

CSUKAI MAGDOLNA

Tanulási stratégiák vizsgálata a felnőttoktatásban, börtönoktatásban

Világszerte a büntetés-végrehajtási intézetekre jellemző, hogy nagy nehézségek árán tudnak csak sikereket elérni az elítéltek társadalomba való integrálásában. Vizsgálatom során arra a problémára keresek választ, hogy sikerül-e a büntetés-végrehajtásban résztvevőket tanulásra motiválni, hogy később értékes tagjai lehessenek a társadalomnak. Ehhez mind az ember személyiségét (EPQ), mind pedig a tanulási stratégiáját (Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív) meg kell vizsgálni, hogy a kapott eredmények alapján lehetőség legyen a lehető legmegfelelőbb oktatási és nevelési módszerek kidolgozására. A bűnözői hajlamot bejósoló személyiségdimenziók a várt módon mutattak szignifikáns eltérést a fogvatartottak körében. A tanulási orientáció azonban nem különbözött a várt mértékben a vizsgálati csoportokban.

Reszocializáció módjai a börtönben

A reszocializáció fogalma alatt a korábban kialakult, szubkultúrára jellemző személyiségvonások korrekcióját értjük. A folyamat sikeressége több feltételhez köthető. Egy külsőhöz, mely olyan szocializációs környezetet biztosít az elítélt számára, amely a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákat tükrözi. Fontos, hogy ennek során a korábbihoz viszonyítva alternatív és vonzó értékrendet ismertessünk meg az egyénnel, mellyel elérhető a kívánt változás. Továbbá szükséges egy belső tényező megléte, ami az arra irányuló egyéni hajlandóságot jelenti, hogy változtatni akarjon az elítélt a korábban kialakult értékrendjén: új életcélokat kell megfogalmaznia egy kellőképpen szilárd szociális motivációval. Ebben játszanak szerepet a börtönben tapasztalt korlátozások és megszorítások, melyek elvben vonzóvá teszik a szabadulás utáni társadalmilag elfogadott életformát (Szegál 2007).

A büntetések és az intézkedések végrehajtásáról szóló 1979. évi 11. törvényerejű rendelet – Bv. tvr. – alapján, a szabadságvesztés végrehajtása során törekedni kell arra, hogy a meghatározott joghátrány érvényesítése során elősegítsük az elítélt szabadulása után a társadalomba történő sikeres beilleszkedést (Novák 2004). Tehát a büntetés-végrehajtás egyik céljaként – az elítéltek biztonságos fogvatartása és a társadalomból való ideiglenes kizárása mellett – a reszocializáció, rehabilitáció, reintegráció, illetve társadalmi dezintegráció – énkép, motiváció, értékrend, viselkedés – alapvető átformálása szerepel (Czenczer 2008).

Ezzel a nézettel azonban nem minden kutató ért egyet. A börtön reszocializációs, korrekciós szerepének esélyei, a nevelés lehetőségei nagyban megosztják a szakmát. 1994-ben, Buda Béla a büntetés-végrehajtási nevelés és reszocializáció hiábavalóságáról írt. Kifejtette, hogy a szabadságvesztés körülményei elkerülhetetlenül együtt járnak egyfajta bűnözői szocia-

lizációval, melynek során egy olyan szubkultúra jön létre, amelyben a kriminális személyiségminták terjednek (Münnich–Moksony szerk. 1994). Hasonló, bár kevésbé pesszimista véleményét képvisel Kabódi Csaba is, aki szintén nem bízik a reszocializáció sikerében (Kabódi 1996). Az ő nézetüknek a hibája talán abban keresendő, hogy a szabadságvesztést egyenlőnek értelmezik a totális intézmények személyiségtorzító hatásával (Ruzsonyi 2001). Egy későbbi álláspont ugyan már nem kérdőjelezi meg a nevelőmunkát, de háttérbe szorítja azt (Garami 1997). A legújabb felfogásokban viszont már központi fontosságú a konstruktív életvezetés kialakítását célul kitűző korrekciós pedagógia gyakorlati alkalmazása. E nézet hazai képviselői Módos Tamás (Módos 1998) és Ruzsonyi Péter.

A félresiklott, túlnyomórészt sérült személyiség szerkezetű felnőttek pedagógiai, pszichológiai motiválása igen nehéz feladat elé állítja a szakembereket, mind a büntetés-végrehajtási intézet dolgozóit, mind a pedagógusokat, mind pedig a különböző e problémára szakosodott civil szervezeteket. A kívánt cél elérése – a fogvatartottak biztonságos visszajuttatása a társadalomba – összehangolt működést vár el a büntetés-végrehajtás különféle szervezeteitől, illetve a vele együtt működő társszervezetektől. Nem mindegy, hogy a fogvatartottak miként töltik el idejüket a szabadságvesztés alatt: zárkáikban naphosszat tétlenkednek vagy dolgoznak, tanulnak, képezik magukat, programokon vesznek részt. Ennek megfelelően a büntetés-végrehajtási intézetek több fajta időtöltési lehetőséget is nyújtanak az elítéltek számára.

A Bv. tvr. 36. § (1) bekezdésének d). pontja szerint az elítélt jogosult társadalmilag hasznos munka végzésére. Ez szinte mindenhol biztosított is számukra, hiszen ez az ember alapvető szükséglete, lételeme. Mindemellett pedig pénzforrást is biztosít az elítélt számára, hiszen a fent említett rendelet a munka minősége és mennyisége alapján megfelelő jövedelem juttatását is előírja (Boros 2005).

Művelődési és sportolási lehetőségek is biztosítottak a szabadságvesztés ideje alatt, melyről a Bv. tvr. 36. § (1) bekezdés m). pontja és a Bv. tvr. 40. § (2) bekezdése rendelkezik. Ezek megvalósítása főként szakkörök formájában történik: képzőművészeti-, akvarisztikai-, zene-, művészettörténeti-csoportok (Aleku–Csordás–Pacsek 2006). Az ilyen, általában heti rendszerességgel tartott programok mellett időnként nagyobb rendezvények is megrendezésre kerülnek a börtön falain belül: Börtön Ki Mi Tud?, sportversenyek.

A szabadságvesztés ideje alatt nagyon fontossá válik a fogvatartottak számára a vallás és hit; sokan ebben keresnek megnyugvást. Így egyértelmű, hogy a vallásgyakorlás biztosítását is szabályok írják elő: Bv. tvr. 36. § (1) bekezdés h). pont és 36/A. §. Ezek alapján lehetőség nyílik egyéni és csoportos vallásgyakorlásra is a büntetés-végrehajtási intézetekben.

Személyiségfejlesztő csoportban, gyógyító és rehabilitációs programokon való részvétel az elítélteknek megengedett, sőt a személyiségzavarban szenvedő elítéltek sajátos neveléséről és oktatásáról a Bv. tvr. 31. §-a alapján gondoskodni kell. Az intézetparancsnok továbbá engedélyezheti, hogy az elítélt az intézeten kívül is igénybe vegyen ilyen jellegű szolgáltatásokat (Aleku–Csordás–Pacsek 2006).

A Bv. tvr. 36. §-a alapján önképzési lehetőséget is biztosít a büntetés-végrehajtási intézet azok számára, akik ezzel élni szeretnének. Ilyen keretek között általában nyelvoktatás zajlik. A tapasztalatok szerint azonban annak ellenére is, hogy az intézet minden szükséges feltételt biztosít, a résztvevők száma csekély (Aleku–Csordás–Pacsek 2006).

Végezetül pedig az egyik legjelentősebb reszocializációs eszközt említeném, a nevelést, oktatást, mely a jelen vizsgálat szempontjából is érdekesebb, így részletesebben és külön alfejezetben tárgyalom.

Felnőttoktatás

Az andragógia a neveléstudomány azon területe, mely a felnőttképzéssel, felnőttoktatással foglalkozik. Kutatási területe főként a felnőttek nevelésének, oktatásának, képzésének cél- és feladatrendszerét, intézményi struktúráját, a tanulási-tanítási folyamat törvényszerűségeit, illetve a módszer és eszközrendszer (Zrinszky 1995).

A felnőttek iskolái is a közoktatás részét képezik. Azon felnőtteknek biztosítanak lehetőséget a továbbtanulásra, megkezdett tanulmányaik befejezésére, akik ezt a megfelelő életkorban nem tették, nem tudták megtenni (Kassai 2008). Az ilyen típusú oktatás speciális jellege abban rejlik, hogy felnőttek számára kell olyan feladatsorokat kidolgozni, melyek eddig csak gyermekeknek voltak tervezve. Ugyan kézenfekvő lenne az általános és középiskolai tantervek alkalmazása, ez módszertanilag nem előnyös a nem iskoláskorú korosztálynak.

A felnőtt ember saját tanulásának irányítója, és sikerességéért is önmaga felelős, hiszen senkit nem lehet tanulásra kényszeríteni. Ugyan a felnőtteket sok minden készítheti tanulásra, a motivációjuk sikeres fokozásához ismernünk kell a visszatartó tényezőket is. Például egy felnőtt nem szívesen vesz részt olyan oktatásban, ahol azt tapasztalja, hogy gyermekként kezelik, nem veszik felnőtt számba. Hasonlóan elkedvetlenítő, ha az eredményességéről nem kap kellő időben és módon visszajelzést, vagy az oktatási célok nem világosak számára, esetleg túl távoliak. Lemorzsolódást idézhet elő, ha a tanulmányi rendben nem veszik figyelembe a felnőtt életkörülményeit, hogy az oktatáson való részvétel mellett munkával, családdal is rendelkezik, amik lényegesen csökkentik a tanulásra fordítható idejét, energiáját.

Börtönoktatás

Jogi háttér

Az ENSZ Gazdasági Tanácsának 1990/20. határozata minden tagállam számára javasolta a büntetés-végrehajtási intézetekben való oktatás bevezetését. Ennek hatására a XIX. század második felétől már minden fejlődő országban biztosították az ezen intézetek keretei között történő tanulást. 2000-ben, szintén az ENSZ által szervezett Dakotai Fórumon a börtönoktatás megszervezését és finanszírozását állami feladatként jelölték meg (Szegál 2007).

A Magyarország Alaptörvénye – XI. cikk – biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot. *„Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általános-sá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhet ő felsőfokú oktatás-sal, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatá-sával biztosítja.”* Mivel az elítéltek állampolgári jogaikban korlátozott személyek, így a tanu-láshoz való joguk is eltér a szabadokétól. Jogosultak az általános iskolai oktatásra, indokolt esetben az intézetvezető engedélyével középfokú vagy akár felsőfokú tanulmányok folytatásá-ra (Novák 2004). A különböző végrehajtási fokozatokra – fegyház, börtön, fogda – azonos jogszabályok vonatkoznak, bár elengedhetetlen figyelembe venni a biztonsági előírásokat, így biztosítani kell bizonyos körletekben, hogy az elítélt magántanulóként vehessen részt az okta-tásban (Kőszegi 2010).

Az oktatás megszervezésének módját jogszabályok írják elő. Ez alapján a büntetés-végrehajtási intézeteknek biztosítaniuk kell az oktatás megfelelő környezetét, elkülönített tan-termeket. Az alapfokú képzések különösen fontosak, ezért nagyobb támogatottságot élveznek, mint a felsőfokú és szakképzések. Míg az általános iskolai képzés felszerelését – tankönyv, füzet, íróeszköz – az intézet köteles biztosítani, addig a felsőfokú és szakképzésekhez szüksé-ges taneszközök beszerzése a tanuló feladata, az intézet csak biztosíthatja (Czenczer 2008).

Az oktatásban részesülő elítéltek a részvételért cserében különböző kedvezményekben része-sülnek. Aki munkavégzés helyett választja a tanulást, azok ösztöndíjra jogosultak az alapfokú oktatás során; a felsőfokú és szakképzésben részesülők a képzés ideje alatt az alaplunkadíj egyharmadának megfelelő pénzüsszeget kapnak. Ezen kívül 5 munkanap alóli felmentés is jár számukra a vizsgákra való készülés miatt. A szabadság számításánál pedig munkanapnak mi-nősül az elméleti oktatáson való részvétel ideje, illetve a vizsgafelkészüléshez biztosított na-pok is (Novák 2004).

Oktatás mint reszocializációs eszköz

A büntetés-végrehajtási intézetekben folyó oktatás, nevelés elsődleges célja a reintegráció, reszocializáció. Mivel vannak olyan elítéltek, akik egész évtizedeket töltenek a külvilágtól elzárva, így ismereteik is ellaposodnak, korszerűségüket veszítik. Főként számukra a társadalomba való visszailleszkedés elengedhetetlen feltétele az olyan tudás és a szakmai ismeretek elsajátítása, melyek illeszkednek a mai modern gazdasági struktúrához, ezzel is megkönnyítve a szabadulás után a munkaerőpiacra történő belépést. Az elítéltek oktatásának pozitív hatása általában nem jelenik meg azonnal, hanem csak a szabadulás után kaphatunk visszajelzést sikerességéről.

Már a XIX. században felmerült a problémakör, hogy a szabadulás után az ismételt bűncselekmény elkövetésének esélyét növeli, hogy az elítélt nem rendelkezik a legális munkavégzéshez szükséges ismeretekkel, tudással (Szegál 2007). Több vizsgálattal is sikerült bizonyítani, hogy a szabadságvesztés ideje alatt történő tanulás csökkenti a visszaesés mértékét. J. P. Allen (1988) kutatása során azt találta, hogy a szakképesítést szerzett elítélteknek csak 26%-a került vissza valamely büntetés-végrehajtási intézetbe, míg az ilyen végzettséget nem szerzettek szignifikánsan nagyobb, 77 %-os arányban. Bár kisebb arányú százalékos különbséget tudott csak kimutatni, de a tendencia későbbi vizsgálatokban is megfigyelhető. 1995-ben J. Gerber és E. J. Fritsch összesen hatvan, ilyen témával foglalkozó vizsgálat eredményeit vetette össze, és ebből vont le következtetéseket. A börtönoktatás kedvező hatással van az elítéltek börtön utáni életvitelére, csökkenti a visszaesést, a volt fogvatartottak kevésbé sértik meg a feltételes szabadlábra helyezés szabályait, és gyorsabban találnak munkahelyet. Azonban kitér arra a tényre is, hogy nem minden program sikeres a börtönökben. A hatékonysághoz elengedhetetlen, hogy a pedagógusok neveljenek is az oktatás során, és fejlesszék a szociális készségeket (Gerber–Fritsch 1995).

Az oktatás specifikuma

A fogvatartottak iskolai végzettsége, képzettsége az országos átlag alatt van (Kőszegi 2010), így a „hétköznapi” andragógiában felmerült problémákon – alapvetően nem iskoláskorú egyének vesznek részt az oktatásban, megfelelő tanterv kidolgozása – túl, a börtönökben egyéb tényezők is szerepet játszanak, melyekre előre fel kell készülni. A fogvatartotti populáció ugyanis mind pszichológiai, mind szociológiai, és mind andragógiai szempontból hordoz sajátos jellemzőket (Kassai 2008), amiket nem lehet figyelmen kívül hagyni, ha hatékony munkát akarunk végezni. Az elítéltek nagy része ugyanis nem rendelkezik megfelelő tanulási

tapasztalattal, gyakran erősen hiányosak az ismereteik, fejetlen a tanulási motivációjuk (Szegál 2007).

A tényleges oktatás megkezdése előtt nagyon fontos a készségek és képességek felmérése, és az osztályok ez alapján történő kialakítása. Nem lehet csak a már korábban – gyermekkorban – megszerzett bizonyítványokra alapozni az elítéltek osztályba sorolását, mert előfordul, hogy bár az illető rendelkezik bizonyítvánnyal bizonyos szintű iskolázottságról, de szellemi képességei alapján már jóval a követelmények alatt van, így a bizonyítványa alapján történő besorolása nem tükrözné a jelenlegi állapotát (Czenczer 2008). A másik lényeges feladat a különböző zavarok kiszűrése és korrigálása, mely magában foglalja az IQ-deficit, részképesség-zavarok megállapítását is. Az ilyen problémákkal küzdő elítéltek számára külön szintre hozó vagy felzárkóztató csoportok létrehozása javasolt, mivel didaktikai szempontból akadályozhatják az egészséges osztály működését. A tapasztalatok és a kérdőíves felmérések alapján kiemelt fejlesztési területet jelent az elítélteknél a téri orientáció, szókinés, szerialitás, auditív emlékezet és a finommotorika (Borgulya 2004). Csakis ezen előzetes vizsgálatok után, az eredmények figyelembevételére alapján, megfelelően kialakított osztályokkal kezdődhet meg az oktatás.

Az osztályok összetételét tekintve a büntetés-végrehajtási intézetekben több az antiszociális magatartású, disszociális személyiségzavaros és részképesség zavaros tanuló, mint egy átlagos kinti környezetben. Az ilyen tanulók magas aránya az órai munka során sok nehézséget okozhat, akadályozhatja a sikeres munkát. Az antiszociális személyek például infantilis reakciómódokban fixálódnak, így nem tűrik el a tartós monotonitást. Ezért csak nehezen alkalmazkodnak az iskolai órák szabályaihoz, nem viselik jól az oktatás folyamatát. Az érzelmileg labilis tanulók, akikre pszichomotorikus nyugtalanság is jellemző, nagy megszakításokkal végzik csak tevékenységüket, és nehezen összpontosítják figyelmüket. Ennek fő tünete a szétszórtság, a fokozott idegrendszeri aktivitás nyomán pedig ingerlékenység léphet fel (Kulcsár 1982). Ebből is következik, hogy az elítéltek figyelme nagyon nehezen köthető le tartósan, koncentrációzavarok és gondolkodásbeli hiányosságok tapasztalhatók. Mindez hátráltatja a tanultak hosszú távú memóriába való rögzítését, és ebből kifolyólag azok gyakorlatba való átültetését. Nehézséget jelent az is, hogy az elítéltek közül többen tartós gyógyszeres kezelés alatt állnak, ami szintén megnehezíti az órai munkát. A fájdalomcsillapítók és nyugtatók a figyelem nagymértékű visszaesését eredményezik, míg abban az esetben, ha nem jutnak hozzá a megszokott gyógyszerhez, a felfokozott idegállapotuk akadályozza őket a tanulásra való koncentrációban.

Szociológiai szempontból nem feledkezhetünk meg a külső feltételekről sem. Az elítéltek családi problémái és nehézségei elvonhatják a figyelmet a tanulásról. Hasonlóan negatív hatással van az iskolai teljesítményre a folyamatban levő büntetőeljárás, fegyelmi eljárás okozta stressz és szorongás. Ide sorolható még a szubkulturális háttér is, amely nagyban meghatározza az iskolához való hozzáállást és a fogvatartott motivációját is (Kassai 2008).

Andragógiai tényezőként szót kell ejteni arról is, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben a személy számára legmegfelelőbb tanulási szokások alkalmazása korlátozott, hiszen az elítélteknek szigorú napirendjük van – korai takarodó – melyektől nem térhetnek el, így az elítélt nem tud a számára legeredményesebben tanulni, alkalmazkodnia kell. Nehézséget jelent még a nem megfelelő tanulási stratégiák alkalmazása, melynek oka, hogy a korábbi iskolai oktatás során nem, vagy hiányosan alakultak ki (Kassai 2008).

Mindezen sajátosságok következtében belátható, hogy ezen a területen különösen fontos az oktatói-nevelői munka, melyben nagy szerepet kap a törődés, odafigyelés, tolerancia és türelem. A pedagógusnak a kommunikáció minden eszközével törekednie kell arra, hogy egy újfajta gondolkodásmód elsajátítására motiválja az elítélteket, melyben a tanulás egy új lehetőségeket biztosító alternatívaként szerepel (Borgulya 2004). Mindez speciális felkészülést igényel az oktatótól: a komplexitás és a fokozatos nehezedés elvét kell követni a sajátosságok miatt.

Módszertan

Vizsgálati terv, hipotézisek

A tanulási orientációt két csoportnál vizsgáltam, melyben a csoportok közötti független változót a bűnelkövetés jelentette, tehát az, hogy az illető hagyományos felnőtt- vagy börtönoktatásban részesül. A függő változót pedig a használt tanulási stratégia típusa jelentette. Továbbá vizsgáltam a tanulási stratégia EPQ által mért személyiségvonásokkal való összefüggését is.

- Hipotézis1: Eysenck elmélete alapján feltételezem, hogy a fogvatartottak magasabb pontszámokat érnek majd el az EPQ extroverzió, neuroticitás és pszichoticitás dimenzióiban.
- Hipotézis2: Várakozásom szerint a két csoport között eltérés fog mutatkozni a használt tanulási stratégiák változatosságában oly módon, hogy a fogvatartottak stratégiái a szabályozott környezet miatt homogénebbek lesznek.
- Hipotézis3: A fogvatartottak körében nagyobb arányban lesz jelen a reprodukáló és az instrumentális stratégia.

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 60 önkéntes vett részt, melyek közül 30-an gimnáziumi börtönoktatásban részesülő fogvatartottak, 30-an pedig esti gimnáziumban tanuló szabad felnőttek voltak. A két csoportban az átlag életkor az alábbi módon alakult: börtönoktatásban részesülők 33,8 év; esti gimnáziumban tanulók 35,6 év. Nemi megoszlásuk alapján a fogvatartott csoport csak férfi résztvevőket, a szabad csoport pedig 18 férfit és 12 nőt tartalmazott.

A vizsgálati személyek rövid szóbeli tájékoztatás után személyes felkérés alapján vettek részt a vizsgálatban. Az önkéntesség és az anonimitás feltételei biztosítva voltak; a beleegyező nyilatkozatot a kérdőív tartalmazta. A vizsgálatban részt vevők – sem a fogvatartottak, sem a szabadok – nem kaptak jutalmat vagy anyagi díjazást a részvételért cserébe. A vizsgálati személyek mind magyar anyanyelvűek voltak.

Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív

A tanulási stratégiák és technikák mérését az Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív segítségével végeztem el, mivel Magyarországon jelenleg nincs más erre a célra kidolgozott, átfogó vizsgálati módszer. Ez azonban jól strukturált információ-együttest ad a tanulók egyéni tanulási módszereiről, s az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőkről. A kérdőív a tanulási stratégiák három típusát különbözteti meg az egyes embereknél. Azért kapta a tanulási orientáció nevet, mert mindhárom nagy stratégiánál – mélyreható, reprodukáló és szervezett – a tanulási technikák mellett a motivációs elemet is feltárja.

A kérdőív 60 kérdésből áll. Minden azonos számra végződő tétel egy-egy alskálába tartozik, például 1., 11., 21., 31., 41., 51. számú tételek. Ennek alapján 10 alcsoport hozható létre, melyeknek részletes lebontása és jelentése az alábbi:

Mélyreható stratégia: az ilyen tanuló a dolgok mélyebb megismerésére koncentrálna, racionális, versengő, intellektuális fölényét demonstrálja, sikeresség vezet, „tananyagfüggetlen”. Túlzott formában agresszivitás, túlzott önbizalom, alaptalan általánosítások, kapkodás, koncentrálna képtelensége jellemzi. Alcsoportok:

- mélyreható (01) – megértésre törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás;
- holista (02) – nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetés, illusztráció kedvelése;
- intrinsic (03) – a tantárgy iránti belső érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt.

Reprodukáló stratégia: az ilyen tanuló a kudarc elkerülésére koncentrálnak, nincs önálló érdeklődése, hanem a tanár előírásai irányítják, „tananyagfüggő”. Túlzott formája szorongással, tudásszerzéstől való elidegenedéssel, összefüggések látására való képtelenséggel jár együtt. Alcsoportok:

- reprodukáló (04) – mechanikus tanulás, részletek megjegyzése;
- szerialista (05) – tényekre, részletekre koncentrálnak, kedveli a formális tanítást;
- kudarcgerülő (07) – állandó félelem a lemaradástól és a másoknál rosszabb teljesítménytől.

Szervezett stratégia: az ilyen tanuló jellemzően az eredményekre koncentrálnak követelményteljesítést vallja. Túlzott formájában csak a tanári elvárások figyelése, azoknak való megfelelés és „osztályzatmánia” figyelhető meg. Alcsoportok:

- szervezett (08) – jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése, maximális időkihasználással;
- sikerorientált (09) – törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében;
- lelkiismeretes (10) – törekvés a megkövetelt tökéletes véghezvitelre, élvezetekről történő lemondás árán is.

Továbbá tizedik elemként van egy kiegészítő összetevő, ami az instrumentális (06) elem. Ez azt vizsgálja, hogy mennyire játszik szerepet a tanulók tevékenységében a külső nyomásra történő tanulás, amit csak a bizonyítványért, a jó jegyért, kvalifikációs előnyért folytat.

Eysenck-féle személyiség kérdőív

Az Eysenck-tesztek közül legelterjedtebb EPQ egyik fő pozitívuma a jól ismert és széles körben elfogadott biológiai háttérelmélet, amely sok kutató számára rendkívül meggyőzőnek számít. Az EPQ-tesztet (Eysenck–Eysenck 1975) az 1970-es évektől használják, magyar adaptációjáról az 1980-as évektől vannak publikált adatok. Azért esett a választásom erre a kérdőívre, mert a fentebb említett kutatások is bizonyítják, hogy a bűnözői hajlam szűrésére is használható.

A kérdőív három, biológiai háttérrel rendelkező szupervonást határoz meg, illetve egy úgynevezett hazugság/konfomítás skálát:

- extravertió/introvertiós skála – az extrovertált személyek jobban rá vannak szorulva a külső ingerekre, hogy az agy megfelelően működjön, mert nagy az agyi gátlás; ezzel

szemben az introvertáltak gyenge gátló funkcióval rendelkeznek, így számukra kevés inger is elegendő a megfelelő működéshez;

- neuroticitás skála – az érzelmi stabilitás-labilitást mértékét mutatja meg;
- pszichoticitás skála – körülbelül a barátságosság ellentétének mondható, a magas érték rideg természetre utal;
- hazugság/konformitás/L-skála.

Eljárás

A kérdőíveket – a megfelelő engedélyek beszerzése után – személyesen vettem fel, a tanítási óra keretei között, így a kitöltőknek lehetőségük volt kérdezniük tőlem, ha valami nem volt érthető számukra. A kitöltés szerencsére problémamentesen zajlott.

A Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív tételeit egy Likert-skálán kellett értékelniük a kitöltőknek 1-től 5-ig: 1 – *egyáltalán nem igaz*; 2 – *nem igaz*; 3 – *igaz is, nem is*; 4 – *igaz*; 5 – *teljesen mértékben igaz*. Ezekből, az értékelési útmutató szerint, a pontértékeknek az összeadásával számoltam ki az adott tanulási stratégiák és a hozzájuk kapcsolódó motivációs tényezők értékét.

Az Eysenck-féle személyiség kérdőív kitöltése során azt kellett eldöntenie a vizsgálati személynek, hogy az adott állítás „igaz” vagy „nem igaz” rá. A kérdőívek elemzését online kiértékelő program segítségével végeztem el.

A továbbiakban ezek az adatok szolgáltatották a statisztikai elemzésem alapját.

Eredmények bemutatása és elemzése

Az EPQ adatok

Az ezzel kapcsolatos első hipotézisem nagyrészt igazolást nyert, mely az 1. ábrán követhető nyomon.

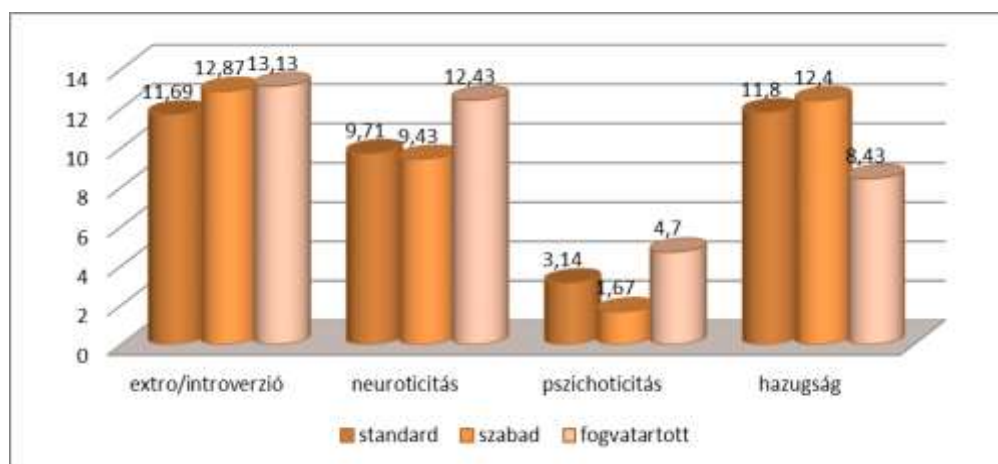
Az extroverziót-introverziót ($t = 0,239$; $p = 0,812$) mérő dimenzióban nem lett szignifikáns eltérés. A neuroticitás ($t = 2,292$; $p = 0,026$) és a pszichoticitás ($t = 4,435$; $p = 0,000$) értékek azonban a várt, szignifikáns eltérést mutatták a két csoportban. Hasonlóan szignifikáns értéket kaptam a hazugság ($t = 3,126$; $p = 0,003$) skálánál is, de itt a szabadok oldalára. Az extro- és introverzió dimenzióon elért értékek mind a két csoport esetében a standardba esnek. A szabadok 12,87; a fogvatartottak 13,13-as értéket kaptak.

A neuroticitás férfi standard 9,71. Ehhez nagyon közel állt az általam vizsgált szabad csoportom átlaga is: 9,43. A fogvatartottak ezzel szemben magasabb, 12,43-as átlagot értek el,

ami magas értéknek minősül, de még egy szóráson belül esik.

A pszichoticitás férfi standard 3,14. A vizsgálatban részt vevő szabadok ennél alacsonyabb értéket értek el, csupán 1,67-et. A fogvatartottak viszont meghaladták a standardot, 4,7-es átlagukkal. Mind a két érték egy szóráson belül maradt.

A hazugságskála értékei a fogvatartottak esetében 8,43; a szabadoknál ennél lényegesen magasabb 12,4 lett. A dimenzió férfi standardja 11,8. Ez alapján megállapítható, hogy a szabadok állnak közelebb ehhez az értékhez, a fogvatartottak az átlag alatt vannak, de még az egy szórásnyi intervallumon belül.

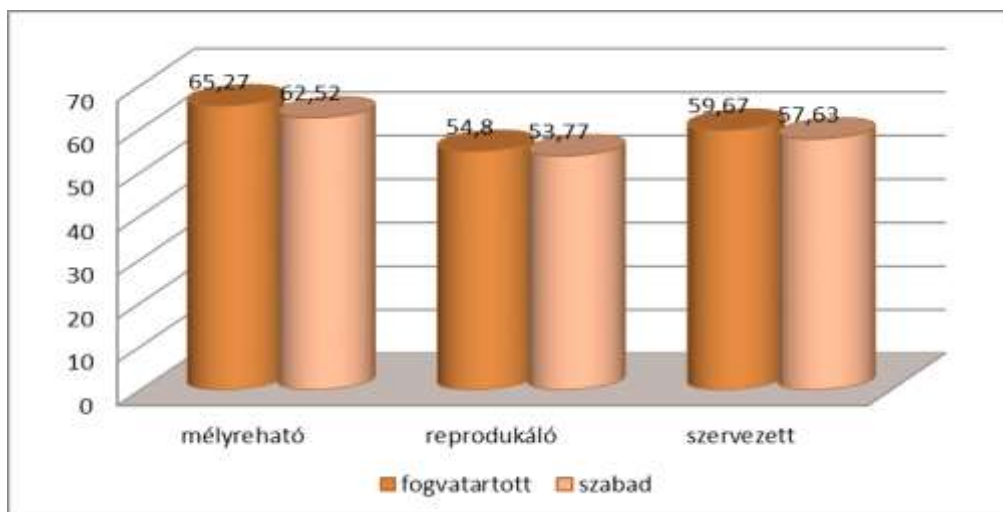


1. ábra. A csoportok EPQ eredményei skálánként, a standardhoz viszonyítva

Tanulási orientáció adatai

A két vizsgálati csoport között a tanulási stratégiájukat illetően nem találtam különbséget. A három nagy stratégia azonos arányban jelent meg náluk. Mindkét csoport a mélyreható stratégiát alkalmazza legnagyobb mértékben (szabad 23 fő; fogvatartott 22 fő). A másik két stratégia azonos számú alkalmazóval rendelkezett (szabad 6–6 fő; fogvatartott 4–4 fő). Említésre méltó eltérés csak abban figyelhető meg, hogy a szabadok esetében 5 olyan személy is volt, akik azonos pontszámot értek el a mélyreható és reprodukáló stratégiát illetően, őket mind a két csoportban jelöltem. Ez arra utalhat, hogy ők lehetőségük szerint változatosabban közelítenek a tananyaghoz, és így többféle módszert is alkalmaznak a siker érdekében.

A stratégiák pontértéke szempontjából a fogvatartottak minden esetben kicsit magasabb értékkel rendelkeznek (2. ábra), de a különbség nem szignifikáns.



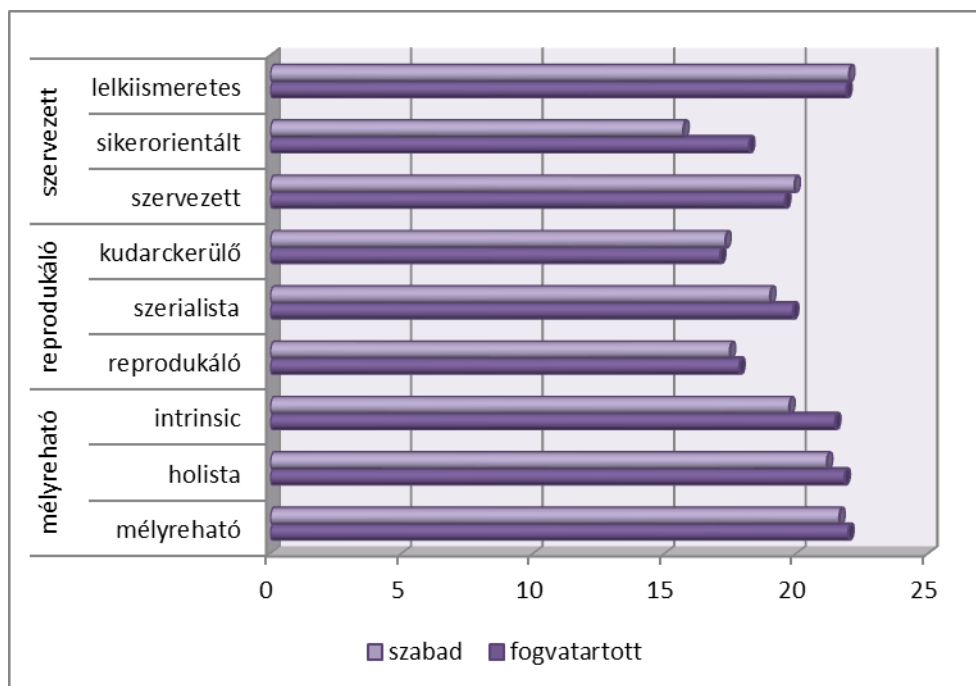
2. ábra. A három tanulási stratégiában elért átlag értékek alakulása a két csoportban

A tanulási stratégiák háttérében álló motivációs tényezők azonban már változatosabb képet mutattak (1. táblázat és 3. ábra). A tíz összetevő értékei rangsor formájában kifejezik, hogy mely tanulási módszerek dominálnak az adott csoportban.

FOGVATARTOTT	
mélyreható	21,97
lelkiismeretes	21,9
holista	21,83
intrinsic	21,47
szerialista	19,87
szervezett	19,57
sikerorientált	18,2
reprodukáló	17,83
instrumentális	17,43
kudarckerülő	17,1

SZABAD	
lelkiismeretes	22
mélyreható	21,63
holista	21,16
szervezett	19,93
instrinsic	19,73
szerialista	19
instrumentális	18,47
reprodukáló	17,47
kudarckerülő	17,3
sikerorientált	15,7

1. táblázat. A 10 motivációs tényező átlag értékei a két csoportban



3. ábra. Az egyes alcsoportokban elért átlag értékek a két csoport függvényében

Az első két helyen, minimális különbséggel, ugyanazok a jellemzők állnak: *mélyreható*, *lelkiismeretes*. Ezek két különböző stratégiát képviselnek, az előbbi a *mélyreható*, az utóbbi a *szervezett* részét képezi.

Szintén egyezés mutatható ki a harmadik és a nyolcadik helyet elfoglaló motivációs tényezők között is, melyeket érdemes együtt vizsgálni. A *holista*, a nagy összefüggések megragadása a rangsor dobogós helyén van, míg a *reprodukáló*, a részletek megjegyzése a kapott értékek alapján a nyolcadik. Ez azt jelenti, hogy mind a két csoport tagjai az információt inkább globálisan dolgozzák fel, teljesen háttérbe szorítva a szisztematikus gondolkodást. Ennek jellemző megnyilvánulása, hogy a tanulók hamar átlátják a problémákat, és gyakran túl gyorsan hoznak döntéseket, ami összetett feladatok megoldásánál jelent hátrányt.

A középmezőny is viszonylag egységes képet alkot. Az *intrinsic* kategória értéke, bár nem szignifikáns ($t = -1,657$; $p = 0,087$), de nagyobb különbséget mutat. Ennek értelmezése alapján elmondható, hogy a fogvatartottak érdeklődnek jobban a tantárgyak iránt, és bennük nagyobb a tanulás iránti lelkesedés.

A rangsorban szignifikáns különbség ($t = -2,735$; $p = 0,008$) csak a sikerorientáltság tekintetében figyelhető meg. Ebből a szempontból a fogvatartottak értek el magasabb értékeket, a szabadok számára ez a motivációs tényező az utolsó helyre szorult csak.

Végezetül, alaposabban megvizsgálva a kérdőív itemeit, sorba rendeztem az állításokat az alapján, hogy milyen értékelést kaptak a kitöltőktől. Így lehetőségem volt megvizsgálni az

első és az utolsó három helyen álló állítások tartalmát és jelentését, mely során árnyaltabb képet kaptam az eddigi eredményekről.

A három legmagasabb pontszámot elért állítás:

SZABAD		
13.	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	3,867
41.	Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.	3,867
2.	Olvasás közben gyakran megelevenedik előttem, s szinte látom azt, amiről olvasok	3,333
FOGVATARTOTT		
11.	Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először nagyon nehéznek látszik is.	3,967
13.	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	3,933
23.	Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.	3,933

Ez a részletesebb betekintés is bizonyítja, hogy bár az *intrinsic* motiváció terén nem volt szignifikáns eltérés kimutatható a két csoport között, a fogvatartottak ehhez az alskálához tartozó két állításban is nagyon magas értéket értek el, ami a tanulás iránti érdeklődésük feltétlen jele. Ezzel szemben a szabadoknál változatosabb képet mutatnak a rangsorolt itemek kategóriái, az *intrinsic* mellett a *mélyreható* és a *holista* szemlélet is helyet kap.

A három legalacsonyabb pontszámot elért állítás:

SZABAD		
9.	Nem tudom beismerni a vereségem, még apró dolgokban sem.	1,8
59.	Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nemcsak a szórakozás kedvéért.	2,067
14.	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	2,167
FOGVATARTOTT		
14.	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	2,267
46.	Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.	2,267
57.	Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódom.	2,267

Ez a lebontás alátámasztja az eddigi adatokat, mely szerint a szabadokra egyáltalán nem jellemző a sikerorientáltság. A három legkevesebb értéket kapó item közül az első kettő ebbe az alskálába tartozik, a harmadik pedig a *reprodukáló* stratégia részét képezi. Ezzel szemben a fogvatartottak csoportjában a *reprodukáló*, *instrumentális* és *kudarckerülő* motivációk alacsony szerepe mutatható ki.

Nemi különbségek

Mivel a mintám a fogvatartottak között csak férfiakat, míg a szabadok között magas arányban nőket is tartalmazott, ezért a statisztikai elemzést elvégeztem a női résztvevők elhagyásával is. Így a fogvatartott 30 fős csoporttal szemben, egy 18 főből álló tisztán férfi szabad csoportot vizsgáltam.

Az EPQ dimenzióival kapcsolatos eredmények lényegében megegyeztek a teljes minta adataival. Az extroverziót-introverziót vizsgálva így sem találtam különbséget ($t = -0,027$; $p = 0,978$). A másik három dimenzióban továbbra is szignifikáns maradt a különbség, de a szintje változott. A *neuroticitás* magasabb eltérést mutatott ($t = 3,411$; $p = 0,002$), a *pszichoticitás* ($t = 2,812$; $p = 0,007$) és *hazugság* ($t = -2,240$; $p = 0,030$) skálák pedig valamelyest kisebb mértékben, de még mindig szignifikáns szintet ért el.

A tanulási stratégiák tekintetében a *mélyreható* még mindig az első helyet foglalta el, a szabadok közül 12-en választották. A második helyre a *szervezett*, míg a harmadikra a *reprodukáló* kerül. A szabadok közül ketten értek el azonos pontértéket a *mélyreható* és *reprodukáló* stratégiában, őket mind a két helyen feltüntettem. Mivel a két csoport létszáma nem egyezett meg, ezért érdemes a százalékos arányokat is megnézni. A *mélyreható* módszert a fogvatartottak 73,3%-ban, a szabadok kicsit alacsonyabb, 66,7%-ban használják. A másik két stratégiából a szabadok tartoznak magasabb százalékos arányba: a szervezettet 27,7%, a reprodukálót 16,7% alkalmazza. Ezzel szemben ez az arány a fogvatartottaknál mind a két stratégia esetén 13,3%-os.

	FOGVATARTOTT	SZABAD
mélyreható	73,3%	66,7%
reprodukáló	13,3%	16,7%
szervezett	13,3%	27,7%

2. táblázat. A stratégiák százalékos arányai a csoportokban

A különböző stratégiákhoz tartozó motivációs háttérrel is összevettem a szűkített csoportok esetében, de a 10 tényező rangsorolt értékei az eddigivel megegyező képet mutatta, csak az átlagértékük változott némiképp, de ez egyik esetben sem volt szignifikáns.

FOGVATARTOTT		SZABAD	
mélyreható	21,97	lelkiismeretes	21,78
lelkiismeretes	21,9	mélyreható	21,56
holista	21,83	holista	21,17
intrinsic	21,47	szervezett	20,06
szerialista	19,87	instrinsic	19,5
szervezett	19,57	szerialista	18,61
sikerorientált	18,2	instrumentális	18,5
reprodukáló	17,83	reprodukáló	17,94
instrumentális	17,43	kudarckerülő	16,22
kudarckerülő	17,1	sikerorientált	15,78

3. táblázat. A 10 motivációs tényező rangsora és átlag értékei

Összegzés

Vizsgálatom során a személyiségvonásokra vonatkozó hipotéziseimet sikerült igazolni, adataim megegyeznek az Eysenck által kapott eredményekkel. Kisebb eltérés csak az extroverzió dimenzióban mutatkozott, amit már korábban több kutató szintén megkérdőjelezett, mint kriminalitást bejósoló tényezőt. Ez az érték mind a fogvatartottak, mind pedig a szabadok körében kicsit magasabb volt a standardnál. A hazugságskála értéke a konformitást tükrözi, melyben a szabadok az átlagos, a fogvatartottak pedig az átlag alatti értéket értek el, ami összhangban van a kriminalitással, a társadalmi normák kisebb mértékű figyelembevételével; nincs megfelelési kényszerük.

A két csoport eltérő tanulási orientációját illetően hipotéziseim nem alátámaszthatóak. Mind a két csoport a *mélyreható* tanulási stratégiát használja a leginkább, ami pedagógiai szempontból kifejezetten pozitív, mert a megértésre törekszenek. Mindehhez a fogvatartottak esetében kifejezetten magas érdeklődés is társul, illetve sikerorientáltság. A számomra váratlan, ámde pozitív eredmény okai több tényezőben is lehetnek.

Egyrészt fontosnak tartom megemlíteni, hogy a börtönökben végzett vizsgálatok tapasztalatai azt mutatják, hogy a fogvatartottak megismerésére az objektív adatokkal dolgozó kérdőíves módszerek nem a legmegfelelőbbek. A fogvatartottak gyakran nem a valódi választ adják, hanem amilyet a kérdező vár el tőlük, amilyen viselkedést jutalmaz. Emiatt a tartalom-elemzéses módszerek alkalmazása ajánlott (Fliegeauf–Ránki 2008). Ennek ellenére azért maradtam a kérdőív használatánál, mert az EPQ tartalmaz erre irányuló hazugságskálát, ami nem

mutatott ilyen jellegű megfelelési késztetést a fogvatartottaknál, sőt az átlag alatti értéket érték el.

Másrészről a felnőttoktatás sajátossága, hogy a tanulók más tevékenységük – család, munkahely – mellett ülnek vissza az iskolapadba; így valamilyen szinten az ő mozgásterük is korlátolt, nem feltétlen tudják a számukra legmegfelelőbb tanulási technikákat alkalmazni. Hasonló a fogvatartottak esete, akik szigorú napirend szerint élnek, így esetenként ők sem a legmegfelelőbb, hanem a környezeti adottságok által biztosított lehetőségek alapján kialakított tanulási technikákkal dolgoznak.

Harmadrészt a hipotéziseim felvetésekor még nem tudtam, hogy a Budapesti Fegyház és Börtön gimnáziumi oktatásának sajátossága, hogy az ott tanulók nem részesülnek anyagi jutásban, továbbá arról sem, hogy önként látogatják az órákat. Ezen információk birtokában már nem ért váratlanul a kapott eredmény, mely szerint a fogvatartottak kifejezetten magas érdeklődést és motivációt mutattak a tanulmányok iránt. A fogvatartottakkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy többen nem akarnak az érettségivel megállni, hanem egyetemre szándékoznak menni; további terveik és céljaik vannak. Ezzel szemben szabad társaiknál gyakori jelenség, hogy a munkahely kötelezte őket az érettségi megszerzésére, így az esetükben ez inkább csak kényszer – amit ugyan lelkiismeretesen hajtanak végre –, de a belső motivációjuk hiányt mutat.

Ha lehetőségeim megengedik, mindenképpen hasznosnak tartanám a vizsgálat elvégzését az általános iskolás börtönoktatásban részesülők körében is, akik többnyire – saját bevallásuk szerint – az ösztöndíj miatt járnak csak iskolába, ami órai munkájukon, iskolai teljesítményükön is meglátszik. Több tanárral is beszéltem, akik az általános és gimnáziumi osztályokban is dolgoznak. Az ő észrevételeik és tapasztalataik is alátámasztják feltételezésem, hogy a gimnáziumba járók lényegesen motiváltabbak általános iskolás társaiknál.

BIBLIOGRÁFIA

- Aleku Mónika – Csordás Sándor – Pacsek József (2006): A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete. In: *Börtönügyi Szemle* 2006. 25. évf. 1. sz. 65–78. p.
- Allen, J. P. (1988): Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility. *Community Services Catalyst*, 1988. vol.18, no. 4, 28–29. p.
- Borgulya Zoltán (2004): Utolsó esély a reintegrációhoz – börtönoktatás az EU-ban. In: *Börtönügyi Szemle* 2004. 23. évf. 3. sz. 65–70. p.

- Boros János (2005): A hosszú tartalmú szabadságvesztés hatása a fogvatartottak személyiségére. In: *Börtönügyi Szemle* 2005. 24. évf. 2. sz. 19–24. p.
- Buda Béla (1994): A deviáns magatartásformák visszaszorításának és megelőzésének lehetőségei. In: Münnich Iván – Moksony Ferenc (szerk.): *Devianciák Magyarországon*. Budapest: Közéleti Kiadó, 1994. 338 p.
- Czenczer Orsolya (2008): Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak BV intézeteiben. In: *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 3. sz. 1–12. p.
- Eysenck, H. J. – Eysenck S: B. G. (1975): *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London, 1975
- Fliegauf Gergely – Ránki Sára (2008): *Fogva tartott gondolatok*. Budapest: L'Hartmann Kiadó, 2008. 181 p.
- Garami Lajos (1997): Támogató háttér. A nevelői funkció változásáról. In: *Börtönügyi Szemle* 1997. 16. évf. 3. sz. 71–80. p.
- Gerber, J. – Fritsch, E. J. (1995): Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research literature. *Journal of Offender Rehabilitation*, 1995, vol. 22, no. 1-2, 119–142. p.
- Kabódi Csaba (1996): Alapelvek. In: *Börtönügyi Szemle* 1996. 15. évf. 1. sz. 1–15. p.
- Kassai Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései a börtönkörülmények között. In: *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 3. sz. 25–33. p.
- Kőszegi Szilvia (2010): A fogvatartottak oktatása és képzése. In: *Börtönügyi Szemle* 2010. 29. évf. 3. sz. 55–62. p.
- Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Budapest: Tankönyv Kiadó, 1982. 263 p.
- Módos Tamás (1998): *Büntetés-végrehajtási nevelés*. Budapest: Rejtjel Kiadó, 1998. 144 p.
- Novák Zoltán (2004): A fogvatartottak oktatása, szakképzése a BV intézetekben. In: *Börtönügyi Szemle* 2004. 23. évf. 4. sz. 47–58. p.
- Ruzsonyi Péter (2001): Bűn – büntetés – reszocializáció. In: *Belügyi Szemle* 2001. 20. évf. 6. sz. 39–62. p.
- Szegál Borisz (2007): Szocializáció és reszocializáció a börtönben. In: *Börtönügyi Szemle* 2007. 26. évf. 3. sz. 25–38. p.
- Zrinszky László (1995). *A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker Kiadó, 1995. 258 p.

MAGDOLNA, CSUKAI

EXAMINATION OF LEARNING STRATEGIES IN ADULT
AND PRISON EDUCATION

It takes a huge effort to achieve success in integrating prisoners back into society, which is rather typical of penal institutions worldwide. In my study, I am trying to find answers to the question, whether motivating prisoners to study is a successful way of becoming a valuable member of society. To reach a conclusion, it is important to examine both the personality (EPQ) and the learning strategies (Kozéki-Entwistle's Learning Orientation Questionnaire) of the prisoner, and only according to the results can the most appropriate educational and pedagogical methods be worked out. The dimensions of personality which predict one's criminal traits showed significant differences between the captives as anticipated, but the learning orientation did not differ in the experimental group as expected.

