

Fiatalkorú bűnelkövetők oktatásának kihívásai a nemzetközi szakirodalom tükrében, különös tekintettel az iskolai kötődésre

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

kulcsszó: fiatalkorú bűnelkövetők, iskolai elköteleződés, iskolai kötődés, motiváció, dezisztencia

keywords: juvenile offenders, school engagement, school attachment, motivation, desistance

Absztrakt

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, amelyekhez kapcsolódó, fiatalkorban szerzett tapasztalatok mélyreható, hosszútávú hatással lehetnek az életút alakulására. Különösen hangsúlyos 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 azt vizsgáljuk, hogy milyen szerepet tölt be az oktatás a fiatalkorúak szabadságvesztés büntetése során, mi jellemzi a fiatalkorú fogvatartottak iskolai elköteleződését, tanárokhöz 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 mindenekelőtt 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 kézzelfogható előnyök, 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.

Abstract:

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.

Bevezetés

Az igazságszolgáltatási rendszerbe fiatalként való bekerülés, 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 felnőttkorba 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 fiatalkorban 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 bűncselekmény elkövetését követő felelősségrevonás miatt olyan életszakaszba kerülhetnek szabadságvesztésük során, ahol a döntéshozatal következményei egész felnőttkorukra kihatással bírnak, például oktatásban való sikeres vagy kudarcokkal teli részvételük miatt. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen hatást gyakorol a szabadságvesztés-büntetés a 18 év alatti fiatalkorú fogvatartottakra, különös tekintettel az oktatás kérdéskörére.

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, nyugat-európai kutatók megállapításainak bemutatásával, tehát a hazai rendszer részletes bemutatására ebben a tanulmányunkban nem térünk ki.

1. 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 átmenetnél zavar következik be, ezáltal önálló életük nehezebben indul el. A nehézségek nemcsak az iskola befejezésével, leendő munkahely keresésével állnak összefüggésben, hanem a már meglévő társas kapcsolatok alakulásán is nyomot hagynak, emellett az is befolyásolja leendő életvezetésüket, hogy nagyobb eséllyel kerülnek antiszociális személyekkel kapcsolatba büntetésük letöltése során (Altschuler & Brash, 2004). 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 is helyszíne, így a kriminológusok is felismerték az iskola lehetséges befolyását a fiatalkori bűnözés kontrollálásában (Cernkovich & Giordana, 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. A szabadságvesztés büntetésüket töltő fiataloknak 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, mint fontos pozitív kontextussal, és gyakran még több devianciához vezet (Hirschfield, 2009; Kirk & Sampson, 2013). A szabadságvesztés alatt szerzett oktatási tapasztalatok azonban – jó esetben – akár olyan fordulópontként is szolgálhatnak, amelyek elősegíthetik a deszisztenciát, ebben a folyamatban kulcsszerepet játszhatnak az oktatás kedvező hatásai (Blomberg, Bales, & Piquero, 2012). Ugyanakkor hozzá kell tennünk, előfordul, hogy ezeknek a fiataloknak gyakran a zárt intézeti iskolai nevelés az első pozitív kapcsolatuk az iskolával, oktatással, jelentős százaléuk 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 lehetőségként kínálkozhat a korábbi tanulmányi hiányosságok pótlására (Blomberg, Bales, & Piquero, 2012).

A javítóintézetben, börtönben működő iskolákban eltöltött hosszabb idő összefüggésbe hozható a jobb érdemjegyekkel (Chung, Mulvey, & Steinberg, 2011), mivel a szabadságuktól megfosztott fiatalok rendszeresen járnak órákra és kisebb létszámú, szorosabban felügyelt csoportokban tanulnak (Jäggi, Kliwer, & 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 támogatják 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. 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, így nem tétlenül, hanem hasznosan töltik el a büntetés időtartamát (Foglia, 2000; Brazzell et al., 2009). 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 bizonyítékkal szolgál például Blomberg és munkatársainak 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 és 24 hónapon belül.

2. A fiatalok fogvatartottak oktatásával összefüggésben felmerülő kihívások, nehézségek

A minőségi oktatás fontosságára vonatkozó egyértelmű bizonyítékok ellenére a kutatások szerint a bebörtönzött fiatalok gyakran alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, mint a normál körülmények között élő kortársaik (Leone et al., 2005; Blomberg et al., 2011). A 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 (Blomberg et al., 2011). Hosszútávú hatások jelenhetnek meg abban az esetben, ha az intézményen belüli oktatás nem megfelelő, vagy a tanárok nem támogatják a fiatalok bünelkövetőket a tanulás folyamatában, ez ugyanis tovább demoralizálhatja és hátráltathatja ezeket a sérülékeny fiatalokat tanulmányi szempontból (Ashkar & Kenny, 2008; Reed & Wexler, 2014).

Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a fiatalok bünelkövetők csoportként gyengébb tanulmányi eredményeket és magasabb lemorzsolódási arányt mutatnak nem bünelkövető társaikhoz képest (Sampson & Laub, 1993). Siennick és Staff (2008) 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) cikkében 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 bünelkövetők számára biztosított oktatás megszervezése során a szakembereknek számos nehézséggel kell szembenézniük a zárt intézetben megjelenő sajátos körülmények miatt. A pedagógusok feladata heterogén, eltérő kognitív képességgel és korábbi oktatási tapasztalattal rendelkező, sokszínű populáció oktatása, köztük sok az olyan fiatal, aki az iskolai évek során kevésbé volt sikeres, számos kudarcral szembesült. Sok szabadságvesztés büntetését töltő fiatalnak negatív tapasztalatai vannak az állami iskolarendszerrel összefüggésben. Jelentős hányaduk tanulási nehézségekkel, érzelmi vagy viselkedési zavarokkal vagy mentális egészségügyi problémákkal küzd, és ezeket a problémákat gyakran nem diagnosztizálják, félrediasztizálják vagy nem megfelelően kezelik (Brazzell et al., 2009).

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 beszerzése is nehézségbe ütközhet (Brazzell et al., 2009).

Folyamatos kihívásként jelenik meg a program folytonosságának megszakadása, beleértve a rövid időtartamú fogva tartást, 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 érvényesítését 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. Nehézséget okozhat a különböző biztonsági osztályokba sorolt elítéltek egy tanteremben való elhelyezése, így előfordulhat, hogy esetükben egyéni tanulási folyamatokat kell biztosítani (Brazzell et al., 2009).

Altschuler és Brash (2004) megjegyzi, hogy a reintegrációt az is megnehezíti, ha nem biztosítottak lehetőséget a proszociális kapcsolatokban való eligazodás készségeinek fejlesztésére. Rendkívül fontos, hogy a bebörtönzött fiatalok fejlesszék ezeket a készségeket, mivel megállapították, hogy a régi kortárhálózatokba való visszakerülés az egyik legnagyobb kihívás, amellyel a fiatalok a közösségbe való visszatéréskor szembesülnek, és amely a bűnözés elkerülésének egyik legfőbb akadályaként jelentkezhethet (Abrams, 2006).

Az oktatási folyamat eredményesebb megszervezését biztosíthatja a rugalmas, helyzethez igazodó megvalósítás. A büntetés-végrehajtási intézetekben megvalósított oktatás során speciális szervezési stratégiák és tantervmódosítások segíthetnek a fiatalok viszonylag rövid tartózkodási idejének és magas mobilitási arányának figyelembevételében. A fogvatartott fiatalok oktatási programjainak – nemzetközi környezetben – tartalmazniuk kell a kezdeti szűrést és a tanulmányi és szakmai alkalmasság felmérését, az írni-olvasni tudás és az életvezetési készségek intenzív fejlesztését, a fogyasztékkal élő fiatalok azonosítását és a számukra nyújtott szolgáltatásokat, valamint az átmenet tervezését (Bolson, Quinn & Nelson, 2004). Az életvezetési készségek középpontjában alkohol- és egyéb kábítószerrel való visszaélés, szexuális úton terjedő betegségek, jogok és felelősségek, proszociális készségek és a pályakeresés témakörére összpontosítanak, ösztönző előadások és beszélgetések tartalma lehet egy büntetés-végrehajtási intézet osztálytermében (Leone et al., 2005).

Tekintettel a szabadságvesztésre ítélt fiatalok jelentős tanulmányi hiányosságaira, a fiatalkorúak javítóintézeteiben a hatékony oktatási szolgáltatások biztosítása érdekében intenzíven kell összpontosítani az írni-olvasni tudás fejlesztésére. Ebben az összefüggésben a fiatalkorúak 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.

3. Az iskolai kötődés és tanárokkal való kapcsolat kérdéskörének vizsgálata

Az iskolai kötődést többdimenziós jelenségként értelmezzük, amely magában foglalja „*az interakciókban és az iskolai környezetben aktiválódó 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 fiatalkorú bűnelkövetők számára, fiatalkorúak esetében az iskolába járás, az iskolai kötődés és az iskolai teljesítmény védő hatással bír a későbbi bűnözői magatartással szemben (Cook & Hirschfield, 2008; Hirschfield & Gasper, 2011). Az oktatás védő hatásának kérdéskörét vizsgálva ki kell emelnünk Sampson és Laub (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 alacsony 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 kötődésemélet arra mutat rá, hogy az a gyerek, akit erős kötelék fűzi 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 (pl. gyakori költözés, magas kockázatú kortárscsoportok és megbélyegzés miatt) sújtanak, 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). 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. Ezek a körülmények a lemorzsolódáshoz vezethetnek, következésképpen negatív hatással vannak a fiataalkorúakra, 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 tanáraink törődnek velem" vagy "Az iskolám diákjai segítik egymást" (Lohmeier & Lee, 2011, p. 88). Az iskolai kötődés mérésének eredménye összefüggésbe hozható a számszerűsíthető tanulmányi és viselkedési eredménnyel. A kutatók szignifikáns összefüggést fedeztek fel például a fiataalkorúak 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 valójában a nehézségekre és kudarcokra adott válaszreakció (Janosz & Le Blanc, 1999).

Az iskolai kötődés-vizsgálatok során kitérünk arra, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a fiataalkorú 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. A kutatások azt mutatják, hogy a tanárokkal való kapcsolat erősen befolyásolja a tanulók eredményeit, például a tanulmányi

elkötelezettséget, a teljesítményt, a fegyelmet és a lemorzsolódást (Cernkovich & Giordano, 1992). Az általános populációból származó számos 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) kvalitatív tanulmányában kimutatta, hogy amikor a fiatalok elkövetők az intézetben oktató tanárokat támogatóknak és gondoskodóknak értékelték, a tanulásban rugalmasabbnak bizonyultak, és továbbra is továbbtanulásra törekedtek. Christle és munkatársai (2007) 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 elkövetők 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 tanulással szembeni ellenállást hoz létre bennük, csökkentve az iskolai kötődést is.

4. 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. A fiatal elkövetők 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 elkövetők 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 helyezik 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). Az iskolai motiváció ugyanakkor nemcsak az oktatási eredményességre van hatással, hanem, hogy csökkenti az iskolából való kimaradást, csökkenti a kábítószerrel való visszaélés és az agresszív viselkedés kockázatát is (Roorda et al., 2011).

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 leírásában gyakran szerepel az iskolai teljesítmény tényezője (Oyserman, Bybee & Terry, 2006). 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) megállapította, hogy az antiszociális fiatakorúak nem számítottak arra, hogy a jövőben lesz munkájuk, és csak 14-19%-uk véli, hogy sikeres lesz az iskolában.

Eddig kevés tanulmány vizsgálta a fiatakorú 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 jegyeiről is beszámoltak, és a sikerrel kapcsolatos elvárások magyarázták az észlelt esélystruktúra iskolai működésre gyakorolt közvetett hatását. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az oktatással és a munkával összefüggő konkrét meggyőződések (pl. 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 fiatakorúak 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 fiatalkori 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 pozitív szociális támogatást nyújtó személlyel kerülnek kapcsolatba (McNeely & Falci, 2004). Tehát első kutatási kérdésünkre válaszolva elmondhatjuk, hogy kiemelten fontos szerepet tölt be az oktatás a fiatakorúak 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 nehézségként jelenik meg, 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 tanulással ugyanis olyan tanulók is elfoglalhatók és bevonhatók, akik egyébként tétlenül töltenék az idejüket, az oktatás pedig hozzájárulhat a pro-szociális 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 fiatalok bűnelkövetők oktatási lehetőségeinek javítása hozzájárulhat ahhoz, hogy fejlődjön teljesítménymotivációjuk, ugyanis az iskolához erősebb kapcsolódást mutató, tanárokhoz jobban kötődő fiatalok 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 fiatalok 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).

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

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.
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. doi: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. College Park, MD: 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, MA: Lexington.
20. Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.
21. Feijó, 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*. New York: 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, Berkeley, California.

28. Jäggi, L., Kliwer, 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 N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). Hoboken, NJ: Wiley