

# Fiatalkorú bűnelkövetők oktatásának kihívásai a nemzetközi szakirodalom tükrében – különös tekintettel az iskolai kötődésre<sup>1</sup>

Miklósi Márta\*

DOI: 10.21549/NTNY.50.2025.3.3

A fiatalkorúak sérülékeny populációja számos negatív következménnyel találkozhat, ha bűncselekmény elkövetése miatt büntetését javítóintézetben vagy büntetés-végrehajtási intézetben kell letöltenie, mivel az e rendszerbe való bekerülés fiatalként több káros hatással jár, mint ha valaki felnőttkorban kerül letartóztatásra. A szabadságvesztés-büntetés felerősítheti a meglévő mentális, egészségügyi, tanulási és viselkedési problémákat, károsíthatja a pozitív pszichoszociális fejlődést, megnehezítve ezzel a felnőttkorba való átmenetet. Az iskolai végzettség megszerzése, a munkaerőpiacra való belépés olyan jelentős életesemények, amelyek esetében a fiatalkorban szerzett tapasztalatok mélyreható, hosszútávú hatással lehetnek az életút alakulására. Kiemelten fontos ebben az élethelyzetben az oktatás szerepével foglalkozni, mert az oktatásban elért esetleges sikerek olyan fontos életesemények lehetnek, amelyek fordulópontként hozzájárulhatnak a bűnözői magatartás befejezéséhez, a dezisztenciához. Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalom eredményeinek elemzésével azt vizsgáljuk, hogy milyen szerepet tölt be az oktatás a fiatalkorúak szabadságvesztés-büntetése során, mi jellemzi a fiatalkorú fogvatartottak iskolai elköteleződését, tanárokkal való kapcsolatát, és milyen oktatási teljesítménnyel összefüggő kapcsolat fedezhető fel a fiatalkorú bűnelkövetők motivációját vizsgálva. A megfelelő színvonalú oktatás megszervezése büntetés-végrehajtási- és javítóintézetekben összetettebb kihívások elé állítja a szakembereket. Sok esetben nagyon heterogén csoportot kell tanítaniuk, ezek a fiatalok gyakran küzdenek oktatási területen szerzett korábbi kudarccal, emellett számos további korlátozás abból a tényből fakad, hogy az intézetek vezetőinek mindenképp a biztonságot kell előtérbe helyezniük az oktatási folyamat megszervezése során is. Az oktatás, a tanulási lehetőség biztosítása azonban a nehézségek ellenére fontos eszköz a dezisztencia elérésében, mert a kézzelfogható előnyök, például a végzettség megszerzésén túl számos területen fejleszti a fiatalkorúak készségeit, javítja viselkedésüket, megváltoztatja attitűdjeit, ezen célok elérésében viszont kulcsfontosságú az erős iskolai kötődés, a tanárokkal való tartalmas kapcsolat, valamint a megfelelő motiváció.

**Kulcsszavak:** fiatalkorú bűnelkövetők, iskolai elköteleződés, iskolai kötődés, motiváció, dezisztencia

## Bevezetés

Az igazságszolgáltatási rendszerbe fiatalként való bekerülés, a szabadságvesztés-büntetés letöltése súlyosabb hatásokkal jár, mintha felnőttként kerül egy elkövető ebbe a rendszerbe (Aizer & Doyle, 2013; Kirk & Sampson, 2013). A fiatalkorúak sérülékeny populációjára káros, ha olyan környezetbe kerül, amely nem tartja szem előtt a meglévő mentális, egészségügyi, tanulási és viselkedési problémák kezelésének szükségességét, sőt, gyakran felerősíti azokat. A szabadságvesztés negatív hatással van a pozitív pszichoszociális fejlődésre, nehezíti a fel-

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

\* Adjunktus, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet miklosimarta@unideb.hu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8162-563X>

nőttkorba való átmenetet, ami a börtönbüntetés után a közösségbe való sikeres visszailleszkedés esélyének csökkenését eredményezi (Lambie & Randell, 2013). Az olyan jelentős életesemények, mint az iskolai végzettség megszerzése, a munkaerőpiacra való belépés és a családalapítás szorosan kapcsolódnak egymáshoz, így a fiatalokban szerzett tapasztalatok mélyreható, hosszútávú hatással lehetnek az életút alakulására ebben a sérülékeny és igen fontos időszakban (Kirk & Sampson, 2013). Különösen hangsúlyos ezen túlmenően az oktatás szerepével foglalkozni, mert az oktatásban elért esetleges sikerek olyan fontos életesemények lehetnek, amelyek fordulópontként hozzájárulhatnak a bűnözői magatartás befejezéséhez, a dezisztenciához. E kérdéskör vizsgálata kiemelten fontos bűnelkövető fiatalok esetében, akik szabadságvesztésük során olyan életszakaszba kerülhetnek, amelynek körülményei és következményei kihatással lehetnek egész felnőttkorukra: például arra, hogy az oktatási kihívásokat inkább sikerrel, vagy inkább kudarccal teljesítik. Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalom eredményeire, kutatások elemzésére építve azt vizsgáljuk, hogy milyen hatást gyakorol a szabadságvesztés-büntetés a 18 év alatti fiatalkorú fogvatartottakra, különös tekintettel az oktatás területén.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen szerepet tölt be az oktatás a fiatalkorúak szabadságvesztés-büntetése során?
2. Mi jellemzi a fiatalkorú fogvatartottak iskolai elköteleződését, tanárokhöz való kapcsolatát?
3. Milyen oktatási teljesítménnyel összefüggő kapcsolat fedezhető fel a fiatalkorú bűnelkövetők motivációjának vizsgálata során?

Tanulmányunkban ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni a nemzetközi szakirodalom eredményeinek, kutatásainak tükrében, különös tekintettel a társadalomba való visszailleszkedés, reintegráció támogatásának szempontjára. A vonatkozó nemzetközi szakirodalmat dolgozzuk fel e kérdéskör vizsgálata mentén, elsődlegesen az amerikai, kanadai és ausztrál kutatók megállapításainak bemutatásával, tehát a hazai rendszer részletes bemutatására ebben a tanulmányunkban nem térünk ki.

## *Fiatalkorú fogvatartottak oktatáshoz való viszonya a pozitív hatások tükrében*

A szabadságvesztés-büntetést töltő fiataloknál megjelenő problémák élethosszig tartó jelentős gazdasági hátrányokat okozhatnak, mert ezekben az esetekben a felnőttkorba való átmenet során zavar következik be, ezáltal önálló életük nehezebben indul el. Altschuler és Brash (2004) amerikai kutatásukban rámutattak arra, hogy a nehézségek nemcsak az iskola befejezésével és a leendő munkahely keresésével állnak összefüggésben, hanem a már meglévő társas kapcsolatok alakulásán is nyomot hagynak, emellett az is hatással van jövőbeli életvezetési készségeikre, hogy nagyobb eséllyel kerülnek antiszociális személyekkel kapcsolatba büntetésük letöltése során. Ezen hatások következményeként távolabb kerülnek a társadalomban való proszociális részvételtől és attól a lehetőségtől, hogy felhagyjanak a bűnelkövetői magatartással, és törvénytisztelő állampolgárok legyenek (Elliot, 1994). Az így kialakult helyzetben kulcsfontosságú az oktatás szerepének vizsgálata, az iskola ugyanis a fiatalok szocializációjának elsődleges terepe. Nemcsak a felnőttkori társadalmi szerepekhez szükséges kognitív készségek fejlesztése zajlik itt, hanem a viselkedési szabályok, normák átadásának jelentős helyszíneként a kriminológusok is felismerték az iskola lehetséges befolyását a fiatalkori bűnözés kontrollálásában (Cernkovich & Giordano, 1992). A fiatalkorúak javítóintézeti oktatása gyakran eltér a felnőtt fogvatartottak programjaitól, mivel a fiatalok célja a szabadulás után az iskolába való visszatérés és a tanulmányok folytatása. Ez a folyamat abban is eltér a felnőttkorú fogvatartottak oktatásától, hogy a büntetés helyett a reintegrációra helyezi a hangsúlyt és a fiatalkorúak nevelésére összpontosít. Brazzell és munkatársainak az Amerikai Egyesült Államokban megvalósított kutatása is rámutatott arra, hogy a szabadságvesztés-büntetésüket töltő fiatalok

loknak reintegrációs támogatásra van szükségük ahhoz, hogy a szabadulás után zökkenőmentesen térjenek vissza az iskolába (Brazzell, Crayton, Mukamal, Solomon & Lindahl, 2009). A fiatalkorúak esetében az iskolalátogatás szabadságvesztés- büntetés miatti félbeszakadása megszakítja a kapcsolatot az oktatási intézménnyel, amely addig fontos érték közvetítő referenciapontként/közegként szolgált, és ez a folyamat gyakran további devianciához vezet (Hirschfeld, 2009; Kirk & Sampson, 2013). A szabadságvesztés alatt szerzett oktatási tapasztalatok azonban – jó esetben – akár olyan fordulópontként is szolgálhatnak, amelyek elősegíthetik a dezisztenciát, ebben a folyamatban kulcsszerepet játszhatnak az oktatás kedvező hatásai, ahogyan erre Blomberg, Bales, és Piquero (2012) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatása is felhívta a figyelmet. Ugyanakkor hozzá kell tennünk, előfordul, hogy ezeknek a fiataloknak gyakran a zárt intézeti iskolai nevelés az első pozitív kapcsolatuk az iskolával, oktatással, jelentős százalékuk a bebörtönzésük előtt még általános iskolai végzettséggel/tapasztalattal sem rendelkezik.

A büntetés-végrehajtási intézeteken, javítóintézeteken belüli oktatáshoz való hozzáférés számos előnnyel jár, így az iskolai sikerek, tanulás iránti elköteleződés együtt járhat a bűnelkövetői magatartással való felhagyással (Blomberg, Bales, Mann, Piquero & Berk, 2011). A szabadságvesztés-büntetés letöltése során megvalósuló oktatás lehetőséget kínálhat a korábbi tanulmányi hiányosságok pótlására (Blomberg, Bales, & Piquero, 2012). Az Amerikai Egyesült Államokban a Chung, Mulvey és Steinberg (2011) által vezetett kutatás rámutatott, hogy a javítóintézetben, börtönben működő iskolákban eltöltött hosszabb idő összefüggésbe hozható a jobb érdemjegyekkel (Chung, Mulvey & Steinberg, 2011), mivel a szabadságuktól megfosztott fiatalok a zárt intézetben rendszeresen járnak órákra és kisebb létszámú, szorosabban felügyelt csoportokban tanulnak (Jäggi, Kliewer & Serpell, 2020).

Az oktatás többféleképpen is csökkentheti a visszaesést és elősegítheti a társadalomba való sikeres visszailleszkedést, mégpedig közvetlen és közvetett előnyök révén. Az olyan közvetlen előnyök, mint az általános kognitív funkciók fejlesztése, készségek megszerzése, vagy a hivatalos bizonyítványokhoz jutás támogathatják a szabadulás utáni reintegrációs folyamatot (Brazzell et al., 2009). Az oktatás emellett rengeteg nem közvetett előnyt is biztosít, amelyek javíthatják a büntetés-végrehajtási intézetben belüli viselkedést, megkönnyíthetik az intézetbe való beilleszkedést, majd a társadalomba történő visszailleszkedést. Amerikai kutatások (Foglia, 2000; Brazzell et al., 2009) rámutattak arra, hogy az oktatás javítja a fiatalkorúak viselkedését, fejleszti a döntéshozatali készséget, elősegíti a proszociális gondolkodást és megváltoztatja a tanulók gondolkodásmódját azáltal, hogy aktivizálja őket, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy ne tétlenül, hanem hasznosan töltsék el a büntetés időtartamát. A kognitív képességek és a döntéshozatali készségek fejlesztésével az oktatás segíthet a fogvatartottaknak abban, hogy ne kövessenek el újra bűncselekményeket. Számos kutató úgy véli, hogy az oktatás javíthatja az erkölcsi ítélőképességet, az önbecsülést és az önhatékonyt, emellett segíthet az egyéneknek proszociális identitást kialakítani (Harer, 1995; Fine, Torre, Boudin, Bowen, Clark, Hylton, Martinez, Roberts, Smart & Upegui, 2001).

Az oktatásban való aktív részvétel elősegíti a fiatalkorúak újbóli bekapcsolását egy olyan normatív rendszerbe, az iskolarendszerbe, amely eltereli őket a jövőbeli bűnelkövetéstől, és megkönnyíti a tanulási, továbbtanulási vagy foglalkoztatási lehetőségekhez való hozzáférést (Blomberg, Bales & Piquero, 2012; Cavendish, 2014). Erre bizonyítékul szolgál például Blomberg és munkatársainak amerikai kutatása (2012), amelyből kiderült, hogy a szabadulást követően a jól tanuló fiatalok nagyobb valószínűséggel iratkoznak be újra az iskolába, és kisebb eséllyel kerülnek letartóztatásra 12–24 hónapon belül.

## *A fiatalok fogvatartottak oktatásával összefüggésben felmerülő kihívások és nehézségek*

A minőségi oktatás fontosságára vonatkozó egyértelmű bizonyítékok ellenére a kutatások szerint a bebörtönözött fiatalok gyakran alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, mint a normál körülmények között élő kortársaik (Leone et al., 2005; Blomberg et al., 2011). Blomberg és munkatársai (2011) által Amerikai Egyesült Államokban vezetett kutatásának eredményei szerint büntetés-végrehajtási programok nem biztosítják azokat a speciális oktatási szolgáltatásokat, amelyekre gyakran szükségük lenne a szabadságvesztésüket töltő fiataloknak, akik jelentős tanulási, viselkedési és kognitív problémákkal küzdenek. Hosszútávú hatások jelenhetnek meg abban az esetben, ha az intézményen belüli oktatás nem megfelelő, vagy a tanárok nem támogatják a fiatalok bűnelkövetőket a tanulás folyamatában, ez ugyanis tanulmányi szempontból tovább demoralizálhatja és hátráltathatja ezeket a sérülékeny fiatalokat, ahogyan erre ausztráliai kutatási eredmények is rámutatnak (Ashkar & Kenny, 2008).

Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a fiatalok bűnelkövetők csoportként gyengébb tanulmányi eredményeket és magasabb lemorzsolódási arányt mutatnak nem bűnelkövető társaikhoz képest (Sampson & Laub, 1993). Siennick és Staff (2008) Amerikai Egyesült Államokban vezetett kutatása szerint a bűnöző fiatalok alacsonyabb arányban vesznek részt a felsőoktatásban, mint nem bűnöző társaik (76% vs. 88%), és kevésbé valószínű, hogy megszerzik a diplomájukat, ha beiratkoznak (32% vs. 48%). Venable (2005) szintén amerikai fiatalokat vizsgáló kutatásában megállapította, hogy azokat a fiatalokat, akik a középiskola befejezése előtt abbahagyják tanulmányaikat, három és félszer nagyobb eséllyel tartóztatják le, mint érettségizett társaikat. Az iskolai kudarc annak valószínűségét is csökkenheti, hogy a fiatalok más területeken is sikeresek lehessenek (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011). Egyértelmű összefüggés mutatható ki a fiatalok családjában megjelenő kriminalitás mértéke és a fiatalok kriminalizálódása között, a továbbtanulás így nem kizárólag a javítóintézetben megszerzett iskolai tapasztalatok függvénye, mert hiába változik a fiatal, ha a közeg, ahova visszamegy, változatlan. Ezért is nehézkes az akár rövid idő alatt megszerzett értékek fenntartása, mivel az utógondozás kevésbé működik.

A fiatalok bűnelkövetők számára biztosított oktatás megszervezése során a szakembereknek számos nehézséggel kell szembenézniük a zárt intézetben megjelenő sajátos körülmények miatt. A pedagógusok feladata heterogén, eltérő kognitív képességekkel és korábbi oktatási tapasztalattal rendelkező, sokszínű populáció oktatása, köztük sok az olyan fiatal, aki az iskolai évek során kevésbé volt sikeres, számos kudarcra szembesült. Sok szabadságvesztés-büntetését töltő fiatalnak negatív tapasztalatai vannak az állami iskolarendszerrel összefüggésben. Brazzell és munkatársainak (2009) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatása rámutatott, hogy jelentős hányaduk tanulási nehézségekkel, érzelmi vagy viselkedési zavarokkal vagy mentális egészségügyi problémákkal küzd, és ezeket a problémákat gyakran nem diagnosztizálják, félrediosztizálják vagy nem megfelelően kezelik.

A tanároknak ezeket a fiatalokat korlátozott finanszírozás, javítóintézetben működő iskolai keretek között kell oktatniuk. A közösségi oktatási programokhoz hasonlóan számos büntetés-végrehajtási oktatási rendszer is komoly finanszírozási és forráskorlátozásokkal küzd. A költségvetési megszorítások során gyakran az oktatási programokon spórolnak elsőként, vagy azért, mert a büntetés-végrehajtás vezetői nem tekintik őket alapvető fontosságúnak, vagy azért, mert a törvény által előírt szolgáltatásokat, például az orvosi ellátást kell előnyben részesíteni. Az alulfinanszírozás hatására csökken a tananyaghoz való hozzáférés, kevesebb számítógép beszerzésére van lehetőség, a segédanyagok biztosítása is nehézségbe ütközhet (Brazzell et al., 2009).

Folyamatos kihívásként jelenik meg a program folytonosságának megszakadása, beleértve a rövid időtartamú fogvatartást, a gyakori áthelyezéseket és a fogvatartottak mozgásának korlátozását. Elképzelhető, hogy előzetes értesítés nélkül áthelyezik őket egy másik intézetbe, és az új létesítmény nem biztos, hogy hasonló oktatási programokat kínál. A program folyamatosságát megszakíthatják a nem egységes finanszírozási források és a tanári álláshelyek betöltetlensége is (Brazzell et al., 2009; Anthony, Samples, de Kervor, Ituarte, Lee & Austin, 2010). Hozzá kell tennünk, hogy mindez a nemzetközi környezetre igaz, Magyarországon biztosítani kell a tankötelezettség teljesítését mindentől függetlenül.

Az oktatás megszervezése során intézményi biztonsági kockázatokkal kell szembenézni. A büntetés-végrehajtási intézetek vezetőinek felelőssége, hogy szem előtt tartsák intézményeik biztonságát, ami gyakran azt jelenti, hogy korlátozzák a fogvatartottak tanuláshoz való hozzáférését. Olyan egyszerűnek tűnő dolgok, mint például az internet-hozzáférés, bizonyos eszközök vagy segédanyagok biztosítása a tanulók számára, a büntetés-végrehajtási intézetekben szinte lehetetlenné válhatnak. Még annak megszervezése is kihívást jelenthet, hogy a külső oktatók és önkéntesek gyorsan és könnyen be- és kijuthassanak a létesítménybe. Brazzell és munkatársainak (2009) kutatási adatai szerint nehézséget okozhat a különböző biztonsági osztályokba sorolt elítéltek egy tanteremben való elhelyezése, így előfordulhat, hogy esetükben egyéni tanulási folyamatokat kell lehetővé tenni.

Altschuler és Brash (2004) Amerikai Egyesült Államokban megvalósított kutatásának eredményei alapján megjegyzi, hogy a reintegrációt az is megnehezíti, ha nem biztosítottak lehetőséget a proszociális kapcsolatok kialakításához és fenntartásához. Rendkívül fontos, hogy a bebörtönzött fiatalok fejlesszék ezeket a készségeket, mivel megállapították, hogy a régi kortárshálózatokba való visszakérülés az egyik legnagyobb kihívás, amellyel a fiatalok a szabadulást követően szembesülhetnek, és amely a bűnözés elkerülésének egyik legfőbb akadálya lehet (Abrams, 2006).

Az oktatási folyamat eredményesebb megszervezését biztosíthatja a rugalmas, helyzethez igazodó megvalósítás. A büntetés-végrehajtási intézetekben biztosított oktatás során speciális szervezési stratégiák és tantervmódosítások segíthetnek a fiatalok viszonylag rövid tartózkodási idejének és magas mobilitási arányának figyelembevételében. A fogvatartott fiatalok oktatási programjainak tartalmazniuk kell a kezdeti szűrést és a tanulmányi és szakmai alkalmasság felmérését, az írni-olvasni tudás és az életvezetési készségek intenzív fejlesztését, a fogyatékkal élő fiatalok azonosítását és a számukra nyújtott szolgáltatásokat, valamint az átmenet tervezését (Bolson, Quinn & Nelson, 2004). Az ösztönző előadások, beszélgetések változatos témákat ölelnek fel, így a pályaválasztás, az életvezetési készségek fejlesztése mellett megjelenik az alkohollal és a kábítószerrel való visszaélés, a szexuális úton terjedő betegségek, állampolgári jogok és felelősségek témaköre is (Leone et al., 2005).

Tekintettel a szabadságvesztésre ítélt fiatalok jelentős tanulmányi hiányosságaira, a javítóintézetekben a hatékony oktatási szolgáltatások biztosítása érdekében intenzíven kell összpontosítani az írni-olvasni tudás fejlesztésére. Ebben az összefüggésben a fiataikorúak javítóintézeteiben a hatékony oktatási programok alapelemei közé tartozik a kis létszámú osztályok működtetése, valamint a mindennapos oktatás és a tanulás biztosítása. Ezenkívül a tantervnek igazodnia kell a vonatkozó jogszabályi előírásokhoz, törvényekhez, rendeletekhez.

### *Az iskolai kötődés és a tanárokkal való kapcsolat kérdéskörének vizsgálata*

Az iskolai kötődést többdimenziós jelenségként értelmezhetjük, amely magában foglalja „*az interakciókban és az iskolai környezetben aktívulódó viselkedési, affektív és kognitív tényezőket, attól függően, hogy a tanulók kötődése az oktatáshoz általában, a szabályokhoz és az iskola által képviselt értékekhez, valamint az iskolai közösséget alkotó személyekhez és a társakhoz hogyan nyilvánul meg*” (Silva, Cianflone & Bazon, 2016, p. 92).

Az oktatás az egyik alapvető fontosságú terület a fiatalok bűnelkövetők számára, fiatalok esetében az iskolába járás, az iskolai kötődés és az iskolai teljesítmény védő hatással bír a későbbi bűnözői magatartással szemben (Cook & Hirschfeld, 2008; Hirschfeld & Gasper, 2011). Az oktatás védő hatásának kérdéskörét vizsgálva ki kell emelnünk a Sampson és Laub-féle (1997) által hirdetett társadalmi kontroll-elméletet és Hirschi kötődéselméletét. A társadalmi kontroll elmélete azt feltételezi, hogy az iskolához való gyenge kötődés súlyosbítja az olyan problémás viselkedéseket, mint az iskolakerülés és az iskolaelhagyás. Ha egy tanuló letartóztatása önmagában is elősegíti az elidegenedést és az iskolához való gyengébb kötődést, a letartóztatás közvetve lemorzsolódáshoz vezethet (Kirk & Sampson, 2013). Hirschi (1969) a bűnözést a gyenge társadalmi kötődések következményének tekinti. Ez megjelenik a másokhoz való gyenge kötődésben és a konvencionális társadalmi életben való csökkent részvételben. Ebből a szempontból különösen hangsúlyos az iskola szerepe. Az iskola Hirschi (1969, p. 110) szavaival élve, egy „*kiemelkedően konvencionális*” intézmény, ami azt jelenti, hogy az iskolához való kötődés és a deviáns magatartás közötti összefüggés fordított, vagyis minél jobban kötődik a fiatal az iskolához, annál kisebb az esélye, hogy bűncselekményt követ el.

A társadalmi kontroll-elmélet és a kötődéselmélet arra mutat rá, hogy az a gyerek, akit erős kötelék fűz az iskolájához, kisebb valószínűséggel követ el bűncselekményt; ezért a visszaesés csökkentése érdekében hangsúlyt kell fektetni az iskolai kötődés erősítésére. Ahogy a gyerek erősebben kötődik iskolájához, úgy csökkenhet annak a valószínűsége, hogy társadalmi normákba ütköző magatartást tanúsít. Ugyanakkor azoknak a fiataloknak, akik kevésbé tudnak kötődni (például gyakori költözés, magas kockázatú kortárs csoportok és megbélyegzés miatt), a gyenge kötődés következtében számos problémával szembesülnek az iskolával kapcsolatban. Ilyen nehézség például az oktatás folyamatának félbeszakadása, az alacsony iskolalátogatottság, a tanulmányi és viselkedési problémák magasabb aránya, a kizárás nagyobb valószínűsége, iskolaelhagyóvá válás (Leone & Weinberg, 2012). Feijó és Assis Brazíliában lefolytatott kutatása rámutatott, hogy a gyenge iskolai kötődés kedvez az iskolán belüli deviáns viselkedésnek, ami viszont fegyelmi intézkedéseket tesz szükségessé az intézményen belül, ami még nagyobb tanulói elzárkózást és rosszabb tanulói teljesítményt eredményez (Feijó & Assis, 2004). Ezek a körülmények lemorzsolódáshoz vezethetnek, következésképpen negatív hatással vannak a fiatalokra, akik így nem élvezhetik az oktatás nyújtotta előnyöket (Feijó & Assis, 2004). Ez összefügg a racionális választási elmélettel, amely szerint a tanulók azért hagyhatnak fel a tanulással a letartóztatást követően, mert úgy ítélik meg, hogy az oktatás hirdetett előnyei és hozzáadott haszna nem valószínű, hogy megvalósulna, mivel a büntetett előélet miatt egyébként is meg lesznek bélyegezve. A letartóztatást státuszfrusztráció (a jelenség az egyének elégedetlenségének érzését magyarázza, amikor nem képesek elérni a társadalmilag értékelt státuszt) miatt is követheti a lemorzsolódás. A büntetett előélet ugyanis megnehezítheti a diák számára, hogy versenyezzen nem bűnöző iskolatársaival, és a lemorzsolódás megoldást jelenthet erre a státuszfrusztrációra (Elliott, 1966; Elliott & Voss, 1974).

A tanulók iskolai kötődését kutatásokban leggyakrabban olyan állításokkal való egyetértés mértékével mérik, mint például „A tanárim törődnek velem” vagy „Az iskolám diákjai segítik egymást”, ahogyan erre Lohmeier és Lee (2011) amerikai kutatásában is rámutatott. Az iskolai kötődés mérésének eredménye összefüggésbe hozható a számszerűsíthető tanulmányi és viselkedési eredménnyel. Kanadai kutatók szignifikáns összefüggést fedeztek fel például a fiatalok önbevallás szerinti iskolai kötődési szintje és a tanulmányi motiváció, a kábítószerrel való visszaélésre vagy erőszakos viselkedésre való hajlam, valamint az iskolából való lemorzsolódás kockázata között (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009). Az iskolai kötődéssel kapcsolatosan felmerülő problémák tehát erősítik a tanulók fokozatos elszakadási folyamatát az iskolától, ami más személyes, társadalmi és kontextuális változókkal együtt hozzájárul a deviáns viselkedés kialakulásához. Az ilyen viselkedés va-

lójában a nehézségekre és kudarcokra adott válaszreakció Janosz és Le Blanc (1999) Kanadában lefolytatott kutatásának megállapításai szerint.

Az iskolai kötődés-vizsgálatok során kitérünk arra, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a fiatalok bűnelkövetők eredményessége és a tanáraikhoz való kötődés között.

A tanárokkal való kapcsolat különösen hangsúlyos lehet a szabadságvesztést töltő fiatalok számára, akik életében kevés olyan személy van, aki pozitív szociális támogatást nyújthat, mivel hosszabb időre elszakítják őket otthoni környezetüktől. Az Amerikai Egyesült Államokban Cernkovich és Giordano (1992) vezetésével lezajlott kutatás azt mutatja, hogy a tanárokkal való kapcsolat erősen befolyásolja a tanulók eredményeit, például a tanulmányi elkötelezettséget, a teljesítményt, a fegyelmet és a lemorzsolódást.

A populációval kapcsolatban született számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy az erős tanár-diák kapcsolat, kötődés növelheti az iskolai elkötelezettséget, javíthatja a tanulmányi teljesítményt (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Azok a tanárok, akik odafigyelést tanúsítanak a diákok iránt, erősítik az iskolához való kötődés és az iskolához tartozás érzését (Martin & Dowsons, 2009). Erős, támogató tanár-diák kapcsolat esetében a tanárok nagyobb eséllyel észlelhetnek olyan jeleket, amelyek a lemorzsolódásra és a visszaesésre figyelmeztethetnek. A tanáraikkal erős kapcsolatban álló tizenévesek jobb mentális egészségi állapotról számolnak be, emellett kisebb arányban mutatnak kockázatos viselkedést, legyen szó például erőszakos magatartásról vagy kábítószerrel való visszaélésről (McNeely & Falci, 2004). Reed és Wexler (2014) amerikai kutatók kvalitatív tanulmányukban kimutatták, hogy amikor a fiatalok bűnelkövetők az intézetben oktató tanárokat támogatónak és gondoskodónak értékelték, a tanulásban rugalmasabbnak bizonyultak, és törekedtek a továbbtanulásra is. Christle és munkatársai (2007) amerikai kutatásában közvetlen, pozitív összefüggést mutatott ki a tanulók aktív részvétele és az iskolai sikeresség között. A gondoskodó tanárok, a kellemes iskolai légkör és a pozitív tanár-diák interakció hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók elkötelezettebbek legyenek a tanulás iránt. Ezzel szemben a fiatalok bűnelkövetők jobban eltávolodtak az iskolától, amikor úgy érezték, hogy a tanárok nem törődtek velük. Blue és Cook (2004) szerint az olyan oktatás, amely nem értékeli, semmibe veszi vagy megkérdőjelezi a tanulók személyiségét, elidegeníti a tanulókat és a tanúlással szembeni ellenállást hoz létre bennük, csökkentve az iskolai kötődést is.

### *A motiváció, mint a siker vagy kudarc forrása*

Az iskolai kötődés témakörének vizsgálata mellett érdemes foglalkoznunk a motiváció kérdéskörével, ugyanis az egyén részéről megjelenő elvárások szorosan összefüggnek az iskolai sikerrel vagy kudarccal. Amerikai kutatások rámutattak, hogy a fiatal bűnelkövetők sikerrel kapcsolatos elvárásai együtt járnak a jövőbeli iskolai eredményekkel (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011; Chung & Steinberg, 2006). Sőt, ezen túlmutatva a sikeres tanulásra való törekvés motivációja és az oktatási rendszerbe való eredményes visszakapcsolódás mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatásokban megjelenik a társadalomba való sikeres visszatérés magyarázataként (Bullis & Yovanoff, 2002). Ugyanakkor a fiatalok bűnelkövetők alacsonyabb szintű oktatási és foglalkozási motivációt mutatnak (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011) és számos kutatás a bűnelkövető fiatalok tanulmányi hiányosságainak magyarázata során ezen törekvések és elvárások vizsgálatára helyezi a hangsúlyt (Farkas, 2003). A teljesítménymotivációról alkotott modern nézetek valóban hangsúlyozzák a sikerrel kapcsolatos elvárások szerepét a teljesítménnyel kapcsolatos döntések és viselkedések alakításában, és a kutatások nagy része arra hívja fel a figyelmet, hogy a magas iskolai elvárások és a személyes hatékonyság érzése a tanulmányi előmenetellel kapcsolatban előre jelzi a magasabb iskolai végzettséget és a jobb iskolai teljesítményt (Bandura, 1997; Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995). Roorda és munkatársainak (2011) metaanalízise rámutatott, hogy az iskolai

motiváció ugyanakkor nemcsak az oktatási eredményességre van hatással, hiszen amellett, hogy csökkenti az iskolából való kimaradást, csökkenti a kábítószerrel való visszaélés és az agresszív viselkedés kockázatát is.

Az oktatás iránti elkötelezettség szintje csak részben magyarázza meg, hogy a bűnelkövető fiatalok miért mutatnak ilyen kedvezőtlen tanulmányi eredményeket, és úgy véljük, hogy a teljesebb magyarázathoz figyelembe kell venni azt a kontextust, amelyben a teljesítményorientált célok és elvárások kialakulnak és működnek.

A korai serdülőkortól kezdve a jövő az énkép fontos összetevője, és a fiatalok jövőbeli énjük önreflexiójában gyakran szerepel az iskolai teljesítmény tényezője, ahogyan erre az amerikai Oyserman, Bybee és Terry (2006) kutatásában rámutatott. A lehetséges ént olyan motivációs erőforrásokként konceptualizálják, amelyeket az egyének saját cselekedeteik irányába használhatnak: például mielőtt egy diáktól elvárható lenne, hogy befejezze a középiskolát, egyrészt értékelnie kell a célt, másrészt el kell hinnie, hogy képes elérni azt (Bandura, 1997). A probléma gyökere abban rejlik, hogy a bűnöző fiatalok körében az oktatással és a foglalkoztatással kapcsolatos jövőbeli énjüket gyakran nem képzelik el sikeresnek. Egy vizsgálatban Oyserman és Markus (1990) Amerikai Egyesült Államokban lefolytatott kutatásában megállapította, hogy az antiszociális fiatalok nem számítottak arra, hogy a jövőben lesz munkájuk, és csak 14-19%-uk véli, hogy sikeres lesz az iskolában.

Eddig kevés tanulmány vizsgálta a fiatalok bűnelkövetők körében az akadémiai énképek hátráltató tényezőit, vagyis azt, hogy milyen körülmények nehezítik saját képességeik érzékelését az iskolai előmenetel terén. Nem rendelkezünk elegendő információval azzal összefüggésben, hogyan segíthetünk ezeknek a fiataloknak abban, hogy pozitív képet alakítsanak ki magukról a jövőben.

Wigfield és munkatársai (2006) szerint a jövőre vonatkozó optimista gondolkodás összefüggésben áll azzal, hogy a serdülők hogyan vélekednek az oktatással kapcsolatban. Konkrétan, azok az elkövetők, akik magasabb elvárásokról számoltak be az iskolai és munkahelyi siker vonatkozásában, 6 hónappal később jobb jegyekről is beszámoltak, és a sikerre vonatkozó elvárások magyarázták az észlelt esélystruktúra iskolai működésre gyakorolt közvetett hatását. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az oktatással és a munkával összefüggő konkrét meggyőződések (például az erőforrásokhoz való hozzáférés, a közösség tagjainak elért eredményei) hozzájárulhatnak a jövőbeli oktatási sikerhez azáltal, hogy alakítják a fiatalok törekvéseit (Mickelson, 1990). Ha ez igaz, akkor a fiatalok oktatási és foglalkozási lehetőségeinek javítása különösen hatékony módja lehet a gyenge iskolai teljesítmény szempontjából veszélyeztetett fiatalok teljesítménymotivációjának növelésének. Ezek az eredmények alátámasztják Oyserman (2007) elképzelését az önkoncepcióról, amely a személyes és a társadalmi identitást is megjeleníti. Oyserman szerint a társadalmi identitások csoportalapú tulajdonságokon és célokon alapulnak, és magukban foglalják a közösség elvárásait a csoporton belüli tagok iskolai teljesítményével és foglalkozásával kapcsolatban. Azok a fiatalok tehát, akik fontosnak tartják a tanulást, úgy vélik, hogy nagyobb valószínűséggel lesznek sikeresek az iskola és a munka területén, és hogy a közösségükben több oktatási és foglalkozási lehetőség áll rendelkezésre.

## Összegzés

A kriminológusok már régóta felismerték az iskola lehetséges befolyását a fiatalok bűnelkövetés kontrollálásában, a bűnelkövetői magatartással való felhagyásban. A normál populációról is elmondható, hogy a tanáraikkal erős kapcsolatban álló fiatalok esetében jobb mentális egészségi eredményről és kevesebb kockázatos viselkedésről beszélhetünk, ez pedig hatványozottan igaz a szabadságvesztésüket töltő fiatalokra, akik általában jóval kevesebb szociális támogatást nyújtó személlyel kerülnek kapcsolatba (McNeely & Falci, 2004). Tehát első kutatási kérdésünkre válaszolva elmondhatjuk, hogy kiemelten fontos szerepet tölt be az oktatás a fiatalok

szabadságvesztés-büntetése során, főképpen azért, mert igen gyakran negatív tapasztalatokkal, iskolai kudarcokkal érkeznek a javítóintézetekbe.

Összetettebb kihívások elé állítja a szakembereket a megfelelő színvonalú oktatás megszervezése büntetés-végrehajtási intézetekben, javítóintézetekben, mert számos korlátozás abból a tényből fakad, hogy az intézetek vezetői mindenekelőtt a biztonságot helyezik előtérbe, így az itt dolgozó tanárok számára nehézséget okoz, hogy az ebből adódó korlátok között dolgozzanak. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az oktatási tevékenység nem veszélyeztetheti az intézményi biztonságot, sőt, sok esetben elő is segítheti azt. A tanulókkal ugyanis olyan tanulók is elfoglalhatók és bevonhatók, akik egyébként tétlenül töltenék az idejüket, az oktatás pedig hozzájárulhat a proszociális viselkedéshez (Brazzell et al., 2009).

Az oktatásban való aktív részvétel mellett, hogy esetleges bizonyítványhoz, készségekhez juttatja a fiatalokat, elősegíti visszakapcsolásukat egy olyan normatív fejlődési kontextusba, amely hozzájárulhat a dezisztenciához (Leone et al., 2005; Blomberg, Bales & Piquero, 2012; Cavendish, 2014).

A második és harmadik kutatási kérdésre reflektálva kiemelhetjük, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők oktatási lehetőségeinek javítása hozzájárulhat ahhoz, hogy fejlődjön teljesítménymotivációjuk, ugyanis az iskolához erősebb kapcsolódást mutató, tanárokhoz jobban kötődő fiatalkorú bűnelkövetők jobb iskolai teljesítményről számolnak be. Ugyanakkor tekintettel a zárt intézet és a közösségi környezet közötti éles kontrasztra, a fiatalok közösségbe való visszatérése a szabadságvesztés-büntetés után kihívásokkal teli lehet (Anthony et al., 2010). A szabadulást követő hónapokban az utógondozási programok, beleértve a közösségi szolgáltatásokba és a közösségi felügyeletbe való bekapcsolódást, kulcsfontosságúak a sikeres átmenet és a fiatalkorúak igazságszolgáltatásával való további kapcsolatba kerülés kockázatának csökkentése szempontjából (Mulvey, 2011). A sikeres reintegráció elérése érdekében kritikus fontosságú, hogy ne csak felügyeleti jellegű szolgáltatásokat nyújtsanak, hanem olyan programokat is, amelyek segítik a fiatalokat a proszociális viselkedés gyakorlásában és fenntartásában (Abrams et al., 2008).

## Irodalom

---

1. Abrams, L. S. (2006). From corrections to community: Youth offenders' perceptions of the challenges of transition. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(2/3), 31–53. [http://dx.doi.org/10.1300/J076v44n02\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/J076v44n02_02).
2. Altschuler, D. M., & Brash, R. (2004). Adolescent and teenage offenders confronting the challenges and opportunities of reentry. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(1), 72–87. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204003260048>
3. Anthony, E. K., Samples, M. D., de Kervor, D. N., Ituarte, S., Lee, C., & Austin, M. J. (2010). Coming back home: The reintegration of formerly incarcerated youth with service implications. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1271–1277. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.04.018>.
4. Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

6. Blomberg, T. G., Bales, W. D., Mann, K., Piquero, A. R., & Berk, R. A. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 355–365.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.04.003>.
7. Blomberg, T. G., Bales, W. D., & Piquero, A. R. (2012). Is educational achievement a turning point for incarcerated delinquents across race and sex? *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 202–216.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9680-4>.
8. Blue, D., & Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring*, 1(2), 1–11.
9. Bolson, M. D., Quinn, M. M., & Nelson, C. M. (2004). *Meeting the educational needs of students with disabilities in short-term detention facilities*. National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.
10. Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D. A., Solomon, A. L., & Lindahl, N. (2009). From the classroom to the community: Exploring the role of education during incarceration and reentry. Washington, DC: The Urban Institute.
11. Bullis, M., & Yovanoff, P. (2002). Those who do not return: Correlates of the work and school engagement of formerly incarcerated youth who remain in the community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 66–78. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020101>
12. Cavendish, W. (2014). Academic attainment during commitment and postrelease education-related outcomes of juvenile justice-involved youth with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 41–52. <https://doi.org/10.1177/1063426612470516>.
13. Cernkovich, S. A. & Giordano, P.C. (1992). School Bonding, Race, and Delinquency. *Criminology*, 30, 261–91.
14. Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325–339.
15. Chung, H. L., Mulvey, E. P., & Steinberg, L. (2011). Understanding the school outcomes of juvenile offenders: An exploration of neighborhood influences and motivational resources. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1025–1038. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9626-2>.
16. Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41–63.
17. Elliot, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination —The American Society of Criminology 1993 presidential address. *Criminology*, 32(1), 1–21.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1994.tb01144.x>.
18. Elliott, D. S. (1966). Delinquency, School Attendance and Dropout. *Social Problems*, 13(3), 307–14.
19. Elliott, D. S. & Voss, H. (1974). *Delinquency and Dropout*. Lexington Books
20. Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.

21. Feijo, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias [The context of social exclusion and young offenders vulnerabilities and their families]. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 157-166. doi:10.1590/S1413-294X2004000100017
22. Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., Martinez, M.M.; Roberts, R.A.; Smart, P. & Upegui, D. (2001). *Changing: The impact of college in a maximum-security prison*. The Graduate Research Centre of the City University of New York.
23. Foglia, W. D. (2000). Adding an explicit focus on cognition to criminological theory. In D. H. Fishbein (Ed.), *The science, treatment, and prevention of antisocial behaviors: Application to the criminal justice system* (pp. 10-1-10-25). Civic Research Institute.
24. Harer, M. D. (1994). *Recidivism of Federal Prisoners Released in 1987*. Washington, DC: Federal Bureau of Prisons, Office of Research and Evaluation.
25. Hirschfield, P. J. (2009). Another way out: The impact of juvenile arrests on high school dropout. *Sociology of Education*, 82, 368-393. <https://doi.org/10.1177/003804070908200404>
26. Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>.
27. Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*, University of California Press.
28. Jäggi, L., Kliewer, W., & Serpell, Z. (2020). Schooling while incarcerated as a turning point for serious juvenile and young adult offenders. *Journal of adolescence*, 78, 9-23.
29. Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas [Dropout in adolescence: Common factors and multipath]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1, 2, 3), 341-403.
30. Kirk, D. S., & Sampson, R. J. (2013). Juvenile arrest and collateral educational damage in the transition to adulthood. *Sociology of Education*, 86, 36-62. <https://doi.org/10.1177/0038040712448862>
31. Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33, 448-459. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.007>.
32. Leone, P. E., Krezmien, M., Mason, L., & Meisel, S. M. (2005). Organizing and delivering empirically based literacy instruction to incarcerated youth. *Exceptionality*, 13(2), 89-102.
33. Leone, P., & Weinberg, L. (2012). Addressing the unmet educational needs of children and youth in the juvenile justice and child welfare systems, 2012 edition. *Center for Juvenile Justice Reform*. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/addressing-unmet-educational-needs-children-and-youth-juvenile-0>.
34. Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 85-95.
35. Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>

36. McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*, 284–292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>.
37. Mickelson, R. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education, 63*, 44–61.
38. Mulvey, E. P. (2011). *Substance use and delinquent behavior among serious adolescent offenders*. DIANE Publishing.
39. Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(1), 112–125.
40. Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 188–204
41. Reed, D. K., & Wexler, J. (2014). "Our teachers ... don't give us No help, No nothin'": Juvenile offenders' perceptions of academic support. *Residential Treatment for Children & Youth, 31*, 188–218. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2014.943568>
42. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
43. Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1997). A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency. In Thornberry, T. P. (Vol. Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency: Vol. 7*, (pp. 133–161).
44. Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Siennick, S. E., & Staff, J. (2008). Explaining the educational deficits of delinquent youths. *Criminology, 46*, 609–635.
46. Silva, J. L. D., Cianflone, A. R. L., & Bazon, M. R. (2016). School bonding of adolescent offenders. *Paidéia (Ribeirão Preto), 26*(63), 91–100.
47. Tanner, J, Scott, D. O'Grady, B. (1999). Whatever Happened to Yesterday's Rebels? Longitudinal Effects of Youth Delinquency on Education and Employment. *Social Problems 46*(2), 250–74.
48. Venable, B. T., Rose, G. M., Bush, V. D., & Gilbert, F. W. (2005). The Role of Brand Personality in Charitable Giving: An Assessment and Validation. *Journal of the Academy of Marketing Science, 33*(3), 295-312. <https://doi.org/10.1177/0092070305276147>
49. Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & DavisKean, P. (2006). Development of achievement motivation. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). Wiley

## *Challenges in the education of juvenile offenders in the context of the international literature, with a special focus on school bonding*

---

The vulnerable population of juveniles faces several negative consequences if they are sentenced to serve time in a reform or correctional institution for a criminal offense, as being in this system as a juvenile is a more serious offense than being arrested as an adult. Deprivation of liberty can exacerbate existing mental, health, learning, and behavioral problems and impair positive psychosocial development, making the transition to adulthood more difficult. Education attainment and entry into the labor market are significant events, and the experiences associated with them in youth can have a profound, long-term impact on life course development. It is essential to address the role of education in this life situation because potential successes in education can be significant life events that can be turning points in the process of ending delinquent behavior and becoming disaffected. In our study, we examine the role of education in the juvenile custodial sentencing process, what characterizes juvenile detainees' engagement in school and their relationship with teachers, and what relationship can be found with educational achievement when examining the motivation of juvenile offenders. Organizing an adequate quality of education in prisons and correctional institutions poses more complex challenges for professionals because, in addition to a very heterogeneous group, even with educational failures, many additional constraints stem from the fact that the managers of the institutions put security first and foremost. However, despite the difficulties, education is an essential tool for achieving resistance because, in addition to tangible benefits, it improves the skills of young people in many areas, improves their behavior, and changes their attitudes. However, strong school attachment, meaningful relationships with teachers, and the right motivation are crucial to achieving these goals.

**Keywords:** *juvenile offenders, school engagement, school attachment, motivation, desistance*