

Tudástár >> Új Pedagógiai Szemle 2008 február

## Vőcsei Katalin – Varga Attila – Horváth Dániel –Graça Simoes de Carvalho :: Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei?

2009. szeptember 30.

Cikk nyomtatás

Link küldés

A szerzők a BIOHEAD-CITIZEN nemzetközi kutatási együttműködés keretében, 2006-ban végzett felmérés alapján azt vizsgálják, miként alakul a különböző tantárgyakat tanító tanárok, a tanárjelöltek, illetve a tanítók és a tanítójelöltek környezeti neveléssel kapcsolatos attitűdje. Összehasonlításképpen egy 1997-es és egy 2003-ban készült kutatás adatait is felhasználják. Az elemzés során választ keresnek arra a kérdésre is, hogy a környezeti nevelés különböző kérdéskörében az egyes alminták (magyar, biológia szakos, alsós tanító) esetében milyen eltérések figyelhetők meg.

### Bevezetés

Napjainkban a környezeti problémák egyre növekvő súllyal jelennek meg a köztudatban, ám a környezetünk állapotát befolyásoló emberi viselkedésben korántsem érződik ez a tudatosság. Az emberiség tovább folytatja környezetromboló tevékenységét. Ezt az állapotot kívánja megváltoztatni a környezeti nevelés, illetve a fenntarthatóság pedagógiája, amely elsősorban a jövő generáció képviselőit, azaz a diákokat célozza meg. Egyre több iskolában ismerik fel a pedagógusok, hogy a hagyományos ismeretátadáson túl mindenképpen szükséges a környezethez való egészséges viszony kialakítása, a környezeti attitűdök pozitív irányba terelése, és ennek egyik leghatásosabb eszköze a környezeti nevelés.

Tanulmányunkban a BIOHEAD-CITIZEN nemzetközi kutatási együttműködés keretében, 2006-ban végzett felmérés alapján azt vizsgáljuk, miként alakul a különböző tantárgyakat tanító *tanárok*, a *tanárjelöltek*, illetve a *tanítók* és a *tanítójelöltek* környezeti neveléssel kapcsolatos attitűdje. Az elemzések során választ keresünk arra a kérdésre, hogy a környezeti nevelés különböző kérdéskörében az egyes alminták (magyar, biológia szakos, alsós tanító) esetében milyen eltérések figyelhetők meg. Továbbá felteleztük, hogy a tanárok környezeti nevelésre vonatkozó vélekedései időben is változtak, ennek vizsgálatára összehasonlításképpen egy 1997-es és egy 2003-ban készült kutatás adatait használjuk fel (Havas–Varga 1999; Havas–Széplaki–Varga 2004).

### A környezeti nevelés értelmezése

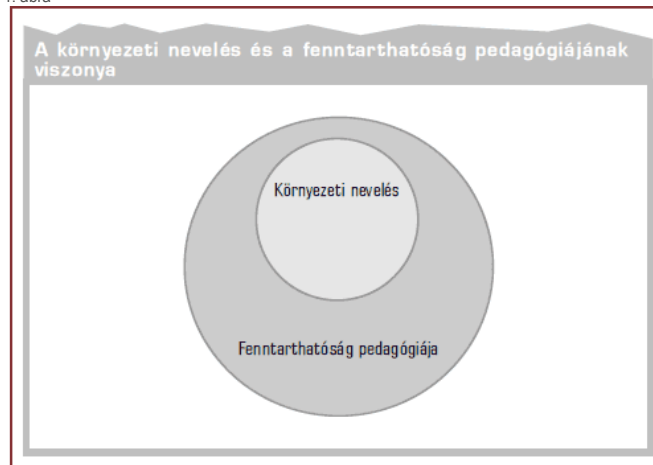
A környezeti nevelés fogalma két, külön-külön is értelmezésre szoruló fogalomból tevődik össze. A *környezet* fogalmát tág értelemben használjuk, s nem csupán az embert közvetlenül körülvevő térre gondolunk említésekor. A környezeti nevelésben használt környezetfogalom ugyanis jóval összetettebb ennél. Jelenti mindazokat a területeket, ahol az ember közvetlen hatása érvényesül, valamint az embert mint társadalmi lényt körülvevő és alakító viszonyrendszerek összességét (fogyasztói társadalom, globalizáció, szegénység stb.). A *nevelés* fogalma ennél egyértelműbben meghatározható: nemcsak ismeretátadást (oktatás), hanem szemlélet- és személyiségformálást jelent, amelynek során a környezeti nevelés alanyai képesek lesznek arra, hogy szemléletükön, attitűdjeiken változtatva környezetükért és társadalmukért, illetve az egész emberiségért felelősséget vállaló, felelősen gondolkodó állampolgárokká váljanak (Vásárhelyi–Victor 2003).

A környezeti nevelést sokan a környezetvédelmi neveléssel azonosítják, amelynek értelemszerűen egy szűken behatárolt „illetékeségi területe” van, s konkrét, gyakorlatias problémákra irányul. Egy másik értelmezés a környezeti nevelést már tágabb keretek közé helyezi, s az ember-természet viszony szélesebb értelmezését veszi alapul az oktatás-nevelés során. A fogalom harmadik, egyelőre még kevésbé használt értelmezése esetében célszerűbb a fenntarthatóság érdekében végzett pedagógiai munkáról, röviden a fenntarthatóság pedagógiájáról beszélni. Ez esetben a természethez kötődő dolgok mellett megjelenik a gazdaság és a társadalom is mint a rendszer fontos eleme és a fenntarthatóság pedagógiájának alapvető vizsgálati területe.

Mivel azonban a fenntarthatóság fogalma<sup>2</sup> a hazai pedagógiai szakirodalomban még nem terjedt el, valamint a NAT is a környezettudatosságra nevelés céljaként értelmezi a fenntarthatóságot szolgáló pedagógiai tevékenységet, a környezeti nevelés fogalmát használhatjuk a társadalmi-gazdasági viszonyokat is tárgyaló nézetrendszer, illetve pedagógiai módszer megnevezésére. A környezeti nevelés célja nem egyszerűen a tanulást szolgáló információk átadása, közvetítése, hanem olyan felelős és törődő állampolgárok nevelése, akik intellektuálisan és pszichológiailag felkészültek arra, hogy szembesüljenek a környezeti kérdésekkel, és megoldják azokat. Mindezek fényében a környezeti nevelés valójában környezeti kultúrára nevelésként értelmezhető, és fő célja, hogy elősegítse azt a felismerést, miszerint a társadalmi, gazdasági és ökológiai, természeti jelenségek nem függetlenek egymástól, hanem egymással szoros kölcsönhatásban állnak. A környezeti nevelés lényege tehát, hogy a társadalom tagjaiban kialakítson és tudatosítson egy olyan viselkedésmintát, attitűdöt a természettel kapcsolatban, amely nem a kihasználáson, hanem a harmonikus együttélésen alapul.

A környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiája közötti különbség abban érhető tetten, hogy mire irányul a fő vizsgálati területük. Sajnos ma még mindig erőteljesen érvényesül az a szemlélet, hogy a környezeti nevelésnek elsősorban a környezet és a természet védelmével kell foglalkoznia, és eközben a fenntarthatóság problémaköre – ha közvetlenül nem kapcsolható valamiféle környezeti témához – háttérbe szorul. A két fogalom ugyanakkor nem választható szét, hiszen a fenntarthatóság pedagógiája nem más, mint a környezeti nevelés kibővült tartalmi és fogalmi rendszerére épülő, a környezeti nevelést magában foglaló pedagógiai gyakorlat. A két fogalom viszonyát szemlélteti az 1. ábra.

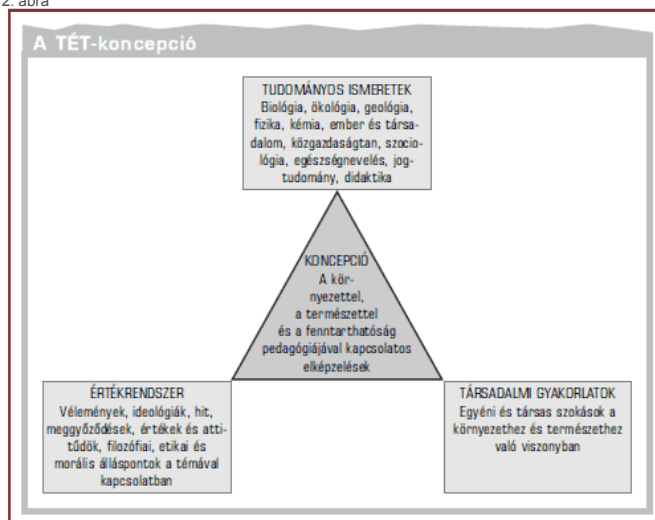
1. ábra



A környezeti nevelés szempontjai és vonatkozásai a fenntarthatóság pedagógiájára is érvényesek, és egymáshoz szorosan kapcsolódó pedagógiai eszköztársadalmat alkotva azt a célt szolgálják, hogy fejlődjön az emberek tudatos és értékelvű gondolkodása, a fenntartható fejlődés iránti felelőssége, valamint a jövő iránti elkötelezett magatartása. A fenntartható fejlődés eléréséhez az oktatás-nevelés során alapvetően a komplex társadalmi, gazdasági és környezeti összefüggésekre kell összpontosítani (nem csak a környezeti problémák esetében), emellett elengedhetetlen a humán tárgyra is áthúzódó, a környezettudatossággal és a fenntarthatósággal kapcsolatos felelősség megjelenése. A környezeti nevelés/fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlatát az interdiszciplinaritás jellemzi, hiszen a környezeti problémák elemzése, a konfliktusok feloldása és az új problémák megelőzése nem tisztán természettudományi jellegű, hanem történelmi, gazdasági, kulturális és több más szempontot is magában foglal. A környezeti nevelésnek van egy érzelmi és etikai tartománya is, hisz a fenntartható társadalom felépítéséhez szükséges hozzáállás, értékrend és elkötelezettség kialakításához érinteni kell az emberi jogok, az igazságosság és az etika kérdéskörét. A környezeti nevelés képes a magas szintű készségek, képességek – problémamegoldás, kreatív, kritikai gondolkodás, integrálóképesség – fejlesztésére, mivel valós problémákat vet fel, amelyeket tanulmányozni vagy szimulálni lehet. Olyan tanulási mechanizmusok fejlesztése a cél, amelyek segítséget nyújtanak a komplex információk megértésében, illetve alkalmazásában, emellett segítenek a diákoknak megérteni a kölcsönös kapcsolatokat a természeti

környezet és az emberi (gazdasági, társadalmi és politikai) tevékenységek között. A fenntarthatóság pedagógiája hangsúlyozza a partnerség megerősítését a helyi közösségekkel, vállalkozókkal és szakemberekkel, hiszen a kapcsolódási pontok lehetővé teszik, hogy a tanulók saját közösségük aktív tagjává váljanak, és segítik az egyéni cselekvésben rejlő lehetőségek felismerését, tudatosulását. A környezeti nevelés a manapság elterjedt rövid távú érdekeket szem előtt tartó profit- és növekedés-központú gondolkodás helyett a hosszú távra tekintő fenntarthatóság érték- és nézetrendszerének meggyökeresedését tűzi ki célul. Mindehhez elengedhetetlen az integrált rendszerszemlélet, valamint a tantárgyak és tudományágak közötti összefüggések bemutatása.

2. ábra



Ciément 2006

A 2. ábra a környezeti nevelés összetettségét mutatja. A TÉT-koncepcióban (Ciément 2006) a környezeti nevelés/fenntarthatóság pedagógiája három fő komponense között van kölcsönhatás. A modell három pólusán a következő:

- T – tudományos ismeretek: különböző tantárgyakból származó tudományos háttértudás;
- É – értékrendszer: az egyének döntéseit alapvetően meghatározó tényezők;
- T – társadalmi gyakorlatok: egyéni és társas szokások, amelyek összefüggésbe hozhatók a környezethez és természethez való viszonytal, valamint befolyásolják azokat, illetve idetartoznak azok a gyakorlatok is, amelyek a használat/megőrzés kötelességére irányulnak.

E három fő tényező határozza meg a környezettel és természettel kapcsolatos elképzeléseket, ezáltal a környezeti nevelés/fenntarthatóságra nevelés értelmezését, felfogását. Ennek jelentése a következőkben foglalható össze: a tudományos alapú ismeretanyag (tankönyvekben, oktatásban) szorosan kötődik és támaszkodik a társadalmi szokás- és értékrendszerre.

#### Pedagógusok és hallgatók környezeti attitűdjei

##### BIOHEAD-CITIZEN<sup>3</sup> nemzetközi kutatási együttműködés

Az Európai Bizottság hatodik keretprogramja által finanszírozott BIOHEAD-CITIZEN Projekt 19 ország együttműködésében<sup>4</sup> vizsgálja a környezeti és egészségnevelés, valamint a biológiaoktatás területét. A nemzetközi összehasonlító kutatás során nemzeti tanterveket és tankönyveket elemeztek, valamint kérdőíves vizsgálatot is végeztek (ennek eredményeiről külön tanulmányban számolunk be) a 19 országban. A tankönyv- és tantervelemzés alapvető célkitűzése a rejtett tantervi elemek és az akaratlan (vagy szándékos, de nem kimondott) ideológiák feltárása a biológiai, egészségügyi és környezeti témájú tankönyvekben. Azt is kutatták, hogy az egyes országokban kik írják, szerkesztik a tankönyveket.

A BIOHEAD-projekt keretén belül a számos nyelvre lefordított kérdőívet 19 ország tanárai és leendő tanárai töltötték ki. A kérdőív alapján képet alkothatunk a részt vevő országok tanárainak és tanárjelöltjeinek a témakörrel kapcsolatos értékrendjéről, műveltségéről, kognitív struktúrájáról, továbbá megismerhetjük, hogyan látják a vizsgált területek társadalmi helyzetét és oktatási lehetőségeit.

A projekt keretén belül lehetőség nyílik a különböző helyzetű, társadalmi-gazdasági sajátosságokban eltérő országok biológiaoktatásában, környezet- és egészségnevelésében megjelenő különbségek feltárására.

A kérdőívről

A BIOHEAD-kérdőív több témakörben tártá föl a vizsgálati személyek tudását és attitűdjeit. A környezeti nevelés, az egészségnevelés, az emberi szaporodás és a szexualitás, a genetikai és biológiai determinizmus, valamint az evolúció szerepelt a kérdőív témái között. A kérdőív tartalmazott egy személyes információkra vonatkozó részt is. A kérdőívet 16 országban töltötték ki.

Jelen írásunk csupán a személyes, illetve a környezeti neveléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat dolgozza fel. A magyar adatok elemzése lehetővé teszi az összehasonlítást az e témában korábban lezajlott kutatásokkal. A környezeti nevelést vizsgáló kutatások közül kettőt választottunk ki erre a célra. A magyarországi környezeti nevelés helyzetét felmérő 1997-es kérdőíves vizsgálat során a kutatók arra kerestek választ, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a környezeti nevelést, milyen eszközöket használnak munkájuk során, milyen nehézségeik, problémáik vannak (Havas-Varga 1999). A 2003-as felmérés szintén a magyarországi általános és középiskolák környezeti nevelési tevékenységéről, gyakorlóiról és az ehhez kapcsolódó legfontosabb problématerületekről adott helyzetértékelést (Havas-Széplaki-Varga 2004).

##### A BIOHEAD-projekt magyar mintája

Magyarországon 339 személy töltötte ki a BIOHEAD-kérdőívet. A megkérdezettek megoszlását az 1. táblázat mutatja. A minta reprezentativitását igyekeztek maximalizálni a rendelkezésükre álló keretek között.

1. táblázat

A megkérdezettek megoszlása

Megkérdezettek	Pedagógusok	Hallgatók	Összesen
Tanító	52	49	101
Biológia szakos*	50	56	106
Magyar szakos**	71	56	127
	173	161	334***

\* A biológián kívül más tantárgyat/tantárgyakat is tanítók, illetve hallgatók is benne vannak.

\*\* A magyaron kívül más tantárgyat/tantárgyakat is tanítók, illetve hallgatók is benne vannak.

\*\*\* Öt megkérdezett ki kellett hagyni az elemzésből, mert nem választottak a személyes információkra vonatkozó kérdésekre, valamint egy tanár nem jelölte be, hogy milyen tantárgyat tanít.

A kutatásban biológia és magyar szakos tanárok, illetve tanárjelöltek, valamint tanítók és tanítójelöltek vettek részt. Ennek hátterében az áll, hogy az eddigi kutatások tanúsága szerint a reál tantárgyakat, elsősorban a biológiát tanító tanárok tartják a legfontosabbnak a környezeti nevelést, és a humán tantárgyakat tanítók tulajdonítják a legkisebb jelentőséget a környezeti nevelésnek. Sok helyen csak a reál tantárgyakban kap helyet a környezeti szempont, ennek következtében az leszűkül a környezetvédelemre, pedig a fenntarthatóság pedagógiája felé kellene haladnia. A tanítók mintába kerülését az eddigi vizsgálatok eredményei indokolják, amelyek szerint a tanítók nagyobb hangsúlyt fektetnek a környezeti nevelésre, mint a tanárok.

##### A változókról

###### Függő változó

A pedagógusok és a pedagógushallgatók környezeti neveléssel kapcsolatos attitűdjeinek mérésére hoztuk létre – a kérdőívre adott válaszok alapján – a környezeti attitűdöt mérő indexet.<sup>5</sup> Az indexen elért magas értékek a magas, az alacsonyok az alacsonyabb környezettudatosságot jelentik.

A függő változó tehát – amelynek megoszlását bizonyos szempontok szerint próbáljuk magyarázni – a környezeti attitűdöt mérő index, vagyis a *környezettudatosság*. A környezetvédelmi tudatformálás célja a környezettudatos magatartás, viselkedés elősegítése, amely hozzájárul a környezettel felelősen bántó viselkedés és az ennek megfelelő életvitel kialakításához. Ez a fajta tudatformálás a magatartás, az értékrend, valamint az attitűdök és érzelmi viszonyulás formálását is jelenti, továbbá

idetartozik a társadalom és a környezet viszonyáról kialakítható tudás bővítése is. A tudatformálást általános értelemben nevelésnek nevezzük, hiszen céltudatos és a pedagógia eszközeivel történő, nagyrészt intézményesült tevékenység. A környezetvédelmi tudatformálást nevezzük környezeti nevelésnek (Havas kézirat).

Jelen írásban az ismertetett változóval próbáljuk megragadni a környezettudatosságot, és azt vizsgáljuk, hogyan jelenik meg a pedagógusok, illetve a pedagógusjelöltek körében. Természetesen az emberek környezettel kapcsolatos viselkedését, attitűdjét és életvitelét több tényező szabályozza. A kérdőív környezeti nevelésre vonatkozó kérdései és a személyes információs rész adatai alapján ezekre is igyekszünk rámutatni.

A változó azért alkalmas az elemzésre, mert egyszerre tartalmaz olyan kérdéseket, témákat, amelyek egyrészt a környezettel kapcsolatos érzelmi viszonyulásokra, másrészt a témával összefüggő ismeretekre, tudásra irányulnak. Továbbá az index segítségével feltárható, hogy milyen mértékben van jelen a pedagógusok és pedagógusjelöltek szemléletében a fenntarthatóság eszméje, amelynek hiányában a gyerekeknek, a jövő generációnak a szemléletében sem lesz tetten érhető a környezettel felelősen bántó viselkedés igénye.

#### Független változók

A magyarító változók a kérdőív személyes kérdéseiből kerülnek ki, valamint a környezeti neveléshez kapcsolódó kérdőív rész arra irányuló kérdéséből, hogy a megkérdezettek miben látják a környezeti nevelés célját. Feltételezésünk szerint e változók összefüggésben vannak a környezeti attitűdöt mérő változóval. A környezeti nevelés célját négyfokozatú skálán kellett elhelyezni az ismeretátadás, illetve a környezettel felelősen bántó viselkedés fejlesztése közé. A személyes információk közül a következők változókkal feltételeztünk összefüggést: pedagógus, illetve pedagógushallgató-e, ezen belül milyen szakos az illető, életkor, nem, részt vesz-e környezetvédelmi és/vagy a fenntartható fejlődéshez kapcsolódó tevékenységekben, milyen környezetben/településen töltötte gyermekkorát legnagyobbról részét.

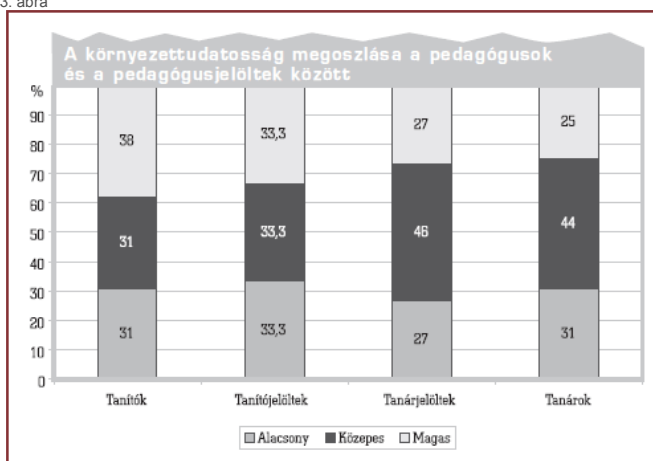
#### Alapeloszlások

A környezeti attitűdőt/környezettudatosságot mérő változót három kategóriába való összevonás után egyszerű, ám sokatmondó alapeloszlásokban mutatjuk be, amelyek átfogóan jellemzik a vizsgált csoportokat. Az első kategóriába (alacsony környezettudatosság) tartozik a megkérdezett pedagógusok és hallgatók 30%-a, a második kategóriába (közepes környezettudatosság) 41%-a, a harmadikba (magas környezettudatosság) pedig 29%-a. Magas környezettudatosságúnak minősül az, aki a különböző kérdésekre olyan választ adott, amelyből következtetni lehet arra, hogy az illető gondolkodásmódjában és értékrendjében a környezethez való viszonyulás tekintetében tetten érhető a fenntarthatóság eszménye. Ebből következik, hogy az alacsony környezettudatosságú személyek gondolkodásmódjában mindez nem, illetve csak jóval kisebb mértékben fedezhető fel. (Az első kategória pontszámhatára 33–44, a másodiké 45–48, a harmadiké 49–52.)

#### Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdje

Hipotézisünk szerint a tanítók környezettudatosabb magatartást tanúsítanak, erre a korábban lezajlott kutatásokból következtethetünk, s ezt az összefüggést a létrehozott index segítségével is kimutathatjuk a 2006-os vizsgálat adataiból. A 3. ábra alátámasztja feltételezésünket, hiszen a tanítók esetében mutatkozik a legmagasabb környezettudatosság, utánuk jönnek a tanítójelöltek. Ezután következnek a tanárok és a tanárjelöltek, ők hasonló megoszlást mutatnak.

3. ábra



Az eddigi kutatások is hasonló megállapításokkal, következtetésekkel szolgálnak. Az alsó tagozatos tanítók fontosabbnak tartják a környezeti nevelést, nagyobb hangsúlyt helyeznek rá. Mindez megelégedésre adhat okot, viszont az alsó tagozaton kiépített alap csak részben épül tovább, mivel a felső tagozatos, majd a középiskolai tanárok már sokkal kevésbé tartják fontosnak a környezeti nevelés érvényesítését pedagógusi munkájuk során (Havas–Varga 1999). Ennek következménye is lehet, hogy a diákok szemléletében csökken a környezettudatosság. Az alsó tagozatos gyerekek azért környezettudatosabbak „nagyobb” társaiknál, mert a tanítókra is jellemzőbb a pozitív környezeti beállítódás, mint a többi pedagógusra, valamint a tanítók tudatosabban, eredményesebben alkalmazzák a környezeti nevelés gyakorlatát.

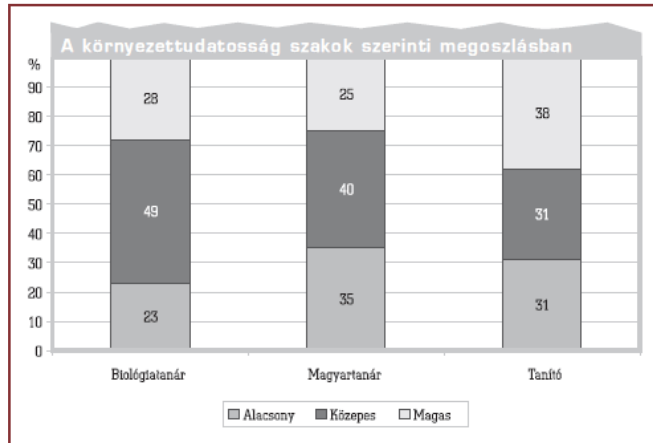
Magyarországon a környezeti nevelés legfontosabb forrása a tanárok szaktudása és kompetenciája. A pedagógusképzés hiányossága, hogy nem kiterjedten és összehangoltan folyik a környezeti nevelésre való felkészítés. Csak néhány óvodapedagógus és tanítóképző főiskolai karon vannak ilyen tartalmú képzések. Ennek eredményeképpen a környezeti nevelésre való fogékonyság nagyobb az óvodákban és az alsó tagozaton (Havas kézirat).

#### Különbségek szakok szerint

Feltételezésünk szerint a biológiát oktató tanárok nagyobb mértékben valósítják meg munkájuk során a környezeti nevelés alapelveit, mint a magyartanárok. Hipotézisünk azon alapszik, hogy az eddigi kutatások is arra a következtetésre jutottak, hogy a környezeti nevelés a reáltárgyakat tanító tanárok munkájában szerepel a legfontosabb helyen, míg a humán tárgyakat tanítók kevesebb figyelmet fordítanak rá. A Nemzeti alaptanterv szerint a környezettudatosságra nevelés közös követelmény, minden tantárgyban meg kell(ene) jelennie. Mivel a környezettudatosságra nevelésnek általában nincs külön tantárgya, ezért más tárgyakban, integráltan és tanórán kívüli tevékenységekben jelenik meg. A környezeti nevelésnek tantárgyközi jellege van, sok tantárgyat és tanórán kívüli tevékenységet átitat. A tantárgyakba való beépülés szempontjából jelentős hiányosságok figyelhetők meg. A humán tárgyakba sokkal ritkábban integrálják a környezeti nevelést, mint a természettudományi tantárgyakba (biológia, földrajz, kémia). Igaz ugyan, hogy a természetre és a környezetre vonatkozó tudás a környezeti nevelés alapja, viszont a humán tantárgyak fontos szerepet játszanak abban, hogy a környezeti nevelés ne csak az ismeretátadásra szorítkozzon, hanem értékeket, szemléletet, attitűdöket is formáljon.

A 2003-as felmérés egyik konklúziója volt, hogy a környezeti nevelés a legtöbb helyen a környezet- és természetvédelem témájára szorítkozik annak ellenére, hogy a környezeti nevelés fontos részét képezi az épített környezet megismerése, a helyi környezeti értékek, hagyományok védelme, a társadalmi-gazdasági problémák, konfliktusok, valamint az egyén és társadalom felelősségének megértése (Havas–Széplaki–Varga 2003). A 4. ábra a környezettudatosságot mutató szakok szerinti megoszlásban a 2006-os adatok alapján. Ahogy várható volt, a környezettudatosság tekintetében a magyartanárok és a biológiatanárok és a tanítók mögött állnak.

4. ábra



Az alsó kategóriát nézve a biológiatestőrök mutatnak legkevésbé alacsony környezettudatosságot, ezután a tanítók és a magyaratanőrök következnek közel hasonló, megközelítőleg egyharmados aránnyal. Őket tekintve a felső (magas környezettudatosság) kategória mutat nagyobb különbséget a tanítók javára (13 százalékpont a különbség). A magas környezettudatosságnál a magyaratanőrök és a biológiatestőrök hasonlóságot mutatnak, nagyjából egynegyedük tartozik e kategóriába.

Jelen vizsgálatban a kérdőív nem tartalmazott az iskolatípusra vonatkozó kérdéseket, azonban az alsó és a felső kategória tagjai valószínűleg nem ugyanabba az iskolatípusba tartoznak. Magyarországon – ebből a szempontból igen markáns különbséget lehet kimutatni. A szakközépiskolákban és szakmunkásképzőkben jó esetben a környezetvédelem van jelen, a gimnáziumokban zajlik egyfajta környezeti nevelés, viszont a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlatát csak kevés intézmény valósítja meg (speciális iskolák és vidéki általános iskolák). Tehát az általános iskolákban – a tanítók által – kiépített, a környezeti nevelés szempontjából fontos alapok sorvadnak a diákok iskolai pályafutása során. A szakközép- és szakmunkásképzőkben azért is fontos lenne különös figyelmet fordítani a környezeti nevelés megvalósítására, hiszen innen kerülnek ki a jövő szakemberei, és mindenki érdeke, hogy munkájuk során tekintetbe vegyék a környezet védelmét, a fenntarthatóságot (Havas-Varga 1999; Havas-Széplaki-Varga 2004).

#### A környezeti nevelés célja

1998 óta a környezeti nevelés törvényi kötelezettség (243/2003. sz. kormányrendelet a NAT bevezetéséről) minden iskola számára, mégis nagy eltérések tapasztalhatók a környezeti nevelés pedagógiai céljai és a gyakorlati megvalósulás között. A Nemzeti alaptanterv is átfogó célkitűzésként fogalmazza meg a környezeti nevelést: „A környezettudatosságra nevelés átfogó célja, hogy elősegítse a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntartható fejlődését.” (NAT 2007) A dokumentum többek között hangsúlyozza még az élethosszig tartó tanulást, valamint a diákok természettudományos gondolkodásának fejlesztését. Emellett természetesen meghatározó, hogy mennyire fontos a környezettudatosságra nevelés és a fenntarthatóság megjelenése az összes tantárgyban. Abban, hogy a tanulók érzékenyebbé válnak a környezetükben előforduló természeti és ember által alkotott értékek iránt, felismerjék ezeket az értékeket, és elkötelezettek legyenek irántuk, a környezeti nevelésnek értékrendet, attitűdöket, magatartást formáló szerepe is van. Mindezt úgy lehet elérni, hogy a környezeti nevelést a humán tantárgyakba is beépítik, hiszen a különféle értékek és hagyományok megismerése és védelme, a felelősség tudatosítása, a kritikai hozzáállás megalapozása és az érzelmi viszonyulásokra való hatás a humán tantárgyakhoz éppúgy kötődik – talán még jobban –, mint a természettudományi tantárgyakhoz.

A legmegfelelőbb az lenne, ha a környezeti nevelés helyett a *fenntarthatóság pedagógiája* elnevezést használnánk, amely a környezeti nevelés kibővült tartalmára épül. A fenntarthatóság pedagógiája szélesebb értelmezést nyújt, nagyobb területet ölel fel. Sok kapcsolódási pont alakult ki a két gyakorlat között, ezért ma már nehezen szétválasztható e két terület.

A 2006-os felmérés során a környezeti nevelés céljával foglalkozó kérdésre adott válaszokat a megkérdezettek csoportjaiban vizsgálva (tanárjelöltek, tanítójelöltek, tanítók, tanárok) érdekes megállapításokra juthatunk. A tanárok és a tanítók között nincs különbség a kérdést illetően, mindkét csoport egyforma arányban (73%) a környezettudatos viselkedés kialakítása mellett teszi le a voksát. A tanárokat szakok szerint szétbontva sem találunk különbséget, mind a biológiát, mind a magyar tanítók egyforma arányban (72% és 73%) képviselik ugyanazt az álláspontot. A tanárjelölteket tekintve sem találunk markáns eltérést a két szak képviselői között, a biológia szakosok 63%-a, míg a magyar szakosok 55%-a vallja azt, hogy a környezeti nevelés célja a környezet iránti felelős magatartás fejlesztése.

Meggyőző különbség akkor látható, ha a hallgatókat (tanárjelöltek, tanítójelöltek) és a már dolgozó pedagógusokat (tanárok, tanítók) vizsgáljuk. A hallgatók jóval alacsonyabb arányban képviselik az előbbieknél is említett álláspontot, 55%-ban jelölték be a legmagasabb értéket (környezettel felelősen bánó viselkedés), míg a gyakorló pedagógusok 73%-ban. Nagy különbség van a magyar szakos tanárjelöltek és a magyar tanító tanárok között is (55% és 73%), és ugyanez a helyzet a biológia szakos hallgatók és a biológiatestőrök esetében is (63% és 72%). A tanítójelölteket és a gyakorló tanítókat vizsgálva is megállapítható ez a fajta eltérés (45% és 73%). Tehát összességében markáns különbség mutatható ki a hallgatók és a gyakorló pedagógusok között. A válaszokat tekintve nem fedezhetünk fel eltérést a magyar- és a biológiatestőrök között, viszont megállapíthatjuk, hogy a biológiatestőrök környezettudatosabb attitűddel rendelkeznek, jobban megvalósítják a környezeti nevelést munkájuk során, mint a magyaratanőrök. Ez arra enged következtetni, hogy a magyaratanőrök hasonlóképpen tisztában vannak a környezeti nevelés hivatalos célmeghatározásaival és annak fontosságával, a gyakorlatba azonban kevésbé ültetik át. Feltételezésünk szerint ennek oka, hogy talán nincsenek tisztában azzal, milyen módszerekkel lehetne beépíteni ezt a gyakorlatot a tanórába. Többek között emiatt is szükségesek az olyan konferenciák, összejövetelek, fórumok és különféle csatornák, amelyek keretében a részt vevő pedagógusok megoszthatják egymással a felmerülő gondokat, a pozitív tapasztalatokat, a felhasználható és bevált módszereket. Ez az információáramlás segítséget jelent abban, hogy megoldásokat találjanak az esetleges problémákra, tájékozódjanak a többi iskola gyakorlatáról.

#### A környezeti attitűdöt meghatározó tényezők

A következőkben arra keressük a választ, hogy a környezeti attitűdöt mérő indexre milyen hatással vannak a kérdőív utolsó részében található magyarázó változók, mint például az életkor, a nem, továbbá, hogy a megkérdezett részt vesz-e környezetvédelmi és/vagy a fenntartható fejlődéshez kapcsolódó tevékenységekben, illetve milyen környezetben/településen töltötte gyermekkorának legnagyobb részét. Az elemzésbe bevontuk az előző fejezetben részletezett változót is, amely arra irányul, hogy a megkérdezettek miben látják a környezeti nevelés célját. Ennek eredményeként nem mindegyik változó esetében lehetett összefüggést kimutatni a környezettudatossággal. A településtípus, a tanított/hallgatott szakirány és a környezeti nevelés fő célkitűzésére kérdező változók esetében szignifikáns kapcsolat mutatkozott.

A környezettudatosságot mérő változót két, meglehetősen jól szétválasztható csoportra osztottuk. Az egyik csoport<sup>6</sup> az érzelmi alapú döntést feltételező válaszok alkotják. A kérdések a megkérdezettek környezethez és természethez fűződő, valamint élőlények iránti emocionális beállítódásait tudakolják, s nem arra irányulnak, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a témával kapcsolatban. Tehát a kérdésekre adott válaszok alapján arra voltak kíváncsiak, hogy a megkérdezettek miképpen viszonyulnak az ember természet/környezet átalakító tevékenységéhez, valamint magához az emberfő körülvét világhoz. A másik csoportban<sup>7</sup> olyan kijelentések szerepelnek, amelyek egyfajta háttértudást, ismeretét feltételeznek az ember környezetéről, a természetre gyakorolt hatásáról, illetve Földünk és a bioszféra tulajdonságairól.

Az elemzések után megállapíthatjuk, hogy az első, tehát az „érzelmi csoport” esetében mindhárom független változóval találhatunk kapcsolatot. A környezeti nevelés fő céljára vonatkozó változó magyarázza legnagyobb mértékben a válaszadó környezettudatosságát. Megállapítható, hogy minél inkább a környezet iránt felelős viselkedés kialakítását tartják céljuknak a pedagógusok és a pedagógushallgatók, annál inkább a környezettudatos gondolkodásmódot (érzelmi alapon) képviselik. Tehát azok, akik inkább az ismeret- és információátadásban látják a környezeti nevelés célját, kevésbé tekinthetők környezettudatosnak a változónk alapján.

A településtípus mint magyarázó változó azt mutatja, hogy az, aki vidéken töltötte gyermekkorának legnagyobb részét, magasabb környezettudatosságot mutat, mint aki nagyvárosban nőtt fel. Ez az eredmény is megfelel előzetes várakozásainknak, ugyanis a kistelepüléseken élők általában mindig is harmonikusabb és szorosabb kapcsolatban voltak a környezettel, mint a nagyvárosban vagy annak közvetlen környezetében élők. A napjainkban egyre erőteljesebben tapasztalható környezetszennyezés, környezetkárosítás kevésbé – bár ott is egyre nagyobb mértékben – érezteti hatását vidéken. Feltételezhetően a vidéken élők fokozottabban kötődnek a közvetlen környezetükben tapasztalható folyamatokhoz, értékekhez, jobban tisztában vannak a helyi adottságokkal. A helyi életmódról, kultúráról kialakult tudás segítséget jelent a helyi

sajátosságok figyelembevételében, a tájhoz való alkalmazkodásban. Mindezek a tényezők egy fenntarthatóbb életvitelt, életmódot feltételeznek. A tanárok *szakok szerinti* megoszlása között nincs különbség ezt az indexet tekintve, a tanárjelöltek közül a biológia szakos hallgatók képviselnek környezettudatosabb álláspontot.

A tudományos alapú kérdések csoportjára adott válaszok és a független változók között nem találtunk összefüggést. Ennek oka lehet, hogy az érzelmi jellegű kijelentéseket meg lehet közelíteni attól függően, hogy például valaki egy (természet közeli) kis faluból származik, illetve ott töltötte gyermekkorának legnagyobb részét, de egy tudományos tényen alapuló kijelentés esetén az emocionális attitűdöknek nincs jelentőségük/hatásuk. A magunkkal hozott beállítódások, amelyek a (gyermekkori) szocializáció során alakulnak ki, meghatározóak egy olyan kijelentésben, amelyek az érzelmekre hatnak, szemben az olyan megnyilatkozásokkal, amelyek esetében a tény ismerete vagy nem ismerete döntő a véleménynyilvánításban.

#### A nemek közötti különbség és a fenntarthatóság kapcsolata

A kérdőív attitűdökre vonatkozó részéből kiválogattuk azokat a kérdéseket, amelyek a női-férfi egyenlőségről, különbözőségről szólnak.<sup>8</sup> A kérdéscsoportokra adott válaszok alapján – a környezettudatosságot mérő indexhez hasonló módon (összeadással) – készítettünk egy férfi-nő egyenlőségre vonatkozó változót. Az index alacsony értékei azt a gondolkodásmódot jelzik, hogy a férfiak és a nők közötti különbség biológiai okokra vezethető vissza, valamint a két nem közti egyenlőség csupán egy „felkapott” eszme, amelynek nincs helye napjaink társadalmában. A változó magasabb értékei azt az értékrendet képviselik, amely szerint a férfiaknak és nőknek egyenlő módon kell(ene) részt venniük a jövedelemtermelésben, a döntéshozásban, valamint az olyan tulajdonságok, mint az intelligencia, a logikai gondolkodás és az érzékenység, nem biológiailag meghatározottak; egyaránt nők és férfiak esetében egyforma jogokat és elbírálást tart helyesnek.

A környezettudatosság és az új változó között meglehetősen erős összefüggést fedezhetünk fel. Eszerint arról, akit magasabb környezettudatosság jellemez, elmondható, hogy a nemek közötti egyenlőség mellett teszi le a voksát. A nemek közötti egyenlőség, illetve egyenjogúság megvalósulásához az iskola és egyéb társadalmi intézmények szerepe, hozzájárulása elengedhetetlenül fontos. A férfi-női egyenjogúság tehát társadalmi cél és alapkövetelmény is, mégpedig a fenntartható „fejődés” alapkövetelménye, hiszen a fenntartható társadalom nem valósulhat meg az emberek egymás közötti kölcsönös tisztellete, valamint olyan lehetőségek nélkül, amelyekben alkalom nyílik a képességek kibontakoztatására. Egyebek mellett ezek is a fenntarthatóság gyakorlati megvalósulásának alapelemei. Mindezt sikerült kimutatni a környezettudatosságot és a férfi-női egyenjogúságot megragadó index segítségével is.

Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a kimutatott összefüggés nagyon is törvényszerűnek mondható: az, aki nem híve a férfi-női egyenjogúságnak, könnyebben tekint a természetre úgy, mint egy alárendelt entitásra, amely arra való, hogy uralkodjon rajta. Mindez illusztrálja, hogy a természetet leginkább a nőiességhez kapcsolható jelzőkkel szokták jellemezni, mint például „szép”, „meghitt”, „lány”, illetve ha magát a természetet (a Földet) valamelyik nemhez kellene kötni, egyértelműen a nő nemhez társítanák. Jól példázza ezt a „Földanya” kifejezés is. Egyértelmű tehát, hogy a férfi-női egyenjogúság kérdése és a környezettudatosság közti összefüggés arra vezethető vissza, hogy mindkét kérdéskör mögött tulajdonképpen ugyanarról a dologról van szó: hogyan értékelik a megkérdézett azokat az attitűdöket, amelyek a nőket éppúgy jellemzik, mint a természetet. A két dolog tehát – hasonló jellemzői miatt – nem választható szét, így következésképpen a két témában képviselt meggyőződéseknél is hasonlóknak kell lenniük.

#### Összefoglalás

A környezeti nevelés mint pedagógiai módszer, eszköz az utóbbi egy-két évtizedben terjedt el, mivel a globalizálódó világ emberének egyre jelentősebb és súlyosabb környezeti problémákkal kellett/kell szembenéznie. A szembenézéshez azonban mindenképpen szükség van az ember-környezet/természet viszony átértékelésére, és ehhez a környezeti nevelés mutathatja meg a helyes irányt. Egyre inkább terjedőben van az a nézet, hogy a környezethez való viszony mellett a környezeti nevelés eredeti kategóriáival nem vagy csak nehezen leírható témák is e nézetrendszer részét képezik, így a környezeti nevelés expanziójával megteremtődött a fenntarthatóság pedagógiája, amely az előzőnél jóval szélesebb területet ölel fel, főként a társadalmi problémák körében.

Jelen írás megpróbálta összefoglalni egy konkrét kutatás segítségével, hogy a környezeti nevelés letéteményesei, azaz a pedagógusok, valamint a jövő tanárai, a pedagógushallgatók miként gondolkodnak a környezetet, természetet érintő kérdésekben, s ez milyen összefüggésbe hozható a környezettudatosságot meghatározó néhány egyéb tényezővel. Hiszen ha ők nem vagy csak kismértékben környezettudatosak, akkor a diákoktól – a jövő generációtól – sem várható el a környezettudatos magatartás, ami súlyos következményekkel járhat az emberiség jövőjét tekintve.

A magyar oktatási rendszer az utóbbi években nyitott a környezeti nevelés, illetve a fenntarthatóság pedagógiájának meghonosítása iránt. Ez tetten érhető abban, hogy a Nemzeti alaptanterv a környezettudatosságot horizontális elemként, tehát nem csak a természettudományi tárgyakban megjelenítendő tényezőként írja le, valamint hogy a törvényi szabályozás értelmében minden iskolának rendelkeznie kell környezeti és egészségnevelési programmal, amely szintén meghatározza a környezettudatos pedagógiai munkát. Ennek ellenére továbbra is jellemző, hogy döntően csak a természettudományi tantárgyakban jelenik meg a környezeti nevelés. Ezt támasztják alá az elvégzett elemzések, valamint a korábbi kutatások is. A BIOHEAD-CITIZEN Projekt keretében folytatott kutatás kimutatta a magyartanárok alacsonyabb környezettudatosságát a biológiantárokhoz és a tanítókhöz képest. Az elemzés további részében további lehetséges magyarzó változókat vizsgáltunk, ezek közül az érzelmi alapon determináltak fejlettek ki erősebb hatást. Kijelenthetjük tehát, hogy a környezettudatosság döntően nem tudományos, hanem érzelmi alapon meghatározott, ezért fontos lenne a humán tantárgyak szerepének növelése is.

A téma további kutatásokra, vizsgálódásokra ad lehetőséget; elsősorban a BIOHEAD-CITIZEN Projekt keretében összegyűjtött adatok nemzetközi összehasonlítása tanulságos eredményekkel szolgálhat. Ezen belül kiemelten fontos a különböző kulturális (keresztény országok – iszlám országok), illetve regionális különbségek (pl. poszt-szocialista államok – nyugat-európai államok) kimutatása; ezek az elemzések jelenleg készülnek.

#### Irodalom

- Ciément, P. (2006): *Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific Knowledge, Values and Social Practices*. ESERA Summer School. IEC Univ. Of Minho, Braga (Portugal), 9–18.
- Havas Péter – Széplaki Nikolett – Varga Attila (2004): A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 12–25.
- <http://www.ofi.hu/tudastar/kornyezeti-neveles-090617-1>
- Havas Péter – Varga Attila (1999): Pedagógusok a környezeti nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 96–105.
- Havas Péter: Oktatás a fenntartható fejlődésért (kézirat gyanánt). <http://korlan.ngo.hu/download/oktatas%20a%20fenntarthatosagert.doc>
- Horváth Dániel (2006): A környezeti nevelési lehetőségek a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 73–85.
- NAT 2007: 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt\\_nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt_nat_070926.pdf)
- Varga Attila: *Környezeti nevelés és felnőttoktatás*. Tanulmány. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/kornyezeti-neveles>
- Vásárhelyi Tamás – Victor András (szerk., 2003): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés, 2003*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 13–18.

1	A cikk az Európai Bizottság hatodik keretprogramja által finanszírozott BIOHEAD-CITIZEN, Biology Health and Environmental Education for a Better Citizenship (CITC-CT-2004-506015) célzott kutatási projekt támogatásával jött létre.
2	A női alapelvek szerint a fenntarthatóság, a fenntartható fejlődés olyan tevékenység, illetve feltételrendszer, amely során a jelen szükségleteit úgy elégítik ki, hogy az nem befolyásolja károsan a következő generációk ugyanazon igényeinek kielégítését.
3	Biology, Environment and Health Education for better Citizenship – Biológiai, egészség- és környezeti nevelés a felelős állampolgárságról.
4	A projekt résztvevői: Algéria, Ciprus, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Lengyelország, Libanon, Litvánia, Magyarország, Marokkó, Málta, Mozambik, Németország, Olaszország, Portugália, Románia, Szenegál és Tunézia. A projekt koordinátora: Graça Simoes de Carvalho, Universidade do Minho, Portugal.
5	A válaszadók egy négyfokozatú skálán (egyetért – nem ért egyet) jelölhették be véleményüket. Az index a következő 13 kérdésre adott válaszok összegzéséből áll össze. A1: Egyes területeket védetté kell nyilvánítanunk, hogy megóvjuk a veszélyeztetett fajokat. A4: A természet mindig képes magához térni. A7: Az emberiség ki fog halni, ha nem élünk összhangban a természettel. A8: Az emberek túl sokat aggodalmaskodnak a környezetszennyezés miatt. A11: Feldúlhat a gyárkéményekből gomolygó füst. A16: Földünk végtelen természeti erőforrásokkal rendelkezik. A17: A társadalom továbbra is meg fogja tudni oldani a legsúlyosabb környezeti problémákat is. A18: Az ember fontosabb, mint a többi élőlény. A23: Ki kell itatnunk egyes erdőket, hogy növelel tudjuk a mezőgazdasági területeket. A28: Elszomorít, ha azt látom, hogy vidéki tájakat beépítenek. A32: Az embernek joga van olyanná változtatni a természetet, amilyenné akarja. A40: Érdekes meg tudni, milyen élőlények laknak a kis tavakban és folyókban. A54: Csak a gazdasági szempontból hasznos állatokat és növényeket kell megvédenünk. (A1, A7, A11, A28 A40 fordított tétel átkódolva került a mintába)
6	A következő változókból (részletezve a 4-es lábjegyzetben): A1, A7, A8, A11, A18, A28, A32, A40.
7	A következő változókból (részletezve a 4-es lábjegyzetben): A4, A16, A17, A23, A54.
8	E kérdések esetében is négyfokozatú kategória (egyetért – nem ért egyet) közül választhatott a megkérdézett: A2: A modern társadalomban a nőknek és a férfiaknak azonos jogokkal kell rendelkezniük. A9: A nők agya kisebb, mint a férfiaké, a nők ezért kevésbé intelligensek. A21: Biológiailag a nők ugyanolyan okosak lehetnek, mint a férfiak. A25: Biológiai okokra vezethető vissza, hogy a nők nem juthatnak olyan nagy felelősséggel járó magas pozícióba, mint a férfiak. A30: Fontos, hogy a parlamentekben ugyanannyi nő legyen, mint férfi. A36: Lehet, hogy az agyféltekék közti munkamegosztásnak köszönhetően a férfiak agya inkább képes logikai gondolkodásra, mint a nőké. A38: Biológiai okokra vezethető vissza, hogy mindig inkább a nők feladata a háztartás, mint a férfiaké. A46: Biológiailag a férfiak nem tudnak olyan érzékenyek és érzelmesek lenni, mint a nők (A2, A21 és A30 fordított tétel átkódolva került a mintába).