

A vertical image on the left side of the page. The top part shows a blue and white globe on a stand, partially visible. The bottom part shows a stack of several books with white pages and dark covers, also partially visible. The background is a blurred green chalkboard.

Globális felelősségvállalásra nevelés a magyar pedagógusképzésben

Kutatási beszámoló



H A N D

A HAND Szövetség kiadványa

A kiadvány a „Teachers as change agents” elnevezésű projekt keretében jelent meg. A projektet a Cseh Köztársaság, Lengyelország, Magyarország és a Szlovák Köztársaság kormányai finanszírozták a Nemzetközi Visegrádi Alap pályázati támogatásán keresztül. Az alap küldetése fenntartható regionális együttműködések támogatása Közép-Európában.

Globális felelősségvállalásra nevelés a magyar pedagógusképzésben

Kutatási beszámoló

Szerzők: Balogh Réka
Tóth Csenge
Varga Attila
Huszár Zsuzsanna
Mónus Ferenc
Nguyen Luu Lan Anh

Szerkesztő: Balogh Réka

Nyelvi lektor: Vertessy Zsófia

Grafikai tervezés: Sikó Anna, Visual Spirit, [visualspirit.net](https://www.visualspirit.net)

Kiadó:

HAND Szövetség

info@hand.org.hu

www.hand.org.hu

<https://www.facebook.com/HAND.Szovetseg>

© 2021 HAND

A projekt weboldala:

www.teachers4sd.org

A kiadvány a „Teachers as change agents” elnevezésű projekt keretében jelent meg. A projektet a Cseh Köztársaság, Lengyelország, Magyarország és a Szlovák Köztársaság kormányai finanszírozták a Nemzetközi Visegrádi Alap pályázati támogatásán keresztül. Az alap küldetése fenntartható regionális együttműködések támogatása Közép-Európában.

TARTALOMJEGYZÉK

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ	4
1. BEVEZETÉS	5
1.1. A kutatás háttere	5
1.2. Globális kompetenciák.....	6
2. A KUTATÁS KIINDULÓPONTJAI ÉS ELŐZMÉNYEI	8
2.1. Globális nevelés.....	8
2.2. Szakpolitikai háttér	9
2.3. Szakirodalmi előzmények, megelőző kutatások	10
2.4. A kutatás kérdéskezelése és az alkalmazott módszertanok.....	13
3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK.....	14
3.1. Képzési és kimeneti követelmények a magyar pedagógusképzésben	14
3.2. Kérdőíves felmérés pedagógushallgatók körében.....	17
3.3. Részvételi rendszertérképezés.....	25
4. ÖSSZEGZÉS.....	46
IRODALOMJEGYZÉK	48

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

Globalizálódó világunk és az egész emberiség előtt álló kihívások elengedhetetlenné teszik, hogy a jövő generációkat képző pedagógusok maguk is fel legyenek vértézve a szükséges globális kompetenciákkal. Az ENSZ tagállamai által elfogadott Fenntartható Fejlődési Célok (Sustainable Development Goals - SDG) oktatásra vonatkozó célkitűzései közül a 4.7-es alcél értelmében a világ országai 2030-ig biztosítják, hogy az oktatásban részt vevő minden tanuló ismereteket szerezzen és készségeket sajátítson el a fenntartható fejlődéssel kapcsolatban, amihez hozzátartozik a globális felelősségvállalás szemlélete is. A globális felelősségvállalásra neveléshez globális relevanciájú tudással és szemlélettel rendelkező nevelőkre van szükség. Jelen kutatást a HAND Szövetség kezdeményezte annak érdekében, hogy együttműködő partnereivel közösen felmérje a globális felelősségvállalásra nevelés helyzetét a hazai pedagógusképzésben. A kutatás során megvizsgáltuk, hogy a magyar jogszabályokba foglalt képzési és kimeneti követelmények milyen elvárásokat fogalmaznak meg a pályakezdő pedagógusokkal, egyúttal az őket felkészítő képzéssel szemben. Annak érdekében, hogy a hallgatók tapasztalatairól is képet kapjunk, megismételtünk egy 2012-ben pedagógusjelölt hallgatók körében lefolytatott globális neveléssel kapcsolatos kérdőíves felmérést. Tájékozódni kívántunk arról is, hogy a különböző érdekelti csoportokból érkezők véleménye szerint mely tényezők segítik, és melyek akadályozzák, hogy a globális nevelés szempontjai és tartalmi szélesebb körben megjelenjenek a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben. Ennek felméréséhez a részvételi rendszertérképezés módszertanát alkalmaztuk.

A pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeit meghatározó minisztériumi rendeletek vizsgálata arra mutatott rá, hogy a globális neveléshez vagy fenntarthatósághoz köthető tartalmak, szempontok, kompetenciák, az eltérő szakok, illetve a tanárképzés és a tanító- és óvodapedagógus-képzés esetében változó mértékben és fókusszal, de szerepelnek a követelményekben. A kérdőíves felmérésben a válaszadó hallgatók globális témakörökben való tájékozottságának önmegítélésében néhány kisebb különbség mellett sem találtunk jelentős eltéréseket a 2012-es adatokhoz képest. A hallgatók többsége továbbra is úgy látja, hogy alkalmanként vagy csak egyszer-egyszer találkoznak a képzésük során és az iskolai gyakorlatukban globális problémaköröket érintő témákkal. A részvételi rendszertérképezés eredményeképpen megszületett oksági diagramokban az ábrákat megalkotó résztvevők számos olyan tényezőt azonosítottak be, amelyek egyrészt fontos mozgatórugói másrészt sérülékeny pontjai lehetnek a felállított rendszermodelleknek. Az egyik legtöbb gondolatot generáló sérülékeny tényező az oktatók és hallgatók motivációja volt. A résztvevők által a diagramok és beszélgetések alapján megfogalmazott javaslatok vagy az intézményen belüli kérdésekkel foglalkoztak, vagy elősorban a rendszer további felmérését ösztönözték, további kutatási feladatokat, fókuszpontokat jelöltek ki. Ezek többek között az egész intézményes megközelítés kutatására és intézményi érvényesítésére, a reformtörekvések és érdekérvényesítés lehetőségeinek felmérésére és az oktatás élményorientáltabbá tételére vonatkoztak. A HAND Szövetség számára az ismertetett kutatási eredmények azért is hasznosak, mert segítenek folytatni a már megkezdett munkát vagy éppen elindulni új utakon a globális felelősségvállalásra nevelés ügyének előmozdítása érdekében - legyen szó kutatási tevékenységről vagy az egyetemekkel közösen végrehajtott projektekről.

1. BEVEZETÉS

1.1. A kutatás háttere

A HAND Szövetség a nemzetközi fejlesztéssel, humanitárius segélyezéssel, illetve fenntarthatóságra és globális felelősségvállalásra neveléssel foglalkozó civil szervezetek ernyőszervezete. A Szövetség és tagszervezetei közel húsz éve dolgoznak azon, hogy elősegítsék a globális tartalmak és a globális szemlélet megjelenését formális, nem-formális és informális tanulási környezetben. A Szövetség ezen tevékenysége összhangban volt és van mind az ENSZ Milleniumi Fejlesztési Céljaival, mind a 2015-ben az ENSZ tagállamai által elfogadott Fenntartható Fejlődési Célok (Sustainable Development Goals - SDG) oktatásra vonatkozó célkitűzéseivel. Utóbbiak közül a 4.7-es alcél értelmében a világ országainak vezetői elkötelezték magukat amellett, hogy 2030-ig az oktatásban megteremtik a feltételeit annak, hogy

„minden tanuló olyan tudást és készséget szerezzen, amely a fenntartható fejlődés előmozdításához szükséges, beleértve egyebek közt a fenntartható fejlődés, és a fenntartható életmódokkal, az emberi jogokkal, a nemek közti egyenlőséggel, a béke és az erőszakmentesség kultúrájának előmozdításával, a globális felelősség szemléletével, a kulturális sokszínűség és a kultúrának a fenntartható fejlődéshez történő hozzájárulásával foglalkozó oktatás révén.”

Jelen tanulmány a globális felelősségvállalásra nevelést (vagy más elnevezéssel globális nevelést) helyezi fókuszba az ENSZ-célkitűzésben felsorolt oktatási megközelítések közül, és annak kapcsán is elsősorban a hazai pedagógusképzést vizsgálja, hiszen a globális neveléshez globális relevanciájú tudással és szemlélettel rendelkező nevelők kellene. Kérdés azonban, hogy egyetemi képzésük során fel tudnak-e készülni erre a feladatra a leendő pedagógusok. A HAND Szövetség e kérdés megválaszolására kezdeményezte a kutatást, amely kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta, hogy az érdekelt szereplők megítélése szerint, illetve véleményük alapján mely tényezők segítik, és melyek akadályozzák, hogy a globális nevelés szempontjai és tartalmi szélesebb körben megjelenjenek a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben. A Szövetség kutatási projektje a visegrádi országokban működő civil partnerekkel együttműködésben valósult meg, ezekben az országokban is lefolyt megegyező fókuszú és módszerű kutatás. Itthon a Szövetség hazai egyetemekkel dolgozott együtt a kutatás megtervezésében és végrehajtásában.¹

A kutatás kérdésfelvetése különösen időszerű, mivel számos nemzetközi folyamat is fókuszába helyezte a globális nevelés ügyét. Az UNESCO a fenntarthatóságra nevelés mellett szakmai fórumok szervezésével, háttéranyagok, segédletek és monitoring jelentések közzétételével a globális felelősségvállalás (global citizenship education) oktatásban való megjelenésével is foglalkozik², munkájában pedig annak is jelentősége van, hogy a 4.7-es SDG indikátorai közül kettő is vizsgálja ezt a kérdést. Az egyik, hogy a globális felelősségvállalásra és a fenntarthatóságra nevelés milyen mértékben épült be a nemzeti oktatáspolitikába, a tantervekbe, a tanár-

¹ A nemzetközi kutatási projektet a Nemzetközi Visegrádi Alap támogatta. A projektet végrehajtó partnerek a következő szervezetek voltak: AINOVA (Szlovákia), ARPOK (Csehország), Grupa Zagranica (Lengyelország). A magyar kutatásban közreműködtek az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem oktatói és diákjai.

² Bővebb információ az UNESCO vonatkozó tevékenységével kapcsolatban ezen a linken érhető el: <https://en.unesco.org/themes/gced>

képzésbe és a diákok értékelésébe, a másik pedig az, hogy maguk a diákok mennyire látják át a globális vonatkozását, illetve fenntarthatósággal kapcsolatos kérdéseket. Itthon azért is van kiemelt jelentősége az UNESCO-s folyamatoknak, mert Magyarország a között a tizenkét ország között van, ahol az UNESCO a nemzeti kormányzatokkal együtt az érdekelt szereplőket bevonó konzultációs folyamatokat indított be a fenntarthatóságra nevelés kapcsán. Ez a folyamat 2021-ben hazánkban is elkezdődött, és egy kisebb megtorpanás után tudomásunk szerint 2022-ben folytatódik.

A PISA felmérések keretében az UNESCO mellett az OECD is vizsgálta, hogy a diákok milyen ún. globális kompetenciákkal rendelkeznek (OECD 2020), Európában pedig az Európa Tanács Észak-Dél Központja a globális nevelés ügyének letéteményese. A Tanács tagállamai által 2002-ben elfogadott Maastrichti Nyilatkozat óta a Központ a tagországok kormányzataival és felelős intézményeivel együttműködésben mozdítja előre a globális nevelés ügyét háttér- és segédanyagok publikálásával, képzési lehetőségek biztosításával és az európai és Európán túli országok érdekelt szereplői közötti szakpolitikai együttműködés és információáramlás koordinálásával. 2022-ben az Európa Tanács a Maastrichti Nyilatkozat huszadik évfordulója alkalmából annak megújítását tervezi, így ennek kapcsán szintén beindult egy nemzetközi konzultációs folyamat.

1.2. Globális kompetenciák

A fenti nemzetközi kezdeményezések, vagy ahogy később szó lesz róla, a tudományos kutatások sem véletlenül foglalkoznak egyre gyakrabban a globális nevelés témájával. A világ a globalizáció hatására a folyamatos átalakulás állapotában van, kisebb vagy nagyobb mértékben multikulturálissá váltak az emberi közösségek, a technológiai vívmányok pedig mind a munka, mind pedig a magánélet világát globális szinten is könnyen átjárhatóvá, összefüggővé tették. A környezeti problémák kezelése sem képzelhető el globális együttműködés kialakítása nélkül. Nem mindegy tehát, hogy az egyének milyen ismeretekkel, készségekkel és attitűddel felvértezve vesznek részt ezekben a folyamatokban.

Ebben a kontextusban előnytelen az a kép, amit a 2018-as OECD PISA felmérés (OECD 2020) a magyar 15 éves tanulók globális kompetenciái kapcsán lefestett. A vizsgálat eredményei még akkor is lehangolóak, ha a vizsgálat és annak módszertana vállaltan kísérleti jellegű. Számos kérdés kapcsán a magyar diákok nemcsak a vizsgált 27 OECD ország, hanem a szintén vizsgált 39 OECD partnerrel együtt összesen 66 ország utolsó hányadában szerepelnek, sokszor számottevő mértékben lemaradva az OECD átlagtól is. A középmezőnyben vannak, ha az a kérdés, hogy saját megítélésük szerint milyen mértékben tájékozottak bizonyos témák tekintetében. A klímaváltozással, a globális szegénységgel és éhezéssel kapcsolatban a 30. hely körüliek az eredményeik, viszont kevésbé gondolják magukat tájékozottnak a nemzetközi konfliktusok (54. hely) vagy a nemek közötti egyenlőtlenségek (43. hely) kapcsán. A migráció tekintetében ugyanakkor az 5. leg tájékozottabbnak érzik magukat a magyar diákok. Ezek az eredmények annak a fényében még akár kedvezőnek is tekinthetők, hogy a 66 országból a magyar diákok tapasztalatai szerint ők vesznek részt a legkevesebb alkalommal globális kompetenciákat érintő tanulási tevékenységekben. Ezzel összhangban van, hogy a tanulók többségének meglátása szerint nemzetközi hírekről, globális jelentőségű eseményekről nem

beszélnek, és nem elemzik őket az órákon. Ez alól némileg kivétel, ha gazdasági kérdésekről van szó, vagy olyan aktivitásokról, amelyek a kulturális sokszínűséget helyezik középpontba. Utóbbiak azonban valószínűleg az ún. „ünnepi multikulturalizmus” szintjén maradnak és ilyen értelemben várhatóan csekély a hatásuk (lásd Boreczky 2014). Ennek fényében talán nem annyira meglepő, hogy a más kultúrák és a más kultúrájú emberek iránti érdeklődés kapcsán 66-ból mindig az utolsó 2-6 ország között szerepelnek a magyar diákok. Ha más kultúrájú emberek iránti elfogadásról, tiszteletről, véleményükre való nyitottságról, illetve a bevándorlók lehetőségeiről, az őket is megillető emberi jogokról kérdezték a diákokat, már csak a legutolsó vagy az utolsó három hely egyikén végeztek, általában sok százalékponttal az OECD átlag alatt. Ez valószínűleg azzal is összhangban van, hogy a nézőpontváltás képességére vonatkozó kérdések tekintetében is rendre az utolsó öt között szerepeltek a magyar tanulók. Habár 60%-uk világpolgárként tekint magára, ez a 66 országból így is csak a 63. helyre elég. Felelősséget valamivel nagyobb mértékben érznek a világ problémáinak megoldásáért (63%, 57. hely), de ezt árnyalja, hogy 56%-uk szerint nem igazán tudnak tenni ezek ellen, valamint, hogy 60%-uk úgy gondolja, viselkedésük nem befolyásolja más országok lakosainak életét (66. hely). Fontos kiemelni azonban, hogy ha a klímaváltozásról, a természet védelméről szövegték a kérdéseket, a diákok sokkal nagyobb arányban érezték magukat tájékozottnak, kompetensnek és ítélték maguk számára fontosnak a kérdést. A klímaváltozásra vonatkozó kérdés esetén 66-ból a 30. helyen, a szén-dioxid-kibocsátás és a klímaváltozás összefüggéseivel kapcsolatban a 16. helyen szerepeltek a magyar diákok, a természet megővése pedig 84%-uk számára fontos, ami a 17. helyet jelentette a felmérésben.

Ez a helyzet sok szempontból kedvezőtlen a jövő vonatkozásában. Ahhoz, hogy az egyén értelmezni tudja saját helyét a világban, globális vonatkozású ismeretekre is szüksége van. Mindezen túl azonban az oktatás célja az kell, hogy legyen, hogy mind a ma embere, mind a jövő generációi aktív szerepet vállaljanak a helyi és a globális problémák felismerésében és megoldásában, a szükséges változások beindításában. Ez az ún. „change agent” szemlélet, ami túlmegy az ismeretek pusztá meglétén, és amihez elengedhetetlenek a fenntarthatósági és a globális kompetenciák is. A fenntarthatósági kompetenciákat Besenyei (2018) az ún. jövő-kompetenciákkal összefüggésbe hozva bemutatta, hogy *„a fenntarthatósági kompetenciák fejlesztése révén olyan készségeket alakíthatunk ki és mélyíthetünk el a hallgatókban, amelyekkel nagyban hozzájárulunk a jövőbeni sikerességükhöz, tudományterülettől függetlenül”* (Besenyei 2018:178).

Mónus (2018) szerint a jövő iskoláinak legfontosabb feladata lesz ezen fenntarthatósági és globális kompetenciák fejlesztése, melyek között a legfontosabbak – az ember ökológiai függőségének és az emberek, társadalmak, kultúrák egymásra utaltságának megértése – fejlesztéséhez nélkülözhetetlen a globális ismeretek szélesítése is. Az egyén releváns, korszerű tudása és készségei elsajátításában az egyik legfontosabb szereplő az oktató. Ha a cél az, hogy a diákok az óvodától kezdve rendszeresen találkozzanak fenntarthatósági vagy globális tartalmakkal és szempontokkal, elengedhetetlen, hogy az oktatók tárgyi tudása, módszertani jártassága és szemlélete is megfeleljen ennek a szerepnek. Így nem csupán az óvodákban, általános és középiskolákban tanulók esetében érdemes tanulmányozni a PISA-felmérés által vizsgált globális kompetenciákat és az oktatás által kínált tanulási lehetőségeket, hanem a gyakorló és leendő pedagógusok, illetve az őket képző egyetemi oktatók esetében is.

2. A KUTATÁS KIINDULÓPONTJAI ÉS ELŐZMÉNYEI

2.1. Globális nevelés

Mielőtt rátérnénk a kutatás tárgyalására, röviden azt is célszerű tisztázni, hogy a kutatás során a globális nevelés milyen értelmezésével dolgoztunk. A kutatásnak nem volt célja a globális nevelés létező definícióinak újragondolása, a Szövetség és tagszervezetei globális nevelést érintő munkájában irányadó két megközelítést vettük alapul. A globális nevelés európai kontextusában vezető szerepet játszó Európa Tanács által kezdeményezett 2002-es Maastrichti Nyilatkozat globális nevelés meghatározását tekintettük kiindulópontunknak:

„A globális nevelés ráébreszti az embereket a globalizált világ valóságára annak érdekében, hogy hozzájáruljanak egy igazságosabb, egyenlőbb és az emberi jogokat mindenki számára biztosító világ létrehozásához” (The Maastricht Global Education Declaration 2002).

Ennél árnyaltabban értelmezi a fogalmat az a definíció, amelyet a Szövetség Globális Nevelés Munkacsoportja alkotott meg 2007-ben:

„A globális nevelés a globalizáció hatására növekvő társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai, demográfiai és környezeti egyenlőtlenségek, globális folyamatok megismerését és alakítását szolgálja. Célja a résztvevők társadalmi részvételének erősítése, a jövő generációk iránt érzett felelősségének a növelése, illetve az ezekhez tartozó attitűdök és kompetenciák fejlesztése. Ez egy dinamikus, aktív tanulási folyamat kialakításával és a rendszergondolkodás fejlesztésével érhető el, amely az állandóan változó globális társadalom, ezen belül az én és közeli, távoli környezetének viszonyára összpontosít. Felkészít az egyén helyének, szerepének, felelősségének értékelésére, egyéni és közösségi feladatainak meghatározására a globális folyamatokban. Nyitott gondolkodásra, kritikus szemléletre, globális szolidaritásra, felelősségvállalásra és tudatos együttműködő cselekvésre sarkall” (HAND 2009).

Ezt a definíciót elfogadta és átvette a 2016-ban megalkotott és kormányhatározatban³ jóváhagyott *Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon* című dokumentum is.

A fenti és az egyéb definíciók sok mindenben eltérhetnek egymástól, de abban biztosan közősek, hogy a bennük megjelenő tudástartalmak, kompetenciák és attitűdök nagymértékű átfedést mutatnak más oktatási területekkel (pl. inter- és multikulturális nevelés, demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés, békére nevelés stb.). Az értelmezések igen vegyes képet mutatnak a tekintetben, hogy milyen területek tartoznak a globális nevelés ernyője alá, vagy hogy a globális nevelés képezi-e részét a fenntarthatóságra nevelésnek vagy éppen fordítva (Carvalho da Silva 2008, Galambos – Láng 2010, UNESCO 2015). E két terület átfedő természete a magyar kontextusban kiváltképp fontos kérdés, mivel tapasztalatunk szerint sokkal többen hallottak már a hazai oktatók közül fenntarthatóságra nevelésről, mint globális nevelésről. A kutatás során a 4.7 SDG megközelítését alkalmaztuk, amely, bár alapvető célként a fenntartható fejlődés előmozdítását tűzi ki célul, de a részterületek felsorolásában, az oktatás fenntart-

³ 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon című koncepcióról: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1784.KOR&txtreferer=0000001.txt>

ható fejlődéshez való hozzájárulásában külön szerepelteti a fenntarthatóságra nevelést, a globális felelősségvállalásra nevelést és az egyéb oktatásterületeket. Ebben a megközelítésben mindegyik terület közös célt szolgál és ugyanúgy a ma és a jövő világot értelmezi, de más-más nézőponton keresztül közelít a vizsgálat tárgyához. A globális nevelés ebben a kaleidoszkópban az a nézőpont, amely a környezeti, társadalmi, gazdasági dimenziókat is összekötve holisztikusan értelmezi az egyén és a közösségek helyét és szerepét a globális szintű folyamatokban. Ez a rugalmas, nem kizárólagos értelmezés egyes kutatók szerint leképezi azt a változó világot is, ami körülvesz minket, így a társadalmi és globális változások folyamatosan alakítják a globális nevelés és az egyéb oktatási területek lehetséges meghatározásait, kapcsolatát és az általuk felölelt tématerületeket is (Yemini et al. 2019).

A gyakorlatban mindez a kutatásban azt jelentette, hogy a fenntarthatóságra nevelés vagy éppen környezeti, multikulturális nevelés hazai képviselői is bevonódtak a projektbe, a tudástartalmak, a pedagógusok képzési és kimeneti kompetenciái vagy a szakirodalmi tapasztalatok vizsgálata kapcsán pedig különösen a fenntarthatóságra nevelés vonatkozásait és tanulságait is figyelembe vettük.

2.2. Szakpolitikai háttér

Magyarország 2016-ban hagyta jóvá a *Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon* című kormányzati dokumentumot. Ezt megelőzően, 2014-ig a nemzetközi fejlesztési együttműködésért felelős kormányzati szerv, a Külgazdasági és Külügyminisztérium hatáskörébe tartozott a globális nevelés ügye. A minisztérium stratégiai dokumentumaiban és cselekvési terveiben is rendszeresen figyelmet szentelt a témának, 2015-ig pedig speciális minisztériumi pályázati kiírások is megjelentek kifejezetten a globális nevelés körébe tartozó tevékenységek végrehajtására. 2014-ben a nemzetközi fejlesztési együttműködésre vonatkozó törvény⁴ a felelős minisztériumok körébe a külügy mellett az oktatásért felelős minisztériumot (Emberi Erőforrások Minisztériuma - EMMI) is bevonta. Ilyen előzményeket követően született meg 2016-ban a Külügyminisztérium koordinációja mellett a globális nevelési koncepció. A dokumentum az EMMI feladatai közé sorolta a globális felelősségvállalásra nevelés feltételrendszerének kialakítását a pedagógusképzés és továbbképzés területén is. A koncepció elfogadása óta, talán nem kis részben a megosztott kormányzati felelősség miatt, a nem kormányzati szereplők számára is érzékelhető lépés alig történt a koncepcióban és az azt jóváhagyó kormányhatározatban vázolt feladatok végrehajtására. A specifikusan a globális nevelésre vonatkozó Koncepció mellett azonban a felsőoktatási kormányzati stratégia és cselekvési terv is (*Fokozatváltás a felsőoktatásban - Középtávú szakpolitikai stratégia 2016*) általános célként fogalmazza meg a hallgatók aktív állampolgárságra felkészítését (EMMI 2017a). A stratégia mellé rendelt cselekvési terv a célhoz a következő intézkedéseket társítja: a „nyitott hozzáállás, kritikus gondolkodás, kezdeményezőkézség, a társakkal való együttműködés, a társadalmi érzékenység és tolerancia, az általános tájékozottság és a globális világ és a minket körülvevő társadalom folyamatainak a beépítése a pedagógiai módszerek és a számonkérés rendszerébe” (EMMI 2017b). Az oktatást közvetlenül befolyásoló képzési és kimeneti követelményeket előíró EMMI rendeletek ezekkel összhangban valóban tartalmazznak ilyen szempontokat, tartalmakat, kompetenciákat (ezek a tanulmányban részletesebben is ismertetésre kerülnek a 3.1.

⁴ 2014. évi XC. törvény a nemzetközi fejlesztési együttműködésről és a nemzetközi humanitárius segítségnyújtásról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400090.tv>

pontban). Azonban, ahogy a 2016-os kormányzati koncepció is fogalmaz, a „*globális nevelés bevezetéséhez rendelkezésre álló hatályos jogszabályok és stratégiai dokumentumok megléte fontos, de nem elégséges feltétele annak, hogy Magyarországon a globális felelősségvállalásra nevelés sikeresen megvalósuljon*” (KKM 2016).

2.3. Szakirodalmi előzmények, megelőző kutatások

Nemzetközi vizsgálatok

Az elmúlt, húsz, de még inkább az elmúlt tíz évben egyre szaporodnak azok a tudományos kutatások és tanulmányok, amelyek kifejezetten a globális nevelés, a globális felelősségvállalásra vagy állampolgárságra nevelés kérdését helyezik vizsgálatuk középpontjába, ugyanakkor a pedagógusképzés egyelőre még mindig kevésbé kutatott terület e téren (Yemini et al. 2019, Saperstein 2020). A tudományos érdeklődés felkeltéséhez valószínűleg hozzájárultak a különböző nemzetközi szervezetek törekvései, többek között az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak elfogadása, valamint az UNESCO, Európában pedig az Európai Unió és az Európa Tanács kezdeményezései, melyek valószínűsíthetően továbbra is fenntartják a téma iránti érdeklődést.

A szakirodalom tanúsága szerint a tanárok szerte a világon – még ha motiváltak is – nagy mértékben felkészületlennek érzik magukat a globális tartalmak feldolgozására, ezért számos kutató hangsúlyozza a pedagógusképzés megújításának szükségességét (Yemini et al. 2019, Saperstein 2020, UNESCO – Education International 2021). Ahol a felsőoktatási intézmények sikeresen integrálták képzésükbe a globális szempontokat, ott ehhez nagyon sok akadály leküzdésére és sokféle megközelítés alkalmazására volt szükség (Ferguson-Patrick et al. 2014, Blanco-Portela et al. 2017, Mónus 2020). Mindez a részletesebb vizsgálatok alapján annak ellenére igaz, hogy az UNESCO 2016-os felmérése szerint a globális állampolgárságra nevelés a vizsgált országok (köztük Magyarország) 86%-ában a tanterv, 61%-ukban pedig a pedagógusképzés kötelező eleme is volt 2012-ben. Ezek meglepő módon jóval magasabb számok, mint a fenntarthatóságra nevelés esetében, ami a vizsgálat szerint csak az országok 33%-ában volt kötelezően része a tantervnek, és csak 7%-ukban a pedagógusképzésnek (Mc Evoy 2016). Az is világos tendencia, hogy a legtöbb felsőoktatási intézményben bizonyos szakokhoz és specializációkhoz köthető a globális kérdéskörök megjelenése. Egy vizsgálatban a földrajz szakokon volt a legnagyobb az érdeklődés a hallgatók részéről a globális témák iránt, míg a matematikát vagy angol nyelvet tanulók körében a legalacsonyabb (Ferguson-Patrick et al. 2014). Ez a vizsgálat ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a diákok tanulmányaikban előre haladva egyre inkább igénylik a globális tartalmak megjelenését képzésük során. A felsőoktatási intézmények fenntarthatóságot integráló kezdeményezései kapcsán a különböző vizsgálatok számos olyan tényezőt azonosítottak be, amelyek hatással vannak a fenntarthatósági szemléletmód és gyakorlatok érvényesülésére az intézményeken belül (Chiong et al. 2016, Blanco-Portela et al. 2017, Mónus 2020). A két terület összefonódása okán joggal feltételezhető, hogy megegyező vagy hasonló kihívások léteznek a globális szempontok felsőoktatásba történő integrálása kapcsán is. Ezek legtöbbször olyan általános, a szervezeti létet és működést érintő aspektusok, mint a külső jogi és finanszírozási környezet, a szervezeti felépítés és kultúra, a vizsgálatok jellemző fókuszaként pedig az érintettek: az oktatók, diákok, alkalmazottak, illetve a vezető

pozíciókban lévők hozzáállása és motivációi (Blanco-Portela et al. 2017). Kutatásunk eredményei is ezen tényezők jelentőségét igazolták vissza, így ezekről később részletesebben is szó lesz.

Magyar kutatási előzmények

A globális nevelés témáját feldolgozó kutatások kis számban állnak rendelkezésre a hazai kontextusban, és ezek közül ezidáig egyetlen kutatás központi témája volt a hazai pedagógusképzés. A fenntarthatóságra nevelés vagy a környezeti nevelés terén ezzel szemben számos tudományos munka született, még ha nem is feltétlenül a pedagógusképzés állt vizsgálatuk középpontjában. A globális nevelésre vonatkozó kutatásokat jellemzően hazai civil szervezetek, a HAND Szövetség és tagszervezetei kezdeményezték. A HAND és tagjai által létrehozott Globális Nevelés Munkacsoport 2009-ben indított kutatást a globális felelősségvállalásra nevelés lehetőségeiről a közoktatásban (HAND 2009), majd ezt a munkát 2010-ben a HAND tagszervezete, az Anthropolis Egyesület folytatta egy további elemzés publikálásával (Galambos – Láng 2010). Szintén az Anthropolis gondozásában, 2012-ben született meg az első és máig egyetlen olyan kutatás, amely a magyarországi pedagógusképzést térképezi fel (Hain – Nguyen Luu 2012). A legfrissebb kutatás, ami gyakorló pedagógusok szemén keresztül vizsgálja a globális nevelés hazai helyzetét (Németh 2019) is az ő publikációjuk. A Szövetség és tagjai elemzések közzététele mellett a 2016-os kormányzati globális nevelés koncepció elfogadását megelőzően több beadványt is kidolgoztak a témában a kormányzati döntéshozók számára.

A 2010-es évek elején született vizsgálatokban megfogalmazott egyik összegző vélemény így jellemzi a globális nevelés akkori hazai helyzetét:

“Összességében elmondható, hogy ma Magyarországon csak a civil szféra néhány szereplője foglalkozik szisztematikusan a globális nevelés népszerűsítésével és integrálásával a formális és a nem-formális oktatás keretei között. Ők igyekeznek összefogni a széttartó szálakat, biztosítani az információáramlást és az együttműködések, nemzetközi forrásokat és kapcsolatokat mozgósítani, de figyelemre méltó erőfeszítéseik mögött nincs közös stratégia és konszenzus, sem a civil résztvevők, sem a civilek és a többi szektor releváns szereplői között”

(Galambos – Láng 2010: 17).⁵

A fenti vizsgálatok egyetértenek abban is, hogy azokban az oktatási intézményekben, így a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben is, ahol jó gyakorlatok léteznek, általában egyedi esetekről van szó, és elsősorban lelkes oktatók és intézményvezetők elkötelezettsége áll a háttérben.

A fenntarthatóságra nevelésre vonatkozó hazai szakirodalom megállapításai hasonló képet vázolnak fel, mint a globális neveléssel foglalkozó kutatások. A két terület átfedése miatt, illetve mert a fenntarthatóságra nevelés helyzete gyakrabban képezi vizsgálat tárgyát, tanulságos röviden az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat is áttekinteni a magyar szakirodalom alapján (Besenyei 2019, Lányi - Kajner 2019, Mónus 2020). Számos hivatalos dokumentum utal a fenntarthatóság, a környezettudatosság, a környezeti problémák globális szintű megértésének oktatásba való integrálására.

⁵ A HAND Szövetség több kiadványa is bemutatta, hogy rengeteg civil program, segédanyag, óravázlat született akkor és azóta is, elsősorban a civil szervezetek kezdeményezései keretében. Ezek és egyéb források és segédanyagok jelenleg az Anthropolis Egyesület által működtetett globnev.hu oldalon érhetőek el minden érdeklődő számára: <http://globnev.hu/2020/11/05/hand-szovetseg/>

A képzési és kimeneti követelmények, még ha sokszor csak egyes szakirányok tekintetében is, de tartalmazzák ezeket a szempontokat. Az Európán belül a különböző országok képzéseinek egybevetését lehetővé tévő Európai, és az annak alapján kidolgozott Magyar Képesítési Keretrendszer⁶ is magában foglal környezeti és fenntarthatósági szempontokat, habár jogi rendelet hiányában ez egyelőre nem irányadó szabályozás. Az EMMI felsőoktatásra vonatkozó közép-távú szakpolitikai stratégiája is célként fogalmazza meg, hogy a környezeti, gazdasági és társadalmi kihívásokra való reflektálás és a fenntarthatóság témaköre kötelező elemként beépüljön a tananyagokba (EMMI 2017a). Az elemzők tapasztalatai szerint azonban a gyakorlatban a fenntarthatósági szemlélet jellemzően nem valósul meg horizontális formában, jóval inkább szak-specifikus ismeretként, gyakran csak korlátozott mértékben, egy-egy tantárgy keretében bukkan fel. Az pedig, hogy milyen intenzitással és milyen elemek jelennek meg az oktatásban, elsősorban az egyes oktatókon és intézményi vezetőkön múlik. Az olyan magyar egyetemeken pedig, amelyek az intézmény működésének teljes spektrumában (infrastruktúra, energiagazdálkodás, oktatás, kutatás, társadalmi kapcsolatok stb.) törekszenek arra, hogy stratégiaiag kezeljék a fenntarthatóság kérdését, inkább kivételnek tekinthetők. A kutatók a fentiek alapján a fenntarthatóságra nevelés kapcsán is hangsúlyozzák, hogy további részletesebb kutatásokra lenne szükség elsősorban a tekintetben, hogy a hivatalos dokumentumokban és a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazottak milyen módon valósulnak meg: mi történik pontosan az egyes intézményekben, milyen jó gyakorlatok léteznek, a különböző érintettek hogyan állnak a kérdéshez, illetve milyen szerepet játszanak/játszhatnak a fenntarthatóság ügyének előmozdításában.

A kifejezetten a globális nevelés és pedagógusképzés szemszögéből végzett 2012-es vizsgálat (Hain - Nguyen Luu 2012) eredményei szerint a globális témák és szempontok változó mértékben és változatos hangsúlyokkal ugyan, de jelen voltak mind a pedagógusképzésre vonatkozó (akkor érvényben lévő) rendelet (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet), mind a vizsgált pedagógusképző intézmények képzési és kimeneti követelményeiben, bár maga a „globális nevelés” fogalom egyik dokumentumban sem szerepelt. Ezt a jelenlétet ugyanakkor a legtöbb intézmény esetében nem nevezhetjük rendszerszerűnek. 2012-ben a kutatók azt tapasztalták, hogy a globális nevelésnek inkább a társadalmi igazságossággal, sem mint a fenntarthatósággal kapcsolatos szempontjai voltak megtalálhatók a követelményekben. A vizsgálatból a központi szabályozás mellett a karok, intézetek egyedi szakmai munkájának jelentősége is kirajzolódott. A kutatás kérdőíves módszerrel mérte fel, hogy a hallgatók milyenek ítélik saját tájékozottságukat bizonyos globális neveléshez köthető témákban, miközben deklarált társadalmi aktivitásuk jellemzőit is vizsgálta (a kérdőíves felmérésről a 2021-es kutatás kapcsán később bővebben is lesz szó). A vizsgált gyakorlóiskola pedagógiai programjában szintén jelen volt a globális szemlélet és az ehhez kapcsolódó tartalmak, bár deklarált módon egyszer sem szerepelt a programban a „globális” szó. A pedagógusképző intézmények oktatóival és vezetőivel készített interjúkból a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a kutatás idején nem reális és nem időszerű a globális nevelés horizontális szempontként történő integrálása a pedagógusképzésbe. Megítélésük szerint ennél célravezetőbb lehet a globális szempontokat szakterület-specifikusan beilleszteni a képzési és kimeneti követelményekbe, a megfelelő feladat- és tananyagcsomagok biztosítása mellett. Megoldást láttak még a szakmai műhelyek, a képző intézmények és a civilek

⁶ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/hungary/national-qualifications-framework_hu

közötti együttműködések és információmegosztás erősítésében is, akár egy együttműködési hálózat létrehozásának formájában. Ehhez azon intézményi kulcsszereplők beazonosítását is szükségesnek tartják, akik motorjai lehetnek a szükséges változásoknak. A 2019-ben már oktató tanárok körében végzett kutatás során is fogalmaztak meg olyan véleményt a résztvevők, hogy az egyetemi pedagógusképzésen változtatni szükséges, mivel a hagyományos módszerek nem megfelelőek a globális nevelés tartalmainak és szemléletének közvetítésére (Németh 2019). Ezt mást munkák is alátámasztják, elsősorban a fenntarthatóságra nevelésben használt pedagógiai módszerek tekintetében (pl. Lozano – Barreiro-Gen 2021).

2.4. A kutatás kérdéskezelése és az alkalmazott módszertanok

Jelen kutatás egyrészt bizonyos elemeiben visszanyúlt a 2012-es kutatásban (Hain – Nguyen Luu 2012) felvetett kérdésekhez és az ott alkalmazott módszerekhez, másrészt új kérdéseket fogalmazott meg, egy eddig kevésbé használt és ismert módszertan alkalmazásával.

1. Fontosnak tartottuk tisztázni, hogy a szakpolitikai környezet a követelmények terén mennyiben tükrözi a globális szempontokat. Ennek során dokumentumelemzés keretében azt vizsgáltuk, hogy **milyen mértékben vannak jelen globális vonatkozású tartalmak, értékek, attitűdök a magyar pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeiben.**
2. A kutatás másik célja az volt, hogy **a két vizsgálat eredményeinek összevetésével közel tíz év távlatában tájékoztató jellegű képet kapjunk a hallgatói válaszok tükrében a globális nevelés tartalmi hangsúlyainak alakulásáról a magyarországi pedagógusképzésben.** A 2012-es kutatásból a pedagógushallgatók tapasztalatait felmérő kérdőív vizsgálatot ismételtük meg, újra lekérdezve a korábban használt űrlap kérdéseit, részben aktualizálva és kiegészítve azokat. A kérdőív felmérés azt vizsgálta, hogy a hallgatók saját megítélése szerint milyen mértékben tájékozottak bizonyos globális témakörök kapcsán, mennyire érdekesek és fontosak számukra ezek a kérdések, és tapasztalatuk szerint milyen formában jelennek meg ezek a mindennapi életükben, illetve a pedagógusképzés során.
3. Végül pedig kíváncsiak voltunk, hogy **az érintettek megítélése szerint milyen tényezők játszhatnak szerepet abban, hogy a globális nevelés tartalmi, szempontjai és az ezek közvetítésére alkalmas módszertanok a magyar pedagógusképzésben a jelenleginél szélesebb körben jelenjenek meg.** A kutatás új módszertani eljárása az ún. részvételi rendszertérképezés alkalmazása volt, melynek során a meghívott érdekeltek (egyetemi oktatók, diákok, civil szervezetek képviselői stb.) műhelybeszélgetések keretében elmetérképeket és oksági diagramokat készítettek közösen a globális nevelés bizonyos aspektusairól a magyar pedagógusképzésben.

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

3.1. Képzési és kimeneti követelmények a magyar pedagógusképzésben

A vizsgálatban nem törekedtünk a 2012-es kutatás (Hain – Nguyen Luu 2012) részletes tartalomelemzésének megismétlésére. Jelen vizsgálatban kizárólag a vonatkozó 8/2013. (I. 30.)⁷ és a 18/2016. (VIII. 5.) számú⁸ EMMI rendeleteket tekintettük át, azért is, mivel a vizsgált intézmények képzési és kimeneti követelményei megegyeznek a rendeletekben foglaltakkal. Előbbiben a tanárszakokkal, utóbbiban az óvodapedagógus és tanító alapszakokkal kapcsolatos követelményeket elemeztük. Egyéb intézményi dokumentumokat nem vontunk be a vizsgálat körébe. A 2021-es dokumentumelemzésben egyrészt a 2012-ben is vizsgált fogalmak egy részének, másrészt egyéb fogalmaknak az előfordulási gyakoriságát tanulmányoztuk a rendeletek szövegében. Ezekről lásd az 1. táblázatot.

1. táblázat: Globális neveléshez kapcsolódó fogalmak előfordulási gyakorisága a képzési és kimeneti követelményekben

Fogalmak	8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet (tanárképzés)	18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet (óvodapedagógus és tanító képzés)
globális nevelés	0	
állampolgári nevelés	2	
demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés	1	
környezeti (környezettudatosságra) nevelés	10	1
fenntarthatóságra nevelés	1	
interkulturális nevelés	4	1
multikulturális nevelés	0	1
toleranciára/társadalmi-kulturális elfogulatlanságra nevelés	12	
Alapvető emberi értékek, jogok, elvek	33	1
egyetemes (általános) emberi értékek	7	
emberi jogok	8	
igazságosság	2	
szolidaritás	3	
tolerancia	13	1
Demokratikus értékek és társadalom	10	
demokratikus értékek/alapértékek, gondolkodás	6	
demokratikus társadalom	3	
demokrácia működése	1	
Elkötelezettség, felelősségvállalás	15	
elkötelezettség	4	

⁷ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2021. december 29-ig hatályos állapota.

⁸ 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról 2021. december 29-ig hatályos állapota.

felelősség, felelősségetika, felelősségtudat, környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség	11	
Aktív állampolgárság, szerepvállalás, cselekvés	15	
állampolgári ismeretek/műveltség	8	
aktív állampolgárság	2	
aktív szerepvállalás, cselekvés, részvétel, együttműködés	6	
Globalitás	34	
globalitás	3	
globalizáció	9	
globális (környezeti) rendszer	3	
globális (környezeti) gondolkodás	2	
globális szemlélet(mód)	7	
globális folyamatok	4	
globális és lokális folyamatok egymásra hatása	1	
globális összefüggések	1	
globális problémák	4	
Egyenlőség/egyenlőtlenségek	13	
egyenlőség	0	
(társadalmi) egyenlőtlenségek	1	
esélyegyenlőség (fogyatékkal élők)	2	
fejldő országok/világ	6	
területi fejlettségi különbségek	4	
Fenntarthatóság	31	
fenntarthatóság	18	
fenntartható fejlődés	8	
fejldés fenntartható formái	3	
fenntartható fejlesztés	1	
fenntartható termelés	1	
Környezet- és klímatudatosság	64	
globális éghajlatváltozás és klímaváltozás	4	
klímatudatos	1	
környezettudatosság	6	
környezettudatos (szemlélet, magatartás, életvitel)	9	
környezetvédelem	28	
természetvédelem	10	
ökológiai lábnyom	6	
Inter- és multikulturalizmus	119	4
eltérő, különböző kultúrák, kulturális különbségek (tisztelőben tartása), tágabb kultúrák iránti elkötelezettség, tágabb közösségek iránti nyitottság	6	2
interkulturalizmus	5	
interkulturális	95	1
multikulturalizmus	7	

multikulturális szemlélet		1
multikulturális közösség, társadalom	3	
migráció	3	
Kritikus gondolkodás és attitűd	21	
kritikai attitűd	3	
kritikus (kritikai) gondolkodásmód, szemlélet	18	
Rendszerszemlélet	13	
rendszerszemlélet	6	
(globális vonatkozású) összefüggések	5	

A 2021-ben érvényben lévő EMMI rendeletek alkalmanként külön utalnak az egyes nevelési megközelítésekre (pl. állampolgári, környezeti, fenntarthatóságra nevelés, inter- és multikulturális nevelés stb.). Legtöbbször a toleranciára és társadalmi-kulturális elfogulatlanságra nevelés, illetve a környezeti, vagy környezettudatosságra nevelés fogalma kerül említésre. Alapvetően mindkét terület kapcsolódó képzések keretében jelenik meg. A toleranciára nevelés jellemzően a nyelvi tanárképzések leírásaiban szerepel, míg a környezeti nevelés a kapcsolódó természettudományi tárgyak (biológia, földrajz, természetismeret-környezettan) követelményeiben található meg, bár esetenként olyan képzésekben is fölbukkan, mint például a zeneművészet-tanár szakok. A globális nevelést, ahogy 2012-ben, úgy 2021-ben sem említik a rendelet szövegek, holott a 2016-os globális nevelés koncepció alapján akár ez is mérvadó szempont lehetett volna a rendeletek 2019-es módosításakor.

A kutatók már 2012-ben is számos olyan témát és szempontot találtak az oktatásért felelős minisztérium érvényben lévő rendeletében, amelyek a globális neveléshez kapcsolhatók. Megítélésük szerint azonban feltűnő volt a fenntarthatóság szemléletének hiánya kiváltképpen a mesterképzésben, valamint az, hogy bizonyos társadalmi vonatkozások (a társadalmi nemek, a nemi esélyegyenlőség, vagy a társadalmi részvétel kérdései) is kevésbé kaptak hangsúlyt a követelmények szövegében (Hain – Nguyen Luu 2012). 2021-ben a 8/2013. (I. 30.) számú rendelet utal az egyetemes emberi értékekre, az alapvető emberi jogokra, és olyan elvekre, mint az igazságosság, a tolerancia és a szolidaritás. Megjelennek továbbá a demokratikus értékek és a társadalom, az aktív állampolgárság és cselekvés aspektusai. A globalitáshoz, fenntarthatósághoz, inter- és multikulturalizmushoz köthető fogalmak, jelenségek, kompetenciák is bekerültek a rendeletek szövegébe. A fenntarthatóság különösen érdekes, mivel 2012-ben a kutatók úgy találták, hogy sem a rendeleti szinten szabályozott követelményekben, sem a pedagógusképző intézmények saját követelményeiben nem jelent meg markánsan a fenntarthatóság aspektusa (Hain – Nguyen Luu 2012). Ez a helyzet 2021-re nagymértékben megváltozott. 2012-höz képest szinte változatlan azonban, hogy a nemek közötti egyenlőség kérdése egyáltalán nem, a társadalmi nem pedig csak esetlegesen (összesen 2 esetben) jelenik meg a rendeletekben, ahogy az aktív cselekvés és szerepvállalás kérdésköre is sporadikusan szerepel a dokumentumokban. Figyelemre méltó továbbá, hogy a migráció kérdésével foglalkoznak ugyan a követelmények, ugyanakkor a szűkebben vett menekültkérdés a rendeletek 2019-es módosítása után sem került a szövegekbe még csak említés szintjén sem.

A fenti fogalmak megjelenésének gyakorisága nem mutatja be teljeskörűen a globális szemlélet és tematika meglétét a rendeletekben, ahogy nem ad választ arra a kérdésre sem, hogy azok

megfelelő módon vagy mértékben vannak-e jelen a képzési és kimeneti követelményekben. Ami mindenképpen megállapítható, hogy a követelmények nem kezelik horizontális szempontként a globális, vagy akár a fenntarthatósági kompetenciákat, ugyanakkor számos területen előírják – legalábbis egyes tanárképzési szakokon –, így bizonyos mértékig alapot teremtenek a pedagógusképzésben azoknak a tartalmaknak, szempontoknak és készségeknek a képzésbe történő integrálására, amelyek a globális nevelés körébe tartoznak. Szembeötlő, hogy az óvodapedagógus és tanítóképzés esetében a tanárképzésben megjelenő kompetenciák alig szerepelnek. A rendeletek ugyanakkor nem adnak támpontot a tekintetben, hogy az általuk meghatározott tématerületek és kompetenciák mennyiben jelennek meg ténylegesen a leendő pedagógusok képzése során. Annak érdekében, hogy erről bizonyos mértékig képet kapjunk, pedagógusjelölt hallgatókat kérdeztünk a globális neveléshez kapcsolódó tapasztalataikról.

3.2. Kérdőíves felmérés pedagógushallgatók körében

A Szövetség a pedagógusjelölt hallgatók tapasztalatait felmérendő a 2012-ben a hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálat (Hain – Nguyen Luu 2012) megismétlésében való közreműködésre kérte fel a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember-Környezet Tranzakció Intézetének, a Nyíregyházi Egyetem Környezettudományi Intézetnek és a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének munkatársait. A kutatásban a felsorolt egyetemek pedagógia szakos hallgatói vettek részt kitöltőként, az ELTE PPK pszichológia BA szakos hallgatói pedig az adatok feldolgozásában működtek közre.⁹ A kérdőíves felmérés célja annak vizsgálata volt, hogy a hallgatók számára mennyire fontosak bizonyos globális témakörök és szempontok, milyen formában jelennek meg ezek a mindennapi életükben, illetve hogy véleményük szerint milyen mértékben jelennek meg pedagógusképzési programjukban. A 2012-es kutatáshoz képest új elemként a globális témakörök és kompetenciák mellett a módszertani ismeretekre is rákérdeztünk. A felmérésben a 2012-ben Hain – Nguyen Luu által alkalmazott kérdőív aktualizált, kiegészített változatát használtuk. A diákok részvétele a válaszadásban önkéntes és anonim volt.

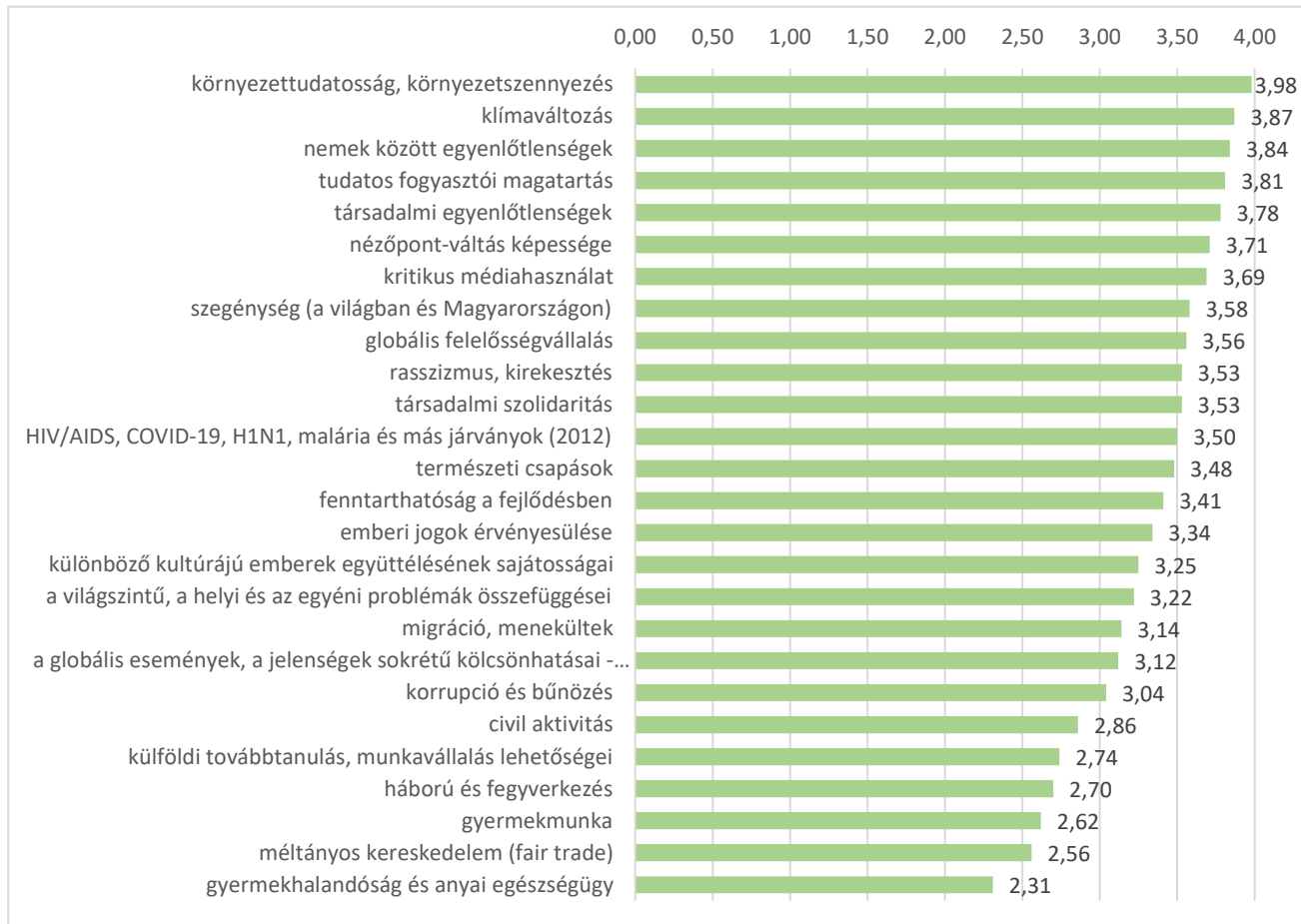
Az online kérdőíveket a közreműködő egyetemek oktatóinak segítségével juttattuk el a hallgatókhoz, a négy egyetemről pedig összesen 305 értékelhető válasz érkezett.

⁹ Az előzetes kutatási eredmények röviden bemutatásra kerültek a *Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején* című 2021-es HuCER konferencián 2021. május 27-én.

Hallgatói tájékozottság önmegítélése a globális nevelés témaköreiben

A kérdőív először a hallgatók tájékozottságát vizsgálta saját megítélésük alapján egy 26 elemből álló szempontrendszer mentén: egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük saját tájékozottságukat a megadott témák tekintetében (1. ábra).

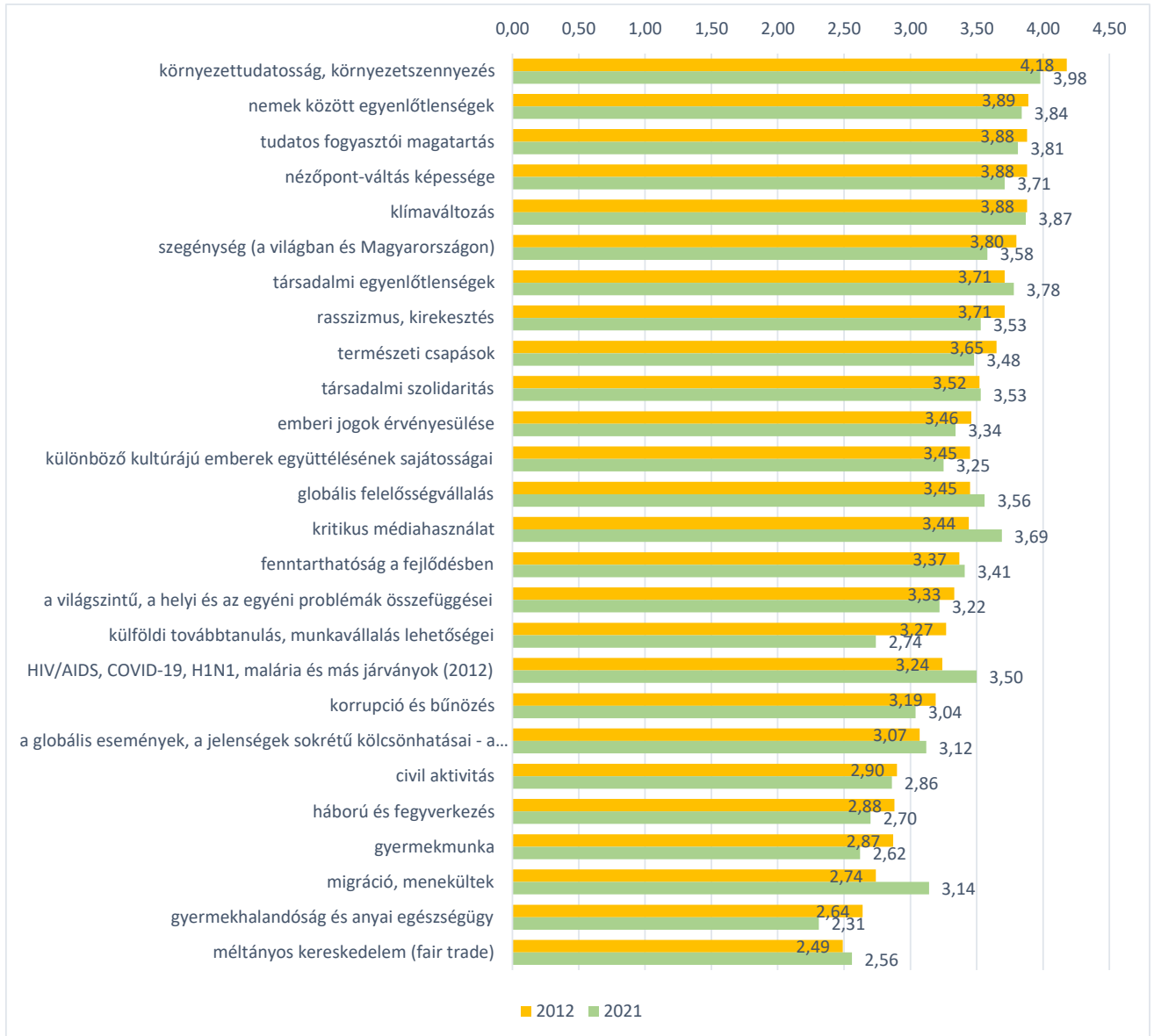
1. ábra: Hallgatói tájékozottság önmegítélése a globális nevelés témaköreiben, 2021



Forrás: saját szerkesztés

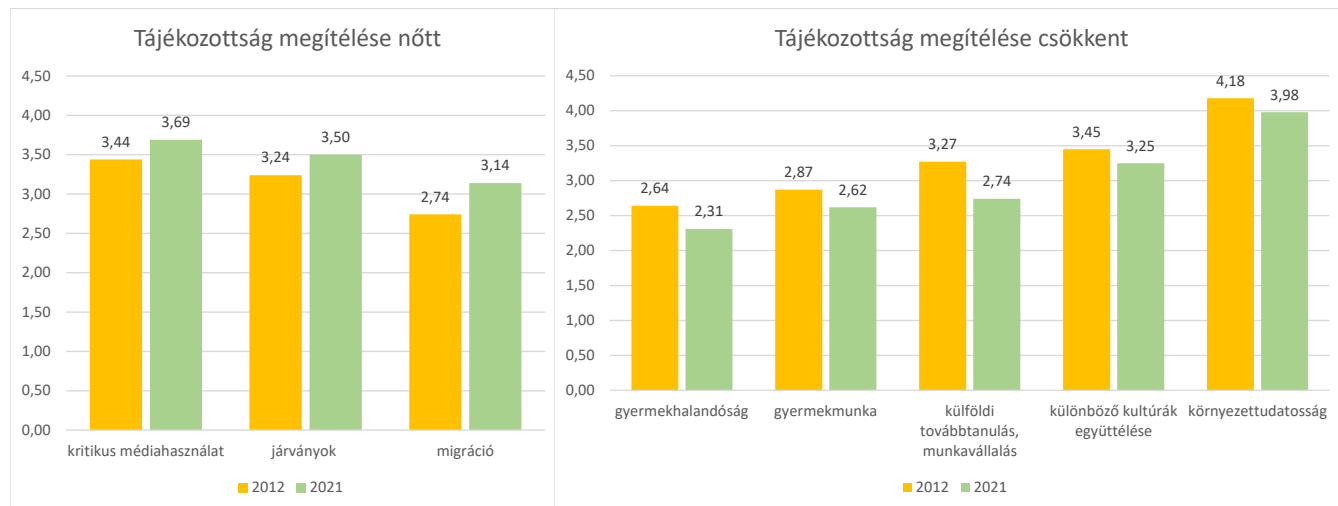
A 2012-es és 2021-es eredmények összevetése alapján megállapítható, hogy a kitöltők tájékozottsága hasonló mintázatot mutat a két vizsgálat időpontjában (2. ábra), azonban néhány témakörben jelentős különbségeket fedeztünk fel. "Javult" például a kritikus médiahasználat, a járványok és a migráció témakörökben a hallgatók tájékozottsága önmegítélésük alapján a 2012-es adatokhoz képest. Más témakörökben viszont a mai válaszadók kevésbé érzik magukat tájékozottnak, mint a 2012-es adatfelvétel során; ide tartozik a különböző kultúrákról, a környezettudatosságról és környezetszennyezésről, a gyermekhalandóságról, az anyai egészségügyről, a gyermekmunkáról, a szegénységről, valamint a külföldi továbbtanulási és munkavállalási lehetőségekről való tájékozottság (3. ábra).

2. ábra: Hallgatói tájékozottság önmegítélése a globális nevelés témaköreiben, 2012 és 2021



Forrás: saját szerkesztés

3. ábra: Témakörök, amelyek esetében a hallgatói tájékozottság megítélése javult, illetve csökkent



Forrás: saját szerkesztés

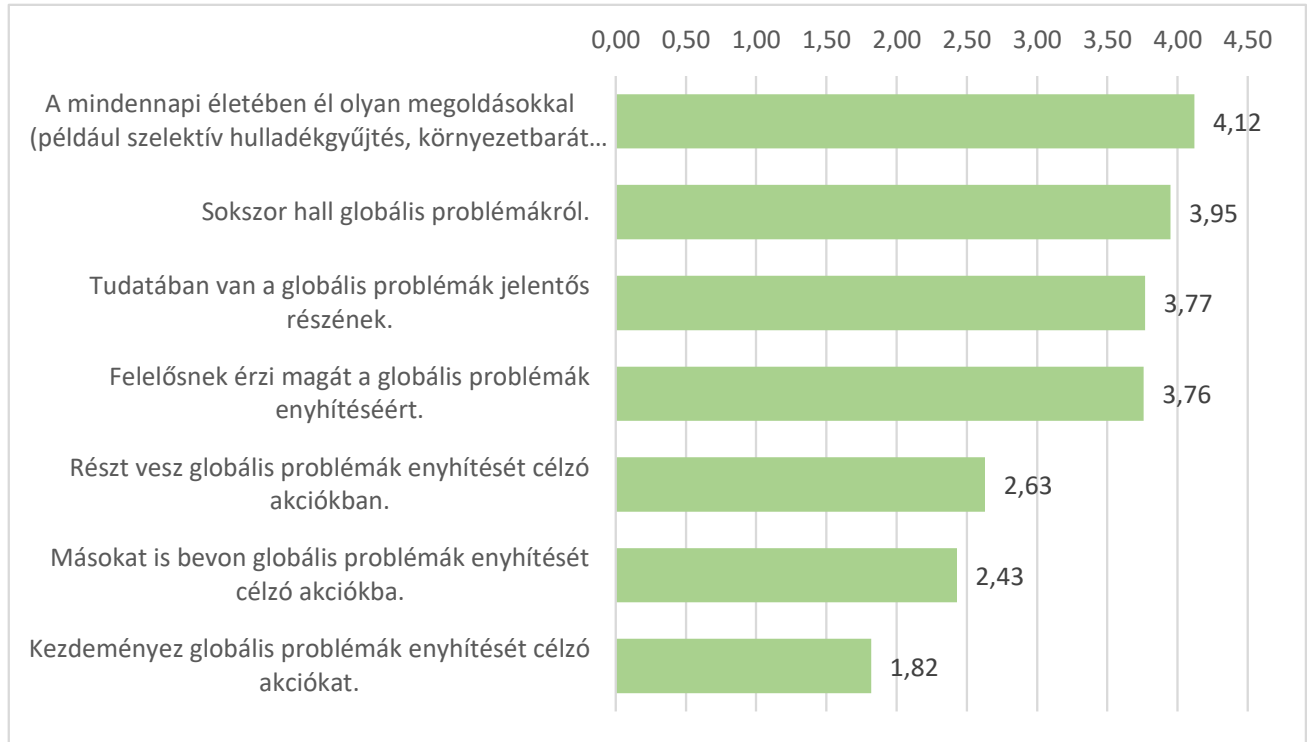
A válaszadó pedagógushallgatók globális témakörökben való tájékozottságának önmegítélésében az említett különbségek ellenére sem találtunk jelentős eltéréseket¹⁰ a 2012-es adatokhoz képest. Ezekből az adatokból azonban nem következik feltétlenül az, hogy a hallgatók valóban tájékozatlanabbak vagy épp jártasabbak lennének a megadott témákban. A válaszadói csoportok hozzáférés alapú kiválasztása miatt az eredmények összehasonlítása csupán tájékozódó, tájékoztató jellegű lehet, és kizárólag a válaszadói csoportokra vonatkozik, nem általánosítható a hazai pedagógusképzés egészére. A globális problémakörök egyre komplexebb feltárása befolyásolhatja, hogy a hallgatók mennyire szigorú szempontok alapján ítélik magukat jártasnak egy-egy témában, ami tovább árnyalja értelmezésünket. Bizonyos globális folyamatok láthatólag hatással voltak a hallgatók tájékozottságra, így a nemzetközi menekülthullám, illetve a COVID19-járvány nagy valószínűség szerint hozzájárult ahhoz az eredményhez, hogy a legjelentősebb „javulást” a tájékozottság megítélésében a migráció és a járványok témakörei esetében figyelhetjük meg.

A globális problémák érzékelése és az enyhítésüket célzó aktivitás a hallgatóknál

A tájékozottságon túl fontos kérdés, hogy a hallgatók mennyire érzékelik a globális problémák fontosságát, illetve ezen problémák enyhítésében (saját házuk táján végzett tudatos viselkedés, vagy célzott akciókban való részvétel) mennyire aktívak. Az érzékelés és aktivitás nyolc kategóriáját határoztuk meg, melyeket 1-5-ig terjedő skálán kellett a válaszadóknak pontozniuk. A növekvő skálaértékek növekvő problémaérezkelést jeleznek. (4. ábra).

¹⁰ Mann-Whitney U-teszt eredményei alapján ezekben az esetekben a különbségek $p < 0.05$ szinten szignifikánsak.

4. ábra: A globális problémák érzékelése és az enyhítésüket célzó aktivitás a hallgatóknál



Forrás: saját szerkesztés

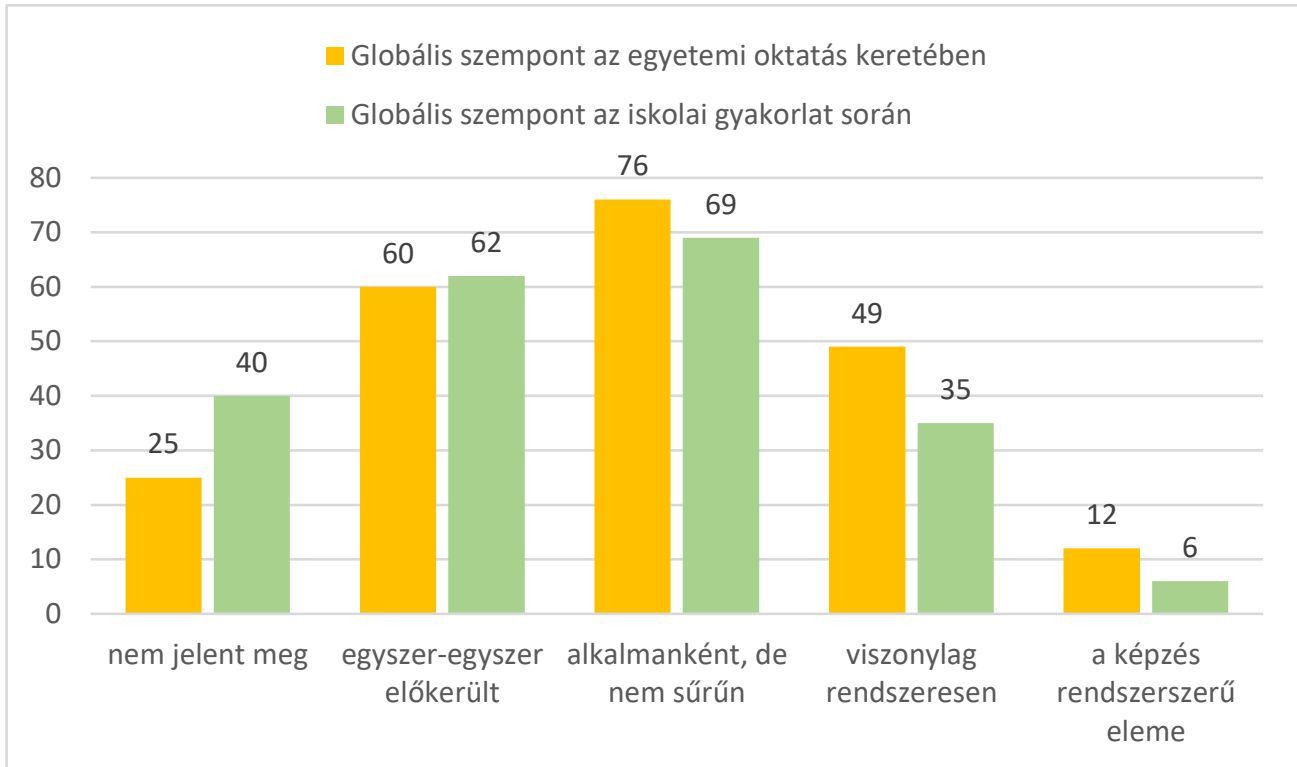
A kérdésre adott pontszámok egyszerű összegzésével két változót képeztünk, melyek a *globális problémák érzékelését*, illetve a *globális problémák enyhítését célzó aktivitást* jellemezték a hallgatóknál. A két változó között közepes mértékű összefüggés (pozitív korreláció)¹¹ volt, és a várakozásnak megfelelően a problémák érzékelése erősebb volt, mint a problémák enyhítését célzó aktivitás. Eredményeink alapján a globális problémák érzékelése és a cselekvéses aktivitás tehát nem független egymástól. Bár a problémák érzékelése kifejezettebb, mint az aktív cselekvés, magasabb aktivitási szint magasabb fokú problémaérzékelés esetén valószínűbb. Az elemzés arra is rávilágított, hogy a globális problémák érzékelése a hallgatók által elvégzett félévek és a képzés során megismert globális témák számával együtt nő, illetve, hogy a problémák enyhítését célzó aktivitás a korrall és a képzés során megismert globális témák számával nő.

Globális témakörök hallgatói érzékelése a képzésben és az iskolai gyakorlatokon

Az 5. ábra azt mutatja be, hogy a hallgatók megítélésük szerint milyen mértékben találkoztak globális témakörökkel az egyetemi oktatás keretében, illetve az iskolai gyakorlat során. Ezt egy ötfokú Likert-skálán mértük. Az ábrán az oszlopok a válaszadók számát jelölik.

¹¹ $r_{\text{Pearson}} = 0.43$; $p < 0.001$; $N = 237$

5. ábra: Globális témák megjelenésének hallgatói érzékelése a képzésben és az iskolai gyakorlat során



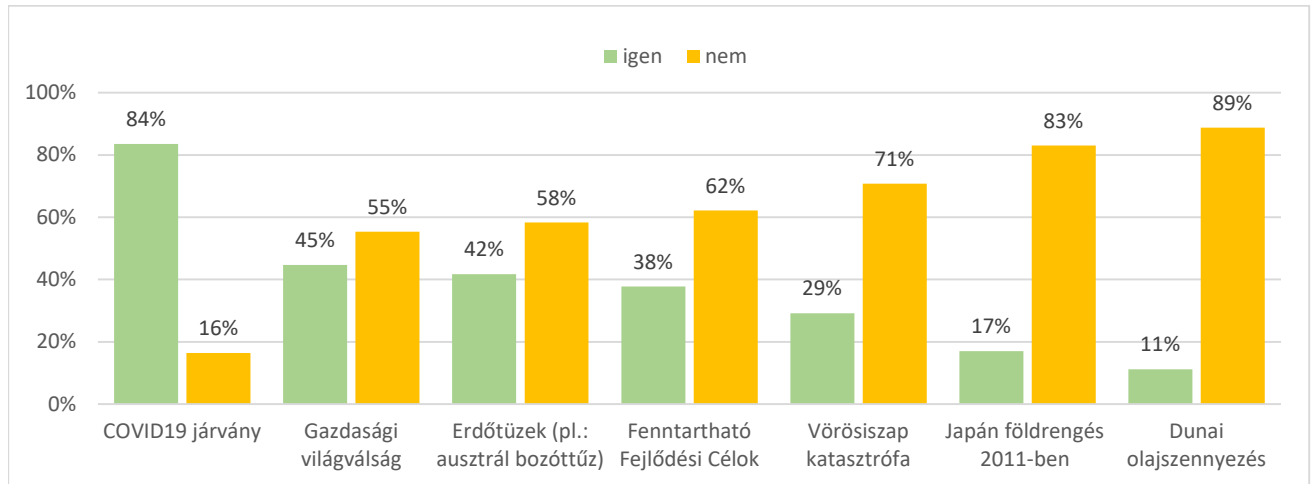
Forrás: saját szerkesztés

A kitöltők többsége, azaz mintegy 60%-a szerint alkalmanként vagy egyszer-egyszer találkoztak képzésük során és az iskolai gyakorlatban globális problémaköröket érintő témákkal. Csak a hallgatók nagyon kis hányada, kb. 5%-a gondolja, hogy a pedagógusképzésnek rendszerszerű része lenne a globális kérdések tárgyalása. Ezzel szemben kétszer annyi hallgató, a kitöltők kb. 11%-a gondolja úgy, hogy egyáltalán nem jelenik meg a globális szempont képzése során. A felsőoktatási szintéren valamivel magasabb, míg az iskolai gyakorlat keretében alacsonyabb arányokat mutat a globális szempont érvényesülése a tanárjelöltek válaszainak összesítésében.

Amikor arra kérdeztünk rá, hogy maga a hallgató egyetemi dolgozati, vagy órai prezentációs témának választott-e valamilyen globális témát, vagy dolgozatában/prezentációjában kitért-e globális szempontokra, a válaszadók 42%-a válaszolt igennel. A kitöltők kb. 48%-a pedig találkozott az adott felsőoktatási intézményben vagy gyakorlóiskolában valamilyen globális témával foglalkozó tematikus rendezvénnyel (pl. Föld napja).

Rákérdeztünk arra is, hogy előfordult-e aktuális, globális problémák megbeszélése, vagy felmerültek-e példaként ezek a tananyaggal összefüggésben (6. ábra). A 7 megadott problémakör közül 6 esetében a válaszadók többsége nem találkozott a témával képzése folyamán. Kivételt képez a COVID19 járvány, a kitöltők 84%-a nyilatkozott úgy, hogy volt róla szó a képzése során.

6. ábra: Aktuális globális problémák előfordulása (pl. megbeszélése a tananyag részeként, vagy példaként való felhozása) a tanárképzés során



Forrás: saját szerkesztés

A statisztikai elemzések kapcsolatot mutattak az között, hogy a globális témát dolgozatukban vagy prezentációjukban feldolgozók körében gyakrabban jelent meg a globális szempont az egyetemi képzés vagy gyakorlat során.¹² Egyúttal a globális témát feldolgozó diákok tájékozottabbnak is érzik magukat a globális ismeretekre vonatkozó 26 kérdésből 18 esetében, tehát a témák többsége kapcsán.

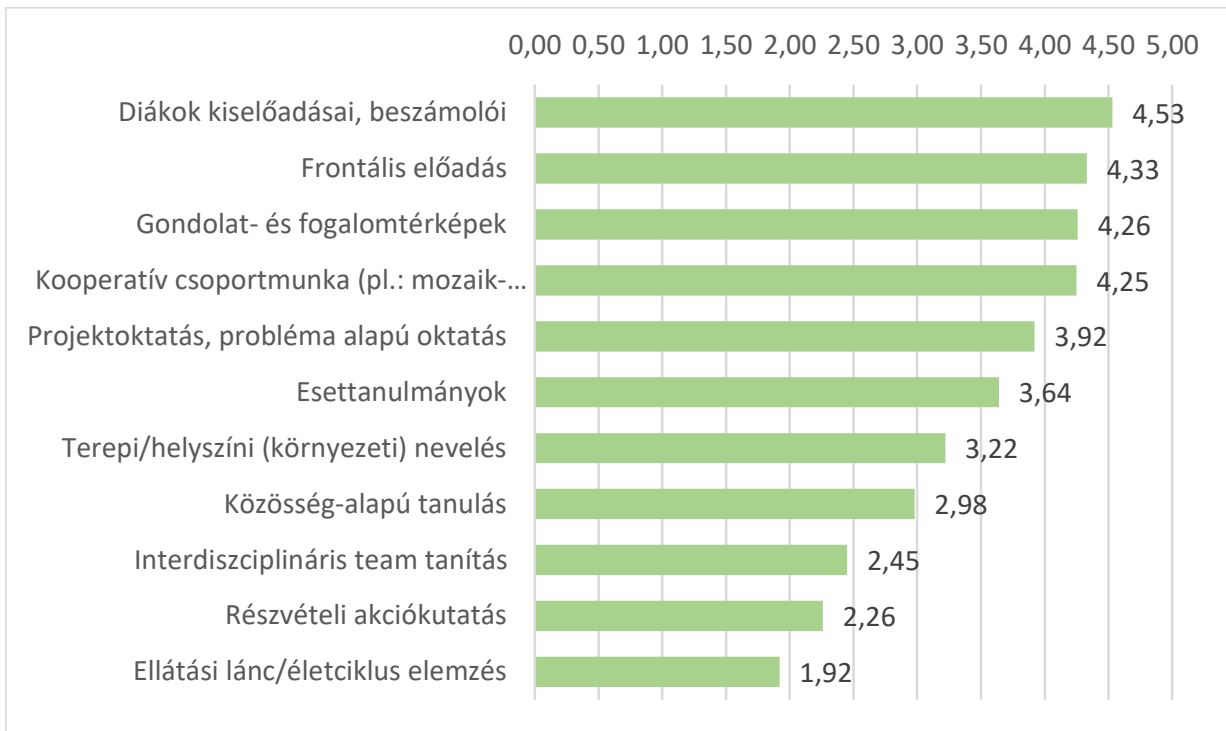
Pedagógiai módszerek ismerete és alkalmasságuk hallgatói megítélése

A „Pedagógiai módszerek” kérdéscsomag egy teljesen új blokkot képez a kérdőívben, mivel fontosnak tartottuk annak feltárását, hogy a válaszadó pedagógusjelöltek milyen módszereket ismernek, és a globális neveléshez melyeket tartják megfelelőnek.¹³ A pedagógiai módszerek kapcsán a hallgatóknak először egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük, hogy mennyire ismerik a 7. ábra x-tengelyén felsorolt pedagógiai módszereket.

¹² A Mann-Whitney-próba ($U = 6932.0$, $p = 0.019$) alapján azok között, akik választottak ilyen témát ($N=132$, $M=2.977$) gyakrabban jelent meg a globális szempont az egyetemi oktatásban vagy gyakorlatban, mint azok közt, akik nem választottak ilyen témát ($N=89$, $M=2.629$).

¹³ Ez a kérdésblokk Lozano – Barreiro-Gen (2021) tanulmánykötete alapjául szolgáló kérdőív magyar változatának (Mónus 2021) adaptálásával született.

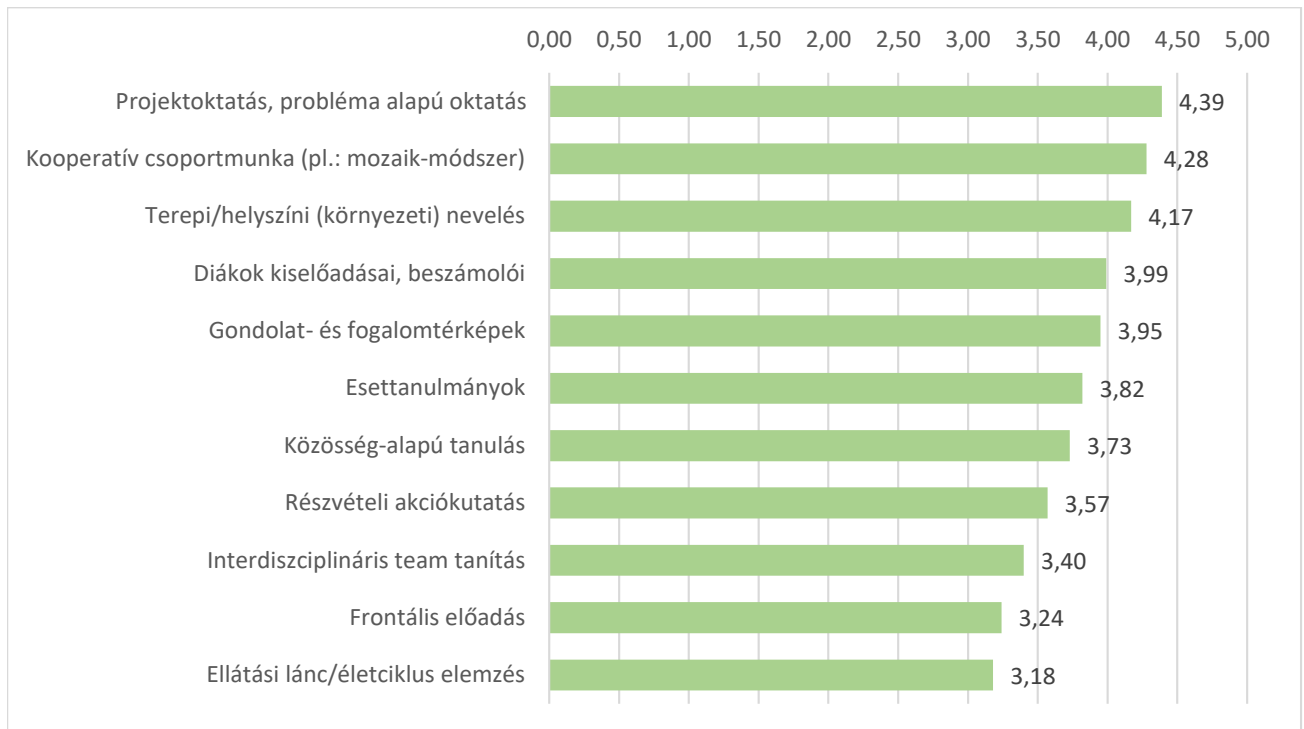
7. ábra: A pedagógiai módszerek ismerete



Forrás: saját szerkesztés

A fentiek közül az öt legismertebb pedagógiai módszer a diákok kiselőadásai, beszámolóí, a frontális előadás, a gondolat- és fogalomtérképek, a kooperatív csoportmunka, a projektoktatás és a problémaalapú tanítás. Az öt legkevésbé ismert módszer pedig az ellátásilánc-, ill. életciklus-elemzés, a részvételi akciókutatás, az interdiszciplináris team tanítás, a közösségalapú tanulás és a terepi/helyszíni (környezeti) nevelés. A pedagógiai módszerek közül a hallgatók szinte ugyanazt az öt módszert ítélték a globális nevelés tekintetében legmegfelelőbbnek, mint amelyekkel kapcsolatban a legtájékozottabbnak érzik magukat (8. ábra). Kivétel ez alól a frontális oktatás, ami hiába a második legismertebb módszer a válaszadó diákok körében, mégsem tekintik megfelelőnek a globális neveléshez. A terepi módszereket pedig az ismertségükhöz (3,22) képest jelentőségükben magasabbra (4,17) értékelték.

8. ábra: Pedagógiai módszerek alkalmasságának hallgatói megítélése



Forrás: saját szerkesztés

Látható az eredmények alapján, hogy a hallgatók általában ismernek a globális nevelés terén hatékonynak bizonyuló pedagógiai módszereket, ugyanakkor az új, szintén hatékony technikák (mint amilyen az életciklus-elemzés vagy a részvételi akciókutatás) még kevésbé ismertek a pedagógushallgatók körében.

3.3. Részvételi rendszertérképezés

A globális nevelés sok tekintetben a rendszerszemléletről szól, így a kutatásban ezzel összhangban az ún. részvételi rendszertérképezés módszerét alkalmaztuk, ami egy részvételiségen alapuló rendszermodellezési módszer, és amelyet egyre gyakrabban használnak alkalmazott kvalitatív kutatási technikaként. Lényege, hogy érintettek egy csoportja közös (személyes, de akár online) műhelymunka keretében kidolgozza egy adott kérdéskör vagy probléma oksági térképét vagy diagramját. A diagramok egyrészt tényezőkből épülnek fel, amelyek bármit képviselhetnek mindaddig, amíg változóként vannak kifejezve (azaz csökkenhetnek és nőhetnek), másrészt a tényezők közötti kapcsolatokról, amelyek oksági összefüggéseket jelölnek. A diagram azt ábrázolja, ahogy a résztvevők a kérdéses rendszer oksági struktúráját elképzelik. A diagram elkészíthető papíron vagy táblán egyszerű anyagok felhasználásával, de digitális vizualizációs eszközök használata révén is. A részvételi rendszertérképezés módszerében a részvételiség azt jelenti, hogy a diagram elkészítésében és részben értelmezésében is a megvitatandó kérdés által érintett csoportok képviselői vesznek részt. Jelen kutatásban egy hazai (Király et al. 2013) és egy külföldi példa (Barbrook-Johnson – Penn 2021) alapján dolgoztuk ki az általunk alkalmazott módszertani eljárást.

Miért érdemes a részvételi rendszertérképezés módszerét alkalmazni?

Fontos, hogy a folyamattal szemben reális elvárásokat fogalmazzunk meg: a végeredmény nem a rendszer tökéletes modellje, hibákat és hiányosságokat tartalmaz, az elkészített diagram pedig a valóság helyett az azt megalkotó embercsoport látásmódját tükrözi, tehát nem lehet a valóság objektív leképezésének tekinteni. A rendszertérképezés előnye ugyanakkor abban rejlik, hogy olyan elemzési eszközt biztosít, amely felhasználható komplex témák megvitatására és feldolgozására. Bár a térkép csak egy kiválasztott emberekből álló csoport véleményét tükrözi egy adott időpontban, mindenképpen sokat elárul arról, hogy az érintettek hogyan gondolkodnak az adott rendszerről, segít strukturálni saját gondolkodásukat, valamint ötleteket és javaslatokat megfogalmazni a rendszer megváltoztatása érdekében. Az ilyen típusú modellek nem pusztán a rendszerben működő tényezőket tárják fel, hanem a közöttük lévő kapcsolatokat is, miközben dokumentálhatóvá teszik a diagramot kidolgozó csoport gondolkodási folyamatát is. A rendszertérképek és elemzésük a kvalitatív társadalomkutatási módszerekhez hasonlóan új témákat, kérdéseket vagy új értelmezési lehetőségeket generálnak. A térképek hasznosítása változatos lehet: az így leképezett gondolati modellek fontosak lehetnek a tudományban, a szakpolitikai vagy intézményi döntéshozatalban stratégiaalkotás vagy akár közösségépítés során is. Az ilyen típusú alkalmazott rendszertudomány növelheti a résztvevők motivációját, és segíthet megérteni számukra, hogy miért szükséges a megcélzott változások beindításához a teljes rendszert figyelembe venni. Ezen túl a különböző szektorok képviselőit együttgondolkodásra, közös tanulásra ösztönzi, így a megalkotott térképeknek akár a workshopokon túlnyúló utóéletük is lehet. A diagramok digitalizált változata hasznos eszköz az eredmények kommunikációja során, és további elemzések, kutatások alapját is képezheti. A módszer hátránya ugyanakkor, hogy természetesen leegyszerűsítheti a megragadni kívánt jelenség komplex jellegét, illetve, hogy a résztvevőket belekényszerítheti egy merev, analitikus gondolkodásmódba, amihez nem mindenki alkalmazkodik könnyen vagy szívesen.¹⁴

A projekt által alkalmazott módszer lépései és keretei

Jelen módszertan esetében az oksági diagram megalkotása két lépésben történt két külön megtartott, egyenként 2,5-3 órás online facilitált workshop keretében. Elsőként a résztvevők egyéni, majd azokra alapuló közös elmetérképet készítettek a központi kérdés kapcsán. Az első fázis végpontjaképp az elmetérkép alapján a csoport együtt meghatározta, hogy mi legyen a következő alkalommal az oksági diagram kiinduló tényezője. A második lépésben a résztvevők elkészítették a kérdéses rendszer oksági diagramját, amit már maguk is elkezdtek értelmezni a workshop során, végül következtetéseket és ajánlásokat fogalmaztak meg. A kutatásban három 3-6 fős csoporttal, összesen 14 fővel dolgoztunk együtt, tehát végeredményül 3 diagram született. A csoportokba olyan érintetteket igyekeztünk meghívni, akik minél változatosabb háttérrel, de a vizsgált kérdéssel kapcsolatban releváns információval vagy szemszöggel rendelkeztek, annak érdekében, hogy minél eltérőbb nézőpontok találkozzanak a beszélgetések során és alakítsák ki a végső diagramokat. Végül két szakértői és egy diákcsoportot hoztunk létre. A szakértői csoportokban frissen végzett vagy jelenleg is tanulmányaikat folytató PhD

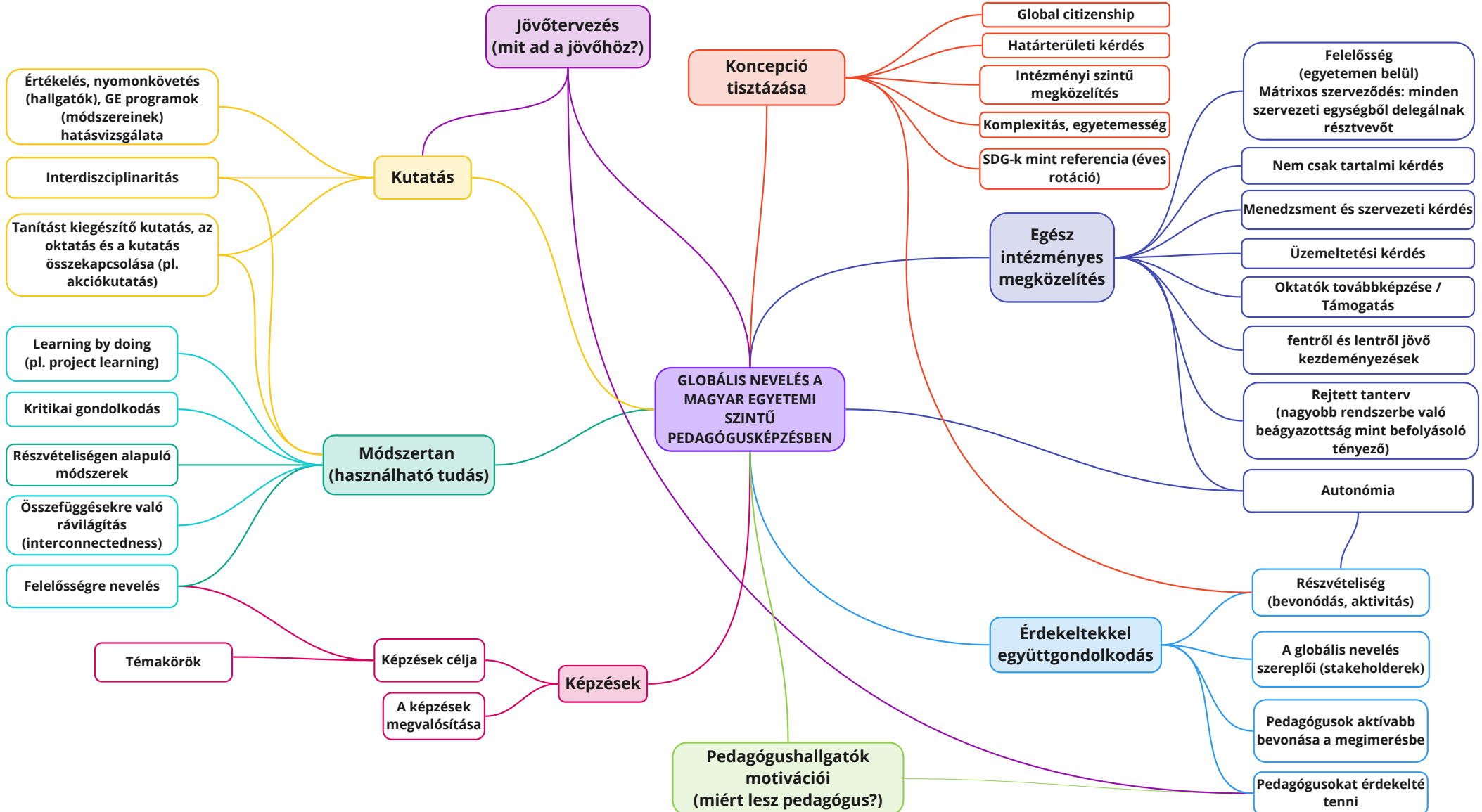
¹⁴A kutatáshoz áttekintett részvételi rendszertérképezést alkalmazó és vizsgáló kutatások részletes képet nyújtanak a módszertani és egyéb aspektusokról: Barbrook-Johnson – Penn 2021, Király 2017, Király et al. 2013, Király et al. 2016, Penn – Barbrook-Johnson 2019.

hallgatók képviselhették a diákok szemszögét. A diákcsoportban ugyanakkor szeretnénk volna megadni a lehetőséget az alap- és mesterképzésben résztvevőknek is, hogy szabadon, a szakértői tekintély esetlegesen feszélyező hatása nélkül is kifejthessék véleményüket.

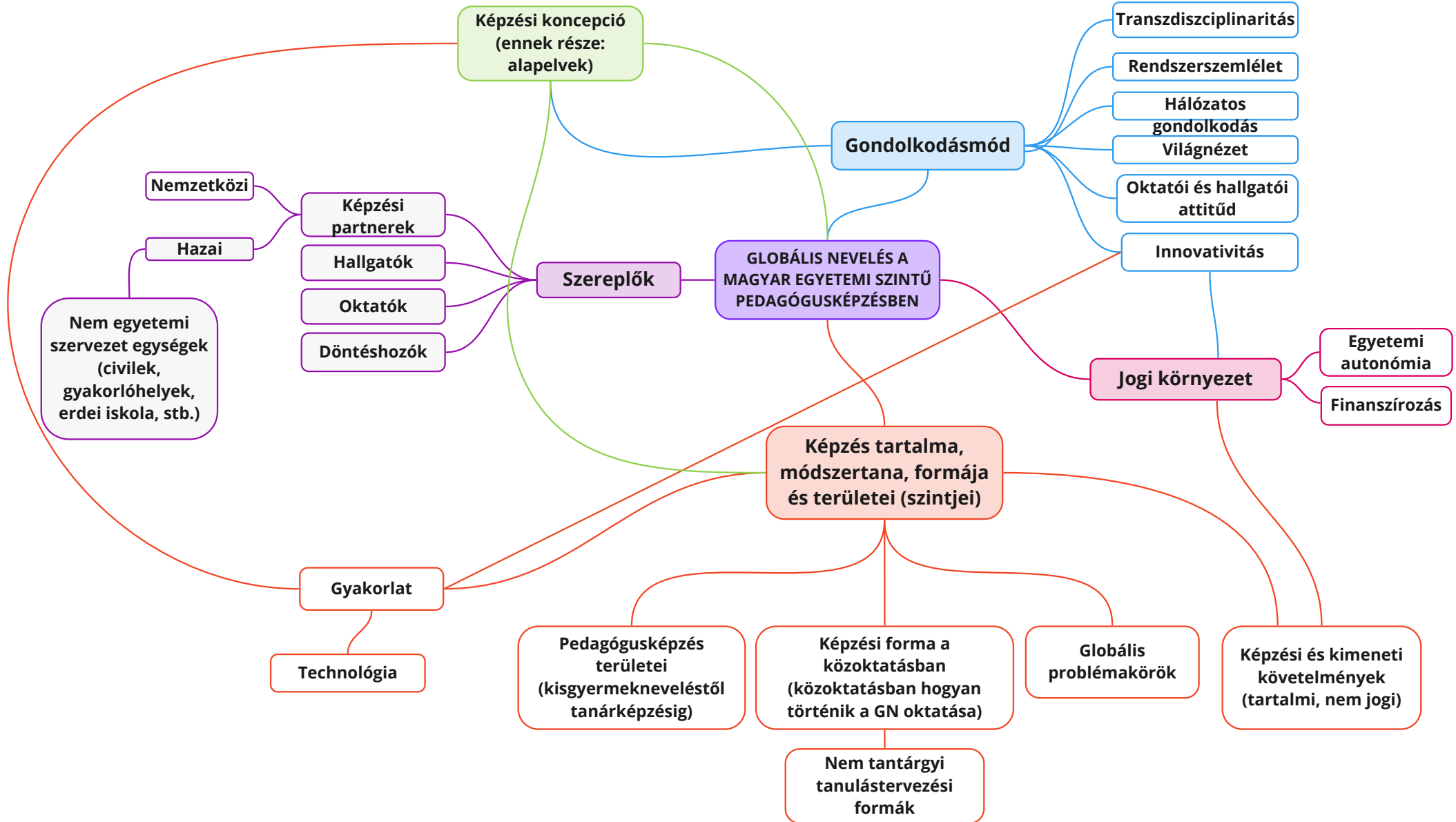
Elmetérképek

Az elmetérképek központi kiinduló fogalma minden csoport esetében *a globális nevelés a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben* volt (pl. a két szakértői csoport elmetérképét, 9-10. ábra). A résztvevők által összegyűjtött kapcsolódó fogalmak a három csoportban pont annyi hasonlóságot mutattak, amennyi különbséget. Már az elmetérképek megrajzolásakor kiderült, hogy az egyes csoportoknak eltérő gondolatmenete és prioritásai vannak. Az elmetérkép megalkotásának lazább, asszociatívabb folyamata során a csoportok tagjai „kibeszélték magukból” a kérdésre vonatkozó elsődleges koncepcióikat, és egymással, egymás gondolatiságával is megismerkedhettek. Az elmetérképek segítettek a kérdéskör behatárolásában, és abban is, hogy a „valódi feladat”, azaz az oksági diagram megalkotásához megegyezzenek egy olyan a szűkebb témában, amit együtt fel kívántak dolgozni.

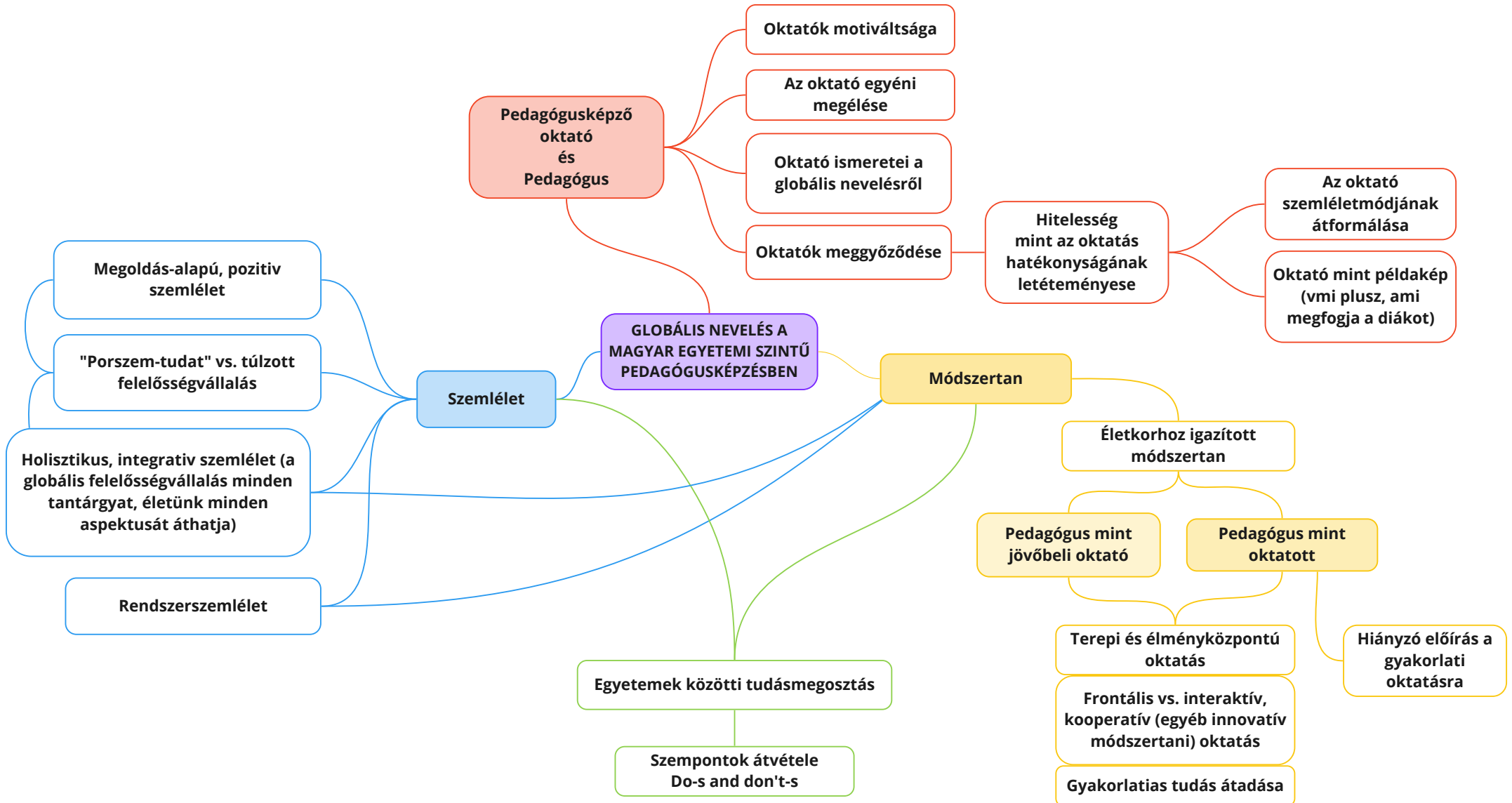
9. ábra: 1. szakértői csoport elmetérképe



10. ábra: 2. szakértői csoport elmetérképe



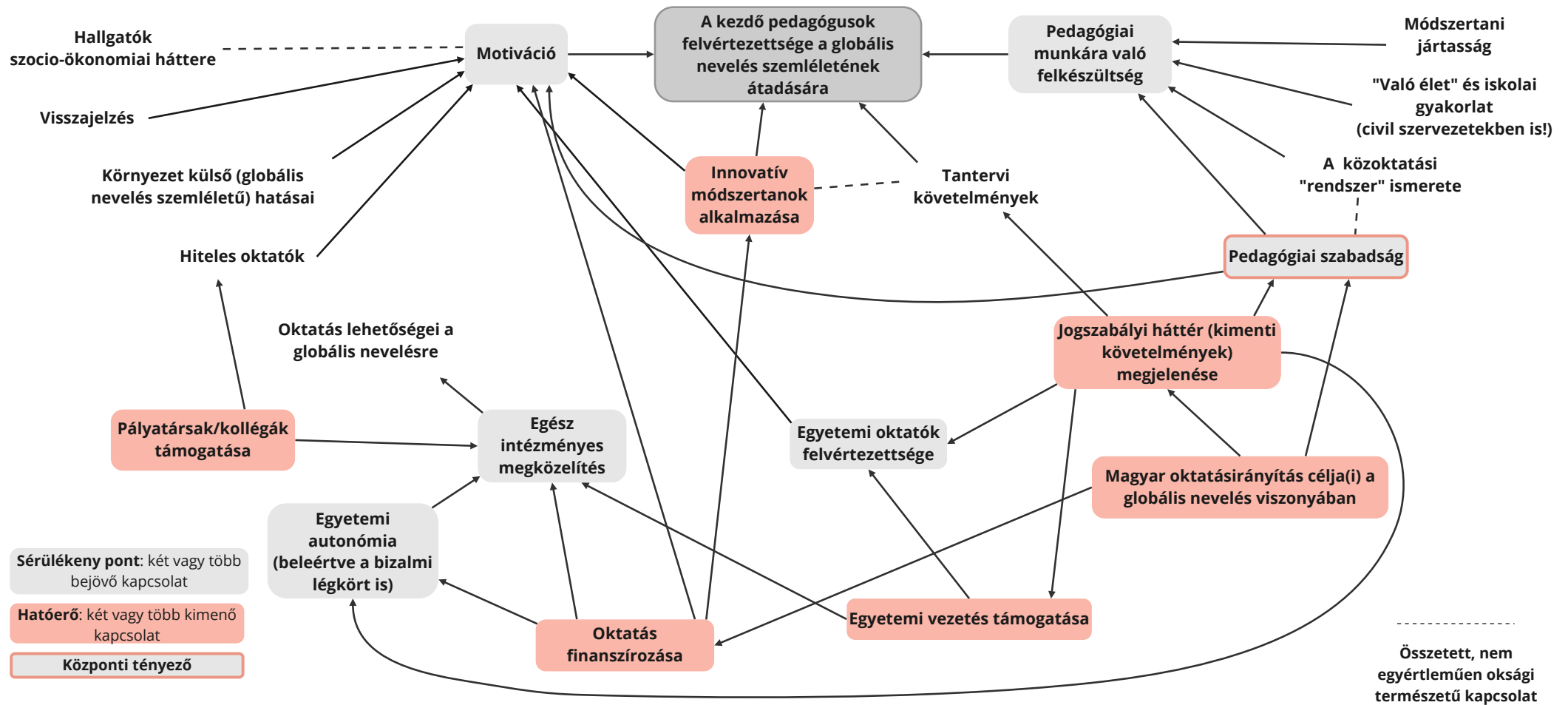
11. ábra: diákcsoport elmetérképe



Oksági diagramok

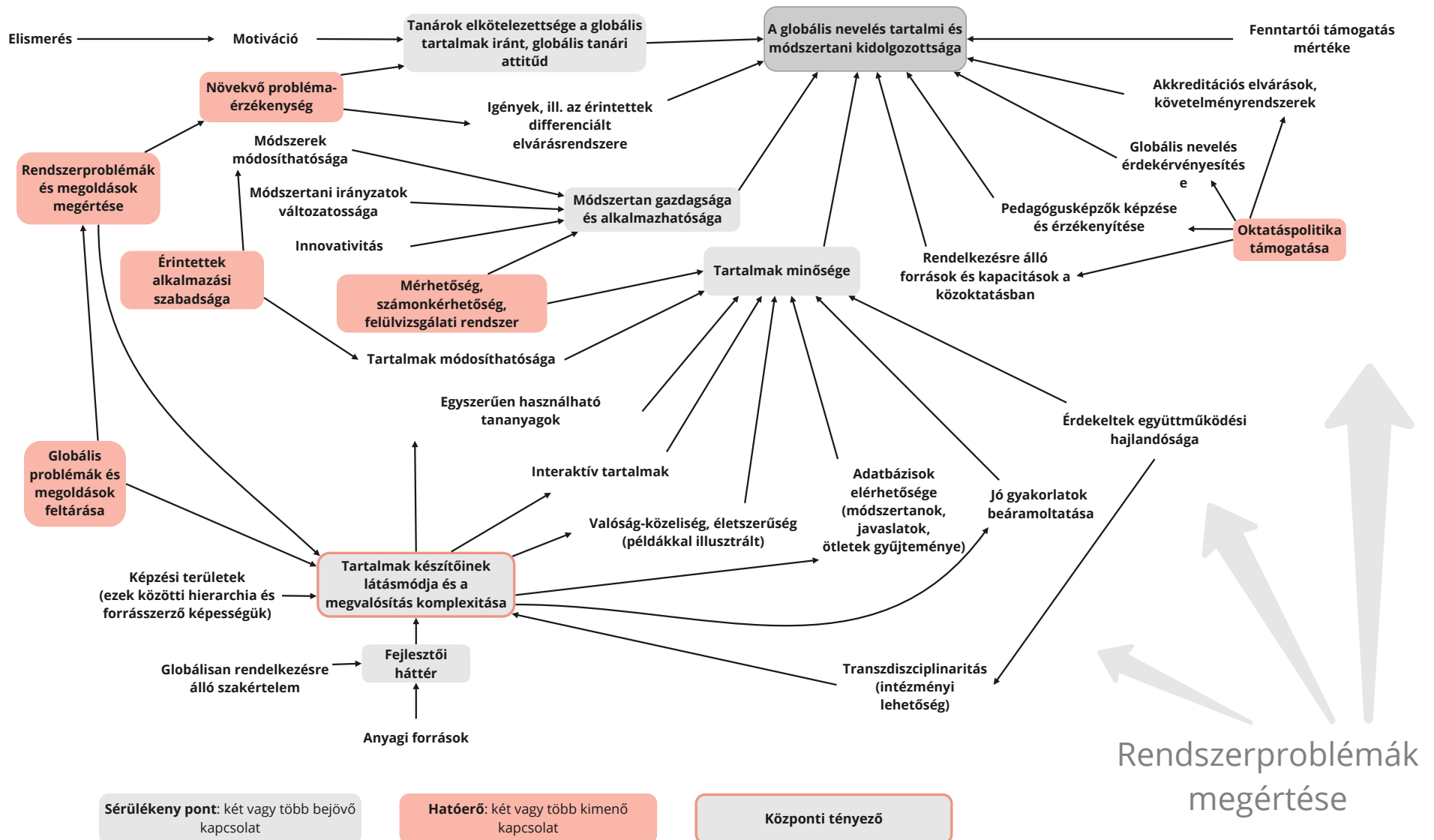
Az oksági diagramokat sok szempontból lehet és érdemes elemezni. A három csoport oksági diagramjainak (12-14. ábra) egyszerű deskriptív mutatóinak összehasonlítása alapján az látszik, hogy az egyes csoportok között akár jelentős eltérés is lehet abban, hogy hány változóval érezték teljesnek az általuk alkotott rendszert, illetve, hogy milyen sűrű kapcsolati hálót alakítottak ki a változók között (2. táblázat).

12. ábra: 1. szakértői csoport oksági diagramja ¹⁵

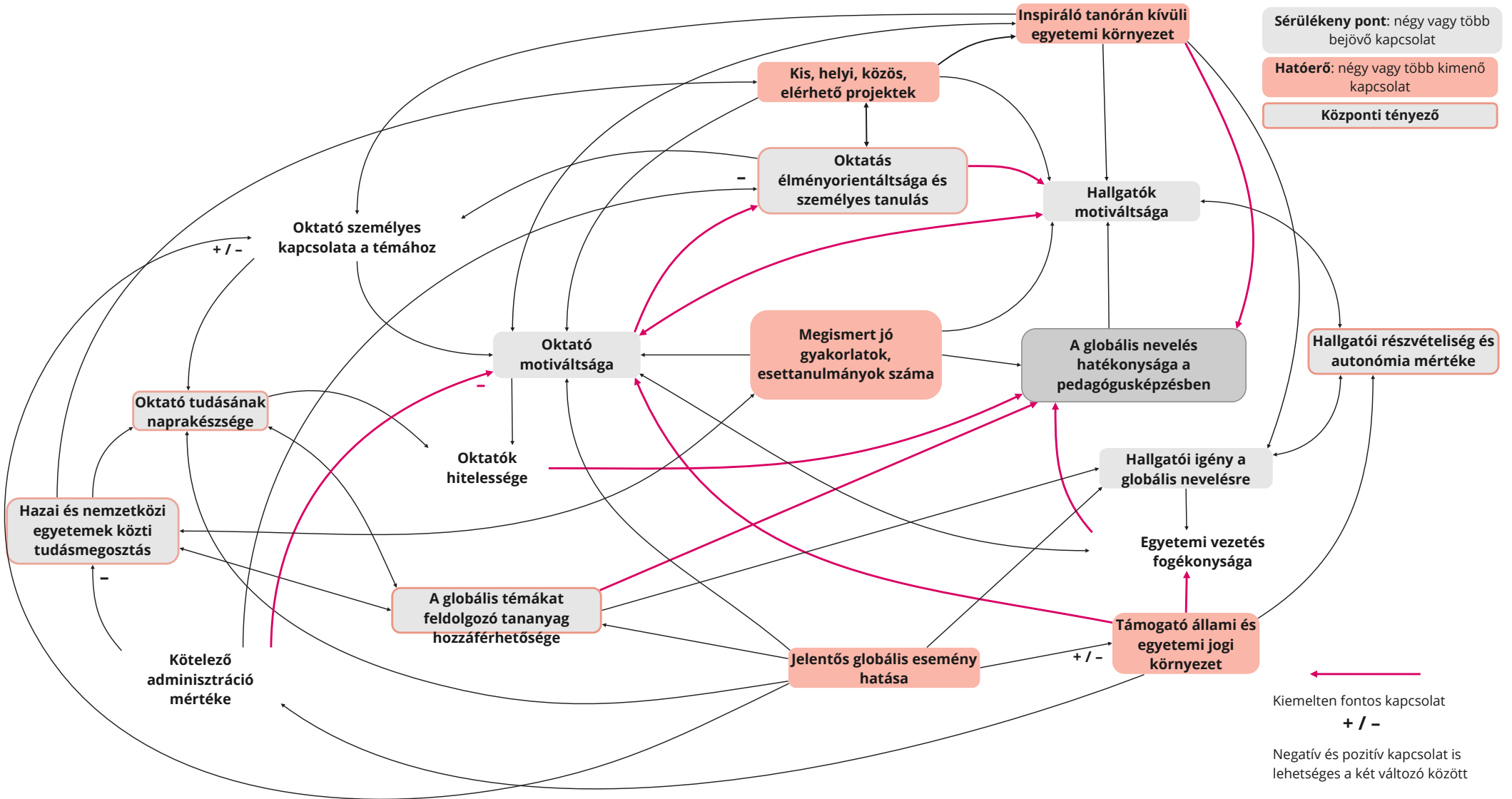


¹⁵ Egy változó kétféleképpen befolyásolhatja egy másik tényezőt. Ha az első növekszik, és a másik tényező is növekszik, akkor ez pozitív kapcsolat. Ha az első nő, viszont a másik csökken, akkor negatív kapcsolatról beszélünk. Ez nem értékítélet, csak azt jelzi, hogy két változó azonos vagy ellentétes irányban változik. Ezeket az összefüggéseket a diagramban általában a nyilak mellett megjelenő "+" és "-" jelek segítségével ábrázoljuk. Mivel a csoportok által készített diagramokban szinte kizárólag pozitív kapcsolatok voltak, ezért mi csak a negatív, vagy a negatív és pozitív kapcsolatokat jelöltük ábrán.

13. ábra: 2. szakértői csoport oksági diagramja



14. ábra: Diákcsoport oksági diagramja



2. táblázat:**Az oksági diagramok összehasonlítása a változók és kapcsolatok száma alapján**

	Változók száma	Kapcsolatok száma
1. szakértői csoport	22	38
2. szakértői csoport	34	46
Diákcsoport	18	47

A táblázatból, de az ábrákra tekintve is látszik, hogy a 2. szakértői csoport esetében lett a legtöbb a tényezők száma, ám ezek rendelkeznek átlagban a legkevesebb kapcsolattal is, így az ábrán belül a változók inkább lineáris kapcsolatokban vesznek részt, és sok köztük az olyan, ami csak két, vagy mindössze egy kapcsolaton keresztül illeszkedik a diagramba. A legkevesebb változót a diákcsoport tagjai határozták meg, ugyanakkor ezek szinte mindegyikét több kiinduló és bejövő kapcsolattal is beágyazták a rendszerbe. E mögött olyan praktikus tényezők is állhatnak, mint az, hogy hány résztvevő volt jelen (a diákcsoportban voltak a legkevesebben, három fő), vagy hogy mire jutott idő a csoportmunka során. Messzemenő következtetést ebből levonni tehát nem feltétlenül lehetséges, mindenesetre a moderátorok tapasztalata is az volt, hogy míg egyik csoport szívesebben elidőzött a tényezők minél részletesebb kibontásával, addig egy másik csoportot jobban megmozgatott a kapcsolatok minél teljesebb feltárása.

Ellentétben az elmetérképekkel, az oksági diagramoknak nem ugyanaz volt a kiindulópontja, mindegyik csoport más-más fókuszot határozott meg, bár ezek között egyértelmű az átfedés.

1. szakértői csoport: A kezdő pedagógusok felvérteztsége a globális nevelés szemléletének átadására

2. szakértői csoport: A globális nevelés tartalmi és módszertani kidolgozottsága

Diákcsoport: A globális nevelés hatékonysága a pedagógusképzésben

Az diagramok elemzésének egyik fontos megközelítése, amit maguk az ábrák „sugallnak”, hogy a változók közül kiemelkedő jelentőségük lehet a rendszeren belül azoknak, amelyek jól kivethető csomópontként sok bejövő vagy kimenő kapcsolattal rendelkeznek. Barbrook-Johnson – Penn (2021) alapján a kapcsolatok jellege szerint a rendszerben lehetnek sok más tényező által befolyásolt (számos bejövő kapcsolattal rendelkező) **sérülékeny pontok**, illetve erős befolyással (sok kimenő kapcsolattal) bíró **kulcstényezők/hatóerők**. A sok kijövő és bejövő kapcsolattal is rendelkező változók központi (jól beágyazott vagy bekötött) **tényezői** a rendszernek, és sokszor hidat képeznek a diagram távolabbi pontjai között is.

Az **1. szakértői csoport** diagramjából első ránézésre is a motiváció tényezője a legszembeötlőbb. A legtöbb, kilenc bejövő és egy kimenő kapcsolattal rendelkezik, így ez az egyik legsérülékenyebb pontja a rendszernek a résztvevők szerint. Tehát számos változó befolyásolja a motivációt, miközben maga is közvetlenül hatással van a diagram kiinduló tényezőjére ('a kezdő pedagógusok felvérteztsége a globális nevelés szemléletének átadására'), így ha elsőre nem is tűnik fontos hatóerőnek a belőle kiinduló nyilak száma miatt, valójában a csoport a kezdő pedagógusok felkészültségét az egyik legközvetlenebbül befolyásoló tényezőként értelmezi.

Bár kevésbé, de szintén sérülékeny pont a 'pedagógiai munkára való felkészültség' elnevezésű változó, ami szintén közvetlen kapcsolatban áll a kiinduló tényezővel. Ez a tényező is sok beszélgetést generált, aminek az egyik tanulsága az volt, hogy hiába készíti fel a képzés a leendő pedagógust akár a szaktárgyi, akár a módszertani ismeretek és gyakorlat megszerzésén keresztül a pedagógiai munkára, a közoktatás valósága, az igazi iskolai élet így is sokként érheti a kezdő tanárt, aki így nem biztos, hogy innovatív, sokszor extra energiabefektetést igénylő tartalmak és módszerek alkalmazására fog koncentrálni. Elgondolkodtató, hogy a kiinduló tényezőt közvetlenül befolyásoló négy változó közül kettő a rendszer két legsérülékenyebb eleme, mindamelllett, hogy az egyik befolyásos tényező, az 'innovatív módszertanok alkalmazása' is hatással van rá. A másik szakértői csoporthoz hasonlóan a pedagógiai szabadság itt is fontos szempont, mindenképpen az ábra jól bekötött, központi eleme. Öt kapcsolattal is rendelkezik, ezek közül kettő kimenő, kettő bejövő, egy pedig nem teljesen világos oksági természetű. Két kimenő kapcsolata a kiinduló tényezőre ható két legfontosabb változóba fut be, amivel össze is kapcsolja az ábra két jól elkülöníthető egységét, a motivációt és a pedagógiai munkára való felkészültséget, amelyek az ábra és a csoport logikája értelmében együtt adják ki a pedagógusok felvértezetttségét a globális nevelés terén.

Az ábrában a második legtöbb kapcsolattal rendelkező változó az 'egész intézményes megközelítés', ami a műhelybeszélgetés másik sok gondolatot ébresztő pontja volt. Négy bejövő és két kimenő kapcsolattal ez is inkább sérülékeny pontként jelenik meg a diagramban, holott lehetne olyan, jelentős befolyással bíró hatóerő, ami legalábbis az intézményen belül előmozdíthatna szinte bármilyen ügyet. Hogy mégsem így jelenik meg az ábrán, az tükrözheti azt, hogy a csoport tagjai számára ez egy vágyott, de sok mindentől függő, több fontos külső tényező által befolyásolt, tehát nem könnyen megvalósíthatónak érzékelt állapot. Hogy mennyire fontossá vált a csoport gondolkodásában, az is jelzi, hogy részletes javaslatokat fogalmaztak meg a kérdéssel kapcsolatban. A diagramban a legtöbb kimenő kapcsolattal rendelkező változók, tehát a jelentősebb hatóerők az 'oktatás finanszírozása', a 'jogsabályi háttér', a 'magyar oktatásirányítás célja(i) a globális nevelés viszonyában', az 'egyetemi vezetés támogatása', a 'pályatársak/kollégák támogatása', és az 'innovatív módszertanok alkalmazása' elnevezésű tényezők. Ezekből jól érzékelhető, hogy a csoport nagy jelentőséget tulajdonít az intézményen belüli, de talán még inkább az intézményen túli döntéshozók és érdekelt szereplők hozzáállásának.

Az eddig alkalmazott szempontok már egy diagram elemzése során is sok tanulsággal szolgálhatnak, de több diagram összevetése még érdekesebbé teszi az elemzést. Összehasonlításuk esetén érdekes megvizsgálni, hogy vannak-e a különböző diagramok tényezői között egyezések, átfedések, hogy milyen tématerületekbe sorolhatók be, és hogy ezek mely diagramokban vannak jelen. A különböző tényezőket egy-egy téma köré csoportosítva kirajzolódhatnak a diagramok hangsúlyai, és ezáltal a különböző csoportok esetleg eltérő értelmezési keretei (Király 2017). A kutatásban részt vevő három csoport diagramjai alapján tíz tématerületet, gyűjtőkategóriát hoztunk létre. A 3. táblázatban azt ábrázoltuk, hogy a különböző tématerületekhez hány változó társítható. Az 1. szakértői csoport esetében az intézményi és az intézményen túli szereplők hozzáállása kiemelten hangsúlyos tématerületek a rendszer szempontjából, de a kezdő pedagógusok és az őket oktatók felkészültsége is kiemelt fontosságú.

3. táblázat: Tématerületek a diagramokban

Tématerület	A tématerülethez kapcsolódó változók száma az egyes diagramokban		
	1. szakértői csoport	2. szakértői csoport	diákcsoport
A különböző szereplők motivációja	2	2	4
Az oktatók, pedagógusok pedagógiai felkészültsége	5	1	1
Globális nevelési segéd- és tananyagok	0	6	1
A pedagógusképzés során alkalmazott és oktatott módszertanok	1	4	1
Pedagógiai és intézményi szabadság, autonómia	2	3	1
Tudásmegosztás, együttműködés	0	4	2
Visszacsatolás, felülvizsgálati rendszerek	1	2	0
Intézményi vezetők, oktatók, hallgatók hozzáállása, támogatása	3	0	3
Oktatáspolitikai támogatása (szakpolitikai, jogi és pénzügyi vonatkozások)	5	5	1
Egyéb külső tényezők	2	0	1
Csak egy csoportnál megjelenő téma területek			
A globális problémák érzékelése és kezelése		3	
Hallgatói élmények és igények			5
Egyetemi adminisztráció mértéke			1
A közoktatási rendszer és valóság ismerete	2		

Kiemelés: minimum 3 tényező

A **2. szakértői** csoport kiinduló tényezője volt a legszűkebben értelmezett fogalom a három közül ('a globális nevelés tartalmi és módszertani kidolgozottsága'). A csoport tagjait a globális nevelés szempontjainak közvetítésére alkalmas tan- és segédanyagok valamint módszerek érdekelték, ezért a két másik diagramtól némiképp eltérő változókkal dolgoztak. A legtöbb kapcsolattal ellátott változók szinte kivétel nélkül valóban a kiinduló témához kapcsolódó tényezők: a 'tartalmak készítőinek látásmódja és a megvalósítás komplexitása', 'a globális nevelés tartalmi és módszertani kidolgozottsága', a 'tartalmak minősége' és a 'módszertan gazdagsága és alkalmazhatósága'. Az összesen negyvenhat kapcsolatot ábrázoló diagramban ez a négy tényező felel a kapcsolatokból harmincháromért, amiből csupán hét kimenő, az összes többi bejövő kapcsolat. Így a négyből három változó sérülékeny pont, egyedül a 'tartalmak készítőinek látásmódja és a megvalósítás komplexitása' változó rendelkezik öt bejövő és öt kimenő kapcsolattal. Ez központi, összekötő tényezőként számos hatást "gyűjt be", így hozzájárulva a készülő tartalmak minőségéhez. Érdekes, hogy a két másik ábrában sok kapcsolattal és a diákok esetében több változóval leírt motiváció kérdésköre ennek a csoportnak a diagramján nem kap akkora szerepet. A befolyásos hatóerők között három, a globális problémák rendszereszméletű megközelítésével kapcsolatos változó szerepel: 'globális problémák és megoldások

feltárása', 'rendszerproblémák és megoldások megértése' és 'növekvő problémaérzékenység'. A szemléletbeli változás szükségességét és az ahhoz vezető lépéseket olyannyira fontosnak tartotta a csoport, hogy a 'rendszerproblémák megértése' változót kiemelték, és a rendszer teljes egészére, külön-külön minden egyes tényezőre ható erőként ábrázolták. Véleményük szerint ez olyan alapfeltétel, ami nélkül nem képzelhető el a globális nevelés témáinak megfelelő tartalmi feldolgozása és módszertanainak kialakítása. Hasonlóan az első csoportnál megfigyeltékhez, ebben az ábrában is alapvető hatóerőként jelent meg az 'érintettek alkalmazási szabadsága' tényező. Ez egyszerre jelentette a tartalmak és módszerek kidolgozóinak és felhasználóinak szabadságát, és mint tématerületnek is, több változóval hangsúlyozták a fontosságát. Részben idekapcsolódik egy másik hatóerő is, a 'mérhetőség, számonkérhetőség, felülvizsgálati rendszer' tényező, ami az alkalmazás szabadságával együtt hatással van a tartalmak és módszertanok alkalmazhatóságára és minőségére. A második legtöbb kimenő kapcsolattal az 'oktatáspolitikai támogatása' változó rendelkezik a diagramban. Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy ezt a csoport az utolsó pillanatban adta hozzá a rendszerhez, ám azonnal egyetértés volt a tekintetben, hogy ez egy nagyon jelentős hatással bíró tényező.

A tématerületek szempontjából érdekes, hogy ez a csoport szentelte egy témának a legtöbb változót. Hűen a diagram kiinduló témájához, a tananyagok területéhez hat tényezőt, a módszertanéhoz pedig négy változót rendeltek. Jelentős szerepe van a rendszerben a tudásmegosztás és együttműködés kérdéskörének is. Ez utóbbihoz tartozó négy tényező közvetve és közvetlenül is hatással van a globális nevelési tartalmak minőségére. Ezen elemzési aspektus alapján is meghatározó témacsoport még a pedagógiai szabadság témája, és a már említett globális és rendszerszemlélet kérdésköre.

A **diákcsoport** kiinduló tényezője 'a globális nevelés hatékonysága a pedagógusképzésben' volt, ami leginkább az 1. szakértői csoport kiinduló fogalmával rokonítható. A mindhárom diagramban szereplő négy tématerületből az egyik legtöbb figyelmet kapó kérdést, a motiváció témáját a diákcsoport részletesen is feldolgozta. Már az is figyelemre méltó, hogy kizárólag az ő ábrájukon különül el az oktatók és a hallgatók motivációja. Ezek egymásra is hatással vannak, és ez a két legtöbb kapcsolattal rendelkező változó a rendszerben. Az oktatók motiváltsága tizenhárom kapcsolattal rendelkezik, ebből kilenc bejövő és öt kimenő, tehát igen sérülékeny pont, de egyúttal sok egyéb változóra befolyással bíró hatóerő is. Az oktató személyét is több aspektusból is megvizsgálta a csoport, ami alapján láthatóan meghatározó élmény számukra, hogy oktatóik motiváltak, hitelesek-e, hogy milyen személyes viszonyuk van a globális témákhoz, illetve, hogy naprakész információval rendelkeznek-e. Ezzel szemben kevésbé tekintenek hatóerőként a diákok saját motivációjukra, aminek kilenc kapcsolatából hét bejövő és csak kettő a kimenő.

Egyéb hatóerők a rendszerben: 'kis, helyi, közös, elérhető projektek száma', 'inspiráló tanórán kívüli egyetemi környezet', 'támogató állami és egyetemi jogi környezet', 'jelentős globális esemény hatása'. Az egyetemen túli közösségekkel végrehajtott projektek megjelenítése a rendszeren belül, mint öt kimenő kapcsolattal rendelkező számottevő hatóerő arra utalhat, hogy a résztvevő hallgatókban nagy igény van az egyetemi élet határain túli együttműködésekben való részvételre is. Az inspiráló külső környezet mellett egyedül a diákok ábrája utal arra, hogy az egyetem nem csak oktatási értelemben inspiráló környezetének fontos, motiváló

szerpe lehet a diákok és az oktatók számára is. Szintén csak a diákok fejezték ki ennyire világosan, hogy a világ eseményeinek közvetlen szerepe lehet abban, hogy miképp gondolkodik az oktatáspolitikai egy olyan kérdésről, mint a globális nevelés, de akár abban is, hogy mennyire motiváltak az oktatók, vagy hogy a hallgatókban megfogalmazódik-e az igény a globális nevelési tartalmakra.

Jól bekötött, két-három bejövő és kimenő kapcsolattal rendelkező központi tényezők 'a globális témákat feldolgozó tananyag hozzáférhetősége', a 'hazai és nemzetközi egyetemek közti tudásmegosztás', az 'oktatás élményorientáltsága és személyes tanulás', illetve a 'hallgatói részvételiség és autonómia mértéke'. A hallgatók is úgy gondolják, hogy a globális nevelés szemléletéhez a tananyagok megújítására is szükség van. Ezt a témát helyezte elemzése középpontjába a 2. csoport, és hozzájuk hasonlóan a diákok is úgy gondolják, hogy mindehhez nélkülözhetetlen az intézmények közötti tudásmegosztás és tapasztalatcsere a jó gyakorlatokról. Az oktatás élményorientáltsága, a hallgatói részvételiség és autonómia erőteljesebb érvényesülése iránti hallgatói igény fogalmazódik meg ezeknek a tényezőknek a központi szerepével.

A diákcsoporthoz arra is jutott idő, hogy a kapcsolatokat jelentőségük és erősségük szerint osztályozzák. Az ily módon kiemelt kapcsolatokat vastagabb és eltérő színű nyíllal jelöltük ábrájukon. Tíz ilyen kapcsolatot azonosítottak be, amelyek általában az egyébként is fontos szerepet kapó tényezőket kötötték össze. A hangsúlyos kapcsolatok alapján is a motiváció, az oktatás élményorientáltsága, az inspiráló egyetemi környezet, a tananyagok hozzáférhetősége, a támogató állami és egyetemi jogi környezet kaptak nyomtatékot. A kapcsolatok száma alapján kevésbé hangsúlyos tényező, az oktatókra háruló kötelező adminisztráció mértéke vált a kiemeléssel jelentősebbé, jelezve, hogy a diákok ezt fontos problémának látják.

Ha a tématerületek szempontjából vizsgáljuk meg a diákcsoporthoz ábráját, akkor három kiemelkedően fontos területet találunk. Ezek 'a különböző szereplők motivációja', az 'intézményi vezetők, oktatók, hallgatók hozzáállása, támogatása' és a 'hallgatói élmények és igények'. A hallgatók külön megjelölték motivációit, igényeit, élményeit és autonómiájuk kérdéseit csak ezen az ábrán szerepelnek a három közül. Minden ide sorolható tényező azonban vagy sérülékeny pont, vagy ha van is több kimenő kapcsolatuk, sok minden egyéb változó befolyásolja őket.

A 3. táblázatban összesített tématerületi szempontok alapján látható, hogy a legtöbb tématerület legalább két, de négy közülük mindhárom diagramban szerepelt. E négy közös tématerület, ha más-más módon és eltérő hangsúlyokkal is, de hozzásegít ahhoz, hogy megkíséreljük a csoportok gondolkodásmódjának egyfajta közös értelmezési keretét leírni. Nem mindegy persze az sem, hogy egy-egy tématerület mennyire hangsúlyos a hozzájuk rendelt változók száma alapján. Ha elsősorban az olyan témacsoportokat vesszük tekintetbe, amelyek legalább három változót foglalnak magukba, akkor látható, hogy vannak ugyan átfedések a diagramok hangsúlyosabb témái között, de azért jól tükröződik, ahogy a különböző csoportok eltérő nézőpontból közelítettek a közös témához. Az 1. csoport számára a rendszerben érdekelt szereplők felkészültsége és hozzáállása között kialakult dinamika mentén formálódik a rendszer. A 2. szakértői csoport „narratívája” szerint a szemléletmód változására és a globális nevelés hatékony formába öntésére van szükség a pedagógusképzésben. A hallgatók pedig természetesen egy, az őket, igényeiket és hallgatói élményüket középpontba állító diagramot

készítettek. Már önmagában is érdekes az egyes diagramok látásmódja, a három ábra együtt azonban még részletgazdagabb képet nyújt a vizsgált kérdéstről.

A csoportok észrevételei és következtetései

A diagramok megalkotását követően a csoportokat arra kértük, hogy ellenőrizzék, értelmezzék az ábrákat és ezekre alapozva fogalmazzanak meg következtetéseket és akár javaslatokat is.

Az **1. szakértői csoport** számára a diagram elsődlegesen az intézményes megközelítés fontosságára hívta fel a figyelmet, illetve arra, hogy a motiváció, bár elengedhetetlen tényező a kezdő pedagógus felvérteztsége szempontjából, a legsérülékenyebb eleme a rendszernek. Meglepő volt számukra, hogy a pedagógiai szabadság is inkább sérülékeny pontja a diagramnak, mint befolyásos tényező. A résztvevők kiemelték még a közoktatási rendszer és a „mindennapi valóság” megismerésének szükségességét is, ami nélkül nem lehet igazán felkészült a kezdő pedagógus. Az, hogy a jogszabályi háttéren keresztül számos egyéb tényező változtatható a rendszerben, nem volt váratlan eredmény, ugyanakkor érezhetően úgy tekintenek erre a változóra, mint a rendszer legtöbb szereplőjének kontrollján kívül álló tényezőre, amit kis eséllyel lennének képesek befolyásolni, és ez a változtathatóság valószínűségét is megkérdőjelezte.

Mindezek alapján a csoport a következőket javasolta:

- Az egész intézményes megközelítés érvényesítése nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon az egyetemeken.

Ennek érdekében további kutatásokat kell kezdeményezni a következő területeken:

- intézményi jó példák összegyűjtése
- az egész intézményes megközelítés megvalósításához szükséges tényezők, feltételek és fogadókészség felmérése
- az egyetemi oktatók mint kulcsszereplők felvérteztségének, tapasztalatainak, véleményének felmérése
- a kutatások célja kell, hogy legyen, hogy az egész intézményes megközelítés a döntéshozók számára sokkal megfoghatóbbá, tervezhetőbbé tegye a szükséges lépéseket, akár egy teljes intézményi átszervezés, akár olyan kisebb horderejű intézkedések bevezetése esetében, amelyek jelenleg is megvalósíthatók lennének

A kisebb horderejű intézkedések között a csoport az alábbiakat ajánlotta:

- az egyetemi kurzusok fenntarthatósági vagy globális nevelési fókuszának „pontosítását”
- és hogy az intézményi belső értékelésben is kapjanak hangsúlyt a fenntarthatósági és globális szempontok

Ezeknek az intézkedéseknek a fenntarthatósági egyetemi rangsorokban, minősítésekben is lehet szerepe.

A **2. szakértői csoport** tagjai két fő csomópontot emeltek ki: a gondolkodásmód és az oktatáspolitikai szerepét a változások generálásban. A csoport az ábrában is hangsúlyozta a rendszer-szemlélet szerepét, a diagram és a folyamat maga pedig arra hívta fel a figyelmet számukra, hogy az oktatási rendszerben kívánt változásokat is érdemes a rendszerszemlélet alapján megköze-

líteni, mivel az önmagában egy-egy területet célzó intézkedések nem biztos, hogy bármit is a vágyott irányba mozdítanak egy ilyen összetett rendszeren belül. Egyúttal úgy ítélték meg, hogy az ábra komplexitása tükrözi a valóságban is szükséges oktatási reformok komplexitását, és hogy a rendszertérképek segíthetnek az érdekeltek, és különösen a döntéshozók számára átláthatóvá tenni a változáshoz vezető stratégiai lépéseket vagy cselekvési útvonalakat.

A csoport beazonosított részterületeket is, amelyeknek a rendszeren belül kiemelt figyelmet érdemes szentelni a változás előmozdítása érdekében:

- milyen a reformkörnyezet: mik a változtathatóság, adaptálhatóság lehetőségei
- milyen lehetőségei vannak az érdekérvényesítésnek: a szakértői ajánlások, vélemények eljutnak-e, illetve hogyan jutnak el a döntéshozókig és ők mit kezdenek ezekkel az inputokkal
- kik választják a tanári pályát és ebben milyen motivációs tényezők játszanak szerepet

A **diákcsoport** szerint a hallgatók motiváltsága és igényeik fontos tényezők a diagramban, ami - bár erről sokszor ők maguk is megfélekednek, - azt igazolja vissza, hogy az egyetem van a hallgatókért. Figyelemfelkeltő eredménynek tartják, hogy ábrájuk legsérülékenyebb eleme a motiváció (akár az oktatóké, akár a hallgatóké), valamint azt, hogy a hallgatói részvételiség és autonómia sem különösen befolyásos tényező a diagram alapján, holott külföldi egyetemeken ennek nagy szerepe van. Tehát alapvetően az egyetem van a hallgatókért, de ezen a területen még számottevő előrelépésre van szükség.

A globális események, folyamatok jelentős hatással lehetnek a globális nevelés helyzetére a pedagógusképzésben. Ugyanakkor hallgatói oldalról fásultság is lehet a reakció, azaz nem a mozgósítás, hanem a globális kihívásokkal szembeni tehetetlenség érzése erősödik.

Ennek ellensúlyozása és a motiváció fenntartása érdekében is fontos, hogy a személyes élmény kiemelt szerepet kapjon a globális folyamatok pedagógusképzésben történő feldolgozásában. Ezt erősíthetik olyan módszerek és megközelítések, mint a

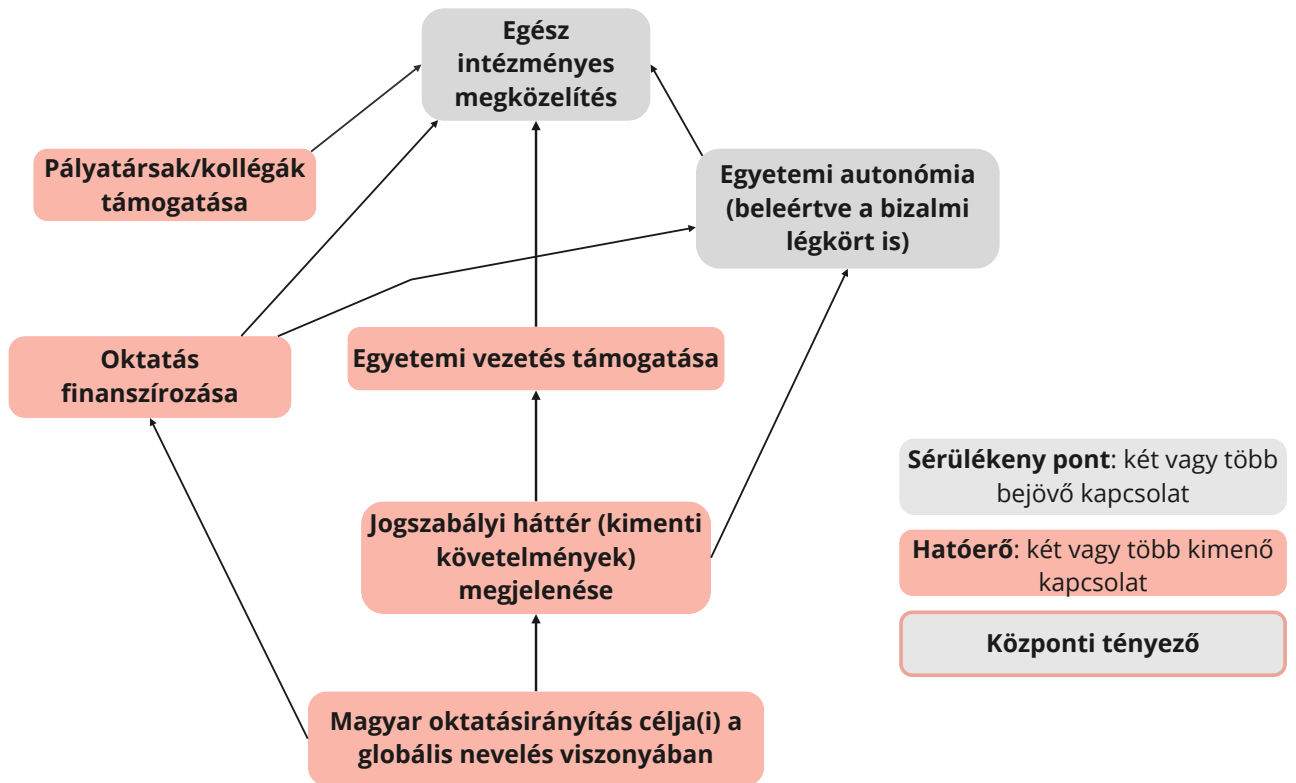
- terepmunka
- közös projektek civil szervezetek és egyetemek között
- nemzetközi egyetemek és diákok közötti együttműködések

Egyes változók közötti összefüggések

Az ábrából a kapcsolatok száma alapján „kiolvasható” tanulságok mellett lehetséges a résztvevők és a kutatók által is valamilyen szempont miatt fontosnak ítélt tényező kapcsolatrendszérének vizsgálata (Barbrook-Johnson – Penn 2021, Király 2017). Ha az egyik változó egy kívánt állapotot ír le, ami valamiért fontos eredmény vagy következmény lehet a csoport megítélése szerint, ott hasznos megnézni, hogy milyen tényezők vezethetnek el ehhez a kívánt állapothoz. Ha pedig az egyik tényező valamilyen fontos, esetleg tervezett beavatkozást jelöl, érdemes megvizsgálni, hogy milyen eredményekre számíthatnak azzal kapcsolatban a résztvevők.

Az ábrákból különféle szempontok alapján számos változó választható ki, és vezethető le belőlük, hogy a változást hogyan képzele el egy adott csoport, és amennyiben megtörténik a reflexió az ábra kapcsán, levezethető az is, hogy a felelősök hogyan alakíthatják ki a megfelelő lépéseket. Mint kutatók, a változás beindítása kapcsán kifejezetten két tényező szerepét kívántuk kinagyítani az ábrákból, és megvizsgálni kapcsolatrendszerüket: az egyetemi vezetés és ehhez kapcsolódóan az intézményes megközelítés, valamint a szakpolitikai döntéshozatal szerepét. Az 1. szakértői csoport ábrájából az következik, hogy szinte csak az egyetemen túli tényezők és szereplők hatnak arra, hogy az egyetemi vezetés támogatja-e a globális nevelés témáját és megvalósul-e az egész intézményes megközelítés (15. ábra). Tehát akkor van a legnagyobb esélye egy ilyen témának teret nyerni, ha felülről érkezik a kezdeményezés. Ezt árnyalja, hogy a pályatársak, az egyetemi kollégák támogatása is szerepet játszhat a folyamatban.

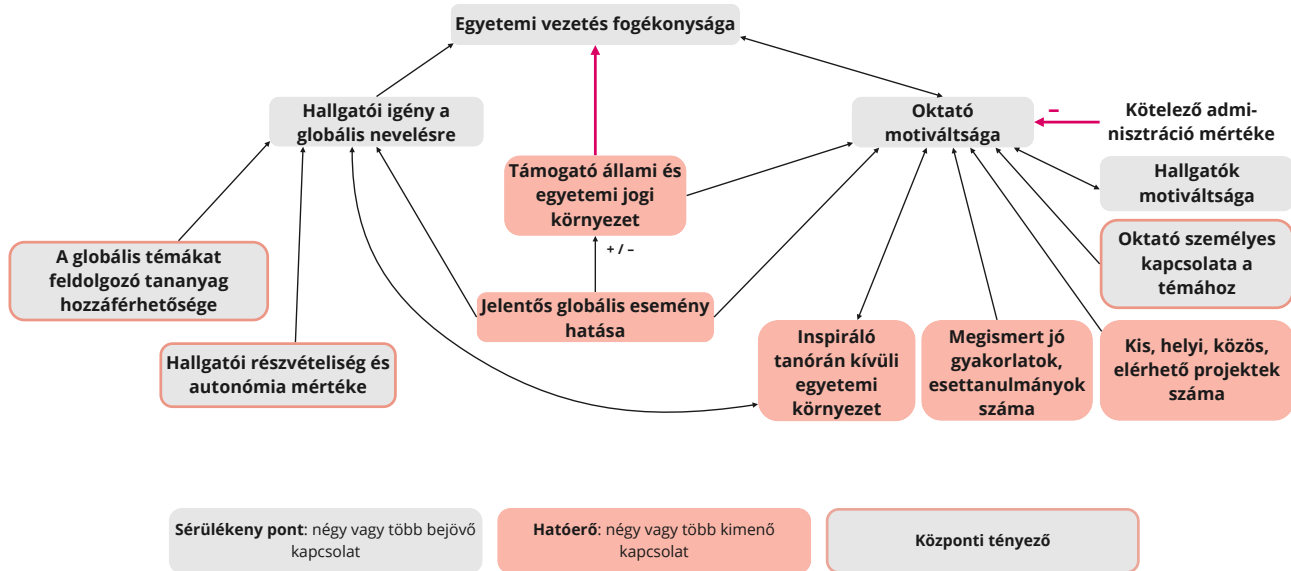
15. ábra: Az 1. szakértői csoport ábrájának részlete az egyetemi vezetésre és egész intézményes megközelítésre ható tényezőkkel



Forrás: saját szerkesztés

A diákok ábrájában ennél differenciáltabban jelenik meg a helyzet (16. ábra). Mindamellet, hogy a központi és intézményi jogi környezet fontos szerepet játszik, amit a résztvevők a vastagabb nyíllal is jeleztek, az oktatók motiváltsága és a hallgatók igényei is hatással lehetnek az egyetemi vezetésre. Ezekre ráadásul egyéb változók is befolyással bírnak, így a beavatkozásra is nagyobb az esélye a rendszer szereplőinek.

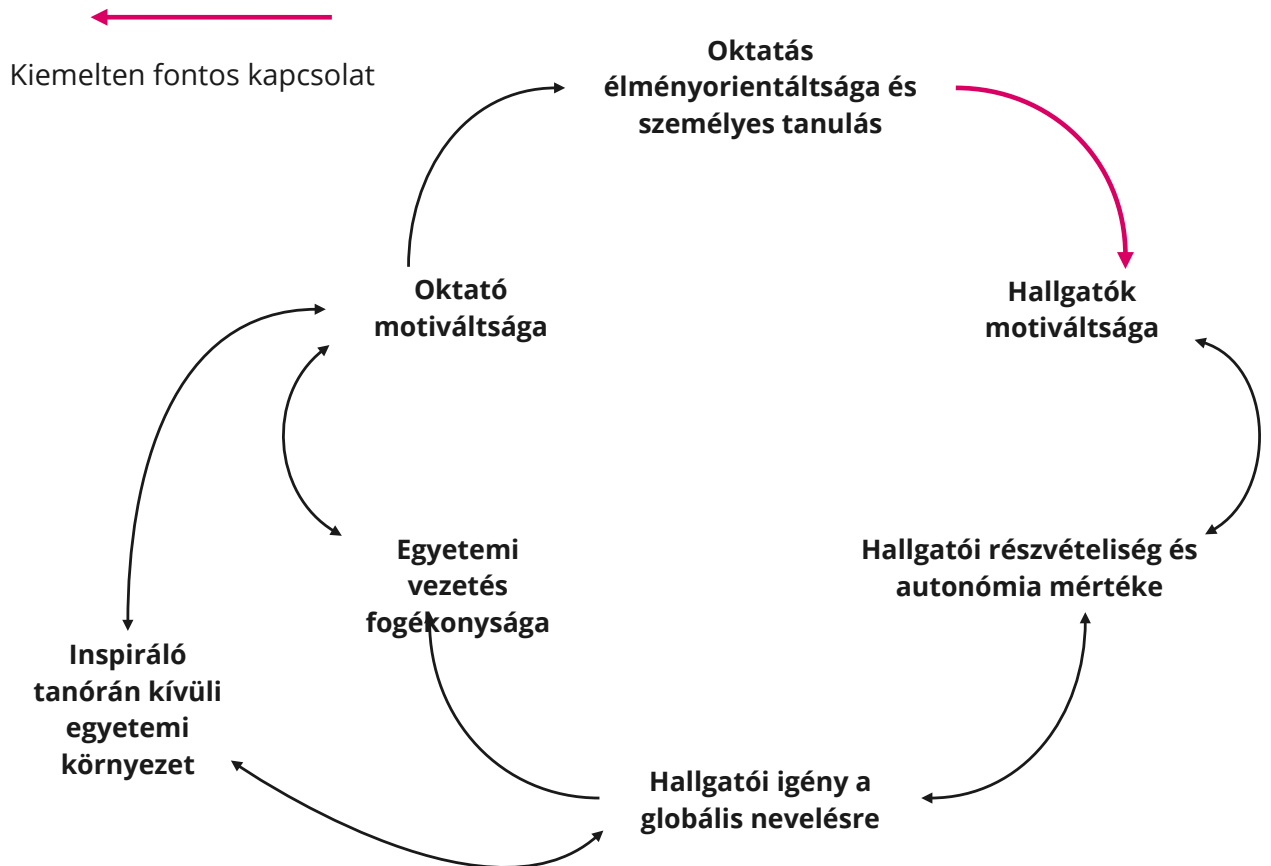
16. ábra: A diákcsoport ábrájának részlete az egyetemi vezetésre ható tényezőkkel



Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók diagramjának kapcsolatrendszerében egy visszacsatolási hurok is kialakult. A kifejezetten visszacsatolási körökre koncentrált oksági diagramok a komplex oksági diagramok, ami egyébként nem volt cél ebben a gyakorlatban a csoportokkal tölthető idő szűkössége miatt. A diákok ábrájában kialakult visszacsatolási kör egy önmagát megerősítő vagy öngerjesztő kör, amelyben a hallgatói igények és a részvétel nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy az egyetemi vezetés is komolyabban vegyen egy diákok által képviselt ügyet. A hallgatói lét ilyen értelmezése csak a diákok ábrájában tapasztalható. Megjelennek a hurokban más, a diákok számára kiemelten fontos tényezők is: az oktató motiváltsága, az oktatás élményorientáltsága és az inspiráló egyetemi környezet - ezek mind tovább erősítik az öngerjesztő folyamatot.

17. ábra: Visszacsatolási kör a diákcsoport ábrájában



A szakpolitikai vagy a jogi környezet sok tényezőt befolyásoló hatóerők, amiket azonban a három ábrán együttvéve összesen három bejövő kapcsolattal láttak el a csoportok. Ezek a kapcsolatok is vagy a szakpolitika és a jogi környezet egymásra mutató nyilai, vagy a globális események hatását jelölik. Az ábrák alapján tehát elmondhatjuk, hogy a diagramok megalkotói nem érzik úgy, hogy ezekre a tényezőkre befolyással lehetnének a rendszer szereplői. Ez még akkor is elgondolkodtató, ha az ábrák természetesen nem tökéletesek, és fontos kapcsolatok hiányozhatnak róluk.

4. ÖSSZEGZÉS

Globalizálódó világunk és az egész emberiség előtt álló kihívások elengedhetlenné teszik, hogy a jövő generációkat képző pedagógusok maguk is fel legyenek vértézve a szükséges globális kompetenciákkal. Jelen kutatásban megvizsgáltuk, hogy a magyar jogszabályokba foglalt képzési és kimeneti követelmények milyen elvárásokat fogalmaznak meg a pályakezdő pedagógusokkal, egyúttal az őket felkészítő képzéssel szemben. Annak érdekében, hogy a hallgatók tapasztalatairól is képet kapjunk, némileg módosítva megismételtünk egy 2012-ben pedagógushallgatók körében lefolytatott globális neveléssel kapcsolatos kérdőíves felmérést. Tájékozódni kívántunk arról is, hogy a különböző érdekelte csoportokból érkezők véleménye szerint mely tényezők és milyen szerepet játszanak a pedagógusképzésben a globális nevelés kapcsán. Ennek felméréséhez a részvételi rendszertérképezés módszertanát alkalmaztuk.

A pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeit meghatározó minisztériumi rendeletek vizsgálata arra mutatott rá, hogy a globális neveléshez vagy fenntarthatósághoz köthető tartalmak, szempontok, kompetenciák, az eltérő szakok, illetve a tanárképzés és a tanító- és óvodapedagógus-képzés esetében változó mértékben, de szerepelnek a követelményekben. Ezek semmiképpen nem horizontális elvként vagy tartalomként jelennek meg, és maga a tény, hogy a jogszabály tartalmazza őket, nem biztosítja alkalmazásukat a képzés során. Egyes aspektusok pedig, mint amilyen a nemek közötti egyenlőség kérdése, vagy a fogamzástáglás etikai, jogi és ökológiai kérdései szinte teljesen hiányoznak a követelményekből.

A kérdőíves felmérésben a válaszadó hallgatók globális témakörökben való tájékozottságának önmegítélésében bizonyos különbségek mellett sem találtunk jelentős eltéréseket a 2012-es adatokhoz képest. A hallgatók többsége továbbra is úgy látja, hogy alkalmanként vagy csak egyszer-egyszer találkoznak a képzésük során és az iskolai gyakorlatukban globális problémaköröket érintő témákkal. A módszertanok tekintetében pedig a hallgatók általában ismernek a globális nevelés terén hatékonynak bizonyuló pedagógiai módszereket, ugyanakkor az új, szintén hatékony módszerek még kevésbé ismertek a körükben.

A részvételi rendszertérképezés eredményeképpen megszületett három oksági diagram számos olyan tényezőt azonosított be, amelyek egyrészt fontos hatóerőt képviselnek, tehát mozgatórugói lehetnek a felállított rendszermodelleknek, másrészt olyan sérülékeny pontjai a rendszernek, amelyek számos tényező befolyása alatt állnak. Az egyik legtöbb gondolatot generáló sérülékeny tényező az oktatók és hallgatók motivációja volt. A diákcsoport ábrája foglalkozott egyedül a hallgatók motivációjával, és tüntetett fel a hallgatók szempontjából fontos tényezőket, amelyek még ahhoz is hozzájárulhatnak, hogy a hallgatók hatással legyenek az egyetemi döntéshozatalra.

A különböző csoportok különböző szempontokon és az ezeket leképező tématerületeken keresztül közelítettek a központi témához. Az 1. csoport számára legfontosabbnak a rendszerben érdekelt szereplők felkészültsége és hozzáállása között kialakult dinamika mentén formálódott a rendszer. A 2. szakértői csoport „narratívája” szerint a rendszerproblémák megértésére, ezáltal a szemléletmód megváltozására és a globális nevelés pedagógusképzésben való hatékony formába öntésére van szükség. Végül pedig a hallgatók természetesen egy, az őket, igényeiket és hallgatói élményüket középpontba állító diagramot készítettek.

A résztvevők által a diagramok és beszélgetések alapján megfogalmazott javaslatok vagy az intézményen belüli kérdésekre szorítkoztak, vagy elősorban a rendszer további felmérését ösztönözték, további kutatási feladatokat, fókuszpontokat jelöltek ki. Ezek többek között az egész intézményes megközelítés kutatására és intézményi érvényesítésére, a reformtörekvések és érdekérvényesítés lehetőségeinek felmérésére és az oktatás élményorientáltabbá tételére vonatkoztak. Közvetlenül a szakpolitikai irányítás számára nem kerültek ajánlások megfogalmazásra, de természetesen ez nem zárja ki, hogy ők is címzettjei a csoportok által megfogalmazott következtetéseknek. Mindenesetre a szakpolitikai döntéshozatalt a diagramok sem egy könnyen befolyásolható tényezőként ábrázolták.

A HAND Szövetség számára az ismertetett kutatási eredmények azért is hasznosak, mert segítenek folytatni a már megkezdett munkát vagy éppen elindulni új utakon a globális nevelés ügyének előmozdítása érdekében - legyen szó kutatási tevékenységről vagy az egyetemekkel közösen végrehajtott projektekről.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a kutatáshoz nyújtott segítségükért Hain Ferencnek a Budapesti Metropolitan Egyetem oktatójának, Kolosai Neddának az ELTE TÓK oktatójának, Szabó Dórának a Debreceni Egyetem doktorandusz hallgatójának, Magyar Máté és Kisdi Gellért ELTE pszichológia szakos hallgatóknak.

IRODALOMJEGYZÉK

Barbrook-Johnson, P. - Penn, A. S. (2021): Participatory systems mapping for complex energy policy evaluation. In: *Evaluation*, 27, 1. 57-79.

<https://doi.org/10.1177/1356389020976153>

Boreczky Á. (2014): Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri J. (szerk.): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21-35.

Carvalho da Silva, M. (2008): Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. North-South Centre of the Council of Europe, Lisszabon.

<https://rm.coe.int/168070eb85> (Letöltve: 2021.11.26.)

Carvalho da Silva, M. (2019): Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. North-South Centre of the Council of Europe, Lisszabon.

<https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (Letöltve: 2021.11.26.)

Chiong, K. S. - Mohamad, Z. F. - Abdul Aziz, A. R. (2017): Factors encouraging sustainability integration into institutions of higher education. In: *International Journal of Environmental Science and Technology*, 14. 911–922.

<https://doi.org/10.1007/s13762-016-1164-3>

EMMI (2017a): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Letöltve: 2021.11.26.)

EMMI (2017b): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 - Cselekvési Terv 2016-2020. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

<https://2015-2019.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20>

[fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf](https://2015-2019.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf) (Letöltve: 2021.11.26.)

KKM (2016): Konceptió a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.

Galambos R. – Láng Zs. (2010): Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon. Anthropolis Egyesület, Budapest.

<https://globnev.hu/tudastar> (Letöltve: 2021.11.26.)

Hain F. – Nguyen Luu L. A. (2012): A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben: Kutatási beszámoló. Anthropolis Egyesület, Budapest.

<https://globnev.hu/tudastar> (Letöltve: 2021.11.26.)

HAND Szövetség Globális Nevelés Munkacsoport (2009): A globális felelősségvállalásra nevelés fejlesztésének lehetőségei a közoktatásban, HAND Szövetség, Budapest.
<http://hand.org.hu/media/files/1488027561.pdf> (Letöltve: 2021.11.26.)

Király, G. (2017): Rendszerek és kapcsolatok – A részvételi rendszermodellezés módszerének bemutatása a felsőoktatásról készített oksági diagramok példáján. In: Vezetéstudomány, XLVIII., 4. 67-83.

Király, G. – Géring Zs. – Csillag S. – Kovács G. – Köves A. – Sebestyén G. – Gáspár T. (2016): Rendszermodellezés a felsőoktatásról. Jelentésadás egy részvételi folyamatban. In: socio.hu 2016/3. 66-90.
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.3.66>

Király, G. - Kiss, G. - Köves, A. - Pataki, Gy. (2013): Nem növekedés központú gazdaságpolitikai alternatívák: a fenntartható életmód felé való átmenet szakpolitikai lehetőségei. NFFT Műhelytanulmányok - No. 16, Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács, Budapest.
https://www.nfft.hu/documents/1238941/1240165/NFFT_mt_16_fenntarthato_eletmod_2013.pdf/03951c87-0bc4-4e2b-9ec6-3d56c3df251b?t=1490005062000 (Letöltve: 2021.11.26.)

Lozano, R. – Barreiro-Gen, M. (2021): Developing Sustainability Competences Through Pedagogical Approaches. Experiences from international case studies. Springer
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-64965-4>

Mónus, F. (2018): Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés: szakmai és pedagógiai-módszertani ismeretek tanároknak. In: Molnár M. et al. (szerk.): A biológia aktuális problémái. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza.

Mónus, F. (2020): A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép és felsőoktatásban. Center for Higher Education Research & Development, Debrecen.

Mónus, F. 2021. Sustainability competences and pedagogical approaches at the University of Nyíregyháza. In: Lozano R. & Barreiro-Gen M. (eds.): Developing Sustainability Competences through Pedagogical Approaches. Springer, Cham. 143-158.

Németh Sz. (2019): Globális nevelés. A válaszadó magyar pedagógusok szemével, Anthropolis Egyesület, Budapest.
<https://globnev.hu/tudastar> (Letöltve: 2021.11.26.)

OECD (2020): PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? OECD Publishing, Párizs.
<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

Penn, A. S. – Barbrook-Johnson, P. (2019): Participatory Systems Mapping: a practical guide. CECAN.
<https://www.cecan.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/PSM-Workshop-method.pdf> (Letöltve: 2021.11.26.)

Saperstein, E. (2020): Global citizenship education starts with teacher training and professional development. In: Journal of Global Education and Research, 4, 2. 125-139. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121>

The Maastricht Global Education Declaration (2002), The Council of Europe

<https://rm.coe.int/168070e540> (Letöltve: 2021.11.26.)

UNESCO (2015): A globális felelősségvállalásra nevelés – Témák és tanulási célkitűzések. UNESCO.

https://unesco.hu/data/A_globalis_felelossegvallalásra_neveles.pdf (Letöltve: 2021.11.26.)

UNESCO – Education International (2021): Teachers have their say: motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship. UNESCO, Párizs-Brüsszel.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914> (Letöltve: 2021.11.26.)

Yemini, M. – Tibbitts, F. - Goren, H. (2019): Trends and caveats: Review of literature on global citizenship

education in teacher training. In: Teaching and Teacher Education, 2019, 77. 77-89.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

Globális felelősségvállalásra nevelés a magyar pedagógusképzésben

Kutatási beszámoló

Projekt partnerek:



HAND Association (HU), Grupa Zagranica (PL), Academia Istropolitana Nova (SK), ARPOK (CZ)

A projekt weboldala:

www.teachers4sd.org

- supported by
- Visegrad Fund
- •

Globális felelősségvállalásra nevelés
a magyar pedagógusképzésben

Kutatási jelentés

www.teachers4sd.org

