

IDEGENSÉG ÉS OTTHONOSSÁG AZ ISKOLÁBAN. HÁTRÁNNYAL ÉLŐ DIÁKOK A KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN: KVALITATÍV ESETTANULMÁNY EGY FŐVÁROSI ISKOLÁBAN



DOBAI Attila Marcelián
ELTE PPK Ember Környezet Tranzakció Intézet
Környezetpszichológia Kutatócsoport
dobai.attila@ppk.elte.hu

Szöcs Levente Álmos
ELTE PPK Ember Környezet Tranzakció Intézet
Környezetpszichológia Kutatócsoport
szocs.levente@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A modern oktatás szerepéről és feladatáról szóló szakmai diszkuszióban rendre előkerül az egyéni tanulási utak támogatásának lehetősége (Molnár, 2010). Miután a körülöttünk lévő világ észlelése és értelmezése személyenként eltér, ezért úgy véljük, hogy az egyén tanulási folyamatai akkor támogathatóak igazán – pedagógiai és pszichológiai értelemben is –, ha ismerjük és a pedagógiai praktikumba integráljuk azokat a személyes sajátosságokat, egyéni kompetenciákat, amelyek az egyén ideális tanulási környezetét is meghatározzák (Imre & Kálmán, 2011). Különösen igaz ez azokra a gyermekekre, akiknek a tanulási útja a pszichiátriai diagnózisuk okán, vagy tanulási nehézségeikre tekintettel eltér a „hagyományostól”, a közoktatási intézményrendszerének jelenlegi és sajnos igen rigid adottságai közé nehezen illeszthető be (Hegedüs, 2024). Úgy véljük, hogy e tanulók tanulási környezete épp ugyanannyira komplex és dinamikusan változó hatásrendszer, mint a közoktatásban tanuló „tipikus” tanulóké, amelyben a tanulástámogató és tanulásalakító tényezők összetett módon hatnak a tanulás résztvevőire, a szabályrendszerekre, befolyásolják a választott módszereket és eszközöket, és amelyeknek jól leírható térergonómiai vonzatai is vannak (Szöcs et al., 2022). A kiválasztott iskolában elvégzett kutatómunka eredményeként ezeket a pedagógiai szempontból releváns téri variációkat írtuk le.

Módszer: A kutatás során keresztmetszeti kvalitatív vizsgálatot végeztünk. A mintában összesen 20 fő pedagógus és egyéb végzettségű segítő szakember került kiválasztásra. A kutatás során elsőként az interjúalanyok tanóráit, foglalkozásait figyeltük meg, itt pedagógiai mozzanatok, tanár–diák interakciókat jelenítettünk meg, ezt követően félig strukturált interjúkat vettünk fel, az interjúk során az interjú készítő instrukciói alapján mentális térkép szabadrajz következett az iskoláról. Az interjúkat és a rajzokat kódoltuk, ezt követően a Grounded Theory módszertanával elemeztük a különböző modalitásokba tartozó adatokat. *Következtetések:* Az elvégzett kutatómunka során sikeresen azonosítottunk egy különleges budapesti intézményben olyan tényezőket, amelyek a szokásostól eltérő „atipikus tehetségek” nevelésének és tanításának elveit meghatározzák. Az iskolai kereteket biztosító rendszer plasztikusan alakul, folyamatos dinamikus változásban van, amely a munkatársak igazodását is nagymértékben befolyásolja. A munkatársak a diákok igényei szerint szervezik az iskola belső működését, amely részben segíti a közös hang megtalálását, de folyamatos határrekonstrukciókat igényel. Az iskola belső tereinek kialakítása is inkább egy folyamatosan akkomodálódó otthontérre, a befogadás téri narratívájára épül. A terek és a helyek elsődleges funkciója a védelem, biztonság megteremtése.

Kulcsszavak: tanulási környezetek, pszichiátriai diagnózis, atipikus tehetségek, eltérő tanulási környezetek

TÉMAKIJELÖLÉS

A tanulási terek, tanulási környezetek a pedagógiában

Napjaink tanulástámogatási narratívájában – különösen, ha azt a fogalom keretrendszerét jelentő konstruktivista pedagógiai megközelítésben értelmezzük (Nahalka, 2002) – az egyénre szabott oktatás és az ahhoz kapcsolódó szakmai szempontok mentén történő, differenciáló pedagógiai munka rendszerszintű szükséglet (Ercse, 2020). Ezt a szükségletet a pedagógus munkája elégíti ki. Az említett konstruktivista tanulásértelmezés mentén épít az adott tanuló előzetes tudására, figyelembe veszi annak egyéni tanulási szükségleteit, a tanulást adaptív és szituatív folyamatként értelmezi, amelyben kiemelt jelentősége van

annak, hogy a pedagógus miként értelmezi azt a tanulási környezetet, amely dinamikusan változó, komplex rendszerként a közös tanulási folyamat egészét meghatározza (Engeström, 1987). Különösen igaz ez, ha a tanulási folyamat résztvevői, a diákok sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel és/vagy az iskolai tanulási folyamat egészére ható pszichiátriai diagnózissal rendelkeznek. Ezekben az esetekben meghatározó, hogy a pedagógiai munka, a tervezett és szervezett tanulástámogatás miként kapcsolódik a diákok rendkívül egyedi jellegzetességeihez (Hegedüs-Lovescher, 2024). A tanulási környezet részletgazdag és értő reflektálása kardinálissá válik abból a szempontból, hogy e speciális tanulói szükségletek támogató és – semmiképp sem deficitként értelmezhető – elemként épüljenek bele egy eredményes tanulási folyamatba.

Tanulási nehézségeket mutatók joghelyzete Magyarországon

A jogalkotó igyekszik olyan fenntartói és működési környezetet biztosítani, amelyben speciális tanulói igények rendszeresen jelennek meg, sőt, intézményi keretek között biztosított a tanulástámogatás; a változatos pedagógiai gyakorlat ugyanakkor arra utal, hogy a pedagógusok maguk is sokféle módon támogatják a speciális tanulási igényű tanulókat, az atipikus tanulói sajátosságokat – a többségitől deklaráltan – eltérő módon veszik figyelembe és ebből adódóan a tanulási környezet kialakítása és alakítása is egyféle „atipikus” értelmezés mentén valósul meg. A jogszabályi keretek ugyan kijelölik az utat a tanulási, vagy viselkedési nehézségekkel küzdő gyermekek számára, de elkerülhetetlen az intézmények „kreatív rezilienciája” a jogi szabályozás rugalmatlanságára tekintettel. A jogforrási hierarchia több szintjén elszórtan jelennek meg azok a normák, amelyeket az SNI irányelv: „32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról” (továbbiakban: Irányelv) egészít ki. A kerettanterv kialakítása során a nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT) rendelkezései irányadóak, amelyet az iskola speciális tantervvel egészíthet ki: „Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvében foglaltak figyelembevételével készíti el és fogadja el.” Jelen vizsgálatunkban is azzal talákoztunk, hogy a gyermekek egyéni igényei a legtöbb esetben túlmutatnak az iskola lehetőségein, ezért az adott intézmény is a rugalmasságot és az ismeretek átadásának új útjait igényli. Az utóbbi években az orvosok és klinikai

szakpszichológusok körében „népszerű” az ADHD diagnózis (Lajtai, 2025), illetve a pedagógusok is sokkal könnyebben címkéznek egyes tanulókat valamilyen (disz) funkcionális kategóriával, ennek hátrányai a közoktatás hétköznapijaiban tapinthatóak.

Az iskolákban a tanárok hármasság alatt dolgoznak, a jogszabályoknak való megfelelés, a pályaszocializáció során elsajátított ismeretek és a trendek egyaránt hatnak a tanulási környezetekre és a pedagógusok hozzáállására. Miközben a diagnosztikus kategóriák megkönnyítik a problémásabb tanulók viselkedésének „tüneteinek” felismerését, egyben egyfajta belső migrációs réteget alakítanak ki az osztályközösségekben, amely megnehezíti az érintettek integrációját. Vizsgálatunkban ezt a speciális igényekre épülő környezetértelmezést, illetve annak egy-egy szegletét tártuk fel és illesztettük egy általánosabb hazai oktatási képbe. Annak érdekében, hogy feltárjuk azokat a mintázatokat, melyek hosszú távon kölcsönösen segíthetik a többségi iskolák és az atipikus tehetségekkel foglalkozó intézmények pedagógusait.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A képességek fejlődésének tipikustól eltérő mintázata egyre több tanulónál detektált (Hegedűs, 2023), amely a tanulói sajátosságokhoz illeszkedő, differenciált oktatást kíván meg (Kós, 2015). A differenciált tanulástámogatás az általunk is használt konstruktivista értelmezésben azt a tudatosságot jelenti, amelyben a pedagógus a tanulási környezet dimenzióit, tanulásalkító tényezőit annak fényében reflektálja, hogy a tanulási célok eléréséhez ideális – más környezeti állapothoz képest ideálisabb – környezetet

alakíthasson ki (Szőcs et al., 2023). A kutatás fókuszát jelentő tanulócsoporthoz egy-egy tanulásalakító dimenzió kifejezetten „felértékelődhet”, fontossá válhat az egyedi nevelési igény és/vagy pszichiátriai szimptóma okán, amelynek ebből adódóan jól látható nyoma van a pedagógiai gyakorlaton és azokon a pedagógiai tereken is, amelyet a tanuló és a tanár kölcsönösen alakít és használ a tanulási folyamatban. A pedagógiai tér ebben az esetben azt a fizikai dimenziót jelenti, amelyben a pedagógiai praktikum és a tanulástámogatás adaptivitása a térergonómiában is szervesen megjelenik (Szijarto és Cousins, 2019). Így a tanulástámogatás szempontjából kifejezetten fontos lesz, hogy maguk a terek – tantermek, foglalkoztató szobák, egyéni és közösségi terek – mennyire alakíthatók, továbbá hogy kik és milyen szempontok mentén alakíthatják azokat.

Több nemzetközi kutatás is amellel érvel, hogy a tanulói sajátosságokhoz igazítható, flexibilis tanulási terek meghatározó mértékben hozzájárulnak a tanulás hatékonyságához (Blackmore et al., 2011; Ucci et al., 2015; Kariippanon et al., 2019). Kariippanon és munkatársai (2020) egy további, a témával foglalkozó feltáró elemzéséből kiderül, hogy a tanulóközpontú pedagógiai módszereket alkalmazó és a tanulói önállóságot elősegítő épített környezetet használó osztálytermekben, ahol a tanulás helyének és módjának megválasztását a diák rugalmasan és saját igényei szerint alakíthatja, kedvező eredmények érhetők el bizonyos mozgásformák és tanulási eredmények terén még akkor is, ha a tanuló speciális igényei okán egy „átlagos” – ez esetben a többségi iskolák osztálytermeire jellemző – tanulási térben nehezebben menne végbe, vagy akadályoztatva lenne. Ezek a tanulási terek lehetőséget nyújtanak egy interdiszciplináris megközelítésre az

osztálytermekben, hiszen változatos téri egységekkel, téri megoldásokkal kapcsolódnak a tantárgyi tartalmakhoz (Prain et al., 2017). Ugyanakkor a pedagógiai nyitottság és a szerteágazó módszertani tudás mellett egy ilyen, nyitottabb pedagógiai térben az iskola – diákokra és pedagógusokra vonatkozó – szabályrendszerei és a szakmai közösség döntései is felértékelődnek (Benade, 2019). A rugalmasan alakítható terek használatához egyrészt olyan pedagógiai narratíva kapcsolódik, amely közvetlenül vagy közvetve, de a tanulási folyamat egészét – az iskolai munkát – szabályozó dokumentumokban is megjelenik. Másrészt, a tanulási környezet fentebb leírt komplex értelmezésében e tényezők kölcsönösen összefüggenek, egy kiemelt dimenzió mentén történő változtatás más reflektált tanulásalakító tényezők megváltoztatását is eredményezi. Ezen a ponton érdemes megjegyeznünk, ahogy a pedagógiai gyakorlatban tapasztalhatjuk, ezek a változtatások egy-egy atipikus tanulói helyzethez, speciális tanulói sajátossághoz igazodva sokszor igen radikálisnak tűnnek, holott a céljuk, hogy olyan innovatív teret hozzanak létre, ahol magas szinten valósulhat meg a differenciált tanulástámogatás. Ugyanakkor Bayers és munkatársainak (2014) elemzéseiről rávilágítottak arra, hogy a diákok tanulási élményeikhez és elkötelezettségükhöz való hozzáállása eltérő volt a hagyományos tantermi térben és egy innovatív, adaptívan változtatott tantermi térben. Bár kognitív teljesítmény szempontjából hasonló eredményeket értek el, de az adaptív és innovatív tanulási térben a diákok tanuláshoz való hozzáállása és attitűdje is pozitívan változott mind a humán, mind a reál tantárgyak esetében.

Nem mindegy azonban, hogy az adott oktatási innováció milyen szabályozási környezetbe és milyen uralkodó pedagógiai

narratívába ágyazódik be (Fazekas et al., 2018), hiszen az innováció további implementációját akadályozhatja, ha a szűkebb szakmai környezetben nincs a szakmai értelemben vett gyarapodás megvalósításának igényével kapcsolatos egyetértés, illetve ha a tágabb szakmai környezet elutasító: a régi szakmai megszokások és bevált gyakorlatok erőltetett átalakítását látja benne (Varga & Kalocsai, 2016). Különösen igaznak gondoljuk ezt az épített terekkel kapcsolatos változtatások, pedagógiai innovációk esetén, mivel egyrészt a téri kialakítás, átalakítás egyfajta térergonómiai lenyomata a speciális tanulói igényeknek, ami nehezen illeszthető be a hagyományos iskolák folyosós-cellás téri elrendezésébe (Cseh, 2018), hiszen e speciális szükségletek okán sokszor éppen a szabályos elrendezésű, tábla felé berendezett, frontális oktatási helyzetre beállított tantermekre nincs szükség. A speciális tanulási igényekhez illeszkedő differenciált tanulástámogatás ebben az értelemben azt is jelenti, hogy olyan konstruktív pedagógiai gyakorlatot alakítanak ki az adott intézmény pedagógusai, amelyben a tanulási környezet egésze éppúgy aktív ágens, mint a tanuló és tanár (Cseh et al., 2023), vagyis a tanulás terének egyedisége, egyedi kialakítása kulcsfontosságú abban a tekintetben, hogy a speciális tanulói igényeket ne hátrányként kezelje a pedagógus.

Úgy véljük, hogy ez a többféle szakmai szempont mentén átgondolt, tudatosan alakított tér kulcsfontosságú ahhoz, hogy a tanulás egészére nézve otthonosan érezzék magukat azok a gyerekek, akiknek tanulási útja a pszichiátriai diagnózisuk okán eltér a „hagyományostól”. Kutatásunkban ezért olyan mintavételi környezetet, speciális iskolát választottunk, amely pedagógiai programjában is rögzíti a többségi iskoláktól

alapvetően eltérő tanulászervezési módját. Mind órarendtervezésben, mind a tanulócsoporthoz alakításában olyan sajátos megoldásokat alakított ki, amely a többségi iskolához képest nagyobb szabadságot nyújt a diákoknak, továbbá szinte egyéni szintű tanrendtervezést igényel. A rugalmas és nyitott iskolavezetés mellett a pedagógusok elkötelezettsége is segíti a gyermekek beilleszkedését. Alapvető értéként kezelik, hogy a diákok otthonosságérzete tulajdonképpen az iskolai sikeresség kulcsát jelenti, így a tanulási tereket – akár évről-évre – aszerint alakítják, hogy az pedagógiai szempontból is köthető legyen a tanuló egyéniségéhez.

Az Aptv. X. cikkének 1. bekezdése rögzíti a tanulás és tanítás alapvető szabadságát, de alacsonyabb szintű jogszabályok rendezik a tanítás formáit, a tanulók speciális igényeit. A köznevelésnek és az oktatásnak a normatív alapjait elsősorban a jogalkotók és a jogalkalmazók jelölik ki, illetve a tanítás és tanulás szakmódszertana biztosítja a minőségi tényezőket. Az alkalmazott fogalmak vonatkozásában az Irányelv rendelkezéseire utalunk részletesebben. A sajátos nevelési igény alatt két jogi kategória értendő: különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók csoportjai:

- sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló;
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek/tanuló.

A fenti két kategória tagjai más és más eljárásokat, pedagógiai programot igényelnének, amelyek egyetlen intézményen belül nem hozhatók létre.

Vizsgálatunkban egy olyan iskola belső környezetét tártuk fel a hatályos szabályok alapulvételével, amely a hagyományostól szinte teljesen eltérő struktúrában működik, a diagnosztikus vagy SNI kategóriák

helyett „atipikus tehetségek” (Kerényi, 2019) elnevezést használják a tanulóira. Az intézmény különleges abban a tekintetben is, hogy nem gyógypedagógiai speciális iskola, de nem tekinthető integráló iskolának sem. A tanulók többsége tanulási, személyiségfejlődési zavarral küzd, az iskolát létrehozó pedagógusok szerint ez egyfajta sajátos szabad tér, ahol a normákat maga az iskola egyedi és máshoz nem hasonlítható szemlélete formálja. A tanulási folyamatot nem az előzetesen kialakított sajátos diagnosztikai kategóriák köré szervezik, sokkal inkább egyfajta plasztikus, folyamatos öndefiníciós, önreflexív rendszert működtető tanuló-tanító közösség működik. A kulcsfogalom az ágencia; ebben a tandem egymásra hangolódásban alakul a jogi keretrendszer nehézségei ellenére a belső munka. Az írott jog mindig az életviszonyok konkrét leírására törekszik, a társadalmi igény a jogalkotó felé mindig a szabályozási terület világos, érthető normaanyagainak kialakítása és a jogi dogmatika segítségével a hierarchikus felépítés megteremtése, a koherencia biztosítása. Ha a normák egymásnak ellentmondanak, netán inkoherensek, akkor jobbizonytalanság keletkezik. A közoktatási rendszert a túlszabályozás jellemzi, az egyes merev kategóriák miatt a sajátos igények felismerése, kezelése, rendszerszintű problémái érezhetőek többnyire bizonytalanságot okoznak az iskoláknak. A változó szabályokra tekintettel rezilienciára van szükség, minden szereplő részéről. A tanulás és tanítás szabadság az alaptörvény szintjén megfogalmazódik, a X. cikkben, amikor a jogszabály kimondja: „(1) Magyarország biztosítja a tudományos kutatás és művészeti alkotás szabadságát, továbbá – a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében – a tanulás, valamint törvényben meghatározott keretek között a

tanítás szabadságát.” A jogszabályok hierarchiába rendeződnek, a közoktatás normaanyaga törvényekben és rendeletekben artikulálódik, a Nemzeti Alaptanterv bontja ki az oktatás tartalmi vonatkozásait az iskola pedagógiai programja pedig ennek gyakorlati megvalósulását. A szervezeti keretek az állami, egyházi, alapítványi fenntartói struktúrától függenek.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- Egy kiválasztott, atipikus tehetségekkel dolgozó iskola belső architektúrájának és viszonyrendszerének feltárása.
- A tanári pályaszocializáció belső mozgatórugónak, az átlagostól eltérő iskolai miliő vonzásának, törvényszerűségeinek megértése.
- Pedagógiai események, tanulási tevékenységek (pedagógiai mozzanatok) feltérképezése, ezen belül megfigyelni a tanulók és a tanárok egymás közötti kommunikációjának, attitűdjeinek alakulását, illetve, ezek különleges jellemzőinek rögzítése.

KUTATÁSMÓDSZERTAN

A kutatás módszertanában egy keresztmetszeti vizsgálat megvalósítására törekedtünk, amelyben – ahogy a kérdésekből is látszik – a pszichiátriai diagnózissal rendelkező gyermekeket oktató pedagógus kollégáknak a tanulási környezetre vonatkozó értelmezéseit tártuk fel. Az értelmezésben különös hangsúlyt fektettünk az iskolai terek fizikai dimenziójára, valamint arra, hogy az általuk észlelt szűkebb-tágabb iskolai környezet

milyen elemek mentén képes támogatni a diákok kiteljesedését és a tanulástámogatás intézményi megvalósítását. A kutatás elsődleges adatfelvételeként 20 esetben esetmegfigyeléseket végeztünk, amelyet a megfigyelt esetek után félig strukturált interjúkkal egészítettünk ki.

Az esetmegfigyelések során az interjúalanyok tanóráin, foglalkozásain rögzítettük azok legfontosabb pedagógiai mozzanatait: azokat a pedagógiai és pszichológiai szempontból kiemelt és/vagy sarkalatos momentumokat, amikor a tanuló, vagy tanulók, vagy a tanár tevékenységeihez a rendelkezésre álló tér használata (tudatos alakítása, rendezése) is párosult. Például kiemelt pedagógiai mozzanatként jelent meg, hogy egyes tanórai csoportfeladatok során a tanulócsoporthoz szabadon választható helyszínt a feladat megoldásához, akár a tanterem kívül. A pedagógiai mozzanatokot a tanterem, vagy – a vizsgált intézmény esetében kifejezetten sokszor – az adott tanulási folyamathoz kötött tér alaprajzi képébe rögzítettük, amely az egyes esetek pedagógiai elemzésén túl arra is lehetőséget adott, hogy a pedagógusok és a diákok tanulási téri preferenciáit is elemezzük. Az esetmegfigyelések továbbá lehetővé tették, hogy a pedagógus munkáját szakmódszertani elemzési szempontok mentén hasonlítsuk össze a tanulási terek kialakításával és használatával. Ebben az elemzésünkben azonban kifejezetten azokra pedagógiai és tágabb értelemben vett oktatásszervezési sajátosságokra koncentráltunk, amelyek téri vetületei – egy atipikus tehetségeket gondozó iskola példáján keresztül az otthonosságérzet kialakítását segíthetik a többségi iskolákban is.

Ezt követően 20 esetben félig strukturált interjút vettünk fel a pedagógusokkal, amely

szórában az interjúalany pályaszocializációjához köthető, az adott oktatási tér alakításának szempontjából is releváns eseményeket rögzítettünk. Az interjúk előkészítése és rögzítése során Brinkmann és Kvale (2015: 128–129) szakaszait tartottuk irányadónak. Mindemellett az elképzelt ideális tanulás tér leírását is kértük, valamint az adott iskolai környezet pedagógiai szempontból kiemelt téri megoldásait reflektáltattuk. Ezen kívül azokra a negatívumokra, tanulásakadályozó tényezőkre és hiányosságokra is rákérdeztünk, amelyek – akár korábbi tapasztalatok alapján – e speciális tanulási igényű gyermekek esetében hangsúlyosan megjelennek. Egy-egy tisztázó kérdés kapcsán kitértünk arra is, hogy az általunk megfigyelt eseteket, foglalkozásokat hogyan reflektálja maga a pedagógus.

Az interjúk során az interjúalanyok mentális térképi képet, szabadkézi rajzot készítettek az iskoláról, annak tanulási tereiről. Ezeket a rajzokon az egyes téri egységek elnevezéseit (tantermek neveit, különleges téri elnevezéseket) is rögzítették. Ez a későbbi adatelemzés során kiemelt fontosságú, mivel a vizsgált iskola többek között azzal igyekszik magát távolítani a többségi iskolák tanulászervezésétől, hogy az iskolai terekre használt fogalomkészletben számos „újító”, nem feltétlenül hagyományos iskolai téri kifejezést használ (lásd: dühöngő).

Az interjúkról hangfelvételt készítettünk, amelyekből szöveges átiratok készültek. A szöveges átiratban az adott pedagógus személye nem beazonosítható, az intézményi anonimitás okán az iskola azonosítását lehetővé tevő konkrétumokat érzékeny adatként kezeltük. A vizsgálat szempontjából azonban kiemelendő, hogy olyan közoktatási intézményről van szó, amely alapítványi működési formában valósít meg az Oktatási

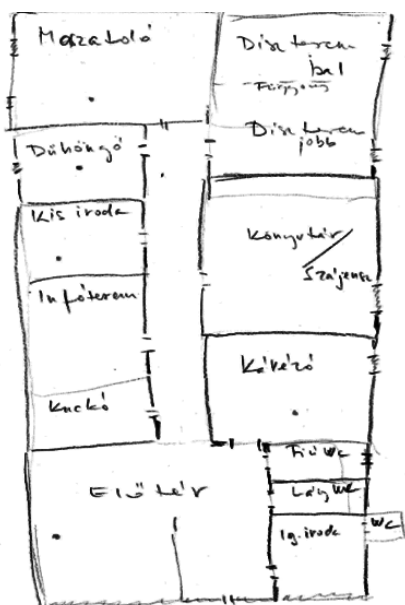
Hivatal által jóváhagyott, egyedi pedagógiai programot, kifejezetten az atipikus tehetségeknek, beleértve a vizsgálat szempontjából kiemelt jelentőségű, pszichiátriai diagnózissal is rendelkező gyermekeket is.

Mivel a pszichiátriai diagnózissal rendelkező – vizsgált intézményben atipikus tehetségként definiált – diákok tanulástámogatásához a fókuszterület kölcsönös összefüggéseit érintő tágabb szakmai környezetben is többféle tanulásméleti megközelítés kapcsolódik, így arra törekedtünk, hogy kutatómódszertanunk mentén az elméleti keretrendszer további pontosítása is lehetővé váljon. Éppen ezért Charmaz-féle Grounded Theory (2008), továbbá Corbin-Strauss (2015) elméleti megközelítése mentén valósítottuk meg a kódolásunkat, hiszen kifejezett célunk volt, hogy a meglévő és a kutatás résztvevői által értelmezett konstruktumokat kritikusan kezeljük, adott esetben további konstruktumokkal egészítsük ki. Az interjúkat külön-külön kódoltuk, a szerzőtárs által egyszer már kódolt interjú-átiratokat minden esetben másodkódoltuk. Az így létrejött kódrendszert a korábbi szakirodalmak mentén reflektáltuk. Jelen tanulmánynak nem célja a kódrendszer egészének bemutatása, mivel kifejezetten azokat a sajátosságokat vizsgáljuk, amelyek téri és térértelmezési szempontból segítik az otthonosságérzet megteremtését.

EREDMÉNYEK

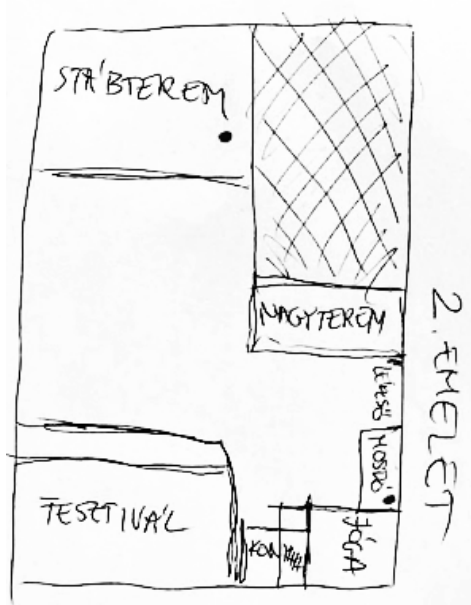
Az „atipikus tehetségekkel” foglalkozó iskola belső és külső architektúrája tulajdonképpen teljesen megegyezik a többségi iskolákéval. Mind felépítésében, mind téri adottságaiban követi a közoktatási intézményrendszer általános téri adottságait, azaz az iskola főbb téri egységei jól azonosíthatók

és definiálhatók a hagyományos iskolaképméntén is (pl. tantermek, folyosók, tanári szobák). Ez azonban nem meglepő, hiszen az oktatási intézmény alapvetően igyekszik beágyazódni a magyarországi intézményi kultúrába, kulturális keretrendszerbe, amely áttételesen mint aktuális oktatási narratíva is hat rá. A megfigyelt esetek és felvett interjúk alapján azonban az első – és talán legszembevetőbb – különbség egyes iskolai terek elnevezése. A terek elnevezéseiben explicit tanulástámogatási tartalomhoz vagy tanítási alaphelyzethez kötött megjelöléseket alkalmaznak. Az intézmény sajátosságait tekintve ez többnyire tudatos döntés, hiszen ezzel mintegy kiszakítja az iskolai terekre használt kifejezéstárat a hagyományos, „megszokott” iskolai narratívából, vagyis abból kontextusból, ami az idegenségérzetre erősít rá számos gyermek esetén. Az alábbi, pedagógusok által készített mentális térképek példáján (1. és 2. ábra) mutatjuk be, hogy e téri elnevezéseknek valójában pedagógiai kontextust teremtő ereje is van, mivel – ahogy az interjú adatai alapján is látjuk – a pedagógiai praktikumban és a tanulók otthonosság-érzetének kialakításában meghatározó, hogy melyik tanóra/foglalkozás milyen „elnevezésű” teremben valósul meg. A „maszatoló”, a „dühöngő” és a „kuckó” elnevezésű tanterem a speciális tanulói igényekhez való alkalmazkodás okán jöttek létre. E terem belső tereinek kialakításában inkább egy folyamatosan akkomodálódó otthontér kialakítása írható le, bár a többségi iskolák téri elnevezéseikhez köthető szaktárgyi szervező erő itt is megjelenik (maszatoló mint rajz szaktanterem). A „kuckó” az iskolai teret célzottan kapcsolja össze a valódi otthontérrel. Egyfajta átmenetet képez annak támogatására, hogy a biztonságosnak tűnő személyes tér a téri gesztusokon, a térergonómián



1. ábra.

Interjúalany 3 iskolai térábrázolása



2. ábra.

Interjúalany 2 iskolai térábrázolása
(részlet)

keresztül az iskola – elsősre idegen – tereihez is szorosan kapcsolódjon. A dühöngő, mint explicit tanulói adottságokhoz, tanulási szituációkhoz rendelt tanterem azonban arról árulkodik, hogy a munkatársak napi szinten (sőt akár tanórai szinten) találkoznak olyan esetekkel is, amely határrekonstrukciókat, a szabályok újradefiniálását, egy változó keretrendszer fenntartását igénylik. A „dühöngő”, mint iskolai téri egység tulajdonképpen egy adekvát tanulástámogatási válasz, hiszen azt közvetíti felénk, hogy a tanulási folyamat egészében a megélt érzelmi szélsőségek is valid tanulássalakító tényezők. Ez esetben az érzelmi szélsőségek pedagógiai és pszichológiai támogatása legalább annyira fontos a tanulási környezet alakításában, mint a pedagógus által választott eszköz és módszer. A „kuckó” és a konyha (egyres interjúban

a „füstös”-nek jelölt helység célzottan a biztonság és a védelem megteremtésére törekszik, szerepük, hogy az intézmény saját pedagógiai kontextusába az adott tanuló a saját igényeihez igazodva tudjon aktív szereplőként csatlakozni.

Az interjúátiratok mentén kialakított kódrendszerünkben rögzítettük az otthonter és az iskolai tér elmosódását jelző dimenzionális egységeket, melyeket a helyidentitáshoz mint folyamatosan gyarapodó és változó kognitív struktúrához kötünk. Mivel fontos szerepet tölt be az önszabályozás és az érzelmszabályozás környezeti stratégiáiban (Sallay & Düll, 2006), ezért érthető módon a helykötődés és az otthonélmények szintűgy meghatározók lesznek egy olyan iskolai környezetben, ahol a pedagógiai narratíva része az iskola hagyományos határainak elmosása. A vizsgált

iskola esetében a helykötődés, az otthonélmények és az otthonpercepciók legalább annyira fontos elemei a tanulási környezet értelmezésének, ezért a kódrendszerünkben külön dimenzionális egységként kezeltük őket.

Az otthontér és dedikált tanulási terek határainak elmosódására erősítenek rá az alábbi interjúrészek is:

„Tehát van a lenti konyha, meg itt van a fönti konyha, és a legjobb emlékeink azok ilyen közös ebédelések voltak, amikor elindítottuk a MineCraft mellett. Ezekbe a terekbe ez nagyon fontos nekem.” (Interjúalany 2)

„Fölmegyünk az első emeletre, ott van egy óriási kartonpapír bunker. És ez hetekig készült, az úgy ott marad, és ez egy ilyen tájkép elem. Vagy van olyan terem, a második emeleten ilyen nagyon nagy, tágas terem, ahol most van például egy nagy sátor, egy négyszemélyes nagy kemping sátor, meg egy kicsi, meg csocsóasztal, meg legók, meg kanapék, meg mindenféle. ... már csak maga az, hogy kuckók, akkor abból kitalálnak maguknak különböző történeteket, esetleg eljátsszák őket...” (Interjúalany 4)

Az iskolatér fizikai határainak elmosódása és a nagyfokú variabilitás tudatos intézményirányítási döntés, amely a pedagógusok munkájában közvetlenül is megjelenik. A tanulástámogatás szerves részévé válik az is, ahogy a tanulócsoporthoz – vagy egyéni foglalkozás esetén az adott tanuló – a teret és a tér adottságait a tanuláshoz alakítható kiinduló állapotként használja. Azaz a tanulás eredményességéhez kulcsfontosságú, hogy a kereteket biztosító rendszer plasztikusan alakuljon, folyamatos és dinamikus változásban legyen. Az

esetmegfigyelések tanulsága, hogy a tanóra/foglalkozás elején érzékelhető téri elrendezés egyféle „nulladik állapot”, kiindulópont, amelyet a tanulócsoporthoz/tanuló szinte automatikusan alakít az aktuális igényeknek megfelelően. Ugyanakkor intézményi szinten az is tudatos, hogy a térhasználatot mint pedagógiai narratívát is elszakítsa a többségi iskolák tanulásértelmezésétől. A tanulási környezet fizikai dimenziójának legfontosabb tulajdonsága az alakíthatóság, amely erősen összekapcsolódik a tanulók autonómiájával, valamint a tanulók és tanárok által közösen létrehozott szabályrendszerekkel. Ez erősen hozzájárul a korábban említett helyidentitás kialakulásához. Kódrendszerünkben a tanulási környezet szabálydimenzióihoz kötve, korábbi elméleti megközelítésünket kiegészítve olyan további kódokat hoztunk létre, amelyek a térátalakítások szabályzásaira vonatkoznak, hiszen a tanulástámogatás szempontjából annak is kiemelt jelentősége lesz, hogy ki alakíthatja egyáltalán a tereket, továbbá, hogy milyen alulról és felülről jövő szabályzási igények és elemek épülnek be a tanulási tér használatába. A vizsgált iskola esetében a térátalakítás szabályai is rugalmasak, a szabályok és szabályzások plasztikusan alakulnak a tanulói igényekhez. Ezt a vizsgálatban részt vevő pedagógusok pozitívumként, pedagógiai előnyként azonosítják.

„Akkor fontos az, hogy alakíthatóak a terek. Tehát, hogy így bent a termekben minden változtatható, akkor a Gyémántteremnek a lustálkodós ilyen-olyan szabadsága, hogy mindenféle lehet. Az első szinten van egy, én mindig a Vándor Csabának a műhelye, nekem mindig a Pettson műhelyére hasonlít, nem tudom, hogy ismeritek-e a mesét, Pettson és Findusz.” (Interjúalany 1)

Ám közben az esetmegfigyelések alapján épp a tanulási tér plaszticitásához való igazodás az, ami olyan nehézségeként, negatív hatásként is reflektálható, amely miatt a tanulókra és a tanulási folyamatra vonatkozó szabályok rekonstrukciója is állandóan jelen van. Más szóval azok a szabályszerűségeik, intézményi keretek is módosulhatnak, melyeknek állandósága a speciális szükségletű gyermekek tanulását támogatná. Erre az iskola intézményi szinten reagál, és olyan tanulószervezést valósít meg, amely tudatosan eltávolítja a térhasználatot és a tanulásra vonatkozó szabályszerűségeket a többségi iskolákban megszokottól. Ebből adódóan a tanulás és annak időbeli egységei nincsenek tantermekhez kötve. Valójában a vizsgált intézmény pedagógiai fogalomrendszerében alig-alig jelenik meg a tanterem, mint téri egység. Az interjúkban a tanterem csupán a korábbi pályaszocializációs hatások mentén reflektálódott, az iskolában folyó pedagógiai gyakorlatban alig használták mint térszervező fogalmat. A tanulási környezet dimenzióit köthető kódrendszerünkben ezért a pályaszocializációs hatásokon belül külön reflektáljuk a tanuláshoz és tanításhoz alkotott korábbi nézeteket, valamint az ehhez köthető korábbi térértelmezéseket is. Mivel pedagógiai tevékenység megvalósítását nagyban befolyásolják a korábbi tapasztalatok, valamint a pályatársak korábbi tapasztalatai is (Imre & Imre, 2016), ezért kifejezetten fontosnak látjuk, hogy miként jelenik meg ez a dimenzió az adott pedagógus tanulási környezet-értelmezésében egy olyan esetben, ahol az iskolai pedagógiai narratíva tulajdonképpen a többségi iskoláktól való elszakadást kívánja meg. A többségi iskoláktól való elszakadás kívánalma közvetett módon ugyan, de jól érzékelhető a pedagógusok előképzettségében is (lásd később).

Tanulószervezésében az iskola projekttevékenységeket kínál, amelyhez a tanulók szabadon csatlakozhatnak, így a projektek helyszínei – amiket a hagyományos iskolákban egyszerű tantermekként definiálnánk – a foglalkozások ideje alatt szabad bejárású terek, mind fizikai, mind közös alkotási térként értelmezve. A téri megjelölések így egyszerre jelentenek iskolai tereket és tanulócsoporthoz dedikált, tanulói sajátosságok mentén alakított tereket (pl. Maugli, Elit). Ugyan a projektszemléletű oktatásra a közoktatás minden területén van lehetőség (Vincze, 2013), a vizsgált intézményben megvalósított projektoktatás szemléletében is elszakad a többségi iskolák módszertanától és megszokásaitól. A projekt ebben az esetben tantárgyi tartalmak tekintetében és átvitt értelemben is egy, a tanulóval/tanulókkal közösen kialakított alkotóteret hoz létre. Ez egyrészt a szabadabb, már-már irányítatlannak tűnő, de valójában exploratív tanulás élményével feloldhatja a személyiség és a kogníció diszharmoniját. Másrészt a tanulási környezet szervezése – a többségi iskolákban leírható általános tapasztalatokkal szemben – rendkívül jól igazodik a tanulói szinten eltérő előzetes tudásrendszerekhez. Az interjúk mentén kialakított kódrendszerbe ezért ezen a ponton az előzetes tudásrendszerek – mint tanulóalkotó tényezők – dimenziójába bekerült „az alkotóterez és tanulási térhez kapcsolódó korábbi tudások” aldimenzió is, mivel úgy véljük, hogy a tanulási környezet egészének értelmezését alapvetően meghatározza, hogy a korábbi téri tapasztalatok és tudások hogyan épülnek be az adott tanulási tér „használatába”.

„Projektjeink vannak, amilyen projekteket én vezetek. Az egyik a 8 projektet, tehát nagyjából a Csillagszórók az egy ilyen

általános érdekességek projekt, a Grafománia, ami inkább az írás felé halad, a Pilvax egy irodalom felé közelítő dolog. Védikus matematikát, ami egy olyan projekt, ami a zene és matek kapcsolata. És egy történelemhez közelítő projektet is, ami úgy indult, hogy több stáción ment át, kémképzőn és zsarnokképzőn keresztül egészen a filmrészletek, háborús filmrészletek elemzéséig. Tehát nem a szokványos dolgok.” (Interjúalany 3)

Fontosnak látjuk kiemelni, hogy a tanulási környezet organikus, sok szempontból előremutató értelmezéséhez az is szükséges, hogy a különleges bánásmód, az atipikus sajátosságokhoz való igazodás nem csupán a pedagógiai program egy eleme a vizsgált iskolában. Mondhatni a működés motorja. Az ehhez való igazodás a vizsgált intézmény esetében azt is jelenti, hogy a pedagógiai narratíva – a többségi iskolák jelentős részével ellentétben – nem korlátozódik a tanár (ez esetben végzett pedagógus) és a tanuló közötti interakciókra, hanem a tanulási célok elérése és a tanulási folyamat megfelelő támogatása érdekében pedagógiai képzettség nélküli tanárokat is bevon az iskola életébe. Jelenleg vannak pedagógiai képzettséget szerzett, tanár végzettségű alkalmazottak és olyan munkatársak is, akik személyes érintettségük, vagy az iskola szellemiségéhez illeszkedő kompetenciáik mentén csatlakoztak az intézményhez. Az intézmény munkatársainak pályaszocializációs sokszínűsége jól illeszthető ahhoz a pedagógiai képhez, amit az intézmény képvisel. Hiszen a sokféle életpálya és pedagógiai hatás egyfajta szakmai tevékenységet nyújtó, a gyermekek számára állandóan rendelkezésre álló személyi biztonságot ad az iskola értékeihez,

amellyel túlmutat a hagyományos tanári szerepfelfogásokon, a formális oktatási környezetben definiált mentor, tutor vagy facilitátor szerepén. Az elkészített interjúk alapján ez a tanári életpályák jellegzetességein is visszatükröződik.

„Hát én úgy lettem pedagógus, hogy sehogy. Tanultam 3D modellezést egy tanfolyamon, és nagyon megszerettem, 3D nyomtatóim is voltak, minden. És a feleségem már itt dolgozott, »bedolgozott«. Csak külsősként tartott pár projektet, mert ugye itt projektoktatás folyik, nem tanórák vannak. És a fenntartó mondta nekem, hogy mi lenne, ha bejönnék én is, és akkor a gyerekeknek ilyen 3D programmal mutatnám, hátha megtetszene nekik, mert ugye művészeti képzés is van nálunk, és az animáció az tők beleillik ebbe a koncepcióba. Kezdtem a Blenderrel, utána a programozást is elkezdtem oktatni nekik.” (Interjúalany 5)

„...’95-ben már elkezdtem, de akkor még tanárképző főiskolás voltam, és akkor ilyen magántanítványaim voltak, ugye angol-francia szakos fősulis voltam, és voltak magántanítványaim, tehát az már egyfajta tanári pálya. És aztán nyelviskolában dolgoztam, miután 98-ban lediplomáztam, és 2001-ben kezdtem el állami-ban dolgozni, majd kicsit később, tehát kicsit később..., 2017-ben hagytam ott az államit. Saját gyerek kapcsán is, meg én magam is az államinak a tudjuk, hogy milyen rögzös útjai miatt.” (Interjúalany 4)

Az esetmegfigyelések sajátossága, hogy a megfigyelt pedagógus sok esetben valóban ki is lép a hagyományos tanári szerepkörből.

Éppen ezért a kódrendszerünkben a tanulási környezet értelmezése kapcsán a pedagógiai szerepértelmezés mint tanulásalakító dimenzió is szervesen megjelenik.

Az intézményi sajátosságok tükrében a tanári szerep ebben a tekintetben sokkal inkább tekinthető egyféle „tanuláskísérőnek” (Tian et al., 2026). Ebben az esetben ez nem kapcsolódik csupán az intézményi pedagógus (azaz hagyományos tanárképre építő pedagógus) szerepéhez, és nem is kizárólag az informális tanulást szervező, facilitátorként definiálható résztvevő, hanem egy tágabb, komplex szerepfelfogás, amely átlóg a formális-informális határon és inkább jelenik meg nem-klasszikus tanári kontextusban.

A speciális tanárszerepet az intézmény oktatói kiemelten fontosnak találják, mivel a speciális tanulói igényekhez való alkalmazkodás itt azt is jelenti, hogy legtöbbször kifejezetten az oktató teremti meg az otthonosság érzését. Ebből adódóan a tanulók szabadon csatlakozhatnak tanárokhoz, tanárok által vezetett kurzusokhoz; a kapcsolódás során leginkább azt a szempontot veszik figyelembe, hogy az adott gyermek a saját döntése mentén, belső motivációból kapcsolódjon az oktatójához/tanuláskísérőjéhez.

„...ez úgy volt, hogy az a tanár, aki köré szerveződtek a gyerekek, ő kialakított egy bizonyos légkörű csoportot, és annak volt bizonyos fajta érdeklődése, vagy mentális viszonyulásuk egymáshoz, hogy nem tudom, valahogy így a személyiségük, vagy valahogy lehetett kicsit tipizálni, hogy miért tartoznak egy csoportba. És akkor így volt: Joker, River... ez Maugli volt, 2.0 volt, Elit, és különböző életkorú gyerekek jártak bele különböző évfolyamokon.” (Interjúalany 4)

Eme oktatásszervezési sajátosság miatt a tanulástámogatás rendkívül jól igazítható a különleges tanulói igényekhez, hiszen tulajdonképpen a tanuló egy olyan érzelmi, tanulási struktúrába helyezkedik bele, ami már eleve kényelmes vagy kényelmesebb neki. Ugyanakkor e sajátosság nem összeegyeztethető a többségi iskolák – és általában a magyar oktatási kultúra – adottságaival, így az a dilemmahelyzet is kialakulhat, hogy a vizsgált intézményben tanuló diák a későbbiekben nem, vagy csak nagyon nehezen tud kapcsolódni másik oktatási intézmény oktatási milióijébe. Az esetmegfigyelések és az interjúk alapján ehhez kapcsolódóan a kódrendszer további elemmel volt kiegészíthető. A tanulási környezet értelmezésébe a tanuló és az adott intézmény tanulászervezési sajátosságainak kapcsolódása, összeillése is legalább annyira fontos tanulásalakító tényező.

A speciális tanulói igényekhez való alkalmazkodás a vizsgált intézmény esetében összességében az otthonosságérzet megteremtésén keresztül a tanulási teret aktívan alakító tanuláskísérő tevékenységeként is értelmezhető. Ehhez átgondolt, összehangolt és a tanulási-tanítási folyamatra nézve önreflexív szakmai tevékenységnek kell megválnia. Ez az interjúk és az esetmegfigyelések alapján heti rendszerességű szakmai diskurzust jelent, amelynek állandó tartalmi eleme az intézményi struktúra folyamatos újradefiniálása. A speciális igényű gyermekekre való kidolgozott, illetve az igényeikhez való szisztematikus alkalmazkodás a legfontosabb, leginkább kiemelendő érték, hiszen mindez nemcsak az iskola terében való otthonosságérzet kialakulásához járul hozzá, de a tanulásban mint önálló, önfejlesztő tevékenységben való otthonosságérzet kialakításában is jelentős szerepe van. Ugyanakkor az

intézményi struktúra dilemmájaként is érzelmezhető, hiszen állandó változtatási igényt jelent egy olyan, a vizsgált iskolán túlnyúló tágabb oktatási kontextusban, amely jelen pillanatban sokkal nehezebben változtatható, rigid szabályzásokon és rögzített pedagógiai megfontolásokon alapuló narratíva.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az elvégzett kutatómunka során sikeresen azonosítottunk egy különleges budapesti intézményben olyan tényezőket, amelyek a szokásostól eltérő „atipikus tehetségek” nevelésének és tanításának elveit meghatározzák. A különleges bánásmód nem csupán egy pedagógiai program a vizsgált iskolában, hanem a működés motorja, amely a pedagógiai mozzanatokon a tanári életpályák jellegzetességein is visszatükröződik. Az iskolai kereteket biztosító rendszer plasztikusan alakul, folyamatos

dinamikus változásban van, amely a munkatársak igazodását is nagymértékben befolyásolja. A szabadság ára, az intézményi struktúra folyamatos újradefiniálása, a normákhoz történő igazodás nehézségei, a referenciapontok nem egyértelműek, a szabályok rekonstrukciója állandóan jelen van. A munkatársak a diákok igényei szerint szervezik az iskola belső működését, amely részben segíti a közös hang megtalálását, de folyamatos határrekonstrukciókat igényel. Az iskola belső tereinek kialakítása is inkább egy folyamatosan akkomodálódó otthontérre, a befogadás téri narratívájára épül. Az iskolában a spirituális dimenzió megélésére jógatermet alkottak, de több önálló program is segíti a kompenzációt, szorongáscsökkentést az iskolában. A terek és a helyek elsődleges funkciója a védelem, biztonság megteremtése, az a szándék, hogy az iskola az otthonosság élményével feloldja a személyiség és a kogníció diszharmoniját ezeknél a gyermekeknél.

SUMMARY

STRANGENESS AND SENSE OF BELONGING AT SCHOOL:
DISADVANTAGED STUDENTS IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM.
A QUALITATIVE CASE STUDY IN AN CAPITAL CITY SCHOOL

Background and Aims: In professional discussions about the role and tasks of modern education, the possibility of supporting individual learning paths is regularly raised (Molnár, 2010). Since each person perceives and interprets the world around them differently, we believe that individual learning processes can only be truly supported—in both pedagogical and psychological terms—if we recognize and integrate into pedagogical practice the personal characteristics and individual competencies that determine an individual’s ideal learning environment (Kálmán, 2011). This is especially true for children whose learning path differs from the “traditional” one due to their psychiatric diagnosis and who are difficult to fit into the current and, unfortunately, very rigid conditions of the public education system (Hege-düs, 2024). We believe that the learning environment of these students is just as complex and dynamically changing as that of “typical” students in public education, in which learning

support and learning shaping factors have a complex effect on learning participants, and regulatory systems, influence the methods and tools chosen, and have clearly describable spatial-ergonomic implications (Szöcs et al., 2022).

Method: During the research, we conducted a cross-sectional qualitative study using the snowball sampling method. A total of 20 teachers and other qualified support professionals were selected for the sample. During the research, we first observed the interviewees' lessons and activities, highlighting pedagogical moments and teacher-student interactions, followed by semi-structured life history interviews. During the interviews, based on the interviewer's instructions, a freehand mental map of the school was drawn. The interviews and drawings were coded, followed by Grounded Theory.

Conclusions: The study highlights pedagogical methods and spatial arrangements tailored to the specific characteristics and needs of individual students. In our research, we systematically analyzed the characteristics of the socio-physical space and sought to observe and describe the dynamically changing spaces in an unusual school. At the end of the research, we can ask ourselves whether the difference between the "unusual" and the familiar is an advantage or a disadvantage. What kind of spatial arrangement better facilitates active learning processes and supports experience-based pedagogical approaches?

Keywords: learning environments, psychiatric diagnosis, atypical talents, alternative learning environments

IRODALOM

- Benade, L. (2019): Flexible learning spaces: Inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 54, 53–68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., & Senior, K. (2011): *Innovative learning environments research study*. Department of Education and Early Childhood Development.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015): *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2014): Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning. *Curriculum and Teaching*, 29(1), 5–19. <https://doi.org/10.7459/ct/29.1.02>
- Charmaz, K. (2008): Constructionism and the grounded theory method. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397–412). Guilford Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan.
- Cseh, A. (2018): Space pedagogy-responsive environment for learning. In Proceedings of the *5th International Conference on Architecture and Environment with Awards*.
- Cseh, A., Szöcs, L. Á., Köninger, Sz., Bognár, A., Düll, A., Élő, J., Németh, D., & Tátrai, Á. (2023): *Bazalt iskola: A kültéri tanulás kézikönyve*. CAN Architects Studio Kft.

- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Ercse, K. (2020): Deficitszemlélet a kutatói diskurzusbán. *Új Pedagógiai Szemle*, 2020(3–4). 73–85.
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2018): Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2). 247–264. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.7>
- Hegedüs-Lovescher, R. (2024): *Integráció társadalmi megközelítése – Fogyatékos emberek integrált nevelése, oktatása* (Doktori disszertáció). Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem.
- Hegedüs, R. (2023): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2). 228–246. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Imre, A., & Imre, N. (2016): Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben. In Kállai G. (Ed.), *Középkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 9–21). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A., & Kálmán, I. (2011): Tanulási utak és tanulási környezetek. In Kozma T. (Ed.), *Oktatókutató: HERA évkönyv* (pp. 51–67).
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2019): Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PLoS ONE*, 14(10). e0223607. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223607>
- Kariippanon, K., Cliff, D., Ellis, Y., Ucci, M., Okely, A., & Parrish, A. (2020): School flexible learning spaces, student movement behavior and educational outcomes among adolescents: A mixed-methods systematic review. *Journal of School Health*, 91(2). 133–145. <https://doi.org/10.1111/josh.12984>
- Kerényi, M. (2019): *ZK mint Zöld Kakas*. L'Harmattan.
- Kós, N. (2015): A differenciált oktatás hatására változó személyiségjellemzők: Az önértékelés területeinek fejlődése felső tagozatos tanulóknál. *Különleges Bánásmód*, 1(3). 21–42. <https://doi.org/10.18458/KB.2015.3.21>
- Lajtai, L. (2025): Robban-e az ADHD-bomba? A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar medikalizációja: gyógyszeres kezelés és hazai intézményi vonatkozások. *Orvosi Hetilap*, 166(49). <https://doi.org/10.1556/650.2025.33432>
- Molnár, É. D. (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11). 3–16.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prain, V., Waldrip, B., Sbaglia, R., & Lovejoy, V. (2017): Towards personalising learning in school science: Making this learning more relevant. *Teaching Science*, 63(1). 27–33.
- Sallay, V., & Dúll, A. (2006): „Érezd magad otthon!”: Az otthonhoz fűződő viszony projektív, környezetpszichológiai szempontú vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(1). 35–52. <https://doi.org/10.1556/mpszle.61.2006.1.3>
- Szijártó, B., & Cousins, J. B. (2019): Making space for adaptive learning. *American Journal of Evaluation*, 40(2). 160–176. DOI: 10.1177/1098214018781506

- Szőcs, L. Á., Varga, A., & Angyal, Z. (2022): Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatarendszer a környezeti nevelésben: Elméleti megközelítés a környezeti nevelés tanulási környezeteinek vizsgálatához. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4). 245–255. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.245.255>
- Szőcs, L. Á., Angyal, Z., & Varga, A. (2023): Az iskolán kívüli és otthoni tanulási környezet értelmezése a környezeti nevelés megvalósításában. In Molnár-Kovács Zs., Andl H. & Steklács J. (Eds.), 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség (pp. 69–80). Pécsi Tudományegyetem.
- Tian, X., Li, J., & Ji, Y. (2026). Investigating the impact of an intelligent learning companion on learning effect and experience in analog circuit laboratory instruction. *Frontiers in Digital Education*, 3. 5. <https://doi.org/10.1007/s44366-026-0079-x>
- Ucci, M., Law, S., Andrews, R., Fisher, A., Smith, L., Sawyer, A., & Marmot, A. (2015): Indoor school environments, physical activity, sitting behaviour and pedagogy: A scoping review. *Building Research & Information*, 43(5). 566–581. <http://dx.doi.org/10.1080/09613218.2015.1004275>
- Varga, A., & Kalocsai, J. (2016): A pedagógiai innovációt támogató környezet. In A. Varga & J. Ugrai (Eds.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről* (pp. 43–60). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Miskolci Egyetem.
- Vincze, B. (2013): A projektoktatás jelene a kihívások tükrében: A projekt módszer alkalmazásának tapasztalatai a tanárképzésben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Paedagogica*, pp. 41–54. (*Új Sorozat*, 40. kötet)