



MEGOSZTÓ TÉMÁK AZ EGYETEMI ANGOLNYELV-ÓRÁKON: HALLGATÓI TAPASZTALATOK ÉS OKTATÓI STRATÉGIÁK

Divéki Rita

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Mai társadalmunk egyre nagyobb politikai polarizációval néz szembe, amit felgyorsított az információs technológia gyors fejlődése is. A mesterséges intelligencia térnyerése és a közösségi média algoritmusai révén a felhasználók egyre inkább buborékokba záródnak, ami tovább erősíti a vélemények szélsőségesebbé válását (Hubolt et al., 2024; Ranalli & Malcom, 2023). Ezeknek a folyamatoknak hatása van az oktatás világára is, ugyanis az iskola és az egyetem feladata az aktív, tudatos és kritikus gondolkodó állampolgárok nevelése (Magna Charta Observatory, 2020). Az iskolákban és az egyetemeken zajló beszélgetések kulcsszerepet játszanak abban, hogy a diákok és hallgatók megtanuljanak különböző álláspontokat értelmezni és árnyaltan kifejezni a saját véleményüket. Elengedhetetlen tehát, hogy az oktatás különböző szinterei teret adjanak a kritikai gondolkodás és az érvelési készségek fejlesztésének, lehetőséget biztosítva arra, hogy a résztvevők különböző nézőpontokat ütköztessenek és reflektáljanak saját álláspontjukra és esetleges elfogultságukra.

Magyarországi viszonylatban különösen nagy szükség lenne arra, hogy a fiataloknak lehetősége nyíljon közéleti, megosztó témák feldolgozására az iskola falai között is. A 2020-as Nemzeti alaptanterv értelmében is a tanulási folyamat végére a diákoknak olyan kulcskompetenciákat kell elsajátítaniuk, mint például a kommunikációs (pl. érvelés, aktív meghallgatás, nyitott és kritikus viszonyulás más véleményéhez), illetve a személyes és társas kompetenciák (pl. ismeretek társadalmi értékekről és erkölcsi normákról, a média befolyásáról, társadalmi problémákról, tudatos döntésmeghozatal, konfliktuskezelés). Ennek ellenére ezeknek a törekvéseknek kevésbé látszanak a jelei. Egy 17-29 évesek világlátását feltáró ifjúságkutatás szerzői azzal zárják a kutatási összefoglalójukat, hogy a magyar fiatalok gondolkodása négy szóval jellemezhető: „elégedetlenség, konformitás, passzivitás és polarizáció” (Bíró-Nagy & Szabó, 2021, p. 79). Hasonló következtetésre jutottak a OECD-PISA globális kompetenciát mérő szakemberei is. A magyar fiatalok alacsony pontokat értek el a globális, lokális és interkulturális témák megértésével kapcsolatosan, és jóval az OECD átlag alatt teljesítettek a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeikben és a globális kérdésekkel kapcsolatos cselekvőképességük tekintetében (OECD, 2020).

A nyelvórák megfelelő környezetet teremthetnek való életből vett, megosztó témák feldolgozásához. Megosztó témák alatt olyan témákat értünk, „amelyeknek politikai, társadalmi és személyes hatásuk van, érzelmeket keltenek és/vagy érték- vagy hitbéli kérdésekkel foglalkoznak” (Oxfam, 2018, p. 2). A nyelvi készségek fejlesztésén kívül, a megosztó kérdések tanórai megvitatásával hatékonyan fejleszthető a diákok kritikai gondolkodása, érvelése, vitakészsége, valamint interperszonális és intraperszonális készségei, melyek nélkülözhetetlenek egy felelős állampolgár számára (Divéki & Pereszlényi, 2021; Starkey, 2005).

Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy milyen tényezők befolyásolják egy budapesti egyetem angol nyelv szakos és angoltanár szakos hallgatóinak részvételét és véleménykifejtését olyan osztálytermi beszélgetésekben, amelyek megosztó témákat érintenek. A vizsgálat kvalitatív megközelítést alkalmaz: 20 interjún keresztül elemzi a hallgatói attitűdöket, és rámutat arra, hogy oktatóként milyen technikákkal lehet elősegíteni a magabiztos véleménykifejtést. Az eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az oktatók hatékonyabb módszereket ismerhessenek meg és használjanak a nehezebb témák megbeszéléséhez, és olyan tanulási környezetet teremtsenek, amely elősegíti a nyitott és reflektív diskurzust.

A kutatás elméleti háttere

A megosztó témák helye az iskolában

Modern korunk kihívásaira válaszul az olyan készségek, mint a kritikai gondolkodás, problémamegoldás, digitális írástudás, érzelmi intelligencia és társadalmi felelősségvállalás egyre nagyobb szerepet kapnak a nemzetközi oktatáspolitikában (Európa Tanács, OECD, UNESCO). Az Egyesült Nemzetek Szervezete 2030-ra elérendő Fenntartható Fejlődési Céljai között szerepel a minőségi oktatás biztosítása minden fiatal számára. A minőségi oktatás viszont túlmutat az írás, olvasás és számolás elsajátításán, és a 17 cél értelmében a diákoknak az iskolai éveik során el kell sajátítaniuk a fenntartható fejlődés előmozdításához szükséges tudást, készségeket, attitűdöket és értékeket, és tanulniuk kell az emberi jogokról, nemek közti egyenlőségről, fenntarthatóságról, erőszakmentes kommunikációról, a kulturális sokszínűség megbecsüléséről és a globális polgárságról (UNESCO, 2016). Ezeket a célkitűzéseket erősíti az UNESCO 2023 novemberében elfogadott ajánlása *A békére és az emberi jogokra, a nemzetközi megértésre, az együttműködésre, az alapvető szabadságjogokra, a globális polgárságra és a fenntartható fejlődésre való nevelésről* (UNESCO, 2023). Az ajánlásban a fent említett területek mellett kiemelt jelentőséget kap a *transzformatív oktatás* szemlélete is, amely egy olyan együttműködésen alapuló folyamat, mely kritikus gondolkodásra, felelős döntéshozatalra és cselekvésre ösztönzi a fiatalokat egy békésebb, igazságosabb és fenntarthatóbb világ megteremtése érdekében.

A fenti célokkal összhangban az európai oktatási stratégiában is prioritásként jelenik meg, hogy a tanulók iskolai éveik során egészséges, aktív, demokratikus állampolgárokká váljanak (Council of Europe, 2023). Az Európa Tanács 2024–2030 közötti oktatási stratégiájának középpontjában a tanuló áll, és a cél az alábbi három plusz egy kulcsfontosságú dimenzió fejlesztése (Council of Europe, 2023, p. 4):

- 1) A polgári tanuló (*citizen learner*) kompetens, elkötelezett, felelős, aktív demokratikus polgár és kritikus gondolkodó, aki bízik a demokratikus folyamatokban és intézményekben. Tisztában van a világ komplexitásával és kiszámíthatatlanságával, és képes szembeszállni az olyan kihívásokkal, mint a diszkrimináció, emberi jogok megsértése, a fenntartható fejlődés, migráció és a digitális átalakulás.
- 2) Az interkulturális és globális szemléletű tanuló (*intercultural global learner*) társadalmilag elkötelezett, környezettudatos és nyitott a kulturális és nyelvi sokszínűségekre. Hatékonyan kommunikál különböző háttérű emberekkel, alkalmazkodik és együttműködik másokkal a helyi és globális szinten jelentkező problémák megoldásában, miközben tesz saját és mások jóllétéért is.

- 3) A digitális tanuló (*digital learner*) pedig kompetensen és felelősségteljesen használja a digitális technológiákat, tisztában van ezek emberi jogokra, demokráciára, illetve jogállamiságra gyakorolt hatásával és elkötelezett saját és mások online jogainak védelme mellett.
- 4) A negyedik dimenzió a tanuló jóllétére fókuszál, amely létszükséglet a diákok holisztikus fejlődése szempontjából.

Ezeket a célokat tüzi zászlajára a *globális nevelés szemlélete* is. A Global Education Network Europe (GENE, 2022, p. 3) definíciója szerint a globális nevelés egy olyan oktatási szemlélet,

amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy kritikusan gondolkodjanak a világról és a világban elfoglalt helyükről; hogy kinyissák szemüket, szívüket és elméjüket a világ valóságára helyi és globális szinten. Képessé teszi az embereket arra, hogy megértsék, elképzeljék, reméljék és cselekedjenek a társadalmi és éghajlati igazságosság, a béke, a szolidaritás, a méltányosság és egyenlőség, a bolygó fenntarthatósága és a nemzetközi megértés világának megteremtése érdekében. Ez magában foglalja az emberi jogok és a sokszínűség tiszteletben tartását, a befogadást és a méltó életet mindenki számára, most és a jövőben is.

A GENE 2022-es dublini nyilatkozata értelmében 2050-ig a globális nevelést minden európai állampolgár számára elérhetővé kell tenni, az oktatási rendszer minden szintjén.

A fenti célok elérésének egy fontos eszköze, hogy a diákok megtanulják, hogyan vitatkoznak tiszteletteljesen olyan emberekkel, akik máshogy vélekednek különböző kérdésekről. Így a fenntartható fejlődésre, globális polgárságra és demokráciára nevelés elengedhetetlen része, hogy a tanulók már iskolai keretek között megtanuljanak konstruktívan beszélgetni és vitázni potenciálisan megosztó, komplex témákról. Hess (2004, p. 257) véleménye szerint azért is fontos ezeket a témákat beemelni az iskolába, hogy a fiatalok hamar megértsék, hogy „a vita nem a demokrácia szerencsétlen mellékterméke, hanem az egyik alapvető és legfontosabb eleme”. Bár a kutatók felhívják a figyelmet a megosztó kérdések iskolai megvitatásának veszélyeire is (pl. konfliktuskezelés, diákok befolyásolása), abban egyetértenek, hogy a valós életből vett, a fiatalok életében releváns kérdések megbeszélésével a diákok hatékonyan fejlesztik demokratikus készségeiket és kritikai gondolkodásukat (Hess, 2009; Noddings & Brooks, 2017; Oxfam, 2018; Zimmerman & Robertson, 2017), így ezek tanórai feldolgozása a 21. századi nevelés megkerülhetetlen eleme.

Megosztó témák az angol mint idegen nyelv órán

Az elmúlt évek oktatáspolitikai törekvéseinek tükrében nem meglepő, hogy az angolnyelv-oktatásban egyre nagyobb szerepet kap a globális nevelés szemlélete, valamint a kritikus és megosztó témák tanórákba való integrálása. Starkey (2005) egyenesen így fogalmaz: „a nyelvtanár érdeke, hogy vitát generáljon az osztályteremben” (p. 35). Számos előnye ismert a megosztó témák nyelvórai feldolgozásának. Egyrészt, ezek a témák relevánsak a diákok életében (Oxfam, 2018), és amennyiben a tanulók olyan témákkal foglalkozhatnak a nyelvórán, amelyeket érdekesnek találnak, nagyobb eséllyel vesznek részt aktívan a foglalkozásokon (Lightbown, 2014). Nem mellesleg a témák feldolgozása során a tanároknak lehetősége adódik a diákok szövegértési és szövegalkotási készségeinek és szókincsének fejlesztésére is (Sampedro & Hillyard, 2004). Arról sem érdemes megfeledkezni, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER) értelmében a nyelvtanítás fő céljai közt szerepel a kölcsönös megértés és együttműködés fejlesztése, valamint az előítéletek és a hátrányos megkülönböztetés leküzdése (Council of Europe, 2001). A nyelvtanulóknak ahhoz, hogy hatékonyan és megfelelően kommunikáljanak másokkal (*kommunikatív kompetencia*), fejleszteniük kell a *pragmatikai*

kompetenciájukat is, és ezen belül különböző mikro- (pl. tényszerű információk megadása és kérése, attitűdök kifejezése és kipuhatólása, meggyőzés, társadalmi érintkezés) és makro-funkciókat (pl. kifejtés, értelmezés, érvelés, meggyőzés), illetve interakciós sémákat (Council of Europe, 2001). Mindezekhez a viták megfelelő gyakorlási lehetőséget adhatnak. Itt érdemes még azt is megemlíteni, hogy sok megosztó téma érettségi vagy nyelvvizsgatéma is (ECL, n.d.; Oktatási Hivatal, 2024) és ahhoz, hogy a diákok vizsgát szerezhessenek, elengedhetetlen gyakorolniuk ezeket a készségeket, így a tanároknak lehetővé kell tenniük számukra, hogy már a felkészülés során találkozhassanak komplex témákkal az esetleges meglepetések elkerülése végett. Végezetül, ha megfelelő eszközökkel dolgozzák fel a megosztó kérdéseket, a diákok hatékonyan fejleszthetik az olyan szociális készségeiket, mint az együttműködés, valamint a kommunikáció és konfliktuskezelés (Martínez-Alba & Pentón Herrera, 2023; Starkey, 2005). Azért is fontos, hogy a diákok tanári iránymutatás mellett foglalkozzanak vitás kérdésekkel, hogy megtanulhassák, hogyan kell az összetett témákat udvariasan és építően, mások nézőpontjának figyelembevételével megvitatni, hogy egy nap majd felelős döntéseket hozhassanak közéleti ügyekről.

Mivel a megosztó témák összetettek, és ahogy a nevük is jelzi, konfliktust szülhetnek, bizonyos szinten érthető, hogy gyakran kerülik őket a tanórákon. A tankönyvírók és kiadók is gyakran tartózkodnak a megosztó témák tankönyvi szerepeltetésétől, hiszen tartanak attól, hogy ezek bizonyos kultúrákban szenzitívnek vagy akár sértőnek számíthatnak, ez pedig negatívan befolyásolná az eladási számokat (Gray, 2000; Thornbury, 1991). Az elmúlt 20 év néhány empirikus kutatása (Haynes, 2009; Evripidou & Çavuşoglu, 2014; Divéki, 2018, 2024; Weeden & Bright, 2020; Yoshihara, 2013) rámutatott arra, hogy az angolnyelv-tanároknak is vegyesek az érzései a megosztó témák tanórai feldolgozásával kapcsolatban, leginkább azért, mert félnek attól, hogy nem rendelkeznek elegendő ismerettel az adott témával kapcsolatban, illetve, hogy nem tudnák az esetleges osztálytermi konfliktusokat megfelelően kezelni. Yoshihara (2013) például japán egyetemi órákon vizsgálta a tanárok hajlandóságát olyan témák megvitatására, mint a családon belüli erőszak, a globális felmelegedés, a homoszexualitás, a gyermekjogok és a vállalati vagy társadalmi felelősségvállalás. Tanulmányának egyik tanulsága az volt, hogy bár a hallgatók nyitottan álltak ezeknek a kérdéseknek a megvitatásához, és az oktatók is elismerték, hogy hasznos lenne ezekkel foglalkozni, mégis inkább kerültek őket, mert féltek a diákok befolyásolásától és a szenzitív tanórai pillanatoktól. Haynes (2009) pedig azt tárta fel, hogy az egyetemi tanárok aggályosnak tartják a szexualitással és AIDS-szel kapcsolatos témák beépítését az óráikba, mivel félnek az előre nem látható következményektől. Evripidou és Çavuşoglu (2014) ciprusi középiskolai angolnyelv-tanárok véleményét vizsgálták a LMBTQ témák tanórai feldolgozásáról, és bár a tanárok többsége pozitív hozzáállásról számolt be, aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy „nem érzik magukat felkészültnek” (p. 70) az ilyen nehéz kérdések megvitatására és a potenciális homofób megjegyzések kezelésére.

Kevés olyan tanulmány van, amely osztálytermi kutatások eredményeit mutatja be megosztó témák angolnyelv-órai feldolgozásával kapcsolatban (Pereszlényi & Divéki, 2024; Gimenez et al., 2011), a kutatások többnyire hallgatói és oktatói attitűdökkel foglalkoznak. Magyar kontextusban eddig a jelen cikk szerzője térképezte fel a középiskolai angoltanárok és egyetemi angol nyelvet oktatók globális témák tanórai feldolgozásához való hozzáállását (Divéki, 2024). Az eredmények rámutattak arra, hogy a résztvevők szívesebben foglalkoztak interkulturális és globális kérdésekkel, mint helyi jelentőségű vagy megosztó témákkal. A fiatalabb tanárok körében azonban nagyobb valószínűséggel jelent meg a megosztó témák (pl. szexuális identitások, negatív sztereotípiák, diszkrimináció) integrálásának hajlandósága.

A diákok ezzel szemben élvezik, ha az angolórákon vitás kérdésekkel foglalkoznak (pl. diszkrimináció, sztereotípiák, rasszizmus, emberi jogok, globalizáció, a közösségi média hatásai, fenntarthatóság) (Divéki, 2024; Divéki & Harangozó, 2024; Pereszlényi & Divéki, 2024), és ez összhangban van a nemzetközi kutatási eredményekkel is (Bayraktar Balkir, 2021; Hashimoto & Kashimura, 2024; Nelson, 2015; Tekin, 2011). Ez különösen igaz, ha a témák aktuálisak és relevánsak (pl. popkulturális anyagokon keresztül tárgyaltak), és ha az órák bővítik világlátásukat, vagy új megközelítést kínálnak már ismert témákhoz (Divéki, 2024).

Fontos szempontok a megosztó témák tanórai feldolgozásához

A fentiek alapján kijelenthető, hogy érdemes megosztó témákkal tanórai keretek között foglalkozni. Viszont több tanulmány is arra mutat rá, hogy sok tanárnak ehhez hiányzik a pedagógiai eszköztára, hiszen sem a tanárképzés alatt, sem a pedagógus továbbképzések során nem esik sok szó arról, hogyan kell megközelíteni komplex kérdéseket (Pace, 2021; Reynolds et al., 2020). Bár létezik néhány kiadvány, amely lépésről lépésre bemutat néhány feladatot, és gyakorlati tanácsokkal szolgál a vitás kérdések tanórai megbeszéléséhez (Council of Europe, 2015; Oxfam, 2018; Tony Blair Institute for Global Change, 2017), ezek sokszor nem jutnak el a gyakorló tanárokhoz. A megosztó témák oktatásával foglalkozó szakirodalomban leginkább két szempont jelenik meg, amelyet a tanároknak érdemes átgondolni, még mielőtt foglalkoznának a témákkal órai keretek között: a biztonságos környezet megteremtése és a tanári szerep átgondolása.

Az ajánlásokkal összhangban több kutató is felhívja a figyelmet a biztonságos környezet (*safe space*) kialakításának fontosságára. Holley és Steiner (2005) úgy határozzák meg a biztonságos tantermi környezetet, mint egy olyan közeget, ahol a diákok hajlandók és képesek aktívan részt venni és őszintén szembenézni kihívást jelentő kérdésekkel. Hangsúlyozzák, hogy egy ilyen légkör segít a diákoknak abban, hogy szabadon kifejezhessék gondolataikat és érzéseiket, különösen szenzitív kérdésekben. Emellett kiemelik, hogy a diákoknak eléggé biztonságban kell érezniük magukat ahhoz, hogy kockázatot vállaljanak azzal, hogy őszintén megfogalmazzák a véleményüket bizonyos témákról. A biztonságos jelző viszont megtévesztő lehet. Boostrom (1998) és Boler (2004) szerint is a diákoknak ki kell lépniük a komfortzónájukból, és ahogy Boostrom (1998) fogalmaz, meg kell tanulniuk kritizálni és megkérdőjelezni mások véleményét, hogy különböző nézőpontok ütköztetésével ki tudják alakítani a saját véleményüket. Fournier-Sylvester (2013) és Chen (2024) is hangsúlyozzák, hogy egy nyitott és tiszteletteljes közeg megteremtésére van szükség ahhoz, hogy a diákok ki merjék fejteni a gondolataikat. Wansink et al. (2023) arra is felhívják a figyelmet, hogy a diákok tanórai biztonságérzetét befolyásolja, hogy mennyire érzik a saját identitásukat veszélyeztetve, a többi diák hogyan vélekedik az adott témáról, és hogy milyen a kapcsolatuk a tanárukkal. Liu et al. (2025) kutatása rámutat arra, hogy még ha nem is ideális a tanár-diák kapcsolat, a tanórai nyitott, demokratikus légkör még akkor is kedvezően befolyásolja a diákok részvételét a beszélgetésekben, és későbbi országgyűlési választásokon való részvételi hajlandóságát. Az európai kontextusban Deimel et al. (2022) is összefüggést találtak a nyitott osztálytermi légkör, a társas interakciók és az aktív állampolgári készségek között, és a magyar kontextusban Dancs és Kinyó (2015) is hangsúlyozták a demokratikus osztálytermi légkör szerepét mint az állampolgári nevelés egyik eszközét.

Többen vizsgálták annak a kérdését is, hogy a tanárok hogyan pozícionálják magukat a megosztó kérdések tanórai megvitatásánál. Ez különösen fontos szempont a tervezésnél, hi-

szen érdemes előre átgondolni, hogy a beszélgetések során „milyen nézetek kerüljenek a terítékre” (Kubota, 2014, p. 231). Hess (2004) négy különböző tanári hozzáállást különböztetett meg.

- 1) Elkerülés (*avoidance*): Hess (2004) szerint ezek a tanárok tisztában vannak azzal, hogy a téma megosztó, és vagy azért nem foglalkoznak vele, mert félnek az esetleges következményektől (pl., nem fog tetszeni a szülőknek, vagy nem tudják kezelni az órai konfliktusokat), vagy mert félnek, hogy a nagyon markáns véleményükkel befolyásolhatják a diákjaikat.
- 2) Tagadás (*denial*): Ezek a tanárok nem kezelik a témát megosztóként, nem gondolják, hogy a kérdésnek több oldala van, és a saját véleményüket találják igazságként.
- 3) Kiváltság (*privilege*): Hess (2004) szerint ezek a tanárok – szemben az előző csoporttal – tudják, hogy a kérdésnek több oldala van, és nem tagadják, hogy megosztó lenne a téma, ők mégis az egyik nézőpontot privilegizálják.
- 4) Egyensúly (*balance*): Végezetül, ezek a tanárok először igyekeznek eldönteni, hogy valóban megosztó témáról van-e szó, majd pedig úgy járnak körül a témát, hogy mindegyik nézőpont egyaránt érvényesüljön. Ebben az esetben a tanár igyekszik a legtöbb nézőponttal megismertetni a diákokat, hogy majd kritikusan gondolkodva kialakíthassák a saját nézőpontjukat. Ez a hozzáállás tekinthető leginkább semlegesnek, így a szülők, tanárok és a döntéshozók is ezt preferálják.

Az Oxfam (2018) munkatársai hat különböző szerepet jegyeztek le, melyek közül négy átfedésben van Hess rendszerezésével: az elkötelezett és az érdekérvényesítő (kiváltság), az objektív és a pártatlan elnök (egyensúly), a felvállaltan részrehajló és az ördög ügyvédje. A kutatói berkeken belül sem teljes az egyetértés arról, hogy melyik stratégia a legideálisabb a megosztó témák tanórai feldolgozására. Felmerülhetnek olyan kérdések, mint hogy egyáltalán lehetséges-e teljesen semlegesnek maradni egy vitában, vagy hogy tényleg előnyös-e a diákok számára a teljes semlegesség. Bigelow és Peterson (2002) és Noddings és Brooks (2017) is állítják, hogy a semlegesség elérhetetlen, és vannak olyan esetek, amikor a tanárnak állást kell foglalnia, és ki kell állnia bizonyos népcsoportok jogaiért, főleg, ha olyan nézetek hangzanak el, amelyek diszkriminálnak vagy erőszakra buzdítanak. A kritikai pedagógia atyja, Paulo Freire (1970) megközelítésében a nevelés és oktatás politikai cselekedet, és célja kritikus gondolkodók nevelése és a társadalmi változás elősegítése, így természeténél fogva nem lehet semleges. Hess (2004) javaslata szerint a tanároknak a saját nézeteik megvizsgálásával szükséges kezdeni a tervezés folyamatát. Minden fent említett stratégia megfelelő lehet az osztályteremben, de érdemes ezeket a szerepeket tudatosan változtatni, és a pedagógiai célokhoz és helyzetekhez igazítani.

A kutatás módszere

Célok, kutatási kérdések

Jelen kutatás célja feltárni, hogy egy budapesti felsőoktatási intézmény anglisztika szakos és angolnyelv-tanár szakos hallgatóinak milyen tanórai feltételekre van szükségük, hogy kifejtsék a véleményüket megosztó témákról. A kutatás adatgyűjtői mind előzetesen részt vettek a szerző angolnyelv-fejlesztés kurzusán, amely megosztó témákra épült. A kutatás során a következő kérdésekre kerestem a választ:

- 1) Milyen tanórai feltételek segítik elő, hogy a hallgatók kifejtsék a véleményüket megosztó témákról?
- 2) Mely feladattípusok ösztönzik a hallgatókat arra, hogy megosszák a véleményüket megosztó kérdésekről?

Kontextus és résztvevők

Az interjúalanyok felkérésekor célzott mintavételt alkalmaztam, melynek kritériuma az említett szemináriumon való részvétel volt. A kurzusról előljáróban érdemes tudni, hogy másodéves anglistika szakos és angolnyelv-tanár szakos hallgatóknak van meghirdetve, és csak azok vehetik fel, akik teljesítették a nyelvi alapvizsgát az első év végén (amely a KER szintek szerint B2+ és C1 szint közötti). A hallgatók heti egyszer vesznek részt egy 90 perces órán, amit az Angol Nyelvpedagógia Tanszék hirdet meg. A kurzus célja a hallgatók általános nyelvi készségeinek fejlesztése, de az oktatók szabad kezet kapnak a kurzus tematikájának kidolgozásában és a tananyagok kiválasztásában is. A szóban forgó kurzus a Beszéljünk megosztó témákról! (*Let's embrace controversy*) címet viselte, és minden óra a hallgatók és az oktató által választott megosztó témák köré épült (pl. mesterséges intelligencia az iskolában, állatok jogai, transznmű sportolók, plasztikai műtétek, abortusz, poligámia, ingyenes oktatás). A kurzus elején a hallgatók az oktató által megadott nagy tematikai egységek (pl. természetvédelem, sport, technológia) alapján kiválaszthatták, hogy milyen témákat szeretnének feldolgozni, majd a tükrözött osztályterem módszer mentén, otthoni feladatok segítségével (amelyben egy videókon/podcastokon/cikkeken alapuló feladatlapot kellett kitölteniük) felkészültek az órai beszélgetésekre és vitákra. Az órák során különböző interaktív, hallgatócentrikus módszerek segítségével járták körbe a megosztó kérdéseket (pl. viták, szerepjátékok, szimulációk, esettanulmányok). A kurzus során nagy hangsúlyt fektettünk a biztonságos környezet kialakítására, így a résztvevők a félév elején megállapodtak az alapszabályokban. Mivel a kurzus fontos célja volt, hogy a hallgatók a lehető legkülönbözőbb véleményekkel találkozzanak, előfordult, hogy a résztvevőknek a sajátjuktól eltérő véleményt kellett megfogalmazniuk (pl. egy szerepjáték keretein belül), amit az oktatói objektív, alkalmanként ördög ügyvédje szerep is igyekezett elősegíteni. A kurzusdesignról és a fejlesztett szociális és érzelmi készségekről részletesen beszámoltunk egy előző tanulmányban (Pereszlényi & Divéki, 2024).

Az interjúkra a kurzus elvégzése után került sor. Az interjúalanyokat kezdetben a félév végi visszajelző kérdőívek alapján választottam ki, amely kérdőívben jelezhatték az interjúkutatásban való részvételi szándékukat. Később viszont a kurzuson való aktív részvételük és eltérő személyiségjegyeik miatt kerestem meg őket: a kurzuson mutatott pozitív attitűd mellett fontos volt az is, hogy amennyire csak lehetséges, különbözőek legyenek a résztvevők egymástól, és hogy ne csak az extrovertált, szerepelni szerető hallgatók véleménye legyen hangsúlyos az interjúkban, hanem olyanoké is, akiknek kezdetben nehézséget okozott megosztó témákról beszélni, vagy akár más emberek előtt megnyilvánulni angolul. Bár ez nem alkotta a kiválasztási kritériumok részét, a hallgatók nagyban különböztek a hírfogyasztási szokásaikban is, melyre az interjúk elején azért kérdeztem rá, hogy felmérjem, mennyire érdeklődnek a világ aktuális történései iránt. Az 1. táblázat mutatja be a résztvevők álneveit, szakját, életkorát, hírolvasási szokásait, és hogy melyik félévben végezték el a kurzust.

1. táblázat*Az interjúk kutatás résztvevőinek bemutatása*

Álnév (rövidítés)	Szak	Életkor	Hírolvasási szokások	Kurzus elvégzése
Aida (A)	angol nyelv és kultúra-kémia szakos tanár	23 év	naponta	2023. tavasz
Babett (B)	anglisztika (média szakirány)	20 év	rendszeresen	2023. ősz
Csenge (C)	angol nyelv és kultúra-történelem szakos tanár	20 év	rendszeresen	2024. ősz
Dana (D)	angol nyelv és kultúra-földrajz szakos tanár	20 év	ritkán	2023. tavasz
Eliza (E)	anglisztika (majd angol nyelvoktató)	47 év	ritkán	2023. tavasz
Fanni (F)	anglisztika (média specializáció)	20 év	naponta	2024. tavasz
Gréta (G)	angol nyelv és kultúra-magyar szakos tanár	20 év	ritkán	2024. ősz
Hilda (H)	angol nyelv és kultúra-spanyol nyelv és kultúra szakos tanár	21 év	rendszeresen	2024. ősz
Ingrid (I)	anglisztika (svéd minor)	21 év	ritkán	2023. tavasz
Jázmin (J)	angol nyelv és kultúra-német nyelv és kultúra szakos tanár	21 év	naponta	2024. tavasz
Karola (K)	anglisztika (finn minor)	21 év	rendszeresen	2023. ősz
Leó (L)	angol nyelv és kultúra- történelem szakos tanár	21 év	naponta	2024. ősz
Minka (M)	anglisztika (nincs specializáció)	22 év	naponta	2024. tavasz
Natália (N)	anglisztika (nincs specializáció)	20 év	ritkán	2023. ősz
Odett (O)	angol nyelv és kultúra- magyar szakos tanár	20 év	ritkán	2024. ősz
Remény (R)	angol nyelv és kultúra-vizuális kultúra szakos tanár	22 év	ritkán	2023. ősz

Álnév (rövidítés)	Szak	Életkor	Hírolvasási szokások	Kurzus elvégzése
Stella (S)	anglisztika (olasz minor)	25 év	rendszeresen	2023. tavasz
Tamás (T)	anglisztika (fordító specializáció)	20 év	rendszeresen	2023. ősz
Veronika (V)	anglisztika (nincs specializáció)	20 év	naponta	2024. tavasz
Zorka (Z)	angol nyelv és kultúra- német nyelv és kultúra szakos tanár	20 év	ritkán	2024. tavasz

Adatfelvétel és elemzés

A hallgatók nézeteinek feltárása érdekében 2023. május és 2025. január között 20 interjú készült el. Az interjúkérdéseket előzetes kutatások (Divéki, 2024) és a megosztó témákkal foglalkozó szakirodalom informálta. A félig strukturált interjú protokoll az alábbi egységeket tartalmazta: (1) a résztvevők nézetei a globális állampolgárságról, (2) nézeteik a kurzus során fejlesztett nyelvi és globális készségeikről, reflexióik az órai feladatokról és az ezek által fejlesztett készségekről, (3) a megosztó témák szerepe a magánéletükben és egyetemi tanulmányaik során, részvételi hajlandóságuk megosztó témákról szóló beszélgetésekben és a megnyilvánulást segítő és akadályozó tényezők. A tanár szakos egyetemisták esetében az interjú-protokoll kiegészült azzal a kérdéssel is, hogy „*Leendő tanárként mit viszel magaddal a kurzusról?*” (Ennek az implikációit egy külön tanulmányban tárgyalom). Az interjúkra a hallgatók elérhetősége függvényében személyesen vagy online, Microsoft Teamsen került sor magyar nyelven (kivéve egy orosz anyanyelvű hallgatóval, akivel angolul folyt a beszélgetés). Fontos szempont volt még, hogy az interjúk szigorúan a félév lezárása után készüljenek el, amikor az oktató és a hallgatók már nem voltak munkakapcsolatban egymással, hogy a hallgatók ne érezzék úgy, hogy meg kell felelniük a válaszaikkal az oktató vélt elvárásainak. Az interjúk hossza átlagosan 40 perc volt, 18 és 60 perc között változott.

Az interjúkat a hallgatók beleegyezése után a telefon hangrögzítő és a Microsoft Teams videórögzítő funkciója segítségével rögzítettem, majd a Teams automatikus szövegátíratait javítva elkészítettem az interjúk végleges átíratát. Az adatok elemzésére az ATLAS.ti programot alkalmaztam (Hwang, 2008; Schiller et al., 2024), és az *állandó összehasonlítás módszerének* segítségével azonosítottam a felmerülő témákat és altémákat (Maykut & Morehouse, 1994; Sallay & Martos, 2018). A kezdeti, *nyílt kódolás* az átíratok alapos elolvasásával, majd felcímkézésével és kommentálásával kezdődött. Az új adatokat összevettem a korábban létrehozott kódokkal és kategóriákkal, miközben finomítottam a kódokat, és újabb kategóriákat hoztam létre (*axiális kódolás*). A hasonló kódokból ezek után szélesebb kategóriákat alakítottam ki, és összehasonlítottam más kategóriákkal a mélyebb összefüggések felfedezése végett (*szelktív kódolás*). A minőségellenőrzés jegyében fél év elteltével az interjúk 15%-át mind én, mind egy kollégám újra lekódoltuk. Mivel lényeges eltérések nem mutatkoztak a társkódolás során, az eredeti kódokat véglegesnek tekintettem.

Eredmények

Az osztálytermi környezet és kapcsolatok szerepe

A résztvevők válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy a *biztonságos osztálytermi környezet* (A, B, C, E, F, H, I, J, M, N, R, S, T) kiemelt szerepe van abban, hogy mennyire szívesen nyilvánulnak meg megosztó kérdésekről mind az oktatójuk, mint a hallgatótársaik előtt. A hallgatók szavaival élve, a megfelelő környezet ezekhez a témákhoz egy olyan hely, ahol „minden vélemény számít és minden vélemény meghallgatásra talál” (Aida), ahol szabadon elmondhatják, amit gondolnak (Babett), ahol „nincs ítékezés” (Jázmin, Natália), és nem kell félniük attól, hogy „leszólják” a véleményüket (Ingrid) vagy negatív következménye lesz annak, ha nem értenek egyet valakivel (Remény, Zorka). Ennek a környezetnek megteremtésében többen hangsúlyozták az oktató szerepét (Eliza, Jázmin, Hilda), de előkerült a résztvevők felelőssége is: „hogyha valaki még máshogy is gondolkodna, akkor is, a többiek ott vannak és úgymond le tudják állítani a vitát, vagy közbeszólni... úgyhogy szerintem ez is segít, hogy nem vagy magadra hagyatkozva, hanem vannak más emberek is, akik be tudnak szállni és elmondani a véleményüket” (Tamás). Ingrid is az egymásrautaltságot hangsúlyozta, és kiemelte, hogy ezen a kurzuson mindez meg is valósult: „Itt tényleg mindenkinek az volt az érdeke, hogy így egymást építsük... meg vigyünk a beszélgetést és nem az, hogy egymásnak essünk aznap.” A résztvevők felelősségén kívül terítékre került még az is, hogy mennyire fontos lefektetni az alapszabályokat (Hilda, Remény) az optimális környezet megteremtése érdekében. Hilda így fogalmazott: „Nagyon sokat segített az, hogy az első órán megbeszéltük, hogy mit várunk el egymástól, és lefektettünk olyan alapvetéseket, amikhez, azt hiszem, tudunk is alkalmazkodni.”

Az interjúkban sokan (C, E, F, H, I, J, K, N, R, V, Z) említették a *csopordinamika* szerepét is a megosztó beszélgetésben való részvételi hajlandóságban. Kiemelték, hogy fontos jól ismerni a többi csoporttagot ahhoz, hogy szívesen beszélgessenek megosztó témákról. Eliza például nagyon hálás volt azért, hogy egy előző kurzusról már sok másik hallgatót ismert, és hangsúlyozta, hogy sokkal nehezebbek lettek volna a beszélgetések, ha „még csak ismerkednek” egymással. Csenge, Natália és Veronika is hasonlóan látták a helyzetet, és mind a hárman kiemelték az interjúban, hogy a kurzus elején sokkal nehezebb volt megnyilvánulni, majd a szemeszter folyamán, ahogy a csoport is jobban összeszokott, „jobban kiismerték egymást” (Csenge), sokkal kényelmesebbé és természetesebbé váltak a beszélgetések. Többen (Karola, Odett, Zorka) szót ejtettek a csoportban elfoglalt szerepekről is. Mind Karola, mind Zorka örült neki, hogy nem volt a csoportjukban egy „szószóló”, aki dominálta volna a beszélgetést, ezt ugyanis nehezményezték a múltbéli angolóráikon. Másfelől, Odett viszont saját magára „véleményvezérként” tekintett, és úgy gondolta, hogy a csoportjukban egy másik hallgató volt az ő ellenpólusa. Szerinte is egy ilyen markáns szerepből sokkal könnyebb véleményt nyilvánítani, mint egy meghúzódó hallgatónak.

Hasonlóképpen, többen kitértek a *beszélgetőpartner* szerepére is (A, B, C, D, G, F, K, L, N, S, T, V) mind könnyítő, mind nehezítő tényezőként a nehéz beszélgetésekben. Könnyebben nyilvánulnak meg, ha a partnerükkel megvalósul a kölcsönös bizalom (Aida) és tisztelet (Babett), és nyitottságot (Fanni, Gréta) éreznek irányukból. Többen is említették (A, D, K, T) viszont, hogy addig, amíg nem ismerik rendszeren a beszélgetőpartnerüket (pl. a hátterüket és a számukra érzékeny témákat) nagyon óvatosan beszélgetnének velük megosztó témákról. Végezetül, Leó szerint további fontos tényező lehet a partner beszélgetőkedve is: „Én az első órákon máshol ültem, mint utána, és ott nyilván mindig a hozzánk közel ülőkkel beszélgettünk legalább valamennyit minden órán szerintem... és ott pont kifogtam mondjuk ilyen embereket,

akik nem szívesen beszélgettek... [...] így a végére meg inkább olyan helyet választottam, hogy utána nagyon jó volt.”

Az oktató szerepe

Hasonlóan sok résztvevő (A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, R, S, T, V, Z) hozta fel az oktató szerepét, és több személyes és tanári tulajdonságot is megemlíttettek. Aida és Minka is úgy látták, hogy az oktatónak inspirálónak kell lennie, és nagy tudással kell rendelkeznie, hogy rávegye a hallgatóit arra, hogy ők is kifejtsek a véleményüket. Emellett rámutattak az aktív hallgatás (A, I) és a nyitott (B, D, K, M, S) és támogató (A, V) attitűd fontosságára is. Saját tapasztalatai alapján Veronika így fogalmazott: „A tanárnő nagyon támogató volt, és mindig reagált a véleményünkre. Amikor mondtunk valamit, válaszolt. Jó volt tudni, hogy a tanár azt akarja, hogy beszéljünk, és még ha senki más nem is támogat, a tanár ott lesz mellettünk.” A tanári nyitottság fontosságát Csenge, Gréta, Ingrid és Odett is említették, ők viszont más kontextusban: szerintük elengedhetetlen, hogy az oktató nyitott és elfogadó legyen más véleményekkel szemben is, és hogy ne érezzék azt, hogy csak egy vélemény jó, a sajátja. Erre említettek negatív példákat is az iskolai éveikből, és elmesélték, hogy ezek az órák „kétségeket és szorongást keltőek voltak” (Gréta), és az „odaszúrt kommentek” nyomott hagytak a diákokban (Csenge). Többször elhangzott az interjúk során, mennyire meghatározó a véleménykifejtésnél az *oktató és hallgatók közötti kapcsolat* is (B, H, I, K, M, O, R, Z). Nem segít nekik kifejezni a gondolataikat, ha az oktatóval való kapcsolatot túlságosan hierarchikusnak élik meg. Hangsúlyozták viszont, hogy ha azt érzik, hogy az oktató partnerként tekint rájuk, és tiszteli őket, akkor szívesebben megnyilvánulnak nehezebb témákról is. Remény így fogalmazott:

Ha azt érzékelem, hogy a tanárunk ilyen emberközeli és úgy foglalkozik velünk, mint individuális lényekkel, és nem, mint egy csoport, nem egy autoritásként, hanem mint egy másik ember... és tényleg úgy beszél velünk, mint más *emberekkel*, akkor sokkal bátrabban nyílok meg, és sokkal aktívabban ott vagyok az órán és megosztom a véleményemet, szólok hozzá dolgokhoz.

Ingrid pedig így nyilatkozott a saját élményeiről a kurzus alapján:

Te azt az üzenetet adod át, hogy azért vagy ott, hogy meghallgass, és nem azért, hogy megmond, mi a jó válasz. [...] Szóval szerintem nagyon számít az, hogy a tanárnál azt érezzük, hogy ő egy partner, és nem egy nem tudom valaki, aki ott magasan fölöttünk áll és mindenkit lenéz... és ettől még szerintem tiszteltünk.

Aida, Babett, Eliza, Natália és Leó azon a véleményen voltak, hogy mindemellett még fontos az is, hogyan irányítja, facilitálja az oktató a beszélgetéseket. Szükségesnek érzik, hogy motiválja őket a véleményük kifejtésére, majd irányítsa ezeket a beszélgetéseket, tartsa őket a megfelelő mederben, és közbeavatkozzon, ha nagyon hevessé válna a vita. Ezzel összhangban mind Babett, Gréta, Natália és Zorka hangsúlyozták, hogy legnagyobb mértékben az oktató felelőssége a megfelelő, biztonságos környezet kialakítása a nehéz beszélgetésekhez.

A véleményklíma szerepe

Többen is megjegyezték (C, F, H, O, R, S, T), hogy az uralkodó *véleményklímának* nagy jelentősége van abban, mennyire szívesen fejtik ki a gondolataikat bizonyos témákról. Remény például kiemelte, hogy kifejezetten bátorítja őt, ha „sokan osztják a véleményét” és így „nincsen egyedül”. Stella is reflektált arra, hogy habár nem mindenben értettek teljesen egyet a

partnereivel, érzett „egyfajta konszenzust az órákon”. Csenge egy nagyon konkrét esetet eleventített fel, ahol az alapján mérlegelte, hogy mit fog mondani a témával kapcsolatban, hogy hogyan mérte fel a többiek esetleges hozzáállását:

A transznmű sportolók téma az kicsit nehezebb volt, meg tudtam, hogy az általánosságban is megosztóbb téma... szóval például annál először hezitáltam, hogy mennyire erősen fejezem ki a véleményem, vagy hogy mondjuk magában a csoportban milyen arányban vagy hogyan oszlunk el ebben a témában.

Hilda is pontosan abban látja a kihívást, hogy mások nem osztják a véleményét a megosztó témák tanórai megbeszélésénél:

Nagyon nehéznek találok [hogy elmondjam a véleményemet], főleg, ha tudom azt, hogy ellenkező érveket vagy ellenkező véleményt kapok vissza, mert akkor elbizonytalanodom abban, hogy mondjuk jó ember vagyok-e, jól gondolkodom-e... és nyilván aztán hogyha átgondolom, meg az értékrendemet végiggondolom... akkor nem, nem tudnék azonosulni azzal... csak ezt még tanulnom kell sokat, hogy hogyan kell szilárdan nyilatkozni arról, amit gondolok.

A válaszokban a többi hallgató véleménye mellett megjelent az *oktató véleménye* is, mint befolyásoló tényező. Elmondásaikból kiderült, hogy ha a tanár nagyon markánsan más véleményt képvisel, mint ők, az „falat épít ki bennük” (Babett), és nehezebbé teszi a véleménynyilvánítást. Ebben Odett szerint szerepet játszik a hatalmi dinamika is, és hogy ezt a tanár hogyan közvetíti a hallgatók felé. Több hallgató viszont kiemelte, hogy ha az oktató nyitott különböző álláspontokra, vagy ha a hallgatók azonosulni tudnak az ő vélt véleményével, az pozitív hatással van az ő véleménynyilvánítási kedvükre is. Ezt Dana így fogalmazta meg: „alpból, hogyha egy ilyen órát tart, akkor valószínűleg ő is nyíltan áll az ilyen dolgokhoz. És akkor... hát valószínűleg szívesebben beszélek róla...”.

A feladat szerepe

A hallgatók utaltak a feladat típusára, felépítésére és a megvalósítás munkaformájára is a válaszaikban. A legtöbben (C, D, E, G, H, I, J, N, O, S, T, Z) kiemelték, hogy sokkal jobban szeretik a *kiscsoportos beszélgetéseket* a nagycsoportos vitákhoz képest. Ezt egyrészt azzal magyarázták, hogy a teljes csoport előtt lámpalázassá válnak, és félnek attól, hogy „le fognak fagyni és nem jut semmi az eszükbe” (Eliza). Másrészt utaltak arra is, hogy egy kiscsoportos beszélgetésnél könnyebb mélyebben belemerülni a beszélgetésbe, hiszen „ott mindenkire több idő jut” (Jázmin) és könnyebb több oldalról is megvizsgálni a kérdést. Dana ezt így fogalmazta meg: „kis csoportban jobb, mert ott kevesebb a vélemény vagy valószínűleg kevesebb az ellenvélemény... és ott jobban meg is tudjuk beszélni, hogyha valaki ellenzi a véleményemet, mert a nagy csoportban nem biztos, hogy mindenki szóhoz jut... és akkor ott valakiben benne is marad.” Odett is hasonlóan látta a helyzetet, és hangsúlyozta, hogy nagycsoportos vitáknál sokkal jobban át kell gondolnia, hogy mit mond:

[Nagycsoportos beszélgetéseknél] érzem a kötöttséget annak, amit mondok, hogy mennyire próbálok értelmesen, összefüggően meg minél fogyasztatóbban kifejezni magam. Míg egy kétfős beszélgetésnél... a másik ember, ha valamit nem ért, vagy nem ért egyet velem, akkor arra rögtön tudunk reflektálni. Vagy ha mondjuk nem fejezném jól ki magamat és arra valami reflektálás jönne, akkor rögtön tudnám javítani, hogy pontosan mit értettem alatta... és ez egy nagycsoportos beszélgetésben sokszor el tud nyomódni az emberekben, ezért sokkal jobban meg kell fontolni, mit mond az ember.

A kiscsoportos beszélgetések közül több hallgató jelezte (A, D, H, I, L), hogy kedvelte az ún. galéria gyakorlatot (*gallery walk*: az osztályterem falán kérdéseket, feladatokat vagy képeket állítunk ki, ezeket a hallgatók párokban meglátogatják, csakúgy, mint egy gallériában). Az érveik között megemlítették, hogy szabadon beszélgethettek és a feladat fejlesztette a kreativitásukat (Jázmin), segített egymásra hangolódni a partnerükkel, és aktívan hallgatni a másikat (Leó), illetve értékelték, hogy nem mások előtt kellett elmondaniuk a véleményüket (Aida).

Az, hogy a beszélgetésekben vagy a vitákban való részvétel kötelező legyen-e, megosztotta a hallgatókat. Többen is (A, J, K, L, M, R, T) utaltak rá az interjúkban, hogy mennyire hasznosnak találták azokat a feladatokat, ahol *önként vehettek részt*, vagy ők dönthették el, hogy mikor szeretnének részt venni a beszélgetésben. Mind az interjúkból, mind előző osztálytermi kutatásokból kiderült (Divéki & Harangozó, 2024; Pereszlényi & Divéki, 2024), hogy a hallgatók egyik kedvenc feladata a Jubilee-típusú vita volt (A Jubilee egy amerikai YouTube csatorna, melynek Middle Ground című műsorában a résztvevők megosztó közéleti kérdéseket vitatnak meg). A feladat során hat szék kerül a tanterem közepére, az oktató 1-1 megosztó állítást olvas fel, és akik szeretnének beszélni a kérdéstről, beülnek a középen található székekbe. A székekre többször is le lehet ülni, de a feladat végére mindenkinek legalább egyszer részt kell vennie a beszélgetésben. Karola is azt értékelte a legjobban, hogy volt a feladatban „nem kötelező” elem, és így összegezte az élményeit: „be tudtam lépni, amikor úgy éreztem, és azért nagyon jó érzés volt, amikor voltak gondolataim.” Egy másik kedvelt feladat, amit több hallgató is említett, az akvárium módszer (*fishbowl debate*) volt (G, H, L, O, R). Ennél a vitatípusnál a hallgatók először két nagy csapatban készülnek a vitára, és vagy érveket, vagy ellenérveket kell felsorakoztatniuk. Ezek után körbeállnak, és a kör közepére két szék kerül be. Mindkét csoportból egy hallgató beül a kör közepébe, és elkezd a vitát. A többiek hallgatják őket, és ha úgy érzik, hogy a kör közepén ülő személyek kifogytak a jó érvekből, felválthatják őket. Bár voltak, akik megjegyezték, hogy „félelmetesnek” (Eliza) találták, hogy a többiek őt hallgassák, miközben ő a székekben ül, másokat motivált az, hogy csak akkor kellett leülniük, amikor szerettek volna. Mindemellett fontos készségeiket is fejlesztette a feladat. Hilda ezt így fejtette ki:

...ezt fejlesztette, hogyan lehet jól vitatkozni és tényleg tisztelettel fordulni a másik felé, miközben egyébként viszonylag gyorsan kell reagálni, hiszen az kapja meg a szót, aki ugye leül. És itt nagyon sokat segíthet szerintem ez abban, hogy hogyan strukturáld a gondolataidat viszonylag rövid időn belül, és ne legyen az, hogy ott ülsz és makogsz.

Kevesebben (Jázmin, Leó, Remény) említették, hogy motiválta őket a *kötelező részvétel* a beszélgetésekben. Jázmin kitért a strukturált beszélgetések (pl. viták, szerepjátékok) és szabadabb beszélgetések közti különbségre:

Szerintem egy vitában jobban bele vagyunk kényszerítve, hogy mondjunk valamit. Tehát ez ilyen szempontból könnyebb, és a többiek is talán jobban részt vesznek... a beszélgetéseknél pedig egyszer-egyszer előfordult, hogy azt éreztem, ha nem kérdezgetem őket, ha nem próbálom *pusholni* a beszélgetést, akkor elakadna... szóval a vita egy kicsit jobban segít.

A kötelező részvételt igénylő feladatok között többen (A, F, H, J) említették a véleményvonal (*opinion line*) feladatot. A véleményvonal segítségével a hallgatók akár beszéd nélkül, csak a térben elfoglalt helyük segítségével is kifejthetik a véleményüket egy adott kérdéstről. Az oktató feladata a térben kijelölni, hogy a terem melyik oldala az *egyértékes*, és melyik a *nem értekes egyet*, és a hallgatók a két végpont között egy vonalba rendeződve megmutathatják, hogyan vélekednek a témáról. Az interjúkban a hallgatók reflektáltak arra, hogy ez a feladat segített jobban megérteniük a saját és mások nézőpontját komplex kérdésekről, és felismerni, hogy milyen árnyalatnyi különbség van két nézőpont között.

Több hallgató (C, E, K, L, M, R) is kiemelte, mennyire fontos számára a *készülési idő*. Utaltak arra, hogy örülnek, ha lehetőségük van utánaolvasni a témáknak, és összeszedni a gondolataikat otthon, már az órák előtt is. Remény például nagyon szerette a házi feladatként kitöltendő feladatlapok tetején a reflektív kérdéseket, melyeket a következő órán meg kellett beszélniük: „így akkor már tudtunk egy kicsit így gondolkodni, felkészülni rá, magunkba nézni... és nem az volt, hogy így lefagytunk, nem jutott eszünkbe valami, és akkor óra után kimentünk, hogy ezt mondhattam volna, persze...” Voltak (Eliza, Karola), akik nehezítő tényezőként utaltak arra, ha egy órai feladatban improvizálni kellett, és nem lehetett felkészülni. Eliza például kifejtette, hogy a fent említett Jubilee vitában azért nem vett szívesen részt, mert nem volt készülési idő: „aki ott ült, annak rögtön kellett reagálni és van, akinek ez jól megy... Én egy szót sem tudnék szólni. Más az, hogyha van egy feladat, előre összegyűjtjük a gondolatainkat, és utána van a vita. Akkor már meg is tudok szólalni.” A készülési időn kívül támogatták a *közös vitákra készülést* is (E, L, M). Minka is visszaautalt itt a házi feladatra, ahol olykor azt a feladatot kapták, hogy egy bizonyos megosztó kérdésről (pl. *Legyen az oktatás mindenkinek ingyenes?*) gyűjtsenek érveket és ellenérveket is. Mindamellet, hogy ez a feladat „serkenti az embert, hogy megértse a másik oldalt”, értékelte azt is, hogy később az órán még a vita előtt meg tudták beszélni ezeket az érveket: „így is sokszor volt olyan, hogy a másik oldal olyan érveket hozott fel, ami eszembe sem jutott volna, szóval ilyen szempontból hasznos meg is vitatni, nem csak gondolkodni rajta.”

Visszatérő motívum volt az interjúkban, hogy a hallgatók szívesen gondoltak vissza az órai *szerepjátékokra*, és kifejezetten hasznosnak találták őket a megosztó témákról szóló beszélgetéseknél (B, C, K, M, N, Z). Az egyik ilyen szerepjátékban a hallgatók négyfős csoportokban járták körbe az abortusz témakörét, és kettőjüknek az abortuszt támogatók, a másik kettőjüknek pedig az azt ellenzők szempontjából kellett érvelniük. A téma szenzitív mivolta miatt tudatos oktatói döntés volt a szerepjáték, egyrészt, hogy érzelmileg eltávolítsa a témát a hallgatóktól, másrészt, hogy esetlegesen egy másik nézőponttal ismerkedhessenek meg a beszélgetések során. Zorka így emlékezett vissza a feladatra:

Ez egy nagyon jó gyakorlat arra, hogy bármennyire is nem értesz egyet, gondold át, próbáld meg beleképzelni magad, mert... kicsit ebben is benne van az empátia, hogy jó, akkor most így belegondolok, és megpróbálom megérteni ezt az embert, akivel amúgy nem értenék egyet.

Babett, bár nehéznek élte meg a feladatot, mert a saját nézőpontja elég hasonló volt a szerepéhez, mégis könnyítő tényezőként utalt a szerepjátékra, és reflektált arra, hogy ha az ellenkező szerepet kapta volna, még könnyebben érvelt volna. Csenge is pozitívan látta a szerepjátékos feladatokat: „én nem feltétlen bántam, hogy az ilyen személyes vagy érzékenyebb témáknál szerepeket kaptunk, és ez alapján kellett csoportos feladatokat végeznünk. Kicsit függetlenedhettünk önmagunktól és a személyes sérelmekről... ezt így kikerültük vele és nehezebb volt a másinak személyes sérülést okozni.”

A téma szerepe

A résztvevők tapasztalatai alapján a választott témának több szempontból is nagy szerepe volt a megosztó beszélgetések sikerességében. Egyrészt az interjúalanyok többsége (A, B, C, D, E, F, G, I, J, K, L, M, R, T, V, Z) úgy vélte, hogy az *előzetes háttértudásuknak* a témáról meghatározó jelentősége van abban, hogy megosztják-e a véleményüket. Az előzetes tudáson belül kiemelték mind a tárgyi tudás és a személyes tapasztalatok fontosságát. Az alábbi idézetek jól illusztrálják a hallgatók gondolatait erről a témáról:

Nyilvánvalóan olyan témákban, amelyekben úgy érzem, hogy nem vagyok annyira otthon, szeretek inkább csak hallgatni ... ez.... úgy érzem, a bölcsőbb döntés. Ilyenkor viszont,

hogya személyes tapasztalatom van, olvastam utána, vagy volt már hasonló vitában részem, ilyenkor úgy érzem, hogy kötelességem is a csoport érdekében, hogy akkor most itt én vagyok az, aki tapasztalt... hogya itt én mondom el a véleményemet akkor mások lesznek abban a helyzetben, amiben én vagyok. (Minka)

Akkor mondom el könnyen a véleményem, hogya van véleményem és tudom, hogy utána olvastam és tudok a témáról. Ha nem tudok a témáról, akkor abszolút nem mondok semmit, csak figyelek, mert... én azt... hát nem tudom... hogy mondjam szépen, de azt ilyen... egyszerű és buta viselkedésnek tartom, hogya valaki köti az ebet a karóhoz és mondja, ami közben nincsen háttértudása. (Zorka)

Mondjuk nekem sokat ad, hogya van valami ilyen előzetes tudásom... mint például itt is órák előtt fel kellett készülnünk a témából. Tehát valamilyen ismeretszerzés szükséges volt hozzá, és nekem ez sokat könnyít, hogya tényleg kicsit több tudásom van az adott témáról, mint hogy hasamra ütök és nekem ez a gondolatom vagy ez a véleményem. (Csenge)

Ez egy olyan téma, ami például engem érdekel, mert a saját bőrömmön tapasztaltam meg, hogy ez milyen. Tehát ha nem semleges érintettség van, akkor... Szerintem azok inkább... közelebb állnak az emberhez, de sose lehet tudni, hogy kinek mi ez... Ez egy ilyen egyéni dolog. De úgy gondolom, hogy ez befolyásolja. (Eliza)

Másrészt előkerült döntő tényezőként az is, hogy *mennyire megosztó vagy szenzitív a beszéd téma* (C, D, M, V). Minka például hosszan ecsetelte, hogy szerintek azok a témák, melyeknek valamilyen szinten köze van a valláshoz vagy a politikához (pl. abortusz, eutanázia), nagyon érzékenyen érinthetnek bizonyos hallgatókat, és lehet, hogy ők inkább csendben maradnak, így olyan módszerekhez kell nyúlnia a tanároknak, melyekkel eltávolítják őket az érzelmi oldaltól, és inkább kritikusan járhatják körbe a témát. Csenge is utalt arra, hogy sokkal jobban át kellett gondolnia, hogy mit mond, és jobban kellett öncenzúráznia, amikor „nehezebb téma” volt az órán. Remény és Hilda ezen túl utaltak még arra is, hogy mennyire értékelték, hogy a kurzus során a könnyebb, kevésbé megosztó témáktól (pl. állatok jogai, mesterséges intelligencia az oktatásban) jutott el a csoport a sokkal megosztóbb, érzékenyebb témákig (LMBTQ családok, abortusz, házasság). Ezekon kívül még Eliza, Minka és Leó hangsúlyozták, hogy fontos, hogy a *téma releváns és érdekes* legyen, ahhoz, hogy szívesen mondják el a véleményüket róla.

A személyiség szerepe

Az interjúkban néhány személyiséggel kapcsolatos tényező is megjelent, bár ezeket általában csak egy-egy interjúalany említette meg. Több hallgató is nagyon tudatosan reflektált a beszélgetésekben betöltött szerepeikre az interjúk során, és Jázmin ezt a személyiségével magyarázta:

Nagyrészt mondjuk extrovertáltnak mondom magam, de csomószor azt érzem, hogy... Igen, mondjuk kicsit csöndben maradok, hogy a többiek érvényesüljenek, és akkor meg azt le is csapódhat úgy, hogy én nem akarok részt venni, vagy hogy nem akarok... benne lenni a feladatban. És ezt még kicsit... tanulnom kell, hogy hogy ne legyek túl sok, de így hagyjak teret másoknak is.

Stella, aki introvertált hallgatóként jellemezte magát, így számolt be az érzéseiről a nagycsoportos beszélgetésekben: „ha ellentétes véleményt hallok, az általában ösztönöz arra, hogy megmondjam az enyémet... de úgy éreztem... hogy általában kevésbé... szívesen vettem mégis részt... nem is tudom, egy kicsit ilyen szorongósabban éreztem magam nagyobb létszámkor.” Ezek mellett három hallgató (B, K, V) válaszaiban megjelent a túlzott megfelelni akarás is mint negatívan befolyásoló tényező, és mindannyian kitértek arra, hogy amennyire csak lehet, kerüljük a konfliktusos helyzeteket emiatt. Babetty így írta le az érzéseit:

Elég nagy people-pleaser vagyok, és így nehéz... hogy mondjam, nem magamra venni a dolgokat. Vagy hogy mondjam... azt akarom, hogy szeressenek és akkor nem kellene ellene menni annak, amit a másik mond. Szóval, hogy ennek van egy mélyebb gyökere... [...] ez a megfelelési kényszer, amivel küzdök... így még sokszor őszinte véleményt is nehéz kommunikálni a barátaim felé az ilyen megosztó témákban... úgyhogy ez egy nagy küzdelem meg inkább ilyen belső feszültség. De közben meg érdekes nézeteket látni meg hallgatni.

Posztív befolyásoló tényezőként viszont kiemelkedett a fejlődő szemléletmód (growth mindset) szerepe Eliza és Minka válaszain keresztül. A hallgatók reflektáltak arra, hogy ösztönzi őket ezeknél a beszélgetéseknél, hogy a többiekől tanulhatnak, és amennyiben hibáznak is a beszélgetések során, ez majd elősegíti a fejlődésüket. Eliza így öntötte szavakba ezt a gondolatot:

Én alapvetően érdeklődő ember vagyok. Érdekel a másik ember véleménye, mert lehet, hogy egy olyan nézőpontot mond, amire én nem gondoltam. És akkor lehet, hogy nekem eltérő volt az az eredeti elképzelésem is, akkor átgondolom... Lehet, hogy még ott rögtön nem fogok vele egyetérteni, de lehet, hogy megragad bennem valami, és akkor gondolkodni fogok rajta, illetve tudok képzelni... hogy így közelednek az álláspontok, tehát alapvetően érdekel, más ember mit gondol.

A nyelv szerepe

Tekintve, hogy az adatok felvétele nyelvi kurzuson történt, hat hallgató (A, H, I, M, S, T) utalt arra, mennyire fontos, hogy rendelkezzenek a megfelelő szókinccsel és általános nyelvi szinttel ahhoz, hogy magabiztosan ki tudják fejezni a véleményüket megosztó témákról. Kiemelték a témákkal kapcsolatos szókinccs és a vitákban használt nyelvi panelek fontosságát is, és az udvarias kifejezések szerepét a megfelelő vitakultúra kialakításában. Minka azonban kitért arra is, hogy ahhoz, hogy ezekben a beszélgetésekben konstruktívan részt vehessenek, már haladó nyelvi készségekre van szükség, hiszen nem csak arról van szó, hogy tudnak-e elég jól ahhoz angolul, hogy megszólaljanak, hanem arról is, hogy árnyalt véleményt fejezzenek ki. Összességében azonban az interjúk alatt majdnem az összes hallgató hangsúlyozta, hogy a kurzus nagyban hozzájárult a szókinccse és a beszédképessége fejlesztéséhez.

Diszkusszió

A hallgatók véleménykifejtését elősegítő tényezők

A kutatási eredmények egyértelműen rámutatnak arra, hogy a hallgatók számára biztosítani kell bizonyos feltételeket ahhoz, hogy kifejezzék a véleményüket nehezebb kérdésekről egy nyelvórán, és nem elég felvetni egy beszélgetésindító kérdést, hiszen nem biztos, hogy választ kap rá az oktató. Az interjúk során kirajzolódott a megfelelő környezet és osztálytermi kapcsolatok, a tanár, a véleményklíma, a feladat, a téma, a személyiség és a nyelv szerepe is.

Ahhoz, hogy a résztvevők hajlandóak legyenek szembenézni nehéz kérdésekkel, fontos első lépés a biztonságos légkör megteremtése egy kurzus során (Chen, 2024; Holley & Steiner, 2005), és ezt a kutatás eredményei is alátámasztják. Az adatok arra utalnak, hogy ennek egy közös törekvésnek kell lennie, és nem az oktató egyedüli felelőssége a megfelelő légkör megteremtése. Igaz, a felelősség nem csak egy résztvevőt terhel, de érdemes megjegyezni, hogy a kurzusok megtervezése az oktatók feladata, így ők tudnak teret és időt biztosítani az optimális légkör kialakításához; az viszont már az összes résztvevő feladata, hogy a légkör biztonságos

és tiszteletteljes maradjon. Ahogy Fournier-Sylvester (2013) is javasolja, a csoport munkáját érdemes olyan ismerkedős játékokkal kezdeni, amelyek a hasonlóságokra, és nem a különbségekre fókuszálnak (pl. két perc alatt gyűjtsenek a lehető legtöbb olyan dolgot, ami közös bennük), ezzel is elősegítve a bizalomteljes légkör kialakulását. Ezek után hasznos a közös szabályokat lefektetni, ahogyan Oxfam (2018), Szesztay (2020) és Fournier-Sylvester (2013) is tanácsolják, ez ugyanis egy biztonsági hálóként szolgálhat a résztvevőknek, és segít a beszélgetéseket a medrükben tartani. Nyelvi kurzusoknál ezen kívül még érdemes a hallgatóknak olyan kifejezéseket is tanítani, amelyek segítségével tiszteletteljesen fogalmazhatják meg a véleményüket, majd az oktatónak strukturált beszélgetések keretein belül rávezetni őket a használatukra. A kurzust, melyen a hallgatók részt vettek, a fent említett alapelvek mentén terveztem meg: az első óra az ismerkedésről szólt, a kurzus céljainak megbeszéléséről, és a hallgatóknak lehetősége volt megszavazni, melyik megosztó témáról szóljon a kurzus. A második órán a hallgatók egy videó alapján arról beszéltek, mikor vitáztak legutóbb megosztó témáról, milyen hatások formálták eddig a világnézetüket, és mire érdemes odafigyelni egy megosztó témáról szóló beszélgetésnél. Ezek után megállapodtak egy jó vita jellemzőiben, majd közösen lefektették a részvételi szabályokat. A hallgatók felkészítése ezekre a komplex beszélgetésekre, valamint a kezdeti igyekezet a biztonságos légkör megteremtése érdekében a hallgatók elmondása alapján megtérült. A kutatás eredményei viszont emlékeztethetnek, hogy fontos észben tartani a csoportdinamikát is a komplex témákra irányuló órák megtervezésénél. Igaz, ahogy a résztvevők is megjegyezték, a csoportkohézió az idővel is változik, célszerű lehet olyan feladatokkal elősegíteni a csoport alakulását, melyeknek célja az egymásra való odafigyelés, egymás jobb megismerése és az empátia fejlesztése. Hasonló következtetésekre jutottak Gimenez et al. (2011) is. Az ő kutatásukban részt vevő hallgatóknak is szüksége volt a biztonságos környezet megteremtésére, de hangsúlyozták, hogy a kurzus elején még feszengve nyilvánultak meg a komplex témáról. Idővel, ahogy közelebb kerültek a hallgatók egymáshoz, jobbak lettek a beszélgetések, és meg merték kérdőjelezni egymás véleményét is.

Az oktató szerepét több ízben is hangsúlyozták a hallgatók, és ez összhangban van a szakmódszertani ajánlásokkal (Council of Europe, 2015; Oxfam, 2018; Tony Blair Institute for Global Change, 2017) és korábbi kutatási eredményekkel is (Wansink et al., 2023). A résztvevők által leírt ideális oktató nyitott, elfogadó, támogató, aktívan odafigyel arra, amit a hallgatók mondanak, és partnerként tekint a résztvevőkre, így hasonló tulajdonságokat soroltak fel, mint a szociális munkás hallgatók Holley és Steiner (2005) kutatásában. Leírásuk alapján az ideális oktatói szerep megegyezik a facilitátorok szerepkörével, melyet Griffin és Ouellet (2007) is előnyösnek tart megosztó témák megvitatásához. Ajánlásaik között szerepel, hogy az oktató ossza meg a kontrollt a hallgatókkal, és tanuló-központú technikákat alkalmazva dolgozza fel az órán a témákat. Ellenben, bármennyire is a diák van a középpontban, a hallgatóknak kulcsfontosságú azt érezniük, hogy a tanár végig kézben tartja a beszélgetést, és szükség esetén közbelép. A hallgatói válaszokból így egyértelművé válik, hogy nagy az oktató felelőssége ezeknél a beszélgetéseknél, és mind attitűdben, mind facilitációs technikákban ajánlott alkalmazkodni a hallgatói igényekhez, ezzel is elősegítve a véleménynyilvánításukat.

A hallgatók, csakúgy, mint a Wansink et al. (2023) kutatásában részt vevő diákok, kiemelt szerepet tulajdonítottak a véleményklímának is abban, mennyire szívesen osztják meg másokkal a gondolataikat. Összességében elmondható, hogy motiválóan hat rájuk, ha azt érzik, hogy a többiek is hasonló véleményen vannak, és mivel nem kell attól tartaniuk, hogy mások ellenkeznének velük, szívesebben kifejtik a véleményüket. Ez az eredmény azonban több okból is elgondolkodtató. Egyrészt kialakulhat a csoportgondolkodás jelensége (Janis, 1972), ami a kritikus gondolkodás és önálló vélemények feladásához vezethet. Az ilyen esetekben a tagok tudatosan kerülnek a konfliktusokat a csoport harmóniájának megőrzése érdekében (öncenzúra),

ami nem kedvez a megosztó témák őszinte megvitatásának és a különböző perspektívák megismerésének. Másrészt, felmerül a kérdés, hogy azoknak a hallgatóknak, akiknek esetleg teljesen különbözik a véleménye a csoport többségétől, mire lehet szüksége ahhoz, hogy ki merjék fejezni a gondolataikat és „szembeszálljanak” a csoportban uralkodó általános véleményrel, főleg, ha mindez tanórai keretek között történik. Ennek a kérdésnek a feltárására további kutatásokra lehet szükség.

Oktatóként viszont többféleképpen lehet segíteni azokat a hallgatókat is, akik alternatív véleményeket fogalmaznának meg a többséggel szemben (erről részletesebben később). A véleményklímával kapcsolatosan arra is utaltak a hallgatók, hogy a saját véleményük kifejezésénél fontos tényező számukra a tanár véleménye is. Ennek az eredménynek is érdekes pedagógiai implikációi vannak, és ahogyan Kubota (2014) is utalt rá, fontos szemponttá válik a tervezésnél átgondolni, hogy a tanár milyen nézőpontokat osszon meg a diákokkal, és nyíltan vállalja-e a saját véleményét. Az eredményekből az rajzolódik ki, hogy ha a tanár hasonló álláspontot képvisel a hallgatóival, az megkönnyíti a hallgatók számára a véleménykifejtést, ellenben ha nagyon markánsan képvisel egy szembenálló véleményt, azzal nagyon kellemetlen élményt okozhat a hallgatóknak, ami a hallgatók tanórai passzivitását eredményezheti. Érdeemes lenne körüljárni azt a kérdést is, hogy az utóbbinak akkor is fennáll-e a veszélye, ha megfelelő az osztálytermi környezet és megvalósul a partneri kapcsolat a hallgató és az oktatója között. Mindenesetre a nézőpontok kiegyensúlyozott reprezentációja érdekében célravezető lehet az Oxfam (2018) által publikált különböző szerepeket váltogatni, és az objektív facilitátor szerep mellett időnként felvenni az ördög ügyvédjének szerepét az uralkodó nézőpont megkérdőjelezésének céljából, hogy a hallgatók ténylegesen többféle nézőponttal találkozhassanak az órán.

A hallgatók témaválasztással kapcsolatos gondolatai alapján külön érdemes kitérni a háttértudás jelentőségére is. Az interjúk egyértelműen rávilágítottak arra, hogy a hallgatók akkor érzik komfortosnak a megosztó témákkal kapcsolatos beszélgetéseket, ha vannak saját tapasztalataik vagy megfelelő információik, tudásuk a témáról (hasonló eredményt tárt fel két korábbi esettanulmányunk is a témában, Divéki & Harangozó, 2024; Pereszlényi & Divéki, 2024). Bár ez az eredmény nem meglepő, mégis nagyon fontos implikációi vannak a tanulási folyamat tervezése céljából, hiszen a tanároknak először indokolt lehet olyan feladatokat adni a hallgatóknak, melynek segítségével jobban megismerkedhetnek a témákkal, bővíthetik a tudásukat és perspektívaikat azokkal kapcsolatban, még mielőtt osztálytermi keretek között beszélgetésekre kerülne sor. A tükrözött osztályterem módszere például célravezető lehet, hiszen lehetőséget ad az otthoni készülésre az óra témájával kapcsolatban, így maximalizálva a hallgatói aktivitást az órán.

Az interjúk holisztikus elemzéséből kiderült, hogy a hallgatók személyisége is befolyásolhatja azt, mennyire szívesen fejezik ki a véleményüket megosztó témákról. Ezen belül is megjelent az extrovertált és introvertált hallgatók közötti különbség, a megfelelési kényszer hatása és a fejlődő szemléletmód kedvező hatása a véleménynyilvánítási hajlandóságra. Igaz, sok kutatás nem irányult annak feltárására, hogy a személyiségjegyek befolyásolják-e a véleménynyilvánítási hajlandóságot, Wansink et al. (2023) többek közt azt is vizsgálták, hogy a hallgatók extrovertáltsága szerepet játszik-e ebben. Kutatásuk egyik konklúziója az volt, hogy a biztonságérzet, a véleményklíma és a tanár-diák kapcsolat sokkal fontosabb prediktornak bizonyult ebben. Bár további vizsgálatokra lenne szükség arra vonatkozóan, hogy a személyiségjegyek hogyan befolyásolják a hallgatókat, oktatóként hasznos tisztában lenni ezzel a szemponttal is, hiszen, ha a többi tényező teljesül is, ezekről egy oktató nehezen szerezhet tudomást pár hetes, esetleg hónapos ismeretség során.

A hallgatói véleménynyilvánítást ösztönző feladattípusok

Az interjúk során a résztvevők többsége jelentős szerepet tulajdonított a feladatnak a megosztó témákról szóló beszélgetésekre irányuló hajlandóságukkal kapcsolatban. Összességében a hallgatók azokat a feladatokat preferálták, ahol kisebb csoportban, esetleg párban dolgozhattak, és nem az egész csoport előtt kellett elmondaniuk a véleményüket. Egy korábbi esettanulmányunkban (Pereszlényi & Divéki, 2024) két egyetemi csoport bevonásával azt tártuk fel, hogy egy megosztó témákkal foglalkozó nyelvóra hogyan járulhat hozzá a hallgatók szociális és érzelmi készségeinek fejlesztéséhez. A két csoport hallgatóinak visszajelzéséből az derült ki, hogy hasonlóan jobban preferálták a kics csoportos beszélgetéseket. Ennek okai között az interjúalanyok említették a lámpalázat, de arra is kitértek, hogy kisebb csoportban több beszédidőhöz jutottak, és sokkal alaposabban körül tudták járni a témákat. Fontos megjegyezni, hogy mivel többnyire tanárjelöltekről van szó, célravezető lenne hozzászoktatni őket ahhoz, hogy több ember előtt beszéljenek a célnyelven. Ennek az eredménynek viszont fontos pedagógiai implikációi vannak, ugyanis bár a legtöbb vitatípus egész csoportos, a hallgatói aktivitás maximalizálása érdekében érdemes lehet kics csoportos vagy páros formátumokkal is kísérletezni, és fokozatosan bevezetni a nagycs csoportos formátumokat. Ilyen feladattípusok lehetnek a galéria (gallery walk), a rapid randi, a kics csoportos problémamegoldás és a piactér gyakorlat (Kagan, 2009). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy kerülni kell a nagycs csoportos beszélgetéseket és vitákat, de előfordulhat, hogy azért kisebb az aktivitás, mert egyes hallgatók nem érzik magukat elég komfortosan ahhoz, hogy véleményüket kifejtsek. A nagyobb vitákban való részvételi hajlandóságot fokozza az, ha a hallgatóknak lehetőségük nyílik felkészülni ezekre a beszélgetésekre (Szesztay, 2020). Így tehát hasznos úgy tervezni az órákat, hogy legyen bennük olyan elem, ahol a hallgatók egyedül vagy párban ötletelhetnek érvekről, ellenérvekről, használhatnak internetes forrásokat vagy a mesterséges intelligenciát érvek gyűjtésére, vagy az óra előtt házi feladatként készülhetnek érvekkel (tükrözött osztályterem módszer). A résztvevők elmondása alapján tovább serkentheti a részvételt, ha önként vehetnek részt a beszélgetésben, hiszen értékelték azokat a feladatokat, amikor maguk dönthették el, hogy elég erős gondolataik vannak-e a témáról ahhoz, hogy megosszák azokat másokkal (pl. a népszerű Jubilee vitában vagy az akvárium módszernél). Felmerülhet viszont a kérdés, hogyan motiválható részvételle az a hallgató, aki sosem érzi eléggé erősnek az érveit ahhoz, hogy megossza azokat másokkal. Érdemes lehet tehát ezeket a feladatokat kombinálni kötelező elemekkel (pl. mindenkinek egyszer le kell ülnie a feladat során), de olyan vitatípusokat is használni, ahol kötelező a véleménynyilvánítás (pl. véleményvonal). Legvégső esetben fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy nyelvóra lévén nem kötelező a saját álláspontjukat kifejteniük, de azért, hogy a jövőben ki tudják fejteni a saját gondolataikat idegen nyelven, gyakorolniuk kell a tiszteletteljes véleménykifejtést.

Külön érdemes szót ejteni a szerepjátékos feladatokról. A résztvevők az interjúk során utaltak arra, mennyire hasznosnak találták az ilyen típusú feladatokat a megosztó témák megközelítéséhez. Bár az osztálytermi kutatás visszajelzései alapján voltak olyan hallgatók, akiket dühített, hogy egy olyan szereplőnek a bőrébe kellett bújniuk, akivel nem értettek egyet (Pereszlényi & Divéki, 2024), ennek ellenére az interjúalanyok közül páran kifejezetten örültek annak, hogy egy másik nézőponttal ismerkedhettek meg. Elmondásaik alapján ez segített az empátiájuk és a kritikai gondolkodásuk fejlesztésében is. A hallgatók által leginkább kedvelt szerepjáték a tanórakon az abortusz témakörével foglalkozott, ami különösen meglepő volt a téma szenzitív mivolta miatt. Az interjúkból kiderül azonban, hogy a hallgatók megértették a feladat célját, és reflektáltak is arra, hogy mennyire tetszett nekik ez a módszer, hiszen eltávolította őket a saját nézőpontjuktól azáltal, hogy egy másik személy nézőpontjából

kellett érvelniük. Az ilyen típusú feladatok különösen hasznosak lehetnek azoknak a hallgatóknak, akik nem teljesen biztosak a véleményükben, hiszen nincsenek rákényszerítve arra, hogy a saját nézőpontjukat osszák meg, csak meg kell oldaniuk a feladatot.

Konklúzió

A kutatás eredményei megerősítették, hogy a kutatásban részt vevő anglisztika szakos és angolnyelv-tanár szakos hallgatók megosztó témákról való véleménykifejtését jelentősen befolyásolja az osztálytermi környezet, a csoporttársakkal való kapcsolat, a tanár szerepe, a véleményklíma, a feladatok jellege és az előzetes tudásuk a témával kapcsolatban. Az eredmények rámutattak arra, hogy a biztonságos, elfogadó légkör kialakítása alapvető fontosságú, amelyben a tanár facilitátorként elősegíti és irányítja a beszélgetéseket, de a hallgatók is aktív felelősséggel bírnak. Az olyan interaktív feladatok, amelyek strukturált kereteket biztosítanak és lehetőséget adnak különböző perspektívák megismerésére (így pl. a szerepjátékok és viták), hatékonyan segítik a hallgatók aktív részvételét a nehéz beszélgetésekben.

A kutatás egyik legfontosabb tanulsága, hogy a részt vevő hallgatók általában szívesebben osztják meg véleményüket, ha azt érzik, hogy a csoport többsége hasonló nézeteket vall. Ezért a jövőbeli kurzusok tervezésénél kiemelt figyelmet érdemes fordítani arra, hogy minden hallgató komfortosan érezze magát véleménye kifejezésében, függetlenül attól, hogy az illeszkedik-e a csoportnormához. Célravezető lehet ezért olyan feladatokkal indítani a kurzusokat, amelyet rámutatnak a vélemények sokszínűségének értékére, és elősegítik a hallgatók empátiájának a fejlesztését. A kutatás rámutatott arra is, hogy az oktatói attitűd és kommunikáció jelentős hatással van a hallgatói aktivitásra. Egy nyitott, elfogadó, hallgatóközpontú tanári megközelítés segítheti a hallgatókat abban, hogy nagyobb bátorsággal osszák meg gondolataikat. Ugyanakkor az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanár markáns véleménykifejezése befolyásolhatja a hallgatók hozzáállását, éppen ezért fontos, hogy a tanár reflektáljon saját kommunikációs stratégiáira és oktatói szerepére.

Bár a kutatás értékes betekintést nyújtott a hallgatói véleménykifejtés és a tanórai környezet összefüggéseibe, bizonyos korlátok befolyásolhatják az eredmények értelmezését. Elsőként fontos megemlíteni, hogy a szerző több szerepben is szerepelt a kutatási projektben: oktatóként, adatfelvevőként és elemzőként egyaránt. Bár a több szerepnek voltak előnyei a kutatási projekt során – így az adatközlők gyors elérése, egy megosztó témákkal foglalkozó kurzus alapos ismerete és jó kapcsolat az adatközlőkkel – nem szabad elfeledkezni arról a tényről, hogy ez az összetett szerep bizonyos elfogultsággal is járhat. Egy másik limitáció a minta mérete és összetétele, mivel a vizsgálat egy adott intézmény hallgatóira korlátozódott, így az eredmények eltérhetnek más kontextusokban. Továbbá a kutatás időbeli korlátai miatt nem volt lehetőség hosszú távú hatások vizsgálatára, így jövőbeli kutatásokban érdemes lenne longitudinális megközelítést alkalmazni a hallgatói attitűdök mélyebb megértése érdekében. Ennek részeként hasznos lenne feltérképezni, hogy a tanárszakos hallgatók a bemutatott feladatok közül melyeket alkalmazzák a pedagógiai gyakorlatukban. A jövőbeli kutatások szempontjából érdemes lenne azt is tovább vizsgálni, hogy milyen stratégiákkal lehet támogatni azokat a hallgatókat, akiknek a véleménye eltér a csoport többségétől, illetve, hogy bizonyos személyiségjegyek hogyan befolyásolják a hallgatói részvételt megosztó témákról szóló beszélgetésekben. Ezen kívül célszerű lenne kvantitatív adatgyűjtési módszerek segítségével egy nagyobb mintán is megvizsgálni, hogy a kutatásban azonosított tényezők hogyan befolyásolják a hallgatók részvételét nehéz beszélgetésekben.

A jelen tanulmány eredményei hasznos iránymutatást adhatnak nyelvoktatással foglalkozó szakembereknek és egyetemi oktatóknak, akik olyan környezetet szeretnének kialakítani a tanóráikon vagy kurzusaikon, amely elősegíti a reflektív és aktív hallgatói részvételt a megosztó témákról szóló beszélgetésekben.

Köszönetnyilvánítás

A kulturális és innovációs minisztérium EKÖP-24 kódszámú egyetemi kiválósági ösztöndíj programjának a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Bayraktar Balkir, N. (2021). Uncovering EFL learners' perspectives on a course integrating global issues and language learning. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(1), 117–132.
- Bigelow, B., & Peterson, B. (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Rethinking Schools Press.
- Biró-Nagy, A., & Szabó, A. (2021). *Magyar fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Boler, M. (2004). Teaching for hope: The ethics of shattering world views. In D. Liston & J. Garrison (Eds.), *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice* (pp. 114–129). RoutledgeFalmer.
- Boostrom, R. (1998). Safe spaces: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>
- Chen, P. (2024). Connecting through controversy: Disagreement as respect. *Journal of Educational Controversy*, 16(1). <https://cedar.wvu.edu/jec/vol16/iss1/5>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2023). *Education strategy 2024-2030: 26th session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education*. <https://rm.coe.int/education-strategy-2024-2030-26th-session-council-of-europe-standing-c/1680abee81>
- Dancs, K., & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.363>
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F., & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 37–57. <https://doi.org/10.1177/1746197922111454>
- Divéki, R. (2018). Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study. *WOPALP*, 12, 27–54. <https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.27.54>
- Divéki, R. (2024). *Developing global competence in the Hungarian EFL classroom*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789636640132>
- Divéki, R., & Harangozó, L. (2024). Hungarian EFL students' perspectives on global competence development in a thematic language course. *GILE Journal of Skills Development*, 4(2), 55–70. <https://doi.org/10.52398/gjds.2024.v4.i2.pp55-70>
- Divéki, R., & Pereszélyi, A. (2021). Materials design for using literature to nurture global citizens in the EFL classroom. In J. Szadovska, I. Illés, Zs. Soproni, & Á. Farkas (Eds.), *Engaged – Spotlight on learning* (pp. 68–91). IATEFL Hungary.
- European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL). (n.d.). *ECT Test Topics*. Retrieved September 18, 2025. <https://eclexam.eu/topics/>

- Evripidou, D., & Çavuşoğlu, Ç. (2014). English language teachers' attitudes towards the incorporation of gay- and lesbian related topics in the classroom: A case of Greek Cypriot EFL teachers. *Sexuality Research and Social Policy*, 12(1), 70–80. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-014-0176-3>
- Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*, 16(3), 1–7. <https://collegequarterly.ca/2013-vol16-num03-summer/fournier-sylvester.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Books.
- Gimenez, T., Fogaça, F., & Metliss, M. (2011). Global issues in an advanced conversation class: Language and politics in ELT. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 50–60.
- Global Education Network Europe (GENE). (2022). *The European declaration on global education to 2050*. GENE.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54(3), 274–283. <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.274>
- Griffin, P., & Ouellett, M. L. (2007). Facilitating social justice education courses. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 89–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940822-13>
- Hashimoto, T., & Kashimura, Y. (2024). University students' perceptions of enjoyment in participating in constructive controversy. In B. Lacy, R. P. Lege, & P. Ferguson (Eds.), *Growth mindset in language education* (pp. 314–319). JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2023-36>
- Haynes, L. (2009). Empowering or force-feeding? Raising controversial issues in a Japanese EFL classroom. *Journal of Engaged Pedagogy*, 8(1), 14–25.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257–261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49–64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>
- Hubolt, S. B., Lawall, K., & Tilley, J. (2024). The polarizing effect of partisan echo chambers. *American Political Science Review*, 118(3), 1464–1479. <https://doi.org/10.1017/S0003055423001211>
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin.
- Kagan, S. (2009). *Cooperative learning*. Hawker Brownlow Education.
- Kubota, R. (2014). “We must look at both sides” – But a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(4), 225–251. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.968071>
- Lightbown, P. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford University Press.
- Liu, M. H., Chang, T. T., & Chung, M. L. (2025). Does open classroom climate uniformly benefit students' civic outcomes? The moderating role of students' perceptions of teacher-student relationships. *Social Psychology of Education*, 28(3), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09975-3>
- Magna Charta Observatory. (2020). *Magna Charta Universitatum 2020*. <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>
- Martínez-Alba, G., & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, 14(4), 1–12. <https://doi.org/10.1002/tesj.735>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Falmer Press/Taylor & Francis.
- Nelson, C. D. (2015). LGBT content: Why teachers fear it, why learners like it. *Language Issues*, 26(1), 6–12.

- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teacher's College Press.
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Oktatási Hivatal. (2024). *Élő idegen nyelv: Részletes érettségi követelmény*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf
- Oxfam. (2018). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam.
- 5/2020. (1.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020). *Magyar Közlöny*, 2020(17), 290–446. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.
- Pereszlényi, A., & Divéki, R. (2024). I felt “safe and heard”: Nurturing English majors’ social-emotional skills through the discussion of controversial issues in the Hungarian university context. *Anglica: An International Journal of English Studies*, 33(1), 151–177. <https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.08>
- Ranalli, C., & Malcom, F. (2023). What’s so bad about echo chambers? *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 1–43. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2023.2174590>
- Reynolds, H. M., Silvernell, D., & Mercer, F. (2020). Teaching in an era of political divisiveness: An exploration of strategies for discussing controversial issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 205–212. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1762063>
- Sallay, V., & Martos, T. (2018). A grounded theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1–2), 11–28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>
- Sampedro, R., & Hillyard, S. (2004). *Resource books for teachers: Global issues*. Oxford University Press.
- Schiller, E., Dorner, H., & Antesberger, K. (2024). A felsőoktatás szerepe az aktív idősödés támogatásában: Integrációs tanulás során szerzett tapasztalat vizsgálata időskorúak és felsőoktatási hallgatók esetében. *Magyar Pedagógia*, 124(1), 49–67. <https://doi.org/10.14232/mped.2024.1.49>
- Starkey, H. (2005). Language teaching for democratic citizenship. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and language learning: International perspectives* (pp. 23–40). Trentham Books.
- Szesztay, M. (2020). *Talking to learn – Learning to talk: Group dialogue in education*. Versatile.
- Tekin, M. (2011). Discussing the unspeakable: A study on the use of taboo topics in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 80–110.
- Thornbury, S. (1991). Window-dressing vs cross-dressing in the EFL subculture. *Folio*, 5(2), 15–17.
- Tony Blair Institute for Global Change. (2017). *Difficult dialogue in the classroom: Guidance and activities to give teachers the skills to manage difficult dialogue*. Tony Blair Institute for Global Change.
- UNESCO. (2016). *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>
- UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=3
- Wansink, B. G. J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students’ safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>
- Weeden, K., & Bright, D. (2020). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: Citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47, 149–166. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>

- Yoshihara, S. (2013). Learning and teaching gender and sexuality issues in the EFL classroom: Where students and teachers stand. *The Language Teacher*, 37(5), 8–11.
<https://doi.org/10.37546/JALTTLT37.5-2>
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. The University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226456485.001.0001>

ABSTRACT


NAVIGATING CONTROVERSIAL ISSUES IN UNIVERSITY ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) CLASSES: STUDENT VOICES AND TEACHER STRATEGIES

Rita Divéki

Keywords: language education, controversial issues, critical thinking, interview study, global citizenship education

In this era of global interconnectedness and unpredictability, education must equip students to become engaged, globally competent citizens, who can navigate complex controversial problems, such as migration, climate change, wars, polarisation, racism and extremism. As the global lingua franca, English is increasingly used to address topics of a contentious nature. English as a foreign language (EFL) teachers have a unique opportunity and responsibility to create a safe environment to effectively nurture their students' social-emotional and critical thinking skills. By incorporating debates and discussions on controversial topics in their classes, teachers can enable their students to develop their language, citizenship, and social-emotional skills simultaneously. The paper aims to explore English as a foreign language students and teacher trainees' views on controversial discussions in their university classes and reveal the factors enabling them to express their views on contentious topics. Using semi-structured interviews, 20 students attending the author's language development courses centred around controversial issues were asked about their experiences, their willingness to participate in discussions on controversial issues, and the aspects influencing their contribution. The findings reveal that while participants unanimously value discussing controversial topics, their engagement and willingness to express their views varies based on these key factors: classroom relationships and the environment, rapport with their teachers, the opinion climate, instructional design and their background knowledge about the topic. The results suggest specific strategies for both pre-service teacher training programmes and in-service professional development, particularly in developing safe discussion frameworks and selecting appropriate pedagogical approaches for controversial topics.

Magyar Pedagógia, 125(2). 109–132. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.2.109>

Divéki Rita:  <https://orcid.org/0000-0002-9342-7219>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
diveki.rita@btk.elte.hu