ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica, Tom. XLV. *pp. 213–227*

Szászi Brigitta

KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS FENNTARTHATÓSÁGRA OKTATÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK FELSŐ TAGOZATÁN – PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL VIZSGÁLVA

Bevezetés – a kutatás előzményei

Napjainkban egyre több drasztikus környezeti problémát tapasztalhatunk az egész világon. A klímaváltozás és annak hatásai már mindenki életében éreztetik hatásukat. Ezért is tartom fontosnak azt vizsgálni, hogy már általános iskolai szinten megtörténik-e a diákok felkészítése és figyelmének felhívása az őket körülvevő és jövőjüket komolyan érintő és befolyásoló tényezőkre.

A világ nagy szervezetei (Római Klub, ENSZ) már a 60-as évektől kezdődően döntéseket és irányelveket fogalmaztak meg, amelyek állami szinten is meghatározóvá kezdtek válni (Brundtland-jelentés, Riói Nyilatkozat). Az 1987-es Brundtland-jelentés fő üzenete is a fenntartható fejlődés kihangsúlyozása volt (Láng, 2003).

Hazánkban az iskolák életét szabályozó fő dokumentum a Nemzeti alaptanterv. A köznevelés terén is, az iskolák életét szabályozó NAT-ban is változás tapasztalható a környezeti nevelés megjelenésének fontosságában az utóbbi évtizedekben (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet, 2020; 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet, 2012; 202/2007. [VII. 31.] Korm. rendelet, 2007). Ezentúl pedig, a közoktatási törvény 2003. évi módosításának eredményeként, az iskolák számára kötelező lett pedagógiai programjukba beépíteni a környezeti nevelési programot, aminek célja, hogy áthassa az intézmények mindennapi életét és működését (2003: LXI. tv. 2003). Kérdés, hogy ez a gyakorlatban megvalósul-e. Eddigi tapasztalataim alapján vannak még hiányosságok a rendszerben.

Ennek oka lehet például, a környezeti nevelés módszertani megközelítése. Nahalka (1997) tanulmányában két tábort különböztet meg: egyik részről azokat, akik az ismeretek átadását tartják előbbre valónak, a másik tábor pedig, a környezeti attitűdök megváltoztatásával akarna eredményt elérni. Eközben Ütőné és társai kutatása rávilágít arra a tényre, hogy a használatban lévő tankönyvekben és munkafüzetekben még mindig a lexikális tudás élvez előnyt (Revákné–Ütőné–Bartha–Kovács–Teperics, 2018). Holott Kéri (2009) is rámutat, hogy a földrajztanárok körében végzett felmérések alapján a környezetvédelmet az egyik, elsők között bővítendő témakörként jelölik meg a megkérdezett pedagógusok.

https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2023.213

Havas kutatásai alapján az is látszik, hogy a tantárgyközi koncentráció is akadozik vagy nem is nagyon van jelen (Havas, 2001a, 2001b). A környezeti nevelés nagyobb arányban a természettudományos tantárgyakban jelenik meg, ez rávilágít a nem természettudományos tantárgyak tanítóinak felkészületlenségére, módszertani hiányosságaira a témában (Havas–Varga, 1999). További probléma, hogy hiány tapasztalható a természettudományokat tanító pedagógusok körében, még akkor is, ha ezzel párhuzamosan csökkentették a természettudományos tantárgyak óraszámát (Homoki, 2021).

Célkitűzés és hipotézisek

Kutatásomban arra szerettem volna leginkább kitérni, hogy az általános iskola felső tagozatán hogyan és milyen módszerekkel, eszközökkel valósul meg a fenntarthatóságra nevelés. Több aspektusból vizsgáltam ezt a minél átfogóbb eredmény érdekében, így megkérdeztem a pedagógusokat, szülőket és diákokat is. Ebben a tanulmányban a pedagógusok felmérésének eredményeit szeretném bemutatni. A mintaszám 57 fő.

A pedagógusok nézőpontját azért emeltem ki, mivel fontos szerepet töltenek be a diákok mindennapi életében, formálják személyiségüket azáltal, hogy nevelik és oktatják őket. Kíváncsi voltam, hogyan értékelik intézményeik lehetőségeit a témában, személyesen és tantárgyaik által, hogyan viszonyulnak a környezettudatosság témájához. De az is érdekelt, hogyan látják a diákjaik és szüleik viszonyát környezetünkkel kapcsolatban. A felmérés során kitértem az iskola ilyen típusú infrastrukturális hátterére és arra, hogyan valósul meg az iskolán belüli támogatottság. Felmértem az elhivatás/motiváció szerepét a témával kapcsolatban, valamint az alkalmazott módszereket, az esetleges együttműködéseket más szervezetekkel. Mindezek mellett igyekeztem feltérképezni a nem természettudományos tantárgyak tantárgyközi koncentrációjának megvalósulását is, ahogyan Havas is írja: *„A fenntarthatóságra neveléshez meg kell érteni az ember és a környezet kölcsönös összefüggéseit és egymásrautaltságát"* (Havas, 2001b: 39).

A fent összegyűjtött célkitűzések alapján hipotéziseim a következők:

1. Feltételezem, hogy az elméleti háttere megalapozottabb a környezeti nevelésnek, mint a gyakorlati.
2. Úgy gondolom, a természettudományokat tanítók esetében nagyobb arányban jelennek meg a környezettudatossággal kapcsolatos ismeretek.
3. Az iskolán kívüli programok, együttműködések és a változatos tanulási módszerek, munkaformák alkalmazása még nem mutat diverzitást.

4. A pedagógusok fontosnak tartanák a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti oktatás megjelenését az iskola mindennapjaiban, de ez még sem mutatkozik meg elvárásaiknak megfelelően.
5. Sok forrást, eszközt használnak fel a környezeti nevelés szemléltetésének érdekében, de mégis eszközhiánnyal néznek szembe.
6. Feltételezem, hogy a belső motiváció a legmeghatározóbb a téma oktatása során.
7. A pedagógusok többsége környezettudatosnak tartja magát, a témával kapcsolatos továbbképzések viszont nem előremutatóak további szakmai fejlődésüket tekintve.
8. Minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább megjelenik a környezettudatosság a munkája és a mindennapi élete/szemlélete során.

Szakirodalmi áttekintés

A kutatásmódszertani irodalmak tanulmányozása után (Falus–Ollé, 2008; Babbie, 2011) a kérdőívezés módszerét választottam.

Chikánék művéből főként a fogalmakat és az oktatáshoz kapcsolódó elemeket használtam fel. A műből kiemelnék egy mondatot, ami meghatározó tanulmányomban: *„A környezeti nevelés magában foglalja a természetvédelmi nevelés célkitűzéseit is”* (Chikán–Fernengel–Fodor–Kéri–Schróth–Szászné, 2015:7). Véleményem szerint azért nem környezeti oktatásról, hanem nevelésről kell beszélnünk, mert ez egy komplexebb fogalom, ami a tanuló személyiségformálását is célul tűzi ki. Ami a pedagógusok szempontjából még kiemelendő, miszerint ez egy nevelési módszer, melynek célja, hogy „környezeti polgárokat” próbálunk nevelni diákjainkból, és felelősségteljes magatartásra ösztönözzük őket a jövő nemzedékének érdekében.

Nemzetközi kontextusban is megnéztem a környezeti nevelés történelmi fejlődésével kapcsolatos főbb momentumokat, mindezt magyar szemmel nézve (Havas, 2001b; Láng, 2003; Moser–Pálmai, 1999). Az a véleményem, hogy egy ország nem tudja megoldani a Föld problémáit egyénileg, a megoldáshoz széles körű összefogásra (globális) van szükség (Havas, 2001a). Erre az együttműködésre példa lehet az EU is, mint egy rendszer (bár ez jelenleg is kérdéseket vet fel, hiszen sok kérdésben nem értenek egyet a tagállamok, mint például a menekültek ügye vagy a jelenleg is zajló ukrajnai háború, csak hogy egy-két aktuális példát kiemeljek), mely létrehozott egy egységet, ami nagy területet fed le, ettől válik globálissá (Havas, 2001a). Az ENSZ-en és az európai uniós országokon túlmutató szervezetek segítségével kapcsolódott be hazánk is a fenntarthatósági programba. Ennek eredményeként jöhetett létre az Ökoiskola Program és a Zöld Óvoda Program is- mint magyarországi alternatívák a környezeti nevelés megvalósítására (Könczey, 2014). Ott vannak az erdei

iskolák is, amelyek egy innovatívabb, gyakorlatiasabb tanulásszervezést biztosítanak, s ezzel erőteljesebben fejleszthetjük a diákok attitűdjét (Bilku, 2004). Összefoglaló keretként tanulmányoztam a 2007-es, Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégia kiadványát (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, 2007), amely által Magyarországot egy nemzetközi hálózatba helyeztem, meghatározva általa országunk kijelölt stratégiáit.

Utánajártam, hogyan is kellene célszerűen oktatni a környezeti nevelést, melyek lehetnek a megfelelő célok, alapelvek és ajánlott módszerek, amelyekkel sikeresek lehetünk ezen a téren. Megnéztem, hogyan kell ezeket alkalmaznunk a különböző életkorokban, és melyek a környezeti nevelés követelményei, amelyeket el kellene sajátíttatnunk a diákokkal (Kulman, 2018; Lükő, 2003; Victor, 1993). Azt azért megjegyezném, hogy a környezeti nevelést nem lehet már csak az iskola rendszerére terhelni, mert: *„A környezeti nevelés tehát már jóval az iskoláskor előtt elkezdődik, természetesen az iskola minden szintjén folytatódik, s ami legalább ennyire fontos: nem fejeződik be az* »érettségivel«" (Victor, 1993: 4). Nahalka (1997) „ellentétes" táborok elveit hasonlítja össze tanulmányában, és próbál olyan megoldást ajánlani a konstruktivista pedagógia használatával, mely feloldhatja a két tábor különbségeit. Egyféle utat mutat, hogy hogyan lehetne egységesen tanítani vagy nevelni a gyermekeket a környezettudatosságra. De több pedagógiai módszertannal foglalkozó szakirodalmat is felhasználtam, amelyek az elméleti tudás mellett a későbbi vizsgálati módszerek megalapozásához is segítségemre voltak (Fábián, 1993; Farsang, 2011; Hollik–Ősz, 2016; Makádi–Farkas, 2015).

A kérdőív összeállításához, elemzéséhez és a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés tanításához számos hasznos információt kaptam Varga és Havas műveit tanulmányozva (Havas, 2001b; Havas–Varga, 1999; Varga, 1999, 2006). Például megjelennek bennük a pedagóguskompetenciák és azok fejlesztése, a külső együttműködések lehetőségei, az interdiszciplináris megközelítés, az amerikai modell és annak integrálási lehetősége a magyar oktatási rendszerbe.

Minta

A felmérés módszereként online írásbeli kikérdezést választottam, ehhez Google Forms platformot alkalmazva. A kitöltés önkéntes alapon történt. A kérdőív 32, többségében feleletválasztós, pár Likert-skálán értékelő, és egy saját, rövid választ igénylő kérdést tartalmazott. A válaszok kiértékelése Microsoft Excel program által történt.

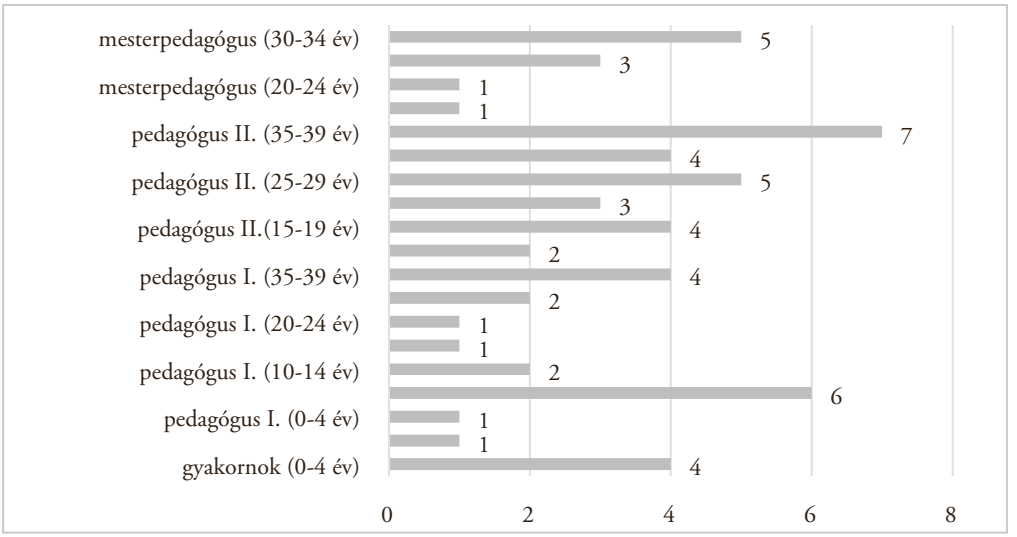
A kérdőív szociodemográfiai kérdésekkel indult (nem, munkahely/iskola típusa, fokozat stb.). Ezek után következtek a környezeti neveléshez és a fenntarthatósági fejlődéshez kapcsolódó kérdések. A kérdések főként a tanárok véleményét, iskolai helyzetüket és személyes

hozzáállásukat mérik a témában. A felmérés alanyai az általános iskola felső tagozatán (5–8. osztály) tanító pedagógusok voltak. A minél szélesebb körű felmérés érdekében különböző fenntartású intézményekbe küldtem el kérdőívemet, valamint a közösségi médiában (Facebook) különböző, pedagógusoknak létrehozott csoportokban is megosztottam. A mérés helyileg a Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben tanító kollegák körében történt. A kérdőívezés körülbelül 2 hónapig tartott. Főként azokból az iskolákból töltötték ki sokan a kérdőívet, ahol személyesen is jelen tudtam lenni. Végül 57 fő vett részt a kitöltésben. A legtöbb válasz az állami fenntartású intézményben tanító kollegáktól érkezett (31 fő; 54,4%), majd az egyházi fenntartású iskolákban dolgozóktól (26 fő; 45,6%).

A nemi megoszlást nézve számottevő a különbség a hölgyek javára (80,7%). A vármegyei megoszlás kiegyensúlyozottnak mondható, a kitöltők 50,9%-a Heves vármegyében tanít, míg 49,1%-a Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében. A pedagógusok munkahelyének státusza szerint a kitöltők többsége (45,6%) vármegyeszékhelyen dolgozik. Ezt követték 29,8%-kal a községben dolgozó, majd 24,6%-kal a városban dolgozó tanárok. Ezt tovább elemezve kiemelhető, hogy a kitöltők közül a Heves vármegyében tanítók döntő többsége a vármegyeszékhelyen dolgozik. A mintában a korosztály szerinti megoszlást vizsgálva a válaszadók főként 1963–1972 között (38,6%) és 1973–1982 között születettek voltak (38,6%). Legkisebb arányban az 1983–1992 között (3,5%) és az 1993 után (8,8%) születettek szerepeltek, ahogy ezt a korösszetételt folyamatosan látjuk a médiában is.[1] Az 1962 előtt született pedagógusok aránya 10,5%. A munkaévek viszonylatában a legtöbb válaszadó 30–34 éve (19,3%) vagy 35–39 éve tanít (19,3%). A legkevesebb válasz az 1–5 éve (1,8%) és a 40 év fölött tanító pedagógusoktól érkezett (1,8%). A pedagóguséletpálya-modell szerint a megkérdezettek döntő többsége (45,6%) pedagógus II. fokozatban van. Ezt követik a pedagógus I. fokozatban dolgozók 29,8%-kal, 15,8%-kal a mesterpedagógusok (1. ábra), a sor végén pedig a gyakornok státuszúak voltak 8,8%-kal, a kornak megfelelően.

Összevetve ezt az életkorokkal (1. ábra) az állapítható meg, hogy bár a kitöltők többségében az idősebb és középső korosztályból kerültek ki 30–40 év közötti munkatapasztalattal (28%), ezt nem követi az előrehaladási rendszer. Szaktárgyak szempontjából elmondható, hogy a kitöltők közül többségben voltak a matematikatanárok (24,6%), a történelem- és állampolgári ismereteket tanító kollégák (21,1%) és a magyar nyelv és irodalmat tanító tanárok (19,3%). A legkevesebb válaszadó pedig a hittan, könyvtáros, dráma és tánc, osztályfőnök, etika és gyógypedagógus kollégák közül került ki (1%).

1 https://g7.hu/elet/20220119/pedagogus-krizis-harmadannyi-palyakezdo-nagy-lemorzsolodas-idosodo-tanarkar/ (Utolsó megtekintés: 2023. 10. 27.)



1. ábra: Megkérdezett pedagógusok munkaévei és a pedagógusi életpályamodellben betöltött státuszuk összevetése – fő *(forrás: saját szerkesztés)*

Környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés a pedagógusok szemszögéből – a kérdőív kiértékelése

A kérdőív második felében már a szakmai részre helyeztem a hangsúlyt, vizsgálva az intézmények helyzetét (pl.: tárgyi vagy kapcsolati rendszer, diákok és szülők hozzáállása) a környezettudatossággal kapcsolatban. Továbbá egyéni/tantárgyi szinten is igyekeztem feltérképezni a helyzetet.

Első körben megvizsgáltam, hogy a különböző szakos kollégák közül ki mennyire tartja fontosnak a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés megjelenését az iskolája mindennapjaiban. Ehhez egy 5 fokozatú Likert-skálát használtam, ahol az 1 az egyáltalán nem és az 5 a teljes mértékben értékeket jelölték. Az 5-ös értéket többségében (a kitöltők 11-14%-a) az idegen nyelvet, matematikát, biológiát, földrajzot és magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógusok jelölték meg. 1-es és 2-es értéket senki sem jelölt, 3-ast is csak 1 fő, 4-es értéket pedig 13 fő. Ez mutatja, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok mind egytől egyig fontosnak ítélik meg ezt a tartalmat.

A következő kérdésekben az iskolai vezetés hozzáállását próbáltam felmérni a dolgozók szemszögéből. Kíváncsi voltam, mennyire kap hangsúlyos szerepet az intézmények helyi tantervében a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés, és hogy az iskolák vezetői mekkora hangsúlyt fektetnek erre a témára (szintén 1–5-ig terjedő skálával mértem). A válaszolók többsége szerint (56,1%) az intézményük helyi tantervében fontos

szerepet tölt be a környezeti nevelés, továbbá a vezetőség is teljes mértékben (54,4%) hangsúlyozza a téma jelentőségét. Nagyobb eltérések nem mutathatók ki a különböző fenntartású iskolákban (állami és egyházi fenntartású iskolák) dolgozók véleménye között. Egyedül az jegyezhető meg, hogy az egyházi fenntartású iskolák tanárai szinte csak 3–5-ös értékekig jelölték elégedettségüket, míg az állami iskolák tanárainak válaszai jobban szórtak, 1–5-ig jelöltek válaszokat.

Kíváncsi voltam, hogy a kollégák hogyan értékelik egymást, hogyan látják, mennyire építik be munkatársaik a környezeti neveléssel kapcsolatos tartalmakat óráikba. Az 1–5 fokozatú skálán többségében (52,6%) 4-est adtak munkatársaiknak, 1-est pedig senki sem jelölt.

Rákérdeztem a diákok elkötelezettségére a téma iránt, tanáraik szemszögéből megítélve. Összességben az 5 fokozatú skálán a 3-as (31,6%) és a 4-es (47,4%) kapta a legtöbb jelölést. Az intézménytípusokat figyelembe véve az a szembetűnő különbség vehető ki, hogy míg az egyházi iskolák tanárai diákjaikat csak a felsőbb tartományokban értékelték (3–5-ig), addig az állami iskolákban tanítók 1–4-ig értékelték diákjaik hozzáállását, és 5-ös értéket senki sem adott. Ugyanígy rákérdeztem, hogyan látják a szülői oldal hozzáállását a pedagógusok. Közel azonos eredményeket kaptam, mint a diákok esetében, csak itt többségében a 3-as/közepes értéket (43,9%) jelölték meg a tanárok.

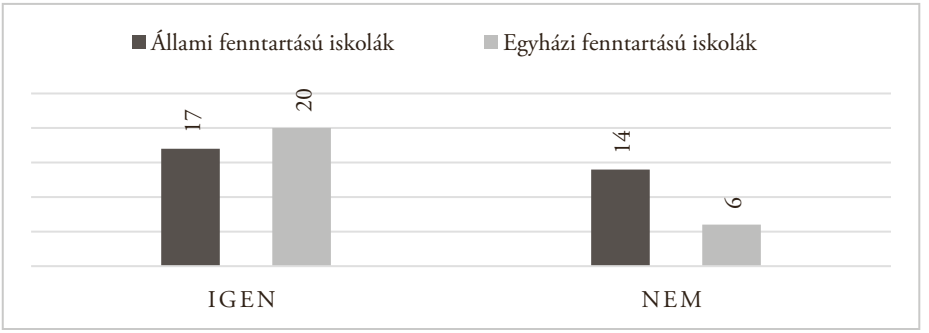
A kívülről vizsgálódás után rátértem a kitöltők szakóráira, ezzel kapcsolatos véleményeikre, esetleges nehézségeikre. Először rákérdeztem, hogy a kitöltő esetében mekkora hangsúlyt kap a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés a saját szakóráján. A többség a rendszeresen (56,1%) válaszlehetőséget jelölte meg, és senki sem adta a soha választ a kérdésre. A ritkán választ a kitöltők 21,1%-a válaszolta, tantárgyakra lebontva főként az angol, média, informatika és történelem szakos pedagógusok körében fordult elő. A következő kérdésem azzal volt kapcsolatos, hogy a környezeti neveléssel kapcsolatban a lexikális, a gyakorlati vagy esetleg mindkét típusú tudás átadását fontosnak tartják-e a kollegák. Többségében a mindkettő tudás átadását (61,4%) jelölték, ugyanakkor szép eredményt ért el az a válasz, amely szerint a gyakorlati tudás átadása (42,1%) a legfontosabb a környezeti tartalmak közvetítése során. Ezekkel szemben a csak lexikális tudás fejlesztésére épülő ismeretközvetítést senki sem jelölte meg válaszként.

Ezután rákérdeztem az ismeretátadás eszközeire. A válaszadók túlnyomó többsége internet és weboldalak (86%) által oktatja a környezeti és fenntarthatóságra nevelést. Ezután következik a videó vagy hangfelvétel (57,9%), és csak harmadik helyen áll a tankönyv (42,1%) általi ismeretátadás. Ez úgy gondolom, összhangban áll az előző kérdéssel, miszerint inkább a gyakorlati vagy a gyakorlati és lexikális tudás együttes fejlesztése került előtérbe. Ami viszont érdekes, hogy a gyakorlati tudás átadása mellett az ismeretátadás egyik fontos eszköze a mai napig a tankönyv. Márpedig több kutatásban rámutatnak arra a tényre, hogy a mai környezet- és természetismeret-, valamint a földrajztankönyvekben

még mindig a lexikális tudás fejlesztésére koncentrálnak nagyobb arányban (Revákné és mtsai., 2018; Homoki–Sütő, 2014).

A munkaviszony időtartama nem differenciálja az eredményeket. A 40 éve tanító tanár és a maximum 4 éve tanító pedagógus eszköztárában nem találhatóak nagy eltérések. Ami inkább kiugró jelenség, hogy a beszélgetés vagy az interaktív előadás meghívott szakemberekkel nagyon alacsony arányban jelenik meg a válaszok között (1,8%-1,8%). Az eszközökkel kapcsolatban arra is rákérdeztem, hogy esetleg tapasztalnak-e a pedagógusok valamiből hiányt, ami hátráltatja a munkájukat. Legtöbben a szemléltetőeszközöket (42,1%), a továbbképzéseket (28,1%) és a digitális eszközöket (24,6%) jelölték meg. De páran az időt (3,6%) is megemlítették hiányként. Ami érdekes, hogy az egyházi fenntartású iskolákban dolgozók válaszait összesítve, nekik leginkább a szemléltető- és digitális eszközök hiányoznak, míg az állami iskola dolgozói a szemléltetőeszközök mellett a szakkönyveket említették meg.

A következő kérdéscsoportban az iskolai programokra, kapcsolatokra kérdeztem rá, hiszen az oktatási intézményeken kívül a helyi közösségeknek, a civil szervezeteknek, de akár a munkáltatóknak is mind szerepük van a környezeti kompetenciák fejlesztésében, ahogyan Könczey (2014) is említi cikkében. Kijelenthetem, hogy elsöprő többségben (87,7%) szerveznek az iskolák intézményen belüli és kívüli tevékenységeket, amelyek a fenntarthatósághoz és környezeti neveléshez kapcsolódnak. Persze ezek után azt is megtudakoltam, milyen programok ezek. Nagy fölényben a fenntarthatósági témahét nyert (82,5%), ezt követve a szelektív hulladékgyűjtés (66,7%) és a nevezetes napokon szervezett programok (66,7%). Legkevesebb voksot az Erasmus-programok (1,8%) kapták, de sajnos páran azt is válaszolták (állami fenntartású intézmények dolgozói), hogy intézményeikben nincsenek ilyen jellegű programok (3,6%). A témában tartott/szervezett programok eléggé egysíkúnak mondhatók, elmozdulás talán az egyházi intézmények esetében látszik, ahol a nemzeti parkok és erdei iskolák látogatása nagyobb gyakorisággal előfordult a válaszok között.



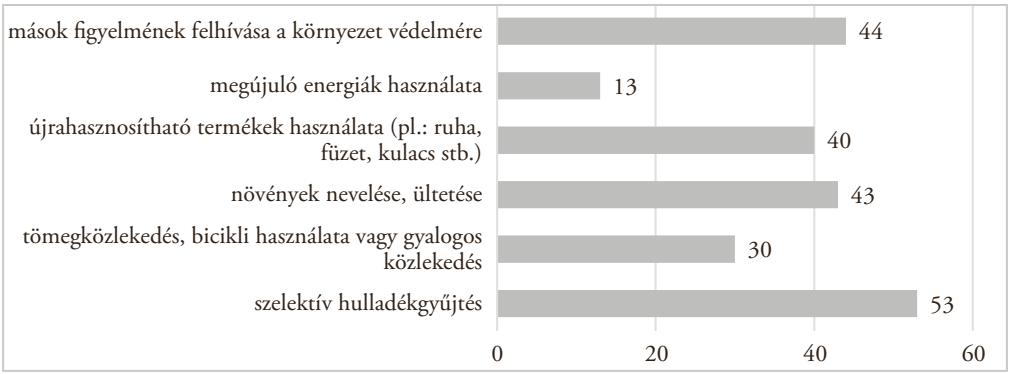
2. ábra: Különböző fenntartású általános iskolák együttműködései civil szervezetekkel, egyesületekkel, nemzeti parkokkal a környezetvédelem jegyében – fő *(forrás: saját szerkesztés)*

A következő kérdések során az intézmények partnerkapcsolatait szerettem volna feltérképezni (2. ábra). A válaszok alapján az iskolák többsége (64,9%) tart fenn kapcsolatot civil szervezetekkel, nemzeti parkokkal vagy egyesületekkel, akik környezetvédelemmel foglalkoznak. Azonban az iskolatípusokat hozzárendelve már az rajzolódik ki, hogy az állami fenntartású iskolákból válaszolók már csak kb. 50-50%-ban gondolják úgy, hogy intézményeiknek vannak külsős kapcsolatai, együttműködései a környezetvédelmi témák oktatásának elősegítésére.

A következő kérdéscsoportban már a pedagógusok személyes motivációira voltam kíváncsi az iskolai életük, munkájuk viszonylatában. Mert, ahogy Láng István is megfogalmazta: *„A fenntartható fejlődésről beszélve egyre inkább előtérbe kerülnek az emberi vonatkozások"* (Láng, 2003: 153). Elsőként arra kérdeztem rá, hogy mi a tanárok személyes motivációja a környezeti és fenntarthatóságra nevelés oktatásakor. Nagy arányban a személyes, belső motiváció (68,4%) vitte a prímet. Említésre méltó még a mintaadás, amit 14%-uk jelölt meg válaszként. Ugyanakkor érdekes, hogy a szakmai elkötelezettséget csak a válaszadók 8,8%-a választotta, míg a tantervi követelményt 1 fő (1%) gondolta motivációnak.

Következőnek arról érdeklődtem, hogy részt vettek-e már a témához kapcsolódó továbbképzésen. Majdnem fele arányban (47,4%) jelölték meg a válaszadók az egyszer sem választ lehetőséget, ezután következtek az egymás után többször (29,8%) és az egyszer (22,8%) választ lehetőségek. Mindenestre akik részt vettek ilyen jellegű továbbképzéseken, azok nagyobb részben (63,2%) be tudják építeni az ott tanultakat. A következő kérdésben a kitöltők személyes véleményére voltam kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy mit gondolnak arról, hogyan lehetne eredményesen oktatni a környezeti és fenntarthatósági nevelést vagy min kellene változtatni. A válaszok szerencsére eléggé változatosak, így csak egy-két példát emelnék ki. Több esetben megjelent a válaszok között a több program, továbbképzés a témával kapcsolatban, de többen megemlítették a személyes tapasztalatszerzést és a gyakorlati programokat is, valamint a szülői oldal erősítése, programokba való bevonása is megemlítésre került.

A következő kérdéscsoportban már inkább a pedagógusok személyes, otthoni környezettudatos életmódjára tértem ki. Először is megkérdeztem, mennyire tartanak a változó környezeti feltételektől, például a globális felmelegedéstől. A válaszok kicsivel több, mint fele (50,9%) az 5 fokozatú skálán az 5-ös értéket jelölte meg. De a többi résztvevő is főként 3-as (12,3%) és 4-es (33,3%) értékeket jelölt meg, 1-est pedig senki sem. Majd ezek után rákérdeztem arra is, hogy a kitöltő mennyire tartja magát környezettudatosnak. Itt a 4-es érték (63,2%) kapta a legtöbb jelölést, és senki nem jelölte meg az 1-est, az egyáltalán nem választ lehetőséget. Összevetve az előző kérdéssel, akik tartanak a környezeti változásoktól (4-es és 5-ös értéket jelölve), azok többsége 4-es és 5-ös mértékben környezettudatosnak is vallotta magát (75,4%). Ugyanakkor vannak olyanok is, akik tartanak a változástól, de csak közepesre értékelték magukat környezettudatosság terén, de ez igen kis százalék (3,5%).



3. ábra: Mit tesznek a pedagógusok személyesen a környezetük megóvásának érdekében? – fő

(forrás: saját szerkesztés)

Rákérdeztem, hogy mit tesznek személyesen környezetük védelmének érdekében (3. ábra). A felajánlott lehetőségek közül többet is jelölhettek a kitöltők, és az eredmények azt mutatják, hogy többféle lehetőséggel és nagy arányban élnek a válaszadók. A válaszok közül a legöbben a szelektív hulladékgyűjtést alkalmazzák (93%), ezt követi a mások figyelmének felhívása a környezetvédelemre (77,2%) és a növények ültetése, nevelése (75,4%). A legkevesebb jelölést pedig a megújuló energiák kapták (22,8%). Külön kérdésben kiemeltem a megújuló energiákat, és igyekeztem feltérképezni a pedagógusok körében, hogy mely formái jelennek meg saját háztartásukban. Az előző kérdésre jól láthatóan reflektálnak a válaszok. A legtöbbjük (45,6%) nem használ ilyen jellegű energiaforrást. Ami kiemelkedik a válaszok közül, az a komposztálás (40,4%) és a napkollektor, napelem használata (19,3%). De például faelgázosító kazánt vagy geotermikus energiát senki sem használ a válaszadók közül.

A kérdőív utolsó részében az aktuális helyzet feltérképezése volt a cél. 2022/2023 nagy kérdése a változó energiaár volt. Így hát én is megkérdeztem a kitöltőket, hogy tartanak-e az emelkedő áraktól, hogyan oldják meg a téli fűtést, és hogy egyáltalán érinti-e őket az emelkedő energiaárak problémája. Elsöprő többség (96,5%) mondta azt, hogy tart az emelkedő energiaáraktól, és többségüket (82,5%) érinti is az áremelkedés. A kérdésre, hogy hogyan oldják meg a téli fűtést, összességében az általánosnak vélhető válaszok érkeztek. A megkérdezettek nagy része gázfűtéssel (77,2%), fatüzeléssel (22,8%) és vegyes fűtés alkalmazásával (17,5%) próbálja átvészelni a telet. A megújuló energiák említésre sem kerültek a válaszok között.

Összegzés

A tanulmány elején felállított hipotéziseimre úgy gondolom, nagyobb részben választ kaptam, vagy legalább is egy pillanatnyi betekintést. Úgy feltételeztem, hogy az elméleti háttere megalapozottabb a környezeti nevelésnek, mint a gyakorlati. Ezt a hipotézist igazoltnak veszem, hiszen hiába építették bele az intézmények a helyi tantervükbe a környezeti nevelést, és fektetnek a témára hangsúlyt a vezetőség tagjai és a tantestület, ha a rendelkezésre álló eszközök között még mindig túlsúlyban vannak a hagyományos, lexikális tudást erősítő eszközök, például a tankönyvek (42,1%) szemben az interaktív előadásokkal (1,8%). Ugyanakkor észlelhető pozitív irányú elmozdulás, ez látszik többek között a pedagógusok véleményében, akiknek jelentős része úgy gondolja, hogy a gyakorlati tudást kell fejleszteni (42,1%) a környezeti tartalmak esetében. Továbbá az eszközök esetében megjelent a terepi ismeretek beépítése (31,6%) a tankönyvek, szakkönyvek vagy internetes oldalak használata mellett.

Következő állításom az volt, hogy a természettudományokat tanítók esetében nagyobb arányban jelennek meg a környezettudatossággal kapcsolatos ismeretek. A különböző szakos kollégák közül arra a kérdésre, hogy ki mennyire tartja fontosnak a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés megjelenését az iskolája mindennapjaiban, szinte mindenki 4–5-ig értékeket jelölt meg (tehát teljességgel fontosnak tartják). Továbbá azon kérdésemre, hogy a válaszadó óráin milyen mértékben kap hangsúlyt a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés, többségében rendszeresség tapasztalható (78,9%). A ritkán választ a kitöltők 21,1%-a válaszolta csupán, ez tantárgyakra lebontva főként az angol, média, informatika és történelem szakos kollégák körében jelent meg válaszként. Így ez a hipotézisem félig bizonyult igaznak. Igaz, hogy a természettudományokat tanítók esetében nem tapasztaltam ,,elmaradást" a környezeti tartalmak átadásában, de közben a más tantárgyakat tanítók is felzárkóztak. Az iskolán kívüli programokkal, együttműködésékkel, tanulási módszerekkel és munkaformákkal kapcsolatban feltételeztem, hogy nem mutatnak majd diverzitást. Úgy látom, ezen állításomat sikerült igazolni. Mivel többféle eszközben is hiányt tapasztalnak a pedagógusok (pl.: szemléltetőeszközök – 42,1%), így a tanárok lehetőségei korlátozottak, ha egy változatos órát szeretnének tartani. Bár az intézmények szerveznek környezettel kapcsolatos programokat, de ezek főként a már bevett iskolai programok (pl.: fenntarthatósági hét). Nagyon kevesen jelöltek meg iskolán kívüli programokat, mint például a nemzeti parkok vagy erdei iskolák látogatása (1,8%), esetleg egy Erasmus-programban való részvétel (1,8%). S bár a többség (64,9%) azt válaszolta, hogy iskolája tart fenn kapcsolatot civil szervezetekkel, egyesületekkel vagy nemzeti parkokkal, ezek nem igazán köszöntek vissza, amikor a konkrét, megtartott programoknál rákérdeztem. Márpedig *„a tudományokban és a társadalomban bekövetkező változások az oktatásban is kikényszerítik a tartalom és a módszerek átalakítását"* (Homoki, 2018: 23).

Következő hipotézisem az volt, hogy a pedagógusok fontosnak tartanák a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti oktatás megjelenését az iskola mindennapjaiban, de ez még sem mutatkozik meg elvárásaiknak megfelelően. Ez az állítás is igazolódott, de vannak benne anomáliák. Az biztos, hogy egyértelműen fontosnak tartják a megjelenését az iskolai életben. Ugyanakkor amikor rákérdeztem arra, hogyan lehetne eredményesen oktatni, arra már sok esetben nem érkeztek konkrét válaszok. Többen nem is írtak semmit (9%), de az idő hiányát is felhozták (3,5%). Értelemszerűen ezeket a javaslatokat nehéz átfordítani valami konstruktív dologgá, ami segítené az előrehaladást. Az az állításom, hogy sok forrást, eszközt használnak fel a környezeti nevelés szemléltetésének érdekében a pedagógusok, de mégis valamilyen hiánnyal néznek szembe, teljességgel megerősítést nyert. Hiába válaszolták 47,4%-ban, hogy használnak például szemléltetőeszközöket (plakátok, makett stb.), mégis a hiányok között elsőként szerepelnek a szemléltetőeszközök (42,1%). Ezekből az adatokból azt szűröm le, hogy bár mindenki rendelkezik valamennyi eszközzel, de azok nem elegendőek a környezeti és fenntarthatóságra nevelés teljes körű oktatásához. Feltételeztem azt is, hogy a belső motiváció a legmeghatározóbb a téma oktatása során. Ez is igazolást nyert, 68,4% a személyes, belső motivációt jelölte meg a környezeti és fenntarthatóságra nevelés tanítási motivációjaként.

A következő hipotézisem az volt, hogy a témával kapcsolatos továbbképzések nem lesznek előremutatóak. Ez a kérdéskör vegyes eredményt hozott, mivel ilyen jellegű továbbképzésen a kitöltők nagy része (47,4%) még egyszer sem vett részt. Mindezek ellenére, akik viszont részt vettek, azok állításuk szerint be tudják építeni az ott tanultakat a munkájukba, segítségükre van a képzés (63,2%). A környezeti tartalmak oktatása általánosságban igényli a valamilyen szintű környezettudatos hozzáállást, ezért feltételeztem, hogy a pedagógusok többsége környezettudatosnak tartja magát. Ez az állításom be is bizonyosodott, a kollégák többsége a 4-es (63,2%) és 5-ös (24,6%) értékeket jelöltek be. 1-es értéket senki sem jelölt, 2-est is csak 1 fő, míg 3-ast 6 fő az 57 kitöltőből.

Az utolsó feltételezésem pedig az volt, hogy minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább megjelenik a környezettudatosság a munkája és a mindennapi élete/szemlélete során. Ez a hipotézis nagy örömömre nem igazolódott be. Ahogyan előbb is írtam, a válaszadók 87,8%-a 4-es és 5-ös értékeket jelölt meg a környezettudatosságuk véleményezése során. Továbbá a többi kérdésnél sem tapasztaltam eltérést a környezettudatos viselkedés vagy a környezeti tartalmak közvetítésénél a különböző órákon az életkor viszonylatában.

Ha összességében nézzük az eddig leírtakat, azt tisztán láthatjuk, hogy a pedagógusok attitűdjén nem múlik a környezeti és fenntarthatósági nevelés megvalósulása az általános iskolákban. Ugyanakkor hiányt szenvednek szakmai támogatásban (továbbképzések), eszközökben, amelyekkel változatos órákat tudnának tartani, és gyakorlatorientált programlehetőségekben, együttműködésekkel kiegészítve. Jelenleg ez a pillanatnyi helyzet

a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra oktatás terén a Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves vármegyei általános iskolák felső tagozatos tanárainak szemszögéből vizsgálva.

Irodalom

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet módosításáról (2020). *Magyar Közlöny*, 17. 290–446.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, 66. 10635–10847.

202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról (2007). *Magyar Közlöny*, 102. 7640–7795.

2003: LXI. tv. A közoktatásról szóló 1993. Évi LXXIX. törvény módosításáról (2003). *Magyar Közlöny*, 85. 6856–6893.

Babbie, E (2011): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi: Budapest

Bilku Rolandné (2004): Erdei iskola. In: Albert Judit – Varga Attila (szerk.): *Lépések az* ökoiskola *felé*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest. 71–78.

Chikán Éva – Fernengel András – Fodor Erika – Kéri András – Schróth Ágnes – Szászné Heszlényi Judit (2015): *Környezettan szakmódszertan környezettan szakos tanárjelöltek részére*. Eötvös Loránd Tudományegyetem: Budapest. https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/58/94/dd/1/Kornyezettan_szakmodszertani_jegyzet.pdf

Eduline (2022): Eduline. *Csak elvétve lehet találni huszonéveseket a tantestületekben, viszont sok a 60 feletti tanár.* https://eduline.hu/kozoktatas/20220509_kepek_a_tantestuletek_korfajarol (utolsó megtekintés: 2024. 04. 21.)

Pálos Máté (2022): G7. *Pedagógus-krízis: harmadannyi pályakezdő, nagy lemorzsolódás, idősödő tanárkar.* https://g7.hu/elet/20220119/pedagogus-krizis-harmadannyi-palyakezdo-nagy-lemorzsolodas-idosodo-tanarkar/ (utolsó megtekintés: 2024. 04. 21.)

Fábián Zoltán (1993): *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája: Kutatásmódszertan*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Farsang Andrea (2011): *Földrajztanítás korszerűen*. SZTE TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport: Szeged.

Havas Péter (2001a): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. Új Pedagógiai Szemle, **51**. 9. sz. 3–15.

Havas Péter (2001b): A fenntarthatóság pedagógiája II. Új Pedagógiai Szemle, **51**. 10. sz. 39–50.

Havas Péter – Varga Attila (1999): Pedagógusok a környezeti nevelésről. Új Pedagógiai Szemle, **49**. 5. sz. 96–104.

Hollik Ildikó – Ősz Rita (2016): *Bevezetés a pedagógiai kutatásmódszertanba*. Typotop: Budapest.

Homoki Erika (2018): Az Origó és a HVG cikkeinek szövegelemzése a földrajzoktatás szemszögéből. *GeoMetodika* Földrajz Szakmódszertani Folyóirat. **2**. 3. sz. 23–28. https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.3

Homoki Erika (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Szaktudás Kiadó Ház: Budapest. 137–144. http://real.mtak.hu/134030/

Homoki Erika – Sütő László (2014): Studying the Public Opinion of Geography as a Subject and its Knowledge Elements: a Case of Hungary. *Journal of Baltic Science Education*, **13**. 4. sz. 508–522. https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.508

Kéri András (2009): *A környezeti nevelés lehetőségei a földrajzoktatásban*. Oktatási Hivatal. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/11/foldrajz.pdf

Könczey Réka (2014): A Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede. Új Köznevelés, 2014. 10. sz., 44-44.

Kulman Katalin (2018): A környezeti szempontok megjelenése a földrajz tantárgy tartalmi szabályozó dokumentumaiban. In: Pintér Gábor – Zsiborács Henrik – Csányi Szilvia (szerk.): *Arccal vagy háttal a jövőnek?* Pannon Egyetem Georgikon Kar: Keszthely. 547–553.

Láng István (2003): Környezetvédelem – fenntartható fejlődés. In: Hitseker Mária – Szilágyi Zsuzsa (szerk.): *Mindentudás Egyeteme 1*. Kossuth Kiadó: Budapest. 147–158.

Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Makádi Mariann – Farkas Bertalan Péter (2015): *Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban*. ELTE TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet Földrajztudományi Központ: Budapest. https://doi.org/10.21862/978-963-284-669-9

Moser Miklós – Pálmai György (1999): *A környezetvédelem alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? Új Pedagógiai Szemle, **47**. 4. sz. 125–132.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2007): *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégia*. Magyar Köztársaság Kormánya: Budapest. 2023. 03. 20-i megtekintés, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/fejlesztes/4_3_1_nemz_fenntfejl_strat_080402.pdf

Revákné Markóczi Ibolya – Ütőné Visi Judit – Bartha Ila – Kovács Enikő – Teperics Károly (2018): A hazai környezet-, természetismeret és földrajz tankönyvek szerepe az energiatudatosságra nevelésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. **8**. 3. sz. 7–28. 2023. 03. 20-i megtekintés, JATES. https://doi.org/10.24368/JATES.V8I3.45

Varga Attila (1999): Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja: Összehasonlító vizsgálat a 'Természettudományokkal Európán keresztül' program kapcsán. Új Pedagógiai Szemle, **49**. 9. sz. 111–116.

Varga Attila (2006): Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakultúra*, **16**. 9. sz. 58–64.

Victor András (1993): A környezeti nevelés rendszere. *Iskolakultúra*, **3**. 24. sz. 3–23.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék nyilvánítani azoknak a pedagógus kollégáknak, akik rászánták idejüket és őszintén válaszoltak kérdéseimre, ezzel elősegítve kutatásomat! Továbbá köszönet az intézmények vezetőinek is, akik lehetővé tették a kérdőív kitöltését!