzetes oktatási ismereteik jelentős bővítésre szorulnak és ahol tulajdonképpen magukra hagyva kell bizonyítaniuk rátermettségüket. Feladatuk speciális módszertani felkészültséget igényel.

2.4. Oktatás és képzés a magyar börtönökben

A Magyarország börtöneiben folyó általános, középiskolai, valamint szakképzésre a büntetés-végrehajtási törvényen kívül Magyarország Alaptörvénye is biztosítja a jogalapot (Magyarország Alaptörvénye XI. cikk) – a tanulást a nemzeti köznevelésről szóló törvény szabályozza (2011. évi CXC. törvény 1. § (2) bek.). A jogszabályok lehetővé teszik, hogy a szabadságvesztés-büntetésüket töltő elítéltek felsőfokú tanulmányokat folytassanak, a börtönbeli tanulás célja az elítéltek társadalmi beilleszkedésének elősegítése (2013. évi CCXL. törvény 83. § (3) bek.). E cél megvalósítása érdekében a börtönben zajló iskolai rendszerű oktatás megszervezése a fogvatartási intézmény feladata, beleértve az oktatás-képzés személyi és tárgyi feltételeinek biztosítását és az oktatásszervezés feladatait (Csukai, 2014b).

A büntetés-végrehajtás nevelő funkciójának eredményessége, az elítéltek társadalomba történő visszavezetése alapvetően a célszemélyek belső pozitív változásain alapul, amelyek jelentősen függenek az elítéltek aktivitásától, és többek között a fizikai, a szellemi, az egészség-megőrzési, továbbá az önbecsülés és a felelősségérzet kialakulásával kapcsolatos aktivitásaitól. Ezeknek a személyes jellemzőknek a pozitív befolyásolása általános és állandó folyamat, ezért nagyon fontos a börtönben végzett nevelés, illetve oktatás-képzés és foglalkoztatás a lehetőségekhez képest „fogvatartottbarát” megszervezése.

2.4.1. Oktatás és képzés a börtönben: az alap- és a középfokú oktatás, a szakképzés főbb jellemzői

Alapfokú oktatás

A börtönben zajló alapfokú oktatás szükségességét igazolja, hogy a magyar börtönökben élők 11%-a nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel, illetve a börtöntanulásban részt nem vevők között magas az olvasási és számolási nehézségekkel küzdők aránya (Drexler, Sánta és Rutkai, 2016. p. 14). Jelentős jogszabályi változás, hogy míg az 1993. évi XXXII. törvény megjelenése előtt a 40. életévüket még be nem töltött, általános iskolai végzettséggel nem rendelkező elítélteknek kötelező volt az alapfokú képzésben való részvétel, 1993 óta *a fogvatartottak **jogai** között jelenik meg a tanulásban való részvétel.* Az ezzel a jogukkal élő, a tanulást elkezdő fogvatartottaknak viszont azzal kell szembenézniük, hogy a kedvezőtlen tanulási múlt, a segítő tanulási környezet hiánya jelentősen megnehezíti az általános iskolai oktatásban való részvételt, a tanulási folyamatok sikerességét és a végzettség megszerzését (Eggleston, 1991; Takács-Miklósi, 2015). További folyamatos kihívást jelent a fogvatartottaknak az időtényező, nevezetesen, hogy a börtön által szervezett munkahelyen dolgozó fogvatartottak munkaidő-beosztása sokszor nem teszi lehetővé a tanórai foglalkozásokon való részvételüket, a tanóráktól, vizsgáktól való távolmaradás pedig halmozza a sikertelenséget és a lemorzsolódás érzését. E hátrány enyhítésére a jogszabály úgy rendelkezik, hogy az általános oktatás résztvevői tanévenként öt nap munkavégzés alóli felmentést kaphatnak a vizsgára, a beszámolóra történő felkészülés céljából (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 11. § (5) bek.).

Alapfokú oktatásban a 2011–2018 közötti időszakban tanévenként átlagosan mintegy ezer tanuló (989 fő) vett részt (Rutkai és Sánta, 2019. p. 12).

Középfokú oktatás

Az elítéltek munkaerőpiaci integrációjának érdekében az általános iskolai végzettség megszerzése mellett kiemelkedően fontos az elítéltek középfokú oktatása, mert a 10. évfolyamot befejezők előtt számos szakképzési lehetőség nyílik meg, amelyek által a szabadulásuk után nagyobb eséllyel helyezkedhetnek el a munkaerőpiacon (Kőszegi, 2010; Maurer, 2011).

Az eredményes reintegráció érdekében bizonyos helyzetekben szükség van a büntetés-végrehajtási rendszer rugalmasságára. Ezért, ha az elítélt fogvatartását végrehajtó intézetben nem állnak rendelkezésre a tanulás feltételei, a tanulót másik intézetbe szállíthatják (2013. évi CCXL. törvény 164. § (2)). Ha pedig egy elítélt tudásszintje alacsonyabb a bizonyítványában szereplő szintnél, részére biztosítani kell a felzárkóztatást (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117. § (6)). A börtönben zajló középfokú oktatás gördülékennyé tétele, a tanulási eredmények elérése érdekében a jogszabály úgy rendelkezik, hogy – az alapfokú oktatáshoz hasonlóan – a középfokú oktatás résztvevői tanévenként öt nap munkavégzés alóli felmentést kaphatnak a vizsgára, a beszámolóra történő felkészülés céljából (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 11.§ (5) bek.).

A fogvatartottak középfokú oktatásra való beiskolázása a 2011–2018 közötti időszakban tanévenként 819 és 1252 fő között váltakozott, a hét tanévben átlagosan 981 tanuló vett részt ebben az oktatási formában (Rutkai és Sánta, 2019. p. 12).

Szakképzés

A képzések elindításakor, annak tekintetében, hogy az intézetek mely szakmákat ajánljanak a fogvatartottaknak, meghatározóak a munkaerőpiacon aktuális, keresett szakképzések (Budai, 2017), így remélhető, hogy a szabadultak a munkaerőpiacon sikeresen találnak munkahelyet. Emellett az intézetek karbantartása, felújítása érdekében végzendő munkák jellege is irányadó a tanulandó szakmák kiválasztásakor (BVOP Fogvatartási Ügyek Szolgálata, 2021). Ennek megfelelően a börtöntanulás kínálata folyamatosan bővül, ezen belül a börtönoktatás témái közé bekerült az idegen nyelv és a számítástechnika. A vizsgák elősegítése tekintetében a jogszabály úgy rendelkezik, hogy a szakiskolai oktatás résztvevőinek tanévenként öt nap munkavégzés alóli felmentést biztosít a vizsgákra, a beszámolókra történő felkészülés céljából (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 11.§ (5) bek.).

A fogvatartottak szakképzésre történő beiskolázása a 2011-2018 közötti időszakban tanévenként 602 és 1156 fő között váltakozott, a hét tanévben átlagosan 830 tanuló vett részt ebben az oktatási formában (Rutkai és Sánta, 2019. p. 12).

2.4.2. Néhány európai uniós reintegrációs projekt oktatással kapcsolatos eredményei

A fogvatartottak reintegrációjának alappillérei közé tartoznak a TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) és EFOP (Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program) elnevezésű uniós programok, melyek közös célja a fogvatartottak munkaerőpiaci foglalkoztatásának esélynövelése. Az alábbiakban a börtöntanulásra vonatkozó, reintegrációs célú projektek néhány jellemzőjét mutatjuk be.

A TÁMOP 5.6.2-10/1-2010-0001 azonosító számú, A társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása című kiemelt projekt célja a társadalmi bűnmegelőzési rendszer fejlesztése, eszközrendszerének a bővítése volt, amely 2010. április. 16. és 2012. november 30. között valósult meg. Célcsoportjai az előzetes letartóztatásban lévők, a szabadságvesztés-büntetésüket töltők, a kényszergyógykezelés alatt állók, a pártfogó felügyelet[22] alatt álló álláskeresők, valamint a javítóintézeti neveltek. A projekt 11 büntetés-végrehajtási intézetben valósult meg. A marginalizálódott rétegek társadalmi befogadásának elősegítését kívánta megvalósítani, melynek értelmében figyelmet fordítottak a bűnözés csökkentésére, megelőzésére, a bűncselekmények áldozatainak segítésére, az áldozattá válás megelőzésére, valamint a bűnelkövetők reintegrációjának elősegítésére. Ami az eredményeket illeti, a társadalmi reintegráció elősegítése, valamint a visszaesések kockázatának csökkentése érdekében 316 fogvatartott szerzett képesítést, összesen 11 szakmában (Belügyminisztérium, é. n.; Baranyi és Balázs, 2018). A TÁMOP 5.6.2. projekt eredményeinek értékelése során megállapították, hogy a programnak számos hiánya volt: nem javított a börtönök személyi állományának leterheltségén, a személyi állomány felé a programmal kapcsolatos kommunikáció nem volt elégséges, továbbá a programmal járó dokumentáció nehezítette a gyakorlati munkát (Szegő, 2015). Tanulságként megfogalmazódott a tapasztalatok egy újabb (TÁMOP 5.6.3.) programban történő felhasználásának szükségessége, amelyben a képzéseket össze kellene hangolni a munkaerő-piaci igényekkel, több figyelmet fordítva az utógondozásra (Gosztonyi, 2015; Ivanics, 2015).

[22] A pártfogó felügyelet olyan intézkedés, amely az alábbiak szerint, csak a büntetéshez köthetően, négy esetben: feltételes szabadság tartama alatt, a próbára bocsátás próbaidejére, a szabadságvesztés felfüggesztésének próbaidejére, a javítóintézetből történő ideiglenes elbocsátás időtartamára, a feltételes ügyészi felfüggesztés időtartamára alkalmazható (2012. évi C. törvény 119. §).

A TÁMOP 5.6.3-12/1-2012-0001 azonosító számú, A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és intenzív utógondozási modellje című kiemelt projekt célja a fogvatartottak és a már szabadultak reintegrációjának elősegítése és a bűnismétlés kockázatának csökkentése volt, és 2012. december 1-jétől 2015. október 31-ig valósult meg (Magyarország Kormánya, é. n.a). A projekt fókusza egyrészt a célcsoport személyiség- és kompetenciafejlesztése, másrészt a tárgyi és személyi feltételek biztosítása volt (a környezet kialakítása, a célcsoporttal foglalkozó szakemberek felkészítése). A *fogvatartottak felkészítése* során az érintettek számára készség- és képességfejlesztő tréningeket tartottak. A projekt *szakmaképzési* szakaszában a börtönökben megvalósuló szakmaképzések a hiányszakmákra és a büntetés-végrehajtási intézetek sajátosságaihoz illeszkedő szakmákra fókuszáltak, így 29 büntetés-végrehajtási intézetben 70 szakmai képzés valósult meg (Magyarország Kormánya, é. n.b). Az *intenzív utógondozásra* és a *munkaerő-piaci tanácsadásra* épülő projektszakasz egyrészt a szabadulásra felkészítő, másrészt a szabadulás utáni utógondozási fázisból állt. Az első szakasz tartalmazott munkaerő-piaci, valamint információs szolgáltatást, álláskeresési tanácsadást, álláskeresési technikák oktatását, szabadulásra való felkészítést, jóvátételi programok szervezését, a támogató háló megerősítését, a visszafogadásra való felkészítést. A második fázis tartalmazta a szabadulás utáni utógondozást, a helyreállító technikák alkalmazását, a családi kapcsolatok helyreállítását, a bűncselekmény okozta sérelmek jóvátételét (BVOP, é. n.). A projektbe 2400 fő fogvatartott került be, közülük iskolarendszerű képzésben 1156 fő vehetett részt. A 2013/14-es tanévben 1151 fogvatartott vett részt általános iskolai oktatásban, közülük 1100 fő végezte el valamelyik osztályt. Ugyanebben a tanévben 46 fogvatartott vett részt felsőfokú oktatásban és 720 fő OKJ képzésben. A 2014/2015-ös tanévben 1083 fő került alapfokú beiskolázásra, 858 fő vett részt középiskolai oktatásban, 30 fő felsőfokú oktatásban és 1131 fő OKJ-s képzésben. A TÁMOP 5.6.3 program keretében a 2014/2015-ös tanévben 18-féle szakmaképzés futott, és képzésenként átlagosan 18 fogvatartottat iskoláztak be. Országosan 15 olyan képzést indítottak 2015 májusa és októbere között 280 fogvatartott részvételével, mint a targoncavezető, a festő-mázoló, a bádogos, a parkgondozó, az asztalos (Rutkai és Sánta, 2018a). Amint a projekt sikerességét mutató táblázatban látható, a projekt hároméves futamideje alatt több mint 5500 személyt vontak be a programba, közülük 5000 fő vett részt egyéni fejlesztésben, közülük több mint 2000 fő zárta sikerrel a fejlesztést. 1237 fő teljesítette a vizsgára bocsátás feltételét és 1214 fő szerzett szakképzettséget. További

1000 fő a társadalmi és munkaerőpiaci reintegráció érdekében összehangolt humánszolgáltatásban részesült.

Indikátor megnevezése	Célérték	Teljesítés
A programba bevont személyek száma	5500	5772
Egyéni fejlesztési tervek száma	5000	5369
Az egyéni fejlesztési terv második szakaszára vonatkozó kiegészítését sikeresen befejező személyek száma	1850	2187
Képzésen részt vett, a vizsgára bocsátás feltételeit teljesítő személyek száma	900	1237
Képzettséget szerzett személyek száma	700	1214
Az egyéni fejlesztési terv negyedik szakaszára vonatkozó kiegészítését sikeresen teljesítő személyek száma	1000	2415

8. táblázat
A TÁMOP 5.6.3. főbb eredményei
(Magyarország Kormánya, é. n.b)

A disszertáció szempontjából a projekt fontos eredménye az a megállapítás, hogy a büntetés-végrehajtási intézetek személyi állományának hozzáállása is befolyásolhatja a fogvatartottakat érintő fejlesztő munka sikerességét (Hegedűs, 2015). A büntetés-végrehajtás munkatársainak tájékoztatása révén csökkenthető, vagy kikerülhető az ellenállás legfőbb oka a tájékozatlanság, ugyanakkor sikerek esetében az ő szerepük is felértékelődik (Gosztonyi, 2015).

Az EFOP 1.3.3-16-2016-00001 azonosító számú, a Fogvatartottak reintegrációja című projekt célja a fogvatartottak reintegrációjának erősítése, a bűnismétlési kockázat csökkentése (Baranyi és Balázs, 2018). A projekt 2016. október 1, és 2021. december 31. között zajlik (Magyarország Kormánya, é. n.c). Célcsoportja elsősorban azok a fogvatartottak, akik a projekt indulásától számított öt éven belül hagyják el az intézetet, így hamarosan szembesülnek a társadalomba történő visszailleszkedés nehézségeivel. A programba 4600 főt vontak be, közülük 1800 fő kompetenciafejlesztő foglalkozásokon vehet részt, 1100 fő pedig szakmát tanulhat. A projekt keretein belül a munkaerőpiaci esélyek javítása és a családba történő visszafogadás elősegítése céljából 1000 hozzátartozónak biztosítanak különböző humánszolgáltatásokat. A fogvatartottak támogatásával azt a célt kívánják elérni, hogy a börtönökben élők már a szabadulást megelőzően felkészüljenek munkaerőpiaci, egyben társadalmi reintegrációjukra. A

büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó projektmunkatársak a fejlesztő munka során felmérik, hogy a beilleszkedéshez a fogvatartottaknak milyen szolgáltatási igényeik vannak vagy lehetnek. A TEtt-Program nagy hangsúlyt helyez a börtönökben élők aktív szerepvállalására. A személyre szabott fejlesztések, a fogvatartottak hozzátartozóinak bevonása, a további támogató szervezetek bevonása és a velük való együttműködés erősíti a program hatékony és sikeres megvalósulását (Belügyminisztérium, 2015).

2.4.3. Országos közoktatási és szakképzési adatok a fogvatartás területén

Magyarországon – a kutatás futamideje alatt – országosan 26 büntetés-végrehajtási intézetben zajlott általános iskolai, középiskolai oktatás, illetve OKJ szakképzés, nappali, esti és levelező tagozaton, a Nemzeti Alaptanterv és az OKJ alapján. Az általános iskolai oktatás biztosításával, a szakképzésekkel és egyéb képzésekkel a büntetés-végrehajtás célja volt a fogvatartottak munkaerőpiaci esélyeinek növelése, elősegítve a korábbi munkahelyre való visszatérést vagy új munkahelyek felderítését, az érintettek közfoglalkoztatásban való elhelyezését. E céloknak megfelelően a 2018. évi kutatás idején az alábbi statisztikai adatok álltak rendelkezésünkre, amelyek áttekintése megalapozta kutatásunk képzéssel kapcsolatos előfeltevéseit, kutatási kérdéseit, hipotéziseit.

Az elítéltek iskolai végzettségére és képzettségére jellemző, hogy alacsonyabb, mint Magyarország lakosainak átlagos képzettségi szintje. A szakmai képzésekről elmondható, hogy olyan hiányszakmákban valósulnak meg, amelyek a munkaerőpiacon való részvétel esélyét növelik. Mivel a képzésekkel párhuzamosan a börtönön belül valósul meg a munkáltatás, az elítéltek a gyakorlatban szereznek tapasztalatot a tanult szakmát illetően.

A börtönben zajló tanulás szükségességét jelzi az elítéltek iskolai végzettségének megoszlása, melyet az alábbi táblázat mutat.

	Összesen		Férfi		Nő	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Analfabéta	108	0,63	84	0,52	24	1,89
Kevesebb mint 8 osztály	1 841	10,66	1 646	10,28	195	15,37
Általános iskola	10 005	57,92	9 296	58,08	709	55,87
Befejezetlen középiskola	1 110	6,43	1 028	6,42	82	6,46
Szakiskola	2 048	13,94	2 330	14,56	78	6,15
Érettségi	1 444	8,36	1 312	8,20	132	10,40
Egyetem-főiskola	358	2,07	309	1,93	49	3,86
Összesen	17 274	100,00	16 005	100,00	1 269	100,00
N/A	69		62		7	

9. táblázat
A magyar börtönökben élő elítéltek iskolai végzettsége 2017.12.31.-én
(Rutkai és Sánta, 2018.b p. 11)

Szembetűnő, hogy az összes elítélt mintegy 11%-a nem végezte el az általános iskolát, és ennek a szűkebb csoportnak a 6%-a analfabéta. Ugyanakkor az összes elítélt mintegy 90%-a nem rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal, és a magyar börtönökben élők csupán 2%-ának van diplomája. Azok számára, akik már rendelkeznek általános iskolai végzettséggel, de ugyanakkor nem rendelkeznek semmilyen szakképesítéssel, jó lehetőség, egyben segítség lehet valamilyen szakképzésen való részvétel.

A büntetés-végrehajtásban az elítéltek által megkezdett általános iskolai, középiskolai, szakiskolai és felsőfokú tanulásról a 10. táblázat.

Tanév	Általános iskola		Középiskola		Szakképzés		Felsőfokú		Összesen
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	
2011/2012	1 159	42,55	920	33,77	606	22,25	39	1,43	2 724
2012/2013	787	34,78	836	36,94	602	26,60	38	1,68	2 263
2013/2014	1 151	42,07	819	29,93	720	26,32	46	1,68	2 736
2014/2015	1 083	34,91	858	27,66	1 131	36,46	30	0,97	3 102
2015/2016	1 016	31,80	967	30,27	1 156	36,18	56	1,75	3 195
2016/2017	909	30,92	1 218	41,43	770	26,19	43	1,46	2 940
2017/2018	821	27,90	1 252	42,54	828	28,13	42	1,43	2 943

10. táblázat
Fogvatartottak beiskolázási mutatói a magyar büntetés-végrehajtásban
(Rutkai és Sánta, 2019. p. 12)

Az elméleti fejezet megírásával célunk volt összefoglalni a hátrányos helyzet és a bűnelkövetés összefüggését, a fogvatartottak mint kutatási célcsoport főbb tanulási jellemzőit és a magyarországi büntetés-végrehajtás történetét.

Az elmúlt évszázadok alatt jelentős változásokon ment keresztül a bűnelkövetőkkel szembeni bánásmód, átfogalmazódtak és letisztultak a célok, és a büntetés-végrehajtás reintegrációs eszközei között egyre inkább kiemelt helyet foglalt el a tanulás támogatása. A börtön XXI. századi intézményének jelentős szerepe van a társadalmi problémák megoldása terén, zárt környezet biztosításával igyekszik segíteni a fogvatartottaknak a konstruktív életvezetés irányába történő elmozdulást. A fogvatartottak rendszerint nehéz életkörülményeik (általában családi, anyagi és munkaerőpiaci problémáik) miatt, továbbá hiányos neveltetésük, alacsony iskolázottságuk eredményeképpen rendszerint helytelen döntések sorát hozzák meg, életüket destruktív cselekvések jellemzik. A büntetés-végrehajtás célja ma már a társadalomba való visszavezetés, ezért pedagógiai szakemberek közreműködésével reintegrációs célokat valósít meg, a törvény adta lehetőségeken belül felkészíti a fogvatartottakat a szabadulásra, s a tanulás (alapfokú, középfokú oktatás és szakképzés) révén esélyt ad az újrakezdésre.

Az elméleti fejezetek szakirodalmi források elemzésén alapuló tanulsága az, hogy a tanulási tevékenység minőségét alapvetően a börtön belső környezete határozza meg. A tanulás kérdését befolyásolja továbbá, hogy időről-időre

változnak a büntetés-végrehajtás céljai, a büntetés-végrehajtási intézetek személyi és tárgyi feltételei, valamint a politikai, a gazdasági, a társadalmi viszonyok, amelyek meghatározzák a büntetés-végrehajtás egész rendszerét.

3. A reintegráció neveléstudományi nézőpontból

Az állampolgárok fejlődését, társadalomhoz való tartozásának minőségét meghatározza az egyén tanulása, ezen keresztül műveltsége, iskolázottsága. Az oktatásban való részvétel különböző formái az alapfokú oktatástól a felsőfokú végzettségig terjedő skálán számos lehetőséget biztosítanak a társadalmi szerepvállalásra való felkészülésben (UNESCO, 2020). Célunk, hogy a felnőttkori tanulással kapcsolatban megtaláljuk azokat a lehetőségeket, amelyek irányt mutathatnak a börtönben zajló tanulási folyamatok megértése és minél hatékonyabb támogatása, fejlesztése felé.

3.1. Az élethosszig tartó tanulásról

Az élethosszig tartó tanulás fogalma többféle értelmezésen keresztül közelíthető meg. Definiálásakor nemcsak magának az elnevezésnek a nyelvi pontosságára kell ügyelnünk, de figyelembe kell vennünk a történetét, a hozzá kapcsolódó kulcsfogalmakat, valamint az élethosszig tartó tanulás iránti érdeklődésben rejlő különbségeket is. A fogalom fejlődésének állomásai között megtalálhatók különböző aspektusok, amelyek az élethosszig tartó tanulásra ama jellemző mentén alakulnak, hogy ki támogatja a tanulást, ki vesz részt a tanulásban, és hogy van-e folytatólagossága a tanulásnak. Például Hager (2011) a különböző megközelítéseket három csoportba sorolja: élethosszig tartó oktatás, élethosszig tartó tanulás, visszatérő tanulás. A fogalmi sokféleség mellett, a különféle felfogások mentén kulcskifejezésként említi továbbá az informális tanulást, a tanuló társadalmat, a gazdasági versenyképességet, a globalizációt, valamint a tudásteremtést.

Az egész életen át tartó tanulás fogalmának megértéséhez az 1970-es évek elejére (a felnőttek továbbtanulásának tekintetében még korábbra, a XX. század kezdetére) kell visszatekintenünk, mely időszakban arra figyeltek fel az oktatáskutatók, hogy a felnőttek motiválhatók a tanulás folytatására, újrakezdésére. Az új felismerés az volt, hogy a gazdaság, a társadalom területén fokozódó növekedésorientált gondolkodás a sikerességet a tanulásra és az elsajátított ismeretek továbbadásának lehetőségére vezette vissza. Ennek támogatása intézményesített kereteket igényelt, melybe beletartozott az állami szerepvállalás a formális, a nem-formális és az informális tanulás lehetőségének biztosításában. Az egész életen át tartó tanulás elterjedése, fejlődése az oktatás, a

tudomány, a kultúra modernizációján keresztül valósult meg, és e modernizáción belül az 1970-es évekre olyan célok fogalmazódtak meg, mint a növekedés, az innováció és az integráció (Németh, 2011).

A felnőttek tanulására, oktatására mint globális közjóra kell tekintenünk, hiszen a felnőttkori tanulás lehetővé teszi a változó világ hatásainak megértését, a változásokra való helyes reakciót. Így az egész életen át tartó tanulást, az ezt támogató oktatást folyamatosan fejleszteni kell, mégpedig az élet minden területén. Az erőforrások között szükség van az irányadó jogi háttérre, finanszírozási, tárgyi, személyi feltételek biztosítására, továbbá meg kell, hogy jelenjen, természetessé kell, hogy váljon az informatika a tanulók világában – a digitális eszközök használatának képességét minden tanulónak el kell sajátítania (International Council for Adult Education, 2020).

Napjainkban megfogalmazódik az élethosszig tartó tanulás kultúrájának jelentősége, melyből az élethosszig tartó tanulás jövőképe rajzolódik ki. Az UNESCO hosszútávú előretekintésével azt fogalmazza meg, hogy 2050-re a társadalmak tanuló társadalmakká alakulnak, fejlődésük az öntudatosságra épül és a tanulók kortól függetlenül, a folyamatosság természetes jellegével kapcsolódnak a tanuláshoz. A tanulás a jövőben túlmutat a munkaerőpiaci integráció igényén, egyre inkább megjelenik az élet legkülönbözőbb területein – az állampolgárokat az egyéni érdeklődés kielégítésében is segítik (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009; Simándi, 2015; UNESCO, 2020).

A XXI. században alapvető szükségletként kell gondolnunk az élethosszig tartó tanulásra. Ezt támasztja alá a Nemzetközi Felnőttképzési Tanács (International Council for Adult Education, 2020) annak a gondolatnak a közvetítésével, hogy az élet kihívásaira való felkészülés érdekében egyre sürgetőbb az élethosszig tartó tanulás és az oktatás koncepciójának megvalósítása, mert ez a folyamat *az emberi faj konkrét túlélési stratégiája* lehet. A szervezet annak a szükségét fogalmazza meg, hogy az élethosszig tartó tanulás világszerte kiemelt figyelmet fordítson a kialakulóban lévő fejlesztési folyamatokra – az aktív polgárok élethosszig tartó tanulására van szükség annak érdekében, hogy olyan társadalomban élhessünk, amelynek tagjai képesek a kritikus gondolkodásra, s ezzel az életben való boldogulásra (International Council for Adult Education, 2020).

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának, jelentőségének aspektusait a továbbiakban alapvetően Hager[23] (2011), Fleming[24] (2011), Strom[25] és Strom[26] (2011), továbbá Delores[27] (1996) felnőtt-tanulásról szóló munkáinak alapján mutatjuk be. A szerzők közös kulcsgondolata a felnőttkorban végzett tanulási folyamatok szükségessége és az olyan utak keresése, amelyek a társadalmi problémák megoldásához a felnőttek tanulásának eredményein, képességeik fejlesztésén keresztül vezetnek.

Fleming (2011) megfogalmazásában a felnőttek tanulásának helye, ideje, formája nagyban függ az egyéni és társadalmi igényektől. A tanulás céljait akkor tudjuk megfogalmazni, ha ezekkel az igényekkel tisztában vagyunk, hiszen a tanulással többek között olyan területeket fejlesztünk, mint a demokrácia, a szabadság, a béke, a gondoskodás vagy az igazságszolgáltatás. Mivel ezeknek az értékeknek nincs közvetlen piaci mérőszámuk, megszerzésükhöz is valami olyan eszközt kell alkalmaznunk, ami nem konvertálható közvetlen árucikké – ez pedig az élethosszig tartó tanulás. Értékadó az az elgondolás is, mely szerint szoros kapcsolatban kell élnünk a demokráciával, a tanulást folytatnunk kell az iskolák után, és el kell fogadnunk, hogy a tanulás kortól független folyamat. Ha tanulásunkkal értékekben gazdag eredményeket kívánunk elérni, akkor egységes folyamatként kell tekintenünk a formális, a nem-formális és az informális tanulásra.

Az élethosszig tartó tanulás kulcsgondolatai között szerepel a Jacques Delores-tól származó gondolat, amely a tanulás négy alappillérét fogalmazza meg: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni másokkal együtt élni, megtanulni élni. E gondolatok közös alapja az, hogy századunkban a tanulás olyan prioritássá válik, amely az önmegvalósításhoz a személyes és a társadalmi konstrukción keresztül, az egyéni fejlődésből és a másokkal való kiegyensúlyozott viszonyból eredő utakon keresztül vezet. A négy alappillérről Delores (1996) jelentésében a következők szerint fogalmaz.

---

[23] Paul J. Hager az ausztráliai University of Technology Sydney emeritus professzora, több évtizede a szakképzés fejlesztésének kutatója (https://www.uts.edu.au/staff/paul.hager).

[24] Ted Fleming a New York-i Columbia Egyetem Tanárkollégiumának felnőttoktatási docense, korábban az ír Maynooth Egyetemen felnőttképzési tanszékvezetője, az Ír Nemzeti Egyetem szenátusának korábbi szenátora. (http://www.tedfleming.net/).

[25] Robert Strom az arizonai Állami Egyetem Mary Lou Fulton Tanárképző Főiskolájának emeritus professzora, célja az oktatás fejlesztésének támogatása minden életkorban. (https://isearch.asu.edu/profile/84545).

[26] Paris Strom az alabamai Auburn University tanára, az Oktatási Pszichológia programban tanít a következő témákban: tanuláselmélet, készségfejlesztés, intergenerációs tanulási motiváció (https://edu7.auburn.edu/collegedirectory/profile_page.php?uid=stromps).

[27] Jacques Delores francia politikus, közgazdász, 1985-től 1995-ig az Európai Bizottság elnöke.

Megtanulni megismerni: A tudás megszerzése beágyazódik a tudományos haladás és a technológiai áttörés tereibe. Ez a pillér az új információforrások felhasználását, a multimédiás tartalmak sokszínűségét, a hálózatba kötött társadalomban végzendő tanulás új formáit, a társadalmi tanulás növekedését és a tudásiparban dolgozók egyre növekvő fontosságát testesíti meg. A megismerés folyamata, tehát a tanulás megtanulásának komplex cselekvései egyúttal az élet minden szakaszában biztosítják a tanulás örömét.

Megtanulni dolgozni: A tanulás lehetőséget teremt a tudás és a készségek közötti híd kialakításához, ami a passzív tudás aktív tudássá való átalakításának olyan folyamata, amelyben a tudás értékké konvertálása a formális tanulás és a szakmai tapasztalatok kombinációján alapul. Így a tanulás a munkaerőpiaci bizonytalanságból és a munka változó jellegéből adódó helyzetek megoldásához, a problémamegoldó készséghez vezető aktivitás kulcsa.

Megtanulni másokkal együtt élni és megtanulni élni: Ez a pillér olyan kohézió kialakítását jelenti, amely hiányában a közösségek nem életképesek, és a fejlesztések nem elképzelhetők. Delores (1996) szerint az együttélés a társadalom javulása érdekében megjelenő állampolgári értékekre: az identitásra, a hovatartozásra és az észszerű elkötelezettségre épül. A négy pillér a jogok és a felelősségek hálózataként értelmezendő, és beletartozik minden, a szabadság és az összetartozás megvalósítására irányuló élethosszig tartó tanulási törekvésbe (Delores, 1996).

Az életben való helytállás tekintetében az EU dokumentumai közül a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* című munka arról a vezérgondolatról számol be, mely szerint nem elégséges, ha az élethosszig tartó tanulás csupán egy formája az oktatásnak és a képzésnek, hanem vezérelvvé kell, hogy váljon a tanulás teljes terjedelmében, ami mellett meg kell tartania a piaci vetületeit is (Commission of The European Communities, 2000; Fleming, 2011). Ezzel az élethosszig tartó tanulás mára olyan, a hétköznapi szóhasználatban is ismerős fogalommá és cselekvéssé vált, ami ösztönzőleg hathat mindazokra a felnőttekre is, akik eddig a tanulást az iskolákban történő tanúsítványszerzéssel befejezettnek tekintették (Fleming, 2011). Kutatásunk szempontjából fontos, hogy az élethosszig tartó tanulás speciális területének tekintjük a jelen dolgozat kutatási témájához kapcsolódó felnőtt-tanulást, mert hasznot várhatunk a büntetés-végrehajtási intézetekben élők tanulásának eredményeitől abban a tekintetben, hogy az érintettek a büntetésük idejének kitöltése után várhatóan felkészültebben lépnek vissza a velük szemben is egyre magasabb követelményeket támasztó társadalomba.

Fleming (2011) az élethosszig tartó tanulást egydimenziójúnak nevezi, amivel arra utal, hogy a felnőttek tanulásában többnyire olyan funkcionális érdekek dominálnak, amelyek érvényesülésekor a gazdasági célok a meghatározók. Amennyiben ez igaz, akkor meg kell keresnünk azokat a további célokat, amelyek – ha végső soron gazdasági előrelépéshez vezetnek is – több dimenzióban segítik az egyén és a társadalom felemelkedését. Értékadó a Delorestől (1996) már idézett „megtanulni megismerni" gondolat, amely a tanulás reintegrációban betöltött szerepével kapcsolatban annyit jelent, mint motiváló tevékenységgel felkelteni a fogvatartottak érdeklődését az ismeretszerzés iránt. Ezt Fleming így fogalmazza meg: „*Az, hogy miként tanítják a felnőtteket, függ attól, ki milyen jelentőséget tulajdonít a tanulásnak.*" (Fleming, 2011. p. 29) E kijelentés két aspektusból figyelemfelhívó. Egyrészt az a kérdés, mit vállal, milyen tanulási célokat, milyen eredményeket tűz ki a felnőtt tanuló maga elé, másrészt elgondolkodtató, mit adhat hozzá az egyén tanulásához a felnőttel foglalkozó, az őt segítő pedagógus. A motiváció szempontjából különösen meghatározónak tekintjük a segítő személy attitűdjét: megfelelő hozzáállásával, támogató módszereivel el kell érnie, hogy a felnőtt tanuló meg tudja fogalmazni tanulásának céljait, el tudja képzelni, hogy a tanulásával milyen pozitív változások következhetnek be életében, meg kell bizonyosodnia arról, hogy amit tesz, az helyes és célravezető. A két funkciónak, tehát a felnőtt tanuló részéről megfogalmazott gondolatoknak, valamint a támogató szakember segítő cselekedetének együttes minőségében látjuk az *élethosszig tartó tanulás* kutatásunk alanyai – a felnőtt fogvatartottak – szempontjából releváns értelmezését.

A szakirodalom számos tekintetben alátámasztja azt az elképzelésünket, hogy a tanulás olyan összetett folyamat, amely során képesek vagyunk a szerzett információkat és tapasztalatokat tudássá, készséggé, viselkedéssé, attitűddé alakítani. Ezért a felnőttek esetében értelmezett élethosszig tartó tanulás vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül annak pszichológiai jellemzőit. Különféle tanulási elméletek segítenek megérteni azt, hogyan tanulunk. Napjainkban a tudomány tanulásról szerzett tapasztalatai alapján kimondható, hogy a tanulás néhány pszichológiai modellje elavultnak látszik. Ennek kapcsán a behaviorizmus, a kognitivizmus és a konstruktivizmus főbb jellemzőit soroljuk fel (Strauch, Omal és Aloma, 2014; Western Governors University, 2020).

A *behaviorista* tanuláselmélet arra a megfigyelésre épül, hogy a tanuló viselkedése a környezetével való interakcióján alapul. Arra utal, hogy a viselkedést nem a tanuló belső erői, hanem a környezetében működő külső erők befolyásolják, az egyén viselkedésének motívuma a megszerezhető jutalom, ami pozitív megerősítésként hat. E

tanuláselmélet szerint azok a tanulók, akiket a tanárok pozitív megerősítésben részesítenek, nagyobb valószínűséggel sajátítják el a tananyagot.

A *kognitivista* tanuláselmélet az emberek gondolkodásmódjára épül, és azt tekinti alapvetőnek, hogy a mentális folyamatok szerepe meghatározó a tanulásban. E felfogás szerint a tanulókat a belső és külső elemek egyenlő mértékben befolyásolják. A kognitív folyamat jellemzője, hogy amint a tanulók megértik, hogy saját gondolkodásmódjuk miként befolyásolja a tanulásukat és a viselkedésüket, képesek lesznek ezeket hatásosabban kontrollálni. Ha a tanárok lehetővé teszik a tanulóknak, hogy kérdéseket tegyenek fel, hogy kritikusan és hangosan gondolkodjanak, segíthetik a tanulókat abban, hogy megértsék saját gondolkodásuk működését, és így a tanulók felhasználhatják ezeket az ismereteket tanulási lehetőségeik hatékonyabb kihasználására.

A *konstruktivista* tanuláselmélet arra a felismerésre épül, hogy a tanulók korábbi tapasztalataik alapján új tudást hoznak létre azáltal, hogy a frissen tanultakat hozzáillesztik a korábbi tudásukhoz, tapasztalataikhoz. A konstruktivista szellemben tanító tanárok inkább útmutatóként szolgálnak a tanulás támogatásában (Fleming, 2011; Western Governors University, 2020). A ma tanulóiról az OECD (2020) így fogalmaz: *„Az előzetes tudás, tapasztalat és készség, amit a tanulás során magukkal hoznak, központi szerepet játszik az új információk feldolgozásában. Tehát fel kell használniuk az előzetes ismereteket, és ha azok nem helytállóak, ki kell javítsák azokat..."* (OECD, 2020. p. 26)

A felnőttek tanulása (és így általában az élethosszig tartó tanulás) kapcsán utóbbit, tehát a konstruktivista tanuláselméletet tartjuk kiemelkedő jelentőségűnek – a felnőttek minden tanulási folyamatba előzetesen szerzett tapasztalatokkal kezdenek bele, mely tapasztalatuk bővül az újonnan tanultakkal. Az élethosszig tartó tanulásban azonban ennél több lehetőség rejlik: azzal, hogy a tanulók saját tanulási eredményeikből erőt, kedvet merítenek a folytatáshoz, egyúttal belső motivációhoz jutnak. Kutatásunkban különösen fontosnak tartjuk a belső motivációt, a saját vélemény megalkotásának készségét, a kritikai reflexiót, figyelembe véve, hogy kutatásunkkal olyan emberek tanulás általi fejlődését támogatjuk, akik esetenként éveken, évtizedeken keresztül egy felülről irányított, a társadalomtól elzárt, totális rendszerben élnek. Általánosságban elmondható, hogy az élethosszig tartó tanulás hozzáad ahhoz az egyre inkább elfogadott eszméhez, mi szerint a tanulás alapvető követelmény a munka, a közösségek, a társadalom és a saját fejlődés iránti elkötelezettségben. Az élethosszig tartó tanulás

kulcsjelentőségű lehet állandó változásokkal, kihívásokkal teli világunk fejlesztésében, így a civilizációk összetartásában.

Az élethosszig tartó tanulás koncepciói és definíciói vizsgálatakor Hager (2011) arra mutat rá, hogy ahogy különbözőségek, úgy hasonlóságok is vannak a kulcsfogalmak között. Az egyetértésben, illetve az egyet nem értésben tapasztalható változás abból ered, hogy az élethosszig tartó tanulás iránti érdeklődés is változó. Napjainkban növekszik az érdeklődés az élethosszig tartó tanulás iránt, melyet a gazdasági kényszer, a globalizációs trendek, a tudásteremtés fontosságának növekedése és a tanuló társadalom fogalmának jelentősége hoz magával. Az élethosszig tartó tanulás fogalmi szerkezetét ugyanakkor számos kritika éri, aminek az oka szintén az a különbözőség, ahogyan a tanulás természetéről az élethosszig tartó tanulás történetének, fejlődésének kapcsán különféle feltételezések születnek. Hager az élethosszig tartó tanulás történetének első hullámát az 1970-es évekre datálja. Már abban az időben ütköztek a fogalomról alkotott nézetek. Az UNESCO és az Európa Tanács az *élethosszig tartó oktatás* fogalma mellett foglalt állást, ebből a fogalomból fejlődött ki az *élethosszig tartó tanulás*, a *visszatérő tanulás*, majd a *folyamatos tanulás* fogalma. Az UNESCO Learning to be (1972) című munkájában célként határozta meg, hogy minden állampolgár képes legyen teljes mértékben részt venni a jövő társadalmában – a nemzetközi szervezet a hangsúlyt a formális tanulásra helyezte (UNESCO, 1972). A második hullám az élethosszig tartó tanulás történetében az 1990-es évek időszaka, amikor a világ globális jelenségei eredményeképpen a társadalom nagyobb hangsúlyt helyezett a tanulásra. Jóllehet, az élethosszig tartó tanulás jórészt a formális oktatásra terjedt ki, de mellette – valamivel kisebb jelentőséggel – számot tartott az informális tanulásból származó eredményekre is. A nézetek összehasonlítását egy sémával igyekeztek megkönnyíteni, mely azzal az újdonsággal hatott, hogy az új paradigma a tanár helyett már a tanulót helyezte a tanulási folyamatok középpontjába. Vitatott volt az is, hogy egyáltalán *tanulásról*, vagy *tanításról* van-e szó, emellett felmerült e két kifejezés felcserélhetőségének a lehetősége is. Az élethosszig tartó tanulás nyomást kezdett gyakorolni a kormányokra, de hatást gyakorolt az oktatás privatizálódására is. Megszülettek az élethosszig tartó tanulás azon kritikái, amelyek leginkább azzal vádolták a felnőttek újszerű tanulását, hogy miközben magába foglalja a formális tanulást, egyre inkább kirekeszti az informális tanulást (Hager, 2011).

Az élethosszig tartó tanulás koncepciói egyre közelebb kerültek a *tanuló társadalom* fogalmához. Különböző tanulói közösségek szerveződtek, s

megfogalmazódott, hogy az élethosszig tartó tanulás *aktív állampolgárságra* szólít fel. Ennek megfelelően ma már a felnőttek gyakran vesznek részt iskolán kívüli szervezett tanulási folyamatokban. Az iskolarendszerrel párhuzamos tanulási lehetőségek mind népszerűbbek, a nem-formális tanulás pedig már átszövi a felnőttek mindennapi életét (Hager, 2011). Véleményünk szerint a tanuló társadalom nem feltétlenül és nem minden kontextusban jelent utalást a teljes társadalomra, még kevésbé az egész emberiségre. Annál inkább teret ad olyan közösségek számára, amelyek valamilyen közös céllal végeznek tanulási tevékenységet (a Hager munkájának eredeti szövegében szereplő „society" kifejezést tehát szűkebb csoportokra értelmezzük). Úgy gondoljuk, e csoportok között említhetőek a börtönközösségek, hiszen az élethosszig tartó tanulás működtetésének kiváló terepe lehet a büntetés-végrehajtás. Célként megfogalmazható, hogy az élethosszig tartó tanulás terjedjen ki a teljes börtönpopulációra, még akkor is, ha az e célhoz vezető úton eleinte csak olyan eredményeket érünk el, mint egy-egy, önkéntesen jelentkező fogvatartottakból álló tanulócsoport fejlesztése. Később elvárhatjuk, hogy a kisebb csoportok helyébe nagyobbak lépjenek, s így idővel a kritikák pozitívan szóljanak az élethosszig tartó tanulás e speciális területen történő megvalósításáról.

Hager (2011) szerint az élethosszig tartó tanulást érő kritikák sora egy jóslatot is tartalmaz, mely nagymérvű változásokat prognosztizál: az élethosszig tartó tanulás oda vezeti majd a kormányokat, hogy lemondanak az oktatásért való felelősségről, vagyis ha minden tanulás az egyén tanulása részének számít, és az emberek ingyen, informális módon tanulhatnak, akkor a kormányok hajlani fognak arra, hogy megszüntessék vagy korlátozzák az iskolarendszerű oktatást. A szerző utal arra, hogy az élethosszig tartó tanulás mély megértése a formális és informális tanulás szerepének megfelelő egyensúlyától függ. Ez a kiemelkedő jelentőségű téma olyan irányokba mutat, amelyek az élethosszig tartó tanulásról való innovatív gondolkodást jelenthetik:

- az élethosszig tartó tanulásról való gondolkodás hasznos lehet az informális tanulást érintő kutatások általi további eredmények megszületésében;
- több figyelem fordulhat a megfelelő szóképek fejlesztésére az élethosszig tartó tanulás megértése érdekében.

A szerző néhány, a jövőre vonatkozó nyitott kérdésen is elgondolkodtat:

- Hogyan lehet alkalmazni az informális tanulás területén folytatott kutatást az élethosszig tartó tanulás megértésének gazdagítására?

- Mely tanulási elképzelések segítik elő leginkább az élethosszig tartó tanulás és a tanuló társadalom gazdagítását?
- Hogyan segíthetik a csoportos tanulás különböző formáinak koncepciói az élethosszig tartó tanulásról szerzett tudásunk gazdagítását?
- Hogyan járulhat hozzá a társadalmi tőke koncepciója az élethosszig tartó tanulás és a tanuló társadalom megértésének előmozdításához?
- Hogyan járulhat hozzá a tanulási karrier koncepciója az élethosszig tartó tanulásról és a tanuló társadalomról szerzett tudásunk bővítéséhez?
- Hager elemzése szerint az élethosszig tartó tanulást és jelentőségének értelmezését még ma is akadályozza ahhoz a szűk látókörhöz való ragaszkodás, amely a formális oktatásból származó tapasztalataikból származik (Hager, 2011).

Az elméletek mellett várhatóan megjelenik egyre több gyakorlati tapasztalatból származó beszámoló, amivel az élethosszig tartó tanulás fogalma úgy kerül szélesebb körű értelmezésbe, hogy közben szaporodnak az alkalmazásáról alkotott pozitív vélemények.

A felnőttek tanulásának témájához szorosan kapcsolódik a nemzedékek közötti tanulás paradigmája[28]. Strom és Strom (2011) felfogásában a társadalmi elvárásokat úgy kellene megváltoztatni, hogy minden korcsoport együtt tapasztalja meg a társadalmi átalakulás vonatkozásait. Így minden korcsoport megérthetné, hogy a társadalmi összhang és a társadalomban levő összetartó erő egynél több generáció ráhangolódását kívánja. Annak vonatkozásában, hogy miért fontos a generációk közötti tanulás támogatása, a szerzőpáros nagy hangsúlyt helyez azokra a feltételekre, amelyek a megfelelő támogatásra, a kölcsönös tanulás társadalmi hasznára és az osztálytermi és otthoni tanulás fejlődésének irányaira való ösztönzéshez szükségesek (Strom és Strom, 2011).

A korcsoportok között nem csupán korkülönbség van. Manapság már tíz-húsz év alatt olyan változásokon megy keresztül a világ, amelyek különbséget okoznak a generációknak a világról, az életről, a problémamegoldásról való alapvető gondolkodás terén, kulturális különbözőségek jönnek létre, amelyek az interakciók során nehézségeket jelenthetnek. Azonban vannak jellemzők, amelyeket a felnőttekkel kapcsolatban általában elfogadunk: Strom és Strom meglátásában a felnőttek azt

[28] Ebben a kontextusban a „paradigma” kifejezést mint „elgondolást” értelmezzük.

szeretnék, ha az iskola olyan attitűdöt, tudást és jártasságot kommunikálna, közvetítene, amely a tanulóknak a sikeressé váláshoz szükséges. A különböző korcsoportokba tartozó felnőtteknek egyaránt érdekeltté kell válniuk az iránt, hogy miként derítsék ki és miként ismerjék meg saját tanulási igényeiket. Mindegyik korcsoport sokkal hatékonyabbá válhat azáltal, hogy rájön, hogyan érzékelik más generációk a viselkedésüket. Tehát nagy szerepet játszhat *a nemzedékek között létrejövő tanulás*, mely a tanulás egyfajta kölcsönös gyakorlataként jelenhet meg. Az intergenerációs tanulási folyamatokba bekapcsolódnak a nagyszülők, a szülők, a családok egésze, előtérbe kerülnek az idősebb felnőttek tapasztalatai, amelyek motivációt jelenthetnek a fiatalabb korú felnőttek számára a tanulásban (Strom és Strom, 2011).

Az élethosszig tartó tanulás megvalósításának folyamatában minden korosztálynak együtt kell tanulnia, és minden korosztálynak tisztában kell lennie a más korosztályok igényeivel. A generációk közötti tanulással kapcsolatos elgondolások fejlődésének néhány lépcsőfoka

- az elvárások megállapítása,
- az irányok kitűzése,
- a folyamatok nyomon követése,
- az akadályok észlelése,
- az eredmények értékelése.

A szerzők tapasztalata szerint jelenleg nincsenek minták, amelyekre támaszkodhatunk a generációk közötti tanulás széles körben történő megvalósításában, ezért az elgondolások alábbi formális elemeire támaszkodhatunk: (1) az összes korosztály támogatása, (2) a kölcsönös tanulás társadalmi haszna, (3) az oktatás minőségi fejlesztése, (Strom és Strom, 2011), s ezzel megnevezhetők a feltételek a generációk közötti tanulás optimális támogatására. A generációk közötti tanulás jellemzői arra engednek következtetni, hogy az emberek speciális életterein, így a generációk közötti interakciók fejlesztésének a büntetés-végrehajtás rendszerében is különösen nagy szerepe lehet. Az idősebb, tapasztaltabb és a fiatalabb, tapasztalatlanabb fogvatartottak közös fejlesztésében azt a lehetőséget látjuk, hogy az azonos helyen élő fogvatartottak között egyfajta ismeretátadó kommunikáció jöhet létre, tehát az idősebbek átadják a reintegrációs folyamatuk alatt (és előtt) szerzett tapasztalataikat a fiatalabbaknak.

A társadalmi változások előidézése akkor a leghatásosabb, amikor a sikereket akadályozó körülmények azonosíthatók, és hatékony erőfeszítések tehetők ezek

megváltoztatására. A legtöbb figyelmet kívánó körülmények egy nemzedék kultúraként történő elfogadásában, a fiatalság identitásának biztosításában, valamint a tanulási elvárások idősebb felnőttek számára történő megállapításában mutatkoznak meg. E három körülmény közül az elsővel kapcsolatban Strom és Strom (2011) azt fogalmazza meg, hogy ha egy nemzedéket az internet korában érvényesülő tényezőként fogadunk el, akkor a serdülők véleményére érdemes több súlyt helyezni. A másodikkal kapcsolatban: az identitás megszerzéséhez jól meghatározott szerep kell, s ez különösen igaz a fiatalokra (teret kell engedni számukra a technológia korában). Ők azok, akikre jellemző, hogy késik a felkészülésük a munkára, késik a szülői ház elhagyása, késik a teljes idős foglalkoztatottságuk, késik a házasságkötésük, családalapításuk. Jellemző továbbá a fiatalokra, hogy a barátokkal való diskurzusban szinte csak a technológiára támaszkodnak. Ez a technológia ugyanakkor azt a lehetőséget is tartalmazza, hogy kibővíti a közösségi környezetet az identitásukra vonatkoztatva, hiszen a fiatalok interakcióba kerülnek felnőtt mentorokkal, rokonokkal, közösségi vezetőkkel, idősebbekkel, más kultúrákból származókkal. A fiatalság identitásának tárgyalásakor a szerzők egyenlőségjelet tesznek a *partnerség* és az *egymás erejének értékelése, az egymásra támaszkodás* fogalma közé. A harmadik körülmény a tanulási elvárásoknak az idősebb felnőttek számára történő megállapítása. Felmerül a kérdés, vajon a nagyszülők képesek-e a világot a felnőtt gyermekek és az unokák számára fontos dolgokon keresztül nézni (Strom és Strom, 2011).

A szerzők a fentiek mellett említik a *horizontális tanulás* fogalmát. A horizontális tanulás előnyei között megjelenik a *szerződés*[29], így a horizontális tanulás előnyei megjelennek a munkában, az iskolában és az otthonokban is. Ami az oktatásfejlesztés iskolai és családi vetületeit illeti, a szerzők rámutatnak több sarokpontra, így többek között a diákoknak az iskolában folyó oktatás körülményeiről alkotott véleményére, a közösségi hálón való kommunikáció és az online mentorok munkájának értékére, a középkorú szülők tanulási szükségleteire, a csoportkommunikációs készségek fejlesztésére (Strom és Strom, 2011).

A generációk méretét, társadalmi, egészségi és kulturális jellemzőit a szerzők a *baby boom* korosztályán belül ismertetik. A jövőre tekintve felismerték, hogy az a 77 millió ember, aki 1946 és 1964 között született, az emberiség történelmének legnagyobb idős nemzedéke lesz. Ez a csoport több formális oktatásban vett részt, egészségesebb és

[29] A szerzők munkájában szereplő „*trading places"* fogalom utal a szerződéskötés készségére.

hosszabb életnek néz elébe, mint a megelőző generációk. Ha a nyugdíjasok oktatása nagy hangsúlyt helyez a felelősségre a családok és a közösségek tagjai tekintetében, akkor ez a korosztály nagy szerepet játszhat a társadalom életében. Erre a szerzőpáros szerint lehetőséget biztosíthat a nagyszülők (folyamatosan változó koncepcióban történő) oktatása (Strom és Strom, 2011).

3.2. A börtöntanulást támogató és gátló tényezők

A fogvatartottak börtönben zajló oktatási-képzési folyamata komplex pedagógiai feladat, amelynek didaktikai tervezése és megvalósítása alapjaiban nem különbözik a közoktatásban, felnőttképzésben és szakképzésben alkalmazott didaktikai eljárásoktól. Mindenkor az adott célcsoport előzetes tanulási életútja és a rendelkezésre álló személyi, tárgyi feltételek határozzák meg, hogy az általános didaktikai keretrendszert az adott nevelési-oktatási szakemberek milyen tartalommal, milyen, a börtönhöz igazodó módszertani eszköztárral töltik meg (Bolgár, 2019).

A börtöntanulás személyi feltételei

A börtönben folytatott tanulás igényli a fogvatartottak fejlesztéséhez szükséges széleskörű személyi támogatást, a börtön személyi állományának e feladatokra történő felkészítését, továbbá a börtönön kívül tevékenykedő szakemberek (pszichológusok, szociális munkások, pedagógusok, szakoktatók stb.) bevonását. Ahol lehetséges, kezdeményezni kell a megfelelő részmunkaidős és önkéntes munkavállalók bevonását is az elítéltekkel folytatandó reintegrációs tevékenységekbe (Council of Europe, 2006. p. 89).

A társadalomba történő visszavezetés kérdésében nem elhanyagolható a jelentősége – a felülről történő intézkedések mellett – a reintegráció területén dolgozó szakemberek mikroszintű kezdeményezéseinek. Például a fogvatartottak a számukra szervezett csoportfoglalkozások révén motiválttá válhatnak az őket segítő szakemberekkel való kooperációra. E közös munka során a börtönökben élők körében olyan tanulási folyamat indulhat el, amely révén az elítéltek felkészültté válnak a társadalomba történő visszatérésre. Ha ez a kooperatív munka létrejöhet, akkor kijelenthetjük, hogy a büntetés-végrehajtás nemcsak szervezeti szinten, de a büntetés alanyának szintjén is fejlődőképes. Bár Pál (1988) bizonyos esetekben nehezen nevelhetőségről értekezik,

mégis, az igények arra hívják fel a figyelmet, hogy szakszerű munkával igyekezzünk az elítélteket motiválni az önfejlesztésre. Ilyen egyéni kezdeményezésű gyakorlat valósult meg Magyarország több börtönében párhuzamosan 2013-ban, mely az intézetek keretein belül még nem kutatott, de hatékonynak ígérkező meditációra épült, amikor is a – nem csak az elítéltekre ható – börtönártalmak csökkentésére és az egyének belső kompetenciáinak növelésére önfejlesztő meditációs módszert alkalmaztunk. E módszer célja a fogvatartottak pozitív jövőképének kialakítása, önsegítésre történő motiválása volt. Jelenleg ugyan jellemzően nem folynak a börtönökben meditációs önsegítő gyakorlatokra épülő reintegrációs kísérletek, azonban az eddig végzett vizsgálódásunk eredményei arra utalnak, hogy érdemes lenne ebben az irányban is kutatni (Molnár, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).

A börtöntanulás tárgyi feltételei

Csukai (2014a) börtönkutatásában a tanulási környezet fogvatartottakra gyakorolt pozitív és negatív hatásának elemzésekor megjelenik az elhelyezési körlet mint tényező. A zárka olyan tanulási környezetként definiálható, ami egyaránt gyakorolhat pozitív és negatív hatást a tanuló elítéltre. A zárka pozitív hatása lehet, hogy megvalósul a horizontális tanulás, azaz az összezárt fogvatartottak együtt és egymástól is tanulhatnak – bár a szerző szerint ennek megvalósulása esetleges. Ugyanez negatív hatást is kifejthet, amikor a zárkatársak, főként, ha sokan vannak egy zárkában, zavarják egymást a tanulásban. A szerző a börtönoktatás előnyei között említi a tanulás során az elítélteket érő ingergazdagságot, a hasznos információkat, a börtönön kívüli személyekkel – többnyire a pedagógusokkal – való találkozást. A pedagógusok meglátása szerint a börtönoktatás megszervezése számos problémát rejt magában. Így hiányzik a tanulók hozott tudásának felmérése, ennek alapján a szint- és csoportképzés, hiányos a taneszközkészlet, lassúak és nehézkesek az adminisztratív folyamatok (például a taneszközök pótlásának engedélyeztetése) és nem utolsó sorban tényként említhető, hogy a tanulók különböző okok (látogatás, tárgyalás, szállítás stb.) miatt gyakran nem vesznek részt egy-egy órán, a lemaradás pótlása pedig nehezen megoldható (Csukai, 2014a).

A börtönben zajló tanulási-tanítási folyamat nem nélkülözheti a nevelési szakember-tanuló kapcsolatát támogató, oktatástechnológiai felszereltséggel rendelkező teret (a közoktatásban az esetek nagy részében az osztálytermet). Korunk megváltozott,

tanulócentrikus gyakorlatának megfelelően alapvető fontosságú az infokommunikációs eszközök rendelkezésre állása. A tanulás emellett függ számos fiziológiai és pszichikai jellemzőtől is. Fiziológiai tekintetben a felnőttekről feltételeztük, és mára beigazolódott, hogy képesek a tanulás folytatására egészen életük végéig – az élethosszig tartó tanulásban való részvétel alapfeltevés minden állampolgár esetében. Pszichikai jellemzőként elsők között említhetjük az ember érzelmi beállítottságával kapcsolatos motivációt, amely az *érdeklődésre* épül. Ha a felnőtt rendelkezik valamilyen motívummal (például a munkaerőpiaci pozíció megtartásának igényével), az növelheti a tanulás során elért eredményeket. További meghatározó tényező az *idő*. A tanulás olyan folyamat, amelynek működése időben halad előre, ezért végzéséhez – mind egészében, mind egységeinek tekintetében – megfelelő mennyiségű, jól megtervezett és jól beosztott időre van szükség. Mindezeket a feltételeket alapvetőnek tekintjük a hatékony tanulási folyamatok kivitelezéséhez. Ugyanígy elengedhetetlen a *tanulást gátló, zavaró fizikai tényezők* kizárása: meg kell teremteni az ideális fényhatást, a csökkentett zajszintet. A tanulás környezeti tényezői közé tartozik továbbá a *társas környezet*, amelynek megléte/meg nem léte, mennyisége és minősége szintén szerepet játszik a tanulási folyamatok hatékonyságában (Kraiciné és Csoma, 2012).

A börtönben zajló tanulás környezete – ahogy általában a börtönön kívüli tanulási környezet is – különféle hatásokat gyakorol a tanulás folyamatára. A környezeti tényezők hathatnak a tanulás érdekében, de jelen lehetnek olyan környezeti hatások is, amelyek gátolják a tanulást. A tanulást gátló környezeti hatások között számos olyan tényező van, ami az egyént érintő börtönlétből fakad, ilyen, tanulást gátló tényezők a *börtönártalmak*[30]. A börtönártalmak tehát nem csupán a börtön falai között fejtik ki negatív hatásukat, hanem azokon túl is: elérik a börtönökben élők és dolgozók családját (Fliegauf, é. n.). A börtönártalmaknak három csoportja van. E három csoportba tartozó elemeket csupán azért említjük, hogy képet alkossunk arról, hányféle negatív hatással kell szembenézniük a börtönökben élő fogvatartottaknak (a felsorolt ártalom-típusok magyarázatát a 16. mellékletben jelenítjük meg). Az első csoportba a klasszikus börtönártalmak tartoznak: prizonizáció, depriváció, stigmatizáció. A második csoportba a hozott börtönártalmak tartoznak: alacsony SES, mentális deficit, családon belüli erőszak, áldozattörténet, bullying, gengaktivitás, kábítószerfogyasztás, institúció-analizáció. A harmadik csoportba az immanens börtönártalmak tartoznak:

[30] Fliegauf (é. n.) megfogalmazásában a börtönártalmak a börtön azon diszfunkciói, amelyek negatívan hatnak az elítéltekre, a hozzátartozóikra, a börtönőrökre és az ő hozzátartozóikra.

devianciakezelés, animalizáció, bad apple, detrimentalizáció, elidegenedés, hospitalizáció, inkapacitáció, inkarceráció, inzuláció, izoláció, medikalizáció, negativizmus, reluktancia, retribúció (Fliegauf és Ránki, 2007). Andragógiai szempontból a tanulás feltételei annál kedvezőbbek, minél kevesebb börtönártalommal kell szembenézniük az elítélteknek. Nyilvánvaló cél tehát a börtönártalmak csökkentése, azonban ennek elemzése meghaladja a disszertáció és a kutatás lehetséges kereteit.

A börtönben zajló tanulás feltételeit tágabb értelmezésben Downes[31] (2014) hat megközelítésben tárgyalja.

1. A börtönépületek jobb kihasználása oktatási célokra: A börtönök zsúfoltsága akadályozhatja az elítéltek tanulását, mert a korlátozott rendelkezésre álló hely csökkenti a tanulási motivációt. Ezért a sikeres reintegrációt támogató megközelítés abban rejlik, hogy a börtön minden, arra alkalmas területét – beleértve azokat az épületeket, ahol az elítélteket elhelyezik – az oktatás helyszíneként használják ki. Tehát ne csupán elkülönített „oktatási részlegekben", „kultúrkörletekben" gondolkodjanak az oktatás szervezői, hanem az egész börtönépületre (vagy egy börtönszárnyra) mint komplex tanulástámogató helyszínre tekintsenek. A tanulási tér kibővítése pozitívan járulhat hozzá ahhoz, hogy a tanulás elfoglalja méltó helyét a börtön intézményi kultúrájában. Lényeges hangsúlyozni, hogy a börtön ekképpen történő kihasználása nem helyettesíti a börtön eredetileg külön oktatás céljára kialakított helyét, hanem kiegészíti azt.
2. Az oktatás lehetőségeinek integrálása a börtönökön át: Az elítéltek tanulásának folyamatos biztosításakor lehetővé kell tenni a börtönök közötti, valamint a börtönök és a helyi oktatási intézmények közötti integrált oktatási módok elterjedését.
3. Az oktatók közötti együttműködés fejlesztése: A börtönökben alkalmazható pedagógusok fellelése, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása a hatékony börtönoktatás kulcsfontosságú mozzanata. Fontos, hogy a börtönökben foglalkoztatott pedagógusoknak lehetőségük nyíljon egyénközpontú és együttműködésen alapuló pedagógiai módszerek alkalmazására. A börtönön belüli pedagógia gyakorlatának fejlesztésekor figyelmet kell fordítani az oktatók közötti együttműködésre.

[31] Paul Downes a dublini Tanulási Hátránnyal Küzdők Központjának igazgatója, a Dublini Városi Egyetem docense.

4. A tanulás fontosságát elismerő szemléletbeli változás vezethet el oda, hogy az oktatás ugyanolyan státuszú legyen, mint a fogvatartottak munkáltatása, és ennek révén az elítéltek részt vehessenek a tanórai foglalkozásokon és semmilyen hátrányt ne szenvedjenek el az oktatásban való részvétel miatt.
5. Web-alapú lehetőségek megnyitása: A biztonsági célok és intézkedések, valamint az internethasználat hiánya akadályt jelentenek a börtönben folyó tanulás vonatkozásában. Ezért fontos lenne lehetővé tenni az elítéltek számára a tanuláshoz szükséges internet-hozzáférés lehetőségét.
6. A börtönoktatás stratégiai fókuszba helyezése: A börtönoktatást az oktatás és az élethosszig tartó tanulás stratégiájának nevesített elemévé, politikájának középpontjába kell tenni (Downes, 2014).

3. ábra
Tanulási feltételek együttes hatása a börtönökben (Downes, 2014)

A börtönben zajló tanulás feltételei meglétének együttes hatása olyan körülményeket teremthet, amelyektől az elítéltek tanulási motivációjának növekedése, a tanulás sikeressége várható.

Az andragógiai fejezet összefoglalásaként megállapítható, hogy az élethosszig tartó tanulás eszméje meghatározóvá válik a börtönbeli tanulás szempontjából is. Ennek törvényi, jogi háttere adott, azonban a börtönökben folyó oktató-képző-nevelő munka mindennapjaiban, a feltételekben, az alkalmazott módszerekben ez csak

részben jelenik meg. A börtönökben folytatott tanulás körülményei nem egyeznek meg a többségi társadalomban megszokott körülményekkel, ezért a tanuló fogvatartottaknak jelentős többlet-támogatásra, speciális személyi és tárgyi feltételek meglétére van szükségük. Fontos a hátrányos helyzet figyelembevétele, az egyéni motiválás és a tanulástámogató eszközök alkalmazása, összességében a kiemelt figyelem a tanulóra. Nem kevésbé fontos a tanulást zavaró, gátló környezeti tényezők figyelembevétele, a jelentkező börtönártalmak lehetséges csökkentése.

Olyan, tanulástámogató börtönre lenne szükség, ahol zsúfoltságtól mentesen, szakszerű környezetben, speciálisan felkészült oktatók közreműködésével, korszerű taneszközök használatával szervezik meg a fogvatartottak tanulását.

4. A felnőttkori tanulás gyakorlata a magyar büntetés-végrehajtási intézetekben

4.1. A kutatás célja, kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatás célja megvizsgálni, hogy a reintegrációt támogató jogi, személyi és tárgyi feltételek találkoznak-e az elítéltek tanulási igényeivel.

A cél érdekében kezdetben az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Milyen tanulási lehetőségeket biztosít a büntetés-végrehajtás az elítéltek számára a szabadulásra való felkészülésben?
- Mely szervezett formális és informális tanulási formákat kínál a büntetés-végrehajtás és milyen tanulási formákban vesznek részt az elítéltek?
- Melyek az elítéltek tanulási motivációi?
- Milyen oktatási módszereket használnak a pedagógusok a börtönben zajló képzésekben? Milyen motivációs eljárásokat alkalmaznak a tanuló elítéltek lemorzsolódásának csökkentésére?
- Felkészültek-e az oktatók a börtönben zajló képzés speciális körülményeire, követelményeire? Van-e a börtönképzésre irányuló, speciális pedagógus-továbbképzés?

A szakirodalmi szemelvények tanulmányozása, valamint a korábbi szakdolgozati vizsgálatokon kívüli börtönbeli pedagógiai tapasztalataink alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg. A hipotézisállítás az alábbiakra fókuszál: a fogvatartottak tanulási motivációi, kompetenciái, a börtönökben alkalmazott pedagógiai módszerek és a pedagógusok módszertani tudása, valamint a tanítási-tanulási folyamatot szabályozó jogszabályi háttér adta lehetőségek.

H1: A börtönökben élő elítéltek oktatásának és képzésének nincs kialakult speciális pedagógiai módszertani gyakorlata, amely figyelemmel lenne az elítéltek társadalmi, gazdasági és szociokulturális hátrányból adódó jellemzőire.

H1A: A fogvatartottak tanulási kompetenciái, szokásai, motivációi fejletlenek a többségi társadalomban élő kortársaikéhoz képest, s ezek a jellemzők nem támogatják a hatékony tanulási-tanítási folyamatot a börtönben.

H1B: A fogvatartottak szabadulás utáni céljai kialakulatlanok, kevéssé motiváltak a tanulásra.

H2: A börtön, mint tanulási környezet számos, tanulást gátló/nehezítő tényezővel jellemezhető.

H2A: A börtönben folyó pedagógiai-felnőttképzési munka módszertana nem alkalmazkodik a börtönbeli tanulás és tanítás speciális körülményeihez.

H2B: A tanulást biztosító eszköztár (tankönyvek, tanulást segítő eszközök, könyvtár stb.) elérése térben és időben korlátozott.

H2C: A magyarországi pedagógusképzés és továbbképzés rendszere célja szerint nem tartalmaz a fogvatartottak képzésére vonatkozó speciális felkészítést.

H2D: A fogvatartás körülményei között munkát vállaló pedagógusok önképzés útján alkalmazkodnak a célcsoportok szükségleteihez.

H3: A törvényi háttérből következő, reintegrációt segítő, oktatással összefüggő tényezők megvalósíthatósága, sikeressége erősen függ a börtön adott személyi, tárgyi feltételeitől, lehetőségeitől.

4.2. A kutatás módszertani leírása

A kutatás a felnőttkori tanulás két szűk célcsoportjára, nevezetesen a börtönökben élő elítéltekre, valamint a velük foglalkozó pedagógiai szakemberekre vonatkozott. Arra törekedtünk, hogy mélyebben megismerjük a büntetés-végrehajtási rendszer totális, felülről irányított és zárt tanulási környezetében tanulók célcsoportját, valamint az ő tanulásukat támogató szakemberek munkáját, ezen keresztül a börtönben zajló tanulás lehetőségeit, a megvalósult gyakorlat eredményeit.

Kutatásunk – jellegét tekintve – akciókutatás, ugyanis célcsoportjaink egy része gyakorlati szakemberekből áll, akikkel együttműködve, az ő szemléletükre támaszkodva vizsgáltuk a börtönre jellemző, a reintegrációt támogató pedagógiai gyakorlat javításának lehetőségét. A szakirodalom a komplex problémák elemzésekor indokoltnak tartja a dokumentumelemzés mellett a kérdőíves adatfelvétel, illetve az interjús módszer alkalmazását (Sántha, 2015).

Az empirikus kutatás, melynek adatfelvétele 2018 áprilisa és 2019 augusztusa között valósult meg, kvalitatív és kvantitatív módszerre épült, azaz kérdőíves kutatást végeztünk a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben, a Váci Fegyház és Börtönben és a Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben élő fogvatartottakkal abból a célból, hogy megismerjük a fogvatartottak tanulási körülményeit, a tanuláshoz való hozzáállását. A kérdőívek zárt és nyitott végű kérdéseket tartalmaztak. Ugyancsak kérdőíves kutatást végeztünk ugyanezeken a helyszíneken az intézetek személyi állományának tagjaival, melyből meg kívántuk tudni, mi a véleményük a fogvatartottak tanulási motivációjáról, a tanulás feltételeiről, valamint a fogvatartottaknak a börtön által kínált tanulási lehetőségek kihasználásáról. Interjús kutatást végeztünk börtönökben tevékenykedő pedagógusokkal abból a célból, hogy megismerjük a börtön által az elítéltek számára biztosított oktatási-képzési, illetve tanulási formákat, a börtönön belül rendelkezésre álló tanulási környezetet, a tanulási feltételeket, valamint azt, hogy a pedagógusok – a tanulási-tanítási folyamat megvalósíthatósága és sikere érdekében – mivel és hogyan egészítik ki az intézmény által biztosított tanulási feltételeket. Az interjúkérdések többek között arra irányultak, hogy melyek a tanulástámogatás meglévő és hiányzó eszközei, a büntetés-végrehajtási szervezet törekszik-e a pedagógusok szakmai-módszertani fejlesztésére annak érdekében, hogy a reintegrációt támogató tanulás eredményes és hatékony legyen. Kíváncsiak voltunk a pedagógusok értékítéleteire a börtönnek mint tanulási környezetnek a

fejleszthetőségéről. E fejezet bemutatja a kutatás módszertanát meghatározó körülményeket, az elméleti kérdéseket érintő alfejezet, valamint az empirikus kutatási fejezet módszereinek rövid leírását, továbbá összefoglalja az etikai és adatvédelmi kérdéseket.

A disszertáció célja három büntetés-végrehajtási intézet vizsgálatával egyfajta helyzetképet adni a börtönökben folyó tanulás szervezeti lehetőségeiről és az elítéltek tanulási motivációiról. A helyzetelemzéshez szükséges adatok összegyűjtésének legkézenfekvőbb és megvalósítható módja az empirikus, primer adatgyűjtés volt, azaz a fogvatartottak és az intézetek személyi állományának papíralapú kérdőíves lekérdezése, valamint az intézetekben külső oktatóként foglalkoztatott pedagógusok interjús lekérdezése és az adatok elemzése, összevetése a szakirodalmi adatokkal és korábbi személyes, börtönökben szerzett pedagógiai tapasztalatainkkal.

A kutatás módszertanát meghatározó körülmények

A doktori disszertáció módszertanának bemutatásakor fontos hangsúlyozni, hogy az empirikus kutatási fejezet olyan kombinált, magunk által kidolgozott interjús és kérdőíves vizsgálati módszertanra épít, amelyet Magyarországon 2018-2020-ban valósítottunk meg, amikor a kérdés jogszabályi háttere változott és számos ponton nehezítette a börtönökben folytatott tudományos kutatást. Bár a fogvatartottak reintegrációjára vonatkozóan mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban találtunk hivatkozási forrásokat (Foucault, 1990; Ruzsonyi, 2003; Mezey, 2010; Girisch, 2014; Ruzsonyi, 2016), azonban ezek főként szociológiai, kriminológiai, jogi, illetve pszichológiai megközelítésben vizsgálják a kérdést és csak kevés olyan forrás található, amely andragógiai szempontból a börtönbeli tanulás reintegrációs hatásait vizsgálja.

Az elmúlt évtizedek angol és magyar nyelvű vonatkozó forrásainak áttekintésekor nem találtunk olyan, már kidolgozott, validált vizsgálati módszert, amelyet a doktori kutatás során felhasználni, adaptálni lehetett volna kutatási kérdéseink megválaszolása, a hipotézisek igazolása vonatkozásában. Ezért – az adaptálható szakirodalmi forrás hiányában – kényszerültünk saját kutatásmódszertani eljárás kidolgozására, amit megalapozott a hazai börtönökben folyó tanítás-tanulás környezeti elemzése terén szerzett közel egy évtizedes személyes tapasztalatunk, így például a doktori kutatást megelőzően a magyar, szlovákiai és csehországi börtönökben végzett, pilot jellegű

kutatás tapasztalatai. Így együttműködési megállapodás és önkéntes szerződés keretében 2013 szeptemberétől rendszeresen (összesen 51 alkalommal) végeztünk fogvatartottak csoportjai részére szabadidős és mentálhigiénés foglalkozásokat (meditáció, filmklub, tranzakcióanalízis, író-olvasó találkozó, fotókiállítás) nyolc büntetés-végrehajtási intézetben. A foglalkozások rámutattak arra, hogy a fogvatartottak informálása, a börtönön belüli kulturális programok iránti érdeklődésük felkeltése lehet az első hatékony lépés a formális, illetve nem-formális tanulásukhoz vezető úton. Visszajelzéseik alapján kimondható, hogy a pedagógus, andragógus szakemberek szerepe, a fogvatartottak csoportjaival kialakított személyes kapcsolattartás alapvető fontosságú már a szervezett tanulási-tanítási alkalmak megkezdése előtt. 2017 novemberében a Szlovák Rendőrakadémia rektora engedélyével a szlovákiai Zselízi Büntetés-végrehajtási Intézetben végeztünk interjús vizsgálatot a személyi állomány tagjaival (N=10), valamint kérdőíves lekérdezést fogvatartottakkal (N=42) és a személyzettel (N=9). A pilot kutatás fontos tanulsága volt, hogy a börtönben végzett tanulás eredményessége alapvetően az elítéltek tanulási motivációitól függ. E vizsgálat során megtapasztaltuk, hogy a fő motívum a szabadulás utáni munkaszerzés lehetőségének növelése. A szlovák börtönökben az oktatást az elítéltek tudásszint-felmérésére építik. Azonban a tanulást negatívan befolyásoló, esetleg gátló tényezők is jelen vannak, (például a munkáltatással kapcsolatos időkeretek nehézségei, valamint az internethasználat tilalma). 2018. augusztusában látogatást tettünk a Brnói Büntetés-végrehajtási Intézetben, ahol a szakemberektől kapott információk alapján megállapítottuk, hogy Csehországban a büntetés-végrehajtási célok között az első helyen áll az elítéltek felkészítése a szabadulás utáni munkaerőpiaci részvételre, továbbá cél, hogy a szabadultaknak legyen világos érdeke és célja a családban való helytállásra, a törvénytisztelő életvitelre.

A disszertáció empirikus vizsgálata során célul tűztük ki, hogy betekintsünk a három magyar büntetés-végrehajtási intézetben a fogvatartottak számára szervezett tanítási-tanulási folyamatba, és vizsgáljuk a börtönbeli tanulást meghatározó tényezőket (törvényi, személyi tárgyi feltételeket), feltárjuk a tanulási folyamat sikerességét akadályozó tényezőket és javaslatokat fogalmazzunk meg azok hatásának enyhítésére.

Természetesen e saját fejlesztésű módszertannak megvannak a maga természetes korlátai, így számolni kellett a jogszabályi és a kutatás lefolyását nehezítő tényezők sokaságával, a vizsgálati minta korlátozott nagyságával, a tanulási folyamatot követő vizsgálat megvalósításának lehetetlenségével, aminek következtében nem volt

vizsgálható a börtönbeli tanulás hosszútávú eredményessége és hatékonysága. Számolni kellett továbbá a mindennapi börtöntapasztalatok és az arra vonatkozó hivatalos statisztikák különbözőségével, nem megfeleltethetőségével, a jogszabályok és az etika világának összehasonlíthatatlanságával.

Kutatási stratégiánk az elérendő céljainknak megfelelően részben deduktív (elméleti) és részben induktív (empirikus). Az empirikus kutatásunk kiindulópontja szerint, a fogvatartottak tanulási körülményeiről, módszertani jellemzőiről, hatékonyságáról kevés megbízható adat állt rendelkezésünkre.

A kutatás a vizsgálatot meghatározó jogi körülmények miatt nem épülhetett nagyobb, vagy teljes körű mintavételre, az empirikus kutatás tehát nem tekinthető reprezentatívnak, mert a válaszadók száma a fogvatartotti populációnak csupán kis részét (mintegy 1%-át) teszi ki. A disszertációban populációnak kizárólag a három börtönben megvalósult kutatás mintáját tekintjük, tehát általános érvényű kijelentéseket, megállapításokat csupán erre a csoportra teszünk, amely semmiképpen nem reprezentálja a teljes magyar börtönállományban fogvatartottakat.

Mivel a kutatást egy rendvédelmi szervnél végeztük, ezért különösen figyelembe kellett vennünk a szervezet sajátosságait, kötöttségeit, így az engedélyezés mennyiségi és minőségi tartalmától való kutatói függőséget. A nehézségeket jól mutatja az a tény, hogy miután az intézetekbe ez ügyben belépni nem volt lehetőség, a kérdőíves lekérdezést informális, személyes kapcsolatainkon keresztül értük el, felkérve intézetenként egy főfoglalkozású személyt, aki lebonyolította a papíralapú kérdőívek lekérdezését. A kitöltőkkel személyesen nem találkoztunk, ezért a kitöltött kérdőíveket ugyanaz a személy juttatta vissza.

Az elméleti fejezet módszertana

A szakirodalmi feltárás kezdetben a kulcsszavakra (reintegráció, börtönnevelés, reszocializáció, szabadságvesztés-büntetés) történő keresésre irányult, a következő szűréskor – az idegen- (főként angol, továbbá német) és magyar nyelvű szakirodalmi források áttekintésekor – a felnőttkori tanulásra fókuszáltunk, végezetül a szűrés végső szempontját a börtönökben folyó tanulás értelmezése és körülményeinek tanulmányozása jelentette, függetlenül attól, hogy a tanulási-tanítási folyamat eredménye mérhető volt-e avagy sem. Az idegennyelvű hivatkozott források száma 43, ezek közül a hivatkozott folyóiratok a következők: Journal of Prison Education and

Reentry; Journal of Correctional Education; Teaching; APA Publishing; Journal of Adult and Continuing Education. A magyar hivatkozások száma 107, közülük az elérhető szakirodalomban a kutatott témához köthető folyóiratok: Börtönügyi Szemle, Börtönstatisztikai Szemle, Hadtudományi Szemle, Belügyi Szemle, Felnőttképzési Szemle, Magyar Rendészet, Statisztikai Szemle. A forráskeresés kiterjedt a nemzetközi és hazai büntetés-végrehajtási és szak- és felnőttképzési jogszabályi háttér elemzésére, a témakörben érintett szervezetek, szakmai testületek weboldalainak vizsgálatával (összesen 20 webhely).

Annak érdekében, hogy fontos forrás ne maradjon ki, e-mailes kapcsolatfelvételt is kezdeményeztünk a fogvatartottak tanulását kutató, illetve szorosan a témával foglalkozó vezető szakemberekkel, a szakma kiváló képviselőivel.

Az empirikus fejezet módszertana

Kutatásunkat három hazai börtönben végeztük: a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben, a Váci Fegyház és Börtönben, valamint a Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben. A helyszínek kiválasztásakor azt vettük figyelembe, hogy a büntetés-végrehajtási intézetek különböző sajátosságúak legyenek a befogadóképesség, a fogvatartás célja (előzetes/letöltő intézet), valamint a regionális besorolás (országos/megyei intézet) szerint. Az empirikus kutatás lényegében három célcsoportra irányult: a fogvatartottak kérdőíves kutatására, a börtön személyi állományának kérdőíves, valamint börtönökben foglalkoztatott pedagógusok interjús vizsgálatára.

Az empirikus kutatás tervezési időszakában a rendelkezésre álló adekvát empirikus kutatási módszerek közül a kvantitatív és kvalitatív módszerek tudatos, egymást kiegészítő alkalmazását választottuk. Az interjús és a kérdőíves kutatási módszer alkalmazhatóságát illetően támaszkodtunk kutatásmódszertani szakirodalmi forrásokra (Szabolcs, 2001; Babbie, 2003; Csíkos, 2020). A kutatásmódszertani szakirodalom szerint a kvalitatív jellegű kutatások (esetünkben az interjú) erőssége, hogy egy rugalmas eszköz használatával realisztikus, életközeli képet kaphatunk a kérdéseinket érintő világról; az interjú rugalmasságának kihasználásához tulajdonképpen az információgyűjtés–elemzés–szelektálás–ellenőrzés önmagába visszatérő folyamatát végezzük. Ugyanakkor a kvalitatív kutatási formának gyengesége a szubjektív megközelítésből származó megbízhatóság kérdése, a rugalmasságából adódó

haszontalan információk megjelenése, továbbá az, hogy a kutatás tetemes időt emészthet fel. A kvalitatív kutatásban jellemzően alkalmazott interjús módszernél fontos az eredeti interjúszövegek elemzés előtti „technikai" feldolgozása abból a célból, hogy elkerüljük az interjúalanyok szóbeli megnyilvánulásából származó esetleges félreértéseket (Szabolcs, 2001; Babbie, 2003). Ezért kutatásunkban az interjúk során rögzített szöveget hosszú időráfordítással, kis tömbökben való többszöri meghallgatás után írtuk le, így képet kaptunk az eredeti szöveg teljességéről, lényeges tartalmáról. A szöveg kezelhetővé, értelmezhetővé tétele érdekében az élő beszéd „hibáit" (hiányosságait és pontatlanságait) javítottuk, ezzel elemzésre kész állapotba hoztuk azt. Az átirat elkészülése után újra meghallgattuk a hangfelvételt, korrigáltuk az első lejegyzetelés hibáit, mellyel az eredeti felvételhez tartalmilag hű átiratot kaptunk. Észrevettük, hogy bizonyos szövegrészek, ha nem is szó szerint, de egyfajta ciklikussággal jelennek meg az interjúkban, ezért ezeket úgy csoportosítottuk, hogy kulcsszavakat (kódokat) rendeltünk a tartalmilag lényegében megegyező szövegrészekhez. A torzítások elkerülése érdekében gondosan odafigyeltünk arra, hogy a kódolás során saját értelmezésünk ne írja felül a beszélő értelmezését. Az elemzés során – mivel a kvalitatív kutatásokban is megjelenhet a számszerűsítés (Szabolcs, 2001) –, adatok táblázatokba rendezésén keresztül kívántuk biztosítani az érvényességet. A megbízhatóság terén szembe kellett néznünk azzal a ténnyel, hogy interjús kutatásunk azonos módszertani környezetben nem megismételhető, ezért igyekeztünk kutatásunkat és annak eredményeit minél részletesebben dokumentálni, ezzel a lehető legrészletesebb képet adni a feltárt helyzetről. A megbízhatóság érdekében mindent megtettünk az ellenható tényezők csökkentésére, a kapott válaszok objektív értékelésére (Falus, 1996). Az interjúválaszok publikálásakor a vonatkozó szakirodalomnak megfelelően a megkérdezett személyeket számmal jelöltük, a válaszokból idézet formájában jelenítettünk meg részleteket (Csíkos, 2020).

A kérdőíves adatfelvétel előnye, hogy lehetővé teszi, hogy egységnyi idő alatt nagy mennyiségű adatot vegyünk fel, nagy mintán is alkalmazható, az adatok jól számszerűsíthetők, könnyen feldolgozhatók. Hátránya, hogy mivel az információ nem közvetlenül jut el hozzánk, nem tudunk megbizonyosodni arról, hogy a válaszadók valóban a valóságnak megfelelően, őszintén töltötte-e ki a kérdőívet. A kérdőívezéssel kapcsolatban további kihívást jelenthet az, hogy mely problémára milyen (zárt vagy nyitott) kérdéssel kérdezzünk rá. A zárt kérdésekre kapott válaszok ugyan könnyen feldolgozhatók, azonban kutatási témánk több kvalitatív információt is igényelt, ezért

számos esetben nyílt kérdésekkel szólítottuk meg a vizsgálat résztvevőit, ami viszont azzal járt, hogy a válaszadók egyéni megfogalmazásából származó adatokat – az interjúválaszokhoz hasonlóan – kódolni kellett. Azzal is számolnunk kell, hogy a kérdőíves kérdések „merevsége" miatt az adatfelvétel során nincs mód az olyan módosításokra, kiegészítésekre, amelyek a kutatóban a felvétel közben kapott információk hatására fogalmazódnak meg (Babbie, 2003; Csíkos, 2020).

Az empirikus kutatások bemutatása

Az empirikus kutatás során a fogvatartottakkal és a személyi állománnyal kérdőíves, a pedagógusokkal interjús kutatást végeztünk. A kérdőívek és az interjúvázlat a disszertáció 6–8. mellékletében olvashatók.

Fogvatartottak kérdőíves kutatása

A kérdőíves mintát az elítéltek körében 150 főre terveztük – a három helyszínről 137 db kitöltött és értékelhető kérdőív érkezett vissza. A felmérésben való részvétel teljes mértékben önkéntes volt, biztosítva a résztvevők anonimitását. Kutatásetikai szempontból fontos volt, hogy a válaszadókat széleskörűen tájékoztassuk a kutatás céljáról, tervezett menetéről, továbbá arról, hogy a kutatásban önkéntesen vesznek részt, személyük nem azonosítható, a válaszadást bármikor megszakíthatják, és a részvételért ellenszolgáltatás nem jár. A válaszadás tehát önkéntes, anonim módon zajlott, ahogyan az adatok feldolgozása is a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával történt.

Az alkalmazott, a fogvatartottak megkérdezésére fejlesztett anonim kérdőív összesen 12 kérdést tartalmazott, melyek közül három nyitott végű, három szelektív, négy alternatív kérdés volt, valamint kettő Likert-skálára épült. Három kérdésnél lehetőséget adtunk saját véleménnyel való kiegészítésre is. A kérdések közül kettő vonatkozott demográfiai adatokra. A kérdőív kérdései többek között arra irányultak, hogy megtudjuk, az elítéltek tájékozottak-e a börtön nyújtotta formális, nem-formális és informális tanulási lehetőségekről, valamint arra, hogy ezeket a lehetőségeket igénybe veszik-e (lásd 6. melléklet).

A kérdőívben az alábbi kérdéscsoportokat különítettük el:

1. Tanulási szokásokkal kapcsolatos kérdések
2. A tanulási lehetőségeket célzó kérdések
3. A tanulás eredményességére irányuló kérdések
4. Demográfiai kérdések

A börtön személyi állományának kérdőíves vizsgálata

A személyi állomány körében a vizsgálatot (a három intézetben együtt) 30 főre terveztük. A három helyszínen összesítve a személyi állomány azon tagjaitól, akik a fogvatartottak tanulásával kapcsolatban feladatokat látnak el, 27 db kitöltött és értékelhető kérdőív érkezett vissza.

A személyi állományt célzó kérdőív hét kérdést tartalmazott, melyek közül három nyitott végű, kettő szelektív volt, valamint kettő Likert-skálára épült. Két kérdésnél lehetőséget adtunk saját véleménnyel való kiegészítésre is (lásd 7. melléklet). A kérdőív kérdései többek között arra irányultak, hogy megtudjuk, mi a véleménye a börtön személyi állományának az elítéltek tanulási motivációiról, tanulási körülményeiről, valamint a tanulás eredményességéről.

A kérdőívben az alábbi kérdéscsoportokat különítettük el:

1. Fogvatartottak tanulási szokásaival kapcsolatos kérdések
2. A tanulás forrásait érintő kérdések
3. A tanulás (még börtönkörnyezetben vizsgálható) eredményességének kérdései

Mindkét kérdőív elemzését statisztikai módszerrel, az SPSS v.20 kvantitatív adatelemző szoftver segítségével végeztük el (a szignifikanciaszintet $p<0,05$ értékre állítottuk be).

A börtönökben foglalkoztatott pedagógusok interjús vizsgálata

A megkérdezettek nem a börtön személyi állományához tartozó, tehát külső pedagógiai szakképzési munkatársak voltak. A megkérdezett pedagógusok elérésében a Pannon Oktatási Központ, a Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet, továbbá a Veszprém Megyei Oktatási Centrum munkatársai segítettek. Megkaptam az intézményekben elérhető pedagógusok adatbázisát, akik közül 16 fővel személyesen

vettem fel a kapcsolatot és egyeztem meg az interjú lebonyolításának részleteiről. Minden interjúalany írásban nyilatkozott az interjúhoz való hozzájárulásáról.

A börtönben folyó közoktatáshoz fűződő kapcsolatuk szerint a megkérdezettek között vannak börtönön belüli általános iskolában és középiskolai képzésben tevékenykedők, míg a szakképzésben foglalkoztatott pedagógusok között voltak elméleti és gyakorlati szakemberek. Valamennyien gyakorlattal rendelkeztek a börtönben végzendő oktató munka és a felnőttképzés területén.

A félig strukturált interjúk során támaszkodtunk a pedagógus interjúalanyok személyes meglátásaira, véleményére, gyakorlati javaslataira. Az interjús kérdezés szempontjai a reintegráció fejlesztésének eszközeire, a pedagógusok, reintegrációs tisztek tevékenységének elemzésére vonatkoztak.

Az interjú során a kérdések feltételekor a könnyebben megválaszolható, általánosabb kérdésektől haladtunk a személyesebb jellegű, elgondolkodtatóbb kérdésekig. Az interjú kérdései többek között arra irányultak, hogy megtudjuk, milyen mértékben felkészültek a börtönben tevékenykedő pedagógusok a fogvatartottak tanulástámogatására, helyes pedagógiai módszert alkalmaznak-e és ennek eredményeképpen képesek-e a börtön körülményei között eredményes munkát végezni.

Az interjúban az alábbi kérdéscsoportokat különítettük el (lásd 8. melléklet):

1. Általános kérdések (nyolc kérdés)
2. A börtönbeli tanulás körülményei (20 kérdés)
3. A börtönökben oktatók felkészültsége (nyolc kérdés)
4. Módszertan (nyolc kérdés)
5. Záró kérdések (két kérdés)

Az interjúk tartalomelemzését statisztikai módszerrel, az ATLAS.ti v7.5.7 kvalitatív adatelemző szoftver segítségével végeztük el.

Etikai engedélyek

Kutatási engedélyeket kaptunk egyrészt az ELTE Kutatásetikai Bizottságától (2019/247 sz.), másrészt a BVOP-től (30500/3041/2018 sz.). A büntetés-végrehajtási szervezet által kiadott kutatási engedély kizárólag – a kutatás első szakaszában végzendő – kérdőíves adatfelvételre vonatkozott. A kérdőíves vizsgálat lefolytatását a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoka három intézetben (Balassagyarmati Fegyház és Börtön, Váci Fegyház és Börtön, Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási

Intézet) engedélyezte, melynek értelmében intézetenként 50 elítélttel, továbbá 10 személyi állománybéli szakemberrel készíthettünk kérdőíves felmérést.

A vizsgálódás második szakaszát nehezítette a kutatás megtervezésekor előre nem látható körülmény, hogy a BVOP nem adta meg az engedélyt a börtönökben történő interjús adatfelvételre, kizárólag kérdőívek formájában engedélyezte az adatfelvételt. Ezért történt, hogy a büntetés-végrehajtás szakembereinek ajánlásával, oktatási központok segítségével a börtönön kívül kerestünk fel olyan pedagógusokat, akik a kutatás előtti időszakban, illetve a kutatás idejében tanítottak a börtönökben, és az elítéltek börtönben zajló tanulására olyan rálátásuk volt, amelyen keresztül releváns adatokkal szolgálhattak kutatásunk témájának vizsgálatához.

A BVOP honlapján található, általunk benyújtott formanyomtatvány kapcsán tehát az igényelt engedélyt csak részben kaptuk meg. Személyes érdeklődésünkre kutatótársak is jelezték a fennálló kutatási nehézségek problémáját.

4.3. A kutatás helyszínei és lefolyása

A kutatás helyszínei

A Balassagyarmati Fegyház és Börtön országos jellegű büntetés-végrehajtó intézet, amely a büntetés-végrehajtási intézetek közül a legrégebbi, azonban modern megoldásokkal. Biztosítja az előzetes letartóztatással, a felnőtt férfi elítéltek fegyház és börtön fokozatú szabadságvesztésével és az elzárással kapcsolatos végrehajtási feladatok ellátását. Több mint 500 fogvatartott helyezhető el az intézetben. Az elítéltek többsége cipőipari munkakörben dolgozik, ami mellett a börtön foglalkoztatja az elítélteket intézet-fenntartási, asztalosipari, továbbá élelmezési munkakörökben is. Az intézet kiemelt feladatként kezeli az elítéltek oktatását, munkaerő-piaci helyzetük javítását, a szabadulásukat követő, társadalomba történő visszailleszkedésük elősegítését. A fogvatartottak foglalkoztatása elsősorban az Ipoly Cipőgyár Kft. különböző üzemrészeiben, valamint a Balassagyarmati Fegyház és Börtönön belül folyik. Az intézet „*együttműködik az ügyészségekkel, a bíróságokkal, a rendőrséggel, a Nógrád Megyei Katasztrófavédelmi Igazgatósággal, az önkormányzati szervekkel, az illetékes Igazságügyi Hivatallal és Jogi Segítségnyújtó Szolgálattal, valamint a börtönügyet segítő börtönmissziókkal, társadalmi és egyéb szervezetekkel, egyházakkal, alapítványokkal és személyekkel*.” (BVOP, é. n.d). Az intézetben számos oktatási-

képzési, valamint szabadidős, kulturális és vallási program szolgálja a reintegrációs célok megvalósulását. (BVOP, é. n.c)

A Váci Fegyház és Börtön 645 fogvatartotti hellyel rendelkező országos jellegű büntetés-végrehajtó intézet, melynek alapfeladata a jogerősen elítélt felnőtt férfiak szabadságvesztés-büntetésének végrehajtása. Az intézet ezenkívül az előzetes letartóztatás foganatosítását is biztosítja. Az elítéltek nyomdai, könyvkötészeti varrodai, fémtechnológiai és asztalosipari munkákon keresztül foglalkoztatottak (BVOP, é. n.j).

A Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet olyan megyei jellegű intézet, amelynek alapfeladata az előzetes letartóztatással, a biztonsági és egyéb fontos okból elhelyezett fogvatartottak szabadságvesztésével és az elzárással kapcsolatos feladatok ellátása. Befogadóképessége 158 fő. Az intézet költségvetési és piaci munkáltatási lehetőséget biztosít az elítéltek számára, továbbá resztoratív programot működtet (BVOP, é. n.k).

A kutatás szempontjából fontos megemlíteni, hogy a fenti három büntetés-végrehajtási intézeten túl (amelyekben a fogvatartottak és a személyi állomány kérdőíves lekérdezése megtörtént) további két intézet is érintett volt a disszertáció kutatásában. Ugyanis a Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben és a Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben pedagógus szakemberek válaszoltak a börtönpedagógiai munka mibenlétére vonatkozó kérdéseinkre. Ezáltal – ha csak áttételesen is – egyfajta kitekintésünk nyílott ennek a két intézetnek a tevékenységére is.

„*A Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet alapfeladata a megye illetékességi területéhez tartozó bíróságok által elrendelt letartóztatás, valamint az elzárás, és a jogerős szabadságvesztés végrehajtása. Az intézetben férfi és női fogvatartottak egyaránt elhelyezhetők.*" 2003-ig (az országban egyedüliként funkcionáló) várbörtön volt, majd az intézmény egy, a város külterületén épült modern épületbe költözött amely, 200 fő befogadására alkalmas. A fogvatartottak foglalkoztatása egyrészt költségvetési, másrészt bérmunkáltatási formában zajlik. A reintegrációs célok megvalósulása érdekében oktatási, szakképzési és drogprevenciós programok is zajlanak. (BVOP, é. n.e; f)

„A Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet országos jellegű végrehajtó intézet. Jelenleg a jogerősen elítélt fiatalkorú férfi fogvatartottak kivételével az intézetben a büntetés-végrehajtás teljes keresztmetszete megtalálható, az elmúlt hat évtizedben az ország egyik legnagyobb bv. intézetévé nőtte ki magát. A pálhalmai

központi épületek mellett 3 alegységgel: Mélykúttal, Bernátkúttal és Sándorházával működik. A fogvatartottak túlnyomó részét a börtön fokozatú jogerős elítéltek teszik ki, de jelentős a nem jogerősen elítéltek száma is. Befogadóképesség: 1379 fő. […] A félig nyitott intézetben a fogvatartottak munkáltatása az Agrospeciál Kft. munkahelyein történik. A gabonafélék termesztése mellett az állattenyésztés a húzóágazat, de az ipari jellegű munkáltatásnak is komoly háttere van." (BVOP, é. n.a; b).

A kutatás lefolyása

A vizsgálathoz két célcsoportnak (fogvatartottak, illetve a börtön személyi állománya) fejlesztettünk kérdőívet. Mindhárom intézetben papír alapú kérdőíves módszerrel történő adatfelvételt végeztünk. A vizsgálatot mindkét célcsoport esetében próbalekérdezés előzte meg, melynek során hét fő töltötte ki a kérdőívet. A minőségi visszajelzések alapján, a kérdőíveken kisebb módosításokat hajtottunk végre. A felmérésben való részvétel teljes mértékben önkéntes volt. Biztosítottuk a résztvevők számára az anonim adatkezelést, kizárva a kérdőíveket kitöltő személyek közvetlen azonosításának lehetőségét.

Kérdőíves kutatás fogvatartottakkal

A kérdőíves mintát a fogvatartottak körében (a három intézetben együtt) 150 főre terveztük. A három helyszínen összesítve a fogvatartottaktól 137 db kitöltött és értékelhető kérdőív érkezett be (lásd 6. melléklet). A kérdőívek száma egyik intézetben sem érte el az engedélyezett 50-et. A vizsgálati módszert és mintát helyszínenként az alábbi táblázat mutatja.

Helyszín	Megkérdezettek	Módszer és minta
		Kérdőív
Balassagyarmati Fegyház és Börtön	Fogvatartott	N=47
Váci Fegyház és Börtön	Fogvatartott	N=48
Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet	Fogvatartott	N=42

11. táblázat
Kérdőíves adatfelvétel fogvatartottakkal helyszínenként

A Balassagyarmati Fegyház és Börtön fogvatartottjaiból álló sokaság minden elemének azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=47). A lekérdezést a Büntetés-végrehajtási Osztály vezetője végezte 2018. április 29-én. A felvétel 90 percet vett igénybe.

A Váci Fegyház és Börtön fogvatartottjaiból álló sokaság minden elemének hasonlóképpen azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=48). A kérdőívek adatai az intézet oktatásért és kultúráért felelős reintegrációs tisztje által kerültek felvételre 2018. május 22-én. A felvétel 90 percet vett igénybe.

A Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet fogvatartottjaiból álló sokaság minden elemének azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=42). A kérdőívek adatai az intézet szakpszichológusa által kerültek felvételre 2018. május 25-én. A felvétel 90 percet vett igénybe.

Kérdőíves kutatás a személyi állománnyal

A kérdőíves mintát a személyi állomány körében (a három intézetben együtt) 30 főre terveztük. A három helyszínen összesítve a személyi állománytól 27 db kitöltött és értékelhető kérdőív érkezett be (lásd 7. melléklet). A kérdőívek száma a győri intézetben nem érte el az engedélyezett 10-et, mert a kérdőívek lekérdezése körüli adminisztrációs nehézségek kapcsán három személy nem vállalta a válaszadást. A vizsgálati módszert és mintát helyszínenként az alábbi táblázat mutatja.

Helyszín	Megkérdezettek	Módszer és minta
		Kérdőív
Balassagyarmati Fegyház és Börtön	Személyi állomány	N=10
Váci Fegyház és Börtön	Személyi állomány	N=10
Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet	Személyi állomány	N=7

12. táblázat
Kérdőíves adatfelvétel a személyi állománnyal helyszínenként

A Balassagyarmati Fegyház és Börtön személyi állományából álló sokaság minden elemének azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=10). A lekérdezést a Büntetés-végrehajtási Osztály vezetője végezte 2018. április 29-én.

A Váci Fegyház és Börtön személyi állományából álló sokaság minden elemének azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=10). A kérdőívek adatai az intézet oktatásért és kultúráért felelős reintegrációs tisztje által kerültek felvételre 2018. május 22-én. A felvétel 90 percet vett igénybe.

A Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet személyi állományából álló sokaság minden elemének azonos esélyt biztosítottunk, hogy bekerüljön a mintába (N=7). A kérdőívek adatai az intézet szakpszichológusa által kerültek felvételre 2018. május 25-én. A felvétel 90 percet vett igénybe.

Interjús kutatás pedagógusokkal

Az interjús kutatásban félig strukturált interjúkat készítettünk olyan pedagógusokkal, akik nem a börtönök személyi állományának tagjai, hanem alapvetően börtönön kívüli intézetekben tanítanak, és akik gyakorlattal rendelkeztek a börtönben végzendő oktató munka és a felnőttképzés területén. Így támaszkodtunk a pedagógus interjúalanyok személyes meglátásaira, szakmai véleményére, gyakorlati javaslataira. Az interjús kérdezés szempontjai a reintegráció fejlesztésének eszközeire, a pedagógusok, reintegrációs tisztek tevékenységének elemzésére vonatkoztak. Az interjús kutatás

2019. július 1. és 2019. augusztus 31. között börtönön kívüli helyszíneken valósult meg Dunaújvárosban, Veszprémben, Balassagyarmaton, Balatonfűzfőn és Budapesten. Az interjú elkészítését az alábbi képző helyek segítették: Pannon Oktatási Központ (Dunaújváros), Mikszáth Kálmán Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola (Balassagyarmat), Veszprémi Szakképzési Centrum Táncsics Mihály Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma (Veszprém), Öveges József Szakképző Iskola és Gimnázium (Balatonfűzfő). Az interjúk felvétele alkalmanként 60-120 percig tartott. A 16 megkérdezett pedagógus közül 15 fő járult hozzá a hangfelvétel készítéséhez. A hangfelvételhez digitális hangrögzítőt használtunk, a hangfelvételekről leirat készült. Egy esetben írásos jegyzet készült a megkérdezett személy válaszairól.

4.4. A célcsoportok bemutatása

A fogvatartottak csoportja

A kérdőívet kitöltő fogvatartottak között (a három intézetben együtt véve) legtöbben a 30-39 éves korosztályt képviselték, a legfiatalabb válaszadó 20, a legidősebb 62 éves volt. A részletes életkorbeli adatokat az alábbi táblázat tartalmazza.

	Balassa-gyarmat	Vác	Győr
Legfiatalabb válaszadó	27	20	21
Legidősebb válaszadó	59	65	62
Átlagéletkor	38	38	37
20-29	2	14	8
30-39	22	10	17
40-49	14	10	14
50-59	3	8	2
60-65	0	1	1
Nem adta meg	6	5	0

13. táblázat
Válaszadók (fogvatartottak) életkori megoszlása a három intézetben együtt

A válaszadó fogvatartottak életkorához tartozó statisztikai számítások

Életkor	**Megadta**	126
	Nem adta meg	11
	Átlag	38,9921
	Szórás	9,51083

14. táblázat
Válaszadók (fogvatartottak) életkorának átlaga és annak szórása

Tehát a mintában szereplő fogvatartottak átlagéletkora 39 év, 9,51 évnyi szórással.

A kérdőívet kitöltők között legtöbben általános, illetve középiskolai végzettséggel rendelkeznek. A részletes végzettségi adatokat az alábbi táblázat tartalmazza.

	Balassagyarmat	**Vác**	**Győr**	**Összesítve**
Általános iskola hiánya	5	7	0	12
Általános iskola	14	13	11	38
Szakmunkásképző intézet	12	8	18	38
Érettségi	12	7	9	28
Felsőfokú végzettség	2	4	2	8
Nem adta meg	2	9	2	13

15. táblázat
Válaszadók (fogvatartottak) megoszlása legmagasabb iskolai végzettség szerint,
a három intézetben együtt

A személyi állomány csoportja

A kutatás szempontjából kulcsfontosságú volt, hogy kérdéseket tehessünk fel a személyi állomány azon tagjainak, akik a fogvatartottak tanulásával kapcsolatban feladatokat látnak el. A kérdőíves vizsgálatban az általános kérdésekre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a kérdőív kitöltésében 2 fő osztályvezető, 1 fő osztályvezető-helyettes, 1 fő fegyelmi- és nyomozótiszt, 1 fő megbízott reintegrációs tiszt, 3 fő reintegrációs tiszt, 2 fő vezető reintegrációs tiszt, 2 fő pszichológus, 1 fő szakpszichológus, 1 fő bv. főhadnagy, 1 fő körletfelügyelő, 1 fő segédelőadó-reintegrációs tiszt, 1 fő főápoló, 1 fő szakápoló, 1 fő főelőadó, 1 fő oktatásszervező, 2 fő

szociális segédelőadó, 1 fő büntetés-végrehajtási pártfogó felügyelő, 1 fő munkáltató, 1 fő előadó ka., 1 fő EFOP tanácsadó és 1 fő kiemelt főelőadó vett részt.

A pedagógusok csoportja

A megkérdezettek átlagéletkora 53 év, közülük hat nő és tíz férfi. Kilencen rendelkeznek egyetemi, öten főiskolai végzettséggel, egy oktató technikumot végzett, egy pedig érettségivel rendelkezik. A megkérdezettek között található három műszaki szakoktató. Tanári végzettségüket tekintve, a csoportban van egy történelemtanár, egy matematikatanár, egy biológia-kémiatanár, egy kémia-fizikatanár, egy biológia-földrajztanár, egy matematika-fizika-kémiatanár, egy pszichopedagógus, egy mentortanár, egy magyar-orosztanár, valamint egy angol-andragógustanár. A fenti személyeken kívül megkérdeztünk egy kereskedelem-marketing szakos közgazdászt és egy konfekciószabászt.

A megkérdezett személyeket általában a börtönben végzendő pedagógiai munkára az alábbiak motiválták: kíváncsiság, az elítéltek taníthatóságának és reintegrálhatóságának lehetősége, a különböző intézetektől érkező felkérés, a kereseti lehetőség, továbbá a börtönben zajló pedagógiai munkával kapcsolatos kihívás. A megkérdezettek jellemzően hisznek a börtönoktatás jelentőségében.

A börtönben folyó közoktatáshoz fűződő kapcsolatuk szerint a megkérdezettek között vannak börtönön belüli általános iskolában (összevont 5-6. és 7-8. osztályban) tanítók, valamint börtönön belüli középiskolai képzésben tevékenykedők. A szakképzésben foglalkoztatott pedagógusok között vannak elméleti és gyakorlati szakemberek (olykor mindkét tanítási formában tevékenykedők is); rendre olyan szakoktatók, OKJ-s szakmák oktatói, mint a szobafestő-mázoló-tapétázó, a női szabó, a női ruhakészítő és a női ruhaértékesítő szakma. A megkérdezett személyek a Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben (Mélykút, Bernátkút, Sándorháza), a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben, valamint a Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben dolgoznak, illetve dolgoztak. Szakmai tapasztalatukról elmondható, hogy a legkevésbé tapasztalt pedagógus börtönben az interjú időpontjában egy éve (börtönön kívül egy éve), a legtapasztaltabb börtönben 17 éve (börtönön kívül 45 éve) oktatott.

A kutatásban hozzáférhetőségi mintavételt alkalmaztunk. A 16 megkérdezett személy közös jellemzője, hogy nem a büntetés-végrehajtási szervezet alkalmazottai,

mindannyian börtönön kívüli oktatási intézményben dolgoznak. E tevékenységük mellett, a börtönnel szerződéses viszonyban végeznek nevelési-oktatási munkát a büntetés-végrehajtási intézetekben. Az interjúban megkérdezett személyeket nemük, koruk, szakjuk, börtönön kívüli pedagógiai tevékenységük, valamint börtönön belüli pedagógiai tevékenységük ideje szerint az alábbi táblázatban mutatjuk be.

A mintában megkérdezett, börtönökben oktató pedagógusok					
sorszáma	**neme**	**kora**	**szakja**	**börtönön kívüli pedagógiai tevékenysége**	**börtönön belüli pedagógiai tevékenysége**
1.	nő	31	történelem, angol	10 év magántanárként	1 év
2.	férfi	58	matematika	17 év szakmunkások szakközépiskolája, gimnázium, dolgozók iskolája	5 év
3.	férfi	33	biológia, kémia	6 év felnőttoktatás	6 év
4.	férfi	53	kémia, fizika	3 év	3 év
5.	nő	68	biológia, földrajz	45 év felnőttképzés	17 év
6.	férfi	41	matematika, fizika	–	16 év
7.	nő	55	ruhaipari technológia	16 év felnőttoktatás	1 év
8.	férfi	63	műszaki szakoktató	45 év szakmunkásképzés	2 év
9.	férfi	73	technika	20 év felnőttoktatás	5 év
10.	nő	50	kereskedelem, marketing	4 év szakmunkásképzés	1 év
11.	férfi	50	oktatásinformatika	10 év felnőttképzés	1 év
12.	nő	48	könnyűipari műszaki szakoktató	szakmunkásképzés 14 év	2 év
13.	férfi	65	magyar, orosz	középiskola 10 év	2 év
14.	nő	54	konfekciószabász, női szabó	2 év szakmunkásképzés	2 év
15.	férfi	62	műszaki tárgyak	37 év gépészeti szakoktatás	4 év
16.	férfi	45	angol	–	11 év

16. táblázat
Az interjúban megkérdezett személyek főbb jellemzői

4.5. A kutatási eredmények elemzése

A kutatási eredmények elemzésekor érdemes kiindulni az empirikus kutatás főbb mutatóiból. Amint a táblázat mutatja, a kutatás futamideje 2018. április és 2019. augusztus között zajlott három intézményben, kérdőívvel 164 fő, interjú során 16 fő megkérdezésével.

A felvétel ideje	Helyszín	Módszer	Célcsoport	Minta
2019. július–augusztus	Bv.-n kívül	Interjú	Pedagógus	N=16
2018. április-május	Balassagyarmati Fegyház és Börtön	Kérdőív	Személyi állomány	N=10
		Kérdőív	Fogvatartott	N=47
	Váci Fegyház és Börtön	Kérdőív	Személyi állomány	N=10
		Kérdőív	Fogvatartott	N=48
	Győr-Moson-Sopron Megyei Bv. Intézet	Kérdőív	Személyi állomány	N=7
		Kérdőív	Fogvatartott	N=42

17. táblázat
Az empirikus kutatás főbb jellemzői

A tanulás vizsgálatakor abból indultunk ki, hogy a tanuláshoz a tanulóknak nemcsak célokkal, hanem motivációval is rendelkeznie kell. A börtönön belüli tanulás esetében ezek a jellemzők fokozottan kiegészülnek a helyes attitűddel és a kitartással (Csukai, 2014a), melyek meglétét/meg nem létét a börtönben oktató pedagógusoknak figyelembe kell venniük. A közoktatási és a szakmai jellegű képzések tervezése során figyelembe kell venni az elítéltek tanulását nehezítő, sokszor ellene ható börtönártalmakat és a fogvatartottak tanulását jellemző *szociológiai, pszichológiai és andragógiai sajátosságokat*. E tényezők közé sorolhatók a kedvezőtlen szociokulturális háttértényezők, a családi problémák, a foglalkoztatási és munkahelyi nehézségek, valamint az aktuális büntető eljárás negatív hatásai. Kassai (2008) a pszichológiai tényezők között említi a tanulási attitűd és motiváció terén mutatkozó hiányokat, a tanulási nehézségeket (Kassai, 2008). A fogvatartottak tanulásának vizsgálatakor kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulási környezet elemzésére, hiszen a börtönökben

rendelkezésre álló tanulási körülmények, tárgyi feltételek nem követték az elmúlt fél évszázad pedagógiai-andragógiai-didaktikai változásait. E változások részei az ezredfordulón bekövetkezett pedagógiai-andragógiai paradigmaváltásnak, amely *a tanítás helyett a tanuló tanulási folyamatát állítja reflektorfénybe*, s erősen épít a tanulócentrikus és tanulóbarát környezetre, az infokommunikációs technológia korszerű eszköztárára. Knowles (1973) már az 1960-as években felhívta a figyelmet a szociális és fizikai tanulási környezet fontosságára, amely nem választható el a tanulás céljának, ütemezésének és módszereinek kérdésétől (Knowles, 1973). A disszertáció vizsgálandó területe – a börtönben zajló oktatás és szakképzés – szempontjából fontos tény, hogy a börtönökben élők többségének végzettsége, képzettsége, kulturáltsága alacsony fokú, emiatt felértékelődik a börtönben zajló tanulás szocializációs pótló szerepe és jelentősége a szabadulás utáni társadalmi beilleszkedés érdekében.

4.5.1. A hipotézisek igazolása

Kutatásunk első fázisában az eredmények első megközelítéseként azt vizsgáltuk, hogy a motiváció, az előzetes tudás és a tanulás eredményessége hogyan függ össze. Ezt mechanikusan, egyszerű tartalomelemzési módszerrel végeztük el. E vizsgálat eredménye számos olyan tapasztalatot hozott, amely megegyezik a későbbi, szoftveres vizsgálat eredményével, azonban a személyes megnyilvánulások részletesebb beemelésével tovább színezi azt. Ezért ennek az elemzésnek a tartalmát a 18. mellékletben közreadjuk.

A hipotézisek igazolása során módszerként két elemző szoftvert alkalmaztunk: a kvantitatív elemzést biztosító SPSS-t és a kvalitatív elemzést biztosító ATLAS.ti-t. Annak érdekében, hogy az SPSS kvantitatív elemzés által nyert eredmények mélyebb összefüggéseit megismerjük, valamennyi hipotézis és alhipotézis esetében kvalitatív tartalomelemzést végeztünk az ATLAS.ti módszerrel. A két módszert az alábbiakban röviden ismertetjük.

Hipotézis	SPSS	ATLAS.ti
H1		✓
H1A		✓
H1B	✓	✓
H2	✓	✓
H2A		✓
H2B	✓	✓
H2C		✓
H2D		✓
H3		✓

18. táblázat
A hipotézisek igazolásához alkalmazott módszerek

Az **SPSS** alkalmazása során az elemzés előkészítését a kérdőívekből származó adatok importálásával kezdtük. Az operacionalizálás folyamán az adatokat változókká alakítottuk, majd a hipotéziseknek megfelelően asszociációs vizsgálatot, Fischer Exact tesztet, kereszttáblákkal szignifikancia-vizsgálatot, Cramer'sV-számítást, valamint az összefüggések kimutatására khi-négyzetszámítást végeztünk. Az SD (szórás) számításakor figyelembe vettük, hogy a kérdőívek jelentős részét kitevő bináris, ill. 3-fokozatú Likert-skála típusú változóknál a szórásszámítás nem releváns abból az okból, hogy ezek a változók nem folytonos változók, tehát sem nem intervallumokat, sem nem arányskála-változókat reprezentálnak (Mayer, é. n.). Az egyetlen folytonos változónál (a fogvatartottak átlagéletkora) az SD-értéket feltüntettük

Az **ATLAS.ti** alkalmazása során a kódolást és az elemzést a grounded theory megközelítéssel végeztük (Glaser és Strauss, 1967; Schiller et al., 2020). Az elemzés céljaihoz igazodva, kombináltuk a deduktív és az induktív kódolást, ennek megfelelően a kódolási folyamat a szakirodalomból származó elméleti kódok meghatározásával kezdődött (Sántha, 2017), majd nyílt kódolást végeztünk az interjúválaszok soronkénti elemzésével. Az axiális kódolási folyamat során – a nyílt kódok közötti konceptuális viszonyok felállításával – a hipotézisekhez szorosan kötődő deduktív elemeket állítottuk a struktúra közepébe, s e deduktív kódok alá osztottuk be az induktív kódokat, majd az alapkategóriák és az alkategóriák közötti összefüggéseket figyeltük (Gelencsér, 2003). Szelektív kódolást nem használtunk, mert a kutatás nem elméletalkotásra irányult (Strauss és Corbin, 1998).

Az interjúalanyok összesen 507 állítását kódoltuk, majd a bennük található tartalmi egyezések szűrésével alaphelyzetben 164 különböző kódot kaptunk, ami a hasonló tartalmú válaszok okán végzett összevonások eredményeképpen 29 kódra módosult.

A kódolási folyamat után indokolt volt ellenőrizni a kódolás megbízhatóságát (Sántha, 2012), ezért – mivel az adatok kódolását intrakódolással végeztük – az első kódolási ciklus után néhány nappal újrakódoltuk az adatokat. A kódok finomítása után további eggyel csökkent a kódok száma: a finomítás előtti adathalmaz (i) 29 különböző kódot tartalmazott, a finomítás utáni (j) halmaz 28-at, így végül 18 egyező kóddal (n) folytattuk az elemzést (lásd 19. táblázat).

A reliabilitás, tehát a megbízhatósági mutató (f) számításához a következő képletet használtuk (Dafinoiu és Lungu, 2003):

$$f = \frac{2n}{i + j}$$

n: az egyező kódok száma,
i: az első kódolási folyamatból származó kódok száma
j: a második kódolási folyamatból származó kódok száma.

4. ábra
A reliabilitás kiszámítása

A szakirodalom szerint a kódolás akkor tekinthető megbízhatónak, ha f>0,6 (Sántha, 2012). A reliabilitási számítás folyamata a fenti adatokkal a következő volt: 2×18/(29+28)=0,63157894736, ami alapján megállapítható, hogy az eredmények megbízhatósági szempontból elfogadhatók.

n	i	j	f
18	29	28	0,63

19. táblázat
Az intrakódolás megbízhatósági számításának eredménye

A kilenc elméleti kategória alá összesen 43 induktív kód tartozott. A deduktív elemek a disszertáció hipotéziseit kívánják reprezentálni, egyúttal a hipotézisekre vonatkozó legfontosabb interjúkérdéseket képezik le.

Az elemzést a hipotézisek mentén végeztük, a deduktív, valamint induktív kódokat és azok előfordulását a 17. melléklet tartalmazza.

H1: **A börtönökben élő elítéltek oktatásának és képzésének nincs kialakult speciális pedagógiai módszertani gyakorlata, amely figyelemmel lenne az elítéltek társadalmi, gazdasági és szociokulturális hátrányból adódó jellemzőire.** A H1 hipotézis elemzésénél az ATLAS.ti-t használtuk, az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a tanár-diák kommunikáció lehetősége, (2) a tanár-diák közötti beszélgetések engedélyezettsége, (3) a beszélgetések hatása a tanóra menetére, (4) a tanulóktól származó információk hitelessége. Ez a négy deduktív elem összesen öt induktív kóddal lett kiegészítve.

(1) A tanár-diák kommunikáció lehetőségét kifejező deduktív elem kapcsán a következő induktív elemet találtuk: A tanórákon nincs lehetőség a személyes jellegű beszélgetésekre, a pedagógusok a tantárgyi tartalmú információközlésre szorítkoznak, tehát nem folyik közöttük a tanulók szociokulturális és szocioökonómiai jellemzőiről szóló párbeszéd. Ahogy az egyik megkérdezett személy kiemelte,

> *„Az órák elején zajló beszélgetések nem személyes beszélgetések, hanem egy-egy témát dolgoznak fel." (2. sz. megkérdezett személy)*

(2) A tanár-diák közötti beszélgetések engedélyezettségét leíró deduktív kód kapcsán a *börtönszabályzat* meghatározó induktív elemként jelenik meg az elemzésben: a szabályzat szerint a pedagógusok nem érdeklődhetnek a tanulók személyes jellemzői iránt, nem kérhetnek tőlük információt életkörülményeikről.

> *„A lelkemre kötöttek szabályokat, hogy nem lehet a fogvatartottakkal bizalmas kapcsolatot kiépíteni." (13. sz. megkérdezett személy)*

A következő induktív elem, ami ugyanehhez a deduktív kódhoz tartozik, a tanulók spontán megnyilatkozását érinti. Előfordul ugyanis, hogy a tanulók felkérés nélkül megnyílnak, ekkor beszélnek személyes életükről, egyéni és családi problémáikról.

> *„De ők mondják maguktól, így az ember hozzájut információkhoz, mert elmondja, hogy mit tudom én a családban ez meghalt, ez veszekedett, ez ezt csinálta." (15. sz. megkérdezett személy)*

(3) A tanár-diák közötti informális beszélgetések ártalmait kifejtő deduktív elem szerint a pedagógusok és a tanulók közötti beszélgetéseknek a tanóra menetére gyakorolt hatása a tananyag átadásának akadályozásában mérhető. A megkérdezettek szerint minden, a tanóra menetétől való eltérés a pedagógiai munka lelassulásával, hatékonyságának csökkenésével jár.

> *„Ha engedem a tanulókat beszélgetni, nehéz visszaállítani az óra menetét. Maximálisan tisztelnek, kérdeznek, de kizárólag a szakmáról beszélünk." (7. sz. megkérdezett személy)*

(4) A tanulóktól származó információk hitelességére utaló deduktív elemhez a börtönkörülmények, azon belül a börtönközösség negatív hatásaiból adódó induktív elemet rendeltük. Eszerint az interjúban megkérdezettek arra is reflektáltak, hogy az esetleges személyes beszélgetéseknek kevés gyakorlati haszna van, mert a tanulók egymás előtt nem képesek őszintén, hitelesen megnyilvánulni, torzított információkra pedig nem lehet építeni.

> *„Ketten négyszemközt nem tudunk beszélgetni. Ha meg többen vannak, akkor összevissza hazudoznak. Azért nem mondanak magukról semmit, mert megy a cukkolászás." (14. sz. megkérdezett személy)*

A H1 hipotézissel kapcsolatban megállapítható, hogy az elítéltek oktatásában, képzésében részt vevő pedagógusok csak informális úton és esetlegesen jutnak hozzá olyan, a tanulók társadalmi, gazdasági, szociokulturális hátrányait tükröző információkhoz, amelyek alapján saját módszertárukat a megfelelő irányba tudnák fejleszteni. Ennek egyik oka, hogy a büntetés-végrehajtási rendszer megtiltja számukra az ilyen jellegű és célú adatgyűjtést. A fogvatartottak ugyan esetenként megkérdezésük nélkül is elmondanak magukról a helyzetükre utaló információkat, azonban ezek a megszólalások csak hasznos időt vesznek el a tanórákból, és kizökkentik a résztvevőket az óra menetéből. Ha mégis sor kerül ilyenfajta beszélgetésre, akkor sem lehet a pedagógus biztos abban, hogy az elhangzottak fedik-e a valóságot. **Mindez megerősíti, hogy a H1 hipotézis beigazolódott.**

H1A: **A fogvatartottak tanulási kompetenciái, szokásai, motivációi fejletlenek a többségi társadalomban élő kortársaikéhoz képest, s ezek a jellemzők nem támogatják a hatékony tanulási-tanítási folyamatot a börtönben.** A H1A hipotézis elemzésénél az ATLAS.ti-t használtuk, az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) az alapok hiányának negatív hatása a börtönbeli tanulásra, (2) az előképzettség hiányosságának akadályozó hatása a tanóra menetére, (3) az aluliskolázottság ismérvei. E három deduktív elem alá összesen három induktív elemet rendeltünk.

(1) Az alapok hiányára utaló deduktív kódhoz az alábbi induktív kód tartozik: az alacsony előképzettséggel rendelkező fogvatartottakra jellemző, hogy a börtönbeli képzésekben nem kívánnak részt venni. Ezt az interjúválaszok közül az alábbi idézet erősíti meg:

> *„Aki hiányos alapokkal érkezett, az nem érzett túl nagy késztetést arra, hogy elvégezze ezt a szakmát." (10. sz. megkérdezett személy)*

(2) Az alacsony előképzettség akadályozó voltát jelentő deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: Az alacsony iskolai képzettség miatt a pedagógusok képtelenek tartani a tervezett ütemezést. A tanórákon az elfogadhatónál többször van szükség a tananyagrészek újbóli elmagyarázására, ami kimeríti az időkereteket, így gátolja az előrehaladást.

> *„Az általános iskolai képzettségük rendkívül gyenge, nehéz ráépíteni, ezért tulajdonképpen ismétlés folyik kilencedikben, amivel elmegy az idő." (2. sz. megkérdezett személy)*

(3) Az alacsony iskolázottság jellemzőit leíró deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A fogvatartottak között vannak, akiknél hiányzik az írás készsége, többen olvasási nehézségekkel küzdenek, alacsony a szövegértési kompetenciájuk, továbbá nehézségeik vannak a számolással. A fenti jellemzőket nevezte meg az egyik interjúalany:

> *„Írástudatlanság, olvasási nehézségek, szövegértési problémák, számolási nehézségek akár 5. osztályban, de jelentkezik 10. osztályban is." (3. sz. megkérdezett személy)*

A H1A hipotézist igazolja, hogy a fogvatartottak börtönben folytatott tanulása, illetve annak megkezdése/meg nem kezdése erősen függ az abban érintett személyek előzetes tudásától, hozzáállásától. Látható, hogy a tanulási múlttal, a több tanulási tapasztalattal és magasabb iskolázottsággal rendelkezők egyrészt nagyobb eséllyel kezdenek bele a börtön által felkínált tanulási ciklusokba, másrészt eredményesebbek a tanulásban. Ugyanakkor a kevés ismerettel rendelkezők, az alapképességek hiányával küzdők jellemzően távol maradnak az iskolától, ha pedig bekerülnek valamilyen oktatási folyamatba, önmagukra és társaikra (sőt az oktatási folyamatot irányító szakemberek munkájára is) gyakran negatív hatást gyakorolnak. **Mindezek alapján a H1A hipotézis igazolódik.**

H1B**: A fogvatartottak szabadulás utáni céljai kialakulatlanok, kevéssé motiváltak a tanulásra.** A H1B hipotézis elemzésekor az SPSS-t és az ATLAS.ti-t alkalmaztuk. Az SPSS-elemzés során az volt a célunk, hogy megállapítsuk, van-e különbség a fogvatartottak tanulási motivációja között az intézetek vonatkozásában. Kettéválasztva a fogvatartottak motivációit, alacsony szintű motivációnak tekintettük azokat, amelyek a börtönön belüli „túléléssel", a börtönlét elviselhetőségével kapcsolatosak, és magas szintű motivációnak tekintettük azokat, amelyek a szabadulás utáni célok megvalósulását szolgálják. Az alábbi szempontok mentén intézményenként vizsgáltuk, hogyan alakul a fogvatartottak alacsony és magas szintű motivációja. Az alacsony motiváció-változó tételei a következők:

1. kíváncsiság,
2. az idő hasznos eltöltése,
3. tudásvágy,
4. önfejlesztés,
5. a zárka időleges elhagyása,
6. kiváltság, dicséret szerzése,
7. a jogosítvány megszerzése.

Az elemzés során megszámoltuk a hét alacsony motivációt jelentő változóból az igen válaszok számát. (A 2-es és 3-as válaszkategóriákat összevontuk az alacsony elemszám miatt.)

	Gyakoriság	Százalék
Semmi sem motiválja	75	54,7
Egy dolog motiválja	54	39,4
Két, vagy három dolog motiválja	8	5,8
Összesen	137	100,0

20. táblázat
Az alacsony szintű tanulási motiváció gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt

A három intézet összehasonlíthatósága érdekében asszociációs vizsgálatot végeztünk az alacsony szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne között.

	Semmi sem motiválja	Egy dolog motiválja	Két vagy három dolog motiválja	Összesen
Balassagyarmat	24	22	1	47
	51,1%	46,8%	2,1%	100,0%
Vác	26	19	3	48
	54,2%	39,6%	6,3%	100,0%
Győr	25	13	4	42
	59,5%	31,0%	9,5%	100,0%
Összesen	75	54	8	137
	54,7%	39,4%	5,8%	100%

21. táblázat
Az alacsony szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája

A szignifikancia-teszt során Fischer Exact tesztet használtunk, a cellánkénti várható túl alacsony elemszám miatt. Az adatok kereszttáblás elemzése szerint az összefüggés az alacsony szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne között nem szignifikáns (p=0,428). (Az összefüggés 5% alatt lenne szignifikáns.)

A magas motiváció-változó tételei a következők:

1. társadalmi beilleszkedés,
2. szakmaszerzés,
3. érettségi bizonyítvány megszerzése,
4. általános iskolai bizonyítvány megszerzése,
5. munkahelyszerzés,
6. iskolai végzettség megszerzése.

Az elemzés során megszámoltuk a hat magas motivációt jelentő változóból az igen válaszok számát.

	Gyakoriság	Százalék
Semmi sem motiválja	95	69,3
Egy dolog motiválja	37	27,0
Két dolog motiválja	5	3,6
Összesen	137	100,0

22. táblázat
A magas szintű tanulási motiváció gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt

A három intézmény összehasonlíthatósága érdekében asszociációs vizsgálatot végeztünk a magas szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne között.

	Semmi sem motiválja	Egy dolog motiválja	Két dolog motiválja	Összesen
Balassagyarmat	30	15	2	47
	63,8%	31,9%	4,3%	100%
Vác	29	17	2	48
	60,4%	35,4%	4,2%	100%
Győr	36	5	1	42
	85,7%	11,9%	2,4%	100%
Összesen	95	37	5	137
	69,3%	27,0%	3,6%	100%

23. táblázat
A magas szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája

Az adatok kereszttáblás elemzése szerint az összefüggés a magas szintű motiváció és a fogvatartás helyszíne között nem szignifikáns (p=0,053). Megállapításunk: sem az alacsony, sem a magas motiváció nem függ a fogvatartás helyszínétől.

A hipotézis igazolása érdekében a továbbiakban az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) kevés motiváció/kevés motivált tanuló, (2) rövidtávú motivációk, (3) hosszútávú motivációk, (4) külső motiváló tényezők. A négy deduktív elem alá összesen tíz induktív kódot rendeltünk.

(1) A kevés motivációról, illetve kevés motivált tanulóról szóló deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A tanulási motiváció hiánya azzal jár, hogy a tanóra menete a tananyag átadásáról rendszeresen átfordul a tanulók biztatásába. Ezzel ugyan újra felkészültebbé (kissé motiváltabbá) tehetők a fogvatartottak a

tanórai részvételre, de a biztatással értékes idő vész el az órából, nem lehet a tervezett tananyagrész végére jutni.

> *„És akkor megállok, beszélgetek velük, és amikor beszélgetek velük, megnyugszanak, és akkor utána megint egy kicsit dolgozunk. Tehát így szépen fel van szabdalva az óra, nem lehet velük egyfolytában dolgozni, mert képtelenek egy órán keresztül koncentrálni, nincs is annyi motivációjuk." (2. sz. megkérdezett személy)*

Ugyanehhez a deduktív elemhez tartozik egy további induktív elem: Az egyik megkérdezett személy azt emelte ki, hogy a tanteremben a résztvevőknek csak kis hányada tekint előre és vesz részt komoly elhatározással a tanulásban:

> *„Egy 15 fős csoportban mindig van 4-5 olyan felnőtt elítélt, aki belülről motivált, aki eldönti, hogy ő le fog érettségizni, mert kapott öt évet vagy hat évet abban a börtönben, és ha nem szállítják el más börtönökbe és itt marad, akkor látja az esélyt arra, hogy négy év múlva ő le fog érettségizni. Ez csak 4-5 fő." (2. sz. megkérdezett személy)*

(2) A rövidtávú motivációkat kifejező deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A börtönben ösztöndíj jár a tanulásban való részvételért. A fogvatartottak közül vannak, akik nem a tudás bővítéséért, a szakmaszerzésért, vagy a továbbtanulási lehetőség megteremtéséért jelentkeznek a börtöniskola valamely formájára, hanem a beiratkozás révén megszerezhető pénzösszegért.

> *„Azért iratkoznak be, mert pénzt kapnak érte." (2. sz. megkérdezett személy)*

További induktív kód ugyanehhez a deduktív kódhoz: A fogvatartottaknak naponta egy óra lehetőségük van a szabad levegőn tartózkodásra, amivel gyakorlatilag kimerül a zárka napi elhagyásának lehetősége. Ezért sokan azért választják a tanulást, mert a tanórákon való részvételükkel biztosítani tudják a zárka rendszeres, a napi egy óránál több ideig történő elhagyását.

> *„A motiváltság abban fogható meg, hogy nem kell a napi 24 órát a cellában tölteni." (12. sz. megkérdezett személy)*

Íme egy további induktív kód ugyanehhez a deduktív kódhoz: A börtönlét számos börtönhatással, köztük a monotónia érzésével jár. Ezért a fogvatartottak igyekeznek olyan aktivitást találni, ami kizökkenti őket az egyhangúságból. E törekvéseik között szerepel a szervezett tanulási formákba való bekapcsolódás, gondolván, ezzel is jobban telik az idő.

> *„Vannak, akik úgy látják, hogy ezzel jobban megy az idő, ha van egy kis elfoglaltságuk." (2. sz. megkérdezett személy)*

További induktív kód ugyanehhez a deduktív kódhoz: A szabadulás utáni élet tervezése tekintetében a férfiak körében jellemző a jogosítvány megszerzésének gondolata. Mivel a vezetői engedély megszerzése alapfokú végzettséghez kötött[32], többeket motivál ez a lehetőség. Egy interjúalany elbeszélése szerint a gépkocsivezetői engedély megszerzésének vágya nem köthető közvetlen a munkaerőpiaci lehetőségek kihasználásához, inkább olyan egyéni érdekekhez kapcsolódik, mint a törvény elől való „elbújás", a társadalomtól való háttérbe húzódás:

> *„Akik járnak, azok nagy része a jövőjével kapcsolatban ezt az utat látja legegyszerűbbnek, hogy a jogosítványt meg tudja szerezni, hogy jobban el tudja kerülni a zsarukat." (16. sz. megkérdezett személy)*

További induktív kód ugyanezen deduktív kód alá: A börtönön belüli magatartás, viselkedés díjazása több területen vonzó a fogvatartottak számára. Az egyének jó magaviseletéről a reintegrációs tiszteken kívül a pedagógusok is adhatnak információt a börtön parancsnokságának, egyszersmind dicséretre terjeszthetik fel a fogvatartottakat. Az ilyen elismerések eredményeképpen az érintettek különböző kedvezményeket kaphatnak, például a börtönfokozaton belüli enyhébb rezsimbe történő átsorolást, ami további, jelentős előnyökhöz juttathatja a fogvatartottat. Az ilyen előnyök között szerepel a börtön rövid időre engedélyezett

[32] A gépjárművezetői engedély megszerzésének előfeltétele az alapfokú iskolai végzettség: *„Ha a tanuló alapfokú iskolai végzettségét a (10) bekezdésben meghatározott módon nem igazolta, annak teljesítéséig a következő vizsgára nem bocsátható, illetve részére vizsgaigazolás nem állítható ki."* (24/2005. (IV. 21.) GKM rendelet a közúti járművezetők és a közúti közlekedési szakemberek képzésének és vizsgáztatásának részletes szabályairól8. §. (11)).

elhagyása, amikor is a dicséretet élvező személy akár otthonába is hazaengedhető egy-egy hétvégére.

> *„Jelentős még az, ha a tanulásban való részvételért kap dicséretet, a dicsérettel meg enyhébb rezsimbe kerül." (12. sz. megkérdezett személy)*

(3) A hosszútávú motivációkról szóló deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A szabadulás utáni időszakra történő előretekintés eredményeképpen vannak, akik akár közvetlenül a munkaerőpiaci elhelyezkedés, akár a továbbtanulás gondolatával indulnak el a középiskolai képzésen. Az interjúalanyok között volt, aki úgy fogalmazott, hogy a fogvatartottak egy részének az érettségi bizonyítvány kimondottan továbblépési lehetőséget jelent a szabadulás utáni életszakaszában.

> *„Főleg, aki gimnáziumi képzésben vesz részt, tudatosan azért választja azt, hogy iskolába jár, hogy mire szabadul, legyen egy érettségije. Ott az előképzettség mindenképpen előny." (4. sz. megkérdezett személy)*

Ugyanez a deduktív kód alá további induktív kód rendelhető: A tanulás által egyesek előrelépést valósíthatnak meg a munkahelyi körülményeik, státuszuk, bérezésük terén. Az így gondolkodó fogvatartottak társadalmi mobilitásuk kialakítását célozzák megvalósítani:

> *„Sokan dolgoztak segédmunkásként, és nem voltak megelégedve a bérrel. Lépni akart egyet előre." (9. sz. megkérdezett személy)*

(4) A külső motivációt megfogalmazó deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A család jelentős szerepet játszhat a fogvatartottak tanulásának elkezdésében, fenntartásában, eredményességében. Aki bizonyítani akar, lehetősége van közvetlen hozzátartozói előtt megmutatni képességeit, ezzel is erősítve a családi kapcsolatokat, tanúbizonyságot téve szerettei előtt a jövőképét alakító tudatosságáról.

> *„Akinek rendezettek úgymond otthon a körülményei, azokat motiválja az, hogy büszkék legyenek esetleg rájuk a szülei vagy a*

családja vagy a felesége vagy a gyerekei. Azt veszem észre, hogy van, akit ez erőteljesen motivál." (1. sz. megkérdezett személy)

A H1B hipotézist alátámasztja, hogy az interjúkban a megkérdezettek kevesebb motivált fogvatartottról nyilatkoztak, mint motiválatlanról, illetve – kettébontva a fogvatartottak motivációit alacsony és magas szintű motivációkra –, több alacsony szintű motivációt találtunk, mint magas szintűt. Kvantitatív elemzéssel megállapítottuk, hogy az alacsony szintű motivációk (kíváncsiság, hasznos időtöltés, tudásvágy, önfejlesztés, zárkaelhagyás, kiváltságszerzés, jogosítvány megszerzése) és a fogvatartás helyszíne között nincs szignifikáns összefüggés. A magas szintű motivációk (társadalmi beilleszkedés, szakmaszerzés, nyolc általános vagy érettségi megszerzése, munkahelyszerzés, iskolai végzettség) tekintetében kimondható, hogy a magas motiváció megléte sem függ a fogvatartás általunk vizsgált helyszíneitől. **Mindezek megerősítik, hogy a H1B hipotézis beigazolódott.**

H2**: A börtön, mint tanulási környezet számos, tanulást gátló/nehezítő tényezővel jellemezhető.** A H2 hipotézis elemzésekor az SPSS-t és az ATLAS.ti-t alkalmaztuk. Az SPSS-elemzés során az volt a célunk, hogy megállapítsuk, a különböző börtönártalmak mennyire szerepelnek tanulást gátló tényezőként. A hipotézis vizsgálatához a fogvatartotti kérdőív 7. kérdésének válaszait vettük alapul, miszerint aki bármilyen választ adott egy kérdésre, arról feltételeztük, hogy érintett az adott probléma által.

7. Segített-e valamely tanulási folyamat az alábbiakkal szemben?

a) A kényszerű összezártsággal szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

b) A börtön nyomasztó hatásával szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

c) El nem fogadottsággal, megbélyegzettséggel szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

d) Rabtársak általi bántalmazással szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

5. ábra
A fogvatartotti kérdőív 7. kérdése

A 137 értékelhető kérdőív közül a 7. d) kérdésre csupán 33 válasz érkezett, ami jelzi, hogy a fogvatartottak körében érzékeny kérdés a bántalmazás. A nem válaszolók egyébként több kérdésre nem válaszoltak, így feltételeztük róluk, hogy az adott probléma nem érintette őket. Kutatói döntés alapján kiszűrtük azokat, akik az 57 válaszlehetőség közül legalább hét kérdésre nem válaszoltak. A maximum 6 kérdésre válaszolók maradtak benne a szűrés után, így összesen 16 válaszadót hagytunk figyelmen kívül az adott hipotézis vizsgálatánál. A zavaró tényezőket tartalmazó változót úgy képeztük, hogy összeszámoltuk, a négy lehetséges tényezőből hányat említett a válaszadó. A 121 fős szűrt mintából 108 olyan válaszadót találtunk, akik számára mind a négy, a kérdőívben felvetett szempont zavaró volt, 9 főt három szempont, 3-at két szempont, 1 főt pedig egy szempont zavart. Nem volt olyan értékelhető kérdőív, amely azt mutatta, hogy egyetlen tényező sem zavarta a válaszadót.

Zavaró szempontok száma	Gyakoriság	Százalék
1	1	0,8
2	3	2,5
3	9	7,4
4	108	89,3
Összesen	121	100,0

24. táblázat
A tanulásban zavaró szempontok (börtönártalmak) gyakorisága a fogvatartottak körében a három intézetben együtt

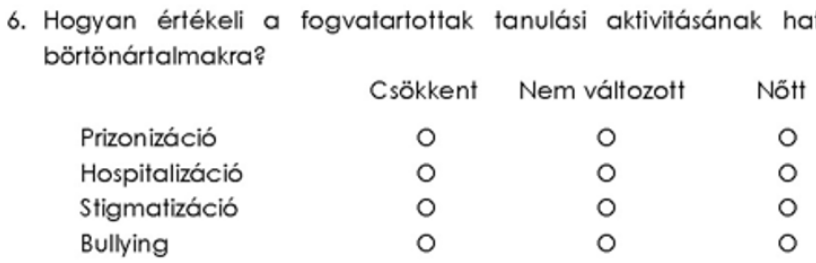
A három intézmény összehasonlíthatósága érdekében asszociációs vizsgálatot végeztünk a börtönártalmak mint tanulást gátló tényező és a fogvatartás helyszíne között.

	Egy zavaró tényező	Két zavaró tényező	Három zavaró tényező	Négy zavaró tényező	Összesen
Balassagyarmat	0	2	1	39	42
	0,0%	4,8%	2,4%	92,9%	100%
Vác	1	1	8	31	41
	2,4%	2,4%	19,5%	75,6%	100%
Győr	0	0	0	38	38
	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%
Összesen	1	3	9	108	121
	0,8%	2,5%	7,4%	89,3%	%100%

25. táblázat
A börtönártalmak tanulást gátló volta és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája

Megállapításunk: a helyszín és a zavaró tényező közötti összefüggés szignifikáns (p=0,001), az összefüggés erőssége pedig közepes (Cramer'sV=0,269).

A hipotézis további vizsgálatához a személyi állománybéli kérdőív 6. kérdésének válaszait vettük alapul, ahol arról tettünk fel kérdést, hogy a négy jellegzetes börtönártalom (prizonizáció, hospitalizáció, stigmatizáció, bullying) közül melyik hogyan változott a fogvatartottak tanulási folyamatai eredményeképpen.


6. Hogyan értékeli a fogvatartottak tanulási aktivitásának hatását az alábbi börtönártalmakra?

	Csökkent	Nem változott	Nőtt
Prizonizáció	○	○	○
Hospitalizáció	○	○	○
Stigmatizáció	○	○	○
Bullying	○	○	○

6. ábra
A személyi állományi kérdőív 6. kérdése

Ha javulás mutatkozott, azt +1-nek, ha romlott a helyzet, –1-nek, ha pedig nem változott, 0-nak kódoltuk, végül a négy változó értékeit összeadtuk. Így egy olyan skálát kaptunk, amelynek lehetséges értékei -4-től +4-ig terjednek, és ahol a negatív értékek az ártalmak súlyosbodásának túlsúlyát jelzik, a pozitív értékek pedig a javulás túlsúlyát mutatják. Az így létrehozott változónak a fogvatartás helyszínével való összefüggését kereszttáblával vizsgáltuk.

		Nulla ártalom	Egy ártalom	Két ártalom	Három ártalom	Négy ártalom	Összesen
Balassagyarmat		3	1	0	2	2	8
		37,5%	12,5%	0,0%	25,0%	25,0%	100%
Vác		3	1	2	2	2	10
		30,0%	10,0%	20,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Győr		2	0	5	0	0	7
		28,6%	0,0%	71,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Összesen		8	2	7	4	4	25
		32,0%	8,0%	28,0%	16,0%	16,0%	100,0%

26. táblázat
A tanulás börtönártalmakra gyakorolt hatása és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája

Balassagyarmaton és Vácott jellemzően három vagy négy börtönártalomra nézve is javulást látunk, míg Győrött ezt a két kategóriát egy válaszadó sem választotta – Győrött is látható általánosságban javulás, azonban csak kisebb mértékben.

A hipotézis igazolása érdekében a továbbiakban az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a fogvatartott áthelyezése más intézetbe, (2) a büntetés ideje, (3) az együtt-tanulás lehetőségének hiánya, (4) a tanórákra való eljutás akadályai, (5) a munkavégzési és a tanítási idő „ütközése”, (6) a rabtársak közötti ellentétek. A hat deduktív elem alá összesen hét induktív kódot rendeltünk.

(1) A fogvatartottak áthelyezéséről szóló deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A börtönbeli hatékony tanulás egyik feltétele, hogy a tanuló a teljes tanulási folyamat alatt ugyanabban az intézetben legyen. Abban az esetben, ha a fogvatartottat átszállítják egy másik intézetbe, fennáll a veszélye annak, hogy megszakad a folyamat, a tanuló lemorzsolódik. Ahogyan az egyik megkérdezett személy is megfogalmazta:

> *„A gátló tényező, amiről senki nem tehet, hogy ha elszállítják egy másik börtönbe. Tehát ez kiszámíthatatlan." (2. sz. megkérdezett személy)*

(2) A büntetés idejéhez és a tanulási ciklusok elvégzéséhez szükséges időhöz kapcsolódó deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A büntetés ideje meghatározó a tanulás szempontjából. Sem a túl rövid, sem a túl hosszú szabadságvesztés nem kedvez a tanulásnak. A túl rövid (tehát a képzésnél rövidebb) büntetési idő nem teszi lehetővé a kitűzött tanulási kimenet elérését, a túl hosszú, a fogvatartott számára lesújtó börtönben tartózkodási idő pedig elkedvteleníti az érintett személyeket:

> *„Ha úgy ítéli meg a bíró, hogy még ad neki egy évet, tehát meghosszabbítja, akkor lemond erről az egészről. Vagy ha a bíró úgy dönt, hogy megrövidíti, akkor nem tudja befejezni a sulit." (2. sz. megkérdezett személy)*

Ugyanez a deduktív kód alá további induktív kód rendelhető: Azokban az intézetekben, ahol általában rövidebb büntetési időt töltenek a fogvatartottak, nehéz teljes tanulási ciklusokat megvalósítani. A szabadulók elesnek a már megkezdett tanulás továbbfolytatásának lehetőségétől:

> *„Kevesen vannak. Tehát kilencedik osztályban általában még 15-20 fő van, mire 11., 12. osztályig jutnak, addigra 3-an-4-en maradnak. Itt viszonylag rövid büntetések vannak, nem fér bele." (4. sz. megkérdezett személy)*

(3) A börtönön belül, a fogvatartottak együtt-tanulásának lehetőségét jelentő deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A fogvatartottak együtt végzett, tanórán kívüli tanulásának, felkészülésének lehetősége esetleges. A

tanulók szervezetten nem, csupán a véletlenül adódó lehetőségeket tudják kihasználni a társas tanulásra, például a szabadidejükben megeső rövid találkozásokat, amelyek általában az éppen nyitott zárkaajtók adta „szomszédolás" révén jöhetnek létre. Erre utal az egyik interjúalanytól származó idézet:

> *„Ha mondjuk, hiányzik valamelyik jó tanuló, egy másik jó tanulótól elkéri a füzetet és leírja. Tehát ennyi lehetőségük van. De az, hogy összeüljenek tanulni… Nincsenek közösségi terek a börtönben." (5. sz. megkérdezett személy)*

(4) A tanulás helyszíneire történő eljutás akadályaival kapcsolatos deduktív kódhoz a következő induktív elemet találtuk: A tantermekbe, a könyvtárba való eljutás egyértelműen akadályozott. Mivel a fogvatartottak kizárólag a személyi állomány kíséretével mozoghatnak az intézetek területén, az esetek jelentős hányadában várakozniuk kell, mire olyan személy szabadul fel, aki elkísérheti őket a tanulás kitűzött színtereire. A késlekedés oka a szakszemélyzet nem kielégítő létszáma, illetve a személyi állomány túlterheltsége:

> *„Szeretnének elmenni a könyvtárba, de nem jutnak le. Ennek az az oka, hogy nagyon kevés a felügyelő, és akkor nem kísérik le őket." (4. sz. megkérdezett személy)*

(5) A munkavégzés és a tanítási idő ütközéséről szóló deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A börtöntanulás tanórai elemei előre egyeztetett, órarendi időpontokhoz kötöttek. Ezekhez az időpontokhoz nehéz igazodni azoknak, akiknek a megszabott munkaidejükhöz is tartaniuk kell magukat. Így sok esetben a munkaidő teszi lehetetlenné a tanterembe való eljutást, ami a tananyagban való lemaradáshoz vezet:

> *„Általában azok nem vesznek rész, nem tudnak rész venni az órán, akik munkát végeznek." (4. sz. megkérdezett személy)*

(6) A rabtársak közötti ellentétek deduktív kódjához a következő induktív kódot rendeltük: A tanulási folyamat elkezdését, illetve a már elkezdett tanulási ciklust jelentősen befolyásolja, milyen a viszony a börtönben élők között. Több fogvatartott megtapasztalja, hogy rabtársaik lenézik őket, ha valamilyen szervezett

keretek közötti tanulás végzését tervezik: kigúnyolják, megpróbálják lebeszélni őket. A közös zárkában elhelyezett elítéltek között nem ritka az ellentét, ami folyamatos feszültséget, stresszt, a gondolatok megzavarását jelenti. Ilyen körülmények között a tanuló fogvatartottaknak igen nehéz a tanulásra koncentrálni:

> *„A cellában lévő vitákat, illetve a problémákat behozzák a tanórára, és folytatják ott." (3. sz. megkérdezett személy)*

A H2 hipotézist alátámasztja, hogy a börtönben számos, a tanulást gátló tényezővel kell megbirkózniuk a tanulóknak, melyek csökkentik a tanulási folyamat sikeres végzését. Sok tényező (például az elszállítás, a büntetési idő megváltoztatása) közvetlenül a tanulás megszakításához vezet. Hiányzik a közös tanulás biztosítása, nem mindig valósul meg a tanórákra való eljutás időre történő megszervezése, ami mellett a zárkatársak tanulás ellen ható szerepe is fokozott. A fenti jelenségek egyértelműsítik, hogy a börtönbeli tanulás kapcsán túl sok az ellenható tényező. **Mindezek alapján a H2 hipotézis beigazolódott.**

H2A**: A börtönben folyó pedagógiai-felnőttképzési munka módszertana nem alkalmazkodik a börtönbeli tanulás és tanítás speciális körülményeihez.** A H2A hipotézis elemzésekor az ATLAS.ti-t alkalmaztuk, amelynek során az interjúkérdésekből a börtönbeli pedagógiai módszertan pedagógusok által elképzelt fejlesztését a következő deduktív elemek írják le: (1) a pedagógusok börtönön kívüli pedagógiai gyakorlata, (2) a tanulási környezet megváltoztatása, (3) a tanulási eszközök naprakész elérhetősége. A három deduktív elem alá összesen 3 induktív kódot rendeltünk.

(1) A pedagógusok börtönön kívüli pedagógiai gyakorlatához tartozó deduktív kódhoz a következő induktív kódot soroltuk: A pedagógusoknak a börtönön kívüli oktatási intézményekben megszokott oktatási módszereit nehéz alkalmazniuk a börtönkörnyezetben, a kinti pedagógiai módszerek csak részben adaptálhatók bent:

> *„A kintieknél nyilván létrehozható a differenciált oktatás, tehát az előképzettségnek, illetve a tudásnak megfelelően tudunk oktatni. Bent elég korlátozottak a lehetőségek, leginkább frontális órát lehet*

tartani. Gondolkoztam, hogy kooperatív órát lehetne bevinni, ez kint működik, de bent, nem tudom, hogy működne-e." (1. sz. megkérdezett személy)

(2) A tanulási környezethez tartozó deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A börtön falai közötti atmoszféra önmagában rosszul hat a tanulásra, ezért, az egyik interjúalany szerint ezen azzal kellene változtatni, hogy az oktatás helyszíneinek börtönön kívüli terepet kellene biztosítani:

„Fejlesztési elképzelésem az lenne (ez nagyon utópisztikus), hogy kihozni az iskolát. Ne bent, a rács mögött, hanem kinti környezetben tanuljon." (4. sz. megkérdezett személy)

(3) A tanulási eszköztár elérhetősége tekintetében megalkotott deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: Az oktatás módszertanát, a pedagógusok módszertani sikerességét akadályozza számos biztonsági intézkedés, melyek közül az egyik leghátráltatóbb a digitális tanulástámogató eszközök használata, azok tartalmának frissítése. A tanév közben folyó osztálytermi munka szükségszerű változásai megkövetelik az alkalmazkodást és a rugalmasságot, aminek a tartalomfrissítési lehetőség hiánya miatt nem lehet megfelelni:

„Szakanyagot fel lehet tölteni szeptemberben, de csak szeptemberben, utána a bv. megnézi. Pendrájvon vagy DVD-n kell feltölteni, beviszi az iskolakoordinátor a börtönbe, ott átvizsgálják, és le is zárják. Év közben ezt nem lehet módosítani. Így a tanév során nem lehet bevinni se DVD-t, se pendrájvot." (2. sz. megkérdezett személy)

A H2A hipotézist megerősíti, hogy a pedagógusok módszertana nem találkozik a börtön néhány szabályával. A börtönbeli pedagógiai munka nem képes módszereiben alkalmazkodni a börtön jellegéből adódó kihívásokhoz – ezzel együtt az is kimondható, hogy a börtönszabályzat rendszere sem támogatja messzemenően a pedagógiai munkát. **Mindezek alátámasztják, hogy a H2A hipotézis beigazolódott.**

H2B**: A tanulást biztosító eszköztár (tankönyvek, tanulást segítő eszközök, könyvtár stb.) elérése térben és időben korlátozott.** A H2B hipotézis elemzésekor az SPSS-t és az ATLAS.ti-t alkalmaztuk. Az SPSS-elemzés során az volt a célunk, hogy

megállapítsuk, milyen összefüggés található a fogvatartás helyszíne és a tanulást biztosító eszköztár elérése között.

	Az eszköztár nem segítő	Az eszköztár közepesen segítő	Az eszköztár nagymértékben segítő	Összesen
Balassagyarmat	6	13	28	47
	12,8%	27,7%	59,6%	100,0%
Vác	7	9	29	45
	15,6%	20,0%	64,4%	100,0%
Győr	17	9	9	35
	48,6%	25,7%	25,7%	100,0%
Összesen	30	31	66	127
	23,6%	24,4%	52,0%	100,0%

27. táblázat
A börtönben rendelkezésre álló tanulási eszköztár segítő volta és a fogvatartás helyszíne kereszttáblája

Megállapítható, hogy a fogvatartás helyszíne és a tanulást biztosító eszköztár elérése közötti összefüggés szignifikánsnak bizonyult (p=0,001). Az összefüggés közepes erősségű (Cramer'sV=0,28). Azonban különbség van az összefüggés mértéke között, amelynek okait a 18. mellékletben jelenítettük meg.

A hipotézis igazolása érdekében a továbbiakban az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a könyvtár elérhetőségének problémái, (2) a szemléltető eszközök hiánya, (3) az informatikai eszközök, különösen az internet hiánya (4) az analóg taneszközöknek és a tanulás helyszínének korszerűtlensége. A négy deduktív elem alá összesen négy induktív kódot rendeltünk.

(1) A börtönkönyvtárak használatának problémáit megfogalmazó deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A könyvtárhasználatnak két alapvető problémája van: a börtönkönyvtárak hiányosak és nehezen elérhetők. A hiányosság a tananyaghoz illeszkedő tankönyvek és egyéb kapcsolódó kiadványok tekintetében jelenik meg:

> *„És milyen érdekes, nem volt a könyvtárban helyesírási szótár! Az egyik nő megrendelte otthonról és behozatta a helyesírási szótárt, az újat." (13. sz. megkérdezett személy)*

Az elérhetőség nehézségeinek oka pedig a fogvatartottak könyvtárba jutását biztosító személyi állomány rendelkezésre állásának korlátja, tehát – a módszertani akadályok kapcsán már említett azon nehézség –, hogy a könyvtárhasználatot igénylőket számos esetben nincs, aki kísérje.

> *„Ugye a könyvtárat is mikor meg mennyit használhatják? Mert ha könyvtárba akar menni, akkor mozgatni kell, motozni kell, ahhoz ugye személyzet kell." (15. sz. megkérdezett személy)*

(2) A szemléltetés hiányának deduktív kódjához a következő induktív kódot rendeltük: A szemléltető eszközök nélkül megsokszorozódik az oktatáshoz szükséges idő. Ahogy az egyik interjúalany is megfogalmazta, bővíteni kellene a szemléltetés eszköztárát:

> *„Szemléltetés: mindenképpen összeválogatni, elkészíteni egy olyan szemléltető eszköztárat, amit bevinnénk, alkalmaznánk. Biztos, hogy amit lát, azt tizedannyi idő alatt megtanulja." (8. sz. megkérdezett személy)*

(3) A számítástechnikai ellátottság alacsony szintje és az internet-tiltás miatti elérhetetlensége kifejtését megvalósító deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A fogvatartottak oktatásának hasznos, alkalmanként elengedhetetlen eleme lenne az infokommunikációs eszközök és ezzel együtt az internet használata. A börtönök ugyan helyenként és alkalmanként a pedagógusok rendelkezésére bocsátanak számítógépeket, azonban ezek az eszközök csak offline módon használhatók. A hiányzó feltételek közül a pedagógusok kiemelték az internet használatának fontosságát, amelyre a börtönökben Magyarországon nincs intézményes lehetőség. Ez rontja a tanítás hatékonyságát és minőségét, mert a pedagógiai folyamat fontos része a szoftver-ellátottság, illetve az online források használata. A megkérdezett pedagógusok túlnyomó többsége azon az álláspontón van, hogy az internet tanórai használata jelentősen javítaná a tanulás-tanítás hatékonyságát, ahogy ezt a következő idézet is alátámasztja:

> *„2019-et írunk, és az internet használata kötelező. Nem tudunk meglenni internethasználat nélkül, nagyon nehéz tanítani. A börtönben meg tilos." (3. sz. megkérdezett személy)*

(4) A korszerűtlen hagyományos taneszközökhöz tartozó deduktív kódhoz a következő induktív kódot rendeltük: A tanteremhez tartozó hagyományos eszközök, illetve maga a tanterem berendezése, felszereltsége, külleme nem minden esetben találkozik a tanárok és a tanulók (így a felnőttkori tanulás) igényeivel. Az interjúvolt személyek kiemelték a negatívumokat: kis mozgástér, nem megfelelő megvilágítás, kicsi és magasan elhelyezett, ki nem nyitható, szellőztetésre alkalmatlan ablakok, a fűtési rendszer problémája, elavult gépek stb. Mindezeket a következő idézet támasztja alá.

> *„Az, ami adott, az egy nagyon egyszerű, régimódi tanterem egyetlenegy táblával, 3 db krétával." (3. sz. megkérdezett személy)*

A H2B hipotézist alátámasztja, hogy a tanuláshoz szükséges alapvető feltételek olykor hiányoznak a börtönökben: a könyvtárhasználat lehetősége és hiányosságai, a szemléltető eszközök elérhetetlensége, a számítástechnikai eszközökhöz való csupán időnkénti hozzáférés, valamint a tantermek felszereltségéhez köthető problémák együttesen a tanulás minősége ellen hatnak. **Mindezek megerősítik, hogy a H2B hipotézis beigazolódott.**

H2C**: A magyarországi pedagógusképzés és továbbképzés rendszere célja szerint nem tartalmaz a fogvatartottak képzésére vonatkozó speciális felkészítést.** A H2C hipotézis elemzésekor az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a továbbképzés a pedagógusok előtt ismeretlen, (2) igény van a továbbképzésre, (3) egy elképzelt továbbképzés gyakorlati haszna, (4) az elvárások teljesíthetetlenek. A 4 deduktív elem alá összesen 4 induktív kódot rendeltünk.

(1) Ahhoz a deduktív kódhoz, amely a továbbképzések pedagógusok előtti ismeretlen voltát jelzik, a következő induktív kódot rendeltük: A megkérdezett pedagógusok közül senkinek nincs tudomása börtönpedagógiai továbbképzésről vagy bármilyen felkészítő kurzusról, ami támogatná munkájukat:

> *„Nem tudok róla, ilyet még életemben nem hallottam, hogy a börtönben valami továbbképzés lenne." (2. sz. megkérdezett személy)*

(2) A továbbképzések igényére utaló deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: Jelen van az igény a pedagógusok körében a folyamatos felkészítésükre.[33] Az interjúban visszatérően jelenik meg a szakemberek igénye a belső képzésre, ahogyan ezt a következő idézet is alátámasztja:

> *„Ha a külsős pedagógusoknak egy ilyen megbeszélésen, konzultáción belül szerveznék, hogy mi okozott például nehézséget külön-külön tantárgyanként, viselkedésben, személyiségben, milyen gondok lehetnek, amire az ember nem számít, ez segíthetne." (11. sz. megkérdezett személy)*

(3) A pedagógustovábbképzések gyakorlati hasznára utaló deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A börtönbeli pedagógustovábbképzés leginkább abban segítene a fogvatartottak oktatásában, hogy felkészítené a pedagógus szakembereket az oktatói munkával párhuzamosan megjelenő, a börtönökben élők jellemző viselkedéséből, attitűdjéből származó kihívásokra:

> *„Ha az oktatást a börtön hosszabb távon gondolná velünk, akkor mindenféleképpen jó lenne, ha mi is kapnánk legalább egy ilyen elméleti képzést, ami ezekhez az emberekhez kulcs. A tartalma inkább egyrészt pszichológiai jellegű lehetne, másrészt, hogy bizonyos helyzeteket hogyan kell kezelni, illetve a börtön mit vár el, hogyan kezeljem." (12. sz. megkérdezett személy)*

(4) A börtönpedagógiai munkának a továbbképzések hiányából származó nehézségét megnevező deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A megkérdezett személyek jellemzően azzal szembesülnek, hogy a felkészültségük nem találkozik a büntetés-végrehajtás velük szemben támasztott elvárásaival, és ennek okaként a belső képzésük hiányát nevezik meg. Ezt a problémát nevesíti az alábbi idézet is:

> *„A bv.-ben felejtsük el az ilyesmit, a bv.-nek elvárásai vannak, hogy ott kell lenni időben, hogy ne várjanak a rabok. A bv-t nem is*

[33] Az OH által nyilvántartott Pedagógus-továbbképzési jegyzék a vizsgálat időpontjában nem tartalmazott olyan speciális továbbképzést, amely a börtönbeli pedagógiai munka szakmai módszertani képzéseivel foglalkozna. URL: https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx

érdekli, hogy milyen módszertárat kellene nekem felépítenem." (16. sz. megkérdezett személy)

A H2C hipotézist alátámasztja, hogy súlyos hiányt jelent a fogvatartottak oktatásában a pedagógusok börtönoktatásra való felkészületlensége. A pedagógusok tulajdonképpen magukra vannak hagyva abban a tekintetben, hogy milyen módszert alkalmazzanak, hogyan találjanak választ az oktatói munka közben felmerülő problémáikra. Egyértelmű, hogy szükségük van speciális, a börtönhöz illeszkedő szakmai továbbképzésre, azonban ilyen segítséget a megkérdezettek nem kaptak a szervezettől. A börtönpedagógusok interjús vizsgálata alapján megállapítható, hogy a pedagógusok igénylik a börtön belső környezetéből és a fogvatartottak tanulási jellemzőiből adódó speciális követelmények megismerését, továbbá a felnőttképzési módszertani repertoárjukat gazdagító továbbképzéseken való részvétel lehetőségét. Véleményük szerint csak speciális felkészítés által válhatnak a börtön környezetében is hatékony szakemberekké. **A fentiek alapján a H2C hipotézis beigazolódott.** Kiemelendő a pedagógusok azon állásfoglalása, miszerint igénylik e témában a továbbképzéseket, a kölcsönös tapasztalatcsere lehetőségét.

H2D**: A fogvatartás körülményei között munkát vállaló pedagógusok önképzés útján alkalmazkodnak a célcsoportok szükségleteihez.** A H2D hipotézis elemzésekor az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a pedagógusok találkozásának esetlegessége, (2) rendszertelen és szervezetlen megbeszélések (3) pedagógus kollégák egymás közt, mint az információszerzés forrásai (4) egyénileg szervezett konzultációk, (5) önképzés. Az 5 deduktív elem alá összesen 5 induktív kódot rendeltünk.

(1) A pedagógusok találkozásának esetlegességét megjelenítő deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A börtönben foglalkoztatott pedagógusok általában csak véletlenszerűen találkoznak, és kizárólag az ilyen esetekben van alkalmuk megbeszélni szakmai problémáikat:

„Nem kommunikálunk egymással, nem is találkozunk egymással, csak nagyon ritka alkalmakkor. Semennyire nem látok rá a kollégák munkájára." (13. sz. megkérdezett személy)

(2) A pedagógusok közötti megbeszélések szervezetlen eseteit mutató deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A fentiektől eltérően, alkalmanként előfordul, hogy a pedagógusok szabadidejük terhére felkeresik egymást, de ezek az események egyéni kezdeményezésre valósulnak meg, nem a szervezet írja elő:

> *„Nem szervezett keretek között, oktatás után vagy másnap frissen megkeressük az érintett pedagógust, vagy akivel ezt meg kell, hogy beszéljük, és ezt meg is beszéljük, és megoldást találunk – legalábbis én így csinálom." (3. sz. megkérdezett személy)*

(3) A kollégák közötti információcsere módját leíró deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A pedagógusoknak nincsenek más forrásai, mint a kollégái. Az oktatásban jelentkező problémák megoldására csupán egymás tapasztalataira építhetnek, amint ezt a következő idézet is megfogalmazza:

> *„Szinte mindent egymástól, illetve saját magunktól kell megtanulnunk." (6. sz. megkérdezett személy)*

(4) Az egyénileg szervezett konzultációkhoz tartozó deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: Előfordulnak ugyan egyéni szerveződések a pedagógusok között, azonban ezek megvalósulása olykor azon múlik, hogy milyen személyes kapcsolat van a kollégák között. A már korábban együttműködő pedagógusok megbeszéléseinek több az esélye:

> *„Igen, mi hetente konzultáltunk, sőt, hetente többször is az egyik kollégámmal, mivelhogy máshol is kollégák voltunk. A többi kollégával pedig a találkozások alkalmával 10-15 perces konzultációkat vezetünk le annak kapcsán, hogy kinél milyen szituációk jöttek elő. Ezeket nem a bv., hanem mi saját magunk szervezzük." (11. sz. megkérdezett személy)*

(5) Az önképzést megjelenítő deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A pedagógusoknak nincs más választásuk, mint saját forrást keresni a börtönbeli munkájuk minőségének javítására. Mivel nem találnak szakmai segítséget továbbképzésükre a börtön szervezeti keretein belül, önképzés útján igyekeznek felzárkózni a büntetés-végrehajtáson belüli speciális pedagógiai igények kielégítésére:

„Mindenki önképzés által fejlődik.” (7. sz. megkérdezett személy)

A H2D hipotézist alátámasztja, hogy a börtönben pedagógiai munkát végző szakemberek nem találkoznak a továbbképzés lehetőségével. Önmaguk igyekeznek pótolni a továbbképzések hiányát. Ehhez egyéni úton folytatnak szakmai beszélgetéseket, segítik egymást a naprakész információk megszerzésében, illetve egyénileg igyekeznek felkészültek maradni a börtönbeli oktatói munka minőségi elvégzése érdekében. **Mindezek megerősítik, hogy a H2D hipotézis beigazolódott.**

H3**: A törvényi háttérből következő, reintegrációt segítő, oktatással összefüggő tényezők megvalósíthatósága, sikeressége erősen függ a börtön adott személyi, tárgyi feltételeitől, lehetőségeitől.**

A törvényi háttérre vonatkozó hipotézis tárgyalása kapcsán fontosnak tartjuk röviden kifejteni a jogszabályi háttér sajátosságait, a disszertáció szempontjából legfontosabb jellemzőit, amelyeket a végjegyzetben[i] adunk közre. A H3 hipotézis elemzésekor az ATLAS.ti-t használtuk, melyen belül az interjúkérdésekből a következő deduktív elemeket származtattuk: (1) a börtönben folyó tanórák sikeressége, (2) a személyi állomány tagjai tanulássegítő tevékenységének alacsony foka. A két deduktív elem alá összesen két induktív kódot rendeltünk.

(1) A tanórai munka sikerességére utaló deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A pedagógusok a tanulók visszajelzései alapján, már a képzés korai szakaszában visszacsatolásokat kapnak módszertani munkájuknak – jogszabályokból következő – az adott csoportban hatékony/nem hatékony voltáról:

> *„Siker az, ha látom a visszajelzésekből, hogy értik, hogy felfogják. A kudarc nyilván az, ha látom, hogy nem igazán vannak képben, vagy ha elfelejtik, akkor nyilvánvaló, hogy valamit változtatni kell, játékosabb formában kell tálalni, mert azt nagyon szeretik, hogyha ilyen játékos feladatok vannak, kicsit lazább óra.” (1. sz. megkérdezett személy)*

Megjegyzendő azonban, hogy pedagógiai szempontból a törvény ratifikálása csak egy lehetőség a fogvatartottak pedagógiai úton történő reintegrációja vonatkozásában, hiszen a tanulási-tanítási folyamat sikeressége nemcsak a

jogszabályi háttérből ered, hanem számos további tényező függvénye, például nagyban függ a fogvatartott meglévő tanulási motivációjától is. A disszertációnak nem volt témája, de megjegyzendő, hogy a tanulás útján történő reintegráció természetesen számos további tényezőtől is függ, például a társadalom előítéletességétől, a fogvatartottakkal szemben tanúsított vélekedéseitől (Albert és Bíró, 2015).

(2) A személyi állomány teljesítményéhez fűződő deduktív kód alá a következő induktív kódot rendeltük: A börtöntanulásban elengedhetetlen a személyi állomány támogató attitűdje, a fegyőrök, reintegrációs tisztek és számos munkatársaik szerepe meghatározó a tanulók napi iskolai részvételére történő előkészítésében. Ezen belül az egyik legfontosabb teendő a tanuló elítéltek tantermi órákra, illetve gyakorlati foglalkozásokra (időre!) történő eljuttatása – nyilvánvaló, hogy csak ennek megvalósulása után tudnak a fogvatartottak részt venni az oktatásban. A törvényből adódó, a megvalósításra és a betartásra vonatkozó jogi rendelkezések hiánya miatt a pedagógiai munka szempontjából probléma, hogy sem a börtönszemélyzet, sem a börtönben foglalkoztatott pedagógusok számára nincs útmutatás arra vonatkozóan, hogy a világos és előremutató törvényi rendelkezéseket milyen módon kell megvalósítani, tehát milyen eszközöket, feltételeket, lehetőségeket kell vagy lehet figyelembe venni a reintegrációt szolgáló pedagógiai munka során. Az e területen mutatkozó hiányosságok a törvényi lehetőségek ki nem használtságát eredményezik:

> *„Van egy pár olyan felügyelő, aki nagyon kelletlenül végzi a munkáját, és hátráltat ezáltal minket is.” (1. sz. megkérdezett személy)*

Összességében kimondhatjuk, hogy a törvény adta lehetőségeket jobban ki lehetne használni, ha a börtön személyi állománya szorosabban követné azokat. **Mindezek megerősítik, hogy a H3 hipotézis beigazolódott.**

4.5.2. Börtönpedagógiai, börtönandragógiai fogalmi kérdések

1. A börtönpedagógia, börtönandragógia mint a neveléstudomány sajátos területe
2. A börtönpedagógus, börtönandragógus mint a börtönben pedagógiai-andragógiai tevékenységet végző szakember megnevezése és a fogalom használata

A fogvatartottak nevelésével, oktatásával-képzésével foglalkozó magyar nyelvű szakirodalomban már 2018-ban találkoztunk a börtönpedagógus fogalmával. Miklósi (2018) börtönpedagógusnak tekinti azokat a személyeket, akik eredetileg nem a börtönben való pedagógiai munkát tűzték ki karriercélként, mégis, ebben a közegben találták meg a számukra megfelelő szakmai kihívásokat (Miklósi, 2018). Szegál (2007) már sokkal korábban, 2007-ben használja a börtönpedagógia kifejezést a börtönökben oktató szakemberek szakterületének megnevezésére (Szegál, 2007).

Disszertációnk írása során felmerült a kérdés, hogy ha a magyar neveléstudományi szakirodalomban lassan általánosan elfogadottá válik a börtönpedagógus kifejezés használata, akkor miért ne nevesíthetnénk börtönandragógusként azokat a szakembereket, akik fiatal vagy érett felnőttek oktatásával-képzésével foglalkoznak a börtönök világában? Felvetésünket alátámasztja az a tény, hogy a felnőttekkel folyó pedagógiai-andragógiai jellegű foglalkozásoknak ma már kutatott elmélete és módszertana van. Ennek ismerete és alkalmazási képessége egyelőre nem követelmény a börtönökben való foglalkoztathatóság terén, de tapasztalati szinten megállapítható, hogy azok a pedagógusok, illetve humánszakemberek, akik a börtönben tevékenykednek, tapasztalati úton már megszerezték azokat a kompetenciákat, amelyek révén a felnőtt fogvatartottak képzése hatékony lehet. Ezért úgy gondoljuk, hogy bátran felvethető a börtönpedagógus mellet a felnőtt célcsoportok vonatkozásában a börtönandragógus kifejezés használata. (Bár nem tudományos forrás, mégis megemlítjük, hogy – az interneten rákeresve a börtönandragógus kifejezésre 2021.11.09-én 0 db találat volt.) Továbbá az ügy fontosságát jelzi az a tény, hogy Magyarországon számos olyan felnőttképző intézmény van, amelynek tevékenységi köre kiterjed a büntetés-végrehajtási intézetekre is. A 15. melléklet táblázata 2020-ban jelzi a magyarországi börtönökben foglalkoztatott intézmények nevét és a foglalkoztatott pedagógiai-felnőttképzési szakemberek számát. Ezek a szakemberek a

többsége Miklósi (2018) tapasztalatai szerint nem alaposan megfontolt döntés után kezd el börtönben tanítani, hanem munkájuk sok esetben véletlenül előálló események eredménye (Miklósi, 2018), vélhetően felnőttképzési gyakorlatukra való tekintettel vállalják el a börtönmunkára történő felkérést.

A büntetés-végrehajtási intézetekben zajló tanulási-tanítási folyamatoknak a külvilágban végzett oktatástól való különbözőségei miatt a börtönpedagógusok szerepe felértékelődik azáltal, hogy ezeknek a szakembereknek speciális tanulástámogatási tevékenységet kell végezniük. A börtönoktatás szélesebb körű felkészülést, körültekintést igényel a többségi társadalom iskoláiban végzendő oktatói feladatokhoz képest. A tanítás e területén különösen nagy szerepe van a pedagógusok által az elítélt tanulókkal szemben tanúsítandó törődésnek, odafigyelésnek, toleranciának és türelemnek. Egy börtönpedagógusnak nemcsak a tananyag átadására kell összpontosítania, de törekednie kell egy speciális, az elítéltekkel való közös munkát megalapozó gondolkodásmód elsajátítására, amely mentén képesek motiválni a börtönökben élő tanulókat tanulási folyamataik lehető legeredményesebb menedzselésére (Borgulya, 2004).

Annak érdekében, hogy a börtönökben folyó tanulási-tanítási folyamatról és annak körülményeiről teljesebb képet kapjunk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a pedagógusok alapvetően a börtönön kívüli környezetben tevékenykednek, képzettségük nem kifejezetten a börtönön belüli pedagógiai munkára irányul. Ezért tettük fel interjúalanyainknak a következő kérdést: *Vannak-e olyan pedagógiai képzések, amelyek elvégzése hatékonyabbá tenné a pedagógiai munkát? Ha nincs, mit tartana fontosnak egy ilyen jellegű képzésnél?* Megjegyezzük, hogy ezzel a kérdéssel kifejezetten a börtönben oktató pedagógusok csoportját céloztuk meg, hiszen nyilvánvaló, hogy sem a fogvatartottaknak, sem a börtön személyi állományának nem lehet rálátása azokra a pedagógiai szakmai ismeretekre, amelyekről kizárólag a pedagógusok tudnak nyilatkozni, így a véleményük nem releváns ebben a tekintetben.

A megkérdezett pedagógusok (N=16) egybehangzóan azt állították, hogy nincs számukra pedagógus-továbbképzés a börtönben folytatandó nevelő-oktató munka minőségi fejlesztésére:

> *„Valamilyen kis képzés, ami felkészítené azokat az oktatókat, akik még sohasem voltak börtönben, nem ártana. Kezdőknek a viselkedésről, mit mondhatunk el, mit ne mondjunk, mibe ne keveredjünk bele, mi az, amit*

kerüljünk el. Egy ilyen felkészítés, úgy gondolom, hasznos lenne, ha felhívná a figyelmet, miként bánjunk, viselkedjünk a fogvatartottakkal." (8. sz. megkérdezett személy)

Egy-egy megkérdezett pedagógus a szakmai és módszertani kérdések fejleszthetősége mellett felvetett néhány egyéb, a börtönben folyó tanításhoz szorosan kapcsolódó tényezőt. Ezek közül az egyik legfontosabb tényező a pedagógus megjelenése. Nagymértékben meghatározza a szakemberek tanulók általi elfogadottságát, a bizalom kialakulásának fokát a ruházat, különösen az ellenkező neműek közötti interakciók során:

„Speciális a börtön, a börtönben másként kell viselkedni. Saját példámon keresztül, eleve nem megyek be szoknyában, papucsban. Tehát csak nadrágban, zárt és gumitalpú cipőben, hogy ne kopogjak ott végig. Ékszer nincs, parfüm nincs, nyakig begombolt ruhában. Ezekre kellene leginkább felkészíteni a női oktatókat." (5. sz. megkérdezett személy)

Egy másik, a pedagógusok helyzetéből adódó jellemző, hogy önfejlesztő módon, saját és egymás tapasztalataira építve tanulják meg a börtöntanításhoz szükséges kulturális tudnivalókat, nevezetesen a tanórákon részt vevő inhomogén csoportok tagjainak származásából, kulturáltságából eredő különbözőségek kezelését:

„Szinte mindent egymástól, illetve saját magunktól kell megtanulnunk. Elsősorban a multikulturális technika elsajátítása, alkalmazása, ami rendkívül fontos lenne, mert társadalmilag, de etnikailag is a legkülönfélébbek, nagyon vegyes az összetétel. Meg kell tanulni az egyes kultúrák sajátosságait, illetve azt, hogy egyáltalán a különböző kultúrákat hogyan illeszthetjük be akár menet közben is. Tehát ott az embert mellbe vágja a multikulturalizmus." (6. sz. megkérdezett személy)

A tanár-tanár közötti kommunikáció lehetőségét is hiányolják a pedagógus szakemberek. Elképzelhetőnek tartanának valamiféle fórumot annak érdekében, hogy megvalósuljon egyfajta szakmai tapasztalatcsere, amitől a börtönoktatás minőségi javulását várnák:

„Kellett volna a kollégákkal egy konzultációt, egy hospitálást csinálni, de nem volt erre lehetőség. Fontos lenne fejlesztéseket végezni a tanár-tanár közötti kommunikációban, az egész szakmunkásképzésnek a rákfenéje ez, hogy nincs kapcsolat a tanárok meg az oktatók között." (9. sz. megkérdezett személy)

A börtönoktatásban a pedagógusok személyes biztonságával járó igények figyelembevétele sem elhanyagolható. Néhány esetben elhangzott a megkérdezettektől, hogy a felkészítés hiánya az oktatás időtartama alatt negatívan hat az oktatói teljesítményre, a veszélynek való kitettség érzése egyes pedagógusokat feszélyezi, ami a tanulás-tanítás további gátló tényezője:

„Mindenféleképpen jó lenne, ha kapnánk legalább egy elméleti képzést, aminek a tartalma egyrészt pszichológiai jellegű lehetne, másrészt azt célozná, hogy bizonyos speciális helyzeteket hogyan kell kezelni. Mindig van nálam személyi riasztó, de az nem hatékony: egyszer véletlenül megnyomtam, és akkor kb. fél óra telt el, mire kijöttek". (12. sz. megkérdezett személy)

Egy nemrégiben publikált kutatásban is megtalálható a pedagógus szakemberek börtönben folytatandó munkájához szükséges felkészítéssel kapcsolatos hiányosság. *Takács-Miklósi és munkatársai* (2018) kutatása kimutatták, hogy a pedagógusok a börtöntanításra történő felkészülésükkor egymás tapasztalataira kénytelenek építeni (Takács-Miklósi et al., 2018).

A fentiek egyértelműen alátámasztják, hogy nincs a börtönökben folytatandó pedagógiai munkára felkészítő képzés, holott a börtönökben tevékenykedő pedagógusoknak az ilyen jellegű képzésekre kifejezetten szükségük lenne. A felkészítések által magabiztosabban kezdenének bele a fogvatartottak oktatásába, eredményesebben és hamarabb találnák meg a közös hangot a börtönbeli tanulók csoportjaival, a pedagógusok közötti kapcsolattartás kiépítésével pedig a kollégák lehetőséget találnának a szakmai diskurzusra.

Az empirikus fejezet összefoglalásaként megállapítható, hogy az általunk felállított három hipotézis és annak részeként az alhipotézisek – az alkalmazott kérdőíves és

interjús vizsgálatok alapján beigazolódtak. Az alábbi táblázat összefoglalja azt, hogy az egyes alhipotéziseket mely elemzési módszerek alapján igazoltuk.

Hipotézis		Eredmény	Elemzési módszer
H1	A börtönökben élő elítéltek oktatásának és képzésének nincs kialakult speciális pedagógiai módszertani gyakorlata, amely figyelemmel lenne az elítéltek társadalmi, gazdasági és szociokulturális hátrányból adódó jellemzőire.	Beigazolódott	ATLAS.ti
H1A	A fogvatartottak tanulási kompetenciái, szokásai, motivációi fejletlenek a többségi társadalomban élő kortársaikéhoz képest, s ezek a jellemzők nem támogatják a hatékony tanulási-tanítási folyamatot a börtönben.	Beigazolódott	ATLAS.ti
H1B	A fogvatartottak szabadulás utáni céljai kialakulatlanok, kevéssé motiváltak a tanulásra.	Beigazolódott	SPSS ATLAS.ti
H2	A börtön, mint tanulási környezet számos, tanulást gátló/nehezítő tényezővel jellemezhető.	Beigazolódott	SPSS ATLAS.ti
H2A	A börtönben folyó pedagógiai-felnőttképzési munka módszertana nem alkalmazkodik a börtönbeli tanulás és tanítás speciális körülményeihez.	Beigazolódott	ATLAS.ti
H2B	A tanulást biztosító eszköztár (tankönyvek, tanulást segítő eszközök, könyvtár stb.) elérése térben és időben korlátozott.	Beigazolódott	SPSS ATLAS.ti
H2C	A magyarországi pedagógusképzés és továbbképzés rendszere célja szerint nem tartalmaz a fogvatartottak képzésére vonatkozó speciális felkészítést.	Beigazolódott	ATLAS.ti
H2D	A fogvatartás körülményei között munkát vállaló pedagógusok önképzés útján alkalmazkodnak a célcsoportok szükségleteihez.	Beigazolódott	ATLAS.ti
H3	A törvényi háttérből következő, reintegrációt segítő, oktatással összefüggő tényezők megvalósíthatósága, sikeressége erősen függ a börtön adott személyi, tárgyi feltételeitől, lehetőségeitől.	Beigazolódott	ATLAS.ti

28. táblázat
A hipotézisek igazolásához alkalmazott módszerek

Az első fő hipotézis az SPSS és az ATLAS.ti módszerek együttes használata által nyert igazolást. A fogvatartottak motiválatlanságukból, céltalanságukból nehezen mozdíthatók ki, mert a pedagógusok nincsenek informálva előzetes szociokulturális hátterükről, így nincs módjuk módszertanuk célirányos alkalmazására, fejlesztésére. A fogvatartottak motivációjának mértéke és az intézmény mint helyszín között nincs szignifikáns összefüggés.

A második fő hipotézis szintén az SPSS és az ATLAS.ti alkalmazásán keresztül igazolódott. A börtönbeli tanulást gátló tényezők mellett hiányosak a tanulástámogató eszközök, továbbá korlátozottak a pedagógusok tanulástámogatási módszerei. A tanulást biztosító eszköztár elérés és az intézmény mint helyszín között közepes erősségű az összefüggés. A pedagógusok továbbképzése nem megszervezett, kizárólag egyénileg készülnek fel a börtönoktatói munkára.

A harmadik fő hipotézis az ATLAS.ti módszer alkalmazása által nyert igazolást. A törvényi, reintegrációt segítő lehetőségek nincsenek teljes mértékben kihasználva.

5. A disszertáció összefoglalása

A problémafelvetés összefoglalása

A dolgozat problémafelvetése és a reintegráció-történeti fejezetének összefoglalásaként megállapítható, hogy a jogtörténészek szerint a börtön intézménye történetének csupán rövid, utolsó szakaszára jellemző a *reintegrációs* gondolkodásmód. A megelőző évszázadok büntetés-végrehajtási eszmerendszerében nem szerepelt a rabok társadalomba történő visszavezetésének gondolata, gyakorlatára az elzárás és az azzal járó embertelen büntető cselekedetek végrehajtása volt jellemző (Foucault, 1990; Mezey, 1997, 2010; Lőrincz és Nagy, 1997; Lőrincz, 2014). A történeti visszatekintés során a *reintegráció gondolatának és gyakorlatának felmutatására koncentráltunk.*

Magyarországon az 1800-as években jelentek meg a börtön addigi, emberhez méltatlan körülményeiből való kitörés kezdő lépései. A kezdő impulzust Mária Terézia 1768-as büntető törvénykönyve adta, amelyben először jelent meg az emberiesség eszméje, s amely a bebörtönzöttekre mint majdan a társadalom hasznos tagjaira tekintett (Mezey, 2010). A XVIII. század börtönére már jellemző volt az egyénnel való *célirányos foglalkozás*, ami a büntetés ideje alatti *nevelést*, illetve a szabadulás utáni *gondozást* jelentette (Mezey, 1997). A reformkor jogtudományának álláspontja szerint a raboknak a munkáltatáson keresztül kell meglátniuk az élet helyes irányait. A kor politikusai közül Eötvös József számos börtönjavító intézkedést hozott a rabok mozgásterének növelése, a higiéniai állapotok javítása, a fogvatartottak teljes mértékű emberszámba vétele érdekében (Lőrincz, 2014). Az 1860-as éveket követően a büntetőjog a börtön tökéletesítését tűzte ki célul: a Csemegi-kódex paragrafusai országos börtönhálózatot eredményeztek, melyen belül megvalósult az intézetek három szigorúsági fokozatra történő felosztása, s amely lehetővé tette a különböző súlyosságú ítéletek szerinti elkülönítést.

A XX. századi magyar börtönhelyzet jelentős lemaradást mutatott az európai börtönügy akkori gyakorlatához képest. Ennek oka egyrészt az anyagi források hiánya volt, illetve az a tény, hogy a második világháborút követően – politikai okokból – ugrásszerűen megnőtt a rabok száma. Pozitív változást az 1956-tól kezdődő időszak hozott, amikor megkezdődött a börtön *reintegrációs szerepének kibontakozása*, a fogvatartás kapcsán megjelent a megelőzés, a nevelés eszméje, a rabok „életre nevelésének" gondolata, mint az időszak *reintegrációs törekvése* (Lőrincz és Nagy,

1997; Lőrincz, 2018). A börtönügy fejlődése a rendszerváltásig a büntetés-végrehajtás szűkös anyagi helyzete miatt megrekedt, nem épültek új börtönök. Némi javulást eredményezett az 1989-1990-es amnesztia kapcsán a férőhelyek felszabadulása (Lőrincz és Mezey, 2019; Ruzsonyi, 2018b). Csökkent a fogvatartotti zsúfoltság, a személyi állomány túlterheltsége, a büntetés-végrehajtás a felszabaduló energiát a más európai országok börtönfejlesztéseinek példája nyomán fejlesztésekre összpontosította.

A XXI. században a büntetés-végrehajtási szervezet keresi az új utakat, így az elítéltekkel való együttműködés lehetőségét: a modern börtönfelfogás szellemében megfogalmazódott, hogy a társadalomba való visszailleszkedés minden elítélt egyéni feladata, ezért cél számukra a reintegrációt támogató oktatás és képzés széleskörű biztosítása. A börtöntanulás szükségességét indokolja az a tény, hogy a fogvatartottak között sok a funkcionális analfabéta, sok az alulképzett, a szakképzettséggel nem rendelkezők száma. Napjainkban a magyar börtönökben szervezett szakképzések igazodnak a munkaerőpiaci igényekhez, 26 büntetés-végrehajtási intézetben három munkarendben (nappali, esti és levelező tagozaton) folyik általános- és középiskolai végzettséget adó oktatás, hiányszakmákra irányuló szakképzés. A szabadulásra várók felkészülését uniós és hazai oktatási projektek segítik.

A jövőben a börtön további fejlődésének középpontjában az egyén fejlesztése, a fogvatartottakkal való kooperáció, az oktatás minden rab számára történő elérhetősége áll. Ehhez a börtön szakszemélyzetének felkészítése és olyan pedagógiai szakemberek bevonása szükséges, akik speciális börtönpedagógiai, börtönandragógiai felkészültségük révén hatékonyan járulnak hozzá az elítéltek sikeres reintegrációjához.

Az andragógiai fejezet összefoglalása

Az andragógiai fejezet összefoglalásaként megállapítható, hogy az élethosszig tartó tanulás eszméje meghatározóvá vált a börtönbeli tanulás szempontjából. A munkahelyi, családi, társadalmi életvitel problémáinak megoldásában, a helyes életvezetésben jelentős szerepe van az egyén iskolázottságának, műveltségének, amelyhez a tanuláson keresztül vezet az út. Az egész életen át tartó tanulásban való részvétel már nemcsak a felnövekvő nemzedék kötelezettsége, hanem a felnőttek számára kikerülhetetlen követelmény. Ez a feltétele az életút során a többszöri szakmaváltásnak, a munkaerőpiaci pozíciók megtartásának, a sikeres életvitel lehetőségének. Az *élethosszig*

tartó tanulás körébe tartozik minden tanulási út, így a formális, a nem-formális és az informális tanulás (International Council of Adult Education, 2020).

A tanuláselméletekkel foglalkozó kutatók – felnőttek esetében – a tanulás pszichológiai modelljei közül a konstruktivista elméletet emelik ki, melynek fő jellemzője, hogy a tanulók az újabb tudást a korábbi ismereteikre építve hozzák létre, a frissen tanultakat hozzáillesztik addigi tapasztalataikhoz (Fleming, 2011). További jellemző, hogy a tanulási eredmények belső motivációhoz juttathatják a tanulókat, ami különösen fontos a börtön körülményei között, szigorúan szabályozott tanulási folyamat során, ahol a fogvatartottak jelentős hátrányból indulnak a szabad élet körülményei között tanuló felnőttekhez képest. A börtönökben élők oktatása és képzése kulcskérdés a reintegráció és a társadalomban való részvétel sikeressége szempontjából. A tanulás lehetőségének igénybevétele, az iskolai végzettség és/vagy a szakmaszerzés a fogvatartottak számára meghatározó jelentőségű a szabadulás utáni életminőségükre nézve (Ruzsonyi, 2011).

A fogvatartottak számára kulcsfontosságú a felnőttkori tanulás alapjának tekinthető alapkompetenciák (írás-, olvasás-, számolás és szövegértés, digitális kompetencia), valamint a tanulás tanulása kompetenciájának birtoklása, ami nemcsak az adott szakterületen szükséges ismeretek és kompetenciák elmélyítését jelenti, hanem nagyban hozzájárul a megszerzett tudás hasznosításához az élet más területein is. Ezért a börtönön belül rendkívül fontos az olyan cselekvésekre való ösztönzés, amelyek eredményeképpen a fogvatartottak megszerezhetik a tartós és sikeres foglalkoztatottságukhoz szükséges munkaerőpiaci, valamint a konstruktív életvitelük megvalósításához szükséges állampolgári kompetenciákat (kommunikáció, kooperáció, felelősségvállalás stb.) (Balázs, 2017).

Az élethosszig tartó tanulás börtönön belüli megvalósulásának kulcsa a tanulóközpontú megközelítés gyakorlatában rejlik: olyan környezetet, tárgyi, személyi feltételeket kell biztosítani, amelyek segítenek leküzdeni a korábbi tanulási kudarcok és a börtönártalmak keltette akadályokat. A tanulás támogatása érdekében a börtönépületeket úgy kell kialakítani, hogy új, motiváló tanulási terek megnyitásával lehetővé tegyék, segítsék az elítéltek tanulását, a tanulás-tanítás folyamatának hatékony megvalósulását. Elérhetővé kell tenni a börtön intézetei és az oktatás külső helyszínei között az integrált tanulás folyamatosságát biztosító oktatás lehetőségét, amelyek egyben hozzájárulhatnak a börtönökben tevékenykedő pedagógusok közötti kooperatív kapcsolatrendszer kiépítéséhez is. Egyenrangúnak kell tekinteni, és egyenrangúvá kell

tenni az elítéltek börtönön belüli tanulását és munkavégzését és biztosítani a tanulás folyamatos elérhetőségét, a tanórákon való részvételt, a tanulási eszköztár rendelkezésre állását. A tanulástámogatás kapcsán stratégiai kérdésnek kell tekinteni a börtönbeli oktatás internetes eszközökkel történő bővítését is (Downes, 2014).

A tanulástámogató börtön kialakításának feltétele – az összehangolt, folyamatos személyi és tárgyi feltételek fejlesztése mellett – valamennyi, a fogvatartottakkal közvetlen kapcsolatban álló szakember felkészítése a tanulástámogatási feladatok ellátására, valamint a pedagógiai és felnőttképzési szakemberek, szakoktatók szervezett továbbképzése, amelynek részeként ki kell dolgozni és bevezetni a börtönökben alkalmazható speciális, a biztonsági követelményeknek megfelelő, ugyanakkor korszerű módszereket, eljárásokat.

Az empirikus kutatás eredményeinek összefoglalása

Az empirikus kutatás célja volt a büntetés-végrehajtásban a reintegrációt segítő oktatás és képzés jellemzőinek és fejlesztési lehetőségeinek megismerése, aminek érdekében komplex kutatási stratégiát alkalmaztunk: kérdőíves kutatást végeztünk a fogvatartottak körében (N=137), illetve a személyi állomány tagjaival (N=27), továbbá interjús kutatást folytattunk börtönökben tevékenykedő pedagógusokkal (N=16). Az adatfelvételből származó információk elemzéséhez az SPSS és az ATLAS.ti szoftvereket használtuk.

Arra kerestük a választ,

- milyen tanulási lehetőségeket biztosít a börtön az elítéltek számára;
- mely szervezett tanulási formákban vesznek részt az elítéltek;
- melyek az elítéltek tanulási motivációi;
- milyen oktatási, képzési módszereket használnak a pedagógusok;
- felkészültek-e az oktatók a börtönbeli pedagógiai munkára.

Az adatfelvétel 2018. április és 2019. augusztus között történt, két szakaszban. Az első szakasz során kérdőíves lekérdezés történt a Balassagyarmati Fegyház és Börtön, a Váci Fegyház és Börtön, valamint a Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet fogvatartottjaival (N=47, N=48, N=42) és személyi állományával (N=10, N=10,

N=7). A második szakasz során valósult meg börtönben foglalkoztatott pedagógusok interjúvizsgálata. (N=16).

Az empirikus kutatás megvalósulása a tervezetthez képest számos korlátba ütközött. A kutatási tervben kisebb módosításokra, átütemezésekre kényszerültünk, mert a büntetés-végrehajtásban a kutatások engedélyezését jelentősen szigorították, így a BVOP a börtönön belüli interjús adatfelvételt nem támogatta, kizárólag kérdőívezésre kaptunk engedélyt. Ezért a börtönpedagógusokkal börtönön kívüli helyszínen készítettük az interjúkat.

Mind a kérdőíves, mind az interjús vizsgálat saját fejlesztésű, mert a kutatott téma nemzetközi és hazai szakirodalmában nem találtunk adaptálható, validált eljárást. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, mert a fogvatartás sajátos jellege és a menet közben egyre szigorúbb kutatási feltételek miatt nem volt lehetőség nagyobb mintavétel alkalmazására. A vizsgálatban populációnak tekintettük a három börtön fogvatartottjait, így a kutatási eredmények megállapításai is csupán erre a csoportra vonatkoznak.

A fogvatartottak kérdőíves vizsgálatából megtudtuk, hogy a fogvatartottak részt vesznek alap- és középfokú oktatásban és szakképzésben. Alapképzettségükről kiderült, hogy rendszerint igen alacsony, a tanulási lehetőségekre történő jelentkezésük motivációjaként megjelennek alacsonyabb szintű (például a zárka elhagyása, az ösztöndíj) és magasabb szintű (például a szakmaszerzés, a szabadulás utáni munkaerőpiaci részvétel) motivációk. A kérdőívek válaszaiból kiderült, hogy a fogvatartottak általánosan tájékozottak a tanulási lehetőségekről, hogy a tanulásukat segíti, ha az órarend szerinti időpontban kezdhetik a tantermi tanulást, ha rendelkezésükre állnak a tankönyvek és egyéb taneszközök és lehetőségük nyílik a könyvtárlátogatásra, továbbá zavartalanul készülhetnek a következő órára, házi feladataikat megfelelő környezetben készíthetik el. Megtudtuk továbbá, hogy a tanulás hasznát a fogvatartottak széles skálán értelmezik, melyen belül ezt a hasznot többek között az egyéni érdeklődésük kielégítésétől a börtön monoton jellegének megtörésén át a szakmaszerzés és a munkahelyi célok elérésének lehetőségéig számos tekintetben tapasztalják.

A börtön személyi állományának kérdőíves vizsgálata megmutatta, hogy a személyi állomány tagjai ismerik-e a fogvatartottak tanulási jellemzőit. A kérdőívek elemzése során információt kaptunk a tanulás börtön általi támogatottságának mértékéről, a személyi állomány tanulástámogató magatartásának, hozzáállásának jellemzőiről, valamint a fogvatartottakat támogató, a börtönben elérhető taneszközök

jellemzőiről meglétének mértékéről, minőségéről. A kérdőíves válaszok alapján képet nyertünk arról is, hogy a személyi állomány megkérdezett tagjai a tanulás börtönártalmakra gyakorolt hatásáról úgy vélekednek, hogy a börtönártalmak (az összezártság, a börtönkörnyezet hatására fellépő magatartászavar, a megbélyegzettség, a bántalmazottság) a tanulás hatására vagy csökkentek, vagy nem változtak – a börtönártalmak a tanulás eredményeképpen bekövetkezett növekedéséről csak elenyésző hányaduk nyilatkozott.

A pedagógusok interjús vizsgálata során közelebb kerültünk a börtönben folytatott oktatás valóságához, átfogó képet kaptunk a börtönoktatásban jelentkező problémákról és azok megoldási lehetőségeiről, megismertük az elítéltek börtönben zajló tanulásának jellemzőit, az intézeti tanulási lehetőségeket, eredményeket.

A kvantitatív és kvalitatív elemzések eredményeképpen megállapíthattuk, hogy mind a három hipotézis igazolódott. Összefoglalóan az alábbi megállapításokat tettük:

A H1 hipotézis, miszerint „A börtönökben élő elítéltek oktatásának és képzésének nincs kialakult speciális pedagógiai módszertani gyakorlata, amely figyelemmel lenne az elítéltek társadalmi, gazdasági és szociokulturális hátrányból adódó jellemzőire.”, igazolást nyert. Az elítéltek tanításával, fejlesztésével foglalkozó pedagógiai szakemberek csak informális úton és esetlegesen jutnak hozzá a tanulók társadalmi, gazdasági, szociokulturális hátrányait tükröző információkhoz.

A H1A hipotézis, miszerint „A fogvatartottak tanulási kompetenciái, szokásai, motivációi fejletlenek a többségi társadalomban élő kortársaikéhoz képest, s ezek a jellemzők nem támogatják a hatékony tanulási-tanítási folyamatot a börtönben.”, igazolódott, ugyanis a fogvatartottak börtönben folytatott tanulásának sikeressége, hatékonysága erősen függ előzetes tudásuktól, hozzáállásuktól, illetve azok, akik nagyobb tanulási tapasztalattal, magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, inkább vállalkoznak a tanulásra, és sikeresebbek, mint alulképzettebb társaik.

A H1B hipotézis, miszerint „A fogvatartottak szabadulás utáni céljai kialakulatlanok, kevéssé motiváltak a tanulásra.”, igazolódott. A megkérdezett börtönszemélyzet és a pedagógusok válaszai, valamint a fogvatartotti kérdőív válaszai szerint kevés a tanulásra motivált fogvatartott. Megállapítottuk továbbá, hogy a fogvatartottak alacsony szintű tanulási motivációja és a fogvatartás helyszíne (tehát a börtön, amelyben az adott fogvatartottat elhelyezték) között nincs szignifikáns összefüggés.

A H2 hipotézis, miszerint „A börtön, mint tanulási környezet számos, tanulást gátló/nehezítő tényezővel jellemezhető.”, beigazolódott, mert a tanulóknak a börtönben számos tanulást gátló tényezővel kell megbirkózniuk, amelyek megszakítják, zavarják a tanulási folyamatot: nem mindig valósul meg a tanórákra való eljutás, hiányzik a közös tanulás lehetőségének biztosítása, hátráltató tényező a rabtársak negatív hozzáállása a tanuláshoz.

A H2A hipotézis, miszerint „A börtönben folyó pedagógiai-felnőttképzési munka módszertana nem alkalmazkodik a börtönbeli tanulás és tanítás speciális körülményeihez.”, igazolódott. A válaszok elemzése alátámasztotta, hogy a börtönbeli pedagógiai munka során alkalmazott hagyományos pedagógiai módszerek nem adaptálhatók a börtönbeli nehéz körülményekhez, és a börtönszabályzat sem támogatja kellő mértékben a pedagógiai munkát.

A H2B hipotézis, miszerint „A tanulást biztosító eszköztár (tankönyvek, tanulást segítő eszközök, könyvtár stb.) elérése térben és időben korlátozott.”, igazolódott. Ugyanis a börtönökben a tanuláshoz szükséges alapvető oktatási-tanulási feltételek hiányosak, olykor hiányoznak. Nehézkes, vagy hiányzik a könyvtárhasználat lehetősége, hiányos és elavult a tantermek felszereltsége, a szemléltető eszköztár, és a számítástechnikai eszközökhöz való hozzáférés.

A H2C hipotézis, miszerint „A magyarországi pedagógusképzés és továbbképzés rendszere célja szerint nem tartalmaz a fogvatartottak képzésére vonatkozó speciális felkészítést.”, ugyancsak beigazolódott. Mivel a pedagógustovábbképzés rendszere nem tartalmaz speciálisan a fogvatartottak képzésére felkészítő képzést, a börtönben alkalmazott pedagógusok önállóan és önirányító módon próbálnak felkészülni a börtöntanításra és a fogvatartottak tanulástámogatására. A pedagógusok igénylik a továbbképzéseket és a kölcsönös tapasztalatcsere lehetőségét, azonban ilyen típusú segítséget nem kapnak a szervezettől.

A H2D hipotézis, miszerint „A fogvatartás körülményei között munkát vállaló pedagógusok önképzés útján alkalmazkodnak a célcsoportok szükségleteihez.”, beigazolódott. A börtönben pedagógiai munkát végző szakemberek önállóan igyekeznek pótolni a továbbképzések hiányát, egyéni úton segítik egymást a börtönbeli oktatói munka minőségi elvégzése és sikere érdekében.

A H3 hipotézis, miszerint „A törvényi háttérből következő, reintegrációt segítő, oktatással összefüggő tényezők megvalósíthatósága, sikeressége erősen függ a börtön adott személyi, tárgyi feltételeitől, lehetőségeitől.”, igazolódott: a törvényi háttérből

következő, reintegrációt segítő, oktatással összefüggő tényezők megvalósíthatósága, sikeressége erősen függ a börtön adott személyi, tárgyi feltételeitől, lehetőségeitől.

Javaslatok

A doktori kutatás célja volt az elemzések alapján javaslatokat tenni a börtönbeli tanulás eredményesebbé, hatékonyabbá tétele érdekében, hogy betölthesse reintegrációt segítő feladatát. Jobbító javaslatainkat az alábbiakban foglaljuk össze.

- A börtönben zajló tanulási-tanítási folyamatokat – az új pedagógiai-andragógiai kutatási eredmények figyelembevételével – korszerűsíteni kell. Az adott jogszabályi háttér keretein belül a börtönökben tanulók számára a tanulástámogatás korszerűbb, speciális, a fogvatartotti célcsoport sajátosságainak megfelelő tanulási környezetet és módszertant kell biztosítani. Ennek részeként szükséges kiépíteni a tanulás újszerű tárgyi és személyi feltételrendszerét, bővíteni a börtöntanulás eszköztárát (szemléltető- és taneszközök, könyvtár, kísérleti eszközök stb.), biztosítani a rendszeres könyvtárhasználatot.
- Kulcsfontosságú a börtönben oktató pedagógusok számára börtönpedagógiai és börtönandragógiai továbbképzések alapítása és indítása, valamint a tapasztalatcsere és az együttműködés lehetőségének biztosítása.
- Nagyobb figyelmet kell fordítani a fogvatartás időtartama alatti tanulásban a jogszabályi környezet lehetőségeinek nagyobb kihasználására az elítéltek sikeres reintegrációja érdekében.
- Kutatásokat kell indítani a börtönpedagógia és börtönandragógia területén a módszertani kultúra fejlesztésére. A kutatásban érintett problémákra megfogalmazott megoldási javaslatok meglátásunk szerint kivitelezhetők. Nyitottságra, kezdeményezésre van szükség ahhoz, hogy a reintegrációt segítő tanulási kínálat és tanulási-tanítási folyamat ne csak a jogszabályokban rögzített minimumot tartalmazza. A büntetés-végrehajtás adjon teret a személyi állomány tagjai, az intézetvezetők és egyéb szakemberek által megfogalmazott fejlesztő szándékú kezdeményezéseknek, kutatásoknak, hogy a tanulás – a lehetőségek

mértékében – sikerrel hozzájáruljon a reintegrációs célok eléréséhez, megvalósítsa a társadalomba való visszavezetés és beilleszkedés reintegrációs formáinak sikeres megvalósulását.

6. Felhasznált szakirodalom

Albert Fruzsina és Bíró Emese (2015). A sikeres reintegráció. In: Albert Fruzsina (szerk.), *Életkeretek a börtönön innen és túl. Szubjektív reszocializációs esélyek*. h. n.: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, 143–165. https://szociologia.tk.hu/uploads/files/2015/albert_borton.pdf Letöltés dátuma: 2021. 11. 14.

Aleku Mónika, Csordás Sándor és Pacsek József (2006). A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete. *Börtönügyi Szemle*, *25*(1), 65–78.

Andorka Rudolf (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris

Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi

Balázs Péter (2017). Reintegrációs tevékenység, oktatás, felzárkóztatás, börtönszínház. *Börtönügyi Szemle*, *36*(1), 110–112.

Baranyi Zsolt és Balázs László (2018). A fogvatartottak jellemző oktatási adatai. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2018* (1), 16–20. http://epa.oszk.hu/02700/02704/00006/pdf/EPA02704_bortonstat_szemle_2018_01_16-20.pdf Letöltés dátuma: 2020.05.02.

Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, *1*(1), 20–31. (https://www.researchgate.net/publication/284466922_Learning_to_Escape_Prison_Education_Rehabilitation_and_the_Potential_for_Transformation/fulltext/5877a35308ae329d62280259/Learning-to-Escape-Prison-Education-Rehabilitation-and-the-Potential-for-Transformation.pdf?_sg%5B0%5D=wirG8fFvBTWhv2rpyALrcLnfZtvhWE-Yc1qJbEI5n0zzioITmqcdDdn9lBeEwFf9ZZCwfd-p0avhmpM66hmVXw.sWdSgoJ9D2Ffga3W8lCdq8WfIKgCKIwWcPfFgIJJi594DmbGnFQXz-kW4Ogz-BGlfTDKIsa9DlqNBLoRrM8X-w&_sg%5B1%5D=3doXWnQkfxSUXvNdm4Ux0i44uyr81pqTjPAy2qYoWQYsPJVflsIOgjU8X9yNRYg7LXMyYVXCW5rMZnMnjW8GIWUL7kyimjS7TtTUh3VZ53qI.sWdSgoJ9D2Ffga3W8lCdq8WfIKgCKIwWcPfFgIJJi594DmbGnFQXz-kW4Ogz-BGlfTDKIsa9DlqNBLoRrM8X-w&_iepl= Letöltés dátuma: 2021.05.10.

Belovics Ervin, Békés Imre, Busch Béla, Domokos Andrea, Gellér Balázs, Margitán Éva, Molnár Gábor és Sinku Pál (2014). *Büntetőjog; Általános rész; 5., hatályosított kiadás*. h. n.: HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_548_Buntetojog5/ch13.html Letöltés dátuma: 2020.06.03.

Belügyminisztérium (é. n.). *Mit Tett a Tett program az áldozatok támogatásáért és a tettesek társadalmi beilleszkedéséért? TEtt–program az áldozatokért és a tettesekért, azaz a társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása TÁMOP 5.6.2-10/1-2010-0001 kiemelt projekt*. Budapest: Belügyminisztérium https://bmprojektek.kormany.hu/download/8/26/70000/TEtt%20Kiadv%C3%A1ny.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.07.

Belügyminisztérium (2015). *Tettekkel az eredményes társadalmi beilleszkedésért. A TÁMOP 5.6.3-12/1-2012-0001 azonosító számú „A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és az intenzív utógondozási modellje" című kiemelt projekt megvalósítását értékelő kutatás.* Budapest: Belügyminisztérium https://bv.gov.hu/sites/default/files/A%20TEtt%20program%20megvalósítását%20értékelő%20kutatás.pdf Letöltés dátuma: 2020.05.31.

Benedek András, Csoma Gyula és Harangi László (szerk., 2002). *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest: OKI Kiadó

Bodonyi Edit, Busi Etelka és Vizely Ágnes (2006). A család funkciói. In: Hegedűs Judit (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 14–17. http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Bodonyi Edit, Hegedűs Judit és Fekete Márta (2016). Korai iskolaelhagyás – kriminalitás – megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből. In: Daniel, L. (szerk.), *Jazykovedné, Literárnovedné a Didaktické Kolokvium XXXII. Z-F lingua, Bratislava*. Pozsony: Z-F Lingua, 22–32. http://real.mtak.hu/41311/7/BHF.pdf Letöltés dátuma: 2021.04.19.

Bogotyán Róbert (2015). A zsúfoltság csökkentésének útjai a börtönépítésen túl. *Börtönügyi Szemle*, *34*(1), 27–41.

Bogotyán Róbert, Kovács Mihály és Somogyvári Mihály (2016). Kockázatelemzés és -kezelés a horvát büntetés-végrehajtásban. *Börtönügyi Szemle*, *35*(2), 101–112.

Bolgár Judit (2019). Összehasonlító lélektani ismeretek. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus, 139–161.

Borgulya Zoltán (2004). Utolsó esély a reintegrációhoz – börtönoktatás az EU-ban. *Börtönügyi Szemle*, *23*(3), 65–70.

Budai Gábor (2017). Fogvatartottak képzése és foglalkoztatása a Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben. *Börtönügyi Szemle*, *36*(1), 5–19.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2009). *Nemzetközi összehasonlítás a magyar és külföldi bv. szervezetek törvényi szabályozásáról, működéséről*. Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága

Cole, M. és Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris

Colletta, N. J. (1996). Formal, Nonformal, and Informal Education. In: Tuijnman, A. C. (szerk.), *International Encyclopedia Of Adult Education And Training*. Oxford: Pergamon, 22–27.

Commission of The European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brüsszel: Commission of The European Communities http://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf Letöltés dátuma: 2018.02.18.

Council of Europe (2006). *European Prison Rules*. h. n.: Council of Europe https://rm.coe.int/european-prison-rules-978-92-871-5982-3/16806ab9ae Letöltés dátuma: 2020.04.19.

Csíkos Csaba (2020). *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

Csukai Magdolna (2014a). A börtönoktatás mint a reszocializáció eszköze. *Börtönügyi Szemle*, *33*(4), 53–62.

Csukai Magdolna (2014b). Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Hadtudományi Szemle*, *7*(4), 188–194.

Csukai Magdolna (2015). Iskolaelhagyás és újraiskolázás bűnelkövetőknél – fejlesztési lehetőségek. *Börtönügyi Szemle*, *34*(4), 86–96.

Csukai Magdolna (2017). A börtönnevelés, börtönoktatás fejlődése Magyarországon. *Hadtudományi Szemle*, *10*(1), 365–374.

Czenczer Orsolya (2008). Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak BV intézeteiben. *Börtönügyi Szemle*, *27*(3), 1–12.

Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences/Metode de cercetare in stiintele sociale*. Frankfurt am Main: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften

Delores, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Párizs: UNESCO

Dick, A. J., Rich, W. és Waters, T. (2016). *Prison Vocational Education and Policy in the United States: A Critical Perspective on Evidence-Based Reform*. New York: Palgrave MacMillan

Downes, P. (2014). *Access to Education in Europe. A Framework and Agenda for System Change*. London: Springer

Drexler Bernadett, Sánta Lívia és Rutkai Kata (2016). Női fogvatartottak helyzete. *Börtönstatisztikai Szemle*. *2016*(2), 18–28. https://bv.gov.hu/sites/default/files/B%C3%B6rt%C3%B6nstatisztikai%20Szemle%202016%202.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.12.

Durkó Mátyás (1999). *Andragógia (A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai).* Budapest: Magyar Művelődési Intézet

Eggleston, C. R. (1991). Correctional Education Professional Development. *Journal of Correctional Education*, *42*(1), 16−22. https://www.csusb.edu/sites/default/files/CorrectionalEducationProfessionalDevelopment.pdf Letöltés dátuma: 2020.04.16.

Eriksen, T. H. (2001). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press

European Commission (1996). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.* Brüsszel: European Commission http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf Letöltés dátuma: 2018.02.18.

Falus Iván (1996). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban, 7–33.

Farkas János (2006). A tudástermelés átalakulásának történeti mintái. In: Tamás Pál (szerk.), *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Budapest: ÚMK, 12–35.
https://szociologia.tk.hu/uploads/files/archive/6_tudasalapu_tarsadalom.pdf
Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Fleming, T. (2011). Models of Lifelong Learning: An Overview. In: London, M. (szerk.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press, 29–39.

Fliegauf Gergely és Ránki Sára (2007). *Fogva tartott gondolatok*. Budapest: L'Harmattan

Forgács Judit (2019). Kockázati elemek feltárása és optimalizálása a fogva tartás során. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus, 55–65. https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12887/Czenczer_Ruzsonyi_reintegracios_ismeretek_2019.pdf?sequence=1 Letöltés dátuma: 2016.04.12.

Forgács Judit (2021). Rendszerváltozás a börtönnevelésben. *Belügyi Szemle*, *2021*(2), 213–225. https://ojs.mtak.hu/index.php/belugyiszemle/article/view/5346/4210 Letöltés dátuma: 2021.04.19.

Foucault, M. (1990). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison.* New York: Vintage Books

Gelencsér Katalin (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, *13*(1), 143–154. https://szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Giddens, A. (2009). *Sociology*. Maiden, USA: Polity Press

Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: AldineTransaction

Gorgol L. A. és Sponsler, B. A. (2011). *Issue brief. Unlocking Potential: Results of a National Survey of Postsecondary Education in State Prisons*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/unlocking_potential-psce_final_report_may_2011.pdf Letöltés dátuma: 2015.10.27.

Gosztonyi Márton (2015). A TÁMOP 5.6.2-es program reintegrációs alprojektjében résztvevő fogvatartottak körében végzett retrospektív vizsgálat. In: Belügyminisztérium (szerk.), *Tettekkel az eredményes társadalmi beilleszkedésért. A TÁMOP 5.6.2-10/1-2010-0001 azonosító számú „A társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása" című kiemelt projekt az „Elítéltek többszakaszos, társadalmi és munkaerőpiaci reintegrációja és intenzív utógondozási modelljének kialakítása"*

elnevezésű reintegrációs alprojektjét értékelő utánkövetéses vizsgálat. Budapest: Magyarország Kormánya, 38–87.

Hager, P. J. (2011). Concepts and Definitions of Lifelong Learning. In: London, M. (szerk.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press, 12–25.

Halimi, M., Brosens, D., De Donder, L. és Engels, N. (2017). Learning during Imprisonment: Prisoners' Motives to Educational Participation within a Remand Prison in Belgium. *Journal of Correctional Education*, *68*(1), 3–31. https://www.jstor.org/stable/26508015?read-now=1&refreqid=excelsior%3A52ac3531221d3ef618e040f51d3a4cc0&seq=5#page_scan_tab_contents Letöltés dátuma: 2021.05.08.

Hegedűs Judit (2015). *Interjús vizsgálat a TÁMOP-5.6.2-10/1-2010-0001 kódszámú, „A társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása" címen nyilvántartott kiemelt projekt „Az elítéltek többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és intenzív utógondozási modelljének kialakítása" alprojektjéhez és a TÁMOP-5.6.3-12/1-2012-0001 számú „A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő–piaci reintegrációja és az intenzív utógondozási modellje" címen nyilvántartott kiemelt projekthez kapcsolódóan a büntetés-végrehajtási intézetek személyi állományának körében*. *Kutatási beszámoló*. Budapest: Belügyminisztérium http://real.mtak.hu/28598/ Letöltés dátuma: 2021.11.29.

Hegedűs Judit (2019a). Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus, 109–114.

Hegedűs Judit (2019b). A reintegráció módszerei. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *A reintegráció módszerei*. Budapest: Dialóg Campus, 83–108.

Hegedűs Judit (2000). Javítóintézetben élő fiatalok és az erőszak. *Belügyi Szemle*, *2000*(7–8), 69–80.

Hegedűs Judit (2021). Bebörtönzött családok – fogvatartottak családjai a börtönről. *Neveléstudomány*, *2021*(1), 36–46.

International Council for Adult Education (2020). *Adult Learning and Education (ALE) -Because the Future Cannot Wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to the UNESCO's Futures of Education initiative-* Belgrád: International Council for Adult Education

https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf Letöltés dátuma: 2021.04.13.

Ivanics Zsófia (2015). A TÁMOP 5.6.2-es program reintegrációs alprojektjének szakértői körben végzett utánkövetéses vizsgálata. In: Belügyminisztérium (szerk.), *Tettekkel az eredményes társadalmi beilleszkedésért. A TÁMOP 5.6.2-10/1-2010-0001 azonosító számú „A társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása" című kiemelt projekt az „Elítéltek többszakaszos, társadalmi és munkaerőpiaci reintegrációja és intenzív utógondozási modelljének kialakítása" elnevezésű reintegrációs alprojektjét értékelő utánkövetéses vizsgálat*. Budapest: Magyarország Kormánya, 4–37.

Kassai Attila (2008). A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. *Börtönügyi Szemle*, *27*(3), 25–33.

Kenderfi Miklós (2011). *Foglalkozás speciális helyzetű csoportokkal*. h. n.: Szent István Egyetem https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/11896/2010-0019_foglalkozas_specialis_helyzetu_csoportokkal.pdf?sequence=1&isAllowed=y Letöltés dátuma: 2021.11.25.

King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *Teaching*, *41*(1), 30–35. https://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/SageOnTheStage.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Knowles, M. (1973). *The Adult Lerner: A Neglected species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf Letöltés dátuma: 2020.08.12.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf Letöltés dátuma: 2020.08.13.

Kovács Mihály (2019). A foglalkoztatás és a szakmaképzés jelentősége a büntetés-végrehajtás reintegrációs feladataiban. *Börtönügyi Szemle*, *2019*(3), 19–33.

Kőszegi Szilvia (2010). A fogvatartottak oktatása és képzése. *Börtönügyi Szemle*, *29*(3), 55–62.

Kraiciné Szokoly Mária (2012). Sajátos tanítási-tanulási igény felnőttkorban. In: Henczi Lajos (szerk.), *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata.* h. n.: RAABE ISSN 1788-9626 RAABE 2012, 1–26.

Kraiciné Szokoly Mária és Csoma Gyula (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Budapest: ELTE http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf Letöltés dátuma: 2014.12.29.

Lehoczky Ágnes (2019). Börtönártalmak, totális intézet, fogvatartotti speciális csoportok. Szocializáció a totális intézetekben, öngyilkosok, önkárosítók, szerencsejáték-függők. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus, 191–225.

Lőrincz József (2011). Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. *Börtönügyi Szemle*, *30*(2), 67–78.

Lőrincz József (2014). A magyar börtönügy fénykora 1880-tól 1913-ig. *Börtönügyi Szemle*, *33*(1), 15–22.

Lőrincz József (2018). A büntetés-végrehajtási tudomány fejlődésvázlata hazánkban. *Börtönügyi Szemle*, *37*(1), 21–38.

Lőrincz József és Mezey Barna (2019). *A magyar börtönügy története*. Budapest: Dialóg Campus

Lőrincz József és Nagy Ferenc (1997). *Börtönügy Magyarországon*. Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága

Maróti Andor (2005). *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Budapest: Nyitott könyv

Maunsell, C., McLoughlin, L., Carrigan, J. és McLoughlin, V. (szerk., 2013). *Reintegration into Society through Education and Learning [RiSE]*. Drumcondra: Léargas and the Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College

Maurer Péter (2011). Az oktatás helyzete a büntetés-végrehajtási intézetekben – a katedra két oldalán állók szemszögéből. *Börtönügyi Szemle*, *30*(2), 30–35.

Mayer József (2009). *A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, felzárkóztatás lehetőségei*. h. n.: OFI https://ofi.oh.gov.hu/hatranyos-helyzetu-tarsadalmi-csoportok-kialakulasa-felzarkoztatas-lehetosegei Letöltés dátuma: 2021.07.28.

Mezey Barna (1997). A polgári börtönügyi tudományosság a XIX-XX. század Magyarországán. In: Bódiné Beliznai Kinga és Mezey Barna (szerk.), *A magyar börtönügy kutatásának alapjai*. Budapest: ELTE ÁJK, 5–102. https://majt.elte.hu/media/2b/18/b8dbb750f5340ca22a77335f4e7c30f9118a147ec

64a722c54f09d1c1b2f/MAJT-jogtorteneti-ertekezesek-20.pdf Letöltés dátuma: 2020.04.08.

Mezey Barna (2009). A munkaethosz és a szegényrendészet kriminalizálódása. *Börtönügyi Szemle*, *28*(3), 1–20.

Mezey Barna (2010). *Régi idők tömlöcei. Büntetések. Börtönök, bakók*. h. n.: Rubicon-könyvek

Miklósi Márta (2014). A fogvatartottak kulturális jogainak érvényesülése és közösségi művelődése a hazai büntetés-végrehajtási rendszerben. *Kulturális Szemle*, *1*(3), 51–60. https://www.kulturalisszemle.hu/1-szam/hazai-tudomanyos-muhely/dr-miklosi-marta-a-fogvatartottak-kulturalis-jogainak-ervenyesulese-es-kozossegi-muvelodese-a-hazai-buntetes-vegrehajtasi-rendszerben Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Miklósi Márta (2016a). De nehéz az iskolatáska … ! Fiatalkorú fogvatartottak oktatási lehetőségei. In: Jancsák Csaba és Krémer András (szerk.), *Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek: Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 7.0.* Szeged: Belvedere Meridionale, 99–110. http://acta.bibl.u-szeged.hu/58402/1/2016_jancsak_kremer_kisvarosi_fiatalok_099-110.pdf Letöltés dátuma: 2021.05.04.

Miklósi Márta (2016b). A büntetés-végrehajtási szervezet reintegrációs tevékenységeinek új rendszere. *Iskolakultúra*, *26*(5), 48–62. http://real.mtak.hu/41999/1/05.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Miklósi Márta (2018). Börtönpedagógusok oktatásra vonatkozó reflexiói, egy kutatás első eredményei alapján. *Esély*, *2018*(4), 66–80. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/borotnpedagogusok_oktatasara_vonatkozo_reflexioi_egy_kutatas_elso_eredmenyei_alapjan.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Miklósi Márta (2019). Reintegrációs tisztek szerepe a fogvatartottak pedagógiai támogatásban. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.), *HERA évkönyvek VI. Oktatás – gazdaság – társadalom*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 576–591. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_2.pdf Letöltés dátuma: 2021.04.19.

Molnár Attila Károly (2015a). Mentális gyakorlatok a börtönben. *Börtönügyi Szemle*, *34*(2), 69–77.

Molnár Attila Károly (2015b). Résztvevő-központú eszközökkel a fogvatartottak reintegrációjáért. *Felnőttképzési Szemle*, *9*(1), 70–80. http://kulturasz.hu/fszemle/assets/files/2015.1.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Molnár Attila Károly (2016a). Andragógiai eszközökkel az elítéltek reintegrációjáért. In: Keresztes Gábor (szerk.), Tavaszi Szél 2016 Tanulmánykötet. IV. kötet. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége, 56–68. https://dosz.hu/__doc/dokumentumfile/TSZ_IV_kotet_161114_504o.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.25.

Molnár Attila Károly (2016b). Vissza a társadalomba – börtön és andragógia. In: Tóth Péter, Makó Ferenc és Varga Anikó (szerk.), *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben. VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, Tanulmánykötet*. Budapest: Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 108–125. http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Trefort_konferencia-6_kotet_2016.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.25.

Molnár Attila Károly (2017a). Börtönbeli csoportfoglalkozások a társadalmi reintegrációért. In: Karlovitz János Tibor (szerk.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute s.r.o., 146–151. http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/38MolnarAttilaKaroly.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.25.

Molnár Attila Károly (2017b). Kilépés a börtönből – andragógiával a reintegrációért. *Magyar Rendészet*, *2017*(1), 117–129. https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/magyrend/article/download/2025/1306/6661 Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Molnár Attila Károly (2017c). Csoportos meditáció fogvatartottakkal a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben – napló. *Börtönügyi Szemle*, *36*(4), 75–87.

Nagy Ferenc (2013). Gondolatok a hosszú tartamú szabadságvesztésről és az európai börtönnépességről. *Börtönügyi Szemle*, *32*(1), 1–16.

Nagy Ferenc (2016). Az európai börtönnépességről. *Börtönügyi Szemle*, *35*(3), 11–25.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All – Policy Directions*. Párizs: OECD http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELS

A/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En Letöltés dátuma: 2019.12.12.

OECD (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*. h. n.: OECD

OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies.* h. n.: OECD

OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling.* Párizs: OECD Publishing https://doi.org/10.1787/178ef527-en Letöltés dátuma: 2020.10.19.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2009). *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. h. n.: OFI http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto Letöltés dátuma: 2019.10.31.

Pallo József (2015a). Egyre jobban éget a seb… A túlzsúfoltság csökkentésének lehetséges útjai. *Börtönügyi Szemle*, *34*(1), 18–25.

Pallo József (2015b). *Korszakváltás a büntetés-végrehajtásban. Útmutató a 2013. évi CCXL. (Bv.) törvény megismeréséhez*. Budapest: Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanácsa http://www.bm-tt.hu/assets/letolt/konyvjelzo/Korszakvaltas_LO-RES.pdf Letöltés dátuma: 2021.04.21.

Pál László (1976). *Nevelés a büntetés-végrehajtásban*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó

Pál László (1988). *Kriminálandragógia*. Budapest: Tankönyvkiadó

Panitsides, E. A és Moussiou, E. (2019). What does it take to motivate inmates to participate in prison education? An exploratory study in a Greek prison. *Journal of Adult and Continuing Education*, *25*(2), 157–177. https://www.deepdyve.com/lp/sage/what-does-it-take-to-motivate-inmates-to-participate-in-prison-nUpHQN92j0?key=sage Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Pászti Péter Gergely (2019). A motiváció lehetőségei és korlátai a börtönoktatásban. *Belügyi Szemle*, *67*(5), 19–30. https://belugyiszemle.hu/hu/node/122 Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Polónyi István (2009). *Az élethosszig tartó tanulás finanszírozási lehetőségei. Javaslatok a felnőttképzési törvény feladatainak finanszírozási módszereire*. h. n.: OFI

https://ofi.oh.gov.hu/en/polonyi-istvan-az-elethosszig-tarto-tanulas-finanszirozasi-lehetosegei-javaslatok-felnottkepzesi Letöltés dátuma: 2020.08.06.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Budapest: Bölcsész Konzorcium

Rutkai Kata és Sánta Lívia (2018a). A fogvatartottak jellemző oktatási adatai. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2018*(1), 16–20. https://bv.gov.hu/sites/default/files/Bortonstatisztikai%20Szemle%202018%201.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Rutkai Kata és Sánta Lívia (2018b). Fogvatartással összefüggő adatok. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2018*(1), 6–11. https://bv.gov.hu/sites/default/files/Bortonstatisztikai%20Szemle%202018%201.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Rutkai Kata és Sánta Lívia (2019). Oktatási, képzési adatok. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2019*(1), 12–13. https://bv.gov.hu/sites/default/files/Bortonstatisztikai_Szemle_0910.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Rutkai Kata és Sánta Lívia (2020a). Fogvatartottak száma és demográfiai adatai. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2020*(1), 4–6. https://bv.gov.hu/sites/default/files/Bortonstatisztikai_Szemle_2020.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Rutkai Kata és Sánta Lívia (2020b). Fogvatartással összefüggő adatok. *Börtönstatisztikai Szemle*, *2020*(1), 6–10. https://bv.gov.hu/sites/default/files/Bortonstatisztikai_Szemle_2020.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Ruzsonyi Péter (2003). Európai börtönnevelési irányzatok. *Börtönügyi Szemle*, *22*(4), 43–56.

Ruzsonyi Péter (2008). Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalkorú fogvatartottak szabadságvesztés-büntetésének végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle*, *27*(4), 14–32.

Ruzsonyi Péter (2011). A skandináv országok büntetés-végrehajtási rendszerének elemzése. *Börtönügyi Szemle*, *30*(1), 1–19.

Ruzsonyi Péter (2016). „Élni nem engedjük, meghalni nem hagyjuk őket” – sorozatgyilkosok a rácson innen. *Börtönügyi Szemle*, *35*(3), 41–60.

Ruzsonyi Péter (2018a). *A caritastól a fogvatartotti reintegrációig: A javítás eszméjének evolúciója*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12597/web_PDF_Caritastol_fogvatartotti_reintegracioig.pdf;jsessionid=41A5D01611F288B866037338A4E3EF64?sequence=1 Letöltés dátuma: 2021.04.21.

Ruzsonyi Péter (2018b). *Criminal Pedagogy and the Reintegration of Prisoners*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó https://akfi-dl.uni-nke.hu/pdf_kiadvanyok/web_PDF_Criminal_Pedagogy_and_the_Reintegration_of_Prisoners.pdf Letöltés dátuma: 2020.06.17.

Ruzsonyi Péter (2019). Pönológia és kriminálpedagógia. In: Czenczer Orsolya és Ruzsonyi Péter (szerk.), *Büntetés-végrehajtási reintegrációs ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus, 11–24.

Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, *22*(3), 64–73. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21248/21038 Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Sántha Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó

Sántha Kálmán (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat*, *15*(1-2), 159–173. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00013/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2017_01-02_159-174.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Schiller Emese, Dorner Helga és Szabó Zoltán András (2020). Developing senior learners' autonomy in language learning. An exploratory study of Hungarian adult educators' support strategies. *Educational Gerontology, 46*(12), 746–756. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601277.2020.1813974 Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Schmehl János (2019). A Büntetés-végrehajtási szervezet megújulásának áttekintése a hatályos Bv. törvény szellemében. *Börtönügyi Szemle*, *38*(1), 94–107.

Schöh, J. és Stuefer, A. (2017). *Handbuch Strafvollzug. Fakten – Rechtsgrundlagen – Mustersammlung*. Bécs: NWV Verlag

Simándi Szilvia (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. h. n.: dr. Kis-Tóth Lajos, Eszterházy Károly Főiskola https://docplayer.hu/33577557-Kutatasok-a-felsooktatasban-es-a-felnottkepzesben-simandi-szilvia.html Letöltés dátuma: 2018.08.11.

Somogyvári Mihály, Drexler Bernadett, Sánta Lívia és Rutkai Kata (2016). *Börtönstatisztikai Szemle*, *2016*(1), https://bv.gov.hu/sites/default/files/B%C3%B6rt%C3%B6nstatisztikai%20Szemle%202016%20I.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Söhnchen, R. (2009). Gewaltprävention im Vollzug. In: Stöver, H. és Kluge H. C. (szerk.), *Vierte Europäischen Konferenz zur Gesundheitsförderung in Haft*. Bécs: Akzept e.V. Bundesverband für akzeptierende Drogenarbeit und humane Drogenpolitik Deutsche AIDS-Hilfe e.V., Österreichisches Bundesministerium für Justiz, Schweizer Haus Hadersdorf Wien Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands (WIAD gem.eV.), 93–104. https://www.aidshilfe.de/system/files_force/documents/Gesundheitsf%C3%B6rderung-in-Haft-2009-1.pdf?download=1 Letöltés dátuma: 2018.02.28.

Strauch, C. C., Omal, A. és Alomar, M. J. (2014). Critical Analysis of Learning Theories and Ideologies and Their Impact on Learning: "Review Article". *Online Journal of Counseling & Education*, *3*(2), 62–77. https://www.researchgate.net/profile/Muaed_Alomar/publication/274889642_Critical_Analysis_of_Learning_Theories_and_Ideologies_and_Their_Impact_on_Learning_Review_Article/links/552b87d00cf2e089a3aa3ee2/Critical-Analysis-of-Learning-Theories-and-Ideologies-and-Their-Impact-on-Learning-Review-Article.pdf?_sg%5B0%5D=e5-DZtRTJpQ6eOznKejFdKNvlAr1Nau-yUDy9lBOdx9ywV24pATwnF2ycY0AFWT7wglZWGFar28ghXXCO2BaPA.Nk1UcV1uoB5Z_tr5TPZwkkhwlto6LChRqfmbtqH6vgnTbhqq8_zrKjZGAeo_lSlH9DoypZGM1S39JN9t_szK-g&_sg%5B1%5D=yUpujOe4kKPR1l0YGLZoWCrqbSlvUMmCz01FYtUVwUHAklQTZrCF_lsriWYoeeCEJ9OH3VOb-QU596EX_I61HtQxO5pDO6zjDFBgoUAwT0G4.Nk1UcV1uoB5Z_tr5TPZwkkhwlto6LChRqfmbtqH6vgnTbhqq8_zrKjZGAeo_lSlH9DoypZGM1S39JN9t_szK-g&_sg%5B2%5D=KTDRn1BelINF34Qkf-moBSnyMytpQ5UGO0CMDYO1XBgx6fu41c_xbf-R2fnWDkKaaQAF3-Me6MYJwkY.uZynB6dG3Jj4wDLuB6Q9JstKNlvxvQ1OBQf3tZLZ7b6CRMdEe

PPZgw2Us_iI_bT3sfuFWxm54_jyn1c6cUDmWg&_iepl= Letöltés dátuma: 2020.10.15.

Strauss, A. és Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. h. n.: Sage

Strom, R. és Strom, P. (2011). A Paradigm for Intergenerational Learning. In: London, M. (szerk.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press, 133–146.

Szabolcs Éva (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó

Szegál Borisz (2007). A szocializáció és reszocializáció a börtönben. *Börtönügyi Szemle*, *26*(3), 25–38.

Szegő Dóra (2015). Fókuszcsoportos vizsgálat a szakmai megvalósítók körében. In: Belügyminisztérium (szerk.), *Tett-program az áldozatokért és a tettesekért. Tettekkel az eredményes társadalmi beilleszkedésért. A TÁMOP 5.6.3-12/1-2012-0001 azonosító számú „A fogvatartottak többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és az intenzív utógondozási modellje" című kiemelt projekt megvalósítását értékelő kutatás*. Budapest: Belügyminisztérium, 77–106. https://bv.gov.hu/sites/default/files/A%20TEtt%20program%20megval%C3%B3s%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1t%20%C3%A9rt%C3%A9kel%C5%91%20kutat%C3%A1s.pdf Letöltés dátuma: 2020.08.05.

Szilágyi Éva és Kasik László (2015). Fogvatartottak szociálisprobléma-megoldó gondolkodása és agresszivitása. *Börtönügyi Szemle*, *34*(4), 49–68.

Szűcs Anna (2001). A fiatalkori bűnözés jellemzői Békés Megyében. *Statisztikai Szemle*, *79*(4–5), 374–387. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2001/2001_04-05/2001_04-05_374.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Takács-Miklósi Márta (2015). Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai. *Felnőttképzési Szemle, 9*(2), 17–27. http://kulturasz.hu/fszemle/assets/files/2015.2.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Takács-Miklósi Márta, Molnár Attila Károly, Dézsi, Judit és Hopkins, S. (2018). In the service of reintegration: educators in Hungarian correctional institutions. *Advancing Corrections: Journal of the International Corrections and Prisons Association*, *2018*(6), 107–116.

https://icpa.org/advancing-corrections-journal-edition-6/ Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Tessényi Judit és Kovács Péter (2011). Szerencsejáték-függőség és bűnözés. *Statisztikai Szemle*, *89*(4), 399–419. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2011/2011_04/2011_04_399.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Tippelt, R. és Hippel, A. (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften https://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2010_Handbuch_Erwachsenen_Weiterbildung.pdf Letöltés dátuma: 2018.02.27.

Tuijnman, A. C. (1996). Providers of Adult Education: An Overview. In: Tuijnman, A. C. (szerk), *International Encyclopedia of Adult Education And Training*. Oxford: Pergamon, 611–619.

UNESCO (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Párizs: UNESCO

UNESCO (1979). *UNESCO 1977-1978. Director-General Report of the Director-General on the activities of the Organization in 1977-1978, communicated to Member States and the Executive Board in accordance with Article VI. 3. b of the Constitution. General Conference Twenty-first Session, 1980*. Párizs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000041690 Letöltés dátuma: 2020.05.19.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020). *Embracing a culture of lifelong learning Contribution to the Futures of Education initiative.* Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112 Letöltés dátuma: 2021.04.13.

Vókó György (2008). A bűnözés újabb kihívásai és az ellenük való küzdelem Svédországban. *Börtönügyi Szemle*, *27*(2), 89–96.

Vókó György (2014). A büntetés-végrehajtási jog szerepe a jogállamban. *Börtönügyi Szemle*, *33*(1), 1–7.

Walgrave, L. (2010). Lehetőségek és főbb kérdések a helyreállító igazságszolgáltatással kapcsolatban. In: Gyökös Melinda, Klopfer Judit és Lányi Krisztina (szerk.), *A*

helyreállító igazságszolgáltatás európai jó gyakorlatai a büntetőeljárásban. Konferenciakötet. Budapest: Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium, 29–44. http://bunmegelozes.easyhosting.hu/dok/RJ_HUN.pdf Letöltés dátuma: 2017.10.28.

Weerman, F. és Bijleveld, C. (szerk., 2013). *Criminal Behaviour from School to the Workplace. Untangling the Complex Relations Between Employment, Education and Crime*. New York: Routledge https://www.taylorfrancis.com/books/9780203670446 Letöltés dátuma: 2020.05.21.

Zrinszky László (1995). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. h. n.: OKKER Oktatási Iroda

Jogszabályok

1878. évi V. törvénycikk – a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=87800005.TV&txtreferer=94500007.TV Letöltés dátuma: 2020.06.14.

1950. évi II. törvény a büntetőtörvénykönyv általános részéről. http://www.jogiportal.hu/index.php?id=fjzz6vga2rni87bzp&state=19930630&menu=view Letöltés dátuma: 2020.06.16.

1966. évi 21. törvényerejű rendelet. http://jogiportal.hu/index.php?id=kwk1xslxdz2cyzvow&state=19790701&menu=view Letöltés dátuma: 2020.06.17.

1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=97800004.TV&txtreferer=A0200046.HM Letöltés dátuma: 2020.06.18.

1979. évi 11. számú törvényerejű rendelet a büntetések és intézkedések végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=97900011.TVR&txtreferer=A1200180.TV Letöltés dátuma: 2020.06.18.

1993. évi XXXII. törvény a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról szóló 1979. évi 11. törvényerejű rendelet módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300032.TV Letöltés dátuma: 2020.04.15.

2011. évi CXC. törvény a köznevelésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 Letöltés dátuma: 2021.11.16.

2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200100.tv Letöltés dátuma: 2021.06.07.

2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300240.tv Letöltés dátuma: 2021.06.07.

1744/2013. (X. 17.) Korm. határozat. https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A13H1744.KOR&targetdate=fffffff4&printTitle=1744/2013.+%28X.+17.%29+Korm.+hat%C3%A1rozat&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT Letöltés dátuma: 2020.06.03.

16/2014. (XII. 19.) IM rendelet. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400016.im Letöltés dátuma: 2020.04.16.

2017. évi XC. törvény a büntetőeljárásról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700090.tv Letöltés dátuma: 2021.06.07.

Magyarország Alaptörvénye https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv Letöltés dátuma: 2020.04.25.

Egyéb hivatkozások

Bodnár Ferenc (é. n.). Büntető igazságszolgáltatás Szt. Istvántól a Csemegi Kódexig www.bortonugyiegyesulet.hu/dokumentumok/bodfer.doc Letöltés dátuma: 2013.11.07.

Büntetés-végrehajtási intézetekben a fogvatartottaknak kínált szakképzések (BVOP Fogvatartási Ügyek Szolgálata, 2021)

Büntetés-végrehajtási intézetekben képző intézmények, valamint az intézetekben tevékenykedő civil pedagógus szakemberek száma (BVOP Fogvatartási Ügyek Szolgálata, 2020)

A büntetés-végrehajtási intézetekben lévők a fogvatartás jellege és nemek szerint (KSH). https://www.ksh.hu/stadat_files/iga/hu/iga0007.html Letöltés dátuma: 2021.11.14.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.). A TÁMOP projekt bemutatása. https://bv.gov.hu/hu/tamop Letöltés dátuma: 2018.01.02.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.a). Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet története. https://bv.gov.hu/intezetek/palhalma/tortenet Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (n. é.b). Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet közérdekű adatai. https://bv.gov.hu/intezetek/palhalma/kozadat Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.c). Balassagyarmati Fegyház és Börtön története. https://bv.gov.hu/intezetek/balassagyarmat/tortenet Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.d). Balassagyarmati Fegyház és Börtön közérdekű adatai. https://bv.gov.hu/intezetek/balassagyarmat /kozadat Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.e). Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet története. https://bv.gov.hu/intezetek/veszprem/tortenet Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.f). Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet közérdekű adatai. https://bv.gov.hu/intezetek/veszprem/kozadat Letöltés dátuma: 2020.12.09.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.g). Intézetek. https://bv.gov.hu/hu/intezetek Letöltés dátuma: 2020.12.13.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.h). Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága szervezeti felépítése https://bv.gov.hu/sites/default/files/szervezeti-abra-jav%C3%ADtott.pdf Letöltés dátuma: 2021.11.14.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.i). Szervezeti ismertető https://bv.gov.hu/hu/bv-szervezet-ismerteto Letöltés dátuma: 2021.06.07.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.j). Váci Fegyház és Börtön. https://bv.gov.hu/intezetek/vac/tortenet Letöltés dátuma: 2021.06.08.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (é. n.k). Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet. https://bv.gov.hu/intezetek/gyor/tortenet Letöltés dátuma: 2021.06.08.

Európa Tanács (2010). About the CPT. https://www.coe.int/en/web/cpt/about-the-cpt?p_p_id=56_INSTANCE_2sd8GRtnPW2B&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-4&p_p_col_count=1&_56_INSTANCE_2sd8GRtnPW2B_languageId=hu_HU. Letöltés dátuma: 2021.06.07.

Eurostat (2017). Personnel in the criminal justice system by sex - number and rate for the relevant sex group. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/search?p_auth=Cg6wKmpU&p_p_id=estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_actioN=search&text=prison Letöltés dátuma: 2017.11.01.

Fliegauf Gergely (é. n.). Börtönártalmak (prison harms). Scribd. https://www.scribd.com/document/11523046/Bortonartalmak-prison-harms Letöltés dátuma: 2016.10.22.

Girisch, J. (2014). Plötzlich gesund! Vom Sinn und der Notwendigkeit, (auch) im Justizvollzug gesundheitsförderliche Strukturen zu implementieren. Doktori disszertáció https://d-nb.info/1049929373/34 Letöltés dátuma: 2021.12.01.

Li, Melissa (2018). From prisons to communities: Confronting re-entry challenges and social inequality. APA Publishing. https://www.apa.org/pi/ses/resources/indicator/2018/03/prisons-to-communities Letöltés dátuma: 2021.11.28.

Magyarország Kormánya (é. n.a). TETTPROGRAM: A projekt bemutatása. https://tettprogram.hu/hu/projekt-bemutatasa-0). Letöltés dátuma: 2021.11.07.

Magyarország Kormánya (é. n.b). TETTPROGRAM: Az eredmények bemutatása. https://tettprogram.hu/hu/tamop-563-eredmenyek). Letöltés dátuma: 2021.11.07.

Magyarország Kormánya (é. n.c). EFOP-1.3.3-16-2016-00001 azonosító számú, „Fogvatartottak reintegrációja” című kiemelt projekt: A projekt bemutatása. https://tettprogram.hu/hu/projekt-bemutatasa). Letöltés dátuma: 2021.11.07.

Mayer Annamária (é. n.). A szórás fogalma és használata az SPSS programban. https://spssabc.hu/leiro-statisztika/szoras-fogalma/ Letöltés dátuma: 2021.11.15.

Németh Balázs (2011). A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/1_a_lifelong_education_fogalmnak_megjelense_s_elterjedse.html Letöltés dátuma: 2021.04.13.

Stiehler, M. (1999). Gesundheitsrisiko Gefängnis. Vortrag auf der Tagung „Sucht und Armut“ der Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e. V. in Kooperation mit der Niedersächsischen Landesstelle gegen die Suchtgefahren und dem Niedersächsischen Justizministerium, Hannover. www.dieg.org/Wissenschaft/pdf/Gesundheitsrisiko-Gefaengnis.pdf Letöltés dátuma: 2018.02.28.

Western Governors University (2020). The five educational learning theories. https://www.wgu.edu/blog/five-educational-learning-theories2005.html Letöltés dátuma: 2020.10.15.

World Prison Brief Data. Prison population rate (per 100,000 of national population) in Hungary.
https://www.prisonstudies.org/country/hungary Letöltés dátuma: 2021.06.07.

7. Mellékletek

7.1. 1. melléklet: Kutatásetikai engedély (ELTE KEB)

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS
PSZICHOLÓGIAI KAR
KUTATÁSETIKAI BIZOTTSÁG

E·L·T·E

EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
AND PSYCHOLOGY
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Iktatási szám: 2019/247

Kutatásetikai engedély

A kutatásvezető (kérelmező) neve:	**Kraiciné Dr. Szokoly Mária**
Tudományos fokozata:	PhD
Munkahelye:	ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet
Beosztása:	ELTE nyugdíjas
E-mail címe:	szokoly.maria@ppk.elte.hu
A kutatás címe:	A REINTEGRÁCIÓT TÁMOGATÓ BÖRTÖNBELI TANULÁS VIZSGÁLATA
A kutatás tudományterülete(i):	Neveléstudományok
A kutatásban résztvevő további kutatók (pl. hallgató):	Molnár Attila Károly hallgató (www@molnarattila.hu)
A kutatás kezdetének és befejezésének várható időpontja:	2019. július – 2019. szeptember

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága a beadott vonatkozó kérelem elbírálása alapján engedélyt ad a fenti kutatási tevékenység elvégzéséhez.

Budapest, 2019. július 01.

.....

A Kutatásetikai Bizottság elnöke

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Kutatásetikai Bizottság
1064 Budapest, Izabella u. 46.

1064 Budapest, Izabella u. 46. • telefon: (1)209-0619
e-mail: keb@ppk.elte.hu • www.ppk-keb.elte.hu

7.2. 2. melléklet: Kutatási engedély (BVOP)

A DOKUMENTUM ELEKTRONIKUS ALÁÍRÁSSAL HITELESÍTETT
NOVA
Kiadmányozta: 2018.03.09 10:31
Dr. Bodó Bernadett bv. ezds [SK]

30500/3041-2/2018.ált.

BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁS ORSZÁGOS PARANCSNOKSÁGA
HIVATALVEZETŐ

Tárgy: Kutatási engedély
30500/3041/2018.
Hivatkozási szám: -
Ügyintéző: Várkonyi Zsolt Kristóf ka.
Tel: (1)-301-8244
Email: BVOP-Strategiai@bv.gov.hu

Molnár Attila Károly
részére

www@molnarattila.hu

Tisztelt Molnár Attila Károly!

Tájékoztatom, hogy a „*A reintegrációt támogató kriminálandragógiai módszerek komparatív vizsgálata*" c. kutatási kérelmét megkaptam és áttekintettem.

Kérelmére engedélyezem, hogy kutatása keretében 3 bv. intézetben, intézetenként 10 fő – a bv. intézet parancsnoka által kijelölt – személyi állományi taggal a benyújtott kérdéssor alapján kérdőívet töltessen ki, továbbá intézetenként legfeljebb 50 fő fogvatartottal önkéntes és anonim felmérést végezzen. Előzetesen tájékozódjon a bv. intézetekbe történő belépés szabályairól. A kutatásba bevont bv. intézetek parancsnokaival vegye fel a kapcsolatot a következő elérhetőségeken:

Balassagyarmati Fegyház és Börtön
Dr. Budai István bv. dandártábornok, bv. főtanácsos
2660 Balassagyarmat, Madách utca 2.
Telefon: 06-35/501-170
bgyarmat.uk@bv.gov.hu

Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet
Mihály Attila bv. ezredes, bv. főtanácsos
9021 Győr, Jókai u. 18.
Telefon: 06-96/312-566
gyor.uk@bv.gov.hu

Váci Fegyház és Börtön
Kopcsik Károly bv. dandártábornok, bv. főtanácsos
2600 Vác, Köztársaság u. 62-64.
Telefon:06-27/620-300
vac.uk@bv.gov.hu

Tájékoztatom, hogy az elkészült szakdolgozat papíralapú vagy elektronikus példányát a publikálás előtt a BVOP-Strategiai@bv.gov.hu e-mail címre, illetve a kutatásban résztvevő intézetek számára eljuttatni szíveskedjen.

Budapest, 2018. március 9.

Tisztelettel:

Dr. Tóth Tamás bv. vezérőrnagy, tanácsos
országos parancsnok

megbízásából és nevében eljárva

Dr. Bodó Bernadett bv. ezredes, bv. főtanácsos
hivatalvezető

Kapják: Molnár Attila Károly e-mail
Balassagyarmati Fegyház és Börtön parancsnoka – NOVA Szeüsz
Győr-Moson-Sopron Megyei Bv. Intézet parancsnoka– NOVA Szeüsz
Váci Fegyház és Börtön parancsnoka– NOVA Szeüsz

7.3. 3. melléklet: Kutatási engedély (Akadémia Policajneho Zboru)

ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava

Dr. Attila Károly Molnár
7 Menyecske Street
1112 Budapest

Your letter No./date	Our ref.	Contact person	Bratislava
	APZ-KK- 35-002 /2017	Associate Prof. PhDr. M. Ondicová, PhD.	21.09.2017

Re:
International cooperation in research
- Reply

Dear Dr. Molnár,

Based on the Agreement on Cooperation in Education, the Academy of the Police Force in Bratislava has asked the General Directorate of the Prison and Court Guard Corps for cooperation in undertaking your research. It is in their competence to give consent for the research to be conducted in prison facilities and to provide the information you have requested.

The consent with the research in the form of a questionnaire and the information source you require are included in the letter from the General Directorate of the Prison and Court Guard Corps to the Rector of the Academy of the Police Force in Bratislava; the letter is enclosed.

With regard to the consent of the General Directorate of the Prison and Court Guard Corps , the terms and conditions of the research to be conducted in prison facilities should be discussed with the Director of the Prison in Želiezovce Maj. Mgr. Kristián Horváth. The contact details are included in the enclosed letter from the General Directorate of the Prison and Court Guard Corps. The language of communication with the Director is Hungarian.

Yours sincerely,

Dr. h. c. Associate Professor JUDr. Lucia KURILOVSKÁ, PhD.,
Rector

Telephone	*Fax*	*E-mail*	*Internet*	*Company ID*
+421 9610 57478	+421 9610 59 055	magdalena.ondicova@minv.sk	www.akademiapz.sk/	

7.4. 4. melléklet: Támogatói nyilatkozat (ELTE NDI)

TÁMOGATÓI NYILATKOZAT

a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága részére
Molnár Attila Károly (an. Vorel Erzsébet, sz. 1969.03.09. Budapest),
az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktorandusz hallgatója doktori kutatása érdekében

A KUTATÓT TÁMOGATÓ INTÉZMÉNY NYILATKOZATA

Prof. dr. Halász Gábor, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetőjeként nyilatkozom, hogy a fent nevezett kutató célkitűzéseit megismertük, témajavaslatával, kutatási tervével s kivitelezésének módjával egyetértünk, továbbá a megvalósítást lehetőségeink szerint támogatjuk.

Budapest, 2017. november 6.

p.h.

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
1075 Budapest, Kazinczy u. 23-27.

7.5. 5. melléklet: Igazolás és támogatás (ELTE PPK)

EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Igazolás és támogatás hallgatói kutatási tevékenységhez

PhD hallgató neve: Molnár Attila Károly
Születési hely, dátum: Budapest, 1969.03.09.
Anyja neve: Vorel Erzsébet
Lakcíme: 1112 Budapest, Menyecske u. 7.

A kutatás tervezett időszaka: 2017. augusztus–szeptember
A kutatás címe: A reintegrációt támogató kriminálandragógiai módszerek komparatív vizsgálata
A kutatás országa: Szlovákia.
A kutatás helyszíne: szlovák büntetés-végrehajtási szervezet.

Fent nevezett hallgatónk nemzetközi kutatását támogatom.

Budapest, 2017. június 24.

Prof. Dr. Demetrovics Zsolt
dékán

Date: 24th July2017
Budapest, Hungary

Confirmation and support for student research activities

PhD student name: Attila Károly Molnár
Place of Birth, Date: Budapest, March 9, 1969
Mother's name: Erzsébet Vorel
Address: 7th Menyecske u. 1112 Budapest

The planned period of the research: August–September 2017
Title of the research: Comparative analysis of criminal andragogical methods supporting reintegration
Country of research: Slovakia.
Location of the research: penitentiary organization, Slovakia.

I support the international research of the aforementioned student.

Prof. Dr. Zsolt Demetrovics
Dean
Faculty of Education and Psychology

Kazinczy u. 23–27. H - 1075 Budapest, Hungary • Tel: +36 1 461 4526
e-mail: dekan@ppk.elte.hu • http://www.ppk.elte.hu

7.6. 6. melléklet: Kérdőív fogvatartottakhoz

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

KÉRDŐÍV FOGVATARTOTTAK MEGKÉRDEZÉSÉHEZ

Tisztelt Kérdőívet Kitöltő!
Doktori kutatásomhoz szeretném segítségét kérni az alábbi kérdőív kitöltésével.
A kérdőív kitöltése önkéntes, az abban felvett adatok tudományos munkám támogatását szolgálják.
A válaszadás semmilyen módon nem hozhatja hátrányba a válaszadót.
A válaszadás névtelen, tehát **a válaszadó semmilyen módon nem azonosítható.**
Köszönettel: Molnár Attila Károly okleveles andragógus, ELTE PPK NDI PhD hallgató

Ahol ☐ áll a sor elején, x-szel jelölhet meg egy vagy több választ.
Ahol ○ áll a sor elején, kérem, csak egy választ jelöljön meg.
..... A pontozott vonalra beírhatja saját válaszát.

1. Milyen tanulási folyamat(ok)ban vett, illetve vesz részt a börtönben?

   ☐ Általános iskolai oktatás
   ☐ Középiskolai oktatás
   ☐ Felsőfokú oktatás
   ☐ Szervezett tanfolyam
   ☐ Művészeti oktatás
   ☐ Szakmai képzés
   ☐ Önállóan, egyénileg végzett tanulás

   Egyéb: .....

   .....

2. Amennyiben részt vett vagy részt vesz valamilyen tanulási folyamatban, mi késztette annak elkezdésére?

   .....

3. Honnan tájékozódott a börtönbeli tanulási lehetőségekről?

   .....

   .....

4. Mennyiben segítik Önt a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek?

   ○ Nem nagyon
   ○ Közepesen
   ○ Nagyon

Kérem, fordítsa meg a lapot, a másik oldalon is vannak kérdések.

© Molnár Attila Károly 2018

5. Honnan szerez újabb ismereteket?

	Soha	Ritkán	Rendszeresen
Egyénileg olvasok	○	○	○
Egyénileg tanulok	○	○	○
Részt veszek kulturális rendezvényeken	○	○	○
A televízióból, rádióból tájékozódom	○	○	○

Egyéb: .....

.....

6. Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja börtönbeli tanulása során?

- Könyvtár ☐
- Más fogvatartottak segítsége ☐
- Reintegrációs tisztek segítsége ☐
- Pszichológus segítsége ☐
- Hozzátartozók segítsége ☐
- Karitatív szervezetek segítsége ☐
- Civil szervezetek segítsége ☐
- Egyházi foglalkozások ☐

Egyéb: .....

.....

Kérem, lapozzon, a következő oldalon is vannak kérdések.

© Molnár Attila Károly 2018

7. Segített-e valamely tanulási folyamat az alábbiakkal szemben?

a) A kényszerű összezártsággal szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

b) A börtön nyomasztó hatásával szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

c) El nem fogadottsággal, megbélyegzettséggel szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

d) Rabtársak általi bántalmazással szemben:
O Semmilyen tanulási folyamat ebben nem segített.
O Igen, segített, mégpedig a következő módon:

.....

.....

8. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

O Nincs befejezett iskolai tanulmányom
O Általános iskola
O Szakmunkásképző intézet
O Középiskolai érettségi
O Felsőfokú végzettség

9. Kérem, adja meg születési évét.

.....

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!

7.7. 7. melléklet: Kérdőív személyi állományhoz

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

KÉRDŐÍV BV. SZEMÉLYZET MEGKÉRDEZÉSÉHEZ

Tisztelt Kérdőívet Kitöltő!
Doktori kutatásomhoz szeretném segítségét kérni az alábbi kérdőív kitöltésével, országának büntetés-végrehajtási rendszerével, intézetének működésével kapcsolatban.
A kérdőív kitöltése önkéntes, az abban felvett adatok tudományos munkám támogatását szolgálják.
A válaszadás semmilyen módon nem hozhatja hátrányba a válaszadót.
A válaszadás névtelen, tehát **a válaszadó semmilyen módon nem azonosítható**.
Köszönettel: Molnár Attila Károly okleveles andragógus, ELTE PPK NDI PhD hallgató

Ahol ☐ áll a sor elején, x-szel jelölhet meg egy vagy több választ.
Ahol ○ áll a sor elején, kérem, csak egy választ jelöljön meg.
..... A pontozott vonalra beírhatja saját válaszát.

A válaszadó beosztása a büntetés-végrehajtásban: .....
.....

1. Tapasztalatai szerint jellemzően milyen tanulási folyamatokban vesznek részt a fogvatartottak?

   ☐ Általános iskolai oktatás
   ☐ Középiskolai oktatás
   ☐ Szervezett tanfolyam
   ☐ Művészeti oktatás
   ☐ Szakmai képzés

   Egyéb: .....
   .....

2. Mennyiben segítik a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek a fogvatartottakat?

   .....
   .....

3. Jellemzően honnan szereznek újabb ismereteket a fogvatartottak?

   .....
   .....

Kérem, fordítsa meg a lapot, a másik oldalon is vannak kérdések.

© Molnár Attila Károly 2017

4. Melyek a tanulást biztosító lehetőségek a börtönben?

Könyvtár	☐
Más fogvatartottak segítsége	☐
Reintegrációs tisztek segítsége	☐
Pszichológus segítsége	☐
Hozzátartozók segítsége	☐

Egyéb: .....

.....

5. A tanulást biztosító lehetőségeket jellemzően milyen mértékben veszik igénybe a fogvatartottak?

	Egyáltalán nem	Ritkán	Jellemzően
Könyvtár	○	○	○
Más fogvatartottak segítsége	○	○	○
Reintegrációs tisztek segítsége	○	○	○
Pszichológus segítsége	○	○	○
Hozzátartozók segítsége	○	○	○

6. Hogyan értékeli a fogvatartottak tanulási aktivitásának hatását az alábbi börtönártalmakra?

	Csökkent	Nem változott	Nőtt
Prizonizáció	○	○	○
Hospitalizáció	○	○	○
Stigmatizáció	○	○	○
Bullying	○	○	○

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!

© Molnár Attila Károly 2017

7.8. 8. melléklet: Interjúkérdések pedagógusokhoz

Interjú büntetés-végrehajtási intézetekben tevékenykedő oktatókkal

Demográfiai adatok

Az interjúvolt személy
kora:
neme:
legmagasabb iskolai végzettsége:
szakja:

Mi motiválta arra, hogy börtönben oktasson?
Hisz a börtönoktatás jelentőségében?

1. Általános kérdések

1.1. Milyen oktatási területen működik?
(Alapfokú oktatás, középfokú oktatás, szakképzés, munkahelyi képzés, egyéb.)

1.2. Mely képzettsége, végzettsége érinti, segíti a börtönpedagógiai munkát?

1.3. Milyen felnőttképzési gyakorlata van?
- 1.3.1. Szakmai tapasztalatát megalapozó évek száma?
- 1.3.2. A gyakorlatban eltöltött időszak tartalma?
- 1.3.3. Ilyen irányú képzettsége, végzettsége?

1.4. Milyen börtönpedagógiai gyakorlata van?
- 1.4.1. Szakmai tapasztalatát megalapozó évek száma?
- 1.4.2. A gyakorlatban eltöltött időszak tartalma?
- 1.4.3. Tárgyak, amelyeket tanított, illetve tanít (közoktatási tárgyak, szakképzés, egyéb)?

2. A börtönbeli tanulás körülményei

2.1. Eddigi pedagógiai munkája során milyen célcsoportokkal találkozott (pl. fiatalkorúak, felnőttek)?
- 2.1.1. Milyen célcsoportokkal találkozott börtönön kívül?
- 2.1.2. Milyen célcsoportokkal találkozott börtönön belül?
- 2.1.3. Melyek a legtipikusabb tanulók?
- 2.1.4. Ezeknél a csoportoknál melyek a legjellemzőbb, hátrányból adódó nehézségek?

2.2. Oktatási szempontból mik az elítéltek erősségei és gyengeségei az alábbi területeken?
- 2.2.1. A tanulók tanulással kapcsolatos motiváltsága (ez hogyan mérhető fel?)
- 2.2.2. A tanulók előképzettsége
- 2.2.3. Az Ön módszertana
- 2.2.4. Más, Ön által fontosnak tartott területen mik a tanulók erősségei, gyengeségei?

2.3. Ön szerint melyek az elítéltek tanulásának motivációi?
- 2.3.1. Tapasztalata szerint azokat az elítélteket, akik részt vesznek a börtöntanulásban, mi készteti a tanulásban való részvételre?
- 2.3.2. Véleménye szerint azoknál az elítélteknél, akik nem vesznek részt sem formális, sem nem-formális tanulásban, mi az oka a tanulásból való kimaradásnak?

2.4. Milyen összefüggés van az elítéltek előzetes iskolai végzettsége/tudása és tanulási motivációja között?
- 2.4.1. Hogyan függ össze ezekkel az Ön oktatási módszere?

2.5. Mi a véleménye a börtönben folyó képzés sikerességének fokáról? Mennyire tartja sikeresnek a börtönben folyó képzést?
- 2.5.1. Mondjon példát, mit tekint sikernek! Mivel magyarázza ezt?
- 2.5.2. Mondjon példát, mit tekint sikertelenségnek! Mivel magyarázza ezt?

2.6. Melyek a tanulást támogató tényezők a börtönben?
- 2.6.1. Melyek azok a környezeti, tárgyi és személyi tényezők, amelyek segítik az elítélteket a tanulásban?
- 2.6.2. Az Ön tanítványai esetében jelent-e segítséget a család támogató szerepe a tanulás vonatkozásában? Ha igen, mit tud nyújtani a család (személyes példamutatás a bizonyítás vágyának, a jövőképnek és a céloknak a kialakítására)?

2.7. Melyek a tanulást gátló tényezők a börtönben?
- 2.7.1. Melyek azok a környezeti, tárgyi és személyi tényezők, amelyek hátráltatják az elítélteket a tanulásban?
- 2.7.2. Melyek azok a legfontosabb dolgok, amelyek hiányoznak és így hátráltatják Önt oktatói munkájában?

2.8. Pedagógiai munkájában mennyire jelenik meg a nevelés, a reintegráció, az oktatás?
- 2.8.1. Ezek közül melyeket milyen arányban tartja fontosnak? Miért?

2.9. Mennyire gyorsítható fel a tanítási-tanulási folyamat a tanulmányok szabadulásig történő befejezése érdekében?
- 2.9.1. Mi történik akkor, ha hosszabb a képzés ideje, mint a büntetési idő? Visszamegy a börtönbe szabadként és ott fejezi be? Kint fejezi be? Nem fejezi be?
- 2.9.2. Az Ön gyakorlatában volt-e példa arra, hogy az elítélt szabadulása után fejezte be a börtönben megkezdett tanulmányait? Mondjon erre vonatkozó példákat (pozitív/negatív példák)!

3. A börtönökben oktatók felkészültsége

3.1. Mennyire érzi magát felkészültnek az elítéltek tanítására, tanulástámogatására?
- 3.1.1. Hogyan látja a többi tanár kollégáját ebből a szempontból?

3.2. Az Ön gyakorlatában milyen pedagógiai együttműködés valósul meg?
- 3.2.1. Tart-e kapcsolatot más oktatókkal abból a célból, hogy megvitassák a börtönbeli oktatás kihívásaiból származó feladatokat, létezik-e peer-mentoráció?

3.3. Vannak-e olyan pedagógiai képzések, amelyek elvégzése hatékonyabbá tenné a pedagógiai munkát? Ha nincs, mit tartana fontosnak egy ilyen jellegű képzésnél?
- 3.3.1. Végzett-e ilyen képzést?
- 3.3.2. Ha igen, mit tanult, mi volt a kurzus során Ön számára a leghasznosabb és a gyakorlatban felhasználható tudás?

3.4. Mivel tudja/tudná segíteni a börtön személyi állománya a tanítási-tanulási folyamatot?
- 3.4.1. Kik?
- 3.4.2. Milyen módon?
- 3.4.3. Mondjon példát!
- 3.4.4. Ha nincs ilyen, és Önön múlna, miben látja a megoldást, mire lenne szükség, és kitől mit várna el?

4. Módszertan

4.1. Mennyire különbözik az Ön pedagógiai gyakorlata a börtönön belüli és a börtönön kívüli felnőttképzésben?
- 4.1.1. Mely pedagógiai módszerek, eljárások adaptálhatók Ön szerint a börtönben?
- 4.1.2. Mely módszereket nem célszerű alkalmazni a börtönben?

4.2. A frontális tanítás mellett milyen, a tanulók önálló tanulását támogató módszereket alkalmaz? Ha nem alkalmaz ilyen módszereket, miért nem? Ha alkalmaz ilyen módszereket, ezeket mennyire tartja sikeresnek? Mivel magyarázza sikerességüket/sikertelenségüket?
- 4.2.1. Mondjon példát a tanulás-támogatásra!
- 4.2.2. Van-e az elítélteknek az órákon kívül a tanulásra fordítható ideje, lehetősége? Ha igen, hogyan sikerül ezt az időt és lehetőséget az Ön közreműködésével, irányításával, javaslataival kihasználni?
- 4.2.3. Az elítélteknek lehetőségük van a tananyag használatára a zárkában?
- 4.2.4. Hogyan látja a tanórák és az órák közötti idő összehangolási lehetőségét?
- 4.2.5. Van-e lehetőség arra, hogy az elítéltek az órákra teamben készüljenek?

4.3. Ha Ön egy pedagógiai módszertani pályázatot nyerne a börtönpedagógia hatékonyabbá tétele érdekében, milyen pedagógiai eljárásokat, módszereket, tanulástámogatási utakat javasolna?

5. Záró kérdések

5.1. Van-e információja a börtönben tanulók szociokulturális hátteréről?

5.1.1. Ha igen, milyen jellemzőkről tud, amelyek befolyásolják az elítélteket a tanulásban?

5.1.2. Adódik-e alkalom személyes, informális beszélgetésre az elítéltekkel? Ha igen, hogyan tudja kihasználni ezeket a beszélgetéseket a tanulás eredményessége érdekében?

7.9. 9. melléklet: Együttműködési megállapodás 1.

Balassagyarmati Fegyház és Börtön
2660 Balassagyarmat Madách u. 2

EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS

mely a *„A 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról"* szóló törvény 5.§ (3) bekezdés értelmében jött létre a **Balassagyarmati Fegyház és Börtön**, valamint **Molnár Attila Károly andragógus** (*szül.: 1969.03.09. Budapest.; an.Vorel Erzsébet: ;lh .1112 Budapest Menyecske utca 7.sz.)* magánszemély között.

Az együttműködési megállapodás célja:

Az együttműködési megállapodás keretében tartandó foglalkozások célja, a bevont fogvatartottak reintegrációs folyamatába illesztve, a tervszerű személyiségi fejlesztésüket célzott motivációs interakciók realizálása révén elősegítse, csökkentse a fogvatartási és visszaesési kockázatokat.
A foglalkozások a meditáció módszerével operálnak.
A fogvatartottaknál várható eredmények:

- a meglévő szorongásos tüneteik enyhítése,
- növekszik a felelősségvállalás magukkal és környezetükkel szemben,
- segíti a bevontak élettervezését, a kognitív képességek fejlődését, melynek r évén a megváltozott körülményekhez való könnyebb alkalmazkodást,

A foglalkozás-sorozatba potenciálisan bevonható fogvatartottak:

A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben elhelyezett azon fogvatartottak, akik esetében az egyéniesített fogvatartási programtervük alapján a meditációs foglalkozás alkalmas eszköz lehet a fogvatartási és visszaesési kockázat csökkentése, a sikeres reintegráció elősegítése érdekében. Az egyes foglalkozásokon, az eredményes csoportmunka megvalósulása érdekében maximum 8 fő fogvatartott vehet részt.

Az együttműködő felek vállalásai:

a. **A Balassagyarmati Fegyház és Börtön:**
   - felméri a bevonható fogvatartottakat, valamint előzetes szűrést követően lehetőség szerint biztosítja a foglalkozásokon maximum 8 fő fogvatartott részvételét,
   - a foglalkozások megtartására helyiséget biztosít,
   - vállalja az együttműködő partner intézetbe való beléptetését, valamint tartózkodását az együttműködési megállapodásban foglaltak szerint,
   - a foglalkozások időpontja és helyszíne: 2015. október 15. napi kezdettel 10 alkalom minimum két hetes időközönként, alkalmanként 08,30 - 11,30 óra között, a Szent Mihály Kápolnában.

b. **Molnár Attila Károly:**
   - az intézetbe való belépés és tartózkodás szabályait megtartja
   - az esetlegesen tudomására jutott személyes adatokat a *„2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról"* értelmezése alapján kezeli,
   - 8 fő fogvatartott számára a meditáció megismertetésén és gyakorlásán keresztül életvezetési, élettervezési stratégiákat nyújt.

Egyéb kikötések

Az együttműködési megállapodás az aláírás napjától visszavonásig érvényes. A megállapodás megszüntetését bármelyik fél kezdeményezheti írásban, vagy szóban, a közlés illetve átvétel napját követő munkanapon a megállapodás hatályát veszti. A megállapodás azonnal megszűnik rendkívüli felmondással – a közlés napján – ha a másik fél magatartása lehetetlenné teszi a megállapodás céljainak elérését, az abban foglaltak betartását. Ilyennek kell tekinteni, ha a Balassagyarmati Fegyház és Börtön a fogvatartottak részvételét rendszeresen nem biztosítja, vagy Molnár Attila Károly a magatartási szabályokat súlyosan megsérti.

A felek megállapodnak abban, hogy a társadalmi hasznosság miatt, a megállapodás keretein belül kifejtett tevékenység ingyenes, azért díjazás, vagy bármilyen más térítés nem jár.

A felek megállapodnak abban, hogy a foglalkozások reintegrációs hasznosulását felmérik, illetőleg a levonható konzekvenciákat, nevelési nóvumokat tanulmányban összegzik, elsősorban a Börtönügyi Szemlében publikálás céljából.

Balassagyarmat, 2015. október 15.

Balassagyarmati Fegyház és Börtön Balassagyarmat

Dr. Budai István bv. ezredes
Bv. főtanácsos
Intézetparancsnok

Molnár Attila Károly

7.10. 10. melléklet: Együttműködési megállapodás 2.

Balassagyarmati Fegyház és Börtön
2660 Balassagyarmat Madách u. 2

EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS

mely a *„A 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról”* szóló törvény 5.§ (3) bekezdés értelmében jött létre a **Balassagyarmati Fegyház és Börtön**, valamint **Molnár Attila Károly andragógus** (*szül.: 1969.03.09. Budapest.; an.Vorel Erzsébet: ;lh .1112 Budapest Menyecske utca 7.sz.)* magánszemély között.

Az együttműködési megállapodás célja:

Az együttműködési megállapodás keretében tartandó foglalkozások célja, a bevont fogvatartottak reintegrációs folyamatába illesztve, a tervszerű személyiségi fejlesztésüket célzott motivációs interakciók realizálása révén elősegítse, csökkentse a fogvatartási és visszaesési kockázatokat.
A foglalkozások a „Filmklub” módszerével operálnak.
A fogvatartottaknál várható eredmények:

- életutak feldolgozásán keresztül saját életvezetési struktúra felépítésének elősegítése,
- növekszik a felelősségvállalás magukkal és környezetükkel szemben,
- etikai és morális érzékenyítés segítése,
- segíti a bevontak élettervezését, a kognitív képességek fejlődését, melynek r évén a megváltozott körülményekhez való könnyebb alkalmazkodást,

A foglalkozás-sorozatba potenciálisan bevonható fogvatartottak:

A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben elhelyezett azon fogvatartottak, akik esetében az egyéniesített fogvatartási programtervük alapján a „Filmklub” foglalkozás alkalmas eszköz lehet a fogvatartási és visszaesési kockázat csökkentése, a sikeres reintegráció elősegítése érdekében. Az egyes foglalkozásokon, az eredményes csoportmunka megvalósulása érdekében hozzávetőlegesen maximum 20 fő fogvatartott vehet részt.

Az együttműködő felek vállalásai:

a. **A Balassagyarmati Fegyház és Börtön:**
   - felméri a bevonható fogvatartottakat, valamint előzetes szűrést követően lehetőség szerint biztosítja a foglalkozásokon a fenti létszámú fogvatartott részvételét,
   - a foglalkozások megtartására helyiséget biztosít,
   - vállalja az együttműködő partner intézetbe való beléptetését, valamint tartózkodását az együttműködési megállapodásban foglaltak szerint,
   - biztosítja a foglalkozáshoz szükséges tárgyi feltételeket,
   - a foglalkozások időpontja és helyszíne: 2016. január 14. napi kezdettel 5 alkalom két hetes időközönként, alkalmanként 13,00 - 15,30 óra között, a Szent Mihály Kápolnában.

b. **Molnár Attila Károly:**
   - az intézetbe való belépés és tartózkodás szabályait megtartja
   - az esetlegesen tudomására jutott személyes adatokat a *„2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról”* értelmezése alapján kezeli,

- a foglalkozásra előállított fogvatartottak számára a vállalt foglakozás megtartásán keresztül életvezetési, élettervezési stratégiákat nyújt.

Egyéb kikötések

Az együttműködési megállapodás az aláírás napjától visszavonásig érvényes. A megállapodás megszüntetését bármelyik fél kezdeményezheti írásban, vagy szóban, a közlés illetve átvétel napját követő munkanapon a megállapodás hatályát veszti. A megállapodás azonnal megszűnik rendkívüli felmondással – a közlés napján – ha a másik fél magatartása lehetetlenné teszi a megállapodás céljainak elérését, az abban foglaltak betartását. Ilyennek kell tekinteni, ha a Balassagyarmati Fegyház és Börtön a fogvatartottak részvételét rendszeresen nem biztosítja, vagy Molnár Attila Károly a magatartási szabályokat súlyosan megsérti.

A felek megállapodnak abban, hogy a társadalmi hasznosság miatt, a megállapodás keretein belül kifejtett tevékenység ingyenes, azért díjazás, vagy bármilyen más térítés nem jár.

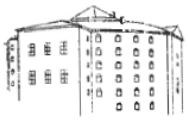
A felek megállapodnak abban, hogy a foglalkozások reintegrációs hasznosulását felmérik, illetőleg a levonható konzekvenciákat, nevelési nóvumokat tanulmányban összegzik, elsősorban a Börtönügyi Szemlében publikálás céljából.

Balassagyarmat, 2016. január 14.

Balassagyarmati Fegyház és Börtön Balassagyarmat

Dr. Budai István bv. ezredes	**Molnár Attila Károly**
Bv. főtanácsos	
Intézetparancsnok	

7.11. 11. melléklet: Együttműködési megállapodás 3.



Balassagyarmati Fegyház és Börtön
2660 Balassagyarmat Madách u. 2

EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS

mely a *„A 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról"* szóló törvény 5.§ (3) bekezdés értelmében jött létre a **Balassagyarmati Fegyház és Börtön**, valamint **Molnár Attila Károly andragógus** (*szül.: 1969.03.09. Budapest.; an.Vorei Erzsébet: ;lh .1112 Budapest Menyecske utca 7.sz.)* magánszemély között.

Az együttműködési megállapodás célja:

Az együttműködési megállapodás keretében tartandó foglalkozások célja, a bevont fogvatartottak reintegrációs folyamatába illesztve, a tervszerű személyiségi fejlesztésüket célzott motivációs interakciók realizálása révén elősegítse, csökkentse a fogvatartási és visszaesési kockázatokat.
A foglalkozások a meditáció módszerével operálnak.
A fogvatartottaknál várható eredmények:

- a meglévő szorongásos tüneteik enyhítése,
- növekszik a felelősségvállalás magukkal és környezetükkel szemben,
- segíti a bevontak élettervezését, a kognitív képességek fejlődését, melynek r évén a megváltozott körülményekhez való könnyebb alkalmazkodást,

A foglalkozás-sorozatba potenciálisan bevonható fogvatartottak:

A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben elhelyezett azon fogvatartottak, akik esetében az egyéniesített fogvatartási programtervük alapján a meditációs foglalkozás alkalmas eszköz lehet a fogvatartási és visszaesési kockázat csökkentése, a sikeres reintegráció elősegítése érdekében. Az egyes foglalkozásokon, az eredményes csoportmunka megvalósulása érdekében maximum 8 fő fogvatartott vehet részt.

Az együttműködő felek vállalásai:

a. **A Balassagyarmati Fegyház és Börtön:**
   - felméri a bevonható fogvatartottakat, valamint előzetes szűrést követően lehetőség szerint biztosítja a foglalkozásokon maximum 8 fő fogvatartott részvételét,
   - a foglalkozások megtartására helyiséget biztosít,
   - vállalja az együttműködő partner intézetbe való beléptetését, valamint tartózkodását az együttműködési megállapodásban foglaltak szerint,
   - a foglalkozások időpontja és helyszíne: 2016. november 21. napi kezdettel 10 alkalom minimum két hetes időközönként, alkalmanként 08,30 - 11,30 óra között, a Szent Mihály Kápolnában.

b. **Molnár Attila Károly:**
   - az intézetbe való belépés és tartózkodás szabályait megtartja
   - az esetlegesen tudomására jutott személyes adatokat a *„2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról"* értelmezése alapján kezeli,
   - 8 fő fogvatartott számára a meditáció megismertetésén és gyakorlásán keresztül életvezetési, élettervezési stratégiákat nyújt.

Egyéb kikötések

Az együttműködési megállapodás az aláírás napjától visszavonásig érvényes. A megállapodás megszüntetését bármelyik fél kezdeményezheti írásban, vagy szóban, a közlés illetve átvétel napját követő munkanapon a megállapodás hatályát veszti. A megállapodás azonnal megszűnik rendkívüli felmondással – a közlés napján – ha a másik fél magatartása lehetetlenné teszi a megállapodás céljainak elérését, az abban foglaltak betartását. Ilyennek kell tekinteni, ha a Balassagyarmati Fegyház és Börtön a fogvatartottak részvételét rendszeresen nem biztosítja, vagy Molnár Attila Károly a magatartási szabályokat súlyosan megsérti.

A felek megállapodnak abban, hogy a társadalmi hasznosság miatt, a megállapodás keretein belül kifejtett tevékenység ingyenes, azért díjazás, vagy bármilyen más térítés nem jár.

A felek megállapodnak abban, hogy a foglalkozások reintegrációs hasznosulását felmérik, illetőleg a levonható konzekvenciákat, nevelési nóvumokat tanulmányban összegzik, elsősorban a Börtönügyi Szemlében publikálás céljából.

Balassagyarmat, 2016. november 21.

.....

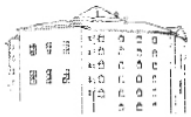
Dr. Budai István bv.dandártábornok
Bv. főtanácsos
Intézetparancsnok

.....

Molnár Attila Károly

Ellenjegyző
2016.11.21.

7.12. 12. melléklet: Igazolás szakmai gyakorlatról



Balassagyarmati Fegyház és Börtön
2660 Balassagyarmat Madách u. 2

IGAZOLÁS
DOKTORANDUSZ SZAKMAI GYAKORLATI TEVÉKENYSÉGÉRŐL

Alulírott Dr. Budai István, a Balassagyarmati Fegyház és Börtön parancsnoka ezúton igazolom, hogy **Molnár Attila Károly** (*szül. 1969.03.09. Budapest, an: Vorel Erzsébet, lh. 1112 Budapest, Menyecske u. 7.*) okleveles andragógus, az ELTE PPK NDI doktorandusza, Intézetemben az *„A 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról"* szóló törvény 5. § (3) bekezdése értelmében 2016.11.21. és 2017.05.08. között, fogvatartottak 8 fős csoportjával, 10 alkalommal, alkalmanként 3 órában az alábbi, fent nevezett doktori kutatását előkészítő tevékenységeket végezte:

- fókuszcsoportos beszélgetés;
- a személyközi kapcsolatok kialakítása és fenntartása *Berne*, illetve *Gordon* és *Burch* tranzakcióanalízisének alapján értelmezhető elméletének ismertetése és gyakorlatának bemutatása, ezzel élettervezési és életvezetési stratégiák kialakításának elősegítése;
- a mindfulness meditáció elméleti és gyakorlati alapjainak bemutatása.

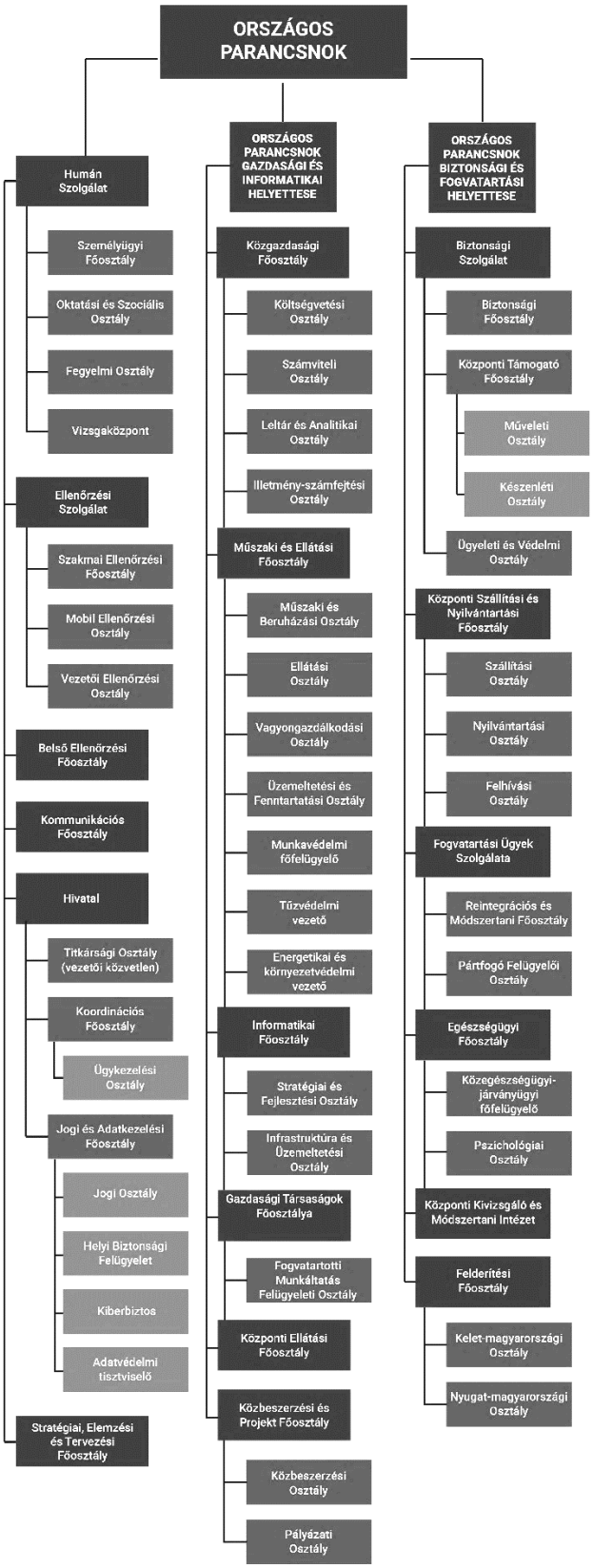
Fentiekkel Molnár Attila Károly hozzájárult a Balassagyarmati Fegyház és Börtön fogvatartottjainak reintegrációját célzó munkánkhoz. Fent nevezettnek tevékenységéért – Együttműködési Megállapodásunk értelmében – sem díjazás, sem egyéb térítés nem jár.

Ezt az igazolást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola részére állítottam ki, a kreditszámítás érdekében.

Balassagyarmat, 2017.05.08.

Dr. Budai István őv. ezredes
Bv. főtanácsos
Intézetparancsnok

7.13. 13. melléklet: A BVOP szervezeti felépítése



BVOP (é. n.h)

7.14. 14. melléklet: Büntetés-végrehajtás Magyarországon

Intézetek			Egyéb intézmények
Országos	**Megyei/fővárosi**	**Fegyház és börtön**	
Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Állampusztai objektum	Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Balassagyarmati Fegyház és Börtön	Igazságügyi Megfigyelő és Elmegyógyító Intézet
Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Solti objektum	Baranya Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Budapesti Fegyház és Börtön	Fiatalkorúak Büntetés-végrehajtási Intézete
Kiskunhalasi Országos Büntetés-végrehajtási Intézet	Békés Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Kalocsai Fegyház és Börtön	Büntetés-végrehajtás Egészségügyi Központ
Közép-Dunántúli Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Baracskai objektum	Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Márianosztrai Fegyház és Börtön	
Közép-Dunántúli Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Martonvásári objektum	Fővárosi Büntetés-végrehajtási Intézet – I. objektum	Sátoraljaújhelyi Fegyház és Börtön	
Közép-Dunántúli Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Székesfehérvári objektum	Fővárosi Büntetés-végrehajtási Intézet – II. objektum	Sopronkőhidai Fegyház és Börtön	
Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet	Fővárosi Büntetés-végrehajtási Intézet – III. objektum	Szegedi Fegyház és Börtön – I. objektum	
Szombathelyi Országos Büntetés-végrehajtási Intézet	Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Szegedi Fegyház és Börtön – II. objektum	
Tiszalöki Országos Büntetés-végrehajtási Intézet	Hajdú-Bihar Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Szegedi Fegyház és Börtön – III. objektum	
Tököli Országos Büntetés-végrehajtási Intézet	Heves Megyei Büntetés-végrehajtási intézet	Váci Fegyház és Börtön	
	Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		
	Somogy Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		
	Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		
	Tolna Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		
	Veszprém Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		
	Zala Megyei Büntetés-végrehajtási intézet		

Forrás: https://bv.gov.hu/hu/intezetek

7.15. 15. melléklet: Büntetés-végrehajtási intézetekben képző intézmények, valamint az intézetekben tevékenykedő civil pedagógus szakemberek száma

Intézet megnevezése	Általános és középiskolai képzést végző oktatási intézmény megnevezése	Főiskolai képzést végző oktatási intézmény megnevezése	Szakmaképzést végző oktatási intézmény megnevezése	Az intézetben pedagógiai munkát végző szakemberek száma
Állampusztai Országos Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	6 fő
Bács-Kiskun Megyei Bv. Intézet	Kecskeméti Humán Középiskola Németh László Gimnáziuma		Kecskeméti Szakképzési Centrum	3 fő
Balassa-gyarmati Fegyház és Börtön	Kálvin János Református Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Salgótarjáni Szakképzési Centrum	21 fő
Baranya Megyei Bv. Intézet	Pécsi József Nádor Gimnázium és Szakképző Iskola		Pollack Mihály Műszaki Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	10 fő
Békés Megyei Bv. Intézet				0 fő
Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	16 fő
Budapesti Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	Pécsi Hittudományi Főiskola	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola; és a Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Mándy Iván Szakközépiskola és Szakiskola	22 fő

Bv. Központi Kórház				0 fő
Fiatalkorúak Bv. Intézete (Tököl)	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Ceglédi Szakképzési Centrum	8 fő
Fővárosi Bv. Intézet	Kálvin János Református Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Weiss Manfréd Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma	10 fő
Győr-Moson-Sopron Megyei Bv. Intézet			Bács-Szakma Szakképzés-fejlesztési és Szervezési Nonprofit Közhasznú Zrt.	3 fő
Hajdú-Bihar Megyei Bv. Intézet			Bács-Szakma Szakképzés-fejlesztési és Szervezési Nonprofit Közhasznú Zrt.	0 fő
Heves Megyei Bv. Intézet			Heves Megyei Szakképzési Centrum	2 fő
IMEI				0 fő
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	0 fő
Kalocsai Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Bajai Szakképzési Centrum	19 fő
Kiskunhalasi Országos Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	24 fő

Közép-dunántúli Országos Bv. Intézet	Kálvin János Református Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Dunaújvárosi Szakképzési Centrum	23 fő
Márianosztrai Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Váci Szakképzési Centrum	6 fő
Pálhalmai Országos Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola; Dunaújvárosi Szakképzési Centrum	21 fő
Sátoraljaújhelyi Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola; Szerencsi Szakképzési Centrum	7 fő
Somogy Megyei Bv. Intézet			Bács-Szakma Szakképzés-fejlesztési és Szervezési Nonprofit Közhasznú Zrt.	2 fő
Sopronkőhidai Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Soproni Szakképzési Centrum	10 fő
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bv. Intézet			Nyíregyházi Szakképzési Centrum	2 fő
Szegedi Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	Pécsi Hittudományi Főiskola	Szegedi Szakképzési Centrum	13 fő

Szombathelyi Országos Bv. Intézet	Dunavecsei Református Kollégium-Óvoda, Általános Iskola, Középiskola és Kollégium			16 fő
Tiszalöki Országos Bv. Intézet	Nyíregyházi Szakképzési Centrum Teleki Blanka Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma; Tiszalöki Kossuth Lajos Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Sola Scriptura Teológiai Főiskola	Nyíregyházi Szakképzési Centrum Tiszavasvári Középiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma	15 fő
Tököli Országos Bv. Intézet	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Ceglédi Szakképzési Centrum	5 fő
Tolna Megyei Bv. Intézet			Szekszárdi Szakképzési Centrum	6 fő
Váci Fegyház és Börtön	Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakgimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola		Váci Szakképzési Centrum	12 fő
Veszprém Megyei Bv. Intézet			Veszprémi Szakképzési Centrum	12 fő
Zala Megyei Bv. Intézet			Kiskunhalasi Szakképzési Centrum	2 fő
			Összesen	**295 fő**

Forrás: BVOP Fogvatartási Ügyek Szolgálata, 2020

7.16. 16. melléklet: Börtönártalmak definíciói

Klasszikus börtönártalmak

Prizonizáció: olyan folyamat, amelynek során a fogvatartott felveszi az intézet értékeit, erkölcsi normát, miközben a szabad élettel kapcsolatos normákat elveszíti.

Depriváció: a börtönben leginkább az autonómiától, illetve a szexualitástól való megfosztottság.

Stigmatizáció: az identitás társadalmi szankcionálása, megbélyegzettség.

Hozott börtönártalmak

Alacsony szocioökonómiai státusz

Családon belüli erőszak: a társadalom peremére szorult személy életvitelének negatív hatása a családra.

Áldozattörténet: például a családtagok szándékos távolmaradás a fogvatartottal való kapcsolattartástól.

Bullying: fogvatartottakból szerveződött erőszakos csoportok társaik bántalmazására.

Gengaktivitás: a fogvatartottak keresik az egymás közti kapcsolattartás lehetőségét csoportszerveződés céljából.

Institúció-analizáció: a fogvatartott olyan intézetből kerül börtönbe, amelyben kezelték, és valószínűsíthető, hogy börtönből való szabadulás után is kezelésre szorul.

Immanens börtönártalmak

Devianciakezelés: a (további) bűncselekményektől való elrettentés.

Bad apple: “rossz alma”, ami romlást okoz a körülötte élőkben.

Detrimentalizáció: személyiségromlás és annak észlelése, amit a börtön negatív hatásai okoznak.

Elidegenedés: az egyén azt érzi, hogy egy gépezet részévé vált.

Hospitalizáció: a fogvatartott elveszti az önállóságát a börtön szabta rutinok és gondoskodás miatt.

Inkapacitáció: a fogvatartott elveszíti aktivitását (börtönbeli munkanélküliség, zárkán belüli tétlenség).

Inkarceráció: az elfogás-letartóztatás-börtönbe kerülés folyamatának megélése.

Inzuláció: olyan szociális (társas) megküzdési stratégia, amely a fogvatartott identitását fenyegető aktusok ellen igyekszik hatni.

Izoláció: szociális (társadalmi) elzártság a külvilágtól.

Medikalizáció: a deviancia ellen irányuló (testi/pszichológiai kényszer hatására történő) gyógyszeres kezelés.

Negativizmus: megküzdési stratégia, tudatos rossz alkalmazkodás, melynek során az egyén önmagát negatív képben tünteti fel.

Reluktancia: a börtön egy diszfunkciója feletti szemhunyás.

Retribúció: testületi tag negatív attitüdinális megnyilvánulása a fogvatartottal folytatott kommunikációja során.

(Fliegauf, é. n.)

7.17. 17. melléklet: A kvalitatív adatelemzés deduktív és induktív kódjai, illetve azok előfordulása

	P 1: alany01.pdf	P 2: alany02.pdf	P 3: alany03.pdf	P 4: alany04.pdf	P 5: alany05.pdf	P 6: alany06.pdf	P 7: alany07.pdf	P 8: alany08.pdf	P 9: alany09.pdf	P10: alany10.pdf	P11: alany11.pdf	P12: alany12.pdf	P13: alany13.pdf	P14: alany14.pdf	P15: alany15.pdf	P16: alany16.pdf	TOTALS:
H1: EREDMÉNYTELEN BESZÉLGETÉS A pedagógusok a beszélgetések során értesülnek a fogvatartott	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
H1: PRÓBA DIFFERENCIÁLÁSRA A pedagógus igyekszik differenciált módon oktatni	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	11
H1A: A MOTIVÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSE AZ ELŐZETES TUDÁSSAL Minél több az előzetes tudás, annál na	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
H1A: ALACSONY SZINTŰ ELŐISMERET A fogvatartottaknak alacsony az előzetes tudásuk	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14
H1B: HOSSZÚ TÁVÚ MOTIVÁCIÓK Az érettségi lehetősége motivál a tanulásra	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	9
H1B: KEVÉS MOTIVÁCIÓ Kevés a fogvatartottak tanulási motivációja	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
H1B: KÜLSŐ MOTIVÁLÓ TÉNYEZŐK A fogvatartottaknak külső hatásra képes növekedni a motivációj	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
H1B: RÖVID TÁVÚ MOTIVÁCIÓK Vannak, akik az idő hasznos eltöltéséért tanulnak	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	14
H1C: SZABADULÁS UTÁNI LEHETŐSÉGEK MOTIVÁCIÓJA A szakképzésekre a majdani kereseti lehetős	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
H2: A BÜNTETÉSI IDŐ HATÁSA A BA büntetési idő megváltoztatása gátolja a tanulást	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
H2: AZ EGYÜTT-TANULÁS LEHETŐSÉGÉNEK HIÁNYA Azegyütt-tanulásra nincs lehetőség	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14
H2: EGYÉB GÁTLÓ Az elszállítás gátolja a tanulást	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	13
H2A: MÓDSZERFEJLESZTÉS: CSOPORTMUNKA Megvalósítaná a pedagógus: fejleszteni a csoportmu	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4
H2A: MÓDSZERFEJLESZTÉS: MOTIVÁLNÁ A TARÁROKAT A tanári demotiváció gyengíti a hatékonyság	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4
H2A: MÓDSZERFEJLESZTÉS: OKTATÁSI HELYSZÍN Nehéz a frontális oktatás a börtönben	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
H2A: MÓDSZERFEJLESZTÉS: TANULÁSMÓDSZERTAN A tanulásmódszertanon javítana	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
H2B: ALACSONY FELSZERELTSÉGŰ KÖNYVTÁRAK Felszerelné a könyvtárakat	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	8
H2B: ALACSONY ÓRASZÁM Kevés az óraszám	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
H2B: AZ ESZKÖZBEVITEL NEHÉZSÉGE A pedagógusok oktatássegítő taneszközeinek bevitele, engedél	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	11
H2B: AZ IKT HIÁNYA Fejlesztené az IKT eszközöket	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	7
H2B: AZ INTERNET HIÁNYA Hiányzik az internet	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	13
H2B: NEHÉZ TANULÓI HOZZÁFÉRÉS tanulók nehezen férnek hozzá a taneszközökhöz	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	7
H2B: SZŰK MOZGÁSTÉR Több gyakorlati terepre lenne szükség a szakképzésben	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4
H2B: TÁRGYI FELTÉTELEK HIÁNYA A tárgyi feltételek szűkösek.	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	8
H2C: A BELSŐ PEDAGÓGUSKÉPZÉS HIÁNYA Nem tud pedagógusoknak szóló továbbképzésekről	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
H2C: JÓL FELKÉSZÜLT PEDAGÓGUSOK Felkészültnek érzi magát a pedagógus	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
H2D: A PEDAGÓGUSI KAPCSOLATTARTÁS HIÁNYA Nincs szervezett kapcsolattartás a pedagógusok k	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
H3: NEM ÉRVÉNYESÜLŐ ELVEK Kudarc, ha nem sikerül felkelteni az érdeklődést	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTALS:	19	18	16	21	18	18	12	16	11	14	11	17	15	12	15	17	250

7.18. 18. melléklet: A kutatási eredmények előzetes elemzése

A kutatási eredmények elemzése a fogvatartottak tanulással kapcsolatos motivációi, a tanulási környezet és a börtönben folytatott tanulás eredményessége szempontjából

A kérdőíves és az interjús kutatás eredményeinek bemutatásakor – a hipotézisek vizsgálata érdekében – fontos az alábbi elemzési szempontok figyelembevétele:

- a fogvatartottak tanulással kapcsolatos motivációi;
- a tanulási környezet, ezen belül a személyi és tárgyi feltételek, a tanulást segítő, illetve akadályozó tényezők, valamint a pedagógiai módszerek;
- a börtönben folytatott tanulás (még a börtönben vizsgálható) eredményessége.

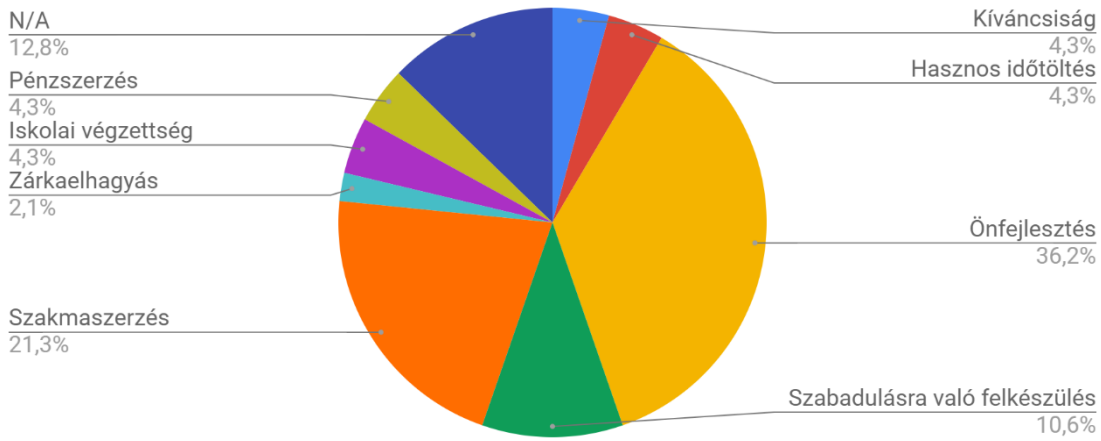
Az alábbiakban mind a fogvatartottakkal, mind a börtönök személyi állományával végzett kérdőíves kutatás elemzésekor először intézetenként külön-külön tekintjük át az eredményeket, majd összehasonlítjuk az intézetekből származó válaszok közötti fontosabb azonosságokat és különbségeket, emellett helyszínenként összevetjük a fogvatartottak és a személyi állomány tagjainak véleményét is. A pedagógusokkal felvett interjúk elemzése után a tapasztalatainkat összevetjük az adott szempontra vonatkozó néhány szakirodalmi forrás kutatási eredményeivel.

Első elemzési szempont: a fogvatartottak tanulással kapcsolatos motivációi

Fogvatartottak válaszai tanulási motivációjukról

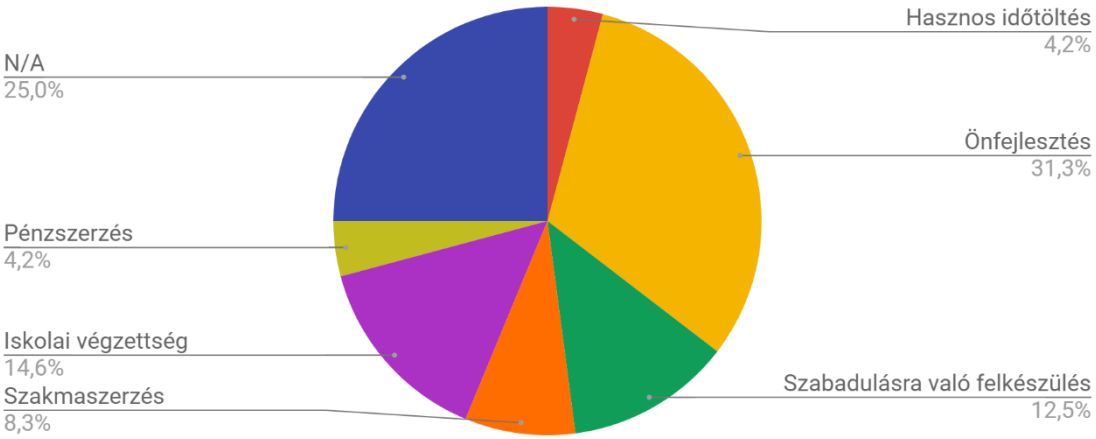
A három intézetben kérdőívben megkérdezett fogvatartottak (N=137) arra a nyitott végű kérdésre, hogy *„Amennyiben részt vett vagy részt vesz valamilyen tanulási folyamatban, mi késztette annak elkezdésére?”*, több tekintetben egybehangzó válaszokat adtak: a börtönben élőket leginkább a szakmaszerzés, az önfejlesztés és a szabadulásra való felkészülés lehetősége ösztönözte a tanulásra (lásd 29. táblázat).

A *Balassagyarmati Fegyház és Börtönben* a megkérdezettek (N=47) közel egyharmada (36,2%) számára az önfejlesztés, egyötödük számára (21,3%) a szakmaszerzés volt a vezető motívum, és csak 10,6% jelölte meg tanulási motívumként a szabadulásra való felkészülést. A pénzszerzést, az iskolai végzettség megszerzését, a kíváncsiságot és a hasznos időtöltést a válaszadók kevésbé tartották ösztönzőnek (4,3-4,3%), és elenyésző azoknak az aránya (2,1%), akik a zárkában töltendő idő csökkentése miatt választották a tanulás lehetőségét.



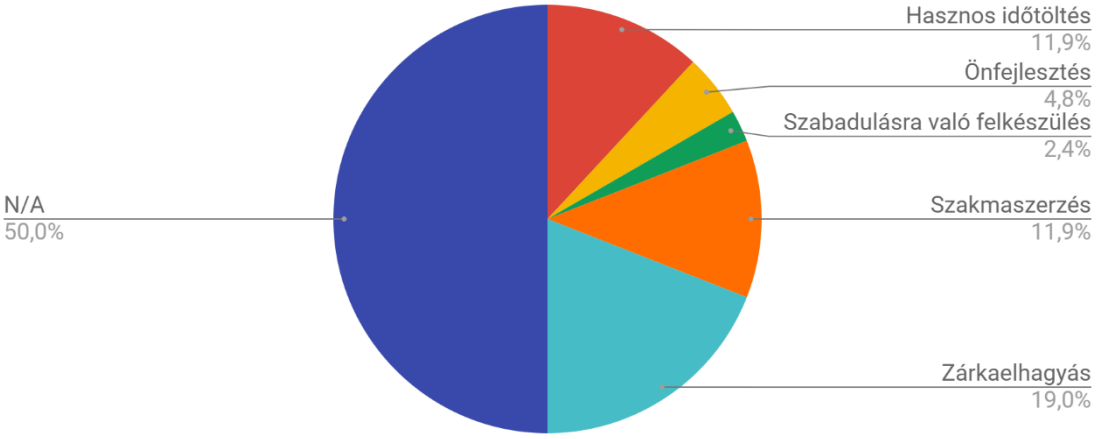
7. ábra
Fogvatartottak (Balassagyarmat) tanulási motivációinak megoszlása
a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban

A *Váci Fegyház és Börtönben* (N=48) a válaszok hasonlóan alakultak, vezet az önfejlesztés motívuma (31,3%), második helyen a magasabb iskolai végzettség megszerzése (14,6%), harmadik helyen pedig a szabadulásra való felkészülés lehetősége (12,5%) áll. A szakmaszerzést mint motívumot 8,3% jelölte meg, a pénzszerzést és a hasznos időtöltést igen kevesen (4,2-4,2%) adták válaszul.



8. ábra
Fogvatartottak (Vác) tanulási motivációinak megoszlása
a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban

A *Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben* (N=42) az előzőektől lényegesen eltérő válaszokat kaptunk. A fő motívum a zárka időleges elhagyásának lehetősége (19,0%) volt. A szakmaszerzés és a hasznos időtöltés egyenlő mértékben (11,9-11,9%) motiválta a fogvatartottakat a tanulásra, az önfejlesztés motívuma (4,8%), valamint a szabadulásra való felkészülés (2,4%) a megkérdezetteknek csupán elenyésző hányadánál jelent meg.



9. ábra
Fogvatartottak (Győr) tanulási motivációinak megoszlása
a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban

	Balassagyarmat	Vác	Győr
Önfejlesztés	36,2%	31,3%	4,8%
Szakmaszerzés	21,3%	8,3%	11,9%
Felkészülés a szabadulásra	10,6%	12,5%	2,4%
Pénzszerzés	4,3%	4,2%	0,0%
Iskolai végzettség	4,3%	14,6%	0,0%
Kíváncsiság	4,3%	0,0%	0,0%
Hasznos időtöltés	4,3%	4,2%	11,9%
A zárka elhagyása	2,1%	0,0%	19,0%
Nem érkezett válasz	12,8%	25,0%	50,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

29. táblázat
Fogvatartottak tanulási motivációinak megoszlása
a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban a három intézetben együtt

A három intézetből származó adatok közötti hasonlóság egyrészt abban látható, hogy mind a három kutatási helyszínen tanulási motívumként jelenik meg az önfejlesztés, a szakmaszerzés, a szabadulásra való felkészülés, valamint a hasznos időtöltés lehetősége. Másrészt a pénzszerzés és a kíváncsiság mind a három intézetben igen alacsony százalékban mutatkozik, illetve nem jelenik meg. A különbségek leginkább az intézetek funkciói mentén érzékelhetők. A legnagyobb eltérést a győri intézetben találtuk, ahol a fogvatartottak kimagaslóan nagy arányban jelezték, hogy számukra a zárka elhagyásának lehetősége jelenti a motivációt a tanulás felé. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a győri intézet nem kifejezetten letöltő intézet, ahol többségében olyan személyeket tartanak fogva, akik letartóztatás után, de még ítélethozatal előtt állnak, tehát esetükben az új környezet számos negatív hatása közül leginkább a bezártság dominál, így az ebből a helyzetből való menekülés foglalkoztatja az egyéneket. A szabadulásra való felkészülés tekintetében ugyancsak eltérő adatok származnak a győri intézetből. E motívum alacsony százalékú megjelenésének magyarázata, hogy a győri intézetben – szemben a balassagyarmati és a váci intézettel, melyek letöltő intézetek –, főként a letartóztatás jogalapján tartják fogva a személyeket, így velük kapcsolatban nem releváns a szabadulásra való felkészülés, hiszen ők nem elítéltek.

A személyi állomány válaszai a fogvatartottak tanulási motivációjáról

Amikor a börtönök személyi állományát említjük, szűkebb értelemben a reintegrációs tiszteket vesszük figyelembe. Miklósi (2019) rámutat, hogy a börtönben megvalósuló, elítéltek által végzett tanulási folyamatok támogatását illetően a tanulókkal

legközelebbi, napi kapcsolatban álló, támogató személyek a reintegrációs tisztek. Az ő feladatuk többrétű, munkájukban megtalálható az adminisztratív, a terápiás, a pedagógiai, és a szociális jelleg. Mindemellett a reintegrációs tisztek közreműködnek az elítéltek hivatalos ügyeinek intézésében, motiválják őket, pozitívan befolyásolják az elítéltek magatartását, tevékenységét, figyelembe véve az érintettek körülményeit, börtönbe vezető életútját, s ezek alapján tesznek javaslatot az elítéltek foglalkoztatására. A reintegrációs tisztek – saját értékelésük szerint – mindezek közül a pedagógiai irányultságukat emelik ki (Miklósi, 2019).

A börtönökben a személyi állomány kérdőívben megkérdezett tagjai (N=27) arra a nyitott végű kérdésre, hogy *„Mennyiben segítik a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek a fogvatartottakat?”*, vegyes válaszokat fogalmaztak meg, visszajelzéseikben megjelentek a fogvatartottak válaszaiból már megismert tanulási motivációk, azonban az engedélyezett személyi állománybéli megkérdezettek alacsony száma miatt a válaszok is csak szűkebb elemzési lehetőséget adtak (lásd 30. táblázat).

A Balassagyarmati Fegyház és Börtön szakemberei (N=10) a tanulási motivációt a fogvatartottak börtönben folytatott tanulásának várható hozadékain keresztül közelítették meg. Ilyen hozadéknak tartották, hogy amennyiben a börtönlét kellő ösztönzést képes adni az ott élőknek saját kompetenciáik fejlesztésére, annak eredménye később megmutatkozhat a már szabadult személyek életvezetési nehézségeinek leküzdésében:

> *„A szabad életben az alapképzést sem végeznék el, így azonban a szabadulást követően talán nagyobb esélyeik lesznek a munkaerő-piacon.”*

A továbbtanulás és a továbbtanulás eredményeként várható munkaerőpiaci integráció szintén motívumként jelent meg:

> *„Piacképes szakmák megszerzése, az általános műveltségi szint emelése.”*

A válaszok között volt kiábrándító, a tanulás lényegi elemeihez nem fogható motívumokról szóló visszajelzés is:

> *„A fogvatartottak 70-80%-a kizárólag az ösztöndíjért jár iskolába, s nem pedig a társadalomba visszailleszkedésének megkönnyítése érdekében!”*

A *Váci Fegyház és Börtönből* (N=10) hasonló válaszok érkeztek, melyek között találhatók úgy pozitív, mint negatív tartalmúak. A pozitív válaszok között a tanulás hasznai jelentek meg motivációként:

„Új ismereteket sajátítanak el."

„Segíti őket, hogy hasznosan töltsék a szabadidejüket."

Negatív véleményként – a balassagyarmati intézetből érkező válaszokhoz hasonlóan – a tanulásért a fogvatartottaknak járó ösztöndíj volt a motívum:

„Sokan kihasználják a rendszert, nem a belső motiváció a jellemző."

A *Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben* felvett adatok (N=7) között egymásnak ellentmondó véleményeket is találtunk, melyek feltehetőleg az intézetnek az e fejezetben a zárkaelhagyás kapcsán már ismertetett „nem letöltő intézet" jellegére utalhatnak. Előremutató az a visszajelzés, amely a fogvatartottak továbbtanulását, fejlődését fogalmazza meg:

„Képzettségszerzés, önismeret, kompetenciák fejlesztése."

„Végzettséget ad nekik."

Az előbbiek kontrasztjaként, a börtönben folytatott tanulás hasznosságával kapcsolatban feltett kérdésünkre az egyik, legkevésbé sem pozitív válasz arra utalt, hogy a fogvatartottak tanulásától egyáltalán nem várható eredmény. Arra a kérdésre, hogy mennyiben segítik a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek a fogvatartottakat, csupán egy válaszadótól érkezett kategorikusan negatív válasz:

„Semmiben, nem sokban."

	Balassagyarmat	Vác	Győr
Önfejlesztés	40,0%	40,0%	10,0%
Szakmaszerzés	40,0%	30,0%	30,0%
Felkészülés a szabadulásra	0,0%	0,0%	20,0%
Pénzszerzés	10,0%	10,0%	0,0%
Iskolai végzettség	0,0%	0,0%	0,0%
Kíváncsiság	0,0%	0,0%	0,0%
Hasznos időtöltés	0,0%	10,0%	0,0%
A zárka elhagyása	0,0%	0,0%	0,0%
Nem érkezett válasz	10,0%	10,0%	40,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

30. táblázat
Fogvatartottak tanulási motivációinak megoszlása
a börtönök személyi állománya szemszögéből, százalékos arányban, a három intézetben együtt

Az elemzés alapján megállapítható, hogy a személyi állomány kérdőívének válaszai nem jellemzik az egyes intézeteket, mivel mindegyik helyszínen többféle, egymásnak olykor ellentmondó (pozitív és negatív tartalmú) válaszokat kaptunk. Némi hasonlóság látható egyrészt a balassagyarmati és a váci intézetben felvett adatok között, miszerint a fogvatartottak jellemzően a szabadulás utáni, munkaerőpiaci részvétel érdekében vállalták a tanulást. Másrészt a balassagyarmati és a váci intézetből származó válaszok szerint mindkét helyszín fogvatartottjai között vannak, akik visszaélnek az ösztöndíjrendszerrel, tehát kizárólag rövidtávú gazdasági megfontolásból vesznek részt a börtönön belüli tanulásban. Harmadrészt megfigyelhető a hasonlóság a három intézet adatai között abban a tekintetben, hogy a fogvatartottak egy része a tanulásban az önfejlesztés lehetőségét látja.

A fogvatartottak és a börtön személyi állományának válaszai közötti hasonlóság, illetve különbség azt mutatja, hogy – noha a két csoport azonos motivációkat ismert fel –, a motivációk esetenként nem azonos mértékben szerepeltek a fogvatartottak és a személyi állomány által adott válaszok között. A Balassagyarmati Fegyház és Börtönben felvett kérdőíves válaszok azt mutatják, hogy mind a fogvatartottak, mind a személyi állomány tagjai elsődleges tanulási motivációként az *önfejlesztést* nevezték meg, és a válaszok aránya is közel egyező volt a két megkérdezett csoportban. Másodikként mindkét csoport a *szakmaszerzést* jelölte meg tanulási motívumként, továbbá érintette a tanuláshoz kapcsolódó ösztöndíj kérdését, nevezetesen a fogvatartottak azon hozzáállását, hogy a tanulási lehetőséget csupán az *ösztöndíjból származó anyagi előnyök* miatt használják ki. Az *önfejlesztésről*, a *szakmaszerzésről*, valamint a

kizárólag az ösztöndíjért vállalt tanulásról a Váci Fegyház és Börtönből származó adatok nagymértékben hasonlítanak a Balassagyarmatiakhoz, annyi különbséggel, hogy a váci intézetben a *szakmaszerzést* a fogvatartottak alacsonyabb arányban nevezték meg motívumként. A Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet fogvatartottjaitól, illetve ugyanezen intézet személyi állományától felvett válaszok között az *önfejlesztés*, a *szakmaszerzés* és a *szabadulásra való felkészülés* tekintetében hasonlóság található, azonban e két csoport közül kizárólag a fogvatartottak válaszaiban jelenik meg tanulási motivációként a *hasznos időtöltés*, illetve az *elhelyezési körlet időleges elhagyásának lehetősége*.

A pedagógusok válaszai a fogvatartottak tanulási motivációjáról

A börtönökben nevelő-oktató munkát végző, interjúban megkérdezett pedagógusok (N=16) arra a kérdésre, hogy tudomásuk szerint milyen motívumok alapján kezdenek bele a tanulásba a hatáskörükön belül általuk megismert fogvatartottak, széles skálán terjedő válaszokat adtak. Ennek alapján tíz motivációs kategóriát hoztunk létre, úm. *börtönlétet megkönnyítő kedvezmény*, *érettségi bizonyítvány megszerzése*, *ösztöndíj*, *szakmaszerzés*, *pozitív jövőkép kialakítása*, *bizonyítás a családnak*, *a zárka elhagyásának lehetősége*, *hasznos időtöltés*, *munkába való bekapcsolódás*.

A megkérdezettek véleménye szerint a tanuló elítéltek tanulási motivációja nagyon változatos, nehéz igazodni hozzá. A motiváció vonatkozásában megjegyezzük, hogy a tanuló fogvatartottak közül sokan fogalmaztak úgy, hogy a tanulást a szabadulás utáni élet újrakezdésének tekintik: így az általános és középiskolai végzettség elérése a szakmaszerzés jövőképével kecsegteti őket. Az elítéltek tanulási motivációi között szerepel továbbá a pedagógusoknak, a börtön személyi állományának és a rabtársaknak való megfelelés, a saját maguknak való bizonyítás, ezenkívül a zárkából való kiszakadás lehetősége. Az (akármilyen) iskolai végzettségű, magasabb hozott tudással rendelkező elítéltek között több a tanulási motivációval bíró személy – az alacsony vagy semmilyen tanulási kultúrájú rabok általában nem vesznek részt a börtön által szervezett tanulási folyamatokban. A felsoroltak mellett a legjellemzőbb motiváció a tanulásért kapható jutalom, ugyanis a fogvatartottak, magatartásuk pozitív értékelése esetén parancsnoki dicséretben, ezáltal kedvezményekben (például eltávozásban) részesülhetnek. A megkérdezetteknek több mint a fele nyilatkozott úgy, hogy ezt a lehetőséget

kihasználva, a tanulók között vannak olyan személyek, akik kizárólag a kedvezmények reményében jelentkeznek a tanulás valamely formájára:

> *„Kaphatnak javaslatot a tanulmányi eredményekért, tehát aki még nem is annyira szorgalmas, ha ezt meghallja, akkor az erős motiváció. Ez egy dicséret, amit fölvisznek a központi rendszerbe, és kaphat valamilyen kedvezményt." (1. sz. megkérdezett személy)*

Az érettségi megszerzése egy válaszadó szerint kétféle motívumként is megjelenik. Az egyiket a bizonyítvány presztízs értéke képviseli, a másikat (túlnyomó részben férfiak számára) az, hogy az érettségi bizonyítvány jogalapot biztosít gépkocsivezetői tanfolyamon való részvételre:

> *„Van olyan, aki hosszabb időt tölt bent a börtönben, az le szeretne érettségizni." (5. sz. megkérdezett személy)*

> *„Egyszerűen azért akar leérettségizni, hogy a jogosítványt meg tudja szerezni." (16. sz. megkérdezett személy)*

Kiderült számos fogvatartott esetében, hogy a börtöniskolába járást nem a tanulmányokkal megszerezhető tudásért és annak pozitív hozadékaiért kezdték el, hanem szűkös anyagi helyzetük javítása érdekében:

> *„Ők azért pénzt kapnak, hogy iskolába járnak. Nem tanulni megy oda, hanem a pénzért, mert kintről nem tudja a családja segíteni, itt van havonta ösztöndíj, és így havonta egyszer elmehet a boltba." (5. sz. megkérdezett személy) „Pénzt kapnak érte, az a legnagyobb motiváció. Havi összeget kapnak, de csak akkor, ha járnak iskolába, eredménytől függetlenül. Van olyan elítélt, aki már három éve kilencedik évfolyamos, mert ő csak a pénzért ül ott." (2. sz. megkérdezett személy)*

Ugyanakkor vannak, akik tudatosan a szabadulás utáni életszakaszukban a munkahely megtalálásának előkészítése céljából járnak iskolába:

> *„Amikor megtudták, hogy kint elmehetnek kifőzdébe szakácsnak, hogyha itt elvégzik a megfelelő szakmát, az egy nagyon erős motiváció volt számukra." (6. sz. megkérdezett személy)*

„A haszonban benne van az, hogy ezáltal lesz nekik egy végzettségük, ami segít nekik." (13. sz. megkérdezett személy)

A tanulási motivációk között megjelenik a pozitív jövőkép kialakítása, egy átfogó tervezés a szabadulás utáni időre:

„Egyfajta jövőképet kapnak. Tehát hirtelen kinyílik előttük, hogy ez és ez is lehetnék." (6. sz. megkérdezett személy)

„Aki tanulni akar, akik járnak, azok nagy része a jövőjével kapcsolatban ezt az utat látja legegyszerűbbnek." (16. sz. megkérdezett személy)

A bizonyítás is motiváló – a tanuló fogvatartottak részben önmaguk, részben mások előtt szeretnék bizonyítani, hogy képesek előrelépni:

„Mások előtt is szerették volna bebizonyítani, hogy én négyes vagy ötös leszek." (8. sz. megkérdezett személy)

„Van, aki a családjának tanul, az is jellemző, hogy el tudja mondani a gyerekének, büszke lehessen rá." (16. sz. megkérdezett személy)

Többnyire azok a fogvatartottak, akik csak nemrég kerültek a börtönbe, nehezen viselik a bezártságot és az azzal járó számos negatív hatást (többek között a zárkán belüli hierarchia kialakulásával létrejövő státuszt, a többi fogvatartottal történő együttlét nehézségét, a megváltozott higiéniai körülményeket), ezért igyekeznek olyan lehetőségeket keresni, amelyek – ha csak rövid időre is – segítenek ennek a nyomasztó környezetnek az elhagyásában. A tanórákon való részvétel egy ilyen lehetőséget biztosít:

„A motiváltság abban fogható meg, hogy nem kell a napi 24 órát a cellában tölteni." (12. sz. megkérdezett személy)

„Abból az egyhangúságból kimozdul, ami a rácsok mögött van." (15. sz. megkérdezett személy)

A fogvatartottak általában a börtönben töltött idő nagy részét haszontalannak tartják, ezért vannak, akik keresik az idő hasznos eltöltésének a módját:

„Bevallották többen is, hogy az az időtartam, amire őket elítélték, az fontos, hogy hasznosan teljen." (13. sz. megkérdezett személy)

„Akik jelentkeznek, azoknál a motiváció az, hogy az idő gyorsabban és hasznosabban telik." (15. sz. megkérdezett személy)

Motivációt jelent a tanulással kapcsolatban, hogy a szakképzés folyamatában nemcsak elméleti tárgyakat kell elsajátítani, hanem vannak gyakorlati foglalkozások is. Az ilyen tevékenységek azt a lehetőséget nyújtják a tanuló fogvatartottaknak, hogy általuk átélhetik a munkavégzés, az alkotás élményét:

„Motiváció a munkába való bekapcsolódás lehetősége. A börtönben volt egy valamilyen szerelde, ahol ők dolgoztak. Mi 8-tól ¾ 3-ig dolgoztunk, de sokan más munkát is végeztek." (14. sz. megkérdezett személy)

A fogvatartottak tanulási motivációjára vonatkozó három adatfelvétel eredményeinek néhány szakirodalmi forrással való összevetése eredményeképpen megállapítható, hogy a kérdőíves és interjús kutatási eredményeink alátámasztják a hasonló témában feltárt eredményeket.

A fogvatartottak tanulási motivációit nemcsak sokféleségük, hanem azok nehézkes kialakulásának a ténye is jellemzi. Miklósi (2016a) szerint az elítéltek motiválása problémás, ugyanis vannak közöttük tanulási nehézségekkel küzdők, megjelenik a börtönközösség zavaró hatása, a tanulási attitűd nem megfelelő volta, illetve a tanulási stratégia hiánya. További, a motiváció kialakulását nehezítő tényező, hogy a börtönben folytatott tanulásnak csak a szabadulás után várható a haszna (Miklósi, 2016a).

A tanulási motívumokkal kapcsolatos megállapításaink alátámasztják *Pászti* (2019) kutatásunkkal párhuzamosan szerzett tapasztalatait, melyek szerint a fogvatartottak motivációi között ugyan szerepel a tanulásban való részvételért járó ösztöndíj, de a megkérdezettek többsége (88%) fő motívumként a saját jövőjük helyes irányú formálását (a képzettség megszerzését és a majdani munkaerőpiaci elhelyezkedést) tekinti hajtóerőnek (Pászti, 2019).

Eredményeink ugyancsak egyezést mutatnak Csukai (2014a) tapasztalataival abban a tekintetben, hogy a munkalehetőség motívuma mellett megjelenik a fogvatartottakban az ösztöndíj, a jutalmazás, az egyéni érdeklődés, az ismeretszerzés iránti vágy, az idő hasznos kihasználása. Azonban a szerző említ olyan motívumot is, amit saját

kutatásunkban sem a fogvatartottak, sem a személyi állomány, sem a pedagógusok válaszaiban nem találtuk meg: ez a felsőoktatásra való felkészülés, mint motívum (Csukai, 2014a).

Kutatásunk eredményei összhangban vannak Panitsides és Moussiou (2019) eredményeivel, miszerint a fogvatartottak az oktatásban nemcsak annak tudásbéli hozadékáért vesznek részt, hanem a tanulásban való részvételből származó közvetlen anyagi haszonért is. Így a motívumok között elsődlegesen jelenik meg a *hasznos időtöltés*, ezt követi *a tanulási vágy kielégítése* és *az elhelyezési körletből való kimozdulás*, valamint az *új ismeretek megszerzése* és a *szabadulás utáni munkaerőpiaci elhelyezkedés* (Panitsides és Moussiou, 2019). Mindezek kiegészítéseképpen, személyes tapasztalatunk alapján megjegyezzük, hogy előfordulhat olyan eset is, amikor a tanuló nem saját elhatározásából, hanem inkább a börtön személyi állományának pozitív ösztönzése, erős késztetése alapján vállalja a tanulást.

Halimi és munkatársai (2017) motivációs kategóriákat különböztet meg, melyeken belül további irányultságokat (úm. célorientáció, tanulási orientáció, tevékenységorientáció) sorol fel. A célorientáció kategórián belül első a *diplomaszerzés*, ezt követi a *jövőtervezés*, valamint a *második esély*. Míg a tanulási orientáció kizárólagosan az *ismeret- és készségfejlesztést* takarja, a tevékenységorientáción belül leginkább a tanórákon való részvétellel járó *önbecsülés növekedése*, azt követően *a börtönlét változatosabbá tétele*, *a zárka időleges elhagyásának a lehetősége* jelenik meg motívumként. (Halimi et al., 2017). Behan (2014) szintén a fenti motívumokat nevezte meg, annyi kiegészítéssel, hogy kutatási eredményei között megjelent a pozitív átalakulás, a megváltozás vágya is. (Behan, 2014). E motivációk nagy része alátámasztja saját kutatásunk eredményeit, továbbá a köztük megjelenő jövőtervezés, a második esély, illetve az életvezetés megváltozásának motívuma gyarapítja a fogvatartottak általunk eddig megismert tanulási motivációinak sorát.

Kvantitatív adatelemzés a személyi állományi kérdőív alapján

A személyi állomány kérdőíve lehetőséget adott arra, hogy az SPSS módszerrel folytatott vizsgálat során rákérdezzünk, hogy a három intézet személyi állományának véleménye különbözik-e attól, hogy saját intézményükben melyik oktatási formát választják a fogvatartottak (általános, középiskola, szakképzés).

	Általános iskolába jár	Nem jár általános iskolába	Összesen
Balassagyarmat	9	1	10
	90%	10%	100,0%
Vác	10	0	10
	100%	0,0%	100,0%
Győr	1	6	7
	14,3%	85,7%	100,0%
Összesen	20	7	27
	74,1%	25,9%	100,0%

31. táblázat
Általános iskolába járó fogvatartottak a három intézetben

	Középiskolába iskolába jár	Nem jár középiskolába	Összesen
Balassagyarmat	5	5	10
	50,0%	50,0%	100,0%
Vác	5	5	10
	50,0%	50,0%	100,0%
Győr	0	7	7
	0,0%	100,0%	100,0%
Összesen	10	17	27
	37,0%	63,0%	100,0%

32. táblázat
Középiskolába járó fogvatartottak a három intézetben

	Szakképzésre jár	Nem jár szakképzésre	Összesen
Balassagyarmat	8	2	10
	80,0%	20,0%	100,0%
Vác	10	0	10
	100,0%	0,0%	100,0%
Győr	7	0	7
	100,0%	0,0%	100,0%
Összesen	25	2	27
	92,6%	7,4%	100,0%

33. táblázat
Szakképzésre járó fogvatartottak a három intézetben

Azt találtuk, hogy a győri intézményi válaszok egyértelműen különböznek a másik két intézményből (Vác, Balassagyarmat) származó válaszoktól az általános iskola és középiskola tekintetében. A szakképzés vonatkozásában a három intézet eredményei gyakorlatilag megegyeznek. Megjegyzendő azonban, hogy az általános iskolai részvételre vonatkozó válaszok Balassagyarmat és Vác esetében polarizáltabbak, mint a középiskoláknál. (Az általános iskola esetében Balassagyarmaton az igen válaszok aránya 90%, Vácott pedig 100%, a középiskolák esetében pedig Vácott és Győrött 50-50%.) Azonban megjegyezzük, hogy a válaszok hátterében az is áll, hogy a győri intézet típusa különbözik a másik két intézetétől, mert a fogvatartottak zömében nem elítéltek, börtönben tartózkodási idejük bizonytalan.

Második elemzési szempont: a tanulási környezet, a tanulást segítő, illetve akadályozó tényezők, továbbá a pedagógusok által alkalmazott tanítási-tanulástámogatási módszerek

Fogvatartottak válaszai a tanulásban való részvételről

A fogvatartottaktól a kérdőív alábbi kérdéseire (N=137) kapott válaszok adtak impulzusokat a tanulás körülményeinek megismeréséhez: *Milyen tanulási folyamat(ok)ban vett, illetve vesz részt a börtönben? Honnan tájékozódott a börtönbeli tanulási lehetőségekről? Mely lehetőségeket használja börtönbeli tanulása során (pl. könyvtár, reintegrációs tisztek segítsége, pszichológus segítsége stb.)?* A három börtönből származó adatok alapján az általános iskolai képzésben és a szakképzésben való részvétel emelhető ki, ugyanakkor feltűnő, hogy egyik intézetben sincs felsőoktatásban résztvevő fogvatartott személy (lásd 34. táblázat). Árnyalja a képzési választékról kialakított képet a 2.4.2 fejezetben már említett tény, hogy a börtönökben a fogvatartottak általában hiányszakmákat tanulnak.

Balassagyarmaton (N=47) a legtöbb fogvatartott (40%) szakmai képzésben vett részt, ezt követte az általános iskolai oktatásban (36,2%), valamint a börtön belső tanfolyamain való részvétel (29,8%). Középiskolai tanulmányt a megkérdezettek negyede (25,5%) folytatott, az önállóan, az egyénileg folytatott tanulást ennél is kevesebben (14,9%), az „egyéb" tanulási formákat (például autodidakta tanulást, egyéni érdeklődést kielégítő olvasást) csupán a fogvatartottak tizede (10,6%) választotta.

Elenyésző hányadban (6,4%) jelölték meg a tanulók a művészeti oktatást, felsőoktatásban pedig senki sem vett részt. Az ismeretszerzés lehetőségéről a legtöbb fogvatartott (61,7%) a reintegrációs tisztektől értesült, a tanulás folyamatát elsősorban a reintegrációs tisztek (42,6%), a börtönkönyvtár (38,3%), valamint a börtönpszichológus (25,5%) támogatta.

Vácott a fogvatartottak (N=48) mintegy kétharmada (60,4%) vett részt általános iskolai oktatásban, közel ötödrészük (18,8%) választotta az „egyéb" aktivitást (például vallási érdeklődés, nyelvtanulás), egyenlő arányban (14,6-14,6%) folytattak önálló, tehát mások segítségét nem igénylő tanulást, míg középiskolába, illetve a börtön belső tanfolyamaira igen kevesen (4,2-4,2%) jártak. A fogvatartottak csekély hányada (2,1%) választotta a művészeti oktatást, továbbá ebben az intézetben sem találtunk főiskolai, illetve egyetemi oktatásban részt vevőt. A tanulási lehetőségekről legtöbben (37,5%) a börtön faliújságjáról, illetve a reintegrációs tisztektől (20,8%) tájékozódtak, a tanulók tanulástámogatásának a börtönkönyvtár (63,8%), a reintegrációs tisztek és a hozzátartozók (29,8-29,8%) voltak a forrásai.

Győrött a megkérdezettek (N=42) közel negyede (28,6%) folytatott egyénileg szervezett tanulást. Ezt 21,4%-os arányban követték az „egyéb" tanulási folyamatok (például rajzszakkörön való részvétel), a fogvatartottak mintegy tizede (14,3%) vett részt művészeti oktatásban, közel ugyanennyien (11,9%) szakmai képzésben. A középiskolai tanulók aránya alacsony (4,8%), az általános iskolai oktatásban és a börtön belső tanfolyamain résztvevőké pedig elenyésző (2,4-2,4%) volt. Felsőfokú oktatásban egy megkérdezett személy sem vett részt. A tanulás lehetőségéről a legtöbb fogvatartott (28,6%) a reintegrációs tisztektől szerzett tudomást, a tanulásban leginkább a börtönkönyvtár (44,7%), a hozzátartozók (36,2%), továbbá a börtönpszichológus (31,9%) segített.

	Balassagyarmat	Vác	Győr
Általános iskolai oktatás	36,2%	60,4%	2,4%
Középiskolai oktatás	25,5%	4,2%	4,8%
Felsőfokú oktatás	0,0%	0,0%	0,0%
Szervezett tanfolyam	29,8%	4,2%	2,4%
Művészeti oktatás	6,4%	2,1%	14,3%
Szakképzés	40,4%	14,6%	11,9%
Önállóan, egyénileg végzett tanulás	14,9%	14,6%	28,6%
Egyéb	10,6%	18,8%	21,4%

34. táblázat
Fogvatartottak tanulási folyamatainak megoszlása
a fogvatartottak szemszögéből, százalékos arányban

A letöltő intézetekben (Balassagyarmaton és Vácott) a magasabb általános iskolai részvétel azzal magyarázható, hogy ezekben az intézetekben általában elegendő időt töltenek el az elítéltek ahhoz, hogy az alapképzettségbeli lemaradásukat pótolják. Ugyanez a tanulási forma alig található meg a győri intézetben, ahol az esetenként több évig tartó oktatási folyamatok jellemzően nem illeszkednek a túlnyomórészt rövid időt intézetben töltők időszerkezetéhez. A szakképzésekben való részvétel ugyan megjelenik mind a három börtönben, azonban ez Győrött a legalacsonyabb, az intézet fentebb említett jellege miatt. Szembetűnő azonosság a három helyszín között, hogy egyikben sincsenek felsőoktatásban résztvevő fogvatartottak.

A személyi állomány válaszai a fogvatartottak tanulási részvételéről

A kérdőív alábbi kérdéseire adott válaszok (N=27) mutattak rá a börtönön belüli tanulási részvételre: *„Tapasztalatai szerint jellemzően milyen tanulási folyamatokban vesznek részt a fogvatartottak?" „Melyek a tanulást biztosító lehetőségek a börtönben?" „A tanulást biztosító lehetőségeket jellemzően milyen mértékben veszik igénybe a fogvatartottak?"* A személyi állomány megkérdezett tagjai a fogvatartottak által igénybe vett valamennyi képzési formát (általános iskolai oktatás, középiskolai oktatás, szakképzés) nevesítették. Ez azt mutatja, hogy a börtön személyi állománya tájékozott a fogvatartottak tanulási lehetőségeiről. Sajátos módon azonban, a válaszok egy-egy tanulási formáról különbözőképpen fogalmazódtak meg, ami azt sugallja, hogy a megkérdezettek többnyire szubjektív válaszokat adtak (lásd 35. táblázat).

A Balassagyarmati Fegyház és Börtön megkérdezett szakembereinek (N=10) többsége (90,0%) szerint a fogvatartottak igénybe veszik a felkínált alapfokú képzést, csaknem ugyanennyien (80,0%) állították, hogy a fogvatartottak szakképzésben vesznek részt, a megkérdezettek 60%-a gondolta úgy, hogy a fogvatartottak a börtön belső tanfolyamait látogatják, a megkérdezettek 50%-a említette a középiskolai oktatást, és csupán 20%-uknak volt tudomása arról, hogy a fogvatartottak művészeti oktatásban vesznek részt. A személyi állomány minden megkérdezett tagja hatékony vagy részben hatékony tanulástámogató tényezőként jelölte meg a könyvtárat. A személyi feltételek vonatkozásában a megkérdezettek 90%-a a reintegrációs tiszteket, míg 30%-uk a fogvatartottak hozzátartozóit tartotta meghatározónak ugyanebben a tekintetben.

A Váci Fegyház és Börtönből (N=10) alacsony számú visszajelzés érkezett a tanulási folyamatok jellemzőire. A válaszadóknak csak egyötöd része (20,8%) nevezte

meg a fogvatartottak tanulási folyamataként az általános iskolai képzést, ugyanennyien a szakmai képzést, ennél is alacsonyabb arányban említették a börtön belső tanfolyamait, illetve a középiskolai oktatást (12,5%, illetve 10,0%). A művészeti oktatásról mint tanulási folyamatról egy válasz sem érkezett. A személyi állomány 90%-a hatékony vagy részben hatékony tanulástámogató tényezőnek tartotta a könyvtárat, szintén 90%-uk a reintegrációs tiszteket, 40%-uk pedig tanulástámogatónak vélte a más fogvatartottak segítségét. A megkérdezettek a tanulási környezetre vonatkozóan nem adtak értékelhető válaszokat.

A *Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben* kapott válaszok lényegesen eltérnek a másik két intézetben felvett adatoktól. A válaszadók (N=7) szinte ugyanolyan arányban (16,7%, illetve 14,3%) vélekedtek a szakmai képzés, illetve a művészeti oktatás fogvatartottak általi igénybevételéről. Egyenlő arányban (2,4-2,4%) került említésre az általános iskolai oktatásban és a börtön belső tanfolyamain való részvétel, ugyanakkor nem volt olyan válaszadó, aki a fogvatartottak középiskolai oktatásáról formált volna véleményt – a „szavazatok" alacsony száma vélhetően a győri intézet már ismertetett sajátosságának tudható be. A tárgyi feltételeket illetően minden megkérdezett a börtönkönyvtárat nevezte meg tanulást biztosító lehetőségként, a személyi feltételeket illetően a reintegrációs tisztek, a börtönpszichológus, valamint a hozzátartozók és a rabtársak segítségét említették. Ezek közül is a reintegrációs tisztek közreműködését tartották a leghatékonyabbnak.

	Balassagyarmat	Vác	Győr
Általános iskolai oktatás	90,0%	20,8%	2,4%
Középiskolai oktatás	50,0%	10,4%	0,0%
Szervezett tanfolyam	60,0%	12,5%	2,4%
Művészeti oktatás	20,0%	0,0%	14,3%
Szakképzés	80,0%	20,8%	16,7%

35. táblázat
A személyi állomány tudomása arról,
hogy a fogvatartottak milyen tanulási formákat vesznek igénybe

A három intézet összehasonlításában leginkább az a szembetűnő, hogy míg a balassagyarmati és a váci helyszínen a megkérdezettek főként az általános iskolai képzésben való fogvatartotti részvételt tartották a legmagasabbnak, addig a győri intézet ugyanezen oktatási formájának kihasználtságáról a szakemberek alig tettek említést. Ezenkívül megállapítható az is, hogy a szakképzésben való részvétel mindhárom intézetben a többi tanulási formához hasonlítva közel a legmagasabb.

Az *általános iskolai oktatásban*, illetve a *szakképzésben* való részvétel Balassagyarmaton a fogvatartottak és a személyi állomány meglátása szerint egyaránt magas. Hasonlóság mutatkozik a két megkérdezett csoport válaszai között a *középiskolai oktatás* 25-50%-os mértékű megjelenése, illetve a *művészeti oktatásban* való részvétel alacsony volta alapján is. Tovább növeli a két csoport válaszai közötti hasonlóságot, hogy a másik két intézetben szinte az összes tanulási folyamat aspektusában a válaszok megfelelnek egymásnak. A tanulási környezetet illetően a könyvtár emelkedik ki a kis számú említések közül.

A pedagógusok válaszai a fogvatartottak tanulási körülményeiről

A börtönben nevelő-oktató munkát végző pedagógusokat (N=16) félig strukturált interjúban arról kérdeztük, *melyek a tanuló fogvatartottak legjellemzőbb, hátrányból adódó nehézségei, ezek alapján hogyan választják meg a tanítási módszereiket, továbbá melyek azok a környezeti, személyi és tárgyi tényezők, amelyek segítik, illetve melyek azok, amelyek hátráltatják az elítélteket a tanulásban*. Egybehangzó vélemények születtek arról, hogy a tanulást elkezdő fogvatartottak többsége súlyos hátránnyal indul neki a tanulási folyamatnak. Hiányoznak a tanulókból a sikeres tanulás belső, személyes feltételei, például a tanulás tanulásának kompetenciája, nagyon hiányosak az alapkompetenciák (írás, olvasás, számolás, szövegértés), ezért a tanulók már a képzés megkezdésekor rendszerint megtorpannak. A megkérdezettek több mint 60%-a szerint a fogvatartottaknak a választott képzéshez szükséges előzetes felkészültsége hiányos, a hozott tudásbéli deficitek pedig nagymértékben nehezítik a tanulás megkezdését. A pedagógusok többsége fő hátrányként az analfabetizmust említette:

> *„Legfőképpen jellemzi őket az iszonyatosan alacsony tanultsági fok.” (6. sz. megkérdezett személy)*

> *„Ezeknél a csoportoknál az iskolai végzettség a legjellemzőbb hátrány. Volt olyan is, aki a börtönben tanult meg írni!” (7. sz. megkérdezett személy)*

„Az általános iskolai képzettségük rendkívül gyenge, nehéz ráépíteni, ezért tulajdonképpen ismétlés folyik kilencedikben, amivel elmegy az idő." (2. sz. megkérdezett személy)

A megkérdezettek többsége szerint a tanórák időkeretének kihasználása nem megoldható, a folyamatosságot nehéz fenntartani a tanulók koncentrálóképességének alacsony volta miatt:

„Tulajdonképpen 60 percből kb. 30 perc a tananyag, mert nem tudnak 60 percig figyelni, nyilván a kognitív képességeik végett sem." (2. sz. megkérdezett személy)

A pedagógusok a börtönön kívüli tanítási környezetben alkalmazott módszereiket kénytelenek úgy formálni, hogy azok alkalmazhatók legyenek a börtönön belüli pedagógiai munkában. A tanulók érdeklődésének fenntartása érdekében néhány pedagógus eltér a tantervtől, továbbá megkísérelnek olyan beszédhangsúlyt alkalmazni a tanulókkal folytatott kommunikációban, amellyel felkelthetik a tananyag iránti érdeklődésüket, illetve igyekeznek bevonni őket a tanóra menetének kialakításába.

„Egy kicsit fel tudom őket dobni humorral – nagyon fontos a humor a börtönben, mert beülnek, és szomorúan néznek, mint akit megvertek előtte." (2. sz. megkérdezett személy)

„Annak a tanulónak, akinek több tapasztalata van, valamit hozzá tud fűzni a tárgyhoz." (6. sz. megkérdezett személy)

„Igyekszem bevonni őket, hogy a saját tapasztalataikat elmondhassák." (2. sz. megkérdezett személy)

További kihívás a börtönben dolgozó pedagógusok számára a tanórai csoportok inhomogén volta, ami leginkább a tudás- és magatartásbéli különbözőségekben ragadható meg. Ennek a jelenségnek a kezelése a legtöbb pedagógus elmondása szerint problémás, ugyanis az ilyen típusú osztályban nehéz a differenciált oktatás:

„Nagyon nehéz differenciálni, mert évről-évre váltakozik az osztálynak az összetétele, inkább a csoportmunka, amit alkalmazok." (3. sz. megkérdezett személy)

„A differenciálást úgy igyekeztem megoldani, hogy az első alkalommal felmértem, hogy ki mit tud, milyen szinten van, és megpróbáltam sikerélményhez juttatni azt is, akinek kevesebb tudása volt.” (11. sz. megkérdezett személy)

Az interjúban megkérdezett pedagógusok felének elmondása alapján a sikeres börtöntanulásban a kedvező oktatási és tanulási környezet és segédeszközök megléte legalább olyan fontos tényező, mint a pedagógusok munkájának magas minősége, ugyanis a pedagógiai munka sikere függ az elérhető eszközöktől, de a tágan értelmezett tanulási környezettől is. Ebben a tekintetben például az oktatástechnikai ellátottság terén nagy a különbség az egyes intézetek között:

„Pozitívum, hogy van könyvtár, tanári szoba, illetve vannak olyan taneszközök, amiket be lehet vinni az órára: laptop, projektor.” (1. sz. megkérdezett személy)

„Van tantermünk, asztal, szék, lemezszekrény minden tanteremben, füzetek, tollak, projektor, laptop, amire a szakanyagot fel lehet tölteni szeptemberben, de csak szeptemberben, utána a börtön átvizsgálja, és le is zárja. Év közben ezt nem lehet módosítani, pedig jó lenne néha változtatni rajta, de akkor már megint át kell futnia egy ellenőrzésen, az pedig megint hosszú idő. Át kell gondolni nyáron, hogy mit szeretnék bevinni.” (2. sz. megkérdezett személy)

Ha eszközhiány merül fel, azonnal zavar jelentkezik a tanulás-tanítás folyamatában, aminek megoldására ugyan erőfeszítéseket tesznek a pedagógusok, de a börtön adottságaiból származó korlátok szinte leküzdhetetlenek e téren:

„Ami adott, az egy nagyon egyszerű, régimódi tanterem egyetlenegy táblával, három darab krétával. És amit én hozzá tudok tenni: fénymásolatokat viszek be, dolgozatokat, érettségi feladatokat tudok kinyomtatni, képeket nyomtatok ki.” (3. sz. megkérdezett személy)

A taneszközök mellett a tantermek és a berendezési tárgyak mérete, a helyiség megfelelő fénnyel ellátottsága, szellőztetése is meghatározó:

„Volt egy műhelyünk, ott voltunk 19-en. Nem lehetett kinyitni sem az ajtót, sem az ablakot. Volt ott egy iskolai asztal, amin szabni nem lehetett. Hazamentem 4 órakor, és otthon hajnali 2-ig szabtam, mert bent lehetetlen volt. Így mindent bejelöltem, hogy hol varrják össze. Nem lehetett előre bejelenteni, ha valami hirtelen kellett, ennek a bevitele ezáltal megnehezült." (14. sz. megkérdezett személy)

Az egyik legnagyobb hiányosság az internet használat terén mutatkozik. A megkérdezett pedagógusok 56,2%-a hiányolta az internet használatának lehetőségét az oktatásban:

„Több informatikai eszköz kellene. 2019-et írunk, nem tudunk meglenni internethasználat nélkül, a börtönben pedig tilos. Amikor belépünk egy tanterembe, 1950-et írunk: különálló padok vannak, üres falak, egy zöld tábla, ezzel nem lehet egy 60 éves embert írni tanítani." (3. sz. megkérdezett személy)

További akadályozó tényező a fogvatartottaknak a tanórákon vagy a tanulás más színterein időben történő megjelenése. Ez nem minden esetben valósul meg, ugyanis a börtön személyi állománya – elfoglaltságából adódóan – nem képes mindig időben biztosítani a fogvatartottak kíséretét. Dick, Rich és Waters (2016) szerint a fogvatartottak zárkából tanórára kísérésének nehézsége szélesebb körben, külföldön is probléma. Vannak börtönök, ahol a fogvatartottak mozgatása zavartalanul zajlik, míg más helyeken a tisztek – megmagyarázhatatlan okokból – várakozásra kényszerítik a fogvatartottakat (Dick, Rich és Waters, 2016). Saját tapasztalatunk szerint az elítéltek tanulási folyamatainak biztosításakor a célcsoportok mozgatása állítja a legnagyobb kihívás elé a reintegrációs tiszteket. Elmondásuk szerint az eleve túlterhelt kollégáknak sokszor nagy próbatétel a tanuló elítéltek tanteremhez való eljuttatása a kívánt időpontra. Ennek okai között szerepel az, hogy az egyes tanórák csoportjaihoz tartozók külön-külön vannak elhelyezve a börtön területén, így az előállítás protokolljának lépéseit (zárkanyitás és -zárás, motozás, sorakoztatás, létszám-ellenőrzés stb.) személyenként el kell végezni, ami jelentős időt emészt fel. Azonfelül a fogvatartottak olykor nincsenek felkészülve az időre történő zárkaelhagyásra (például személyes higiéniát érintő rutinok miatt), ezért az őket tanórai foglalkozásra összegyűjtő személyi

állomány tehetetlen, kénytelen megvárni, míg az adott elítéltek mozgathatók lesznek. Ezt a tanulást gátló, nehezítő tényezőt több megkérdezett személy is jelezte:

> *„Többször is panaszkodnak arra, hogy szeretnének elmenni a könyvtárba, de nem jutnak le. Ennek az az oka, hogy nagyon kevés a felügyelő, és akkor nem kísérik le őket." (1. sz. megkérdezett személy)*

> *„Ez az őröknek egy nagyon kemény plusz munka, ellenérdekeltek." (4. sz. megkérdezett személy)*

Tapasztalatainkat összevetve néhány szakirodalmi forrásban olvasottakkal, látható, hogy a börtönoktatás kihívásai, nehézségei és hiányosságai azonosak, vagy hasonlóak, nevezetesen a fogvatartottak börtöntanulásra való felkészültsége és motivációja, hozott tudásszintje, valamint a rendelkezésre álló technikai feltételek szűkössége más kutatók által is feltárt probléma. A fogvatartottak előképzettségének hiányára derít fényt az a 2019. évi statisztika, amely szerint a fogvatartottak 58,51%-a csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 10,41% nem rendelkezik alapképzettséggel, 0,55%-uk pedig írástudatlan (Rutkai és Sánta, 2019. p. 12).

Miklósi (2018) azt találta, hogy a börtönben végzendő tantermi munka eredményessége nagyban függ a fogvatartott életkorától, tanulási tapasztalatától, azaz attól, mikor tanultak utoljára, mikor jártak iskolába a fogvatartottak, tehát mennyi ideje nincs tanulási tapasztalatuk. Azoknál, akik hosszabb ideje nem vettek részt semmiféle oktatási-képzési folyamatban, nehéz a felszínre hozni a régebben megszerzett ismereteket. A hagyományos frontális pedagógiai módszerek alkalmazása (tábla, kréta) a börtönben sem elégséges az eredményes pedagógiai munkához. Ezért esetenként a hiányzó eszközöket a büntetés-végrehajtási intézetekben a pedagógusok pótolják. A börtöniskola friss tankönyvekkel való ellátottságának gyengesége vagy hiánya pedig oda vezet, hogy nincs szinkronban a tanítandó tantervi tartalom és a rendelkezésre álló, régebbi kiadású tankönyvek tartalma. A pedagógiai módszer tekintetében fontos tényező a fogvatartottakkal folytatott kommunikáció stílusa, hogy a pedagógus megfelelő hangszínt használjon, motiválja, dicsérje a tanulókat, ugyanis a tanulók igénylik a tanárok pozitív megerősítését, számítanak folyamatos visszajelzésükre (Miklósi, 2018).

A tanulástámogatás eredményessége sokszor a börtönépületek tér- és funkcióbeli adottságaitól, meghatározottságától is függ. Takács-Miklósi (2015) tapasztalatai szerint

a különböző intézetek sajátosságai eltérőek, meghatározzák a lehetőségeket és kihatnak a tanulás-tanítás minőségére. Azokban az intézetekben, amelyekben túlnyomórészt elítéltek élnek, jellemzően adott a tanterem, a kultúrkörlet, más intézetekben, amelyekben inkább letartóztatottakat tartanak fogva, egyéb közösségi helyiségeket, például a terápiás szobákat jelölik ki tanulási helyszínnek. Másik fontos, a tanulási folyamat sikerét befolyásoló tényező a tanulócsoport nagysága: a kisebb létszámú csoportokban, osztályokban nagyobb az esély a pedagógus-tanuló közötti hierarchia bontására, a kommunikáció informálisabbá, személyessé tételére, a személyre szabott oktatás és képzés megvalósítására, a pedagógus alkalmazott módszereinek a fogvatartottak igényeihez illeszkedő megválasztására (Takács-Miklósi, 2015).

Takács-Miklósi (2015) tanulmányában rámutat a felkészültség, a rugalmasság fontosságára. Felhívja a figyelmet az oktatásszervezés során kialakuló feszültségre, amely a személyi állomány túlterheltségéből fakad. A személyi állományra ugyanis többletfeladat nehezedik az oktatással kapcsolatos feladatok, így a fogvatartottak és a tanárok kísérése kapcsán. A büntetés-végrehajtási intézmények törekvése, hogy több időt biztosítsanak a tanításra és a tanulásra, amely az intézet adottságaitól függően számos helyszínen (börtöniskolákban, kultúrkörletekben, vagy más közösségi helyiségekben) valósulhat meg. Ahol kis létszámú a tanulócsoport, ott a tanóra hangulata is személyesebb lehet, több lehetőség van a rendelkezésre álló terek kihasználására, a hierarchiát bontó, ugyanakkor a tanulást támogató kommunikációra (Takács-Miklósi, 2015).

Harmadik elemzési szempont: a börtönben folytatott tanulás eredményessége

Fogvatartottak válaszai a börtönben folytatott tanulás eredményességéről

A fogvatartottak (N=137) kérdőívében háromfokú Likert-skálát (valójában inkább intenzitásskálát: 1=nem nagyon; 2=közepesen; 3=nagyon) alkalmaztunk annak megismerésére, hogy *a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek mennyiben segítik a fogvatartottakat tanulási folyamatuk sikeres megvalósításában.* A válaszok rámutattak arra, hogy a letöltő intézetekben a fogvatartottak nagyon segítőnek tartják a tanulásuk támogatottságát (lásd 36. táblázat).

	Balassagyarmat	Vác	Győr
Nem nagyon	12,8%	14,6%	42,9%
Közepesen	27,7%	18,8%	19,0%
Nagyon	59,6%	60,4%	21,4%
Nem érkezett válasz	0,0%	6,3%	16,7%
	100,0%	100,0%	100,0%

36. táblázat
Mennyiben segítik Önt a börtön által nyújtott tanulási lehetőségek?
Válaszok a válaszadók (fogvatartottak) százalékos eloszlásában

Mivel a börtönártalmak a tanulást nagymértékben akadályozó tényezőknek tekinthetők (Lehoczki, 2019), fontosnak tartottuk, hogy rákérdezzünk ezeknek az ártalmaknak a tanulás általi esetleges megváltozására. Arra a zárt végű kérdésre, hogy *segített-e valamely tanulási folyamat a különböző börtönártalmakkal (összezártság, börtönkörnyezet, stigmatizálódás, bántalmazottság) szemben*, az intézetek között és az intézeteken belül is közel egyenlő arányban oszlanak meg a válaszok függetlenül a börtönök jellegétől (lásd 37. táblázat).

		Balassagyarmat	Vác	Győr
A kényszerű összezártsággal szemben	Igen	61,7%	64,6%	47,6%
	Nem	38,3%	35,4%	52,4%
		100%	100%	100%
A börtön nyomasztó hatásával szemben	Igen	57,4%	66,7%	52,4%
	Nem	42,6%	33,3%	47,6%
		100%	100%	100%
El nem fogadottsággal, megbélyegzettséggel szemben	Igen	42,6%	54,2%	38,1%
	Nem	57,4%	45,8%	61,9%
		100%	100%	100%
Rabtársak általi bántalmazással szemben	Igen	51,1%	50,0%	35,7%
	Nem	48,9%	50,0%	64,3%
		100%	100%	100%

37. táblázat
Segített-e valamely tanulási folyamat a különböző börtönártalmakkal
(összezártság, börtönkörnyezet, stigmatizálódás, bántalmazottság) szemben?
Válaszok a válaszadók (fogvatartottak) százalékos eloszlásában

A válaszlehetőségek mellett egyéni válasz megfogalmazására is módot adtunk, ahol egymást megerősítő vélemények születtek.

A *Balassagyarmati Fegyház és Börtönben* megkérdezett fogvatartottak (N=47) közel kétharmada (59,6%) úgy vélekedett, hogy a tanulás általában véve nagymértékben segítette őket büntetésük ideje alatt. A börtönártalmak tekintetében pedig a megkérdezettek jelentős hányada (61,7%) nyilatkozta, hogy a börtöntanulás segített a kényszerű összezártsággal járó negatív hatások elviselésében. Itt kiegészítő válaszként jelent meg például, hogy a válaszadó interperszonális készségei is fejlődtek:

„Könnyebben ismerkedtem, könnyebben barátkoztam az iskolatársakkal.”
„A tanulás segített elvonulni a többiektől.”

„Segítette az idegen emberekkel való közös nevezőre jutást.”

„Megtanultam kezelni a konfliktusokat.”

„Tanulás közben kizárom a külvilágot, addig se bosszantanak az elviselhetetlen emberek. A kommunikációs és problémamegoldó képességeim is fejlődnek a tanulással.”

A börtön nyomasztó hatásának való ellenállásban 57,4%-nak volt hasznára a tanulásban való részvétel, ami átmenetileg segített elvonatkoztatni a büntetéstől:

„Amíg tanultam, nem gondoltam a bezártságra.”

A válaszadóknak kevesebb mint a fele (42,6%) szerint a börtöntanulás segít az el nem fogadottságból, a megbélyegzettségből való kiút megtalálásában:

„A tanulás által már nem érzem magam az alapszintű oktatásban részesült emberek alatti szinten.”

„A börtöntanulás segített azzal, hogy kint önmagamat kontrolláljam a börtönös emlékek feltörésével kapcsolatban.”

„Elfogadnak, ha azt látják, hogy teszek a jövőmért.”

A válaszadóknak mintegy fele (51,1%) szerint csökkenthető a bántalmazásnak való kitettség a tanulás eredményeként. Az ezt az eredményt produkáló tényezők között kiemelkedő a kommunikációs készség fejlődése:

„A problémákat megtanultam beszédkészséggel kezelni.”

„Emberi szóval sikerül megbeszélni.”

„Segített a konfliktus- és indulatkezelési tréning.”

„A kommunikáció fejlődését tudnám megemlíteni, mert ennek hiánya lehet sok bántalmazás, veszekedés.”

A *Váci Fegyház és Börtön* megkérdezett fogvatartottjainak (N=48) többsége (60,4%) szintén segítő jellegűnek tartotta a tanulásban való részvételt. A minta kétharmada (64,6%) úgy nyilatkozott, hogy a bezártság érzését csökkenti a tanulásból adódó lekötöttség:

„Több időt tudok zárkán kívül tölteni."

„Fejlesztettem a toleranciámon."

„A tanulásban szerzett személyes tapasztalataim által megnőtt a türelmi ingerküszöböm."

„Sokkal kiegyensúlyozottabb és barátságosabb lettem."

A váci intézetben fogvatartottak 66,7%-a szerint a büntetéssel járó nyomasztó hatások elviselése, elfogadása is könnyebb, ha az érintettek rendszeres tanulásban vesznek részt, sőt a hasznos elfoglaltság olykor az elégedettség érzését hozza:

„Mert lefoglalom magamat, és nem gondolok másra olyankor." „A hasznos, értelmes időtöltés a megelégedés érzésével tölt el."

„A jövőt tartom szem előtt, és próbálom a bezártságot a hasznomra fordítani."

„A hasznosan, tanulással vagy imádkozással töltött idő feledteti a környezeti viszonyokat."

A börtönévek általi megbélyegzettség általában problémát jelent a fogvatartottaknak, a börtönt úgy szeretnék majd egyszer maguk mögött tudni, hogy ne kelljen amiatt szégyenkezniük. Az újrakezdéshez a megkérdezetteknek több mint a fele (54,2%) szerint a börtöntanulás segítség lehet:

„Jelenleg szégyellem, hogy börtönben vagyok."

„Szeretném újrakezdeni az életemet."

„Nem hagyom magam megbélyegezni, már nem érdekel mások szava."

A bántalmazás ellen a fogvatartottak 50%-ának elmondása alapján szintén jó hatással van a börtönön belüli tanulás, különösen a kommunikációs foglalkozások:

„A bántalmazóknak agresszív kezelési program segít."

„Segítenek a kommunikációs tréningek."

„Nem bántok másokat, törekszem a békességre."

A *Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási intézetben* (N=42) – ahol rendkívül alacsony arányban tanulnak a fogvatartottak – a megkérdezetteknek csupán mintegy ötöde (21,4%) vallotta azt, hogy a tanulásnak segítő hozadéka volt, a válaszadók kicsivel kevesebb mint fele pedig (47,6%) úgy gondolta, hogy a tanulásnak nincs közvetlen hatása a kényszerű összezártsággal járó feszültség ellensúlyozására:

„Visszafogottságot, nagy türelmet és az emberekkel való kommunikációt tanultam."

„A tanulás eredménye: alkalmazkodás, tolerancia."

„Bővült az emberismeretem."

„Alkalmazkodást és önuralmat tanultam."

„A tanulás kissé eltereli a figyelmemet a destruktív környezetről."

A fogvatartottak több mint fele (52,4%) gondolta úgy, hogy a börtön nyomasztó hatásának elfogadását könnyíti a börtönbeli tanulás:

„Hasznosan használom ki a szabadidőmet a tanulással."

„Amíg olvasok, «nem vagyok a börtönben»."

„Gyorsabb az akklimatizációs készségem."

„A tanulás egyben környezetváltozást is jelent a számomra."

„Ha épp részt veszek egy foglalkozáson, próbálok arra figyelni, és akkor «elfelejtem», hol vagyok."

A válaszadók mintegy harmada (38,1%) szerint a tanulás segít az el nem fogadottsággal, a börtön stigmatizáló hatásával szemben, kis hányaduk szerint a tanulás egyfajta túlélési készséget fejleszt ki az emberben:

> *„A tanulás eredménye az önkritika és annak elfogadása, hogy itt nem vagyunk emberszámba véve."*

A megkérdezetteknek mindössze mintegy harmada (35,7%) nevezte meg segítő eszközként a tanulást a börtönön belüli bántalmazás/bántalmazottság elkerülése tekintetében.

A balassagyarmati és a váci intézetben kapott válaszok azt tükrözik, hogy a tanulásnak mindkét helyen megközelítőleg egyenlő mértékben (59,6%, illetve 60,4%) jelentős az általános segítő hatása. Ezzel szemben a győri válaszokból az következik, hogy a tanulás pozitív eredménye elenyésző – a megkérdezetteknek közel a fele (42,9%) válaszolta azt, hogy a tanulás nem nagyon segíti az életüket. Ugyanez az eltérés látható a tanulás börtönártalmakkal szembeni pozitív hatása tekintetében, miszerint a nagy fluktuációjú győri intézetben ugyancsak kisebb a tanulás segítő ereje a Balassagyarmaton és a Vácott találtaknál.

A személyi állomány válaszai a fogvatartottak börtönben folytatott tanulásának eredményességéről

Arra a kérdésre, hogy *„Hogyan értékeli a fogvatartottak tanulási aktivitásának hatását az alábbi börtönártalmakra (összezártság, börtönkörnyezet, stigmatizálódás, bántalmazottság)?"*, összességében a megkérdezett személyi állomány (N=27) jellemzően úgy vélekedett, hogy a tanulás hatására a börtönártalmak vagy csökkentek, vagy nem változtak. Növekedésről csak elenyésző hányaduk (7,4%) nyilatkozott (lásd 38. táblázat).

A *Balassagyarmati Fegyház és Börtön* személyi állománya (N=10) a kényszerű összezártsággal járó negatív hatásokat túlnyomórészt (60%) csökkenni látta. A börtön nyomasztó hatásáról a válaszadók fele azt jelezte, hogy nem változott, az el nem fogadottság, megbélyegzettség szintje a válaszadók fele szerint csökkent. A bántalmazás kérdésében a beérkezett egyetlen válasz (10%) szerint nem történt változás.

Balassagyarmaton senki sem nyilatkozott úgy, hogy a tanulás hatására bármelyik börtönártalom szintje nőtt volna.

A *Váci Fegyház és Börtönből* érkezett válaszok (N=10) azt mutatják, hogy a tanulás jó hatással van a börtönártalmak csökkentésére. A válaszadók fele szerint az összezártság hatásai csökkentek, 60% szerint a börtön keltette nyomasztó érzés nem változott a fogvatartottakban, azonban 50% úgy vélte, hogy a megbélyegzettség érzése csökkent, ugyanakkor a bántalmazás problémájára sem pozitív, sem negatív hatást nem gyakorolt a tanulás.

A *Győr-Moson-Sopron Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetből* származó adatok arról tanúskodnak, hogy a börtöntanulás jelentős segítség a fogvatartottaknak. A válaszok 71,4%-a arra utal, hogy a győri intézetben nagymértékben hatásosak a tanulási folyamatok az emberek összezártságából adódó problémák ellen. A személyi állomány válaszadóinak több mint a fele (57,1%) szerint csökkentek a börtön nyomasztó hatásából származó problémák a tanulás által. Ahogy a 38. táblázat is mutatja, a megbélyegzettséggel való szembenézés problémájának mértéke minden válaszadó szerint stagnált, a bántalmazottság kérdésére azonban egyik megkérdezett sem reagált.

		Balassagyarmat	Vác	Győr
A kényszerű összezártsággal szemben	Csökkent	60,0%	50,0%	71,4%
	Nem változott	20,0%	40,0%	28,6%
	Nőtt	0,0%	0,0%	0,0%
	Nem érkezett válasz	20,0%	10,0%	0,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
A börtön nyomasztó hatásával szemben	Csökkent	40,0%	30,0%	57,1%
	Nem változott	50,0%	60,0%	28,6%
	Nőtt	0,0%	10,0%	14,3%
	Nem érkezett válasz	10,0%	0,0%	0,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
El nem fogadottsággal, megbélyegzettséggel szemben	Csökkent	50,0%	60,0%	0,0%
	Nem változott	40,0%	40,0%	100,0%
	Nőtt	0,0%	0,0%	0,0%
	Nem érkezett válasz	10,0%	0,0%	0,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
Rabtársak általi bántalmazással szemben	Csökkent	0,0%	0,0%	0,0%
	Nem változott	10,0%	10,0%	0,0%
	Nőtt	0,0%	0,0%	0,0%
	Nem érkezett válasz	90,0%	90,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

38. táblázat
A börtöntanulás hatása a börtönártalmakkal szemben
a válaszadók (személyi állomány) százalékos eloszlásában

Az intézetek között alig látszik különbség az összezártságból adódó börtönártalmak tekintetében, a börtönártalmakat mindhárom intézet válaszadóinak többsége csökkenni látta. A váci és a győri intézet megkérdezettjei között akadt egy-egy személy, aki úgy vélekedett, hogy a tanulás által nő a börtönnek az egyénekre gyakorolt nyomasztó hatása. Ennek a jelenségnek bizonyára az a magyarázata, hogy a börtön sajátos körülményei korlátozzák a tanulás lehetőségeit, mert a fogvatartottaknak sokkal kedvezőtlenebb tárgyi feltételek mellett (szűkebb helyen, kevesebb rendelkezésre álló taneszköz használatával) kell teljesíteniük ugyanazokat a tanulási követelményeket, mint a szabadon élő fiatal, felnőtt tanulóknak. Mivel kutatásunk a börtönben zajló oktatás és képzés lehetőségeinek vizsgálatával foglalkozik, fontos figyelmet fordítanunk a szűk hely okán fellépő, a tanulást problémássá tevő tényezőre, ezért röviden ki kell, hogy egészítsük ennek a negatív jelenségnek az ismertetését. A tanulási környezet tekintetében nyilvánvaló, hogy – ugyanakkora befogadóképesség mellett – minél nagyobb a fogvatartottak száma, annál kedvezőtlenebb az a tanulási folyamatokra. A statisztika szerint a magyarországi börtönök átlagtelítettsége mintegy 112% (Rutkai és Sánta, 2020b p. 6). Megjegyezzük, hogy az intézetekben a magas fogvatartotti számok tekintetében azonban nemcsak zsúfoltságról beszélhetünk (Bogotyán, 2015), hanem a személyi állomány túlterheltségéről is (Nagy, 2016), amiből szintén arra következtethetünk, hogy a reintegrációt támogató, a börtönben folyó tanulás minőségi megoldása csak számos probléma leküzdése után várható. A törvény szerint *„a zárkában vagy a lakóhelyiségben – ideértve a kórtermet is – elhelyezhető létszámot úgy kell meghatározni, hogy minden elítéltre hat köbméter légtér és egyéni elhelyezés esetén legalább hat, közösen elhelyezett elítéltek esetén személyenként legalább négy négyzetméter élettér* jusson.” (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 121. § (1) bek.) Saját tapasztalatainkból merítve (feltételezve, hogy a börtönökben élők tanulása nem kizárólag a tanteremben zajlik) határozottan kijelenthetjük, hogy a jogszabály által a börtönben a fogvatartottak elhelyezésére szolgáló fejenként biztosított négy négyzetméternyi terület a tanuláshoz elégtelen. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a tanulás több, mint az egy helyben ülés és olvasás, a tananyag befogadásához többek között mozgási szükségleteink is lehetnek, a taneszközök (tankönyvek, füzetek, írószerek stb.) tanulás közbeni elhelyezésére, hatékony használatára megfelelő térre van szükségünk. Amennyiben ilyen minőségű hely nem áll rendelkezésünkre, a tanulás ellen ható tényezőről beszélhetünk ebben a tekintetben, melynek megoldása alapvető a börtönben fogvatartottak által folytatott tanulás sikeres kivitelezéséhez.

A fogvatartottak és a személyi állomány tagjainak válaszai egybehangzóak a tanulásnak az összezártságból adódó problémák megoldására gyakorolt pozitív hatását illetően. A megkérdezettek úgy gondolják, hogy a tanulás segíti a börtönártalommal való megküzdést. Balassagyarmaton és Vácott a fogvatartottak között többen voltak, akik e börtönártalom csökkenését realizálták, azonban a személyi állomány ezt nem támasztotta alá. A megbélyegzettség kérdésében mindkét csoport többsége a jelenség változatlanságát jelölte meg. A bántalmazottság tekintetében pedig az összehasonlítás nem releváns a válaszadók alacsony száma miatt (a 27 fős személyi állománytól erre a kérdésre összesen két válasz érkezett).

A pedagógusok válaszai a fogvatartottak börtönben folytatott tanulásának eredményességéről

Az interjúban a börtönben nevelő-oktató munkát végző pedagógusoknak (N=16) egyrészt azt a kérdést tettük fel, *„Mennyire tartja sikeresnek a börtönben folyó képzést?”*, másrészt *„Mennyire gyorsítható fel a tanítási-tanulási folyamat a tanulmányok szabadulásig történő befejezése érdekében?”* A pedagógusok a börtönben folyó tanulás sikerességét illetően megkülönböztettek kis és nagy sikert:

> *„Kis siker, ha valaki elvégzi a maga évfolyamát, óriási siker, ha le tud érettségizni. Egy-két évente a hatáskörömbe tartozó három börtönben a kb. 5000 főből 500-600 tanuló van, abból egy-kettő jut el oda.” (2. sz. megkérdezett személy)*

A válaszok egyértelműen arra utalnak, hogy a szakemberek észreveszik a fogvatartottak legkisebb pozitív változásait is, és e változásokat tekintik új pedagógiai kiinduló pontnak, a fejlesztés új alapjának.

> *„Siker az, ha eredményesen befejez egy évet, egyértelmű siker, ha valaki eljut az érettségiig – kevés ilyenben van részünk. Én azt is sikernek tekintem, ha valaki a megkezdett iskolát szabadulás után folytatja. Siker az, ha megváltozik a szemlélete, ha megérti azt, hogy ő miért van itt. Ezek a konkrét, jól mérhető sikerek.” (4. sz. megkérdezett személy)*

A reintegrációs célok elérését igazoló tények a tanulás közvetlen eredményeinek tekinthetők. Ilyen reintegrációs cél a munkaerőpiaci részvétel megvalósulása, illetve az, hogy a szabadult személy törvénytisztelő módon éljen:

> *„Sikernek elsősorban azt tekintem, ha az elítélt nem lesz visszaeső. Ez egy nagyon fontos tényező, de a legnagyobb siker az, ha ténylegesen munkába áll, tehát integrálódik a társadalomba." (6. sz. megkérdezett személy)*

A börtöntanulás eredményei között megtalálhatók a mindennapi életvitelt megkönnyítő készségek fejlődése, a létfenntartáshoz szükséges gyakorlati ismeretek bővülése is:

> *„Siker, ha tudatosodik benne, hogy amit itt tanult, azt tudja használni, például tud a gyerekének vagy saját magának varrni." (10. sz. megkérdezett személy)*

> *„Minden apró dolgot sikernek vettem: ha normálisan be- és kikapcsolta a számítógépet, és utána megtalálta a programot, elindította, gépelt, levelet tudott írni (azt mondta, hogy ha van olyan lehetőség, hogy ki tudja nyomtatni, akkor nem látják, hogy milyen rondán ír, és a helyesírási hibákat is ki tudja javítani." (11. sz. megkérdezett személy)*

> *„A sikerességet nagyon egyszerűen meg tudom fogni: vannak olyan tanítványok, akik a nulláról (tehát onnan, hogy életükben még varrógépet se láttak) eljutottak oda, hogy tudnak varrógépet kezelni, tudnak a semmiből valamit készíteni." (12. sz. megkérdezett személy)*

Minden válaszadó azt sugallta, hogy az iskolának a tárgyi tudás átadása mellett legalább olyan fontos funkciója az életre nevelés, ezen belül a kommunikáció fejlesztése, a helyes gondolkodás kialakítása:

> *„Siker az, ha le tud érettségizni, de akár az az alapvető dolog, ha megtanul köszönni, megtanul számolni, megtanul esetleg még beszélni is. Ezzel szoktak problémák lenni, inkább a szociális részét tudnám kiemelni, nem is a tantárgyi tudást." (3. sz. megkérdezett személy)*

> *„A siker nemcsak a tanulásban, hanem az emberi fölépítkezésben is megmutatkozik. Sikernek tartom, ha az órai társas kommunikáció*

szabályaira való odafigyelésben már túlzottan nem is kell irányítani őket." (13. sz. megkérdezett személy)

„Nagyon nagy sikernek tekintem azt, ha elindul egy hiánypótlás, ha ember módjára tud viselkedni. Talán a legnagyobb siker az, ha nevelhető." (15. sz. megkérdezett személy)

„Siker, ha változást látok az emberekben: elkezd olvasni, érdeklődőbbé válni, nyitottabb lesz, ha másként gondolkozik, egyáltalán gondolkozik!" (16. sz. megkérdezett személy)

Fontos kérdés a börtönön belüli tanulás folytathatósága, aminek feltétele a tanulási folyamat vizsgával történő lezárása. Ez sokszor attól függ, milyen hosszú a fogvatartott büntetési ideje, illetve annak a figyelemnek a megléte, amit a börtöntanulás szervezői fordítanak a fogvatartottak által megkezdett tanulási folyamatok befejezhetőségére:

„Arra, hogy valaki a tanulással kicsúszott a büntetési időből, az egész csoportban csak egyetlen példa volt, az összes többinek volt annyi büntetése, hogy belefért." (13. sz. megkérdezett személy)

A börtönben töltött idő tanulással való kihasználásának alapvető feltétele, hogy a börtön gondoskodjon az időkeretek optimális kihasználásáról. Megoszlanak a vélemények arról, hogy a fogvatartás ideje alatt a tervezett képzés óraszámához és ütemezéséhez képest van-e lehetőség arra, hogy a tanuló nagyobb lépésekben haladjon előre és a képzés beleférjen a fogvatartás idejébe. A pedagógus válaszadók kisebb része szerint ez nemcsak a börtönszervezet és a pedagógusok rugalmasságától, függ, hanem nagymértékben a fogvatartottak tehetségétől, hozzáállásától is:

„Ez egy szervezési kérdés, aki másfél évre volt ítélve, az másfél év alatt szerezte meg ezt a képesítést." (13. sz. megkérdezett személy)

„Volt, aki nem fejezte be, mert előbb szabadult. Arra nincs mód, hogy felgyorsítsuk az oktatást, mert ahhoz külön kellene oktatni, így nem lehet csoportot bontani." (15. sz. megkérdezett személy)

„Teszem azt, áprilisban szabadul és júniusban vége a tanévnek, és ha ezen múlik a tíz osztály, akkor azt meg lehet adni, mert a hiányzások miatt még

belefér az időbe, tehát ha áprilisban szabadul, akkor meg fogja kapni júniusban kipostázva." (16. sz. megkérdezett személy)

A tanulási ütem felgyorsításához olyan feltételeket kell biztosítani, amelyek eltérnek a megszokott tanulástámogatási folyamatoktól, nevezetesen a börtön személyi állományának és a pedagógusoknak a pihenőidejük/szabadidejük terhére kell további feladatokat vállalniuk:

„Felgyorsítható, megvan a lehetőség. Tavaly előtt volt egy elítélt, akinek egy éve volt hátra és tizedikes volt. És azt mondta, hogy ő fél év alatt letenné a 11-et, és a második félévben a 12-t, és még abban az évben érettségizne. És megcsinálta. Összeállítottam neki egy tesztet, megcsinálta az osztályozó vizsgát. De vele külön kellett foglalkozni, volt olyan kollégám (meg én is), aki a kötelező órán kívül is, puszira bement, muszáj volt." (2. sz. megkérdezett személy)

Esetenként a pedagógusokban kételyeket ébresztett a tanulók megismert tanulási attitűdje, célorientáltsága, kitartása:

„Képtelenség, ez lehetetlen, egy év alatt sem tudja az egy évet elvégezni. Ha nem fér bele a képzés befejezése a büntetési időbe, mindig azt ígérik, hogy befejezik, de ahogy szabadulnak, visszakerülnek a való életbe, és százszor több olyan problémája lesz, súlyosabb, bonyolultabb, mint maga a tanulás, nem fognak ezzel foglalkozni." (3. sz. megkérdezett személy)

„Volt olyan, hogy osztályozó vizsgáztattunk áprilisban, mert hogy szabadult, de kapjon végbizonyítványt. Tehát így rövidíthető." (4. megkérdezett személy)

„Ebben a szakmában, a ruhakészítésben rövidítésre, felgyorsításra nincs lehetőség." (7. sz. megkérdezett személy)

„Gyorsítani a felkészülési időszakot nem nagyon lehet. Eleve nem könnyű összeszedni egy olyan társaságot, akik egy adott ciklusig nagy valószínűséggel bent lesznek, ráadásul egy több évig tartó képzésben több mint a fele lemorzsolódik." (8. sz. megkérdezett személy)

Vannak pedagógusok, akik abban hisznek, hogy – ha a börtönben, a szabadulás idejéig nem is jutnak el a tanulók a bizonyítvány megszerzéséig –, a megkezdett tanulmányaikat a büntetés-végrehajtási intézet elhagyása után, börtönön kívüli oktatási intézményben befejezik:

> *„Ha a fogvatartott előbb szabadul, mint ahogy a tanfolyam véget érne (volt erre példa), akkor az addig töltött idejéről kap bizonyítványt, tehát az évközi bizonyítványa lezárt lesz és érvényes, kint gyakorlatilag folytathatja." (12. sz. megkérdezett személy)*

Az empirikus kutatási eredményeinket megerősíti néhány, az ugyanebben az időszakban megjelent börtönügyi szakirodalmi forrás. Eszerint a börtönökben folyó szakképzések haszna nemcsak a tanulók várható jövőbeli társadalmi helytállásában mutatkozik meg, hanem már a börtönön belül töltött idő alatt is. Számos fenntartási, ellátási probléma megoldásában segít, ha a fogvatartottak között vannak képzett személyek, akiknek a tudása hasznosítható a büntetés-végrehajtásban – ilyen feladatok például az intézetek építése, felújítása, karbantartása (Kovács, 2019). A börtönben zajló oktatásra jellemző, hogy a megszerzett iskolai, illetve szakképesítést igazoló bizonyítványban nem jelenik meg, hogy az egyén a végzettséget a büntetés-végrehajtásban szerezte (BVOP, 2009).

A megkérdezett pedagógusok szerepe meghatározó a fogvatartottak oktatáson keresztüli reintegrációjának megvalósításában. Ezért a disszertációnkban kiemelt figyelmet fordítottunk a szerepkörükre, a büntetés-végrehajtási intézetekben tanítók megismerésére, összetételére, valamint képzésük, szakmai fejlesztési lehetőségeik feltárására. A börtönökben oktató pedagógusok e jellemzőiről a 4.5.2. fejezet ad tájékoztatást.

8. Végjegyzet

[i] **Kitekintés a büntetés-végrehajtás (azon belül a reintegráció) jogszabályi hátterére**

A disszertáció témájának szempontjából döntő fontosságú jogszabályi vonatkozások közül kiemelendő az Új bv. kódex, amelynek hátterében a 2013. évi CCXL. törvény áll. Ezt időben megelőzi a 2012. C. törvény (Büntető Törvénykönyv), amely a büntetés-végrehajtás céljainak meghatározásakor alapvető orientációt fogalmaz meg: a társadalom védelme érdekében célként a bűncselekmény megelőzését jelöli meg. Meghatározza, hogy a szabadságvesztés-büntetésre ítéltek ítélete a fentebb említetteknek megfelelően határozott ideig vagy életfogytig tarthat, s azt fogházban, börtönben vagy fegyházban hajtják végre (2013. évi CCXL. törvény 31. §, 97. §. (1) bek.). Az életfogytig tartó szabadságvesztés a világ legtöbb országában jelen van, kétféle értelmezésben. Az egyik értelmezés alapján az elítélt természetes élete végéig tart a büntetése, amely a szó szoros értelmében életfogytig történő szabadságvesztést jelent. A fogalom másik értelmezésében az elítélt bizonyos idő után (Európa országaiban 15-40 év elteltével) szabadulhat (Nagy, 2013). A tényleges életfogytig történő szabadságvesztésre ítéltek esetén nyilvánvaló, hogy rájuk nem vonatkozik a reintegráció lehetősége, azonban a börtönbeli élet nehézségeit enyhíthetik a reintegrációs programok. Kutatásunk szempontjából a határozott ideig tartó szabadságvesztés-büntetésre ítélteket tekintjük célcsoportnak abból a nyilvánvaló okból, hogy a társadalomba történő visszatérés folyamata kizárólag őket érinti. A 2013. évi CCXL. törvény rendelkezik azokról a feltételekről, amelyek az elítéltek társadalomba való visszailleszkedését, a szabadulás utáni életben tanúsítandó jogkövető magatartás kialakulását az érintettek reintegrációs programokban való részvételének lehetővé tételével támogatják.

A törvényi szabályozás 2013-ban kiterjedt a büntetés-végrehajtási szakma terminológiai korszerűsítésére is. A szabadságvesztés-büntetésben foglalt, az Új bv. kódexben megjelenő *reintegráció* fogalma a korábban *nevelés* alatt értelmezett tevékenységet váltja fel. Az új fogalom – és vele együtt a reintegrációs tevékenység – felöleli mindazokat a programokat és tevékenységeket, amelyek elősegítik az elítéltek társadalomba történő visszailleszkedését (2013. évi CCXL. törvény 133. § (2) j) bek.).

A *büntetés-végrehajtási nevelés* fogalma közvetlenül érinti dolgozatunk témáját, ezért szükséges a meghatározása. Napjainkban a büntetés-végrehajtás nevelési

szakszolgálatot működtet. A nevelők (az új büntetés-végrehajtási kódex szóhasználatával: *reintegrációs tisztek*) általános feladata, hogy a börtönbüntetés letöltésének idejére hozzájáruljanak az elítéltek szabad életre történő felkészüléséhez. Speciális feladataik között szerepel a börtönökben élők szociális gondozása, a büntetésükkel kapcsolatos ügyeik intézése, a rendkívüli események kezelése, az elítéltek egyéni kérelmeinek intézése. A büntetés-végrehajtási nevelés fontos része a börtönön belüli iskolai oktatás, mely a büntetés-végrehajtási intézetekben folyó általános- és középiskolai képzést, a szakképzést, illetve a felsőoktatást foglalja magában (Pál, 1976; Benedek, Csoma és Harangi, 2002).