

Angol szakos egyetemisták szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése megosztó témákon keresztül

A szociális és érzelmi tanulás készségei hozzájárulnak az egyén egészségéhez, társas kapcsolatainak minőségéhez és szakmai teljesítményéhez, és felvértezik, hogy könnyebben megküzdjön a modern élet kihívásaival. A tanulmány anglisztika és angoltanár szakos hallgatók körében vizsgálta, hogy miként fejleszthetőek a szociális és érzelmi készségek egy nyelvi szeminárium keretein belül, ahol a hallgatók hetente megosztó témákat dolgoztak fel. Az eredmények rámutatnak arra, hogy fontos lenne a tanárképzésben is hangsúlyt fektetni a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére, és tudatosítani a hallgatókban a téma fontosságát.

Bevezetés

A jelenlegi problémák, amelyekkel a mindennapi életünkben szembesülünk (úgy- mint a Covid-19 világjárvány, háborúk, a mesterséges intelligencia hirtelen tér- nyerése), sokunkat új kihívások elé állítanak. Az idegen helyzetek megoldásához olyan megküzdési stratégiákra és eszközökre van szükségünk, amelyek sokunk számára ismeretlenek. Az olyan készségek, mint hogyan értelmezzük és kezeljük az érzelmeinket, hogyan viszonyulunk másokhoz, hogyan oldjuk meg a konfliktusokat, egyre fontosabbá válnak a mindennapi életünkben, és segítenek abban, hogy az említett kihívásokkal sikeresen megküzdjünk. Ebből kifolyólag kiemelkedően fontossá vált, hogy a tanárok foglalkozzanak az aktuális helyi társadalmi és globális eseményekkel a tanórákon, illetve támogassák diákjaik mentális és érzelmi jóllétét (Pentón Herrera, 2020). Az egyik lehetőség a *szociális és érzelmi tanulás* (*social and emotional learning*, SEL) integrálása a szaktárgyak órai anyagába. A SEL elősegíti, hogy a tanárok támogassák diákjaik jóllétét, fejlesszék különböző kompetenciáikat és megküzdési stratégiáikat, miközben az adott tananyagot tanítják (Elias, 2006; Mahoney és Weissberg, 2019; Pentón Herrera, 2024; Zins és Elias, 2007).

A SEL beépítése a tananyagba elengedhetetlennek tűnik a magyar köz- és felsőokta- tási kontextusban egyaránt. Bíró-Nagy és Szabó (2021) szerint elégedetlenség, konfor- mizmus, passzivitás és polarizáció jellemzi a magyar fiatalok attitűdjét és világképét. Továbbá egy, a magyar egyetemi hallgatók jóllétét vizsgáló tanulmány (Karner és mtsai, 2021) kimutatta, hogy a populáció nagy része mentális problémákkal küzd (pl. depressz- szió, szorongás, öngyilkossági gondolatok), és káros megküzdési stratégiákat alkalmaz a problémák kezelésére. Ezek a tendenciák meglehetősen aggasztóak, és egyértelműen azt mutatják, hogy változtatásokra van szükség, fontos felhívni a figyelmet a fiatalok

érzelmi világára iskolai keretek között. Ebben segíthet a SEL kompetenciák erősítése a tanórákon. A SEL beépítése a magyarországi tanárképzésbe szintén szükségszerű, hiszen a jövő pedagógusoknak szükségük van olyan készségekre, amelyek segítenek a tanítás során előforduló váratlan helyzetek és problémák kezelésében (Kasik és Gál, 2017). Ennek szükségességét tovább erősíti az, hogy „az intézményes nevelés egyik fontos feladata a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés jellemzőinek feltárása és fejlesztése” (Kasik, 2016. 159.), viszont ennek megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok megfelelő segítése és felkészítése.

Esettanulmányunkban egy olyan osztálytermi kutatást mutatunk be, amelyben a SEL készségek fejlesztését vizsgáltuk az angol mint idegen nyelv órán. Vizsgálatunkban két anglisztika alapszakos és tanár szakos hallgatókból álló csoport vett részt. A féléves kurzus során a csoportok különböző megosztó témákat beszéltek meg, mutattak be prezentációkban és egy podcastfelvételben. A vizsgálat célja a hallgatók megosztó témákról és a SEL-készségekről alkotott véleményének felmérése és annak vizsgálata, hogy ezen készségek hogyan fejleszthetőek az angol mint idegen nyelv órán.

Szakirodalmi áttekintés

A CASEL keretrendszer

Az utóbbi évtizedekben növekvő érdeklődés figyelhető meg a szociális és érzelmi tanulás iránt (Weissberg, 2015), ennek ellenére nehéz pontosan meghatározni, mit értünk alatta. A SEL egy komplex fogalom, amely magában foglalja mindazokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek elősegítik többek között az egyén személyes fejlődését, érzelmi sikeres kezelését, a társakkal való kapcsolatok kialakítását és fenntartását (CASEL, 2025; Zsolnai és mtsai, 2015). A fogalom pontosabb meghatározását egy amerikai szervezet, a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) munkatársai által készített modell teszi lehetővé.

Amint az 1. ábra mutatja, a modell a szociális és érzelmi tanulás öt komponensét különbözteti meg.



1. ábra. A szociális és érzelmi tanulás modellje a CASEL keretrendszer alapján.
(CASEL, 2025 alapján)

A megfelelő *önismeret* (1) segítségével az egyén felismeri, majd megérti saját érzelmeit és gondolatait, illetve ezek hatásait a saját viselkedésére különböző kontextusokban. Például az *önismeret* által az egyén képes érzelmeinek és gondolatainak összekapcsolására, ismeri erősségeit és korlátait. Az *önmenedzselés* (2) képességével az egyén képes érzelmei és gondolatai szabályozására különböző élethelyzetekben. Az *önmenedzselés* magában foglalja az impulzusok kezelését, a sikeres stresszkezelést, a felelősségvállalást és célok kitűzését. A *felelős döntéshozatal* (3) olyan ismereteket és készségeket jelöl, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén konstruktív döntéseket hozzon, figyelembe véve különböző etikai és társadalmi normákat. A *felelős döntéshozatal* képességével az egyén megérti, értelmezni és értékelni tudja ezen döntések következményeit. A *társas készségek* (4) birtokában az egyén képes egészséges és támogató társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására. Ezen készségekhez tartoznak például a kommunikációs készségek, a konfliktuskezeléssel és a problémamegoldással kapcsolatos készségek. Végezetül, a *szociális tudatosság* (5) képessége lehetővé teszi, hogy az egyén megismerje, megértse és elfogadja különböző kulturális, szociális háttérrel rendelkező, illetve különböző élethelyzetekben lévő embertársait. A *szociális tudatosság* segítségével az egyén képes az empátiára, a különböző szemléletmódok megértésére és a társadalmi normák felismerésére. Amint látható, a CASEL modellben (CASEL, 2025) feltüntetett kompetenciák elsajátítása rendkívül fontos ahhoz, hogy az egyén sikeres legyen tanulmányaiban és mindennapi életében (Weissberg és mtsai, 2015). Ezen kompetenciák hatást gyakorolnak az egyén attitűdjére, a társas kapcsolataira és a tanulmányi eredményeire (Sklad és mtsai, 2012; Weissberg és mtsai, 2015). A CASEL modell (CASEL, 2025) arra is felhívja a figyelmet, hogy mindezen képességek nemcsak az tantermekben, hanem egyéb kontextusokban is fejleszthetők. A kontextusok közé tartozik az iskola, a család vagy gondozók, és a közösségek, amelyekhez az egyén tartozik.

Szociális és érzelmi tanulás az angolórán

Ugyan a CASEL modell (CASEL, 2025) felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális és érzelmi tanulás több kontextusban is fejleszthető, az iskolai környezet fontossága vitathatatlan. Az iskola egyik feladata a tanulók gyakorlati életre nevelése és felkészítése (Magyarország Kormánya, 2020). A gyakorlati élet azonban sokat változott az utóbbi években: a mostani generációknak sokkal összetettebb kihívásokkal kell szembenéznük és megbirkózniuk, mint elődeiknek (Mesibov és Drmacich, 2022; Zins és Elias, 2007), ehhez pedig új kompetenciákra van szükségük. A SEL-programok ezeket a kompetenciákat igyekeznek beépíteni az oktatásba.

A SEL beépítése a tantermi folyamatokba tantárgytól függetlenül indokolt, azonban fontos kiemelni ezen kompetenciák és a(z) idegen nyelvi órák közötti kapcsolatot. Egyrészt ahhoz, hogy az egyén hatékonyan kifejezze az érzelmeit, nyelvre, illetve a megfelelő szókincsre van szüksége. Amennyiben az egyén birtokában van a szükséges nyelvi tudásnak, nemcsak ki tudja fejezni az érzelmeit, hanem képes megérteni, értelmezni és kezelni is azokat (Pentón Herrera, 2020). Másrészt az idegen nyelvi órák témakörei számos aktuális témát tartalmaznak, amelyek relevánsak a magyar kontextusban is (például globális felmelegedés, környezetvédelem, nemi egyenlőtlenség). A 2020-as NAT-hoz tartozó, a 9–12. évfolyam számára kidolgozott angol mint első idegen nyelv kerettantervét megvizsgálva számos aktuális és a mindennapokhoz szervesen kapcsolódó témakört találunk, úgymint: környezet és természet (pl. természetvédelem, állatvédelem); utazás (pl. kulturális különbségek, a turizmus hatásai); interkulturális ismeretek (pl. különböző szokások, tradíciók); aktuális témák (Oktatási Hivatal, 2024). Ezek a témák kiváló lehetőséget nyújtanak a CASEL modell által ismertetett készségek fejlesztésére és az ahhoz

kapcsolódó ismeretek bővítésére. Például, ha a természetvédelem kapcsán a nyelvtanulók projektmunka keretében egy akcióttervet dolgoznak ki csoportokban, a feladat a nyelvi készségek fejlesztésén túl lehetőséget ad arra, hogy fejlesszék a kommunikációs készségeiket (*társas viselkedés*), kifejezzék és szabályozzák érzelmeiket (*önismeret és önmenedzselés*), elfogadják és megértsék társaik érzelmeit (*szociális tudatosság*), illetve döntéseket hozzanak (*felelős döntéshozatal*).

Ugyanakkor a szociális és érzelmi tanulás fejlesztése az angol mint idegen nyelvi tanórán témájában kevés empirikus kutatást találunk. Az egyik kivétel egy Hongkongban végzett kérdőíves vizsgálat, amelyben angol mint idegen nyelvet tanuló középiskolás diákok vettek részt (320 fő) (Bai és mtsai, 2021). Egy másik, osztálytermi kutatás pedig az Amerikai Egyesült Államokban tanuló, latin-amerikai gyökerekkel rendelkező középiskolás tanulók (24 fő) bevonásával készült (Pentón Herrera, 2023). A kutatók fontos felismeréseket fogalmaztak meg, kutatásaik eredményei így nagyban segítik a SEL-kompetenciák tantermi közegben történő fejlesztését. Fontos kiemelni, hogy az egyes SEL-kompetenciák nem önmagukban léteznek, hanem összefüggnek egymással, ily módon a kompetenciák együttes hatást gyakorolnak a diákok tanulási eredményeire (Bai és mtsai, 2021). A kutatások eredményei a SEL és az érzelmek közötti szoros kapcsolatot is alátámasztották. Pentón Herrera (2023) kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a szociális és érzelmi tanulást elősegítő feladatok a pozitív érzelmeik kialakulásában játszanak jelentős szerepet, illetve nagy hatást gyakorolnak a diákok jóllétére. A pozitív érzelmeiket tekintve leginkább a hovatartozás, a csoporthoz tartozás érzései járultak hozzá a diákok jóllétéhez (Pentón Herrera, 2023). Kiemelendő, hogy a pozitív érzelmeik megerősítése sokat segít abban, hogy a diákok kezelni tudják a negatív érzelmeiket (Pentón Herrera, 2023).

A Pentón Herrera (2023) tanulmányában bemutatott angol tantermi példa arra is rámutat, hogy a különböző SEL-feladatok beépíthetők az idegen nyelvi órákba. Mivel a diákok minden feladatban aktívan használják az idegen nyelvet, a feladatok az idegen nyelvi kompetenciát is fejlesztik a gyakorlati élethez elengedhetetlen készségek mellett (O'Brian és mtsai, 2024; Pentón Herrera, 2024; Rutledge és Manegre, 2024).

Megosztó témák a szociális és érzelmi készségek fejlesztéséért

A megosztó témák integrálása az angol mint idegen nyelv órákba egyre inkább előtérbe került, annak ellenére, hogy ezek a témák összetettek, és konfliktust okozhatnak a diákok között. Az Európai Tanács definíciója szerint azokat a témákat nevezzük megosztónak, melyek „erős érzelmeiket keltenek és megosztják a véleményeket a közösségen vagy társadalmon belül” (Council of Europe, 2020. 7.). Ezek a témák gyakran annyira komplexek és szenzitívek, hogy a tankönyvek sem igen foglalkoznak velük (Gray, 2000), és sok tanár kerüli ezeket az óráin, félve az esetleges konfliktusoktól és kiszámíthatatlan helyzetektől (Divéki, 2018; Yoshihara, 2013). Ennek ellenére, empirikus kutatások is alátámasztják, hogy a diákok általában értékelik a megosztó kérdések beemelését a nyelvórákba, és ha aktuális és releváns anyagokon keresztül foglalkozhatnak valós problémákkal (pl. rasszizmus, emberi jogok, klímaváltozás), az gazdagítja a tanulási élményüket és színesíti a világnézetüket (Divéki, 2024; Divéki, 2025; Divéki és Pereszlényi, 2021; Nelson, 2015; Zare és Othman, 2015).

A megosztó témák tanórákon való feldolgozásának jelentős pedagógiai előnyei vannak, és ezek egybeesnek a szociális és érzelmi tanulás céljaival. Egyrészt ezek a témák relevánsak a diákok életében, és amennyiben lehetőséget biztosítunk arra, hogy megbeszéljék ezeket a fontos kérdéseket egy olyan környezetben, ahol más nézőpontokkal is találkozhatnak, azzal hatékonyan készíthetjük fel őket a modern társadalmunk

összetettségéből adódó kihívásokra (Oxfam, 2018). Másrészt a megosztó témák megtárgyalása javíthatja a szociális készségeket, beleértve az együttműködést, kommunikációt és konfliktuskezelést (Martínez-Alba és Pentón Herrera 2023), mindezt egy idegen nyelven. Továbbá a megosztó témák feldolgozása a tanórán fejleszti a tanulók demokratikus gondolkodását is: ahhoz, hogy a diákok aktív állampolgárrá váljanak, fontos, hogy képesek legyenek udvariasan, higgadtan (ld. *önmenedzselés*) és konstruktívan vitázni megosztó kérdésekről (ld. *társas készségek*), saját elfogultságuk (ld. *önismeret*) és mások nézőpontjának figyelembevételével (ld. *szociális tudatosság*), hogy majd egy nap tudatos és megalapozott döntéseket hozhassanak közügyekről (ld. *felelős döntéshozatal*). Bár számos kihívás is rejlik a megosztó témák tanórai feldolgozásában (pl. a tanári elfogultság kezelése, konfliktuskezelés), a szakértők egyetértenek abban, hogy megfelelő tájékozottsággal, módszertani felkészültséggel és kiegyensúlyozott megközelítéssel a megosztó témák hatékonyan beépíthetők az angolórákba (Hiwari és mtsai, 2024; Pentón Herrera, 2020; Pentón Herrera és Martínez-Alba, 2022).

A megosztó témák tanórákon való feldolgozásának jelentős pedagógiai előnyei vannak, és ezek egybecsengenek a szociális és érzelmi tanulás céljaival. Egyrészt ezek a témák relevánsak a diákok életében, és amennyiben lehetőséget biztosítunk arra, hogy megbeszéljék ezeket a fontos kérdéseket egy olyan környezetben, ahol más nézőpontokkal is találkozhatnak, azzal hatékonyan készíthetjük fel őket a modern társadalmunk összetettségéből adódó kihívásokra. Másrészt a megosztó témák megtárgyalása javíthatja a szociális készségeket, beleértve az együttműködést, kommunikációt és konfliktuskezelést, mindezt egy idegen nyelven.

Szociális és érzelmi tanulás a magyar kontextusban

A CASEL keretrendszer az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki, a legtöbb SEL-program az amerikai iskolákban indul, ami jól mutatja, hogy az USA-ban a legnagyobb az érdeklődés a szociális és érzelmi tanulás iránt (Winkler és Zsolnai, 2022). Ugyanakkor számos eltérő fókuszú SEL-program valósult meg európai országokban is (Winkler és Zsolnai, 2022; Zsolnai és mtsai, 2015). A magyar kontextust tekintve ugyan a SEL-programok és a kompetenciákkal kapcsolatos vizsgálatok még nem elterjedtek, találunk példákat a szociális és érzelmi tanulást fókuszba állító tanulmányokra (Hegedűs, 2019).

A tanulmányok felhívják a figyelmet a szociális és érzelmi tanulás fontosságára, illetve reflektálnak annak gyakorlati megvalósítására (Winkler és Zsolnai, 2022; Zsolnai és mtsai, 2015). Számos példát találunk kísérleti jellegű SEL-programokra, amelyek egyes SEL-kompetenciák fejlesztésével foglalkoznak (Zsolnai és mtsai, 2015). Azonban „[n]emzetközi összehasonlításban Magyarország nem tartozik azon országok közé, ahol a szociális és érzelmi tanulást az egyik legfontosabb képzési célként határozzák meg az iskola számára” (Zsolnai és mtsai, 2015. 66.). Ennek egyik oka az, hogy a magyar közoktatás elsősorban a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Zsolnai és mtsai, 2015). Emellett további problémát okoz számos európai országban – beleértve Magyarországot is –, hogy a szociális és érzelmi tanulás intézményes keretek között történő megvalósítása még nem kellőképpen kidolgozott, és nem egyformán hangsúlyos

(Cefai és mtsai, 2018), annak ellenére, hogy találunk példákat kidolgozott, a szociális készségeket fókuszba állító módszertanra (Sütőné Koczka, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). A gyakorlati feladatok elérhetőek a pedagógusok számára, azonban használatuk esetleges. Éppen ezért ezen módszertanok, illetve SEL-programok beépítése a magyarországi tanárképzésbe időszerű és szükséges. A feladat fontosságát jól bizonyítja Kasik és Gál (2017) tanulmánya, melynek célja általános iskolai és középiskolai tanárok interperszonális problémákra adott válaszainak vizsgálata volt. A kutatásban részt vevő pedagógusok többsége nem megfelelően reagált a felbukkanó problémákra és nem megfelelően kezelte ezeket a helyzeteket (Kasik és Gál, 2017). A pedagógusképzésbe beépített segítő program – mint például egy kidolgozott SEL-program – hozzájárulna ahhoz, hogy a tanárok felkészültek legyenek, és sikeresen kezeljék az osztálytermi váratlan helyzeteket és kihívásokat.

Néhány tanulmány vizsgálta bizonyos SEL-készségek fejlesztését a magyar kontextusban angolórákon (Divéki, 2024; Divéki, 2025; Divéki és Pereszlényi 2021; Pereszlényi, 2022; Pereszlényi és Divéki, 2024; Huszákné Vendégh, 2023; Schüsler, 2024; 2025), viszont olyan empirikus kutatást nem találtunk, amely a teljes CASEL modell (CASEL, 2025) magyar tantermekben való megvalósítását elemzi. Ezért kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy a teljes CASEL modellt (CASEL, 2025) beemeljük az angol nyelvi óráinkba. Esettanulmányunkat egy magyar egyetemen végeztük másodéves anglisztika alapszakos és angoltanár szakos tanulók bevonásával. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a hallgatók és az oktatók benyomásait és véleményét egy, a SEL-alapelveken alapuló nyelvi készségfejlesztés kurzusról.

Módszerek

Célok és kutatási kérdések

Tanulmányunk egy feltáró empirikus vizsgálat, amely vegyes módszerekkel végzett osztálytermi kutatásként kategorizálható (Dörnyei, 2007). Kutatásunkban mind kvantitatív (Likert-skálás visszajelző kérdőív), mind kvalitatív (év végi visszajelző lap, podcast) adatgyűjtési módszereket alkalmaztunk. Az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a nyelvfejlesztés szemináriumokon folytatott megosztó beszélgetésekről?
2. Mit gondolnak a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a SEL-készségeik fejlődéséről a vizsgált nyelvfejlesztés szeminárium kontextusában?
3. Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő másodéves angol és angoltanár szakosok a vizsgált nyelvfejlesztés szemináriumra készített podcastfeladatról?

Kontextus és résztvevők

A vizsgálatot egy budapesti egyetemen végeztük anglisztika alapszakos és angoltanár szakos hallgatók bevonásával. A kutatás keretét egy másodéves tantárgy adta, amelynek célja a hallgatók nyelvi és nem nyelvi készségeinek (kritikus gondolkodás, interperszonális és intraperszonális készségek) fejlesztése. A tantárgy keretét a nyelvi készségfejlesztés adja, azonban a témáját és a tartalmát az adott oktató szabadon alakíthatja.

A kutatásban két hallgatói csoport vett részt. Az A csoportot (16 fő) jelen tanulmány első szerzője, a B csoportot (15 fő) a második szerző tanította. A kutatásban összesen 23 nő, 7 férfi és 1 nonbináris hallgató vett részt. A hallgatók nyelvi szintje középfok és felsőfok között volt. A két kurzus célját és vázát közösen dolgoztuk ki, viszont mivel

két különböző csoport vett részt a kutatásban, a két kurzus tananyaga nem egyezett meg teljes mértékben.

Mivel elsődleges célunk a hallgatók szociális és érzelmi tanulásának elősegítése volt, olyan fő témákat kerestünk, amelyek a CASEL keretrendszerben ismertetett területeket fejleszthetik, ugyanakkor a hallgatók életkorához és mindennapi életéhez közel állnak. A két kurzus óráin a csoportok egy-egy megosztó témát jártak körül feladatok és beszélgetések segítségével. A csoportok az oktatók által összeállított feladatlapok segítségével dolgozták fel a fő témát. A feladatok között megtalálhatóak voltak nyelvi készségfejlesztő feladatok és olyan feladatok, amelyek a hallgatók SEL-készségeit voltak hivatottak fejleszteni. Emellett a hallgatók párokban egy prezentációt is tartottak egy általuk választott témáról. A prezentációban tények és adatok segítségével bemutatták a témát, majd az előzőleg általuk megfogalmazott kérdések segítségével beszélgetést vezettek a csoportban.

Míg a két kurzus témakörei megegyeztek, az altémák különbözőek voltak, ugyanis az utóbbiakat a hallgatók javasolták. Az első órán a hallgatók témákat gyűjtöttek az egyes témakörökhöz kapcsolódóan, majd a közösen összeállított listából választottak olyan témákat, amelyeket később feldolgoztak az előadásukban és a podcastbeszélgetésükben. Az oktatók által meghatározott témakörök a mindennapi élethez kapcsolódtak, és annak számos aspektusát lefedték. Az altémákat tekintve mind az oktatók, mind a hallgatók által választott témák túlnyomó többsége megosztó volt. Fontos kiemelni, hogy a csoportok objektíven közelítettek a témákhoz, adatok és tények segítségével beszéltek meg a kapcsolódó kérdéseket. Emellett a sok páros és csoportos munka lehetőséget teremtett a személyes vélemények megosztására is. A választott témákat az *Eredmények* szekcióban található 1. táblázat részletezi.

Adatfelvétel

A kutatást megelőzően kutatásetikai kérelmet nyújtottunk be az intézmény Etikai Bizottságához. Az engedély kézhezvétele után 2023 szeptemberében kezdtük el az adatfelvételt, amely 2023 decemberéig tartott. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt. A feladatok részét képezték a kurzusok tananyagának, így teljesítésük nem rótt pluszterheket a hallgatókra. Az első órán tájékoztattuk a hallgatókat a kutatásról, választottunk a kérdéseikre, így lehetőségük volt átgondolni, hogy szeretnének-e részt venni a kutatásban, vagy csoportot váltanának. A csoportok tagjai aláírták a beleegyező nyilatkozatot a második órán, a kutatás kezdete előtt.

Kutatásunkban két fő kutatási eszközt alkalmaztunk. A hallgatói véleményeket két kérdőív segítségével mértük fel. A hallgatók egy anonim visszajelző lapon rögzítették véleményüket az egyes prezentációk és beszélgetések végén, emellett a kurzusok utolsó óráján egy kérdőívet töltöttek ki. A kurzuson készített produktumok (házi feladatok, podcast) kiegészítették a felvett adatokat.

A visszajelző lapok nyílt végű és ötponos Likert-skálán alapuló kérdéseket egyaránt tartalmaztak. A kérdések felmérték a hallgatók érzéseit és benyomásait, illetve azt is, hogy meglátásuk szerint mit tanultak, és mely SEL-készségeiket fejlesztették az egyes prezentációk és beszélgetések során. A visszajelző lapokat részben online, részben papírként töltötték ki, de mindkét esetben névtelenül, személyes adatot nem megadva.

A félév végi kérdőív lehetővé tette a hallgatók számára, hogy összefoglalják a félév végéig szerzett benyomásait, és véleményt formáljanak az órákról. A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy mely téma volt a legemlékezetesebb, a legfontosabb, mely SEL-készségeiket fejlesztették az órákon. A hallgatók kifejtették véleményüket a podcastfeladattal kapcsolatban is. A kérdőív és a visszajelző lapok kitöltése önkéntes volt.

Adatelemzés

A kutatás során gyűjtött adatokat többféleképpen dolgoztuk fel. A hallgatói visszajelző lapok és kérdőívek adatait egy Excel-táblázatban rögzítettük, majd SPSS 22 segítségével deskriptív elemzést futtattunk le. A minta kis létszáma és a kutatás jellege nem indokolta egy statisztikai program használatát, azonban az adatok hatékonyabban elemezhetőek és szemléletesebbek számok formájában, ezért döntöttünk a statisztikai elemzés mellett. A visszajelző lapok adatait átlagok és szórásértékek kiszámításával elemeztük, a szocio-emocionális készségek skáláit pedig a gyakoriságok kiválasztásával elemeztük. A kvalitatív adatokat tematikus tartalomelemzésnek vetettük alá.

Eredmények

A hallgatók véleménye a megosztó témákról folytatott beszélgetésekről

Hogy megértsük, hogyan vélekednek a hallgatók a megosztó témákról folytatott beszélgetésekről, a visszajelző lapokon megkérdeztük őket, mennyire élvezték az egyes vitákat egy 1-től 5-ig terjedő skálán (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben). A két csoport véleményét a 2. táblázat foglalja össze. Ugyan a két csoport főbb témakörei megegyeztek, a beszélgetések témái eltértek. Ez főként a hallgatók témaválasztásának volt köszönhető; az eltérő témaválasztás pedig kis mértékben eltérő eredményekhez vezetett. Ezért a kutatás eredményeinek bemutatásakor és elemzésekor különbséget teszünk az A és a B csoport között.

Amint az az 1. táblázatból látható, összességében a hallgatók magas átlagokat adtak a vitáknak. A *család* témájú vita kapta a legmagasabb értékelést, amit a kurzus végén kitöltött kérdőív is megerősített, ahol a legemlékezetesebb vitáról kérdeztük a csoportokat. Ez az eredmény meglepő lehet, mert a család egyszerre nagyon érzékeny és egyben gyakori téma, szinte minden tankönyvben megjelenik valamilyen formában. Az egyik magyarázat az lehet, hogy mindkét csoportban a választott megosztó kérdés vagy új megvilágításba helyezte a témát (monogámia vs. poligámia), vagy ismerősnek bizonyult a korosztály számára (otthonról való elköltözés), így a hallgatók relevánsnak és informatívnak találták a beszélgetéseket (Divéki, 2024, 2025; Nelson, 2015). Mindenesetre az 1. táblázatban látható magas átlagok alapján bátran állíthatjuk, hogy a kiválasztott témák megfeleltek a hallgatók érdeklődésének, ami szerencsés, hiszen aktívan részt vettek a témák kiválasztásában.

1. táblázat. A hallgatók véleménye a megosztó beszélgetésekről

témakör	A csoport			B csoport		
	téma	M	SD	téma	M	SD
<i>család</i>	1) Monogámia vs. poligámia 2) A válás hatása a gyerekekre	4,93	,27	Elköltözés a családi otthonból	4,92	,66
<i>emberi test</i>	1) Plasztikai műtétek 2) Abortusz 3) Káros a diétakultúra?	4,36	,81	Nemek közötti különbségek az étkezési zavarok kialakulásában	3,57	,85
<i>környezet</i>	1) Kinek a felelőssége a környezetvédelem?	4,20	,66	Újrahasznosítás Magyarországon	4,46	,52
	2) Állatok jogai			Állatkertek	3,88	,99
<i>média</i>	1) Szépségideál 2) Közösségi média és demokrácia 3) A közösségi média hatása a gyerekekre	4,70	,67			
<i>oktatás</i>	1) Szegregáció az iskolában 2) Legyen-e ingyenes az oktatás mindenkinek? 3) Legyen-e kötelező a házi feladat?	4,06	,51			
<i>sport</i>	1) Transznemű sportolók 2) Dopping 3) Kötelező testnevelésórák 4) Aktivizmus a sportolók körében	4,50	,51	Nemek közötti egyenlőtlenség a sportban: A fizetés	4,61	,51
<i>technológia</i>	1) Adatvédelem 2) A gyerekek képernyő-idejének szabályozása 3) Robotok az egészségügyben 4) Elveheti a mesterséges intelligencia a munkánkat?	4,67	,51	Technológia az oktatásban (mesterséges intelligencia)	4,70	,48
<i>táplálkozás</i>				Vegán vs. húsevő étrend	4,22	,66
<i>társadalom</i>	1) Nemi egyenlőség 2) LMBTQ családok 3) Gendersemleges mosdók 4) Beszéljünk az LMBTQ-témákról az iskolában?	4,25	1,04			
átlag		4,44	,75		4,18	1,13

Megkérdeztük a hallgatókat visszajelző kérdőíven és a kurzus végén kitöltött kérdőíven is, hogy mit szerettek és mit nem szerettek a vitákban. Sok esetben, ahogy már fentebb is kiemeltük, úgy érezték, hogy a „téma közel állt a szívükhöz” (#A12), vagy valamilyen módon releváns volt számukra:

„Tetszett, hogy ez egy olyan téma volt, amit mindenki átélt valamilyen módon, így mindenkinek volt véleménye (még ha nem is fejezte ki).” (#A4)

„Ez igazán az én témám volt, ma elememben voltam. Múlt héten nagyon izgatott voltam emiatt az óra miatt. Mind a feminizmus, mind az LGBTQ+ vitát nagyon élveztem.” (#A8)

„Izgatott voltam, hogy olyan témákról vitatkozhatunk, amelyek relevánsak számomra és a kortársaim számára.” (#B4)

„Tetszett, hogy választhattuk a témát, így mindenki olyan dologról beszélt, amit érdekesnek talált.” (#B5)

Ez az eredmény összhangban áll Divéki (2024, 2025) és Nelson (2015) empirikus eredményeivel, amelyek értelmében szellemileg és érzelmileg is lebilincselő lehet a hallgatók számára, ha olyan tartalmakkal foglalkoznak a tanórán, amelyet érdekesnek találnak, és ilyen esetekben motiváltabbnak érzik magukat, hogy részt vegyenek az idegen nyelvű beszélgetésekben (Oxfam, 2018). A hallgatók láthatólag értékelték, hogy új információkra tehettek szert egymástól, illetve azt, hogy a viták révén új nézőpontokkal találkozhattak. Megjegyezték, hogy a viták révén lehetőséget kaptak a látókörük szélesítésére, és olyan szempontokkal találkozhattak, amelyekre sosem gondoltak volna, ami szintén egybeesik Divéki (2024, 2025), Nelson (2015) és Tekin (2011) megállapításaival.

Érdekes módon néhány diák jobban élvezte az olyan vitákat, ahol voltak nézeteltérések („Tetszett, hogy különböző nézetek voltak a témáról, így nagyon érdekes viták lettek” [#A13]), míg mások élvezték, hogy egyetértettek társaikkal („Jó volt megvitatni a nézeteimet, mert hasonló véleményekkel találkoztam egy vitás témában” [#B7]).

A válaszok egy másik visszatérő témája a viták formátumával volt kapcsolatos. Több hallgató fenntartásait fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy véleményüknek a csoporttársaik előtt adjanak hangot. Így előnyben részesítették az olyan vitaformátumokat, amelyek kisebb csoportos munkát igényeltek (például egy gyorsrandi vitaformátumot, ahol változó párokban, egyénenként három perc alatt kellett rövid vitát folytatni, vagy a szerepjátékot, ahol négyes csoportokban kellett beszélgetni).

A hallgatók válaszaikban kiemelték a légkör és a csoport fontosságát. Hálásak voltak a „biztonságos környezetért” (#A11), illetve azért, hogy „mindenki tiszteletteljes volt” (#A16). Válaszaikból egyértelműen kiderül, hogy fontos volt számukra, hogy csoportként hogyan tudták ezeket a témákat megvitatni:

„Nagyon tetszett, ahogyan együtt gondolkodtunk kritikusan. Nagyon bátorító volt látni. Szeretek ilyen témákról beszélgetni a csoportunkkal.” (#A7)

Ez a pozitív vélemény két okból is érthető. Egyrészt, a szakirodalom alapján (Council of Europe, 2020; Tony Blair Institute for Global Change, 2017), az optimális környezet megteremtése a megosztó kérdések kezeléséhez rendkívül fontos – amint azt a jelen kutatásban részt vevő hallgatók is megerősítették. Másodszor, a szemeszter előrehaladtával a csoportdinamika kialakult és megerősödött, illetve az interperszonális kapcsolatok egyre fontosabbá váltak a csoport tagjainak számára.

A hallgatók említettek néhány negatív tényezőt is. Nyilvánvalóvá vált, hogy az irreleváns, nagyon ismeretlen vagy éppen klisés témák nem keltették fel az érdeklődésüket; előnyben részesítették azokat, amelyek új információkat tanítottak nekik, vagy új szempontokat tárgyaltak az ismerős kérdések kapcsán (Divéki, 2024; Nelson, 2015; Tekin, 2011). Néhány esetben azonban a hallgatók túl érzékenynek találták a témákat ahhoz, hogy társikkal beszéljenek róluk. Érdekes módon ezek a megjegyzések mindkét csoportban a testtel kapcsolatos témák kapcsán merültek fel. Az étkezési zavarok és az abortusz vitája után az egyik hallgató így fogalmazott: „Ezek nehéz témák voltak, nem szerettem a kérdések súlyát” (#A6), illetve egy másik hallgató rámutatott arra, hogy ilyen jellegű témák esetében érdemes a téma nehézségét jelezni a csoportnak. Néhány résztvevő kifejezte frusztrációját azzal kapcsolatban is, hogy mások előtt kellett kifejeznie a véleményét, ráadásul angolul:

„Stresszt okozott bennem, amikor nem tudtam megfelelően kifejezni magam, így dolgoznom kell a beszédképességeimen” (#A16).

„Nem mertem megszólalni, mert tudtam, hogy nem tudnám úgy átadni a mondanómat, hogy mások is úgy értsék, ahogy én látom” (#A3).

Ezek a példák azt mutatják, hogy a hallgatók jó önismerettel rendelkeznek, és sikerült reflektálniuk arra, hogy még dolgozniuk kell a nyelvi készségeiken és a lámpalázukon.

Végül, hogy feltárjuk az attitűdjeiket, megkérdeztük a hallgatókat a megosztó vitákkal kapcsolatos érzéseikről. Mindkét csoportban a résztvevők érzelmei széles skálán mozogtak az órák során. Egyesek meglehetősen félénkek és idegesnek tunk, amikor meg kellett szólalniuk, ami az írásbeli visszajelzésekben is megjelent. Az első órákon gyakrabban használtak olyan szavakat, mint *kényelmetlen*, *ideges*, *stresszes* és *túlterhelt*, mint a későbbiekben. Az egyik hallgató így fogalmazta meg ezt a változást:

„A viták eleinte nagyon kényelmetlenek voltak számomra; nehéz volt megszólalni és megosztani a gondolataimat. Aztán egy kicsit jobb lett, és kevésbé éreztem megfélemlítve magam a témák miatt. Azonban a helyzet kényelmetlensége nem tűnt el, és ezek a viták segítettek kilépni a komfortzónámból és gyakorolni.” (#A16)

Végezetül álljon itt még két idézet a hallgatóktól, amelyben a beszélgetések során tapasztalt érzéseikről nyilatkoznak:

„Nagyszerű és tiszteletteljes beszélgetést folytattam a partneremmel és a csoportommal; a beszélgetés nagyon érdekes volt, és biztonságban és meghallgatva éreztem magam.” (#A6)

„Az elején ideges voltam, hogy megosszam a véleményemet, de ahogy haladtunk előre és megismertük egymást, egyre magabiztosabbnak éreztem magam a beszélgetésekhez. Még magamat is megleptem, soha nem gondoltam volna, hogy képes leszek ilyen sok különböző témát megvitatni.” (#A4)

Ahogy a fenti idézetekből is látható, a résztvevők összességében pozitívan reagáltak a megosztó témákról folytatott vitákra: többnyire szerették a beszélgetéseket, és számos különféle érzést mutattak ki ezek során, amelyek többségében pozitívak voltak. A szociális és érzelmi készségek fejlesztése szempontjából hasznosnak tűnik, ha a diákoknak lehetőségük van reflektálni a vitákra, hogy tudatosítsák érzelmeiket, és olyan stratégiákat tanuljanak meg, amelyek segítségével hatékonyan járulhatnak hozzá a jövőbeli vitákhoz anélkül, hogy azok konfliktusokhoz vezetnének.

A hallgatók véleménye a SEL-készségek fejlődéséről

Második kutatási kérdésünk célja a részt vevő hallgatók SEL-készségeikről alkotott véleményének vizsgálata volt. A hallgatók a visszajelző lapokon bejelölték azokat a SEL-komponenseket, amelyeket véleményük szerint fejlesztettek az adott beszélgetés és óra során.

A válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók minden témát és beszélgetést hasznosnak találtak a szociális és érzelmi tanulás szempontjából. A véleményük szerint öt téma fejlesztette mind az öt SEL-készségterületet: technológia, test, család, társadalom és média. A további témák az öt készségterületből három-négyet fejlesztettek. A félév során a legkevesebbszer megjelölt – és így a legkevésbé fejlesztett – készség az önmenedzselés volt.

A hallgatók a SEL-készségeik fejlődéséről a félév végi kérdőíveken is számot adtak. Összesen 24 hallgató töltötte ki a kérdőívet. Amint az a 2. táblázatban látható, a hallgatók véleménye szerint a témák leginkább három készségterületet fejlesztettek: az önismertüket, a felelős döntéshozatalhoz kapcsolódó készségeket és a szociális tudatosságukat. Ezt követték az önmenedzseléssel kapcsolatos és a társas készségek.

2. táblázat. *A hallgatók véleménye a SEL-készségek fejlődéséről*

SEL-készségek	Hallgatói vélemények (N = 24)
önismeret	igen: 24
önmenedzselés	igen: 20 nem: 4
felelős döntéshozatal	igen: 24
társas készségek	igen: 20 nem: 4
szociális tudatosság	igen: 24

A Likert-skálás eredményekhez hasonlóan a nyílt végű kérdésekre adott válaszokból is két SEL-terület tűnik ki: az önismeret és a szociális tudatosság. Az *önismeret* kapcsán a hallgatók megjegyezték, hogy a feladatok segítették őket érzelmeik megfigyelésében és tudatosításában, ahogy az alábbi idézet is mutatja:

„[...] vannak olyan témák, amelyek nagyon mélyen érintenek, és nehéz beszélnem róluk.” (#A3)

A válaszokból az is látható, hogy azok a témák, amelyekhez a hallgatók tudtak kapcsolódni, és relevánsak volt a számukra (például a család), erősebb reakciót váltottak ki. Ahogy egy hallgató megjegyezte:

„Úgy éreztem, hogy végre meghallgatnak olyan problémákról, amelyekről korábban soha nem beszéltem.” (#B4)

A másik kiemelkedő SEL-készégscsoport a *szociális tudatosság* volt. A nyílt végű kérdésekre adott válaszokból látható, hogy a témák elgondolkodtatták a hallgatókat, és felismerték a cselekvés fontosságát, ahogy az alábbi három példa is mutatja:

„Megtanultam, hogy nem sokat tudok az adatvédelmi törvényekről és az adataimmal kapcsolatos dolgokról, ezért nagyon szeretnék mélyebben utánanézni.” (#A5)

„Hogy mielőtt bármit elhinnénk, előbb meg kell kérdőjeleznünk, hogy igaz-e vagy sem.” (#A11)

„[...] [M]indenki szenvedhet valamilyen étkezési zavarban anélkül, hogy észrevenné, ezért fontos, hogy cselekedjünk, amikor a legapróbb jeleket is észreveszünk.” (#B4)

Ahogy a fenti példák is mutatják, az érzékeny témák gondolatébresztőek lehetnek az angolórán, és a hallgatók nemcsak ismeretekre tettek szert, hanem az attitűdjük is változott. A *pozitív társas készségek*hez szükséges empátia, az önreflexió, a mentális egészség fontossága megjelent a válaszokban. Ezek a kompetenciák rezonálnak a hosszabb iskolai SEL-programok némely eredményével: pozitív társas viselkedés, pozitív önkép, tanulmányi sikerek, mentális egészség, kevesebb magatartás-probléma, csökkent kábítószer-fogyasztás (Sklas és mtsai, 2012; Taylor és mtsai, 2017). A három fő terület közül, amelyeken a SEL-programok pozitív változásokat generálhatnak, kettő jelent meg a hallgatói válaszokban: az egyén attitűdje és viselkedése (Zins és Elias, 2007).

Összefoglalva, az érzékeny témák órai megbeszélése motiválhatja a diákokat abban, hogy megismerjék a világot, amelyben élnek, kérdéseket tegyenek fel, és bővítsék az ismereteiket. A kíváncsiság, a kérdésfeltevés elsajátítása és az ismeretbővítés hozzájárul ahhoz, hogy a magyar fiatalok attitűdje és világképe pozitív irányban változzon, és ne az elégedetlenség, a konformizmus és a passzivitás jellemezze azt (Bíró-Nagy és Szabó, 2021).

A hallgatók véleménye a podcastfeladatról

A kurzusok végén a hallgatók párban egy podcastot készítettek az általuk választott témáról. A felvett beszélgetéseknek két kritériumnak kellett megfelelniük: a hallgatók nem választhatták azt a témát, amelyről az órán beszéltek, illetve a felvételnek legalább ötperces hosszúságúnak kellett lennie. A 3. táblázatban láthatóak a hallgatók által választott témák.

3. táblázat. A hallgatók témaválasztása a podcastfeladatban

Témakör	Altémák
család	Kiköltözés vagy otthonlakás?
emberi test	Szépségideálok és a plasztikai sebészet Testszégyenítés
környezet	Műanyagból vagy papírból készült szívósálak
média	A közösségi média hatásai
oktatás	Jó tanárgyerekek lenni? A mai oktatás problémái Az internetes zaklatás Iskolai szegregáció: képesség vagy kor alapján?
sport	Sportmeccsek követése
technológia	–
táplálkozás	–
társadalom	Mindenkinek szüksége lenne pszichológusra? Feminizmus Feminista film a Barbie? Rasszizmus Magyarországon

Amint látható, két témakör volt népszerű a hallgatók körében: az oktatás és a társadalom. A két témakör népszerűsége nem meglepő, ugyanis közel állnak vagy a hallgatók élet-helyzetéhez, tanulási kontextusához és tapasztalataihoz (pl. iskolai szegregáció), vagy az aktuális eseményekhez (pl. a *Barbie* film bemutatója) és problémákhoz (pl. a mai oktatás problémái). A többi választott téma között találhatók igazán megosztó (pl. a közösségi média hatásai) és nem megosztó témák is (pl. sportmeccsek követése). Az, hogy a hallgatók kevésbé megosztó témákat is választottak, mutatja, hogy nem minden hallgató volt elég magabiztos vagy bátor ahhoz, hogy véleményt formáljon egy potenciálisan vitatott témában.

A félév végi kérdőívben két kérdés vonatkozott a feladatra: mennyire tetszett a hallgatóknak, és mit tanultak a feladat során. A 24 főből 22 főnek nyerte el a tetszését a feladat; 1 hallgató jelezte, hogy vegyes érzései voltak a feladattal kapcsolatban; és 1 hallgató fejezte ki nemtetszését. Az alábbi problémák merültek fel a feladattal kapcsolatban: nem megfelelő partner (2 fő), szorongás (6 fő), nyelvi és szerkezettel kapcsolatos problémák (4 fő), technikai ismeretek hiánya és technikai problémák (4 fő).

A válaszokból egyértelművé vált a beszélgetőpartner személyének fontossága. Nemcsak a problémákkal, hanem a pozitívumokkal kapcsolatban is számos alkalommal említésre került a partner személye, mint az alábbi példa is mutatja:

„Igen, nagyon tetszett. Először is rendkívül jó partnerem volt, akivel együtt dolgozhattam ezen a feladaton. Könnyen megtaláltuk a közös hangot, és a munkafolyamat nagyon szórakoztató volt. Kerestük a tökéletes zenét, intrót, és sokat foglalkoztunk a feladattal.” (#A16)

A hallgatói válaszok alapján a feladat közben érzett szorongás többféle okra vezethető vissza: a feladat újdonsága, a saját hang visszahallgatása, a spontán beszédben természetes hezitálás, szünet megjelenése a hangfelvételen. A nyelvi és szerkezettel kapcsolatos problémák közé a megfelelő bevezető és lezárás megírása, a nyelvi hibák azonosítása a visszahallgatás során, a gondolatok rendszerezése tartozott. A technikai problémák

a feladat újdonságából adódtak: nem minden hallgató ismerte a műfajt, így a felvétel elkészítése számos kihívást tartogatott. Ugyanakkor több hallgató a feladat újdonságát pozitívként élte meg:

„Igazából nagyon tetszett! Szerintem nagyon szórakoztató volt, még soha nem volt ilyen feladatom. Frissítő volt!” (#B7)

A feladat célja a hallgatói ismeretek bővítése és a SEL-készségek fejlesztése volt. Azonban a hallgatók úgy érezték, hogy a feladat leginkább az ismereteiket bővítette az adott témáról, illetve a felvételpéldával kapcsolatos készségeiket fejlesztette. A SEL-készségeket tekintve a hallgatók a kommunikációs készségeket említették, de érdekes módon nem a társas készségek, hanem az önismeret kapcsán. Az alábbi két példa jól mutatja, hogy a hallgatók a saját kommunikációs készségeikre reflektáltak annak ellenére, hogy a feladatot párban hajtották végre:

„Hogy még ha azt hiszed is, hogy nem tudsz 15 percig beszélni parancsra, akkor is tudsz. Könnyebb volt elvégezni a gyakorlatot, mint gondoltam” (#A7)

„Felismertem, hogy nem túl könnyű kifejezni a gondolataimat, ha nincs időm előtte átgondolni őket.” (#B5)

A válaszok alapján kijelenthető, hogy a feladat újdonság volt a hallgatók számára, ami kihívásokat is tartogatott. A hallgatók többsége pozitív élményként élte meg a feladatot, ismereteiket bővítették és bizonyos készségeiket fejlesztették. SEL-re nem sok utalást találtunk a kérdőívekre adott válaszokban, de ez nem jelenti azt, hogy a feladat nem fejlesztette a hallgatók SEL-készségeit. A kérdőívben ugyanis két nyílt végű kérdést tettünk fel a feladattal kapcsolatban azért, hogy a hallgatók válaszait ne korlátozzuk, így viszont a hallgatók nem a szociális és érzelmi tanulásra gondoltak a kérdések kapcsán.

A kutatás korlátai

Mint minden vizsgálat, a jelen kutatás is néhány limitációt vont maga után. A kutatás megkezdése előtt felmértük, a kutatás mely aspektusai vezethetnek kutatási korlátokhoz, és ezek hatásait a kutatás eredményeire csökkentettük. Azonban némely korlátot nem tudtunk elkerülni.

Az egyik limitáció a két oktató tanítási stílusában rejlik. Ugyan a két oktató háttere, tanítási tapasztalata és tanítási stílusa hasonló, természetesen számos eltérés lehetett a két kurzus között, ami hatással lehetett a hallgatók véleményére.

Mivel osztálytermi kutatást folytattunk, egyszerre voltunk tanári, kutatói és megfigyelői szerepben. Ebből kifolyólag a Hawthorne-hatás, amely szerint az emberek megváltoztathatják a viselkedésüket és a véleményüket, ha tudják, hogy megfigyelik őket (Mackey és Gass, 2005), szintén befolyásolhatta hallgatóink véleményét. Ennek tudatában igyekeztük elválasztani a tanári szerepkört a kutatói szereptől. Mind szóban, mind írásban közvetítettük a hallgatók felé, hogy a kutatásban való részvétel nem feltétele a jegyszerzésnek, a visszajelző lapok és a kérdőívek kitöltése önkéntes, anonim, és nem számít bele az órai munkába, így nincs hatással a félév végi jegyekre.

Az utolsó korláttal a kutatás végén szembesültünk. A félév végi kérdőívekben a podcastfeladattal kapcsolatban nyílt végű kérdéseket fogalmaztunk meg. Nem szerettük volna korlátozni a hallgatókat a válaszadásban, viszont így a válaszokban kevés utalást találtunk a szociális és érzelmi tanulásra.

Fontos kiemelni, hogy kutatásunk feltáró jellegű volt. Célunk két hallgatói csoport véleményének megismerése és megértése volt, nem törekedtünk arra, hogy mennyiségi és általánosítható adatokat prezentáljunk.

Összefoglalás

Jelen esettanulmány a SEL-készségek angol mint idegen nyelv órákba való beépítését vizsgálta hallgatói szemszögből. Az egy félévig tartó kutatást két anglisztika alapszakos és angoltanár szakos hallgatókból álló csoportban végeztük. Az órákon megosztó témákon keresztül igyekeztünk hangsúlyt helyezni a hallgatók SEL-készségeinek fejlesztésére. Véleményüket anonim kérdőívek segítségével mértük fel.

Mind a jelen esettanulmány eredményei, mind a szakirodalom (Divéki, 2024; Divéki és Pereszlényi, 2021; Gimenez és mtsai, 2011; Nelson, 2015; Tekin, 2011) megerősíti, hogy a hallgatók élvezik a megosztó témákról folytatott beszélgetéseket és vitákat (1. kutatási kérdés). A hallgatók véleményét két fő tényező befolyásolta: a téma relevanciája és annak újdonsága. A SEL-készségeket tekintve két készségterület emelkedett ki a hallgatói válaszokból: az önismeret és a szociális tudatosság (2. kutatási kérdés). A hallgatók véleménye szerint az önmenedzselési és a társas készségek nem kerültek előtérbe a kurzus során, ugyanakkor a kurzus végén kitöltött kérdőívekben ezen területek is említésre kerültek. Mivel ez a két készségterület a konfliktusok kezelésében létfontosságúak, egy jövőbeni kutatásban érdemes megvizsgálni, hogy mely módon fejleszthetők ezek a készségek, hogy a hallgatók is azonosítsák őket a tananyagban. A podcastfeladat újdonság volt a hallgatók számára, és többségük pozitívan vélekedett a feladatról (3. kutatási kérdés). Azonban a kérdőívet kitöltő hallgatók nem reflektáltak a SEL-készségekre, így nem tudni, hogy a hallgatók szerint a feladat mennyiben fejlesztette ezen készségeket.

Összességében kijelenthető, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók a tananyag segítségével fejlesztették SEL-kompetenciáikat. Azonban erre nemcsak implicit módon került sor, hanem a kutatás explicit módon is felhívta a hallgatók figyelmét a SEL jelentőségére, ami rendkívül fontos a tanár szakos hallgatók esetében. Azáltal, hogy a SEL-készségeiket fejlesztették, remélhetőleg empatikusabb, nyitottabb és reflektívabb tanárokká válnak, akik maguk is beépítik a SEL-kompetenciákat az óráikba.

Jelen tanulmány a SEL-készségek nyelvórai fejlesztését vizsgálta három feladaton keresztül (prezentáció, megbeszélés, podcast), ezzel gazdagítva a témában végzett

A SEL-készségeket tekintve két készségterület emelkedett ki a hallgatói válaszokból: az önismeret és a szociális tudatosság (2. kutatási kérdés). A hallgatók véleménye szerint az önmenedzselési és a társas készségek nem kerültek előtérbe a kurzus során, ugyanakkor a kurzus végén kitöltött kérdőívekben ezen területek is említésre kerültek. Mivel ez a két készségterület a konfliktusok kezelésében létfontosságúak, egy jövőbeni kutatásban érdemes megvizsgálni, hogy mely módon fejleszthetők ezek a készségek, hogy a hallgatók is azonosítsák őket a tananyagban. A podcastfeladat újdonság volt a hallgatók számára, és többségük pozitívan vélekedett a feladatról (3. kutatási kérdés). Azonban a kérdőívet kitöltő hallgatók nem reflektáltak a SEL-készségekre, így nem tudni, hogy a hallgatók szerint a feladat mennyiben fejlesztette ezen készségeket.

vizsgálatok eredményeit. Ugyanakkor esettanulmányunk egy jelentős hiányra is felhívja a figyelmet: a SEL-készségek alulkutatott témának számítanak a magyar kontextusban. Figyelembe véve ezen készségek fontosságát, további kutatásokra van szükség, amelyek a készségek fejlődését vizsgálják különböző oktatási kontextusokban és különböző tanulócsoportok között. Ezen eredmények hozzájárulnának ahhoz, hogy a SEL-készségek fontos szerepet töltsenek be a magyar oktatási kontextusban is.

Divéki Rita

ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Pereszlényi Anna

ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Irodalom

- Bai, B., Shen, B. & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English language achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 28(3), 1176–1200. DOI: [10.1177/13621688211021736](https://doi.org/10.1177/13621688211021736)
- Bíró-Nagy, A. & Szabó, A. (2021). *Magyar fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2025). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU – A review of the international evidence – Analytical report*. Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/664439](https://doi.org/10.2766/664439)
- Council of Europe (2020). *Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: Training pack for teachers*. Council of Europe.
- Divéki, R. (2018). Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 12, 27–54. DOI: [10.61425/wplp.2018.12.27.54](https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.27.54)
- Divéki, R. (2024). *Developing global competence in the Hungarian EFL classroom*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789636640132](https://doi.org/10.1556/9789636640132)
- Divéki, R. (2025). Megosztó témák az egyetemi angol nyelvórákon: Hallgatói tapasztalatok és oktatói stratégiák. *Magyar Pedagógia*, 125(2), 109–132. DOI: [10.14232/mped.2025.2.109](https://doi.org/10.14232/mped.2025.2.109)
- Divéki, R. & Pereszlényi, A. (2021). Materials design for using literature to nurture global citizens in the EFL classroom. In Szadovska, J., Illés, É., Soproni, Z. & Farkas, Á. (szerk.), *Engaged – Spotlight on learning*. IATEFL Hungary. 68–91.
- Dörmyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In Elias, M. J. & Arnold, H. (szerk.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press. 4–15.
- Gimenez, 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.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54(3), 274–283. DOI: [10.1093/elt/54.3.274](https://doi.org/10.1093/elt/54.3.274)
- Hegedűs, S. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2019.9.21](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2019.9.21)
- Hiwari, W., Razeq, A. A. & Pentón Herrera, L. J. (2024). A new frontier: Palestinian English teachers' experiences and needs for social-emotional learning integration in EFL classrooms. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 43–66. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.03](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.03)
- Huszákné Vendég, A. (2023). “Kill or let die?”: Students' reaction to a moral dilemma in an EFL task. *Humanising Language Teaching*, 25(5).
- Karner, O., Kiss, M., Oroszné Perger, M., Füleki, B., Franczia, N., Török, L., Csikai, E. & Sebő, T. (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jólétének felmérése. Kutatási beszámoló*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

- Kasik, L. (2016). A személyközi problémák megoldásának mérése. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 159–163.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Magyarország Kormánya (2020). Nemzeti alaptanterv a gimnázium 9-12. évfolyama számára. *Magyar Közlöny*, (17), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes>
- Mahoney, J. L. & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *The Blue Dot*, 10, 16–24.
- Martínez-Alba, G. & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, 14(4), 1–12. DOI: [10.1002/tesj.735](https://doi.org/10.1002/tesj.735)
- Mesibov, D. & Drmacich, D. (2022). *Helping students take control of their own learning: 279 learner-centered, social-emotional strategies for teachers*. Routledge. DOI: [10.4324/9781003284697](https://doi.org/10.4324/9781003284697)
- Nelson, C. D. (2015). LGBT content: Why teachers fear it, why learners like it. *Language Issues*, 26(1), 6–12.
- O'Brien, S., Vicars, M. & González, J. (2024). Investigating problems that matter for young people: Reauthoring possibilities for social-emotional learning in English language education. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 89–107. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.05](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.05)
- Oktatási Hivatal. (2024). *Élő idegen nyelv: Részletes érettségi követelmény*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettségi/vizsgakovetelmények2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf
- Oxfam (2018). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam.
- Pentón Herrera, L. J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), 1–16.
- Pentón Herrera, L. J. & Martínez-Alba, G. (2022). Emotions, well-being, and language teacher identity development in an EFL teacher preparation program. *Korea TESOL Journal*, 18(1), 3–25.
- Pentón Herrera, L. J. (2023). Social-emotional learning in ESOL with ninth-grade newcomers. *ELT Journal*, 78(2), 127–136. DOI: [10.1093/elt/ccad051](https://doi.org/10.1093/elt/ccad051)
- Pentón Herrera, L. J. (2024). Introduction to social-emotional learning in English language education: Mapping the landscape and reflecting on the way forward. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 5–18. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.01](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.01)
- Pereszlenyi, A. (2022). Using Netflix in the EFL classroom: An example. *Humanising Language Teaching*, 24(6).
- Pereszlenyi, 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. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.08](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.08)
- Rutledge, E. & Manegre, M. (2024). An emotionally intelligent, ecolinguistic approach to content and language integrated learning. *ANGLICA: An International Journal Of English Studies*, 33(1), 109–124. DOI: [10.7311/0860-5734.33.1.06](https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.06)
- Schüzler, T. (2024). A pozitív pszichológia alkalmazhatósága angolrai feladatokban – Egy interjú kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 17(1), 143–156.
- Schüzler, T. (2025). Using Positive Psychology-based tasks in the secondary English as a foreign language (EFL) classroom: The potential of mindfulness-based activities. *Doctoral dissertation*, Eötvös Loránd University.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó.
- Szabó, É. & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the schools*, 49(9), DOI: [10.1002/pits.21641](https://doi.org/10.1002/pits.21641)
- Starkey, H. (2005). Language teaching for democratic citizenship. In Osler, A. & Starkey, H. (szerk.), *Citizenship and language learning: International perspectives*. Trentham Books. 23–40.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156–117. DOI: [10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)
- 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.
- 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.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (szerk.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press. 3–20.

Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85.

Yoshihara, R. (2013). Learning and teaching gender and sexuality issues in the EFL classroom: Where students and teachers stand. *The Language Teacher*, 37(5), 8–11. DOI: [10.37546/JALTTLT37.5-2](https://doi.org/10.37546/JALTTLT37.5-2)

Zare, P. & Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158–170. DOI: [10.5539/ass.v11n9p158](https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p158)

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2/3), 233–255. DOI: [10.1080/10474410701413152](https://doi.org/10.1080/10474410701413152)

Zsolnai, A., Rácz, A. & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.59](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59)

Absztrakt

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) során elsajátított kompetenciák (így az önismerethez, önmenedzseléshez, társas viselkedéshez, szociális tudatossághoz és felelős döntéshozatalhoz kapcsolódó készségek) kulcsfontosságú szerepet töltenek be az egyén életében. A SEL készségek a mindennapi élet számos területére hatást gyakorolnak: hozzájárulnak az egyén fizikai és mentális egészségéhez, a társas kapcsolatainak minőségéhez és a szakmai teljesítményéhez. Bár ezen készségek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a fiatalok hatékonyan megküzdjenek a modern kor kihívásaival, a magyar felsőoktatási kontextust tekintve kevés, a szociális és érzelmi tanulást elősegítő kezdeményezés született. Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk, milyen módon járulhat hozzá egy nyelvi szeminárium az angol szakos egyetemisták SEL készségeinek fejlesztéséhez, illetve, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a tanórai feladatokról és az órán fejlesztett készségekről. Esettanulmányunkban két csoport anglisztika alapszakos és tanár szakos hallgató vett részt, akik minden órájukon egy-egy saját maguk által választott megosztó témát jártak körbe, illetve beadandóként párban egy podcastot készítettek el. Az adatgyűjtés félév eleji és végi kérdőívek és óra végi visszajelzőlapok segítségével történt. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók nemcsak a nyelvi, hanem a szociális és érzelmi tanulással kapcsolatos készségeiket is fejlesztették az órákon. Kutatásunk egyik legfőbb tanulsága, hogy a megosztó témáknak helyük van a tanár szakos hallgatók kurzusaiban, és fontos lenne ezeket szisztematikusan beépíteni a kurzusok tananyagába. A megosztó témákkal való foglalkozás ugyanis lehetővé teszi a majdani tanárok számára, hogy szembenézzenek saját előítéleteikkel és érzelmi reakcióikkal, emellett olyan technikákat sajátítsanak el, melyek segítségével majd sikeresen kezelhetik a komplex témákat saját óráikon is.

Kulcsszavak: szociális és érzelmi tanulás, tanárképzés, esettanulmány, megosztó témák