

A kollégisták percepciója és kollégiumikörnyezet-használata

Vincze Norbert – Harlov-Csortán Melinda
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

Bevezetés

A kollégium a köznevelés rendszerének eleme (2011. évi CXCV. tv. 17. §), az ott élő diákoknak a tanulás és a szocializáció színtere. A szigorú szabályrendszer (Foucault 1990) és a kollégium épített környezete (Tamáska 2017) együtt határozza meg a közösség dinamikáját. A közösség a számára nem elfogadható viselkedést különböző módokon szankcionálja. Az elmarasztalás etikai alapja az a feltételezés, hogy a tettet végrehajtó személy tudta, mit cselekedett, és azt is tudhatta, hogy ezt nem lett volna szabad megtennie. Az erkölcsi felelősség a tudatosságot és a választás szabadságát is feltételezi (Tihanyi 2022). A társadalomra nem kizárólag mint egyének és csoportok interakciójára, hanem a materiális javak összességére is tekinthetünk (Tamáska 2022). Lefébvre gondolatai szerint a társadalomban jelenlévő szociális viszonyokra és hierarchikus rendszerekre a társadalmi folyamatok nyomán létrejövő terek is hatással vannak (Lefébvre 1974; Lyytikäinen–Saarikangas 2013; Tutenel–Coorevits 2017). Szükségesnek látszik tehát a nevelés fizikai környezetének vizsgálata is. A kollégium mint tanulási és nevelési környezet hatását az azt formáló szabályrendszer és fizikai, valamint emberi kontextusának recepcióegyütteseként érdemes vizsgálni.

Ennek empirikus kutatása egy kisváros középiskolai kollégiumának minőségirányítási rendszerében meghatározott kérdőíves vizsgálat elemzésével és az erre épülő fókuszcsoporthoz tartozó interjúk adatainak értékelésével valósult meg 2024-ben (Babbie 2003; Vicsek 2006). Ez alapján a megfogalmazott kutatási kérdések: A kollégisták hogyan alkalmazkodnak az életüket meghatározó szabályrendszerhez? Miként használják, alakítják a rendelkezésükre álló teret? Kitől és milyen segítséget várnak és kapnak? A mikrokutatás, mely a terjedelmi határok miatt csak néhány kutatási eredményre fókuszál, hozzájárul a foucault-i gondolat elemzéséhez a térhasználat-szabályrendszer-nevelés hármásának összefüggésében.

1. A tanulási környezet komplex hatása

A pedagógia egészen a legutóbbi időkig kevés figyelmet szentelt a tanulási tér és a tanulás kapcsolatának megismerésére. A nevelési környezetet, így az épület struktúráját kész adottságként fogadta el, nem volt készletelés a változtatásra, holott az építészeti kialakítás nemcsak esztétikai kérdés, hanem társadalmi értékrendet is közvetít (Apps–Macdonald 2012). A társadalomban általánosan elfogadott értékek irányítják a cselekvéseket, a gondolkodást és a viselkedést (Zinnecker 2006; Pacsuta 2024). Az építészeti kialakítás értékközvetítő ereje által hatással lehet a bennük cselekvők fejlődésére akár pozitív, akár negatív értelemben (Rittelmeyer 2013; Hammerer 2017).

A tanítási és nevelési funkciójú meglévő épületekben a tereket alapvetően a felügyelet, a rendszerezés és az ellenőrzés alapelvei mentén alakították ki. Ezzel a fajta sorba állítással a képesség és a tudás alapú hierarchiában az érdemek és az értékek eloszlása is megmutatkozik (Foucault 1990). A társadalmi viszonyok is megjelennek a tanulás helyén, a tanterem berendezése például a tanuló és a tanár közötti viszonyt mutatja (Tarr 2004). A környezet azonban elsősorban az érzelmekre hat, így a pedagógus tudatosan kiaknázhathatja a tér formálásában rejlő pedagógiai lehetőségeket (Green 2014). Ugyanakkor figyelni kell arra, hogy a tanulási környezet nyitottabbá, rugalmasabbá tételére való törekvések új hatalmi és egyenlőtlenségi viszonyokat állíthatnak fel (Lupton 2005). Az új modell a jobb képességű, önálló munkára képes gyerekeket preferálja, nekik nyit lehetőségeket, míg másoknál ezek

korlátként jelentkeznek (Reh et al. 2011). A fiatalok megszólítása, nevelése és tanulásra motiválása a folyamatosan változó körülmények miatt nagyfokú felkészültséget és nyitott hozzáállást kíván a pedagógustól (Szabó 2022). A motivációknak alapvetően két típusa van, az extrinzik típusú motiváció esetén a külső tényezők befolyásolják a személyt, melyek lehetnek anyagi jellegű ösztönzők, de akár a megbecsülés vagy a kiválasztott személy szeretetének elnyerése, míg az intrinzik motivációnál lényegében maga a cselekvés ösztönzi a személyt, például, hogy valami újat tanuljon vagy felfedezzen, a képességeit bővítse (Urbán 2001). Emellett a cselekvések motivációi lehetnek biológiai, pszichés vagy akár a társas szükségletek kielégítésére való törekvések is (Gösiné–Bányai 2006). A kutatás a tanulási-nevelési tér egyik típusának, a kollégiumnak komplex pedagógiai hatását kívánja megvizsgálni esettanulmányon keresztül.

2. A kollégium bemutatása

A középiskolai kollégium három épületből álló komplexum, összesen 65 darab, 2-5 ágyas szobából áll. A lakószobák, a szociális helyiségek és a számítógépekkel felszerelt tanulószobák, valamint a melegítőkonyhák minden szinten egy-egy hosszú folyosóról nyílnak. A maximális férőhely-kapacitás 200 fő. Lakói 14-21 éves középiskolai tanulók. A kollégiumi felvételi eljárás során az elbírálás szempontjai között szerepel a lakóhely és az iskola távolsága, valamint az előző tanévben a kollégiumi kötelezettségek megszegése és a kollégiumi életben mutatott aktivitás.

A tanulószobák berendezése és felépítése a hagyományos, frontális oktatásra kialakított iskolai osztálytermekére hasonlít. Az internetes lefedettséget Wifi-rendszerrel biztosítják. A diákok számára az aulában és a folyosón biztosított csocsó- és pingpongasztal, társalgó sarok, továbbá rendelkezésükre áll kondicionálószooba és könyvtár is.

A működést biztosító szabályokat a nevelőtestület határozza meg a kollégiumi Diákönkormányzat képviselőinek meghallgatásával és a fenntartó jóváhagyásával. Az ilyen módon a demokrácia látszatát mutató intézmény belső működése során alkalmazott fegyelmezési módszerek hatnak a nevelés formájára, értékrendjére, végső soron pedig meghatározzák annak hangulatát is (Tutenel–Coorevits 2017). A kollégium életét a házirend részletesen szabályozza. A kollégisták szobarenddel kapcsolatos értékelését egy pontrendszer alapján végzik a nevelők, így az egységes feltételek és követelmények az ellenőrzés és az értékelés során is érvényesülnek.

3. Módszertan

A kutatáshoz felhasznált kérdőív az intézmény minőségirányítási rendszerében meghatározott 18 állításból állt, melyet a válaszadók 1-től 4-ig terjedő skálán értékelhettek (Babbie 2003). A kérdőív Google Űrlap formájában elektronikusan került kiküldésre a 170 kollégistának, és 134-en töltötték ki. A kiküldött és kitöltött, „Az intézményi önértékelés keretében a tanulók elégedettségét mérő kérdőív”, valamint a kérdőív állításainak véleményezése kapcsán a fókuszcsoport tagjai elmondták, hogy ez a kérdőív a legtöbbször felhozott problémákat tárgyalja: „valójában ezek azok az alappontok, amikre az itteni életünk és lakásunk, [...] ami itt van a diákok között és a nevelők között”. Azt gondolják, hogy a kérdőív alapvetően jó dolog, úgy érzik, hogy a véleményükre kíváncsi a kollégium vezetése, és bíznak benne, hogy hatása lesz a válaszaiknak. Ez a megközelítés is alátámasztja a kérdőíves felmérésben való magas részvételi arányt.

A fókuszcsoportos vizsgálat a kutatás kvantitatív eredményei mögött meghúzódó motivációs tényezők vizsgálatára került alkalmazásra (Letenyei 2005). Az így kapott adatok általánosíthatósága és megbízhatósága a nem reprezentatív jelleg miatt alacsony, azonban kvalitatív jellegük által informatívnak tekinthetők (Sík–Szécsi 2015). A fókuszcsoportos interjúk elemzése kizárólag a válaszadók kijelentésein alapultak, referenciavizsgálat nem

történt (Hankiss 1977). A fókuszcsoporthoz beszélgetésekre összesen 17 kollégista jelentkezett, így három, egyenként hat fős csoport volt tervben (Morgan 1997). A beszélgetések helyszínül a kollégium egy csendes tárgyalója szolgált. A tárgyalóasztalnál körbe lehetett ülni, így mindenki jól láthatta egymást, mindenki egyenrangú lehetett a beszélgetés során (Krueger 1998). Ennek az elhelyezkedésnek köszönhetően a beszélgetés hangfelvételként való rögzítése technikailag is könnyen, hatékonyan megvalósítható volt.

A fókuszcsoporthoz felépítésekor az ún. „tölcser technika” a csoportnak időt és teret hagyott a feloldódásra (Vicsek 2006), ugyanakkor a tudatos és hangsúlyos lezáró rész, mely az eltávolodást segítette, a beszélgetés felépítését inkább egy homokórára emlékeztető szerkezetűvé alakította (Barcy 1997). A beszélgetések elején és végén megjelenő asszociációs feladat felhasználásával egy szófelhő készült a hallgatók „álomkollégiumáról”, amely kihelyezésre került a kollégium aulájában található üzenőfalra.

	1. csoport	2. csoport	3. csoport
tervezett létszám	6 fő (4 lány, 2 fiú)	5 fő (4 lány, 1 fiú)	6 fő (4 lány, 2 fiú)
tényleges létszám	7 fő (5 lány, 2 fiú)	4 fő (4 lány)	4 fő (4 lány)

1. táblázat: A fókuszcsoporthoz felépítés

Forrás: Az intézményi önértékelés keretében a tanulók elégedettségét mérő kérdőív (saját szerkesztés)

4. A kutatás eredményei

4.1. Szabályrendszer

A kérdőívben a szabályrendszerrel kapcsolatban három kérdés emelhető ki, melyek mutatják a válaszadók szabályrendszerhez fűződő viszonyát. A válaszadók több mint $\frac{2}{3}$ -a ismeri és érti a szabályzatot. A fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján megállapítható, hogy az interneten kevésbé érdeklődnek, a kollégium honlapján csak elvétve nézik meg az aktuális házirendet. Tudomásuk van róla, hogy az aulában kinyomtatva is elérhető a házirend egy példánya. A szabályokat a kollégisták alapvetően a nevelőiktől ismerik meg, de megjelenik a felsőbb csoportos, idősebb kollégisták szerepe is. A nevelőtanárok szerintük némileg hiányosan ismertetik velük a szabályokat. Néha úgy értesülnek egy-egy szabályról, ha valamelyik társuk elmarasztalásban részesül az adott szabály be nem tartása miatt. A házirend azonban csak az alap, ennek értelmezésében több segítséget várnának. Ennek okaként értelmezhető az egyik fókuszcsoporthoz résztvevőjének gondolata: *„Ezek a szabályok [...] nagyon más érzelmeket hoznak ki az emberekből, mint ahogy azt a felnőttek, akik a nevelőink, gondolják”*. A felelősségre vonás a szabályok hiányos ismerete miatt erkölcsileg nem minden esetben kellően megalapozott (Tihanyi 2022).

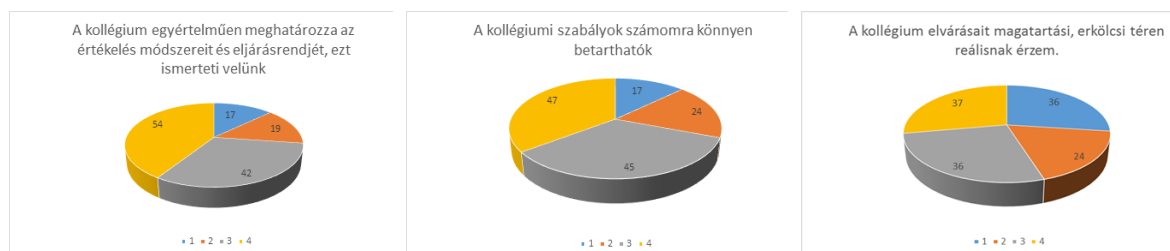
Hasonló arányú (több mint $\frac{2}{3}$ -a a kérdőívkitöltőknek) kollégista nyilatkozott úgy, hogy a szabályokat be is tudja tartani: *„Igazából szerintem jó, hogy vannak ezek a szabályok, és van egy ilyen biztos rendszer az életünkben, mert szerintem teljesen betarthatók.”* A kollégiumi tanulmányi értékelési rendszert motiválónak érzik, mindenki szeretne a jobb kategóriába tartozni, ezért sokat megtesznek. Akinek nagyon gyenge a tanulmányi átlaga, azok esetében elfogadhatónak tartják a tanulói szigorú beosztását. *„Akinek van egy 2,9-es átlaga, az nyilván maradjon bent hétig.”* Ha a külső motiváció elfogadott szabályozással társul, akkor az egyén a szabályokat már részben elfogadja, de nem a saját akaratából, hanem kötelességből cselekszik (Ryan–Deci 2000).

Érdekes megfigyelni, hogy ugyanakkor a szabályok közösséggé nevelő hatását több fókuszcsoporthoz is azonosította: *„sok helyen tapasztalható, sok szobában, hogy nem igazán tartják be, úgyhogy ez egy kicsikét kellemetlen is lehet, de akik betartják, azok pedig tök jók, hogy ilyen kis összetartó közösség lehetünk szerintem.”* Egy másik példa ugyanerre: *„sokszor van olyan, hogy esetleg én húzom ki a szobatársaim konnektorát, vagy kiviszem helyettük a kukát, hogy már csak azért se kapjanak pontot, mert pontosan tudom, hogy ez nekik milyen*

rossz lenne. Szerintem senki nem akarja a szobatársának, hogy rossz legyen, és éppen ezért meg fogja csinálni a másik helyett is.” Ahogy minden ember, úgy a kollégisták számára is kiemelkedően fontos a kortárs közösséghez tartozás (Grúz–Fekete 2022), mely motiváló tényezőként jelenik meg a szabálykövetés területén is.

Mégis a kérdőívre válaszolók csaknem fele ezeket az elvárásokat nem tartja reálisnak. Elhangzott a fókuszcsoportos beszélgetésen az is, hogy néhány kollégistának a szabályok betartása nemcsak nehézséget okoz, hanem lehet, hogy nem is akarják betartani: „*Viccnak tűnik az egész feladat betartatása, vagy legalábbis a betartatásának a próbálkozása. Nagyon sokszor pedig egyébként negatívumként éljük meg. Szerintem nagyon sok diák.*” A motiváltságnak ez a fajta hiánya számos előfeltételezésre vezethető vissza (pl. stratégiára, erőfeszítésre vagy tehetetlenségre vonatkozóakra (Vallerand 1997)), melyek egy fókuszáltabb vizsgálat tárgyát képeznék.

Néhány konkrét példa rámutat a kollégisták autonómiaszükségletére. A reggeli egységes ébresztőt korainak és értelmetlennek tartják, saját felelősségüknek gondolják, hogy felkeljenek, és időben iskolába menjenek: „*az én felelősségem volt, hogy mondjuk én visszaaludtam még akkor, amikor föl kellett volna kelnem.*” Ugyanez az attitűd mutatható ki a tanulószobai kötelezettség esetén is: „*aki [...] nem akar tanulni, az csak ott fog ülni.*” A tanulóidő beosztását van, aki a diákra bízna, véleménye szerint „*akkor ez is, hogy vagy tudna pihenni, hogyha nincs tanulnivalója, vagy pedig tanulásra tudja fordítani, de nem kell bent ülnie.*” Ez a fajta törekvés, hogy szabadon döntsenek időbeosztásukról, és kompetensnek érzik magukat annak következményeinek kezelésével kapcsolatban, tulajdonképpen a kollégisták öndeterminációs igyekezetét mutatja meg, mely hozzájárulhatna a szabályok belsővé tételéhez (Ryan–Deci 2000).



1. a, b, c diagram: A szabályrendszerre vonatkozó kérdőívkérdésekre adott válaszok

Forrás: Az intézményi önértékelés keretében a tanulók elégedettségét mérő kérdőív (saját szerkesztés)

4.2. A fizikai tér mint tanulási környezet és szocializációs tér

A kollégiumra, mint fizikai térre leginkább vonatkoztatható kérdőívkérdések a tér mind iskolafelkészítő/elősegítő funkciójának, mind iskolán kívüli lehetséges funkcióinak megvalósulására, valamint a tér felszereltségére vonatkoztak. Ez utóbbira érkezett a legrosszabb értékelés, hiszen a válaszolók közel 70%-a nincs megelégedve a kollégium technikai felszereltségével. A tanulási környezet ilyen módon a fogyasztói társadalom lenyomata, hiszen azt tekintjük jobb környezetnek, amelyik minél jobb felszereltséggel rendelkezik. A társadalom domináns értékrendje ezzel is megjelenik a nevelésben (Prochner et al. 2008). A fókuszcsoportos beszélgetésen a megfogalmazott kritikák a kollégium fizikai terével (pl. vékony falak, kicsi terek) és felszereltségével (úgy, mint kevés tároló, egyenlőtlen fűtés) kapcsolatban nagy arányúak voltak. Az, hogy ezek a kritikák mennyire megalapozottak, mihez képest lettek negatívak a vélemények, és milyen valós lehetőségek vannak a módosításokra, egy komplex vizsgálat tárgyát kell, hogy képezzék. Abban nemcsak a diákok narratívája, hanem helyszíni komparatív vizsgálat és a fenntartókkal való interjúk is szerepet

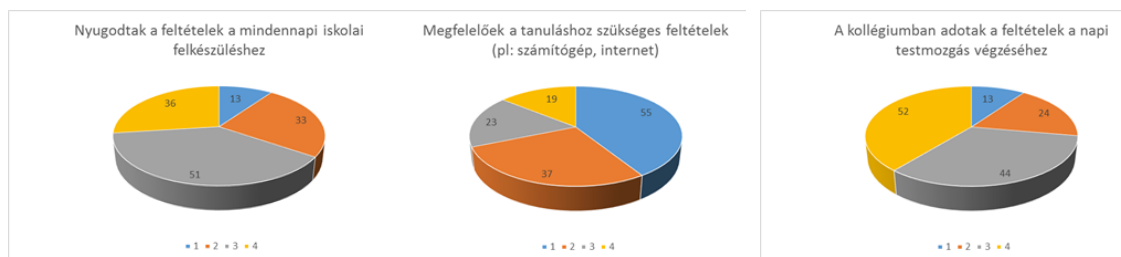
kell, hogy kapjanak. Ezért a kérdőív vonatkozó adatai a beszélgetéseken megfogalmazott építő javaslatokkal és a néhány elismerő gondolattal együtt lettek elemezve.

A tér mint tanulási vagy egyéb (a kérdőív testmozgási lehetőségre kérdezett rá) funkciójával a kérdőívkitöltők nagyobb arányban (67, illetve 74%) elégedettek. Az iskolai felkészülésre dedikált helyiségek, mint a tanulószoba vagy a könyvtár, számos beszélgetésben előkerültek. A kollégiumi tanulószobák a házirendben megfogalmazott kötelezettségen kívül a fizikai megvalósulásukban is hatást váltanak ki a használóikból: *„komfortosabbnak tűnjenek a tanszobák, és ne ilyen kinszenvedésnek, hogy ugyanúgy néznek ki, mint az iskolában.”* Gyarmathy Éva professzorasszony is ezt a hozzáállást azonosította, amit így értelmez: *„Megindult a menekülés olyan terek felé, amelyek az iskolai jellemzőkkel éppen ellentétesek”* (Gyarmathy 2021: 35). Hiszen a terek hatással vannak a hangulatra, a csúnyának értékelt termekben nagyobb gyakorisággal fordul elő fásultság, fáradtság, túlérzékenység, ellenségeskedés, mint a használói által szépnek tartott termekben (Rittelmeyer 2017). Illetve az ingerszegénynek azonosított tereket a tanulók nyomasztónak érzik, mely nem bátorítja, nem motiválja őket, sőt bizonyos cselekvéseket korlátozhatnak is. A nevelés feladata ezzel szemben éppen a tanulásra való motiváció, az önismeret fejlesztése, a döntéshozási mechanizmusok megtanítása lenne (Hammerer 2017).

Tanulásra szívesen használják a könyvtárat, csak a korlátozott helykínálatot említik negatívként: *„Tehát, hogy most oda beülnek, nem tudom, ilyen két fős társaságok, hogy ők most korrepetálnak, és onnantól kezdve oda már nem nagyon lehet pluszba beférni, mert akkor meg már annyira közel vannak egymáshoz, hogy annyira sűrített a légtér, hogy össze fog zavarni, hogy a másikat túl erősen hallja.”* Korábbi kutatások kimutatták, hogy a tanulók közérzetére, tanulási teljesítményére a tanulási környezet zajszintje, levegőminősége és a bútorzata is hatással van (Rittelmeyer 2017). Sőt a tanulási terek nem megfelelő szellőzésének és a komoly zajterhelésnek kiküszöbölése után a tanulási kedv érezhetően növekedett, a tanulási teljesítmény javult (Tutenel–Coorevits 2017). Ugyanakkor az egymástól tanulás és az ehhez szükséges tér igénye számtalan más alkalommal is megjelent a beszélgetésekben: *„vagy hogyha olyan van, hogy korrepetálhasson, az egy nagyon-nagyon jó dolog, mert nálunk is rengetegen vannak, akiknek muszáj, mert nincs. Tehát, hogy nem mindenkinek van olyan bevétele, hogy elvállalhassa azt, hogy jó, akkor most én egy magántanárhoz elmegyek tanulni.”* A megfelelően kialakított környezetben a diákok jól érzik magukat, nem próbálnak minél előbb menekülni onnan (Watschinger–Kühebauer 2007).

A fókuszcsoportos beszélgetések során alkalmazott szófelhőgyakorlat kapcsán, mely mind az egyéni tapasztalatokon alapuló jelenlegi, mind az ideális kollégium jellemzésére vonatkozott, az otthon kifejezés szerepelt a legnagyobb arányban. Talán emiatt is megfogalmazódott egy a saját kompetenciájukra vonatkozó igény: *„Szerintem tökéletesen megoldható lenne az, hogy van egy közös szertár, onnan mindenki kiveszi, ami kell neki, felmosó, vegyszerek, seprű, hasonló. Mindenki tudja takarítani a saját szobáját, és havi egyszer lenne az, hogy jó, akkor most mindent mindenki rendesen elpakol, és ezen a hétvégén ki van takarítva a takarítók által az összes szoba.”* Egy másik javaslat, mely szintén az otthon gondolatköréhez kapcsolható, az elvonulás, egyedüllét lehetőségének az igénye: *„kicsit több lehetőséget arra, hogy meglegyen ugyanígy ez a magánszféra, hogy mondjuk egy kicsit egyedül lenni, [...] és kicsit olyan fura, hogy nincsen meg ez a személyes tér.”* Erre megoldás lehetne egy megfelelő felszereltségű térrész: *„ilyen babzsák fotelek, és akkor mondjuk a tanulóba vagy hát valamilyen helyiségbe lehetne rakni.”* Ha a téralkotás folyamatába bevonják a diákokat is, azzal a viselkedésre, tanulási teljesítményre és általában a közérzetre is erősebb hatás váltható ki, hiszen így a létrejött tereket jobban magukénak érzik (Tutenel–Coorevits 2017).

Ugyanakkor az otthon szocializációs tér is, ahol a találkozások, közös élmények meg tudnak valósulni. A valódi emberi kapcsolatok hiánya belső feszültséghez vezethet, a fizikai közösséghez való tartozás iránti igény kimutatható a vizsgált közösségnél is: „*Itt a C-ben volt egy biliárdszoba, amiben volt egy biliárd, és oda a fiúk-lányok közösen bejárhattak csak. Az amúgy tök jó lett.*” „*Én néha ki szoktam menni csocsózni, vagy az aulában beszélgetek a barátaimmal, esetleg kijárok velük, mert hát én ki tudok.*” „*És ez a társasági élet nagyon lezorul, hogyha más emeleteken vagyunk, más szinteken vagyunk, a lányokkal egyébként nem találkozhatunk egy nap folyamán, maximum az aulában.*” A kollégium auláját, a kollégiummal szemben dohányzásra kijelölt helyet és a folyosót szívesen használják közösségi térként a kollégisták számtalan funkcióval a korábban azonosított közös tanulás, a szórakozás (csocsó, pingpong) és a fiú-lány kapcsolatok helyszínéül. Egy korábbi, ausztriai iskolákban végzett kutatás is a folyosók közösségi térré alakításának pozitív hatásáról számolt be, a pedagógusok szerint számottevően csökkent a súlyos konfliktusok és az agresszív cselekmények száma a diákok közt (Hammerer 2004). Ezeknek a funkcióknak a megítélése változatos volt a beszélgetések folyamán: „*Az aula, az tényleg nagyon jó,*”; „*akkor ott ki tudnánk magunkat élni, és nem az lenne, hogy 11-kor én meg azt hallgatom, hogy ők éppen arról beszélnek, hogy milyen napjuk volt.*”; „*nagyon frusztráló, hogy tényleg itt ül az egyik, pár méter a másik, és tényleg nyilvánosan egymásba vannak borulva, és ez idegesít egy idő után.*”; „*Ez főként így év elején van a legnagyobb nyüzsgés, de akkor tényleg szinte elviselhetetlenül sokan vannak. [...]* Aztán így év vége felé már csak lézengenek az emberek itt a csocsó körül, de tényleg október-novemberig nagy az érdeklődés rá.” A közös tér használata a gyerekektől nagyobb tudatosságot igényel, ez alapvetően nevelő hatással bír, a felelősségtudat kialakulását segíti. A differenciált terek kialakítása lehetőséget biztosít a közös munkához, időtöltéshez és a nyugodt visszavonulás lehetőségét is megteremti (Hammerer 2017).



2. a, b, c diagram: A fizikai térre vonatkozó kérdőívkérdésekre adott válaszok

Forrás: Az intézményi önértékelés keretében a tanulók elégedettségét mérő kérdőív (saját szerkesztés)

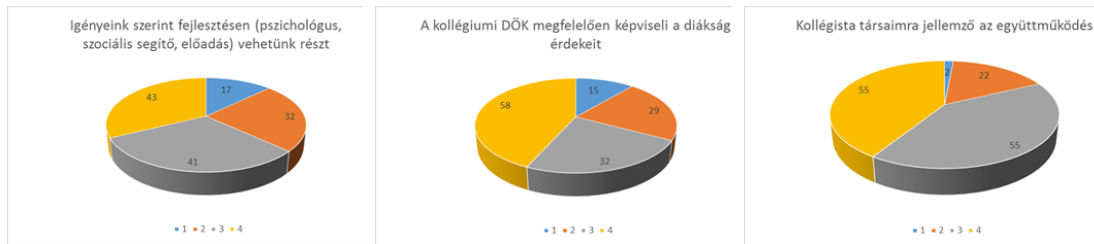
4.3. Emberi környezet

Az előzőek alapján a fizikai tér hatással bír a tanulásra annak feltételrendszerének alakításával, emellett találkozásokat is generál, mely kihat a szociális mintázatok alakulására, az interakciók gyakoriságára és minőségére, a viselkedési normák elsajátítására (Rehle 1998). A fenti elemzésekből látható, hogy a kollégisták, korosztályukból kifolyólag is, igénylik a közös időtöltés lehetőségét, legyen az akár közös tanulás vagy a szabadidő eltöltése. Az erre a célra szervezett kollégiumi programok általában pozitív és reális elbírálást kaptak mind a kérdőívkitöltők, mind a fókuszcsoporthoz tartozók körében. A megkérdezettek közel 70%-a vélekedett úgy, hogy a Diákönkormányzat megfelelően képviseli az érdekeiket ebben: „*Figyelnek arra, [...] hogy legyen büfé, hogy legyen jó zene.*” Úgy érzik, hogy a programok, rendezvények (mint a szakkörök vagy a Kollégiumi-napok) mennyisége a tanév során éppen

megfelelő: „*azt tudom mondani, hogy szerintem pont elegendő programunk van ahhoz, hogy ne legyen túl sűrű, de azért legyen mindig megtartva annak, aki szeretne elmenni.*”

A kollégisták alapvetően szeretnek ebben a kollégiumban lakni, a második otthonuknak érzik, többségük a társaságot hozta fel fő vonzerőként. Kiemelték a koedukált jelleg pozitív, közösségépítő hatásait: „*Véleményosztás is van. [...] Ez a közösség szempontjából ez jó*”. A kérdőívre adott válaszok szerint egymást 80% feletti értékkel együttműködőnek tartják, ami többségében torzításmentes válasznak fogadható el, hiszen más kérdőívpontra (Diáktársaim kulturáltan viselkednek) adott válasz alapján inkább kritikus megítélést fogalmaztak meg (csupán 54%-uk értett – inkább vagy teljesen – egyet az állítással) egymással kapcsolatban. Az együttműködő szemlélet a szabályok betartását is elősegíti, hiszen ilyenkor a viselkedés kiváltója nem külső motívum, hanem autonóm döntésen alapul (Ryan–Deci 2000): „*Ha hangos a zene, vagy valakit idegesít, kapcsolja el, akkor ezek az egy szavak bőven elegendőek hozzá, mert egyébként soha senki nem szól senkire, mert mindig együtt csináljuk a baromságokat.*” Sőt a saját döntésen alapuló cselekedet, ami ez esetben a szabályrendszerrel egybeesik, értékke is válik a kollégisták számára: „*Tehát, ha én megtiszteltem azzal, hogy 10 óra után tudom, hogy dolgozásból jött vissza, [...] és hogyha én csöndben maradok 10 óra után, mert szeretném, hogy jót aludjon, akkor ő is maradjon csöndben, ugyanez az alsó szinten, ugyanaz a felső szinten*” (kiemelés a szerzőtől). Az itt azonosítható változás a szabályzatkövető attitűd helyett a mintaadóvá váló szemlélet, a saját, interiorizálódott értékrend megjelenése az emberi környezet hatására (Zinnecker 2006; Pacsuta 2024). Ehhez kapcsolódik, hogy egymás megítélését nem befolyásolja az, hogy a kollégiumi szabályrendszer szerint milyen besorolású (tanulósobás) vagy értékelésű (szervező munkájáért dicséretben részesül) a társuk, hanem saját tapasztalataik alapján fogalmazzák meg értékelést: „*Na, nincs. Se a negatívnál, se a pozitívnál. Igazából a másik emberi személyiségét nézzük, nem azt, hogy mit tett a közösségért.*”

A nevelőkkel kapcsolatban pozitívumként kiemelésre került a közvetlen kapcsolat: „*Én ezt észrevettem, hogy ők teljesen normálisan, nagyon aranyosan bejönnek. Beszélgetünk reggelente egy-két percet, ha van idő rá*” és a segítségnyújtás, például egy tanuló pár megszervezésével is. A kérdőívben egyéb fejlesztő segítők (például pszichológus vagy szociális segítő) is értékelésre kerültek, hasonlóan pozitívan (60% feletti értékkel). Azonban kritikák is elhangzottak az emberi környezetre vonatkozóan. Azonosításra kerültek súrlódások: „*Tanároknak hangosak vagyunk, a diákoknak nem*”, illetve problémák a kompetencia és felelősségvállalás kapcsán is. Ez utóbbiakra konkrét példák: „*És amikor azt halljuk, hogy valaki folyamatosan ordít a folyosón, és mi vagyunk azok, akik kimegyünk és szólunk a nevelőnek. Szerintem nem a mi dolgunk, hogy jelezzük a nevelőnek, ami szerintem bőven behallatszik a nevelőtanárba*”; „*Szóval ez visszafelé is hathat, ha például én nem akarom megcsinálni, akkor mondhatom azt, hogy de hát ő sem csinálta meg, és így ő is úgymond bele van vonva.*” Érdekes megfigyelni, hogy itt nemcsak korosztályi (felőtt-gyerek), illetve pozíció (nevelő-kollégista) alapú konfliktusok rajzolódnak ki. Az emberi környezet a fizikai téren belül még összetettebbé teszi annak „*határkijelölő*”, „*mi és a mások*” csoportját definiáló funkcióját, hozzájárulva ezzel a térben mozgó közösség identitásformálódásához (Tamáska 2022: 24), és értékítéletét, hiszen „*az érték szociológiai fogalma azon normák, elvek és meggyőzések összessége, amelyek egy társadalom vagy társadalmi csoport tagjai által közösen elfogadottak, és amelyeket kívánatosnak tartottak*” (Andorka 2003: 636).



3. a, b, c diagram: Az emberi környezetre vonatkozó kérdőívkérdésekre adott válaszok
 Forrás: Az intézményi önértékelés keretében a tanulók elégedettségét mérő kérdőív (saját szerkesztés)

Összegzés

A bemutatott kutatás tárgya annak a feltételezésnek a vizsgálata, miszerint a kollégium környezetének (szabályozott, fizikai és emberi) a kollégisták általi percepciója és használata (a közösségi tervezés) hatással van viselkedésükre és tanulási teljesítményükre. Mindezt empirikusan egy kisváros középiskolai kollégiumának minőségirányítási rendszerében meghatározott kérdőíves vizsgálatából kapott és fókuszcsoportos interjúk adatainak elemzésével vizsgálta.

Az elemzés alapján megállapítható, hogy sok esetben a nevelők jelentik a biztos pontot a kollégistáknak, akik segítenek eligazodni a szabályok között, segítik a tanulásukat, a mindennapi életüket (Szabó 2022). Megmutatkozott ugyanakkor az is, hogy a nevelők több esetben hiányosan tájékoztatnak, néha esetlegesen. A szabályokat nem vagy nem megfelelően magyarázzák el. A kollégisták így nem minden esetben értik, hogy melyik szabálynak mi az alapja, miért fontos a betartásuk. A szabályokhoz való elutasító hozzáállásuk részben erre a hiányos tájékozottságra is visszavezethető (Tihanyi 2022). A kollégisták szabályrendszerhez kapcsolódó narratívájában az öndeterminációs elmélet számos megközelítése azonosítható (Ryan–Deci 2000). Az interjúkban és a kérdőív válaszaiban is megjelent, hogy nem érzik maradéktalanul reálisnak, egyúttal könnyen betarthatónak a szabályokat, saját felelősségük, illetve kompetenciájuk megélését hiányolják. Saját tapasztalatuk által vagy partneri alapon születő megállapodásként a szabályok interiorizálódni tudnak és értékként fogalmazódhatnak meg.

A tér szabad kihasználása és a rendelkezésre álló eszközök megfelelő alkalmazása a kollégisták közti, már meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket mutatják (Reh et al. 2011; Tuteneľ–Coorevits 2017). A szigorú tanulószobai rendszer miatt azok, akik szabadon rendelkeznek tanulóidejükkel, kevesebb időt tudnak azokkal a barátaikkal tölteni, akik tanulószobai tanulásra kötelezettek. A kollégium tereit sajátosan igyekeznek a kollégisták használni, a kötelező tanulószobai foglalkozást, melynek fizikai kialakítása iskolaszerű (Tarr 2004), elutasítják, helyette inkább a közösségi térként is funkcionáló aulát preferálják. A többfunkciós, illetve közösségi terek használata bár súrlódásokat is eredményez, teret biztosít a szociális készségek, mint az együttműködő hozzáállás és a szükséges megfelelő kommunikáció elsajátítására: „Végül is szerintem az lenne az első megoldás, mert ha nyilvánvalóan azért beszélgetünk erről, hogy megoldást keressünk, ennek a kommunikáció a megoldása.” Ilyen módon nemcsak a tanulási, de a közösségi terek is nevelő hatással vannak a kollégistákra.

Míg a kollégium fizikai tereit és felszereltségét számos kritikával illették a kollégisták, az emberi környezet, az egymáshoz, illetve a nevelőkhöz való kötődés meghatározó jelentőségű számukra: „a társaság az az, ami egyébként a legnagyobb húzóerő szerintem a kollégiumban.”

Igényük van egymás társaságára, aminek kapcsán a szervezett programokat pozitívan értékelik. Az egymás közötti interakciókban megtapasztalt viselkedési normák, illetve szabályrendszerek sokkal inkább interiorizálódnak és értéké válnak, mint azok, melyeket csak a szabályzatból ismernek. Ezek betartására és betartatására kompetensnek érzik magukat. Ugyanakkor fontos kiemelni az emberi környezet kapcsán is megjelenő autonómiaigényt. A kollégisták maguk kívánják eldönteni, és teret igényelnek ahhoz, hogy egyedül vagy közösségben legyenek. Összefoglalóan elmondható tehát, hogy a kollégiumi életet alakító szabályrendszer, a fizikai és emberi környezet több szempontból hatást gyakorol a kollégisták oktatására: tanulási környezetként, szociális készségek elsajátításának tereként egyaránt. Ezt az összetett pedagógiai hatást a kollégisták kollégiummal kapcsolatos motiváltságának belsővé tételével lehet növelni.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly> (letöltve: 2025.01.12.)
- Andorka R. 2003. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Apps, L.–Macdonald, M. 2012. Classroom Aesthetics in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning* 1(1): 49–59.
- Babbie, E. 2020. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó Kft.
- Barcy, M. 1997. *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Budapest: Animula Kiadó.
- Foucault, M. 1990. *Felügyelet és büntetés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gósiné Greguss A.–Bányai É. 2006. A motiváció. In: Oláh A. (szerk.): *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 321–337.
- Green, M. 2014. Transformational Design Literacies: Children as Active Place-makers. *Children's Geographies*. 12(2): 189–204.
- Grúz L.–Fekete B. 2022. A magyarországi fiatalok negyedik legégetőbb problémája: baráti társaságok, közösségek hiánya In: Pillók P.–Székely L. (szerk.): *Kívánj tizen! A magyarországi fiatalok nemzedéki önreflexiója és jövőképe*. Budapest: Nemzeti Ifjúsági Tanács Szövetség, 71–86.
- Gyarmathy É. 2021. Közös intelligencia, a közösség szellemi ereje. *Szociálpedagógia* 18: 29–46.
- Hammerer, F. 2017. Az iskolai terekről másként. In: Tamáska M.–Sárkány P.–Bertók K. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítész*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 55–70.
- Hammerer, F. 2004. Innenansichten von Montessori-Grundschulklassen. In: Hammerer, F.–Haberl, H. (ed.): *Montessori-Pädagogik heute. Grundlagen – Innenansichten – Diskussionen*. Wien: Jugend & Volk. 85–115.
- Hankiss E. 1977. *Érték és társadalom*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Krueger, R. A. 1998. *Moderating Focus Group*. London: Sage Publications.
- Lefebvre, H. 1974. La production de l'espace. *L'Homme et la société Année* 31(1): 15–32.
- Letenyei L. 2005. *Településkutatás I*. Budapest: L'Harmattan – Ráció Kiadók.
- Lupton, R. 2005. Social Justice and School Improvement: Improving the Quality of Schooling in the Poorest Neighbourhoods. *British Educational Research Journal* 31(5): 560–588.
- Lyytikäinen, P.–Saarikangas, K. 2013. Introduction: Imaging Spaces and Places. In: Isomaa, S.–Souminen-Kokkonen, R. (ed.): *Imaging Spaces and Places*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, IX–XX.
- Morgan, D. L. 1997. *Focus Group as Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Pacsuta I. 2024. Értékfeltárás az ifjúságkutatásban. *Szociálpedagógia* 24: 33–44.

- Prochner, L.–Cleghorn, A.–Green, N. 2008. Space Considerations: Materials in the Learning Environment in Three Majority World Preschool Settings. *International Journal of Early Years Education* 16(3): 189–201.
- Reh, S.–Rabenstein, K.–Fritzsche, B. 2011. Learning Spaces without Boundaries? Territories, Power and How Schools Regulate Learning. *Social Cultural Geography*. 12(1): 83–98.
- Rehle, C. 1998. *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rittelmeyer, C. 2017. Az iskolaépítészet hatása a diákokra: nemzetközi kitekintés. In: Tamáska M.–Sárkány P.–Bertók K. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 87–96.
- Rittelmeyer, C. 2013. *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten*. Bern: Farbe und Gesundheit Verlag.
- Ryan, R. M.–Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 55(1): 68–78.
- Sik D.–Szécsi J. 2015. A fókuszcsoporthoz mint módszer szerepe a szociális munkában. *Kapocs* 14(1): 80–89.
- Szabó L. 2022. A középiskola mint a szociális segítség színtere. *Szociálpedagógia* 20: 135–147.
- Tamáska M. 2022. *Építészet-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Terc Kiadó.
- Tamáska M. 2017. A tanulás helyei: társadalom és iskolaépítészet (bevezető). In: Tamáska M.–Sárkány P.–Bertók K. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 9–14.
- Tarr, P. 2004. Consider the Walls. *Young Children* 59(3): 88–92.
- Tihanyi M. 2022. A bűn és büntetés etikája. *Belügyi Szemle* 70(4): 103–119.
- Tutenel, P.–Coorevits, S. 2017. Nem csupán egy téglát a falban: a tanító tér. In: Tamáska M.–Sárkány P.–Bertók K. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 15–32.
- Urbán R. 2001. Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vázlata. In: Oláh, A., Bugán, A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 195–232.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology* (29): 271–360.
- Vicsek L. 2006. *Fókuszcsoporthoz*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Watschinger, J.–Kühebauer, J. 2007. *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: Hep Verlag.
- Zinnecker, J. 2006. A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor K.–Jancsák Cs. (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó, 69–95.