

**„MINDENHOL JÓ, DE LEGJOBB AZ ISKOLÁBAN?”**  
**A PEDAGÓGUSI ELÉGEDETTSÉG KÖRNYEZETPSZICHOLÓGIAI**  
**VIZSGÁLATA**

**Csike Tekla**

PPKE BTK Pszichológia Intézet, [csiketekla@gmail.com](mailto:csiketekla@gmail.com)

Jelen kutatásban két pedagóguscsoport – a Waldorf-iskolákban és a hagyományos közoktatási intézményekben dolgozó tanárok – élettel, iskolával való elégedettsége, szubjektív jólléte kerül összehasonlításra környezetpszichológiai elméleteket alapul véve. A kutatás fő kérdése, hogy a két vizsgált csoport között milyen különbségek mutatkoznak a fenti változókat tekintve, és mennyiben járulhat ehhez hozzá az edukációs tér. Az adatgyűjtés során – személyes találkozók alkalmával – 40 résztvevővel három kérdőív, valamint egy félig strukturált interjú és rajzvizsgálat került felvételre. Az eredmények szerint a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, és ez összefüggést mutat a szubjektív jóllétük bizonyos aspektusaival is.

**Kulcsszavak:** környezetpszichológia, iskolapszichológia, pedagógus, pedagógusi elégedettség, jóllét

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Csabai Krisztinának, hogy a kutatási kérdésfeltevéstől kezdve a vizsgálatfelvételeken át egészen a befejező mozzanatokig biztatott, építő kritikáival segítette szakmai tudásom gyarapodását. Továbbá hálás vagyok a vizsgálatban részt vevő pedagógusoknak őszinte segítőkészségükért, illetve Gintner Tímeának és Urbán Gábornak statisztikai útmutatásukért.

Az embernek számos eltérő környezeti kontextushoz kell alkalmazkodnia élete során. Állandó változásban lévő közegek adnak otthont cselekvéseinknek, társas interakcióinknak. Kisgyermekként más környezeti feltételek adtak a gyerekszobában, mint kamaszként az iskolában, de akár gondolhatunk egyszerűen a sok helyre, ahova naponta járunk, a lakásunkra, a munkahelyünkre, bevásárlóközpontokra vagy egyéb közintézményekre. Egy széles körben elfogadott meghatározás szerint *„a környezet összetett, minden érzékszervünket szimultán ingerlő hatásrendszer, amely több lehetséges szempont mentén határozható meg”* (McAndrew, 1993 id.: Dúll, 2009, 17.). Néhány ilyen szempont a tartalom: épített, természeti vagy társas környezet; az emberek reakciói: csoportképződést serkentő vagy gátló környezet és a terjedelem: mikro-, mezo-, makrokörnyezet.

A környezetpszichológia viszonylag fiatal tudománya foglalkozik kitüntetetten az ember – környezet viszonyal. Dúll Andrea, a környezetpszichológia hazai úttörője a következőképp ír e tudományterületről: *„a környezetpszichológia olyan multidiszciplináris terület, amely a szociofizikai környezet és az emberi viselkedés és tapasztalás kölcsönkapcsolatának, tranzakciójának pszichológiai és egyéb tudományos kvantitatív és kvalitatív módszerekkel történő vizsgálatára összpontosít”* (Dúll, 1998 id.: Dúll, 2009, 40.). A bő fél évszázados múltra visszatekintő környezetpszichológia szerint *„a fizikai környezet a viselkedés folyamatában az ember egyenrangú társa, partnere, amely a belső, lélektani folyamatokkal együtt, azokkal tranzakcióban vesz részt a viselkedés folyamatában”* (Dúll, 2009, 12.). A definícióból látható, hogy a környezetpszichológia annyiban különbözik a hagyományos pszichológiai nézetektől, hogy a környezetet nem csak egyfajta cselekvési moderátorként, ún. mederben tartóként értelmezi, amely kiválthatja és alakíthatja egy-egy megmozdulásunkat, hanem mintegy egyenlő félként kezeli a viselkedés alakításában a helyhasználóval.

A környezetpszichológia képviselői már a kezdeti időszakban olyan általános érvényű szociofizikai környezetre vonatkozó elveket fogalmaztak meg, amelyek a mai napig elfogadottak. Például: (1) *Egy fizikai környezetben megjelenő jellegzetes viselkedésminták az adott környezetre vonatkoztatva sajátosak és állandóak*, azaz nem általánosíthatunk, hiszen egy néhány helyhasználó által birtokolt terem teljesen másképp lehet kialakítva egy másik térhasználó csoport termével összehasonlítva, ami kihathat az adott csoport személyközi viszonyaira, teljesítményére vagy hangulatára. (2) *Különböző tulajdonságokkal rendelkező emberek adott helyen hasonlóbban viselkednek, mint egy ember különböző helyeken*. Ha megfigyeljük, egy extravertált és egy introvertált egyén viselkedése hasonlóbb lehet ugyanabban az osztályteremben, mint egy extravertált személy viselkedése otthon és a munkahelyén. Továbbá (3) *a fizikai környezet sem térben, sem időben nem zárt rendszer*, például minden iskolának vagy munkahelynek van története és jövőképe. (4) *A fizikai környezet dinamikus rendszer, azaz a benne foglalt tárgyak és személyek kölcsönös függőségben alakítják egymást, hatnak egymásra*. Ennek értelmében egy oktatási intézményben a pedagógusokra hat a tanári helyiségben észlelt zsúfoltság, amely diszkomfort érzetet kelt bennük, a

tanárok pedig hatnak az órájukon ülő diákokra, akik így nagyobb eséllyel hallgatnak silányabb minőségű előadást, mintha a pedagógus kiegyensúlyozottan és zavartalanul érezné magát azon a helyen, ahonnan közvetlenül órát adni érkezik. Mindez visszahat a tanári munkára: a gyermekek unalma, teljesítménybeli csökkenése befolyásolja a tanári eredményességet és motivációbeli különbségeket okoz. (5) *Ugyanaz a viselkedésváltozás többféle módon is megtörténhet, mivel a tárgyak, helyszínek, események és emberek tranzakcióban állnak*, ezért is szükséges a szociofizikai környezetet holisztikusan vizsgálni, hiszen nem egyszerű eldöntenünk, hogy adott viselkedési megnyilvánulás következménye valaminek vagy kiváltó tényezője. (6) *Figyelembe kell venni, hogy adott szociofizikai környezetnek kik a helyhasználói és mik a komponensek, amelyek hatnak rájuk*, azaz lényeges megismerni a térhasználók élettapasztalatait, elvárásait, preferenciáit ahhoz, hogy teljes és adekvát képet kapjunk. (7) *Ahhoz, hogy megértsük a környezetpszichológia holisztikus látásmódját, több szemszögből kell rátekintenünk adott problémafelvetésre*, azaz egyszerre kell objektív szemlélőként és szubjektív résztvevőként vizsgálnunk. És végül (8) kiemelt fontosságú, hogy tisztában legyünk azzal, hogy *a helyhasználók számára a környezeti jellemzők gyakran tudatosulási küszöb alattiak, azaz tudattalanul hatnak a viselkedésre*. Ezért is találkozhatunk környezetpszichológiai interjúk során többször „semleges” nyilatkozattal egy-egy térről vagy annak hatásairól, mert a helyhasználó nem is sejti, hogy például az irodája megvilágítása vagy színei milyen mértékben hatnak a teljesítményére és hangulatára, helyette a legtöbb esetben a társas kapcsolataikból eredeztetik az érzéseik magyarázatait (Dúll, 2009).

Amennyiben hosszú ideje használói vagyunk adott területnek, óhatatlanul involválódunk a térbe – a környezetpszichológia szerint ez már kb. 20 perc helyhasználat után elkezd kibontakozni –, és így fokozatosan érzelmi szálakat alakítunk ki vele kapcsolatban, ezt nevezzük helyélménynek. A *helykötődés* elmélete szerint az emberek azokat a tereket, ahol huzamosabb időt töltenek el, helyként, azaz egyedien értelmezett térként fogják fel, nem csupán egy földrajzi lokációként (Dúll, 2009). Fried (1963) bostoni lakókat költöztetett ki az otthonukból, megfigyelései szerint a lakók továbbra is pozitívan nyilatkoztak az elvesztett lakással kapcsolatos élményeikről, illetve nagyfokú veszteségélményről számoltak be. Fried tehát megfelelteti a gyászreakciót és a helyvesztés érzését, szerinte egy fontos tértől való megválás a személy kontinuitásérzetében törést eredményez. Chawla (1992) kutatásai szerint az óvodás és kisiskolás korú gyermekek, akiknek ebben az időszakban egyre csak növekszik az ún. otthonhoz tartozó területe, azok iránt a helyek iránt mutattak kötődést, amelyeket sokszor használtak, és leginkább kedveltek. Serdülőkorban már a gyakran használt helyek a nem kedvelt kategóriába esnek, azonban az életkor növekedésével újból előtérbe kerül a megszokott terek preferenciája. Low és Altman (1992) szerint a helykötődés kialakulását több tényező szervezi, például a hellyel kapcsolatos tapasztalatok vagy a helyen rendezett ünnepeken való részvétel. A helyekhez való ragaszkodás már egészen kis korunkban elkezdődik, és életünk során újra és

újra kialakul, amikor egy hely hangsúlyt kap a mindennapjainkban, és ez elősegíti az otthonosság érzésének kialakulását.

## AZ ISKOLAI KÖRNYEZET ÉS LEHETSÉGES HATÁSAI

A helykötődés hétköznapi megjelenését kiválóan szemléltetik az oktatási intézmények, amelyek egyszerre a tudásátadás és a nevelés színterei. Mivel mind a diákok, mind a pedagógusok napjaik nagy részét az iskola falai között töltik, számos – többnyire nem is tudatosuló – környezeti hatás éri őket. A környezetpszichológia értelmezésében minden oktatási komplexum egyedi szociofizikai jellegzetességekkel bír, a benne zajló folyamatok pedig tranzakcionális természetűek, így az iskolai környezet több – egymásra kölcsönösen ható – komponensre bontható: *személyes és pszichológiai folyamatokra* mint a fáradtság, sikerélmény, *környezeti jellemzőkre*, például az iskola elhelyezkedése, az épület jellege és *idői aspektusokra* mint a tanórák és szünetek hossza, iskolai ünnepélyek ritmusa (Dúll, 2001).

### AZ EDUKÁCIÓS TÉR JELLEGZETES INGEREI

Az iskola falai között változatos környezeti ingerek sokaságával találkozunk a térhasználók. Ezek többsége nem is tudatosul, hiszen a tanárok és a diákok nem gondolkoznak el azon nap mint nap, hogy milyen anyaggal van burkolva a fal vagy a padló. Egy osztályterem fizikai jellemzői mellett a hőmérséklet, a hanghatások, az illatok, a fények, az ún. *ambiens ingerek* érzékelése és ezek hatásai bizonyos viselkedéseket lehetővé tesznek, serkentenek, míg másokat korlátoznak. Például egy zajos tanterem gátolja a gyerekeket figyelmük fenntartásában, a pedagógus pedig rövidebben, egyszerűbben, lassabban és monotonabban fogalmaz, ami erősen visszaveti a gyerekek motiváltságának fenntartását, ezáltal valószínűleg kevesebb és silányabb minőségű információt jegyeznek meg (Téglás, 2004). Több kutatásban is vizsgálták a színek és a fények szerepét az edukációs terekben. Gifford (1988) szerint az élénkebb színre festett és jobban megvilágított helyeken hangsúlyossá válik a verbális kommunikáció. Egyes kutatók eredményei szerint pedig a meleg színű terekben a gyerekek túl magas aktivitási szintje lecsökken, optimalizálódik (Olds, 1989). Az előzőek mellett a belmagasság is kiemelt tényező. Amennyiben csendesebb, meghittebb foglalkozást szeretnénk tartani egy térben, ajánlatos alacsonyabb mennyezetű termet választani, míg a magasabb belmagasság aktívabb, hangosabb viselkedést facilitál (Weinstein és David, 1987).

Az iskolákban a pedagógiai tevékenységet meghatározó történések sorozata zajlik. Általában a felnőttek alakítják ki azokat a helyeket, amelyeket a gyermekek gyakran használnak. Ezeket igyekeznek úgy formálni, hogy az minél inkább megfeleljen a gyermekek szükségleteinek, ami a gondoskodás motívumaként azonosítható. Gärling és Gärling (1990) azt találták, hogy a szülők

és a nagyszülők otthonukkal való elégedettségét elsősorban az határozza meg, hogy mennyire érzik biztonságban benne a kisgyermeküket, és ez felülírja az esztétikai vonatkozásokat. A pedagógusok iskolai környezetről való nyilatkozataiban is látszik ez a tendencia: csaknem kizárólag a gyerekek vélt igényeit veszik figyelembe elsőként, holott ők maguk is egyformán fontos környezethasználók (Lundquist, Kjellberg és Holmberg, 2002).

#### **A ZSÚFOLTSÁG MINT VISELKEDÉSALAKÍTÓ TÉNYEZŐ**

Minden embernek szüksége van egy számára optimális magánszférára, amely nagysága kultúránként eltérő. A magánszféra két tényező folyamatos és összetett szabályozását jelenti: a személyes térét és a territoriális viselkedését. Előbbi szabja meg egy másik személlyel történő érintkezés közelségét-távolságát, utóbbi pedig meghatározza, hogy kit enged a személy az interakciós folyamatba, és az meddig vehet benne részt (Gifford és Sussman, 2012). Amennyiben az optimális szabályozási érték eltolódik valamely irányba, a személy elveszíti komfortérzetét. A magánszféra regulációs folyamatában több személyi tényező kap szerepet: aktuális szükségletek, személyiségjegyek, vonzalom vagy a társas kapcsolatok alakításában való jártasság. A szabályozásban szintén részt vevő helyzeti tényezők közül pedig megemlítendő maga a helyszín, a környezeti elrendezés, az akadályok vagy a távolságok (Pedersen, 1999). Pszichológiai egészségünk fenntartásához nélkülözhetetlen a magánszféra sikeres regulációja. Amennyiben ez valamilyen okból nem megoldható, a fennálló diszfunkció csökkenti a személy észlelt kontrollját, így szorongáshoz vezethet.

### **A PEDAGÓGUSI KIÉGÉS ÉS KÖRNYEZETI AUTONÓMIA**

A mai Magyarországon pedagógusnak lenni egyszerre nagy öröm és hatalmas kihívás. A gyerekek és a tanítás megannyi boldog pillanatot nyújt a tanároknak, ugyanakkor számos negatív tényezővel kell számolni, ami megnehezíti a dolgukat. Ilyen a folyamatos adminisztratív tevékenység, a megemelt óraszám, az állandó érzelmi igénybevétel, és nem utolsósorban a legtöbb esetben nem méltányos bérezés. Brown (2012) áttekintő leírást ad olyan kutatásokról, amelyekben negatív összefüggést találtak a tanárok észlelt én-hatékonysága és az érzelmi kimerültség között. Malinen és Savolainen (2016) eredményei szerint az iskolai klíma befolyásolja a munkával való elégedettséget, amely pedig hatással van a burnoutra, tehát az iskolai klíma optimalizálása hatásos moderátora lehet a kiégésnek.

Amikor a pedagógusok nehézségeket tapasztalnak egy osztály kezelése során, felerősödhetnek a kiégés egyes összetevői. Ugyanakkor ez fordítva is igaz, hiszen amikor emocionálisan kimerülnek, és úgy érzik, hogy a munkájukban nem tudják elérni céljaikat, akkor kevésbé tudnak támogató osztályklímát biztosítani a diákjaiknak és maguknak, ami kulcsszerepet játszhat a munkahelyi

elköteleződésben illetve elégedettségben (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert, 2008). Jó, ha a tanároknak lehetősége nyílik fejleszteni az ún. *környezeti kompetenciájukat*, amely egy három összetevőből álló konstruktum. Magában foglalja a környezet percepcióját, az észlelésre adott érzelmi, valamint kognitív válaszokat segítségével megismerik az alapvetőbb környezetpszichológiai jellegzetességeket, mert ez lehetővé teszi számukra, hogy kisebb változtatásokkal – padok átrendezésével, meleg színű textíliák díszítőelemként való használatával, gyerekek igényeinek meghallgatásával és figyelembe vételével – egy hatékonyabb, motiváltabb, nyugodtabb osztályléggört teremtsenek, ami befolyásolja a saját munkahelyi közérzetüket (Gifford és Sussman, 2012).

Hoglund, Klinge és Hosan (2015) szerint, amikor a tanárok túlterheltek a sok munka miatt, nem szándékosan ugyan, de kevésbé figyelnek oda a gyerekekre, nem tudnak kellő emocionális és instrukciós támaszt nyújtani, illetve referenciamodellként sem tudnak szolgálni, és követendő példát mutatni a diákoknak. Mindemellett a pedagógusi kiégés befolyásolhatja a gyermekek tanulmányi előmenetelét, hiszen a gyermek a tanára folyamatos frusztrációjával szembesül, amikor segítséget kér tőle (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert, 2008). Javadi (2014) kutatásában összefüggésbe hozta a kiégést a tanári autonómiával, és szignifikáns negatív kapcsolatot talált köztük. Vagyis azt javasolja, hogy a tanári autonómia növelésével csökkenthetőek a kiégés megjelenésének kockázatai. Mindebből következik, hogy érdemes több szabadságot adni a pedagógusoknak, nagyobb teret engedni nekik például a tanítási eszközeiket, módszereiket vagy az osztálytermük berendezését, dekorálását illetően. A legtöbb állami iskola kevés önállóságot enged a pedagógusoknak és a tanulóknak osztálytermeik alakításában. Ugyanakkor az alternatív intézmények – például a Waldorf – tantervének egyik alappillére, hogy a tanárok, diákok és szülők közössége együtt tervezi meg, rendezi be az iskolát, ami által sokkal otthonosabbá tehetik a helyet, ahol idejük nagy részét töltik.

Ahogy az előzőekben utaltam rá, az oktatási intézmények markánsan különbözhetnek abban, hogy milyen fizikai jegyekkel bírnak, illetve, hogy mennyi környezeti autonómiát biztosítanak a térhasználóiknak. Egy tipikus magyar közoktatási intézményt magunk elé képzelve nagyobb terek, fehér, kopár falak, elavult bútorok, gyér díszítés, élénk színek hiánya, esetleg néhány növény jut először eszünkbe. Az esetek többségében ugyan megjelenik az igény a tér otthonosabbá, barátságosabbá tételére, de sajnos az intézmények anyagi forrásaikból ritkán költenek az épület fizikai környezetének esztétikusabbá tételére, hiszen általában a szűken szabott pénzügyi keretnek „fontosabb helye van”. A másik oldalon ott vannak például a Waldorf-iskolák, amelyek tanterve sok módszertani és felfogásbeli álláspontban különbözik egy hagyományos iskoláétól, ám jelen esetben a fizikai környezeti jellemzőikre hangsúlyt helyezve mutatom be őket. A Waldorf-közösség számára kiemelt fontosságú az esztétikailag kellemes iskolai környezet, mert úgy vélik, ez segíti a gyermekeket szabad önkifejezésük, kreativitásuk fejlesztésében, a pedagógusokat pedig saját személyiségfejlődésükben – amely a minél mélyebb és alaposabb

ismeretátadáshoz járul hozzá (de Souza, 2012). A waldorfos osztálytermek általában sok természetes fénnnyel, organikus anyagokkal jellemezhetők. Sok színes textíliát, faanyagot és növényt használnak a helyiségek berendezéséhez, valamint törekszenek a terek rendezetten és tisztán tartására, amivel példát mutatnak a diákok számára. A gyerekek és a felnőttek által közösen tervezett osztálytermek pedig hozzájárulnak a környezeti kontroll magas fokú érzékeléséhez, ami elősegíti az esetleges zavaró tényezőkkel való megbirkózást (Dúll, 2009).

## A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE, HIPOTÉZISEK

A kutatásban a hagyományos közoktatásbeli intézmények és a Waldorf-iskolák fizikai jellegzetességeinek hatása kerül összehasonlításra a bennük oktató pedagógusokra nézve, ami azt a célt szolgálja, hogy lehetővé váljon a gyakorlatban hasznosítható javaslatok felállítása, az edukációs tér alakítására vonatkozóan.

**(1)** A Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktatók, főként a de Souza (2012) által leírt környezeti jellemzők és a környezeti autonómia jelenségére alapozva.

**(2)** A Waldorf-intézményekben dolgozó tanárok észlelt szubjektív jólléte magasabb, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké, mert valószínűleg a Waldorf-pedagógusoknak több környezeti eszközük van – például lehetőségük a kemény és lágyszőnyegek viszonylag szabad alakítására (Dúll, 2009) – a stressz és feszültség leküzdésére a munkahelyükön, mint a közoktatásbeli tanároknak.

**(2)/a** Pozitív kapcsolatot várok az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert (2008) eredményei alapján.

**(2)/b** Pozitív kapcsolatot feltételezek az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét között (Martos, Sallay, Désfalvi és Ittész, 2014).

**(3)** A Waldorf-tanárok biztonságosabban érzik magukat a termekben, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok, valószínűleg a helykötődés könnyebb és mélyebb kialakulása miatt – hiszen a termeiket önállóan rendezhetik be, továbbá szabadidejük legnagyobb részét is a tanteremben töltik (Low és Altman, 1992).

## MÓDSZEREK

Az adatgyűjtés során kiemelt cél, hogy a vizsgálati személyek individuális jellemzői hangsúlyos szerepet kapjanak. Ezért a kvantitatív adatgyűjtést kiegészítendő, a vizsgálat alanyaival a kérdőívek mellett egy félig strukturált interjút és rajzvizsgálat is felvételre került, ami lehetővé teszi az egyéni vélemények tüzetesebb megismerését.

### RÉSZTVEVŐK

A kutatásban 40, a szakmájában aktívan tevékenykedő – általános iskolai és középiskolai – pedagógus vett részt, 75%-uk nő. A minta életkori átlaga 46,1 év (szórás = 8,18). A vizsgálati személyek két csoportra oszlanak aszerint, hogy milyen fizikai környezettel jellemezhető iskolában dolgoznak. Így az egyik vizsgálati csoportot (n = 20 fő) Waldorf-iskolákban oktató, a másikat (n = 20 fő) pedig hagyományos közoktatási intézményekben tanító pedagógusok alkották.

### VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

#### ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG SKÁLA

A Diener, Emmons, Larsen és Griffin (1985) által kialakított Élettel való Elégedettség Skálát az elmúlt bő három évtizedben számos nyelvre lefordították, pusztán ebből a tényből is látszik, hogy világszerte elismert és kedvelt mérőeszköz a lélektani vizsgálatokban. Az élettel való elégedettség az egyik fontos komponense a szubjektív jóllétnek. A néhány évvel ezelőtti Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész (2014) nevével fémjelzett tanulmány alapján a magyar kérdőív kiváló időbeli stabilitással és belső konzisztenciával jellemezhető (Cronbach- $\alpha$  = 0,84 felett), érvényes és megbízható, ami lehetővé teszi a széleskörű alkalmazását a pozitív lelki egészséggel összefüggő kutatásokban. A skála öt tételt tartalmaz, amelyek mindegyike pozitív irányban van megfogalmazva, fordított tétel nélkül. A tesztkitöltőnek egy hétfokú Likert-skálán kell jelölnie, hogy mennyire ért egyet az egyes állításokkal. A skála pontszámát a tételekre adott válaszok összpontszámai adják, amely minél magasabb, annál nagyobb mértékű élettel való elégedettséget mutat.

#### ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG SKÁLA

Az Iskolával való Elégedettség Skálát magam alakítottam ki Martos Tamás és Sallay Viola (2014) Otthonnal való Elégedettség Skálája nyomán. Munkájukban leírják, hogy az otthon az emberi élet kiemelten fontos területe, és annak folyamatos használata során a megélt társas és környezeti interakciók nagyban hozzájárulnak a pozitív identitás és egészség fenntartásához. Tanulmányuk szerint a kérdőív belső megbízhatósága kiváló. Ennek analógiájára született meg az Iskolával való Elégedettség Skála, hiszen a fenti állítás az edukációs színterekre

ugyanúgy igaz lehet, sőt, megeshet, hogy fokozottabban, mert egy pedagógus sok esetben több időt tölt az iskolában, mint az otthonában. Az új skálában az „otthon” szó „iskolára” cserélésén kívül egyéb változtatás nem történt. A kérdőívben a válaszadó öt állítást lát maga előtt az iskolájával kapcsolatosan, amelyekre egy hétfokú skálán adhat választ. A skála pontszámát a karikázott értékek összeadásával kapjuk meg, minél magasabb ez a számérték, annál nagyobb mértékű az iskolával való elégedettség.

### **WHO JÓL-LÉT KÉRDŐÍV**

Az 1982-ben kidolgozásra kerülő WHO Jól-lét Index a pozitív életminőség vizsgálatát célozta, és már akkor igen hatékonynak bizonyult. Fokozatos finomítások révén a kilencvenes évek közepén született meg a jelen esetben is használt öttételes változat, amelynek magyar adaptációját Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp (2006) végezte Bech nyomán. Validáló tanulmányukban kimutatták, hogy a WHO Jól-lét Skála belső reliabilitása kiváló (Cronbach- $\alpha$ : 0,85). Az öt tételből álló, fordított itemet nem tartalmazó kérdőívben a válaszadónak egy négyfokú skálán kell jelölnie, hogy mennyire jellemző rá az adott állítás az elmúlt két hétben tapasztalt élményei alapján. Az elérhető maximális pontszám 15, a nagyobb pontszámok pozitívabb lelkiállapotot jelölnek.

### **„ISKOLA ÉRZELMI ALAPRAJZA” INTERJÚ ÉS RAJZVIZSGÁLAT**

Az „Otthon Érzelmű Alaprajza” interjú és rajzvizsgálat egy Düll Andrea és Sallay Viola (2006) által kidolgozott félprojektív mérőeszköz. Jelen kutatáshoz ezt alapul véve alakítottam ki az „Iskola Érzelmű Alaprajza” interjút, amelynek protokollja tulajdonképpen az „otthon” és „iskola” szavak felcserélésében, valamint az iskolához nehezen illeszthető kérdések elhagyásában különbözik az eredetitől. Emellett egy kérdéssel kibővítettem a listát („*Hogyan alakítaná át/rendezné be jelenlegi iskoláját, hogy az Ön számára minél optimálisabb légkört alakíthasson ki?*”) azért, hogy a vizsgálati személyek gondolatait kizárólag a fizikai környezeti jellegzetességekre tereljem a legtöbb esetben elsődlegesen tudatukba szökő társas jegyek helyett. Alkalmazása során a vizsgálati személyeknek először tíz kérdést kell megválaszolniuk (pl.: „*Mi adta az otthonosság élményét az egyes iskolákban?*”), majd az iskolájuk alaprajzát kell elkészíteniük, és bejelölniük rajta a legfontosabb tereket, bútorokat, tárgyakat. Ezt követően hét érzés és egy szimbólum (*biztonság, bizonytalanság, jó közérzet, feszültség, szenvedés, összetartozás, elvonulás, otthonosság szimbóluma*) elhelyezését kéri a vizsgálatvezető a vizsgálati személyektől, és minden esetben ezek indoklására szólítja fel őket.

### **A VIZSGÁLAT LEFOLYTATÁSA**

A vizsgálati személyekkel a kapcsolatfelvétel elsősorban e-mailen vagy telefonon történt. A beszélgetések helyszíne az esetek többségében (36 eset) a pedagógus munkahelyén egy nyugodt terem vagy iroda volt, néhány találkozó alkalmával

pedig az otthonuk. Az adatgyűjtés négy városban, összesen 14 napig tartott – naponta minimum egy, maximum hét vizsgálatfelvétellel.

A beszélgetések időtartama átlagosan 45-60 perc volt. A vizsgálat első szakaszában az alanyok kézhez kapták a tájékoztató beleegyező nyilatkozatot és a rövid kérdőív csomagot, amely a három öttételes kérdőívet tartalmazta. A vizsgálat második része az „Iskola Érzelmi Alaprajza” című félig strukturált interjúval kezdődött, a folytatásban a pedagógusok lerajzolták egy A3-mas lapra a jelenlegi iskolájuk alaprajzát, és feltüntettek rajta minden számukra fontos, bármilyen szempontból releváns helyiséget, bútort vagy tárgyat. Amikor a rajzzal elkészültek, színes filcekkal beírtak hét darab érzelmet szimbolizáló számot az ábrázolt helyiségekbe, és indokolták is választásaikat.

## EREDMÉNYEK

A statisztikai elemzés a pedagógusok élettel, iskolával való elégedettsége, általános jólléte, valamint az iskolaépület egyes helyiségei által kiváltott érzelmeik változóinak vizsgálatát célozta. Mivel két független – 20-20 fős – csoport szerepel a kutatásban, független mintás összehasonlítások és korrelációs számítások kerültek alkalmazásra.

### LEÍRÓ STATISZTIKA

A nemek arányát tekintve a minta 75%-a nő. Életkoruk átlaga 46,1 év (szórás = 8,18), a legfiatalabb résztvevő 27, a legidősebb 59 éves. A pedagógusi pályán eltöltött éveik számát tekintve átlagosan 19,3 éve (szórás = 10,3) dolgoznak tanárként, minimum 4, maximum 38 éve aktívan a szakmájukban tevékenykedő pedagógusok.

A Waldorf-pedagógusok élettel való elégedettsége – hétfokú skálán (Cronbach- $\alpha$  = 0,813) – átlagosan 5,43 (szórás = 0,85), míg a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké 5,54 (szórás = 0,78). Az iskolával való elégedettség (Cronbach- $\alpha$  = 0,87) tekintetében markánsabb különbség mutatkozott: a Waldorf-tanárok átlaga 5,69 (szórás = 0,76), a hagyományos intézményekben oktatóké pedig 4,55 (szórás = 0,97). A szubjektív jóllét (Cronbach- $\alpha$  = 0,76) értékelésének átlaga előbbieknél 2,2 (szórás = 0,45) utóbbiaknál 1,86 (szórás = 0,49).

Az iskolaépülethez – azon belül is két frekventáltabb helyhez, a termekhez és a tanárihoz – kapcsolódó érzéseiket tekintve a pozitív érzelmek – *biztonság, jó közérzet, összetartozás, elvonulás, otthonosság* – nagyobb arányban jelennek meg a Waldorf-intézményekben tanítóknál (66,3%), mint a közoktatás pedagógusainál (33,7%). A negatív érzelmek – *bizonytalanság, feszültség, szenvedés* – esetében pedig előbbi csoportnál 43,6%, utóbbinál 56,4%-os ez az arány.

## HIPOTÉZISVIZSGÁLATOK

**(1)** *A Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktatók, főként a de Souza (2012) által leírt környezeti jellemzők és a környezeti autonómia jelenségére alapozva.*

A statisztikai vizsgálatok lefuttatása előtt ellenőrizésre kerültek a parametrikusság feltételei. Mivel a CLT (központi határeloszlás-tétel) szerint nem elegendő a mintánkénti 20-20 fős elemszám – a Lillefors korrigált Kolmogorov-Smirnov teszttel folytatódott az ellenőrzés. A hagyományos iskolában oktató pedagógusok –  $D(20) = 0,159$ ;  $p = 0,2$  – és a Waldorf tanárok –  $D(20) = 0,148$ ;  $p = 0,2$  – esetében sem szignifikáns a teszt, így eszerint normál eloszlás feltételezhető. A szóráshomogenitás ellenőrzésekor a Levene-tesztet –  $F(1, 38) = 0,668$ ;  $p = 0,419$  –, szintén nem mutatott szignifikáns különbséget a varianciában, így teljesült a szóráshomogenitás feltétele is. Az elvégzett t-próba eredménye szerint a két csoport iskolával való elégedettsége (hagyományos iskolai pedagógusok:  $M = 4,55$ ;  $SD = 0,9687$ ; és Waldorf-pedagógusok:  $M = 5,69$ ;  $SD = 0,76$ ) között szignifikáns különbség található, ahol  $t(38) = -4,133$ ;  $p < 0,001$ . Tehát az első hipotézis statisztikailag beigazolódott.

**(2)** *A Waldorf-intézményekben dolgozó tanárok észlelt szubjektív jólléte magasabb, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké, mert valószínűleg a Waldorf-pedagógusoknak több környezeti eszközük van – például lehetőségük a kemény és lágy tanulókörnyezetek viszonylag szabad alakítására (Dúll, 2009) – a stressz és feszültség leküzdésére a munkahelyükön, mint a közoktatásbeli tanároknak.*

A második hipotézis tesztelése szintén a parametrikusság feltételeinek ellenőrzésével kezdődött. Hasonlóan az előző hipotézis teszteléséhez, a vizsgálati személyek függetlenek egymástól, tehát újfent kétmintás t-próbát kértem ki a statisztikai programtól. A teszt eredménye szerint a közoktatásbeli ( $M = 1,86$ ;  $SD = 0,486$ ) és a Waldorf-intézményekben oktató pedagógusok ( $M = 2,2$ ;  $SD = 0,4496$ ) között szignifikáns különbség van –  $t(38) = -2,297$ ;  $p = 0,01$ . Azaz a hipotézis statisztikailag alátámasztható.

**(2)/a** *Pozitív kapcsolatot várok az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert (2008) eredményei alapján.*

Jelen alhipotézis tesztelésénél is a parametrikusság feltételei kerültek ellenőrzésre először, az adatok most az egész mintára nézve szerepelnek. Mivel parametrikusak az adatok, és két változó közötti lineáris összefüggés feltárása a cél – Pearson-korrelációs műveletet végeztem a statisztikai program segítségével, amelynek eredménye szerint gyenge pozitív összefüggés van –  $r(38) = 0,284$ ;  $p = 0,04$  – az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között, tehát a hipotézis igazoltnak tekinthető.

**(2)/b** *Pozitív kapcsolatot feltételezek az élettel való elégedettség és a szubjektív jóllét között (Martos, Sallay, Désfalvi és Ittész, 2014).*

Mivel az egész mintán végzett ellenőrzés alapján normál eloszlásúak az adatok, újfent Pearson-féle korrelációs vizsgálattal került tesztelésre a hipotézis,

amely értékei –  $r(38) = 0,307$ ;  $p = 0,054$  – szerint tendencia szintű, de nem szignifikáns, közepes erősségű pozitív összefüggés található az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét között.

**(3)** *A Waldorf-tanárok biztonságosabban érzik magukat a termekben, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok, valószínűleg a helykötődés könnyebb és mélyebb kialakulása miatt – hiszen a termeiket önállóan rendezhetik be, továbbá szabadidejük legnagyobb részét is a tantermekben töltik (Low és Altman, 1992).*

Mivel a csoportonkénti parametrikusság-ellenőrzés során sem a normalitás –  $D(20) = 0,387$ ;  $p < 0,001$  termék biztonsága a közoktatásbeli pedagógusoknál;  $D(20) = 0,538$ ;  $p < 0,001$  termék biztonsága a Waldorf-pedagógusoknál –, sem a szóráshomogenitás –  $F(1, 38) = 58,581$ ;  $p < 0,001$  – feltétele nem teljesült, nem parametrikus és független mintákat összehasonlító próbát végeztem el. A termekben jelölt „biztonság” változó előfordulását vizsgáltam. A Mann-Whitney teszt eredményei –  $U = 90$   $Z = -3,667$ ;  $p < 0,001$  – alapján az iskolai termekben érzett biztonság tekintetében szignifikáns különbség van a Waldorf-tanárok ( $M = 0,95$ ) és a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok ( $M = 0,4$ ) között, előbbiek többször jelölték a „biztonság” színhelyéül a termeket, mint utóbbiak. Tehát a szám adatok alátámasztják a harmadik hipotézist is.

## ÉRTELMEZÉS

Az első hipotézisben az a feltevés került vizsgálatra, miszerint a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktató tanárok. A szám adatok jól szemléltetik, hogy a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolájukkal. Különösen a skála két tételén látszik a különbség, („*Elégedett vagyok az iskolával, ahol tanítok.*” és „*Ha új iskolát tervezhetnék, szinte semmit sem változtatnék meg a mostanihoz képest.*”) ezen tételek esetében az átlagok eltérése viszonylag nagy. További magyarázatul szolgálhatnak az „Iskola Érzelmi Alaprajza” eljárás közben elhangzott pedagógusnyilatkozatok, ahol többen kifejezték, mit és miért szeretnek az iskolájukban, illetve mikén változtatnának, ha lenne rá lehetőségük. A közoktatásban dolgozó pedagógusok rendszerint határozott elképzelésekkel rendelkeznek az iskolájuk fizikai jegyeinek viszonylag markáns átalakításával kapcsolatban. Például egy közoktatásbeli pedagógus így nyilatkozott: „*Nagyon sok konkrét tervem van... a tanáriban a bútorokat a » szánalom « szó jellemzi, vidám dolgok kellene, modernizálni kéne, élénk színeket használni... kellene sok növény, egy étkező helyiség, no meg rekreációs helyiség a pihenésre.*”. A Waldorf-tanárok többnyire nem változtatnának az iskolájuk fizikai környezetén, csupán fejlesztenék a már rendelkezésükre álló tereket és felszereléseket. Egy Waldorfos pedagógus szavaival élve: „*A jelenlegi épületen nem változtatnék, mert így otthonos, ahogy van. Javítani, folyamatosan csinosítani persze lehet... például örülnék, ha*

kialakíthatnánk néhány új termet, és mi magunk húzhatnánk fel lekerekített falakat!”.

A második feltételezés statisztikai ellenőrzésénél arra kerestem a választ, hogy a Waldorf-pedagógusok észlelt szubjektív jólléte magasabb-e a közoktatásbeli kollégáikénál. A kapott eredmények szignifikáns különbséget mutatnak a két csoport között, még hozzá a Waldorf-tanárok esetében magasabb a szubjektív jóllét átlagértéke, mint a hagyományos iskolák pedagógusainál, tehát a hipotézis igazolást nyert. Hasonlóan az előzőekhez, a mérőeszköz három tételén jobban szemléltethető a különbség mibenléte („Az elmúlt két hét során érezte-e magát nyugodtnak és ellazultnak?” , „Az elmúlt két hét során érezte-e magát aktívnak és élénknek?” és „A napjai tele voltak számára érdekes dologgal?”). Ezen itemek esetén nagyobb a két csoport átlaga közötti különbség. Ebből leszűrhető, hogy a Waldorf-pedagógusok – saját bevallásuk alapján – nyugodtabbnak és ellazultabbnak, aktívabbnak és élénkebbnek érzik magukat, mint a hagyományos iskolákban oktató tanárok, valamint a napjaikban több olyan esemény van, amely iránt őszinte érdeklődést tudnak mutatni. Helytálló magyarázat lehet a korábban már említett környezeti kontroll fogalma – hiszen a Waldorf-iskolákban fokozott mértékű autonómiával rendelkeznek a pedagógusok a fizikai környezet alakítását illetően –, amely segíti őket a frusztráció és a stressz redukálásban, ezáltal elősegítve a szubjektív jóllét pozitívabb értékelését (Dúll, 2009).

A két alhipotézis szerint pozitív összefüggést feltételeztem az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között, illetve kapcsolatot vártam az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét között is. Az első alhipotézis-tesztelés szignifikáns eredménye szerint valóban pozitívan összefügg a két konstruktum, vagyis minél elégedettebb valaki az iskolával, annál pozitívabban ítéli meg a szubjektív jóllétét és fordítva.

A második alhipotézis esetén csupán tendencia szintű kapcsolat mutatkozik a vizsgált változók között – ahogyan az Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész (2014) validáló tanulmányában is szerepel: az étellel való elégedettség az egyik fontos komponense a szubjektív jóllétnek. Ezt magyarázhatja a nem reprezentatív mintavétel, hiszen a jelen kutatásban vizsgált 40 fő nem testesíti meg a teljes magyar pedagógus populációt, így kiegyensúlyozatlan az egyes kategóriákba sorolható résztvevők reprezentáltsága a mintában.

A harmadik hipotézis, miszerint a Waldorf-pedagógusok biztonságosabban érzik magukat az iskoláik termeiben, mint a közoktatásbeli tanárok, statisztikailag szignifikáns eredményt mutatott, a két csoport átlagértékéből is kitűnik a különbség. Tehát valóban kijelenthető, hogy a vizsgált mintában biztonságosabban érzik magukat a termekben a Waldorf-pedagógusok, mint a hagyományos iskolákban oktatók. Erre több szemléletes magyarázat is van. Az „Iskola Érzelmi Alaprajza” eljárás során ugyanis a Waldorf-pedagógusok többször jelölték a termekben a *biztonság* érzését az általuk felvázolt alaprajzba, mint közoktatásbeli kollégáik (1. melléklet). Továbbá, mivel arra kértem őket, hogy szövegesen indokolják meg a választásukat, rendelkezésemre állnak a jelölésüket befolyásoló tényezők. Például több Waldorfos pedagógus így

nyilatkozott a termekről (legtöbbször a saját osztálytermeikről van szó, hiszen a Waldorf-pedagógiában egy osztálytanító több évig ugyanabban a helyiségben foglalkozik a saját osztályával): *„Ez a terem az én kis saját helyem, ahol azt csinálom, amit akarok, és szinte állandóan itt vagyok.”*. Egy másik Waldorfos pedagógus a következőkkel indokolta a jelölését: *„Abszolút a termem a biztonság helye, mert olyan, mintha az ember otthona lenne, a saját képemre formálhatom, tudom, hogy mi hol van, és mire való, és a gyerekekkel itt saját kis kialakult szabályrendszerünk van.”*.

## KORLÁTOK

Úgy gondolom, hogy a pedagógusok körében végzett kutatás és eredményei jó kiindulási alapot nyújthatnak további iskolai környezettel foglalkozó felmérésekhez. Ahhoz azonban, hogy a jövőben az „iskolák környezetpszichológiája” témájú kutatások sokrétűbbek és szélesebb körben érvényesnek tekinthetők legyenek, több változtatást, bővítést is lehetne alkalmazni. Jelen kutatásban csupán 40 vizsgálati személy szerepelt, nemi eloszlásukat tekintve kiegyensúlyozatlan volt a minta, és életkori sávokra sem történt szűrés sem a vizsgálati személyek esetében, sem a diákjaik esetében, így a kapott eredmények semmi esetre sem tekinthetők reprezentatívnak. A jövőben érdemes lenne nagyobb elemszámmal dolgozni, a nemi és életkori arányokat kontrollálva, ezáltal általánosabb érvényű konklúziókat lehetne megfogalmazni.

Pontosabb eredmények születhetnének, ha többféle kvantitatív mérőeszközzel történne az adatgyűjtés is. Például a környezetpszichológiai eljárások használata mellett érdemes lenne mérni a pedagógusok által megélt stressz mértékét, a kiégést, vagy akár a munkahelyi elköteleződést és egyéb munkahelyi viselkedéshez köthető aspektusokat. Ezáltal környezetpszichológiai keretbe ágyazhatóvá válhatnának a fent említett konstruktumok.

Továbbá, a témában születő jövő kutatásaihoz mindenképpen érdemes tágítani a résztvevők körét is, azaz a pedagógusok mellett más edukációs térhasználókat is bevonni. Ilyenek az iskolákban dolgozó egyéb szakemberek – pl. technikusok, irodai asszisztensek – és persze a legnépesebb csoport, a diákok. Az ő véleményük kikérése és figyelembe vétele nagymértékben javíthatná az iskolai környezetben eltöltött idővel való elégedettséget, a motiváltságot és egyéb – a pozitív lelki egészséghez hozzájáruló – tényezőket.

## MEGVITATÁS

A kutatás pedagógusok környezetpszichológiai tényezők által befolyásolt elégedettségét vizsgálja. Fókusza, hogy vajon mutatkozik-e különbség a Waldorf-pedagógia és a közoktatás tanárai között az élettől és iskolával való elégedettségben, illetve a szubjektív jóllétben a tanítási környezetük fizikai minőségéből kifolyólag.

Személyes vizsgálatok kerültek felvételre 20-20 aktívan a szakmájában tevékenykedő pedagógussal. Három kvantitatív kérdőív kitöltése és egy kvalitatív eljárás segítségével történt az adatgyűjtés. Az adatok elemzéséből kiderült, hogy hipotézisek nagy része igazoltnak tekinthető, ám némelyik statisztikailag nem alátámasztható.

Jelen kutatásban beigazolódott, hogy a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos közoktatásbeli tanárok. Ezt támasztja alá az is, hogy több pozitív érzelmet jelenítettek meg az iskolájukban előbbieket az utóbbiakhoz képest. A második hipotézis statisztikailag szintén igazolható, azaz a vizsgált két csoport között csakugyan van különbség a szubjektív jóllétüket tekintve: a Waldorfos tanárok valamivel magasabbnak értékelik a jóllétüket. Az is ellenőrzésre került, hogy e két tényező – az iskolával való elégedettség és a szubjektív well-being – együttjárást mutat-e, és az eredmények szerint gyengén, de kapcsolódó konstruktumok. Ugyanígy vizsgálta a kutatás, hogy az élettel való elégedettség és a szubjektív jóllét összefüggenek-e jelen vizsgálati csoportok esetében, de csupán tendencia szintű kapcsolat található a két változó között. A pedagógusok termékekben érzett biztonságérzetét vizsgálva azt kaptam eredményül, hogy a Waldorf-tanárok gyakrabban jelölik ezeket a helyeket a biztonság tereiül, mint a hagyományos intézmények pedagógusai. Ezt az eredményt valószínűleg befolyásolja a helykötődés, amely talán könnyebben ki tud alakulni a Waldorf-iskolákban a tanterv előírásai miatt.

Összességében, a kutatás eredményei hasznos alapot nyújthatnak további – bővebb módszertanú – kutatások létrejöttéhez, és ihletet adhatnak az oktatásban tevékenykedőknek arra, hogy gyarapítsák környezeti tudatosságukat, ezáltal megkönnyítve a maguk és kollégáik, diákjaik együttműködését, hétköznapi funkcionálását. A pedagógusokkal való beszélgetések során, illetve végén több vizsgálati személy rácsodálkozott, hogy ő még sosem töprengett el azon, hogy hogyan érzi magát a munkahelye egyes helyiségeiben, pedig ott dolgozik évtizedek óta. Kifejezték, hogy jóleső és hasznos volt az az idő, amelyet együtt töltöttünk a munkahelyükről és a hozzá fűződő érzelmeikről beszélgetve. Emellett sok pedagógus megköszönte azt, hogy lehetőségük nyílt mindezen elgondolkodni a kutatás által, mert úgy érzik, megértették, miért viselkednek ők maguk vagy valaki más bizonyos módokon egy adott térben.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

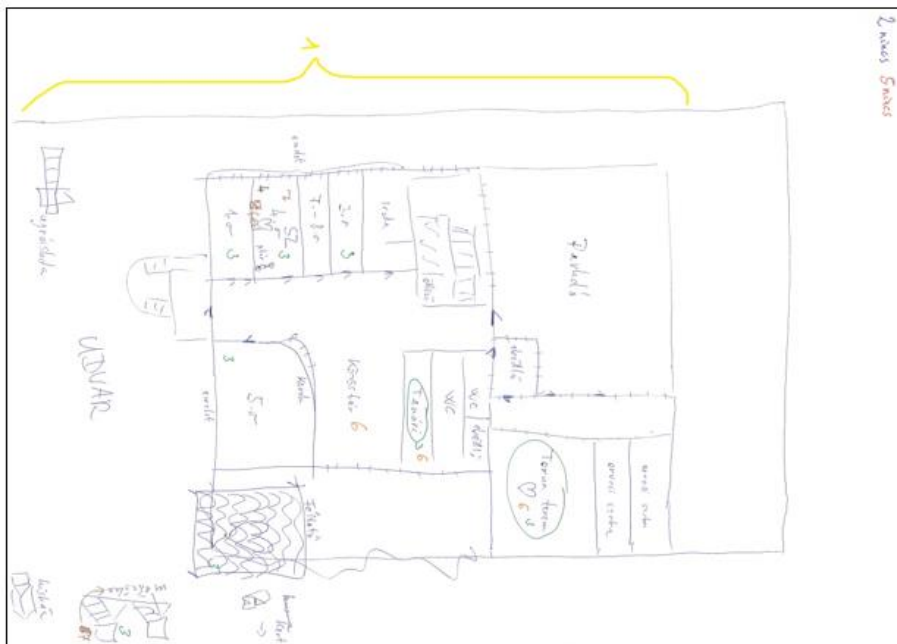
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47.
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. *Place attachment*, 12, 63-86.
- de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25(4), 50-62.

- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. (Idézi: Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész, 2014).
- Dúll, A. (1998). Hétköznapi otthoni rutinok környezetpszichológiai vizsgálata. *PhD-disszertáció. ELTE, Budapest*. (Idézi: Dúll, 2009).
- Dúll, A. (2001). A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56(2), 287-328.
- Dúll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései: helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest.
- Fried, M. (1963). *Grieving for a lost home* in L. Duhl (ed.) *The Urban Condition*. New York: Basic Books.
- Gärling, A., & Gärling, T. (1990). Parents' residential satisfaction and perceptions of children's accident risk. *Journal of Environmental Psychology*, 10(1), 27-36.
- Gifford, R. (1988). Light, decor, arousal, comfort and communication. *Journal of Environmental Psychology*, 8(3), 177-189.
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental attitudes. *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*, 65-80.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702.
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment. In *Place attachment* (pp. 1-12). Springer US.
- Lundquist, P., Kjellberg, A., & Holmberg, K. (2002). Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental psychology*, 22(3), 289-293.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői= Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289-303.
- McAndrew, F. T. (1993). *Environmental psychology*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co. (Idézi: Dúll, 2009).
- Olds, A. (1989). Psychological and physiological harmony in child care center

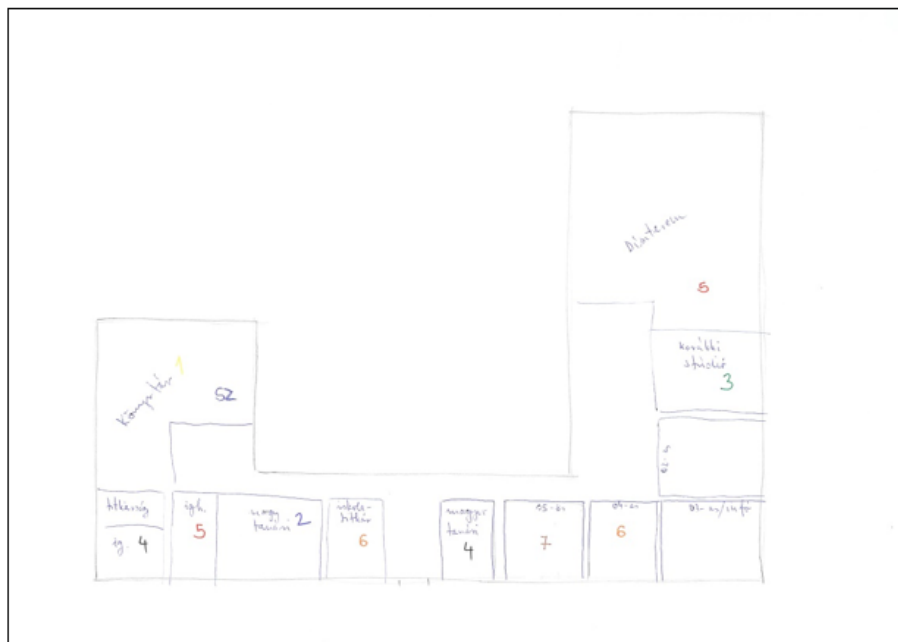
- design. *Children's Environments Quarterly*, (6) 4: 8-16.
- Pedersen, D. M. (1999). Dimensions of environmental competence. *Journal of Environmental Psychology*, 19(3), 303-308.
- Sallay, V., & Dúll, A. (2006). „Érezd magad otthon!” Az otthonhoz fűződő viszony projektív, környezetpszichológiai szempontú vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(1), 35-52.
- Sallay, V., & Martos, T. (2014). Az Otthonnal való Elégedettség Skála kidolgozása és pszichometriai jellemzői=Development and psychometric properties of the Satisfaction with Home Scale. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 277-288.
- Susánszky, É. Konkoly, T. B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247-255.
- Téglás, Zs. (2004). Iskolai zajártalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, 11:122-126.
- Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children: The built environment and child development*. Plenum Press, New York.

## MELLÉKLETEK

**1. számú melléklet:** Példa iskolaalaprাজokra. A jelölések mindkét mellékelt rajz esetében a következőt jelentik: 1-biztonság, 2-bizonytalanság, 3-jó közérzet, 4-feszültség, 5-szenvedés, 6-összetartozás, 7-elvonulás, Sz: otthonosságérzet szimbóluma.



**1. rajz.** Waldorf-pedagógus iskola-alaprajza. Citromsárga 1-essel a biztonság, zöld 3-massal a jó közérzet, fekete 4-essel a feszültség helyei vannak feltüntetve. (A jobb láthatóság miatt a citromsárga szín számítógépes utómunkával lett kiemelve.)



**2. rajz.** Közoktatásbeli pedagógus iskola-alaprajza. A biztonság citromsárga 1-essel, a jó közérzet zöld 3-massal, a feszültség pedig fekete 4-essel van jelölve.