

TERMÉSZETI SZABAD EXPLORÁCIÓS ÉLMÉNYEK SZEREPE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

Szerző:

Csonka Sándor (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:

csonka.sandor1991@gmail.com

Lektorok:

Saly Erika
Eszterházy Károly Egyetem, OFI

Varga Attila
Eszterházy Károly Egyetem, OFI

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a természeti szabad explorációs élmények megjelenését vizsgálja a 2012. évi Nemzeti Alaptantervben és annak kerettanterveiben. Egy pilot tanulmány segítségével kiderültek a különbségek a tantervek és a tényleges iskolai gyakorlat között. Új eredmény, hogy az ökoiskolák programjai kevesebb szabad explorációt tartalmaznak, mint a nem ökoiskolák programjai.

Kulcsszavak: szabad exploráció, ökoiskola, tanterv, környezeti oktatás

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

THE ROLE OF FREE OUTDOOR EXPLORATIONAL EXPERIENCES IN THE HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

The present study investigates the emergence of natural free exploration experiences in the 2012 National Core Curriculum and its framework curricula. With the help of a pilot study, differences between curricula and actual school practice were revealed. A novel result is that the programs of eco-schools contains less natural exploration than programs of non-eco-schools.

Keywords: free exploration, eco-school, curriculum, environmental education

Disciplines: pedagogy, psychology

Csonka Sándor (2019): Természeti szabad explorációs élmények szerepe a magyar közoktatásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 51–65. doi: [10.35405/OXIPO.2019.4.51](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.51)

Korunk globális méreteket öltő ökológiai válsága, illetve az ezzel kapcsolatos környezeti problémák mértékének folyamatos növekedése arra sarkal minket, hogy alapjaiban értékeljük át a természethez fűződő viszonyunkat, illetve szerepünket a bioszférában. Hazánkban és az országhatárokon túl is egyre sürgetőbb a paradigmaváltás szükségessége, ha élhető jövőt kívánunk teremteni magunknak és utódainknak. Az ökológikus világnézet kifejlődésében fontos szerepe van a pedagógusoknak, akik képesek megteremteni újszerű és változatos nevelési módszerekkel, a későbbi hatékony, környezettudatos életvitel alapjait. Jelen tanulmány ezt kívánja elősegíteni, a természeti szabad explorációs élményeknek a köznevelésben betöltött jelenlegi szerepének feltárásával és jövőbeni szerepével kapcsolatos javaslatok megfogalmazásával. A természeti szabad explorációs élmények jelentőségére a környezettudatosságra való nevelésben korábbi külföldi kutatások eredményei alapján is következtetni lehet (pl.: Eisner, 1982; Palmer és Neal, 2000; Davis és tsai., 2016). Palmer és Neal (2000) például megállapította, hogy a környezeti tárgyakat oktató tanárok leggyakrabban a gyermekkori, természetben szerzett közvetlen tapasztalataikra vezetik vissza a szakmai érdeklődésük kialakulását. A hazai kutatómunkákban is találunk a külföldiekhez hasonló eredményeket, többek között Konyha (2011) írásában és Piskóti (2015) disszertációs kvalitatív kutatásában.

Konyha (2011) felhívja a figyelmet a természetben megvalósuló szabadidős tevékenységek környezeti attitűd formáló erejére, továbbá Piskóti (2015) kimutatta a gyermekkorban tett családi kirándulások, vidéken eltöltött nyarak fontosságát. A fentiekre alapozva korábbi kutatásunk (Csonka és Varga, 2019) már célzottan a szabad explorációs élmények ökológiai identitásban betöltött szerepét vizsgálta, mely megalapozta a jelen tanulmányban leírtakat is. Ezen kutatás fogalmi háttere és eredményei a következő fejezetben olvashatóak. Ezt követően bemutatásra kerül, hogy a jelenleg is hatályos, 2012-ben megjelent Nemzeti Alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben milyen formában és mekkora súllyal jelenik meg a természeti szabad exploráció. A tanulmány egy pilot kutatás eredményeit is bemutatja, aminek során ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert közoktatási intézmények összehasonlítása történt meg, abból a szempontból, hogy megvalósítanak-e természeti szabad explorációs programokat (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest). Az így kapott eredmények párhuzamba lettek állítva a tantervekben foglaltakkal. A pilot kutatás célja, hogy felhívja a figyelmet azon jövőbeni vizsgálatok létjogosultságára, amelyek a természeti szabad exploráció gyakorlati megjelenését elemzik a közoktatásban. Ezen kutatások várhatóan kiemelt jelentőséggel bírnak majd, hiszen így a tantervek

és a való élet gyakorlata kerülhet majd összehasonlításra. Mindez olyan pedagógiai fejlesztések megalapozását szolgálja, melyek elősegítik a természeti szabad explorációs élmények adta lehetőségek minél intenzívebb kihasználását a diákok környezettudatosságának alakításában.

Az ökológiai identitás és a szabad exploráció

A környezeti neveléssel kapcsolatos írássok tanulmányozása során a terepi módszerek széles tárháza jelenik meg az olvasó előtt, magyar viszonylatban is találkozhatunk számos átfogó munkával ezen a területen (pl.: Lehoczky, 1999; Kárász, 1996). Korábbi tanulmányunkban (Csonka és Varga, 2019) a természeti szabad explorációs élmények hatását vizsgáltuk az ökológiai identitás fejlődésében, amely terület egy újszerű perspektívaként jelenik meg az uralkodó módszerek mellett. Az eredmények ismertetése előtt, a fenti két fogalom kerül röviden bemutatásra, mivel ezek a tantervek elemzése során is meghatározóak lesznek. Az ökológiai identitás fogalmának már számos értelmezése született (pl.: Thomasow, 1995; Chawla, 1999; Clayton, 2003; Zavestosky, 2003).

Jelen kutatás esetében Thomasow (1995) meghatározása lett alapul véve, aki szerint az ökológiai identitás azokat a különböző módozatokat jelenti, ahogyan az emberek a Földhöz viszonyítva értelmezik önmagukat. Thomasow (1995), Chawla (1999), Clayton (2003) és Zavestosky

(2003) is megállapítja, hogy az ökológiai identitás meghatározásánál a társadalmi és a természettel kapcsolatos interakciókat is figyelembe kell venni, a kettő együttesen határozza meg az identitás fejlődését. Amennyiben az adott személy felismeri, hogy a természet részese (nem kiszakítva és függetlenül él attól), továbbá pozitív érzelmi kapcsolata van a természet egészével, akkor várhatóan kiemelkedő ökológiai identitással rendelkezik. Schultz et. al. (2004) rámutatott arra is, hogy az ökológiai identitás szoros kapcsolatban áll a környezetvédő cselekvésekre való hajlandósággal. Elmondható, hogy a fejlett ökológiai identitás megalapozza a környezetvédő cselekedetek éntudati, világgépi és érzelmi alapját.

Kutatásunk másik kulcsfogalma a szabad exploráció volt, amelyet úgy fogalmaztunk meg, mint egy, a szabadság és felfedezés érzését adó tapasztalás. Természetes közegben ez lehet például egy kötetlen családi-baráti kirándulás, egy nagyszülőknél eltöltött gyerekkori nyár vidéken vagy akár egy séta a folyóparton, kerékpározás az erdőben.

Korábbi (Csonka és Varga, 2019) kutatásunkban a természetben végbemenő szabad explorációs élmények hatását vizsgáltuk az ökológiai identitás fejlődésében. Alaphipotézisünk szerint, a szabad explorációs tapasztalások erősebb ökológiai identitás kifejlődését eredményezik, illetve ezen élmények identitásformáló ereje erősebb, mint a szervezett, erősen strukturált

programoké. A vizsgálatban 12 környezetvédelemmel kapcsolatos tanulmányokat folytató vagy ilyen területen végzett személyt hasonlítottunk össze 12 mérnök hallgatóval-diplomás mérnökkel. A megkérdezettek átlagéletkora 27 év volt. Megvizsgáltuk mindkét csoport ökológiai identitását Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálájával és Clayton (2003) Környezeti Identitás Skálájával. Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy a Környezetvédők valóban kiemelkedőbb ökológiai identitással rendelkeznek. A kétmintás t-próba alapján 1%-os szignifikancia szinten statisztikailag is különbözött a két csoport válaszáinak átlaga, mindkét identitás vizsgálat esetében (részeleteket lásd: Csonka és Varga, 2019).

Az ökológiai identitásvizsgálatok után narratív interjúzási technikával elemeztük a két csoport szakmai érdeklődést alakító életpaszatatait, Palmer és Neal (2000) kutatása nyomán. Ezt követően pedig az interjúalanyok természetben átélt, erős érzelmekkel járó élményeit vizsgáltuk, a Piskóti (2015) disszertációs kutatásában alkalmazott kvalitatív módszert alapul véve. Végezetül összevetettük, hogy milyen az egyes élmények (pl.: szabad exploráció) gyakorisága a gyengébb és az erősebb ökológiai identitással rendelkező csoport esetében.

A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a felvetett alaphipotézis részben helytálló volt. A természeti szabad explorációs élményeken túl, leginkább a

más személyekkel, ember csoportokkal kialakított kapcsolatok határozzák meg az ökológiai identitásunkat, közel azonos mértékben. Az oktatásnak és a szervezett programoknak a tényleges cselekvést elősegítő ismeretek megszerzésében jelentős szerepe van (lásd pl.: Varga, 2004), azonban kutatásunk alapján, a természettel kapcsolatos érzelmek fejlesztésében a szabad explorációnak nagyobb szerep jut. Tanulmányunk alapján bizonyos szervezett programok a környezeti nevelés céljával ellentétes pedagógiai hatást válthatnak ki, a természet irányába a közöny vagy akár az ellenszenv érzése is kialakulhat ezáltal.

A Csonka és Varga (2019) kutatáshoz leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk, illetve kis mintaszámon végeztük az elemzéseket. Az alaphipotézis erősítése érdekében célszerű lehet nagyobb mintaszámon is elvégezni a kutatást.

A természeti szabad exploráció értelmezése az OxIPO modell segítségével

Amennyiben a fenti pedagógiai jelenséget Mező és Mező (2019) OxIPO-modelljének segítségével értelmezzük, egyértelműsíthető a folyamat és számos lehetőséget vehetünk számba a tényleges alkalmazás vonatkozásában. „Az OxIPO mozaikszó a lehető legtágabban értelmezett teljesítmények mögött álló szervezésbeli (organizáció), bemeneti (input), feldolgo-

zásbeli (process) és kimeneti (output) jellemzőkre utal” (Mező és Mező, 2019, 10. o.). E szerint a teljesítmény (I) tehát: Organizáció x (Input x Process x Output). Mező és Mező (2019) kifejti, hogy általánosságban az OxIPO-modell több, egymástól különböző alkalmazási területen is hasznosítható.

A személyiség és viselkedésfejlesztés kiemelt témakör, ahol a modell jelentősen segítheti a folyamatok megértését és feltérképezését, illetve a fejlesztési lehetőségek kidolgozását. Mező (2016) munkájában fel is vázol egy hasonló rendszeren alapuló módszertant, amely a személyiség- és viselkedésfejlesztést is tanulási folyamatként értelmezi.

A környezeti nevelés területén a személyiségfejlesztésen túl a Mező (2018) által ismertetett OxIPO-modellre épülő kognitív képességek fejlesztésének rendszere is hasznosítható lehet.

Jelen kutatásban a természeti szabad explorációs élmények személyiségfejlesztő és viselkedésformáló hatásainak leírásában lett alkalmazva az OxIPO-modell. Csonka és Varga (2019) kutatási eredményei alapján, amennyiben kiemelkedőbb ökológiai identitást kívánunk elérni, akkor célszerű jobban előtérben helyezni az olyan *organizációs folyamatokat (foglalkozásszervezés formákat)*, amelyek esetében nem kívülről irányított szervezés, hanem egy spontán önszerveződés megy végbe. A pedagógus nem közvetlenül megszervezi a programokat, hanem megteremteni a feltételeket

ahhoz, hogy a gyerekek kitalálják milyen tevékenységet kívánnak folytatni a természetben, illetve azokat megszervezzék önállóan. Fontos megjegyezni, hogy a fentiekből nem következik, hogy a szervezetlenség erősítené az ökológiai identitást. A korábbi kutatásunk (Csonka és Varga, 2019) eredményei alapján inkább az állapítható meg, hogy az önszervezés szabadsága, illetve a tevékenység szabad kiválasztása olyan struktúrákat eredményezhet, amelyek jobban fejlesztik az ökológiai identitást, mint a kívülről, pedagógus által irányított és megszervezett programok.

Amennyiben a modell I komponensét (input) elemezzük, azt találjuk, hogy a szabad explorációt számtalan módon lehet segíteni. Lehetnek ezek különböző tárgyak (például: kerékpár, térkép, labda, nagytó, távcső, papír, ceruza, növényhatározó, stb.) vagy információk (érdekes helyek, játék tippek), de nincs előírva, hogy ezeket mindenképp használni kell, szabadon felhasználhatóak.

A tapasztalatszerzés után a feldolgozást (process – P komponens) segítheti, ha a megélt élmények átbeszélésre kerülnek csoportosan vagy párban, esetleg egyéb formában (pl.: rajz, írás). Amennyiben tehát a környezeti nevelés során természeti szabad explorációs élményeket kívánunk nyújtani és ezáltal erősíteni *az ökológiai identitást és a környezettudatos viselkedést (ezek erősítése voltaképpen az output),* úgy a fentiek szerint célravezető értelmezni az OxIPO modell elemeit.

A hipotézisek ismertetése

A Csonka és Varga (2019) kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a természeti szabad explorációs élményekre nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a környezeti nevelésben. A programok szervezése, lebonyolítása esetében fokozott figyelemmel kellene eljárni, adott esetben csökkentve a szervezett tevékenységek arányát a szabad exploráció javára (a szervezett programok nélkül szintén nem alakítható ki megfelelő környezettudatosság, így azok csökkentését elővigyázatosan kell kezelni). Ennek a feladatnak kiemelt jelentősége van a közoktatásban, mivel az ökológiai identitás fejlesztés, kiegészítve a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretekkel, adja a környezettudatos viselkedés egyik alap motivációját.

Jelen kutatás azt vizsgálja, hogy a 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv, illetve az ehhez kapcsolódó hatályos kerettantervek tartalmazznak-e természeti szabad explorációs elemekre utaló javaslatokat a környezettudatosság vagy egyéb kompetenciák elérése érdekében. A Csonka és Varga (2019) kutatás narratív interjúiban iskolai keretek között végbemenő természeti szabad felfedezés elenyésző esetben került említésre. A szervezett programok sokkal inkább domináltak a közoktatásban, annak ellenére, hogy ezek ökológiai identitást fejlesztő képessége kevésbé hangsúlyos (vagy akár ellentétes mechanizmusok is kialakulhatnak) az eredmé-

nyek alapján. Ennek értelmében feltételezhető, hogy a 2012-es Nemzeti alaptantervben sem található meg egyértelmű feladatként a természeti szabad exploráció.

Az 1. hipotézis szerint tehát, *a természeti szabad exploráció nem jelenik meg egyértelműen feladatként a 2012-es Nemzeti alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben.*

A pilot kutatás során a természeti szabad explorációs élmények valós megjelenése lett vizsgálva a magyar közoktatásban. Saját megfigyeléseim és tapasztalataim alapján a tantervekben foglaltak nem minden esetben teljesülnek a gyakorlatban, amely számos okra vezethető vissza (pl.: időhiány, a pedagógus nem megfelelő jártassága). Ezt erősíti meg Akker (2005) is, aki szerint megkülönböztethetünk szándékolt, bevezetett és elsajátított kurrikulomokat. E szerint a tantervek tartalma, a tantervek segítségével átadott ismeretek, majd pedig a ténylegesen megvalósult tanulási eredmények nincsenek átfedésben egymással. Fontos tehát, hogy az elméleti háttér vizsgálatán túl a tényleges megvalósulást is elemezzük. Ennek érdekében ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert közoktatási intézmények lettek vizsgálva és összehasonlítva abból a szempontból, hogy alkalmaznak-e pedagógiai eszközként természeti szabad explorációs programokat (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest).

A 2. hipotézis szerint *eltérések vannak a tantervek és a gyakorlat között a természeti szabad exploráció szempontjából.*

Feltételezhető továbbá, hogy a természeti szabad exploráció, mivel környezet-tudatosságot fejlesztő módszer, az ökoiskolák esetében várhatóan nagyobb hangsúllyal jelenik meg.

A 3. hipotézis szerint *az ökoiskolák esetében nagyobb arányban fordulnak elő természeti szabad explorációs programok, mint az ökoiskola címet nem nyert intézményeknél.*

A 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv, és az ehhez kapcsolódó kerettantervek vizsgálatának eredményei

A hatályos Nemzeti alaptanterv (a NAT) öt olyan műveltségi területet foglal magában, amelyeknek keretében a természetes környezettel való közvetlen kontaktus, valamely tevékenység formájában megjelenik. Ezek az Ember és természet, Földünk – környezetünk, Életvitel és gyakorlat, Testnevelés és sport, illetve az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan, etika fő terület (a kerettantervek elérési linkje az alábbi: <http://kerettanterv.ofi.hu/>).

Ember és természet műveltségi terület

Az Ember és természet műveltségi terület kiemelt célja, hogy felkeltse a természet iránti érdeklődést és egy közvetlen, megértő és szeretetteljes kapcsolatot alakítson ki a természeti létezőkkel. A környezettel kapcsolatos megfigyelési feladatok több tudományterületet is felölelnek, úgy mint: meteorológia, csillagászat, kémia, fizika, ökológia. Ezen felül feladat az életközösségek és természeti értékek megfigyelése, felfedezése és védelme a közvetlen lakókörnyezetben, illetve ezek állapotának leírása, változásaik követése, cselekvési lehetőségek felmérése. (Az utóbbi főleg a leromlott állapotú élőhelyek és természeti károk kapcsán releváns.) A feladatok között szerepel még továbbá kirándulás szervezése, illetve nemzeti parki látogatás. A műveltségi terület részeként az 1-4. osztályos környezetismeret kerettanterv magában foglalja a térbeli tájékozódás fejlesztését és a lakókörnyezettel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítását is. Az 5-6. osztályos természetismeret kerettanterv az erdei és vízparti életközösségek természeti megfigyelését külön is kitűzi feladatként. Habár a műveltségi terület alapvető célja a megértő és szeretetteljes kapcsolat kiépítése a természet irányába, illetve a Föld szépségének és egyediségének tudatosítása, szinte kizárólag tudományos szemléletű feladatokat ír elő. A természetben ezek legtöbbször megfigyelések, környezeti problémákkal kapcsolatos feladatok. Az itt végbemenő szabad exploráció, mint

kiemelt érzelmfejlesztő tevékenység, leginkább a kirándulások és nemzeti park látogatások keretében tudnak megvalósulni, de erre vonatkozóan külön utalást nem találunk.

Földünk és környezetünk műveltségi terület

A Földünk – környezetünk műveltségi terület szintén tartalmaz olyan elemeket, amelyek a természetben való mozgást, megfigyelést teszik lehetővé.

A feladatok között megtalálható a lakóhelyen, valamint annak szűkebb és tágabb környezetében történő tájékozódás fejlesztése, továbbá az ismert tér fokozatos kitágítása (ennek kapcsán vázlatrajz készítése a lakóhelyről és környezetéről). További feladat a helyi természeti és környezeti értékek és problémák felismerése közvetlen tapasztalatszerzés alapján. A fenti feladatok szerveztségének, irányítottságának mértéke leginkább a pedagógus szubjektív döntésétől függ. A tájékozódás és ismert tér fokozatos kitágítása feladatok, akár a szabad exploráció keretében is végbemehetnek. Ezzel szemben a helyi értékek, problémák felismerése már nagyobb szerveztséget és irányítást igényel, de ebben is lehet felfedezéssel kapcsolatos játékos elemeket szerepeltetni vagy akár esetenként természeti szabad explorációt is. (Az előbbire példa: különböző állatok, növények keresése csoportosan, párban vagy egyénileg.) Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy célzottan a

természeti szabad exploráció ennél a műveltségi területnél sem jelent meg feladatként.

Életvitel és gyakorlat műveltségi terület

Az Életvitel és gyakorlat műveltségi terület esetében megjelenik a környezetben történő tapasztalatszerzés, illetve ezek megfogalmazása és rögzítése (részben a közvetlen természeti környezet megismerése céljából). További cél a környezet elemeinek vizsgálatát, jellemzőinek megismerését célzó egyéni érdeklődés fejlesztése és tapasztalatokkal való összekapcsolása. A természeti szabad exploráció foka ez esetben is a pedagógus szubjektív döntésének függvénye, nincs megnevezve céltartalmú ilyen feladat.

Erkölcstan és etika fő területe

Az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan és etika fő területe olyan célokat tartalmaz, amelyek szoros összefüggésben állnak az ökológiai identitás fejlesztésével. Az erkölcsi érzék, lelkiismeret, empátia és érzelmi intelligencia fejlesztésében a személyes élmény alapú módszereket előnyben részesíti. Ez magában foglalja a lakóhelyi élővilághoz fűződő személyes kapcsolat kialakulásának elősegítését és a megóvásra irányuló felelősségérzet kialakítását is.

Ezen a területen a Csonka és Varga (2019) kutatás alapján nagy sikerrel alkalmazhatóak a természeti szabad explo-

rációs élmények. A fő területen belül ebben az esetben sem találunk direktan erre vonatkozó feladatot.

Testnevelés és sport műveltségi terület

A testnevelés és sport műveltségi terület esetében számos olyan feladatot találunk, amelyeknek keretében produktívan alkalmazható a természeti szabad exploráció. Ennek oka, hogy az utóbbit értelmezhetjük egy életmódot, életstílust és életminőséget befolyásoló egyéni, társas és csoportos tevékenységként is. Preventív hatása lehet a betegségek megelőzésében és az egészséges életmód megőrzésében, továbbá létrejöhetnek spontán szerveződés keretében alkotó, kreatív és kooperatív játékok. Például Herrington és Studtmann (1998) kimutatta, hogy természetes környezetben a gyerekek sokkal inkább kooperatív játék tevékenységeket folytatnak, mint épített környezetben. A népi, hagyományörző táncos és egyéb mozgásos tevékenységek által nem csak az egészséges életmódra nevelünk, hanem erősödhet a helyidentitás is.

A természeti szabad exploráció egy élethosszig végezhető szabadidős tevékenység, amely relaxációs hatással és stresszoldással is jár. Többek között Kaplan és Kaplan (1989) is kimutatta, hogy a természethez való közelség stresszcökkentő és megnyugvást keltő hatású, elősegíti a fizikai jóllétet. Ezek a tapasztalások segíthetnek akár az érzelem és feszültség

szabályozásban, az agresszió megelőzésében is. Kuo és Salivan (2001) vizsgálata alapján például a városi „zöld” területek csökkenthetik az agresszió megjelenését a társadalomban, visszaszorítva ezáltal az erőszakot és a bűnözést. Az alaptantervben szereplő mindennapos testnevelés részeként a szabadtéri sportok, természetjárás, kirándulás, továbbá mozgásos, ügyességi és csapatjátékok szintén létrejöhetnek szabad exploráció részeként. Elmondható tehát, hogy a természeti szabad exploráció számos esetben segíti a testnevelés és sport műveltségi terület céljainak megvalósulását, azonban a Nemzeti alaptantervben feladatként nem kerül külön leírásra.

Amennyiben a Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó 1-4. osztályos testnevelés és sport kerettantervet is megvizsgáljuk, a természeti szabad explorációt már ténylegesen megtaláljuk az elvégzendő feladatok között. A kerettanterv ebben az esetben előírja a „szabad, aktív játéktevékenységeket” és a „szabad mozgást a természetben változatos időjárási körülmények között”.

A „szabadidős mozgásformák önszerveződő módon történő felhasználása szabad játéktevékenység során” feladat elem szintén a szabad exploráció egy fajtája. Ezen tevékenységek célja maga az aktív szabad játék, illetve a rekreáció későbbi egészséget fenntartó, fejlesztő funkciójának megalapozása. További kapcsolódó feladat az alternatív, szabadidős mozgásformák megismerése és kipróbálása.

Az 1-4. osztályos testnevelés órák esetében tehát a természeti szabad exploráció megjelenik feladatként, azonban ennek elsődleges célja az egészség megőrzése nem pedig a környezettudatosság fejlesztése.

A testnevelés és sport 5-12. osztályos kerettanterveiben már nincs feltüntetve külön feladatként a természetben létrejött szabad mozgás, a sport tevékenységek szervezettebb formában tudnak megvalósulni. Azonban ebben az esetben megjelenik az öntevékeny szabadidős és sport tevékenységekre való felkészítés (társágban jól alkalmazható mozgásos, kreatív, kommunikációs és kooperációs játékok tárházának bővítése, sportjátékok technikai és taktikai készletének elsajátítása, szervezési és rendezési ismeretek megszerzése), amely lehetővé teszi a későbbi változatos szabad explorációs tevékenységek létrejöttét.

A fentiek alapján elmondható, hogy az 1. hipotézis („a természeti szabad exploráció nem jelenik meg egyértelműen feladatként a 2012-es Nemzeti alaptantervben és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben”) nem helytálló. Habár a 2012-es Nemzeti alaptanterv valóban nem említi egyértelműen a természeti szabad explorációt, azonban az 1-4. osztályos testnevelés kerettanterv előírja feladatként a „szabad, aktív játéktevékenységeket” és a „szabad mozgást a természetben”, továbbá a „szabadidős mozgásfor-

mák önszerveződő módon történő felhasználását szabad játéktevékenység során”. A kerettanterv idézett passzusai a természeti szabad exploráció minden elemét megjelenítik. (A „szabad mozgás a természetben” feladatelem önmagában is eleget tesz a természeti szabad exploráció minden kritériumának.) A tevékenységek szabadon, önszerveződő módon mennek végbe a természetben.

A pilot kutatás kérdései és eredményei

A pilot kutatás során telefonos interjúk készültek ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert intézmények pedagógusaival, igazgatóhelyetteseivel, igazgatóival és intézmény vezetőivel. A cél annak feltérképezése volt, hogy az iskolák nyújtanak-e a tanulóknak természeti szabad explorációs élményeket (és ha igen, akkor milyen ezeknek az aránya a szervezett programokhoz képest). Ezt követően lett megbecsülve, hogy mekkora különbség lehet ezen a területen a gyakorlat és a tervek között. A két típusú oktatási intézmény által megvalósított programok, összehasonlító elemzéssel lettek vizsgálva, keresve a különbségeket és hasonlóságokat.

Mindkét iskola típusból öt-öt került megkérdezésre. Az intézmények között általános iskolák és gimnáziumok vegyesen voltak, így a napközis és felsős tanulószoba foglalkozások nem kerültek összehasonlításra, mivel ezek a gimnáziumok-

ban kevésbé jellemzőek. A kis mintaszámra való tekintettel a kapott eredmények kellő óvatossággal kezelendők, leginkább a további kutatási irányok meghatározásában lehet szerepük.

A telefonos interjúzás során az alábbi kérdések lettek feltéve:

1. Szokott-e az iskola/gimnázium szervezni olyan programokat, amelyek a természetben valósulnak meg? Ha igen, tudna-e erre néhány példát mondani?
2. Előfordul-e, hogy iskolai keretek között olyan program kerül megvalósításra a természetben, ahol a gyerekek pedagógiai felügyelet mellett, önszerveződő módon szabad játéktevékenységet, szabad mozgást végeznek? Ez azt jelenti, hogy kötetlen, szabad időtöltés van a természetben, a pedagógusnak csak annyi a feladata, hogy felügyeli mindezt. Elő szokott-e fordulni ilyen, valamelyik előbb felsorolt program esetében?
3. Meg tudná becsülni százalékosan, hogy az említett természeti programokon belül, milyen arányban fordul elő a kötetlen és szabad időtöltés a szervezett tevékenységek mellett (minden egyes programon belül külön)?

Az interjúk alapján elmondható, hogy a 10 megkérdezett intézmény mindegyike szokott olyan tevékenységeket megvalósítani, amelyek a természeti szabad exploráció fogalmának eleget tesznek. Ugyanakkor csak egy darab intézménynél említették, hogy a tevékenység a mindennapos testnevelés része (ökoiskola). Ettől függetlenül más keretek közt, például napköziben is megvalósulhat a rendszeres természeti szabad exploráció. Megállapítható, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók egyre kevesebb ilyen jellegű élményben részesülnek. Az alsós korosztálynál a napközis és játszótéri szabad foglalkozások jelentősen megemelik a kötetlen játékkal, mozgással eltöltött órák számát. Kedvező esetben akár heti rendszerességgel lehetnek a gyerekek ilyen módon a természetben. Ugyanakkor az iskolák környezeti adottságai jelentős különbségeket eredményezhetnek ezen a téren. Egy Budapest belvárosában található iskolában értelemszerűen nagyszágrendekkel kevesebb ilyen élménnyel fognak találkozni a gyerekek, mint egy vidéken található intézménynél, ahol akár 10 perc gyaloglással megközelíthető az erdő. Felsőbb osztályokba lépve ezek a foglalkozások már nem jellemzőek, helyüket sokkal inkább átveszik a kirándulások, táborok, Erdei-iskolák, sport rendezvények, amelyek összességében kevesebb természeti szabad explorációs élmény megélését teszik lehetővé. Ugyanakkor a megkérdezettek több esetben is azt nyilatkozták, hogy ezen tevékenységek

esetében rendkívül változó, hogy mennyi idő jut a természeti szabad explorációra. Ez nagymértékben függ az aktuális szaktanár és osztályfőnök felfogásától, személyiségétől, a diákok életkorától, a gyerekcsoport összetételétől, illetve a program helyszínétől.

Az ökoiskolák egyes programjain belül, (mely a 2. kérdésre adott válaszokat jelenti, a napközis és felsős tanuló szoba foglalkozások kivételével) a természeti szabad explorációs időtöltések ideje 10%-40% között mozgott a szervezett tevékenységek idejéhez képest. Az ökoiskola címet nem nyert intézmények esetében szélesebb skálán, 10%-70% között mozgott ez az érték. Amennyiben megvizsgáljuk a két csoportnál, hogy a 2. kérdésre megadott programokon belül mennyi a természeti szabad explorációra fordított idő (a napközis és felsős tanuló szoba foglalkozások kivételével) érdekes eredményre jutunk: azt találjuk, hogy az ökoiskola címet nem nyert intézmények átlagosan közel kétszer annyi természeti szabad explorációt valósítanak meg az egyes programok keretében, mint az ökoiskolák. Ez nem jelenti azt feltétlenül, hogy a diákok kétszer annyi időt töltenek természeti szabad explorációval, mivel az egyes programok hosszát és gyakoriságát, illetve a bevont diákok számát nem vizsgáltuk a pilot kutatás keretében.

A fentiek alapján a 2. hipotézis (eltérések lesznek a tantervek és a gyakorlat között a természeti szabad exploráció szem-

pontjából) részben helytálló. Mind a 10 intézmény szokott olyan tevékenységeket megvalósítani, amelyek a természeti szabad exploráció fogalmának eleget tesznek. Ugyanakkor csak egy darab intézménynél említették, hogy a tevékenység a mindennapos testnevelés része.

Ennek oka az is lehet, hogy a testnevelő tanárok valós vagy vélt külső elvárosok hatására (például: intézményvezetők, egyéb pedagógusok részéről) végzik a munkájukat, nem engedve kellő teret a természeti szabad explorációnak. Ugyanakkor befolyásolhatta az eredményt az is, hogy direkt kérdés nem lett feltéve a testnevelés órák keretében végbemenő természeti szabad explorációra vonatkozóan. A jövőbeni kutatásokban érdemes célnak azt is megvizsgálni, hogy az 1-4. osztályos testnevelés órák keretében mennyire valósul meg a természeti szabad exploráció. A hipotézis alaposabb vizsgálata csak ezután hajtható végre. Az Ember és természet, Földünk – környezetünk, Életvitel és gyakorlat, illetve az Ember és társadalom műveltségi területen belül az Erkölcstan, etika fő terület vizsgálata is indokolt a természeti szabad exploráció szempontjából.

A 3. hipotézis (az ökoiskolák esetében nagyobb arányban fordulnak elő a természeti szabad explorációs élmények, mint az ökoiskola címet nem nyert intézményeknél) nem nyert alátámasztást. Az eredményekből nagyobb eséllyel következtethetünk arra, hogy pont az

ökoiskolák esetében kevesebb a természeti szabad exploráció. Nagyobb arányban fordulnak elő a környezetvédelemmel kapcsolatos programok, de ezek több kötöttséggel és irányítottással valósulnak meg. Ugyanakkor a hipotézis tényleges vizsgálatához átfogó kutatás szükséges, amely az egyes programok hosszát, gyakoriságát és az azokon résztvevő diákok számát is figyelembe veszi. Továbbá érdemes megvizsgálni a napközis foglalkozásokat, játszótéri szabad időtöltéseket és a felsős tanuló szobák programjait is, szintén figyelembe véve a gyakoriságot, időtartamot, bevont diákok számát és a helyszínt is.

Következtetések

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és kerettanterveinek vizsgálata rámutatott, hogy az alsós korosztály számára kötelező elem a természeti szabad exploráció a testnevelés órák keretében. Ugyanakkor az interjúk csupán egy esetben említették, hogy a mindennapos testnevelés részei ezek a tevékenységek. Mindenképp fontos megvizsgálni, hogy az iskolák mennyire építették be a természeti szabad explorációt a testnevelés órák tanmenetébe. Érdemes kutatást végezni célzottan egyéb tantárgyak esetében is arra vonatkozóan, hogy megvalósul-e ez a kötetlen program elem, és ha igen, milyen gyakorisággal. Az új Nemzeti alaptanterv megjelenésekor, annak vizsgálatát is el kell végezni a természeti szabad exploráció szempontjából.

Csonka és Varga (2019) kutatása alapján az ökológiai identitás fejlődésében meghatározóbb szerepe van a természeti szabad explorációs élményeknek, mint az erősen strukturált, szervezett programoknak (amennyiben általánosságban a környezettudatosság, környezettudatos viselkedés kialakítását vesszük figyelembe, a szervezett programok szintén kiemelt fontossággal bírnak). A pilot kutatás eredményei indokoltá teszik az ökoiskolák és ökoiskola címet nem nyert intézmények helyi tantervének átfogó vizsgálatát, a természetben végbemenő, szabadság és felfedezés érzését adó programok megjelenésének gyakorisága szempontjából. Elképzelhető, hogy a környezettel, környezetvédelemmel kapcsolatos programok sűrűbb megjelenése, a természetben eltöltött szabadidő csökkenése árán valósul meg. Ez esetben a pedagógiai célokkal ellentétes hatást válthatunk ki. A természettudományos, illetve környezetvédelemmel kapcsolatos tudás gyarapodhat, de nem alakul ki a természettel egy kellően pozitív érzelmi viszony, így nem lesz valódi belső motiváció annak védelmére.

A fenti körülményre tekintettel, a korábbiakban ismertetett átfogó kutatások megvalósítása fontos és kiemelt feladat. Amíg nem vetjük alapos vizsgálat alá az intézmények tanterveit a természeti szabad exploráció tekintetében, addig az iskolai környezetpedagógia hatékonyságának megítélésénél is csupán a sötétben tapogatódzunk.

Köszönetnyilvánítás

Az EFOP-3.6.1-16-2016-0001 „Kutatói kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat keretében támogatás igénylés történt a tanulmányhoz. A támogatást tisztelettel köszönjük!

Irodalom

- Akker, J. v. (2005). *Curriculum development re-invented: Evolving challenges*. In: Letschert, J. (szerk.): *Curriculum development re-invented. SLO, Leiden. 16-31.*
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 15-26. doi: [10.1080/00958969909598628](https://doi.org/10.1080/00958969909598628)
- Clayton, S. (2003). *Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition* (Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature. kötet). (S. Clayton, & S. Opatow, szerk.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Csonka, S, Varga, A. (2019). Természeti szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben. - In: Juhász, E. & Endrődy, O. (szerk.) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Debrecen, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), (2019) pp. 91-105., 15 p. Letöltés: 2019.06.13. Web: http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf
- Davis, N., Daams, M., Hinsberg, A., Sijtsma, F. (2016). How deep is your love of nature? A psychological and spatial analysis of the depth of feelings towards Dutch nature areas. *Applied Geography*, Volume 77, 38-48. doi: [10.1016/j.apgeog.2016.09.012](https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2016.09.012)
- Eisner, T. (1982). For Love of Nature: Exploration and Discovery at Biological Field Stations. *BioScience* Vol. 32, No. 5, 321-326. doi: [10.2307/1308848](https://doi.org/10.2307/1308848)
- Herrington, S, Studtman, K. (1998). Landscape Interventions New Directions for the Design of Children's Outdoor Play Environments. *Landscape and Urban Planning* 42(24), 191-205
- Kaplan, R., Kaplan, S. 1989. *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press. Cambridge
- Kárász, I. (1996). *Ökológia és környezetelemzés. Terepgyakorlati praktikum*. Pont Kiadó, Budapest.
- Konyha, R. (2011). „Zöldebb” családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új pedagógiai szemle* - 61. évf. 1-5. sz., 484-498.
- Kuo, F. E., Sullivan, W. C. (2001). Environment and Crime in the Inner City. Does Vegetation Reduce Crime.

- Environment and Behaviour* 33, pp. 343-367. doi: [10.1177/0013916501333002](https://doi.org/10.1177/0013916501333002)
- Lehoczky J. (1999). *Iskola a természetben*. Budapest, Raabe-Klett.
- Mező F. (2016). *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2018). *Fejlesztő pedagógia – Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Mező K. (2019). Az OxIPO modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9-21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Nemzeti alaptanterv*. Letöltés: 2019.11.25. Web:https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Palmer, J., Nael, P. (2000). *A környezeti nevelés kézikönyve*. Routledge-Körlánc-Infogrup, Budapest. 15-25. o.
- Piskóti, M. (2015). *The Role of Environmental Identity in the Development of Environmental Conscious Behaviour*. Budapest: Corvinus University. Letöltés dátuma: 2018. 11. 08., forrás: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/858/2/Piskoti_Marianna_den.pdf
- Schultz, P. W. (2001). The Structure of Environmental Concern: Concern for Self, Other People, and the Biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327-339. Idézi: Piskóti (2015); 6061.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés: 2017. 08 03. Web:https://www.academia.edu/26037060/A_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_pedag%C3%B3giai_pszichol%C3%B3giai_alapjai
- Zavestoski, S. (2003). *Constructing and Maintaining Ecological Identities* (Identity and the Natural Environment: the psychological significance of nature, 297-316.). (S. Clayton, S. Opatow, szerk.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.