

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Tézisfüzet

Divéki Rita

A GLOBÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ ANGOL MINT IDEGENNYELV ÓRÁKON ÉS AZ ANGOL NYELVTANÁR-KÉPZÉSBEN: EGY KÉT KONTEXTUSON ÁTÍVELŐ KEVERT MÓDSZERTANÚ KUTATÁS

<https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.239>

Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Ravaszné Zsolnai Anikó, DSc, habil.

Nyelvpedagógia PhD Program

A program vezetője: Prof. Dr. Károly Krisztina, DSc, habil.

Tanulmányi vezető: Dr. Holló Dorottya, PhD, habil.

Témavezető: Dr. Lázár Ildikó, PhD, habil.

Budapest, 2022

Tartalomjegyzék

TARTALOMJEGYZÉK	0
BEVEZETÉS	1
A KUTATÁS HÁTTERE	1
GLOBÁLIS NEVELÉS ÉS A GLOBÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE	1
GLOBÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE ÉS AZ ANGOL NYELVTANÍTÁS	2
A GLOBÁLIS SZEMLÉLETŰ TANÁR SZEREPE	3
A KUTATÁS CÉLJAI ÉS A KUTATÁSI KÉRDÉSEK	5
KUTATÁSI MÓDSZEREK	6
FŐBB EREDMÉNYEK ÉS IMPLIKÁCIÓIK	8
1. MI A VÉLEMÉNYE A MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLAI ANGOL NYELVTANÁROKNAK ÉS AZ EGYETEMI OKTATÓKNAK A DIÁKOK GLOBÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSÉRŐL?	8
2. HOGYAN FEJLESZTIK A MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLAI ANGOLTANÁROK ÉS AZ ANGOLTANÁR-KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ EGYETEMI OKTATÓK A DIÁKJAIK GLOBÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK TUDÁSDIMENZIÓJÁT?	12
3. MÍLYEN JÓ GYAKORLATOKAT LEHET AZONOSÍTANI A MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLAI ANGOLTANÁROK ÉS AZ ANGOLTANÁR-KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ EGYETEMI OKTATÓK GYAKORLATÁBAN A DIÁKJAIK GLOBÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSÉVEL KAPCSOLATBAN?	16
ÖSSZEGZÉS	23
A LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA	23
FŐBB PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓK	23
A KUTATÁS KORLATAI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK	28
A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK	30
MÁS PUBLIKÁCIÓK	30
IRODALOM	31

Bevezetés

A globális oktatás koncepciója több mint három évtizede napirenden van az angol nyelvoktatásban (Cates, 2002), ugyanis több szerző is szorgalmazza a valós világgal kapcsolatos témák bevonását a nyelvórákba, hogy a tanulók nyelvi készségeit értelmes tartalmakon keresztül fejleszthessék (Cates, 2002; Maley, 2004, Ruas, 2017; Sampedro & Hillyard, 2004). Ennek oka, ahogy Starkey (1988) is fogalmaz, az, hogy “ha van egy készség, amellyel egy globális polgárnak rendelkeznie kell, akkor az a saját nyelvétől eltérő nyelveken való kommunikáció készsége (p. 239).” Így az idegennyelv-oktatás meghatározóvá vált az úgy nevezett *globális polgárok* nevelésében, “akik tisztában vannak a tágabb világgal és a benne elfoglalt helyükkel”, és akik “aktív szerepet vállalnak a közösségükben, és másokkal együtt dolgoznak azért, hogy bolygónk egyenlőbb, igazságosabb és fenntarthatóbb legyen” (Oxfam, n.d.). E kutatási project fő célja az volt, hogy feltárja az egyetemi angol nyelvtanár-képzők és középiskolai angol, mint idegennyelv tanárok nézeteit és gyakorlatát a globális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a magyarországi angol, mint idegennyelv órákon. Konkrétabban, a célom az volt, hogy rávilágítsak arra, hogy a magyarországi angoltanárképzésben képzésben résztvevő oktatók és a középiskolai angoltanárok milyen nézeteket vallanak a globális kompetenciafejlesztésről; hogy feltárjam, hogy ők milyen módon fejlesztik a tanulóikban a globális kompetencia tudásdimenzióját; és hogy feltérképezsem az oktatók és a tanárok jó gyakorlatainak feltárásán keresztül, hogy az angol, mint idegennyelv tanítás milyen módokat biztosít és biztosíthat a magyar diákok globális kompetenciájának fejlesztésére.

A kutatás háttere

Globális Nevelés és a Globális Kompetencia Fejlesztése

2015-ben az Egyesült Nemzetek Szervezete elfogadta a 17 Fenntartható Fejlődési Cél, amely minden országot cselekvésre szólít fel a globális kihívások 2030-ig történő kezelése érdekében. A 4.-es számú cél a *minőségi oktatás*, mivel széles körben elfogadott nézet, hogy az oktatás a legerősebb fegyver az egyenlőtlenségek leküzdésére. A 4.-es számú cél értelmében az oktatásnak "a globális állampolgárságra nevelés révén olyan készségeket, értékeket és attitűdöket kell kialakítania, amelyek lehetővé teszik a polgárok számára, hogy egészséges és teljes értékű életet éljenek, megalapozott döntéseket hozzanak, és reagáljanak a helyi és globális kihívásokra, hogy megvalósítsák az ENSZ Oktatás 2030 programját" (UNESCO, 2018, 1. o.). A globális oktatás fontosságát az is alátámasztja, hogy

az OECD PISA 2018-ban elkezdte felmérni a diákok globális kompetenciáját az olvasási, matematikai és természettudományos készségük mellett. A globális kompetencia koncepciója arra az új igényre igyekszik választ találni, amely szerint a diákoknak képesnek kell lenniük a globális kihívásokra reagálni, mivel ez a keretrendszer "magában foglalja a globális és interkulturális kérdésekkel kapcsolatos mélyreható ismeretek és megértés elsajátítását, a különböző háttérű emberektől való tanulás és a velük való együttélés képességét, valamint a másokkal való tiszteletteljes interakcióhoz szükséges attitűdöket és értékeket" (OECD, 2020, 5. o.). Az OECD PISA definíciója szerint a globális kompetencia

a helyi, globális és interkulturális kérdések vizsgálatának képessége, a mások perspektíváinak és világnézeteinek megértése és értékelése, a különböző kultúrákból származó emberekkel való nyílt, megfelelő és hatékony interakció, valamint a kollektív jólét és a fenntartható fejlődés érdekében való cselekvés. (OECD, 2018, 7. o.)

Globális Kompetencia Fejlesztése és az Angol Nyelvtanítás

Több tényező is hozzájárult ahhoz, hogy a globális dimenzió beépüljön az angol nyelvoktatásba. Először is, az angol nyelv igazi jelentőségre tett szert az egyre inkább egymásra utalt és globalizált világunkban, mivel a világ különböző részeiről származó emberek között egyre nagyobb a kapcsolat. Ennek következtében ma már azért megkerülhetetlen a nyelvtanítás, mert a tanulókat fel kell készíteni a kultúrák közötti párbeszédre (Gimenez & Sheehan, 2004). Másodsor, világunk folyamatosan változó, gyors tempójú mivolta miatt a 21. századi oktatásnak a korábitól eltérő igényeket kell kielégítenie: ahhoz, hogy a tanulókat felkészítsék a kiszámíthatatlan munkaerőpiacra, a tanároknak ma már a 21. századi készségeket is fejleszteniük kell a diákjaikban. A 21. századi tanulási készségek közé tartozik az alábbi négy készség, amelyet az angol kezdőbetűkre utalva a 4C betűszóval jelzünk – kommunikáció (*communication*), együttműködés (*cooperation*), kreativitás (*creativity*) és kritikus gondolkodás (*critical thinking*) (NEA, n.d.). Ezek a készségek könnyedén fejleszthetőek a nyelvórán, nyelvtanulás közben is. Harmadszor, az embereknek világszerte számos globális problémával kell szembenézniük (pl. radikalizálódás, faji és vallási feszültségek, globális felmelegedés), és egyre nehezebb megérteni és reagálni arra, ami körülöttünk történik. Ezért egyre inkább szükségessé válik, hogy az oktatás felkészítse a diákokat a fent említett kihívások kezelésére. Az UNESCO MGIEP (2017) szerint a nyelvóra egy "nyílt tartalmi tér" (158. o.), így lehetővé teszi a tanárok számára, hogy a valós világgal kapcsolatos

kérdéseket hozzanak be, és fejlesszék a fent említett készségeket. Ezért az angol nyelvóra alkalmas színtér lehet a tanulók globális kompetenciájának fejlesztésére.

A Globális Szemléletű Tanár Szerepe

A globális polgárok neveléséhez a tanároknak új szerepeket kell vállalniuk, és újra át kell gondolniuk, mit és hogyan tanítanak (Cates, 2002; Bourn, 2015). A globális szemléletű tanároknak, vagy globális tanároknak (Pike & Selby, 1988) a változás előidézőiként betöltött szerepükön túl sajátos tulajdonságokkal is rendelkezniük kell. E jellemzők áttekintése az 1. ábrán látható.

1. ábra

A Globális Szemléletű Tanárok Jellemzői a Szakirodalom Alapján



Amint az 1. ábrából is látható, globális szemléletű tanárrá válni nem könnyű, ugyanis nagyfokú felkészültséget és új típusú pedagógiai gondolkodást igényel a tanárok részéről. Mindazonáltal úgy tűnik, hogy könnyebb ez a nyelvtanároknak, hiszen ők a globális perspektívát be tudják építeni az óráikba a nyelvtanulás és a globális nevelés céljait egyaránt tartalmazó kettős tanterv alkalmazásával (Oxford University Press, 2019), a kommunikatív nyelvoktatás keretében különböző munkamódokat és tevékenységeket tudnak alkalmazni, és nekik különböző folyamatos szakmai fejlődési lehetőségeik is vannak. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a tanároknak döntő szerepük van a globális

perspektíva beépítésében a tanórákba, mivel egyrészt ők a példaképek a diákjaik számára, és másrészt ők a döntéshozók a pedagógiai folyamatokban. Így a globális szemléletű tanárok képzésének elmulasztása akadályozhatja a *globális felelősségvállalásra nevelés* széleskörű megvalósítását (UNESCO, 2018).

Manapság több tanár is foglalkozik globális tartalmakkal az óráin, hogy a globális kompetencia tudáskomponensét fejlessze diákjaiban. A legtöbb ilyen való életből vett, kortárs témát azonban *megosztónak* lehet tekinteni, és bár megvitatásuk számos előnnyel járhat, sok tanár pont az *érzékeny* mivoltuk miatt nem hajlandó az órán foglalkozni velük (Haynes, 2009; Yoshihara, 2013). Ezért ellenmondás van aközött, amit a közelmúltban elfogadott oktatási keretrendszerek ajánlásai alapján a tanároknak tanácsos lenne tenniük az órán, és aközött, amit a gyakorlatban tesznek a megosztó témákkal kapcsolatban.

A Kutatás Indoklása

Az Egyesült Nemzetek Szervezetének tagjaként Magyarország is elkötelezte magát amellett, hogy oktatási rendszerének minden szintjén beépíti a globális felelősségvállalásra nevelést (HAND, 2016). Bár a magyar Nemzeti alaptanterv már tartalmazza a globális dimenzió néhány elemét (HAND, 2016), de hogy a tanárok valóban foglalkoznak-e globális kérdésekkel az óráikon, azzal a céllal, hogy fejlesszék diákjaik globális kompetenciáját, az még feltárássra vár. Szociológiai tanulmányok (Gáti, 2010; Szabó & Kern, 2011) azt mutatják, hogy a magyar tizenévesek és fiatal felnőttek kiábrándultak a politikából, nem szívesen vesznek részt a közügyekben, és úgy érzik, hogy az iskolájuk nem készíti fel őket erre. Az OECD 2018-as PISA-felmérése ugyanerre a jelenségre világított rá: Magyarország alacsony pontszámot ért el a globális, helyi és interkulturális jelentőségű kérdések vizsgálatában, és jelentősen elmaradt az OECD-átlagtól a diákok bevándorlókhoz való hozzáállása és a globális kérdésekkel kapcsolatos cselekvőképességük (pl. a kollektív jólétért és a fenntartható fejlődésért való fellépés) tekintetében (OECD, 2020). Ebben a helyzetben fontos feltárni, hogy mi történik az osztálytermekben, és hogyan látják a tanárok a saját szerepüket a diákok globális kompetenciájának előmozdításában.

A globális felelősségvállalásra nevelés relevanciája ellenére Magyarországon kevés a kutatás ezen a területen, és ez a disszertáció ezt a hiányt hivatott pótolni. A kutatási projekt két kontextusra összpontosít: a vizsgálatokat középiskolákban és egyetemi tanárképző intézményekben végeztem. A két kontextus kiválasztásának oka kettős: Egyrészt a vizsgálatok célja az volt, hogy feltárjam, hogyan fejlődik a magyarországi választókorú

diákok globális kompetenciája az angol nyelvórákon, és ez a korcsoport hogyan reagál a globális tartalmú órákra. Másrészt a vizsgálatok célja az volt, hogy rávilágítsanak a globális oktatás jelenlétére és lehetőségeire az angoltanár-képzésben, a leendő angoltanárok nyelvi és módszertani vonatkozású óráin. Nem sok tanulmány született nemzetközileg sem a globális kompetencia fejlesztésének gyakorlati vonatkozásairól (Bourn, 2020), és még kevesebb tanulmány készült az angoltanítás kontextusában (eltekintve néhány Közél-Keleten, a Távol-Keleten vagy Dél-Amerikában végzett vizsgálatról). Ezeknek a tanulmányoknak a középpontjában többnyire a tanárok (Evrpidou & Çavuşoglu, 2014; Gürsoy & Saglam, 2011; Yoshihara, 2013) vagy a diákok (Bayraktar Balkir, 2021; Gimenez et al., 2011; Tarasheva, 2008) attitűdje áll a globális témák az idegennyelv- oktatásba való integrálásához, és túlnyomórészt magánnyelviskolákban tanuló felnőtt tanulók körében végezték őket, így ez a projekt fontos hiányt pótol azzal, hogy felsőoktatásban és a középfokú oktatásban résztvevő hallgatók és diákok véleményét is vizsgálja. Ezen túlmenően, még kevesebb tanulmány foglalkozik az angol nyelvórákon végzett globális kompetenciafejlesztéssel, különösképpen hiány a jó gyakorlatok leírása (Cossu & Brun, 2020, Gimenez et al., 2011; Merse, 2015; Valente, 2004). Sajnos alig néhány tanulmány koncentrálna a középiskolai tanárok globális tartalmakkal kapcsolatos attitűdjeire vagy jó gyakorlataira (Skinner, 2012, Valente, 2014). A tanárképzők szemszögéből nézve, a globális perspektíva tanárképző intézményekbe való beépítésével foglalkozó meglévő szakirodalom vagy a jó gyakorlatokra (Cossu & Brun, 2020; Holló, 2015) vagy az egyetemi oktatók globális oktatással kapcsolatos nézeteire (Divéki, 2020; Lourenço, 2018) összpontosít. Azt azonban még nem vizsgálták, hogy a tanárképzők hogyan fejlesztik hallgatóik globális kompetenciáját az angoltanár-képzésben: így ez a kutatási projekt ezt a hiányt is próbálta pótolni.

A Kutatás Céljai és a Kutatási Kérdések

A disszertációhoz készített nyolc kutatás átfogó célja az volt, hogy feltárja az egyetemi angol nyelvtanárképzők és a középiskolai angol nyelvtanárok nézeteit és gyakorlatát a globális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a magyarországi angol nyelvórákon. Egyrészt azt igyekeztem feltárni, hogy a magyarországi angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók és a középiskolai angol nyelvtanárok milyen nézeteket vallanak a globális kompetenciafejlesztésről. Másik célom az volt, hogy betekintést nyerjek abba, hogy az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók és középiskolai angol nyelvtanárok

milyen módon fejlesztik a globális kompetencia tudásdimenzióját a diákjaikban. Végül a vizsgálatok célja az volt, hogy feltérképezzék, hogy az angol nyelvoktatás oktatás milyen lehetőségeket biztosít és biztosíthat a magyar diákok globális kompetenciájának fejlesztéséhez. Irányadóként a vizsgálódásaimhoz a következő három fő kutatási kérdést fogalmaztam meg:

1. **Mi a véleménye** a magyarországi középiskolai az angol nyelvtanároknak és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatóknak **a diákok globális kompetenciájának fejlesztéséről?**
2. **Hogyan fejlesztik** a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók **a globális kompetencia tudásdimenzióját a diákjaikban?**
3. **Milyen jó gyakorlatok azonosíthatók** a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók **gyakorlatában a diákjaik globális kompetenciájának fejlesztésével kapcsolatban?**

A fő kutatási kérdéseket több alkérdés egészítette ki, ezeket a *Főbb eredmények és következményeik* című részben mutatom be, egyből a fő kutatási kérdések alatt.

Kutatási Módszerek

Jelen kutatási projekt esetében vegyes módszerű, szekvenciális-feltáró megközelítést alkalmaztam, a kutatási probléma mélyebb megértését megcélozva a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinálásával (Creswell, 2009). A kutatási projektben a kvalitatív adatokat interjúkból, fókuszcsoportos interjúkból és reflektív naplóból gyűjtöttem, a kvantitatív adatokat pedig kérdőívekből, hogy biztosítsam a triangulációt és ezáltal a transzferabilitást. Az adatokat interjúk és kérdőívek segítségével gyűjtöttem, hogy ugyanazt a két kérdéscsoportot megválaszoljam; az interjúk segítségével feltártam a problémákat és kezdeti hipotéziseket állítottam fel, a kérdőív segítségével pedig teszteltem ezeket a hipotéziseket "a populációban való eloszlásuk szempontjából" (164. o.).

A kutatási projekt nyolc önálló, de egymással összefüggő résztanulmányból állt (két interjúkutatás - *1. és 2. kutatás*; két kérdőíves vizsgálat - *3. és 4. kutatás*; két osztálytermi kutatás - *5. és 6. kutatás*, és végül két fókuszcsoportos interjúkutatás - *7. és 8. kutatás*). A kutatások áttekintése a céljukkal, a kontextusukkal, a résztvevőkkel, az adatgyűjtési

módszerekkel és az adatelemzési módszerekkel az 1. táblázatban található. Mivel a COVID-19 világjárvány megnehezítette a kutatások elvégzését, a vizsgálatok sorrendjét meg kellett változtatni. A 2. ábra a vizsgálatokat az elvégzésük sorrendjében mutatja be.

1. táblázat

A Kutatások Átfogó Összegzése

Kutatási fázis	Célok	Résztevők	Az adatgyűjtés eszközei	Az adatelemzés módja
1. kutatás	Az egyetemi oktatók globális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása és azoknak a globális, helyi-társadalmi és interkulturális témáknak a feltérképezése, amelyekkel a nyelvfejlesztés óráikon foglalkoznak.	5 egyetemi oktató	Félig strukturált interjúk	Állandó összehasonlítás módszere
2. kutatás	A középiskolai tanárok globális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek és az általuk a globális kompetenciafejlesztés keretében feldolgozott (globális, helyi-társadalmi, interkulturális) témáknak a feltárása.	10 középiskolai tanár	Félig strukturált interjúk	Állandó összehasonlítás módszere
3. kutatás	Annak a széleskörű vizsgálata, hogy a középiskolai tanárok milyen témákkal foglalkoznak a diákok globális kompetenciájának fejlesztése érdekében, és mit értenek a globális kompetencia fejlesztése alatt.	182 középiskolai tanár	Kérdőív	Statisztikai elemzés (SPSS)
4. kutatás	Annak a széleskörű vizsgálata, hogy az egyetemi angoltanár - képzésben dolgozó oktatók milyen témákkal foglalkoznak a diákok globális kompetenciájának fejlesztése érdekében, és mit értenek a globális kompetencia fejlesztése alatt.	34 egyetemi oktató	Kérdőív	Statisztikai elemzés (SPSS)
5. kutatás	Egyetemi nyelvgyakorlat órák alapján bizonyítékokkal szolgálni a globális kompetencia fejlesztésének angol nyelvórákba történő beépítésének lehetőségeiről, és feltárni a diákok véleményét az ilyen órákról.	1 kutató-résztevő + 140 egyetem hallgató	10 feladatlpra alapuló osztálytermi kutatás + reflektív napló + diák visszajelzés	Tematikus tartalomelemzés
6. kutatás	Középiskolai angolórák alapján bizonyítékokkal szolgálni a globális kompetencia fejlesztésének angol nyelvórákba történő beépítésének	12 középiskolai tanár + 158 középiskolai diák	10 feladatlpra alapuló osztálytermi kutatás + reflektív napló +	Tematikus tartalomelemzés

	lehetőségeiről, és feltárni a diákok véleményét az ilyen órákról.		hallgatói visszajelzés	
7. kutatás	Az egyetemi oktatók jó gyakorlatainak feltárása a globális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban	4 egyetemi oktató	Fókusz csoportos interjú	Állandó összehasonlítás módszere
8. kutatás	A középiskolai angol nyelvtanárok jó gyakorlatainak feltárása a globális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban	12 középiskolai tanár	Fókusz csoportos interjú	Állandó összehasonlítás módszere

2. ábra

A Tanulmányok Időbeli Sorrendje



Főbb eredmények és implikációik

1. Mi a véleménye a magyarországi középiskolai angol nyelvtanároknak és az egyetemi oktatóknak a diákok globális kompetenciájának fejlesztéséről?

1.1. Mit értenek a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a globális kompetenciafejlesztés alatt?

1.2. Hogyan látják a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztésében betöltött szerepüket?

1.1 Mit értenek a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a globális kompetenciafejlesztés alatt?

Az első kutatási kérdés az egyetemi oktatók és a középiskolai angol nyelvtanárok globális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos nézeteit vizsgálta két interjú kutatás (1. kutatás: n = 5; 2. kutatás: n = 10) és két kérdőíves kutatás (3. kutatás: n = 182; 4. kutatás: n = 34)

segítségével. Az eredmények azt sugallják, hogy a résztvevő oktatók és tanárok nagyon különbözően értelmezik a globális kompetencia fogalmát. A kutatásokból az derült ki, hogy mind az egyetemi oktatóknak, mind a középiskolai tanároknak nehézséget okoz a globális kompetencia tudáskomponensének meghatározása: az egyetemi oktatók többnyire a *kultúrával* és a *kultúrák közötti kapcsolatokkal* kapcsolatos tudást értik alatta, a középiskolai tanárok pedig többnyire a *tájékozottságot* és a *társadalmi-gazdasági fejlődéssel*, a *globális intézményekkel*, *konfliktusokkal* és *emberi jogokkal* kapcsolatos ismereteket hangsúlyozták. A *globális kérdésekkel* kapcsolatos ismeretek nem kaptak akkora hangsúlyt a válaszaikban, mint ahogy azt a fogalom elnevezése alapján várnánk. A *fenntarthatósággal* kapcsolatos ismeretek szintén kevés említést kaptak az egyes kutatásokban. Hasznos lenne a tanárok figyelmét felhívni a tudásdimenzió ezen összetevőire is, hogy beépíthessék a hasonló tartalmakat a tanóráikba, például a *fenntartható fejlődési célok* köré szervezett feladatok révén (World's Largest Lesson, n.d.).

Ami a készségeket illeti, a legtöbb résztvevő jól érti, hogy a *hatékony és tiszteletteljes kommunikáció* a globális polgár egyik elengedhetetlen készsége, és sokan közülük úgy érezték, hogy az *információkkal való érvelés* és a *perspektívaváltás* is kiemelkedő fontosságú. Mindazonáltal a kérdőívekben és az interjúkban csak néhány oktató és tanár utalt a *konfliktuskezelési készség* és az *alkalmazkodóképesség* fontosságára, ami azt jelenti, hogy fontos lenne tudatosítani a globális kompetencia ezen komponenseit is, hogy a tanárok hatékonyan fejleszthessék ezeket a készségeket is az óráikon. Starkey (1988, 2003, 2005) szerint is a globális témák beépítésével és a szociális készségek fejlesztését elősegítő feladatok (pl. viták) alkalmazásával, ezek a készségek is fejleszthetők az angol nyelvórákon. Ami az attitűdöket illeti, szinte minden válaszadó a globális kompetencia alapvető elemeként értelmezi a *nyitottságot*. Viszont a *globális szemléletet* és a *tiszteletet* sokan nem sorolták fel, pedig ezek az attitűdök a nyelvórákon is alakíthatók, akár a diákok vitázásra való felkészítésével (Tony Blair Institute for Global Change, 2017) vagy az élményszerű tanulási projektekkel, például a service-learninggel (önkéntességből való tanulás) (OECD/Asia Society, 2018) vagy webes együttműködési projektekkel (Fekete & Kacar, 2021; Lázár, 2015).

1.2 Hogyan látják a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztésében betöltött szerepüket?

Mind a négy kutatás alátámasztotta, hogy mind a tanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók, mind a középiskolai angol nyelvtanárok úgy vélik, hogy a diákok globális

kompetenciájának fejlesztése leginkább az ő feladatuk. Mindazonáltal az interjúk eredményei arra utalnak, hogy az angol nyelvtanárok úgy gondolják, hogy könnyebb dolguk van más tárgyakat tanító kollégáiknál, mivel a tantárgyuknak nincs rögzített tartalma (UNESCO-MGIEP, 2017). A legtöbb angol nyelvtanár-képző és középiskolai angol nyelvtanár *globális szemléletű tanár*nak tartja magát, még ha ez sok esetben csak azt is jelenti, hogy egyszerre globális polgárként és tanárként is tekint magára. Amikor a globális szemléletű tanárok jellemzőiről kérdeztem őket, a résztvevők válaszaikban többnyire a globális polgárok jellemzőit hangsúlyozták, és kevesebb figyelmet fordítottak a tanítás-specifikus jellemzőkre. A 3. ábra összefoglalja a négy vizsgálat eredményeit, és felrajzolja a globális szemléletű tanár profilját, az alapján, ahogyan a magyar angoltanár-képzők és középiskolai angoltanárok látják őket: a kérdőíves vizsgálatokból kiemelkedő öt kategóriát (általános kompetenciák, attitűdök, készségek, tudás és pedagógiai tartalmi tudás) mutatja be, kiegészítve az interjú vizsgálatokból kiemelkedő egyetlen kulcsfontosságú értékkel, a *hitelességgel*.

3. ábra

A globális szemléletű tanár jellemzői az 1-2-3-4-es kutatás alapján



A válaszadók szerint a globális tanár mindenekelőtt *globális és interkulturális kompetenciával* rendelkezik. *Jól tájékozott* egyének jellemezték őket, akik *naprakészek* a körülöttük zajló eseményekkel kapcsolatban. *Empatikusak és érzékenyek*, és *elkötelezettek*

az élethosszig tartó tanulás iránt, így folyamatosan fejlesztik magukat egyénként és tanárként is. Emellett kíváncsiak a diákjaikra és az őket körülvevő világra, nyitottak a világra és a különböző háttérű emberek iránt, és toleránsak. Ami a pedagógiai tartalmi ismereteiket illeti, tudják, hogyan teremtsenek optimális feltételeket diákjaik számára az osztályteremben, hogyan tegyék a globális tartalmakat relevánssá diákjaik számára, hogyan vonják be őket a tanulási folyamatba, és hogyan tudják a globális kompetenciát a gyakorlatban is modellezni.

Bár a szakirodalomban elég hangsúlyos a globális tanárok néhány jellemző tulajdonsága, a résztvevők nem említették ezeket: pl. a fent említett szerepek mellett *széleskörű ismeretekkel kell rendelkezniük a történelemtől, a földrajzról és a különböző kultúrákról; továbbá együtt kell működniük más tantárgyak tanáraival, és a tananyagon átívelő funkcionális interdependenciára kell törekedniük (Pike & Selby, 1988); valamint közösségi tanárokká kell válniuk, azaz arra kell ösztönözniük diákjaikat, hogy cselekedjenek közösségük kollektív jólétéért (Cates, 2004; Longview Foundation, n.d.; Pike & Selby, 1988). Az osztályterem és a való világ közötti kapcsolat megteremtéséhez, valamint a globális felelősségvállalásra nevelés aktív, társadalmilag felelős dimenziójának felkarolásához elengedhetetlen lenne, hogy akár az osztatlan tanárképzés, akár a folyamatos szakmai továbbképzési műhelyek során felhívják a tanárjelöltek és a már aktív, gyakorló tanárok figyelmét kollektív jólét érdekében történő cselekvést elősegítő tevékenységekre.*

Implikációk

A fenti tanulmányok legfontosabb implikációja, hogy a globális kompetenciafejlesztésnek hangsúlyosan jelen kell lennie a tanárképzésben. A tanulmányok eredményei azt sugallják, hogy bár a résztvevők jól értik a globális kompetencia koncepcióját, egyes összetevőit még jobban ki tudatosítani kellene: Az egyetemi módszertani előadások vagy szemináriumok megfelelő teret biztosíthatnának ahhoz, hogy a hallgatók több ismeretet szerezzenek erről a keretrendszerrel. Továbbá, bár a résztvevők már most is használnak tanulóközpontú tevékenységeket a globális jelentőségű témák megvitatására, érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy a tanárjelöltek megtanulhassák, hogyan végezzenek élményalapú tevékenységeket a csoportjaikban. Először azonban fontos lenne, hogy a tanárjelölteket bevonjuk az ilyen élményalapú tevékenységekbe (pl. service-learning, dráma, webes együttműködési projektek), hogy először saját globális kompetenciájukat fejlesszék, és a tapasztalataikon keresztül felismerjék ezen tevékenységek előnyeit. Így

tehát a tanárképzésnek és a folyamatos szakmai továbbképzési programoknak arra kell törekedniük, hogy globális szemléletű tanárjelölteket képezzenek, akik megfelelő pedagógiai-tartalmi ismeretekkel is rendelkeznek ahhoz, hogy a globális felelősségvállalásra nevelést az óráikon is majd megvalósítsák.

2. Hogyan fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákjaik globális kompetenciájának tudásdimenzióját?

2.1 Milyen témákkal foglalkoznak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a globális kompetencia fejlesztése érdekében?

2.2 Milyen attitűdökkel viszonyulnak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a helyi, globális és interkulturális témák tanórai megvitatásához?

2.3 Mi befolyásolja a magyarországi középiskolai angoltanárokat és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatókat abban, hogy a helyi, globális és interkulturális kérdésekkel foglalkozzanak?

2.1 Milyen témákkal foglalkoznak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a globális kompetencia fejlesztése érdekében?

Tekintve, hogy empirikus vizsgálatok alapján (Evrpidou & Çavuşoglu, 2011; Haynes, 2009; Yoshihara, 2013) a tanárok egyik fő problémája a globális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban az lehet, hogy az órákon érzékeny és megosztó témákkal kell foglalkozni, a második kutatási kérdés célja az volt, hogy betekintést nyerjek abba, hogy a tanárképzők és a középiskolai angoltanárok hogyan fejlesztik a diákjaikban a globális kompetencia tudáskomponensét, azaz milyen témákat választanak az osztálytermi beszélgetésekhez, milyen attitűdökkel rendelkeznek az ilyen témák integrálásával kapcsolatban, és mi befolyásolja őket a témaválasztásban. E négy vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a magyarországi egyetemi angoltanárképzésben résztvevő oktatók és középiskolai angoltanárok a globális és interkulturális témák széles skálájával foglalkoznak az óráikon. A tartalom kiválasztásakor leginkább a relevanciát és az időszerűséget veszik figyelembe, és hajlamosak elkerülni ezeket a témákat, ha nem relevánsak a diákjaik életében, azaz, ha a témának nincs egyértelmű helyi és globális kapcsolata. Úgy tűnik, kevesebb helyi-társadalmi témával foglalkoznak. Ez nyilvánvalóvá vált a tanárképzőkkel készített interjúvizsgálat során, akik egyedül a *magyarországi oktatás* témájával foglalkoznak. Úgy tűnik, hogy a középiskolai tanárok több helyi-társadalmi kérdést vitatnak meg csoportjaikkal, és egyes esetekben, a diákjaikat még arra is ösztönzik,

hogy az osztályterem falain kívül cselekedjenek a kollektív jó érdekében. A statisztikai tesztek eredményei azonban azt mutatják, hogy a tanárok inkább kerülnek azokat a helyi témákat, amelyek erősen megosztónak számítanak, és amelyeknek politikai felhangjuk lehet (pl. LMBTQ-jogok). A kérdőíves vizsgálat eredményei kapcsán fontos lehet megjegyezni, hogy szemmel láthatóan a tanárképzők és a középiskolai tanárok hasonlóan gondolkodnak arról, hogy milyen témák tartoznak az osztályterembe: nagy valószínűséggel ugyanazokat a globális témákat hozzák be az óráikba (pl. éghajlatváltozás, egészségügy, ifjúságügy), és egy-két kivételtől eltekintve ugyanazokkal a helyi és interkulturális kérdésekkel foglalkoznának (pl. oktatás, munkanélküliség, sztereotípiák). Végezetül, az egyetemi oktatók és az angoltanárok is meglehetősen hasonlóan gondolkodnak a tabutémákról: szinte ugyanazokat a tabutémákat sorolták fel (amelyek egybeesnek a PARSNIP témáival (betűszó: politics, alcohol, religion, sex, narcotics, ideologies, pork – politika, alkohol, vallás, szex, narkotikumok, ideológiák, disznóhús), de néhányan közülük még ezekkel a tabukkal is foglalkoznának az óráikon.

Bár dicséretes, hogy a tanárok a globális témák széles skálájával foglalkoznak, a 3. és 4. kutatás eredményei alapján látható, hogy egyetemi szinten ugyanazokat a témákat járják körül, mint középiskolai szinten. Vitathatatlanul előnyös a témák különböző nézőpontokból történő megfigyelése és a már meglévő ismeretekre való építés, de azt is fontos lenne biztosítani, hogy a diákok hasonló tartalmakkal lebilincselő, diákközpontú tevékenységek révén találkozzanak, hogy ne érezzék egyfajta „telítődést” a témával. A kutatások eredményei alapján célszerű lenne mind a tanárképzőket, mind az idegennyelv-tanárokat arra ösztönözni, hogy több helyi-társadalmi témával foglalkozzanak az óráikon. Mivel a helyi és a globális kérdések általában összekapcsolódnak, a tanárok a globális felelősségvállalásra nevelés jegyében *globális gondolkodásra és helyi cselekvésre* ösztönözhetnék diákjaikat, mindazonáltal ehhez szükséges lenne, hogy a diákok helyi-társadalmi kérdéseket is megvitathassanak az óráikon és ezáltal többet tudjanak meg közvetlen környezetükről. A kutatások rávilágítottak arra is, hogy az egyetemi oktatók és a tanárok hajlamosak elkerülni a túlságosan megosztó vagy a magyar társadalomban komoly vitákat kiváltó témákat. Kívánatos lenne tehát, hogy a tanárokat először felkészítsék arra, hogyan kezeljék az ilyen vitás témákat és hogyan kezeljék a konfliktusokat az órákon, hogy a diákok lehetőséget kapjanak arra, hogy tanári segítséggel, az iskolában, egy védett környezetben, valós témákat vitassanak meg. Ez a felkészítés történhetne az egyetemi módszertani vagy nyelvfejlesztéssel kapcsolatos kurzusok során,

ahol a résztvevők megvitathatnák, hogy mi teszi hatékonyvá a vitákat, kidolgozhatnának részvételi irányelveket, és vitákat folytathatnának megosztó kérdésekről, a tanárképzők moderálásával.

2.2 Milyen attitűdökkel viszonyulnak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a helyi, globális és interkulturális tanórai megvitátásához?

A négy kutatás arra is kísérletet tett, hogy betekintést nyerjen a tanárok hozzáállásába a globális tartalmaknak a tanórákba való integrálásával kapcsolatban, megvizsgálva az e témákkal kapcsolatos érzéseiket, a témák integrálásának gyakoriságát és azt, hogy a tanárok milyen fontosnak tartják e témák beemelését az óráikba. A négy kutatás eredményei alapján úgy tűnik, hogy a magyar középiskolai tanárok és angoltanár-képzők meglehetősen pozitívan viszonyulnak a globális tartalmaknak az óráikba való beemeléséhez: többnyire pozitív érzéseik vannak a globális és interkulturális témákkal kapcsolatban, rendszeresen beépítik ezeket a tartalmakat, és fontosnak tartják, hogy komplex témákkal foglalkozzanak az óráikon. Mindazonáltal kevésbé preferálják a helyi-társadalmi tartalmak integrálását, mint a globális vagy interkulturális tartalmakét. A helyi-társadalmi témák elhanyagolásának okai sokfélék lehetnek, de az adatok arra utalnak, hogy az ilyen témák megosztó, gyakran politikai jellege miatt a tanárok inkább úgy döntenek, hogy nem foglalkoznak velük az óráikon. Mivel a globális felelősségvállalásra nevelés a definíciója szerint "a tanulók helyi és globális szerepvállalásra és aktív szerepvállalásra képessé tételéről szól" (UNESCO, 2014, 15. o.), a helyi témák nem hanyagolhatók el egy globális szemléletmóddal átítatott óráról. A tanulóknak látniuk kell a helyi és globális összefüggéseket, hogy érezzék, hogy a globális problémák relevánsak az életükben, és majd proaktívan hozzájárulhassanak ahhoz, hogy közvetlen környezetük "igazságosabbá, békésebbé, toleránsabbá, befogadóbbá, biztonságosabbá és fenntarthatóbbá" (UNESCO, 2014, 15. o.) váljon. Ennek érdekében kiemelkedően fontos lenne, hogy a tanárok kezdeményezzék a helyi-társadalmi témákról szóló beszélgetéseket, és arra ösztönözzék a tanulókat, hogy helyi környezetükben is tegyenek lépéseket. A tanárképzési programok fontos szerepet játszhatnak ebben azáltal, hogy a tanárjelölteknek önkénteskedésből való tanulási (service-learning) lehetőségeket kínálnak, és felhívják a figyelmüket arra, hogy milyen fontos helyi-társadalmi problémákkal foglalkozni az óráikon. Az egyértelmű társadalmi hasznosság mellett az olyan tevékenységek, mint a service-learning, segíthetnek a hallgatóknak az idegen nyelvi kommunikációs készségeiket fejleszteni azáltal, hogy aktív és értelmes nyelvhasználatra ösztönzik őket.

2.3 Mi befolyásolja a magyarországi középiskolai angoltanárokat és az angoltanárképzésben részt vevő egyetemi oktatókat abban, hogy a helyi, globális és interkulturális kérdésekkel foglalkozzanak?

Végül a négy, egymással összefüggő kutatás segítségével azt kívántam feltárni, hogy mi befolyásolja az egyetemi oktatókat és a középiskolai angoltanárokat a globális tartalmak tanórákra való beemelésében. Az eredmények alapján az egyetemi oktatók a globális tartalmak kiválasztásakor a leginkább a *diákok érdeklődését*, az egyes témákhoz való *saját hozzáállásukat*, a globális tartalmak megvitatásához *szükséges kompetenciájukat*, a témák *relevanciáját és időszerűségét*, valamint azt veszik figyelembe, hogy találnak-e olyan *tananyagokat*, amelyeken keresztül ezeket az összetett kérdéseket hatékonyan be tudják emelni az óráikba. Erős korrelációt találtam a *tanár attitűdje* és a *tananyagok*, a *tanár kompetenciája* és a *tananyagok*, valamint az *idő* és a *csoport* változók között, ami azt mutatja, hogy azok a tanárok, akik pozitívan viszonyulnak a globális tartalmakhoz, és akik úgy érzik, hogy képesek összetett, megosztó kérdésekkel foglalkozni az óráikon, nagyobb valószínűséggel visznek be vonzó, interaktív anyagokat a csoportjaikba, mint azok, akik nem tartják fontosnak a globális kompetencia fejlesztését, vagy akik nem érzik magukat kompetensnek az összetett kérdések tanórai megvitatásához. Ezenkívül még, azok az oktatók, akiknek jó a kapcsolata a csoportjaikkal, nagyobb valószínűséggel fordítanak időt és energiát a globális, helyi és interkulturális kérdések körül forgó órákra készülésre, mint azok, akiknek nincs jó interperszonális kapcsolataik a csoportjukban. A középiskolai tanárok ezzel szemben elsősorban a *saját kompetenciájukat* veszik figyelembe az adott kérdések kezelésében, a *diákjaik érdeklődését*, a *tananyagok elérhetőségét*, valamint azt, hogy van-e *idejük* felkészülni a globális tartalmakra összpontosító órákra. A *tankönyv* és a *tananyag*, illetve a *tankönyv* és a *tanár kompetenciája* változók közötti mérsékelt negatív korrelációk azt jelzik, hogy azok a tanárok, akik kevésbé támaszkodnak a tankönyvekre, nagyobb valószínűséggel használnak kiegészítő anyagokat a globális témákhoz, és általában magabiztosabbnak is érzik magukat az ilyen összetett témák megbeszéléséhez az óráikon, mint azok a kollégák, akik szigorúan követik a tankönyvet.

Implikációk

A négy kutatás legfontosabb implikációi a tanárképzésre vonatkoznak: a tanárképzésben minden tantárgyban nagyon fontos lenne, hogy zöldítsük a tartalmakat (Lányi & Kajner, 2018), és a tanárjelölteket globális, helyi-társadalmi és interkulturális jelentőségű témákon keresztül tanítsuk. Ahogy Lányi és Kajner (2018) írja, a fenntarthatósággal és globális problémákkal kapcsolatos témákat az aktuális helyi problémákon keresztül lenne a

legérdemesebb bemutatni, hogy felhívjuk a hallgatók figyelmét e témák relevanciájára az életükben. Az angoltanár-képzés kurzusaiába könnyen be lehetne építeni a globális perspektívát: a nyelvfejlesztéssel kapcsolatos kurzusokon úgy foglalkozhatnának a hallgatók komplex, megosztó témákkal, hogy közben a nyelvi készségeiket is fejleszthetnék, de az irodalommal, történelemmel, kultúrával és nyelvészettel kapcsolatos kurzusok oktatói is kereshetnének kreatív lehetőségeket a tanterveikben a globális perspektíva beépítésére. A módszertannal kapcsolatos kurzusokon továbbá a tanárjelöltek megtanulhatnák, hogyan kössék le a diákjaikat a globális tartalmakkal, hogyan fejlesszék globális kompetenciájukat, hogyan dolgozzanak facilitátorként, hogyan irányítsák csoportjaikat viták során, hogyan kezeljék a konfliktusokat, vagy hogyan használják fel *tanítható pillanatként* azokat, és hogyan fogadják el, hogy nem mindig tudnak minden kérdésre válaszolni. A tananyag zöldebbé tétele mellett a globális szolidaritás fejlesztése érdekében a tanárjelölteknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy együttműködjenek különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező emberekkel (pl. webes együttműködési projektek révén), és részt vegyenek az önkéntességből való tanulásban (service-learning), hogy saját példájukon keresztül megtanulják, hogy hogyan kell kapcsolatot teremteni az osztályterem és a közösségük között. Másrészt rendkívül hasznos lenne, ha a gyakorló tanároknak hasonló lehetőségeket biztosítanánk: érdemes lenne konferenciákat és workshopokat szervezni számukra a globális felelősségvállalásra nevelés témájában, hogy bővíthessék módszertani repertoárjukat és fejlődhessenek globális polgári szerepükben.

3. Milyen jó gyakorlatokat lehet azonosítani a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók gyakorlatában a diákjaik globális kompetenciájának fejlesztésével kapcsolatban?

- 3.1 Milyen megközelítést alkalmaznak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók helyi, globális és interkulturális kérdések megvitatása során?
- 3.2 Hogyan teremtenek a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók biztonságos teret a globális kompetencia fejlesztését célzó feladatok végzéséhez?
- 3.3 Milyen feladattípusokat használnak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztésére?
- 3.4 Milyen nézeteket vallanak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztését célzó feladatokról?
- 3.5 Mi a diákok véleménye a globális kompetencia fejlesztését célzó feladatokról?

3.1 Milyen megközelítést alkalmaznak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók helyi, globális és interkulturális kérdések megvitatása során?

A két fókuszcsoporthoz tartozó interjú vizsgálat (7. és 8. kutatás) alapján úgy látszik, a középiskolai tanárok és az egyetemi oktatók különböző megközelítéseket alkalmaznak a megosztó kérdések megvitatására. A kiválasztott megközelítés nagyjában attól függ, hogy mi a cél a vitákkal: ha a tanároknak nevelési céljuk van, akkor az *elkötelezett* (vagy akár *partizán*) megközelítést alkalmazzák, de ha az a céljuk, hogy a diákjaikat a különböző nézőpontok vizsgálatára ösztönözzék, akkor többnyire *kiegyensúlyozott* vagy *objektív* megközelítést alkalmaznak. Mind az egyetemi oktatók, mind a középiskolai tanárok hajlamosak kerülni a politikai kérdések megvitatását az órákon, főként azért, mert ezek nagyon megosztóak, és a magyar társadalom nem is nézi jó szemmel a politikai kérdésekkel való foglalkozást az iskolában.

Az egyetemi oktatók és a középiskolai tanárok által felsorolt szerepek mindegyike alkalmas az osztálytermi megvalósításra, viszont a tanároknak tudatosan kell variálniuk ezeket, hogy ne erőltessék rá nézeteiket a diákokra. Az implikációk elsősorban a tanárképzésre vonatkoznak: mivel a megosztó témák osztálytermi megvitatására számos különböző megközelítés létezik, célszerű lenne ezeket a gyakorlatban bemutatni a tanárjelölteknek, és felkészíteni őket a céljaiknak legmegfelelőbb megközelítések kiválasztására. Ezen túl, még ha a tanárok nem is annyira szeretnek politikai ügyekkel foglalkozni az iskolában, a pár hónap vagy év múlva választójogot szerző fiataloknak szükségük lehet némi útmutatásra ahhoz, hogy megértsék, mi történik a közvetlen környezetükben. Ezért kiemelkedően fontos lenne, hogy az iskolában úgy foglalkozzanak a politikával, hogy ne érintsék a pártpolitikát, ne próbálják meggyőzni a diákokat arról, hogy melyik pártot támogassák, inkább az lenne a cél, hogy a diákok megérthessék, hogyan működik a politikai rendszer, és miért fontos, hogy aktív állampolgárok legyenek. Ezért hasznos lenne megtanítani a tanárjelölteket arra, hogyan moderáljanak olyan vitákat, ahol a diákoknak lehetősége nyílik arra, hogy biztonságos környezetben, anélkül, hogy bármely nézet mellett kiállnának, összetett megosztó kérdéseket és a különböző nézőpontokat járassanak körül. Ennek érdekében a tanárképzés éve alatt a tanárjelölteknek *személyes kompetenciákat* (pl. saját meggyőződésük és értékeik tudatosítása, önreflexió), *elméleti kompetenciákat* (pl. annak megértése, hogyan működnek a viták) és *gyakorlati kompetenciákat* (pl. a tanári szerepek széles skálájának használata, a problémák körüljárása minden oldalról) kell elsajátítaniuk (Council of Europe, 2016). A középiskolákban továbbá

ideális lenne munkacsoportokat létrehozni, amelyek megvitathatnák a politika tantervbe való beépítésének hatékony módjait, pl. projektek és egyéb tapasztalati tanulási tevékenységek formájában. A többi tanárral együtt végzett munka segíthetne a gyakorló tanároknak abban, hogy megvizsgálják saját előítéleteiket és meggyőződéseiket, és fejlesszék magukat a globális szemléletű tanár szerepében (Goodwin, 2019). Ráadásul a tanárok nagyobb biztonságban érezhetnék magukat, ha tudatosan foglalkoznának politikai kérdésekkel, és a többi tanárral közösen kidolgozott irányelvek betartásával ez a megközelítés megóvhatná őket az indoktrináció vádjától is.

3.2 Hogyan teremtenek a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók biztonságos teret a globális kompetencia fejlesztését célzó feladatok végzéséhez?

A két fókuszcsoporthoz tartozó interjú kutatás eredményei azt mutatják, hogy mind az egyetemi tanárképzők, mind a középiskolai angoltanárok ideális osztálytermi légköre egy biztonságos tér, ahol lehet összetett, megosztó témákról beszélni. Úgy tűnik, hogy a tanárképzők elfogadják, sőt szívesen veszik a konfliktusokat az óráikon, úgy gondolják, hogy a diákok sokat tanulhatnak a tőlük különböző vélemények meghallgatásából és az azokra való reagálásból. Bár a középiskolai tanárokkal folytatott két fókuszcsoporthoz tartozó interjú alkalom során ehhez hasonló gondolatok is felmerültek, ebben a körben úgy tűnik, hogy a legtöbb tanár nem szereti a feszült helyzeteket az osztályban. A beszélgetésekből kiderült, hogy vannak olyan tanárok, akik fontosnak tartják, hogy a csoportjaikkal alapszabályokat hozzanak létre, hogy a lehető legtöbbet ki tudják hozni ezekből a vitákból, míg más tanárok szerint ez felesleges, mivel szerintük nem alakulnának ki konfliktusok. A szakirodalom egyértelműen arra utal, hogy a kihívásokkal teli vitákra érdemes felkészíteni a csoportot, mert a diákok már ezek során is kialakíthatják emberi jogi álláspontjukat (Starkey, 2005), és számos készségüket fejleszthetik (Council of Europe, 2016; Griffin & Ouellet, 2007; Oxfam, 2018; Szesztay, 2020), beleértve a nyelvi készségeiket is (Starkey, 2005). A résztvevők számos olyan technikát említettek meg, amellyel az osztálytermi konfliktusokra reagálnak, így például diákok aktív részvételét megkövetelő technikákat is szép számban alkalmaznak, például egész csoportos megbeszéléseket, amelyben arra ösztönzik a diákokat, hogy reflektáljanak a történetekre (ezeket a diákközpontú konfliktuskezelési technikákat a The Tony Blair Institute for Global Change (2017) és Warren (2007) is támogatja).

Ezeknek az eredményeknek is a tanárképzéssel kapcsolatosak az implikációi. Mind az 1-4. kutatások eredményei, mind a szakirodalom (Divéki, 2018; Evripidou & Çavuşoglu,

2014; Guo, 2014; Yoshihara, 2013) rámutatott arra, hogy a tanárok hajlamosak elkerülni a megosztó kérdéseket, mert úgy gondolják, hogy nincsenek meg a szükséges készségeik az olyan viták kezeléséhez, ahol konfliktusok lehetnek. Ezért elengedhetetlen lenne megtanítani a tanárjelölteket arra, hogyan teremtsenek biztonságos teret az óráikon azáltal, hogy mind a kezdeti csoportalakítási folyamatokra, mind pedig olyan légkör megteremtésére összpontosítanak, amelyben mindenki elég biztonságban érzi magát ahhoz, hogy hozzászóljon a beszélgetéshez. A módszertannal kapcsolatos órákon a gyakornokok megismerkedhetnének a vitaformákkal, az interakciós irányelvekkel, a hatékony viták facilitálásának technikáival, és szükség esetén a konfliktusok elosztatásának technikáival a diákok aktív részvételével. Ezen túlmenően, létfontosságú lenne a tanárjelöltek konfliktusokkal kapcsolatos meggyőződésén dolgozni: a feszült helyzetek kezeléséhez szükséges alapvető készségek birtokában a fiatal tanárok felvállalhatnák a konfliktusokat, és így biztosíthatnák diákjaik számára a globális készségek fejlesztéséhez szükséges feltételeket.

3.3 Milyen feladattípusokat használnak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztésére?

A két kutatás eredményei arra utalnak, hogy mind a tanárképzők, mind a középiskolai angoltanárok feladattípusok széles skáláját alkalmazzák a diákok globális kompetenciájának fejlesztésére. Az egyetemi oktatók által preferált tevékenységtípusok közé tartoznak a viták, a szerepjátékok, a prezentációk és a véleményvonalas tevékenységek, míg az angol nyelvtanárok leggyakrabban interaktív anyagokkal egészítik ki a tankönyvet, és szerepjátékokat használnak. Ebből úgy tűnik, hogy mind az egyetemi oktatók, mind a középiskolai tanárok szívesen használnak a diákok aktív részvételére támaszkodó tevékenységeket (ez pedig összhangban áll Cates, 2002; Sampedro & Hillyard, 2004; OECD, 2018 ajánlásaival). Bár dicséretes, hogy a tanárok már alkalmazzák ezeket a tevékenységtípusokat, nem említették számos kreatív, transzformatív tanulási tevékenység alkalmazását, mint például az önkéntességből való tanulás (service-learning), a történetmesélés (storytelling) vagy a projektalapú tanulás (UNESCO, 2018), és nem utaltak az IKT-eszközök kreatív használatára sem (Ruas, 2017; UNESCO, 2014).

A két tanulmány implikációi a tanárképzést és a szakmai továbbképzéseket is érintik. A tanárjelöltek a tanárképzés során megismerkedhetnének a transzformatív pedagógiával, és megtanulhatnák, hogyan tehetik társadalmilag felelősségteljesé tanításukat. Ezért az általuk említett, hasonlóan értékes tevékenységek mellett

megtanulhatnak, hogyan tervezzenek projekteket a globális felelősségvállalás és az önkéntességéből való tanulás keretében, a való világ és az osztályterem közötti híd létesítése szempontjából. Első lépésként hasznos lenne, ha ezeket a feladattípusokat már az alapozó kurzusaikon használnák velük, hogy a tanulásukat még hatékonyabbá tegyék, és hogy első kézből szerezhessenek tapasztalatot ezekről a tevékenységtípusokról. A gyakorló tanárok továbbképzése is összpontosíthatna ezekre a tevékenységekre: őket is meg lehetne ismertetni ezekkel a tevékenységtípusokkal, és arra ösztönözni, hogy találjanak ki kreatív módokat a tantervbe való beépítésükre. Ezenkívül hasznos lenne olyan feladatbankokat létrehozni, ahol összegyűjthetnék a jó gyakorlatokat, és a tanárokat arra lehetne ösztönözni, hogy saját ötleteikkel járuljanak hozzá a meglévő feladatokhoz (Divéki, n.d.).

3.4 Milyen nézeteket vallanak a magyarországi középiskolai angoltanárok és az angoltanár-képzésben részt vevő egyetemi oktatók a diákok globális kompetenciájának fejlesztését célzó feladatokról?

Ahogy az 5., 6. és 8. kutatás eredményei is mutatják, a vizsgálatokban részt vevő tanárok általában pozitívan vélekedtek a kutatási projekthez készített feladatlapokról. A középiskolai tanárok hálásak voltak azért, hogy részt vehettek a kutatási projektben, ugyanis rengeteg pozitív tapasztalatot szereztek az órák során: elégedve tapasztalták, hogy az órák megragadták a diákok figyelmét, többségük aktívan részt vett, és lehetőségük nyílt egyaránt fejleszteni globális tudatosságukat és nyelvi készségeiket (Cates, 2002; Sampedro & Hillyard, 2004; OECD, 2018). A csoportok között mindkét kontextusban voltak különbségek a sikeresség és az elkötelezettség tekintetében természetesen, ami nagyban függött magától a csoporttól és az angol nyelvtanuláshoz való általános hozzáállásuktól.

Az osztálytermi kutatásban való részvétel remélhetőleg értékes tapasztalatokat adott a tanároknak, és bizonyos mértékig bővítette módszertani repertoárjukat. Az sajnálatos azonban, hogy bár a tanárok a legtöbb feladatot elvégezték az órán a tanítványaikkal, csak kevesen bátorították diákjaikat a projektekre vagy önkéntességéből való tanulási tevékenységekre, amelyek összekapcsolhatták volna azt, amit egy-egy témáról az iskolában tanulnak a való világgal. Az okok között sok esetben időhiány vagy a diákok túlterheltsége szerepelt. Hasznos lenne tehát egy másik tanulmány keretében megvizsgálni, hogy ezek a projektek és az önkéntességéből való tanulási tevékenységek hogyan járulnak hozzá a tanulók globális kompetenciájának fejlesztéséhez, és hogyan lehet támogatni a tanárokat ezek tanórai alkalmazásában.

Ezen kutatások egyik implikációja, hogy rendkívül hasznos lenne összegyűjteni a globális kompetencia angolórai fejlesztésének jó gyakorlatait egy olyan weboldalon, amely a tanárok számára nyíltan elérhető. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú vizsgálat rávilágított arra, hogy az ilyen nyílt és ingyenes feladatlapok nagy segítséget jelenthetnek a túlterhelt tanárok számára, akiknek nincs idejük autentikus anyagok felkutatására és saját tananyagok összeállítására belőlük. Hasonló weboldalak már léteznek, de a magyar diákok számára készített, az ő valóságukat tükröző honlapokból hiány van. Ezért létrehoztam egy weboldalt, amely a kutatás során használt tíz feladatlapot (és a hozzájuk tartozó tanári segédleteket), valamint néhány más, általa és tanárjelöltjei által készített feladatlapot tartalmaz (Divéki, n.d.).

RQ 3.5 Mi a diákok véleménye a globális kompetencia fejlesztését célzó feladatokról?

Amint azt a nemzetközi empirikus kutatások is mutatják (Bayraktar Balkir, 2021; Gimenez et al., 2011; Hillyard, 2008; Nelson, 2008; Tarasheva, 2008; Tekin, 2011), a diákok többnyire pozitívan vélekednek a megosztó globális tartalmak az angol nyelvórákba való beépítéséről. A magyar egyetemi hallgatók és a 6. és 8. kutatásban részt vevő középiskolás diákok többsége osztja ezeket a nézeteket. Amint az eredményekből kiderül, úgy vélik, hogy ezek az órák segítettek nekik megérteni ezeket a globális kérdéseket, fejlesztették a 21. századi és globális készségeiket (pl. kritikus gondolkodás, kommunikáció, együttműködés, perspektívaváltás), és fejlődött a nyitottságuk és a globális szemléletük is. Továbbá úgy vélik, hogy a feladatok segítették őket nyelvi készségeik (pl. érvelés, szókincs) fejlesztésében.

A 6. és 8. kutatás eredményei arra mutattak rá, hogy a tanároknak nem kell aggódniuk a diákok ilyen összetett témákkal kapcsolatos attitűdjei miatt (Divéki, 2018; Macfarlane, 2015), mivel úgy tűnik, hogy nyitottak és készek részt venni az összetett vitákban. Ha mégsem, akkor a diákok világához közel álló, modern, interaktív, popkulturális anyagok beemelásával meg lehet mutatni nekik a globális témák relevanciáját: néhány diák ki is emelte a visszajelzésében, hogy soha nem beszéltek volna ilyen témákról, ha rajtuk múltott volna; ennek ellenére hálásak voltak, hogy részt vehettek az órákon. Ráadásul a tanárok minden bizonnyal meg tudnak felelni ennek a kihívásnak, amennyiben diákközpontú órákat alakítanak ki, a diákok érdeklődését figyelembe veszik, és a folyamat során a döntési jogot néha átadják a diákjaiknak is (Cates, 2002; Pike & Selby, 1988).

Implikációk

Az eredmények egyik implikációja, hogy a tanárképzőknek, a tanárjelölteknek és a középiskolai tanároknak egyaránt meg kell ismerkedniük a tanulók globális kompetenciájának fejlesztését szolgáló technikákkal és kész óravázlatokkal vagy feladatlapokkal. A 4. ábra azzal a céllal készült, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkutatás eredményei és a szakirodalom alapján összegyűjtse azokat a jó gyakorlatokat, amelyek segítik az angol, mint idegen nyelvet oktató tanárokat abban, hogy a globális perspektívát beépítsék óráikba.

4. ábra

A globális kompetenciafejlesztés jó gyakorlatai az angol nyelvtanításban



Remélem, hogy ezek az eredmények más kontextusokra is átültethetők lesznek, és a tanárok ezen eszközök segítségével bővíthetik módszertani repertoárjukat.

Összegzés

A Legfontosabb Eredmények Összefoglalása

Ebben a kutatási projektben az volt a célom, hogy betekintést nyerjek a magyar angoltanárok és középiskolai angoltanárok globális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos nézeteibe, feltárjam, hogyan fejlesztik a globális kompetencia tudáskomponensét a diákjaikban, és feltérképezem, mit tesznek még a gyakorlatban a diákjaik globális kompetenciájának fejlesztése érdekében. A vizsgálatokból kiderült, hogy a résztvevőknek különböző elképzelései vannak arról, hogy mit takar a globális kompetencia fogalma, illetve mit jelent a gyakorlatban a globális kompetencia fejlesztése. Még ha nem is értik teljes mértékben a fogalmat, úgy vélik, hogy fontos a globális polgárok nevelése, és szerepük van a globális szemlélet kialakításában az angolórák keretében. A résztvevők úgy fejlesztik diákjaik globális kompetenciájának tudásdimenzióját, hogy különböző globális, helyi és interkulturális jelentőségű témákat visznek be az óráikba; ám a vizsgálatokból az is kiderül, hogy előszeretettel foglalkoznak interkulturális és globális kérdésekkel a helyi tartalmak rovására. Különböző szempontokat vesznek figyelembe, amikor kiválasztják a tanórákba beemelő globális tartalmakat, és mindkét kontextusban fontos szerepet játszik a komplex és megosztó témák kezeléséhez szükséges tanári kompetencia, a diákok érdeklődése és az anyagok elérhetősége. A válaszadók a tanulóközpontú technikák széles skáláját alkalmazzák tanulóik globális kompetenciájának fejlesztésére, de jó gyakorlataik ritkán tartalmazznak transzformatív tanulási tevékenységeket. Az eredmények azt sugallják, hogy a globális oktatásnak hangsúlyosabban kellene szerepelnie a tanárképzési programokban. A tanárképzőknek arra kellene törekedniük, hogy a tanárjelölteket a globális oktatással kapcsolatos pedagógiai tartalmi ismeretekkel ruházzák fel, és olyan globális polgárokat neveljenek, akik a jövőben hitelesen és szisztematikusan beépíthetik a globális oktatást a pedagógiai gyakorlatukba.

Főbb Pedagógiai Implikációk

A fenti eredmények alapján összegyűjtöttem azokat a lépéseket, amelyek szükségesek lennének a globális felelősségvállalásra nevelés keretrendszerének sikeres bevezetéséhez a tanárképzési programokban (különös tekintettel angol nyelvtanárképzésre) és az angol nyelvoktatásban.

Az Egyetemi Oktatók Képzése

Első lépésként kiemelkedően fontos lenne, hogy elősegítsük, hogy a tanárképzők globális polgárrá váljanak és/vagy hogy a globális polgári és globális szemléletű tanárképzői

szerepükben fejlesszék magukat (Boix Mansilla & Jackson, 2011; Longview Foundation, 2008; Tarrozi, 2020). Célszerű lenne megkönnyíteni számukra a külföldi csereprogramokat, támogatni őket a kapcsolatépítésben és az utazásban, valamint ösztönözni őket a nemzetközi konferenciákon való részvételre (Cates, 2004). Emellett a globális oktatáshoz kapcsolódóan workshopok, és szakmai továbbképzések (Fekete & Divéki, 2022; Landorf & Doscher, 2013) szervezése is ajánlott lenne számukra (Bourn et al., 2017). Ehhez azonban az intézményeknek elegendő pénzügyi és humán erőforrást kellene elkülöníteniük az oktatók fejlesztésének támogatására és a hosszútávú megvalósítás biztosítására (Landorf & Doscher, 2013).

A Tanterv Zöldítése

Másodszor, fontos lenne a tanterv zöldítése és a fenntarthatósággal és globális neveléssel kapcsolatos témák beillesztése a tantervbe minden tantárgy esetében (Bourn et al., 2017; Lányi & Kajner, 2018; Mónus, 2020). Mindazonáltal az alkalmi és ad hoc jelleg helyett szisztematikus megközelítéseket kellene alkalmazni, és ezek előrehaladását ellenőrizhetővé kellene tenni (Ferreira et al., 2007), ahogyan azt a megkérdezett tanárképzők is javasolták (1. kutatás). Ennek hangsúlyozása érdekében rendkívül hasznos lenne, ha a globális nevelés nagyobb hangsúlyt kapna a képzési és kimeneti követelményekben, és markánsabban megjelenne a tanárjelöltek záróvizsga-témáiban. Természetesen ezeknek az erőfeszítéseknek együtt kell járniuk az előző lépéssel, mert azok a tanárok, akik nem elkötelezettek a globális szemléletmód iránt, valószínűleg nem lesznek hitelesek a globális szemléletű tanárképzők szerepében. A tanárképzőknek támogatást kell kapniuk ahhoz, hogy megismerjék tantárgyaik globális dimenzióit, és kreatívan beépítsék azokat a kurzusaikba.

Az Új Tanári Szerepek Előtérbe Helyezése

A tanárképzésben a tanárjelölteket fel kell készíteni arra, hogy új szerepeket vállaljanak (Lányi & Kajner, 2018), és újragondolják a tanári szerepet. Fel kell őket készíteni, hogyan váljanak facilitátorokká, hogyan fogadják el, hogy nem ők a tudás egyedüli forrásai, és hogy majd néha nem tudják a választ a diákok kérdéseire (és ez nem probléma). Ahhoz, hogy legyen jövőképük, az 1-4. kutatás eredményeiből kiemelkedő *globális szemléletű tanár* profilja tájékoztathatja a jelölteket arról, hogy milyen szempontok szerint kell fejlődniük, és ezen jellemzők 5. ábrán látható vizuális ábrázolása útmutatóként szolgálhat ehhez. Az 1-2-3-4. kutatások résztvevői nem tudták teljes mértékben leírni, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki globális szemléletű tanár legyen. Érdeemes lenne tehát ezzel a kérdéssel

foglalkozni a tanárképzésben, és nagyobb hangsúlyt fektetni a résztvevők által nem említett tulajdonságokra, mint például a világtörténelemmel, földrajzzal és kultúrákkal kapcsolatos széleskörű ismeretekre vagy a közösségi tanításra. Ezen kívül, Goodwin (2019) javaslatai alapján, a gyakornokokat arra kellene ösztönözni, hogy gondolkodjanak el azon, mit jelent a professzionalizmus a tanításban, hogy tanuljanak meg kiállni a jogaikért, és gondolkodjanak el a kollektív cselekvésről, az érdekérvényesítésről és a tanárok közösségi erejéről.

5. ábra

A Globális Szemléletű Tanár Profilja a Kutatások és a Szakirodalom Alapján



Globális Szemléletű Tanárjelöltek Nevelése

Az angoltanár-képzésben a tanárjelöltek alapozó kurzusai (pl. nyelvfejlesztés, tematikus nyelvfejlesztés, készségfejlesztés, íráskészség) tartalmazhatnának globális tartalmakat. A nyelvi készségek fejlesztése mellett a hallgatók megismerkedhetnek a komplex, valóéletbeli kérdésekkel, és fejleszthetnék globális kompetenciájukat. A helyi-társadalmi kérdéseknek ugyanolyan hangsúlyosan kellene megjelenniük ezekben a kurzusokban, mint a globális és interkulturális kérdéseknek, hogy rávilágítsanak e kérdések relevanciájára a

diákok életében (Lányi & Kajner, 2018). Emellett be lehetne vonni a hallgatókat élményalapú tanulási tevékenységekbe, pl. webes együttműködési projektekbe, önkéntességből való tanulási tevékenységekbe, terepmunkába, hogy fejlesszék globális és nyelvi kompetenciáikat, és hogy első kézből szerezzenek tapasztalatokat a tevékenységtípusok hasznosságáról és transzformatív jellegéről. Ezek a feladatok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy globális polgárrá váljanak, és felkelthetik bennük a vágyat, hogy a jövőben maguk is globális polgárokat neveljenek. Az 5. kutatás eredményei most bizonyítékkal szolgálhatnak arra, hogy lehetséges globális tartalmakat beépíteni az alapozó kurzusokba, amelyek kettős célt szolgálnak (nyelvi és globális kompetenciafejlesztés); a diákok pedig az aktív részvételükre épülő feladatokat is hasznos találják, és úgy gondolják, ezek fejlesztik a globális szemléletüket. Az EPIC-modell (Aragón et al., 2017) értelmében nagyon fontos lenne, hogy a tanárjelöltek egyrészt megismerkedjenek (*exposure*) a globális oktatással és másrészt biztosítani kellene, hogy meggyőződjenek (*persuasion*) annak előnyeiről. Ez különösen fontos lenne a tanárképzés során, hogy majd a jelöltek a tanítási gyakorlat során végig tudjanak haladni a megvalósítás többi fázisán (azonosulás - *identification*, elkötelezettség - *commitment*, megvalósítás - *implementation*).

A Globális Kompetencia Megkerülhetelenné Tétele a Tanárképzésben

Ahogy azt az 1. kutatás válaszadói is javasolták, a módszertani kurzusokon a tanárjelölteknek meg kellene ismerkedniük a globális kompetencia keretrendszerével és a globális oktatás fő premisszáival. Annak érdekében, hogy minden gyakorlónak megismerje a koncepciót és annak alkalmazásait, kiemelten fontos lenne, hogy kötelező kurzusokon foglalkozzanak a témával (pl. az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 2021 ősztől a hallgatóknak a módszertani előadássorozatban, az 5. évfolyamon előadást tartanak *Nurturing the global mindset in ELT* címmel), de emellett lehetőséget kellene biztosítani a jelölteknek, hogy a választható kurzusokon is megismerkedhessenek a globális szemlélettel.

A Konfliktusok Felvállalása az Osztályteremben

Módszertani szemináriumaink a tanárjelöltek megtanulhatták, hogyan építhetik be a globális perspektívát az angol nyelvóráikba. Megismerhetnék azokat a feladattípusokat és tananyagokat, amelyeket a globális témák köré szerveződő órákon használhatnak. Ösztönözni lehetne őket arra, hogy globális, helyi-társadalmi és interkulturális témákra épülő óravázlatokat és feladatlapokat készítsenek. Ezenkívül elsajátíthatnák az osztálytermi dinamika alapjait, és megtanulhatnák, hogyan teremtsenek biztonságos teret a

diákjaik számára. E képzés során a tanárképzőknek destigmatizálniuk kellene a konfliktusokat az osztályteremben. Amint azt a tanárképzőkkel készített fókuszcsoporthoz tartozó interjú eredményei (7. kutatás) is sugallják, meg kellene ismertetni a gyakornokokat a *kényelmetlenség pedagógiájával* (pedagogy of discomfort) (Boler, 2004), megértetni velük a feszült pillanatok előnyeit a csoportokban és gyakorlatban kellene nekik konfliktuskezelési technikákat tanítani. A módszertani szemináriumokon is arra kellene ösztönözniük a gyakornokokat az oktatóknak, hogy ismerkedjenek meg a transzformatív tanulási gyakorlatokkal (pl. önkéntességből való tanulás, a történetmesélés, eseményalapú tanulás), és rámutatniuk a tanterem és a való világ közötti kapcsolat megteremtésének fontosságára.

Összpontosítás a Gyakorló Tanárookra

A már iskolákban dolgozó tanároknak lehetőséget kell biztosítani módszertani repertoárjuk bővítésére. A szakmai továbbképző workshopokon, konferenciákon és önszerveződő szakmai továbbképző körökben való részvétellel támogatást kaphatnának a hasonlóan gondolkodó kollégáktól, valamint új technikákat és anyagokat ismerhetnének meg. E törekvések segítésére összeállítottam egy ábrát (4. ábra) a jó gyakorlatokkal, amely egy gyors útmutatóként szolgálhat azoknak a tanároknak, akik azon gondolkodnak, hogy globális tartalmakat emelnek be az óráikba. Emellett fontos lenne, hogy a gyakorló tanárokat ráébresszük, hogy diákjaik globális kompetenciájának fejlesztése semmit sem vesz el a nyelvtanulási folyamatból, sőt, éppen hogy színesebbé teszi azt: ez egy mindkét fél számára előnyös helyzet, ahol egyrészt a diákok fontos, valóélet-beli kérdésekkel foglalkoznak, másrészt a 21. századi élethez és munkához szükséges készségeket fejlesztik, harmadrészt autentikus anyagok segítségével fejlesztik nyelvtudásukat, és negyedrészt fejlesztik a nyelvvizsgákhoz szükséges készségeket is (pl. érvelés, globális témákról való véleménykifejtés).

Könnyen Hozzáférhető és Ingyenes Feladatbankok Létrehozása

Végezetül célszerű lenne olyan feladatbankokat létrehozni, amelyek globális, helyi és interkulturális témákra épülő feladatlapokat, óravázlatokat és interaktív feladatokat tartalmaznak. A 6. és 8. kutatás eredményei alapján úgy tűnik alapján a középiskolai tanárok nagyra értékelik a tanárbarát, kész anyagokat, amelyeket túl sok előkészítés nélkül be tudnak vinni az óráikra. A disszertáció 2.1.5.3. szakaszában felsoroltam néhány ilyen feladatbankot, ahol minden anyag ingyenesen elérhető. Emellett a kutatási projekthez készített feladatlapokat feltöltöttem a honlapomra (Divéki, n.d.), és a jövőben az én és a

tanárjelöltjem új feladatlapjai is felkerülnek majd ebbe a gyűjteménybe. Nagyon remélem, hogy ezek az anyagok hasznosak lesznek a tanárok, tanárképzők, tanárjelöltek és tanítványaik számára egyaránt.

A Kutatás Korlátai és További Kutatási Irányok

Bár a kutatások újszerű eredményeket hoztak, a kutatási projektnek vannak bizonyos korlátai. Az egyik probléma a nagymintás kérdőíves vizsgálat résztvevőivel kapcsolatos. Az online kérdőívek használatának egyik fő problémája az, hogy kitöltésük nem kötelező a résztvevők számára, így még ha a kutató nagy erőfeszítéseket is tesz annak érdekében, hogy minél több potenciális résztvevőt elérjen, a válaszadó egyszerűen dönthet úgy, hogy nem kattint a linkre, vagy a kitöltés során bármikor dönthet úgy, hogy kilép. A résztvevők önszelekciójának kockázata még nagyobb volt a kutatási téma megosztó jellege miatt. Még ha meg is próbáltam megoldani ezt a problémát (lásd a disszertáció 3.7. szakaszát), ezt a kérdést érdemes figyelembe venni az eredmények értelmezésénél. A kérdőíves vizsgálatokhoz kapcsolódó másik korlátozás a globális, a helyi és az interkulturális kérdések megkülönböztetésére vonatkozik, valamint arra, hogy a résztvevőknek esetleg nehézséget okozott e három problémátípus közötti különbség megértése. Bár megpróbáltam ezt a problémát azzal orvosolni, hogy a kérdőívek első részében példákat adtam nekik az egyes problémátípusokra, korántsem biztos, hogy a résztvevőknek ugyanazok az elképzeléseik voltak ezekről a kategóriákról, mint nekem. Következésképpen érdemes lehet megismételni a vizsgálatokat egy olyan kérdőív segítségével, amely az eszköz elején egyértelműbb definíciókat és példákat tartalmaz a globális, helyi és interkulturális problémákra. A kérdőíves vizsgálat kapcsán azt is meg kell említeni, hogy úgy tűnik, jelentős különbség van a gimnáziumi tanárok és a szakközépiskolai és szakiskolai tanárok témaválasztása között, és úgy tűnik, hogy a szakközépiskolai és szakiskolai tanárok kevésbé valószínűen választanak megosztó témákat az óráikhoz. Ez egy igen érdekes megállapítás, azonban nehéz értelmezni, mivel ez egy kevésbé kutatott terület, és nem találtam olyan korábbi kutatást, amely alátámasztotta volna ezeket az eredményeket. A jövőben érdemes lenne interjúk és esettanulmányok segítségével utánajárni ennek a kérdésnek, hogy feltárjuk a jelenség okait.

Egy másik korlátozás az osztálytermi tanulmányt érinti. A COVID-19 világjárvány miatt a kutatásnak ez a szakasza meglehetősen problémássá vált; először a sürgősségi távoktatás, majd a korlátozott időkeret és a közelgő második lezárás miatt. Ilyen körülmények között úgy döntöttem, hogy nem veszek részt olyan órák megfigyelésében,

ahol a tanárok beszámolóí szerint sok diák kikapcsolt kamerával ült, és nem volt hajlandó aktívan részt venni. Ráadásul a középiskolai kísérleti projektben néhány tanár azt mondta, hogy a feladatlapokat aszinkron módon töltötték ki a diákokkal, amit nem is lehetett volna megfigyelni. Bár ez a probléma megnehezítette a triangulációt, a csoportok előrehaladásának ellenőrzésére törekedtem azáltal, hogy rendszeresen tartottam a kapcsolatot a résztvevő tanárokkal, és több eszközt is bevontam az adatgyűjtésbe.

A globális felelősségvállalásra nevelés sikeres implementációjához az angol nyelvtanár-képzési programokban további kutatásokra lenne szükség. Hasznos lenne betekintést nyerni a tanárjelöltek globális oktatással kapcsolatos nézeteibe, és megvizsgálni a kurzusaikat a globális kompetenciájuk fejlesztése céljából. Több osztálytermi kutatásra lenne szükség, hogy lássuk, hogyan reagálnak a hallgatók a különböző tanárok által vagy más egyetemeken tanított hasonló feladatokra. Hasznos lenne továbbá megvizsgálni a módszertani és nyelvgyakorlati oktatók óraterveit és az általuk használt anyagokat, valamint megfigyelni az óráikat, hogy lássuk, milyen tartalmakat és milyen módon építenek be az óráikba. Végül a tanárképzésben hasznos lenne egy olyan folyamatos szakmai továbbképzési műhelysorozatot létrehozni, amely a tanárképzőket megismertetné a globális oktatással, és megvizsgálná, hogyan vélekednek a műhelysorozatról, és hogyan járulhat hozzá a gyakorlatuk megváltoztatásához.

A középiskolai kontextusban szintén célszerű lenne több kutatást végezni. Mivel a kérdőíves vizsgálatban két konstruktum nem működött megfelelően, hasznos lenne a vizsgálatot megismételni, több, e két konstruktumot (a diákok érdeklődését és az aktualitást) vizsgáló elemmel és nagyobb mintával, hogy teljesebb képet kapjunk arról, hogy a különböző szempontok hogyan befolyásolják a tanárok döntését a globális tartalmak beépítéséről. Annak érdekében, hogy több tanárt ösztönözzünk arra, hogy a globális tartalmakat beépítsék az óráikba, hasznos lehet, ha gyakorlatorientált szakmai továbbképzési műhelyeket biztosítunk számukra saját iskolájukban, és megvizsgáljuk, hogyan valósítják meg az ezeken a műhelyeken tanultakat.

A disszertáció témájához kapcsolódó publikációk

- Divéki, R. (2018). Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study. *WOPALP*, 12, 27–54.
- Divéki, R. (2019). Using songs in the EFL classroom to nurture global citizens. *IATEFL GISIG Newsletter*, 40, 17–23.
- Divéki, R. (2020). Dealing with global, local and intercultural issues for global competence development in teacher training: A pilot study on the views of university tutors in Hungary. In K. Károly, I. Lázár, & C. Gall (Eds.), *Culture and intercultural communication: Research and education* (pp. 91–112). School of English and American Studies, Eötvös Loránd University.
- Divéki, R. (2020). One step towards becoming responsible global citizens: or how I made my students read the news in eight months. In L. Ruas (Ed.), *Creating Global Change* (pp. 132–136), IATEFL.
- Divéki, R. (2022). Global competence development in EFL teacher training: An interview study on the global content in EFL teacher trainers' courses in Hungary. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 49–59. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>
- Divéki, R. (2022). Hungarian secondary school teachers' views on global competence development in English as a Foreign Language classrooms. In M. Öztürk (Ed.), *Educational response, inclusion and empowerment for SDGs in emerging economies: How do education systems contribute to raising global citizens?* (pp. 221–237). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98962-0_14
- Divéki, R. & Pereszlényi, 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.

Más Publikációk

- Fekete, I. & Divéki, R. (2022). The Role of Continuous Professional Development Workshops in the Technological-Pedagogical Skills Development of Teacher Trainers. In P. Swanson (Ed.), *Handbook of Research on Effective Online Language Teaching in a Disruptive Environment* (pp. 201–220). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-7720-2.ch011>
- Divéki, R., Farkas, A., & Pereszlényi, A. (2021). Nyelvtanulással a boldogulásért: Zárókiadvány 2018-2021. Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Irodalom

- Andreotti, V. (2012). Global education, social change and teacher education: The importance of theory. In L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O’Laughlin, & L. Wegimont (Eds.), *Becoming a global citizen. Proceedings of the international symposium on competencies of global citizens* (pp. 16–30). The Finnish National Board of Education.
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–205. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000026>
- 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.
- Boix Mansilla, V. & Jackson, A. *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Asia Society.
- 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.
- Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167813.pdf>
- Bourn, D. (2020a). The emergence of global education as a distinctive pedagogical field. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 11–22). Bloomsbury Academic. <http://doi.org/10.5040/9781350108769.0009>
- Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. UCL Institute of Education.
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41–52. <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v05/06cates.pdf>
- Cates, K. A. (2004). Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. *The Language Teacher*, 28(7), 31–38. <https://jalt-publications.org/ilt/articles/694-becoming-global-teacher-ten-steps-international-classroom>
- Cossu, P., & Brun, G. (2020). Comprehensive sexuality education with future teachers of English: An opportunity for social change through the exploration of gender stereotypes. In L. Ruas (Ed.), *Creating Global Change* (pp. 77–82). IATEFL. <https://gisig.iatefl.org/wpcontent/publications/CREATING%20GLOBAL%20CHANGE%20-%20GISIG.pdf>
- Council of Europe. (2014). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Divéki, R. (n.d.). *Global Competence Development in ELT*. <https://gcdinelt.wixsite.com/mysite>
- Divéki, R. (2020). Dealing with global, local and intercultural issues for global competence development in teacher training: A pilot study on the views of university tutors in Hungary. In K. Károly, I. Lázár, & C. Gall (Eds.), *Culture and intercultural communication: Research and education* (pp. 91–112). School of English and American Studies, Eötvös Loránd University.

- Evripidou, D. & Çavuşoglu, 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>
- Fekete, I. & Divéki, R. (2022). The Role of Continuous Professional Development Workshops in the Technological-Pedagogical Skills Development of Teacher Trainers. In P. Swanson (Ed.), *Handbook of Research on Effective Online Language Teaching in a Disruptive Environment* (pp. 201–220). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-7720-2.ch011>
- Ferreira, J. A., Ryan, L., Tilbury, D. (2007). Mainstreaming education for sustainable development in initial teacher education in Australia: a review of existing professional development models. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 33(2), 225–239. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470701259515>
- Gáti, A. (2010). *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban: Másodelemzés nemzetközi adatbázisok és szakirodalom alapján* [Active citizenship in Hungary in international comparison: Secondary analysis based on databases and literature]. Tárki-tudok. http://ess.tk.mta.hu/wpcontent/uploads/2013/04/Gati_Annamaria_TARKI_TUDOK.pdf
- 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.
- Gimenez, T., & Sheehan, S. (2008). *Global citizenship in the English language classroom*. London: British Council.
- Goodwin, L. A. (2019). Globalization, global mindsets and teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 1–13.
- 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.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121/154>
- Gürsoy, E. & Saglam, E. T. (2011). ELT teacher trainees' attitudes towards environmental education and their tendency to use it in the language classroom. *Journal of International Education Research*, 7(4), 47–52. <https://doi.org/10.19030/jier.v7i4.6046>
- HAND. (2016). Konceptió a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nemformális oktatásban Magyarországon. [The concept of education for global responsibility in formal and non-formal education in Hungary]. HAND. <http://hand.org.hu/media/files/1488224424.pdf>
- Haynes, L. (2009). Empowering or force-feeding? Raising controversial issues in a Japanese EFL classroom. *Journal of Engaged Pedagogy*, 8(1), 14–25.
- Holló, D. (2015). Toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés az ELTE Angol Nyelvpedagógia Tanszékén – mi lehet a jó gyakorlat? [Educating for tolerance and social sensitivity at the Department of Language Pedagogy at ELTE – what may be good practices?]. In K. Károly & I. Perjés (Eds.), *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* (pp. 263–274). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kaçar, I. G., & Fekete, I. (2021). Pedagogical insights into emergency remote teaching: A case study of a virtual collaboration project in the Turkish and Hungarian preservice teacher education context. In J. Chen (Ed.), *Emergency remote teaching: Voices from world language teachers and researchers* (pp. 435–457). Springer.
- Landorf, H. & Doscher, S. (2013). Assessing Global Learning: Lessons from the field (Florida International University). In M. F. Green, *Improving and assessing learning* (pp. 35–41). NAFSA.

- Lányi, A., & Kajner, P. (2019). *A fenntarthatóság témaköre az felsőoktatásban – A Magyar Tudományos Akadémia, az UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság és az ELTE Humánökológia Mesterszak közeműködésével 2018. november 19-én rendezett tudományos tanácskozásának dokumentumai*. [The topic of sustainability in higher education]. UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. <http://real.mtak.hu/78364/>
- Lázár, I. (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208–221. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.869941>
- Longview Foundation. (n.d.). *Teacher preparation for a global age: The imperative for change*. (2022 August 28) <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Teacher-Prep-for-Global-Age.pdf>
- Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2017-0053>
- Macfarlane, F. K. (2015). Tutors' perceptions on the pedagogical validity of teaching 'taboo' topics in the second language learning sector. *Practice and Research in Education*, 2, 8–18.
- Maley, A. (2004). Foreword. In R. Sampedro & S. Hillyard, *Global issues*. Oxford University Press.
- Merse, T. (2015). Queer-informed approaches and sexual literacy in ELT: theoretical foundations and teaching principles. *Language Issues*, 26(1), 13–20. <https://www.ingentaconnect.com/content/natecla/esol/2015/00000026/00000001/art00004>
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép és felső oktatásban* [The trends, possibilities, and practices of education for sustainable development secondary and tertiary education]. Center for Higher Education Research and Development.
- NEA. (n.d.). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the 4 Cs*. Retrieved 27 August, 2022, from <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- Nelson, C. D. (2015). LGBT content: Why teachers fear it, why learners like it. *Language Issues*, 26(1), 6–12.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- 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>
- OECD/Asia Society. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. OECD/Asia Society. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- Oxfam. (n.d.). *What is global citizenship?* Retrieved 27 August, 2022, from <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>
- Oxfam. (2018). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam.
- Oxford University Press. (2019). *Global skills: Creating empowered 21st century learners*. Oxford University Press.
- Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. Hodder and Stoughton.
- Ruas, L. (2017). *Why global issues?* Academic Study Kit.
- Sampedro, R., & Hillyard, S. (2004). *Resource books for teachers: Global issues*. Oxford University Press.
- Skinner, A. (2012). *How is global education perceived and implemented within two secondary schools in Slovenia?* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, University of London.

- Szabó, A., & Kern, T. (2011). A magyar fiatalok politikai aktivitása [Hungarian youngsters' political participation]. In B. Bauer, & A. Szabó (Eds.), *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000-2010* [Faceless (?) generation: Youth 2000-2010] (pp. 37–80). Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet.
- Szesztay, M. (2020). *Talking to learn - Learning to talk: Group dialogue in education*. Versatile.
- Starkey, H. (1988). Foreign languages. In G. Pike & D. Selby (Eds.), *Global teacher, global learner* (pp. 231–241). Hodder and Stoughton.
- Starkey, H. (2003). Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 63–83). Council of Europe.
- 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.
- Tarasheva, E. (2008). Integrating citizen education into English language courses for university students. In T. Gimenez & S. Sheehan (Eds.), *Global citizenship in the English language classroom* (pp. 6–12). British Council.
- 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.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>
- UNESCO MGIEP. (2017). *Textbooks for sustainable development a guide to embedding*. UNESCO MGIEP.
- Valente, D. (2004). Raising teenagers' global awareness via extensive reading. *IATEFL GISIG Newsletter*, 24, 15–18.
- Warren, L. (2007). *Hot moments in the classroom*. Derek Bok Center for Teaching and Learning. (2021, July 28) https://eloncdn.blob.core.windows.net/eu3/sites/126/2017/04/Managing-Hot-Moments-in-the-Classroom-Harvard_University.pdf
- World's Largest Lesson. (n.d.) *World's Largest Lesson*. (2021, July 20). <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/>
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28–47.
- 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.