ISSN: 2560-5429 Journal of Applied Technical and Educational Sciences http://jates.org/
Vol. 16, No. 1: 421 https://doi.org/10.24368/421 1-35

Learning Protection and Reconnection in Primary School Practice: Presentation of the Silent Study Hall Programme

Éva Karl [1*], György Molnár [2]

[1*] *Széchenyi István University, Doctoral School of Multidisciplinary Engineering Sciences, 1. Egyetem Square, H-9026 Győr, Hungary, karl.eva@varkerti.hu*

[2] *Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering (KVK TMPK), Óbuda University, 1084 Budapest, Hungary, Széchenyi István University, 1. Egyetem Square, H-9026 Győr, Hungary, molnar.gyorgy@uni-obuda.hu*

Abstract: *Protecting the classroom learning environment is one of the fundamental pedagogical challenges of everyday school practice, especially in mainstream primary schools with increasingly heterogeneous student populations. This study presents the "Silent Study Hall" programme, developed at Vásárhelyi András Primary School, Hungary, as an exemplary practice. The programme aims to ensure that students who are temporarily unable to cooperate effectively do not fall out of the learning process, while also protecting the class community's right to learn and the teacher's instructional flow. The study's theoretical framework draws on learning protection, Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), restorative pedagogical thinking, and sensory regulation. The model presented in the study conceptualises temporary removal from the classroom not as a disciplinary or exclusionary procedure, but as a learning organisation intervention, consciously diverging from the logic of Arizona-type models. Its basic principle is that learning does not stop: the student continues working in a quiet, supervised space and then reconnects with the class community. The study presents the programme's two-level model of use, its three-level protocol, and three-level escalation logic, as well as the experiences of the 2024/2025 pilot phase and the 2025/2026 institutional implementation. The implementation experiences suggest that the programme can be interpreted not only as a reactive intervention, but also as a proactive, learning-supportive space.*

Keywords: *learning environment; learning protection; Csendes Tanulószoba; Silent Study Hall; student responsibility; reconnection; school good practice*

Tanulásvédelem és visszakapcsolódás az általános iskolai gyakorlatban: A Csendes Tanulószoba program bemutatása

Karl Éva [1*], Molnár György [2]

[1*] *Széchenyi István Egyetem Multidiszciplináris Műszaki Tudományi Doktori Iskola, H-9026 Győr, Hungary, Egyetem tér 1, karl.eva@varkerti.hu*

[2] *Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, H-1084 Budapest, Tavaszmező u. 17, Hungary, Széchenyi István Egyetem, H-9026 Győr, Egyetem tér 1, Hungary, molnar.gyorgy@uni-obuda.hu*

Absztrakt: *A tanórai tanulási környezet védelme a mindennapi iskolai gyakorlat egyik alapvető pedagógiai kihívása, különösen az egyre heterogénebb tanulói összetételű többségi általános iskolákban. A tanulmány a Vásárhelyi András Tagiskolában kialakított „Csendes Tanulószoba" programot mutatja be jógyakorlatként. A program célja, hogy az átmenetileg együttműködésre nehezen képes tanulók ne essenek ki a tanulási folyamatból, miközben az osztályközösség tanuláshoz való joga és a pedagógus tanítási tere is védett marad. A tanulmány elméleti keretét a tanulásvédelmi szemlélet, a pozitív viselkedéstámogatás, a resztoratív pedagógiai gondolkodás és a szenzoros szabályozás szemlélete adja. A bemutatott modell nem*

License: CC BY 4.0

fegyelmezési vagy kizáró eljárásként értelmezi az osztályteremből való átmeneti kiemelést, hanem tanulásszervezési beavatkozásként, és tudatosan különbözik az Arizóna-típusú modellek logikájától. Alapelve, hogy a tanulás nem áll meg: a tanuló csendes, felügyelt térben folytatja munkáját, majd visszakapcsolódik az osztályközösséghez. A tanulmány bemutatja a program kétszintű igénybevételi modelljét, háromszintű protokollját és háromszintű eszkalációs logikáját, valamint a 2024/2025-ös kísérleti és a 2025/2026-os intézményi bevezetés tapasztalatait. A bevezetési tapasztalatok arra utalnak, hogy a program nemcsak reaktív beavatkozásként, hanem proaktív tanulástámogató térként is értelmezhető.

Kulcsszavak: *tanulási környezet; tanulásvédelem; Csendes Tanulószoba; tanulói felelősség; visszakapcsolódás; iskolai jógyakorlat*

1. Bevezető

A magyar köznevelési rendszer az elmúlt évtizedben egyre erőteljesebb elvárással szembesül: a sajátos nevelési igényű (SNI) és atipikus fejlődésű tanulók egyre nagyobb arányban jelennek meg a többségi általános iskolákban, összhangban az integrált nevelés európai tendenciáival (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Papp, 2004). A szakszolgálati vélemények az integrált nevelés irányába mutatnak, miközben a befogadó intézmények tárgyi, személyi és módszertani feltételrendszere sok esetben nem tart lépést ezzel a folyamattal. A hazai köznevelés méltányossági kérdései a jogi és szakpolitikai diskurzusban is egyre hangsúlyosabban jelennek meg, különösen az esélyegyenlőség, az intézményi feltételrendszer és a tanulói jogok gyakorlati érvényesülése kapcsán (Dombrovszky, 2024). Az inklúzió elvének érvényesülése önmagában üdvözlendő pedagógiai és társadalmi cél, ugyanakkor a mindennapi iskolai valóságban feszültségeket is generál (Norwich, 2008): a heterogén összetételű osztályközösségekben a tanórai tanulási környezet fenntartása egyre összetettebb feladattá válik.

Az egyre változatosabb tanulói összetétel, amelybe figyelemzavar, érzelmi szabályozási problémákkal, szorongással vagy viselkedéses kihívásokkal küzdő gyermekek is tartoznak, olyan helyzeteket teremtett, amelyekre a hagyományos osztálytermi pedagógiai eszközök nem mindig adtak elegendő választ. A probléma nem elsősorban az egyes tanulók magatartása volt, hanem az, hogy a tanórai tanulási feltételek, köztük a figyelem, a ritmus és az érzelmi klíma, egyre nehezebben voltak védhetők.

A megoldáskeresés során a program alapötletét a szegregált nevelési intézményekben, elsősorban EGYMI-kben már több helyen alkalmazott szenzoros és csendes szobák gyakorlata adta. Ezek a terek érzékszervi túlterheltség esetén nyugalmat, ingerszegény környezetet és szabályozott feltételeket biztosítanak. Az ötlet lényege az volt: mi történne, ha egy ilyen

License: CC BY 4.0

szemléletű teret a többségi iskolai környezetbe is bevezetnénk, de nem terápiás, hanem tanulásszervezési célzattal?

Ebből a kérdésből nőtt ki a „Csendes Tanulószoba - Silent Study Hall” program koncepciója. A 2024/2025-ös tanévben kísérleti jelleggel indult el az intézményben, és az első tapasztalatok hamar rámutattak arra, hogy a program a vártnál szélesebb pedagógiai lehetőségeket hordoz. Nemcsak a zavaró helyzeteket kezeli, hanem a fáradt, túlterhelt vagy önállóan tanulni kívánó diákok számára is hasznos teret biztosít. A 2025/2026-os tanévtől a program intézményi szinten bevezetésre került, szülői tájékoztatással és írásos nyilatkozattal alátámasztva.

A program alapgondolata egyszerű: ha egy tanuló egy adott tanórán átmenetileg nem tud a közösségi tanulás feltételei szerint részt venni az osztálymunkában, akkor a tanulási folyamatból nem esik ki. Csendes, felügyelt térben folytatja a munkát, miközben az osztályközösség zavartalanul haladhat tovább. A program mottója: a tanulás nem áll meg.

Jelen tanulmány ezt a jógyakorlatot mutatja be neveléstudományi keretben. Célja egyrészt a program pedagógiai koncepciójának és működési modelljének leírása, másrészt az első bevezetési tapasztalatok összefoglalása, harmadrészt pedig annak vizsgálata, hogy a modell más intézmények számára milyen feltételek mellett adaptálható. A tanulmány elméleti keretét a tanulásvédelmi szemlélet, a pozitív viselkedéstámogatás és a resztoratív pedagógiai gondolkodás adja. A bemutatott program tudatosan különbözik az Arizóna-típusú modellek logikájától, amelyektől mind hangsúlyában, mind pedagógiai üzenetében eltér, és ezt a tanulmány külön tárgyalja.

A tanulmány nem kontrollált hatásvizsgálatként, hanem intézményi jógyakorlat-bemutatásként értelmezhető. Ennek megfelelően célja a program pedagógiai logikájának, működési rendjének és első tapasztalatainak rendszerezett bemutatása, valamint olyan értelmezési keret kialakítása, amely későbbi empirikus vizsgálatok alapjául szolgálhat.

2. Elméleti háttér: tanulásvédelem, felelősség és visszakapcsolódás

A Csendes Tanulószoba program értelmezéséhez olyan elméleti keretre van szükség, amely egyszerre képes kezelni a tanuláshoz való jog, a közösségi működés, a tanulói felelősség és a pedagógiai támogatás kérdését. Az iskolai tanórai zavarásokra adott válaszok ugyanis nem pusztán technikai vagy szervezési megoldások. Más üzenetet hordoz az a rendszer, amely a problémát elsősorban szabályszegésként értelmezi, és más pedagógiai irányt jelöl ki az, amely a tanulási folyamat megszakadását tekinti kiindulópontnak.

License: CC BY 4.0

2.1. A tanulásvédelmi szemlélet

A Csendes Tanulószoba program alapja az a felismerés, hogy a tanóra nemcsak az egyéni tanulás tere, hanem közös munkahelyzet is. Ebben a közös térben minden résztvevő viselkedése hatással van a többiek lehetőségeire. A tanuló joga a tanuláshoz nem önmagában, elszigetelten értelmezhető, hiszen az osztályterem közösségi térként működik. A pedagógus tanítási lehetősége, az osztály tanulási ritmusa és az egyes gyermekek egyéni szükségletei folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással. A köznevelési törvény tanulói jogokat és kötelességeket egyaránt megfogalmazó logikája ezt a kettősséget intézményi szinten is megerősíti: a tanulás joga a közösségi működés felelősségével együtt válik gyakorolhatóvá (2011. évi CXC. törvény).

A tanulásvédelmi szemlélet ebből a kölcsönösségből indul ki. Megjegyzem, a tanulásvédelem fogalma a hazai neveléstudományi szakirodalomban nem rendelkezik egységes, kanonizált definícióval. Jelen tanulmányban a szerzők munkafogalomként alkalmazzák, amelyet a következőképpen határoznak meg: a tanulásvédelem az iskola tudatos törekvése arra, hogy megőrizze és biztosítsa a tanulás feltételeit minden érintett számára, ideértve az osztályközösség zavartalanságát, a pedagógus tanítási lehetőségét és az egyes tanuló tanulási felelősségét egyaránt. A fogalom hátterében az a tanulásfelfogás áll, amely a tanulást a tanuló aktív, konstruktív tevékenységeként értelmezi, és amelynek feltételeit a környezet tudatosan alakíthatja (Nahalka, 2002). Ez a megközelítés rokon a PBIS többszintű támogatási logikájával, amennyiben nem kizárólag az egyéni viselkedésre, hanem a tanulási környezet egészére irányítja a figyelmet. A tanulásvédelmi szemlélet tehát nem fegyelmezési eszköztárat, hanem pedagógiai keretrendszert jelöl: azt a szándékot, hogy az iskola a nehéz helyzetekben is ragaszkodjon a tanulás folytathatóságához. Nem az a célja, hogy az iskola minden zavaró viselkedésre azonnal fegyelmi választ adjon, és nem is az, hogy az egyéni nehézségekre hivatkozva következmények nélkül hagyja a tanórai működés tartós akadályozását. A tanulásvédelem azt jelenti, hogy az iskola tudatosan védi a tanulás feltételeit: a figyelmet, az időt, a pedagógus tanítási lehetőségét, a csoport munkaritmusát és az érintett tanuló tanulási felelősségét. Ebben a megközelítésben a rend nem önmagáért fontos, hanem azért, mert nélküle a tanulás minősége sérül. E szemlélethez jól kapcsolható Jacob S. Kounin klasszikus osztálytermi menedzsmentelmélete. Kounin munkásságának jelentősége abban áll, hogy a tanórai fegyelem kérdését nem elsősorban utólagos fegyelmezési problémaként, hanem a tanulási folyamat szervezésének és fenntartásának kérdéseként vizsgálta. Megközelítésében az eredményes osztálytermi működés alapja a pedagógus folyamatos, éber és átfogó jelenléte, a

License: CC BY 4.0

tanóra lendületének megőrzése, a tevékenységek gördülékeny váltása és a tanulók aktív bevonódásának fenntartása (Kounin, 1970). Az osztálytermi menedzsment későbbi, kutatásalapú összegzései szintén a megelőző, tanulásszervezési megközelítés hatékonyságát erősítik meg (Marzano et al., 2003; Emmer & Gerwels, 2006). A program ebben az összefüggésben nem Kounin elméletének közvetlen alkalmazása, mégis rokon szemléletet képvisel, hiszen kiindulópontja szintén az, hogy a tanórai tanulási folyamat védelmet igényel. A pedagógus először az osztálytermi eszköztárával próbálja fenntartani a figyelmet, a munkaritmust és a közösségi tanulás feltételeit. Amikor ezek az eszközök az adott helyzetben már nem elegendők, a Csendes Tanulószoba olyan intézményi keretet kínál, amely megőrzi az osztály tanulási lendületét, miközben az érintett tanulót is tanulási helyzetben tartja. Kounin munkásságának felhasználásakor érdemes jelezni, hogy a fogalmi keret jelentős hatást gyakorolt az osztálytermi menedzsment szakirodalmára, ugyanakkor az egyes empirikus összefüggések későbbi vizsgálata nem minden esetben hozott egyértelmű eredményt. Irving és Martin (1982) például kifejezetten a withitness változó újravizsgálatára vállalkozott, és nem tudta megismételni Kounin azon eredményét, amely szerint az átfogó tanári jelenlét szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a tanulói munkába vonódással és a rendbontó viselkedéstől való mentességgel. Ez az óvatosság nem csökkenti Kounin elméleti jelentőségét, inkább arra figyelmeztet, hogy a Csendes Tanulószoba értelmezésében Kounin fogalmai elsősorban pedagógiai keretként, nem pedig közvetlen hatásbizonyítékként használhatók.

2.2. A pozitív viselkedéstámogatás szemlélete

A pozitív viselkedéstámogatás, vagyis a Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) szemlélete fontos elméleti kapcsolódási pontot jelent. A PBIS nem egyszerű fegyelmezési módszer, hanem olyan többszintű intézményi keretrendszer, amely a megelőzésre, a világos elvárásokra, az adatokon alapuló döntéshozatalra és a tanulók támogatási szükségleteinek felismerésére épít. A Center on PBIS meghatározása szerint az osztálytermi PBIS célja a kiszámítható, pozitív, hatékony és méltányos tanítási-tanulási környezet kialakítása (Center on PBIS, n.d.). Ez a gondolat azért különösen fontos, mert a Csendes Tanulószoba sem önálló büntetőeszközként, hanem intézményi tanulásszervezési elemként értelmezhető.

A PBIS szemlélete rámutat arra, hogy az eredményes iskolai működéshez világos, előre ismert, következetesen alkalmazott és pedagógiailag igazolható keretekre van szükség. A tanulók számára nem az ad biztonságot, ha nincsenek következmények, hanem az, ha értik az elvárásokat, látják a határokat, és megtapasztalják, hogy az iskola a nehéz helyzetekben is

License: CC BY 4.0

kiszámíthatóan működik. A következetesség ebben az értelemben nem ridegséget jelent, hanem azt a pedagógiai biztonságot teremti meg, amelyben a tanuló tudja, hogy a közösségi tanulás szabályai mindenkire vonatkoznak, ugyanakkor az intézmény nem mond le róla akkor sem, ha egy adott helyzetben nem tud ezeknek megfelelni.

2.3. A resztoratív pedagógiai gondolkodás

A tanulásvédelmi megközelítés szorosan kapcsolódik a resztoratív pedagógiai gondolkodáshoz is. A resztoratív gyakorlatok középpontjában a kapcsolatok helyreállítása, a közösségi felelősség és a visszakapcsolódás áll. A Learning Policy Institute összefoglalója szerint a resztoratív iskolai gyakorlatok a közösségépítést, az interperszonális készségek fejlesztését, a sérelem helyreállítását és a tanulói szükségletek proaktív kezelését támogatják (Darling-Hammond, 2023; International Institute for Restorative Practices, n.d.). A Csendes Tanulószoba program nem azonos a resztoratív eljárásokkal, mégis rokon szemléletet hordoz abban az értelemben, hogy az átmeneti kiemelést nem végleges eltávolításként, hanem a közösségbe való rendezett visszatérés előkészítéseként értelmezi.

A resztoratív szemlélet egyik fontos tanulsága, hogy az iskolai konfliktusokat nem elegendő lezárni, hanem a kapcsolatokat is rendezni kell (Zehr & Chilton, 2024), ugyanakkor alkalmazásuk hatásainak vizsgálata további módszertani pontosítást igényel (Zakszeski & Rutherford, 2021). A pedagógusi tapasztalatokra építő friss áttekintések szerint a resztoratív gyakorlatok iskolai alkalmazása akkor válhat valóban hatékonnyá, ha nem puszta konfliktuskezelési technikaként, hanem kapcsolati és közösségépítő pedagógiai szemléletként jelenik meg (Moran et al., 2024). Egy tanórai zavaró helyzet megszüntetése önmagában csak rövid távú eredmény. Hosszabb távon az a kérdés, hogy az érintett tanuló miként tud visszatérni a közösségbe, hogyan vállal felelősséget az elmaradt munkáért, és milyen támogatást kap ahhoz, hogy legközelebb másképpen tudjon működni.

2.4. Kapcsolódás az iskolán belüli elkülönítés nemzetközi szakirodalmához

A Csendes Tanulószoba funkcionálisan rokonságot mutat az angolszász szakirodalomban in-school suspension (ISS) néven ismert intézményi gyakorlatokkal. Az ISS olyan beavatkozást jelent, amelynek során a tanuló átmenetileg elhagyja a tantermet, de az iskolán belül, felügyelt környezetben tartózkodik tovább, jellemzően azzal a céllal, hogy a tanulási folyamatból ne essen ki teljesen. A téma empirikus szakirodalma jelentős, és tanulságait érdemes a Csendes Tanulószoba értelmezésénél is figyelembe venni. A kutatások szerint az ISS hatékonysága

License: CC BY 4.0

nagymértékben függ attól, hogy a beavatkozás pusztán büntető jellegű elkülönítés, vagy tanulási és támogató funkciókat is hordoz. Bucher korai elemzése rámutatott, hogy az ISS akkor csökkenti érdemben az ismétlődő fegyelmi eseteket, ha a programba tanulási, reflexiós és viselkedéstámogató elemek is beépülnek (Bucher & Manning, 2003). Későbbi vizsgálatok szerint az ISS önmagában nem javítja a tanulmányi eredményeket, és kockázatos lehet, ha aránytalanul érinti a hátrányos helyzetű vagy kisebbségi tanulókat (Cholewa et al., 2018). Ezek az eredmények pedagógiai szempontból megerősítik azt, amit a Csendes Tanulószoba koncepciója is hangsúlyoz: az iskolán belüli átmeneti kiemelés akkor lehet támogató, ha tanulási tartalommal töltődik fel, dokumentált, arányos és visszakapcsolódással záruló folyamatként működik. A Csendes Tanulószoba ezért nem nevezhető az ISS magyar megfelelőjének, mert annál szűkebb pedagógiai fókuszt képvisel - a tanulási folyamat fenntartására koncentrál -, ugyanakkor osztozik az ISS-irodalom alapvető tanulságában: az iskolán belüli elkülönítés akkor és csak akkor védhető, ha pedagógiai tartalma van, és kerüli a büntető funkciót.

2.5. A szenzoros szabályozás, mint kiindulópont

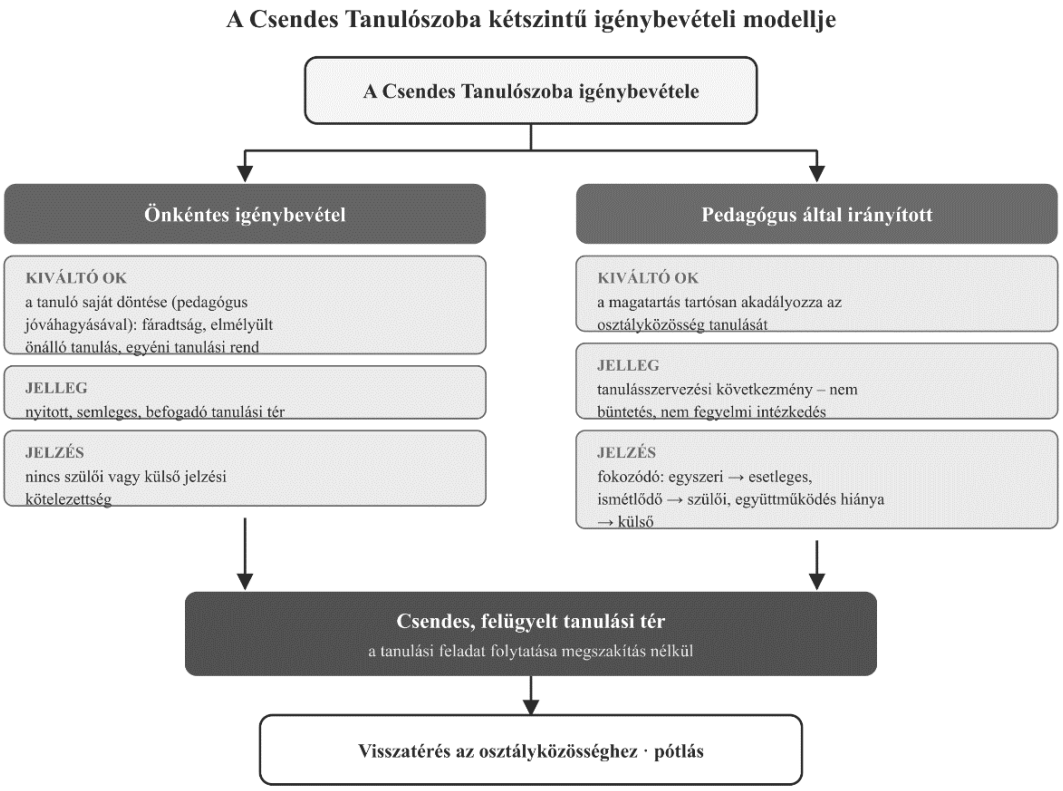
A Csendes Tanulószoba koncepciójának különlegessége abban áll, hogy elméleti gyökerei részben a speciális nevelési intézményekben alkalmazott szenzoros szabályozás gyakorlatáig nyúlnak vissza. A szegregált intézményekben, elsősorban EGYMI-kben régóta alkalmazzák az ingerszegény, nyugodt szobákat az érzékszervi túlterheltség kezelésére. A hazai autizmus-specifikus köznevelési ajánlások is hangsúlyozzák a strukturált környezet, a megfelelő belső terek fontosságát és a zavaró szenzoros ingerek csökkentésének jelentőségét, különösen azoknál a tanulóknál, akik érzékenyebben reagálnak a környezeti terhelésre (Autisták Országos Szövetsége, 2024; Ayres, 2005; Heller, 2014). Ezek a terek azt a felismerést testesítik meg, hogy bizonyos tanulók számára a tanulás előfeltétele az idegrendszeri megnyugvás lehetősége. A Csendes Tanulószoba ezt a szemléletet a többségi iskolai környezetbe emelte át, nem terápiás, hanem tanulásszervezési célzattal. Ez az átültetés egyszerre elméleti és gyakorlati újítás: felismeri, hogy a nyugodt, ingerszegény tér nem kizárólag az SNI-s tanulók szükséglete, hanem olyan általános emberi igény, amely a mindennapi iskolai életben bármely tanuló számára releváns lehet. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a Csendes Tanulószoba nem szenzoros terápiás helyiségként működik, és nem helyettesíti a gyógypedagógiai, pszichológiai vagy fejlesztő szakellátást. A szenzoros szabályozás szemléletéből elsősorban azt a pedagógiai

License: CC BY 4.0

felismerést veszi át, hogy a környezeti terhelés csökkentése bizonyos helyzetekben előfeltétele lehet a tanulási munkához való visszatérésnek.

2.6. Az elméleti keret összegzése

A Csendes Tanulószoba elméleti kerete több, egymást kiegészítő pedagógiai nézőpontból épül fel. A tanulásvédelmi szemlélet az osztályközösség tanuláshoz való jogát, a pedagógus tanítási terét és az érintett tanuló tanulmányi felelősségét kapcsolja össze. Kounin osztálytermi menedzsmentelmélete ehhez a tanári jelenlét, a tanórai lendület és a csoportfigyelem felől ad értelmezési keretet. A pozitív viselkedéstámogatás a kiszámítható intézményi működés jelentőségét hangsúlyozza, a resztoratív gondolkodás a közösségbe való visszakapcsolódás felől árnyalja a programot, a szenzoros szabályozás szemlélete pedig a nyugodt, ingerszegény tanulási tér pedagógiai szerepét teszi érthetővé.



1. ábra A Csendes Tanulószoba elméleti kerete

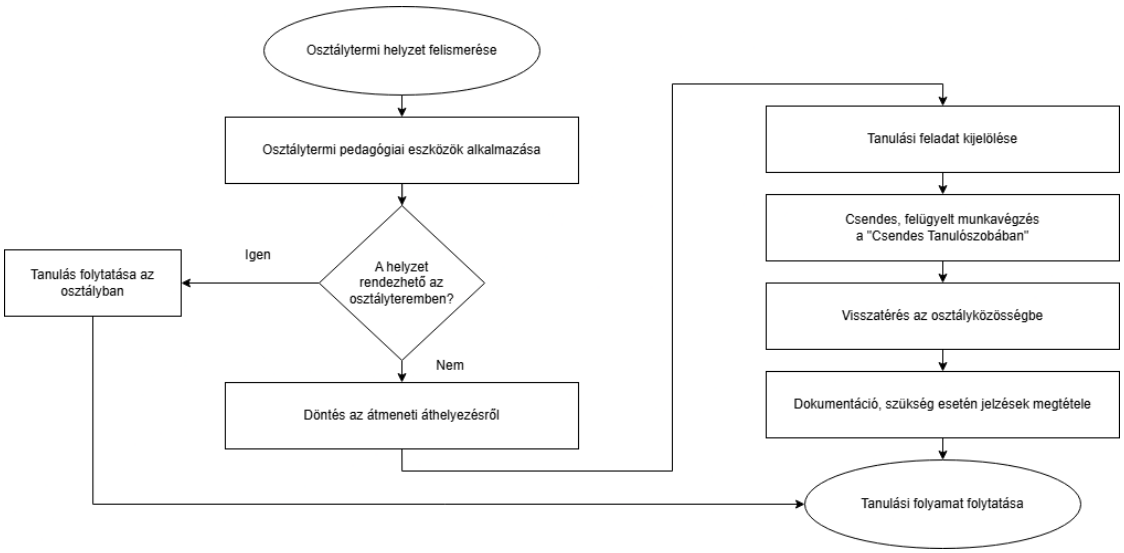
Ezek az elméleti irányok együtt teremtenek olyan pedagógiai egyensúlyt, amelyben a program nem egyszerű fegyelmezési technikaként, hanem jógyakorlatként értelmezhető. A felelősség fenntartása biztosítja, hogy az érintett tanuló ne mentesüljön a tanulási feladat alól. A visszakapcsolódás megakadályozza, hogy az átmeneti kiemelés kirekesztő vagy megbélyegző

License: CC BY 4.0

intézkedéssé váljon. Ebben az elméleti keretben a Csendes Tanulószoba olyan intézményi válasz, amely a tanórai zavaró helyzetet a tanulási környezet egészének védelme felől közelíti meg, és arra keresi a választ, hogyan lehet megőrizni a tanulást minden érintett számára.

3. A Csendes Tanulószoba koncepciója és elhatárolása az Arizóna-modelltől

A Csendes Tanulószoba olyan intézményi jógyakorlatként értelmezhető, amely a tanórai tanulási környezet védelmét, az érintett tanuló tanulási felelősségének fenntartását és a közösségbe való visszakapcsolódás lehetőségét egyszerre kívánja biztosítani. A program abból a gyakorlati tapasztalatból indul ki, hogy az iskolai tanórán kialakuló zavaró helyzetek kezelése nem múlhat kizárólag az adott pedagógus pillanatnyi döntésén, türelmén vagy eszköztárán. Szükség van olyan közösen ismert, pedagógiailag indokolható és intézményi szinten támogatott eljárásra, amely nehéz helyzetben is kiszámítható keretet ad a pedagógusnak, a tanulónak és az osztályközösségnek egyaránt.



2. ábra A modell elvi ábrázolása

A program központi gondolata egyszerű: ha egy tanuló egy adott tanórán átmenetileg nem tud a közösségi tanulás szabályai szerint működni, akkor a tanulási folyamatból nem esik ki. A tanuló nem pihenőidőt kap, nem mentesül az órai feladat alól, és nem kerül ki az iskola pedagógiai figyelméből. Csendes, felügyelt tanulási térben folytatja a munkát, miközben az osztályközösség zavartalanul haladhat tovább. A program ezért nem az eltávolítás, hanem a tanulásban tartás logikájára épül.

License: CC BY 4.0

3.1. Az elnevezés pedagógiai üzenete

A program elnevezése tudatos pedagógiai üzenetet hordoz. A "csendes" jelző nem passzivitást, nem büntető csendet és nem érzelmi elfojtást jelent, hanem olyan környezetet, amelyben a tanuló kevesebb inger mellett, nyugodtabb feltételek között dolgozhat. A "tanulószoba" kifejezés pedig egyértelművé teszi, hogy a tér funkciója nem a viselkedés feletti ítélkezés, nem a fegyelmező beszélgetés és nem a tanulótól való megszabadulás, hanem a tanulási feladat folytatása.

Ez az elnevezés különbözteti meg a programot a büntetőszoba, tréningszoba vagy pihenőszoba jellegű értelmezésektől. A "tréningszoba" kifejezés azt sugallja, hogy a tanulónak a viselkedésén kell dolgoznia. A "tanulószoba" ezzel szemben azt jelzi, hogy a gyermek továbbra is tanulási helyzetben van. A Csendes Tanulószoba nem azt mondja a tanulónak, hogy a viselkedésével kell most külön foglalkozni, hanem azt, hogy a tanulási munkát más keretben kell folytatni.

3.2. A program szélesebb hatóköre

Fontos hangsúlyozni, hogy a Csendes Tanulószoba nem kizárólag reaktív beavatkozásként működik. A bevezetési tapasztalatok rámutattak arra, hogy a tér proaktív tanulástámogató funkciókat is betölt. Egyéni tanulási rendben tanuló diákok számára természetes munkahelyszínné vált. Fáradtabb, nehezebb napokat élő tanulók önként veszik igénybe, mert a csendesebb környezet segíti a koncentrációt. Önállóan tanulni képes, elmélyülést kereső gyermekek szintén bizalommal fordulnak hozzá. Ez a szélesebb használat azt mutatja, hogy a nyugodt, ingerszegény tanulási tér iránti igény nem kizárólag a problémás helyzetekhez kötődik, hanem általánosabb emberi és tanulói szükséglet.

3.3. Az Arizóna-modelltől való elhatárolás

A Csendes Tanulószoba szakmai értelmezéséhez elengedhetetlen annak tisztázása, hogy a koncepció milyen viszonyban áll az iskolai gyakorlatban ismert Arizóna-programmal. A két megoldás között vannak érintkezési pontok: mindkettő a tanórai zavaró helyzetek kezelésére keres intézményi választ, mindkettő kiindulópontja a tanuláshoz és tanításhoz való jog védelme, és mindkettő számol azzal, hogy bizonyos helyzetekben az osztálytermi tanulási folyamat védelme érdekében szükség lehet a tanuló átmeneti kiemelésére. A hasonlóságok ellenére a két

License: CC BY 4.0

rendszer pedagógiai hangsúlya, működési logikája és kommunikációs üzenete mégis lényegesen eltérő.

Az Arizóna-program nemzetközi előzménye Edward E. Ford Responsible Thinking Process nevű modelljéhez kapcsolódik, amely a tanulói felelősségvállalást, a döntések következményeinek felismerését és mások jogainak tiszteletben tartását állítja középpontba (Ford, 1997). A hazai Arizóna-programok általában három alapelv köré szerveződnek: minden tanulónak joga van a zavartalan tanuláshoz, minden pedagógusnak joga van a zavartalan tanításhoz, és mindenkinek tiszteletben kell tartania mások jogait. Az Arizóna-program egyik legfontosabb sajátossága, hogy a tanulót döntési helyzetbe hozza: a pedagógus jelzi a szabálysértést, majd a tanulónak választania kell, hogy képes-e az osztályteremben maradva betartani a közös szabályokat, vagy elhagyja a tantermet, és a tréningszobában gondolja át viselkedését. A Csendes Tanulószoba nem ezzel a logikával indul. Nem a tanulói döntési helyzetet állítja a középpontba, és nem a viselkedési reflexió az elsődleges célja. A program kiindulópontja a tanulási folyamat védelme. Az érintett tanuló számára az intézmény világossá teszi: a tanulási kötelezettsége továbbra is fennáll, csak átmenetileg más tanulási térben kell teljesítenie. A Csendes Tanulószoba ezért nem választási lehetőségként, hanem tanulásszervezési következményként működik.

Ez a különbség nem csupán technikai, hanem szemléleti jelentőségű. Az Arizóna-programban a tanuló döntése kap nagy hangsúlyt: marad és együttműködik, vagy elhagyja az osztálytermet. A Csendes Tanulószobában a hangsúly a tanulási feladat folytonosságára kerül. A gyermek számára nem az a fő kérdés, hogy kimegy-e vagy bent marad, hanem az, hogy hol és milyen formában folytatja a tanulást. A két megközelítés közötti eltérés a kijelölt tér funkciójában is megjelenik. Az Arizóna-programban a tréningszoba elsősorban a viselkedés átgondolásának, a szabályszegés tudatosításának és a felelősségvállalás előkészítésének tere, ahol a tanuló gyakran reflexiós feladatot tölt ki. A Csendes Tanulószoba ezzel szemben elsődlegesen tanulási tér. A tanuló nem azért kerül oda, hogy hosszabb viselkedéselemzésben vegyen részt, hanem azért, hogy csendes, felügyelt körülmények között folytassa a tanulási munkát.

Fontos hangsúlyozni, hogy az Arizóna-típusú modellek pedagógiai értéke nem kérdőjelezhető meg általánosan. A felelős gondolkodás fejlesztésére irányuló megközelítések, köztük Ford eredeti modellje, komoly elméleti alapokra épülnek, és számos iskolában pozitív tapasztalatokkal alkalmazták őket (Ford, 1997). A tanulói döntési felelősség és az önreflexió fejlesztése valódi pedagógiai cél, amelynek relevanciáját a Csendes Tanulószoba sem vitatja. A különbség nem értékítélet kérdése, hanem hangsúlyé: a Csendes Tanulószoba más

License: CC BY 4.0

pedagógiai prioritást választ, amikor a tanulási folyamat fenntartását helyezi a viselkedési reflexió elé. Az Arizóna-típusú programok következetlen vagy nem kellően tanulásközpontú működtetése esetén fennállhat annak veszélye, hogy a tréningszoba kilépési lehetőséggé válik az órai munka alól. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy a tanterem elhagyásával megszabadul a számára nehéz vagy kellemetlen feladattól, akkor a rendszer akarata ellenére is megerősítheti az elkerülő viselkedést. A Csendes Tanulószoba ezt a kockázatot azzal csökkenti, hogy a tanulási feladatot középpontban tartja. A tanuló nem mentesül a munkavégzés alól: amit az órán nem végzett el, azt csendes térben, majd szükség esetén további pótlással kell rendeznie. Mindezekről pedig számot is kell adnia.

A kommunikáció szintjén is jelentős különbség mutatkozik. Az Arizóna-programban gyakran megjelenik a "kiküldés", a "tréningszoba" vagy a "szabályszegés" szóhasználata. Ezek a kifejezések érthetők a program logikájában, de könnyen fegyelmezési vagy büntető keretet idézhetnek fel. A Csendes Tanulószoba tudatosan más nyelvet használ: a tanulási tér, a felügyelt munka, a visszaterelés és a pótlás fogalmaival írja le saját működését. Ez a nyelv kevésbé stigmatizáló, és jobban illeszkedik egy befogadó, ugyanakkor következetes iskola kommunikációjához hangsúlyozva az elérendő pedagógiai célt. A szülői kommunikációban is más hangsúly válik lehetővé. Az Arizóna-program esetében a szülő könnyen azt hallja meg, hogy gyermeke szabályt szegett, ezért tréningszobába került. A Csendes Tanulószoba esetében a tájékoztatás tanulási nyelven fogalmazható meg: a gyermek az adott órán nem tudott az osztályközösséggel együtt dolgozni, ezért felügyelt, csendes tanulási térben folytatta a munkát, és az esetlegesen elmaradt tananyagot pótolnia kell. Ez a megközelítés nem mossa el a felelősséget, mégis kevésbé konfrontatív, és nagyobb eséllyel nyitja meg a családdal való együttműködést.

1. táblázat: Az Arizóna-típusú modell és a Csendes Tanulószoba összehasonlítása

Szempont	Arizóna-típusú modell	Csendes Tanulószoba
Központi fókusz	viselkedési döntés, reflexió	tanulási folyamat fenntartása
Kijelölt tér funkciója	viselkedés átgondolása	csendes, felügyelt tanulás
Tanulói szerep	döntési helyzetben lévő tanuló	tanulási feladatát folytató tanuló
Kockázat	kilépési lehetőségként működhet	feladat hiányában elkülönítéssé válhat
Visszatérés	szabályokhoz való visszakapcsolódás	tanulási és közösségi visszakapcsolódás

License: CC BY 4.0

A két program közötti különbség tehát nem abban ragadható meg, hogy az egyik szigorú, a másik engedékeny. Mindkettő a tanórai tanulás védelmére törekszik, de más úton. Az Arizóna-program a viselkedési döntést és a reflexiót helyezi előtérbe. A Csendes Tanulószoba a tanulási folyamat fenntartását, a feladatvégzést, a pótlást és a visszakapcsolódást teszi elsődlegessé. A program ezért nem az Arizóna egyszerű helyi változata, hanem annak tapasztalatait ismerő, de más hangsúlyt választó tanulásvédelmi jógyakorlat.

4. A jógyakorlat működési modellje

A Csendes Tanulószoba akkor válhat valódi intézményi jógyakorlattá, ha működése nem esetleges, nem személyfüggő és nem pillanatnyi indulatokra épül. A program lényege éppen az, hogy a tanórai zavaró helyzetek kezelésére előre ismert, pedagógiailag indokolható és minden érintett számára átlátható folyamatot kínáljon. A működési modell ezért nem pusztán technikai eljárásrend, hanem a program szemléletének gyakorlati megvalósítása: a tanulás védelme, a tanulói felelősség fenntartása és a visszakapcsolódás támogatása egyszerre jelenik meg benne.

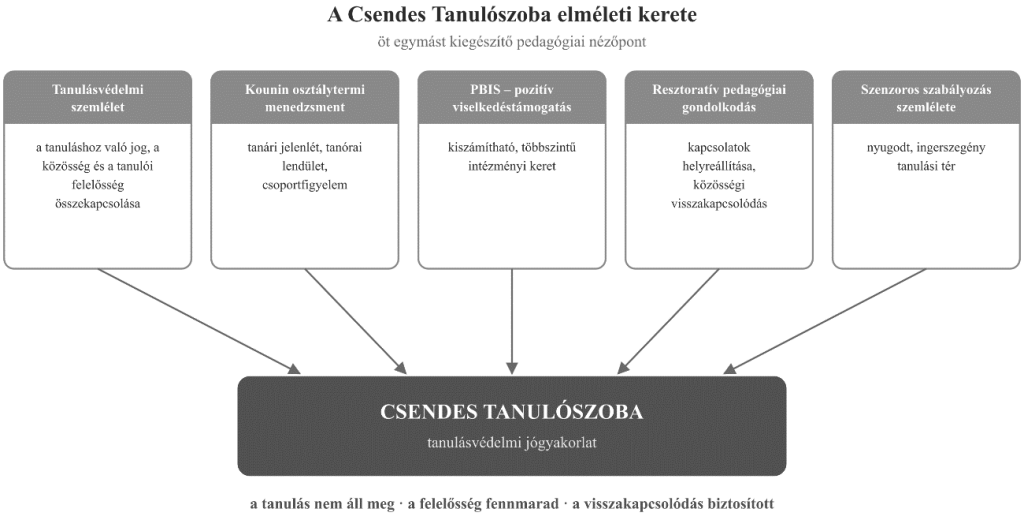
4.1. Az igénybevétel két típusa

A program bevezetési tapasztalatai rámutattak arra, hogy a Csendes Tanulószoba kétféle módon vehető igénybe, és a két típus pedagógiai kezelése lényegesen eltér egymástól. Az önkéntes igénybevétel esetén a tanuló saját döntése alapján a pedagógus jóváhagyásával keresi fel a teret: fáradt, nehezebb napot él át, önállóan szeretne elmélyülten tanulni, vagy egyéni tanulási rendje ezt indokolja. Más esetben a pedagógus irányítja a tanulót a Csendes Tanulószobába, mert magatartása tartósan akadályozza az osztályközösség tanulását. A két típushoz eltérő következmények és jelzési kötelezettségek tartoznak, amelyeket az alábbi táblázat foglal össze.

2. táblázat: Az igénybevétel típusaihoz kapcsolódó jelzési kötelezettségek

Igénybevétel típusa	Szülői jelzés	Külső jelzés
Önkéntes tanulás	Nem	Nem
Egyszeri áthelyezés	Esetleges	Nem
Ismétlődő probléma	Igen	Nem
Ismétlődő probléma és szülői együttműködés hiánya	Igen	Igen

License: CC BY 4.0



3. ábra A Csendes Tanulószoba kétszintű igénybevételi modellje

Az „esetleges” szülői jelzés azt jelenti, hogy egyszeri áthelyezés esetén a pedagógus vagy az osztályfőnök szakmai mérlegelése alapján történik tájékoztatás. Indokolt lehet például akkor, ha az esemény a tanuló korábbi működéséhez képest szokatlan, ha az órai munka jelentős része elmaradt, vagy ha a helyzet a későbbi együttműködés szempontjából szülői támogatást igényel.

Ez a szétválasztás pedagógiailag kulcsfontosságú. Ha az önkéntes igénybevétel is jelzési kötelezettséggel járna, a tér elveszítené semleges, befogadó jellegét, és a tanulók visszariadnának az önkéntes használattól. Azzal, hogy a jelzési logika kizárólag a problémás esetekre vonatkozik, a Csendes Tanulószoba valóban nyitott és biztonságos térként tud működni minden tanuló számára. A modell első lépése mindig az osztálytermi helyzet pedagógiai kezelése. A Csendes Tanulószoba nem lehet az első reakció egy kisebb rendbontásra, figyelmetlenségre vagy életkori sajátosságból fakadó nehezebb megnyilvánulásra. A pedagógus elsődleges tere továbbra is az osztályterem, elsődleges eszköztára pedig a tanórai pedagógiai munka. Ide tartozik a szemkontaktus, a rövid és csendes jelzés, a feladathoz való visszaterelés, az ülésrend vagy munkaszervezés módosítása, a differenciált feladatadás, a pozitív megerősítés, illetve az a személyes pedagógiai jelenlét, amely sok esetben önmagában is képes rendezni a helyzetet. Ez a folyamat Kounin osztálytermi menedzsmentelméletének nyelvén az átfogó tanári jelenlét, a tanórai lendület és a gördülékeny tanulásszervezés fenntartásaként is értelmezhető. A pedagógus ilyenkor nem csupán egy-egy zavaró viselkedésre reagál, hanem az egész tanulási helyzetet próbálja egyensúlyban tartani: a

License: CC BY 4.0

feladatra irányuló figyelmet, a csoport munkaritmusát és az érintett tanuló visszaterelésének lehetőségét egyszerre kezeli (Kounin, 1970).

A Csendes Tanulószoba akkor válik indokolttá, ha ezek az eszközök az adott pillanatban nem vezetnek eredményre, és a tanuló viselkedése tartósan akadályozza a közösségi tanulást. Az arányosság elve azért is különösen fontos, mert ez védi a programot attól, hogy rutinszerű kiküldési gyakorlattá váljon.

4.2. A "tartós akadályozás" értelmezése

A program működésének kulcsfogalma a tanórai munka tartós akadályozása, hiszen ez az a helyzet, amelyben a Csendes Tanulószobába irányítás indokolttá válik. A fogalom pontos operacionalizálása ugyanakkor pedagógiai szempontból nehezen kivitelezhető. A tanórai helyzetek természete annyira változatos, hogy nem köthető kizárólag időtartamhoz vagy a figyelmeztetések számához. Ugyanaz a viselkedés más kontextusban másként hat: egy közbeszólás lehet humoros, oldó hatású is, máskor a tanóra menetét érdemben akadályozó tényező. A pedagógusi döntés ezért szükségszerűen szakmai mérlegelést igényel. Az intézményben a bevezetési időszak során nem formalizált, számszerűsített küszöbértékek alakultak ki, hanem közös szakmai értelmezés. A nevelőtestületi egyeztetések során a következő típushelyzeteket azonosították egyértelmű indokként a Csendes Tanulószobába irányításra: folyamatos közbeszólás, amely a tanóra menetét tartósan megzavarja; társak ismételt provokálása vagy figyelmük szándékos elvonása; a feladat megtagadása, amely együtt jár más tanulók zavarásával; valamint hangos, zavaró megnyilvánulások, amelyek ellenállnak a pedagógus visszaterelő szándékának. Nem indokolják ugyanakkor az áthelyezést az olyan kisebb megnyilvánulások, mint az egyszeri közbeszólás, a figyelmetlenség vagy ábrándozás, illetve a halk, alkalmi beszélgetés a szomszéddal, ezekre a pedagógus osztálytermi eszköztára továbbra is megfelelő választ ad.

4.3. Az áthelyezés kommunikációja

Az áthelyezés kommunikációja rövid, tárgyszerű. A pedagógus nem nyilvános vitát kezdeményez, nem minősíti a tanulót, és nem dramatizálja a helyzetet. A tanuló számára világos, nyugodt mondattal jelzi, hogy a tanulási munkát a Csendes Tanulószobában kell folytatnia. Egy ilyen mondat lehet például: "Most a Csendes Tanulószobában folytatod a munkát. A tanulás nem áll meg, a feladatodat ott végzed tovább." Ez a kommunikáció egyszerre

License: CC BY 4.0

határozott és tárgyszerű. Nem engedi el a tanulási felelősséget, mégsem a megszégyenítésre épít.

Az osztályközösség szempontjából ugyancsak fontos, hogy az áthelyezés ne váljon látványos eseménnyé. A folyamatnak röviden, nyugodtan és kiszámíthatóan kell megtörténnie, hogy a tanóra minél gyorsabban visszatérhessen saját tanulási ritmusához.

4.4. A tanulási feladat folytonossága

Az áthelyezéshez minden esetben tanulási feladatnak kell kapcsolódnia. Ez a program egyik legfontosabb szakmai eleme. A tanuló nem "kimegy" az óráról, hanem feladatot visz magával, vagy a Csendes Tanulószobában kap olyan munkát, amely az adott óra tananyagához illeszkedik. Ideális esetben a feladat közvetlenül az aktuális tanórához kapcsolódik: tankönyvi vagy munkafüzeti rész, írásbeli gyakorlás, szövegfeldolgozás, jegyzetkészítés, önálló feladatmegoldás. Ha az adott órai feladat nem vihető át változatlan formában, akkor az intézmény előre kialakított feladattárból, gyakorlófeladatokból biztosítja a tanulási jelleget.

A feladatadásnak nem az a célja, hogy plusz terhet rakjon a tanulóra. A cél az, hogy a tanuló számára megszakítás nélkül érzékelhető maradjon: iskolai tanulási időben van, tanulói szerepe fennmarad, és az órai munka alól nem kap felmentést.

4.5. A felügyelő szerepe

A Csendes Tanulószobában a felügyeletet ellátó felnőtt szerepe pontosan körülhatárolt. A felügyelő lehet pedagógus, pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens vagy gyógypedagógus, az intézmény lehetőségeinek és szervezeti rendjének megfelelően. Feladata nem a tanórai konfliktus újranyitása, nem a felelősségre vonás és nem a tanuló minősítése. Elsődleges feladata a nyugodt, biztonságos és munkára alkalmas környezet biztosítása. Segíthet a feladat megértésében, emlékeztetheti a tanulót a keretekre, és figyelemmel kísérheti, hogy a tanuló foglalkozik-e a kijelölt munkával. Ez a szerep kerettartó, nem büntető jellegű.

A felügyelő felnőtt nyugodt jelenléte segít megszakítani az osztálytermi helyzet eszkalációját. Az érintett tanuló kikerül abból a közegből, ahol korábban a figyelem, az ellenállás, a társak reakciói fenntarthatták a problémát. A Csendes Tanulószobában kevesebb az inger, és egyértelműbb a feladat.

License: CC BY 4.0

4.6. A visszatérés és a pótlás

A visszatérés a program kulcspontja. A Csendes Tanulószoba alapvetően rövid idejű, átmeneti beavatkozás, amely jellemzően az adott tanóra végéig tart. A tanóra végén a tanuló visszatérhet osztályához, illetve a következő tanulási helyzethez. A visszatérés lehetőleg természetes, rövid és feszültségmentes legyen. A pedagógus később, nyugodtabb helyzetben beszélhet a tanulóval arról, hogyan pótolja az elmaradt munkát, és mi segítheti a következő órán való együttműködést.

A tanulmányi pótlás a visszatérés szerves része. A tanuló számára világossá kell tenni, hogy az osztályteremből való átmeneti kiemelés nem törli az adott óra követelményeit. Amit az órán nem tudott elvégezni, azt megfelelő formában pótolnia kell. Ez történhet a Csendes Tanulószobában elkezdett feladat bemutatásával, otthoni munkával, következő órai beszámolóval vagy a pedagógus által meghatározott más módon. A pótlás nem megtorlás, hanem a tanulási felelősség helyreállítása.

4.7. A háromszintű protokoll

A program fokozatos eszkalációs logikát követ, amelynek három jól elkülöníthető szintje van.

Az első szinten az adott tanórai helyzet gyors és arányos rendezése történik. A tanuló a Csendes Tanulószobában elvégzi a feladatát, majd visszatér az osztályközösséghez. Ez önmagában lezárt eset, amely nem igényel szülői jelzést, ha egyszeri eseményről van szó.

A második szint akkor lép működésbe, ha az áthelyezés ismétlődővé válik. Ilyenkor az osztályfőnök felveszi a kapcsolatot a szülőkkel, és közösen keresik a háttérokokat. A cél nem a vádaskodás, hanem annak megértése, hogy miért ismétlődik a tanórai együttműködés nehézsége, és milyen közös lépések segíthetik a gyermeket.

A harmadik szint akkor válik szükségessé, ha a szülői együttműködés elmarad, és a nehézség továbbra is fennáll. Ebben az esetben az intézmény külső segítséget is igénybe vesz a probléma okának feltárása és annak kezelése céljából. Ez a lépés nem büntető szándékú, hanem a gyermek és a család számára elérhető szélesebb támogatási rendszer aktiválását jelenti.

4.8. A dokumentáció

Minden Csendes Tanulószobába irányítást röviden rögzíteni kell. A dokumentáció tartalmazhatja a tanuló nevét, az időpontot, az érintett tanórát, a küldő pedagógus nevét, az áthelyezés rövid okát, a kapott feladatot, a Csendes Tanulószobában tapasztalt együttműködést,

License: CC BY 4.0

valamint az esetleges további teendőket. A dokumentáció célja nem a tanuló "dossziézása", hanem a folyamat átláthatósága és a visszatérő mintázatok felismerése.

Az esetek rögzítése különösen fontos az ismétlődő minták felismerése céljából. Ha egy tanuló gyakran kerül a Csendes Tanulószobába, akkor az már nem pusztán egy-egy tanóra elszigetelt problémája. Az osztályfőnöknek, az érintett pedagógusoknak és szükség esetén a segítő szakembereknek közösen kell értelmezniük a helyzetet. Fel kell tenni a kérdést: bizonyos tantárgyaknál jelentkezik-e a nehézség, napszakhoz, fáradtsághoz, társas konfliktushoz vagy tanulási elakadáshoz kapcsolódik-e, és szükség van-e fejlesztő, gyógypedagógiai vagy gyermekvédelmi támogatásra. A dokumentáció jelenleg papíralapú rögzítéssel működik, amely gyors, egyszerű és minden intézményben bevezethető. A Vásárhelyi András Tagiskolában tervezett következő fejlesztési lépés a dokumentációs rendszer digitalizálása és összekapcsolása a WTCAi pedagógiai értékelési rendszerrel (Karl, Nagy & Molnár, 2024; Karl, Nagy, Molnár & Szűts, 2024). Ez lehetővé tenné az ismétlődő mintázatok automatikus felismerését, a tanulói háttéradatokkal való összevetést és az intézményi szintű elemzést. A hazai tapasztalatok szerint az intézményi folyamatok digitalizálása akkor eredményes, ha nem öncélú technológiai fejlesztésként, hanem pedagógiai célokat szolgáló eszközként valósul meg (Balogh et al., 2020; Molnár, 2022). A WTCAi-hoz kapcsolódó fejlesztési irány azért illeszkedik különösen jól a Csendes Tanulószoba működéséhez, mert a programban keletkező adatok önmagukban nem fegyelmi mutatóként, hanem pedagógiai jelzésként értelmezhetők. A digitális rögzítés segítségével nem az egyes esetek elszigetelt számbavétele válna hangsúlyossá, hanem annak feltárása, hogy milyen tanulási, viselkedési, időbeli vagy tantárgyi mintázatok jelennek meg az intézményi működésben.

4.9. A fizikai tér

A Csendes Tanulószobának nem kell különleges vagy költséges helyiségnek lennie. Fontosabb, hogy nyugodt, rendezett, átlátható és munkára alkalmas legyen. Szükség van asztalra, székre, alapvető taneszközökre, feladatlapokra, valamint olyan rövid szabályokra, amelyek egyértelműen rögzítik a tér funkcióját. A helyiség üzenete legyen egyértelmű: itt csendben dolgozunk, rendezzük az elmaradt tanulási feladatot, majd visszatérünk a közösségbe. A tér nem lehet rideg vagy büntető jellegű, mert elveszítené támogató funkcióját, de nem lehet kényelmes pihenőhely sem, mert az gyengítené tanulásvédelmi szerepét.

License: CC BY 4.0

4.10. A szerepek elhatárolása

A működési modell megkívánja a szerepek pontos elhatárolását is. A szaktanár felelős az osztálytermi helyzet felismeréséért, az arányos döntésért és a tanulási feladat kijelöléséért. A Csendes Tanulószoba felügyelője a nyugodt munkakörnyezetet és a feladatvégzés kereteit biztosítja. Az osztályfőnök követi az ismétlődő eseteket, kapcsolatot tart a szülőkkel, és kezdeményezheti a további egyeztetéseket. Az intézményvezetés a rendszer működési feltételeit, a szabályozást és az egységes pedagógiai értelmezést támogatja. A segítő szakemberek akkor kapcsolódnak be, ha a dokumentált esetek mélyebb tanulási, viselkedési, érzelmi vagy szociális nehézségre utalnak.

4.11. Kontraindikációk és jogi keret

A program szakmai határainak tisztázása érdekében szükséges megnevezni azokat a helyzeteket is, amelyekben a Csendes Tanulószoba alkalmazása nem indokolt, vagy kifejezetten ellenjavallt. A program nem alkalmazható akut pszichés krízis, szuicid jelzés, dezorientált állapot vagy súlyos szorongásos roham esetén. Ilyenkor az érintett tanulónak nem a tanulási feladat folytatására, hanem azonnali pszichológusi, gyermekvédelmi vagy egészségügyi szakemberi támogatásra van szüksége, és az intézmény erre vonatkozó protokollja lép életbe. Hasonlóképpen nem indokolt a Csendes Tanulószoba akkor sem, amikor a tanuló viselkedése mögött felmerül a bántalmazás, az otthoni krízis vagy más, gyermekvédelmi jelzést igénylő háttér gyanúja: ezekben az esetekben a tanulási tér igénybevétele helyett a megfelelő szakmai csatornák azonnali aktiválása szükséges. A pedagógus számára fontos pedagógiai felelősség annak felismerése, mikor lép át egy helyzet a tanulásszervezés területéről a krízisintervenció vagy a gyermekvédelem területére.

A program jogi értelmezése szempontjából fontos megállapítani, hogy a Csendes Tanulószoba nem minősül fegyelmi intézkedésnek. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 58. § (3) bekezdése a fegyelmi intézkedéseket tételesen szabályozza, és ezek formális eljárásrendet, írásos határozatot és jogorvoslati lehetőséget igényelnek. A Csendes Tanulószoba ezzel szemben tanulásszervezési beavatkozás: a pedagógus a tanulási környezet védelme érdekében átmenetileg más tanulási térben folytatja a tanuló munkáját, anélkül, hogy formális szankciót alkalmazna. Ez a megkülönböztetés azért lényeges, mert a program így nem ütközik a fegyelmi szabályozással, ugyanakkor a házirendben és az intézményi szabályzatban való rögzítése továbbra is szükséges. A szülői tájékoztatás és a dokumentáció rendszere biztosítja az átláthatóságot, amely a tanulói jogok érvényesülésének garanciája.

License: CC BY 4.0

5. Bevezetési tapasztalatok a Vásárhelyi András Tagiskolában

A tanulmányban bemutatott bevezetési tapasztalatok négy adatforrásra épülnek. Az első forrást a Csendes Tanulószoba papíralapú dokumentációs lapjai jelentik, amelyekből a vizsgált időszakban 52 készült, és amelyek az áthelyezések okát, a kijelölt feladatot, valamint a tanulói együttműködés minőségét rögzítik. A második forrás a tanulókkal folytatott strukturált kérdéseken alapuló beszélgetések anyaga, amelyek a Csendes Tanulószobába kerülés okait a tanuló saját nézőpontjából tárták fel. A harmadik forrást az intézmény 16 fős nevelőtestületének - köztük 6 tanító, 7 szakos tanár, 1 gyógypedagógus, 1 gyógypedagógiai asszisztens és 1 pedagógiai asszisztens -, visszajelzései adják, amelyek nevelőtestületi megbeszéléseken és informális szakmai egyeztetéseken keresztül érkeztek. A negyedik forrást az osztályfőnöki jelzések rendszere képezi: minden Csendes Tanulószobai áthelyezésről jelzés érkezett az érintett osztályfőnökhöz, aki saját pedagógiai mérlegelése alapján döntött a további lépésekről, így a szülői tájékoztatás vagy egyéb beavatkozás szükségességéről.

A dokumentációs lapok feldolgozása során az áthelyezés oka, az érintett tantárgy és napszak, az igénybevétel típusa (önkéntes vagy pedagógus által kezdeményezett), az ismétlődés, valamint a tanulói együttműködés minősége szerinti kategorizálás történt; az áttekintést az intézményvezető végezte a 2024/2025-ös és a 2025/2026-os tanév vizsgált időszakára vonatkozóan. Az 52 dokumentált esetből 14 önkéntes igénybevétel és 38 pedagógus által kezdeményezett áthelyezés volt; az érintett tanulók közül 8 tanulónál fordult elő ismétlődés. A tanulói beszélgetésekre minden esetben sor került, előre rögzített kérdéskörök mentén (az áthelyezés okának tanulói értelmezése, a Csendes Tanulószobában szerzett tapasztalat, a visszatérés megélése); a beszélgetésekről írásos feljegyzés készült, amelyet a pedagógusok a dokumentációs lapokkal együtt értelmeztek. A nevelőtestületi visszajelzések a havi értekezletek jegyzőkönyveiből és az informális szakmai egyeztetések vezetői összegzéséből származnak, feldolgozásuk tematikus rendezéssel történt.

A tanulmány nem kontrollcsoportos hatásmérésként, hanem jógyakorlat-leírásként értelmezhető, ezért a bemutatott tapasztalatok elsősorban feltáró és értelmező jellegűek. Az adatgyűjtést és értelmezést egyaránt az intézményvezető végezte, aki egyben a program kifejlesztője és a jelen tanulmány első szerzője is. Ez a hármas szerep nem teszi érvénytelenné a megfigyeléseket, ugyanakkor metodológiai szempontból elfogultsági kockázatot jelent, amelyet a tanulmány a tárgyszerű megfogalmazással és a kauzális következtetések

License: CC BY 4.0

visszafogottságával igyekszik kezelni. A program hatásainak pontosabb mérése további, longitudinális és több intézményre kiterjedő kutatást igényel.

A Csendes Tanulószoba program a 2024/2025-ös tanévben kísérleti jelleggel indult el a Vásárhelyi András Tagiskolában. Az első tapasztalatok alapján a program a vártnál szélesebb pedagógiai lehetőségeket mutatott, ezért a 2025/2026-os tanévtől intézményi szinten vezették be. A bevezetést alapos előkészítés előzte meg: a szülőket tájékoztatták a program céljáról, működéséről és pedagógiai szemléletéről, majd írásos nyilatkozatot írtak alá arról, hogy a program megjelenik az intézményben. Ez a lépés nemcsak jogi és etikai szempontból volt fontos, hanem a szülői bizalom megalapozása szempontjából is. Az iskola ezzel egyértelművé tette, hogy a program nem rejtett fegyelmezési eszköz, hanem átlátható, közösen vállalt pedagógiai gyakorlat.

5.1. Kezdeti félelmek és félreértések

A bevezetés első időszakában mind a tanulók, mind egyes pedagógusok körében félreértések keletkeztek. A gyermekek jelentős része kezdetben büntetésként értelmezte a Csendes Tanulószobába kerülést. Ez a reakció érthető: az iskolai kultúrában mélyen gyökerezik az a tapasztalat, hogy az osztályteremből való kiemelés szankciót jelent. Néhány tanuló ennek megfelelően érkezett a térbe: feszülten, védekezően, a várható következményre készülve.

A pedagógusok körében is megjelent egy kezdeti bizonytalanság. Többen hajlottak arra, hogy a programot az Arizóna-modell helyi változataként értelmezzék, és a két rendszer közötti különbséget eleinte nehezebben látták. Ez a félreértés nem meglepő, hiszen mindkét megközelítés az osztályteremből való átmeneti kiemelést alkalmazza. Az eltérő pedagógiai logika csak a mindennapi gyakorlatban vált fokozatosan egyértelművé.

5.2. A fordulat: a meglepetés, mint nevelő hatás

A bevezetés egyik legfontosabb és legváratlanabb tapasztalata az volt, ahogyan a tanulók reagáltak a büntetés elmaradására. Azok a gyermekek, akik fegyelmezési következményre számítottak, a Csendes Tanulószobában csöndet, feladatot és nyugalmat találtak. Ez a meglepetés sokuk számára fordulópontot jelentett. Leültek, feldolgozták a feszültséget, majd néhány perc elteltével önállóan elkezdtek dolgozni. Az óra végén visszatértek az osztályközösséghez.

License: CC BY 4.0

Ez a folyamat önmagában is pedagógiai üzenetet hordozott. A gyermekek megtapasztalták, hogy a tér nem ellenük van, hanem egy nyugodtabb tanulási lehetőséget kínál. A félelem fokozatosan oldódott, és a Csendes Tanulószoba megítélése az intézményen belül gyorsan megváltozott.

5.3. A rendbontó magatartás és a közönség nélküli szerep

A valóban rendbontó magatartást mutató tanulóknál a tapasztalatok egy másik fontos összefüggésre mutattak rá. Az osztályteremben a zavaró viselkedést részben a társak visszajelzései tartják fenn: a nevetés, a figyelem, az ellenreakciók mind megerősíthetik azt a szerepet, amelyet a tanuló magának épített, összhangban azzal a viselkedéselméleti alapfelismeréssel, hogy a viselkedést a következményei tartják fenn (Alberto & Troutman, 2013; Skinner, 1953/2018). Amikor ez a tanuló kikerült ebből a közegből, a szerep fenntartásának motivációja is gyengült. A Csendes Tanulószobában nincs közönség, nincs visszacsatolás, nincs kivel szemben produkálni. Kounin klasszikus megfigyelései alapján az osztálytermi viselkedés nem kizárólag az egyes tanuló szintjén értelmezhető, mert a tanári reakciók és a tanulói megnyilvánulások a teljes csoport működésére hatnak. A rendbontó viselkedésnek gyakran van közösségi tere és közönsége: a társak figyelme, nevetése vagy ellenreakciója fenntarthatja azt a szerepet, amelyből a tanuló nehezen tud kilépni (Kounin, 1970). A Csendes Tanulószoba ebben a helyzetben megszakítja ezt a csoportdinamikai kört. Az érintett tanuló olyan térbe kerül, ahol a szerep fenntartásához szükséges társas megerősítés már nincs jelen, miközben a tanulási feladat továbbra is megmarad. A megfigyelések szerint ezek a tanulók jellemzően rövid idő alatt visszataláltak önmagukhoz, és elkezdtek foglalkozni a kijelölt feladattal.

Ez a jelenség összhangban áll a viselkedéspszichológia azon megfigyelésével, amely szerint a zavaró viselkedést részben a társas megerősítés tartja életben. A bevezetési tapasztalatok alapján úgy tűnt, hogy amikor a társas megerősítés forrása megszűnik, a rendbontó szerep fenntartása is nehezebbé válik. A Csendes Tanulószoba ezért nemcsak az osztályközösség tanulását védi, hanem megszakíthatja azt a dinamikát is, amely a rendbontó viselkedést táplálta.

A tanulók ráadásul hamar felismerték, hogy számot kell adniuk az elvégzett munkáról. Ez a tudás önmagában is motiváló hatású volt: a Csendes Tanulószobában töltött idő nem "szabadidő" volt, hanem olyan tanulási helyzet, amelynek tanulmányi következményei vannak. Ez a hétköznapi mechanizmus összhangban van azzal a hazai szakirodalmi felismeréssel, hogy

License: CC BY 4.0

a tanulás eredményessége jelentős részben a motivációs feltételek tudatos alakításán múlik (Réthy, 2003).

5.4. Az önkéntes igénybevétel megjelenése

A program egyik legjelentősebb és legváratlanabb fejleménye az önkéntes igénybevétel kialakulása volt. Néhány héttel a bevezetés után már voltak tanulók, akik önállóan kérték a bejutást a Csendes Tanulószobába. A korábban (a program hatóköre kapcsán) már jelzett tanulói kör (az egyéni tanulási rendben tanulók, a fáradtabb napokat élő, valamint az elmélyült önálló munkát kereső gyermekek) néhány héten belül rendszeres, önkéntes használóvá vált.

Ez a fejlemény visszaigazolta a program egyik alapfeltevését: a nyugodt, ingerszegény tanulási tér iránti igény nem kizárólag a problémás helyzetekhez kötődik. Általánosabb emberi és tanulói szükségletről van szó, amely a mindennapi iskolai életben rendszeresen megjelenik, de amelyre a hagyományos osztálytermi keretek között nehéz választ adni.

5.5. A pedagógusok tapasztalatai

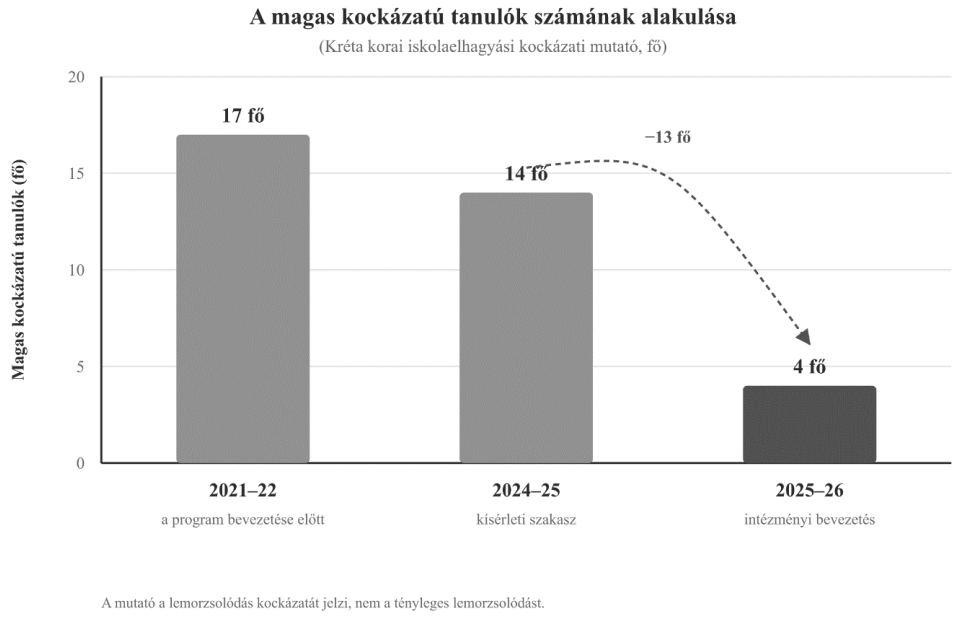
A pedagógusok visszajelzései szerint a program egyik legnagyobb értéke az, hogy a tanulók nem esnek ki a tanulási ritmusból. A korábbi helyzetekben egy-egy tartós rendbontás az egész osztály munkáját megakasztotta, a pedagógusnak meg kellett állnia, reagálnia kellett, majd időre volt szükség ahhoz, hogy a tanóra visszataláljon eredeti irányához. A Csendes Tanulószoba bevezetésével ez a dinamika megváltozott. Az érintett tanuló rövid idő alatt más keretbe kerül, az osztály folytatja a munkát, és a pedagógus nem kényszerül hosszas konfliktusmegoldásra a tanóra közepén.

A pedagógusok emellett azt is érzékelték, hogy az intézményi protokoll megléte önmagában is biztonságot ad. A nehéz tanórai helyzetekben nem egyedül kell dönteniük: van egy közösen ismert, közösen vállalt eljárás, amelyre támaszkodhatnak.

5.6. A program hatása az intézményi légkörre

A 2025/2026-os tanév tapasztalatai alapján az iskola pedagógusai és vezetése érzékelhető változást észlelt az intézmény légkörében. Az iskolai légkör kutatása szerint a nyugodt, támogató intézményi klíma a tanulási eredményesség és a tanulói jóllét egyik meghatározó tényezője (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). A tanórák nyugodtabbak lettek, a tanulók gyorsabban tértek vissza a munkához nehezebb helyzetekben is, és a Csendes Tanulószoba megítélése a tanulók körében pozitív irányba mozdult.

License: CC BY 4.0



4. ábra A magas kockázatú tanulók számának alakulása

A Kréta-rendszer korai iskolaelhagyási kockázati mutatói szerint a magas kockázatú tanulók száma a 2025/2026-os tanévben 4 főre csökkent, szemben a programbevezetést megelőző 2024/2025-ös tanév 14 főjével és a 2021/2022-es tanév 17 főjével. Ez a változás figyelemre méltó, ugyanakkor óvatosan értelmezendő: a mutató a tényleges lemorzsolódás helyett annak kockázatát méri, és az intézményben párhuzamosan más fejlesztések is zajlottak, ezért kontrollcsoport vagy összehasonlító intézmény hiányában a Csendes Tanulószoba önálló hatása nem különíthető el; a mutató alakulásához a párhuzamos intézményi fejlesztések és a tanulói összetétel változása is hozzájárulhatott.

5.7. Tanulságok a bevezetésből

A bevezetési tapasztalatok alapján néhány általánosítható tanulság fogalmazható meg más intézmények számára is. A szülői tájékoztatás és az írásos nyilatkozat nem pusztán formai lépés, hanem a bizalom megalapozásának eszköze. A pedagógusközösség közös értelmezése nélkül a program könnyen félrecsúszhat, ezért a bevezetés előtt és közben is folyamatosan elengedhetetlen a nevelőtestületi szintű egyeztetés. A tanulók számára az elvárások előzetes ismertetése csökkenti a félelmet és az ellenállást. Végül az önkéntes igénybevétel lehetőségének tudatos megteremtése és védelme az, ami a programot valódi tanulásvédelmi eszközzé teszi, és megkülönbözteti a hagyományos kiküldési gyakorlatoktól.

License: CC BY 4.0

6. Pedagógiai jelentőség és várható hatások

A Csendes Tanulószoba program egyik legközvetlenebb pedagógiai hatása a tanórai tanulási idő védelme. Az iskolai gyakorlatban egy-egy zavaró helyzet ritkán csupán néhány másodpercet vesz el az órából. A pedagógus megáll, reagál, a tanulók figyelme elmozdul, a csoport hangulata megváltozik, majd idő kell ahhoz, hogy a tanóra visszatérjen eredeti ritmusához. Ha ez többször ismétlődik, a veszteség nemcsak időben, hanem tanulási minőségben is mérhető. A program lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus ne a konfliktus elhúzódó kezelésével töltse az óra jelentős részét, hanem rövid, kiszámítható intézményi protokoll segítségével megőrizze a tanulási folyamatot. Kounin elmélete felől nézve a program legfontosabb értéke a tanóra folyamatosságának védelme: a Csendes Tanulószoba rövidíti az eszkalációt, tehermentesíti az osztálytermi helyzetet, és lehetővé teszi, hogy a pedagógus a csoport tanulási folyamatát továbbvigye (Kounin, 1970).

Ez a hatás különösen fontos azoknak a tanulóknak a szempontjából, akik készen állnak a munkára, haladni szeretnének, és a tanórai zavarások passzív elszenvedőivé válnak. A Csendes Tanulószoba az ő tanuláshoz való jogukat is védi. A program üzenete számukra az, hogy az iskola észreveszi a tanulni kész gyermekeket, és nem hagyja, hogy a közösségi tanulás feltételei tartósan sérüljenek.

A pedagógusok számára a program egyik legnagyobb értéke az intézményi háttér biztosítása. A tanórai zavaró helyzetek gyakran azért válnak különösen megterhelővé, mert a pedagógus egyedül marad velük. Egy időben kell tanítania, figyelnie a csoportra, kezelnie a konfliktust, megőriznie a saját nyugalmát és támogatnia az érintett tanulót. A Csendes Tanulószoba azt üzeni a pedagógusnak, hogy a nehéz helyzetek kezelése nem kizárólag az ő személyes tűrőképességén múlik. Az intézmény közös protokollt, közös nyelvet és közös felelősséget biztosít számára. A bevezetési tapasztalatok alapján ez a szerep a pedagógusok számára is érzékelhetővé vált. A pedagógusok nem azonnali indulati válaszra, hanem előre ismert eljárásra támaszkodhatnak, ami csökkenti a személyes konfrontáció kockázatát és védi a tanár-diák kapcsolatot is.

Az érintett tanuló szempontjából a program jelentősége abban áll, hogy a következményt közvetlenül a tanuláshoz kapcsolja, nem a személyhez. A gyermek nem azt tapasztalja, hogy rossz volt, ezért eltávolítják, hanem azt, hogy az adott helyzetben más tanulási keretre van szüksége. A program helyzetre reagál, nem személyre. Ez segít elkerülni a címkézést, és

License: CC BY 4.0

megőrzi annak lehetőségét, hogy a gyermek a következő helyzetben másképpen kapcsolódjon be.

A kortárs osztálytermi menedzsmentkutatások is arra utalnak, hogy a tanulói kapcsolódást leginkább azok a megközelítések erősítik, amelyek a tanári támogatást, a tanulói autonómiát, a társas dinamika tudatos kezelését, a pozitív megerősítést, a resztoratív szemléletet és a méltányosságot helyezik előtérbe (Wilkins et al., 2023). A bevezetési tapasztalatok azt mutatták, hogy a tanulók jellemzően rövid idő alatt megnyugodtak a Csendes Tanulószobában, és visszataláltak a tanulási feladathoz. A társas megerősítés csökkenése több esetben hozzájárulhatott azoknak a viselkedési mintáknak a rendeződéséhez, amelyeket az osztályterem közege korábban fenntarthatott. Ez a tapasztalat arra utal, hogy sok esetben a zavaró viselkedés mögött nem rossz szándék, hanem érzelmi túlterheltség vagy a helyzet dinamikájából fakadó szerepjáték áll.

A program várhatóan erősítheti a tanulók önszabályozását is, különösen akkor, ha következetesen, nyugodt kommunikációval és visszajelzéssel működik. A gyermek megtapasztalhatja, hogy a tanórai viselkedésének határai vannak, ugyanakkor a határ nem megszégyenítő formában jelenik meg. Hosszabb távon azt is megtanulja, hogy a tanulási kötelesség akkor is fennáll, ha az adott helyzetben átmenetileg nem sikerül együttműködni. Ez a tapasztalat nem elvont erkölcsi tanítás, hanem konkrét, ismétlődő élmény: amit nem végeztem el, azt rendeznem kell.

Intézményi szinten a program egyik várható hatása az egységesebb esetkezelés. A PBIS friss kutatásai a tanulói viselkedést nem elszigetelt fegyelmi kérdésként, hanem az iskolai tanulási környezet, a szociális-érzelmi készségek és az intézményi működés összefüggésében vizsgálják (Karlberg et al., 2024). A közös protokoll megléte csökkenti azt a bizonytalanságot, amelyet a pedagógusonként eltérő reakciók kelthetnek a tanulókban. A dokumentáció révén láthatóvá válnak azok a mintázatok, amelyek egyébként elszórt tanári benyomások maradnának. Kiderülhet, hogy egy tanuló mindig azonos napszakban kerül nehéz helyzetbe, bizonyos tantárgyaknál akad el, vagy egy adott közösségi konfliktus után válik terheltebbé. Az ilyen mintázatok felismerése fontosabb, mint az egyes esetek önmagukban való értékelése. A program így nemcsak beavatkozási eszköz, hanem pedagógiai jelzőrendszer is. A tanórák nyugodtabbak lettek, a pedagógusok biztonságosabban kezelik a nehéz helyzeteket, és a tanulók körében a Csendes Tanulószoba megítélése egyértelműen pozitív irányba mozdult. Ezek a változások nem mérhetők egyetlen mutatóval, és kauzális összefüggésük a programmal nem

License: CC BY 4.0

bizonyítható teljes bizonyossággal. Mégis fontos jelzések, amelyek arra utalnak, hogy a program illeszkedik az intézmény pedagógiai kultúrájába, és valódi szükségletre ad választ.

Fontos hangsúlyozni, hogy a Csendes Tanulószoba hatásai nem automatikusak, és a program nem varázseszköz. Hatékonysága azon múlik, hogy az intézmény mennyire következetesen, arányosan és tanulásközpontúan működteti. Ha a tér puszta kiküldőhellyé válik, elveszíti pedagógiai erejét. Ha nincs tanulási feladat, megszűnik a tanulásvédelmi funkció. Ha nincs dokumentáció, eltűnnek a mintázatok. Ha nincs visszakapcsolódás, az áthelyezés kizárásként élhető meg.

Különösen fontos kérdés, hogy a következetesen alkalmazott program milyen mértékben járul hozzá a tanulói önszabályozás fejlődéséhez, az iskolai lemorzsolódás csökkentéséhez és az intézményi légkör tartós javulásához. Ezek a kérdések a jógyakorlat tudományos értékelésének következő lépéseit jelölik ki.

7. Adaptálhatóság más intézményekben

A Csendes Tanulószoba jógyakorlatként való értelmezésének egyik fontos feltétele, hogy ne kizárólag egyetlen intézmény sajátos helyzetére adott belső válaszként jelenjen meg, hanem más iskolák számára is értelmezhető és adaptálható modellként. Az adaptálhatóság azonban nem azt jelenti, hogy a program változtatás nélkül, mechanikusan átültethető bármely intézménybe. A jógyakorlat legfontosabb átadható eleme nem maga a helyiség, hanem a szemlélet: a tanulásvédelem, a tanulói felelősség fenntartása és a visszakapcsolódás lehetőségének biztosítása egyszerre. Ez a három alapelv bármely intézményben értelmezhető, az iskola méretétől, tanulói összetételétől és tárgyi feltételrendszerétől függetlenül.

7.1. A bevezetés előfeltételei

A program bevezetésének első és legfontosabb előfeltétele a nevelőtestületi szintű közös értelmezés. A pedagógusoknak együtt kell tisztázniuk, hogy mit tekintenek a közösségi tanulás tartós akadályozásának, milyen osztálytermi eszközök előzzék meg az áthelyezést, milyen helyzetben válik indokolttá a Csendes Tanulószoba használata, és milyen kommunikációval történjen a folyamat. Ha a pedagógusok különböző jelentést tulajdonítanak a rendszernek, a tanulók is kiszámíthatatlanul élik meg. Az egységes pedagógiai értelmezés teremti meg azt a biztonságot, amelyre a program működése épülhet.

License: CC BY 4.0

A második előfeltétel a helyi szabályozási háttér megteremtése. A Csendes Tanulószoba csak akkor működhet átláthatóan, ha az intézmény belső dokumentumaiban, házirendjében vagy eljárásrendjében világosan megjelenik. Pontosan rögzíteni kell, hogy milyen célból használható, kik kezdeményezhetik az áthelyezést, ki látja el a felügyeletet, milyen időkeretben működik, milyen tanulási feladat kapcsolódik hozzá, hogyan történik a dokumentáció, és mikor szükséges a szülő tájékoztatása.

A harmadik előfeltétel a szülői tájékoztatás. A Vásárhelyi András Tagiskola tapasztalatai alapján a szülők bevonása és az írásos nyilatkozat nemcsak etikai szempontból fontos, hanem a program hosszú távú elfogadtatása szempontjából is. Ha a szülők előzetesen értik a program célját és logikáját, kisebb eséllyel értelmezik negatívan, ha gyermekük igénybe veszi a teret.

7.2. A tér és a felügyelet kialakítása

A fizikai tér kialakítása lehet egyszerű, de tudatos. Kisebb intézményben elegendő lehet egy kijelölt tanári vagy fejlesztőszobai sarok, amely meghatározott időszakokban felügyelt tanulási térként működik. Nagyobb iskolában külön helyiséget, ügyeleti beosztást és digitális dokumentációs rendszert is kialakíthatnak. A lényeg minden esetben az, hogy a tér nyugodt, rendezett és munkavégzésre alkalmas legyen, és egyértelműen elkülönüljön mind a büntetőszoba, mind a pihenőhely képzetétől.

A felügyeleti rend kialakítása jelenti sok intézményben a legnagyobb gyakorlati kihívást. A program adaptációja során reálisan kell tervezni: nem elegendő kijelölni egy helyiséget, ha nincs biztosítva, hogy ott felnőtt felügyelet mellett tanulási munka történjen. A felügyelet lehet forgó rendszerű, kapcsolódhat ügyeleti rendhez, tanulószobai feladathoz vagy pedagógiai asszisztensi munkakörhöz.

7.3. Életkori szempontok

Alsó tagozaton rövidebb időkeret, több felnőtt támogatás és egyszerűbb feladatadás szükséges. Felső tagozaton nagyobb hangsúlyt kaphat az önálló feladatvégzés, a pótlás és a tanulói felelősség dokumentálása. A lényeg minden esetben az alapelv megőrzése: csendes, felügyelt tanulási tér, amelyből visszaút vezet a közösségbe.

7.4. A bevezetés folyamata

A program más intézményekben való bevezetéséhez egy többlépcsős folyamat ajánlható. Első lépésként az intézményvezetés és a pedagógusközösség közösen azonosítja a problémát: milyen

License: CC BY 4.0

tanórai helyzetek ismétlődnek, milyen eszközök vannak jelenleg, és hol érzik a pedagógusok a legnagyobb elakadást. Második lépésként kialakul a közös pedagógiai értelmezés. Harmadik lépésként elkészül a rövid működési protokoll. Negyedik lépésként kijelölik a teret, a felügyeletet és a dokumentációt. Ötödik lépésként megtörténik a tanulók és szülők tájékoztatása. Ezt próbaidőszak követi, amelyet értékelés és szükség esetén módosítás zár.

7.5. Lehetséges kockázatok

Az adaptáció során számolni kell néhány jellemző kockázattal. A túlhasználat veszélye akkor áll fenn, ha a Csendes Tanulószoba rutinszerű reakcióvá válik, és elveszíti kivételes, tanulásvédelmi jellegét. Az alulhasználat veszélye akkor jelentkezik, ha a pedagógusok bizonytalanok az alkalmazásban, és a program nem ad valódi támogatást a nehéz tanórai helyzetekben. A tanulási feladat hiánya a programot üres elkülönítéssé alakíthatja. A visszakapcsolódás elmaradása megbélyegzővé teheti az eljárást.

Külön figyelmet érdemel a méltányossági kockázat kérdése. A nemzetközi szakirodalomban az osztálytermen belüli elkülönítés gyakorlatait részben azért éri kritika, mert egyes vizsgálatok szerint bizonyos tanulói csoportok, köztük a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránytalanul nagyobb eséllyel kerülnek ilyen helyzetbe (Skiba et al., 2016). A Csendes Tanulószoba program akkor védhető meg ezzel a kritikával szemben, ha a dokumentáció rendszeres elemzése kiterjed arra is, hogy az áthelyezések megoszlása arányos-e a tanulói összetétellel. Ha bizonyos tanulók visszatérően és aránytalanul nagy számban kerülnek a Csendes Tanulószobába, az nem fegyelmezési, hanem támogatási kérdésként értelmezendő, és azonnali pedagógiai, fejlesztő vagy gyermekvédelmi beavatkozást igényel.

Ezek a kockázatok nem a program ellen szólnak, hanem a gondos bevezetés és a folyamatos értékelés szükségességét mutatják.

7.6. A fenntarthatóság feltétele

A fenntarthatóság szempontjából fontos, hogy a program ne egyetlen vezető vagy lelkes pedagógus személyéhez kötődjön. A jógyakorlat akkor válik intézményivé, ha a működését több szereplő is érti, elfogadja és képes fenntartani. Ehhez szükség van írásos protokollra, bevezető műhelymunkára, a tapasztalatok rendszeres megbeszélésére és arra, hogy az új kollégák is megismerjék a program célját. Ha a Csendes Tanulószoba közös intézményi nyelvvé válik, akkor nem függ kizárólag egy-egy személy jelenlététől. A program adaptálhatóságának

License: CC BY 4.0

végső feltétele a szemléleti hűség. Minden intézmény igazíthatja a részleteket saját lehetőségeihez: más lehet a helyiség, a felügyeleti rend, a dokumentáció formája vagy a szülői tájékoztató. Az alapelv azonban nem sérülhet. A Csendes Tanulószoba nem válhat büntetőszobává, nem lehet pihenőhely, és nem szolgálhat a tanuló tartós kivonására az osztályközösségből. Tanulási térként kell működnie, amely egyszerre védi az osztályt, megtartja a tanuló felelősségét, és előkészíti a visszakapcsolódást.

8. Következtetések

A Silent Study Hall program olyan iskolai jógyakorlatként értelmezhető, amely a tanórai zavaró helyzetek kezelését nem kizárólag fegyelmezési kérdésként, hanem a tanulási környezet védelmének, a tanulói felelősség fenntartásának és a közösségbe való visszakapcsolódásnak az összefüggésében közelíti meg. A program kiindulópontja egyszerű, mégis jelentős pedagógiai szemléletváltást hordoz: ha egy tanuló egy adott tanórán átmenetileg nem tud a közösségi tanulás szabályai szerint működni, akkor a tanulási folyamatból nem esik ki. Más térben, más keretek között, felügyelt módon folytatja a munkát, majd visszatér a közösséghez.

A tanulmányban bemutatott koncepció egyik legfontosabb állítása, hogy a tanulási környezet védelme nem áll ellentétben a gyermek támogatásával. Az iskolai gyakorlatban gyakran úgy jelenik meg a kérdés, mintha választani kellene az osztályközösség és az érintett tanuló között. A Csendes Tanulószoba szemlélete szerint ez a szembeállítás pedagógiailag nem célravezető. Az iskola feladata nem az, hogy egyik gyermek érdekét a másikéval szemben érvényesítse, hanem az, hogy olyan keretet teremtsen, amelyben a közösség tanulása is védett marad, és az érintett tanuló sem veszti el a visszakapcsolódás lehetőségét. A program szakmai újdonsága elsősorban abban ragadható meg, hogy az osztályteremből való átmeneti kiemelést tanulásszervezési beavatkozásként értelmezi. Fontos ugyanakkor, hogy a Csendes Tanulószoba nem szenzoros terápiás helyiségként működik, és nem helyettesíti a gyógypedagógiai, pszichológiai vagy fejlesztő szakellátást. A szenzoros szabályozás szemléletéből elsősorban azt a pedagógiai felismerést veszi át, hogy a környezeti terhelés csökkentése bizonyos helyzetekben előfeltétele lehet a tanulási munkához való visszatérésnek. A hangsúly nem a kiküldésen, nem a szabályszegés dramatizálásán és nem a tanuló viselkedésének azonnali elemzésén van, hanem azon, hogy a tanulás ne szakadjon meg. Ez a megközelítés különbözteti meg a Csendes Tanulószobát az Arizóna-program klasszikus logikájától, és ez adja a program jógyakorlatként való bemutathatóságának alapját. A Vásárhelyi András Tagiskolában szerzett tapasztalatok több szempontból is visszaigazolták a program pedagógiai logikáját. A tanulók

License: CC BY 4.0

kezdeti félelme és a büntetés elmaradásán érzett meglepetése önmagában is nevelő hatású volt: megmutatták, hogy az iskola más választ adhat a nehéz helyzetekre, mint amit a gyermekek korábban megtapasztaltak. A rendbontó magatartást mutató tanulóknál a megfigyelések szerint a társas megerősítés megszűnése hozzájárulhatott a viselkedés rendeződéséhez, anélkül, hogy hosszas konfrontációra lett volna szükség. Az önkéntes igénybevétel megjelenése pedig arra utalt, hogy a nyugodt tanulási tér iránti igény általánosabb szükséglet, amelyre a hagyományos iskolai keretek nem mindig adnak választ. A pedagógusok visszajelzései szerint a program legnagyobb értéke az intézményi háttér megléte. A közös protokoll nemcsak a tanórai helyzeteket rendezi, hanem a pedagógus szakmai biztonságát is erősíti. Az intézmény légkörének érzékelhető javulása és a tanórák nyugodtabb működése olyan megfigyelések, amelyekből kontrollált vizsgálat hiányában oksági következtetés nem vonható le, ugyanakkor fontos jelzések arról, hogy a program illeszkedik az intézmény működéséhez.

A Csendes Tanulószoba nem tekinthető önmagában teljes megoldásnak minden tanórai viselkedési problémára. Előfordulhatnak olyan szintű magatartásbeli problémák, melyek kezelése túlmutat a Csendes Tanulószoba keretein. A program nem helyettesíti a jó osztálytermi pedagógiát, a differenciálást, a tanulási nehézségek felismerését, a gyermekvédelmi munkát, az osztályfőnöki kapcsolatépítést vagy a szülőkkel való együttműködést. A program értéke éppen abban áll, hogy egy jól körülhatárolható helyzetre ad világos intézményi választ: arra, amikor a közösségi tanulás az adott tantermi keretben átmenetileg nem tartható fenn, de az érintett tanuló tanulási felelősségét sem lehet megszüntetni.

A program hosszabb távú hatásainak vizsgálatára longitudinális kutatás indult el az intézményben. Különösen fontos kérdés, hogy a következetesen alkalmazott program milyen mértékben járul hozzá a tanulói önszabályozás fejlődéséhez, az iskolai lemorzsolódás csökkentéséhez és az intézményi légkör tartós javulásához. Ezek a kérdések a jógyakorlat tudományos értékelésének következő lépéseit jelölik ki, és egyben meghívást jelentenek más intézmények számára is, hogy saját tapasztalataikat dokumentálják és megosszák. A program jövőbeli fejlesztési iránya a dokumentációs rendszer digitalizálása és integrálása a WTCAi pedagógiai értékelési rendszerbe, amely lehetővé teszi az adatalapú intézményi elemzést és a hosszabb távú hatásvizsgálatot (Karl, Nagy & Molnár, 2024; Karl, Nagy, Molnár & Szűts, 2024). A program adaptálhatósága abból fakad, hogy minimális költségű, speciális infrastruktúrát nem igénylő beavatkozás. Elsősorban közös pedagógiai szemléletre, világos protokollra, kijelölt tanulási térre, felügyeletre, egyszerű dokumentációra és következetes kommunikációra van szükség. Ezek az elemek különböző méretű és profilú iskolákban is

License: CC BY 4.0

kialakíthatók. A részletek intézményenként eltérhetnek, az alapelv azonban változatlan: a tanulás ne álljon meg, a tanuló felelőssége maradjon fenn, és a visszakapcsolódás útja legyen biztosított.

A Csendes Tanulószoba végső pedagógiai üzenete röviden összefoglalható: a tanulás nem áll meg. Ez a mondat a program gyakorlati működésén túl nevelési hitvallásként is értelmezhető. Azt jelenti, hogy az iskola a nehéz helyzetekben sem engedi szétesni a tanulási folyamatot. Azt jelenti, hogy a közösség tanuláshoz való joga védett érték. Azt jelenti, hogy a tanuló felelőssége nem szűnik meg akkor sem, ha átmenetileg más keretben kell dolgoznia. Végül azt is jelenti, hogy minden gyermek számára meg kell őrizni az utat vissza a közösséghez és a tanuláshoz. A program nem eltávolító, hanem megtartó jellegű: megtartja az órát a tanulásban, megtartja a közösséget a munkában, és megtartja a tanulót a pedagógiai folyamatban. Ebben a hármas megtartásban rejlik a Csendes Tanulószoba szakmai ereje és jógyakorlatként való bemutathatóságának alapja.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetüket fejezik ki mindazoknak a kollégáknak, akik szakmai figyelmükkel, visszajelzéseikkel és mindennapi munkájukkal hozzájárultak a tanulmányban bemutatott gyakorlat formálódásához, akiknek a tapasztalatai és együttműködése nélkül a bemutatott pedagógiai megoldás nem válhatott volna ilyen módon értelmezhetővé és leírhatóvá.

Etikai nyilatkozat

A tanulmány nem tartalmaz emberi vagy állati alanyokon végzett eredeti kísérleti vizsgálatot. A cikk intézményi pedagógiai gyakorlat szakmai bemutatására és értelmezésére épül, ezért a munka elkészítéséhez külön etikai engedély beszerzésére nem volt szükség. A tanulmányban felhasznált dokumentációs lapok, tanulói beszélgetések és pedagógusi visszajelzések az intézmény házirendjében szabályozott pedagógiai dokumentációs gyakorlat részeként, a szülők előzetes írásos tájékoztatása és hozzájárulása mellett keletkeztek; a tanulmány ezekből kizárólag összesített, személyazonosításra alkalmatlan formában közöl információt.

Finanszírozási nyilatkozat

A szerzők nem kaptak anyagi támogatást a kutatáshoz, a szerzőséghez és/vagy a cikk publikálásához.

License: CC BY 4.0

Érdekeltségi nyilatkozat

A szerzők kijelentik, hogy nincs ismert olyan konkurens pénzügyi érdekeltségük vagy személyes kapcsolatuk, amely látszólag befolyásolhatta volna az ebben a cikkben közölt munkát.

Adatvédelmi nyilatkozat

A tanulmányban bemutatott pedagógiai gyakorlat az intézmény házirendjébe beépített, hivatalosan szabályozott eljárásrend részeként működik. A programról valamennyi érintett szülő és tanuló hivatalos tájékoztatást kapott, amelynek tudomásulvételét aláírásával igazolta. A szükséges szülői hozzájáruló nyilatkozatok az intézmény rendelkezésére állnak.

A kézirat nem tartalmaz tanulókra, szülőkre vagy pedagógusokra vonatkozó egyedi, beazonosításra alkalmas személyes adatokat, esetleírásokat, képmásokat vagy különleges adatokat. A tanulmány a program intézményi működését, pedagógiai célját és szakmai tapasztalatait általánosított formában mutatja be, az érintettek személyiségi jogainak és adatvédelmi szempontjainak tiszteletben tartásával.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről [Act CXC of 2011 on National Public Education]. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers (9th ed.). Pearson.

Autisták Országos Szövetsége. (2024). Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben [Recommendations for the development of autism-specific basic services in public education]. https://infobazis.aosz.hu/wp-content/uploads/2025/05/Ajanlasok-az-autizmus-specifikus-alapszolgaltatasok-kialakitasahoz-a-koznevelesben_2024-07.26.pdf

Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges. Western Psychological Services.

Balogh, Z., Molnár, Gy., Nagy, K., Orosz, B., & Szűts, Z. (2020). A digitális kompetencia és a digitális kultúra társadalomra és oktatásra gyakorolt hatásai, jellemzői, kihívásai [The effects, characteristics, and challenges of digital competence and digital culture on society and education]. Civil szemle, 17(2), 69-88.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2003). Challenges and suggestions for safe schools. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 76(3), 160-164. https://doi.org/10.1080/00098650309601995

Center on PBIS. (n.d.). What is PBIS? https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis

License: CC BY 4.0

Cholewa, B., Hull, M. F., Babcock, C. R., & Smith, A. D. (2018). Predictors and academic outcomes associated with in-school suspension. School Psychology Quarterly, 33(2), 191-199. https://doi.org/10.1037/spq0000213

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 111(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Darling-Hammond, S. (2023). Fostering belonging, transforming schools: The impact of restorative practices. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/169.703

Dombrovszky, B. (2024). Oktatásügy és esélyegyenlőség az ítélkezésben: Szakmai és Szakpolitikai Elemek a Bíróság Előtt [Education and equal opportunities in judicial decision-making: Professional and policy elements before the court]. Állam- és Jogtudomány, 65(1), 3-37. https://doi.org/10.51783/ajt.2024.1.01

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom management in middle and high school classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 407–437). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch15

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.

Ford, E. E. (1997). Discipline for home and school, Book One: Teaching children to respect the rights of others through responsible thinking based on perceptual control theory. Brandt Publishing.

Heller, S. (2014). Too loud, too bright, too fast, too tight: What to do if you are sensory defensive in an overstimulating world. Harper Perennial.

International Institute for Restorative Practices. (n.d.). Defining restorative. https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf

Irving, O., & Martin, J. (1982). Withitness: The confusing variable. American Educational Research Journal, 19(2), 313-319. https://doi.org/10.3102/00028312019002313

Karl, É., Nagy, E., Molnár, G., & Szűts, Z. (2024). Supporting the pedagogical evaluation of educational institutions with the help of the WTCAi system. Acta Polytechnica Hungarica, 21(3), 125–142. https://doi.org/10.12700/APH.21.3.2024.3.9

Karl, É., Nagy, E., & Molnár, G. (2024). Designing assessment processes using the student involvement method by WTCAi system. In 22nd IEEE World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics, SAMI 2024: Proceedings (pp. 237–242). IEEE. https://doi.org/10.1109/SAMI60510.2024.10432808

Karlberg, M., Klang, N., & Svahn, J. (2024). Positive behavior support in school - a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial. BMC Psychology, 12(1). https://doi.org/10.1186/s40359-024-02021-z

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Association for Supervision and Curriculum Development.

License: CC BY 4.0

Molnár, Gy. (2022). Pedagógia, innováció, technológia, digitális kultúra – a digitalizáció új irányai [Pedagogy, innovation, technology, digital culture – new directions of digitalization]. Budapest: Typotex Kiadó.

Moran, E., Sloan, S., Walsh, E., & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. International Journal of Educational Research Open, 6, 100323. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323

Nahalka, I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia [How does knowledge develop in children? Constructivism and pedagogy]. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International Perspectives on Placement. European Journal of Special Needs Education, 23(4), 287-304. https://doi.org/10.1080/08856250802387166

Papp, G. (2004). Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában [Children with learning disabilities in mainstream primary schools]. Comenius Bt.

Réthy, E.-né (2003). Motiváció, tanulás, tanítás: Miért tanulunk jól vagy rosszul? [Motivation, learning, teaching: Why do we learn well or poorly?]. Tankönyvkiadó.

Skiba, R. J., Mediratta, K., & Rauch, M. K. (2016). Inequality in School Discipline. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51257-4

Skinner, B. F. (2018). Science and human behavior (C. Sorensen, Narr.) [Hangoskönyv]. Tantor Media. (Eredeti megjelenés: 1953).

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of School Climate Research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Wilkins, N. J., Verlenden, J. M., Szucs, L. E., & Johns, M. M. (2023). Classroom management and facilitation approaches that promote school connectedness. Journal of School Health, 93(7), 582-593. https://doi.org/10.1111/josh.13279

Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. School Psychology Review, 50(2-3), 371-387. https://doi.org/10.1080/2372966x.2020.1852056

Zehr, H., & Chilton, K. (2024). The little book of restorative justice. Echo Point Books & Media, LLC.

License: CC BY 4.0