

„Teachers as change agents”



# A globális nevelés pozíciói a magyarországi pedagógusképzésben

*az érintettek véleményét feltáró részvételi rendszertérképezés eredményei alapján*

*Kutatási beszámoló*



**H A N D**

A HAND Szövetség kiadványa

# A globális nevelés pozíciói a magyarországi pedagógusképzésben az érintettek véleményét feltáró részvételi rendszertérképezés eredményei alapján

Kutatási beszámoló

## Készítették az általuk vezetett hallgatói kutatócsoportok beszámolóinak felhasználásával:

Dr. Huszár Zsuzsanna egyetemi adjunktus  
(Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék)

Dr. Angyal Zsuzsanna egyetemi adjunktus  
(Eötvös Loránd Tudományegyetem Környezettudományi Centrum)

## A közreműködő hallgatók:

Hajdu Noémi, Hodász Kata, Lehmann Lívia, Mészáros Anna (PTE)

Orbán Estilla, Reitter Dóra, Simon Viktória (ELTE)

**Szerkesztő:** Balogh Réka  
Martoni András

**Nyelvi lektor:** Vertessy Zsófia

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

## Kiadó:

HAND Szövetség

[info@hand.org.hu](mailto:info@hand.org.hu)

[www.hand.org.hu](http://www.hand.org.hu)

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

© 2022 HAND

*A kiadvány a „Teachers as change agents - continued” elnevezésű projekt keretében jelent meg. A projekt az Európa Tanács Észak-Dél Központja támogatásával valósult meg. A kiadványban közzétett vélemények nem feltétlenül tükrözik az Európa Tanács és az Európai Unió álláspontját.*

Co-funded  
by the European Union



COUNCIL OF EUROPE



Co-funded and implemented  
by the Council of Europe

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. A KUTATÁS ISMERTETÉSE .....</b>	<b>4</b>
1.1. A kutatás témája és közege .....	4
1.2. A kutatás céljai, módszerei és kulcsfogalmának értelmezése .....	6
1.3. A kutató diákok tevékenységeinek ütemezése .....	8
1.4. A diákok moderálásával lezajlott alkalmak és a bevont érintettek köre .....	8
1.5. A részvételi rendszertérképezés folyamatában a diákok által megfogalmazott főbb nehézségek .....	9
1.6. Az oksági diagramok elemzésének főbb szempontjai.....	10
<b>2. EREDMÉNYEK .....</b>	<b>11</b>
2.1. Az egyes csoportok oksági diagramjainak összevetése .....	14
2.2. A PTE diákcsoport és a PTE oktatói/szakértői csoport oksági diagramjainak összevetése a kialakított mutatók szerint .....	14
2.3. Az ELTE-n készült oksági diagram jellemzése a kialakított mutatók szerint .....	18
2.4. Visszacatolási hurkok .....	22
<b>3. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE.....</b>	<b>28</b>
3.1. Párhuzamok a rendszertérképezés eredményei és a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” dokumentum megállapításai között.....	28
3.2. A megvalósított projekt mint tanulási folyamat .....	33
<b>4. ÖSSZEGZÉS.....</b>	<b>34</b>
4.1. A három csoport felfogásmódja az általuk készített oksági diagramok alapján .....	35
4.2. Javaslataink összefoglalása .....	37
<b>HIVATKOZOTT IRODALOM ÉS FORRÁSOK .....</b>	<b>40</b>

## 1. A KUTATÁS ISMERTETÉSE

### 1.1. A kutatás témája és közege

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a globális nevelés perspektíváit a magyarországi pedagógusképzésre vonatkozóan érintettek bevonásával, diákok és oktatók véleményének tükrében vizsgáljuk.

Munkánk indokoltságával kapcsolatban érdemes kiemelni, hogy Magyarország 2016-ban hagyta jóvá a „Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban” című kormányzati dokumentumot.<sup>1</sup> Ez hangsúlyozza, hogy a globális nevelés működtetése a fejlett országok többségében növeli a társadalmi tudatosságot, az érzékenyítést a világ dolgai iránt és az akcióképességet a problémák megoldására. Magyarországon, bár nem készült stratégia kimondottan a globális nevelésről, az utóbbi évtizedben a globális nevelés gyakorlatának meghonosítását különböző formában támogatják a külügyi és oktatási feladatokat ellátó tárcák, továbbá civil szervezetek. Ezek a kezdeményezések azonban nem tükröznék átfogó szemléletet, és nem feltétlenül épülnek egymásra. A globális felelősségvállalásról szóló koncepció deklarált célja éppen ezért az, hogy az eddig elért eredményekre támaszkodva széles körű együttműködéssel, egységes szemlélettel, az Agenda 2030 szellemében értelmezhető globális nevelés bevezetését alapozza meg mind a formális, mind a nem formális magyarországi oktatásban (vö. KKM, 2016: 1-4.). Az Agenda 2030<sup>2</sup> hazai megvalósításával és európai koordinációjával összefüggő feladatokat jelenleg az Innovációs és Technológiai Minisztérium látja el, a nemzetközi fejlesztési együttműködéssel és a globális szintű végrehajtással összefüggő feladat- és hatáskörrel pedig a Külgazdasági és Külügyminisztérium rendelkezik.

Kutatásunk közege és témája egyaránt a pedagógusképzés, ezen belül a tanárképzés. Ezért célszerűnek látjuk röviden felvázolni azt a közoktatási és felsőoktatási kontextust, amelyben munkánk és annak eredményei értelmezhetővé válnak.

A magyar közoktatásban nagyjából az 1960-as évek végétől jellegzetes fogalmi változások kísérték egy, a mai napig helyét és identitását kereső, gyakorlatilag egyre szélesebb értelmezési tartományú nevelési terület alakulását, amelynek formálódásához számos civil szervezet<sup>3</sup> aktivitása és szakmaisága is hozzájárult. Időrendben először a természetismereti oktatás, majd a természetvédelmi nevelés, később a környezetvédelmi nevelés, a környezeti nevelés, napjainkban pedig a fenntarthatóságra nevelés pozíciói erősödtek meg (vö. Fűz, Kószó 2020). A globális nevelés eddig kevésbé ágyazódhatott be a pedagógusok és a pedagógusképzők gondolkodásmódjába. Az új Nemzeti alaptantervben (NAT 2020)<sup>4</sup> összesen 72-szer szerepel a

<sup>1</sup> 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról. 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

<sup>2</sup> <https://ensz.kormany.hu/agenda-2030> [2022.01.21.]

<sup>3</sup> Itt említjük meg, hogy a Magyar Környezeti Egyesület fogta össze az 1990-es években azt a civil stratégiaalkotási folyamatot, amelynek eredményként azóta több átdolgozott kiadást is megért egy széles közönségnek szóló, laikusokat, pedagógusokat és politikai döntéshozókat egyaránt megszólító környezeti nevelési stratégia és javaslatcsomag. A kiadvány legújabb, elkészült változatát az egyesület fennállásának 30. évfordulójára idén tervezték megjelentetni az alkotók. Az első kiadás 1998-ban Vásárhelyi Tamás és Victor András szerkesztésében jelent meg, a harmadik, átdolgozott kiadás szintén az ő szerkesztésükben, 2003-ban látott napvilágot. Ennek online elérhetősége: <https://mkne.hu/wp-content/uploads/2021/02/strategia.pdf> [2022.01.30.]

<sup>4</sup> 5/2020.(I.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020.17.szám pp. 290-446.

„globális” kifejezés komplex, átfogó értelmezést tükrözve (vö. Galambos 2021), és előfordul a biológia, a fizika, a kémia, a történelem és az etika tantárgyak tantárgyi céljaihoz vagy témaköreihez kapcsoltn is. A természeti, környezeti és globális nevelés nem értéksemleges nevelés, amennyiben hol direkt, hol indirekt módon a fogyasztói társadalom reflexiójára és értékrendjével szemben való állásfoglalásra késztet. „Zöldülő” pedagógiánk azonban korántsem hordozza magában a „megváltás” ígérletét, hiszen az oktatás a társadalmi alrendszerek közül csupán az egyik. Speciális szerepe van azonban a társadalmi szemléletformálásban, amelyben reálisan kitűzhető cél egy, a mostaninál mindenképpen nagyobb fokú tudatosság kialakítása, elsősorban cselekedeteink következményeit illetően (vö. Huszár, 1994: 671).

A környezeti nevelés (Environmental Education) közoktatási tantervi intézményesülése Magyarországon az 1990-es évek derekán történt meg. Az 1997-ben bevezetett Nemzeti alaptanterv egyik, deklaráltan minden tantárgyban érvényesítendő horizontális, ún. keresztantervi területe, közös fejlesztési feladata a környezeti nevelés, amelynek lényege, célja a környezettudatosságra nevelés. A pedagógusok ezen a területen jellemzően módszertani téren és a humán tárgyak kapcsolódási területeinek megtalálásában igényeltek segítséget a különféle továbbképzéseken. A már pályán lévő pedagógusok minősítési rendszere e tekintetben kilenc kompetenciát vesz számba. Ezek közül az egyik „a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékeinek hiteles képviselése” és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök formálása. Ehhez a kompetenciához az Oktatási Hivatal 4 indikátort dolgozott ki. Ezek a következők: 1. a pedagógus segíti a tanulókat, hogy megértsék a nem fenntartható és fenntartható fejlődés különbségeit; 2. a saját szakterületén, illetve intézményében kiaknázza a fenntarthatóságra nevelés pedagógiai lehetőségeit; 3. segíti tanulóit, hogy a múlt és a jelen tükrében kreatívan gondolkodjanak a lehetséges jövőről; 4. lehetővé teszi a tanulók számára, hogy saját cselekedeteikkel, viselkedésükkel hozzájáruljanak a fenntarthatósághoz, tudatosítva bennük, hogy a jövő rajtuk is múlik (OH, 2019:103-104). A környezeti nevelésben mutatott jártasság kompetenciája a tanárjelöltek kimeneti követelményeiben egyelőre nem jelenik meg önálló kompetenciaterületként.

A magyarországi tanárképzés területén az elmúlt évtizedek reformjai közül hármat érdemes kiemelni: a 2006-ban elindított Bologna-rendszerű osztott tanárképzést, amelyet 2013-ban váltott fel az osztatlan tanárképzési modell. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény értelmében 2013 szeptemberétől indult el a kétszakos, osztatlan tanárképzés, mely ma is jelen van a magyar felsőoktatásban. A reformintézkedések nyomán deklaráltan egy kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményorientált, a nyugat-európai tendenciákat követő megközelítés erősödött meg (vö. Halász, 2012). A tanárképzés területén tapasztalt változtatássorozat részben az oktatási és képzési igények folyamatos változásával függ össze. A pedagógusképzést érintő legújabb hazai rendeletek<sup>5</sup> nyomán küszöbön álló változtatások hátterében a versenyképességi és minőségi elvárások mellett a pedagógustársadalom demográfiai jellemzőit, a foglalkozási csoport elöregedését, a várható nyugdíjazások

<sup>5</sup> 830/2021(XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető egyes pedagógusképesítések jegyzékéről és egyes, a felsőoktatást érintő kormányrendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 245.szám pp. 12681-12684.

63/2021 (XII.29.) Korm.rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny, 245.szám pp 12708-12753.

64/2021 (XII.29.) Korm.rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, valamint egyes kapcsolódó miniszteri rendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 245.szám pp 12753-12759.

magas arányát, a célszerű beavatkozások nélkül súlyosbodó pedagógushiányt is feltétlenül ki kell emelni. Az előttünk álló átalakítás indokai között említhető az is, hogy a nemzetközi PISA mérések áttekintett eredményei (Csapó et al., 2019) nem tükrözték a remélt minőségi javulást a hazai köznevelésben. A 2020. évi, új Nemzeti alaptanterv életbe lépése szintén megkívánja a tanárszakok tanulási eredményeinek újragondolását. A fenti problémákra és kívánalmakra is reagáló szakmai elvárásokat a „Magyar Képesítési Keretrendszer” (MKKR) szintleírásával összevetve a képzési és kimeneti követelmények határozzák meg. Egy újabb tanárképzési modell bevezetése 2022 őszén várható a Magyar Közlöny 2021. december 29-i, 245. számában megjelentetett, az előzőekben hivatkozott legfrissebb normaszövegek alapján. Az új kormányrendeletek mellett a tanárképzés jogi kereteit a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló a 283/2012. (X.4.) kormányrendelet, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről rendelkező 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet határozzák meg.

A Pécsi Tudományegyetemen a pedagógusképzés változatos formában van jelen; közismereti tanárok és szakmai tanárok képzése, művészeti tanárképzés, tanítóképzés és óvodapedagógusképzés valamint kisgyermeknevelők képzése egyaránt zajlik az egyetem karain. A pedagógusképzés valamelyik ága az egyetem tíz kara közül öt portfóliójának képezi részét. Az egyetem pedagógusképzési tevékenységeinek összehangolása és fejlesztése érdekében a koordinációs feladatokat a PTE Tanárképző Központja látja el.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem a legnagyobb hazai pedagógusképző intézményként a pedagógusképzés minden szintjén a legnagyobb hallgatói létszámmal van jelen országosan. Az egyetem kilenc kara közül öt karon (Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Kar, Bölcsészettudományi Kar, Informatikai Kar, Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Kar) folyik pedagógusképzés, munkájukat a Pedagógiai és Pszichológiai Kar támogatja.

A PTE és az ELTE oktatóiként a HAND Szövetség „Teachers as change agents –continued” projektjébe szakmai megvalósítóként bekapcsolódva egy-egy hasonlóan felépített mikro kutatás kivitelezésére vállalkoztunk kis létszámú diákcsoportokkal. A diákok kutatómunkájának irányítóiként, koordinálóiként számunkra is újdonság volt a kutatás módszertani szempontból meghatározó metódusa, a részvételi rendszertérképezés.

## 1.2. A kutatás céljai, módszerei és kulcsfogalmának értelmezése

Feladatunk az volt, hogy kutató diákok egy-egy csoportjának munkáját irányítva, az általuk moderált műhelymunkák nyomán feltárjuk, hogy a globális nevelés miképpen jelenik meg a magyar egyetemi pedagógusképzésben, hogy térnyerését mely tényezők segíthetik, illetve hátráltathatják, valamint hogy ezek alapján javaslatokat fogalmazzunk meg ahhoz, hogyan lehetne a globális nevelést beépíteni a pedagógusképzésbe. Alkalmazott eljárásunk a részvételi rendszertérképezés volt, elemzési szempontjainkat az ennek eredményeként létrejött vizuális kimenetekhez rendeltük, más hasonló elemzések (Király, 2017) megközelítésmódjához hasonlóan.

A részvételi rendszertérképezés (participatory systems mapping) olyan többlépcsős véleményfeltáró, gondolkodási, vizualizációs és elemzési folyamat, amely egy adott problématerületen

egy kis létszámú, a téma iránt fogékony és érintett, előre kiválasztott tagokból álló alkalmi csoportban, strukturált módon, moderált formában, a konszenzus igényével valósul meg, jelenléti vagy online formában. Az eljárás a résztvevők egyéni gondolattérképeiből kiinduló közös gondolattérkép elkészítését foglalja magában, majd a közös gondolattérkép egyik, a csoport által kiemelt aspektusát változóként középpontba helyező oksági diagram közös készítésével folytatódik. A harmadik fázisban az elkészült diagramok közös áttekintése és ennek alapján következtetések megfogalmazása történik, végül pedig a diagramok szakértői elemzésére is sor kerül. Az elemzés eredményei megerősíthetnek korábban már feltárt és igazolt összefüggéseket, és olyan inspiráló és eredeti meglátásokhoz is vezethetnek, amelyek ugyanakkor nem a tudományos igazoltság igényével lépnek fel. A részvételi rendszertérképezés kutatási célú alkalmazása ennek ellenére elfogadott, hiszen egy szabályozott, szisztematikus véleményfeltáró eljárásról van szó, amely a legkülönbélebb problématerületeken alkalmazható annak érdekében, hogy az érintettek bevonásával a vizsgált területre vonatkozó fejlesztési stratégiák egyik mérlegelésre érdemes kiindulópontja lehessen. Az általunk alkotott fenti definíció a megismert szakirodalmi felfogásmódnak (IFAD, 2009 és Király, 2017) nem mond ellent.

Céljaink közt nem szerepelt, hogy a műhelymunka alkalmi során a globális nevelés, ill. a globális felelősségvállalásra nevelés fogalmát behatóan tárgyaljuk, vagy egységesen értelmezzük. Az első alkalommal a résztvevők által megfogalmazott egyéni értelmezéseket követően a további gondolatok már a közös diagramokon jutottak kifejezésre.

*„A globális nevelés a globalizációhoz és annak jelenségeihez kapcsolódó pedagógiai paradigma. Létrejöttében két meghatározó tényező játszott fontos szerepet: a nagy, nemzetközi intézmények (így az ENSZ vagy az Európai Tanács) és a lokálisan működő civil szervezetek munkája. A nemzetközi szervezetek azzal foglalkoznak, hogy felismerjék a globalizáció kapcsán felmerülő nehézségeket, lefektessék a vonatkozó alapelveket és támogassák a civileket, az utóbbi szervezetek pedig a gyakorlati, oktatási szemléletformálással kapcsolatos tevékenységeket végzik. [...] A globális nevelés valójában ernyőterminus, ami egy platformra hozza azokat az oktatási részterületeket, amelyeken keresztül érthetővé válnak a globális világ folyamatai, esetleg felkészít az azokra való reagálásra” (Galambos, 2021).* A globális nevelés négy alapvető dimenziója Susan Fountan és David Selby nyomán (Fountan and Selby, 1988) az idő, a tér, a következmény és az úgynevezett belső, személyes dimenzió. Hozzátehetjük ehhez a cselekvés dimenzióját is, kiemelve, hogy a globális felelősségre nevelésnek változást előidéző, transzformatív jellege van.

A globális nevelés – saját értelmezésünkben – egy olyan nevelési-oktatási szemlélet és gyakorlat, amely a tanulást globális kontextusba helyezve holisztikus szemléletben, rendszerelméleti megközelítésben, problémaorientált módon közelít meg mindannyiunk életére hatással lévő világjelenségeket. Ennek során az aktív és felelős egyéni és társadalmi cselekvés lehetőségeit kiemelve olyan értékeket közvetít, olyan kompetenciák fejlesztésére összpontosít és olyan tudás kiépítését segíti elő, amelyek a fenntarthatóság mindhárom alapvető dimenzióját, annak ökológiai, társadalmi és gazdasági aspektusát egyaránt szem előtt tartják, és egymással összefüggésben értelmezik. A globális nevelés a „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan, és lehess önmagad!” elv megértéséhez és gyakorlati megvalósításához nyújt élményeket, társas tapasztalatokat és elméleti támpontokat.

### 1.3. A kutató diákok tevékenységeinek ütemezése

2021 szeptemberében mindkét felsőoktatási intézményben megalakult a kutató diákok csoportja: egy négy- (PTE), illetve egy háromfős (ELTE) csoport, amelyek saját féléves munkatervüket a *“Teachers as change agents – continued”* projekt céljaival és ütemezésével összhangban alakították ki.<sup>6</sup> A megvalósítás intenzív szakasza öt hónapot vett igénybe. Az első szakasz a felkészülés időszaka volt, amely a projekt megismerésén túl a részvételi rendszertérképezés metódusának megismerését és elsajátítását jelentette.<sup>7</sup> A második szakaszban megtörtént a tervezett workshopok résztvevői körének meghatározása, meghívása, a rendszertérképező műhelyek megszervezése, lebonyolítása, dokumentálása, továbbá a műhelyek tapasztalatainak megbeszélése. A harmadik szakaszban került sor a kutató diákok elemzésre való felkészítésére, amihez egy-egy önálló online felkészítési alkalom és segédletként részletes elemzési útmutató (Balogh, 2021) is tartozott. A negyedik fázisban a diákok és a munkájukat irányító tanárok közösen végeztek elemzést, és elkészült mindkét intézményben a kutató diákok beszámolója is. Jelen tanulmányunk elkészítésével párhuzamosan a projekt külső értékelésére is sor került<sup>8</sup> fókuszcsoportos és egyéni interjúk, valamint online kérdőíves adatgyűjtés alapján.

### 1.4. A diákok moderálásával lezajlott alkalmak és a bevont érintettek köre

AZ ELTE-n a diákok által moderált, két alkalomból álló (november 17-i és november 22-i) műhelymunkában összesen hat fő vett részt, vegyesen hallgatók (4 fő) és oktatók (2 fő). Mindkét alkalom jelenléti munkában zajlott, de a második alkalommal az egyik hallgató karantén miatt csak online tudott csatlakozni. A résztvevők kiválasztásánál igyekeztünk minél több szakon tanuló és tanító kollégát és hallgatót bevonnunk, de ez a próbálkozásunk nem járt sikerrel. A közreműködő hallgatók mindegyike természetismeret-környezettan tanár szakos hallgató volt, igaz a másik szakjuk különbözött (biológia, földrajz, történelem). A bevont oktatók közül az egyik természetismeret-környezettan szakon tanít, míg a másik biológia szakon, így a hallgatók számára nem voltak ismeretlenek az oktatók. A hallgatók között két fiú és két lány, az oktatók között egy nő és egy férfi vett részt a munkában.

A PTE-n két csoportban láttak el moderátori szerepet az erre felkészített diákok: egy diákcsoportban és egy oktatói/szakértői csoportban. A diákcsoport műhelymunkája október 26-án és november 9-én zajlott le, alkalmanként kb. 2,5 órás időtartamban jelenléti formában. A résztvevők köre a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara Neveléstudományi Intézetének hallgatóiból állt. Az összesen öt hallgató közül négyen különféle szakos leendő tanárok, egy hallgató a pedagógia alapszakot végzi.

<sup>6</sup> A HAND Szövetség projektjében közreműködő kutató diákok a PTE-ről: Hajdu Noémi, Hodász Kata, Lehmann Lívia és Mészáros Anna, a PTE BTK Neveléstudományi Intézete Tanárjelöltek Szakkollégiumából. Az ELTE diákjai közül Orbán Estilla, Reitter Dóra és Simon Viktória működtek közre a kutatásban.

<sup>7</sup> A szeptember 15-i és szeptember 22-i, két egymást követő, felkészülést támogató alkalmon a résztvevők köre az ELTE TTK természetismeret-környezettan tanár szakos hallgatóiból állt. A résztvevő mindhárom hallgató lány volt. A felkészítő workshopra, amelyet a HAND Szövetség egyik munkatársa tartott, a hallgatók módszertani órájának keretein belül, jelenléti formában került sor.

Az október 26-i és november 9-i felkészítő alkalmakon a résztvevők köre a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézetének hallgatóiból állt. Az öt hallgatóból négyen leendő tanárok, egy hallgató a pedagógia alapszakot végzi; mindannyian a PTE Tanárjelöltek Szakkollégiuma globális nevelés munkacsoportjának tagjai. A csoportban 3 nő és 2 férfi hallgató vett részt. A műhelyekre jelenléti formában került sor, a tréner a HAND Szövetség biztosította.

<sup>8</sup> A külső értékelés folyamata a tanulmányírás idején még nem zárult le, ennek tanulságaira itt nem tudunk bővebben kitérni.



A csoportban három nő és két férfi hallgató vett részt. A PTE-n az oktatói/szakértői műhelymunkát szintén két egymásra épülő alkalommal, december 15-én és december 21-én valósítottuk meg online formában, a Zoom felületén. A technikai előkészítést nagymértékben segítették a HAND Szövetség munkatársai. A résztvevői kör összetételének kialakítása során arra törekedtünk, hogy a téma iránti közös érdeklődés mellett szervezeti háttérét tekintve heterogén összetételű legyen a csoport. Az oktatói/szakértői csoportban így egyaránt volt természettudományos és bölcsész végzettségű tag, többségükben egyetemi oktatók és egy köznevelési pedagógus, egy civil szektorból érkező résztvevő, egy politikus/önkormányzati képviselő és nem utolsósorban a Zöld Egyetem Program egyik munkatársa. Az oktatói/szakértői csoportban így összesen hat fő vett részt, öt nő és egy férfi.

### 1.5. A részvételi rendszertérképezés folyamatában a diákok által megfogalmazott főbb nehézségek

Beszámolójukban<sup>9</sup> a kutató diákok több nehézséget is megfogalmaztak. Az egyik magának a moderálásnak a nehézsége. Váratlan kihívásként élték meg, hogy nem könnyű a résztvevők gondolatainak megfelelő mederben tartása, például az anekdotikus vagy terjedősebb közlések feszebb irányba terelése, a felvetések pedagógusképzési kapcsolódásának kitapintása és kiemelése, a releváns tartalmak lényegretörő, lehetőleg rövid megfogalmazása és a megfogalmazásmód illeszkedésének biztosítása az alkalmazott logikai-vizualizációs struktúrához.

A diákok frissen „debütáló” moderátorokként, rutintalanul léptek be a folyamatba. Ennek természetesen volt kockázata a moderált csoportok elemzendő diagramjainak megfelelőségére nézve is. Nehézséget jelentett a rendszertérképezés módszertanának a résztvevők számára is jól érthető, világos ismertetése. Mind az oksági diagramok elkészítésében, mind az ezzel kapcsolatos szakszerű instrukcióadásban nagy jelentőségű, hogy: „fontos a változók megfogalmazása. Alaphelyzetben ez annyit tesz, hogy egy változó ténylegesen tudjon változni, azaz el tudjunk képzelni olyan állapotokat, amikor több vagy kevesebb van az adott tényezőből. Nyilván az az ideális eset, ha a változókhoz mértékegységet is tudunk rendelni (pl. fő, HUF, liter, pulzusszám, tanulmányi átlag). Ehhez azonban nem érdemes ragaszkodni, hiszen egy rendszerben számos olyan tényező bírhat fontossággal, amellyel kapcsolatban nehézkes a mértékegység meghatározása – például a munkatársak kreativitása, lojalitása vagy a hallgatók motivációja” (Király, 2017:68). A fenti elvárásnak való megfelelés ugyanakkor nehéznek bizonyult, mivel ehhez a szokásos, hétköznapi gondolkodásmóduktól némiképp el kellett rugaszkodni. Másrészt a változók közötti kapcsolatok megjelenítése esetében fontos, ám nem könnyű megoldani, hogy ténylegesen oksági kapcsolatokat, ne csupán változók közötti együttjárásokat jelöljünk (vö. Király, 2017:68). Míg a gondolattérképnél alkothatók akár laza felsorolások is, addig az oksági diagramon a tényezők kapcsolódása speciális.

A diákok úgy tapasztalták, hogy a műhelyek résztvevőinek nem volt egyszerű átállni a másfajta, oksági gondolatrendszerrel munkafarmára.

<sup>9</sup> Hajdu Noémi, Hodász Kata, Lehmann Livia, Mészáros Anna, Dr. Huszár Zsuzsanna: *Globális nevelés a pedagógusképzésben. Részvételi rendszertérképezés. A PTE csoport beszámolója és kutatási eredményei. (A munkaanyag lezárva 2021.01.31-én), 24 oldal* Orbán Estilla; Reitter Dóra; Simon Viktória; Dr. Angyal Zsuzsanna: *Globális nevelés a magyar pedagógusképzésben. Az ELTE TTK csoportja által készített oksági diagram elemzése. Munkaanyag a HAND Szövetség „Teachers as change agents- continued” projektje számára (Lezárva 2021.01.22-én), 6 oldal*

A személyes jelenlét és az online tér más-más kihívások elé állította a kutató diákokat. Az online térben tapasztalt nehézségeket összetettebbnek ítélték, mint a jelenléti alkalmakon tapasztaltakat. Jelenléti formában a személyközi kommunikáció minden hagyományos kommunikációs csatornáját igénybe tudták venni, míg az online műhelymunka egymás mimikájának, testbeszédének érzékelését nagyban korlátozta. Ez kétségkívül egyfajta kommunikációs nehézséget jelentett. Míg a jelenléti formában alkotó diákcsoportok nagyrészen tanárjelöltekből álltak, akiknek tapasztalatai hasonlóak voltak, addig az online módon együttműködő oktatói/szakértői csoport tagjai széles körből érkeztek különböző tapasztalatokkal. A heterogén összetételű csoportban ezért nehezebb volt közös modellt kiérlelni. Nehézséget jelentett az időkeretek betartása, különösen, ha a résztvevők nagyon elmélyedtek egy-egy témában. Moderátorokként figyelniük kellett arra is, hogy mindenre jusson idő, miközben rossz érzés volt számukra, hogy esetleg úgy tűnhet, sürgetik a résztvevőket. A különböző nehézségek következményei leggyakrabban időbeli csúszásként jelentkeztek, amiket úgy kellett korigálniuk, hogy a résztvevők ne érezzék befejezetlennek a foglalkozásokat.

Habár az online kapcsolódás megkönnyítette a szervezést, az online térben az első nehézséget a technikai kihívások jelentették. Nem mindenki mozgott otthonosan az online csoportszobában, különösen az ábrázolás során igénybe vett alkalmazásban. Bár a moderátorok számoltak ezzel az eshetőséggel, a vizuális megjelenítés technikai részleteinek elmagyarázása tovább tartott, mint tervezték, és nem is volt maradéktalanul sikeres.

### 1.6. Az oksági diagramok elemzésének főbb szempontjai

Az oksági diagramok a résztvevők által az adott problématerületen változókként értelmezett tényezőkből és a változók között feltételezett kapcsolatokról épülnek fel, a feltételezett oksági kapcsolatrendszer struktúrájának vizuális megjelenítésével. Abból az előfeltevésből kiindulva, hogy a gyakoriság egyúttal az adott tényező jelentőségre is utal, az oksági diagramok elemzésekor először a változók számát és a jelzett kapcsolatok számát tudtuk meghatározni. Ezt követően megkülönböztettük és számszerűsítettük a központi témához közvetlenül kapcsolódó, valamint az áttételes módon kapcsolódó változókat.

A központi kérdéshez áttételes módon kapcsolódó változókat is differenciálni tudtuk annak alapján, hogy másodlagos vagy harmadlagos áttétellel, esetleg még közvetettebb módon épülnek a központi témához az ábrázolt kapcsolati rendszerben. Vizsgáltuk azt is, hogy vannak-e visszacsatolási hurkok a diagramokon, és ha igen, meghatározható-e, hogy milyen irányúak; értelmezhető-e a központi téma vagy egy résztema szempontjából pozitív vagy negatív öngerjesztő folyamatokként. Erre a szempontokra azért is érdemes külön kitérni, mert a résztvevők által létrehozott modellekben feltárható oksági (oktulatudományi) láncolatok olyan működési mechanizmusokra világíthatnak rá, amelyek célzott befolyásolása nagy valószínűséggel stratégiai jelentőségű lépés lehet a kívánt változások előidézésében.

Külön figyelmet fordítottunk a kiemelkedő jelentőségű tényezőkre (lásd a 2., 3. és 5. számú táblázatokat). Kiemelkedő jelentőségűnek azokat a változókat tekintettük, amelyek az átlagosnál több kapcsolattal rendelkeztek az adott diagramban kimutatható kapcsolati átlaghoz képest. Megszámoltuk tehát az egyes tényezők jelzett bemenő és kimenő kapcsolatait, diagramonként

kiszámoltuk a kapcsoltsági átlagot. Ilyen módon tudtuk azonosítani az egyes csoportok rendszermodelljeinek kulcstényezőit, hatótényezőit és sérülékeny pontjait.

A diagramok összehasonlítására is van mód, hiszen azonos, szisztematikus eljárással, hasonló időkeretek között, hasonló létszámú csoportokkal készült mindhárom. Az összevetésben a diagramok közös vonásait és egyedi jellemzőit is szeretnénk kiemelni. A részvételi rendszertérképezés körülményeiben annyiban volt eltérés, hogy míg a PTE-n a diákok csoportjával jelenléti formába dolgoztunk, addig az oktatói/szakértői csoport online körülmények között, a Zoom platform igénybevételével haladt. Az ELTE kutató diákjai egyetlen vegyes csoporttal dolgoztak, amelynek résztvevői között diákok és oktatók egyaránt voltak.

## **2. EREDMÉNYEK**

Ebben a fejezetben a diákok által moderált részvételi rendszertérképező műhelyekben létrejött oksági diagramok elemzése áll a középpontban. Először a PTE diákjai által moderált két csoport oksági diagramjait (lásd az 1. és 2. számú ábrákat) vetjük össze egymással, majd az ELTE diákjai által moderált csoport oksági diagramját (lásd a 3. számú ábrát) elemezzük a diagramok számszerűsített jellemzőiből kiindulva.





## 2.1. Az egyes csoportok oksági diagramjainak összevetése

A hallgatói diagramon a globális nevelés kapcsán a diákok által megfogalmazott központi kérdés a kulturális sokszínűség megjelenítése a pedagógusképzés gyakorlatában. E központi tényező jellemzően bejövő kapcsolatokkal rendelkezik, ennél fogva sérülékeny tényező a modellben. A diákok modelljében a törvényi keretek adta mozgástér, az anyagi támogatás, a vezetői támogatás és a jó gyakorlatok beáramoltatása a hatótényezők sorában jelenik meg. A rendelkezésre álló időkeret viszont sérülékeny változó. A közös szemléleti alap (kimunkáltsága, elfogadottsága, érvényesülése), valamint az intézmény saját példamutatása bejövő és kimenő kapcsolatokkal egyaránt jellemezhető, vegyes profilú változók. Értelmezésünkben ezek a kettős vegyes profilú változók olyan szervezetfejlesztési lehetőségekre utalnak, amelyek a globális nevelés szempontjából jobban kiaknázhatóak volnának.

Az oktatói diagramon a résztvevők által megfogalmazott központi kérdéspár a pedagógusképzési modulok és a köznevelési tárgyak átalakítása a fenntarthatóság jegyében. A köznevelési tantárgyak és pedagógusképzési tárgyak reformja egymással kölcsönhatásban lévő, ám egyenként is sok bejövő kapcsolattal rendelkező, sokféle hatásnak egyidejűleg kitett, ebből adódóan sérülékeny „változó”. A vezetőség elvi támogatása és az anyagi támogatás, továbbá a külföldi és hazai jó gyakorlatok folyamatos monitorozása és beáramoltatása a csoport által létrehozott alkalmi modellben kiemelt jelentőségű ható tényezők. A bejövő és kimenő kapcsolatokkal egyaránt beágyazott kiemelkedő jelentőségű, vegyes profilú tényezők a modell szerint képesek ható tényezőkként működni, ugyanakkor bizonyos kapcsolódásaik sérülékenységre is utalnak. A rendelkezésre álló időkeret három bejövő jelzett kapcsolattal sérülékeny tényezőnek minősül. A semleges háttérű tényezők kevesebb jelzett kapcsolattal ágyazódnak be, mint az erre a diagramra érvényes átlag, így ezeket a tényezőrendszer olyan elemeinek tekintjük, amelyeket nem nevezünk ugyan kiemelt jelentőségű tényezőknek, de a strukturális és tartalmi kapcsolódások szempontjából ezeket is feltétlenül figyelembe vesszük.

## 2.2. A PTE diákcsoport és a PTE oktatói/szakértői csoport oksági diagramjainak összevetése a kialakított mutatók szerint

1. táblázat: A PTE diákcsoportja és oktatói csoportja oksági diagramjainak deskriptív mutatói

A diagramok számszerűsített jellemzői	A diákcsoport diagramja	Az oktatói csoport diagramja
A változók száma összesen	20 Ebből 1 központi tényező	20 Ebből 2 központi tényező
Az elsődleges változók száma	6	5
A másodlagos változók száma	8	5
A harmadlagos változók száma	4	4
A negyedleges és további változók száma	1	4
A közvetlen és áttételes változók aránya	6/14	5/13
A jelzett kapcsolatok száma összesen	41	26
A tényezők átlagos kapcsolati száma	4	2,8

A pozitív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	40	26
A kétirányú kapcsolatok (nyilak) száma	12	2
A negatív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	1	0
A visszacsatolási hurkok száma összesen	7	0
A visszacsatolási hurkok elemeként több hurokba is bekötött változók száma összesen	7	0

Az oksági diagramok változóinak számában nincs eltérés. Úgy alakult, hogy a PTE diákcsoport és oktatói csoport diagramján ugyanannyi (20-20) lett a végső változatban meghagyott változók száma. A változók közti kapcsolatok megjelenítésekor a diákcsoport azonban jóval több kapcsolatot jelzett (41 db), mint az oktatói csoport (26 db), emellett a diákcsoport gondolkodásmódjában egymásra közvetlenül kölcsönösen ható tényezők is megjelentek, és nagy hangsúlyt kaptak számos kétirányú kapcsolat jelzése által.

Érdekes, hogy az oktatói csoport rendszermodelljében mindössze két kölcsönös kapcsolat jelzett. Ilyen alapvető kölcsönhatás a rendszermodell központi elempárja<sup>10</sup>, a pedagógusképzés és a köznevelés szférája és tantárgyi tartalmainak fenntarthatósági szempontú átalakítása között van. A köznevelés és a pedagógusképzés összhangjának igénye minőségi törekvést kifejező változóként is megjelenik. A másik kölcsönös kapcsolat ezen az ábrán a fenntarthatóság három pillérének (ökológiai, gazdasági, társadalmi) megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzés közös szemléleti alapjainak kimunkáltsága, ill. elterjedtsége.

Mindkét csoport oksági diagramja a központi tényezőtől vezető áttételek számát tekintve, a negyedleges változók megjelenítéséig jut el. Az oktatói csoport oksági modelljének annyiban kifejezettebb a "mélysége", hogy náluk a jelzett kapcsolatok nagyobb aránya kapcsolható több áttételen keresztül a központi tényezőhöz, mint a diákok ábrázolásában.

A gyakorlati tudásátadás fontosságát mindkét csoport kiemeli. Az oktatói diagramon a "gyakorlat mértéke az egyetemen" és a "külföldi és hazai jó gyakorlatok permanens monitorozása: megismerése, megosztása" tényezőkkel kerül megfeleltetésre. A hallgatók ehhez a témakörhöz a "mobilitási programok elérhetősége" és a "kapcsolatrendszer rendelkezésre állása" tényezőkkel kapcsolódnak.

<sup>10</sup> Az oktatói diagram kétközpontúságának előzménye, hogy az első alkalommal, az elmetérkép készítésekor meghatározott központi elem az "Iskolai tárgyak és módszerek átalakítása a fenntarthatóság jegyében" lett. A következő alkalommal, az oksági diagram készítésének elején visszatértünk erre, és felvetődött, hogy ez a kiindulópont esetleg nem megfelelő, hiszen a projektben alapvetően a pedagógusképzés keretei között értelmezzük a globális nevelést. Ezért a csoport közösen szétválasztotta ezt a központi elemet a táblázatban feltüntetett két tényezőre: "köznevelési tantárgyak átalakítása a fenntarthatóság jegyében" és "pedagógusképzési modulok átalakítása a fenntarthatóság jegyében". Bár két külön központi elemet alkottak a résztvevők, a köznevelés és a pedagógusképzés szoros kapcsolatát, egymásra hatását kétirányú nyíllal jelezték.

2. táblázat: Kiemelkedő jelentőségű (4 vagy több jelzett kapcsolattal rendelkező) tényezők a PTE diákcsoport oksági diagramján

	A tényező elnevezése	Bejövő kapcsolatainak száma	Kimenő kapcsolatainak száma	Kölcsönös kapcsolatainak száma	A tényező jellege	Befolyásolásának szintje
1.	A kulturális sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben	4	0	2	A csoport által megfogalmazott központi kérdés sérülékeny tényező	
2.	Törvény által megengedett mozgástér és tartalom	1	6	0	hatótényező	szakpolitikai
3.	Hozzáférhetőség	1	2	3	vegyes profilú tényező	
4.	Közhangulat befolyása	0	2	3	hatótényező	társadalmi
5.	Oktatói nyitottság	1	3	1	vegyes profilú tényező	egyéni és szervezeti
6.	Mobilitási programok elérhetősége	2		2	sérülékeny tényező	egyéni és szervezeti
7.	Hallgatói nyitottság	1	1	2	vegyes profilú tényező	egyéni és szervezeti
8.	Oktatók, mentorok felkészültsége	2	2	0	vegyes profilú tényező	egyéni és szervezeti
9.	Anyagi erőforrások	1	1	2	vegyes profilú tényező	szakpolitikai
10.	Az egy oktatóra jutó hallgatói létszám	2	2	1	hatótényező	szakpolitikai és szervezeti
11.	Oktatók kapacitása, leterheltsége	2	0	2	sérülékeny tényező	szakpolitikai és szervezeti
12.	Az egyéni bánásmód érvényesülésének mértéke a pedagógusképzésben	4	0	1	sérülékeny tényező	szervezeti
13.	Érzékenyítő programok minősége, sikeressége, kihasználtsága	1	2	1	vegyes profilú tényező	szervezeti

A diákok oksági diagramján az egyes tényezők jelzett kapcsolatainak legkisebb száma kettő, legnagyobb száma hét. Az egy változóhoz kapcsolt nyilak átlagos száma közel négy. Az összesen húsz tényezőt megjelenítő ábrán négynél több jelzett kapcsolattal rendelkező tényező összesen hét van, ezek a következők: a törvényi keretek (7 kapcsolattal), a hozzáférés (6 kapcsolattal), a közhangulat, az oktatói nyitottság, az egy oktatóra jutó hallgatói létszám, az egyéni bánásmód érvényesülésének mértéke a pedagógusképzésben (5-5 kapcsolattal) és maga központi változó, a kulturális sokszínűség megjelenítése a pedagógusképzésben 6 jelzett, közvetlen kapcsolattal.

Az egyes tényezőknél a kapcsolataikat jelző bejövő, kimenő és kétirányú nyilak számának vizsgálata alapján arra jutottunk, hogy maga a központi tényező az érintettek modelljében sok



bejövő hatásnak kitett, ebből adódóan sérülékeny változó. A törvényi keretekhez 6 kimenő és 1 bejövő nyíl kapcsolódik, ezért a törvényi keretek megengedőségének mértékét a globális nevelés terén a pedagógusképzésben, egyértelműen a ható tényezők közé tudjuk sorolni. A legalább 4 jelzett kapcsolattal rendelkező többi tényezőt már nem tudjuk ilyen egyértelműséggel besorolni, ezeket nevezhetjük akár vegyes profilú tényezőknek is jelzett kapcsolataik változatos irányait tekintve.

3. táblázat: Kiemelkedő jelentőségű (3 vagy több jelzett kapcsolattal rendelkező) tényezők a PTE oktatói csoport oksági diagramján

	A tényező elnevezése	Bejövő kapcsolatainak száma	Kimenő kapcsolatainak száma	Kölcsönös kapcsolatainak száma	A tényező jellege	Befolyásolásának szintje
1-2.	Köznevelési tantárgyak átalakítása a fenntarthatóság jegyében	4	0	1	A csoport által megjelölt központi kérdések	
	Pedagógusképzési modulok átalakítása a fenntarthatóság jegyében	4	1	1	sérülékeny tényezők	
3.	Közös szemléleti alap, értékrendszer	1	2	1	vegyes profilú tényező	egyéni és szervezeti
4.	Korszerű (komplex) emberkép és gyermekkép	1	2	0	vegyes profilú tényező	szervezeti és társadalmi
5.	Anyagi támogatás	0	4	0	hatótényező	szakpolitikai
6.	Vezetői és társadalmi támogatottság					
	Az alábbi rokon megfogalmazásokat emeljük ki: a) Vezetőség támogatása a holisztikus oktatás érdekében b) Társadalom, illetve intézményi elit erkölcsi támogatása	0 0	3 2	0 0	hatótényezők	szervezeti és társadalmi
7.	Rendelkezésre álló idő	3	0	0	sérülékeny tényező	szakpolitikai
8.	Külföldi és hazai jó gyakorlatok monitorozásának folyamatossága	0	3	0	hatótényező	szakmai és szervezeti
9.	Intézményi szintű példamutatás	3	0	0	sérülékeny tényező	szervezeti
10.	Aktuálpolitika, politika befolyása	0	1	2	hatótényező	társadalmi

Az oktatói csoport modelljében az egyes tényezők jelzett kapcsolatainak száma 1-6 között mozgott, átlagosan 2,8. Ebből adódóan itt a 3 vagy annál több jelzett kapcsolattal bíró tényezőket tudtuk kulcstényezőkként kiemelni. A legtöbb kapcsolattal a modellbe beágyazott a két központi tényező, amelyekre nézve az egész oksági diagram tartalma megfogalmazódott.

A „pedagógusképzési modulok átalakítása a fenntarthatóság jegyében” tényező 6 kapcsolattal, a „köznevelési tárgyak fenntarthatósági szempontú átalakítása” 5 jelzett kapcsolattal tartja a modell centrumában a pedagógusképzés és a köznevelés átalakításának szorosan összefüggő kérdéskörét.

A beágyazottságát tekintve következőként említhető változó 4-4 direkt kapcsolattal a közös szemléleti alap, értékrend megléte (ennek elterjedtsége), valamint az anyagi támogatás mértéke. Míg azonban az anyagi támogatottság kulcsfontosságú hatótényezőként azonosítható, a közös szemléleti alap sérülékeny kulcstényező.

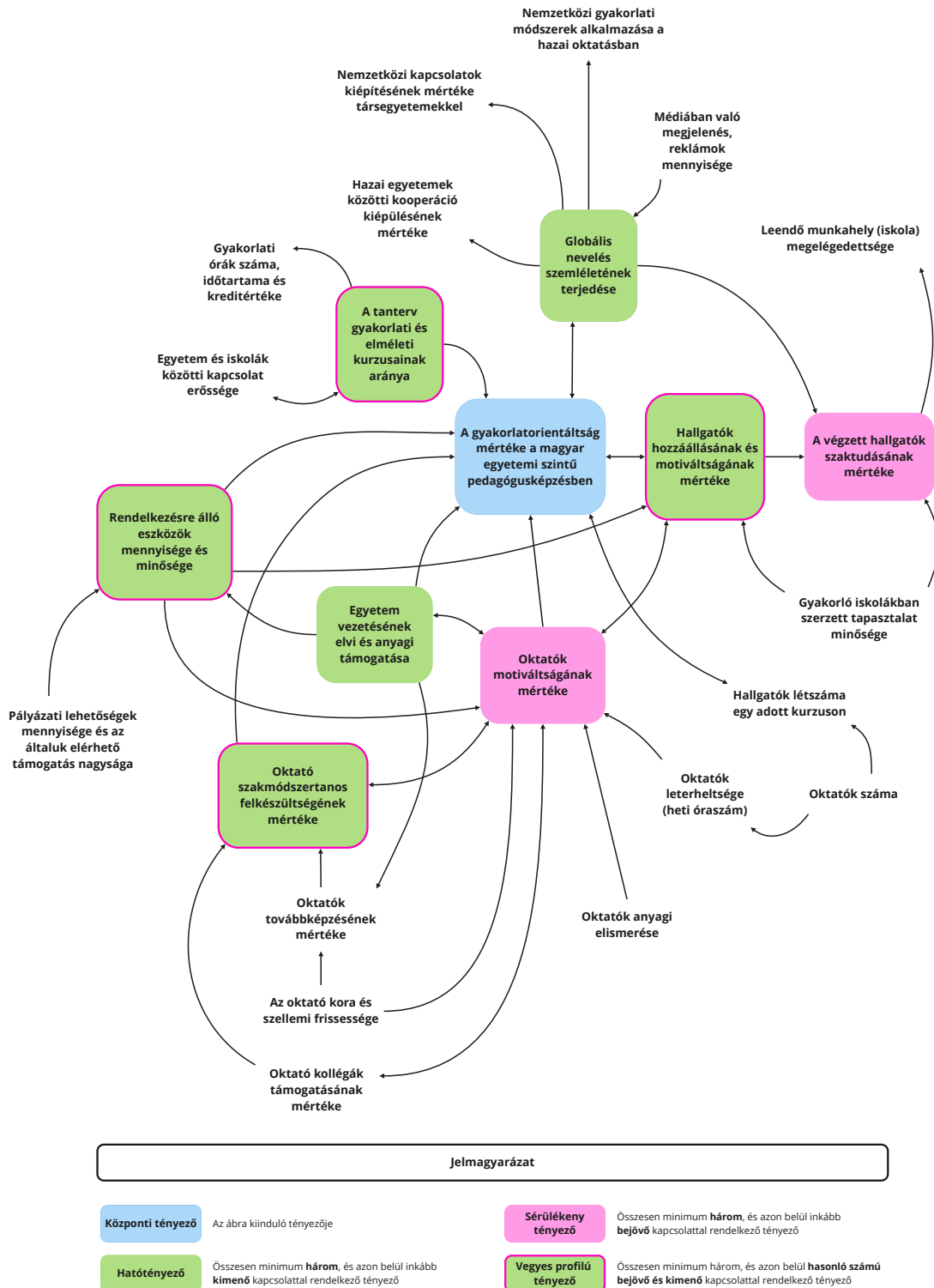
Fontos tényezőkként emelhető még ki 3-3 jelzett közvetlen kapcsolattal a vezetői támogatás mértéke, a gyermek- és emberkép korszerűsége, a külföldi és hazai jó gyakorlatok monitorozásának folyamatossága, a pedagógusképző intézmény saját példamutatása (következetességének mértéke) és a rendelkezésre álló idő. A modellben a rendelkezésre álló idő 3 bejövő kapcsolattal sérülékeny változóként jelenik meg, míg a vezetői támogatás megléte, az emberkép és gyermekkép korszerűsége, valamint a nemzetközi és hazai jó gyakorlatok monitorozásának folyamatossága 3-3 kimenő kapcsolattal a hatótényezők közé sorolható.

Az oktatói diagramon a szemléletbeli, értékrendbeli változók szerepe kiemelkedő. Az oktatói csoport modellje szerint a globális nevelés pedagógusképzésbeli térnyerése az anyagi és időbeli ráfordítások mellett a képzők szemléletbeli, értékrendbeli konszenzusán, a fenntarthatóság társadalmi, gazdasági és ökológiai aspektusai képzésbeli érvényesülésének mértékén, a gyermek- és emberkép korszerűségén és a vezetői támogatáson múlik, megvalósulása pedig a hiteles intézményi szintű példamutatás talaján garantálható.

### 2.3. Az ELTE-n készült oksági diagram jellemzése a kialakított mutatók szerint

Az ELTE-n készült oksági diagram (3. ábra) elemzésekor először a diagram egészében tekintettük át a változókat, a kapcsolatokat és a visszacsatolási hurkok számát. Ezt követően meghatároztuk az elsődleges, a másodlagos, és a további változókat (4. táblázat). Elsődleges változónak neveztük azokat a változókat, amelyek közvetlenül a központi fogalomból ágaztak ki, másodlagosak azok, amelyek az elsődlegesekből ágaztak ki, harmadlagosak pedig azok, amelyek a másodlagosokból ágaztak ki.

3. ábra: Az ELTE-n készült oksági diagram



4. táblázat: Az ELTE hallgatói-oktatói csoport oksági diagramjának egyszerű deskriptív mutatói

A változók száma összesen	24, ebből 1 központi tényező
Az elsődleges változók száma	7
A másodlagos változók száma	16
A harmadlagos változók száma	1
A negyedleges és további változók száma	0
A közvetlen és áttételes változók aránya	7/17
A jelzett kapcsolatok száma összesen	44
A tényezők átlagos kapcsolati száma	3,08
A pozitív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	37
A kétirányú kapcsolatok (nyilak) száma	6
A negatív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	1
A visszacsatolási hurkok száma összesen	7
A visszacsatolási hurkok elemeként több hurokba is bekötött változók száma összesen	6

Ahogy azt a 4. táblázatból láthatjuk, a résztvevők összesen 24 változót tudtak az oktatás gyakorlatorientáltságához kapcsolni, amelyek között elég bonyolult rendszerben 44 kapcsolatot hoztak létre.

Az ELTE csoportja által készített oksági diagramban (3. ábra) megvizsgáltuk a kiemelkedő jelentőségű tényezőket is. Ennek módja az volt, hogy megszámláltuk az egyes tényezőkbe bemenő és kijövő kapcsolatokat. Ezek alapján tudtuk azonosítani a hatótényezőket, a sérülékeny pontokat és a vegyes profilú tényezőket is. Kiszámítva, hogy egy tényező átlagosan hány kapcsolattal rendelkezik, 3,08-t kaptunk. Ennek alapján a 6. táblázatban önkényesen az átlag feletti, legalább 4 kapcsolattal rendelkező tényezőket tüntettük fel.

5. táblázat: A kiemelkedő jelentőségű (4 vagy több jelzett kapcsolattal rendelkező) tényezők az ELTE oksági diagramján

	Tényező	Bejövő kapcsolatok száma	Kimenő kapcsolatok száma	Kölcsönös kapcsolatok száma	Tényező típusa	Befolyá-solhatóság szintje
1.	A gyakorlatorientáltság mértéke a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben	5	0	3	A csoport által megfogalmazott központi kérdés sérülékeny tényező	
2.	A globális nevelés szemléletének terjedése	1	4	1	hatótényező	szakpolitikai
3.	A hallgatók hozzáállásának és motiváltságának mértéke	2	1	2	vegyes profilú tényező	szervezeti
4.	Az egyetem vezetésének elvi és anyagi támogatása	0	3	1	hatótényező	szervezeti

5.	Oktatók motiváltságának mértéke	4	1	4	sérülékeny tényező	szervezeti
6.	Oktatók szakmódszertanos felkészültségének mértéke	2	1	1	vegyes profilú tényező	egyéni
7.	A rendelkezésre álló eszközök minősége és mennyisége	2	3	0	vegyes profilú tényező	szervezeti
8.	A végzett hallgatók szaktudásának mértéke	3	1	0	sérülékeny tényező	szervezeti
9.	A tanterv gyakorlati és elméleti kurzusainak aránya	1	3	1	hatótényező	szervezeti

Az 5. táblázat alapján az oksági diagramunkon 3 hatótényezőt és egy sérülékeny pontot sikerült azonosítanunk. Hatótényezőként jelenik meg a globális nevelés szemléletének terjedése a hazai pedagógusképzésben, hiszen ez a tényező közvetlenül és közvetve is befolyásolja a tanárképzések gyakorlatorientáltságát és ezen keresztül a jövő pedagógusgenerációinak felkészültségét. Erre a tényezőre alapvetően a szakpolitika bír befolyással a képzési és kimeneti követelmények és az akkreditációs követelmények révén, közvetve pedig a nemzeti alaptanterv és a kerettantervek révén. Abban az esetben, ha a köznevelési tantervekben még nagyobb hangsúlyt kapna a fenntarthatóság és a globális felelősségvállalásra nevelés témaköre, nagyobb esély lenne rá, hogy az egyes tanárképzési programok képzési kimeneti követelményei között is megjelenjen. Ez előmozdíthatná az e témakörnél is elengedhetetlen gyakorlatorientáltságot a legtöbb tanárszakon. A képzők képzésével a globális nevelés szemléletének terjedését szervezeti szinten is befolyásolni lehetne.

Szintén hatótényezőként értékeltük az egyetem vezetésének oktatók felé irányuló elvi és anyagi támogatását. Ha az egyetem vezetése is azonosul a globális nevelés alapelveinek pedagógusképzési megjelenítésével és adott képzésekben releváns témáinak oktatásba történő bevonásával, és azt eszközökkel és célzott fejlesztésekkel is támogatja, az igen nagy motivációt jelenthet mind az oktatók, mind a hallgatók számára. A globális nevelés intézményesített formájú megvalósítása a pedagógusképzésben szervezeti elkötelezettséget is igényel. Néhány tanév alatt a globális nevelés oktatásának rendszere felépíthető, és az arra vállalkozó pedagógusképző intézményekben kipróbálható lenne.

Az ELTE diagramján a harmadik azonosítható hatótényező a tantervben, ill. képzési programokban szereplő elméleti és gyakorlati jellegű kurzusok aránya.

A 21. századi tanári kompetenciafejlesztést elsősorban az alkalmazáscentrikus, gyakorlatorientált képzések szolgálják. Bár a költséghatékonyság igénye és a korlátozott oktatói kapacitások megnehezítik kisebb létszámú gyakorlati kurzusok nagy számban történő indítását, az esetleges oktatói kapacitáshiányra megoldást jelenthet, ha rokon szakterületek integrált szemléletű, gyakorlatorientált tárgyakat tartanak közösen, akár meghívott előadók bevonásával.

Az oksági diagram alapján a legtöbb kapcsolattal rendelkező tényezőnk az oktatók motiváltságának mértéke. Ez a tényező jelenti a résztvevők által felállított rendszer kifejezetten sérülékeny pontját is, hiszen ide érkezik legtöbb bejövő kapcsolat, vagyis ezt a tényezőt nagyon sok más tényező befolyásolja. Ilyen például az oktatók anyagi elismerése, kollégáik, illetve az

egyetem vezetőségének támogatása, az oktatók módszertani felkészültsége, leterheltsége vagy a rendelkezésre álló eszközpark. A gyakorlatorientáltság növelésében a globális nevelés szempontjából az ELTE modelljében az oktató kulcsszereplő. Az oktatók motiváltságának mértékét elsősorban szervezeti változtatásokkal lehet alakítani (pl. anyagi és erkölcsi támogatás növelése, munkahelyi leterhelés csökkentése), de természetesen az oktató saját maga is befolyásolhatja motiváltságát továbbképzések elvégzésével, szakirodalom olvasásával.

## 2.4. Visszacsatolási hurkok

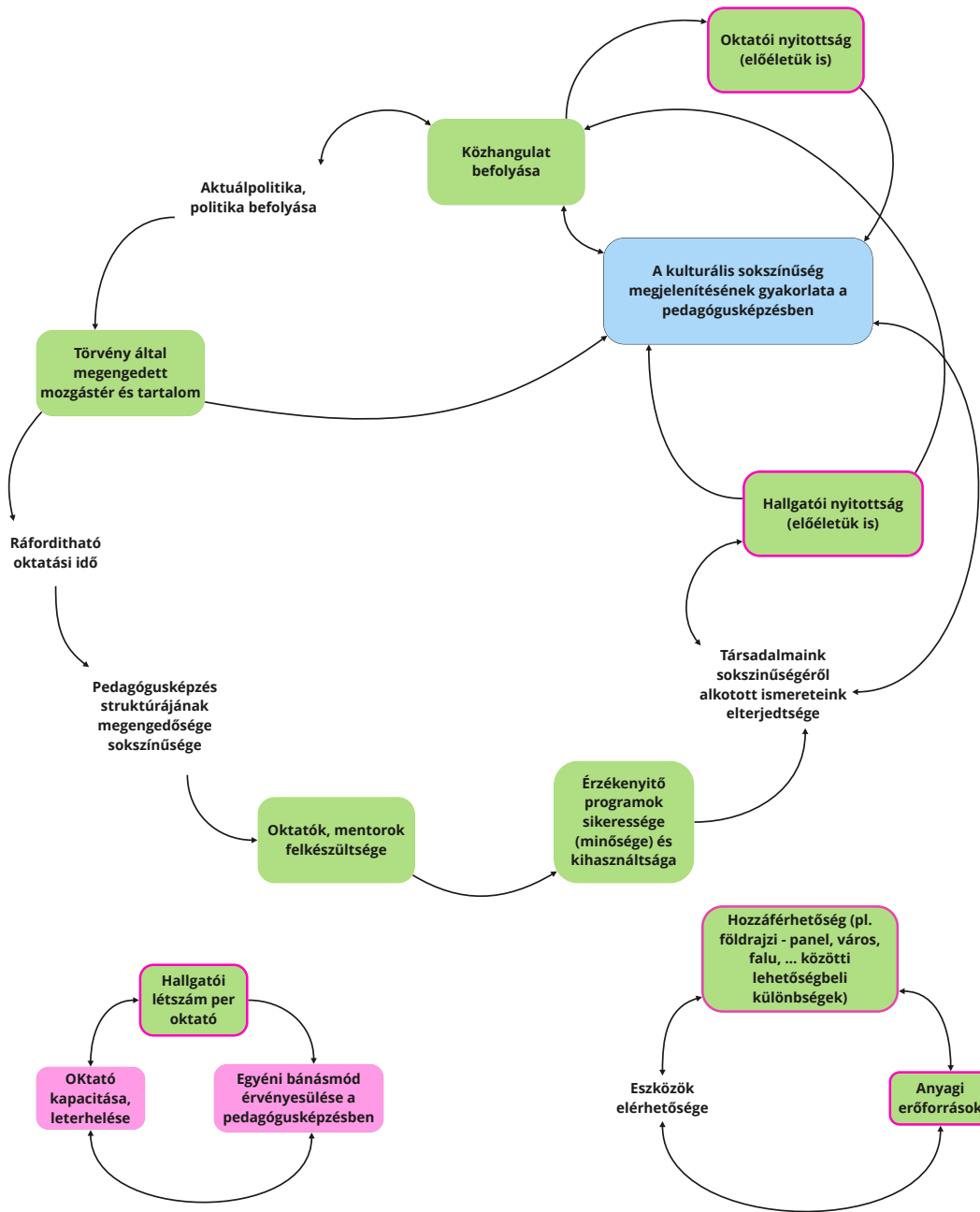
Ebben a részben azt tárjuk fel, hogy a diagramoknak vannak-e olyan részletei, amelyeken bizonyos tényezők láncszerű kapcsolódása egy adott tényezőtől kiindulva önmagába visszatérő hurkokat képez.

### 2.4.1. Visszacsatolási hurkok a PTE oksági diagramján

A PTE oktatói csoport oksági diagramján nem találtunk sem pozitív, sem negatív irányú öngerjesztő mechanizmusokra utaló hurkokat sem a központi változókra, sem már tényezők alakulására vonatkozóan.

A PTE diákcsoportjának oksági diagramja viszont több olyan kapcsolatot is jelez, ami egy adott tényezőre vonatkozóan önmagába visszatérő hurkot képez (lásd a 4. ábrát).

4. ábra: A PTE diákcsoportja által készített oksági diagram részlete a visszacsatolási hurkok jelölésével



Jelmagyarázat

- Központi tényező** (blue box): Az ábra kiinduló tényezője
- Hatótényező** (green box): Összesen minimum **három**, és azon belül inkább **kimenő** kapcsolattal rendelkező tényező
- Sérülékeny tényező** (pink box): Összesen minimum **három**, és azon belül inkább **bejövő** kapcsolattal rendelkező tényező
- Vegyes profilú tényező** (purple box): Összesen minimum **három**, és azon belül **hasonló számú bejövő és kimenő** kapcsolattal rendelkező tényező

Az ábrán az alábbi hét visszacsatolási hurkot lehet beazonosítani:

1. *egyéni bánásmód érvényesülése a pedagógusképzésben ► az oktató kapacitása, munkaterhelése ► az oktatókra jutó hallgatói létszám ► egyéni bánásmód érvényesülése a pedagógusképzésben*
2. *a közhangulat befolyása ► oktató nyitottsága ► sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben ► a közhangulat befolyása*
3. *hallgatói nyitottság ► a sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben ► a közhangulat befolyásolása ► hallgatói nyitottság*
4. *hallgatói nyitottság ► a sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben ► a társadalmi sokszínűségről alkotott ismeretek elterjedtsége ► hallgatói nyitottság*
5. *a kulturális sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben ► közhangulat ► aktuálpolitika ► törvényi keretek ► a kulturális sokszínűség megjelenítése a pedagógusképzésben*
6. *hozzáférhetőség ► eszközök elérhetősége ► anyagi erőforrások ► hozzáférhetőség*

Ebben a visszacsatolási körben fontos, hogy minden kapcsolat kölcsönös, azaz oda-vissza irányú kapcsolatok kötik össze a tényezőket, amelyek így önszabályozó hurkot képeznek.

7. *törvény által megengedett mozgástér ► ráfordítható oktatási idő ► a pedagógusképzés struktúrájának megengedősége ► oktatók, mentorok felkészültsége ► érzékenyítő programok kihasználtsága és sikeressége ► a társadalmi sokszínűségről alkotott ismeretek elterjedtsége ► hallgatói nyitottság ► a sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben ► a közhangulat befolyása ► aktuálpolitika befolyása ► törvény által megengedett mozgástér*

A diákok oksági diagramján összesen 7 hurokszerű láncolatot látunk (4. ábra), ezek közül 3 közvetlen kapcsolatban áll a csoport által központi tényezőként kiemelt változóval, ami „a kulturális sokszínűség megjelenítésének gyakorlata a pedagógusképzésben”. Az ehhez vezető láncolat elemeiként a közhangulat, az aktuálpolitika és a törvényi keretek egymástól nem független alakulása jelenik meg egymást erősítő befolyásoló tényezőként. A nyilak alapján ez a befolyás pozitív vagy negatív irányú egyaránt lehet. Az ábra alapján e központi változóhoz egy másik hurok részeként is értelmezhetővé válik a közhangulat befolyása, a kérdéskörrel kapcsolatos ismeretek társadalmi elérhetőségéhez és a hallgatók téma iránti nyitottságához kapcsolódva. Azonosítani tudunk egy kisebb, háromtényezős hurkot is, amelyben a kulturális sokszínűség pedagógusképzésbeli megjelenését az oktatói nyitottság és a közhangulat egymást felerősítő hatásrendszerében értelmezhetjük. A diákok ábráján a központi tényezőhöz közvetlenül kapcsolódó, legtágabban értelmezhető hurok egy-egy elágazással mintegy magában foglalja a másik kettőt.

A PTE diákcsoporthoz által felvázolt tényezőrendszerben nagy jelentőségűek az attitűdök: mind a diákok, mind az oktatók nyitottsága fontos feltételnek tűnik a pozitív irányú változásokhoz. A diákok nem becsülik le a közhangulat, a közgondolkodás befolyását sem, ami szerintük



egyaránt hathat a törvényhozásra és a pedagógusképzés szereplőire is. Modelljünkben implicit módon egyfajta ismeretterjesztő terület is megjelenik, amikor a kérdéskörrel kapcsolatos ismeretek társadalmi elérhetőségét emelik ki. Ennek alapján talán javaslatként is érdemes megfontalmazni, hogy a pedagógusképzésben a globális nevelés szemléletmódjának és ismeretköreinek sikeres elterjedése érdekében a szélesebb társadalmi rétegek tudatosságának növelése is fontos.

Az 1. számmal jelzett hurok a hallgatói létszámok, az oktatói kapacitások és a felsőoktatás-pedagógiai módszerek kapcsolatára világít rá, kiemelve a differenciálás és a személyre szabottság kívánalmát nemcsak a köznevelésben, hanem a pedagógusképzésben is. Kapcsolódó javaslatunkban ennek megfelelően a személyre szabottság pedagógusképzési feltételrendszerének átgondolását és megerősítését emeljük ki. Ebben mind az inkluzív pedagógiával és intézményi kultúrával (pl. Arató-Varga, 2014), mind az egyéni tanulmányi utak felsőoktatási támogatásával kapcsolatos szakirodalmi munkák segítségünkre lehetnek.

Az oktatás összetett, többváltozós folyamat, egy olyan komplex rendszer, amelynek négy meghatározó tényezője, a pedagógus, a diák, a módszer és a tananyag csakis együttesen fejleszthető (Gerner, 2022). Ezeknek az elemeknek az összekapcsoltsága az oksági diagramokon is megjelent. A diákok diagramján a 3. visszacsatolási hurok a módszeren (gyakorlatiasság) keresztül kapcsolja össze a pedagógust és a diákot. Bár magára a tananyagra egyik csoport sem tért ki explicit módon, az oktatói csoport gondolkodásának középpontjában pont a köznevelés tantárgyi rendszere és a pedagógusképzés moduljainak átalakítása - mint a globális nevelés pedagógusképzésbeli térnyerése szempontjából megcélzandó fejlesztési terület - áll.

A diagramon a leghosszabb hurok 10 tényezőt ível át, ami az összes tényező fele. Ez azt jelenti, hogy a tanárjelöltek csoportja az általuk megfogalmazott változókat egy összetett hatásmechanizmus elemeiként jelenítették meg. Az ebben felvázolt oksági láncolat pozitív öngerjesztő hurok. Úgy gondoljuk, hogy azoknak a változóknak is érdemes jelentőséget tulajdonítani, amelyek a rendszerben feltételezett folyamatok láncolatában több huroknak is a részét képezik. Esetünkben a közhangulat kedvező vagy kedvezőtlen irányú változása mint lehetséges befolyásoló tényező és a hallgatói nyitottság kifejezettebbé válása vagy beszűkülése az öngerjesztő mechanizmusok legtöbb szálán beágyazott kategóriái.

#### **2.4.2. Visszacsatolási hurkok az ELTE oksági diagramján**

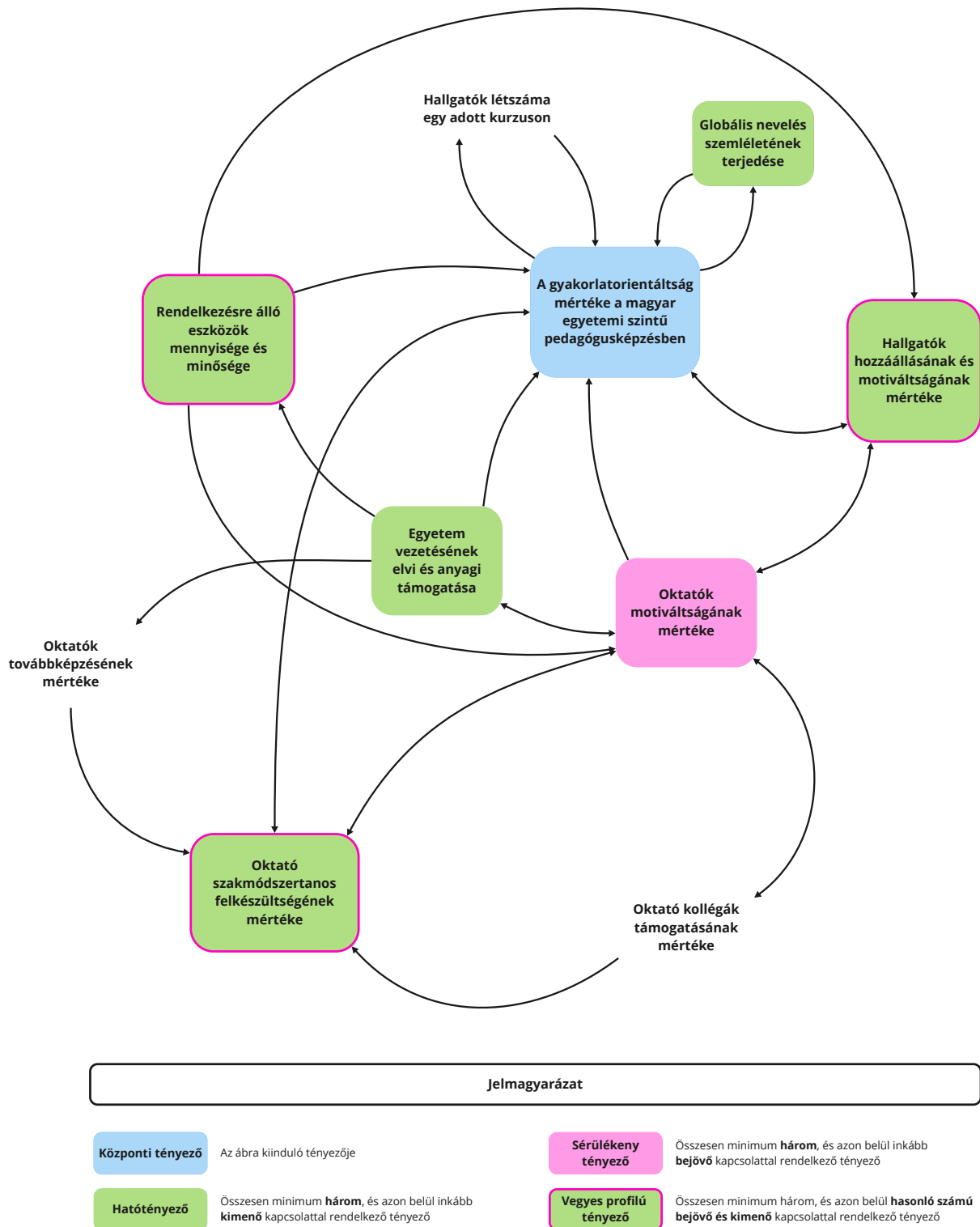
Az ELTE csoportja által készített oksági diagramon (5. ábra) a visszacsatolási hurkok száma 7 lett, ezek közül 6 megerősítő, öngerjesztő kapcsolat, vagyis egymás hatását erősítő pozitív visszacsatolás. Egyetlen olyan kapcsolatot találtunk, amelyik inkább kiegyensúlyozó negatív visszacsatolás. Ezek a visszacsatolási hurkok a következők:

- Az oktatók motiváltságának mértéke pozitívan hat az oktató kollégák támogatásának mértékére, hiszen a motivált kollégák megosztják egymással oktatási tapasztalataikat, így felkészültségük mértéke nő, ami tovább növelheti az oktatók motivációját is.
- Az oktatók motivációjának mértéke pozitív hatással lehet az egyetemi vezetés támogatására, hiszen egy motivált oktató ötleteivel, nyitottságával könnyebben kap a vezetőség

részéről akár anyagi támogatást is. Az anyagi támogatást korszerű eszközök beszerzésére lehet fordítani, ami tovább növelheti az oktatók motiváltságát a gyakorlatorientált képzési formák megvalósítására.

- Mivel a globális nevelés módszertana alapvetően gyakorlatorientált, ezért a globális nevelés szemléletének terjedése a pedagógusképzésben is kikényszeríti az újfajta, gyakorlatias módszerek alkalmazását. Ugyanakkor a gyakorlatorientált módszerek terjedésével egyre több globális szemléletű kompetenciát lehet átadni a tanár szakos hallgatóknak.
- A gyakorlatorientáltság mértékének növelése a pedagógusképzésben növeli a tanár szakos hallgatók motiváltságát a kreatív, interaktív módszerek befogadása iránt. Ez viszont pozitív visszacsatolással arra készteti az oktatót, hogy egyre több ilyen jellegű módszert vigyen be a kurzusaira, és adjon át a hallgatóinak.
- Az oktatók motiváltságának mértéke nagyban befolyásolja az oktató felkészültségének minőségét, hiszen egy motivált oktató igyekszik a legkorszerűbb, gyakorlatorientált módszerekkel tanítani. A jól felkészült oktató a hallgatóktól vagy kollégáktól kapott pozitív megerősítések révén még motiváltabbá válik a munkájában.
- Minél gyakorlatorientáltabb egy tanárképzés, a hallgatóknak annál több lehetősége van már a tanulmányaik korai szakaszában iskolákat látogatni, hospitálni, órarészleteket tartani, ami erősíti a kapcsolatot az egyetem és az iskolák között. Ha pedig ez a kapcsolat szoros, lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók tanulmányaik során sokszor látogassanak el a köznevelési intézményekbe, vagyis későbbi hivatásukat támogatandó gyakorlatorientált képzésben részesüljenek.
- A gyakorlatorientáltság mértékét nagyban befolyásolja az adott kurzusra járó hallgatók száma. Túl nagy létszámú kurzusokon korlátozottak a lehetőségek a gyakorlatorientált oktatásra, ilyenkor az oktatók inkább az elméleti jellegű információközlést részesítik előnyben. Ez kevésbé vonzó a hallgatók számára, így idővel csökken a kurzusra jelentkező hallgatók száma, ami viszont lehetővé teszi az interaktívabb oktatást. Ez várhatóan ismét emelni fogja a kurzuslétszámot.

5. ábra: A PTE diákcsoportja által készített oksági diagram részlete a visszacsatolási hurkok jelölésével



### 3. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Ha a véleményformáló kiscsoportok által hangsúlyozott tényezőket más releváns megközelítésekhez is kötni szeretnénk, adódik például, hogy az UNESCO felfogásmódját is bekapcsoljuk az értelmezésbe. Ez a globális felelősségvállalásra nevelés útmutatója (UNESCO MNB, 2015) és EVANS (2009) nyomán – egyebek mellett – olyan pedagógiai alapelveket és módszertani megoldásokat is kimondottan javasol, amelyekhez hasonlókat a részvételi rendszerképzés során a PTE és ELTE diákjai által moderált csoportok is megfogalmaztak. E párhuzamosságok között a befogadó intézményi attitűd és a kulturális sokszínűség, illetve az arra reagáló képzési gyakorlat, valamint a tantermen kívül létező sokféle tanulási környezet nyújtotta lehetőségek kiaknázása éppúgy megfogalmazódott, mint a pedagógusok és az oktatók mintát adó, példakép szerepének hangsúlyozása (vö: UNESCO MNB, 2015:53). Ha a hazai felsőoktatás keretei között vizsgáljuk a kérdést, célszerűnek tűnik eredményeinket a felsőoktatási stratégia alapvetéseire vonatkoztatva bemutatni.

#### 3.1. Párhuzamok a rendszertérképezés eredményei és a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” dokumentum megállapításai között

A részvételi rendszertérképezés során felszínre hozott tartalmakat a munkánk jelen elemzési fázisában a felsőoktatási szakpolitikai stratégia fényében is vizsgáljuk. Ennek érdekében kiemeltük azokat a tartalmakat, amelyek mind a csoportok munkájának eredményében az oksági diagramok tényezőinek sorában, mind pedig a stratégiai dokumentumban is megjelentek.

##### 3.1.1. A pedagógusképzés mint stratégiai terület

A „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” című kormányzati dokumentum stratégiai célmegfogalmazása szerint: „A felsőoktatásra vonatkozó célkitűzések röviden összefoglalhatóak: tudásalapú társadalom, ahol a gazdaság húzóereje az egyre növekvő arányban hazai tulajdonú termelés, szervezőereje a felsőoktatási intézmények köré épülő innovációs hálózat” (EMMI, 2017:5). A stratégia öt kiemelt felsőoktatási képzésfejlesztési területet határoz meg, ezek egyike a pedagógusképzés. A kormányzati dokumentum szerint: „A pedagógusképzés a felsőoktatás sajátos stratégiai ága, ahol a jövőbeni változásoknak a köznevelés megújulását kell szolgálniuk” (EMMI, 2017:71). Lényeges párhuzam, hogy a két szektor egymástól elválaszthatatlan, szoros kapcsolatát a PTE oktatói oksági diagramja kiindulópontként definiálta, és ez a kapcsolati tényező az ELTE diagramjában is szerepel.

##### 3.1.2. Globális trendek kontextusában

A kormányzati dokumentum a stratégiai tervezés kontextusát jelentő megatrendek közül ötöt emel ki és értelmez, mégpedig a technológiai forradalom, a globalizáció, a demográfiai folyamatok, a társadalmi igények és a szűkülő természeti erőforrások trendjeit. Ezek, a felsőoktatás átalakítása szempontjából értelmezett és kiemelt jelentőségűnek tekintett megatrendek a részvételi rendszertérképezés folyamatában mindkét résztvevő intézményben többféle státuszban is megjelentek, részben a társadalmi kontextus részeként, részben a globális

nevelés tématerületeként, részben pedig a változások célterületeként (társadalmi igény felkelése a globális nevelés iránt). A kormányzati stratégia fenti megatrendekkel összefüggésben megfogalmazott víziója szerint a környezettudatos, gazdaságos, önfinanszírozó és fenntartható rendszerek iránti igény kultúrája 2030-ra általánossá válik (vö. EMMI, 2017:16-17). Úgy látjuk, ennek érdekében a pedagógusképzésben is vannak még teendőink.

### **3.1.3. A fenntarthatóság mint a társadalmi és képzési vízió egyik központi eleme**

Mi szükséges ahhoz, hogy ez a vízió ténylegesen meg tudjon valósulni?

Elsősorban a társadalom figyelmének ezen problémákra való felhívása, érzékenyítése a fenntarthatósággal kapcsolatban, valamint tudásának növelése. Ehhez elengedhetetlen, hogy a diákok ismereteit bővítsük, így felmenő rendszerben ez a tudás általánossá váljék. Annak érdekében pedig, hogy a diákok egyáltalán találkozzanak a fenntarthatóság témájával, szükséges, hogy tanáraik olyan oktatásban részesüljenek, ami képessé teszi őket, hogy később a diákjaiknak is átadják ezt a szemléletmódot és tudást. Így érkezünk el a globális nevelés pedagógusképzésben betöltött szerepéhez, és ahhoz, hogyan nyerhetne ez még több teret. A PTE oktatói diagramjából két tényezőt kiemelve a megvalósításnak fontos oszlopaira világíthatunk rá. Ez "a fenntarthatóság jelenléte az oktatás minden területén és szintjén, az infrastruktúrában is" és a "pedagógusképző intézmény saját fenntarthatósági példamutatása". Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a megvalósításban mennyire fontos a példamutatás és a megvalósított gyakorlat. Ezt lefordíthatjuk úgy is, hogy ha valóban szeretnénk a társadalom kultúrájába integrálni a fenntarthatóságra törekvést, akkor elengedhetetlen, hogy hitelesek legyünk a témával kapcsolatban mind intézményi, mind egyéni szinten.

A fenntarthatóság gazdasági, környezeti, valamint társadalmi és humán dimenzióiról, indikátorairól és hazai állapotáról nemzetközi összevetésben szólnak „A fenntarthatóság árnyalatai” című tanulmánykötet (Csath, 2020) fejezetei, az Európai Unió szabályozási politikájára is kitérve a kapcsolódó uniós dokumentumok tárgyalásán keresztül.

### **3.1.4. Minőség és sikeresség**

A „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia” a képzések fejlesztésének értéklánc-alapú megközelítését emeli ki, amelyben a folyamat egymásra épülő láncszemei: a hallgatók bekerülési esélyének növelése, a hallgatók tanulási sikerességének támogatása, végül pedig a munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelésük elősegítése. A dokumentum az intézményi kultúrát egyetlen szóval, a minőséggel jellemezi. A minőséget a felsőoktatásban átfogó módon értelmezi: a napi működésben, a stratégiai döntések meghozatalában, valamint az oktatók, a kutatók, a tanárok és programok értékelésében egyaránt érvényesítendő, amelyet országos szinten a szigorú, objektív akkreditációs kritériumok és a teljes körű nyilvánosság képesek garantálni. A dokumentum ugyanakkor rámutat a problémára, hogy a munkaerőpiac elvárásai és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság szempontrendszere nagyon eltérő (vö. EMMI, 2017:14-32).

A minőség láncszemei közt a hallgatók tanulási sikerességének támogatása az oksági diagramokon is helyet kapott a PTE esetében az "egyéni bánásmód érvényesülése a pedagógusképzésben" tényező formájában, míg az ELTE esetében „a hallgatók oktatók által történő támogatása” tényező formájában. Ez a változó sérülékeny, és a résztvevők szerintleginkább az oktatói felkészültségtől, leterheltségtől, motiváltságtól és nyitottságtól függ. A felsőoktatás minőségi értelmezésében fontos szerepet kap az oktatók értékelése. Az összefüggés tehát arra mutat rá, hogy amennyiben növelni szeretnénk a hallgatók tanulási sikerességét, az oktatók értékelése során fontos szemponttá tenni a felkészültséget és a nyitottságot.

Szakmai ajánlasként, javaslatként is szeretnénk kiemelni, hogy a tudományos előmenetel alapján igazolt oktatói-kutatói minőség mellett az oktatói nyitottság mint minőségi szempont megjelenítése is megfontolásra érdemes lehet a globális nevelés pedagógusképzési érvényesülése szempontjából. Ehhez talán nehéz indikátorokat rendelni, de fontos belátni, hogy a pedagógusképzés mint számos tudományterület eredményeire támaszkodó karközi képzési terület, a diszciplináris képzések specialistái mellett széles látókörű, a társadalmi folyamatok iránt érdeklődő, egymással folyamatos szakmai együttműködésben dolgozó felsőoktatási és köznevelési szakembereket igényel.

A PTE diákcsoportjának diagramja (1. és 4. ábra) az oktatók kapacitását, leterheltségét, munkaterheinek növekedését, illetve csökkenését is önálló változóként jeleníti meg. Ez befolyással van a tanulói sikerességre, az oktatók leterheltségét pedig közvetlen vagy közvetett módon, a "törvény által megengedett mozgástér és tartalom" befolyásolja értelmezésükben a leginkább.

Szintén a PTE hallgatói csoport által elkészített diagramot vizsgálva felfigyelhetünk még egy, a minőség kérdéséhez tartozó tényezőre, az "érzékenyítő programok sikeressége (minősége) és kihasználtsága" változó szerepeltetésére. A csoport először a minőséget jelölte meg, mint fontos változót, ám utána ezt átjavították sikerességre. Ezt értelmezhetjük akár úgy is, hogy a minőséget szabályozó feltételek teljesítésének hiányában is lehet sikeres egy program. Kérdéses, hogy mennyire mérhető a sikeresség egy folyamat közben, ha az a folyamat a globális problémák iránti érzékenység fejlesztése, de kérdés az is, hogy mennyire szabad feladni a minőséget szabályozó kritériumokat. Javaslatunk szerint az akkreditációs kritériumok és kimeneti követelmények mellett a sikerességet is szem előtt kell tartanunk a végzett hallgatók körében, szükség esetén pedig alakítani kell a kritériumokon. A jelenlegi felsőoktatási gyakorlatban a Diplomás Pályakövető Rendszer, amelynek pedagógusképzésre vonatkozó intézményi eredményeiről (Huszár, 2014) is tájékozódhatunk, részben ezt szolgálja. A tanulmányi előmenetel általában vett sikeressége érdekében azoknak a támogató programoknak a léte is nélkülözhetetlen, amelyek a nagymértékű hazai felsőoktatási lemorzsolódás (Polónyi, 2021) megfékezésére szolgálnak. A kormányzati dokumentumban (EMMI, 2017) ugyancsak fontos elem a végzett tanulók munkaerőpiaci sikeressége, ebben pedig vitathatatlan a gyakorlati oktatás szerepe. A gyakorlat kérdése mindhárom rendszertérképező csoportban hangsúlyosan szerepelt.

### 3.1.5. A pedagógusképzésben oktatók módszertani kultúrájának fejlesztése mint feltétel és cél

Bár a pedagógusképzésben dolgozó oktatók módszertani kultúrájának fejlesztésére a korábbiakban országos programok (Bencéné Fekete, 2015) is megvalósultak, különösen a kompetenciaalapú oktatás és a digitális kompetenciák fejlesztése terén, a pedagógusképzés felsőoktatás-pedagógiájának módszertani korszerűsítése ma is aktuális, ezért javaslataink közt ezt is hangsúlyozni kívánjuk.

Az első fázisban készült fogalmi térképek alapján a globális nevelés szempontjából különösen az iskolán és tantermen kívüli tanulás lehető legváltozatosabb színtereinek nagyobb mértékű bevonására és az ezekhez az oktatási terepekhez jól illeszkedő módszertanok elsajátítására volna szükség a pedagógusképzők részéről is. David Selby és Graham Pike 1988-ban megjelent „Global Teacher Global Learner” kötete (Selby; Pike, 1988) a kifejezetten módszertani orientációjú, a hazai gyakorlatra is hatással bíró<sup>11</sup> „korai munkák” közé tartozik, hatása nemzetközi téren is máig ható.<sup>12</sup>

A PTE oktatói oksági diagramra felkerült a “gyakorlóintézetek ellátottsága és szakmai színvonal” tényező, amely szintén elősegítheti a módszertani változatosságot. Az ELTE oksági diagramján ez a szempont „a gyakorlóiskolában szerzett tapasztalat minősége” változóval rokonítható. Habár az elkészült diagramokon e változók hatására nem került kiemelt hangsúly, szerepeltetésük felhívja a figyelmet a gyakorlóiskolák jelentőségére a globális nevelés terén is. Javaslataink között ezért is szerepel a pedagógusképzés köznevelési és más gyakorlati terepeit és szakmai programjait biztosító intézmények fejlesztése a változatosabb módszertani alkalmazások érdekében.

A minőség módszertani szempontjait tovább árnyalja, hogy a kormányzati felsőoktatási stratégia is szükségesnek ítéli az oktatási módszertan megújítását. A kontakt órák dominanciája helyett a diákok aktivitására építő tevékenységközpontú felsőoktatás-pedagógia gyakorlatba ültetése, az aktív hallgatói munka megteremtése lenne a cél (vö. EMMI, 2017:31). Ez a célmegfogalmazás jól illeszkedik a kompetenciaalapú pedagógusképzés paradigmájához.

A differenciálás és a személyreszabottság igényét a jelenleginél hangsúlyosabban érdemes felvetni és a gyakorlatban is érvényesíteni a pedagógusképzésben. Alátámasztani látszik ezt az elképzelésünket az Európai Unió egyik kutatási jelentése (Humburg et al., 2013) is, amit a pályakezdőktől elvárt kompetenciákkal kapcsolatban a Maastrichti Egyetem Oktatási és Munkaerőpiaci Kutatási Központja végzett. A többféle szektorból megkérdezett munkáltatók véleménye szerint a felsőoktatásban nem feltétlenül ugyanazokkal a képességekkel kell felvértezni minden hallgatót, még egy-egy adott szakterületen belül sem, inkább egyensúlyozni célszerű a közös tantervekben és az egyéni tantervekben meghatározandó kompetenciák és fejlesztési feladatok között (vö: Humburg et al., 2013).

<sup>11</sup> A kötet része volt annak az EE -TIPs (Environmental Education Technical Information Packages – magyarul Környezeti Nevelési Téka) elnevezésű angol nyelvű, mintegy 60 tételből álló módszertani csomagnak, amely Déri Andrea válogatásában és közreműködésével a kilencvenes évek végén számos hazai pedagógusképző intézménybe eljutott a Magyar Környezeti Nevelési Egyesületen keresztül, a kiadványok egy részének hazai adaptációját is megvalósítva.

<sup>12</sup> Az 1988-ban kiadott GTGL módszertani eszköztárának elemeit 20 évvel később is ajánlja például: HUTCHISON, Sarah; Nancy DEL COL (Eds. 2008): GEAR Global Education Activity Resource, World Vision Canada, 115 p. <https://teachpsych.org/resources/DiversityActivities/Global%20Awareness%20Activities%20WorldVision-GEAR.pdf> [Letöltés: 2022.01.16.]

Bár mind a szabadon választható tárgyak pedagógusképzésbeli kínálata, mind a tehetség-gondozás kialakult formái, mind a későbbi szakvizsgás képzések és továbbképzések az egyéni tanulási utakat támogatják, úgy látjuk, különösen a nappali tagozatos pedagógusjelöltek képességeinek személyre szabott, célzott fejlesztése a globális nevelés szempontjából is kívánatos és fejlesztendő terület lenne. A személyre szabottság kívánalma a módszertani kérdésekhez és kompetencia-elvárások reformjának kérdésköréhez egyaránt kapcsolódik.

### 3.1.6. Kimeneti kompetenciák a fókuszban

A kormányzati stratégia „A modern felsőoktatást körülvevő környezet – globális kihívások” című 1.4. fejezete így fogalmaz: „A nemzetgazdaságokat, a nemzeti kormányok mozgásterét közvetlenül érintő globális problémák kezelése azt igényli, hogy a megoldásokat a politikai döntéshozók, a piaci szereplők, továbbá a technológia és a társadalom hosszú távú trendjeit elemezni képes szakemberek együtt keressék; illetve képesek legyenek az egymással való kommunikációra. Egyaránt igaz ez a környezeti problémák, a fenntartható gazdasági fejlődés, a társadalmi kohézió és a politikai stabilitás kérdéseire, amelyek mindegyike napjaink súlyos kihívását jelenti” (EMMI, 2017: 15). A felsőoktatás akkor teszi alkalmassá a hallgatókat a jövő kihívásainak való megfelelésre, az alapvető globális és hazai trendekre való adekvát válaszok megtalálására, ha minden értelemben az interdiszciplináris és problémaorientált, probléma-megoldó gondolkodásra és csapatmunkára készíti fel őket (vö. EMMI, 2017:15). A fenti általános jellegű megfogalmazáson túl a kormányzati stratégia szerint ahhoz, hogy jó pedagógusok kerüljenek a pályára, a megfelelő képességű pedagógushallgatókon felül az együttműködés gyakorlatának és kultúrájának, valamint a folyamatos szakmai fejlődés elvének és gyakorlatának alkalmazását ösztönző pedagógusképzésre is szükség van, ami a módszertani kultúra fejlesztését is magában foglalja (EMMI, 2017:73). Ez a pedagógusképzés tartalmában is változtatást igényel, mégpedig a módszertani képzési modul megújítását és hangsúlyosabbá tételét a teljes képzési programon belül (EMMI, 2017: Függelék 72). Ezt a tanárképzés területén 2021. december 29-én megjelent, legfrissebb kimeneti és képesítési követelmények is tükrözik.

A kormányzati stratégia a fejlesztendő kompetenciák között mind a pedagógusjelöltek, mind a képzők digitális kompetenciáinak fejlesztését előírja (EMMI, 2017: Függelék 72). Az oksági diagramokon az eszközökhöz való hozzáférés és az anyagi ráfordítás aspektusából válik inkább értelmezhetővé ez. Ezt hangsúlyozza a PTE diákcsoport által elkészített diagramban található 6. visszacsatolási hurok is, mely egy önszabályozó hurok. Ez a változó az ELTE diagramján is megjelenik „a rendelkezésre álló eszközök minősége és mennyisége” változó formájában.

### 3.1.7. Motiváció

Nagyon elgondolkodtató a kormányzati stratégiának az a felfogásmódja, miszerint „a hallgatók kiválasztásakor nem annyira a lexikális tudás, hanem a tanulási kompetenciák és a hozzáállás, a motiváltság lehet a döntő tényező a felsőoktatásba való bejutáshoz (vö. EMMI, 2017:31). Ez a megközelítés nemcsak, hogy újra megerősíti a felsőoktatási képzések kompetencialapú felfogását, hanem az attitűdök szerepét és a motivációt a bemeneti követelmények korábbi ismeretközpontúságához képest kifejezetten fel is értékeli. A PTE és az ELTE kutató diákjai által



moderált csoportokban is nagy hangsúlyt kaptak ezek a tényezők; jelentőségüket a globális nevelés pedagógusképzésbeli térnyerése szempontjából is határozottan ki kell, hogy emeljük.

### 3.2. A megvalósított projekt mint tanulási folyamat

Kutató diákjainknak kihívást, motivációt, ugyanakkor nehézséget is okozott, hogy a frissen megismert, összetett eljárást hamarosan ők maguk kellett, hogy alkalmazzák. Meglehetősen rövid idő alatt kellett, hogy képessé váljanak hasonló eljárás levezetésére, moderálására. Ez a megvalósítási mód a résztvevői szerep saját élményű átélése mellett az időközben elkészült írásos módszertani útmutató (Balogh, 2021) alapos tanulmányozásával kiegészítve teret adott a „*learning by doing*” tanulási stratégiának. A diákok a projekt aktív megvalósítói közé tartoztak, és egy olyan komplex tanulási helyzetbe kerültek, amelyben a tanulási és kutatási aktivitás párhuzamossága vált jellemzővé. Így nemcsak a kutatás kedvéért, hanem a kutatás által is sokat tanultak. Ebbe az öthónapos tanulási folyamatba önreflektív és reflektív elemek épültek be és váltak rendszeressé, különösen a moderátori szerepük ellátásában igyekeztek fejlődni a diákok. Ha tehát tanulásmódszertani szempontból gondoljuk át a lezajlott folyamatot, azt mondhatjuk, hogy diákjaink egy olyan folyamatban vettek részt, amelyben a projektorinetált tanulás, a kutatásalapú tanulás, a sajátélményű tanulás, a reflektív tanulás és a „*learning by doing*” elemei kapcsolódtak össze, és amelyben a kooperatív csoportmunka, a páros moderálás és a kollektív írás is szerepet kapott.

A projektben való közreműködésük által fejleszthető képességek közül a rugalmas és gyakorlatias gondolkodást, a rendszerszemléleti megközelítést, a nézőpontváltás képességét, a meggyőző kommunikációt, az érvelés és az információmegosztás képességét, az együttműködési és szervezési képességeket, a konszenzusra törekvő döntési képességet, az eredményorientáltságot és az egyéni felelősségvállalást emeljük ki. Saját megfogalmazásaikban az egymástól tanulás pozitív élménye fejeződött ki a leggyakrabban, amint ezt az alábbi két reflexió is jól példázza:

*“A globális nevelésről nekem elsősorban mindig a környezetvédelemre való oktatás jutott eszembe. A globális nevelésen belül mindig a környezetvédelem volt a legfontosabb alkotóelem számomra. Azonban, ahogy egyre több rendszertérképezésen vettem részt, és más emberek gondolatait is hallottam a témáról, a környezetvédelem mellé bekerült a társadalmi jólét fontossága is. Megláttam, hogy a fenntarthatóságnál ez a két fogalom nem szétválasztható, hiszen erősen hatnak egymásra. Az pedig, hogy ráéreztem, ehhez az inklúzió fogalma is hozzákapcsolható, a bevont pedagógia szakos hallgatók érdeme. A saját fogalmi hálózatomban a bővülését ennek a kutatási projektnek köszönhetem.” (M.A.)*

*„Korábbi tanulmányaim során nem volt alkalmam elméleti szinten a globális nevelés fogalmával megismerkedni. A rendszertérképezések alkalmával a résztvevők gondolatait, véleményét, nézeteit meghallgatva tanultam meg, hogy milyen sokrétű, szerteágazó oktatási szemléletről van szó. Első hallásra az inklúzió fogalmához kapcsoltam ezt a szemléletet, majd a diákcsoporthal eltöltött idő alatt az interkulturális neveléssel egészítettem ki a saját definícióm. A szakértői csoporttal folytatott munka alkalmával bővült ki számomra ismét a meghatározás, hiszen ráéreztem, hogy a fenntarthatóság és a környezetvédelem, illetve a környezeti nevelés mennyire szorosan*

kapcsolódik hozzá, elválaszthatatlan tőle. Megtanultam, hogy a megközelítés, szemlélet központi témái között van a méltányosság, a felelősségvállalásra ösztönzés, az egyenlőtlenségek, igazságtalanságok kérdésköre is. Az egyre erőteljesebben globalizálódó világunkban nagyon fontos lenne, hogy a pedagógusképzés során a hallgatók minél több olyan kurzuson vegyenek részt, ahol találkozhatnak ezzel a fogalommal, valamint sajátélményen alapuló tapasztalatra tesznek szert.”(H. K.)

## 4. ÖSSZEGZÉS

A munkafolyamat során összesen három kislétszámú, 4-6 fős csoportban: egy diákcsoportban, egy oktatói/szakértői csoportban és egy hallgatókból és oktatókból álló vegyes csoportban került sor a részvételi rendszertérképezés eljárásának lefolytatására a globális nevelés témájában az ELTE és a PTE erre kiképzett kutató diákjainak moderálásával. Az eljárás során mindhárom csoportban elkészültek az elemzendő oksági diagramok. Az alábbi táblázatban az elkészült diagramok számszerűsített jellemzőit tüntetjük fel. A három diagramon a változók számát tekintve nem látunk karakteres eltérést. Abban is rokonságot mutatnak a diagramok, hogy a központi tényezőre pozitív hatású változók feltárására helyezték leginkább a hangsúlyt. A feltüntetett kapcsolatok számában és a visszacsatolási hurkok számában azonban lényeges eltérések adódtak.

6. táblázat: A három csoport oksági diagramjainak deskriptív mutatói

A diagramok számszerűsített jellemzői	PTE diákcsoport	PTE oktatói csoport	ELTE vegyes csoport
A változók száma összesen	20 Ebből 1 központi tényező	20 Ebből 2 központi tényező	24 Ebből 1 központi tényező
Az elsődleges változók száma	6	5	7
A másodlagos változók száma	8	5	16
A harmadlagos változók száma	4	4	1
A negyedleges és további változók száma	1	4	0
A közvetlen és áttételes változók aránya	6/14	5/13	7/17
A jelzett kapcsolatok száma összesen	41	26	44
A tényezők átlagos kapcsolati száma	4,0	2,8	3,1
A pozitív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	40	26	37
A kétirányú kapcsolatok (nyilak) száma	12	2	6
A negatív irányú kapcsolatok (nyilak) száma	1	0	1
A visszacsatolási hurkok száma összesen	7	0	7
A visszacsatolási hurkok elemeként több hurokba is bekötött változók száma összesen	7	0	6

Bár a globális nevelés pedagógusképzési tematikájával összefüggésben a gondolkodás fókuszába helyezett központi tényező mindhárom csoportban eltérő volt, az egyes csoportok által felvázolt tényezőrendszerekben közös, illetve hasonló elemek is megjelentek, amelyeket feltétlenül érdemes kiemelni. A résztvevői rendszermodellek közös tényezőit a 6. táblázatban mutatjuk be, a fejezet végén pedig összefoglaljuk a javaslatainkat.

#### 4.1. A három csoport felfogásmódja az általuk készített oksági diagramok alapján

A PTE diákjai által moderált hallgatói csoportban a diákok a globális nevelésen belül a kulturális sokszínűsége, annak képzésbeli megjelenítésére helyezték a hangsúlyt. A PTE diákjai által moderált oktatói csoportban a tantárgyi és módszertani korszerűsítés egyfajta reformgondolata került a középpontba, amelyet a köznevelés területén éppúgy fontosnak tartottak, mint a pedagógusképzésben. Az ELTE diákjai által moderált hallgatói csoportban a gyakorlatorientáltság mértéke a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben lett az oksági diagram központba helyezett változója.

Mindhárom diagramot azonos szempontok alapján elemeztük. Az elemzés lefolytatásához a HAND Szövetségtől kaptunk egy-egy képzési alkamat és egy részletesen kidolgozott módszertani útmutatót (Balogh, 2021) is, erre azonban nem egy szigorúan, mechanikusan követendő útmutatóként kellett tekintenünk, saját felvetődő szempontjainknak is teret tudtunk biztosítani.

A folyamat a PTE által moderált csoportokban annyiban hiányos maradt, hogy az elkészült diagramok készítőik általi elemzésére és javaslataik megfogalmazására már nem tudtunk időt szánni. A jelen tanulmányban megfogalmazott javaslatok így a minikutatást lefolytató csapatunk által lettek kidolgozva, ám ezeket a diagramokat létrehozó csoportok által kifejezett gondolatok és modellek alapján fogalmaztunk meg. Hasonló helyzet alakult ki az ELTE által moderált csoportban is, az elemzést, az abból levonható következtetéseket és javaslatokat a moderáló csoport tagjai fogalmazták meg.

A PTE-n a diákok ábráján (lásd az 1. számú ábrát) nagy jelentőségűek az attitűdök, mind a diákok, mind az oktatók nyitottsága fontos feltétele a változásoknak. A diákok a közhangulat s a közgondolkodás szerepét is kiemelték, ami szerintük mind a törvényhozásra, mind a pedagógusképzés szereplőire hat. Modelljük a kérdéskörrel kapcsolatos ismeretek társadalmi elérhetőségét is hangsúlyozza, ami a legszélesebb értelemben vett szemléletformálás és ismeretterjesztés jelentőségére utal.

A PTE oktatói diagramon (lásd a 2. számú ábrát) a szemléletbeli, értékrendbeli változók szerepe a legkiemelkedőbb. Az oktatói csoport modellje szerint a globális nevelés pedagógusképzésbeli térnyeréséhez a vezetői támogatás, továbbá az anyagi és időbeli ráfordítások mellett a képzők szemléletbeli, értékrendbeli konszenzusa és a hiteles, intézményi szintű példamutatás szükséges. A szemléletbeli konszenzusban a leglényegesebb, hogy a fenntarthatóság mindhárom alapvető dimenziója, annak társadalmi, gazdasági és ökológiai aspektusa egyaránt megjelenjen és érvényre tudjon jutni a pedagógusképzésben, méghozzá egy komplex ember-és gyermekképre épülő felfogásban.

Az ELTE-n készített oksági diagramon (lásd a 3. számú ábrát) a résztvevők az oktatók motiváltságát tartották a legfontosabb tényezőnek az oktatás gyakorlatorientáltsága szempontjából. Meglátásuk szerint erre a vezetőség erkölcsi és anyagi támogatása van elsődleges hatással. Ezen túlmenően olyan egyéni befolyásoló tényezőket is említettek, mint az oktatók módszertani felkészültsége és életkora. Az oktatói jellemzők a hallgatók motiváltságára, ezen keresztül az elérhető szaktudásra, hosszabb távon pedig a leendő munkahelyi elégedettségre is hatással vannak ebben a modellben. A változók közé került még a globális nevelés szemléletének terjedése is, ami elősegíthető az egyetemközi és nemzetközi kapcsolatok épülése által is.

Az oksági diagramok összehasonlítása után sikerült meghatároznunk olyan tényezőket, amelyek az érintettek gondolkodásmódja szerint jelentős mértékben befolyásolják a globális nevelés gyakorlatát a hazai pedagógusképzésben. A globális nevelés pedagógusképzésbeli térnyerése alapvetően két irányból látszik befolyásolhatónak: egyrészt intézményi, szervezeti szinten, másrészt a szakpolitikai beavatkozások szintjén. Az egyének hatása, az egyéni befolyás lehetőségeinek megjelenése a feltárt vélemények szerint leginkább az attitűd-jellegű változókhoz, ezen belül is a nyitottsághoz és a támogató hozzáálláshoz kapcsolódik, amelynek jelentőségét mind oktatói, mind hallgatói, mind vezetői oldalról kiemelték a résztvevők.

PTE oktatói diagram tényezői	PTE hallgatói diagram tényezői	ELTE oktatói-hallgatói csoport diagramjának tényezői
Rendelkezésre álló idő	Ráfordítható oktatási idő	Elmélet és gyakorlat időbeli arányai a tantervben, a gyakorlati órák száma és időtartama, az oktatók óraterhelése
Anyagi támogatás	Anyagi ráfordítás	Pályázati lehetőségek és az általuk elnyerhető anyagi támogatás, az oktatók anyagi elismerése
Közös szemléleti alap, értékrendszer A fenntarthatóság három pillérének megjelenése az oktatásban	Hallgatói nyitottság Oktatói nyitottság	A globális nevelés szemléletének terjedése Hallgatók hozzáállása, motiváltsága, Oktatók motiváltsága
A fenntarthatóság jelenléte az oktatás minden területén és minden szintjén	A pedagógusképzés struktúrájának alkalmassága	Tanterv
Társadalmi támogatottság	A közhangulat befolyása	A témakör médiában való megjelenítési módjai
Vezetői támogatás, az intézményi elit erkölcsi támogatása	Oktatói nyitottság	Az egyetem vezetésének elvi és anyagi támogatása
Külföldi és hazai jó gyakorlatok monitorozása, megismerése, megosztása	Mobilitási programok elérhetősége Kapcsolatrendszer rendelkezésre állása	Nemzetközi kapcsolatok kiépítésének mértéke Nemzetközi gyakorlati módszerek alkalmazása

A felsőoktatásban is számos tényező tudatosítására van szükség a stratégiaalkotáshoz, bármilyen területen is szeretnénk változást elérni. A fenti összefoglaló táblázatunk tartalma arra utal, hogy a fentiekben bemutatott részvételi rendszermodellek alapján a pedagógusképzésben egy globális nevelési stratégia kialakításához olyan komplex helyzetértékelés elvégzése volna célszerű, amely hat kiemelt szempontot érvényesít, illetve ezeken a területeken próbál fejleszteni, kitérve:

- a. az erőforrások (anyagi, szellemi, humán, időbeli) felmérésére,
- b. a belső szervezeti és külső oktatáspolitikai és társadalmi támogatottság felmérésére;
- c. a megvalósítandó vízióhoz kapcsolódó szemléletbeli, szervezeti konszenzus esélyeinek feltérképezésére és a közös szemléleti alap kialakításának módjaira;
- d. az érintettek (esetünkben elsősorban az oktatók és hallgatók) megnyerésének és motiválásának módjaira;
- e. az optimális képzési struktúra és képzési program intézményi kialakítására;
- f. a beforgatható külső hazai és nemzetközi kapcsolatok és az ezek révén elérhető specifikus tudás beépítésének és kiaknázásának módjaira.

#### 4.2. Javaslataink összefoglalása

1. A globális nevelés pedagógusképzési megjelenése részben szakpolitikai kérdés, bizonyos elemeit a kimeneti követelményekben, a képzési programokban és eredménycélokban is szükséges megjeleníteni.
2. A pedagógusképzési programok intézményi fejlesztéseiben a globális nevelés szempontjai és az adott képzésben releváns tartalmi is jelenjenek meg, és ezt lehetőség szerint vezetői támogatás is segítse elő.
3. Szükséges a pedagógusképzés felsőoktatás-pedagógiájának módszertani korszerűsítése általánosságban és a globális nevelés terén is.
4. Javasoljuk a személyre szabottság pedagógusképzési feltételrendszerének átgondolását és megerősítését a pedagógusképzésben általában és a globális nevelés terén megcélozható tanulási eredmények elérése érdekében is.
5. Fontos lenne a pedagógusképzésben a gyakorlatiasságra még nagyobb hangsúlyt helyezni, a gyakorlati terepek sokszínűségét elősegíteni. A globális nevelés szempontjából különösen az iskolán és tantermen kívüli tanulás lehető legváltozatosabb színtereinek nagyobb mértékű bevonására, és az ezekhez az oktatási terepekhez jól illeszkedő módszertanok elsajátítására volna szükség a pedagógusképzők részéről.
6. Szükséges a gyakorlóiskolák és egyéb gyakorlóléhelyek célzott szakmai fejlesztése, a pedagógusképzésben végzett tevékenységükhöz pedig anyagi erőforrások rendelése.
7. Fontos a globális nevelés külföldi és hazai jó gyakorlatairól folyamatosan tájékozódni, és a jó gyakorlatok egy részét a pedagógusképzésbe adaptálni.
8. A tudományos előmenetel alapján igazolt oktatói-kutatói minőség mellett az oktatói

szakmai nyitottság mint minőségi szempont megjelenítését is megfontolásra érdemesnek tartjuk.

9. A szélesebb társadalmi rétegek tudatosságának növelése a globális felelősségvállalásra nevelés témaköreiben elősegíthetné annak pedagógusképzésbeli megerősödését is. Fontosnak tarjuk ezért a formális és informális keretek között egyaránt megvalósuló szemléletformáló és ismeretterjesztő munkát, jó gyakorlatainak fenntartását, hatókörének kiterjesztését.
10. Javasoljuk a globális felelősségvállalásra nevelés terén kialakult együttműködési formák és a partneri hálózat továbbfejlesztését hazai és nemzetközi szinten egyaránt.

Elemzésünk rámutat, hogy a globális nevelés előzményeit leginkább a környezeti nevelésben találjuk meg, és tárgyalását a fenntarthatóság komplex problémaköréhez kapcsolva tudjuk leginkább értelmezni. Ezért a Fenntartható Fejlődési Célok széleskörű megismertetése, a pedagógusképzés teljes spektrumára kiterjedő gyakorlatias és élményszerű oktatása, valamint a pedagógiai és társadalmi aktivitás kapcsolódó tevékenységi lehetőségeinek gazdagítása, intézményi kapcsolatrendszerének megerősítése a globális nevelés pedagógusképzési stratégiáiban is szerepet kaphat. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a gyakorlatban dolgozó pedagógusok más kompetenciáikhoz képest valamivel kevésbé jól működőnek tartják a fenntarthatóság értékeinek képviselését, illetve, hogy ennél csak digitális kompetenciájukban kevésbé magabiztosak (vö. Halász et al., 2021), még inkább indokolttá válik, hogy hangsúlyossá tegyük a fenntarthatóság-központú globális nevelést a magyarországi pedagógusképzésben.

Az oksági diagramok elemzése alapján kibontakozott fenti javaslatok sok tekintetben összecsengenek más módon kimunkált, korábbi szakértői javaslatokkal. Különösen a 2019 őszén lezajlott „A fenntarthatóság témaköre a felsőoktatásban” című tudományos tanácskozás „A fenntarthatóság pedagógiája” szekciójának javaslataival mutatnak kifejezett rokonságot a csoportjaink résztvevői által is megfogalmazottak. Mindkét közegben hangsúlyos tartalmi elemként jelent meg például a képzési programok és tantervek fejlesztésének igénye, a fenntarthatósági, illetve globális nevelési tartalmak és kompetenciák modulokba, tantárgyakba építése, az iskolai gyakorlatoknak a képzés hosszabb időszakaszára való kiterjesztése, a gyakorlati tapasztalatot is nyújtó tanulási helyzetek bővítése, a természeti közegben való tanulás jó gyakorlatainak felmérése és hozzáférhetővé tétele valamint a célravezető pedagógiai módszerek, élményszerű, interaktív, kooperativitást igénylő tanulási helyzetek rendszeresítése a pedagógusképzésben (vö. Lányi; Kajner, 2019: 90-93).

További elemzéseket igényel annak értelmezése, hogy a résztvevők által felvázolt egyes változóknak vajon van-e jellemző „viselkedése” abból a szempontból, hogy inkább kimenő kapcsolatokkal, inkább bejövő kapcsolatokkal, vagy inkább vegyes kapcsolatokkal ábrázolják-e őket a rendszertérképezésben közreműködők. Amennyiben ezekben az alkalmi mentális modellekben az átlagosnál több kapcsolattal beágyazott, túlnyomóan bejövő kapcsolatokkal ellátott tényezőket sérülékeny tényezőknak tekintjük, az átlagosnál több kapcsolattal beépített, de túlnyomóan kimenő kapcsolatokkal rendelkezőket pedig hatótényezőknak, mit mondhatunk a vegyes kapcsoltságú profillal jellemezhető, átlagosnál több kapcsolattal rendelkező tényezőkről? Ezeket nevezhetjük akár vegyes profilú kulcstényezőknak is jelzett kapcsolataik változatos irányait tekintve.

Elképzelhető, hogy átfogó, több hasonló diagram elemzését magukba foglaló elemzések nyomán az előfordulásukat tekintve jellemzően vegyes betagozódású kulcstényezők hipotetikus rendszermodellekbe való beépítettségének vizsgálata közelebb vihet a rendszerek működési módjának bejósolhatóságával és stabilitásával kapcsolatos implicit elképzelések feltárásához. Közelebb vihet azon potenciális tényezők meghatározásához is, amelyeken keresztül a rendszerben zajló, ill. feltételezett folyamatok iránya módosítható, ezáltal a rendszer vagy egy alrendszerének működésmódja megváltoztatható. Mivel az adaptivitás minden rendszer számára „létkérdés”, felvethető, hogy a vegyes profilú kulcstényezők megismerése fontos lehet a rendszerek adaptív potenciáljának felmérésében.

## HIVATKOZOTT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

**ARATÓ, F; VARGA, A. 2015:** Inclusive University. How to increase academic excellence focusing on the aspects on inclusion. Pécs: University of Pécs. p 210  
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23838/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Letöltés: 2022.01.03.]

**BALOGH Réka (2021):** Módszertani útmutató a részvételi rendszertérképezés módszertanához a HAND Szövetség „Teachers as change agents-continued” című projektjében (kézirat) 20 p

**Bencéné FEKETE Andrea (szerk. 2015):** Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

**CSAPÓ Benő, FEJES József Balázs, KINYÓ László, TÓTH Edit (2019):** Educational achievement in social and international contexts. In: Tóth, István György (szerk.) Hungarian Social Report 2019 Budapest: Társadalmi Kutatási Intézet Zrt. (2019) 380 p. pp. 217-236.,20 p.  
[http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/14639/1/2019\\_Csapo\\_Fejes\\_Kinyo\\_Toht.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/14639/1/2019_Csapo_Fejes_Kinyo_Toht.pdf)  
[Letöltés: 2021.12.30.]

**CSATH Magdolna (szerk. 2020):** A fenntarthatóság árnyalati. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 206 p.

**EMMI (2017):** Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, 148 p.  
[https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatasban\\_HONLAPRA.PDF](https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF) [Letöltés: 2022.01.15.]

**ELTE PPK (2021):** A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás - Országos felmérés. Gyorsjelentés (2021 június): Gyorsjelentés 2021. június. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet. 104 p. A kutatás szakmai vezetője: HALÁSZ Gábor  
[https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL\\_gyorsjelentes\\_20210628.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf)  
[Letöltés: 2022.01.17.]

**EVANS Mark et al. (2009).** Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 16-34.

**FOUNTAN, Susan; SELBY, David (1988):** Global education in the primary school. *Aspects of Education*, No.38.pp. 21-24.

**FŰZ Nóra; Fűzné KÓSZÓ Mária (2020):** A környezettudatosság jelentősége és fejlesztésének lehetőségei az általános iskolai oktatásban. In: SZÉCSI Gábor, TÓTH János (szerk.): *Természet és felelősség. A környezeti etika filozófiai alapjai*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 217-244.

**GALAMBOS Attila (2021):** Globális nevelés a magyar oktatásban: a matekórán is lehet az úrszemétről tanulni. *Quibit*  
<https://qubit.hu/2021/03/19/globalis-neveles-a-magyar-oktatasban-a-matekoran-is-lehet-az-urszemetro-tanulni> [Közzétéve 2021.03.21., Letöltés: 2022.01.28.]

**GERNER Zsuzsa:** A magyarországi pedagógusképzés aktuális kihívásai. (megjelenés előtt) In: ÁCS Marianna, HUSZÁR Zsuzsanna, ORSÓS Anna, DEZSŐ Renáta Anna (szerk. 2022): *A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés aktuális és történeti tárházának értékei*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet (megjelenés előtt)



**HAJDU Noémi, HODÁSZ Kata, LEHMANN Lívía, MÉSZÁROS Anna, HUSZÁR Zsuzsanna:** Globális nevelés a pedagógusképzésben. Részvételi rendszertérképezés. A PTE diákcsoport beszámolója és kutatási eredményei. Munkaanyag a HAND Szövetség „Teachers as change agents- continued” projektje számára. (Lezárva 2021.01.31-én) 24 p.

**HALÁSZ Gábor (2012):** Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*, 21(3) pp. 401-422.

**HUMBURG, M.; VAN DER VELDEN, R.; VERHAGEN, A. (2013):** The Employability of Higher Education Graduates: The Employer’s Perspective. European Commission

**HUNT, Francis (2012):** Global Learning In Primary Schools In England: Practices And Impacts. London: Development Education Research Centre 94 p.

[https://www.researchgate.net/publication/264379335\\_Global\\_Learning\\_In\\_Primary\\_Schools\\_In\\_England\\_Practices\\_And\\_Impacts/link/53da65d60cf2631430c8233e/download](https://www.researchgate.net/publication/264379335_Global_Learning_In_Primary_Schools_In_England_Practices_And_Impacts/link/53da65d60cf2631430c8233e/download)  
[Letöltés: 2022.01.30.]

**HUSZÁR Zsuzsanna (1994):** A túlélés pedagógiájáról. *Vigília*, 59.évf. 9.szám pp. 671-673.

**HUSZÁR Zsuzsanna (2014):** Diplomás pályakép és képzési reflexió – a pályakövetés első intézményi eredményei a pedagógusképzés területén a Pécsi Tudományegyetemen. In: KURÁTH Gabriella; HÉRÁNE TÓTH Andrea; SIPOS Norbert (szerk.) Pécsi Tudományegyetem, Pécs. pp. 93-116. [http://fts.zpte.hu/docs/dekan/file/dpr\\_tanulmanykotet\\_pte\\_2014.pdf](http://fts.zpte.hu/docs/dekan/file/dpr_tanulmanykotet_pte_2014.pdf)  
[Letöltés: 2021.12.30.]

**HUTCHISON, Sarah; Nancy DEL COL (Eds 2008):** GEAR- Global Education Activity Resource. World Vision Canada, 115 p. <https://teachpsych.org/resources/DiversityActivities/Global%20Awareness%20Activities%20WorldVision-GEAR.pdf> [Letöltés: 2022.01.30.]

**IFAD (2009):** Good practices in participatory mapping - A review prepared for the International Fund for Agricultural Development (IFAD). 55 p. [https://www.ifad.org/documents/38714170/39144386/PM\\_web.pdf/7c1eda69-8205-4c31-8912-3c25d6f90055](https://www.ifad.org/documents/38714170/39144386/PM_web.pdf/7c1eda69-8205-4c31-8912-3c25d6f90055)  
[Letöltés: 2022.01.4.]

**KIRÁLY Gábor (2017):** Rendszerek és kapcsolatok – A részvételi rendszermodellezés módszereinek bemutatása a felsőoktatásról készített oksági diagramok példáján. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 48 (4). pp. 67-83.  
[http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2819/1/VT\\_2017n4p67.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2819/1/VT_2017n4p67.pdf) [Letöltés: 2022.01.14.]

**KÜLGAZDASÁGI ÉS KÜLÜGYMINISZTERIUM (KKM) (2016):** Konceptió a globális felelősségvállalásról a formális és nem formális oktatásban Magyarországon. Budapest: 19 p. 1488224424.pdf (hand.org.hu) [Letöltés: 2022.01.18.]

**LÁNYI András, KAJNER Péter (szerk.2019):** A fenntarthatóság témaköre a felsőoktatásban. Budapest: UNESCO Magyar Nemzeti Bizottsága, 100 p.

**OKTATÁSI HIVATAL (2019):** Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. 132 p. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerében\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerében_6.pdf) [Letöltés: 2022.01.12.]

**ORBÁN Estilla; REITTER Dóra; SIMON Viktória; ANGYAL Zsuzsanna:** Globális nevelés a magyar pedagógusképzésben. Az ELTE TTK csoportja által készített oksági diagram elemzése. Munkaanyag a HAND Szövetség „Teachers as change agents- continued” projektje számára (Lezárva 2021.01.22-én) 6 p.

**POLÓNYI István (2021):** Felsőoktatási lemorzsolódás- oktatáspolitikai összefüggések.  
In: PUSZTAI Gabriella; SZIGETI Fruzsina (szerk.) Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban, Debrecen: CHERD-Hungary, pp. 15-37.

**SELBY, David; PIKE, Graham (1988):** Global Teacher, Global Learner. Hodder and Stoughton. 312 p.

**UNESCO Magyar Nemzeti Bizottsága (2015):** A globális felelősségvállalásra nevelés.  
Témák és tanulási célkitűzések.

A globális felelősségvállalásra nevelés.indd (unesco.hu) [Letöltés: 2021.09.10.]

**VÁSÁRHELYI Tamás, VICTOR András (szerk.2003):** Nemzeti Környezeti nevelési stratégia – alapvetés. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 174 p. <https://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> [Letöltés: 2022.01.03.]

**Rendeletek:**

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

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> [Letöltés: 2022.01.29.]

830/2021(XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető egyes pedagógusképesítések jegyzékéről és egyes, a felsőoktatást érintő kormányrendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 245. szám pp. 12681-12684.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/40155b080cd78ac3700da35b552ceadf7edc9db2/megtekintes> [Letöltés: 2022.01.29.]

63/2021 (XII.29.) Korm. rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny, 245. szám pp. 12708-12753.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/40155b080cd78ac3700da35b552ceadf7edc9db2/megtekintes> [Letöltés: 2022.01.29.]

64/2021 (XII.29.) Korm. rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, valamint egyes kapcsolódó miniszteri rendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 245. szám pp. 12753-12759.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/40155b080cd78ac3700da35b552ceadf7edc9db2/megtekintes> [Letöltés: 2022.01.29.]

# A globális nevelés pozíciói a magyarországi pedagógusképzésben az érintettek véleményét feltáró részvételi rendszertérképezés eredményei alapján

Kutatási beszámoló



A HAND Szövetség kiadványa



**A globális nevelés pozíciói a magyarországi  
pedagógusképzésben az érintettek véleményét feltáró  
részvételi rendszertérképezés eredményei alapján**

*Kutatási jelentés*

[www.hand.org.hu](http://www.hand.org.hu)

