



A MEZŐFÖLDI GYEREKEK ÉRTÉKRENDJE EGY VÁLTOZÓ KORBAN

MEZŐFÖLDI TDK KÖTET



KODOLÁNYI JÁNOS EGYETEM
FEJLESZTŐ SZOCIOLÓGIA KUTATÓTANSZÉK
2020.

**A MEZŐFÖLDI GYEREKEK ÉRTÉKRENDJE
EGY VÁLTOZÓ KORBAN**

MEZŐFÖLDI TDK KÖTET

**KODOLÁNYI JÁNOS EGYETEM
FEJLESZTŐ SZOCIOLÓGIA KUTATÓTANSZÉK
2020.**

TARTALOM

ELŐSZÓ.....	5
-------------	---

KÖRNYEZETI ATTITÚD ALAKÍTHATÓSÁGA AZ ÓVODÁBAN

1. PROLÓGUS	8
2. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS FEJLŐDÉSLÉLEKTANI HÁTTERE	9
3. A GYERMEK SZÜKSÉGLETINEK HELYE ÉS SZEREPE A KÖRNYEZETI PEDAGÓGIÁBAN	12
4. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉRTÉKVÁLASZTÁSA	13
5. A KÖRNYEZETI NEVELÉS CÉLRENDSZERE	16
6. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS ELŐZMÉNYEI.....	18
7. A KUTATÁSI HIPOTÉZISEK ÉS A KUTATÁSI MÓDSZER.....	20
8. OTTHONI VÍZHASZNÁLATI SZOKÁSOK.....	22
9. SZÜLŐI KÖRNYEZETTUDATOSSÁG	26
10. A GYEREKEK KÖRNYEZETI ATTITÚDJEI	30
11. KÖVETKEZTETÉSEK	39
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	40

TANULÓI ÉRTÉKRENDEK VÁLTOZÁSA

1. PROLÓGUS	44
2. EMPIRIKUS KUTATÁSI MÓDSZER.....	45
3. AZ ÉRTÉKRENDI VÁLTOZÁS LÉNYEGI ELEMEI	47
4. A TANULÓK ÉRTÉKRENDJE A SÁRBOGÁRDI VIZSGÁLAT ALAPJÁN.....	49
5. A SIKERES VAGY BOLDOG ÉLET ALTERNATÍVÁJA	63
6. NEVELÉSELMÉLETI KONZEVENCZIÁK.....	68
7. A SZÜKSÉGLETEK FIGYELEMBE VÉTELE.....	73
8. RÖVID ÖSSZEGZÉS	74
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	75

ELŐSZÓ

A tudományos diákköri mozgalom a magyar felsőoktatás legszélesebb bázisú, legátfogóbb tehetséggondozási formája, az önképzés, az elitképzés és a tudóssá nevelés színtere. A mesterek, témavezető tanárok, kutatók körül kialakuló TDK-műhelyek ösztönző légkörében születik meg a legtöbb tehetséges diák első tudományos élménye.



A tudományos diákköri mozgalomban résztvevő hallgatók kétévente az Országos Tudományos Diákköri Tanács szervezésében az Országos Tudományos Diákköri Konferencián mérik össze tudásukat.

Jelen kötet a Kodolányi János Egyetem Fejlesztő Szociológia Kutatótanszéke az „Új humanizmus – Humán kapacitás fejlesztése Sárbogárd térségében” című EFOP-3.9.2-16-2017-00002 számú projekt részeként zajló mentori munka eredményeként állt elő. Tíz tehetséges szociális munkás, pedagógia, közösségfejlesztés, emberi erőforrások és nemzetközi tanulmányok szakos, alapképzésben résztvevő hallgató vállalta, hogy mentor tanárok irányításával tudományos igényű dolgozatot készít a Mezőfölddel kapcsolatos társadalmi problémákról. A fejlesztő munka során készült ifjúsági szolgáltatásokkal kapcsolatos hallgatói kutatás, az előítéletességet vizsgáló dolgozat, a diszlexiások ellátását és a fogytékossággal élők helyzetét elemző írás éppen úgy, mint drogérzékenységi, értéktrendi, illetve a migrációs kérdéseket elemző tanulmány.

Bízunk benne, hogy a 2021 tavaszára meghirdetett 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián is eredményesen szerepelnek ezek a pályaművek.

Az alábbiakban a két legígéretesebb tudományos diákköri dolgozatot ajánlom minden humányszolgáltató figyelmébe. Az első munka az óvodások környezeti attitűdjének alakíthatóságát mutatja be a vízfogyasztás-víz tisztaság témakörében egy mezőföldi óvodai csoportban végzett empirikus kutatás alapján, a második pedig a tanulói értékrendek változását és ezek nevelésméleti konzekvenciáit tárgyalja.

Domokos Tamás
tanszékvezető
Kodolányi János Egyetem
Fejlesztő Szociológia Kutatótanszék



KÖRNYEZETI ATTITÚD ALAKÍTHATÓSÁGA AZ ÓVODÁBAN

EMPIRIKUS KUTATÁS EGY MEZŐFÖLDI
ÓVODAI CSOPORTBAN

1. PROLÓGUS

Napjainkban a fenntartható fejlődés filozófiai alapjaihoz kötődő környezeti nevelés pedagógiai programjai fokozatosan terjedőben vannak, s megjelentek az környezeti nevelés elemeire tudatosan fókuszáló óvodai nevelési programok is, függetlenül attól, hogy az óvodai mikroklíma hagyományosan eddig is „környezetbarát” szemléletet igyekezett közvetíteni a tevékenységi struktúra megszervezésével.

A megkezdett környezeti nevelési programok gyakorlati hatásvizsgálata, mérési kultúrája még csak mostanában bontakozik ki, melyhez egy előre megtervezett kutatási programmal kívántunk hozzájárulni. A kutatás célja az volt, hogy egy konkrét óvodai csoportban megvizsgáljuk egy speciális környezeti témában: a vízfogyasztás és víztisztaság kérdésében, hogyan tudja befolyásolni az óvodai nevelői munka a gyermekek attitűdjeit. A környezeti nevelésen belül azért választottuk a víztisztaság és vízfogyasztás témakörét, mert a vízzel napi kapcsolatuk van a gyerekeknek, ezzel kapcsolatban már kialakult szokásaik is vannak, továbbá nagyon alkalmas a cselekvőképesség fokozására.

A kutatásra komplex módszertan alkalmazásával került sor. Első lépésben a vizsgálati témával kapcsolatos szülői attitűdök és ismeretszint feltárása érdekében a gyermekek szülei körében egy kérdőíves vizsgálatot bonyolítottunk le. Erre azért volt szükség, hogy a program során világosan láthassuk, hogy a gyermekek környezeti attitűdjei elsősorban az óvodai fejlesztő munka vagy a családi háttér, esetleg mindkét szocializációs mező együttes hatásaként változtak meg. Ezután minden egyes gyermekkel élményrajzot készítettünk a vízzel kapcsolatos attitűdök feltárására. A program fejlesztési szakaszában a gyermekeknek általunk előre megtervezett óvodai csoportfoglalkozásokat (kirándulás, kísérlet, képek, játékok, mesék) tartottunk több hónapon keresztül, intenzívebbé téve a vízfogyasztás és a víztisztaság kérdésével való foglalkozásokat. A harmadik fázisban ismét lebonyolítottunk egy rajzos tesztet, s a kapott eredményeket összehasonlítottuk a foglalkozások előtti vízzel kapcsolatos attitűdökkel.

A program tervezése során feltérképeztük az óvodai környezeti nevelés előzményeit, állást kellett foglalnunk, hogy a nevelésméleti paradigmák közül melyik alkalmazható a kísérleti programunkban, a fejlődéslélektani tapasztalatok alapján meghatároztuk az általunk leghatékonyabbnak gondolt óvodai foglalkozás-szervezési eljárásokat és a rövid távú attitűd változtatás leghatékonyabb hatásszervezési módjait. A fejlesztő munka mérhetősége érdekében saját mérőeszközöket kellett kidolgozni (kérdőív, rajzos tesztek).

Jelen kutatási beszámolóban a konkrét vizsgálat eredményeit és körülményeit ismertetjük, valamint röviden bemutatjuk, hogy mi a legfontosabb fejlődéslélektani háttere az óvodai környezeti nevelésnek, hol van a gyermek szükségleteinek helye és szerepe a környezeti pedagógiában, illetve milyen paradigmák mentén húzódik az óvodai környezeti nevelés értékválasztása.

2. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS FEJLŐDÉSLÉLEKTANI HÁTTERE

Ha az óvodások környezeti attitűdjeinek alakíthatóságát akarjuk vizsgálni, szem előtt kell tartanunk a gyermek személyiségfejlődésének komplexitásából fakadó sajátosságokat, továbbá nem lehet megkerülni a személyiségfejlődési tapasztalatok korosztályra vonatkozó jellemzőinek integrálását a kutatási programba.

A háromtól hat éves korig tartó időszakot az óvodapedagógusi gyakorlat alapján nyugodtan nevezhetjük a varázslatos fantázia alkotó korszakának, az örök játék, a szüntelen mozgás, a világ kreatív felfedezése talán legintenzívebb időszakának. A gyerekek folyamatosan tanulnak, tanulják hogyan élnek a felnőttek. Éppen ezért a 3-6 éves gyerekek gondozása, nevelése és fejlesztése nemcsak alapos pszichológiai és pedagógiai felkészültséget kíván az óvodapedagógustól, hanem nagyon sok önismeretet is, hiszen a gyermek fejlődésére óhatatlanul is hat az óvodapedagógus gyermekképe. Közismert, hogy három éves kora körül a gyerek ráébred saját maga önálló létére, fokozatosan – a nagyon szoros anya-gyerek kapcsolatot megőrizve – nyit a környezet felé. „A gyerek viselkedése olyan, mintha „függetlenedni” akarna. Valójában nem ez történik. Ebben az egész időszakban szorosan kötődik a felnőttekhez, kívánja a közelségüket, szeretetüket igényli, hogy törődjenek vele, gondoskodjanak róla. Nem független akar lenni, hanem önálló.” (Mérei-Binét 1997:71). Ezt az önállósodási törekvést hívja a köznyelv dackorszaknak, amiben valójában nem sok „dac” van, egyszerűen a gyermek egyre több mindent szeretne önállóan csinálni, porszívózni, levinni a szemetet, bevásárolni vagy éppen ebédet főzni apának. Természetesen a környezet és az idő korlátozza őt mindezen tevékenységek véghezvitelében, s ettől lesz dühös, esetleg viselkedik agresszíven. Az önállóság, a magabiztosság és a kompetencia érzéseinek csírái ebben az időszakban alakulnak ki. (Nem lehet nem észrevenni, hogy pontosan ezt a korosztályi szükségletet ismerte fel Maria Montessori, amikor óvodapedagógiája két alappillérenek a gyermeki aktivitást és a szabadságot választotta.)

Ahogy a gyermek növekszik, tapasztalatokra tesz szert, fantáziavilágot épít, álmokképeket őriz, ám ezek az élmények nem válnak egy homogén, összefüggő, átlátható környezeti hatásokra reflektáló rendszerré. A szakirodalom az óvodáskorúak tudását a világról gazdagnak, változatosnak, de labilisnak és változékonynak tartja (Mérei-Binét 1997:120) Mindeközben ne felejtjük el, hogy a pillanatnyi helyzet érzelmi töltése (vágyak, félelmek stb.) is nagymértékben meghatározza, hogy éppen hogyan rendez, hogyan éli újra élményrendszerét és a környezeti élményeknek milyen „lapot oszt” a gyermek. Erre az időszakra esik a szabálytudat, és a jobb tájékozódás kialakulása.

Az óvodai környezeti nevelés ebben az aspektusban leginkább a gyermek értelmi fejlődéséhez kötődik. Az óvodai csoport tagjai általában az értelmi fejlődés – Piaget-i struktúráját idézve – preoperáns szakaszában vannak, ennek megfelelően jellemző rájuk az egocentrizmus (abban az értelemben, ahogy a gyerekek a

világot teljes mértékben a saját nézőpontjukból látják), a látszat és valóság összekeverése, az ok-okozati viszony iránti érzéketlenség és ebből fakadóan illogikus gondolkodás. A „morális gondolkodás olyan formája, amely az erkölcsöt kívülről előírtnak tekinti, és a szándékot nem veszi figyelembe” (Cole és Cole 1998:345). Ismerve azt, hogy a környezeti nevelés egyik kulcseleme annak a rendszerszemléletű megközelítésnek a kifejlesztése, mely szerint minden, amit teszünk hat a környezetre és az visszahat az életminőségünkre, problémát okoz az ok-okozati összefüggések helyes perceptualizálásának életkori sajátosságából fakadó esetlegessége, ami prekauzális következtetések levonását eredményezheti (pl. a hó miatt van hideg és nem a hideg miatt hó). Bár ismert, hogy ha a kisgyerekeknek megfelelő mértékben leegyszerűsítjük az oksági viszonyokat, akkor képesek azok helyes értelmezésére (lásd Bullock), kérdéses, hogy bonyolult környezeti hatások bemutatásakor erre melyik alkalmas (pl. „ha valamit a vízbe dobunk az piszkos lesz és már nem lehet meginni” oksági lánc alkalmas erre, de a vízkörforgást már nem lehet a párolgás nélkül értelmezni). Ugyanakkor a fejlődés e szakaszában oly jellemző „centrálást”, a legkiugróbb vonásokra való összpontosítási hajlamot hatékonyan lehet felhasználni a környezeti nevelésben is, hiszen majd minden környezeti elemnél – így a víztisztaságnál is – van valami jól megragadható sajátosság, amire könnyen fókuszálhatnak a gyerekek.

Ez az időszak a gyermek életében persze nemcsak az önállósodási törekvéseit akadályozó külső korlátok miatt válik konfliktusossá, hanem az érzelmi életében bekövetkező érési folyamat feszültsége is terheli. Mindez a környezeti nevelés vonatkozásában első látszatra indifferens lehet, ugyanakkor a környezeti elemekhez fűződő érzelmi kapcsolatok miatt korántsem az, ezt a kutatási program során magunk is tapasztalhattuk.

Miután a szabad játék könnyen alkalmazható eszköz, amelyben a gyermek „érzelmileg átfűtött belső képekkel vesz részt” és ezek a képek segítik őt abban, hogy „feldolgozza a világról és saját belső világából nyert tagolatlan benyomásokat, és mindig újra tagolja” (Vekerdy 2001:15) kézenfekvő, hogy az óvodai környezeti nevelésnél is alkalmazandó. Tapasztalat, hogy az élet bármely apró mozzanatából születhet játék a gyermekek számára. Háromévesen még egyedül játszanak az óvodások, egymás mellett (Vajda 2001:186), ekkor elsősorban az eszközökkel való manipuláláson keresztül „vihetjük” be a környezeti szempontokat, különböző funkciók gyakorlásával, sok mozgással. A közös játékok során még több lehetőség adódik (pl. tenger játék), melyek a környezethez való alkalmazkodást segítik, a körjátékok pedig nagyon komplexen magukba foglalják, a mondókákat, dúdolókat, a hozzájuk kapcsolódó ritmikus mozgást, a szerephelyzeteket, és a szociális viszonyokat. Ezen túlmenően az óvónők kezében egy másik hasznos eszköz is van, a mese. Az óvodáskorúak az érzékszerveikkel tanulnak, élményeket tapasztalati úton szereznek: látással, hallással, tapintással, szaglással, ízléssel, teljes testátéléssel. Tévedünk, amikor azt hisszük, hogy egy óvodás korú kisgyerek, aki tisztán fogalmaz, valóban pontosan érti is azokat a fogalmakat, amelyeket használ. A gyerek még csak tanulja a világot, az

anyanyelvét, a fejlett fogalmi gondolkodás is csak fokozatosan alakul ki. Pontosán azért, mert a cselekvéses és képi struktúrák fejlődnek, de azért a szimbolikus is jelen van már, az ebben a korban megélt minták, tapasztalatok nagyon mélyen rögzülnek, és meghatározzák az egész személyiség későbbi működését. A szakemberek úgy vélik, hogy a hatodik, hetedik életév végére kialakul a személyiség alapstruktúrája. Ezt később csak nagyon kemény, tudatos munkával, tanulással, újratanulással lehet megváltoztatni. Ennek fényében szükségtelen bizonygatni az óvodai környezeti nevelés szükségességét.

Az ember a természet szerves része, amely intelligenciájával és kreativitásával egy biztonságosabb és kényelmesebb művi környezetet teremtett maga köré. Környezetének megváltoztatásával nemcsak a vágyott célokat érte el, hanem mintegy mellékhatásként, olyan folyamatokat is beindított, amellyel megzavarta a föld ökológiai egyensúlyát. De az ember – a civilizációs fejlődés ellenére is – a természet szerves része. Azzal, hogy mind jobban eltávolodik természetes közegétől – amelyben az evolúció során bőségesen volt ideje biológiai lényének alkalmazkodnia a lassú változásokhoz – felborul szervezetének belső ritmusa, mind nehezebb megőriznie kapcsolatát ösztönvilágában hordozott és genetikai adottságaiból fakadó igényeivel, és megfelelnie a megváltozott „szép új világnak” elvárásainak.

Ahhoz, hogy hosszú távon kialakítható legyen a fenntartható fejlődés elvét magának tartó társadalmi közeg, és megváltoztathatók legyenek az ipari termelés és a fogyasztói társadalom környezettel kapcsolatos szükségletei és igényei, hogy a felnőtt társadalom felismerje az ökológiai katasztrófa veszélyének nagyságát és megváltoztassa gondolkodását és szokásrendszerét, nem képzelhető el a környezeti attitűdök fejlesztése nélkül. Ennek a későbbi társadalmi attitűdváltásnak része kell, hogy legyen a korai kisgyermekkorban elkezdett környezeti nevelés is, hiszen a környezethez kapcsolódó szokásrendszer kialakulásának is ez a legintenzívebb időszaka. Most attól egyelőre tekintsünk el, hogy az óvodai környezeti nevelésnek mennyiben kell ellensúlyoznia a nem megfelelő szülői mintát, de úgy véljük, a szakmailag felkészült óvodapedagógusok alkalmasak erre a feladatra. Az óvodások életkori jellemzője az is, hogy úgy viselkednek, ahogy az aktuálisan jelenlevő – általuk dominánsnak ítélt – felnőtt kimondva vagy kimondatlanul elvárja tőlük. Tehát másképp a szülő jelenlétében, eltérően, ha a nagyszülővel vannak, és megint más módon, ha az óvónővel, óvóbáccsival (akik nagyon fontos személyek a gyerekek számára!) játszanak, kirándulnak. Az, hogy felnőtt életükben, melyik mintát követik majd, az a különböző minták erősségén, és a saját döntésükön múlik majd.

Arra a kérdésre, hogy ennek a korosztálynak mire van szüksége ahhoz, hogy egészséges, teljes felnőtt életet élhessen, válaszul Vekerdy Tamást idézhetjük. „...személyes kapcsolatra, testi és lelki értelemben vett érzelmi biztonságra... szabad játéokra, mesére, érzelmi intimitásra, dúdolókra, mondókákra, versikékre és tevékenységekre (homokkal, vízzel, festékekkel; és sokféle más anyaggal...) lehetőségére, beszédben és cselekvésben (és érzelmekben, képzetáramlásban) jó mintákra, melyeket utánozhat (Vekerdy 2001:29).

3. A GYERMEK SZÜKSÉGLETINEK HELYE ÉS SZEREPE A KÖRNYEZETI PEDAGÓGIÁBAN

A szükséglet eredeti definícióját nem a pszichológia vagy a pedagógia, hanem a fiziológia alkotta közel százötven évvel ezelőtt. E szerint a szükséglet olyan hiány a szervezetben (pl.: folyadékhiány, oxigénhiány, tápanyaghiány, vitaminhiány stb.), amely tartósabb fennállása esetén az egészséget, vagy súlyosabb fokon az életet fenyegeti. Az ilyen fiziológiai szükségletek nyomán jellegzetes belső állapot áll elő, s ez olyan cselekvésre készíti a szervezetet, amelynek következtében a hiány megszűnik. Ezt az elvet először Bernard (1859) fogalmazta meg, ezen alapulva Cannon (1932) homeosztázisnak nevezte el a belső környezet egyensúlyi állapotát. A szükséglet tehát eredetileg tisztán biokémiai fogalom volt, a szervezet belső háztartásának egyensúlyi állapotában játszott szerepe alapján. Később a pszichológia kibővítette a fogalmat és sokkal tágabb értelemben kezdte használni, s a szükségletet nem csupán fiziológiai, hanem különböző pszichikus jelenségekre is vonatkoztatták. Ebben az értelemben beszélhetünk környezeti, kulturális, szociális, esztétikai – és más, hasonlóan magasabb rendű – szükségletekről is.

A személyiség szerkezetének individuális oldala a személyiségjegyek személyiségen belüli hierarchiáját és dinamikus egységét jelenti a pszichológia szerint. Ennek négy alrendszere közül (tájékozódás¹, értékelés², végrehajtás³, ösztönzés) az óvodai környezeti nevelésben az ösztönző rendszert használhatjuk leginkább, mert e pszichés struktúra alkotóelemei a szükségletek, az ösztönök, és ide tartoznak a törekvések, az attitűd és az érdeklődés is. Kutatási programunkban a környezeti attitűdformálást is elsősorban a gyerekek személyiség szerkezetének ezen alkotórészein keresztül kívántuk elérni, így az alkalmazott gyakorlatok, foglalkozások pszichés hatásmechanizmusai ehhez kötődnek legerősebben.

A kisgyermeknél a szükséglet, a homeosztázis, a drive, az érzelem, a vágy közösen alkotják a viselkedés motivációs bázisát. A tapasztalati óvodapedagógia szerint éppen ebben ragadható meg a szükséglet szerepe, hiszen a „szükséglet indította és célra irányuló meghatározót szokták motívumnak vagy motivációnak nevezni” (Bábosik 1999:59). Ezen gyermeki szükségleteket – szerkezetüket tekintve – (velünk született) szükségleti diszpozíció és valamilyen magatartási-tevékenységi algoritmus (program) alkotja, mely az alacsonyabb rendű szükségleteknél előre programozott, de a fenntartható környezet felé való törekvés szükségleténél nekünk kell kialakítanunk. Bár értékválasztásunk szerint a konstruktív pedagógia szellemi bázisán dolgoztuk ki a csoportfoglalkozásokat, ezt a kétségtelenül funkcionális mechanizmust nem hagyhattuk figyelmen kívül.

1 A tájékozódó rendszerbe tartoznak a pszichikus alapfolyamatok és képződmények, melyek a megismerés folyamatában vesznek részt (érzékelés, észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás, figyelem, képzet, fogalom, képesség, intelligencia).

2 Az értékelő rendszer tartalmazza az érték mozzanatán kívül az érzelmet, mint sajátos belső értékelést és a temperamentumot, mint az érzelem strukturáló alapját.

3 A végrehajtó rendszer magában foglalja a tevékenységet, cselekvést, akaratot, vagyis a külvilágra irányuló pszichés funkciókat.

A kutatás háttereként az óvodai környezeti nevelés során célszerű volt előre definiálni, hogy konkrétan a gyermekek mely szükségleteit tudjuk figyelembe venni a tevékenységek megszervezésekor. Kézenfekvő lett volna a nevelésméletben elterjedt evolúciós szempontú szükséglet-osztályozást⁴ (Maslow, Hertzberg) elfogadnunk, de éppen a gyakorlati élet bizonyította, hogy a maslow-i piramis csúcsára (önmegvalósítás és önkiteljesítés) nem tud mindenki eljutni, ráadásul az önmegvalósítást a gyerekek differenciáltan élik meg, így kérdéses, hogy mennyiben lehet erre hatékonyan reflektálni a környezeti nevelésben. Úgy véljük, a környezeti nevelésben éppen az egyén és a fenntartható környezet közötti egyensúly és kölcsönhatás-rendszer miatt nem lehet hierarchiába, különösen evolúciós rendbe sorolni a szükségleteket. Éppen ezért egy másik szerző (Murray) által leírt nem hierarchizált, hanem egymás mellé rendelt szükségleti struktúrát vettük figyelembe⁵, törekedve arra, hogy egy-egy általunk megtervezett óvodai környezeti pedagógiai interakció, játékos környezeti feladat vagy gyakorlat (pl. úszatósdi vagy ízlelő játék), egyidejűleg minél többféle szükségletet elégítsen ki az óvodásokban.

4. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉRTÉKVÁLASZTÁSA

Az óvodai környezeti nevelés esetében is – csakúgy, mint bármely intézményes vagy nem formális nevelés esetében a tudatos értékválasztás a hatékonyság előnyére válik. (Amennyiben nem tudatos az értékválasztás, természetesen a nevelési folyamat hatásszervezésének és tartalmának akkor is van érték közvetítő funkciója). Alapvetően három nagy nevelésméleti koncepció közül választhatunk: a társadalmi elvárásokon alapuló céltartalommal rendelkező pedagógiák (pl. Bábosik, Brezinka, Petersen, Kerschensteiner, Dewey), a biológiai-antropológiai gyökerű elméletek (pl. Rogers, Skiera, Montessori, Neill, Claparède), illetve az érték vagy morálpedagógiák közül (pl. Foerster, Maritain).

Az etikai céltartalmú pedagógiák környezeti neveléshez való viszonya nehezen meghatározható, mert a tradicionális herbartianus pedagógia XX. századi folytatói (pl. neotomisták, morálpedagógusok) olyan értékcentrikus és normatív pedagógiai koncepciót dolgoztak ki, melyek egy utópikus, elképzelt társadalmi elváráshoz igyekeznek igazodni. A német területen kibontakozott szellemtudományi és neokantiánus hatásokból táplálkozó kultúrpedagógia szerint „a nevelés nem korlátlan önkibontakozás, hanem az ember felkészítése a kulturális életben rá váró tevékeny, alkotó munkára, bevezetése az egyén felett

4 A fejlődési fokozatok szerint rendszerezett szükségletek: az alapszükségletek minden esetben a biogén szükségleti csoportok (pl. önfenntartás, szexuális), erre épülnek rá a pszichogén szükségletek (pl. intellektuális, szabadság, rend, játék), végül legmagasabb szinten a szociogén szükségletek (pl. altruisztikus, egoisztikus).

5 Befolyásolás, engedelmesség, sikervágy, rombolás vágya, önállóság, szexualitás, érzékszervi örömök, feltűnési vágy, játékoság, társas kapcsolatok keresése, önmagunk kényeztetése, támaszkeresés, másokról gondoskodás, etikus-szociális rend szükséglete, elkerülés, gyönyörködés, vitális szükségletek kielégítése.

álló és ható értékek világába, kifejlesztve szellemi erőit és a kultúra eszményét” (Pukánszky-Németh 1999:565). A kérdés csupán az, hogy az egyén felett álló erő természeti, társadalmi vagy pedig metafizikai-e. Erre a kérdésre a Dilthey és Spranger filozófiai munkájából táplálkozó kultúrpedagógia kulcsfogalmai válaszolnak (állampolgári nevelés, esztétikai művelődés, nemzeti oktatás, kultúra értékeinek átadása, személyes értékek kifejlesztése), melyből kitűnik, hogy inkább társadalmi erőkről, alapvetően a hagyományról van szó. Szintén nem, vagy csak közvetve alkalmazható a környezeti nevelésnél a transzcendencia felől közelítő keresztényi-humánus pedagógiai céltartalommal rendelkező koncepciók. „Mikor azt mondom, hogy az ember nevelését tökéletes alapokra kell helyezni, a keresztény világképre kell alapozni” (Maritain 1996:183). Foerster, Maritain, de Chardin pedagógiai elképzeléseit a koruk társadalmában látottak kritikája, az értékrendek megváltozásának és a haszonelvűség elutasítása, s a régi harmónia helyreállítása motiválta, s a megoldást a kereszténységhez való visszatérésben látják.

Miután ezek a koncepciók nem fogadják el, hogy eredményes pedagógiai hatás csak a gyermekből kiindulva lehetséges, ennek megfelelően igen erősen szűrik és kontrollálják a tevékenységi folyamatot, így ezek az óvodai környezeti nevelés szempontjából kevés hozzáadékkal rendelkeznek.

A pragmatikus, társadalmi elvárásokon alapuló pedagógiák szélesebb filozófiai síkon mozognak, akár egymással elérő talajról is meghatározhatják a pedagógiai munka célját, melynek azonban közös jellemzője, hogy alapvetően a jelen társadalmi igényekhez igazodnak. Ha a jelen társadalmi igények a fenntartható fejlődést és a társadalom ökológikus látásmódját tartalmazzák, akkor megfontolandó az alkalmazhatóságuk. Ezek a szerzők (Dewey, Kerscheneiner, Petersen, Kilpatrick) azonban erről nem szólnak, helyette elsősorban a szociális interakciót támogató szükségletek fejlesztésére koncentrálnak, az egyéni érdek és a másik ember érdekeinek figyelembevételén túl erőteljes szerepet kap a közösségi elem, ugyanakkor nem jelenik meg a természeti-környezeti dimenzió.

Véleményünk szerint minden olyan pedagógia, amely a környezeti nevelés szellemi bázisaként szóba jöhet, mindenekelőtt antropológiai jellegű. Az antropológiai alapú nevelésméletek korai kidolgozói az élettudományok felől érkeztek. Maria Montessori a gyermek szükségleteihez (köztük elsőként hangsúlyozva a fiziológiai szükségleteit) igazodó pedagógiai rendszert alkotott, melynek kulcselemei a gyermeki aktivitás és a gyermeki szabadság.

A biológiai alapokon nyugvó pszichológia az alapja Decroly pedagógiai koncepciójának is. Elmélete szerint az életre felkészítő nevelésnek az a feladata, hogy a gyermeket képessé tegye saját szükségleteinek kielégítésére, de úgy, hogy a gyermek belássa és elfogadja, hogy a szükségleteit csak a többi ember és a környezet érdekeinek figyelembevételével elégítheti ki. Ezek alapján a „tananyag” két fő részre oszlik, egyrészt a gyermek önmagára vonatkozó ismereteire, másrészt pedig természeti és társadalmi környezetre vonatkozó ismeretekre. „... a természeti keretbe helyezi a világ közvetlen tapasztalatai köréből kiválasztott

ismereteket a gyermek legáltalánosabb, legmélyebb, legalapvetőbb szükségleteinek megfelelően [...] a „globalisation” alkalmazását javasolja, amelyre a gyermek környezetéről szerzett összegző, elnagyolt benyomások a jellemzőek.” (Pukánszky-Németh 1999:515)

A morálpedagógia a jellem, a társadalmi elvárásokon alapuló pedagógia pedig a szociális mezőben való jártasság fejlesztését tűzte ki célul. Ezzel szemben az antropológiai alapokon nyugvó pedagógia a szükségletrendszer határozott és egyértelmű fejlesztését tartja legfőbb feladatának. Korai képviselője, Claparede egy idézete pontosan megvilágítja e logika működését. „A játék nem a ma játszó gyermek, hanem a holnapi felnőtt viszonylatában lesz funkcionális. A játék «előgyakorlat». Más szóval a játék csak akkor lesz funkcionális, ha a gyermeket longitudinális (hosszanti) aspektusból szemléljük, azaz abból a szempontból, amivé később válik. [...] A játék transzverzális (keresztirányú) szempontból is funkcionális, vagyis a gyermek jelenlegi szükségleteinek szempontjából is, mert aktuális és közvetlen kielégülést szerez neki, és mert a játék a jövőt a jelenlegi szükségletek révén készíti elő.” (Claparede 1996: 47)

Az individualizálódott társadalomban a környezeti nevelésnek is – különösen az óvodai kisgyermekkorai nevelésnek – szükségszerűen az egyénből kell kiindulnia⁶. Azt is tekintetbe kell venni, hogy a környezeti nevelést ma már nem csak individualizálódott, hanem értékrelatív társadalmi közegben kell megvalósítani. Ehhez jó orientációs alapot nyújt Skiera antropológiai pedagógiájának tézise⁷. Mindez azért fontos, mert csak ezen szükségletek alapján tudja a környezeti nevelés kifejleszteni a fenntartható fejlődéshez igazodó életvezetés értékekkel telített formáit, illetve „azokat az értékfogalmakat, melyek a kontrollt nélkülöző társadalmi terekben és kritikus élethelyzetekben is orientációs segítséget jelentenek a számára, mivel nem lépnek fel kényszerítő és elidegenítő erőként vele szemben.” (Skiera 1994:9)

A környezeti nevelésnek még nincs, de a környezeti oktatásnak rendszerezhető a paradigmái. Erre egy kísérlet Robbottom és Hurt (1993) hármas felosztása: 1) pozitivistá, 2) interpretivistá, és 3) kritikai ideológia. Az első megközelítés a környezeti oktatás végső céljaként az emberi viselkedés formálását tűzi ki, a környezeti oktatás egyenlő a problémák megelőzésére, megoldására szolgáló ismeret, tudás átadásával, és a pozitív hozzáállás és motiváció fejlesztésével⁸. A második ideológia liberálisabb, a természettel való azonosulást, a környezet megértését helyezi előtérbe. Az „oktatás a környezetben” modell (Van Matre), a harmónia megvalósítására törekszik, melynek hiteles forrása maga a környezet,

6 Ugyanakkor a nevelésmélet antropológiai megközelítéséből következik a fejlődés kudarcának lehetősége is, mely a differenciált didaktika fontosságára hívja fel a figyelmet, s úgy tűnik az egyik legfontosabb elemmé kell hogy váljon a pedagógia gyakorlatban.

7 Figyelembe kell venni a gyermek alábbi szükségleteit: 1) érzelmi védettség, biztonság és odafordulás iránti szükségletét, 2) a dicséret és elismerés iránti vágyát, 3) az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükségletét, 4) a szabadságot, 5) az önmagunk és mások iránt érzett felelősség szükségletét, 6) az esztétikai élményeket 7) és a belső állapotok spontán kifejezésére irányuló belső motivációt.

8 Ebben a modellben inkább a biológia, földrajz és természeti erőforrás felhasználásával foglalkozó tudományok kapnak szerepet, tekintélyelvű, diszciplinák szerint rendezett oktatási folyamat.

vagyis alapvetően morális síkon közelít a környezeti oktatáshoz. A jellemzően konstruktivista tanuláselméleti modellben a diákok gyakorlati életre történő felkészítését tartja szem előtt. Ez egyszerre tudás- és képességpárti is: a speciális ismeretek elsajátítása egyre komplexebb, színvonalasabb tevékenységet von maga után (Nahalka 1997).

Az utóbbi évtizedekben megváltozott társadalmi környezet nemcsak a hagyományos értékek válságát hozta magával, hanem az individualizáció megerősödésével, az állandó kritikai hozzáállással fokozódott a társadalmi bizonytalanság érzése is. Ebben a helyzetben az oktatásnak (és a nevelésnek) erősítenie kell kooperatív magatartásformákat (Posch 2002). Ez a harmadik felismerhető paradigma a környezeti oktatásban, amely tehát a reflexiót és kritikát helyezi előtérbe, de hozzá személyes és kooperatív munkát javasol⁹.

Végző soron a környezeti nevelés csak akkor lehet sikeres, ha a gyerekek nem csak ismerik a helyes „utat” a környezethez, hanem tisztában vannak azzal, hogy az időkontinuitás egy alternatívából álló jövő felé halad, és a döntéseikkel határozzák meg azt. Vagyis nem egy jövő van, hanem alternatív jövők vannak. Éppen ezért „ahelyett, hogy a viselkedés, a magatartás megváltoztatását tűznénk ki célul, ahogyan ezt a környezeti nevelés korábban tette, a környezeti nevelés új generációs szemlélete a gyerekek cselekvőképességének fejlesztését hangsúlyozza” (Breiting 1998:8)¹⁰.

5. A KÖRNYEZETI NEVELÉS CÉLRENDSZERE

Előjáróban fontos leszögezni, hogy a környezeti nevelés az intézményes nevelésben megtervezett pedagógiai folyamat, tehát tudatos és szervezett (többek közt ezért is fontos a határozott értékválasztás). A fenntartható fejlődés irányába mutató, emberi szükségleteket is figyelembe vevő környezeti nevelés célja „a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése. Tágabb vonatkozásban a környezeti nevelés a bioszféra megőrzését és fenntartását célozza. Célja az élő és élettelen természet, a környezetet, embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozása” (Gulyás-Havas 2001). A környezeti nevelés tehát felismerteti az élet különleges jelentőségét, valamint a személyes felelősséget a természet és a környezet fenntarthatósága szempontjából.

Az egészséges gyermek mindenre kíváncsi, mindenre választ vár a környezetében lévő felnőttektől. Nem lehet tehát közömbös egyetlen óvodapedagógus számára sem, hogy tud-e adekvát választ adni a gyerekeknek, vagy kitérő, elterelő, esetleg „észre sem vevő válasszal” elhárítja azt.

⁹ Ez tipikusan rekonstruktivista tanulás elméleti modell.

¹⁰ Mivel a természetes erőforrások használata ellentétes érdekek összűzében áll (pl.: környezeti és gazdasági érdekek), a jövő és a jelenlegi nemzedékek érdeke is ellentétesnek látszik. Ez szintén azt erősíti, hogy kevésbé fontos a viselkedési formák befolyásolása, hanem sokkal inkább az érdekek összehangolódása, ami nem képzeltető el az „action competence”, a cselekvőképesség kifejllesztése nélkül.

A környezeti nevelés a családi neveléssel (már a magzati szakaszban) kezdődik, majd az intézményes nevelés keretei között teljeseedik ki és összetett személyiség-, magatartás- és attitűdformáló hatása révén képessé tesz a másokkal és a környezettel való együttműködésre.

A környezeti nevelés óvodára vonatkoztatva elsősorban a környezetre tudatos, környezetre figyelő magatartás megalapozását tartalmazhatja. Kialakíthatóak azok a szokások és magatartásformák, melyek a gyerekek környezetükkel való harmonikus együttélést biztosítják a későbbi életvitelükben.

Ebben nagy segítség, hogy míg a tájékozódásában, kíváncsiságában az érzelmi erők dominálnak a kicsiknél, élményként élik át a mesét, a verset, az éneket, valamint a valós környezeti tapasztalatokat. Ezekon keresztül a nevelő hatás elsődlegesen a gyermek szokásrendszerét célozza. Az óvodai környezeti nevelésben egyrészt a már kialakított pozitív szokásokra támaszkodva próbálják gyengíteni a negatív szokáselemeket egy sajátos hatásrendszerben működő szokásrend alakításával, másrészt nagyon erős a gyermek modellkövető tanulása, a szociális tanulás. A modellkövetés sajátossága ebben a korban a gyermekek részéről az elfogadás, azaz a „szeretetviszony”. A kétségtelenül elsődleges szülői modell mellett modellkövető magatartás az óvodában is kialakul, itt a gyermekek modelljei az óvónők. Természetesen az óvónő-gyermek kapcsolata lehet bármilyen jó, segítheti, de soha nem pótolhatja a primer, a szülői kapcsolatot. A korosztályon belüli modell-tanulásról sem szabad elfeledkezni, bár még nem funkcionálnak egymás számára minden esetben referenciaként.

A környezeti nevelés értelmezésében ötvöződik az ökológia és a humánökológia, hiszen csak az ember biológiai és társas-társadalmi természetének sajátosságaira építve formálható az értékrend és a szokásrendszer. Cél tehát a környezettudatos személyiség kinevelése. Ezen fő cél több rész célra is tagolható, a környezeti nevelés rész célja a fontosabb környezeti fogalmak megismertetése, tisztázása, rész cél az aktuális környezetvédelmi problémák és tennivalók bemutatása, a megoldáshoz vezető stratégiákban élményalapú jártasság kialakítása és „hétköznapi” környezeti tudatosság¹¹ hatásának fejlesztése (Gulyás-Havas 2001).

A környezeti neveléstől meg kell különböztetnünk a fenntarthatóság pedagógiájának fogalmát. Ez utóbbi fogalom a fenntartható fejlődés¹² társadalmi és gazdasági mechanizmusainak (pl. a demokrácia életmódja) biztosítását hivatott szolgálni, egy egész életen át tartó tanulási folyamat¹³, tehát sokkal tágabb, mint a környezeti nevelés. A fenntarthatóság pedagógiájának magában kell foglalnia a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszerek tudásanyagát (Havas 2001).

¹¹ (Environmental awareness)

¹² Brundtland nyilatkozat értelmében ez „olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen igényeket anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk lehetőségét a saját igények kielégítésére” (WCED 1987). A Világvédelmi Alap (WWF) ugyanezt a fogalmat úgy jellemzi, mint az „emberi életminőség javítása az ökoszisztémák fenntartható teherbíró képességén belül”.

¹³ Lásd az UNESCO Felnőttoktatási Világkonferenciáit.

A fenntarthatóság pedagógiájának tipikus mediátori pedagógia, közvetít diszciplínák és szektorok között¹⁴. A fenntarthatóság pedagógiájának céljai közt kiemelt szerepe van a gyakorlatiasságra való törekvésnek, hiszen a jövő kihívásai, érdekei vonzzák azt, hatással van a szokásrendszerre, a mentalitásra, az érzelmi viszonyulásainkra életmódunkban, szokásainkban, fogyasztásunkban (úm. víz, energia, levegő, hulladék). A gyakorlatiasság a természetétől fakadóan nem lehet idegen a környezeti neveléstől. Végző soron azonban ez a gyakorlatiasság nem más, mint a tényekből, összefüggésekből fakadó értékrend kialakítása. (Kordos 2001)

Az egyén és környezete között fellépő kapcsolat egy összetett lelki folyamat is egyben. A környezetpszichológia szerint szükségszerűen kétszintű folyamat: a külső környezet (bioszféra) és a belső környezet (saját emberi természetünk) védelmére irányult is az. (Rókusfalvi Pál 2002) A környezetpszichológia újabb részcellával gazdagítja a környezeti nevelést, a gyermek és a környezet közt fennálló kölcsönhatás törvényeinek, az egyensúly állapotának pszichés sajátosságaival.

6. AZ ÓVODAI KÖRNYEZETI NEVELÉS ELŐZMÉNYEI

Az óvodai környezeti nevelés nem előzmény nélküli, hazai és nemzetközi tapasztalata egyaránt van – ha nem is túl sok. Ahhoz, hogy pontosan érthető legyen miről is szól igazából, illetve milyen üzenet van az óvodások környezeti attitűdjeinek alakíthatóságát mérő vizsgálatunknak, szükségét érezzük röviden összefoglalni az óvodai környezeti nevelés kialakulásának kontextusát.

A környezeti nevelés oktatási-nevelési intézmények érdemi pedagógiai munkájába való integrálódása az 1970-es években következett be, részben a nemzetközi környezetvédelmi programok és tanácskozások¹⁵, részben pedig a hazai pedagógusok innovációs törekvéseinek hatására¹⁶. Egy 1976-os minisztertanácsi rendelet már előírja, hogy iskolákban biztosítani kell a környezetvédelmi követelményeket és feladatokat¹⁷. Ennek megfelelően a hetvenes években kiadott központi Óvodai Nevelési Program pozitív szemlélettel, oktatáscentrikusan tervezte meg a környezeti nevelést. A 80-as években a környezetvédelmi követelményeket kiterjesztésével segítő intézmények is létesülnek¹⁷.

Az 1989-es Óvodai Nevelési Programja célul tűzi ki a természetszerető emberré nevelést: „A környezettel való ismerkedés az óvodai nevelés egészében

érvényesülő folyamat. Általa a gyerek az őket közvetlenül körülvevő és tágabb természeti, társadalmi környezetről olyan tapasztalatokat szereznek, amelyek az életkoruknak megfelelő biztonságos eligazodáshoz, tájékozódáshoz nélkülözhetetlenek. Segíti a gyerekek irányítottan és spontán szerzett tapasztalatainak a feldolgozását. Fejleszti megfigyelőképességüket, képzeletüket, gondolkodásukat, emlékezetüket. A környezettel való ismerkedés közben alakul a gyerek társas magatartása. Fejlődik beszédmegértő és nyelvi kifejezőképessége. Elősegíti a tárgyi- és emberi környezethez fűződő kapcsolat kedvező alakulását. A gyerekek a természeti és emberi környezetben érzékelik a szépet, a környezetvédelem, a környezethigiéne szerepét. A gyerek a természeti és társadalmi környezetéből szerzett ismereteit játékban felhasználja, folyamatosan gyakorolja, munkatevékenységében alkalmazza.”

A kilencvenes években az óvodai környezeti nevelés szemlélete részben megújult (ezt segítette elő több hazai konferencia), a Körlánc továbbképzései, akkreditált pedagógus továbbképzések, felsőoktatási intézmények posztgraduális képzései. Az 1996-ban életbe lépett új tartalmi szabályozó, az Óvodai Nevelési Országos Alapprogramja lehetővé tette, hogy a helyi nevelési programok a helyi óvodahasználók igényeinek és szükségleteinek megfelelően szolgálhassák a gyermekek személyiségfejlesztését (felzárkóztatás, esélyteremtés, integráció megvalósítása), megteremtve annak a lehetőségét, hogy ezentúl bármely óvoda programszerűen foglalkozzon a környezeti neveléssel. Mára az óvodai környezeti nevelés elvárt feladata az, hogy a közvetlen környezet megismertetésével és megszerettetésével egy pozitív érzelmi viszony alakuljon ki a gyermek és környezete között. Szükséges, hogy az élő és élettelen környezeti tényezők leglényegesebb összefüggéseit megláttassa az óvodásokkal, és a szokások, szokásrendszerek és viselkedési normák megalapozásával egy környezettudatos személyiséget kezdjen alapozni. A sajátos intézménnyé váló erdei óvoda ezeket az ismérveket felhasználva neveli aktivitásra és felelős cselekvésre a gyermekeket, és alakítja az ökológiai szemléletet.

Az 1995-ben hatályba lépett Környezetvédelmi Törvény kimondja: „minden állampolgárnak joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére”¹⁸. Ennek nyomán a Nemzeti Környezetvédelmi Program (NKP) és a Nemzeti Környezetegészségügyi Akcióprogram (NEKAP) önálló oktatási szemléletformáló fejezettel is rendelkeznek. A környezeti nevelés korszerűsítése 1997-re abba a fázisba jutott, hogy a szakértők nekiláthattak a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (NKNS) kidolgozásának, mely különböző feladatokat határoz meg az óvodán és iskolán belül és kívül, szerepeket oszt le az állampolgároknak, a közösségeknek, az egyháznak, sajtónak, művészeteknek, kormányoknak, de feladatokat talál a felnőttoktatásban, a munka világában, a szabadidős tevékenységekben és a hagyományokban is. A stratégia megvalósítását azonban nehezíti, hogy ez egyben teljes paradigmaváltást feltételez a társadalomban, oktatásban, nevelésben egyaránt. „Az óvodai környezeti neve-

14 Ez az „ökoiskolában” valósul meg a legszemléletesebben. Tantárgyi integrációra építenek, és a munka és iskola között is kapcsot létesítenek. Azt az elvet is követik, miszerint a fenntartható fejlődést elősegítő közgazdászok, politikusok és társadalomkutatók között szoros kapcsolatot kell kiépíteni.

15 1972. ENSZ konferencia Stockholm; 1975. Belgrádi Környezeti Nevelési Műhely; 1976. Tbiliszi Nyilatkozat a környezeti nevelés holisztikus nézőpontjáról.

16 Pl. az Országos Pedagógiai Intézet 1973-ban már végzett ilyen pedagógiai kísérleteket, először szakköri, majd tantárgyi biológia órákon.

17 A környezeti nevelési modell központja kezdetben a tiszavasvári Bölcs Bagoly, az óvodai természetvédelmi-környezetvédelmi oktatóközpont, a „Kék cinke” 1986-ban alakult meg, Budapesten.

18 1995. évi LIII. Törvény 54. § 1.c.

lés fontosságát, személyiségformáló, szokásalakító szerepét ma már senki sem vitatja, sőt egyre többen vannak, akik ezt tekintik az óvodai nevelés vezérfonalának, s a tevékenységeket (játék, vers, mese, ének, zene, énekes játék, rajzolás, mintázás, mozgás stb.) mintegy gyöngyként erre fűzik fel. [...] Az óvodai környezeti nevelés alapozó jellegű, így meghatározó szerepet játszik az egyén környezeti kultúrájának alakításában.” (NKNS 2000:30).

Az óvodai nevelésben mára szinte teljesen megszűnt az ismeretcentrikus foglalkozásvezetés és inkább az élménypedagógia módszereit követik az óvodapedagógusok. Ezek között található a megfigyelés, a játékos tevékenységek, a gondolkoztató kérdések, a leírások, rajzos ábrázolások, kísérletezések, szenzitív játékok és a kevésbé alkalmazott projekt módszer¹⁹. Viszont az új generációs környezeti szemlélet, a cselekvő képességre nevelés terjedése még várat magára.

7. A KUTATÁSI HIPOTÉZISEK ÉS A KUTATÁSI MÓDSZER

A vizsgálatunk célja kettős volt. Egyrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy alakíthatók-e az óvodások rövidtávú attitűdjei az óvodai környezeti nevelés során egy konkrét, a fenntartható fejlődés szempontjából alapvető kérdésben, a víztisztaság és a vízfogyasztás témakörében. Hipotézisünk szerint a válasz igen, és feltételezhető, hogy a rövid távon kialakított attitűdök folyamatos megerősítés mellett hosszú távon is fenntarthatók.

A különböző attitűdök mérésének széles körben elterjedt módja a pedagógiában az attitűdskálák módszere (pl. Kozéki 1984, Bugán 1994), ám ezek egyrészt megfelelő írás-olvasási kompetenciát, másrészt pedig meghatározott kognitív szintet és korábbi internalizált szociális élményeket feltételeznek, így az óvodások körében használhatatlanok. A vizsgálat során be akartuk bizonyítani, hogy a környezeti attitűdök változása már az óvodások körében is mérhető, viszonylag egyszerű mérőeszközökkel. Hipotézisünk szerint a rajzos tesztek és az orientált élményrajzok erre alkalmasak.

Feltételeztük továbbá azt is, hogy a vízfogyasztás és víztisztaság problémája összekapcsolható fogalmak az óvodai környezeti nevelés során, fenntartva azt, hogy nem lehet az óvodai környezeti nevelés célja a probléma összetettségének (globalitásának) intellektuális, pozitívista alapú interpretálása.

A családi háttérre vonatkozóan feltételeztük, hogy a vízfogyasztás és víztisztaság témaköréről zajló hétköznapi kommunikációs aktusok és a korábbi tapasztalatok következtében a gyerekek szülei elegendő információval rendelkeznek e környezeti problémáról ahhoz, hogy tudjanak reflektálni az óvodai foglalkozások által a gyerekekben indukált kognitív és pszichés folyamatokra. A családi háttér környezeti tudatossági szintjéről nem volt semmilyen korábbi információnk, de feltételeztük, hogy ettől függetlenül a problémapercepció magas (még akkor is, ha ez nem minden esetben jár együtt cselekvéssel).

¹⁹ Ez utóbbi kivételével, kutatásunkban mindegyik kísérleti módszer szerepelt.

A vizsgálatra a Mezőföldön, a cecei óvodában került sor, az óvoda nagy csoportosai és családjuk körében. Az óvodai csoportba összesen 16 gyermek jár, ebből 9 fiú.

Első lépésben a gyerekek családjának vízfogyasztási szokásait, víztisztasági probléma iránti érzékenységét tártuk fel egy szülői kérdőíves vizsgálattal. A 4 oldalas, 40 kérdést tartalmazó kérdőívet a szülőkkel napi kapcsolatban lévő óvodapedagógus töltötte ki egyenként. A szülői kérdőívre részben a családi háttérre vonatkozó hipotézisek ellenőrzése miatt, részben pedig azért volt szükség, hogy a program végén el lehessen különíteni, hogy a gyermekek vízfogyasztással és víztisztasággal kapcsolatos szokásai és attitűdjei elsősorban az óvodai fejlesztő munka vagy a családi háttér, esetleg mindkét szocializációs mező együttes hatásaként változtak meg.

Ezt követően videóra vettünk egy óvodai csoportmunkát, illetve egy közös kirándulás után élményrajzot²⁰ és egy vízpart rajzot²¹ készítették a gyerekek, ezek alapján mértük fel minden egyes gyermek vízzel kapcsolatos attitűdjét.

A kutatási program második fázisában a gyerekeknek általunk előre megtervezett óvodai csoportfoglalkozásokat tartottunk hat héten keresztül, intenzívve téve a vízfogyasztás és a víztisztaság kérdésével való foglalkozásokat²², ennek tartalmi elemeit tekintve kirándulásokat szerveztünk, ahol a gyerekek természetes környezetben tapasztalhatták meg az óvodában tanultakat. Vizsgáltuk a természetes víz milyenségét, megszürtük és közösen megnéztük mi mindent találunk benne, részletesen tekintve, hogy ezek közül mi az, ami természetes úton került bele és mi a szennyező anyag. Megnéztük a vízmin-ták színét, megszagoltuk, megfigyeltük, hogy melyik élőlénynek található ott az „otthona”.

A foglalkozások során próbáltuk megértetni a gyerekekkel, hogy a víz a természet része, és mint annyi minden, ez sem áll korlátlan mennyiségben az emberiség rendelkezésére. Megtapasztalták, hogy sokkal könnyebb a víz szennyeződését elkerülni, mint a szennyezett vizet megtisztítani. A munka során az alábbi óvodai tevékenységekre került sor:

- kísérlet az óvodában: víztisztaság-vizsgálat pohárban szabad szemmel, illetve szűrőpapíron színezett víz átszűrése (látható és láthatatlan szennyeződések, oldódási tapasztalatok);
- hogyan tisztítsuk meg a vizet? szűrés, ülepítés;
- vízproblémával kapcsolatos képek nézegetése és beszélgetés a képekről;
- vízfogyasztással, víztisztasággal kapcsolatos mesék és versek hallgatása;
- víziállatok megtekintése az állatkertben;
- játék a vízzel: a vizespohár, mint zeneszerszám, találós kérdések.

²⁰ A gyerekek a kirándulás élményét rajzolták le mindenféle kötöttség nélkül, alapvetően ráhangolódás jellegű rajz volt.

²¹ A vízpart rajz esetében a gyerekek kaptak egy előre rajzolt „üres” vízpart képet, melyet nekik kellett megtölteni tartalommal, ki kellett egészíteniük.

²² Az óvodai nevelési tematika arra adott lehetőséget, hogy napi egy-két órát töltsünk ki „vizes” óvodai foglalkozással.

A kutatás harmadik fázisában ismét elkészítettük a már korábban lebonyolított rajzos tesztet, valamint a gyerekeknek készítettünk egy olyan rajzot, ahol környezeti ártalmakat is okozó vizes tevékenységek voltak, és nekik ki kellett színezni azt, amit jónak tartanak a képen. Ezután minden gyerekkel elbeszélgettünk a képről, valamint interjút készítettünk a gyerekek óvónőjével.

A szülői kérdőíveket a kitöltés után kódoltuk, a rajzok kódolásához egy 24 itemből álló értékelő adatlapot készítettünk, melyet minden egyes rajzra külön töltöttünk ki. Az empirikus adatok számítógépes rögzítéséhez, ellenőrzéséhez saját rögzítőprogramunkat használtuk, az adatok, kapott eredmények elemzését pedig SPSS statisztikai programmal végeztük el. A végső adatbázisban minden gyermek külön szerepelt (cases) és minden vele kapcsolatos információ külön változóként (variables) került rögzítésre a szülői válaszokkal együtt. Mivel az esetszám alacsony volt (hiszen csak egy óvodai csoportban zajlott a vizsgálat), többváltozós statisztikai eljárásokat nem tudtunk alkalmazni, csak a leíró-statisztika és a kétdimenziós elemzési módok adtak lehetőséget a vizsgálati eredmények levezetésére. Az elemzés során több itemet összevontuk és az erre alkalmas változókból összegző indexeket, képzett változókat szerkesztettünk (pl. a családi környezet dichotóm minősítésére.)

A vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak a magyar óvodásokra nézve, eredményeink csupán erre az egy óvodai csoportra vonatkoztathatók, de nem is volt célunk egy olyan kutatás lefolytatása, amelynek alanyai valószínűségi, vagy más, pl. kvótás minta alapján leképeznék a magyarországi óvodásokat vagy akár csak a nagycsoportosokat. Ennek megfelelően nem alkalmaztunk mintavételt sem, a kutatás során a teljes vizsgálati populációt tanulmányoztuk.

8. OTTHONI VÍZHASZNÁLATI SZOKÁSOK

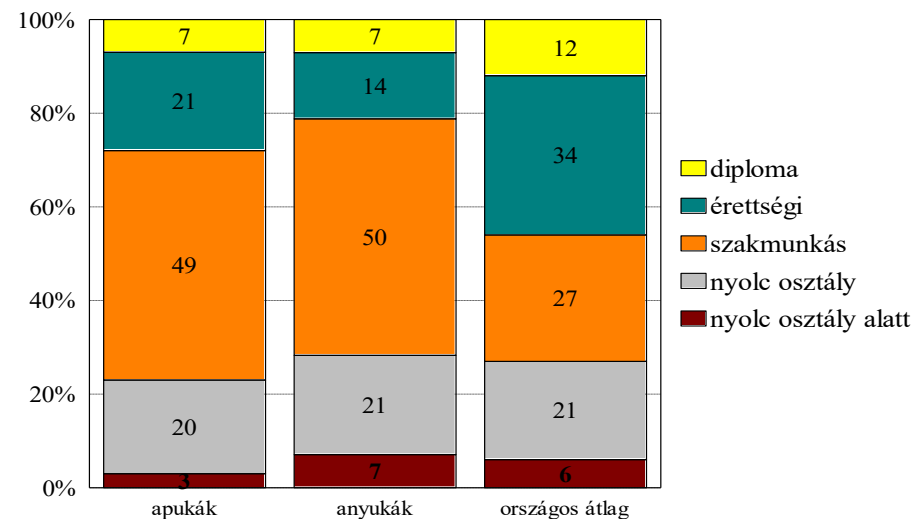
A kutatási programba a szülők bevonásánál tapintatra és a személyes közelségre volt szükség az együttműködési szándék felkeltéséhez. Szülői értekezlet és a fogadóóra alkalmával beszélgettünk a szülőkkel a kutatásunkról. A szülők többsége pozitívan állt a kéréseinkhez. A program elindítása után megkértük a szülőket, beszélgessenek otthon a kutatásunk témájáról, segítsenek a gyerekek gyűjtőmunkáiban pl. növények és állatok képeinek gyűjtésében, újságcikkek kivágásában. Ötleteket adtunk milyen könyveket forgassanak.

A 16 fős óvodai csoportból végül 14 gyermeknél töltöttek ki a szülők kérdőívet. A gyermekek családi hátterét vázolja kiderült, hogy döntő többségük nukleáris családban él, vagyis a gyerekek olyan családban élnek, ahol csak a szülők és gyerekek laknak együtt. Az óvodai csoportban három gyermek egyike. A gyermekek családi hátterét tekintve az átlagos háztartás nagysága 4,7 fő, az átlag azonban elfedi azt a különbséget, hogy négy óvodás 3 fős, négy óvodás pedig 5 főnél nagyobb létszámú családban nevelkedik, vagyis igen tág az in-

tervallum. A család nagysága nyilván befolyásolja az abszolút értelemben vett vízmennyiség használatát (nagyobb családban többet mosnak, mosogatnak, fürdenek), a gyermeket gyakrabban élék „vizes” ingerek otthon is, ugyanakkor ebből a tényből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, mert lehet, hogy a nagyobb család relatíve kevesebb vizet használ, illetve környezettudatosabb magatartást követ²³.

A csoportba járó óvodások fele nevelkedik csupán ép családban, egy helyen az anya, öt helyen az apa hiányzik a családból, s egy gyermeknél a nevelőszülő megjelenésével újra strukturálódott a családi szerkezet. Több kutatás is kimutatta, hogy a környezeti nevelés hatékonysága sokban múlik a gyermek szüleinek kvalifikáltságán. A vizsgált óvodai csoportban az apukák és az anyukák fele szakmunkás, s mindössze két olyan óvodás volt a csoportban, ahol legalább az egyik szülő felsőfokú végzettségű, vagyis a vizsgált gyerekek családjai a magyarországi átlagnál képzetlenebb, ahol ugyanis a 18 éven felüli népesség 12 százaléka diplomás, további 34 százaléka pedig érettségizett.

Az óvodások szüleinek végzettsége az országos átlaghoz viszonyítva



A családszerkezet és társadalmi státusz változók feltárása alapján – az elemzhetőség miatt – a gyerekek családját két kategóriába rendeztük²⁴, az egyikbe a gyermek fejlődése szempontjából inkább ösztönző, fejlesztő (magasabban kvalifikált, nem csonka, maximum 5 fős háztartás), a másikba az inkább hátrányos családok kerültek. Ezek alapján a 6 óvodás családja az inkább fejlesztő, 8 óvodás pedig az inkább hátrányos kategóriába került (1.tábla).

²³ Mint a későbbiekben bemutatjuk, ennél a csoportnál ez nem így volt, a környezeti nevelés szempontjából fejlesztő családok mérete kisebb volt.

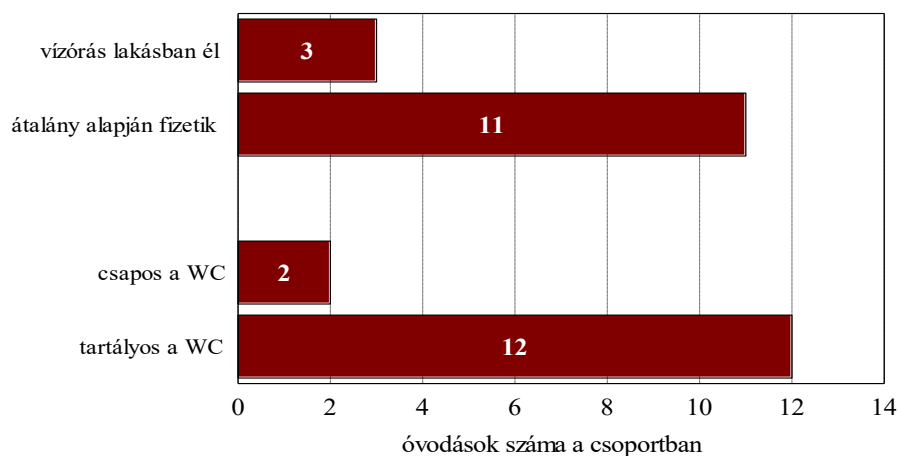
²⁴ A besorolás nyilván önkényes, de figyelembe vette az általános tapasztalatokat a családok gazdasági/társadalmi helyzete és a gyermekek fejlődése között.

1. tábla

	A gyermek fejlődése szempontjából ösztönző család	A gyermek fejlődése szempontjából hátrányos család
Képzettség	Inkább magas	Inkább alacsony
Családi szerkezet	Ép szerkezetű család	Csonka vagy újrastrukturált család
Létszám	Inkább alacsonyabb (3-5 fő)	Inkább magasabb (5 fő felett)
A csoportban	6 óvodás	8 óvodás

Az óvoda földrajzi elhelyezkedéséből adódóan a gyerekek döntő többsége családi házban él.

Az óvodások otthonában a vízhasználat objektív feltételei



Ezek a lakások vízórával nincsenek felszerelve, 14 gyermekből 11 olyan lakásban él, ahol a szülők átalány alapján fizetnek a vízhasználatért, s ezzel összefüggésben a vízöblítéses toalett is „tartályos”, s nem a víztakarékosabb „csapos” megoldású. Ez utóbbival csak két gyerek találkozhat otthon a csoportból. A takarékos vízhasználat ezen objektív feltételeivel otthon nem találkozhatnak a gyerekek, de az óvodában sem, itt is tartályos WC működik.

A víz tisztaság témakörét vizsgálva fontos háttérinformáció, hogy a gyerekek mindegyike járt már a szülőkkel vízparton vagy fürdőhelyen az óvodai közös kirándulásoktól függetlenül is, 10 kisgyereket strandolni, négyet inkább csak a Balaton-partra sétálni. A konkrét helyeket tekintve legtöbbször a Balaton vezet (6 óvodás családja), a Dunánál és a Velencei-tónál 5-5 kisgyermek járt már, a Tiszánál kettő, s tengerparton mindösszesen egy óvodásunk járt.

Az ivóvíz mennyisége igencsak korlátozott, ezért egyáltalán nem mindegy, hogy a hétköznapi vízhasználat során mennyire takarékoskodunk vele. A családok többségében (12 gyermeknél) amikor mosásra kerül sor, a mosógép álta-

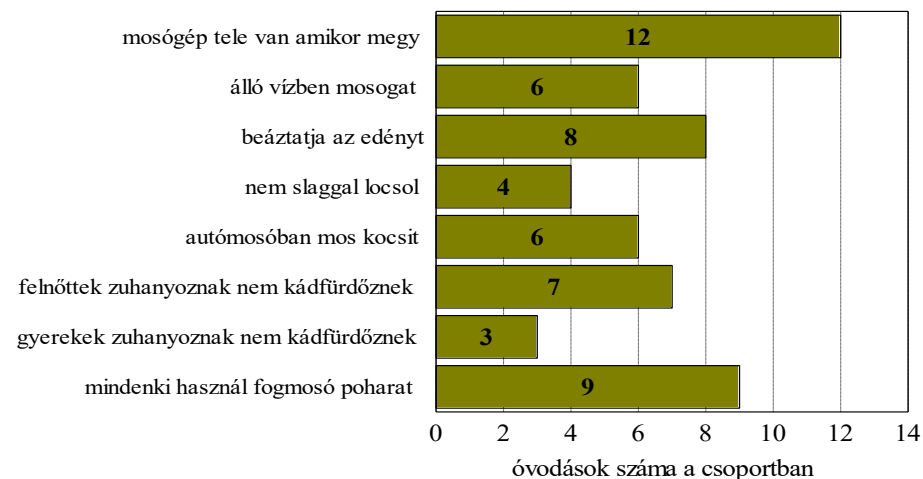
lában tele van. Ugyanakkor mosogatásnál a 14 családból 8 helyen folyó vízben mosogatnak. Ha az edény nagyon szennyezett kétharmaduk beáztatja, egy-negyedük több mosogatószerszettel próbálkozik.

Különösen vízigényes háztartási munka a kert locsolása, sajnos ezen belül is igen elterjedt az ivóvíz slaggal való szétlocsolása. Akinek van kertje, azok többségében ezt a megoldást választják a csoportunk családjában is. Ellenben a kocsival rendelkező szülők már tipikusan nem az utcán mossák a kocsit, hanem a zárt technológias kocsimosókban.

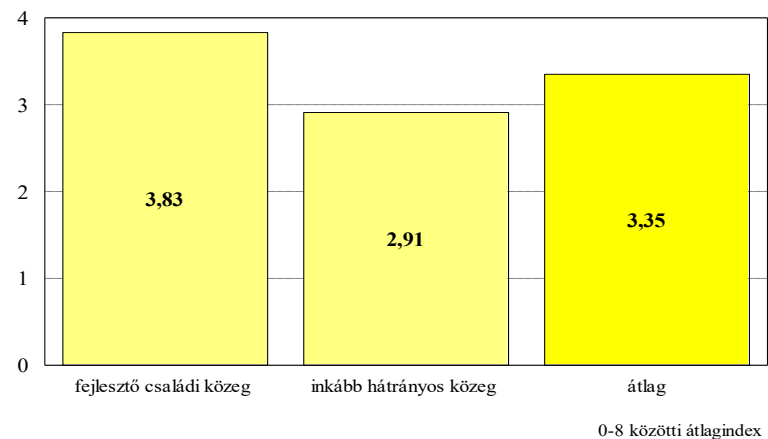
Az otthoni vízhasználat szempontjából további takarékos megoldások, ha a családtagok zuhanyozásnál szappan vagy tusfürdő használata közben elzárják a folyóvizet, illetve ha fogmosáskor a család tagjai fogmosó poharat is használnak. A vizsgált óvodások fele olyan családban él, ahol a szülők inkább fürdeni szoktak (és nem zuhanyozni), ugyanakkor – részben az életkori sajátosságokból fakadóan – a gyerekek szinte mindenhol kádfürdőznek és nem zuhanyoznak. Aki zuhanyoznak, azok jellemzően nem szokták elzárni a vizet, amikor szappanoznak, ugyanakkor saját bevallásuk szerint a többség (9 gyermek családjában) fogmosáskor használ fogmosó poharat.

A családok vízfogyasztási szokásait összevontuk egy 0-8 közötti indexértékben is, mely azt fejezi ki, hogy az óvodás háztartása mennyire takarékoskodik a vízzel. Ez alapján az átlag érték 3.4 lett, ami azt takarja, hogy nyolc óvodás családjában volt az index értéke 4 alatti, és négy családban 4 feletti. Azokban a családokban, amelyeket a gyermek fejlődése szempontjából inkább fejlesztőnek minősítettünk a víztakarékoskodási index átlagértéke is magasabb volt (3.83 pont), mint a hátrányos helyzetűeknél (2.91 pont). Ezt azt jelenti, hogy a fejlesztő családi közeg a környezeti nevelésben is inkább partnere lehet az óvodai környezeti nevelésnek.

Az óvodások családjának vízhasználati szokásai



Az óvodások családjának víztakarékoskodási indexe a család típusa szerint



9. SZÜLŐI KÖRNYEZETTUDATOSSÁG

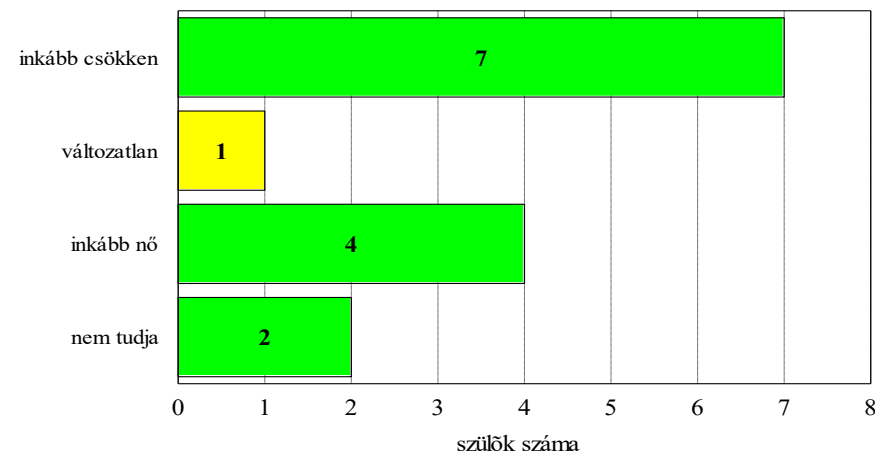
Az óvodások szüleinek a víz értékéhez való viszonyát jól mutatja, hogy arra a kérdésre, hogy mennyit fizet a háztartásuk havonta a vízhasználatért tíz családban nem tudták megmondani, a többi négy család átlagosan havi 2000 Ft-ot fizet a vízért. Jellemző, hogy akik tudták mennyit fizetnek a vízért, azok azzal is tisztában vannak, mennyit fizetnek a csatorna használatáért és ezen keresztül a víz tisztításáért (átlagosan 1500 Ft/hó). Azok a szülők, akik nem tudják, hogy mennyibe is kerül a víz és a tisztítása, az átlagnál kevésbé takarékoskodnak a vízzel²⁵.

A Föld felszínének 70,8 százalékát víz borítja, s ez összesen 361 millió km²-nyi területet jelent. Az óvodások szülei közül négyen voltak ezzel az aránnyal tisztában, egy szülő alul (60 százalék), öt szülő felülbecsülte (80 százalék) a valós arányt, négyen pedig bevallották tájékoztatlanságukat. Ugyanők azt is bevallották, fogalmuk sincs arról, hogy a Föld ivóvízkészletének mekkora hányada iható. A többiek az ivóvíz részarányát a Föld vízkészletén belül – két szülő kivételével – túlbecsülték (volt aki csak 10, de volt aki 40 százalékkal is).

A szülők vízzel kapcsolatos tájékoztatlansága legélesebben a víz mennyiségének alakulásáról vallott véleményekből derült ki. Az óvodások szülei közül csupán egy valaki volt tisztában volt azzal, hogy a Föld vízkészlete a víz körforgása miatt állandó, a többség (minden második szülő) a folyamatosan csökkenő természeti kincsek közé sorolja a vizet. A vízzel kapcsolatos tényszerű információk összegzése alapján az állapítható meg, hogy a szülők többsége igencsak tájékozatlan, a 14 vizsgált családból csupán három családot lehet többé-kevésbé tájékozottnak tekinteni, a többiek tájékozatlanok. A szülői víztakarékoskodás és a tájékozottság között szignifikáns összefüggés mérhető ($r=+0,29$), amelyik család tájékozottabb, az jobban is takarékoskodik a vízzel. A fejlesztő családi közeg nemcsak jobban takarékoskodik a vízzel, hanem sokkal tájékozottabb a víz mennyisége, minősége és értéke kérdésében is.

25 A víztakarékoskodási index értéke a víz áráról tájékozottaknál 3.60, a tájékozatlanoknál 3.22 pont.

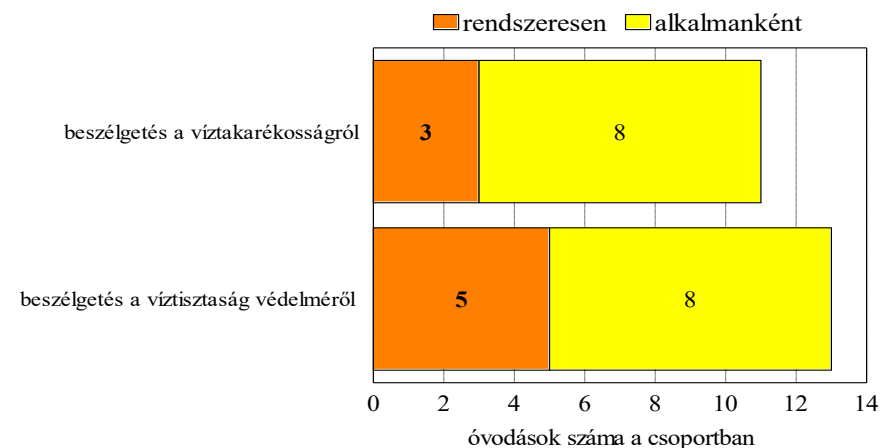
Szülői vélemények a víz mennyiségéről a Földön



Az óvodásaink családjának többségében alkalmanként szoktak beszélgetni a szülők a gyerekekkel arról, hogy takarékoskodni kell a vízzel, illetve, hogy vigyázni kell a vizek tisztaságára. Ezzel együtt a szülők döntő többsége (14-ből 9-en) úgy gondolja, a családok nem sokat tehetnek a víztisztaságért, mert az elsősorban az ipari vízhasználaton múlik.

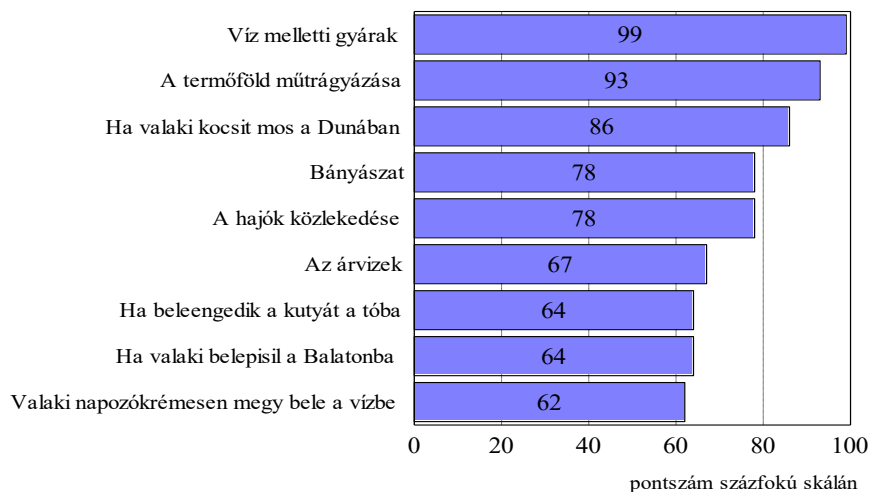
Ezt erősíti meg egy másik kérdés is, a felszíni és felszín alatti vizeket az – általunk felsoroltak közül – a szülők szerint a víz melletti gyárak, a termőföld műtrágyázása szennyezi leginkább, de magas egyetértési indexet²⁶ kapott a folyóban történő kocsimosás, a bányászat és a hajóforgalom is.

Hány óvodás családjában beszélgetnek a víztakarékoskodásról és a vizek tisztaságának megőrzéséről



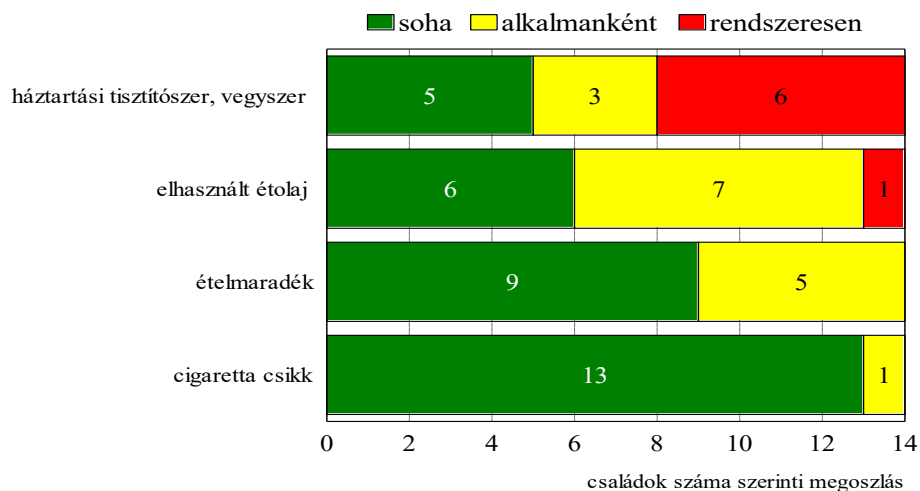
26 Az index értéke 0-100 pont közötti lehet, 0 pont, ha mindenki azt mondja, hogy egyáltalán nem, 100, ha mindenki azt mondja, hogy nagyon szennyezi a vizeket az adott tevékenység.

A szülők véleménye arról, hogy mi mennyire szennyezi a vízkészletet



A környezeti nevelés része a tudatos hulladékgazdálkodás, melynek első lépése a hulladékok szakszerű elkülönítése. A víztisztaság témakörében e tekintetben kiemelten fontos, hogy a csatornába milyen háztartási hulladékok kerülnek. Az óvodásaink családjának többségében előfordul, hogy a háztartási tisztítószert, vegyszert, illetve az elhasznált étolajat a csatornába öntik (konyhai lefolyóba vagy a wc-be), és néhányuknál az ételmaradék, esetleg a cigarettacsikk is oda kerül, s ez sajnos függetlennek tűnik a család szociális-társadalmi helyzetétől.

Milyen gyakran fordul elő, hogy az alábbi hulladékot a lefolyóba vagy a WC-be dobják?



A családi háttérre vonatkozó vízgazdálkodási és víztisztasági kérdések összegzésével meghatározható, hogy melyik óvodás családja milyen mértékben folytat

környezettudatos tevékenységet a vízfogyasztás és víztisztaság témakörében. A vízzel kapcsolatos tájékozottsági kérdésekre²⁷, a víztakarékossági kérdésekre²⁸, a csatornába kerülő – nem odavaló – háztartási hulladékok kérdésére²⁹, illetve a víztisztaságra és vízfogyasztásra vonatkozó családi kommunikáció kérdéseire³⁰ adott pozitív válaszok összegzésével egy komplex mérőszámot, indexet alkottunk a család vízzel kapcsolatos környezeti tudatosságának meghatározására. Az index értéke maximálisan 20 pont lehet, minden pozitív választ egy ponttal jutalmazva. Az index belső szerkezete a kérdések típusa szerint az alábbi (2 tábla).

2. tábla

	A családi háttér „víztudatossági” indexének szerkezete
Vízfogyasztási, víztakarékossági kérdések	0-8 pont
Vízzel kapcsolatos tájékozottság	0-4 pont
Csatornába soha kerülő hulladékok	0-4 pont
Beszélgetés a gyerekekkel a víztisztaságról és a vízzel való takarékoskodásról	0-4 pont
Összesen:	0-20 pont

Azokat a családokat, ahol az index értéke elérte a 10 pontot a vízhasználat és a vízfogyasztás szempontjából környezettudatosnak minősítettük, ahol nem érte el, azokat nem minősítettük környezettudatos családnak. Ezek alapján az óvodásaink közül nyolcan a vízzel kapcsolatban inkább környezettudatos családban élnek, míg hatan nem. A családi környezettudatosság nem függ össze azzal, hogy a gyerek általános fejlődése szempontjából fejlesztő, ösztönző vagy inkább hátrányos helyzetű családról van-e szó, a nyolc környezettudatos családban nevelkedő óvodás fele inkább fejlesztő, fele pedig inkább hátrányos helyzetű családban él. Ugyanez fordítva sem igaz, a fejlesztő közegű család (magasabb kvalifikáltság, alacsonyabb létszám, ép családi szerkezet) nem feltétlenül követ környezettudatos magatartást. Ezt jó példázza az alábbi mátrix:

A környezettudatosság és a fejlesztő családi közeg közös dimenziója a vizsgált óvodákban



27 Mennyit költ a háztartás csatornára, vízdíjra, mennyire tájékozott a vízkészlet nagyságáról, mennyiségi alakulásáról.

28 Milyen vízben mosogat, locsolás, kocsimosás, fürdési szokások, vízóra megléte.

29 Csatornába kerül-e vegyszer, ételmaradék, cigaretta csikk, használt étolaj.

30 Milyen gyakran szoktak a gyerekekkel beszélgetni a víztisztaság és a víztakarékosság kérdéséről.

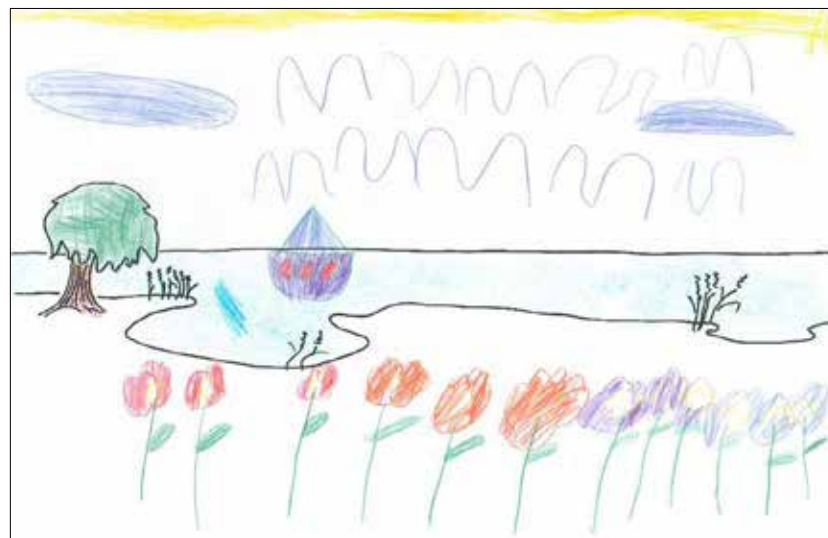
10. A GYEREKEK KÖRNYEZETI ATTITÚDJEI

Az óvodások spontán vízparttal kapcsolatos élményrajzai csupán elsődleges orientációt jelentettek a környezeti attitűdjük feltárásában. Ezekből a rajzokból csupán azt tudhattuk meg, hogy mire asszociálnak, amikor a vízpart szót hallják. Érdekes módon legtöbbször olyan folyópartban gondolkodott, amely zöld területet is magába foglal, ami azért érdekes, mert gyerekeként a leggyakrabban a Balaton vagy a Duna szakaszával találkozunk. Ezekben a spontán élményrajzokon nem jelentek meg vízi élőlények, ugyanakkor emberalakok minden második óvodásnál voltak (kettőnél önábrázolás is megjelent).



példák a spontán élményrajzokból

Az attitűdök fejlesztés előtti felmérésére az első irányított vízpart-rajz teszt volt hivatott. Itt már nem spontán rajzokat vártunk, hanem egy üres vízpart (egy fával és néhány vízinvénnyel) kiegészítésére kértük az óvodásokat. A rajzok elkészítéséhez a gyerekek átlagosan négy-öt féle színt használtak, a víz színe a rajzok felénél világoskék volt négy rajzon középkek, de volt, aki nem is színezte ki a vizet („hiszen az átlátszó”!). A színezés erőssége és a formák kidolgozottsága közepes mértékű, a spontán élményrajznak megfelelők voltak. Ezen vízpart rajzok hangulata alapvetően pozitív (pl. süt a nap, vidám színek) negatív hangulatú élményrajzot csak egy óvodás készített.



példák az első irányított vízpart rajzokból

Halak csak egy, madarak és egyéb állatok két-két kisgyermek rajzain jelentek meg. Fát nagyon sokan, virágokat és vízivénnyeket csak két-három óvodás rajzolt, s a fű sem jelent meg csak egy óvodásnál. A rajzok harmadán felhő és nap is van („hiszen mindkettőt nappal lehet látni”). Hajó vagy másilyen közlekedési eszköz csak két óvodásnál jelent meg (repülő és hajó), s egyetlen rajz volt, ahol környezetszennyező tevékenységet is ábrázolt a „szerző”. Ez a kisgyermek környezettudatos családban nevelkedik (az index értéke 12 pont), s az övé volt az egyik legkomorabb rajz. Ha a rajzon megjelenő élőlények és tárgyak átlagos számát összehasonlítjuk a környezettudatos és nem környezettudatos családban élő óvodások rajzaiban, akkor az alábbi átlagokat kapjuk. A táblázatból világosan látszik, hogy a vízzel kapcsolatosan környezettudatos családban élők több halat, madarat, vízivénnyt rajzoltak a képeikre, míg a többiek rajzai e tekintetben meglehetősen szegényesek (3. tábla).

3. tábla

	Nem környezettudatos családban élő óvodások	Környezettudatos családban élő óvodások
Használt színek átlagos száma	4.6	5.2
Formák kidolgozottsága (1-5 között)	2.6	4.1
A kép hangulata (-5 és +5 között)	+1.5	+2.1
Halak átlagos száma	0.0	0.2
Madarak átlagos száma	0.0	0.4
Egyéb állatok	0.0	0.3
Vízivénnyek átlagos száma	0.0	2.6
Felhők átlagos száma	0,0	0.3
Ember alakok átlagos száma	0.2	0.4
Közlekedési eszközök száma	0.0	0.4

az egyes itemek átlagos száma

4. tábla

	Fejlesztő családban élő óvodások	Hátrányos családban élő óvodások
Használt színek átlagos száma	5.6	4.4
Formák kidolgozottsága (1-5 között)	3.5	3.4
A kép hangulata (-5 és +5 között)	+2.6	+1.1
Halak átlagos száma	0.0	0.3
Madarak átlagos száma	0.3	0.1
Egyéb állatok átlagos száma	0.2	0.1
Fák átlagos száma	4.8	2.4
Vízivénnyek átlagos száma	0.0	2.6
Felhők átlagos száma	0.3	0.0
Ember alakok átlagos száma	0.3	0.3
Közlekedési eszközök száma	0.0	0.4

az egyes itemek átlagos száma

Korábban utaltunk rá, hogy a családi környezettudatosság nem függ össze azzal, hogy a gyerek általános fejlődése szempontjából fejlesztő, ösztönző vagy inkább hátrányos helyzetű családról van-e szó (4. tábla). A fenti táblázatok összehasonlításából világosan látszik ez is, a gyermekek vízpart rajzai alapján a család fejlesztő közegének megléte vagy hiánya nem, míg a víztudatos magatartás megléte vagy hiánya befolyásolja a gyerekek környezeti attitűdjét.

A tematikus foglalkozások végeztével megismételtük az irányított vízpartrajz tesztet. Általános tapasztalatként elmondható, hogy az első rajzokhoz képest komorabb lett a képek hangulata, differenciáltabbak lettek a rajzok, jelentősen növekedett a vízi közlekedési eszközök és a vízi állatok száma a képeken, valamint megjelent a direkt környezetszennyező tevékenység. Mindez azt mutatja, hogy a foglalkozások nem voltak hatás nélküliek.



példák a második irányított vízpart rajzokból

Részletesebben vizsgálva a második irányított vízpart rajzokat elmondható, hogy a víz színe már csak három óvodásnál egyértelmű világoskék, öt-öt gyermek rajzán közép- illetve sötétkék. A színezés erőssége nem változott (ez logikus is, hiszen csak alig több mint egy hónap telt el az előző rajz óta), ugyanúgy a formák kidolgozottsága sem fejlődhetett ennyi idő alatt. A képek általános hangulata (-5 és +5 között terjedő szubjektív besorolású mérleg indexen mérve) +1.8-ről +1.1-re csökkent, és már négy óvodásnál negatív tartományba került. Érdekes módon a második körös vízpart rajzokról eltűntek a hullámok, szinte teljesen eltűnt az önábrázolás és lecsökkent az emberalakokat ábrázoló gyerekek száma is (aki viszont rajzolt embereket, az sokat rajzolt).

A másik oldalról étellel telítődtek viszont a képek, egyről ötre nőtt azok száma, akik halakat, kettőről nyolcra nőtt azoké, akik madarakat rajzoltak a képre. A vízínövényeket is rajzoló óvodások száma megduplázódott (viszont átlagosan kevesebbet rajzoltak), s míg az első vízpartrajzon hárman, a másodiknál már nyolcan rajzoltak virágokat. A fű helyett többen már inkább kavicsokat, köveket rajzoltak. Szintén szignifikánsan nőtt a felhős képek száma (talán részben e miatt is érződnek komorabbnak ezek a rajzok), majdnem minden második rajzon közlekedési eszköz (elsősorban persze hajó) is rákerült a képre. Direkt környezetszennyezést két óvodás rajzolt rá a biankó vízpart rajzra, mindkettő a hajókhoz kapcsolódik, ebből az egyik különösen figyelemre méltó, a kilukadt hajóból oda folyik a szennyező anyag, ahol a halak úszkálnak³¹, ráadásul füstöl a hajó mindkét kéménye.

Ha a rajzokon megjelenő környezeti elemeket összeszámoljuk az első, illetve a második rajzon, és ezek átlagát is megnézzük, az alábbi adatokat kapjuk (5. tábla).

5. tábla

	1. vízpart rajzokon		2. vízpart rajzokon	
	Összesen	Egy rajzra vetítve átlagosan	Összesen	Egy rajzra vetítve átlagosan
Halak száma	2	0.1	35	2.3 ↑
Madarak száma	3	0.2	44	2.9 ↑
Egyéb állatok	2	0.1	2	0.1
Fák száma	47	3.3	3	0.2 ↓
Vízínövények száma	18	1.3	12	0.8
Felhők száma	5	0.4	46	3.0 ↑
Ember alakok száma	7	0.5	8	0.5
Közlekedési eszközök száma	3	0.2	17	1.1 ↑

az egyes itemek megjelenési száma

³¹ Ez a fiú olyan családban él, ahol az általános fejlődését inkább segítő, támogató közeggel lehet találkozni, de a család nem követ környezettudatos magatartást, a tisztítószereket rendszeresen a lefolyóba öntik, nem takarékoskodnak a vízzel, ugyanakkor tájékozottak a vízkészlet helyzetéről.

A fejlesztés eredménye szempontjából megállapítható, hogy az óvodások vízzel kapcsolatos képe differenciáltabb le ugyan, élővé váltak a rajzok és megjelentek a környezetkárosító elemek is az asszociációs mezőben, ami alapja a környezettudatos attitűd kialakításának, de az emberalakok alacsony száma egyben azt is üzeni, hogy az emberre még nem úgy tekintenek, mint az ökoszisztéma részére.

Összehasonlítva a környezettudatos és nem környezettudatos családban élő óvodások foglalkozások utáni és előtti vízpart rajzait (6. tábla) kiderül, hogy az óvodai fejlesztő munkának volt eredménye, függetlenül a család „vizes” attitűdjétől pozitív irányba mozdultak el a mért itemek. Az is kiderült, hogy a rajzok alapján nagyobb változást lehetett elérni a nem környezettudatos családok gyermekeinél, az igen alacsony szintről indulva úgy tűnik az óvodának esetükben egyértelműen kompenzáló, a környezettudatos családban élőknel pedig inkább megerősítő, továbbfejlesztő szerepe volt. Összességében az óvodások vízzel kapcsolatos attitűdjeiben a „hozott” családi környezettudatosság már nem okoz eltéréseket³².

6. tábla

	Nem környezettudatos családban élő óvodások		Környezettudatos családban élő óvodások	
	1. rajz	2. rajz	1. rajz	2. rajz
Használt színek átlagos száma	4.6	6.3	5.2	5.7
Formák kidolgozottsága (1-5 között)	2.6	2.6	4.1	3.6
A kép hangulata (-5 és +5 között)	+1.5	+0.8	+2.1	+1.6
Halak átlagos száma	0.0	3.8	0.2	1.5
Madarak átlagos száma	0.0	2.6	0.4	3.3
Egyéb állatok	0.0	0.0	0.3	0.3
Vízínövények átlagos száma	0.0	1.1	2.6	0.8
Felhők átlagos száma	0,0	1.2	0.3	1.0
Ember alakok átlagos száma	0.2	0.6	0.4	0.5
Közlekedési eszközök száma	0.0	2.0	0.4	0.6

az egyes itemek átlagos száma

A vizsgálat megerősítette, hogy a fejlesztő családi közeg segíti az óvodai nevelési munkát, ez érvényes a vízzel kapcsolatos környezeti nevelésre is. Korábban láthattuk (4. tábla), hogy a család fejlesztő közege önmagában nem garancia a környezettudatos attitűd kialakulására, viszont ez a támogató légkör hatékonyabbá tette a végzett fejlesztői munkát (7. tábla).

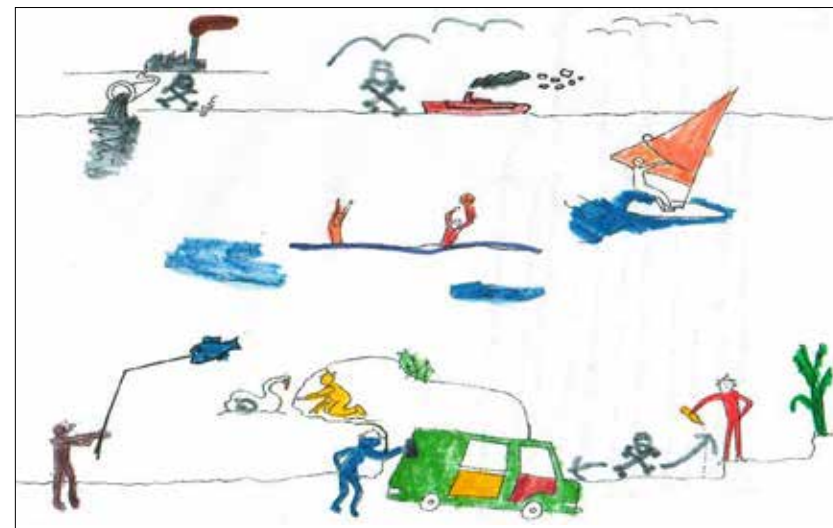
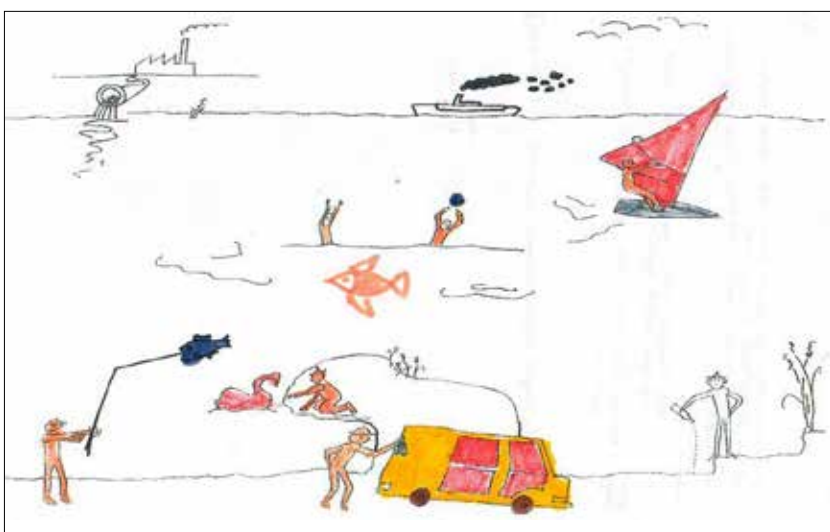
³² Van olyan item (halak száma, vízínövények száma, közlekedési eszközök száma), ahol abszolút értékben is magasabb lett a nem környezettudatos családban élő óvodásaink szintje.

7. tábla

	Fejlesztő családban élő óvodások		Hátrányos családban élő óvodások	
	1. rajz	2. rajz	1. rajz	2. rajz
Használt színek átlagos száma	5.6	7.6	4.4	4.7
Formák kidolgozottsága (1-5 között)	3.5	3.5	3.4	3.6
A kép hangulata (-5 és +5 között)	+2.6	+2.8	+1.1	+0.1
Halak átlagos száma	0.0	1.2	0.3	3.5
Madarak átlagos száma	0.3	3.7	0.1	2.5
Egyéb állatok átlagos száma	0.2	0.2	0.1	0.1
Fák átlagos száma	4.8	0.2	2.4	0.3
Vízinövények átlagos száma	0.0	1.3	2.6	0.5
Felhők átlagos száma	0.3	3.8	0.0	2.1
Ember alakok átlagos száma	0.3	0.7	0.3	0.5
Közlekedési eszközök száma	0.0	2.0	0.4	0.6

az egyes itemek átlagos száma

Végezetül megnéztük, hogy foglalkozások után kialakult attitűdök alapján hogyan sorolták be a gyerekek az élővíz környezeti terhelését okozó jellemzőket, felismerték-e a potenciális veszélyeit az adott cselekedeteknek. Erre a mérésre úgy került sor, hogy egy előre megrajzolt képen a gyerekeknek ki kellett színezniük azt, ami szerintük „jó”. Ezután egyenként elmondták mit, miért színeztek ki (vagy éppen hagytak üresen).

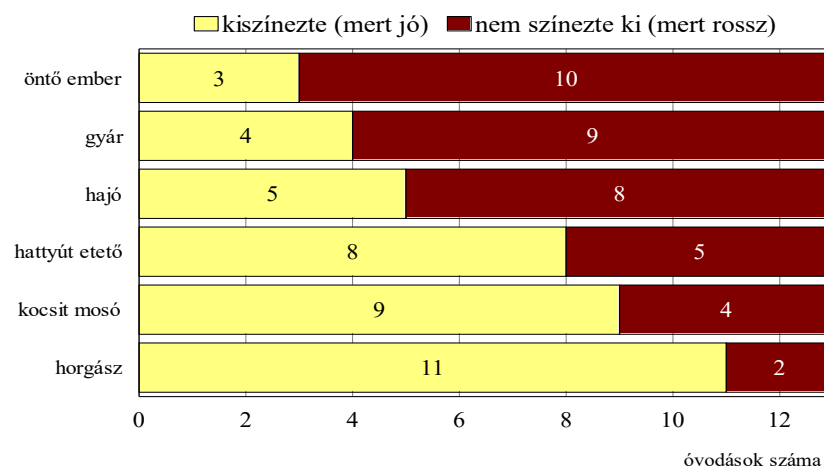


példák a jó-rossz teszt rajzaiból

A tesztalapon egy nagy képen nyolc vízzel kapcsolatos tevékenységet ábrázoltunk³³, melyek között a környezet szempontjából semleges (pl. vízi sportok) illetve azt terhelő, károsító itemeket is szerepeltettük (pl. gyár, ami a vízbe vezet a szennyvizet). A lapon hat item volt, ami terheli a vizeket, ezek közül az óvodások átlagosan, 2.9-et hagytak fekete-fehéren, mint rossz dolgot.

A gyárral kapcsolatban elmondták az óvodások, „nem jó, ha belemegy a mérreg, mert megöli a halakat”, „betegek leszünk tőle”, „vírust lehet kapni tőle”, azért nem színezték ki, mert a „gyár szennyezi a vizet, koszos lesz tőle, az nem

A „jó-rossz” rajzos teszt eredménye

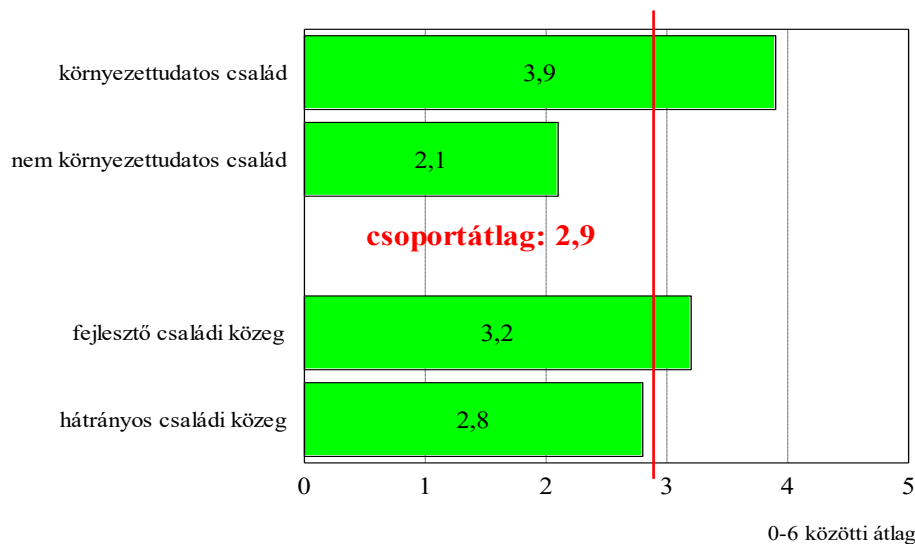


³³ Gyár, amelyikből a vízbe folyik a szennyvíz; füstölő kéményű hajó; ember, aki üvegből önt a vízbe valamit; strandoló gyerekek; szörföző ember; horgászó ember; hattyút etető fiú; a vízben kocsit mosó ember.

jó”, „nem lehet benne fürdeni”. A vízbe valamit öntő emberről a legtöbben azt gondolták, hogy alkoholt (sört), vagy olajat önt a vízbe s ez mind a kettő rossz, mert „betegséget lehet kapni tőle” „szennyezi a tavat”, „mérgező lesz, aki beleiszik, meghal”. Az összefüggések sajátos perceptualizálásának volt köszönhető, hogy néhány gyerek kiszínezte az öntő embert, mint „jót”, mert „a bácsi vizet önt bele, az nem rossz”, illetve „alkohol van benne, nem issza meg, hanem kiönti és ez jó”.

A hajó részben jó „mert beszállunk, van rajta kormány és megy”, de a többség szerint rossz, „elgázolja a halakat” és „szennyezi a levegőt” is. A hattyú etetéséről az óvodásoknak nem jut eszébe környezeti terhelés, aki nem színezte ki, az is azzal érvelt, hogy azért rossz, „mert megharapja a fiú ujját”. A horgászásról szinte mindenkinek pozitív „vizes” attitűddel rendelkeznek, jó dolog, mert „meg lehet enni”, viszont a kocsi mosása megosztotta a gyerekeket. Van, aki szerint jó, mert „tisztá lesz”, vagy „mert lehet vele szállítani” és voltak, akik pontosan látták ennek a környezetre gyakorolt negatív hatását. Ezekből a válaszokból az derül ki, hogy ezeknél az óvodásoknál a víztisztasággal kapcsolatos szokások formálhatók, pozitív irányba alakíthatók, de a kauzális magyarázataik még „sántítanak”. Összességében a gyerekek fele a környezetet terhelő itemek közül négyet-ötöt helyesen felismertek, négy óvodás kettőt-hármat, hárman pedig kettőnél kevesebbet.

A vizet szennyező itemek helyes beazonosításának átlaga



Ez a teszt is bizonyította a környezettudatos családi háttér „húzó” erejét, s szintén beigazolódott, hogy az otthoni klíma fejlesztő vagy hátrányos volta a víztisztasággal kapcsolatos környezeti attitűdöket ebben a csoportban nem befolyásolta.

11. KÖVETKEZTETÉSEK

Arra a kiinduló kérdésre, hogy alakíthatók-e az óvodások rövidtávú attitűdjei az óvodai környezeti nevelés során egy konkrét, a fenntartható fejlődés szempontjából alapvető kérdésben, a víztisztaság és a vízfogyasztás témakörében a hipotézisünk egyik része beigazolódott, a víztisztaság szempontjából mindenképpen alakíthatók az attitűdök óvodában. Azt, hogy a vízfogyasztással kapcsolatos attitűdök alakítása szempontjából hatást tud-e kifejteni az óvodai környezeti nevelés – módszertani problémák miatt – sem igazolni, sem pedig cáfolni nem tudtuk.

A rajzos tesztek és az orientációs élményrajzok használható és viszonylag egyszerű eszköznek tűnnek az óvodai környezeti attitűdök mérésére, fenntartva persze azt, hogy inkább csak kezdeti szokásokról beszélhetünk és nem rögzült attitűdökről³⁴.

Feltételeztük, hogy a vízfogyasztás és víztisztaság problémája összekapcsolható fogalmak az óvodai környezeti nevelés során. A tapasztalatok azt erősítették bennünk, hogy nemcsak összekapcsolható, hanem szükségszerűen össze is kell vonni az óvodai környezeti nevelésben, ismelve a gyerekek kognitív fejlődési folyamatait.

A családi háttérre vonatkozóan feltételeztük, hogy a vízfogyasztás és víztisztaság témaköréről a gyerekek szülei elegendő információval rendelkeznek e környezeti problémáról. Ez sajnos nem így van, óvodásaink szülei korlátozottan vannak csak birtokában a vízzel kapcsolatos pontos információknak, s ennek megfelelően környezettudatos magatartás sem alakulhat ki többségüknél.

A legfontosabb eredménye talán az a vizsgálatnak, hogy a családi környezettudatosság nem függ össze azzal, hogy a gyermek általános fejlődése szempontjából fejlesztő, ösztönző vagy inkább hátrányos helyzetű családról van-e szó, s ugyanez fordítva sem igaz, a fejlesztő közegű család (magasabb kvalifikáltság, alacsonyabb létszám, ép családi szerkezet) nem feltétlenül követ környezettudatos magatartást. Az is kiderült, hogy a nem környezettudatos családok gyermekeinél az óvodai környezeti nevelésnek inkább kompenzáló (felzárkóztató), a környezettudatos családban élőknél pedig inkább megerősítő, továbbfejlesztő szerepe lehet.

A vizsgálat megerősítette, hogy a fejlesztő családi közeg segíti az óvodai nevelési munkát, ez érvényes a vízzel kapcsolatos környezeti nevelésre is, a gyerekek környezettudatos szokásainak fejlesztését célzó óvodai munkát ez a támogató légkör hatékonyabbá tette.

Végezetül az óvodai környezeti nevelés értékválasztásával kapcsolatban – bár napjainkban az erős individualizációs hatások vitathatatlanok – a pedagóg-

³⁴ Az attitűdfejlődés és rögzülés ide vonatkozó szakmai vitával kapcsolatos, illetve az attitűdök és a szokásrendszer egymáshoz való viszonyával kapcsolatos definíciós problémákat figyelmen kívül hagytuk, a vizsgált jelenség könnyebb operacionalizálhatósága érdekében.

giai fejlesztési folyamatnak a jövőben egyszerre szociálisnak, individuálisnak és a fenntartható fejlődéshez igazodónak kell lennie. Az önmagát szabadon megvalósító és kiteljesítő ember kialakítása támogató és fontos cél marad, ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy az emberi szabadságnak nemcsak a másik ember szabadsága szab határt, hanem tiszteletben kell tartani a „környezet szabadságát” is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata
- Bakonyi Anna (1998): Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén. in: Új Pedagógiai Szemle. 1998. március
- Breiting, S. (1998): A környezeti nevelés új irányzatai. in: Új pedagógiai Szemle 1998
- Bugán Antal (1994): Érték és viselkedés. Akadémia Kiadó, Budapest
- Charles S. Carver – Michael F. Scheier (1998): Személyiségpszichológia
- Claparede, Edouard (1996): A funkcionális nevelés. in: Vág Ottó (szerk.): Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest
- Dewey, John (1996): Demokrácia és nevelés. in: Vág Ottó (szerk.): Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából
- Fien, John: Oktatás a fenntartható jövőért. Szerkesztette: Csobod Éva. in: <http://korlanc.ngo.hu/cikk13.htm>
- Gulyás Pálné – dr. Havas Péter (2001): Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben. in: <http://korlanc.ngo.hu/cikk9.htm>
- Harangi László (1998): Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról. (Hamburg, 1997. július 14-18.) In: Új Pedagógiai Szemle. 1998. január
- Havas Péter – Varga Attila (1999): Pedagógusok a környezeti nevelésről. in: Új Pedagógiai Szemle. 1999. május
- Havas Péter (1997): Hogyan tanítsunk „környezeti nevelést”? – Hozzászólás Nahalka István: Tanítható-e a környezetvédelem? című tanulmányához. in: Új Pedagógiai Szemle. 1997. szeptember
- Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. in: Új Pedagógiai Szemle. 2001. szeptember
- Havas Péter: A fenntarthatóság pedagógiájáról. (kézirat) in: <http://korlanc.ngo.hu/cikk14.htm>
- Kluge, Norbert (1993): Bevezetés a rendszeres pedagógiába
- Kordos László (2001): A természettudományos tantárgyak jelene és jövője.

in: Új Pedagógiai Szemle. 2001. szeptember

- Kozéki Béla (1984): Személyiségfejlesztés az iskolába. Békés Megyei Ped. Int.
- Kozéki Béla (1987): Moralitás, jellemfejlesztés
- Kron, Friedrich W. (1997): Pedagógia
- Labancz Györgyi: Iskoláskor előtti környezeti nevelés előnyei és hátrányai? (kézirat) in: <http://korlanc.ngo.hu/hirmondo.htm>
- Maritain, Jacques (1996): A pedagógia válaszüton. in: Vág Ottó (szerk.): Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1997): Gyermeklélektan. Budapest
- Mihályi Ildikó (2001): Mindennapi környezetvédelem – felnőttképzési programok a nagyvilágban. in: Új Pedagógiai Szemle. 2001. január
- Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? in: Új Pedagógiai Szemle. 1997. április
- NKNS (2000): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. (szerk.) Vásárhelyi Tamás-Victor András
- Posch, Peter (2002): Társadalmi változás és környezeti nevelés. in: <http://korlanc.ngo.hu/cikk2.htm>
- Pukánszky Béla - Németh András (1999): Neveléstörténet
- Robottom, I. - Harth, P.(1993): A környezeti oktatáskutatás paradigmái. in: Környezet és társadalom, A környezeti elemek és folyamatok természettudományos és társadalomtudományos vonatkozásai 1999
- Rókusfalvy Pál (2000): Mi a környezetpszichológia? I. rész. – A környezetvédelemre nevelés szemléletmódja és alapkérdéseinek rendszerezése. in: Új Pedagógiai Szemle. 2000. április
- Schaffhauser Franz (2000): A nevelés alanyi feltételei
- Skiera, E. (1994): Egy antropológiai pedagógia alapvonásai
- Vajda Zsuzsanna (2001): Lélektankönyv. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Vekerdy Tamás (2001): Gyerekek, óvodák, iskolák. Saxum Kft. Budapest
- Villányi Györgyné: Kisgyermeknevelés az OECD országaiban. www.oki.hu/cikk.asp?Kod=Szakmai-2001.Villanyi.html.



TANULÓI ÉRTÉKRENDEK VÁLTOZÁSA

EMPIRIKUS KUTATÁSOK ÉS NEVELÉSELMÉLETI
KONZEKVENCIÁIK

1. PROLÓGUS

Köztudomású, hogy a kilencvenes évek társadalmi-gazdasági és politikai változásai jelentősen átrendezték és egyben szegregálták az emberek értékhierarchiáját. Felmerült a tradicionális családi értékekhez való visszatérés gondolata éppen úgy, mint az ezzel élesen szembenálló piaci alapokon nyugvó, fogyasztáscentrikus attitűd. A szabadpiaci szemléletmód megjelenése azonban eltérő típusú válaszreakciókat „provokált”.

Azok, akik társadalmi és kapcsolati tőkájukat gazdaságira tudták váltani, könnyen idomultak az új helyzethez, sikeres életpályán mozognak, s gyermekeiknek sem okoz jelentősebb problémát az új világrend szocializációja. Egy másik tipikus attitűd, a „kivonulás”, mely leginkább azokra jellemző, akik a „legvidámabb barakk” légkörét, eszmeiségét szocializálták. A pedagógusok és a fiatalokkal foglalkozó más humányszolgáltató szakemberek körében sokan vannak, akik hisznek a társadalmi igazságosságban, és felháborodnak olyan társadalmi jelenségek láttán, melyek a piacgazdaságnak természetes velejárói, de értékrendjüknek nem felelnek meg. Gyakran panaszkodnak a fiatalok, diákok „eltorzult” értékrendjére, s igyekeznek a szerintük elvárható klasszikus értékek szerint nevelni a rájuk bízott tanulókat. Ugyanakkor a tanulók látják a sikertelen és boldogtalan szülői és tanári mintát, s az értékkonfliktusban egyre határozottabban utasítják el azt. Megpróbálnak alkalmazkodni az új világ új rendjéhez, hiszen a legfontosabb számukra, hogy az átalakult társadalmi és gazdasági berendezkedés játékszabályai szerint sikeresen próbáljanak helytállni az életben.

Tény, hogy a teljesítményelvű értékeket egyelőre csak viszonylag kevés fiatal tudja sikeresen követni, s a többiek közül sokan – kivonulva kudarcaik színhelyéről –, vagy könnyebben élhető értékrendeket követnek, vagy pedig szembesülve saját maguk és mikroközösségük kudarcaival anómiás tüneteket produkálnak. Az anómiás tünetek deviáns viselkedésbe csaphatnak át, mely legtöbb esetben alkoholizmust, kábítószer-fogyasztást, extrém helyzetekben öngyilkosságot eredményeznek. (Ezek mindig fokozottan jelentkeznek az értékrendi átalakulással küzdő társadalmakban.) Rémissztó adatokat lehet hallani a szenvedélybetegek számáról, a depressziós, a szorongásos és a neurotikus tünetegyüttes előfordulásáról (Domokos-Kulcsár, 1997).

Az egyéni értékrend kialakulására sok minden hatással van, befolyásolja a makrotársadalomban uralkodó erkölcsi, világnézeti, kulturális eszmekör, a családi háttér, a kortárs csoport, s ami nevelésméleti szempontból talán a legfontosabb, az oktatási és humányszolgáltató intézményrendszer. Mivel az egyéni értékrend alapvetően meghatározza a konkrét cselekvéseket, sőt, szélsőséges esetben nem csak befolyásolhatja, hanem egyenesen determinálhatja az egyéni döntések kimenetelét, nem lehet közömbös a pedagógia számára, hogy az egyén milyen értékeket vall. Általánosan elterjedt az a nézet, hogy a nevelés lényege éppen az értékátadási folyamatban ragadható meg (Bábosik 1999:11). Erre alapulva egész nevelésméleti rendszer írható le akár strukturalista, akár hermeneutikai alapon,

filozófiai, ideológia alapvetéssel (ahogy a klasszikus német pedagógia képzelte) vagy anélkül. Dolgozatomban nem célja az egymásnak feszülő nevelésméletek részletes vizsgálata, hiszen az adott pedagógiai rendszer nem függetleníthető a rendszer (és a rendszert konstruáló teoretikus) emberről alkotott felfogásától s az ebből fakadó gyermekképtől¹. Az egyéni értékrend nevelési folyamatban játszott szerepének vizsgálata a nevelésmélet egyik időtlen témája.

Napjainkban gyakran lehet hallani azt az állítást, mely szerint az iskola válságban van. Ennek a válságnak számos jele van, ám dolgozatomban csupán egyetlen kérdéssel foglalkozom, az ezredforduló tanulóinak alapvető értékrendjével. Dolgozatomban részben saját magam által, részben mások által készített empirikus kutatások eredményeivel igyekszem bizonyítani, hogy az a korosztály, amelyik a 90-es években kezdte iskola pályafutását, már teljes mértékben a megváltozott gazdasági és társadalmi környezetre szocializálódik, s mindez hatással van értékrendjére, céljaira és pszichés állapotára egyaránt.

Hipotézisem szerint, ha a tanulók által vallott értékeket, mint a sikeres és boldog élet, valamint a konstruktív életvezetés jellemző értékeit tekintjük, kérdéses, hogy megélhető-e ezek számukra. Amennyiben a tanulók olyan értékeket vallanak, amelyeket nem tudnak megélni, az az egyén szintjén pszichés problémákat, az iskolai közösség szintjén pedig anómiás tüneteket okoz. Mivel pontosan kimutatható, hogy miben tér el a fiúk és a lányok értékrendje, erre a kérdésre több helyen részletesen is kitérek. Ezeket az elemzéseket dunántúli kisvárosok (Zirc, Sárbogárd, Enying) középiskolásai körében végzett vizsgálataim alapján készítettem.

A megváltozott értékrend részeként az erkölcsi kérdések is új megvilágításba kerülnek. Részletes tanulói erkölcsi szintmérésre idén tavasszal Miskolcon volt lehetőségem, így a tanulmány ezzel a kérdéssel foglalkozó empirikus adatai innen származnak.

Dolgozatom végén számba veszem, hogy az empirikus adatoknak milyen nevelésméleti konzekvenciái vannak, illetve igyekszem bemutatni, hogy a megváltozott társadalmi közegben az egyén szükségletéből kiinduló pedagógiai koncepciók, nevelésméleti munkák mely elemei használhatók fel arra, hogy az iskolát kivezzük a tapasztalható társadalmi válságából.

2. EMPIRIKUS KUTATÁSI MÓDSZER

Dolgozatomban több empirikus kutatás adataira, eredményeire támaszkodom, melyek közül a legrégebbi egy 2015 végén lezajlott tanulói vizsgálat, a legfrissebb pedig egy 2019-ben végzett felmérés. Az 2015-ben és 2017-ban végzett kutatások saját vizsgálataim, a 2019-ben és 2020-ban készült vizsgálat az Echo

¹ Az emberkép, az ember világban elfoglalt helyének definíciója olyan eleme bármely humán (köztük a pedagógiai) rendszernek, mely nemcsak fundamentuma, hanem egyben a rendszer koherenciáját is biztosítja, s mindezek alapos és kimerítő számbavétele túlmutat e tanulmány keretein.

Innovációs Műhely EFOP-3.9.2. programjának YRBS adatfelvétele volt. A hivatkozott reprezentatív vizsgálatok mintanagyságát és a közölt adatok hibahatárát összefoglalóan az alábbi táblázat mutatja.

1. táblázat
Hivatkozott kutatások

Település	Vizsgált tanulók	Mintavételi hiba (+/- %)
Sárbogárd 2019	9-13. osztály	3-5
Sárbogárd 2020	9-13. osztály	3-5
Enying	7-13. osztály	3-5
Zirc	7-13. osztály	3-5

A tanulói vizsgálatok minden esetben az adott település vizsgált tanulói csoportjára nézve reprezentatív mintán zajlottak. Az empirikus adatgyűjtésre önkéntes kérdőívek segítségével került sor. A 7-13. osztályos diákok a kérdőíveket tanórákon töltötték ki. Mivel a tanulóknak minden körülmények között biztosítani kellett a válaszadás önkéntességét és anonimitását, a tanulókkal a kitöltés előtt a pedagógusoknak ismertetni kellett a kutatás célját, el kellett mondani, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, valamint fel kellett hívni a tanulók figyelmét arra, hogy az elemzést és az értékelést külső kutató fogja végezni. A kitöltött kérdőíveket a pedagógus az osztály jelenlétében behelyezte egy borítékba, lezárta, és két diák aláírta a lezárt borítékot.

A mintába kerülő osztályközösségeket az iskolák által közölt alapadatok alapján határoztam meg, figyelembe véve az évfolyam és intézménytípus szerinti kvótákat, valamint a nemek szerinti összetételt. Mivel több iskolában voltak az adatfelvétel idején hiányzó tanulók, a hiányzásból és az esetleges válaszmegtagadásból fakadó kismértékű torzulást az évfolyam és az iskolatípus szempontja szerinti matematikai-statisztikai súlyozással korrigáltam.

A mintavételi hiba nagysága az egyes minták esetében városi szinten +/- 3-5 százalék között van, a minta nagysága és az adott kérdésre válaszolók számától függően. Ez azt jelenti, hogy az általam mért eredmények legfeljebb ennyivel térnek el attól az eredménytől, amit akkor kapnánk, ha minden középiskolás diákot megkérdeznénk az adott városban.

A kérdőívből kinyerhető empirikus adatokat kódolás után számítógépen rögzítettem és ellenőriztem. Az adatelemzést SPSS programmal végeztem. Egyes kérdéseknél azt kértem a válaszolóktól, hogy értékeljenek állításokat, minősítsenek társadalmi cselekedeteket, problémákat, intézményeket négy, illetve öt-fokú skálán. Ezen kérdések esetében a kapott értékeket egy százfokú skálára számoltam át, ahol a százas értéket az jelentette volna, ha az adott kérdésre minden válaszoló egyöntetűen a maximális, a nullát pedig az, ha a minimális pontszámot adja. A határ az ilyen százfokú skálákon az ötven pont. Az ez alatti érték általában negatív véleményt (bizalmatlanságot, elégedetlenséget, ellen-

szenvet stb.), míg az e feletti érték pozitív véleményt (elégedettséget, bizalmat, rokonszenvet stb.) jelez.

Az elemzés során a gyakrabban használt egyváltozós elemzési technikák (gyakoriság, átlagok stb.) mellett a rejtett tartalmak, tendenciák vázolására ún. többváltozós matematikai-statisztikai módszereket is használtam. A leggyakrabban többváltozós elemzési formák a következők:

- A korrelációs elemzés azt mutatja meg, hogy az egyes változók megítélése mennyiben hasonló. Ha van köztük hasonlóság (vagyis pozitív korreláció), akkor ezt egy korrelációs együttható fejezik ki, melynek értéke 0 és 1 között lehet. Minél magasabb ez az érték, annál nagyobb a hasonlóság a megítélésben.

- A faktoranalízis arra szolgál, hogy sok változóból (például egy hosszú kérdés-sorból) kevesebb, jobban kezelhető egységeket kapjunk. Az eljárás alapja itt is az egyes változók megítélésének hasonlósága, de itt változó-csoportokat, megítélési mintázatokat kapunk végeredményül. Az egyes csoportokba tartozó itemekhez faktorsúlyokat rendel a számítógép (-1 és 1 között), amelyek azt fejezik ki, hogy az adott item, változó vagy állítás mennyire befolyásolja az adott faktor összképét. Minél inkább távol van a nullától ez a szám, annál jelentősebb az adott item befolyása az adott faktorra, (ha negatív ez a szám, akkor az adott item éppen ellenkező előjellel befolyásolja a faktort, mint pozitív faktorsúlyú társai).

- A klaszteranalízis nem a változókból, hanem a válaszadókból képez csoportokat (klasztereket), aszerint, hogy egyes kérdéseket, kérdéssorokat mennyire hasonlóan ítélték meg. Ezzel lehetővé válik, hogy egy-egy témakör (akár viszonylag sok kérdéssel) megítélése szerint csoportosítsuk a válaszadókat, és a csoportokat utána elemezzük akár társadalmi-demográfiai összetételük, akár más kérdésekre adott válaszaik alapján.

3. AZ ÉRTÉKRENDI VÁLTOZÁS LÉNYEGI ELEMEI

Az emberi viselkedés egyik legfontosabb mozgatórugója az egyén értékrendje, mely egyúttal abban is segít, hogy szemléletünk, világképünk koherens egészet alkosson, rendszerré szerveződjön.

A hagyományos európai kultúra – nevelésméleti szempontból legfontosabb – jellemzőjét jól ragadja meg az első nagy pedagógiai rendszeralkotó, Comenius. Teológusként világlátásának fókuszában, középpontjában a keresztény hit található, melynek legfőbb jellemzője, hogy az ember Isten teremtménye, s a földi élet után Istenhez tér vissza. „Háromféle tehát a mi életünk és a mi életünknek hajléka: az anyaméh, a föld és a menny. Az elsőből a másodikba a születés által lépünk, a másodikból a harmadikba a halál és a feltámadás útján, a harmadikból azonban sohase lépünk ki az örökkévalóságon át. Az elsőben csupán az életet kapjuk, a kezdetleges mozgási és érzékelési képességgel; a másodikban az életet, a mozgást, érzékelést az értelem csíráival; a harmadikban mindezek tökéletes teljességét.” (Comenius 1953:163).

A gyakorlati életben, hétköznapokban mindez önkorlátozást, lemondást, vezeklést jelentett, melyben az eredendő bűnben fogant élet célja a megélhetés és a túlvilági üdvösség. „Aszkézisra, a vágyak megzabolására, munkára, kötelességeinek teljesítésére ösztönözte, kényszerítette az embert. Ma, ezzel szemben, nem a pusztá megélhetés a lehetőség és a parancs, hanem a „Valósítsd meg Önmagad” programja.” ... A hagyományos társadalom hierarchikus rendben, az engedelmesség, a türelem, a fogadd-el-azt-ami-osztályrészedül-adatott jegyében élt. Ma ezzel szemben csaknem minden ennek az ellenkezőjére ösztönzi az embert. Arra, hogy ne fogadja el azt a helyet, amibe beleszületett, törjön ki az adott keretek közül, vállalja a versenyt, törjön magasra, győzzön le mindent és minden akadályt.” (Hankiss 1999:27).

Az európai értékrend nagy átalakulása nem most kezdődött. A XX. század folyamán a megújulásnak egyre több olyan jele, divathulláma volt látható, melyek az egyéni önkiteljesítést, önmegvalósítást célozták, s mindegyikre a nevelélmélet is próbált a változó világrendhez igazodó válaszokat adni (pl. Montessori, Dewey, Ferriere), de megjelentek ellenhatásként a fokozódó individualizációval, a gyermeki aktivitást és önkiteljesítést előtérbe helyező pedagógiával szemben a neohegeliánus hatásokon alapuló kultúrpedagógiai törekvések (pl. Spranger) is.

2. táblázat – A nagy átalakulás

Hagyományos	Új
Szeresd felebarátodat!	Szeresd önmagadat!
Áldozd föl magadat!	Valósítsd meg önmagadat!
Korlátozd vágyaidat!	Éld ki szabadon vágyaidat!
Légy becsületes!	Légy sikeres!
Homlokod verítékével keresd meg a kenyered!	Keresd a könnyűt, a gyors sikert!
Dolgozz!	Élvezd az életet!
Élj takarékosan!	Fogyassz!
Becsüld meg azt, ami van!	Szerezz minél többet!
Teljesítsd a kötelességedet!	Védd meg jogaidat!
Engedelmeskedj!	Légy független, autonóm!
Fogadd el azt a helyet és sorsot, amely kiszabott neked!	Törj ki az adott keretek közül!
Hallgass az idősebbekre!	Keresd az újat!
A tisztas szegénység: erény!	A gazdagság az igazi siker!
Törődj az elesettekkel!	Mindenki a maga szerencséjének a kovácsa!
Az élet szenvedés!	Az élet jó!
Az élet célja az üdvösség!	Az élet célja a boldogság!
Gondolj a halálra, az örökkévalóságra!	Az élettel törődj!
Bűnös vagy!	Ártatlan vagy!

(forrás: Hankiss 1999:26)

Az értékrend átalakulásának folyamata az ötvenes évektől egyre fokozódó iramban zajlott (a szabadidő növekedése, fogyasztási szokások változása, testkultusz stb.), ám a nevelélmélet kudarca, hogy a „szputnyik-sokk” után először az amerikai, majd a legtöbb európai közoktatásban (bár kevésbé látványosan) az iskolára egyre inkább mint „ipari termelő üzemre”, tudásgyárra tekintettek². „A hatalmas mennyiségi változások ellenére az iskola minőségét tekintve (tartalmában, értékrendjében, működtetésében, módszereiben) konzervatív maradt, egyre kevésbé szolgálta a személyiség fejlesztését” (Pukánszky-Németh 1999:605), s a kritikai hangok is sokasodtak, régi reformpedagógiai nevelés- és iskolakoncepciók születtek újjá és új nevelélméleti teóriák készültek (pl. Rogers, Neill).

Magyarországon az iskolai alternativitásnak sokáig gátja volt az uralkodó államszocialista rendszer, ám a 90-es években bekövetkezett változások után nálunk is beindulhattak a reformpedagógiai kísérletek, amelyek egyelőre a nyugati minták adaptációi, s így még nem lehet tudni, hogyan működnek a hirtelen megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben. Egyelőre az oktatás formai keretein történtek apróbb igazítások, az uralkodó nevelélméletnek még csak a felszínét sem karcolták meg a megváltozott értékrendhez talán jobban igazodó törekvések.

Azt, hogy a diákok személetmódja, értékrendje eltér a hagyományos értékektől a felszíni jelekből (pl. plázázás, fokozódó agresszió, megváltozott szabadidős preferenciák, diákjogok terjedése, egészséghez való viszony) érzékelhető, ám pontos empirikus adatok nélkül könnyen az egyik vagy másik sztereotíp vélemény befolyása alá kerülhet a pedagógia, s az adott mikrokozegben megvalósuló nevelélméleti koncepció.

4. A TANULÓK ÉRTÉKRENDJE A SÁRBOGÁRDI VIZSGÁLAT ALAPJÁN

A tanulók értékrendjét alapvetően a sárbogárdi középiskolás korosztályban térképeztem fel, de számos más empirikus vizsgálat³ is megerősítette az általam mért eredményeket, így a tendenciákat általánosnak lehet tekinteni a magyarországi középiskolások értékrendjének vonatkozásában.

A vizsgált középiskolás tanulóknak értékelni kellett különböző kijelentéseket aszerint, hogy melyikkel milyen mértékben értenek egyet. Az értékrenddel kapcsolatos kijelentéseket négy csoportba rendeztem: karrier, hit, nihilizmus, szabadosság.

² Természetesen ennek a folyamatnak voltak pozitív velejárói is, pl. a szervezeti keretek továbbépítése, továbbképzései, rendszer kialakítása stb.

³ Az ECHO Oktatókutatató Műhely 2000-ben Dunaújvárosban, Szolnokon, Nagykanizsán, Százhalombattán, Zalaegerszegen, Egerben, Baján, Kiskunfélegyházán, Tatabányán, Székesfehérváron végzett ifjúságkutatásokat a középiskolások körében (ECHO 2001).

3. táblázat

A karrierre vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértéke százfokú skálán

Karrier	teljes minta	fiúk	lányok	eltérés
Saját sorsunkért önmagunk vagyunk felelősek.	82	83	80	-3
Mindig azt akarom csinálni, amihez éppen kedvem van.	69	72	66	-6
A mai világban nem lehetünk válogatósak, minden lehetőséget meg kell ragadni.	69	72	65	-7
Az álmok tartják fenn a világot.	38	38	38	0

forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

A karrierre vonatkozó kijelentések megítéléséből kiolvasható, hogy fiúk és lányok az önmegvalósítást alapvető vezérelvként fogadják el, vallják, hogy saját sorsunk alakulásáért önmagunk vagyunk felelősek. Elfogadják az intézményes célokat és a célok eléréséhez rendelt – olykor kíméletlen – eszközöket egyaránt. A karrier és a boldogulás érdekében nem lehetünk válogatósak, minden lehetőséget meg kell ragadni. A lányok és a fiúk is inkább realisták, elvetik azt az állítást, hogy az álmok tartják fenn a világot (a kijelentés megítélése a kritikus 50 pontos határ alatt van).

Ha a válaszokat a nemek szerint nézzük, láthatjuk, hogy a lányok kevésbé gondolják, hogy minden lehetőséggel élni kell, s ez arra is utalhat, hogy minőségi szempontokat is érvényesíteni akarnak döntéseikben. A karrierre vonatkozó itemek összesített pontszáma a fiúk körében százfokú skálán 73 pont, ellenben a lányoknál csak 68, tehát a sárbogárdi középiskolás lányoknak a karrier általánosságban egy kicsit kevésbé fontos, mint a fiúknak.

4. táblázat

A lelki békére vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértéke százfokú skálán

Lelki béke	teljes minta	fiúk	lányok	eltérés
A problémáimmal van kihez fordulnom	77	73	82	+9
Hit nélkül nincs értelme az életnek.	56	51	61	+10
Amit én csinálok, az sok embernek hasznos.	54	55	53	-2
Az embereknek meg kell tanulniuk, hogy azzal érzék be, ami van.	54	55	53	-2
A vallás fontos szerepet tölt be az életemben.	30	25	35	+10

forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

A lelki nyugalom fontosságát mérő kérdések közül a legtöbben (85 százalék) azzal értettek egyet, hogy a problémáikkal van kihez fordulniuk, százfokú skálán az egyetértés mértéke 77 pont. Az átlag azonban elfedi a fiúk és lányok véleménye közötti különbséget. A lányok 82 pontra értékelték a kijelentést, a fiúk pedig csak 73-ra.

A lányok közül többen vallják azt is, hogy hit nélkül nincs értelme az életnek. (A lányok 66 százaléka válaszolt igennel). Kevesebben, a tanulók 44 százaléka véli úgy, hogy amit csinál, az sok embernek hasznos, de e kérdésben 27 százalék nem tudott véleményt alkotni. A lányok között 8 százalékkal kevesebben vannak azok, akik úgy érzik, hogy amit csinálnak, az másoknak is hasznos lenne.

A karrier-orientált vélemények ellenére a tanulók fele (56 százaléka) úgy véli, hogy az embereknek meg kell tanulniuk, hogy azzal érzék be, ami van. Ez azt jelenti, hogy a karrier számukra addig érdekes, amíg nincs meg a biztos egzisztencia. A fiatalok küzdési vágya, harciassága az életkor emelkedésével folyamatosan nő. Míg a 14 évesek 67 százaléka véli úgy, hogy az embereknek meg kell tanulniuk, hogy azzal érzék be, ami van, addig a 18 éven felülieknek 56 százaléka, a 18 éven felüli fiúknak pedig kevesebb, mint a fele gondolja, hogy el kell fogadni az adott helyzetet.

Felnőtt társadalomban az emberek közül többen a lelki nyugalmat a vallásban találják meg. Ez nem jellemző a sárbogárdi diákokra, az egyetértés mértéke százfokú skálán számolva 30 pont, ami egyértelmű elutasítást jelent. Vallásos diákok az átlagnál is kevesebben vannak a fiúk között.

A lelki béke fontosságára vonatkozó kijelentések összesített pontszáma 54, ami jól mutatja a tanulók e témával kapcsolatos megosztottságát. Fontos kihangsúlyozni, hogy a lelki béke sokkal fontosabb a lányoknak (+8 pont).

5. táblázat

A lelki békére vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértéke százfokú skálán

Nihil	teljes minta	fiúk	lányok	eltérés
Az emberek egy áttekinthetetlen gépezet fogaskerekei lettek.	57	58	56	-2
Néha úgy érzem, senkinek sincs rám szüksége.	39	33	45	+8
Sokszor egyedül érzem magam.	36	34	39	+5
Az életnek nincs semmilyen célja	19	21	17	-4

forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

Rezignált beletörődés, a magányérzet, kész helyzetek elfogadása a többségre nem jellemző. Minden harmadik tanulónak vannak olyan időszakai, amikor úgy érzik senkinek sem kellenek, feleslegesek. A lányoknak közel fele éli át időközönként a feleslegesség érzését. A lányok 18 százaléka egyetért azzal, hogy az életnek nincs semmilyen célja, s egyharmada gyakran magányos. Összehason-

lítva a fiúk körében mért adatokkal megállapítható, hogy a lányok között többen vannak a szkeptikusok. A nihil életérzését kifejező itemekkel való egyetértés mértéke a fiúknál 35 pont, a lányoknál 40 pont.

6. táblázat

A szabadosság értékeire vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértéke százalékos skálán

Szabadosság	teljes minta	fiúk	lányok	eltérés
Helyes, ha dohányzó helyet jelölnek ki az iskolában a diákoknak.	73	75	70	-5
Helyes, hogy vannak nudista strandok.	64	79	46	-33
A homoszexualitás erkölcstelen.	57	68	46	-22
A korábbi nemzedékek szokásait felül kell vizsgálni.	56	58	53	-5
A házasságon kívüli szexuális élet helytelen.	47	43	50	+7

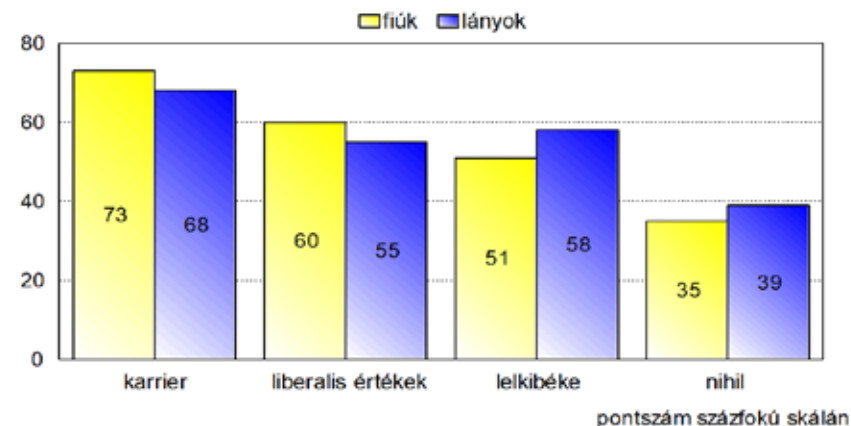
forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

A vizsgált fiúk és lányok között a legnagyobb különbség a szabadosság témakörében mutatkozik. Az iskolai dohányzóhelyeket a lányok többsége is (78 százalék) engedélyezné, de a nudista strandok megítélésében már igen jelentős az eltérés, csakúgy, mint a homoszexualitás kérdésében. A fiúk 68 százaléka erkölcstelennek tartja az azonos nemű párkapcsolatot, míg a lányoknak 58 százaléka elfogadja. Ezzel szemben a lányok 53 százaléka a szexuális kapcsolatot csak a házassági köteléken belül tartja helyesnek, míg a fiúk többsége azon kívül is elfogadja.

A fenti itemek alapján klaszteranalízissel elkülönítettük a liberális és a konzervatív felfogású fiatalok. Előbbiek a diákok 55, utóbbiak 45 százalékát teszik ki. Ha összességében nézzük a válaszok megoszlását, az átlagosnál sokkal több konzervatív felfogású tanuló van a lányok között (59 százalék), mint a fiúknál (34 százalék).

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a klaszterelemzés nem tett különbséget „kicsit” konzervatív és „nagyon konzervatív” tanulók között. Ezért szükség volt arra, hogy az öt liberális értéket képviselő kijelentést összevonva alkossak egy új változót, mely a liberális értékekkel való egyetértés mértékét összegzi. E változó értéke (mely 0 és 100 között lehet, ahol a 100 a maximális egyetértést, míg a 0 az egyöntetű elutasítást jelenti) 58 pont, ami azt jelenti, hogy a legtöbb liberális itemmel egyetértenek ugyan a tanulók, de csak kis mértékben, a tanulók liberalizmusa korlátozott. (A lányok körében 55, a fiúknál 60 pont az index értéke.)

Az egyes értékek fontossága

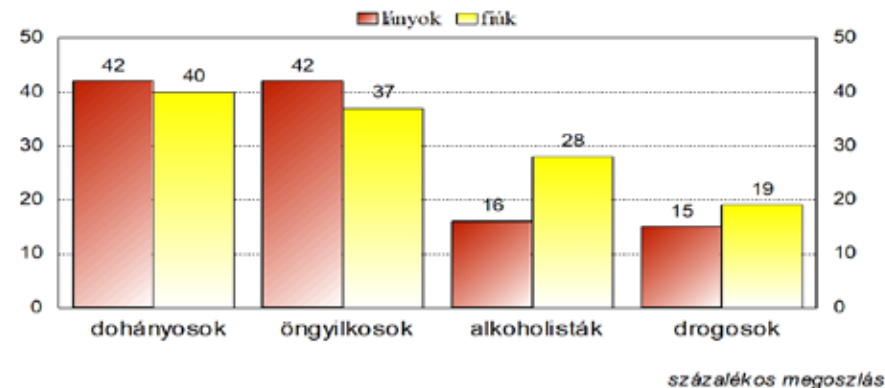


forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

A fiatalok értékrendjéről ad képet az, hogy hogyan viszonyulnak az egyes öndestruktív társadalmi csoportokhoz. Általánosságban elmondható, hogy a fiatalok túlnyomó többsége a drogos, az alkoholisták, a dohányos és az öngyilkos populáció önpusztítását nem érti meg. Még a legelfogadottabb csoport – a dohányosok – cselekedetét is csak 41 százalékuk érti meg, többé-kevésbé. A leginkább elutasított kör a drogosoké.

Bizonyos önpusztító társadalmi csoportok elfogadottsága összefügg a válaszadó nemével, tanulmányi átlagával, valamint értékrendjével. A fiúk és a rosszabb tanulók között magasabb arányban vannak azok, akik megértik az alkoholistákat és a dohányosokat. Azok a tanulók, akik maguk is „hódnak” valamilyen káros szenvedélynek, nagyobb megértést mutatnak az öndestruktív csoportok iránt – kivéve az öngyilkosokat. A rendszeresen dohányzó ta-

Az egyes önpusztító csoportokat elfogadók aránya

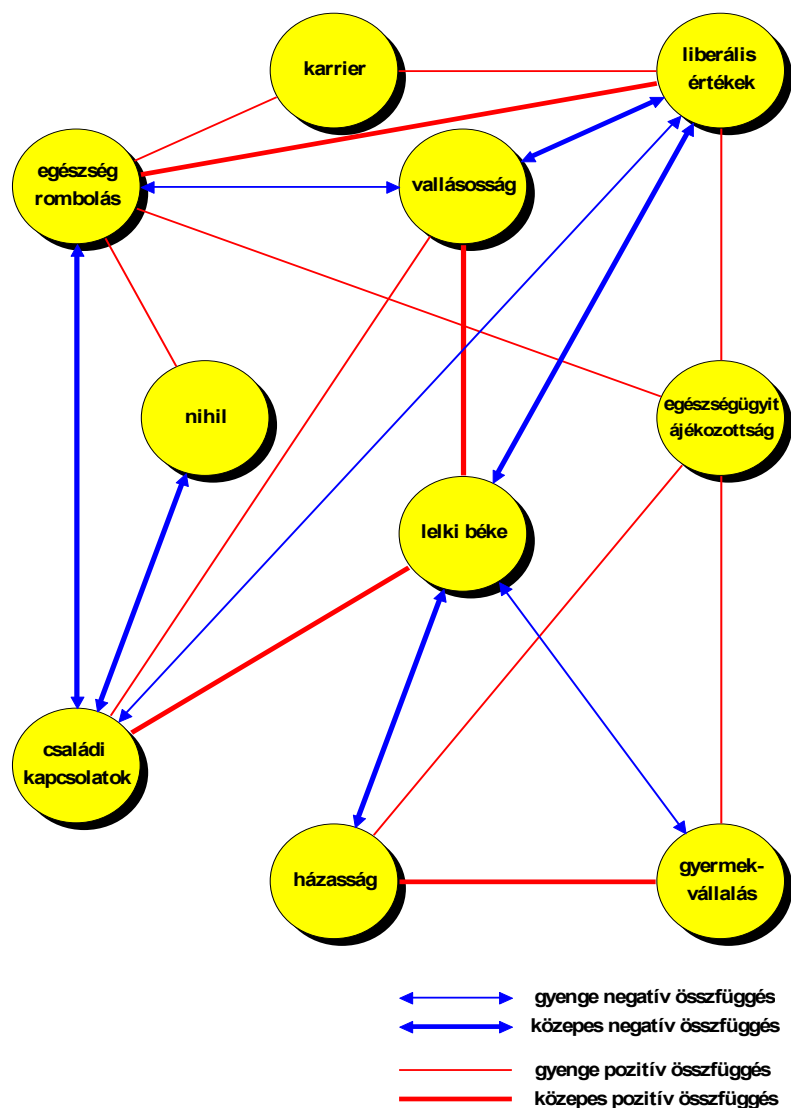


forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

nulók 35 százaléka teljesen, további 43 százaléka inkább megérti a dohányosokat, míg a nemdohányzók hasonló arányban fogalmaztak nemleges választ ($r=+0,5$). A kábítószer-fogyasztók is megértőbbek a drogosok és a dohányosok iránt ($r=+0,34$).

Mind a négy önpusztító csoporttal szemben elutasítóbbak azok, akiknek fontosabbak a családi kapcsolatok és a lelki béke. Ugyanakkor – ahogy az várható volt – a nihil értékeit fontosabbnak érzők szignifikánsan megértőbbek a drogosokkal, dohányosokkal, alkoholistákkal és öngyilkosokkal szemben. A liberális

Az összegzett értékrendi változók korrelációs térképe



forrás: Sárbogárdi kutatás, 2019

értékeket valló diákok is megértőbbek a dohányosokkal és a kábítószersekkel szemben, s ennek az az oka, hogy közöttük szignifikánsa többen vannak azok, akik ilyen módon károsítják egészségüket.

A mentálhigiénés helyzet és a fiatalok értékrendje természetesen nem függetlenek egymástól. A liberális értékek közepes pozitív korrelációt mutatnak az egészségrombolással. Ez azt jelenti, hogy a liberális értékeket vallók között szignifikánsan nagyobb arányban fordul elő önkárosító magatartásforma (dohányzás, drog, alkoholfogyasztás). Negatívan korrelál egymással a vallásosság és az egészségrombolás, az egészségrombolás és a családi kapcsolatok fontossága, valamint a nihil életérzése, s közepes negatív a korreláció a lelki béke és a házasság tervezett ideje között. Ez utóbbi azt jelenti, hogy aki korábban tervezi a házasság idejét, annak a lelki béke is fontosabb, csakúgy mint a gyermekvállalás.

Az empirikus adatfelvétel során olyan adatokat is gyűjtöttem, amelyek alapján képet kaptam a különböző destruktív cselekedetek megítéléséről. Arra kértem a tanulókat, hogy a felsorolt cselekményeket értékeljék aszerint, hogy mennyire érzik súlyosnak.

A legsúlyosabb bűncselekménynek a nemi erőszak, a hamis tanúzás és a kábítószer árusítása minősül, százaléku skálán 85 pont felett van a súlyosságuk. Szintén magas a pénzhamisítás és a kábítószerfogyasztás súlyossága. Közepesen súlyosnak ítélik a tanulók az abortuszt, valamint a szülőknek való hazudást. Bizonytalan a megítélése a jövedelem adóhatóság elől való eltitkolásának és hazudni a tanárnak. Inkább nem súlyos a közlekedési kihágás, a csoki lopás, az eutanázia, valamint a verekedés. Egyáltalán nem súlyos cselekedetnek a csekély társadalmi veszélyességű sztrájkot és a dolgozatnál való puskázást minősítették a diákok.

Szignifikáns eltérés, hogy a lányok a legtöbb cselekedetet átlagosan 6-8 ponttal súlyosabbnak ítélték, mint a fiúk. Érthetően különösen nagy az eltérés az abortuszt illetően, míg a lányok 73 pontra értékelték, addig a fiúk csak 59 pontra, de markáns eltérés tapasztalható az adócsalás, a kábítószer fogyasztás, a pénzhamisítás és a nemi erőszak megítélésében is. Az is megfigyelhető, hogy az idősebb diákok valamivel enyhébben ítélték. A képzetesebb szülők gyermekei az abortuszra, az eutanáziára, az adócsalásra, a kábítószerfogyasztásra kevesebb, a verekedésre több pontot adtak.

Az egyes iskolatípusok között is vannak eltérések. A szakmunkástanulók a csokilopást, az abortuszt, a sztrájkot és az adócsalást ítélik súlyosabbnak az átlagnál, a szakközépiskolások a hazugságot súlyosabbnak, a közlekedési kihágást enyhébbnek ítélik. A gimnáziumok tanulói a hamis tanúzást és a nemi erőszakot büntetnék még keményebben.

Amikor a felsorolt itemeket faktoranalízis segítségével elemeztem, akkor kiderült, hogy a cselekedetek négy halmazba rendeződnek a diákok gondolkodásában.

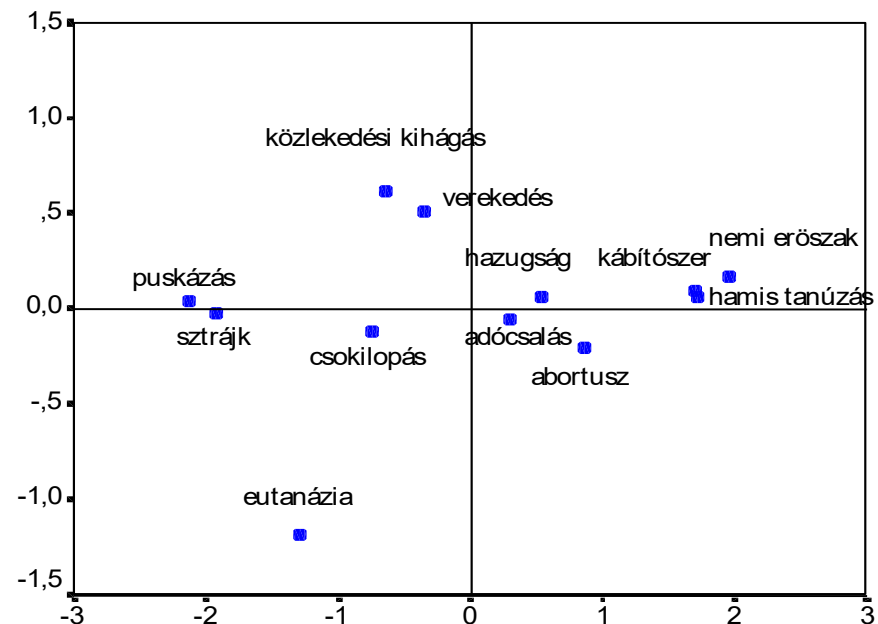
7. táblázat

A társadalmi cselekedetekről való véleményeket meghatározó faktorok

1. faktor: „csekély társadalmi veszélyű”	faktor súly
puskázni a dolgozatírásánál	0.74
csokit lopni az ABC-ből	0.71
átmenni a piros lámpán	0.64
foci meccsen verekedni a másik csapat szurkolóival	0.26
hazudni a szülőnek	0.22
2. faktor: „közösség elleni vétség”	faktor súly
kábítószerrel árusítani	0.77
foci meccsen verekedni a másik csapat szurkolóival	0.62
jövedelem egy részét eltitkolni az adóhatóság előtt	0.55
hamisan tanúzni a fegyelmi tárgyaláson	0.22
3. faktor: „személy elleni vétség”	faktor súly
nemi erőszakot elkövetni	0.74
hamisan tanúzni a fegyelmi tárgyaláson	0.67
magzatot elvetetni	0.51
hazudni a szülőnek	0.44
4. faktor: „vitatott cselekedetek”	faktor súly
sztrájkolni	0.71
menthetetlen beteget halálhoz segíteni	0.65
magzatot elvetetni	0.43
jövedelem egy részét eltitkolni az adóhatóság előtt	0.34

Az első csoport a csekély társadalmi veszélyességű cselekedeteket tartalmazza. Ide tartozik a puskaázás, a verekedés, a hazugság, kis értéke miatt a csoki lopása, a közlekedési kihágás. A társadalmilag veszélyes cselekedetek két faktorba sorolódnak, a közösség elleni vétségek a kábítószer árusítása, a verekedés, az adócsalás és a hamis tanúzás, a személy elleni legfőbb vétségek a nemi erőszak, az abortusz. Jól elkülönült halmazba rendeződnek a jogilag vagy erkölcsileg vitatott cselekedetek. A faktort alkotó itemek az eutanázia, az abortusz, a sztrájk és a nálunk már-már nemzeti sportként zajló adóeltitkolás.

Az egyes társadalmi cselekedetekről alkotott vélemények alapján – többdimenziós skálázással – meghatároztam az egyes cselekedetek egymáshoz viszonyított helyzetét. A diagramon az itemek egymástól való távolsága azt jelzi, hogy megítélésük mennyire hasonló. Akkor kerül két változó egymáshoz közel, ha a válaszolók ugyanúgy ítélik meg őket. A lenti ábrán – melyen jól látható a cselekedet összetartozása és elkülönülése – a vízszintes tengelyt az enyhe-súlyos dimenzió, a függőleges tengelyt pedig a vitatott-egyértelmű fogalom párral lehet azonosítani.



Egy másik matematikai-statisztikai eljárás segítségével azt térképeztem fel, hogy a válaszok alapján milyen csoportokba rendeződnek a tanulók. A klaszteranalízis során azokat a tanulókat, akik hasonlóan vélekednek az egyes cselekedetekről külön csoportokba, ún. klaszterekbe sorolta a számítógép. A vizsgált mintában három jól elkülöníthető csoport határozható meg, mely csoportok egyben társadalmi intézményekhez való viszonyokat is jelölnek.

Az egyik klaszterbe azok a tanulók tartoznak, akik valamennyi általam felsorolt cselekedetet súlyosnak ítélték. Ők tipikusan konform módon viszonyulnak a társadalmi szabályokhoz, azok megsértését szigorúan büntetnék. Ide tartozik a tanulók 41 százaléka.

A második csoport az újtóké, akik a megváltozott erkölcsi világrendhez kötődő értékek mentén szervezik az életüket. A szabályok megsértését a realitások alapján szankcionálnák, ennek megfelelően liberálisabb beállítottságúak. A felsorolt cselekedetek felét enyhének vagy egyáltalán nem súlyosnak vélik. Az újtók-realisták csoportjába tartozik a diákok 51 százaléka.

A harmadik klaszter tagjai csupán három cselekedet (hamis tanúzás, nemi erőszak, közlekedési kihágás) tartanak súlyosnak a felsoroltak közül, a legtöbb itemre adott érték nem haladja meg az 50 pontot sem. A társadalmi szabályokkal szemben lázadóbbak, ennek megfelelően a szabálysértőkkel szemben elnézőek. A tanulók 8 százaléka ilyen.

8. táblázat

Az egyes cselekedetek súlyosságának megítélése az egyes klaszterekben (átlagpontszám százfokú skálán)

	1. klaszter (pontszám)	2. klaszter (pontszám)	3. klaszter (pontszám)
kábítószert árusítani	94	90	64
csokit lopni az ABC-ből	54	35	63
puskázni a dolgozatírásánál	25	8	23
átmenni a piros lámpán	66	31	86
magzatot elvetetni	84	58	70
sztrájkolni	36	13	12
menthetetlen beteget halálhoz segíteni	64	19	19
jövedelem egy részét eltitkolni az adóhatóság elől	78	50	42
meccsen verekedni a másik csapat szurkolóival	69	40	21
hazudni a szülőknek	77	56	53
nemi erőszakot elkövetni	97	93	90
hamisan tanúzni a fegyelmi tárgyaláson	93	83	81
társadalmi szabályokhoz való viszony	konform	újító	lázadó
szankciókhoz való viszony	szigorú	realista	elnéző
a tanulók klaszteren belüli aránya	41 %	51 %	8 %

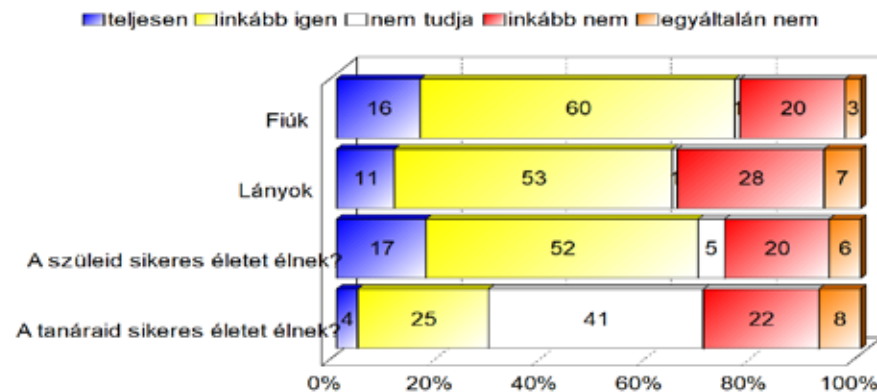
Érdeemes közelebbről is megvizsgálni az egyes klaszterek társadalmi-demográfiai összetételét. A lázadók magasabb arányban vannak a fiúk, a közepesen kvalifikált családok gyermekei körében, valamint a szakmunkástanulók között. A konformok ezzel szemben az alacsonyán képzett családok gyermekei, a lányok és a gyenge tanulók között található. Az újítók között átlag feletti arányban vannak fiúk, magasan kvalifikált családok gyermekei és jeles tanulók.

Ezek a magatartásformák utolérhetőek az életvezetési jellemzőkben is, pl. az újítók és lázadók körében intenzívebb egészségkárosítási tevékenységet mértem, míg a konform viselkedést követők körében a lelki béke fontossága átlag feletti.

A vizsgálat során kiderült az is, hogy a tanulók többsége a lelki állapotára vonatkozó pozitív jellemzőket érezte magára nézve igaznak, ugyanakkor a középiskolások 30-40 százaléka kisebb nagyobb intenzitással, de küszködik valamilyen lelki problémával. Lelki problémákkal magasabb arányban küszködnek a lányok. Ha a kérdést a tanulók nemének és évfolyamának közös metszetében nézzük, megállapítható, hogy a lányoknál az elsősök között, a fiúknál az érettségizők körében a legmagasabb a pszichés problémákat jelző index értéke, míg mindkét nem esetében az érettségintúl jutott tanulók körében a legalacsonyabb.

A tanulók lelki állapotát jellemezni lehet azzal is, hogy mennyien vallják magukat jelenleg boldognak, illetve sikeresnek. A válaszadók 13 százaléka él teljes mértékben sikeres életet, és további 53 százalék is „inkább igen”-nel válaszolt. Ellenvéleményt 28 százalék formált.

Sikeres életet élők aránya



forrás: Sárbovárdi kutatás, 2019

A szülőkről valamivel többen gondolják, hogy sikeresek, míg a tanáraik életéről a relatív többség nem tudott véleményt formálni. Az alapvető demográfiai jellemzők szerint a fiúk között 12 százalékkal magasabb, akik úgy vélik sikeresek, s az is jól körvonalazható, hogy a szülő képzettségének, valamint a tanuló tanulmányi eredményének emelkedésével nő a sikeresek aránya.

A – saját bevallásuk alapján – sikeres és boldog élet között összefüggés van ($r=+0,54$). A sikeres és boldog életet élő tanulók aránya 66 százalék, a csak boldogoké 15, a csak sikereseké 5, míg a boldogtalan és sikertelen diákok aránya 14 százalék. Ez azt jelenti, hogy a boldog élet könnyebben élhető számukra.

9. táblázat

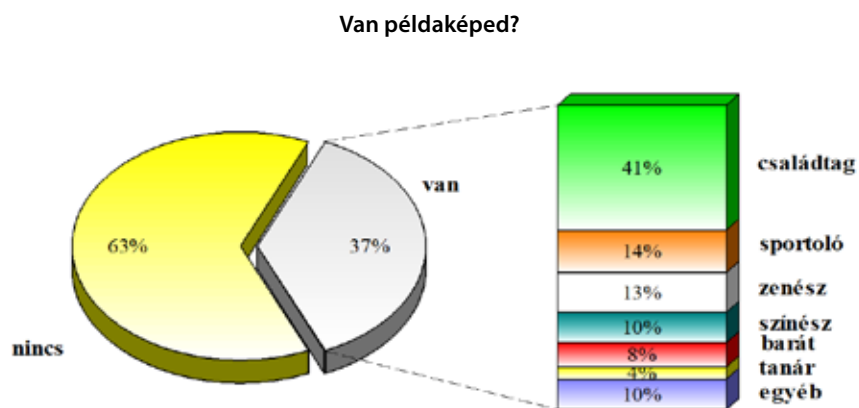
Az egyes értékek fontossága a sikeresség és a boldogság dimenziójában (átlagpontszám százfokú skálán)

	sikertelenek	sikeresek	különbség
kARRIER fontossága	69	71	+2
lelki béke fontossága	49	57	+8
nihil fontossága	48	33	-15
családi kapcsolatok erőssége	61	71	+10
egészségrombolás intenzitása	31	28	-3
pszichés problémák intenzitása	48	32	-16
	boldogtalanok	boldogok	különbség
kARRIER fontossága	69	71	+2
lelki béke fontossága	44	56	+12
nihil fontossága	52	34	-18
családi kapcsolatok erőssége	58	71	+13
egészségrombolás intenzitása	31	27	-4
pszichés problémák intenzitása	52	33	-19

Érdeemes megvizsgálni, hogy az egyes értékek mennyivel fontosabbak a boldog, sikeres tanulóknak, mint a boldogtalan, sikertelen diákoknak. A fenti táblázatból jól kiolvasható, hogy a karrier fontosságának megítélésében nincs jelentős változás. A lelki béke fontosabb a sikeres (+8 pont) és a boldog (+12) diákoknak, ellenben a nihilre vonatkozó kijelentésekkel a sikertelenek és boldogtalanok értenek magasabb arányban egyet.

Az is jól megfigyelhető, hogy a magukat sikeresnek és boldognak valló tanulók családjában erősebb családi kapcsolatokat mértem, s körükben az egészségrombolás (dohányzás, drog és alkoholfogyasztás) intenzitása is alacsonyabb. A legnagyobb eltérés azonban a pszichés problémák előfordulásában található. A sikeres tanulók körében a lelki problémákat jelző index értéke 32 pont, míg a magukat sikertelennek vallóknál 48. Még nagyobb az eltérés a boldog/boldogtalan dimenzióban, a boldog diákoknál 33, a boldogtalanoknál ehhez képest 19 ponttal több, 52 a pszichés problémáit mutató index értéke.

Az értékrend kérdésköréhez fontos adalékkal szolgál, hogy a megkérdezett tanulók túlnyomó többségének (63 százalék) nincs példaképe, akinek van, azok legnagyobb számban valamelyik családtagjukat nevezték meg, ezen belül is a legtöbb említést a szülők kapták.



Azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy van példaképük a legtöbb alpopulációban állandó, csupán a nem mentén találtam szignifikáns elérést. A fiúk magasabb arányban jelölték meg példaképet, 43 százalékuknak van példaképük, míg a lányoknál ez az arány csak 32 százalék.

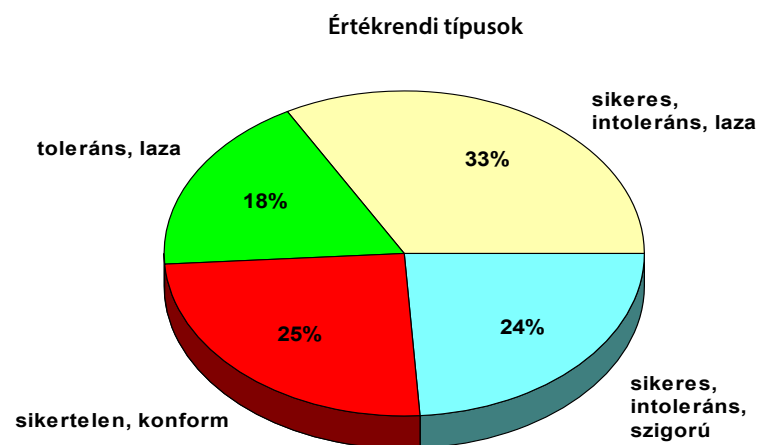
A számítógép segítségével három kérdésből (devianciákkal szembeni tolerancia, pszichés problémák és az egyes cselekedetek megítélése) egy összetett mutatót képeztem, mely megmutatja, hogy a diákok milyen értékrend alapján viszonyulnak a világhoz. Az elemzés négy csoportot határolt le.

A legkisebb csoport a toleráns/laza társaság. Ők a pszichés kérdéseket tekintve nem térnek el az átlagtól, míg a devianciákkal szemben toleránsak (átlagban 29-39 ponttal). A különböző cselekedetek mindegyikét az átlagosnál kevésbé

veszélyesnek ítélték meg. Ők többségében fiúk, közepes tanulók, és nagyobb arányban vannak köztük csonka családok tagjai.

A minta egynegyedét teszik ki a sikertelen/konform diákok. Ők jobban érzik a pszichés problémákat, magukat ennek megfelelően kevésbé tartják sikeresnek, határozottan és boldognak. Tipikusan azokat a cselekedeteket tartják veszélyesebbnek, amelyekkel kapcsolatban erős a társadalmi normakontroll (abortusz, illegális szoftverhasználat, sorozás alól kibújás). Az egyes társadalmi-demográfiai csoportok közül egyedül a nemek tekintetében van köztük eltérés az átlagtól, a csoportban többségben vannak a lányok. Végül, de nem utolsósorban, ők egyetlen devianciával kapcsolatosan mérgesebbek, ez pedig az öngyilkosság.

A másik két csoport nem sokban tér el egymástól. Mindkettőre jellemző, hogy sikeresnek és boldognak vélik magukat, nincsenek gyakori pszichés problémáik és meglepően intoleránsak a deviáns viselkedésekkel kapcsolatban. A különbség az egyes cselekedetek megítélésében van. A nagyobbik társaság (sikeres/intoleráns/laza) a cselekedetek többségét, ha nem is sokkal, de veszélytelenebbnek ítéli meg, leginkább az eutanáziát és az illegális szoftverhasználatot. A kisebbik társaság (sikeres/intoleráns/szigorú) viszont minden cselekedetet szignifikánsan súlyosabbnak értékelt, leginkább az eutanáziát, mely bizvást tekinthető így az egyik sarkalatos különbség okozójának a két csoport között. Az előbbi csoportban nagyobb arányban találunk gimnazistákat és jeles tanulókat, míg az utóbbiban szakmunkástanulókat és szakmunkás végzettségű apák gyermekeit.



Érdekes megfigyelni, hogy a korábban bemutatott szülői magatartásminták miként hatnak a gyermek értékrendi választására. A két csoportot összevetve arra az eredményre jutottam, hogy:

- az engedékeny szülők gyermekei közt nagyobb arányban vannak a toleráns/laza fiatalok;

- a stresszelt szülők gyermekei közt több a sikertelen/konform fiatal és kevesebb a sikeres/intoleráns/szigorú diák;
- a szigorú és a kemény szülők gyermekei többségükben sikeres/intoleráns/szigorú diákok és kevesebb körükben a toleráns/laza fiatal.

A tanulói értékrendek vizsgálatánál nem lehet nem észrevenni, hogy a fiúk és a lányok által szocializált és vallott értékek – bár vannak közöttük kisebb eltérések, hangsúly eltolódások –, többé-kevésbé azonosak. Ugyanakkor a hagyományos társadalmi értékrendben a velük szemben támasztott elvárások, a velük kapcsolatos bánásmód is eltérő. Ezek a különbségek már a csecsemőkorban is tetten érhetők (pl. ruhák színe, játékok, bánásmód). Az életkor előrehaladtával a különbségek egyre nőnek, s a nyolcvanas évek végéig ezt erősítették az oktatási intézmények is – másra ösztönözték a különböző nemű gyerekeket (H. Sas Judit, 1988). A korábbi vizsgálatok szerint érdekes, hogy a szülők másként büntetik lányukat mint fiaikat, a fiúknál gyakoribb a testi fenyítés, a lányokat inkább a szeretet időszakos megvonásával büntetik, ezért ők sokkal érzékenyebbek, érzelmileg sebezhetőbbek (Hernádi, 1988: 61).

Abban a legtöbb nevelésméleti stratégia egyetért, hogy az egyén viselkedését elsősorban a környezet határozza meg. A gyerekek a szülőktől, tanároktól, barátoktól látottak alapján tanulják meg, hogyan kell reagálni bizonyos szituációkban s a nemek között itt is különbségek vannak (Andorka, 1997:497)⁴. A hagyományos értékrendszerben „a nemek közti szereposztás egyszerre termeli és tükrözi a köztük megvalósuló munkamegosztást.” (Hernádi, 1988:64.) Tradicionálisan a nők a házon belül dolgoztak: háztartás, gyereknevelés, a férfiak pedig a házon kívül tevékenykedtek: vadászat, védelem. Ez a szereposztás megfelel a nemek fizikai adottságainak: a vadászathoz, háborúhoz testi erőre volt szükség, gyereket szülni, szoptatni viszont csak a nők képesek. Az évszázadok folyamán sokat változott a nemek közötti munkamegosztás, de alapvető jellemzője a legutóbbi időkig élt a legtöbb családban: a férfinak a megélhetés biztosításában van nagyobb szerepe, a családi élet szervezése, a család összetartása viszont a nő feladata.

Az 1980-as években tehát jelentős különbségek voltak a férfi és női szerepekben és egyénektől elvárt viselkedésben. H. Sas Judit 1980-ban végzett kutatásában azt kérte a válaszadóktól, hogy különböző tulajdonságokat értékeljenek aszerint, hogy a nőknél, a férfiaknál vagy mindkét nemnél fontosak. Az eredmények alapján a férfiaktól elvárt viselkedések, tulajdonságok – jártasság a politikában/bátorság, határozottság, lélekjelenlét, okosság – egy racionális, céltudatos, domináns embert mutatnak be. A nőktől ezzel szemben a tradicionális szerepnek megfelelően alkalmazkodást várnak el: gazdálkodási készség (a háztartásban), gyereknevelés, lelki bánat tűrése, érzelmi gazdagság, béketűrés. A fenti tulajdonságok értékelésében nem volt különbség a nők és a férfiak válaszlai között, ami azt mutatja, hogy a gyermekek nemüknek megfelelően szo-

⁴ Ezeket a hatásokat erősítik a mesekönyvek, valamint a média, ahol a fiúk jellemzően mozgékonyak, bátrak, önállóak, a lányok pedig szerények, kedvesek és félnékbenek.

cializáltak az értékeket és tisztában voltak a különböző elvárásokkal (H.Sas, 1988:126-179). 1996-ban hasonló vizsgálatot végeztek, amelyből kiderült, hogy a lakossági értékek a tradicionális munkamegosztáshoz szükséges vonásokat, elvárásokat még mindig tükrözik, de a férfi és női szerepek és értékek már nem válnak el olyan élesen, mint 15 évvel ezelőtt (Tóth, 1997).

Mindennek komoly nevelésméleti következményei vannak, hiszen ezek alapján újra kell gondolni az iskola nemi szerepek és magatartásrepertoárok kialakításában betöltött szerepét is. A hagyományos értékek szerint szerveződő iskolában általánosan elterjedt a nemi szerepek szerinti sztereotipizálás, az új típusú értékek mentén szerveződő társadalmi berendezkedés azonban nem az egyetlen dimenzió mentén történő, nagyban szelektív megkülönböztetéseket igényli, hanem a személyre szabott, differenciált nevelési munkát. (Egyébként számos modern pedagógia irányzat, pl. a speciális bánásmódot igénylő tanulók inkluzív nevelése is elképzelhetetlen a személy szerinti igények és képességek figyelembe vétele nélkül, s mindez természetesen megváltozott gyermekképet is feltételez.)

5. A SIKERES VAGY BOLDOG ÉLET ALTERNATÍVÁJA

Az előzőkből kiderült, hogy a kilencvenes évekre korábban alapvetőnek tartott emberi értékek veszítették el jelentőségüket a változó realitások tükrében. Például a család, szülői befolyás, tudás, munka, becsület értéke átalakult. A szociális és családsegítő intézményrendszer jelzései szerint az emberi kapcsolatok a családokban felszínesebbek lettek. A piacgazdasági, társadalmi rendnek megfelelően szemléletünk fokozatosan, és kényszerűen anyagiasabb lesz. A családokban kevés figyelem jut a gyerekekre, a gyerekek jelentős része elmagányosodik a családban is, és társakat keresve más kapcsolatok és értékrendek után néz. Látja a szülők értékrendjének a válságát (sok becsületes és sikertelen szülő), és egy részük elutasítja az amúgy is egyre nehezebben működő szülői és különösen tanári mintát.

Milyen értékeket vallanak az észak-dunántúli középiskolások? A három városra kiterjedő adatfelvétel során (Sárbogárd, Zirc, Enying) alapvetően az anómia hipotéziséből indultam ki. Abból, hogy olyan hirdített értékrendje, kívánatos céljai vannak a diákoknak, amelyet azok, az elfogadott intézményes, hivatalos keretek között tömegesen nem tudnak követni. Ez praktikusán akkor következhet be, ha a tanulók tömegesen vallanak olyan értékeket, amelyek szerint nem tudnak élni. A különböző életcélok közül kiválasztottam kettőt, a sikeres és a boldog életet, s ehhez kapcsolódóan vizsgáltam az értékrendet.

Az empirikus vizsgálatok kérdőívén megkértem a fiatalokat, határozzák meg a sikeres életet, majd azt tudakoltam, hogy ki él ez értékek szerint. A kérdőív más helyén ugyanilyen formában kérdeztem meg a boldog élet jellemzőit. A kapott válaszok csoportjait ezután fokozatosan, egyre szélesebb fogalom alá rendezve – korrelációs számítások és tartalmi egyezés alapján – kategorizáltam a visszakódolt nyitott válaszokat. A kapott értékkategóriák, amelyekkel leírható

a válaszolók sikeres és boldog életről vallott értékei hat csoportba rendeződtek: társas értékek, anyagi és egzisztenciális értékek, dinamizmus, humán értékek, önfejlesztés, kikapcsolódás.⁵

10. táblázat

A sikeres és boldog élet jellemző értékeinek százalékos megoszlása

	Sárbogárd		Enying	
	Sikeres élet	Boldog élet	Sikeres élet	Boldog élet
Anyagi	32	3	35	13
Társas kapcsolatok	25	59	11	43
Önfejlesztés	19	13	26	30
Dinamizmus	15	11	24	6
Kikapcsolódás	7	12	1	5
Humán	2	2	3	3

forrás: Enyingi (2019) és Sárbogárdi (2019) kutatás

A táblázatból jól látszik, hogy a sikeres élet legjellemzőbb értéke az anyagiak, az egzisztenciális biztonság, a tanulók 32-35 százaléka ilyen választ adott kérdésünkre. Ezt követik a társas kapcsolatok, az önfejlesztés és a dinamizmus értékei. A kikapcsolódást a sárbogárdi fiatalok 7, az enyingiek 1 százaléka sorolta a sikeres élet jellemzői közé. A legmegdöbbentőbb a sikeres életet alkotó értékek között a humán értékek elenyésző részaránya. Összevetve a két város diákjainak siker-felfogását jól látható, hogy az enyingi válaszolóknak az önfejlesztés és a dinamizmus értékei fontosabbak a társas kapcsolatoknál, míg a sárbogárdi mintában az anyagiak után leginkább a társas kapcsolatok a sikeres élet jellemzői.

Ha az egyes értékeket külön vizsgáljuk megállapítható, hogy számos demográfiai jellemzővel kapcsolatban állnak. Az anyagi értékek szignifikánsan fontosabbak a szakmunkástanulóknak és a fiúknak, míg a lányok 26-24 százaléka említette az anyagiakat, addig a fiúk közel fele vélte a sikeres élet legfontosabb jellemzőjének. Az önfejlesztő értékek fontosabbak azok számára, akiknek van munkanélküli a családjukban, továbbá fontosabb azoknak is, akik jobb tanulmányi eredményt érnek el.

Gyenge összefüggés mutatkozik a nem tekintetében a lányok, továbbá képzetesebb szülők gyermekei javára. Iskolatípusonként vizsgálva a szakközépiskolák tanulói körében mértük a legmagasabb arányt e kérdésben. A dinamizmus a lányok és a gimnazisták, a társas értékek pedig szakmunkás tanulók preferenciájában van az átlagnál hangsúlyosabban jelen, mint a sikeres élet jellemzője.

⁵ Társas értékek: barátok, partner, család, jó viszony az emberekkel; Anyagi, egzisztenciális értékek: munka, lakás, tárgyak birtoklása, pénz, anyagi háttér; Dinamizmus: aktivitás értékei karrier, szakmai megbecsülés, célok, kreativitás, jövő, vállalkozás, szerencse; Belső, humán értékek: lelki egészség, hit, megbízhatóság, becsület, szociális érzékenység; Önfejlesztés értékei: önbizalom, művelődés, tudás, képzettség, tanulás; Kikapcsolódás értékei: örömmök, szórakozás.

A kikapcsolódás, mint a sikeres élet jellemzője az átlagnál hangsúlyosabban van jelen a gyengébb tanulók preferenciájában.

A zirci tanulók sikeres életről vallott nézete megegyezik a Sárbogárdi fiatalok válaszaival. A zirci mintán elvégzett elemzések alapján az anyagi értékek gyenge pozitív korrelációban állnak az évfolyam növekedésével. Közepes erősségű összefüggés mérhető az anyagi értékek valamint a társas értékek ($r=0,22$) között, s negatív a kapcsolat az anyagi és a humán értékek között. Ez azt jelenti, hogy aki említett anyagi értékeket, azok közül többen említettek társas értékeket is, viszont az anyagi és a humán értékek kizárták egymást válaszaikban.

A boldog élet legjellemzőbb értéke a társas kapcsolatok. Enyingen a tanulók 43, Sárbogárdon 59 százaléka mondott olyan jellemzőt, ami ide sorolható. Az önfejlesztés a boldog életben hangsúlyosabban van jelen, mint a sikeres életben. A tanulók 13, illetve 3 százaléka vallja a „pénz boldogít” elvet, s a humán értékek e kérdésben is leértékelt szerepet játszanak. A kikapcsolódást és a dinamizmust fontosabbnak ítélik a sárbogárdiak e kérdésben.

Érdeemes a boldog és sikeres élet jellemző értékeit egymás mellé írunk, mert a mindennapi életben, amikor cselekvési alternatívák között választunk, súlyozzuk az egyes cselekedetek fontosságát, értékességét. A jellemző értékek mindennapi döntéseinken keresztül életstratégiákat is hordoznak, s ha sikeresek és boldogok akarunk lenni, akkor fontos tudni, hogy az egyes értékek milyen viszonyban állnak egymással.

11. táblázat

A sikeres és boldog élet jellemző értékeinek egymáshoz viszonyított sorrendje

Fontosság	Sárbogárd		Enying	
	Sikeres élet	Boldog élet	Sikeres élet	Boldog élet
1.	Anyagi	Társas	Anyagi	Társas
2.	Társas	Önfejlesztés	Önfejlesztés	Önfejlesztés
3.	Önfejlesztés	Kikapcsolódás	Dinamizmus	Anyagi
4.	Dinamizmus	Dinamizmus	Társas	Dinamizmus
5.	Kikapcsolódás	Anyagi	Humán	Kikapcsolódás
6.	Humán	Humán	Kikapcsolódás	Humán

forrás: Enyingi (2019) és Sárbogárdi (2019) kutatás

Látható, hogy míg az anyagiak a sikeres élet szempontjából első helyen szerepelnek, addig a boldog élet szerint az ötödik és harmadik helyre csúsztak le. A legszélsőségesebben a társas kapcsolatok megítélése mozog a két dimenzió mentén, a siker szempontjából csak másod és negyedrangú, míg a boldogság dimenziójában a legfőbb érték.

Joggal merül fel a kérdés, hogy a mai helyzet a diákoknak a sikeres és boldog, vagy a sikeres vagy boldog életet kínálja inkább? Ha az értékek közötti konfron-

tációt nézzük, a legjobb helyzetben azok vannak, akik számára az önfejlesztés jelenti a legfőbb értéket, mert ez sokak szerint (9 százalék) kulcs lehet a boldog és a sikeres élethez egyaránt. A többségnél azonban a boldog vagy sikeres élet közötti különbözőség tényleges feszültséget eredményezhet jelenlegi és későbbi életük során egyaránt, ha döntési helyzetbe kerülnek.

Hétköznapi döntéseink alapvetően dinamikus természetűek, egy-egy döntés meghozatalakor kénytelenek vagyunk mérlegelni, többféle szempontot összeegyeztetni. Erre kondicionál a sikeres és a boldog élet közötti különbség is. Vizsgálataim alapján csupán a diákok egynegyedét nem érintik ezek a konfliktusok, mert ők azok, akik ugyanazon kritériumok alapján határozzák meg a sikeres és a boldog életet⁶.

Többdimenziós skálázás segítségével feltártam az egyes értéktípusok távol-ságát, mert annál nagyobb feszültséget kell elviselnie valakinek, minél inkább ellentmondanak ezek az átfogó értékek egymásnak. Minél inkább máshogyan kell „sikeresen élni”, mint „boldogan”, annál mélyebb értékorientációs konfliktusokat kell átélnie a tanulóknak.

Miután megismertem a tanulók sikeres és boldog életről vallott értékeit, választ kell adnom a kiinduló kérdésre. Elvethetjük-e az anómia hipotézisét?

Megvizsgáltam, hogy a vallott értékek közül (a sikeres és a boldog élet értékeit összevontam) melyek azok, amelyek szerint leginkább élnek a tanulók. A leginkább megélt érték a kikapcsolódás és humán értékek. Ezek egyébként is alárendelt szerepet játszanak mind a sikeres, mind pedig a boldog élet szempontjából a tanulói értékhierarchiában, ezek az értékek nem okoznak anómiás helyzetet.

Ugyanakkor a legfontosabb értékek, az anyagiak, a társas és az önfejlesztés értékei már problémásabbak. Ezek a sokak által vallott, de csak viszonylag kevesek által megélt értékek komoly zavart okozhatnak az egyén identitásában, sőt az egyén cselekedetein keresztül a társadalom működésében.

12. táblázat

Élik-e a tanulók és szüleik a fiatalok által vallott értékeket? az igen válaszok százalékos megoszlása településenkénti bontásban

	Sárbogárd		Enying		Zirc	
	Fiatalok	Szülők	Fiatalok	Fiatalok	Szülők	
Anyagi	31	31	34	36	36	
Társas kapcsolatok	50	54	40	40	41	
Önfejlesztés	52	49	35	39	34	
Dinamizmus	33	51	29	37	33	
Kikapcsolódás	43	44	75	44	42	
Humán	54	52	67	60	43	

forrás: Enyingi, zirci (2019) és Sárbogárdi (2019) kutatás

⁶ Ez az érték az önfejlesztés 8,9 százalékánál, a társas kapcsolatok 7,3 százalékánál, s az anyagiak 6,6 százalékánál a szombathelyi mintában.

Érdeemes egymással összevetni a városok adatait. Az anyagi értékek mindhárom vizsgált településen tanuló diákoknál okozhatnak anómiás helyzetet, csakúgy, mint a dinamizmus értékei. Az önfejlesztés, valamint a társas kapcsolatok Enyingen és Zircen problematikusabb értékek, míg a kikapcsolódás a sárbogárdi fiatalok számára kevésbé élhető.

A tanulók által vallott értékek a szülők többsége számára sem élhető (különösen rossz a helyzet Zircen), sőt az önfejlesztés és a humán értékek tekintetében még rosszabb helyzetben vannak, mint gyermekeik.

Nem vetjük el tehát az anómia hipotézisét, mert a fiatalok tömegesen vallanak olyan értékeket, amelyet ritkábban tudnak élni. Az anómiát okozó értékek leginkább az újonnan érkezett, de nem szervesült értékek, a tulajdon és a szabadság értékei, amelyek megjöttek a diákok számára is (gyakran vágyakként) a valódi életből való elvágyakozásként egy tevékenyebb és gazdagabb világba.

Az anómiás helyzetre, attól függően, hogy a társadalom által elfogadott, hirdett uralkodó értékekhez, és az értékek elérésének intézményes eszközeihez milyen viszonyt alakítanak ki – Robert K. Merton szerint – többféle reakciója lehet az embereknek (Merton, 1980).

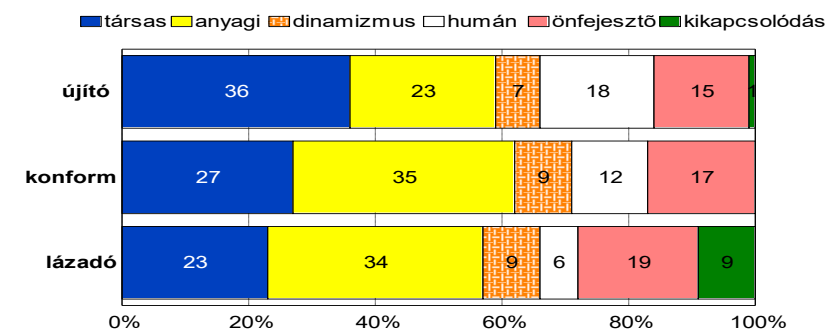
13. táblázat

A Merton-féle alkalmazkodási stratégiák

Alkalmazkodási módok	Kulturális célok, értékek	Intézményes eszközök
Konformizmus	elfogadás	elfogadás
Újítás	elfogadás	elutasítás
Ritualizmus	elutasítás	elfogadás
Visszahúzóds	elutasítás	elutasítás
Lázadás	elutasítás és újakkal való felcserélése	elutasítás és újakkal való felcserélése

Végezetül megnéztem, hogy hogyan alakulnak a sikeres élet jellemző értékei a társadalmi normákhoz való viszony alapján meghatározott tanulói csoportokban. Jellemző, hogy a társas értékek az újítóknál fordulnak elő legmagasabb, míg a lázadóknál a legalacsonyabb arányban.

A sikeres élet jellemzői a tanulók társadalmi normákhoz való viszonya alapján



6. NEVELÉSELMÉLETI KONZEKVENCIÁK

Látva, hogy a tanulói értékrendek mit mutatnak, s figyelemmel kísérve a változó társadalmi és gazdasági realitásokat, minden korábbi időszaknál élesebben vetődik fel a kérdés, hogy lehet-e, szabad-e értéknormatív pedagógia alapján nevelni a diákokat. Az eddig vázoltak alapján itt az idő annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy mely neveléseméleti munkák adhatnak leginkább adekvát választ a XXI. században tevékenykedő pedagógusoknak. Azt, hogy a pedagógia megújulás előtt áll, mivel történelmi szükségszerűség, nem lehet elvitatni. A kérdés, melyik neveléseméleti munka fog berobbanni, illetve hogy mennyire kell áthatnia az egyes alternatív és reformpedagógiai irányzatoknak az állami iskolákat.

A neveléseméleti koncepciók tanulmányozása során alapvetően abból kell kiindulni, hogy nincs olyan nevelésemélet, amely nem táplálkozik valamilyen nevelésfilozófiai forrásból, illetve ha van ilyen, az nem tekinthető elméleti koncepciónak, csupán teóriák, nevelési elvek és tapasztalatok gyűjteményének. A másik kiemelt szempont, hogy az elméleti keret, a gyakorlati munka és a mai társadalmi realitás mennyire feleltethető meg egymásnak. Ez utóbbi kérdés tanulmányozása azért fontos, mert elképzelhető, hogy ebben kell keresni az okát annak, ha – néhány elszigetelten működő kísérleti iskolát vagy programot leszámítva – valamely koncepció, vagy annak részelemei nem igazán terjednek el az állami közoktatás uralkodó rendszerében.

A nevelésfilozófiai gyökereket keresve a hagyományos és új értékrendek összeütközését már Comenius és Locke neveléseméleti írásaiban is felfedezhetjük. Teológusként Comenius világlátásának fókuszában, középpontjában a keresztény hit található, melynek legfőbb jellemzője, hogy az ember Isten teremtménye, s a földi élet után Istenhez tér vissza, az emberek evilági élete nem más, mint előkészület az örökkévalóságra. Enciklopédista „meggyőződése szerint arra kell törekednünk, hogy az összes emberi ismereteink anyagát leegyszerűsőbb, vagyis legáltalánosabb alapfogalmainkra visszavezessük és ezeknek egymáshoz való viszonyát pontosan megállapítsuk.” (Fináczy 1927:20). A mindent átfogó, mindenre kiterjedő tudomány, az egyetemes bölcsesség a világról a pánszofia. E tudásnak a legfontosabb jellemzője, hogy nem öncélú, hanem a világban a felborult harmónia helyreállításának eszköze, a pánszofikus filozófia az út, amely segítségével a világot jobbra lehet tenni.

Ezzel szemben Locke a tapasztalatot teszi meg a filozófiája alapelvevé, nem az egyetemes tudás pánszofikus koncepcióját, hanem ismeretelméletét. Az Értekezés az emberi értelemről című művében kifejti, hogy minden tudás a tapasztalástól függ és annak ellenőrzése alatt áll. Ebből következik az is, hogy filozófiájának (és pedagógiai gondolatainak is) racionalisztikus háttere is volt, érezhető rajta Descartes olvasmányélményei. Míg azonban Descartes az emberi tudás eredetét a „cogito ergo sum” bizonyosságában és a velünk született eszmék tiszta belsőségében lokalizálja, addig Locke más utat választ. Egyrészt

ről az anyagi világtól teljességgel különállónak tételezett szubjektumfelfogással szemben a test és a lélek összefonódását, egymásra vonatkozását hangsúlyozza, másrészt pedig támadja a platóni eredetű, velünk született eszmék tanát. Pedagógia szempontból legnagyobb hatású gondolata is innen eredeztethető, mivel szerinte semmilyen értelemben nem állítható, hogy lennének velünk született eszméink, az emberi tudás a tapasztalatból ered, s a tudat születéskor egy „tabula rasa” (white paper, üres lap), melyre a belső és a külső tapasztalás „írja rá” a tartalmakat. Ismert jelmondata: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu” (Semmi sincs az értelemben, ami nem volt az érzékekben). Ennek megfelelően minden ideánk a tapasztalatból származik, s ebből következően tudásunk sem abszolút bizonyosságú, csak annyiban, amennyire a megismerés, a külső, érzéki tapasztalás az.

E dichotóm összevetés alapján egyértelmű, hogy a XXI. század pedagógusainak Locke nevelésfilozófiai koncepciója mentén kell elindulnia, hiszen az elmúlt század bizonyította, hogy az egyetemes tudás és az egyetemes bölcsesség nem megszerezhető, s tanulók számára egyre inkább felértékelődnek a képességek és készségek (skill). Pl. a tárgyi tudás jelentősége fokozatosan csökkenni látszik, az emberi agyat számos más információátaloló eszköz tehermentesíti, a kreativitás és rendszerező képesség előtérbe kerül, s nem az egyetemes tudás fogja a világot szebbé és boldogabbá tenni.

Minden létező és elméleti pedagógiai rendszer, ahhoz hogy önmagát felépíthesse szükséges az oktatási/nevelési céljának meghatározása. A nevelési cél azonban nem függetleníthető az adott rendszer (és a rendszert konstruáló teoretikus) emberről alkotott felfogásától s az ebből fakadó gyermekképtől. Az emberkép, az ember világban elfoglalt helyének definíciója, olyan eleme bármely human (köztük a pedagógiai) rendszernek, mely nemcsak fundamentuma, hanem egyben a rendszer koherenciáját is biztosítja. Ennek megfelelően a nevelési kérdésekkel (is) foglalkozó elméletalkotók munkájának tanulmányozását is e témakörrel kell folytatni. A hagyományos iskola gyerekképe – bár igen sokat humanizálódott a klasszikus herbarti, comeniusi vagy locke-i emberkép – nem felel meg a modern elvárásoknak.

Mivel az előbb azt állítottam, hogy a modern pedagógusnak Locke-tól kell elindulnia, nézzük meg mennyire tartható ma a gyerekképe és nevelési célrendszerre. A gyermek fejlődése, a személyiség és a tudat kialakulása külső hatásra történik, s a nevelés céljaként az adott társadalmi állapotokba való beilleszkedés elősegítését tartja a legfontosabbnak, s inkább az adott társadalmi rend (amely az ő korában már polgári társadalmi berendezkedés) fenntartását szolgálja. Ennek köszönhető, hogy „A Gondolatok a nevelésről” című pedagógia művét nemcsak a puritanizmus hatja át, hanem a pragmatizmus és egy bizonyos szintű arisztokratikus-elitista szigor is⁷.

⁷ Ezek mögül kiséjlik Locke embereszménye, a nemesi vagy nagypolgári származású, az adott társadalmi rendbe beilleszkedő művelt gentleman, melynek nevelése nem más, mint tudatosan megtervezett környezeti hatások sorozata.

Ezek a megállapítások ma már nem tarthatók. Bár a mai társadalmi rend (mint minden fennálló rend) igyekszik önmagát újratermelni, s ebben a „röghözkötésben” nagy szerepe van a mai oktatási rendszernek, az új értékeknek megfelelő önmegvalósítás és önkiteljesítés dimenziója mentén nem fogadjuk el ezt az állapotot. Az individualizálódott társadalomban a nevelésnek is szükségszerűen az egyénből kell kiindulnia.

A személyközpontú nevelési elvek alapjaiban különböznek a Magyarországra általánosan jellemző nevelésméleti koncepcióktól. Emberképe a humanisztikus pszichológia emberképe, mely a személyiség fenomenológiai megközelítése értelmében egyrészt a valóság szubjektív átélésében, megtapasztalásában, másrészt az emberi lehetőségek kibontakoztatásában gyökerezik. E modern emberkép szerint minden ember képes a növekedésre és a fejlődésre, s arra is képes, hogy mindezt önmagával kapcsolatban felismerje, s ha felismerte, képes az önmegvalósításra.

Itt elérteünk egy másik igen fontos nevelésméleti fundamentumhoz. A XXI. század gyakorlati nevelési munkájának feltételezni kell, hogy az ember szabad akarattal rendelkezik. „A szabadság, a felelősség, a reflexivitás konstitúcióként ugyanis egyéneknél és összességében is előfeltételei annak, hogy az ember individuumként szabadon felelhessen önmagáért. Éppen ennek a kijelentésnek az érvényessége az előfeltétele annak, hogy az ember individuumként egyáltalán képes legyen arra, hogy normái felépítésében, illetve közvetítésében, gondolkodásának és cselekedeteinek megítélésében jótálljon önmagáért.” (Schaffhauser 2000:26)

A megváltozott értékrend alapján szerveződő, vagy ahhoz igazodó nevelésméleti koncepciók szerint az iskolai képzés feladata, hogy a gyermekeket képessé tegye az önmegvalósításra, s mindezt úgy tegye, hogy közben meghagyja a gyermeki szabadságot. E felfogás szerint – mely leginkább a rogersi humanisztikus nevelésmélettel mutat egyezést – természetesen újra kell definiálni a pedagógusi szerepeket, az iskolai légkört, az interperszonális kapcsolatokat. A hagyományos tanári szerep feladása nem jelenti az irányítás feladását, de a tanári funkció újraértelmezését mindenképpen.

Itt kell ismételtén utalnom Klaus Schaller emancipatorikus-metakommunikatív pedagógiájára, melyben az „éleetszférák demokratizálása mellett a racionális kommunikáció az a döntő premissza amelytől függ megtaláljuk-e az emberi cselekvés orientálásának kritériumait és kategóriáit”. (Kluge 1994:162) Bár Schaller kommunikatív pedagógiája sok kritikát kapott (felmerül a kérdés, hogy értelmezhető-e egyáltalán a nevelés kizárólag az „itt és most” interakciói sorozatának, átvihető-e a szociológiai konszenzus-modell a nevelő-nevelt viszonyára stb.) az elméletileg követendő, hogy a nevelő és nevelt közötti kommunikáció a partneri irányba mozduljon el, még ha a gyakorlati tapasztalat szerint nem lehet soha teljesen szimmetrikus⁸.

⁸ Amióta szociológiai és pedagógiai értelemben vett „gyermekkor” létezik, mindig hangsúlyosak voltak a nevelő és nevelt közötti antropológiai különbségek, s ezen természetesen nem lehet változtatni, de a kommunikációs interakciókat lehet demokratizálni.

A nevelési cél cél-felfogása szerint a herbarti, comeniusi normativitással szemben egyértelműen értékrelatív pedagógiát kell meghatározni. Ez a fajta célrendszer természetszerűleg következik az emberképből, illetve a humanisztikus filozófiai háttérből. Az iskolai nevelési cél tartalmát tekintve alapvetően sikerre orientált és az önfejlesztést célozza. Összességében azt lehet mondani, hogy a teljességgel működő személy, az önmegvalósító ember kialakítása legfőbb célja. „Az ilyen személyek nyitottak saját érzéseik megtapasztalására, nem félnek tőlük, bármilyenek legyenek is. Bízhatnak érzéseikben és nem kérdőjelezzik meg azokat. A teljességgel működő személy nyitott a világ megtapasztalására, vagyis értelemmel, kihívással és személyes izgalommal teli életet él, sőt, ha úgy hozza a sors, még a fájdalomtól sem riad vissza.” (Carver-Scheier 2018:378)

Bár az erős individualizációs hatások vitathatatlanok, a pedagógiai fejlesztési folyamatnak a jövőben egyszerre szociális és individuálisnak kell lennie, ahol az egyént általában a csoport tagjaként definiálhatjuk. Az önmagát szabadon megvalósító és kiteljesítő ember kialakítása támogató és fontos cél, ugyanakkor éppen az alkalmazott eszközök miatt fontos azt is hangsúlyozni, hogy az emberi szabadság csak addig terjed, amíg az nem gátolja a másik ember szabadságát (pl. Montessori). Ehhez toleráns légkör kialakítása szükséges, s annak a buberi gondolatnak a tudatosítása a tanulóknál, hogy az ember a TE által válik ÉNné, vagyis másként megfogalmazva az ember önmegvalósításának a végső célját a másik határozza meg. Ugyanakkor ez fordítva is igaz „... csak aki önmagává válhatott, és aki önmaga lehet, az képes mások számára is valaki lenni” (Skiera 1994:11)

Bár úgy tűnik, hogy a humanisztikus iskola nevelésméleti tézisei közül számos megfelel az új értékeknek, van egy-két olyan pont, amely vitatható. A személyiségközpontú iskolák eredeti teóriáiban a diák saját maga értékeli a munkáját, a tanár csak segít a diáknak ebben a feladatban, valamint facilitátorként közreműködik az értékelésre épülő további célok megfogalmazásában. Bár ma már nem lehet nélkülözni a pontos és hiteles önreflexió képességét, kérdéses, hogy ez mennyire működő technika a társadalmi realitásokat figyelembe véve, hiszen a „felnöttek világában” a legtöbb esetben az értékelés külső irányból érkezik, s igen komoly konzekvenciákkal jár a mások igényeinek (pl. főnök, megrendelő) való meg nem felelés.

A másik gyenge pont az átadandó ismeretanyaghoz kötődik. Az eredeti rogersi nevelésméleti koncepció szerint a pedagógiai folyamat során átadandó ismeret a diák és a tanár személyes igényei határozzák meg, a tanulónak szabadságában áll azt tanulni, amit akar. Így félt, hogy számos olyan ismeret és készség nem kerül átadásra, amely fontos lehet az – éppen a humanisztikus pedagógia által is szorgalmazott – egyéni önkiteljesedés folyamatához. Mindezt felismerték a modell magyarországi adaptálói is. „Azt gondoljuk, hogy nem lehet olyan iskolát létrehozni, amelyet Rogers megálmodott, ahol csak a diák és a tanár személyes igényei szabják meg a tanítandó-tanulandó tananyagot. Ebből esetleg kimarad a világ által konvenciók formájában megfogalmazott ismeretanyag, mivel a tanár mindig csak a diák érdeklődését követi, bízva abban, hogy a gyerek el fog jutni oda, ahova el akar és el tud jutni. Mi nem ilyen iskolát szeretnénk. Nem akarunk

lemondani a törzsanyag tervszerű megtanításáról. Adaptálni szeretnénk tehát Rogers gondolatait a mi országunk, társadalmunk viszonyaihoz, és saját belső tanári lehetőségeinkhez.” (Csizmazia–Gádor 1995: 13–14).

A nevelési folyamat irányítottságát tekintve az új értékekhez jobban igazodik az a nevelési folyamat, amely „bázisa szerint” maximálisan aktivitásra épülő, s hatékonyabb, mint a befogadásra épülő nevelésméleti koncepciók. Az új típusú értékeknek megfelelő nevelésmélet szerint az iskolai nevelési folyamatban nemcsak verbális hatások érik a tanulót, hanem az aktivitásra épülő folyamat – defíníciószerűen – természetes módon operál sokoldalú hatásrendszerrel, melyben a verbális hatás csupán egy – és gyakran nem is a legfontosabb – elem. Fontos, hogy a jövőben a tanulók nevelése nem egy környezeti hatásokkal nem számoló, vagy azokat kiküszöbölni igyekvő laboratóriumi környezetben történjen, hanem a reális és természetes közegében. Ebben számos reformpedagógiai irányzatnál találhatunk példát (Freinet, Rogers, a franciaországi utazó iskolák).

A való élet az iskolába fokozott iramban áramlik be (pl. a középiskolások egyharmada már saját mobiltelefonnal rendelkezik, az internet pedig fizikailag is lehetetlenné teszi a külvilág hatásai elől való elzárkózást), ezzel a nevelési folyamat során is tisztában kell lenni, s ha már így van, határozottan építeni kell a tanuló korábbi élményvilága, szociokulturális és természeti környezetére. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy „a gyermek érzelmi védettségre és biztonságra irányuló szükségletét az iskolában megbízható, stabil keretek megteremtésével elégíthetjük ki. ... az iskolai élet egészében megjelenő téri és szervezeti adottságok átláthatóak és érthetőek legyenek a gyermek számára” (Skiera 1994:13).

Mindebből az is következik, hogy az új típusú értékek világához igazodó iskola nevelési munkájának hatásszervezés módja naturalisztikus, szemben a hagyományos iskola intellektualisztikus modelljével. A naturalisztikus hatásszervezés, melynek legfőbb elemei a tapasztalatiságra való építés és az egyéni életvezetés során alkalmazandó készségek gyakorlati úton történő fejlesztése, egyenesen következik az önmegvalósítás igénye és a sikeres ember eszményképéből.

Általában a naturalisztikus hatásszervezési modellt tartalmazó nevelésméleti munkák nagy szerepet szánnak a kortárs csoportok nevelési folyamatba való integrálásának is. A kortárs csoport nevelési folyamatba való integrálása igen felkészült pedagógust igényel, mert – az indirekt nevelési metodika alapján minden hatás nevelő jellegű – a kortárs csoport könnyen olyan magatartásformákat és viselkedési készségeket erősítenek meg, amelyek nem biztos, hogy az egyén és a szocietász közötti harmonikus egyensúlyt segítik elő. A szélsőséges hatások nevelési rendszerbe való beáramlásának veszélyével együtt is az indirekt nevelési metodika előnyére válik az új típusú értékeket elfogadó pedagógiai koncepciók, különösen ha a módszer hatékonyságát tekintjük.

Az iskola társadalmi válsága ellen a pedagógusok tehetnek a legtöbbet. Fontos személyiségjegyekkel kell rendelkezniük, hitelesen kell megjeleníteniük mindazt, amit tesznek. Legfontosabb jellemzői a hitelesség, az elfogadás, a bizalom, az empátikus megértés, a tolerancia és az őszinteség. Számos reformpedagógia elvárja, hogy a pe-

dagógia nem egyszerűen szakmává, hanem hivatássá is váljon a tanár számára, de ebben az esetben könnyen előfordulhat, hogy a tanár nem látja saját kompetenciájának határait. Ha a pedagógus teljes személyiséggel vesz részt a pedagógiai folyamatban, s nem működteti azokat az énvédő mechanizmusokat, amelyek őt is védik, kiszolgáltatottá válhat, nemcsak a tanulói, hanem a külvilág számára is.

7. A SZÜKSÉGLETEK FIGYELEMBE VÉTELE

A pedagógia történetének egyik jelentős fordulópontja volt, amikor a nevelésméletbe beemelődött a gyermeki szükséglet fogalma. A szükségletek tipizálása és hierarchizálása a különböző szerzőknél (elsősorban pszichológusoknál) eltérő.

A pedagógiában és különösen a személyiségközpontú nevelésméletben a Maslow által alkotott szükséglet-hierarchia a legismertebb, mely az alapvető biológiai szükségletektől a bonyolultabb, komplexebb motivációkig terjed. Fontos, hogy amíg az alacsonyabb szinten lévő szükséglet legalább részben nincs kielégítve, a magasabb szinten lévő szükséglet nem válhat a cselekvés meghatározójává. Mint minden hierarchia és kategória rendszer természetesen ez is vitatható. Maslow szükséglet-hierarchiájában a legmagasabb szintű motívum az önmegvalósítás szükséglete, az önkiteljesedés elérése és a lehetőségek megvalósítása. Áttekintve a „nagy átalakulás” nyomán kialakult értékrendszert látható, hogy a maslow-i piramis csúcsa illeszkedik hozzá. Figyelembe véve azonban, hogy Maslow kutatásai alapján a népesség mindössze egy százaléka éri el az önmegvalósítás állapotát, elgondolkodtató, hogy mennyiben tud hatékonyan reflektálni a pedagógia ezekre az igényekre.

Ugyanakkor azt is látni kell, az empirikus adatokból kiolvasható, hogy az önmegvalósítást és a sikeres életet a tanulók differenciáltan élik meg. Egy másik szerző (Murray) nem öt vagy hét hierarchizált szükségletet, hanem 17 egymás mellé rendelt alapszükségletet írt le⁹, melyek kielégítése egymástól függetlenül is történhet¹⁰, s annál sikeresebb egy interakció, vagy társadalmi produktum, minél többet elégít ki közülük. A kutatásaimban feltárt értékorientációs mintázatokról ez utóbbi szükségletrendszer jobban megfeleltethető, mert differenciáltabb.

Minden olyan nevelésméleti munka, amely a gyermeki szükségletekből indul ki, szükségszerűen antropológiai jellegű. Ám ez a megközelítés csak akkor válhat igazi segítő-társává a pedagógiának, ha az iskolát reántropológia módon közelíti meg (Langeveld). „Az iskolának külső meghatározottsága és társadalmi funkciója folytán reá-antropológiai szempontból meg kell felelnie a (gyermek) szubjektív szükségleteinek. Az iskola feladatorientált, és nem teheti túl magát ezen a

9 Befolyásolás, engedelmisség, sikervágy, rombolás vágya, önállóság, szexualitás, érzékszervi örömmök, feltűnési vágy, játékoság, társas kapcsolatok keresése, önmagunk kényeztetése, támaszkeresés, másokról gondoskodás, etikus-szociális rend szükséglete, elkerülés, gyönyörködés, vitális szükségletek kielégítése.

10 A reklámszakma és a marketing üzletág előszeretettel nyúl ide vissza, amikor befolyásolni akarja a fogyasztási szokásokat.

társadalmi és egyben kulturális megbízatásán sem... Az iskola tehát a gyermeki szükségletek és a társadalom elvárásai között helyezkedik el” (Kron 1997:418).

A nevelélmélet antropológiai megközelítéséből következik a fejlődés kudarcának lehetősége is, s ez ismételten a differenciált nevelési munka fontosságára hívja fel a figyelmet, mely úgy tűnik, az egyik legfontosabb elemmé kell, hogy váljon a pedagógia gyakorlatban, ahhoz, hogy az iskola intézményének válsága enyhüljön.

A gyermek alapvető lelki szükségleteinek figyelembe vétele az iskolában elengedhetetlen, s ehhez jó orientációs alapot, illetve a pedagógia válaszok megfogalmazásához segítséget nyújt Skiera antropológiai pedagógiájának tézisei. Ezeknek megfelelően annak a pedagógiának, amelyik hatékonyan akar fellépni a gyermekek érdekében az értékrelatív társadalmi közegben, figyelembe kell vennie a gyermek 1) érzelmi védettség, biztonság és odafordulás iránti szükségletét, 2) a dicséret és elismerés iránti vágyát, 3) az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükségletét, 4) a szabadságot, 5) az önmagunk és mások iránt érzett felelősség szükségletét, 6) az esztétikai élményeket 7) és a belső állapotok spontán kifejezésére irányuló belső motivációt.

Csak ezek alapján tudja a nevelés kifejleszteni az autentikus életvezetés értékekkel telített formáit, illetve „azokat az értékfogalmakat, melyek a kontrollt nélkülöző társadalmi terekben és kritikus élethelyzetekben is orientációs segítséget jelentenek a számára, mivel nem lépnek fel kényszerítő és elidegenítő erőként vele szemben.” (Skiera 1994:9)

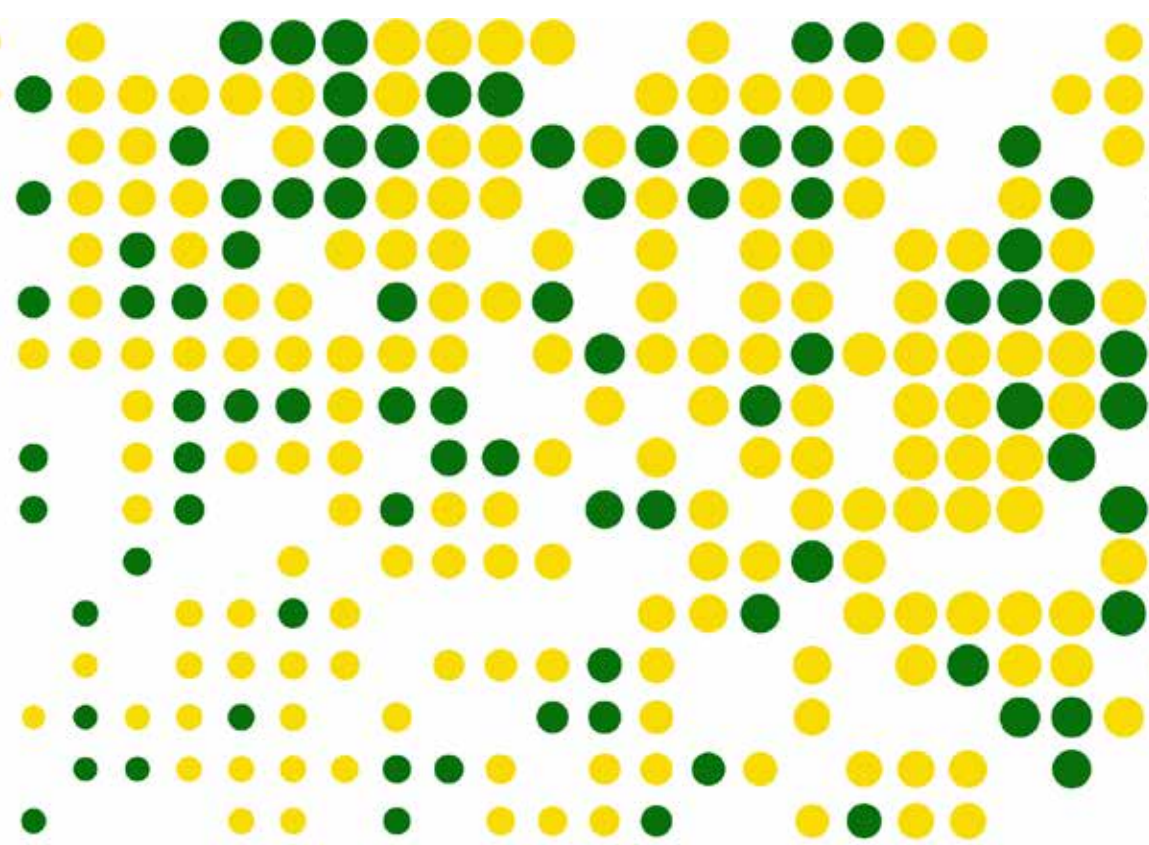
8. RÖVID ÖSSZEGZÉS

A tanulmányom megírásával kettős céloom volt. Szerettem volna bemutatni, hogy a sokak által érzékelt értékrendi változás empirikusan is kimutatható a tanulók körében. Ennek pontos és árnyalt megrajzolásával elkerülhető, hogy sztereotip módon tekintsünk a tanulókra. Ugyanakkor a sikeres és boldog életről vallott értékeik anómiás tünetei ellen, az egyéni önkitaljesítés és az alapvető emberi szabadság elvét elfogadva nem új értékeket kell számukra meghatározni, hanem hozzá kell segíteni minden egyes tanulót, hogy az általa vallottak szerint valósíthassa meg önmagát.

Meggyőződésem, hogy az iskola napjainkban tapasztalható válsága alapvetően pedagógiai jellegű, s ezért pedagógiai eszközökkel kell orvosolni. Ennek az esz-köztára már a pedagógia rendelkezésére áll, több – elsősorban a tanuló szükségletéből kiinduló reformpedagógiai – nevelélméleti munka, valamint arra épülő iskolakoncepció eleme felhasználható, hogy az iskola intézményét kivezessük a válságból. Dolgozatomban ezek közül alapvetően háromra próbáltam a figyelmet felhívni, a Skiera által körvonalazott antropológiai nevelélmélet, a rogersi személyiségközpontú pedagógia és a Schaller-féle kommunikatív pedagógia elemeire, melyekből véleményem szerint táplálkozni kellene az iskolai munka megújítása során, hogy „az egyén ne kallódjon el a modern fogyasztói társadalom szórakoztatóiparának töméntelen értékpótléka között” (Skiera 1994:9)

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 488-493.
- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata
- Bugán Antal (1994): Érték és viselkedés. Akadémia Kiadó, Budapest
- Charles S. Carver - Michael F. Scheier (2018): Személyiségpszichológia
- Comenius, J. A. (1953): Nagy Oktatástan. Akadémiai Kiadó
- Csanády Márton - Lux Ambrus (1992): Rendszerváltás és értéktudat. Kutatás közben. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Csizmazia Katalin - Gádor Anna (1995): Rogers Személyközpontú Iskola. Alapelvek és gyakorlat. Budapest
- Domokos Tamás - Kulcsár László (1997): Az egészség mindenek előtt. Ön-Kor-Kép 1997.9.
- ECHO Oktatókutató Műhely (2001): Nagyvárosi fiatalok az ezredfordulón – egy összehasonlító kutatási program eredményei (kézirat)
- Fehér Katalin (1999): A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon. Eötvös Kiadó
- Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémia Kiadó, Budapest
- Fináczy Ernő (1993): A nevelés célja in: Pedagógiai olvasókönyv, OPKM
- Fináczy Ernő (1927): Az újkori nevelés története
- H. Sas Judit (1988): Nőies nők és férfias férfiak. Budapest, Akadémiai Kiadó, 126-179.
- Hankiss Elemér (1999): Proletár reneszánsz
- Hernádi Miklós (1988): Nemek és igenek, A feminizmus vitaanyagából. Budapest, Minerva, 60-64.
- Kluge, Norbert (1993): Bevezetés a rendszeres pedagógiába
- Kozéki Béla (1987): Moralitás, jellemfejlésztés
- Kron, Friedrich W.(1997): Pedagógia
- Locke, John (1914): Gondolatok a nevelésről
- Pukánszky Béla - Németh András (1999): Neveléstörténet
- Robert King Merton (1980): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra
- Roberto Carneiro (2018): A közös európai ház kialakítása az oktatásban. in: Európa az iskolában - az iskola Európában. Szerk: Zarándy Zoltán.
- Rogers, C. (1986): A tanulás szabadsága a 80-as években. Szeged
- Schaffhauser Franz (2000): A nevelés alanyi feltételei
- Skiera, E. (1994): Egy antropológiai pedagógia alapvonásai
- Tóth László (1997): Gyorsjelentés egy „szexusfelmérésről”. in: HVG 1997. 16. szám



KODOLÁNYI JÁNOS EGYETEM
FEJLESZTŐ SZOCIOLÓGIA
KUTATÓTANSZÉK
2020.

A TDK KÖTET AZ EFOP-3.9.2-16-2017-00002
PROJEKT RÉSZÉKÉNT KÉSZÜLT

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE