



2025

Saad Judit, Huszár Zsuzsanna,
Béres Tamás, Mónus Ferenc

Fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés a hazai tanárképzésben - egy kvalitatív kutatás eredményei

Kutatási beszámoló



Impresszum:

Szerzők / Saád Judit, Huszár Zsuzsanna, Béres Tamás, Mónus Ferenc

Nyelvi lektor / Józsa-Tóth Annamária

Grafika / Kiss Barnabás

Kiadó / HAND Szövetség

Kapcsolat / info@hand.org.hu, www.hand.org.hu

ISBN 978-615-81469-4-4

© 2025 HAND

A kiadvány megjelenését a Nemzetközi Visegrádi Alap és az Európai Unió finanszírozta. A kiadványban megfogalmazott véleményekért kizárólag a szerzők és a kiadó felelnek, és nem feltétlenül tükrözik a Visegrádi Alap vagy az Európai Unió álláspontját.



A „Tanárok a fenntartható jövőért” projektet a Nemzetközi Visegrádi Alap támogatásával négy civil szervezet valósítja meg a visegrádi országokban: HAND (Magyarország), Centre for Environmental Education SEVER (Csehország), Grupa Zagranica (Lengyelország), Živica (Szlovákia).



Az „Együtt egy nyitott, igazságos és fenntartható Európa felé a világban – Negyedik Trió EU Elnökségi Projekt” az Európai Unió társfinanszírozásával valósul meg, a magyar HAND Szövetség; a spanyol La Coordinadora; a belga CNCD-11.11.11 és 11.11.11., mint nemzeti civil szervezeti platformok, valamint a CONCORD, mint európai civil szervezeti szövetség partnerségében, közösen munkálkodva a fenntartható fejlődés és nemzetközi együttműködés területén.



TARTALOM

1. BEVEZETÉS.....	5
1.1. A projekt rövid leírása	5
1.2. Alkalmazott módszerek	6
1.3. A közreműködő magyarországi felsőoktatási intézmények és az interjúalanyok csoportjának néhány jellemzője.....	8
2. A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉS NÉHÁNY JELLEMZŐJE	9
2.1. A közoktatás néhány aktuális jellemzője és a tanárképzés szervezeti és jogi keretei.....	9
2.2. Az utóbbi évek főbb változásai (2021-2025).....	10
3. FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS / GLOBÁLIS NEVELÉS A FELSOROKTATÁSBAN ÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN	12
4. EREDMÉNYEK	14
4.1. Motivációk és célok	14
4.2. A globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés válaszadói értelmezései.....	16
Következtetések	19
Jövőképek	21
4.3. A tanárképzők percepciói a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés jelenlegi helyzetéről a tanárképzésben.....	22
4.3.1. Egyéni elkötelezettség	23
4.3.2. A rendszerszintű integráció akadályai	24
4.3.3. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés integrálásának lehetőségeiről való elképzelések	26
4.3.4. A hallgatók hozzáállásának és motivációjának megítélése	27

4.3.5. Fontosnak tartott témák, kompetenciák	29
4.3.6. A tanárképzők jólléte és megküzdési mechanizmusai	31

5. A KUTATÁSBAN RÉSZTVEVŐK ÁLTAL ADOTT AJÁNLÁSOK33

5.1. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés integrálása és beágyazottsága	33
5.2. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés pedagógiája és kompetenciafejlesztés.....	33
5. 3. Tanulási környezet	34
5.4. Szakmai fejlődés és a tanárképzők támogatása	35
5.5. Közösségi építkezés	35
5.6. Együttműködés	36
5.7. Benchmarking, hálózatépítés	36
5.8. Strukturális támogatás	37

KÖVETKEZTETÉSEK39

REFERENCIÁK.....40

MELLÉKLETEK.....44

1 . számú melléklet: A félig strukturált interjúk kérdései	44
2. számú melléklet: A vizsgálatban részt vevő intézmények bemutatása	48

1. BEVEZETÉS

1.1. A projekt rövid leírása

Az ENSZ tagállamai által elfogadott Fenntartható fejlődési célok (Agenda 2030)¹ célja, hogy 2030-ra minden diák elsajátítsa a fenntartható jövőhöz szükséges ismereteket és készségeket. E cél elérése jelentős mértékben függ a tanárképzéstől, mivel a tanárok kritikus szerepet játszanak a fenntarthatóság és a globális felelősségvállalás előmozdításában, ami erőteljes multiplikátor hatást eredményez (Bourn 2015). Bár a tanárok fenntartható fejlődésre neveléssel (FN) és globális neveléssel (GN) kapcsolatos felkészítésével kapcsolatban kiterjedt kutatások léteznek, a szakirodalom nagyrészt a nyugat-európai térségre összpontosít (Brundiars és mtsai., 2021; Wiek és mtsai., 2016), ahol ezek a kezdeményezések régebbre visszanyúló hagyományokkal rendelkeznek. Bár ismerünk áttekintéseket és kutatásokat Közép-Kelet-Európában is, ahol a társadalmi-politikai és történelmi kontextus jelentősen eltérő (Czippán és mtsai., 2003; Hodorovská & Rankovová, 2024; Kuleta-Hulboj, 2020; Lányi & Kajner, 2019; Mónus, 2020; Müller, 2018; Varga, 2020), ebben a régióban a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés tanárképzési szempontból továbbra is alulkutatott témakör marad.

A *Tanárok a fenntartható jövőért projekt* (www.teachers4sd.org) célja az volt, hogy a tanárképzés különböző szereplőit támogassa a fenntartható fejlődésre nevelés és a globális nevelés képviselőit és integrációjára a visegrádi (V4) országokban. A projektet a HAND Szövetség (Magyar Humanitárius és Fejlesztési Civil Szövetség; www.hand.org.hu) koordinálta, és közös empirikus kutatásként a V4 országokban (Csehország, Magyarország, Lengyelország és Szlovákia) valósult meg.

A projekt magában foglalta a szakemberek közötti hálózatépítés, szakértelem és tudásmegosztás elősegítését mind nemzeti, mind nemzetközi szinten, és lehetőséget teremtett a konzultációra és az együttműködésre egyetemek és szakértők között, valamint összegyűjtött és megosztott jó gyakorlatokat és kezdeményezéseket. A kutatás a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés motívumait, szervezeti stratégiáit, megvalósítási gyakorlatát és fejlesztési lehetőségeit vizsgálja, célja, hogy kutatási eredményeken alapuló javaslatokkal járuljon hozzá a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés tanárképzésbe történő integrációjának előmozdításához. Jelen tanulmány a magyarországi kutatásból született eredményeket mutatja be. A javaslatok révén ez az országjelentés megkönnyíti a döntéshozók megszólítását mind intézményi, mind nemzeti, mind nemzetközi szinten, és segíti a hatékony érdekérvényesítő munkát.

¹ Ld. Transforming Our World: the Agenda 2030 for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/goals> és magyarul: <https://ensz.kormany.hu/download/7/06/22000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejleszt%C3%A9s%20Keretrendszer%202030.pdf>

Megvalósító konzorciumi partnerek:

- HAND – Nemzetközi Humanitárius és Fejlesztési Civil Szövetség, Magyarország (vezető); www.hand.org.hu
- Grupa Zagranica, Lengyelország (partner); www.zagranica.org.pl
- CEEV Zivica, Szlovákia (partner); www.zivica.sk
- Centre for Environmental Education SEVER Horni Marsov, Cseh Köztársaság (partner); www.sever.ekologickavychova.cz

A projektet a Cseh Köztársaság, Lengyelország, Magyarország és a Szlovák Köztársaság kormányai finanszírozzák a Nemzetközi Visegrádi Alap pályázati támogatásán keresztül. Az alap küldetése fenntartható regionális együttműködések támogatása Közép-Európában.

1.2. Alkalmazott módszerek

A közös kutatás során mind a négy országban ugyanazt a koncepciót és kutatási módszert követtük. A közös **koncepcionális kiindulópontok** a Fenntartható fejlődési célok keretrendszere (Agenda 2030) és a Dublini Nyilatkozat² voltak. Az adatgyűjtés **félig strukturált interjúk** segítségével történt (N = 47 a négy országban). Az interjúkat magyar mintán pilot interjúk (N=4) felvétele és elemzése előzte meg. A pilot elemzés során elmélet- és adatvezérelt megközelítéssel párhuzamosan felépítettünk egy-egy kategóriarendszert, és az elsődleges kódolási tapasztalataink alapján ajánlásokat tettünk a közös elemzési szempontrendszerre a kutatási partnereknek. A konzorciumi partnereinkkel közösen véglegesített interjútervben közös horgonykérdéseket alkalmaztunk, hogy lehetővé tegyük az országok közötti összehasonlítást. Az interjú horgonykérdései az adatgyűjtés öt alapvető tartalmi dimenzióját határozták meg: 1) a válaszadók szakmai elkötelezettsége és motivációi; 2) az egyetemi kontextus, egyetemi stratégiák és fenntarthatósági törekvések, amelyekben a tanárképzés működik; 3) a fenntarthatóság és a globális nevelés gyakorlata, beépítése a tanárképzési programokba és követelményekbe az interjúalanyaink perspektívájából; 4) jó gyakorlatok; 5) az interjúalanyok javaslatai. Az interjúszövegek hangzó anyagait szöveges formában rögzítettük, majd tartalmi elemzést végeztünk a **tematikus elemzés** (Brooks és mtsai., 2015) egy olyan formájával, amely a hierarchikus kódolást hangsúlyozza, miközben egyensúlyt tart a strukturált elemzés és a tanulmány sajátos igényeihez való alkalmazkodóképesség között. Az adatelemzési folyamat során egy kódolási sablont dolgoztunk ki, kezdetben a rögzített interjúszövegek egy részhalmaza alapján, amelyet aztán további szövegekre alkalmaztunk, a kategóriáink rendszerét folyamatosan felülvizsgálva és finomítva a folyamat során, a véglegesített tartalmi kategóriák alapján

2 European Declaration on Global Education to 2050 (Dublin Declaration, 2022), lásd <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

kódolva aztán a teljes anyagot. A kódolás néhány fázisában illetve bizonyos szövegrészekre párhuzamos kódolást alkalmaztunk annak érdekében, hogy a kialakított kategóriarendszereinket következetesen alkalmazhassuk. Az interjúk elemzése mellett **dokumentumelemzést** (Rubin & Babbie, 2000) is végeztünk, hogy tájékozódjunk a fenntarthatóság és a globális nevelés szabályozási környezetéről és intézményesülési folyamatáról. A vizsgált dokumentumok között a tanárképzésre vonatkozó normaszövegek mellett szerepeltek a deklarált intézményi stratégiák, képzési programok, valamint a vizsgált intézmények honlapjainak releváns tartalmi. A **részvételi rendszertérképezés** módszerével (Barbook & Penn 2021; Pomeroy-Stenens és mtsai., 2022) feltártuk a globális nevelés tanárképzési tényezőiről és azok kapcsolatáról alkotott aktuális elképzeléseket egy nemzetközi V4-es kiscsoportban, az érintettek körében. A részvételi rendszertérképezés eredményeit egy önálló HAND fórumom 2024 májusában mutattuk be. A rendszertérképezéssel feltárt tényezők az interjúkban is említést nyertek.

A kutatás a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola Kutatási Etikai Bizottságától kapott etikai engedély (száma: 1/2024, dátuma: 2024. január 18.) alapján készült. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim módon történt; a megkérdezettek beleegyezésüket adták a kutatásban való részvételhez, és lehetőségük volt arra, hogy bármikor visszavonják részvételüket.

1. táblázat. A kutatásban résztvevő magyarországi egyetemek listája

Egyetem megnevezése	Akronim / rövidítés
Debreceni Egyetem	DE
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	EKKE
Nyíregyházi Egyetem	NYE
Pannon Egyetem	PE
Pécsi Tudományegyetem	PTE
Szegedi Tudományegyetem	SZTE

1.3. A közreműködő magyarországi felsőoktatási intézmények és az interjúalanyok csoportjának néhány jellemzője

A kvalitatív kutatásban résztvevő egyetemek mind területi szempontból, mind hallgatói létszámukat (körülbelül 3000 hallgatótól körülbelül 30 000 hallgatóig) tekintve, mind szervezeti, fenntartói szempontból (közérdekű alapítványok által fenntartott vagy egyházi fenntartású) különböznek egymástól.

Ugyanakkor a vizsgált hat egyetem mindegyike elkötelezett amellett, hogy a fenntarthatósági elveket integrálják a működésükbe, ami tükröződik például az úgynevezett „zöld egyetemként” való működésmód fejlesztési céljaiban is. Ez az elkötelezettség valamennyi résztvevő egyetem stratégiai dokumentumaiban és a fenntarthatósággal foglalkozó weboldalain is megjelenik. Néhány egyetem kifejezetten a fenntarthatóság integrációjára összpontosító funkcionális egységeket hozott létre. Nemzetközi fenntarthatósági rangsorolási kezdeményezésekben való részvételük is jelzi elkötelezettségüket. A felsőoktatási törekvések tekintetében az egyik nemzetközi referenciapont az UI Green Metric World University Rankings. A legfrissebb mérés során összesen 63 magyar felsőoktatási intézmény közül 13 intézmény kapcsolódott be az 1477 résztvevővel lezajlott, 2024. évi Green Metric mérésbe; a kutatásban szereplő magyar egyetemek közül mind a hat intézmény részese a mérésnek. A magyar egyetemek ranghelyei a nemzetközi mezőnyben széles skálán szóródnak. A magyar mezőnyben immár ötödik éve a PTE vezet, a nemzetközi mezőnyben is előkelő 25. ranghelyével.³ A Pécsi Tudományegyetem 2017 óta rendszeresen közzé is teszi nyilvánosan hozzáférhető éves fenntarthatósági jelentéseit is.

Mindegyik egyetem prioritásként kezeli a fenntartható működés fokozását különböző kezdeményezéseken keresztül, mint például az alternatív energia használata, a szelektív hulladékgazdálkodás és a zöld közlekedés előmozdítása. Bár e kezdeményezések többsége felülről lefelé irányuló, néhányat a hallgatói csoportok vagy az oktatók kezdeményeztek (például egyes releváns választható kurzusok). A fenntarthatóságra nevelésre irányuló erőfeszítések különösen a természettudományos tantárgyakban, kiemelten a biológiával és földrajzzal kapcsolatos tanárképzési programokban jelennek meg, míg az olyan globális kérdésekkel, mint a szegénység, az egyenlőtlenség és az éghajlati igazságosság, inkább a humán tantárgyakban foglalkoznak.

Az összes egyetem hangsúlyt helyez olyan projektekre és különleges eseményekre, amelyek biztosítják, vagy segítik a külföldi hallgatók beilleszkedését az egyetemi közösségekbe, segítve mind a hazai, mind a külföldi hallgatókat abban, hogy a globális és multikulturális témák tekintetében bővítsék látókörüket.

3 Forrás: <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/overall-rankings-2024>

A magyarországi adatfelvétel során a négy pilot interjú elemzését követően összesen hat intézményből 4-4 interjúalannyal készítettünk félig strukturált interjút. Egy intézmény esetében öt interjú készült, összesen tehát huszonöt. A 25 interjúalany többségében nő (72%, N=18). A résztvevők átlagosan 15 éves felsőoktatási tapasztalattal rendelkeztek, átlagéletkoruk 51 év volt. A válaszadók különböző tudományterületeket képviseltek, a legnagyobb arányban természettudományos háttérrel rendelkeztek (44%, N=11). A többi résztvevő a bölcsészettudományok (32%, N=8), a társadalomtudományok (12%, N=3) és a műszaki tudományok (12%, N=3) területéről érkezett. Majdnem minden válaszadó (90%) tanárképzéssel foglalkozott. 11 résztvevő (44%) a tanárképzésben való oktatás mellett vezetői pozíciót is betöltött.

2. A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉS NÉHÁNY JELLEMZŐJE

2.1. A közoktatás néhány aktuális jellemzője és a tanárképzés szervezeti és jogi keretei

A magyarországi tanárképzést a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény szabályozza, és a 283/2012 (X.4.) Kormányrendelet strukturálja, amely meghatározza a rendszert, a szakokat és a képzés rendjét. A 8/2013 (30.I.) MEF-rendelet általános és szakirányspecifikus követelményeket határoz meg, amelyeket a legújabb nemzeti alaptantervvel összhangban aktualizálnak.

A tanári képesítést különböző utakon lehet megszerezni, többek között:

- Nyílt diplomaprogram, pedagógus szakirányú továbbképzés
- Osztott szakok (alapképzés + mesterképzés), amelyeket nem tanári mesterképzéssel párhuzamosan végeznek el.
- párhuzamos mesterképzés, amely a tanítást egy másik szakterülettel kombinálja.

Magyarország 2016-ban hagyta jóvá a „Konceptió a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban” című kormányzati dokumentumot⁴, amely hangsúlyozza, hogy a globális nevelés működtetése a fejlett országok többségében növeli a társadalmi tudatosságot és az akcióképességet a világ problémáinak megoldására.

⁴ 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

A tanárképzés képzési kimeneti követelményeiben a fenntarthatóságra nevelés direkt módon egyelőre sajnos nem fogalmazódik meg. A pedagógusok minősítési rendszerében ugyanakkor 2018-ban megjelent az úgynevezett környezeti kompetenciák elvárása is⁵. A gyakorló pedagógusokkal szemben támasztott főbb elvárások az alábbiak: a pályán lévő pedagógus környezettudatossága, személyes felelősségtudata mintaként is jelenjen meg érték közvetítő tevékenységében. Legyen képes láttatni a fenntartható és a nem fenntartható fejlődés közötti különbséget. Vezesse rá a tanulókat arra, hogyan járulhatnak hozzá tevékenységeikkel és viselkedésükkel a fenntartható jövő eléréséhez. Segítse növendékeit, hogy többféle lehetséges jövőről és ezek fenntarthatóságáról gondolkodjanak. Járuljon hozzá a tanulók ok-okozati gondolkodásának és kritikai gondolkodásának fejlődéséhez a fenntarthatóság témáinak kontextusában is. Változatos pedagógiai eszközökkel olyan tanulási helyzeteket tervezzen, amelyekben lehetőség nyílik az élő rendszerek, az emberi közösségek és gazdasági rendszerek alapvető jellemzőinek vizsgálatára.

2.2. Az utóbbi évek főbb változásai (2021-2025)

Az elmúlt évek felsőoktatási „modellváltási” hulláma lényegesen átrajzolta a fenntartói viszonyokat a tanárképzés területén is. A tanárképzést legnagyobb volumenben folytató egyetemek között az ELTE (Budapest) maradt az egyetlen állami intézmény. Közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítvány által fenntartott egyetemmé vált a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem. Egyházi fenntartásba került az Eszterházy Károly Egyetem. Mindennek eredményeként 2021-re a tanári oklevél-kibocsátás 52%-a került alapítványi intézményi körbe és 23%-a egyházi intézményi körbe, így csak 25% maradt állami intézményben (Stéger 2023).

Egy jelentős munkajogi reform, a 2023. évi LII. törvény újradefiniálta a nem egyházi intézményekben dolgozó tanárok foglalkoztatási jogállását, 2024. január 1-jétől a közalkalmazotti státuszuk helyébe egy új kategória, a köznevelési foglalkoztatotti jogviszony lépett. A törvény ötfokozatú előmeneteli fokozatot definiál: a) gyakornok, b) pedagógus I., c) pedagógus II., d) mesterpedagógus, e) kutatótanár fokozat. Ezek közül a pedagógus I. fokozat megszerzése kötelező, a gyakornoki idő a minősítő vizsga sikeres letételéig tart. A praxisban dolgozó tanároktól elvárt kompetenciák között a környezeti nevelésben mutatott jártasság és a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése is szerepel.

A tanárképzés jelenleg jelentős reformokon megy keresztül. Új képzési struktúrák kerültek bevezetésre, amelyek megkönnyítik a tanári képesítés megszerzését. Mostantól minden tanárképzést nyújtó felsőoktatási intézmény 2 év továbbtanulás után általános iskolai tanári képesítést adhat az óvodapedagógusoknak, az általános iskolai képesítéssel rendelkezők

⁵ A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 7.§ (2) „g” pontja szerint: „a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja” új elemként került be a pedagógusok szakmai előmenetelét dokumentáló portfólióba. A rendelet 2018. július 11-ével lépett hatályba.

pedig középiskolai tanári képesítést szerezhetnek egy adott tantárgyból. Emellett lehetővé vált, hogy a kapcsolódó előképzettséggel rendelkező jelöltek két, három vagy négy féléves mesterképzés után középiskolai tanári képesítést szerezzenek.

A 2024-2025-ös évek ismét jelentős változásokat hoztak a magyarországi tanárképzés területén. Több tanárképző intézmény szolgált bázisként új tanárképzési modellek kidolgozásához. A tanárképzés új mintatantervében az egyik legszembetűnőbb változás, hogy az iskolai gyakorlati tantárgyak már az első félévtől kezdve jelen vannak, és a képzési folyamat során egyre összetettebb feladatokkal, félévenként hosszabb időtartamban kerülnek bevezetésre (K. Nagy és mtsai., 2024).

Időközben a kormányzati szándékok alapján pedagógusképzési feladatokat delegáltak szinte a teljes pedagógusképzési spektrumban egy pedagógusképzést korábban soha nem folytató állami felsőoktatási intézményhez, a Nemzeti Közszolgálati Egyetemhez (NKE), és a pedagógusok továbbképzése terén is ez az intézmény töltene be kulcsszerepet. A szétaprózott pedagógusképzési intézményi struktúrában (Kárpáti, 2008) ezzel egy újabb képzőhely jön létre a szintén budapesti és szintén állami ELTE mellett. Az NKE számos kivételes előnyt is nyújtva toborozza leendő pedagógusjelölt hallgatóit az első ízben 2025-ben induló pedagógusképzési programjaira. Ez az állami szerepvállalás erősödését jelenti a pedagógusképzésben. A köznevelés oktatáspolitikai szempontból legsúlyosabb problémája napjainkban számos országban, így Magyarországon is a tanárhiány (vö. OECD, 2024). A tanárhiány részben demográfiai okokra vezethető vissza. A mintegy 150 ezer főnyi hazai pedagógustársadalom életkori összetétele kirívóan egyenetlen, a szakma kifejezetten előregedő. Magas a tanárképzés területén a képzésből lemorzsolódók aránya, valamint azok aránya is, akik tanári diplomával végül más foglalkozási területen látják inkább hasznát a felsőfokú diplomájuknak. A szakos ellátottság hiánya különösen a természettudományi tárgyak esetében kritikus mértékű.

3. FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS / GLOBÁLIS NEVELÉS A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN

A felsőoktatás fontos szerepet tölt be a fenntartható társadalmi-gazdasági és kulturális átmenetben. Bár ez a folyamat lassú és ellentmondásos, a felsőoktatás kiemelkedő szerepe az átmenetben megkérdőjelezhetetlen (Findler és mtsai., 2017, Lányi & Kajner, 2019, Leal Filho és mtsai., 2019, The Worldwatch Institute, 2017). A diplomás fiatalokból lesznek többnyire a jövő gazdasági, politikai döntéshozói, ezért cseppet sem elhanyagolható, hogy milyen felkészítést kapnak, milyen ismereteket szereznek a környezeti problémákról, a globális társadalmi-gazdasági összefüggésekről és kihívásokról, valamint az ezek kezelésére irányuló megoldási kísérletekről és lehetőségekről. Az edukáció ugyanakkor már a legfiatalabb kortól zajlik, és az elkövetkező évtizedek helyi és globális arculatának formálásában minden társadalmi csoportnak szerepe van. A globális nevelés révén kialakított értékválasztások, ismeretek és készségek, alapvető fontosságúak a hosszú távú, felelős megoldások tervezéséhez és végrehajtásához. Ösztönzik a bolygót érintő kérdések helyi és globális dimenzióinak összekapcsolódását, a generációk és a kultúrák közötti kapcsolatokat, valamint a társadalmi igazságosság, a szolidaritás, a méltányosság és egyenlőség, az emberi jogok és a kultúrák közötti megértés elveinek megismerését és érvényesülését, valamint támogatják az alternatív megközelítések feltárására irányuló motivációt és attitűdök formálódását (vö. Dublini Nyilatkozat, 2022). A tanárképzésre kulcsszerep hárulna a fenntarthatóság és globális felelősségvállalás szemléletmódjának és gyakorlati lehetőségeinek széleskörű és hiteles terjesztésében. A környezeti neveléssel, fenntarthatóságra neveléssel és globális neveléssel foglalkozó szakemberek hamar felismerték, hogy a tanárképzés és a tanárok továbbképzésének reformja a leggyorsabb és leghatékonyabb beavatkozás lehet a diákok attitűdjeinek formálása érdekében (Elliot, 1998).

Magyarországon a környezeti nevelés gyökerei az 1970-es évekre nyúlnak vissza, amikor a természetvédelem és a környezeti nevelés egyre inkább bekerült a magyar tantervbe, megjelentek a környezeti neveléssel és a természeti értékek védelmével foglalkozó kiadványok és civil szervezetek, és megszülettek az első törvények a természeti és az emberi környezet védelméről, mint például az országos jelentőségű természeti értékek védelméről, az emberi környezet védelméről vagy egyes ritka gerinces fajok védelméről szóló törvények (Mónus, 2020).

A közoktatásban a környezeti nevelés kívánalma első ízben az 1995-ben elkészült, 1998 szeptemberében bevezetett Nemzeti Alaptantervben fogalmazódott meg explicit módon, és azóta minden alaptanterv tartalmaz környezeti neveléssel, illetve fenntarthatósággal kapcsolatos elvárásokat a közoktatás különböző szintjein.

A fenntarthatóságra nevelés fogalma és gyakorlata Magyarországon mintegy két évtizeddel az angolszász területről útjára indult, és önálló orgánumként is intézményesült „Environmental Education” 1969. évi első megjelenését követően, az 1990-es években kezdett elterjedni. Közrejátszott ebben a Brundtland-jelentés 1987-es megjelenése és nemzetközi hatása, majd

még intenzívebbé vált e pedagógiai irányzat fejlődése (vö. Havas és mtsai., 2004). A 2000-es években pedig a globális nevelésről szóló, 2002-es Maastrichti Nyilatkozat⁶ nyomán a fenntarthatóság pedagógiája mellett megjelent a globális nevelés fogalma is (Kiss és Zsíros, 2006). Ez utóbbi, bár már a kezdetektől fogva egy civil szervezetek által kiadott tankönyv is (Barta és Blahó, 2007) a középiskolások és tanáraik rendelkezésére állt, igen lassan terjed a köztudatban, és jelen tanulmány írásakor is csak kevés pedagógus számára ismert vagy egyértelmű a létezése, bár elemeiben és témáiban számos oktatási területen megtalálható (Galambos és Láng, 2010, Hain és Nguyen Luu, 2012, Balogh, 2021, Balogh és mtsai., 2022). A globális nevelési megközelítés és a speciális segédanyagok fejlesztését és terjesztését elsősorban civil szervezetek végzik, és a korábbiakban szerepet játszottak a fenntarthatóságra nevelési pedagógus-továbbképzések tervezésében, akkreditáltatásában és megvalósításában is.

Lényeges változás a pedagógusmunka szabályozásában, hogy 2020-tól a környezetvédelmi és fenntarthatósági nevelés tanári kompetenciák is bekerültek a pedagógusok kötelező minősítési folyamatának kompetenciái közé (Oktatási Hivatal, 2019). Ezenkívül az ENSZ Fenntarthatósági Oktatási Évtizede (2005-2015) szintén jelentős hatással volt a fenntarthatóságra nevelésre irányuló erőfeszítések számának és minőségének növelésére minden oktatási területen és korcsoportban. Ehhez számos civil szervezet csatlakozhatott, főként pályázati forrásból, így projektjei révén sok iskolát tudott bevonni a munkába.

Magyarországon a fenntarthatóságra nevelés széleskörű és általános elterjedésének nehézségei részben oktatásszervezési és finanszírozási nehézségekből adódnak. Másrészt a kezdeményezések többnyire nem szisztematikusak, vagy nem szisztematikus módon valósulnak meg, mert bár a jogszabályi előírások adottak (lásd Nemzeti Alaptanterv), a kezdeményezések megvalósításában meglévő szabadságnak számos előnye mellett jelentős hátránya is van. Például az iskolai megvalósítás és annak nyomon követése jelentős mértékben tanár- és vezetésfüggő. Így a Nemzeti Alaptantervben lefektetett jogszabályi kötelezettségek ellenére a környezeti nevelés vagy a fenntarthatóságra nevelés tartalma az egyes intézményekben a pedagógusok egyéni értékrendjétől és elkötelezettségétől függően továbbra is általában igen változatos mértékben szerepel a különböző tanórákon (Mónus 2020). A globális nevelési megközelítés képviselőiben és az ehhez kapcsolódó konkrét segédanyagok kifejlesztésében és terjesztésében a civil szervezetek szerepe kiemelkedő.

6 The Maastricht Global Education Declaration (2002), lásd <https://rm.coe.int/168070e540>

4. EREDMÉNYEK

4.1. Motivációk és célok

Az egyetemi oktatóknak alapvető szerepük van változások közvetítésében („change agent” szerep), miközben rendelkeznek azzal a képességgel, hogy a szervezetük dinamikájának mély megértése révén mérsékeljék a változással járó kockázatokat (Akins és mtsai., 2019; Brinkhurst, 2011). Önmeghatározásuk és motivációjuk kulcsfontosságú a felsőoktatási intézményeken belül a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés előmozdítása szempontjából (Akins és mtsai., 2019). Emellett fontos elismerni, hogy a vezetés és a menedzsment döntő szerepet játszik az oktatásban zajló átalakulások intézményi szintű irányításában (UNECE, 2021). Ezért ezen szereplők alapvető motivációinak feltárása fontos lehet annak megértésében, hogy miért és hogyan jöhetnek létre változások, milyen hajtóerők működnek és működhetnek. Mindezek fényében, kutatásunkban a tanárképzőket és a tanárképzés vezetőit a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés terén lévő motivációiról is kérdeztük. A válaszokat tartalmi rokonosságuk alapján az alábbi fő csoportokba soroltuk.

1. **Személyes motiváció** / „személyes motivációk”, „személyes elkötelezettség”;
2. **Társadalmi motivációk** / például „problémák a világban”, „tenni akarás”, „aggodalom a jövő generációért” vagy „aggodalom a traumatizált diákokért”;
3. **Pedagógiai motivációs attitűd** / ebbe a kategóriába sorolható: „a diákok segítése, ismeretek átadása” vagy „a leendő tanárok segítése a különböző háttérű diákok támogató tanításában”, „érdeklődés az innovatív pedagógia iránt”, ahol a fenntarthatósági kérdéseket új didaktikai módszerekkel tanítják, „értékesítési és gyakorlati foglalkozások tartása, tevékenységek és műhelyek szervezése”, „önálló és kritikus gondolkodás tanítása”, „a diákok motiválása attitűdjeik fejlesztésére”, „a diákok és tanárok érzékenyítése” és „környezeti és fenntarthatósági oktatás”, „a diákok érdeklődésének és ismeret-hiányának tudatosítása”;
4. a) **Szervezeti/munkamotiváció** / „szakmai motivációk”, „a föld és a környezet szeretete”, amely szilárdan beépül a szakmai munkába;
4. b) **Tudományos motiváció** / olyan területek, ahol az oktatás mellett a tudományos munka (kutatás, szakmai konferenciák, kutatócsoportok működtetése) is jelen van, például „Interdiszciplináris Kutatóközpont megerősítése a fenntarthatóság és a tanárképzés multidiszciplináris metszéspontjával”, „elkötelezettség a tudomány iránt”, „innovatív pedagógiai módszerek fejlesztése a fenntarthatóság területén”, „küldetés a régió karbonsemleges átállásának elősegítésére”, „fenntartható életmód kutatás és fejlesztés” vagy „a témához kapcsolódó kutatási projekteken való munka”.

A megkérdezettek válaszaiban a „személyes elkötelezettség”, „személyes részvétel”, „felelősség” vagy „felelősségérzet”, „lelkiismeret”, „cselekvési hajlandóság” és „motiváció” vagy „személyes motiváció” kifejezések többször szerepelnek a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés iránti saját motivációjuk leírására.

Ami az egyetemi szakmai tanárok és oktatók által végzett szakmai feladatokat illeti, a válaszadók kétharmada a „saját szakmai érdeklődés” vagy „szakmai képzettség” kifejezéseket használja, ami szintén a szakmai elkötelezettséget és a vizsgált témában szerzett szakmai tapasztalatot mutatja, és ők azok, akiknek van tapasztalatuk a fenntarthatóság, környezeti nevelés vagy globális nevelés témakörében történő oktatásban. A válaszadók közel fele alkalmazza szakmai tudását tanári munkája során, tehát nemcsak a „személyes elkötelezettség”, hanem a „szakmai motiváció” és a „szakmai tudás” is segíti őket munkájukban. Magukat „példaképnek” is tekintik, és személyes motivációjuk mellett „tanári felelősséget” is vállalnak, amit az interjúban hangsúlyoznak.

Az oktatók egy része a szakmai motiváción belül az innovatív pedagógiai, illetve felsőoktatás-pedagógiai módszertanok megismerését és alkalmazásának igényét is megemlíti. Az interdiszciplinaritás, a közösségi együttműködések, a helyi és globális felelősségérzet és a tanári szerephez való erős kötődés mind hozzájárulnak az oktatók elkötelezettségéhez és aktív részvételéhez a fenntarthatóság előmozdításában.

A megkérdezettek motivációjában a foglalkozási szerepükkel való azonosulás és a jövő generációinak neveléséért érzett felelősség és egyfajta küldetéstudat is kiemelkedő. Az intézményi és oktatói működésmód együttesen vezethet oda, hogy kiéleződhet a formális megfelelés és a gyakorlati hasznosíthatóság dilemmája, és összeütközésbe is kerülhetnek a külső és a belső motívumok. Másrészt: *az általuk végzett munkának a töredéke hasznosul, és a nagy részének az a célja, hogy publikáció szülessen belőle. [...] Ne azért dolgozzunk, hogy publikáljuk, hanem tényleg azért, hogy a mindennapi döntéseket megalapozzuk”. (T11)*

Az interdiszciplinaritás és az ökológiai szempontok érvényesítése a fenntarthatóságra nevelés kulcsfontosságú elemei. Például a fenntarthatósági hetek vagy a szabadtéri oktatás nemcsak a diákok, hanem a tanárok gondolkodásmódját is formálja. Az UNESCO fenntartható fejlődési céljainak (UNESCO, 2020) integrálása arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy a globális problémákkal helyi szinten is foglalkozzanak. Az olyan globális problémákkal kapcsolatban, mint az éghajlatváltozás vagy a környezeti válságok, sok tanár úgy érzi, hogy felelősséggel tartozik a diákok tájékoztatásáért és a problémák tudatosításáért. Ennek eredményeképpen egyre több tanárt motivál az a gondolat, hogy az oktatáson keresztül hozzájárulhat egy jobb világhoz. Az olyan innovatív tanítási módszerek, mint a problémaalapú, a kutatásalapú, projektalapú vagy helyalapú (place-based) tanulás, vagy a kritikai gondolkodás fejlesztése lehetővé teszik a diákok számára, hogy akár aktív résztvevői legyenek a fenntarthatósági kérdésekről folytatott diskurzusoknak vagy megoldási kísérleteknek. Ez egyben izgalmas kihívás is a pedagógusok számára, akik a hagyományos tanítási módszerek mellett kreatívabb, interaktívabb pedagógiai eszközöket is alkalmazhatnak.

A kutatás során készített interjúk elemzése, valamint a fent leírt első tapasztalatok és kutatási eredmények alapján úgy látjuk, hogy újra kell gondolni a tanárképzők szerepét a felsőoktatásban. Eredményeink azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézményekben a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés hosszú távú jelenlétének kulcsa az egyetemi oktatói motiváció, és hogy az oktatók által átadott szakmai tapasztalatok és minták nagy szerepet játszanak a hallgatók fenntarthatósági gondolkodásának kialakításában. Az olyan innovatív pedagógiai megközelítések, mint a helyalapú tanulás, a szolgáltatás-alapú tanulás, a szabadtéri oktatás vagy a kutatás-alapú oktatás hozzájárulnak a fenti célok eléréséhez a tanárképzésben. Korábbi kutatások hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy az egyetemi adminisztrátorok és a vezetőség körében növeljék a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés elveinek tudatosságát, valamint hogy a tanárképzők képessé váljanak a FN és a GN meglévő és új kurzusok és programok tanterveibe való integrálásának optimális módjainak meghatározására (Balogh, 2021).

A fenntarthatóságra neveléssel és a globális neveléssel kapcsolatos ismeretek oktatásba való integrálásának két fontos területe a hálózatépítés és a teljesítményértékelési gyakorlatok megerősítése. Mindkét terület visszajelzést ad mind az oktató, mind a hallgató számára munkája hasznosságáról és eredményeiről. Ez a visszajelzés inspiráló lehet a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés terén is. Ez a folyamat kikövezheti az utat a tanárképzésben az új fenntartható fejlődési kezdeményezések és programok megerősítéséhez és hosszú távú fejlesztéséhez.

4.2. A globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés válaszadói értelmezései

Ebben a fejezetben azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek a felvett magyarországi interjúk (N:25) alapján arról szólnak, hogy a válaszadók hogyan értelmezik ennek a kutatásnak a két alapfogalmát; a globális nevelést és a fenntarthatóságra nevelést, és e két koncepció kapcsolatát. A felvett interjúk mindegyike tartalmazott erre vonatkozó explicit véleményeket abból adódóan is, hogy a félig strukturált interjú egyik horgonykérdése épp ezeknek a fogalmaknak a válaszadói értelmezését igényelte. Elemzési eljárásunk lényege, hogy kutatói párokat alkotva, minden interjúban kiemeltük azokat a tartalmakat, amelyeket a vizsgált tematikus elemzési szemponthoz tartozónak ítéltünk, majd áttekintettük, hogy a különféle válaszok mennyiben hasonlóak és mennyiben térnek el egymástól. Ezután értelmezni próbáltuk a hasonlóságokat és az eltéréseket.

A fenntartható fejlődés a tudományos és politikai szótárak egyik legtöbbet használt fogalmává vált az elmúlt két évtizedben. Az egyensúlyra törekvő ökológiai fejlődés szinonimájaként megalkotott elvrendszert a gazdaság és a politika is saját arcára formálta (Glied, 2016).

A globális nevelés cél- és szemléletrendszere szervesen összekapcsolódik a fenntarthatóságra nevelés céljaival. Az ENSZ több mint 200 tagállama, köztük Magyarország által a 2016–2030-as időszakra elfogadott Fenntartható fejlődési célok között szerepel az oktatás területén, hogy

minden tanuló sajátítsa el azokat az ismereteket és készségeket, amelyek elősegítik a fenntartható fejlődést a béke és erőszakmentesség kultúrájára nevelés, a globális állampolgárságra nevelés, a fenntartható életstílusokra nevelés, az emberi jogi nevelés, a nemek közti egyenlőségre nevelés és a kulturális sokféleség megbecsülése által (vö. ENSZ, 2016). Magyarországon a nemzetközileg elterjedt globális nevelés, illetve globális állampolgárságra nevelés terminológia helyett a globális felelősségvállalásra nevelés kifejezés terjedt el. A globális nevelés esetében nem arról van tehát szó, hogy hogyan legyünk a globalizáció haszonélvezői, hanem, hogy képessé váljunk a globális közösség részeként felelősséget vállalni a bolygó jövőjéért (vö. Varga, 2016).

Az UNESCO felfogásmódja szerint a globális nevelés olyan értékrendszer és cselekvési rendszer létrejöttét hivatott elősegíteni, amely a globális léptékben értelmezhető összefüggések és problémák tudatosításán, valamint a megoldásukhoz szükséges releváns kompetenciák fejlesztésén alapszik, és amely az érintettek (egyének és döntéshozók) globális felelősségvállalásnak támogatására irányul. A globális nevelés nem feltétlenül nyújt új tartalmakat, hanem a tantervekben rögzített, a globális fejlődéshez köthető tananyagot gazdagítja szélesebb látókörrrel és összefüggésekkel (vö. UNESCO 2017).

A Dublini Nyilatkozat definíciójának értelmében a globális nevelés olyan nevelés, amely képesé teszi az embereket arra, hogy a társadalmi és éghajlati igazságosság, a béke, a szolidaritás, a méltányosság és egyenlőség, a bolygó fenntarthatósága és a nemzetközi megértés világának megteremtése érdekében cselekedjenek, hogy elképzeljék és megértsék azt, és bízzanak a megvalósulásában. Hozzásegíti az embereket ahhoz, hogy kritikusan gondolkodjanak a világról és a világban betöltött helyükről. A globális nevelés formális, nonformális és informális keretek között egyaránt megvalósulhat, egész életen át tartó, és egész életre kiterjedő. Alapvető fontosságú ennek a nevelésnek a transzformatív, változásokat indukáló jellege.

Napjaink súlyosbodó válságtünetei közepette annak a hangsúlyai is változnak, hogy milyen cselekvési területek kapnak prioritást (például klímavédelem), és hogy mit is tekintünk felelős állampolgárságnak. A globális felelősségvállalásra és fenntarthatóságra nevelés jövőorientált, értékorientált és problémaorientált megközelítés, és ezek az alapvonásai a válaszadók szemléletmódjában is konszenzusosan jelen vannak. A gyakorlatban más-más földrajzi-gazdasági övezetben a legégetőbb megoldandó problémák eltérései okán is másként szükséges értelmezni, és más meghatározó problémák és cselekvési programok kapcsolódnak hozzá. A fogalomértelmezés regionális eltéréseire több válaszadó is felhívta a figyelmet mind az oktatói, mind a vezetői körből. A fenntarthatóság értelemezéseiben több cél-felfogás is megjelenhet azzal kapcsolatban, hogy mi is az, amit fenn kívánunk tartani; az emberi faj fennmaradását vagy az intergenerációs jóllétet, a gazdasági rendszerek termelési képességét vagy magát a fejlődést.

A nemzetközi szinten legerősebben megközelítés az ENSZ Fenntartható fejlődési célok 17 átfogó célterületet és a hozzájuk tartozó indikátorokat magában foglaló rendszere. A keretrendszer a kutatásba bevont intézményekben is ismert, de a tanárképzési programokban a megjelenésük esetleges, nagyban függ az oktatók egyéni motiváltságától. „*Tulajdonképpen azt*

lehet mondani, hogy környezeti elemenként is végigmegyünk tematikusan a globális problémákon [...] de annyira a globális nevelésről nem nagyon beszélünk." (T11)

A tanárképzés terén arra is érdemes kitérni, hogy miután a tanárképzés a közoktatás pedagógiai feladatainak ellátására készít fel, ebben a kutatásban a közoktatásban megjelenő fenntarthatóságra nevelési és globális nevelési törekvésektől sem tekinthetünk el. Tanulmányunk egy fejezetében részletesebben is kitértünk már erre, így itt csupán azt jegyezzük meg, hogy a fenntarthatóságra nevelés mint pedagógiai célkitűzés sem előzmények nélküli. A hazai közoktatásban a természeti nevelés és a környezeti nevelés a fenntarthatóságra nevelés előzményeinek tekinthetők. A korábbi természetvédelmi és környezetvédelmi hangsúlyok mellett a globális nevelési és fenntarthatósági keretrendszerekben nagyobb szerepet játszik a globális problémák társadalmi gyökereire való reflexió, a természeti-társadalmi-gazdasági, politikai és kulturális szférák közötti összefüggések és hatásmechanizmusok megismerése és az állampolgári felelősségvállalás kérdése. Az interjúalanyok válaszai is rokoníthatóak e felfogással, hiszen a kompetenciák tekintetében leggyakrabban a kritikai gondolkodás fejlesztésének igényét emelték ki. Emellett a komplex gondolkodás és az összefüggés-megértés is hangsúlyt kapott a kognitív kompetenciákon belül. *„A komplexebb gondolkodás kialakítása lenne a kulcs.”* (H2) A felelősségvállalásra nevelés elsődleges célja és etikai dimenziójának hangsúlyozása is konszenzusosan jelent meg az interjúkban, amihez a cselekedetek következményeinek tudatosítását megalapozó ok-okozati gondolkodás fejlesztésének igénye implicit módon kapcsolódik.

A fenntartható fejlődésre való átállás olyan paradigmaváltást feltételez, amely értékrendünk-re is hatással van, és magában foglalja termelési céljaink és termelési módjaink korrekcióját és a társadalmi működésmód átalakítását is. Ilyen értelemben ezek az irányzatok elviekben társadalomkritikai irányzatok is egyben.

A válaszadók korlátként, kockázatként leginkább azt emelték ki, hogy a gazdasági érdekek és a természeti és ökológiai értékek megőrzése manapság még jellemzően ellentmondásban áll egymással, és a gazdaság érdekérvényesítő ereje nagyobb. Kiemelték még, hogy a tényleges társadalmi cselekvés nincs feltétlenül összhangban a deklarált értékekkel. Kritikai észrevételként felvetették néhányan azt is, hogy e megközelítések túlságosan antropocentrikusak, továbbá, hogy a globális nevelés közvetlen oktatási célra nem kifejezetten alkalmas munkafogalom a tanárképzésben. Ezen a ponton nemcsak a paradigmaváltás aktuális nehézségeit lehet kiemelni, hanem a nevelés általános érvényű paradoxonaként ragadhatjuk meg az ismeretlen jövőre való felkészítés feladatát a jelenben rendelkezésre álló korlátozott tudás mellett.

A paradigmaváltás szemléleti alapjaiként a minőségi változás preferálása mellett a hosszútávú gondolkodás és a rendszerszemléletű gondolkodás szükségessége (vö. Csath, 2020) emelhető ki. A globális nevelésről szóló Dublini Nyilatkozat szintén kiemeli a reflektivitás és a kritikai megközelítés fontosságát. A reflektivitás fejlesztése hangsúlyossá vált a tanárképzési programok hazai koncepcióiban is. Erősödik a szakmai reflexió igénye a tanárképzési programok

gyakorlati képzési moduljaiban is (K. Nagy és mtsai., 2024), miközben a kritikai gondolkodás hazai pozícióit az aktuális oktatási ideológia (Orbán, 2023) háttérbe látszik szorítani.

A válaszadók a tanárképzésben a kritikai gondolkodást kifejezetten fontosnak tartják, és éppen ez a leggyakrabban említett kívánatos kompetencia a fenntartható fejlődésre nevelés és a globális nevelés kapcsán. Az interjú kérdéseire adott válaszok között szórványosan előfordul javaslatként, illetve kritikaként, hogy napjainkban már nem érdemes a tömegek belátására és önkéntes fogyasztási- és életstílusváltására várni, hanem kötelezően betartandó, szigorúbb szabályozásra volna szükség az emberi életfeltételek gyorsuló ütemű erodálódása miatt.

Egy másik válaszadó hasonló indíttatásból magát a demokráciát is a kockázatonövelő tényezők közé sorolja.

„[...] önmagában nem az egyetemi körben van szerintem a gond, hanem az egész társadalom gondolkodásával, sőt a társadalom berendezkedésével. [...] Két nagyon komoly pontot látok, ami kitörési lehetőség, és amin változtatni kellene. Ez megint csúnyán fog hangzani, de szerintem a demokrácia az egyik legfőbb korlátja a fenntarthatóságnak.” (T11)

Következtetések

Magyarországi interjúalanyaink számára a két fogalom értelmezése eltérő nehézségű feladatként jelent meg. Míg a fenntarthatóság értelmezése nem okozott nehézséget, a globális nevelés fogalmával kapcsolatban bizonytalanság, olykor némi tanácstalanság volt érzékelhető. Ennek oka lehet, hogy míg a fenntarthatóság „sztenderd” meghatározásai mostanra már átmentek a köztudatba, a globális nevelés értelmezése terén ez még nem következett be Magyarországon. A globális nevelés válaszadói értelmezései ennél fogva originálisabbak és szerteágazóbbak lettek, míg a fenntarthatóság értelmezése a válaszadók interpretációiban is egységesülni látszik. Válaszadóink számára a fenntarthatóságra nevelés tehát letisztultabb, világosabb fogalom, mint a globális nevelés. A fenntarthatóság komplex értelmezésben van jelen, ökológiai, gazdasági és társadalmi vonatkozásaival egyaránt.

„Huh, hát a fenntarthatóságra nevelés számomra azt jelenti, hogy valahogy tudatosítani a mi saját szükségleteinket, és felismerni azokat az anyagokat, eszközöket, lehetőségeket, amivel csökkenteni tudjuk azt a fajta ökológiai lábnyomot, ami feleslegesen képződik mellette. Tehát, hogy tudatosan próbáljunk odafigyelni azokra az apró dolgokra, amivel fenntartható, tehát hosszabban élhetővé tehetjük a bolygót apró tettekkel.” (H1)

„De alapvetően azt látom, hogy azt nem látják sem a fiatal vagy idősebb gyerekek, [...] hogy az ő felelőssége ebben, amikor ő megveszi a kínait, a huszonnyolcadik táskát, ami illik a ruhához, meg a kis körömcipőt, az ugyanolyan teher, mint a gyárnak a füstölő kéménye. Ezt látom nehéznek a pedagógusjelölteknél. [...] Itt lépne be az, hogy ő értse, hogy globálisan tehet valamit akkor is, ha lokálisan cselekszik. (H2)

„Nekem például az is globális, hogy mondjuk tudod azt, hogy ha te itthon egy super food-ot eszel mondjuk egy quinoát, akkor tök egészséges leszel. Csak éppen mondjuk a peruiaktól elveszed az egészséges, könnyen elérhető, olcsó fehérjeforrást. A környezeti etikát például én ebbe tartom bele, hogy szabad így dönteni, és nem akarom, hogy emiatt büntudata legyen, csak hogy egy döntést úgy hozzon meg, hogy minél több oldaláról nézze meg.” (T2)

Az „apró lépések filozófiája” mellett radikálisan más gondolkodásmód is megmutatkozik. E szerint a felelősség egyénekre hárítása álságos, illetve megkérdőjelezhető, hiszen pozitív érdemi változást is alapvetően a gazdasági aktorok érdekeltsége hozhat (T13).

„Globális alatt én azt is értem, nemcsak azt, hogy Magyarország része a globálisnak, hanem hogy tudjon róla, hogy minden döntése valójában egy másik döntésbe ágyazódik bele, és hogy ennek a fogyasztói társadalomnak, a globalizációnak meg egy csomó mindennek a hatásmechanizmusát értse. Tehát én a globális alatt ezt értem, de [...] nálam a fenntarthatóság például erősebben képviselődik.” (T2)

„A globalizáció olyan folyamat, amely felgyorsította a változások ütemét, és állandó kihívást jelent a legkülönbébb ágazatokban. A globális látásmód egyfajta szemléletmód, a globális felelősségvállalásra nevelés pedig sajátos nézőpontot érvényesít.” (H11)

A globális nevelést egy válaszadó szerint (H2) azért nehezebb értelmezni, mert a globális problémákra a szűkebb környezetünkben reflektálunk, és az értelmezéseink a saját környezetünkre összpontosítva jelennek meg.

A globális nevelés válaszadói értelmezései sokszínűségük ellenére nem egymást kioltó jellegűek, sokkal inkább a globális nevelés más-más aspektusát hangsúlyozzák.

Az egyéni értelmezések többeknél kapcsolódtak a Fenntartható fejlődési célok említett keretrendszeréhez (Agenda 2030), másrészt hivatkozási alapként jelent meg a felsőoktatási szférában alkalmazott Green Metric értékelési rendszer is, valamint a válaszadók az intézményi szintű „zöld egyetem” programokhoz való kapcsolódásra is kitértek. Oktatói és vezetői nézőpontból egyaránt jellemző volt a hiteles személyes példaadásra törekvés a környezettudatos magatartás képviselete terén. *„Szerintem önmagában a tanárképzésben nem tudunk túllépni ezen. Nem tudunk túllépni, mert hiába képezünk olyan tanárt, aki elméletben tanítja a környezettudatosságot, hogy ha ő maga ebben nem példamutató, akkor hiteltelenné válik.” (T2)*

A globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés kapcsolatának értelmezését tekintve minden válaszadó egyetértett abban, hogy a két fogalom kapcsolódik egymáshoz, illetve bizonyos mértékig átfedésben van egymással. Utaltak átfedésekre például a célkitűzések terén és didaktikai, módszertani téren egyaránt. Bár a két kategória közötti kapcsolat értelmezésében adódtak különbségek, a két fogalom közül jellemzően a globális nevelést tekintik tágabb értelműnek.

A két fogalom specifikumait tekintve voltak, akik a GN erőteljesebb társadalmi irányultságát emelték ki. Mások az egyéni hatásgyakorlás lehetősége és a személyes felelősség megélhetősége terén éreztek különbséget, a fenntarthatóságra nevelésben ezeket jobban megragadhatónak látva, mint a globális nevelésben. A két fogalom „én nálam is nagyon egybemosódik. Amit hozzátennék, hogy [...] az egyéni szerepvállalásnak a jelentősége [...] különböző mértékben jelenik meg a két irányzat között. [...] A fenntarthatóságra nevelésnél jelenhet meg az én értelmezésem szerint jobban az egyén. Minden témánál a gyerekeknek is a saját szerepüket hangsúlyozza, hogy ők mit tehetnek. Tehát ez az, ami nekem így megkülönböztető.” (H1)

A fenntarthatóságra nevelés speciálisabb kérdéséhez számos képzési alapelv is kapcsolódott a válaszokban. Konszenzusosan ismétlődött például a holisztikus és interdiszciplináris megközelítés igénye, továbbá a tantermen kívüli és kifejezetten gyakorlati jellegű tevékenységek rendszeresítése, továbbá az együttműködést igénylő munkaformák szükségességének deklarálása.

Az egyéni meghatározások során számos kísérő fogalom is megjelent a válaszadók magyarázataiban. Például a globalizáció mint értelmezési kontextus, a környezettudatosság mint célképzet, a klímaváltozás mint kiemelt problématerület, az ökológiai lábnyom csökkentése mint kiemelt cselekvési program, és a felelősség mint etikai kérdés. A gazdasággal való összefüggésben az érdekkonfliktusok és értékkonfliktusok mellett az innováció kapott hangsúlyt az említésekben.

Jövőképek

Eltérő válaszpozíciókkal találkoztunk a jövőkép megfogalmazásában is, amennyiben a nem túl optimista, a szkeptikus vagy éppen a kifejezetten borúlátó helyzetértékelés és hangoltság skáláján mozogtak a válaszok. Talán nem meglepő módon, kifejezetten optimista megközelítéssel nem találkoztunk. A tanárképzés szereplőit is komoly aggodalmak töltik el az emberiség jövőjével kapcsolatban.

„A klímakatasztrófa az nem elkerülhető. Be fog következni, mert nem teszünk meg mindent annak érdekében, hogy hogyan lehet mérsékelni a káros hatását. Hogy csak beszélnek róla tehát, hogy ezt kellene tenni, de nem történik meg a kormányzati szinteken, hanem ugye mindig minden másféle lobbij nyer. [...] Én azért próbálok valamit csinálni, hogy hátha sok kicsi összeadódik, és akkor még lesz esély, de nem vagyok róla meggyőződve, de akkor is azt gondolom, hogy az esélyt meg kell adni, de hát olyan szélmalomharcnak tűnik. Igen-igen, kevésbé optimista vagyok. Igen, és azt gondolom, hogy meg is érdemeljük, mert nem teszünk meg érte mindent, csak beszélünk róla.” (T11)

Ennek a feszültségnek a feloldására jellemzően úgy törekszenek a válaszadók, hogy a tehetetlenség helyett a cselekvési lehetőségekre koncentrálnak, tehát olyan problématerületek

kapnak nagyobb hangsúlyt, ahol van mód akár egyénként is pozitív hatást gyakorolni. Közös alapelv tehát az úgynevezett „katasztrófa-pedagógia” elkerülése, és helyette a pozitív irányú közös cselekvések szemléleti és gyakorlati megalapozására törekvés.

A reményt részben a kíváncsi magatartásformák terjedése, illetve elterjesztése jelenti a válszadók többsége számára, mások viszont illuzórikusnak tartják ezt a várakozást, és nem a „kritikus tömeg” megjelenésében, hanem a szigorú szabályozásban bíznának inkább.

Egyértelműen konszenzus van abban hogy: *„a fenntarthatóságnak nagyobb szerepet kellene tulajdonítani a képzésekben”.* (T11)

Az értékalapú, etikai megközelítés egyik példája az alábbi idézet, amely egyfajta társadalomkritikai nézőpontot is megjelenít.

„Az elméletben van javulás. A mostani generációk azért már tényleg szerintem óvodától kezdve hallják azt, hogy ez mennyire fontos, és nyilván ez nyomot hagy, nyomot hagy bennük. Viszont ugyanakkor meg azt látom, hogy az individualizmus meg a komfortzónából való kilépés, illetve a komfortzónában való bent maradás, az minden egyebet felülír. Szerintem romlik a helyzet. Romlik a helyzet, és alapvetően a helyzet romlása mögött nem feltétlen a környezettudatos gondolkodás hiánya van, hanem a prioritási listának a fölcserélődése. Tehát elől van az ego, és utána jön minden más. És akkor lép be bármilyen környezetvédelmi szempont, hogyha az az egót vagy a komfortzónát nem bántja. És nyilván bántani fogja. Tehát éppen azért van szükség a környezettudatosságra, mert nem fenntartható, ahogy most élünk.” (T11)

A fenntarthatóság korunk egyik meghatározó vitatémája. A fogalom használata általánosság, divatosság, bizonyos értelemben túlhasználttá vált, nem kötődik egyetlen kizárólagos definícióhoz. Értelmezését olykor leszűkítik a környezeti fenntarthatóságra, jóllehet ez az eredeti értelmezés időközben kibővült, és egyre több társadalmi és gazdasági szempontot foglal magában (Csath 2020). Vizsgált alapfogalmaink tehát nem statikusak. Konszenzus irányába mutató jelenkori értelmezéseik egyfajta tartalmi bővülési és hangsúlyeltolódási folyamat egyik állomását jelzik.

4.3. A tanárképzők percepciói a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés jelenlegi helyzetéről a tanárképzésben

Ebben a fejezetben a fenntarthatóság és a globális nevelés fogalmi térképét kívánjuk bemutatni hat magyarországi egyetem tanárképzési programján belül, ahogyan az a tanárképzők tapasztalataiban és elbeszéléseiben tükröződik. A tanárképzők elbeszélésében megjelenik az egyéni elkötelezettség és az intézményi integráció közötti egyensúly kérdése, szóba kerülnek a szélesebb körű megvalósítás akadályai, valamint feltárul a tanárképzők véleménye

a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés szerepéről és relevanciájáról a tanárképzésben. Emellett előkerülnek a hallgatók elkötelezettségének és motivációjának megítélése, a leendő tanárok számára lényegesnek tartott kulcsfontosságú témák és kompetenciák, végül pedig a tanárképzők jólléte és megküzdési stratégiái ebben az összefüggésben.

4.3.1. Egyéni elkötelezettség

Míg a résztvevők erős elkötelezettséget fejeznek ki a fenntarthatóság oktatásba történő beágyazása iránt, elismerik a szisztematikus integráció hiányát a program szintjén. A fenntarthatóságot gyakran csak szórványosan, nagyrészt az egyes oktatók személyes motivációjának és kezdeményezésének köszönhetően építik be a programba, amint azt egy jellemző idézet megvilágítja.

„Amit így tudtam azért, hogy az említett tanításokban is becsempészttem, tehát amikor az attitűdöt tanítom, például a környezetvédelem iránti attitűdön keresztül [...], akkor behozom. Vagy példákon keresztül szoktam, de nyilván nem gondolom azt, hogy ez egy komplex program lenne vagy ilyesmi.” (T1)

A fenntarthatóságra oktatás ugyanakkor a természettudományos tantárgyakban, különösen a biológia- és földrajztanárok képzésében, egyre jobban integrált és hangsúlyos téma.

„Nem tud olyan részt mondani, ahova mindjárt nem tudjuk hozzárakni, mert ugye nyilván mi a környezeti feltételeknek a biológiai rendszerekben való hatásait vizsgáljuk, és hát vizsgáljuk ennek a szerepét a tanulási-tanítási folyamatban, illetve vizsgáljuk azt, hogy milyen hálózati kapcsolatok alakulnak ki.” (H4)

Ezen túlmenően, mivel a kutatásban szereplő egyetemek közül öt részt vett az új környezettan tanárszak (Z-szak) kialakításában és elindításában, különösen érdekes válaszadóink véleménye erről, mivel a szakot kezdettől fogva úgy tervezték, hogy a leendő tanárokat komplex és integrált módon, aktív módszerek és rendszerszemléletű gondolkodás alkalmazásával képessé tegyék a természettudományok komplex és integrált oktatására, és a fenntarthatóságra nevelés szerves része a képzésnek.

Általánosságban az interjúalanyok véleménye pozitív, bár sokan megemlítik a jelentkezők kis számát. Egy természettudományos diszciplináris háttérrel rendelkező szakos programvezetőnek fenntartásai vannak a diszciplináris tartalom mélységével kapcsolatban:

„Erre épültek a komplex tárgyak, amikor megtanulom azt, hogy összevontan, tehát nem fizika, nem kémia, nem biológiai, nem földrajz, hanem egy probléma és ennek a problémának a körbejárása hozhat egy eredményt, egy megoldást, vagy általa megismerni, megérteni, hogy mi az oka annak, amit észlelek [...], mert amikor kimegyek az utcára, sosem

találkozom fizikai problémával. Ott egy problémát látok, aminek ilyen, olyan, amolyan vetülete van, és azt egyszerre kell tudnom értékelni és megérteni. Ebből a szempontból, jó. [...] Most a fenntarthatóságot a tanárképzések közül legjobban ez a természettudomány-környezettan szak képviseli, ennek a tudástartalmával. Ez teljesen átszövi. Tehát nem tudok olyan tárgyat kiemelni belőle, amiben nem lenne.” (H4)

„Az, hogy az ember értékei legyenek olyanok, amellyel egy tanári mesterséget folytathat, az rendkívül fontos, de ha csak az van, az kevés. Amikor a tanári mesterség kialakítására nagyon sok kredit számolódik, [...] ezek mind a szakma rovására mentek.” (H4)

4.3.2. A rendszerszintű integráció akadályai

A fenntarthatóság szisztematikus integrációjának hiánya több tényezőből ered, amely az alulról jövő kezdeményezéseket – mint amilyen az új tartalmak és módszerek bevezetése, a tanulás és tanítás innovatív megközelítései – akadályozó tágabb kihívásoknak a részét képezi. Ezen akadályok némelyike rendszerszintű, míg mások inkább a mikroszinthez kapcsolódnak. Az interjúalanyok az akadémiai elvárások általi nyomást és az egymással versengő prioritásokat emelték ki általánosabb problémaként mint kulcsfontosságú kihívást, míg egyéni szinten a már meglévő tananyagokhoz és oktatási módszerekhez való ragaszkodás jelenthet jelentős akadályt. A szakmai nyomás magában foglalja az akadémiai státusszal, a kutatással és a publikációs követelményekkel kapcsolatos kötelezettségeket, amint azt a következő idézet is szemlélteti:

„Azért nem veszek ebben részt, mert akkor már annyira szerteágazó lenne a feladatom, hogy a nap huszonnégy órája az kevés lenne, hogy ebbe bekapcsolódjak, de nyilván ha megkeresnének bármilyen feladattal, biztosan szívesen segítenék.” (H7)

Az egymással versengő prioritások a felülről jövő oktatási reformok, például a tanárképzés strukturális átszervezésének ellentmondásos elvárásaira utalnak.

„Ha végre beáll egy olyan pedagógusképzés, amihez már nem kell majd hozzányúltni, akkor mi a tehetséggondozással kapcsolatban szeretnénk [lépéseket tenni] [...] Most ugye a mesterséges intelligencia, ami egy nagyon felkapott [téma] [...] A gyógypedagógiai vonalat szeretnénk így erősíteni témakörökben. Ezek most erre a félévre is voltak tervezve, csak egy picit csúsztatni kellett itt a nagy munka miatt ... [...] konferenciát szeretnénk szervezni módszertani témában.” (H1)

A felsőoktatásban gyakori kihívás, hogy míg egyes oktatók elkötelezettek a folyamatos szakmai és pedagógiai megújulás iránt, szívesen kísérleteznek innovatív oktatási módszerekkel, és reagálnak a hallgatók változó igényeire és a külső igényekre (például a munkaerőpiac, a fenntarthatóság és a globális kihívások), sok oktató továbbra is ellenáll a változásoknak, és inkább fenntartja a status quót, amint azt a következő idézet is mutatja:

„Amikor a hallgatóval múzeumpedagógiával, élményközpontú, gondolkodós kurzusokat csinálsz, majd egy portfóliót bead, és közben meg elmegy a saját szakán, nem mondok semmilyen szakot, és ott az előadót jegyzeteli, majd azt szó szerint vissza kellene adnia, különben megbukik két-három-négyszer, akkor maguk a hallgatók is azt fogják érzékelni, hogy egy ilyen komoly tudomány az, amikor ott szóról-szóra kell, és ez meg egy kicsit olyan komolytalan.” (H11)

„Akkor egy Magyarországon ismert akadémikus megvonta tőlem a szót, mert azt mondta, hogy amiről beszélek, annak nincs létjogosultsága, és én összekeverem a szezont a fazonnal, hogy hozom én ide bele [...], merthogy akkor számomra már nyilvánvaló volt a külföldi tapasztalatokból is, hogy itt a természet-, társadalomtudománynak, művészetnek, történelemnek együtt kell dolgozni. Hát ez teljesen egyértelmű volt, hogy itt a környezeti [probléma] nem egy új dolog. Hát már az ókorban is tönkretették a görögök azokat a gyönyörű fehér sziklákat, látjuk.” (T6)

Egy másik akadály a változékony szabályozási környezet és a folyamatos átszervezések szükségessége.

„Az intézményi változások gyakran akadályozhatják a hosszú távú fenntarthatósági célok elérését. A fenntarthatósági projektek finanszírozási rendszereinek instabilitása kockázatot jelent.” (H9)

A résztvevők emellett megemlítik az intézetek, tanszékek vagy szakterületek és tudományágak közötti kommunikáció hiányát.

„Mert lehet, hogy ez nem tudom, helyi specifikum, de [...] az az információ van, más egyetemen is ezt tapasztalom, hogy nagyon sokan tevékenykednek ebben a témában, de sokszor egymástól elszigetelten, nem tudnak egymásról”. (H2)

Az egyetemek fenntarthatósággal kapcsolatos kezdeményezései gyakran nem erősítik egymást, ami korlátozott szinergiához vezet. Számos olyan kezdeményezés van, amely nem kapcsolódik a szélesebb körű stratégiákhoz, és számos olyan van, amely nem kapcsolódik össze a fenntarthatósági/globális nevelési célokkal a résztvevők percepcióiban. Például a Taníts Magyarorszáért program, amely a lemorzsolódás veszélyével küzdő diákokat mentorálja, tartalmaz globális oktatási elemeket, mégsem ismerik fel széles körben lehetőségként.

A fenntarthatóságnak a tanárképzésbe való integrálására irányuló erőfeszítéseket gyakran akadályozza a korlátozott intézményi támogatás. Az intézményi vezetés strukturális és rendszerszintű támogatásának hiánya tovább nehezíti az együttműködést és az összehangolt erőfeszítéseket, bár az intézményi támogatás megítélése eltérő az interjúalanyok körében.

Bár vannak ígéretes kezdeményezések a fenntartható működésre vonatkozóan, sőt az egész intézményi megközelítés nyomai is fellelhetők (például a Green Metric rangsorokban való részvétel iránti elkötelezettség), a visszajelzési mechanizmusok továbbra is fejletlenek. Ezen túlmenően, bár az egyetemek vezetése a fenntarthatósági stratégiák kidolgozásával elkötelezettséget mutat, ezek a stratégiák a legtöbb esetben elavultak (legtöbbjük a 2000-es évek első évtizedéből származik), és ritkán kísérik őket konkrét operatív intézkedések.

4.3.3. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés integrálásának lehetőségeiről való elképzelések

A résztvevők meglátásai a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés lehetőségeiről igen eltérőek. A kérdésekre három különböző szerepidentitásukból, egyénként, pedagógusként és szakemberként reflektáltak. Úgy tűnik, hogy ezek a különböző szerepek egymást erősítik.

Az egyén, a „magánember” identitása nagyon is jelen van a beszámolóikban, mivel motivációjuk nagy része – amint azt a 4.1. alfejezetben láthattuk – személyes elkötelezettségükből fakad. Sokan közülük hangsúlyozzák a globális kihívások nyomasztó jellegét és növekvő sürgősségét, amint azt a következő idézetek is példázzák:

„Azért nem mindegy, hogy használjuk fel ezeket az erőforrásokat, és van egy fejlődő tendencia. Tehát nem akarom, hogy az jöjjön ki a beszélgetésből, hogy azt mondom, hogy lefelé megy, mert nem lefelé megy, csak nagyon lassan fejlődik most az egyetemen, és ez szerintem még mindig becsületes fejlődési út, de lehetne gyorsabb. Mert a globális változások meg gyorsabbak.” (T1)

„Ami egyébként nem baj, mert ha elindul egy ilyen folyamat, csak az a baj, nekem mindig az a bajom, hogy marha lassú, tehát bízzuk megint a szabadságra, és akkor legyen ez szépen lassan, de a szép lassúból most már túlléptünk, tehát a szép lassú az most már lassú halálhoz fog vezetni, észre se vesszük, de hát közben meg tart ez a történet”. (T12)

Pedagógusként hangsúlyozzák modell-szerepüket, és megjelenik a tanárok társadalmi szerepe és a jövő generációi iránt felelőssége is. Ezzel párhuzamosan a hasonlóan gondolkodó kollegákkal való együttműködésre is reflektálnak, mind egyéni, mind pedagógusi szerepükben.

„De amit tudok, azt azért megteszem ezen belül, hogy lássák azt, hogy azért a szerep-modell is fontos.” (T1)

„Ő nagyon sok mindent, így például kiharcolta, hogy legyenek, valahol már van, fedett biciklitároló, meg most éppen a mikromobilitási programon dolgozunk [...] És hogy ez nekem nagyon szimpatikus volt, hogy valaki tényleg így tevőlegesen csinál valamit ... Szóval, hogy azért van ennek egy ilyen kultúrája.” (T1)

Emellett mind egyénként, mind pedagógusként gyakran érzik úgy, hogy marginalizálódtak vagy elszigetelődtek a többségi társadalomtól.

„Sajnos itt azt kell mondani, hogy a közvetlen kollégáimnak is addig tart a környezetvédelem, amíg a komfortzónánkon belül meg tudjuk oldani, és ezért vagyok nagyon szkeptikus a jövőt illetően, mert szerintem nem oldható meg úgy, hogy a jelenlegi életmódunkat folytatjuk.” (T3)

„Elég sokszor nem is a hallgatókkal, hanem így a mindennapok során [...] elő szokott jönni, hogy de ha csak én csinálom, az nem ér semmit. Tehát ott azért szoktam próbálkozni, hogy itt ez a mentalitás, hogy itt a kollégák körében [...] nem biztos, hogy helytálló gondolkodásmód.” (T4)

Számos résztvevő a lehetőségeket is kiemelte, például a szakmai együttműködések erősítését, szakmai rendezvények szervezését, pályázati támogatás biztosítását projektek formájában, vendégelőadók meghívását és a hálózatépítést. Különösen a vezetői pozícióban lévők említettek rendszerszintű hatást, például az egész egyetemre kiterjedő fenntarthatósági kurzus kidolgozását, illetve társadalmi tőkéjük használatát a fenntarthatósági oktatás előmozdítása érdekében.

Egy szemléletes anekdota tükrözi a társadalmi tőke szerepét a fenntarthatósági oktatás ügyének előmozdításában:

„A korábbi felsőoktatási államtitkár miniszter volt, most már nem miniszter, de a felsőoktatás hozzá tartozott, akkor jött, és azt mondta, hogy van egy, lesz egy nagy pályázat, és akkor ebben részt akartok venni?” (T6)

A hallgatók általi kezdeményezések jelentőségét az idézett példák is tükrözik. Konkrétan, egy vezető beosztású tanárképző (H8) a felnőttképzési módszertani kurzusát említette, ahol a hallgatók hipotetikus kurzusmodulokat készítettek a fenntartható fejlődésről. Ezeket a hallgatók által kidolgozott modulokat később szimulált órákon és gyakorlati tanítási foglalkozásokon is felhasználták, és a programon belül az oktatási gyakorlat részévé vált.

4.3.4. A hallgatók hozzáállásának és motivációjának megítélése

A tanárképzők megítélése a diákok motivációjáról és a fenntarthatósággal és a globális neveléssel kapcsolatos hozzáállásáról nagy változatosságot mutat. Sokan közülük elismerik, hogy a fenntarthatóság és a globális kihívások közelebb állnak a hallgatókhoz, sőt, még inkább relevánsak a hallgatók számára, mivel szorosan kapcsolódnak a jövőjükhöz. Ezek az oktatók elismerik, hogy a hallgatók nyitottak és motiváltak e témák iránt, sőt, bizonyos aspektusokban még jobban is tájékozottak, mint tanáraik.

„Sokat bántják például a fiatalokat. De hogy én azt látom egyébként, hogy egyáltalán nagyon sokat olvasnak erről, és nagyon zavarja őket, tehát, hogy én pont a tanításban nagyon nagy lehetőséget látok erre.” (T1)

„Ezt nagyon magas szinten tudják a hallgatók, és az a jó, hogy nem kell hozzá ezt a katasztrofá-pedagógiát gyakorolni, hogy ó, jaj, most úgy meghaltok, hogy ajjaj, hanem ezt nem kell, tehát ez ilyen természetes igényként jön most már, ami jó azon hallgatóknak, akikkel én találkozom.” (H4)

„A tanárok és a hallgatók között a kommunikáció és az érdeklődés terén is generációs szakadék tátong. A hallgatók jobban érdeklődnek a fenntarthatóság iránt, mint az őket tanító oktatók.” (T9)

Másfelől a korábbi kutatásokban (Gifford, 2011) azonosított attitűd és viselkedés közötti szakadék a résztvevőink megítélésében is megmutatkozik.

„Látható, hogy a hallgatók mindennapjaiban, a szemléletében is megjelenik a környezetvédelem, a környezet fontossága, mindamellett én nem tudom, [...] hogy mennyire élük az alapján ennek megfelelően a mindennapjaikat” (T4)

Néhány résztvevő arra is reflektált, hogy a fogyasztói attitűd és a család befolyása negatívan hathat a hallgatók motivációjára. Ők a fenntarthatóságra nevelést a szemléletváltás előmozdítására irányuló küldetésnek tekintik.

„Alapvetően azt látom, hogy azt nem látják sem a gyerekek, sem a fiatal gyerekek vagy idősebb gyerekek, mert azt gondolom, hogy a 20 éves is gyerek, hogy az ő felelőssége ebben, amikor ő megveszi a kínait, a huszonnyolcadik táskát, ami illik a ruhához, meg a kis körömcipőt, az ugyanolyan teher, mint a gyárnak a füstölő kéménye [...], ezt látom nehéznek a pedagógus jelölteknél, [...] itt lépne be az, hogy ő értse, hogy globálisan tehet valamit, akkor is, hogy ha lokálisan cselekszik” (H3)

„Ezeknek a hallgatóknak és tanárjelölteknek a környezetvédelemmel, a természetvédelemmel és a fenntartható fejlődéssel mindennapos foglalkozás nem prioritás, sem a szüleik és családjuk számára.” (H7)

A fenntarthatóság és a globális oktatás integrációjának előmozdítása szempontjából fontos terület a hallgatók aktív bevonása, mivel a kutatások azt mutatják, hogy a fenntarthatóság oktatásának innovatívnak kell lennie, a hallgatói kezdeményezésekre, a hallgatók előzetes tudására és tapasztalataira kell épülnie (Breiting, 2018). A hallgatók visszajelzései a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés korszerűségéről döntő jelentőségűek.

A résztvevők vegyes tapasztalatokról számoltak be a hallgatói visszajelzésekkel és a visszajelzések integrálásával kapcsolatban. Általában pozitív visszajelzésekről számolnak be a diákok

részéről, bár gyakran olyan témákat helyeznek előtérbe, mint a digitalizáció vagy az inkluzív oktatás a fenntarthatósággal szemben. Másrészt a visszajelzések integrálásának intézményi folyamatai lassúak és formalizáltak, bár a gyakorlóiskolákból érkező gyors visszajelzéseket hatékonyan használják ki. Egyes résztvevők szerint hiányoznak a visszajelzéseknek a tágabb tantervi vagy intézményi gyakorlatokba való beépítésére szolgáló világos, strukturált mechanizmusok. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a pozitív visszajelzések felhasználására, az egyéni tanítási gyakorlatok és az intézményi stratégiák tájékoztatására.

4.3.5. Fontosnak tartott témák, kompetenciák

A következő részben bemutatjuk a válaszadók által a hatékony és értelmes fenntarthatóságra nevelés szempontjából lényegesnek tartott témákat és kompetenciákat.

Bár a megkérdezettek egyetértettek abban, hogy a kompetenciafejlesztés általában véve a tanárképzés alapvető szempontja, számos olyan kompetenciát emeltek ki, amelyek vagy alapvető fontosságúak, vagy nagyobb hangsúlyt kellene kapniuk a fenntarthatóságra nevelés terén.

A leggyakrabban említett kompetencia a kritikai gondolkodás volt, amint az megjelent a válaszadók fogalmi értelmezéseiben is (lásd 4.2. fejezet), és ahogyan azt a következő idézet is tükrözi:

„Ez önmagában nem elég, hanem ők maguk kezdenek gondolkodni ezekben a témakörökben, és legyenek olyan projektek, munkalehetőségek minden szakon, ahol a szakmához kötődően ilyenén elgondolkodnak, akár ehhez kötődő valamilyen projektfeladatot csinálnak.” (H8)

Az elemzésben felbukkanó egyik téma az érzelmek fel- és elismerése volt az oktatásban – mind a természethez való érzelmi kötődés elősegítése, mind a fiatalabb generációk segítése, a globális válságokra adott érzelmi reakcióik szabályozásában. Az érzelmi tanulás fontosságát néhány résztvevő is elismerte. Az éghajlati válságra adott érzelmi válaszokat egyre inkább az éghajlatváltozással kapcsolatos cselekvés erőteljes mozgatórugóinak tekintik. Tekintettel az érzelmek növekvő jelentőségére a klímaválsággal összefüggésben, a tudományos szakirodalomban megjelent a klíma-érzelmek (vagy tágabb értelemben az öko-érzelmek) fogalma (Ágoston és mtsai., 2022), amely egybehangzóan egyezik az egyik interjúalany felfogásával:

„Hát mindenképp a szociális érzelmi kompetencia szerintem nagyon erősen. És akkor annak része ugye a felelősségvállalás is, hogy a tetteidért felelősséget vállalsz, meg a más emberek életminőségért is azért valamilyen szinten.” (T1)

Az értékalapú gondolkodás fontos kompetencia, amelyet a fenntarthatósági kompetencia-ke-retekről szóló szakirodalom bővülő köre is elismer, és ez tükröződik válaszadóink gondolkodásában is. Az értékalapú gondolkodás a fenntarthatósági normák, elvek és célok kritikus

mérlegelésének és alkalmazásának képességére utal a fenntarthatósági kihívások kezelése során. Ezt a kompetenciát a fenntartható jövő felé vezető transzformatív változás egyik fő mozgatórugójának tekintik. Hagyományosan a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok, köztük a filozófia, a politikatudomány, a szociológia és a pszichológia tudományterületei keretében fejlesztendő. Az e diszciplináris háttérrel rendelkező válaszadók hangsúlyt fektetnek rá, amint azt a következő idézet is példázza:

„Őrizd meg az országod értékeit, vagy a kultúrád értékeit, és ne bántsd a természetet, tehát, hogy én abban hiszek, hogy mindenkit meg lehet ezzel szólítani.” (T1)

Egy másik válaszadó (H3) azt is hozzátette, hogy fontos azoknak a szaktárgyi ismereteket oktató kollégáknak a felkészítése a kompetenciák fejlesztésére irányuló oktatásra, akiknek nincs tanári végzettségük kompetenciafejlesztésre, és diszciplináris tantárgyakat tanítanak a tanárjelölteknek.

Bár a legtöbb tanárképző elismerte a fenntarthatósági és a globális kompetenciák fontosságát és relevanciáját, az egyik válaszadó (H1) meglátása szerint a tanárképzés már magában foglalja az összes alapvető kompetenciát, így nem szükséges külön foglalkozni ezekkel.

A jövőre vonatkozó gondolkodási kompetencia, a „future thinking” (Rieckmann, 2022) arra a képességre utal, hogy előre látjuk a lehetséges globális kihívásokat, és elképzeljük, hogyan fejlődhetnek a fenntartható rendszerek és stratégiák az idők során. E kompetencia fejlesztése innovatív pedagógiai megközelítéseket igényel. A kompetencia lényege annak megértése körül forog, hogy hogyan nézhet ki a jövő, hogyan készülhetünk fel rá ma, hogyan navigálhatunk a bizonytalanságban és hogyan reagálhatunk hatékonyan a jövőbeli kihívásokra több lehetséges jövőbeli forgatókönyv felvázolásával és megvitatásával. Ez az alternatíva nagyrészt hiányzik a jelenlegi oktatási palettáról. Ahogy az egyik válaszadó megjegyezte:

„Ha lenne alternatíva, és az alternatívára nevelnénk, folyamatosan ránevelnénk, mint ahogy Németországban megteszik, ahogy Dániában megteszik, ahogy Hollandiában megteszik, úgy nálunk is lehetne, amíg nincs ez a fajta tudatosság, meg addig megint csak keresztbe tehetjük a kezünket, és nézhetjük, hogy egy-ketten ott szelektíven gyűjtik a szemetet.” (T12)

Végül néhány válaszadó a rendszerszemléletű gondolkodást is a fenntarthatóság oktatásának kulcskompetenciájaként említette:

„Pont tegnap ugye ezzel a témával foglalkoztam, hogy a szintetizálásra való képesség. Ezek az összefüggések igen, tehát, hogy rendszerszemléletűek legyenek, így igazából a pillangó effektusról tegnap, hogy így olvastam, hogy ezekkel tényleg legyenek tisztában.” (H2)

A fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés gyakorlatát illetően nem volt kimutatható a hallgatók előzetes ismereteinek figyelembevételére, ami arra utal, hogy a válaszadók minden hallgató esetében egységes kiindulópontot feltételezhetnek, vagy kevesebb hangsúlyt

fektetnek a hallgatók meglévő ismereteinek felmérésére. A különböző szintű előzetes ismeretek figyelembevételének a hiánya az oktatási megközelítésekben olyan hiányosságokra utalhat, amelyek hatással lehetnek a fenntarthatóság oktatásának hatékonyságára.

Akadtt azonban olyan oktató, aki reflektált arra, hogy a hallgatók gyakran fejlettebb perspektívákkal rendelkeznek a fenntarthatósággal kapcsolatban, és közelebb érzik magukat ezekhez a témákhoz, mint sok tanáruk.

Végül néhány válaszadó megjegyzi, hogy a pedagógusképzőknek a fenntarthatóság oktatásával kapcsolatos kompetenciáinak fejlesztésére is szükség van, és kiemelik a tanárképzők számára részben explicit, részben implicit módon szükséges kompetenciákat, mint például a holisztikus megközelítés, a rendszerszemléletű gondolkodás, a kezdeményezés, az együttműködés, az innováció, a reflektivitás, az alkalmazkodóképesség. *„A társadalomtudományok oktatása során nem kapott ismereteket a fenntarthatóságról”*. (T9)

Összefoglalva, elemzésünk rávilágít a fenntarthatóság hatékony oktatásának kulcsfontosságú kompetenciáira, amelyeket a tanárképzők alapvető fontosságúnak tartanak, beleértve a kritikus gondolkodást, az önálló kutatómunkát és az információk kritikus értékelésének képességét. Az érzelmi és értékalapú tanulást, valamint a rendszer-, jövő- és értékalapú gondolkodást szintén alapvető fontosságúnak ítélték a fenntarthatósági kihívások kezeléséhez. Egyes oktatók hangsúlyozták az érzelmek szerepét a természeti környezethez való pozitív kapcsolat előmozdítása és az ökológiai szorongások kezelésének érdekében, míg mások a sokkoló pedagógia mellett érveltek az elkötelezettség előmozdítása érdekében. A fenntarthatóság oktatása és globális nevelés terén mind a tanárjelöltek, mind a tanárképzők kompetenciáinak fejlesztésére szükség van.

4.3.6. A tanárképzők jólléte és megküzdési mechanizmusai

Bár kutatásunknak nem volt kifejezett célja a résztvevők egyéni jóllétének és az észlelt kihívásokkal és akadályokkal szembeni megküzdési stratégiáinak feltárása, ezen eredmények bevonása átfogóbb és árnyaltabb képet adhat a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés tanárképzésbe való sikeres integrációját befolyásoló tényezőkről. Először is, mivel a tanárképzők jólléte közvetlenül befolyásolja motivációjukat és a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés integrációban való aktív részvételre való képességüket, mivel ha nagyfokú stresszt vagy kiegészít tapasztalnak, akkor nehezen tudnak újítani vagy fenntartani elkötelezettségüket e kezdeményezések iránt (Szűcs és mtsai., 2024). Másodszor, a jóllét vizsgálata segít annak feltárásában, hogy a tanárképzők hogyan tartják fenn elkötelezettségüket az idő múlásával, és az erős megküzdési stratégiákkal rendelkezők esetleg modellként szolgálhatnak a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés iránti hosszú távú elkötelezettség fenntartásának legjobb gyakorlataihoz.

Egyes pedagógusok elszigeteltnek érzik magukat erőfeszítéseik során.

A „buborékokban” való munkavégzés érzése közös téma:

„Tehát ezek mind ilyen buborékok ám. Egyébként NÉV is egy buborék, végtelenül okos, értelmes, de hát megszólít mintegy háromszáz embert, mondjuk, akik ugyanúgy érdeklődnek. Tehát én is azt gondolom, vagy mondjuk a NÉV, aki tényleg egy iskolateremtő, akire mindenki, hogyha fenntartható fejlődés, akkor biztos, hogy hivatkozni fognak, vagy NÉV [...] és akkor van egy-két ember még [...] ezek ilyen szigetek, szigetecskék.” (T12)

Ami gyakran kiábrándultságba csap át:

„Végignéztem, hogy az elutasításból, a közömbösségből hogyan változott át egyfajta zöld irányba, nagyon sok negatív példám van, és olyan sok negatív impulzus ért, amelyek miatt én szkeptikus lettem időközben, de nem vette el a kedvemet. Nem is szabad, akinek elveszi a kedvét, az veszített.” (T12)

Ami a megküzdési stratégiákat illeti, egyes pedagógusok hangsúlyozzák a szövetségesek megtalálásának és az együttműködések kezdeményezésének fontosságát a széttöredezett tapasztalatok leküzdése érdekében.

5. A KUTATÁSBAN RÉSZTVEVŐK ÁLTAL ADOTT AJÁNLÁSOK

A következőkben az interjúalanyaink által adott ajánlásokat rendszerezzük. Az interjúk során a résztvevőket kifejezetten arra kértük, hogy osszák meg javaslatukat a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés tanárképzésbe való integrálásával kapcsolatban. Válaszadóink szerint a fenntarthatóság és a globális nevelés tanárképzésbe való integrációja, illetve az integráció növelése sokoldalú megközelítést igényel. Így a javaslatok több területet érintenek, elsősorban intézményi szintű reformokra, kisebb mértékben rendszerszintű, illetve a szakpolitikai javaslatokra összpontosítva. A válaszokat kódoltuk, rendszereztük és jelentésbeli hasonlóságuk alapján csoportosítottuk. Összesen az alábbiakban tárgyalt nyolc tématerületet azonosítottunk.

5.1. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés integrálása és beágyazottsága

A pedagógusképzők különböző szempontokat fogalmaztak meg a fenntarthatóság és a globális nevelés tanárképzésbe való integrálásával kapcsolatban. Míg a legtöbben egyetértettek abban, hogy a fenntarthatóságot minden tanárképzési programba be kell építeni, néhányan nehezen tudták elképzelni, hogyan és milyen tartalmakat lehet a humán tudományokon belül szerepeltetni, ezért inkább amellet érveltek, hogy a fenntarthatóságot elsősorban a természettudományos tárgyakba kellene integrálni.

Mások a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés mint a tanterveken átívelő téma mellett érveltek a tanárképzésben, míg mások egyes önálló tantárgyak szerves részeként tekintettek rá.

Arról is megoszlottak a vélemények, hogy kötelező legyen-e a beépítése, és hogy a tanulmányok melyik szakaszában kellene bevezetni.

5.2. A fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés pedagógiája és kompetenciafejlesztés

A fenntarthatóság hatékony tanítása a tanárjelöltek számára számos kritikus pedagógiai döntést tesz szükségessé. A résztvevők hangsúlyozták az innovatív pedagógiai megközelítések elfogadásának és alkalmazásának fontosságát, különösen azokat, amelyek elősegítik a kompetenciaalapú tanulást. Előnyben részesítenék a gyakorlatias megközelítéseket, az aktív tanulást, a tapasztalati tanulást, a terepmunkát, a kísérleteket. E megközelítések közül sokan igazodnak a konstruktivista megközelítéshez, amely az oktatási gyakorlat alapvető elemeként a kognitív elkötelezettséget, az értékalapú tanulást és a cselekvésorientált tanítást helyezi előtérbe (Reid, 2002).

A tanárképzésnek elő kell segítenie az együttműködési és felelős döntéshozatali készségeket is, lehetővé téve a jövő pedagógusai számára, hogy szakmai gyakorlatukban környezettudatos megközelítést alkalmazzanak. Többen kiemelték az iskolai projektek pozitív szerepét is.

Javasolták továbbá, hogy a tanárképzési programok strukturált tanulástámogató rendszerként működhessenek, és olyan személyiségfejlesztési kompetenciák fejlődését is támogassák, amelyek hozzásegítik a tanárjelölt hallgatókat ahhoz, hogy ne veszítsék el a motivációjukat, és jobban tudják alkalmazni a fenntarthatósági elveket komplex, valós kontextusokban is.

A fenntarthatósági kompetenciák meghatározásának fontosságát is hangsúlyozták, amint ennek jelentőségét korábbi kutatások is kiemelték. Az eddigiekben számos kompetenciakeretet (UNECE 2013, Sleurs, 2008, Rauch és Steiner, 2013, Wiek és mtsai., 2011) dolgoztak már ki a fenntarthatóságra nevelés területén dolgozó tanárképzők számára. Döntő fontosságú lépés lenne az átfogó jellegű, absztrakt kompetenciák megfogalmazása felől elmozdulni mérhető, konkrétabb tanulási célkitűzések és eredménycélok meghatározása felé (vö. Wiek és mtsai., 2016). Ez a finomítás világosabb oktatási útmutatást nyújtana, és elősegítené a hatékonyabb értékelési stratégiák kifejlesztését is.

Emellett továbbra is szükség van kifejezetten a fenntarthatóságra nevelés és a globális felelősségvállalásra nevelés célkitűzéseire szabott speciális módszertanok kidolgozására, illetve továbbfejlesztésére is, és ebben az aktuális technológiai változások és digitalizációs tendenciák figyelembevételének szükségességét is kiemelték az interjúalanyok.

5. 3. Tanulási környezet

A tanulási környezet döntő szerepet játszik a fenntarthatóság és a globális nevelés terén (lásd például Szócs és mtsai., 2024). A válaszadók hangsúlyozták a változatos tanulási környezet fontosságát és az iskolán kívüli tanulás szerepét is a fenntarthatóságra nevelésben. Több interjúalany kiemelte a meglévő sikeres kezdeményezések kihasználásában rejlő lehetőségeket és a szabadtéri oktatás nagyobb mértékű beépítésének előnyeit. Néhány válaszadó kifejezetten javasolta az ökoiskolák meglévő ismereteinek és tapasztalatainak felhasználását a tanárképzésben. Megemlítették az erdei iskolákban rejlő lehetőségeket is, amelyek a tapasztalati tanulás igényeihez illeszkedő tanulási környezetet biztosítanak, ezáltal a tanárjelölt hallgatók képzésének optimális gyakorlati helyszínei lehetnek a fenntarthatóságra nevelésre való felkészítés során.

A tanulási környezet komplex értelmezése az emberi és társadalmi tényezőkre is kiterjeszthető. Az interjúalanyok hozzászólásaiból is kitűnik, hogy kiemelt jelentősége van a helyi közösségekkel való együttműködésnek, a helyi önkormányzatokkal összehangolt programoknak, rendezvényeknek, a pályázati aktivitásnak és a cserekapcsolatoknak. A civil társadalmi szervezetek szerepe is fontos, mivel szakértelmet, megosztható tapasztalatokat, oktatási forrásokat és közösségi érzést nyújthatnak a pedagógusok munkájához és a tanárképzők számára is.

5.4. Szakmai fejlődés és a tanárképzők támogatása

A kutatások szerint jobb hallgatói tanulási eredményeket lehetne elérni, ha a tanárképzők szisztematikusabb támogatást, erőforrásokat és felkészítést kapnának (Bourn és mtsai., 2017). Eredményeink azonban azt mutatják, hogy sok tanárképző ad hoc módon, saját motivációjától vezérelve közelíti meg munkáját, és hiányoznak a fenntarthatósági oktatáshoz iránymutatást és támogatást nyújtó strukturált szakmai fejlesztési keretek.

Kiemelt prioritásként érdemes tehát kezelni a fenntarthatósági kompetenciák körüli közös műveltséget erősítő, a képzők képzését célzó programok fejlesztését. Ezek a képzési programok a pedagógiai és pszichológiai tudományterületek oktatói számára is hozzáférhetőek lennének annak érdekében, hogy a globális problémakörök és a fenntarthatóság a szaktárgyakhoz tartozó speciális tartalmakon túl is garantáltan megjelenhessenek a tanárképzésben. E programok a pedagógusképzőket adekvát pedagógiai stratégiákkal és naprakész fenntarthatósági ismeretekkel ruházhatnák fel, és elősegítenék a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés megalapozottabb és egységesebb megközelítését. Ezeknek a programoknak a kidolgozását nemzetközi példákra is tekintettel, kutatásokkal szükséges megalapozni. A képzők képzése során strukturált és lehetőleg differenciált tanulási utakat célszerű kínálni, és a szakmai fejlődést az oktatói teljesítményértékelés során lehetőség szerint méltányolni.

A párhuzamosan folyó kezdeményezések a korábbiakban gyakran elszigeteltek maradtak, a megfelelő kommunikációs csatornák kiépítése és ennek intézményi támogatása szintén fontos a hatékonyság és a szinergikus hatás elérése végett. A koordinált működésmód (például Zöld Egyetem Programiroda) elvileg a képzők lehetőségeit is kiszélesíti a tanárjelöltek felkészítésében. A képzőket érdemes tehát ösztönözni a már meglévő egyetemi és városi lehetőségek minél jobb kihasználására, továbbá a hallgatók tevékenységeinek célzott orientálására.

5.5. Közösségi építkezés

Az ajánlások másik kritikus területe a közösségépítő programokra összpontosított, amelyek többszörös előnyöket kínálnak a fenntarthatóság és a globális nevelés tanárképzésbe való integrálásához. Ezek a kezdeményezések nemcsak a fenntarthatóság és a globális nevelés tudatosságát és láthatóságát növelik a szakmai közösségen belül, hanem elősegítik az interdiszciplináris együttműködést és a legjobb gyakorlatok cseréjét is.

A tanárképzők, gyakorlók és gyakorlati szakemberek közötti erős hálózat létrehozása megkönnyíti az innovatív tanítási stratégiák és a fenntarthatósági oktatás interdiszciplináris megközelítéseinek megosztását. Az ilyen szakértői hálózatok segítenek lebontani a tudományterületek közötti határokat, elősegítik a különböző területek közötti együttműködést, és így a fenntarthatóság holisztikusabb értelmezését segítik elő.

A közösségépítést is előmozdító kezdeményezések emellett hozzájárulnak az intézményi elkötelezettség és az érdekérvényesítés erősítéséhez. Egy jól megalapozott szakmai közösség döntő szerepet játszhat a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés intézményesítésének szorgalmazásában a tanárképzési programokon belül. Az oktatók, hallgatók és egyéb érdekelt összefogásával ezek a hálózatok a tantervi integráció és a források jobb elosztása érdekében is hatékonyan léphetnek fel.

A fenntarthatósággal kapcsolatos események és kezdeményezések az oktatók hosszú távú elkötelezettségét is előmozdítják, miközben a hallgatóknak is erőt adnak. A szakmai közösséghez való tartozás érzése arra ösztönzi a hallgatókat, hogy aktív szerepet vállaljanak a fenntarthatósági kezdeményezésekben, elősegítve a vezetői szerepvállalást és a hosszú távú elkötelezettséget. E célok elérése érdekében a válaszadók a fenntarthatóság oktatásának szentelt fórumok, konferenciák és szakmai fejlesztési programok számának növelését javasolták.

Résztvevőink számos ilyen jellegű kezdeményezést említettek, és a pozitív tapasztalatok alapján ajánlották azokat.

5.6. Együttműködés

A fentiekhez szorosan kapcsolódik, hogy a fenntarthatósági és globális témakörökben egy mély és sokoldalú szakértelem a legkülönbözőbb érdekelt felek – beleértve az egyetemeket, a politikai döntéshozókat és a civil szervezeteket – közötti szoros együttműködéssel érhető el az oktatási ágazatban. Az interdiszciplináris együttműködések előmozdításával és az aktív részvétel ösztönzésével a tanárképzés a fenntarthatósági műveltség és cselekvés erőteljes motorjává válhat. A résztvevők megemlézték az iskolákkal, civil szervezetekkel, vállalkozásokkal és helyi önkormányzatokkal már meglévő együttműködésekkel.

5.7. Benchmarking, hálózatépítés

A megkérdezettek közül sokan hangsúlyozták a teljesítményértékelés és a hálózatépítés szükségességét és jótékony hatásait. Az egyik említett hatékony stratégia a bevált modellek adaptálása, mint például az észtországi Tallinnból származó Life Project Model, amely strukturált keretet biztosít a fenntarthatóság oktatásba való beágyazásához. Emellett a hálózatépítési lehetőségek előmozdítása – konferenciák, közös kutatási projektek és szakmai közösségek révén – segíthet enyhíteni az e területen dolgozó pedagógusok által gyakran tapasztalt elszigeteltséget. A szakmai kapcsolatok erősítése lehetővé teszi a legjobb gyakorlatok cseréjét, interdiszciplináris együttműködések kialakítását és a fenntarthatósági kezdeményezések egyéni erőfeszítéseken túli erősítését.

5.8. Strukturális támogatás

Miközben válaszadóink leginkább a motivált egyének szerepét emelték ki a fenntarthatóság és a globális nevelés integrációjának kulcsfontosságú mozgatórugójaként, a kiégés veszélyére is felhívták a figyelmet. Az e területen elért haladás fenntartásához nemcsak személyes elkötelezettségre, hanem intézményesített keretekre és intézményi és vezetői támogatásra is szükség van. Ezzel kapcsolatban a válaszadók több, figyelmet érdemlő intézményi példát, illetve javaslatot is megfogalmaztak.

- Az érdekek összehangolása: a kar, az adminisztráció és a külső érdekelt felek érdekeit összehangoló struktúrák létrehozása fokozná az intézményi elkötelezettséget, és még hatékonyabbá tehetné a fenntarthatósági kezdeményezésekre szánt források elosztását.
- Fenntarthatósági koordinátor: fenntarthatósági koordinátorok működése az egyetemeken stratégiai szintű képviseletet biztosíthat, segíti a programok összehangolását és a programokkal a megfelelő célcsoportok elérését, támogathatja a fenntarthatósági szempontok egyetemi stratégiának megfelelő megfogalmazását és integrációját a tanárképzési programokba.
- Intézményi stratégia a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés tanárképzési tantervekbe történő beágyazására.
- A tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek és a tanárképzési programoknak fenntarthatósági szempontú megújítása szükségszerűen eleme lenne a változtatásoknak. Egy-egy képzési program fejlesztése azonban többszereplős, időigényes feladat, és jellemzően aktuális jogszabályi változások indukálják (például képesítési követelmények, képzési szerkezet/ idő vagy nemzeti alaptanterv módosítása). Ritkábban alapvető koncepcionális változások is végbemennek, mint amilyen például a kompetenciaalapú tanárképzésre való átállás volt. Ráadásul a sürgető alkalmazkodás igénye nem mindig tervszerűen következik be, gondoljunk csak a COVID-járvány radikális hatására és annak következtében az online oktatásra való gyors átállás kényszerére és rengeteg értékes tanulási hozadéka. Interjúalanyaink egy része is megfogalmazta, hogy több időre volna szükség az átgondolt munkához, és ezzel függ össze az adminisztratív terhek csökkentésének alábbi igénye is.

- Csökkentett adminisztratív terhek: az oktatók adminisztratív terheinek csökkentése szintén megfogalmazódott mint igény, amely lehetővé tenné az oktatók számára, hogy jobban összpontosíthassanak a fenntarthatósággal kapcsolatos oktatásra, kutatásra és közösségi szerepvállalásra.
- Kötelező munkahelyi képzés: olyan javaslat is megfogalmazódott, amely szerint az összes egyetemi oktatótól megkövetelhető lenne valamilyen fenntarthatósággal kapcsolatos szakmai továbbképzés elvégzése, amely biztosítaná, hogy az oktatók minden szakterületen felkészültek legyenek a releváns fenntarthatósági szempontok és tartalmak adott képzésbe való integrálására. Ezt a javaslatot azonban semmiképp nem említhetjük „többségi” álláspontként. A képzők képzése valamilyen formában (például felsőoktatásmódszertani jelleggel) nem egy esetben vetődött fel. Hozzátehetjük ehhez azt is, hogy az egyetemi szférában az oktatók önképzése mondhatni folyamatos, azonban ez a fajta önképzés nem feltétlenül érinti a fenntarthatósági vagy globális problémaköröket és oktatásuk módszertanát.

KÖVETKEZTETÉSEK

Résztvevőink eltérő nézőpontjai azt sugallják, hogy nincs egységes, általánosan alkalmazható modell a fenntarthatóságra nevelés/globális nevelés tanárképzésbe történő integrálására. A különböző megközelítések megvalósíthatósága és hatékonysága az intézményi kontextustól és az érintett és érdekelt felek érdekérvényesítő képességétől és elkötelezettségétől is függ. Tekintettel a felsőoktatási intézmények szakmai autonómiájára, minden egyetemnek úgy kell kialakítania a saját stratégiáját, hogy az a lehető legjobban illeszkedjen egyedi környezetéhez és erőforrásaihoz, ugyanakkor biztosítsa a fenntarthatóság iránti átfogó és tartós elkötelezettséget mind az intézmény működés módjában, mind a képzéseiben, különös tekintettel a tanárképzésre.

Az interjúalanyok ritkán nevezik meg konkrétan javaslataik címzettjeit. Az ajánlások összességükben több aktorhoz szólnak, az érintettek szélesebb rétegét célozzák meg, beleértve a politikai döntéshozókat, az intézményi vezetőket, az oktatókat és a hallgatókat. Kritikai nézőpontok az interjúkban leginkább az ellentmondások értelmezésére való törekvésben érvényesültek. A javaslatok többsége a meglévő keretek között jelentene tartalmi, szabályozási, oktatásszervezési, humánerőforrásfejlesztési vagy egyéb változtatást. Mélyreható koncepcionális változási igény ritkábban fogalmazódik meg, bár egyfajta fordulatot mindenképpen jelez, hogy többen kiemelik, hogy a preventív szemléletmódot mára felváltotta a válságokkal és következményeikkel való együttélésre való felkészülés és felkészítés igénye. Ennek pedagógiai értelmezése a tanárképzés szempontjából is fordulatot jelent, illetve hoz magával.

Reméljük, hogy az olvasók egyszerre találják ezeket az ajánlásokat tanulságosnak, inspirálónak és a saját tapasztalataikkal is összevethetőnek. Arra bátorítjuk a tanárképzésben oktatókat, hogy aktívan járuljanak hozzá a fenntarthatóság és a globális felelősségvállalás képviseletéhez és a tanárképzésben való megjelenítéséhez és fejlesztéséhez, akár az intézményi politikák alakításával, akár új projektek indításával, akár kurzusfejlesztéssel, akár a napi oktatási gyakorlatukban való kísérletező kipróbálással, támogató kollégákkal jó együttműködésben.

REFERENCIÁK

- Ágoston, C., Urbán, R., Nagy, B., Csaba, B., Kőváry, Z., Kovács, K., Varga, A., Dúll, A., Mónus, F., Chaw, C. A. & Demetrovics, Z. (2022). The psychological consequences of the ecological crisis: Three new questionnaires to assess eco-anxiety, eco-guilt, and ecological grief. *Climate Risk Management*, 37, 100441. <https://doi.org/10.1016/j.crm.2022.100441>
- 2030 Agenda for Sustainable Development, In: sdgs.un.org/2030agenda
- Akins, E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Hedden, M. K., Slinger-Friedman, V. & Weand, M. (2019). Sustainability Education and Organizational Change: A Critical Case Study of Barriers and Change Drivers at a Higher Education Institution. *Sustainability* 2019, 11(2), 501; <https://doi.org/10.3390/su11020501>
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról / Government Decree on the implementation of Act LII of 2023 on the new career path of teachers (Hungary)
- Balogh R. [szerk.] (2021). Teachers as change agents - Global education in pre-service teachers training in the Visegrad countries. Research Summary. HAND Association, Budapest.
- Balogh R., Tóth Cs., Nguyen Luu L.A., Varga A., Huszár Zs. & Mónus, F. (2022). Globális nevelés a magyar pedagógusképzésben In Katteín-Pornói, R., Mrázik, J. & Pogátsnik, M. (Eds.), Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején (pp. 138–151).
- Barbrook-Johnson, P., & Penn, A. (2021). Participatory systems mapping for complex energy policy evaluation. *Evaluation*, 27(1), 57-79.
- Barta G., Blahó Gy. [szerk.] (2007). Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak. Antropolis Egyesület, Budapest.
- Bourn D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77.
- Bourn, D., Hunt, F., Bamber, P. (2017). A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education. Background paper for the 2017/2018 Global Education Monitoring Report https://www.researchgate.net/publication/321483754_A_review_of_education_for_sustainable_development_and_global_citizenship_education_in_teacher_education
- Braun V., Clarke V. (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Breiting, S. (2018). School development and engagement – is mental ownership the holy grail of Education for Sustainable Development? In C. Affolter, & V. Attila, *Environment and School Initiatives Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future* (old.: 258-271). Vienna - Budapest: Environment and School Initiatives, and Eszterhazy Karoly University. Letöltés dátuma: 2025. 03. 09., forrás: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/lessons_from_the_ensi_network-book_web_0905.pdf
- Brinkhurst, M., Rose, P., Maurice, G. & Ackerman, J.D. (2011). Achieving campus sustainability: top-down, bottom-up, or neither?, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 12 No. 4, pp. 338-354. <https://doi.org/10.1108/14676371111168269>
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative research in psychology*, 12(2), 202-222.
- Brundiers K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustain Sci* 16, 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>

- Czippán Katalin, Juhász Nagy Ágnes, Sapsál Júlia (szerk.2003). Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban. Budapest: Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda
- Csath, M. (2020). Gazdasági fenntarthatóság: a gazdasági szerkezet szerepe. In. A fenntarthatóság árnyalatai. Szerk. uő. Ludovika Egyetemi Kiadó, Budapest. pp 12-57.
- Elliott, J. (1998). Az iskolai környezeti fejlesztésekről. (Az OECD ENSI szervezet tevékenysége). In: Havas Péter (szerk., 1999): A környezeti nevelés Európában. Tanulmányok. Körlánc könyvek 11. Körlánc – Infogroup, Budapest. 133–215.
- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Fenntartható Fejlődési Stratégia 2023, 2023, Eger, DOI:10.13140/RG.2.2.28294.75847
- Findler, F., Schoenherr, N., Lozano, R., Reider, D., & Martinuzzi, A. (2017). Impacts of higher education institutions on sustainable development-review and conceptualization. Academy of Management Proceedings, Vol. 2017(1), 17619.
- Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: A framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1371–1385. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654439>
- Galambos R., Láng Zs. (2010). Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon. Anthropolis Egyesület, Budapest.
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. GENE: Dublin. <https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Gifford, R. (2011). The Dragons of Inaction: Psychological Barriers That Limit Climate Change Mitigation and Adaptation. *American Psychologist* 66(4):290-302
- Glied Viktor (2016). A halványtól a mélyzöldig – A globális környezetvédelmi mozgalom negyed százada. Publikon kiadó, Pécs.
- Hain F., Nguyen Luu L. A. (2012). A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben: Kutatási beszámoló. Anthropolis Egyesület, Budapest.
- Havas P., Széplaki N., Varga A. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 1, 12-25.
- Hodorovská M., Rankovová K. (2024). Reproducing hierarchisation and depoliticisation: exploring discursive micro-processes in global education. *Critical Studies in Education*, 65(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2249034>
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas, K.; Köllő, J.-Varga, J. (szerk 2008). Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.Miniszterelnöki Hivatal, Budapest, pp.193-216.
- Kiss F., Zsiros A. (2006). A környezeti neveléstől a globális nevelésig. In: (Szerk: Kuknyó János) A környezeti nevelés. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézete, Nyíregyháza.
- K. Nagy, E.; Lubinszki, M.; Pálfi, D.; Fazekas, R. (2024). Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról. Új Pedagógiai Szemle,Új Pedagógiai Szemle, 72.évf. 11-12.sz. 128-141.
- Kuleta-Hulboj M. (2020). Critical and Postcolonial Perspectives on Global Education: The Case of Poland. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 8–22. <https://doi.org/10.4119/jsse-3467>
- KKM (2016). Konceptió a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- Lányi, A., Kajner, P. (szerk.) (2019). A fenntarthatóság témaköre a felsőoktatásban. A Magyar Tudományos Akadémia, az UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság és az ELTE humánökológia mesterszak közreműködésével 2018.

- November 19-én rendezett tudományos tanácskozás dokumentumai. UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság, Budapest.
- Leal Filho, W., Doni, F., Vargas, V. R., Wall, T., Hindley, A., Rayman-Bacchus, L., ... & Avila, L. V. (2019). The integration of social responsibility and sustainability in practice: Exploring attitudes and practices in Higher Education Institutions. *Journal of Cleaner Production*, 220, 152-166.
- Mayblin L., Piekut A., & Valentine G. (2016). 'Other' Posts in 'Other' Places: Poland through Postcolonial Lens? *Sociology*, 50(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/0038038514556796>
- Mónus, F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép.és felsőoktatásban [Trends, opportunities, and practices of sustainability education in secondary and higher education]. Debrecen, Oktatáskutatók könyvtára 9. <https://mek.oszk.hu/21700/21797/21797.pdf>
- Müller M. (2018). In Search of the Global East: Thinking between North and South. *Geopolitics*, 25(3), 157-186. <https://doi.org/10.1080/14650045.2018.1477757>
- OECD (2024). Education at a Glance 2023. OECD Indicators. e13bef63-en.pdf (oecd-ilibrary.org)
- Oktatási Hivatal (2019). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. (hatodik, módosított változat). Hatályba lépés: 2019.06.14.
- Orbán, B. (2023). Visszavezetni az oktatást a konzervatív gyökereihez. Kommentár, 2023/4. <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez> [17-11-2024]
- Pomeroy-Stevens, A., Goldman, B., & Grattan, K. (2022). Participatory systems mapping for municipal prioritization and planning. *Journal of urban health*, 99(4), 738-748.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2013), "Competences for education for sustainable development in teacher education", *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 3 No. 1, pp. 9.
- Reid, A. (2002). Discussing the possibility of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 8(1), 73-79.
- Rieckmann, Marco (2022). Developing and Assessing Sustainability Competences in the Context of Education for Sustainable Development. In: Güliz Karaarslan-Semiz (Ed.): Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Schools. Cham: Springer International Publishing, pp. 191-203.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 297-312.
- Rubin, A. & Babbie E.R. (2000). Research methods for social work. 4th ed. Brooks Cole Publication
- Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers. A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training institutes: Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2, 1, Brussels.
- Starnawski M. (2015). *Edukacja globalna - perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego* [Global education - the perspective of Poland as a European semi-peripheral country]. In M. Kuleta-Hulboj & M. Gontarska (Eds.), *Edukacja globalna: Polskie konteksty i inspiracje* [Global education: Polish contexts and inspirations] (39-59). Wrocław: WN DSW; IGO.
- Stéger Csilla (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. Magyar Tudomány, 184. évf. 2. sz. Magyar Tudomány 2023/02 - Tanárképzés az adatok tükrében • Teacher Education in the Light of Data - MeRSZ

- Szűcs, L., Angyal, Z., Varga, A. (2024) A tanulási környezet értelmezése az iskolán kívüli környezeti nevelésben In: Langerné Buchwald, J.; Koós, I.; Velics, G. (szerk.) Az oktatás határdimenziói. Debrecen – Budapest : Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) pp. 76-93.
- Szűcs, B.B., Kiss, B., Béres, T., Huszár, Zs., Polonyi, T., Mónus, F. (2024). Környezeti nevelők és a környezetvédelem iránt elkötelezett fiatalok pszichés közérzete: motiváció, nehézségek, megküzdés és a kiégés megelőzése In: Langerné Buchwald, J.; Koós, I.; Velics, G. (szerk.) Az oktatás határdimenziói. Debrecen – Budapest : Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) pp. 174-200.
- UNECE, 2009. Learning from Each Other. The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. United Nations, New York and Geneva
- UNECE. (2012). Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development. UNECE: Utrecht. https://unece.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNECE (2013). "Learning for the future", Competences in Education for Sustainable Development.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. ESD for 2030. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Vachudova, A. M. (2020). Ethnopolitism and democratic backsliding in Central Europe. *East European Politics*, 36(3), 318–340. <https://doi.org/10.1080/21599165.2020.1787163>
- Varga, A. (2020). A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése [Theoretical foundations and whole-institution approach to sustainability education]. Habilitációs dolgozat - Tanulmánykötet, 212 p. ELTE PPK. Doctoral School of Education.
- Wiek A., Bernstein M.J., Foley R.W., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B., Withycombe Keeler L. (2016). Operationalising Competencies in Higher Education. In: Barth M., Michelsen G., Rieckmann M., Thomas I. (Eds.). *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (241–260). London: Routledge.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. (2011). "Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development", *Sustainability Science*, Vol. 6 No. 2, pp. 203-218.
- Worldwatch Institute (2017). *EarthEd – Rethinking Education on a Changing Planet*, State of the World 2017. Island Press.
- www.teachers4sd.org
- www.hand.org.hu
- www.unece.org
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye

MELLÉKLETEK

1 . számú melléklet: A félig strukturált interjúk kérdései

Interjúvázlat a horgonykérdések kiemelésével

1. FOGALOMÉRTTELMEZÉS

1.1. Globális oktatás

1.2. Fenntarthatóság, fenntarthatóságra nevelés

Irányadó kérdések:

Ön mit ért a globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés alatt?

- Mit jelent az Ön értelmezésében a globális nevelés?
- Mit jelent az Ön értelmezésében a fenntarthatóságra nevelés?

Opcionális kérdések:

Milyen hatásokra, mennyiben változott a saját felfogása a fenntarthatósággal és a globális neveléssel kapcsolatban?

2. SZEMÉLYES SZAKMAI DIMENZIÓ

2.1. Egyéni szakmai profil

2.2. Személyes relevancia

Irányadó kérdések:

Kérem, beszéljen arról, hogyan találkozik a globális neveléssel és a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos törekvésekkel, feladatokkal, tevékenységekkel a saját (tanárképzési vagy vezetői) munkája során? Mit tart ezen a téren a legfontosabb saját törekvésének vagy sikerének?

Opcionális kérdések:

- Kérjük, mutassa be röviden szakmai pályafutását!
- Kérem, beszéljen saját motivációjáról a GN/fenntarthatósággal kapcsolatban!
(motiváció, tapasztalatok, oktatói, kutatási és publikációs tevékenység)
- Mi a véleménye a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés szerepéről a tanárképzésben az Ön országában vagy az Ön intézményében? Ön szerint milyen szerepet kellene játszania a fenntartható oktatásnak és a globális oktatásnak a tanárképzésben?
- Kommunikál/együttműködik-e kollégáival ezekben a kérdésekben? Ha igen, ez az Ön tudományterületén belül történik, vagy esetleg más tudományterületekkel is?

3. EGYETEMI DIMENZIÓ**3.1. Meglévő irányelvek és gyakorlatok****3.2. Vélemény a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés helyzetéről az intézményben és annak tanárképzésében****3.3. Személyes elégedettség a meglévő gyakorlatokkal****3.4 Tanulás-tanítás és a tanárképzésben fejlesztendő kompetenciák****3.5. Az érdekelt felek visszajelzései és a visszajelzések beépítése****Irányadó kérdések:**

Kérjük, beszéljen arról, hogy a globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés hogyan jelenik meg intézményükben és annak tanárképzési gyakorlatában!

Opcionális kérdések:

- Mióta foglalkoznak intézményesített módon a fenntarthatóságra nevelés, illetve a globális nevelés kérdéseivel az Önök intézményében?
- Vannak-e erre vonatkozó irányelvek, tükröződik-e ez a tanításban, a gyakorlati képzésben, az intézményük rendezvényein?

- Hogyan látja, a globális nevelés és a fenntarthatóságra nevelés megfelelő hangsúlyt kap-e intézményükben az oktatásban az egyetemi életben és a tanárképzésben?
- Milyen intézményi erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és veszélyeket tudna kiemelni a fenntarthatóságra neveléssel és a globális oktatással összefüggésben?
- Hogyan viszonyul intézménye a kar/egyetem egészéhez ezen a területen? Van-e az egyetemen a fenntarthatóságra nevelés és globális neveléssel foglalkozó szakmai munkacsoport, programiroda, szakkollégium, stb.? Mit tart fontosnak elmondani ezekkel kapcsolatban?
- Mennyire elégedett intézménye képzéspolitikáival és tevékenységeivel az alábbi területeken?
 - a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés folyamatainak bevezetése és végrehajtása
 - az erőforrások rendelkezésre állása
 - a kollégák együttműködése
 - inspiráló munkakörnyezet
 - képzési lehetőségek, gyakorlati közösségek stb.
- Ezek közül melyiket tartja a legfontosabbnak a tanárképzésben?
- Milyen témákat és milyen kompetenciákat lenne a legfontosabb fejleszteni a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés tekintetében a tanárképzésben? Véleménye szerint milyen fontos feladatokat kell a jövőben elvégezni az Ön egyetemén a fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés kompetenciák módszertani fejlesztése és oktatása terén?
- Milyen visszajelzéseket kapnak ezzel kapcsolatban a hallgatóktól, illetve a kari/intézményi vezetőktől, oktató kollégáktól? Hogyan tudják beépíteni ezeket a visszajelzéseket?

4. JAVASLATOK ÉS JÓ GYAKORLATOK

4.1. Jó gyakorlatok és adaptációjuk

4.2. Javaslatok

Irányadó kérdések:

Milyen javaslatok lennének a GN és a FN fejlesztésére a tanárképzésen belül akár az Ön intézményében, akár nemzeti szinten?

Kérjük, mutasson be néhány jó gyakorlatot és elért eredményt!

Ki tudna emelni néhány jó gyakorlatot, amely az Ön intézményéhez vagy akár a saját munkájához köthető ezen a területen?

Opcionális kérdések:

- Ön szerint meg kell erősíteni a fenntarthatósági nevelés és a globális nevelés tanárképzési pozícióit? Ha nem, miért nem? Ha igen, hogyan?
- Ön szerint mik lennének a feltételei a jó gyakorlatok más intézményekre való adaptálásának?
- Melyik saját jó gyakorlatukat tudná leginkább ajánlani?
- Van-e intézménye repertoárjában olyan, a GN vagy FN-hez kapcsolódó jó gyakorlat, amelyet másoktól vettek át? Hogyan működött?

2. számú melléklet: A vizsgálatban részt vevő intézmények bemutatása

Pécsi Tudományegyetem

A PTE a legrégebbi gyökerekkel rendelkező magyar felsőoktatási intézmény, története 1367-ig nyúlik vissza. A PTE a dél-dunántúli régió meghatározó felsőoktatási intézménye. Közel 8 ezer dolgozójával a város legnagyobb munkáltatója. A képzések összesen tíz karon folynak. Az intézmény nappali és levelező tagozatos diákjainak száma nagyságrendileg összesen mintegy 22.500 fő, ebből közel 5000 diák külföldi. Az oktatói és kutatói létszám mintegy 1700 fő.⁷ 2021-ben állami fenntartású intézményből alapítvány fenntartásúvá vált az egyetem. A fenntartó Universitas Quinqueecclesiensis Alapítvány (UQA) közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványként működik.

Pécs azon 100 európai város közé tartozik, amelyeket az Európai Bizottság kiválasztott, hogy a Horizont Európa Városi Misszió keretén belül, a NetZeroCities platform szakmai támogatásával 2030-ig elérje klímasemlegességi célkitűzéseit. E misszió keretében Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Pécsi Tudományegyetem együttműködési megállapodást írt alá a klímavédelem és a karbonsemlegesség elérése érdekében.⁸

A PTE alapvető stratégiai dokumentuma a PTE 2023-2030 időszakra szóló fejlesztési terve.⁹ A fenntarthatóság a PTE prioritásként megfogalmazott célkitűzése. A dokumentum megfogalmazása az egészintézményes megközelítést tükrözi, hangsúlyozva, hogy a fenntarthatóság szempontjait a felsőoktatás minden dimenziójában és az egyetem saját működési módjában is érvényesíteni kell.

A PTE-n a pedagógusképzés teljes spektruma jelen van; kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók és tanárok képzése mellett néhány diplomára épülő szakirányú továbbképzés is elérhető.

A PTE fenntarthatóságért felelős szervezeti egysége a Pécsi Tudományegyetem Zöld Egyetem Programiroda. Az egyetem 2024-ben már kilencedik alkalommal mérette meg magát a UI GreenMetric World University Rankings nemzetközi programban. Az induló 13 magyar egyetem között immár ötödszörre is a PTE érte el a legjobb eredményt.

A PTE kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a legfiatalabb kortól kezdve népszerűsítse a környezettudatos gondolkodást. Elkészült például az „Alex ökokalandjai” című, 6-10 éves korú gyermekek számára készült készségfejlesztő munkafüzet a PTE Zöld Egyetem Program

⁷ pte_fenntarthatosagi_jelentes_2023_hu_1.pdf

⁸ Pécs városa és a PTE zöld fejlesztéseit 2023-ban a VI. Pécsi Érték Kiállítás és Vásáron a PTE Zöld Egyetem Program keretében megvalósult Green Aura terepasztalokon kiterjesztett valóság segítségével tekinthették meg az érdeklődők.

⁹ <https://pte.hu/sites/pte.hu/files/share/PTE/PTE-Strategy-2023-2030.pdf>

közreműködésével.¹⁰ A fiataloknak szóló programok tervezése és kivitelezése terén rendkívül fontos szerepet töltenek be a PTE gyakorlóintézményei is. A köznevelés diákjai számára meghatározóak a környezetvédelmi és természetvédelmi jeles napok, például a Föld napja, a víz világnapja, az autómentes nap, a csomagolásmentes nap, a programok szervezésekor beváltak a témanapok és témahetek, például a globális nevelés hetéhez való kapcsolódás is, továbbá a „TeSzedd! Önkéntesen a tiszta Magyarországért” program, amely Magyarország legnagyobb részvételt generáló szemétszedési akciója, és amelyen a PTE gyakorló iskolái is részt szoktak venni. Hagyományosnak mondható a gyakorlóiskolai szervezésben megvalósuló Környezetünk-egészségünk-közös jövőnk vetélkedő is. Ezen a diákversenyen az ENSZ fenntartható fejlődési keretrendszerének 17 célterülete közül minden évben kiemelt fókuszba kerül az egyik. Szintén a Gyakorlóiskolák közreműködésével lehetett megvalósítani a diákoknak szóló nyári táborokat, például a kisebbeknek az Ökokaland nyári tábort. A nagyobbaknak a Green Policy Center elnevezésű nyári táborát 2024-ben hirdette meg első ízben a PTE Zöld Egyetem Programiroda.¹¹

A PTE hallgatóinak motiválását szolgáló, kreatív lehetőségként hirdette meg a PTE Zöld Egyetem Program a „SmartLife – tudatosabb jelen egy fenntarthatóbb jövőért!” elnevezésű online, játékos figyelemfelkeltő Reels videókampányát az energiahatékonyság témájában. A videók a hallgatók saját mindennapi környezetében azonosítható energiatakarékosságról szólnak. A kampány célja a mindennapi életben is alkalmazható pozitív példák bemutatása volt.¹²

A fenntarthatósági témákban a diákok aktivizálását és a kutatói utánpótlás nevelését szolgálja az is, hogy a PTE-n Fenntartható Fejlődésért Szakkollégium is működik. A szakkollégium célja, hogy teret adjon és tudományos keretet nyújtson a Pécsi Tudományegyetem fenntartható fejlődéssel, környezetpolitikával, fejlesztéspolitikával kapcsolatos kutatásokat folytató hallgatóinak, kutatóinak. Aktivitásuk és megosztott információik naprakészen követhetők 2021 őszétől a Facebook oldalukon.¹³

Az idősebbeknek szóló „Pluszosok Egyeteme” című előadássorozat 2023. évi alkalmain pedig olyan kurrens témák is előkerültek, mint a klímaváltozás, az aszály és az árvizek, a villamosenergia-ellátás lehetőségei.

A Pécsi Tudományegyetem kezdeményezésére 2022-ben tizennégy egyetem részvételével megalakult a Magyar Egyetemek Fenntarthatósági Platform (MEFP), amely 2024-ben két további csatlakozóval bővült. A szövetség célja a fenntarthatóság témakörében a jó gyakorlatok megosztása, rendszeres közös akciók szervezése, valamint szorosabb együttműködés kialakítása a fenntarthatósági célokat szolgáló fejlesztések érdekében.

10 Alex ökokalandjai – környezettudatosság a legkisebbeknek is | Pécsi Tudományegyetem A PTE Zöld Egyetem kiadványa Józsa Tímea összeállításában

11 Green Policy Center - közösségépítő nyári tábor | Pécsi Tudományegyetem

12 pte_fenntarthatosagi_jelentes_2023_hu_1.pdf

13 Fenntartható Fejlődésért Szakkollégium, PTE (1) Facebook

Fontos fejlemény az is, hogy a 2023-2024. akadémiai év tavaszi szemeszterében elindult egy intézményközi szakmai együttműködésen alapuló, egyedülálló, szabadon választható online kurzus tizenegy magyar egyetem előadóival a fenntarthatóságot érintő témákban „Bevezetés a Fenntartható fejlődési célok kérdéskörébe” címmel a MEFEP tagegyetemek közös szervezésében.

A PTE fejlesztési stratégiájában nem csupán megjelenik, hanem kifejezetten magas, elsődleges prioritású a fenntarthatóság. A dokumentum értelmező részei egészintézményes megközelítésről árulkodnak. A fenntarthatóság elterjedt háromdimenziós felfogásához (környezeti, gazdasági, társadalmi) képest a PTE a kulturális dimenziót is értelmezi. A PTE évente publikált fenntarthatósági jelentései azt bizonyítják, hogy a fenntarthatóságra törekvés a PTE-n messze nem csupán deklaráció, hanem az egyetemi polgárok széles rétegeit megszólító gyakorlat.

Nyíregyházi Egyetem (NYE)

A Nyíregyházi Egyetem Északkelet-Magyarországon, a mintegy 120 ezer lakosú Nyíregyháza városában található. Az egyetem az ország kis létszámú, de haladó egyetemeként ismert, és a közeli régió gazdasági és kulturális fejlődésének motorja. A Nyíregyházi Egyetem jogelődjai országos és nemzetközi presztízsű, negyvenéves szakmai hagyományokra és tapasztalatokra visszatekintő felsőoktatási intézmények voltak. 2016-ban vált alkalmazott tudományok egyetemévé, azzal a szándékkal, hogy megőrizze az elődök által felhalmozott értékeket, és olyan stratégiát valósítson meg, amely képes megfelelni a 21. század folyamatosan változó igényeinek. Az egyetemi képzési spektrum az alap- és mesterképzés, a tanárképzés és a felsőoktatási szakképzés széles skáláját foglalja magában 12 intézetben és a tanárképző központban. A legnépszerűbb képzések a tanárképzés, a mérnöki, agrártudományi, közgazdasági, sport, természettudományi és informatikai szakok. Az oktatásban arányosan vannak jelen a bölcsészettudományok, a társadalomtudományok és a művészetközvetítés. A hallgatók száma megközelíti az 5000 főt.

A magyar kormány által 2007-ben elfogadott első Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégiát követően a Nyíregyházi Egyetem a magyar felsőoktatási intézmények közül az első között, 2010-ben fogalmazott meg fenntartható fejlődési stratégiát. A stratégia deklarálta, hogy a Nyíregyházi Egyetemnek a következő célokat kell beépítenie az oktatási programjaiba, függetlenül a tudományterülettől: 1) oktatással és tananyagfejlesztéssel segítse a közelmúlt égető problémáinak megértését; 2) a régióban vezető szerepet játsszon a gyakorlatorientált megoldások kidolgozásában; 3) az oktatási programokkal járuljon hozzá a környezetbarát magatartásformák és a környezetbarát problémamegoldó kompetenciák népszerűsítéséhez és formálásához; 4) a regionális fenntarthatósági együttműködésekben vezető szerepet játsszon, és példamutatóan vezessen a fenntarthatósági kezdeményezésekben. Az egyetem szinte minden oktatási programban, különösen a tanárképzésben, kötelezővé tett néhány fenntarthatósággal kapcsolatos kurzust, és áttért a napenergia nagy arányú használatára. Ezeket az erőfeszítéseket kiegészítendő az egyetem aktívan részt vesz a fenntarthatósági céljaihoz való proaktív hozzájárulásban. Egy ökoegyetemi munkacsoportot is szerveztek

2020-ban az egyetem minden intézetének képviselőjével, és az egyetem regionális vezető szerepet tölt be az egyenlőséggel kapcsolatos társadalmi kérdések kutatásában és gyakorlati alkalmazásában.

Szegedi Tudományegyetem (SZTE)

A Szegedi Tudományegyetem (SZTE) Magyarország egyik legrangosabb felsőoktatási intézménye, amely a dél-alföldi régióban, Szegeden található. Az ország egyik legrégebbi egyeteme, gazdag hagyományokkal rendelkezik, és tudományos tevékenységéről híres. Az SZTE-t nemcsak Magyarországon, hanem nemzetközi szinten is a legjobbak között tartják számon. Az intézményben a bölcsészettudományoktól a természettudományokon át az orvostudományokig és a jogtudományokig sokféle szakot kínálnak.

A Szegedi Tudományegyetem a Tisza-parti város, Szeged szívében található, a magyar és közép-európai kulturális élet egyik fontos központja. Az egyetem gyökerei az 1872-ben alapított kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemre vezethetők vissza, amely 1921-ben költözött Szegedre. Az egyetemnek hagyománya van az oktatás, a kutatás és az innováció támogatása terén, és több Nobel-díjas tudós is az egyetemhez kötődik, köztük Szent-Györgyi Albert, aki a C-vitamin felfedezéséért Nobel-díjat kapott.

Az SZTE több mint 2000 oktatót foglalkoztat, köztük számos neves kutatót. Több mint 20 000-es hallgatói létszámával az SZTE Magyarország egyik legnagyobb felsőoktatási intézménye. Az egyetem kiemelt figyelmet fordít a számos országból érkező nemzetközi hallgatók fogadására.

A Szegedi Tudományegyetem számos tudományterületen végez kiemelkedő kutatásokat, különösen a biotechnológia, az orvostudomány, a környezettudományok és a természettudományok területén. Az intézmény aktívan részt vesz a környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos kutatásokban, és elkötelezett ökológiai lábnyomának csökkentése mellett. Az SZTE számos programot indított a fenntarthatósági célok elérése érdekében, többek között az energiahatékonyságba való beruházásokat, a hulladékgazdálkodás korszerűsítését és az ökológiai tudatosság növelését. Az egyetemen folyó kutatás kiterjed az alternatív energiaforrásokra, az éghajlatváltozás elleni küzdelemre és a környezetvédelmi innovációk fejlesztésére. A Szegedi Tudományegyetem tanárképzési programjai a modern pedagógiai módszerekre, a digitális taneszközökre és a tanárok szakmai fejlődésének elősegítésére épülnek. Az egyetem kiemelt figyelmet fordít a gyakorlatorientált képzésre és a modern pedagógiai módszerek alkalmazására a tanárképzésben, amelyek felkészítik a hallgatókat a jövő oktatási kihívásaira. Az SZTE tanárképzési programjai lehetőséget biztosítanak a környezeti nevelés integrálására is, ami segíti a fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek átadását a következő generációnak.

A Szegedi Tudományegyetem így nemcsak Magyarország egyik legjelentősebb oktatási intézménye, hanem a fenntarthatóság és innováció kutatóközpontja is, amely kiemelkedő szerepet játszik a hazai és nemzetközi tudományos életben.

Pannon Egyetem (PE)

A Pannon Egyetem (PTE) Magyarország egyik vezető felsőoktatási intézménye, amely Veszprémben, a festői Balaton-felvidéken található. Az egyetem kiemelkedő szerepet játszik a régió tudományos és kulturális életében, és nagy múltra tekint vissza, különösen a mérnöki és környezettudományok területén. Az intézmény több mint fél évszázados oktatási és kutatási tapasztalattal rendelkezik, és egyre nagyobb nemzetközi hírnévnek örvend.

A Pannon Egyetem székhelye Veszprémben van, de kiterjedt kampuszhálózattal rendelkezik szerte a Dunántúlon, többek között Nagykanizsán, Kőszegen és Keszthelyen. Az egyetem története 1949-ig nyúlik vissza, amikor Veszprémben megalakult a Vegyipari Egyetem, amely később a Pannon Egyetem lett. Az intézmény hagyományosan erős a természettudományos, műszaki és mérnökképzésben, különösen a vegyészmérnöki, környezettudományi és közgazdasági oktatásáról híres.

A Pannon Egyetem közel 500 oktatót foglalkoztat, és büszke magasan képzett, nemzetközileg elismert oktatói karára. Az egyetem hallgatói létszáma meghaladja az 5000 főt, és a hallgatóknak a szakok széles skáláját kínálja, a mérnöki, a közgazdasági, a természettudományos és a humán tudományok területére összpontosítva. Az egyetem nemzetközi programjai egyre több külföldi hallgatót vonzanak.

A Pannon Egyetem számos tudományterületen végez kiemelkedő kutatásokat, különös tekintettel a környezeti fenntarthatóságra és védelemre. Az intézmény aktívan részt vesz az éghajlatváltozással, a fenntartható energiagazdálkodással, a hulladékgazdálkodással és a vízgazdálkodással kapcsolatos kutatásokban. Az egyetem jelentős eredményeket ért el a megújuló energiaforrások, az energiahatékony technológiák és a fenntartható mezőgazdaság fejlesztése terén. Számos nemzetközi és nemzeti kutatási projektben vesz részt, és aktívan támogatja a régió környezeti kihívásainak leküzdését.

A fenntarthatóság iránti elkötelezettségének részeként a Pannon Egyetem fenntarthatósági kezdeményezéseket indított, amelyek célja az ökológiai lábnyom csökkentése, környezetbarát technológiák alkalmazása és a fenntarthatósági gondolkodásmód népszerűsítése a hallgatók és a személyzet körében.

A Pannon Egyetem tanárképzése a modern pedagógiai megközelítésekre és a gyakorlati-orientált oktatásra összpontosít. Az egyetem pedagógiai programjai nemcsak a tudományos ismeretek átadására, hanem a környezettudatos szemlélet kialakítására is hangsúlyt fektetnek, ezzel is segítve a fenntarthatóság iránt elkötelezett tanárok képzését. Helyi és nemzetközi partnerekkel együttműködve naprakész, gyakorlatias ismereteket nyújt a jövő tanárainak, és hozzájárul az ökológiai nevelés elterjedéséhez. A Pannon Egyetemet nemcsak a tudományos kutatás és oktatás terén elért kiválóságáért, hanem a fenntartható fejlődés és a környezeti felelősségvállalás előmozdításában betöltött aktív szerepéért is elismerik.

Debreceni Egyetem (DE)

A Debreceni Egyetem egy elismert kelet-magyarországi kutatóegyetem. 13 karán közel 30 000 hallgató, köztük 6000 külföldi diák tanul különböző alap- és mesterképzéseken, valamint 24 doktori iskolában. Az egyetem 8 különböző kampuszon működik, és a magyar felsőoktatás palettáján a legnagyobb fővároson kívüli tanulási központ. Az egyetem hazai és nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő oktatási, kutatási és innovációs kapacitással rendelkezik, és ezekre alapozva jelentős szerepet játszik a nemzetstratégiai célok megvalósításában. Vezető egyetemenként Magyarországon az oktatási programok legszélesebb spektrumát nyújtó szellemi központként ismert, miközben szorosan együttműködik a magán- és üzleti szférával és az önkormányzattal.

Alapvető funkcióinak és feladatainak magas színvonalon és minőségben történő ellátása mellett elkötelezett az iránt, hogy aktív szerepet játsszon az észak-alföldi régió gazdaságának fejlesztésében, és a régió vállalatainak innovációs szolgáltatójaként működjön, elsősorban az egészségipar, a biotechnológia, a mezőgazdaság és a technológia területén. Az egyetem a gazdaságfejlesztés egyik kulcsszereplője, emellett elősegíti a magánszektor, az üzleti élet, a helyi önkormányzat és a központi kormányzat együttműködését a regionális és határon átnyúló oktatási, kutatási és fejlesztési programok területén.

Az egyetem a gazdaságfejlesztésben betöltött vezető szerepe mellett jelentős erőfeszítéseket tesz a fenntarthatósági átállásban, és a magyar felsőoktatási intézmények közül az elsőek között fogalmazott meg 2008-ban Fenntartható Fejlődési Stratégiát, amelyben az egyetem kinyilvánítja, hogy a fenntartható fejlődés céljainak követése összhangban van az intézmény közép- és hosszú távú érdekeivel és céljaival.

E stratégiával összhangban a Debreceni Egyetem felelősséget vállal arra, hogy a fenntartható fejlődés szemléletét erősítő céljait és intézkedéseit a működésének minden területén, így a szervezeti, műszaki, környezeti, gazdasági, társadalmi és szakmai oktatási fenntarthatóság területén is meghatározza. Az egyetem 2011-től részt vesz az UI GreenMetric rangsorában is, és igyekszik megtalálni a lehetőségeket és változtatásokat végrehajtani a fenntarthatósági intézkedései, teljesítménye és a régióra gyakorolt pozitív hatásának növelése érdekében.

Az egyetem ösztönzi a fenntarthatósággal kapcsolatos kutatási és oktatási kezdeményezéseket, az elmúlt évtizedben sokat fektetett be a fenntartható működésbe, és a diákönkormányzatnak is van zöld osztálya. A kezdeményezések között szerepel a 2013-ban létrehozott Fenntartható Épületenergetikai Információs Központ, amely lehetővé teszi a látogatók számára, hogy megismerkedjenek az építészeti és épületenergetikai rendszerek legújabb fenntartható megoldásaival, madárbarát kampusz és közösségi kert beindítása, ökoestek, zöld állásbörze. Részben a hallgatói és oktatói mobilitási programok, részben pedig a Bölcsészettudományi Kar kapcsolódó projektjei révén részt vesz a globális társadalmi kérdések tudatosításában is.

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE)

Az 1774-ben alapított, majd a szomszédos főiskolákkal való egyesüléssel 2016-ban egyetemi státuszt elnyerő Eszterházy Károly Katolikus Egyetem átfogó, az oktatásban és a működésben a fenntarthatóságot hangsúlyozó intézménnyé fejlődött. Az egyetem aktualizált Fenntartható Fejlődési Stratégiája (2023) és az UI GreenMetric World University Rankingben való részvétele révén igazodik a Fenntartható fejlődési célokhoz. A 2023 szeptemberében létrehozott fenntarthatósági munkacsoport koordinálja a kezdeményezéseket, beleértve az UI GreenMetric adatszolgáltatását is. A fenntarthatóság beépül a szervezeti és működési szabályzatába (2021), amely tükrözi a kutatási és fejlesztési prioritásokat. Az egyetem rendelkezik egy Kutatáshasznosítási Irodával, amely a fenntarthatósági szempontokat figyelembe vevő innovációt és kutatást képviseli.

Az operatív fenntarthatósági intézkedések közé tartozik az energiahatékonyság, a komposztálás, a szelektív hulladékgyűjtés, a környezetbarát közlekedés és a kerékpáros létesítmények telepítése. A hallgatók olyan fenntarthatósági programokban vesznek részt, mint a környezet szépítése és a környezetvédelem, bevonva a szélesebb közösséget az olyan események során, mint a Föld napja.

A fenntarthatóságra összpontosító projektek közé tartozik a LIFE-IP North-HU-Trans projektben való részvétel, amely hozzájárul Magyarország alacsony szén-dioxid-kibocsátású átállásához és a főként szénalapú Mátrai Erőmű korszerűsítéséhez. Más kezdeményezések, például a FOOD IMPROV'IDERS és a VitEnoClimat innovatív élelmiszerlánc-modelleket vizsgálnak, és a hagyományos borvidékek fenntartható gyakorlataira hívják fel a figyelmet. A DITTE és a MINED projektek a tanárképzéssel és a nem formális oktatással foglalkoznak a befogadás és a dekarbonizáció érdekében, míg a GreenTEA a zöld turizmus oktatását támogatja.

A Természettudományi Kar és az Oktatási Kar a fenntarthatósági oktatást mozdítja elő, programokat kínálva a környezettudományok, a földrajz és az éghajlatváltozással kapcsolatos oktatás terén. Egy új mesterképzési program, a „Z-szak”, integrálja az interdiszciplináris környezettudományt, a tapasztalati tanulást és a tanárképzést. Doktori szinten az Oktatási Doktori Iskola egyik PhD-modulja a környezeti nevelésre és pedagógiára összpontosít. Az egyetem workshopok, előadások és a hamarosan induló „zöld diploma program” révén is támogatja a fenntarthatóságot, amely a hallgatókat szakterületeken átívelően bevonja.

A kiadvány megjelenését a Nemzetközi Visegrádi
Alap és az Európai Unió finanszírozta.



Az Európai Unió
társfinanszírozásával

