

KÖZTES TÉR

SZÜKSÉGLETKÖZPONTÚ TÉRHASZNÁLAT VIZSGÁLATEGY  
TANODÁBAN

Jelige: HXR616

Pályamunka lezárása: 2023. január 9.

# Tartalomjegyzék

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I. Bevezetés .....                                                                       | 1  |
| II. Elméleti háttér .....                                                                | 4  |
| 1. A szükségletmeghatározás hatalma .....                                                | 4  |
| 1.1. Az intézmény szükségletmeghatározással kapcsolatos szabályozása és lehetőségei..... | 4  |
| 1.2. Szükségletmeghatározás a gyermek-felnőtt oppozícióban.....                          | 7  |
| 2. A deprivált helyzet hatása a gyermeki szükségletekre .....                            | 8  |
| 3. A probléma térbeli megközelítése.....                                                 | 10 |
| 3.1. A tanoda, mint szociofizikai környezet .....                                        | 10 |
| 3.2. A térszerzés, mint empowerment folyamat.....                                        | 12 |
| 3.3. A tanoda, mint köztes tér.....                                                      | 12 |
| 3.4. A térszerzés általános feltételrendszere edukációs környezetben .....               | 14 |
| 3.5. A térszerzést támogató regeneráló hely kialakítása .....                            | 15 |
| 3.5.1. Trauma- és tértudatos szemléletű szolgáltatás.....                                | 15 |
| 3.5.2. Környezeti kompetencia.....                                                       | 17 |
| 3.5.3. A környezeti stressz .....                                                        | 18 |
| 3.5.4. Környezeti kompetencia és a környezeti önszabályozás.....                         | 20 |
| IV. Kutatás .....                                                                        | 21 |
| 1. Módszertan.....                                                                       | 21 |
| 1.1. Kvalitatív stratégia .....                                                          | 21 |
| 1.2. Célkitűzések, kutatási kérdések .....                                               | 22 |
| 1.3. A kutatás kontextusának bemutatása .....                                            | 22 |
| 1.4. A vizsgálati helyzet .....                                                          | 24 |
| 1.5. Adatelemzés .....                                                                   | 24 |
| 2. Eredmények és értelmezések .....                                                      | 26 |
| 2.1. Regeneráció (téma) .....                                                            | 26 |
| 2.1.1. Stresszorok (téma).....                                                           | 26 |
| 2.1.2. Regeneráló tényezők (téma).....                                                   | 27 |
| 2.1.3. Kényelem (téma) .....                                                             | 29 |
| 2.2. Környezeti kompetencia (téma).....                                                  | 33 |
| 2.2.1. A segítő környezeti kompetenciája (altéma) .....                                  | 33 |
| 2.2.1.1. Tudatosság (téma).....                                                          | 33 |
| 2.2.1.2. Kettősség (téma) .....                                                          | 34 |
| 2.2.2. A gyerekek környezeti kompetenciája (altéma) .....                                | 34 |
| 2.2.2.1. Erőforrás (téma).....                                                           | 34 |
| 2.2.2.2. Igények (téma) .....                                                            | 35 |

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| 2.2.2.3. Bevonás (téma) .....          | 36 |
| 2.3. Idő tényező(témakör) .....        | 37 |
| 2.3.1. Lineáris idő (téma) .....       | 37 |
| 3. Összefoglalás, következtetések..... | 38 |
| 4. Javaslatok.....                     | 40 |

## I. Bevezetés

A főiskolai éveim alatt meghatározó szerepet töltött be a vizsgált tanodával való kapcsolatom a szakmai identitásom alakulásában. Az ott töltött gyakorlatom és önkéntességem során számos megválaszolásra váró jelenséggel szembesültem. Megerősödött bennem a procedurális tudás értékelése és egyúttal fokozott szükségét éreztem a szociális segítői szaktudással facilitált teammunkának is. A térrel kapcsolatos tapasztalataim olyan jelentőségteljesnek tűntek, valamint egyfajta egységben láttatták azt a sokrétű impulzust, ami ott ért engem, hogy fokozottabb figyelemmel fordultam a téri dimenzió felé.

Felfigyeltem rá, hogy azok a segítői kapcsolatot érintő problémák, amelyeket érzékelttem, élesen kifejeződnek a térben, a térhasználatban is. A közös munka során több ott dolgozó felnőtt narratívájában is megjelent, hogy a tanoda tere, illetve ahogyan azt használják, negatívan befolyásolja az interakciókat, a hangulatot, a tanulási folyamatot, a fegyelmezést. A kutatás során azonban világossá vált számomra, hogy a tanoda csak egy ütközőfelület, ahol a makro, mezo és mikro szinten jelentkező, látszólag nehezen összeegyeztethető elvárások találkoznak és a szolgáltatás zavaros működésében leképeződhetnek. Ebben az értelemben beszélhetünk a tanodák esetében egy köztes térről, amely az állam, az iskola, a tanodamozgalom és a szülők, gyerekek elvárásai között örlődve vállal szakmailag önálló és egyedi működésével kiegyensúlyozó, kompenzáló szerepet.

A vizsgált tanodát látogató gyerekek heterogén csoportot alkotnak, tehát nem csak a helyi szegregátum hátrányos helyzetű gyermekei képezik a gyermekközösséget, de döntően ők. A gyerekek szükségletei tehát speciálisak, és feltételezem, hogy a felnőttek térre vonatkozó jelzései összefüggésben vannak azzal, hogy a szükségletek kielégülése akadályozott vagy a gyermeki szükségletekhez való idomulás az intézmény részéről nem szakmatudatos, nem valós (Örkény-Arnold 2014; Kozma 2003; Stribik, 2015, Nótin és Buda, 2017; Kassai és Futó és Takács 2021, Dúll, 2009; Szűcs-Fejes 2021). Ez azért kiemelt jelentőségű, mert a tanodaprogram a szükségletekre építő működést határozta meg alapelveként (Szakmai Ajánlás, 2021). A felnőttek panaszai az ember-környezet összeillés zavaráról tanúskodnak, ami tükrözheti a közösség működését, az önmeghatározását, a tanítás rendjét, de akár a közösség interperszonális jellegzetességeit is (Somogyi, 2021; Tóth-Varga, 2019). Erre az összefüggésre építve arra vállalkozom, hogy a gyerekek szükségleteire való reagálást a térhasználaton keresztül vizsgáljam. Arra számítok, hogy mivel kevésbé tudatosuló természetük miatt ezek a reflexiók kevésbé manipulálhatók, megjátszhatók, pontosabb kép rajzolódhat ki arról, mennyire korrelál a gyerekek biopszichoszociális szükségleteivel a tanodai team szemléletmódja és gyakorlati munkája. Továbbá azért döntöttem a kutatás térbeli megközelítése mellett, mert nem

csak a tapasztalt probléma feltárásában, természetének leírásában jelent segítséget a környezetpszichológia és a tér irányultságú szociálpedagógia, szociális munka fogalomrendszere, hanem várhatóan már önmagában a kutatás során a téri dimenzió felé fordított fokozott figyelem is elősegíti majd a növekvő térbeli tudatosságot (Dúll, 2009). Ezáltal a tér manipulálása tudatos, hatékony eszközzé válhat a mindennapi munka során (Réti 2011). Legyen szó szociális segítői feladatokról vagy tanulástámogatásról (Dúll, 2012, Réti, 2011; Spatscheck, 2020). Így a tanodai teamnek tett ígéretem szerint a kutatás folyamatának tapasztalatai, eredményei visszaforgathatók a gyakorlati megoldások szintjére. A tanoda közössége ugyanis éppen a fizikai környezetük átalakítására készül, ehhez egy nyertes pályázat szolgáltatót tökélt. Fontos, hogy az átalakítások során figyelembe vegyék a közösség egészének valós szükségleteit (Dúll, 2007; Lippai, 2011). Mivel az érdekképviselő és a tudásanyag ezekkel a szükségletekkel kapcsolatban kérdéses lehet, érdemes a már elindult térbeli tudatosulási folyamatra, vagyis a fizikai környezettel kapcsolatosan érkező panaszokra alapozni az empowerment szemléletű segítői folyamatot, amelyet ez a helyzetfeltáró kutatás indíthat el (Dúll, 2009; Spatscheck, 2020; Lakatos, 2010). Hiszen mivel a fizikai környezet lenyomata a társas térnek így láthatóvá válhat a téri dimenzióban zajló folyamatok tudatosulásával a szolgáltatás működésmódjának egy implicit szegmense is (Somogyi 2021; Dúll, 2009). Ez a helyzetfeltáró vizsgálat beláthatóbbá teheti a gyerekek élethelyzetéből fakadó szükségleteit, az egyes közösségi tagok szükségleteit, igényeit, ezáltal megszülethet egy tudatosabb, holisztikusabb szemléletmód, amely növelheti a szolgáltatás hatékonyságát.

Ahogy Werner Obrecht<sup>1</sup> megfogalmazta, a szociális segítő szakma alfája és ómegája a szükségletek megértése, detektálása (Obrecht, 2005). Ehhez -mivel maguk a szükségletek is transzdiszciplinárisok váltak, sokszor implicitek maradnak- érdemes több tudományterület segítségét elfogadni (Obrecht, 2005). A dolgozatomban elsősorban a szociálpedagógia és szociális munka társadalmi-térbeli orientáció paradigma nézetei a meghatározók, amelyet kiegészítenek az ugyancsak a térbeli fordulathoz köthető környezetpszichológiai elméletek. Mindkét tudományterület nézőpontja a téri dimenzió felől közelíti meg a kutatása témáját, praxisorientált és problémaérzékeny, így a kutatásom elméleti háttérében egymást kiegészítő, egymással rezonáló elméleti és módszertani megközelítésnek mutatkoznak.

---

<sup>1</sup> a szociális munka professzora Svájcban, a Zürichi Iskola képviselője, az ún. biopszichoszociális szükségletelmélet megalkotója (2005). (Forrás: Temesváry 2020)

*A dolgozatomban a térbeli fordulathoz<sup>2</sup> köthető kutatási eredmények és elméletek segítségével rámutatok arra, hogy a tanoda, mint kitüntetett jelentőséggel bíró szociofizikai környezet, milyen meghatározó erővel bír a gyermekek szükségletkielégítésében. Valamint, hogy ebben a látens térben hogyan lehet csökkenteni az ártalmakat, káros hatásokat, ezzel teret adva egy pozitív, kezdődő változásnak a segítő folyamat során. Vagyis felvázolok egy lehetséges modellt, amely a segítő szakemberek számára eszközt, szemléletet, kiindulópontot jelenthet a segítő folyamatban az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek elsődleges szükségleteinek kielégítéséhez (Düll, 2007. 59.o.; Düll, 2009; Spatscheck, 2020). Kiindulópontot, mert a fizikai környezet hatásának tudatosulása, majd a fizikai tér tudatos manipulálása önmagában is hatással lehet az egyéni pszichés működésre és az intézményi működésre is, és ezzel kiváló beavatkozási alapot teremt a segítő folyamatban (Düll, 2012). Eszközt, mert a szociofizikai környezet befolyásolja a tanulás folyamatát, a szocializációt, a megélt stressz mértékét (Düll 2007, 2009, 2017). Valamint a modell újító szemléletet is képvisel, mert felfedi a jobbára látens téri dimenzió hatóerejét és lehetőségeit, ezzel elérhetővé teszi a valós rendszerszemléletet (pl. Düll, 2007, 2009, 2015).*

A dolgozatomban bevezetésképpen az intézményesülés nehézségeit és hatótényezőit figyelembe véve megvizsgálom, hogy mindez milyen következményekkel lehet a tanodai munkára a gyermekek szemszögéből. Kiemelten érdekel a gyermekek szükségleteinek meghatározása, hiszen ez olyan tényező, amit a szakmai ajánlások is a tanodai munka alapjának tartanak és ez szociálpedagógiai nézőpontból is a minőségi munka indikátora lehet. Obrecht biopszichoszociális szükségletelméletére, a traumatudatos szemléletre támaszkodva kritikát fogalmazok meg a tanodaprogram szükségletmeghatározási protokolljával kapcsolatban (Obrecht, 2005; Evans és Kim, 2013; Kassai, Futó és Takács, 2021). Majd mivel a tanodai gyakorlatom során a problémákat többször is a térrel kapcsolatban fogalmazták meg a gyerekek és az ott dolgozó felnőttek is, a kutatásom során azt figyelem, ezek a problémák hogyan jelennek meg a térhasználat során, és hogyan építhető egy segítői folyamat a téri dimenzió hatóerejét felhasználva a térátalakításra, térszemléletre. Itt is az intézmény alkalmazkodását figyelem a gyerekek szükségleteihez. Pontosabban azt, hogy fennáll-e az ember-környezet összeillés zavara és az megfeleltethető-e annak, hogy a tanodai szakmai team attitűdje és a gyermekek biopszichoszociális szükségletei nem korrelálnak egymással. Ehhez megvizsgálom, milyen a tanoda szociofizikai környezete. Ez alapján meghatározom, milyen erőforrások és

---

<sup>2</sup> A térbeli fordulat az idő -mint hatótényező- uralmának megszűnésével járó fokozott tudományos érdeklődést jelöli, amely nem járt együtt egy egységes térparadigma meghatározásával (Forrás: Berger, 2018)

hiányállapotok jellemzik a tanodai működést. Ezzel előkészítem a részvételi térszervezést a tanodában, amely a gyerekek empowerment folyamatát támogatja.

## **II. Elméleti háttér**

### **1. A szükségletmeghatározás hatalma**

#### **1.1. Az intézmény szükségletmeghatározással kapcsolatos szabályozása és lehetőségei**

Magyarországon a tanodáknak nincs intézményi mintája, 2019-ig a működésüket a finanszírozási lehetőségek ingadozása nehezítette, ez a szakmai kérdések tisztázásától vont el energiákat (Szűcs-Fejes, 2021). Az intézményesülést, az identitáskeresést számos további tényező nehezíti. Például, hogy a tanodák az egységesség kritériumainak meghatározása mellett a gyermeki szükségletekhez idomuló működésszemléletet, így az intézmények különbözőségét is meg szeretnék őrizni (Kovai-Szőke, 2021). A szakmai párbeszédet alakító tanodák szerint az intézménytípus hitelességét, önmeghatározását éppen az tenné teljessé, ha a közoktatási feladatok mellett a szociális és kulturális funkciókat is felvállalnák (Szűcs-Fejes, 2021). A tanodamozgalom - a formális oktatási keretből kilépve- célként fogalmazza meg például a közösségfejlesztő, szabadidős tevékenységek művelését, a partneri diák-tanár viszonyra törekvést, az innovatív megoldások alkalmazását (Szűcs-Fejes, 2021). Azonban a normatív szabályozási kísérletek ellenére sok tanoda még mindig a korrepetálást helyezi a működése középpontjába, annak ellenére, hogy már a korai tapasztalatok is ezzel ellentétes törekvést tartottak célravezetőnek. A tanodák hivatalos pozíciója az iskolai tevékenységtől tudatosan eltérő szemléletű, egyensúlyozó jellegű (Szűcs és Fejes, 2021; Németh, 2009).

A kiindulópontot a kutatásomban tehát az alacsony szocioökonómiai státuszú és roma gyerekek szükségletei jelentik. Ők képezik a tanodamozgalom elsőrendű célcsoportját is. A vizsgált tanodába járó gyerekek legalább harmada hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű, de többségük a helyi szegregátum lakója. Vagyis a hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet így még több gyereket érint a tanodából. A helyzetüket leginkább a szülők alacsony iskolai végzettsége és alacsony szocioökonómiai státusza jellemzi (Tanoasztenderd, 2020).

A tanodai segítő munka a szakmai ajánlások és a tanodamozgalom önmagáról alkotott definíciója szerint is a gyermekek szükségleteire alapoz (Tanoasztenderd, 2020, Szűcs és Fejes 2021). A tanodákba sokféle végzettségű munkatárs vehető fel<sup>3</sup>, az ő szakmai vagy procedurális

---

<sup>3</sup> A tanodának legalább hetinyolcvan órában olyan személyeket kell foglalkoztatnia, akik rendelkeznek az alábbi képesítések valamelyikével: tanár, tanító, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, szociálpedagógus, pedagógiai szakos bölcsész, szociális munkás, szociológus, szociálpolitikus, kisebbségpolitikus, kulturális antropológus, pszichológus, mentálhigiénés szakember, közösségfejlesztő, ifjúságsegítő, andragógus, óvodapedagógus, romológus, teológus vagy hittanár, hittantanár. A

ismereteik a gyermeki szükségletekről igen eltérők lehetnek. Azonban a szakmai ajánlások a gyermeki szükségletek felmérésénél láthatóan feltételezik egy szakmai tudásában standard segítői csoport működését, amelynek tagjai egyértelműen és pontosan értelmezhetik a leírtakat, legyen szó a gyógypedagógia vagy a szociális segítés ismeretanyagáról, értelmezési kereteiről, modelljeiről (Szakmai ajánlás 2021). Holott ezeknek a szakmai csoportoknak, bár jól belátható érdeke, nem kötelezően tagja gyógypedagógus és szociális munkás, szociálpedagógus. Ezen túl a szakmai teamre vonatkozó szabályozás nem biztosítja, hogy a segítő munkatársaknak legyenek ismeretei az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek deprivált élethelyzetéről és annak kapcsolatáról a szükségleteikkel (ld. az előző lábjegyzetet). A 2015 és 2019 közötti időszakot összefoglaló, tanodákról szóló tanulmánykötetében az Oktatási Hivatal kihangsúlyozta, mennyire fontos az anamnézisek elkészítése és az azokból kialakított diagnózis a gyerekek tanodai felvételekor. Ugyanitt arról is olvashatunk, hogy a családlátogatás, mint a gyerekekről való elsődleges információgyűjtési alkalom, nyűg volt sok tanoda számára. Volt, amelyik intézmény belátta az anamnézis, a családlátogatás fontosságát, volt, amelyik nem, kötelezővé azonban nem tették a tanodák számára ezt az aktust (Binder, 2019). 2019-től a tanodákat a gyermekjóléti alapellátások közé sorolták be. Kötelező elemként írták elő ezentúl az évi kétszeri családlátogatást (Szakmai ajánlás 2019). Azonban az új szakmai ajánlás szerint továbbra sem kötelező eleme az anamnézis felvétele az egyéni fejlődést támogató motivációs terv megalkotásának. Pedig ezt az egyéni fejlesztési tervet a szükségletekre alapozva ajánlott meghatározni. (Szakmai ajánlás 2021; Binder, 2019). Az anamnézis felvételénél a tanodák maguk dönthetik el, milyen információkat tartanak relevánsnak. A már említett projektzáró tanulmánykötetben is ez áll tapasztalatként, a szakmai team általában aszerint dönt, mi képezi az anamnézis anyagát, milyen pedagógiai, filozófiai elveket követ (Binder, 2019; Szakmai ajánlás, 2021).

Véleményem szerint ez a túlzóan megengedő szabályozás, amely a teamtagok végzettségére vonatkozik, intézményi minta nélkül, a teammunkán belüli pontos szakmai kompetenciák körvonalazása nélkül megnehezíti, vagy akár el is lehetetleníti, hogy az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyermekek szükségleteiről pontos általános és helyspecifikus ismerete legyen a munkatársaknak. Meglátásom szerint, mivel a tanodás gyermekek hátránya egyértelműen a szocioökonómiai helyzetükből fakad, a kiilleszkedésük, kudarcuk, kríziseik okozta devianciáik, atipikus jellemzőik hangsúlyosabbá teszik az általános pedagógiai képzés

---

foglalkoztatott személyek közül legalább egy személynek rendelkeznie kell tanár, tanító, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, szociálpedagógus vagy pedagógia szakos bölcsész végzettséggel. Forrás: jogtár

nyújtotta tudásanyagánál speciálisabb, az elméleti társadalomtudományoknál praxisorientáltabb szakmai ismereteket (ld. a lábjegyzetet a végzettségről szóló jogi szabályozásról). Ez a kívánatos szakmai kompetencia megegyezik a szociális segítői szakma társadalmi megbízásával (Rosta és Rostáné, 2021, Trencsényi és Nagy, 2017). Tehát kiemelt jelentőségűnek értékelem egy ilyen végzettséggel rendelkező munkatárs jelenlétét a tanodai teammunkában lezajló szükségletmeghatározásnál, ami a terepen tapasztaltak alapján történik. Ezen túl szükséges lehet az új munkatársak, önkéntesek differenciált felkészítése, képzése is. (Obrecht, 2005; Spatscheck, 2020). Olyan, a tanodai intézményi működést átható szakmai háttértudást hiányolok tehát, amely a szocioökonómiai helyzetből fakadó biopszichoszociális szükségleteket egységében és alapvetésként kezeli és a szakmai működés fókuszába helyezi (Obrecht, 2005).

Fontos szempont lehet, hogy az elsőrendű gyermeki szükségletek meghatározását, amelyre a szolgáltatás alapul, a szülő, az iskola, a helyi vezetés, az állam, vagy a gyermek valós igényei szabják-e meg (Tausz, 2006). Eddig a tanodák történetében más és más szükségletek váltak nyomatékossá, annak megfelelően, milyen szakmai csapat irányította a működést, milyen fölöttes szerv szabta meg a működési kereteket (Binder, 2019). Ez nyilván kihatással volt arra is, hogy a tanodai szakmai team inkább a formális vagy az informális, nemformális tanulásra helyezte -e a hangsúlyt. A cezúra ugyanis a szociálpedagógia és a progresszív tanodák szerint abban is látható, hogy az edukációs intézmény, a tanoda mer-e bízni, tudja-e képviselni a „szabadidős szocializációs tér egyenrangúságát” (Trencsényi és Nagy, 2017, Szűcs és Fejes, 2021). Ezek a színterek ugyanis „ellenpontosza az iskolát, a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtják a sokféle szocializációs minta előnyeit” (Trencsényi és Nagy, 2017. 9.o.). Vagyis az „iskola humanizáló ellenpontoszását” képviselhetik, amely a gyermeki szükségletek egy hatalommentes kielégítésének ígérétét hordozzák (Trencsényi és Nagy, 2017. 8.o.).

Tausz Katalin (2006) gyermekkori szegénységgel és szükségletekkel foglalkozó összefoglaló munkájában arra figyelmeztet, hogy a gyermekekkel foglalkozó programok a szükséglethierarchia megállapításánál súlyozottan értékeljék azt is, ki határozta meg a szükségletek prioritását. Ahogy arra már fentebb is kitértem, ez egybecseng a tanodaprogramok dilemmájával is. A közoktatással való szinergens együttműködés és ezzel a közoktatásban jellemző szemlélethez, elvégzetlenül hagyott feladatokhoz való alkalmazkodás mellett lehetséges-e az egyedi igényekre és szükségletekre alapozni a tanulástámogatást. Maguk a tanodák erre a kiélezett helyzetre nagyon eltérő választ adnak, az iskolákkal egymást építő-támogató attitűdtől a velük való konfrontációig (Szűcs és Fejes, 2021). Ebben az esetben

ugyanis az iskolák az állam szükségletszemléletének leképeződései és közvetítői, míg a tanodamozgalom eredetileg egy bottom-up szerveződés, amely a gyermekek szükségleteit maga határozta meg, intézményi minta, nem kötelező jogyakorlatok híján a helyi tapasztalatokra alapozva, a munkatársak intuitív tudását használva (Binder, 2019). Ezek az eltérő nézőpontok azonban más-más, elsőbrendűnek vélt szükségletek kielégítését szolgálhatják.

## **1.2. Szükségletmeghatározás a gyermek-felnőtt oppozícióban**

A fejlődéslélektani szempontok figyelembevétele a gyermekek szükségleteinek megállapításánál ma már bevett diszpozíció. Ez az alapvetés azonban kettős hatást válthat ki a döntéshozókból, akik a szükségletek elsőbrendűségét meghatározzák. Amennyiben a megközelítés a gyermekkori fejlődéslélektan lineáris előrehaladására fekteti a hangsúlyt az inkompetenciától a kompetenciáig, úgy a gyermek-felnőtt viszonyában a gyermek a felnőtt alá rendeződik. Ebben az esetben a gyermek szükségleteit a felnőtt nézőpont határozza meg. Ebben az esetben a gyermeknek a szocializációban csak passzív szerep jut neki (Tausz, 2006). Azonban a felnőtteknek, a segítő szakembereknek is eltérő „diszkurzív módszerei” vannak, vagyis más és más szemlélet szerint adnak jelentést a világban tapasztalt jelenségeknek. Így eltérő a szükségletekről, azok hierarchiájáról kialakított képük is. Míg a modern kor a kódexek és sztenderek létrehozásával próbálta ezeket az eltéréseket kiküszöbölni, addig a posztmodern korban a szociális munka, szociálpedagógiai paradigma az etikus kapcsolat alapját a „kritikusan reflektáló” attitűdben és párbeszédben határozza meg, amellyel csökkenthető az ezekre a döntésekre olyannyira jellemző hatalmi dinamika (Weinberg és Campbell, 2020). A segítői kapcsolatot, mint „szolidaritási viszonyt” szignifikánsan meghatározza, hogy a felek milyen társadalmi réteghez tartoznak. Ez azonban sokszor egy reflektálatlan személyiségtényező marad. Ebből a társadalmi helyzet és családi szocializáció szabta pozícióból tekint a segítő a másik félre. Így mind az észlelési, mind a cselekvési, mind a gondolkodási sémáira kihat ez a folyamat. Ennek a társadalmi kényszernek a belátása azért hozhat biztosabb eredményt a személyiségformálás során, mert az előítéletek strukturális okával, az „egzisztenciális feszültségekkel és kényszerekkel” dolgozik, amelyek a segítő társadalmi térben betöltött szerepéből fakadnak. Ez azért jelentőségteljes a tanoda mindennapjai során, mert nemcsak a felnőtt-gyermek relációban jelentkezhet a hatalom eltérő megjelenése, megélése. A segítői munka jellegzetes társadalmi helyzetet jelent, ők az ún. „utcaszintű bürokraták”, akik a makro- és mezo szintű döntéseket, elképzeléseket közvetítik a célcsoport felé. Az attitűdjüket azonban ugyanúgy meghatározza a társadalmi csoport, amelyhez tartoznak. Ennek egyéni felismerése

vagy reflektálatlansága összefügg a mentalizáció minőségével, amely a másik fél szükségleteinek belátásában segíthet (Kovai, Kovai, Mészáros és Neumann, 2021).

Tausz Katalin a megoldást a pszichoszociális szemlélet szerinti szükségletmeghatározásban látja, a pszichoszociális szükségletek kielégítetlenségét pedig veszélyeztető tényezőnek tekinti (2006).

Mivel az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekek nagy eséllyel elszenvedői a krónikus stressz vagy krónikus traumatizáció okozta tüneteknek, a szükségleteinek meghatározásánál nem elegendő az általános gyermeki pszichoszociális (eriksoni modell) fejlődést figyelembe venni, érdemes egy biopszichoszociális modellben értelmezni a tüneteket, és az ebből fakadó szükségleteket is.

## **2. A deprivált helyzet hatása a gyermeki szükségletekre**

Az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekeket az életük számos területén érik erős stresszhatások, amik az élethelyzetükből adódó kevés védőfaktor miatt könnyen kumulálódhatnak (Santiago, Wadsworth és Stump, 2011; Kassai, Futó, Takács 2021). A traumatudatos szemlélet -amelyre fel szeretném hívni a figyelmet- egy „mindig jelenlévő szempontot” jelent, amelyre a tanodák működési szemléletének kialakításánál is érdemes tekintettel lenni, hiszen a célcsoportja érintett lehet a létbizonytalanság talaján kialakuló traumatizációban (Bányai, 2016).

A gyermekkori szegénység erőteljes marker, amely biopszichoszociális fejlődési zavart okozhat (Stribik, 2015). Az idegrendszer fejlődésének pervazív zavaráról van szó, amely áthatja a személyiség kialakulásának egészét. Kihatással van a gyerekek kognitív fejlődésére, a szociális-emocionális fejlődésre, valamint a mentális és a fiziológiás egészségre is (Stribik, 2015). Érdemes megvizsgálni a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó biopszichoszociális fejlődési zavar kialakulása mögötti hatásmechanizmust és a védőfaktorokat is. A fejlődési zavar egyrészt magyarázható a kognitívan stimuláló környezet hiányával, a korlátozott nyelvi kóddal, a kevésbé reflektív, érzékeny interakciók jellemző voltaival, a nagyobb valószínűséggel előforduló diszfunkcionális családi működéssel, akár a bántalmazással (Stribik, 2015; Mogyorósy-Révész, 2019).

Ezeket a kutatási eredményeket egészíti ki, teszi a látásmódot komplexebbé egy másik modell, amely a stresszt tartja a legfontosabb faktornak ebben a folyamatban (Stribik, 2015; Evans-Kim, 2013; Kassai, Futó és Takács, 2021). Az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekeknek hosszú időn keresztül, sok és sokféle stresszorral kell megküzdeniük, több stresszt élnek meg, mint a közepes vagy magas társadalmi osztályhoz tartozók (Evans és English 2002). Ez az elnyúló folyamat leterheli a szervezetet, míg az egyén megpróbálja fenntartani a homeosztázist.

Az alacsony szocioökonómiai státusz a stressz közvetítésével azonban azokra a szabályozó rendszerekre is hatással van, amelyek a környezeti hatásokkal való megbirkózást segítik. Ezek a megküzdési stratégiák és az önszabályozás (Stribik, 2015). A létbizonytalanságban élők gyakrabban választanak passzívabb megküzdési módokat, mint például az elkerülés, a visszavonulás, amelyek nem olyan hatékonyak (Mogyorósy-Révész, 2021). Ha a tartós, gyakran ismétlődő stresszhatással a szervezet nem tud megküzdeni, a homeosztázis felborul, krónikus traumatizáció lép fel. Traumatizációról akkor beszélünk, ha a traumatikus hatás lassabban, kumulatív módon jelenik meg. Ez azonban hosszú távon többek között ahhoz vezet, hogy a gyermek túrértékára beszűkül, valamint önszabályozási nehézség léphet fel (Mogyorósy-Révész, 2019; Van-der Kolk, 2020). Kiemelt jelentőségűnek tűnik a stresszkezelésben az *érzelemszabályozás zavara*, amely erősen kapcsolódik az iskoláskorban fontos énhatékonyság érzéséhez is ((Mogyorósy-Révész, 2019, 2021; Stribik, 2015; Nótin és Buda 2017).

Ezek a stresszhatások érhetik közvetlenül is a gyermeket, vagy a szülői kompetenciákat, erőforrásokat károsítva közvetetten is (Kassai, Futó és Takács, 2021; Örkény és Arnold, 2014). Az interperszonális hatásokon túl az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekeknél érdemes figyelembe venni a fizikai környezetet is, mint stresszort (, Stribik, 2015; Düll, 2009). Ezeknek a gyerekeknek az életében nagyobb valószínűséggel jelennek meg olyan további stresszkelő körülmények, mint a rosszabb lakhatási környezet, a *zsúfoltság*, a „magasabb *háztartási rendezetlenség és zajszint*” (Casey és mtsai, 2017, Mills-Koonce és mtsai, 2016, Kassai, Futó és Takács 2021). Ezt a hatást fokozhatja a szegregatívum lét, az átlagosnál magasabb bűnelkövetések száma a lakókörnyezetben, az egészségügyi-, szociális- és közszolgáltatásokhoz való hozzájutás akadályozottsága (Evans and Kim, 2013, Kassai-Futó-Takács, 2021).

Ez a stressznek való fokozott kitettség erőteljesen *leterhelheti* a gyermekek biológiai válaszrendszerét még akkor is, ha ez elsőre nem látszik egyértelműen a gyermekben. Hiszen nagyfokú a „kompenzációs hajlamuk” és „gyorsan és adaptívan képesek alkalmazkodni” (Gyenge, 2014). A gyerekek regresszióval, a viselkedésük megváltozásával és testi panaszokkal reagálhatnak a magas fokú distresszre, de ezeket a körülöttük levő felnőttek -szakmai felkészületlenségük vagy kevésbé válaszkész szülői attitűdjük miatt- akár normálisnak vagy gyermeki rosszalkodásnak is ítélik (Gyenge, 2014).

Hogy ez a nagy mennyiségű distressz traumatizációhoz vezet-e, számos tényezőtől függ: az életkortól, a reziliencia mértékétől, az aktuális testi-lelki állapottól, a társas védő hatás elérhetőségétől is (Mogyorósy-Révész, 2021). Ha a gyermek *önszabályozó folyamatai* kevésbé károsodtak, ellenállóbb a stresszhatásokkal szemben (Stribik, 2015; Evans és Kim 2013,

Örkény, Arnold, 2014). Továbbá a stresszoroknak való fokozott kitettség esetén különösen fontosak az olyan adaptív megküzdési stratégiák, mint a problémafókuszú megküzdés, a *társas támasz* keresése, vagy olyan személyiségjellemzők, mint a személyes *kontroll* érzése (Stribik, 2015 Evans és Kim, 2013; Kozma, 2003; Mogyorósy-Révész, 2021; Örkény és Arnold, 2014). A kutatások szerint az elhúzódó stresszhatásoknál a gyermekek és a nők kevésbé tartanak ki az aktív megküzdés mellett és a *tehetetlenség* érzése lesz úrrá rajtuk. Inkább a passzív megküzdési mód jellemző, a lefagyás gyakrabban előfordul náluk, mint trauma-reakció (Mogyorósy-Révész, 2021). A traumatizáció során a gyermek *hatalmas alkalmazkodási feladattal* kénytelen megküzdni. Igyekszik *biztonságot*, bizalmat találni egy bejósolhatatlan világban, hogy a *kontrollját* megőrizze (Herman, 2019)

### **3. A probléma térbeli megközelítése**

#### **3.1. A tanoda, mint szociofizikai környezet**

A környezetpszichológia szemlélete szerint az edukációs környezetről<sup>4</sup>, így a tanodáról is szociofizikai térként érdemes beszélni, mert az emberi viselkedés és a fizikai környezet között kölcsönkapcsolat áll fenn (Dúll, 2017). Tehát kölcsönösen meghatározzák egymást, közöttük tranzakcionális viszony van. Eszerint csak akkor érthető meg teljes valójában, mélységében az emberi viselkedés, ha a helyzetnek, amelyben kialakult, a személyes-társas vetületén kívül a fizikai környezeti komponensét is megvizsgáljuk (Dúll, 2017). Fontos azonban, hogy egyik tényező sem ok vagy okozat ebben a kapcsolatban, az ágensek inkább cirkuláris oksági viszonyban vannak egymással (Dúll, 2017). Vagyis például a tanodai hangulat egy feszült, sok vitával tarkított napon nem kizárólag a felnőtt stressztűrő képességétől, megküzdési stratégiáitól vagy akár pedagógusi képességeitől függ és a gyermekek napi kudarcaiból, testi állapotából (pl. éhes), interakciós stílusából (pl. hangosan, vehemensen rendezi a vitás ügyeket) ered, hanem a lehetséges viselkedés kialakulását a tér is szabályozza. Ha például egy zsúfolt, zajos környezetről van szó, a fizikai környezet nem támogatja a viták békés rendezést (Dúll, 2012). Barker (1968) ezt *viselkedéskörnyezetnek* nevezte, vagyis meglátása szerint minden pszichés aktivitás kerete a fizikai környezet, amelyben zajlik és a fizikai környezetek is csak a bennük zajló lelki történésekkel összefüggésben nyernek jelentést. Ez a kapcsolat stabil, tartós, a fizikai környezeti tulajdonságokhoz jellemző viselkedési mintázatok köthetőek, de bármelyik elem változása kihat a rendszer egészére (Dúll, 2009, 2012, 2017). Lehetőségünk lehet tehát nem csak arra, hogy az adott aktuális fizikai környezeti helyzethez fűződő viselkedést vizsgáljuk, hanem a hosszútávú tranzakcionális viszony viselkedési konzekvenciái is

---

<sup>4</sup> az oktatás-tanítás-nevelés helyszínei, hangsúlyozva a szocializációs hatást is (Forrás: Dúll 2009)

elemezhetők (Dúll, 2009). Ha ebben a rendszerben zavar támad, az *ember-környezet összeillés zavaráról* beszélünk, amikor a fizikai környezet nem támogatja az egyént a szükségletei kielégítésében (Dúll, 2009, 2012). Obrecht a szükségletek kielégítésére való törekvést egy válaszreakciónak tekinti, amely során az egyén a jóllét állapotától eltérő esetekben egy cselekvés, cselekvéssorozat elindításával kompenzálja az észlelt hiányállapotot (2005). Ha a fizikai környezet tulajdonságai és az egyén szükségletei összeillenek, az „pozitív viselkedési konzekvenciákhoz” vezet, míg ellenkező esetben deviáns viselkedések kialakulását támogatja a szociofizikai környezet (Dúll, 2009. 308.o.). Kérdés lehet, hogy a szükségletek kielégítését célzó cselekvések értelmezhetőek-e deviánsnak, vagy érdemes a szükségletek kielégítéséhez kötődő fejlődési folyamat részének tekintenünk ezeket a megnyilvánulásokat (Obrecht, 2006). A környezetpszichológia *proaktív interakciónak* nevezi azt a természetes és állandó törekvést, amely az embert a környezetével való kapcsolatában jellemzi, vagyis, hogy „folyamatosan igyekeznek úgy (ki)alakítani a tereket-helyeket, hogy azok minél inkább segítsék a céljaik elérését”, a szükségleteik kielégítését (Dúll 2009. 125.o.)

Az egyik segítő az interjú során elmesélt egy esetet. Egy lánycsoport a tanodában kívülről érthetetlen okokból rendszeresen elvonult, hogy egy-egy közös táncot gyakorolhassanak. Ez eredetileg a segítő ötlete volt, mert a lányok olyan hangosan, folyamatosan és másokat is zavaró módon vitatkoztak látszólag mindenben, hogy a környezetük nehezen viselte el őket. A segítő értetlenségét fejezte ki, nem tudta, miért volt számukra ez a rendszeres elvonulás olyan fontos, mert továbbra is csak vitáztak odafent. Az érzelemszabályozás elmélete szerint a lányok a társas érzelemszabályozást gyakorolták (Reeck, Ames és Ochsner, 2016; Mogyorósy-Révész, 2021). A deprivált helyzetű gyerekeket fokozott mértékben érő stressz (ld.2.1. fejezet) az érzelemszabályozás zavarát okozhatja, de éppen a krónikus stressz, traumatizáció miatt jelentkezik nagyobb igény az érzelemszabályozás, mint megküzdési stratégia megerősödésére, gyakorlására (Stribik, 2015). A pszichés fejlődés ebben az értelmezésben nem pusztán és elsősorban belső folyamat, hanem a környezettel való kölcsönkapcsolat során szerzett benyomások aktív feldolgozásán alapul (Spatscheck, 2020. 73.o.). Ahol az érzelemszabályozás támogatása függ a fizikai és a társas környezet jellemzőitől is.

A szűken értelmezett ember-környezet összeillés fogalmának része az ember-környezet kapcsolatnak az optimalizálása is, amelyet az ún. „beépített rugalmasság” garantálhat (Dúll, 2009. 168.o.). Ebben az esetben a fizikai környezet a tudatos tértervezés során egy széles „lehetőségstruktúrává” tehető, amely sokféle választást ajánl föl a szükségletkielégítésre. A fizikai környezet „szükségletkielégítő kapacitása” azonban ebben az állandóan aktív folyamatban, kapcsolatban erodálódhat, változhat. Ezért kiemelt jelentőségű a tanodában a

tudatos, lehetőleg részvételi<sup>5</sup> tértervezés, amely elsőrendűnek kezelheti azokat a szempontokat, amelyeket az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekek biopszichoszociális szükségletei meghatároznak (ld. 3.5.1.).

### **3.2. A térszerzés, mint empowerment folyamat**

A szociálpedagógia, szociális munka társadalmi-térbeli koncepciói kiemelik az esetek, helyzetek térbe ágyazottságát. Ez az „esetről területre” perspektívaváltás az empowerment folyamataiban a *megszerzés, térfoglalás* eszméjére épül, amely a részvételi tervezés célja is (Spatscheck, 2020; Réti, 2011; Lippai, 2011). A térfoglalás elmélete szerint az életterek leképezik a társadalom szerkezetét, szabályait. Ezeket az egyénnek meg kell ismernie és „meg kell szereznie” ahhoz, hogy ezeket a térben megélt tapasztalatokat belső lelki építőelemmé, a személyisége részévé tehesse (Spatscheck, 2020. 73,74.o.). A térszerzés tehát nem más, mint az egyéni „fejlődéshez szükséges társadalmi és térbeli-fizikai környezet megszerzése” (Spatscheck, 2020). A környezetszociológia megfogalmazása szerint akkor szerzünk meg egy teret, ha kompetensnek érezzük magunkat benne (Dúll, 2009, 2012, 2017). Ha egy deprivált helyzetű gyermek számára egy helyen megtapasztalható az életkorának megfelelő kompetencia mind a társas, mind a fizikai környezetben, az számos lehetőséget teremt a hatalomvesztett élethelyzetéből fakadó testi-lelki és szociális zavarok kezelésére (Spatscheck, 2020; Dúll, 2009).

### **3.3. A tanoda, mint köztes tér**

A térszerzést edukációs környezetben részvételi tervezéssel lehet támogatni, ehhez azonban érdemes figyelembe venni a tanoda speciális helyzetét. A tanoda nem pusztán a korrepetálás helye, sajátos pozíciót képvisel az otthon és az iskola között. Pedagógiai modelljében törekszik arra, hogy a hagyományos iskolai szemlélettől eltérően fogalmazza meg az identitását, vagyis a térkialakításban valószínűleg nem a kontrollon van a hangsúly, mint ahogyan a hagyományos iskolai környezetekben (Németh, 2009; Dúll, Somogyi és Tamáska, 2021). Érdemes azonban azt is megvizsgálni, hogy a segítői attitűd és az ezen alapuló fizikai környezeti jellemzők a tanodában ezen a kézenfekvő különbségen túl, mennyire közelítenek azokhoz a modern elméletekhez, amelyek szerint a tanulás cselekvésalapú, vagyis szorosan kötődik a tapasztalatokat adó térhez. Továbbá figyelmet érdemel az a megállapítás is, miszerint a jó edukációs környezet egyik lényegi tulajdonsága, hogy a „biztonságot nyújtó otthont imitálja”

---

<sup>5</sup> minden térhasználó bevonása a téralakítás, -tervezés folyamatába. Ez minél intenzívebb, annál inkább magukénak érzik majd a helyet a használók, és annál inkább törekednek a hely megóvására. Ezzel az eszközzel olyan szükségletek is megjeleníthetők, amelyek nehezen önthetők szavakba, vagy tudatalatti tartalmak. (Forrás: Tamáska-Sárkány 2017; Dúll-Somogyi-Tamáska 2021)

(Hammerer, 2017). Ugyanis ez a nézőpont a tanodamozgalom és a szociálpedagógia álláspontja szerint is kívánatos önmeghatározó elem lehet a szolgáltatásban (Trencsényi és Nagy, 2017; Szűcs és Fejes, 2021).

Az otthoni impulzusok adják minden más szociofizikai környezetben való viselkedés alapját. Ha ebben a környezetben a gyermek változatosságot, komplexitást, a fizikai gátak hiányát tapasztalja, az támogatja a gyermek megismerési, információfeldolgozási és gondolkodási funkcióinak fejlődését (Dúll, 2009.). Az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyermekek azonban nagy eséllyel élik meg a „mentális hajléktalanság” állapotát, vagyis, hogy az otthonuk a szükségleteiket nem kielégítő módon szolgálja, például zsúfolt, személytelen, zajos (Dúll, 2009. 237.o.). Ezek a tényezők hatással vannak a későbbi személyes térhasználatra és a magánszféra szabályozásra, az észlelésre, téri tájékozódásra, a hatékonyság- és kontrollérzetre, az identitás fejlődésére, tanulási képességekre is. A gyerekeket ért paranormatív krízisek miatt az otthonukhoz való kötődésük is sérülhet, ezért még hangsúlyosabb a számukra kialakított környezetekben az otthonosság megélése (Dúll, 2009; Réti, 2011). Az edukációs környezetekben az otthonosság pozitívan hat a teljesítményre, hiszen mivel a fizikai környezetek leginkább az érzelmeken keresztül hatnak ránk, így elkerülhető az elidegenedés, megélhető egy változatosan megtapasztalható, körülölelő környezet (Dúll, 2009, Réti, 2011).

A *tanulási-környezet-modell* szerint a tanulás alapja az a környezetünkkel folytatott interakció során szerzett előzetes tudás, amelyet élmények, „cselekvő tapasztalás” során szerzünk meg (Réti, 2011. 11,21.o.). A tanulás tárgya a jól kialakított, változatos fizikai környezet lehet, amelyben úgy mond „lábon gondolkozunk” (Réti, 2011. 98.o.). Az aktív exploráció során felfedezzük, melyik tárgy milyen „funkcionális tulajdonságokkal” bír, mire való, mire használható (Dúll, 2009. 78., 139.o.). Ha az ismeret valós, életszerű környezetben rögzül, könnyebben előhívható az emlékezetből (Réti, 2011). A cselekvéses tanulás kiemelt jelentőségű akkor, ha a gyermek keveset, nehezen olvas, ami a tanoda célcsoportjára is jellemző lehet. Ebben az esetben a finom és nagymozgásos tevékenységek segítik az ismeretanyag megértését (Réti, 2011; Lippai, 2011). Ez a térpedagógiai ajánlás egybevágh azzal a szociálpedagógiai szemlélettel, amely sürgeti a „szabadidős szocializációs tér egyenrangúságának” elismerését a pedagógiai színtereken továbbá azzal a környezetpszichológiai tapasztalattal is, hogy az informális tanulási környezeteket a használók kellemesebbnek, rekreációs jellegűnek ítélik meg (Trencsényi és Nagy, 2017). Vonzóbbá teszi

ezeket a környezeteket az is, hogy nem viselik magukon az ún. intézménykörnyezet<sup>6</sup> tulajdonságait (Dúll, 2009. 270.o.).

### **3.4. A térszerzés általános feltételrendszere edukációs környezetben**

Alapvetésként szükséges tehát, hogy az edukációs környezet kialakításánál a tértervezés során érvényesüljön az az eszme, hogy a szociofizikai tér a tanulás kontextusa. A magyarországi részvételi tervezésű edukációs terek kialakításának tapasztalataiból (Tanító Tér Projekt) két, ajánlásokat megfogalmazó kötet is született. Ezek alapján a következő alapvető minőségi kritériumokat fogalmazhatjuk meg az edukációs környezetekkel kapcsolatban. Az edukációs környezetekben érdemes lemodellezni a hétköznapi élethelyzeteket, így kiemelt jelentőségűnek nevezhető a konyha és a pihenést szolgáló környezetek megjelenése a tanító térben is (Réti, 2011). A konyhában végzett munkának „erős gondoskodó, fenntartó színezete van”, valamint a közösségépítésben jól használhatóak azok a terek, amelyek az étkezéssel kapcsolatosak, mert itt gyakran előfordulnak a térhasználók (Réti, 2011; Dúll, 2009. 188.,189.o.). Az itt megjelenő székek tehát a közösségépítést szolgálják, ha azokat az asztal köré szociopetális módon helyezik el. Ez az egyszerű módszer növelheti a gyerekek közötti interakciót (Holahan, 1998; Réti, 2011; Dúll, 2009). Érdemes a konyhára úgy gondolni, mint „*viselkedési gyűjtőpontra*”<sup>7</sup>, amelynek az elhelyezése jelentésteli. A nyitott konyha kedvez a társas interakciók kialakulásának. Ha a térfelosztásnál a konyha félreeső helyet kap, az étkezéssel kapcsolatos viselkedéseket lényegtelennek minősítő üzenete lesz a térnek, ami a tanító terek egészségtudatos szemléletével összeegyeztethetetlen (Réti, 2011; Dúll, 2009. 189.o.). A tér elrendezésének, berendezésének, hangulatának egyértelműen utalnia kell arra, hogy ott mit lehet, szabad csinálni. Ez a fizikai környezet *olvashatósága*, ami információt szolgáltat például arról, az adott hely zajos tevékenységre, vagy éppen csendes elvonulásra, tanulásra szolgál-e (Tamáska és Sárkány, 2017; Réti, 2011; Lippai, 2011). A térszerzés mindig transzdiszciplináris folyamat, a sokfunkciójú terek is differenciálttá tehetőek a használók igényeit figyelembe vevő építész bevonásával, és ez célja is a részvételi téralakításnak edukációs környezetben. Eszerint érdemes arra is törekedni, hogy a fizikai környezet lehetőséget adjon az elvonulásra és az közösségi aktivitásra is (Lippai,2011; Réti, 2011, Dúll, Somogyi és Tamáska, 2021). A nagyfokú zajterhelés mérhetően károsan hat a tanulásra, a közösségépítést szolgáló tevékenységek viszont annak ellenére, hogy hangosak lehetnek, nagy jelentőséggel bírnak a társas

---

<sup>6</sup> „mind környezeti struktúrájukban, mind társas működésükben erősen szabályozott” szociofizikai környezetek. (Forrás: Dúll, 2009.270.o.)

<sup>7</sup> „sokféle aktivitást foglalnak magukba, ... lehetővé teszik a körülvevő és a belső tér vizuális áttekintését. Így a használók szabadon eldönthetik, hogy belépnek-e a térbe, és vállalják-e az esetleges társas interakciót. (Forrás: Dúll, 2009. 189.o.)

érzelemszabályozásban, ami a tanodába járó gyerekek számára lényegi eleme a szolgáltatásnak (Evans és Kim, 2013; Reeck, Ames és Ochsner, 2016). Fontos tényező azonban, ha a mértéktelen zaj zsúfoltság miatt alakul ki. Amellett, hogy nem támogatja a tanulást, mindkét térjellemező egyben stresszforrás is a közösség számára (Dúll, 2009, 2012; Tamáska és Sárkány, 2017). A tanító térnek szolgálnia kell a jóllétet, beszéljünk akár fizikai, akár pszichés vagy szociális igényekről, csak így alapozható meg az a motivált állapot, amely egy alacsony szocioökonómiai helyzetű gyermek esetében a tanoda elsődleges célja (Dúll, 2009; Réti, 2011; Szakmai ajánlás, 2021). A fizikai jóllét elérésében fontos szerepe van a megfelelő megvilágításnak, szellőzésnek, a mellékhelyiségek, étkező, pihenőhelyek igényes kialakításának is. Emellett ajánlott szem előtt tartani azt is, hogy a tanoda nem csak a gyerekek igényeit kell, hogy kiszolgálja, hanem a felnőttekét is. Hiszen a tanoda munkahely is, ahol a segítő csak akkor tud a *környezeti szocializáció*<sup>8</sup> „hatékony tényezője” lenni, ha a fizikai környezet az ő elvárásainak és igényeinek is megfelel (Dúll, 2015). Az ún. *kozmetikai tényezők*, mint a tisztaság, rendezettség, vagy a károk javítása az épületben növelik a látogatottságot, a motivációt (Réti, 2011. 25.o.). Az edukációs környezetek esetében lényeges térjellemezőnek látszik a helyiség színe és megvilágítása. Ez a két tényező hatást gyakorol a viselkedésre. Erősebb színű és megvilágítású környezetben többet beszélgettek egymással a gyerekek (Dúll, 2009. 262.o.), a melegebb színek használatával a hely hangulata nyugtatólag hat a gyerekek viselkedésére (Dúll, 2009). A tanító térben lényeges a „bejárati fogadótér” átgondolt, funkcionális kialakítása, hogy alkalmas legyen a várakozásra, de célszerű figyelembe venni, hogy a bejáratnak, átmeneti térnek szimbolikus jelentése is van, egy találkozópontra identitását is kifejezi (Réti, 2011; Lippai, 2011.16.o.). Fontos a tudatos térszervezést az összes térhasználó igényére alapozni. Ezért a felnőttnek a saját szükségletei mellett érdemes a gyermekek visszajelzéseire is figyelemmel lennie (Réti, 2011). Hiszen a téralakítással kapcsolatos döntéseket hagyományosan a felnőttek hozzák meg a gyermekek „vélt vagy valós” igényei alapján (Dúll, 2017. 90-91.o.; Dúll, 2009. 268.o.). A gyerekeknek azonban a felnőttekhez képest eltérők a „testméreteik, az észlelési és kognitív folyamataik, a környezeti és társas kompetenciájuk, a kontrollfolyamataik” és így a viselkedésük is (Dúll, 2009. 268.o., Dúll, 2017. 90-91.o.).

### **3.5. A térszerzést támogató regeneráló hely kialakítása**

#### **3.5.1. Trauma- és tértudatos szemléletű szolgáltatás**

---

<sup>8</sup> az adott helyhez kötődő szocializációs tényezők összessége (Dúll 2009 166)

*Az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekeknél a fent felsorolt általános szempontokon túl, elengedhetetlen figyelembe venni a deprivált helyzetük miatt nagy prevalenciával előforduló krónikus stressz és krónikus traumatizáció okozta lehetséges tüneteket (ld. 2.1. fejezetet). A felborult homeosztatisz egyensúlyi állapot vagy a már kialakult pervazív fejlődési zavar olyannyira leköti a szervezet energiáit - vagy számos fejlődési zavar képét öltve magára gyengíti a tanulási, szociális képességet-, hogy a tanodában folyó munka során nem lehet figyelmen kívül hagyni ezeket a tényezőket. A megoldást egy regeneráló szociofizikai környezet létrehozása jelentheti, ahol a stresszhatások miatt kialakuló gyermeki szükségletek kielégítése elsődrendű abban a tekintetben, hogy más szükségletek kielégülését segíti. Például ideális esetben, ha egy tanodai segítő leül tanulni egy gyermekkel és a társadalmi mobilitás általános szükségletéből kiindulva a célja a motiváció felkeltése, akkor a gyermek aktuális és előzőleg felmért testi-lelki-szociális állapotához és fejlettségi szintjéhez képest állapítja meg a gyermek szükségleteit, ehhez igazítja a módszereit. Ezen a szinten, ha a gyermek élethelyzetére jellemző a tartós stressz, a segítő nyilván valamilyen formában megtapasztalja ennek hatásait. A krónikus stressz ugyanis többek között a tanulási és memóriazavarok egyik oka lehet, magatartási zavart okozhat (Czéh, 2014, Stribik 2015). Továbbá a stressznek a térhasználattal kapcsolatos jelei is lehetnek. Az egyik interjúalany beszámolt egy tanodás gyermekről, aki bántalmazó családban él és tanulási szituációkban akkor volt nyugodt és vált nyitottá arra, hogy befogadja az ismereteket, ha a segítő figyelembe vette azt a fokozott igényét, hogy ő kellően beláthassa a teret, de őt ne lássák meg azonnal az érkezők. A környezetpszichológia ezt a jelenséget a „látni, de nem látszani” fejlődéstörténeti kódznak nevezi. Az erre vonatkozó kutatások rámutatnak arra, hogy ha ezt a tapasztalatot felhasználják a fizikai környezet tervezésénél, az a térhasználókban fokozza a kontroll érzetét, ami ezáltal csökkentheti a stresszt (Dúll, 2009). A stressz okozta problémák, amelyet a segítő megtapasztal, a stressz csökkentésével, a megküzdési stratégiák hatékonyabbá tételével enyhíthetőek (Czéh, 2014).*

### **A gyerekek biopszichoszociális szükségletei**

Mivel a gyerekek szociofizikai környezetét a tanodában, amelyben társas és környezeti támogatást kaphatnak a stresszkezeléshez, dominánsan a felnőttek alakítják, a gyermekek elsődleges, biopszichoszociális szükségleteit a segítő kompetenciája és felelőssége felől nézve foglalmaztam meg (Dúll, 2015).

Az alacsony szocioökonómiai helyzettel és a kumulatív stresszel, traumatizációval kapcsolatos kutatások alapján tehát a gyerekeknek olyan felnőtt mintaadó közelségére van szüksége, aki tudatosan törekszik az *érzelemszabályozás támogatására, a társas érzelemszabályozásban*

*mintaadó partnere a gyermeknek*, mert ez kulcsszerepet tölt be a stresszel való megküzdésben (Stribik, 2015; Reeck, Ames és Ochsner, 2016). Indirekt módon *közösségépítéssel* is segíti az érzelemszabályozást, mert ezzel a társas, itt kortársakkal is zajló érzelemszabályozásnak is kedvez (Mogyoróssy-Révész, 2021). Figyelemmel van a gyerekek stresszből fakadó túlterheltségére, amely nem csak a társas közegből, de a fizikai környezetből is fakad (Dúll, 2009). Tisztában van azzal, hogy az alacsony szocioökonómiai helyzet az egész személyiségre káros hatással lehet, ennek felelősségében alakítja a gyermekekkel kapcsolatos *attitűdjét* (Stribik, 2015). Eszerint gondot fordít a személyiségfejlesztésre, képzésre, amelynek eredményeképpen a gyermekkel való foglalkozások során képes valós támaszt nyújtani a társas érzelemszabályozásban. Valamint így olyan hatékony megküzdési stratégiákat használhat, amelyek mintaként szolgálhatnak a gyerekeknek. A fizikai környezet hatásaira is figyelemmel van, mert ismeri a fizikai környezet, mint látens dimenzió hatóerejét. Ezért *kerüli a zsúfoltság, az erős zajterhelés és más környezeti tényezők stresszkeltő hatását, mindezt a gyermekek viselkedésére, szóbeli visszajelzéseire is alapozva* (Rosta és Rostáné, 2021; Mogyoróssy-Révész, 2019, 2021; Dúll, 2009; Réti, 2011). Valamint ugyancsak a stressz csökkentése érdekében jól szervezett működésmóddal, egyértelmű és egyszerű időbeosztáshoz szoktatva a gyermekeket és családjaikat, szavatolja az *állandóság* és az igényeikre való reagálás keltette *biztonság- és kontrollérzetet*, amely a stressz ellen hat (Herman, 2019; N. Kollár és Szabó, 2004). Tudatosan épít azokra a szituációkra, amelyekben a gyermek -ebben a biztonságos térben- megélheti a kontroll és az állandóság felszabadító örömet, míg ezen a környezeten kívül nagy valószínűséggel a fokozott alkalmazkodás gyengíti ezeket a lehetőségeket (Stribik, 2015). Mérlegeli, hogy edukációs környezetekben, kiváltképp, ha más nehezítő tényezők is a gyermek vállát nyomják érdemes kerülni az időszorítást, mint szorongást fokozó tényezőt (N. Kollár és Szabó, 2004).

Ezeket az elsőrendű gyermeki szükségleteket Werner Obrecht biopszichoszociális szükségletmodelljében értelmezem, amely szerint a szükséglet „a szervezet kielégítő állapotától (jóllététől) távol eső belső állapot, amely az idegrendszerben regisztrálódik és ennek alapján készíteti a szervezetet arra, hogy a keletkezett hiányt cselekvések, cselekvéssorozatok elindításával kompenzálja” (Obrecht 2005).

### **3.5.2. Környezeti kompetencia**

*Az ember a környezettel való kölcsönkapcsolatában tehát igyekszik úgy alakítani a fizikai környezetét, hogy az a lehető legnagyobb mértékben szolgálja a szükségletei kielégítését* (Dúll, 2009). *Szükségletek és az empowerment folyamat kapcsolatát Obrecht úgy fogalmazza meg, hogy a kontroll iránti igényünk arra ösztönöz bennünket, hogy biztosítsuk a kielégítés*

*szempontjából releváns erőforrások elérhetőségét és így csökkentsük a környezetiünktől való függőségünket (Obrecht, 2005). Az empowerment folyamat enablement<sup>9</sup> fázisában, a tanoda, mint regeneráló hely kialakításánál tehát építhetünk erre a szükségletkielégítő igényre.*

A környezetpszichológia ugyanezt a gondolatot a környezeti kompetenciához, mint megküzdési stratégiához köti (Sallay, 2008; Lakatos 2010; Spatscheck, 2020). Vagyis azt állítja, hogy ha az egyébként egész életünk során fejlődő környezeti kompetenciánk optimális, akkor a környezetünkben elérhető erőforrásokat felismerjük és azokat a szükségleteink kielégítésére használjuk (Sallay, 2008, Lakatos, 2010). A környezeti kompetencia alapja tehát a fizikai környezet folyamatos és aktív, cselekvő felfedezése, amely feltétele a hatékony alkalmazkodásnak (Düll, 2009). Végül ideális esetben kellően erős környezeti kompetenciánk alakul ki, amely hozzásegít a környezet „megtanulásához”, vagyis annak „mentális és viselkedéses birtokbavételéhez” (Düll, 2007. 115.o.; Düll, 2009. 277.o.). Ez megfeleltethető a tér irányultságú szociálpedagógia, szociális munka által leírt *térfogalás* „térbeli-fizikai” dimenziójának, enablement fázisának (Spatscheck, 2020; Lakatos, 2010).

Vagyis, ha a pszichés fejlődést „külső tevékenységekből származó folyamatként” értelmezzük, akkor a szociofizikai környezet „beépített rugalmasságának”<sup>10</sup> fokozásával a szociofizikai környezet hatékony eszköz lehet a stresszhez kapcsolódó szükségletek kielégítésében (Spatscheck, 2020. 74.o.). Ebben a környezeti kompetencia, mint megküzdési stratégia fejlesztése kulcsfontosságú lehet, mert „ha... a személy környezeti kompetenciája magas fokú, akkor a környezeti erőforrások célzott felhasználásával szabályozhatja a stresszt és visszaállíthatja a felborult egyensúlyt” (Düll, 2017. 96.o.)

### **3.5.3. A környezeti stressz**

Az alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekek környezeti kompetenciája a deprivált élethelyzet, az őket ért nagy mértékű stressz miatt gyengébb lehet ezért a fizikai környezet jellemzői nagyobb mértékben határozzák meg a viselkedésüket (Düll, 2009). Az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekeket nagyobb valószínűséggel éri környezeti stressz (Kassai, Futó és Takács, 2020). Ezekben a helyzetekben leginkább az ún. ambiens stresszorok, mint például a hang, a fény, a hőmérséklet, nyitott vagy zárt térjellemzők válnak a stressz forrásává. *Ha az elsődleges cél tehát, hogy a tanoda regeneráló helyé váljon, akkor, fontos az ártalomcsökkentés, vagyis ezeknek az ambiens stresszoroknak a kerülése a tanodai munka*

---

<sup>9</sup> az empowerment folyamatban az első, individuális fázis, amelyben az egyén felismeri a saját erőforrásait, „képesse válik a saját szükségleteinek/vágyainak artikulálására (Forrás: Lakatos, 2010)

<sup>10</sup> a fizikai környezet a tudatos tértervezés során egy széles „lehetőségstruktúrává” tehető, amely sokféle választást ajánl föla szükségletkielégítésre, „amit az ember aktívan és kreatívan szabályozhat” (Forrás: Düll, 2009. 140.o.)

során. A szakirodalom kiemelten kezeli a zajt és a zsúfoltságot, amely tényezők, mint ambiens stresszorok „körülvevő természetűek”, vagyis nehezen tudatosulnak, de erőteljesen meghatározzák a szociofizikai hely hangulatát. Azért is érdemes ezekre a környezeti tényezőkre felhívni a figyelmet, mert ezekhez a káros hatásokhoz nem kötődik olyan negatív élményünk, amely elkerülésre vagy megküzdésre sarkallna minket, megszokhatónak tartjuk őket. Emellett viszont, mint minden ambiens inger, nehezen befolyásolható<sup>11</sup>, ami éppen az elkerülés vagy megküzdés stresszválaszt váltja ki. Ennek a két ellentétes hatásnak az ütközőmezijében gyakran alakul ki „tehetetlenség-élmény”, vagyis továbbra is eltűrjük a stressz károsító hatásait. Lercher (1996) vizsgálata szerint ezekben az esetekben megoldást jelent, ha a környezeti stressz káros voltáról információhoz jut a térhasználó és így visszaszerezheti a kontrollt a szociofizikai környezet felett (Dúll, 2012. 25.o.)

Ha tanulási helyzetben vizsgáljuk a zaj hatását, az információfeldolgozás hiányosságai a legmeghatározóbbak. de a zajos környezet rombolja a teljesítményt és a motiválhatóságot is, frusztrációélmény is kötődhet hozzá (Dúll, 2015; Téglás, 2004; Dúll 2009). Kihatással van a „társas kapcsolatok hatékonyságára és élvezetességére” is (Dúll, 2015). A zaj keltette hatás az emberben általánosan ingerültségként írható le, ami jelenthet például irritációt vagy akár kifejeződik agresszióként is (Dúll, 2012). Utóhatása is ismert csendes környezetben, rontja a koncentrációt, a kitartást (Dúll, 2009). A zsúfoltság káros hatásai leginkább az olyan helyszíneken jelentkeznek, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a térhasználók életében, elsődleges territóriumok. Vagy azért, mert a környezet használói sok időt töltenek ott, vagy mert tartós „helytulajdonlás-érzés” alakul ki a hellyel kapcsolatban, amit mások is elismernek, vagy éppen mert számukra jelentős társas színtérről van szó (Dúll, 2009. 274.o.). Ha egy helyen a kényelmes befogadóképességéhez viszonyítva nagyobb a sűrűség, *téri zsúfoltságról*, illetve, ha szubjektíven érezzük túl szűknek a teret magunk körül, *társas zsúfoltságról* beszélünk (Dúll, 2015). A zsúfoltság a személyes tér megtartása, vagyis az én védelme ellen hat (Holahan, 1998). A személyes tér funkciója ugyanis egy pufferezóna biztosítása fenyegető fizikai és társas ingerekkel szemben. (Holahan, 1998). A zsúfoltság akkor okoz stresszt, ha a céljaink, szükségleteink elérésében gátol bennünket (Holahan, 1998). Azonban ugyanolyan ambiens stresszor, mint a zaj, vagyis látenszen kumulálódik a negatív hatása, ezért tehetetlennek érezhetjük magunkat és gyakran nem védekezünk ellene (Dúll, 2012). Bölcsődékben és óvodákban lefolytatott kutatások eredményei azt mutatták, hogy adott térben 15 fő fölé növekvő létszámnál és 5m<sup>2</sup> alá süllyedő egyéni területnagyságnál nőtt a stresszreakció (Dúll, 2009). A

---

<sup>11</sup> „az ellenőrzésük nem észlelési kérdés. Lehetségesek persze ellenük megküzdési válaszok...de ezek nem változtatják meg magát az ambiens zajt....” (Forrás: Dúll, 2012. 26.o.)

felnőtt és gyermek létszamaránnyal kapcsolatos vizsgálatok szerint nagyobb létszám esetén nem csökkent a stressz a felnőttek számának növelésével, de megállapítható egy adott gyermeklétszámhoz és alapterülethez köthető ideális felnőtt létszám. Ezekben az esetekben az is jelentősnek látszik, hogy a felnőtt állandó része legyen a gyermek életének, és a gyerekek tudják előre, kivel lesznek aznap (Dúll, 2015). Edukációs környezetben a téri sűrűség szorosan kapcsolódik a tanulási teljesítményhez és a társas viselkedéshez jellemző negatív következmény az agresszió. Ez az összefüggés fokozottan észlelhető olyan gyermeknél, akik otthon is tartósan zsúfolt környezetben élnek (Dúll, 2009). Ezekben a családokban a gyerek „nem tud kielégítő társas és környezeti kontrollt gyakorolni”, ami miatt nagy eséllyel tanult tehetetlenség alakul ki. A zsúfoltság oldható térszabályozással, ha például a gyerekek udvart, kertet is használhatnak, ezekben a környezetekben a feszültség könnyebben levezethető (Réti, 2011). Az ambiens stresszorok tudatosítása és elkerülése bizonyítottan eredményes módszer (Dúll, 2012).

Míg egy adott helyen megélt káosz, rendezetlenség, ingerültség a környezetre irányított fokozott figyelem miatt kimerítő használathoz, majd mentális kimerültséghez vezet, a környezeti jellemzőiket tekintve optimális környezetek rekreációs jellegűek (Dúll, 2009).

#### **3.5.4. Környezeti kompetencia és a környezeti önszabályozás**

*Obrecht (2005) szükségletelmélete szerint a szükségleteink kielégítése érdekében indított cselekedetek során hajlamosak vagyunk olyan térbeli zónákat keresni, ahol a hiányállapotot csökkentő erőforrások elegendőek, és a nem befolyásolható hiányok kialakulásának veszélye alacsony. A környezetpszichológia helypreferencia kutatásai szerint a 8-19 éves korosztály számára azok a helyek válnak kedvenc helyé, ahol „lehetőségük van a magánszféra szabályozására, biztosítják a kontroll és a biztonság érzését, és erős rekreáló hatásuk van...kielégítik a gyerekek egyedüllét-szükségletét, a társas nyomás előli menekülés vágyát és az elrejtőzés iránti igényt, valamint megfelelő érzelmszabályozási és kognitív fejlődési lehetőséget is kínálnak” (Dúll, 2007). Ezeknek a helyeknek a felkeresésekor is a környezeti kompetencia, mint megküzdési képességünk aktiválódik, amely döntő fontossággal bír egy regeneráló hely jellemzőjeként. Amellett tehát, hogy feltérképezve az aktuális szociofizikai környezetet, megpróbáljuk azt a saját szükségleteink szerint formálni, a környezeti kompetencia jelenthet olyan stresszkezelést is, amely során a számunkra megfelelőbb helyek felkeresésével szabályozzuk az érzelmeinket (Sallay, 2014; Dúll, 2017. 95.o.). A helyreállító környezetek elmélete írja le ezt a folyamatot, amely „pozitív hangulati változást, a fókuszált figyelem felfrissülését és a saját magunkon való elmélkedést segíti elő” (Sallay 2014).*

Az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek biopszichoszociális szükségleteinek kielégítése érdekében a szociofizikai környezet tudatos átalakításával egy regeneráló helyet teremthetünk. Ennek tulajdonságai megegyeznek a térpedagógiai követelményeknek és a deprivált élethelyzetű gyerekek biopszichoszociális szükségleteinek kielégítésére alkalmas szociofizikai környezet jellemzőivel. A krónikus stressz és a traumatizáció kialakulása nem csak a szociofizikai környezettől, hanem a személyes tulajdonságoktól is függ, például a gyerekek rezilienciájától, a társas támasz meglététől, a megküzdési stratégiák hatékonyságától. A regeneráló helyek kialakítása tehát nem egyedüli, hanem az első lépés lehet és a gyerekeket nagy prevalenciával sújtó nagy mértékű stressz miatt válik preventív beavatkozássá (Stribik 2014). Minderre azért van tehát szükség, mert a fenti tények fényében belátható, hogy „illúzió, hogy ... a gyerekek nem optimális környezetekben is kielégítően fejlődhetnek” (Dúll, 2017. 108.o.).

#### **IV. Kutatás**

### **1. Módszertan**

#### **1.1. Kvalitatív stratégia**

A tanodában tapasztalt problémák feltárása érdekében a kvalitatív kutatási paradigma mellett döntöttem, mert így „helyzetfüggő és részletgazdag adatokat” nyerhetek a gyermekeket és felnőtt segítőiket érő hatásokról, az ő környezeti kontextusukban vizsgálhatom meg a tapasztalataikat, hogy megértem, számukra mit jelentenek (Horváth és Mitev, 2015. 25.o.). A kvalitatív kutatás lényegi eleme, hogy a kutató belehelyezkedik a helyzetbe, jelentésteli környezetbe, amelyet vizsgál és ebből a perspektívából próbálja megérteni a folyamatokat, miközben állandóan reflektál a kutatásban felvett saját szerepére, jellemző attitűdjére. Többféle adatfelvételi módszert alkalmazása javasolt az érvényesség fokozására, valamint érdemes ügyelni rá, hogy a vizsgálat alanyaival a kutatók bizalmat építsenek ki. Jellemzően induktív adatelemzéssel dolgozik, de a kvalitatív stratégia természetesnek gondolja, hogy a kutató nem tud szabadulni az elméleti elkötelezettségétől az adatok felvétele és kódolása során. A modellre jellemző a „folyamat közben alakuló kutatás”, vagyis „az adatok és az elmélet végig interaktív viszonyban áll egymással: az elmélet orientálja az adatgyűjtést, az adatgyűjtés során végzett elemzés pedig formálja az elméleti-fogalmi keretet” (Szokolszky, 2006.14.o.) Az érvényesség fokozása érdekében a kutató igyekszik átláthatóvá tenni a döntései háttérében meghúzódó szempontokat, és a döntési folyamatait (Szokolszky 2020). Ahhoz, hogy az elemzés során minél holisztikusabb képet fessen a problémáról, különféle nézőpontokból szemléli a vizsgált folyamatokat és a lényeges tényezők átfogó bemutatására vállalkozik. A cél a kutatás során a

tényezők közötti összefüggés gazdagságának feltárására (Horváth és Mitev, 2015; Braun és Clarke, 2006).

A kutatás további általános jellemzője, hogy a környezetpszichológia tranzakcionális szemléletét követve figyelembe veszem azt az alapvetést, miszerint az ember és környezete „térben és időben egymást kölcsönösen definiáló tényezők”, így az idővel és változásokkal kapcsolatos adatokat is a leírandó rendszer részének tekintem.

## **1.2. Célkitűzések, kutatási kérdések**

A kutatásom során a következő kérdésekre keresem a választ:

1. *A vizsgált tanoda, mint szociofizikai környezet milyen tranzakcionális jellemzőkkel bír?*

*Vagyis ebben a szociofizikai környezetben milyen viselkedési konzekvenciák valósulhatnak meg a társas és a fizikai környezeti tényezők egymásra ható mezejében?*

2. *Ez a gátló vagy támogató lehetőségstruktúra milyen hatással lehet a gyermekek szükségleteinek kielégítésére, empowerment folyamataira?*

Kutatói pozíciómat Ramcharan empowerment modellje szerint úgy értelmezem, hogy a tanodába járó gyerekek, mint kliensek érdekét képviselem a tanodai intézményi struktúra előtt (Temesváry, 2018). A tanodai munkatársakat partnernek tekintem, velük együttműködve tervezem az empowerment szemléletű, részvételi tervezést végrehajtani a tanodában, amelyet ez a kutatás alapoz meg (Réti, 2011; Lippai, 2011; Dúll 2017; Spatscheck, 2020).

## **1.3. A kutatás kontextusának bemutatása**

A vizsgált tanodában közel egy hónapot töltöttem résztvevői megfigyeléssel. A vizsgálati mintába azok a gyerekek kerültek be, akik ebben a nyári időszakban meglátogatták a tanodát, ők 6-14 évesek, és azok a felnőttek, akik állandó munkatársak a tanodában. Az eredeti megállapodás szerint én magam is önkéntes státuszban lettem volna a gyerekek mellett, tehát résztvevői megfigyelést terveztem. A kutatás elején azonban a team úgy ítélte meg, jobb, ha nem kezelnek önkéntesként, nem bíznak rám feladatokat. Azonban az önkénteshiány miatt -a határozott döntés ellenére- a legtöbb napfelelős mégis újra önkéntesként kezelt, valamint a gyerekek spontán elvárásai is segítettek visszaállítani ezt az elveszett egyensúlyt. Így a napok döntő többségében résztvevői megfigyelést végeztem. A gyerekekkel kapcsolatos közvetlen adatok felvételére azért választottam a megfigyelés módszerét mert a segítők értelmezésétől független képet szerettem volna kapni a gyerekek viselkedéséről, viselkedési mintázatáról az adott szociofizikai környezetben. A gyerekeket vizsgáló környezetpszichológiai kutatásokhoz a szakirodalom is ezt a módszert ajánlja, mert így olyan részletek is a vizsgálat fókuszába kerülhetnek, amelyeket a laikus megfigyelő nem feltétlenül vesz észre, vagy nehezebben tud róla szóban beszámolni (Böddi, Keszei, Serfőző és Dúll 2015). A kvalitatív megfigyelés

kiindulópontja egy, a vonatkozó szakirodalom alapján összeállított szempontrendszer volt (ld. a mellékletben), amelyet egy nyitott kérdés foglalt össze: milyen jelenség leírásával ragadható meg az alacsony szocioökonómiai helyzetű gyerekek fokozott stresszel való terheltsége és a segítők reakciója és ez hogyan függ össze a fizikai környezeti tényezőkkel, stresszorokkal? A kvalitatív megfigyelés feltáró tulajdonságából adódóan alkalmas arra is, hogy a megfigyelés alatt új szempontból vizsgáljuk meg az elméleti alapvetéseinket, az alakuló kutatási súlypontjainkat (Szokolszky 2020; Horváth és Mitev, 2015). A szempontrendszer változásait a mellékletben jelölöm. A kutatás egy hónapja alatt egyre jelentősegteljesebbnek értékeltem a gyerekek önálló és társas érzelmszabályozásának megfigyelését. Ugyanis ez a legszembeötlőbb jele annak, mennyire túlfeszített a környezethez való alkalmazkodásuk, mennyire sok stressz éri őket és ezek az érzelmszabályozással kapcsolatos jelenetek tapasztalataim szerint a tanoda életében alapvetően meghatározzák a segítők hangulatát és így a segítő folyamatot is. Továbbá úgy tapasztaltam, hogy bizonyos helyhez köthető szituációkban többször fordul elő konfliktus. A szabálytartás gyengesége, a hozzájuk kapcsolódó következetlenség, a környezet rendezetlensége, és a segítőkkel való játszmák a szabálykezelés, a stresszorok és az empowerment folyamatok felé terelték a figyelmet. Majd a szakirodalmak újraolvasása visszavezetett a kiindulópontra, a téri dimenzióhoz, a deprivált helyzet okozta hatalomvesztett állapothoz és stresszhez, valamint a szükségletekhez. A megfigyelés során keletkezett sűrű leírás készítésekor tehát ezekre a szempontokra fokozottan figyeltem.

A gyerekek már korábbról is ismertek, számontartottak, de ez volt az első alkalom, hogy ilyen következetesen és hosszú időn keresztül megjelentem ott. Meghatározó tapasztalatom volt a kutatás során, hogy kb. három hét után minőségi változás állt be a gyerekekkel való kapcsolatomban. Azt gondoltam a korábbi rendszertelen látogatásaim elegendőek voltak ahhoz, hogy befogadjanak a gyerekek, hiszen látszólag könnyen kapcsolódnak, általában érdeklődőek, kedvesek velem, számos helyzetben helyt álltam. Mégis ez az állandóság kellett ahhoz, hogy ne legyenek mindennapi csatáim a nehezebben kezelhető gyerekekkel, hanem kialakuljon egy bizalmi légkör. Ezt a változást érzékelve a rendszeresen járó gyerekekkel félig strukturált interjút is felvettem. Ugyan a kutatás elején számítottam arra, hogy a beszélgetéseket nehezítheti majd a gyerekeknél tapasztalható korlátozott nyelvi kód vagy a társas nyomás megjelenése, mégis alkalmat szerettem volna arra adni, hogy a gyerekekre vonatkozó adathalmazban a megfigyelés során feljegyzett mondataikon túl megjelenjenek a gyerekek direkt narratívái is. A kutatás során feltárt jelenségek mélyebb megértése érdekében célom volt a trianguláció megvalósítása. Az elméleti triangulációt maga a téma transzdiszciplináris volta

indukálta. Az elméleti megközelítésben a környezetpszichológiai nézőpont, a szociális segítő paradigma szükségletelmélete transzdiszciplináris, ezt egészítik ki még a tér irányultságú szociálpedagógia és szociális munka elméletei. A módszertani trianguláció érdekében a megfigyelés során keletkezett adathalmazt kiegészítettem a felnőttekkel és a gyerekekkel felvett félig strukturált interjúkból származó adatokkal (Szokolszky 2020; Horváth és Mitev, 2015). Egy napfelelős visszautasította a felkérést az interjúra. Igyekeztem a kérdések megfogalmazásánál olyan beszélgetésre motiválni az interjúalanyokat, amely felfedi a segítői attitűd sokszínűségét, tudatosságát, érzésvilágát.

#### **1.4. A vizsgálati helyzet**

A kutatásra 2022 nyarán került sor, a 06.20 - 07.14-ig terjedő időszakban 17 munkanapon végeztem résztvevői megfigyelést a tanodában. A gyerekek életkora 6 és 13 év között volt. A gyereklétszám az ott töltött napokon 10 - 23 fő volt, a segítők (napfelelősök és önkéntesek) létszáma 3- 6 fő volt. A létszámáról a táblázatot lásd a mellékletben (2, sz. táblázat). Nyolc napfelelőssel és 9 gyerekkel vettem föl félig strukturált interjút. A személyiségi jogok védelme érdekében, hogy a beidézett interjúszövegeket kevésbé lehessen azonosítani, a felnőttekről felvett adatokat nem közlöm.

#### **1.5. Adatelemzés**

A kutatás adatkörpuszát tehát a felnőtt- és gyermekinterjúk, valamint a résztvevői megfigyelés sűrű leírásának szövegei alkotják (adatelem). A feldolgozott adathalmaz azonban ennek csak egy részét képezi. Nem elemeztem a tanulási szituációkat, csak a tanulást támogató vagy gátló tényezőket, valamint erős mérlegeléssel használtam fel a szolgáltatás minőségére vonatkozó adatokat. A megfigyelés néhány napján a sűrű leírás részét képezik a tanulási szituációk is. Azonban a megfigyelés során a tanulási helyzetek olyan intímek voltak, a segítők olyannyira megilletődtek a jelenlétemtől, hogy ezek megfigyeléséről a továbbiakban lemondtam. Így a tanulással kapcsolatos adatoknak csak egy töredékes részét tudtam rögzíteni és az ezt kiegészítő interjúkérdésekre adott válaszokat nem támogatták a megfigyelésből származó adatok. Illetve etikai megfontolásból azokat az adatokat sem elemeztem, amelyek szorosan kapcsolódnak a munkatársak közötti konfliktusokhoz (felnőtt vagy a gyermek interjúkban), mert ez a kutatás terveim szerint egy segítő folyamatot alapoz meg. Az ezekből az adatokból nyert eredmények azonban csak a feszültséget fokoznák a munkatársak között. Az így megmaradt adathalmaz gazdag leírására vállalkozom, mert ez szolgálja a rendszerszemlélet megjelenését az elemzésben és a probléma minél holisztikusabb feltárását. Valamint ezt javasolja a szakirodalom abban az esetben is, ha kevésbé kutatott területről van szó (Braun és Clarke, 2006).

Az átiratok elemzését Braun és Clarke (2006) útmutatásai alapján a kvalitatív tartalomelemzések családjába tartozó témaelemzéssel végeztem el. Az adatok azonosításában mind deduktív, mind induktív eljárást is alkalmaztam. A szakirodalmi ismereteim és a szövegek előzetes átolvasása után három téma körvonalazódott, a *regeneráló tényezők*, a *kényelem* és a *stresszorok*. Majd tovább folytattam a tematikus elemzést, de már induktívan, az adatoktól, „alulról felfelé” építkezve azonosítottam a témákat. Továbbra is megtartva a rekurzív mozgást az adathalmaz és a kódolt adatkivonatok között (Braun és Clarke, 2006). A deduktív szemlélet igazodik ahhoz a kutatói állásponthoz, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek érdekeit képviselem, és ezért ezeknek a témáknak az előfordulása lényegi része a vizsgálatnak. A döntően induktív szemléletű témaelemzés pedig ahhoz illeszkedik, hogy a konkrét kutatási kérdések a kódolási folyamat során alakultak ki, amely már az adatfelvétel alatt elkezdődött (Braun és Clarke, 2006). Braun és Clarke iránymutatásai alapján dolgozva az adathalmazzal az elemzés 6 lépésből áll, amelyből az első 5 lépés a témák pontos azonosítását, ellenőrzését szolgálja, a hatodik fázisban születnek meg a következtetések, világítok rá az adatok jelentésteli összefüggéseire. Az első fázisban az adatokkal ismerkedtem a szó szerinti átírás során. Ekkor már jegyzeteket készítettem, amely a későbbi kódolást segítette. Ez a kezdeti reflexív folyamat kihatással volt a megfigyelésre és az interjúkészítésre is, segítette az elméletektől való elvonatkoztatást, a helyre jellemző tulajdonságok egyediségének felfedezését, a részletek kiemelését (Szokolszky, 2020). A második fázis, vagyis a kezdeti kódok generálása szintén a kutatás lefolytatása alatt vette kezdetét, amelyet adatvezérelt módon végeztem el. Majd a kódok csoportosítását a kutatás befejeztével az egész adatállományra kiterjesztve folytattam. Körülbelül két hét szünetet tartottam a kutatás vége és a kódolás folytatása között, mert úgy éreztem, túlzottan bevonódtam a tanoda munkatársai között feszülő konfliktusokba, saját élményeim is kapcsolódtak hozzá. A harmadik fázisban a megnevezett, körülírt, listázott kódokat témákba rendeztem, vagyis megkerestem azt a fogalmat, ami az egymással összefüggő kódokat egy csoportba rendezi. Ebben egy táblázat elkészítése is segített. Ebben a szakaszban már sejthető volt, hogy melyik téma válik központi jelentőségűvé, illetve milyen hierarchikus elrendezésben vizsgálhatóak a témák. A további negyedik fázisban pontosítottam a témák határait, volt amelyiket szétbontottam, volt, amelyiket elvetettem. Az ötödik fázisban definiáltam és elneveztem a témákat és újra megvizsgáltam a témákat abból a szempontból is, hogy ne próbáljanak meg túl sokféle, túlzottan összetett adatokat hordozni. Az 1. táblázat a témakörök és témák struktúráját mutatja.

| TÉMÁK               | TÉMAKÖR                                | FŐTÉMAKÖR                 |
|---------------------|----------------------------------------|---------------------------|
| STRESSZOROK         |                                        | REGENERÁCIÓ               |
| REGENERÁLÓ TÉNYEZŐK |                                        |                           |
| KÉNYELEM            |                                        |                           |
| TUDATOSSÁG          | A SEGÍTŐ KÖRNYEZETI<br>KOMPETENCIÁJA   | KÖRNYEZETI<br>KOMPETENCIA |
| KETTŐSSÉG           |                                        |                           |
| ERŐFORRÁS           | A GYEREKEK KÖRNYEZETI<br>KOMPETENCIÁJA |                           |
| IGÉNYEK             |                                        |                           |
| BEVONÁS             |                                        |                           |
| LINEÁRIS IDŐ        |                                        | IDŐ TÉNYEZŐ               |

## 2. Eredmények és értelmezések

### 2.1. Regeneráció (téma)

A regeneráció témakörébe olyan témák kerültek, amelyek a szociofizikai környezet jellemzőit foglalják magukba. Ezek a jellemzők a tranzakcionális szemlélet szerint az ember és a fizikai környezet egymásra ható kapcsolatából kialakuló, helyre jellemző tulajdonságok. Ide tartoznak az észlelt *stresszorok*, *regeneráló tényezők*, és a *kényelemmel* kapcsolatos témák.

#### 2.1.1. Stresszorok (téma)

Három stresszor jelenik meg a szövegkorpuszban. Ezek a zaj, a zsúfoltság és az időszorítás. Mivel a zaj és a zsúfoltság ambiens stresszorok és a megítélésük egyénfüggő lehet még erős negatív hatás mellett is, ezért az ezekre vonatkozó adatokat azokon a napokon vettem figyelembe az általam írt sűrű leírásából, amikor a gyerekeken vagy a felnőtteken láthatóan elkerülő vagy agresszív magatartással párosult, vagy a narratívákban jelen volt a diszkomfortérzet a zajjal, zsúfoltsággal kapcsolatban. A zaj, a zsúfoltság rendszerint együtt jelentkezik, mint összetett ambiens stresszor. Gyakran társul mellé az időszorítás is, mint ezen a napon:

*„20 perces forgóban vagyunk, akik a trambulínból érkeznek, nagyon nehezen kezelhetőek, nem elég a 20 perc, hogy lenyugodjanak, már jön is a váltás. Durván ránk nyitják az ajtót úgy ordibálják be, hogy „Takarodjatok ki, mi jövőnk!” és már tódulnak is be...ma zajos, zsidongós nap van, rengeteg, 22 gyerekkel. Szabad játék következik. A segítők nagyon kimerültek a zsinattól, nyüzsgéstől, a folyamatos fegyelmektől, épp erről beszélgetnek a konyhában. A zárt kis szoba ajtaját közben rángatják a gyerekek, túl kell kiabálniuk egymást, mert az alapzaj is nagy. Senki sem fegyelmez, csillapítja a hangulatot, a gyerekek sértődötten agresszívan*

*kiabálnak egymással a „büfé” körül...Az utolsó egy óra így telt el a napból, a felnőttek arról beszélgetnek egymással, milyen fárasztó volt ez a nap.” (sűrű leírás)*

Mivel a zaj és a zsúfoltság a gyerekek tanodán kívüli életében is jellemző lehet, jelentős különbséget jelent, hogy ha néha fordul elő ilyen zajos, zsúfolt nap vagy ez egy általános jelenség itt a tanodában. Ez inkább a felnőtt és gyermek interjúkból derül ki:

*„...ezek a gyerekek nagyon hangosak alapból, és ugye több olyan tevékenység van, ami hangos, például a csocsó...ha csocsóznak, akkor ott...akkor kész!”*

*-És akkor ugyanez a hangzavar van...és közben valaki tanulna?*

*-Igen, abszolút!” (1. adatközlő)*

*„Nem csak a csocsó, hanem az egész. Engem mentálisan meg nem tudom... le tud fárasztani a zaj és a tanodában, ott súrolják az egészséges szinteket. Engem nagyon ki tud idegileg készíteni, mekkora zaj van ott”. (5. adatközlő)*

*„Sokszor van zaj itt...meg ugye bent két ajtó is nyílik abból a szobából, meg ott a csocsó, az behallatszik, meg bejönnek ott ordibálni, meg ugye ott a sok játék.” (8. adatközlő)*

A zsúfoltság a létszámszabályozástól függ. A tanodának van egy aktuális órarendje, az mutatja, aznap kit várnak a tanodában. Azonban explicit szabály, hogy aki ezen felül jön és kellően megindokolja, vagy jókor jön, amikor még nincsenek sokan vagy valamiért engedékenyebb a napfelelős, akkor maradhat.

*„Ha annyi gyerek van a tanodában, amennyi a hivatalos órarend szerint, akkor azt lehet zaj nélkül csinálni.” (7. adatközlő)*

*-A létszámot hogyan tudjátok szabályozni?*

*-Elvileg órarenddel...de hát teljesen rapszodikus, hogy hányan jönnek egyszerre. Úgyhogy a létszám papíron elméletileg rajtunk múlik, de nem. Tehát ez az, hogy mennyien jönnek meg és hogy az adott napfelelős elküldi-e vagy nem küldi el őket.” (6. adatközlő)*

Míg az ideális létszamarányt az interjúkban általában 3-4 segítő és 4-12 gyerekben határozzák meg a napfelelősök, többen tanulási és szabadidős szituációban is, addig az elmúlt tanév során 1 vagy 2 segítő jutott egy napra, ha nem kezelték szigorúan az órarendet, a leírások szerint a 12 főnél gyakran magasabb gyermeklétszámmal dolgoztak.

### **2.1.2. Regeneráló tényezők (téma)**

A regeneráló tényezők témája 3 fajta adatot fog össze az adathalmazban, amely a szakirodalom szerint alapvetően lehetőséget teremt a stressz oldására, a traumatizáció tüneteinek enyhítésére, de minimálkritériuma minden edukációs intézménynek is. Ezek a biztonság, az állandóság és a társas érzelmszabályozásra lehetőséget adó közösség létrejötte (Hermann, 2019; Mogyorósy-Révész, 2021, Réti, 2011; Reeck, Ames, Ochsner, 2016). Az állandóságot a napfelelősök fix

napjai jelenthetik, a gyerekek számon is tartják, mikor melyik felnőtt napja van. Az önkénteseknek általában nincsenek fix napjaik. Az időbeosztás tanévenként kétszer változik, a tanév elején és nyáron. A napi ritmus a tervek szerint állandó, de ezt a létszámszabályozás ingadozó jellege, ezért a tér szűkössége, alkalmatlansága, az időszorítás felülírhatja:

*„Állandóan valami új helyzettel kell megbírkózni, tehát miközben egy... rutin kéne, hogy legyen, hogy mindannyian együtt bejövünk, és akkor „mindenki menjen el kezét mosni. Megvagytok? Jó! Ülünk le és beszéljük meg, hogy mit fogunk csinálni, oké...lassuljon már egy kicsit...” Ja, enni akartok, akkor együnk, akkor mindenki leül és akkor most eszünk...Ez nincs meg! Folyton jön egy másik, egy harmadik kimegy.” (7. adatközlő)*

*„Itt nem csak arról van szó, hogy kéne még plusz ember, hanem valami stabilitás, állandóság, akkor lehetne olyan szakmai munka (1. adatközlő)*

Miközben a gyerekek láthatóan bizalommal fordulnak a napfelelőshöz, de az itt megjelenő önkéntesekhez is, biztonságos hely számukra a tanoda:

*„Azt mondták, ide mindig jöhetek, ha baj van” (sűrű leírás)*

*„... a tanoda egyértelműen biztonságot jelent számukra. Nagyon gyakoriak azok a mozdulatok, amiket lehet látni, hogy jön és ledobja a táskáját és lerogy egy székre” (7. adatközlő)*

A segítő kapcsolatot megalapozó bizalmi kapcsolat azonban nem minden esetben élvez prioritást a napi munka feltételeinek megteremtésekor:

*„...és elkapja és elkezd egyre jobban hinni abban, hogy ő azért tud haladni. De ez egy aprólékos, rendszeres, személyes kapcsolatra épülő dologként tud működni...de hogy átveszünk gyerekeket...szerintem az se...hogy jön egy gyerek, akit életembe akkor látom és akkor én gyorsan csináljak vele valamit. Tehát az sok idő, mire kiépül ez az alap. Utána már lehet számolni. ...És szerintem erre itt nincsen idő, meg lehetőség, meg tér se, mert nem lehet elvonulni.” (1. adatközlő)*

A gyermekközösség tagjai számítanak egymásra, rokoni és baráti szálak fűzik őket össze, a társas- és környezeti érzelemszabályozás spontán módon megtörténhet a tanoda mindennapjai során:

*„Ma is csocsóznak a gyerekek. Fiúk állnak most ott, hangos vita alakul ki, a vita hevében szétválik a csapat. Erre-arra kóborolnak, egyik sem száll be másik játékba, csak nézelődnek. Majd ugyanez a csapat újra összeszerveződik a trambulinnál. Ott már higgadtak, kő-papírollóval döntik el a sorrendet. Nincs társas nyomás, hogy „én ezt jobban tudom”, inkább tanítják egymást.” (sűrű leírás)*

*„Majd amikor M. nem bírta magával és elkezdte felemelni a hangját G-vel szemben (azt hiszem kicsit kioktató színezete volt annak ahogyan beszélt), G nyugodt hangon azt mondta M-nek:*

-Egyre idegesebb vagy!

-Nem. - tiltakozott M...miből hiszed?

-De igen, más a hangod is, hagyd abba!

*M elhallgatott és békében folyt tovább a játék.” (sűrű leírás)*

### **2.1.3. Kényelem (téma)**

Ehhez a témához kötődik a legtöbb adat. Az elemzés során kialakított definíciója szerint ide tartoznak azok a szociofizikai környezeti tulajdonságok, amelyek negatív színezetükkel, sokaságukkal (mint inger) túlzott alkalmazkodásra készíthetnek, és ez a „kényelmetlenség” csökkentheti a hellyel kapcsolatban tapasztalható kontrollt, az ember-környezet összeillést. Így hozzájárulhat az adott helyen megélhető környezeti stressz mértékének növekedéséhez. Míg, ha döntően pozitív jellegű környezeti ingerekként érzékeli a térhasználó személy ezeket a helyhez kötődő tulajdonságokat, akkor az a komfortérzetét javíthatja. Kevésbé kell alkalmazkodnia ezekhez a nagy számú, impliciten jelen levő környezeti jellemzőkhöz. Vagyis ezek a szociofizikai környezeti adottságok segíthetik vagy gátolhatják a tanodában megélt regenerációt, hiszen összefüggést mutatnak az aktuális mentális terheléssel (Dúll, 2009; Stribik, 2015; Kassai, Futó és Takács, 2020).

A legtöbb adat a rendezettség-rendezetlenség, szervezettség-szervezetlenség, koncepció-koncepciótlanság tapasztalataihoz köthető. A szolgáltatás szervezetlensége, az ún. kozmetikai tényezők kényelmetlensége és a térben is leképeződő gondolkodásmódbeli különbségek (pl. csocsóasztalról) ebben a témában kapcsolódnak egymáshoz.

*„...szerintem az is kompetencia, hogy befejezek valamit. Akár egy játékot, hogy nem állok föl a közepén. És náluk ez is iszonyú nehéz. És ez a káosz meg rendezetlenség egy kicsit ezt erősíti, hogy jó, akkor az félbemarad, az itt marad, az ott marad, szanaszét vannak a dolgok. Ez szerintem nagyon fontos. Sőt lehet, hogy első körben ezek a fontosabbak. Tehát a tanulás csak alibi, hogy valamin keresztül tudjad ezt gyakorolni” (1. adatközlő)*

*„láthatólag funkcióját veszített tér a konyha, a közepén egy nagy csocsóasztallal...Ott vannak ezek a gyerekek és az egyébként is bennük levő baromi sok feszültséget -ahelyett, hogy kint az udvaron rohangálnának - verbálisan egyre agresszívabbá válva- „anyáznak” a csocsóasztal mellett...abban a térben, még ha játékidő is van és az ember békésen gyöngyöt fűzőget a kislányokkal, állandó balhét generál. ...mindenki hangosan beszél...ebbe beraktunk egy olyan zajforrást, ami még agresszívvá is teszi őket” (7. adatközlő)*

*...de nincs egy ebédlőasztal, ahova leüljenek, csak ugye nem fő funkciónk az evés, tehát hogy teret abból nem áldoznál, hogy egy ebédlőasztal körül lehessen ülni, mert akkor kétszer annyit csocsóznak inkább.” (6. adatközlő)*

*„Most, ha odajön egy önkéntes, akinek nekem kéne elmagyarázni, meg megmutatni, hogy mit, meg hogy fejlesszen, akkor is borul az egész” (1. adatközlő)*

*„Ma vagyok itt tizedik napja és csak kétszer ettek a gyerekek tányérból, vagy ha én felajánlottam nekik. Mindegy, hogy ketchuptól fröcsögő polipvirslit esznek fel-alá járkálva, vagy a társasjátékozás közben teszik le az asztalra a margarinos kenyeret. Olyan hangulata van az egésznek, mintha kempingeznénk, nem fontos, hogy mostunk-e kezet, vagy zsíros lesz a kártyalap...” (sűrű leírás)*

*„És, hogy szoktatok itt enni úgy, mint otthon, vagy inkább, mint az iskolában?”*

*„Nem ülünk le annyira. Állunk meg járkálunk.” (9. adatközlő, gyerek)*

*„N. rendszere sokat segít. Gondolok a szekrények feliratozására, a könyvek jelölésére (színek-korosztály), a társasjátékoknál.” (5. adatközlő)*

*„Az, hogy rájuk mennyire hat sokszor a kosz, vagy az igénytelenség, azt nem tudom megmondani, de itt több olyan család van, akik nagyon adnak magukra...az otthonukban olyan rend van bent! Nekik ez fontos” (1. adatközlő)*

A munkatársak, gyerekek komfortérzete az interjúszövegekben, a sűrű leírásban így jelenik meg:

*„De itt nagyon nehéz rendet tartani, Sok ember megfordul itt, felnőtt és gyerek és például a játékok nem kerülnek vissza a helyükre, aztán egy dolog hiányzik a dobozból...ez tud zavarni, de alapvetően szeretek itt lenni.” (4. adatközlő)*

*„Nem szeretek ide jönni, itt lenni...olyan nagy a rendetlenség” (felnőtt-sűrű leírás)*

*„Nekem borzasztóan nehéz az, hogy nincsen takarítás a tanodában...nem nyúlok hozzá...óvatoskodom benne...a zsúfoltsága miatt meg az átláthatatlansága miatt (tanoda tere) a gyerekek nem tudnak benne rendet tartani, tehát nem tudják, hogy minek hol van a helye.” (7. adatközlő)*

*„-És milyen érzést vált ki belőled a tanoda épülete, terei, ha belépsz?”*

*„Most már nem probléma...az első két évben nehéz volt...igazából megszoktam, de nem szeretem” (10.adatközlő)*

*„...ez a kosz...undorodom csomó dologtól, a konyhától, a vécétől” (1. adatközlő)*

*„...ilyen hétvégi nyaraló érzése van, hogy megvan az otthonosság feeling, de azért elég basic, ilyen fapados” (5. adatközlő)*

*„Egy vécére vagyunk mindannyian, nehéz elmennie úgy a lányoknak WC-re, hogy nincs, aki tartja az ajtót. „Tartsd már nekem!” -hallatszik sokszor valami hasonló...Arról panaszkodnak a lányok, hogy a vécében mindig olyan kosz van meg bűdös.” (sűrű leírás)*

*„...én nagyon szeretek itt lenni és ahhoz képest szerintem nagyon jó a ház. én nagyon elfogadnám...mert van egy csomó szoba benne, minden. Nagyon tetszik nekem...” (9. adatközlő, gyerek)*

Az adatok kisebbik hányada ebben a témában a tér olvashatóságához, a szabálytartáshoz, az otthonossághoz, a fizikai környezet rugalmasságához, a térkialakításhoz kötődik.

Az olvashatósággal kapcsolatos adatok szerint a tér gyakran nem ad pontos információt arról, abban a térben mi megengedett, támogatott, és mi nem.

(tanulás közben) *„A belső szoba...állandó nyüzsgés van és felpattanás és ezt a játékot le akarom venni, ezt inkább meg akarom nézni és ezért az ember arra kényszerül, hogy befordítja a gyereket a fal felé.” ...nagyon gyakran a figyelmüket nehezen tartó -nem feltétlenül figyelemzavaros, csak egyszerűen ingerszegény környezetben levő- gyermeknek a figyelme a belső szobában nehezebben tartható, mint a külsőben.” (7. adatközlő)*

Arra az összefüggésre is rámutatnak az adatok, amely a tér olvashatósága és a szabályok szükségsszerűsége, betarthatósága között van:

*„...a csocsó, ...az rögtön a szájukba van téve, tehát amint megérkezik, ott a csocsóasztal. És hogyha nem tudja, hol, vagy mit csináljon, akkor az az első, amit elkezd matatni” (6. adatközlő)*

*„Az én napomon foglalkozás közben nem lehet csocsózni.” -mondja egy interjúalany a zajjal kapcsolatban” (5.adatközlő)*

*„Meg a csocsó az, ami még hangos tud lenni, amit úgy küszöbölünk ki, hogy elveszünk a labdát és csak akkor adjuk oda, ha játékidő van, mert akkor nem zavar annyira, mint egy tanulósbab időben.” (2. adatközlő”)*

(elvette a csocsólabdát rendszeresen az egyik napfelelős) *„...nekem nagy küzdelmeim voltak, hogy megértessem, ...hogym nem utálok őket, csak hogy próbáljuk ki, hogy olyan hangos, hogy nehéz úgy figyelni...” (1. adatközlő)*

A szabályokról és betartatásukról egységes véleménye van a felnőtteknek:

*„Azért nehéz, mert bizonyos kollégák megengedőbbek, mint mások és utána, mikor ezt rajtam számonkérlik a gyerekek...és akkor nagyon morcos vagyok és nem jófej, amikor ezt (az eredeti szabályt) be kell tartatni.” (5. adatközlő)*

*„Én küzdök a szabályokkal, ki is írogatom őket, de nem teljesen mennek át. A felnőtteknek sem. És a felnőttek is lehet, hogy elmondták az ott lévő tíz gyereknek, de a másik húsz nem volt ott. És akkor neki az van a fejében, hogy ő elmondta.” (2. adatközlő)*

*„...olyan szabályokat hozunk, amik alapvetően nagyon racionálisak és maguk a gyerekek is rábólintanak...de a konfliktus kerülések miatt talán ezek nincsenek betartva, sok szabály nincs*

*betartva...És ettől kezdve, hogy ez az idő szabály (órarend) nincsen betartva, attól kezdve az összes többi szabály is ennyire loose (szabad, laza, meglazult) lesz.” (7. adatközlő)*

A fizikai környezet „kemény” elemei, vagyis az „építészeti jellemzők”, amelyeken nehezebb változtatni, amelyeket nehezen kontrollálhatunk, kiszolgáltatottabbak vagyunk velük szemben, gyakran megjelentek a szövegtörzsben (Dúll, 2009. 266.o). A házban egy szűk és rövid folyosó után egy nagy nyitott térbe lépünk, amelyből két lépésnyi távolságra van az ún. nyitott szoba. Az interjúkban gyakran kiemelik ennek a szobának az „átjáró” tulajdonságát:

*„Hétköznapi egy felnőttel tanulok, akkor mindig bejönnek és mindig félbeszakítják és előlről kezdhették.” (8. adatközlő, gyerek)*

*„A nyitott helyiségben szoktam lenni, de valójában sokkal jobban szeretnék a bent szobában lenni, mert az sokkal csendesebb, de innen igazából lehet irányítani a beérkezőket.” (4. adatközlő)*

*„...nagyon jó egy olyan tanulás, hogy oda tudnak figyelni a gyerekek, csak én nem tehetem meg. Akkor tehetem meg, ha van egy olyan kolléga, akire rá tudom ugyanazt a feladatot bízni és akkor a bentibe...” (értsd: bemehet a bent szobába) (6. adatközlő)*

*„...szabadidős tevékenységre, együttlétre a tanoda sokáig alkalmas volt, amíg kb. tízzel kevesebb gyerek volt. Tehát az a 25-30 fő volt az, akinek -ha nem voltak ott folyton-, lehetett benne lenni. Én azt hiszem, hogy ez a ház nem alkalmas elmélyült oktatásra és engem ez zavar! Mert tudom, hogy magamra kell csuknom az ajtót és ezzel a társamat...kizárom egy külső térbe és ez nem komfortos.”*

Arról, hogy a tanoda, mint edukációs környezet mennyire kell, hogy otthonos legyen, vagy mennyire otthonos, ezek az adatok adhatnak rálátást:

*„Ha a tanoda egy otthonra hasonlítana, akkor lennének ilyen sokkal kényelmesebb fotelszerűségek, ...de... ahhoz kicsi a tér. Ha több lenne, akkor tökre bírnám az ilyen „legyen egy fetrengős sarok” dolgot, de ez nem...” (2. adatközlő)*

*„...hogy egy asztalt üljünk körbe, olyan körülményesnek tűnik nekem, akkora logisztikai teher lenne.” (5. adatközlő)*

*„Kanapén ülve tanulni...vagy tehát hogy nincs végtelen terünk...nyilván senkinek sem jut eszébe, mivel itt nem arra használjuk, hogy fetrengőzzünk.” (6. adatközlő)*

*„Meg az, hogy pont ez kéne, hogy nyugodtan leülünk és akkor beszélgetünk kicsit, mint egy családi étkezés, hogy akkor nem telefonozunk, meg minden, hanem akkor lehet egy ilyen mi van veled kört csinálni.” (1. adatközlő)*

*„Az nekem egy kicsit ilyen szögletes, hogy asztalhoz ülünk, de... megértem, hogy ezeknek a gyerekeknek azért az a segítség, hogyha ilyen iskolásabb légkör van, mert nekik úgyis ahhoz kell szokni, de én például meg szoktam engedni azt, hogy valaki hasal a földön és úgy olvasson tehát hogy nekem az nem zavaró. (3. adatközlő)*

A legrugalmasabb, vagyis a legtöbb igényt kielégíteni képes tér a tanodában a beszámolók és a sűrű leírás szerint is egyértelműen a tetőtér egybefüggő tere, amely differenciált tér, tehát alkalmas csendes elvonulásra és hangos, nagy teret igénylő tevékenységekre is.

*„...mivel azt nem is akarjuk telezsúfolni bútorral, tehát azt azért szeretjük, mert ilyen rugalmas és az L alak abban is ad egy kis elbújási lehetőséget.” (2. adatközlő)*

*„A fiúk felkéredzkednek a tetőtérbe, nem bírják a lenti zajt, L. biztosan így van vele, mondja is, hogy ezért szeretne fölmenni...Kinyitom fent a kulcsra zárt ajtót, célirányosan a bunkerjük felé tartanak és felméri, mióta nem voltak fent, érte-e károsodás a szerkezetet...” Azért itt fönt más, csend van” -mondja a másik önkéntes, aki feljött velünk...A fiúk egyből behelyezkednek a bunker történetébe, csendesen, szervezeten játszanak.”*

## **2.2. Környezeti kompetencia (témakör)**

### **2.2.1. A segítő környezeti kompetenciája (altémakör)**

#### **2.2.1.1. Tudatosság (téma)**

A szakirodalom az edukációs környezetekben kiemeli a pedagógus környezeti kompetenciáját, hiszen a gyerekeknél hagyományosan nagyobb hatalommal bírnak a közös tér jellemzőinek alakításában (ld. II.2.; Düll, 2015). Ennek a témának a jelentőségét az adja, hogy az ide tartozó adatok írják le a segítő mennyire aktív és tudatos az ember-környezet kölcsönkapcsolatban, vagyis mennyire képes átlátni és kezelni a szociofizikai környezet hatásait saját magára és a gyermekre vonatkozóan, akiért felelősséggel tartozik:

*„...a gyerekek ...tehát folyamatos...ilyen gomolygásban élnek és akkor lehet azt mondani, hogy akkor ők úgyis abban élnek és akkor mi alkalmazkodjunk ehhez, de...én nem erre törekednék.” (1. adatközlő)*

*„...és ezek a gyerekek sokkal jobban hozzá vannak szokva a zajhoz, mint mi, mert ők egy nagy családban általában egy szobában maximum kettőben laknak... ezt én is néztem már hogy tudnak-e figyelni... egyébként általában igen, ha nem feljűk szól a másik interakciója. Szerintem jobban tudnak figyelni, mint mi, csak mivel a koncentráció zavaros a 90 százaléka, de lehet, hogy a 100, ezért valószínűleg nem az a bajuk, tehát nem a zaj miatt, hanem hogy eleve nehezen figyel. Nyilván jobb lenne külön szobában mindenkinek egy felnőttel, tehát hogy az mindig jobb, az ideális.” (6. adatközlő)*

*„Meg hát ezek a gyerekek nem szoktak egyedül lenni. Tehát valójában ők otthon is olyan térben vannak, hogy nincsenek egyedül. Szerintem az egyedüllétre akkor van igényed, hogyha van saját tered otthon... És közben tudom, hogy a gyerekeket sokkal kevésbé zavarja a kaotikus működés és valójában minket zavar. Ebben biztos vagyok. Mert a gyerek megtalálja valahogy a káoszban is a... Van, aki nem, a K. például nem szokta, de ő a ritka kivétel. A gyerekek nagy része felfedez dolgokat és képes valahogy beleilleszkedni.” (4. adatközlő)*

#### **2.2.1.2. Kettősség (téma)**

Ahogy már az ambiens stresszorokkal (itt zaj és zsúfoltság) kapcsolatos fejezetben írtam, a zaj és a zsúfoltság miatt jellemzően tehetetlenség-érzet tapasztalható, míg a stresszhatás ugyanolyan feszítő marad (Düll, 2012). Azonban részben a felnőtt saját tapasztalatától függ belátja-e, hogy a szociofizikai környezetben szabályozhatóak ezek a stresszorok:

*„-Engem nagyon ki tud idegileg készíteni, amekkora zaj van ott.*

*-És tudsz ellene valamit tenni? Van eszközöd erre?*

*-Mosogatni szoktam. Minden szombaton van egy pont, olyan fél 12-12 körül, amikor azt mondom, hogy én most megyek mosogatni. Az egészen terápiás.” (5. adatközlő)*

*„És minél többen vagyunk, annál hangosabbak vagyunk, mert hát gyerekek. De tanár vagyok, szóval ez nem okozott olyan nagy problémát (10. adatközlő)*

*„Zs. és G. arról beszélgetnek, hogy azt hitték, hogy megszokták már az itteni hangzavart, de a mai különösen „durva” volt. Két napfelelős lép melléjük, beszállnak a beszélgetésbe ők is.*

*„Azért mert ma sok gyerek volt...Itt ez van...” -mondja az egyikőjük*

#### **2.2.2. A gyerekek környezeti kompetenciája (altémakör)**

##### **2.2.2.1. Erőforrás (téma)**

A tanodás gyerekeknek a deprivált helyzetükből fakadóan megjelenhet olyan szükséglete a szociofizikai térrel kapcsolatban, amelyet saját környezeti kompetenciája növelése érdekében megpróbál kielégíteni (ld. II. 3.5.3.):

*„Ma valahogy nagyon sok gyerek jött telefonnal. B. tegnap kapta meg az első telefonját, ezért van a kezében, le se teszi sehova. D. mióta megjött látványosan, minden tevékenységét fennhangon kommentálva felhív embereket. Mikor a többiek rájönnek, hogy messengeren hívja a barátokat...Áthullámszik a hír a társaságon, hogy a falújságra ki van írva a wifi kód. ... az egyik „nagy”, aki már alig jön le a tanodába, ezért jött be aznap, hogy elérje a netet. Közben a falra kiírt szabályról kérdezem a gyerekeket, a napfelelőst. Nem egyértelmű, mi számít foglalkozásnak, foglalkozás alatt ugyanis nem lehet „telefonozni. Mikor arra kérem C.-t tegye*

*le a telefont, kezdünk, azt mondja, de I. néni megengedte” ...Akkor átmegyünk a Máltába, ott hagynak telefonozni! -mondta-G.” (sűrű leírás)*

*„E ma egyedül készít szendvicset, csak magának. A szabály az, hogy nem nyúlhat a hűtőbe, szekrénybe, csak felnőtt. A hűtőben rengeteg szalámi, parizerrúd, zöldség, sajt van, talán 1-2 hétre elég ennyi gyereknek. Púposan teszi a kolbászszeleteket a kenyérre, amit előtte májkrémmel kent meg vastagon. A konyha egy beugróban van, nem látják, míg közel nem érnek hozzá, mit csinál. Mellé lépek, tudakolom, csinálhat-e egyedül szendvicset. Kiderül a napfelelős valóban megengedte. Egy lány, aki nem mer egyedül csinálni magának szendvicset, ... beárulja őt I. néninek. E végül morogva ballag el, hogy „de hát annyi minden van a hűtőben, mindenkinek jut!”.” (sűrű leírás)*

#### **2.2.2.2. Igények (téma)**

Ehhez a témához azok az szövegrészletek tartoznak, amelyek a gyerekek térrel szemben támasztott szükségleteiről szólnak:

*„Reggel S tanulóidőben jött, de elküldték, mert nem volt beosztva az órarendben. Nem ment el, hanem a lépcsőn álldogált a fal mellett. Végül F kijött érte, behívta. Elmesélte neki, ... hogy megverte a nagymamája ezért jött ide. Maradhatott.” (ezután majdnem minden nap ott volt nyitás után) (sűrű leírás)*

*„Z-vel vannak a gyerekek...körben ülnek hatan, olvasnak felváltva...B-nek ...beszologat egy nagyobb lány, kuncog rajta, mennyire nem tud folyékonyan olvasni. B először még olvas, de aztán nem tudja megállni, hogy ne kiabáljon fennhangon. haza akar menni sértődöttségében, aztán mégsem mozdul. Z csendben ül, vagy a feladat folytatására kér. B hazamegy. (sűrű leírás)*

*„Valahogy egymásba folyt mondatokból, fennhangon, egymást javítgatva, kiegészítve, izgatottan, kiderül, hogy ezt a baráti társaságot az izgatta fel olyan nagyon, hogy három aktuálisnak vélt dolog miatt nagyon félnek. Az egyik a háború, úgy tudják, hogy az oroszok a határnál vannak és felénk tartanak, meg akarnak minket támadni. A másik, hogy felzaklatta őket, még ha nem is ismerik be egy valamilyen facebook kapcsán látott dildó vagy más segédeszköz látványa egy videóban, valamint még régebben egyikük letöltött egy „kék bálnás játékot” a telefonjára. Valamiért azt hiszik egységesen, hogy ez a kék bálna egy férfi, aki ez alapján a letöltés alapján meg tudja őket találni és gyerekekre vadászik, hogy megölje őket. Ketyeg a játékidőnk, nemsokára ránk tör a következő csapat, ez várható, már elment a fele időnk, 10 perc.” (sűrű leírás)*

„L. és R nem pakolták el, amivel játszottak. A napfelelős R-t veszi elő, elég vehemensen kéri őt számon. R láthatóan nem számít rá, éppen a kártyázókkal viccelődik...szinte megdermed, nem tud mit mondani, csak áll, a napfelelős pedig hosszasan magyarázza emelt hangon, hogy ezt így nem csináljuk megint, ezt nem lehet, hogy nem pakolnak el...! Még én is meglepődök rajta, milyen csönd lesz, mindenki R-t nézi és várja, mi lesz. R. továbbra sem tud megszólalni, majd hirtelen kiszaladt, és közben dühösen azt mondja:” Már mondtam, te hülye!” (sűrű leírás, gyerekek)

- „És, ha lejössz a tanodába, mire számíatsz, miért szeretsz ide jönni?

- Nekem vannak unokatesóim itt...

-Meg elmeséljük egymásnak a titkainkat...bezárjuk a benti szobában a két ajtót oszt úgy...meg a kertben is szoktunk sétálni, beszélgetésre jó.” (8. és 11. adatközlő, gyerekek)

„M megkér, vigyázzak a poharára, amiből ivott. Inkább filctollal ráírjuk a nevét. ...Azóta is kéri minden nap, hogy írjuk rá. „Olyan cuki kicsi pohár” -mondja (sűrű leírás)

„-Timi néni bemehetünk a benti szobába beszélgetni? Vigyáz rá, hogy ne jöjjön be senki, ha becsukjuk az ajtót?

-Nem tudok rá vigyázni, hogy ne menjen be senki, sokan vagyunk...

-Akkor ülünk be a trambulinba!” (sűrű leírás)

„T. mindenáron beszélgetni akar velem kettesben. Felhúzza azt a nehéz kettes kerti ülőkét és ráül, oda invitál. Pár napja a Tik-Tok-ról beszélgettünk és nagyon megijedt, mert ő levelezget ott megismert idegenekkel... (sűrű leírás)

### **2.2.2.3. Bevonás (téma)**

Ide tartoznak azok a szövegrészek, amelyek arról szólnak, hogy a fizikai környezet rendben tartásában, javításában, ápolásában, átalakításában milyen mértékben vesznek részt a gyerekek és milyen elvárásaik gondolataik vannak a felnőtteknek ezzel kapcsolatban:

„Érdekes...mindig akarjuk, hogy legyen, aztán eddig még úgy szerintem ilyen nagy dologban még nem voltak benne. De itt már az is nagyon jó, ha részt vesznek. ...De mondom a nyesegetésbe is volt, hogy többen beszálltak, azok inkább ilyen spontán jövő, mert ha van kedve, akkor örülünk, de erre nem tudunk foglalkozást építeni. „(6. adatközlő)

„A tetőtérben például volt egy ilyen terv, hogy a tetőteret berendezni és akkor ott bevontuk a gyerekeket, hogy ezt tervezzék meg papíron, fejben. Volt, hogy a Hello Wood jön és csinál nekünk oda bútorokat. Én ezzel egy kicsit szkeptikus vagyok. Ezt nem nagyon szoktam mondani, hogy tök jó, hogy a gyerekeket bevonják és ebben valószínűleg van egy ilyen control freak-ságom. Tehát én elhiszem, hogy a gyerekek be tudják rendezni a konyhát, de csomó szempont nem jut nekik eszükbe. Például van egy konyhaterv, amit én nem láttam, de én abban biztos vagyok,

*hogy nincs a plafonig felbútorozva és nem gondoltak arra, hogy oda kéne rakni a nasit. Abban 1000%-ig biztos vagyok. (2. adatközlő)*

*„Én a rendrakásba igen, a takarításban nem. Tehát akkor maga után ki kell dobni a fecniket az asztalról és el kell rakni az ezt meg az azt és a lapoknak vissza kell kerülnie a helyére az abszolút.” (7. adatközlő)*

## **2.3. Idő tényező(témakör)**

### **2.3.1. Lineáris idő (téma)**

A környezetpszichológiai kutatásokban jellemző kutatói attitűd az idővel kapcsolatos adatok összerendezése és az értelmezésbe építése (Düll, 2009). Az adathalmazban a lineáris időre, vagyis a múltbeli előzményekre, a jelenkori változásokra, és a jövőbeli tervekkel kapcsolatos szövegrészekre figyeltem fel:

*„...mindenki kint van azon a teraszon. Tehát hogy van három asztal és így próbáltunk tanulni. Úgyhogy időnként egy-két gyerek focizott ott lent (a kertben, amire a verandáról rálátni), ugye nekirugdosták a labdát és egymástól egy méterre ültünk, ... mindenki, aki bejött azonnal elvonta a figyelmet, plusz egymástól se tudtak...*

*-Ez nem csak a covid alatt volt így?*

*-Nem, ez volt a normál működés.” (1. adatközlő)*

*„Ezt 2016-ban vásároltuk, szóval nem mindig itt voltunk. Igazából egészen 2018-ig nem készült el a tetőtér, tehát addig csak itt lent voltunk a földszinten és itt egyébként van egy mondat, (gondolom rámutat), „Amíg nincs korlát, ne menj fel!”, mert igazából még a lépcsőn sem volt még korlát, amikor idejöttünk.” (4. adatközlő)*

*„Aztán a szigetelés nincs megcsinálva, de azt most fogjuk, aztán nagyon jó, hogy ami kidőlt kerítés azt most megcsináltuk. Az sokat javult egyébként. Ezzel most elégedett vagyok. Régen egy gyengébb, de bevallom szebb lámpa volt, viszont ennek a fényénél lehet tanulni. Ez a lámpa szerintem egy életszínvonal javulás.*

*... nagyon sok önkéntesünk nem tudja, hogy másodikban meddig jutnak el, tehát nincs képen, hogy erről az egész tantárgystruktúráról meg a NAT-nak a tartalmáról, és akkor az segít, hogyha megjelenik K. Lacika, és nem kéne, hogy itt legyen, és itt van egy önkéntes, akkor egyszerűen bemegy a K. Lacika mappába és ott talál egy feladatot, amit még nem csináltak meg. Mármint egy foglalkozástervet és azt kinyomtatja és akkor...” (4. adatközlő)*

*„még '14-ben is, mikor jöttem, hogy „hát itt akkor gyerekek, érettségi, egyetem...és néhány év alatt megreformáljuk az egész cigány közösséget”. Nyilván idővel rájön az ember a realitására, hogy ez azért egy lassabb folyamat. Kisebb győzelmekkel kell kiegyezni, vagy azt is győzelemnek kell tekinteni.” (5. adatközlő)*

### 3. Összefoglalás, következtetések

A kutatásom során arra kerestem választ, hogyan jellemezhető a tanoda, mint szociofizikai környezet, vagyis ez a környezet milyen viselkedési konzekvenciák megjelenését támogatja és ebben a folyamatban hogyan hat egymásra a szociális környezet és a fizikai környezet. Továbbá, hogy az így felvázolt lehetőségstruktúra hogyan támogatja vagy gátolja a tanodás gyerekek szükségleteinek kielégítését.

A tanoda szociofizikai környezetét makro, mezo és mikro szintű hatások befolyásolják, vagyis az állami szabályozás és elvárások, az iskolai tényezők és a tanoda munkatársainak szaktudása, attitűdje és cselekedetei. Mindezek együttesen határozzák meg, hogy a munkatársak a gyerekek vélt vagy valós szükségleteit tekintik-e a szolgáltatás alapjának. A deprivált helyzetű tanodás gyerekek esetében az őket nagy valószínűséggel érő nagy mértékű, sokféle és krónikus stresszhatás vagy traumatizáció miatt a szükségleteik speciálisak. Az erre a korosztályra jellemző általános, vagy a gyerekek hiányállapotából kiinduló állami-iskolai elvárások, vélt szükségletek nem jelentenek megfelelő kiindulópontot a gyerekek jóllétének fokozására, vagyis az iskolai és otthoni hiányok kompenzálására, a gyermeki szükségletekre alapozó szolgáltatás hatékony működtetésére. A szükségletek felmérésénél a gyerekek deprivált helyzetéből fakadó biopszichoszociális szükségleteit érdemes általános szempontként figyelembe venni és a szolgáltatást ehhez igazítani, még ha erre a szolgáltatás szabályozása nem is tér ki.

A vizsgált tanoda az elemzett adatok alapján egyértelműen alkalmas arra, hogy kedvenc helyé váljon, vagyis kielégítse a gyerekek szükségleteit, mert a gyerekek rendszeresen és nagy számban felkeresik, tehát ehhez a helyhez és közösséghez nagy valószínűséggel kötődnek. Láthatóan ezt a helyet választják arra, hogy a környezeti kompetenciájukat, mint a stresszel való megküzdési stratégiájukat megerősítsék, ezzel tapasztalati tudáshoz jussanak a térszerzés folyamatában a szociofizikai környezetükről és benne önmagukról is. Valamint szintén a stresszel való megküzdést segíti, ha a tanodában a gyerekek spontán módon társas érelemszabályozással próbálkoznak vagy ha a tanodát, mint helyreállító környezet keresik fel. Tehát a gyerekek ezen a helyen olyan erőforrásokat fedeztek fel, amelyek a szükségleteik kielégítésére alkalmasak lehetnek. A gyerekek számára azonban például egy kevésbé stresszes, de ugyanolyan zsúfolt hely is megnyugtatónak tűnhet, mint az otthonuk. A szolgáltatás hatékonysága érdekében a tanodának tehát nem elegendő viszonylag jobb helynek lennie, mint a stresszt fokozó, fenntartó szociofizikai környezeteknek a gyermekek életében, hanem regeneráló hatással kell, hogy bírjon. Ez a regeneráló hatás abban áll, hogy az ember-környezet kapcsolat optimalizálása során olyan széles lehetőségstruktúra jön létre a szociofizikai környezetben, amely a szükségletek kielégítésére sokféle választást ajánl fel. Tehát mind a

szakmai felkészültség, mind ennek a fizikai környezetben való leképeződése a gyerekek regenerációját kell, hogy szolgálja.

A vizsgált tanodában a stabil gyermekközösség biztosíthatja a spontán társas érzelemszabályozás keretét, de szükséges a segítők aktív támogatása is ebben az életkorban, hogy az érzelemszabályozás, mint megküzdési stratégia hatékony mintákkal íródjon felül. A vizsgált időszakban számos esetben értetlenül, esetleg túl passzívan, vagy túl támadón viszonyultak a segítők a gyerekek érzelemszabályozása során tapasztalt viselkedéshez vagy akár stresszreakciókhoz. A tanodai környezetben tapasztalható ambiens stresszorok, a zaj és zsúfoltság meghatározzák, megnehezítik a mindennapi működést. A mentális terhelését tekintve optimális szociofizikai környezet kialakítása összefügg a létszám, a létszámarány és a terület befogadó erejének, valamint a térkialakítás „kemény” tényezőinek kapcsolatával. A gyerekeket és a felnőtteket is a beszámolók alapján túlzott alkalmazkodásra készíti a körülölelő környezet. A pusztán 34 m<sup>2</sup> rugalmas, vagyis bármire használható térben mind a gyerekek, mind a felnőttek a zsúfoltság és a zaj okozta stressztől szenvednek. A szolgáltatás működését megnehezítik a fizikai környezet és a társas környezet kapcsolatáról kialakult, akár gyökeresen eltérő meggyőződések, hitek, ismeretek. Ez nem csak a felnőttek személyes kapcsolatát határozza meg a fizikai környezettel, hanem mivel a környezet kialakításában a felnőttek domináns tényezőnek számítanak, a gyerekekét is. A szolgáltatás hangsúlyai ezért eltolódnak, nem a valós gyermeki biopszichoszociális szükségletekre reagál, hanem a vélt igényekre. Így a tanodát nem jellemzi az a kiegyensúlyozó szerep, amelyet felvállalt a gyerekek otthonával és az iskolával kapcsolatban. A szociofizikai környezet olvashatóságában tapasztalt zavar, a szabályok betartásában látható következetlenség inkább a deviáns viselkedést erősíti. A gyerekek a tanodában biztonságot élnek meg, láthatóan keresik a csendesebb, esetleg zárt helyeket, ahol maguk gyakorolhatnak kontrollt, de erre a környezet kevésbé alkalmas. A gyerekek bevonása a tisztaság, rendezettség fokozása érdekében alacsony szintű. Így jórészt ez is a felnőtteket terheli. Az idővel kapcsolatos adatok kiegészítették, kontextusba helyezték azt a pillanatképet, amit a kutatás eredményei alapján lehet megrajzolni. Látható az intézményi szinten is megjelenő önreflexió, de a szociofizikai környezet alakítása egyéni meggyőződéseken alapul, nem jellemző egységes szakmai hozzáállás a kérdésben.

Összességében a szolgáltatásra jellemző káosz, rendezetlenség, koncepciótlanság, amely mind a szociális, mind a fizikai környezetben megjelenik, fokozza a környezetre irányított figyelmet, így nem támogatja a rekreációt, regenerációt. A zaj és a zsúfoltság ellehetetleníti a cselekvő tanulás stressz nélkül való megélését, a környezeti kompetencia fejlődését, így a tanodai környezetben zajló empowerment folyamatokat is.

#### 4. Javaslatok

A kutatás eredményei felhasználhatók egy részvételi tervezésben, amely megalapozhatja azt a partneri szemléletet, amely a regeneráló tanodai környezet kialakításához szükséges. Ebbe csak akkor érdemes belevágni, ha a felnőttek és a gyerekek is partnerként tudják elfogadni a másik felet. Mivel a gyermeki és a felnőtt szükségletek sokszor látszólag egymással szemben állnak, érdemes olyan külső szakember segítségét kérni, aki ezeket az ellentéteket feloldja. Ilyen eset például az, amikor, a felnőtt nyitott, átlátható terekre vágyik, míg a gyerekek a zegzugos helyeket részesítik előnyben. Egy hozzáértő építész, vagy környezetpszichológus irányításával tudatosíthatók, azonosíthatók a környezettel kapcsolatos érzések, stresszhatások. Így a szabályok következetes betartatását kiegészítheti egy térbeli következetesség is. Ez a tér olvashatósága. A tér átalakítása, ha csak egyszerű rossz építészeti tervezésről van szó, megoldhatja az észlelt problémát. A tanoda terével kapcsolatban azonban a legégetőbb az ártalomcsökkentés bevezetése. Majd az olyan, gyakran vita tárgyává váló helyiségekkel kapcsolatos szükségletekre érdemes koncentrálni, mint a konyha, amely viselkedési gyűjtőpontként működik és a közösségépítés kiváló eszköze, ha tartozik hozzá asztal és a köré szociopetáisan lerakott székek is. A csocsó egyértelműen káros hatású ott, az épület közepén. Érdemes figyelmet szentelni a bejárat térnek is, mi olvasható le belőle. Megállítja az érkezőt, bevonja a társaságba, vagy bizonytalanságban hagyja. A bejárat tere üzenet arról, hogyan fogadja a belépőt a közösség. A javaslatok megfontolásával a tanoda közössége felfedezheti azokat a speciális igényeket, amelyek csak rá jellemzőek. A traumatudatos szemlélet alkalmazása, a környezeti stresszorok csökkentésével, a kényelmi tényezők minőségének növelésével, az érzelemszabályozásban nyújtott segítség szakmai alapokra helyezésével fokozhatná mind a munkatársak, mind a gyerekek jóllétét. Míg most az interjúk tanulsága szerint rengeteg energiát emészt föl az alkalmazkodás a társas és fizikai kellemetlenségekhez, ezekkel a változásokkal nagy valószínűséggel elérhető egy olyan letisztult működési mód, amely az intézmény identitásának megfogalmazásához is hozzásegítheti a szolgáltatás munkatársait.

## IRODALOMJEGYZÉK

Bányai, E. (2016). A trauma szerepe a gyermekvédelemben. *Párbeszéd Szociális Munka folyóirat*, 3 (3).

<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5897>

Berger Viktor (2018): Térré szőtt társadalmiság. Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó

Binder Mátyás (szerk.) (2019). *Tanodai tapasztalatok (2015-2019)*.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/efop317/kiadv/EFOP317\\_Tanoda\\_Zarotanutmany nyomdai jav.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_Tanoda_Zarotanutmany nyomdai jav.pdf)

Böddi Zsófia, Keszei Barbara, Serfőző Mónika, Düll Andrea (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben, *Gyermeknevelés*, 3 (2). 29-50.

<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.29.50>

Braun, v., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitive Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101.

Casey, Joan és mtsai (2017). Race/Ethnicity, Socioeconomic Status, Residential Segregation, and Spatial Variation in Noise Exposure in the Contiguous United States, *Environmental Health Perspectives (EHP)*, Vol. 125, No.7, 7077017-1-7077017-10.

Czéh Boldizsár (2014). *Mindennapjaink káros hatása az idegrendszerre. A krónikus stressz*. In Élet és Tudomány LXIX. évf. 45. szám (pp. 1417-1419)

Düll Andrea (2007). A környezet hatása a tanulási folyamatokra: környezet és alkalmazkodás. In Csépe Valéria, Győri Miklós, Ragó Anett (szerk.), *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás* (pp. 111-158). Budapest: Osiris.

Düll Andrea (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései*. Budapest: L'Harmattan Kiadó

Dúll Andrea (2012). Környezet–pszichológia–egészség. In Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert, Rigó Adrienn, Oláh Attila (szerk.) *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I.: Személyiség, egészség, egészségfejlesztés.* (pp. 337–392). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Dúll Andrea (2015). *A bölcsőde környezetpszichológiája.* In Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé I.* (pp. 265-298) Dialóg Campus Kiadó.

Dúll Andrea (2017). Az egészségpszichológia iskolai vonatkozásai; Környezetpszichológia az iskolában In N. Kollár Katalin, Szabó Éva(szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III. kötet.* (pp. 86-111). Budapest: Osiris Kiadó

Dúll Andrea, Somogyi Krisztina, Tamáska Máté (2021). *TÉRformák-TÁRsadalomformák 7. Iskolaépítészeti Magyarországon Örökség és megújulás.* Budapest: Martin Opitz Kiadó

Evans, Gary W., English, Kimberly (2002). The Environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psychophysiological Stress, and Socioemotional Adjustment. *Child Development Perspectives* Volume 73, Number 4 1238-1248. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00469>

Evans, Gary és Kim, W. Pilyoung (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, Volume 7, Number 1 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>

Gyenge Eszter (2014). Krízisek gyermek és serdülőkorban. In Csürke József, Vörös Viktor, Osváth Péter, Árkovits Amaryl, *Mindennapi kríziseink* (pp.171-186). Budapest: Oriold és Társai Kiadó

Hammerer, Franz (2017). Az iskolai terekről másként. (pp. 55- 70) In Tamáska Máté és Sárkány Péter (szerk.) (2017). *A tanulás helyei: iskolaépítészeti.* Budapest: Martin Opitz Kiadó

Herman, Judith (2019). *Trauma és gyógyulás.* Budapest, Háttér Kiadó-NANE egyesület

Holahan, Charles J. (1998). A személyes tér. In Düll Andrea (szerk.), *Környezetpszichológiai szöveggyűjtemény*, 141- 170. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó

Horváth Dóra, Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó

Jogtár

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1800040.EMM&searchUrl=/gyorskereso?key%3Dtanoda%2520v%25C3%25A9gzetts%25C3%25A9g>

Kassai Réka, Futó Judit, Takács Zsófia K. (2021). A stressz szerepe a szocioökonómiai helyzet és a végrehajtó működések közötti kapcsolat szempontjából gyermekkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76 (3). 495-513.

<https://doi.org/10.1556/0016.2021.00032>

Kovai Cecília, Kovai Melinda, Mészáros György, Neumann Eszter (2021). Szocioanalízis, avagy játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel. *Fordulat*, (28), 102-125. <https://fordulat.net>

Kovai Cecília, Szőke Alexandra (2021). A „siker kovácsai”: a Biztos Kezdet gyerekházak és a tanodák intézményesülésének dilemmái. *Tér és Társadalom*, 35 (4), 166-189.

<https://doi.org/10.17649/TET.35.4.3380>

Kozma Judit (2003). A szegénység pszichológiai vonatkozásai. *Esély*, 14 (2). 15-30. [https://matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=7173](https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=7173)

Lakatos Kinga (2010). A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 7 (2) 43-61. [http://www.kka.hu/\\_Kozossegi\\_Adattar/DOKUMENT.Nsf/aeb5e4c08ec7c2ce852566f200140bd77373cc05159d68d1c125775a005c586a?OpenDocument](http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/DOKUMENT.Nsf/aeb5e4c08ec7c2ce852566f200140bd77373cc05159d68d1c125775a005c586a?OpenDocument)

Lippai Edit (szerk.) (2011). *Ajánlások a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Mills-Koonce, W. Roger Michael T. Willoughby, Patricia Garrett-Peters, Nicholas Wagner, Lynne Vernon-Feagans (2016). The interplay among socioeconomic status, household

chaos, and parenting in the prediction of child conduct problems and callous–unemotional behaviors. *Development and Psychopathology*, Volume 28 - Special Issue. 3757-771.

<https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/abs/interplay-among-socioeconomic-status-household-chaos-and-parenting-in-the-prediction-of-child-conduct-problems-and-callous-unemotional-behaviors/1BF531BF1AF394AE2970A1818C681068>

Mogyorósy-Révész Zsuzsanna (2019). Ézelmi regulációs változások krízisben és traumában – a helyreállítást segítő, pszichológiai tanácsadás során alkalmazható módszerek és gyakorlatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20 (3), 267-298.

<https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.007>

Mogyorósy-Révész Zsuzsanna (2021). Ézelemszabályozás a gyakorlatban. Budapest: Kulcslyuk Kiadó

Németh Szilvia (2008, 2009). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Tanulásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.

Nótin Ágnes, Buda Mariann (2017). Az énéhatékonyság szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulóknál. In Polonyi Tünde, Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. 103- 120. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó

Obrecht, W. (2005). *Umrissé einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse*

<http://freies-institut-tpsa.com/documents/Obrecht,%20Werner%20A.%20-%20Umrissé%20einer%20biopsychosozialen%20Theorie%20menschlicher%20Bed%C3%BCrfnisse.pdf>

Örkényi Ágota, Arnold Petra (2014). Társadalmi -gazdasági háttér: A családok szocioökonómiai helyzete. (pp. 173-184). In Németh Ágnes, Költő András (szerk.) (2014). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet

<https://mek.oszk.hu/16100/16119/16119.pdf>

Reeck, Crystal, Ames, Daniel R., Ochsner, Kevin N. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47-63.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5937233/>

Réti Mónika (szerk.) (2011). *Kívül-belül jó iskola* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

<https://docplayer.hu/2488689-Kivul-belul-jo-iskola-tanito-terek.html>

Rosta Andrea, Rostáné Riez Andrea (szerk.) (2021). *Szociálpedagógia Szak-szociálpedagógia*. Budapest: L'Harmattan Kiadó

Sallay Viola (2008). Az önmagunkra találás helyei: környezeti önszabályozás elmélet és kutatás tükrében. *Alkalmazott Pszichológia* X (3—4), 145—161.

Sallay Viola (2014). *Környezeti-érzelmi önszabályozási folyamatok a családi otthon terében* - ELTE PPK Doktori (PhD) Disszertáció DOI:10.13140/2.1.1027.8720  
[https://www.researchgate.net/publication/270582767\\_Sallay\\_Viola\\_KORNYEZETI-ERZELMI\\_ONSZABALYOZASI\\_FOLYAMATOK\\_A\\_CSALADI\\_OTTHON\\_TEREBE\\_N\\_-\\_ELTE\\_PPK\\_Doktori\\_PhD\\_Disszertacio](https://www.researchgate.net/publication/270582767_Sallay_Viola_KORNYEZETI-ERZELMI_ONSZABALYOZASI_FOLYAMATOK_A_CSALADI_OTTHON_TEREBE_N_-_ELTE_PPK_Doktori_PhD_Disszertacio)

Santiago, C. D., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218–230.

Somogyi Krisztina (2021). A tér (használat) lassan alakuló folyamatai. (pp 227-242) In Düll, Somogyi, és Tamáska (szerk.). *Iskolaépítészet Magyarországon. Örökség és megújulás*. Budapest: Martin Opitz Kiadó

Spatscheck, Christian. (2020). A szociális munka térbeli megközelítései –elméleti alapok és gyakorlati-kutatási vonatkozások. (pp. 61-88). In Nárai Márta (szerk.). *A szociális munka gyakorlata és kutatása a 21. században*. Győr: Szent István Egyetem

Stribik Anna (2015). Gyermekkor szegénység, krónikus stressz, önszabályozás, megküzdés: áttekintő tanulmány.

<http://egeszsegpszichologia.blogspot.com/2015/12/gyermekkor-szegenyseg-kronikus-stressz.html>

*Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére* (2019). EMMI Gyermekesély Főosztály Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7. [https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/04/Szakmai\\_ajanlas.pdf](https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/04/Szakmai_ajanlas.pdf)

*Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére (I. számú módosítás) (2021).* Belügyminisztérium Gyermekesély Főosztály Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság. [https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2021/05/Szakmai-Aj%C3%A1nl%C3%A1s-I.-sz.-m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa-al%C3%A1%C3%ADrt\\_05.05.pdf](https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2021/05/Szakmai-Aj%C3%A1nl%C3%A1s-I.-sz.-m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa-al%C3%A1%C3%ADrt_05.05.pdf)

Szokolszky Ágnes (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. Budapest: Bölcsész Konzorcium

Szokolszky Ágnes (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Budapest: Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft.

Szücs, N., Fejes, J. B. (2021). Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései. *Iskolakultúra*, 31(1), 45–67. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.01.45>

Tamáská Máté, Sárkány Péter (2017). *TÉRformák-TÁRsadalomformák 1. A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó

*Tanodasztenderd (2020)*

<https://docplayer.hu/19508044-1-a-tanodasztenderd-celja-3-2-a-tanoda-meghatározasa-3-3-a-tanoda-celcsoportja-3-4-a-tanoda-feladatai-4.html>

Tausz Katalin (2006). *A gyermeki szükségletek*.

<https://docplayer.hu/24030582-A-gyermeki-szuksegletek-tausz-katalin.html>

Temesváry Zsolt (2018). *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. Budapest: L'Harmattan Kiadó – SZOSZAK.EU Nonprofit Kft.

Temesváry Zsolt (2020). A kritikai szociális munka kialakulása és jelenkori folyamatai Svájcban. *Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 31(4), 81-96.

Téglás Zsolt Gábor (2004). *Iskolai zajártalmak*.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/2004-11-mu-Teglas-Iskolai.html>

Tóth-Varga Violetta (2019). *A pszichoanalitikus szemléletű csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvek környezetpszichológiai aspektusai* PhD-értekezés, Budapest: Pszichológiai Doktori Iskola

Trencsényi László, Nagy Ádám (2017). Tanórán innen, tanórán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. (pp. 7-34). In Trencsényi Nagy, Ádám (szerk.) (2017). *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét: Pallasz Athéné Egyetem

Van Der Kolk, Bessel (2020). *A test mindent számontart*. Budapest: Ursus Libris Kiadó

Weinberg, M., Campbell, C (2020). Kódexektől a környezetösszefüggéseket figyelembe vevő együttműködésig-Az etikával kapcsolatos gondolkodás megváltoztatása a szociális munkában. In Nárai Márta (szerk.). *A szociális munka gyakorlata és kutatása a 21. században*. Győr: Szent István Egyetem

## MELLÉKLET

### 1. Gyerek interjúvázlat

- Hogyan jobb tanulni, csoportban vagy ha egy felnőtt egy gyerekkel van? Miért?
- Hogyan hozzák meg itt a kedveteket, hogy tanuljatok? (tanév alatt, nyáron is!)
- Mi történik itt, ha nem tanultok, pedig a felnőttek szeretnék?
- Ki melyik részét szereti a tanodának? Miért? (többet is lehet mondani)
- Milyen helyeket szerettek, ahol mást is láthattok, mit csinál/ azokat a helyeket, amiket bezárhattok magatokra, ahol kevesen vannak? Melyiket miért?
- Hasonlít a tanoda az iskolára? Miben? (ahogyan ott vagytok, amit csináltok)
- Hasonlít egy otthonra a tanoda? Miben?
- Ha elmentek idő előtt a tanodából, miért mentek el?
- Ha ide jöttök, miért jöttök, mire számítottok, mi vonz ide? (iskolaidőben, nyáron) Ma miért? Legutóbb? Mi gyakori?
- Hova, mihez nyúlhattok itt?
- Milyennek látjátok ezt a házat? A szobákat, a verandát, a kertet? (ambiens tulajdonságok, érzések)
- Milyen szabályok vannak itt? Melyik értelmetlen, miért? (trambulin, telefon, konyhaszekrény, csend...) Minden nap ugyanazok a szabályok?
- Hogy vagytok azzal, ha valaki hangosan beszél (gyerek), ha egy csoport hangosan dolgozik? Zavar/nem?
- Beleszóltok, hogy kivel hova menjete tanulni, játszani? Miért mennétek oda? Mi jó ott? Hallgatnak rátok a felnőttek ebben?
- Mi szokta itt megzavarni a tanulást? (a nyitott szobában, a bent szobában, a tetőtérben, a verandán)
- Hol szólnak rátok legtöbbször? Van olyan hely itt, ahol nehéz betartani a szabályokat?
- Mi történik, ha valaki nem tud leállni valamivel? (Pl. Hangosan, zavaróan viselkedik, piszkál valakit...) Mit csinál a felnőtt? Abba tudja hagyni a gyereket?
- Hol miket szoktatok játszani, csinálni, ha nincs foglalkozás?  
Képzeld el, hogy itt bármit lehet játszani, a szobákat, helyeket bármire lehet használni. Hol mit csinálnál?  
Ebből valami meg is történt már, vagy csak vágy? Ha segítség, sorban kérdezni: szobák, tetőtér, konyha, veranda, kert

## 2. Megfigyelési szempontrendszer

| FOGALOM           | ALFOGALOM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | MIBEN NYILVÁNUL MEG?<br>MIT FIGYELEK?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ambiens jellemzők | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zaj</li> <li>○ Hőmérséklet</li> <li>○ Megvilágítás</li> <li>○ Zsúfoltság (berendezés)</li> <li>○ Összeállítás</li> <li>○ Környezeti kontroll feltételrendszere (Dúll: Körny pszich az iskolában 89-90. o.)</li> </ul>                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mit tesz lehetővé az adott jellemző?</li> <li>○ Mit hív elő?</li> <li>○ Milyen ambiens jellemzők igazak a térre?</li> <li>○ Adott jellemző hogyan hat a helyválasztásra, viselkedésre?</li> <li>○ Okoz a negatív ambiens jell. összeállási zavart?</li> <li>○ Funkciók szerinti elrendezés-több aktív, manipulatív tevékenység?</li> </ul>                                                                                                                                                   |
| Térélmény         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kedvenc helyek</li> <li>○ Proaktív interakció</li> <li>○ Illeszkedés</li> </ul> <p>Önszabályozást biztosító:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontroll</li> <li>○ Ismerősség</li> <li>○ Odatartozás élmény</li> <li>○ Rekreáció (Réti 25.o.)</li> <li>○ Kozmetikai tényezők (Réti 25.o.)→kötődés, motiváció, látogatottság</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hogyan jelennek meg a tanoda által képviselt értékek a terekben? (Lippai 13.o.)</li> <li>○ Mi kötelező, mi választható ebben a szociofizikai térben a gyerekeknek?</li> <li>○ Milyen térátalakító szándékok figyelhetők meg?</li> <li>○ Mennyire mozognak otthonosan a tanoda terében a gyerekek? önálló körny. használat? (Dúll: Körny. pszich az iskolában 91.o.)</li> <li>○ Zöldélmény, pihenés helye? (Réti 25.o.)</li> <li>○ Kozm. -i tény.: tisztaság, károk javítása, rend</li> </ul> |

| FOGALOM    | ALFOGALOM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | MIBEN NYILVÁNUL MEG? MIT FIGYELEK?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Térélmény  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kényelem-kényelmetlenség</li> <li>○ Alakíthatóság-kötöttség (berendezés)</li> <li>○ A tér, mint inger</li> <li>○ A tér olvashatósága (Lippai 28.o. + Réti 132.o.)</li> <li>○ Külső- belső tér összhangja, kapcsolata (ház, terasz, kert, közlekedő terek)</li> </ul>                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Min változtathatnak, mihez nyúlhatnak a gyerekek? Betartják?</li> <li>○ A berendezés, térelosztás (épített, berendezett elemek) kényelmessé/kényelmetlenné teszik a teret (melyiket, miben)?</li> <li>○ Hogyan jelenik meg a tér, mint inger a helyválasztásban, viselkedésben (pl. túlingerel)?</li> <li>○ Hogyan befolyásolja a ház, terasz, kert, közlekedő terek lehetőségei a viselkedést? Lippai 15.o.:</li> <li>○ Kert inklúziója a tevékenységek során?</li> <li>○ Határozott elképzelés a kerttel kapcsolatban?</li> <li>○ Tevékenységhez, éves tervhez igazodó kerti elemek?</li> <li>○ Kert mai állapota, érzelmi minősége, gyerekek kötődései, konfliktusforrások</li> </ul> |
| Köztes tér | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trencsényi-Nagy: másodlagos/harmadlagos szocializációs közeg</li> <li>○ Dúll: formális/informális edukációs közeg</li> <li>○ Trencsényi-Nagy: tanulás-szabadidő egyenrangúsága</li> <li>○ Tér-pedagógia</li> <li>○ Szociálpedagógia: „pedagógiailag facilitált szabadidő”</li> <li>○ Társi felmérés: „kis iskola”</li> <li>○ Téralakító szándék</li> <li>○ Kontrollálható terek (zugok/nyílt terep)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zavaró ingerek kiküszöbölése tértervezéssel (iskola tervezésnél szempont, ez családi ház)</li> <li>○ Instruktív és feladatigerek (verbális/vizuális, multiszenzoros inkább)</li> <li>○ Válaszviselkedések (előírt/kevésbé meghatározott)</li> <li>○ Társas érintkezések (erősen ellenőrzött/ támogatott)</li> <li>○ Tanulási következmények (erős és kényszerítő/minimális/más?)</li> <li>○ Szabadidős tevékenységek (előzetesen elrendelt tartalom, módszer, forma/résztvevők a lakítják)</li> <li>○ Felnőtt, gyermek igény a tér nyitottságára (átlátható), zártságára (zegzugos)</li> </ul>                                                                                           |

| FOGALOM                                                                                                                            | ALFOGALOM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | MIBEN NYILVÁNUL MEG? MIT FIGYELEK?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Ember-környezet tranzakcionális kapcsolat</p> <p>Viselkedés a térben (állandó mintázat, ami a szociofizikai helyhez kötött)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Figyelmi folyamatok optimalizálása → érzelmi önszabályozás</li> <li>Explicit, implicit szabályok a térben-határok, szocializáció- (Lippai 27.o.)</li> <li>Segítői attitűd</li> <li>Helyválasztás, kedvenc hely, regenerálás</li> <li>Környezeti önszabályozó stratégiák</li> <li>Összeállítás</li> <li>Hely erőforrásainak használata X</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>(Távollét)</li> <li>(Gyönyörködtetés)</li> <li>Kiterjedtség</li> <li>Illeszkedés</li> <li>Társas nyomás</li> <li>Kifejezés szabadsága</li> <li>Kontroll élménye</li> <li>Érzelemszabályozás</li> <li>Világos / nem egyértelmű határok a térben?</li> <li>X: erőforrás haszn.: játék, tágas/zárt/önállóan eldöntött funkciójú tér, étel</li> <li>&amp; társas viselkedés fókusz/ tanulás fókusz?</li> <li>Réti 26.o.: terek fenntartásába bevonás?</li> <li>Gyermek iránti empátia, valós megértés, rugalmas reakció, amely segíti a környezeti önszabályozást/</li> <li>Nincs valós megértés, a gyermek diktál = környezeti kompetencia</li> <li>+ hierarchikus –partneri gondolkodás.</li> </ul> |
| Eltérések a térrel kapcsolatos igényekben                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Regeneráló megoldások a szociofizikai térben (pl. a gyerekeknek az izgalmi szint növekedése fontos a regenerálódáshoz, a felnőttnek csend, elvonulás)</li> </ul>                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mit vesz figyelembe a téralakítás, a tér felajánlás, a gyerekek, felnőttek, vagy mindkettő igényeit?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Térkezelés tudatossága                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tér- pedagógiai eszköz</li> <li>Gyerekeknél önszabályozás eszköze</li> <li>Éppen zajló, tervezett téralakító tevékenységek</li> <li>Időkezelés térproblémák megoldásaként</li> <li>Rugalmasságfaktor (Düll: körny. Pszich az iskolában 93.o.)</li> </ul>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Megkínálja felnőtt eltérő(homogén/heterogén) téri lehetőséggel (Düll: Eduk. -ós körny.92.o)</li> <li>Felismeri a felnőtt a tér üzenetét, lehetőségeit, érzelmi jelentését és tudatosan használja a teret pedagógiai eszközként? Mit tesz, milyen mértékű az átalakítás?</li> <li>Milyen szándékok fogalmazódnak meg a tér rendezésére, átalakítására? (új konyhabútor, nagytakarítás)</li> <li>Órarend, időbeosztás szempontjai</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                        |

### 3. Felnőtt interjúvázlat

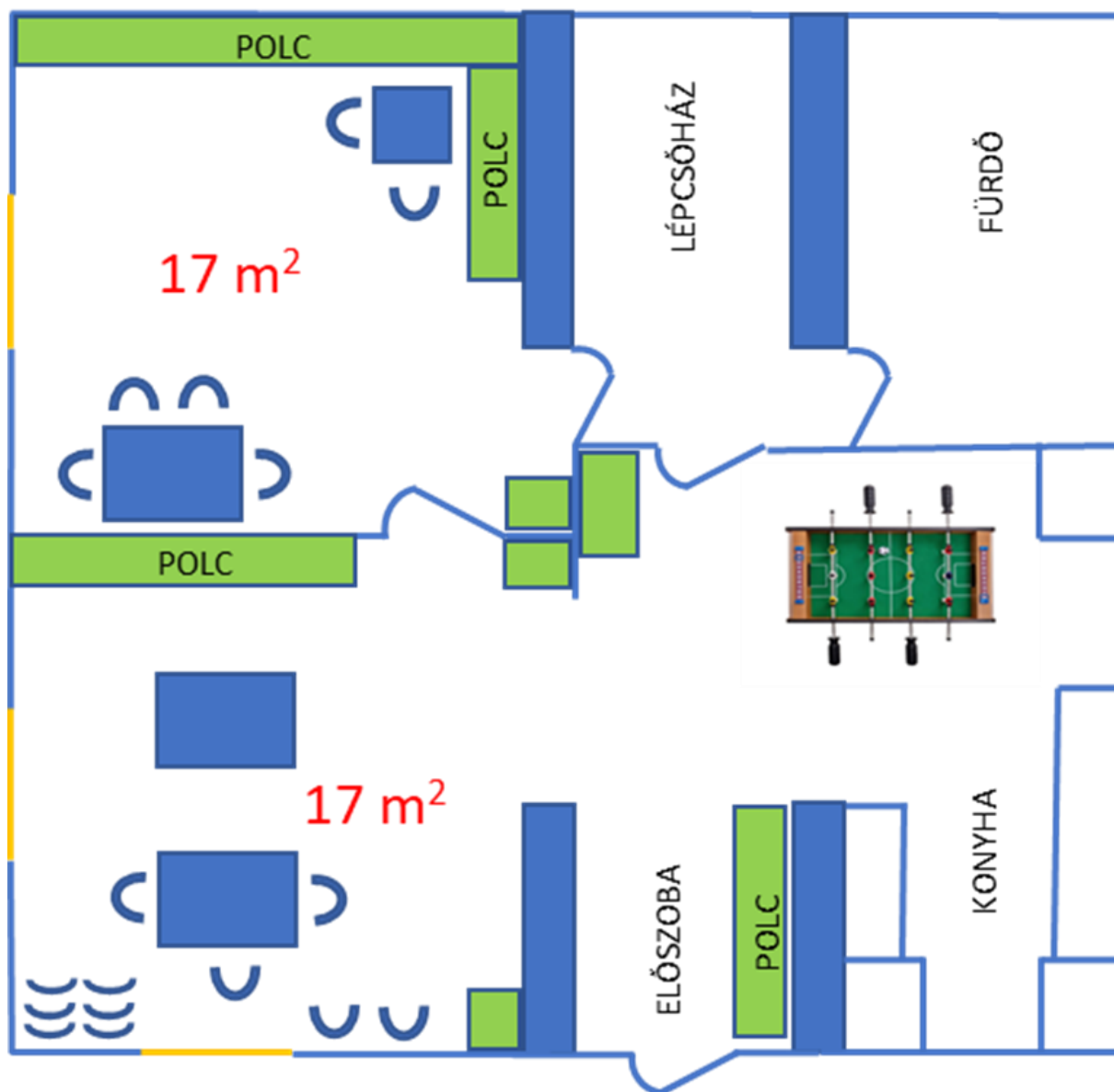
- Alapadatok:
  - Végzettség, életkor
  - Motiváció, hogyan került ide
  - Mióta csinálja, hogy bírja?
- Milyen érzéseket váltanak kibelőled a tanoda terei?
- Mi jellemző szerinted a terekre (bent, kint) -fény, hang, hőmérséklet, zsúfoltság?
- Mit tapasztalsz, mennyiben befolyásolják a gyerekek/ felnőttek viselkedését a megvilágítás, hőmérséklet, zajszint, zsúfoltság? Pontosító: Milyen viselkedést hívnak elő ezek a tulajdonságok? Hogyan segítik vagy gátolják az itt folyó munkát ezek a tulajdonságok?
- Mennyire kényelmes ez a tér (terek)?
- Mennyire illenek a terek ahhoz a munkához, amit itt végeztek?
- Felmerült már benned, hogy változtatná a berendezésen, a fényen, hanghatások szabályozásán, hőmérsékleti jellemzőkön..., akár a falak határolta téren (építészeti átalakítás), hogy a munka hatékonyabb legyen?
- Min változtatnál?
- Folyt erről beszélgetés a megbeszéléseken és milyen döntések születtek?
- Fel tudsz idézni egy olyan alkalmat, amikor kifejezetten gátolta a munkád, hogy ebben a térben vagy a gyerekekkel?
- Fel tudsz idézni egy olyan alkalmat, amikor kifejezetten alkalmas volt a tér bizonyos foglalkozásokhoz? (Jól sikerült nap volt)
- Mit tapasztalsz a munkád során, a nyitott, jól belátható terek, vagy a zezugos terek szolgálják jobban a munkádat, a gyerekeket a tevékenységükben?
- Mennyire alakítható át a tanoda tere (kinti, benti) a szükségleteknek megfelelően?
- Mit tapasztalsz, van igény csendes elvonulásra, hogyan oldható meg ez ebben a térben?
- Mit tapasztalsz, a gyerekeknek magától értetődő, melyik térben mit lehet csinálni és mit nem, mire alkalmas egy tér, hogyan nem zavarják egymást? Mit gondolsz ez miért van így?
- Van olyan hely, ami várhatóan túlingerli a gyerekeket? Hogyan kezeled a helyzetet ilyenkor?
- Bent a házban mit tapasztalsz, hol szeretnek inkább lenni a gyerekek és miért?
- Ha a kinti és a benti tereket együttesen számba vesszük, mit tapasztalsz, hol szeretnek inkább lenni a gyerekek (tevékenységhez, szükségletekhez mérten hol, miért?)
- Hogyan, mire használjátok a külső tereket?
- Milyen szabályok vonatkoznak a benti, kinti létre?
- Fel tudsz idézni olyan szabályokat, amik ki nem mondott szabályok, de a közösség hordozza ezt a tudást?
- Mi jellemző a gyerekek szabálytartására?
- Milyen tapasztalataid vannak arról, hogy melyik helyiségben milyen viselkedés várható? Ezt figyelembe veszed a foglalkozások szervezésénél, a rendfenntartásnál?

- Hogyan lehet itt a zavaró ingerektől függetleníteni magatokat (pl. tanuláskor), irányítani a helyzetet, hogy a munka hatékony maradjon? (egyénimunkánál a figyelem, csoportosnál a csoport maga ne essen szét)
- Hogyan lehet tanulásra motiválni a gyerekeket az órarend szerinti idejükben/ azon kívül-ha csak beesnek? Hogyan mozogtok ehhez a térben, mit próbálsz elkerülni, mi a stratégiád, hogy jól menjen a munka?
- A gyerek viselkedését, mozgását a térben, a tanulási környezetet mennyire szoktad tanulás közben kontrollálni?
- Tanulás közben mennyire szabályozod és hogyan a gyermek másik gyerekekkel való interakcióját? (csoportos/ egyéni foglalkozáson). Hogyan használod erre a teret? (helyválasztás, szeparálás, ajtócsukás...)
- Mit tudsz a gyerekek otthonairól? A család látogatások tapasztalatait nagy körben megosztjátok?
- Mit gondolsz, tudsz a gyerekek visszajelzései alapján, az otthonukhoz, számukra elérhető helyekhez képest a tanoda milyen hely?
- Mit gondolsz arról, hogy a gyerekek otthonához képest a tanodának miben kellene hasonlónak/ másnak lennie?
- Mit gondolsz arról, hogy a gyerekek iskolájához képest a tanodának miben kellene hasonlónak, vagy másnak lennie?
- Mit gondolsz, tapasztalsz, a gyerekek milyen térfelosztásban, berendezésben éreznék jól itt magukat és tudnák jól csinálni, amit csinálnak (játék, tanulás)? -ideális tanoda tér
- Milyen térátalakítás folyik éppen a tanodában, mire született terv? Kiket vontak bele a tervezés folyamatába?
- Mennyire tartja fontosnak a teret a tanítás, tevékenység szervezés során a tanodában?
- Kerttel kapcsolatos elképzelések, tervek, szokásos tevékenységek kint?
- Önkéntesekkel hogyan bánnak a gyerekek? Van valami mintázat, jellemző hozzáállás?
- Mit gondolsz, hogyan hat rájuk a változás állandósága -önkéntesek?

|               |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |
|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| nap           | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. |
| gyereklétszám | 14 | 16 | 18 | 14 | 10 | 17 | 12 | 20 | 23 | 18  | 16  | 19  | 21  | 21  | 16  | 20  | 22  |
| felőtlétszám  | 3  | 4  | 4  | 4  | 4  | 3  | 5  | 4  | 6  | 4   | 4   | 3   | 5   | 3   | 3   | 3   | 3   |

**2 sz. táblázat: létszámarány a kutatás ideje alatt**

# FÖLDSZINT

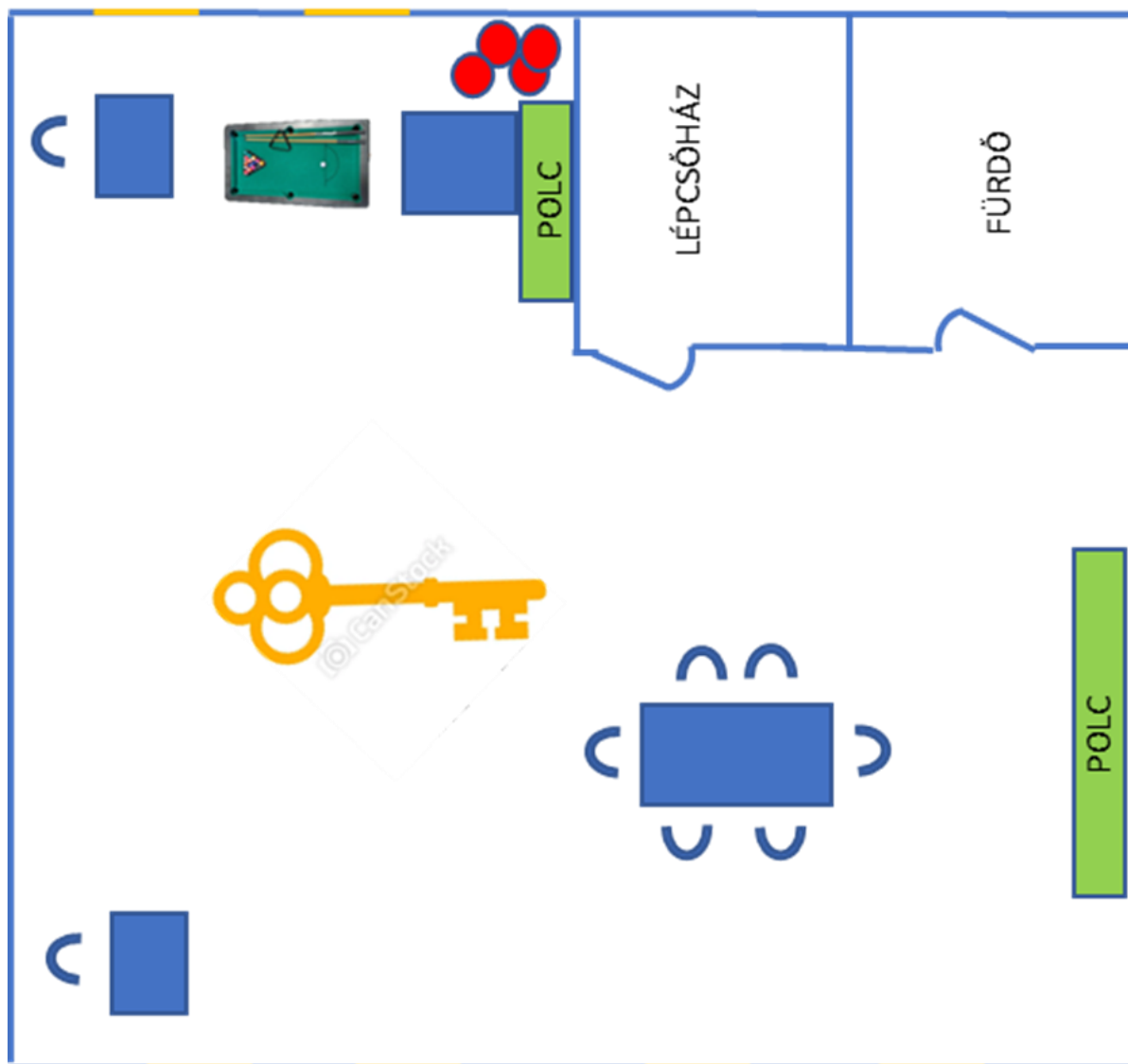


A rugalmas tér, ami többfunkciójú lehet 34 négyzetméter.

Ezen a területen a vizsgálat ideje alatt (egy napot kivéve) 14-23 fő osztozott (az interjúk szerint ez megfelel az évközbeni napi átlag létszámnak, ha azt nem szabályozzák). A zsúfoltság mértéke így a legjobb esetben is 2,4m<sup>2</sup>/fő, míg az ideális 5m<sup>2</sup>/fő körüli.

A konyhában a polcokra kiírtak szerint a gyerekek nem nyúlhatnak a szekrényekbe, hűtőbe, az nem az ő területük. A lépcsőházra nem látnak rá a segítők, ezért nem szeretik, ha ott vannak a gyerekek. A csocsóasztal ugyan átalakítható egy magas asztallá, de a fedele nehéz, ezért azt nem szokták felrakni, vagyis a csocsóasztal és környéke csak egy speciális funkciót tud ellátni, ott csak csocsózni lehet. A tetőtérbe csak engedéllyel lehet felmenni játszani, a kutatás ideje alatt kulcsra zárt rész. Egyedül a terasz növelheti a használható terület nagyságát, de a kapcsolata a központi résszel (2 szoba) rossz, ha hosszasan ott tartózkodsz, lemaradhatsz valairől. A kertet az akácmağoncái és az árnyék hiánya használhatatlanná tette a vizsgálat ideje alatt.

# TETŐTÉR



## A HÁZ ÉS AZ UDVAR

