

A kutatás az Anthropolis Antropológiai Közhasznú Egyesület megbízásából készült.
A kutatást készítette: Hain Ferenc - Nguyen Luu Lan Anh
Közreműködött: Mihalkó Viktória és Nagy Balázs

A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben

kutatói beszámoló

A kiadvány az Európai Unió támogatásával jött létre. A tartalomért kizárólag az Anthropolis Egyesület felel és nem feltétlenül tükrözi az Európai Unió hivatalos álláspontját.



Tartalom

1. A globális nevelés.....	5
2. A kutatás előzményei, kiindulópontjai	8
2.1. A 2009-es HAND-tanulmány.....	8
2.2. A 2010-es Anthropolis-tanulmány.....	10
2.3. Jelen projekt kutatási céljai, kutatási terve	10
2.3.1. A pedagógusképzés, mint a vizsgálat terepe.....	11
2.3.2. A globális szemlélet és témák explicit és implicit megjelenése a pedagógusképzésben.....	11
2.3.3. A globális szempont a tanárképzés teljes vertikumában.....	11
2.3.4. Kérdéskezelés.....	11
3. A kutatás célja, rövid leírása, a minta.....	12
3.1. A vizsgálat célja, a megvalósítás terve.....	12
3.2. A vizsgálat adatfelvételi eszközei és primer adatai.....	12
3.2.1. Dokumentumelemzés.....	12
3.2.2. Interjú a pedagógusképzési központok kijelölt munkatársaival; a teljes vertikumában vizsgált intézmény tanár-, tanító- és óvóképzésének vezetőivel, a tanárképzés vezetőivel, vezető oktatóival; egy gyakorló iskola munkatársaival	13
3.2.3. Kérdőív a hallgatói tapasztalatok, a kapcsolódó attitűd és vélemények felmérésére	13
3.3. A vizsgált minta	13
A pedagógusképzési központok	13
A teljes vertikumában vizsgált intézmény, az intézményi tanító-, és óvóképző programok, illetve a tanárképzési program	14
4. A tanárképzés a bolognai rendszerben	15
5. A globális nevelés szemléletének és tematikájának jelenléte a magyarországi pedagógusképzésben	17
5.1. A pedagógusképzési Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK).....	17
5.2. A pedagógusképzési központok dokumentumai.....	21
5.3. A pedagógusképzési központok reprezentánsaival készült interjúk	23
Nehézségek a globális nevelés jelenlétének megerősítésében	23
Lehetőségek a globális nevelés jelenlétének megerősítésére	24
6. A globális nevelés egy intézmény oktatásának teljes spektrumán – a globális nevelés egy intézmény pedagógusképzésében a dokumentumok, a tanárok, a diákok és a gyakorló iskolai tapasztalatok tükrében	26
6.1. A vizsgált intézmény tanár-, tanító- és óvóképző dokumentumai.....	26
6.2. A globális nevelés szemléletének és szempontjainak jelenléte a pedagógusképzésben a vezetők és oktatók szerint	28
6.3. A globális nevelés szemléletének és szempontjainak jelenléte a tanárképzésben a hallgatók szerint.....	30

6.3.1. A hallgatók tájékozottsága a globális nevelés témaköreiben.....	30
Hiba! A könyvjelző nem létezik.	
6.3.2. A hallgatók aktivitása a globális problémák megoldását célzó kezdeményezésekben	33
6.3.3. A globális tematika jelenléte a tanárképzésben a hallgatók szerint	34
6.4. A globális nevelés szemléletének és szempontjainak jelenléte a tanárképzésben, az intézmény egy gyakorlóiskolájában.....	35
6.4.1. A gyakorlóiskola pedagógiai programja.....	35
6.4.2. Interjú tapasztalatok a gyakorlóiskolában	36
7. Összegzés – javaslatok.....	38
7.1. Az eredmények rövid áttekintése	38
A pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) és az intézmények pedagógusképzési dokumentumainak elemzési tapasztalata	38
Az öt képzőintézményben végzett interjúk elemzésének tapasztalatai.....	39
A kiemelten kezelt intézmény oktatói, tanárjelölti és gyakorló iskolai vizsgálatának tapasztalatai	39
7.1. Javaslatok.....	40

1. A globális nevelés

A globális neveléssel (Global Education - GE) kapcsolatos fogalmi támpontok tekintetében az Európa Tanács Észak-Dél Központja (the North-South Centre, Council of Europe) által közzétett, 2010-ben frissített Globális Nevelési Útmutatóban (Global Education Guidelines)¹ leírtakat vettük kiindulópontnak.

Eszerint a globális nevelés olyan holisztikus nevelést jelent, amely nyitottá teszi az emberek látásmódját és gondolkodását az őket körbevevő hétköznapi világra, és arra ösztönzi őket, hogy tegyenek egy olyan világért, amely több igazságosságot, méltányosságot és emberi jogokat biztosít mindenki számára. A globális nevelés fő területei a fenntartható fejlődésre nevelés, az emberi jogi oktatás, a nemzetközi fejlesztési képzés, a békére nevelés, az interkulturális nevelés, valamint az aktív állampolgárságra nevelés. (i.m. 7. oldal)

Ezzel a meghatározással rokonítható a HAND Szövetség honlapján található, a HAND Globális Nevelés Munkacsoport tagjai által alkotott definíció, amelyből szintén kitűnik a globális nevelés ernyőfogalom jellege: *„A globális nevelés a globalizáció által létrehozott és felismert – társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai, demográfiai és környezeti – egyenlőtlenségek, globális folyamatok megismerését szolgálja. Ezt egy dinamikus, aktív tanulási folyamat, szemléletformálás keretében éri el, mely az állandóan változó globális társadalom, ezzel kapcsolatban az én és tágabb környezete viszonyára fókuszál. Globális folyamatokban értékeli az egyén helyét, szerepét, esetleges felelősségét és feladatait. A megismerés útján nyitott gondolkodásra, kritikus szemléletre, globális szolidaritásra, felelősségvállalásra és tudatos cselekvésre sarkall. A globális nevelés célja az ismeretek átadása, a képességek és attitűdök fejlesztése annak érdekében, hogy az egyén érzékenyebbé váljon, társadalmi részvétele növekedjen, valamint a jövő generációk iránti felelőssége kialakuljon.”*²

A globális nevelés szemléletében tehát fontos helyet kap az a felismerés, hogy a globális események, jelenségek sokrétűen hatnak egymásra, a gazdasági, társadalmi, politikai és környezeti kérdések szorosan összefüggenek. Ami az egyén életében, közvetlen környezetében történik, nem független a helyi, a régióbeli, illetve a globális eseményektől.

A globális nevelés segít az egyénnek eligazodni az őt körülvevő szövevényes viszonyrendszerben, hogy reflektív és kritikus módon viszonyuljon a világhoz, emellett arra ösztönzi, hogy vállaljon felelősséget és szolidaritást egyénként és a közösség tagjaként egyaránt. Mindezzel összefüggésben a globális nevelés fontosnak tartja az egyén intellektuális és érzelmi fejlődésének elősegítését.

A globális nevelés nem kizárólag problémafókuszú: amellett, hogy társadalmi, gazdasági, környezeti szinten foglalkozik a globalizálódás negatív következményeivel, a pozitív hozamokra is hangsúlyt fektet. Ilyen pozitív fókuszok például a tudomány és technológia adta lehetőségekhez való hozzáférés, vagy a multikulturalizmus.

¹ Online dokumentumként: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf> (Letöltve:2012.02.05.)

² Lásd: http://hand.org.hu/munkacsoportok/globalis_neveles_munkacsoport. (Letöltve:2012.02.05.)

A korábbi magyarországi helyzetet felmérő kutatások is ezt a definíciót használták, így a vizsgálat során mi is ezt a meghatározást vettük alapul. (Lásd ennek kapcsán a tanulmány 2. pontját)

Jelen kutatás során a globális nevelés céljait a Globális Nevelési Útmutatóban megfogalmazott célok alapján vizsgáltuk.

Az idézett dokumentumban a globális nevelés két főbb területként a *társadalmi igazságosságra nevelés* és a *fenntartható fejlődésre nevelés* van megjelölve. Emellett fő szemléleti támpontként szerepel a *globális dimenzióra nyitás*. E holisztikus perspektíva célja az oktatásban a mai világ komplex jelenségeinek jobb megértése, a jobb eligazodás, a sokrétűen összekapcsolódott világban való boldoguláshoz szükséges **ismeretek, készségek, értékek** és **attitűdök** megszerzése.

A globális nevelés elsősorban nem új tartalmakat vezet be, hanem az oktatásban jelen levő, a globális fejlődésre vonatkozó fogalmakból, tartalmakból indul ki, azokat gazdagítja, tágítja. Egyik legjelentősebb módszertani megközelítése a mikroszintű események összekötése a mezo- és makroszintű jelenségekkel, történetekkel. Annak megértetése, hogy miként függ össze és gyakorol hatást egy-egy jelenség, vagy történet a közvetlen környezetünkre (család, szomszédság, iskola), a köztes környezetünkre (régió, ország) és a távoli, tágabb környezetünkre (globális kontextus).

A globális nevelés **tudás-tartalmának** rendszerezése a dokumentum alapján:

A globalizációs folyamatokra és a társadalmi fejlődésre vonatkozó ismeretek: életkörülmények helyben és a világ különböző tájain; multikulturális társadalmak; társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális kontextus; régiók, országok és földrészek közötti szoros, kölcsönös összefüggések; korlátozott természeti források; információs társadalom és média.

A humanitás univerzális fogalmára vonatkozó történeti és filozófiai ismeretek: emberi jogok; demokrácia; társadalmi igazságosság; nemi egyenjogúság; állampolgárság; méltányos kereskedelem; béke és konfliktusmegoldás; fenntartható fejlődés; egészség; tudományos és technológiai vívmányokhoz való hozzáférés.

Hasonlóságokra és különbözőségekre vonatkozó ismeretek: különböző életmódok, kultúrák, vallások és generációk közötti hasonlóságok és különbözőségek, azaz a sokféleség elismerése és tiszteletben tartása.

A globális nevelés révén megszerezhető **készségek** a dokumentum alapján:

Kritikus gondolkodás, elemzés és vita.

Perspektívaváltás és több szempontú megközelítés.

Negatív sztereotípiák és előítéletek felismerése és az aktív fellépés ellenük.

Interkulturális kommunikációs kompetenciák.

Csapatmunka, együttműködés.

Együttérzés: mások álláspontjainak, érzéseinek megértése.

Párbeszéd.

Konstruktív asszertivitás: egyértelmű és asszertív kommunikáció készsége, mások és az egyén saját jogainak tiszteletben tartása mellett.

Komplex gondolkodás: ellentmondások és bizonytalanság kezelése.

Konfliktuskezelés.

Kreativitás.

Kutatás: a globális témák vizsgálata különböző források felhasználásával.

Demokratikus döntéshozatal.

Kritikus médiahasználat.

Műszaki, informatikai, digitális és természettudományos készség.

A globális nevelés által közvetített **értékek és attitűdök** a dokumentum alapján:

Pozitív önértékelés: önbizalom; sajátmagunk és mások, különösen eltérő héttérrel rendelkező mások tisztelete.

Társadalmi felelősség: szolidaritás helyi, országos és globális szinten.

Környezeti felelősség: helyi, országos és globális szinten.

Kritikus és nyitott gondolkodás.

Pozitív, előremutató gondolkodás.

Aktív, résztvevő közösséghez tartozás: kölcsönös támogatás és közös döntésben való részvétel.

Szolidaritás.

Ezeket az Európa Tanács Észak-Dél Központja által megfogalmazott szempontokat szem előtt tartva elemeztük a továbbiakban a globális dimenzió jelenlétét a magyar pedagógusképzésben, annak dokumentumaiban és képzési munkájában.

2. A kutatás előzményei, kiindulópontjai

A kutatási projektünk közvetlen előzményét a globális nevelés jelenlétét célzó korábbi magyarországi vizsgálatok - a HAND Szövetség megbízásából 2009-ben készített „Globális felelősségvállalásra nevelés: állapotfelmérés és lehetőségek” címmel végzett kutatás, az erről készült zárójelentés³, illetve a 2010-ben, az Anthropolis Egyesület felkérésére készített „Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon” című áttekintés⁴- jelentették.

A kutatási projektünk célkitűzéseinek ismertetése előtt röviden áttekintjük e két tanulmány legfontosabb megállapításait.

2.1. A 2009-es HAND-tanulmány

A HAND-tanulmány készítői a releváns dokumentumok (Óvodai nevelés országos alapprogramja, NAT, érettségi követelmények) elemzése után középiskolai intézményekben végeztek online kérdőíves vizsgálatot, illetve vettek fel interjúkat, folytattak csoportos beszélgetéseket.

A kérdőíves vizsgálat során a kutatók a különböző közoktatási intézmények általános pedagógiai célkitűzéseit, azokon belül a globális problémák megjelenését, valamint a globális témák jelenlétének mértékét vizsgálták.

A tanulmány a pedagógiai célkitűzések kapcsán a következő megállapításra jutott: „(...) általános vélekedés, hogy az iskolák manapság túlzott hangsúlyt fektetnek az ismeretátadásra, a készségek, a képességek elsajátíttatása pedig háttérbe szorul. Jelen felmérés adatai azt tanúsítják, hogy a gondolkodást, az értelem fejlesztését és az egyéni képességek kibontakoztatását lényegesen fontosabbnak tartja a válaszadók zöme, mint a tudományos ismeretek átadását. Ezzel a megállapítással természetesen nem akarjuk azt mondani, hogy ezen intézményekben ne volna túlhangsúlyos az ismeretátadás a készségfejlesztéshez képest – csupán azt, hogy elméletben sokkal fontosabbnak tartják az utóbbit. Ez a tény nemcsak a globális felelősségvállalásra neveléssel, de a teljes mai közoktatásunkkal kapcsolatban enged levonni távolabbi következtetéseket: legalábbis kétségbe kell vonni azt a gyakorta hangoztatott megállapítást, hogy a mai közoktatási reformtörekvések, a nevelés-oktatás kompetencia-alapokra helyezése az iskolák, pedagógusok hibás (elavult) szemléletén bukik el. Elképzelhető – s e kutatás más részei is erre mutatnak –, hogy ha nem is magukkal a reformtörekvésekkel, de legalábbis ezek érvényesítésének módjával van a baj.” (i.m. 23. oldal)

A globális témák megjelenését a felmérések alapján a szerzők általánosságban kedvezőnek ítélik. „Ezek közül a legkevésbé népszerű a politikai, közéleti tájékozottságra nevelés – ennek okát részben a kiélezett politikai közhangulatban, részben az iskolák politikai témáktól való elzárkózásában kereshetjük. Ám még a második „legnépszerűtlenebb” globális felelősségvállalásra nevelési cél, a szexuális nevelés és családtervezési kompetencia kifejlesztése is megelőzi fontosságban a tudományos ismeretek átadását. Ahogy fentebb említettük, mindezek a témák mind normatívák, kevés kivétellel egytől-egyig általános legitimitásnak örvendenek a magyar társadalomban, tehát nem lehet csodálkozni a magas fontossági pontszámokon. Erősebben differenciál az a kérdés, amelyben az öt legfontosabb

³ Molnár Zsuzsanna - Hörich Balázs (HAND Szövetség – Ikoza Bt.) *Globális felelősségvállalásra nevelés: állapotfelmérés és lehetőségek. Kutatási zárójelentés.* (2009.) Projekt: Globális felelősségvállalásra nevelés nemzeti stratégia előkészítése és országos együttműködési hálózat kialakítása. Kézirat.

⁴ Galambos Rita (Anthropolis Egyesület) *Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon* (2010.) Online dokumentumként lásd: <http://www.anthropolis.hu/wp-content/uploads/GlobEdu-tanulmany1.pdf>, (Letöltve: 2012.01.23.)

cél kiválasztására kértük a válaszadókat. A sorrend azonban nem tér el jelentősen, beszédesek viszont azok az esetek, ahol mégis ilyesmit tapasztalunk. A differenciák arra engednek következtetni, hogy a pontozásnál a személyes vélekedések nagyobb szerepet játszottak, mint a legfontosabb öt cél – a „hivatalos” elvárásokhoz jobban igazodni látszó – kiválasztása esetében.

Az ökológiai szemléletre, környezettudatosságra nevelést nagyon sokan, 23 százaléknyan választották be az öt legfontosabb cél közé, ugyanannyian, mint a haza szeretetére nevelést. Ennél nagyobb arányban csak hat célt jelöltek a top 5-be, ami azt mutatja, hogy a környezeti nevelés immár kanonizálódott. E témakört a fontossági pontszámok azonban sokkal hátrébb sorolták – a haza szeretetére nevelésénél például hat hellyel –, vagyis e téma fontosnak tartása – egyelőre legalábbis – csak kisebb mértékben interiorizálódott, vált valódi belső vélekedéssé. Mindez korántsem jelenti azt, hogy ellenállás volna az ökológiai szemlélet elsajátításával szemben, hiszen magas, 3,5 fölötti pontszámot kapott. „Mindössze” arról lehet szó, hogy egyelőre inkább tudják és elfogadják, semmint érzik, mélyen megértik, hogy ez kiemelten fontos cél. Elképzelhető (és a tanárokkal folytatott beszélgetések alátámasztják ezt), hogy ennek oka az, hogy nincs, illetve kevés tartalom van a válaszadók fejében az „ökológiai szemléletre, környezettudatosságra nevelés” címke mellett – ezen segíteni, a közoktatáson belül legalábbis, minden bizonnyal a tanárképzés és a továbbképzés feladata.” (i. m. 25. oldal)

A vizsgálat a konkrét globális témák fontosságát is felmérte. Az eredmények kapcsán a tanulmány legfontosabb megállapításai: „(...) nincs olyan téma, amelyet ne tartana szükségesnek legalább a válaszadók fele megjeleníteni saját intézményében, iskolájában. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy itt nem a témák általános fontosságát, hanem az iskolában való megjelenésük létjogosultságát kérdeztük – az eredmények tehát a globális nevelők szempontjából mindenképpen pozitívan értelmezhetők. (...) azok a témák szerepelnek a „legnépszerűbbek” közt, amelyek a mai Magyarországon is hangsúlyosan jelen vannak a mindennapi életben és/vagy a médiában.” (i. m. 27. oldal)

Azokat a témákat, amelyeket a válaszadók kevésbé tartottak fontosnak, a szerzők két csoportra osztották: „(...) az egyik csoportba azok a jelenségek tartoznak, amelyekkel kapcsolatban feltehetően a globális felelősség érzése hiányzik. Ezek azok a témák, amelyek közvetlenül nem, vagy kevésbé érintik a Magyarországon élőket, ilyenek pl. az írástudatlanság, a háborúk, a gyermekhalandóság. Ezek azok a témák, amelyek fontosságának beláttatásához feltehetően szemléletváltást kell elérni. A másik csoportban azonban olyan témák vannak, amelyek esetében ismerethiány is állhat a téma relatív elutasíthatósága mögött. E témákról kevesebben tudják, hogy bennünket, magyarokat is közvetlenül érintenek – ilyen a nemek közti egyenlőség és a migráció kérdése például, amelyek esetében sok esetben talán „csak” ismeretterjesztésre van szükség.” (i. m. 28. oldal)

A pedagógia célok és közöttük a globális témák helye, illetve a globális jelenségek, a globális problémák fontossága mellett kulcskérdésnek tekintjük, hogy milyen mértékben jelennek meg az egyes témák a közoktatási intézmények napi oktatási gyakorlatában.

A globális témák fontossága ellenére a vizsgált 24 globális téma nagy többségét a közoktatási intézményekben még nem, illetve nem meggyőző mértékben dolgozzák fel. „(...) a legintenzívebben azok a témák vannak jelen a válaszadók intézményeiben, amelyek a NAT-ban is explicit módon megjelennek (szenvedélybetegségek, klímaváltozás). A nagyobb témakörök szempontjából vegyesnek tűnik az élvonal: emberi jogi, természeti, egészségügyi, társadalmi egyenlőtlenségi, környezeti témák egyaránt a legnagyobb mértékben jelennek meg, azaz szerepet kapnak a legmélyebben tárgyalt témák között. A „ranglista” végén leginkább olyan problémák jelennek meg, amelyek egyfelől makroszemléletet igényelnek, a gyerekek (és

tanárok) mindennapi életében közvetlen módon nem jelennek meg, másfelől a közbeszédben, a magyar médiában is kevésbé hangsúlyosak, mint „élvonalbeli” társaik (pl. országok adósságspirálban, igazságtalan globalizáció).” (i. m. 29. oldal)

2.2.A 2010-es Anthropolis-tanulmány

Az Anthropolis-tanulmány készítője elsősorban a NAT, a képzési ismertető és néhány gyakorló pedagógussal és szakértővel készített interjú alapján fogalmazta meg következtetéseit.

„Az iskolák pedagógiai programjában (...) elsősorban az érettségire való felkészítés szerepel, amely folyamatnak még nem szerves része a globális kihívások, jelenségek feldolgozása. (...) A lehetőség (...) adott, a megvalósítás viszont országos szinten nem történik meg, eltekintve néhány igen színvonalas és jól működő példától, amelyek szinte minden esetben néhány lelkes pedagógus elszántságán és elkötelezettségén múlnak. (...) A felsőoktatásban és azon belül is a tanárképzésben számos előremutató és innovatív képzési elem megvalósulása ellenére sem kap szerepet a globális nevelés témáinak átfogó oktatása.” (i. m. 15. oldal)

„A jelenleg (a tanulmány megírásának évében, 2010-ben – szerzők) érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv világosan megfogalmazza azokat a készségeket és tudást, amelyek a globális kérdések megértéséhez, feldolgozásához, és az azokkal való kritikus viszony kialakításához szükségesek. A lehetőség tehát adott. Leginkább az a nyitottság hiányzik, amely előfeltétele annak, hogy a szakórákon megjelenjenek a globális nevelés témái és módszerei. Emellett a legfontosabb kérdések, hogy megfelelő mértékben tájékozottak-e a mai pedagógusok a globális problémákról, tisztában vannak-e azok hátterével, és rendelkeznek-e azokkal a módszertani ismertekkel, amelyekkel a leghatékonyabban támogatják tanítványaik tanulási folyamatait, számukra sokszor új és ismeretlen területeken. A válasz sajnos az esetek többségében nem, hiszen a tanárképzésben éppen úgy, mint a kimeneti szabályozásban (érettségi és vizsgakövetelmények), nem jelennek meg ezek a szempontok.” (i. m. 17. oldal)

„Összességében elmondható, hogy ma Magyarországon csak a civil szféra néhány szereplője foglalkozik szisztematikusan a globális nevelés népszerűsítésével és integrálásával a formális és a nem-formális oktatás keretei között.” (i. m. 16. oldal)

2.3.Jelen projekt kutatási céljai, kutatási terve

Jelen kutatás alapvető célkitűzését és módszertanát (mintavételét és kutatási eszköz-választását) meghatározta, hogy az Európai Bizottság EuropeAid programjának „Central European Network for Global Responsibility” című projektje részeként került megvalósításra, az Anthropolis Antropológiai Közhasznú Egyesület megbízásából.

A magyarországi vizsgálatokat, az adatfelvételt és e tanulmány megírását Hain Ferenc, a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Társadalmi hálózatok és folyamatok kutatócsoportjának kutatója és Nguyen Luu Lan Anh az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Központjának kutatója végezte. A vizsgálat további három kelet-közép-európai országban folyt párhuzamosan.

A kutatás célja: a két korábban idézett tanulmány gondolatmenetét folytatva megvizsgálni a globális nevelés szemléletének és szempontjainak jelenlétét a pedagógusképzésben.

Az adatfelvétel meghatározott eszközei: dokumentumelemzés; szakértői interjúk; kérdőív voltak.

A kutatás tartalmi kiindulópontjai (a megelőző vizsgálatok áttekintése alapján):

- A közoktatási intézmények nem, illetve nem meggyőző mértékben dolgozzák fel a globális témákat. A globális témák, (ha nem is hangsúlyosan), megjelennek a pedagógiai célok között. A megkérdezett pedagógusok nyitottak a készségfejlesztés fókuszú oktatásra, továbbá nincs olyan globális téma, amit ne tartanának fontosnak és megjeleníteni szükségesnek az iskolában. (lásd: HAND-tanulmány)
- A felsőoktatásban és a pedagógusképzésben, néhány innovatív példától eltekintve nem jelennek meg szisztematikusan a globális témák. (lásd: Anthropolis-tanulmány)

E két észrevétel mellett, a témakezelésünket a következő részcélok vezették:

2.3.1. A pedagógusképzés, mint a vizsgálat terepe

A pedagógusképzésnek, mint a kutatás kijelölt terepének különös jelentősége van a globális nevelés eszméjének terjedése és oktatási gyakorlata szempontjából. Kulcsfontosságú, hogy mivel küldi a tanári pályájukra a jelölteket a képzés a globális nevelés vonatkozásában. Ennek a feltárása vizsgálatunk alapvető célkitűzése.

2.3.2. A globális szemlélet és témák explicit és implicit megjelenése a pedagógusképzésben

A HAND-vizsgálat kutatói a globális témák iránt lappangó szimpátiát és nyitottságot figyeltek meg a közoktatásban. Ezt a relációt, valamint a globális témák explicit/implicit megjelenéseit kívántuk megvizsgálni a pedagógusképzésben is. A kiinduló hipotézisünk - nem utolsó sorban a saját tanárképzési tapasztalataink alapján az -, hogy a globális témák, ha nem is következetesen és rendszerszerűen érvényesített horizontális szempontként, de sok vonatkozásában megjelennek a tanárképzésben. Ennek a hipotézisnek az ellenőrzésére különös hangsúlyt helyeztünk a vizsgálat folyamán.

2.3.3. A globális szempont a tanárképzés teljes vertikumában

Célunk volt, hogy a globális tematika jelenlétét a tanárképzés rendszerének több elemében vizsgáljuk: (1) a vonatkozó törvényekben; (2) az egyes intézmények képzési leírásaiban; (3) a képzők elképzeléseiben; (4) a hallgatók oldaláról; (5) a gyakorlók helyek tapasztalata felől, azaz a képzés teljes vertikumában görcső alá vegyük. Ezzel kísérletet tettünk arra, hogy a globális nevelés szempontjából a teljes szemléletformálási, ismeretátadási, készségfejlesztési folyamatát vizsgáljuk. Tehát, nemcsak a GE fontosabb témaköreinek megjelenését és alkalmazását, hanem a GE keretében megfogalmazott szemléleti, megközelítésbeli elemeket (rendszeres megközelítések, összefüggések felismerése stb.) és ezek megjelenési és átadási folyamatát is vizsgálatunk tárgyává tettük.

2.3.4. Kérdéskezelés

Vizsgálatunk célkitűzése az volt, hogy egy az értéktételezései mentén kiegyensúlyozott, jelenség-, és attitűdkomplexumként közelítsük meg és vizsgáljuk a globalizálódást.

3. A kutatás célja, rövid leírása, a minta

3.1. A vizsgálat célja, a megvalósítás terve

A fentebbi négy rész cél (2.3.1 - 2.3.4 pontok) megvalósításhoz azt terveztük feltárni, hogy a pedagógusképzésre vonatkozó törvény(ek) tartalmi elemeitől az egyes képzőintézmények programjain át expliciten, illetve a gyakorlati tapasztalatok mentén, impliciten miként jelenik meg a globális nevelés szempontja a pedagógusképzésben.

Azért, hogy a kutatás korlátozott keretei között valamelyest átfogó képet kaphassunk a magyarországi helyzetről, megkerestük és megvizsgáltuk a pedagógusképzési hálózat legnagyobb regionális központjait, a legnagyobb pedagógusképző intézmények kapcsolódó gyakorlatát.

E célokat az alábbi megközelítésben értékeltük:

- miként jelenik meg a vonatkozó törvényszövegekben a globális nevelés szemlélete és tematikája;
- a globális nevelés horizontális szempontként miként jelenik meg expliciten a pedagógusképzési programok leírásaiban;
- a képzés vezetőit, vezető tanárait kérdeztük interjú formájában arról, hogy miként jelennek meg praktikus, esetleg látens módon a globális nevelés szemléleti és tematikus elemei a képzésben.

A kutatási terv része volt a globális nevelés szemléletének és tematikájának a jelenlétét feltárni a megvalósulás szempontjából is. Kíváncsiak voltunk, hogy túl a dokumentáció tartalmán, hogyan látják a képzés különböző szereplői e szemléletnek, tematikának a gyakorlati jelenlétét. Azt gondoltuk, hogy lehetőségünk nyílik rálátni a globális nevelés esetleges implicit jelenlétére a pedagógusképzésben a szemléleti alapoktól, a tudásátadáson át, a készségfejlesztésig terjedő folyamat átfogó vizsgálatával.

Ennek érdekében a vizsgálati mintába vett nyolc pedagógusképzési intézmény (lásd a 3.3. pontot) közül, a következő szempontok szerint, teljes vertikumában megvizsgáltuk az egyik legnagyobbat:

- a tanárképzés és a tanító- és óvóképzés leírását, a fentebbi három pontban leírtaknak megfelelően;
- a vezetők és oktatók kapcsolódó beállítódását, attitűdjét és véleményét;
- a tanárképzésben részvevő hallgatók kapcsolódó beállítódását, attitűdjét és véleményét;
- a gyakorlóiskolai-kimenetet a pedagógiai program és a gyakorlatvezető tanárok véleményének tükrében.

3.2. A vizsgálat adatfelvételi eszközei és primer adatai

3.2.1. Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés tartalomelemzést, a globális neveléshez kötődő tartalmi és szemléleti elemek meglétének vizsgálatát jelentette. Az elemzés tárgyát képezte:

- A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú mellékletét képező „A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye” című; valamint a „Pedagógusképzés képzési területi -

Óvodapedagógus alapképzési szak” című, illetve *„Tanító alapképzési szak”* című dokumentumok.⁵

- A vizsgálatba bevont pedagógusképzési központokhoz kapcsolódó egy-egy intézmény tanárképzési programjának a leírása. (A kérésünk minden intézmény képviselője felé az volt, hogy a pedagógusképzés - lehető legrészletesebb - leírását megkaphassuk. Nagyon vegyes volt az a dokumentumhalmaz, amit a különböző intézményektől elemzésre megkaptunk: volt ahol a teljes képzés akkreditációhoz készített leírását, volt ahol a pedagógia-pszichológia modul leírását adták át és volt ahol végül csak a nyilvános anyagokhoz férünk hozzá.⁶ A teljes vertikumban vizsgált intézménynél a teljes akkreditációs képzési leírást megkaptuk, ez volt tulajdonképpen az intézmény kiválasztásának egyik szempontja is.)

3.2.2. Interjú a pedagógusképzési központok kijelölt munkatársaival; a teljes vertikumban vizsgált intézmény tanár-, tanító- és óvóképzésének vezetőivel; a tanárképzés vezetőivel, vezető oktatóival; egy gyakorló iskola munkatársaival

Az interjúk strukturált, de nem szigorúan kötött beszélgetések voltak. Egy a globális nevelésről és a pedagógusképzésről folytatott általános bevezető beszélgetést követően az interjú második részének feszebb tematikáját a hallgatói kérdőív gondolati váza határozta meg. A meginterjúvoltaktól kérdőívszerűen végigkérdeztük a hallgatói kérdőív „tájékozottság”, „bevonódás” és „GE a tanárképzésben” blokkját. Ezeknek az eredményeknek a teljes vertikumban vizsgált intézményre vonatkozó részét a 6. fejezetben mutatjuk be.

3.2.3. Kérdőív a hallgatói tapasztalatok, a kapcsolódó attitűd és vélemények felmérésére

A lekérdezést online önkitöltős kérdőív, illetve papíralapú önkitöltős kérdőív segítségével valósítottuk meg. A kérdőív vizsgálta a hallgatók:

- tájékozottságát a globális kérdések témakörében,
- azt, hogy mennyire tartják fontosnak a globális szempontrendszert, az egyes tematikus kérdéseket,
- azt, hogy a mindennapi viselkedésükben mennyire jelennek meg a globális nevelés szempontjai, mennyire vonódnak be, vesznek részt a globális kérdésekről szóló társadalmi vitákban, mennyire aktívak az ilyen tematikájú civil akciókban,
- azt hogy véleményük szerint, mennyire jelenik meg a globális szemlélet és szempont a pedagógusképzésben.

A kérdőívet a képzési egységek munkatársainak segítségével juttattuk el a hallgatókhoz.

3.3. A vizsgált minta

A pedagógusképzési központok

Annak feltárásához, hogy a pedagógusképzésben általában miként jelenik meg a globális nevelés szemlélete és tematikája, speciális mintavétel révén próbáltunk megfelelő adatokhoz jutni. A TÁMOP – 4.1.2-08/1/B-2009-0007 keretében kialakított, pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatot használtuk fel és annak nyolc regionális központját vettük alapul:

⁵ Elektronikus dokumentumként lásd:

http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=101032.139877 (Letöltve:2012.02.05.)

⁶ Lásd ennek kapcsán a tanárképzést röviden bemutató 4. fejezetet.

Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (Közép-Magyarország),
Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem (Közép- Magyarország),
Debrecen, Debreceni Egyetem (Észak-Alföld),
Eger, Eszterházy Károly Főiskola (Észak-Magyarország),
Pápa – itt nem felsőoktatási intézmény adott otthont a központnak (Közép-Dunántúl),
Pécs, Pécsi Tudományegyetem (Dél-Dunántúl),
Szeged, Szegedi Tudományegyetem (Dél-Alföld),
Szombathely, Nyugat-magyarországi Egyetem (Nyugat-Dunántúl).

A TÁMOP keretében kialakított központok közül hét a régió legnagyobb tanárképzési intézményében került kialakításra. Ezeket az intézményeket kerestük meg és a hét intézményből ötben sikerült dokumentumvizsgálatot végezni és interjúkat készíteni.

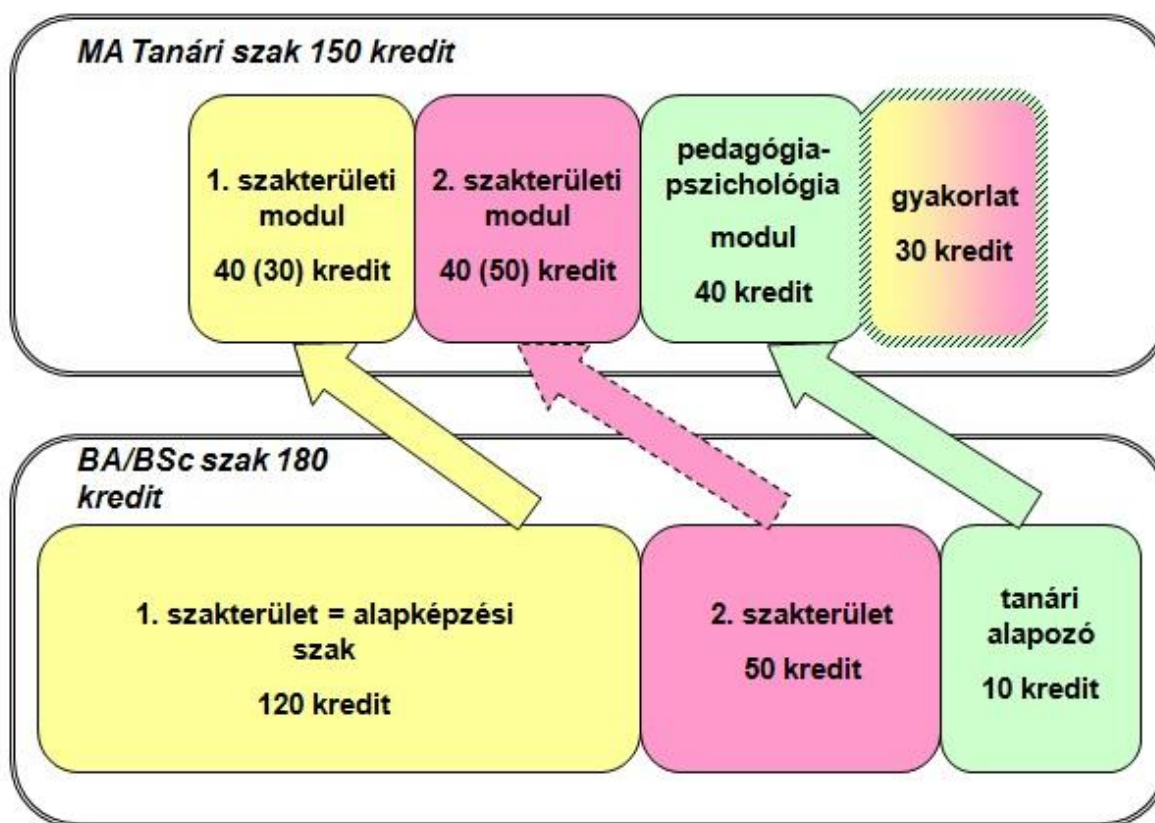
A teljes vertikumában vizsgált intézmény, az intézményi tanító-, és óvóképző programok, illetve a tanárképzési program

Az öt intézményből egyet választottunk ki, ahol teljes vertikumában megvizsgáltuk a pedagógusképzési programot. Ebben az intézményben vizsgáltuk a tanárképzést általában, és a tanító- és óvóképzést. Ebben az intézményben valósítottuk meg teljes körűen a 3.2. pontban leírt vizsgálati lépéseket.

4. A tanárképzés a bolognai rendszerben

Röviden bemutatjuk a 2006/07-es tanévtől induló és a tervek szerint a rövid karrierjét hamarosan be is fejező bolognai rendszer tanárképzési modelljét, ami a vizsgálatunk tárgyának keretét képezte.⁷

4.1. ábra. A tanárképzés modellje



Az ábra Papp Lajos: *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, tanárképzés az ELTE-n* című prezentációjának ábrája alapján készült.⁸

A tanárképzés 2006-tól a mesterképzési (MA) szintre került. Tanári szakokra jelentkezni csak valamilyen alapképzési diploma birtokában lehetett. Az első bolognai rendszerű tanárképzésben tanuló diákok azok, akik az egyetemet a 2006/07 tanévben kezdték meg és a 2009/10-es tanévben fejezték be.

A mesterszakos tanári képzések a közoktatás igényeinek megfelelően kétszakos képzések, de a mesterképzésben tetszőleges párosításban képezhetők a szakpárok.

A tanári pályákra, a tanári mesterszakok elvégzésére a hallgatóknak már az alapszakos képzések során elő kell készülniük. Erre szolgálnak a BA/BSc képzések tanári szakirányai. Ahogy az ábrán látszik, az alapképzések szerkezetét úgy alakították ki, hogy másodévtől kezdődően a hallgatók a tanári szakirányok keretében egy második szak alapismereti modulját vehessék fel 50 kreditnyi terjedelemben. Emellett minden tanári mesterképzésre jelentkező hallgatónak 10 kredités pedagógia-pszichológia modult is el kell végezni.

⁷ A tanító-, és óvóképzés, ahogy a 3.2.1. pontban idézett OM rendelet címéből is látszik, alapszakon valósul meg.

⁸ A felhasznált munka online dokumentumként: felveteli.elte.hu/file/Educacio_tan_rk_pz_si_PL.ppt (Letöltve:2012.02.05.)

Ebben a keretben értelmezendő tehát az, hogy a tanárképzési dokumentumok vizsgálata kapcsán mit jelent a teljes (akkreditációs) dokumentáció, a pedagógiai-pszichológiai modul, illetve a gyakorlat leírása.

Jelen kutatás keretei között nincs mód a kérdés teljes körű áttekintésére, de a témánk – a globális nevelés jelenléte, illetve az oktatási rendszerbe történő szélesebb körű megjelenítésének kérdése kapcsán fontos megjegyezni, hogy a bolognai rendszert, illetve a tanárképzést rengeteg vita övezi.⁹

Ezek a viták, elméleti és szemléleti törésvonalak sokszor a lényegi kérdéseket félreértettnek tüntetik fel és összekeverik például az intézmény-rendszer rendszerszerű sajátosságaiból, a bolognai rendszer bevezetéséből fakadó problémákat, illetve a tanárképzés régóta megoldatlan egyéb problémáit.

Az ilyen típusú problémák az interjúkban visszatérően előkerültek, így ezekről az interjúkat bemutató helyen, illetve az „Összegzés – javaslatok” részben lesz majd szó.

⁹ A bolognai-rendszerű tanárképzés ellen írt írásra jó példa Laczkovich Miklós *Bologna és a tanárképzés* című, a Fizikai szemle 2009/ 6. számának 218. oldalán megjelent írása. Online dokumentumként lásd: <http://theorphys.elte.hu/tel/magyar/laczkovich0906.html> (Letöltve: 2012.02.19.) (Ezt a cikket sok fórumon idézték, vitatták.)

5. A globális nevelés szemléletének és tematikájának jelenléte a magyarországi pedagógusképzésben

A vizsgálat fogalmi és tematikus kiindulópontját az 1. részben mutattuk be. Ez a tematika a már idézett Globális Nevelési Útmutató alapján készült és legszélesebb spektrumában a vizsgálat során a hallgatói kérdőívben jelenik meg. Ahogy fentebb írtuk, a képzésvezetőkkel, vezető tanárokkal készített interjúk is ennek a gondolati ívét követték és a dokumentumelemzésnek is ez a gondolati váz határozta meg az értelmezési keretét.

Ha az elemzés logikai vázát a hallgatói kérdőív szempontjai tükrözik is legteljesebben, az eredmények bemutatását mégsem a kérdőíves vizsgálattal, hanem, - ahogy a vizsgálat leírásnál, a 3. részben írtuk -, a pedagógusképzés alapidokumentumának (KKK) elemzésével kezdjük, majd a nagy tanárképző intézmények pedagógusképzési dokumentumainak elemzésével folytatjuk. E fejezet harmadik nagy egysége a tanárképző intézmények képviselőivel felvett interjúk elemzése. Ezeknek az interjúknak a segítségével próbáltuk feltérképezni, hogy a dokumentumokban szereplő explicit szempontokkal párhuzamosan miként jelennek meg a globális nevelés szempontjai a pedagógusképző intézmények napi munkájában.

5.1. A pedagógusképzési Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK)

A baloldali oszlopban (lásd az 5.1. ábrát) láthatóak a globális nevelés általános szempontjai az Európa Tanács Észak-Dél Központja által megfogalmazott Globális Nevelési Útmutatója alapján. Mivel maga a „globális nevelés” fogalom nem fordul elő sem a tanári, sem a tanító, illetve óvodapedagógus-képzés képzési és kimeneti követelményeiben (ez érthető, hiszen megfogalmazásuk idején ez nem is volt olyan aktuális és sokat idézett fogalom, mint most), a globális nevelés szemléletének, központi témáinak megfelelő elemeket igyekeztük kiemelni. Az első számoszlopban látható a globális szempontot megjelenítő fogalmak előfordulási gyakorisága a Tanító- és Óvodapedagógus-képzés KKK-jában, a második számoszlop pedig a mestertanárképzés KKK-jában talált előfordulási gyakoriságot mutatja. Csak szemléltetés céljából tüntetjük fel két külön oszlopban ezeket az értékeket, részletes és rendszeres összevetésükbe nem bocsátkozunk.

5.1. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés, illetve a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 1.¹⁰

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
együttműködés	8	6	14
tágabb kontextus	1	10	11
kitekintés	3	6	9
sokrétű összekapcsolódások-összefüggések	1	6	7

A globális nevelésben megfogalmazott, tágan értelmezett általános szemléleti (azaz nem feltétlenül a globális nevelés tartalmihoz kötött) elemek elsősorban a pedagógusképzés KKK-jában találhatóak. Ilyen az **együttműködésre** nevelés, (adott esetben a nevelés különböző szereplői között), a **tágabb kontextusba** helyezés, az adott keretből való **kitekintés**.

¹⁰ Az 5.1. alfejezet táblázatait a KKK-ban talált globális neveléshez kapcsolódó fogalmakat jelenítik meg, tematikus csoportosításban.

A tanárképzés KKK-jában ilyen elemek kerültek megfogalmazásra: „(...) az együttműködés készségeinek fejlesztése, (...) képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel”.

A kitekintés, a tágabb kontextusba helyezés is változatos formában merül fel: „(...) az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, (...) a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás történetileg változó társadalmi, kulturális és gazdasági szerepe, (...) a tanulói teljesítményekre ható biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális tényezőkről”.¹¹

A globális nevelés ugyancsak fontos szemléleti eleme **a különböző események, jelenségek komplex, sokrétű összekapcsolódásának felismerési igénye**. Ez is többféle formában található meg a képzési és kimeneti követelményekben: „(...) ismerik a társadalom működésének történelmi, eszmei, strukturális és funkcionális összefüggéseit, (...) a tudás szakmai és a hétköznapi életben való alkalmazása közötti összefüggések mély megértése, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások ismerete (...) ismerik és értik a társadalmi változások, a közoktatás és az óvodai nevelés összefüggéseit; (...) Az iskola mint szervezet, az oktatás társadalmi-gazdasági összefüggései, (...) a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti általános összefüggések ismerete”, illetve „(...) az iskolai életben résztvevő személyek és csoportok (tanulók, tanulócsoporthok, tanárok, nevelőtestület) kapcsolatrendszerének ismerete. A család és az iskola kapcsolatának jelentősége; a kapcsolattartás tartalma, formái a mikrotársadalom felé nyitott iskolában.” Ez példa arra is, hogy a kapcsolódások felismerése egyben a tágabb keretbe helyezést is megköveteli.

5.2. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés és a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 2.

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
mások álláspontjainak tekintetbe vétele	1	3	4
előítéletek-sztereotípiák ellen	2	4	6
sokféleség elismerése	1	2	3
demokratikus értékek	0	4	4
interkulturális nevelés	2	2	4
egyenlőség	0	2	2
tolerancia	1	2	3
társadalmi érzékenység	2	1	3
demokratikus állampolgárság	0	2	2
kulturális különbözőség tisztelete	0	2	2
multikulturalizmus	0	0	0
igazságosság	0	1	1
társadalmi részvétel	0	0	0
szolidaritás	0	1	1
nemi egyenlőség	0	0	0

Nem csak az összefüggések felismerése, megértése fontos tehát, hanem ezek aktív összekötése is: „a tanulás különböző szinterei közötti kapcsolatok kialakítása”.

¹¹ A KKK, azaz a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú mellékletének online hivatkozását lásd a 5. számú lábjegyzetben. Az 5.1. alfejezet idézetei mind ebből a dokumentumból valók.

Az **előítéletek, sztereotípiák felismerése, az előítéletesség és diszkrimináció elleni fellépés** szintén sokszor szerepel a dokumentumokban. Ez már nem tágan értelmezett szellemisége a globális nevelésnek, hanem konkrétan megfogalmazott eleme: „(...) **előítélet-mentesen** (...) képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is, (...)”; „(...) az előítélet- és társadalmi sztereotípiamentes szemlélet kialakulásának segítése (...)”.

Ezen kívül a **sokféleség elismerése, a másság elfogadása, a kulturálisan különböző felekkel való együttműködés, a tolerancia szempontjai** is megjelennek. A leendő pedagógus a sikeres képzés eredményeként „(...) **kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására**”, valamint „(...) képes a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni, (...)”.

A demokratikus értékekre, a demokratikus társadalomban való **aktív részvételre, demokratikus állampolgárságra való nevelés** szempontjai is fellelhetők a dokumentumban: „(...) demokratikus társadalmi értékek, (...) a szociális és állampolgári kompetenciák, (...) demokratikus értékelkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve, (...) a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre (...)”.

Megjelennek az **egyenlőség, a társadalmi érzékenység** szempontjai is: „Az iskola feladatai és lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésében és a társadalmi kohézió fejlesztésében.”, valamint „(...) az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság alapelveivel és iskolai érvényesítésével kapcsolatos ismeretek.”

Az **interkulturális/multikulturális nevelés** tételeken is megjelenik, konkrét tartalmi részletezés nélkül: a tanárképzésnek „(...) a multikulturális és interkulturális nevelésre; (...) az interkulturális nevelési programok alkalmazására, (...) kultúra-érzékeny iskolára (...)” is fel kell készítenie a diákokat.

5.3. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés és a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 3.

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
felelősségvállalás	4	1	5
cselekvés	3	1	4
tudatos cselekvés	1	0	1
fenntartható fejlődés	1	0	1
környezettudatos magatartás	2	0	2

A **felelősségvállalás** és a **cselekvés** terén szintén találunk vonatkozó tartalmakat: „(...) **felelősségérzettel és feladatvállalással, (...) személyi felelősségérzettel, (...) közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással, (...) a fenntartható fejlődés igényelte felelősségérzettel** (...) **környezettudatos magatartással**”.

Ezeket a példákat kívül csak néhányszor fordul elő említés szintjén a dokumentumokban a globális nevelés két központi fogalma, a **fenntartható fejlődés** és a **környezettudatosság**.

5.4. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés és a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 4.

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
nemzeti értékek, hagyományok	2	3	5
egyetemes emberi értékek	2	2	4
európai kulturális értékek	0	3	3
Európai Unió	0	1	1

A KKK-ban a **nemzeti értékek fogalmával** együtt vagy azoktól külön egyaránt megemlítsékre kerül az **európai, egyetemes emberi értékek fogalma**. Abban a megfogalmazásban, miszerint kívánatos, hogy „(...) a tanulók nyitottá váljanak (...) a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására (...)”. Itt tükröződik a globális nevelés legfontosabb elve, amely szerint a különböző színtereket (földrajzi, szociális, kulturális értelemben egyaránt) figyelembe kell venni és ezeket össze kell kötni.

5.5. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés és a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 5.

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
egyéni differenciálás	0	5	5
egyéni fejlődés	1	2	3
sajátos nevelési igények	1	1	2
befogadó pedagógia	0	1	1

A globális nevelés kiemeli az egyéni fejlődés fontosságát. A KKK ezt az egyéni differenciálással egészíti ki: a tanár „(...) képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására (...)”. Külön felsorolásra kerülnek a pedagógus feladatai „(...) a hátrányos, a veszélyeztetett helyzetben levő, az előítéletektől sújtott, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban.” Elvárás: „A speciális nevelési szükségletek okainak, fokozatainak ismerete (...)”. A fenti táblázatban látható szempontok az „egyéni fejlődés” szempont kivételével nincsenek megjelenítve a tanulmányunk alapkiindulásaként tekintett Észak-Dél Központ által megfogalmazott globális nevelési szempontok között, megjelennek azonban a pedagógusképzési KKK-ban.

A KKK-ban továbbá megjelennek a globális nevelés kapcsán szintén kiemelt értékek: **kommunikációs képesség, új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására való felkészítés, az elemzési készségek kialakítása, konfliktuskezelés**, valamint olyan ismeretek, készségek, amelyek elősegítik az egyén boldogulását egy globalizálódó és egyre komplexebbé váló világban.

5.6. táblázat. A globális nevelés fogalmai a Tanító- és Óvóképzés és a Mestertanárképzés Képzési és Kimeneti Követelményeiben 6.

szempont	előfordulás a Tanító- és Óvodapedagógus KKK-ban	előfordulás a mestertanári KKK-ban	Összes előfordulás
konfliktuskezelés	2	2	4
világ megértése	1	4	5
társadalmi ismeretek	2	2	4
problémamegoldás	1	2	3
információs társadalmi ismeretek	1	1	2
kommunikációs készségek	2	1	3
elemzési készség	2	0	2
idegennyelvű kommunikáció	1	0	1

5.2. A pedagógusképzési központok dokumentumai

A Globális Nevelési Útmutatóban megnevezett és a tanárképzés KKK-jában azonosított globális nevelés szempontok meglétét az öt tanárképző intézmény dokumentumaiban vizsgáltuk. A feltárt megfeleltethető tartalmakat az 5.7. ábrán a gyakoriságuk alapján raktuk sorrendbe.

Legelső helyen a KKK-ban is gyakran szereplő általános szemléleti, megközelítésbeli pontok találhatóak. Ilyen a **kitekintés**, a **tágabb kontextusba helyezés**, valamint a **különböző események, jelenségek komplex, sokrétű összefüggéseinek, összekapcsolódásának a felismerése**. A „pedagógiai problémákra tágabb pedagógia-, művelődés- és társadalomtörténeti kontextusban reflektáljanak”, „(...) a nevelés-oktatás általános és napi dilemmáit, problémáit összefüggéseikben lássák és kezeljék”, „(...) betekintést nyernek abba, milyen kölcsönhatások érvényesülnek az oktatási rendszer és a társadalom egyéb intézményei között (...)”. „(...) A tanulás társadalmi jelentősége és helyzete (...)”

A fenti szempontokhoz szorosan kapcsolódva, de **az oktatás és a tanár tágabb társadalomban játszott szerepére, elfoglalt helyére** vonatkozóan is fogalmazódtak meg tartalmi pontok. Ezekre példa: „(...) a tanári szerep dimenziói, erkölcsi és jogi meghatározottsága, a hivatás gyakorlása során felmerülő társadalmi szerepelvárások és fellépő szerepkonfliktusok. A tanári pálya és szerep társadalmi összefüggései (...)”

A következő leggyakrabban említett szempontok az **egyenlőtlenségek**, az **előítéletek**, **sztereotípiák elleni harcot**, a **hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozást** érintik. Ilyen a „(...) társadalmi egyenlőtlenségek, hátrányos helyzetű csoportok (...)”, „Társadalmi egyenlőtlenség. „Esélyegyenlőség.” (...), „Az iskola feladatai és lehetőségei az esélyegyenlőség csökkentésében és a társadalmi kohézió fejlesztésében. A hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségek (...)”.

A hatodik leggyakrabban említett szempontok között szerepel az **egyéni differenciálás** „(...) a differenciált tanulásszervezés (...)”, „(...) az egyéni bánásmód pszichológiája (...)”, a **méltányosság**, mint egyszavas szempont feltüntetése. Ebben a gyakorisági csoportban szerepel az **interkulturális-multikulturális nevelésre**, iskolára vonatkozó szempont is: „(...) multikulturális nevelés Magyarországon (...)”, „(...) A kultúraérzékeny iskola (...)”. Ebben a gyakorisági csoportba került a **problémamegoldás**, valamint a **konfliktuskezelési készség**.

5.7. ábra. A globális nevelés fogalmai az intézmények pedagógusképzési leírásaiban (gyakoriság szerint)

1.	tágabb kontextusba helyezés
2.	kitekintés
3.	sokrétű összekapcsolódások-összefüggések
4.	oktatás és tanár helye
5.	egyenlőtlenségek előítéletek, sztereotípiák ellen hátrányos helyzetű gyerekek konfliktuskezelés
6.	egyéni differenciálás interkulturális-multikulturális nevelés méltányosság problémamegoldás
7.	információs társadalom nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok társadalmi nem világ megértése
8.	csapatmunka demokratikus értékek EU helyi-regionális-globális szintek inkluzív nevelés kommunikációs képesség közösségi odatartozás, építés menekültek önismeret sajátos nevelési igényű diákok tolerancia

Külön érdekes a **hazai nemzetiségi és etnikai kisebbségi csoportok** előfordulása. Kiemelendő, hogy bár mint jeleztük, a KKK-ban nem szerepel a társadalmi nem, a nemi egyenjogúság kérdése, a képzési tartalomban már igen. Szintén önálló szempontként kerül említésre az **információs társadalomra való felkészítés** is.

A pedagógusképzés dokumentumaiban megjelennek a következő tartalmak is: **csapatmunka, demokratikus értékek, EU, helyi-regionális-globális szintek összekötése, inkluzív nevelés, kommunikációs képesség, közösségi odatartozás, menekültek, önismeret, sajátos nevelési igényű diákok, tolerancia.**

A formális oktatásra felkészítő pedagógusképzésben az **egyéni sajátosságok** (inkluzív pedagógia, **egyéni differenciálás, sajátos igényű diákok** címszavak) figyelembevétele a globális nevelés olyan vonatkozásával kapcsolatos, amely az **egyéni fejlődési lehetőségek biztosítását** emeli ki, azt célozva, hogy minden egyénnek legyen **lehetősége a fejlődéshez**, mert ezáltal lehet biztosítani az **esélyegyenlőséget és méltányosságot**.

ÖSSZEFOGLALVA: mind a pedagógusképzés különböző (tanítóképzés, óvodapedagógusi képzés, mestertanári képzés) szakjainak a képzési és kimeneteli követelményeiben, mind a pedagógusképző központok dokumentumaiban megfigyelhető az a tendencia, hogy a globális nevelés bizonyos tágon értelmezett szemléleti elemei (kitekintés, tágabb kontextusba helyezés, valamint a különböző események, jelenségek komplex, sokrétű összefüggéseinek, összekapcsolódásának a felismerése) viszonylag markánsan megjelennek. A globális nevelés két, az Észak-Dél Központ által megfogalmazott kulcsfogalma közül a társadalmi igazságosság nagyobb témája árnyaltabban és gyakrabban jelenik meg, míg a fenntartható

fejlődés szempontja nem, vagy alig látható. Ez utóbbi még érintőlegesen megjelenik a KKK-ban, de itt is inkább a tanító-, valamint az óvóképzés KKK-jában (5.3. ábra), míg a mestertanári képzésben már alig látszik. A pedagógusképző központok tanárképzési dokumentumaiban nincs utalás a fenntartható fejlődés fogalmára. A társadalmi igazságosság témaköre annak ellenére, hogy a fenntartható fejlődéshez képest markánsabban jelenik meg a vizsgált dokumentumokban, számos eleme alig, vagy egyáltalán nem jelenik meg a KKK-ban. Ilyen például a társadalmi nemek, a nemi esélyegyenlőség kérdése, vagy a társadalmi részvétel (5.2. ábra). A nemzeti értékek, valamint az egyéni differenciálás fogalmak viszont hangsúlyosabb szerepet kapnak a magyarországi pedagógusképzésben, mint a Globális Nevelési Útmutatóban annak ellenére, hogy mindkét témakör beleillik a globális nevelés koncepciójába.

5.3. A pedagógusképzési központok reprezentánsaival készült interjúk¹²

Rendkívül szerteágazó tapasztalatokat eredményeztek a képzések vezetőivel, vezető tanáraival folytatott beszélgetések. A tapasztalatok sokfélesége egyfelől az elmesélt gyakorlatok változatosságából, másfelől a megközelítések, a problémalátás eltéréseiből következett.

Mivel az intézményi interjúk során összegyűjtött tapasztalatok nem alkalmasak statisztikai alapú összegzésre, ezért a globális nevelés-szemlélet pedagógusképzésbeli erősödésének lehetőségei és nehézségei szempontjából rendszereztük az elhangzottakat.

Nehézségek a globális nevelés jelenlétének megerősítésében

Megfogalmazódott olyan vélemény, hogy „(...) a globális nevelés érvényesítésére a KKK-ban nem látni törekvést, ott ennek nincs nyoma. Márpedig aminek a KKK-ban nincs nyoma, az nincs is. (...) Igazából nem lép ki a KKK képviselte szellemiség/előírás köréből szinte senki sem. Az, hogy a KKK-ban alig van nyoma a globális nevelésnek, azt jelenti, hogy a rendeletalkotók számára nem látszott igazán fontosnak.”

„(...) ez nem jelenti azonban azt, hogy például a természettudományos oktatási módszertannal foglalkozó kollégák közül jó néhánynak, illetve egy-két pedagógus, pszichológus kollégának ez ne lenne fontos (...)” - mondta egy megkérdezett.

„...de (...) a globális nevelés nincs jelen a mainstream pedagógiai gondolkodásban. Ennek az egyik jele, hogy a hallgatók nem tudnák, hogy miről van szó, ha rákérdeznénk (...)” - fogalmazta meg az egyik interjúalany.

„Általában egy-egy horizontális szempont érvényesítésének nem/sem látszik nagy esélye lenni a tanárképzésben.” – hangzott el egy interjún.

„Jó példa erre az egységes tudományos szemlélet érvényesítésének a korábbi szándéka. A résztvevők a széttöredezett szakdiszciplináris tudományos szemlélet érvényesítésében, a saját résztudomány érdekek érvényesítésében érdekeltek (...), így ez (...) nem volt sikeres. A horizontális szempont integrációjának esélye ilyen körülmények között nagyon kicsi. (...) általános probléma, hogy nem kap egy egységes, az egyes részdiszciplinákat valamelyest megjelenítő, felépített fogalmi és szemléleti keretet a hallgató sehol sem. (...) mindenki, minden képzési egység, képző a saját szemléleti szemüvegén keresztül látja és láttatja a világot. Ez ágyazza be a képzést a vertikális tagozódásba. Ezt csak alkalmi, általában projektfinanszírozott kezdeményezések tarkítják, amelyek hatása kérész életű.”

¹² Az 5. 3. alfejezetben olvasható idézetek az öt pedagógusképző intézményben készített interjúkból származnak. Az interjúkból vett szöveghű idézeteket kurzívval jelenítettük meg.

Ehhez kapcsolódóan hangzott el, hogy „(...) az egyes karok képviselői közül mindenki vertikumokban gondolkodik, (...) nincs együttműködés. Az egyetemi struktúra ennek ma itt nagyon erősen hat ellene.”

Jó ellenpéldaként említette az interjúalany a Trans Atlantic Study-t. „Az Egyesült Államokban, virtuális department-et, egységet hoztak létre egy-egy ilyen téma oktatásához. Az egyik vizsgált intézményben ígéretes ellenpéldának indult az Európa tanulmányok képzés, ami aztán bekerült egy kar hatáskörébe és (...) elvesztette az „interdiszciplináris báját” (...).”

A fentebb leírtakat tovább árnyalja a következő állítás: „Sokszor még a KKK-tól is valamelyest függetlenül, az oktatásért felelős intézményi egység tölti meg tartalommal az adott szempontot, szabja a saját képére az egyes, eredetileg horizontálisan indított képzéseket. Az intézményi működési logika mellett legtöbbször alapjáratú pozícióföltöltés is áll a dolgok hátterében.”

A probléma másik összetevője az alulról induló (grass roots) kezdeményezések sorsa az intézményrendszerben. „Egy-egy alulról szerveződő műhely ideig-óráig működhet (az adott intézményben egy példája volt ennek egy Freinet-módszert alkalmazó megközelítés), de ez a résztvevőktől annyi lemondást igényel magánéleti vonalon, hogy ez széles körben így biztosan nem működtethető, (...) előbb utóbb leáll és/vagy létrejön egy ezt szabályozó osztály, központ a minisztériumban, (...) és ez lesz a halála (...).”

„Ha valaki karizmatikus vezetőként egy ilyen kezdeményezés élére áll (...), aki körül műhely, mozgalom alakul (Gáspár, Zsolnai, Kokas Klára) akkor talán egy kicsit tovább élnek (...), de mindenképpen kifulladásig. 10 évet egy sem élt meg.”

Alapvető nehézséget jelent a megkérdozett szerint, hogy „(...) az intézményi működésnek elengedhetetlen, lényegi része, hogy a tanárképzés, az egyetemi oktatás egyszerűen más algoritmusok mentén működik, mint egy, a globális neveléshez hasonló komplex horizontális szemléleti és tematikus nevelési elv megvalósítása.”

Lehetőségek a globális nevelés jelenlétének megerősítésére

Az előző alfejezet végi idézetben említett sajátos célrendszer és működési logika tükröződik az egyik vizsgált intézmény egyik vezető oktatójának a tanárszerep reflexióját sürgető, illetve az intézményi gyakorlatáról beszámoló publikációjában:

„A „meta-metodika” nem túl szabatos kifejezés arra vonatkozóan, hogy a tanár legfőbb metodikai tudása nem a tantárgyairól szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok bonyolult konstellációjáról, aminek sokkal tudatosabban és notóriusabban kell megjelenennie az új tanárképzési gyakorlatban is. Ez a „meta-metodika” lehetővé tenné a teljes(ebb) körű iskolai tevékenységrendszer megismerését, amit megfelelően strukturált, áttekinthető, és ami a legfontosabb: gyakorlati hasznú, a közoktatási praxissal harmonizáló tartalmak jelentenének. Tulajdonképpen arról van itt szó, hogy a leendő tanároknak sokkal koncentráltabban, tudatosabb és hangsúlyosabb formában kell megtanulniuk azt, hogy (1) a tantárgyi rendszer csak egy szelete az egész tanári tevékenységnek (bár a legnagyobb és kiemelt jelentőségű része); (2) a tanárszerep egyre kevésbé csak az oktatást jelenti majd; (3) az iskola nemcsak a társadalomnak, az egyénnek is felelősséggel tartozik, maximális erőfeszítést kell tehát tennie az egyén számára leghatékonyabb, individualizált fejlesztés érdekében; (4) az iskolai folyamatok logikáját az eredeti cél felől kell szemlélni, nem pedig a szaktantárgyak diszciplináris kémlélőnyilásán; (5) ezeknek a folyamatoknak a tervezése megtanulható.”¹³

¹³ Chrappán Magdolna: Csomagolunk, és... maradunk - „Paradigma-nem-váltás” a metodikában In: Iskolakultúra 2009. 12. szám 153. oldal

Ez az interjúkon kívüli forrás azért fontos, mert egyfelől láthatóvá teszi azt a keretet, amiben cél lehet a globális nevelés jelenlétének megerősítése, másfelől lényegre törően foglalja össze az interjúkban sokféle módon megnyilvánuló alapvető pedagógusképzés-fejlesztési irányultságot.

A globális nevelés gyakorlati jelenlétének megannyi jele volt azonosítható több intézményben is. A bolognai-rendszerre történő átállás központilag is előírt, de az intézményi képviselők többségének belső meggyőződésével találkozó elképzelése, hogy a tanárképzésnek sokkal gyakorlat-központúbbá, a napi oktatási tevékenységgel összehangoltabbá, életszerűbbé kell válnia. Ez a gyakorlati fókusz közelebb hozott sok, a hétköznapiak során megjelenő, globális nevelési tematikus elemet: szemléleti oldalról többek között a jelenségek komplexitását, az összefüggések iránti érzékenységet; tartalmi oldalról pedig például az egyéni differenciálást, az esélyegyenlőséget, a médiahasználatot.

6. A globális nevelés egy intézmény oktatásának teljes spektrumán – a globális nevelés egy intézmény pedagógusképzésében a dokumentumok, a tanárok, a diákok és a gyakorló iskolai tapasztalatok tükrében

6.1. A vizsgált intézmény tanár-, tanító- és óvóképző dokumentumai

A kiemelten vizsgált pedagógusképző intézmény esetében az elemzéshez a tanári mesterképzés pedagógiai és pszichológiai moduljának dokumentációját, a tanító- és óvóképzés dokumentációját, illetve a 10 kredites pedagógiai alapozó egység tantárgyleírásait is lehetőségünk volt megvizsgálni. A különböző intézményektől kapott dokumentumok sokfélesége miatt nem találtuk kivitelezhetőnek a kiemelt intézmény és a többi intézmény dokumentumaiban található globális nevelési szempontok direkt összevetését.

Az összevetés helyett a kiemelt intézmény esetében az említési gyakoriságuk alapján rangsoroltuk a különböző globális nevelési szempontokat és vetettük össze a többi intézmény esetében megfigyelt említési gyakorisággal. (Lásd a 6.1. ábrát.)

A többi képzési intézménnyel ellentétben a kiemelt intézménynél hangsúlyosan, az első helyeken szerepeltek a globális nevelés egyik kulcsfogalma, a fenntartható fejlődésre neveléshez kapcsolódó fogalmak:

- a környezetvédelem – környezeti nevelés,
- a fenntartható fejlődés,
- a környezettudatos magatartás.

A megjelenések gyakoriságában a következő általános szemléleti elemek esetében nincs jelentős eltérés a kiemelt intézmény és a többi vizsgált intézmény dokumentumai között:

- tágabb kontextusba helyezés,
- különböző események, jelenségek komplex, sokrétű összefüggéseinek, összekapcsolódásának a felismerése,
- kitekintés.

A fenti fogalmak minden esetben viszonylag sokszor kerülnek megemlítésre.

Ugyancsak megjelennek a globális nevelés egy másik kulcsfogalmára, az igazságosságra vonatkozó tartalmak:

- egyenlőtlenségek,
- előítéletek és sztereotípiák elleni harc,
- interkulturális-multikulturális nevelés,
- tolerancia,
- befogadó pedagógia.

Az alábbi szempontok elvétele, de megjelentek a kiemelten vizsgált intézmény dokumentumaiban:

- aktív cselekvés,
- egyéni differenciálás,
- emberi és közösségi jogok,
- európai értékek,

- kommunikációs képesség,
- nemzeti értékek, hagyományok,
- nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok,
- világ megértése.

Az elemzett dokumentumokban a fentieknél is ritkábban jelennek meg az alábbi szempontok:

- demokratikus értékek,
- együttműködés,
- demokratikus állampolgárság,
- felelősségvállalás,
- média,
- oktatás és tanár helye,
- problémamegoldás,
- társadalmi nem.

Ahogy a többi pedagógusképzési intézmény esetében, itt is megjegyezzük, hogy a társadalmi nemek, a nemi egyenlőség szempontja megjelenik annak ellenére, hogy a KKK-ban nincs jelen.

Összefoglalva: a kiemelt intézményben kiegyensúlyozottabban jelennek meg a globalitás szempontjai, mert az „igazságosság” kulcsfogalmához kapcsolódó tartalmak mellett jelen vannak a „fenntartható fejlődés” kulcsfogalmához köthető tartalmak is. Fontos azonban, hogy az intézményi dokumentumokban sem egyenletes a globális szempontrendszer kezelése, hanem jellegzetes különbségek vannak a tanár-, illetve a tanító- és óvóképzésben.

6.1. ábra. A globális nevelés fogalmai az intézmények pedagógusképzési leírásaiban 2.

Gyako- risági sorrend	Más intézmények	A teljes vertikumában vizsgált intézmény
1.	tágabb kontextusba helyezés	környezetvédelem-környezeti nevelés
2.	kitekintés	sokrétű összekapcsolódás
3.	sokrétű összekapcsolódások – összefüggések	tágabb kontextusba helyezés
4.	oktatás és tanár helye	fenntartható fejlődés
5.	egyenlőtlenségek előítéletek, sztereotípiák ellen hátrányos helyzetű gyerekek konfliktuskezelés	egészségfejlesztés környezettudatos magatartás
6.	egyéni differenciálás interkulturális-multikulturális nevelés méltányosság problémamegoldás	egyenlőtlenségek helyi-regionális-globális szintek interkulturális-multikulturális nevelés kitekintés konfliktuskezelés
7.	információs társadalom nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok társadalmi nem világ megértése	befogadó pedagógia előítéletek, sztereotípiák ellen tolerancia

8.	csapatmunka demokratikus értékek EU helyi-regionális-globális szintek inkluzív nevelés kommunikációs képesség közösségi odatartozás, építés menekültek önismeret sajátos nevelési igényű diákok tolerancia	aktív cselekvés egyéni differenciálás emberi és közösségi jogok európai értékek kommunikációs képesség nemzeti értékek, hagyományok nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok világ megértése
9.		demokratikus értékek együttműködés demokratikus állampolgárság felelősségvállalás média oktatás és tanár helye problémamegoldás társadalmi nem

6.2. A globális nevelés szemléletének és szempontjainak jelenléte a pedagógusképzésben a vezetők és oktatók szerint

A kiemelt intézményben négy interjút készítettünk a tanárképzés, illetve a tanító- és óvóképzés vezetőivel, vezető tanáraival.

Az interjúk tapasztalatok szerint a tanító- és óvóképzésben egy kifinomult stratégiai célrendszer jelenik meg. Tartalmi fókuszként, egyfajta speciális keretprogramként jelennek meg a fenntartható fejlődés és az esélyegyenlőség szempontjai. Tantárgyi tematika szintjén eleme a képzésnek a globalizáció, a multikulturális nevelés, a kulturális sokszínűség.

Fontos kiemelni, hogy természetesen másképp jelennek meg az egyes horizontális szempontok az óvodásokkal, a kisiskolásokkal való foglalkozásra történő felkészítés során. Nemcsak a korosztályosság metszi keresztül a horizontális szempont érvényesítést, hanem például az adott műveltségterület, szak sajátosságai is: más témák aktuálisak a természettudományi és más a társadalomtudományi területen.

A kiemelten vizsgált intézmény egyik vezető oktatója a tanárképzés horizontálisan érvényesített szemléleti fókuszaiaként az alábbiakat azonosította:

- tanulást támogató környezet, iskola-kép,
- demokratikus környezet fontossága,
- eltérő hallgatói igények megjelenítése, mint erő.

Az interjúk tanulsága szerint a tanárképzésben szintén markánsan érvényesíteni szándékozott érték a felelősség-vállalás. A tanárképzés lényegi eleme a képzők szerint, hogy a tanárjelölt tanulmányai, munkája, szakmai fejlődése kapcsán érezze saját felelősségét.

Egy másik vezető oktató, a jelenleg működő gyakorlat kijavítandó hibájaként a következőket nevezte meg:

- „gyakorlatközelibb” legyen a képzés,
- steril az iskolai élmény a képzésben – a gyakorló helyeken folyó munka nem életszerű, az általános magyar viszonyok között másra lenne szükség,
- a korábbi 60 órás iskolalátogatási forma nem működött hatékonyan,
- fontos, lenne, hogy a tanárjelölt elmenjen a teljes ellátó intézményi hálózatba, (például a nevelési tanácsadóba), hogy (át)lássza a teljes intézményi környezetet,
- csak a gyakorló iskolákban van jelen az egy féléven át tartó egyéni iskolai gyakorlat, amely az új képzési formában nagy áttörést jelent,
- „problémás helyekre” is menjenek el a diákok, hogy sokrétűen legyenek tájékozottak a közoktatási helyzetet illetően,
- ismerjék meg már a képzési időszak alatt a sokszínű valóságot - akár töltsenek minden gyakorlatot más helyen,
- kapjon teret a hallgatói ambíció,
- a tanári kompetenciák fejlesztése legyen a képzés fókuszában, akár személyre szabottan,
- álljon össze a képzés végére egy tanári portfólió.

Ez a célrendszer, olyan szempontokat jelenít meg, amelyekhez nagyon hasonló a többi intézménynél is találtunk: a gyakorlat, az élmény, a mindennapi tapasztalat felé nyitó tanárképzési törekvéseket állítja középpontba.

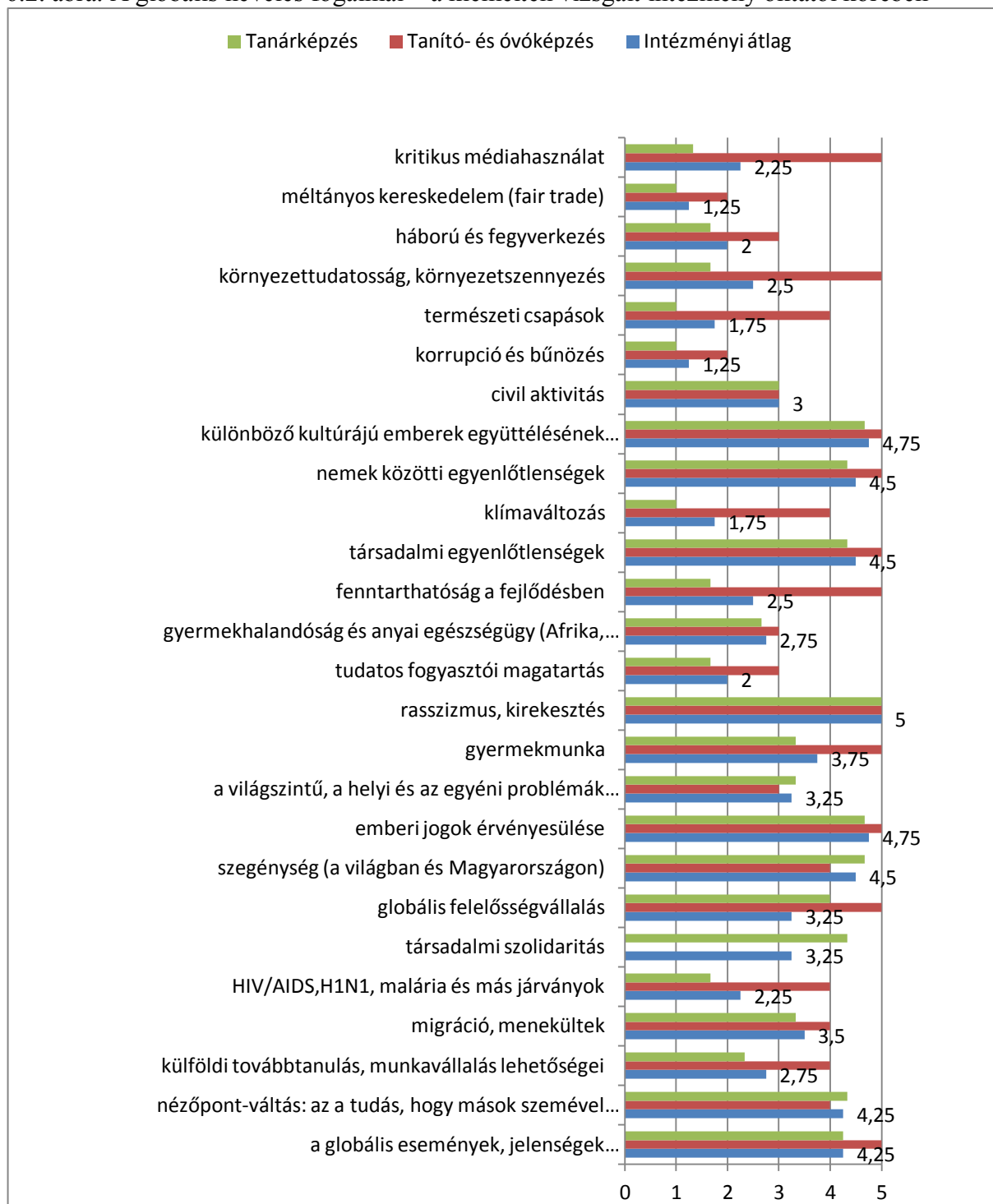
Nem közvetlenül a vizsgált intézmény sajátossága, hanem általában a globális nevelés tanárképzésben való megjelenési esélye kapcsán érdekes, hogy az interjúalany szerint:

- nincs együttműködés az intézmény egyes oktatási egységei között a tanárképzés során,
- gyakran nagyon erősek a hallgatók előítéletei,
- a globális nevelés humán oldali szempontjai (kulturális, pszichológiai, szociális, morális stb.) akár általános műveltségi elemekként is könnyebben kerülnek elő, de a „természettudományos”, mint például a környezeti fenntarthatóság témáinak csak ott van esélyük megjelenni, ahol eleve olyan a tantárgy, az oktatási tartalom, amelynek részét képezik ezek a kérdések.

Közelebbről és adataalapúan mutatja a 6.2. ábra, hogy a képzés vezetőinek, vezető tanárainak a véleménye szerint az egyes tételek mentén a globális nevelés milyen mértékben jelenik meg a tanárképzésben, illetve a tanító- és óvóképzésben.

A 6.2-es ábrán, külön-külön jelenítettük meg az egyes szempontok kapcsán a tanító- és óvóképzés (piros); és a tanárképzés vezető tanárainak válaszait (zöld), illetve a kapott válaszok átlagos értékét is (kék). Ez utóbbiak mellett a számértékeket is feltüntettük, ilyen módon összehasonlíthatók az egyes szempontok és az egyes szempontokra a különböző képzések kapcsán adott megítélések is.

6.2. ábra. A globális nevelés fogalmai – a kiemelten vizsgált intézmény oktatói körében



A vezetők, vezető tanárok szerint a legmarkánsabban megjelenő témák a társadalomtudományi megközelítésű képzéseknél:

- emberi jogok érvényesülése,
- különböző kultúrájú emberek együttélésének sajátosságai,
- szegénység,
- nemek közötti egyenlőtlenségek,

- társadalmi egyenlőtlenségek.

Ez tulajdonképpen a globális nevelés *társadalmi igazságosság* fogalomköre.

A tanító- és óvóképzés kapcsán jellemzően magasabb értékeket látunk a táblázatban. Ez összhangban van azzal, hogy az intézményi dokumentációban is explicitebb módon jelenik meg a globális nevelés vizsgált fogalmainak jó része. Ezzel együtt érdekes, hogy melyek azok a szempontok, amelyek esetében a tanárképzés előnye látszik, illetve ahol kiugróan magasnak tűnik a tanító-, és óvóképzés előnye.

A tanárképzés négy szempontot jelenít meg szignifikánsan az interjúk tanúsága szerint, két szemléleti és két tematikus elemet:

- nézőpont-váltás: az a tudás, hogy mások szemével vagyunk képesek látni a világot,
- világszintű, a helyi és az egyéni problémák összefüggései,
- szegénység (a világban és Magyarországon),
- társadalmi szolidaritás.

A tanító- és óvóképzés kimagasló értékei az alábbi témáknál jelentkeztek:

- fenntartható fejlődés,
- klímaváltozás,
- természeti csapások,
- környezettudatosság, környezetszennyezés,
- kritikus médiahasználat.

Az első négy témakör a tanító- és óvóképzés intézményi dokumentációjában és az interjúban is erős hangsúlyt kapott, így nem meglepő, hogy hangsúlyosabb a témák szerinti összevetésben is. Az ötödik témakör az alapvetően szaktárgyi, műveltségterületi logika szerint felépülő tanárképzésnek nem/illetve csak szaktárgyként eleme, míg a tanító- és óvóképzésnek alapeleme.

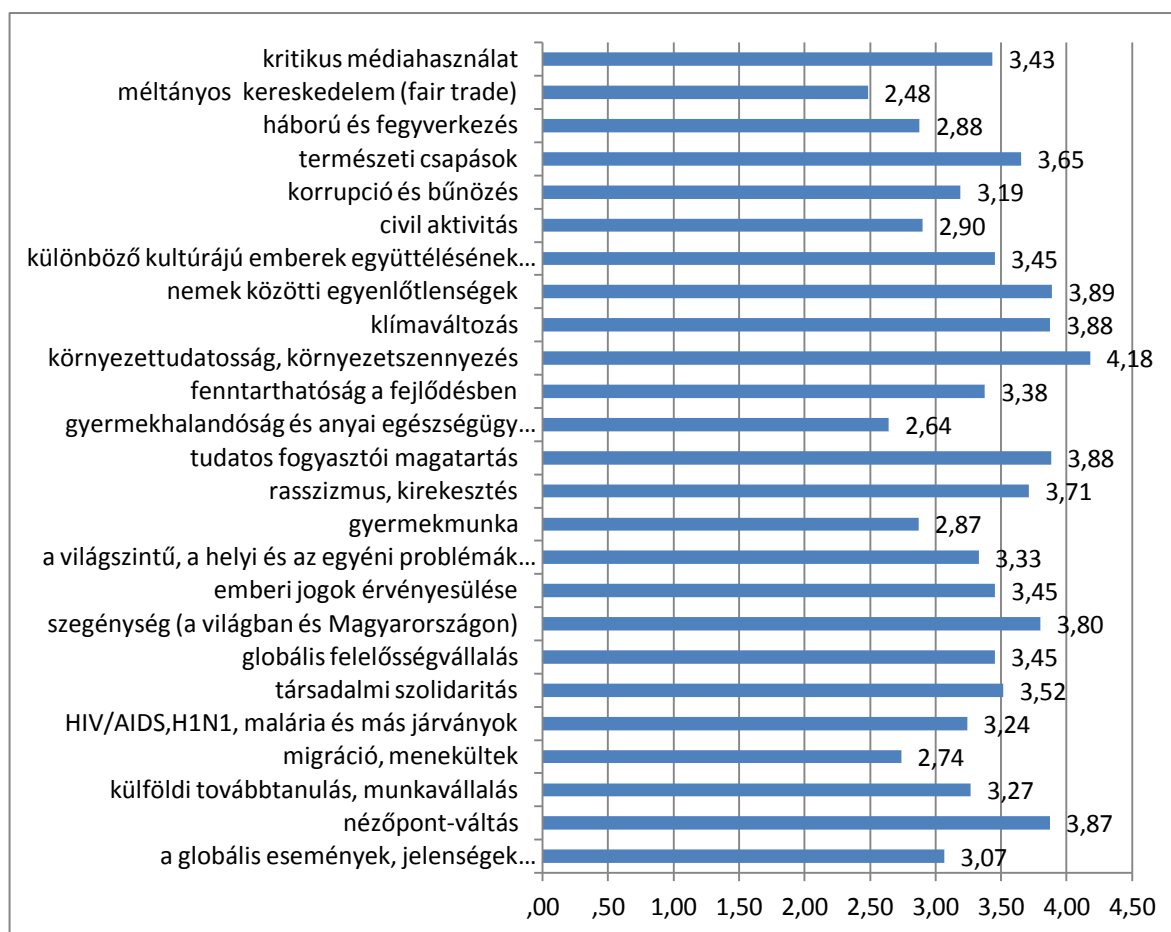
6.3. A GE szemléletének és szempontjainak jelenléte a tanárképzésben a hallgatók szerint

A kiemelten vizsgált intézményben 205 hallgató (34 óvó-, 67 tanítóképzős, illetve 104 tanárképzésben tanuló hallgató) vett részt az alább elemzett kérdőíves adatfelvételben. (A hallgatói minta részletesebb leírását lásd a 3. számú mellékletben, a kérdőív kidolgozásnak szempontjait pedig az 1. számú mellékletben.)

6.3.1. A hallgatók tájékozottsága a globális nevelés témaköreiben

A hallgatói tájékozottságot a már ismertetett 26 elemű szempontrendszerrel vizsgáltuk. Az összes megkérdezett (1-től 5-ig terjedő skálán adott) válaszainak eloszlását a 6.3. ábra mutatja.

6.3. ábra. A hallgatói tájékozottság a globális nevelés témaköreiben



A hallgatók a következő témákban érezték magukat leginkább tájékozottnak:

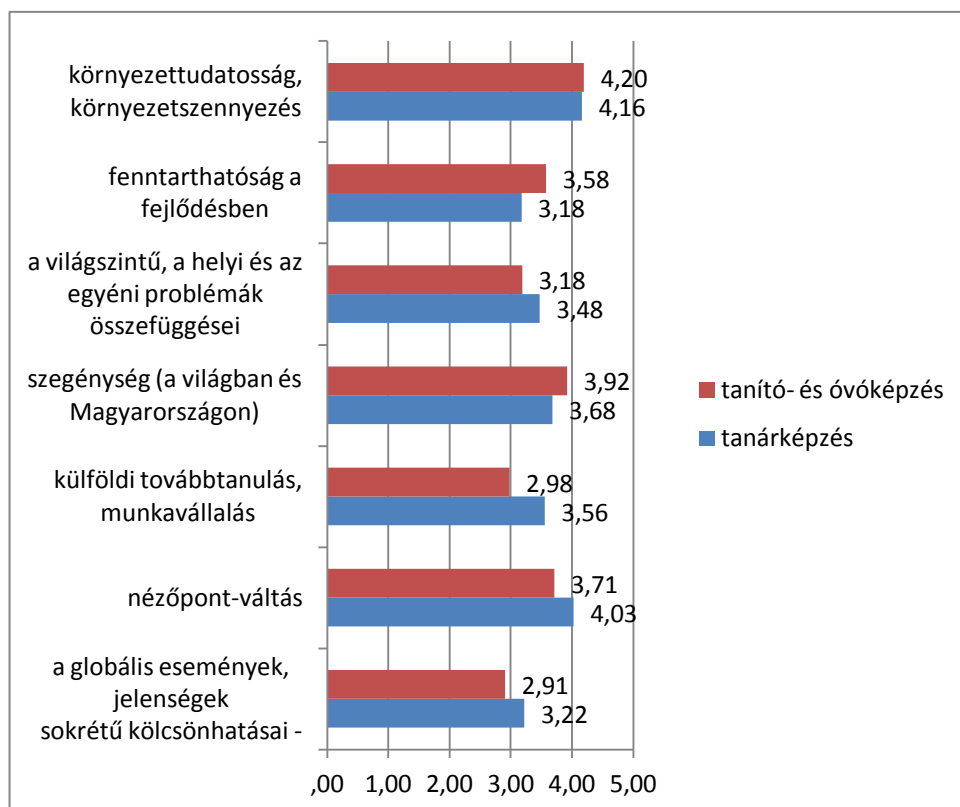
- nemek közötti egyenlőtlenségek,
- klímaváltozás,
- környezettudatosság, környezetszennyezés,
- tudatos fogyasztói magatartás,
- nézőpont-váltás: az a tudás, hogy mások szemével vagyunk képesek látni a világot.

A 25 szempontot faktorelemzéssel próbáltuk meg átfogóbb kategóriákba sorolni, de nem találtunk egyértelműen azonosítható, a különböző válaszmintázatok jelentékeny részét magyarázó csoportosító szempontokat.

Ez egybecseng a több interjú során is megfogalmazott véleménynel: túl tág, túl sok, például a pedagógia gyakorlati oldaláról nem összekapcsolódó szempontot ölel át a globális nevelés, mint ernyőfogalom.

Ilyen módon nem válasz-mintázatonként, hanem egyedi szempontonként néztük meg a kiemelten vizsgált intézmény két képzése közötti különbségeket. A 6.4.-es ábrán azokat a szempontokat jelenítettük meg, amelyek kapcsán szignifikáns ($p < 0,05$) különbség mutatkozott a két csoport között.

6.4. ábra. A tanár-, illetve tanító- és óvóképzős hallgatók tájékozottságának különbségei a globális nevelés témaköreiben



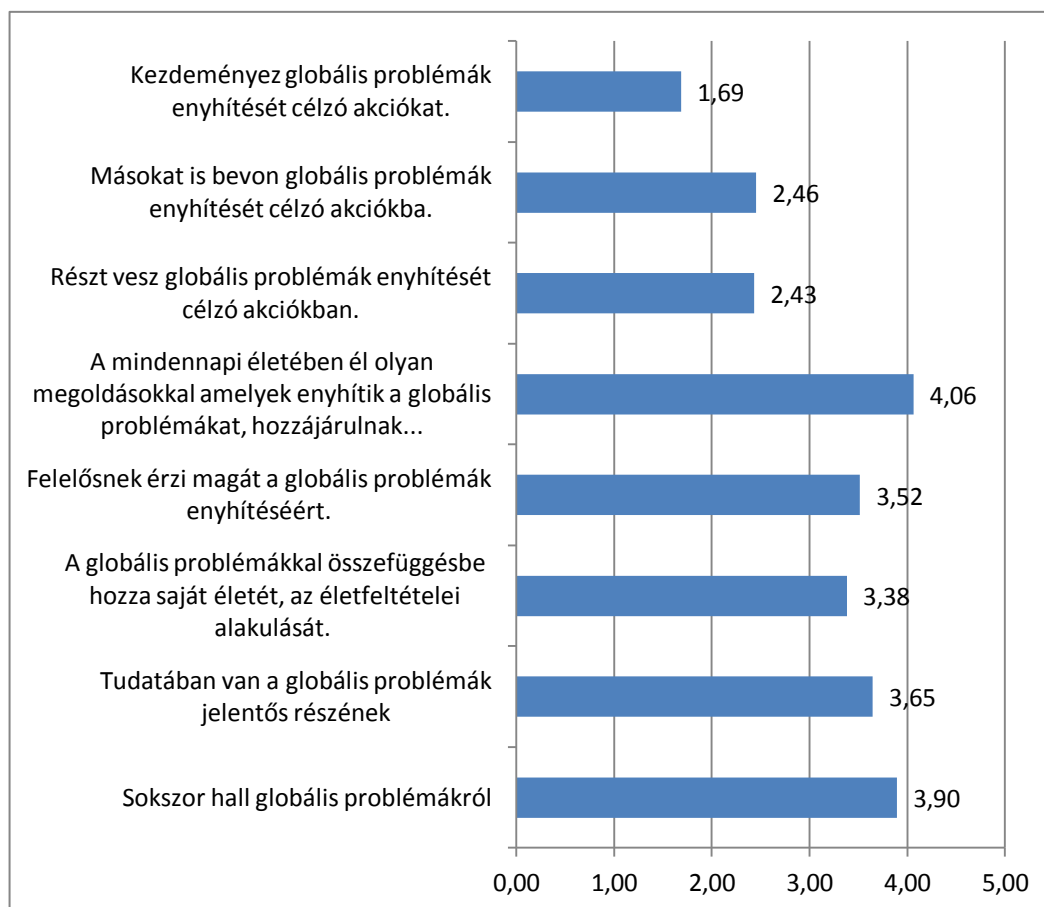
A tanárképzés hallgatói három szemléleti szempont (a világszintű, a helyi és az egyéni problémák összefüggései; nézőpont-váltás; a globális események, jelenségek sokrétű kölcsönhatásai) és egy praktikus, karrierszempon (külföldi továbbtanulás, munkavállalás) mentén érzik magukat tájékozotabbnak; míg a tanító és óvóképzős hallgatók a három konkrétbb szempontban (környezettudatosság, környezetszennyezés; fenntartható fejlődés; szegénység). A hallgatók által a tájékozottságukban érzett különbségek rímelnek azokra a szempontokra, amelyeket a képzések vezető tanárai is megnevezetek.

6.3.2. A hallgatók aktivitása a globális problémák megoldását célzó kezdeményezésekben

A globális nevelés a globális világ tényeinek megismertetésén túl hangsúlyt fektet arra is, hogy a tanulók a tényekből levont következtetések mentén cselekedjenek (lásd például: aktív állampolgárság). Az ilyen típusú cselekvésekbe való bevonódottság jó fokmérője annak, hogy a szemlélet milyen mértékben érvényesül.

A globál-tudatosságot vizsgáló kérdéscsoportban semmilyen szignifikáns különbség nem mutatkozott a két képzési egység hallgatói között.

6.5. ábra. A globál-tudatos aktivitás a hallgatók körében



A hallgatók jellemzően: sokszor hallanak a globális problémákról; tudatában vannak azoknak; sőt, a saját életükkel összefüggésbe hozzák a globális problémákat és felelősnek érzik magukat a problémák kezelésében.

Alacsonyabb fokú az aktivitás a nagyobb elköteleződést és befektetést igénylő, a globális problémák enyhítését célzó akciókban.

Érdekes, hogy a különböző típusú aktivitások nem hierarchikusan strukturálódnak. Vagyis, nagyobb értéket adtak a megkérdezettek „a mindennapi életben él olyan megoldásokkal, amelyek enyhítik a globális problémákat” magatartásra, mint a „tudatosságra”, a „felelősségre”, „az összefüggések meglátására” irányuló magatartásra. A napi rutinviselkedés megelőzi a „tudatosságot”, a „felelősségérzet” kialakulását, „az összefüggések meglátását”, ami mindenképpen értelmezésre szoruló jelenség.

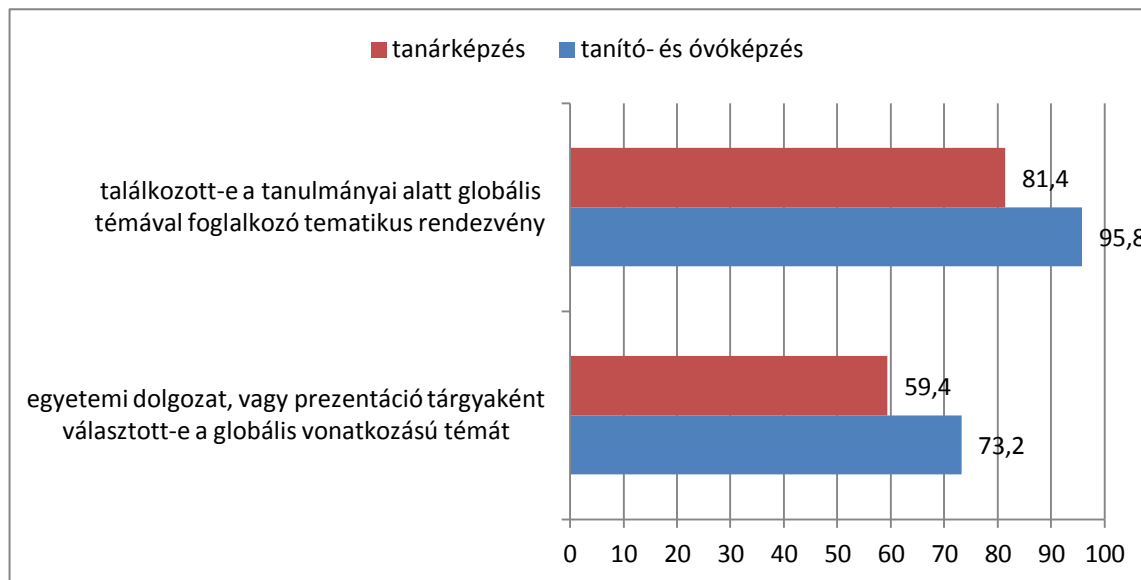
6.3.3. A globális tematika jelenléte a tanárképzésben a hallgatók szerint

Két általános, a globális dimenzió megjelenésére vonatkozó kérdést tettünk fel a hallgatóknak: *Egy ötfokú skála mentén értékelje, hogy milyen gyakorisággal jelenik meg a globális szempont a tanár/tanító/óvóképzés során az egyetemi oktatás keretében!*, illetve ...*a gyakorlati oktatás keretében!*

Mind a két kérdés kapcsán szignifikánsan magasabb értékű választ ($p < 0,05$) adtak a tanító- és óvóképzés hallgatói.

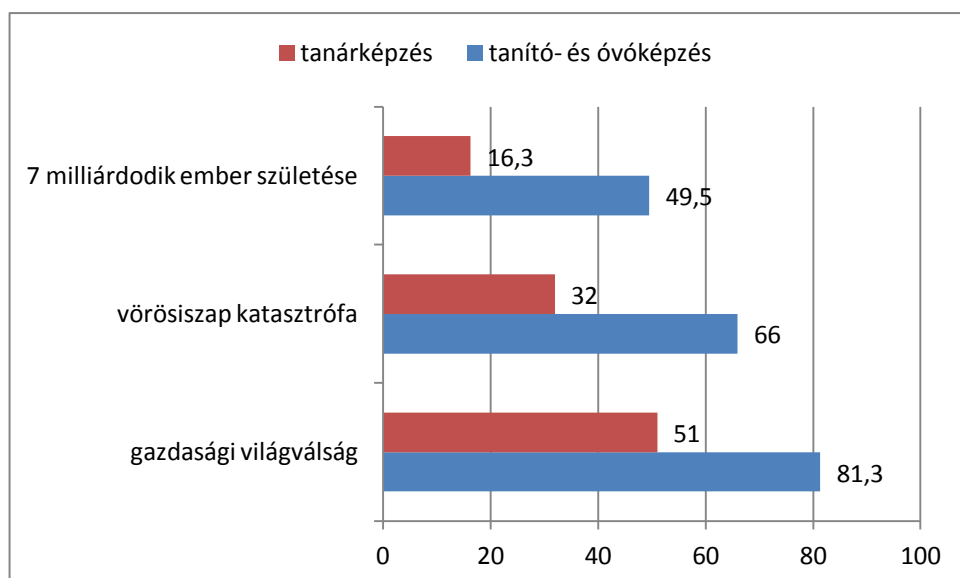
Az explicit rákérdezés mellett konkrét, a napi gyakorlat egyes elemeinek közvetlen megragadását célzó, általunk implicitnek nevezett kérdéseket is feltettünk. Ezeket a kérdéseket és az ezekre adott „igen” válaszokat a 6.6. és a 6.7. ábrán jelenítettük meg.

6.6. ábra. A globális nevelés implicit jelenléte a képzésben 1.



A 6.6. ábra eredménye szerint a kiemelten vizsgált intézmény tanító- és óvóképzős hallgatói szignifikánsan nagyobb arányban találkoztak globális témával foglalkozó rendezvénnyel a tanulmányaik alatt a képzőintézményükben, és szignifikánsan inkább választottak ilyen jellegű témát dolgozatíráskor, illetve prezentáció tárgyaként.

6.7. ábra. A globális nevelés implicit jelenléte a képzésben 2.



A 6.7. ábra azt jeleníti meg, hogy a napi híradások egy-egy vezető témája milyen mértékben kerül elő, illetve kerül feldolgozásra a képzésben. Összesen négy ilyen jellegű kérdést tettünk fel a megkérdezetteknek. (A 2011-es japán földrengésre vonatkozó kérdésre a válaszok nem

mutattak szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget, szemben a megjelenített másik három kérdéssel.)

Itt is megállapíthatjuk tehát, hogy a kiemelten vizsgált intézmény tanító- és óvóképzős hallgatói szignifikánsan nagyobb arányban találkoztak, beszélgettek a képzésben ezekkel a napi, globális vonatkozású aktualitásokkal.

6.4. A GE szemléletének és szempontjainak jelenléte a tanárképzésben, az intézmény egy gyakorlóiskolájában

6.4.1. A gyakorlóiskola pedagógiai programja

Az iskola évtizedek óta a kiemelten vizsgált felsőoktatási tanárképzési intézmény gyakorlóiskolája. Pedagógiai programjában megtalálható a globális nevelés számos eleme: hangsúlyosan jelenik meg a környezetvédelem, de emellett fontos szerepet játszik a szociális kompetencia, a nemzetközi kitekintés, a felelősségre, az együttműködésre nevelés, az iskola és a család közötti együttműködés, a demokratikus szellemiség, a közösségfejlesztés, a nyitottság és tolerancia, valamint a multikulturális nevelés is.

Az iskola a pedagógiai programjában így fogalmazza meg a képzés célját:

„Intézményünk – pedagógiai programunkban deklarált – célja az, hogy végzett diákjaink a kor elvárásainak megfelelő korszerű tudással (információk összegyűjtése, elemzése, szelektálása, új információk létrehozása), jó kommunikációs és együttműködési készséggel, magas színvonalú nyelvtudással, alkalmazásszintű informatikai ismeretekkel rendelkező, kreatív, megszerzett ismereteit alkalmazni képes, az új információk iránt nyitott, motivált, önálló tanulásra képes, humánus, harmonikus, toleráns, segítőkész személyiségekké váljanak.”

A globális neveléssel összefüggésbe hozható elemek szervesen illeszkednek az iskola tehetséggondozó gyakorlóiskolai mivoltához. Egyik példa erre az idegen nyelvi képzés. Az elvárt magas szintű idegen nyelvi kompetencia nem csak önmagában fontos, hanem eszközt is jelent ahhoz, hogy a különböző országok iskoláival való cserelehetőségen kívül a diákok globális perspektívát, nemzetközi kitekintést is kapjanak:

„Tanulóink az átlagosnál magasabb szintű nyelvtudás birtokában, bátran fordulnak idegen kultúrák, társadalmak felé. Hazájuk megismerésén túl nemzetközi, politikai, társadalmi problémák is foglalkoztatják őket.”

Az angol különösen fontos szerepet kap, más, fontosnak ítélt szempontok érvényesítése mellett. Ilyen a nyelvi előkészítő osztály bevezetése, ahol az angol nyelv mellett „a tanulás tanítása és a szociális kompetenciák fejlesztése” is elődleges cél. Az angol nyelv eszköz arra, hogy a demokratikus szellemiségre nevelés jegyében a diákok egy más kultúrába kapjanak bevezetést.

„A hazaszeretet és az európai identitástudat eszméjének birtokában kommunikációs készségük révén legyenek képesek meggyőző erővel érvelni magyarul és legalább angolul is.”

A globális nevelés egyik fő célja, hogy a globális világban jól tájékozódó, döntéshozatalra képes generációkat neveljen. A gyakorlóiskola pedagógiai programja összhangban van ezzel a céllal. A felelős vezető értelmiségi szerepre való felkészítést jól tükrözi a pedagógiai program azon pontja, amely hangsúlyozza: „Fontos, hogy eligazodjanak társadalmi, politikai kérdésekben, képesek legyenek döntéseikhez információkat szerezni, és megfelelő tárgyi ismeretek birtokában tudjanak vállalható döntéseket hozni. Így válhatnak majd a hazai értelmiség valóban hasznos tagjaivá.”

A szociális kompetencia fejlesztése terén fontosnak tartják, hogy „Az alapvetően versengő attitűdű gyermekek nevelésében különösen nagy figyelmet kíván az osztályfőnököktől és a szaktanároktól a szociális kompetenciák (együttműködési készség, tolerancia, konfliktuskezelés stb.) fejlesztése. Az osztályközösség kialakításában, fejlesztésében kiemelt szerepük van a tanórákon és az osztályfőnöki órákon végzett kooperatív módszereknek (csoportmunka, páros

munka, projektek), az osztálytáboroknak, az erdei iskoláknak és egyéb iskolaszintű rendezvényeknek (...).”

A fenti idézet alapján megállapítható: mind az órai, mind az órán kívüli aktivitásokon keresztül próbálják elérni a kitűzött célt. Ez jól látható a pedagógiai programban kiemelt szerepet kapó *környezeti nevelésben* is. Az iskolai nevelés legközvetlenebb színhelyén, a tanítási órán kívül számtalan, kifejezetten ilyen célú külön pályázat, verseny, tábor, foglalkozás, projekt, látogatás, „*átfogó és kampányszerű környezetvédelmi programok*” keretében folyik a környezeti nevelés, amelyben nem csak az iskola diákjai és állandó tanárai, hanem a gyakorló tanárjelöltek, sokszor a szülők is részt vesznek.

Összefoglalva: a gyakorlóiskola pedagógiai programja, annak ellenére, hogy egyszer sem használja a globális szót, a globális nevelés ernyőfogalma alá eső számos elemet kiemel, és ezeket az iskola pedagógiai programjának szerves részévé teszi mind tanítási órák, mind célzott programok keretében. Az iskola tehetséggondozó identitásához jól illeszkednek a globális szempontok és tartalmak.

6.4.2. Interjú tapasztalatok a gyakorlóiskolában

A gyakorlóiskolában szerzett interjú tapasztalatok érdekesen árnyalják a pedagógusképzésben megjelenített globális nevelés képét. A vizsgált gyakorlóiskolában következetesebben felépített módon és a napi gyakorlat szintjén is jóval markánsabban érvényesítve jelenik meg a globális nevelés, mint ahogy az a tanárképzésben látszik.

A tanárjelöltek által a gyakorlóórákra hozott témák kapcsán általános benyomás, hogy a tanárjelöltek kevésbé kezdeményezők. Gyakorló tanításuk elején még „nem fér bele”, hogy rugalmasan, a témaválasztás tekintetében kockázatos, kiszámíthatatlan helyzeteket teremtsenek. A „tankönyvbe kapaszkodnak”, ahogy elhangzott. Ebből kifolyólag szinte kizárólag olyan témák kerülnek elő, amelyek a tankönyvekben előfordulnak:

- nézőpont-váltás: az a tudás, hogy mások szemével vagyunk képesek látni a világot,
- társadalmi szolidaritás,
- fenntarthatóságra nevelés,
- társadalmi egyenlőtlenségek,
- klímaváltozás,
- nemek közötti egyenlőtlenségek,
- korrupció, bűnözés,
- természeti csapások.

Az iskola szellemiségéből fakad, hogy sokszor a diákok hoznak be kapcsolódó témákat: egy angol óra keretében megjelenő példa volt az occupy-mozgalom, vagy egy másik esetben, amikor a diák vitába szállt a tanárjelölttel annak egy a diák által szexistának tartott megjegyzése kapcsán.

A gyakorlatvezető tanárok szerint egyébként sem könnyű az ilyen témákat az órán jól kezelni, mivel a gyerekek „tútelítettek” az egyes témákban, amelyek tematikus kezelése „lerágott csont”.

Például érdekes lenne a diákoknak, ha az oktatásban megjelennének a tanárjelöltek saját, külföldön szerzett élményei, tapasztalata, de a jelöltek jellemzően nem hoznak ilyen – mesélte az egyik oktató.

7. Összegzés – javaslatok

A vizsgálatunk kiindulópontjaként megfogalmazott részcélok:

- a pedagógusképzés célzott vizsgálata,
- a globális szemlélet és tematika explicit és implicit jelenlétének vizsgálata, (illetve ezzel összefüggésben)
- egy tanárképzési intézményen keresztül a képzés teljes vertikumának, (azaz a képzők szándékától a képzési leíráson, a képzők és hallgatók benyomásain át a gyakorlóiskolai kimenetig tartó folyamat egészének) átfogó vizsgálata volt.¹⁴

A két korábban készült, a második részben idézett vizsgálatához képest szűkebb fókusszal végeztünk tehát vizsgálatot.

Ma is igaz az a kijelentés, amivel az Anthropolis-tanulmány majd két évvel ezelőtt a helyzetelemzését zárta: a globális nevelés helyzete Magyarországon nem változott szignifikánsan a két évvel korábban találtakhoz képest.

A 2010-től formálódó, a közoktatási rendszert érintő változások kapcsán egyelőre nem látható, miként tudják érdemben szolgálni a globális szemlélet érvényesítését. Előreláthatóan a civil szféra gondozta társadalmi szempontok befogadása, integrációja tekintetében nem lesz befogadóbb az oktatási rendszer.¹⁵

Bizakodásra talán az adhat okot, hogy a rövid életű bolognai rendszerű pedagógusképzés megmutatott valamit a szakmai műhelyek kreatív potenciáljából. Ahogy a beszámoló egyes részeiben ez láthatóvá is vált, az intézményi keretek képezte megannyi nehézség ellenére az egyes intézmények vizsgálata során több biztató kezdeményezést találtunk.

7.1. Az eredmények rövid áttekintése

A pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) és az intézmények pedagógusképzési dokumentumaiban elemzési tapasztalata

Mind a pedagógusképzés különböző (tanító, óvodapedagógus képzési, valamint a mestertanári képzési) szintjeinek a képzési és kimeneteli követelményeiben, mind a pedagógusképző központok dokumentumaiban megfigyelhető az a tendencia, hogy a globális nevelés bizonyos tágra értelmezett szemléleti elemei (kitekintés, tágabb kontextusba helyezés, valamint a különböző események, jelenségek komplex, sokrétű összefüggéseinek, összekapcsolódásainak felismerése) viszonylag markánsan megjelennek. A globális nevelés két, az Észak-Dél Központ által megfogalmazott kulcsfogalma közül a társadalmi igazságosság témája árnyaltabban és gyakrabban jelenik meg, míg a fenntartható fejlődés szempontja nem, vagy alig látható. Ez utóbbi még érintőlegesen megjelenik a KKK-ban, de itt is inkább a tanító-, valamint az óvóképzés KKK-jában, a mestertanári képzésben már alig látszik. Általánosan igaz, hogy a pedagógusképző központok tanárképzési dokumentumaiban nincs utalás a

¹⁴ Lásd bővebben a 2.3-as pontot.

¹⁵ Lásd ennek kapcsán például Radó Péter és Setényi János oktatáspolitikai blogjának „közoktatási törvény” címkéjéhez kapcsolódó írásait. Online dokumentumként: <http://oktpolcafe.hu/cimkek/kozoktatasi-torveny> Letöltve: 2012.04.11.; illetve a NAT kapcsán például Nahalka István: A NAT „külső” ellentmondásai, Online dokumentumként: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/2012/02/nat-kulso-ellentmondasai.html> Letöltve: 2012.04.11., Nahalka István: A NAT „belső” ellentmondásai, Online dokumentumként: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/2012/02/nat-belso-ellentmondasai.html> Letöltve: 2012.04.11.

fenntarthatóság fogalmára, ez alól csak a kiemelt intézmény tanító- és óvóképzésének dokumentumai jelentenek kivételt.

A társadalmi igazságosság témakör annak ellenére, hogy a fenntartható fejlődéshez képest markánsabban jelenik meg a vizsgált dokumentumokban, számos elemében hiányosnak tűnik. Ilyen hiány például a társadalmi nemek, a nemi esélyegyenlőség, vagy a társadalmi részvétel kérdése. A nemzeti értékek, valamint az egyéni differenciálás fogalmak viszont hangsúlyosabb szerepet kapnak a magyarországi pedagógusképzésben, mint a Globális Nevelési Útmutatóban, annak ellenére, hogy mindkét témakör beleillik a globális nevelés koncepciójába. (A nemzeti értékek a nemzeti-európai-univerzális tengely mentén nyernének értelmet a globális nevelésben.)

A kiemelt intézményben kiegyensúlyozottabban jelennek meg a globális nevelés szempontjai: nem csak az egyik kulcsfogalom, az igazságosság dimenziójára vonatkoztatható tartalmak jelennek meg, hanem a fenntartható fejlődés kulcsfogalmára is. Fontos megjegyezni azonban, hogy az intézményi dokumentumokban sem egyenletes a globális szempontrendszer kezelése.

A gyakorlóiskola pedagógiai programja, annak ellenére, hogy egyszer sem használja a globális szót, a globális nevelés ernyőfogalma alá eső számos elemet emel ki, és ezeket az iskola pedagógiai programjának szerves részévé teszi, mind a tanítási órák, mind célzott programok keretében. Az iskola tehetséggondozó identitásához jól illeszkednek a globális szempontok és tartalmak.

Az öt képzőintézményben végzett interjúk elemzésének tapasztalatai

A meginterjúvoltak perspektívájától nyilvánvalóan nem függetlenül, az intézményi interjúkban hangsúlyosan jelentek meg a rendszer-, és intézményi szintű nehézségek, illetve a képzésben résztvevők ígéretesnek tűnő kezdeményezései. Ezzel együtt a globális nevelés szempontjából is lényeges változások történtek nem önmagában a globális nevelés szemléletének és tematikájának direkt érvényesülése révén, hanem a bolognai rendszerű képzés-fejlesztéssel, a gyakorlat-központú, az oktatás társadalmi kontextusa felé nyitó, élményalapú oktatás felé történő elmozdulással. Ahogy fentebb írtuk: a bolognai-rendszerre történő átállás központilag is előírt, de az intézményi képviselők többségének belső meggyőződésével találkozó elképzelése, hogy a tanárképzésnek sokkal gyakorlat-központúbbá, a napi oktatási tevékenységgel összehangoltabbá, életszerűbbé kell válnia. Ez a gyakorlati fókusz közelebb hozott sok, a hétköznapiak során megjelenő, globális nevelési tematikus elemet: szemléleti oldalról többek között a jelenségek komplexitását, az összefüggések iránti érzékenységet; tartalmi oldalról pedig például az egyéni differenciálást, az esélyegyenlőséget, a médiahasználatot.

A kiemelten kezelt intézmény oktatói, tanárjelölti és gyakorló iskolai vizsgálatának tapasztalatai

A globális nevelés kérdéskörét gondozók számára lényeges tapasztalat, hogy a vizsgált huszonöt globális szempont faktoranalízise, a szempontok csoportosítási kísérlete nem járt sikerrel. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált 205 pedagógusjelölt számára a globális nevelés ernyője alá tartozó fogalmak nem képeznek egy összefüggő, vagy több elkülöníthető nyalábot, szempontrendszert.

Lényeges, hogy a kiemelten vizsgált intézményben a globális nevelés témái explicit módon is markánsabban vannak jelen, mint a többi vizsgált intézményben. A hallgatói tájékozottságban

mért különbségek statisztikailag is szignifikáns módon tükrözik azt, amit a tanárok az egyes képzési egységek szemléleti és tematikus sajátosságaiként, illetve különbségeiként azonosítottak. A témák explicit jelenlétét és az explicit jelenlét mennyiségi különbségeit tükrözik a válaszok is, amit a pedagógusjelöltek a globális nevelésnek a pedagógusképzésben való jelenléte kapcsán megélték.

A korábbi vizsgálatok összefüggésében fontos eredmény, hogy a kiemelten vizsgált intézményben rendszerszerűen megjelenik a globális nevelés szemlélete és tematikája.

A korábbi dokumentumelemzésekből és interjúkból másként látszott, de a vizsgálatunk alapján egyértelmű, hogy van pedagógusképző intézmény, ahol következetesen érvényesített horizontális szempontként jelenik meg a globális perspektíva.

Érdekes és tanulságos az is, ahogy ez karonként más-más előzményekkel, illetve egyedi sajátosságokkal jelent/jelenik meg a gyakorlatban. A vizsgálatból jól látszik a központi szabályozás mellett a karok, intézetek egyedi szakmai munkájának a jelentősége. A vizsgálatunkban a hallgatói tapasztalatokban és véleményekben statisztikailag szignifikáns módon tükröződtek ezek az oktatók által megfogalmazott különbözőségek.

Szintén fontos és a fentieket árnyaló eredmény, hogy a képzésben és az ismeretekben feltárt különbségek a globál-tudatos viselkedésben, a globál-tudatos tevékenységekben, akciókban való részvételi magatartásban nem mutatkoztak meg. Ennek a megfigyelésnek az értelmezése mindenképpen további, részletekbe menő vizsgálatokat érdemel.

Nem elemeztük, ugyanakkor világosan körvonalazható volt az interjúk és kérdőívek alapján, hogy a hallgatók a meginterjúvolt tanárokhoz képest kevésbé globál-tudatosak a belátások, az összefüggések felismerése terén, mégis legalább annyira aktívak a cselekvések színterén.

7.1. Javaslatok

A HAND-, és az Anthropolis-tanulmány javaslatai szisztematikusan elemezték, hogy egy ideális helyzetben mi lenne a teendő. Azonban a jelenlegi társadalmi, köz-, és szakpolitikai helyzet Magyarországon nem ideális a globális perspektíva terjesztésére.

Meglátásunk szerint a globális nevelés szemléletének népszerűsítése a lehető leghatékonyabb módon ma a civil-, és szakmai műhelyek, illetve a felsőoktatási intézmények új alapokra helyezett és megerősített együttműködésében képzelhető el. A vizsgálatunk azt mutatta meg, hogy a pedagógusképző műhelyekben és intézményekben erre van nyitottság és fogadókészség.

Fontos tanulság az is, hogy a központi szabályozás mellett, az intézményi keretben a speciális pedagógiai programoknak jó eséllyel a jelenleg formálódó NAT bevezetése után is talán marad hely, és hogy vannak olyan szakmai műhelyek, amelyek az ilyen lehetőséggel élnek is.

Mindezzel együtt, vizsgálataink során arra a következtetésre jutottunk, hogy az Európa Tanács Globális Nevelési Útmutató című anyagának logikája nem kompatibilis a pedagógusképzés működési logikájával. Az önmagukban sokak számára szimpatikus elvek és kinyilatkoztatások egy pedagógusképző számára csak akkor értelmesek, ha azok terület-specifikusan becsatornázhatóak a hallgatók kimeneti kompetenciájának a fejlesztésébe. Ez nem hibája, vagy hiányossága a pedagógusképzés működésének, hanem immanens sajátossága.

Történik mindez a felsőoktatási intézményrendszer viszonyrendszerébe ágyazottan, ami, ahogy az interjúkból kiderült (lásd az 5. 3.-as részt), saját jogán, mondhatni természetszerűleg

komoly tehetetlenségi erővel bír, azaz szembe megy a képzési rendszerben horizontálisan érvényesíteni akart szempontnak.

Véleményünk szerint a következő megoldások lehetnek a jelen helyzetben célravezetők:

- 1.) pilot-projekt keretében, pedagógusképzési modulonként specifikus, a képzésben jól hasznosítható feladat-, és tananyagcsomagok kerülnek kifejlesztésre a globális nevelés és gyakorló pedagógusképző szakemberek együttműködésében.
(A kiemelten vizsgált intézményben például a globális nevelés szemléleti alapjai megvannak, de a módszertanilag megalapozott megvalósítása és a kapcsolódó segédanyagok hiányoznak. Egy ilyen intézmény befogadója lehet például a „legjobb gyakorlatok” szisztematikus kialakításának.)
- 2.) Fontos megtalálni azokat az intézményi kulcsszereplőket, akik a mentorai/működtetői lehetnek a kezdeményezésnek, vagyis akik a napi munkájuk mellett képesek és készek a fejlesztés támogatására.
- 3.) A megvalósítási-projekt fontos részét kell, hogy képezze a disszemináció, és ezen keresztül egy érdekalapon egyeztetett és megszervezett, ténylegesen működő együttműködési hálózat megszervezése. A hatékony szervezetfejlesztés eredményeképpen belátható időn belül a pedagógusképzési rendezvények, konferenciák állandó elemévé válhat a globális nevelés, ami természetszerűleg kínálja a nemzetközi tapasztalat-megosztást is.

Kiadó: Anthropolis Egyesület
Közreműködött: Mihalkó Viktória, Nagy Balázs
Grafikai tervezés, tördelés, nyomdai előkészítés: Karácsony Gábor
Nyomás: Robinco Digitális Nyomda
Kiadás éve: 2012
ISBN 978-963-08-3793-4



Foglalkozzon velünk és mi foglalkozunk mindenki mással!

Az Anthropolis Egyesület alapvető célja egy szellemi műhely működtetése, amely lehetővé teszi a korszerű és legszélesebb értelemben vett társadalomtudományok, kiváltképpen a kulturális antropológia népszerűsítését, társadalmi kérdések kutatását, megvitatását és a globális nevelés szemléletének terjesztését, továbbképzést.

MIRE FORDÍTANÁNK? OKTATÁSRA

(a globális nevelés fejlesztése és elterjesztése, tankönyvek
kidolgozása és kiadása, tanárok és diákok képzése, lobbizás)
KUTATÁSRA

(a globális szemlélet a közoktatásban és a felsőoktatásban)
KONFERENCIÁK SZERVEZÉSÉRE

(humántudományok és információs társadalom, hajléktalanok, alkalmazott
antropológia, globális nevelés, nemzetközi fejlesztés, nemzetközi
szolidaritás, rasszizmus)
DOKUMENTUMFILMEK KÉSZÍTÉSÉRE

(elkészült dokumentumfilmek: "Mesterek köszöntése", "Harmadik
generáció", "Wilkommen", "Gabi", "Más! Hogyan?", "Born Dead -
gyermek a kihalás szélén"...)
FOLYÓIRAT ÉS EGYÉB KIADVÁNYOK MEGJELENTETÉSE

(Anthropolis folyóirat és globális nevelés oktatási segédanyagok megjelentetése)

A TÁRSADALOMTUDOMÁNY ÉS A CIVIL TÁRSADALOM KAPCSOLATÁNAK ÉS SZEREPÉNEK ERŐSÍTÉSE

Kérjük, személyi jövedelemadója bevallásakor 1%-át ajánlja számunkra:

Anthropolis Antropológiai Közhasznú Egyesület

Adószám: [18108433-1-41](#)

További felajánlását az AXA Bank 17000019-11320601 bankszámlaszámra várjuk!