

# A motiválás kommunikációs megközelítése a büntetés-végrehajtási intézetekben

FEKETE Márta<sup>1</sup>

*A kommunikáció jelentősége megkérdőjelezhetetlen a hétköznapi életben és emberi kapcsolataink alakításában. Különböző emberi kapcsolódásokon keresztül lehetőségek széles tárháza nyílik a velünk interakcióba kerülő egyén megnyerésére, befolyásolására, motiválására. Jelen írásunkban arra teszünk kísérletet, hogy körbejárjuk, milyen módokon van jelen a kommunikáció a zárt intézeti közegben, és eszközei hogyan járulhatnak hozzá a hosszú időre elzárásra berendezkedő fogvatartottak motiválásában, erőforrásaik megtartásában.*

**Kulcsszavak:** büntetés-végrehajtás, motiválás, kommunikáció

## Bevezetés

Annak kérdésköre, hogy miképpen motiválható önálló, életteli, belülről vezérelt életvezetésre az az egyén, aki akár hosszú időre – életvitelszerűen – a zárt ajtók mögé kell hogy berendezkedjen, mindig is fontos fókuszja volt a zárt intézeti kutatásoknak. Jelen írásunkban arra teszünk kísérletet, hogy körbejárjuk, milyen módokon lehetséges motiválni a kommunikáció felől megközelítve, hogyan kapcsolódik a kettő egymáshoz, és mindez – kéz a kézben járva, egymás jelenlétét/hatását erősítve – milyen formában jelenik meg, vagy értelmezhető, zárt intézeti környezetben.

## A kommunikáció jelentősége az emberi kapcsolatokban

Ahhoz, hogy kontextusában tudjuk értelmezni a kommunikáció és a motiváció/motiválhatóság jelenségét, kikerülhetetlen, hogy néhány alapvető kommunikációs szabályszerűséggel tisztában legyünk. Az emberi interakciók ugyanis kommunikációs kapcsolódásokon keresztül születnek meg, a „másik ember megnyerése, a vonzások erősítése,

<sup>1</sup> FEKETE Márta, tanársegéd, PhD-hallgató, NKE RTK, Rendészeti Magatartástudományi Intézet, Magatartástudományi és Módszertani Tanszék  
Márta FEKETE, assistant lecturer, PhD-student. National University of Public Service Faculty of Law Enforcement, Institute of Behavioural Sciences, Department of Behavioural Sciences and Methodology  
ORCID: 0000-0002-9845-7265, [fekete.marta@uni-nke.hu](mailto:fekete.marta@uni-nke.hu)

a másokra való hatás már dialektikus *kommunikációban* megy végbe”.<sup>2</sup> Nézzük meg tehát, hogy milyen módokon és csatornákon jöhetnek létre ezek a kapcsolódások, és következőképp a motiválás is.

Paul Watzlawick szerint nem tudunk nem kommunikálni. Nehéz ezzel vitatkozni, ha jobban belegondolunk: ahogy leülünk, felállunk, hajunkat viseljük, mind-mind információt ad rólunk, akár a „kommunikálni akarás” szándéka nélkül is.

A beszédfejlődés fázisait alapul véve elmondhatjuk, hogy a gyermekek életük első percétől fogva kommunikálnak. A gügyögés-gagyogás párbeszédszerű jellegének, a kisbaba környezetre történő reagálásának, a szótagok, majd szavak, a hanghordozás megértésének nagy jelentősége van a nyelvelsajátításban, amely folyamatnak a vége az, hogy a gyermek képessé válik egyre komplexebb és bonyolultabb rendszerekben kifejezésre juttatni belső igényeit, véleményét a környező világgal kapcsolatban. Mivel a gyermek utánzással tanul, a gyermekkorában őt övező – kommunikációs – környezet jelentős hatással van saját nyelvhasználati képességeire is. Ha elszigetelt környezetben nevelkedik, vagy nem „jól beszélő” egyének veszik körül élete első éveiben, az rányomhatja bélyegét nyelvhasználatának minőségére.

Nem csak a nyelvelsajátításban lehet hátráltató tényező a nem megfelelő családi környezet. A pszichoszociális és érzelmi érésre is ugyanúgy hatással lehet, ha az egyén nem kielégítő útravalót kap életének első néhány évében. Buda Béla arra hívja fel a figyelmet, hogy amikor (iskolai) korrekciós nevelésről, illetve annak nehézségeiről beszélünk, akkor nem elsősorban kognitív képességbeli elmaradásokra kell gondolni – és ilyen értelemben a Jensen-vita, amely faji különbségekkel magyarázta az intelligenciahányados meglétét, abszolút mértékben félrevivő keretezést ad a témának –, hanem sokkal inkább ezekre az érzelmi éresi elmaradásokra. Ezek eredője a nem kielégítő kommunikációs környezet is. Előreugorva a motiváció-motiválhatóság kérdéskörére, hogy ez a fent bemutatott problémakör kontextusba helyeződjön, elmondhatjuk, hogy azok a gyerekek, akik az iskolában alulteljesítenek, nem feltétlenül azért járnak így, mert értelmi képességeik nem kielégítőek, hanem azért, mert a hagyományos iskolai berendezkedés és keretek képtelenek arra, hogy tanulásra készítsék, motiválják őket.<sup>3</sup> Ezt a kijelentést bátran alkalmazhatjuk más esetekre is, amelyekben valamiféle nevelés, motiválásra, fejlesztésre való igény valósul meg.

Visszatérve a kommunikációs készségek fejlődésére, ejtsünk néhány szót a nem-verbális csatornák fontosságáról. Sokáig csak a beszédfejlődés tartozott a kommunikatív fejlődés témakörébe, mire rájöttek a tudósok arra, hogy a kommunikáció már jóval azelőtt elkezdődik, hogy a csecsemő az első szavait, szókezdeményeit kimondaná. „Számos kutatás bizonyítja (például Harlow, Spitz és Bowlby), hogy az anyától való elszakítottóság negatív irányban befolyásolja a gyermeki fejlődést. A bölcsődékben, gyermekmenhelyeken elhelyezett csecsemők fejlődési üteme a magára hagyottság hatására lassú és élettelen. Az érzékeny csecsemő-anya kapcsolatban a kisgyermek az anya

<sup>2</sup> Buda (2012) 15. (kiemelés az eredetiben)

<sup>3</sup> Buda (1986)

olyan hangulatváltozásaira is hihetetlen érzékenységgel reagál, melyek a külvilág számára kevéssé detektálhatók. Vagyis: egyfajta láthatatlan kommunikáció fonál kapcsolja össze anyát és gyermekét, s ez már a világra jövetel után aktivizálódik. Interakciójuk eleinte olyan egyszerű testi válaszokon megy végbe, mint a bőr hője, nedvessége, finommozgások jellege, ritmusa. Ezután szépen lassan bővül a csecsemő által használt nonverbális csatornák sora: bekapcsolódik a használatba a tekintet, mimika, a vokális csatorna, a hallás élesedésével az ennek nyomán adott reakciók. [...] [K]utatások kimutatták, hogy az érzelemtől fűtött, élénk gesztusokkal és mimikával fűszerezett kommunikáció gyorsítja a csecsemő beszédtanulásának folyamatát. Tehát a kettő egymástól függ, egymást segíti.”<sup>4</sup>

E rövid kitekintésből láthatóvá válik, hogy a kommunikációs interakció milyen módokon képes befolyásolni az egyén kapcsolódásra képességét.

A kommunikációban részt vevő csatornák feltérképezésén túl fontos szegmense a kommunikatív aktusoknak a társadalmi kommunikáció kérdésköre. A társadalmi kommunikáció röviden azt jelenti, hogy életük során az egyének számos szerepben kell hogy megnyilvánuljanak. Azt lehet mondani, hogy egy-egy megnyilvánulás értelmezése szükségképpen elválaszthatatlan attól a társadalmi rendszertől, amelyben megjelenik. Egy adott rendszert jellemezhetnek például azok a szabályok, normák, amelyek működését előírják. A normák tiltanak, engednek, lehetőséget adnak, meglehetősen széles skálán szabályozzák az emberi viselkedést, megnyilvánulásokat. Azt mutatják meg, hogy bizonyos helyzetek milyen viselkedést várnak el az egyéntől, és mivel az emberben általában él a szabálykövetés vágya, kommunikatív megnyilvánulásaiban arra törekszik, hogy az előírt szabályozásnak maradéktalanul meg tudjon felelni. „[A] normák sajátos csoportokba, fűrtökbe rendeződve megszabják az emberi magatartást úgy, hogy meghatározzák, milyen helyzetben és milyen viszonylatban kinek hogyan kell viselkednie.”<sup>5</sup>

A normákon túl szerepek is meghatározzák az aktuális viselkedést. Ilyen szerepek például a pervazív (állandó: életkor, nem), a családi (családban elfoglalt hely: apa, gyerek), organizációs/foglalkozási (rendszerekben elfoglalt hely: pap, orvos), szituációs/passzazsér (ideiglenesen felvett: ügyfél a bankban) vagy privátszerepek (önként vállalt: szerető, barát).

Társadalmi viszonyrendszer szempontjából a szerepek kapcsán beszélhetünk kultúrában, szubkultúrában, családi milióban, lakóhelyi közösségekben, társadalmi réteghelyzetben elfoglalt helyről. Ezek mindegyike meghatározza a szerepeket, az alkalmazott normákat, szabályokat, és ennek végeredményeként a kommunikációs kontextust is.<sup>6</sup> Zárt intézeti környezetben, ahol adott esetben a börtönártalmaknak és a totális intézmény jellegnek köszönhetően ezek a szerepek sérülnek, változnak (és ez utóbbi, valószínűsíthető, meglehetősen dinamikus is megy végbe), fontos tisztában lenni

<sup>4</sup> Fekete (2018) 6.

<sup>5</sup> Buda (1988) 67.

<sup>6</sup> Buda (1988)

a kommunikációnak ezzel a társadalmi megközelítésével is, ezáltal bizonyos magatartásformák, szerepben kifejeződő interakciók könnyebben megfejthetővé válhatnak.

## **Kommunikáció és nevelés**

A fenti fogalmak tisztázására azért kerítettünk sort e helyütt, hogy bevezethető legyen, milyen értelemben lehet a kommunikációra mint nevelési eszközre tekinteni? És természetesen, ha a börtönre úgy tekintünk, mint egy olyan helyre, ahol nevelés megvalósulhat, akkor a motiváció/motiválás lehetőségeit keresve, a nevelés és kommunikáció összefüggéseit is érdemes mélyebben megvizsgálni.

Azt, hogy a verbális kommunikációnak milyen szerepe van a nevelési aktusban, talán sokat nem kell magyarázni. Azonban a nonverbális kommunikációs csatornák használata és hasznossága már nem biztos, hogy ennyire egyértelmű. Pedig a motiválásban igencsak nagy szerepük van. A nonverbális kommunikációs csatornákon gyakorta észrevétlenül valósulnak meg személyiségformáló törekvések. „Sokszor ezeknek nagyobb a jelentősége, mint a szándékolt nevelés akcióinak. A gyerek a nemverbális kommunikáción át érzi meg a szülők, majd a későbbi nevelők érzelmi viszonyulásait, ezen át tanul attitűdöket és értékeket, és főleg a nemverbális kommunikáció információit követve azonosul a felnőtt viselkedésmintákkal, tanul szociális szerepeket. A nemverbális kommunikáció válik számára a személyközi viselkedés terén irányadóvá, mert ebből szerzi a viselkedésének szabályozásához szükséges visszajelentéseket.”<sup>7</sup>

Tudjuk azt a nonverbális kommunikációról, hogy önkéntelenül megy végbe, nem direkt módon fejeződik ki, és javítására nincs lehetőség. Ily módon sokkal őszintébb kommunikációs forma, mint a verbális. Ezenkívül az is elmondható róla, hogy segítségével az egyének – akarva-akaratlanul – állandó kölcsönhatásban, kapcsolódásban vannak egymással. Fáradhatatlan működésén keresztül üzenjük egymásnak szimpátiánkat, tartózkodásunkat, igazmondásunkat, egy szó nélkül. Nem is feltétlenül kell túlzottan érzékenynek lenni ahhoz, hogy képesek legyünk dekódolni az ily módon küldött üzeneteket. Az emberek általában azzal is tisztában vannak, ha mást gondolunk, mint amit mondunk, hiszen testtartásunk, mozdulataink, nézésünk árulkodik izgatottságunkról. Szenzitív környezetben, ahol az egyén vagy alárendelt szerepben van, vagy kiszolgáltatott – lehet ez ügyvéd és kliens, orvos és beteg, tanár és diák, nevelő és fogvatartott kapcsolódása – különösen fontos az elfogadás, és annak kommunikációval történő kinyilvánítása is. A negatív üzeneteket hihetetlenül hamar képesek dekódolni, sőt felnagyítani azok, akik – fogalmazzunk így – áhítják a befogadást. Ezért egy „főlérendelt” helyzetben álló egyénnek mindennél fontosabb, hogy megfelelő nemverbális érzékenységgel rendelkezzen. Nevezhetjük ezt empátiának is. „Tudatosítani kell a nevelői nemverbális kommunikáció hatásait. Ha tehát valamely tanár ismételtlen hasonló problémákkal találkozik különböző osztályokban, például a gyerekek sajátosan fegyelmetlenek, elfojtott agresszióval vannak tele iránta, nem veszik eléggé komolyan stb.,

<sup>7</sup> Buda (1986) 146.

akkor elsősorban azt kell vizsgálnia, hogy mi az az elem a kommunikációjában, ami ezt kiváltja. Általában az ilyen tanár *viselkedési hitelességével* van a probléma.”<sup>8</sup> Buda Béla az előző mondatot iskolai kontextusban fogalmazta meg ugyan, de úgy gondolom, a börtönben is hasonlóan érvényes lehet, azzal a kitételrel, hogy az esetleges agresszió, együttműködés hiánya a deviáns magatartásoknak és börtönártalmaknak is köszönhető adott esetben, és nem feltétlenül *elsősorban* a hiteltelen, nem kongruens kommunikátor jelenlétének. Azonban, ha – önreflektív módon – a saját felelősségünket is firtatnánk, talán érdemes a kongruens magatartásnak jobban a mélyére ásni. Ugyanis ha bírjuk a hitelesség erényeit, akkor hatni is jobban fogunk tudni, és ezáltal a nevelési és motiválási cél is könnyebben valósulhat meg.

## Nevelés és motiválás – kihívások a börtönökben

Amikor nevelés és motiválás összekapcsolódásáról beszélünk, akkor nagyon leegyszerűsítve arra gondolunk, hogy miként kelthető fel és tartható fenn az érdeklődés, hogyan serkenthető a gondolkodás, hogyan ösztönözhető a nevelés-tanítás alá vett egyén. Azt lehet mondani, hogy a motiválás a nevelésben akkor valósulhat meg a legjobban, ha a meglévő képességek, életkori sajátosságok alapján differenciálunk, tehát nem egységes masszaként tekintünk a kezünk közé került egyénekre, hanem igyekszünk egyediségükben felismerni őket.<sup>9</sup>

A büntetés-végrehajtásban a 19. században indult az a progresszió, amely a korrekció középpontjába helyezte a fogvatartottak egyéni sajátosságait, és teret engedett annak, hogy velük a bánásmód különféleképpen realizálódjon. Ez a veleje a *treatment* modellnek is, amelynek megszületése a 20. század elejére tehető, de hangsúlyossá a második világháborút követően vált. E modell lényege az elítéltek klasszifikálása és tipologizálása. A szerzett ismeretek alapján indulhatott el az egyénnek megfelelő korrekciós program kidolgozása és alkalmazása. Ennek az egyéni bánásmódnak és kezelésnek a szükségessége ugyanígy megjelenik a kriminálpedagógiai irányzatok esetében. Ruzsonyi Péter megfogalmazásában: „A büntetés-végrehajtási nevelés céljának minden korábbi meghatározásakor elkövették az elméleti szakemberek azt a hibát, hogy generálisan fogalmaztak. A fogvatartottakat egységes masszaként kezelve, mindenfajta kategorizálás nélkül valamennyiüktől ugyanazt a mértékű »megjavulást« várták el, és megközelítően azonos módszereket alkalmaztak. Nem számoltak a különböző jellemfejlődési szintek sajátosságaival, és ebből következően a változtathatóság eltérő mértékével sem [...] A büntetés-végrehajtási nevelés célja véleményünk szerint nem lehet más, mint a *fogvatartottak konstruktív életvezetése megalapozásának az elősegítése.*”<sup>10</sup>

A totális intézmény – Erving Goffmannak az 1950-es években, megfigyeléses kísérlete folyamányaként megfogalmazott kifejezése – az a fogalomcsoport, amely segít a börtön kettős szerepét jobban megérteni. Ennek lényege, hogy az autoritás elveit követve,

<sup>8</sup> Buda (1986) 158–159. (kiemelés az eredetiben)

<sup>9</sup> Buda (1986)

<sup>10</sup> Ruzsonyi (1997) 85.

hivatalos személyek – felülről és belülről –, szigorú adminisztratív szabályoknak megfelelően irányítják az ottani életet; ez maga után vonja a bentlakók kiszolgáltatottságát a hivatalos személyek felé, illetve az interakciókat is sajátos szabályrendszerbe szorítja. Goffman értelmezése szerint az állomány nem személyként, hanem tárgyként tekint a fogvatartottra, és ez az értelmezés némiképp bizonyítást is nyer: formaruha kötelező viselete, a mások által előírt napirend betartatása mind-mind a fogvatartott autonómiájának csökkentését hivatottak szolgálni.<sup>11</sup>

A fogvatartotti oldal szempontjából érthető és egyértelmű, hogy miért jelent a totális intézmény megléte nehézséget. Ám a nevelési cél megvalósulása szempontjából – annak ellenére és azt figyelembe véve, hogy ahogy Ruzsonyi Földvárit idézi tanulmányában, „a büntetés-végrehajtási intézetek nem nevelőintézetek, és nem az az alapvető feladatuk, hogy a szabad életben csődöt mondott nevelőmunkát itt korrigálják”<sup>12</sup> – a személyi állomány számára is konfliktusokkal terhelt. S érvényes ez főleg a re-integrációs tiszt, korábban nevelő, szerepére. Hiszen az e feladatkört betöltő hivatásos egy személyben kell, hogy megtestesítse a totális intézmény adminisztratív feladatokkal és szereppel terhelt dolgozóját, és ezzel egyidőben azt az egyént, aki a fogvatartott büntetéséért-jutalmazásáért, a szabadulásra való előkészítéséért, nevelői munka megvalósításáért is felelős. Ezért bizalmi szerepe legfeljebb csak nagy nehézség árán valósulhat meg.<sup>13</sup>

Nahalka István meghatározása szerint a tanulás olyan adaptív változás, amely hosszú távon hat és rendszerben következik be.<sup>14</sup> A tanulás során valami történik, folyamatában változás áll be. Adaptívnek ez a változás akkor tekinthető, ha ezek a változások kellően hosszú időn keresztül uralkodnak, megmaradnak az egyén életében.

A nevelés oldaláról történő megközelítés szempontjából a leginkább ide illő paradigma a konstruktivista pedagógiáé, amely úgy akar tanítani, hogy azt nem kifejezetten tudásátadásnak hívja. Erről a 20. század végén létrejött pedagógiai gondolkodásmódról Ernst von Glasersfeld azt mondja, hogy „a tanuló ember nem átveszi a tudást, a tudás nem közvetítődik, hanem a tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja magában”.<sup>15</sup> A konstruktivista pedagógia nem a tudásátadást helyezi a középpontba, hanem helyette konstruálást mond. Abban hisz, hogy a dolgok egésze több a részek összességénél, és minden csak egészében érthető meg, akkor, ha megértjük a miértet, a funkciót. Attól még, hogy ismerjük az összes összetevőjét, és azoknak egyenkénti működését, még nem fogjuk látni, mitől működik a gép. A konstruktivista pedagógus a tanuló előzetes tudásában hisz, és abban, hogy az átfogó egész a tanulás során válhat egyre részletesebbé, kidolgozottabbá. Logikája nem az indukció, hanem az előzetes tudásból, konstruktumból való elindulás.<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Vig–Fliegauf (2016)

<sup>12</sup> Földvári (1987), idézi Ruzsonyi (1997) 84.

<sup>13</sup> Vig–Fliegauf (2016)

<sup>14</sup> Nahalka (2006)

<sup>15</sup> Nahalka (2006) 13.

<sup>16</sup> Nahalka (2006)



Amikor valakinek „megtanítunk valamit”, gyakran csak a magolásig juttatjuk el. Az igazi tanulás egy folyamat, amely nem áll meg a befogadásnál, erőfeszítést, kitartást igényel. Itt érkezik a képletbe a tanulónak a családi háttere, a rá ható, iskolán kívüli tényezők.<sup>17</sup> A kudarcok értékelésében a konstruktív pedagógiai irányzat képviselőinek el kell felejtetniük a „gyenge képességű” címkét, és kontextusban, viszonyrendszerben kell látni és értelmezni a gyerek nehézségeit mint lehetséges termékét rossz szociális hátterének. A differenciálás azonban nem csak az értékelésben szükséges, hanem a célok, követelmények, elsajátítás útja és logikája tekintetében is.<sup>18</sup>

A börtönben történő oktatást-nevelést, vagy csak egyszerűen az egymásra hatást vizsgálva újból, és nagyon hangsúlyosan, de a klasszikus oktatói feladatok teljesítése esetében is nagyon erőteljesen megjelenik a motiváltság, motiváció fontossága. Motiváció nélkül *tudásátadás* nem, legfeljebb *magolás* valósulhat meg. A hagyományos tanulás diskurzusából kilépve pedig ráhatás nem, csupán „pusztába kiáltott szó” lesz a végeredmény. A motiváció megszületésében, motiválhatóságban – és ennek a szintjén szerepet kap a fogvatartottak és a velük foglalkozó személyi állomány egymásra hatása minőségének jelentőségében – nagy lenyomatot képez a tanító személye, és az általa kifejtett konceptuális, szociális hatás, az általa birtokolt empátia, kongruencia mértéke mint verbális és nonverbális képességeinek lenyomata. A konstruktív pedagógia tisztában van azzal, hogy nincsen változás, cselekvés, képesség ismeretek nélkül, s fontos, hogy a nevelt egyén ne csak holt, használhatatlan, lexikonszerű tudással rendelkezzen, hanem tudása predesztinálja őt arra, hogy hasznos tagja legyen a társadalomnak. Nahalka István ezt a kijelentést a snookerjátékos tudásával példázza. A snookerjátékos hallatlan pontossággal irányítja saját mozgását a meglökendő golyó irányába, „kiszámolja” a lökés sebességét, erősségét, amely a golyót egy bizonyos irányba, adott erővel taszítja. Vagyis, szakmájában lenyűgöző tudásról tesz tanúbizonyságot. Azonban, ha részleteiben kérdeznénk őt arról, hogy milyen fizikai törvényszerűségek mentén csavarja adott módon a snookergolyót, nem tudna kielégítő választ adni. Tudása nem verbalizált, nem tudatosított ismeret, hanem egy jól szervezett és használt ismeretegyüttes.<sup>19</sup>

## Oktatás és nevelés a börtönfalakon belül

A kriminálpedagógia, bár interdiszciplináris tudomány, „a személyiség alakításával kapcsolatban a saját rendszerén belül kíván tevékenykedni”.<sup>20</sup> Ez a saját rendszer – jelen esetben – a börtöné. „A nevelés a személyiségformálás eszköze. A nevelés tehát nem cél, hanem eszköz. Eszköze a bűnelkövetők életfelfogása, gondolkodásmódja, érték- és motivációrendszere megváltoztatásának.”<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Lásd például: Czenczer (2014)

<sup>18</sup> Nahalka (1997)

<sup>19</sup> Nahalka (1997)

<sup>20</sup> Ruzsonyi (2006), idézi Molnár (2015) 10.

<sup>21</sup> Földvári (1987), idézi Ruzsonyi (1997) 83.

Problémaként fogalmazódik meg a börtönben megvalósuló oktatással kapcsolatban az, hogy a nevelés a kényszer eszközeivel valósul meg. Folyamatában a fogvatartottak nem minden esetben érzik a nevelés szükségességét, és ezért sok akadály gördülhet a nevelői munkát magára vállaló elé.<sup>22</sup>

E helyütt érdemes bővebben beszélni a motiváció fogalmáról. A motiváció kutatása a pszichológiában „olyan kérdésekkel foglalkozik, hogy milyen külső és belső tényezők játszanak szerepet a cselekvés megindításában, az adott viselkedés kiválasztásában, a viselkedés melletti kitartásban, vagy éppen a viselkedés leállításában”.<sup>23</sup> A motivációról a most olvasott meghatározáson kívül még nagyon sokat és sokfélét lehetne írni, ám jelen témánk szempontjából két fajtáját tartjuk fontosnak bevezetni. Ezek pedig az extrinzik és az intrinzik motiváció. Az extrinzik motiváció a kívülről vezérelt motiváció, nagyjából elhelyezhető a jutalmazás-büntetés dimenziójában. Motiváló jellege lehet a pénznek, a pénzmegvonásnak, de lehet külsőleg motiválni érzellemmel, vagy annak megtagadásával is. Természetesen az extrinzik motivációnak is vannak osztályai: Oláh-Bugán szerint az introjektált szabályozás az extrinzik motivációnak az a stádiuma, amikor a jutalmazás-büntetés már belsővé váltak, és a cselekvés mozgatórugói a megbecsültség elérése, vagy éppen a szégyen elkerülése. A következő stádium az azonosulás, amelynek során az egyén maga is fontosnak kezdi tartani cselekvését, majd ezt követi az integrált szabályozás, amely az extrinzik motiváció leginkább autonóm lépcsőfoka, amely integrálódik a személyiségbe.<sup>24</sup> Az intrinzik motiváció ezzel szemben belülről vezérelt motiváció, az a hajlam, mikor az egyén önállóan keres tanulandó vagy fejlesztendő területeket, hogy személyiségét, képességeit kiterjessze. Ezen belül megkülönböztethetünk tudásra irányuló, fejlődésre és alkotásra irányuló, vagy élmények átélésére vonatkozó intrinzik motivációt. Nahalka az intrinzik motivációnak négy alfaját rendszerezi: kompetenciamotiváció, elsajátítási motiváció, érdeklődés- és teljesítménymotiváció. Mindegyik szóban benne van a jelentése is: a kompetencia a bennünket körülvevő világgal való hatékony bánásmódhoz kell, az elsajátítási a gyarapodás örömeire irányuló motiváció, az érdeklődés egy tárgyhoz vagy csoporthoz kötődő, a teljesítmény pedig a sikerélmény megélésére irányuló motiváció.<sup>25</sup> Ugyanitt fogalmazódik meg az a nézet, amely szerint bármiféle motiváció jobb, mint a motiváció teljes hiánya, tehát talán nem lényeges, hogy azért tanulunk-e egy tárgyat, hogy jó jegyet kapjunk, azért figyelünk, mert muszáj, vagy azért, mert őszinte érdeklődésünk van iránta. Az „önszabályozott, egyben hatékony és sikeres tanulásról azt mondhatjuk, hogy elsősorban belső, azaz intrinzik motivációs tényezőkre épül”.<sup>26</sup> A büntetés-végrehajtásban végrehajtott nevelési folyamatnak tehát mindenféleképpen az intrinzik motivációs bázis felébresztését kellene kitűznie saját maga elé célul. Tehát azt a jelenséget, amikor a végzett tevékenység körül lehámozódik a frusztráló, „muszáj”-jelleg, s ezáltal

<sup>22</sup> Ruzsonyi (1997)

<sup>23</sup> Oláh-Bugán (2000) 171.

<sup>24</sup> Oláh-Bugán (2000)

<sup>25</sup> Nahalka (2006)

<sup>26</sup> Nahalka (2006) 34.



az kellemessé, kedvelté válik. Bábosik meghatározása szerint a „szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes” életvitel a nevelési cél: a konstruktív életvezetésre nevelés.<sup>27</sup> Vagyis a börtönnevelés fókusza olyan „tényleges nevelési [akciók szervezése], »amelyek a magatartás és a tevékenység formálását szolgálják«”.<sup>28</sup>

Természetesen figyelembe kell venni a börtönpedagógiai programok megalkotásakor az egyének kognitív-szociális sajátosságait, amely kifejezés egyrészt „gondolkodási deficitjükre” utal, másrészt pedig azokra a társas deficitekre, amelyek azt mutatják, hogy szocializációjuk úgy ment végbe, hogy nagy eséllyel nem állt előttük minta, amelyről a társadalmilag hasznos magatartásformák lemásolása megtörténhetett volna.<sup>29</sup> Erre a korábbiakban utaltunk is, amikor a nonverbális eszközök közvetítette empátiás magatartás témakörébe pillantottunk be.

Nehézséget jelent a börtön totális intézményjellege, a munkatársak által tárgyiasított egyének, vagy éppen a kívülről érkező oktatók adaptálódásának üteme, annak ténye, hogy a fogvatartott nem érdekelt saját maga nevelődésében, az intézménynek az a kettőssége ennek nyomán, hogy bármiféle együttműködést gyakran csak kényszer útján tud „kicsikarni” az elítélttől. Illetve annak ténye, hogy a börtön elszemélyteleníti, szociálisan életképtelenné teszi a lakóit, amely szintén egyfajta nehezítés a konstruktív életvezetés kialakításában.<sup>30</sup>

Nagyon fontos adalék a börtönben megvalósuló neveléssel kapcsolatban leírni, hogy a komplexitás a siker kulcsa lehet, mind a nevelési cél elérésében, mind a motiváció felébresztésében. Nem egyetlen módszer alkalmazását kell segítségül hívni, hanem a sokféleség az, ami célhoz vezet, és elsősorban az elítéltek gondolkodásmódját formálja. „Általánosságban megállapítható, hogy a hatékony programok valamennyijére jellemző, hogy a nevelési tevékenység során nemcsak a fogvatartottak környezetével, érzéseikkel, magatartásukkal, esetleg szakmai képzésükkel, hanem ismereteik bővítésével, illetve a megismerés folyamatának tökéletesítésével is foglalkoztak. Előtérbe állították az elítéltek gondolkodási képességének fejlesztését, valamint az őket körülvevő világ kiértékelésének megtanítását. A korrekció során olyan módszereket alkalmaztak, amelyek fejlesztették a fogvatartottak logikus okfejtési, illetve vitakészségét, a magatartásuk következményei iránti érzékenységüket, megtanították őket a cselekvést megelőző gondolkodásra, kifejlesztették az interperszonális problémák kezelésének képességét, bővítették a világról alkotott ismereteiket, hozzásegítették őket ahhoz, hogy értelmezni tudják a társadalmi szabályokat és kötelezettségeket, valamint segítették más emberek gondolatainak és érzéseinek megértését.”<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Bábosik (1994), idézi Ruzsonyi (1997) 85.

<sup>28</sup> Bábosik (1994), idézi Ruzsonyi (1997) 85.

<sup>29</sup> Ruzsonyi (2004)

<sup>30</sup> Ruzsonyi (2004)

<sup>31</sup> Ross (1989), idézi Ruzsonyi (1997) 88.

## **Börtönártalmak, motiválás, fogvatartott és személyi állomány kapcsolódása**

E fejezetben arra szeretnénk röviden kitérni, hogy milyen lelki és intézményi körülmények között kell hogy létrejöjjön a kommunikáción, nevelésen-oktatáson keresztül megcélzott motiválás, és milyen szinteken valósul meg a fogvatartott és a személyi állomány egymásra hatása. Timothy J. Flanagan készített egy kutatást 1981-ben, amelynek fókuszában a hosszútételesek alkalmazkodási stratégiái, az általuk tapasztalt börtönártalmak álltak. Kutatása alapján elmondható, hogy az elítéltek megfosztottsága elsősorban az idő strukturálása jogának hiányát, a családtól való elszakítottság érzését, az önbecsülés és önazonosság megtartásának képességét takarja. A megfosztottság érzése annál erősebb, minél hosszabb elzárási időről beszélünk a fogvatartott esetében.<sup>32</sup> A hosszútételesek esetében veszélyforrás még, amit Erving Goffman kolonizációként definiált, amikor a fogvatartott olyannyira elszokik saját ügyei intézésétől, és olyannyira függővé válik a „benti” viszonyoktól, hogy érdeklődését teljesen elveszíti a kinti világ iránt, létezését pedig új „otthona” viszonyaiban strukturálja.<sup>33</sup> A börtön totális jellegében a mindenétől megfosztott fogvatartottól szabadulása után mindennek ellenére konstruktív, aktív-proaktív, cselekvő létezését várunk el. Az intézményesülés folyamatában az egyén elveszti érdeklődését a külső világban, a börtönt elkezdti otthonnak tekinteni, elveszíti a független döntéshozatal képességét és általában, elkezd magát az intézmény kontextusában vizsgálni.<sup>34</sup>

Flanagan hivatkozik Rasch 1977-es kutatására is írásában, amely azt mutatta, hogy az elítéltek külleme és fizikai egészsége nem romlott különös mértékben a hosszú ítélet letöltése alatt. Ugyanennek a kutatásnak az alapján általánosságban elmondható, hogy az intellektuális képességek, a motiváció, az önértékelés jelentősen csökkent az idő előrehaladtával, az ellenséges magatartás pedig növekedett, minél több időt töltött a fogvatartott a börtönben.<sup>35</sup>

Flanagan kutatása szerint az elítéltek az alábbi dimenziók mentén szenvedik meg az elzártságot: az első a jövővel kapcsolatos perspektíva kérdése, hiszen a jövő változatlanak tűnik, esélytelennek, következésképpen a jövőről alkotott fogalmak elvetésével a jelenre való koncentráció kerül előtérbe. A második a börtönön kívül levő kapcsolatok fenntartásának esendősége, hiszen a fogvatartottak is tisztában vannak vele, hogy a társas kapcsolatok fenntartása több évig szinte esélytelen. Az élettársak után a barátok, a gyerekek is kikopnak a fogvatartott életéből. A börtön mesterkelt világának való kitettség a harmadik faktor, amelyben az egyén passzivitása, a tisztelt hiánya, a férfiaság, munkavégzés („bármilyen végzés”) hiánya valósul meg. Flanagan kutatásában több fogvatartott arról vall, hogy miután évekig megmondták nekik, mit tegyenek, és mikor tegyék, mindennél nehezebb magukról gondoskodni. Még így

<sup>32</sup> Flanagan (1981)

<sup>33</sup> Goffmann (1961), idézi Flanagan (1981)

<sup>34</sup> Mackenzie–Goodstein (1985)

<sup>35</sup> Flanagan (1981)

is azt mondják, hogy inkább megkérdőjelezzük a szabályokat, és hajtjuk igába a fejüket: „Folyamatosan nyelem vissza a büszkeségem. És ez fájdalmas. De ha egyszer már nem lesz fájdalmas, akkor tudom, hogy beleolvadtam ebbe (intézményesültem) és onnantól értéktelen vagyok.”<sup>36</sup>

Flanagan megkérdése alapján a fogvatartottak nagy része megérti azt, hogy a személyi állomány csak a munkáját végzi. S habár tiszteletet nem feltétlenül tudnak irántuk érezni, azt elfogadják, hogy ez is *csak* egy pénzkeresési lehetőség. Toleranciájuk nő, kapcsolatuk a személyi állománnyal más kontextusba helyeződik, ahogy az idő halad előre. Ez egyébként érettségük mutatója is, ami karakterjellemző – Flanagan eredményei alapján – alapvető jellemzője kell hogy legyen a fogvatartottnak, fogva tartási éveinek számának növekedésével arányosan. Az érettség eredménye az impulzív magatartásformák csökkenése, a perspektívába helyezés képessége, konzervatívabb értékelése egyes eseményeknek. Vagyis összességében elmondható, hogy a hosszúúteletes fogvatartott motiválására, ennek alapján, előnyösebb pozícióban van az intézmény, hiszen az ő célja nem csupán letölteni az időt, de azt az időt konstruktívan eltölteni: oktatási vagy készségfejlesztési programokban részt venni, szabadidős tevékenységeiket valamiféle cél felé orientálni.<sup>37</sup>

A zárt intézetek speciális világa azonban nemcsak a fogvatartottat állítja egy sor kihívás, küzdelem elé, hanem a vele dolgozó szakemberi állományt is. Legyen szó bárkiről, aki a fogvatartottal való kapcsolódásban, kommunikációban, indirekt módon történő nevelésben, motiválásban szerepet vállal. A börtönben dolgozók kiválasztására, és főleg azokéra, akik konkrét nevelési feladatokat is ellátnak, nagyon nagy hangsúlyt kellene fektetni, megfelelő, szükséges kompetenciák meghatározásával, a kiválasztás finomításával, a beválás vizsgálatával. Hiszen megfelelően motiválni, a felügyelete alá beosztottakkal empatikusan bánni csak az tud, aki önmaga is „rendben van”.

A büntetés-végrehajtási munkakörök pszichológiai alkalmassági vizsgálatának követelményrendszere szerint, a büntetés-végrehajtásban dolgozni vágyó pályázók a legkülönbélebb végzettséggel és érdeklődéssel rendelkeznek. Különbféle kompetenciavizsgálatok megmutatták, hogy motiváció megléte is szükséges a munkakör megfelelő elvégzéséhez<sup>38</sup> (annál is inkább, mert a börtönmunka gyakran nem kecsegtet a sikeressé válás esélyével). A hazai börtönök személyi állományának nagy fluktuációja sok kihívás elé állítja a munkáltatót. Annak feltérképezése, hogy a börtönben mitől marad meg jobban a munkavállaló, hogyan késleltethető (vagy zárható ki) a kiégés, mindenféleképpen szükséges tudás lenne a hazai büntetés-végrehajtás ügyében.

A külföldi szakirodalomban Carlson és társai 2003-ban megjelent cikkükben foglalkoztak a személyi állományt érintő stressz és kiégés veszélyeivel. Megállapították, hogy a stressz és a kiégés két összekapcsolódó, ám egymástól mégis jól elkülönülő fogalmak. A stressz – nem túlzó mennyiségben – a mindennapi élet által támasztott

<sup>36</sup> Fogvatartott, idézi Flanagan (1981) 211.

<sup>37</sup> Flanagan (1981)

<sup>38</sup> Például: Molnár (1999) és *Beszámoló a büntetés-végrehajtás pszichológiai kiválasztási rendszerének fejlesztését szolgáló kutatásról.* (2009)

követelményekhez való adaptálódáshoz szükséges. A kiégés viszont a stresszre adott olyan viselkedéses válasz, amely bénítólag hat, és nem utolsósorban költséges az emberi erőforrásokkal dolgozó szervezetek – így a börtönök – számára. Ugyanis, a kiégéssel küzdő egyén idővel képtelen valóban törődni, és elköteleződni azokkal az emberekkel, akikkel dolgozik.<sup>39</sup>

Több nemzetközi kutatás is foglalkozott a kiválasztás-beválás kérdéskörével, azt latolgatva, milyen profilú egyenből válik a legjobb büntetés-végrehajtási dolgozó. Egy 1987-es tanulmányban Nancy C. Jurik és Russel Winn azt vizsgálták, hogy minek tudható be a börtön személyi állományának instabilitása. A börtönben dolgozó adminisztrátorok és személyügyi szakértők fáradhatatlanul dolgoznak azon, hogy a megfelelő személyiségprofittal rendelkező személyi állományt foglalkoztassák, amelynek jótékony hatása a fluktuáció csökkentésében vagy lassításában is megmutatkozik. Ezek a profilok a szervezetnél hosszabb távon maradók sajátosságait (hátterüket és személyiségüket tekintve) csoportosítják, hogy ennek mentén kialakulhasson egy kompetenciaterkép a megfelelő büntetés-végrehajtási dolgozóról. Faji, nemi és előképzettséggel kapcsolatos faktorok vizsgálatkor egyes kutatások kimutatták, hogy a női dolgozók kevésbé kitartóak, és kisebb a stressztűrő képességük a férfias és hierarchizált rendszerben.<sup>40</sup> Habár, egy másik kutatás, amelyben kifejezetten nők hasonló irányú kompetenciáit vizsgálták a kutatók, azzal az eredménnyel zárult, hogy a nemi hovatartozás nem jelzője az érzelmi kimerültségnek. Sőt, ebből a vizsgálatból – amelyet két amerikai büntetés-végrehajtási intézetben végeztek, 227 börtönőri/tiszti állomány 46 női dolgozójával – kiderült, hogy a nők esetében a megfelelési kényszer nagyobb, és kevésbé vagy legfeljebb ugyanannyira vannak kitéve az érzelmi kimerültségnek, a stressznek, a kiégés veszélyének, mint férfitársaik. Szintén ez a vizsgálat mutatta ki, hogy az előzetesen sorkatonai szolgálatot teljesítő vagy kiképzésben részesülő egyének kevésbé voltak kitéve a kiégés vagy a stressz kockázatának. A nemi hovatartozásnál sokkal inkább jelzője a gyorsabb kiégésnek a kor: az idősebb tisztek ritkábban érezték az elszemélytelenedés hatását, mint fiatalabb társaik.<sup>41</sup> Jurik és Winn szerint a pályaelhagyásnak erődője lehet még a megfelelő munkafeltételek hiánya.<sup>42</sup> E fenti adatok pusztán ízelítőként szolgálnak a téma komplexitását és mélységét mutatandó.

## Befejezés

A fenti, ugyan sokféleségre törekvő, ám korántsem teljes összefoglalóból látható, hogy a zárt intézeti működésben milyen sokszínű módon és „felhasználásban” jelenik meg a kommunikáció, annak nyomán az egymáshoz kapcsolódás, nevelés, jó nevelés és motiválás kérdésköre. A fenti fejezetekben megkíséreltünk rávilágítani a téma komplexitására, a verbális kommunikáció jelentőségére a klasszikus nevelési feladatokban,

<sup>39</sup> Carlson et al. (2003)

<sup>40</sup> Feinman (1980) idézi Jurik–Winn (1987)

<sup>41</sup> Carlson et al. (2003)

<sup>42</sup> Jurik–Winn (1987)

a nonverbális kommunikáció szerepére az empatikus működésekben, amelyből egyesesen ered a motiváció/motiválhatóság jelensége. Mindezt igyekeztünk a börtönvilág keretébe helyezni, és egyedi értelmezést adni a felvetett kérdésnek: milyen módon kapcsolódik a kommunikáció és a motiváció a börtönökben?

## IRODALOMJEGYZÉK

- Bábosik István (1994): *A nevelés folyamata és módszerei*. Budapest, Leopárd Könyvkiadó Kft.
- Beszámoló a büntetés-végrehajtás pszichológiai kiválasztási rendszerének fejlesztését szolgáló kutatásról. (2009) Kézirat. Budapest, BVOP.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó
- Buda Béla (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Buda Béla (2012): *Empátia. A beleélés lélektana. Folyamatok, alkalmazások, új szempontok*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Carlson, Joseph R. – Anson, Richard H. – Thomas, George (2003): Correctional Officer Burnout and Stress. Does Gender Matter?. *The Prison Journal*, Vol. 83, No. 3. 277–288. DOI: <https://doi.org/10.1177/0032885503256327>
- Czenczer Orsolya (2014): *Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben*. Budapest, NKE Szolgáltató Kft.
- Feinman, C. (1980): *Women in the Criminal Justice System*. New York, Praeger.
- Fekete Márta (2018): *A kommunikáció alapjai és a vezetői kommunikáció*. Kézirat.
- Flanagan, T. J. (1981): Dealing with Long-Term Confinement. Adaptive Strategies and Perspectives Among Long-Term Prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 8, No. 2. 201–222. DOI: <https://doi.org/10.1177/009385488100800206>
- Földvári János (1987): *Kriminálpolitika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Goffman, Erving (1961): *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, New York, Doubleday.
- Jurik, Nancy – Winn, Russel (1987): Describing Correctional-Security Dropouts and Rejects. An Individual or Organizational Profile? *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 14, No. 1. 5–25. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854887014001002>
- Mackenzie, Doris L. – Goodstein, Lynne (1985): Long-Term Incarceration Impacts and Characteristics of Long-Term Offenders. An Empirical Analysis. *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 12, No. 4. 395–414. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854885012004001>
- Molnár Attila Károly (2015): *Új eszközök a kriminálandragógiában*. TDK-dolgozat. Budapest, ELTE. Forrás: [www.elte.hu/file/OTDK\\_2015\\_MolnarAttilaKaroly.pdf](http://www.elte.hu/file/OTDK_2015_MolnarAttilaKaroly.pdf). (2017. 06. 18.)
- Molnár József (1999): *A büntetés-végrehajtás területén dolgozó, hivatásos állomány körében végzett felmérés eredményei. A büntetés-végrehajtási munkakörök (őr, felügyelő) pszichológiai alkalmassági vizsgálatának követelményrendszere*. Kézirat. Budapest, BM Kórház és Intézményei.
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.)*. *Iskolakultúra*, 7. évf. 4. sz. 3–21.
- Nahalka István (2006): *Mi a tanulás? A tanulás pedagógiai értelmezése*. In Nahalka István szerk.: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. 9-19. Budapest, Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda.
- Oláh Attila – Bugán Antal (2000): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Ross R. R. (1989): *Time to Think: A Cognitive Model of Offender Rehabilitation and Delinquency Prevention*. Research Summary. Department of Criminology, University of Ottawa
- Ruzsonyi Péter (1997): *Új megközelítés. A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós-pedagógiai rendszere*. *Börtönügyi Szemle*, 16. évf. 4. sz. 82–95.

- Ruzsonyi Péter (2004): A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója. In Bábosik István szerk.: *Neveléstudományok*. Forrás: [www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleselmélet/2011\\_0001\\_520\\_neveleselmélet.pdf](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleselmélet/2011_0001_520_neveleselmélet.pdf) (2018. 07. 17.)
- Ruzsonyi Péter (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle*, 25. évf. 2. sz. 21–33.
- Vig Dávid – Fliegauf Gergely (2016): *A szabadságvesztés és az elkövetők reintegrációja*. In Borbíró Andrea – Gönczöl Katalin – Kerecsi Klára – Lévay Miklós szerk.: *Kriminológia*. Budapest, Wolters Kluwer. 953–983.

## ABSTRACT

### The Communication Aspects of Motivation in Closed Institutions

FEKETE Márta

*One cannot question the importance of communication as it is present in our everyday lives, as well as in the formation of our various relationships and connections to other human beings. Communication is a tool in our hands to connect to and to influence people, or even motivate those that are coming into connection with us. In this present article the author tries to summarise how communication is present in closed institutions and how the means of it can be used between inmates and staff in order to find their motivation, inner strength or resources in the closed environment.*

**Keywords:** *prison, motivation, communication*