

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

KUI BIBORKA ROZÁLIA

Soproni Egyetem

Sopron
2026

Doktori (PhD) értekezés
Soproni Egyetem
Róth Gyula Erdészeti És Vadgazdálkodási Tudományi Doktori Iskola
Erdő- és Környezetpedagógia Program

**GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ GYERMEKEK TERMÉSZETI
KÖRNYEZETI SZOCIALIZÁCIÓJA**

Készítette: Kui Biborka Rozália
Témavezetők: Dr. Molnár Katalin
Dr. Takács Viktor

Sopron
2026

**GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ GYERMEKEK TERMÉSZETI
KÖRNYEZETI SZOCIALIZÁCIÓJA**

Értekezés doktori (PhD) fokozat elnyerése érdekében

Írta:

KUI BIBORKA ROZÁLIA

Készült a Soproni Egyetem
Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola
Erdő- és Környezetpedagógia programja keretében

Témavezető(k): Dr. Molnár Katalin
Dr. Takács Viktor

Az értekezés témavezetőként elfogadásra javasolt: igen / nem

témavezető(k) aláírása

Az értekezés bírálóként elfogadásra javasolt (igen /nem)

1. bíráló: Dr. _____ igen / nem _____
(aláírás)

2. bíráló: Dr. _____ igen / nem _____
(aláírás)

Az értekezés nyilvános védésének eredménye: _____%

Kelt Sopron, 20 év hónap nap

a Bíráló Bizottság elnöke

A doktori (PhD) oklevél minősítése: _____

az EDHT elnöke

NYILATKOZAT

Alulírott Kui Biborka Rozália, jelen nyilatkozat aláírásával kijelentem, hogy a Gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek természeti környezeti szocializációja című PhD értekezésem önálló munkám, az értekezés készítése során betartottam a szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. törvény szabályait, valamint a Róth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományi Doktori Iskola által előírt, a doktori értekezés készítésére vonatkozó szabályokat, különösen a hivatkozások és idézések tekintetében.

Kijelentem továbbá, hogy az értekezés készítése során az önálló kutatómunka kitétel tekintetében témavezetőimet, illetve a programvezetőt nem tévesztettem meg.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy az értekezést nem magam készítettem, vagy az értekezéssel kapcsolatban szerzői jogsértés ténye merül fel, a Soproni Egyetem megtagadja az értekezés befogadását.

Az értekezés befogadásának megtagadása nem érinti a szerzői jogsértés miatti egyéb (polgári jogi, szabálysértési jogi, büntetőjogi) jogkövetkezményeket.

Sopron, 20.....

.....

doktorjelölt

Tartalomjegyzék

Ábrajegyzék	4
Táblázatjegyzék	6
KIVONAT	8
OVERVIEW	10
1. BEVEZETÉS: PROBLÉMAFELVETÉS ÉS A KUTATÁS INDOKLÁSA	11
2. A KUTATÁS CÉLJA, HIPOTÉZISEK	12
2.1. Kutatási kérdések.....	13
2.2. A kutatás hipotézisei.....	14
3. A TERMÉSZETHEZ VALÓ ALAPJOG GYERMEKJOGI- ÉS VÉDELMI SZABÁLYOZÁSA	15
3.1. A gyermekjog kialakulásának kezdetei – háttér és keret	16
3.2. Természeti környezet a gyermekjog nemzetközi és hazai szabályozásában.....	17
3.3. A természeti környezet megismerésének jogszabályi keretei és gyakorlati ellentmondásai a köznevelésben	18
4. A GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁS ÉS SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI	20
4.1. A gyermekvédelem történeti áttekintése	20
4.2. A gyermekvédelmi intézmények szocializációs szerepe és korlátai; működésük és szakmai követelményeik	25
4.3. Az iskola szocializációs szerepe a gyermekvédelmi ellátásban nevelkedő fiatalok életútjában	28
4.3.1. Iskolai sikeresség és kudarcmechanizmusok a gyermekvédelmi ellátás kontextusában....	28
4.3.2. Az eredményesebb iskolai szocializáció lehetőségei az inkluzív nevelés tükrében	29
4.4. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek szerepe és jellemzői.....	30
4.5. Élet a gyermekvédelmi ellátórendszeren túl – a kikerülés kihívásai	32
5. A FELNŐTTEK HATÁSA A TERMÉSZETKAPCSOLATRA, A KÖRNYEZETI NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI, PÁLYA- ÉS MUNKASZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI.....	34
5.1. Természetkapcsolat és hatásai	34
5.2. A felnőttek szerepe a gyermekek természetkapcsolatának kialakításában	35
5.3. A környezeti nevelés kialakulása, hatékonysága, sajátosságai, különös tekintettel a gyermekvédelemben élő gyermekek esetében	36
5.4. A környezeti nevelés szerepe a pálya- és munkaszocializáció támogatásában gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok körében.....	40
5.5. Jövőbeli irányok és kihívások a környezeti nevelés területén	41
6. TERMÉSZETSZOCIALIZÁCIÓ AZ ÁLLAMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ GYERMEKEK KÖRÉBEN: NEMZETKÖZI KITEKINTÉS A JOGI ÉS INTÉZMÉNYI SZABÁLYOZÁSRA	44
6.1.Nemzetközi jogi és szakpolitikai háttér	44

6.2. Nemzetközi kitekintés az intézményi jó gyakorlatokra	47
7. AZ ATTITÚD ÉS A REZILIENCIA PSZICHOLÓGIAI KERETEI A GYERMEKVÉDELMI KONTEXTUSBAN	54
7.1. Az attitúd, mint pszichológiai konstrukció: elméleti keretek és alkalmazási dimenziók.....	55
7.2. A reziliencia fogalma és a szorongással való összefüggése – hazai és nemzetközi kitekintés	57
8. A KUTATÁS ANYAGA, MÓDSZEREI, MINTÁJA	57
8.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében	58
8.2. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében.....	64
9. EREDMÉNYEK.....	66
9.1. A vizsgálatok eredményei gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek esetében	67
9.1.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek tanulmányi eredményeinek elemzése.....	67
9.1.2. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabadidős tevékenységeinek elemzése a természethez való kapcsolódás tükrében	72
9.1.3. Konkrét természettudományos ismereteik vizsgálata	78
9.1.4. Környezeti attitúd és komponensei vizsgálatának eredményei.....	79
9.1.5. A szorongás mintázatai a gyermekvédelemben és családban élő gyermekek körében	91
9.1.6. A reziliencia szintjeinek vizsgálata és összehasonlító elemzése gyermekvédelmi és családi nevelési kontextusban.....	94
9.1.7. A környezeti attitúd és a vizsgált háttérváltozók közötti összefüggések statisztikai vizsgálata	97
9.2. A vizsgálatok eredményei a gyermekvédelmi gondoskodásban dolgozó szakemberek esetében	105
9.2.1. A dolgozók véleménye a környezeti nevelés intézményi szintű igényéről	106
9.2.2. A szakdolgozók környezeti attitúdjának vizsgálata	109
9.2.3. A környezeti nevelés akadályai, gátjai a gyermekvédelemben.....	116
9.2.4. A gyermekvédelemben dolgozók környezeti nevelés terén mutatkozó fejlődési hajlandósága.....	118
9.3. Környezeti nevelési modell gyermekvédelmi otthonok számára.....	120
10. KÖVETKEZTETÉSEK, MEGÁLLAPÍTÁSOK	124
10.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében	124
10.2. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében	126
10.3. Következtetések a gyermekvédelmi gondoskodás, a természeti környezet és a környezeti attitúd metszéspontjairól	126
11. JAVASLATOK	128
11.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében	128
11.2. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében	130
12. TÉZISEK	130
12.1 A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében	130

12.2. A szakdolgozók esetében.....	133
12.3. Környezeti nevelési modellre vonatkozóan.....	133
13. KUTATÁS FOLYTATÁSÁNAK IRÁNYAI	134
14. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	136
15. IRODALOMJEGYZÉK	137
16. MELLÉKLETEK.....	155
1. sz. melléklet: A kutatás kérdései, hipotézisei, a disszertáció fejezetei és tézisei közötti összefüggések	156
2. sz. melléklet: Fogalomtár	163
3. sz. melléklet: Félig strukturált, képi támogatású mérőeszköz kialakítása a gyermekvédelmi gondoskodásban élő óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének feltárására	165
4. sz. melléklet: Félig strukturált interjú óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének mérésére.....	167
5. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (alsós: 1-4 osztály).....	171
6. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (felsős: 5-8 osztály)	175
7. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (gimnázium: 9-12 osztály).....	179
8. sz. melléklet: Szorongást mérő kérdőív.....	183
9. sz. melléklet: Reziliencia vizsgálata gyermekvédelemben élő gyermekek esetében.....	185
10. sz. melléklet: Reziliencia vizsgálata családban felnövő gyermekek esetében.....	187
11.sz. melléklet: Félig strukturált interjú a gyermekvédelemben dolgozók természeti-, környezeti attitűdjének vizsgálatára	189
12.sz. melléklet: A gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek konkrét természettudományos ismereteik vizsgálata	193

Ábrajegyzék

1. ábra. A romániai (Ro) és magyarországi (Mo) gyermekotthonokban élő gyermekek tanulmányi eredményeinek százalékos megoszlása	68
2. ábra. A romániai és magyarországi gyermekotthonokban élő tanulók tanulmányi eredményeinek megoszlása évfolyamonként.....	69
3. ábra. A gyermekotthonokban élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek tanulmányi eredményeinek százalékos megoszlása	70
4. ábra. A gyermekotthonban (GYVGY) és családi környezetben (CSGY) élő tanulók tanulmányi eredményeinek megoszlása korosztályok szerint	71
5. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége romániai és magyarországi gyermekvédelmi intézményekben.....	74
6. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége korcsoportok szerint a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok körében – Ro–Mo	75
7. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége családban élő és gyermekvédelmi ellátásban részesülő gyermekek összehasonlításában	76
8. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége korcsoportok szerint gyermekvédelmi ellátásban és családban élő gyermekek esetében.....	77
9. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai az alsós korosztályú gyermekvédelemben élő és családban élő gyermekek esetében	84
10. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a felsős korosztályú gyermekvédelemben élő és családban élők esetében ..	86
11. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a középiskolás korosztályú gyermekvédelemben élő illetve családban élő gyermekek esetében	88
12. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a teljes gyermekvédelemben élő illetve családban élő gyermekek mintája esetében	90
13. ábra. A gyermekek szorongásszintje országoként és korosztályonként a gyermekvédelmi ellátásban.....	92
14. ábra. A gyermekvédelemben élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek szorongásszintjei korosztályonként	93
15. ábra. Rezilienciaszint országoként és ellátási formák szerint a teljes mintában.....	94
16. ábra. A gyermekek rezilienciájának korcsoportos megoszlása országok és nevelési környezet szerint	95
17. ábra. A környezeti attitűd és a tanulmányi eredmények megoszlása gyermekotthonban (bal) és családban élő gyermekek (jobb) körében	99
18. ábra. A környezeti nevelés fontosságának megítélése munkakörök szerint a gyermekvédelemben	107
19. ábra. A szabad levegőn töltött idő fontosságának megítélése a gyermekvédelmi dolgozók körében	107
20. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabad levegőn töltött idejének becsült időtartama az intézményi dolgozók megítélése alapján	108
21. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek kirándulásainak gyakorisága az intézményi dolgozók megítélése szerint.....	108
22. ábra. Szervezett környezeti nevelési programok gyakorisága a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek körében intézményi dolgozói megítélés alapján	109

23. ábra. Kognitív és affektív környezeti attitűdök a gyermekvédelemben dolgozók körében.....	109
24. ábra. A szabad levegőn töltött idő jelentőségének szakmai megítélése a gyermekvédelmi ellátásban	110
25. ábra. A környezeti neveléssel kapcsolatos tartalmak tanításának gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében	112
26. ábra. A környezeti neveléssel kapcsolatos programok szervezésének gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében	113
27. ábra. A környezeti nevelési programok havi gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében	115
28. ábra. A gyermekvédelemben dolgozók percepciója saját munkájuk környezeti neveléshez való kapcsolódásáról	115
29. ábra. Szakdolgozói visszajelzések a akadályok jelenlétéről a környezeti nevelési programok szervezésében	116
30. ábra. A továbbképzésre való nyitottság a szakdolgozók körében	118
31. ábra. Természetalapú környezeti nevelési modell a gyermekvédelmi gondoskodás kontextusában	120
32. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodás, a természeti környezet és a környezeti attitűd metszéspontjai	127
33. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	193
34. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	195
35. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 5-8 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	197
36. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	199
37. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 9-12 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	200
38. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 9-12 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása.....	202

Táblázatjegyzék

1. táblázat. A kérdőívek tartalmi felépítése	60
2. táblázat. A környezeti attitűd dimenziói és a hozzájuk tartozó kérdőívtételek	60
3. táblázat. A kutatás mintája	62
4. táblázat. A félig strukturált interjú tartalmi felépítése	64
5. táblázat. Környezeti attitűd átlag értéke országok és korosztályok szerint	79
6. táblázat. Környezeti attitűdök eltérései gyermekvédelmi és családi mintában	80
7. táblázat. A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek életkori összehasonlítása átlagértékek és szórások alapján	82
8. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája az alsós korosztály esetén	83
9. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája az alsós kontrollcsoport esetében	83
10. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája alsós kontrollcsoport esetében	83
11. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok az alsós korosztály esetében	84
12. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok az alsós korosztályú kontrollcsoport esetében	84
13. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a felsős korosztály esetén	85
14. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a felsős kontrollcsoport esetében	85
15. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája felsős korosztály esetében.....	85
16. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája a felsős korosztályú kontrollcsoport esetében.....	85
17. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a felsős korosztály esetében.....	86
18. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a felsős kontrollcsoport esetében.....	86
19. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a középiskolás korosztály esetében	87
20. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a középiskola kontrollcsoport esetében	87
21. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája középiskolás korosztály esetében	88
22. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a középiskolás korosztály esetében	88
23. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a középiskolás kontrollcsoport esetében..	88
24. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a teljes minta esetében	89
25. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a teljes kontrollcsoport esetén.....	89
26. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája a teljes minta esetében esetében.....	89
27. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a teljes minta esetében	90
28. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a teljes kontrollcsoport esetében.....	90
29. táblázat. A gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek szorongásszintje országoként	91
30. táblázat. A gyermekvédelemben élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek szorongásszintjei korosztályonként.	92
31. táblázat. Rezilienciaszint országoként és ellátási formák szerint	94
32. táblázat. A gyermekek rezilienciájának korcsoportos megoszlása országok és nevelési környezet szerint	95
33. táblázat. A környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény összefüggése országokénti bontásban	98
34. táblázat. A környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény összefüggése nevelési szintér szerinti bontásban.....	98
35. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos tudás összefüggésének vizsgálata romániai és magyarországi mintában	100
36. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos ismeretek közötti kapcsolat Spearman-féle rangkorrelációs mutatói romániai és magyarországi gyermekvédelmi mintákban	100

37. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos tudás összefüggésének vizsgálata nevelési szintek közötti bontásban	101
38. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon	101
39. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint kapcsolatának vizsgálata nevelési szintek szerint	102
40. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint közötti kapcsolat Spearman-féle rangkorrelációs mutatói nevelési szintek szerint.....	102
41. táblázat. A környezeti attitűd és a reziliencia szint kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon	103
42. táblázat. A környezeti attitűd és a reziliencia kapcsolatának vizsgálata nevelési szintek szerint	104
43. táblázat. A környezeti attitűd és a gyermekvédelemben eltöltött idő kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon.....	104
44. táblázat. A környezeti attitűd és a gyermekvédelemben eltöltött idő közötti kapcsolat Spearman-féle rangkorrelációs mutatói nevelési szintek szerint	105

KIVONAT

A kutatás a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek természethez való viszonyát, környezeti attitűdjét és pszichoszociális jellemzőit vizsgálja, valamint azt, hogy a gyermekvédelemben dolgozó felnőttek környezeti nevelési gyakorlata miként járulhat hozzá a reziliencia erősítéséhez és a mentális jóllét támogatásához. Elméleti keretét a gyermekjog, a gyermekvédelem történeti és szabályozási háttere, továbbá a környezeti nevelés, a természetkapcsolat és a szocializáció nemzetközi és hazai szakirodalma adja. A dolgozat nemzetközi kitekintésben elemzi, hogy a különböző jogi és intézményi megoldások miként teremtik vagy korlátozzák a természeti környezethez való mindennapi hozzáférés lehetőségét az állami gondoskodásban élő gyermekek számára.

A kutatás fő célja annak feltárása, hogyan függ össze a természetközeli nevelési környezet a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdjével, tanulmányi teljesítményével, természettudományos tudásával, szorongásszintjével és rezilienciájával, illetve milyen szerepet játszanak ebben a szakellátás intézményi és humán tényezői. A hipotézisek egy része a gyermekek környezeti attitűdjének szerkezetére, a tanulmányi eredményekkel, a szorongással és a rezilienciával való összefüggéseire, másik része pedig a gyermekvédelmi szakemberek attitűdjeire, gyakorlataira és fejlődési hajlandóságára irányult, kiemelve az attitűd–viselkedés közötti különbség vizsgálatát.

A kutatás vegyes módszertani megközelítést alkalmazott. A gyermekek környezeti attitűdjét saját szerkesztésű, életkori csoportokra (alsó-, felső tagozat, középiskola) adaptált kérdőívek mérték, amelyek demográfiai, tanulási, természetkapcsolati és természettudományos tudásra vonatkozó kérdéseket, valamint Likert-skálás attitűdtételeket tartalmaztak. A pszichés jellemzők mérésére standardizált szorongás- (Spielberger-féle Gyermek Állapot–Vonás Szorongás Kérdőív) és reziliencia-skálák (GYIRM-25/20) szolgáltak. A gyermekvédelmi szakemberek esetében félig strukturált interjúk készültek, amelyek a környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseire, az intézményi gyakorlatra, a környezeti nevelés akadályaira és a továbbképzési igényekre fókuszáltak. A kvantitatív adatelemzést kvalitatív tartomelemzés egészítette ki.

Az eredmények szerint a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdje alapvetően pozitív, de következetesen elmarad családban nevelkedő társaikétól. A természetközeli, rendszeres szabadtéri tevékenységeket biztosító intézményekben magasabb attitűdértékek, gazdagabb természettudományos ismeretek és mérsékeltbb serdülőkori attitűdcsökkenés figyelhető meg. A környezeti attitűd szerkezetében a kognitív és affektív komponensek dominánsak, míg a konatív (cselekvéses) dimenzió tartósan alulreprezentált; a pozitív attitűd nem mindig fordul át környezetbarát viselkedéssé. A környezeti attitűd leginkább a rezilienciával mutat szoros kapcsolatot, gyengébben a természettudományos tudással és a tanulmányi eredményekkel, és enyhén védő hatása a szorongással szemben.

A szakemberek többsége kognitív és affektív szinten egyaránt pozitív környezeti attitűddel rendelkezik, a természet védelmét és a szabadban töltött időt fontosnak tartja. A mindennapi gyakorlat mégis eseti, spontán jellegű: a strukturált, rendszeres környezeti nevelési programok ritkák, gyakran idő-, létszám- és forráshiány, valamint intézményi prioritáshiány gátolja őket. Ugyanakkor jelentős, bár feltételekhez kötött fejlődési hajlandóság mutatkozik a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzések iránt.

A dolgozat fő következtetése, hogy a környezeti nevelés a gyermekvédelmi ellátásban nem pusztán ökológiai tudatformáló feladat, hanem reziliencia-támogató, pszichés védőfaktor, amely az érzelmi biztonság, az önszabályozás és a társas kompetenciák fejlődését is segíti. A

szerző javaslatot tesz annak jogszabályi rögzítésére, hogy a természeti környezetben töltött minőségi idő a gyermekek alapvető joga, továbbá hangsúlyozza az intézményi szintű elköteleződés, a rendszeres, strukturált természetközeli programok és a módszertani támogatás szükségességét, hogy a meglévő pozitív attitűdök következetes, gyermekek jóllétét szolgáló gyakorlattá formálódhassanak.

OVERVIEW

The research investigates how access to nature influences the environmental attitudes, psychosocial characteristics and well-being of children in residential child protection care, and how professionals' environmental education practices support these processes. Using a mixed-methods design with questionnaires, standardized psychological scales and semi-structured interviews, it examines children's attitudes, knowledge, anxiety and resilience, alongside professionals' views, practices and perceived barriers. Findings show that children's environmental attitudes are positive but generally weaker than those of peers living in families, with nature-oriented institutions fostering richer knowledge, higher attitudes and lower declines during adolescence. A consistent attitude-behaviour gap emerges, as the behavioural (conative) component remains underdeveloped. Professionals value nature and outdoor activities, yet structured programmes are rare due to time, workload and resource constraints, although willingness for further training is high. The dissertation concludes that environmental education can act as a resilience-enhancing protective factor and argues for institutional commitment, methodological support and guaranteed access to nature as a fundamental right to better support children's long-term well-being.

1. BEVEZETÉS: PROBLÉMAFELVETÉS ÉS A KUTATÁS INDOKLÁSA

A gyermekvédelem a 21. században komplex társadalmi, pedagógiai és pszichológiai kihívások metszéspontjában helyezkedik el. Az állami gondoskodás feladata nem merül ki a létbiztonság megteremtésében: olyan érzelmi, kapcsolati és szocializációs keretet is biztosítani kell, amely elősegíti a gyermekek egészséges fejlődését és hosszú távú társadalmi integrációját. A nevelési környezet minősége ebből a szempontból meghatározó tényező, mivel a családban természetes módon jelen lévő érzelmi mintázatok és kapcsolati stabilitás intézményi környezetben gyakran csak részlegesen reprodukálhatók.

Nemzetközi és hazai kutatások egyaránt igazolják, hogy a természeti környezethez való rendszeres kapcsolódás a reziliencia, az érzelemszabályozás és a mentális egészség támogatásán keresztül jelentős protektív tényezőként jelenik meg a sérülékeny populációk életében. A környezeti nevelés szerepe így túlmutat az ismeretátadáson: olyan pszichoszociális erőforrást képezhet, amely a biztonságérzet, az önreflexió és a társas beágyazottság fejlődését támogatja, miközben fejlesztő és prevenciós funkciót is elláthat. Mindezek ellenére a környezeti nevelés jelenléte a gyermekvédelmi szakellátás hazai gyakorlatában mindeddig marginálisnak tekinthető.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek többsége nem önkéntes módon kerül ki a családi környezetből, ami már önmagában jelentős pszichés terheléssel jár. A tartós érzelmi biztonság hiánya kiszolgáltatottságot, sebezhetőséget és fejlődési kockázatokat eredményez. Empirikus vizsgálatok szerint az állami gondozásban élő gyermekek körében az érzelmi és magatartásbeli zavarok előfordulása számottevően gyakoribb, mint a családban élő, ám hátrányos helyzetű társaik körében (Daud et al., 2005), ami arra utal, hogy az intézményi elhelyezés önmagában is sérülékenységi tényező. A jelenség hátterében részben a családi kapcsolatok megszakadásának traumája, részben a gondozó személy gyakori változása áll, amely gátolja a biztonságos kötődés kialakulását és az érzelmi stabilizációt (Rutter & O'Connor, 1999). A kötődéseméleti keret (Bowlby, 2009) rávilágít, hogy a korai biztonságos kapcsolódás hiánya tartós hatást gyakorol a neuropszichológiai érése, a stresszkezelési minták alakulására és az interperszonális bizalomra. E hiányok növelhetik az érzelmi labilitás, a szorongás és a maladaptív viselkedésformák megjelenésének valószínűségét (Tóth et al., 2007; Bowlby, 2009).

A hazai vizsgálatok már az 1980-as évektől kezdve kimutatták, hogy az intézményi nevelés hosszú távú társadalmi kimenetei kedvezőtlenek (Novák, 1991; B. Aczél, 1986, 1991). A szakellátásból kikerülő fiatalok társadalmi mobilitási esélyei, munkaerőpiaci pozíciói és önálló életkezdési lehetőségei korlátozottak, amit a kötődési hiányosságok, a krónikus bizonytalanság és az érzelmi szabályozási nehézségek is befolyásolnak (Kököneyi et al., 2003; Varga, 2008b, 2012). A halmozottan hátrányos helyzet, a tanulási nehézségek és az iskolai kudarcélmények együttesen növelik a lemorzsolódás és a mentális distressz rizikóját (Sablík, 2002), míg az érzelemszabályozás sérülése a szociális kapcsolatok minőségét is rontja, hosszú távon pedig a társadalmi izoláció kockázatát hordozza (Szötsné et al., 2007).

A felnőtté válás időszakában a szociális biztonsághiány, a feldolgozatlan trauma és az érzelmi önszabályozás hiányosságai miatt számos fiatal nem rendelkezik azokkal a belső és külső erőforrásokkal, amelyek az önálló életvezetés alapját képeznék. Így gyakran továbbra is a szociális ellátórendszer támogatására szorulnak (Rácz, 2012; Herczog, 2008, 2013; Hodosán-Rácz, 2009; Babusik, 2009; Szennai, 2021). Mindez pedagógiai szempontból azt jelzi, hogy a gyermekvédelmi ellátásban nem elegendő a legalapvetőbb fizikai szükségletek kielégítése: a társas, érzelmi és személyiségfejlődési dimenziók is célzott fejlesztést igényelnek. Az érzelmi biztonság és a belső kontrollérvetés megteremtése nélkül ugyanis a későbbi szocializációs sikeresség tartósan bizonytalan marad.

E kontextusban a környezeti nevelés pedagógiai relevanciája különösen jelentős. A felnőtt minták meghatározó szerepet töltenek be a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek értékrendszerének formálásában, így a nevelők és szakemberek környezeti attitűdjei és gyakorlatai közvetlenül befolyásolják a természethez való viszony kialakulását. A természet közvetlen megtapasztalása számos pszichológiai előnnyel jár: csökkenti a stresszt és a szorongást, erősíti az én-hatékonyság érzését, valamint a rezilienciát (Miyazaki, 2018; White et al., 2019; Louv, 2008; Holland, 2018). Ezzel szemben a természetélmények tartós hiánya „ökológiai elszakadáshoz” és a biodiverzitás megértésének sérüléséhez vezethet, amely a „növényvakság” fogalmával írható le (Csing, 2018).

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a tudatosan tervezett, hosszú távon fenntartott és jól strukturált környezeti nevelési programok kompenzáló, fejlesztő és preventív funkciókat láthatnak el a gyermekvédelmi ellátásban élő fiatalok körében.

E disszertáció annak feltárására irányul, hogy a gyermekvédelmi szakellátás intézményeiben hogyan jelenik meg a környezeti nevelés, milyen formákban és intenzitással valósul meg, valamint milyen pszichoszociális hatásokkal jár a gyermekek fejlődése és szocializációja szempontjából.

2. A KUTATÁS CÉLJA, HIPOTÉZISEK

A bevezetésben bemutatott elméleti és empirikus eredmények kijelölik jelen vizsgálat kiindulópontját: feltételezhető, hogy a természetes környezethez való mindennapi hozzáférés és a környezeti nevelés tudatos, strukturált formái a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek esetében nem csupán ökológiai érzékenyítést, hanem reziliencia-támogató, pszichés védőfaktort is jelenthetnek. Ennek megfelelően a jelen vizsgálat fókuszában annak feltárása áll, hogy a nevelési környezet természetközelsége, illetve a környezeti nevelés intézményi gyakorlata milyen összefüggéseket mutat a gyermekek környezeti attitűdjével és pszichoszociális jellemzőivel.

A jelen kutatás elsődleges célja annak vizsgálata, hogy a természetes környezet hiánya, részleges vagy teljes hozzáférhetősége milyen módon befolyásolja a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjét, és ezen keresztül pszichoszociális jellemzőiket. Kiemelten vizsgáljuk a környezeti attitűd kapcsolatát a tanulmányi teljesítménnyel, a szociális kapcsolatok minőségével, a szorongásszinttel és a rezilienciával, valamint azt, hogy ezek miként függnek össze az intézményi kontextussal és a természethez való mindennapi hozzáférés mértékével. A vizsgálat újszerűsége abban rejlik, hogy a gyermekek jellemzőinek elemzése mellett a gyermekvédelmi szakellátás humán és intézményi tényezőit – különösen a szakemberek környezeti neveléshez való viszonyulását és gyakorlatait – is feltárja, és ezzel hozzájárul a környezeti nevelési programok fejlesztésének megalapozásához.

A kutatás további célkitűzése a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozó felnőttek (nevelők, gyermekfelügyelők, pedagógusok, pszichológusok) környezeti attitűdjeinek, valamint a környezeti neveléssel kapcsolatos tapasztalatainak, értékrendjének és fejlődési hajlandóságának feltérképezése. Feltételezzük, hogy a gyermekek természethez való viszonyulását nagymértékben meghatározzák a felnőttek által közvetített mintázatok, az intézményi struktúrákban megjelenő környezeti gyakorlatok és az ezekhez kapcsolódó nevelési eljárások.

2.1. Kutatási kérdések

Gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekekre irányuló kérdések

1. Milyen módon jelenik meg a természethez való hozzáférés joga a nemzeti és nemzetközi gyermekjogi szabályozásokban, és ezek mennyiben tükrözik a természetben töltött idő bizonyított fizikai, pszichés és szociális előnyeit?
2. Milyen összefüggés mutatható ki a hazai és nemzetközi összehasonlításban a gyermekvédelmi ellátórendszerekben intézményesen beágyazott, gyermekjogi alapú természetszocializációs gyakorlatok jelenléte és az állami gondoskodásban élő gyermekek pszichés jólléte, társas kompetenciái és környezeti attitűdje között
3. Milyen sajátosságok jellemzik a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjét, különösen a kognitív, affektív és konatív dimenziók arányát tekintve?
4. Milyen különbségek mutathatók ki a gyermekvédelmi gondoskodásban élő és a családban nevelkedő gyermekek természeti környezethez való szabadidős hozzáféréseiben, és ezek hogyan hatnak a természettudományos ismereteik jellegére, valamint a környezeti attitűdjük élményszerű vagy szabálykövető karakterére, különös tekintettel a magyarországi és romániai intézményi különbségekre?
5. Milyen szorongásszint jellemzi a gyermekvédelmi rendszerben nevelkedő gyermekeket? Hatással van-e az intézmény által közvetített életmód és értékrend (pl. természetközeli szemlélet, „zöld” programok) a gyermekek szorongási szintjére?
6. Milyen rezilienciaprofil rajzolódik ki körükben, és ez hogyan jelenik meg a hétköznapi élethelyzetekben? Hatással van-e az intézmény által közvetített életmód és értékrend (pl. természetközeli szemlélet, „zöld” programok) a gyermekek reziliencia szintjére?
7. Milyen a gyermekek tanuláshoz való viszonya és érdeklődési köre, és ebben milyen szerepet tölt be a természet iránti kíváncsiság és élményszerzés?
8. Milyen összefüggés mutatható ki a gyermekek természettudományos ismereteinek mélysége és a környezeti attitűdjük pozitivitása között?
9. Milyen összefüggés mutatható ki a gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő hossza és a gyermekek környezeti attitűdjének erőssége között?

Gyermekvédelmi szakemberekre irányuló kérdések

10. Milyen módon jellemzik a szakemberek saját környezeti attitűdjüket a kognitív, affektív és konatív dimenziók mentén?
11. Hogyan értékelik intézményeik, illetve az intézményvezetés hozzáállását a környezeti nevelés támogatásához?
12. Milyen erőforrások állnak rendelkezésükre a környezeti nevelés megvalósításához, és milyen akadályokkal szembesülnek a mindennapi gyakorlatban?
13. Mennyire tartják fontosnak a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzéseken való részvételt, és mennyire nyitottak ismereteik bővítésére?

Környezeti nevelés modellere irányuló kérdés

14. Hogyan konstruálható és indokolható egy, a gyermekvédelmi otthonok mindennapi működésébe integrálható természetalapú környezeti nevelési modell, és milyen elméleti érvek

támasztják alá annak potenciális hatását a gyermekek környezeti attitűdjére, rendszerszintű ismeretalkotására és pszichoszociális fejlődésére

2.2. A kutatás hipotézisei

Gyermekekre vonatkozó hipotézisek

H1: A gyermekjogi szabályozások – mind a nemzeti, mind a nemzetközi szinten – nem teszik kellően explicitté a természethez való hozzáférés jogát, jóllehet a természetben töltött idő pszichoszociális előnyei tudományosan igazoltak.

H2: Feltételezhető, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalomban a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek természetkapcsolata és annak pszichoszociális, valamint pályaorientációs kimenetelei közötti összefüggések vizsgálata elsősorban jogyakorlatok, programleírások és szakpolitikai dokumentumok szintjén jelenik meg, miközben az empirikus, komplex összefüggéseket feltáró kutatások hiányosak.

H3: A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdje mérsékelten pozitív, de elmarad a családban felnövő gyermekekétől; a természetközeli életmódot előtérbe helyező intézményekben nevelkedők attitűdje pozitívabb, természettudományos ismereteik gazdagabbak, mint a városi, természetes környezettől távol eső intézmények lakóié.

H4: A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjének szerkezetében a kognitív és affektív komponensek dominálnak, míg a konatív (cselekvéses) dimenzió alulreprezentált, ami az attitűdök gyakorlati megnyilvánulásának gyengeségére, az attitűd–viselkedés „résére” utal.

H5: A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabadidős tevékenységeiben a természeti környezethez való hozzáférés ritkább, kevésbé autonóm és érzelmileg kevésbé telített, mint a családban élő társaik esetében; ennek következtében természettudományos ismereteik fragmentáltabbak, élménybázisuk szűkösebb, és környezeti attitűdjük inkább szabálykövető, mint élményszerű kötődésen alapuló. Ez a hatás erősebben jelentkezik a magyarországi, mint a romániai intézményekben.

H6: A természetközeli szemléletű intézményekben élő gyermekek szorongásszintje alacsonyabb, környezeti attitűdjük pozitívabb, mint a természetorientált szemléletet nélkülöző intézmények lakóinál; a pozitív környezeti attitűddel rendelkező gyermekek szorongásszintje szignifikánsan alacsonyabb a negatív attitűdű társaikénál

H7: A természetközeli életmódot biztosító intézményekben magasabb arányban találhatók reziliens gyermekek, mint a természetes környezettől elszigetelt környezetben élők körében; a pozitív környezeti attitűddel rendelkező gyermekek rezilienciája szignifikánsan magasabb, mint a negatívabb attitűddel bíróké.

H8: A jobb tanulmányi eredményekkel rendelkező gyermekek környezeti attitűdje pozitívabb, érdeklődési körük sokszínűbb, és nyitottabbak a természeti és társadalmi jelenségek iránt, mint alacsonyabb teljesítményű társaik.

H9: A részletesebb, mélyebb természettudományos ismeretekkel rendelkező gyermekek környezeti attitűdje pozitívabb, mint a kevésbé tájékozott gyermekeké.

H10: A gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő fordítottan arányos a gyermekek környezeti attitűdjével: minél hosszabb időt tölt a gyermek gyermekvédelmi gondoskodásban, annál gyengébb környezeti attitűd jellemzi.

Szakemberekre vonatkozó hipotézisek

H11: A gyermekvédelmi szakemberek környezeti attitűdje alapvetően pozitív és érzelmileg elkötelezett, azonban ezt nem minden esetben támasztja alá megfelelő természeti tudás és következetes cselekvési gyakorlat. Megítélésük szerint a környezeti nevelés intézményi szinten alulreprezentált, ami elsősorban humán erőforrásbeli tényezőkre (felkészültség, leterheltség) vezethető vissza, ugyanakkor a szakemberek jelentős része nyitott a továbbképzésre, ami a fejlesztés reális lehetőségét jelzi.

Modellre vonatkozó hipotézis

H12. Feltételezzük, hogy a gyermekvédelmi otthonok mindennapi működésébe integrált, természet alapú környezeti nevelési modell – a rendszeres természetkapcsolat, a reflektív tanulás, a cselekvésorientált részvétel és a rezilienciaerősítő gyakorlatok révén – pozitív irányban befolyásolja a gyermekek környezeti attitűdjét, természettudományos ismereteik integráltságát és pszichoszociális alkalmazkodását.

Összességében kijelenthetjük, hogy a kutatás céljai, kérdésfelvetései és hipotézisei egy olyan komplex összefüggésrendszert kívánnak feltárni, amely a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek természeti környezethez fűződő viszonyán keresztül érinti tanulási és pszichológiai jellemzőiket, valamint az őket körülvevő felnőttek szerepét és hatását a környezeti nevelés terén. A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak egy holisztikus, természet alapú gyermekvédelmi szemlélet megalapozásához, amelyben a környezeti nevelés reziliencia-támogató, pszichés védőfaktorként jelenik meg.

3. A TERMÉSZETHEZ VALÓ ALAPJOG GYERMEKJOGI- ÉS VÉDELMI SZABÁLYOZÁSA

A nemzetközileg egyre hangsúlyosabban jelenik meg az a felismerés, hogy a 21. század gyermekei jelentős mértékben elszakadtak a természeti környezettől, szabadidős tevékenységeik döntő része zárt térben zajlik. Egy több országot érintő, 12 000 szülő megkérdezésével készült vizsgálat – melyet a Persil megbízásából végeztek – arra az eredményre jutott, hogy a gyermekek 56%-a napi egy óránál kevesebb időt tölt a szabad levegőn, ami alacsonyabb, mint a fogvatartottak számára javasolt napi szabadtéri időkeret (Goodrich, 2016). A háttértényezők jól azonosíthatók: a digitális eszközök túlzott használata, a fizikai és szociális biztonság csökkenése, a városi környezet korlátai, valamint a szülők túlterheltsége és pszichés kimerültsége egyaránt hozzájárulnak e tendenciához. A WHO jelentése szerint a serdülők mintegy 80%-a nem végez elegendő fizikai aktivitást, amely aggasztó népegészségügyi kockázatot jelent (WHO, 2019).

A szabadban eltöltött idő pszichés és fizikai jótékony hatásai egyre szélesebb körű empirikus bizonyítást nyernek. Több tanulmány igazolja, hogy a természetben végzett tevékenységek jelentős mértékben csökkentik a stresszt (Sobko, 2019), fejlesztik a motoros és immunrendszert, javítják a kreativitást, a kognitív funkciókat, a társas kompetenciákat és a vizuális egészséget (Mingguang et al., 2015; X. Michael et al., 2015). A természethez való rendszeres kapcsolódás hozzájárul a környezeti attitűdök pozitív irányú formálódásához, valamint a fenntarthatóság iránti elköteleződéshez.

A természeti környezethez való hozzáférés hiánya tehát nem csupán egészségügyi, hanem gyermekjogi kérdés is. Ennek fényében felvetődik, hogy a gyermekek természethez való jogának érvényesítése miként jelenik meg a nemzeti és nemzetközi jogi szabályozásban. A kérdés különösen aktuális, tekintettel arra, hogy a természethez való szabad hozzáférés – mint

a gyermek egészséges fejlődésének feltétele – mindeddig nem került kellő súllyal beemelésre a gyermekjogi diskurzusba.

3.1. A gyermekjog kialakulásának kezdetei – háttér és keret

A gyermekjogok kialakulása hosszú, több évszázadon átívelő folyamat eredménye, amelyben a gyermekekkel kapcsolatos társadalmi felfogás, a humanizmus fejlődése és a nemzetközi jog intézményesülése egyaránt szerepet játszott. DeMause (1975, p.12.) klasszikus megfogalmazása szerint „a gyermekkor története rémálom, amelyből csak mostanában kezdünk felébredni”: minél távolabb tekintünk vissza a történelemben, annál alacsonyabb a gyermekekről való gondoskodás színvonala, és annál inkább jellemző a gyermekek meggyilkolása, kitétele, testi bántalmazása, terrorizálása vagy szexuális bántalmazása. A szerző a „gyerekség” történetét olyan, évezredek át tartó fejlődési ívként írja le, amely a csecsemő- és gyermekgyilkosságtól az elfogadásig, gyermekközpontúságig vezet.

A modern értelemben vett gyermekjogok kialakulása a 20. századra tehető, ugyanakkor gyökerei a 18–19. század társadalmi és humanitárius reformfolyamataiban keresendők. E korszakban kérdőjeleződik meg először azt a hagyományos szemléletet, amely a gyermeket elsősorban munkaerőforrásként vagy a család tulajdonaként értelmezte. Bár a gyermekmunka korlátozására, a kötelező népoktatás bevezetésére és a gyermekvédelmi szervezetek létrehozására irányuló korai intézkedések ekkor még nem alkotnak koherens gyermekjogi rendszert, jelentős szemléleti fordulatot hoznak, és megteremtik a gyermek önálló jogalanyként való későbbi elismerésének társadalmi alapját. A speciális gyermekvédelmi intézményrendszer a polgári államigazgatás részeként a korai kapitalizmus időszakában kezd kiépülni (Turcsányi-Engel, 1903).

Magyarországon már 1901-ben megszületik az első gyermekvédelmi törvény, az 1901. évi VIII. törvénycikk, amely – Széll Kálmán nevéhez kötve – meghatározza az elhagyott gyermekkel kapcsolatos állami felelősséget: célja a gyermekmenhelyek létrehozása, az elhagyott és később az erkölcsi romlás vagy züllés veszélyének kitétt gyermekek védelme (1901. évi VIII. tc.). Ugyanebben az évben az 1901. évi XXI. tc. a 7 éven felüli gyermekek gondozásáról rendelkezik, és lehetővé teszi a 7–15 éves gyermekek „megbízható gondviselőkhöz” történő kihelyezését. A csekély állami hozzájárulás következtében elsősorban falusi családok vállalták a gyermekek tartását, ami sokszor olcsó munkaerőhöz jutást jelentett (Hanák, 1978). E körülmények között a gyermekek számára a természet közelsége, a paraszti létformához kötődő természeti környezet ismerete gyakran a fizikai és lelki túlélés egyik alapfeltétele volt.

A gyermeki jogok intézményesülésének első nemzetközi lépései a 20. század elejéhez köthetők. 1919-ben, a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (International Labour Organization, ILO) létrejöttével a gyermekek munkavégzésének szabályozása került napirendre. Az ipari munkaidőről szóló egyezmény (Hours of Work (Industry) Convention) a gyermekek ipari foglalkoztatásának feltételeit igyekezett szabályozni, enyhítve a tömeges nyomor és kizsákmányolás súlyos következményeit (Hanák, 1978). 1921-ben a mezőgazdasági munkavégzés korhatárát rendező egyezmény (Minimum Age (Trimmers and Stokers) Convention) született meg (About the ILO). Az ekkor még elsősorban mezőgazdasági jellegű gyermekmunka sok esetben természeti környezetben zajlott: ugyan a munkavégzés gyakran kizsákmányoló volt, a gyermekek mégis szoros és mindennapi kapcsolatban álltak a földdel, az évszakok ritmusával, az időjárási jelenségekkel, a növény- és állatvilággal.

Eglantyne Jebb 1919-ben létrehozott Save the Children Fund nevű alapítványa a háború által sújtott gyermekek megsegítését tűzte ki célul. Jebb dolgozta ki a Gyermekek Chartáját, amely a Nemzetek Szövetsége elé került, és amelyet a Genfi Nyilatkozatba foglalva 1924-ben fogadtak el (Faix, 2016; Makai, 1997). A nyilatkozat öt pontban foglalja össze a gyermekek

alapvető jogait. Janusz Korczak (1995) szerint hangvétele inkább „rábeszélő”, mint „követelő”. A természeti környezet explicit módon nem jelenik meg benne, ugyanakkor – jelen tanulmány értelmezése szerint – az első pont („A gyermeket abba a helyzetbe kell hozni, hogy testileg-lelkileg szabályszerűen fejlődhessék” – Lux Ágnes fordítása) implicite magában foglalja a természethez való rendszeres kapcsolódás szükségességét is, hiszen a szabályszerű testi-lelki fejlődés egyik alapfeltétele a minőségi, mindennapi természeti környezet.

A második világháborút követően az ENSZ létrehozta az Egyesült Nemzetek Nemzetközi Gyermek Gyorssegélyalapját (UNICEF), amely eredetileg a háború következményeitől szenvedő gyermekek ellátását célozta (étkeztetés, ruházkodás, egészségügyi ellátás), majd tevékenységi köre fokozatosan bővült oktatási, gyermekvédelmi és menedéknyújtási feladatokkal (About UNICEF). A hangsúly sokáig elsősorban az alapvető létfeltételek biztosításán volt; a természeti környezethez való jog, illetve a természetben való egészséges felnövekedés ekkor még nem jelenik meg önálló szempontként.

3.2. Természeti környezet a gyermekjog nemzetközi és hazai szabályozásában

A gyermeki jogok mai tartalmát meghatározó dokumentumok sorában meghatározó az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, amely kimondja többek között, hogy a gyermekkor különleges gondoskodásra és támogatásra jogosít. A gyermekjogok szisztematikus, átfogó kodifikációja ugyanakkor az 1989-ben elfogadott Gyermekjogi Egyezményrel valósult meg. Ez az egyezmény az első olyan, a gyermekjogok területén kötelező erejű nemzetközi jogi dokumentum, amely a részes államokat konkrét kötelezettségvállalásra szorítja, és amelyet mára – az Amerikai Egyesült Államok kivételével – a világ valamennyi országa ratifikált (Lux, 2018). Magyarország 1990-ben csatlakozott, és az 1991. évi LXIV. törvény hirdette ki.

A természeti környezet a Gyermekjogi Egyezményben elsősorban közvetett módon jelenik meg. A 24. cikk elismeri a gyermekek lehető legmagasabb szintű egészséghöz való jogát, de nem nevezi meg kifejezetten az egészséges természeti környezethez való jogot, noha ez a testi-lelki egészség egyik alapvető feltétele. Ugyanakkor hivatkozik a környezetszennyezésből fakadó kockázatokra és veszélyekre. A 29. cikk az oktatás céljai között (29. cikk 1. e) pont) előírja, hogy az oktatásnak elő kell segítenie „a természeti környezet iránti tisztelet” kialakulását. Ez az a pont, ahol a természeti környezet – bár elsősorban értékalapú, nevelési célként – explicit módon is megjelenik a gyermekjog nemzetközi „törvénykönyvében”.

Magyarország Alaptörvénye kimondja a természeti környezet védelmének kötelezettségét, valamint, hogy minden gyermeknek joga van a testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz. Kerekes Edit (2002) kiemeli, hogy kifejezetten pozitív, hogy a magyar alkotmány külön is megemlékezik a gyermekek jogairól, még ha röviden is. A természeti környezethez való jog azonban külön nem kerül kiemelésre, holott a gyermek megfelelő fejlődésének elengedhetetlen feltétele a természeti környezet aktív jelenléte a mindennapokban.

A környezeti dimenzió a nemzetközi fenntarthatósági diskurzusban erősödik fel látványosan. Az ENSZ Emberi Környezet Konferenciája (Stockholm, 1972) a környezeti problémákra irányítja a figyelmet; az 1980-as évektől a fenntartható fejlődés fogalma a társadalmi-gazdasági fejlődés és a környezeti erőforrások megőrzésének egyensúlyára törekvő gondolkodásmódot tükrözi. E koncepció kiemelt jelentőségű a gyermekek szempontjából, hiszen a jövő generációk életminőségének védelmére épül.

Az 1992-es Riói Nyilatkozat a környezetről és a fejlődésről hangsúlyozza, hogy minden emberben – így a gyermekekben is – tudatosítani szükséges a fenntartható fejlődés és a természeti környezet védelmének fontosságát. Az Agenda 21 cselekvési program külön

fejezetben foglalkozik a „Gyermekek és fiatalok a fenntartható fejlődésben” témájával (Agenda 21, 25. fejezet), és kiemeli, hogy a nevelés kulcsszerepet játszik a környezettel kapcsolatos attitűdök formálásában. A gyermekeket aktív résztvevőként kívánja bevonni mindazokba a döntéshozatali folyamatokba, amelyek jelenüket és jövőjüket érintik.

A hazai gyermekvédelmi szabályozásban a természeti környezet kifejezetten nem jelenik meg önálló jogként. Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez való jogot deklarálja, amely implicit módon feltételezi a megfelelő környezeti feltételek, így a természeti környezethez való hozzáférés biztosítását is. A törvény jelentősége abban áll, hogy a Gyermekjogi Egyezmény alapelveit – például a gyermek mindenek felett álló érdekének elvét, a családból történő kiemelés korlátozását, a családok megerősítésének kötelezettségét – beépíti a magyar gyermekvédelem rendszerébe (Kerekes, 2002). A természeti környezet, mint önálló, nevesített gyermeki jog ugyanakkor továbbra sem jelenik meg.

A nemzetközi és hazai dokumentumok elemzését összefoglaló munkák – így például Gáspár Károly (2002) a „Gyermekek jogok magyarországi szabályozása” című írásában, illetve Rózsás Eszter (2008) doktori disszertációjában – részletesen ismertetik a gyermekjogok szabályozásának rendszertani kereteit. Ezek a munkák rámutatnak, hogy a gyermeki jogok három szinten jelennek meg (az általános emberi jogok gyermekre vonatkoztatott megerősítése, kifejezetten gyermekekre vonatkozó jogok, illetve speciális szabályozások), ugyanakkor a természeti környezethez való jog mint önálló elem sehol nem kerül kifejezett megfogalmazásra.

A Gyermekjogi Egyezmény alkalmazásához készült „Kézikönyv” (Herczog, 2009) kiemelten tárgyalja a 29. cikket, és egyedülállónak tekinti azt, hogy az oktatás céljai között megjelenik a természeti környezet iránti tisztelet tudatosítása. A szerzők szerint ez a megfogalmazás a környezeti problémák sürgető voltára adott normatív válasz. Ugyanakkor a 24. cikk – a lehető legjobb egészséghez való jog – értelmezése során a kézikönyv sem emeli ki a természetben töltött idő, a mindennapi természeti kapcsolat közvetlen egészségvédő szerepét, jóllehet a környezetszennyezés kockázataira, a környezet tisztántartására és a környezeti nevelés fontosságára többször is utal.

A fenntarthatóságra nevelés hazai programjai (pl. Zöld Óvoda, Ökoiskola) – amelyekről Könczei Réka (2014) ad átfogó áttekintést – jó gyakorlatként mutatják, hogy az intézményes nevelés keretei között miként lehet a természeti környezetet a mindennapi tanulás és szocializáció integráns részévé tenni. E programok nemcsak a környezeti tudatosságot fejlesztik, hanem a gyerekek természethez fűződő személyes, érzelmi kapcsolatát is elmélyítik.

3.3. A természeti környezet megismerésének jogszabályi keretei és gyakorlati ellentmondásai a köznevelésben

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény a pedagógus kötelezettségei között nevesíti a környezettudatosságra és egészséges életmódra nevelést. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet előírja, hogy az óvodák, iskolák, kollégiumok pedagógiai programjának tartalmaznia kell többek között az egészségnevelési és környezeti nevelési elveket, programokat, tevékenységeket. A közösségi szolgálat keretében végezhető környezet- és természetvédelmi munkalehetőséget teremt a gyermekek számára, hogy konkrét, természeti környezetben végezhető tevékenységek révén tapasztalati úton mélyítsék el kötődésüket a természethez.

A rendelet továbbá meghatározza a környezetismeret és a természettudományos tantárgyak jelenlétét a tantervben, valamint a pedagógusellenőrzés szempontjai között is szerepelteti a környezeti nevelésben való jártasságot, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselőjét. Ugyanakkor a gyakorlatban – a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány 2016-os és 2018-as

jelentései szerint – a természettudományos műveltség és a környezeti nevelés sokszor a kívánnál kisebb hangsúlyt kap, a tanárhány és a tantervi változások következtében a természeti környezet megismerésére fordítható idő csökken, különösen az alsó és felső tagozat egyes évfolyamain. Ez a tendencia jogszabályi szempontból is feszültséget kelt, hiszen formálisan megfogalmazott elvárások nem mindig találkoznak a pedagógiai gyakorlat realitásaival

Összegzésként elmondható, hogy a gyermekjogok történeti és jogi dokumentumainak áttekintése azt mutatja, hogy a gyermekek iránti társadalmi felelősségvállalás az évszázadok során fokozatosan erősödött: a pusztta túlélés biztosításától (élelmezés, ruházkodás, a nyílt kizsákmányolás visszaszorítása) az egészségügyi ellátás, oktatás, menedéknyújtás, szociális biztonság, majd a névhez és állampolgársághoz való jog deklarálásáig vezetett. A természeti környezet fontossága a gyermeki lét szempontjából viszonylag későn, elsősorban a környezeti válság globális felismeréséhez kapcsolódva jelenik meg a jogi diskurzusban: az 1980-as évektől a fenntartható fejlődés, majd az Agenda 21, végül a Gyermekjogi Egyezmény 29. cikkében rögzített „természeti környezet iránti tisztelet” formájában.

A jelenlegi szabályozás egyik alapvető hiányossága ugyanakkor az, hogy – jóllehet több ponton utal a környezet védelmére, a fenntarthatóságra és az oktatás környezeti céljaira – nem fogalmazza meg explicit módon a természeti környezethez való hozzáférés, a szabad levegőn, természetben eltöltött idő, mint önálló gyermeki jog elvét. Nem jelenik meg kifejezetten az a tétel, hogy minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy életkori sajátosságainak megfelelően rendszeres, minőségi, élményszerű kapcsolatban legyen a természeti környezettel, és hogy a természetben töltött idő a testi, lelki, szellemi egészség egyik alapvető feltétele.

Tudományos vizsgálatok sora (Sobko, 2019; Mingguang H. et al., 2015; Michael X. R., 2015; Persil Global Outdoor Play Report) támasztja alá, hogy a természetben és szabad levegőn töltött idő nem csupán „szabadidős tevékenység”, hanem a fejlődő szervezet és személyiség integráns szükséglete. A természethez való kötődés fejleszti az önszabályozást, csökkenti a stresszt, erősíti az immunrendszert, támogatja a társas készségek fejlődését, és hosszú távon meghatározza a környezettel kapcsolatos attitűdöket. Ha a gyermek személyes tapasztalatokon keresztül ismeri meg a természet törvényszerűségeit, saját testének és érzelmi reakcióinak működését is mélyebben megérti, ami a későbbi felelős, környezettudatos állampolgári magatartás egyik alapja.

Aáry-Tamás (2002) találó megállapítása szerint „a gyermeki jogok csak akkor működőképesek – nemcsak az oktatásban, hanem a társadalom bármely más szeletében is –, ha a jogok mellett ott található valamely felnőttnek a kötelezettsége”. A természeti környezethez való jog implicit tartalmának érvényesítéséhez ezért elengedhetetlen a felnőttek – szülők, pedagógusok, gyermekvédelmi szakemberek, döntéshozók – felelős szerepvállalása. Nem elegendő a természetvédelmi ismeretekről szóló tananyag; a gyermekeknek valós, mindennapi hozzáférést kell biztosítani a természeti környezethez, teret a szabad játékra, felfedezésre, elmélyülésre.

Összeségében megállapítható, hogy a gyermeki jogok rendszerében, a meglévő dokumentumok és értelmezések továbbgondolásával, indokolt lenne egyértelműen megfogalmazni: minden gyermeknek alapvető joga a természeti környezethez való hozzáférés, a rendszeres, szabad levegőn töltött idő, és a természetben szerzett élményszerű tapasztalat (Kui, 2022). Ez a jog nem pusztán „kedvezmény” vagy „extraként” értelmezendő, hanem a testi, lelki és szellemi egészséghez való jog, valamint a teljes értékű gyermeki lét egyik alapfeltétele. A jogalkotás és a szakpolitika következő lépéseinek ezért – a fenntarthatósági célokkal összhangban – a természeti környezethez való hozzáférés gyermeki jogként való kifejezett elismerése, valamint ennek intézményes és gyakorlati garanciái felé kellene mutatniuk.

4. A GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁS ÉS SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI

A szocializáció komplex társadalmi-kulturális folyamat, amelynek során az egyén elsajátítja a társadalom működéséhez szükséges normákat, értékeket, viselkedési szabályokat és szerepeket, amelyek lehetővé teszik számára a társadalom teljes jogú tagjaként való részvételt (Hewstone & Stroebe, 2007; Varga, 2012). A szocializáció során kialakul a személyiség, fejlődik az identitás, valamint megtörténik a kulturális ismeretek, attitűdök és szociális kompetenciák interiorizációja. A szociológiai és pszichológiai szakirodalom szerint a szerepek elsajátítása – amelyek jogokból, kötelezettségekből és viselkedési mintákból épülnek fel – a társadalmi integráció alapvető feltétele (Andorka, 1997).

A szocializáció különböző társadalmi színtereken zajlik, amelyek együttes hatása formálja az egyén szociális tanulását és társadalmi beilleszkedését. Solymosi (2004) két fő szocializációs dimenziót különít el: az elsődleges és a másodlagos szocializációt. Az elsődleges szocializáció az élet korai szakaszában, jellemzően a család keretei között történik, ahol az érzelmileg gazdag, biztonságot nyújtó kapcsolatok jelentik az alapját a későbbi társas interakcióknak. Ez a közeg közvetíti a gyermek számára az alapvető viselkedésmintákat, értelmezési kereteket és kulturális kódokat.

A másodlagos szocializáció – amely az oktatási-nevelési intézményekben, valamint más formális és nem formális közösségi terekben (pl. kortárscsoportok, sportegyesületek, vallási közösségek) valósul meg – kiegészíti és újraértelmezi az elsődleges szocializáció során elsajátított mintákat. Ezen kontextusok sajátos normarendszere és szabályai segítik a gyermek személyiségének és társas kompetenciáinak további fejlődését (Solymosi, 2004; Kozma, 1994).

Kozma (1994) értelmezésében a szocializációs terek lehetnek formálisak – mint az iskola, különböző nevelési-oktatási intézmények – és informálisak, mint például a család, a kortárscsoport, a média vagy a vallási közösségek. A családot mindkét megközelítés egyértelműen a legmeghatározóbb szocializációs színtérként jelöli meg, amelynek hiánya vagy diszfunkcionális működése súlyos szocializációs deficitet eredményezhet.

A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek esetében a családi háttér gyakran hiányos, sérült vagy súlyosan torzult. A gondozási rendszerbe kerülő gyermekek gyakran nem rendelkeznek stabil kötődési mintázatokkal, vagy épp patológiás szocializációs élményeket hoznak magukkal, amelyek hátráltatják társadalmi integrációjukat (Domszky, 2004a; Bíró, 2013). Ennek következtében a gyermekvédelmi intézményekre hárul a feladat, hogy részben vagy egészben pótolják a családi szocializáció hiányait, és olyan strukturált, biztonságos és fejlesztő környezetet biztosítsanak, amely képes elősegíteni a gyermekek személyiségfejlődését és társadalmi beilleszkedését.

A következő alfejezetekben részletesen megvizsgáljuk, hogy a gyermekvédelmi intézmények milyen mértékben képesek ellátni ezeket a szocializációs funkciókat, valamint azt, hogy milyen strukturális, szakmai és jogi tényezők befolyásolják ezen törekvések sikerességét.

4.1. A gyermekvédelem történeti áttekintése

Mióta létezik az ember, azóta van gyermekvédelem is. Minden korban és időben az adott társadalom és kultúra hatására, befolyására történt, ezekkel szoros összefüggésben, számos változáson menve át az idők folyamán.

A gyermekek védelme már az őskorban és ókori civilizációkban is nyomon követhető volt, annak ellenére, hogy intézményesített gyermekvédelem az őskorban még nem volt (Czirják 2008), mely hozzájárult a későbbi lelenházak, jótékonyági házak létjogosultságához (Pukánszky 2001).

Az ókori társadalmak gyermekfelfogása és szocializációs gyakorlata jelentős különbségeket mutatott társadalmi réteg, politikai rendszer és kulturális normák szerint. A római korban (i. e. 8. sz.–i. sz. 5. sz.) a gyermekek jogi státusza elsősorban a gazdag patrícius réteghez tartozók számára biztosított előnyöket, míg a szegény családok gyakran képtelenek voltak gyermekeik ellátására, ezért a gyermekek kitétté váltak az utak mentén vagy erdők szélén, gyakran rabszolgaságba kerülve (Lang, 2020; Zeynalli, 2021; Veczkó, 2007). Az apai hatalom (patria potestas) értelmében a családfő élet-halál felett rendelkezett gyermeke felett.

Görögországban a gyermekek helyzete városállamonként eltérően alakult. Athénban az oktatás és a társadalmi szerepekhez való felkészítés, különösen a fiúk esetében, kiemelt jelentőséggel bírt, míg Spártában a katonai nevelés dominált, amely a gyengébb gyermekek elutasítását is magában foglalta (Edic, 2021). A klasszikus görög gondolkodók – mint Platón és Arisztotelész – már megfigyelték a gyermekkor fejlődéslélektani sajátosságait, és pedagógiai elveikben megjelent a nevelés tudatossága és individualizált szemlélete (Pukánszky, 2001; Veczkó, 2017).

Az ókori Egyiptomban a gyermekek a társadalom fontos tagjai voltak, jogaikat törvények védték, hangsúlyt fektettek oktatásukra, szabad játéukra, valamint a közösségi gondoskodásra is, például árvák örökbefogadásával (Marshall, 2022).

A 4. században a szociális krízisek felerősítették a gyermekelhagyás, eladás és gyermekgyilkosság jelenségeit, melyek ellen Theodosius császár törvényekkel próbált fellépni (Pukánszky, 2001). A kereszténység megjelenése fordulópontot jelentett: a gyermekek kitételét és megölését bűnként kezelték, az elkövetőket közösségükből kizárták (Veczkó, 2007). Noha a vallási normák nem eredményeztek azonnali reformokat, hosszú távon mégis hozzájárultak a gyermekvédelem erkölcsi alapjainak kialakulásához (Pukánszky, 2001).

A középkori gyermek-helyzet a történelem egyik legvitatottabb kérdésköre. A kutatók egy része (Philippe Ariès, François Lebrun és Lloyd DeMause) úgy tartották, hogy nem volt elismert gyermekkor a középkorban, a gyermekeket kicsinyített felnőtteknek tekintették, míg mások (Sulamith Shahar, Emmanuel Le Roy Ladurie, Linda Pollock) a gyermekkort már akkor is figyelemre méltó, sajátos értékkel felruházott életszakasznak tartották a szülők, a felnőttek és a társadalom is. (Vajda 1997). Kutatásaik igazolták, hogy létezett és elfogadott volt a gyermekkor felfogása, voltak nevelési elvek és normák, mely szerint nevelték a gyermekeket, melyeket teológusok, világi és egyházi törvényhozók, jogtudósok, orvosi és didaktikus művek szerzői, valamint prédikátorok fogalmaztak meg. Az igazság valahol félúton lehet. Ami azonban mégis valóság volt, hogy törvényt hoztak létre, melyben a gyermekgyilkosságot főbenjáró bűnként kiáltják ki, tehát gyakori lehetett. Későbbi években zsinati határozatot hoztak, hogy a kitétt gyermekeket templomokba, kolostorokba kell vinni, ahol felnevelték őket és papok, szerzetesek váltak belőlük. A középkori gyakori gyermekhalál esetek oka Shahar szerint az akkori emberek gondolkodásmódjában keresendő, mégpedig, hogy nem voltak képesek előrelátóan gondolkodni, előre látni azokat a veszélyhelyzeteket, lehetőségeket, melyek balesetet okozhattak. Általában ösztönösen cselekedtek és gondolkodásuk fatalisztikus volt, azt hitték, hogy az Úr és angyalai megvédik őket minden bajtól. (Shahar 1990). A gyermekhalandóság nagyon magas volt, az összes halandóság 40%-át jelentette. Ennek nemcsak az elhagyás vagy gyilkosság volt az oka, hanem legfőképpen a különböző járványok, fertőzések és a hiányos ellátás. (Veczkó 2007).

Ekkor kezdtek megjelenni az egyházak által nyitott árvaházak, lelenházak vagy szeretetházak valamint különböző jótékonyági intézmények. Ez előrelépést jelentett, mivel eddig az árva, elhagyott gyermekeket is ispotályokba terelgették, ahol együtt voltak koldusokkal, betegekkel, csavargókkal. (Veczkó 2007). Az első árvaházat Milánó érseke, Dateo nyitotta meg 787-ben, ezt több hasonló intézmény követte (Bergamo 982, Padua 1000, Montpellier 1070, Firenze

1161). III. Ince pápa 1198-ban alapította Rómában a Szentlélekről elnevezett lelenházat. Ebben az időben a fő nevelési eszköz a verés, a testi fenyítés volt, ez abban az időben természetes, magától érthetődő, elfogadott volt. Megtörtént az is, hogy halálra vertek gyermekeket (Pukánszky 2001). A középkor vége felé ez kezdett változni, megjelent egy új oktatási módszer, amely nem a büntetéssel nevelt, hanem beszélgetéssel és figyelmen alapult, a bizalmi kapcsolatok kialakítását tartották szem előtt (Czirják, 2008).

Ariés kutatásai szerint még az újkorban sem tekintették a gyermekkor egy önálló fejlődési szakasznak, ami nem jelentette azt, hogy elhanyagolták vagy nem gondozták őket, mindössze azt, hogy addig éltek a felnőttvilágtól elkülönülten, míg anyjuk vagy dajkájuk gondozására szorultak, ez után már nem különültek el semmiben a felnőttektől, se munkában, se öltözködésben, se játékban (Ariés 1979, 1987). A reformáció a személyre figyelő pedagógia eszményét hirdette, a nevelés minden gyermekre való kiterjedését és célja a munkára való nevelés volt. (Veckó 2007).

A gyermek csak az ipari fejlődés évszázadaiban vált igazán gyermekivé. Ekkor kezdett átalakulni a felnőttek és gyermekek közti viszony. Berg szerint az újkor megfosztotta a gyermekeket a felnőtté váló természetes belenövéstől, s egyben megkövetelte a gyerekkor sajátosságai iránti fokozott figyelmet, a gyermekség megértését. (Berg 1956).

Ebben az időben, 1741-ben jött létre az első magyar árvaház Kőszegen. Elsődleges célja nem feltétlenül a jótékonykodás, a szegény vagy árván maradt gyermekek felkarolása volt, hanem egy ellentőrekvés következtében jött létre az akkor Nemescsón Sartorius Szabó János evangélikus lelkész által működtetett „alumneummal” (olyan intézet, ahol eltartották és nevelték azokat a gyermekeket, akik mindezért nem tudtak fizetni) szemben. Fő célja a rekatolizáció volt, azaz a nem katolikus vallású árva gyermekeket katolikus nevelésben részesíteni. (Vinczéné 2009).

Magyarországon az 1760-as évektől kezdődően a kőszegi árvaházat számos intézmény követi, mint a selmeci (1762), soproni (1762), tallói (1763), nagyszombati. (1767), majd a nagyváradi, veszprémi, a kolozsvári és a váci árvaházak. Közös elem az első ilyen jellegű intézményeknél, hogy megalapításukat általában valamely befolyásos, egyházi vagy világi hivatalos betöltő személy adománya tette lehetővé. Eleinte a nemesek elárvult gyermekeit fogadták be, később azonban a szegényebb rétegekből származók részére is biztosítottak helyet tekintet nélkül felekezeti hovatartozásukra. Az árvaházi iskolákban fő szempont volt a keresztény értékrend átadása és céljuk az volt, hogy az árvaházat elhagyva képesek legyenek megteremteni életszükségleteik feltételeit. Az oktatás fontos eleme volt a munkára nevelés, többek között a kerti munka.

Az 1800-as években a civil mozgalom segítségével bővült az árvaházak száma, melyeket többnyire adományokból tartottak fenn (Herczog 1997, Varga 2012). Ez több okból kifolyólag is igen szükséges volt: nagyon magas volt a csecsemőhalálozás, nagyon sok gyermek dolgozott és ráadásul igen méltatlan körülmények között, a házasságon kívüli gyermekek száma nőtt, akiket rendszerint elhagytak. A civil szerepvállalás ebben a korban nem volt más, mint az állami feladatok teljes átvállalása, ahelyett, hogy csak azokkal az elemekkel egészítette volna ki azt, amit az állam sajátosságainál fogva nem tud nyújtani. Ez egy sajátos viszonyt is eredményezett: a pártfogók és pártfogoltak hierarchikus viszonyát és nem járt kötelezően gyermeki jogként. (Varga 2012). Ebben az időben két típusú szeretetház működött, az egyik a Pestalozzi nevelési elvein alapuló, azaz „a kéz, a test (a fej) és a szív kiművelése”, a testi erők harmóniájának kiépítése, a másik pedig dolgoztató lelenházak. Ugyanekkor jöttek létre az első javító intézetek, melyek lakói szintén árva, elhagyott gyermekek voltak. (Veckó 2007). Ekkor kezdtek megjelenni a gyermekvédelemmel kapcsolatos törvények. (lásd. 2.1 fejezet)

Annak ellenére, hogy Magyarország a XX. század elején élen járt a gyermekvédelem terén európai viszonylatban, ami a törvénykezést és a megjelent rendeleteket illeti, a gyakorlatban azonban az állam továbbra is támaszkodott az egyházakra és a civil szervezetekre, ami egy kiszámíthatatlanságot, esetlegességet jelentett. A másik hiányossága az volt, hogy ebben az időben a gyermekvédelmi feladatok összemosódtak, együtt kezelték az árva, elhagyatott gyermekeket, a beteg, gondozásra szorulókat, az elzúllott gyermekeket, a nélkülözőket, mely így nem lehetett eredményes. A gyermekvédelmi feladatok közül kiemelkedett a gyermekhalandóság és gyermekgyilkosság elleni küzdelem (Varga, 2012). A tőkés társadalmi rendszer megkérdőjelezte a lelencházak szükségességét, mivel „a nagy halandóságnál fogva csak kevés számú egyént nevelnek fel; a kiket felnevelnek, azok is a társadalomra nézve inkább károsak, mint hasznosak, mi abból is kitűnik, hogy a lelenczek túlnyomó része bűnössé vagy prostituálttá válik” (Engel, 1908, p. 38.). Nézetük szerint a gyermekeknek a szüleik mellett kell maradniuk, a lelencházak természetellenesek, mert elszakítják a gyermeket a szüleitől. Engel szerint azonban „A lelenczházak említett hibái nem az összes lelenczházak hibái, nem a lelenczügynek hibái, hanem következnek a lelenczügy hibás szervezéséből, a lelenczek veleszületett fogyatékos képességeiből. Lelencz- ügy létezik lelenczházak és forgóládák nélkül is. A modern lelenczügy nem is bír ezen hibákkal” (Engel, 1908, p.36.). Engel egyértelműen a kapitalizmust okolja a gyermekvédelem szükségszerűségéért. „A modern gyermekvédelemnek, és a modern szociális mozgalomnak ugyanis egy közös oka van: a kapitalizmus. A kapitalizmus a társadalom testében egy csomó a burzsoákra nézve elég kellemetlen betegséget okoz, melyek nagy részét a kapitalizmus a gyermekvédelemmel próbálja gyógyítani” (Engel 1908). A gyors gazdagodás és a szegénység mélyülése következtében rohamosan nőtt az elhagyott, árva, gondozásra szoruló gyermekek száma (Veczkó 2007).

1924-ben fontos lépés következett be a gyermekvédelem terén. A nemzetközi Gyermekmentő Szövetség kongresszusán elfogadták a Genfi nyilatkozatot, mely a testi fejlesztés és gondozás mellett az oktatás és nevelést is megjeleníti, mint alapvető gyermeki jog. (Herczog 1997; Varga 2012).

A második világháborúig terjedő időszakban a nevelőszülői ellátás volt a gyermekvédelem legelterjedtebb formája, az állam fizette a nevelőszülőket, emelett a gyermekek ruhát és iskolai felszerelést kaptak, kötelező volt az óvodáztatásuk és a hat elemi elvégzése. A gyermekek fejlődését felügyelők követték nyomon, akik évente ellátogattak a nevelőszülőkhöz. Ezzel a helyzettel sok nevelőszülő visszaélt, dolgoztatták, méltatlan körülmények között tartották a gondozásukra bízott gyermekeket, emiatt a második világháború után az egyházi és civil szerepvállalást az állam, a visszaélések miatt, egyre jobban visszaszorította, a nevelőszülők által gondozott gyermekek száma egyre csökkent, az állam nevelőotthonokban igyekezett elhelyezni a védelemre szoruló gyermekeket. Ezek a nevelőotthonok főként régi, elhagyatott vidéki kastélyokban kaptak helyet, melyek eleinte főleg hadiárvakkal voltak tele. A gyermekhalálozási arány rendkívül magas volt a zord és embertelen körülmények miatt (Herczog 1997, Varga 2012). A második világháború csak súlyosbította ezt a helyzetet, gyermekek tízezrei váltak áldozattá, árván, ruha, lakhatás, élelem, egészségügyi ellátás nélkül maradván.

1948-ban kezdték el a gyermekmenhelyek államosítását, és ezzel egyidőben létrejöttek az állami gyermekvédő otthonok. Az elhagyott, árva gyermekek ügyében a gyámhatóság intézkedett. Később, 1949 és 1952 között teljesen betiltották a karitatív intézményi segítséget. A családi típusú gyermekgondozás teljesen visszaszorult. (B. Aczél 1994). Az új otthonok a lelencházakhoz képest jobb, emberibb körülményeket biztosítottak (Veczkó 2007)

A hazai gyermekvédelmi rendszer fejlődése szempontjából nagy jelentősége volt a 2111/39/1954/MT. számú rendeletnek, mely a nevelőszülői intézmény visszaszorítását szorgalmazta, hogy megóvják a gyermekeket a kizsákmányolástól és a szigorú szabályokkal tűzdelt, akár a testi fenyegetést sem megvető nevelési eszmék intézményesített formáját preferálta.

Egyre központosítottabb és bürokratikusabb lett a gyermekvédelem; célja „az uralkodó ideológiának megfelelő pedagógiai, pszichológiai fejlődés elérése, a szocialista társadalomba beilleszkedni tudó felnőttekké nevelés” (Varga 2012). Ebben az időben a még megmaradt kisszámú, képzetlen nevelőszülők, a nagyméretű gyermekotthonok, az állami szerepvállalás jellemezte a rendszert, amely átszerveződött ugyan, de minőségében továbbra sem tudta biztosítani a gyermeki jogok érvényesülését.

1957-ben megalakult az Országos Gyermekvédelmi Tanács (OGYIT), mely rendkívül befolyásos volt szakmai szempontból. Számos szakmailag jól alátámasztott intézkedése volt: gyermekvédelmi körzetek kialakítása, alap-ellátórendszer kiépítése, pszichológusok alkalmazása a gyermekotthonokban, pedagógiai szolgáltatások bővítése, gyermekbántalmazás elleni fellépés. A szervezetet 1961-ben megszüntették, mert működése szemben állt az akkori szocialista idealizáló képpel. (Domszky 1994, Varga 2012). A gyermekotthonok a hatvanas évekre „a külvilágtól elzárt, kopott gyermekmegőrző helyekké váltak”. A társadalom, amely elsősorban az anyagi gyarapodás és társadalmi felemelkedés problémáival volt elfoglalva, teljes mértékben közömbös maradt a gyermekvédelem kérdésével szemben. A reformtörekvéseket képviselő szakemberek vagy a körülmények kényszere miatt, vagy saját elhatározásukból elhagyták ezt a pályát, így csupán a legkitartóbb és legnagyobb önfeláldozást vállaló egyének maradtak. Ezzel párhuzamosan tragikus mértékben megnövekedett a kontraszelekció. Az egész rendszer súlyosan bürokratizálódott, és lehetetlenné vált a különböző főhatóságok alá tartozó szakszolgálatok közötti hatékony együttműködés. A hatvanas évek végén jelentek meg ugyan reformtörekvések e területen, de ezek el is haltak a hatalom érdektelensége és a szakterület reformképtelensége miatt (B. Aczél 1994).

Ebben az időben terjesztették ki az állami gondozást 18 éves korig. A gondozásba vételnél nem a gyermek elhagyatottságát vették alapul, hanem a veszélyeztetettségét, melynek megítélése hatósági feladattá vált. (Szikulai Rác 2006, Varga 2012).

1974-ben megjelent a I. Törvény a házasságról, családról, gyámságról szóló 1952. évi IV. törvény módosításáról és egységes szövegéről, melyben megjelent az állami gondozásban élő gyermekek életkezdésének segítése és az utógondozás. Egyben kialakította az állami gondoskodás összefüggő rendszerét. Életkor és nem szerint differenciált nevelőotthonok jöttek létre.

Több kutatás igazolja, hogy a második világháború utáni időszakban, egészen a rendszerváltásig az állami gondozáshoz vezető okok túlnyomó része társadalmi eredetű és jellegű, a népesség demográfiai és szociológiai jellemzőire, az urbanizáltságra vezethető vissza (Hanák 1978, Horváth 2008, Varga 2012). A rendszerváltás előtti két évtizedben elindult egy strukturális és társadalmi változás a gyermekvédelemben, de valamennyi feladatot továbbra is az állam látta el, az egyház és a civilek bevonása igen lassú volt (Varga 2012). Ezekben az években a gyermekvédelem a köz figyelmébe került az erősödő politikai ellenzék hatására, aki a szociális szférát is felhasználta a rendszer kritizálására. A gyermek- és ifjúságvédelmi szakmai képzés felerősödött, megnőtt az érdeklődés e terület iránt. A nyolcvanas években, a nem túl kedvező anyagi körülmények ellenére számos újító és alternatív szakmai kísérlet kezdődött és felmerült az igénye egy országos koordináló szervnek, amely komplexitásában együtt kezeli a megelőzést, gondozást, utógondozást. (B. Aczél 1994).

A rendszerváltás után, 1990-ben Magyarország is ratifikálta az 1989-es New Yorki egyezményt. Ennek következtében megindult a szakemberképzés és egy új intézményhálózat kialakítása. Számos ifjúsági szervezet jött létre: Ifjúsági Kabinet, Ifjúsági Koordinációs Tanács, Nemzeti gyermek- és Ifjúsági Alapítvány; létrejött az Országgyűlés Gyermek- és Ifjúsági Képviselőcsoportja; megalakult a Gyermeki Jogok Magyar Nemzeti Bizottsága, melyek mind segítették az állami gondoskodásban élő gyermekek jogainak érvényesítését. Elindult egy

alulról jövő civil szerveződés, mely azért napjainkig is alulmarad a többi területen tapasztalható szerveződéshez képest (Varga 2012).

Egyre inkább erősödött az a felfogás, hogy a gyermekvédelmet a személyesebb kapcsolódásra kell építeni, ami nem valósítható meg nagy létszámú otthonok esetében. Így 1992-ben elkezdődött a nagyétszámú nevelőotthonok kiváltása lakásotthonokkal. 1993-ban megjelent a „Szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló törvény (1993. évi III. törvény) valamint az új Köznevelési Törvény (1993. évi LXXXIX. törvény); ettől fogva a nevelési-oktatási intézmények feladata a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, a gyermekek fejlődését veszélyeztető okok feltárása, valamint a gyerekekre leselkedő káros hatások megelőzése pedagógiai módszerekkel. A lakásotthoni rendszer kialakítása nem volt mentes a nehézségektől. Az erre a célra megfelelő ingatlanok megszerzése nemcsak a korlátozott anyagi források miatt, hanem a bürokratikus akadályok és a szükséges engedélyek beszerzése miatt is bonyolultabbá vált, például az ÁNTSZ és a tűzoltósági előírások teljesítése. Ezen kívül sem a gyermekek, sem a szakemberek nem rendelkeztek elegendő felkészültséggel a kis létszámú intézményi élethez szükséges alkalmazkodás terén, és nem elhanyagolható a helyi közösség kezdeti, jelentős ellenállása sem (Vidra 2000, Rác 2012).

1997-ben, hosszas és alapos szakmai előkészítés után megszületett az új gyermekvédelmi törvény. Megkezdődött a gyermekvédelmi struktúra átalakítása, mely mind a mai napig tart és a törvényi keretek kivitelezésének megugrása igen kemény akadályokba ütközik úgy a struktúra szempontjából, mind a szemlélet, szolgáltatások, gyermeki jogok érvényesülése szempontjából.

A civil szerveződés elindult. Különböző egyesületek, alapítványok jöttek létre a magyarországi gyermekvédelem segítésére, támogatására, jobbra, eredményesebbé tételéért. Ilyen például az 1989-ben létrejött a FICE Magyarországi Egyesülete, a családon kívüli nevelés – különösen a nevelőotthoni nevelés – minden progresszív törekvését felkaroló és népszerűsítő nemzetközi szakmai szervezete és az SOS Gyermekfaluk Magyarországi Egyesülete, melynek célja a gyermekvédelemre szorulókat hatékonyabb nevelése, a felnőtt társadalomba való sikeres beilleszkedése. 1993-ban jött létre Budapesten a Család Gyermek Ifjúsági Egyesület, mely a legfontosabb szakmai fórum, képzéseket tartva, folyóiratot működtetve. Ezen szerveződéseknek a célja ugyanaz, de különböznek a megvalósulási módjaikban. Varga „Gyermekvédelem és iskola” című könyvében részletesen kiért és megnevezi ezeket a szervezeteket. (Varga 2012).

4.2. A gyermekvédelmi intézmények szocializációs szerepe és korlátai; működésük és szakmai követelményeik

A család elsődleges szocializációs funkciójából adódóan az intézményi nevelésbe kerülő gyermekek jelentős hátrányokat szenvednek el, amelyek társadalmi beilleszkedési esélyeiket is rontják. A gyermekvédelmi szakellátásba jellemzően olyan családok gyermekei kerülnek, amelyek halmozott társadalmi, gazdasági és pszichoszociális hátrányokkal küzdenek, illetve olyan gyermekek, akik viselkedés- vagy szenvedélyproblémák miatt nem nevelhetők saját családjukban (Domszky, 2004a).

Az otthoni környezetből való kiszakadás, az elhelyezési döntések feletti kontroll hiánya, valamint az új és ismeretlen intézményi környezet komoly pszichés megterhelést jelent a gyermek számára, amely gyakran krízisállapothoz vezet (Kálmánchey, 2001; Bíró, 2013). A gondozási folyamat során további nehézségek – például a hospitalizáció, az intézeti szabályrendszerhez való alkalmazkodás kényszere vagy a folyamatos lakóhelyváltás – tovább mélyíthetik a már meglévő traumákat (Hanák, 1978; Weinstein, 1960).

A gyermekvédelmi intézményekre rendkívül összetett, interdiszciplináris feladat hárul, mivel egyszerre kell biztosítaniuk a biológiai, pszichológiai, pedagógiai és szociális szükségletek

kielégítését (Domszky, 1999). Bár a gyermekotthonok részben képesek átvenni a család szocializációs szerepeit, nem tudják teljes mértékben pótolni a családi szocializáció során elsajátítható érzelmi mintákat és viselkedési formákat. A nevelők nem osztoznak a gyermekekkel életük mindennapi dilemmáiban, így nem tudnak teljes modellként szolgálni a felnőtté válás folyamatában (Szombathelyi, 2012).

A rendszer strukturális szintjén ugyan kialakíthatók jól működő keretek, azonban a gyakorlati megvalósítás során – elsősorban az emberi tényezők következtében – számos diszfunkció jelenik meg. A gyermekvédelmi ellátás színvonala így nemcsak a jogi szabályozástól, hanem a napi működés minőségétől is függ (Büki, 2009).

A gyermekvédelmi otthonok működését és szakmai feladatait a 15/1998. (IV.30.) NM rendelet és annak módosításai szabályozzák, amelyek főként tárgyi, dologi és szervezeti feltételeket rögzítenek, ugyanakkor kevés útmutatást adnak a gyakorlati megvalósítást, azaz a „hogyanokat” illetően. E gyakorlati kérdések megválaszolására szolgálnak a szakemberek által kidolgozott módszertani ajánlások, például Domszky (1999) iránymutatásai, amelyek kiemelik a megfelelő infrastruktúra, szakszemélyzet, szervezeti kultúra és szakmai programok jelentőségét.

A gyermekotthonoknak egyedi szakmai programmal kell rendelkezniük, amely figyelembe veszi az intézmény helyi adottságait, céljait, eszközrendszerét, valamint a gondozott gyermekek szükségleteit és erőforrásait. Minden nevelésbe vett gyermek számára egyéni elhelyezési és gondozási-nevelési terv készül, amelyet rendszeresen felül kell vizsgálni. A terv célja a gyermek beilleszkedésének támogatása, önismeretének és problémakezelő képességének fejlesztése, valamint a családi kapcsolatok fenntartása.

A hatékony nevelőmunka elengedhetetlen feltétele a rekreációs és közösségi tevékenységek biztosítása, az egészségmegőrzés, valamint a családi mintákat követő napi rutin kialakítása. A gyermekek bevonása a háztartási tevékenységekbe nemcsak szocializációjukat segíti, hanem felelősségérzetük és önállóságuk fejlődését is szolgálja. A gyermekotthon házirendje szabályozza a lakók jogait és kötelezettségeit.

A szakellátás célja, hogy személyre szabott nevelést és gondozást biztosítson, amely során a gyermekek saját képességeik kibontakoztatásán keresztül elsajátíthatják a társadalmi integrációhoz szükséges normákat. A szakmai munka alapját a rugalmas, folyamatosan fejlesztett és gyakorlatközpontú programok képezik (Domszky, 2004a, 2004b).

Bár a jogszabályok és szakirodalmak idealizált működési modelleket fogalmaznak meg, a valóságban a gyermekotthonok gyakran küzdenek strukturális és működésbeli hiányosságokkal, amelyek korlátozzák az intézmények hatékonyságát és a gyermekek fejlődési lehetőségeit.

Domszky (2002) szerint a gyermekvédelmi rendszer működésében megjelenő strukturális és szakmai hiányosságok kudarcmechanizmusokként értelmezhetők, amelyek akkor aktiválódnak, amikor tartós hiányjelenségeket nem ismernek fel, illetve nem kezelnek érdemben. E kudarcmechanizmusok három típusa a depriváció: a szükséges feltételek (tárgyi, személyi, autonómia) hiánya; az inkompetencia: a szakszerűség és szakmai felkészültség hiánya, és az inkongruencia: a célok, erőforrások, működési környezet és vezetés közötti ellentmondás.

A rendszer működési zavarai közvetlenül hozzájárulnak a gondozott fiatalok rizikómagatartásaihoz. Empirikus adatok szerint a gyermekotthonban élők jelentősen korábban és nagyobb arányban fogyasztanak dohányt, alkoholt, drogokat, mint családban élő kortársaik (Kököneyi et al., 2003; Elekes & Paksi, 2005). A fiatalok érzelmi intelligenciája és megküzdési stratégiái szintén alulfejlettek, ami a korai kötődés hiányára és az intézményi környezetből fakadó pszichoszociális deficitekre vezethető vissza. Gyakori a szorongás, az alvás- és

evészavar, az érzelemkezelési nehézség, valamint az agresszív vagy impulzív viselkedés, melyek hátráltatják társas kapcsolataik kialakítását (Szótsné et al., 2007). A tanulás, mint a társadalmi felemelkedés kulcs tényezője, a gyermekvédelmi gondoskodásban élők körében kevésbé érvényesül. Motivációjuk, tanulmányi eredményeik elmaradnak az átlagtól (Papházi & Szikulai, 2008; Hodosán & Rácz, 2009). Párkapcsolati szempontból a fiatalok gyakran rendelkeznek tartós partnerrel, és jövőképeket is erre a kapcsolatra alapozzák. Ugyanakkor az intézményi szabályozás gyakran akadályozza ezek kibontakozását (Rácz, 2006). A fiatalok jövőképe sok esetben a múltbeli hiányok kompenzálását célozza, azonban a felnőtté válás feltételeit nehéznek érzik, és ameddig lehet, a rendszerben kívánnak maradni.

A magyar gyermekvédelmi ellátórendszer humánerőforrás-válsággal küzd, amely jelentősen rontja az ellátás minőségét és a gyermekekkel végzett szakmai munka fenntarthatóságát. A szociális ágazat alacsony bérszínvonala miatt számos gyermekvédelmi szakember a minimálbérhez közeli jövedelemért végzi munkáját, miközben rendkívül összetett pszichoszociális problémákkal küzdő gyermekek ellátásáért felel. A 2024-ben bevezetett új átvilágítási rendelet, amely a korábbi adminisztratív eljárásokat kiterjesztette rendőrségi előéletvizsgálatokra és szigorított ellenőrzésekre, jelentős nyomást gyakorol a dolgozókra. A szakemberek körében ez a szabályozás bizalomvesztést és elbizonytalanodást eredményezett, amely tovább erősíti az elvándorlást. Ennek következtében több intézmény – például a soproni gyermekotthonok vagy a harkai lakásotthon – kénytelen volt működését felfüggeszteni, ami a gyermekek elhelyezésének biztonságát is veszélyezteti.

A szociális ágazatban tapasztalható fluktuáció és létszámhiány komoly strukturális kockázatot jelent az ellátórendszer működésére, különösen akkor, amikor a gyermekvédelmi feladatok ellátása a jogszabályok által meghatározott sztenderdek szerint nem biztosítható. A szakmai kiégés, a személyzeti hiány és az egyre növekvő adminisztratív terhek együttesen olyan környezetet teremtenek, amely hosszú távon aláássa az ellátott gyermekek szocializációs esélyeit és a gondozási-nevelési munka hatékonyságát.

„Itt már nincs semmiféle nevelés, nincs rá sem ember, sem idő, sem energia. Gyerekmegőrzés van” – egy fővárosi gyermekotthon szakembere. 2024.

A gyermekvédelmi szakellátásból kikerülő fiatalok jelentős része nem rendelkezik azokkal a készségekkel és kompetenciákkal, amelyek az önálló, társadalmilag integrált életvitelhez szükségesek. Ennek következtében társadalmi beilleszkedésük lényegesen nehezebb, bizonyos esetekben ellehetetlenül, különösen a családban nevelkedett kortársaikhoz viszonyítva. Annak ellenére, hogy a gyermekvédelmi rendszer központi elveként a prevenció hangsúlyozása jelenik meg, a helyi szinteken a megelőző programok gyakran hiányoznak vagy nem működnek hatékonyan (Büki, 2009). Továbbá, a szabályozási környezet egyre átláthatatlanabbá vált, a jogszabályok belső ellentmondásokat hordoznak, míg a finanszírozási struktúrák sok esetben akadályozzák az innovatív és hosszú távon fenntartható szakmai megoldások megvalósítását. Bár e kritikák több mint egy évtizeddel ezelőtt fogalmazódtak meg, érvényességük a mai napig fennáll.

A hiátusok és hiányokat elemző, vizsgáló, kutató adatok mellett találhatók olyanok is, melyek természeti szocializációra vonatkozó hétköznapi gyakorlatokat mutatnak be, illetve részletesen ismertetik a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek lelki-sérülésbeli hátterének mélyebb rétegeit, amelyekkel még alaposabban, még 'kézzel foghatóbban' magyarázhatók a természeti szocializáció pozitív hatásai, kiemelten az ő esetükben. Major-Mészáros (2008) a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek lelki sérüléseinek és kötődési hiányainak mélyreható bemutatásával olyan pszichológiai és nevelésszociológiai kontextust kínál, amely tovább erősíti a természeti szocializáció indokoltságát. A kötet esettanulmány-szerű érzékenységgel tárja fel az intézményi lét érzelmi következményeit, ezáltal „kézzelfoghatóvá”

teszi mindazokat a hiányállapotokat, amelyekre a természet, mint reparatív közeg választ adhat. Ily módon a mű nem csupán illusztratív példa, hanem a természethez való jog gyermeki jogként történő nevesítésének szakmailag releváns, empirikus megalapozását is támogatja. Ugyancsak Major-Mészáros (2025) az áldozattá válás pszichodinamikai és társadalmi mechanizmusainak bemutatásával olyan mélységi kontextust biztosít, amely tovább árnyalja a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek sérülékenységének megértését. A kötet által feltárt kiszolgáltatottsági és traumatizációs mintázatok rávilágítanak arra, hogy a természet, mint nem hierarchikus, élményalapú és autonómiát támogató közeg különösen releváns lehet az identitásrekonstrukció és a reziliencia erősítése szempontjából.

4.3. Az iskola szocializációs szerepe a gyermekvédelmi ellátásban nevelkedő fiatalok életútjában

Az iskola, mint szociális rendszer, alapvető transzmissziós szerepet tölt be az egyén és a társadalom között mind a családban, mind a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermekek esetében. A formális oktatási rendszer nem csupán tudásközvetítő funkciót lát el, hanem egyben az egyén társadalmi integrációjának egyik legfontosabb intézményes színtere is. A differenciált iskolarendszer működése, fenntartása és fejlesztése hosszú távú társadalmi beruházásként értelmezhető, amely alapvetően befolyásolja az egyén életútját, társadalmi mobilitását és integrációs lehetőségeit. A személyes érvényesülés esélye – az oktatás és képzés révén – szorosan összefügg a társadalmi kohézió és integritás fenntarthatóságával, amelyek kialakításában az iskolarendszer strukturális és funkcionális szerepe meghatározó (Bárdossy, 2000).

A másodlagos szocializáció leghangsúlyosabb terepe az iskola, amely lehetőséget nyújt a gyermekek számára a társadalmi normák, szerepelvárások és viselkedési minták elsajátítására. Az iskolai közegben szerzett tapasztalatok – például a társas kapcsolatok, a közösségi részvétel, valamint a teljesítményhez kapcsolódó visszacsatolások – kulcsszerepet játszanak az énkép formálódásában és a személyiség fejlődésében. A gyermekek itt sajátítják el, hogyan érhetik el a társas elfogadottságot, és miként értékelik őket kortársaik és felnőttek képességeik, viselkedésük, személyes tulajdonságaik alapján (Solymosi, 2004).

Az iskola tehát nem csupán oktatási, hanem kiemelt szocializációs funkciót is betölt, amely különösen fontos azok számára, akik gyermekvédelmi szakellátásban nevelkednek. E fiatalok esetében ugyanis az elsődleges szocializációs tér – a családi közeg – gyakran hiányos, sérült, így szociális tőkájuk is korlátozott. Az ebből fakadó hátrányok jelentős mértékben befolyásolják iskolai teljesítményüket, tanulmányi előmenetelüket és hosszú távú életútjukat. A gyermekvédelmi rendszerből érkező tanulók esetében az iskola szocializációs potenciálja válhat az egyik legfontosabb kompenzációs tényezővé.

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok társadalmi kirekesztésének megelőzése csak olyan intézményi szocializációs környezetben valósulhat meg, amely képes figyelembe venni az egyéni életutak sajátosságait, a szocializáció meglévő hiányosságait, valamint biztosítani tudja az ehhez szükséges pedagógiai és pszichoszociális pótlásokat. Az iskola így módon nem csupán tudásközvetítő, hanem szociális rekonstrukciós intézmény is, amely kulcsszerepet játszik a társadalmi integráció elősegítésében (Varga, 2008b).

4.3.1. Iskolai sikeresség és kudarcmechanizmusok a gyermekvédelmi ellátás kontextusában

A gyermekvédelmi ellátásba kerülő gyermekek döntő többsége a társadalom pereméről érkezik, jellemzően halmozott pszichoszociális sérülésekkel és jelentős iskolai hátrányokkal. A beilleszkedést, tanulási motivációt és eredményességet meghatározó érzelmi biztonság gyakran

hiányzik, amely tovább rontja az iskolai érvényesülés esélyét (Varga, 2012a). A pedagógusok szerepe ezért kulcsfontosságú a kulturális és szociális tőke pótlásában (Dobokai Simon, 2019).

A korábbi, szegregált gyermekvédelmi intézmények az iskolai elszigeteltség révén tovább mélyítették az integrációs hátrányokat (Herczog, 1997; Varga, 2012b). Bár napjainkra ezek a gyerekek nagyrészt integrált oktatásban részesülnek, iskolai mutatóik továbbra is elmaradnak társaiktól. Gyakori a megbélyegzés, a társas izoláció, a negatív attitűd és a tanulási kudarc (Platthy, 1994; Dobokai Simon, 2019).

Számos kutatás igazolja, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok iskolai sikertelenségének okai rendszerszintűek: az iskolai kudarcok mögött a korai traumák és az oktatási intézmények hiányos támogatási kapacitása egyaránt áll (Hanák 1978; Herczog 1997; Mayer 2006; Neményi, Messing 2007; Hodosán & Rácz, 2012; Kertesi, Kézdi 2012; Varga 2012a.; Fehérvári 2015; Híves 2015; Varga, 2015b). Az iskolák gyakran nem rendelkeznek megfelelő módszertani eszköztárral, és a nagy létszámú intézmények nem képesek személyre szabott támogatást nyújtani. A diákok gyakran nem terveznek továbbtanulást, céljuk inkább a mielőbbi munkaerőpiaci kilépés.

Varga (2006, 2008b, 2012b) és Dobokai Simon (2019) szerint az oktatási rendszerben továbbra sincs megfelelő stratégiai válasz a gyermekvédelmi tanulók speciális helyzetére. Hiányzik a szociális és oktatási szektor közötti strukturált együttműködés, amely elengedhetetlen lenne az iskolai sikeresség támogatásához. A pedagógusok többsége sem az alapképzés, sem a továbbképzések során nem szerez célirányos ismereteket a tanulók oktatásához.

Az inkluzív pedagógia lehetőséget kínál a gyermekvédelemben nevelkedő tanulók differenciált támogatására. Az egyéni különbségek figyelembevétele, a személyre szabott módszerek, a gyakorlatközpontú megközelítés és az elfogadó iskolai környezet mind hozzájárulhatnak a társadalmi kirekesztés megelőzéséhez (Bárdossy, 2006; Réthyné, 1998; Dobokai Simon, 2019). Ehhez azonban szemléletváltásra, elkötelezett pedagógusokra és rugalmas tanítási stratégiákra van szükség (Mayer, 2006).

Kulcsfontosságú a szektorok közötti együttműködés erősítése is. A gyermekvédelmi tanulók sikeres oktatása társadalmi ügy, amely összehangolt szakpolitikákat, valamint folyamatos információcserét és közös cselekvési terveket igényel az oktatás, a gyermekvédelem és az egészségügy szereplői között (Varga, 2015b; Dobokai Simon, 2019).

4.3.2. Az eredményesebb iskolai szocializáció lehetőségei az inkluzív nevelés tükrében

Az oktatás akkor válhat társadalmi kohéziót elősegítő erővé, ha figyelembe veszi az egyének és csoportok sokféleségét, s egyúttal elkerüli, hogy maga is a kirekesztés intézményesített terepévé váljon. Az iskola tehát egyszerre jelenhet meg a társadalmi kirekesztés színtereként, valamint az integráció és reintegráció kulcsintézményeként (UNESCO, 1997).

Varga (2015a) a társadalmi és iskolai együttélési stratégiák keretében négy fő modellt különböztet meg:

- Az asszimiláció a kisebbségi csoportok beolvasztását célozza az uralkodó társadalmi normarendszerbe, gyakran figyelmen kívül hagyva a kulturális különbségeket;
- A szegregáció az egyének vagy csoportok elkülönítését jelenti valós vagy vélt tulajdonságaik alapján;
- Az integráció a különböző társadalmi helyzetű csoportok együttélését támogatja, de nem feltétlenül biztosítja az egyenlő részvétel lehetőségét;

– Az inklúzió, mint legkomplexebb stratégia, a hátrányt okozó különbségtétel tiltása mellett méltányos, személyre szabott szolgáltatásokat nyújt, lehetővé téve minden egyén számára a teljes társadalmi részvételt és sikeres együttélést.

Az inklúzió érvényesítése az oktatásban különösen fontos, mivel az iskola nemcsak a tudásátadás, hanem a közösségi együttműködés és társadalmi szocializáció színtere is. Az UNESCO (2005) által megfogalmazott inkluzív nevelési irányelvek szerint az inklúzió nem kizárólag a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozik, hanem minden gyermek számára egyenlő esélyeket és hozzáférést kíván biztosítani a minőségi oktatáshoz. Az inklúzió dinamikus, fejlődő folyamat, amely célja a tanulási akadályok azonosítása és felszámolása, az oktatási környezet folyamatos adaptálása a tanulók sokféle szükségletéhez.

Az inkluzív pedagógia alapelve a tanulók közötti különbségek elfogadása és értékként való kezelése. Az inkluzív iskola figyelembe veszi a tanulók kulturális és társadalmi háttérét, személyiségük egyediségét, és a tanulási folyamatba bevonja a családot, illetve a tágabb közösséget is (Varga, 2015a).

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek oktatási sikeressége szorosan összefügg az iskola befogadó szemléletével. E tanulók esetében különösen fontos a méltányosságon alapuló, személyre szabott nevelés, amely biztosítja a tanulási utak differenciálását és az iskolaelhagyás megelőzését (Dobokai Simon, 2019).

4.4. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek szerepe és jellemzői

Albert Einstein gondolata szerint nincs más ésszerű nevelés, mint mintaképnek lenni (Einstein, 1994). Ez a megállapítás különösen releváns a gyermekvédelmi ellátás kontextusában, ahol a gyermekek szocializációját, érzelmi fejlődését és értékrendjének alakulását elsősorban a közvetlen környezetükben lévő felnőttek – nevelők, gyermekfelügyelők, fejlesztőpedagógusok – viselkedése formálja. A példamutatás, mint szocializációs eszköz, gyakran hatékonyabb, mint a verbális utasítás, hiszen a gyermeki utánczás egy alapvető pszichológiai mechanizmus, amely tudattalanul és spontán módon működik (Domszky, 1999).

A gyermekvédelmi szakemberek nem hagyományos szülői szerepet töltenek be, hanem hivatásos gondozói minőségben, saját személyiségükkel is dolgozva segítik a gyermekek fejlődését, miközben eltérő korú és nemű felnőttmodellként funkcionálnak (Domszky, 1999). Az állami gondoskodásban nevelkedő gyermekek számára a gondozó felnőttek viselkedése modellértékű, így e szakemberek személyes példamutatása, hitelessége, érzelmi stabilitása és szakmai kompetenciája kulcsfontosságú.

A gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók munkája rendkívül összetett és érzelmileg megterhelő. Az őket érő szakmai elvárások túllépnek a technikai ismereteken: elengedhetetlen az empátikus hozzáállás, a magas fokú érzelmi intelligencia, valamint a gyermekekhez való őszinte, tiszteletteljes viszonyulás (Domszky, 2004b; Büki, 2009). Domszky (1999, 2004b) szerint a hatékony gyermekvédelmi szakember érett személyiséggel, jó kommunikációs készséggel, rugalmassággal, humorérzéssel, valamint önreflexiós és önfejlesztési készséggel rendelkezik. Továbbá elengedhetetlen, hogy a gyermekek kultúráját ismerje, jogait tiszteletben tartsa, és aktívan bízson bennük.

A 15/1998. (IV.30.) NM rendelet által meghatározott előírások megvalósításához a gyermekvédelmi dolgozóknak nem csupán szakmai képesítéssel, hanem egy sor alapvető emberi és szakmai kompetenciával is rendelkezniük kell. Ezek közé tartozik a gyermekszeretet, empátia, önfegyelem, önismeret, alkalmazkodóképesség, a segítő kapcsolat kialakításának képessége, az érzelmi támogatás biztosítása, valamint a szükségletek felismerése és kezelése (Domszky, 2004b).

Büki (2009) kifejti, hogy a gyermekvédelemben dolgozó szakember hivatása az egyének, különösen a gyermekek és családjaik védelme, társadalmi integrációjuk elősegítése. Munkája során a közjó szolgálatára törekszik, döntéseiért és szakmai eljárásaiért teljes felelősséget vállal. Kötelessége az etikai normák követése, az emberi jogok tiszteletben tartása, valamint az, hogy tevékenysége során ne okozzon pszichés sérülést, és kerülje az előítéleteken alapuló megközelítéseket.

A szakember személyes megjelenése, stílusa és kommunikációs magatartása meghatározó a bizalom kialakításában. A gyermekvédelmi munkatárs akkor képes hatékony segítő kapcsolatot kialakítani, ha hiteles, empátikus, és szeretetteljes módon viszonyul a gyermekekhez. Ehhez fejlett önismeret, naprakész szaktudás, érzelmi stabilitás és magas tűrőképesség szükséges. A segítő kapcsolatban különösen fontos a diszkréció, a gyermekek problémáinak komolyan vétele, és az ítélkezésmentes, humánus attitűd (Büki, 2009).

Az érzelmileg sérült gyermekekkel való munka során az őszinteség, következetesség és hitelesség különösen fontos. A szakemberek dilemmája gyakran abban áll, hogy milyen mértékben engedhetik közel magukhoz ezeket a gyermekeket érzelmileg. Szótsné és munkatársai (2007) rámutatnak, hogy a közvetlen modellhatás révén a szakemberek közvetítik azokat a társas készségeket, amelyek segítik a gyermekeket a társadalmi helyzetekben való eligazodásban. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének feltétele, hogy a nevelő magatartása következetes, őszinte és tudatos legyen. Major Zsolt Balázs és Mészáros Katalin (2008) hét nagyon fontos jellemzőt fogalmaznak meg: következetesség, önismeret, önfejlesztési igény, pozitív gondolkodásmód-konfliktuskezelés, értő szeretet, hitelesség és határozottság, számos pozitív gyakorlati példával is szolgálva ezek pontos megértésére, működtetésére.

Fontos azonban megemlíteni, hogy a szakemberideál megfogalmazásai – például, hogy a szakembernek saját, lehetőleg nagyobb gyermekei legyenek, vagy hogy a gyermekvédelmi munkát ne saját hiányzó családi szerepeinek pótlására használja (Vidra Szabó, 2000) – nem minden esetben alapulnak szakmai standardokon (Rácz, 2012). Rácz (2006a) arra is rámutat, hogy sok gyermekvédelmi szakember identitásválsággal küzd: nem tudja egyértelműen meghatározni, hogy pedagógiai vagy szociális funkciót tölt be, hiányzik az egységes szakmai szemlélet és a koherens gondozási célrendszer.

James P. Anglin a gyermekvédelmi szakellátásban végzett tevékenységet önálló professzionális területként értelmezi, amely saját elméleti kerettel, kompetenciakészlettel és szakmai identitással rendelkezik. Megközelítése szerint az állami gyermekgondozás kapcsolatközpontú, a mindennapi élethelyzetek pedagógiai és terápiás potenciáljára építő gyakorlat, amelyben a szakember tudatosan reflektál a gyermekek érzelmi állapotára és traumatikus tapasztalataira, különös tekintettel a fájdalomból fakadó viselkedésükre. Az intézményi nevelés hatékonyságát abban látja, hogy képes-e érzelmi biztonságot teremteni és elősegíteni a reziliencia fejlődését, ami speciális szakmai felkészültséget és reflektív működést igényel (Anglin, 2002, 2014).

Rácz (2012) szerint a szemléletváltás elengedhetetlen annak érdekében, hogy a fiatalok ne váljanak passzív alanyaivá az ellátásnak, különösen a rendszer elhagyása után. A gyermekvédelmi szakembereknek aktívan támogatniuk kell a gyermekeket abban, hogy információt szerezzenek jogaikról, lehetőségeikről és a rendelkezésükre álló szolgáltatásokról. Emellett biztosítaniuk kell a megfelelő lakhatási, tanulási és munkavállalási lehetőségeket – mindezt empátikus, jól képzett, reflektív hozzáállással.

A gyermekvédelmi ellátórendszerben a megfelelő szakemberek hiánya régóta súlyos problémát jelent. Már 1997-ben is megállapítható volt, hogy a szakmai munkakörökben dolgozók 61%-a nem rendelkezett a munkakör ellátásához szükséges képesítéssel, és csupán 66 pszichopedagógus, valamint 24 szociális munkás állt rendelkezésre a gyermekotthonokban (Domszky, 1999). Herczog (2001) szerint e szakemberek többsége nem bírta a szükséges

technikai és módszertani tudással, amely elengedhetetlen a minőségi szakmai ellátás biztosításához. A probléma azóta tovább mélyült: a pályaelhagyás mértéke kritikus, a szakemberhiány miatt szinte bárkit felvesznek, sok esetben 8 általános iskolai osztállyal rendelkezőket is, megfelelő felkészítés és alkalmassági vizsgálat nélkül. A 2020-as években bevezetett átvilágítási eljárások tovább súlyosbították a helyzetet: sok szakember nem vállalta az eljárást, ennek következtében tömeges felmondások történtek, amely intézménybezárásokhoz és gyermekek áthelyezéséhez vezettek.

Mindezeken túlmenően aggasztó jelenség, hogy sok gyermekvédelmi dolgozó nincs tisztában a gyermekjogokkal és vonatkozó jogszabályokkal, miközben ezek végrehajtását érdemben gyakran nem ellenőrzik. A szakértők évek óta sürgetik az egységes terminológia és szakmai fogalmi apparátus kidolgozását, különös tekintettel olyan alapfogalmak tisztázására, mint a „gyermek mindenek felett álló érdeke” (Herczog, 1997, 2001; Szikulai, 2006).

A minőségi gyermekvédelmi munka záloga a szakmai-etikai elvek szerinti működés, amelyet megfelelő szabályozás, etikai kódex és minőségügyi rendszer támogat. Szükség van továbbá egységes módszertani protokollokra, valamint a képzési és továbbképzési rendszer fejlesztésére, hogy a gyermekvédelmi szakemberek megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek egy ennyire sérülékeny populáció hatékony támogatásához.

4.5. Élet a gyermekvédelmi ellátórendszeren túl – a kikerülés kihívásai

A gyermekvédelmi szakellátás egyik legsérülékenyebb és legkritikusabb szakasza a nagykorúvá váló fiatalok rendszerből való kikerülése. B. Aczél (1994) megfogalmazása szerint a „kibocsátás időszaka” az intézményi nevelés legsúlyosabb buktatója, amikor gyakran kiderül, hogy a 18. életévüket betöltött fiatalok nincsenek felkészítve az önálló életre, miközben a társadalmi struktúrák – például a munkásszállók megszűnése, valamint a lakhatási lehetőségek anyagi hozzáférhetetlensége – sem nyújtanak számukra kellő támaszt.

A gyermekvédelmi rendszer egyik legneuralgikusabb pontját tehát az intézményből való kilépés és a társadalomba történő reintegráció jelenti. A fiatalok gyakran alacsony iskolai végzettséggel, konvertálható tudás és egzisztenciális erőforrások (pl. lakhatás, anyagi tartalékok, kapcsolati tőke) nélkül hagyják el az ellátórendszert (Novák, 1991; Spitzer, 2001). További nehézséget jelent, hogy nem rendelkeznek stabil családi mintával, amely viszonyítási alapként szolgálhatna a párkapcsolatokban vagy saját család alapításakor.

A jogszabályi háttér elviekben lehetőséget biztosít a 24 éves korig igénybe vehető utógondozói ellátásra, amelynek célja az önálló életkezdés támogatása. Azonban e lehetőség feltételei szigorúak – munkaviszony vagy tanulói jogviszony megléte –, így sok fiatal nem tud élni ezzel a támogatási formával. A statisztikai adatok alapján az utógondozói ellátásban részesülők közel 70%-a tanulmányai folytatása miatt veszi igénybe ezt a szolgáltatást, ami előnyt jelenthet a későbbi munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából (Szikulai, 2006).

Jelentős különbségek mutatkoznak az utógondozottak és az utógondozói ellátásban aktívan részesülők között mind az iskolai végzettség (az előbbieket többsége legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett, míg az utóbbiak többsége szakiskolai vagy akár felsőfokú tanulmányokat is folytat), mind a munkavállalás tekintetében (az utógondozottak körében 40%, míg az utógondozói ellátásban részesülők körében csupán 15% a munkanélküliség aránya). Emellett az utógondozói ellátásban részesülők 70%-a nem hagyta félbe tanulmányait, szemben az utógondozottak 64%-ával, akik esetében legalább egy félbehagyott iskolai próbálkozás előfordult (Szikulai, 2006).

Az utógondozott fiatalok többsége halmozottan hátrányos helyzetben próbál boldogulni a munkaerőpiacon. Ennek okai között szerepel a megfelelő szakképzettség hiánya, az alacsony motiváció a meglévő végzettségük gyakorlati hasznosítására, valamint az azonnali anyagi

szükségletek miatti alkalmi vagy illegális munkavállalás preferálása (Novák, 1991; Donáth et al., 1999; Rácz, 2012). A munkaerőpiacon gyakran tapasztalnak előítéletet, megbélyegzést, és a fiatalok egy része emiatt hamar elhagyja munkahelyét, illetve leépítések esetén elsőként kerülnek elbocsátásra (Novák, 1991). Ráadásul a segítő szakemberek – szociális munkások, nevelők – attitűdjei sem minden esetben támogatóak, ami tovább nehezíti a fiatalok társadalmi beilleszkedését (Cseres, 2005).

A kilépés utáni életút vizsgálata szerint a rendszerből kikerülő fiatalok 10–15%-a a hajléktalan-ellátórendszerben köt ki, míg 20–25%-uk ismeretlen helyre távozik, eltűnik a látókörből (Frühvirt, 1998). Novák (1991) becslése alapján az évente körülbelül háromezer nagykorúvá váló fiatal kétharmadának nincs stabil lakhatása, és súlyos mértékű gyökértelenség jellemzi őket.

A párkapcsolati és családi élet tekintetében az intézményes gondozásban felnőtt fiatalok körében gyakori a kötődési nehézség és a kapcsolati instabilitás. Bár sokan erős fogadalmakkal lépnek az önállóság útjára – például, hogy harmonikus családi életet fognak élni –, ezek megvalósítása gyakran kudarcot vall a minta- és biztonságérzet hiánya miatt (Novák, 1991). A különélés és válás aránya magasabb a volt állami gondozottak körében, míg azok, akik nevelőszülői családban töltötték gyermekkorukat, általában rendezettebb magánélettel rendelkeznek. Kutatások szerint az utógondozottak körében gyakrabban találni házassági vagy élettársi kapcsolatban élőket, mint egyedülállókat, különösen a nők esetében magasabb a gyermekvállalási hajlandóság, mint férfi társaiknál (Szikulai, 2006). Ugyanakkor a gyermekvédelmi múlt gyakran negatív megítélést vált ki a partner vagy annak családja részéről, ami tovább nehezíti az érzelmi kapcsolatok stabilitását (Spitzer, 1994).

A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy a rendszerből való kilépést követően a fiatal felnőttek számára nélkülözhetetlenek a további támogatási formák. A szakértők álláspontja szerint az önálló életre való felkészítés folyamatát már jóval a rendszer elhagyása előtt el kell kezdeni. A kilépés utáni támogatások (pl. lakhatás, munkaerőpiaci reintegráció, mentálhigiénés segítség) kiemelt szerepet játszanak a sikeres felnőtté válásban. Bár a szakemberek általában úgy vélik, hogy a fiatalok életút-tervezése megfelelően történik, Barn et al. (2005) kutatásai arra mutatnak rá, hogy a fiatalok gyakran nincsenek tisztában jogaikkal, kötelezettségeikkel, és hiányzik számukra a rendszer működésének világos értelmezése. Egy résztvevő megfogalmazása szerint: „Sohasem mutatta meg nekem senki a gondozás elhagyásáról szóló törvényt. Soha nem mondta nekem senki, hogy mik a kötelezettségeim” (Barn et al., 2005; Rácz, 2012).

Összegezve megállapítható, hogy jelenleg a gyermekvédelmi gondoskodás szocializációs hatásai alapvetően kompenzációs jellegűek: az ellátórendszer olyan gyermekek fejlődését igyekszik támogatni, akik jellemzően sérült vagy hiányzó elsődleges szocializációs tapasztalatokkal, instabil kötődési mintázatokkal és halmozott pszichoszociális hátrányokkal kerülnek intézményi környezetbe. Bár a gyermekvédelmi intézmények elvileg képesek strukturált és fejlesztő közeget biztosítani, a gyakorlatban a rendszer működését meghatározó depriváció, inkompetencia- és inkongruencia-mechanizmusok, valamint a humán erőforrás-válság tartósan korlátozzák a nevelési-gondozási funkciók érvényesülését. Ennek következtében az intézményi szocializáció gyakran nem képes maradéktalanul pótolni a családi szocializáció érzelmi és kapcsolati mintázatait, ami közvetetten hozzájárul az iskolai sikertelenséghez, a kockázati magatartásokhoz és a társadalmi integráció sérülékenységéhez. Ebből következően a gyermekvédelmi ellátás eredményessége nem pusztán jogszabályi vagy szervezeti kérdés, hanem elsősorban a mindennapi szakmai működés minőségének, a stabil és felkészült szakmbergárdának, valamint az iskolarendszer befogadó (inkluzív) kapacitásának függvénye. Összességében a fejezet azt a következtetést engedi megfogalmazni, hogy a gyermekvédelem szocializációs potenciálja csak akkor válhat tényleges integrációs erőforrássá,

ha a rendszer a kompenzációt nem eseti jelleggel, hanem stabil struktúrákra, szakmai standardokra és hosszú távú utánkövetésre építve valósítja meg.

5. A FELNŐTTEK HATÁSA A TERMÉSZETKAPCSOLATRA, A KÖRNYEZETI NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI, PÁLYA- ÉS MUNKASZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI

A gyermekek környezeti attitűdjének, szemléletének, természetszeretetének, a felelősségteljes életmód kialakításának formálása hosszú távon hatást gyakorol a társadalom és a gazdaság számos területére, beleértve a munkaerőpiacot, a közösségi felelősségvállalást és a fenntartható fejlődést is.

Az utóbbi évtizedekben világszerte megnövekedett a fenntartható fejlődéssel, környezetvédelemmel és ökológiai tudatossággal kapcsolatos kutatások, tanulmányok száma. Ennek háttérében olyan globális kihívások állnak, mint a klímaváltozás, a természeti erőforrások kimerülése, a biodiverzitás csökkenése, a környezetszennyezés, de nem elhanyagolhatók a gazdasági válságok, az egyre gyakoribb társadalmi konfliktusok, háborúk, járványok megjelenése. A szakirodalom (Tilbury 1995; Chawla 1999; Bábosik 2001; Fien 2002; Fodor, 2003; Molnár 2003; Havas, Varga & Széplaki 2004; Louv 2005; Pál & Varga 2006; Stevenson 2007; Varga 2008a; Juhász 2011; Petróczi 2013; Kovács & Pataki 2016) egyértelműen rámutat arra, hogy a környezeti problémák kezelésében kiemelt szerepet játszik az oktatás, a nevelés, különösen a korai életkorban kialakított természetszemlélet és környezeti attitűd.

A gyermekek környezeti nevelésének, a természettel való kapcsolatuk kialakításának folyamatában a felnőttek meghatározó szereppel bírnak. A szülők, családtagok, pedagógusok, gyermekvédelmi nevelők, gyermekvédelmi felügyelők környezeti attitűdje, viselkedése és példamutatása révén a gyermekek olyan mintákat sajátítanak el, amelyek hosszú távon befolyásolják a természethez való viszonyulásukat (Bandura 1977; Chawla 2001; Fodor 2003; Louv, 2005; Molnár 2007; Juhász 2011). A felnőtt társadalom tehát nem csupán passzív közvetítője az ismereteknek, hanem aktív formálója a jövő generációk fenntarthatósági gondolkodásának.

5.1. Természetkapcsolat és hatásai

A természetkapcsolat alatt azt a viszonyt értjük, amelyet az egyén a természeti környezetével alakít ki: magában foglalja a természeti értékek felismerését, tiszteletét, a személyes élményeket és érzelmi kötődéseket. (Kellert, 1997). A gyermekeknél ez a kapcsolat különösen a koragyermekkori érzékeny időszakban formálódik, hiszen a kisgyermekkorban és az iskolás évek elején kialakuló attitűdök és viselkedési minták alapozzák meg a későbbi környezeti tudatosságot (Bandura 1977; Chawla, 1999; Chawla 2001; Fodor 2003; Louv, 2005; Molnár 2009b; Juhász 2011).

Az erős természetkapcsolat kutatások által igazolt számos pozitív hatással jár (Chawla 1999, 2001; Fodor 2003; Louv 2005; Dósa, Dúll 2005, 2006; Csíkszentmihályi 2022; Gombás, Szalay 2024; Javítja a gyermekek fizikai és mentális egészségét, a szociális készségek fejlődését, valamint a felelősségteljes viselkedés kialakulását (Csíkszentmihályi, 2022; Louv, 2005). A természetben eltöltött idő hozzájárul a stressz csökkentéséhez, jobb hangulathoz, alvásminőség javulásához és az immunrendszer erősödéséhez. Louv (2005) könyvében részletesen tárgyalja, hogy a rendszeres természetközeli élmények segítik a gyermekek és felnőttek mentális regenerációját, míg Csíkszentmihályi (2022) az élményterápiás aspektusokat emeli ki, amelyek elősegítik a flow élmény megjelenését a természetes környezetben. A szakirodalomban

megjelenő „természet-deficit zavar” (nature deficit disorder) fogalma (Louv, 2005) arra utal, hogy a mai modern társadalmakban a gyermekek egyre kevesebb időt töltenek a szabadban, ami hosszú távon negatív következményekkel jár a környezeti tudatosság és a testi-lelki jólét szempontjából. A természetes környezet stimulálja a kreativitást, javítja a koncentrációt és elősegíti a problémamegoldó képességek fejlődését, a gyermekkorban szerzett természetélmények hozzájárulnak a tanulási eredmények javulásához (Chawla 1999, Louv 2005). Ugyancsak Chawla szerint (1999; 2001) az erős természetkapcsolat segít a gyermekekben és fiatalokban kialakítani a fenntarthatósági értékeket, valamint elősegíti a környezetvédelmi attitűd kialakulását, a korai természetélmények meghatározók abban, hogy később mennyire érzik magukat felelősségteljes környezeti döntéshozóknak. A természet közelsége javítja az érzelmi stabilitást, elősegíti az önértékelést és támogatja a szociális interakciókat. A természeti élmények által a gyermekek megtanulják kezelni a stresszt és fejlődik az empátia, ami pozitív hatással van a társas kapcsolataikra is (Chawla, 2001). A természetes környezet változatos ingerekkel gazdagítja a gyermekek tapasztalatait, ami ösztönzi a kreatív gondolkodást és a problémamegoldó képességeket. Ez a kreativitás később az iskolai és munkahelyi teljesítményben is megmutatkozik (Louv, 2005). A szabadban töltött idő nemcsak mentális, hanem fizikai előnyökkel is jár, hiszen ösztönzi a mozgást, javítja a koordinációt és elősegíti az általános motorikus fejlődést. Ezek az előnyök különösen fontosak a gyermekek egészséges fejlődése szempontjából (Chawla, 2001; Fodor, 2003).

Roszak (1992) művében bevezeti az „ökológiai tudattalan” fogalmát, mely a személyiségünk legősibb, természethez kapcsolódó rétege. Szerinte a fejlett, jóléti társadalmak tagjainál megfigyelhető számos mentális zavar gyökerei azon alapszanak, hogy az emberben megszakad a kapcsolat az ezzel az ökológiai tudattalannal. Ugyanakkor Kőváry (2022) szerint a természetes kapcsolat helyreállítása lehetséges: mindössze 2–3 nap a természetben, a civilizáció eszközeitől elszakadva elegendő ahhoz, hogy az egyének álmaiban természetképek és szimbólumok jelenjenek meg, továbbá gondolkodásuk és viselkedésük átváltozzon egy lassabb, békésebb és kevésbé stresszes ütemre, elősegítve ezzel egy természetesebb létezés kialakulását (Kőváry 2022).

A környezet pszichés egészségre, emberi kapcsolatokra és életminőségre kifejtett hatását kutató cikkek áttekintése megtalálható Düll Andrea összefoglalójában (Düll 2022a).

5.2. A felnőttek szerepe a gyermekek természetkapcsolatának kialakításában

A kutatások szerint a gyermekek természeti élményei elsősorban olyan felnőtteken keresztül valósulnak meg, akik pozitív attitűddel közelítenek a természethez, és aktívan részt vesznek a természeti tevékenységek szervezésében (Chawla, 1999).

A család a gyermek elsődleges szocializációs közege, így a szülők és más családtagok (nagyszülők, testvérek) jelentősen befolyásolják a természet iránti érdeklődés és pozitív attitűd kialakulását (Bixler 2002). Elsősorban a kora gyermekkori természeti tapasztalatok alapozzák meg a környezettudatos magatartást, és ebben meghatározó a családi minta szerepe (Varga 2007). A természethez való kötődés nem spontán, hanem tanulási és szocializációs folyamat eredménye. A gyermekek természethez fűződő viszonya a szociokulturális kontextusban formálódik, és a felnőtt iránymutatás és élménymegosztás nélkül kevésbé valószínű, hogy stabil természeti identitás alakul ki (Kahn, Kellert 2002). A szülők természettel kapcsolatos szokásai, viselkedésük, mint például a szelektív hulladékgyűjtés, a takarékos víz- és energiahasználat, a környezettudatos vásárlási döntések, de a növényekhez, állatokhoz való viszonyulásuk, érzelmi megnyilatkozásaik mintaként szolgálnak a gyermek számára (Kollmuss, Agyeman 2002). A szabadidős programok, mint a közös kirándulások, kempingezések, kertészkedés, erdei séták, közvetlen élményeket adnak a gyermeknek, amelyeket később is felidézhet. Ezek a közös élmények érzelmi kötődést alakítanak ki a természettel (Chawla 1999). Ha a szülők nyitottak

a gyermek kérdéseire, érdeklődésére a természettel kapcsolatban, és bátorítják a felfedezést, a kísérletezést, akkor a gyermek magabiztosabban alakít ki kapcsolatot a környezetével. A család anyagi helyzete, lakókörnyezete és életmódja szintén befolyásolhatja a természetközeli tevékenységek gyakoriságát és minőségét. Egy nagyvárosban élő családnak több erőfeszítésébe kerülhet megszervezni a természeti környezetben történő programokat, mint egy vidéki környezetben élőknek. Mindemellett a digitális eszközök terjedése is hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek sok időt töltenek beltéren, virtuális terekben, ezáltal csökkenhet a közvetlen természeti élmények száma (Louv, 2005).

A családi háttér és a szülők hiánya vagy elérhetetlensége okán a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek esetében nehezebben építődik ki a természetkapcsolat. A biztonságos kötődés alapja a kiszámítható, érzékeny gondozás (Bowlby 1969). A természethez való kötődés is akkor tud kialakulni, ha a gyermek biztonságban érzi magát – és ehhez gyakran szükség van egy érzelmi biztonságot nyújtó közvetítő felnőttre (Kahn, Kellert 2002). Gyermekotthonokban, ahol a felnőttek gyakran cserélődnek, vagy nem áll rendelkezésre elég idő és figyelem az egyéni szükségletekre, ez az érzelmi bázis sokszor nem tud kialakulni. A természetes környezet hiánya különösen hátrányos az amúgy is traumatizált, instabil élethelyzetben élő gyerekek számára, annak ellenére, hogy a természethez való hozzáférés csökkentheti a stresszt, erősítheti az önszabályozást, javíthatja a pszichés jóllétet, éppen azokat a tényezőket, amelyek a gyermekvédelmi gondoskodásban élők körében veszélyeztetettek. (Faber, Kuo 2009). A gondozók szerepe kulcsfontosságú a természethez való pozitív viszony megalapozásában, különösen családi háttér nélküli gyerekek esetében. (Sempik et al. 2005, Kui 2024).

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek életében számos más felnőtt is szerepet játszhat: szomszédok, ismerősök, edzők, szakkörvezetők, táboroztatók stb. Egy közösségi kertben végzett önkéntes munka vagy egy természetvédelmi táborban szerzett élmény jelentős hatással lehet a gyermek környezeti szemléletére (Chawla, 2001). Egy karizmatikus, jó példát mutató példakép, nagyon erős pozitív hatást jelenthet ezen gyermekeknek.

Az iskolában és az óvodában a pedagógusok ugyancsak kulcsszerepet játszanak a gyermekek természetkapcsolatának formálásában, mely szerep még hangsúlyosabb a gyermekvédelemben élő gyermekek esetében; nevelésük és oktatásuk különleges figyelmet igényel, mivel életkörülményeik és tapasztalataik jelentősen eltérhetnek társaikétól. A pedagógus személyisége, környezeti attitűdje mellett, a tantervbe épített környezeti nevelési elemek, a szabadtéri tanórák, a projektszerű megközelítések és az interdiszciplináris szemlélet mind hozzájárulhatnak a környezeti tudatosság növeléséhez (Fien, 2002). Számos olyan didaktikai módszer létezik, mint például a projektoktatás, a problémaalapú tanulás, vagy a tapasztalati tanulás, melyek elősegítik, hogy a diákok aktívan részt vegyenek a környezeti kérdések feltárásában (Stevenson, 2007). A környezeti tudatosság akkor erősödik, akkor tud hiteles lenni az intézmény, ha az iskola egésze: infrastruktúra, hulladékgazdálkodás, rendezvények, menza a fenntarthatóság elveit tükrözi. Nem utolsósorban, a gyermekek pozitív megerősítése, elismerés a környezetbarát magatartás vagy a természet iránti érdeklődés esetén növeli a motivációt a későbbi cselekvésekre.

5.3. A környezeti nevelés kialakulása, hatékonysága, sajátosságai, különös tekintettel a gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

A környezeti nevelés napjaink egyik kulcsfontosságú pedagógiai területe, egy innovatív módszertani alapokon nyugvó nevelési irányzat, amelynek célja a fenntartható fejlődés elősegítése, a természeti környezet iránti felelősségteljes viselkedés kialakítása, az ökológiai szemléletformálás, a környezet iránti érzékenység, tudás, attitűd, készségek és részvételi készség kialakítása, amelyek lehetővé teszik a környezeti problémák felismerését és megoldását

(Palmer 1998, Kövecsesné 2015). A környezeti problémák globális mértéke és súlya szükségessé tette, hogy a nevelési rendszerekbe beépüljön a környezeti tudatosság fejlesztése.

A környezeti nevelés gyökerei a 20. század közepéig nyúlnak vissza. Az első komolyabb nemzetközi megjelenése az 1972-es stockholmi ENSZ konferenciához köthető, ahol először került a nemzetközi figyelem középpontjába a környezeti nevelés szükségessége (UNESCO, 1972). Ezt követően 1975-ben a Belgrádi Charta megfogalmazta a környezeti nevelés céljait és alapelveit, és az ugyancsak 1975-ös Helsink-i Záróokmány is megfogalmazza, hogy sikeres környezeti politika csak a lakosság bevonásával lehetséges, ami folyamatos, elmélyül nevelőmunkát igényel. 1977-ben a Tbiliszi Konferencia (UNESCO-UNEP, 1977) hivatalosan is meghatározta a környezeti nevelés kereteit, céljait és alapelveit és a környezeti nevelés fogalma is itt tisztázódott. 1980-ban az IUCN, a Természetvédelmi Világszövetség összeállította a Világ Természetvédelmi Stratégiáját, mely hangsúlyozza a természetvédelem a és a fenntartható fejlődés kölcsönös összefüggéseit. A továbbiakban számos konferencián (Moszkva (1987); Rió (1992); Brüsszel (1999); New York (2015)) elfogadták a környezeti nevelés szükségességét és jelentőségét. különös tekintettel a fiatal korosztályra (Tilbury 2011, Kövecsesné 2015).

A környezeti nevelés hazai története a 20. század elejéig nyúlik vissza, amikor a természet szeretetére és védelmére nevelés – különösen a cserkészmozgalom, valamint a Madarak és fák napja révén – központi szerepet kapott. Az 1970-es évektől a környezetvédelem fokozatosan beépült az iskolai tantervekbe, majd az 1980-as években megjelentek az első környezeti neveléssel kapcsolatos tankönyvek, szakkörök, és elindult a pedagógusok továbbképzése. A rendszerváltás utáni társadalmi-politikai változások megerősítették a civil szervezetek szerepét (pl. Zöld Szív, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület), és az 1990-es évektől kezdve az egyetemi szintű környezettan tanárképzés is elindult. A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (1998) és annak későbbi felülvizsgálatai irányt mutattak a környezeti nevelés gyakorlatához. A jogszabályi háttér – többek között a Köznevelési és a Környezetvédelmi törvény – biztosítja a környezeti nevelés beépülését a köznevelés minden szintjére. Az ezredfordulót követően hangsúlyosabbá vált a fenntarthatóság pedagógiája, valamint az erdei iskolai programok és a tanártovábbképzések minőségi fejlesztése. A környezeti nevelés hivatalos integrációja a Nemzeti Alaptanterv 1995-ös bevezetésével kezdődött, amelyben már hangsúlyt kapott a fenntarthatóságra való nevelés (Havas 2002). Azóta a NAT több módosításán keresztül is jelen maradt ez a szemlélet, különösen a természettudományos tantárgyakban és a keretrendszer által meghatározott kulcskompetenciák (anyanyelvi kommunikáció; kommunikáció idegen nyelven; matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák, digitális írástudás, tanulásmódszertan, társas, kulturális kompetenciák, állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetenciák) fejlesztésében. Ennek ellenére 2002 óta, amióta keretrendszerek határozzák meg az oktatási tervet a különböző évfolyamokon, a természettudományos óraszámai folyamatosan csökkentek, a 2020. óta teljesen meg is szűntek az alsó osztályok első és második évében. (Homoki 2021).

A környezeti nevelés lehetőséget kínál a gyermekek magas szintű gondolkodási képességeinek, (kritikai és kreatív gondolkodás, a problémamegoldás és az összefüggések felismerése) fejlesztésére, mivel valós, komplex problémák vizsgálatára és megoldására ösztönöz. A tanulási folyamat során fejlődő kognitív kompetencia képessé teszi a tanulókat arra, hogy az információkat értelmezzék, elemezzék és új helyzetekben alkalmazzák. A környezeti nevelés különösen fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermekek megértsék az emberi tevékenységek és a természeti környezet közötti kölcsönhatásokat, és ezzel hozzájárul a felelős, cselekvő állampolgári attitűd kialakulásához (Füzné 2002).

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás, esettanulmány és szakirodalmi feldolgozás különböző korcsoportokban, oktatási szinteken és kulturális kontextusokban vizsgálta a környezeti nevelés

hatékonyságát. A hatékonyság értékelésének kihívása, hogy a környezeti nevelés eredményei gyakran hosszú távon jelentkeznek, és számos külső tényező – társadalmi normák, média, családi háttér – is befolyásolja azokat (UNESCO, 2017).

A hatékony környezeti nevelés a tanulók ökológiai műveltségének fejlesztése mellett képes motiválni őket a környezetbarát viselkedésre is (Orr, 1992). Kolb (1984) elmélete szerint a tapasztalati tanulás, amelyben a tanuló közvetlen kapcsolatba kerül a természettel, jelentősen hozzájárul a hosszú távú attitűdformáláshoz és viselkedésváltozáshoz.

A hazai szakirodalom kiemeli, hogy a környezeti nevelés leginkább akkor hatékony, ha élménypedagógiai, projektalapú és interdiszciplináris megközelítéseken keresztül valósul meg (Lükő 2003, Varga 2006, Kovács 2010). Barth (2013) szerint a magyar köznevelésben egyre nagyobb figyelmet kap a fenntarthatóság pedagógiája, ám a gyakorlatban sok esetben még mindig a frontális oktatás dominál, amely kevésbé képes a tanulói aktivitás és belső motiváció növelésére.

Empirikus kutatások azt mutatják, hogy az iskolai ökoprogramokban részt vevő tanulók környezeti attitűdjei és viselkedése szignifikánsan pozitívabb, mint azon társaiké, akik nem vesznek részt ilyen programokban (Lukács, 2011). Ezt alátámasztja egy országos vizsgálat is, amely szerint az iskolakertek, erdei iskolai programok, illetve az iskolai szelektív hulladékgyűjtés hosszú távon erősíti a tanulók környezettudatos viselkedését (Barth, 2013).

A nemzetközi szakirodalomban szintén hangsúlyos az élménypedagógiai megközelítés fontossága. Rickinson és munkatársai (2004) szisztematikus irodalmi áttekintésükben kimutatták, hogy az interaktív, tanulóközpontú környezeti nevelési programok erőteljesen hozzájárulnak a tanulók környezeti tudásának, attitűdjének és magatartásának fejlesztéséhez. Gruenewald (2003) „kritikai helyypedagógiája” kiemeli a helyi kontextus jelentőségét: a környezeti nevelés akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók saját környezetüket vizsgálják és értelmezik. Ez nemcsak az ökológiai tudatosságot, hanem a társadalmi részvételt és felelősségvállalást is erősíti. Egy amerikai középiskolai programban végzett kutatás kimutatta, hogy a tanulók környezeti tudatossága és fenntarthatósági ismeretei jelentős mértékben javultak a program bevezetése után (Chawla 2001). Hasonló eredmények születtek európai és ázsiai kontextusban is, ahol a helyi sajátosságokra szabott tantervek sikeresen növelték a diákok környezeti aktivitását.

A környezeti nevelés, mint a fenntarthatóságra nevelés alapvető eszköze, célja nem csupán a természeti környezet ismeretének és védelmének elősegítése, hanem a környezettudatos életmód megalapozása is. A gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek sajátos helyzete (pszichoszociális terhek, emocionális hiányok, kapcsolathiányok) miatt azonban speciális pedagógiai megközelítést igényel. A gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek fejlesztése során kulcsfontosságú a bizalomépítés, az érzelmi támogatás, valamint az élménypedagógiai módszerek alkalmazása (Gilligan, 2009), melyek megvalósításának egyik leghatékonyabb eszköze a környezeti nevelés lehet.

A környezeti nevelés lehetőséget kínál a gyermekek magas szintű gondolkodási képességeinek, (kritikai és kreatív gondolkodás, a problémamegoldás és az összefüggések felismere) fejlesztésére, mivel valós, komplex problémák vizsgálatára és megoldására ösztönöz. A tanulási folyamat során fejlődő kognitív kompetencia képessé teszi a tanulókat arra, hogy az információkat értelmezzék, elemezzék és új helyzetekben alkalmazzák. A környezeti nevelés különösen fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermekek megértsék az emberi tevékenységek és a természeti környezet közötti kölcsönhatásokat, és ezzel hozzájárul a felelős, cselekvő állampolgári attitűd kialakulásához.

A környezeti nevelés nem csupán kognitív fejlesztésre alkalmas, hanem érzelmi és szociális készségek fejlesztésére is (Sempik et al. 2010). A természetközeli tevékenységek terápiás hatással bírnak. A természetben végzett munka vagy játék, például kerti munka, állatok gondozása, erdei séták, javíthatja a gyermekek mentális jóllétét, önbizalmát, és segítheti a traumák feldolgozását is. A természethez való kapcsolódás javítja az érzelmi egyensúlyt, elősegíti a pozitív hangulat kialakulását, valamint csökkenti a depresszív tüneteket (Kellert 2002; Sempik et al. 2010). a természetes környezetben végzett tevékenységek segítenek a pszichés stabilitás helyreállításában (Gilligan, 2009), mely segítheti a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekeknél gyakori szorongásának, a poszttraumás tünetek és az önszabályozás zavarának oldását. A környezeti nevelés egyik központi eleme, hogy a gyermekek valós feladatokon keresztül tanulnak, melyek sikerélményt adnak, és fokozzák az önhatékonyság érzetét. Az önálló feladatmegoldás és a környezet formálása megerősíti a gyermek kontrollérzetét, ami különösen fontos a korábban kiszolgáltatott helyzetben élők számára. Az autonómia és kompetenciaérzés növekedése hosszú távon javítja az iskolai teljesítményt és az életminőséget is (Deci & Ryan, 2000). A közösen végzett tevékenységek, mint amilyen a csoportos kertészkedés vagy természetjárás, elősegítik az egymásra figyelmet, a kommunikációs készségek fejlődését és a konfliktuskezelés tanulását. A gyermekvédelmi intézményekben élők gyakran nehezen alakítanak ki bizalmi kapcsolatokat. A természetes közeg oldja a feszültséget, és elősegíti az érzelmi kapcsolódás gyakorlását, akár felnőttekhez, akár kortársakhoz, erősíti a közösségi érzést és a felelősségvállalás képességét (Knight 2011). A környezeti nevelés során kialakul a felelős viselkedés a természet és a társadalmi környezet iránt. Ez különösen értékes azoknál a gyermekeknél, akiknél hiányzik a stabil értékrend vagy a korai szocializáció. A környezetvédelem, az állatokkal való törődés, a fenntarthatóságra irányuló cselekvés révén a gyermekek megtapasztalják, hogy cselekedeteiknek következményei vannak, és képesek változást előidézni. Ez a tapasztalat hozzájárul az erkölcsi fejlődéshez, az empátia és felelősségérzet kialakulásához (UNESCO-UNEP 1977). A környezeti nevelés gyakran problémamegoldáson, megfigyelésen és kreatív gondolkodáson alapul, ami fejleszt a figyelmet, koncentrációt, a logikai gondolkodást, az ok-okozati összefüggések felismerését, fejleszti a rendszerszemléletet. Az ilyen tanulás során a gyermek aktív, tapasztalati úton jut új ismeretekhez, ami mélyebb és tartósabb tanulást tesz lehetővé (Csapó 2015).

Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a 2009-2010-ben megvalósuló *Szemléletformálással a fa alapú termékek és az erdei környezet fenntartható használatáért* című KEOP-2009-6.1.0/B pályázat, mely keretében a Soproni Egyetem Erdővagyon-gazdálkodási és Vidékfejlesztési Intézete komplex szemléletformáló programot valósított meg a 4–19 éves korosztály számára. A program célja az volt, hogy a gyermekek és fiatalok ismereteit bővítse az erdőkről, a faalapú termékekről és a környezeti fenntarthatóságról, valamint elősegítse a természetközeli szemlélet és a környezettudatos viselkedés kialakulását. A program egynapos rendezvények és tanulókörök formájában zajlott az ország tíz településén, 75 oktatási és nevelési intézmény bevonásával, előzetesen felkészített pedagógusok közreműködésével. A tartalmi elemek olyan kulcsüzenetekre épültek, mint a természeti erőforrások felelős használata, a fa, mint megújuló alapanyag szerepe, a természetvédelem és hasznosítás egyensúlya, valamint az egyéni és közösségi felelősségvállalás jelentősége. A program hatásvizsgálata elő- és utómérések alkalmazásával történt, korosztály-specifikus módszertani megközelítéssel. Az óvodás korú gyermekek esetében kvalitatív eszközöket (irányított beszélgetések, projektív és asszociációs technikák, szituációs játékok), míg az iskolás korosztályban anonim, önkitöltős kérdőíveket alkalmaztak. A kvantitatív és kvalitatív elemzések összesen 750 kiértékelhető kérdőív adatain alapultak. Az eredmények egyértelműen igazolták, hogy a program hatására mind az ismereti szint, mind a szemlélet és az attitűdök terén pozitív változások következtek be. Csökkent a téves ismeretek aránya, nőtt a bizonyosság a környezeti kérdésekben, valamint erősödött a

természethez és a faalapú termékekhez kapcsolódó pozitív attitűd. A résztvevők körében mérséklődött az elutasító magatartás, és fokozódott a környezettudatos gondolkodás, különösen a hulladékkezelés, a természetközeli életmód és a fenntartható anyaghasználat területén (Szabó 2011).

Összességében megállapítható, hogy a szemléletformáló program hatékony eszköznek bizonyult a gyermekek és fiatalok környezeti tudásának, attitűdjeinek és felelős gondolkodásának fejlesztésében, és hozzájárulhat a hosszú távon fenntartható döntéshozatal megalapozásához. Ezek az eredmények jó alapot adnak azt feltételezni, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermeke esetében hasonló pozitív eredmények érhetőek el hasonló jellegű projektekkal, foglalkozásokkal.

5.4. A környezeti nevelés szerepe a pálya- és munkaszocializáció támogatásában gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok körében

A gyermekvédelmi ellátásban részesülő fiatalok pályaszocializációs és munkába állási esélyei számos társadalmi, pszichológiai és strukturális nehézség miatt korlátozottak. E fiatalok gyakran nem rendelkeznek stabil családi háttérrel, támogató szociális hálóval, illetve hiányoznak azok a pozitív felnőtt minták is, amelyek a munka világához való egészséges viszonyulást kialakítanák (Stein, 2006a; Courtney et al., 2011). A munkaszocializáció és a pályaorientáció ilyen körülmények között nem csupán információk átadását, hanem egyfajta kompenzációs és megerősítő folyamatot is igényel, amely képes helyreállítani az önbizalmat, a kompetenciaérzést és a jövőbe vetett hit alapjait.

E kihívásokra válaszul a környezeti nevelés integrálása a gyermekvédelmi nevelésbe olyan alternatív utat kínál, amely a klasszikus oktatás határait átlépve kínál tapasztalati, reflektív és közösségi tanulási lehetőségeket. A környezeti nevelés nem csupán a természethez való viszony formálását szolgálja, hanem gyakorlatorientált tevékenységein keresztül elősegíti az együttműködést, a felelősségvállalást, a kitartást, valamint a problémamegoldó képességek fejlődését (Hungerford & Volk, 1990; Ballantyne & Packer, 2009). Ezek a készségek nemcsak a személyes fejlődést támogatják, hanem kulcsfontosságúak a sikeres munkavállaláshoz is.

A nemzetközi gyakorlatban több olyan példa is ismert, amelyben a környezeti nevelés pályaorientációs és rehabilitációs célt is szolgál. Skandináv országokban, különösen Norvégiában és Hollandiában, az ún. „Green Care” vagy „Social Farming” programok keretében hátrányos helyzetű fiatalokat vonnak be gazdálkodási és természetközeli tevékenységekbe, amelyek során egyidejűleg történik a terápiás támogatás, szociális készségfejlesztés és a munka világába való bevezetés (Pedersen et al., 2016). Hasonló célokat valósítanak meg az Egyesült Királyságban működő „Forest School” programok, amelyek tapasztalati tanulás révén erősítik a résztvevők önbizalmát, csoportmunkára való képességét és jövőorientációját (O'Brien & Murray, 2007). Németországban egyes gyermekvédelmi intézmények mezőgazdasági képzésekkel egészítik ki a nevelést, különös figyelmet fordítva a fenntarthatósági ismeretekre és a gyakorlati munkakompetenciák kialakítására (Böcher, 2015).

Empirikus kutatások is alátámasztják a környezeti nevelés hosszú távú pozitív hatásait. Egy amerikai longitudinális vizsgálat szerint azok a gyermekvédelmi ellátásból kikerülő fiatalok, akik részt vettek strukturált természetalapú vagy fenntarthatósági programokban, nagyobb valószínűséggel kerültek be a felsőoktatásba vagy a munka világába (Courtney et al., 2011). A brit Forest School program hatásvizsgálata alapján kimutatható, hogy az ilyen típusú részvétel javítja a fiatalok stresszkezelési készségeit, önállóságát és a társas felelősségvállalását is (O'Brien & Murray, 2007). Egy újabb kutatás (Evans et al., 2021) arra is rámutatott, hogy a környezeti nevelési programokban való részvétel megnöveli a fiatalok jövőorientációs gondolkodását, valamint erősíti az iskolai és szakmai célokkal kapcsolatos elköteleződésüket –

különösen abban az esetben, ha a program mentori támogatással és közösségi megerősítéssel párosul.

A környezeti nevelés hatékony eszköz lehet a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok pályaszocializációjának támogatására. A természetalapú tanulási környezetek lehetőséget kínálnak az önállóság, a közösségi felelősség és a munkához való pozitív viszony kialakítására, miközben elősegítik a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációját és a fenntartható életpályák felé való elmozdulását.

5.5. Jövőbeli irányok és kihívások a környezeti nevelés területén

A 21. század társadalmi, ökológiai és technológiai kihívásai új feladatokat és lehetőségeket jelentenek a környezeti nevelés számára. A fenntarthatóságra nevelés sikere nagymértékben függ attól, hogy a pedagógiai gyakorlat mennyire képes reagálni ezekre a változásokra, és hogy a környezeti nevelés szervesen beépül-e az oktatás egész rendszerébe (Sterling, 2001; Varga, 2008a). Az alábbiakban a legfontosabb jövőbeli kihívásokat és fejlesztési irányokat tekintjük át.

a. Digitalizáció és technológiai fejlődés

A digitalizáció és az információs technológia rohamos fejlődése alapjaiban alakítja át a tanulás tereit, formáit és tartalmait, így a környezeti nevelés módszertani lehetőségeit is. A gyermekek életében mindennapossá vált a digitális eszközök — okostelefonok, tabletek, számítógépek — használata, ami új típusú figyelmi és perceptuális mintákat alakít ki. E technológiák hatása kettős: egyrészt korlátozhatják a közvetlen természeti élményekhez való hozzáférést, másrészt új kapukat is nyithatnak az ökológiai szemléletformálás előtt.

A negatív hatások között kiemelkedik a természethez fűződő élő kapcsolat gyengülése, amely a „természet-deficit rendellenesség” (nature-deficit disorder) fogalmában kapott nevet Louv (2005) munkássága nyomán. Ez arra a jelenségre utal, hogy a gyermekek egyre kevesebb időt töltenek a szabadban, a természetes környezetben, miközben egyre több időt fordítanak képernyő előtt töltött, elszigetelt, gyakran passzív tevékenységekre. Ennek következményei között szerepel a csökkent mozgásigény, az érzelmi labilitás, a koncentrációs zavarok, valamint az ökológiai empátia és felelősségérzet gyengülése (Csíkszentmihályi, 2022; Dúll, 2022a). Mindez különösen súlyosan érinti a városi környezetben élő, vagy hátrányos helyzetű gyermekeket, akiknek a lakókörnyezetében gyakran nincs hozzáférhető zöldterület.

Ugyanakkor a digitális technológia — megfelelő pedagógiai koncepcióval párosítva — új tanulási terepeket is teremthet. A kiterjesztett valóság (AR), a virtuális valóság (VR), a digitális természetismereti alkalmazások, valamint az interaktív öko-szimulációk révén a tanulók olyan természeti folyamatokkal ismerkedhetnek meg, amelyek a való világban fizikailag nem vagy csak nehezen hozzáférhetők (Kárpáti, 1999; Rouse, 2020). A digitális tér képes vizualizálni az ökológiai rendszerek komplexitását, követhetővé teszi a környezeti változásokat, és lehetőséget ad a modellezésre, interaktív felfedezésre, kreatív alkotásra.

A környezeti nevelés szempontjából kulcsfontosságú, hogy a digitális eszközök ne helyettesítsék, hanem kiegészítsék a közvetlen tapasztalati tanulást. A pedagógusoknak és nevelőknek éppen ezért fontos feladata a digitális és természetközeli tanulási formák integrálása, azok hibrid alkalmazása. Ez különösen releváns városi vagy mobilitásban korlátozott tanulók esetén, akik számára a természet fizikai közelsége nem adott. A digitális tanulás ezen esetekben „híd” szerepet tölthet be: motivációt ébreszthet a természet iránt, és megalapozhatja a későbbi valós környezeti élmények iránti nyitottságot (Eilam & Trop, 2012).

Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a technológia használatát mindig kísérnie kell kritikai médiaműveltségnek és ökológiai értékrenden nyugvó pedagógiai szándéknak. A digitális

környezetek önmagukban nem garantálják az attitűdváltozást vagy a cselekvésorientált tanulást, ehhez szükség van megfelelő oktatói irányításra, reflektív tanulási helyzetekre és közösségi megerősítésre.

Összességében a digitális eszközök és a környezeti nevelés viszonya nem ellentmondás, hanem egyensúlykeresés kérdése. A jövő kihívása abban áll, hogy a pedagógia megtalálja azt a szinergiát, amelyben a digitális technológia előnyei erősítik a természethez való kapcsolódást, nem pedig elidegenítik attól a tanulókat. Ez a törekvés különösen fontos a környezettudatosság és fenntartható életmódra nevelés 21. századi paradigmájában.

b. Társadalmi egyenlőtlenségek és inkluzivitás

A környezeti neveléshez való hozzáférés nem egyenlő: a társadalmi-gazdasági státusz, a lakóhely földrajzi elhelyezkedése és az intézményi erőforrások megléte mind befolyásolják, hogy egy gyermek milyen mértékben élheti át a természet közelségét (Kovács, 2011; UNICEF, 2023). A hátrányos helyzetű csoportok — különösen a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok — gyakran maradnak ki a természethez kötődő tanulási élményekből, holott számukra ezek az élmények kiemelten fontosak lehetnek az érzelmi stabilitás, társas készségek és jövőorientáció szempontjából (O'Brien & Murray, 2007; Rácz, 2020).

A jövő kihívása tehát az inkluzív környezeti nevelés megteremtése, amely biztosítja a marginalizált csoportok számára is a részvétel lehetőségét, célzott támogatással, differenciált pedagógiai eszközökkel és közösségi programokkal (Evans et al., 2021; Bánhidi, 2020).

c. Globális szemlélet és lokális cselekvés

A fenntarthatóság nevelése kettős szemléleti keretben kell, hogy működjön: egyrészt meg kell ismertetnie a tanulókat a klímaváltozás, biodiverzitás-csökkenés és ökológiai válság globális összefüggéseivel, másrészt be kell ágyaznia ezeket a problémákat a tanulók helyi valóságába. A „gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan” elv értelmében a fenntarthatóságra nevelés akkor hatékony, ha a tanulók személyesen releváns, helyi környezeti problémákhoz tudnak kapcsolódni, és saját cselekvésüket jelentősnek érezhetik (Tilbury, 2011; Gough, 2002).

Ez különösen fontos a jövő nemzedékek aktív állampolgári szerepvállalása szempontjából is. A részvételi nevelési formák — például iskolai ökoklubok, diákprojektek vagy közösségi akciók — elősegítik az elköteleződést és a társadalmi felelősség kialakulását (Varga, 2020).

d. Multidiszciplináris és interszektoriális együttműködés

A környezeti nevelés hatékonysága érdekében elengedhetetlen a különböző tudományterületek és szektorok közötti együttműködés. A környezeti problémák összetettsége megköveteli a természet- és társadalomtudományi ismeretek integrációját, valamint a gazdasági, etikai és művészeti megközelítések bevonását is (Fien, 2002; Leicht et al., 2018). A fenntarthatóságra nevelés így nem egy önálló tantárgy, hanem egy átfogó pedagógiai paradigma kell, hogy legyen.

A hazai oktatási rendszerben is egyre sürgetőbb a tantárgyközi együttműködés, a projektalapú és interdiszciplináris tanulás elterjedése, valamint a civil és szakmai partnerek bevonása az iskolai programokba (Scholtz, 2016; Varga, 2014).

Megállapítható, hogy a környezeti nevelés jövőjét olyan komplex kihívások formálják, mint a digitalizáció, a társadalmi egyenlőtlenségek, a globális fenntarthatósági válság és a tudományközi gondolkodás szükségessége. A jövőben alapvető célkitűzés, hogy a környezeti nevelés ne csupán egy választható vagy kiegészítő elem legyen az oktatási rendszeren belül, hanem szerves részévé váljon az iskolai nevelés minden szintjének. Ennek érdekében szükséges a pedagógusok és nevelők szisztematikus továbbképzése, korszerű tananyagok és módszertani

eszközök fejlesztése, valamint a közösségi és családi támogatás erősítése — különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében.

Összegzőként kijelenthetjük, hogy a természetkapcsolat és a környezeti nevelés meghatározó szerepet játszik a gyermekek személyiségfejlődésében, értékrendszerének alakulásában, valamint a társadalmi és gazdasági integrációs esélyeik formálásában. A korai környezeti tapasztalatok hosszú távon befolyásolják a környezeti attitűdöket, a fenntarthatósági értékek interiorizálódását, és hozzájárulnak a felelős állampolgári és munkavállalói magatartás kialakulásához. A természet közelsége javítja a gyermekek mentális és fizikai jóllétét, fejleszti szociális készségeiket, és támogatja érzelmi stabilitásukat.

A gyermekek természethez való kötődése szociálisan meghatározott, főként a felnőtteken – szülőkön, pedagógusokon, nevelőkön – keresztül formálódik. A felnőttek értékrendje, viselkedésmintái és természettel kapcsolatos attitűdje mintaként szolgál, különösen a korai életszakaszban. A családi háttér hiánya, mint a gyermekvédelmi gondoskodásban élők esetében, korlátozhatja a természethez fűződő élményeket, így a gondozók és pedagógusok szerepe ebben az esetben kiemelten fontos. A természetes közeg nyújtotta pozitív élmények különösen értékesek az érzelmileg sérült, traumatizált gyermekek számára, mivel segíthetik az önszabályozás és önértékelés helyreállítását.

A környezeti nevelés, mint pedagógiai eszköz interdiszciplináris keretben működik, fejleszti a kritikai gondolkodást, a kreativitást, a problémaérzékenységet és a rendszerszemléletet. Hatékony alkalmazása projektalapú, élményközpontú és részvételi formában történik, különös tekintettel a hátrányos helyzetű, gyermekvédelmi rendszerben élő tanulók esetében. A környezeti nevelés a gyermekek önhatékony-ság-érzését és társas felelősségérzetét is növeli.

A pálya- és munkaszocializáció szempontjából a természetközeli tevékenységek – különösen strukturált programok formájában – hozzájárulnak az együttműködés, a felelősségvállalás és az önállóság fejlesztéséhez. A nemzetközi gyakorlat (pl. „Green Care” programok, „Forest School” modellek) eredményesen alkalmazza a természetet, mint szocializációs és terápiás teret, különösen a veszélyeztetett csoportok esetében.

A környezeti nevelés jövőjét olyan globális kihívások határozzák meg, mint a digitalizáció, a társadalmi egyenlőtlenségek és az ökológiai válság. A technológia integrációja új lehetőségeket kínál, ugyanakkor nem helyettesítheti a közvetlen természetélményeket. A fenntarthatóságra nevelés hatékony megvalósításához szükséges az inkluzív, helyi relevanciájú, multidiszciplináris szemlélet, valamint a pedagógusok szisztematikus felkészítése. Különös figyelmet érdemel a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek integrálása, akik számára a természetkapcsolat kialakítása és a környezeti nevelés eszközrendszere kompenzációs és fejlesztő lehetőséget egyaránt jelent.

A szakirodalom e területén végzett kutatások alapján tudományos igénnyel megállapítható, hogy a természetkapcsolat és a környezeti nevelés nem pusztán attitűdformáló „kiegészítő” pedagógiai terület, hanem olyan komplex fejlődési és szocializációs erőforrás, amely a gyermekek pszichés jóllétére, társas kompetenciáira és hosszabb távon társadalmi–gazdasági integrációs esélyeire is érdemi hatást gyakorol. A természethez fűződő pozitív viszony kialakulása különösen a korai életévekben érzékeny, és döntően szociálisan közvetített folyamat: a felnőttek (szülők, pedagógusok, nevelők) modellértékű viselkedése, valamint a közösen megélt, élményalapú természeti tapasztalatok együttesen képezik a stabil természeti identitás és környezeti felelősség alapját.

Ezek alapján az egyik lényegi következtetésünk, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek esetében a természetkapcsolat kiépülése fokozottan sérülékeny, mivel a családi szocializáció hiánya, a kötődési biztonság deficitje és az intézményi élet gyakori fluktuációja

csökkentheti a természethez való hozzáférés és a felnőtt mediáció folyamatosságát. Következésképpen e populációban a környezeti nevelés hatékonysága nem elsősorban a deklarált tantervi elemek mennyiségén, hanem a mindennapi nevelési környezet minőségén múlik: azon, hogy van-e konzisztens, biztonságot nyújtó, környezetpozitív felnőtt minta, és rendelkezésre állnak-e strukturált, rendszeres, tapasztalati tanulásra épülő programok.

Az is látható, hogy a természet alapú pedagógiai gyakorlatok a gyermekvédelemben különösen értékesek, mert egyszerre képesek kognitív (rendszerszemlélet, problémamegoldás), érzelmi (önszabályozás, stresszcsökkentés, önértékelés) és szociális (együttműködés, felelősségvállalás, kapcsolódási készségek) funkciókat erősíteni. Ezáltal a környezeti nevelés potenciálisan kompenzációs mechanizmusként is működhet: olyan kompetenciákat és belső erőforrásokat aktiválhat, amelyek a sérülékeny élethelyzetből fakadó hátrányokat részben ellensúlyozhatják.

Végül a szakirodalmi adatok alapján az is valószínűsíthető, hogy a környezeti nevelés pálya- és munkaszocializációs relevanciája nem csupán közvetett: a természetközeli, feladat- és projekt alapú tevékenységek során fejlődő önhatékonyság, kitartás, jövőorientáció és felelős döntéshozatal olyan átvihető készségek, amelyek a munkaerőpiaci beilleszkedés szempontjából is kulcsjelentőségűek. Mindez indokoltá teszi, hogy a környezeti nevelés a gyermekvédelmi intézményekben ne eseti programként, hanem intézményi szintű, inkluzív és fenntartható fejlesztési irányként jelenjen meg, amelynek megvalósítása a szakemberek felkészítésétől, az erőforrásokhoz való egyenlő hozzáféréstől és a strukturált együttműködési formáktól (iskola–gyermekvédelem–civil szféra) egyaránt függ.

6. TERMÉSZETSZOCIALIZÁCIÓ AZ ÁLLAMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ GYERMEKEK KÖRÉBEN: NEMZETKÖZI KITEKINTÉS A JOGI ÉS INTÉZMÉNYI SZABÁLYOZÁSRA

A természetszocializáció, mint a természeti környezettel való tudatos és rendszeres kapcsolat, egyre gyakrabban jelenik meg a gyermekvédelemhez kapcsolódó nemzetközi szakirodalmakban is. E fejezet célja annak áttekintése, hogy a nemzetközi szakirodalomban miként értelmezik és tárgyalják a természetszocializáció szerepét az állami gondoskodásban élő gyermekek körében, valamint hogyan tükröződik mindez a különböző országok jogi és intézményi szabályozási kereteiben.

6.1. Nemzetközi jogi és szakpolitikai háttér

A gyermekek természethez való viszonyának formálása – a természetszocializáció – nem csupán neveléspolitikai, hanem alapvető emberi jogi kérdésként is értelmezhető. A gyermekek természetes környezethez, játékhoz és egészséges fejlődéshez való joga több nemzetközi jogforrásban és szakpolitikai dokumentumban is megjelenik, amelyek alapvetést nyújtanak a tagállamok számára a gyermekvédelmi szolgáltatások alakításához.

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye (United Nations Convention on the Rights of the Child – CRC, 1989), amely a világ szinte valamennyi országában ratifikálásra került, számos ponton utal a gyermekek fejlődéséhez szükséges környezeti feltételekre. A 31. cikk kimondja a gyermek jogát „a pihenéshez, szabadidőhöz, játékhoz és kulturális életben való részvételhez”, ami értelmezhető a természetben zajló szabadidős tevékenységekhez való hozzáférés jogaként is, különösen az intézményi gondoskodásban élő gyermekek esetében, akiknél ezek a lehetőségek gyakran korlátozottak (UNCRC, 1989). A 20. cikk emellett hangsúlyozza, hogy az állami gondoskodásban élő gyermekek számára „különleges védelmet és támogatást” kell

biztosítani – ideértve a mentális és érzelmi jóllétükhöz szükséges feltételek megteremtését is, amelyekhez a természetközeli élmények hozzájárulhatnak (Kellert, 2002).

Az Európai Unió gyermekjogi és gyermekvédelmi politikái (pl. Európai Bizottság, 2013/C 135/04) egyre inkább holisztikus szemléletben kezelik a gyermekjóléti szolgáltatásokat, amelyekben a környezeti tényezők is szerepet kapnak. A Bizottság „Az európai gyermekek jogairól szóló uniós menetrend” c. közleménye szerint minden gyermeknek joga van a számára optimális fejlődési környezethez – ez kiterjed a természeti környezet minőségére és elérhetőségére is. Az EU ifjúságpolitikai és fenntarthatósági dokumentumai (pl. EU Youth Strategy, Green Deal, Child Guarantee) ösztönzik a gyermekbarát terek kialakítását, köztük zöld infrastruktúrák fejlesztését városi környezetben.

Az elmúlt évtizedben egyre több nemzetközi szakpolitikai dokumentum ismeri el a természetalapú beavatkozások (Nature-Based Interventions – NBI) szerepét a gyermekvédelemben, különösen a mentális egészség, a pszichoszociális fejlődés és a reziliencia fejlesztése terén (van den Bosch & Ode Sang, 2017; Chawla, 2015). Az NBI megközelítés szerint a természetes környezet nem csupán háttérként szolgál a neveléshez, hanem aktív komponensévé válik a terápiás és pedagógiai folyamatoknak.

Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai (Sustainable Development Goals – SDGs) szintén közvetetten ösztönzik a természetszocializáció támogatását:

SDG 3: Egészséges élet biztosítása és a jóllét előmozdítása minden korosztály számára.

SDG 4: Befogadó és igazságos minőségi oktatás biztosítása, amely kiterjed a környezeti nevelésre is.

SDG 11: Fenntartható városok és közösségek, beleértve a gyermekbarát zöldterületek fejlesztését.

SDG 15: A szárazföldi ökoszisztémák védelme, amely a természetközeli nevelés értékére is utal.

Az SDG-k keretében számos ország nemzeti szintű programokat dolgozott ki a gyermekbarát környezetek kialakítására (UNICEF, 2023), amelyek közvetve hozzájárulhatnak az állami gondoskodásban élő gyermekek természethez való hozzáféréseinek javításához. Ezek közül láthatunk párat az alábbiakban:

Az Eco-Schools program, amelyet a Foundation for Environmental Education (FEE) koordinál, ma már több mint 67 országban működik, többek között Magyarországon is, és a világ egyik legnagyobb környezeti nevelési kezdeményezésének számít. A program célja, hogy az iskolák közösségi alapon, fenntartható működéssel és tanulással váljanak zöld intézményekké, és ezáltal előmozdítsák a gyermekek környezettudatosságát, valamint kapcsolódását a természethez, vagyis a természetszocializációt (FEE, 2023).

Az Eco-Schools módszertana egy hétlépcsős folyamatra épül, amelyben a tanulók aktív szereplői az intézményi változásnak. A program lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekek iskolakertet hozzanak létre és gondozzanak, ezzel közvetlen kapcsolatba kerülve az élő természettel; komposztálással, újrahasznosítással foglalkozzanak, amely a körforgásos gondolkodás alapját képezi; helyi természetvédelmi akciókat szervezzenek, például faültetés, élőhely-rehabilitáció vagy madárbarát terület kialakítása.

Az Eco-Schools modell az iskolák és a tágabb közösség összekapcsolására törekszik, ami különösen fontos a gyermekvédelmi ellátásban élő fiatalok integrációja szempontjából. A közösségi kertművelés vagy helyi akciók révén a gyermekek szociális kompetenciákat

fejlesztnek, pozitív társas élményeket szereznek és gyakran első ízben tapasztalják meg, hogy érdemi hatással vannak a környezetükre. (UNICEF 2023)

Az iskolák, amelyek sikeresen végigmennek az Eco-Schools program lépésein, „Green Flag” (Zöld Zászló) minősítést kapnak, amely nemcsak elismerés, hanem a környezeti elkötelezettség látható jele is.

Az ENSZ Gyermekbarát Városok Kezdeményezése (Child-Friendly Cities Initiative – CFCI) 1996-ban indult útjára az UNICEF és partnerei közös programjaként azzal a céllal, hogy a városi térségekben élő gyermekek is élvezhessék az alapvető gyermekjogokat, köztük a biztonságos, egészséges és inkluzív környezethez való hozzáférést (UNICEF, 2023).

A CFCI keretében olyan városi és önkormányzati szintű fejlesztések valósulnak meg, amelyek közvetlenül támogatják a gyermekek részvételét a helyi döntéshozatalban, elősegítik a gyermekek jóllétét, különös tekintettel a mentális egészségre, közösségi kapcsolatokra és természetes környezethez való hozzáférésre, csökkentik az esélyegyenlőtlenségeket, így az állami gondozásban élő gyermekek számára is lehetővé teszik a fejlődést támogató, természet alapú élményeket. A gyermekbarát városfejlesztésben kiemelt szerepet kapnak a zöldterületek, amelyek a gyermekek testi-lelki egészsége, szociális fejlődése és a természettel való kapcsolatuk szempontjából is kulcsfontosságúak. A CFCI program keretében létrehozott vagy átalakított terek nyitott közösségi parkok, amelyek minden gyermek számára hozzáférhetőek – beleértve az állami gondozásban élőket, ökológiai játszóterek és „tanulókert”-programok, amelyek iskolai és gyermekvédelmi intézményekhez kapcsolódnak, zöld infrastruktúrák fejlesztése a gyermekintézmények közvetlen környezetében (pl. árnyékos ligetek, természetes esőkertek, madármegfigyelő állomások). A CFCI program hangsúlyt fektet arra is, hogy a periférián élő gyermekek, mint a nevelőintézetek lakói, lakásotthonok fiataljai is részesüljenek a város zöldebb, inkluzívabb jövőjéből. Ez több szinten történhet intézményközeli zöld terek kialakítása (kert, játszótér, tanösvény), városi közösségi programokba való bevonás (pl. zöld hét, faültetési akciók), gyermekrészvételi fórumokon való részvétel, ahol saját környezetükről mondhatnak véleményt (UNICEF 2023)

Vészhelyzetek során, például menekülttáborokban alkalmazzák az ún. Child-Friendly Spaces (CFS) programot: ezek olyan ideiglenes, rugalmas és kulturálisan érzékeny környezetet biztosító terek, amelyeket az UNICEF és más humanitárius szervezetek használnak konfliktus, katasztrófa vagy diszlokáció (pl. menekülttábor) idején annak érdekében, hogy a gyermekek biztonságban legyenek, valamint hozzáférjenek játékhöz, tanuláshoz és érzelmi támogatáshoz (UNICEF, 2018). A program célja a gyermekjogok gyakorlati érvényesítése, különösen a Gyermekjogi Egyezmény 19. és 31. cikkei szerint: az erőszaktól való védelemhez, illetve a játékhoz és szabadidős tevékenységekhez való jog biztosítása. A CFS terek nem csupán sátor- vagy konténer alapú beltéri megoldások, hanem gyakran természetes környezetbe ágyazott, szabadtéri terek, amelyek kifejezetten törekednek a zöld, nyílt és inger-gazdag környezet megteremtésére. Ez különösen fontos olyan gyermekek esetében, akik traumatikus élményeket éltek át (háború, menekülés, erőszak, szülők elvesztése), nincsenek kapcsolatban a természetes világgal, mivel zárt vagy urbanizált környezetben élnek, állami gondoskodásba kerültek a krízishelyzet következtében. A természetes elemek – mint például faültetés, földdel való játék, vízgyűjtő medencék, fű és bokrok közötti szabad mozgás – ösztönzik a gyermekeket az explorációra, szabadságérzetet és érzelmi megnyugvást nyújtanak. Ezek a terek egyfajta "természetes terápiás környezetként" működnek, elősegítve a pszichoszociális regenerációt.

Az UNICEF klíma- és zöldiskola kezdeményezései az UNICEF 2023-2030 stratégiai terve részeként jöttek létre, melyek keretében klíma-okos programokat indított 122 országban, és 126 országban von be gyerekeket a klímapolitikai döntésekbe. Ezek a kezdeményezések gyakran

járnak együtt iskolai zöldparkok, közösségi kertek, illetve mobil szabadidős programok létrehozásával az iskolák, beleértve gyermekvédelmi intézményeket is.

6.2. Nemzetközi kitekintés az intézményi jó gyakorlatokra

A természetszocializáció támogatása az állami gondoskodásban élő gyermekek körében nem csupán pedagógiai, hanem társadalmi és mentálhigiénés kérdés is. A világ számos országában felismerésre került, hogy a természethez való hozzáférés elősegíti a pszichoszociális fejlődést, az érzelmi stabilitást és a társas kompetenciák alakulását, különösen sérülékeny csoportok, például gyermekvédelmi ellátásban részesülő fiatalok esetében. E felismerés mentén több nemzetközi és helyi kezdeményezés indult, amelyek célja, hogy gyermekbarát, természetközeli intézményi környezetet hozzanak létre. A következő alfejezet olyan jó gyakorlatokat mutat be Európából, Ázsiából és más földrészekről, amelyek szemléletes példái annak, hogyan integrálható a természet nevelő, gyógyító és közösségépítő ereje a gyermekvédelmi intézményrendszer mindennapi gyakorlatába.

Románia

Románia jogi és szakpolitikai környezete egyre kedvezőbb a természetalapú megközelítések számára az intézeti gondozásban élő gyermekek esetében. Bár a programok elsősorban civil és oktatási kezdeményezések, a törvényi alapok és uniós stratégiák is egyre inkább támogatják ezek beépülését a gyermekvédelmi rendszerbe, elősegítve ezzel a pszichoszociális fejlődést, trauma-kezelést és társadalmi integrációt.

Románia a Gyermekjogi Egyezményt (UNCRC) 1990-ben ratifikálta, és ennek szellemében a 2004. évi 272-es törvény a gyermekek védelméről többek között biztosítja a fejlődéshez szükséges környezeti és pszichoszociális feltételeket is. A 2022. júliusi módosítás kiterjesztette ezeket a jogosultságokat, különösen a mentális egészség és reziliencia támogatására. Bár a jogszabály nem nevesíti explicit módon a természetszocializációt, alapját adja a természetalapú programok fenntartásának, különösen az intézményes nevelés keretében.

A gyakorlati megvalósulások, programok közül megemlíteném a 2016-ban Brassó körzetében elindult első erdei óvodát, a romániai "Forest School" modell alapján, amelyet az angol mintára fejlesztettek ki és minden évszakban szabadtéri tanulást biztosít. Az oktatási program részeként a gyermekek kapcsolatba kerülnek a természettel – ültetnek, megfigyelik az évszakok változását, természetes anyagokkal dolgoznak. (https://forestschool.ro/vision/?utm_source)

Ez a modell, amely Waldorf-féle pedagógiára épít, integrálódni látszik állami óvodákba és gyermekvédelmi intézményekhez is, különösen azokba, amelyek a vidéki térségből származó, állami gondozott gyerekeket fogadják.

Egy másik ilyen kezdeményezés a Duna-deltai táborprogram, melynek célja, hogy természetvédelmi élményeken keresztül építse újra a gyermekek és fiatalok kapcsolatát a természethez. A program során a résztvevők aktív természetjárásban, élőhely-rehabilitációban, madármegfigyelésben vesznek részt, ezzel erősítve a pszichoszociális jólétüket. Bár nem kizárólag állami gondozottaknak szervezik, ide tartozó fiatalokat is bevonnak. (https://rewilding-danube-delta.com/news/danube-delta-rewilders-camp-reconnected-kids-with-nature/?utm_source=chatgpt.com).

Egy friss, országos szintű kérdőíves vizsgálat (Velea, 2022) az „Outdoor Education” keretében több mint 500 szülő és pedagógus véleményét gyűjtötte össze a szabadtéri oktatás szükségességéről és akadályairól. A kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy a megkérdezettek több mint 90%-a úgy véli, hogy a gyermekeknek hetente legalább három órát kellene strukturált, nevelési célzatú szabadtéri környezetben tölteniük; a válaszadók több mint fele jelezte, hogy saját gyermekük jelenleg nem vagy csak korlátozottan fér hozzá ilyen típusú

oktatási élményekhez; a legnagyobb akadályokat a szakmai felkészültség hiánya, az infrastruktúra korlátozottsága és az intézményi ellenállás jelentette. Ezek az eredmények nemcsak az oktatás általános reformját sürgetik, hanem egyértelmű társadalmi igényt jeleznek a természetközeli tapasztalatokra – amely különösen érvényes az állami gondoskodásban élő gyermekek esetében, akik számára a természethez való hozzáférés eleve korlátozott lehet. A kutatás rámutat arra is, hogy a pedagógusok és szülők többsége szerint a szabadtéri tanulásnak kiemelt szerepe van a gyermekek érzelmi és szociális fejlődésében, illetve a stresszkezelésben és a tanulási motiváció fenntartásában. Ez különösen fontos a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok körében, akik gyakran szenvednek trauma következményeitől, érzelmi instabilitástól vagy kapcsolati nehézségektől (Chawla, 2015).

Az „Outdoor Education” kutatás következtetései szerint a természetalapú oktatási programok – ha megfelelően integrálják őket az intézményi ellátásba – jelentősen hozzájárulhatnak a gyermekek mentális jóllétéhez, identitásformálásához és társadalmi integrációjához.

Szlovákia és Csehország

Csehország és Szlovákia a közép-európai régióban élen jár a természetalapú nevelés és ökopedagógia formális és informális alkalmazásában. Az elmúlt két évtizedben a két országban gyors ütemben terjedtek el az ún. erdei óvodák (lesní školky) és zöld iskolai programok, amelyek célja, hogy a gyermekek korai életkorban kialakíthassák kapcsolatukat a természettel. Ezek az intézmények a természetes környezetet nemcsak tanulási térként, hanem érzelmi, szociális és identitásképző közegként is értelmezik (Pavlíková, 2017; Hrubá & Trnka, 2020).

Az erdei óvodák alternatív pedagógiai intézmények, amelyek Csehországban 2007 óta működnek hivatalos státusszal, Szlovákiában pedig egyre nagyobb civil támogatottsággal jelennek meg. Módszertanuk a Waldorf- és skandináv friluftsliv szemléletet ötvözi, az évszakokon átívelő szabadtéri tanulás, szabad játék, természetmegfigyelés és közösségépítő tevékenységek révén. A programok legfőbb célja a természetkapcsolat korai kialakítása, az érzelmi intelligencia, a kreativitás és az önszabályozás fejlesztése. Bár ezen intézmények alapvetően nem a gyermekvédelmi rendszerhez tartoznak, egyre több kísérleti program indul az állami gondozott gyermekek részvételével is.

A cseh Zahradní Terapie (Kerti Terápia) elnevezésű program célzottan a gyermekek és fiatal felnőttek mentális egészségének támogatását tűzte ki célul természetes környezetben. A projektet az Olomouci Egyetem Pszichológiai Tanszéke és különböző gyermekvédelmi központok közösen valósítják meg. A program keretében a résztvevők kerti munkákban, növénygondozásban vesznek részt, szimbolikus és meditációs tevékenységeken keresztül dolgoznak fel traumákat, és közösségi projekteken keresztül új kötődési élményeket szereznek (Nováková et al., 2021). A pilot eredmények alapján a résztvevő gyermekeknél javult az alvásminőség, csökkent a szorongás, és nőtt az önreflexió képessége.

A cseh és szlovák gyermekvédelmi intézmények strukturálisan még nem integrálták széles körben az erdei pedagógiai programokat. Ennek okai közé tartoznak az intézményi logisztika nehézségei (pl. szállítás, személyzethiány), az állami finanszírozás korlátozottsága a nem hagyományos pedagógiai programokra, az attitűdbeli és intézményi ellenállás, amely elsősorban a „szabad” tanulási környezettől való idegenkedésből fakad (Trnka et al., 2021).

Ausztria

Ausztriában a Waldkindergarten (erdei óvodák) és a Naturpädagogik (természetpedagógia) hagyományai az 1990-es évektől kezdve erősödtek meg, különösen a stájer, alsó-ausztriai és tiroli régiókban. Ezek az intézmények hangsúlyt fektetnek a szabad játékra, az évszakokhoz igazodó tapasztalatszerzésre és a közvetlen természetélményekre mint nevelési eszközökre (Schmidt, 2017). Az osztrák gyermekvédelmi intézményrendszerben egyre elterjedtebb az

élménypedagógiai elemek alkalmazása, különösen az ún. „Erlebnistherapie” keretében. Ezek a programok célzottan alkalmaznak természetközeli élményeket – túrázást, sziklamászást, kempingezést, ökológiai kertészkedést – pszichoedukációs célból, traumaoldás és önbizalom-fejlesztés érdekében (Klein, 2020).

Több tartományban (pl. Salzburg, Bécs) működnek olyan állami finanszírozású bentlakásos fejlesztő központok, amelyekben a természetes közeg integrált részét képezi a gondozási és terápiás folyamatnak. Bár a jogszabályok nem nevesítenek explicit módon természeti elemeket, a tartományok szakpolitikában és szakmai gyakorlatban támogatják a természetközeli élményeket: séták, erdei túrák, kerti és szabadtéri foglalkozások rendszeres részei az intézményes fejlesztésnek – a pedagógiai program részeként. Ezt a megközelítést az intézmény engedélyezését szabályozó paragrafus (pl. Wiener KJHG §46) is lehetővé teszi, amely kimondja, hogy a bentlakásos szociopedagógiai intézmények célja a „habilitáció, önállóság és életvezetési kompetenciák fejlesztése”. Ebbe a keretbe könnyedén beilleszthető a Naturpädagogik és élményterápiás elemek alkalmazása. Az osztrák szövetségi gyermek- és ifjúságvédelmi törvény (Bundeskind- und Jugendhilfegesetz – B-KJHG, 2013) megalapozza a tartományok számára a céltámogatásokat, amelyek kiskérdéses szakmai fejlesztésekhez, mint például a természetközeli terápiák is felhasználhatók. Ez a szabályozási keret lehetővé teszi, hogy az egyéni gondozási/nevelési tervek tartalmazzák az ún. Erlebnistherapie elemeket, mint hivatalos szolgáltatást.

Szlovénia

Szlovénia földrajzi adottságai, különösen a Júliai-Alpok, a Karavankák és a nagykiterjedésű erdőségek, lehetővé teszik, hogy a gyermekek már fiatal kortól hozzáférjenek természetes terekhez. Az ország oktatási rendszerében a környezeti nevelés szerves része az alaptantervnek, a tanulók rendszeresen részt vesznek iskolai természetjárásokon, ökológiai projekteken és környezeti kampányokon (Mlakar & Povšnar, 2019). Bár ezek a programok jelenleg elsősorban általános iskolai környezethez kötődnek, egyre nagyobb az igény arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek is célzottan részesüljenek ezekből a lehetőségekből. Ennek jogi kereteit részben biztosítja a szlovén gyermekvédelmi rendszer, mely az elmúlt években holisztikus szemlélet felé mozdult el, különös tekintettel az érzelmi és magatartási zavarokkal élő gyermekek támogatására (Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, 2021).

Skandináv országok

A skandináv országok – elsősorban Norvégia, Svédország és Finnország – a világ élvonalába tartoznak a természet-alapú oktatási és szociális szolgáltatások integrálásában. A gyermekvédelmi rendszerük egyik kiemelkedő sajátossága, hogy a természetet nem csupán környezeti tényezőként, hanem aktív nevelési és terápiás eszközként kezelik. Ennek központi elemei a „Green Care” programok, valamint a „friluftsliv” (szabadban töltött élet) filozófiája, amely mélyen beágyazódott a skandináv jóléti és oktatási rendszerekbe (Hassink et al., 2010; Annerstedt & Währborg, 2011).

A „Green Care” (norvégul: Grønn omsorg) koncepciója arra épül, hogy a természetes környezet, az állatokkal való kapcsolat és a mezőgazdasági tevékenységek terápiás és fejlesztő hatással vannak a résztvevőkre, különösen a hátrányos helyzetű, traumatizált vagy különleges szükségletű gyermekekre. A gyermekvédelmi ellátásban ez a megközelítés azt jelenti, hogy az egyéni fejlesztési tervek tartalmazzák a természetes környezetben végzett tevékenységeket, a gyermekek rendszeresen részt vesznek gazdaságokban, erdei központokban vagy közösségi kertekben zajló foglalkozásokon, a természetes tér aktív önismereti, szociális és pszichés stabilizációs közegként funkcionál (Berget & Braastad, 2011). Norvégiában és Svédországban az ilyen típusú beavatkozások jogszabályi szinten is támogatást élveznek, például az

egészségügyi és szociális törvények természet alapú rehabilitációt ismernek el hivatalos intervenció eszközként.

A „friluftsliv” kifejezés – szó szerint „szabadtéri élet” – nem csupán szabadidős tevékenységet, hanem életmódot jelent, amely a természethez fűződő kapcsolatot, a lassú, tudatos jelenléteket és a közösségi élményeket helyezi előtérbe. Ez a szemlélet nemcsak a skandináv kultúra része, hanem pedagógiai alapelvvé vált az iskolai és gyermekvédelmi intézményekben egyaránt (Gelter, 2000).

A gyermekvédelemben alkalmazott friluftsliv programok gyakran erdei túrákat, vízitúrákat, sátorozást, tűzrakást és természetmegfigyelést foglalnak magukban. Ezek a tevékenységek biztonságos kötődési helyzeteket teremtenek, mivel kis létszámú csoportokban, felnőtt kísérőkkel történnek; fejlesztik az önbizalmat, a túlélési készségeket, és lehetőséget adnak az önhatékony meg tapasztalására; kulturális jelentőséggel is bírnak, így az identitásépítés szempontjából különösen fontosak a gyökérvesztett gyermekek esetében.

A természetközeli programok nem csupán kiegészítő elemei a gyermekvédelmi gyakorlatnak Skandináviában, hanem strukturálisan beépültek az intézményi ellátás rendszerébe. Az állami finanszírozás, a pedagógusképzés és a multidiszciplináris csapatmunka (pl. szociális munkások, ökológiai terapeuták, pszichológusok együttműködése) biztosítja, hogy a természet alapú megközelítések szerves részei legyenek a rehabilitációs és oktatási folyamatnak (Währborg et al., 2014).

Ezen túlmenően a skandináv országokban saját nemzeti standardokat dolgoztak ki a Green Care szolgáltatások akkreditációjára, ami biztosítja a programok minőségbiztosítását és követhetőségét.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban az elmúlt két évtized során megerősödött az a szakpolitikai és szakmai törekvés, hogy a gyermekvédelem területén nevelkedő gyermekek számára is biztosított legyen a természethez való aktív, élményszerű kapcsolódás. Ennek egyik kiemelt eszköze az ún. Forest School megközelítés, amelyet országszerte egyre több iskola és gyermekvédelmi intézmény integrál a fejlesztési gyakorlatába.

A Forest School koncepciója a 1990-es években került át Dániából az Egyesült Királyságba, és mára jól strukturált, akkreditált pedagógiai irányzattá vált. Lényege, hogy a gyermekek rendszeresen, egész évben részt vesznek erdőben vagy természetes környezetben tartott tanulási és játékos tevékenységekben, ahol a felfedezés, a kreativitás, a fizikai aktivitás és a csoportos élmény áll a középpontban (Knight, 2013). A módszer sajátossága, hogy nem csupán oktatási, hanem fejlesztő és terápiás céllal is alkalmazzák, különösen a hátrányos helyzetű, traumatizált vagy állami gondoskodásban élő gyermekek körében. O'Brien és Murray (2007) kutatásai rámutattak, hogy a Forest School programban részt vevő gyermekek körében csökkent a szorongás és viselkedési problémák előfordulása, javult az önértékelés és az érzelmi szabályozás képessége, növekedett a társas kapcsolatok minősége és a kooperációs készség. E hatások különösen jelentősek az állami gondozott gyermekek körében, akik gyakran nehéz családi előzményekkel, instabil kötődési mintákkal és bizalmi problémákkal érkeznek a rendszerbe.

Az Egyesült Királyság gyermekvédelmi szabályozása, különösen az Children Act (2004) lehetővé teszi, hogy a gyermekek számára készülő egyéni gondozási tervekbe alternatív és kiegészítő pedagógiai vagy terápiás elemek is beépüljenek, így a Forest School típusú beavatkozások is hivatalos eszközként jelenhetnek meg. Ezt a szemléletet támogatják a különböző helyi önkormányzatok és civil szervezetek, amelyek gyakran partnerségben működtetnek erdei foglalkoztató központokat, ahol rendszeresen szerveznek programokat

gyermekotthonban élő vagy nevelőszülői hálózatban elhelyezett gyermekeknek. E tevékenységek multidiszciplináris megközelítésben valósulnak meg, pszichológusok, szociális munkások, pedagógusok és erdőpedagógusok együttműködésével.

A Shropshire Forest School Project például kifejezetten gyermekvédelmi háttérrel rendelkező gyermekek számára kialakított fejlesztő program, ahol erdei élményeken keresztül történik az önbizalom és szociális készségek fejlesztése. A London Boroughs – Urban Forest School Models: nagyvárosi környezetben élő állami gondozott gyermekek számára alakítanak ki „városi erdei” tereket (pl. közösségi kertek, parkok), amelyek ugyanúgy biztosítják a természetélményt, mint a klasszikus erdei helyszínek.

Egyesült Államok

Az elmúlt két évtizedben az Egyesült Államok gyermekvédelmi és oktatási rendszerében egyre nagyobb hangsúlyt kapnak azok a természetalapú beavatkozások, amelyek a pszichoszociális fejlődés, az érzelmi stabilitás és a közösségi integráció elősegítését célozzák. A természethez való hozzáférés jelentősége különösen releváns az állami gondoskodásban élő gyermekek esetében, akik gyakran élnek át traumatikus eseményeket, és akik számára a hagyományos intézményi ellátás nem minden esetben biztosít megfelelő érzelmi biztonságot és fejlődési lehetőséget (Russell & Hendee, 2000; Norton et al., 2014).

Az Egyesült Államokban számos államban működnek úgynevezett therapeutic wilderness programs (természetközeli terápiás programok), amelyek célja, hogy strukturált outdoor tevékenységek, mint például túrázás, csoportos természetjárás, önellátási gyakorlatok révén segítsék a fiatalok mentális és szociális fejlődését (Gass et al., 2020). E programokat jellemzően nonprofit szervezetek koordinálják, és gyakran állami, illetve szövetségi finanszírozással valósulnak meg (Becker, 2010; Combs et al., 2022).

A természetszocializáció előmozdítását szolgálják továbbá olyan országos szintű kezdeményezések is, mint a Nature Rx program (Kardan et al., 2015) vagy a Green Schoolyard America (Browning & Rigolon, 2019).

A Nature Rx egy országos egyetemi és városi kezdeményezés, amely az Egyesült Államokban 2014-ben indult el azzal a céllal, hogy tudományosan megalapozott módon ösztönözze a természetben való tartózkodást, mint mentálhigiénés és oktatási eszközt (Kardan et al., 2015). A program főként felsőoktatási intézményekhez kötődik (Cornell University és a University of Minnesota kampuszán), ahol az orvosi és tanácsadói szolgáltatások keretében „zöld receptet” adnak a hallgatóknak: heti legalább 120 perc szabadban eltöltött időt, zöld környezetben. Empirikus kutatások szerint a rendszeres természetkontaktus csökkenti a stressz-szintet, javítja a figyelmi funkciókat, valamint elősegíti a pozitív hangulati állapotok kialakulását, különösen fiatal felnőtteknél és serdülőkorúaknál (Kuo et al., 2019). A program közvetett módon a természetszocializációs folyamatokat is támogatja, mivel a résztvevők nemcsak testi-lelki előnyökhöz jutnak, hanem hosszú távú kötődést is kialakítanak a természeti környezettel.

A Green Schoolyard America (GSA) egy 2013-ban indult országos mozgalom, amelynek célja, hogy az iskolai udvarokat – különösen városi környezetben – zöld infrastruktúrává alakítsák át. A program keretében a meglévő, gyakran lebetonozott vagy aszfaltos udvarok helyére élő ökoszisztémákat telepítenek: fákat, kerteket, vízáteresztő talajréteget és szabadtéri tantereket. A GSA külön figyelmet fordít a szociális esélyegyenlőségre, vagyis arra, hogy az alacsony jövedelmű közösségek – köztük gyermekvédelmi intézményekhez kapcsolódó iskolák – is részesüljenek a zöld udvarok nyújtotta előnyökből, mivel ezek bizonyítottan javítják a diákok iskolai teljesítményét, fizikai aktivitását és pszichológiai jóllétét, valamint elősegítik a természethez fűződő attitűdök pozitív irányú fejlődését (Chawla, 2015; Dadvand et al., 2015).

Mindezek a programok egyaránt innovatív és tudományosan alátámasztott példái annak, hogy a természetes környezet integrálása a hétköznapi oktatási és nevelési folyamatokba hozzájárulhat a fiatalok pszichoszociális fejlődéséhez és környezeti identitásuk kialakulásához. E programok különös jelentőséggel bírnak az állami gondozásban élő gyermekek esetében, akik számára a természet lehetőséget kínál a biztonság, szabadság és kapcsolódás újraformálására.

Ázsia

Az ázsiai térségben a természetszocializáció mint nevelési és társadalmi folyamat egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatáspolitikában és a gyermekjóléti szolgáltatások fejlesztésében. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye (UNCRC, 1989), különösen a 24. és 31. cikkelyek, kiemelik a gyermekek jogát az egészséges környezethez, a szabadidős tevékenységekhez és a teljes testi-lelki fejlődéshez. Az utóbbi években az UNICEF, a UNEP és az UNESCO több térségi szakpolitikai ajánlása is megerősíti, hogy a természetalapú oktatás és nevelés a gyermekjogok részeként értelmezendő (UNICEF, 2020; UNEP, 2021; UNESCO, 2022).

India az egyik legaktívabb szereplő a gyermekek környezeti nevelésében. A National Green Corps (NGC) India Környezetvédelmi Minisztériuma által 2001-ben indított program, melynek célja, hogy minden gyermek iskolai környezetben tanuljon meg felelősen viselkedni a természettel. A több mint 120 000 iskolában működő „öko-klubok” keretében a diákok fákat ültetnek, komposztálnak, újrahasznosítanak, iskolakerteket gondoznak, természetvédelmi kampányokat szerveznek. Az állami gondozott gyermekeket nevelő bentlakásos iskolák és gyermekotthonok is csatlakoztak a programhoz, ahol az élményalapú tanulás – különösen vidéki területeken – kulcsszerepet játszik az érzelmi és társas készségek fejlesztésében (Kumar & Bansal, 2019, Government of India, 2022). Ugyanakkor a városi középosztály körében is egyre népszerűbbek a „Nature Walk” programok, melyek során gyerekek és szülők heti rendszerességgel fedezik fel a városi zöldfoltok biodiverzitását (Rajagopalan, 2020). Ezek az élmények közvetetten támogatják a természetszocializációt, mivel az aktív természetkapcsolat érzelmi és kognitív fejlődést idéz elő (Chawla, 2015).

Indonéziában a Green School Bali (GSB) az egyik legkiemelkedőbb példa arra, hogyan valósulhat meg a fenntarthatóságra nevelés a természeti környezet szerves integrációjával. Az iskola 2008-as alapítása óta nemzetközi szinten is hivatkozási alappá vált az alternatív, természetalapú pedagógiai modellek körében (Srinivasan & Raghavan, 2022). A GSB infrastruktúrája maga is a fenntarthatósági elveket tükrözi: az intézmény épületei bambuszból készültek, nyitott, természetes légáramlást biztosító terek jellemzik, a tantermek pedig közvetlenül kapcsolódnak a zöld környezethez – kertekhez, tavakhoz, komposztáló egységekhez és ökológiai gazdálkodáshoz.

A pedagógiai koncepció középpontjában a projektalapú, interdiszciplináris tanulás áll, amely a helyi ökológiai és társadalmi kihívásokra reflektál. A diákok aktív résztvevői a tanulási folyamatnak: saját veteményeskerttel, komposztáló programmal, vízgazdálkodási projektekkel és újrahasznosítási rendszerekkel dolgoznak. A GSB tanterve nem elkülönített „környezeti órákon” keresztül foglalkozik a fenntarthatósággal, hanem minden tantárgyat áthat a környezettudatos szemlélet, ami hatékonyan támogatja a természetszocializációs folyamatokat (Srinivasan & Raghavan, 2022).

Külön figyelmet érdemel az iskola társadalmi szerepvállalása. A Green School Bali ösztöndíjprogramokat biztosít hátrányos helyzetű gyermekek, köztük állami gondozott fiatalok számára, lehetővé téve számukra is a környezettudatos nevelésben való részvételt. Az inkluzív oktatási megközelítés célja, hogy a környezethez való kapcsolódás és a fenntarthatósági kompetenciák elsajátítása ne csupán a kiváltságos csoportok sajátja legyen, hanem minden gyermek számára elérhető jog és lehetőség.

A Green School Bali gyakorlata jól illeszkedik az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljaihoz (SDG 4.7 és SDG 13), amelyek hangsúlyozzák a fenntarthatósági szemlélet beépítését az oktatásba, valamint a klímatudatosság fejlesztését már gyermekkorban. Ezen túlmenően az iskola működése összhangban áll az ENSZ Gyermekjogi Egyezményével is, különösen a gyermekek teljes körű fejlődéséhez, szabadidőhöz, játékhöz és egészséges környezethez való jogával (UNCRC, 1989).

Kína és Vietnám az elmúlt években jelentős előrelépést tett a környezeti nevelés intézményesítésében, különösen az iskolai szintű fenntarthatósági programok bevezetésével. A térségben működő UNESCO által támogatott Öko-iskola programok az ENSZ 2030-as Fenntartható Fejlődési Céljaihoz (SDG 4.7 – fenntarthatóságra nevelés, SDG 13 – klímaváltozás elleni fellépés, SDG 15 – szárazföldi ökoszisztémák védelme) illeszkedve valósítanak meg átfogó szemléletformálást (UNESCO Bangkok, 2022). A programok célja, hogy a tanulók aktív részvételük révén váljanak környezettudatos és társadalmilag felelős állampolgárokká – ezáltal elősegítve nemcsak a kognitív, hanem az affektív és szociális fejlődésüket is (Lee & Kim, 2021).

Az ökoiskolák gyakorlata túllép a formális tantervi kereteken: a tanulók rendszeresen vesznek részt iskolakerti munkában, újrahasznosítási programokban, víz- és energiatakarékosági projekteken, továbbá zöld közösségi akciókban, mint például faültetések vagy természetvédelmi kampányok (Chen & Zhao, 2018). A pedagógiai koncepció középpontjában a "learning by doing" elve áll, amely elősegíti a természettel való közvetlen kapcsolat kialakulását – ez a kapcsolat a természetszocializáció egyik kulcseleme (Chawla, 2015).

Kínában a Zigen Fund támogatásával működő vidéki öko-iskolák külön stratégiát dolgoztak ki a hátrányos helyzetű gyermekek – köztük állami gondozott fiatalok – bevonására. A gyerekek itt nemcsak tanulnak a környezetvédelemről, hanem aktívan formálják saját életterületüket is. Vietnámban pedig a „Green Schools Network” keretében működő iskolákban gyakran alkalmaznak intergenerációs tanulást is, ahol a diákok közösen dolgoznak a helyi közösségekkel (Nguyen & Le, 2021).

Az ASEAN régió 2016-ban elfogadott környezetvédelmi oktatási stratégiája (ASEAN ESD Strategy, 2016–2025) kifejezetten elismeri a természethez való hozzáférést, mint gyermeki jogot. Az irányelv szerint a zöld terekhez és a természetes tanulási környezetekhez való jog nem csupán pedagógiai eszköz, hanem esélyegyenlőségi kérdés is (ASEAN Secretariat, 2017). A dokumentum kiemeli a marginalizált gyermekek – például etnikai kisebbségek vagy állami gondoskodásban élők – számára biztosítandó „zöld hozzáférés” szükségességét.

Dél-Koreában, Songpa, Szöul egyik legismertebb és legfejlettebb kerülete, a C40 Cities Climate Leadership Group tagjaként kiemelten kezeli a klíma- és gyermekjogokat integráló fejlesztéseket. Az ún. „Climate Smart & Child-Friendly District” keretében olyan intézkedéseket hoztak létre, mint a „klímaparkok”, melyek természetes növényzettel ellátott zöld parkok, amelyek pihenésre, játékra, tanulásra szolgálnak, speciális zöld infrastruktúrák kialakítása gyermekintézmények (pl. árvaházak, nevelőotthonok) körül, zöld tetők és függőleges kertek iskolákon és gyermekintézményeken. A projekt külön figyelmet fordít az állami gondozásban élő gyermekek környezetének „rehabilitációjára”, és a természetes tér mint fejlesztő-támogató közeg elérésére (C40, 2023).

A nemzetközi gyakorlatok egyértelműen alátámasztják, hogy a természetszocializáció tudatos és intézményesített integrációja jelentős mértékben hozzájárulhat az állami gondoskodásban élő gyermekek pszichés, szociális és környezeti fejlődéséhez. A bemutatott országos és helyi szintű kezdeményezések mind azt mutatják, hogy a természetes közegbe ágyazott nevelési- és gondozási programok képesek értelmezhető pszichoszociális válaszokat adni a gyermekvédelemben megjelenő kihívásokra.

A sikeres programok közös jellemzői között szerepel a természeti elemek beépítése az egyéni fejlesztési tervekbe, akár terápiás célzattal (pl. kertterápia, természetjárás, ökopedagógia), a szakemberképzés (pl. természetterapeuták, outdoor pedagógusok, szociális munkások ökológiai érzékenyítése), a jogi és szakpolitikai háttér biztosítása, amely lehetővé teszi a zöld infrastruktúrához való inkluzív hozzáférést (ASEAN Secretariat, 2017; UNICEF, 2020), a közösségi, interdiszciplináris együttműködés, amelyben a pedagógia, a pszichológia, a szociális munka és a környezetvédelem összehangoltan működik.

Ezek a programok nem csupán a természetszocializáció lehetőségeit bővítik, hanem elősegítik az állami gondoskodásban élő gyermekek esélyegyenlőségét, rezilienciáját, identitásformálását és környezeti tudatosságát. Különösen fontos a zöldterületekhez való strukturált és egyenlő hozzáférés, amely közvetetten támogatja a gyermekek érzelmi stabilitását, kognitív fejlődését és szociális integrációját (Chawla, 2015; D'Amore & Chawla, 2020).

Magyarország számára a bemutatott nemzetközi minták több szempontból is relevánsak. A természetiskolai hálózat, a közösségi kertek, valamint a pszichoedukációs és terápiás célú szabadtéri foglalkozások fokozott bevonása a gyermekvédelmi gyakorlatba hozzájárulhat az állami gondoskodásban élő gyermekek pszichés stabilitásához, szociális beágyazottságához és környezeti identitásának kialakulásához. Ehhez azonban szükséges néhány feltétel:

- természetközeli programok stratégiai beépítése az egyéni gondozási tervekbe,
- interdiszciplináris együttműködés az oktatás, szociális munka és egészségügy területein,
- szakemberképzés kiterjesztése a természetalapú pedagógiai és terápiás kompetenciákra,
- egy átfogó, gyermekjogokra épülő szakpolitikai keretrendszer kialakítása, amely a zöldterületekhez való hozzáférést az állami gondozott gyermekek számára is garantálja.

A természetszocializáció nem csupán pedagógiai lehetőség, hanem gyermekvédelmi és társadalmi befektetés, amely hosszú távon hozzájárul egy reziliensebb, felelősebb és egészségesebb felnővekvő generáció kialakulásához

Összegzőképpen megállapítható, hogy a természetszocializáció az állami gondoskodásban élő gyermekek esetében olyan gyermekjogi, mentálhigiénés és esélyegyenlőségi jelentőségű fejlesztési terület, amelynek hatása a nemzetközi tapasztalatok szerint akkor maximalizálható, ha strukturált programok, konzisztens felnőtt mediáció, valamint szabályozási–finanszírozási–képzési háttér együttesen biztosítják a természetalapú nevelés intézményi beágyazottságát.

7. AZ ATTITÚD ÉS A REZILIENCIA PSZICHOLÓGIAI KERETEI A GYERMEKVÉDELMI KONTEXTUSBAN

A fejezet célja két, a jelen kutatás szempontjából meghatározó jelenség, az attitűd és a reziliencia, elméleti megalapozása és kontextuális értelmezése. Az attitűd a viszonyulások, értékelő rendszerek és viselkedési hajlandóságok komplex szervezőelveként értelmezhető, amely meghatározó szerepet játszik a környezeti orientáció, valamint a cselekvési mintázatok kialakulásában. A reziliencia ezzel párhuzamosan olyan adaptív erőforrásként jelenik meg, amely a stresszterheléssel és sérülékenységgel jellemezhető élethelyzetekben – így a gyermekvédelmi szakellátásban – kiemelt jelentőséggel bír.

A két konstrukció összekapcsolása lehetőséget teremt annak vizsgálatára, hogy a környezeti attitűd miként illeszkedik a pszichés alkalmazkodás, az érzelemszabályozás és a szorongás alakulásának tágabb rendszerébe. A fejezet ezért egyrészt áttekinti az attitűd elméleti modelljeit és az attitűd–viselkedés kapcsolat problematikáját, másrészt bemutatja a reziliencia fogalmának

hazai és nemzetközi értelmezéseit, különös tekintettel a reziliencia és a szorongás közötti összefüggésekre. E kettős elméleti keret biztosítja a kutatás empirikus vizsgálati dimenzióinak megalapozását a gyermekvédelmi kontextusban.

7.1. Az attitűd, mint pszichológiai konstrukció: elméleti keretek és alkalmazási dimenziók

Az attitűd a szociálpszichológia egyik központi fogalma, amely az egyén tárgyakhoz, személyekhez, csoportokhoz, eszmékhez vagy társadalmi jelenségekhez való viszonyulását fejezi ki. A klasszikus meghatározás szerint az attitűd tanult predispozíció arra, hogy egy adott attitűdtárgyat következetesen kedvezően vagy kedvezőtlenül értékeljünk (Allport, 1935). A definíció három lényegi elemet hangsúlyoz: az attitűd tanult jellegét, relatív stabilitását és értékelő természetét. Az attitűd tehát nem pusztán vélemény vagy átmeneti érzelmi állapot, hanem olyan mentális reprezentáció, amely strukturálja az észlelést, az információfeldolgozást és a viselkedési késztetéseket.

A klasszikus háromkomponensű modell az attitűdöt kognitív, affektív és konatív (viselkedéses) összetevők integrált rendszerének tekinti (Rosenberg & Hovland, 1960). A kognitív komponens az attitűdtárgyra vonatkozó hiedelmeket és ismereteket foglalja magában; az affektív komponens az érzelmi reakciókat és értékelő élményeket jelenti; míg a konatív komponens a viselkedési szándékot vagy cselekvési hajlandóságot írja le. Ideális esetben e három dimenzió konzisztens rendszert alkot, azonban empirikus kutatások rámutattak arra, hogy a komponensek között inkonzisztencia is kialakulhat. Az ilyen eltérések kognitív feszültséget eredményezhetnek, amely az attitűd vagy a viselkedés módosításához vezethet (Festinger, 1957).

Az attitűd és a viselkedés kapcsolatának vizsgálata a szociálpszichológia egyik legintenzívebben kutatott területe. A korai megközelítések lineáris, determinisztikus kapcsolatot feltételeztek, azonban a későbbi empirikus eredmények jóval árnyaltabb képet mutattak (Wicker, 1969). A viselkedés előrejelzésének egyik legbefolyásosabb modellje Ajzen (1991) Tervezett Viselkedés Elmélete, amely szerint a viselkedést közvetlenül a viselkedési szándék határozza meg. A szándék pedig három tényező eredője: az attitűd, a szubjektív norma és az észlelt viselkedési kontroll. E modell hangsúlyozza, hogy az attitűd önmagában nem determinálja a cselekvést; annak társas és strukturális beágyazottsága alapvető jelentőségű.

Az attitűdök a szocializációs folyamat során formálódnak, amelyben meghatározó szerepet játszanak a családi minták, az iskolai tapasztalatok, a kortárs csoportok és a kulturális közvetítések. A meggyőzés és attitűdváltozás klasszikus modelljét Hovland, Janis és Kelley (1953) dolgozták ki, akik a forrás, az üzenet és a befogadó jellemzőinek szerepét emelték ki a változás folyamatában.

A későbbi elméleti fejlesztések közül kiemelkedik az Elaborációs Valószínűségi Modell, amely szerint az attitűdváltozás két úton történhet: a központi úton – amely mély, kognitív feldolgozást igényel –, illetve a perifériás úton, amely felszínes jelzésekre épül (Petty, Cacioppo, 1986). A központi feldolgozás eredményeként kialakuló attitűdök stabilabbak, ellenállóbbak és nagyobb valószínűséggel irányítják a viselkedést.

Az attitűdök funkcionális értelmezése szerint az értékelő rendszerek adaptív szerepet töltenek be az egyén pszichológiai működésében. Katz (1960) négy alapvető funkciót különített el: az ismereti, az ego-védő, az érték kifejező és az instrumentális funkciót. E megközelítés rámutat

arra, hogy az attitűdök nem pusztán kognitív struktúrák, hanem az önszabályozás, identitásképzés és pszichológiai alkalmazkodás eszközei.

A kortárs elméletek az attitűdöt mentális reprezentációként értelmezik, amely automatikus és reflektív feldolgozási szinteken egyaránt működik. Fazio (1990) hozzáférhetőségi modellje szerint az attitűd viselkedésre gyakorolt hatása attól is függ, milyen gyorsan és automatikusan aktiválódik az adott helyzetben. E megközelítés különbséget tesz explicit (tudatosan hozzáférhető) és implicit (automatikus, nem tudatos) attitűdök között, amelyek eltérő módon befolyásolhatják a viselkedést.

Az attitűd és a tényleges viselkedés közötti kapcsolat elemzése során elkerülhetetlen az ún. attitűd–viselkedés-rés figyelembevétele. A fogalom arra a diszkrepanciára utal, amely az egyén deklarált attitűdjei és konkrét viselkedése között figyelhető meg. A jelenség különösen jól dokumentált normatív töltetű területeken – így a környezeti viselkedés esetében –, ahol a pozitív attitűd nem szükségszerűen eredményez konzisztens cselekvést (Kollmuss & Agyeman, 2002).

Az attitűd–viselkedés-rés több tényezőre vezethető vissza: a mérési specifikusság problémájára (Ajzen & Fishbein, 1977), a szituációs korlátokra, a társas normák hatására, valamint az észlelt kontroll alacsony szintjére. Emellett az implicit és explicit attitűdök eltérése, illetve a habituális viselkedési mintázatok is hozzájárulhatnak a diszkrepanciához.

A környezeti attitűd vizsgálata a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek esetében túlmutat az ökológiai orientáció mérésén. A természethez való viszonyulás egyszerre tükröz értékrendszert, érzelmi kapcsolódást és viselkedési hajlandóságot. A traumatizált, kötődési hiányokkal és kontrollvesztettség-élménnyel terhelt gyermekek esetében a természethez fűződő pozitív attitűd a biztonságélmény, az önhatékonyság és az autonómia megélésének forrása lehet.

Ugyanakkor az intézményi struktúrák korlátozó jellege, a cselekvési lehetőségek beszűkültsége és az észlelt kontroll alacsony szintje fokozhatja az attitűd–viselkedés-rést. A természetszocializáció akkor lehet hatékony, ha nem csupán értékorientációt formál, hanem a viselkedéses kompetenciákat és az önhatékonyság élményét is erősíti. Az identitásba integrált, élményszerű tapasztalatokon alapuló attitűdök nagyobb valószínűséggel csökkentik a deklarált értékek és a tényleges cselekvés közötti távolságot.

Összeségében az attitűd komplex, többdimenziós pszichológiai konstrukció, amely integrálja a kognitív, affektív és viselkedéses komponenseket. Bár az attitűd fontos prediktora lehet a viselkedésnek, a kapcsolat nem lineáris és nem determinisztikus. A viselkedést a társas normák, az észlelt kontroll, a kontextuális feltételek és az implicit folyamatok egyaránt befolyásolják. Az attitűd–viselkedés-rés jelensége rámutat arra, hogy az értékelő viszonyulások önmagukban nem garantálják a cselekvést.

A környezeti attitűd vizsgálata a gyermekvédelmi szakellátásban különösen releváns, mivel a természethez való viszonyulás összefügghet az autonómia, az önhatékonyság és a reziliencia dimenzióival. A természetszocializáció potenciálisan hozzájárulhat az attitűd–viselkedés-konzisztencia erősítéséhez, amennyiben a cselekvési lehetőségek és a kontrollélmény is biztosított.

7.2. A reziliencia fogalma és a szorongással való összefüggése – hazai és nemzetközi kitekintés

A reziliencia a pszichológiai és neveléstudományi szakirodalomban olyan dinamikus alkalmazkodási folyamatként értelmezhető, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy kedvezőtlen élethelyzetek, krónikus stressz vagy traumatikus tapasztalatok ellenére is fenntartsa vagy helyreállítsa adaptív működését. A korai megközelítések a rezilienciát elsősorban személyiségvonásként írták le, míg a kortárs elméleti keretek hangsúlyozzák annak interakcionista jellegét, vagyis az egyéni erőforrások és a környezeti védőfaktorok kölcsönhatásában kibontakozó fejlődési folyamatként tekintenek rá (Masten, 2001; Rutter, 2012). E szemlélet szerint a reziliencia nem a nehézségek hiányát, hanem az azokhoz való rugalmas alkalmazkodás képességét jelenti.

A hazai szakirodalomban a reziliencia többdimenziós konstrukcióként jelenik meg, amelyben személyes, családi és intézményi tényezők egyaránt szerepet játszanak (Homoki, 2014; Homoki & Czinderi, 2015). Gyermekvédelmi kontextusban különösen releváns annak vizsgálata, hogy a kedvezőtlen élethelyzetekkel terhelt fiatalok milyen erőforrások révén képesek adaptív működés fenntartására. Empirikus eredmények arra utalnak, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő fiatalok körében is azonosíthatók reziliens működésmintázatok, ugyanakkor az ellenállóképesség mértéke jelentős egyéni variabilitást mutat (Homoki, 2014). A hazai kutatásokban alkalmazott mérőeszközök – például a CYRM-28 magyar adaptációja – lehetővé teszik a gyermekek személyes és környezeti erőforrásainak strukturált vizsgálatát (Homoki et al., 2016).

A reziliencia és a szorongás kapcsolata a nemzetközi és hazai empirikus eredményekben következetesen inverz irányú együttjárásként jelenik meg: magasabb rezilienciaszint mellett alacsonyabb szorongásszint figyelhető meg, különösen fokozott stresszterhelés esetén. A reziliencia ebben az értelemben olyan pszichológiai erőforrásként értelmezhető, amely az érzelmszabályozás, az adaptív megküzdési stratégiák és a kognitív újraértékelés révén összefüggést mutat a pszichés jóllét kedvezőbb mutatóival. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a reziliencia nem a negatív érzelmek teljes hiányát jelenti, hanem azok rugalmas kezelésének képességét.

Gyermekvédelmi kontextusban a reziliencia vizsgálata kiemelt jelentőségű, mivel az intézményi elhelyezés, a kötődési hiányosságok és a korai traumatikus élmények fokozott pszichés sérülékenységet eredményezhetnek. A reziliencia és a szorongás közötti kapcsolat feltárása ezért nem csupán elméleti, hanem gyakorlati relevanciával is bír: hozzájárulhat olyan preventív és fejlesztő programok megalapozásához, amelyek a gyermekvédelmi ellátásban élő fiatalok pszichoszociális támogatását célozzák.

8. A KUTATÁS ANYAGA, MÓDSZEREI, MINTÁJA

A kutatás módszertani megközelítését azok a komplex, egymásba fonódó tényezők határozták meg, amelyek a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek fejlődését befolyásolják. A természethez való hozzáférés, a környezeti attitűdök szerkezete, valamint a pszichoszociális jellemzők (szorongás, reziliencia, tanulmányi teljesítmény) olyan dimenziókat alkotnak, amelyek csak részben ragadhatók meg számszerűsíthető mutatókkal. Ennek megfelelően a vizsgálat vegyes módszertani keretben valósult meg, amely a kvantitatív és kvalitatív eljárások

komplementer alkalmazásával tette lehetővé a vizsgált jelenségek mélyebb és árnyaltabb feltárását.

A kvantitatív adatgyűjtés célja a gyermekek környezeti attitűdjének, szorongásszintjének, rezilienciájának, tanulmányi eredményeinek és természettudományos ismereteinek objektív mérése volt, továbbá a kutatásban részt vevő intézmények földrajzi és nevelési jellemzőinek összevetése. A kvalitatív módszerek alkalmazását az indokolta, hogy a gyermekvédelmi szakellátás gyakorlata, különösen a környezeti nevelés megvalósulása és annak akadályai, jelentős mértékben intézményi kultúrához, szervezeti felépítéshez és felnőtt mintákhoz kötött. A gyermekvédelmi szakemberekkel készült félig strukturált interjúk ezért lehetőséget nyújtottak arra, hogy feltárjuk a környezeti nevelés implicit normáit, rejtett működési folyamatait és az attitűd–viselkedés közötti eltérések okait, amelyek kvantitatív módon nehezen megragadhatók.

A módszertan kiválasztásában meghatározó szempont volt továbbá, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek heterogén csoportot alkotnak életkor, érzelmi érés, tanulási háttér és intézményi tapasztalat tekintetében. Ezért a mérőeszközök kiválasztásánál és kialakításánál a fejlődési sajátosságokra adaptált megközelítést alkalmaztunk: a környezeti attitűd mérésére saját szerkesztésű, életkor-specifikus kérdőívek készültek, míg a pszichés mutatókat standardizált, validált skálák segítségével vizsgáltuk. A kvalitatív adatfelvétel során alkalmazott interjúprotokoll a kognitív, affektív és konatív attitűdkomponensek, valamint a szakmai tapasztalatok és motivációk strukturált feltárását célozta.

A vegyes módszertani keret lehetővé tette, hogy a gyermekek környezeti attitűdjét ne pusztán mérhető változóként értelmezzük, hanem olyan reziliencia-támogató pszichoszociális tényezőként, amely szorosan összefonódik az intézményi kultúrával, a felnőtt mintákkal és a természethez való tényleges hozzáféréssel. A módszertan így nem csupán adatgyűjtési eljárások együttese, hanem elméleti és gyakorlati megközelítés, amely a természet alapú gyermekvédelmi szemlélet megalapozását szolgálja.

8.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

A kutatás tervezési szakaszában alapvető módszertani döntést jelentett annak mérlegelése, hogy a környezeti attitűd mérésére rendelkezésre álló, nemzetközileg validált eszközök közül válasszunk-e, vagy a vizsgálati célcsoport sajátosságaihoz illeszkedő, új kérdőívet fejlesszünk. Megítélésünk szerint e kérdőívek kérdéseinek komplexitása és fogalmi szintje meghaladja azt az értelmezési keretet, amely a gyermekvédelmi rendszerben élő, fiatalabb korosztály esetében biztonsággal feltételezhető. Fennállt annak a veszélye, hogy az itemek nehéz érthetősége csökkentheti a válaszok autentikusságát és belső érvényességét. Bár ezek megbízható és validált mérőeszközök, tételeik egy része a célcsoport élethelyzetéhez nem illeszkedik, illetve olyan döntési és cselekvési kontextusokra utal (pl. háztartási energiahasználat, fogyasztási preferenciák), amelyek felett a vizsgált gyermekeknek nincs közvetlen kontrolljuk.

A saját kérdőív fejlesztése tehát abból a kutatásetikai és módszertani megfontolásból született, hogy a mérőeszköznek illeszkednie kell a vizsgált populáció életkori, kognitív és szociális sajátosságaihoz. A cél egy olyan, nyelviileg egyszerűbb, kontextusérzékeny és a mindennapi tapasztalatokra építő kérdőív kialakítása volt, amely nagyobb valószínűséggel eredményez érvényes és hiteles válaszokat, melyeket a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek speciális élethelyzete és kognitív-szociális sajátosságai indokoltak.

Összesen négy, életkorhoz igazított kérdőívet állítottunk össze (4., 5., 6., 7.sz. mellékletek), a következő korcsoportokra bontva: 3–6 évesek (óvodás korosztály), 7–10(11) évesek (alsó tagozatosok), 11–14(15) évesek (felső tagozatosok), valamint 15–18(19) évesek (középiskolás korosztály). A kérdőívek a demográfiai változók mellett a gyermekek természetes környezethez

való viszonyulását, környezeti attitűdjét, valamint természettudományos ismereteit hivatottak feltérképezni.

Az óvodás korosztály számára egy speciálisan kialakított leporelló formátumú félig struktúrált mérőeszköz készült (4. sz. melléklet), amely színes illusztrációkat és mesei elemeket is tartalmaz a szöveges kérdések mellett, amely a gyermekvédelmi gondoskodásban élő óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének feltárására alkalmas. A vizsgálat során azonban egyértelművé vált, hogy az érintett korosztály jelentős részének mentális és pszichés állapota nem tette lehetővé az érdemi részvételt. A gyermekek közül többen még nem rendelkeztek megfelelő verbális készségekkel, figyelmi problémákkal küzdöttek, vagy nem voltak képesek értelmezni az egyszerűbb kérdéseket sem. Előfordult, hogy a gyermek az interjú során elvesztette érdeklődését, megszakította a válaszadást, így a kérdőívet nem lehetett teljeskörűen kitölteni. A kutatási eszközként alkalmazott leporelló alapú félig struktúrált interjú kérdéssorán végül 11 gyermekkel sikerült végighaladni, válaszaikat rögzíteni. Mindezek következtében ebben a korosztályban csak rendkívül korlátozott számú értékelhető adat keletkezett, ezért az óvodáskorú gyermekekre vonatkozó kérdőíves vizsgálat eredményeiről a további kutatásban el kellett tekintenünk (3. melléklet).

Az iskolás korú gyermekek részére szerkesztett kérdőívek (5., 6., 7. melléklet) négy részre tagolhatók: az első öt kérdés demográfiai jellegű, a 6-10 kérdések a tanulási szokásait, eredményeit, valamint a természetes környezethez való viszonyulását célozza. Az első tíz kérdés mindhárom korosztály számára azonos. A kérdőív harmadik része a konkrét tudást méri fel nyitott kérdések formájában, ez 8-8 kérdést jelent az 1-4 és 5-8 osztályosoknak és 10 kérdést a 9-12 osztályosoknak.

A természettudományos ismeretek felmérésének elsődleges célja, hogy feltárja a gyermekvédelemben élő gyermekek természettudományos és környezeti ismereteinek fejlettségét, különös tekintettel a szezonális jelenségek, az erdei élővilág, az ökológiai kapcsolatok és a környezetkímélő magatartás területeire. A kérdőív e része, struktúrált, nyitott végű kérdések segítségével történt, amely lehetővé tette a gyermekek spontán tudásának, fogalmi rendszereinek és tapasztalati alapú ismereteinek feltárását és ezek kvalitatív elemzését. A kérdőív nyitott kérdései lehetőséget biztosítottak arra, hogy a tanulók kötött kategóriák nélkül fogalmazzák meg ismereteiket, így a válaszok valós tapasztalatokra, élményekre és intuíciókra épültek, nem pedig a megtanult iskolai definíciókra. Az adatfeldolgozás kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. A kódolási folyamat több lépésben történt egyrészt kategóriák létrehozásával: helyes, részben helyes, téves vagy nem releváns válaszok elkülönítése; ökológiai fogalomhasználat; spontán élményalapú megjegyzések és a médiából származó tartalmak azonosítása. Másrészt gyakorisági elemzéssel: meghatároztuk, milyen arányban fordulnak elő helyi fajok, egzotikus fajok, illetve hibás válaszok. Csoportösszehasonlítás végeztem országok és nevelési környezet szerint: külön vizsgáltuk a családban élő, illetve gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő tanulók válaszait, valamint a magyarországi és romániai mintát. A módszer lehetővé tette, hogy az iskolai tananyagból származó ismeretek mellett feltárjuk a gyermekek spontán, élményszerű természetismereti tudását is. A kvalitatív elemzés mellett végeztünk egy kvantitatív elemzést is, mely lehetővé tette a függetlenségvizsgálatot a gyermekek környezeti attitűdjé és a konkrét természettudományos ismeretei között. A kvantitatív elemzésnél minden jó válasz egy pontot kapott.

Végül a kérdőív negyedik részében egy 16 itemből álló környezeti attitűdöt vizsgáló állítássor került, melyeket egy 5 fokú Likert skálán kellett értékelni. Az 1-4 osztályosok esetében a 2, 3, 5, 6 állítások a környezeti attitűd konatív aspektusára vonatkoznak, az 1, 4, 7, 8, 12, 13, 16 állítások az affektív aspektusra, míg a 9, 10, 11, 14, 15 állítások a kognitív aspektusra. Az 5-12 osztályosok esetében a 4, 8, 9, 10, 14 állítások a konatív, a 1, 2, 6, 7, 11, 13 állítások az affektív,

míg a 3, 5, 12, 15, 16 kérdések a kognitív aspektust hivatottak tükrözni. A válaszokat Likert-skálán mértük, ahol 1 jelentette a legkevésbé, 5 pedig a legerősebb környezettudatos magatartást.

A környezeti attitűd kvantitatív meghatározása több lépésben történt. Elsőként egyéni szinten, komponensenként számítottuk ki az attitűdértékeket: az adott komponenshez tartozó itemekre adott válaszpontszámok átlagolásával határoztuk meg az egyéni komponensátlagokat, valamint ezek szórását a válaszok variabilitásának jellemzésére. Ezt követően az egyén teljes környezeti attitűdértékét az összes releváns itemre adott válaszpontszámok átlagolásával képeztük. Az országos, illetve nevelési környezet (gyermekvédelem vs. család) szerinti aggregált mutatókat az egyéni attitűdátlagok további átlagolásával számítottuk, így biztosítva az összehasonlítható, csoportszintű attitűdindexek képzését

1. táblázat. A kérdőívek tartalmi felépítése

Kérdőívek összetétele	Kérdések	
	I-VIII	XI-XII
Demográfiai adatok	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5
Tanulási szokások, természethez való viszonyulás	6,7,8,9,10	6,7,8,9,10
Fogalomtérkép	11	11
Konkrét tudományos ismeretek	12-19	12-21
Környezeti attitűd vizsgálata (16 item)	20	22

2. táblázat. A környezeti attitűd dimenziói és a hozzájuk tartozó kérdőívtételek

Környezeti attitűd vizsgálata	Kérdések	
	I-VI	V-XII
Kognitív	9, 10, 11, 14, 15	4, 8, 9, 10, 14
Affektív	1, 4, 7, 8, 12, 13, 16	1, 2, 6, 7, 11, 13
Konatív	2, 3, 5, 6	3, 5, 12, 15, 16

Az iskoláskorú állami gondoskodásban és családban élő gyermekek számára készült kérdőívek validációja két oktatási intézményben zajlott: a Deák Téri Általános Iskolában, valamint a Soproni Szakképzési Centrum Vas- és Villamosipari Technikumában. A minta célzott kiválasztással, jó képességekkel rendelkező, a környezetük iránt nyitott tanulókból állt. Az adatfelvételben évfolyamonként három fő vett részt: 3., 4., 10., valamint 11. évfolyamos tanulók. A vizsgálat célja az volt, hogy a kérdőív tételeinek érthetőségét, életkori megfelelőségét és relevanciáját empirikus úton ellenőrizzem, és szükség esetén tartalmi, illetve nyelvi korrekciókat hajtsak végre. A próbamérés során szerzett tapasztalatok és a résztvevők visszajelzései alapján a kérdőívben több módosítást hajtottunk végre: eltávolítottuk a túlzottan nehéznek ítélt tételeket, valamint egyszerűsítettük és pontosítottuk bizonyos kérdések megfogalmazását a jobb érthetőség érdekében.

A kutatás óvodáskorú gyermekeinek célcsoportját a soproni régió két gyermekotthonában és két lakásotthonában élő gyermekek képezték, ahol a vizsgálat időszakában hozzávetőlegesen 13–15 fő 3–6 éves gyermek tartózkodott. A résztvevők létszáma a kutatás során változott: több

gyermeket örökbe adtak, pár közülük időközben nevelőszülőkhöz került, illetve több esetben áthelyezések is történtek más intézményekbe.

A szorongási szint felméréséhez a Spielberger Gyermekek Állapot-Vonás Szorongás Kérdőív gyerek változatát használtuk (5. melléklet), melyet a felnőtt kérdőívből fejlesztettek ki Spielberger és munkatársai 1973-ban. A kérdőív magyar változatának kidolgozását Sipos Mihály és Sipos Kornél tudhatja magáénak. A kérdőívnek két skálája van: az egyik, mely 20 kérdésből áll, a globális szorongásra vonatkozik, ami helyzettől függetlenül áll fenn, ezt nevezzük vonásszorongásnak (STAI-T). Az eredmények azt tükrözik, hogy a kitöltő személy általában hogyan érzi magát, mennyire jellemző a mindennapjaira a szorongás jelenléte, ez egy viszonylag egyéni tulajdonságot ragad meg. A másik rész, mely szintén 20 kérdésből áll, az épp aktuális, azaz a kérdőív kitöltésének pillanatában fennálló szorongási szintet méri, a szubjektíven átélt félelemérzetet, szorongó várakozást, a vegetatív idegrendszer működésének fokozott izalmát eredményező átmeneti szorongásos állapotok mérésére szolgál. Ezt nevezzük állapotszorongásnak (STAI-S). A válaszok kiértékelése pontozás alapján történik, 1-től 3-ig terjedő skálán. A STAI-T esetében a „szinte soha” állítás 1 pontot, a „néha” 2 pontot, míg a „gyakran” 3 pontot ér. A STAI-S esetében azok a kérdések, mely a szorongás jelenlétére utalnak (2,4,5,7,9,11,15,16,18,19) a „nagyon” 3 pontot kap, a „nem” 1 pontot ér; azoknál a tételeknél, melyek a szorongás hiányára utalnak (1,3,6,8,10,12,13,14,17,20) a pontozás fordított, a „nagyon” ér 1 pontot, a „nem” pedig 3 pontot. Mindkét skála esetében összpontszámot számolunk. Az egyes skálákon a minimális pontszám 20, a maximális 60. A vonásszorongás esetében 35 pont feletti érték magas szorongásszintet jelent. Az állapotszorongás esetében 38 pont felett jelez erőteljes szorongást (Spielberger et al., 1973; Sipos, Sipos 1979).

A reziliencia mérésére a GYIRM-25 Magyar gyermek és Ifjúsági reziliencia skálát alkalmaztuk (6. melléklet), mely kifejezetten gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek számára fejlesztették, melynek hazai validálását Homoki Andrea és munkatársai végezték 2016-ban. (Homoki et al 2016). A kérdőív 25 itemet tartalmaz, melyből 5 kijelentés csak és kizárólag a gyermekvédelmi szakellátásban élő kiskorúakra vonatkozik és arra az öt szintre kérdez rá, melyek kutatások alapján az egyén rezilienciáját befolyásolják: családi háttér, iskola, társas támogatás, én-hatékonyság és élet értelmébe vetett bizalom. A skála összpontszáma 25-125 pontig terjedhet, 25-75-ig alacsony, 76-104-ig közepes, míg 105-125 között magas rezilienciaszinttel jellemezhető a kitöltő személy. A kontrollcsoport rezilienciájának mérésére a GYIRM-20 Magyar Gyermekek és Ifjúsági reziliencia skálát alkalmaztuk (7. melléklet), mely 20 itemet tartalmaz; ezek ugyanazok, mint a GYIRM-25 esetében, azt az öt itemet nem tartalmazza, mely kifejezetten a gyermekvédelmi étellel van összefüggésben. Ennek a skálának az összpontszáma maximum 100, 20-59-ig alacsony szint, 60-87-ig közepes szint, 88 ponttól magas reziliencia-szint jellemzi a kitöltőt. A kérdőív nem validált 10 éven aluli gyermekek esetében, ezért csak a felsős és középiskolás gyermekek esetében vizsgáltuk a rezilienciát.

A kérdőívek kitöltése során időnként megfigyelhető volt, hogy a gyermekek szubjektív, a valós helyzetet részben vagy teljesen tükrözni nem képes válaszokat adtak. Ez különösen szembetűnő volt a szülőkkel való kapcsolattartásra vonatkozó kérdések esetében, amikor a gyermekek által adott válaszok nem mutattak összhangot a nevelők vagy felügyelők által közölt információkkal. Hasonló jelenség figyelhető meg a reziliencia- és szorongásmérő kérdőívek kitöltésekor is, amikor a válaszadók egyes tételeknél egymásnak ellentmondó válaszokat jelöltek meg.

A szubjektivitásból fakadó torzítások lehető legnagyobb mértékű csökkentése érdekében a vizsgálat során törekedtem a gyermekekkel minél több időt tölteni, megfigyeléseket végezni, valamint egyéni, személyes elbeszélgetéseket folytatni velük. Ezt kiegészítve a felügyelők és nevelők bevonásával igyekeztem pontos és részletes információkat szerezni a gyermekek személyi adatairól, családi körülményeiről és élettörténetéről. A megfigyelések kiterjedtek a gyermekek testi és értelmi fejlettségére, érzelmi és akarati megnyilvánulásaira, interperszonális

kapcsolataira, a munkához és tanuláshoz való viszonyára, értékrendjükre, eszményeikre, valamint önmagukhoz való hozzáállásukra.

A környezeti attitűdöt, a szorongást és a rezilienciát mérő kérdőíveket nyolc Győr-Moson-Sopron vármegyei (Cseresznyevirág Gyermekotthon, Sopron; Erdei Különleges Gyermekotthon, Sopron; Napraforgó Lakásotthon, Sopron, Levendula Lakásotthon Sopron, Fészek Különleges Lakásotthon, Csorna; Nefelejcs Lakásotthon, Győr; Mozaik Lakásotthon, Tét; Színvilág Lakásotthon, Jánossomorja) és nyolc Hargita megyei gyermekotthon lakói töltötték ki. Ez utóbbiak közül négy gyermekotthon (Csíkszépvízi gyermekotthonok: Fülöp Ház, Teréz Ház, Ferenc Ház, Erzsébet Ház) állami fenntartású (HRS) és négy pedig a Dévai Szent Ferenc Alapítvány (HRSTFF) gondozásában van (Szent Katalin Gyermekotthon, Kászonaltíz; Kájoni János Gyermekvédelmi Központ, Szárhegy; Szent László Gyermekvédelmi Központ, Csíkszentsimon; Szent István Gyermekvédelmi Központ, Csíksomlyó). Összesen 194 gyermek töltötte ki a kérdőíveket, melyekből 102 gyermek a magyarországi otthonokban laktak, 92-en pedig a romániai gyermekotthonokban. A kutatásba kontrollcsoportként bevontunk 150 fő családban felnövő gyermeket.

A beérkezett kérdőívek közül összesen 14 bizonyult értékelhetetlennek. Ezek közül 9-et magyarországi, 5-öt pedig romániai gyermekotthonokban élő gyermekek töltöttek ki. Négy esetben a környezeti attitűdre vonatkozó itemek teljes egészében kitöltetlenek maradtak, öt kérdőívben egyértelműen azonosítható volt, hogy a konkrét ismereteket vizsgáló kérdésekre adott válaszokat internetes forrásból másolták. További három kérdőív olvashatatlanak bizonyult, míg két kérdőívben a környezeti attitűd skála valamennyi iteménél azonos válaszárték (1) szerepelt, amely erősen valószínűtlenné teszi a válaszok hitelességét. A kontrollcsoport esetében a 150 beérkezett kérdőívből 11 volt értékelhetetlen a hiányos válaszadás miatt. Ennek megfelelően az elemzést összesen 180, gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermek, valamint 144, családban nevelkedő gyermek érvényes válaszai alapján végeztük el.

3. táblázat. A kutatás mintája

Nevelkedési környezet	Ország	I-IV	V-VIII	XI-XII	Összesen
Gyermekvédelmi gondoskodás (a későbbiekben: GYVGY)	Magyarország	32	42	19	93
	Románia	13	24	50	87
Kontroll (családban) (a későbbiekben: CSGY)	Magyarország	46	46	52	144
Összesen		45+46	66+46	69+52	324

A Győr-Moson-Sopron megye területén működő gyermekotthonok jellemzően városi vagy falusi környezetben helyezkednek el, egyetlen kivételt az Erdei Különleges Gyermekotthon jelent, amely kifejezetten erdei, természetközeli elhelyezkedésű. Az intézmények mindegyike rendelkezik kisebb-nagyobb udvarral, amelyek alapvetően megfelelően karbantartottak, és lehetőséget biztosítanak a szabadban történő tartózkodásra, játékra, illetve rekreációs tevékenységekre. Az udvari környezet tehát potenciálisan alkalmas lenne a természetes élmények biztosítására, azonban ezen lehetőségek mértéke és kihasználtsága intézményenként eltérő. A gyermekotthonok szakembereinek megfigyelései alapján a szabadtéri tevékenységek iránti affinitás elsősorban a fiatalabb korosztályokra jellemző. A gondozók egybehangzó tapasztalata szerint a kisebb gyermekek lényegesen gyakrabban választják az udvari

tartózkodást, míg az életkor előrehaladtával a szabadban töltött idő iránti motiváció fokozatosan csökken. Kamaszkorban ez a tendencia különösen erőteljesen jelentkezik, amely összhangban áll a korosztályra jellemző társas mintázatokkal és szabadidő-eltöltési szokásokkal. A mindennapi napirend vizsgálata azt mutatja, hogy a gyermekek számára szervezett programok általában nem tartalmaznak kifejezetten természettel kapcsolatos, környezeti vagy szabadtéri pedagógiai elemeket. A szabadidő strukturáltsága korlátozott, és a gyermekek többsége idejét a lakóegységben, elektronikus eszközök használatával, vagy a városi terekben, felügyelet nélküli „csellengéssel” tölti. A természetben megvalósuló élménypedagógiai vagy környezeti nevelési tevékenységek hiánya azt eredményezi, hogy a gyermekotthonokban élő fiatalok a mindennapok során kevésbé kapcsolódnak közvetlenül a természeti környezethez, noha a fizikai infrastruktúra részben lehetőséget biztosítana erre. Ez a helyzet rámutat arra, hogy a gyermekotthonok környezeti nevelési potenciálja – különösen a mindennapi természetkapcsolat fejlesztése tekintetében – jelenleg alulhasznosított, és célzott pedagógiai, intézményi vagy programfejlesztési beavatkozásokkal jelentős mértékben fejleszthető lenne.

A romániai gyermekotthonok közül kiemelt figyelmet érdemelnek a Szent Ferenc Alapítvány által fenntartott otthonok, ahol a gyermekek életmódja jelentősen természetközelibb, mint a régió számos más intézményében. Ezekben az otthonokban a mindennapok szerves részét képezi a kertgondozás, az állattartás és a háztartási tevékenységekben való aktív részvétel. A gyermekek előre megtervezett, strukturált napirend szerint élnek, amelyben a természet közelsége és a munkavégzés kiemelt szerepet tölt be. Az otthonok elhelyezkedése jellemzően rurális vagy félrurális, természeti környezethez közeli, ami tovább erősíti a természethez fűződő mindennapi kapcsolatot. A napi rutin szigorú betartása az intézményi kultúra részét képezi. A gyermekek rendszerint hat órákor ébrednek, amelyet fél hét és fél nyolc között állatok gondozása követ. Ezt követően iskolába mennek, többnyire önállóan. A délutáni időszak ugyancsak munkával indul: a gyermekek a kertben, az állatok körül vagy a háztartási feladatokban vesznek részt, továbbá az otthon közösségi feladatainak ellátásában – például takarításban vagy a vacsoráztatás előkészítésében – is közreműködnek. A tanulás számára elkülönített, körülbelül kétórás időszáv a késő délutáni, esti program részét képezi. A közösségi élet szintén meghatározó eleme ezeknek az otthonoknak. Az estét általában a nevelőkkel és azok családtagjaival közösen töltik, akik életvitelszerűen az otthon területén élnek, és a nap huszonnégy órájában rendelkezésre állnak. Ez a családi működési modell érzelmileg biztonságosabb környezetet teremthet, és szorosabb, személyesebb kapcsolatokat tesz lehetővé a gyermekek és a gondozók között.

A román állami fenntartású gyermekotthonok működésében szintén központi elem a strukturált, pontos napirend. A korai kelés itt is általános gyakorlat, az iskolába járás többnyire önállóan történik. A gyermekek aktívan részt vesznek a ház körüli és háztartási feladatokban, amely a felelősségvállalás, az önállóság és a mindennapi életvezetési készségek fejlődését hivatott támogatni. Ezen otthonok életében a vallás mindennapi gyakorlása is hangsúlyos szerepet kap; az étkezések előtti és utáni közös ima a napi rutin megszokott eleme.

Megfigyelhető, hogy a romániai gyermekotthonok erőteljesen támaszkodnak a természetközeli tevékenységekre, a strukturált életvitelre és a közösségi, családi együttélésre, amelyek a gyermekek szocializációjára és érzelmi fejlődésére egyaránt jelentős hatást gyakorolhatnak.

A kérdőívek kitöltése anonim módon történt, átlagosan 30-40 percet vett igénybe. A romániai állami otthonok esetében csak úgy kaptunk engedélyt a vizsgálat elvégzésére, ha nem kérdezzük a szülőkről. (egy kérdés a szülőkkel való kapcsolattartásról szól).

Az eredmények feldolgozása során az adatok statisztikai elemzését a STATISTICA program segítségével végeztünk. Az elemzés keretében egyváltozós varianciaanalízist (ANOVA), Tukey-féle post hoc próbát, valamint függetlenségvizsgálatot alkalmaztunk. E statisztikai

eljárások lehetővé tették a vizsgált változók közötti különbségek és összefüggések szignifikanciaszintjének meghatározását, ezáltal biztosítva az eredmények megbízható és objektív értelmezését.

8.2. A gyermekvédelemben dolgozók esetében

A gyermekvédelemben dolgozók esetében a kutatás elvégzéséhez a kvalitatív kutatási módszerek közül a félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk, mely rugalmas keretet biztosít arra, hogy a kutatás az előre megtervezett tematikus kérdések mentén haladjon, ugyanakkor nyitott maradjon az interjúalany által felvetett új, releváns témák iránt (8. melléklet). Ez a módszer különösen alkalmas a gyermekvédelmi szakemberek vizsgálatára, mert az attitűdök és értékek gyakran implicit módon jelennek meg a szakmai gondolkodásban és a nevelési gyakorlatban, ezért ezek feltárása nem lehetséges kizárólag zárt kérdéseket tartalmazó kvantitatív eszközökkel. A félig strukturált interjú lehetővé teszi, hogy a válaszadók saját szavaikkal, személyes példákon keresztül fejezzék ki a természetéhez és a környezeti neveléshez való viszonyukat, ezáltal árnyaltabb képet nyújtva a szakmai attitűdök motivációs és érzelmi összetevőiről. Továbbá, a gyermekvédelem intézményi kontextusában dolgozók tapasztalatai gyakran szervezeti és rendszerszintű tényezőkhez kapcsolódnak (például az intézményi környezet, az erőforrások hiánya, a nevelési prioritások vagy a gyermekek speciális szükségletei). A félig strukturált interjú segítségével ezek a tényezők is beazonosíthatók, amelyek más módszerekkel nehezen mérhetők. A módszer tehát nemcsak az egyéni attitűdöket, hanem a környezeti nevelés intézményi gyakorlatának és lehetőségeinek feltérképezését is szolgálja, hozzájárulva a gyermekvédelmi rendszer környezeti kultúrájának mélyebb megértéséhez.

A kérdőív saját szerkesztésű; 28 kérdésből áll, amelyek közül 19 zárt, 1 félig nyitott-félig zárt, 8 pedig nyitott kérdés. A kérdések összeállításánál igyekeztünk, hogy a dolgozók környezeti attitűdjének különböző aspektusaira vonatkozó kérdések nagyjából egyenlő arányban jelenjenek meg.

4. táblázat. A félig strukturált interjú tartalmi felépítése

Kérdőív összetétele	Kérdések
Demográfiai adatok	1,2,3,4,5,6,7
Intézményi szintű igény a környezeti nevelésre	8,9,10,11,12
Kognitív aspektus	14,15,16,17,18
Affektív aspektus	13,14,23,24,25
Konatív aspektus	19, 20, 21, 22,26
Továbbfejlődési szándék	27, 28

A kutatás során a dolgozók körében a környezeti nevelés intézményi szintű igényének és megvalósulásának feltérképezésére öt kérdés irányult. (8, 9, 10, 11, 12). Mivel a fejlesztőpedagógusok száma a mintában alacsony volt, a munkaköri összehasonlítás során e csoport adatait nem elemeztük külön. A kérdések arra vonatkoztak, hogy a válaszadók mennyire tartják fontosnak a környezeti nevelést, milyen jelentőséget tulajdonítanak a gyermekek szabad levegőn töltött idejének, valamint milyen gyakorisággal kerül sor szervezett szabadtéri programokra és kirándulásokra az intézményekben.

A dolgozók környezeti attitűdjének vizsgálatára a kérdőív 14 kérdést tartalmazott (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26).

A 14. tétel egy összetettebb kérdéscsoport, mely 14 kérdésből áll, ezek a kognitív (ismereti), és az affektív (érzelmi) komponensek feltárását szolgálta, melyek közül 9 tétel a kognitív, 5 tétel pedig az affektív komponensek mérését célozta. A kérdések közül 5 fordított tétel volt, amelyeket az adatelemzés során ennek megfelelően kódoltuk és értékeltük, a válaszok irányának egységesítése érdekében. A válaszadás négyfokú Likert-skálán történt, ahol a résztvevők az alábbi válaszlehetőségek közül választhattak: „egyáltalán nem értek egyet”, „inkább nem értek egyet”, „inkább egyetértek” és „egyetértek”. Ez a mérési forma lehetővé tette a válaszadók attitűdjeinek árnyalt értelmezését, valamint az egyes attitűdkomponensek közötti összefüggések statisztikai vizsgálatát.

A kutatás a környezeti nevelés megvalósulását akadályozó tényezők feltárására is kiterjedt, amelyet két kérdés vizsgált. Az első kérdés arra irányult, hogy a válaszadók tapasztaltak-e olyan helyzetet, amikor környezeti neveléshez kapcsolódó tevékenységet szerettek volna szervezni, de külső akadályok miatt erre nem volt lehetőségük. A második kérdés pedig az akadályok jellegének és természetének azonosítását célozta, nyitott válaszlehetőséggel.

A kutatás a gyermekvédelmi szakemberek továbbképzési nyitottságát és tanulási motivációját is vizsgálta a környezeti nevelés területén. Ennek feltárására két kérdés szolgált: Nyitott lenne-e egy környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzésen való részvételre? valamint: Amennyiben igen, mennyi időt szánna erre?

A félig strukturált interjút a Győr-Moson-Sopron vármegye Gyermekvédelmi Központja 14 telephelyének azon dolgozói kapták meg, akik közvetlen kapcsolatban voltak a gyerekekkel: egységvezetők, nevelők, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok, felügyelők google forms formájában a szakmai egységvezetőknél keresztül. A kérdőív 2023 februárjában került kiküldésre. Ebben az időben a közvetlenül a gyermekekkel napi szinten kapcsolatba kerülő dolgozók létszáma 98 fő volt.

A vizsgálatban részt vevő gyermekvédelmi szakemberek közül összesen 30 fő töltötte ki a félig strukturált interjút.

Az adatok feldolgozása során tematikus elemzést alkalmaztunk, amely lehetővé tette a válaszokban megjelenő visszatérő mintázatok, jelentések és összefüggések azonosítását. Az elemzés célja az volt, hogy feltárja a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek környezeti attitűdjeinek és viselkedésmintázatainak mélyebb tartalmait. A tematikus elemzés dimenzióit három fő kategória mentén határoztuk meg:

- a környezeti és természeti kérdésekkel kapcsolatos gondolkodásmód és hiedelmek, amelyek a kognitív és értékorientált vonatkozásokat tükrözik;
- a konkrét cselekvéses és viselkedéses szokások, amelyek a mindennapi környezettudatos gyakorlatokban, attitűdökben és szokásokban nyilvánulnak meg; valamint
- a megvalósítás akadályai, vagyis azok az intézményi, strukturális és személyes tényezők, amelyek gátolják a környezettudatos magatartás következetes érvényesülését.

E megközelítés lehetővé tette, hogy az elemzés ne csupán a deklarált attitűdökre, hanem a gyakorlati cselekvésekre és az azok mögött meghúzódó jelentésvilágra is kiterjedjen, így átfogó képet nyújtson a gyermekvédelemben dolgozók környezeti szemléletéről.

Az eredmények feldolgozása során leíró statisztikai elemzéseket is végeztünk, amelyek célja a mintában megfigyelhető alapvető tendenciák és eloszlások feltárása volt. Az adatok kvantitatív feldolgozásához az SPSS 23.0 statisztikai programot alkalmaztunk, amely lehetőséget biztosított az adatok egyszempontos varianciaanalízisére (ANOVA) és kereszttábla-elemzésére. E statisztikai eljárások segítségével vizsgálhatóvá váltak a különböző

háttérváltozók (pl. életkor, nem, szakmai tapasztalat) és a környezeti attitűdök közötti összefüggések, illetve csoportkülönbségek.

A kutatás minden szakasza megfelelt az etikai előírásoknak. A részvétel önkéntes és anonim volt, a résztvevők tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, menetéről és az adatok bizalmas kezeléséről. A gyermekek részvételét a gyámhatóságok és az intézmények engedélyezték, és a kutatás az etikai bizottság jóváhagyásával zajlott. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a gyermekek számára a kérdések életkori szinten érthetők és pszichológiailag nem megterhelők legyenek.

A kutatás nem reprezentatív mintán alapul, amelynek több, a gyermekvédelmi rendszer sajátosságaiból és a terepmunka körülményeiből fakadó oka van. Egyrészt a vizsgálat viszonylag kis számú populációt érintett, mivel a gyermekvédelmi intézményekben dolgozók és a gondozásban élő gyermekek száma korlátozott, továbbá a mintavétel nem véletlenszerű, hanem elérhetőségen alapuló (availability sampling) módszerrel történt. A gyermekvédelmi szakemberek elérése nehézségekbe ütközött, mivel munkaterhelésük magas, időbeosztásuk kiszámíthatatlan, ezért a kapcsolatfelvétel és a kérdőívek kitöltése elsősorban írásbeli megkeresés útján valósult meg.

A gyermekek körében történő adatfelvétel további módszertani kihívásokat vetett fel. A kérdőívek kitöltése során a motiváció és együttműködés mértéke változó volt: a gyermekek hangulati állapota, figyelmi ingadozásai és érdeklődésük labilitása sok esetben befolyásolták a válaszadás minőségét és teljességét. Előfordult, hogy a gyermekek nem tudták végig kitölteni a kérdőívet, vagy elvesztették az érdeklődésüket a folyamat során.

Tovább nehezítette az adatgyűjtést, hogy a kutatás ideje alatt három intézmény időlegesen vagy véglegesen bezárt, ami a mintavétel módosítását és a résztvevők áthelyezése miatt adatvesztést eredményezett. A gyermekvédelmi ellátórendszerben jelentős a fluktuáció, a gyermekek gyakran kerülnek áthelyezésre más intézményekbe, illetve kikerülnek a rendszerből, ami megnehezíti a hosszabb távú vagy követéses adatgyűjtést.

E tényezők együttesen hozzájárultak ahhoz, hogy a kutatás nem tekinthető statisztikailag reprezentatívnak, ugyanakkor az eredmények értékes kvalitatív és kvantitatív betekintést nyújtanak a gyermekvédelmi intézményekben élő gyermekek és a velük dolgozó szakemberek környezeti attitűdjeinek jellegzetességeibe, jól tükrözve e mikrotársadalom jellegzetességeit.

9. EREDMÉNYEK

A doktori kutatás során feltárt empirikus eredményeket két, jól elkülöníthető fókuszterület mentén rendszereztük: egyrészt bemutatjuk a gyermekvédelemben élő gyermekek körében végzett vizsgálat eredményeit, másrészt részletesen elemezzük a gyermekvédelemben dolgozó szakemberekre vonatkozó kutatási megállapításokat. Ez a kettős strukturálás lehetővé teszi, hogy a gyermekvédelmi rendszer működését, és azon belül a természetkapcsolat, a környezeti attitűdök, valamint a pszichoszociális jellemzők összefüggéseit, mind a gondozott gyermekek, mind pedig a velük dolgozó szakemberek perspektívájából értelmezzük.

A gyermekek vizsgálatára vonatkozó fejezet a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok környezeti neveléshez való hozzáférését, természetélményeit, érzelmi és pszichológiai jellemzőit, valamint ezek egymással való összefüggéseit tárgyalja. Külön hangsúlyt kapnak azok a tényezők, amelyek a természetszocializáció lehetőségeit, illetve akadályait képezik az intézményi környezetben.

A szakemberek vizsgálatának eredményeit bemutató fejezet a gyermekvédelmi rendszerben dolgozó nevelők, pedagógusok és egyéb segítő szakemberek attitűdjeire, szakmai

kompetenciáira, a környezeti neveléssel kapcsolatos felkészültségére és mindennapi gyakorlatára fókuszál. Ezen túlmenően elemzzük a szakemberek által érzékelt intézményi lehetőségeket és korlátokat, továbbá azt, miként járulnak hozzá a gyermekek természetkapcsolatának alakulásához.

A két fókuszterület párhuzamos elemzése lehetővé teszi a gyermekvédelmi rendszerben megjelenő folyamatok komplex megértését, és hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek és a szakemberek tapasztalatait integrált módon értékeljük. Ez a szerkezeti felosztás így nem csupán a kutatás átláthatóságát és logikai koherenciáját támogatja, hanem egyúttal rávilágít azokra a rendszerszintű tényezőkre is, amelyek a környezeti nevelés és a természetkapcsolat kibontakozását befolyásolják a gyermekvédelmi ellátásban.

9.1. A vizsgálatok eredményei gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek esetében

A vizsgálat első lépéseként áttekintjük azokat a változókat, amelyek hipotézisek szerint befolyásolhatják a környezeti attitűd különböző komponenseinek (kognitív, affektív és konatív dimenziók) alakulását. E tényezők közé tartoznak a tanulmányi eredmények és a természettudományos ismeretek, amelyek a környezeti jelenségek megértésének alapját képezik; továbbá a szorongás és a reziliencia szintje, mint olyan pszichés jellemzők, amelyek az egyén környezethez fűződő érzelmi és viselkedési reakcióit is befolyásolhatják. Emellett vizsgáljuk a gyermekek szabadidős tevékenységeit, különös tekintettel azokra az aktivitásokra, amelyek potenciálisan elősegíthetik a természetélményekhez való hozzáférést vagy éppen korlátozhatják azt.

A háttértényezők feltárását követően részletesen bemutatjuk a környezeti attitűd és annak három fő komponense – a kognitív tudáselemek, az affektív viszonyulások és a konatív, illetve viselkedési késztetések – alapos elemzését. A komponensenkénti vizsgálat lehetővé teszi a környezethez való viszony mélyebb megértését, valamint az esetleges fejlődési hiányosságok vagy erősségek azonosítását a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek körében.

Végül a fejezet a függetlenségvizsgálatok eredményeit ismerteti, amelyek arra irányulnak, hogy feltárják, milyen kapcsolat vagy összefüggés áll fenn a vizsgált háttértényezők és a környezeti attitűd egyes dimenziói között. E statisztikai elemzések fontos információkkal szolgálnak a különböző változók közötti kölcsönhatásokról, ezáltal hozzájárulnak a gyermekvédelmi környezetben megvalósítható környezeti nevelési beavatkozások célzottabb és hatékonyabb tervezéséhez.

Minden esetben a kapott eredmények az adott mintára vonatkoztathatóak, tekintve, hogy nem reprezentatív a felmérés.

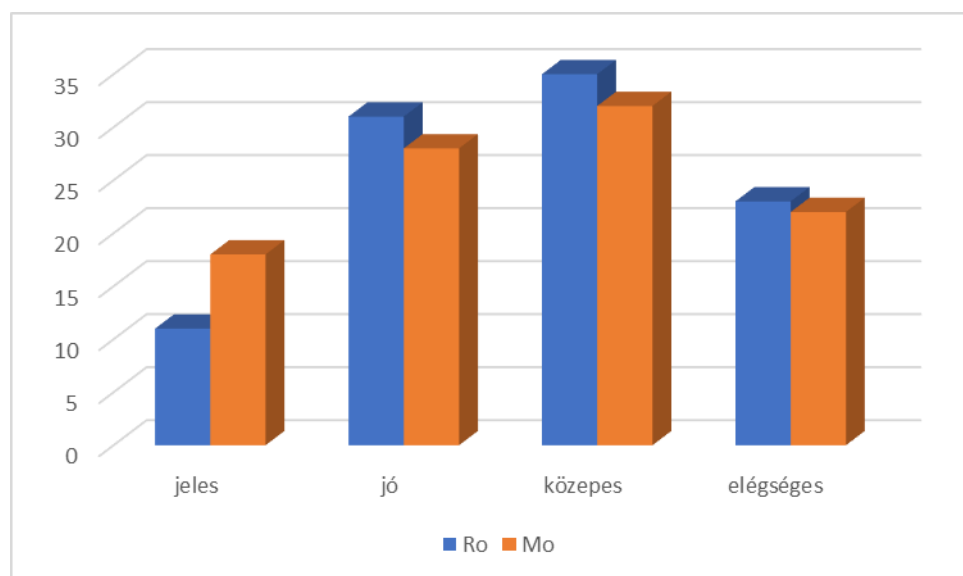
9.1.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek tanulmányi eredményeinek elemzése

A környezeti attitűdök vizsgálata során a kutatók rendszerint több háttérváltozót is figyelembe vesznek annak érdekében, hogy pontosabban megértsék, milyen tényezők alakítják a gyermekek természethez való viszonyát. A tanulmányi eredmény kiemelten fontos ilyen háttértényezőnek tekinthető, mivel egyszerre jelzi a tanulók kognitív képességeinek, pszichoszociális állapotának és környezeti tapasztalatainak komplex kölcsönhatását. A nemzetközi szakirodalom is hangsúlyozza, hogy a tanulmányi teljesítmény összefügg a tanulók ismeretszintjével, önszabályozásával és környezethez való érzelmi kötődésével (Evans et al., 2007; Otto & Pensini, 2017). Egyrészt a tanulmányi eredmény összefügg a kognitív képességekkel és az iskolai ismeretek mennyiségével. A jobb teljesítményt nyújtó tanulók általában fejlettebb problémamegoldó és absztrakciós készségekkel rendelkeznek, ami megkönnyíti számukra a környezeti problémák összefüggéseinek megértését és a természet

rendszer szemléletű értelmezését (Liefänder & Bogner, 2018). A környezettudatos értékorientáció kialakulása gyakran összefügg azzal, hogy a fiatal mennyire képes megérteni az ökológiai folyamatokat és a környezeti felelősség következményeit. Másrészt a tanulmányi teljesítmény mögött álló pszichoszociális tényezők is befolyásolhatják a gyermekek természethez való viszonyulását. A jobb eredmény gyakran erősebb önszabályozást, belső motivációt és nagyobb fokú felelősségvállalást jelez, ezek pedig mind olyan tényezők, amelyek pozitív kapcsolatban állnak a környezettudatos viselkedéssel (Steg & Vlek, 2009). A gyermekvédelmi ellátásban élő tanulók esetében ez különösen fontos, hiszen a pszichés stabilitás és a tanulmányi teljesítmény egymást erősítve vagy gyengítve jelenhetnek meg.

A tanulmányi eredmény tehát olyan jelentős háttértényező, amely nem csupán az oktatásban betöltött szerepe miatt fontos, hanem komplex módon kapcsolódik a gyermekek természetélményeihez, kognitív kapacitásaihoz és pszichoszociális jóllétéhez is. A környezeti attitűdök értelmezése során e változó figyelembevételével így elengedhetetlen a torzítások elkerülése és a mögöttes folyamatok pontosabb megértése érdekében.

A romániai és magyarországi gyermekvédelemben élő gyermekek tanulmányi eredményeit az alábbi ábra szemlélteti:



1. ábra. A romániai (Ro) és magyarországi (Mo) gyermekotthonokban élő gyermekek tanulmányi eredményeinek százalékos megoszlása

Az ábra „jeles”, „jó”, „közepes” és „elégséges” teljesítményszintek szerint a két ország gyermekvédelmi gondoskodásában élő fiatalok iskolai teljesítményprofiljának összehasonlítását mutatja, rávilágítva a teljesítményeloszlások közötti különbségekre és hasonlóságokra.

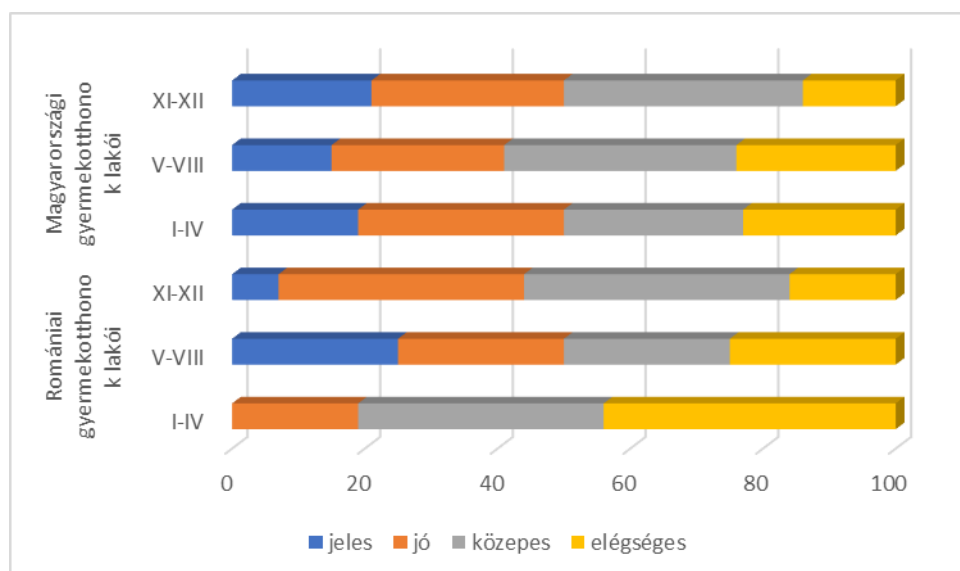
A romániai és magyarországi gyermekotthonokban élő tanulók tanulmányi eredményeinek összehasonlítása jól jelzi, hogy a két ország gyermekvédelmi ellátásában részesülő fiatalok iskolai sikeressége között mérsékelt, de értelmezhető különbségek figyelhetők meg. Az összesített adatok szerint a magyarországi gyermekotthonok tanulói összességében kedvezőbb tanulmányi teljesítményt mutatnak, ugyanakkor a különbségek nem szélsőségesek, hanem inkább strukturális és életmódbeli eltéréseket tükröznek.

A „jeles” tanulmányi eredmény aránya Magyarországon magasabb (18%), mint Romániában (11%), azaz a magyarországi intézményekben élő tanulók valamivel nagyobb arányban képesek elérni a legmagasabb teljesítményt. Ez összefügghet a gyermekotthonok szervezeti működésével, a tanulást támogató szolgáltatások elérhetőségével, vagy azzal a ténnyel, hogy a magyarországi otthonokban kevesebb fizikai munkavégzés és strukturált napi terhelés nehezíti a gyermekekre, ami lehetővé teszi a tanulásra fordított idő és figyelem növekedését.

A „jó” eredményt elérők aránya mindkét országban hasonló nagyságrendet képvisel, Romániában 31%, Magyarországon 28%. Ez arra utal, hogy a középmezőny teljesítménye kiegyensúlyozottabb, és a gyermekotthonokban élő fiatalok jelentős része képes stabil, az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítményt nyújtani. Azonban az, hogy Romániában a „jó” kategória magasabb arányban jelenik meg, részben annak is tulajdonítható, hogy a romániai rendszerben a „jeles” teljesítmény elérése ritkább, így a tanulók nagyobb arányban koncentrálnak a jó és közepes szintek közé.

A „közepes” eredmények aránya mindkét országban meghatározó, Romániában 35%, Magyarországon 32%. Ez azt jelzi, hogy a gyermekotthonban élő tanulók jelentős hányada teljesít az iskolai minimumszint felett, de a kiemelkedő eredményekhez szükséges kognitív erőforrások, támogatási formák vagy tanulási körülmények korlátozottak lehetnek. A romániai adat magasabb értéke arra utal, hogy a tanulók nagyobb része egy közepes szinten stabilizálódik, ami összhangban áll a korábbi megfigyelésekkel a romániai intézmények szigorúbb, munkaterheléssel teli életmódjáról.

Az „elégséges” eredményt elérők aránya mindkét országban közel azonos (23% Romániában, 22% Magyarországon). Ez azt mutatja, hogy a tanulók egy része mindkét mintában a teljesítmény alsó határán mozog, és feltehetően olyan háttérváltozók – például pszichés terheltség, tanulási nehézségek, instabil kötődések vagy intézményi hiányosságok – befolyásolják őket, amelyek az oktatási eredményesség szempontjából hátráltató tényezőként jelennek meg.



2. ábra. A romániai és magyarországi gyermekotthonokban élő tanulók tanulmányi eredményeinek megoszlása évfolyamonként

Az ábra a „jeles”, „jó”, „közepes” és „elégséges” kategóriák százalékos arányát mutatja be a két ország gyermekotthoni mintájában, lehetővé téve az iskolai teljesítmények összehasonlítását különböző életkori szakaszokban.

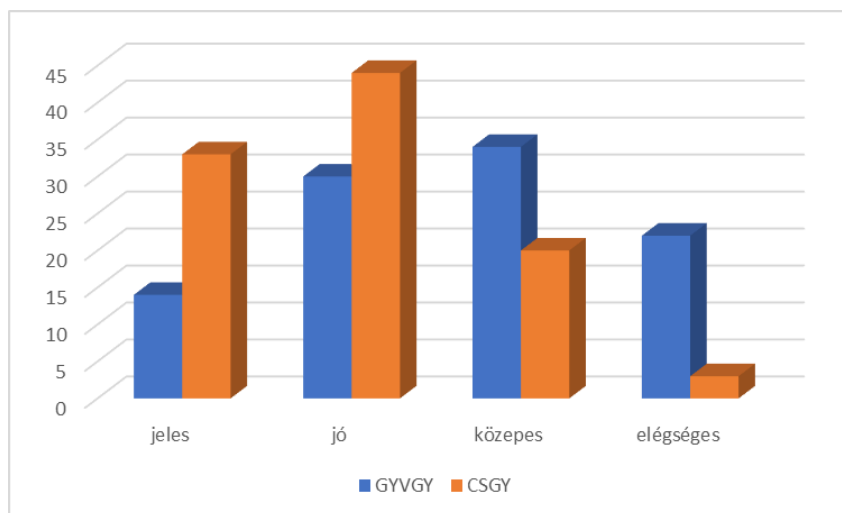
A romániai és magyarországi gyermekotthonokban élő tanulók tanulmányi eredményeinek összehasonlítása jól mutatja, hogy az eltérő intézményi működés és életmódbeli sajátosságok jelentős hatással vannak az iskolai teljesítményre. A romániai gyermekotthonokban a fiatalok mindennapjai erősen strukturáltak és fizikai munkával terheltek, ami csökkenti a tanulásra fordítható időt és energiát. Ezzel szemben a magyarországi otthonok kevésbé kötött napi rendje nagyobb mozgásteret biztosít az iskolai felkészüléshez.

Az alsó tagozatos romániai tanulók teljesítménye jelentősen elmarad a magyarországi eredményektől: a „jeles” kategória hiánya és a „közepes”–„elégséges” szintek magas aránya a fizikai terhelés és a korlátozott tanulási idő mögöttes hatására utal. Magyarországon ugyanebben a korosztályban jóval kedvezőbb eredmények mutatkoznak, ami a tanulásra koncentrálnak lehetőségét jelzi.

A felső tagozatban a romániai eredmények kiegyenlítettebbé válnak, bár továbbra is alacsony a kiemelkedő teljesítmény. A magyarországi tanulók ebben a szakaszban is stabilabb és kedvezőbb teljesítményt nyújtanak. A középiskolai évek során a különbségek mérséklődnek, azonban a magyarországi tanulók körében továbbra is magasabb a „jeles” és „jó” eredmények aránya.

A különbségek iránya azt sugallja, hogy a magyarországi gyermekotthonokban élő tanulók átlagosan valamivel kedvezőbb helyzetben vannak az iskolai sikeresség szempontjából, mint romániai társaik. Mindez összefügghet a két rendszer eltérő mindennapi terhelésével, pedagógiai támogatásával és intézményi működésével. Ugyanakkor az eredmények hasonlóságai arra utalnak, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok mindkét országban hasonló kihívásokkal küzdenek, és a tanulmányi eredmények alakulását nagyban meghatározzák a gyermekvédelmi ellátás sajátosságai, függetlenül a nemzeti kontextustól.

A vizsgálat kiterjedt a családban élő, hasonló életkorú gyermekek tanulmányi eredményeinek elemzésére is, annak érdekében, hogy feltárható legyen, mutatkozik-e érdemi különbség a gyermekotthonban nevelkedő és a családi környezetben élő tanulók iskolai teljesítménye között. Az összehasonlítás eredményeit az alábbi diagram szemlélteti.



3. ábra. A gyermekotthonokban élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek tanulmányi eredményeinek százalékos megoszlása

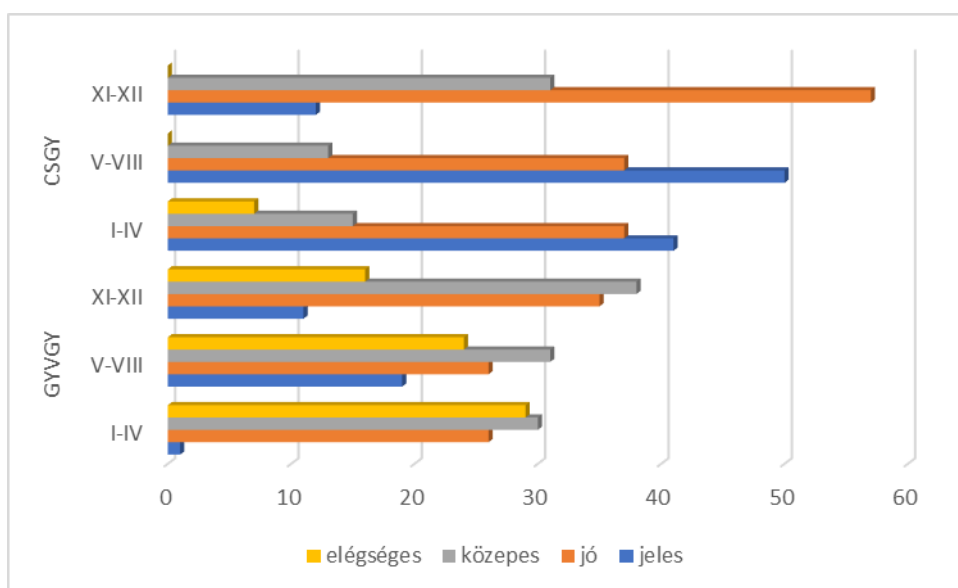
A gyermekotthonban és a családi környezetben élő gyermekek tanulmányi eredményeinek összehasonlítása jelentős különbségekre világít rá, amelyek a nevelési környezet eltérő jellegéből és a gyermekek fejlődését befolyásoló pszichoszociális tényezőkből egyaránt fakadhatnak. A rendelkezésre álló adatok alapján a családban élő tanulók lényegesen jobb teljesítményt nyújtanak, mint a gyermekotthonban nevelkedők.

A „jeles” kategória aránya a családban élő gyermekek körében 33%, míg a gyermekotthonban élők esetében mindössze 14%. Ez a különbség arra utal, hogy a családi környezet által biztosított stabilabb érzelmi háttér, személyes támogatás és tanulási struktúra elősegíti a kiemelkedő iskolai teljesítmény elérését. A „jó” eredményt mutató tanulók aránya szintén jóval magasabb a családban élőkénél (44%), mint a gyermekotthonban élőkénél (30%). Ez a tendencia azt jelzi, hogy a családi nevelésben lévők többsége képes az iskolai elvárásoknak megfelelő, kiegyensúlyozott teljesítményt nyújtani.

A „közepes” kategóriában ezzel szemben fordított arány figyelhető meg: a gyermekotthonban élő tanulók 34%-a tartozik ebbe a csoportba, míg a családban élőkénél ez az arány mindössze 20%. Ez arra utal, hogy a gyermekotthonban nevelkedők jelentős része a teljesítmény középső sávjában stabilizálódik, ami magyarázható az intézményi környezet kevésbé személyre szabott támogatásával, a tanulási erőforrások korlátozottabb elérhetőségével és az érzelmi biztonság hiányával.

A legalsó, „elégséges” kategóriában is éles különbségek figyelhetők meg: a gyermekotthonban élők 22%-a, míg a családban élők csupán 3%-a sorolható ide. Ez a különbség különösen hangsúlyos, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermekotthonokban élő fiatalok körében magasabb az iskolai lemaradás vagy a tanulmányi nehézségek aránya. A családi környezet lényegesen nagyobb védőfaktort jelent a tanulmányi sikerek szempontjából, míg a gyermekvédelmi gondoskodásban élők teljesítményét nagy valószínűséggel számos kumulatív hátrány (érzelmi traumák, instabil kapcsolatok, tanulási támogatás hiánya) befolyásolja.

Amennyiben korosztályi bontásban vizsgáljuk az eredményeket, a következő tendenciák rajzolódnak ki:



4. ábra. A gyermekotthonban (GYVGY) és családi környezetben (CSGY) élő tanulók tanulmányi eredményeinek megoszlása korosztályok szerint

Az ábra a „jeles”, „jó”, „közepes” és „elégséges” teljesítményszintek arányát mutatja be, bemutattva, hogy a nevelési környezet miként befolyásolja a tanulók iskolai eredményeit különböző életkori szakaszokban.

Az alsó tagozatban lényeges teljesítménybeli különbségek figyelhetők meg a két csoport között. A családban élő gyermekek esetében kiemelkedően magas a „jeles” eredmények aránya (41%), míg a gyermekvédelmi gondoskodásban élőkénél ez az arány mindössze 1%. Emellett a „jó” eredmény is gyakoribb a családi mintában (37%), mint a GYVGY csoportban (26%). A gyermekotthonban élő tanulók teljesítménye sokkal inkább a „közepes” és „elégséges” kategóriák felé tolódik (59% együtt), ami a tanulási folyamatot hátráltató tényezőkre – például érzelmi terheltségre, kevesebb egyéni támogatásra, instabil kötődésekre – utalhat. A CSGY csoportban e két kategória aránya összesen csak 22%, ami a korai életszakaszban meglévő jelentős előnyt tükrözi.

A felső tagozatban mindkét csoport javuló eredményeket mutat, azonban a különbségek továbbra is jelentősek. A családban élő gyermekek körében kiemelkedően magas a „jeles” eredmények aránya (50%), míg a gyermekotthonban élőkénél 19%. A „jó” eredményt elérők aránya mindkét csoportban azonos (37% és 26%), ám a GYVGY csoportban továbbra is magas marad a „közepes” (31%) és az „elégséges” (24%) teljesítmény. Érdekesség, hogy a CSGY csoportban az „elégséges” kategória teljesen eltűnik (0%), ami arra utal, hogy ebben az életkori szakaszban a családi háttér nagyon erős védőfaktorként működik az iskolai sikeresség szempontjából.

A középiskolai adatok szerint a különbségek továbbra is fennmaradnak, de némileg mérséklődnek. A gyermekotthonban élő tanulók körében a „jó” (35%) és a „közepes” (38%) eredmények dominálnak, míg a „jeles” kategória aránya továbbra is alacsony (11%). A családokban élő tanulók esetében a „jó” eredmény kifejezetten magas arányt mutat (57%), és bár a „jeles” kategória aránya csökken (12%), a gyengébb teljesítményt jelző „elégséges” kategória teljesen hiányzik. Ez a különbség továbbra is azt jelzi, hogy a családi környezet stabilitása és támogatottsága erőteljesen hozzájárul az iskolai sikerességhez a serdülők körében is.

Összességében a két csoport közötti különbségek világosan jelzik, hogy a családban élő gyermekek kedvezőbb helyzetben vannak a sikeres iskolai teljesítmény szempontjából. A gyermekotthonban élők tanulmányi eredményei a középmezőny felé tolódnak, miközben nagyobb arányban vannak jelen az alacsonyabb teljesítményszinten. Ezek az eredmények alátámasztják a nemzetközi szakirodalom azon megállapításait, amelyek szerint a családi környezet érzelmi és pedagógiai stabilitása, illetve a gyermekkel való egyéni törődés jelentős mértékben hozzájárul az iskolai sikerességhez, míg a gyermekvédelmi ellátórendszer sajátosságai sok esetben hátráltató tényezőként jelennek meg.

9.1.2. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabadidős tevékenységeinek elemzése a természethez való kapcsolódás tükrében

A hobbik és preferált szabadidős elfoglaltságok különösen érzékenyen jelzik a nevelkedési környezet minőségét, az autonómia lehetőségeit, valamint a gyermekek természethez való kötődésének és környezeti attitűdjeinek alakulását.

A vizsgálat alapján három fő tevékenységkategória különíthető el: (1) fizikai aktivitás és mozgás, (2) digitális és technológiai fókuszú tevékenységek, és (3) társas-kapcsolati, kreatív és érzelmi önkifejezést támogató elfoglaltságok. Emellett külön tematikus klasztert képeznek a természethez kötődő tevékenységek, amelyek sok esetben több kategóriával is átfedést mutatnak (például szabadtéri sport, állatokkal való foglalkozás, erdei séták).

A romániai gyermekvédelmi intézményekben élő alsó tagozatos gyermekek szabadidős tevékenységeiben kiemelkedően erős a természethez való közelség. A gyerekek válaszai gyakran reflektálnak a szabadtéri létre és a fizikai aktivitásra („kinn lenni az udvaron”, „foci”), továbbá rendszeresen megjelennek a természetes környezetben végzett kötelességek, például háztartási vagy udvari munka, amelyek az intézményi struktúra részét képezik. A természet itt nem csupán rekreációs térként, hanem az életmód integráns részeként jelenik meg.

A magyarországi gyermekotthonok gyermekeinél természethez kapcsolódó tevékenységek jelen vannak, de kevésbé dominánsak. A gyermekek gyakran említik a udvaron való játékot vagy a sportot, azonban a válaszokban a digitális eszközök és a beltéri tevékenységek erősebb jelenléte rajzolódik ki. Ez a minta arra utal, hogy a magyar intézmények kevésbé építenek tudatosan a természetre, mint erőforrás szerepére.

A családban élő alsós gyermekek tevékenységei ebben a korosztályban sokkal változatosabb természetélményeket mutatnak. Gyakoriak az állatokkal kapcsolatos tevékenységek („kutyámmal játszani”, „cicát simogatni”), a kertben játszás, a biciklizés, az erdei séták, valamint a természet megfigyelésére irányuló viselkedések. A családi környezet egyértelműen támogatja a természethez való pozitív viszony kialakulását és érzelmi megalapozását.

Ami a felsős korosztályt illeti, a romániai gyermekotthonok gyermekeinél a természethez kötődő tevékenységek továbbra is meghatározóak. A foci, biciklizés, szabadtéri időtöltés és az állattartáshoz, mezőgazdasághoz kapcsolódó feladatok gyakran jelennek meg. Ez a korosztály már komplexebb módon fejezi ki a természethez való viszonyát, amely egyszerre kötődik a napi rutinokhoz és a szabadidős örömforrásokhoz.

A magyarországi otthonokban élő gyermekek természethez kötődő aktivitásai ritkábban jelennek meg, és háttérbe szorulnak a digitális tartalomfogyasztás („telefonozni”, „számítógépes játékok”) mellett. A természet szerepe itt elsősorban másodlagos, a gyerekek sokszor passzív vagy érzelmileg megterhelt válaszokat adnak („semmi”, „feküdni”), ami a pszichés megküzdés nehézségeire utalhat.

A családban élő gyermekeknél ebben a korosztályban is a természet gazdag élményforrást biztosít. A gyermekek szívesen töltenek időt a szabadban, túráznak, kerékpároznak, vagy állatokkal foglalkoznak. Emellett kreatív és művészeti tevékenységek (rajz, zene, barkácsolás) is gyakran kötődnek a természethez, mint inspirációs forráshoz.

A középiskolás korosztály esetében a romániai serdülők tevékenységeiben a természethez való kötődés tovább erősödik. A lovaglás, állatgondozás, szabadtéri sport, kerékpározás és mezőgazdasági munka sok gyermeknél meghatározó. A természet ebben a körben egyszerre jelent rekreációt, identitást és társas tért. A lovakhoz és állatokhoz fűződő kapcsolat különösen egyedülálló sajátossága ennek a mintának.

A magyarországi gyermekotthonok lakóinál ebben a korosztályban a természet inkább háttérként jelenik meg, nem elsődleges hobbi- vagy identitáselemként. Bár előfordul a szabadtéri sport vagy együttlét a szabadban, a domináns tevékenységek digitálisak, és sok esetben felszínes vagy bizonytalan válaszok jelennek meg. A természethez való kötődés hiányosabb emocionális töltettel rendelkezik.

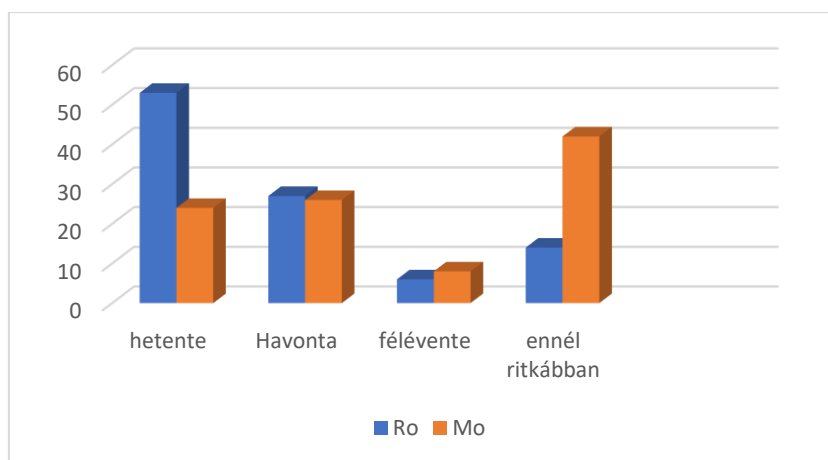
A családban élő serdülők természetkapcsolata a leggazdagabb és legstabilabb. A motorozás, túrázás, edzés, kerékpározás, hegymászás, természetjárás vagy épp a kutyával való foglalkozás

mind olyan tevékenységek, amelyek a természetben megélt szabadságot, autonómiát és érzelmi biztonságot tükrözik. A családi háttér ebben a korosztályban teszi lehetővé a természethez kötődő identitáselemek kibontakozását.

Látható, hogy a természethez kötődő hobbi-tevékenységek markáns különbségeket mutatnak a nevelkedési környezet függvényében. A romániai gyermekvédelmi intézményekben élő gyermekek természethez való kapcsolata intenzív, komplex és a mindennapi életbe ágyazott. A magyar gyermekvédelmi környezetben ezzel szemben a természet szerepe sok esetben háttérbe szorul, és a digitális tevékenységek dominálnak. A családban élő gyermekek minden életkorban gazdag, sokszínű, gyakran érzelmileg töltött természetkapcsolatot élnek meg, amely a szabadidős tevékenységek széles körét átítatja.

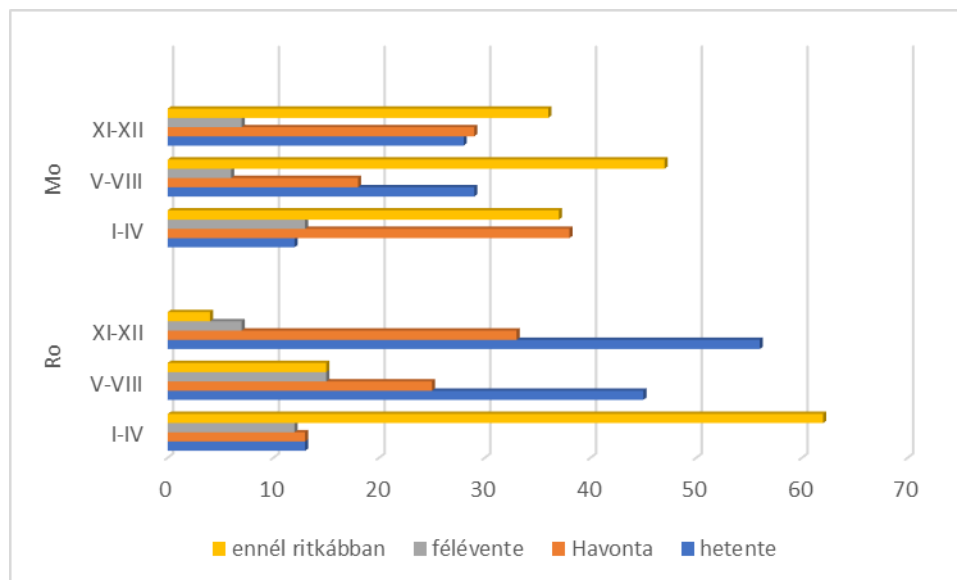
A kvalitatív adatok alapján megállapítható, hogy a természethez való hozzáférés és a természetben szerzett élmények minősége alapvetően meghatározza a gyermekek érzelmi fejlődését, önszabályozását, jól-létét és környezeti attitűdjét. A gyermekvédelmi intézmények esetében a természethez kötődő tevékenységek megerősítése hatékony beavatkozási területet jelenthet a pszichés egészség és a reziliencia támogatásában.

Arra a kérdésre, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek milyen gyakorisággal jutnak ki erdőbe, rétre, mezőre, vagyis tágabb értelemben természeti környezetbe, a rendelkezésre álló adatok alapján jól kirajzolódnak a romániai és a magyarországi intézmények közötti különbségek. Romániában a megkérdezett gyermekek 53%-a hetente látogat valamilyen természeti környezetet, míg Magyarországon ugyanez az arány mindössze 24%, ami több mint kétszeres eltérést jelez a rendszeres szabadtéri jelenlét tekintetében. A havi gyakoriságú természetlátogatások aránya ezzel szemben közel azonos (Románia: 27%, Magyarország: 26%), ami arra utal, hogy az alkalmoszerű, szervezett programok hasonló módon vannak jelen mindkét ország intézményi gyakorlatában. A különbségek ugyanakkor ismét kiéleződnek a nagyon ritka kimenetek esetében: a magyarországi gyermekek 42%-a számol be arról, hogy ennél is ritkábban jut ki természeti környezetbe, szemben a romániai 14%-kal. Ez azt valószínűsíti, hogy a magyarországi gyermekvédelmi intézményekben élő gyermekek jelentős része tartósan korlátozott hozzáféréssel rendelkezik a természetes környezethez, ami intézményi és szervezési hiányosságokra, eltérő szakmai prioritásokra vagy infrastrukturális akadályokra utalhat.



5. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége romániai és magyarországi gyermekvédelmi intézményekben

Korosztályos bontásban a romániai adatok a rendszeres természeti környezetbe történő kijárás tekintetében egyértelmű, életkorral összefüggő növekedést mutatnak.



6. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége korcsoportok szerint a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok körében – Ro–Mo

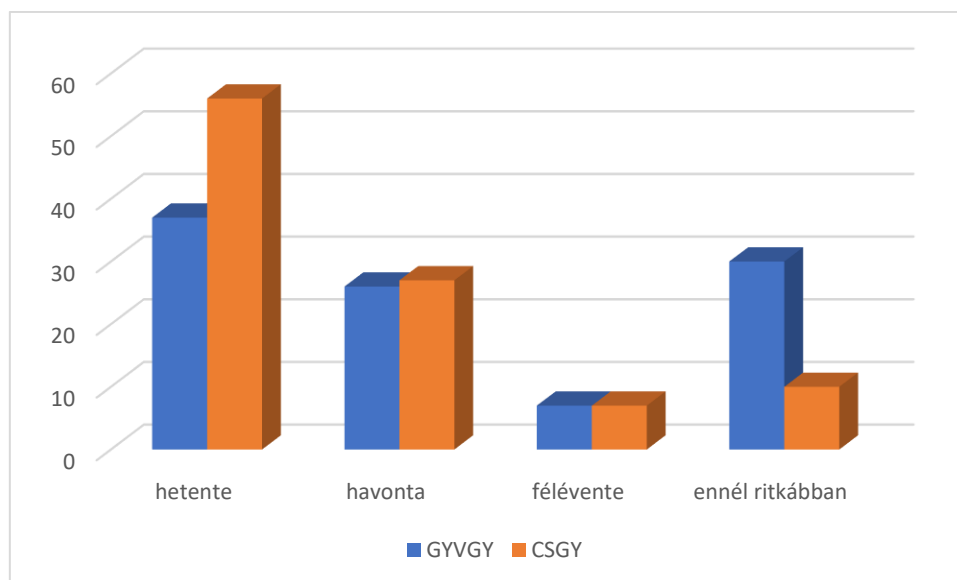
Az I–IV. évfolyamos tanulók mindössze 13%-a jut ki hetente erdőbe, rétre vagy más természetes környezetbe, míg a V–VIII. évfolyamosok körében ez az arány 45%-ra, a XI–XII. évfolyamosok között pedig 56%-ra emelkedik. Feltételezhető, hogy ez a tendencia részben az életkor előrehaladtával növekvő autonómiával magyarázható, amely csökkenti a felnőttkíséret szükségességét, és ezzel együtt növeli a gyermekek önálló mozgásterét. Ebből az is következik, hogy az alsó tagozatos korcsoportban mért 13%-os arány feltehetően elsősorban az intézmények által szervezett, felnőttkísérettel megvalósuló programoknak tulajdonítható, vagyis ez tekinthető az intézményi hozzájárulás minimális szintjének a természethez való hozzáférés biztosításában. Ezzel párhuzamosan az „ennél ritkábban” kategória előfordulási aránya az életkor előrehaladtával jelentősen csökken (62% → 15% → 4%), ami arra utal, hogy a romániai ellátórendszerben a természetben való részvétel fokozatosan stabilizálódik és rendszeresebbé válik. A havi gyakoriságú részvétel ugyancsak emelkedő tendenciát mutat (13% → 25% → 33%), míg a félévenkénti kimenetek aránya a legidősebb korcsoportban mérséklődik, ami a részvétel egyenletesebbé válására és a kifejezetten ritka alkalmak visszaszorulására enged következtetni. Összességében a romániai adatok arra utalnak, hogy a természethez való hozzáférés nemcsak gyakoribb, hanem életkor szerint differenciált módon egyre inkább beépül az intézményi és egyéni szabadidős gyakorlatokba.

A magyarországi adatok ezzel szemben nem mutatnak egyértelmű, lineáris, életkorhoz kötődő javulást, inkább ingadozó mintázatot jeleznek. A heti természetlátogatás aránya az I–IV. évfolyamosok körében 12%, a V–VIII. évfolyamosoknál 29%, majd a XI–XII. évfolyamos korosztályban kismértékben csökken 28%-ra, ami továbbra is elmarad a romániai idősebb korcsoportok értékeitől. Különösen figyelemre méltó a ritka kimenetek magas aránya: az alsó tagozatosok 37%-a, a középső korosztály 47%-a, a legidősebb fiataloknak pedig 36%-a számol be arról, hogy csak nagyon ritkán jut ki természeti környezetbe. Ez arra utal, hogy Magyarországon a természethez való hozzáférés az életkor előrehaladtával sem javul

érdemben, és a rendszeres természetkontaktus számos intézményben továbbra is korlátozott marad. Emellett szembeötlő, hogy a havi gyakoriság éppen a legfiatalabb korcsoportban a legmagasabb (38%), majd a V–VIII. évfolyamban visszaesik 18%-ra, ami eltérő intézményi szervezési logikára vagy programkínálatra enged következtetni.

A két ország közötti különbségek mögött feltehetően több, egymással összefonódó tényező áll, ideértve az intézményi szemléletmódot, a nevelők autonómiáját és szakmai mozgásterét, a helyi természeti infrastruktúra (parkok, erdők, kirándulóhelyek) elérhetőségét, valamint a szabadidős és környezeti nevelési programok szervezettségét és prioritását. A romániai adatok arra utalnak, hogy az idősebb fiatalok nagyobb mozgástérrel és önállósággal rendelkeznek, illetve az intézmények tudatosabban élnek a természetben zajló tevékenységekben rejlő nevelési és rekreációs potenciállal. A magyarországi mintázat ezzel szemben arra enged következtetni, hogy a természetkapcsolat kevésbé integrált része az intézményi gyakorlatnak, különösen a középső korosztályban, ami a szocializációs és jóléti egyenlőtlenségek növekedéséhez is hozzájárulhat.

A családban nevelkedő gyermekek adataival való összevetés tovább erősíti ezt a képet.

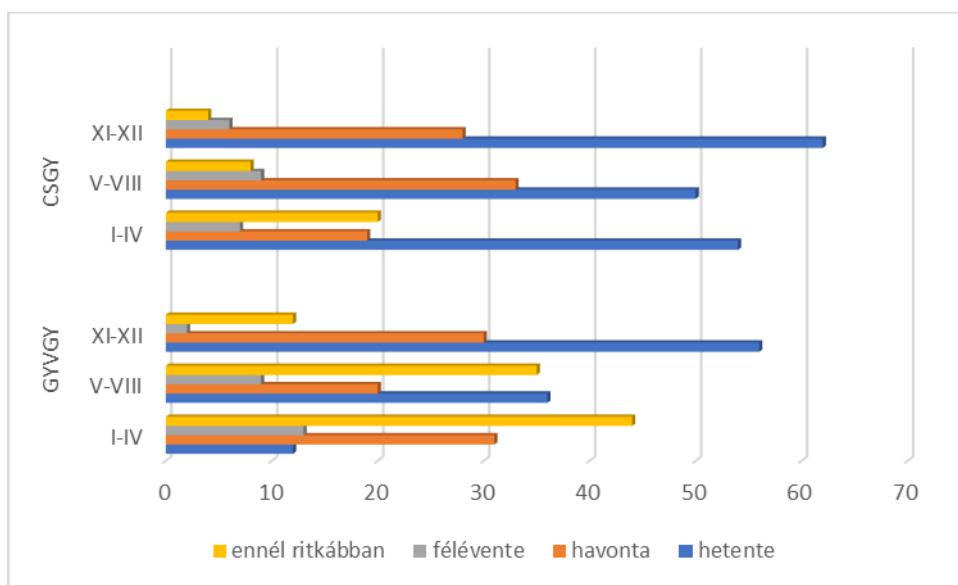


7. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége családban élő és gyermekvédelmi ellátásban részesülő gyermekek összehasonlításában

A családban élő gyermekek 56%-a számol be heti rendszerességű természetlátogatásról, szemben a gyermekvédelmi gondoskodásban élők 37%-ával. A havi gyakoriság tekintetében a két csoport között gyakorlatilag nincs különbség (26%–27%), a félévenkénti kimenetek aránya pedig mindkét csoportban 7%. A legmarkánsabb eltérés ismételt az „ennél ritkábban” kategóriában jelenik meg: míg a családban nevelkedő gyermekek 10%-a, addig a gyermekvédelmi ellátásban élők 30%-a számol be nagyon ritka vagy gyakorlatilag hiányzó természetkapcsolatról. Ez az eltérés arra utal, hogy a gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek jelentős része strukturálisan korlátozott hozzáféréssel rendelkezik a természeti környezethez, ami intézményi, szervezeti vagy erőforrásbeli különbségek következménye lehet.

A nemzetközi szakirodalom alapján a természetes környezet rendszeres megtapasztalása szorosan összefügg a pszichés jólléttel, a reziliencia alakulásával, a stresszcsökkentéssel, valamint a proszociális és környezeti attitűdök fejlődésével. E perspektívából a feltárt különbségek potenciálisan hosszú távú hátrányos következményekkel járhatnak a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek számára. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a bemutatott adatok nem tartalmaznak részletes információt a mintanagyságról, a minta összetételéről és területi megoszlásáról, továbbá az önbevalláson alapuló adatfelvétel torzító hatása sem zárható ki.

Korosztályos bontásban a gyermekvédelmi gondoskodásban élő (GYVGY) és a családban nevelkedő (CSGY) gyermekek összehasonlítása tovább árnyalja a képet.



8. ábra. A szabadtéri kimenetek rendszeressége korcsoportok szerint gyermekvédelmi ellátásban és családban élő gyermekek esetében

A gyermekvédelmi ellátásban élők körében ugyan kimutatható egy életkorral összefüggő növekedés a heti rendszerességu természetlátogatás tekintetében (12% → 36% → 56%), de ez minden korosztályban elmarad a családban nevelkedők értékeitől, akiknél már az alsó tagozatban is 54% a heti kijárások aránya, és a legidősebb korcsoportban eléri a 62%-ot. A ritka kimenetek aránya a gyermekvédelmi ellátásban élőkénél ugyanakkor még az idősebb korosztályban is számottevő (44% → 35% → 12%), míg a családban élők esetében fokozatosan minimálisra csökken (20% → 8% → 4%). A havi gyakoriság mindkét csoportban jelen van, azonban eltérő mintázattal; a gyermekvédelmi ellátásban egy középső korcsoportbeli visszaesés figyelhető meg, míg a családban élőkénél a V–VIII. évfolyamban emelkedik meg az arány.

Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő fiatalok természethez való hozzáférése strukturálisan és korosztályonként is kedvezőtlenebb, mint a családban nevelkedő társaiké. Bár a romániai adatok egy, az életkor előrehaladtával javuló hozzáférést jeleznek, a magyarországi mintázat sokkal inkább a hozzáférés inkonzisztenciájára mutat rá. A feltárt különbségek alapján a rendszeres szabadtéri tevékenységek, illetve a természetben megvalósuló programok erősítése a gyermekvédelmi intézményekben olyan

kiemelt beavatkozási területnek tekinthető, amely a pszichés jóllét, a reziliencia és a környezeti attitűdök fejlesztése szempontjából egyaránt releváns.

9.1.3. Konkrét természettudományos ismereteik vizsgálata

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok környezeti tudása olyan kiemelt jelentőségű mutató, amely jelzi, hogy a formális oktatás, az intézményi nevelési környezet, valamint a mindennapi tapasztalatok miként járulnak hozzá a természethez fűződő viszonyuk alakulásához. A környezeti ismeretek szintje egyben indikátora a természeti jelenségek megértésének, a környezet iránti felelősségérzet kialakulásának és a fenntarthatóságra nevelés eredményességének is.

A nemzetközi szakirodalom rámutat, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti tudása gyakran fragmentált, elsősorban az iskolai tananyagra és különféle informális forrásokra épül, miközben a közvetlen természeti tapasztalatok szerepe viszonylag korlátozott (OECD, 2023; Chawla, 2015). Mindez rávilágít arra, hogy e csoport természettudományos ismeretei és természetkapcsolati élményei sok esetben hiányosak vagy rendszerezetlenek.

A jelen vizsgálattal igyekeztünk feltárni, hogy a gyermekotthonokban élő gyermekek milyen szintű természetismereti tudással rendelkeznek, milyen gyakorlati ismeretekkel bírnak az erdei élővilággal kapcsolatban, illetve milyen környezeti attitűdök jellemzik őket. Az elemzést országunkénti bontásban és korosztályos összehasonlításban végeztünk annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a különböző kontextusok közötti eltérésekről.

1–4. évfolyam. Mindkét ország gyermekvédelmi mintájában tudáshiány mutatkozott a szezonális növényismeret és a madarak táplálkozásának megértése terén, ami arra utal, hogy e területek kevésbé épülnek rendszeres, élményszerű tapasztalatokra; ezzel szemben az erdei gyümölcsök ismerete stabilabbnak bizonyult. A tűzgyújtási szabályok ismerete mindkét országban magas szintű volt – különösen Romániában –, ami a normatív, tiltásalapú szabályozás hatékony internalizációját jelzi. A fajismeretben a magyar minta bővebb, de pontatlanabb felsorolásokat adott, míg a román válaszok kevesebb, ám pontosabb elemet tartalmaztak. A nevelési környezet szerinti összevetés egyértelmű családi előnyt mutatott: a családban élő gyermekek differenciáltabb és pontosabb tudással rendelkeztek, míg a gyermekvédelmi mintában gyakoribb volt a bizonytalanság és a médiavezérelt téves kategorizáció. Bár a környezeti attitűdök mindkét csoportban pozitívak voltak, a családban élők válaszai reflexívebb és proaktívabb jellegűek, míg a gyermekotthonban élők inkább normakövető, tiltásközpontú megfogalmazásokat alkalmaztak.

5–8. évfolyam. Az 5–8. évfolyamosok országközi összehasonlítása azt mutatja, hogy a két rendszer eltérő tartalmi fókuszok mentén strukturálja a természetismereti tudást: Magyarországon inkább az intézményesen közvetített környezetvédelmi gyakorlatok (hulladékkezelés, talajélőlények), Romániában pedig a helyi, hagyományos és erdőközpontú tudáselemek erősebbek. Mindkét mintában azonban kimutatható a fogalmi mélység korlátozottsága, ami a természetismereti tudás további rendszerezésének és elmélyítésének szükségességére utal. A nevelési környezet szerinti összehasonlítás egyértelmű családi előnyt jelez: a családban élő tanulók tudása rendszerezettebb, fogalmilag pontosabb és gazdagabb, különösen az elméleti jellegű ismeretek (pl. komposztálás, erdészeti tevékenység, ökológiai összefüggések) terén, míg a gyermekvédelemben élő tanulók válaszai gyakrabban szűkebb példakörre korlátozódnak, bizonytalanabbak, és inkább gyakorlati, élményszerű, illetve normatív elemekre épülnek.

9–12. évfolyam. A középiskolás mintákban a fajismeretet több esetben médiavezérelt elemek torzították (különösen a védett fajoknál), miközben a komplexebb ökológiai fogalmak – például a fotoszintézis és a biodiverzitás – mindkét országban kritikus gyengeséget mutattak. A magyarországi válaszok több területen koherensebbek voltak (pl. komposzt, erdősz szerepe, gombák ökológiai funkciói), míg a romániai minta erőssége a nagyvadfajok szélesebb ismerete és a megújuló energiaforrások stabil felismerése volt. A családban élő tanulók e korosztályban szisztematikusan fejlettebb fogalmi megértést adtak (különösen fotoszintézis, biodiverzitás, hulladékgazdálkodás), ami a mindennapi gyakorlatok és a természetközeli élmények tartós tudásszervező hatására utal.

Összességében a gyermekvédelemben élő tanulók környezeti attitűdje minden korosztályban stabilan pozitív, ugyanakkor a természettudományos tudás több területen felszínesebb, kevésbé rendszerezett, és érzékenyebb a kontextuális korlátokra. Az eredmények a természetpedagógiai, élményalapú fejlesztések szükségességét hangsúlyozzák, különösen a gyermekotthonban élő gyermekek esetében, ahol a közvetlen természetélmények pótlása és a fogalmi megértés tudatos megerősítése kiemelt pedagógiai feladat. (Eredmények bővebb kidejtése: 12. sz. mellékletben)

9.1.4. Környezeti attitűd és komponensei vizsgálatának eredményei

Első lépésként meghatároztuk a környezeti attitűd kérdőív megbízhatóságát. A környezeti attitűdre vonatkozó 16 kérdés megbízhatóságát a Cronbach-alfa mérőszámának meghatározásával vizsgáltuk. Ez a leggyakrabban alkalmazott mutató arra vonatkozóan, hogy a teszt egyes kérdései vagy tételei milyen mértékben mérik a környezeti attitűdöt (azaz fennáll-e a belső konzisztencia). A Cronbach-alfa számítása azon az elven alapul, hogy a skálátételeket az összes lehetséges módon kétfelé osztja és korrelációt számít a két rész között, majd az így kapott összes korrelációs értéket átlagolja. Értéke 0 és 1 között változhat, 0,70-0,85 között tartjuk elfogadhatónak a skálát, alatta nem elég konzisztens, fölötte viszont már redundáns (azaz valamely információ többszörösen megtalálható benne, nem mond újat a már tudottakhoz képest). A Cronbach-alfát a STATISTICA programcsomag segítségével határoztuk meg. A 1-4 osztályosok esetében 0,790 értéket kaptunk, míg az 5-12 osztályosok esetében 0,845 jött ki. Így a kérdőív megbízhatónak bizonyult a vizsgálat elvégzésére.

Több nemzetközi kutatás is foglalkozik gyermekek, fiatalok környezeti attitűd vizsgálatával (Leeming, Dwyer és Bracken, 1995; Chan, 1996; Varga, 1999; Széplaki, 2004; Liefänder és Bogner, 2014; Leeuw és tsi, 2015; Kónya, 2018). Ezen kutatások megállapításai, hogy a gyermekek/fiatalok környezeti attitűdje általában pozitívnak mondható.

Jelen kutatásban vizsgáltuk mind a magyarországi, mind a romániai gyermekotthonokban élő gyermekek környezeti attitűdjét, ennek komponenseit (kognitív, affektív, konatív) korosztályok és a romániai gyermekotthonok esetében fenntartók szerint is, összehasonlítva ezeket a kontrolcsoport környezeti attitűdjével.

Környezeti attitűdök átlag értékei

5. táblázat. Környezeti attitűd átlag értéke országok és korosztályok szerint

	RO			MO			Teljes minta átlaga		
	I-IV	V-VIII	IX-XII	I-IV	V-VIII	IX-XII	I-IV	V-VIII	IX-XII
Környezeti attitűd	3,95	3,39	3,58	3,77	3,38	3,25	3,86	3,38	3,41
Átlag	3,65			3,45			3,55		

A bemutatott adatok alapján mind Romániában, mind Magyarországon egyértelműen kirajzolódnak az életkori csoportok közötti különbségek a környezeti attitűdök terén. A teljes mintára számított átlagok azt jelzik, hogy a környezeti attitűdök legmagasabb értékei az alsó tagozatos tanulók körében figyelhetők meg, míg a felső tagozat időszakában átmeneti csökkenés mutatkozik. A középiskolás korcsoport esetében ugyanakkor egy mérsékelt, de kimutatható visszaemelkedés figyelhető meg, amely az attitűdök stabilizálódására utal.

A romániai adatok alapján a vizsgált minta rendkívül kedvező környezeti attitűddel rendelkezik az alsó tagozatban. Ez az érték a skála felső, pozitív tartományában helyezkedik el, ami erőteljes környezeti elköteleződésre utal. A felső tagozatos tanulók esetében azonban számottevő visszaesés figyelhető meg, amelyet a középiskolás korcsoportban mérsékelt erősödés követ. E mintázat arra enged következtetni, hogy a környezeti attitűdöket befolyásoló tényezők – például a fejlődési sajátosságok vagy az iskolai képzési tartalmak – az idősebb évfolyamokban kiegyenlítődnek, és hozzájárulnak az attitűdök részleges helyreállításához.

A magyarországi adatok a romániai mintázathoz hasonló életkori lefutást mutatnak, azonban a középiskolások körében regisztrált értékek alacsonyabbak. Míg az alsó tagozatos tanulók környezeti attitűdje továbbra is mérsékeltén pozitív, a felső tagozatban bekövetkező csökkenést a középiskolás korcsoportban nem követi visszaemelkedés. Ez arra utalhat, hogy a serdülőkorban megjelenő értékváltozások, illetve az iskolai környezet bizonyos sajátosságai tartósabban gyengíthetik a környezeti attitűdöket.

A teljes minta átlagai azt mutatják, hogy mindkét ország esetében a környezeti attitűdök alapvetően a mérsékeltén pozitív tartományban helyezkednek el. Ugyanakkor országonként eltér a felső évfolyamokon tapasztalt tendencia: míg Romániában a középiskolás tanulók értékei ismét a pozitív tartomány felé mozdulnak, addig Magyarországon inkább stagnálás vagy további gyengülés figyelhető meg. Ez azt sugallja, hogy az egyes nemzeti oktatási- és szociális rendszerek, társadalmi normák vagy környezeti nevelési gyakorlatok különbözőképpen járulhatnak hozzá az attitűdök alakulásához.

6. táblázat. Környezeti attitűdök eltérései gyermekvédelmi és családi mintában

	Gyermekvédelemben élő gyermekek			Családban élő gyermekek		
	I-IV	V-VIII	IX-XII	I-IV	V-VIII	IX-XII
Környezeti attitűd	3,86	3,38	3,41	4,11	3,71	3,29
Átlag	3,55			3,7		

A vizsgált adatok alapján jól kirajzolódik, hogy mind a gyermekvédelemben élő, mind a családban élő gyermekek környezeti attitűdjei életkori mintázatot követnek, azonban a két csoport között következetes különbségek figyelhetők meg. A családban élő gyermekek minden évfolyamon magasabb vagy azonos környezeti attitűdértéket mutatnak, ami lényeges szocializációs eltérésekre utal. Mindkét csoportban az alsó tagozatos tanulók rendelkeznek a legkedvezőbb környezeti attitűdértékekkel, amely a későbbi évfolyamokban csökken. A gyermekvédelemben élő gyermekeknél a csökkenés után mérsékelt visszaerősödés tapasztalható a középiskolás korosztályban, míg a családban élő gyermekeknél a IX–XII. évfolyam értéke a legalacsonyabb. A családban élő gyermekek lényegesen magasabb értéket érnek el, ami arra utal, hogy a korai szocializációs közegben nagyobb mértékben jelennek meg a természetélmények, a közös szabadtéri tevékenységek és a támogató családi minták, mint a gyermekvédelmi intézményekben. A felső tagozaton a különbség tovább növekszik. A gyermekvédelemben élő serdülők körében tapasztalt csökkenés valószínűleg összefügg a szabadtéri tevékenységek csökkenő elérhetőségével, a lakóegységekhez kötött időtöltéssel és a

digitális eszközhasználat dominanciájával. A családban élő serdülők ugyan szintén mutatnak visszaesést, de a csökkenés kisebb mértékű, ami arra utal, hogy több pozitív megerősítés vagy rendszeresebb környezeti élmény áll rendelkezésükre. A középiskolás korosztálynál a gyermekvédelemben élő fiatalok környezeti attitűdjei enyhén magasabbak, mint családi környezetben élő társaiké. Ez a mintázat arra utalhat, hogy: bizonyos gyermekvédelmi intézményekben (különösen természetközeli elhelyezkedés esetén) a középiskolás fiatalok nagyobb arányban vesznek részt szabadtéri vagy rekreációs tevékenységekben, a serdülőkor sajátos motivációs mintázatai eltérően hatnak a két csoportban, vagy a családban élő fiatalok körében a digitális eszközhasználat és városi életforma erősebben csökkenti a természetre irányuló érdeklődést.

A családban élő gyermekek átlagos környezeti attitűdje kedvezőbb, ami arra utal, hogy a családi közeg átlagosan több közvetlen és közvetett környezeti nevelési hatást közvetít, mint a gyermekvédelmi rendszerben működő intézmények.

Környezeti attitűd értékelése komponensek szerint

A környezeti attitűd komponensek szerinti vizsgálata jelentősen hozzájárul a természeti környezethez való viszonyulás mélyebb és differenciáltabb megértéséhez. A kognitív, affektív és viselkedéses összetevők elkülönítése lehetővé teszi, hogy a kutatások ne egységes, homogén konstrukcióként kezeljék a környezeti attitűdöt, hanem többdimenziós, eltérő fejlődési és működési sajátosságokkal rendelkező rendszerként. E megközelítés különösen fontos a pedagógiai és prevenciós beavatkozások tervezésében, mivel pontosan kijelölhetővé válik, hogy mely komponensek fejlesztése igényel hangsúlyt: a tudásbővítés (kognitív), az érzelmi kötődés erősítése (affektív), vagy éppen a környezetbarát cselekvések kialakítását támogató készségek fejlesztése (viselkedéses). A komponensalapú elemzés egyúttal árnyaltabb előrejelzést tesz lehetővé a környezettudatos viselkedés vonatkozásában, hiszen feltárja azokat a tényezőket, amelyek gyakran eltérő mértékben járulnak hozzá a környezetbarát cselekvési szándékok és tényleges viselkedés kialakulásához. Emellett figyelembe veszi az életkori sajátosságokat is, mivel a különböző komponensek fejlődési dinamikája jelentősen eltérhet gyermekkorban, serdülőkorban és felnőttkorban. Végül, a környezeti attitűd komponensekre bontott vizsgálata a mérési módszerek érvényességét és megbízhatóságát is növeli, mivel lehetővé teszi a pszichometriailag elkülönülő dimenziók pontos mérését és értelmezését. Ennek eredményeképpen a kutatási eredmények nemcsak elméleti szempontból lesznek megalapozottabbak, hanem gyakorlati alkalmazhatóságuk is jelentősen erősödik.

A környezeti attitűd komponenseinek korosztálonkénti összehasonlítása (7. táblázat) jól kirajzolja az életkori sajátosságok meghatározó szerepét a természethez való viszony alakulásában. A vizsgált adatok alapján az alsó tagozatos (I–VI. évfolyam) gyermekek minden attitűdkomponens tekintetében kimagaslóan pozitív értékeket mutatnak. A kognitív komponens esetében az átlagok stabilan 4,0 körüli vagy azt meghaladó értékeket vesznek fel, amely a környezeti ismeretekhez és megértéshez kapcsolódó kedvező beállítódást jelzi. Hasonlóan magasak az affektív komponens átlagai, ami arra utal, hogy a kisebb gyermekek körében erős és homogén érzelmi kötődés alakul ki a természeti környezet iránt. A konatív, vagyis viselkedési szándékot tükröző komponens szintén magas értékeket mutat, ami azt jelzi, hogy ebben az életkorban a környezetbarát cselekvésre való nyitottság és hajlandóság is erőteljes.

A felső tagozatos (V–VIII. évfolyam) korosztályban ugyanakkor minden komponens esetében markáns visszaesés figyelhető meg. A kognitív értékek 3,47 és 3,68 közé esnek, míg az affektív komponens hasonló mértékű csökkenést mutat. A konatív komponens esetében jelenik meg a legnagyobb mértékű romlás: az átlagok több alcsoportban 3,0 alá vagy alig fölé esnek. A szórásértékek emelkedése arra utal, hogy ebben a korosztályban a környezeti attitűdök jelentősen heterogenizálódnak, ami összefüggésben állhat a serdülőkor kognitív és

pszichoszociális átalakulásaival, a kortárs kapcsolatok felértékelődésével, valamint a természetben töltött idő csökkenésével.

A középiskolás korosztály (XI–XII. évfolyam) eredményei részben stabilizálódást jeleznek, bár az alsó tagozatban tapasztalt magas szintet egyik komponens sem éri el. A kognitív komponens esetében bizonyos alcsoportokban mérsékelt javulás mutatkozik (pl. Ro = 3,86), ami a környezeti ismeretek újrastrukturálódására és elmélyülésére utalhat. Ezzel szemben az affektív komponens változó és sokszor alacsonyabb értékeket mutat, amely arra enged következtetni, hogy a természethez való érzelmi kötődés serdülőkorra gyakran meggyengül. A konatív komponens ugyan valamelyest meghaladja a felső tagozatos értékeket, de továbbra is közepes szinten marad, ami azt jelzi, hogy a környezetbarát cselekvési hajlandóság ebben az életkorban is korlátozott, és erőteljesen függ a motivációs és kontextuális tényezőktől.

7. táblázat. A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek életkori összehasonlítása átlagértékek és szórások alapján

		I-VI		V-VIII		XI-XII	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Kognitív	Ro	4,111111	1,318095	3,475	1,359216	3,860465	1,2811069
	Mo	3,973913	1,165746	3,580882	1,358404	3,410714	1,2901978
	GYVGY	4,0125	1,207875	3,541667	1,356509	3,75	1,2951111
	CSGY	4,243478	0,989829	3,684783	1,317634	3,326923	1,4641765
Affektív	Ro	4,063492	1,366335	3,600000	1,392684	3,930233	1,136566
	Mo	4,043478	1,114382	3,491597	1,272035	3,142857	1,184087
	GYVGY	4,049107	1,187491	3,531746	1,317218	3,736842	1,196066
	CSGY	4,478261	0,957586	3,732919	1,224148	3,203297	1,341185
Konatív	Ro	4,281250	1,250403	3,050000	1,597820	3,279070	1,419582
	Mo	3,947917	1,199735	2,952941	1,466840	3,042857	1,355993
	GYVGY	4,031250	1,216277	2,988889	1,514449	3,221053	1,405565
	CSGY	4,239130	1,195342	3,282609	1,445714	3,273077	1,546713

A vizsgált adatok több fontos következtetés levonását teszik lehetővé. Először is, az alsó tagozatos korosztály egyértelműen kiemelt érzékeny periódust jelent a környezeti attitűdök kialakulásában, amelyben az érzelmi és kognitív tényezők együttese kedvezően támogatja a pozitív természetkapcsolat formálódását. Másodszor, a serdülőkor kritikus átmeneti szakasznak tekinthető, ahol a környezeti attitűdök minden komponensben csökkenést mutatnak, különösen a konatív dimenzióban, amely a környezetbarát viselkedés iránti hajlandóság visszaesésére utal. Harmadszor, bár a középiskolás korosztályban bizonyos stabilizáció tapasztalható, az értékek továbbra is mérsékeltek, és a szórás magasabb, ami a heterogenitás fennmaradására utal.

Ezek után egyváltozós ANOVA segítségével vizsgáltuk meg a teljes mintában, valamint korosztályonként, hogy van-e szignifikáns különbség a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között, mivel az egyváltozós varianciaanalízis (ANOVA) eredményeivel átfogó képet kapunk a környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív dimenzióinak viszonyáról a gyermekvédelemben élő, illetve a családban nevelkedő gyermekek körében, korosztályonként és a teljes mintát tekintve egyaránt.

Ezt követően, azoknál a csoportoknál, ahol tapasztalható volt szignifikáns különbség a különböző aspektusok között Tukey post hoc teszt segítségével vizsgáltuk, hogy konkrétan

melyek azok a kérdéscsoportok. Tukey post hoc teszt esetében akkor tekintjük szignifikánsnak a különbséget, ha a táblázatokban az adott rubrikában szereplő valószínűségtartozó valószínűség kisebb egy megadott szignifikanciaszintnél.

A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek elemzése az alsó tagozatos korosztály körében

8. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája az alsós korosztály esetén

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
Sigma-restricted parameterization						
Effective hypothesis decomposition						
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1559,691	1	1559,691	3934,492	0,000000	
C	0,021	2	0,010	0,026	0,974264	
Error	36,867	93	0,396			

A próbastatisztika értéke $F=0,026$ (szabadságfokok: 2 és 93), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=9,74264$. Emiatt nem vetjük el a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát az alsós korosztály esetében nem tapasztalunk szignifikáns különbséget a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

9. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája az alsós kontrollcsoport esetében

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)					
Sigma-restricted parameterization					
Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	2576,102	1	2576,102	9566,743	0,000000
C	1,735	2	0,867	3,222	0,042979
Error	36,352	135	0,269		

A próbastatisztika értéke $F=3,222$ (szabadságfokok: 2 és 135), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,042979$. A mérési csoportok bár eltérnek egymástól ($p<0,05$), de csak épphogy, mert a p majdnem eléri a 0,05-öt tehát szignifikáns különbséget alig tapasztaltunk a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

Mivel a p érték mégis kisebb, mint 0,05, ebben az esetben elvégeztük a Tukey post hoc tesztet, de a teszt nem mutatott ki szignifikáns különbséget.

10. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája alsós kontrollcsoport esetében

Tukey HSD test; variable D (11_ANOVA_kor)				
Approximate Probabilities for Post Hoc Tests				
Error: Between MS = ,26928, df = 135,00				
Cell No.	C	{1}	{2}	{3}
1	2	4,2435	4,4791	4,2391
2	3	0,074991	0,074991	0,999111
3	4	0,999111	0,068156	0,068156

Látható, hogy egyik p -érték sem kisebb 0,05-nél, vagyis a csoportok között nincs statisztikailag szignifikáns különbség a Tukey teszt alapján.

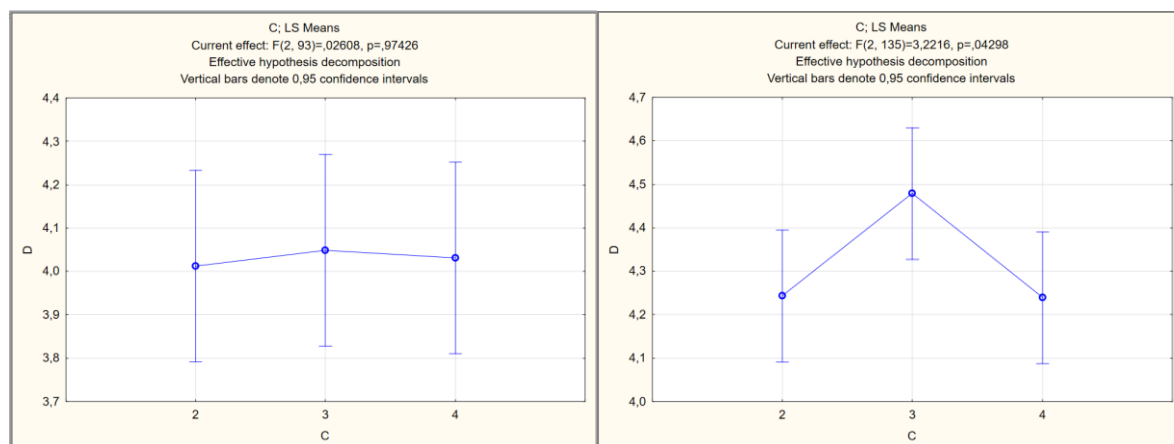
A kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszokat jól szemléltetik az átlagra számolt 95%-os konfidenciaintervallumok határai, illetve az ezekből készült ábra is.

11. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok az alsós korosztály esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		96	4,030729	0,623127	0,063598	3,904472	4,156986
C	2	32	4,012500	0,587916	0,103930	3,800534	4,224466
C	3	32	4,048438	0,610600	0,107940	3,828293	4,268582
C	4	32	4,031250	0,686124	0,121291	3,783876	4,278624

12. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok az alsós korosztályú kontrollcsoport esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		138	4,320580	0,527266	0,044884	4,231825	4,409335
C	2	46	4,243478	0,524787	0,077376	4,087636	4,399321
C	3	46	4,479130	0,340417	0,050192	4,378039	4,580222
C	4	46	4,239130	0,645404	0,095160	4,047469	4,430792



9. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai az alsós korosztályú gyermekvédelemben élő és családban élő gyermekek esetében

Láthatjuk, hogy a gyermekvédelemben élő gyermekek esetében az alsó tagozatos korosztályban nem mutatkozott szignifikáns különbség az egyes attitűddimenziók között ($F(2,93)=0,026$; $p\approx 0,97$). Ez arra utal, hogy ebben az életkori szakaszban a kognitív, érzelmi és viselkedési komponensek még kevésbé különülnek el egymástól, viszonylag egységes struktúrát alkotnak. Fejlődéslélektani szempontból ez összhangban áll azzal, hogy a fiatalabb gyermekek attitűdjei általában kevésbé differenciáltak. A családban nevelkedő gyermekekből álló kontrollcsoport esetében statisztikailag ugyan kimutatható szignifikáns különbség ($F(2,135)=3,222$; $p\approx 0,043$), azonban ez határérték közeli eredmény és a Tukey poszt hoc teszt ezt már nem igazolja, ami csupán csekély mértékű eltérésekre utal az attitűddimenziók között.

A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek elemzése a felső tagozatos korosztály körében

13. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a felsős korosztály esetén

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	1822,604	1	1822,604	2637,484	0,000000
C	10,812	2	5,406	7,823	0,000575
Error	109,875	159	0,691		

A próbastatisztika értéke $F=7,823$ (szabadságfokok: 2 és 159), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,000575$. Emiatt elvetjük a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát szignifikáns különbséget tapasztaltunk a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

14. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a felsős kontrollcsoport esetében

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition						
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1756,084	1	1756,084	3382,837	0,000000	
C	5,602	2	2,801	5,395	0,005568	
Error	70,081	135	0,519			

A próbastatisztika értéke $F=5,395$ (szabadságfokok: 2 és 135), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,005568$. Tehát itt is szignifikáns különbséget tapasztaltunk a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

Mivel mindkét csoportban megállapítható a szignifikáns különbség, megvizsgáljuk Tukey post hoc teszt segítségével, hogy melyek azok a kérdéscsoportok, ahol ezek megtapasztalhatóak.

15. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája felsős korosztály esetén

Tukey HSD test; variable D (11_ANOVA_kor Approximate Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = ,69104, df = 159,00				
Cell No.	C	{1}	{2}	{3}
1	2	3,5417	3,5320	2,9889
2	3	0,998006	0,998006	0,001604
3	4	0,001604	0,001992	0,001992

16. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája a felsős korosztályú kontrollcsoport esetében

Tukey HSD test; variable D (11_ANOVA_kor Approximate Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = ,51912, df = 135,00				
Cell No.	C	{1}	{2}	{3}
1	2	3,6848	3,7333	3,2837
2	3	0,944223	0,944223	0,020749
3	4	0,020749	0,007800	0,007800

A táblázatban jól kirajzolódnak, hogy a kognitív (2) és affektív (3) aspektusokra rávilágító kérdéscsoportok válaszai között nincs eltérés, míg a kognitív (2) – konatív (4) és affektív (3) konatív (4) komponensek kérdéscsoportokra kapott válaszok között szignifikáns különbség van.

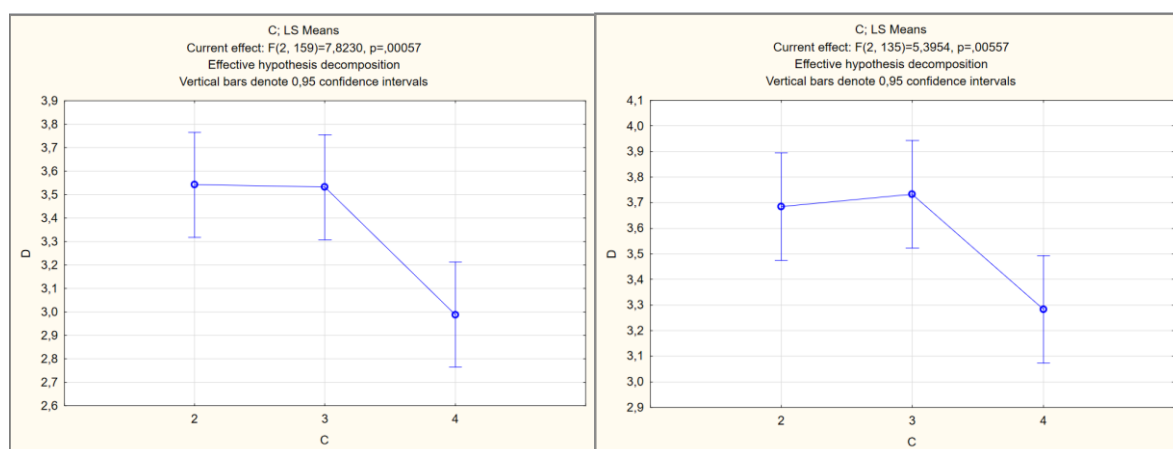
Ezt a különbséget jól szemléltetik a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok átlagára számolt 95%-os konfidenciaintervallumok határai, illetve az ezekből készült ábrája is.

17. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a felsős korosztály esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		162	3,354198	0,865800	0,068024	3,219864	3,488531
C	2	54	3,541667	0,800575	0,108944	3,323152	3,760181
C	3	54	3,532037	0,873435	0,118859	3,293635	3,770439
C	4	54	2,988889	0,818113	0,111331	2,765587	3,212191

18. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a felsős kontrollcsoport esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		138	3,567246	0,743254	0,063270	3,442134	3,692358
C	2	46	3,684783	0,704026	0,103803	3,475713	3,893852
C	3	46	3,733261	0,790724	0,116586	3,498445	3,968077
C	4	46	3,283696	0,660644	0,097407	3,087509	3,479883



10. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a felsős korosztályú gyermekvédelemben élő és családban élők esetében

Tehát a felső tagozatos ($F(2,159)=7,823$; $p<0,001$) korosztályban ($F(2,168)=9,567$; $p<0,001$) már szignifikáns eltérések jelentek meg a kognitív, affektív és konatív aspektusok között. Ez azt jelzi, hogy az életkor előrehaladtával a gyermekvédelemben élő gyermekek környezeti attitűdjei egyre differenciáltabbá válnak. A Tukey post hoc elemzések alapján ezekben az esetekben következetesen a konatív dimenzió különült el mind a kognitív, mind az affektív dimenziótól, míg a kognitív és affektív aspektusok között nem volt kimutatható szignifikáns különbség. Ez arra utal, hogy bár az ismeretek és érzelmi viszonyulások viszonylag összhangban maradnak, a tényleges viselkedési szándékok és cselekvési hajlandóság eltérő mintázatot mutat, ami az intézményi nevelés korlátozott gyakorlati cselekvési lehetőségeivel is

összefüggésbe hozható. A családban nevelkedő gyermekekből álló kontrollcsoport esetében hasonló mintázat rajzolódik ki ($F(2,135)=5,395$; $p<0,01$), ami az aspektusok közötti különbségeket illeti.

A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek elemzése a középiskolás korosztály körében

19. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a középiskolás korosztály esetében

Effect	Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	2180,449	1	2180,449	3984,067	0,000000
C	10,472	2	5,236	9,567	0,000116
Error	91,945	168	0,547		

Ebben az esetben a próbastatisztika értéke $F=9,567$ (szabadságfokok: 2 és 168), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,000116$. Emiatt elvetjük a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát szignifikáns különbséget tapasztaltunk a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

Mindezek az értékek a családban felnövő gyermekek, azaz a kontrollcsoport esetében a következőképpen alakulnak:

táblázat: Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a középiskola kontrollcsoport esetében

20. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a középiskola kontrollcsoport esetében

Effect	Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	1665,814	1	1665,814	2435,157	0,000000
C	0,400	2	0,200	0,292	0,747143
Error	104,662	153	0,684		

A próbastatisztika értéke $F=0,292$ (szabadságfokok: 2 és 153), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,747143$. Emiatt nem vetjük el a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát itt sem tapasztalunk szignifikáns különbséget a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében tapasztalható szignifikáns különbség a válaszok között, így esetükben elvégeztük a Tukey post hoc tesztet.

21. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája középiskolás korosztály esetében

Tukey HSD test; variable D (11_ANOVA_kor Approximate Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = ,54729, df = 168,00				
Cell No.	C	{1}	{2}	{3}
		3,7544	3,7372	3,2211
1	2		0,991554	0,000364
2	3	0,991554		0,000587
3	4	0,000364	0,000587	

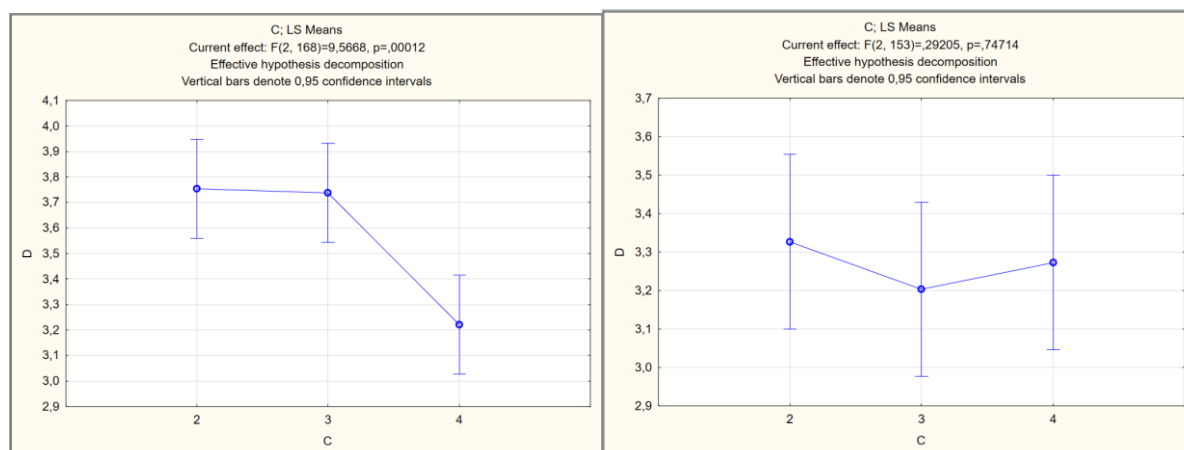
Jól láthatók a különbségek a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusok között, melyeket a kérdésekre adott válaszok átlagára számolt 95%-os konfidenciaintervallumok határai, illetve az ezekből készült ábrája is jól szemléltet:

22. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a középiskolás korosztály esetében

Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)							
Effect	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		171	3,570877	0,776178	0,059356	3,453708	3,688046
C	2	57	3,754386	0,650363	0,086143	3,581822	3,926950
C	3	57	3,737193	0,795118	0,105316	3,526220	3,948166
C	4	57	3,221053	0,765958	0,101454	3,017817	3,424289

23. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a középiskolás kontrollcsoport esetében

Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)							
Effect	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		156	3,267766	0,823298	0,065917	3,137555	3,397976
C	2	52	3,326923	0,839495	0,116417	3,093206	3,560640
C	3	52	3,203297	0,920335	0,127627	2,947074	3,459519
C	4	52	3,273077	0,707416	0,098101	3,076131	3,470023



11. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a középiskolás korosztályú gyermekvédelemben élő illetve családban élő gyermekek esetében

A középiskolás korosztályban ($F(2,168)=9,567$; $p<0,001$) ugyiszintén szignifikáns eltérések jelentek meg a kognitív, affektív és konatív aspektusok között, ebben a korosztályban is a

konatív dimenzió különül el, azaz megállapítható, hogy a cselekvéses aspektus a kor előrehaladtával csökken. Ugyanakkor a középiskolás kontrollcsoport esetében a különbségek ismét eltűnnek ($F(2,153)=0,292$; $p=0,747$), ami arra utal, hogy a családi szocializáció során a serdülőkor végére a kognitív, affektív és konatív komponensek kiegyensúlyozottabb, integráltabb rendszert alkotnak.

A környezeti attitűd kognitív, affektív és konatív komponenseinek elemzése a teljes mintában

A teljes minta esetében a következő eredményeket kaptuk:

24. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a teljes minta esetében

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	5535,028	1	5535,028	8693,898	0,000000
C	16,491	2	8,246	12,951	0,000003
Error	271,216	426	0,637		

A próbastatisztika értéke $F=12,951$ (szabadságfokok: 2 és 426), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,000003$. Emiatt elvetjük a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát szignifikáns különbséget tapasztaltunk a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

Ami a teljes minta kontrollcsoportját illeti, az eredmények ekként alakulnak:

25. táblázat. Egyváltozós ANOVA eredménytáblája a teljes kontrollcsoport esetén

Univariate Tests of Significance for D (11_ANOVA_komponensek Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	5913,277	1	5913,277	8440,195	0,000000
C	2,994	2	1,497	2,137	0,119310
Error	300,561	429	0,701		

A próbastatisztika értéke $F=2,137$ (szabadságfokok: 2 és 429), az ehhez a Fisher értékhez tartozó valószínűség $p=0,119310$. Emiatt nem vetjük el a nullhipotézist, amely azt mondja ki, hogy a vizsgált csoportokban a várható értékek egyenlők. Tehát ennél a csoportnál nem tapasztalunk szignifikáns különbséget a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok között.

A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében tapasztalható szignifikáns különbség a különböző aspektusok között Tukey post hoc teszt segítségével vizsgáltuk, hogy konkrétan melyek azok a kérdéscsoportok.

26. táblázat. Tukey post hoc teszt eredménytáblája a teljes minta esetében

Tukey HSD test; variable D (11_ANOVA_kor Approximate Probabilities for Post Hoc Tests Error: Between MS = ,63666, df = 426,00				
Cell No.	C	{1}	{2}	{3}
1	2	3,7318	3,7294	3,3147
2	3	0,999629	0,999629	0,000049
3	4	0,000049	0,000053	0,000053

Az eredmények azt mutatják, hogy a kognitív-konatív (2-4) és az affektív-konatív (3-4) kérdésekre adott válaszok szignifikánsan eltérnek egymástól.

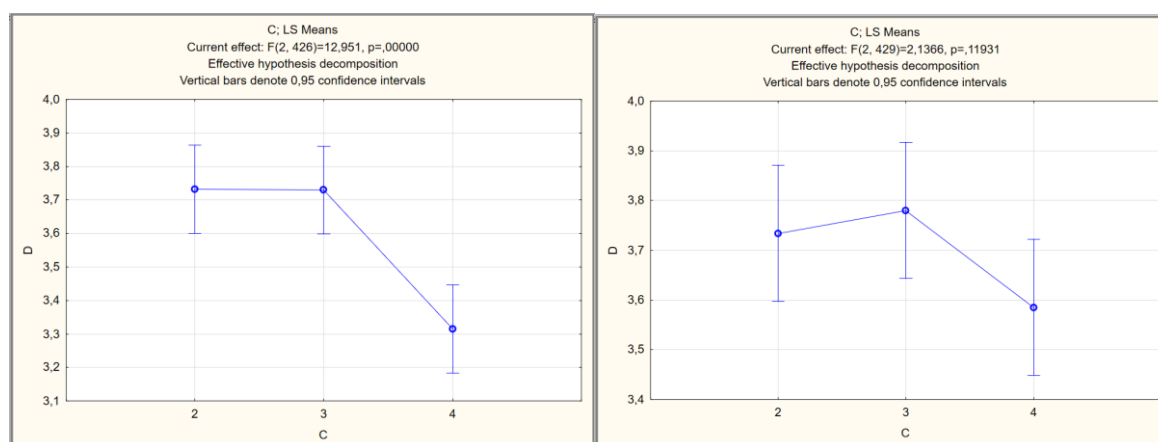
Ezt a különbséget jól szemléltetik a kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) aspektusokat vizsgáló kérdésekre adott válaszok átlagára számolt 95%-os konfidenciaintervallumok határai, illetve az ezekből készült ábrája is. Az alábbi táblázatok és ábrák jól szemléltetik az eredményeket:

27. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a teljes minta esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		429	3,591958	0,819886	0,039584	3,514154	3,669762
C	2	143	3,731818	0,716372	0,059906	3,613395	3,850241
C	3	143	3,729371	0,808227	0,067587	3,595763	3,862978
C	4	143	3,314685	0,862294	0,072109	3,172140	3,457230

28. táblázat. Átlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok a teljes kontrollcsoport esetében

Effect	Descriptive Statistics (11_ANOVA_komponensek_összehasonlítása_2025_12_05)						
	Level of Factor	N	D Mean	D Std.Dev.	D Std.Err	D -95,00%	D +95,00%
Total		432	3,699749	0,839228	0,040377	3,620388	3,779110
C	2	144	3,734028	0,799074	0,066590	3,602401	3,865655
C	3	144	3,780149	0,902319	0,075193	3,631515	3,928783
C	4	144	3,585069	0,805685	0,067140	3,452353	3,717785



12. ábra. A környezeti attitűd kognitív (2), affektív (3) és konatív (4) dimenzióinak átlagai és 95%-os konfidenciaintervallumai a teljes gyermekvédelemben élő illetve családban élő gyermekek mintája esetében

A teljes minta elemzése során azt látjuk, hogy a gyermekvédelemben élő gyermekek összesített mintájában szignifikáns különbség mutatkozik a dimenziók között ($F(2,426)=12,951$; $p<0,001$), míg a teljes kontrollcsoport esetében nem volt kimutatható szignifikáns eltérés ($F(2,429)=2,137$; $p=0,119$). A post hoc eredmények alapján a teljes gyermekvédelmi mintában ismételt a konatív dimenzió válaszai tértek el szignifikánsan a kognitív és affektív dimenzióktól, míg utóbbi kettő között nem jelent meg különbség.

Az átlagokhoz tartozó 95%-os konfidenciaintervallumok és az ezek alapján készült ábrák vizuálisan is alátámasztják az ANOVA és a post hoc elemzések eredményeit. Különösen a felső tagozatos és középiskolás gyermekvédelmi csoportok esetében figyelhető meg a konatív

dimenzió eltérő elhelyezkedése, míg a kontrollcsoportoknál – a felső tagozatos kivételével – az intervallumok jelentős átfedést mutatnak.

Összességében az eredmények arra utalnak, hogy a gyermekvédelemben élő gyermekek környezeti attitűdjeinek szerkezete az életkor előrehaladtával egyre inkább fragmentálódik, különösen a viselkedéses (konatív) komponens tekintetében. Ezzel szemben a családban nevelkedő gyermekek esetében az attitűddimenziók differenciálódása inkább átmeneti jellegű, és serdülőkor végére integráltabbá válik. Ez a különbség értelmezhető a gyermekvédelmi ellátórendszer strukturális korlátai, a cselekvési lehetőségek beszűkülése, valamint a stabil, támogató felnőtt minták hiánya felől, és fontos pedagógiai következtetésekre ad alapot a környezeti nevelés intézményi gyakorlatának fejlesztése szempontjából.

9.1.5. A szorongás mintázatai a gyermekvédelemben és családban élő gyermekek körében

A rendelkezésre álló adatok a gyermekek szorongásszintjének életkori bontásban történő vizsgálatát tették lehetővé, két dimenzió mentén: egyrészt a romániai és magyarországi gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek összehasonlítása, másrészt a gyermekvédelemben és a családban nevelkedő gyermekek közötti különbségek feltárása. A százalékos értékek azt jelzik, hogy az adott alcsoporton belül a gyermekek mekkora hányada érte el vagy haladta meg a klinikai értelemben releváns szorongási küszöbértéket.

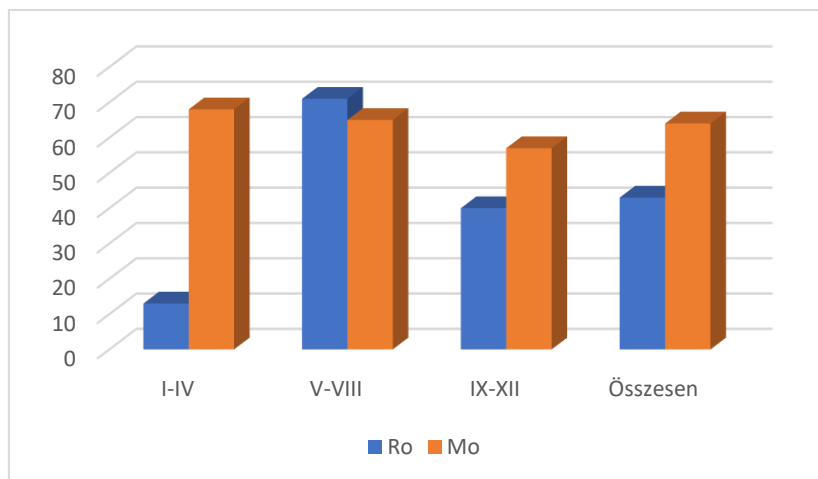
A romániai és magyarországi gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek szorongásszintjei között markáns különbségek figyelhetők meg.

A romániai és magyarországi gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek adatai önmagukban elemezve is jellegzetes életkori különbségeket mutatnak. A romániai gyermekek körében az I–IV. évfolyamos korcsoportban viszonylag alacsony (13%), míg a V–VIII. évfolyamban kiugróan magas (71%) szorongásszint figyelhető meg. Ez azt jelzi, hogy a preadoleszcens időszak a romániai gyermekvédelmi rendszerben különösen sérülékeny fejlődési szakasz lehet. A serdülőkorba lépve a szorongásszint csökken (40%), ami részben a növekvő autonómia, részben a környezettel való adaptív megküzdés fejlődésére utalhat.

A magyarországi gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek körében ezzel szemben más mintázat rajzolódik ki: már az alsó tagozatban is magas (68%) a szorongásszint, amely a preadoleszcens korosztályban mérsékelten csökken (65%), majd serdülőkorban ismét emelkedést mutat (57%). Ez a mintázat arra utal, hogy a magyar gyermekvédelmi rendszerben az érzelmi sérülékenység már korai életkorban is jelentős, továbbá a serdülőkor különösen megterhelő lehet – összhangban a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint az intézményi ellátásban élő serdülők fokozott pszichoszociális kockázatoknak vannak kitéve (Dozier et al., 2014).

29. táblázat. A gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek szorongásszintje országonként

Korosztály	Ro (%)	Mo (%)
I-IV	13	68
V-VIII	71	65
IX-XII	40	57
Összesen	43	64



13. ábra. A gyermekek szorongásszintje országonként és korosztályonként a gyermekvédelmi ellátásban

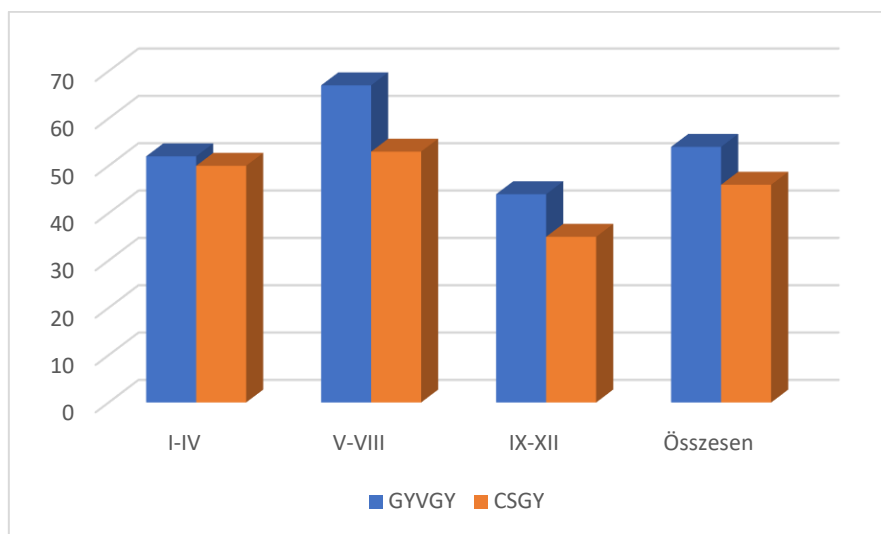
Az összesített adatok alapján a romániai gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek 43%-a, míg a magyarországi ellátásban nevelkedők 64%-a mutatott a klinikai határértéket meghaladó szorongásszintet. A két ország között tapasztalható jelentős eltérés több strukturális és környezeti tényező együttes hatására vezethető vissza. Egyes kutatások arra utalnak, hogy a gyermekek mindennapi élettere, a természetközeli környezethez való hozzáférés és a napi rutin stabilitása érdemben hozzájárulhat a pszichés jólléthez, valamint a szorongás csökkentéséhez (Wells & Evans, 2003; Mygind et al., 2019). A kutatott romániai gyermekvédelmi intézményekben a gyermekek életmódja közvetlenebb kapcsolatot biztosít a természeti környezettel, illetve több olyan tevékenységhez jutnak hozzá, amely a strukturált, kiszámítható napi rendet támogatja. A stabil rutin és a természetben töltött idő a kutatások szerint védőfaktoroként működik a belső feszültség és a szorongás csökkentésében (Berto, 2014; Tillmann, Tobin & Gilliland, 2018).

A magyarországi gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek magasabb szorongásszintje mögött több tényező is állhat, ideértve az intézményi leterheltséget, a szakemberek fluktuációját, illetve a mindennapi élet kevésbé strukturált jellegét. A gyermekvédelmi ellátás nemzetközi összehasonlításai arra utalnak, hogy a pszichés kockázatok erősebben jelennek meg azokban a kontextusokban, ahol a gyermekek élettapasztalatát kevesebb pozitív környezeti inger, valamint nagyobb bizonytalanság jellemzi (Dozier et al., 2014). Mindez összhangban van a jelen eredményekkel, amelyek arra mutatnak rá, hogy a rendszerint strukturáltabb, természetközeli életmódot folytató romániai gyermekek körében alacsonyabb a szorongási tünetek előfordulása.

A második táblázat a gyermekvédelemben élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek szorongásszintjeit hasonlítja össze korcsoportonként.

30. táblázat. A gyermekvédelemben élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek szorongásszintjei korosztályonként.

Korosztály	GYVGY (%)	CSGY (%)
I-IV	52	50
V-VIII	67	53
IX-XII	44	35
Összesen	54	46



14. ábra. *A gyermekvédelemben élő (GYVGY) és a családban élő (CSGY) gyermekek szorongásszintjei korosztályonként*

Az I–IV.-es korcsoportban a gyermekvédelemben élő és a családban élő gyermekek szorongásszintje gyakorlatilag azonos (GYVGY: 52%; CSGY: 50%). Ez a szimmetria arra utal, hogy az alsó tagozatos gyermekek esetében a szorongás kialakulásában kevésbé különülnek el a családi és a gyermekvédelmi környezetből fakadó tényezők. A szakirodalom szerint ebben az életkorban a szorongás leginkább a szülőtől való szeparációhoz, az iskolai alkalmazkodáshoz és az alapvető érzelmi biztonsághoz kapcsolódik (Muris, 2016). A hasonló mutatók arra engednek következtetni, hogy a vizsgált mintában a gyermekvédelemben élő gyermekek számára ebben az életkorban még részben biztosítottak a kompenzáló támogatási tényezők, vagy a családokban élő gyermekek esetében is jelen lehetnek olyan környezeti stresszorok, amelyek szorongást generálnak.

A V–VIII. évfolyamos gyermekek esetében a gyermekvédelemben élők szorongásszintje magasabb (67%) a családban élőkénél (53%). Ez az eredmény összhangban áll a nemzetközi kutatásokkal, amelyek a gyermekvédelemben élő gyermekek körében az átlagosnál magasabb stressz- és szorongásszintet mutatnak ki, különösen a társas kapcsolatok instabilitásával, a többszöri elhelyezésváltással és a kötődési bizonytalansággal összefüggésben (Cicchetti & Rogosch, 2012). A serdülőkorhoz közeledő felsős gyermekek számára a közösségi beilleszkedés és az identitásformálódás érzékeny terület; ezekben a folyamatokban a gyermekvédelmi ellátás strukturális hiányosságai fokozott érzelmi terhelést idézhetnek elő.

A serdülők (IX–XII. évfolyam) körében a gyermekvédelmi ellátásban élők szorongásszintje továbbra is magasabb (44%), mint a családban élőké (35%). A serdülőkorra jellemző identitáskeresés, autonómiatörekvés és jövőképalkotás a gyermekvédelmi közegben gyakran nagyobb bizonytalansággal jár, különösen azoknál, akik a nagykorúság közeledtével a rendszertől való kikerülés előtt állnak (Stein, 2006a).

Az összesített adatok alapján a két csoport közötti különbség mérsékelt (GYVGY: 54%; CSGY: 46%), ami első ránézésre nem utal jelentős eltérésre. Azonban ez az összesített mutató elfedi az életkori alcsoportok közötti jellegzetes különbségeket: míg az alsó tagozaton lényegében nincs eltérés, addig a felső tagozatban és serdülőkorban a gyermekvédelemben élők szorongásszintje szignifikánsan magasabb.

A bemutatott mintázatok arra utalnak, hogy a szorongás alakulása nem lineáris, és egyszerre befolyásolják az életkori sajátosságok, a környezeti stresszorok és a gyermekvédelmi rendszer strukturális tényezői. A gyermekvédelmi ellátásban élők támogatásában különösen fontos szerepe van a kiszámítható környezetnek, a stabil kötődési kapcsolatoknak és a pszichológiai intervencióknak, melyek serdülőkorban kiemelt jelentőséggel bírnak. A családban élő fiatalabb gyermekek esetében a szülői kompetenciák erősítése, a családi stressz csökkentése és a preventív pszichés támogatás jelenthet hatékony beavatkozási pontot.

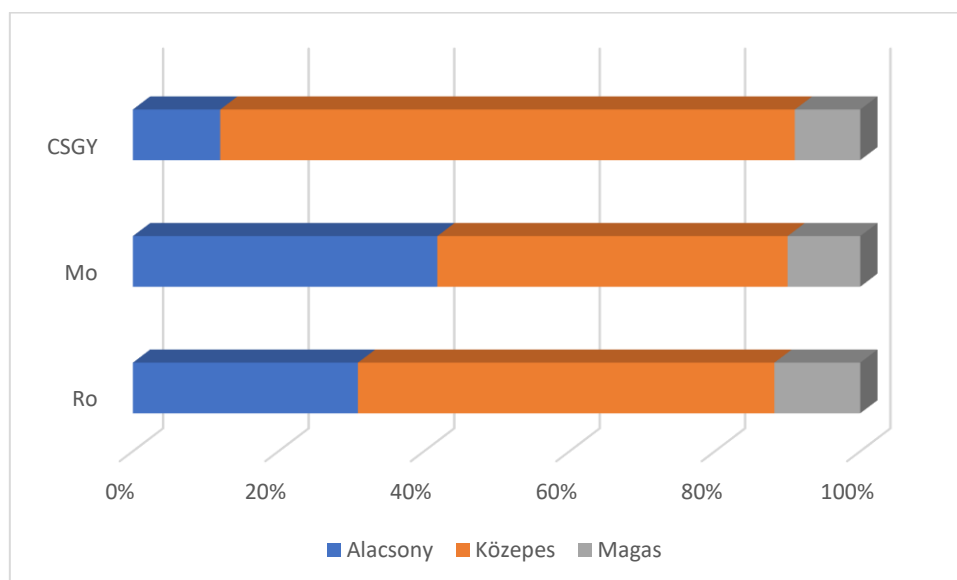
9.1.6. A reziliencia szintjeinek vizsgálata és összehasonlító elemzése gyermekvédelmi és családi nevelési kontextusban

A reziliencia, mint pszichológiai védőfaktor, alapvető szerepet játszik a gyermekek érzelmi és társas fejlődésében, és különösen fontos azokban az élethelyzetekben, ahol fokozott stressz és környezeti bizonytalanság áll fenn. A rendelkezésre álló adatok három csoport rezilienciaszintjét mutatják be: romániai gyermekvédelmi ellátásban élők (Ro); magyarországi gyermekvédelmi ellátásban élők (Mo), családban élők kontrollcsoportja (CSGY). A reziliencia három kategóriában került vizsgálatra: alacsony, közepes és magas reziliencia szint.

Az első táblázat és diagram a teljes mintát mutatja, összehasonlítva országonként a gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek rezilienciaértékeit, valamint a családban élő gyermekek reziliencia szintjét.

31. táblázat. Rezilienciaszint országonként és ellátási formák szerint

Rezilienciaszint	Ro (%)	Mo (%)	CSGY (%)
Alacsony	34	46	12
Közepes	63	53	79
Magas	13	11	9



15. ábra. Rezilienciaszint országonként és ellátási formák szerint a teljes mintában

A romániai gyermekvédelmi ellátásban élők körében a reziliencia megoszlása kiegyensúlyozott, de a közepes reziliencia dominanciája a legszembevetőbb. Emellett az alacsony reziliencia aránya is jelentős, míg a magas reziliencia mérsékelt mértékben jelenik meg.

meg. Ez a mintázat összhangban áll olyan kutatásokkal, amelyek szerint az intézményi nevelésben élő gyermekek esetében a reziliencia kialakulását támogatják ugyan bizonyos közösségi és környezeti tényezők, például a stabil napirend vagy a természethez való hozzáférés (Wright et al., 2013), azonban a korábbi traumák, kötődési zavarok és a rendszer strukturális hiányosságai korlátozhatják a magas reziliencia kialakulását (Cicchetti, 2016).

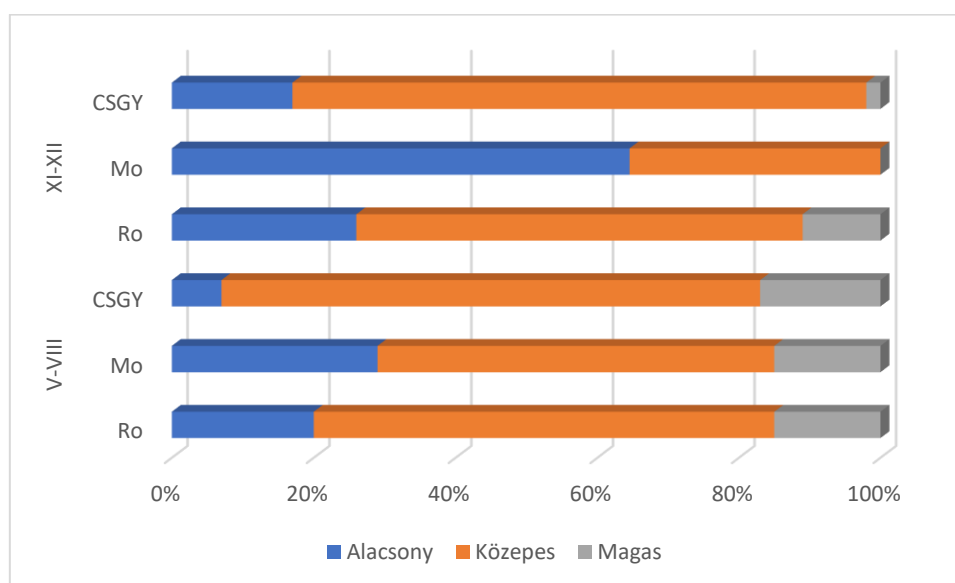
A magyarországi ellátottak körében viszonylag magasabb az alacsony reziliencia aránya, mint Romániában, ugyanakkor a közepes reziliencia továbbra is meghatározó. A magas reziliencia jelenléte kisebb mértékű, de közel azonos a romániai adatokkal. A nemzetközi szakirodalom szerint a gyermekvédelmi rendszerben a reziliencia csökkenésének egyik legkritikusabb tényezője a rendszer instabilitása, a szakemberek fluktuációja és a kötődési kapcsolatok töredezettsége (Dozier et al., 2014), amelyek a magyarországi mintában is feltételezhetően szerepet játszanak.

A családban élő gyermekek reziliencia profilja kiegyensúlyozottabb, és ebben a csoportban a magas reziliencia aránya valamivel nagyobb, mint a gyermekvédelmi ellátásban élőkénél. Ugyanakkor az alacsony reziliencia jelenléte sem elhanyagolható, ami arra utal, hogy a családi nevelési környezet nem automatikusan biztosít védeltséget a stresszel szemben. A szakirodalom alapján a családi reziliencia erősen függ a szülői kompetenciáktól, a családi konfliktusoktól és az érzelmi biztonságtól (Walsh, 2016). Ez magyarázhatja, hogy a kontrollcsoportban sem kizárólag magas reziliencia jelenik meg.

A reziliencia korcsoportos megoszlását országok és nevelési környezet szerint az alábbi táblázat és diagram szemlélteti:

32. táblázat. A gyermekek rezilienciájának korcsoportos megoszlása országok és nevelési környezet szerint

	V-VIII			XI-XII		
	Ro (%)	Mo (%)	CSGY (%)	Ro (%)	Mo (%)	CSGY (%)
Alacsony	20	29	7	26	71	17
Közepes	65	56	76	63	39	81
Magas	15	15	17	11	0	2



16. ábra. A gyermekek rezilienciájának korcsoportos megoszlása országok és nevelési környezet szerint

A felsős korosztály esetében minden csoportban a közepes reziliencia dominál, de jelentős különbségek figyelhetők meg az alacsony és magas reziliencia arányában: a romániai gyermekvédelmi ellátásban (Ro) az alacsony reziliencia aránya közepes, míg a magas reziliencia jelenléte szűkebb. Ez összhangban van a preadoleszcens kor fokozott stresszérzékenységgel és az intézményi ellátásból fakadó kihívásokkal. A magyarországi gyermekvédelmi ellátásban (Mo) az alacsony reziliencia aránya magasabb, mint Romániában, ami arra utalhat, hogy a magyar ellátottak ebben a szakaszban nagyobb érzelmi terhelést élnek át. A magas reziliencia aránya alacsony. A családban élő kontrollcsoportnál (CSGY) azt látjuk, hogy ebben az életkori szakaszban a magas reziliencia aránya szintén mérsékeltebb, de valamivel magasabb, mint a gyermekvédelmi ellátottaknál. A reziliencia közepes szintje azonban itt is domináns.

A serdülők esetében a reziliencia mintázata stabilabb, de nagy különbségek mutatkoznak. A romániai gyermekvédelmi ellátásban (Ro) a magas reziliencia aránya ebben a korcsoportban a legnagyobb, ami arra utal, hogy a serdülőkorban a romániai gyermekek jobban képesek adaptálódni, fejlettebb megküzdési stratégiákat alkalmazni. A magyarországi gyermekvédelmi ellátásban (Mo) a reziliencia szintje eltolódik az alacsonyabb kategóriák felé, különösen az alacsony reziliencia vonatkozásában. Ez a serdülőkorra jellemző identitás- és jövőképfarmálás bizonytalanságaival, valamint a gyermekvédelmi rendszerből való kikerülés közeledtével magyarázható. Ami a családban élő kontrollcsoportot (CSGY) illeti, itt a serdülők körében a reziliencia profilja kiegyensúlyozottabb, a magas reziliencia aránya viszonylag stabil. Ez a családi kötődés támogató jellegére és az otthoni környezet érzelmi biztonságára utal.

A két diagram elemzése több, a nemzetközi szakirodalommal is összhangban álló tendencia kirajzolódását teszi lehetővé. Mindenekelőtt megfigyelhető, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek rezilienciaszintje általában alacsonyabb, mint a családban nevelkedőké. Ez a különbség visszatérő eredmény a rezilienciakutatásban: a családi gondoskodásban jelenlévő stabil kötődési minták, az érzelmi támogatás, valamint a következetes szülői válaszkészség olyan protektív tényezők, amelyek elősegítik a magasabb rezilienciaszint kialakulását (Masten, 2014; Walsh, 2016). Ugyanakkor az adatok arra is rámutatnak, hogy a családi nevelési környezet sem minden esetben biztosít fenntartó erejű támaszt, mivel az alacsony reziliencia a családban élő gyermekek körében is megjelenik. Ez összhangban áll azokkal a megközelítésekkel, amelyek a családi stresszorok – például a konfliktusok, szülői pszichés terheltség vagy gazdasági bizonytalanság – rezilienciát romboló hatására hívják fel a figyelmet (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

A romániai gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek körében a reziliencia megoszlása a teljes mintát tekintve kevésbé polarizált, és a közepes reziliencia dominanciája figyelhető meg. Ez a mintázat összefügghet a vizsgált intézmények strukturáltabb napi rutinjával, valamint a természetközeli életmóddal, amely a kutatások szerint kedvező hatást gyakorol a stressz-szabályozásra és az érzelmi stabilitásra (Wells & Evans, 2003; Berto, 2014). A természetes környezethez való hozzáférés – különösen intézményi kontextusban – a nemzetközi irodalom szerint fontos protektív tényező, amely hozzájárulhat a reziliencia erősödéséhez.

Ezzel szemben a magyarországi gyermekvédelmi mintában nagyobb arányban jelenik meg az alacsony reziliencia, különösen a serdülőkorú gyermekek körében. A serdülőkori reziliencia csökkenése több, a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó tényezővel is magyarázható, többek között a szakemberek fluktuációjával, a gondozási környezet stabilitásának hiányával, valamint az elhelyezésből való kikerülés közeledte által okozott bizonytalansággal. A nemzetközi vizsgálatok következetesen kimutatták, hogy a gyermekvédelmi rendszerekben élő serdülők fokozott pszichoszociális kockázatoknak vannak kitéve, és esetükben a reziliencia alacsonyabb szintjét különösen a kapcsolati instabilitás erősíti (Dozier et al., 2014; Stein, 2006b).

Az életkori különbségek tekintetében jól látható, hogy a preadoleszcens időszak (V–VIII. évfolyam) valamennyi vizsgált csoportban sérülékenyebb: ebben az életszakaszban magasabb arányban jelenik meg az alacsony reziliencia. Ez összhangban van azzal, hogy a preadoleszcencia a társas elvárások növekedésével és az iskolai terhek fokozódásával párhuzamosan kritikus stresszérzékeny időszak (Compas et al., 2017). A serdülőkorban ugyanakkor országonként eltérő rezilienciamintázat érvényesül: míg Romániában a reziliencia erősödése figyelhető meg, addig Magyarországon csökkenés tapasztalható. A családi kontrollcsoport esetében a reziliencia serdülőkorban kiegyensúlyozottabb, ami a támogató családi kapcsolatok védő hatására utal.

A vizsgált eredmények megerősítik, hogy a reziliencia soktényezős konstrukció, amelyet egyszerre határoznak meg a gyermekvédelmi rendszer strukturális jellemzői, a kötődési kapcsolatok stabilitása, a környezeti erőforrások (például a természethez való hozzáférés), az életkori fejlődési sajátosságok, valamint a családi stresszorok és szülői kompetenciák minősége. A nemzetközi kutatásokkal összhangban a jelen eredmények is rámutatnak, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élők rezilienciája átlagosan alacsonyabb, ugyanakkor megfelelő pszichoszociális intervenciókkal – különösen a serdülőkor időszakában – jelentős mértékben erősíthető (Masten & Barnes, 2018).

9.1.7. A környezeti attitűd és a vizsgált háttérváltozók közötti összefüggések statisztikai vizsgálata

A következőkben a függetlenségvizsgálatok eredményeit mutatjuk be, amelyek során azt elemeztük, hogy a környezeti attitűd milyen kapcsolatban áll különböző, a vizsgálat szempontjából releváns változókkal. A vizsgálatok két-két szempont összevetésével történtek az alábbi esetekben:

- környezeti attitűd és tanulmányi eredmények,
- környezeti attitűd és konkrét természettudományos ismeretek,
- környezeti attitűd és szorongási szint,
- környezeti attitűd és reziliencia,
- környezeti attitűd és az intézményben eltöltött idő hossza.

A függetlenségvizsgálat célja annak feltárása, hogy van-e szignifikáns kapcsolat a vizsgált változók között, vagy azok egymástól függetlenül alakulnak. A nullhipotézis minden esetben azt feltételezi, hogy nincs összefüggés a mérési csoportok adatai között, vagyis a vizsgált szempontok nem állnak kapcsolatban egymással. Amennyiben a statisztikai elemzés eredményei alapján a nullhipotézis nem tartható fenn, úgy megállapítható, hogy a változók között összefüggés áll fenn, amely további értelmezést és elméleti megfontolást tesz szükségessé. A következő alfejezetekben a vizsgálatok részletes eredményei és értelmezései olvashatók.

Környezeti attitűd és tanulmányi eredmények kapcsolata

A vizsgálat egyik központi kérdése annak feltárása volt, hogy a gyermekek környezeti attitűdje milyen mértékben függ össze a tanulmányi teljesítmény különböző mutatóival, illetve kimutatható-e statisztikailag értelmezhető kapcsolat a két változó között eltérő nevelési kontextusokban. Ennek érdekében khi-négyzet próbákat alkalmaztunk a kategóriaváltozók közötti asszociációk feltérképezésére, kiegészítve a kapcsolat erősségére vonatkozó Cramer-féle V hatásméret számításával. Az alábbi eredményeket kaptuk:

33. táblázat. A környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény összefüggése országonkénti bontásban

Országok	χ^2	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	13,15	0,156	0,22	gyenge	nem szignifikáns
Mo	10,44	0,316	0,19	gyenge	nem szignifikáns

Mindkét vizsgált minta esetében gyenge erősségű, statisztikailag nem szignifikáns kapcsolat mutatkozott a környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény között. A romániai mintában a kapcsolat mértéke valamivel magasabb ($V = 0,22$), mint a magyarországi mintában ($V = 0,19$), azonban egyik esetben sem érte el a szignifikancia szintjét. Az eredmények alapján a vizsgált változók között nem igazolható statisztikailag szignifikáns kapcsolat a mintákban.

A függetlenségvizsgálat eredményei a gyermekvédelemben élő gyermekek (Ro+Mo) és a családban élő gyermekek esetében a következőképpen alakul:

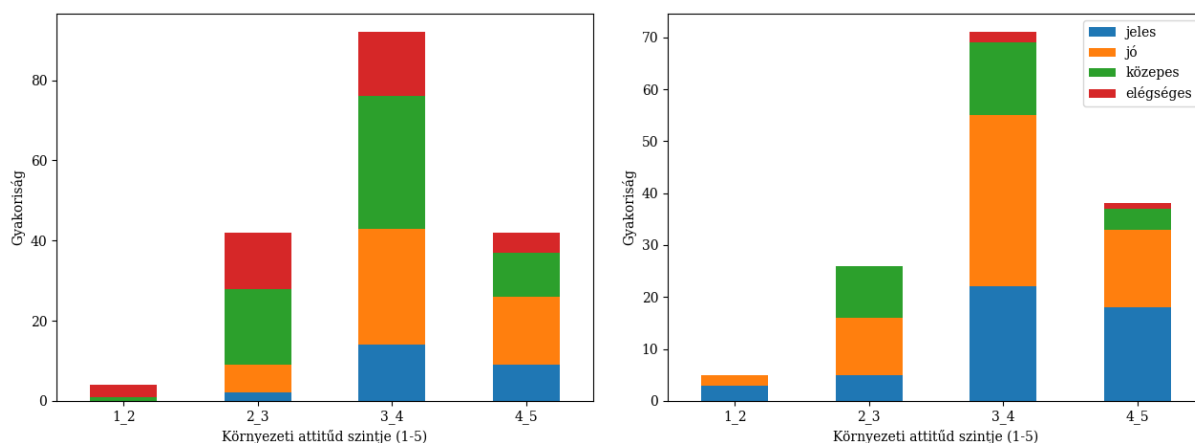
34. táblázat. A környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény összefüggése nevelési szintér szerinti bontásban

Gyermekcsoport	χ^2	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
GYVGY	23.32	0.0055	0.21	gyenge–közepes	szignifikáns
CsGY	13.11	0.158	0.18	gyenge	nem szignifikáns

A gyermekotthonban és családban élő gyermekek összehasonlítása alapján elmondható, hogy a környezeti attitűd és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolat a gyermekotthonban élő fiatalok körében szignifikáns ($\chi^2 = 23,32$; $p = 0,006$; $V = 0,21$), míg a családban élő gyermekek mintájában nem igazolható statisztikailag ($\chi^2 = 13,11$; $p = 0,158$; $V = 0,18$). A hatásméret mindkét csoportban gyenge, azonban a gyermekotthonokban élők esetében jelenléte erőteljesebb. Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált mintában a környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény közötti statisztikai együttjárás a gyermekotthonban élők körében erőteljesebben jelenik meg.

Látható, hogy a romániai és magyarországi minták külön-külön nem rendelkeztek elegendő statisztikai erővel ahhoz, hogy a gyenge, de következetes kapcsolat szignifikánsan megjelenjen a környezeti attitűd és tanulmányi teljesítmény között. Mivel a két adatbázis iránya megegyező volt, az összevont vizsgálatban a megnövelt elemszám és stabilabb eloszlások révén a kapcsolat már kimutathatóvá vált. Az eredmény azt jelzi, hogy a jelenség létezik, de csak nagyobb mintában észrevehető erővel jelenik meg.

Mindez grafikusan megjelenítve:



17. ábra. A környezeti attitűd és a tanulmányi eredmények megoszlása gyermekotthonban (bal) és családban élő gyermekek (jobb) körében

A gyermekotthonban élő gyermekek mintájában a tanulmányi teljesítmény és a környezeti attitűd közötti asszociáció erőteljesebben és differenciáltabban jelenik meg, míg a családi környezetben élő gyermekek esetében az összefüggés nem éri el a statisztikai szignifikancia szintjét. A két minta közötti eltérés részben a tanulmányi eredmények eloszlásának különbségeivel jellemezhető: a gyermekotthonos mintában nagyobb variabilitás figyelhető meg, valamint gyakoribbak az alacsonyabb teljesítménycategóriák, míg a családi mintában az eredmények koncentráltabb eloszlást mutatnak.

A nagyobb szóródás mellett a kapcsolat statisztikai kimutathatósága érzékenyebbé válhat, különösen nagyobb elemszám vagy kategória-összevonás esetén. Ezzel szemben a koncentráltabb eloszlás korlátozhatja az összefüggés statisztikai megjelenését.

Mindez azt mutatja, hogy a környezeti attitűd jelentősége nagyobb lehet ott, ahol kevesebb strukturális támogató tényező áll rendelkezésre (gyermekotthon).

Az eredmények illeszkednek azokhoz a nemzetközi kutatási tendenciákhoz, amelyek szerint a környezeti attitűd nem közvetlen meghatározója, inkább közvetett befolyásoló tényezője az iskolai teljesítménynek, elsősorban a motivációs, önszabályozási és érzelmi biztonságot nyújtó hatások révén (Kellert, 2002; Kuo, 2015). A szakirodalom ugyanakkor abban is egyetért, hogy a környezeti attitűd nem izolált prediktora az iskolai sikerességnek, hanem olyan tágabb rendszer része, amelyet az érzelmi háttér, szociális támogatás, kulturális tőke, családi és intézményi tényezők egyaránt alakítanak (Hart, 1979; Malmberg, 1998). E megközelítés összhangban áll jelen eredményeinkkel: a gyenge, de konzisztens kapcsolat azt jelzi, hogy a környezeti attitűd inkább támogató szerepet tölt be, semmint alapvető meghatározó tényezőként jelenik meg, különösen ott, ahol a tanulmányi eredmények egyéb hatások miatt kevésbé differenciálódnak.

Környezeti attitűd és konkrét természettudományos ismeretek kapcsolata

A függetlenségvizsgálat országonkénti eredményeit az alábbi táblázat szemlélteti:

35. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos tudás összefüggésének vizsgálata romániai és magyarországi mintában

Ország	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Következtetés
Ro	16,76	0,053	0,25	gyenge	tendencia, majdnem szignifikáns
Mo	15,18	0,232	0,23	gyenge	nem szignifikáns

A két gyermekvédelmi minta azt mutatja, hogy a környezeti attitűd és a konkrét természettudományos ismeretek között gyenge, de konzisztens kapcsolat érhető tetten, amelynek kimutathatósága jelentős mértékben függ a vizsgálati minták méretétől, variabilitásától és kategóriaeloszlásától. Mindkét országos mintában a Cramer-féle V hatásméret hasonló nagyságú volt ($V \approx 0,23-0,25$), ami következetes irányú, gyenge-közepes kapcsolatot jelez a két változó között, jóllehet a statisztikai szignifikancia csak a romániai adatok esetében közelítette meg az elfogadási küszöböt. Ez azt jelzi, hogy a környezeti attitűd befolyásolhatja a természettudományos tudásszint alakulását, de hatása nem elég erős ahhoz, hogy kisebb elemszám vagy kevésbé differenciált teljesítményeloszlás mellett önmagában szignifikáns tényezőnek bizonyuljon.

A romániai mintában megfigyelhető, hogy nagyobb kategóriabeli variabilitás és teljesítménybeli inhomogenitás mellett a környezeti attitűd és a természettudományos tudásszint közötti asszociáció markánsabban jelenik meg, míg a magyarországi adatok esetében a teljesítményértékek koncentráltabb eloszlása és kisebb varianciája mellett az összefüggés statisztikai megjelenése mérsékeltebb. A két minta az összefüggés irányát és nagyságrendjét tekintve hasonló tendenciát mutat, ugyanakkor csak a romániai vizsgálat közelíti meg a statisztikai szignifikancia szintjét.

Az eredmények alapján a környezeti attitűd nem tekinthető önálló, meghatározó tényezőnek a természettudományos tudásszint vonatkozásában, ugyanakkor a változók között konzisztens irányú együttjárás figyelhető meg. Feltételezhető, hogy nagyobb elemszám vagy eltérő kategorizálás mellett az asszociáció statisztikai kimutathatósága módosulhat.

Az összefüggés szorosságát Spearman-korrelációval teszteltük.

36. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos ismeretek közötti kapcsolatot Spearman-féle rangkorrelációs mutatói romániai és magyarországi gyermekvédelmi mintákban

Minta	Spearman ρ (rho)	p-érték	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	0,368	0,00046	közepesen gyenge pozitív	szignifikáns
Mo	0,325	0,00149	gyenge pozitív kapcsolat	szignifikáns

A környezeti attitűd és a konkrét természettudományos ismeretek kapcsolatának rangkorrelációs vizsgálata mindkét gyermekvédelmi mintában szignifikáns, pozitív irányú

együttjárást jelzett a két változó között. A romániai gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek esetében a Spearman-féle rangkorreláció közepesen gyenge pozitív kapcsolatot mutatott ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$), ami azt jelzi, hogy magasabb környezeti attitűdpontszámokhoz jellemzően magasabb természettudományos tudásszint társul. A magyarországi mintában szintén szignifikáns, gyenge pozitív összefüggés volt megfigyelhető ($\rho = 0,32$; $p = 0,001$), amely nagyságrendileg hasonló a romániai eredményhez, ugyanakkor az eloszlási sajátosságok mellett kevésbé markánsan jelenik meg.

A 0,3–0,4 közötti rho-értékek a társadalomtudományi kutatásokban mérsékelt erősségű kapcsolatként értelmezhetők. Az eredmények összhangban állnak a függetlenségvizsgálatok tapasztalataival: míg a kategóriaváltozók elemzése csak részben szignifikáns, tendenciaszerű asszociációkat mutatott, addig a folytonos skálán végzett rangkorreláció érzékenyebben ragadta meg a változók közötti statisztikai együttjárást.

A függetlenségvizsgálat eredményei a gyermekvédelemben élő gyermekek (Ro+Mo) és a családban élő gyermekek esetében a következőképpen alakulnak:

37. táblázat. A környezeti attitűd és a természettudományos tudás összefüggésének vizsgálata nevelési szintek közötti bontásban

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
GYVGY	40,52	$p < 0,001$	0,27	gyenge-közepes	szignifikáns
CSGY	43,53	$p < 0,001$	0,32	közepes	szignifikáns

A függetlenségvizsgálat eredményei alapján mind a gyermekvédelmi ellátásban élő, mind a családban élő gyermekek körében szignifikáns asszociáció mutatható ki a környezeti attitűd és a természettudományos ismeretek között. A gyermekvédelmi mintában a kapcsolat gyenge–közepes erősségű ($V = 0,27$), míg a családban élő gyermekek esetében valamivel magasabb, közepes nagyságú összefüggés figyelhető meg ($V = 0,32$). Az eredmények azt jelzik, hogy mindkét csoportban a magasabb környezeti attitűdpontszámokhoz jellemzően magasabb természettudományos tudásszint társul, ugyanakkor az asszociáció erőteljesebb a családi környezetben nevelkedő gyermekek mintájában.

A csoportok közötti különbség értelmezésekor figyelembe veendő, hogy a gyermekvédelmi mintában a teljesítmény- és tudásszintek eloszlása heterogénebb lehet, valamint több, a vizsgálatban nem kontrollált kontextuális tényező is jelen lehet. A családi mintában ezzel szemben eltérő eloszlási és környezeti sajátosságok figyelhetők meg.

Környezeti attitűd és szorongási szint kapcsolata

38. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	7,26	0,297	0,20	gyenge	nem szignifikáns
Mo	3,29	0,772	0,13	nagyon gyenge	nem szignifikáns

A környezeti attitűd és a szorongási szint között sem Romániában, sem Magyarországon nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns kapcsolat a gyermekvédelmi mintákban. A román adatok ugyan gyenge, tendenciaszerű összefüggést jeleznek, de ez nem éri el az értelmezhetőséghez szükséges küszöböt, míg a magyar mintában a kapcsolat hatása gyakorlatilag elhanyagolható.

A két országos eredmény összevetése alapján megállapítható, hogy a környezeti attitűd és a szorongási szint között mutatkozó kapcsolat iránya konzisztens, de gyengesége miatt nem tekinthető bizonyítottnak. A romániai adatok valamivel erősebb, de még mindig gyenge jelenséget mutatnak, míg a magyarországi eredmények azt sugallják, hogy a környezeti attitűd nem játszik kimutatható szerepet a szorongás alakulásában a vizsgált mintában. A statisztikai erő hiánya, a mintanagyság és a szorongási szintek eloszlásának korlátozott varianciája egyaránt hozzájárulhat ahhoz, hogy az esetlegesen meglévő pszichológiai hatások nem válnak érzékelhetővé a kvantitatív elemzésben. A vizsgálati adatok alapján a környezeti attitűd nem tekinthető a szorongásszint megbízható prediktorának a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek körében, ugyanakkor az eredmények nem zárják ki annak lehetőségét, hogy kvalitatív megközelítésben, mediáló vagy moderáló változók figyelembevételével, illetve nagyobb mintán kimutatható legyen valamilyen pszichológiai kapcsolat. A jelen adatok inkább azt támasztják alá, hogy a szorongás mértékét a gyermekvédelmi környezetben más, erősebb és közvetlenebb tényezők határozzák meg, mint például az érzelmi biztonság, kötődéshiány, intézményi stabilitás vagy traumaélmények, míg a környezeti attitűd hatása legfeljebb közvetett módon, nem pedig közvetlen szorongáscsökkentő tényezőként jelenhet meg.

A függetlenségvizsgálat eredményei a gyermekvédelemben élő gyermekek (Ro+Mo) és a családban élő gyermekek esetében a következőképpen alakulnak:

39. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint kapcsolatának vizsgálata nevelési szintek szerint

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
GYVGY	7,25	0,298	0,14	nagyon gyenge	nem szignifikáns
CSGY	7,41	0,284	0,16	gyenge	nem szignifikáns

A függetlenségvizsgálatok eredményei alapján sem a gyermekvédelmi ellátásban élő mintában, sem a családban nevelkedő gyermekek körében nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns összefüggés a környezeti attitűd és a szorongási szint között. A gyermekvédelmi mintában az együttjárás nagyon gyenge mértékű ($V = 0,14$), míg a családban élők esetében valamivel magasabb, de továbbra is gyenge erősségű kapcsolat figyelhető meg ($V = 0,16$).

Az adatok azt jelzik, hogy a környezeti attitűd mentén egyik vizsgált csoportban sem különülnek el markánsan a szorongási szintek. Bár mindkét mintában azonos irányú tendencia rajzolódik ki (a pozitívabb attitűdhez alacsonyabb szorongási szint társul), az együttjárás mértéke alacsony, és nem éri el a statisztikai szignifikancia szintjét.

Tehát a vizsgálat eredményei nem támasztják alá a környezeti attitűd és a szorongási szint közötti érdemi statisztikai kapcsolat fennállását a vizsgált populációkban.

Az összefüggés szorosságát Spearman-korrelációval teszteltük.

40. táblázat. A környezeti attitűd és a szorongási szint közötti kapcsolat Spearman-féle rangkorrelációs mutatói nevelési szintek szerint

Minta	Spearman ρ (rho)	p-érték	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
GYVGY	-0,187	0,012	gyenge	szignifikáns negatív
CSGY	-0,094	0,269	nagyon gyenge	nem szignifikáns

A Spearman-féle rangkorreláció eredményei szerint az összevont gyermekvédelmi mintában gyenge, de statisztikailag szignifikáns negatív együttjárás mutatható ki a környezeti attitűd és a szorongási szint között ($\rho = -0,19$; $p < 0,05$). Ez azt jelzi, hogy a magasabb környezeti attitűdpontszámokhoz alacsonyabb szorongásszint-pontszámok társulnak, ugyanakkor az együttjárás erőssége gyenge. A szignifikáns eredmény a mintanagyság figyelembevételével értelmezhető, mivel nagyobb elemszám mellett kisebb erősségű korreláció is kimutathatóvá válhat.

A családban élő gyermekek kontrollmintájában ezzel szemben az együttjárás nem szignifikáns, és nagyon gyenge mértékű ($\rho = -0,09$; $p = 0,27$), ami arra utal, hogy ebben a mintában a két változó között nem azonosítható statisztikailag igazolható kapcsolat.

A két minta eredményei tehát abban térnek el, hogy míg a gyermekvédelmi csoportban gyenge, de szignifikáns negatív korreláció figyelhető meg, addig a családban élők esetében ilyen összefüggés nem mutatható ki.

Környezeti attitűd és reziliencia kapcsolata

41. táblázat. A környezeti attitűd és a reziliencia szint kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	20,68	0,0021	0,37	közepes	szignifikáns
Mo	15,67	0,0156	0,36	közepes	szignifikáns

A reziliencia és a környezeti attitűd kapcsolatának vizsgálatára irányuló elemzések mindkét vizsgált ország esetében statisztikailag kimutatható együttjárást jeleztek a két változó között. A romániai és a magyarországi gyermekotthonokban élő fiatalok mintáján elvégzett χ^2 -próbák egyaránt szignifikáns eredményt mutattak (Románia: $[\chi^2] (6)=20,68$, $p=0,002$; Magyarország: $[\chi^2] (6)=15,67$, $p=0,016$), ami arra utal, hogy a reziliencia és a környezeti attitűd kategóriáinak eloszlása nem tekinthető függetlennek egymástól.

A statisztikai szignifikancia értelmezésének kiegészítéseként Cramer–V hatásméret-számítás is történt. Mindkét mintában közepes erősségű kapcsolat volt azonosítható (Románia: $V=0,37$; Magyarország: $V=0,36$), amely a változók közötti összefüggés mérsékelt mértékére utal. Az eredmények alapján a kapcsolat nem csupán statisztikailag igazolható, hanem értelmezhető nagyságrenddel is rendelkezik, ugyanakkor nem tekinthető kiemelkedően erősnek.

A hatásméretnek hasonló nagysága a két ország mintájában a reziliencia és a környezeti attitűd közötti együttjárás strukturális mintázatának összevethető jellegét jelzi. A romániai minta esetében a χ^2 -érték magasabb szintje és az alacsonyabb p-érték valamelyest erőteljesebb statisztikai eltérést mutat, ugyanakkor az értékek közötti különbségek értelmezése további elemzéseket igényel.

Az eredmények együttes értelmezése alapján megállapítható, hogy a vizsgált populációban a reziliencia és a környezeti attitűd változói között közepes erősségű statisztikai kapcsolat azonosítható. A χ^2 -próba eredményei a változók közötti nem-függetlenséget jelzik, míg a Cramer–V mutató a kapcsolat mértékéről nyújt információt.

A romániai minta esetében tapasztalt némileg magasabb statisztikai értékek arra utalnak, hogy a reziliencia szintjei és a környezeti attitűd kategóriái közötti együttjárás ebben a kontextusban markánsabban jelenik meg. Ennek hátterében álló intézményi, pedagógiai vagy kontextuális tényezők azonosítása további – különösen kvalitatív vagy longitudinális – vizsgálatok keretében lehetséges.

A függetlenségvizsgálat eredményei a gyermekvédelemben élő gyermekek (Ro+Mo) és a családban élő gyermekek esetében a következőképpen alakulnak:

42. táblázat. A környezeti attitűd és a reziliencia kapcsolatának vizsgálata nevelési szintek szerint

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
GYVGY	35,07	<0,001	0,36	közepes	szignifikáns
CSGY	32,04	<0,001	0,41	közepes	szignifikáns

A statisztikai elemzések alapján mindkét vizsgált csoportban szignifikáns kapcsolat azonosítható a reziliencia szintjei és a környezeti attitűd pontszám tartományai között. A függetlenségvizsgálat (χ^2 -próba) eredményei arra utalnak, hogy a két változó eloszlása nem tekinthető egymástól függetlennek, vagyis a reziliencia kategóriái és a környezeti attitűd kategóriái között statisztikailag kimutatható együttjárás áll fenn. A környezeti attitűd megoszlása nem egyenletes a reziliencia különböző szintjein, hanem strukturált elrendeződést mutat.

A kapcsolat erősségét jelző Cramer-V mutató a gyermekvédelmi mintában $V = 0,36$ értéket vett fel, amely a hatásméret-értelmezési keretek szerint közepes erősségű összefüggésnek felel meg. Ez az érték arra utal, hogy a két változó között mérsékelt nagyságrendű kapcsolat azonosítható, ugyanakkor egyik változó sem írható le a másik kizárólagos meghatározójaként. A közepes hatásméret arra is rámutat, hogy az együttjárás mértéke mellett további, a vizsgálatba be nem vont tényezők jelenléte sem zárható ki.

A családban élő gyermekek mintájában mért $V = 0,41$ érték a hatásméret felső közepes tartományába esik, ami a két változó közötti kapcsolat viszonylag erőteljesebb mértékére utal ebben a csoportban. A két minta közötti különbség a kapcsolat erősségében eltérő mintázatra enged következtetni a vizsgált populációk között, ugyanakkor ezen eltérések értelmezése további empirikus vizsgálatot igényel.

Összességében az eredmények azt jelzik, hogy a reziliencia és a környezeti attitűd között mindkét mintában statisztikailag kimutatható, közepes erősségű kapcsolat áll fenn.

Környezeti attitűd és a gyermekvédelemben eltöltött idő kapcsolata

A gyermekotthonban töltött időre vonatkozóan az alábbi időintervallum csoport kategóriák kerültek meghatározásra: 0-4 év; 4,1-8 év; 8,1-12 év; 12,0-18 év.

43. táblázat. A környezeti attitűd és a gyermekvédelemben eltöltött idő kapcsolatának vizsgálata romániai és magyarországi mintákon

Minta	χ^2 érték	p-érték	Cramer-V	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	7,56	0,579	0,17	nagyon gyenge	nem szignifikáns
Mo	13,03	0,161	0,22	gyenge	nem szignifikáns

A két ország adatainak összehasonlítása alapján a gyermekotthonban eltöltött idő és a környezeti attitűd közötti kapcsolat eltérő statisztikai mintázatot mutat a romániai és a magyarországi mintában.

A romániai adatok esetében a χ^2 -próba nem jelzett szignifikáns összefüggést ($p = 0,579$), és a Cramer–V mutató is gyenge kapcsolatot mutatott ($V = 0,17$). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált mintában az intézményben eltöltött idő kategóriái és a környezeti attitűd pontszámaitományai között nem azonosítható számottevő statisztikai együttjárás. A környezeti attitűd megoszlása a bentlakás időtartama szerint nem mutat markáns differenciálódást.

A magyarországi minta esetében a kapcsolat szintén nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak ($p = 0,161$), ugyanakkor a Cramer–V értéke ($V = 0,22$) a romániai adatokhoz képest valamelyest erősebb, bár továbbra is gyenge kapcsolatot jelez. Ez az érték arra utal, hogy a bentlakás időtartama és a környezeti attitűd kategóriái között mérsékelt mértékű, de nem szignifikáns együttjárás figyelhető meg a magyar mintában.

A két ország eredményeinek összevetése alapján megállapítható, hogy míg a romániai mintában a kapcsolat gyenge és statisztikailag nem igazolt, addig a magyarországi mintában valamivel erőteljesebb, de továbbra sem szignifikáns összefüggés mutatható ki.

Összességében az elemzések azt jelzik, hogy a gyermekotthonban eltöltött idő és a környezeti attitűd közötti kapcsolat mindkét országban gyenge, és egyik mintában sem éri el a statisztikai szignifikancia szintjét. A változók közötti esetleges különbségek pontosabb feltárása további, kiterjesztett mintán végzett vizsgálatokat igényelhet.

Spermann-korrelációval is tesztelve az összefüggéseket, az alábbiakat kaptuk:

44. táblázat. A környezeti attitűd és a gyermekvédelemben eltöltött idő közötti kapcsolat Spearman-féle rangkorrelációs mutatói nevelési szinterek szerint

Minta	Spearman ρ (rho)	p-érték	Kapcsolat erőssége	Szignifikancia
Ro	-0,19	0,075	nagyon gyenge	nem szignifikáns, negatív
Mo	-0,27	0,010	gyenge	szignifikáns negatív

A Spearman-féle rangkorreláció eredményei alapján a romániai mintában nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns kapcsolat a gyermekotthonban eltöltött idő és a környezeti attitűd között ($\rho = -0,19$; $p = 0,075$). A korrelációs együttható gyenge, negatív irányú együttjárást jelez, azonban a p-érték alapján ez az összefüggés nem tekinthető szignifikánsnak. Ennek megfelelően a vizsgált változók között a romániai mintában nem igazolható statisztikailag megalapozott monoton kapcsolat.

A magyarországi gyermekotthonokban élő gyermekek esetében a Spearman-korreláció gyenge, negatív irányú és statisztikailag szignifikáns kapcsolatot mutatott ($\rho = -0,27$; $p < 0,05$). Ez az eredmény arra utal, hogy a bentlakás időtartama és a környezeti attitűd pontszámai között alacsony mértékű, de kimutatható monoton együttjárás áll fenn a magyar mintában. A kapcsolat erőssége ugyanakkor gyenge, így az együttjárás mértéke korlátozott.

A két ország eredményeinek összehasonlítása alapján eltérő statisztikai mintázat rajzolódik ki: míg a romániai mintában nem igazolható szignifikáns kapcsolat, addig a magyarországi mintában gyenge, negatív irányú, szignifikáns korreláció azonosítható.

9.2. A vizsgálatok eredményei a gyermekvédelmi gondoskodásban dolgozó szakemberek esetében

A vizsgálat célja a gyermekvédelmi szakemberek természeti környezethez kapcsolódó szemléletének, tapasztalatainak és fejlődési motivációinak feltárása volt, valamint azoknak a

szervezeti és személyes tényezőknek az azonosítása, amelyek támogatják vagy éppen akadályozzák a környezeti nevelés hatékony megvalósulását, átfogó képet kapni arról, hogyan viszonyulnak a gyermekvédelmi szakemberek a környezeti neveléshez, és mely tényezők határozzák meg e terület intézményi megvalósításának lehetőségeit és korlátait.

Az elemzés a következő kérdések mentén történt: (1) a dolgozók véleménye a környezeti nevelés intézményi szintű szükségességéről; (2) a szakemberek környezeti attitűdje; (3) azoknak az akadályoknak és gátló tényezőknek az azonosítása, amelyek nehezítik a környezeti nevelési programok megszervezését; valamint (4) a szakemberek továbbfejlődési hajlandósága és az erre szánt időkeret feltárása.

A vizsgálatban részt vevő gyermekvédelmi szakemberek közül összesen 30 fő töltötte ki a kérdőívet, akik közül 27 nő és 3 férfi volt. Ez az arány jellemző a teljes sokaságra is, mely jól tükrözi a gyermekvédelemre jellemző erőteljes nemi aránytalanságot, amely a szakma nőies jellegét, a női szerepek dominanciáját hangsúlyozza. A gyermekvédelem, mint segítő hivatás, tradicionálisan a gondoskodás, empátia és érzelmi elköteleződés értékeire épül, amelyek a társadalmi nemi szerepek hagyományos felfogásában elsősorban a nőkhez kapcsolódnak. A nemi megoszlás tehát nem csupán a szakmai összetétel statisztikai sajátossága, hanem a gondoskodói szerepek társadalmi konstrukciójának lenyomata is.

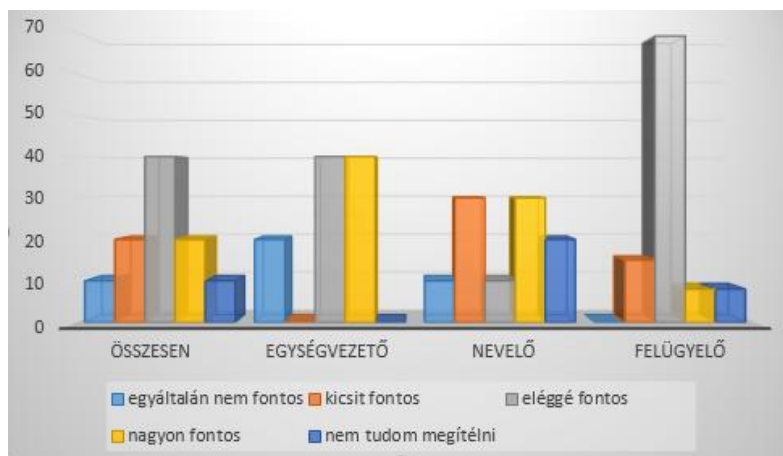
A félig strukturált interjút kitöltő gyermekvédelmi szakemberek korosztályos megoszlása a következőképpen alakult: 4 fő 35 év alatti, 11 fő 36–50 év közötti, míg 15 fő 50 év feletti volt. Az adatok azt mutatják, hogy a fiatalabb korosztályok alulreprezentáltak a gyermekvédelemben dolgozók körében, ami a szakma előregedésére és a fiatal utánpótlás hiányára utal. Ez a tendencia összhangban áll a hazai és nemzetközi szakirodalommal, amely szerint a gyermekvédelem és a szociális ellátás területén egyaránt jellemző a szakemberhiány, a munkaerő-fluktuáció, valamint az utánpótlás-problémák.

A vizsgálati adatok szerint a válaszadók fele (15 fő) hat évnél rövidebb ideje dolgozik a gyermekvédelmi rendszerben, ami arra utal, hogy a munkaerő jelentős része viszonylag új a szakmában, és a fluktuáció továbbra is meghatározó jelenség. Ezzel szemben csupán 5 fő rendelkezik 23 évnél hosszabb szakmai tapasztalattal, ami a tapasztalt, stabil munkavállalók alacsony arányát jelzi.

A kitöltők közül 5 fő szakmai egység vezető, 2 fő fejlesztőpedagógus, 10 fő nevelő, 13 fő gyermekfelügyelő. A dolgozók közül 8 fő községben él, 12 fő városban, 10 fő megyei jogú városban.

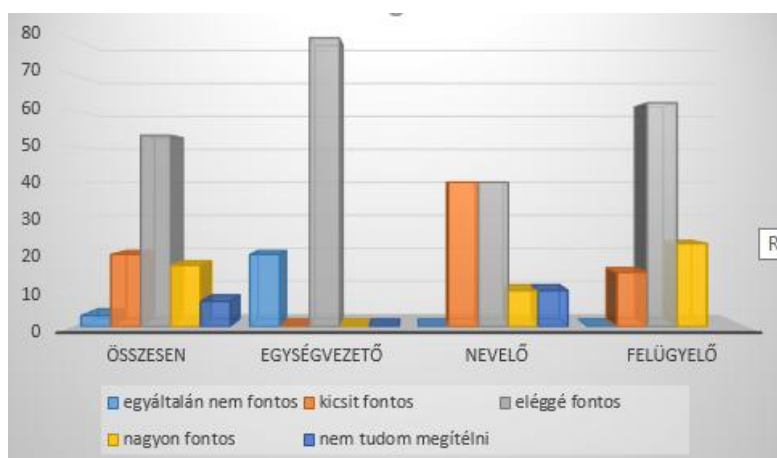
9.2.1. A dolgozók véleménye a környezeti nevelés intézményi szintű igényéről

Az eredmények alapján a dolgozók több mint fele úgy ítéli meg, hogy az intézményében a környezeti nevelés fontos vagy nagyon fontos szerepet tölt be. Különösen kedvező, hogy az egységvezetők többsége is ezzel az állásponttal azonosul, ami arra utal, hogy intézményi szinten megvan a nyitottság a környezeti nevelés erősítésére. Ugyanakkor néhány vezető úgy nyilatkozott, hogy intézményében a környezeti nevelés, a természeti élmények és a szabadtéri tevékenységek nem bírnak különösebb jelentőséggel. A nevelők körében megosztottabb a vélemény: körülbelül felük tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak a környezeti nevelést, míg a másik felük szerint ez az intézményi nevelésben kevésbé, vagy egyáltalán nem kap hangsúlyt. A gyermekfelügyelők ezzel szemben pozitívabban értékelik az intézményükben folyó környezeti nevelést: több mint háromnegyedük úgy véli, hogy az intézmény számára a környezeti nevelés eléggé vagy kifejezetten fontos, és csak elenyésző részük ítéli meg ennek ellenkezőjét. Ez arra utal, hogy a gyermekekkel közvetlenebb, mindennapi kapcsolatban álló szakemberek inkább érzékelik a természethez való viszony fejlesztésének jelentőségét.



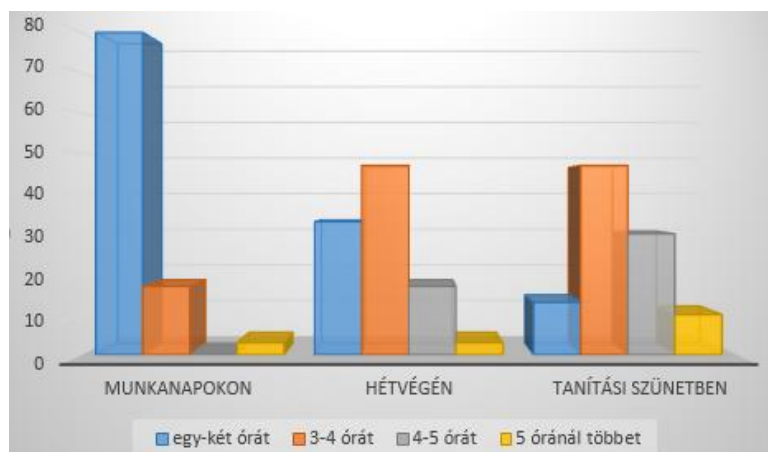
18. ábra. A környezeti nevelés fontosságának megítélése munkakörök szerint a gyermekvédelemben

A válaszok alapján hasonló tendencia figyelhető meg a szabad levegőn töltött idő fontosságának megítélésében is. A megkérdezett dolgozók közel háromnegyede úgy gondolja, hogy intézményi szinten fontos, hogy a gyermekek minél több időt töltsenek a szabadban. Ennél a kérdésnél is megfigyelhető, hogy a gyermekfelügyelők kedvezőbben értékelik a helyzetet, mint a nevelők, ami arra utalhat, hogy a gyermekek mindennapi életének közvetlenebb ismerete befolyásolja a megítélést.



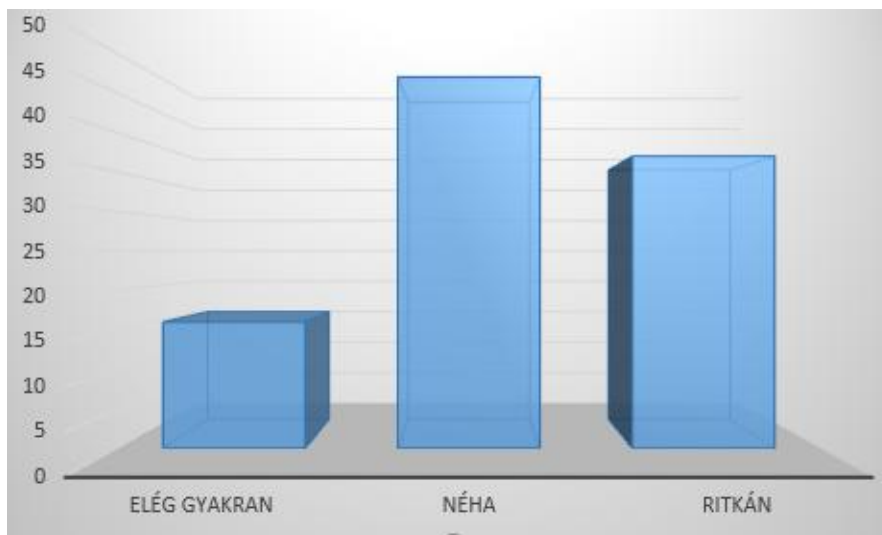
19. ábra. A szabad levegőn töltött idő fontosságának megítélése a gyermekvédelmi dolgozók körében

A tényleges megvalósulás azonban mérsékeltebb képet mutat. A dolgozók beszámolója szerint a gyermekek munkanapokon átlagosan 1–2 órát, míg hétvégén vagy tanítási szünetben 3–5 órát töltenek a szabad levegőn. Ez az időkeret összhangban van az intézményi napirenddel, amely jellemzően délután 15.00 és 18.00 óra között biztosít szabadidős tevékenységre lehetőséget. Ugyanakkor a megfigyelések alapján ez az idő gyakran nem szervezett, irányított programokkal, hanem önálló, kevésbé strukturált tevékenységekkel telik, például az intézmény udvarán vagy a közeli köztéren történő szabadidő-töltéssel. A környezeti nevelés szempontjából ugyanakkor lényeges lenne, hogy a gyermekek felügyelt, ismeretbővítő és célzottan fejlesztő programokon vehessenek részt a szabadban töltött idő alatt.

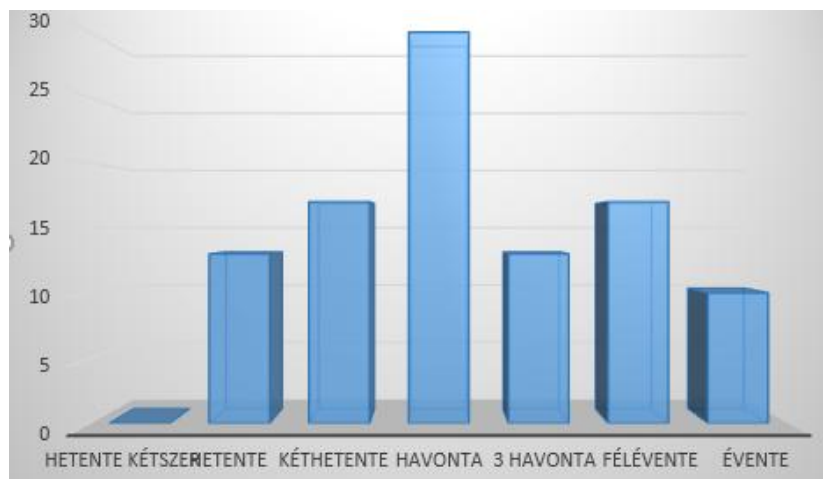


20. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabad levegőn töltött idejének becsült időtartama az intézményi dolgozók megítélése alapján

A kirándulások és szervezett programok gyakorisága szintén korlátozott. A dolgozók több mint háromnegyede szerint az intézmények ritkán, vagy csak alkalmanként szerveznek kirándulásokat, és hasonló arányban vallják, hogy a környezeti neveléshez kapcsolódó programok is legfeljebb havonta, vagy ennél is ritkábban valósulnak meg. A válaszadók egyharmada jelezte, hogy hetente vagy kéthetente van szervezett szabadidős program az intézményben, de a többség szerint ezek rendszertelenek és alkalmoszerűek.



21. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek kirándulásainak gyakorisága az intézményi dolgozók megítélése szerint

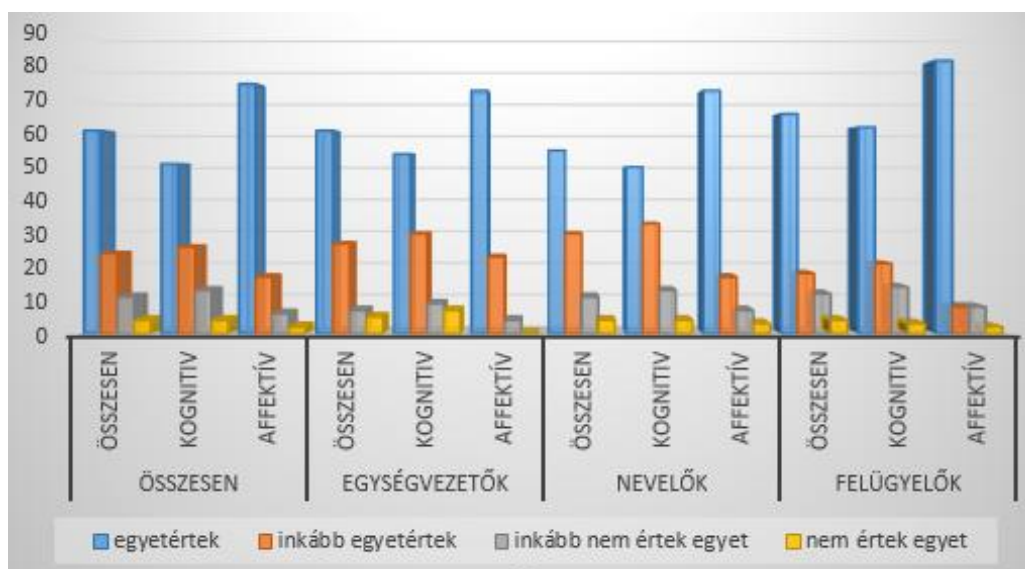


22. ábra. Szervezett környezeti nevelési programok gyakorisága a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek körében intézményi dolgozói megítélés alapján

Látható, hogy bár a dolgozók többsége fontosnak tartja a környezeti nevelést és a szabad levegőn töltött időt, a gyakorlati megvalósítás terén jelentős hiányosságok tapasztalhatók. A pozitív attitűd tehát nem minden esetben jár együtt intézményi szintű cselekvéssel: a környezeti nevelés a legtöbb esetben nem beépített, tudatosan tervezett pedagógiai folyamatként, hanem eseti, spontán tevékenységek formájában jelenik meg. Ez arra utal, hogy az intézményekben a környezeti nevelés fejlesztéséhez szervezeti elköteleződésre, strukturált programokra és pedagógiai támogatásra van szükség.

9.2.2. A szakdolgozók környezeti attitűdjének vizsgálata

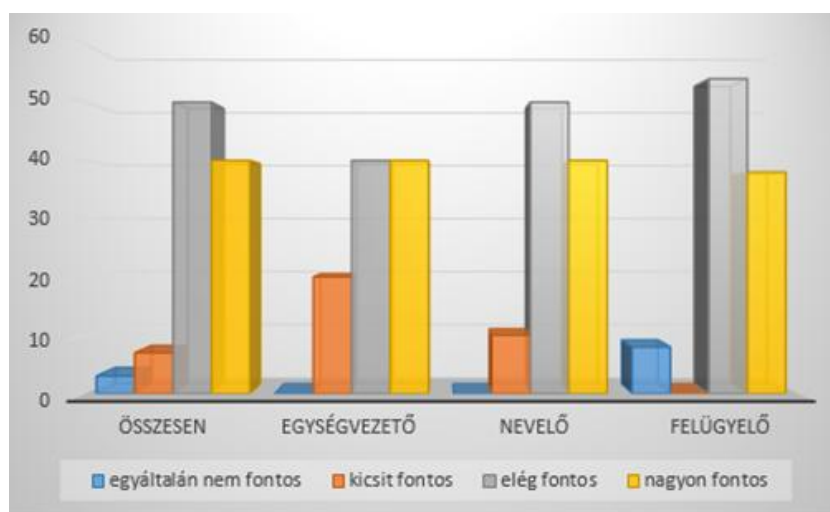
Az összesített eredményeket az alábbi diagramm szemlélteti:



23. ábra. Kognitív és affektív környezeti attitűdök a gyermekvédelemben dolgozók körében

Az eredmények pozitív kognitív és affektív hozzáállást jeleznek a dolgozók körében. Minden vizsgált munkaköri csoport esetében az affektív (érzelmi) dimenzió mutatta a legmagasabb értékeket, ugyanakkor a kognitív ismeretekre vonatkozó attitűdök is kifejezetten pozitív irányultságot tükröznek. Ez arra utal, hogy a gyermekvédelemben dolgozók nem csupán értelmileg, hanem érzelmileg is azonosulnak a környezeti értékekkel és a természet megóvásának jelentőségével. Ez azt jelenti, hogy a dolgozók személyes jelentést tulajdonítanak a környezeti nevelés problematikájának, átélik és magukénak érzik a hozzá kapcsolódó érzelmeket, ez a folyamat belső motivációt és elköteleződést hoz létre, ami befolyásolja a viselkedését és szakmai döntéseiket (Katz, Kahn, 1978; Eisenberg, Strayer, 1987; Meyer, Allen, 1991, Deci, Ryan, 2000), azaz a szakemberek érzelmileg is fontosnak tartják a környezeti nevelést, és ez hat a munkájuk minőségére és a programok megvalósítására.

Ezt a tendenciát a félig strukturál interjú más tételeire adott válaszok is megerősítik: a dolgozók túlnyomó többsége egyetértett abban, hogy fontos, hogy a gyermekek minél több időt töltsenek a szabad levegőn, ami a környezeti nevelés gyakorlati aspektusainak elismerését is tükrözi. Ugyanakkor az adatok némi intézményi attitűdbeli különbséget is jeleznek, mivel akadt olyan egységvezető, aki a szabad levegőn töltött idő fontosságát kevésbé tartotta meghatározónak



24. ábra. A szabad levegőn töltött idő jelentőségének szakmai megítélése a gyermekvédelmi ellátásban

A kognitív ismeretekre vonatkozó kérdések eredményei összességében kedvező képet mutatnak. A dolgozók döntő többsége helyesen határozta meg a környezeti nevelés fogalmát, ami arra utal, hogy a vizsgált csoport tagjai alapvető szinten tisztában vannak a környezeti nevelés céljaival és pedagógiai jelentőségével.

A veszélyes hulladékok fogalmának ismerete és a felsorolásuk ugyanakkor bizonyos mértékű variabilitást mutatott. A 30 beérkezett válasz tematikus tartalomelemzése alapján a válaszok négy fő kategóriába sorolhatók: (1) konkrét, pontos szakmai ismereten alapuló válaszok; (2) általános, hétköznapi példákon alapuló válaszok; (3) tág, intuitív vagy szemléleti megközelítések; valamint (4) fogalmi tévedéseket tartalmazó megnyilatkozások.

- *Pontos, tárgyyszerű ismereteket tükröző válaszok.* A válaszadók ötöde (6 fő) pontosan határozta meg a veszélyes hulladék fogalmát, megnevezve a leggyakoribb veszélyes anyagokat és termékeket, mint például az elemek, akkumulátorok, festékek, olajok, gyógyszerek, vegyszerek, elektromos eszközök vagy radioaktív anyagok. E válaszok a környezeti kockázatokkal kapcsolatos tudatos ismereteket tükrözik, és arra utalnak, hogy a dolgozók egy

része kognitív szinten jól informált a veszélyes hulladék kategóriáiról. Ebbe a csoportba sorolhatók azok a megfogalmazások is, amelyek az ártalmas, speciális kezelést igénylő anyagokra vagy a radioaktív hulladéokra hivatkoznak (pl. „a különleges kezelést igénylő hulladék”, „radioaktív anyagok, izotópok, azbeszt”). Ezek a válaszok a fogalom szakmailag releváns és precíz értelmezését tükrözik.

- *Hétköznapi, gyakorlatias példákon alapuló válaszok.* A válaszok legnagyobb hányada (17 fő válasza) ebbe a kategóriába sorolható. A válaszadók jellemzően konkrét, mindennapi életből vett példákat soroltak fel: olaj, vegyszer, pelenka, injekciós tű, háztartási hulladék, fáradt olaj, elhasznált elem, festékes doboz, spray, konyhai zsiradék stb. Ezek a példák részleges, de funkcionálisan helyes ismereteket tükröznek: a dolgozók felismerik a veszélyes hulladékot, mint az élővilágra káros vagy nem lebomló anyagot, de definíciós szinten gyakran keverik a biológiailag nem lebomló és a toxikus fogalmakat. A válaszokban gyakran megjelenik az a szemlélet, hogy „ami a természetre ártalmas, az veszélyes hulladék”, ami értelmezhető a környezeti felelősség morális-attitűdbeli megnyilvánulásaként.

- *Tág, értékalapú vagy attitűdvezérelt megközelítések.* Néhány válasz kifejezetten attitűdjellegű, morális töltetű definíciót adott, például: „Számomra minden hulladék veszélyes, mert nincs helye a természetben.” „Ami nem lebomló, az veszélyes.” Ezek a válaszok kevésbé pontosak tudományos szempontból, ugyanakkor jól tükrözik a környezeti érzékenység és etikai felelősség meglétét. A fogalmi pontosság hiánya mellett e válaszok magas affektív elkötelezettséget jeleznek, amely a környezeti attitűdök érzelmi komponensének kifejeződése (Hungerford & Volk, 1990).

- *Fogalmi tévedések, pontatlan válaszok.* A válaszok kisebb része (5 fő válasza) fogalmi pontatlanságokat vagy tévedéseket tartalmazott. Ilyenek például azok az esetek, amikor a válaszadók minden háztartási vagy városi szemetet veszélyes hulladéknak minősítettek („eldobott törött üveg, szemét az utcán, tavakban”), illetve amikor a veszélyességet kizárólag a lebomlás hiányával azonosították („műanyag, nylon, fém, ami nem bomlik le”). Ez arra utal, hogy a fogalom tudományos-rendszerszintű ismerete hiányos, és gyakran intuitív, vizuális vagy erkölcsi alapon értelmeződik.

A kvalitatív elemzés alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi szakemberek többsége rendelkezik alapvető ismeretekkel a veszélyes hulladék fogalmáról, ugyanakkor az ismeretek részlegesek, heterogének és gyakran attitűdalapúak. A válaszok között jól megfigyelhető a kognitív szint különbözősége: egyes dolgozók konkrét, rendszerezett tudással bírnak, míg mások inkább érzelmi és értékalapú viszonyulással közelítenek a témához.

A fogalmi pontosság hiányát magyarázhatja a gyermekvédelmi dolgozók különböző szakmai háttere, valamint az, hogy a környezeti nevelés nem képezi központi elemét a pedagógiai gyakorlatuknak. Az attitűdjellegű megnyilvánulások azonban arra utalnak, hogy a környezeti felelősség morális szinten internalizált értékként jelen van, ami kedvező alapot nyújt a további tudatosítási és képzési folyamatokhoz. Kollmuss & Agyeman, 2002; Sterling, 2010 is hangsúlyozzák, hogy a környezeti tudás, attitűd és viselkedés közötti kapcsolat nem lineáris: az ismeretek bővítése önmagában nem garantálja a környezettudatos cselekvést, ugyanakkor a pozitív attitűdök fejlesztése elősegíti a fogalmi pontosodást. A vizsgált válaszok azt mutatják, hogy a gyermekvédelmi dolgozók körében a „veszélyes hulladék” fogalma alapvetően ismert, de nem rendszerezett, és jellemzően érzelmi-morális alapokon nyugszik, ami a környezeti nevelésben jó kiindulópontot jelent a tudatos ismeretfejlesztéshez.

A dolgozók fele nyilatkozott úgy, hogy tudatában van annak, mit tehet személyes szinten a fenntartható jövő elősegítése érdekében, ami a környezeti felelősségvállalás és az egyéni cselekvési tudat meglétére utal: „az erőforrások takarékos használatával vagy a környezettudatos megoldások választásával én is hozzájárulhatok a fenntartható jövőhöz”

(egységvezető, 48 éves, férfi); „Fontosnak tartom, hogy saját viselkedésemmel is jó példát mutassak a gyermekeknek, ezért igyekszem személyes szinten is környezettudatosan élni” (nevelő, 43 éves, nő); „Úgy gondolom, hogy nagyon fontos, hogy a gyerekeknek olyan szokásokat és értékeket mutassak, amelyek a természet tiszteletére és a fenntartható életmód kialakítására tanítják őket” (nevelő, nő, 51 éves).

A konatív (cselekvéses) aspektus vizsgálata esetében az eredmények azt mutatják, hogy a dolgozók kevesebb mint fele nyilatkozott úgy, hogy munkája során minden alkalmat megragad arra, hogy a gyermekekkel környezettel vagy természettel kapcsolatos ismereteket osszon meg. Ugyanakkor pozitív tendenciát jelez, hogy az egységvezetők több mint fele hasonlóan vélekedett (25. ábra).



25. ábra. A környezeti neveléssel kapcsolatos tartalmak tanításának gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében

Egy nyitott kérdés arra irányult, hogy a gyermekvédelmi szakemberek milyen témákat és ismereteket tanítottak a gyermekeknek, amelyek a környezeti nevelés területéhez kapcsolódnak. A 20 beérkezett válasz tematikus elemzése alapján jól kirajzolódnak azok a tartalmi területek és értékpreferenciák, amelyek meghatározzák a környezeti nevelés gyakorlatát a gyermekvédelmi intézményekben.

- *Környezetvédelem és felelős magatartás a mindennapokban.* A válaszok többsége a mindennapi környezettudatos viselkedésformák tanítását hangsúlyozta. Gyakori motívumként jelent meg a szemetelés elkerülése, a víz- és energiatakarékosság, valamint a villamos energia tudatos használata: „nem folytatjuk a vizet feleslegesen” (gyermekfelügyelő, 41 éves, nő), „lekapcsoljuk a villanyt, ha nincs rá szükség” (gyermekfelügyelő, nő, 36 év). Ezek a tevékenységek az ökológiai tudatosság mikroszintű megnyilvánulásai, amelyek a gyermekek életvitelében az önkontroll és a felelősségvállalás fejlesztését szolgálják.

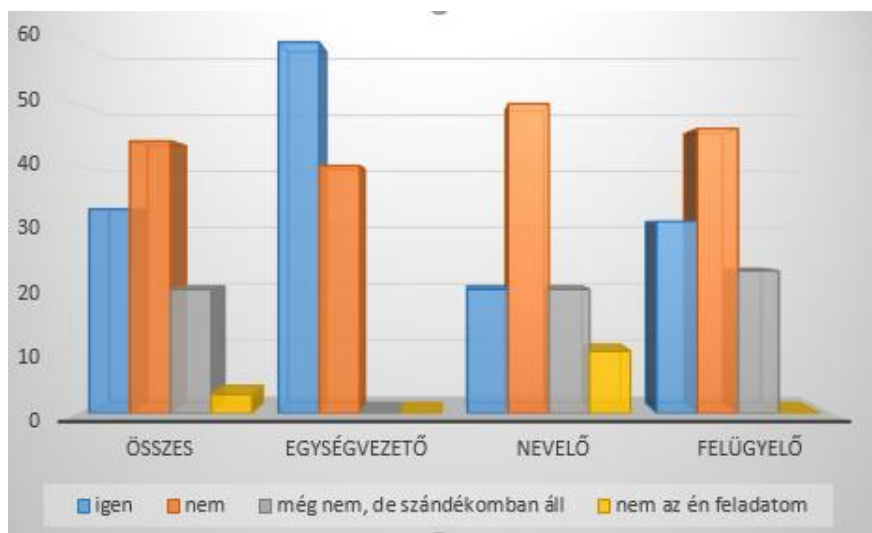
- *Hulladékgazdálkodás és szelektív gyűjtés.* A leggyakrabban előforduló téma a szelektív hulladékgyűjtés, amelyet a válaszadók közel háromnegyede említett. Többen kiegészítették ezt az újrahasznosítás, a tudatos fogyasztás és az anyagok körforgásának megértése témáival („nem használt dolgok továbbadása”, „a túlfogyasztás elkerülése”, „lebomló és nem lebomló hulladék megkülönböztetése”). E válaszok jól tükrözik a környezeti nevelés kognitív komponensének érvényesülését, hiszen a dolgozók konkrét ismereteket és gyakorlati tudást közvetítenek a gyermekek számára.

- *Természetismereti és biológiai ismeretek.* Számos válaszadó említette, hogy a gyermekekkel közösen növény- és állatvilággal kapcsolatos ismereteket dolgoznak fel. A tevékenységek

között szerepelt a növények és állatok felismerése, gondozása, az erdőirtás következményeinek megbeszélése, valamint a kertgondozás és földművelés. Egyes válaszokban a természethez való személyes kapcsolat is megjelent, például a „süncsalád etetése és óvása”, illetve a „faölelés”, amelyek a természethez való érzelmi kötődést erősítik. Ezek a példák a környezeti attitűd affektív dimenzióját jelenítik meg, hozzájárulva a természethez való pozitív viszony kialakításához.

- *Környezettudatos életmód és fenntarthatósági szemlélet.* Több válasz utal a fenntartható életmódra nevelés gyakorlati formáira, mint például a tudatos vásárlás, a pazarlás kerülése és a maradékmentes étkezés („annyit főzünk, amennyi elfogy, ételt nem dobunk ki”). Ezek a válaszok azt jelzik, hogy a dolgozók egy része a környezeti nevelést életmódformáló, szocializációs eszközként értelmezi, és igyekszik a fenntarthatóság elveit a gyermekek mindennapi tevékenységeibe is beépíteni.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi intézmények dolgozói elsősorban a gyakorlati, mindennapi szinten megvalósítható környezeti nevelésre helyezik a hangsúlyt. A tanított témák túlnyomó része viselkedésformáló jellegű (pl. szelektív hulladékgyűjtés, energiatakarékosság), és csak kisebb arányban épül elméleti, rendszerszintű ismeretekre. Az eredmények arra utalnak, hogy a gyermekvédelmi környezetben a környezeti nevelés elsősorban affektív és konatív szinten valósul meg — tehát az érzelmi kötődés és a gyakorlati cselekvés formájában —, míg a kognitív komponens csak részben integrálódik a nevelési folyamatokba. Ez a mintázat jól illeszkedik a környezeti nevelés elméleti modelljeihez (Hungerford & Volk, 1990; Kollmuss & Agyeman, 2002), amelyek szerint a környezettudatos viselkedés kialakulása fokozatosan, az érzelmi bevonódástól a tudatos cselekvésig vezető tanulási folyamat eredménye. A válaszokból kitűnik, hogy a dolgozók elkötelezettek a környezeti értékek közvetítése iránt, de a tevékenységek gyakran spontán és nem formális keretek között zajlanak. Látható, hogy a gyermekvédelmi dolgozók körében jelentős potenciál rejlik a környezeti nevelés fejlesztésében. A meglévő gyakorlatok már tartalmazzák a fenntarthatóság alapelveit, azonban ezek strukturáltabb pedagógiai támogatással és módszertani képzésekkel tovább erősíthetők, különösen a kognitív ismeretátadás és a reflexív gondolkodás fejlesztése terén.



26. ábra. A környezeti neveléssel kapcsolatos programok szervezésének gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében

A környezeti nevelési programok szervezésére vonatkozó kérdések alapján a dolgozók több mint fele jelezte, hogy nem vett részt ilyen programok szervezésében, ugyanakkor egyötödük

kifejezte szándékát, hogy a jövőben szeretne ilyen jellegű tevékenységet kezdeményezni. A nevelők körében a motiváció alacsonyabb: csupán egyötödük szervezett már környezeti neveléshez kapcsolódó programot, és voltak olyan válaszadók is, akik nem tekintik ezt saját feladatuknak. Ezzel szemben az egységvezetők valamivel több mint fele már részt vett vagy szervezett ilyen tevékenységet (26. ábra).

Egyik nyitott kérdése arra irányult, hogy a gyermekvédelmi szakemberek milyen környezeti neveléssel kapcsolatos, természeti környezetben zajló programokat szerveztek a gyermekek számára. Az összesen 13 beérkezett válasz tematikus elemzésével több ismétlődő mintázat és tartalmi kategória volt azonosítható.

- *Természetismereti és környezetvédelmi tanulási programok.* A válaszok egy részében kifejezetten pedagógiai céllal szervezett természetismereti tevékenységek jelentek meg, mint például az erdei növények és madárhangok felismerése, fa- és virágültetés, tanösvényi túrák, vagy botanikus kerti tematikus programok. Ezek a tevékenységek jól illeszkednek a kognitív és affektív attitűdfejlesztés céljaihoz, mivel egyszerre bővítik a gyermekek ismereteit a természeti környezetről, és érzelmi kötődést alakítanak ki a természet iránt. A Föld napjához kapcsolódó programok (pl. szemétszedés, virágültetés) pedig a környezettudatos cselekvés fontosságának tudatosítását segítik elő.

- *Környezetvédelmi akciók és közösségi részvétel.* Több válaszadó említett aktív környezetvédelmi programokat, mint például a TeSzedd! szeméthyűjtési akció, illetve a parkokban szervezett hulladékgyűjtés. Ezek a tevékenységek a konatív (cselekvéses) komponens fejlesztéséhez járulnak hozzá, mivel lehetőséget teremtenek a környezettudatos viselkedés gyakorlati megvalósítására, a felelősségtudat és a közösségi elköteleződés erősítésére. Az ilyen típusú programok a pro-environmentális viselkedés formálásának fontos eszközei, különösen a gyermekvédelmi intézményekben, ahol a közösségi minták jelentős szerepet játszanak a szocializációban.

- *Szabadidős és rekreációs programok természeti környezetben.* A válaszok jelentős hányada utal szabadidős vagy rekreációs jellegű programokra, mint például kirándulások (Bakony, Hortobágy, falunapok), lovas táborok, erdei kalandpark-látogatások, vagy bográcsozás, közös főzés a szőlőhegyen. Ezek a programok inkább élményalapú tanulási formákat képviselnek, amelyekben a természet közvetlen megtapasztalása, a közösségi élmény és az együttműködés kap hangsúlyt. Bár ezek kevésbé strukturáltan szolgálják a környezeti nevelés céljait, hozzájárulnak a természethez való pozitív érzelmi viszony kialakításához, amely az affektív attitűd egyik kulcseleme.

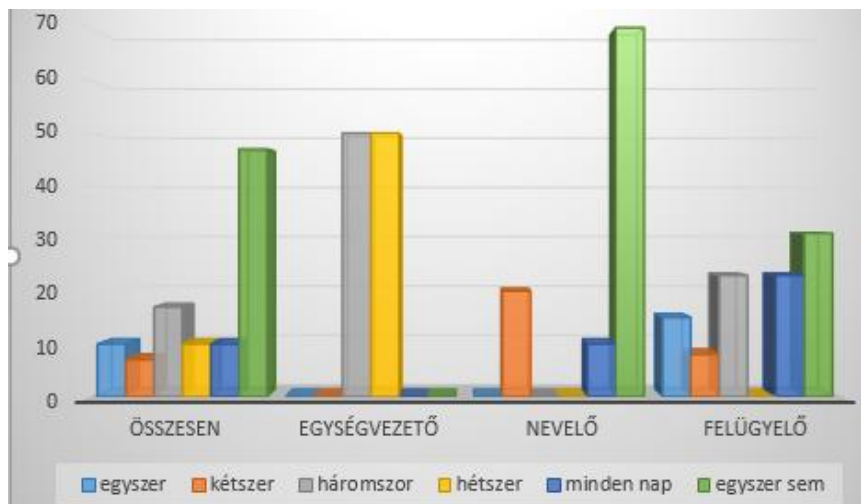
- *Intézményi projektek és komplex környezeti programok.* Kiemelkedik az egyik válaszadó által említett „Egy hullámhosszon” című intézményi projekt, amely egy egyéves, komplex programsorozat keretében valósult meg, a környezettudatos nevelés témájában. Ez az eset jól példázza, hogy a környezeti nevelés intézményi szinten integrált, hosszú távú megvalósítása is lehetséges, ha megfelelő szakmai elköteleződés és szervezeti támogatás társul hozzá.

A válaszok összességében azt mutatják, hogy a gyermekvédelmi szakemberek körében megjelenik a környezeti nevelés iránti nyitottság és kezdeményezőkézség, azonban a tevékenységek túlnyomó része alkalmi jellegű, spontán vagy projektalapú. A programok többsége élményorientált, és csak részben épül explicit környezeti nevelési célokra vagy pedagógiai koncepcióra.

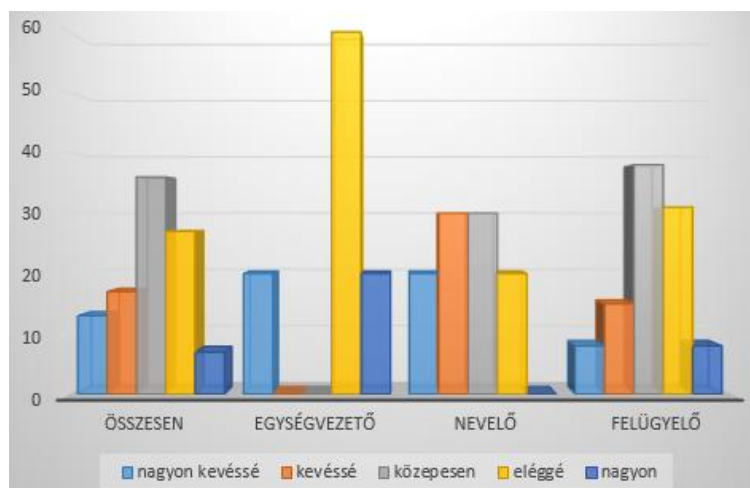
A kvalitatív adatok alapján a gyermekvédelmi intézményekben zajló környezeti nevelés főként az affektív és konatív komponensek fejlesztését támogatja — vagyis érzelmi kötődést és cselekvéses tapasztalatokat közvetít —, míg a kognitív (ismereti) dimenzió kevésbé strukturáltan jelenik meg. Az eredmények azt is jelzik, hogy a természetben szervezett

programok fontos szocializációs terepet biztosítanak a gyermekek számára, különösen olyan intézményi környezetben, ahol a mindennapi élet gyakran elszigetelt a természeti környezettől.

A mindennapi nevelési gyakorlat vizsgálata rámutatott, hogy a dolgozók közel fele (14 fő) az elmúlt egy hónapban egyetlen alkalommal sem vett részt olyan tevékenységben, amely a gyermekek környezeti élményszerzését vagy ismeretszerzését támogatta volna. Két fő számolt be arról, hogy naponta végzett ilyen jellegű tevékenységet. Az egységvezetők valamennyien úgy nyilatkoztak, hogy többször is szerveztek vagy vettek részt környezeti neveléshez kapcsolódó programokban, míg a felügyelők egyharmada, a nevelők háromnegyede jelezte, hogy nem vett részt ilyen tevékenységekben az elmúlt hónap során (27. ábra).



27. ábra. A környezeti nevelési programok havi gyakorisága a gyermekvédelemben dolgozók körében



28. ábra. A gyermekvédelemben dolgozók percepciója saját munkájuk környezeti neveléshez való kapcsolódásáról

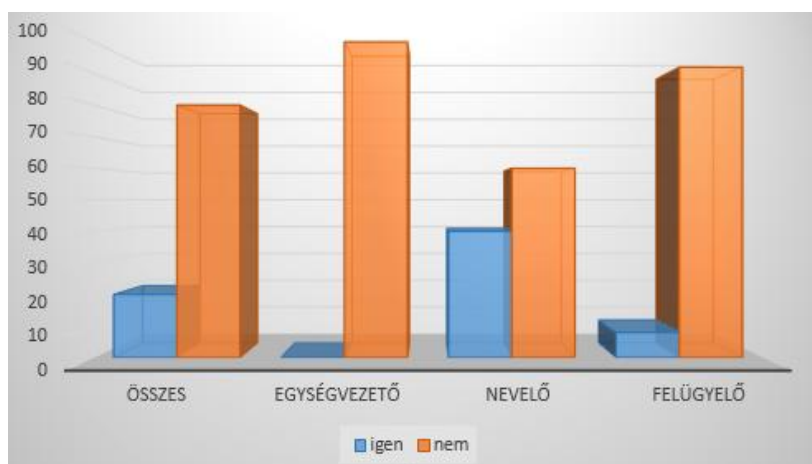
A dolgozók közel háromnegyede vallotta, hogy munkája valamilyen formában kapcsolódik a környezeti neveléshez. Az egységvezetők többsége érzékeli e tevékenység felelősségét és jelentőségét, ugyanakkor akadtak olyan vezetők is, akik nem tartják a környezeti nevelést a szakmai feladatkörük szerves részének. A gyermekfelügyelők elhivatottsága ezen a téren

erőteljesebben megmutatkozik, mint a nevelőké: utóbbiak fele úgy véli, hogy munkája csak kevésbé vagy egyáltalán nem kapcsolódik a környezeti neveléshez. E mögött feltételezhetően az állandó és fokozott munkaterhelés, valamint az idő- és erőforráshiány áll, amelyek a mindennapi nevelési gyakorlatban korlátozzák a környezeti szemléletformálás lehetőségeit (28. ábra).

A fenti eredmények alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi rendszerben dolgozók erős affektív elköteleződéssel rendelkeznek a környezeti értékek iránt, és kognitív ismereteik is megfelelőnek tekinthetők. Ez arra enged következtetni, hogy a környezeti attitűd nem csupán érzelmi szinten jelenik meg, hanem tudatos ismereti bázissal és reflexív gondolkodással is alátámasztott. Azonban annak ellenére, hogy a dolgozók körében jelen van a környezeti nevelés iránti nyitottság, annak tudatos és rendszeres alkalmazása csak részben valósul meg. A konatív dimenzió tehát kevésbé fejlett, mint a kognitív és affektív komponensek, ami azt jelzi, hogy a pozitív attitűd nem minden esetben transzformálódik cselekvéssé. A környezeti nevelés intézményi szintű erősítése ezért a jövőben a gyakorlati megvalósítás, a motiváció és a szakmai támogatás irányában igényel fejlesztést.

9.2.3. A környezeti nevelés akadályai, gátjai a gyermekvédelemben

Az eredményeket e területen az alábbi ábra mutatja:



29. ábra. Szakdolgozói visszajelzések a környezeti nevelési programok szervezésében

A válaszok alapján a kérdőívet kitöltők négyötöde (24 fő) úgy nyilatkozott, hogy nem találkozott akadállyal a környezeti nevelési tevékenységek megszervezése során, míg egyötödük (6 fő) tapasztalt valamilyen korlátozó tényezőt ezen a téren.

A hat részletező, nyitott kérdésre beérkezett válasz tartalomelemzése alapján több, egymással összefüggő akadálytípus volt azonosítható, amelyek rendszerezhetők szervezeti, erőforrásbeli, személyi és motivációs tényezők szerint.

- **Szervezeti és logisztikai akadályok.** Több válaszadó hangsúlyozta a szervezési nehézségeket és az intézményi logisztika korlátait, mint például az eltérő korosztályok és időbeosztások miatti ütközéseket, valamint a személyzeti hiányt. Az egyik válaszadó így fogalmazott: „Mindegyik gyermek nem tudott volna eljönni, több korosztály van képviselve más időbeosztással. Szakember és gondozó szabadságon, szabadnapon és táppénzen. Egyszerre csak egy helyen tudok lenni.” Ez a megnyilatkozás jól rávilágít arra, hogy a környezeti nevelési programok megszervezése jelentős koordinációs nehézségekkel jár, különösen olyan intézményi környezetben, ahol a gyermekek napirendje kötött, a szakemberek pedig

túlterheltek. A „logisztikai problémák” és a „nem lehetett megoldani” típusú válaszok a strukturális rugalmasság hiányát és az intézményi működés merevségét jelzik.

- *Erőforrás- és finanszírozási korlátok.* A válaszok közül több hivatkozott anyagi korlátokra mint gátló tényezőre: „Egyszerűen nincs erre forrás, semennyi.” Az anyagi háttér hiánya a gyermekvédelmi intézményekre általánosan jellemző probléma, amely nemcsak a programok megvalósítását, hanem a dolgozók motivációját is korlátozza. A környezeti nevelés eszközigenyes tevékenység lehet (utazások, kirándulások, alapanyagok, oktatási segédletek), így a finanszírozás hiánya komoly strukturális akadályt jelent.

- *Személyi és intézményi tényezők.* Több válaszban megjelent a szakemberhiány és a munkatársak passzivitása, mint visszatérő motívum. Az egyik válaszadó szerint: „A gondozott gyermekek ellenállása, a kollégák passzivitása, legfőképpen anyagi okok.” Ez a válasz egyszerre utal a belső motiváció hiányára és a csapatmunka nehézségeire, ami aláássa az intézményi szintű együttműködést. A gyermekvédelmi rendszerben gyakori a személyi fluktuáció és a túlterheltség, amelyek a környezeti neveléshez hasonló, kiegészítő programok megvalósítását másodlagossá teszik.

- *Motivációs és attitűdbeli akadályok.* A „nem volt rá igény”, illetve „érdektelenség, nem támogatott tevékenység” típusú válaszok a motivációs és intézményi kultúrához kapcsolódó akadályokat jelzik. Ezek a válaszok arra utalnak, hogy a környezeti nevelés nem tartozik a szervezeti prioritások közé, és sem a gyermekek, sem a kollégák részéről nem mindig tapasztalható aktív érdeklődés. Az ilyen típusú akadályok mélyebb, értékrendi és szemléletbeli problémákra utalnak, amelyek csak hosszabb távon, tudatos szemléletformálással és vezetői támogatással kezelhetők.

- *Egyéni és eseti akadályok.* Egy válaszadó egészségügyi okokra hivatkozott, amely inkább egyéni szintű, eseti akadálnak tekinthető, és nem általánosítható rendszerszintű problémaként. Ugyanakkor ez is rávilágít arra, hogy a környezeti nevelés megvalósítása számos külső tényezőtől függ, például a dolgozók és a gyermekek aktuális fizikai és mentális állapotától.

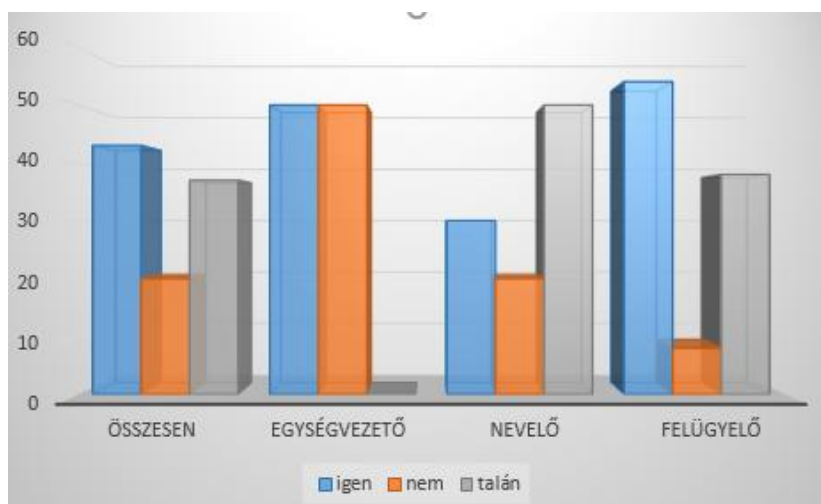
Az elemzés alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi intézményekben a környezeti nevelés megvalósítását elsősorban strukturális és erőforrásbeli akadályok hátráltatják. A szervezeti rugalmasság hiánya, a személyzethiány és az anyagi korlátok mellett a motivációs és attitűdbeli tényezők is jelentős szerepet játszanak. A válaszok alapján a környezeti nevelés nem integrálódott szervesen az intézmények nevelési kultúrájába, és gyakran egyéni kezdeményezések szintjén marad. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint az intézményi környezet és a vezetői támogatás kulcsfontosságú a fenntarthatóságra nevelés sikeres megvalósításához (Tilbury, 2011; Sterling, 2010).

Ezek a visszajelzések arra utalnak, hogy a környezeti nevelés megvalósulását a dolgozók egyéni attitűdjei vagy szándékai mellett számos esetben strukturális és intézményi tényezők is gátolják. A gyermekvédelmi intézményekben jellemzően korlátozottak a személyi és anyagi erőforrások, a nevelők és gyermekfelügyelők jelentős munkaterhelés alatt állnak, ami megnehezíti a kiegészítő, nem kötelező jellegű fejlesztő programok rendszeres megszervezését. Emellett az intézményi kultúra és prioritások sem minden esetben támogatják a környezeti nevelés beépítését a mindennapi gyakorlatba. A jövőbeni fejlesztések szempontjából fontos lenne a vezetői elköteleződés erősítése, a környezeti nevelés intézményi integrációja, valamint a képzések és támogatások bővítése, amelyek csökkenthetik az azonosított akadályokat.

9.2.4. A gyermekvédelemben dolgozók környezeti nevelés terén mutakozó fejlődési

hajlandósága

Az eredmények alapján a dolgozók megközelítőleg fele (14 fő) egyértelműen nyitott a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzések iránt, és kifejezetten érdeklődik a témában való további fejlődés iránt. További 6 fő szintén elképzelhetőnek tartja, hogy a jövőben új ismereteket szerezzen e területen, amennyiben a körülmények ezt lehetővé teszik. Ugyanakkor a dolgozók egyharmada nem mutatott érdeklődést a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbtanulás iránt, ami a szakmai motiváció és a tanulási hajlandóság heterogén mintázatára utal.



30. ábra. A továbbképzésre való nyitottság a szakdolgozók körében

A válaszok arra is rávilágítanak, hogy a továbbképzésben való részvételi hajlandóság összefüggésben áll az időráfordítás lehetőségével és a munkaterheléssel. Azok, akik nyitottak a tanulásra, többségében úgy nyilatkoztak, hogy egy hétvégét szívesen szánának a továbbképzésre, míg a válaszadók egyharmada több hétvégét is vállalna, havonta egyszeri gyakorlatorientált tartalommal alkalom mellett. Ez azt mutatja, hogy a szakemberek reálisan mérlegelik a munkaterhelésüket, és olyan képzési formákat részesítenének előnyben, amelyek rugalmas időbeosztással és valósulnak meg.

A dolgozók válaszai azt is jelzik, hogy a környezeti neveléssel kapcsolatos szakmai ismeretek bővítésére való igény jelen van a gyermekvédelmi rendszerben, azonban ennek intézményi és szervezeti feltételei korlátozottak. Az érdeklődők aránya arra utal, hogy egy megfelelően strukturált, a gyermekvédelmi kontextusra szabott továbbképzési program kedvező fogadtatásra találhatna. A továbbképzések iránti nyitottság emellett összefügg lehet azzal is, hogy a gyermekvédelemben dolgozók nagy része felismeri a környezeti nevelés preventív, fejlesztő és szocializációs szerepét, ugyanakkor hiányzik a gyakorlati megvalósításhoz szükséges módszertani és pedagógiai tudás.

Összegzésképpen a vizsgálat célja a gyermekvédelmi szakemberek természeti környezethez való viszonyának, környezeti attitűdjének, gyakorlati tapasztalatainak és fejlődési motivációinak feltárása volt, továbbá azoknak a szervezeti és személyes tényezőknek az azonosítása, amelyek támogatják vagy gátolják a környezeti nevelés intézményi megvalósulását. A kutatás 30 gyermekvédelmi dolgozó, túlnyomórészt nő (27 fő), részvételével zajlott, ami jól tükrözi a szakma feminizáltságát és a gondoskodói szerepek hagyományos nemi meghatározottságát. A korosztályos megoszlás az idősebb korcsoportok felülreprezentáltságát mutatja, ami a szakma elöregedésére és az utánpótlás hiányára utal. A résztvevők fele 6 évnél

rövidebb szakmai tapasztalattal rendelkeznek, míg a hosszú ideje, 23 évnél régebben pályán lévők aránya alacsony, ami a munkaerő-fluktuáció jelenlétét erősíti meg.

Az eredmények szerint a gyermekvédelmi intézményekben dolgozók többsége fontosnak tartja a környezeti nevelést és a szabad levegőn töltött időt. Különösen a gyermekfelügyelők értékelik pozitívan az intézményi környezeti nevelést, ami összefügghet azzal, hogy ők állnak a legközvetlenebb kapcsolatban a gyermekek mindennapi életével. Ugyanakkor a tényleges megvalósulás jóval szerényebb: a gyermekek hétköznapi 1–2, hétvégén 3–5 órát töltenek a szabadban, többnyire kevésbé strukturált, spontán tevékenységek keretében. A kirándulások és szervezett, kifejezetten környezeti neveléshez kapcsolódó programok ritkák, gyakran alkalmasszerűek, ami arra utal, hogy a környezeti nevelés nem integrálódott tudatos, tervezett pedagógiai folyamatként az intézményi gyakorlatba.

A dolgozók környezeti attitűdjének összességében kedvező: mind a kognitív (ismereti), mind az affektív (érzelmi) dimenzió pozitív irányultságot mutat, különösen az érzelmi elköteleződés erős. A szakemberek nemcsak értelmileg értik, hanem érzelmileg is fontosnak tartják a környezeti értékeket, és személyes jelentést tulajdonítanak a környezeti nevelésnek. Ezt tükrözik a veszélyes hulladék fogalmára adott válaszok is: bár csupán egy kisebb csoport rendelkezik szakmailag pontos ismeretekkel, a többség mindennapi példákon keresztül, gyakran morális-attitűdjellegű megfogalmazásokkal közelíti meg a témát. A fogalmi pontatlanságok ellenére jól látható a környezeti felelősség belsővé válása, ami kedvező kiindulópontot jelent a további tudásfejlesztéshez.

A konatív (cselekvéses) dimenzió már kevésbé erős: a dolgozók kevesebb mint fele nyilatkozott úgy, hogy munkája során minden alkalmat megragad a környezeti nevelés szempontjából releváns tudás és élmények közvetítésére. A válaszok alapján a gyakorlatban elsősorban a mindennapi, praktikus szinten megvalósuló témák dominálnak (pl. szelektív hulladékgyűjtés, energiatakarékosság, vízhasználat, nem szemetelés), illetve a természetismereti és élményalapú tevékenységek (kirándulás, növény- és állatgondozás, szemétszedési akciók, tanösvény-látogatások). Ezek túlnyomórészt az affektív és cselekvéses komponenseket erősítik, míg a rendszerszintű, elméleti tudás kevésbé strukturáltan jelenik meg.

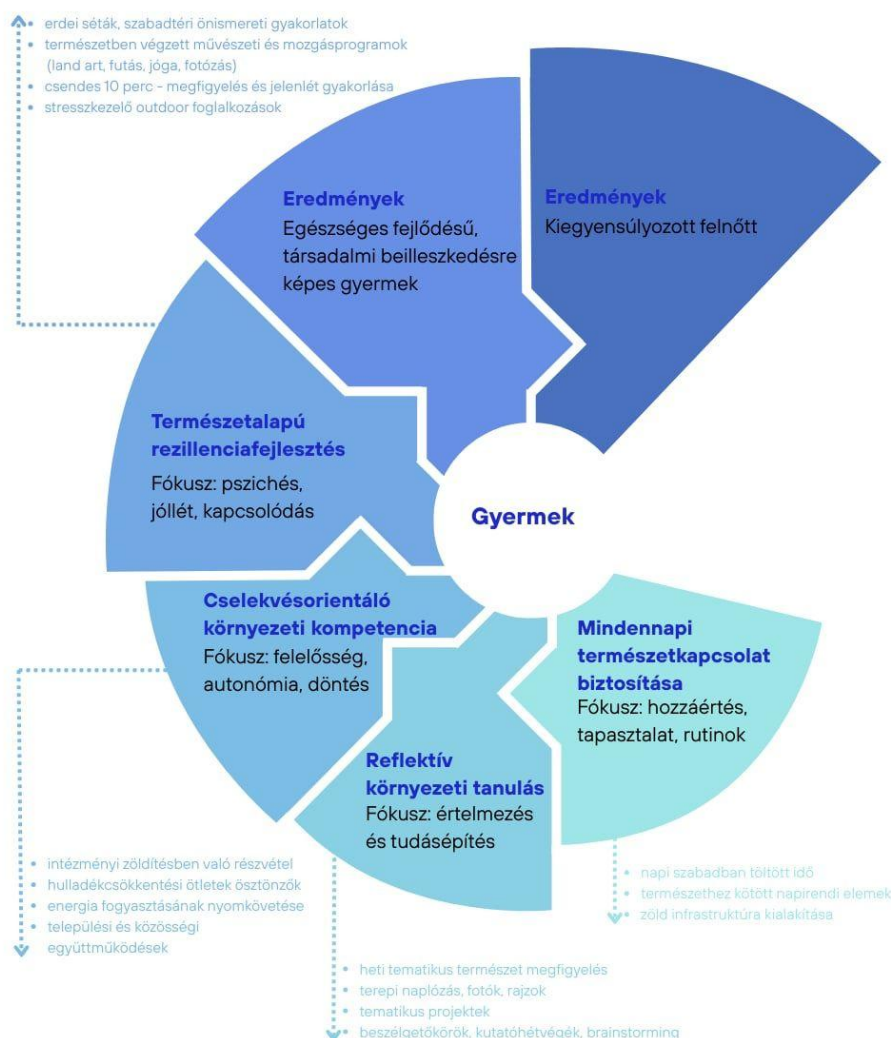
A környezeti nevelés akadályai között a válaszadók szervezeti-logisztikai nehézségeket (időbeosztás, több korosztály összehangolása, létszámhiány), erőforrás- és finanszírozási korlátokat (forráshiány programokra, eszközökre), személyi és motivációs problémákat (kollégák passzivitása, túlterheltség, intézményi prioritások hiánya), valamint eseti, egyéni okokat emeltek ki. Bár a kérdőívben sokan formálisan úgy nyilatkoztak, hogy nem tapasztaltak akadályt, a nyitott válaszok mélyebb strukturális és intézményi problémákra világítanak rá, amelyek a környezeti nevelést gyakran egyéni, alkalmi kezdeményezések szintjén tartják.

A fejlődési hajlandóság összességében kedvező képet mutat: a dolgozók mintegy fele kifejezetten nyitott a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzésekre, további egy részük pedig feltételesen, a munkaterhelés és időkeretek függvényében szintén érdeklődő. A válaszok alapján a hétvégi, rugalmas időbeosztású, gyakorlatorientált képzések lennének a leginkább elfogadhatók. A motiváció heterogén, de jól látszik, hogy a szakemberek jelentős része felismeri a környezeti nevelés preventív és szocializációs értékét, ugyanakkor hiányolja a módszertani és pedagógiai támogatást.

A vizsgálat arra mutat rá, hogy a gyermekvédelmi rendszerben dolgozó szakemberek körében erős affektív elköteleződés és alapvetően pozitív kognitív attitűd jellemzi a környezeti nevelést, ugyanakkor a mindennapi gyakorlatban a környezeti nevelés csak részben, többnyire spontán és nem formális keretek között jelenik meg. A strukturált, intézményi szinten beágyazott környezeti nevelés fejlesztése a szervezeti támogatás, az erőforrás-biztosítás, a vezetői elköteleződés és a célzott továbbképzések irányában igényel további beavatkozást.

9.3. Környezeti nevelési modell gyermekvédelmi otthonok számára

A gyermekvédelmi otthonok számára kialakított környezeti nevelési modell olyan integrált pedagógiai és pszichoszociális keretrendszer, amely a természet jelenlétét nem egyszerű programként, hanem a mindennapi nevelési gyakorlat erőforrásaként, szervező elvévé és fejlesztési környezetévé teszi. A modell abból az alapvetésből indul ki, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjeinek, érzelmi adaptivitásának, rezilienciájának és önszabályozásának alakulása szorosan összefügg a természethez való mindennapi hozzáféréssel, a tapasztalatok reflektív feldolgozásával és az aktív környezeti cselekvés lehetőségével. A természet ebben a megközelítésben nem pusztán tanulási kontextus, hanem biztonságot, kompetenciát és kapcsolódást kínáló tér, amely a gyermekek életminőségét és fejlődési pályáját közvetlenül képes befolyásolni.



31. ábra. Természetalapú környezeti nevelési modell a gyermekvédelmi gondoskodás kontextusában

A modell alapelvei:

Mindennapi természetkapcsolat mint alapszükséglet. A természethez való hozzáférés nem fakultatív szolgáltatás, hanem a gyermek jólétének, fejlődésének és érzelmi stabilitásának alapfeltétele. A modell ennek megfelelően előírja a strukturált, napi szintű szabadtéri jelenlétet, amely az időjárási és szezonális körülményekhez igazodva, de következetesen megvalósul.

Élményből fogalom – fogalomból cselekvés. A környezeti tudás akkor válik értékalapú és cselekvésvezérelt nevelési erőforrássá, ha az élményszerű tapasztalatok fogalmi értelmezéssel és cselekvési lehetőségekkel egészülnek ki. A modell ezért a természetben szerzett élményeket reflektív tanulási folyamatokba ágyazza, majd konatív dimenzióban – felelős cselekvésben – teljesíti ki.

Reziliens gyermek – reziliens környezet. A természetkapcsolat érzelmi és kognitív feldolgozása rezilienciaerősítő hatással bír. A modell értelmezésében a természet nem csupán tanulási közeg, hanem pszichés védőtér, amelyben a gyermek megtapasztalhatja a kompetenciát, a nyugalmat, a kapcsolódást és a kibontakozást. Ez a természetalapú rezilienciafejlesztés áthatja a modell minden elemét.

A modell négy működési komponense:

Mindennapi természetkapcsolat biztosítása

A modell működésének első pillére a mindennapi természetkapcsolat biztosítása, amely a környezethez való hozzáférést stabil, rendszerszintű szükségletként kezeli. Ez azt jelenti, hogy a szabadtéri jelenlét nem eseti kirándulások soraként, hanem napirendbe ágyazott, kiszámítható, rutinszerű tevékenységként jelenik meg. A természetben töltött idő – legyen az kertgondozás, udvari játék, erdei séta vagy egyszerű megfigyelés – a gyermek világának alapvető elemeként funkcionál. A modell szerint minden gyermeknek napi szinten lehetőséget kell biztosítani arra, hogy közvetlen kapcsolatba kerüljön a változó természeti környezettel, mivel éppen ez a közvetlenség képes csökkenteni a bentlakásból fakadó izolációs hatásokat, oldani a feszültséget és támogatni a kapcsolati biztonságérzetet. A természetközeli életmód hatását jól mutatják a romániai példák, ahol a szabadtéri struktúrák, a kertgazdálkodás és a szabad mozgástér következetes szerepe kiegyenlítette a bentlakás időtartamának környezeti attitűdökre gyakorolt hatását.

Fókusz: hozzáférés és rutinok

- napi szabadtéri idő (minimum 60 perc, életkortól függően)
- udvar, kert, közeli zöldterület aktív használata
- természethez kötött napirendi elemek: kertészkedés: növények ápolása, gyomlálás, locsolás, komposztálás stb.
- zöld infrastruktúra kialakítása: magasságyások, gyümölcsfák-bokrok, díszkerti részek

Cél: a természet nem külön tevékenységként, hanem élettérként jelenjen meg.

Reflektív környezeti tanulás

A második alapvető pillér a reflektív környezeti tanulás, amely a tapasztalatokat fogalmi szintre emeli. A modell szerint a környezeti nevelés akkor tud hatékonyan hozzájárulni a gyermekek fejlődéséhez, ha a természeti élmények mellett lehetőség nyílik azok értelmezésére, megértésére és tudatos feldolgozására. A természet nem önmagában „tanító erő”, hanem akkor válik fejlesztő közeggé, ha a gyerek számára létrejön annak mentális leképezése. A megfigyelések dokumentálása, a szezonális változások nyomon követése, a természetben fellelhető összefüggések feltárása, illetve a projekt-alapú tanulás olyan keretet ad, amelyben a gyerek elmélyülten, saját tapasztalatain keresztül érti meg az ökológiai folyamatokat, az

anyagkörforgást vagy a biodiverzitás szerepét. A modell így elősegíti a tudás integrációját, és megelőzi a fragmentáltságot, amelyet a vizsgálatok egyértelműen azonosítottak a gyermekvédelmi mintákban.

Fókusz: értelmezés és tudásépítés

- heti tematikus természet megfigyelés (mi változott a kertben?)
- terepi naplózás, fotónapló vagy rajzos megfigyelési jegyzet
- tematikus projektek (víz, talaj, évszakok, beporzók, hulladék)
- beszélgetőkörök, kutatóhétvégék, portfólió-készítés

Cél: az élmény tudássá, a tudás megértéssé válnon.

Cselekvésorientált környezeti kompetencia

A harmadik építőelem a cselekvésorientált környezeti kompetencia, amely a pozitív attitűdök gyakorlati megélését segíti elő. A kutatások rámutattak, hogy a gyermekvédelmi kontextusban erős a kognitív és affektív elköteleződés – a gyerekek tudják és érzik, hogy a természet fontos –, ám ez gyakran nem fordul át cselekvő magatartássá. A modell ezért kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a gyerekek számára valós felelősségi és döntési helyzetek jöjjenek létre: például a kert vagy kültéri tér hosszú távú gondozása, hulladékcsökkentési vagy energia-monitoring feladatok, közösségi zöldítési kezdeményezések, illetve helyi természetvédelmi akciókba való bekapcsolódás. Ezekben a helyzetekben a gyermek megtapasztalhatja, hogy képes hatni a környezetére, ami kulcselem a reziliencia és az önhatékonyság fejlődésében. A „környezeti felelősségvállalás” tehát nem normatív elvárás, hanem tapasztalati úton kialakuló belső kompetencia.

Fókusz: felelősség, autonómia, döntés

- intézményi zöldítésben való részvétel (ültetés, fenntartás, komposzt)
- hulladékcsökkentési ötletek és ösztönzők
- energia-nyomkövetés (mennyit spóroltunk ezen a héten?)
- települési és közösségi együttműködések (parkok, erdők, iskolák)

Cél: a gyermek megtapasztalja, hogy képes hatni a környezetére, és ez növeli saját megküzdési erejét.

Természetalapú rezilienciafejlesztés

A modell negyedik pillére a természet alapú rezilienciafejlesztés, amely a természet pszichológiai funkcióit integrálja a gondozási folyamatba. A természetben végzett tevékenységek – erdei séta, állatgondozás, kerti munka, vízparti megfigyelések, szabadtéri művészeti alkotások, csendes megfigyelési gyakorlatok – nem pusztán foglalkozások, hanem olyan érzelmi és kognitív tapasztalatok, amelyek segítik a stresszoldást, a figyelem fókuszálását, a szorongás csökkentését és az önszabályozás erősítését. A modell ebben a keretben arra törekszik, hogy a természet biztonságos érzelmi átmeneti térként jelenjen meg, amelyben a gyermek megtapasztalhatja saját belső ritmusát, szabályozni tudja feszültségeit, és összekapcsolódhat a világgal anélkül, hogy verbális magyarázatra vagy instruáltságra lenne szüksége.

Fókusz: pszichés jóllét és kapcsolódás

- erdei séták, szabadtéri önismereti gyakorlatok
- természetben végzett művészeti és mozgásprogramok (land art, futás, jóga, fotózás)
- csendes 10 perc – megfigyelés és jelenlét gyakorlása
- stresszkezelő outdoor foglalkozások (erdei napközik, éjszakai megfigyelés, tábortüzi beszélgetések)

Cél: a természet a biztonság és az önszabályozás támogató közegévé váljon.

A modell várható hatásai

A környezeti nevelési modell bevezetése több, egymással összefüggő fejlődési területen is kimutatható változásokat eredményezhet, amelyek összességében hozzájárulnak a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek személyiségfejlődésének és iskolai-pedagógiai támogatottságának erősítéséhez. A modell egyik legfontosabb várható hatása a környezeti attitűdök stabilizálódása és pozitív irányú elmélyülése, amelyet a mindennapi természetkapcsolat, a reflektív tanulási folyamatok és a cselekvési lehetőségek rendszerszintű biztosítása tesz lehetővé. E hatás következményeként a gyermekeknél erőteljesebb érzelmi és értékalapú kötődés alakulhat ki a természeti környezethez, ami hosszabb távon a környezeti felelősségvállalás alapjául szolgálhat.

A környezeti tudás területén a modell várhatóan elősegíti a tapasztalati élményekből származó, jelenleg gyakran fragmentált ismeretek integrált ökológiai látásmóddá való szerveződését. Az élmény–fogalom–cselekvés hármas logikájából kiindulva a gyerekek nemcsak több információval rendelkeznek majd, hanem mélyebb, rendszerszemléletű megértést alakíthatnak ki az ökológiai összefüggésekről, amely feltétele a valódi környezeti tudatosságnak.

A modell rezilienciafejlesztő hatása több szinten érvényesül: a természetben végzett aktív tevékenységek és a felelősségi helyzetek megélése fokozott kompetenciaérzést, jobb önszabályozást és stabilabb érzelmi reakciókat eredményezhetnek. Ennek hátterében az áll, hogy a természet strukturált, de nem túlterhelő térként támogatja a belső egyensúly, az alkalmazkodóképesség és a megküzdési stratégiák fejlődését. A reziliencia fejlődése közvetlenül hozzájárulhat a gyermekek pszichés jóllétéhez, amelyben a modell szorongáscsökkentő, érzelmi stabilizáló és megélhető biztonságot teremtő hatásai a legjelentősebbek. A természetben szerzett tapasztalatok támogathatják a gyermekek érzelmi szabályozását, miközben biztonságos teret kínálnak a feszültségek oldására és az önreflexióra.

A modell közvetett, de jelentős hatása a tanulmányi teljesítmény javulásának támogatása. A környezeti neveléshez kapcsolódó élmények és cselekvési lehetőségek erősítik a tanulási motivációt, növelik a kitartást és támogatják az önszabályozást – olyan tényezőket, amelyek a pedagógiai sikeresség kritikus előfeltételei. Bár a modell nem közvetlen tanulmányi intervencióként működik, a fejlődő belső erőforrások hosszabb távon megjelenhetnek az iskolai teljesítmény javulásában.

Végül, a modell a közösségi kapcsolatok erősödéséhez is hozzájárulhat azáltal, hogy a környezeti projektek közös felelősségvállalást, együttműködést és aktív szerepvállalást igényelnek. A természet alapú közös tevékenységek olyan szociális mintázatokat támogatnak, amelyekben a gyerekek valóságos, tapasztalati úton szerzett közösségi szerepeket élhetnek meg, és pozitív visszajelzésekkel erősíthetik identitásukat és kapcsolódási képességüket.

A modell működése azon a körkörös fejlődési folyamaton alapul, amelyben a természethez való mindennapi hozzáférés élményszerű tapasztalatokat hoz létre, ezek a reflektív feldolgozás során rendszerezett tudássá alakulnak, majd felelős és autonóm környezeti cselekvésben öltönek testet. A cselekvés során megélt kompetenciaérzés és sikerélmény erősíti a gyermek rezilienciáját és önszabályozását, ami viszont tovább növeli motivációját a természetes környezethez való kapcsolódásra. Ez az önmagába visszatérő folyamat biztosítja, hogy a természet ne csupán tanulási közegként, hanem érzelmi és pszichoszociális erőforrásként is megjelenjen, amely folyamatosan támogatja a gyermek fejlődését.

Összességében a modell hatása nem egyetlen területre koncentrál, hanem komplex módon érinti a gyermekek tudását, attitűdjeit, érzelmi stabilitását, társas működését és tanulási folyamatait. Ennek megfelelően a környezeti nevelés nem csupán tematikus fejlesztési területként, hanem

integrált, személyiség- és rezilienciafejlesztő rendszerként értelmezhető a gyermekvédelmi nevelésben. A modell akkor válik élő gyakorlattá, ha összehangolódik az intézményi napi rutinokkal, a szakemberek módszertani kompetenciáival és a gyermekek aktív részvételével.

10. KÖVETKEZTETÉSEK, MEGÁLLAPÍTÁSOK

10.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

A vizsgálat átfogó képet rajzol a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek fejlődési, pszichoszociális és környezeti mutatóinak összefüggő rendszeréről. Az eredmények egyértelműen azt jelzik, hogy a populáció kimenetei – az iskolai teljesítménytől és a környezeti tudástól kezdve a környezeti attitűdön, a szorongásszinten és a reziliencián át – nem elszigetelten, hanem egymással kölcsönhatásban, komplex ökológiai-társas kontextusban értelmezhetők. A nemzeti sajátosságok, a nevelkedési forma (gyermekotthon vs. családi környezet), az életkori átmenetek és a strukturális erőforrások minősége egyaránt meghatározó módon formálják ezeket a mintázatokat.

A tanulmányi eredmények tekintetében a gyermekvédelmi ellátásban élő tanulók következetesen hátrányosabb helyzetben jelennek meg a családban nevelkedő kortársaikhoz képest, ami megerősíti a stabil érzelmi biztonság, az individualizált figyelem és a tartós, támogató kapcsolatok iskolai sikerességet védő szerepét hangsúlyozó szakirodalmi megállapításokat. Mindez arra utal, hogy a gyermekvédelmi rendszerben az oktatási és pszichoszociális támogató funkciók erősítése nem kiegészítő, hanem strukturális feladat, különösen a korai iskolaszakaszban, amikor a hátránykompenzáció még különösen hatékony lehet. A függetlenségvizsgálatok alapján a környezeti attitűd és a tanulmányi teljesítmény közötti kapcsolat nem tekinthető domináns magyarázó tényezőnek, ugyanakkor konzekvensen jelen van, és a gyermekotthonos minták nagyobb variabilitása mellett jobban differenciálja a tanulmányi sikerességet, mint a családi mintákban. Ez arra utal, hogy a természethez való pozitív viszony és a környezeti nevelés pszichoszociális támogató háttérként járulhat hozzá a tanulási motiváció, önszabályozás és érzelmi stabilitás erősítéséhez.

A szabadidős tevékenységek vizsgálata azt mutatja, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek preferenciái érzékenyen tükrözik a nevelkedési környezet autonómiaterét, erőforrásait és mindennapi rutinjait, valamint a természet mindennapi életvilágban betöltött szerepét. A fizikai aktivitás, digitális tevékenységek, társas-kreatív önkifejezés és a természethez kötődő élmények nem egymástól elkülönülten, hanem átfedő, komplex tapasztalati mezőben szerveződnek, amelyben a természetkapcsolat mozgás-, gondoskodás-, társas és identitásdimenziókat egyaránt integrálhat. Az eredmények alapján a természethez kötődő szabadidős tevékenységek nem periférikus, hanem potenciálisan protektív tereként értelmezhetők a pszichés jóllét, a reziliencia és a környezeti attitűd alakulása szempontjából. Különösen a magyarországi gyermekotthonok esetében rajzolódni ki a hozzáférés korlátozottságára és inkonzisztenciájára utaló jelek, ami fejlesztéspolitikai és intézményi szinten egyaránt indokoltá teszi a rendszeres, életkorhoz illesztett, választási szabadságot biztosító természetalapú programok megerősítését. Ezzel szemben a romániai gyermekotthonokban a mindennapi élet gyakran természetközeli, ami valószínűsíthetően mérsékli a formális hozzáférési különbségek negatív hatásait.

A környezeti tudás szerkezetét tekintve a gyermekvédelmi mintában kettős mintázat rajzolódik ki: viszonylag stabilak azok az ismeretek, amelyek közvetlen, élményszerű tapasztalatokhoz kapcsolódnak (pl. erdei gyümölcsök, nagyvadak, talajlakó élőlények), miközben markáns hiányosságok figyelhetők meg az absztrakt, rendszerszintű és fogalmi ökológiai tartalmak terén (pl. komposztálás, fotoszintézis, biodiverzitás, táplálékháló). Ez a fragmentált tudásszerkezet

arra utal, hogy a környezeti nevelésben nem a motiváció vagy attitűd hiánya a fő korlát, hanem a tapasztalati élmények és az elméleti fogalmak összekapcsolásának hiányzó, strukturált, pedagógiaiilag támogatott keretei. A családi mintában ezzel szemben differenciáltabb, integráltabb tudás rajzolódik ki, ami a mindennapi „mikrotanulási” helyzetek – közös tevékenységek, magyarázó beszélgetések, háztartási gyakorlatok – gyakoribb jelenlétére utal.

A környezeti attitűdök szintje mindkét országban mérsékelten pozitív, ugyanakkor markáns életkori mintázat mutatkozik: alsó tagozatban a legkedvezőbb értékek jelennek meg, felső tagozatban visszaesés figyelhető meg, majd középiskolás korban részleges stabilizáció. A családi minták átlagosan kedvezőbb attitűdöket jeleznek, különösen az alsó–felső tagozatos szakaszban, ami a korai szocializáció eltérő erőforrásaira és természetélmény-lehetőségeire utal. A komponensszintű elemzés alapján a gyermekvédelmi csoportokban az életkor előrehaladtával erősödik az „attitűd–viselkedés rés”: miközben a kognitív (ismereti) és affektív (érzelmi) komponensek viszonylag kedvezőek, a konatív (cselekvési) dimenzió lemarad, azaz az „ismerem és fontosnak tartom” narratívája egyre kevésbé fordítódik át tényleges cselekvési készenlété. A családi minták ezzel szemben integráltabb attitűdszerkezetet mutatnak. Pedagógiai szempontból ebből az következik, hogy a gyermekvédelmi intézményekben nem elsősorban az attitűd „pozitívvá formálása”, hanem a cselekvési komponens megerősítése a kulcsfeladat, reális, strukturált, autonómiát támogató környezetbarát cselekvési lehetőségek biztosításán keresztül.

A pszichés mutatók közül a szorongás alakulása egyértelműen életkor- és kontextusfüggő mintázatot mutat. A gyermekvédelmi ellátásban élők körében Magyarországon magasabb, Romániában alacsonyabb pszichés terheltség körvonalaazódik, ami a vizsgált intézményi kontextusok eltérő terhelési szintjére utal. A preadoleszcencia és serdülőkor különösen kritikus szakaszok: a V–VIII. évfolyam környezetében a gyermekvédelmi mintákban a szorongás fokozottan összekapcsolódik a kötődési bizonytalansággal, élettörténeti kockázatokkal és intézményi instabilitással. A Spearman-korrelációk alapján a természethez való pozitívabb viszony gyenge, de kimutathatóan védő jellegű összefüggést mutat a szorongással a gyermekvédelmi mintában, míg a családi csoportban ez a kapcsolat nem jelenik meg szignifikánsan. Ez arra utal, hogy a természetkapcsolat ebben a sérülékeny populációban pszichésen relevánsabb erőforrás lehet, mint stabil családi háttér mellett.

A reziliencia mutatói összességében azt jelzik, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek rezilienciaprofilja sérülékenyebb a családi kontrollcsoportokhoz képest: gyakoribb az alacsony reziliencia, miközben a közepes szint dominanciája jelentős fejlesztési potenciált hordoz. A két gyermekvédelmi minta között is különbségek mutatkoznak: a magyarországi csoportban különösen serdülőkorban nagyobb az alacsony reziliencia aránya, ami azt valószínűsíti, hogy a jövőtervezési bizonytalanság, a leválás és a rendszerből való kikerülés perspektívája fokozottan destabilizáló hatású lehet. A romániai mintában kiegyensúlyozottabb kép rajzolódik ki, részben valószínűsíthetően a természetközeli életmód és stabilabb rutinok kompenzáló hatása miatt, ugyanakkor a magas reziliencia széles körű megjelenését ez sem biztosítja automatikusan. A reziliencia–környezeti attitűd kapcsolat függetlenségvizsgálatai és hatásméret-értékei azt mutatják, hogy a két konstruktum közepes erősségű, konzisztens együttjárása mind ország-, mind gondozási környezet szerinti bontásban jelen van: a magasabb reziliencia szintje statisztikailag is kimutathatóan kedvezőbb környezeti attitűddel társul, különösen családi kontextusban.

Összességében a vizsgálat olyan, egymást erősítő mintázatokat tár fel, amelyek a strukturális feltételek, a hozzáférési egyenlőtlenségek, az életkori átmenetek, a természethez való viszony és a pszichológiai védőfaktorok metszéspontjában szerveződnek. A pozitív környezeti attitűdök és a tapasztalati tudáselemek megléte kedvező kiindulópontot jelent, ugyanakkor a cselekvési

komponens, a reziliencia és a pszichés jóllét erősítése kulcsterületként azonosítható a gyermekvédelmi intézmények működésében.

10.2. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében

A vizsgálat eredményei alapján a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozó szakemberek körében összességében kedvező környezeti attitűd rajzolódik ki. A kognitív és affektív komponensek tekintetében a többség rendelkezik a környezeti nevelés alapfogalmaira vonatkozó ismeretekkel, valamint erős értékelköteleződést mutat a természet védelme és a gyermekek szabadban töltött ideje iránt. A környezeti kérdésekhez való viszony jellemzően morális–értékalapú megközelítést tükröz, amely stabil attitűdös alapot jelez a mintában.

Ezzel szemben a konatív, cselekvéses komponens jóval gyengébb megjelenést mutat. A válaszok alapján a környezeti nevelési tevékenységek ritkán jelennek meg következetes, pedagógiaileg tervezett formában a mindennapi gyakorlatban. A kirándulások, szervezett szabadtéri programok és célzott környezeti nevelési alkalmak többségében eseti, alkalmoszerű jellegűek, és nem épülnek be egységes intézményi koncepcióba. A gyermekek ugyan jelentős időt töltenek a szabadban, azonban ez az idő jellemzően strukturálatlan, reflektálatlan és pedagógiaileg nem értelmezett formában valósul meg.

A komponensszintű elemzések azt mutatják, hogy az attitűdök kedvező kognitív és affektív szerkezete nem jár együtt automatikusan magas szintű pedagógiai aktivitással. A pozitív beállítódás és a gyakorlati megvalósítás között következetes eltérés figyelhető meg, amely különösen a nevelők válaszaiban rajzolódik ki, míg a gyermekfelügyelők és az egységvezetők körében nagyobb mértékű elköteleződés mutatkozik.

Az akadályokra vonatkozó válaszok alapján a környezeti nevelés gyakorlati megvalósulását elsősorban szervezeti és strukturális tényezők befolyásolják. A válaszadók leggyakrabban a túlterheltséget, a személyzethiányt, az eltérő korosztályok összehangolásának nehézségeit, az anyagi források korlátozottságát, valamint az intézményi támogatás hiányát nevezték meg. Ezek a tényezők a környezeti nevelést sok esetben periférikus, másodlagos tevékenységgé teszik a mindennapi működés során.

A vizsgálat ugyanakkor azt is feltárta, hogy a szakemberek körében számottevő nyitottság mutatkozik a környezeti neveléssel kapcsolatos szakmai fejlődés iránt. A válaszadók jelentős része pozitívan viszonyul a továbbképzési lehetőségekhez, ami arra utal, hogy a környezeti nevelés intézményi megjelenésének jelenlegi korlátai nem az érdeklődés vagy az elköteleződés hiányából fakadnak.

Összességében megállapítható, hogy a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek környezeti attitűdje kedvező alapot jelent, ugyanakkor a környezeti nevelés gyakorlata jelenleg fragmentált, személyfüggő és intézményileg kevésbé integrált. A kognitív és affektív komponensek erősebb jelenléte mellett a konatív dimenzió alacsonyabb szintje, valamint a strukturális akadályok meghatározó szerepe rajzolódik ki, amely a környezeti nevelés intézményi működésének sajátos mintázatát jelzi.

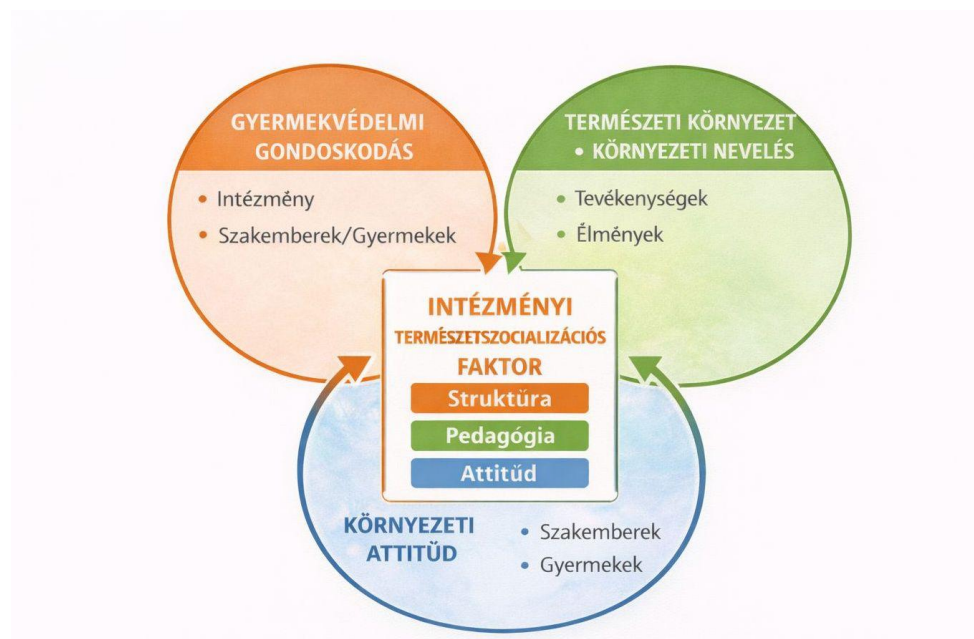
10.3. Következtetések a gyermekvédelmi gondoskodás, a természeti környezet és a környezeti attitűd metszéspontjairól

A doktori kutatás eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek természeti környezeti szocializációja nem értelmezhető egyetlen tényező mentén, hanem kizárólag több, egymással kölcsönhatásban álló dimenzió együttes vizsgálatával ragadható meg adekvát módon. A vizsgálatok igazolták, hogy a gyermekvédelmi intézményi környezet, a természeti környezethez kapcsolódó nevelési

gyakorlatok, valamint a gyermekek és a szakemberek környezeti attitűdjei önmagukban is releváns tényezők, ugyanakkor a gyermekek természethez való viszonyának alakulását döntően e tényezők metszéspontja határozza meg.

A kutatás rámutatott arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodás intézményi keretei sajátos szocializációs teret hoznak létre, amelyben a gyermekek tapasztalatai, értelmezési mintái és kapcsolatai formálódnak. Az intézmények nem csupán ellátási és szervezeti funkciókat látnak el, hanem aktívan közvetítenek normákat, értékeket és viselkedési mintákat is. E folyamatban a szakemberek szerepe meghatározó, mivel attitűdjeik és mindennapi gyakorlataik közvetlen hatással vannak arra, hogy a természeti környezet milyen jelentéssel bír a gyermekek számára, illetve hogy a természet a nevelési folyamat integráns vagy marginális elemévé válik-e.

A kutatási eredmények azt is megerősítették, hogy a természeti környezet és a környezeti nevelés közvetítő szerepet tölt be az intézményi struktúrák és az egyéni tapasztalatok között. A természethez kapcsolódó tevékenységek – formális, nonformális és informális keretek között – lehetőséget teremtenek a gyermekek érzelmi, tapasztalati és kognitív bevonódására. A környezeti nevelés minősége és rendszeressége döntő jelentőségű abban, hogy a természet alkalomszerű élményként vagy a mindennapi intézményi élet szerves részeként jelenik-e meg, és ezáltal milyen mértékben járul hozzá a gyermekek pozitív természeti kötődésének kialakulásához.



32. ábra. A gyermekvédelmi gondoskodás, a természeti környezet és a környezeti attitűd metszéspontjai

A vizsgálatok eredményei továbbá rávilágítottak arra, hogy a környezeti attitűdök alakulása mind a gyermekek, mind a szakemberek esetében szoros összefüggést mutat az intézményi környezettel és a természeti élményekhez való hozzáféréssel. A szakemberek környezeti attitűdjei implicit normaként működnek, és mintaként szolgálnak a gyermekek számára, míg a gyermekek attitűdjei az átélt élmények, a közvetített értékek és a társas tanulási folyamatok eredményeként formálódnak. A pozitív környezeti attitűdök kialakulása így nem elszigetelt egyéni jelenségként, hanem az intézményi kultúra és a pedagógiai gyakorlatok kontextusában értelmezhető.

A doktori kutatás egyik legfontosabb eredménye annak felismerése, hogy a gyermekvédelmi gondoskodás intézményi keretei, a természeti környezet pedagógiai közvetítése és a környezeti attitűdök metszéspontjában egy integráló, komplex konstrukció értelmezhető, amely intézményi természetszocializációs faktorként írható le (32. ábra). Ez a faktor az intézmények azon képességét fejezi ki, hogy a természeti környezethez való pozitív viszonyt strukturált módon, pedagógiai eszközökön és attitűdformáló hatásokon keresztül közvetítsék a gyermekek felé. A kutatás eredményei alapján ez a faktor latent jellegű, és strukturális feltételek, pedagógiai gyakorlatok, valamint humán attitűdkomponensek összességéből épül fel.

Összességében a hármas egység együttes vizsgálata lehetővé tette, hogy a természeti környezeti szocializáció ne redukálódjon sem intézményi, sem egyéni tényezőkre, hanem komplex, rendszerszintű folyamatként kerüljön értelmezésre. A doktori kutatás eredményei megalapozzák a természeti környezeti szocializáció többdimenziós empirikus vizsgálatát, és hozzájárulnak a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek természeti környezethez fűződő viszonyának mélyebb, strukturáltabb és tudományosan megalapozott megértéséhez.

11. JAVASLATOK

11.1. A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

Az eredményekből kirajzolódó tendenciák azt mutatják, hogy a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjeinek, tudásának és pszichoszociális mutatóinak fejlesztése nem választható el a természeti környezethez való hozzáférés minőségétől és rendszerességétől, ezért a javaslatok középpontjába a környezeti nevelés strukturált, mindennapokba ágyazott, reflektív és cselekvésorientált megközelítésének szükségessége helyezhető. E tekintetben a természet szerepe nem csupán pedagógiai erőforrás, hanem életvilágszervező, pszichésen támogató és rezilienciaerősítő tényező, amely – megfelelő feltételek mellett – képes mérsékelni azokat a hátrányokat, amelyek a gyermekvédelmi környezetből fakadóan már korán megjelennek.

Elsőként javasolt a természeti terekhez való rendszeres és kiszámítható hozzáférés intézményes biztosítása, mivel a vizsgálat rámutatott, hogy a természetközeli életmód – például a romániai gyermekotthonok kontextusában – mérsékelni tudja az intézményben eltöltött idő attitűdformáló hatását. A magyarországi adatok ezzel szemben azt jelzik, hogy a természethez való hozzáférés hiánya vagy esetlegessége felerősítheti az intézményi környezet zártságának negatív hatásait, ami hosszabb tartózkodás esetén a környezeti attitűdök csökkenésében mutatkozhat meg. Ebből következően a gyermekotthonok infrastruktúrájának fejlesztése – zöld terek kialakításával, gondozási lehetőségek biztosításával, szabadtéri tanulóhelyek és pihenőterek létrehozásával – nem csupán környezeti, hanem pszichoszociális beruházásként értelmezhető. A mindennapi szokások szintjén ez azt jelenti, hogy a szabadtéri jelenlét nem alkalmi programként, hanem életmódszervező alapelvként jelenik meg: például a napirend elemei közt strukturált, rendszeres kinti idővel, az udvar és kert aktív használatával, illetve a természetes környezethez kapcsolódó tevékenységek rutinszerű végzésével.

Szükséges a környezeti nevelés tartalmi és módszertani megújítása, amely képes összekapcsolni a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek tapasztalati erősségeit az absztrakt fogalmi tudással. Az eredmények rámutattak, hogy a gyerekek gyakran gazdag élményalapú ismeretekkel rendelkeznek, azonban ezek sokszor nem kapcsolódnak össze rendszerszemléletű megértéssé. Ez a fragmentált tudás nem a motiváció hiányát tükrözi, hanem azokat a hiátusokat, amelyek a tapasztalatok reflektív feldolgozásának elmaradásából fakadnak. Ennek kezelésére

ajánlott olyan pedagógiai eszközök alkalmazása, amelyek az élményeket értelmezési keretbe helyezik: például terepi megfigyelések naplózása, projektfeladatok, természettematikájú beszélgetőkörök, tematikus kutatóhétvégék vagy portfóliók. A cél olyan tanulási folyamatok támogatása, amelyekben a gyermek megérti, hogyan kapcsolódik saját tapasztalata egy tágabb ökológiai és társadalmi rendszerhez, és miként válhat annak aktív alakítójává.

Indokolt a környezeti attitűd konatív (cselekvési) elemének megerősítése, amely a gyermekvédelmi mintákban mutatózó „attitűd–viselkedés rés” áthidalását célozza. A kutatás rámutatott, hogy a pozitív attitűdök nem feltétlenül válnak cselekvési készenlétté, különösen akkor, ha hiányoznak a döntési helyzetek, autonóm mozgástér és valós felelősségvállalási lehetőségek. Ennek megfelelően olyan programstruktúrák kidolgozása szükséges, amelyek lehetőséget teremtenek saját kezdeményezések indítására, kísérletezésre, hibázásra és kitartó problémamegoldásra környezeti projekteken. Ez magában foglalhatja az intézményi zöldítés közös megtervezését, fenntartását, hulladékcsökkentési vagy energiagazdálkodási akciókat, sőt, a közösségből kifelé irányuló környezetvédelmi szerepvállalást is (pl. települési projektekhez való csatlakozás). Az ilyen tapasztalatok nem csupán a környezeti attitűdök gyakorlati megélését segítik, hanem rezilienciafejlesztő hatással is bírnak, mivel erősítik a kompetenciaérzést, az önszabályozást és a meghallgatottság élményét.

Továbbá a természetkapcsolatnak tudatos pszichoszociális erőforrásként kell megjelennie az intézményi gyakorlatban. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a természethez való pozitív viszony – különösen a gyermekvédelmi kontextusban – képes pszichés védőfaktorként működni, csökkentve bizonyos esetekben a szorongásszintet, és támogathatja az érzelmi szabályozást. Ebből következik, hogy a természetalapú tevékenységek rezilienciafejlesztő, stresszcsökkentő és érzelmi feldolgozást támogató potenciálját tudatosan kell integrálni a mindennapokba: például erdei séták, kertművelés, állatgondozás, természetben tartott művészeti és mozgásprogramok, „csendes megfigyelési idő” és outdoor önismereti gyakorlatok formájában. A természet térbelisége és dinamizmusa olyan érzelmi tapasztalathoz juttathatja a gyermeket, amely stabilizál, miközben biztonságos, nem nyelvi közegben teszi lehetővé a belső élmények integrálását.

Végezetül elengedhetetlen, hogy mindez rendszerszintű szakmai minimumként jelenjen meg a gyermekvédelmi ellátásban. A természethez való hozzáférés nem opcionális szolgáltatásként, hanem alapszükségleti elemként, a környezeti nevelés pedig nem eseti tevékenységként, hanem stratégiai nevelési komponensként értelmezendő. Ez a megközelítés megköveteli szakpolitikai iránymutatásokat, képzési standardok, indikátorrendszerek és intézményi protokollok létrehozását, amelyek a természet szerepét pedagógiai, mentálhigiénés és szocializációs szinten egyaránt definiálják. A jövőbeli kutatásoknak érdemes vizsgálniuk a természetalapú programok hosszú távú hatását a környezeti attitűd, a reziliencia, a tanulmányi kimenetek és a pszichés jóllét alakulására, különös tekintettel az életkori átmenetek és az intézményi heterogenitás szerepére.

Összességében a javaslatok központi üzenete, hogy a természet nem pusztán kiegészítő tér a gyermekvédelmi nevelésben, hanem annak szervező, védő és fejlesztő közege. A természet jelenléte – mint hozzáférés, tapasztalat, értelmezés és cselekvés – olyan alapfeltétel, amely képes egyszerre fejleszteni a tudást, formálni az attitűdöt, támogatni a megküzdést és stabilizálni az identitást. Ebben az értelemben a környezeti nevelés és a természetalapú gyakorlat nem járulékos elem, hanem a gyermekvédelmi ellátás minőségének mérőszáma, és a rendszerszintű fejlesztések egyik legígéretesebb iránya.

11.2. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében

A kutatás eredményeire építve a javaslatok célja a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozó szakemberek környezeti nevelési tevékenységének megerősítése oly módon, hogy az illeszkedjen a mindennapi gondozási-nevelési feladatokhoz, és fenntartható módon beépüljön az intézményi működésbe.

Elsőként javasolt a környezeti nevelés intézményi szintű formalizálása és láthatóvá tétele. A környezeti nevelés akkor válhat következetes gyakorlattá, ha megjelenik az intézmények szakmai dokumentumaiban, nevelési programjaiban és éves munkaterveiben, világosan megfogalmazott célokkal és elvárásokkal. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a környezeti nevelés ne kizárólag egyéni elköteleződésen alapuljon, hanem közös szakmai referenciává váljon.

Ugyiszintén indokolt a környezeti nevelés módszertani újragondolása a mindennapi gyakorlat szintjén. Olyan alacsony erőforrás-igényű, könnyen alkalmazható pedagógiai eszköztár kialakítása javasolt, amely a szabadban töltött időt pedagógiaiag értelmezhető helyzetekké alakítja. A rövid megfigyelések, beszélgetések, gondozási rutinok és reflektív kérdések lehetővé teszik, hogy a környezeti nevelés folyamatos jelenlétté váljon anélkül, hogy jelentős többletterhet róna a szakemberekre.

Továbbá szükséges a környezeti nevelési feladatok munkaszervezési szintű támogatása. A felelősségi körök tisztázása, a koordinációt segítő szerepek kijelölése, valamint a vezetői szint aktív bevonása elősegítheti a kezdeményezések fenntarthatóságát és az intézményen belüli együttműködést. A vezetői elköteleződés normatív hatása hozzájárulhat a környezeti nevelési tevékenységek legitimációjához.

Fontos lenne a célzott, gyermekvédelmi kontextusra szabott szakmai továbbképzések kialakítása. Ezeknek a képzéseknek a hangsúlyt a gyakorlati alkalmazhatóságra, a mindennapi nevelési helyzetekhez illeszkedő módszerekre és a cselekvési lehetőségek bővítésére kell helyezniük. A rugalmas, moduláris képzési formák elősegíthetik a szakemberek részvételét a túlterhelt munkakörnyezetben is.

Végezetül javasolt a meglévő jó gyakorlatok intézményesített tudásmegosztása. Belső műhelyek, szakmai fórumok vagy digitális felületek létrehozása lehetőséget adhat a sikeres kezdeményezések dokumentálására és adaptálására, ezáltal erősítve a szakemberek kompetenciaérzését és szakmai motivációját.

Összességében a javaslatok azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekvédelmi szakemberek környezeti nevelési tevékenységének megerősítése szervezeti és módszertani keretek között valósítható meg hatékonyan. A kedvező attitűdök és az érzelmi elköteleződés megléte stabil alapot jelent, amelyre intézményi támogatással és következetes szakmai struktúrákkal építhető fel a környezeti nevelés fenntartható gyakorlata.

12. TÉZISEK

12.1 A gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

T/1. - A történeti és jogi dokumentumelemzés, beleértve a különböző korszakok gyermekvédelmi szabályozásait, nemzetközi egyezményeket, tanulmányokat és szakirodalmi forrásokat, rámutatott arra, hogy a gyermekek jogainak rendszere az idők során folyamatosan

bővült és differenciálódott, igazodva az adott kor társadalmi, gazdasági és kulturális kihívásaihoz. A fejlődés ellenére a jelenleg hatályos jogi keretek, beleértve a 1997. évi XXXI. törvényt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, nem tartalmazznak egyértelmű és kifejezett rendelkezéseket a gyermekek természeti környezethez való jogáról. A jogi szövegek implicit módon utalnak a gyermek egészséges fejlődéséhez szükséges feltételekre, azonban nem jelenik meg kellő hangsúllyal a természeti környezethez és a szabad levegőn való tartózkodáshoz való jog, mint a testi, lelki, szellemi és erkölcsi fejlődés alapvető előfeltétele. A kutatás eredményei alapján **indokolt a jogszabály módosítása oly módon, hogy kifejezetten rögzítse: „Minden gyermeknek alapvető joga van a természeti környezetben töltött minőségi időhöz, amely elősegíti egészséges testi, lelki, szellemi és erkölcsi fejlődését.”**

E kiegészítés a gyermekjogok modern értelmezését tenné teljessé, és összhangba hozná a hazai gyermekvédelmi szabályozást a fenntarthatóságra nevelés és az ökológiai szemléletformálás nemzetközi normáival, továbbá biztosítaná a természethez való kapcsolat, mint alapvető emberi szükséglet jogi elismerését a gyermekvédelmi rendszerben.

T/2. A hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy **jelenleg nem állnak rendelkezésre olyan átfogó, empirikusan megalapozott kutatási eredmények, amelyek a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok természetkapcsolata, környezeti attitűdje, pszichés jólléte, társas kompetenciái, valamint pálya- és munkaszocializációs kimenetelei közötti komplex, közvetett összefüggéseket rendszerszinten igazolnák.** A rendelkezésre álló hazai és nemzetközi források döntően joggyakorlatok, programleírások és szakpolitikai dokumentumok szintjén mozognak, ami jelentős kutatási hiányt jelez, és indokolja a hipotézis empirikus vizsgálatát.

T/3. Kutatásaink eredményei alapján igazolható, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdjei következetesen elmaradnak családban nevelkedő kortársaik értékeitől, jóllehet mindkét csoport a mérsékelt pozitív tartományban helyezkedik el. A különbségek életkori bontásban tartósan fennállnak, ami a szocializációs közeg strukturális hatásaira utal. Igazolódott, hogy a természetközeli környezetet és rendszeres szabadtéri tevékenységeket biztosító gyermekvédelmi intézményekben magasabb környezeti attitűdértékek, differenciáltabb természettudományos ismeretek és mérsékeltbb serdülőkorú attitűdcsökkenés tapasztalható. Eredményeink arra utalnak, hogy **a természethez való mindennapi hozzáférés részben kompenzálhatja az intézményi bentlakásból fakadó hátrányokat, és erősítheti a környezeti attitűdök fejlődési rezilienciáját.** Ennek megfelelően a környezeti attitűd a gyermekvédelmi kontextusban nem kizárólag egyéni jellemző, hanem az intézményi nevelési gyakorlat minőségére érzékeny, célzottan fejleszthető konstrukció.

T/4. Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek **környezeti attitűdjeinek szerkezete életkori ív mentén egyre inkább differenciálódik, és ennek során a kognitív és affektív komponensek stabil dominanciája mellett a konatív (cselekvéses) dimenzió szisztematikusan lemarad.** A gyermekvédelmi ellátás kontextusában a környezeti attitűd alakulása nem pusztán kognitív és affektív orientáció kérdése, hanem a gyakorlati cselekvési lehetőségek, az autonóm tapasztalatszerzés és a felelősségvállalási helyzetek korlátozottságára érzékeny, fejleszthető dimenzió. A konatív komponens tartós elmaradása nem csupán motivációs deficit következménye, hanem intézményi struktúrák által meghatározott működési sajátosság, amely a tapasztalati tanulás, az önszabályozás és a környezeti cselekvés gyakorlati tereinek bővítésével célzottan fejleszthető. A tézis alátámasztja, hogy a környezeti attitűd részekre bomló, életkorfüggő és kontextusérzékeny konstrukció, amely a gyermekvédelmi nevelésben cselekvésorientált,

természetalapú intervenciók nélkül nem rendeződik integrált rendszerré, és így csak részlegesen képes előre jelezni a környezetbarát viselkedés tényleges megjelenését.

T/5. Vizsgálataink alátámasztásai alapján megállapítható, hogy a gyermekek környezeti attitűdje és természettudományos ismereteik mélysége között konzisztens, pozitív irányú, ugyanakkor nem determinisztikus kapcsolat áll fenn. **A pozitív környezeti attitűd nem pusztán érzelmi orientáció, hanem olyan közvetett tanulási erőforrás, amely a motivációs, érzelmi és kognitív bevonódás erősítésén keresztül támogatja a természettudományos tudás akkumulációját és tartós megmaradását.** Hatása azonban moduláló jellegű, nem elsődleges meghatározója a tudásszintnek, és érvényesülése jelentős mértékben függ a nevelési kontextus strukturális jellemzőitől. Strukturáltabb, támogatóbb környezetben – különösen a családi nevelésben – az attitűd és a tudás közötti kapcsolat erőteljesebben jelenik meg, míg a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek esetében az összefüggés gyengébb, de irányában következetesen kimutatható.

T/6. Megállapítható, hogy **a természetorientált szemléletű nevelés nem csökkenti közvetlenül és mérhetően a szorongást, azonban a pozitív környezeti attitűd gyenge, de következetes pszichés védőfaktorként jelenhet meg, különösen azokban a nevelési kontextusokban, ahol a gyermekek számára korlátozottabbak az érzelmi és kapcsolati erőforrások (gyermekvédelmi szakellátás).** A hipotézis így részben igazolható: a természethez való pozitív viszonyulás iránya a szorongás csökkenésével áll összhangban, azonban a hatás mértéke nem elegendő ahhoz, hogy önmagában prediktív tényezőnek tekintsük. A jelenség mélyebb feltárásához olyan modellek vizsgálata szükséges, amelyek a környezeti attitűd szerepét mediáló vagy moderáló változókon keresztül, nem pedig közvetlen hatásként értelmezik.

T/7. Az eredmények tükrében megállapítható, hogy **a gyermekek környezeti attitűdje nem csupán kognitív vagy érzelmi viszonyulás, hanem reziliencia-támogató személyiségdimenzió, amelynek erősödése mérhetően összefügg a megküzdési készségek fejlődésével.** A tézis ezért rávilágít arra, hogy a természethez való mindennapi hozzáférés és a környezeti nevelés nem pusztán ökológiai tudatformáló, hanem pszichés védőhatással is bír, és így a gyermekvédelmi intézmények rezilienciafejlesztő gyakorlatainak szerves, nem fakultatív elemeként kezelendő

T/8. Eredményeink alapján megállapítható, hogy **a környezeti attitűd nem elsődleges, hanem támogató, kontextusfüggő erőforrás az iskolai sikeresség szempontjából, különösen olyan élethelyzetben, ahol a strukturális és érzelmi támogató tényezők (családi háttér, stabil kapcsolatok, kulturális tőke) korlátozottabban állnak rendelkezésre.** A gyermekotthonos mintában tapasztalt szignifikáns, bár gyenge–közepes erősségű kapcsolat azt jelzi, hogy a természet iránti érdeklődés, a természettel kapcsolatos pozitív beállítódás és a hozzájuk kötődő élmények motivációs, önértékelési és érzelmi stabilizáló funkciót tölthetnek be, amelyek közvetve támogatják a tanulási folyamatokat. Mindez részben alátámasztja azt a hipotézist, hogy a „természetorientáltabb” intézményi gyakorlatok – ahol a tanulók több környezeti élményhez, sokszínűbb tapasztalathoz és szélesebb érdeklődési térhez jutnak – kedvezőbb tanulmányi pályákat tehetnek lehetővé a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek számára, még ha a környezeti attitűd önmagában nem is tekinthető erős, direkt tanulmányi prediktornak.

T/9. Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a gyermekek környezeti attitűdje és a természettudományos ismereteik mélysége között konzisztens, pozitív irányú, ugyanakkor nem determinisztikus kapcsolat áll fenn. A részletesebb természettudományos ismeretekkel rendelkező gyermekeket jellemzően pozitívabb környezeti attitűd kíséri, azonban ez az összefüggés elsősorban moduláló, támogató jellegű: a környezeti attitűd nem elsődleges

meghatározója, hanem közvetett erőforrása a tudásszint alakulásának. A kapcsolat erőssége a nevelési kontextustól függően differenciálódik, és strukturáltabb, támogatóbb környezetben (családi nevelés) markánsabban érvényesül, míg a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek esetében gyengébb, de irányában következetes összefüggés mutatható ki.

T/10. A vizsgálati eredmények részben igazolják azt a feltevést, miszerint a gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő negatív irányú kapcsolatban áll a gyermekek környezeti attitűdjével, ugyanakkor rámutatnak arra is, hogy e kapcsolat nem önmagában az időtartam függvénye, hanem az intézményi környezet természetközelségének mértéke határozza meg annak érvényesülését. A gyermekvédelemben eltöltött idő önmagában nem tekinthető meghatározónak a környezeti attitűd alakulásában: abban az intézményi kontextusban, ahol a természetközeli tevékenységek és élmények tartósan, mindennapi gyakorlatként jelen vannak, az attitűdszintek időtől függetlenül fennmaradhatnak, míg azokban a környezetekben, ahol a természethez való hozzáférés esetlegesebb vagy programfüggő, az intézményi tartózkodás időtartama fokozatosan gyengíti a természethez való viszonyulást.

A tézis így nem pusztán az idődimenzióra, hanem annak környezeti közvetítettségére irányítja a figyelmet: a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdje akkor képes fennmaradni vagy fejlődni hosszú távon is, ha az intézményi környezet rendszerszinten és folyamatosan biztosítja a természetélményekhez való hozzáférést. Következésképp **a környezeti attitűd alakulása nem az intézményben eltöltött idő „mennyiségének”, hanem a természethez való kapcsolódás minőségének függvénye, amely az intézményi nevelési gyakorlatok fejlesztésében kulcsfontosságú beavatkozási pontot jelöl ki.**

12.2. A szakdolgozók esetében

T/11 – Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy **a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók többsége a környezeti nevelést és a gyermekek szabadban töltött idejét fontosnak, affektív és kognitív szinten egyaránt pozitív környezeti attitűddel rendelkezik, azonban az érzelmi elköteleződés és az alapvető környezeti ismeretek a gyermekvédelmi rendszerben dolgozók körében önmagukban nem eredményeznek rendszeres, tudatos környezeti nevelési gyakorlatot, mivel a konatív (cselekvéses) dimenzió strukturális, erőforrásbeli és munkaterhelési tényezők miatt gyenge;** ugyanakkor a szakemberek jelentős, bár feltételekhez kötött fejlődési hajlandósága arra utal, hogy megfelelő intézményi támogatás, időkeret, módszertani háttér és továbbképzési lehetőségek biztosítása esetén az attitűdök hatékonyan transzformálhatók rendszeres pedagógiai cselekvéssé.

12.3. Környezeti nevelési modellre vonatkozóan

T/12 – Kidolgozásra került egy olyan a gyermekvédelmi otthonok mindennapi működésébe integrált, természetalapú környezeti nevelési modellt, amely nem csupán a környezeti attitűdök formálásában bír jelentőséggel, hanem komplex fejlesztő hatást gyakorol a gyermekek természettudományos ismereteinek integráltságára és pszichoszociális alkalmazkodására is. A rendszeres természetkapcsolatra, a reflektív tanulásra, a cselekvésorientált részvételre és a rezilienciaerősítő gyakorlatokra épülő megközelítés olyan támogató nevelési környezetet hoz létre, amely különösen a strukturális és érzelmi erőforrásokban szegényebb gyermekvédelmi kontextusban képes elősegíteni a gyermekek belső erőforrásainak megerősödését és fejlődési pályájuk stabilizálását.

13. KUTATÁS FOLYTATÁSÁNAK IRÁNYAI

A jelen kutatás eredményei több olyan elméleti és empirikus kérdést vetnek fel, amelyek további vizsgálatok irányába mutatnak. A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és az őket körülvevő szakmai környezet természeti szocializációjának komplex értelmezése szükségessé teszi a vizsgálati perspektívák bővítését, valamint új módszertani megközelítések bevonását.

1. Longitudinális vizsgálatok szükségessége

A kutatás egyik legfontosabb továbbhaladási iránya a természeti környezeti szocializáció időbeli alakulásának longitudinális vizsgálata. A jelen eredmények keresztmetszeti jellegükből fakadóan elsősorban együttjárásokat és mintázatokat tárnak fel, ugyanakkor nem adnak választ arra, hogy a környezeti attitűdök, a pszichés mutatók és a tanulmányi kimenetek miként változnak az intézményben eltöltött idő előrehaladtával. Különösen indokolt az életkori átmenetek – például a felső tagozatba lépés, a serdülőkor kezdete, illetve az ellátásból való kikerülés időszaka – célzott nyomon követése, mivel ezek kritikus pontokként jelennek meg a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek életútjában.

2. Intézményi természetszocializációs faktor empirikus tesztelése

A kutatás során kidolgozott intézményi természetszocializációs faktor elméleti konstrukciója további empirikus vizsgálatokat igényel. Jövőbeli kutatások feladata lehet e faktor operacionalizálása, mérőeszközeinek kidolgozása, valamint statisztikai validálása különböző intézményi kontextusokban. A faktor belső szerkezetének feltárása – strukturális, pedagógiai és attitűdkomponenseinek elkülönítése – lehetőséget teremthet annak vizsgálatára, hogy az intézményi környezet mely elemei járulnak hozzá legerősebben a gyermekek természeti szocializációjához.

3. Többszintű és vegyes módszertanú kutatási tervek

A feltárt összefüggések komplexitása indokoltá teszi a többszintű elemzési keretek alkalmazását, amelyek egyszerre képesek kezelni az egyéni (gyermeki), az intézményi (szervezeti) és a szakmai (szakemberi) szinteket. A jövőbeli kutatásokban különösen ígéretesnek mutatkozik a vegyes módszertan alkalmazása, amely a kvantitatív méréseket kvalitatív eszközökkel – interjúkkal, megfigyelésekkel, esettanulmányokkal – egészíti ki. Ez lehetővé tenné a statisztikai mintázatok mögött húzódó jelentésstruktúrák és intézményi gyakorlatok mélyebb megértését.

4. Intervenciós és hatásvizsgálatok

A kutatás folytatásának kiemelt iránya lehet célzott, természetalapú intervenciók kidolgozása és hatásvizsgálata a gyermekvédelmi intézményekben. Ilyen vizsgálatok lehetőséget adnának annak feltárására, hogy a strukturált környezeti nevelési programok miként befolyásolják a gyermekek környezeti attitűdjeit, rezilienciáját, pszichés jóllétét és tanulási motivációját. Az intervenciós kutatások hozzájárulhatnak ahhoz is, hogy a jelen dolgozatban megfogalmazott elméleti és gyakorlati ajánlások empirikus megerősítést nyerjenek.

5. A szakemberek szerepfelfogásának és terhelésének további vizsgálata

A szakemberek környezeti nevelésben betöltött szerepének további kutatása különösen indokolt a munkaterhelés, a szerepkonfliktusok és az intézményi támogatás összefüggéseinek feltárása érdekében. Jövőbeli vizsgálatok fókuszálhatnak arra, hogy milyen szervezeti feltételek mellett

válik fenntarthatóvá a környezeti nevelés integrálása a mindennapi gondozási-nevelési gyakorlatba, és miként befolyásolja mindez a szakemberek szakmai identitását és kiégéskockázatát.

6. Nemzetközi és összehasonlító kutatások bővítése

A jelen kutatás által feltárt országonkénti eltérések további nemzetközi összehasonlító vizsgálatok irányába mutatnak. A különböző gyermekvédelmi rendszerek, intézményi struktúrák és kulturális kontextusok összevetése hozzájárulhat annak megértéséhez, hogy a természeti környezeti szocializáció mely elemei tekinthetők univerzálisnak, és melyek kötődnek szorosan adott társadalmi-intézményi környezethez. Az ilyen kutatások eredményei nemcsak elméleti, hanem szakpolitikai szempontból is relevánsak lehetnek.

7. A természeti szocializáció és az életút-alakulás kapcsolata

Végezetül indokolt a természeti környezeti szocializáció hosszabb távú életúthatásainak vizsgálata. A jövőbeli kutatások feltárhatják, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban szerzett természeti élmények és környezeti attitűdök miként befolyásolják a fiatalok felnőttkori környezeti felelősségvállalását, társadalmi integrációját és mentális egészségét. Ez az irány lehetőséget teremt arra, hogy a természeti szocializáció a gyermekvédelmi ellátás egyik hosszú távon is releváns védőfaktoraként kerüljön értelmezésre.

14. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A doktori disszertáció elkészítése összetett, több szereplő együttműködését igénylő folyamat. A kutatás megvalósulását számos szakmai és intézményi támogatás tette lehetővé, amelyekért ezúton szeretném kifejezni köszönetemet.

Elsőként köszönetemet fejezem ki Dr. Molnár Katalin docens asszonynak, aki a kutatási téma kialakításától kezdve végig szakmai iránymutatásával, tapasztalatával és támogatásával segítette a disszertáció elkészítését.

Köszönet illeti Dr. Takács Viktort, a Muck Endre Erdészeti Erdei Iskola igazgatóját, aki a mentorálás vállalásával és folyamatos támogatásával járult hozzá a kutatás megvalósításához.

Köszönöm Czupyné Dr. Horváth Szováti Erikának a statisztikai elemzések során nyújtott szakmai támogatását, az együttgondolkodást, valamint a közös publikációk lehetőségét.

Köszönet illeti a Győr-Moson-Sopron Vármegye Gyermekvédelmi Központja vezetőit, akik engedélyezték a kutatás lebonyolítását az általuk fenntartott gyermek- és lakásotthonokban. Köszönöm a gyermek- és lakásotthonok szakdolgozóinak együttműködését az adatfelvétel során, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek részvételét, akik válaszaikkal hozzájárultak a kutatás megvalósulásához.

Köszönettel tartozom továbbá a Dévai Szent Ferenc Alapítvány fenntartásában működő intézmények — Szent Katalin Gyermekotthon (Kászonaltíz), Kájoni János Gyermekvédelmi Központ (Szárhegy), Szent László Gyermekvédelmi Központ (Csíkszentsimon), Szent István Gyermekvédelmi Központ (Csíksomlyó) —, valamint a Csíkszeredai Állami Gyermekvédelemhez tartozó csíkszépvízi gyermekotthonok (Fülöp Ház, Teréz Ház, Ferenc Ház, Erzsébet Ház) lakóinak és munkatársainak az együttműködésért.

Köszönöm a Deák Téri Általános Iskola igazgatójának, Asbóth Imre úrnak, a Soproni Szakképzési Centrum Vas- és Villamosipari Technikum nevelési igazgatóhelyettesének, Konrád Hajnalkának, a Hunyadi János Evangélikus Általános Iskola főigazgató-helyettesének, Kissné Gosztola Katalinnak, valamint a Szent Orsolya Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Óvoda-Bölcsőde igazgatóhelyettesének, Kükedi Józsefnének, hogy lehetővé tették intézményük tanulóinak részvételét a kutatásban. Köszönet illeti az érintett diákokat a kérdőívek kitöltéséért.

Köszönöm Kissné Jáki Gabriellának és Pongrácz Enikő Juliannának, könyvtáros kollégáimnak a hazai és nemzetközi szakirodalom beszerzésében nyújtott segítségüket.

Köszönetemet fejezem ki Dr. Major Zsolt Balázsnak, Dr. Szabó Edithnek, Dr. Nmar Kendöl Jutkának és Dr. Varga Norbertnek a szakmai konzultációk és tapasztalatmegosztások során nyújtott támogatásukért.

Köszönöm a Soproni Egyetemnek az anyagi támogatást, amely lehetővé tette a kutatásra való teljes körű összpontosítást.

Köszönet illeti Dénes Noémit és László Ildikót a romániai kutatás ideje alatt nyújtott logisztikai és szervezési segítségért.

Végül köszönetet mondok családomnak és barátaimnak a disszertáció elkészítése során nyújtott folyamatos háttértámogatásért.

15. IRODALOMJEGYZÉK

- Aáry-Tamás L. (2002): A gyermekek jogai az oktatásban. In Család, gyermek, ifjúság 2002/1, p. 2-5
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Allport, G. W. (1935).: Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Anglin, J. P. (2002): Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth. Haworth Press.
- Anglin, J. P. (2014): Child and youth care as a distinctive profession. *Relational Child & Youth Care Practice*, 27(2), 9–19.
- Andorka R. (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó. Budapest
- Annerstedt, M., & Währborg, P. (2011). Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(4), 371–388. <https://doi.org/10.1177/1403494810396400>
- Ariés, P. (1979): A gyermekkor felfedezése. Világosság 20. évf. 1979/12.
- Ariés, P. (1987): Gyermek, család, halál. Gondolat Kiadó, Budapest
- Babusik F. (2009): A nevelőszülői rendszer kutatása, Pilot kutatás, MTA Gyerekprogram Iroda, Delphoi Consulting, http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=20%3Agyerekekkel-kapcsolatos-hazai-szakmai-anyagok
- Bábosik I. (2001): A környezeti nevelés pedagógiai megközelítése. *Iskolakultúra*, 11(3), pp.: 45–56.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243–262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Barn, R.– Andrew, L. – Mantovani, N. (2005): Life after care – The experiences of young people from different ethnic groups. Joseph Rowntree Foundation, York
- Barth, K. (2013): Fenntarthatóság pedagógiája. Szombathely: Savaria University Press.
- Bárdossy I. (2000). Esély(teremtés) és együttműködés. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00034/2000-01-ei-Bardossy-Eselyteremtes.html>
- Bárdossy I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*. 56 (3). pp.: 35–45. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ta-Bardossy-Befogado.html>
- Becker, S. P. (2010). Therapeutic wilderness programs: Challenges and opportunities for effective intervention. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 76–83. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00225.x>

Berg, J. H. (1956): *Metabletica of Leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie.* Nijkerk. (Metabletica, az ember átváltozása. Egy történeti pszichológia alapvonalai.)

Berget, B., & Braastad, B. O. (2011). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders: Effects on self-efficacy, coping ability and quality of life. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 7, 9–14. <https://doi.org/10.2174/1745017901107010009>

Berto, R. (2014). The role of nature in coping with psycho-physiological stress: A literature review on restorativeness. *Behavioral Sciences*, 4(4), 394–409.

Bixler, R. D., Floyd, M. F. & Hammitt, W. E. (2002): Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis. *Environment and Behavior*. 34(6). pp.: 795–818.

Dr. Bíró V., Dr. Tóth S. A. (szerk.) (2013): Magas rizikófaktorú serdülők kötődésének és coping mechanizmusainak összefüggései internalizációs és externalizációs problémáival. Eötvös József Főiskolai Kiadó. Baja, 117 p.

Blumenfeldné M. J. - Volentics A.(1992): *Nevelőotthoni nevelés I.* Tankönyvkiadó, Bp

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment.* Basic Books

Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis. A kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai.* Animula, Budapest

Böcher, M. (2015). Social farming in Germany: Between tradition and innovation. *Sociologia Ruralis*, 55(3), 410–425. <https://doi.org/10.1111/soru.12066>

Browning, M. H. E. M., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 429. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030429>

Büki P. (2009): *A gyermek védelme. A gyermekvédelem elméleti alapvetése.* Pont Kiadó. Budapest

B. Aczél Anna (1986): Speciális nevelőotthonok és zárt intézetek növendékeinek életútja és az intézményrendszer hatékonysága. (In: *A Társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása – Tájékoztató bulletin*, szerk.: Kolozsi Béla – Münnich Iván) *A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa*, Budapest, 1986/6.

B. Aczél Anna (1991): Deviáns, speciális intézetben nevelkedő fiatalok családi háttér dimenziójának kapcsolatrendszere. (In: *A Társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása – Tájékoztató bulletin*, szerk.: Kolozsi Béla – Münnich Iván) *A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa*, Budapest, 1991/22.

B. Aczél A. (1994): *A gyermekvédelem dilemmái.* *Eszmélet* 1994/21–22

Chan Kara K. W. (1996): Environmental attitudes and behaviors of secondary school students in Hong Kong. *The Environmentalist*, 16, pp.: 297–306

Chawla, L. (1999): Life Paths into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*. 31(1). pp: 15–26.

Chawla, L. (2001): Significant Life Experiences Revisited Once Again. *Environmental Education Research*, 7(4). pp. 451–461.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>

Chen, Q., & Zhao, Y. (2018). Environmental education in China: Development, challenges and opportunities. *Environmental Education Research*, 24(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1317991>

Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 28(4pt2), 1725–1745.

Combs, K. M., Hoag, M. J., Javorski, S., Roberts, S. D., & Gass, M. A. (2022). Outdoor behavioral healthcare: Clinical impact, program components, and future directions. *Journal of Experiential Education*, 45(2), 138–154. <https://doi.org/10.1177/10538259221078155>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., et al. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence. *Annual Review of Psychology*, 68, 489–525.

Courtney, M. E., Dworsky, A., Brown, A., Cary, C., Love, K., & Vorhies, V. (2011). Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth: Outcomes at Age 26. Chapin Hall at the University of Chicago. <https://www.chapinhall.org/research/midwest-evaluation-former-foster-youth/>

Czirják A. (2008): A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/22987_czirjakattila_gyvtortenete_ujabb.pdf

Csapó B. (2015): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Cseres J. (2005): Az utógondozotti ellátottak vizsgálata I. Kapocs IV. évf. 1. szám, 2005

Csing, L. (2018). A fák gyógyító ereje. Kossuth Kiadó, Budapest

Csikszentmihályi M. (2022): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest

Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., ... & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>

D’Amore, C., & Chawla, L. (2020). Significant life experiences that connect children with nature: A research review and applications to a curriculum for nature-based youth leadership. *Children, Youth and Environments*, 30(1), 78–102.

Daud, A., Skoglund, E., Rydellius, P.-A. (2005): Children in families of torture victims: transgenerational transmission of parents’ traumatic experiences to their children. *International Journal of Social Welfare*, 14, 23–32.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4). pp.: 227–268

- DeMause, L. (1975): *The History of Childhood*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson
- Department for Education. (2004). *Children Act 2004*. London: The Stationery Office. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/contents>
- Dobokai Róbert Lászlóné Simon D. (2019): Gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyei. In: *Neveléstudomány* 3-4. pp.: 107-117
- Domszky A. (1994): A gyermek- és ifjúságvédelmi rendszere Magyarországon. In: Hazai Vera – Herczog Mária (szerk.): *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata*. Pont Kiadó. Budapest. pp.: 270-328
- Domszky A. (1999): A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről. Módszertani levél. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet. Budapest
- Domszky A. (2002): A gyermekotthonok szakmai programjának rendszerszemléletű kialakítása. In: Molnár László (szerk.): *Társadalmi felelősség – gyermekvédelem*. Okker Kiadó, Budapest. pp.: 28-52
- Domszky A. (2004a): A gyermekvédelmi szakellátást igénybe vevők csoportjai, a szakellátásba kerülő gyermekek családi hátterének szociodemográfiai jellemzői és a problémáik felismeréséhez szükséges társadalompolitikai, szociálpszichológiai és egészségügyi ismeretek. In: Domszky András (szerk.): *Gyermekvédelmi szakellátás. Segédanyag a szociális szakvizsgálóhoz*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Budapest. pp.: 25-32
- Domszky A. (2004b): A gyermekvédelmi szakellátás értékháttere, a szakellátás alapértékeink érvényesülését szolgáló biztosítékok, módszerek technikák. In: Domszky András (szerk.): *Gyermekvédelmi szakellátás. Segédanyag a szociális szakvizsgálóhoz*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Budapest. pp.: 45-49
- Donáth A. – Fröhvirt Sz. – Kenderfi M. – Popovics E. – Riegler M. (1999): *Utógondozói ellátás – helyzetelemzés*. Fővárosi Önkormányzat Főpolgármesteri Hivatal, Gyermek- és Ifjúságvédelmi Ügyosztályának megbízásából készült kutatás zárótanulmánya, kézirat
- Dósa, Zs., & Dúll, A. (2005): A gyógyító természeti környezet: az állat- és növényterápiák alapvető pszichológiai hatásmechanizmusai. *Tájökológiai Lapok*. 3(1). pp.: 1–12.
- Dósa, Zs., & Dúll, A. (2006): Ázsiai és európai kerttípusok kulturális-környezetpszichológiai elemzése. In: Dúll, A., & Szokolszky, Á. (Eds), *Környezet—pszichológia* (pp. 169–185). Budapest: Akadémiai Kiadó
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2014). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 6(1), 1–25
- Dúll A. (2009): Attitűdök a környező világhoz. Földfogyatkozás, földfogyasztás? In: *Lelkünk rajta*. Szerk. Gál Mihály. Saxum Kiadó – Pszichodiák, Budapest. pp.: 109–137.
- Dúll A. (2022a): A környezetpszichológiától az ember-környezet tranzakció tudományig – áttekintés az elmúlt (majdnem) 30 évről. *Magyar Pszichológiai Szemle* 76/3–4. <https://real.mtak.hu/146768/1/1588-2799-article-p727.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. március 27.)

Edic, M. (2021): The significance of children in ancient Greece: an archaeological analysis. The Ohio State University Libraries. <https://kb.osu.edu/server/api/core/bitstreams/f12c942e-7563-4dbb-adbd-8b31688e1ffe/content>

Eilam, E., & Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behavior—Which is the horse and which is the cart?. Sustainability, 4(9), 2210–2246. <https://doi.org/10.3390/su4092210>

Einstein A. (1994): Nevelés és nevelők. In: Einstein: Hogyan látom a világot? Gladiátor Kiadó. Budapest

Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Empathy and its development. Cambridge University Press.

Elekes Zs. – Paksi B. (2005): A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása. Kapocs IV. évf. 5. szám

Engel Zs. (1908): A gyermekvédelem bölcselése. Szociológiai tanulmányok a gyermekvédelemnek a szocializmussal és a darwinizmussal való viszonyáról. Budapest. A szerző kiadása https://mtda.hu/books/engel_zsigmond_a_gyermekvedelem_bolcselate.pdf

Európai Bizottság. (2013). A gyermekek jogairól szóló uniós menetrend. C 135/04

Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., & Shapiro, E. (2007): Young children's environmental attitudes and behaviors. Environment and Behavior, 39(5), 635–659.

Evans, G. W., Li, D., Whipple, S. S. (2013): Cumulative risk and child development.. Psychological Bulletin, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>

Evans, S., Wight, D., O'Brien, M., & Backett-Milburn, K. (2021). Environmental education and youth transitions: An overlooked opportunity. Journal of Youth Studies, 24(4), 540–555. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1742295>

Faber T., A., & Kuo, F. E. (2009): Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of Attention Disorders. 12(5). pp.: 402–409.

Faix N. (2016): A gyermeki jogok kialakulása a nemzetközi jogban és az igazságszolgáltatásra gyakorolt hatásuk. In: Eljárásjogi szemle. 2016/4 pp.: 8-15

Fazio, R. H. (1990): Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. Advances in Experimental Social Psychology, 23, 75–109.

FEE (Foundation for Environmental Education). (2023). Eco-Schools: Our Global Reach. <https://www.ecoschools.global>

Fehérvári A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári A. & Tomasz, G. (szerk.): Kudarcok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 31–52.

Fien, J. (2002): Teaching and Learning for the Environment: Towards a Sustainable Future. UNESCO.

Fodor, L. (2003): Környezeti nevelés az óvodában. Óvodai Nevelés, 9, pp.: 5–12.

- Forest School Romania. (n.d.). Vision and Mission. <https://forestschool.ro/vision>
- Frühvirt Sz. (1998): Utógondozódsi. OCSGYI – kézirat, Budapest
- Fűzné Koszó M. (2002): A környezeti nevelés koncepciói. In: Iskolakultúra. 1. sz. pp.: 40-50
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. C. (2020). Adventure therapy: Theory, research, and practice. Routledge.
- Gáspár K. (2002): A gyermeki jogok magyarországi szabályozása. In: Család, gyermek, ifjúság 2002/1, p. 17-37
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. Canadian Journal of Environmental Education, 5(1), 77–90.
- Gilligan R. (1999): Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. Child and Family Social Work, 4. 187-196.
- Gilligan, R. (2009): Promoting resilience: Supporting children and young people who are in care, adopted or in need. BAAF Adoption and Fostering
- Gombás J., Szalay T. (2024): A természetkapcsolat és a lelki egészség összefüggései. In: Katolikus Pedagógia XIII évfolyam, 2004/1-2. pp.: 76-90
- Goodrich, Amy (2016): Kids now spending less time outdoors than prison inmates..total detachment from the natural world breeds mental illness. Natural News. http://www.naturalnews.com/053578_prison_inmates_outdoor_time_modern_kids.html
- Gruenewald, D. A. (2003): The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher, 32(4). pp.: 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Government of India – Ministry of Environment, Forest and Climate Change. (2022). National Green Corps (NGC) Eco-Clubs. <https://moef.gov.in/>
- Hanák Katalin (1978): Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Hanák K. (1983): Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Hanák K. (1985): A volt állami gondozottak társadalmi beilleszkedése. (In: Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek. Pszichológia – nevelőknek, szerk.: Kósáné dr. Ormai Vera – Dr. Münnich Iván) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Harding I.M.F. (1991): The Children Act 1989 in context: Four perspectives in child care law and policy. Journal of Social Welfare and Family Law, 3. pp.: 179-198
- Hart, R. A. (1979). Children's experience of place. Irvington Publishers.
- Hassink, J., van Dijk, M., & van Veen, E. (2010). Farming for Health in the Netherlands. In J. Hassink & M. van Dijk (Eds.), Farming for Health: Green-care farming across Europe and the United States of America (pp. 305–322). Springer.
- Havas P., Varga A., Széplaki N. (2004): Környezeti nevelés a fenntarthatóságért – Helyzetelemzés és javaslatok a közoktatás megújítására. Budapest: Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége (KOKOSZ)
- Herczog M. (1997): A gyermekvédelem dilemmái. Pont Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest

- Herczog M. (2001): Gyermekvédelmi kézikönyv. KJK-Kerszöv, Budapest
- Herczog M. (2002): Gyermeki jogok a gyermekvédelemben. Család, gyermek, ifjúság 2002/1. pp.:76-79.
- Herczog, M (2008): Bántalmazás miatt a szakellátásba került gyerekek aktáinak vizsgálata. In: Kapocs Könyvek 17. (szerk: Hodosán Róza) Szociális és Munkaügyi Intézet, 2008, pp 79–111
- Herczog M. szerk. (2009): Kézikönyv a Gyermekjogi Egyezmény Alkalmazásához. <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%3%a9zik%3%b6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%3%a9ny-alkalmaz%3%a1s%3%a1hoz.pdf>
- Herczog M. (2013): Szakellátásban élő gyermekek és a korai iskolaelhagyás. Tanulmány. QALL- Végzettséget mindenkinek! projekt. Budapest.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2007): Szociálpszichológia. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest
- Híves T. (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (szerk.), Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp.: 17-34
- Hodosán R., Rácz A. (2009): Szakmai képzésben részesülő gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok iskolai pályafutásának vizsgálata, Család, gyermek, ifjúság, 2009/4 14-24. oldal
- Hodosán R. – Rácz A. (2012): Szakiskolai lemorzsolódás gyermekvédelmi perspektívából. In: Rácz Andrea (szerk.): Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Rubeus Egyesület. pp.: 35-52
- Holland, W. P. (2018): A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities. Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 197-225.
- Homoki, A. (2014): A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata az Észak-alföldi régióban (Doktori értekezés). Debreceni Egyetem. https://www.academia.edu/12788661/A_GYERMEKV%3%89DELM%3%89GONDOZOTTAK_REZILIENCIA_VIZSG%3%89LATA
- Homoki, A., Czinderi, K. (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei. Esély, 26(6), 61–82.
- Homoki, A., Czinderi, K., Segal, H., Sándor, Z., & Fodorné Vidó, R. (2016). A CYRM-28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptációjának vizsgálata. Szociális Szemle, 9(1), 5–23.
- Homoki E. (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. pp.: 137-144
- Horváth S. (2008): Erika és az Óriáskerék – Ifjúsági lázadás és új társadalmi identitások létrehozása az 1960-as években. In.: Horváth Sándor (szerk.): Mindennapok Rákosi és Kádár korában. Nyitott Könyvműhely. Budapest. pp.: 321-354
- Hovland, C. I., Janis, I. L., Kelley, H. H. (1953): Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change. Yale University Press.

- Hrubá, D., & Trnka, R. (2020). Nature and outdoor education in Czech schools: Problems and opportunities. *Journal of Environmental Education*, 51(3), 210–222. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1740104>
- Hungerford, H. R., Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Juhász K. (2011). A környezeti attitűdök kialakításának lehetőségei az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(7–8), pp.: 23–32.
- Kahn, P. H., Kellert, S. R. (2002): *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT Press.
- Kálmánchey M. (2001): Nevelőszülőnél élő gyerekeknél előforduló pszichés problémák. *Család, gyermek, ifjúság* 2001/2.
- Kardan, O., Gozdyra, P., Misic, B., Moola, F., Palmer, L. J., Paus, T., & Berman, M. G. (2015). Neighborhood greenspace and health in a large urban center. *Scientific Reports*, 5, 11610. <https://doi.org/10.1038/srep11610>
- Kárpáti A. (1999): Digitális pedagógia -- A számítógéppel segített tanítás módszerei. In: *Új pedagógiai szemle*. 4. pp.: 76-89
- Katz, D. (1960): The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204.
- Katz, D., Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kellert, S. R. (1997): *Kinship to Mastery: Biophilia in Human Evolution and Development*. Island Press.
- Kellert, S. R. (2002): Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In: P. H. Kahn, S. R. Kellert (Eds.): *Children and nature*. MIT Press. pp.: 117–151
- Kerekes E. (2002): A gyermekek érdekei a politika felett állnak. In: *Család, gyermek, ifjúság* 2002/1. p.: 6-10
- Kertesi G., Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59 (7–8), pp.: 798–853
- Klein, M. (2020). *Erlebnistherapie in der Kinder- und Jugendhilfe: Methoden und Praxis*. Springer VS
- Knight, S. (2011): *Forest School for all*. Sage Publications.
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Kolb, D. A. (2014): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson FT Press.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>

- Korczak, J. (1995): „A gyermek joga a tiszteletre”. Állampolgári technikák az iskolában. Iskolapolgár Alapítvány - Állampolgári Tanulmányok Központja. Bp., 1995, 18. old.
- Kónya Gy. (2018): A környezeti attitűd összetevőinek összehasonlító vizsgálata. EDU 7. évfolyam 3. szám. pp.: 32-54
- Kovács, E. & Pataki, G. (2016): Fenntartható fejlődés és oktatás – Elméleti alapok és gyakorlati kihívások. In: Környezeti és fenntarthatósági nevelés Magyarországon (szerk. Kerényi, A.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp.: 15–32.
- Kozma T. (1994): bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kökényei Gy.; Szabó M.; Dr. Aszmann A. (2003): Drog és deviancia – kutatási beszámoló (Az ISM KAB-KT-02- 17 sz. kutatási pályázat eredményeinek rövid összefoglalója). OEFK, 2003. június, Budapest.
- Könczei R. (2014): Tanítás a fenntarthatóságért – a köznevelési intézményrendszer a záruló ENSZ évtizedben. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/12-kiadvany-2014/318-2014-konczey-reka-tanitas-a-fenntarthatosagert-a-koznevelesi-intezmenyrendszer-a-zarulo-ensz-evtizedben>
- Kövecsesné Gősi V. (2015): A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában. Hazánk Kiadó. Győr. p.: 178
- Kőváry Z. (2022): A klímaválság és az ökológiai tudattalan: hogyan kezeljük a klímászorongást? Qubit Tudomány. Online folyóirat. <https://qubit.hu/2022/08/28/a-klimavalsag-es-az-okologiai-tudattalan-hogyan-kezeljuk-a-klimaszorongast>
- Kui B. (2022): The importance of the natural environment in the light of children’s rights with particular regard to Hungary. In: Magistra Idertina Vol. 17 No. 2, 2022. p: 51-70. <https://hrcak.srce.hr/en/292499>
- Kui B. (2024): A gyermekvédelemben dolgozók természeti-, környezeti attitűdvizsgálata Győr-Moson-Sopron vármegyében. In: Schiberna, Endre; Lett, Béla; Molnár, Katalin; Stark, Magdolna (szerk.) Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2024. Sopron. Soproni Egyetem Kiadó. pp.: 65-80.
- Kumar, A., & Bansal, S. (2019). Environmental education through green corps in India: A case study. International Journal of Environmental Sciences, 10(2), 145–152.
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. Frontiers in Psychology, 6, 1093.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. Frontiers in Psychology, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lang T. (2020): Gyermekjuttatás és abortusz a Római Birodalomban. Újkor.hu. <https://ujkor.hu/content/gyermekjuttatas-es-abortusz-romai-birodalomban>
- Lee, M., & Kim, Y. (2021). The role of eco-schools in promoting environmental citizenship among Asian youth. Asia-Pacific Education Review, 22(1), 105–120. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09642-w>

Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Bracken, B. A. (1995): Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 3, pp.: 22–32

de Leeuw A., Valois P., Ajzen I., Schmidt P. (2015): Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in highschool students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, pp.: 128–138

Liefländer A. K., Bogner F. X. (2014): The effects of children's age and sex on acquiring 28 pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), pp.: 105–117. doi:10.1080/00958964.2013.875511

Liefländer, A. K., & Bogner, F. X. (2018). Educational impact on children's environmental attitudes: An overview. *Journal of Environmental Education*, 49(3), 212–226.

Lighthart, L. E. E. (1986): Az ifjúságvédelem a kultúrafogalom változásainak tükrében. *Gyermek- és ifjúságvédelem*, 5 (3) 46–54. p.

Louv, R. (2008): *Last child in the woods*. Algonquin Books, New York

Lukács A. (2011): Az ökoiskolai program hatása a tanulók környezeti attitűdjére. *Iskolakultúra*, 21(3–4), 54–63.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

Lux Á. (2018): „A gyermekek jogai” in JAKAB András – FEKETE Balázs (szerk.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* <http://ijoten.hu/szocikk/a-gyermekek-jogai>

Lükő I. (2003): *Környezetpedagógia: bevezetés a környezeti nevelés és oktatás pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 215 p

Major Zs. B., Mészáros K. (2008): „Fotel vagy karfa”. *Gyakorlat- és eszközközpontú nevelésmódszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyerek- és lakóotthonokban dolgozók számára*. Pest Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Intézményei. Zenin Kft.

Major Zs. B., Mészáros K. (2025): *Farkas vagy áldozat. Gyakorlatközpontú kézikönyv pedagógusoknak magatartási problémák kezeléséhez és megelőzéséhez*. Edge 2000 Kiadó. Budapest

Makai É. (1997): A nevelés és a gyermeki jogok. In: *Iskolakultúra*. 4 sz.

Malmberg, B. (1998). Nature, nurture, and cognitive development from 1 to 16 years: A twin study. *Psychological Science*, 9(6), 416–421.

Marshall, A. (2022): *Childhood in Ancient Egypt*. AucPress. Cairo

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Masten, A. S., Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98.

- Mayer J. (2006). Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 56 (12), pp.: 37–54. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-31-Mayer-Elso.html>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Michael X. R. (2015): Prevention of Myopia in Children. *JAMA*, 314 (11): 1137 DOI: [10.1001/jama.2015.10723](https://doi.org/10.1001/jama.2015.10723)
- Mingguang H. et al. (2015): Effect of Time Spent Outdoors at School on the Development of Myopia Among Children in China. *JAMA*, 314 (11): 1142 DOI: [10.1001/jama.2015.10803](https://doi.org/10.1001/jama.2015.10803)
- Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. (2021, February 10). Slovenia: Towards a holistic approach to support for children and young people with emotional and conduct disorders. Eurydice News. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/slovenia-towards-holistic-approach-support-children-and-young-people-emotional-and-conduct>
- Miyazaki, J. (2018): Walking in the woods. Go back to nature with the Japanese way of Shinrin-yocu. Aster. ISBN: 978-1783254149 [https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=XX4-DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Miyazaki,+Y.+\(2013\).+Nature+therapy.&ots=Oi2C0be_gL9&sig=WxvccTZpnBQ42W57rF7fDbuxglY&redir_esc=y#v=onepage&q=Miyazaki%2C%20Y.%20\(2013\).%20Nature%20therapy.&f=false](https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=XX4-DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Miyazaki,+Y.+(2013).+Nature+therapy.&ots=Oi2C0be_gL9&sig=WxvccTZpnBQ42W57rF7fDbuxglY&redir_esc=y#v=onepage&q=Miyazaki%2C%20Y.%20(2013).%20Nature%20therapy.&f=false)
- Mlakar, T., & Povšnar, B. (2019). Environmental education and outdoor activities in Slovenian primary schools. *Acta Geographica Slovenica*, 59(1), 123–137. <https://doi.org/10.3986/AGS.6254>
- Molnár K. (2003): Szocializáció erdei hatásokkal. In: Szála, Erzsébet (szerk.) Tudomány Napja. Konferenciaelőadások
- Molnár K. (2007): Mit tanul a szülő és gyermek együtt az erdőben - Eltern und Kinder lernen gemeinsam mit dem Wald umzugehen – „dann, wenn sie den Wald finden”. In: Prknová, Hana (szerk.) 39. Forstpolitikertreffen: Kostelec nad Černými lesy, pp.: 18.-20.
- Molnár K. (2009b): Erdővel kapcsolatos ismeretek gyermeket nevelő családok körében. PhD. disszertáció. 218 p.
- Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Niebert, K., & Bentsen, P. (2019). Do children learn more and behave better outdoors? A systematic review of the effects of outdoor education. *International Journal of Educational Research*, 94, 42–59.
- Nguyen, T. H., & Le, T. V. (2021). Community-based environmental education in Vietnamese green schools. *International Journal of Sustainability in Education*, 24(2), 215–229.
- Norton, C. L., Yuen, F., & Norton, B. A. (2014). Wilderness therapy as a treatment modality for adolescents with behavioral and emotional disorders: Is it effective? *Social Work in Mental Health*, 12(6), 509–531. <https://doi.org/10.1080/15332985.2013.870102>
- Novák M. (1991): A volt állami gondozottak életútjának szociológiai meghatározói az életmód tükrében. (In: A Társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása – Tájékoztató bulletin, szerk.: Kolozsi Béla – Münnich Iván) A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa, Budapest, 1991/22.

- Nováková, M., Cendelínová, H., & Jirásková, P. (2021). Zahradní terapie a její vliv na duševní zdraví dětí z institucionální péče. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 56(2), 119–136.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249–265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- OECD. (2023). PISA 2022: Creative thinking and environmental literacy. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264308419-en>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, State University of New York Press. New York
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are important to cultivate pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*, 23(5), 624–637.
- Palmer, J. (1998): *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Routledge. New York
- Pál G. & Varga A. (szerk.) (2006): *Fenntarthatóságra nevelés. Módszertani kézikönyv pedagógusoknak*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Papházi T. és Szikulai I. (2008): *Gyermekvédelem és statisztika*. SZMI, Budapest, kézirat
- Pavlíková, H. (2017). Lesní mateřské školy jako inovativní přístup k předškolní výchově. *Pedagogická Orientace*, 27(4), 505–526.
- Pedersen, I., Ihlebæk, C., Kirkevold, M., & Vistad, O. I. (2016). Green care as therapeutic intervention: Observations from Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(6), 605. <https://doi.org/10.3390/ijerph13060605>
- Petróczi A. (2013): Környezeti nevelés az óvodában: szemléletformálás a korai gyermekkorban. *Óvodai Nevelés*, 6(2), pp.: 45–52.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986): *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. Springer.
- Pszichológia, M. (2009). Forrás: Mindennapi Pszichológia: <http://mipszi.hu/hir/090227-erdofurdo>
- Platthy I. (1994). Állami gondozott gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése a képzőművészet eszközeivel. *Fejlesztő Pedagógia*, 5 (2–3). pp.: 42–52.
- Pukánszky B. (2001): *A gyermekkor története*; Műszaki, Bp., Pedagógus könyvek
- Rácz A. (2006): *A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe*. Kapocs, V. évf. 4. szám
- Rácz A. (2009): *Posztadoleszcensek az antológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében. Műhelytanulmányok*. Digitális Archívum (16) 2009/1. MTA Politikai Tudományok Intézete. Budapest
- Rácz, A. (2012). Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In Rácz, A. (Ed.), *Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok* (pp. 13–35). Budapest: Rubeus Egyesület.

http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf

Rajagopalan, R. (2020). Nature walks and urban children: Rebuilding the lost connection. *Children, Youth and Environments*, 30(1), 102–118.

Réthy E. (1988). A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Budapest: Akadémiai Kiadó

Rewilding Danube Delta. (2024, July 25). Danube Delta Rewilders Camp reconnected kids with nature. Retrieved from <https://rewilding-danube-delta.com>

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004): A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research.

Roszak, T. (1992): The Principles of Ecopsychology. Összefoglaló az „International Ecopsychology Society (IES)” honlapján. <https://ies.bio/ecopsychology/what-is-ecopsychology/principles-of-ecopsychology/>

Rouse, L. (2020). Technology-enhanced environmental education: A review of the research. *Environmental Education Research*, 26(7), 991–1010.

Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change* (pp. 1–14). Yale University Press

Rózsás E. (2008): A gyermekjogok tartalma, érvényesülése és védelme. Doktori értekezés. Pécs <https://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/rozsas-eszter/rozsas-eszter-vedes-ertekezes.pdf>

Russell, K. C., & Hendee, J. C. (2000). Outdoor behavioral healthcare: Definitions, common practice, expected outcomes, and a nationwide survey of programs. Technical Report. University of Idaho Wilderness Research Center.

Rutter, M., O'Connor, T. G. (1999): Implications of Attachment Theory for Child Care Policies. In: Cassidy, J., Shaver, P. R. (szerk.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. The Guilford Press, New York, London.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Sablik H. (2002): Oktatási feladatok a fővárosi gyermekvédelmi szakellátásban. In: Molnár László (szerk.): *Társadalmi felelősség – gyermekvédelem*. Okker Kiadó, Budapest. pp.: 53-62

Sempik, J., Aldridge, J., Becker, S. (2005): Health, well-being and social inclusion: Therapeutic horticulture in the UK. Policy Press.UK

Sempik, J., Hine, R., Wilcox, D. (2010): *Green care: A conceptual framework*. A report of the Working Group on the Health Benefits of Green Care COST 866, Green Care in Agriculture Loughborough University

Shahar, S. (1990): *Children in the Middle Ages*. London-New York, Routledge. Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Budapest, Osiris, 2000.

Schmidt, F. (2017). *Naturpädagogik und Waldkindergarten: Grundlagen, Konzepte, Praxis*. Beltz Juventa.

Sobko, T. (2019): Connection of children to nature brings less distress, hyperactivity and behavioural problems – now measurable with a novel scale developed by HKU scientist

https://www.hku.hk/press/news_detail_18948.html

Soga, M., Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: The loss of human–nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94–101.

Solymosi K. (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. pp.: 29–50.

Spitzer Tibor (1994): Az állami gondoskodásból kikerült fiatalok családepítési kísérletei. *Esély* 1994/4

Spitzer Tibor (2001): Leválasztás. In: *Család, gyermek, ifjúság*. 4. sz. pp.: 49-56

Srinivasan, R., & Raghavan, S. (2022). Pedagogies of place and sustainability: A case study of the Green School Bali. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 889–904. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2021-0354>

Steg, L., Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317.

Stein, M. (2006a). Research review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 273–279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x>

Stein, M. (2006b). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422–434.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings.

Sterling, S. (2010): Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528.

Stevenson, R. B. (2007): Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice. *Environmental Education Research*, 13(2), pp.: 139–153.

Szabó Zs. (2011): Szemléletformálás a fa-alapú termékek és az erdei környezet fenntartható használatáért. In: *Tudományos Doktorandusz Konferencia. Konferencia Kötet*. <https://adoc.pub/tudomanyosdoktoranduszkonferencia04ee8b360b93ec58881962724a21cdcb38657.html>

Szennai D. (2021): A gyermekotthonban nevelkedő fiatalok oktatási részvétele és jövőképe. Kutatási tanulmány. Gattyán Alapítvány. https://gattyanalapitvany.hu/wp-content/uploads/2021/09/VEGL_tanulmany_GAkutatas_0511.pdf

Széplaki N. (2004): Jó munkához idő kell – az ökoiskolák munkájának eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*. 54. 4-5. sz. pp.: 229-238.

Szikulai I., Rácz A. (2006): A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, különös tekintettel az otthon nyújtó ellátásokra -kézirat

Szombathelyi Sz. (2012): Gondolatok a család modern értelmezéséhez. In: Rácz Andrea (szerk.): *Gyermekevédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei*. Rubeus Egyesület. pp.: 5-12

Szötsné Karkus Zs. és szerzőtársai (2007): Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása. Család, Gyermek, Ifjúság 2007/2.

Tilbury, D. (1995): Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. Environmental Education Research, 1(2), pp.: 195–212

Tilbury, D. (2011). Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning. UNESCO.

Tillmann, S., Tobin, D., Gilliland, J. (2018). Where do they play? Outdoor spaces and physical activity among elementary school children. Health & Place, 55, 10–17.

Tóth, I., Lakatos, K., Gervai, J. (2007): Az anyai viselkedés és a genetikai változatosság szerepe az első érzelmi kapcsolatok kialakulásában. In: Czigler, I., Oláh, A. (szerk), Találkozás a pszichológiával. Osiris, Budapest.

Trnka, R., Svoboda, M., Hrubá, D. (2021). Barriers to outdoor learning in institutional care settings. Czech Journal of Education, 13(1), 34–49.

Turcsányi I., Engel Zs. (1903): Szociológiai jegyzetek. A gyermekvédelem néhány kérdéséhez. Dobrovsky és Franke, Budapest

Vajda Zs. (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. In: Pszichológia, 3. szám, pp.: 285–300.

Vajda, Zs, Kósa, É. (2005): Gyermekvédelem. In: Neveléslélektan. Osiris, Budapest.ü

van den Bosch, M., Ode Sang, Å. (2017). Urban natural environments as nature-based solutions for improved public health – A systematic review. Environmental Research, 158, 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.envres>.

Varga A. (1999): Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja. Új Pedagógiai Szemle. 49. 9. sz. pp.: 111–116

Varga A. (2007): A természet megszerettetése kisgyermekkorban. In Péter L. (szerk.), A fenntartható fejlődés pedagógiája. Debreceni Egyetem.

Varga A. (2008a): Környezeti nevelés a fenntarthatóságért – pedagógiai kihívások és válaszok. Új Pedagógiai Szemle, 58(3), pp.: 21–32

Varga, A. (2008b). A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei. Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/varga-aranka>

Varga A. (2012a): Gyermekvédelemből az iskolába. Család Gyermek Ifjúság. <http://www.csagyi.hu/hirek/item/398-gyermekvedelembol-az-iskolaba>

Varga A. (2012b): Gyermekvédelem és iskola. PTE BTK Oktatóközpont Központ. Virágmandula Kft.

Varga A. (2015a): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga Aranka (szerk.), A nevelésszociológia alapjai. Pécs: PTE – WHSz. pp.: 241–273

Varga A. (2015b): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécs: PTE – WHSz

Veczkó, J. (2007): Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból. Társadalmi, család- és gyermekkérdések. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Velea, S. (2022). Outdoor education: Obstacles and perspectives for practicing outdoor learning in Romania. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13035.36648>
- Vidra Sz. F. (2000): Lakásotthoni pillanatkép Budapesten. In: Család, gyermek, ifjúság 2000/5. pp.: 48-61
- Vinczéné Menyhárt M. (2009): A 18. századi rekatolizáció „szülötte”: az első intézményes árvaház Magyarországon. In: Esély 2009/4. pp.: 115-129
- Volentics A. (1999): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Walsh, F. (2016). Strengthening family resilience (3rd ed.). Guilford Press.
- Währborg, P., Petersson, I. F., & Grahm, P. (2014). Nature-assisted rehabilitation for reactions to severe stress and/or depression in a rehabilitation garden: Long-term follow-up including comparisons with a matched population-based reference cohort. Journal of Rehabilitation Medicine, 46(3), 271–276. <https://doi.org/10.2340/16501977-1258>
- Weinstein, E.A. (1960): Self-image of the Foster Child. Russell Sage Foundation, New York
- Wells, N. M., Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. Environment and Behavior, 35(3), 311–330.
- White, M. P. & al (2019): Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. [Scientific Reports](#), volume 9, Article number:7730
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), Handbook of resilience in children (2nd ed., pp. 15–37). Springer.
- Zeynalli, R. (2021): The role of children in Ancient Rome. Researchgate. doi:10.13140/RG.2.2.27570.94408
<file:///C:/Users/user/Downloads/TheRoleofchildreninAncientRomefamily.pdf>

Törvények, nyilatkozatok, egyezmények, alapokmányok

- ASEAN Secretariat. (2017). ASEAN Environmental Education Action Plan 2016–2025. Jakarta: ASEAN Secretariat.
- Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december 16-án elfogadott Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről szóló 1976. évi 8. törvényerejű rendelet.
- Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december hó 16. napján elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről szóló 1976. évi 9. törvényerejű rendelet.
1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.TV>
- 1992-es Riói Nyilatkozat a Környezetről és a Fejlődésről
<http://www.nyf.hu/others/html/kornyezettud/megujulo/Fenntarthato%20fejlodes/A%20Rioi%20Nyilatkozat.htm>
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

15/1998.(IV.30.) NM rendelet 46/2003. (VIII.8.) ESZCSM rendelettel módosított szöveg
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

Általános gyermekjogi ismeretek szülőknek és szakembereknek. Országos Betegjogi, Ellátottjogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ 2014
https://www.ijsz.hu/UserFiles/altalanos_gyerekjog_v03.pdf

About the ILO. Elérhetőség: <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>

About UNICEF. Elérhetőség: https://sites.unicef.org/about/who/index_history.html

Agenda 21 <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon (2017, 2019, 2020)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl16.pdf>
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/2020/fenntarthatos_fejlodes_indikatorai_2020.pdf

C40 Cities. (2023). Inclusive Climate Action Programme: Songpa District, Seoul.
<https://www.c40.org/>

Egyezmény a gyermekek jogairól. (Elfogadta az ENSZ Közgyűlése New York-ban, 1989. november 20-án)
<https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/ENSZ-egyezm%C3%A9ny-a-gyermekek-jogair%C3%B3l.pdf>

Emberi jogok egyetemes nyilatkozata (1948) <https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version->

Fenntartható fejlődési célok <https://www.ksh.hu/sdg>

International Labour Organization (ILO) (1919):_Constitution of the International Labour Organisation. Treaty of Versailles, Part XIII.

Kerettantervek: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat

Law no. 272/2004 on the Protection and Promotion of Children's Rights, as amended by Law no. 191/2022. Monitorul Oficial al României.

Magyarország Alaptörvénye <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv>

Polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmánya (1966, ratifikálva 1976)
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=97600008.tvr>

Te hogy látod? Gyerekjelentés a gyermekjogok helyzetéről: Magyarország 2019.
https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/06/tehogylatod_jelentes_magyar_0.pdf

The Berlin commitment for children of Europe and Central Asia – 18. May.
<https://archive.crin.org/en/library/publications/berlin-commitment-children-europe-and-central-asia-final-version-18-may-2001.html>

UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child). (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.

UNEP. (2021). Principles and Policy Guidance on Children's Rights to a Safe, Clean, Healthy and Sustainable Environment in the ASEAN Region. Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO (1972): Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment. Stockholm.

UNESCO-UNEP (1977): Tbilisi Declaration: Intergovernmental Conference on Environmental Education.

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO Bangkok. (2022). Learning to live sustainably in Asia: ESD best practices from the region. UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

UNICEF. (2018). Guidance Note on Child-Friendly Spaces in Emergencies. UNICEF Emergency Programmes Division. Retrieved from <https://www.unicef.org>

UNICEF. (2020). Climate crisis is a child rights crisis. New York: UNICEF.

UNICEF. (2023). Injustice in Education: The Cost of Exclusion. UNICEF Publications.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (1946, December 11). Resolution establishing the International Children's Emergency Fund (U.N. GA res. ...) <https://www.unicef.org/documents/un-resolution-establishing-unicef>

Világunk átalakítása: Fenntartható Fejlődési Keretrendszer 2030. <https://nefe.kormany.hu/download/b/e7/c2000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%A1Dt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf>

WHO (2019): New WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more?utm_source=chatgpt.com

16. MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: A kutatás kérdései, hipotézisei, a disszertáció fejezetei és tézisei közötti összefüggések

Kutatási kérdések	A kutatás hipotézisei	Elméleti részek, melyek párhuzamban vannak a kutatási kérdésekkel, hipotézisekkel és a tézisekkel (fejezetek, alfejezetek)	Tézis megfogalmazása
Gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekekre irányuló kérdések	Gyermekekre vonatkozó hipotézisek		
1. Milyen módon jelenik meg a természethez való hozzáférés joga a nemzeti és nemzetközi gyermekjogi szabályozásokban, és ezek mennyiben tükrözik a természetben töltött idő bizonyított fizikai, pszichés és szociális előnyeit?	H1: A gyermekjogi szabályozások – mind a nemzeti, mind a nemzetközi szinten – nem teszik kellően explicitté a természethez való hozzáférés jogát, jóllehet a természetben töltött idő pszichoszociális előnyei tudományosan igazoltak.	3. fejezet	T/1. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy indokolt a jogszabály módosítása oly módon, hogy kifejezetten rögzítse: „Minden gyermeknek alapvető joga van a természeti környezetben töltött minőségi időhöz, amely elősegíti egészséges testi, lelki, szellemi és erkölcsi fejlődését.”

2. Milyen összefüggés mutatható ki a hazai és nemzetközi összehasonlításban a gyermekvédelmi ellátórendszerekben intézményesen beágyazott, gyermekjogi alapú természetszocializációs gyakorlatok jelenléte és az állami gondoskodásban élő gyermekek pszichés jólléte, társas kompetenciái és környezeti attitűdje között	H2: Feltételezhető, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalomban a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek természetkapcsolata és annak pszichoszociális, valamint pályaorientációs kimenetelei közötti összefüggések vizsgálata elsősorban jogyakorlatok, programleírások és szakpolitikai dokumentumok szintjén jelenik meg, miközben az empirikus, komplex összefüggéseket feltáró kutatások hiányosak.	5.,6. fejezetek	T/2. A hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján megállapítható, hogy jelenleg nem állnak rendelkezésre olyan átfogó, empirikusan megalapozott kutatási eredmények, amelyek a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok természetkapcsolata, környezeti attitűdje, pszichés jólléte, társas kompetenciái, valamint pálya- és munkaszocializációs kimenetelei közötti komplex, közvetett összefüggéseket rendszerszinten igazolnák. A rendelkezésre álló nemzetközi források döntően jogyakorlatok, programleírások és szakpolitikai dokumentumok szintjén mozognak, ami jelentős kutatási hiányt jelez, és indokolja a hipotézis empirikus vizsgálatát.
3. Milyen sajátosságok jellemzik a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjét, különösen a kognitív, affektív és konatív dimenziók arányát tekintve?	H3: A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdje mérsékelten pozitív, de elmarad a családban felnövő gyermekekétől; a természetközeli életmódot előtérbe helyező intézményekben nevelkedők attitűdje pozitívabb, természettudományos ismereteik gazdagabbak, mint a városi, természetes környezettől távol eső intézmények lakóié.	9.1.1; 9.1.2; 9.1.3; 9.1.4 alfejezetek	T/3. Kutatásaink eredményei alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti attitűdjei következetesen elmaradnak családban nevelkedő kortársaik értékeitől, jóllehet mindkét csoport a mérsékelten pozitív tartományban helyezkedik el. Igazolódott, hogy a természetközeli környezetet és rendszeres szabadtéri tevékenységeket biztosító gyermekvédelmi intézményekben magasabb környezeti attitűdértékek, differenciáltabb természettudományos ismeretek és mérsékeltebb serdülőkori attitűdcsökkenés tapasztalható.

	H4: A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjének szerkezetében a kognitív és affektív komponensek dominálnak, míg a konatív (cselekvéses) dimenzió alulreprezentált, ami az attitűdök gyakorlati megnyilvánulásának gyengeségére, az attitűd–viselkedés „résére” utal.	9.1.4. alfejezet	T/4- Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek környezeti attitűdjeinek szerkezete életkori ív mentén egyre inkább differenciálódik, és ennek során a kognitív és affektív komponensek stabil dominanciája mellett a konatív (cselekvéses) dimenzió szisztematikusan lemarad. A konatív komponens tartós elmaradása nem csupán motivációs deficit következménye, hanem intézményi struktúrák által meghatározott működési sajátosság, amely a tapasztalati tanulás, az önszabályozás és a környezeti cselekvés gyakorlati tereinek bővítésével célzottan fejleszthető.
4.Milyen különbségek mutathatók ki a gyermekvédelmi gondoskodásban élő és a családban nevelkedő gyermekek természeti környezethez való szabadidős hozzáféréseben, és ezek hogyan hatnak a természettudományos ismereteik jellegére, valamint a környezeti attitűdjük élményszerű vagy szabálykövető karakterére, különös tekintettel a magyarországi és romániai intézményi különbségekre?	H5: A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek szabadidős tevékenységeiben a természeti környezethez való hozzáférés ritkább, kevésbé autonóm és érzelmileg kevésbé telített, mint a családban élő társaik esetében; ennek következtében természettudományos ismereteik fragmentáltabbak, élménybázisuk szűkösebb, és környezeti attitűdjük inkább szabálykövető, mint élményszerű kötődésen alapuló. Ez a hatás erősebben jelentkezik a magyarországi, mint a romániai intézményekben.	9.1.2; 9.1.7. alfejezetek	T/5 -A vizsgálatok alátámasztásai alapján megállapítható, hogy a pozitív környezeti attitűd nem csupán érzelmi orientáció, hanem olyan tanulási erőforrás, amely támogatja a természettudományos tudás akkumulációját és megmaradását; hatása azonban közvetett, és a nevelési kontextus strukturális jellemzőin keresztül érvényesül legerőteljesebben. Ezzel igazolhatóvá válik, hogy a részletesebb, mélyebb természettudományos tudással rendelkező gyermekek környezeti attitűdje nagyobb valószínűséggel pozitívabb, ugyanakkor az attitűd szerepe moduláló, nem determináló, és elsősorban a motivációs, érzelmi és kognitív bevonódás közvetítésén keresztül fejti ki hatását.

5.Milyen szorongásszint jellemzi a gyermekvédelmi rendszerben nevelkedő gyermekeket? Hatással van-e az intézmény által közvetített életmód és értékrend (pl. természetközeli szemlélet, „zöld” programok) a gyermekek szorongási szintjére?	H6. A természetközeli szemléletű intézményekben élő gyermekek szorongásszintje alacsonyabb, környezeti attitűdjük pozitívabb, mint a természetorientált szemléletet nélkülöző intézmények lakóinál; a pozitív környezeti attitűddel rendelkező gyermekek szorongásszintje szignifikánsan alacsonyabb a negatív attitűdű társaikénál	9.1.5, 9.1.7. alfejezetek	T/6 - Megállapítható, hogy a természethez való pozitív viszonyulás iránya a szorongás csökkenésével áll összhangban, azonban a hatás mértéke nem elegendő ahhoz, hogy önmagában prediktív tényezőnek tekintsük. Matematikai statisztikai módszerek alkalmazásával megállapítottam, hogy a páros kapcsolatok szorossága kimutatható, de gyenge. A magyar és román értékek hasonlóak - gyermekvédelemben és a családban.
6.Milyen rezilienciaprofil rajzolódik ki körükben, és ez hogyan jelenik meg a hétköznapi élethelyzetekben? Hatással van-e az intézmény által közvetített életmód és értékrend (pl. természetközeli szemlélet, „zöld” programok) a gyermekek reziliencia szintjére?	H7: A természetközeli életmódot biztosító intézményekben magasabb arányban találhatók reziliens gyermekek, mint a természetes környezettől elszigetelt környezetben élők körében; a pozitív környezeti attitűddel rendelkező gyermekek rezilienciája szignifikánsan magasabb, mint a negatívabb attitűddel bíróké.	9.1.6., 9.1.7 alfejezetek	T/7 – Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a gyermekek környezeti attitűdje nem csupán kognitív vagy érzelmi viszonyulás, hanem reziliencia-támogató személyiségdimenzió, amelynek erősödése mérhetően összefügg a megküzdési készségek fejlődésével. A tézis ezért rávilágít arra, hogy a természethez való mindennapi hozzáférés és a környezeti nevelés nem pusztán ökológiai tudatformáló, hanem pszichés védőhatással is bír, és így a gyermekvédelmi intézmények rezilienciafejlesztő gyakorlatainak szerves, nem fakultatív elemeként kezelendő. -nem ideillő megfogalmazás

7. Milyen a gyermekek tanuláshoz való viszonya és érdeklődési köre, és ebben milyen szerepet tölt be a természet iránti kíváncsiság és élményszerzés?	H8: A jobb tanulmányi eredményekkel rendelkező gyermekek környezeti attitűdje pozitívabb, érdeklődési körük sokszínűbb, és nyitottabbak a természeti és társadalmi jelenségek iránt, mint alacsonyabb teljesítményű társaik.	9.1.1; 9.1.7 alfejezetek	T/8 – Eredményeink alapján megállapítható, hogy a környezeti attitűd nem elsődleges, hanem támogató, kontextusfüggő erőforrás az iskolai sikeresség szempontjából, különösen olyan élethelyzetben, ahol a strukturális és érzelmi támogató tényezők (családi háttér, stabil kapcsolatok, kulturális tőke) korlátozottabban állnak rendelkezésre. Továbbá megállapítottam, hogy a pozitív környezeti attitűd nem csupán érzelmi orientáció, hanem olyan tanulási erőforrás, amely támogatja a természettudományos tudás akkumulációját és megmaradását; hatása azonban közvetett, és a nevelési kontextus strukturális jellemzőin keresztül érvényesül legerőteljesebben.
8. Milyen összefüggés mutatható ki a gyermekek természettudományos ismereteinek mélysége és a környezeti attitűdjük pozitivitása között?	H9: A részletesebb, mélyebb természettudományos ismeretekkel rendelkező gyermekek környezeti attitűdje pozitívabb, mint a kevésbé tájékozott gyermekeké.	9.1.3., 9.1.7 alfejezetek	T/9-Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy a gyermekek környezeti attitűdje és a természettudományos ismereteik mélysége között konzisztens, pozitív irányú, ugyanakkor nem determinisztikus kapcsolat áll fenn. A részletesebb természettudományos ismeretekkel rendelkező gyermekeket jellemzően pozitívabb környezeti attitűd kíséri, azonban ez az összefüggés elsősorban moduláló, támogató jellegű: a környezeti attitűd nem elsődleges meghatározója, hanem közvetett erőforrása a tudásszint alakulásának. A kapcsolat erőssége a nevelési kontextustól függően differenciálódik, és strukturáltabb, támogatóbb környezetben (családi nevelés) markánsabban érvényesül, míg a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek esetében gyengébb, de irányában következetes összefüggés mutatható ki.

9. Milyen összefüggés mutatható ki a gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő hossza és a gyermekek környezeti attitűdjének erőssége között?	H10: A gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő fordítottan arányos a gyermekek környezeti attitűdjével: minél hosszabb időt tölt a gyermek gyermekvédelmi gondoskodásban, annál gyengébb környezeti attitűd jellemzi.	9.1.7 alfejezet	T/10 - A vizsgálati eredmények részben igazolják azt a feltevést, miszerint a gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő negatív irányú kapcsolatban áll a gyermekek környezeti attitűdjével, ugyanakkor rámutatnak arra is, hogy e kapcsolat nem önmagában az időtartam függvénye, hanem az intézményi környezet természetközelségének mértéke határozza meg annak érvényesülését.
Gyermekvédelmi szakemberekre irányuló kérdések	Szakemberekre vonatkozó hipotézisek		Szakemberekre vonatkozó tézisek
10. Milyen módon jellemzik a szakemberek saját környezeti attitűdjüket a kognitív, affektív és konatív dimenziók mentén? 11. Hogyan értékelik intézményeik, illetve az intézményvezetés hozzáállását a környezeti nevelés támogatásához? 12. Milyen erőforrások állnak rendelkezésükre a környezeti nevelés megvalósításához, és milyen akadályokkal szembesülnek a mindennapi gyakorlatban?	H11: A gyermekvédelmi szakemberek környezeti attitűdje alapvetően pozitív és érzelmileg elkötelezett, azonban ezt nem minden esetben támasztja alá megfelelő természeti tudás és következetes cselekvési gyakorlat. Megítélésük szerint a környezeti nevelés intézményi szinten alulreprezentált, ami elsősorban humán erőforrásbeli tényezőkre (felkészültség, leterheltség) vezethető vissza, ugyanakkor a szakemberek jelentős része nyitott a továbbképzésre, ami a fejlesztés reális lehetőségét jelzi.	9.2.1; 9.2.2.; 9.2.3.; 9.2.4 alfejezetek	T/11 – Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók többsége a környezeti nevelést és a gyermekek szabadban töltött idejét fontosnak, affektív és kognitív szinten egyaránt pozitív környezeti attitűddel rendelkezik, azonban az érzelmi elköteleződés és az alapvető környezeti ismeretek a gyermekvédelmi rendszerben dolgozók körében önmagukban nem eredményeznek rendszeres, tudatos környezeti nevelési gyakorlatot, mivel a konatív (cselekvéses) dimenzió strukturális, erőforrásbeli és munkaterhelési tényezők miatt gyenge; ugyanakkor a szakemberek jelentős, bár feltételekhez kötött fejlődési hajlandósága arra utal, hogy megfelelő intézményi támogatás, időkeret, módszertani háttér és továbbképzési lehetőségek biztosítása esetén az attitűdök hatékonyan transzformálhatók rendszeres pedagógiai cselekvéssé..

13.Mennyire tartják fontosnak a környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzéseken való részvételt, és mennyire nyitottak ismereteik bővítésére?			
	Modellre vonatkozó hipotézis		Modellre vonatkozó tézis
	H12. Feltételezzük, hogy a gyermekvédelmi otthonok mindennapi működésébe integrált, természet alapú környezeti nevelési modell – a rendszeres természetkapcsolat, a reflektív tanulás, a cselekvésorientált részvétel és a rezilienciaerősítő gyakorlatok révén – pozitív irányban befolyásolja a gyermekek környezeti attitűdjét, természettudományos ismereteik integráltságát és pszichoszociális alkalmazkodását.	9.3. alfejezet	T/12- Kidolgozásra került egy olyan a gyermekvédelmi otthonok mindennapi működésébe integrált, természet alapú környezeti nevelési modellt, amely nem csupán a környezeti attitűdök formálásában bír jelentőséggel, hanem komplex fejlesztő hatást gyakorol a gyermekek természettudományos ismereteinek integráltságára és pszichoszociális alkalmazkodására is. A rendszeres természetkapcsolatra, a reflektív tanulásra, a cselekvésorientált részvételre és a rezilienciaerősítő gyakorlatokra épülő megközelítés olyan támogató nevelési környezetet hoz létre, amely különösen a strukturális és érzelmi erőforrásokban szegényebb gyermekvédelmi kontextusban képes elősegíteni a gyermekek belső erőforrásainak megerősödését és fejlődési pályájuk stabilizálását.

2. sz. melléklet: Fogalomtár

élményalapú programok – olyan tevékenységek és foglalkozások, amelyek a közvetlen tapasztalásra, az aktív részvételre és az érzelmi bevonódásra épülnek, és az élményen keresztül segítik a tanulást, a személyes fejlődést, valamint az attitűdök és viselkedésformák formálását.

környezeti nevelés – tudatos, tervszerű nevelési–oktatási folyamat, amely a természeti és társadalmi környezet működésének megértésén, az emberi tevékenységek környezeti hatásainak felismerésén, valamint a környezeti ismeretek, attitűdök, értékek és a felelős cselekvőképesség fejlesztésén keresztül a fenntartható magatartás kialakítását célozza

környezeti attitűd – az egyén környezettel kapcsolatos ismeretein, értékein, érzelmein és viselkedérendszerén alapuló, viszonylag tartós beállítódás, amely meghatározza a környezeti kérdésekhez való viszonyát és a környezettudatos cselekvésekre való hajlandóságát

természeti környezet – a Föld élő és élettelen elemeinek összessége – így a levegő, a víz, a talaj, az éghajlat, a növény- és állatvilág –, valamint ezek kölcsönhatásainak rendszere, amely az emberi tevékenységtől függetlenül is létezik, ugyanakkor az ember életének és társadalmi működésének alapvető feltételeit biztosítja

természeti környezettől való elszakadás – az a folyamat vagy állapot, amelyben az egyén vagy közösség mindennapi élete, tapasztalatai és értékrendje fokozatosan eltávolodik a természeti környezettől, csökken a vele való közvetlen kapcsolat, ami a természet ismeretének, érzelmi kötődésének és védelmére irányuló felelősségvállalás gyengüléséhez vezet.

természeti környezet hiány – olyan állapot, amelyben az egyén vagy közösség életéből részben vagy teljesen hiányzik a természeti környezettel való rendszeres, közvetlen kapcsolat, ami a természet megismerésének, az érzelmi kötődés kialakulásának és a környezettudatos attitűdök fejlődésének akadályozásához vezet

természeti környezet jelenlét – az az állapot, amelyben az egyén vagy közösség mindennapi életében rendszeresen és közvetlen módon hozzáférhetőek és megtapasztalhatóak a természeti környezet elemei, elősegítve a természet megismerését, az érzelmi kötődés kialakulását, valamint a környezettudatos attitűdök és magatartás fejlődését

természethez való hozzáférés joga – alapvető emberi és gyermekjogi elv, amely szerint minden egyént megillet a lehetőség, hogy biztonságos, egészséges és elérhető természeti környezethez jusson, azt megismerhesse és megtapasztalhassa, elősegítve ezzel testi, lelki és társadalmi fejlődését, valamint a környezeti felelősségvállalás kialakulását

természetkapcsolat – az egyén és a természeti környezet közötti kognitív, érzelmi és viselkedéses kötődés összessége, amely meghatározza a természethez való viszonyát, a vele való azonosulás mértékét, valamint a természet megóvására irányuló attitűdjeit és cselekvéseit

természetélmény – a természeti környezettel való közvetlen, személyes tapasztalás során megélt érzéki, érzelmi és kognitív élmény, amely hozzájárul a természet megértéséhez, az érzelmi kötődés kialakulásához és a környezettudatos attitűdök fejlődéséhez

természetközeli életmód – olyan életviteli szemlélet és gyakorlat, amely a természeti környezettel való rendszeres, tudatos és harmonikus kapcsolat fenntartására törekszik, előnyben

részesítve a természetben végzett tevékenységeket, a környezeti erőforrások felelős használatát és a fenntartható mindennapi szokásokat

természetközeli programok – olyan szervezett tevékenységek és élményalapú foglalkozások, amelyek a természeti környezetben vagy annak közvetlen közelében valósulnak meg, és céljuk a természet közvetlen megtapasztalása, a környezeti ismeretek bővítése, az érzelmi kötődés erősítése, valamint a környezettudatos szemlélet és magatartás kialakítása

természetalapú programok – olyan pedagógiai, rekreációs vagy fejlesztő tevékenységek, amelyek a természeti környezet elemeire és folyamataira épülnek, a természetet aktív erőforrásként használva a tanulás, a jóllét, a személyiségfejlődés és a környezettudatos magatartás elősegítése érdekében

természettudományos ismeret – a természet jelenségeire, folyamataira és törvényszerűségeire vonatkozó, megfigyelésen, kísérletezésen és tudományos módszereken alapuló, rendszerezett tudás, amely a természeti világ megértését és magyarázatát szolgálja

szabad levegőn töltött idő – a zárt téri környezettől elkülönülő, kültéri térben eltöltött időszak, amely során az egyén közvetlen kapcsolatba kerül a természeti vagy épített környezet elemeivel, és amely hozzájárul a testi egészséghez, a pszichés jóllétéhez és a természethez való kapcsolat erősödéséhez

szabadtéri tevékenység – minden olyan szervezett vagy spontán cselekvés, amely nyílt térben, a szabad levegőn valósul meg, és amely a fizikai aktivitás, a tapasztalatszerzés, a rekreáció vagy a tanulás révén hozzájárul az egészség, a jóllét és a környezettel való kapcsolat erősítéséhez

szabadidős tevékenység – az egyén kötelezettségein (munka, tanulás, háztartási feladatok) kívüli időben, önkéntes alapon végzett cselekvések összessége, amelyek célja a pihenés, a kikapcsolódás, az örömszerzés, a személyes érdeklődés kielégítése, valamint a testi, lelki és társas jóllét elősegítése

reziliencia – olyan többszintű, dinamikus alkalmazkodási folyamat, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy jelentős megterhelés vagy trauma ellenére is fenntartsa pszichológiai működőképességét, fejlődési potenciálját és társadalmi beilleszkedését, a belső erőforrások és a támogató környezeti tényezők kölcsönhatásának eredményeként.

3. sz. melléklet: Félig strukturált, képi támogatású mérőeszköz kialakítása a gyermekvédelmi gondoskodásban élő óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének feltárására

Az óvodás korosztály számára egy speciálisan kialakított leporelló formátumú félig strukturált mérőeszköz készült (4. sz. melléklet), amely színes illusztrációkat és mesei elemeket is tartalmaz a szöveges kérdések mellett, amely a gyermekvédelmi gondoskodásban élő óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének feltárására alkalmas.

Az eszköz kialakítása során figyelembe vettük az óvodás életkor kognitív és érzelmi sajátosságait, valamint a gyermekvédelmi ellátásban élő gyermekek gyakran eltérő szocializációs és tapasztalati hátterét. A mérőeszköz a környezeti attitűd három klasszikus dimenzióját vizsgálja: (A) kognitív - környezeti ismeretek és felismerések, 6 kérdés; (2) affektív - érzelmi viszony, kötődés 5 kérdés, valamint (3) viselkedéses - cselekvési szándék, felelősségvállalás – 4 kérdés. A leporelló első oldalán a gyermek alapvető adatai szerepelnek: neve, életkora, a gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő hossza, valamint a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartás jellege. E szakasz kitöltése a nevelő segítségével történik annak érdekében, hogy a gyermekek szubjektív és sok esetben idealizált beszámoló helyett a valós helyzet tükröződjön (mivel az érintett kisgyermekek gyakran nincsenek tisztában az elhelyezésük időtartamával, illetve a szülőkkel való kapcsolattartás tényleges gyakoriságával és minőségével). Az alkalmazott mérőeszközhöz egységes pontozási és elemzési rendszer került kidolgozásra, amely lehetővé teszi a környezeti attitűd kvantitatív és kvalitatív szempontú értelmezését. A mérőeszköz minden értékelhető tétele 0–2 pontos skálán kerül pontozásra. A 0 pont a válasz hiányát, a téves tartalmat vagy az egyértelmű elutasítást jelzi, az 1 pont a részleges, bizonytalan vagy felszínes válaszokat foglalja magában, míg a 2 pont az adekvát, tartalmilag gazdag és összefüggő válaszokat jelöli. Az egységes pontozási rendszer célja az objektivitás növelése, valamint az egyes válaszok közötti összehasonlíthatóság biztosítása volt. A pontszámok a környezeti attitűd három dimenziója mentén kerülnek összesítésre. A kognitív dimenzió – amely a környezeti ismeretekre és felismerésekre vonatkozó válaszokat foglalja magában – maximálisan 20 ponttal, az affektív dimenzió, azaz az érzelmi viszonyulás és kötődés területe 16 ponttal, míg a viselkedéses dimenzió, amely a cselekvési szándéokra és a felelősségvállalásra utaló elemeket tartalmazza, 14 ponttal értékelhető. A mérőeszközzel elérhető maximális összpontszám 50 pont. Az összpontszámok alapján a környezeti attitűd három fejlettségi szintje került meghatározásra. Az alacsony környezeti attitűd kategóriájába a 0–16 pont közötti értékek, a közepes szintbe a 17–33 pont, míg a magas környezeti attitűd kategóriájába a 34–50 pont közötti pontszámok tartoznak. Ezek a kategóriák nem minősítő vagy diagnosztikus jellegűek, hanem a környezeti attitűd fejlettségének és fejleszthetőségének szintjeit jelölik, különös tekintettel a gyermekvédelmi ellátás sajátos kontextusára. Az adatfelvétel egyéni, biztonságos környezetben, képek segítségével, félig strukturált interjú formájában történt. Az alkalmazott mérőeszközhöz egységes pontozási és elemzési rendszer került kidolgozásra, amely lehetővé teszi a környezeti attitűd kvantitatív és kvalitatív szempontú értelmezését.

Az óvodáskorú állami gondoskodásban, valamint családi környezetben élő gyermekek részére szerkesztett kérdőív előzetes kipróbálása, tesztelése a Lewinszky Anna Gyakorló Óvodában történt, öt, 4–5 éves korú gyermek bevonásával. A minta célzottan olyan gyermekekből állt, akik jó képességeik, magabiztosságuk és a felnőttekkel való nyitott kommunikációjuk alapján alkalmasnak bizonyultak a kérdőív tesztelésére.

4. sz. melléklet: Félig strukturált interjú óvodáskorú gyermekek környezeti attitűdjének mérésére

1. Gyermekek neve:

1. Kora:

2. Gyermekvédelmi gondoskodásban eltöltött idő:

3. Szülőkkel való kapcsolattartás gyakorisága és jellege:

- rendszeres
- rendszertelen
- hiányzó - elhunyt szülők
 - elhanyagolás

A. Kognitív dimenzió – Környezeti ismeretek és felismerések

1. Mit látsz a képen? Mi jut eszedbe róla?



forrás: <https://www.istockphoto.com>

2. Kit látsz a képen? Hol él? Mivel táplálkozik?



forrás: <https://m.cdn.blog.hu/cs/csoppespotty/image/kisvakond.jpg>

3. Milyen virágot látsz a képen? Hol szoktál vele találkozni? Hol láttál ilyet? Szerinted ehető? Mi táplálkozik belőle?



forrás: <https://ezerjofu.hu>

4. Hogy hívják azt a madarat, amely a fák törzsét kopogtatja? Miért teszi ezt?



forrás: <https://www.istockphoto.com>

5. Milyen állatokat látsz a képen?



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>

6. Milyen gyümölcsöket látsz a képen? Ezek közül szerinted melyek erdei gyümölcsök?



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>



forrás: <https://www.istockphoto.com>

B. Affektív dimenzió – Érzelmek, attitűdök, kötődés

7. Képzeld magad elé egy farkast. Milyennek látod?

8. Mennyire szeretsz erdőben kirándulni? Mi a legjobb az erdőben?

9. Van kedvenc virágod? Miért az?

10. Szeretnéd, ha lenne saját háziállatod? Hát szobanövényed?

11. Hol érzed magad a legjobban?

kinn a szabadban	otthon, a lakásban	oviban benn
oviban kinn az udvaron	erdőben	nevezd meg te

C. Viselkedéses dimenzió – Cselekvési szándék és felelősség

12. Te tudsz tenni valamit azért, hogy a növények, állatok jól érezzék magukat ott, ahol élnek?
Ha igen, mit?

13. A családdal, nevelőkkal mit tudtok tenni a Föld védelméért?”

14. Hogyan mosol fogat? Elzárod a csapot, míg mosod a fogad?

15. Szoktál letépni virágot, eltaposni bogarat?

5. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (alsós: 1-4 osztály)

1. Azonosítószám:.....

2. Kor:

3. Hány éve élsz gyermekvédelmi gondoskodásban:.....

4. Mielőtt bekerültél hol éltél (város, falu; ház vagy lakás):.....

.....

5. Milyen gyakran beszélsz/találkozol a szüleiddel?:

- nincsenek szüleim
- nem tartom a szüleimmel a kapcsolatot
- csak az egyik szülőmmel tartom a kapcsolatot
- hetente beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- havonta beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- ritkán (három havonta-félévente) beszélek egyik vagy mindkét szülőmmel

6. Szeretsz tanulni?

- igen, örömmel tanulok
- néha jó érzés tanulni, de általában unom, nem köt le
- csak azért tanulok, mert kényszerítenek rá
- nem, fáraszt és untat

7. Mennyi a tanulmányi átlagod általában?

- jeles
- jó
- közepes
- elégséges

8. Mit szeretsz legjobban csinálni? Mi kapcsol ki? Mi okoz neked örömet?.....

.....

.....

9. Milyen gyakran szoktál kimenni a természetbe (erdő, parkerdő, park, mező, rét)?

- hetente;
- havonta kétszer;
- havonta;
- három havonta;
- félévente;
- ennél ritkábban

10. Szoktál kimenni a kertbe?

- nem szoktam
- csak olyankor megyek, amikor valaki van még ott, és valamit játszunk, csinálunk közösen
- van, hogy kimegyek csak úgy, hirtelen ötlettől vezérelve
- sokszor megyek ki a kertbe, mert jól érzem ott magam, megnyugtat, kellemes érzés ott lenni

11. Mi jut eszedbe az ERDŐ szóval kapcsolatban? Az eszedbe jutó összes fogalmat gyűjtsd össze és helyezd el a szó körül.

ERDŐ

12. Légy szíves válaszolj az alábbi kérdésekre:

1. Melyik évszakban nyílik a hóvirág?

2. Mit csinálnak a sünök télen?

3. Milyen erdei gyümölcsöket ismersz?

4. Mivel táplálkoznak az énekesmadaraink?

5. Szabad az erdőben tüzet gyújtani?

6. Milyen növények élnek az erdőben ?

7. Milyen állatok élnek az erdőben?

8. Mit tudsz tenni a környezet, az erdő megóvása érdekében?

13. A következőkben állításokat olvashatsz. Azt kell eldöntened, hogy rád mennyire igazak a következő állítások. Karikázd be a döntésednek megfelelő számot az állítások mellett.

1. egyáltalán nem igaz; 2. inkább nem igaz; 3. közömbös; 4. inkább igaz; 5. teljesen igaz

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Szívesen segítenék nyáron egy erdőszetben az ott élő állatok gondozásában. | 1....2....3....4...5 |
| 2. Fogmosás közben elzárom a csapot, hogy takarékoskodjak a vízzel | 1....2....3....4...5 |
| 3. Szívesen megyek az erdőbe kirándulni. | 1....2....3....4...5 |
| 4. Szeretném, ha lenne saját háziállatom. | 1....2....3....4...5 |
| 5. Lecsatlakozom a villanyt, ha kijövök a szobából és nincs már ott senki. | 1....2....3....4...5 |
| 6. Az erdőben, mikor kirándulunk, eldobom a kiürült zacskit, vagy vizes flakont. | 1....2....3....4...5 |
| 7. Elszomorít, ha sérült állatot látok. | 1....2....3....4...5 |
| 8. Szoktam virágokat szaglászni kirándulásaim alkalmával. | 1....2....3....4...5 |
| 9. Azt gondolom, hogy az erdő nagyon fontos az ember életében. | 1....2....3....4...5 |
| 10. Azt gondolom, hogy a növények is érznek. | 1....2....3....4...5 |
| 11. Úgy gondolom, hogy környezetünk megóvása érdekében fontos, hogy sok fát ültessünk. | 1....2....3....4...5 |
| 12. Szomorú vagyok, amikor látom, hogy a természetet mennyi szemét borítja. | 1....2....3....4...5 |
| 13. Kellemes érzés, amikor egy szép, zöld parkban sétálok, és érzem, hogy friss a levegő és szépen süt a nap. | 1....2....3....4...5 |
| 14. Hiszem, hogy én és társaim sokat tehetünk a környezet védelméért. | 1....2....3....4...5 |
| 15. Tudom, hogy a keletkezett hulladékokat hogyan kell szelektíven gyűjteni. | 1....2....3....4...5 |
| 16. Nagyon hálás vagyok a természetért, ami minden nap csodálatos dolgokkal ajándékoz meg | |

6. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (felsős: 5-8 osztály)

1. Azonosítószám:.....

2. Kor:

3. Hány éve élsz gyermekvédelmi gondoskodásban:.....

4. Mielőtt bekerültél hol éltél (város, falu; ház vagy lakás):.....

.....

5. Milyen gyakran találkozol/beszélsz a szüleiddel?

- nincsenek szüleim
- nem tartom a szüleimmel a kapcsolatot
- csak az egyik szülőmmel tartom a kapcsolatot
- hetente beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- Havonta beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- ritkán (három havonta, félévente) beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel

6. Szeretsz tanulni?

- igen, örömmel tanulok
- néha jó érzés tanulni, de általában unom, nem köt le
- csak azért tanulok, mert kényszerítenek rá
- nem, fáraszt és untat

7. Mennyi a tanulmányi átlagod általában?

- jeles
- jó
- közepes
- elégséges

8. Mit szeretsz legjobban csinálni? Mi kapcsol ki? Mi okoz neked örömet?.....

.....

.....

9. Milyen gyakran szoktál kimenni a természetbe (erdő, parkerdő, park, mező, rét)?

- hetente;
- havonta kétszer;
- havonta;
- három havonta;
- félévente;
- ennél ritkábban

10. Szoktál kimenni a kertbe?

- nem szoktam
- csak olyankor megyek, amikor valaki van még ott, és valamit játszunk, csinálunk közösen
- van, hogy kimegyek csak úgy, hirtelen ötlettől vezérelve
- sokszor megyek ki a kertbe, mert jól érzem ott magam, megnyugtat, kellemes érzés ott lenni

11. Mi jut eszedbe az ERDŐ szóval kapcsolatban? Az eszedbe jutó összes fogalmat gyűjtsd össze és helyezd el a szó körül.

ERDŐ

12. Légy szíves válaszolj az alábbi kérdésekre:

1. Milyen fafajok találhatók erdeinkben?

2. Mi az a komposzt?

3. Mit nevezünk szelektív hulladékgyűjtésnek?

4. Mi az erdész feladata, mit csinál egy erdész?

5. Milyen állatok élnek a talajban?

6. Milyen gyógynövényeket ismersz?

7. Milyen emlősállatok élnek az erdőben?

8. Mit tudsz tenni a környezet, az erdő megóvása érdekében?

13. A következőkben állításokat olvashatsz. Azt kell eldöntened, hogy rád mennyire igazak a következő állítások. Karikázd be a döntésednek megfelelő számot az állítások mellett.

1. egyáltalán nem igaz; 2. inkább nem igaz; 3. közömbös; 4. inkább igaz; 5. teljesen igaz

1. Szívesen segítenék nyáron egy erdőszetben az ott élő állatok gondozásában. 1...2...3...4...5

2. Elszomorít, hogy sok építkezés megfosztja természetes élőhelyüktől az ott élő állatokat.

1...2...3...4...5

3. Azt gondolom, hogy az otthonban nem szelektíven folyik a hulladékgyűjtés.

1...2...3...4...5

4. Fogmosáskor szívesen takarékoskodom a vízzel, közben elzárom a csapot.

1...2...3...4...5

5. Azt gondolom, hogy az erdő nagyon fontos az ember életében

1...2...3...4...5

6. Bosszant, ha azt látom, hogy valaki az erdőben eldobja a szemetét.

1...2...3...4...5

7. Örülök, ha látom, hogy az emberek újrahasznosítják a papírt, az üveget, a műanyagokat.

1...2...3...4...5

8. Nyitva hagyom a hűtőszekrény ajtaját, amíg eldöntöm, mit veszek ki belőle.

1...2...3...4...5

9. Ha feleslegesen ég a villany egy helyiségben, lekapcsolom azt.

1...2...3...4...5

10. Szoktam télen etetni a madarakat.

1...2...3...4...5

11. Feldob, ha azt látom, hogy az emberek tesznek a környezetük védelméért, megóvásáért.

1...2...3...4...5

12. Szívesen vennék részt olyan kiránduláson, melynek célja az erdő megóvása, védelme.

1...2...3...4...5

13. Aggódom amiatt, hogy az emberek károsítják az erdőt, a természetet.

1...2...3...4...5

14. Rászólnék arra az idegenre, aki eldobja a szemetét az erdőben

1...2...3...4...5

15. Hiszem, hogy én és társaim sokat tehetünk a környezet védelméért.

1...2...3...4...5

16. Úgy gondolom, hogy környezetünk megóvása érdekében fontos, hogy

sok fát ültessünk.

1...2...3...4...5

7. sz. melléklet: Környezeti attitűd vizsgálat (gimnázium: 9-12 osztály)

1. Azonosítószám:.....

2. Kor:

3. Hány éve élsz gyermekvédelmi gondoskodásban:.....

4. Mielőtt bekerültél hol éltél (város, falu; ház vagy lakás):.....

.....

5. Milyen gyakran beszélsz/találkozol a szüleiddel?:

- nincsenek szüleim
- nem tartom a szüleimmel a kapcsolatot
- csak az egyik szülőmmel tartom a kapcsolatot
- hetente beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- havonta beszélek/találkozom egyik vagy mindkét szülőmmel
- ritkán (három havonta-félévente) beszélek egyik vagy mindkét szülőmmel

6. Szeretsz tanulni?

- igen, örömmel tanulok
- néha jó érzés tanulni, de általában unom, nem köt le
- csak azért tanulok, mert kényszerítenek rá
- nem, fáraszt és untat

7. Mennyi a tanulmányi átlagod általában?

- jeles
- jó
- közepes
- elégséges

8. Mit szeretsz legjobban csinálni? Mi kapcsol ki? Mi okoz neked örömet?.....

.....

9. Milyen gyakran szoktál kimenni a természetbe (erdő, parkerdő, park, mező, rét)?

- hetente;
- havonta kétszer;
- havonta;
- három havonta;
- félévente;
- ennél ritkábban

10. Szoktál kimenni a kertbe?

- nem szoktam
- csak olyankor megyek, amikor valaki van még ott, és valamit játszunk, csinálunk közösen
- van, hogy kimegyek csak úgy, hirtelen ötlettől vezérelve
- sokszor megyek ki a kertbe, mert jól érzem ott magam, megnyugtat, kellemes érzés ott lenni

11. Mi jut eszedbe az ERDŐ szóval kapcsolatban? Az eszedbe jutó összes fogalmat gyűjtsd össze és helyezd el a szó körül.

ERDŐ

12. Légy szíves válaszolj az alábbi kérdésekre:

1. Milyen védett növényeket és védett állatokat ismersz?

2. Mi a komposzt?

3. Mit nevezünk szelektív hulladékgyűjtésnek?

4. Mi a fotoszintézis?

5. Sorold fel a hazai erdőkben élő nagyvad fajokat.

6. Mi az erdész feladata, mit csinál egy erdész?

7. Miért hasznosak a gombák?

8. Sorolj fel megújuló energiaforrásokat.

9. Mit nevezünk biológiai sokféleségnek (biodiverzitásnak)?

10. Mit tudsz tenni a környezet, az erdő megóvása érdekében?

13. A következőkben állításokat olvashatsz. Azt kell eldöntened, hogy rád mennyire igazak a következő állítások. Karikázd be a döntésednek megfelelő számot az állítások mellett.

1. egyáltalán nem igaz; 2. inkább nem igaz; 3. közömbös; 4. inkább igaz; 5. teljesen igaz

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Szívesen segítenék nyáron egy erdészetben az ott élő állatok gondozásában. | 1...2...3...4...5 |
| 2. Elszomorít, hogy sok építkezés megfosztja természetes élőhelyüktől az ott élő állatokat. | 1...2...3...4...5 |
| 3. Azt gondolom, hogy az otthonban nem szelektíven folyik a hulladékgyűjtés. | 1...2...3...4...5 |
| 4. Fogmosáskor szívesen takarékoskodom a vízzel, közben elzárom a csapot. | 1...2...3...4...5 |
| 5. Azt gondolom, hogy az erdő nagyon fontos az ember életében | 1...2...3...4...5 |
| 6. Bosszant, ha azt látom, hogy valaki az erdőben eldobja a szemetét. | 1...2...3...4...5 |
| 7. Örülök, ha látom, hogy az emberek újrahasznosítják a papírt, az üveget, a műanyagokat. | 1...2...3...4...5 |
| 8. Nyitva hagyom a hűtőszekrény ajtaját, amíg eldöntöm, mit veszek ki belőle. | 1...2...3...4...5 |
| 9. Ha feleslegesen ég a villany egy helyiségben, lekapcsolom azt. | 1...2...3...4...5 |
| 10. Szoktam télen etetni a madarakat. | 1...2...3...4...5 |
| 11. Feldob, ha azt látom, hogy az emberek tesznek a környezetük védelméért, megóvásáért. | 1...2...3...4...5 |

- | | |
|--|-------------------|
| 12. Szívesen vennék részt olyan kiránduláson, melynek célja az erdő megóvása, védelme. | 1...2...3...4...5 |
| 13. Aggódom amiatt, hogy az emberek károsítják az erdőt, a természetet. | 1...2...3...4...5 |
| 14. Rászólnék arra az idegenre, aki védett növényeket gyűjt. | 1...2...3...4...5 |
| 15. Hiszem, hogy én és társaim sokat tehetünk a környezet védelméért. | 1...2...3...4...5 |
| 16. Úgy gondolom, hogy környezetünk megóvása érdekében fontos, hogy sok fát ültessünk. | 1...2...3...4...5 |

8. sz. melléklet: Szorongást mérő kérdőív

Gyermek Állapot-Vonás Szorongás Kérdőív

Azonosítószám:.....

Kitöltési útmutató:

Néhány olyan megállapítást olvashatsz ezen a lapon, amellyel a gyerekek önmagukat szokták jellemezni. Figyelmesen olvasd el valamennyit és minden esetben dönts el, hogy az egyes állítások: „szinte soha”, „néha”, „gyakran” illenek-e rád. Minden sorba oda tegyél jelet a körbe, amelyik állítást leginkább jellemzőnek tartod magadra. Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok! Ne gondolkozz túl sokat!

Arra válaszolj, hogy **általában hogyan érzed magad?**

1.	Félek attól, hogy hibát követek el.	néha	soha	gyakran
2.	Előfordul, hogy sírok.	néha	soha	gyakran
3.	Szerencsétlennek érzem magam.	néha	soha	gyakran
4.	Nehezen tudom összeszedni magam.	néha	soha	gyakran
5.	Nehezen tudom elmondani, ami bánt.	néha	soha	gyakran
6.	Ok nélkül is félek.	néha	soha	gyakran
7.	Az otthonban zaklatott a hangulat.	néha	soha	gyakran
8.	Könnyen megijedek.	néha	soha	gyakran
9.	Rosszul érzem magam.	néha	soha	gyakran
10.	Lényegtelen dolgok is sokáig foglalkoztatnak, és nem hagynak nyugodni.	néha	soha	gyakran
11.	Félek az iskolától.	néha	soha	gyakran
12.	Ha választanom kell, nehezen tudok dönteni.	néha	soha	gyakran
13.	Hevesen szokott verni a szívem.	néha	soha	gyakran
14.	Titokban tartom, hogyha félek.	néha	soha	gyakran
15.	Túl szigorúak a nevelők, felügyelők.	néha	soha	gyakran
16.	Megizzad a tenyerem	néha	soha	gyakran
17.	Kicsit félek, ha a holnapra gondolok.	néha	soha	gyakran
18.	Előfordul, hogy nem tudok aludni.	néha	soha	gyakran
19.	Remeg a gyomrom.	néha	soha	gyakran
20.	Félek attól, hogy mit gondolnak rólam mások.	néha	soha	gyakran

Arra válaszolj, hogy **éppen most hogyan érzed magad?**

1.	Nagyon nyugodt vagyok.	Nyugodt vagyok.	Nem vagyok nyugodt.
2.	Nagyon aggódok.	Aggódok.	Nem aggódok.
3.	Nagyon jól érzem magam.	Jól érzem magam.	Nem érzem jól magam.
4.	Nagyon ideges vagyok	Ideges vagyok.	Nem vagyok ideges.
5.	Nagyon izgulok.	Izgulok.	Nem izgulok.
6.	Nagyon friss vagyok.	Friss vagyok.	Nem vagyok friss.
7.	Nagyon meg vagyok ijedve.	Meg vagyok ijedve.	Nem vagyok megijedve.
8.	Nagyon kipihent vagyok.	Kipihent vagyok.	Nem vagyok kipihent.
9.	Nagyon félek.	Félek.	Nem félek.
10.	Nagyon elégedett vagyok.	Elégedett vagyok.	Nem vagyok elégedett.
11.	Nagyon nyugtalan vagyok.	Nyugtalan vagyok.	Nem vagyok nyugtalan.
12.	Nagyon szerencsés vagyok.	Szerencsés vagyok.	Nem vagyok szerencsés.
13.	Nagyon bírom magamban.	Bírom magamban.	Nem bírom magamban.
14.	Nagyon jó nekem.	Jó nekem.	Nem jó nekem.
15.	Nagyon fáradt vagyok.	Fáradt vagyok.	Nem vagyok fáradt.
16.	Nagyon bosszús vagyok.	Bosszús vagyok.	Nem vagyok bosszús.
17.	Nagyon figyelmes vagyok.	Figyelmes vagyok.	Nem vagyok figyelmes.
18.	Nagyon rémült vagyok.	Rémült vagyok.	Nem vagyok rémült.
19.	Nagyon zavarban vagyok.	Zavarban vagyok.	Nem vagyok zavarban.
20.	Nagyon vidám vagyok.	Vidám vagyok.	Nem vagyok vidám.

9. sz. melléklet: Reziliencia vizsgálata gyermekvédelemben élő gyermekek esetében

Mennyire érzed igaznak az alábbi állításokat?

1-egyáltalán nem; 5-tökéletesen igaznak érzem

	1	2	3	4	5
1. Az iskolában elismernek, támogatnak.					
2. Tanulmányi átlagom tükrözi a képességeimet.					
3. Szeretek iskolába járni, jól érzem ott magam.					
4. Az osztályban jó tanulónak számítok, sikeresnek érzem magam.					
5. Nehéz élethelyzetben mindig van kihez fordulnom az iskolában.					
6. Gondozóimmal beszélek az iskolai történekről, a továbbtanulásomról.					
7. Megnyugtató számomra, hogy a gyámhoz őszinte vagyok.					
8. Mióta gyermekotthonban élek, az iskolában szeretettebbnek érzem magam.					
9. Szüleimmel gyakran megbeszélem rossz érzéseimet, félelmeimet.					
10. Gondozóimmal gyakran megbeszélem rossz érzéseimet, félelmeimet.					
11. Gondozóim bíznak bennem, biztatnak, mindennap kifejezik szeretetüket.					
12. Amikor csak tehetem (kapcsolattartások ideje alatt) szívesen vagyok együtt szüleimmel: sportolunk, játszunk, főzünk, kertészkedünk, barkácsolunk, stb.					
13. A gyermekotthonomban szívesen vagyok együtt a felnőttekkel: sportolunk, játszunk, főzünk, kertészkedünk, barkácsolunk, stb.					
14. Sok barátom/barátnóm, haverom, ismerősöm van.					
15. Barátaimmal szoros kapcsolatban állok.					
16. Értékesnek, szeretetre méltónak tartom magam.					
17. Minden helyzetben erős az önbizalmam.					
18. Szeretek megfelelni másoknak, az elvárások szerint viselkedem.					
19. A csoport szabályait mindig betartom.					
20. Hiszek abban, hogy értelme van az életemnek, és mindennek, ami velem történik, oka van.					
21. Hiszek Istenben.					
22. Többféle olyan szabadidős tevékenységet végzek, melyek örömmel töltenek el.					
23. Szoktam dohányozni és/vagy alkoholt inni.					
24. Az élet az én oldalamon áll, hiszem, hogy bármibe kezdek is, jól alakulnak a dolgaim.					
25. Csínytevések, balhék, hétvégi kihágások miatt már kerültem kapcsolatba ügyességgel, rendőrséggel.					

10. sz. melléklet: Reziliencia vizsgálata családban felnövő gyermekek esetében

Mennyire érzed igaznak az alábbi állításokat?

1-egyáltalán nem; 5-tökéletesen igaznak érzem

	1	2	3	4	5
1. Az iskolában elismernek, támogatnak.					
2. Tanulmányi átlagom tükrözi a képességeimet.					
3. Szeretek iskolába járni, jól érzem ott magam.					
4. Az osztályban jó tanulónak számítok, sikeresnek érzem magam.					
5. Nehéz élethelyzetben mindig van kihez fordulnom az iskolában.					
6. Szüleimmel gyakran megbeszélem rossz érzéseimet, félelmeimet.					
7. Szüleim/nevelőszüleim/gondozóim bíznak bennem, biztatnak, mindennap kifejezik szeretetüket.					
8. Amikor csak tehetem (hétköznapiokon és hétvégeken, kapcsolattartások ideje alatt) szívesen vagyok együtt szüleimmel: sportolunk, játszunk, főzünk, kertészkedünk, barkácsolunk, stb.					
9. Sok barátom/barátnőm, haverom, ismerősöm van.					
10. Barátaimmal szoros kapcsolatban állok.					
11. Értékesnek, szeretetre méltónak tartom magam.					
12. Minden helyzetben erős az önbizalmam.					
13. Szeretek megfelelni másoknak, az elvárások szerint viselkedem.					
14. A csoport szabályait mindig betartom.					
15. Hiszek abban, hogy értelme van az életemnek, és mindennek, ami velem történik, oka van.					
16. Hiszek Istenben.					
17. Többféle olyan szabadidős tevékenységet végzek, melyek örömmel töltenek el.					
18. Szoktam dohányozni és/vagy alkoholt inni.					
19. Az élet az én oldalamon áll, hiszem, hogy bármibe kezdek is, jól alakulnak a dolgaim.					
20. Csínytevések, balhék, hétvégi kihágások miatt már kerültem kapcsolatba ügyességgel, rendőrséggel.					

11.sz. melléklet: Félig strukturált interjú a gyermekvédelemben dolgozók természeti-, környezeti attitűdjének vizsgálatára

1. Neme

nő
férfi

2. Életkora

3. Hány éve dolgozik a gyermekvédelemben gyerekek mellett

4. Munkaköre

5. Lakhely

főváros
megyei jogú város
város
nagyközség
község

6. Munkahelye

ott dolgozom, ahol élek
ingázom városról falura
ingázom faluról városra

7. Melyik vármegyében él?

8. Ön szerint jelenleg az intézményben, ahol dolgozik, mennyi időt töltenek a gyerekek természeti környezetben, vagyis szabad levegőn

munkanapokon: 1-2 órát, 3-4 órát, 4-5 órát 5 óránál többet

hétvégén: 1-2 órát, 3-4 órát, 4-5 órát 5 óránál többet

tanítási szünetben: 1-2 órát, 3-4 órát, 4-5 órát 5 óránál többet

9. Jellemző-e, hogy kirándulni mennek:

soha
ritkán
néha
elég gyakran
gyakran

10. Ön szerint jelenleg az intézményben, ahol dolgozik, milyen gyakran vesznek részt a gyerekek természeti környezetben szervezett programokban?

hetente kétszer

hetente
kéthetente
havonta
3 havonta
fél évente
évente
soha

11. Ön szerint az intézet, amelyben dolgozik, mennyire tartja fontosnak, hogy a gyerekek minél több időt töltsenek a szabadban, természeti környezetben?

egyáltalán nem fontos
kicsit fontos
eléggé fontos
nagyon fontos
nem tudom megítélni

12. A környezeti nevelés az intézet életében, ahol dolgozik

egyáltalán nem fontos
kicsit fontos
eléggé fontos
nagyon fontos
a legfontosabb
nem tudom megítélni

13. Fontosnak véli, hogy az önre bízott gyerekek minél több időt töltsenek a szabad levegőn?

egyáltalán nem fontos
kicsit fontos
eléggé fontos
nagyon fontos
nem tudom megítélni

14. Kérem jelölje be, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal (1 egyáltalán nem értek egyet; 2 inkább nem értek egyet, 3. inkább egyetértek, 4. egyetértek)

1. Védett területeket kell kijelölnünk a veszélyeztetett fajok védelmére.
2. A természet képes mindig helyreállítani önmagát.
3. Ha egy ketreces csirkefarmot hoznának létre a lakóhelye közelében, ellenezné ezt, mert szennyezheti a talajvizet.
4. Az embereket kihalás fenyegeti, ha nem tanul meg harmóniában élni a természettel.
5. Az ipari kémények füstje feldűhít.
6. Bolygónk korlátlan természeti erőforrásokkal rendelkezik.
7. A társadalom továbbra is megoldja a legnagyobb környezeti problémákat is.
8. Az ember fontosabb, mint a többi élőlény.
9. Szeretem a vidéki kirándulásokat.
10. Ki kell írtani az erdőket, hogy növeljük a mezőgazdasági területeinket.
11. Az embereknek joguk van megváltoztatni a természetet saját érdekeik alapján.

12. Érdekes és izgalmas tudni milyen állatok élnek az óceánokban, tengerekben, tavakban.
13. Minden létező növényfajt meg kell őrizni, mert segíthet új gyógyszerek felfedezésében.
14. Csak a gazdasági jelentőségű állatokat és növényeket kell védeni.

15. Ön szerint mit takar a környezeti nevelés fogalma?

A természeti és épített környezetben való eligazodáshoz szükséges megfelelő tudás átadása

A környezettel harmóniában élő, környezettudatos gondolkodású, ennek megfelelő tudással és beállítódással bíró ember nevelése

Természeti környezetben, szabadban megtartott környezetismereti órák

Saját megfogalmazás:

16. Ismeretei szerint mi veszélyes hulladék? Kérem sorolja fel

17. Ön szerint melyik igaz az alábbi kijelentések közül. (Több helyes válasz is lehetséges)

A társadalmi fejlődés alapvető fontosságú a fenntarthatóság elérésében.

Elérhető a fenntarthatóság (vagy fenntartható fejlődés) gazdasági fejlődés nélkül.

Az egyre növekedő népességszám mellett lehetetlen a fenntarthatóság érvényesítése

A túlfogyasztás napja az évek előrehaladtával egyre korábbra tevődik.

18. Tisztában vagyok azzal, hogy mit tehetek személy szerint a fenntartható jövőért

19. Munkája során tanított-e már gyermekeket valamire, ami a környezeti nevelés/tanítás területébe tartozik.

ez eddig még nem jutott eszembe

nem volt rá alkalmam

ritkán

néhányszor

minden alkalmat megragadok, hogy ezt megtehessem

egyéb

20. Amennyiben igen, kérem hozzon pár konkrét példát:

21. Szervezett-e már környezeti neveléssel kapcsolatos, természeti környezetben zajló programot a gyerekek részére?

Igen

Nem

Még nem, de szándékomban van

Nem az én dolgom

22. Amennyiben volt ilyen, kérem írja le, hogy pontosan milyen programban vettek részt. (Ha többször is volt rá példa, kérem mindegyiket írja le.)

23. Volt-e olyan eset, hogy szervezett volna ilyen jellegű tevékenységet, de külső akadályok miatt ezt nem tehette meg?

Igen Nem

24. Milyen jellegű akadályok voltak ezek? Kérem fogalmazza meg saját szavaival

25. Hogyan ítéli meg? Az Ön által végzett munka kapcsolható-e valamelyest a környezeti neveléshez?

nagyon kevésbé
kevésbé
közepesen
eléggő
nagyon

26. Múlt hónapban hány alkalommal végzett olyan tevékenységet a gyerekekkel, ami a környezeti neveléshez, a természet szeretetéhez, megértéséhez segítette a gyermekeket?

27. Nyitott lenne-e egy környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzésre?

igen nem talán

28. Amennyiben igen, mennyi időt szánna rá?

egy hétfőjét
egy-két hetet
havonta egy hétfőjét
1-2 éves képzést
komolyabban szeretnék ezzel a témával foglalkozni (főiskola, egyetem)

12.sz. melléklet: A gyermekvédelmi ellátásban élő **gyermek**ek konkrét természettudományos ismereteik vizsgálata

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok környezeti tudása olyan kiemelt jelentőségű mutató, amely jelzi, hogy a formális oktatás, az intézményi nevelési környezet, valamint a mindennapi tapasztalatok miként járulnak hozzá a természethez fűződő viszonyuk alakulásához. A környezeti ismeretek szintje egyben indikátora a természeti jelenségek megértésének, a környezet iránti felelősségérzet kialakulásának és a fenntarthatóságra nevelés eredményességének is.

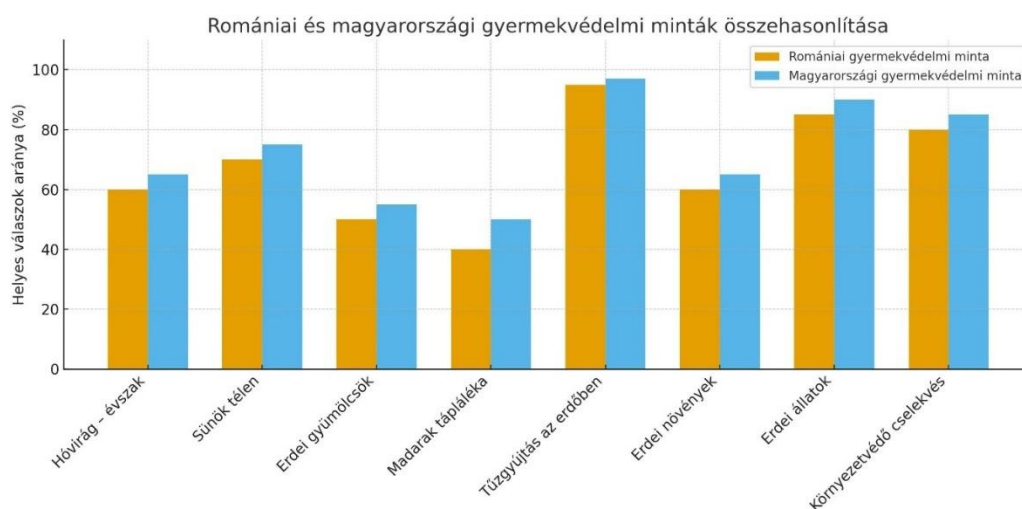
A nemzetközi szakirodalom rámutat, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek környezeti tudása gyakran fragmentált, elsősorban az iskolai tananyagra és különféle informális forrásokra épül, miközben a közvetlen természeti tapasztalatok szerepe viszonylag korlátozott (OECD, 2023; Chawla, 2015). Mindez rávilágít arra, hogy e csoport természettudományos ismeretei és természetkapcsolati élményei sok esetben hiányosak vagy rendszerezetlenek.

A jelen vizsgálattal igyekeztünk feltárni, hogy a gyermekotthonokban élő gyermekek milyen szintű természetismereti tudással rendelkeznek, milyen gyakorlati ismeretekkel bírnak az erdei élővilággal kapcsolatban, illetve milyen környezeti attitűdök jellemzik őket. Az elemzést országokénti bontásban és korosztályos összehasonlításban végeztünk annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a különböző kontextusok közötti eltérésekről.

Az 1–4. évfolyamos tanulók természettudományos ismeretei, országokénti és nevelési környezet szerinti összehasonlítása

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő alsó tagozatos tanulók természettudományos ismereteinek feltárása fontos információval szolgál a környezeti nevelés hatékonyságáról és az élményszerű tanulási folyamatok szerepéről.

Összehasonlítva a két ország gyermekvédelmi intézeteiben élő gyermekek konkrét természettudományos ismereteit, a következőket látjuk:



33. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

Mindkét vizsgált csoport esetében jelentős tudáshiány mutatható ki az évszakokhoz kapcsolódó növényismeret területén, ami arra utal, hogy ez a tudáselem kevésbé kapcsolódik közvetlen, élményszerű tapasztalatokhoz. A sünök téli viselkedésének ismeretében a romániai gyermekek valamivel magabiztosabb tudásról számoltak be, azonban mindkét mintában megjelenik az antropomorfizáció (pl. „fáznak”, „elbújnak”), amely a vizsgált életkori sajátosságokból fakadóan tipikus jelenség. Az erdei gyümölcsök ismerete bizonyult a legstabilabb területnek mindkét országban: a romániai gyermekek válaszai kisebb, de pontosabb fajlistát eredményeztek, míg a magyar gyermekek esetében szélesebb, ugyanakkor részben pontatlan kategóriák (pl. „káposzta”, „kenyér”) is megjelentek. Mindez azt jelzi, hogy mindkét populációban meghatározó az élményalapú tudásszerzés.

Az énekesmadarak táplálkozásával kapcsolatos ismeretek mindkét országban gyengének bizonyultak. A magyar mintában gyakrabban fordultak elő téves válaszok (pl. „szilva”, „káposzta”, „kenyér”), míg a romániai gyermekek valamivel stabilabb, de továbbra is korlátozott tudással rendelkeztek. Összességében egyik csoportban sem figyelhető meg a madarak táplálkozási láncaira és ökológiai szerepére vonatkozó elméleti ismeretek megléte.

A tűzgyújtási szabályok ismerete mindkét országban kifejezetten erős. A romániai gyermekek teljeskörűen (100%) ismerték az erdőben történő tűzgyújtás tilalmát, míg a magyar gyermekek 86%-a adott helyes választ. A román minta esetében ez a tudás szinte teljes mértékben internalizáltnak tekinthető, míg a magyar mintában gyakoribb az engedélyhez vagy kijelölt tűzrakóhelyhez kötött értelmezés. A kérdés jól tükrözi, hogy a gyermekotthonokban alkalmazott tiltásalapú szabályozási mechanizmusok hatékonyan beépülnek a gyermekek normarendszerébe.

A növények és állatok ismerete a magyar mintában részletesebb, ugyanakkor több pontatlanságot is tartalmaz. A magyarországi gyermekek szélesebb fajlistát soroltak fel, de gyakrabban jelentek meg nem odaillő elemek (pl. rózsza, orgona). Ezzel szemben a romániai gyermekek kevesebb, viszont pontosabb fajt neveztek meg. Mindkét országban az állatismeret erősebbnek bizonyult a növényismeretnél, ugyanakkor a magyar mintában túlzó vagy médiatartalmakból származó fajok is előfordultak (pl. „oroszlán”, „vadló”). A romániai gyermekek válaszai ezzel szemben kiegyensúlyozottabb, a valós erdei faunára épülő ismeretstruktúrát tükröztek (pl. medve, róka, őz, mókus).

A környezetvédelmi attitűdök mindkét országban kiemelkedően pozitívak. A romániai és magyarországi gyermekek egyaránt 100%-ban képesek voltak környezetvédő cselekvést megfogalmazni, ami arra utal, hogy a környezeti nevelés és a fenntarthatósághoz kötődő pedagógiai tartalmak hangsúlyosabban jelennek meg az iskolai és intézményi szocializációban. A leggyakrabban említett tevékenységek a nem szemetelés (Románia: 7/8; Magyarország: 18/28), a szemétszedés (Románia: 4/8; Magyarország: 14/28), a tűz megelőzése (Románia: 7/8; Magyarország: 11/28) és az állatvédelem (Románia: 3/7; Magyarország: 9/28). A magyar mintában magasabb szintű, rendszerszintű gondolkodást tükröző válaszok is megjelentek (pl. „felhívni az emberek figyelmét”, „több pénzt adni a környezetvédelmi központoknak”). Összességében mindkét országban markánsan pozitív környezeti attitűdök rajzolódnak ki, amelyek a gyermekotthoni nevelés egyik legstabilabb eredményének tekinthetők.

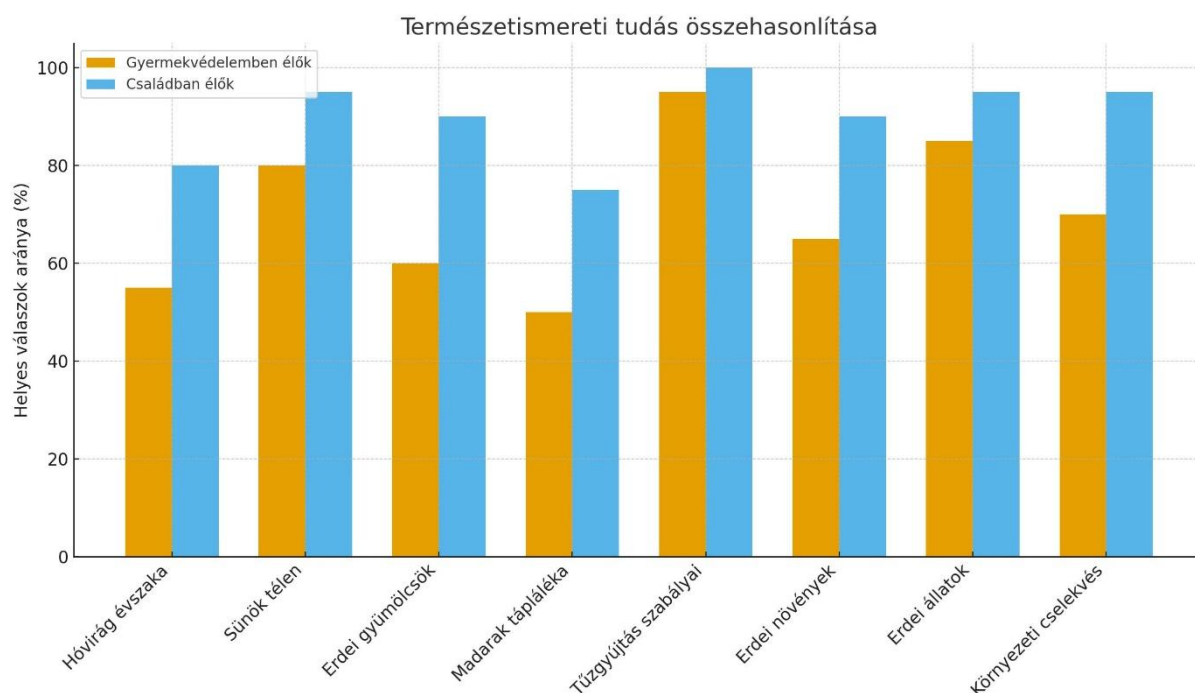
Összegezve, a két ország adatai jelentős hasonlóságokat mutatnak:

- a természetismereti tudás elsősorban élményalapú, és kevésbé támaszkodik formális iskolai tananyagra;
- a környezeti attitűdök mindkét mintában rendkívül pozitívak;
- a gyermekotthonokra jellemző szabályalapú nevelés jól tükröződik a normakövető válaszokban.

A fő különbségek a következőkben ragadhatók meg:

- a romániai gyerekek tudása kisebb variabilitást mutat és kevesebb, de pontosabb fajt ismernek;
- a magyar gyermekek gazdagabb, ugyanakkor pontatlanabb biológiai ismeretekkel rendelkeznek;
- a madarak táplálkozására vonatkozó tudás Magyarországon gyengébb;
- a tűzgyújtási szabályok ismerete a romániai gyermekek körében egyöntetűbb.

A gyermekvédelemben élő gyermekek természettudományos ismereteit összehasonlítva a családban felnövő társaikéhoz, az alábbi eredményeket kaptuk:



34. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

A családban élő gyermekek szezonális növényismerete lényegesen differenciáltabbnak mutatkozik, amely feltehetően a gyakoribb kerti vagy erdei tapasztalatokból ered (. GYV: ~55%, CSALÁD: ~80%). A családban nevelkedő gyermekek nagy arányban és következetesen ismerik a hóvirág tavaszi nyílását, és válaszaikban gyakran jelennek meg finomabb időbeli megkülönböztetések is (pl. „tavasz eleje”, „tavasz kezdete”), amelyek közvetlen megfigyelési tapasztalatokra utalnak. Emellett spontán módon több további, kora tavasszal nyíló virágfajt is megneveznek (pl. ibolya, krókusz, kankalin, szellőrózsa, pitypang). A gyermekotthonban élő gyermekek válaszaiban ezzel szemben nagyobb bizonytalanság figyelhető meg: bár sokan helyesen válaszolnak, a „nem tudom” aránya jelentős, és ritkábban fordul elő kapcsolódó virágfajok spontán felsorolása.

Az állatismeret tekintetében a családban élő gyermekek fajismerete általában pontosabb és differenciáltabb, míg a gyermekotthonban nevelkedőknél gyakrabban tapasztalható a média által közvetített, exotizáló vagy pontatlan fajfelismerés (GYV: ~85%, CSALÁD: ~95%). A családban élő gyermekek gazdag és sokrétű ismeretanyaggal rendelkeznek, amely a hazai emlősök, madarak és gerinctelenek széles körére kiterjed (pl. őz, szarvas, róka, borz, nyest, farkas, sün, mókus, vaddisznó; továbbá cinke-, harkály-, kakukk-, vörösbegy-, szajkó- és megyvágófajok). Sok gyermek rovarfajokat is említ (pl. szarvasbogár, katicabogár, hangya,

lepke, szúnyog), amely fejlett ökológiai érzékenységre utal. A gyermekotthonban élő gyermekek válaszai mennyiségileg hasonlóan gazdagok lehetnek, ám gyakrabban tartalmaznak téves vagy oda nem illő elemeket (pl. „oroszlán”, „vadló”, „tigris”), és rövidebb, kevésbé differenciált fajlisták jellemzik őket, különösen a madár- és rovarfajok esetében.

Az erdei gyümölcsök ismeretében mindkét csoport esetében megfigyelhetők élményalapú tudáselemek, ugyanakkor a családban élő gyermekek fajismerete általában pontosabb és gazdagabb (GYV: ~60%, CSALÁD: ~85%). Ők gyakrabban sorolnak fel többféle bogyós és erdei termést (pl. málna, szeder, csipkebogyó, vadcserezsnye, vadvadkörte, áfonya, galagonya, gesztenye, mogyoró), amelyek gyakran gyűjtögetési élményekhez kapcsolódnak („szedresben voltunk”, „szedtünk vadmálnát”). A gyermekotthonban élő gyermekek is ismerik a leggyakoribb bogyósokat, azonban körükben gyakoribbak a téves kategorizációk (pl. dió, kenyér, kukorica), ami a fogalmi rendszerek kevésbé stabil kialakulására utal.

A madarak táplálkozásának ismerete terén a családban élő gyermekek biológiailag megalapozottabb és árnyaltabb tudással rendelkeznek (GYV: ~50%, CSALÁD: ~75%). Többségük helyesen sorolja fel a madarak táplálékait (pl. rovarok, giliszták, kukacok, magvak, bogyók), és több válasz szezonális különbségeket is tükröz („bogarak tavasszal”, „magvak télen”). A gyermekotthonban élő gyermekek körében nagyobb arányú a bizonytalanság, és gyakrabban fordulnak elő nem megfelelő élelmiszerpéldák (pl. kenyér, káposzta), ami az ökológiai szerepek kevésbé stabil ismeretére utal.

A tűzgyújtási szabályok ismerete mindkét csoportban megfelelő (GYV: ~95%, CSALÁD: ~100%), azonban eltérő értelmezési kereteket tükröz. A gyermekotthonban nevelkedő gyermekek válaszai erőteljesen tiltásközpontúak („nem szabad”, „veszélyes”, „nem gyújtok tüzet”), ami a gyermekvédelmi intézmények fegyelmi alapú nevelési stílusára utal. A családban élő gyermekek gyakran differenciálnak a körülmények között („csak kijelölt tűzrakó helyen”, „felnőtt felügyeletével”), amely önállóbb szabályértelmezést jelez.

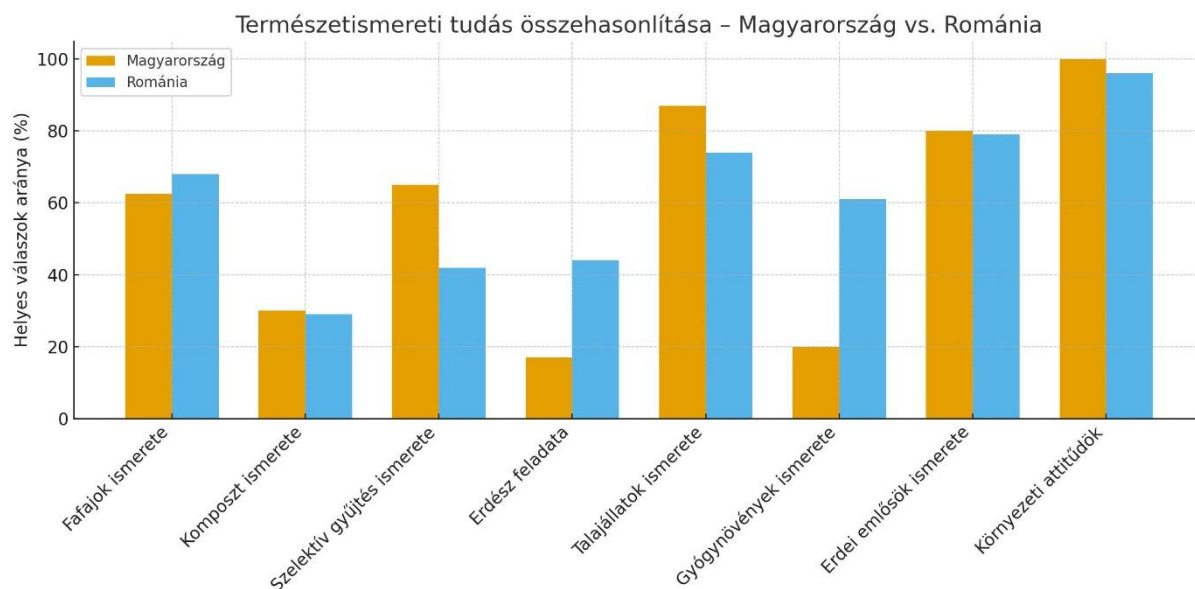
A környezeti attitűdök és pro-environmentális viselkedési minták tekintetében mindkét csoport pozitív attitűdökkel rendelkezik (GYV: ~70%, CSALÁD: ~95%), ugyanakkor ezek minősége eltérő. A gyermekotthonban élő gyermekek válaszai jellemzően normakövető, tiltásalapú megfogalmazások (pl. „nem szemetel”, „nem bántja a növényeket”, „összeszedi a szemetet”, „nem gyújt tüzet”). Ezzel szemben a családban élő gyermekek válaszai érzelmileg gazdagabbak és reflexívebbek (pl. „nem hangoskodom”, „nem taposom le a virágokat”, „óvatosan járok”, „megfigyelem az állatokat”), amelyek empátiát, megfigyelőkészséget és tudatos környezethez való alkalmazkodást tükröznek.

Összességében megállapítható, hogy a családban élő gyermekek természetismereti tudása részletesebb, pontosabb és kifejezettebben élményalapú, különösen a növény- és állatfajok felismerése tekintetében. A gyermekotthonban élő gyermekek tudása ezzel szemben több ponton bizonytalanabb, és gyakrabban jelennek meg kevert vagy téves kategóriák, ami a korlátozottabb természetközeli tapasztalatok következményének tekinthető. Mindkét csoport környezeti attitűdje alapvetően pozitív, azonban a családban élő gyermekek válaszai mélyebb környezettudatosságot és reflektivitást jeleznek, míg a gyermekotthonban élő gyermekek esetében a szabálykövetés dominál.

Az eredmények hangsúlyozzák a természetpedagógiai, élményalapú fejlesztések jelentőségét, különösen a gyermekotthonban élő tanulók körében, ahol a közvetlen természetélmények pótlása és megerősítése kiemelt pedagógiai szükségletként jelenik meg.

Az 5-8 osztályosok természettudományos ismeretei, országunkénti és nevelési környezet szerinti összehasonlítása

Összehasonlítva a két ország adatait, jelentős hasonlóságokat, ugyanakkor markáns különbségeket is feltárt a természetismereti tudás tartalmában és szerkezetében.



35. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 5-8 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

A fafajok ismerete mindkét országban közepesen erősnek tekinthető, Romániában valamivel magasabb szinttel. A magyarországi tanulók 62,5%-a, a romániai tanulók 68%-a tudott legalább egy erdei fafajt helyesen megnevezni. A romániai válaszokban gyakrabban jelentek meg hegyvidéki, tűlevelű fajok (pl. lucfenyő, jegenyefenyő), ami a lokális ökológiai tapasztalatokra utal. A magyar mintában a tölgy, a bükk és a fenyő voltak a leggyakoribb válaszok, ugyanakkor időnként parkfajok vagy ritkább, erdei környezethez kevésbé köthető fajok (pl. fűzfa) is megjelentek, ami a terepi ismeretek részleges stabilitására utal.

A komposzt fogalmának ismerete mindkét országban gyenge, a két minta között elhanyagolható különbséggel (Magyarország: 30%, Románia: 29%). A gyermekek többsége a komposztot fizikai helyével vagy konkrét példákkal azonosította („ahova a gyümölcsöt dobjuk”, „pityókahéj, banánhéj”), míg a lebomlás folyamatának elméleti megértése ritkán jelent meg. A definíciós hiányosságok arra utalnak, hogy a komposztáláshoz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok mindkét országban korlátozottak.

A szelektív hulladékgyűjtés ismerete jelentős különbséget mutat: Magyarországon lényegesen magasabb (65%), míg Romániában mindössze a tanulók 42%-a tudta helyesen definiálni a fogalmat. A magyar tanulók válaszaiban rendszerint megjelenik a papír, üveg, műanyag elkülönítése, számos esetben a fémhulladék vagy az elemek is. A romániai válaszok gyakran tárgylistára redukálódnak („flakon, üveg, zacsi”), vagy hiányosak („nem tudom”). A különbség arra utal, hogy a környezetvédelmi ismeretek formális közvetítése Magyarországon erőteljesebb.

Az erdész feladatainak ismerete Romániában jóval fejlettebb (44%), mint Magyarországon (17%). A romániai tanulók szélesebb körben ismerték az erdészek szerepét, különösen az erdő megóvását, a falopás megelőzését és az erdei rend fenntartását („vigyáz az erdőre”, „nem hagyja, hogy lopják a fát”). Ez a helyi kontextusra, illetve a falopás társadalmi jelentőségére utalhat. A magyar gyermekek körében az erdész gyakran tévesen favágóként jelenik meg, vagy a szerep teljesen ismeretlen („túrázik”, „kivágja a fákat”), ami az erdészeti tevékenység alacsony láthatóságára utal.

A talajban élő állatok ismerete Magyarországon kiemelkedően erős (87%), míg Romániában közepesen fejlett (74%). A magyar tanulók szinte kivétel nélkül helyesen neveztek meg több talajlakó élőlényt („giliszta, hangya, vakond, lárvák, bogarak”), és gyakran komplex felsorolásokat adtak. A romániai minta szintén stabil tudással rendelkezik, azonban a felsorolások általában kevésbé részletesek.

A gyógynövények ismerete mutatta a legnagyobb különbséget a két ország között. Míg Magyarországon mindössze a tanulók 20%-a tudott legalább egy gyógynövényt helyesen megnevezni, addig Romániában ez az arány 61% volt. A romániai tanulók válaszaiban gyakran többféle faj szerepelt (pl. kamilla, menta, cickafark, levendula, körömvirág, kankalin, hecsedli, citromfű), ami a gyógynövény-használat erősebb vidéki hagyományaira utal. A magyar mintában jellemzően a kamilla jelent meg, esetenként a csalán vagy levendula.

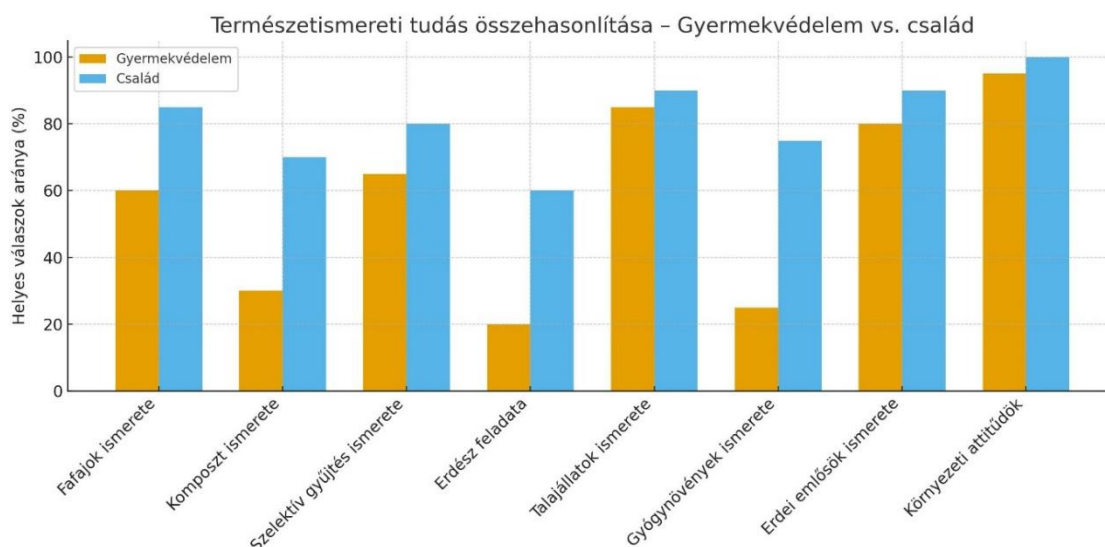
Az erdei emlősök ismerete mindkét országban magas szintű (Magyarország: 80%, Románia: 79%), ugyanakkor a válaszok tartalma eltérő ökológiai környezetet tükröz. A magyar tanulók körében az őz, szarvas, róka, vaddisznó és mókus voltak a leggyakoribb fajok, míg Romániában a medve és a farkas előfordulási aránya jóval magasabb, ami megfelel az adott ország faunájának. A magyar mintában időnként megjelentek médiából vett vagy antropomorfizált válaszok is („oroszlán”, „Bambi”), ami a valós élmények és populáris tartalmak keveredését jelzi.

A környezeti attitűdök mindkét országban rendkívül pozitívak (Magyarország: 100%, Románia: 96%). Szinte valamennyi tanuló képes volt megfogalmazni konkrét környezetvédő cselekvést, leggyakrabban a nem szemetelést, a szemétszedést és a növények vagy állatok védelmét. A különbségek minimálisak, mindkét mintában stabil és pozitív környezeti attitűdök tapasztalhatók.

Összegzésként a két ország közötti főbb hasonlóságok az erős érzelmi kötődés a természethez, a stabil, normakövető környezeti attitűdök, az élményalapú emlősalat-ismeret; a kompozit fogalmának gyenge ismerete mindkét országban. Románia kiemelkedő erősségei a gyógynövényismeret magas szintje (61% vs. 20%); az erdész feladatainak pontosabb ismerete (44% vs. 17%); fafajismeretben szerény, de stabil előny; a regionális nagyragadozók hiteles felismerése (medve, farkas), míg Magyarország erősségei a szelektív hulladékgyűjtés ismerete (65% vs. 42%) és a talajlakó állatok részletesebb és gazdagabb ismerete (87% vs. 74%).

Összehasonlítva a gyermekvédelemben élő gyermekek és a családban felnövő társaik természettudományos ismereteit (16. ábra), a különbségek jól kirajzolják a két társadalmi háttérből érkező gyermekek eltérő élettapasztalatait, ismeretforrásait és környezetpedagógiai mintázatait.

A fafajok ismerete esetében, a családban élő gyermekek lényegesen tájékozottabbak (GYV: ~60% helyes, CSALÁD: ~85% helyes). A családban élő gyermekek szinte kivétel nélkül több fafajt is felsoroltak („tölgy, bükk, fenyő, hár, fűz, gesztenye”), gyakran pontosan és élményhez kötve: „nagyapám erdész, sokszor megyünk vele”. A GYV-mintában még mindig nagy a „nem tudom” arány, és gyakran összekeverik a park- és erdőfajokat. Bár sokan megnevezik a tölgyet, fenyőt, bükköt, sokan csak egyetlen példát mondanak, vagy teljesen bizonytalanok. Ez arra enged következtetni, hogy a családotknál jellemzőbb a természetjárás, a közvetlen erdei élmény, ami erősen növeli a fafajok ismeretét.



36. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 1-4 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

A komposzt fogalmának ismerete a családban élő gyermekeknél sokkal fejlettebb (GYV: ~30%, CSALÁD: ~70%). A családban élő gyermekek nagy része pontos definíciót ad: „a konyhai zöld hulladékból föld lesz, nekünk is van otthon”, „romlott gyümölcs, zöldséghej, levél bomlik le”. A GYV mintában sok a téves vagy bizonytalan definíció: „szemét”, „nem tudom”, „ahova dobjuk a gyümölcsöt”. Látható, hogy a komposztálás otthoni gyakorlata meghatározó abban, hogy a fogalmat értik-e; az intézményekben ez kevésbé elérhető.

Ami a szelektív hulladékgyűjtést illeti a családban élők ismerete tárgyilagosabb és pontosabb (GYV: ~65%, CSALÁD: ~80%). A családosi gyerekek pontosan sorolják a hulladéktípusokat: „külön gyűjtjük a fémeket, papírt, műanyagot, üveget”, „betétdíjas visszaváltás”. A GYV mintában sok a redukált vagy szűk értelmezés: „az 50 forintos flakonokat leadjuk”, „nem szemetelek” – tehát normatív válasz, nem definíció.

Az erdész feladatának ismerete esetében a családban élők sokkal pontosabb, gyakran személyes tapasztalatra épülő válaszokat adnak (GYV: ~20%, CSALÁD: ~60%). A családban élők részletesen írják le az erdész munkáját: „ellenőrzi a fák egészségét, eteti a vadakat, felügyeli az erdőt”, „ültet, gondoz, téli etetőt tölt”. Sokan közvetlen családi élményre hivatkoznak, ami rendkívül megerősíti az ismereteiket. A GYV-mintában viszont nagyrészt: „nem tudom”, vagy téves, leegyszerűsített funkciók: „kivágja a fákat”, „vigyáz az erdőre, hogy ne lopják a fát”. A funkciók nagy része hiányosan jelenik meg.

Talajban élő állatok ismerete esetében mindkét csoport erős, de a családosi gyerekek változatosabban sorolják fel ezeket (GYV: ~80%, CSALÁD: ~90%). Mindkét csoport sok helyes példát mond: giliszta, hangya, vakond, bogarak. A családosi gyerekek több extra példát adnak („ürge, pocok, mezei hörcsög”), ami a természet közvetlenebb megfigyelésére utal.

Gyógynövények ismerete terén óriási különbség a családosi gyerekek javára (GYV: ~20%, CSALÁD: ~70%). A családosi gyerekek gyógynövénylistái hosszúak: kamilla, menta, levendula, kakukkfű, zsálya, csipkebogyó, csalán, citromfű, útifű, rozmaring. A GYV-mintában túlnyomórészt csak 1–2 növény szerepel: kamilla, csalán. Sok a „nem tudom”.

Az erdei emlősök ismerete a családosi gyerekeknél bővebb, rendszerezettebb (GYV: ~75%, CSALÁD: ~90%). Mindkét csoport gyakran sorol fel helyes állatokat (őz, róka, szarvas). A családosi gyerekek azonban több kisemlőst is megemlítenek (sün, mókus, vadmacska, pocok, ürge), és kevesebb a téves válasz. A GYV-mintában gyakran keverik az emlősöket más

csoportokkal, előfordul: „madár” beírás az emlősök közé, médiahangsúlyos válaszok („bambi”).

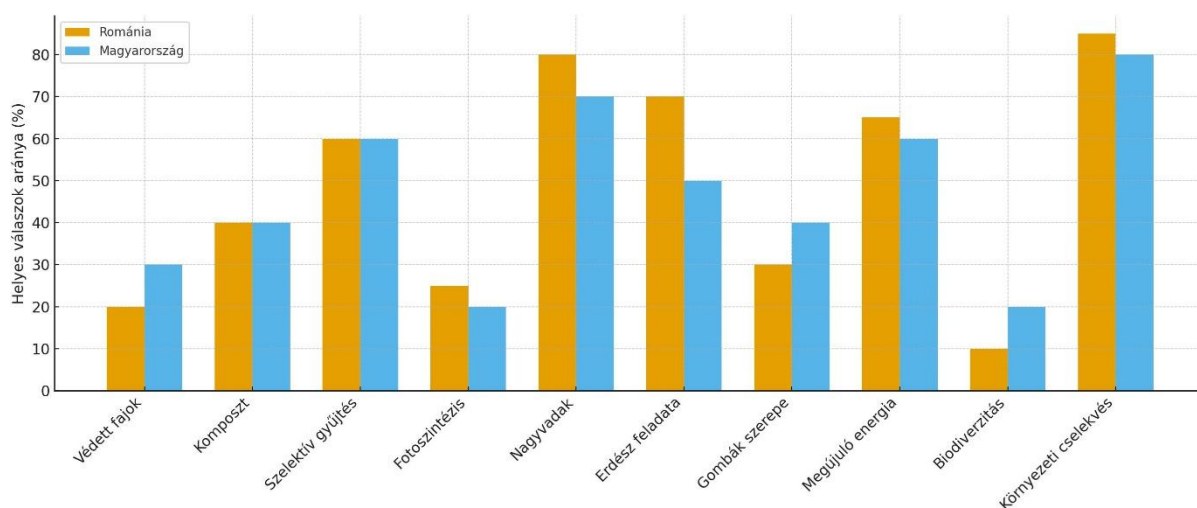
A környezeti attitűdök terén mindkét csoport magas szintű, de a családok gyerekek cselekvésszintű válaszai komplexebbek (GYV: ~95%, CSALÁD: ~100%). Mindkét csoport nagyon pozitív környezeti attitűdöket mutat, de a tartalom eltér: GYV válaszok főleg normatívak: „nem szemetelek”, „nem bántom a fákat”. A családban felnövő gyermekek válaszai gyakran proaktívak: „biciklivel megyek, nem autóval”, „komposztálok”, „visszaviszem a betétdíjas palackokat”, „nem zavarom a vadakat, csendben vagyok”, Ez az egyéniesült ökológiai felelősség kialakulását jelzi.

Összegezve a családban élő gyermekek ismeretének előnyei, hogy lényegesen pontosabb komposzt- és hulladékgazdálkodási ismeretek rendelkeznek, széles körű gyógynövényismeret, sokkal teljesebb és részletesebb erdész-funkció ismeret, gazdagabb fauna- és flóra-ismeret jellemzi őket, sokkal gyakrabban jelennek meg saját élmények (kirándulás, erdészekkel való találkozás), ami arra utal, hogy a családi környezetben nagyobb valószínűséggel történik természetközeli nevelés, közös kirándulások, kertészkedés, vidéki kötődés.

A gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekeket a sok területen alapfogalmak hiánya (komposzt, erdész funkciója), gyakran szűk, egy-két példára korlátozódó ismeretek jellemzik, több a „nem tudom” válasz, ugyanakkor nagyon erős környezeti attitűdök, és a talajállatok, emlősök ismerete sokszor élményalapú. A háttérben a környezeti ingerek korlátozottabb hozzáférése állhat: kevesebb kirándulás, kisebb terepi tapasztalat.

A 9-12 osztályosok természettudományos ismeretei, országokénti és nevelési környezet szerinti összehasonlítása

Összehasonlítva a két ország 9-12 osztályosainak természettudományos ismereteit, megállapítható, hogy a két csoport válaszai több ponton párhuzamokat, más területeken élénk különbségeket mutatnak.



37. ábra. Romániai és magyarországi gyermekvédelmi 9-12 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

A romániai gimnazisták körében a védett növény- és állatfajok ismerete a nagyméretű emlősökre koncentrál: a válaszadók mintegy 85–90%-a ilyen fajokat nevez meg (pl. medve, farkas, őz, szarvas), miközben gyakran jelennek meg nem őshonos, állatkerti fajok is (pl. panda, zsiráf, pingvin). A ténylegesen védett hazai fajok aránya 20% alatt marad. Ezzel szemben a magyarországi, gyermekvédelemben élő középiskolás korú tanulók mintegy 30%-a nevez meg

valóban védett fajokat (pl. hóvirág, kockás kotuliliom, rétisas), és az egzotikus fajok jóval ritkábban fordulnak elő; válaszaik inkább a helyi fauna elemeit tükrözik (pl. gólya, fecske, gyík). A téves kategorizáció aránya így alacsonyabb. Ez arra utal, hogy míg a romániai tanulók fajismeretét erőteljesen befolyásolja a média, a magyarországi tanulók inkább a hazai élővilághoz kötik természetismeretüket.

A komposzt fogalmával kapcsolatos ismeretekben jelentős különbség mutatkozik a két minta között. A romániai tanulók mintegy 60%-a nem tudja a fogalmat meghatározni, gyakran téves vagy metaforikus értelmezéseket adva (pl. „összegyűjtött virágmaradványok”, „kőből épített verem”). A magyarországi tanulók körében a helyes vagy közelítő definíciók aránya kb. 40%, és gyakrabban jelennek meg a mindennapi tapasztalatokra épülő megfogalmazások (pl. „megromlott gyümölcsök lebomlanak”). A magyar minta valamivel stabilabb gyakorlati ismeretekkel rendelkezik, míg a román minta erőteljesebb fogalmi bizonytalanságot mutat.

A szelektív hulladékgyűjtés terén a romániai tanulók kb. 55–60%-a ad helyes meghatározást; a tévedések gyakran irreális vagy túláltalánosított elemeket tartalmaznak (pl. „radioaktív hulladék is ide tartozik”). A magyarországi tanulók teljesítménye hasonló (kb. 60% helyes válasz), ugyanakkor kevesebb a fantáziaszerű, és több az egyszerű, gyakorlati alapú meghatározás. Összességében a két minta e területen nagyfokú hasonlóságot mutat.

A fotoszintézis ismerete mindkét országban a leggyengébben megértett fogalom. A romániai válaszadók 70–75%-a hibás vagy hiányos magyarázatot ad („a növények lélegzése”, „beszívják az elhasznált levegőt”). A magyarországi tanulók körében is csupán mintegy 20% ad részben vagy teljesen helyes definíciót, gyakori a teljes fogalmi félreértés („a fotoszintézis növényekből származik”). A fotoszintézis absztraktsága és a szükséges természettudományos gondolkodás fejletlensége mindkét mintában kritikus hiányt eredményez.

A nagyvadfajok ismerete viszonylag erős mindkét országban. A romániai tanulók több mint 80%-a nevez meg helyes nagyvadfajokat, míg a magyarországi tanulók körében ez az arány 70% körüli. A romániai válaszok szélesebb és magabiztosabb fajlistát tartalmaznak, míg a magyar mintára jellemzőbb a szűkebb, de reálisabb és kevesebb téves elemet tartalmazó felsorolás.

Az erdész feladatainak ismerete terén a romániai tanulók válaszaik elsősorban az őrző-védő szerepre korlátozódnak („vigyáz a fára”, „megállítja a falopókat”), és ritkán jelennek meg a tényleges erdőgazdálkodási vagy természetvédelmi tevékenységek. A magyarországi tanulók körében gyakoribb a szakmai tevékenységek pontosabb megnevezése (pl. fakitermelés és telepítés, állományfelügyelet), ami árnyaltabb és valósághűbb erdészképet tükröz.

A gombák hasznosságának megítélése mindkét országban erősen az élelmiszer-funkcióra fókuszál („meg lehet enni”). A romániai tanulók mindössze 2–3%-a utal a lebontó szerepre, míg a magyarországi mintában 15–20% jelöl meg ökológiai funkciókat (pl. lebontás, mikorrhiza), ami fejlettebb ökológiai szemléletre utal.

A megújuló energiaforrások ismerete mindkét országban stabil, a helyes válaszok aránya 60–65%. A nap-, víz- és szélenergia egyaránt megjelenik. A magyarországi válaszok valamivel kevesebb fantáziaszerű elemet tartalmaznak, de lényegi különbség nem mutatható ki.

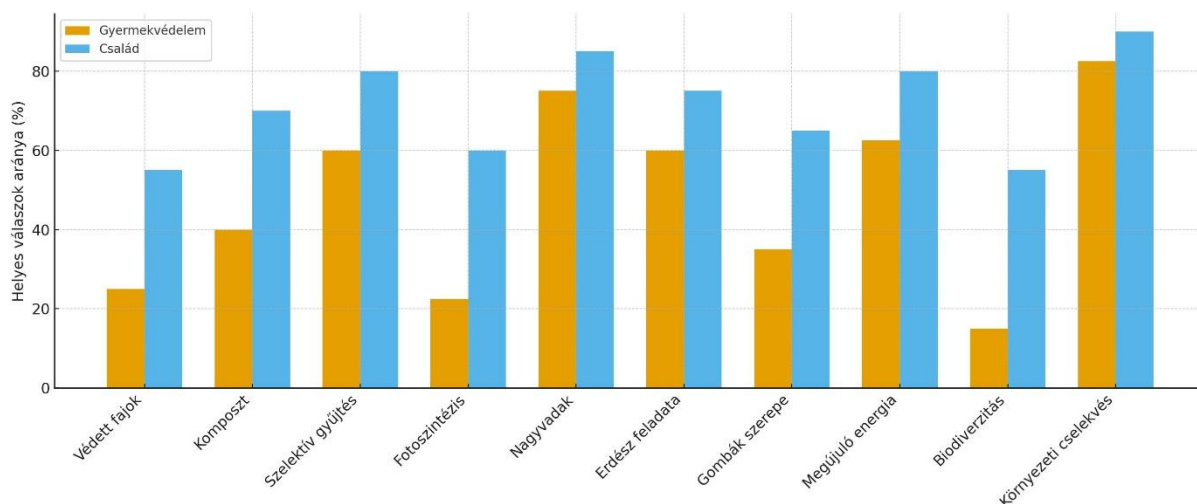
A biodiverzitás fogalma mindkét mintában nagyrészt ismeretlen: a tanulók 80–85%-a „nem tudom” választ ad. Egyetlen közelítően helyes meghatározás („a természet sokfélesége”) egy magyarországi tanulótól származik. A fogalom absztraktsága mindkét csoport számára jelentős kognitív nehézséget okoz.

A környezetvédő cselekvések ismerete magas arányban jelenik meg mindkét országban. A romániai tanulók 75–80%-a sorol fel óvó magatartásformákat („nem szemetelünk”, „nem

vágjuk ki a fákat”), míg a magyarországi tanulók válaszai hasonló arányban, de valamelyest proaktívabb jelleggel jelennek meg (pl. „felszedem más után”, „nem zavarjuk az állatokat”). A romániai válaszok tiltásközpontúbbak, míg a magyar mintában több az aktív cselekvést implicáló elem.

Összegzésként megállapítható, hogy a magyarországi gyermekvédelemben élő tanulók környezeti ismeretei strukturáltabbak és koherensebbek, különösen a komposzt, az erdész feladatai és az ökológiai kapcsolatok terén. A romániai tanulók erőssége a nagyvadfajok szélesebb ismerete és a megújuló energiaforrások stabil felismerése, ugyanakkor a helyi élővilág és az összetett ökológiai fogalmak kevésbé jelennek meg. Mindkét országban jelentős hiányosságok mutatkoznak a fotoszintézis, a biodiverzitás és a gombák ökológiai szerepének ismeretében. A környezetvédő viselkedés esetében a magyarországi tanulók valamivel proaktívabb, míg a romániai tanulók inkább tiltásalapú megközelítést alkalmaznak. A romániai mintában erősebb a média által közvetített fajismeret hatása, míg a magyar mintában a helyi természetismeret hangsúlyosabb.

Összehasonlítva a gyermekvédelemben élő 9-12 osztályos gyermekek természet tudományos ismereteit a családban felnövő társaikkal, a következőket láthatjuk:



38. ábra. A gyermekvédelemben és a családban élő 9-12 osztályos gyermekek természetismereti tudásának összehasonlítása

A védett növények és állatok ismeretének vizsgálata azt mutatja, hogy a családban élő tanulók lényegesen gazdagabb és pontosabb fajismerettel rendelkeznek, mint a gyermekvédelemben élők. A gyermekvédelmi mintában a tanulók mindössze 25–30%-a nevezett meg legalább egy hazai, valóban védett fajt (pl. hóvirág, foltos szalamandra), miközben gyakran jelentek meg egzotikus, nem őshonos vagy állatkerti fajok is (pl. panda, zsiráf, kenguru, jegesmedve). Ez arra utal, hogy a fajismeret erősen médiavezérelt, és gyenge a helyi természethez kapcsolódó tapasztalati alap. A családban élő tanulók ezzel szemben 55–60%-os arányban soroltak fel több, ténylegesen hazai védett fajt (pl. tavaszi tűzike, kockás liliom, szalamandra, denevér), ami strukturáltabb és lokálisan beágyazott fajismeretet jelez.

A komposzt fogalmának ismeretében jelentős különbség rajzolódik ki: a gyermekvédelemben élő csoportban a válaszok mintegy 40%-a tekinthető helyesnek, míg sok tanuló tévesen „szemétveremként”, „romlott gyümölcsként” vagy „kukacos ételként” írta le a komposztot. A családban élő tanulók több mint 70%-a pontos, funkcionális meghatározást adott, és gyakran megjelenik a háztartási gyakorlatra való hivatkozás (pl. „szerves hulladék lebomlásával

keletkező, tápanyagban gazdag anyag”). Ez azt jelzi, hogy a családi háttér és a mindennapi háztartási tapasztalatok kulcsszerepet játszanak a fogalom megértésében.

A szelektív hulladékgyűjtés ismerete az egyik legerősebben differenciált terület. A gyermekvédelemben élő tanulók közel 60%-a adott alapvetően helyes meghatározást, ám a definíciók gyakran felszínesek. A családban élők körében a helyes válaszok aránya eléri a 80%-ot, amelyek technikailag pontosak és gyakran konkrét példákkal is kiegészülnek (pl. „külön gyűjtjük az újrahasznosítható hulladékot és gyűjtőpontokon adjuk le”).

A fotoszintézis fogalmának ismerete mutatja a legjelentősebb lemaradást a gyermekvédelmi csoportban. A tanulók mindössze 20–25%-a adott részben vagy teljesen helyes definíciót; jellemzőek a súlyos tévképzetek, mint például „a virág levegőt vesz” vagy „növényi légzés”. A családban élő gyermekek körében a helyes válaszok aránya meghaladja a 60%-ot, és többnyire biológiailag megalapozott megfogalmazások jelennek meg (pl. „szervetlen anyagból fény segítségével szerves anyag képződik, oxigén felszabadulásával”).

A nagyvadfajok ismerete a gyermekvédelmi tanulók egyik legerősebb területe: mintegy 70–75% pontosan megnevezi a hazai nagyvadakat (őz, szarvas, vaddisznó). A családban élő tanulók eredménye még magasabb (kb. 85%), és gyakran jelennek meg részletesebb fajmegnevezések is (pl. gímszarvas, muflon). A különbség ugyanakkor itt kisebb, ami azt jelzi, hogy a nagyvadak ismerete mindkét csoport számára könnyebben hozzáférhető.

Az erdész feladatainak ismerete terén a gyermekvédelemben élő tanulók 50–60%-a említ valamilyen kapcsolódó szerepet (pl. faültetés, favédés, állatfigyelés), ám ezek többnyire leegyszerűsített formában jelennek meg (pl. „vigyáz az erdőre”). A családban élő tanulók 75%-a részletes, szakmailag érvényes feladatlistát fogalmaz meg, amelyek magukban foglalják a fakitermelés felügyeletét, a vadgazdálkodási tevékenységeket és az erdő egészségi állapotának monitorozását.

A gombák ökológiai szerepének ismerete szintén jelentősen eltér: a gyermekvédelemben élők körében a válaszok 30–35%-a helyes, a domináns asszociáció azonban az „ehetőség”. A családban élő tanulók mintegy 65%-a említi a lebontó szerepet, a szimbiotikus kapcsolódásokat vagy a táplálékhálózati funkciókat, ami komplexebb ökológiai tudást jelez.

A megújuló energiaforrások témájában a gyermekvédelmi tanulók 60–65%-a képes legalább két példát felsorolni (nap-, szél-, vízenergia). A családban élők esetében ez az arány 80%, és gyakran megjelennek kevésbé ismert, de helyes példák is (biomassza, geotermikus energia).

A biodiverzitás fogalma tekintetében mutatkozik a másik jelentős különbség: a gyermekvédelemben élő tanulók körében mindössze 10–20% képes helyes meghatározást adni, míg a családban élők több mint fele (kb. 55%) pontosan írja le a fogalmat („egy területen élő fajok változatossága”).

A környezetvédő cselekvések ismerete mindkét csoportban erős. A gyermekvédelemben élő tanulók 80–85%-a sorol fel környezetkímélő magatartást (pl. „nem szemetelek”), ám ezek többsége egyszerű, tiltásalapú megfogalmazás. A családban élők 90–95%-a több összetett példát ad, amelyek proaktív viselkedéseket is tartalmaznak (pl. újrahasznosítás, madáretetés, faültetés, energiatakarékosság).

Összességében megállapítható, hogy a családban élő tanulók környezeti ismeretei szisztematikusan fejlettebbek, különösen az elméleti-biológiai folyamatok (fotoszintézis, biodiverzitás), a hulladékgazdálkodás fogalmi megértése és az ökológiai kapcsolatok terén. A gyermekvédelemben élő tanulók tudása elsősorban gyakorlati és hétköznapi jellegű: erős a nagyvadak ismerete, az alapvető környezetvédelmi cselekvések felismerése, valamint a megújuló energiaforrások alapszintű ismerete. Az eredmények alapján a gyermekvédelmi

rendszerben élő tanulók környezeti nevelése különösen az elméleti-természettudományos fogalmak terén igényel rendszerszintű megerősítést.