

Mohai Mónika

Globális kompetenciák oktatása – tanári útkereséstől a mindennapi gyakorlatig

Amikor 2020-ban francia-történelem szakos tanárként először felkértek arra, hogy tartsak globális kompetenciák műhelyt a Budapest School frissen induló gimnáziumában, őszintén szólva nem tudtam pontosan, mit is jelent ez. Tanárként addig nem találkoztam ezzel a fogalommal sem a tantervekben, sem a mindennapi iskolai gyakorlatban. Az első reakcióm a bizonytalanság volt: mit lehet ebből tanítani, és hogyan lehet mindezt a diákok számára érthetővé tenni? Ugyanakkor hamar megjelent bennem az érzés, hogy ez egy igazán jó kihívás lesz, és kíváncsivá tett, hogyan tudom ezt az összetett anyagot úgy feldolgozni, hogy a tanulók számára is befogadható és érdekes legyen.

Mint minden tanár, aki új és ismeretlen feladattal találja szemben magát, én is kutatni kezdtem. Kerestem a kapaszkodókat: definíciókat, nemzetközi dokumentumokat, szakirodalmat olvastam, és közben próbáltam eligazodni abban, milyen gondolkodásmód és szemlélet húzódik meg a globális kompetencia fogalma mögött. Ez a keresés nem a „helyes válasz” megtalálásáról szólt, hanem arról, hogy tanárként képes legyek értelmezni, mit jelent mindez az iskolai gyakorlat szintjén.

A kutatás során hamar világossá vált számomra, hogy a globális kompetenciának nincs egyetlen, mindenki által elfogadott definíciója. A nemzetközi szakirodalomban többféle megközelítéssel találkoztam, amelyek eltérő hangsúlyokat helyeznek a tudásra, a készségekre, az attitűdökre és az állampolgári szerepre. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) a PISA 2018 keretében a globális kompetenciát olyan képességként határozza meg, amely lehetővé teszi az egyének számára a helyi, globális és interkulturális kérdések vizsgálatát, mások nézőpontjainak megértését és értékelését, valamint a különböző kultúrák közötti hatékony és tiszteletteljes kommunikációt a fenntartható fejlődés és a közös jólét érdekében (OECD, 2018). Az UNESCO megközelítése ehhez képest erőteljesebben hangsúlyozza az értékek és az állampolgári felelősség szerepét, amikor a globális kompetenciát olyan tudások, készségek, attitűdök és értékek összességéként írja le, amelyek képessé teszik az egyéneket arra, hogy aktív, felelős és elkötelezett globális állampolgárként járuljanak hozzá egy békésebb, igazságosabb és fenntarthatóbb világhoz (UNESCO, 2015). Az elmúlt évek gyakorlati tapasztalatainak köszönhetően egyre inkább kirajzolódott számomra, hogy a globális kompetencia fejlesztése valójában ezt a komplex szemléletet jelenti. Ebben az értelemben különösen találónak érzem azt a megközelítést, amely a globális kompetenciát olyan tudások, készségek és attitűdök összességéként értelmezi, amelyek egyszerre segítik a tanulók boldogulását a 21. századi munkaerőpiacon, és támogatják azt, hogy demokratikus, aktív, tudatos, a világ folyamataira nyitott állampolgárokká váljanak (Divéki, 2024, 124–126). Számomra ez a meghatározás egyfajta megerősítést jelentett: pontosan azt fogalmazta meg, amit a tanítás során én magam is hasonló módon érzékeltem és tapasztaltam, mert egyszerre kapcsolta össze a munkaerőpiaci elvárásokat és az állampolgári nevelés céljait, és világossá tette, hogy a globális kompetenciák fejlesztése nem elsősorban tantárgyi kérdés, hanem szemléletbeli és pedagógiai feladat.



1. ábra: Globális kompetenciák
 Forrás: oecd.org

A tantárgyi keretek kérdésénél érdemes egy pillanatra elidőzni. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy a globális kompetenciák fejlesztése nem feltétlenül külön tantárgyként valósul meg a leghatékonyabban, hanem a meglévő tanulási tartalmakba beépítve, a pedagógus tudatos reflektív munkáján keresztül. Ez a megközelítés nemcsak módszertani szempontból indokolt, hanem a hazai oktatási gyakorlat realitásai miatt is: Magyarországon és a régióban ezek a kompetenciák ritkán jelennek meg önálló tantárgyként, így a pedagógusok többsége elsősorban a szaktárgyi órákon keresztül tud velük dolgozni.

Én abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a globális kompetenciákat külön szakkörként is oktathatom, ugyanakkor tisztában vagyok azzal, hogy a mindennapokban ez inkább kivétel, mint általánosság. Éppen ezért a következőkben olyan gyakorlatokat szeretnék mutatni, amelyek szaktárgyi órákba beépítve is működnek.

A tanulási folyamatot jelenleg négy nagyobb témakör mentén szervezem: fogyasztói társadalom és fenntarthatóság, a média és az álhírek világa, a részvételiség és az aktív állampolgárság, valamint a vitakultúra és az érvelési technikák fejlesztése köré, amelyek közül az alábbiakban kettőt mutatok be részletesebben.

1. példa – Túlfogyasztás a ruhaipar témáján keresztül

A túlfogyasztás témáját egy olyan órával vezettük be, amelynek középpontjában vizuális impulzusok és személyes reflexiók álltak. Az első alkalomra olyan képeket vittem, amelyeken ruhakupacokon ülő gyerekek, szemétből ruhákat turkáló fiatalok, gyárakban varrógépek között alvó nők, valamint partra vetett bevásárlókocsik voltak láthatók. A képeket a terem különböző pontjain helyeztem el, és arra kértem a diákokat, hogy álljanak meg annál, amelyik a leginkább megérinti őket, majd indokolják meg a választásukat.



Forrás: Chris Eggelton (<https://www.independent.co.uk/climate-change/earth-photo-2022-shortlist-climate-b2110548.html>)

Ezt követően egy egyszerű „hőmérős” játékot játszottunk, amelyben a diákok egy képzeletbeli skálán helyezkedtek el aszerint, mennyire igaz rájuk egy-egy kijelentés. A feladat során többek között olyan állítások hangzottak el, mint: „Számomra fontos, hogy mindig divatos legyek.”, „Kiskorúként is lehetek felelős, tudatos fogyasztó.”, „Gyakran kérek új ruhákat születésnapomra vagy más ünnepekre ajándékként.”, „A ruhavásárlás számomra gyakran örömforrás vagy stresszlevezetés.”, „Tudok varrni, a kilyukadt ruháimat megjavítom.”. A kijelentéseket minden esetben a csoport életkorához és összetételéhez igazítottam, azzal a tudatos céllal, hogy a diákok saját véleménye és önreflexiója váljon láthatóvá, ne pedig büntudatkeltés történjen.

A gyakorlat remek alapot adott a tudatos fogyasztás témájának további feldolgozásához. Ehhez a Tudatos Vásárlók Egyesületének *A tudatos vásárló 12 pontja* című anyagát (web 1) használtuk, amelyhez egy rövid, online feladatot is készítettem a Wordwall felületén (web 2).

A következő órán podcast-részleteket hallgattunk meg előre elkészített kérdések (web 3) segítségével. Ehhez a WMN *Komposzt* podcast egyik adását választottam, amelynek vendége Sáhi Gábor, a magyarországi Cseriti Bolthálózat alapítója volt (web 4). A választás nem volt véletlen: a podcast tartalma tudatosan előkészítette a témakört lezáró tanulási helyzetet, egy helyi Cseriti Bolt meglátogatását.

A tereplátogatás során a diákok hármas csoportokban dolgoztak. Előre megadott kérdések alapján interjúkat készítettek az eladókkal, különböző termékek árait keresték meg, és megfigyelték a bolt működését. Az előkészítő alkalmakon megbeszéltük, hogy aki szeretné, adománnyal is hozzájárulhat a bolt munkájához, amellyel sokan éltek is. A látogatás és az azt megelőző órák során visszatérő téma volt a használt árucikkek megítélése is. Többen megfogalmazták, hogy számukra a second hand még mindig „ciki”, míg mások éppen ellenkezőleg, tudatos, sőt kifejezetten menő választásként tekintenek rá. Ezeknek az eltérő véleményeknek a kimondása és megbeszélése segített abban, hogy a túlfogyasztás, az újrahasznosítás és a társadalmi felelősség kérdései valóban a diákok saját élményeihez és döntéseihez kapcsolódjanak.



Forrás: a szerző archívuma

Ez a tanulási folyamat szaktárgyi órákba is jól illeszthető: földrajzórán a globális termelési láncok és a környezeti terhelés vizsgálatához, társadalomismeret vagy történelem keretében a globalizáció és a társadalmi egyenlőtlenségek feldolgozásához, míg magyar- vagy idegen nyelvi órán az interjúk feldolgozása és érvelő szövegek készítése kapcsolódhat hozzá. Időkeretét tekintve körülbelül 3 tanórát (3× 45 perc) igényel, de érdemes lezáró, reflektáló alkalmat is tartani, ez esetben 4 tanórával számoljunk.

2. példa – Résztételiség és aktív állampolgárság

A globális kompetenciák közül a résztételiség fejlesztése számomra kiemelt jelentőségű terület. Meggyőződésem, hogy az aktív állampolgári attitűd nem elméleti ismeretekből, hanem megélt tapasztalatokból alakul ki. Ha a diákok az iskolai közösségben nem találkoznak valódi döntési helyzetekkel, később sem lesz természetes számukra a közéleti részvétel.

A résztételiség szintjeinek értelmezéséhez a „részvétel létrája” modelljét használtuk, amelynek alapjait Sherry R. Arnstein fogalmazta meg az 1960-as évek végén az állampolgári részvétel kapcsán. A modellt később Roger Hart dolgozta tovább gyermekekre és fiatalokra fókuszálva,

hangsúlyozva, hogy a részvétel nem pusztán jelenlétet vagy megszólítotttságot jelent, hanem valódi beleszólást és felelősségvállalást is a közösségi döntésekben (Roger, 1992).

A részvételiség különböző szintjeit minden esetben a csoport életkorához és helyi tapasztalataihoz igazított, iskolai példákon keresztül dolgoztuk fel. A diákok olyan helyzeteket elemeztek, amelyek a mindennapi iskolai életből voltak ismerősek számukra: például amikor egy eseményen csak „jól mutatnak”, vagy amikor megkérdezik a véleményüket, de nincs visszajelzés arról, hogy ez valóban számít-e. Ezeket többnyire a látszatrészvétel kategóriájába sorolták. Ezzel szemben valódi részvételként azonosították azokat a helyzeteket, amikor nemcsak véleményt mondhattak, hanem ténylegesen hatással voltak a döntésekre is, például egy tanulói kezdeményezés megvalósításában, ahol a tanárok támogató szerepben jelentek meg.

A példák elhelyezése a részvételi létra különböző fokain élénk vitákat indított el arról, hol húzódik a határ a meghallgatás, az együttműködés és a valódi partnerség között. Különösen élénk vita alakult ki a diákönkormányzat szerepéről: míg egyes diákok szerint ez a valódi részvétel egyik fontos terepe, mások úgy érezték, hogy gyakran csak látszatrészvételt jelent, mivel a döntések végül sokszor a tanárok elképzelései szerint alakulnak. Ez a megosztottság jól rávilágított arra, hogy a részvételiség megítélése nemcsak formális kereteken, hanem a tényleges tapasztalatokon és visszajelzéseken múlik. A példák elkészítéséhez és a feladatok felépítéséhez Bánszegi Zsuzsa a *Fiatalok társadalmi részvétele* című tanulmányát használtam kiindulópontként, amelynek online verziója könnyen elérhető mindenki számára (web 5).

Ezt követően egy rövid történet segítségével mélyítettük tovább a részvételiség kérdését. A *Dóri és a tanterem* című gyakorlat egy iskolai helyzeten keresztül mutatta meg, hogyan vezethet a fiatalok kezdeményezéseinek sorozatos elutasítása motivációvesztéshez. A diákok egy hetedikes tanuló történetét dolgozták fel, aki osztálytársaival szeretett volna változtatni egy számukra kedvezőtlen helyzeten, ám a felnőttek reakciói végül ellehetetlenítették ezt a folyamatot.

A feldolgozás során a diákok a történet szereplőinek felelősségét vizsgálták, majd saját iskolai tapasztalataikkal vetették össze a látottakat. Többen párhuzamot vontak a korábban megvitatott diákönkormányzati példákkal, és megfogalmazták, hogy a valódi részvétel hiánya hosszú távon passzivitáshoz vezethet. A gyakorlat így jól kiegészítette a részvételi létra feldolgozását, és kézzelfoghatóvá tette az aktív állampolgárság tanulási folyamatát.

A részvételiséghez kapcsolódó feladatsor elsősorban társadalomismeret, állampolgári ismeretek, etika- vagy osztályfőnöki órákon alkalmazható. A teljes folyamat 2–3 tanórát (2–3 × 45 perc) igényel, a hangsúly pedig azon van, hogy a diákok felismerjék: a részvétel tanulható, és már az iskolai közösségben elkezdődik.



2. ábra: Egy diák által készített plakát a globális kompetenciákkal foglalkozó szakkör népszerűsítésére

Amikor először találkoztam a globális kompetenciák fogalmával, még elsősorban kérdéseim voltak, nem kész válaszaim. Az azóta eltelt időben egyre világosabbá vált számomra, hogy a globális kompetenciák oktatása nem egy konkrét módszertan követését jelenti, hanem tudatos pedagógiai tervezést, folyamatos reflexiót és újragondolást. A bemutatott példák közül több nem a saját fejlesztésem, hanem olyan gyakorlatok gyűjteménye, amelyekhez kutatás, szakmai anyagok és más pedagógusok tapasztalatai adtak kiindulópontot. Ez egyben azt is jelzi, hogy a globális kompetenciák fejlesztéséhez nem kell mindent újra feltalálni: léteznek jól használható források, módszerek és feladatok, amelyekhez bátran lehet nyúlni, és amelyeket érdemes a saját tanítási helyzetünkhöz igazítani.

Bízom abban, hogy ezek a példák más pedagógusok számára is megerősítést adhatnak ahhoz, hogy merjenek kérdezni, kísérletezni és alakítani saját gyakorlatukat a diákjaik és a helyi közösség igényeihez igazodva.

Felhasznált irodalom

Divéki Rita (2024): *Digitális kompetenciák és globális tanulás*. Budapest, Mersz.

OECD (2018): *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris, OECD Publishing.

UNESCO (2015): *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.

web 1 = <https://tudatosvasarlo.hu/a-tudatos-vasarlo-12-pontja/> (Letöltés ideje: 2026. január 18.)

web 2 = Wordwall-feladat – *A tudatos vásárló 12 pontja*,
<https://wordwall.net/resource/22060086> (Letöltés ideje: 2026. január 18.)

web 3 = https://docs.google.com/document/d/1kCWkXPQ37BtWw-Xq_fa5V3OijTygz93OZu6rJuXgUVM/edit?usp=sharing (Letöltés ideje: 2026. január 18.)

web 4 = <https://wmn.hu/long/55501-annyi-a-levetett-ruha-hogy-belefulladunk-nem-tudunk-mit-kezdeni-vele--komposzt-okoanyu-podcastja-a-wmn-en> (Letöltés ideje: 2026. január 18.)

web 5 = https://unp.hu/hir_docs/188_fiatalok_tarsadalmi_reszvetele.pdf (Letöltés ideje: 2026. január 18.)

web 6 = Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (é. n.): *Egy hajóban evezünk – gyakorlatgyűjtemény*.
url: https://unp.hu/hir_docs/188_fiatalok_tarsadalmi_reszvetele.pdf (Letöltés ideje: 2026. január 18.)