

Miénk itt a tér: Az iskola környezetpszichológiai megközelítésben

© **KESZEI Barbara**
Budapesti Gazdasági Főiskola, KVIFK, Budapest
keszei.barbara@kvifk.bgf.hu

Írásom célja felhívni a figyelmet arra az oktatásban résztvevő szereplőre, melyre ezidáig kevés figyelem irányult: a fizikai környezetre. A különböző iskolai környezeteket nem az ott zajló tevékenységek háttereként, hanem mint aktív szereplőt mutatom be. A környezeti nevelés fogalom lassan közismertté válik, azonban gyakran ez csak a környezetvédelemmel kapcsolatos környezettudatosságra vonatkozik és más – szintén a fizikai környezetünkkel kapcsolatos – ismeretek nem kerülnek tárgyalásra, holott a fizikai környezet jelentős hatást gyakorol viselkedésünkre és jóllétünkre. A téma mellőzöttsége minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy a szélsőséges esetek kivételével a fizikai környezet hatása nem tudatosul, és a kellemetlenségeket a szociális környezetnek tulajdonítjuk.

A pedagógiába új szint, és új szemléleti keretet hozhat a környezetpszichológia és társtudományai, melyek mind elméleti mind gyakorlati alapot kínálnak a sikeresebb oktatási tevékenységhez. A bemutatott pozitív és negatív példák elősegítik, hogy saját környezetünkben is felismerjük és megoldást keressünk a problémás területekre, valamint, hogy továbbra is alkalmazzuk a „jó gyakorlatokat”.

A fizikai környezetek alapvető jellegzetességeit vezérfonalként használva mutatom be a különböző iskolai helyszíneket (eltérő elrendezésű tantermeket, folyosókat, közösségi tereket, udvarokat, homlokzatokat), melyeket így új, környezetpszichológiai megközelítésbe helyezve olyan tulajdonságokat és jelenségeket érthetünk meg, melyek felismerésével és felhasználásával a tanítás-tanulás folyamatát eredményesebbé, gördülékenyebbé és élvezetesebbé tehetjük.

Bevezetés

A pedagógusképzésben és a tanulmányokban az iskolai problémák, vagy akár az ideális iskola elemzésekor a fizikai környezetre vonatkozó ismeretek nagyon szűk tartalomra koncentrálnak. A megvilágítás, a díszítés, ill. a karbantartottság hiánya, a zsúfoltság visszatérő témakörök (Düll, 2001), de jelen írásom célja, hogy a már-már közhellyé vált fizikai környezeti problémákon tekintsünk túl és alapvetően, szemléletében tekintsünk máshogy az iskolára. Tekintsünk az iskolára egy olyan aktív ágensként, mint az iskola vezetésére, a tanári karra, vagy a diákokra. Az emberekre is tekintsünk másképp: elsősorban ne, mint igazgató, tanár és diák jelenjenek meg szemünk előtt, hanem mint környezethasználók. Ezzel a szemlélettel talán olyan viselkedésképek tárulnak fel a szemünk előtt, melyekre eddig vakok voltunk.

A környezet a pedagógiában

A fizikai környezet fontossága nem újkeletű kérdés a pedagógiában. A gyermek folyamatos interakcióban áll a személyi és fizikai környezettel, ezektől nem is választható el tevékenysége (Durán-Narucki, 2008), ezen az úton szerez tapasztalatokat önmagáról, képességeiről, tulajdonságairól (Piaget & Inhelder 1999). Azonban az, hogy a gyermek mennyire motivált a környezet felfedezésében, erősen függ a környezeti lehetőségektől (Cohen & Trostle, 1990). A változatos, gazdag környezeti lehetőségek elősegítik a kognitív fejlődést, míg a környezeti stresszoroknak hosszútávon kitett gyerekeknél a feladat megoldási és tanulmányi teljesítményben negatív hatás mutatkozik (Evans & Stecker, 2004). Kérdés, hogy hogyan lehet meghatározni ezeket a környezeti stresszorokat. Mit tekinthetünk károsnak?

A legnagyobb nehézséget az okozza, hogy a fizikai környezetészlelés folyamatai nem tudatosuló természetűek (Düll, 2009). Minél gyakrabban használunk egy környezetet, minél hétköznapiabb, minél ismertebb, annál kevesebb figyelmet fordítunk rá. A fizikai környezet jellegzetességei egészen addig nem tudatosulnak, amíg nem térnek el a megszokottól, amíg valamilyen kiugró jelleget, szélsőséges formát nem öltenek. Az iskola sem képez kivételt. Zrinszky (1993) így ír erről: „Az épület, a belső terek rendje, méretei, berendezése, minden, ami körülvesz, nemcsak funkcionális megfelelésre irányul (...) hanem üzeneteket is hordoz. Ezekről az üzenetekről, ha régóta tud is a pedagógia, nem sokat beszél.” (Zrinszky, 1993:27) Ugyan a pedagógia marginálisan említi a tárgyi környezet visszahúzó vagy fejlesztő hatásáról, mint „néma nevelő”-ről, de inkább csak szélsőséges esetekben, mint pl. iskolapalota vagy a nyomoriskola (Zrinszky, 1993).

A fentiek ellenére a fizikai környezet bizonyos tulajdonságai, ill. az ezekhez köthető jelenségek megjelennek a pedagógia témájú írásokban. Pusztán demonstrációs céllal választottam néhány pedagógiai témájú munkát, melyek a következő témaköröket érintik: gyerekek osztályban való elhelyezkedése, ülésrend, hőmérséklet, proxemika (pl. Vajda, 1994), berendezés (Zrinszky, 1993). Ezenkívül a fizikai környezet az „ideális iskola” vizsgálata során merül fel (Klein, 2002). Ezek a témák azonban éppen csak említésre kerülnek a jelenlegi és leendő pedagógusoknak szóló (tan)könyvekben. Konkrétan téri, környezeti hatásokkal, ha egyáltalán megjelenik, akkor másfél bekezdéstől (Vajda, 1994), másfél oldalon át (Zrinszky, 1993), maximum néhány oldalas terjedelemig (Klein, 2002) foglalkoznak az általam választott pedagógiai tankönyvek, ill. segédanyagok.

Jelen munkámban szándékosan nem foglalkozom ezekkel a „kedvelt” témakörökkel. Ahogy nem beszélek az ezekhez szorosan köthető zsúfoltságról (McAndrew, 1992; Ulrich, 2004), a deviáns viselkedés iskolába való beáramlásáról (Cohen & Trostle, 1990), az említett ülésrendről, ill. az osztályterem elrendezéséről (Böddi & Keszei, 2006; Holahan, 1982; Nash, 1981; Stires, 1980). Ennek oka, hogy a fizikai környezetnek ezeknél a jelenségeknél is alapvetőbb, valóban szemléletváltást igénylő aspektusait kívánom bemutatni.

Mindezek előtt azonban felmerült a kérdés, hogy a pedagógiában miért nem jelent meg a fizikai környezetre irányuló intenzív figyelem. A környezetpszichológia önálló tudományterületként való létrejöttét olyan társadalmi problémák „hívták életre”, mint a nagy természeti katasztrófák során mutatott irracionális viselkedés, amit az addigi, klasszikus pszichológiai iskolák nem tudtak magyarázni (Düll, 2001). Ugyanakkor az oktatás terültén ehhez hasonló, hirtelen, jelentős változás nem mutatkozott,

különösen az oktatás helyszínében. Úgy gondolom, hogy az oktatásban jelentkező problémákra a pedagógiában az alternatív pedagógiák kínálták a választ.

Elméleti szinten már Comenius is fontosnak tartotta az aktív, személyes tapasztalatokon alapuló ismeretsajátítást (Földy, 1994). Véleményem szerint a gyakorlatban azonban leginkább az alternatív pedagógiákban jelenik meg ez a szemlélet, többek között az aktív környezethasználattal, és a mozgásos feladatok alkalmazásával.

A környezethasználat alapvető jellegzetességei

Mielőtt a különböző iskolai terekre, mint speciális lehetőségeket rejtő környezetekre térnék ki, tekintsük át, hogy a fizikai környezet milyen szempontok szerint definiálható. Az egyes szempontokat gyakorlati példákkal is illusztrálom. A fizikai környezet egy időben, szimultán, minden érzékszervnek nyújt információt (Ittelson, 1978). Természetesen mesterségesen kizárhatunk bizonyos érzékszerveket, hogy olyan „új”, eddig figyelmen kívül hagyott információkra világítsunk rá, melyek akár didaktikai célt is szolgálhatnak. Mivel információink döntő többségéhez vizuális úton jutunk (Atkinson et al., 2002), érdemes ezt a modalitást kizárni, és a hallásra, a tapintásra és a szaglásra támaszkodva eligazodni bizonyos helyzetekben. Az ilyen játékos gyakorlatok nem csak új, szokatlan élményekhez juttatják az embereket, de akár a szociális érzékenységet is fejleszthetik. Azzal, hogy a megszokott észlelési keretektől kiragadjuk az embereket, ha csak rövid időre is, de megtapasztalhatják, hogy milyen lehet „másnak” lenni. Milyen máshogy tapasztalni a világot, mint ahogy eddig tették, segítséget kérni olyan helyzetekben, ahol eddig nem kellett (pl. vásároljon teát az iskolai büfében). Ezzel rávilágíthatunk olyan kényes területekre is, mint az előítéletek, diszkrimináció és akár a szociális készségek és kompetenciák is fejleszthetőek. A kompetenciák fejlesztésének kérdése központi téma az utóbbi évek pedagógiai palettáján (pl. Szabóné Berki, 2006), így érdemes eddig nem feltárt, a fizikai környezettel kapcsolatos lehetőségeket is tárgyalni melyekkel hozzájárulhatunk a kulcskompetenciák fejlesztéséhez.

A környezet egyszerre jóval több információt szolgáltat, mint amennyit a használó tudatosan fel tud dolgozni (Ittelson, 1978), tehát mindig lesznek a környezetnek olyan tulajdonságai, amik nem válnak tudatossá. Azonban fontos megjegyezni, hogy az aktuálisan nem tudatosuló környezeti tényezők hosszú távon és összeadódva, kumulatív módon fejtik ki hatásukat (Düll, 2009). Ez az információútléltetés nem a modern kori információdömpingnek köszönhető, csupán annyit jelent, hogy fizikai környezetünknek azokra a tulajdonságaira fordítunk figyelmet, melyekre aktuálisan szükségünk van. Gondoljunk bele, hogy miközben oktatóként interaktív tanórai elemekkel és demonstrációkkal próbáljuk érdekesebbé, figyelemfelkeltőbbé tenni az előadásunkat, a környezetünkben megtalálható információt is megpróbálhatnánk ugyanezekre a célokra használni. Természetesen nem minden tananyag teszi ezt lehetővé, de álljon itt néhány példa, arra ahogyan a tériséget sikerült használni a tananyag szemléltetésére.

A Waldorf iskolák pedagógiai programjában láthatunk erre példát. Az első osztályosok feladatai közé tartoznak a különböző betűk leírásához szükséges alakzatok és a hozzájuk tartozó kézmozdulatok elsajátítása. A hullámvonal gyakorlása során azt nem csak papíron próbálják ki a diákok, hanem nagymozgásokkal, sőt a folyosókon egyedül majd csoportban, kézen fogva gyakorolják, élik át ezt a mozgást. Az szorzótábla elsajátításában pedig a sétálás van

segítségükre: pl. minden 3. lépésnél kell tapsolni vagy ugrani, miközben sorban számolnak, így tanulják meg pl. a 3 többszöröseit (Vekerdy, 2003).

Később a matematikai és statisztikai fogalmak megértését a grafikonok, térbeli, a diákok térbeli elhelyezkedésével létrehozott verzióin tapasztalhatják meg a diákok. Például egy állítással való egyetértés mértékét a kézfeltartás mértékével, vagy egy kisebb csoport egy elképzelt számsoron való elhelyezkedéssel is kifejezhetette. Így olyan fogalmak váltak tapasztalati úton érthetővé és könnyen megjegyezhetővé, mint az átlag, a szórás és a medián. A teremben végzett fizikai aktivitás pozitív hatással volt a diákok koncentrációjára, azután is, hogy visszatértek a helyükre. A gyakorlatok emlékeztetések voltak, a diákok is hasznosnak és érdekesnek ítélték meg, és a feladattal a diákok téri intelligenciája is fejlődött. Az ehhez hasonló demonstrációk legnagyobb előnye, hogy lehetővé teszik az aktív tanulást, amelyek nagy szerepet játszanak a tanulás motivációjának fejlődésben (Connor, 2003).

A fenti példákban is megfigyelhető azonban, hogy nem csak a térbeliségnek, hanem a mozgásnak is nagy szerep jutott az alkalmazott feladatokban. Ez összecseng a fizikai környezet megismerésének egyik alapelveivel, miszerint a környezeteket kizárólag aktív cselekvéseken keresztül tudjuk meghatározni és megismerni (Ittelson, 1978). Úgy gondolom, hogy a legtöbb lehetőség (amiket a fentiekben már bemutattam) és probléma ebből a jellemzőből fakad. Környezetünk manipulálása és monitorozása alapvető szükségletünk (Gósiné & Bányai, 2006), melyhez környezeti információkat kell gyűjtenünk, amelyet hatékonyan csak mozgással összekötve tudunk megszerezni. Érdemes az órai mocorgást, hintázást, és az esetlegesen ezzel összekötött tanórai beszélgetést is ennek a tükrében szemlélni. Természetesen a fegyelmezetlenségnek ezen megnyilvánulási formáinak hátterében számos más, az adott személyekre és a helyzetre jellemző tulajdonság is állhat, de gondolkozzunk el azon, hogy olyan tanórai tevékenységek esetében is megjelennének-e ezek, melyek lehetővé teszik a környezet monitorozását.

A jelenségek vizsgálatát nehezíti, hogy a viselkedések hátterének, okainak feltárásánál megjelenik az alapvető attribúciós hiba, vagyis a viselkedés magyarázataként hajlamosak vagyunk az adott személy belső tulajdonságaira következtetni, még akkor is, ha nem szabad akaratából, kényszer hatására cselekedett egy bizonyos módon (Smith & Mackie, 2004). Ha egy tantermi rendbontás oki hálózatát szeretnék feltárni, és kíváncsiak vagyunk a fizikai környezet lehetséges szerepére, akkor két akadályt is le kell győznünk: a környezet nehezen tudatosuló természetét és az alapvető attribúciós hibát.

A környezet, többek között a fent említett mozgásnak, helyváltoztatásnak is köszönhetően, nem rendelkezik mereven rögzített határokkal (Ittelson, 1978). A buszmegállóban várakozva általában csak közvetlen környezetünkre figyelünk. Télen sálunk mögé bújva a lehető legkevesebb kapcsolatra vágyunk a hideg külvilággal. Azonban egy mentő- vagy tűzoltóautó hangja, a szélesebb környezetünkre irányítja figyelmünket, és azonnal kitágítja az aktuálisan észlelt környezet határait. Egy tanórán is elképzeltünk hasonló helyzetet. A dolgozatába mélyedt diák számára a környezet csak a papírjára terjed ki, de egy sűgást kérő társ, azonnal kitágítja ezt a szűk területet, és már nem csak a társ, hanem a tanár, és a többi osztálytárs téri elhelyezkedése, a hangok, és további számos inger is az környezet részét képezi. Ugyanígy a tanterem ablakain túl található világra is igaz lehet ez. Gyakran az ablakon kitekintő diákokat lustának, dekoncentrálnak tartjuk, holott lehet, hogy az alapvető explorációs szükségletét elégíti ki. Ezenkívül evolúciós pszichológiai magyarázat is kínálkozik a kilátás preferenciájára. Mivel az olyan helyek, ahonnan jó kilátás nyílt a környező területre, és ezzel egy időben menedékként is szolgált,

vagyis a személy nem látszódott jó túlélési esélyeket kínált (Appleton, 1975). Ez az ún. „kilátás-menedékhely” elmélet is az egyik oka lehet, sok más ok mellett, hogy a diákok miért kedvelik a hátsó padosorokat.

Érdekességként szeretném megemlíteni, a mára szinte elképzelhetetlen, ablak nélküli osztályterem gondolatát. Az ötlet az ablak nélküli munkahelyek mintájára született meg, melyek így a koncentrált figyelmet, és a hatékony munkavégzést segítik elő. Annak ellenére, hogy mind a tanárok, mind a diákok a nagy ablakos, tágas termeket preferálják (Dúll, 2009; Klein, 2002) az ablak nélküli termekben nyújtott teljesítménnyel összevetve nem mutatkozott különbség (Dúll, 2009). Azonban a kilátástól való megfosztottság esetében olyan pozitívumoktól is távol tartjuk a diákokat és az oktatókat is, mint a természetes környezetek helyreállító (restoratív) hatása. A természetes környezetekre való kilátás ugyanis pozitív hatással bír, például kórházban ápolott betegeknél bizonyítottan elősegítette a gyógyulást (Ulrich, 1984).

A környezet minden használója számára szimbolikus jelentéssel bír (Ittelson, 1978). Ezek a jelentések természetesen személyenként nagyon különbözőek és nagyon hasonlóak is lehetnek, mint bármely más reprezentációnk esetében (Atkinson et al., 2002).

Egy-egy városrész megítélése, vagy a várost jellemző szimbólumok nagyon hasonlóak lehetnek az adott város lakói számára (pl. Lynch, 1960; Downs & Stea, 1977). A városi környezetek jelentésénél az iskolához köthető szimbolikus jelentés jóval nagyobb hatással bír, mivel a gyerekek idejük jelentős részét az intézmény falai között töltik, és elsődleges környezetté válik a számukra (Durán-Narucki, 2008), így az itt tapasztaltak is nagy befolyással lehetnek viselkedésükre, vélekedéseikre.

Az iskola szimbolikus jelentése kiemelt fontosságú továbbá azért, mert az iskola, mint egy intézményrendszer kézzelfogható, fizikai környezeti eleme azt az üzenetet hordozza a diákok felé, hogy kik ők és kik lehetnek a későbbiek folyamán. (Durán-Narucki, 2008). Gondolhatunk az iskolai dicsőség- és szégyentáblákra. Milyen üzenetet hordoznak a falújságokon közölt tartalmak, milyen lehetőségeket kínálnak a diákok, a szülők és az oktatók számára, milyen jövőképet sugall mindez?

A szimbolikus jelentés kialakításában az iskola külső megjelenése és minősége direkt hatással bír a gyermekek önidentitására, önbecsülésére és tanulmányi teljesítményére is (Ulrich, 2004). Az iskolának biztonságot kell sugallnia, valamint azt, hogy az oktatás fontos a társadalomnak. Erre azért van szükség, mert a gyerek számára is így válhat belső értéké a tudás és a tanulás (Durán-Narucki, 2008).

Végül a környezet definíciójához hozzá tartozik, hogy az adott környezet megtapasztalásának eredménye koherens és bejósolható „egészet” alkot (Ittelson, 1978). A környezeti elemeket tehát nem lehet egymástól függetlenül vizsgálni, mert azok nem csak a fizikai jellegzetességekkel, hanem a használóval együtt adják az adott környezet jellegzetességeit. A fizikai környezet ugyan nagyban befolyásolhatja viselkedésünket, de csak az összes szerelő együttes, egy időben zajló cselekvései határozzák meg végül a megjelenő viselkedést. A szereplők között (pl. asztalok, székek, ablakok, diákok, tanár) nem interakció, vagyis egy oda- és egy visszahatás figyelhető meg, hanem tranzakció, melyben a szereplők kölcsönösen határozzák meg egymást (Dúll, 2009).

Az osztályteremből való kijutást általában egyszerű akciónak tartjuk, és természetesnek vesszük. Azonban gondoljunk bele, hogy ez a cselekvés a megszokásnak, a konvencióknak, esetleg az ezeket írásba foglaló házirendnek köszönhető, és megannyi másfajta távozási módot is tudnánk alkalmazni, hiszen a fizikai környezet ezeket is lehetővé teszi. Ki lehet mászni az asztal alatt, vagy azokat

szétdobálva, az ablakon át, vagy kellően vékony falak esetén akár azokon át is. Vastagabb fal esetén a környezet ezt az útvonalat járhatatlanná teszi, de ez az első eset, ahol teljesen korlátozta lehetőségeinket. Természetesen ritkán jut eszünkbe az említett extrém módok egyikén távozni, de ez a környezet kialakításának is köszönhető. 2m magas asztalok esetében valószínűleg nem kerülgetnénk az asztalokat, hanem alattuk sétálnánk ki. A használhatóság miatt azonban általában testméreteinkhez illesztett méretű, funkciójukat így ellátó berendezési tárgyakkal vesszük körbe magunkat, amikor az említett, már-már groteszk lehetőségek nem merülnek fel. Fontos azonban észrevennünk, hogy téri viselkedésünket a környezet befolyásolja ugyan, de normáink, szokásaink, aktuális hangulatunk éppúgy befolyással van viselkedésünkre. A környezet multimodális természete kapcsán már említettem, hogy érdemes ezeket az új nézőpontokat didaktikai célokra is használni.

Az iskola különböző terei

A következőkben a városépítészetben használt lágy és kemény környezetalakítás néhány lehetőségét mutatom be iskolai környezetben. A lágy környezetalakítás az adott térben, környezetben megjelenő élmények, programokat helyezi a középpontba. Utóbbi a fizikai környezet alakításával kíván viselkedésváltozást elérni (Raban, 1974). A kemény környezetalakítás egyfajta determinista nézetet tükröz, amely figyelmen kívül hagyja, hogy a környezetben a személyek is aktív résztvevők, és egy környezet működése nem meghatározható pusztán annak téri elrendezésével (Düll, 2009). Gondoljunk csak a nem megfelelő körülményekkel kialakított úthálózatokra a különböző parkokban, füves területeken. A használók az igényeiknek megfelelően kitapostak alternatív, számukra jobban használható utakat. Ebből kiindulva előfordul, hogy újonnan kialakított parkoknál egyfajta közösségi participációt igénybe véve, megvárják, amíg a használók kijelölik azokat az útvonalakat melyekre szükségük van, melyeket használnak, és később a park építői ezeket az útvonalakat jelölik ki, burkolják, és teszik kényelmesen és biztonságosan használhatóvá.

Az iskolai környezet is alkalmas az említett példához hasonló participáció megvalósítására. Az osztályterem kifestése, mint közösségi élmény, a lágy környezetalakítás eszköze. Azonban az így kialakított környezet a színek kedvező hatása miatt a kemény környezetalakítás eszközeként is megjelenik.

Az osztályteremnél maradva fontos megemlíteni a városépítészeti megközelítéstől eltérő, de részben azonos szóhasználatú, puha és kemény osztályterem elképzelést. Az ún. puha osztályteremekben barátságos, otthonos hangulatú berendezés található. Az ablakokon függönyök, a falakon kárpitok és képek lógnak, a padlót szőnyegek borítják. Ezzel szemben az ún. kemény osztályteremben a fehér falak, a fényes felületek és hideg fények dominálnak. A puha osztályteremben szociopetális elrendezésben ülnek a diákok. A puha osztályteremekben tanuló diákok kreatívabban oldják meg feladataikat, több szerepet vállalnak az órán és a tanteremmel kapcsolatos attitűdjeik is kedvezőek (Sommer & Olsen, 1980). Láthatjuk, hogy pusztán a környezet fizikai jellegzetességeiben mutatkozó különbségek mekkora változást eredményezhetnek, azonban fontos megjegyezni, hogy a szociopetális elrendezésű termék a frontális oktatás módszerétől eltérő oktatást tesznek lehetővé, így sokkal több lehetőség kínálkozik az élményszerű tanulásra, és ezen keresztül érhetjük el a kedvező hatást.

Az élményszerűséget a tanulók munkáiból készített kiállítások is magukban hordozhatják. A participációnak ez a formája nem csak elismerést nyújt a diákok teljesítményéről, de hozzájárulnak a tanulási folyamatokban való nagyobb részvételhez és bevonódáshoz (Ulrich, 2004).

A közösségi terek funkciója, hogy a lány környezetalakítás eszközeként szolgáljanak. Azonban ahhoz, hogy ezek a terek élményekkel telhessenek meg, bizonyos környezeti tényezők aktívan hozzájárulhatnak. A megfelelő méret, fényhatások, az elvonulás lehetősége, mind elősegíthetik, hogy kellemes élményeket szerezzünk, hogy személyes tapasztalatokra tegyünk szert, sőt akár személyessé tegyük ezeket a tereket, pl. a mozgatható elemek átalakításával. Ezek az élmények képezhetik az alapját a helykötődésnek (Dúll, 2002), ami az iskolával is kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását is elősegítheti.

A közösségi terek kialakításánál nehézséget jelenet, hogy ezek a terek multifunkcionálisak. Különböző időpontokban különböző feladatokat kell ellátniuk. Szünetben a beszélgetés, pihenés, evés terei, ezzel szemben a rendezvények alkalmával fontos, hogy mindenki jól halljon, lásson minden fontos eseményt, legyen megfelelő tér a közös játékokra is. Erre a problémára a mobil elemek, bútorok kínálhatnak megoldást. Azonban ebben az esetben figyelembe kell vennünk, hogy ha különböző funkciók ellátásakor a megszokott környezetet fel sem ismerjük, akkor az ismert környezethez kötődő pozitív szimbolikus tartalmak is elveszhetnek. Viszont az átformált elrendezéssel könnyebbé tehetjük a kívánt viselkedés megjelenését. A fentiekből kitűnik, hogy a lány vagy a kemény környezetalakítás lehet irányadó elve egy-egy környezeti beavatkozásnak, azonban a kettő nincs meg egymás nélkül csakúgy, ahogy a környezet és a használók sem, akik szintén hatnak egymásra, kölcsönösen befolyásolják egymást, tranzakcióban állnak egymással.

Zárszó

Az oktatási rendszerekben megjelenő változások egyik lehetséges irányaként az intézményeknek szolgáltató iskolákká kell válniuk, hogy megfeleljenek a piaci követelményeknek. Ennek a lehetőségnek szigorúan az iskolai környezetekre vonatkozó hatása is érdekes lehet. A fizikai környezetek iránti érdeklődés a gazdasági szektorban a munkahelyi környezetek ergonómiai vizsgálatával kezdődött az 1970-es években. Ennek oka pusztán az volt, hogy a cégeknek anyagi érdeke fűződött ahhoz, hogy a dolgozóik hatékonyan és biztonságosan végezzék a munkájukat. Ez természetesen iskolai környezetben is kívánatos lenne, csakúgy mint a betegségek miatt való hiányzások mennyiségének csökkentése. Azonban – az Egyesült Államokban - a gazdasági szektorban az ergonómiai szempontból megfelelően kialakított munkakörnyezetek iránti igénynek erős motiváló ereje volt, hogy ezzel a dolgozók hosszú távú egészségkárosodásai miatti pereket is elkerülhették a cégek (Izsó & Antalovits, 2000). Ezt a gondolatmenetet követve szélsőséges esetben egy rosszul kialakított iskolát beperelhet a diák, ha bármilyen sérülést szerez, legyen az fizikai vagy lelki.

Véleményem szerint gyakran olyan viselkedéseket is fegyelmezetlenségnek tekintünk, melyeket az adott körülmények és szereplők figyelembevételével, és az alapvető környezeti tényezők jellegét ismerve, természetesnek és normálisnak tekinthetőek. Szeretném, hogy a pedagógusok a környezetet olyan szereplőnek, aktív résztvevőnek tekintsék, akit segítségül hívhatnak, és aki tudatosan is aktív résztvevőjévé válhat a tanóráknak. Érdemes lenne a fizikai környezetben rejlt pozitív

lehetőségeket kiaknázni. Természetesen az ehhez szükséges szemléletváltás lassú és sok odafigyelést igénylő folyamat eredménye.

Irodalomjegyzék

- APPLETON, J. (1975): *The experience of landscape*. London: Wiley.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J., & NOLEN-HOEKSEMA, S. (2002): *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- BÖDDI ZS., & KESZEI B. (2006): *Osztálytermi vizsgálatok, avagy a diákok órai térhasználatára és az ülésrenddel való kapcsolatuk*. Kézirat. Budapest: ELTE-PPK.
- COHEN, S., & TROSTLE, L. S. (1990): Young children's preferences for school-related physical-environmental setting characteristics. *Environment and Behavior*, 22 (6), 753-766.
- CONNOR, J. M. (2003): Making Statistics Come Alive: Using Space and Student's Bodies to Illustrate Statistical Concepts. *Teaching of Psychology*, 30 (2), 141-143.
- DOWNS, R. M., & STEA, D. (1977): *Maps in minds: Reflections on cognitive mapping*. New York: Harper and Row.
- DÚLL A. (2001): A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56 (2), 287-328.
- DÚLL A. (2002): Ember és környezet affektív kapcsolata: a helykötődés. *Alkalmazott Pszichológia*, 4 (2), 49-65.
- DÚLL A. (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. Budapest: L'Harmattan.
- DURÁN-NARUCKI, V. (2008): School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 278-286.
- EVANS, G. W., & STECKER, R. (2004): Motivational consequences of environmental stress. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 143-165.
- FÖLDY F. (szerk.) (1994): *Comenius és a magyar művelődés*. Miskolc: Magyar Comenius Társaság.
- GŐSINÉ GREGUSS A., & BÁNYAI É. (2006): A motiváció. In Oláh A. (szerk.): *Pszichológiai alapismeretek* (pp. 321-369). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- HOLAHAN, J. C. (1982): A személyes tér. In Dúll A., & Kovács Z. (szerk.) (1998): *Környezetpszichológiai szöveggyűjtemény* (pp. 141-170). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- ITTELSON, W. H. (1978): Environmental perception and urban experience. *Environment and Behavior*, 10 (2), 193-213.
- IZSÓ L., & ANTALOVITS M. (2000): *Bevezetés az információ-ergonómiába. Emberi tényezők az információs technológiák fejlesztésében, bevezetésében és alkalmazásában*. Budapest: BME, Ergonómia és Pszichológia Tanszék.
- KLEIN S. (2002): *Gyerekközpontú iskola*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- LYNCH, K. (1960): *The image of the city*. Cambridge: MIT Press
- MCANDREW, F. T. (1992): *Environmental Psychology*. Pacific, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- NASH, B. C. (1981): The effects of classroom spatial organization on four-and-five-year old children's learning. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 144-155.

- PIAGET, J., & INHELDER (1999): *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris.
- RABAN, J. (1974): *Soft City*. London: Picador.
- SMITH, E. R., & MACKIE, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- SOMMER, R., & OLSEN, H. (1980): The Soft Classroom. *Environment and Behaviour*, 12 (1), 3-16.
- STIRES, L. (1980): Classroom Seating Location, Student Grades, and Attitudes: Environment or Self-Selection? *Environment and Behavior*, (12) 2: 241-254.
- SZABÓNÉ BERKI É. (2006): A kompetencia alapú fejlesztés, képzés, közösségi igénye. *Társadalom és Gazdaság*, 28 (2), 203-223.
- ULRICH, C. (2004): A place of their own: Children and the physical environment. *Human Ecology*, 32 (1), 11-14.
- ULRICH, R. S. (1984): View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224, 420-421.
- VAJDA Zs. (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia.
- VEKERDY T. (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Budapest: Filum.
- ZRINSZKY L. (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.