

Környezetpszichológia segédanyag

a 2021/2022-es CKTV 1. fordulójának 1. részéhez

1. Miért pszichológia a környezetpszichológia?

„A problémát érdemes több kérdésre bontani: megközelíthető-e a fizikai környezet pszichológiai szemlélettel, módszerekkel? Feltehető-e értelmes és ténylegesen pszichológiai természetű kérdések a tárgyakkal, (...) épített és természeti helyekkel kapcsolatban? Adhatók-e ezekre a kérdésekre használható lélektani válaszok, és ezek alapján **be lehet-e (...) avatkozni az emberi működésekbe?** Végül: a feltárt összefüggések alapján **bejósolható-e az emberi viselkedés**, azaz tehetünk-e megfelelő valószínűségi becsléseket arra nézve, hogy az emberek a már megismert helyzetekhez hasonlóakban hogyan viselkednének? És ha igen, van-e mindennek egyáltalán értelme?”

„A kötet tanulmányaiban arról igyekszem meggyőzni az Olvasót, hogy mindegyik feltett kérdésre igen a válasz. **A fizikai környezet kutatható lélektani eszközökkel, és ezek az ismeretek konvertálhatók a főáramú pszichológiába is.** Ráadásul ezzel bizonyos szempontból nem is mondok újat, hiszen számos pszichológiai szakterület foglalkozik a fizikai környezet ingereivel (pl. az általános lélektan), sőt magával a fizikai környezettel is (pl. a munkalélektan).”

2. A helyek és az én, helyidentitás

„A pszichológiában hagyományosan a fizikai környezettel való kapcsolatunkat úgy szokás meghatározni, hogy **a környezet »a viselkedés kontextusa«**, vagyis szerepe, hogy cselekvéseinket passzívan mintegy mederben tartja: **serkent vagy gátol bizonyos viselkedéseket.** A (...) környezetpszichológiai helyidentitás-konceptió szerint az »élettelen« (...) környezet szerepe aktívabb az életünkben: azonosságtudatunk, szelférzésünk, azaz személyiségünk szerves részévé válik. Életünk kedves helyei az **ismerőség-, a kontroll- és az odatartozás-érzés** révén biztosítják számunkra a túlélésben nélkülözhetetlen környezeti szelfregulációt. (...) Minden fizikai környezet egyben szociális is és fordítva (...)”

„Az eseményekről őrzött **emlék** egyik komponense – a szereplők, az idő, a cselekvés és a gondolatok mellett – **a helyszín és a tárgyak**. (...) Bizonyos helyek kitüntetettek az identitás formálásában: például az otthon, a környék, a szülőváros vagy az ország, ahol élünk (...)”

„(...) **A környék fizikai környezetének is van szerepe a helyidentitásban**. Rivlin (1987) szerint például a környék bonyolult környezeti rendszer, amelynek kitüntetett szerepe van az egyén életében. Az egyén–környezet kapcsolat fejlődését tekintve érdekes, hogy mintegy **6 éves korig a lakókörnyék kisebb szerepet játszik a gyerek helyidentitása szempontjából**; ebben a tekintetben ekkor még az **otthon az elsődleges**. Ebben a korai fázisban az otthoni környezet is elsősorban abból a szempontból fontos, hogy a **szelf** – az ún. kialakuló szelf – **elhatárolódjon tőle**. Közvetetten azonban ekkor is jelentős a környék szerepe, és ahogy a gyerek egyre aktívabb explorációt folytat, úgy egyre fontosabb lesz egy másfajta viszonyban is: a fejlett szelf már viszonyítja magát a környezethez. **A környék – formájával, átláthatóságával, ritmusával, változásaival – része lesz a gyerek szociális, érzelmi és kognitív tapasztalatainak**.

„(...) A helyidentitás legállandóbb komponensei is **változnak az életciklus folyamán**. Ez egyaránt gyökerezik (...) a kognitív folyamat természetében és a folyamatosan bekövetkező újabb és újabb tapasztalatokban. Gondoljunk csak arra, hogy például az általános iskola megkezdése hogyan módosítja a gyerek identitását, vagy hogy a nyugdíjazás elhalványíthatja a munkahely szerepét az identitás meghatározásában. Hasonló módosulásokat eredményezhetnek a közvetlen fizikai környezetben bekövetkező vagy a közvetett környezeti változások is. **A fizikai környezet változásaira példa lehet a kopás, természeti katasztrófa, renoválás vagy átépítés, stb.**”

„A közvetlen fizikai környezeten kívüli hatások eredhetnek például **a társadalom átalakulásaiból is**. Így például Magyarországon a korábbi önkormányzati lakások saját tulajdonba kerülése feltehetően megváltoztatta az ezekre a lakásokra vonatkozó helyidentitást pusztán a lakóknak abból a tudásából eredően, hogy »az én tulajdonom lett, amit eddig béreltem«. Vannak olyan kutatások, amelyek eredményei alapján ezt joggal várhatjuk. Greenbaum és Greenbaum (1981) például kimutatták, hogy **a háztulajdonosok gyakrabban díszítik saját házaikat, mint a bérlők** – ami nagyobb mértékű perszonalizációra és tulajdonlásérzésre utal.”

„A rohamléptekkel előrehaladó **technika** is szinte beláthatatlan változásokat eredményezhet a helyidentitásban. Ilyen volt korábban a telefon, a televízió, az autó vagy a repülőgép megjelenése, manapság pedig az internetes kommunikáció szünteti meg, alakítja át a téri határokat. Azzal például, hogy a komputerek bekerültek a lakásokba, némileg máris elmosódott a különbség az otthon és a munkahely között. **Az internet, a virtuális valóság és a helyidentitás kapcsolata** új (...) kutatási terület lehet a környezetpszichológusok számára is.”

3. Edukációs helyszínek környezetpszichológiája

Az oktatás-nevelés intézményes helyszínei – bölcsődék, óvodák és (...) iskolák – a környezetpszichológia kiemelt kutatási területének számítanak. Ezeket a tereket elsősorban a gyerekek **szocializációjának** céljaira tervezik és alakítják ki, ám (...)” a kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy ezek a helyszínek az emberekkel való kölcsönhatásukban **kevert funkciójúak**.

Érdeemes például a tervezéskor és a térhasználat során (...) figyelembe venni, hogy a gyerekek intézményi szocializációs tereiben **az oktatás mellett nevelés is zajlik**. Ráadásul mindkét folyamatban – a tervezett, irányított elemek mellett – erősen érvényesülnek **a nem tudatosuló és így nem tervezhető hatások** (...), amelyek jelentős része a fizikai környezetből, illetve annak használatából származik. Moore (..) szerint »a gyerekeknek figyelemre méltó képessége van arra, hogy a leghaszontalanabb mesterséges feltételekhez is **alkalmazkodjanak**. Még az iskolák többségében jellemző, teljesen leaszfaltozott iskolaudvarokon is nap mint nap tudnak játszani anélkül, hogy megzavarodnának«”

„A környezeti szocializációban azonban nyilvánvalóan nem érdemes és **gyakran veszélyes** a gyerekek és az egyéb környezethasználók **alkalmazkodási képességét túlterhelni**, annál is inkább, mivel látjuk, hogy (...) a gyerekek **biológiai, pszichológiai és társas fejlődésére** az épített környezet a tervezésben jelenleg (...) figyelembe vettekénél feltehetően sokrétűbb (...) **hatást gyakorol**.”

„Az oktatási/nevelési helyszínek – mint minden épített tér – környezetpszichológiai szempontból sajátos szociofizikai mintázatot jelentenek, vagyis **az adott helyen folyó minden tevékenység illeszkedik (vagy éppen nem illeszkedik) valamilyen módon a fizikai kontextusba**. A pszichológiai folyamatoknak ez az értelmezése a

környezetpszichológiában leginkább elfogadott (...) álláspont, hogy nem tekintjük a fizikai környezetet sem a kedvező, pozitív, sem a negatív vagy éppen káros jelenségek háttérében álló egyértelmű meghatározónak vagy okozatnak – **önmagában attól, hogy megváltoztatjuk a folyosó színét vagy párnákat teszünk a tanterembe, nem fog közvetlen változás bekövetkezni a gyerekek és a pedagógusok viselkedésében.**”

„Az iskolai környezetet (...) egymástól szét nem választható összetevők, események kontextusában célszerű vizsgálni. Az iskolai események összetevői: pszichológiai-személyes folyamatok (pl. sikerélmény, szorongás, fáradtság), idői jellemzők (pl. ismétlődő iskolai ünnepek, a tanórák és a szünetek ritmusa, az idő múlásával az iskola története gyarapodik, hírneve nő stb.) és a környezeti tényezők (az iskola helye a városban, természeti környezet, az épület tulajdonságai, tárgyak stb.). **Ezek az aspektusok (...) kölcsönösen hatnak egymásra.**”

4. Az iskola ambiens tulajdonságai

4.1. Miért vizsgáljuk az ambiens tulajdonságokat, mik ezek?

„Vizsgálendő lehet az iskolai tárgyak és helyek környezetpszichológiai értelemben vett lehetőségstruktúrája (...): itt kell számolnunk az **ambiens ingerek (megvilágítás, hőmérséklet, zaj stb.) mellett olyan tényezőkkel, mint az ablak elhelyezkedése a teremben, a padló burkolata stb.**”

„Ezek környezetpszichológiai értelemben vett észlelésének **lényege nem a konkrét fizikai jellemzők (pl. fényviszonyok) érzékelése, hanem a jelentés viselkedési kontextusban történő felfogása** (pl. mit hívnak/tesznek lehetővé a fényviszonyok: puszogást a hátsó padban vagy a táblára írtak jó észlelését). Ugyancsak fontos az iskolai megfelelések, kötődés és identitás értelmezése: a gyerekek és a felnőttek környezethasználata során egyaránt kialakul a környezettel való bensőségeség, a helykötődés és a helyidentitás, amelyeknek egyszerre alapja a környezet kontrollálhatósága és a személy hatékonysága. Ezeknek az érzelmi szálaknak a kialakulása a hosszú távú környezethasználat törvényszerű velejárója. Kutatások szerint már 20-25 perces helyhasználat (üldögélés egy éttermi asztalnál) után kialakul a helytulajdonlás érzése, ami hosszabb távon a helyhez történő ragaszkodássá válik. **Ha figyelembe vesszük, hogy az oktatási-nevelési intézményekben mennyi időt töltenek**

el a gyerekek és a felnőttek, akkor a helykötődés és a helyidentitás kialakulásával mindenképpen számolni kell.”

„Az edukációs színterek (főleg az iskola) környezetpszichológiai kutatásában sokáig elsődleges volt az ambiens, nehezen tudatosuló tulajdonságok (nyitottság, világítás, hőmérséklet, légység stb.) vizsgálata. Ebben a témában nagyon sok tanulmányt végeztek, amelyekben elsősorban a tanulmányi eredményességet (...) vizsgálták, pedig az iskolai **teljesítmény** – ami **más, bonyolult tényezőkkel is összefügg, pl. a tanulók személyiségtulajdonságaival, fáradékonyságával vagy a stresszel** - maga is egy összetett kontextus egyik tényezője. A hely struktúrája, funkciói, elnevezése és hasonlók – vagyis az, hogy egy teremről van szó, vagy egy folyosóról, vagy az iskolaépület egészéről, és ezek milyen téri viszonylatban vannak – a tágabb értelemben vett **ambiens, nehezen vagy nem tudatosuló** környezeti jellemzők közé tartoznak.”

4.2. Szín és megvilágítás

„Az edukációs épületek, helyiségek **színe és megvilágítása** a kutatások szerint nagyon fontos környezeti változók. Számos tanulmányban kimutatták, hogy **a fények és a színek befolyásolhatják a gyerekek társas és egyéb viselkedését**. Az erősebben megvilágított, élénkebb színű terekben például fokozódott a verbális interakció. A megvilágítással függ össze a természetes fény fontossága, többek között emiatt is fontosak a megfelelő méretű ablakok az osztályterekben, főleg az általános iskolákban.”

„A **meleg színárnyalatú** helyiségekben a tapasztalatok szerint **csökken a gyerekek előzőleg túlzott aktivitása**. Sok vizsgálatban kimutatták, hogy a fiúk és a lányok eltérően reagálnak az edukációs környezetek színére: a lányok mind a belső, mind a külső terekben jobban kedvelték a színes, kontrasztos színárnyalatokat. Mivel a fiúkkal szemben ők a teljes óvodás- és iskoláskor időszakában a bonyolult formákat és az összetett környezeti elrendezéseket is inkább preferálják (otthoni és edukációs környezetekben egyaránt), arra gyanakodhatunk, hogy **a lányok a környezeti ingerlés-szükséglete általában nagyobb.**”

„A beltérek **magassága is fontos ambiens tényező**. A kutatások szerint az alacsony mennyezet inkább a csendesebb, míg a magasabb inkább az aktívabb játékokra bátorít.”

„A **zaj** nagymértékben zavarja mind a tanítást, mind a tanulást: **kommunikációs változások** jöhetnek létre, például a tanórán a tanár diákok felé irányuló közlései rövidebbek lesznek,

fogalmazása leegyszerűsödik, beszédtempója lassul, hangszíne monotonná válik, és így (...) kevesebb és kevésbé motiváló információ jut el a tanulókhöz. (...) Bizonyos **kognitív teljesítményeket**, pl. az olvasást, illetve az olvasottak megértését zavarja a zaj, míg például a figyelmi vagy a memóriafolyamatok romlása nem egyértelmű. Hosszú távon a zaj egyrészt **stresszforrás**: irritáció- és diszkomfort-érzést, distresszt, frusztrációélményt és agressziót is kiválthat, ugyanakkor (...) a rendszeres, bejósolható és kontrollálható zajhoz lehet megfelelően alkalmazkodni. (...) A zajos, például nagy repülőterek közelében található iskolák tanulói a zajstressz utóhatásaként iskola után, **csendes környezetekben is kevésbé tudtak koncentrálni**, és kevésbé voltak kitartóak.”

4.3. A tanterem

„A tanterem nyílt és rejtett üzenetek sokaságát közvetíti a használók (diákok, tanárok és szülők) felé. (...) A **nyitott terű, azaz fallal nem tagolt**, homogén belső térszerkezetű tanulóterek előnyei, hogy a környezet rugalmasan alakítható, a tanulási tevékenység könnyen szervezhető, a kommunikáció a tanulócsoporthoz tagjai között hatékony (a diákok és a sok csoport között mozgó tanár között már kevésbé), a tanulók elérhetőek, könnyen hozzáférhetőek mind vizuálisan, mind akusztikusan, vagyis viszonylag **nagyobb létszámuk ellenére is könnyen megfigyelhetőek**. A nyílt tanulóterület **hátrányai, hogy ezekben a magánszféren nagyon nehezen szabályozható** (...), rengeteg az akusztikus és vizuális zavaró tényező, magas a zajszint és (...) a stressz.”

„Nyitott osztályokban azt is kimutatták, hogy ezekben a terekben a környezeti struktúra kevésbé volt informatív az éppen folytatandó cselekvéssel kapcsolatban, vagyis a tevékenységeket nem „vezette” a helyszín szerkezete (pl. nem volt egyértelmű, hogy csendes olvasáshoz vagy épp egy beszélgetéshez hova kell leülni). Sokan az erőteljes ambiens ingerlés mellett erre a strukturátlanságra vezetnek vissza a nyílt terű tanteremekben mutatkozó fokozott (...) stresszt.

Az iskolai stressz(ről szóló) kutatások azt találták, hogy a **stressz csökkentésében** nagy szerepe van egyrészt a **tanárok és a diákok tantermi attitűdjeinek** (pl. milyen ülésrendet kedvelnek, vagy hogyan vélekednek a tanterem nyitott/zárt struktúrájáról), másrészt – és a gyerekek részéről ez tűnik fontosabbnak – a **környezeti kontrollnak, pl. eldönthetik-e a**

tanulók, hogy hova szeretnének ülni, beleszólhatnak-e abba, hogy hogyan rendezzék be az osztályt, elhagyhatják-e a termet, ha indokolt stb.”

4.4. A térhasználók további élményei

„A használók az edukációs környezetben rendkívül sokféle tevékenységet folytat(hat)nak: tanítanak, tanulnak, ülnek, mozognak, rajzolnak, beszélgetnek, nevetnek, énekelnek, esznek vagy éppen bóbiskolnak. Az edukációs színtér egészének vizsgálatával (...) **a vizsgált helyek szociofizikai jellemzői és a térhasználó személyek viselkedése közötti összefüggésekről** (...) szerezhetünk információt. A térstruktúra használatának elemzése segíthet megérteni például a mögöttes tényezőket, amelyek az iskolai **rendbontás** hátterében állnak.”

„A helyhasználat és a pszichológiai működések szélesen értelmezendő kapcsolatára utal például az is, hogy az »**iskolába utazás élménye**« is a **környezeti tanulás részeként** kezelendő. A **kognitív térképek** másként működnek a gyalogosan közlekedő, az autózó, illetve a tömegközlekedést igénybe vevő gyerekeknél.”

„Fontos (...) az is, hogy **az edukációs tereket gyerekek és felnőttek egyaránt használják**. A gyerekek akár egyéni, akár csoportos térhasználóként a felnőttekhez képest **eltérően viselkednek a környezetekben** – mások a testméreteik, az észlelési és kognitív folyamataik, a környezeti és társas kompetenciájuk, a kontrollfolyamataik, és így tovább. A gyerekek helyein általában a **felnőttek gyakorolnak fokozottabb kontrollt: ők választják és alakítják ki a környezetet a gyerekek számára.**”

„(...) Érdemes különbséget tennünk **formális (pl. hagyományos osztályterem) és informális tanulási környezetek** (pl. múzeum, állatkert) között. (...) A környezethasználók számára az informális tanulóhelyszínek sajátos és általában kellemesnek ítélt ötvözetei a tanulási helyeknek és a rekreációs környezeteknek, míg a formális tanulási színterek szabályozottabb, behatároltabb működésűek, és minden térhasználó számára – ideértve a **gyerekeket, a pedagógusokat és a szülőket** egyaránt – inkább kötelező tevékenységeket magába foglaló munkahelyként képződnek le, így összességében erősen hordozzák az ún. **intézménykörnyezetek** jellegzetességeit.”

4.5. Helykötődés, kedvenc helyek

„Az edukációs környezetekben keletkező környezeti stressz tárgyalásakor említettük, hogy a **térhasználat kapcsán erős érzelmek alakulnak ki a helyekre vonatkozóan**. Az egyik

kutatás eredményei szerint például 8–16 éves fiúk közül a fiatalabbak a helyek kedvelésének háttéréként az **ott folyó aktivitást** jelölték meg (pl. »Ott szoktam nyilazni«), míg az idősebbek inkább **kognitív/esztétikai okokat említettek** (pl. »Szép onnan nézni a naplementét«. A fiatalok **lakótereiken értékelik a természetes környezeteket** – az, hogy a természetes helyek kedveltebbek az épített környezetnél, egyébként is általános környeztpsichológiai kutatási adat.

„A tanulmányok szerint összességében a **8–19 éves korcsoportban, nem meglepő módon, azok a helyek kedveltek, amelyek lehetőséget kínálnak a magánszféra szabályozására**, biztosítják a kontroll és a biztonság érzését, és erős rekreáló hatásuk van. Ezek a környezetek ezenkívül kielégítik a gyerekek **egyedüllét-szükségletét**, a társas nyomás előli menekülés vágyát és az elrejtőzés iránti igényt, valamint megfelelő érzelemszabályozási és kognitív feltöltődési lehetőséget is kínálnak a fiatalok számára (»ott át tudom gondolni a dolgaimat” – Korpela et al. 2002).”

„Tévedés lenne viszont azt hinni, hogy a kedvenc helyek egyben az elszigetelődés terei is: a 11–19 évesek egyaránt vágnak magányos és társas helyekre, és az olyan időtöltések, mint a lődörgés, beszélgetés vagy egyéb társas tevékenységek a fiatalok aktivitásainak mintegy harmadát teszik ki a kedvenc helyeken. **A gyerekek számára fontos helyek gyakran kívül esnek a felnőttek által számukra kialakított környezeteken**, sok a kedvenc helyszínek között az olyan, amelyre nem terjed ki a szülők felügyelete, sőt a szülők gyakran nem is ismerik ezeket a helyeket.”

„A helypreferencia-vizsgálatok tipikus eredménye gyerekek és kamaszok esetében, hogy a fiatal korosztály a **gyakran használt helyeket** (pl. iskola vagy otthoni fürdőszoba) **egyértelműen nem kedveli**. A gyerekek számára kedvelt környezetek rangsorában gyakorlatilag soha nem szerepel az első helyeken az iskola. **Preferenciasoraikban** – kisiskolás- és kamaszkorban – **elsősorban a ritkábban használt helyek állnak elől** (táborok, szórakozóhelyek). Ennek számos oka lehet, például az iskolában folyó kötelező tevékenységek, a felnőttek kontrollja, a gyakori használat, a korábban tárgyalt intézménykörnyezeti jelleg, stb. (...).”

„A vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy egyrészt a társas–környezeti szocializáció kezdetén, másrészt a kamaszkor lezárulása után az életkor előre haladtával **a ritkábban**

használt helyek preferenciája háttérbe szorul, és inkább kedveltté válnak a jól ismert, megszokott terek.”

Forrás:

Düll, A. (2010). *Helyek, tárgyak, viselkedés. Környezetpszichológiai tanulmányok.* L'Harmattan. URL: https://www.researchgate.net/publication/274699356_Dull_Andrea_Helyek_targyak_viselkedes_Kornyezetpszichologiai_tanulmanyok

Nemzetközi jogi útmutató

a 2021/2022-es CKTV 1. fordulójának 2. részéhez

1. A nemzetközi jog fogalma

Az államok által kialakított és a többi nemzetközi jogi alany közreműködésével továbbfejlesztett olyan közös jogrendszer, ami az államok és néha a nemzetközi jog egyéb alanyai számára jogokat biztosít és kötelezettségeket ró, azaz magatartásukat jogi keretek közé szorítja.

2. A nemzetközi jog alanyai

- Államok (eredetik, korlátlan, objektív jogalany)
- Nemzetközi szervezetek (származékos, korlátozott, szubjektív jogalany)
- Magánszemélyek (pl. háborús bűnösök)
- Speciális jogalanyok:
 - o emberiség
 - az emberiség közös öröksége (múlt)
 - a jövő generáció (jövő)
 - o nép, nemzet
 - kisebbségek
 - o Máltai Lovagrend
 - o Vöröskereszt Nemzetközi Bizottsága
 - o Apostoli Szentszék
 - o hadviselőként elismert felek

3. Felelősségtan

A nemzetközi jogi felelősség beállításához szükséges feltételek:

Az államnak a nemzetközi joggal ellentétes bármely aktusa felidézi az állam nemzetközi jogi felelősségét abban az esetben, ha a nemzetközi jogi felelősség beállításának három kritériuma teljesül: (1) az állam nemzetközi jogsértést követett el, vagy (2) megszegte nemzetközi kötelezettségét, az adott jogsértés/kötelezettségszegés betudható az államnak, illetve (3) nem áll fenn semmilyen jogellenességet kizáró körülmény.

Abban az esetben tudható be az állam jogi felelőssége, ha azt:

1. **Állami szerv** követi el (hatalmi ágak mentén (tökmindegy, hogy melyik), *denegatio iustitiae* = igazságszolgáltatás megtagadása külföldi számára, igazságszolgáltatás ennek kivételével nem tudható be az államnak a bíró aktusaiért felelhet az adott állam)
2. **Kormányzati hatalom** elemeit gyakorló személy vagy szerveződés
3. **Egy másik állam által az állam rendelkezésére bocsátott szervek magatartása** – tipikusan katonai alakulatok
4. **Ultra vires-aktus** = egy állami tisztviselő hatásköri túllépése, vagy utasítás-megszegése
5. **De facto funkcionárius** = egy állam irányítása vagy ellenőrzése alatt álló magatartás pl. teheráni túszy: túszejtést teheráni diákok hajtották végre, de az állam ellenőrzése alatt

tartotta őket, nem akadályozta meg őket, hanem kvázi elismerte, lázadó diákok „az állam szervezetének fogaskerekeivé váltak”

6. Hivatalos hatóságok helyett/hiányában kifejtett magatartás
7. Felkelők, mozgalmak – amik pl. kormányra tudnak jutni, képesek új államot létrehozni
8. Állam sajátjaként elismert magatartás – ha nem ismeri el magáénak, nemzetközi magánjog/belső jog (gyakorolhat diplomáciai védelmet ha minden belső jogforrás ki van merítve)

NEM beszélünk az állam felelősségéről, ha a jogsértést magánszemélyek, polgárháborúban lázadók követték el.

A nemzetközi jogi felelősség egyedi alakzatai:

1. Tankhajók olajszennyezése miatti felelősség
 - *Due diligence* kötelezettség terheli az államokat (gondosság elve) bizonyítaniuk kell, hogy meghozták a szükséges jogszabályokat, amelyek az általuk támogatott, kutatási és kitermelési tevékenységet folytató vállalatokat kötik
 - Az államok felelőssége annak függvényében áll be, hogy megvan-e az okozati összefüggés a *due diligence* kötelezettség elmulasztása és a kár bekövetkezése között
 - De alapvetően a kitermelési engedélyek kiadására felállított Hatóság, és a kitermelő vállalatok felelősek
2. Nukleáris energia békés felhasználásával okozott kár miatti fokozott felelősség
3. Az ürtevékenység miatti fokozott felelősség (műholdindítás, érkeztetés) 1972-es egyezmény szabályozza (egyezményben az űrkutatás során okozott károk megtérítéséről, illetve a felelősséget a kötelező felelősségbiztosítással kombináló megoldásokat alkalmaznak)
4. Megengedett tevékenység miatti speciális kárfelelősség (pl. kohó építése, füst transznacionális ügye, vagy pl. tiszai ciánszennyezés) – ezek a tevékenységek önmagukban megengedettek az állam területén, csak azok a határon túlnyúlva is jelentős károkozási veszéllyel járhatnak pl. a szennyezést. tekintve ezeket a tevékenységeket előzetes engedélyhez kell kötni, és ezért az engedélyért felel az állam

4. Tengerjog

„Tenger: az a sós víz, amelyről a világ bármely pontjáról hajóval el lehet jutni. Ugyan a tengerek ősidők óta meghatározó szerepet töltek be a kereskedelemben, modernkori szabályozásukkal kapcsolatban csak a 17. században kerültek az első gondolatok megfogalmazásra.¹ 1609-ben Hugo Grotius a tengereket, mint szabad, bárki által használható (*res communis omnium usus*) területeket határozta meg (*mare liberum*).² Ellenkező véleménnyel volt Selden, aki úgy vélte, hogy a tengerekre kiterjeszhető az állami hatalom, és

¹ Kovács, P. (2016): Nemzetközi közjog. Budapest: Osiris (Osiris tankönyvek), 696. o.

² Grotius, H. (2004): The Free Sea. Indianapolis: Liberty Fund Inc.

hogy így azok elzárhatók más államok elől (*mare clausum*).³ Alapvetően elmondható, hogy hosszú távon a grotiusi megközelítés került megerősítésre, konkrét tengerjogi szabályozások meghozataláig azonban bizonytalanság övezte a tengerek gazdasági szempontból való felhasználásának kérdését.

A tengerek nemzetközi jogi szabályozása kapcsán első körben, ugyan sikertelenül zárult, megemlíthető az 1930. évi hágai kodifikációs konferencia, amely a parti tenger szélességének meghatározására tett törekvéseket. Szűk harminc évvel később négy, a parti tengerrel, a nyílt tengerrel, a nyílt tengeri halászattal és a tengeri természeti kincsek megőrzésével, valamint a kontinentális talappal kapcsolatos egyezmények kerültek elfogadásra. A 1958. évi genfi kodifikációs konferencián emellett egy, a viták kötelező rendezéséről szóló fakultatív jegyzőkönyv is csatolásra került.⁴ Napjainkban az 1982. évi Montego Bay-ben megkötött tengerjogi egyezmény (a továbbiakban: UNCLOS)⁵ határozza meg az államok jogosultságait és kötelezettségeit a tengeri területeket illetően, egyúttal rendezve a tengeri övezetek kérdését. Az egyezmény alapvetően a korábbi genfi egyezmények helyébe lépett, pontosítva azt, hogy az egyes államok az apályvonalukkal megegyeztethető alapvonaluktól számított adott távolságon belül milyen jogokkal és kötelezettséggel rendelkeznek.”

5. A kérdések megválaszolását segítő szakmai és jogi anyagok:

https://drive.google.com/drive/folders/111OQB8bD_WMicI5E1KeskItPhrelF2IC?usp=sharing

Megjegyzések:

- A hosszabb anyagokban ki vannak emelve azok a részek, amelyek segítenek Benneteket a megoldásban.
- A megadott forrásokon kívül felhasználhattok más anyagokat is.
- FigyeljeteK arra, hogy minden általatok felhasznált forrásra hivatkozzatok a megoldásban!

³ Somos, M. (2012): Selden's Mare Clausum: the secularisation of international law and the rise of soft imperialism. *Journal of the History of International Law*, 14 (2). pp. 287-330. http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/41375/4/2012_Somos%2C_Selden.pdf, megtekintve: 2021. április 6.

⁴ Treves, T. (2008): 1958 Geneva Conventions on the Law of the Sea. New York: United Nations. <https://legal.un.org/avl/ha/gclos/gclos.html>, megtekintve: 2021. április 6.

⁵ United Nations Convention on the Law of the Sea (UNCLOS) (1982).