

A javítóintézetben oktató tanárok pedagógiai munkájának kihívásai

A javítóintézetben oktató tanárok kettős kihívásrendszerrel néznek szembe, mert amellett, hogy sajátos a célcsoport, akikkel dolgoznak, munkájukat speciális környezetben végzik, ahol a biztonsági követelmények előírásai minden egyéb szempontot felülírnak. Ebben a közegben feladatuk a gyakran tanulási, mentális, viselkedési problémával küzdő fiatalok bűnelkövető tanulási folyamatának támogatása. Érdemes lenne hangsúlyt fektetni megfelelő felkészítésükre, folyamatos továbbképzésükre, mentorálásukra, szakmai kapcsolataik építésére, csökkentve ezzel szellemi és fizikai elszigeteltségüket.

Bevezetés

A javítóintézet által nyújtott, reintegrációt támogató tevékenységek széles spektrumn belül a legnagyobb hosszú távú hatást a fiatalok számára az oktatás gyakorolja. A tanulmányi teljesítmény fontos előrejelzője a későbbi bűnelkövetésnek, visszaesésnek (Maguin és Loeber, 1996), mivel megfelelő iskolai végzettség, tudás, képességek és készségek nélkül a fiatalok szabadulásuk után számos társadalmi és gazdasági nehézséggel szembesülnek (Scott és mtsai, 2002). Bár egyértelmű ok-okozati összefüggést nehéz megállapítani, a kutatók már régóta hangoztatják (Goldhaber és Brewer, 2000; Kamil, 2003; Gagnon és mtsai, 2012), hogy a tanárok tárgyi tudása, módszertani képzettsége kritikus tényező a tanulók teljesítményének előmozdításában, és mindez hatványozottan érvényesül a javítóintézetben büntetésüket töltő, igen gyakran tanulási, mentális és viselkedési problémával küzdő fiatalok bűnelkövetőket oktató pedagógusok esetében.

A javítóintézetben oktató tanárok olyan kihívásokkal teli környezetben dolgoznak, ahol a biztonsági kérdések, a tanulók eltérő igényei, az erőforrások elégtelensége, a továbbképzések csekély száma vagy hiánya, valamint az intézményi kultúrával és a személyzetrel kapcsolatos rendszerszintű kihívások együttesen jelentkezhetnek (Bradshaw, 2024). E problémák kezelése egyrészt célzott szakmai fejlesztést, másrészt az oktatási szempontok javítóintézeti prioritásokkal történő jobb integrációját, harmadrészt olyan politikákat igényelne, amelyek értékelik és támogatják az ezen a sajátos területen dolgozó pedagógusokat. Tanulmányunkban részletesen bemutatjuk, milyen nehézségekkel találkoznak a javítóintézetben oktató pedagógusok, és hogyan lehetne őket támogatni felkészítésük, továbbképzésük során. Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen kihívásokkal, problémákkal néznek szembe a javítóintézetben oktató pedagógusok munkájuk során?
2. Milyen eszközökkel lehetne segíteni ezen pedagógusokat abban, hogy e kihívásokkal sikeresen megbirkózzanak?

3. Melyek a javítóintézetben oktató tanárok szükséges felkészítésének területei?
4. Milyen tantárgyspecifikus, illetve módszertani jellegű továbbképzés lenne hasznos számukra?

Tanulmányunkban ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni a nemzetközi szakirodalom eredményeinek, kutatásainak tükrében, különös tekintettel a javítóintézetben oktató pedagógusokat érintő kihívásokra, problémákra, mibenlétének és okainak elemzésére.

Javítóintézetben oktató tanárok kettős kihívásrendszere

A fiatalkorúak javítóintézetében dolgozó tanárok összetett kihívásokkal néznek szembe hivatásuk gyakorlása során, mert amellett, hogy a tanulók helyzete, képességei sajátosak, speciális az a környezet is, ahol tanítaniuk kell (Larkin és Hannon, 2019).

A fiatalkorú bűnelkövetők oktatási szempontból hátrányos helyzetű populációt képviselnek, jelentős részük tanulási problémák mellett érzelmi, viselkedési és mentális zavarokkal küzd, gyakran áldozatai bántalmazásnak (Gemignani, 1994; Montross és Montross, 1997). Ezeket a fiatalokat iskolás éveik alatt sokszor érték negatív iskolai tapasztalatok, ide sorolhatjuk a gyenge tanulmányi eredmények mellett az iskolakerülést, a lemorzsolódást és a kizárást. Wang és munkatársai (2005) a fiatalkorúak intézeteiben tanító tanárok körében végzett felmérésben összehasonlította a bűnelkövető fiatalkorúak oktatási hiányosságait a normál populáció egy megfelelő mintájával. Eredményeik azt mutatták, hogy társaikhoz képest a bűnelkövető tanulók alacsonyabb tanulmányi átlagot értek el, kevesebbet jártak iskolába, többet hiányoztak, gyakrabban ismételték évet, és többször részesültek iskolai fegyelmező intézkedésben. Hasonló eredményre jutott Foley (2001) is, aki bűnelkövető fiatalok tanulmányi jellemzőit vizsgáló átfogó kutatása eredményeképpen megállapította, hogy ezen fiatalok gyakrabban szembesülnek iskolai kudarcokkal, intellektuális képességük elmarad kortársaikétól, tanulmányi eredményeik gyengébbek, jelentős lemaradással küzdenek az olvasásban, matematikában és nyelvben. Egy országos felmérés szerint (Quinn és mtsai, 2005) a büntetésüket töltő fiatalok körülbelül egyharmadának van valamilyen tanulási zavara, míg más becslések szerint ennek aránya magasabb, gyakorisága 40–70% között mozog (Bullis és mtsai, 2002). Az ebben a populációban tapasztalható tanulási nehézségek kiterjedt jellege miatt a fiatalkorúak javítóintézetét a szakemberek olyan rendszerként írják le, amelyben tanulmányokat folytató fiatalok jelentős része nem tud kortársaikhoz hasonlóan írni, olvasni, számolni (Nelson, 2000).

A tanulási problémák mellett a javítóintézetben tanuló fiatalok igen gyakran komoly érzelemszabályozási zavarral küzdenek, ennek előfordulási aránya a hagyományos állami iskolákban tanuló, ilyen zavarral küzdő fiatalokhoz képest hatszoros (U.S. Department of Education, 2009). Az érzelemszabályozási zavarhoz kapcsolódó magatartási, viselkedési problémák a tanulókat iskolás éveik alatt mindvégig elkísérik, hátráltatják. Például az érzelemszabályozási zavarral élő tanulóknak általában tartós nehézségeik vannak a kapcsolatteremtésben, és szociális készségeik gyengék (Wagner és mtsai, 2005).

Figyelembe véve a javítóintézetben tanuló, érzelemszabályozási zavarral küzdő fiatalok magas arányát, a tanulók mentális egészségügyi statisztikái különösen fontosak. Az érzelemszabályozási zavarral élő tanulók körülbelül negyede tapasztalt fizikai vagy szexuális bántalmazást, és felét érzelmileg bántalmazták (Oseroff és mtsai, 1999), emellett mintegy 45%-ának vannak kábítószer-használattal összefüggő problémái (Loeber és mtsai, 2002; McClelland és mtsai, 2004). Ezenkívül a bűnelkövető fiatalkorú tanulók

több mint 65%-a küzd valamilyen mentális zavarral (Coalition for Juvenile Justice, 2000; Coccozza és Skowrya, 2000).

A tanulási, érzelmszabályozási, mentális problémák miatt e tanulók számára szükséges segítségnyújtás összetett jellege túlterhelheti a személyzetet és meghaladhatja a javítóintézetben belüli erőforrások kapacitását (Cuellar és mtsai, 2008). A javítóintézetben büntetésüket töltő fiatalok problémái komoly kihívást jelentenek a tanárok és a biztonsági személyzet számára, akik nem feltétlenül rendelkeznek a támogatások biztosításához szükséges eszközökkel, készségekkel, ismeretekkel, emellett további, a helyzetet súlyosbító körülmény a környezet speciális jellege is, ahol ezeknek a szakembereknek helyt kell állniuk.

A sikeres oktatási programok megvalósítását ezeken a helyszíneken nemcsak a problémákkal küzdő fiatalok nehézségei, hanem a biztonságot mindennél fontosabbnak tartó javítóintézetek sajátosságai is megnehezítik (EDJJ, 2010; Houchins és mtsai, 2010; Nelson és mtsai, 2010). A javítóintézetekben a biztonsági szempontok elsődlegessége minden egyebet felülír, ennek hatásaként az oktatási erőfeszítések támogatása is háttérbe szorulhat, ez a hangsúly-eltolódás pedig csökkentheti a javítóintézetek kapacitását a büntetésüket töltő fiatalok megfelelő oktatási intézkedéseinek előmozdítására vonatkozóan (EDJJ, 2010). A javítóintézetben oktatók tanárok számára emellett az is kihívást jelent, hogy az elsősorban szigorú őrzésre tervezett helyszínekre be tudják vinni az oktatás és a tanulás támogatásának lehetőségeit (Cogswell és mtsai, 1994). A javítóintézetben igen gyakran nem áll rendelkezésre minden szükséges oktatási anyag, különösen nagy problémát jelent az elavult technológiai háttér (Coalition for Juvenile Justice, 2000), ugyanakkor nem egyértelmű, hogy az erőforrások hiánya a biztonsági kérdésekkel, a nem megfelelő pénzügyi támogatással vagy más tényezőkkel függ-e össze.

Tagadhatatlan, hogy sok tanár úgy véli, hogy nem rendelkezik a diákok oktatásához szükséges erőforrásokkal (Cogswell és mtsai, 1994). Ahhoz, hogy a tanárok hatékonyan tudják tanítani a fiatalokat a javítóintézetben, lehetővé kell tenni, hogy a tanárok megfelelő tananyagokat és segédanyagokat használhassanak az intézetben, amelyek megfelelnek a biztonsági szempontoknak is. Ezen túlmenően fontos kérdés az is, hogyan lehet a szemléltető és segédanyagokat a javítóintézeti környezethez igazítani, mivel nyilvánvaló, hogy a biztonsági szempontok figyelembevétele komoly problémát jelent a tanítás folyamán. A tanároknak szembe kell nézniük azzal a kihívással is, hogy egy ilyen zárt, szigorú, a konformitást kevésbé támogató rendszerben ösztönözzék a tanulást (Davidson, 1995). Ahogy Gehring (1988. 165.) fogalmazott, „a javítóintézetben oktató tanároknak a józanság szigetét kell fenntartaniuk a pszichózis viharában”.

Az itt működő osztályterem több okból is sajátos környezetet jelent a normál iskolához képest, a rendszer felépítése ugyanis erősen eltér a hagyományos oktatási intézmények struktúrájától. Míg az előbbi tekintélyelvű, gyakran militartista rendszerként jellemezhető (Geraci, 2002), addig a hagyományos iskolai szervezeti struktúra az érdekelt felek közötti interperszonális kapcsolatok megerősítésére helyezi a hangsúlyt, és a célcsoportként szolgáló fiatalok fejlesztésére fókuszál (Beach és Reinhartz, 2000). A javítóintézetben működő iskolák általában olyan kultúrában működnek, amely a félelemre, az ellenőrzésre, az izolációval való fenyegetésre és a további büntetésre támaszkodik, ahelyett, hogy a proaktív és pozitív megközelítéseket hangsúlyozná a proszociális viselkedés előmozdítására (Gagnon és mtsai, 2008). Az oktatási és a biztonsági személyzet közötti ellentétek komoly konfliktusforrást jelenthetnek. Azok a pedagógusok, akik a tanulók magatartását egyénre szabott, viselkedésalapú megközelítéssel kezelik, összetűzésbe kerülhetnek a szigorú rend fenntartását előtérbe helyező biztonsági személyzettel (Meisel és mtsai, 1998). További problémát jelent az, hogy a javítóintézetek tantervi és szakpolitikai kérdésekkel is küzdenek (Gagnon és mtsai, 2009), emellett gyakran okoz gondot a tanárok magas fluktuációja és a szűkös finanszírozás is (Houchins és mtsai, 2006),

amely körülmények tovább nehezítik, hogy a pedagógusok hatékonyan reagálhassanak a fiatalok oktatási szükségleteire.

Pedagógiai munka során felmerülő problémák, nehézségek

A javítóintézetben tanító pedagógusok igen gyakran nem kapnak felkészítést, mielőtt tanítani kezdenek ezekben a zárt, speciális intézetekben (Flores és Barahona-López, 2021; Larkin és Hannon, 2019). Képzésük jelenleg szórványosan valósul meg, ha van is ilyen képzés, azok hossza és minősége országról-országra változik, előfordul a felkészítés teljes hiánya, de egynapos, illetve többnapos képzés is (DelliCarpini, 2008; Eggleston, 1991).

Hiányzik egy olyan koherens keret, amely a javítóintézeti fiatalokkal való foglalkozás nehézségeire készítené fel a tanárokat. A hagyományos tanárképzésben a tartalmi ismeretekre, tananyagátadásra helyezik a hangsúlyt, és kevésbé készítik fel a leendő pedagógusokat speciális környezetben, akár zárt intézetben, javítóintézetben, börtönben való tudásátadásra, tanításra. Bár a tanárok magas tárgyi tudással kezdik meg a javítóintézetben a munkájukat, de nincsenek tisztában a helyszín és a célcsoport sajátosságaiból fakadó nehézségekkel, illetve nem ismerik a mindennapi rutint (Jurich és mtsai, 2001). Például, ha a hallgatók nem gyógypedagógusként diplomáznak, akkor nem rendelkeznek információval a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal való bánásmód stratégiáiról. A magatartásszabályozással, indulatkezeléssel kapcsolatos kérdések szintén hiányoznak ezekből a hagyományos képzési programokból, ugyanakkor az ezen területeken való jártasság kulcsfontosságú azon pedagógusok számára, akik javítóintézetben fognak dolgozni, mert az ilyen helyzetekkel való megbirkózás mindennapi kihívásként megjelenik munkájuk során (Jurich és mtsai, 2001). Sok tanár még a legalapvetőbb képzettséggel és ismeretekkel sem rendelkezik a proaktív és hatékony viselkedési beavatkozásokról (Oliver és Reschly, 2010; Pytash és Hylton, 2022), így nem meglepő, hogy a javítóintézetben oktató tanárok arról számoltak be, hogy a tanulók viselkedése az egyik legjelentősebb stresszoruk (Houchins és mtsai, 2004). Ez magyarázhatja, hogy egy kutatásban a javítóintézetben oktató tanárok mintegy 40%-a jelezte, hogy az elmúlt két évben egyhárom tanuló sérült meg fizikailag az osztályukban (Houchins és mtsai, 2004). Ugyanakkor ebben a kutatásban a tanárok azt is megfogalmazták, hogy a viselkedéskezeléssel kapcsolatos problémák azzal függnek össze, hogy nincs a rendszer egészére kiterjedő terv a helytelen viselkedés kezelésére és a tanulók megfelelő viselkedésének előmozdítására (Houchins és mtsai, 2006).

További problémát jelent a pedagógusok számára a szellemi elszigeteltség is, mivel a javítóintézetek fizikai izolációja és a biztonsági aggályok miatt a tanárok hajlamosak elszigetelődni a közoktatásban, felnőttoktatásban oktató társaiktól, elesve így a szakmai párbeszédétől és az információcserre lehetőségeitől (Jurich és mtsai, 2001). A szakmai együttműködések, szakmai munkacsoportok kialakítása komoly kihívásként jelenik meg a javítóintézetekben, az itt dolgozó tanárok gyakran egyedül és más pedagóguskollégák támogatása nélkül dolgoznak (DelliCarpini, 2008; Fink, 1990; Gagnon és mtsai, 2013).

Az osztályfok szerinti homogén csoportok hiánya sem könnyíti meg a tanárok helyzetét, a javítóintézetben az egyes évfolyamokon a tanulók ugyanis nem feltétlenül vannak egy tudásszinten, sőt, egy osztályon belül nagyon eltérő tudásszintek jelennek meg, amely heterogenitás egyértelműen negatív hatással van az oktatási célok elérésére. Emellett a tanulók egy része nem motivált, sokan nem vagy alig érdeklődnek a tanulás iránt. A tanárok nincsenek felkészülve arra, hogy ennyire heterogén csoportokban tanítsanak és hajlamosak gyors, szakmailag kevésbé megalapozott stratégiákat keresni a tanulók figyelmének lekötésére, gyakori jelenség például a filmvetítés ezekben az osztályokban (Jurich és mtsai, 2001). A helyzetet tovább nehezíti, hogy a javítóintézetek

fiatalkorú populációja folyamatos változásban, mozgásban van, nem tekinthető statikusnak, gyakran áthelyezésre kerülnek, jellemzően rövid ítéleteket kapnak (Mathur és Shoenfeld, 2010). A fiatalkorúak javítóintézeti oktatásban töltött ideje átlagosan 9 hónaptól egy évig tart (Gagnon és mtsai, 2009), ezen rövid időszakban kellene a pedagógusoknak kreatív módon minőségi oktatást nyújtani ennek az igen összetett és sajátos célcsoportnak, amely még hagyományos iskolai környezetben is kihívások elé állítja a szakembereket.

Problémát jelent a biztonsági szempontok érvényesülésének elsődlegessége is, a biztonságra törekvés ugyanis felülírja a tanulástámogatás, oktatás fontosságát: az időszakonkénti lezárások, ellenőrzések, névsorolvasás és a javítóintézetek működéséből fakadó egyéb sajátosságok a normál iskolákhoz képest jóval magasabb szintű rugalmasságot, kreativitást követelnek meg a tanároktól (Jurich és mtsai, 2001).

A helyzetet az sem könnyíti meg, hogy nehéz adatokhoz hozzájutni a javítóintézetekben folyó szakmai munkával kapcsolatosan. Larkin és Hannon (2019) megállapította, hogy az itt dolgozó tanárokról szóló adatok nem hozzáférhetők az oktatási minisztériumoktól, mivel e pedagógusok feladatellátásának szabályozása jellemzően az igazságügyi minisztériumokhoz tartozik. Még a tanárok foglalkoztatására, végzettségére és egyéb szakmai követelményeknek való megfelelésükre vonatkozó alapvető információk is nagyrészt elérhetetlenek. A legtöbb ország a fiatalkorúak javítóintézeteit nem sorolja az oktatási intézmények közé, azok az igazságszolgáltatás rendszeréhez tartoznak, annak ellenére, hogy ez látszólag ellentétes ezen intézetek elsődleges, reintegrációt támogató és oktatást előtérbe helyező céljaival (Larkin és Hannon, 2019).

A javítóintézeti tanárok felkészítésével kapcsolatos kutatások igencsak sporadikusak, valószínűleg többek között azért is, mert ezeket az igen gyakran problémás tanulókat is elhanyagolja a rendszer. A javítóintézeti tanárok munkája kevésbé áll a kutatások fókuszában, hiányoznak az empirikus bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a kormányok tartósan elköteleznék magukat annak biztosítása mellett, hogy a javítóintézetben büntetésüket töltő fiatalok oktatását magas színvonalú, jól felkészült tanárok végezzék, és ilyen módon részesüljenek az őket megillető oktatásban (Larkin és Hannon, 2019). Ugyanakkor Larkin és Hannon (2019) megállapítja: az is előfordulhat, hogy ezek a pedagógusok jó munkát végeznek, de erről időhiány vagy egyéb logisztikai korlátok miatt nem készülnek kutatások. Emellett általában az oktatáspolitikai kezdeményezéseknek is a perifériájára kerül a javítóintézeti tanárok felkészültségének kérdése, nem jelennek meg erre vonatkozó kezdeményezések, programok, jogyakorlatok sem, ezzel is erősítve az oktatás ezen területének marginális jellegét (Larkin és Hannon, 2019).

Az osztályfok szerinti homogén csoportok hiánya sem könnyíti meg a tanárok helyzetét, a javítóintézetben az egyes évfolyamokon a tanulók ugyanis nem feltétlenül vannak egy tudásszinten, sőt, egy osztályon belül nagyon eltérő tudásszintek jelennek meg, amely heterogenitás egyértelműen negatív hatással van az oktatási célok elérésére. Emellett a tanulók egy része nem motivált, sokan nem vagy alig érdeklődnek a tanulás iránt. A tanárok nincsenek felkészülve arra, hogy ennyire heterogén csoportokban tanítsanak és hajlamosak gyors, szakmailag kevésbé megalapozott stratégiákat keresni a tanulók figyelmének lekötésére, gyakori jelenség például a filmvetítés ezekben az osztályokban.

Felmerülő problémákra, kihívásokra adható válaszok

A kutatások (Jurich és mtsai, 2001; Wade és mtsai, 2013; Wright, 2005) megállapításai szerint számos területen lenne szükséges fejleszteni a javítóintézetben oktató pedagógusok képzési, toborzási, kiválasztási és továbbképzési rendszerét.

Érdemes lenne a tanárképzés rendszerébe egy speciális képzést beépíteni a leendő börtön-, illetve javítóintézeti tanárok számára, támogatva ezzel e szakterület akadémiai elismerését (Wade és mtsai, 2013). Egy ilyen jellegű képzés olyan végzettséget adna, amely feljogosítaná ezeket a szakembereket arra, hogy szakosodás után ezekben a speciális intézetekben oktassanak. Hasonló véleményén van Wright (2005) is, aki azonban arra figyelmeztet, hogy egy ilyen jellegű tanári felkészítésnek kiegészítő információkat és kurzusokat kell tartalmaznia, nem pedig kevésbé szigorú követelményekkel egy alternatív, könnyebben teljesíthető lehetőséget kínálni a leendő tanárok számára.

Fontos lenne megfelelő toborzási, kiválasztási rendszert kialakítani, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy sok javítóintézetben oktató tanár inkább véletlenül, mint szándékos szakmai döntések eredményeként kezd el zárt intézetben tanítani, és a valódi motiváció hiánya nem könnyíti meg azt, hogy ezek a tanárok megbirkózzanak a javítóintézetben rájuk váró helyzettel (Wright, 2005). Ahhoz, hogy a javítóintézeti tanárok fel tudjanak készülni a rájuk váró kihívásokra, fontos lenne megismertetni velük, milyen munkára számíthatnak, már a munkakezdés előtt érdemes őket széles körű tájékoztatásban részesíteni, hogy tisztában legyenek az előttük álló feladat összetettségével, valamint a biztonsági előírások okozta nehézségekkel (Jurich és mtsai, 2001).

Emellett elengedhetetlen lenne a mentorálás, így a területre már rálátással rendelkező tapasztalt mentortanárok tudnák segíteni a frissen elhelyezkedő kollégákat. Ha az új tanárok tapasztalt mentortanárok mellett dolgozhatnak, velük párban, a pályakezdő javítóintézeti pedagógusok sokat tanulhatnak tapasztalt kollégáiktól (Jurich és mtsai, 2001).

Mivel problémaként jelentkezik a szellemi elszigeteltség is, fontos lenne ezeket a kollégákat összekötni más pedagógusokkal a kapcsolattartás és csapatépítés támogatásának céljából. A javítóintézeti pedagógusok a közoktatási rendszerben dolgozó tanárokkal való együttműködés, kapcsolattartás révén tapasztalatokat és stratégiákat cserélhetnek, és az információcsere révén tudatosodhat bennük az, hogy mindkét környezetben számos hasonló problémával szembesülnek (Jurich és mtsai, 2001). A csapatépítés intézetben belül is kulcsfontosságú, hasznos eszköz lehet a tanárok elszigeteltség-érzésének csökkentésére, valamint a kollegiális és szakmai támogatásának növelésére (DelliCarpini, 2008). A kapcsolatépítés, csapatépítés eredményeként létrejövő információcsere révén az intézetben oktató tanárok megoszthatnák egymással tapasztalataikat, jógyakorlataikat, kreatív ötleteiket, így segítve egymást ebben a sajátos környezetben történő, kihívásokkal teli munkavégzésükben (Jurich és mtsai, 2001).

A szakirodalomban visszatérő téma a felnőttkori tanulás elveinek alkalmazása a javítóintézetben oktató tanárok szakmai fejlesztésének megtervezésekor, az itt végzett munka stresszes jellege ugyanis megköveteli, hogy a szakmai képzés során a tanárok stresszkezelési képességének fejlesztésére is figyelmet fordítsanak (Larkin és Hannon, 2019).

A kutatók ezen képzések kapcsán kiemelik a releváns, folyamatos, a konkrét tartalomhoz kapcsolódó és a reflektív gyakorlatot ösztönző szakmai fejlesztést (Behan, 2007; DelliCarpini, 2008; Mathur és mtsai, 2009). DelliCarpini (2008) hangsúlyozza, hogy a javítóintézeti tanárok képzése, majd munkavégzése során lehetővé kell tenni számukra, hogy önállóan döntéseket hozhassanak, együttműködjenek egymással, új módszereket próbálhassanak ki vagy a meglévőket módosítsák.

A tanárok képzése, majd egymással, közoktatásban tanító kollégáikkal való kapcsolattartásuk során hasznos lehet az infokommunikációs eszközök használata. Shippen és

munkatársai (2014) is megerősítették a technológia használatának fontosságát (webináriumok, virtuális tantermek és távoktatás támogatása), mivel jellemző a javítóintézetek elhelyezkedésére a kevésbé centrális jelleg, jellemzően egymástól igen távol találhatók.

A javítóintézetben oktató tanárok szükséges felkészítésének területei

A javítóintézeti tanárok pedagógiai munkáját nehezítő körülményeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy olyan multidiszciplináris képzésben kellene részesülniük, amely felkészítené őket arra, hogy sikeresen megbirkózhassanak a munkájuk során felmerülő problémákkal (Flores és Barahona-López, 2021). Clare és munkatársai (1996) kutatásukban olyan kurzusokat javasoltak a javítóintézeti tanárok számára, amelyek a pszichológia, a tanácsadás, a szociológia (a bűnelkövetői magatartásra és az előítéletekre összpontosítva), a kábítószerrel való visszaélés, a multikulturalitás és a tanulási stílusok témakörére fókuszálnak. Jurich és munkatársai (2001) átfogó kutatása részeként fókusz-csoportos beszélgetésben és kérdőívben kérdezték meg a javítóintézeti tanárokat, mire lenne szükségük felkészítésük során. A megkérdezettek a fókusz-csoportos beszélgetés során öt témakört emeltek ki, így a javítóintézeti oktatás filozófiáját (Mit jelent javítóintézeti tanárnak lenni?); a kommunikációs készségek fejlesztését (Hogyan lehet fenntartani a hatékony kommunikációt egy ilyen speciális, zárt környezetben?); az emberi viselkedés szabályait (pl. bűnözői magatartás, határok és korlátok, kiégés); a tanítási technikákat (pl. heterogén csoportok tanítása, tanulási nehézségekkel küzdő felnőttek oktatása) és a sikeres pedagógus meghatározásának témakörét (a javítóintézeti oktatás küldetéséhez kapcsolódóan) (Jurich és mtsai, 2001). Kutatásuk második, a kérdőív módszerét használó részében felmérték, hogy a javítóintézeti tanároknak milyen képzésekre, workshopokra lenne igényük. A tanárok által megadott listán a tanulási stílusok fejlesztése szerepelt az első helyen, ezt követte a kiégés megelőzése, a biztonságos tanulási környezet kialakítása és fenntartása, a kommunikációs készségek fejlesztése, a változások és az instabilitás kezelése, valamint a bűnözői viselkedés elméletei (Jurich és mtsai, 2001).

A javítóintézeti tanárok felkészítésével foglalkozó szakirodalom (Annamma, 2015; Flores és Barahona-López, 2021; Larkin és Hannon, 2019; Wolford és mtsai, 1996) három, egymással összefüggő témakörben foglalja össze, mely területeken van szükség e szakemberek felkészítésére, ez a három terület a következő: a környezet ismerete, a tanulók speciális tanulási igényeinek kielégítésére vonatkozó ismeretek, valamint a kulturálisan érzékeny és a tantárgyspecifikus pedagógia ismerete (Larkin és Hannon, 2019). Ahhoz tehát, hogy a pedagógusok sikeresek legyenek a javítóintézetben tanárként, fontos lenne, hogy olyan továbbképzésen vehessenek részt, amely ezen a három területen felkészíti őket a hivatásukkal járó speciális kihívásokra.

Az első megjelölt témakörként szereplő környezetspecifikus ismeretek a javítóintézetek korlátaira, rendjére, szokásaira vonatkoznak, mint például a fizikai tér, a biztonsági protokollok, a technikai eszközökhöz való hozzáférés és a tanulói populáció dinamikus változásaihoz (áthelyezés, szabadulás) való alkalmazkodás. A szakirodalom (Larkin és Hannon, 2019; Wolford és mtsai, 1996) következetesen hangsúlyozza, hogy a javítóintézetek működésének fizikailag korlátozó jellege erősen befolyásolja az oktatási folyamatot, és kitér arra is, hogyan tudnak eligazodni a tanárok és a tanulók ebben a térben. Fontos az eljárási intézetspecifikus előírások, így például a biztonsági követelmények ismerete és a biztonsági személyzettel való együttműködés, amely időnként alkalmazkodást kíván a pedagógusoktól (Wolford és mtsai, 1996).

A második témakör a tanulók tanulási igényeinek kielégítésére vonatkozó ismeretek körét fedi le. A szakirodalom hangsúlyozza azt a tényt, hogy a javítóintézetben tanuló fiatalok jelentős része sajátos nevelési igényű (Larkin és Hannon, 2019; Quinn és mtsai,

2005; Bullis és mtsai, 2002). Azok a tanárok, akik tanultak gyógypedagógiát, arról számoltak be, hogy felkészültebbnek érezték magukat a javítóintézetben tanuló fiatalok oktatása során (Annamma, 2015). Ezzel szemben azok a pedagógusok, akik kevés vagy semmilyen ilyen jellegű felkészítést nem kaptak, hiányosságokat tapasztaltak a tanítási készségeikben, ahogyan arra az osztálytermi megfigyelések és a tanári beszámolók is rámutattak (Annamma, 2015; Shippen és mtsai, 2014). Gagnon és munkatársai (2012) azzal érveltek, hogy mivel a javítóintézeti környezetben tanuló diákok a hagyományos iskolákban gyakran sikertelenek, mentális problémákkal és magatartászavarral küzdenek, a tanárképzésben olyan interdiszciplináris megközelítésre lenne szükség, amely magában foglalja a mentális egészséggel és a tanulók magatartásával, viselkedésével kapcsolatos ismereteket. E kutatásból az következik, hogy a tanárokat nemcsak az oktatási folyamatok megtervezésére kell felkészíteni, hanem a tanulók kezelésére is (McGee és Wolford, 1998). Azok a tanárok, akik nem tudták, hogyan kell hatékonyan kezelni a javítóintézetben a tanulók viselkedését, megfogalmazták, hogy kevesebb időt fordítottak az oktatásra, és többet a diákok ellenőrzésére, magatartásuk rendszabályozására (Jurich és mtsai, 2001). Kiemelendő, hogy a szakirodalomból hiányzott a magatartás-szabályozás kognitív megközelítéseinek (pl. Glasser, 1990; Shanker és Barker, 2017) vagy a helyreállító igazságszolgáltatás kérdéskörének megvitatása (Winn, 2018).

A harmadik témakör a kulturálisan érzékeny és tantárgyspecifikus pedagógia ismertetére vonatkozik. Tekintettel arra, hogy az Amerikai Egyesült Államok javítóintézeteiben magas a színes bőrű tanulók, különösen az afroamerikai fiúk aránya,¹ a kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a tanárképzésnek tartalmaznia kell a kisebbségi és marginalizált csoporthoz tartozó tanulók oktatására vonatkozó információkat (Annamma, 2015; Gaskew, 2015; Larkin és Hannon, 2019). A szakirodalomban jól ismert, hogy a tanároknak a tanulókról alkotott elképzelései befolyásolják tanítási gyakorlatukat (pl. Ladson-Billings, 1994). Gaskew (2015) azzal érvelt, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem biztos, hogy megfelelőek a javítóintézetben az afroamerikai diákok számára, meglátása szerint a tanulási folyamatokba sajátos módon történő tudatos bevonásukra van szükségük, és az általánosító tanítási megközelítések alkalmazása káros a tanulók sikerére (Gaskew, 2015). Annamma (2015) azt is kifejtette, hogy a javítóintézetben dolgozó tanárok, akik ezt az általánosító álláspontot képviselték, gyakran nem tudtak kapcsolatot teremteni a tanulókkal, részben a kulturális disszonancia miatt. A tanulók gyenge képességei, saját gyógypedagógiai tudásuk hiánya, valamint a közöttük és a diákjaik között fennálló társadalmi-gazdasági különbségek akadályozták őket abban, hogy sikeresen tudjanak oktatni (Annamma, 2015). A tanárok felkészületlensége a kulturális érzékenység, pontosabban a szociokulturális tudatosság területén befolyásolta azt, hogy hogyan értékelték, érvényesítették és rangsorolták diákjaik szükségleteit. A tanulmány egyik példája arról számolt be, hogy amikor a tanulóknak tanulási nehézségeik voltak, a pedagógusok azt feltételezték, hogy a tanulók manipulálni próbálják őket, holott valójában „csak” tanulási akadályozottságuk miatt küzdöttek nehézséggel (Annamma, 2015).

Láthatjuk tehát, hogy összetett kihívásrendszerrel szembesülnek a javítóintézetben tanító pedagógusok munkájuk során, és ahhoz, hogy ezekkel a kihívásokkal sikeresen megbirkózzanak, kulcsfontosságú a megfelelő oktatás, továbbképzés biztosítása számukra.

Felkészítés, oktatás és továbbképzés speciális kérdései

Számos kutató foglalkozott azzal, hogy feltárja, mire lenne szükség a javítóintézetben oktató tanárok sikeres felkészítéséhez általában, illetve tantárgyspecifikus, valamint módszertani szempontból.

Dunlap és munkatársai (2000) összefoglalják, milyen lenne a javítóintézeti tanárok számára szervezett hatékony továbbképzés. Megállapításaik szerint a képzésnek multidiszciplináris közönséget kell megcéloznia, és akkor sikeres, ha olyan módon valósul meg, ami elősegíti a résztvevők közötti együttműködést; érdekes esettanulmányokat használ; dinamikus és a mindennapi életben is használható készségek fejlesztését támogatja; emellett hasznos, ha a pozitív magatartásszabályozással kapcsolatos témák széles körével foglalkozik (Dunlap és mtsai, 2000).

Számos további kihívással találkozhatnak a javítóintézeti tanárok, ezekre felkészítés történhet tantárgyspecifikus, valamint módszertani jellegű továbbképzések formájában.

A tantárgyspecifikus továbbképzésekre vonatkozóan Gagnon és munkatársai (2012) megállapítják, hogy a javítóintézetben oktató tanároknak megalapozottabb pedagógiai-tartalmi ismeretekre van szükségük, mivel a speciális környezetben folyó oktatás a célcsoport és a környezet jellegzetességei miatt sajátos kihívásokkal jár. Eszerint a tanároknak célzott szakmai fejlesztésre van szükségük a megfelelő oktatási megközelítésekkel kapcsolatban a javítóintézetek sajátos logisztikai korlátai miatt. Például a biológia, kémia, fizika tantárgyak oktatása másképp alakul a hagyományos iskolákhoz képest, mivel nehezített az erőforrásokhoz való hozzáférés, a szemléltetés sok esetben elmarad a kísérletekkel kapcsolatos biztonsági aggályok és a fizikai tér sajátosságai miatt. Meglepő módon a szakirodalomból teljesen hiányzott a javítóintézetben oktató tanárok e speciális körülmények miatt kihívásokkal teli munkájának leírása, különösen a reál-, természettudományi tantárgyak esetében (Gagnon és mtsai, 2012). Tantárgyspecifikus megközelítésben a tartalomközpontú továbbképzésekre több megoldás is elképzelhető. Az egyik megoldás az lehet, ha a javítóintézetek együttműködnek a helyi iskolákkal a továbbképzésekben, vagyis a javítóintézeti tanárok is részt vehetnek az iskola, tankerület által szervezett továbbképzéseken. Egy másik megoldás az online minősítő programok segítségével történő továbbképzés lehet. Végül megfontolandó lehet javítóintézeti tanárok számára országos szintű képzések szervezése is (Gagnon és mtsai, 2012), bár ez a megközelítés állami szintű koordinációt és a kapcsolódó utazási finanszírozást is igényelne (O'Rourke és mtsai, 2008).

A tantárgyspecifikus képzések mellett kulcsfontosságú a módszertani jellegű továbbképzések biztosítása, mivel a javítóintézeti oktatás során az osztálytermi környezet szabályozásának hagyományos megközelítései a hatékony oktatási stratégiák és tanulás előfeltételeként prioritást élveznek. A tanulók felügyelete – még akkor is, ha rendkívül szigorúan ellenőrzött környezetben vannak – visszatérő téma a szakirodalomban az osztályterem-menedzsment tárgyalása során. A kutatások ugyanakkor nem térnek ki az olyan tanárok felkészítésére és fejlesztésére, akik képesek megtanítani a tanulókat az önszabályozásra és az oktatásban való demokratikus részvétel módszereire, pedig erre nagy szükség lenne. Ezen készségek fejlesztése kulcsfontosságú, mert nemcsak a javítóintézetben meghatározóak, de a szabadulás után is fontosak lesznek a társadalomba történő visszailleszkedéshez (Larkin és Hannon, 2019).

A javítóintézeti fiatalok oktatása során érdemes figyelembe venni azokat az iránymutatásokat, amelyek a veszélyeztetett, illetve tanulási zavarral küzdő tanulókra vonatkoznak. Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának iránymutató alapelvekről szóló jelentésének (U.S. Department of Education Guiding Principles Report) „veszélyeztetett tanulókról” szóló része összegyűjti, hogy milyen szempontokat kell figyelembe venni

a javítóintézetben dolgozó tanárok sikeres munkavégzéséhez (Grant és mtsai, 2008). Ezek közé tartozik annak biztosítása, hogy a tanulók minden támogatást és erőforrást megkapjanak a sikerhez; annak megértése, hogy mind a viselkedési, mind a tanulmányi célkitűzésekkel való foglalkozás egyaránt fontos; a tiszteleten és méltányosságon alapuló tanár-diák kapcsolat szükségességének felismerése; az oktatás folyamatos értékelése; a tanulók szükségletein alapuló döntések meghozatala; és a tanulók fejlődéséről való időben történő, konstruktív visszajelzés (U.S. Department of Education and Justice, 2014. 14.).

Swanson (2001) nyolc olyan tanítási jellemzőre hívta fel a figyelmet, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok számára relevánsak, és mivel az ezzel élő fiatalok felülreprezentáltak a javítóintézetben, ezen szempontok alkalmazása itt is javasolt. Meglátása szerint kulcsfontosságú a tanítási egységek sorrendbe állítása; a lépésről lépésre történő útmutatás; gyakorlás/ismétlés/visszajelzés a kritikus pontokra vonatkozóan; a kérdésfeltevés; az individualizálás; a tananyag kisebb részekre bontása és összekapcsolása az előzetes tudással; a technológia integrálása és a kiscsoportos oktatás. Jolivet és munkatársai (2008) is hangsúlyozzák az individualizálás szükségességét, meglátásuk szerint a javítóintézeti tanulók oktatását az egyes tanulók aktuális funkcionális készség szintjéhez kellene igazítani, ami komoly kihívás elé állíthatja a pedagógust is.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül továbbá, hogy a fiatalok esetleges rövid ítéletei, az intézetek közötti áthelyezések miatt kulcsfontosságú az oktatás hatékonyságának maximalizálása. Az oktatás hatékonyságát növelő módszerek közé tartozik a tanulmányi feladatok sikeres elvégzéséért történő következetes és rendszeres megerősítés, a tanulói igényeikre történő aktív reagálás, valamint a tanárok támogatása abban, hogy hatékonyan tudják használni a rendelkezésre álló időt, maximálisan be tudják vonni a fiatalok a tanulásba (Greenwood és mtsai, 1984). A frontális osztálytermi és a kiscsoportos oktatás, a kooperatív és strukturált társas tevékenységek, valamint az egyéni tanulás megfelelő alkalmazása mind az oktatás hatékonyságának növelését szolgálják (Jolivet és mtsai, 2008). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a hatékony oktatás nem egyszerűen a „legjobb” oktatási módszer kiválasztásának kérdése. Billingsley és munkatársai (2009) három instrukciós módszert hasonlítottak össze az érzelmi és magatartászavarral élő (E/BD-s) középiskolások matematikaoktatására vonatkozóan, ezek a tanár által irányított

Swanson (2001) nyolc olyan tanítási jellemzőre hívta fel a figyelmet, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok számára relevánsak, és mivel az ezzel élő fiatalok felülreprezentáltak a javítóintézetben, ezen szempontok alkalmazása itt is javasolt. Meglátása szerint kulcsfontosságú a tanítási egységek sorrendbe állítása; a lépésről lépésre történő útmutatás; gyakorlás/ismétlés/visszajelzés a kritikus pontokra vonatkozóan; a kérdésfeltevés; az individualizálás; a tananyag kisebb részekre bontása és összekapcsolása az előzetes tudással; a technológia integrálása és a kiscsoportos oktatás. Jolivet és munkatársai (2008) is hangsúlyozzák az individualizálás szükségességét, meglátásuk szerint a javítóintézeti tanulók oktatását az egyes tanulók aktuális funkcionális készség szintjéhez kellene igazítani, ami komoly kihívás elé állíthatja a pedagógust is.

oktatás, a számítógéppel támogatott oktatás és e megközelítések kombinációja. Eredményeik alátámasztották ezen módszerek alkalmazásának fontosságát az érzelmi és magatartászavarral élő tanulók esetében, és nem volt olyan egyetlen módszer, amely minden tanuló esetében a legjobb eredményeket hozta volna, tehát a különböző módszerek vegyes alkalmazása lehet célravezető.

Összegzés

A fiatalok javítóintézeteiben dolgozó pedagógusok munkája jelentősen eltér a hagyományos iskolai környezetben oktatókétól, mind a tanulók jellemzői, mind az intézményi keretek miatt. A büntetésüket töltő fiatalok gyakran halmozottan hátrányos helyzetűek, mentális, tanulási és viselkedési problémákkal küzdenek, ami a pedagógiai munka komplexitását növeli. A tanárok feladata túlmutat a tudásátadáson, empátiát, rugalmasságot és fokozott pszichológiai érzékenységet igényel. Mindezt szigorú biztonsági szabályok között, gyakran elégtelen szakmai felkészítéssel kell megvalósítaniuk.

A pedagógusok munkáját tovább nehezíti a homogén tanulócsoportok hiánya, a technológiai és módszertani korlátok, valamint az intézményen belüli szellemi izoláció. A szakmai együttműködés korlátozott, a továbbképzési lehetőségek szűkösek, ami hosszú távon negatívan befolyásolhatja a pedagógusok szakmai fejlődését és motivációját.

A tanulmány alapján több fejlesztési irány körvonalazható, szükséges lenne a javítóintézeti tanárok célzott képzése a tanárképzés rendszerén belül, mentorprogramok kialakítása, valamint az intézményeken belüli és kívüli szakmai hálózatok erősítése. Emellett kiemelt figyelmet kell fordítani a tanárok toborzására és kiválasztására, hogy a pályára kerülés ne véletlenszerű, hanem tudatos és motivált döntés eredménye legyen. A célzott felkészítés és támogatás hozzájárulhat a pedagógusok eredményesebb munkavégzéséhez és a fluktuáció csökkentéséhez.

Miklósi Márta

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (azonosítószám: BO/00099/24/2) támogatásával készült.

Irodalom

- Abrams, L. S., Mizel, M. L., & Barnert, E. S. (2021). The criminalization of young children and overrepresentation of black youth in the juvenile justice system. *Race and social problems*, 13(1), 73-84.
- American Association of Colleges for Teacher Education (2009). *Teacher preparation makes a difference*. Author.
- Annamma, S. A. (2015). Whiteness as property: Innocence and ability in teacher education. *Urban Review: Issues And Ideas In Public Education*, 47(2), 293-316. DOI: [10.1007/s11256-014-0293-6](https://doi.org/10.1007/s11256-014-0293-6)
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.
- Behan, C. (2007). Context, creativity and critical reflection: Education in correctional institutions. *Journal of Correctional Education*, 58(2), 157-169.
- Billingsley, G., Scheuermann, B. & Webber, J. (2009). A comparison of three instructional methods for teaching math skills to secondary students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 35(1), 4-18. DOI: [10.1177/019874290903500101](https://doi.org/10.1177/019874290903500101)
- Blanton, L., Pugach, M. & Florian, L. (2011). *Preparing general education teachers to improve outcomes*

for students with disabilities. American Association of Colleges for Teacher Education & National Center for Learning Disabilities.

Bradshaw, J. D. (2024). Resilience of Teaching Juveniles: A Phenomenological Study of Teachers in Juvenile Corrections Facilities. *Doktori disszertáció*. Liberty University, Lincburg, VA. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6299&-context=doctoral>

Bullis, M., Yovanoff, P., Mueller, G. & Havel, E. (2002). Life on the “outs”—Examination of the facility-to-community transition of incarcerated youth. *Exceptional children*, 69(1), 7–22. DOI: [10.1177/001440290206900101](https://doi.org/10.1177/001440290206900101)

Clare, W. L., Gregory, D., Bishop, J. & Kelso, C. E. (1996). An open letter: a curriculum guide for correctional educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. Garrett Shelton Education Center.

Coalition for Juvenile Justice (2000). *Handle with care: Serving the mental health needs of young offenders*. The Sixteenth Annual Report to the President, the Congress, and the Administrator of the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Cocozza, J. J. & Skowrya, K. R. (2000). Youth with mental health disorders: Issues and emerging responses. *Juvenile Justice Journal*, 7(1), 3–13. DOI: [10.1037/e379712004-001](https://doi.org/10.1037/e379712004-001)

Cogswell, S. H., Tull, M. C. & Zajano, N. C. (1994). *Education behind behind bars: opportunities and obstacles*. Legislative Office of Education Oversight.

Cuellar, A. E., Kelleher, K. J., Kataoka, S., Adelsheim, S. & Cocozza, J. J. (2008). Incarceration and psychotropic drug use by youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162, 219–224. DOI: [10.1001/archpediatrics.2007.47](https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.47)

Davidson, H. S. (1995). Possibilities for critical pedagogy in a ‘total institution’: An introduction to critical perspectives on prison education. In Davidson, H. S. (szerk.), *Schooling in a “total institution”: Critical perspectives on prison education*. Praeger. 1–23.

DelliCarpini, M. (2008). Creating communities of professional practice in the correctional education classroom. *Journal of Correctional Education*, 219–230.

Dunlap, G., Hieneman, M., Knoster, T., Fox, L., Anderson, J. & Albin, R. W. (2000). Essential elements of inservice training in positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 22–32. DOI: [10.1177/109830070000200104](https://doi.org/10.1177/109830070000200104)

Education, Disability, and Juvenile Justice (National Center on Education, Disability, and Juvenile Justice) (2010). *Juvenile correctional education programs*. National Center on Education, Disability, and Juvenile Justice, <http://www.edjj.org/focus/education>

Eggleston, C. R. (1991). Correctional education professional development. *Journal of Correctional Education*, 42(1), 16–22.

Fink, C. M. (1990). Special education in-service for correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 41(4), 186–190. <http://www.jstor.org/stable/41970860>

Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs: A literature review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 9(4), 248–259. DOI: [10.1177/106342660100900405](https://doi.org/10.1177/106342660100900405)

Flores, J. & Barahona-López, K. (2021). Correctional education and the impact on educators’ lack of training. *Curriculum Perspectives*, 41(2), 237–244. DOI: [10.1007/s41297-021-00147-3](https://doi.org/10.1007/s41297-021-00147-3)

Gagnon, J. C. & Barber, B. (2010). Characteristics of and services provided to youth in secure care facilities. *Behavioral Disorders*, 36(1), 7–19. DOI: [10.1177/019874291003600102](https://doi.org/10.1177/019874291003600102)

Gagnon, J. C., Barber, B. R., Van Loan, C. & Leone, P. E. (2009). Juvenile correctional schools: Characteristics and approaches to curriculum. *Education and treatment of children*, 32(4), 673–696. DOI: [10.1353/etc.0.0068](https://doi.org/10.1353/etc.0.0068)

Gagnon, J. C., Houchins, D. E. & Murphy, K. M. (2012). Current juvenile corrections professional development practices and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 35(4), 333–344. DOI: [10.1177/0888406411434602](https://doi.org/10.1177/0888406411434602)

Gagnon, J. C., Rockwell, S. & Scott, T. M. (2008). Positive behavior supports in exclusionary schools: A practical approach based on what we know. *Focus on Exceptional Children*, 41(1), 1–20. DOI: [10.17161/fec.v41i1.6834](https://doi.org/10.17161/fec.v41i1.6834)

Gaskew, T. (2015). Developing a prison education pedagogy. *New Directions for Community Colleges*, 170, 67–78. DOI: [10.1002/cc.20145](https://doi.org/10.1002/cc.20145)

Gehring, T. (1988). Five principles of correctional education. *Journal of Correctional Education*, 39(4), 164–169.

Gemignani, R. J. (1994). *Juvenile correctional education: A time for change*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Geraci, P. (2002). *Teaching on the inside: A survival handbook for the new correctional educator*. Grey-stone Educational Mat.

Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. 1st ed. Perennial Library.

Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 22(2), 129–145. DOI: [10.3102/01623737022002129](https://doi.org/10.3102/01623737022002129)

- Grant, L. W., Strong, J. H. & Popp, P. (2008). *Effective teaching and at-risk/highly mobile students: What do award-winning teachers do?* National Center for Homeless Education. http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/eff_teach.pdf
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In Heward, W. L., Heron, T. E., Trapp-Porter, J. & Hill, D. S. (szerk.), *Focus on behavior analysis in education*. Charles Merrill. 58–88.
- Houchins, D. E., Jolivet, K., Shippen, M. E. & Lambert, R. (2010). Advancing high-quality literacy research in juvenile justice: Methodological and practical considerations. *Behavioral Disorders*, 36(1), 61–69. DOI: [10.1177/019874291003600107](https://doi.org/10.1177/019874291003600107)
- Houchins, D. E., Jolivet, K., Wessendorf, S., McGlynn, M. & Nelson, C. M. (2005). Stakeholders' view of implementing positive behavioral support in a juvenile justice setting. *Education and Treatment of Children*, 380–399.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E. & Cattret, J. (2004). The retention and attrition of juvenile justice teachers. *Education and Treatment of Children*, 374–393.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E. & Jolivet, K. (2006). System reform and job satisfaction of juvenile justice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 29(2), 127–136. DOI: [10.1177/088840640602900205](https://doi.org/10.1177/088840640602900205)
- Jolivet, K., Houchins, D. E., Josephs, N., Waller, K., Hall, T. & Nomvete, P. (2008). Providing educational services in secure settings. In Bullock, L. M. & Gable, R. A. (szerk.), *Seventh CCBD Mini-Library Series on emotional/behavioral disorders: Ensuring a brighter future for troubled children/youth: Challenges and solutions*. Council for Exceptional Children. 1–62.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K. A. (2001). Training correctional educators: A needs assessment study. *Journal of Correctional Education*, 23–27. <http://www.jstor.org/stable/23294030>
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Alliance for Excellent Education. http://www.all4ed.org/publication_material/reports/adolescents_and_literacy
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. DOI: [10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751](https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751)
- Leone, P. E., Zaremba, B. A., Chapin, M. S. & Iseli, C. (1995). Understanding the overrepresentation of youths with disabilities in juvenile detention. *District of Columbia Law Review*, 3, 389–401.
- Loeber, R., Burke, J. & Lahey, B. (2002). What are the antecedents to an antisocial personality disorder? *Criminal Behavior and Mental Health*, 12, 24–36. DOI: [10.1002/cbm.484](https://doi.org/10.1002/cbm.484)
- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145–264. DOI: [10.1086/449243](https://doi.org/10.1086/449243)
- Mathur, S. R., Clark, H. G. & Schoenfeld, N. A. (2009). Professional development: A capacity-building model for juvenile correctional education systems. *Journal of Correctional Education*, 164–185.
- Mathur, S. R., Clark, H. G. & Schoenfeld, N. A. (2009). Professional development: A capacity-building model for juvenile correctional education systems. *Journal of Correctional Education*, 164–185. <http://www.jstor.org/stable/23282723>
- McGee, T. D. & Wolford, B. I. (1998). Professional development for new correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 14–18.
- McGee, T. D. & Wolford, B. I. (1998). Professional development for new correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 49(1), 14–18. <http://www.jstor.org/stable/23295048>
- Meisel, S., Henderson, K., Cohen, M. & Leone, P. (1998). Collaborate to educate: Special education tes.sagepub.com in juvenile correctional facilities. In Hammitt, D. (szerk.), *In Building collaboration between education and treatment for at-risk and delinquent youth*. National Juvenile Detention Association. 59–72.
- Montross, K. J. & Montross, J. F. (1997). Characteristics of adult incarcerated students: Effects on instruction. *Journal of Correctional Education*, 179–186.
- Nelson, C. M. (2000). Educating students with emotional and behavioral disabilities in the 21st century: Looking through windows, opening doors. *Education and treatment of children*, 23(3), 204–222.
- Nelson, C. M., Jolivet, K., Leone, P. E. & Mathur, S. R. (2010). Meeting the needs of at-risk and adjudicated youth with behavioral challenges: The promise of juvenile justice. *Behavioral Disorders*, 36(1), 70–80. DOI: [10.1177/019874291003600108](https://doi.org/10.1177/019874291003600108)
- Nelson, C. M., Sugai, G. & Smith, C. R. (2005). Positive behavior support offered in juvenile corrections. *Counterpoint*, 1, 6–7.
- O'Rourke, T., Catrett, J. & Houchins, D. (2008). Teacher retention in the Georgia DJJ: A plan that works. *Corrections Today*, 70(1), 40.
- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188–199. DOI: [10.1177/019874291003500301](https://doi.org/10.1177/019874291003500301)
- Oseroff, A., Oseroff, C. E., Westling, D. & Gessner, L. J. (1999). Teachers' beliefs about maltreatment of students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24(3), 197–209. DOI: [10.1177/019874299902400306](https://doi.org/10.1177/019874299902400306)
- Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Leone, P. E., Osher, D. M. & Poirier, J. M. (2005). Youth with

- disabilities in juvenile corrections: A national survey. *Exceptional children*, 71(3), 339–345. DOI: [10.1177/001440290507100308](https://doi.org/10.1177/001440290507100308)
- Puzzanchera, C., Sladky, A. and Kang, W. (2025). Easy access to juvenile populations: 1990–2023. National Center for Juvenile Justice. [Easy Access to Juvenile Populations](https://www.nccjj.org/easy-access-to-juvenile-populations)
- Pytash, K. E. & Hylton, R. (2022). Preservice teachers' self-efficacy during a field experience at a juvenile detention facility. *Action in Teacher Education*, 44(1), 37–52. DOI: [10.1080/01626620.2021.1936290](https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1936290)
- Scott, T. M., Nelson, C. M., Liaupsin, C. J., Jolivet, K., Christie, C. A. & Riney, M. (2002). Addressing the needs of at-risk and adjudicated youth through positive behavior support: Effective prevention practices. *Education and Treatment of Children*, 532–551.
- Sedlak, R. A. & Karcz, S. A. (1990). Descriptive study of teaching practices and the efficacy of correctional education. *The Yearbook of Correctional Education*, 325, 341.
- Shanker, S. & Barker, T. (2017). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin Publishing Group.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E. & Lockwood, S. (2014). Juvenile correctional professional development: From conceptualization to evaluation. *Journal of Correctional Education*, 65(1), 68–87.
- Swanson, H. L. (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal*, 101(3), 331–348. DOI: [10.1086/499671](https://doi.org/10.1086/499671)
- U.S. Department of Education (2009). *Twenty eighth annual report to Congress on the implementation of Individuals With Disabilities Education Act*. Author.
- U.S. Departments of Education and Justice (2014). *Guiding principles for providing high-quality education in juvenile justice secure care settings*. U.S. Departments of Education and Justice. <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/guiding-principles.pdf>
- Wade, W., Bohac, P. & Platt, J. S. (2013). Technology-based induction: Professional development strategies for correctional education. *Journal of Correctional Education*, 64(3), 22–36.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 13(2), 79–96. DOI: [10.1177/10634266050130020201](https://doi.org/10.1177/10634266050130020201)
- Wang, X., Blomberg, T. G. & Li, S. D. (2005). Comparison of the educational deficiencies of delinquent and nondelinquent students. *Evaluation review*, 29(4), 291–312. DOI: [10.1177/0193841X05275389](https://doi.org/10.1177/0193841X05275389)
- Winn, M. T. (2018). *Justice on both sides: Transforming education through restorative justice*. Harvard Education Press.
- Wolford, B., McGee, T. D. & Ritchey, B. B. (1996). Analyzing the jobs of teaching troubled youth. *Journal of Correctional Education*, 47(4), 175.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: Culture shock. *Journal of Correctional Education*, 19–38.

Jegyzet

¹ Az afroamerikai fiúk felülreprezentáltsága az amerikai javítóintézetekben számottevő, amit jól mutat, hogy 2023-ban a fekete fiatalok 5,6-szor nagyobb valószínűséggel kerültek ezekbe az intézetekbe, mint fehér társaik, és a bent lévő fiatalok 46%-át tették ki, miközben a teljes fiatalkorú népességnek csupán 15%-át alkották (Abrams et al., 2021; Puzzanchera et al., 2025).

Absztrakt

A javítóintézetekben tanító pedagógusok rendkívül összetett, multidimenziális nehézségekkel szembesülnek. A fiatalkorú tanulók gyakran alacsonyabb kognitív képességekkel rendelkeznek, iskolai pályafutásukat negatív élmények, mentális problémák és érzelmszabályozási zavarok kísérik. Az oktatás hatékonyságát tovább csökkenti az intézményi környezet: a biztonsági prioritások háttérbe szorítják a pedagógiai célokat, a technológiai infrastruktúra elavult, az oktatási anyagok hiányosak. A tanárok szellemi izolációját fokozza az intézetek fizikai elszigeteltsége, valamint a homogén tanulócsoporthiánya. A pedagógusok gyakran minimális felkészítéssel kezdik munkájukat, ezért elengedhetetlen lenne speciális képzési modul beépítése a tanárképzésbe. A mentorálás, az intézményen belüli csapatépítés, valamint a köznevelésben dolgozó kollégákkal való szakmai kapcsolattartás elősegíthetné a tapasztalatcserét és a szakmai fejlődést. A folyamatos továbbképzések kulcsszerepet játszanak a tanári kompetenciák fenntartásában és fejlesztésében.

Kulcsszavak: fiatalkorú bűnelkövetők, tanárok, pedagógiai kihívások, speciális célcsoport, mentorálás