

Di Blasio Barbara¹ – Ács-Bíró Adrienn²¹ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet² Belügyminisztérium Tudománystratégiai és -koordinációs Főosztály

A börtönoktatás hatékonyságának vizsgálata női fogvatartottak körében

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a nemzetközi kutatások milyen empirikus adatokkal igazolják a börtönben zajló oktatás eredményességét, hasznosulását. Ehhez kapcsolódik kutatásunk célja, a női fogvatartottak nevelési és képzési szempontú profiljának felállítása, amely nemzetközi szinten is elhanyagolt terület. Vizsgálatunkban a börtönoktatás rendszerébe egyszerűen beépíthető és alkalmazható mérőeszközt használtunk. A Kognitív Profil Teszttel három fő területen mértünk: kognitív képességek, információfeldolgozás, iskolai készségek. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jelenlegi reintegrációt támogató iskolai felkészítés mennyiben járul hozzá a szabadulást követően a nők társadalmi visszailleszkedéséhez. Kutatásunk megerősítette, hogy a többségi iskola mintáján szerveződő börtönoktatás módszertana kevésbé hatékony az összetett problémahálóval küzdő női elítéltek számára.

Bevezetés

Tanulmányunkban áttekintjük a külföldi börtönökben zajló pedagógiai jellegű kutatásokat, amelyek tanulásaiból levonhatjuk azon következtetéseket, amelyek a hazai börtönpedagógia hatékonyságát javíthatják. Célunk az volt, hogy oktatás-nevelés szempontjából megismerjük egy női fogvatartotti csoport kompetenciáit, képességeit, azonosítsuk, hogy melyek nehezítik, illetve segítik az iskolai sikerességüket, tanulásukat. Kutatásunkban feltártuk az adott csoport képességprofilját, amely megkönnyítheti a differenciált pedagógiai beavatkozást, a profilalapú képzést. Alapvető tapasztalataink szerint általában a fogvatartottak alacsony iskolázottsága és az ebből is eredő társadalmi helyzete nem teszi lehetővé a szabadulás utáni sikeres reintegrációt. Az importált iskola módszertana, a többségi iskola keretei többnyire nem felelnek meg a fogvatartottak speciális pedagógiai szükségleteinek (Ruzsonyi, 2011). Képzésükben a differenciált tanítási/képzési módszertan kiemelt jelentőségű, mivel a kisiklott életutak mögött hálózatos egzisztenciális, kulturális, személyiség- és képességbeli problémák állnak. A normaalapú, hagyományos alapokon nyugvó börtönpedagógia bemutatásának számos hazai kutató szentelt figyelmet (Hegedüs, 2019; Takács-Miklósi, 2015; Csukai, 2014; Ruzsonyi, 2006; Módos, 1996;), amely a téma fontosságát, időszerűségét is jelzi. A fogvatartottak oktatása egyrészt segíti a testi és mentális egészség fenntartását, másrészt a társadalmi hasznosság érzését kelti, a családba történő visszatérést segíti. A szabadságvesztés során a büntetés-végrehajtás feladata nemcsak a bűnelkövető társadalomtól való

elkülönítése, hanem a visszailleszkedésre történő felkészítése, a képességeik fejlesztése, az esélyegyenlőség lehetőségének megteremtése is lényeges szempontok. A szabadulás utáni életben való bevalás, a normakövető, bűnismétlést kerülő magatartás összetársadalmi érdek.

A büntetés-végrehajtás reintegrációt támogató törekvései

A büntetés-végrehajtás az elítéltek társadalmi beilleszkedését elősegítve a munkáltatás, terápiás foglalkoztatás, oktatás, szakmaképzés, szakmai gyakorlat szerzés és egyéb reintegrációs programok segítségével igyekszik biztosítani az egyén számára a társadalomba való visszatérés sikerességét, az elítélt személyéhez igazodó módszerekkel (2013. évi CCXL tv. 83. § [3]). A jogtudomány, ami a társadalomban való részvételhez elengedhetetlen szabályrendszert alkot, a definiálás kérdésköréért felel. A törvényi szabályozás mellett a (szak)utasítások, rendeletek és határozatok a bv. rendszer működésének keretrendszerét adják, annak céljait és módszereit, továbbá rávilágítanak a büntetési nemek alkalmazásának feltételeire. A börtöntudomány kérdéseit tárgyaló pönológia, azaz a büntetés-tan főként a szabadságvesztés-büntetés célrendszerével, fejlődésével foglalkozik. Vizsgálja a büntetés végrehajtásának elméleti és gyakorlati kereteit, illetve a társadalomra kifejtett hatását, így szoros egymásra épülést mutat a kriminológia, pszichológia, pedagógia, valamint a bűnügyi tudományok területével. Ahogy jelen kutatás is, a hatékonyság és a törvényi feladat-meghatározás teljesítése szerint a fogvatartottak reintegrációjának elősegítése a célja bűnmegelőzési szándékkal (Ruzsonyi, 2011).

A nevelési szinterek tekintetében a zárt intézeti keretek között megvalósuló nevelés egyik típusa a büntetés-végrehajtási nevelés, amely a reintegráció érdekében a pönológia, a jogtudomány és a pedagógia együttes problémakezelését feltételezi. A büntetés-végrehajtási nevelés preventív jelleggel nem gyógyító, hanem inkább fejlesztő pedagógiai programokba vonja be önkéntes alapon azokat a felelősségvállalásra képes felnőtteket, akik a saját fejlődésükért tenni akarnak. Bár a nevelési helyzet külső kényszer hatására jön létre, igyekszik az egyéni döntést tiszteletben tartani. Pedagógiai szempontból a kognitív, valamint a szociális képességek fejlesztésére törekszik, célja a konstruktív életvezetés megalapozása alapvetően a mentálisan egészséges személyek esetében (Gál, 2014).

A büntetés-végrehajtás tehát egy speciális terepe a személyiség orientálásának, a viselkedés, tevékenység, magatartás befolyásolása által (Módos, 1996). A felnőttnevelés ezen speciális ága létjogosultsága és eredményessége tekintetében egyébként régóta vitatott téma (Preiser, 1954; Martinson, 1974; Kabódi, 1996), hosszú ideig módszerei, elvei távol álltak a pedagógia tényleges szakmai szempontjaitól. A történelem kedvezőtlen személyi, anyagi és elvi feltételei sokáig kilátástalanná tették a fejlődését. Napjainkban a naiv pedagógiai optimizmus jegyeit elhagyva, realisabb szándékot fogalmaz meg a büntetés-végrehajtási rendszer. Célja a konstruktív életvezetés kialakítása, amely a társadalmilag elfogadott normákon alapszik.

A büntetés-végrehajtási nevelés a mindennapok során az elvárások eszközeként különböző célzott művelődési és szabadidős tevékenységekben, valamint reszocializációs-nevelő programokban valósul meg (Czenczer, 2008). Balogh (2000) alapján három csoportba sorolhatjuk a nevelési eljárásokat:

1. A kognitív fejlesztés, a műveltség gyarapítása tudatos folyamat, amely a társadalomban való boldogulás alapfeltétele. Az iskolai végzettség szoros összefüggésben van a társadalmi követelmények helyes felismerésével. A kognitív fejlesztés és kulturális nevelés anyagi, illetve tárgyi motiválással az általános és középiskolai oktatás, valamint tréning által valósul meg.

2. Az elítélteknek nemcsak a műveltsége, de erkölcsi felfogása is eltér az általánostól. Erkölcsi, akaratni nevelésük az egyéni és közösségi foglalkozások, szabadidős tevékenységek során jutalmazás- és büntetésorientált. Cél az erkölcsös magatartás, viselkedés kialakítása az elvárt társadalmi és erkölcsi normáknak megfelelően.
3. A nevelőmunka fontos eszköze a rendszeres foglalkoztatás biztosítása, ezáltal a munkavégzés megszerettetése, kitartás, teljesítőképeség emelése. Ehhez ad teret a szakmaképzés és a munkáltatás, motivációt a fizetés és teljesítményértékelés jelent. A munka világába történő beilleszkedés nemcsak a társas lét, de az egyén és a hozzátartozók irányába történő felelősségvállalás kulcsa, segíti a szabadulásra való felkészülést. A magyar büntetés-végrehajtásban 22 intézet nyújt lehetőséget a szakképzésre szakképzési centrumok bevonásával. Kiemelt feladatként kezelik a hiányszakmák biztosítását.

A személyes szükségleteket figyelembe véve, az elítélt személyiségéhez, képességéhez, szükségleteihez igazodva kell a tevékenységek célját meghatározni, megtervezni. A hatékony reintegráció érdekében a szabályzók is ezt igyekeznek alátámasztani (6/2015. [I.20.] BvOP).

A tanulás hatásai

A fogvatartottak oktatással kapcsolatos tapasztalatai csak a börtön világát ismerve érthetőek meg teljes mértékben. Híres kutatók több évtizeddel korábban írt tanulmányai ma is relevánsak. Amikor a börtönöket „totális intézményeknek” nevezi Goffman (1961), a bürokratikus és deperszonalizáló rendszerek mindent beborító és ellenőrző jellegét emeli ki, amelyekben a fogvatartottak elveszíthetik önmagukat. Sykes (1958) leírta azokat a „börtönbüntetéseket”, amelyek a börtönéletben rejlő nélkülözések sorozatából erednek, ideértve az autonómia elvesztését is, ami további „fenyegetések vagy támadások sorozatát eredményezheti, és a fogvatartott személye ellen irányul”. Cohen és Taylor (1972. 87.) feltárta annak szükségességét, hogy a fogvatartottak, különösen a hosszú büntetést letöltők, olyan stratégiákat ismerjenek meg a „pszichológiai túlélés érdekében”, amelyek speciálisan segítik őket a „személyes hanyatlástól való félelem” és az „idő” feszítő problémáit illetően (lásd például: Crewe, 2011; Crawley és Sparks, 2005; Jewkes, 2005). A tanulás lehet az egyik megoldás a pszichés terhelés enyhítésében.

Jewkes (2005. 375.) – különös tekintettel az életfogytiglan börtönre ítélt rabok esetére – azt állítja, hogy „a börtöntapasztalat intenzitása, amely gyakran fájdalmat és megaláztatást von maga után, lehetővé teszi a változást és az új lehetőségek felbukkanását”. A bizonytalanság érzete az egyént a határookra helyezi, a liminalitás állapotába juttatja, így a határhelyzet okozta negatív érzésektől szabadulva, esetleg egy biztosabb, koherensebb személyiségműködés állhat elő. Határhelyzetbe eljuttatni/eljutni, illetve onnan felfelé ívelő történetet kidolgozni, lényeges pedagógiai mozzanat és lehetőség. Bizonyos fogvatartottak számára az oktatásban való részvétel a korábbi oktatási tapasztalatoktól és eredményektől függetlenül lehetőséget kínál arra, hogy az egyének aktívan átvegyék az életük feletti ellenőrzést, újjáépítsék életüket, szerepeiket, fejlesszék önértéküket, továbbá belekezdjenek a kívánt változtatásokba. A kompetenciafejlődés, az önképzés érzése, amelyet a börtönélmény mellett átélnek, olyan tapasztalat lehet, amely nemcsak a fogvatartott tanulók szabadulás utáni, hanem a börtönökben töltött életükre is kihat (Burnett és Maruna, 2004). Függetlenül attól, hogy az egyének mikor döntenek az oktatásba való belépésről, a börtönoktatás elsődleges célja mindig a jövő megformálása. A sikeres életvezetéshez nélkülözhetetlen a szekenciális és a problémamegoldó gondolkodás, a konstruktív megküzdési minták, valamint a támogató társas kapcsolatok

a bűnismétléstől tartózkodó új életstratégia kialakításában. A kutatások egyik része azt vizsgálja, hogy a jövőbeli tervek miként befolyásolják a tanulók választásait, döntéseit, a tanulmányaik miként befolyásolhatják a szabadulás utáni reintegrációs eredményeket, valamint a börtönön belül a jövő iránti érdeklődés általánosságban motiválja-e a tanulmányi döntéseket. A kutatásokban részt vevő fogvatartottak alapvetően azt írják le, hogy az oktatás kétféle, de egymást kiegészítő módon javítja a jövőbeli foglalkoztatási kilátásaikat. Először az oktatást úgy kell tekinteni, mint amely megadja az adott munkához, vagy általában a munkavégzéshez szükséges készségeket és képesítéseket. Másodsor, a fogvatartottak az oktatást arra használják, hogy ellensúlyozzák a börtönnyilvántartáshoz, illetve a bűnügyi történethez társított negatívumokat és megbélyegzéseket.

Az iskolai készségek és képesítések megszerzése szempontjából az oktatóknak gyakran az a céljuk, hogy a munkára való felkészülés motiválja a tanulókat, és a börtön nevelési világán túl is hasznosuljon a tanulás. Az oktatás második céljának tekintik azt, hogy javítsa a foglalkoztatási kilátásokat, illetve a börtönbüntetés negatív hatásai elleni küzdelemben legyen hatása. A fogvatartott tanulók tanulmányaikkal bizonyíthatják a leendő munkáltatók számára, hogy a büntetés idejét konstruktív módon használták fel, javították a képességszintjüket, képesítést/szaktudást szereztek, továbbá bizonyos esetekben arra is utalnak, hogy ők „megváltoztak”.

A nők alaphelyzete a pszichés sérülékenységük miatt is különbözik a férfiakétól. A női fogvatartottak összetett problémahálóval küzdenek, amelyet az alacsony iskolai végzettség, a rossz anyagi helyzet, a kisebbséghez való tartozás, a saját tulajdon hiánya, a bekerülés előtti segélyezés, a nagycsaládos családforma, a szakképzetlenség, valamint a munkatapasztalat általános hiánya és a megromlott egészségügyi állapot jellemez (Di Blasio és Ács-Bíró, 2019; Ács-Bíró, 2021). Nők esetén fontos szempont még a család, körükben magasnak mondható a gyermekvállalási kedv, miközben ismertek azok a komponensek, amelyek veszélyeztető hatásúak a gyermekeik szocializációjában. Tény, hogy a deviáns családok által nyújtott szocializációs tér, illetve a toxikus kapcsolatrendszer megbetegíti a gyermekeket és fiatalokat, akik a szüleik problémáit ezzel gyakran tovább görgetve a saját sorsukat is negatív irányba fordítják. A börtönben zajló oktatás során a családi életre nevelés, valamint a kapcsolati kultúra mint egyéb tudástartalom a sikeres reintegrációt támogatja.

Nyilvánvaló, hogy a börtönben folytatott oktatás melletti döntést a jövőbeli célok befolyásolják, de még mindig vannak hiányzó puzzle-elemek. Kérdésként merül fel, hogy hogyan ismeri fel a fogvatartott a saját iskoláztatási érdekeit. Hogyan döntenek azok, akik nem, vagy csak alig rendelkeznek iskolai tapasztalattal, vagy akár semmilyen képzettségük nincs? Hogyan kapcsolódnak be az oktatásba azok, akiket eredetileg sem érdekelt a tanulás?

Az oktatás révén a „valami cselekvés” gondolata szemben áll a „semmilyen cselekvéssel”, „az idő pazarlásával” és a „paternalisztikus megóvás” élményével, amelyek a börtön világában különböző vonatkozásban érvényesek. Az ilyen megjegyzések arra utalnak, hogy a börtönidő eredménytelen és értelmetlen módon telik el. A fogvatartottak részéről tipikus nyilatkozat: „A legnagyobb probléma a börtönben, hogy oly sok évet vesztegettem el.” Azok a rabok, akik az oktatásban olyan kivezető utat látnak, amely lehetővé teszi az élet feletti ellenőrzést, a termelékenységet, előszeretettel jelentkeznek a különböző oktatási programokra. Ösztönzést éreznek az önhatékony meg tapasztalására egy olyan környezetben, amely jellemzően a passzivitást és a személyes autonómia tagadását segíti elő. Ebben az értelemben a börtönben történő nevelés úgy tekinthető, mint amely „túlélési stratégiát” kínál a börtönnel való megbirkózáshoz és a jövő formálásához (Reuss, 1999. 117.). Az oktatás révén elért haladás lehetőséget kínál arra is, hogy „jelöljük az idő múlását”, amelyet Cohen és Taylor (1972. 95.) különösen fontosnak tartanak a hosszú ítéletet töltő fogvatartottak esetén. A tanulási törekvések változatosak. A tanulási

hajlandóság szorosan kapcsolódik a szélesebb társadalmi élethez. Valószínűleg ez a hatás nagyobb lehet a fogvatartott tanulók körében, tekintettel a börtön „totális intézményi” jellegére (Goffman, 1961). A börtön intézményi kultúrája befolyásolhatja a tanulmányi részvételre vonatkozó döntéseket, beleértve a fogvatartottak és a börtön-személyzet hozzáállását az oktatáshoz.

A fogvatartottak tanulással kapcsolatos bizalomnövekedését nem lehet elszigetelten kezelni; például elválaszthatatlanul összekapcsolható a fokozott önbizalommal, amelyet például a kábítószer- és alkoholfüggőség sikeres kezelése révén nyernek, valamint a személyiségérés általánosabb folyamataival hozható kapcsolatba. Később magában az oktatásban elért eredmények további önhatékonyság-érzést generálnak, amely az identitás változásának kedvezhet. Érdekes megközelítésmódot látunk, hogy mi lehet az oka a börtönben folytatott nevelési programok fogvatartotti körben való kedveltségének. Figyelembe kell venni a börtön előtti oktatási tapasztalatokat. Egyes fogvatartottak a börtön előtt már érdeklődtek a tanulmányok folytatása iránt. Ez a felsőfokú végzettséggel rendelkező fogvatartottakra igaz, de ugyanúgy vonatkozik azokra is, akik alacsony szintű képesítésükből eredő frusztráció miatt fedezték fel az újabb tanulási lehetőségeket. Az oktatásban részt vevő rabok jelentős része motivált a jobb jövő érdekében. Bizonyos esetekben ez kifejezetten a börtönön kívüli vágyakhoz kapcsolódik. Gyakran az a vágyuk, hogy javítsák a munkalehetőségeket, különösen az ítélet tényében, illetve a tanulás révén „a börtönélet rétegét” képezhesék (Duguid, 1983. 295.).

A tanulók oktatási motivációi gyakran többdimenziósak. Az oktatás felhasználható a börtönbüntetés negatív vonatkozásainak enyhítésére azáltal, hogy a tanuló céltudatossá válik, valamint segít az időt strukturálni. Ugyanakkor, ahol a börtönkörnyezet

konstruktív és dinamikus, a fogvatartottak olyan új programokkal, illetve tevékenységekkel találkozhatnak, amelyekre korábban nem volt lehetőségük. A környezet proaktív módon ösztönözheti az oktatásba való bekapcsolódást. A nemzetközi szakirodalom a „push and pull” tényezőket ábrázolja, amelyben egyes tényezők támogatják, mások pedig nem a börtönben folytatott oktatást/tanulást preferálják (Hughes, 2016). A motiváló és a demotiváló faktorok egymásra hatása befolyásolja a tanulás melletti döntést, vagyis az oktatás és a tanulás melletti döntés nem lineárisan ható tényezők mellett alakul ki.

Az oktatás révén a „valami cselekvés” gondolata szemben áll a „semmilyen cselekvéssel”, „az idő pazarlásával” és a „paternalisztikus megóvás” élményével, amelyek a börtön világában különböző vonatkozásban érvényesek. Az ilyen megjegyzések arra utalnak, hogy a börtönidő eredménytelen és értelmetlen módon telik el. A fogvatartottak részéről tipikus nyilatkozat: „A legnagyobb probléma a börtönben, hogy oly sok évet vesztegettem el.” Azok a rabok, akik az oktatásban olyan kivétező utat látnak, amely lehetővé teszi az élet feletti ellenőrzést, a termelékenységet, előszeretettel jelentkeznek a különböző oktatási programokra. Ösztönzést éreznek az önhatékonyság megtapasztalására egy olyan környezetben, amely jellemzően a passzivitást és a személyes autonómia tagadását segíti elő. Ebben az értelemben a börtönben történő nevelés úgy tekinthető, mint amely „túlélési stratégiát” kínál a börtönrel való megbirkózáshoz és a jövő formálásához (Reuss, 1999. 117.).

Nemzetközi oktatási tapasztalatok

A nemzetközi kitekintésben főleg férfi fogvatartottakkal kapcsolatos kutatási adatokat találunk, jóval kevesebbet nők körében, ez inspirálta vizsgálódásunkat. A börtönökben zajló oktatás céljainak nemzetközi jellemzői közt kiemelkedő a visszaesés enyhítésére, megszüntetésére tett kísérlet. Különösen kiterjedt az amerikai, illetve kanadai börtönprogramok vizsgálata és értékelése. A közelmúltban több statisztikai metaelemzés látott napvilágot, amelyekből a módszertani változatosság mellett olyan következtetéseket sikerült levonni, amelyek az oktatás, valamint a visszaesés közötti oksági kapcsolatok megismerésére vonatkoznak (Aos és mtsai, 2006; MacKenzie, 2006). A visszaesés kockázatának hatótényezői kiemelt vizsgálati és kutatási témakör. Tudjuk, hogy a börtönben mint különleges kutatási helyszínen az állandó fluktuáció, valamint más börtönkörnyezeti hatás miatt nehéz longitudinális vizsgálatokat lefolytatni. A kellő módszertani szigorral lebonyolított kvantitatív kutatások esetén például a kontrollcsoportok felállítása nehezített. Ezért olyan kutatások eredményeinek újraértelmezése történt meg, ahol nem a résztvevő csoportok jellemzése került fókuszba, hanem a konkrét oktatási programok hatékonyságát sikerült feltérképezni és mérni. A metaanalízisek, valamint másodlagos elemzések kimutatták, hogy a börtönben folyó oktatásnak tulajdonítható visszaesések száma csökkenést mutat (Aos és mtsai, 2006; MacKenzie, 2006; Gaes, 2008; Brazzell, 2009; Tyler és Kling, 2007).

MacKenzie (2006) sokat hivatkozott könyve a korrekciós nevelés jellemzőit, céljait mutatja be: a korrekció a bűncselekmények elkövetőire irányul annak érdekében, hogy szabadulás után a bűncselekmények elkövetése megszűnjön, a visszaesés valószínűsége csökkenjen. MacKenzie (2006) az USA és Kanada bűnelkövetőinek oktatási programjainak metaanalízisét végezte el, amely 13 különböző tanulmányi programra irányuló 16 értékelést bemutató tanulmány adatait jelentette. Az értékelések csak akkor kerültek be a metaanalízisbe, ha módszertani szempontból szigorú feltételeknek feleltek meg, vagyis, ha „kezelt” és kontrollcsoportok vettek részt az oktatási program hatékonyságvizsgálatában.

MacKenzie eredménye szerint a 16 tanulmány közül 14-ben alacsonyabb volt a visszaesés mértéke azoknak az elkövetőknek az esetén, akik részt vettek bármilyen oktatási programban akkor, ha büntetésük után 12 hónappal vagy később mérték a hatást. Kilenc tanulmányban ez a csökkenés statisztikailag szignifikáns volt. Összességében a metaanalízis statisztikailag szignifikáns eredményt mutatott az újbóli visszaeséseket csökkentő oktatási programok javára. Bár MacKenzie (2006. 79., 83.) megjegyzi, hogy a metaanalízisben szereplő legtöbb értékelés nem érte el a legmagasabb módszertani tervezési standardokat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy egyértelműen kizárják a kezelt és összehasonlított csoportok közötti korábban fennálló különbségeket, és megjegyzi: „Tekintettel ezekre az eredményekre, elegendő bizonyíték van arra, hogy arra következtethessünk, hogy az akadémiai oktatási programok hatékonyan csökkentik a visszaesést”. MacKenzie (2006) külön metaanalízist nyújt a szakmaképzési programokról is, és megállapítja, hogy a szakképzési programok szintén a visszaesések számának csökkenéséhez is vezetnek.

A börtönoktatási programok metaanalízisének áttekintésében (ideértve a MacKenzie és munkatársai, valamint Wilson és mtsai 2000-es korábbi elemzését is) más figyelemre méltó kutatással együtt Gaes (2008) hasonló következtetésre jutott. Miközben elismeri a vizsgált kutatások egyes módszertani korlátait, azt állítja, hogy a korrekciós oktatás elősegíti a bűnözők sikeres visszatérését a társadalomba. A fogvatartottak számára létrehozott oktatási programoknak a visszaesés csökkentésére gyakorolt pozitív hatásaival kapcsolatos egyéb elemzések, mint Gerber és Fritsch (1995), valamint Jensen és Reed (2006) következtetései is figyelemre méltóak.

A Gaes (2008) által áttekintett elemzések közül az Aos és munkatársai által (2006) végzett értékelés szerint azok az eredmények, amelyek nem használták a randomizált kontrollvizsgálat kritériumait, úgy találták, hogy az akadémiai börtönnevelési programok 7%-kal csökkentették a visszaesést (Aos és mtsai, 2006; Gaes, 2008). Kifejezetten Washington állam (USA) számára tervezett költség-haszon elemzéssel Aos és munkatársai (2006) kiszámították, hogy milyen nettó költségmegtakarítást eredményez fogvatartottanként és résztvevőnként, ha figyelembe veszik az adófizetők megtakarításait, valamint az áldozattá válási költségeket. Mindezek elkerülhetők, amennyiben egy program csökkenti a bűnözést vagy a visszaesés lehetőségét. A szakképzés szintén 9%-os relatív bűnözési és visszaesési csökkenéshez vezet, ami ugyancsak anyagi megtakarítást eredményez (13 738 USD/év/résztvevőnként).

A visszaesés valószínűségének legnagyobb csökkenését Gaes által megvizsgált metaelemzések során Chappell (2004) tanulmánya tartalmazza, amely a középfokú oktatás programjainak hatékonyságát vizsgálja. Munkájának alapjául az 1990-es évek 15 értékelése szolgált, amely alapján Chappell megállapította, hogy azok a hallgatók, akik középszintű felnőttképzésben vettek részt, 22 százalékkal kisebb valószínűséggel kerültek vissza a börtönbe, szemben a képzéstől távolmaradók 41 százalékaival. Chappell világossá teszi, hogy kutatása csak az akadémiai oktatásban való részvétel és a csökkent mértékű visszaesés közötti korrelációt képes megállapítani, nem pedig az okot/okokat feltárni, mivel a metaanalízis alapjául szolgáló számos egyedi programértékelés során nem alkalmaztak megfelelő kontrollcsoportokat. Ennek ellenére Chappell megállapításai fontos és statisztikailag szignifikáns összefüggést mutatnak a börtönben zajló középfokú oktatásban való részvétel és a visszaesés csökkentése között, hasonlóan a másutt idézett eredményekkel (Wilson és mtsai, 2000; MacKenzie, 2006).

Más kutatások szervezői erőfeszítéseket tettek a megfelelő kontrollcsoport létrehozásának módszertani nehézségei megoldására. Például Pawson és Tilley (1997), valamint Duguid és Pawson (1998) elfogadták a „realisztikus értékelési” módszert a Simon Fraser Egyetem által szervezett kutatás sikerének céljából (Kanada, Victoria). A vizsgálat négy kanadai börtönben működő középfokú oktatási programra terjedt ki. Az értékelés során a fogvatartott-hallgatói kohorsz tényleges visszaesés (recidivizmus) arányát hasonlítják össze ugyanazon hallgatói kohorsz előrejelzett visszaesési arányaival, ezáltal küszöbölve ki a kontrollcsoport szükségességét. A 654 férfi nyilvántartásán és tapasztalatán alapuló általános eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók összességében „felülmúlták” a várt eredményeket. Az előrejelzés szerint az újbóli bűnelkövetések aránya a hallgatók 58 százalékánál legalább három évig csökkent, vagyis addig nem kerültek vissza a börtönbe. Valójában a hallgatók 75%-a nem került vissza három évig a börtönbe, ami 29%-os relatív javulást jelent a várt eredményhez képest (Pawson és Tilley, 1997. 110.; Duguid és Pawson, 1998). Pawson (2000) ezt az eredményt „jelentősen ígéretesnek” tartotta.

A „reális értékelés” különös előnye, hogy lehetővé teszi a kutatók számára, hogy azt a tényezőt, amit a börtönoktatás „fekete dobozának” neveznek, megvizsgálják, elemezzék annak működését, hatékonyságát (Pawson és Tilley, 1997.).

Részletesebb eredményeket úgy értek el, ha a visszaesés adatait különféle elemzéseknek vetették alá. Oktatási hatékonyság szempontjából a legjobban működő modellek mindig az adott fogvatartotti kultúrához közel álló módszereket alkalmazták. Illetve akiknek csak minimális korábbi iskolai tapasztalatuk és eredményeik voltak, a képességeik fejlesztésén túl az identitásformálást hangsúlyozták továbbképzések és iskolai tevékenységek útján (Duguid és Pawson, 1998. 483.).

A kutatások másik eredménye szerint az oktatás és az iskola iránti attitűdök arra utalnak, hogy a társadalmi csoportok eltérően viselkednek az oktatással kapcsolatban (Willis, 1977; Marks, 2000; Brine és Waller, 2004; Hodgkinson, 2004). Willis (1977) leírja, hogy bizonyos csoportok az „iskolaellenes kultúrát” képviselik, amely nyilvánvaló a „nem

konformista” munkásosztályba tartozó fiúk körében, ők elkerülik az oktatást, számukra a teljesítmény és az iskolai értékek nem fontosak. Marks (2000) újabb elemzést nyújt az osztályértékeknek az oktatás iránti attitűdökre gyakorolt hatásáról. Például a munkásosztály tagjainak az oktatáshoz viszonyulása ellenséges vagy közömbös, és az idősebb generációk nem közvetítenek a fiataloknak olyan példát, ahol az oktatást értékelik, azt ösztönzik vagy nagy hangsúlyt helyeznek rá. Willishez (1977) hasonlóan azt állítja, hogy ezek az „értékek hangsúlyozzák a férfiasságot és a fizikai erőt, a dominanciát. Az oktatást és az intellektuális tevékenységeket elkényeztető, puha munkának tartják, amelyet a kemény fizikai munkától megriadó elkényeztetett középosztály szférájának tekintenek” (Marks, 2000. 304.).

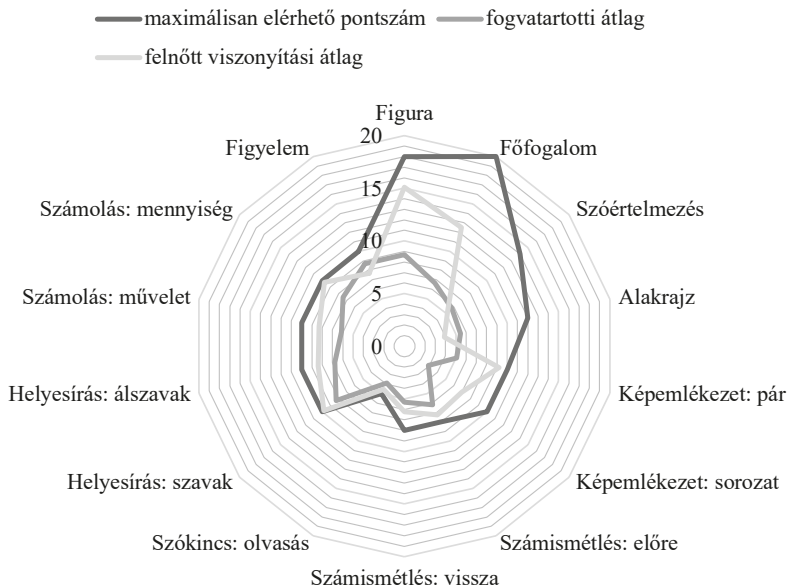
Kutatásunk körülményei és eredményeink

Kutatásunk egy speciális csoport társadalomba való visszailleszkedését támogató törekvések körébe illeszkedik. A kutatást a Kalocsai Fegyház és Börtönben folytattuk, ahol a célcsoportot a jogerősen szabadságvesztésüket fegyház, börtön végrehajtási fokozatban töltő, szabadulás előtt álló női fogvatartottak alkották (N = 81). A kiválasztás véletlenszerűen történt, vizsgálatunk reprezentatív a magyarországi női fogvatartotti állományra, fegyházra nézve. Kutatásunk a statisztikai vizsgálatoknál elvárható elemszám tekintetében szűkebb, ennek megfelelően a hipotézis vizsgálatokor a vizsgált mintára vonatkozóan teszünk megállapításokat. A kutatásban részt vevő nők iskolai végzettségüket tekintve markánsan alulképzettek, hiszen 41,43%-uk legfeljebb 8. osztályt végzett, illetve közel 30%-uk rendelkezik csak valamilyen szakképesítéssel. Életkorukat tekintve a 41–45 éves korosztályt képviselik. A nők átlagosan 5,5 éve töltik szabadságvesztésüket, legkevesebb 1 hónapja, legtöbb 31 éve.

Kutatói kérdéseink arra irányultak, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés milyen mértékben készíti fel a fogvatartottakat a reintegrációra, illetve mi jellemzi a célcsoport érdeklődését, motivációját, képességprofilját. Hipotézisünk szerint a női fogvatartottak kognitív profilját alkotó képességstruktúra a börtönbeli oktatás-nevelés ellenére kiegyensúlyozatlan, éppen a reintegrációt elősegítő képességterületek maradnak gyengék. Ezért a börtönbeli oktatás-nevelés a sikeres reintegrációs felkészülést nem segíti elő kellő mértékben.

Ma Magyarországon több kiváló, alapos elemzésre, és egy-egy képességterületre fókuszáló vizsgálati eszköz létezik, azonban ezek főként összetett, hosszadalmas, eltérő életkorban használható eljárások. Néhányat említve például a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, amely iskolai előrehaladás kapcsán a kritikus elemi készségek diagnosztikus értékelésére alkalmas, de csak kisiskolás életkorban használható. Az *eDia* 1–6. évfolyamon mér matematikai tudást, olvasás-szövegértést, illetve természettudományos tudást. A Mohai és munkatársai-féle online teszt a végrehajtó funkciókat vizsgálja (Gyarmathy és mtsai, 2019). A mi célunk olyan mérőeszköz alkalmazása volt, amely gyorsan elvégezhető, felnőtt korosztály számára alkalmazható, illetve pedagógusok által használható és kiértékelhető, börtönkörnyezetben is elvégezhető. A mérési-tesztelési helyzeteket a korosztály igényeire és a speciális környezet lehetőségeire tekintettel folytattuk le. Választásunk így a Kognitív Profil Teszt, egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban használt – International Cognitive Profil Test (Smythe, 2002) – teszt magyar adaptációjának Gyarmathy Éva által átdolgozott változatára esett. A teszt méri a kognitív képességeket (absztrakció, szemantika), a memóriát és a figyelmet, az információfeldolgozási (verbális, vizuális, auditív, illetve a holisztikus és szeriális) jellemzőket, továbbá az iskolai készségeket (olvasás, írás, számolás). Az altesztekből álló, több területet mérő komplex teszteljárás révén kirajzolódnak a fogvatartottak profiljának erősségei

és gyengeségei (1. ábra). Az egyén képességstruktúráját önmagához és a viszonyítási csoporthoz hasonlítja.



1. ábra. Női fogvatartottak kognitív profiljának területek szerinti eredményei (N = 81)

Az eredmények alapján látjuk, hogy a női fogvatartotti csoport kognitív profilja esetünkben jelentősen eltér a viszonyítási csoportként szolgáló felnőtt populáció jellemzőitől. A szókincs terén mutatkozó elmaradás utalhat a szociokulturális hátrányra, de látjuk, hogy a szóértelmezési feladatokban nincs különbség a viszonyítási populációhoz mérten, így jellemzően nem tanulási zavarokra utalnak a kapott eredmények. Az absztrakciós feladatokban jelentős az elmaradás, azonban e terület mélyebb megismeréséhez további vizsgálatok szükségesek, például intelligenciateszt felvétele. A figyelem területén jelentős eltérést találunk a fogvatartottak javára, amely arra enged következtetni, hogy kellő motiváltság mellett a koncentrációs képesség időlegesen javul. A vizsgált csoportot jellemző holisztikus gondolkodás nem a szekvencialitás előtérbe helyezését, az elemző, logikai, sorba rendezéses gondolkodást preferálja. A holisztikus gondolkodásúak általában nem tudnak az iskolai elvárásoknak megfelelni, az iskolai készségeket lassabban sajátítják el (Gyarmathy, 2007; Gyarmathy, 2010). Az iskolai készségek terén is eltérő a csoport profilja: az olvasás kapcsán nincs jelentős különbség, de az aritmetikai és ortográfiai területeken jelentős elmaradás mutatkozik. Ezen kognitív területek kapcsolatban állnak a fent említett absztrakciós képességgel. További elmélyítő vizsgálatokra lenne azonban szükségünk annak megállapításához, hogy a specifikus tanulási zavarok, intellektuális képességzavar, figyelemzavar milyen arányban mutatkozik az általában jellemző szociokulturális hátrány mellett.

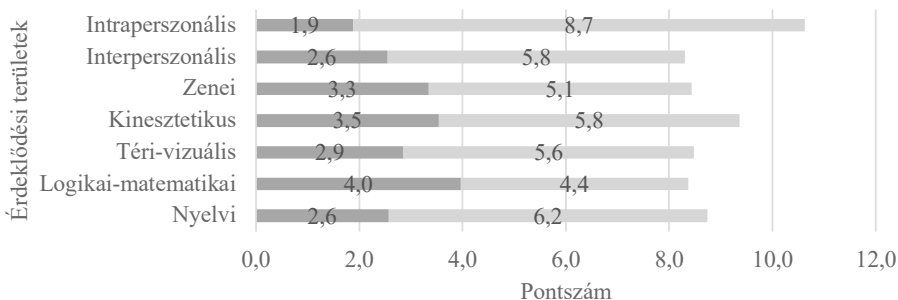
A hipotézis vizsgálata egymintás t-próbával történt, hogy a Kognitív Profil Tesztet kitöltő fogvatartotti minta kognitív teljesítményének átlagait össze tudjuk hasonlítani területenként a viszonyítási felnőtt populációval (1. táblázat). A skálák az egyes kognitív területeken elért eredmények összegzése által alakulnak ki. A skálához tartozó feladatokban mutatózó szinteket összesítve alakul ki a skála szintje. Az ezekben mutatott átlagtól való eltérés jelzi a képességterület színvonalát.

1. táblázat. A női fogvatartottak és a viszonyítási felnőtt populáció kognitív profiljának területek szerinti átlagai

Területek (feladatok)	Női fogvatartottak eredményei	Viszonyítási felnőtt populáció eredményei	p-érték
Főfogalom	6,7	12,50	0,000
Figura	8,7	15,10	0,000
Szóértelmezés	5,8	5,25	0,192
Alakrajz	5,5	3,90	0,000
Képeplékezet: pár	5,1	9,20	0,000
Képeplékezet: sorozat	2,9	7,00	0,000
Számismétlés: előre	6,2	7,24	0,000
Számismétlés: vissza	5,3	6,24	0,003
Szókincs: olvasás	3,9	4,55	0,000
Helyesírás: szavak	8,3	9,80	0,000
Helyesírás: álszavak	6,8	8,40	0,000
Számolás: művelet	6,1	8,30	0,000
Számolás: mennyiség	7,5	9,70	0,000
Figyelem %	87,53	77,00	0,000

Az eredmények alapján elmondható, hogy a hipotézis két vizsgált terület kivételével alátámasztást nyert. Az alakrajz és a figyelem feladat képez kivételt, mert ezeknél a teljesítménymutatóknál a női fogvatartottak átlaga magasabb lett statisztikailag is kimutatható módon ($p = 0,000$), mint a felnőtt viszonyítási populációé. Tehát ezen szempontokból a hipotézis megdőlt. A szóértelmezés az a szempont, ahol szintén el kell vetni a kiinduló hipotézist, mivel a női fogvatartottak és a felnőtt viszonyítási populáció átlagos eredménye nem tér el egymástól érdemben ($p = 0,192$). A többi teljesítménymutató esetén viszont az adatok alátámasztották a hipotézist, mivel 1%-os szignifikanciaszint mellett is érdemben alulmúlja a női fogvatartottak átlageredménye a felnőtt viszonyítási populációét ($p < 0,01$). A vizsgált csoport erősségei a figyelem és a holisztikus gondolkodás, de jelentős lemaradást mutat az iskolai készségek, absztrakció, valamint a szekvenciális gondolkodás terén. Az edukatív intelligencia ezen területei nemcsak az iskolai beválás, de a konstruktív életvezetés alapfeltételei is, így fejlesztésük bármilyen kezelést/oktatást/képzést megelőzően javasolt.

A személyes változók közül a kognitív jellemzők, a képességszerkezet megismerése mellett az érdeklődésről, valamint a tanulási stílusról az Érdeklődés Térkép rajzolásával kaptunk képet. A vizsgálati módszerben a Gardner-féle intelligenciaterületekre gyűjtött Armstrong (1994)-állítássorok lettek beépítve Gyarmathy Éva által, amely területeként nyolc állítást tartalmaz (Gyarmathy és Herkovits, 1999). Az érdeklődés feltérképezéséhez önértékelés során az ötvenhat állítást négy csoportba sorolja a kitöltő aszerint, hogy mennyire jellemző rá (nagyon jellemző 2 pont, jellemző 1 pont, semleges 0 pont, nem jellemző -1 pont, nagyon nem jellemző -2 pont), minden csoportba legfeljebb tíz állítást sorol. Így az érdeklődés irányát és intenzitását a szívesen és kevésbé szívesen végzett szabadidős tevékenységek fogják körvonalazni. A vizsgálatban részt vevők érdeklődésprofiljának területek szerinti eredményei a 2. ábrán láthatók.



2. ábra. Női fogvatartottak érdeklődésének területi megoszlása (N = 75)

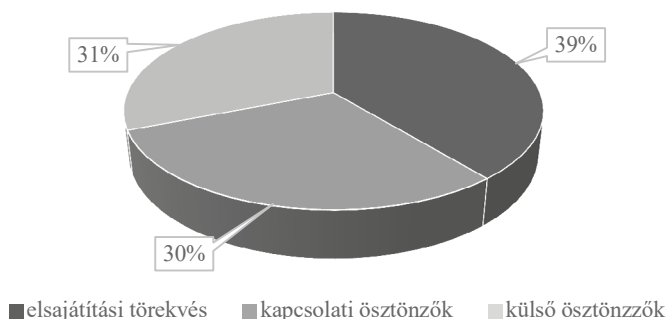
Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált minta erőssége az intraperszonális kompetenciában rejlik. A célcsoportra jellemző tulajdonságok itt is megnyilvánulnak, a fogvatartott nők magukba fordulók, sok esetben visszavonják érzelmeiket a külvilágtól. Ez egyrészt a sikeres alkalmazkodásukat mutatja a bv. környezetben, amely egyfajta önvédelmi technika része; másrészt a nemi szerepből adódó sajátosság is lehet. A közeg hatása jelen esetben pozitív, ami önkontrollt tanít, fejleszt. Az a személy, aki kiadja magát a bv. intézetben a társai előtt, az sebezhetővé válik, kihasználják és lényegében elveszett. Stratégiai megfontolásból így a fogvatartottak bezárkózóak, többet foglalkoznak önmagukkal. Mindez komoly fejlesztési potenciált jelent, hiszen ezen nők motiváltak, nyitottak az önfejlesztésre, esetükben az önismereti tréningek, csoportok stb. nagyobb hatékonysági mutatókkal működhetnek, mivel érdeklődési területük fókuszába esik. A második legtöbb pontot a nyelvi terület kapott. A szakirodalmi előfeltevésekkel szemben a célcsoport magas pontszámot ért el ezen dimenzióban, viszonylag kevés mozgósításra váró, fejlesztendő résszel. A társakkal való szóbeli kommunikáció mellett a televíziós műsorok, a könyvtár, valamint az újságok ingergazdag környezetet biztosítanak a fogvatartottak számára, ezáltal rendszeres gyakorlatba vonva ezeket a területet. Az interperszonális, valamint a kinesztetikus dimenzió (5,8 pont) mellett nem sokkal maradt el a téri-vizuális (5,6 pont). A kinesztetikus dimenzió kissé torzíthat, hiszen a bv. intézetben kevés lehetőség van a mozgásra, a zárt világban a mindennapok meghatározott tevékenységek mentén szerveződnek. Így az elítéltek részéről természetes vágyként jelentkezhet az

Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált minta erőssége az intraperszonális kompetenciában rejlik. A célcsoportra jellemző tulajdonságok itt is megnyilvánulnak, a fogvatartott nők magukba fordulók, sok esetben visszavonják érzelmeiket a külvilágtól. Ez egyrészt a sikeres alkalmazkodásukat mutatja a bv. környezetben, amely egyfajta önvédelmi technika része; másrészt a nemi szerepből adódó sajátosság is lehet. A közeg hatása jelen esetben pozitív, ami önkontrollt tanít, fejleszt. Az a személy, aki kiadja magát a bv. intézetben a társai előtt, az sebezhetővé válik, kihasználják és lényegében elveszett. Stratégiai megfontolásból így a fogvatartottak bezárkózóak, többet foglalkoznak önmagukkal.

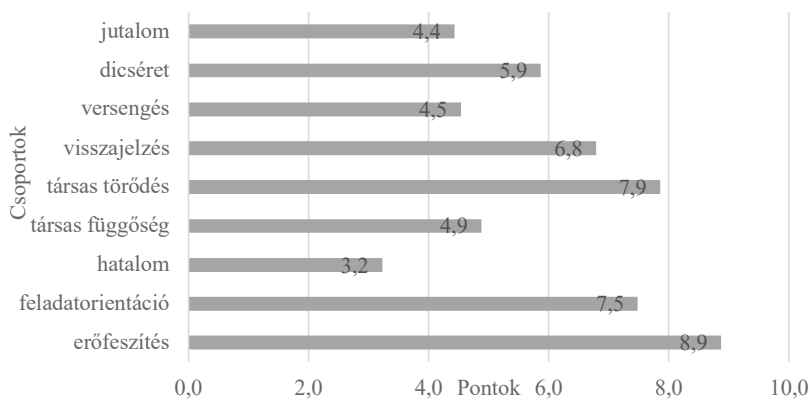
izoláció hatására a mozgás igénye. A magány mellett a társas kapcsolatok fontossága is megmutatkozik, amely gyakran a kapcsolattartásban teljesedik ki telefonbeszélgetések, beszélők kapcsán. De igény van a fogvatartott társakkal való kommunikációra, csoportmunkára, közös tevékenységre, amelyre a foglalkoztatás különböző formái megfelelő keretet nyújtanak.

Az előzőekhez szorosan kapcsolódik a motiváció, amit az egyén tanulás-tanítási folyamatban megvalósuló motivációját feltáró Motivációs Profil mutat meg. A képességek fejlődéséhez az érdeklődés, a kitartó tevékenység, és valamely terület megismerésére irányuló belső hajtóerő vezet (Gyarmathy, 2010). A motiváció így jobban jelzi a képességek fejlődésének ütemét, mint a képességszint. A Motivációs Profil segítségével visszajelzést kapunk, az egyén választásai alapján, hogy mi hat az egyénre ösztönzően (Péter-Szarka és mtsai, 2017). A Motivációs Profilban három fő motivációs terület kilenc skálából áll: feladat/elsajátítási törekvés (erőfeszítés, feladatorientáció), a kapcsolati törekvés (hatalom, társas függőség, társas törődés), valamint a külső ösztönzők (visszajelzés, versengés, dicséret, jutalom). A tesztben 36 állítás szerepel, amelyeket aszerint pontoz az egyén, hogy mennyire találja igaznak saját magára vonatkoztatva. A nagyobb pontszám jelzi a nagyobb mértékű egyetértést.

A vizsgálatban részt vevők motivációs profiljának főcsoportok szerinti eredményeit a 3. ábra szemlélteti, míg a résztvevők motivációs profiljának alcsoportok szerinti eredményei a 4. ábrán láthatók.



3. ábra. Női fogvatartottak motivációjának főcsoportok szerinti megoszlása (N = 75)



4. ábra. Női fogvatartottak motivációjának csoportok szerinti megoszlása (N = 75)

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a nők esetén nem a külső ösztönzők a meghatározók. Bár közel azonos három részt tesz ki a kapcsolati (30%), a külső (31%) ösztönzők, illetve az elsajátításai törekvés (39%), utóbbi mégis majd 10%-kal nagyobb arányú.

A tanult szükségletek elmélet szerint a női fogvatartottakat nem a státusz, a presztízs vagy a mások feletti befolyásgyakorlás motiválja. Maga a teljesítmény indukálja a belső hajtóerőt, amelyhez az elfogadottság, szeretettség iránti vágy társul. Az alcsoportok szerinti megoszlás tekintetében is jól látszik, hogy az erőfeszítés kapta a legtöbb, 8,9 pontot. A képet tovább árnyalja, hogy ezt követi a társas törődés (7,9 ponttal) és a feladatorientáció (7,5 ponttal), majd a visszajelzés (6,8 ponttal), illetve a dicséret (5,9 ponttal). Legkevesebb pontszámot a hatalom (3,2 pont), a jutalom (4,4 pont), versengés (4,5), továbbá a társas függőség (4,9 pont) kapott. A bv. intézet működéséből vagy a nemi sajátosságokból adódóan a hatalom és a versengés háttérbe szorulása érthető, a konfrontáló helyzetek kerülése, az agresszivitás megnyilvánulása erőszakos cselekményekben a nőkre kevésbé jellemzőek. Azonban a progresszív rezsím (intézményi szabályrendszer), illetve a szerteágazó jutalmazási rendszer ismeretében a nem jutalomorientált magatartás kevésbé kézenfekvő. Az eredmény jó visszajelzést ad, hogy a célcsoportnak a legfontosabb a tevékenység, valamint a kapcsolatok általi támogató közeg mellett a pozitív megerősítés, illetve a tevékenységükkel kapcsolatos visszacsatolás.

Az egyén törekvésének iránya és ereje összefügg azzal, hogy a fejlődése során mely kompetenciaterületen milyen szintre képes eljutni. A képességek fejlődéséhez az érdeklődés, a kitartó tevékenység és a terület megismerésére irányuló belső hajtóerő vezet (Gyarmathy, 2010). Ezekből eredően a motiváció meghatározza a képességek fejlődésének ütemét, valamint hosszabb távon a reintegráció sikerességét.

Megválaszolva kutatói kérdéseinket, megállapíthatjuk, hogy a büntetés-végrehajtás fő célja a fogvatartottak sikeres reintegrációja, ennek kulcsát többek között az oktatásban kereshetjük. A reintegrációt támogató tevékenységek köre széles, az oktatás-nevelés témaköre kiemelt jelentőséggel bír, azonban a célcsoport ismerete, valamint a legújabb kognitív pedagógiai eredmények felhasználása nélkül a felkészítés hatékonysága kérdéses. Napjainkban a bv. rendszer, illetve a reintegráció érdekében az oktatás jelenlegi

A tanult szükségletek elmélet szerint a női fogvatartottakat nem a státusz, a presztízs vagy a mások feletti befolyásgyakorlás motiválja. Maga a teljesítmény indukálja a belső hajtóerőt, amelyhez az elfogadottság, szeretettség iránti vágy társul. Az alcsoportok szerinti megoszlás tekintetében is jól látszik, hogy az erőfeszítés kapta a legtöbb, 8,9 pontot. A képet tovább árnyalja, hogy ezt követi a társas törődés (7,9 ponttal) és a feladatorientáció (7,5 ponttal), majd a visszajelzés (6,8 ponttal), illetve a dicséret (5,9 ponttal). Legkevesebb pontszámot a hatalom (3,2 pont), a jutalom (4,4 pont), versengés (4,5), továbbá a társas függőség (4,9 pont) kapott. A bv. intézet működéséből vagy a nemi sajátosságokból adódóan a hatalom és a versengés háttérbe szorulása érthető, a konfrontáló helyzetek kerülése, az agresszivitás megnyilvánulása erőszakos cselekményekben a nőkre kevésbé jellemzőek.

intézményes keretei nem nyújtanak hatékony fejlődési lehetőséget a női fogvatartottak számára. Az oktatásnak egyre inkább az egyén fejlődési és érdeklődési sajátosságait kell figyelembe vennie, ezt a külföldi példák is jól mutatják.

Összegzés

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a társadalmilag elfogadott, a devianciákat kerülő életvezetési stratégia kialakításához szükséges kognitív területek, a képességstruktúra ezen szempontból kiemelten fontos elemeinek működési zavara lehetetlenné vagy rendkívül nehézé teszi a reintegráció elveinek szabadulás utáni gyakorlati megvalósítását. A visszaesés lehetősége a női fogvatartottak szempontjából szinte akadálymentes, hiába töltenek akár hosszú éveket büntetés-végrehajtási intézetben, a felkínált oktató-fejlesztő lehetőségek hatása esetleges. Az oktatás iskolai keretei nem nyújtanak hatékony fejlődési lehetőséget a fogvatartottaknak a reintegráció érdekében, mivel a többségtől eltérő igényű populáció számára a többségi iskolában használt módszerek nem hatékonyak, heterogén csoportban sikerrel csak nagymértékű ráfordítással alkalmazhatók, illetve speciális nevelési-tanulási szükségletekre alig reflektálnak (Kömlyóssy és Vass, 2004). Így a zárt keretek között működő normaalapú iskola helyes célkitűzései mellett is kevésbé képes követni a társadalmi-kulturális változásokat, amelyek az életet meghatározzák, ezáltal a beilleszkedés esélyét csökkenthetik. A nemzetközi mérések is azt igazolták, hogy pedagógiai hatékonyság szempontjából a fogvatartotti kultúrához közel álló módszerek a legalkalmasabbak. Másrészt a célcsoport tekintetében korábbi hazai kutatások eredményei mutatják, hogy a börtöntanárok nem rendelkeznek megfelelő andragógiai, büntetőjogi, kriminológiai, pszichológiai, szociológiai ismeretekkel, illetve alkalmazásuk megállapítása legalább olyan fontos, mint a felkészítésük, folyamatos képzésük, illetve szupervíziójuk mellett (Juhász, 1984; Ács-Bíró és Miklósi, 2016).

A családi háttér nagyban befolyásolja az egyén intellektuális és testi fejlődését, kitorési pontot – a szociálpolitikai kérdéseket leszámítva – az oktatás nyújthat a társadalmi meghatározottságból. A munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez nélkülözhetetlen alapvető ismeretek (írás, olvasás, számolás) hiánya, az alacsony iskolai végzettség alacsonyabb jövedelemmel és státuszszereppel bíró munkavállaláshoz vezet. A negatív érzelmi viszonyulás a tanulás és a munka világához, a hátrányos helyzetű lakhatási viszonyok, egzisztenciális bizonytalanság, amelyet tovább ront esetlegesen az eltartottak magas létszáma, és a kisebbségi, etnikai helyzet legfeljebb megélhetésorientált viszonyt eredményez a munka világában, egyenes út lehet a bűnözésre. Amennyiben az elsődleges szocializációs szintéren sérül az egyén és a társadalmi valóság közvetítése, akár hiányos kapcsolat, akár deviáns szülői minta miatt fokozott a szocializációs zavar, valamint ezzel együtt a bűnözői lét kialakulásának valószínűsége (Habonyi, 1986). Ebből a társadalmi meghatározottságból a kitorés igen nehéz.

Olyan célcsoportnál, amelynél az eddigi családi és intézményi nevelés, szocializáció nem hozta meg a kívánt eredményt, fokozott figyelemmel határozhatók meg a nevelés formái, módszerei, eszközei, tartalma, amely során alapvetőek az egyéni jellemzők – tulajdonságaik, életkori sajátosságaik, felnőttkorban megvalósítható nevelési lehetőségeik, nevelési időtartam, élettapasztalat, tanulásra való képesség, motiváció. A fogvatartottak nevelése tehát a neveléstudomány egyik alkalmazási területe, ahol a kitűzött cél elérése érdekében a pedagógia alapvető elveinek, illetve módszereinek kell érvényesülnie a büntetés-végrehajtás sajátos igényei és feltételei között. A vizsgálati csoportunk képességeinek megismerése által felvetődik a profilalapú oktatás iránti igény, hiszen annak kipróbálása új irányokat jelölhet ki a börtönökben működő sokrétű, reintegrációra felkészítő iskola számára.

Irodalom

- Aos, S., Miller, M. & Drake, E. (2006). *Evidence-Based Public Policy Options to Reduce Future Prison Construction, Criminal Justice Costs, and Crime Rates*. Washington State Institute for Public Policy.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Ács-Bíró, A. (2022). Biztonságban a falakon belül és kívül – a reintegráció társadalmi jelentőségének vizsgálata női fogvatartottak esetében. *Scientia et Securitas*, (3) <http://real.mtak.hu/147910/1/2732-2688-article-p31.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 11. 27. DOI: [10.1556/112.2022.00088](https://doi.org/10.1556/112.2022.00088)
- Ács-Bíró, A. & Miklósi, M. (2016). Teaching Behind Bars. In Fodorné Dr. Tóth, K. (2016, szerk.), *Challenges to Higher Education. Adaptation in Strategic Partnership*. MELLearn.
- Balogh, L. A. (2000). A szabadságvesztésre ítélt nők nevelése. *Szakközlőzet*. Rendőrtiszti Főiskola. Budapest.
- Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D. A., Solomon, A. L. és Lindahl, N. (2009). *From the Classroom to the Community: Exploring the Role of Education during Incarceration and Reentry*. The Urban Institute. DOI: [10.1037/e692852011-001](https://doi.org/10.1037/e692852011-001)
- Brine, J. & Waller, R. (2004). Working-class women on an access course: risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education*, 16(1) 97–113. DOI: [10.1080/0954025032000170363](https://doi.org/10.1080/0954025032000170363)
- Burnett, R. & Maruna, S. (2004). So 'prison works', does it? The criminal careers of 130 men released from prison under Home Secretary, Michael Howard. *Howard Journal of Criminal Justice*, 43(4), 390–404. DOI: [10.1111/j.1468-2311.2004.00337.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2004.00337.x)
- Chappell, C. A. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: a meta-analysis of research conducted 1990-1999. *Journal of Correctional Education*, 55(2), 148–69.
- Csukai, M. (2014). Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Hadtudományi Szemle*, (4), 188–194.
- Cohan, S. & Taylor, L. (1972). *Psychological survival: The experience of long-term imprisonment*. Penguin.
- Crawley, E. & Sparks, R. (2005). Older men in prison: Survival, coping and identity. In Liebling, A. & Maruna, S. (szerk.), *The effects of imprisonment*. Willan Publishing. 343–366.
- Czenczer, O. (2008). Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalok BV intézeteiben. *Börtönügyi Szemle*, (3), 1–12.
- Di Blasio, B. & Ács-Bíró, A. (2019). *Mentalitáskutatás pszichopedagógiai szempontból női fogvatartottak körében*. In Tóth, P., Horváth, K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (2019, szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötete*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Duguid, S. (1983). Origins and development of university education at Matsqui Institution. *Canadian Journal of Criminology*, 25(3), 295–308. DOI: [10.3138/cjcrim.25.3.295](https://doi.org/10.3138/cjcrim.25.3.295)
- Duguid, S. (2000a). *Can Prisons Work? The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. University of Toronto Press. DOI: [10.3138/9781442671676](https://doi.org/10.3138/9781442671676)
- Duguid, S. (2000b). Theory and correctional enterprise. In Wilson, D. & Reuss, A. (szerk.), *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press, 48–62.
- Duguid, S. & Pawson, R. (1998). Education, transformation and change. *Evaluation Review*, 22(4), 470–95. DOI: [10.1177/0193841x9802200403](https://doi.org/10.1177/0193841x9802200403)
- Gaes, G. G. (2008). *The Impact of Prison Education Programs on Post-Release Outcomes*. Paper to the Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice, New York. http://www.jjay.cuny.edu/centers/prisoner_reentry_institute/2706.htm Utolsó letöltés: 2022. 09. 21.
- Gál, Z. (2014). Fegyveres szervek és vagyonvédelem II. Büntetés-végrehajtási nevelési alapismeretek. http://www.rakocziderecske.sulinet.hu/files/Fev_10_5_Altalanos_szolgalati_ismeretek_II_Bv_nevelési_alapismeretek.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 12.
- Gerber, J. & Fritsch, E. J. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: a review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22(1–2), 119–142. DOI: [10.1300/j076v22n01_08](https://doi.org/10.1300/j076v22n01_08)
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Penguin Books.
- Gyarmathy, É. & Herskovits, M. (1999). Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. Egy új eljárás kidolgozása és az első gyakorlati tapasztalatok tehetséges gyerekekkel végzett vizsgálatokban. *Pszichológia*, 19(4), 437–458.
- Gyarmathy, É. (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Habonyi, J. (1986). *A beilleszkedés és a bűnözés*. Zrínyi Katonai Kiadó.
- Hegedüs, J. (2019). Zárt intézetek – nyitott lelkek? Drogprevenció lehetőségei a javítóintézetben és a büntetés-végrehajtásban. *Előadás: Egészségfejlesztés*,

- drogprevenção konferencia, Váltó-sáv Alapítvány, 2019. 02. 28., Kalocsa.
- Hodkinson, P. (2004). *Career Decision-Making, Learning Careers and Career Progression*. Nuffield Review of 14–19 Education and Training Working Paper 12 (based on Discussion Paper given at Working Day II, 23 February 2004). <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents38-1.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 09. 13.
- Hughes, E. (2016). *Education in Prison*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315578859](https://doi.org/10.4324/9781315578859)
- Huitt, W. (2001). *Motivation to Learn: An Overview. Educational Psychology Interactive*. Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> Utolsó letöltés: 2021. 03. 12.
- Jensen, E. L. & Reed, G. E. (2006). Adult correctional educational programs: an update on current status based on recent studies. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(1), 81–98. DOI: [10.1300/j076v44n01_05](https://doi.org/10.1300/j076v44n01_05)
- Jewkes, Y. (2005). Loss, liminality and the life sentence: managing identity through a disrupted lifecourse. In Liebling, A. & Maruna, S. (szerk.), *The effects of imprisonment*. Willan Publishing. 366–388.
- Juhász, A. (1984). *A pedagógus szemével*. Módszertani Füzetek, 4. IM-BvOP.
- Kabódi, C. (1996). Alapelvek. *Börtönügyi Szemle*, (1), 1–15. http://epa.niif.hu/02700/02705/00025/pdf/EPA02705_bortonugyi_szemle_1996_1.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 16.
- Komlóssy, Á. & Vass, V. (2004). Demokratikus nevelés, polgári értékek és európai tudat. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Ta-Tobbek-Demokratikus.html> Utolsó letöltés: 2018. 04. 12.
- MacKenzie, D. L. (2006). *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. Cambridge University Press.
- Marks, A. (2000). Lifelong learning and the ‘breadwinner ideology’: addressing the problems of lack of participation by adult, working-class males in higher education on Merseyside. *Educational Studies*, 26(3), 303–19. DOI: [10.1080/03055690050137123](https://doi.org/10.1080/03055690050137123)
- Martison, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, (35), 22–54.
- Módos, T. (1996). Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle*, 15(4), 87–93.
- Pawson, R. (2000). The evaluator’s tale. In Wilson, D. & Reuss, A. (szerk.), *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press. 63–83.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage.
- Péter-Szarka, S., Gyarmathy, É., Klein, B., Kovács, K., Kövi, Z., Molnár, G., Páskuné Kiss, J. & Pásztor, A. (2017). *A tehetségazonosítás folyamata, mérőszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*. MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda.
- Preiser, W. (1954). Das Recht zu stafen. In Engisch, K. & Maurach, R. (szerk.), *Festschrift für Edmund Mezger zum 70. Geburtstag*. Beck.
- Reuss, A. (1999). Prison(er) education. *Howard Journal of Criminal Justice*, 38(2), 113–127. DOI: [10.1111/1468-2311.00121](https://doi.org/10.1111/1468-2311.00121)
- Ruzsonyi, P. (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle*, (2), 2–133.
- Ruzsonyi, P. (2011): Reflexiók „Az oktatás a bv. intézetben...” című cikkhez. *Börtönügyi Szemle*, (2), 36–38.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. 3rd edition. Open University Press.
- Smythe, I., Gyarmathy, É. & Everatt, J. (2002). Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia*, 22(4), 387–406.
- Sykes, G. M. (1958). *Crime and society. A Study of a Maximum security prison*. Random House.
- Takács-Miklósi, M. (2015): Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai. *Felnőttképzési Szemle*, (2), 17–27.
- Tyler, J. H. & Kling, J. R. (2007). *Prison-based education and reentry into the mainstream labor market, in Barriers to Reentry?* In Bushway, S., Stall, M. A. & Weiman, D. F. (szerk.), *The Labor Market for Released Prisoners in Post-Industrial America*, Russell Sage Foundation. 227–256.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.
- Wilson, D. (2001). Valuing prisoner education: the establishment of the forum on prisoner education. *Prison Report*, 54, 18–19.
- Wilson, D. & Reuss, A. (2000, szerk.). *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press.
- Wilson, D. B., Gallagher, C. A. & MacKenzie, D. L. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), 347–68.

Absztrakt

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a nemzetközi kutatások milyen empirikus adatokkal igazolják a börtönben zajló oktatás eredményességét, hasznosulását. Ehhez kapcsolódik kutatásunk célja, a női fogvatartottak nevelési és képzési szempontú profiljának felállítása, amely nemzetközi szinten is elhanyagolt terület. Vizsgálatunkban a börtönoktatás rendszerébe egyszerűen beépíthető és alkalmazható mérőeszközt használtunk. A Kognitív Profil Teszttel három fő területen mértünk: kognitív képességek, információfeldolgozás, iskolai készségek. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jelenlegi reintegrációt támogató iskolai felkészítés mennyiben járul hozzá szabadulást követően a nők társadalmi visszailleszkedéséhez. Eredményeink alapján a vizsgálati csoport jelentős eltérést mutat a viszonyítási csoportként szolgáló felnőtt populáció jellemzőihez képest. A reintegrációt támogató életvezetési stratégia kialakításához szükséges kognitív területek hiányosságai jelentősek. Alátámasztást nyert, hogy az oktatásban a nők erőssége (figyelem, holisztikus gondolkodás), illetve előnyös képességszintje nem kiaknázott. Gyengeségeikre (iskolai készségek, absztrakció, szekvenciális gondolkodás) nincs célzott segítség, így a fejlesztések hatása esetleges. Kutatásunk megerősítette, hogy a többségi iskola mintáján szerveződő börtönoktatás módszertana kevésbé hatékony az összetett problémahálóval küzdő női elítéltek számára.

Kulcsszavak: női fogvatartottak, képességprofil, speciális pedagógia, visszatérés a társadalomba, börtönoktatás módszertana