

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

Nyelvpedagógia modul



Mongyi Norbert József

**Az interkulturális kommunikatív kompetencia
fejlesztésének lehetőségei IKT-eszközökön létrehozott
tartalmak segítségével az angol nyelv gimnáziumi
tanításában**

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezetők:

Dr. Bárdos Jenő, professor emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora,

Dr. Szőke-Milinte Enikő, tanszékvezető egyetemi docens

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Prof. Dr. Szűts Zoltán,

egyetemi tanár, dékán, PhD, dr. habil.

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szőke-Milinte Enikő,

tanszékvezető egyetemi docens, PhD

Eger

2025

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott Mongyi Norbert József ezennel kijelentem, hogy *Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei IKT-eszközökön létrehozott tartalmak segítségével az angol nyelv gimnáziumi tanításában* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Budapest, 2025. augusztus 27.

.....
Mongyi Norbert József

Tartalomjegyzék

Táblázatok jegyzéke	5
Ábrajegyzék.....	7
Bevezetés	8
1. A kutatási téma bemutatása	9
2. A kutatás céljai és az alkalmazott kutatási módszerek	10
Elméleti háttér.....	14
3. A kultúra tanításának problémátörténete az idegen nyelvek tanításában	14
4. Az interkulturális kommunikatív kompetencia konstruktuma és fejlesztése	20
4.1. Az interkulturális és kommunikatív kompetenciamodellek problémátörténete	21
4.1.1. Az interkulturális kompetencia elméleti modelljei és értelmezési lehetőségei..	22
4.1.2. A kommunikatív kompetencia elméleti modelljei és fejlődése.....	25
4.1.3. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalma és összetevői	28
4.2. Az interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő nyelvórai tanulási tevékenységek	36
4.3. Az angol mint idegen nyelv tanítása során használt nyelvkönyvek forráselemzése a magyar nyelvű szakirodalomban	37
5. Az angol mint <i>lingua franca</i> és a kultúra tanításának kölcsönhatásai.....	40
5.1. Az angol mint <i>lingua franca</i> nyelvpedagógiai jelentősége.....	40
5.2. Az angol mint <i>lingua franca</i> hatása a nyelvpedagógia kulturális dimenziójára	42
6. Információalapú angol mint idegennyelv-tanítás	45
7. A nyelvi kompetenciamodellek kulturális elemei a mérvadó és szabályozó dokumentumokban	57
7.1. Az európai szintű mérvadó dokumentumok nyelvi kompetenciamodelljének kulturális elemei.....	58
7.2. Hazai szabályozó dokumentumok és az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei.....	61
A kutatási projekt	65
8. A tankönyvelemzés tapasztalatai.....	65
8.1. A kutatási módszer bemutatása.....	66
8.2. Az elemzéshez használt tankönyv bemutatása	70

8.3. Az adatok bemutatása és elemzése	71
8.4. Az eredmények összefoglalása	79
9. A kérdőíves adatgyűjtés tapasztalatai.....	81
9.1. A kutatási módszer bemutatása.....	81
9.2. Minta.....	83
9.3. Méréseszköz.....	85
9.4. Eredmények és megvitatás.....	86
9.5. Összegzés.....	94
10. Az angol mint idegennyelv-tanórai hospitálások tapasztalatai.....	96
10.1. A kutatási módszer bemutatása.....	97
10.2. A kutatás kivitelezése	99
10.3. Az adatok bemutatása és elemzése	104
10.4. Az eredmények összefoglalása	115
A kutatási projekt eredményeinek összefoglalása és nyelvpedagógiai implikációi	116
Irodalomjegyzék	122
Függelék	130
1. A beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladatok listája és interkulturális tartalmuk	130
2. A receptív készséget fejlesztő tankönyvi feladatok listája és interkulturális tartalmuk	132
3. Az íráskésztséget fejlesztő tankönyvi feladatok szövegtípusai és interkulturális tartalmuk	133
4. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei az angol nyelv gimnáziumi tanítása során – kérdőívkérdések	133
5. Előzetes kapcsolatfelvétel nyelvtanár kollégákkal – óramegfigyeléshez	137
6. A tanórai megfigyelések jegyzőkönyvei.....	137
Köszönetnyilvánítás	143

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A kutatási projekt összetevői	13
2. táblázat A kulturális áthagyományozás lehetőségei az egyes történeti nyelvtanítási módszerekben (<i>Bárdos</i> , 2005 alapján).....	15
3. táblázat Az országismeret tanításának módszertani tipológiája (<i>Bischof</i> és <i>Borchard</i> , 1987 nyomán)	16
4. táblázat A kultúra elemei (<i>Bárdos</i> , 2002, 10. o.).....	19
5. táblázat A kultúra elemei (<i>Holló</i> , 2008 nyomán)	34
6. táblázat Nyelvi feladattípusok és lehetséges kulturális tartalmak összefüggései (<i>Holló</i> , 2008, 24. o.)	35
7. táblázat Interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő tanulási tevékenységek <i>Ivenz</i> és <i>Klimova</i> (2022) kutatásának eredményei tükrében (142-144. o.)	37
8. táblázat Az angol mint idegennyelv és az angol mint <i>lingua franca</i> tanításának három nyelvpedagógiai tematizált összehasonlítása az áttekintett szakirodalom tükrében.....	42
9. táblázat A tanulási környezetek csoportosítása <i>Ollé</i> (2012) nyomán.....	46
10. táblázat A felfedezettő tanulásszervezési mód alapelvei <i>Mongyi</i> (2024) nyomán.....	50
11. táblázat A felfedezettő tanulás szintjei <i>Mackenzie</i> (2016) nyomán	50
12. táblázat A kipróbált gondolkodási stratégiák összefoglalója <i>Mongyi</i> (2024) alapján ...	51
13. táblázat A <i>Magnificent Malta</i> Padlet-alapú tananyag tartalmi elemei (<i>Mongyi</i> , 2023, 51. o. fordítása)	56
14. táblázat A KER referenciaszintjei (KER, 2001).....	58
15. táblázat A nyelvtanulói kompetenciák a KER (2001) szerint	58
16. táblázat Az <i>Ajánlás</i> (2018) és a Nat (2020) kulcskompetenciái.....	61
17. táblázat Javasolt tanulási tevékenységek az interkulturális témák angol nyelvórai feldolgozásához 9-10. évfolyamon (Kerettanterv, 2020, 19-20. o.)	63
18. táblázat Javasolt tanulási tevékenységek az interkulturális témák angol nyelvórai feldolgozásához 11-12. évfolyamon (Kerettanterv, 2020, 36. o.).....	64
19. táblázat A tankönyv és a nyelvkönyv összehasonlítása.....	68
20. táblázat A beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladattípusok aránya.....	73
21. táblázat A beszédkésztséget fejlesztő feladattípusokban megjelenő interkulturális civilizációs témák.....	73
22. táblázat A receptív készségeket fejlesztő feladatokban megjelenő interkulturális civilizációs témák.....	74

23. táblázat Az íráskészség fejlesztését támogató tankönyvi feladatok szövegtípusai és interkulturális tartalmuk	77
24. táblázat Az attitűdváltozók adatain elvégzett statisztikai számítások eredményei.....	86
25. táblázat A háttérváltozók adatain elvégzett statisztikai számítások eredményei	88
26. táblázat A kérdőívben megadott tanórai tevékenységek és gyakoriságuk eloszlása a mintában.....	91
27. táblázat A szelektív óramegfigyelési jegyzőkönyvben rögzített, a tanítási stratégiának részét képező elemek	101
28. táblázat A megfigyelt tanórák adatai	102
29. táblázat Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei (Byram, 1997, 49. o.)	102
30. táblázat Az első óramegfigyelésen rögzített adatok	103
31. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek	105
32. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek	106
33. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett csoportmunkában végzett tanulási tevékenység	108
34. táblázat A C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek	108
35. táblázat A C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek	109
36. táblázat C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz csoportmunkában végzett tanulási tevékenységei.....	111
37. táblázat A megfigyelt IKT-alapú taneszközök használatának céljai és a hozzájuk rendelt kulturális tartalmak	113
38. táblázat A nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált felhasználásának lehetőségei a megfigyelt tanórákon	114

Ábrajegyzék

1. ábra A kultúra tanításának megjelenése a 20. századi nyelvtanítási módszerekben	16
2. ábra A nyelvi akkulturáció fázisai és megnyilvánulásai (<i>Enyedi</i> , 2000 alapján)	18
3. ábra Az interkulturális kompetencia piramis modellje (<i>Deardorff</i> , 2006, 254. o. alapján)	23
4. ábra Az interkulturális kompetencia fejlődési modellje (<i>Bennett</i> , 1998 alapján).....	24
5. ábra A kommunikatív kompetencia háromtényezős modellje (<i>Rivers és Temperley</i> , 1978 nyomán)	26
6. ábra A kommunikatív kompetencia négytényezős modellje (<i>Canale és Swain</i> , 1980 nyomán)	27
7. ábra A kommunikatív nyelvi képesség modellje (<i>Bachmann</i> , 1990 nyomán)	28
8. ábra A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (<i>Bárdos</i> , 2002 nyomán)	29
9. ábra A kommunikatív kompetencia és az interkulturális kompetencia kapcsolata (<i>Byram</i> , 1997 nyomán)	31
10. ábra A kultúra posztmodern meghatározásának alkotórészei <i>Kramsch</i> (2013) alapján	44
11. ábra A technológia integrálásának SAMR-modellje <i>Móser és Szűts</i> (2023) alapján	49
12. ábra A kérdőíves kutatásban résztvevők tanítással töltött éveinek eloszlása	83
13. ábra Az adatközlők tanítási tapasztalatának eloszlása intézménytípusok szerint.....	84
14. ábra Az adatközlők heti szinten angol mint idegennyelv-tanítással töltött óraszámai ..	84
15. ábra Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei az adatközlők válaszai alapján.....	89
16. ábra Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése során az adatközlők tanóráin előforduló témák.....	90
17. ábra Az adatközlők által az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása során valaha alkalmazott IKT-vel támogatott tevékenységek	93
18. ábra A tanórai hospitálás kutatási módszerének kontextusa	98
19. ábra A kutatás során azonosított angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák komponensei	115
20. ábra A tananyagon belüli multimodalitás megvalósulása az információalapú nyelvi készségfejlesztés során	121

Bevezetés

A disszertáció célja, hogy bemutassa és elemezze az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségeit IKT-eszközökön létrehozott tartalmak segítségével az angol nyelv gimnáziumi tanításában. A globalizáció korában az angol nyelv nemzetközi közvetítőszerepe és az interkulturális kommunikáció tagadhatatlan jelentőséggel bír az idegennyelv-oktatásban. A dolgozat több szempontból vizsgálja a témát, az elméleti-szakirodalmi háttér, a kutatási módszertan és az eredmények leírásán keresztül.

A dolgozat első része az elméleti keretet mutatja be. Ez magában foglalja a kultúra tanításának történeti fejlődését és az interkulturális kommunikatív kompetencia különböző modelljeit, amelyek meghatározzák a kompetenciafejlesztés célkitűzéseit és módszereit az információs társadalomban zajló angol mint idegen nyelv tanítása során. Az elméleti háttér a kulturális tudatosság szerepére, a kommunikatív nyelvtanítás fejlődésére és az információs társadalomban értelmezett nyelvpedagógiában elfoglalt helyére, valamint az európai és hazai mérvadó szabályozási dokumentumokban megjelenő releváns célokra helyezi a hangsúlyt.

Az ezt követő fejezetekben részletesen bemutatásra kerülnek a kutatási célok és a kutatási projekt módszertana, amely három pillérre épül:

- (1) Tankönyvelemzés – az interkulturális tartalmak és kompetenciafejlesztési lehetőségek vizsgálata egy gimnáziumi angol tankönyvben.
- (2) Kérdőíves adatgyűjtés – angoltanári mintán a résztvevő pedagógusok attitűdjeinek és tapasztalatainak feltárása, különös tekintettel az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazására az interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztésének támogatásakor.
- (3) Tanórai hospitálások – az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanítási stratégiák és taneszközhasználat gyakorlati megvalósításának megfigyelése.

A kutatási projekt három pillérének eredményeit az adott kutatási módszereket bemutató fejezetekben tárgyalja a dolgozat. A tankönyvelemzés tapasztalatai és a kérdőíves kutatás eredményei révén feltárulnak a jelenlegi gyakorlatok erősségei. A tanórai hospitálások elemzése pedig gyakorlati példákon keresztül mutatja be az interkulturális kompetencia fejlesztésének tanórai lehetőségeit.

A disszertáció záró fejezete összefoglalja a kutatás eredményeit, tanulságait, és korlátait. A dolgozat célja, hogy hozzájáruljon az interkulturális kompetencia hatékonyabb fejlesztéséhez a középiskolai angol nyelvoktatásban, figyelembe véve a digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket.

1. A kutatási téma bemutatása

Az angol mint idegen nyelv tanításának azon célját, hogy a tanulók képessé váljanak az angol nyelv használatára olyan helyzetekben, amikor különböző anyanyelvű és kulturális háttérű emberek kommunikálnak egymással, a globalizált társadalmi környezet határozza meg, amelyben az angol nyelv globális közvetítőnyelvként, *lingua franca*-ként értelmezhető (Medgyes, 2022). A globalizált társadalmi környezetben felértékelődött az angol nyelvtudás (Medgyes, 2022) és az angol mint idegen nyelv tanításának célrendszerében a kommunikatív kompetencia interkulturális kommunikációs helyzetekben történő alkalmazásának képessége központi helyet foglal el (Byram, 2009). A globalizált társadalmi környezetben értelmezhető interkulturális kommunikatív kompetencia mint nyelvpedagógiai kompetencia-modell és kimeneti cél (Lázár, 2011), az angol mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó kutatások hangsúlyos konstruktuma (Alptekin, 2002).

Azon túl, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia nyelvtanítási kimeneti cél, valamint a nyelvtanítás tartalmi változóit meghatározó elméleti kompetenciamodell, a kutatási téma indokoltságát és aktualitását az a tény tovább erősíti, hogy a 21. századi információs társadalmakban, így Magyarországon is, a hagyományos osztálytermi tanulási környezetek mellett meghatározhatók a digitális tanulási környezetek (Szűts, 2020), amelyek nem csak a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztését teszik lehetővé, hanem az angol mint idegennyelvi interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését is. A digitális kompetenciák fejlesztésének keretrendszerében az interkulturális kommunikatív kompetencia mint a digitális technológiákon keresztül megvalósított interakcióhoz kapcsolódó készségrendszert jelenti (Stanley, 2013).

Az előző két bekezdésben említésre kerülő jelenségek az idegen nyelvek oktatását európai és hazai szinten szabályozó dokumentumokban is visszaköszönnek. Az Európa Tanács mérvadó nyelvpedagógiai dokumentumában, a *Közös Európai Referenciakeretben* (2001), valamint a hazai legfontosabb oktatást szabályozó dokumentumban, a Nemzeti alaptantervben (2020) és a gimnáziumok 9-12. évfolyamaira vonatkozó első idegen nyelv tantárgy kerettantervében is megjelenik az interkulturális kommunikatív kompetencia elemeinek fejlesztési célrendszere. Ez kiváltképp azért fontos a kutatási téma relevanciájának igazolását tekintve, mert a magyarországi középiskolai képzésben tanult idegen nyelvek köréből az angol nyelv a legelterjedtebb tanult első nyelv a gimnáziumokban (Öveges és Csizér, 2018).

A kutatási téma választásának indoklásához szeretném végül a személyes motivációmat is hozzárendelni. Gimnáziumi angol szakos nyelvtanárként dolgozom és

egyetemi tanulmányaim óta érdekel az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása az angol mint idegennyelvi tanórai keretek között, az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségek felhasználásával. Így saját nyelvpedagógiai praxisomban szerzett tapasztalataim, valamint az ezekre adott reflexióim is tereltek a kutatási téma konkretizálása felé.

2. A kutatás céljai és az alkalmazott kutatási módszerek

A kutatási projekt célja a gimnáziumi angol mint idegennyelv-oktatásban a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére irányuló lehetőségek azonosítása és elemzése. Ennek érdekében a projekt három egymásra épülő kutatási elemet ölel fel: (1) tankönyvelemzést, amely során szemiotikai megközelítéssel vizsgálja az interkulturális tartalmakat és a kompetenciafejlesztést támogató feladatokat; (2) kérdőíves kutatást, amely a mintában szereplő angol szakos tanárok, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódó attitűdjeire, nézeteire és a kompetencia fejlesztése során alkalmazott IKT-eszközök használatára fókuszál; valamint (3) tanórai hospitálásokat, amelyek során a tanulási tevékenységeket meghatározó tanítási stratégiák és taneszközhasználat gyakorlati megvalósítását azonosítja. A kutatási projekt az említett területekhez kapcsolódó kutatási kérdések és hipotézisek mentén kíván betekintést nyújtani az interkulturális kommunikatív kompetencia gimnáziumi tanórai keretek között történő fejlesztésének nyelvpedagógiai aspektusaiba.

A kutatás során a *Flick* (2005) által meghatározott szisztematikus perspektív trianguláció megközelítését alkalmaztam a kutatás érvényességi és megbízhatósági biztosítékeként. Ennek értelmében az elméleti trianguláció biztosítása végett igyekeztem minél nagyobb elméleti háttérrel kiépíteni a szakirodalmi áttekintés során. Az adatok triangulációjának elérése érdekében eltérő időpontban és helyen, különböző forrásokból gyűjtöttem adatokat. Végül a kutatási módszerek kevert módon történő alkalmazásával törekedtem a módszerek triangulációjának biztosítására. A kombinált módszertani megközelítést azért választottam, mert a kutatási témát alkotó komplex nyelvpedagógiai jelenség vizsgálatához empirikus adatok elemzésén túl szükségesnek gondolom a jelenség (az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése) kontextuális megértését, valamint a nyelvtanítási gyakorlat, a tanári attitűdök és az oktatási célú eszközhasználat közötti összefüggéseket nem csak leírni szerettem volna, hanem azokat értelmezni is, ezáltal növelve a kutatás érvényességét és megbízhatóságát *Flick* (2005) triangulációs elveinek megfelelően. A kutatómódszertani döntéseimet *Sántha* (2013) érvelésével igyekeztem

összehangolni, miszerint a kutatási módszerek (jelen esetben a tankönyvelemzés, a kérdőíves adatgyűjtés és az óramegfigyelések) együttes alkalmazása során végzett kvalitatív és kvantitatív elemzés a kombinált módszertani paradigmába illeszkedik, és hozzájárul a kutatási kérdésekre adható válaszok megalapozottabb és árnyaltabb megfogalmazásához.

A kutatási projekt első elemeként tankönyvelemzést végeztem. A tankönyvelemzés kutatási módszerének alkalmazását a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztési lehetőségeinek azonosítása szempontjából az indokolja, hogy a tankönyv, a tananyagtartalmat megtestesítő taneszközként a nyelvtanítási stratégia egyik fontos tényezője (*Rácz, 2023*), másrészt módszertani keretet ad a nyelvtanárnak (*Kurtán, 1996*), harmadrészt a tankönyvre a kulturális valóság hordozójaként tekinthetünk (*Risager, 2018*). A tankönyvi tananyagtartalom felhasználásakor, a tanulási tevékenységek során a nyelvtanulók új nyelvi- és kulturális ismereteket szereznek vagy átstrukturálják a meglévő tudáselemeiket. Ez a folyamat kölcsönhatást feltételez a tanulók saját gondolatai, attitűdjei és értékrendje, valamint az anyanyelvi kulturális és társadalmi környezetük által meghatározott értékek között, így erre a jelentésteremtésre szemiotikai folyamatként tekinthetünk (*Tseng, 2002*). A tankönyvelemzés során *Kiss és Weninger (2013)* szemiotikai alapú megközelítését is alkalmaztam. A kutatási projekt első elemeként a *Pioneer B2 (Mitchell és Malkogianni, 2015)* című angol mint idegen nyelvi tankönyv elemzését végeztem és kísérletet tettem a tankönyvben beazonosítható, interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató feladatok szemiotikai elemzésére az alábbi kutatási kérdés és a hozzá tartozó két hipotézis vizsgálata során:

KK1: Az angol mint idegen nyelv gimnáziumi tanításában használt kortárs tankönyv milyen interkulturális tartalmak felhasználásán keresztül támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését?

H1: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciáinak fejlesztését integrált módon támogatják.

H2: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését szemiotikai szempontból elemezhető módon támogatják.

A kutatási projekt második elemeként azzal a céllal, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató angol mint idegen-nyelvtanári gyakorlathoz kapcsolódó tanári attitűdökbe és az IKT-eszközök használatának integrálásával megvalósuló tanítási stratégiák alkalmazását meghatározó tanári gondolkodásmódba betekintést nyerjek, kérdőíves kutatás keretében, magyarországi

közoktatásban dolgozó gimnáziumi angol szakos nyelvtanárok körében végeztem adatgyűjtést. A kérdőíves online adatfelvétel lehetőségeivel élve kívántam kvantifikálható adatok segítségével árnyalni az interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztését támogató tanári gyakorlatról alkotott elképzeléseimet és két kutatási kérdésre kerestem válaszokat:

KK2: Milyen, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatására vonatkozó attitűdökkel, nézetekkel és osztálytermi tanítási tapasztalattal rendelkeznek a kutatásban szereplő mintát alkotó gimnáziumi angol mint idegen nyelv szakos tanárok?

KK3: Milyen IKT-eszközökön létrehozott tananyagtartalmakon keresztül történik a kutatásba bevont gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok munkája során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása?

A kutatási projekt harmadik elemét gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanórai hospitálások alkotják. A tanórai hospitálások során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket, szervezési módokat és munkaformákat, valamint az alkalmazott taneszközöket (IKT-alapú és nyomtatott taneszközök használatát) figyeltem meg, a negyedik kutatási kérdés és a hozzá tartozó két hipotézis alapján:

KK4: Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése érdekében?

H3: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják.

H4: A tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezik a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.

A kutatási projekt során alkalmazott módszereket és eszközöket, a hozzájuk társított kutatási célokat, valamint a kutatási kérdéseket az 1. táblázatban foglalom össze a következő oldalon.

1. táblázat A kutatási projekt összetevői

<i>Módszerek</i>	<i>Célok</i>	<i>Kutatási kérdések</i>	<i>Eszközök</i>
Tankönyvelemzés	A tankönyvi tartalom IKK fejlesztését elősegítő elemeinek azonosítása. A tankönyvben beazonosítható, IKK fejlesztését támogató feladatok szemiotikai elemzése.	KK1: Az angol mint idegen nyelv gimnáziumi tanításában használt kortárs tankönyv milyen interkulturális tartalmak felhasználásán keresztül támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését? H1: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciáinak fejlesztését integrált módon támogatják. H2: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését szemiotikai szempontból elemezhető módon támogatják.	Tartalomelemzés
Kérdőíves adatgyűjtés	A résztvevő angol szakos gimnáziumi tanárok az IKK fejlesztésének támogatását befolyásoló attitűdjeinek, nézeteinek és osztálytermi tanítási tapasztalatainak azonosítása. A résztvevő angol szakos gimnáziumi tanárok IKT-eszközökkel támogatott, az IKK fejlesztését segítő tanítási tapasztalatainak azonosítása.	KK2: Milyen, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatására vonatkozó attitűdökkel, nézetekkel és osztálytermi tanítási tapasztalattal rendelkeznek a kutatásban szereplő mintát alkotó gimnáziumi angol mint idegen nyelv szakos tanárok? KK3: Milyen IKT-eszközökön létrehozott tananyagtartalmakon keresztül történik a kutatásba bevont gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok munkája során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása?	Saját fejlesztésű kérdőív
Óramegfigyelések	A résztvevő angol szakos gimnáziumi tanárok IKK fejlesztését segítő tanítási stratégiáinak azonosítása tanórai megfigyelés közben. Az IKK fejlesztését segítő tanítási stratégiák részét képező IKT-alapú taneszközök azonosítása a résztvevő angol szakos gimnáziumi tanárok óráin.	KK4: Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése érdekében? H3: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják. H4: A tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezik a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.	Szelektív jegyzőkönyv

Megjegyzés: IKK = interkulturális kommunikatív kompetencia

A kutatási projekt mindhárom tartalmi elemét a disszertáció szakirodalmi-elméleti háttérét alkotó szövegrész után mutatom be részletesen. Ezekben a fejezetekben térek ki a választott kutatási módszerek indoklására, a minta, az eszköz és az adatok bemutatására, valamint az eredmények megvitatására. Azért ezt a rendezőelvet választottam a kutatási projekt tartalmi elemeinek leírására, mert az alkalmazott módszerek komplementer jellegéből fakadóan, a bemutatásukon keresztül egy-egy külön fejezeti egységben kívánom a dolgozat kohézióját biztosítani. A kutatási projekt elemeinek kivitelezése során a kutatásetikai alapelveket mindvégig szem előtt tartottam. Kiskorúak körében nem végeztem adatgyűjtést, a felnőtt adatközlők a kutatásban önkéntes alapon vettek részt és anonim módon szerepelnek.

Elméleti háttér

3. A kultúra tanításának problémátörténete az idegen nyelvek tanításában

Az elméleti háttér kialakítása nyelvpedagógia-történeti áttekintéssel kezdődik. A kultúra tanításának problémátörténeti szempontú leírásakor a 20. század nyelvtanítási módszereit és megközelítéseit vizsgálom meg oly módon, hogy a kultúra tanításának kettőssége (kulturális tudás vagy kulturális tudatosság fejlesztése a hangsúlyosabb) jelenjen meg a nagyrészt kronologikus szakirodalmi áttekintés során. A célnyelvi kultúrával való megismerkedés közben a tanulóknál jelentkező nyelvi akkulturáció fázisait és megnyilvánulási formáit értelmezem, majd a kultúra tanításának szempontjából releváns eredményeket foglalom össze, amelyek a kommunikatív nyelvtanítás során meghatározzák a kulturális érzékenység fejlesztésének jellegét.

A nyelvpedagógia diakrón jellegű vizsgálatakor láthatóvá válik, hogy az idegen nyelvek tanításának célja a célnyelvi kulturális valóság áthagyományozása volt. *Bárdos* (2005) részletesen bemutatja, hogy az idegen nyelvek tanulmányozása miként jelentett kulturális tevékenységet. A középkorban például a nyelvi tanórák bevezető szakaszában alkalmazott *praelectio* két összetevője mai szemmel a kulturális tudatosság fejlesztéséhez kapcsolható. Egyik eleme a *commentum* (szójelentés és nyelvtani elemzés), másik a kétnyelvű glosszák, melyek a latin és az anyanyelv összehasonlításakor jelentkező frazeológiai és kultúrtörténeti megjegyzéseket tartalmazták. *Holló* (2019) megállapítja, hogy az idegen nyelvek tanításának történetében a közös értékek és ismeretek áthagyományozása, valamint a műveltség megalapozása során különböző módszerek alkalmazásával valósult meg a kulturális tudatosság célzott fejlesztése. Ennek szemléltetéséül a 2. táblázatban

gyűjtöttem össze Bárdos (2005) alapján a nyelvtanítási módszerek sajátosságait a kulturális áthagyományozási lehetőségek szempontjából.

2. táblázat A kulturális áthagyományozás lehetőségei az egyes történeti nyelvtanítási módszerekben (Bárdos, 2005 alapján)

Módszer	Kulturális áthagyományozás lehetőségei
Nyelvtani-fordító	- meggyőződés, hogy az írott nyelv a nyelv lehetséges legtokéletesebb formája - mesterséges szövegek, memoriterek - kétnyelvű szólista, kulturális háttérinformációkkal támogatott nyelvtani leckék - <i>commentum</i> és <i>glossa</i> frazeológiai és kultúrtörténeti megjegyzésekkel - indirekt kapcsolat a célnyelvi kultúrával
Direkt	- szemantizálás, tematikus képek - szóbeliség előtérbe kerülése - szövegek tanítása kulturális összefüggésben - hagyományos társalgási témák rendszere - anyanyelvű tanárok alkalmazása, direkt kapcsolat a célnyelvi kultúrával
Audiolingvális	- tipikus mondatminták, hosszú társalgások - párbeszéd „színpadszerű” bemutatása - autentikus hanganyagok használata a célnyelvi kiejtés tanításához
Audiovizuális	- vizuális anyagok (tankönyvi képek, diaképek) és sorozatképek kulturális tartalommal - hétköznapi nyelvhasználat, újságnyelv, szaknyelv - kulturális szempontok figyelembevétele a vizuális anyagok készítésénél
Humanisztikus	- szótáblázatok, szöveggönyvek a társalgásokról, párbeszéddek - valós tárgyak használata szemléltető eszközökként - érzelmi kapcsolatok kialakítása a tanulók és a kultúra között - személyes kulturális tapasztalatok és történetek megosztása

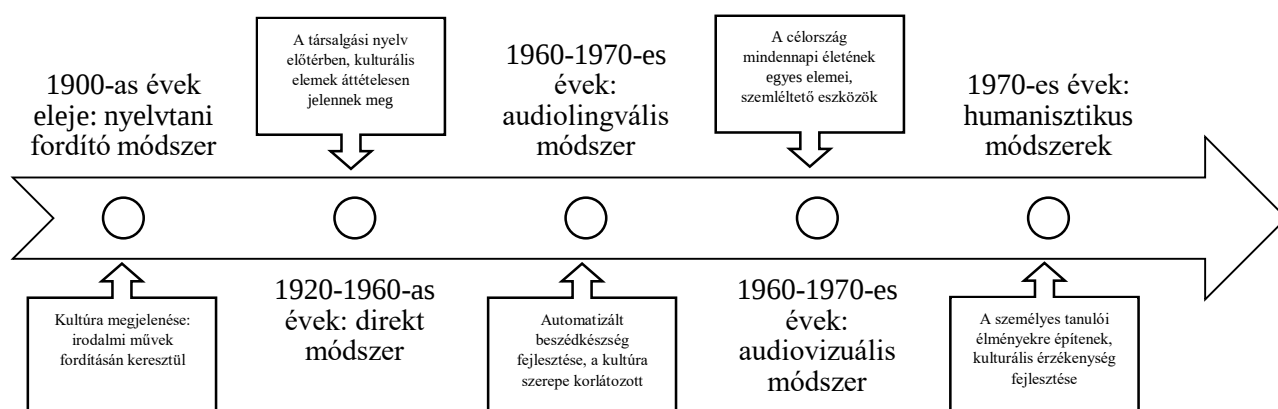
A direkt módszerben jelentek meg először tudatosan a mindennapi szokások, az udvariasság, majd később a célnyelvi beszédközösség irodalmi, zenei, stb. produktumai (Larsen-Freeman és Anderson, 2011). Mindezen civilizációs ismeretek azonban a monolitikus kultúráképek kialakulását erősítették (Bárdos, 2002). A háborút követően Európában a *Landeskunde* (országismeret) fogta egybe a kulturális ismeretek tanítását. A célnyelvi országok történelmi és földrajzi tényanyagának ismerete kiegészülve az adott ország(ok) szociális intézményeinek és működésüknek ismeretével együtt öltött testet az országismeretben (Wolter, 2011). A német nyelvű szakirodalomban (Bischof és Borchard, 1987) a kulturális ismeretek tanítását módszertani szempontból és a fogalom hagyományos értelmezésében (*Landeskunde*) három szempont szerint szokás csoportosítani (3. táblázat).

3. táblázat Az országismeret tanításának módszertani tipológiája (Bischof és Borchard, 1987 nyomán)

<i>Informatív országismeret</i>	<i>Kommunikatív országismeret</i>	<i>Interkulturális országismeret</i>
Ismeretek, adatok, tények a célország(ok) földrajzáról, történelméről, gazdaságáról, politikájáról, kultúrájáról.	Ismeretek a mindennapi életéről a célország(ok)ban: pl. család, lakás, étkezés, utazás, munka, tanulás, szabadidő, sport, egészségmegőrzés, stb.	Ismeretek a célország(ok) és egyes tájegységek sajátosságairól, eltérő nyelvű, nemzetiségű, vallású, kultúrájú, világnézetű, mentalitású lakosairól és a nem anyanyelvű emberekről.
Célja: ismeretszerzés, tudáselemek bővítése.	Célja: célnyelvi kommunikáció, megfelelő viselkedés különböző beszédhelyzetekben.	Célja: összehasonlítás, megértés, tolerancia, félreértések, konfliktusok, sztereotípiák, előítéletek felismerése és kezelése, interkulturális kommunikáció.

Az országismereti tudáselemeket tartalmi szempontból is három csoportba lehet sorolni. (1) Tények és adatok ismerete (izolált szint): fontos események dátuma, földrajzi adatok, stb., (2) viselkedési módok, attitűdök és kommunikációs formák ismerete (szituatív szint): pl. találkozáskor és elköszönéskor használt formulák, (3) társadalmi struktúrák és ideológiai mintázatok ismerete (szisztematikus szint): a nyelvi elemek tudatosulásakor a szociolingvisztikai vonatkozásokat is elsajátítják a tanulók (Bischof és Borchard, 1987).

A 20. századi nyelvtanítási módszereket egy idővonalon (1. ábra) ábrázolom és kiemelem, hogy a kultúra tanításának milyen lehetőségei adódtak az egyes módszereken belül.



1. ábra A kultúra tanításának megjelenése a 20. századi nyelvtanítási módszerekben

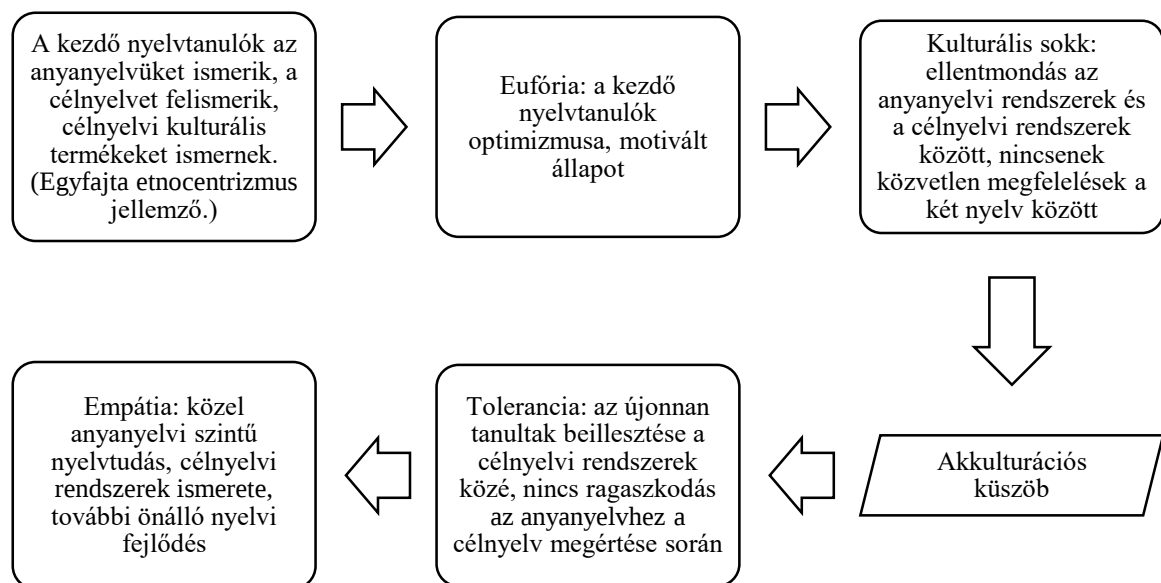
A kulturális tudatosság mint fejlesztési cél az 1960-as és 1970-es években jelent meg a nyelvpedagógiában. A megelőző időszakban jelen lévő idegennyelv-tanítási módszerek értékelésekor Allen (1985) úgy fogalmaz, hogy „az 1960-as évek előtt a nyelv és a kultúra

közötti határokat gondosan meghúzták. Az idegen nyelvek tanulásának elsődleges célja az egyetemes kultúra irodalmi remekműveihez való hozzáférés biztosítása volt a század első felében” (138. o.). Szintén ezt a megállapítást hangsúlyozza *Flewelling* (1993), miszerint a hatvanas években a tanulók az olvasáson keresztül ismerkedtek meg a célnyelvi kultúrával. Az eddigiekkel ellentétben, *Brooks* (1960) a kultúra fontosságát nem az irodalom tanításának viszonylatában hangsúlyozza, hanem a nyelvtanulást tekinti a kultúrafogyasztás egyik eszközének. *Language and Language Learning* (1960) című művében hatvannégy olyan témát mutat be, amelyekkel találkozhatunk a kortárs nyelvkönyvekben is: pl. köszönések, városi és vidéki élet, kávézók, bárók, éttermek, tabunak minősülő beszédtemák, udvariassági fordulatok.

A kommunikatív nyelvtanítás abban a tekintetben jelentett változást a célnyelvi kultúra akár sztereotipikus karakterizálódásához képest, hogy az interakciót a középpontjába állítva kezdte fejleszteni a nyelvtanulók pragmatikai jelenségek iránti érzékenységet, a szituációkon keresztül pedig a beszédszándékok érvényesítését (*Bárdos*, 2005; *Larsen-Freeman* és *Anderson*, 2011). Az 1980-as években megjelent nyelvtanároknak szánt módszertani kézikönyvek közül *Rivers* (1981) és *Hammerly* (1982) külön-külön fejezetben taglalja a célnyelvi kultúra tanításának fontosságát és gyakorlati kivitelezhetőségét. A sikeres nyelvtanulás fontos elemeként kezdtek a kulturális tudatosságra tekinteni, de továbbra is megmaradt az a nézet, hogy a nyelvtanítás legfontosabb része a helyes nyelvhasználat kialakítása. A pragmatika és szociolingvisztika fejlődése nagymértékben hozzájárult a kultúra tanításának lehetőségéhez, hidat képezve a nyelvpedagógiai kulturális szakadék fölött (*Valdes*, 1986). Ez a szakadék leginkább abban volt tetten érhető, hogy a kulturális tudatosságra egy ötödik nyelvi készségként tekintettek. *Kramsch* (1993) a kulturális tudatosság fejlesztésének a nyelvi készségek fejlesztésébe történő integrációjáért érvel. Szerinte, ha a nyelvet a társas kapcsolódás egy formájának tekintjük, akkor a kultúra a nyelvtanítás központi elemévé válik, így „a kultúra a nyelvoktatásban nem egy ötödik készség, amit a beszéd, a hallásértés, az olvasásértés és az írás tanításához sorolunk” (*Kramsch*, 1993, 1. o.). A nyelv és kultúra integrált módon történő tanítását szorgalmazza *Buttjes* (1990) is. A nyelvi tartalmat nem lehet elszigetelten tanítani, mert a szociokulturális áthagyományozás folyamatai több szinten működnek a nyelvtanításban (pl. a nyelvi gyakorlófeladatok tartalmában, a nyelvkönyvek szövegeinek tartalmában és a nyelvtanár célnyelvi kultúrával kapcsolatos attitűdjein keresztül). A nyelvtanárok feladata túllépni az osztálytermi nyelvi produkció ellenőrzésén és tudatosítaniuk kell a tanulók számára a kultúrák közötti közvetítés összetett folyamatát, amelyen minden nyelvtanuló átmegy

(Buttjes, 1990). Azt a folyamatot, amikor a saját kultúránkat a szocializációs tanulás során elsajátítjuk, enkulturációnak nevezi a szakirodalom (Levine és Adelman, 1993). Az idegen kultúra elsajátítását akkulturációnak hívjuk. Az akkulturáció a célnyelvi kultúrában élve (Levine és Adelman, 1993 egy évet vagy ennél hosszabb időt külföldön töltött emberekkel kapcsolatosan írják le), vagy azzal közvetlen kapcsolatot fenntartva következik be, de az akkulturációs szellemi és érzelmi változásokat a nyelvtanulás során is átélik a tanulók. A nyelv- és kultúratanulás közötti összefüggéseket vizsgálva Schumann (1978) rámutat arra, hogy a célnyelvi kultúra mélyebb megismerése elősegíti a nyelvtanulás eredményességét, mivel a sikeres nyelvhasználat ösztönzőleg hat a további fejlődésre. Ugyanakkor ez a kölcsönhatás fordított irányban is érvényesül: minél magasabb szintű a nyelvtudás, annál könnyebb a célnyelvi kultúrába való mélyebb betekintés és újabb kulturális ismeretek elsajátítása.

Magyarországon Enyedi (2000) helyezi az akkulturációs folyamatot először az osztálytermi nyelvtanulás kontextusába és nyelvi akkulturációnak hívja, mert a folyamatot a célnyelv tanulása indukálja. A 2. ábrán összegezem a nyelvi akkulturáció fázisait és a nyelvtanulóknál tapasztalható megnyilvánulási formáit.



2. ábra A nyelvi akkulturáció fázisai és megnyilvánulásai (Enyedi, 2000 alapján)

A nyelvtanár tanulást támogató tevékenységének segítségével a tanulók felismerik és túlteszik magukat a nyelvi kulturális sokkon. Ideális esetben a nyelvi akkulturációs folyamat fázisain haladnak végig a nyelvtanulók és sikeres önálló nyelvhasználókká válnak, megértik

a nyelv- és kultúratanulás közötti hasonlóságokat és motiváltak lesznek abban, hogy folyamatosan tovább fejlesszék nyelvi és kulturális ismereteiket (Holló, 2019).

Bárdos (2002) rámutat arra, hogy az évtizedek során a kulturális tudáselemek tanítása, vagyis a kulturális tények átadása átalakult a kulturális érzékenység kialakításává. A kulturális tudatosság támogatása hasznosabbnak bizonyul a mindennapi kommunikációs helyzetekben való hatékony részvétel szempontjából. A kulturális tudás elemeit a 4. táblázatban szemléltetem.

4. táblázat A kultúra elemei (Bárdos, 2002, 10. o.)

<i>Viselkedési formák</i>	<i>Intézmények</i>	<i>Termékek</i>
szokások, elvárások	múzeumok	irodalom
mintázatok, normák	könyvtárak	képzőművészetek
„kódok”, „tabuk” az	iskolák	zene, folklór
- étkezésben,	színházak	iparművészetek, stb.
- ruházkodásban	mozik	
- szabadidő eltöltésében, stb.	kultúrházak	
	kiadók	

Bárdos (2002) további kritikája a kulturális ismeretek különálló tanításával kapcsolatban az, hogy a kultúra elemeinek szétdaraboltságából eredően, nem jelenik meg a kulturális érték fogalma. A kulturális érték felismeréséhez, meghatározásához és elsajátításához elengedhetetlen a kulturális tudatosság kialakítása. Kramsch (1993) szerint a kulturális ismeretek tanításakor két megközelítést lehet megfigyelni. Az egyik a tényszerű információk tanítását foglalja magában, amit magasabb rendű információnak nevezünk, a másik pedig a szokásokról és a mindennapi életről szóló információk tanítását jelenti, amit alacsonyabb rendű információnak nevezünk. Hasonló kultúrafelfogást mutat be Stern (1992), aki megkülönbözteti a nagybetűs kultúrát (Culture) és a kisbetűs kultúrát (culture). A nagybetűs kultúra elnevezés a magas kultúrára vonatkozik, egy nép vagy ország művészetére, építészetére, tudományára, irodalmára, történelmére, földrajzi adottságaira, stb. Az országismeret leginkább ezeket a témaköröket tartalmazza. A kisbetűs kultúra egy adott társadalomban élő emberek életmódját, társadalmi konvencióit, stb. jelenti, ami következőképpen meghatározza a közösségek nyelvhasználatát. Tomalin és Stempleski (1993) gyakorlattipológiája azt hivatott bemutatni, hogy a kulturális érzékenység kialakítása miként történhet a nyelvórákon: milyen tevékenységek kellenek ahhoz, hogy a nyelvtanulók a mindennapi kommunikációban tudatosan és nagyobb sikerrel vegyenek részt. A gyakorlattipológia az országismereti elemek elsajátításán túl, olyan tanulási tevékenységeket tartalmaz, amelyek a kulturális érzékenység fejlesztését célozzák. Ötlettárunkban szerepelt a

kulturális szimbólumok felismerése, manipulációs gyakorlatok kulturális termékekkel, a mindennapi életben zajló kommunikációs helyzetek mintái, forgatókönyvei, a kulturálisan megfelelő viselkedés vizsgálata, kulturális értékek és attitűdök feltárása, valamint a kulturális tudatosságra törekvő tapasztalat kiterjesztése.

Visszatérve a fejezet fő gondolatmenetéhez, a kultúra tanításának az a megközelítése, hogy a tanulók kulturális tudatosságát a nyelvtudásukkal párhuzamosan kell fejleszteni, a kommunikatív nyelvtanítással együtt terjedt el. Ez az a nyelvtanítási megközelítés, amelynek történetiségéről még nem esett szó a kultúra és nyelvtanítás együttesének tükrében. Az 1970-es években a szociolingvisztikai kutatások vezettek az idegennyelvek tanításán belül a kontextuális tényezők hangsúlyozásához. Megerősödött a kultúra szerepe az idegennyelvi tantervekben, *Canale és Swain* (1980) megfogalmazza, hogy a nyelvtanítás során a nyelv és a kultúra „természetesebb integrációja a kommunikatívabb megközelítésen keresztül valósul meg, mintsem a nyelvtani alapú megközelítésen keresztül” (31. o.). Az 1980-as években végeztek összehasonlítást az anyanyelvi és célnyelvi beszédhelyzetek között a kommunikációs konvenciókat vizsgálva. Ezen konvenciók közül megállapították melyek azok, amelyek a kölcsönös megértést akadályozhatják: a csend használata, a beszédfordulók és szóátadások (turn-taking) gyakorisága, az udvariasság, stb. (*Byram és Morgan*, 1994).

A napjainkban is érvényes interkulturális kommunikatív kompetenciamodell kialakulását a következő fejezetben mutatom be, de a kultúra tanításának problémátörténeti áttekintését a kortárs kultúratanítás jelenségének megemlékezésével zárom. *Meadows* (2016) kutatásában a 2015-ig publikált kultúra tanításáról szóló közleményeket elemzi és megállapítja, hogy a kultúraspecifikus kultúratanítás felől egy elmozdulás figyelhető meg az általános kulturális (nem kultúraspecifikus) ismeretek tanításának irányában. Ez az elmozdulás *Kimmel* (2020) szerint az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra összehasonlítását irrelevánssá teszi, és azt az elvárást támasztja a nyelvtanárok felé, hogy olyan módon támogassák a nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését, hogy előre nem ismert interkulturális helyzetekben legyenek képesek az idegen nyelvet használni, kritikai önreflexiós képességeiket alkalmazva. Az általános kulturális ismeretek elsajátításának fontosságát az 5. fejezetben tovább taglalom az angol mint *lingua franca* és a kultúratanítás kölcsönhatásainak bemutatásakor.

4. Az interkulturális kommunikatív kompetencia konstruktuma és fejlesztése

Ebben a fejezetben a különböző kompetenciamodellek bemutatása azt hivatott érzékeltetni, hogy a fejlődés- és szociálpszichológiában, az alkalmazott nyelvészetben és a

nyelvpedagógiában mi mindent tekintenek az interkulturális- és kommunikatív kompetencia részének és hogyan alakult ki az interkulturális kommunikatív kompetencia modellje. A fejezet második részében a magyar nyelvű szakirodalom legrészletesebb modelljét, *Holló* (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modelljét a nyelvtanári gyakorlatban való alkalmazhatóságának szempontjából mutatom be, valamint a feldolgozott szakirodalomból kiemelem azokat a nyelvórai tanulási tevékenységeket és feladatokat, amelyekről kutatások során igazolták, hogy fejlesztik a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciáit. A fejezet harmadik részében három forráselemző kutatás eredményeit mutatom be, amelyek Magyarországon használt angol nyelvi tankönyvek kulturális tartalmát és a bennük rejlő interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési lehetőségeit vizsgálták.

4.1. Az interkulturális és kommunikatív kompetenciamodellek problémátörténete

A kompetencia fogalma hosszú ideje viták kereszttüzében áll a tudományos diskurzusban, mivel jelentése és használata erősen eltérő a különböző elméleti megközelítésekben (*Bárdos*, 2005). *Deardorff* (2006) szerint a fogalmat gyakran túlzottan szabadon és pontatlanul használják, miközben kevés figyelmet fordítanak annak tartalmi és szemantikai összetettségére. *Spitzberg* és *Changnon* (2009) kiemelik, hogy a szakirodalomban a kompetenciát különféle fogalmakkal azonosítják, például a megértéssel (pontosság, egyértelműség, jelentésmegosztás), a kapcsolatok fejlődésével (vonzalom, intimitás), az elégedettséggel (kommunikációs vagy kapcsolati elégedettség), a hatékonysággal (célmegvalósítás, eredményesség), az elfogadottsággal (alkalmazkodás, legitimáció), illetve az adaptációval (alkalmazkodás). A kompetencia meghatározása gyakran váltakozik aszerint is, hogy objektív képességekészletről vagy szubjektív benyomásról van-e szó (*Spitzberg* és *Changnon*, 2009).

Spitzberg és *Changnon* (2009) megállapításai között továbbá szerepel, hogy az interkulturális kompetenciamodellek többsége az alkalmazkodás, az asszimiláció vagy az adaptáció folyamatát próbálja leírni. A legtöbb kezdeti elméleti kompetenciamodell az egyént tekinti a vizsgálat alapegységének, majd idővel elismerik a tágabb kontextuális és rendszerszintű tényezők jelentőségét is (*Bárdos*, 2002). Szintén *Spitzberg* és *Changnon* (2009) mutat rá, hogy a kezdeti modellek három alapelemre épültek: (1) „a motivációra (affektív, érzelmi hajtóerő), (2) a tudásra (kognitív tényezők) és (3) a készségekre (viselkedéses, gyakorlati képességek)” (7. o.). Ezek az összetevők máig a legtöbb kompetenciamodell alapját képezik (*Hariri*, 2022).

Összefoglalva, a kompetenciaelméletek fejlődése azt tükrözi, hogy a kommunikációs és interkulturális kompetencia összetett, többdimenziós és mindig kontextusfüggő jelenség, amely az egyéni képességek és a társas-kulturális környezet kölcsönhatásában valósul meg.

4.1.1. Az interkulturális kompetencia elméleti modelljei és értelmezési lehetőségei

A II. világháború után az Egyesült Államok nagyobb külföldi szerepvállalásra és vállalkozásokban történő befektetésekre törekedett. A hidegháború nemcsak fokozta a diplomáciai szövetségek jelentőségét, hanem ezen szövetségek üzleti fontosságát is növelte. A nemzetközi stabilitásra való törekvés a humanitárius problémákkal küzdő országoknak nyújtott külföldi segélyprogramok kiterjesztéséhez is vezetett. Ebben a geopolitikai helyzetben jött létre a Békehadtest (Peace Corps), amelynek tagjait olyan kulturális közegekben való szolgálatra toborozták, amely jelentősen eltért attól, amelyben szocializálódtak (*Spitzberg és Changnon, 2009*). Az önkéntes szolgálatra történő toborzás és az így kiválasztott egyének képzése kormányzati és társadalomtudományos érdeklődést váltott ki az interkulturális ismeretszerzés iránt. Az 1970-es évek közepére a kutatók és a képző szakemberek megállapították és kibővítették a Békehadtest külföldi kiküldetéseinek sikeréhez elvárt személyiségjegyek és jellemvonások listáját. *Harris (1977)* 24 egyéni változót foglalt össze, amelyek megkülönböztették a nagyon sikeres és a kevésbé sikeres önkénteseket. A jellemzők közül sok viszonylag specifikusan a tanári szerepre vonatkozott, de mások az interkulturális kompetencia szempontjából általánosabban is relevánsnak tűnnek, beleértve például a nyelvi képességeket, az alkalmazkodóképességet, a felelősségtudatot, a kulturális érzékenységet, a kompromisszumkészséget, az önbizalmat, a türelmet és toleranciát, a kitartást, a kezdeményezőkézséget, a megbízhatóságot, a vitakészséget, az udvariasságot, az együttműködési készséget (*Harris, 1977*). A fogalmak: „interkulturális kompetencia”, „interkulturális hatékonyság”, „interkulturális érettség” és „interkulturális alkalmazkodás” létrehozása az 1970-es és 1980-as években történt (*Spitzberg és Changnon, 2009*). Az 1990-es évektől napjainkig olyan mérési törekvések figyelhetők meg, amelyek elméleti modelleken alapulnak, és amelyek inkább az interkulturális kompetencia kontextusára vagy a kompetencia elemeinek fejlődési folyamataira összpontosítanak (*Spitzberg és Changnon, 2009*). A szakirodalmi áttekintés során *Spitzberg és Changnon (2009)* munkája bizonyult az interkulturális kompetencia definícióinak, elméleteinek és modelljeinek legteljesebb és legátfogóbb szintézisét nyújtó forrásnak. Átfogó elemzésük során ötféle modellt különböztetnek meg: többelemes (compositional), társas irányultságú (co-orientational), fejlődési (developmental), adaptációs (adaptational)

és ok-okozati folyamat (causal process). A többelemes modellek azonosítják a kompetencia feltételezett összetevőit anélkül, hogy az összetevők közötti kapcsolatokat meghatároznák. A többelemes modellek azon tulajdonságok és képességek listáját jelentik, amelyek feltételezhetően nélkülözhetetlenek a sikeres interkulturális kommunikációhoz. A társas irányultságú modellek a megértés mint kommunikációs cél elérését szemléltetik az interkulturális kommunikációs helyzetben. A kompetencia elemeit nem egyéni tudás vagy készségként vázolják, hanem közös tevékenységekben megnyilvánuló kapcsolati és társas működés alkotórészeként. Ezek a modellek számos közös vonást mutatnak más modellekkel, de a kommunikatív kölcsönösség a fő rendezőelvük és a közös jelentések elérésének egy bizonyos kritériumára összpontosítanak. Legnagyobb arányban fejlődési modellek születtek, amelyek megpróbálják meghatározni azokat a fejlődési szakaszokat, amelyeken az interkulturális érzékenység fejlődésekor az egyének optimális esetben haladnak végig. Az adaptációs modellekben a fő hangsúly azon van, hogy a kompetencia a cselekvések, attitűdök és megértések kölcsönös megváltoztatásában nyilvánul meg egy másik kultúra tagjaival való interakció során. Így magát az alkalmazkodást a kompetencia egyfajta kritériumának tekinthetjük. Az ok-okozati folyamatmodellek az összetevők közötti pontosan meghatározott összefüggéseket tükrözik: bizonyos tényezők előfeltételként működnek, más tényezők pedig következményként jelennek meg. Ezek a folyamatmodellek a legkönnyebben fogalmazhatók meg vagy fordíthatók le tesztelhető állításokká. Vizuális megjelenítéskor ezek a modellek jellemzően az útvonalmodellhez hasonló formát öltenek és a fogalmak olyan halmazát tartalmazzák, amelyek az interkulturális kompetencia kialakításához elengedhetetlenek vagy a kompetenciát alkotó elemeket jelölik.

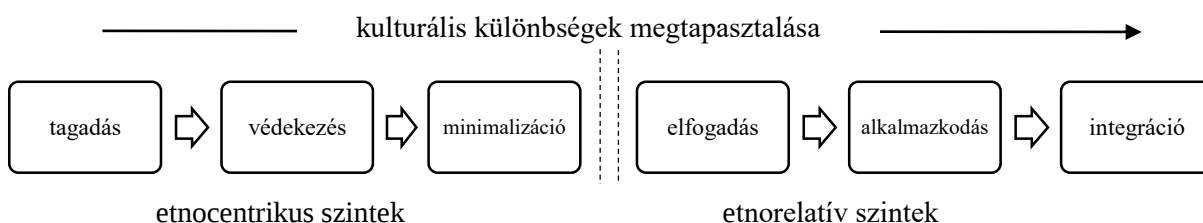
A többelemes modellek közül kiemelésre érdemes *Deardorff* (2006) interkulturális kompetencia piramisa (3. ábra), amelyben meghatározza az elemek egymásra épülését.



3. ábra Az interkulturális kompetencia piramisa modellje (*Deardorff*, 2006, 254. o. alapján)

Szerinte a kulturális érzékenység, az egyén attitűdjéből fakad, amire a tudás és a készségek épülnek. Ezek együttes hatására nem csak az interakció lesz helyes, kulturálisan megfelelő és eredményes, hanem az abban résztvevő egyén is újfajta képességeket (pl. alkalmazkodóképesség) sajátít el. A viselkedési elemek kölcsönhatását értelmező modellekhez képest ez a modell vizuális módon próbálja megjeleníteni az alapvető elemek tartalmát, valamint ezek implicit sorrendiségét, amelynek külső (látható) eredménye a hatékony és megfelelő kommunikáció és viselkedés interkulturális helyzetekben (Spitzberg és Changnon, 2009).

A magyar nyelvű szakirodalomban Bajzát (2015) az interkulturális kompetencia modelljeinek történeti áttekintésekor Bennett (1998) fejlődési modelljét említi először. Ez a modell (4. ábra), leképezve azt a fejlődési folyamatot, amely az interkulturális ismeretszerzés során lezajlik, alapjául szolgált számos későbbi modellnek.



4. ábra Az interkulturális kompetencia fejlődési modellje (Bennett, 1998 alapján)

Az etnocentrikus fejlődési szintek első fázisában, a tagadás szakaszában, az egyén alig, vagy egyáltalán nem képes megkülönböztetni a különböző kultúrákat, ezért előfordulhat, hogy nem is ismeri fel a kulturális különbségeket. Ez a látásmód kerüli a kulturális sokszínűség elismerésének tényét, az egyén csak a saját kultúráját tekinti valamilyen értelemben legitimnek, más kultúrákat viszonylag jelentéktelennek lát. A második fázisban (védekezés) az egyén már jobban tudja értelmezni a kulturális különbségeket, de leegyszerűsítve szemléli a sajátjától eltérő kultúrákat, sztereotipizálja a más kultúrából származó embereket. A harmadik fázisban (minimalizáció) az egyén ellensúlyozza a védekezés fázisában tapasztalt leegyszerűsítést, nem a más kultúrából származó embereket egyszerűsíti le, hanem magukat a kulturális különbségeket. Az etnocentrikus szint fázisaiban az egyén nem ismeri fel a kulturális különbségeket, tagadja azok létezését, védekezik a különbségekkel szemben, vagy pedig minimalizálja jelentőségüket. Ahogy az egyének átlépnek az etnorelatív szintre, képesek lesznek saját kultúrájukat egy másik kultúra vagy kultúrák perspektívájából szemlélni. Az etnorelatív szint fázisaiban az egyén keresi a kulturális különbségeket, elfogadja azok jelentőségét, alkalmazkodik hozzájuk, vagy integrálja azokat. Első fázisában

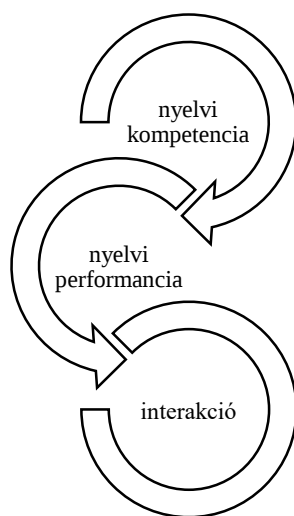
(elfogadás) az egyén felismeri és elfogadja más kultúrákból származó emberek gondolkodását és viselkedését. A második fázisban (alkalmazkodás) az egyén interkulturálisan érzékenyvé válik és korábban megszerzett kulturális tudásának segítségével képes beleélni magát a másik kultúrából származó ember helyzetébe. A harmadik fázisban (integráció) az egyén kulturális ismeretei segítségével otthonosan mozog a különböző kultúrákban, multikulturális látásmóddal rendelkezik. A modell jelentőségével kapcsolatban *Bennett* (1998) kiemeli, hogy a kulturális önismeret központi szerepe a modellben párhuzamba állítható az anyanyelvvel kapcsolatos tudatossággal, amely az idegennyelv tanulása során alakul ki. A fejlődési modellt ért legfontosabb kritikát *Liddicoat* és munkatársai (2003) fogalmazzák meg. Szerintük *Bennett* (1998) modellje túlzottan leegyszerűsíti az interkulturális kompetencia fejlődését, és nem veszi figyelembe a tanulók sokféle kulturális háttérét és a nyelvi-kulturális kompetenciák összetett kapcsolatát. *Bennett* (1998) munkája lineáris, fokozatos fejlődési modellként kezeli az interkulturális érzékenységet, ami azt feltételezi, hogy a tanulók előre meghatározott sorrendben haladnak át a különböző szinteken. Ez a megközelítés azonban nem veszi figyelembe, hogy a tanulók fejlődése nem mindig ilyen egyenes vonalú. Továbbá a modell nem kapcsolja össze megfelelően a nyelvi fejlődést az interkulturális érzékenység fejlődésével. A modell feltételezi, hogy a tanulók monokulturális háttérrel rendelkeznek, és nincs korábbi tapasztalatuk más kultúrákkal. Ez azonban nem tükrözi a valóságot, különösen multikulturális társadalmakban, ahol a tanulók gyakran többféle kulturális és nyelvi háttérrel érkeznek az osztályterembe (*Liddicoat* és mtsai, 2003).

King és *Baxter* (2005) az interkulturális érettség fejlődését tanulmányozták. Az interkulturális kompetencia fejlettségének három rétegét (kognitív, intraperszonális, interperszonális) és három szintjét (alapfokú, középfokú és érett) határozzák meg. A fejlődés csak önreflexió, tanulás és rendszeres, egymástól eltérő kulturális háttérű egyének közötti interakció során következik be. A fejlődési modellek előnye, hogy a változás rendszerszintű szakaszait el tudjuk különíteni, de nem elég pontosan határozzák meg a kompetencia alkotóelemeinek jellemzőit, amelyek elősegítik vagy mérsékelik az interkulturális érettség kialakulásának menetét (*Spitzberg* és *Changnon*, 2009).

4.1.2. A kommunikatív kompetencia elméleti modelljei és fejlődése

A következőkben az alkalmazott nyelvészetből ismert kompetenciamodellek kerülnek bemutatásra. A kommunikatív nyelvtanítás meghatározó konstruktumaként jött létre a kommunikatív kompetencia modellje. A korai modellek több átalakuláson mentek keresztül

és az alkompetenciák egyre differenciáltabban kerültek bemutatásra, de explicit módon egyik sem tartalmazta a kulturális kompetenciát. Indirekt jelenléte miatt ezekben a modellekben a kognitív célok érzékelhetők túlsúlyban, pedig a nyelvtanulás társadalmi feltételei, illetve az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben fontos szerepe van a kulturális kompetencia fejlesztésének (Bárdos, 2002). Az egyik legkorábbi modellben (Rivers és Temperley, 1978) a nyelvi kompetencia mellett a nyelvi performancia és az interakciós készségek jelennek meg a kommunikatív kompetencia elemeiként (5. ábra).

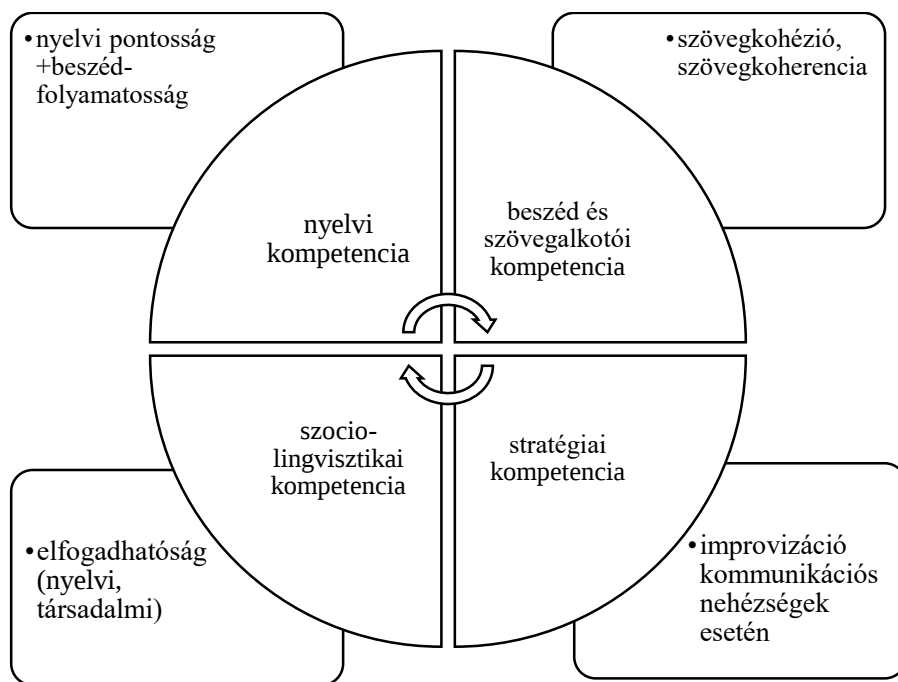


5. ábra A kommunikatív kompetencia háromtényezős modellje (Rivers és Temperley, 1978 nyomán)

A háromtényezős modell, bár úttörő szerepet játszott abban, hogy a nyelvhasználatot a pusztán nyelvtani tudáson túlmutató, funkcionális képességként értelmezze, a szakirodalom számos kritikát fogalmazott vele szemben. Ezek közül az egyik legjelentősebb, hogy a háromtényezős modell túlságosan leegyszerűsíti a kommunikáció komplex természetét. A modell nem fordít elegendő figyelmet a pragmatikai kompetenciára, azaz arra, hogy a nyelvhasználat miként alkalmazkodik a különböző társadalmi és kommunikációs helyzetekhez. Thomas (1983) rámutat, hogy a pragmatikai ismeretek – például a beszédaktusok értelmezése, udvariassági stratégiák alkalmazása – elengedhetetlenek a félreértések elkerüléséhez, és ezek nem jelennek meg kellően hangsúlyosan a háromtényezős modellben.

Később született meg a kommunikatív kompetencia négytényezős modellje (Canale és Swain, 1980), amelyben a nyelvi kompetencia elemeiként került csoportosításra a nyelvi pontosság (accuracy) és a beszéd folyamatosság (fluency), másik eleme a beszéd és szövegalkotói kompetencia, melynek alkotóelemei a szövegkohézió és koherencia. A

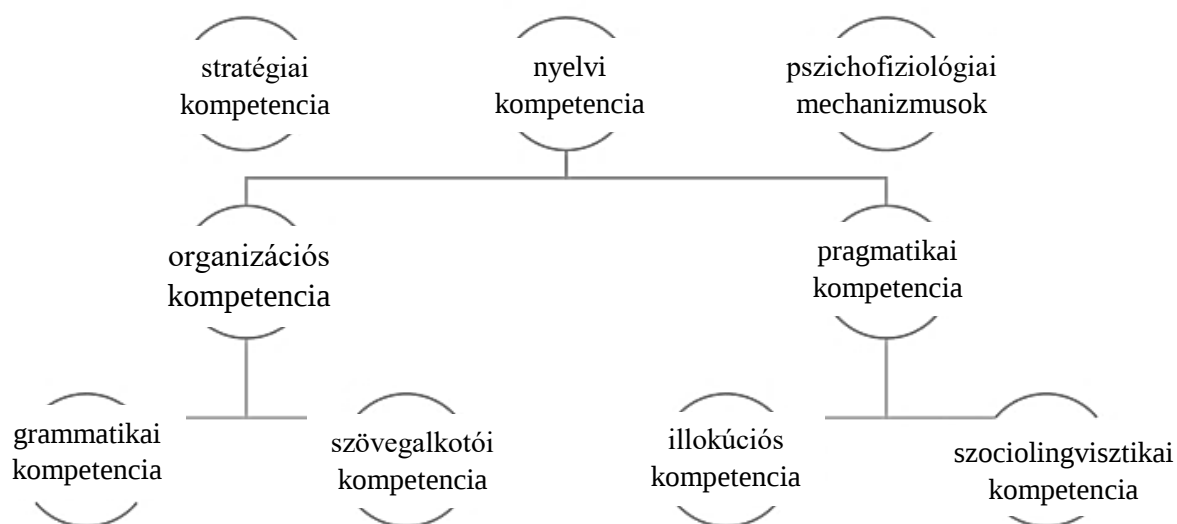
legismertebb kompetenciamodell (6. ábra) harmadik eleme az ún. stratégiai kompetencia az elkerülési technikákkal, negyedik eleme a szociolingvisztikai kompetencia, vagyis a nyelvi és társadalmi elfogadhatóság (acceptability and appropriacy) alkompetenciái. Az utolsó elem már utal a nyelv társadalmi érintkezésben betöltött szerepére: mi számít egy adott beszédhelyzetben elfogadhatónak. Kultúrspecifikus megfelelésről szól a negyedik elem: a nem anyanyelvi beszélő képes-e az anyanyelvűek számára is elfogadható, szemantikailag megfelelő mondatokat létrehozni, és az adott társadalmi kontextusban figyelembe tudja-e venni például a partnerek státusát, az interakció típusát, vagy az üzenet műfaját. A modell egyik legfőbb jelentősége, hogy gyakorlati alkalmazási lehetőségeket nyújtott a tantervkészítés, a szakmódszertan, a tanárképzés és tananyagfejlesztés tekintetében (Bárdos, 2005).



6. ábra A kommunikatív kompetencia négytényezős modellje (Canale és Swain, 1980 nyomán)

Nyelvi tesztelési feladatok validációjának érdekében jött létre Bachmann (1990) modellje. A modell három alapvető kompetenciaelemet foglal magában: a nyelvi kompetenciát, a stratégiai kompetenciát, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusokat (Bachmann, 1990). A nyelvi kompetencia részeként a pragmatikai elem mellett újdonságként jelenik meg az organizációs (szervezési, elrendezési) alkompetencia, amely egyesíti a Canale-Swain-modellben elkülönülten szereplő grammatikai és szövegalkotói kompetenciát. Emellett szintén új elemként emelendő ki az illokúciós kompetencia, amely a

szociolingvisztikai kompetenciával együtt alkotja a pragmatikai kompetenciát (7. ábra). *Bachman* (1990) modelljének egyik jelentős újítása a korábbi elméletekhez képest a metakognitív stratégiák és a magasabb rendű kognitív folyamatok hangsúlyozása, amelyek a nyelvhasználat tudásalapú és affektív összetevőinek kölcsönhatását hivatottak leírni (*Farhady*, 2005).



7. ábra A kommunikatív nyelvi képesség modellje (*Bachmann*, 1990 nyomán)

4.1.3. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalma és összetevői

A felismerés azonban, hogy a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait és a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet kifejleszteni kulturális kompetencia nélkül, csak *Bárdos* (2002) modelljében történik meg. A korábbi négy alkompetencia elemeinek közös halmazaként, a modell központi elemévé vált a kulturális kompetencia (8. ábra).



8. ábra A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (Bárdos, 2002 nyomán)

Az angolszász szakirodalom egyik leggyakrabban idézett modellje Byram (1997) munkája. A modell az interkulturális kommunikatív kompetenciát az oktatás kontextusában helyezi el, magában foglalja az oktatási célokat, valamint a tanári és nyelvtanulói szerepeket. Az interkulturális kompetencia szerinte azt jelenti, hogy

képesek vagyunk más országból és más kultúrából származó emberekkel idegen nyelven kommunikálni, oly módon, hogy a kommunikáció menetét úgy alakítjuk, hogy nekünk is, és a többi résztvevőnek is megfeleljen. A másik kultúra ismeretét és az idegen nyelvi kompetenciánkat össze tudjuk kapcsolni, és fel tudjuk arra használni, hogy tudatosan értelmezzük a nyelvi elemek különleges jelentéseit, az általuk hordozott értékeket és konnotációkat (Byram, 1997, 71. o., Holló, 2019 fordítása).

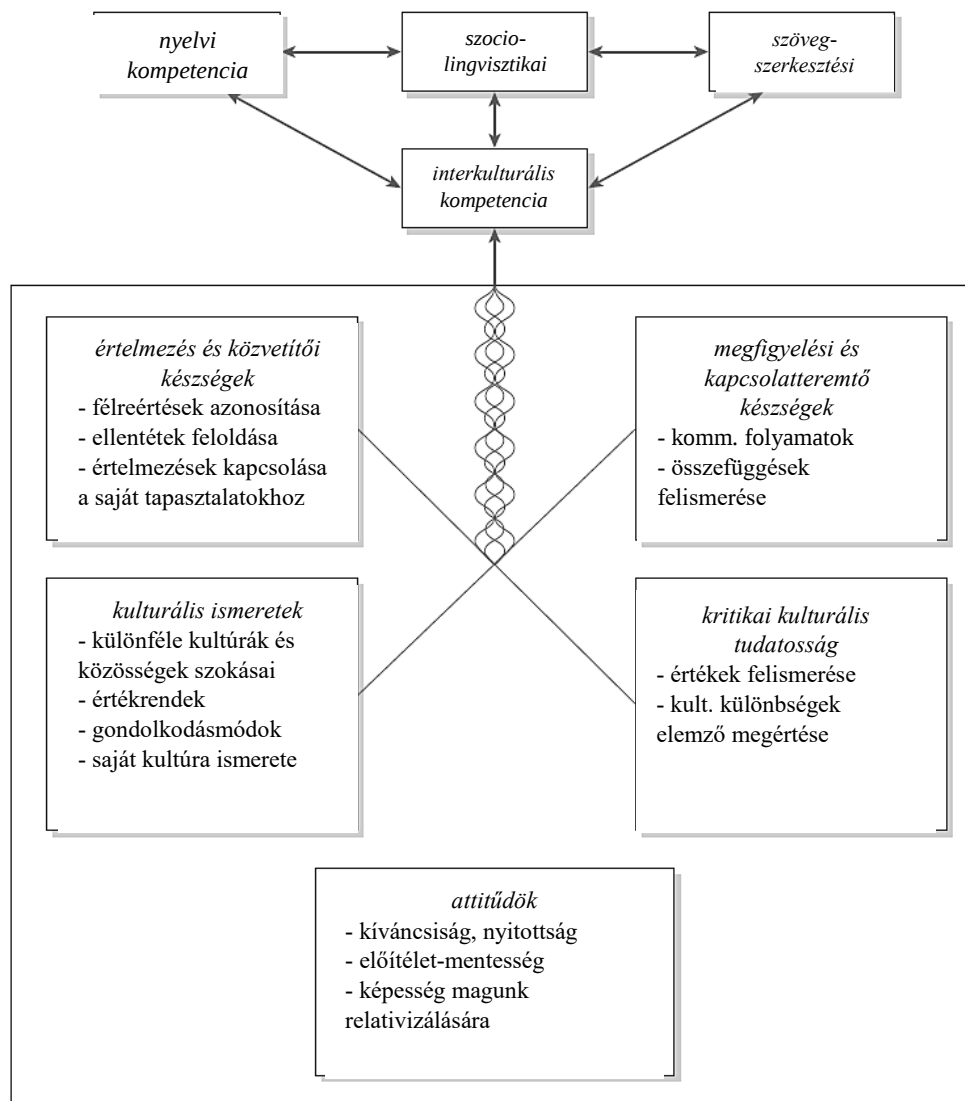
Meghatározása szerint, a nyelvtanulási folyamat során, a tanulónak interkulturális beszélővé kell válnia, aki

nyelvi képességeit valamint a nyelvi és szövegösszefüggésekre vonatkozó szociolingvisztikai tudatosságát úgy tudja használni, hogy kultúrák közötti kommunikációban hatékonyan részt vegyen, számítson értékek, jelentések és hitek különbsége által okozott félreértésekre, és megbirkózzon a másokkal való kommunikáció érzelmi és kognitív elvárásaival (Byram, 1995, 25. o., Holló, 2019 fordítása).

Az interkulturális kompetencia *Byram* (1997) által meghatározott összetevői – az ismeretek, az attitűd, a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, az értelmezési és közvetítői készségek, valamint a kritikus kulturális tudatosság – összekapcsolhatók a kommunikatív kompetencia modelljének elemeivel (9. ábra). Az ismeretek kialakításánál az oktatási cél az, hogy történelmi és mai kapcsolatot keressünk saját és beszélgetőpartnerünk országa között azért, hogy megtanítsuk a tanulókat arra, hogyan lépjenek kontaktusba más országból származó beszélgetőpartnerekkel. Az is fontos, hogy bemutassuk a tanulóknak a kommunikációs félreértések okait és esetleges következményeit. A tanulókat meg kell tanítani saját országuk történelmére is, valamint arra, hogy ezek az események hogyan kapcsolódnak a beszélgetőpartner országához, illetve hogy a beszélgetőpartner hogyan látja ezeket a történelmi eseményeket saját nézőpontjából. További cél, hogy megismertessük a diákokat saját országuk társadalmi különbségeivel és azok fő jellegzetességeivel, valamint bemutassuk nekik ugyanezt a célnyelvi országokkal kapcsolatos ismeretek elsajátítása során.

A megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejlesztésének egyik célja az, hogy a tanulók felismerjék a hasonló és a különböző verbális és nem verbális kommunikációs folyamatokat, és megfelelően tudják alkalmazni tudásuk, készségeik és attitűdjeik kombinációját a más országból és kultúrából származó beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikációban, miközben képesek azonosítani saját országuk és kultúrájuk és a másik fél országának és kultúrájának különbségeit. Emellett fejleszteni kell a tanulók azon képességét, hogy felismerjék a saját és a másik kultúra közötti, jelenkori és történelmi összefüggéseket, annak érdekében, hogy hatékonyan tudjanak közvetíteni saját kultúrájuk és az idegen kultúra képviselői között.

Az értelmezési és közvetítői készségek fejlesztésének célja, hogy a tanulók képesek legyenek azonosítani a konkrét kommunikációs helyzetben előforduló félreértéseket, tisztázni azokat, és feloldani a kialakuló társalgásbeli ellentéteket. A kritikus kulturális tudatosság kialakítása azzal a céllal történik, hogy a tanulók felismerjék és értelmezni tudják a szövegek (szóbeli vagy írott) és események nyilvánvaló és rejtett értékeit saját kultúrájukban és másokéban is (*Byram*, 1997).



9. ábra A kommunikatív kompetencia és az interkulturális kompetencia kapcsolata (Byram, 1997 nyomán)

Barrett, Byram, Lázár, Mompont-Gaillard és Philippou (2014) kiemelik, hogy az interkulturális kompetencia lehetővé teszi az idegennyelv-használó számára más kultúrák megértését, valamint elősegíti a pozitív, konstruktív és kölcsönös tiszteleten alapuló kommunikációt. Az általuk kidolgozott többelemes kompetenciamodell az attitűdök, a tudás, a megértés és a cselekvésen keresztül alkalmazott készségek kombinációja, amely lehetővé teszi, hogy az egyén egyedül vagy másokkal létrehozott interakcióban:

- képes legyen megérteni és tisztelni azokat az embereket, akikről úgy gondolja, hogy más kulturális kötődésűek, mint ő maga;
- megfelelően, hatékonyan és tisztelettudóan reagáljon, amikor ilyen emberekkel kommunikál;

- pozitív és konstruktív kapcsolatokat alakítson ki az ilyen emberekkel;
- a kulturális „mássággal” való találkozás révén megértse önmagát és saját többszörösen összetett kulturális hovatartozását (*Barrett, Byram, Lázár, Mompont-Gaillard és Philippou, 2014, 16-17. o., saját fordítás*).

Az alábbiakban *Barrett, Byram, Lázár, Mompont-Gaillard és Philippou (2014)* munkájának az interkulturális kompetenciát leíró részét saját fordításomban közlöm. Az érintett attitűdök közé tartozik a kulturális sokszínűség és a különböző nézetek, hagyományok megbecsülése, valamint a saját kultúrától eltérő kulturális kötődésű emberek tisztelete. Ide sorolható a nyitottság, a kíváncsiság és az a hajlandóság, hogy tanuljunk azoktól és azokról, akik más kulturális háttérrel rendelkeznek. Fontos továbbá az empátia, amely lehetővé teszi, hogy megértéssel forduljunk a különböző kulturális hovatartozású emberek felé, valamint a hajlandóság, hogy megkérdőjelezzük a „normálisnak” vélt dolgokat, amelyeket korábbi ismereteink és tapasztalataink alapján igaznak tartottunk. Ezen attitűdök része a kétértelműség és a bizonytalanság elviselése, valamint az a törekvés, hogy aktívan keressük a kapcsolatteremtés és együttműködés lehetőségeit az eltérő kulturális háttérű egyénekekkel.

Az interkulturális kompetenciához hozzájáruló tudás és megértés magában foglalja minden kulturális csoport belső sokféleségének és heterogenitásának megértését, a saját és mások előítéleteinek, sztereotípiáinak, valamint a nyílt és rejtett diszkriminációnak a tudatosítását és megértését, illetve a saját nyelv és a kulturális hovatartozás hatásának megértését a világról és a többi emberről szerzett tapasztalatok kapcsán. Ehhez kapcsolódik a kommunikációs tudatosság is, beleértve annak tudatosítását, hogy más népek nyelve egyedi módon fejezhet ki közös gondolatokat, vagy olyan egyedi gondolatokat, amelyekhez a saját nyelv(ek)en keresztül nehéz hozzáférni, és annak tudatosítása, hogy más kulturális hovatartozású emberek más verbális és nonverbális kommunikációs konvenciókat követhetnek. Azon hiedelmek, értékek, gyakorlatok, diskurzusok és termékek ismeretét is ide sorolják, amelyeket az azonos kulturális háttérű emberek hordoznak, vagy fogyasztanak. A tudás társadalmilag konstruált jellegének megértése is ezen tudások alkotóelemei közé tartozik.

Az interkulturális kompetencia készségei közé tartozik a multiperspektivitás, vagyis az a képesség, hogy saját nézőpontunk mellett mások szemszögét is figyelembe vegyük, valamint hogy képesek legyünk más kulturális háttérrel kapcsolatos információkat felfedezni és értelmezni. Ide sorolhatók továbbá a különböző kulturális gyakorlatok,

hiedelmek és értékek megértésének és ezek saját kulturális tapasztalatainkkal való összekapcsolásának készségei.

Ezekén túl jelentős szerepet kap az empátia, amely lehetővé teszi, hogy megértsük mások gondolatait, meggyőződéseit, értékeit és érzéseit, és megfelelően reagáljunk rájuk, valamint a rugalmasság, azaz a képesség, hogy gondolkodásmódunkat az adott helyzethez vagy kontextushoz igazítsuk. Szintén fontos a kulturális értékek, hagyományok és termékek kritikus értékelése és elemzése, beleértve a saját kulturális hovatartozásunkhoz kapcsolódóakat is, valamint a saját nézeteink megfogalmazásának és magyarázatának képessége. Az alkalmazkodóképesség szintén kulcsfontosságú, különösen az új kulturális környezetben történő megfelelő viselkedés kialakításában. Ez magában foglalja például a verbális és nonverbális viselkedési formák elkerülését, amelyek udvariatlanságnak tűnhetnek az eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberek számára. Végül, a kommunikációs készségek, beleértve a kommunikációs zavarok kezelésének és a közvetítésnek a képességét, szintén alapvető elemei az interkulturális kompetenciát alkotó készségeknek.

Az interkulturális kompetencia gyakorlati megvalósítása megköveteli, hogy az egyén a cselekedeteiben is érvényre juttassa interkulturális attitűdjeit, ismereteit, megértését és készségeit. Ennek részeként fontos, hogy aktívan keresse a kapcsolatteremtés lehetőségeit azokkal, akik eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek. Kiemelt jelentőségű a megfelelő, hatékony és tiszteletteljes kommunikáció, amely segíti a kölcsönös megértést. Az együttműködés során az egyénnek képesnek kell lennie a különböző nézetek és nézőpontok közötti különbségek megvitatására, valamint közös álláspontok kialakítására. Emellett elengedhetetlen, hogy az emberi jogokat sértő magatartásformákat és viselkedéseket megkérdőjelezze, és aktívan fellépjen az emberek méltóságának és emberi jogainak védelme érdekében (*Barrett, Byram, Lázár, Mompont-Gaillard és Philippou, 2014, 19-21. o., saját fordítás*).

Döntéshozók, tantervkészítők, nyelvi mérés és értékelés szakemberei számára adhat támpontot ez a többelemes kompetenciamodell, viszont a gyakorló nyelvtanárok nehezen fordíthatják mindezt le osztálytermi tevékenységek, vagy konkrét tanulási célok szintjére. Amíg *Byram (1997)* modellje egy nyelvpedagógiai orientációjú, strukturált kerete az interkulturális kommunikatív kompetenciának, amely részletesen körülírja, milyen tudásra, készségekre és attitűdökre van szükség az idegennyelvi interakcióban, *Barrett és mtsai (2014)* modellje egy holisztikusabb, interdiszciplináris megközelítést tükröz, amely az állampolgári nevelés és a demokratikus társadalomban való aktív részvétel szempontjából is

értelmezi az interkulturális kompetenciát. *Byram* (1997) modellje öt fő komponensből áll, *Barrett és mtsai* (2014) modelljében a kompetenciaterületek szélesebb spektruma jelenik meg; megvalósul a kognitív, szociális, érzelmi és viselkedési dimenziók integrációja. A modellek nemcsak a tudásra és készségekre helyeznek hangsúlyt, hanem a hozzáállásra, attitűdökre és értékekre is, például a nyitottságra, empátiára és a kritikai gondolkodásra, ugyanakkor *Barrett és mtsai* (2014) modellje erősebb normatív alapon nyugszik, a szerzők az emberi jogok, demokrácia, egyenlőség melletti elköteleződést hangsúlyozzák.

A magyar nyelvű szakirodalomban *Holló* (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modellje a legismertebb, benne a kultúra, a kommunikáció és a nyelvhasználat összekapcsolódva jelenik meg. Az integrált nyelv- és kultúratanítás két csoportra oszlik: a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítására és a készségek kialakítására (*Holló*, 2008). A modellben megjelenő kultúrafelfogás *Holló* (2019) kultúra-definíciója mentén bontható ki: „generációk során továbbadott, a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, látásmódok, elképzelések, viselkedési- és kommunikációs minták valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak lehetnek egy csoport tagjaira és megkülönböztethetik őket egy másik csoporttól” (16. o.). A modellben a kultúra megjelenített elemei (5. táblázat) funkcióik szerint a következők: országismeret, viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet (*Holló*, 2008).

5. táblázat A kultúra elemei (*Holló*, 2008 nyomán)

<i>Országismeret és civilizáció</i>	<i>Beszéd- és viselkedéskultúra</i>	<i>Szövegkezelés és -szerkezet</i>
- civilizációs témakörök (történelem, földrajz, hagyományok, ünnepek, szokások, intézmények, gazdaság, művészet, tudományos eredmények, irodalom, populáris kultúra, értékrendek, kulináris szokások, mindennapi tudnivalók, tabutémák, ügyintézés, humor) - a szókincs kulturális jelentése	- viselkedési és beszédminták, nyelvi-kommunikációs funkciók (üdvözlés, beszélgetés kezdeményezése, búcsúzás, véleménykérés, véleménykifejtés, egyet nem értés, közbeszólás, kérdés, visszautasítás, tanácskérés és -adás, panaszkodás, kritika, társalgás, telefonálás, emailezés, dicséret, biztatás, elbúcsúzás) - pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzők - testbeszéd és nonverbális kommunikáció - kulturális dimenziók	- a szövegnyelvészeti jellemzők (a szöveg szerkezete, érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása, koherencia, kohézió, logika, retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya, nyilvános beszédek, fordítás, közvetítés, mediálás) - szövegalkotási folyamatok (anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, gondolatok és érvek kidolgozása, kifejtése és újragondolása, szótárhasználat, plágium elkerülése)

Az országismereti és civilizációs tudáselemek megszerzésével a nyelvtanulók valamelyest könnyebben tájékozódhatnak a számukra korábban ismeretlen jelenségek,

gondolkodásmódok és attitűdök sokaságában. A megértés toleranciához és rugalmas gondolkodáshoz vezet, valamint további ismeretszerzésre ösztönöz (Holló, 2019). A kommunikációs szokások megismerésével a tanulók nagyobb eséllyel boldogulnak az interkulturális kommunikációs helyzetekben. A megfelelő nyelvhasználat és viselkedés magabiztosságot és önbizalmat fejleszt. Az írott és beszélt szövegekkel és szövegszerkesztéssel kapcsolatos ismeretek pedig a gondolatok érthető kifejezéséhez szükségesek. A háttértudás, a tudatosság, a tolerancia és a rugalmas hozzáállás kiegészülve a megfelelő viselkedéssel és alkalmazkodással, a gondolatok érthető kifejezésével együtt segítik a nyelvtanulót interkulturális beszélővé (Byram, 1995) válásában. A gyakorló nyelvtanárok mindennapi munkáját támogathatja Holló (2008) nyelvi feladattípus-típológiája (6. táblázat), amely bemutatja, hogy a nyelvórai feladatok miként tölthetők meg kulturális tartalommal.

6. táblázat *Nyelvi feladattípusok és lehetséges kulturális tartalmak összefüggései (Holló, 2008, 24. o.)*

<i>Nyelvi feladattípus</i>	<i>Kulturális tartalom</i>
Olvasás vagy hallás utáni megértés, szövegértés, lényeg kiemelése, részletek keresése	A szöveg tartalmától függően: országismeret, szövegszerkezet vizsgálata, kultúrák összevetése
Szókincsfejlesztés	A szöveg tartalmától függően: országismeret, viselkedéskultúra, stiláris különbségek megfigyelése
Nyelvtani feladatok	Kultúrák összevetése, események vagy jelenségek leírása, kulturális különbségek találgatása
Szövegek elemzése, értelmezése	Kultúrák összehasonlítása, sztereotípiák kezelése, szövegszerkezetek és stílusok megfigyelése
Rejtett tartalom értelmezése, „sorok között olvasás”	Jelenségek megfigyelése, értelmezése, kultúrák összehasonlítása
Retorikai feladatok, szövegírás	Szövegkezelés, szövegszerkesztés, szövegszerkezetek tudatosítása
Beszámoló, prezentáció tartása	A témától függően: országismeret, szövegkezelés, szövegszerkesztés, kommunikációs készség fejlesztése
Irodalmi szöveg olvasása	A szöveg tartalmától függően: országismeret, viselkedéskultúra, kultúrák összehasonlítása
Fordítás, mediálás (tömörítő fordítás, közvetítés), tömörítés	Szövegkezelés, kultúrák összevetése és az ehhez szükséges készségek, párhuzamok és különbségek összevetése az anyanyelvi és célnyelvi kultúrában
Párbeszéd, szerepjáték, problémamegoldás, vita	Feladat előtt: országismereti vagy viselkedési tudás elsajátítása; feladat közben: megfigyelés és a megfelelő nyelvi és viselkedési minták gyakorlása; feladat után: értékelő beszélgetés, kultúrák összevetése

4.2. Az interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő nyelvórai tanulási tevékenységek

A szakirodalom alapján feltárt interkulturális kommunikatív kompetenciákat fejlesztő tanulási tevékenységek bemutatása előtt megfogalmazom, hogy a disszertáció szövegében mit tekintek tanulási tevékenységnek a konstruktivista tanuláselmélet keretrendszerének megfelelően. Tanulási tevékenységnek nevezem az információs társadalom kontextusában értelmezett „hagyományos és virtuális tanulási környezetekben zajló információalapú jelentésteremtést” (Allen, 2022, 4. o.), amely során a tanulók értelmezik, elemzik, szintetizálják és értékelik az információt, a meglévő előzetes tudáselemeik felhasználásának segítségével. A tanulási tevékenységet a pedagógus, a tanulótársak és a tanulási környezet támogatják. A tanulási célok eléréséhez olyan tanulási tevékenységeket kell társítani, amelyek a tudástartalmak (ismeretek) elsajátítását, a tudás gyakorlati hasznosíthatóságát (készségek), valamint a tudásra és készségekre való nyitottságot (attitűd) támogatják (Fehérvári és Széll, 2019).

Az interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő nyelvórai tanulási tevékenységek bemutatásakor Cullen és Sato (2000) ezek sikerességét három fontos kritérium alapján határozzák meg. (1) A kulturális információkat többféle forrás alapján kell a tanulók számára elérhetővé tenni (pl. autentikus vizuális, auditív és kézzel fogható formában), ezzel is támogatva a tanulók különböző tanulási stílus-preferenciáit. (2) A feladattípusokat és munkaformákat variálni kell a kulturális tudatosság fejlesztése során. Egyéni, páros és csoportmunkában lehet alkalmazni kvízek megfejtését, történetmesélést, szerepjátékokat. Hatékony nyelvórai feladat lehet még kulturális jelenségek észrevétele és megfigyelése (pl. egy videóban), jóslás (pl. egy szöveg címe alapján a szöveg tartalmára irányuló feltételezések megfogalmazása), kutatómunka, terepgyakorlat és dalok hallgatása. (3) A tananyagot és az elsajátítását támogató tanulási tevékenységeket úgy kell kialakítani, hogy azok a célnyelvi kultúrát több nézőpontból is szemléltessék. A kulturális tartalmakon belüli különbségek és párhuzamok bemutatása ezt a többszemponúságot teremti meg, pl. tények és vélemények összehasonlítása, tények és cselekvések összehasonlítása, történelmi és kortárs jelenségek összehasonlítása, vidéki élet és városi élet összehasonlítása.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket leíró tanulmányokat elemezi Ivenz és Klimova (2022). A kutatásukban két nyílt hozzáférésű repozitóriumban elérhető tanulmányok (N=202) szisztematikus metaelemzését végezték el, melynek bevezető szakaszában n=8 tanulmányt tudtak a kritériumaik alapján azonosítani. Az általuk megvizsgált tanulmányokból olyan tanulási

tevékenységtípusokat (7. táblázat) emelnek ki, amelyek a kutatásokban résztvevő egyetemi hallgatók körében az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését tették lehetővé hagyományos és virtuális nyelvtanulási környezetekben.

7. táblázat *Interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő tanulási tevékenységek Ivenz és Klimova (2022) kutatásának eredményei tükrében (142-144. o.)*

<i>Vizsgált tanulási tevékenységek</i>	<i>Eredmények</i>
Tükrözött osztályterem módszer	A tanulási tevékenységek felkeltették az egyetemi hallgatók (N=37) érdeklődését más kultúrák iránt; a hallgatók (egyéb készségeik mellett) felismerték saját és más kultúrák értékeit, azonosították a szokásaikat, hiedelmeiket, gondolkodásmódjukat és viselkedés mintákat.
Szerepjáték	
Számítógéppel közvetített kommunikáció	Az új országismereti információk, nyelvtani elemek és nyelvi kifejezések elsajátításán kívül a résztvevők (N=6) új szociokulturális ismereteket is szereztek az online kommunikáció során.
Autentikus források feldolgozása	Megváltozott a tanulók (N= 22) tudatossága és a különböző kultúrákhoz való hozzáállása; új felismeréseket tettek a saját kultúrájukról, felismerték annak értékét, és képesek voltak összehasonlítani azt egy másik kultúrával. A tanulók nyitottabbá váltak az idegen kultúrákkal szemben, és nagyobb tiszteletet mutattak irántuk.
Online együttműködés (telecollaboration)	A kezdő japán nyelvtanulók (N=19) képesek voltak összehasonlítani saját kultúrájukat és a japán kultúrát, különbségeket azonosítottak.
Videó alapján hallott szöveg értése és beszédprodukció	Az egyetemi hallgatók (N=20) 95%-a egyetértett azzal, hogy az elfogadó és nyitott hozzáállás jelentős szerepet játszik a kultúrák közötti sikeres kommunikációban.
Információkeresés (Scavenger Hunt)	Interkulturális ismeretek elsajátítása, pl. ételek, játékok, kulturális helyek, hasonlóságok és különbségek, valamint a köszönés kifejezései, interkulturális készségek fejlesztése, pl. a külföldiekkel és más indonéziai etnikai csoportokkal való interakciók. A vlogok készítéséhez szükséges IKT készségek fejlesztése.
Online IKK-fejlesztő kurzus	Kérdőíves kutatás és interjúk alapján beigazolódott, hogy az online kurzus javította a hallgatók IKK-ját, különösen az interkulturális ismereteiket és interkulturális készségeiket.

4.3. Az angol mint idegen nyelv tanítása során használt nyelvkönyvek forráselemzése a magyar nyelvű szakirodalomban

A nyelvkönyvek kulturális tartalmáról való gondolkodás során *Ilieva (2000)* megállapítja, hogy míg a nyelvkönyvek a szerzők és a kiadók kulturális tartalmakra vonatkozó választásait tükrözik és legitimálják, a tanárok és a tanulók feladata a nyelvkönyvekben kifejtett nézetek értelmezése és szükség esetén újraértelmezése. Az angol mint idegen nyelv hagyományos tanulási környezetekben (iskolai nyelvórákon) történő tanításakor a tananyagtartalmak elsődleges hordozójaként tekinthetünk a nyelvkönyvekre. A kultúra áthagyományozásának szempontjából a nyelvkönyvek hagyományos szerepe az, hogy információt biztosítsanak egy ország történelméről, irodalmáról, főbb intézményeiről és a nyelvvizsgák témakörei között is megjelenő mindennapi élet egyes aspektusairól (*Catalan és Francisco, 2008*). A következő részben az elmúlt évtizedben magyar nyelven

publikált angol mint idegen nyelv tanításakor használt nyelvkönyvek forráselemző kutatásainak bemutatása kerül sorra. A három hivatkozott kutatásban olyan angol nyelvkönyvek forráselemzését végezték, amelyek a magyar közoktatásban napjainkban is használatosak, így az angol nyelvtanár kollégák napi nyelvpedagógiai tevékenységeinek fontos taneszközei.

Bajzát (2013) kutatásában a magyar köz- és felsőoktatásban résztvevő nyelvtanulók tanítása során leggyakrabban használt angol nyelvkönyvek (N=9) forráselemzését végezte. A *Holló-féle* (2008) integrált nyelv- és kultúra modell elemeit vizsgálta a nyelvkönyvekben: országismeret elemeinek, viselkedéskultúra elemeinek, szövegkezelés és -szerkezet elemeinek jelentlétét vagy hiányát. *Bajzát* (2013) kutatásának eredményei rámutatnak, hogy a vizsgált tankönyvekben civilizációs témakörökhöz kapcsolódó ismeretek (pl. földrajz, szokások és ünnepek, populáris kultúra, kulináris szokások) megtalálhatók, valamint a viselkedéskultúra elemei közül a nyelvi funkciók tanítása. A vizsgált könyvek egyike sem tartalmazza viszont a szókincs kulturális konnotációit és szociolingvisztikai jellemzőit, a viselkedési és beszédmintákat, a pragmatikai jellemzőket és a szövegalkotási folyamatokat. A vizsgált nyelvkönyvekből olyan kulturális tartalommal megtöltött feladatokat lehet kiemelni, mint az olvasás és hallás utáni szövegértés, szókincsfejlesztés, párbeszéd és nyelvtani gyakorlófeladatok. Szövegelemzési, szövegírási, közvetítési szerepjáték- és prezentációs feladatok, amelyekben szerepel kulturális tartalom, nem található egyik könyvben sem (*Bajzát*, 2013).

Doró (2013) kutatásában két (2009-ben és 2010-ben kiadott) nyelvkönyvet hasonlított össze. Kiválasztási szempontja az volt, hogy közel azonos nyelvtanulói populáció tanuljon belőlük országos szinten és, hogy az egyik nemzetközi kiadó, a másik magyarországi kiadó gondozásában kerüljön piacra. Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét könyv interkulturális kommunikációs megközelítést alkalmaz, kiemelve az angol nyelvű és más országok különböző kulturális aspektusait, egymástól eltérő szerkesztési elvek mentén. A cél az angol nyelv aktív használatát támogatni, számos beszédhelyzetben és különböző emberekkel. A hangsúlyt a fiatalok közötti interakcióra helyezik, ami valószínűleg motiváló a középiskolás tanulók számára. A kulturális témák változatosak, a fiatal felnőttek életének számos területét tükrözik. Más kultúrák elismerése a szövegeken, képeken és a szereplők kiválasztásán keresztül történik. Olyan témákat is kínálnak, amelyek nem kötődnek egyértelműen egy adott kultúrához, például a szórakozás, mindennapos tevékenységek, étkezés és utazás. *Doró* (2013) kiemeli, hogy a hazai kiadású nyelvkönyv is hordozza az interkulturális kommunikációban elvárt képességek fejlesztésének lehetőségeit, miközben a

tanulókat saját környezetükben és nem egy nemzetközi kontextusban támogatja a nyelvtanulásuk során.

A legfrissebb magyar nyelvű szakirodalomban *Rácz* (2023) nyelvkönyvkutatása mutatja be, hogy a kiválasztott angol nyelvkönyvek (N=12) milyen lehetőségeket kínálnak a tanulók személyiségének fejlesztésére. A nyelvkönyvek nevelési szempontú kvantitatív összehasonlításában a köznevelési tankönyvjegyzékből kiválasztott (n=10) és a Magyarországon évtizedekig különböző tanulási környezetekben használt B1 és B2 szintű nyelvkönyvek (n=2) olvasmányainak tartalmát elemezi a célnyelvi kultúrára nevelés, a környezeti nevelés, a globális nevelés és az állampolgári nevelés szempontjainak mentén. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a négy vizsgált nevelési terület közül a tizenkét nyelvkönyv célnyelvi kultúrára nevelési potenciálja meghaladja a másik három terület együttes potenciáljának kétszeresét (*Rácz*, 2023). A nyelvkönyvelemzés során *Rácz* (2023) kilenc témakört azonosít, amelyek megjelenése a nyelvkönyvi szövegekben a tanulók személyiségének fejlesztését támogathatják: az angol nyelv (fejlődése, nyelvváltozatok), történelem (felfedezés, történelmi személyek), földrajz (tájegységek, látványosságok), társadalom (intézmények, sokszínűség, politikai aktivizmus), gazdaság (üzletemberek, fizetőeszközök, üzletágak), tudomány (tudósok, kutatók, innováció), művészetek (film, zene, képzőművészet, irodalom), sport (sportolók, sportesemények), életvitel (hagyományok, ünnepek, szabadidős tevékenységek, öltözködés, lakóházak, étkezési szokások). Az angol anyanyelvű kultúrák arányát tekintve *Rácz* (2023) kiemeli, hogy a vizsgált korpuszban a brit kultúrával (Brit-szigetek országainak kultúrájával) kapcsolatos témák aránya a legjelentősebb, amelyet az Amerikai Egyesült Államok kultúrájából származó témák, az ausztrál, végül a kanadai kultúrából származó témák követnek. A kutatásban elemzett nyelvkönyvek nagy része angliai (n=10) kiadású, a nemzetközi tankönyvpiacra szánták őket. A kutatás ugyan kitér a nyelvkönyvekben rejlő nevelési lehetőségekre a környezettudatosság, a globális kompetencia és az aktív állampolgárság kompetenciáinak szempontjából, de a kulturális tényezők a célnyelvi országokhoz kapcsolódva jelennek meg.

Az angol mint idegen nyelv tanítását támogató nyelvkönyvek jelentőségéről *Rácz* (2023) úgy véli, hogy alapvetően meghatározzák a nyelvórákon végzett tanulási tevékenységek milyenségét. A nyelvkönyvekben megjelenő tananyagtartalmak (pl. a nyelvi elemek elrendezésének sorrendje, a nyelvi készségek fejlesztését támogató feladatok, a nyelvkönyvi szövegek és üzenetük), általános és kompetenciafejlesztő, valamint értékközvetítő funkciójuk még akkor is jelentős, ha a magyar közoktatás hagyományos

tanulási környezetek (iskolai nyelvórák) túl online tanulási környezetben is zajlik az angol nyelv tanulása (Rácz, 2023).

5. Az angol mint *lingua franca* és a kultúra tanításának kölcsönhatásai

A globalizáció és a nemzetközi kommunikáció terjedésével az angol nyelv szerepe jelentősen átalakult: napjainkban elsősorban mint *lingua franca* funkcionál, azaz különböző anyanyelvű beszélők közötti közvetítőnyelvként használjuk (Medgyes, 2022). Ez a nyelvhasználati forma új kihívások elé állítja a nyelvpedagógiát, különösen a kultúraközvetítés területén (Graddol, 2006). Míg a hagyományos angol mint idegennyelv-oktatásban a célnyelvi kultúra bemutatása központi szerepet kapott, az angol mint *lingua franca* (ELF) kontextusban ez a rendszer kérdésessé válik (Hariri, 2022). Ebben a fejezetben az angol nyelv nemzetközi közvetítőszerének nyelvpedagógiára gyakorolt hatásairól szóló szakirodalom áttekintésekor bemutatásra kerül, hogy miként változtatja meg az ELF használata a kultúra tanításának céljait és tartalmait, valamint hogy milyen újfajta kulturális kompetenciára van szükség egy sokszínű, többnyelvű kommunikációs térben.

5.1. Az angol mint *lingua franca* nyelvpedagógiai jelentősége

Annak a megállapításnak, amely a 21. század első évtizedére általánosan elfogadottá vált, miszerint az angol nyelvű szóbeli interakciók mintegy 80 százalékában nem vesz részt anyanyelvi beszélő (Graddol, 2006), fontos következményei vannak, többek között az angol nyelvpedagógiára nézve. Az ELF-et a különböző anyanyelvű beszélők közötti kommunikáció eszközeként, kontaktnyelvként értelmezhetjük, ahol az ELF-interakciókban résztvevők közös (anya)nyelv hiánya miatt az angolt választják és használják (Jenkins, 2012). Egy korábbi tanulmányában Jenkins (2009), pragmatikai megközelítést alkalmazva, az ELF-et egy egyedi nyelvhasználati formának tekinti. Szerinte az ELF egy sajátos kommunikációs helyzetet jelent, ahol a résztvevők eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, de az angolt használják közös nyelvként, ennél fogva az ilyen kontextusokban használt angol nyelv nem előre meghatározott, hanem a kommunikáció során alakul ki (Jenkins, 2009). Az interakció alapját ugyan a résztvevők által tanult angol mint idegennyelv adja, de ezt kiegészítik azok a nyelvi elemek, amelyek a beszélők anyanyelveiből, további tanult nyelveiből, valamint a közös nyelvhasználat során születő formákból erednek (Jenkins, 2009). Az ELF-beszédhelyzetek alapvetően fontos jellemzőjét Illés (2013) arra a tényre vezeti vissza, hogy a beszélők nyelvi és viselkedési normái, valamint kulturális háttértudása között kisebb mértékű az egyezés, ezért az ELF kommunikációs helyzetek

folyamatosan alakuló, dinamikus jelenségek, amelyek a résztvevők aktív részvételének köszönhetően képesek létrejönni. *Illés* (2013) ennek nyomán arra hívja fel a figyelmet, hogy a sikeres ELF-alapú kommunikáció érdekében a beszélőknek „kontextusérzékenynek” kell lenniük (9. o.). Ez azt jelenti, hogy a félreértések megelőzése érdekében különösen fontos a kommunikációs stratégiák tudatos alkalmazása. Az ELF-kommunikációt az együttműködés, a konszenzusra törekvés és a segítőkész hozzáállás határozza meg, amely leginkább az olyan nyelvi eszközök alkalmazásában nyilvánul meg, mint az átfogalmazás, körülírás, ismétlés (*Jenkins*, 2009), illetve azok a stratégiák, amelyek a szókincshiányból vagy a túlzottan idiomatikus kifejezésekből adódó nehézségek áthidalását szolgálják.

Illés (2013) kiemeli azt is, hogy az ELF különbözik az angol mint idegennyelvtől (EFL) abban a tekintetben, hogy az ELF tanulási környezeteken kívüli valós élethelyzetekben, célszféráktól függetlenül létezik, míg a nyelvtanulók legtöbbször tanulási környezetekben tanulják az angol nyelvet (EFL), hogy aztán angol anyanyelvi és nyelvhasználati normáknak megfelelően kommunikáljanak. Ezen kettősség érzékelhető magyarországi angol nyelvtanárok praxisában is. Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő 30 angol nyelvtanár részvételével végzett interjúk kutatásának eredményei között *Magnuczné* (2014) azt említi, hogy a résztvevő tanárok közel fele támogatta a nyelvi változatosság nyelvórai megjelenítését, és/vagy megkérdőjelezte az anyanyelvi normák jogosságát, a válaszadók csaknem negyede ($n=7$) erőteljesen elutasította azt a gondolatot, hogy az angol célnyelvi normativitást az ELF váltsa fel az oktatásban, annak ellenére, hogy arról nyilatkoztak, hogy felismerik a változó nyelvhasználati elvárásokat. Az interjúkból kivilágó attitűdbeli differenciáltság okai a megfelelő tananyagok és a személyes interkulturális tapasztalatok hiánya, a multikulturális környezet hagyományos tanulási környezetbeli (osztálytermi) létrehozásának nehézsége, valamint az ellentmondásos tanulói és intézményes (érettségi, nyelvvizsga, stb.) elvárások voltak (*Magnuczné*, 2014).

Az angol anyanyelvi normativitást hordozó nyelvpedagógiai gondolkodáshoz képest paradigmaváltást jelent a nemzetközi kommunikációt és interkulturális kommunikatív kompetenciát előtérbe helyező ELF elve (*Magnuczné*, 2014). A szakirodalmi áttekintés során feldolgozott szövegekben a disszertáció témájának szempontjából releváns nyelvpedagógiai szempontokat (nyelvpedagógiai cél, nyelvi tartalom és kultúra tanítása) a 8. táblázatban szemléltetem az EFL és az ELF megközelítések összehasonlításakor.

8. táblázat Az angol mint idegennyelv és az angol mint lingua franca tanításának három nyelvpedagógiai tematizált összehasonlítása az áttekintett szakirodalom tükrében

Szempon	Angol mint idegennyelv (EFL)	Angol mint lingua franca (ELF)	Szakirodalom
Cél	A célnyelvi normativitáshoz való igazodás	Az interkulturális megértés elősegítése az ELF használatában	Jenkins és mtsai (2011), Seidlhofer (2012), Widdowson (2017)
Nyelvi tartalom	Standard kiejtés és nyelvi elemek tanítása	Elsődleges az érthetőség és a kommunikációs cél teljesülése	Seidlhofer (2012), Illés (2013)
Kultúra	Célnyelvi kultúrák megismerése és közvetítése	Különböző kultúrák megértése a globális kommunikáció sikerességének érdekében	Baker (2015)

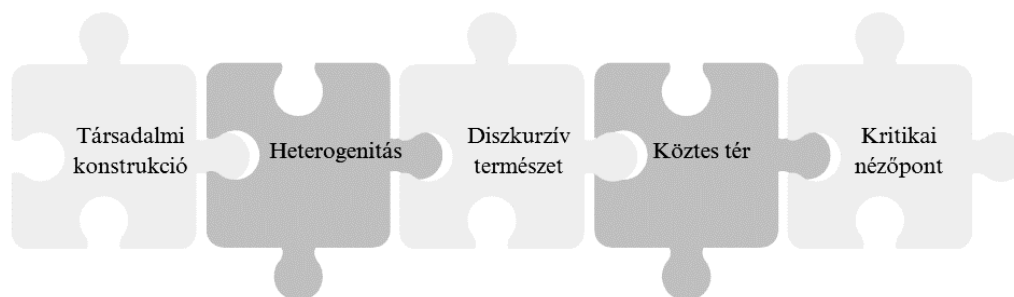
5.2. Az angol mint lingua franca hatása a nyelvpedagógia kulturális dimenziójára

A tudományos ELF-diskurzusokban gyakran előkerülő kérdés, hogy e szerint a megközelítés szerint milyen kultúrát közvetítsünk a nyelvtanítás során (Hariri, 2022). Nagyrészt az elmúlt tíz évben publikált angol nyelvű szakirodalmakat elemző tanulmányában Hariri (2022) említi a *cultura franca* kifejezést, amely szerinte „az angol nyelv minden nemzetközi használójának sajátja abban az értelemben, hogy egyik kultúra sem dominál a másik felett” (2. o.). Úgy gondolja, hogy olyan közös értékeket kell keresni, amelyek alapján kialakulhat eltérő kulturális háttérű egyének között a kommunikáció annak ellenére is, hogy a partnerek tisztában vannak a különbözőségeikkel. Curry és munkatársai (2019) kutatási eredményeire hivatkozik Hariri (2022), amelyeknek értelmében 60 egymástól eltérő etnikumú válaszadói alapján a következő közös erkölcsi értékeket (n=7) lehet kiemelni: a család segítése, a tágabb közösség segítése, a szívességek viszonzása, bátorság, a feletteseknek való megfelelés iránti elköteleződés, az erőforrások egyenlő szétosztására való igény, mások tulajdonának tiszteletben tartása. A nemzetközi angol nyelvkönyvpiacra az elmúlt évtizedekben árusított nyelvkönyvek igyekeznek az angol nyelv globális térnyerésére reflektálni és az említett univerzálisnak felfogható erkölcsi értékeket közvetíteni a nyelvi tartalom keresztül (Gray, 2002). A nemzetközi tankönyvpiacra szánt könyvek nevelési potenciáljának bemutatásakor Block (2010) három nagy tartalmi csomópont köré csoportosítja a globális nyelvkönyvpiacra készült kiadványokat: (1) sikerorientáció (ismert és hétköznapi emberek, akik valamilyen sikert értek el, vagy a siker felé vezető úton szerzett tapasztalataikról számolnak be), (2) érzelmi élettelle kapcsolatos témák (a pszichológia területéről származó témakörök: párkapcsolat,

családi dinamikák, gyermekkori történetek, a nyelv szerepe a gondolkodásmód kialakításában, az alvás fontossága, stb.), (3) életmód (utazás, szabadidős tevékenységek, populáris kultúra termékeinek fogyasztása, filmek, regények, zenék, stb.). Szintén a nemzetközi tankönyvpiacra értékesített könyvek kultúráközvetítési szempontjai kapcsán *Kimmel* (2020) rámutat, hogy ezeknek az angol nyelvkönyveknek a szereplői olyan világpolgárok, akik megnyilvánulásaikban a globalizáció kedvezményezettjeiként mutatják be a tehetős középosztálybeli világpolgári fogyasztói életmódot. Az angol nyelv olyan eszközként jelenik meg, amelynek ismerete a nyelvtanulók számára utat nyithat a fogyasztói társadalomba és sikeressé teheti őket. Erre a jelenségre utal *Kramersch* és *Zhu* (2016), amikor az angolt a „modernitás, a haladás és a jólét multinacionális kultúrája” felé irányuló törekvések nyelveként írják le (40. o.). A globalizáció hatásmechanizmusát működtető nyugati társadalmak sikeres középosztálybeli polgárainak történetei alapvetően angolszász kozmopolita értékeket és viselkedési normákat sugároznak (*Kimmel*, 2020). *Kimmel* (2020) felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyelvkönyvek ezen szellemiségén keresztül a célnyelvi kultúrák hamis és torz reprezentációjáról szóló tanítás történik, ami egyfajta „hamis tudatosságot” hoz létre a tanulóknál (16. o.). Ezért a nyelvtanárok feladata tudatosítani a nyelvtanulóknál, hogy egyrészt ezek az értékek nem minden társadalomban számítanak elfogadottnak (pl. kollektivisták társadalmak), másrészt, hogy amennyiben a tanulók saját kultúrája eltér a nyelvkönyvben közvetítettől, az nem jelenti azt, hogy a saját kultúrájuk másodrendű, valamint, hogy a célnyelvi országok társadalmában is egymástól eltérő értékrendű, érdeklődésű és életszínvonalú emberek élnek egymás mellett (*Kimmel*, 2020).

A globalizáció gazdasági-társadalmi folyamatainak és az angol nyelv globális primátusának következtében létrejövő nyelvpedagógiai kölcsönhatásokra adott válaszként *Kramersch* (2013) a kultúra tanulmányozásának posztmodern megközelítését javasolja, amely a kultúra mint diskurzus, mint jelentésalkotás, a kultúra mint diszkurzív gyakorlatok által létrehozott reprezentációk fogalmán alapul. *Kramersch* (2013) a kultúra fogalmát dinamikus, többretegű és kontextusfüggő jelenségként értelmezi. Nézőpontja szerint a kultúra nem egy statikus, homogén rendszer, hanem egy olyan hálózat, amely különböző identitásokat, értékeket, gyakorlatokat és jelentéseket köt össze. Szerinte a nyelv szimbólumrendszer, amely képes létrehozni és adaptálni szimbolikus valóságokat (pl. értékeket, érzeteket, identitásokat) a diskurzuson belül. Meghatározása szerint „a kultúra az a jelentés, amelyet

egy társadalmi csoport tagjai egy adott térben és időben, valamint a csoport történelme során a közös diszkurzív gyakorlatoknak tulajdonítanak” (Kramsch, 2013, 69. o.).



10. ábra A kultúra posztmodern meghatározásának alkotórészei Kramsch (2013) alapján

Kramsch (2013) kultúra-megközelítésében (10. ábra) hangsúlyozza, hogy miként az emberek új tapasztalatokat szereznek, úgy a kultúra is folyamatosan változik. Nem statikus, hanem dinamikusan változó társadalmi konstrukció, amely az emberek közötti interakció és kommunikáció során jön létre. Az így létrejött kultúrák nem egységesek és egy kultúrán belül is számtalan különbség található, például generációs, regionális vagy társadalmi vonatkozásban. A kultúra a nyelvi diskurzusokban és a jelentések közvetítésében jelenik meg. A kultúrák közötti találkozásokat egy új, „köztes tér” (third space) létrejöttével magyarázza, ahol az egyének új perspektívákat és identitásokat alakíthatnak ki (Kramsch, 2009). Ennek a köztes térnek a kialakítása legjobban az online térben figyelhető meg, amikor a nyelvtanulók online végeznek kommunikációs tevékenységet (pl. valós idejű online játékok során vagy a közösségi média felületein). Ebben a köztes térben a tanulók online identitást alakítanak ki (avatár), amely folyamat során angol nyelvű megnyilatkozásaik minősége és mennyisége javul (Kramsch és Zhu, 2016). A kultúrák közötti határok egyre jobban átjárhatók, így fontos kialakítani a tanulók kritikai nézőpontját. Kramsch (2013) szerint a kultúrát nemcsak tanulmányozni kell, hanem kritikai szempontból is értelmezni, hogy a hatalmi viszonyok és az ideológiai befolyások is láthatóvá váljanak.

Összességében Kramsch (2009; 2013; 2016) posztmodern kultúrafelfogása a kultúrát rugalmas, interaktív és folyamatosan újraformálódó jelenséggé ábrázolja, amely szorosan összefonódik a nyelvvel, az identitással és a társadalmi kontextussal. A nyelv és a kultúra szimbólumok hálózatán keresztül kötődik össze. A jelentés nemcsak a nyelvtani szerkezetekben vagy a szókincsben rejlik, hanem a nyelv szimbolikus és kulturális kontextusában. Ennek érdekében a tanulók szimbolikus kompetenciáját kell fejleszteni (Kramsch, 2006). A szimbolikus kompetencia a nyelvtanulók képessége arra, hogy értelmezzék és létrehozzák a jelentéseket, megértsék, hogyan tükröznek és alakítanak a nyelvi diskurzusok különböző hatalmi viszonyokat, identitásokat és ideológiákat, valamint

létrehozzanak egy köztes teret, amelyben új jelentések nyernek értelmet és új identitások alakulhatnak ki (Kramsch, 2006). A nyelvtanárok számára ebből kifolyólag az a szakmai elvárás, hogy megmutassák nyelvtanulóiknak, miként tudják értelmezni, létrehozni és manipulálni a nyelv szimbolikus jelentéseit. A következő fejezetben ezen gondolatmenet segítségével mutatom be az angol mint idegennyelv információalapú tanításának nyelvtanári gyakorlatomban kipróbált lehetőségeit.

6. Információalapú angol mint idegennyelv-tanítás

Az információ feldolgozásának, tárolásának és továbbításának tekintetében történt technológiai áttörések az információs és kommunikációs technológiák (IKT) széles körű alkalmazásához vezettek a társadalom valamennyi szegmensében. Az információ alapfeltétele minden társadalom és a társadalmi alrendszer (pl. intézmények) működésének, de az információ közlése, fogadása, feldolgozása, értelmezése, tárolása és áramlása a mai társadalmakat megkülönbözteti a korábbiaktól (Szőke-Milinte, 2020). Az információs társadalomban zajló megismerési tevékenység során tanulásunkra és az információra reflektálunk további információk felhasználásával, majd az így konstruált tudáselemeket új kontextusba helyezzük. Ezt a tanulási folyamatot információs műveltségként értelmezi Bruce és Hughes (2010). Az információs társadalom kontextusában az angol mint idegen nyelv tanítására az információs műveltség részeként tekinthetünk; a tanulási környezetek multiplikálódása, offline-online átfedéseik hatásmechanizmusa a nyelvpedagógiára is hat. Ebben a fejezetben saját, az angol mint idegen nyelv információ alapú tanítása során végzett nyelvpedagógiai tevékenységekre reflektálok két korábban publikált tanulmányom idekapcsolódó részeinek beemelésével.

Az információalapú angol mint idegennyelv-tanításon a nyelvpedagógiai tevékenységekör azon részét értem, amely azt a megismerési folyamatot támogatja, melynek során a tanulók információs tudásrendszere kiépül. Ez a folyamat a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: elemzéssel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezen kognitív műveletek készség szintű működtetése teszi lehetővé a megismerést. A nyelvi adat feldolgozása információnak minősül, megismerési folyamat, csakúgy, mint bármilyen más természetű értelmezett adat, tény, esemény, vagy jelenség és az ezeken végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye (Szőke-Milinte, 2020).

Az angol mint idegen nyelv információalapú tanításának kontextualizálásához szükséges rögzíteni a tanulási környezet fogalmát. Komenczi (2016) szerint „a tanulási

környezet az a fizikai, biológiai és kulturális adottság-rendszer, amelyben, amelyből és amelyen keresztül a tanulás történik” (32. o.). Ez a szélesebb értelemben vett fogalommeghatározás az információs társadalmak egyik mozgatórugójának, az egész életet végigkísérő tanulás (lifelong learning) programjába illeszkedik (Komenczi, 2016). A 21. századi tanulási környezeteket Ollé (2012) a 9. táblázatban megjelenített csoportosítás szerint értelmezi.

9. táblázat A tanulási környezetek csoportosítása Ollé (2012) nyomán

<i>Kontakt tanulási környezet</i>	<i>Hálózattal támogatott kontakt tanulási környezet</i>	<i>Online tanulási környezet</i>	<i>Virtuális tanulási környezet</i>	<i>Hibrid tanulási környezet</i>
A tanulók és pedagógusok személyes jelenléte jellemzi.	A kontakt tanulási környezet kiegészül a web 2.0 bevonásával.	Zárt tanuláskezelő (LMS) rendszeren belüli, vagy online közösségi média felületein zajlik.	Speciálisan oktatási célokra kifejlesztett virtuális valóság.	A tanulási környezetek keveréke.

Amikor a nevelési-oktatási tevékenység a kontakt tanulási környezetből átkerül a virtuális tanulási környezetbe, a tanulás-tanítás technokulturális valóságban zajlik (Balázs, 2023). A kontakt (hagyományos) tanulási környezetből a virtuális (technokulturális) tanulási környezetbe való átlépés kulturális sokkot eredményezhet (Balázs, 2023), amikor a résztvevők fokozott interkulturális helyzetbe kerülnek. Azok a technológiák (IKT), amelyek a tanulási tevékenységet segítik a hálózattal támogatott tanulási környezettől kezdve a virtuális tanulási környezetekig, olyan kommunikációs célok elérését teszik lehetővé, mint az információcsere, az információkeresés, az online kapcsolattartás, az információgyűjtés és -megosztás, megbeszélés és vita, kapcsolatfelvétel és közösségépítés. Ezért a virtuális tanulási környezetben való sikeres jelenléthez kiemelten fontos a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése, amelynek segítségével a tanulók képesek lesznek formálni a második nyelvi motivációs énrendszerüket (Dörnyei, 2010), amely szoros összefüggésben áll a sikeres nyelvtanulással.

A web 2.0 bevonásával kiegészült kontakt tanulási környezetben a digitális technológiával működő taneszközök elnevezés helyett, az IKT-eszközök összefoglaló elnevezést használja Szűts, Lengyelne és Racsko (2022) a pedagógiai célok megvalósítását támogató digitális eszközök és alkalmazások összességére, amelyek „hatékony szemléltető és információtovábbító szerepük révén támogatják a tanítási-tanulási folyamatot” (590. o.).

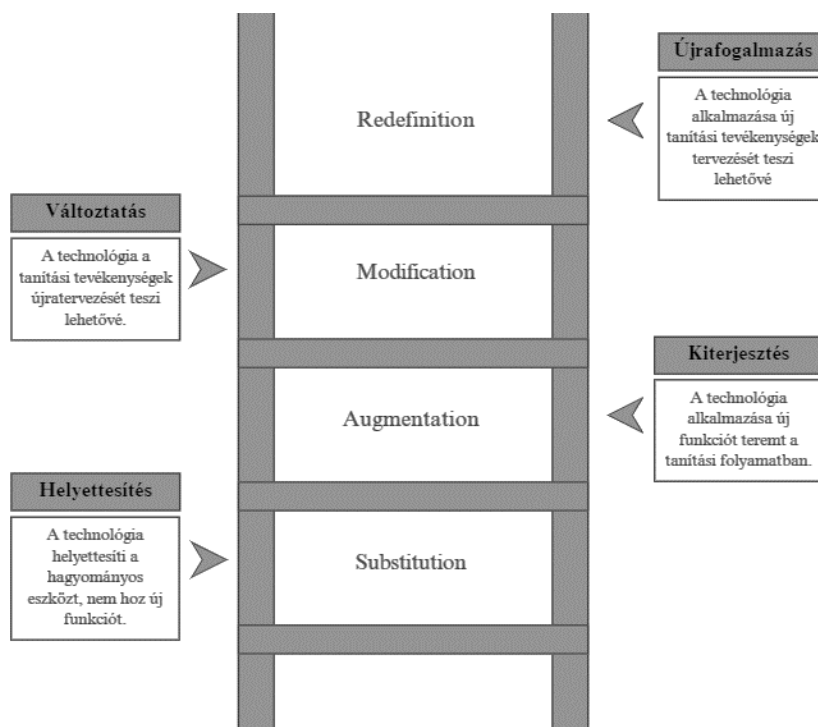
Jellemzőik, hogy működésükhöz internetkapcsolatra van szükség, interaktív felhasználást tesznek lehetővé, tér- és időfüggetlenek, személyre szabhatóak, azonnali visszajelzést tesznek lehetővé, valamint további pedagógiai lehetőségeket biztosítanak (pl. az egyéni tanulási utak dokumentálásának lehetőségét vagy a mérés és értékelés támogatását).

A digitális technológiával működő taneszközökhöz képest az IKT-eszközök használatának elengedhetetlen része a tananyagtartalom, a pedagógiai cél és a pedagógus személye (*Szűts, Lengyelne és Racsko, 2022*). Az IKT-eszközökkel támogatott vagy az IKT-alapú tananyagok egyik fontos sajátossága a multimodalitás. Ezekben a tananyagtartalmakban a digitális technológia lehetővé teszi többféle jelrendszer (szöveg, kép, hang, videó, animáció) kombinált megjelenítését (*Clark és Mayer, 2024*). Az IKT-alapú oktatás hatékonyságát vizsgáló kutatások összefüggésében *Clark és Mayer (2024)* a multimodalitás jelentőségét hangsúlyozzák, miszerint az aktív tanulás elősegíthető a képi, szöveges és verbális reprezentációk integrációján keresztül. A multimodális megközelítések kiemelt jelentőséggel bírnak az inkluzív pedagógia számára is (*Haug, 2017*), mivel a különböző jelrendszerek alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanulók az általuk preferált csatornán keresztül vegyenek részt a jelentésteremtésben.

Léteznek pedagógiai céllal létrehozott digitális oktatóanyagok (pl. MozaWeb), de a nem oktatási célra készült anyagokat is lehet az oktatási folyamatba integrálni, amennyiben a pedagógus szakmai-módszertani tudásának felhasználásával megtölti ezeket az anyagokat pedagógiai tartalommal (*Szűts, Lengyelne és Racsko, 2022*). A TPACK keretrendszer (Technological, Pedagogical and Content Knowledge, *Mishra és Koehler, 2006*) a pedagógusok technológiai, pedagógiai és tartalmi tudásának összehangolt alkalmazását hangsúlyozza, amely lehetővé teszi, hogy az IKT-eszközöket hatékonyan beépítsék a tanítási tevékenységükbe. A hatékony információalapú pedagógia nem pusztán ezen három terület meglétét, hanem ezek integrációját igényli (*Mishra és Koehler, 2006*). Angol nyelvpedagógiai szempontból a három tudástípus metszetei a következőképpen értelmezhetők. Pedagógiai tartalmi tudásként (pedagogical content knowledge - PCK) az angol mint idegennyelv tanításához kapcsolódó módszertani tudást tekintjük, amelynek segítségével a nyelvtanár képes a tanulók nyelvi készségeit hatékonyan fejleszteni. Technológiai tartalmi tudás (technological content knowledge - TCK) alatt például az adott nyelvi tartalom bemutatását és megismerését segítő technológiai tudást értjük. Végül a technológiai-pedagógiai tudás (technological pedagogical knowledge - TPK) azt tartalmazza, hogy az IKT-eszközök és a különböző technológiák miként alkalmazhatóak a nyelvtanulás támogatásában. A TPACK keretrendszer jelentőségének méltatásakor *Fekete*

(2021) hangsúlyozza, hogy az IKT integrációjának csak akkor van értelme, ha úgy segíti elő a tanulást, hogy a tanulókat felkészíti a mai információs társadalomban szükséges készségekre.

Annak leírására és súlyozására, hogy a technológia milyen formában jelenik meg a nyelvtanítás és -tanulás folyamatában, *Móser és Szűts* (2023) a SAMR-létra (*Puentedura*, 2006) négy fokát használják. A SAMR-létra részei a helyettesítés (substitution), a kiterjesztés (augmentation), a változtatás (modification) és az újrafogalmazás (redefinition), amelyek az IKT-eszközök használatának lehetőségeit a szemléltetéstől a tevékenykedtetésig vezető folyamaton keresztül írják le (*Móser és Szűts*, 2023). A SAMR-létra elemeit a 11. ábrán szemléltetem. A helyettesítés és a kiterjesztés hatására a technológia alkalmazása a hagyományos taneszközök használatának bővítését teszi lehetővé, míg a változtatás és az újrafogalmazás következtében a hagyományos taneszközök által kínált lehetőségek átalakulnak. A helyettesítés szintjén például a házi feladatok kiosztása nem papír alapon történik, hanem digitális osztályteremben (pl. Google Classroom), az adott applikáció ütemezési és ellenőrzési funkcióit felhasználva. Szintén erre a szintre példa az interaktív tábla használata a szemléltetésben, a hagyományos „filctollas” tábla használata helyett. A kiterjesztés szintjén lehetséges például online kutatást végeztetni a tanulókkal a tankönyvi szövegben történő információkeresés kiterjesztése gyanánt. A változtatás szintjén a tanulók saját eszközüket használva (bring your own device, BYOD) hoznak létre blogbejegyzést egy digitális kollaborációs felületen (pl. Padlet) és egymás szövegei alá írásbeli kommentárt fűznek. Az újrafogalmazás szintje valósul meg abban az esetben, amikor például páros munkaformában szóbeli beszédképesség vizsgafeladatot modelleznek a tanulók és a párbeszédüket mobileszközön rögzítik. A feladatmegoldást követően kiértékelik az adott nyelvvizsga szóbeli értékelési skálája alapján a felvett hanganyagot.



11. ábra A technológia integrálásának SAMR-modellje Móser és Szűts (2023) alapján

Szakirodalmi adatok alapján Fekete (2020) a pedagógusok technológiához való hozzáállását vizsgálja és megállapítja, hogy a digitális eszközök hatékony integrálása a tanítási folyamatokba nem pusztán a tanárok technológiai ismeretein alapszik, hanem olyan tényezők is szerepet játszanak, mint a pedagógiai tudás, a tanítási tapasztalat, a technológiáról alkotott képzetek és a szokás. Fekete (2020) hangsúlyozza, hogy a tanárok akkor tudják hatékonyan és magabiztosan beépíteni a technológiát a hálózattal támogatott tanulási környezetekbe, ha tantárgyspecifikus, IKT használatához kapcsolódó szakmódszertani képzést kapnak. Bár a pedagógusok fontosnak tartják az IKT-eszközök alkalmazását, a digitális lehetőségek tudatosabb és biztosabb használatához több pozitív tapasztalatra és megfelelő módszertani felkészítésre van szükségük.

Az információalapú tanulás célrendszerének (ld. fentebb) eléréséhez, a hagyományos iskolai ismeretközvetítéssel jellemezhető tanulási-tanítási gyakorlat mellett, egy tanulásszervezési mód, a felfedezettő (tanulói kutatáson alapuló) tanulás (inquiry-based learning) nyújthat segítséget. Amikor a tanulókat arra ösztönzik, hogy felfedezések útján új információkat és jelentéseket találjanak, aktívan konstruálnak új jelentéseket, fejlesztik megismerési tevékenységüket és metakogníciójukat, a folyamat során változásokat tapasztalnak affektív és kognitív területeiken, mivel az új információk és jelentések feldolgozására reflektálnak (Ismael és Elias, 2006). Ezt a fajta tanulásszervezési módot a 10. táblázatban összefoglaltakkal jellemezhetjük.

10. táblázat *A felfedezettő tanulásszervezési mód alapelvei Mongyi (2024) nyomán*

1. alapelv	2. alapelv	3. alapelv	4. alapelv
A tanulók állnak az egész folyamat középpontjában, miközben a tanárok, a taneszközök és a technológia megfelelően szervezett módon támogatják a tanulási tevékenységüket.	Minden tanulási tevékenység az információfeldolgozási készségek körül szerveződik.	A tanárok a tanulási tevékenységeket támogatják (facilitátori szerep).	Hangsúlyt kell fektetni az információfeldolgozási készségek és a fogalmi megértés fejlődésének értékelésére.

A felfedezettő tanulás során a tanulónak lehetősége van aktívan részt venni új információk gyűjtésében, problémák felvetésében, vagy mások által korábban felvetett problémák feltárásában, kérdések és hipotézisek megfogalmazásában, valamint az eredmények értelmezésében (Mackenzie, 2016). A tanári intervenció (miként és mennyire támogatja a tanulási folyamatot) és a folyamat során a tanulótól elvárt aktivitás mértékétől, illetve a felfedezésre kínált probléma vagy jelenség, annak megoldási módszere és a végeredmény függvényében a felfedezettő tanulás négy szintjét (11. táblázat) lehet megkülönböztetni (Mackenzie, 2016).

11. táblázat *A felfedezettő tanulás szintjei Mackenzie (2016) nyomán*

<i>A felfedezés szintje</i>	<i>Probléma/ kérdés/ információ</i>	<i>Módszer/ eljárás</i>	<i>Eredmény/ megoldás</i>
1. Megerősítő felfedezés (Confirmation inquiry) A tanulók egy kérdést és egy megoldási módszert kapnak, amelynek a végeredménye ismert. A cél az eredmények megerősítése. Ez lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megerősítsék a témával kapcsolatos ismereteiket és gyakorolják az információkeresést.	Tanár által kijelölt	Tanár által felkínált	Tanár által adott
2. Strukturált felfedezés (Structured inquiry) A tanulók a tanár által kínált problémát vagy információt a tanár által megadott módszerrel vizsgálják. A cél az, hogy olyan magyarázatot adjanak, amelyet a kutatás során gyűjtött bizonyítékokkal támasztanak alá.	Tanár által kijelölt	Tanár által felkínált	Tanulói teljesítmény
3. Irányított felfedezés (Guided inquiry) A tanulók a tanár által felvetett problémát vizsgálják, de ők maguk választják a vizsgálati módszert és ennek segítségével fogalmazzák meg az eredményeket.	Tanár által kijelölt	A tanuló választja meg	Tanulói teljesítmény
4. Nyitott felfedezés (Open inquiry) A tanulók önállóan jelölik ki a vizsgálandó			

problémát, alakítják ki a megoldási módszert és önállóan fogalmazzák meg az eredményt.	A tanuló jelöli ki	A tanuló választja meg	Tanulói teljesítmény
--	--------------------	------------------------	----------------------

Saját nyelvpedagógiai gyakorlatomban, a gimnáziumi információalapú angolnyelv-tanítás során nyílt lehetőségem a nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését gondolkodási stratégiák felhasználásával támogatni (Mongyi, 2024). A gondolkodási stratégiák (thinking routines) alkalmazásáról *Ritchhart, Church és Morrison* (2011) ír rendszerszemléletben, melynek értelmében ezek a gondolkodási eljárások vagy cselekvések meghatározott tanulási célok megvalósításának elősegítését szolgálják. Alkalmazásuk során a tanulók megismerési tevékenységét bizonyos gondolkodást segítő sémák és „kapaszkodók” támogatják. A magyarázatok és értelmezések kialakításának, bizonyítékokkal való érvelés elősegítésének, kapcsolatok létrehozásának, különböző nézőpontok és perspektívák mérlegelésének, következtetések levonásának, az információk összetettségének feltárására szolgáló eszközöket tekintik *Ritchhart és mtsai* (2011) gondolkodási stratégiáknak. Egy korábbi tanulmányban (Mongyi, 2024) számolok be három gondolkodási stratégia alkalmazásának tapasztalatairól (12. táblázat), melyeket három 16-18 főből álló, B1-C1 szintű gimnáziumi tanulócsoport (15-17 éves korosztály) angol mint idegennyelv-óráin szereztem.

12. táblázat A kipróbált gondolkodási stratégiák összefoglalója Mongyi (2024) alapján

Gondolkodási stratégia fantázianeve	A nyelvórai tevékenység KER-szerinti szintje és tartalma	A gondolkodási stratégia alkalmazásának céljai
Figyeld meg! Gondolkodj! Kétkedj! (See, Think, Wonder)	B1, díszes húsvéti kalapok készítésének hagyománya kapcsán önálló témakifejtés, szóbeli beszédprodukció egy fotóból kiindulva	- A tanulók szóbeli beszédprodukciójának támogatása. - Segíteni a tanulóknak a kutatómunka elvégzéséhez szükséges megfigyelések, értelmezések és kérdések megfogalmazásában.

<i>Gondolkodási stratégia fantázianeve</i>	<i>A nyelvórai tevékenység KER- szerinti szintje és tartalma</i>	<i>A gondolkodási stratégia alkalmazásának céljai</i>
Kréta kör: ötletbörze-variáció (Chalk Talk)	B2, a tanulók csoportokban dolgozva fogalmazzák meg és dokumentálják gondolataikat egy beszámoló (report) megírását megelőzően	- Segíteni a tanulókat az írásbeli szövegalkotási feladatot megelőzően az ötleteik generálásában, összegyűjtésében, rendszerezésében. - Az írásbeli szövegalkotási feladat során, az első szövegváltozat létrehozásának segítése az írásbeli szövegalkotás folyamatalapú megközelítésekor.
The 4C's: connections, challenges, concepts, changes	C1, a „titkos milliárdosról” szóló írott szöveg alapján egy beszélgetés tartalmának strukturálása	- Segíteni a tanulókat az írott szöveg megértésében: kérdésfeltevés és a kulcsfogalmak azonosításán keresztül, a tanulók számára a szöveg legfőbb mondanivalójának értelmezésében. - Szóbeli beszédprodukció (társalgás) strukturálásának segítése.

Az angol nyelvóráimon kipróbált gondolkodási stratégiák alkalmazása során szerzett tapasztalataim közül az angol mint idegen nyelv információalapú tanítására vonatkoztatva a legfontosabbak, hogy ezek a gondolkodási stratégiák lehetővé tették a tanulók számára, hogy megtervezzék, nyomon kövessék és ellenőrizzék tanulási tevékenységeiket, miközben angolul kommunikáltak. A gondolkodási stratégiák használata arra ösztönözte a tanulókat, hogy az adott tanórán előkerülő kulturális tartalmak kontextusát és jelentéstartalmát értelmezzék. A tanórai tevékenységek lehetőséget nyújtottak a tanulóknak, hogy megismerkedjenek a sajátjuktól eltérő hagyománnyal (húsvéti kalapok készítése), különböző kulturális konvenciókkal és gyakorlatokkal (angol nyelvű beszámoló írásának kritériumai, valamint a jótekönykodás és filantropizmus), és azok kontextusával. Az „Figyeld meg! Gondolkodj! Kétkeljedj” fantázianevet viselő gondolkodási stratégia alkalmazása során a tanulók egy fotót láttak, amelyen díszes kalapokat viselő kisiskolás korú gyerekek voltak láthatók. Egy munkatáblázatban rögzítették tényszerű megfigyeléseiket, majd a munkatáblázat következő oszlopában a tényszerű megfigyelések alapján felmerülő

gondolataikat és kérdéseiket fogalmazták meg. A munkatáblázat harmadik oszlopában olyan kérdéseket írtak, amelyek a következő feladatrészben elvégzendő önálló tanulói kutatómunka során kutatási kérdéseknek minősültek. A kutatómunka végére információelemeket szereztek a brit-kultúrkörben elterjedt húsvéti kalapkészítés hagyományairól. A „Krétakör” nevet viselő ötletbörze-variáció során a tanulók három csoportban dolgoztak, és minden csoport kapott egy nagy ív papírt és filctollakat. A tankönyvben szereplő íráskészség fejlesztését szolgáló feladat írásbeli beszámoló (report) írását készítette elő. Ezt a feladatot adaptáltam a gondolkodási stratégia felhasználásához. A három területet, amely alapján a tanulók képzeletben a szülővárosukat fejleszthették, a csoportok között felosztottam. A tanulók feladata az volt, hogy az adott fejlesztési területhez megfogalmazott ötleteiket és kérdéseiket rögzítsék a papírlapokon. Ezután megkértem a tanulókat, hogy olvassák el egymás gondolatait, és egészítsék ki azokat további megjegyzésekkel és kérdésekkel. A csoportok 5-10 percig maradtak az eredeti papírjuknál, majd tovább léptek egy másik csoport papírjához, ahol megjegyzéseket fűztek a többiek ötleteihez. Miután a csoportok minden papírt megnéztek, visszatértek az eredeti helyükre és elolvasták, hogy a többiek milyen megjegyzéseket fűztek az eredeti ötleteikhez. Ezt követően rövid időt biztosítottam a folyamat megbeszélésére, megkérdeztem a csoportoktól, hogyan alakult a gondolkodásuk az ötletelés során. A szövegalkotási folyamat következő szakaszában az azonos csoporthoz tartozó tanulók rendszerezték a papírjuk tartalmát. A harmadik gondolkodási stratégia angol neve „The 4C’s”. A tankönyvi olvasott szöveg értését ellenőrző feladatok után alkalmaztuk a gondolkodási stratégiát, szóbeli beszédtevékenység strukturálásának céljából. A segítő kérdések (Milyen kapcsolatokat fedezel fel a szöveg tartalma és a saját életed között? Milyen ötleteket, álláspontokat vagy feltételezéseket szeretnél megkérdőjelezni vagy vitatni a szövegben? Mely kulcsfogalmakat vagy gondolatokat tartod fontosnak a szöveg alapján? Milyen változásokat javasol a szöveg a hozzáállásodban, gondolkodásodban vagy cselekedeteidben, akár neked, akár mások számára?) megválaszolása során a tanulók saját reflexiót tudtak megfogalmazni az elolvasott szöveg tartalma és a saját élettapasztalataik kapcsán. A szöveg *Chuck Feeney* amerikai milliárdos karitatív tevékenységéről szólt. A gondolkodási stratégiák kipróbálása során előkerülő kulturális tartalmak hozzájárultak interkulturális tudásbázisuk bővítéséhez, és a hozzájuk fűzött reflexióik elősegítették a kulturális különbségek mélyebb megértését és értékelését. A kipróbált gondolkodási stratégiák úgy kapcsolták össze a tanulói nyelvhasználatot a kulturális megértéssel, hogy közben lehetőséget kínáltak a metakognitív tudatosság fejlesztésére az angol nyelvű kommunikáció során.

A gondolkodási stratégiák felhasználása során kipróbált tanórai tevékenységek illeszkednek *Holló* (2008) integrált nyelv-és kultúratánítási modelljéhez. A modell szellemében ezek az imént tárgyalt tevékenységek nemcsak a nyelvtudást, hanem a tanulók interkulturális kompetenciáját, empátiáját és kommunikációs érzékenységét is fejlesztették, miközben metakognitív tudatosságukat is erősítették. A tanórákon megjelenő kulturális tartalmak – például a húsvéti kalapok brit hagyománya vagy a jótékonykodás és filantrópia témája *Chuck Feeney* példáján keresztül – közvetlenül hozzájárultak az országismeret fejlesztéséhez. Ezek a kulturális tartalmak a civilizációs ismeretek körébe tartoznak (hagyományok, értékrendek, populáris kultúra) és lehetőséget nyújtottak a tanulóknak arra, hogy összevessék saját kulturális tapasztalataikat más kultúrákéval, elősegítve ezzel a nyitott gondolkodás és tolerancia kialakulását. A tanulók az órákon különféle kommunikációs helyzetekben használták az angol nyelvet (pl. ötletbörze, beszámolóírás előkészítése, érvelés, véleményalkotás), amelyek során gyakorolták a viselkedéskultúra elemeit: beszédaktusokat, nyelvi funkciókat (pl. véleménynyilvánítás, kérdésfeltevés, együttműködés kifejezése), valamint a kulturális dimenziók felismerését. A „The 4C’s” gondolkodási stratégia alkalmazása során a tanulók nemcsak a tankönyvi szöveg tartalmát dolgozták fel, hanem saját életükhöz, gondolkodásukhoz viszonyították azt, ami érzelmi és attitűdbeli viszonyulást is lehetővé tett. A nyelvórákon alkalmazott gondolkodási stratégiák elősegítették a tanulók önálló szövegalkotását is. A „Figyeld meg! Gondolkodj! Kétkelddj!” gondolkodási stratégia elemeit felhasználva a tények, gondolatok, kutatási kérdések strukturált rögzítése hozzájárult a tanulók szövegalkotási és érvelési képességeinek fejlesztéséhez, amely a *Holló*-féle (2008) modell szövegkezelésre vonatkozó elemét támogatta.

Az *Ollé*-féle (2012) tanulási környezettipológia szerinti hálózattal támogatott kontakt tanulási környezetben szerzett nyelvpedagógiai tapasztalataimról a virtuális üzenőfalon keresztül támogatott információalapú angol mint idegennyelv-tanítás kapcsán írok (*Mongyi*, 2023). A felhőalapú Padlet, web 2.0-ás kollaboratív kommunikációs lehetőségeket teremtő platformon létrehozott tananyagtartalmak kipróbálása is gimnáziumi tanulócsoportban történt. A nyelvi tagozatos, B1-B2 nyelvtudásszintű tanulócsoportnak szánt, a *Magnificent Malta* címet viselő, Padlet-re készült tananyag létrehozásakor fontos tartalomformáló cél volt beépíteni az interdiszciplinaritást az angol mint idegennyelv-tanításba. Kiindulási pont volt a tantárgyakon átívelő szemlélet, vagyis, hogy más tantárgyak tudáselemeinek tanulása is pozitív hatással legyen az angol nyelv elsajátítására, hiszen a tanulók az angol mint idegennyelv tanulása során fel tudják használni a más tantárgyak keretében szerzett

ismereteiket. A keressztantervi tanulás megvalósításának céljából a *Magnificent Malta* tananyagban az angol nyelvi kompetenciafejlesztést földrajz és történelem tantárgyi tartalmakkal kombináltam, így megvalósult a tartalom és nyelv integrált oktatásaként (Content and Language Integrated Learning, CLIL) ismert tanterv- és tananyagszerkesztő megközelítés (Mongyi, 2023). A Padleten létrehozott interkulturális információs elemeket tartalmazó tananyag további célja a tanulók angol nyelvi információs műveltségének fejlesztése volt. A *Magnificent Malta* digitális tananyag kidolgozása során az *Empowering 8* modell lépéseit követtem. Wijetunge és Alahakoon (2009) információs műveltségi modellje ez, melynek szakaszai a következők:

1. Azonosítás (Identify): a téma meghatározása, a formátum kiválasztása, kulcsszavak és az információforrások kiválasztása.
2. Felfedezés (Explore): a megbízható források felkutatása és a releváns információk megtalálása.
3. Kiválasztás (Select): a releváns információk kiválasztása és a megfelelő hivatkozások összegyűjtése.
4. Rendszerezés (Organise): a tények, vélemények a fikció, és az információk logikus rendezése.
5. Létrehozás (Create): az információk értelmes szerkesztése.
6. Bemutatás (Present): az információk megfelelő közönséggel való megosztása releváns formában.
7. Értékelés (Assess): a tanár visszajelzésének elfogadása és a szükséges készségek meghatározása.
8. Alkalmazás (Apply): a visszajelzés és az értékelés felhasználása a következő tanulási tevékenységhez. (Wijetunge és Alahakoon, 2009, 31-41. o.)

A modell lépésein nem ebben a sorrendben ugyan, de a tananyag feldolgozása során végigmentek a tanulók. A virtuális üzenőfalon nyolc oszlopban tematizáltam (13. táblázat) az önkényesen kiválasztott máltai országismereti információelemeket: (1) Málta földrajza, (2) megalitikus templomok, (3) Mdina, a „néma város”, (4) Valletta, (5) Mosta, (6) Marsaxlokk, (7) Dingli, (8) Gozo (Mongyi, 2023). A legutolsó oszlopban a tananyag feldolgozását lezáró tanulói önértékelő táblázat került elhelyezésre, melynek célja a tanulási tevékenységek során fejlesztett készségekre történő tanulói önreflexió lehetőségének biztosítása volt.

13. táblázat A Magnificent Malta Padlet-alapú tananyag tartalmi elemei (Mongyi, 2023, 51. o. fordítása)

<i>Fő téma</i>	<i>Tartalmi elemek</i>
1. Málta földrajza	-1. feladat: országprofil létrehozása -Málta természetföldrajzi térképe -2. feladat: Málta földrajzáról szóló szöveg szóképzéses feladattal -máltai kulturális örökségi helyszínek: Youtube videó alapján #hashtag címkék írása
2. megalitikus templomok	-rövid szöveg a hét máltai megalitikus templomról -Youtube videó a Ġgantija templomegyüttesről: az előző szöveg szókinccse alapján 10 dolgot feljegyezni a videóban láttak alapján -1. feladat: föníciai ábécé alapján angol nyelvű mondatokat kódolni -élet a megalitikus templomok építésének idején: rövid szöveg -2. feladat: szóbeli csoportmunkában elvégzendő feladat, témája: mi kell a túléléshez egy barlangban -3. feladat: olvasott szövegértést fejlesztő feladat -Netflix-sorozat (<i>Ancient Apocalypse</i>) 3. epizódjának megtekintése a megalitikus máltai templomokról
3. Mdina, a „néma város”	-fotó és egy bővített mondatnyi leírás Mdináról -1.feladat: néma hangok keresése angol szavakban -2. feladat: régi és új tárgyak összepárosítása szóbeli feladat -mdinai üveggyárról szóló Youtube videó megtekintése és kérdések írása az elhangzott tartalom alapján
4. Valletta	-fotó és leírás Vallettáról -1. feladat: turisztikai promóciós videók összehasonlítása -2. feladat: utazási brossúra tervezése a Canva digitális grafikus applikáción keresztül -3. feladat: olvasott szövegértést fejlesztő feladat
5. Mosta	-fotó és szöveg a mostai Rotundáról és az itt történt csodáról -1. feladat: irányított beszélgetés a csodákról
6. Marsaxlokk	-1. feladat: utazási blogbejegyzés Marsaxlokk-ról (öböl és halpiac) megadott szövegek és képek felhasználásával -2. feladat: infografika a tengeri szennyezésről és szóbeli prezentációs feladat az infografika tartalma alapján
7. Dingli	-fotó és rövid leírás a Dingli sziklákról, feladat: buszos utazás tervezése Google Maps applikációval -Málta szeleinek elnevezése -irányított beszélgetés az időjárásról megadott szó- és kifejezésbankkal
8. Gozo	-1. feladat: Kalüpszó legendája és irányított beszélgetés a legendákról -2. feladat: feszták és irányított beszélgetés a hagyományokról és az ünnepekről, népszokásokról

A Padlet-alapú tananyag felhasználásának iménti leírása azt a célt szolgálja, hogy bemutassa, hogyan valósítható meg az idegennyelv-tanulás és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése egy hálózattal támogatott kontakt tanulási környezetben. A tananyag elemei és a felhasználásuk során végzett tanulási tevékenységek kapcsolódnak a *Holló*-féle (2008) modellhez. A Padleten létrehozott tematikus oszlopok a civilizációs ismeretek széles spektrumát jelenítik meg: történelmi, földrajzi, kulturális és

társadalmi elemeket, amelyek közvetlenül kapcsolódnak *Holló* (2008) modelljének országismereti kategóriáihoz. A tananyag elsajátítása során megvalósult csoportmunka, információmegosztás és együttműködés, valamint a Padlet használata a tanulói kommunikáció támogatására lehetővé tette a viselkedéskultúra elemeinek alkalmazását, mivel a tanulók angol nyelven dolgozták fel a témákat, együttműködtek, egymás munkáit olvasták és reflektáltak rájuk, ami támogatta a beszéd- és viselkedéskultúra elemeinek fejlesztését a nyelvi-kommunikációs funkciók (pl. kérdés, véleményformálás, érvelés) használatakor. A tanulók önálló információkeresést, szövegfeldolgozást végeztek és szöveget hoztak létre, amely során a szövegalkotási került fejlesztésre. A kereszttantervi (CLIL-alapú) megközelítés tovább erősítette a kulturális ismeretek és a nyelvi kompetencia összekapcsolását, míg a digitális platformon történő együttműködés a 21. századi tanulási környezethez illeszkedve valósította meg a *Holló*-féle (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modell célkitűzéseit.

A fejezetben a kortárs angol mint idegennyelv-tanítást igyekeztem az információs műveltség részeként bemutatni és két korábbi tanulmányban (*Mongyi*, 2024; 2023) közölt tapasztalataimat összefoglalni. A kortárs angol mint idegennyelv-tanítás jelenségvilágának és azt ezt befolyásoló társadalmi változások hatásait fontosnak tartom kutatni. A disszertáció szakirodalmi háttérét nyújtó fejezetekben ezek közül kettőt emeltem ki: az angol mint *lingua franca* és a kultúra tanításának kölcsönhatásait, valamint az angol mint idegen nyelv információalapú tanítására szolgáló saját nyelvpedagógiai kísérleteket.

7. A nyelvi kompetenciamodellek kulturális elemei a mérvadó és szabályozó dokumentumokban

Ebben a fejezetben a korábban körülírt nyelvi kompetenciamodellek kulturális elemeit mutatom be európai és hazai szabályozó dokumentumokban. Az Európa Tanács mérvadó nyelvpedagógiai dokumentumát, a *Közös Európai Referenciakeretet* (Common European Framework of Reference for Languages, magyar rövidítéssel: KER, 2001) és *Társkötetét* (2020), az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsának ajánlásait (2018; 2020), a Nemzeti alaptantervet (2020) és a gimnáziumok 9-12. évfolyamaira vonatkozó első idegen nyelv tantárgy kerettantervét elemzem abból a szempontból, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása miként jelenik meg a dokumentumok szövegében.

7.1. Az európai szintű mérvadó dokumentumok nyelvi kompetenciamodelljének kulturális elemei

Az európai országok egymástól eltérő oktatási rendszereiből adódó különböző nyelvi szintek összehasonlíthatóságának céljából hozták létre a KER-t (2001), melynek magyar fordítása 2002-ben került publikálásra. A KER meghatározza a nyelvtudás szintjeit (14. táblázat) és részletesen bemutatja, hogy milyen tudásra és készségekre van szükségük a nyelvtanulóknak az adott szinteken a sikeres idegennyelvi kommunikációhoz.

14. táblázat A KER referenciaszintjei (KER, 2001)

<i>Közös európai referenciaszintek</i>					
Alapszintű nyelvhasználó (A)		Önálló nyelvhasználó (B)		Mesterfokú nyelvhasználó (C)	
Minimumszint (A1)	Alapszint (A2)	Küszöbszint (B1)	Középszint (B2)	Haladós szint (C1)	Mesterszint (C2)

A KER létrehozásának célja volt elősegíteni és támogatni az európai országok oktatási intézményei közötti együttműködést, megteremteni a nyelvvizsgák kölcsönös elismertethetőségét, nyelvtanulók, tanárok, oktatásszervezők, vizsgáztató testületek és döntéshozók munkájának összehangolását. A KER 5. fejezetében olvasható a nyelvtanulói kompetenciák fő alkotóelemeinek (15. táblázat) részletes bemutatása.

15. táblázat A nyelvtanulói kompetenciák a KER (2001) szerint

<i>Nyelvtanulói kompetenciák</i>	
Általános kompetenciák	Kommunikatív nyelvi kompetenciák
1. Tényszerű ismeretek (savoir) - a világról szóló ismeretek - szociokulturális ismeretek - interkulturális tudatosság 2. Készségek és jártasságok (savoir-faire) - gyakorlati készségek és jártasságok - interkulturális készségek és jártasságok 3. Egzisztenciális kompetencia (savoir-être) - attitűdök - motiváció - értékek (etikai, morális) - meggyőződések (vallási, ideológiai) - kognitív stílusok - személyiségtényezők 4. Tanulási képesség (savoir-apprendre) - nyelvi és kommunikációs tudatosság - általános fonetikai tudatosság - tanulási készségek - heurisztikus készségek	1. Nyelvi kompetenciák - lexikális kompetencia - grammatikai kompetencia - szemantikai kompetencia - fonológiai kompetencia - helyesírási kompetencia - helyes kiejtés 2. Szociolingvisztikai kompetencia - a társadalmi viszonyok nyelvi jelölése - udvariassági szokások - a népi bölcsesség kifejezései - stílusrétegbeli különbségek - dialektus és akcentus 3. Pragmatikai kompetenciák - beszédalkotási kompetenciák - funkcionális kompetencia

A disszertáció témájának szempontjából kiemelendők a KER-ben megfogalmazott nyelvtanulói szociokulturális ismeretek, az interkulturális tudatosság, valamint az interkulturális készségek és jártasságok. A szociokulturális ismeretelemek az adott nyelvet beszélő közösségek társadalmaira és kultúrájára vonatkozó tudáselemeket jelentik, tehát alapvetően célnyelvi normativitást hordoznak. A szociokulturális tudáselemeket hét kategóriába csoportosítva sorolja fel a KER 5. fejezete (2001): mindennapi élettel kapcsolatos ismeretek, életkörülmények, interperszonális viszonyok (pl. családi vagy munkahelyi viszonyok), értékrendek és attitűdök, a testbeszédet szabályozó szokások ismerete, társadalmi szokások (pl. öltözködés, viselkedési szokások) és rituális viselkedés megnyilvánulásai (pl. ünnepek, fesztiválok). Interkulturális tudatosságnak nevezi a KER (2001) azt „a tudást, felismerést és megértést, amely a célnyelvi közösség világának és a nyelvtanuló saját világának a viszonyára (a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre) vonatkozik” (124. o.). Az interkulturális tudatosság túlmutat a célnyelvi kultúrákon, beletartozik a regionális és társadalmi sokféleség felismerése, valamint a sztereotípiák felismerésének képessége. Az interkulturális készségek és jártasságok közé tartoznak az alábbiak:

- a saját és az idegen kultúra egymáshoz való viszonyításának a képessége;
- a kulturális érzékenység és a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtés különféle stratégiáinak azonosítására és alkalmazására való képesség;
- a saját és az idegen kultúra közötti kulturális közvetítő szerep betöltésére, valamint az interkulturális félreértések és konfliktushelyzetek kezelésére való alkalmasság;
- a sztereotip viszonyokon túlmutató kapcsolatok létesítésének a képessége (KER, 2001, 125-126. o.).

Bárdos (2021) rámutat, hogy a KER (2001) nem kellően hangsúlyosan integrálja a kulturális kompetenciát, annak ellenére, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák mindegyikében vannak kulturális sajátosságok: a nyelvben, a társadalomban, a narratívákban és a kommunikatív stratégiákban egyaránt. *Reid* (2015) megállapítja, hogy bár a 2001-ben bevezetett KER jelentősen megnövelte a kulturális tényezők szerepét az idegennyelv-oktatásban, mivel bevezetésének az volt a célja, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek a megfelelő kommunikációra a nyelvi és kulturális határokon átívelően a többnyelvű és multikulturális Európában, mégis csak általános iránymutatást nyújt, nem részletezi az IKK fejlesztésének valamennyi aspektusát és nem ad konkrét módszertani útmutatást a pedagógusok számára.

Időrendi sorrendben haladva először 2006-ban, majd 2018-ban az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa ajánlást fogalmazott meg a tagállamok számára az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról azzal a céllal, hogy iránymutatást biztosítson az államok oktatásának fejlesztéséhez és az európai szintű együttműködésekhez. Az *Ajánlásban* (2006) kulcskompetenciákat jelölnek ki, amelyek az ismeretek, készségek és attitűdök ötvözetéből állnak, elsajátításukat már kisgyermekkorban célszerű elkezdni, bármilyen tanulási környezetben hivatkozási alapként szolgálnak, transzverzálisak és vannak készségek, amelyek mindegyik kulcskompetencia részét képezik (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, együttműködés, kommunikációs és tárgyalási készség, elemzőkészség, kreativitás és interkulturális készségek). A 2006-ban meghatározott kulcskompetenciákat (n=8) 2018-ban, az európai munkaerőpiac jövőjének szempontjából egy újabb ajánlásban átdolgozták:

1. írás-olvasási kompetencia;
2. többnyelvűségi kompetencia;
3. matematikai, természettudományi, technológiai és műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák;
4. digitális kompetencia;
5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia;
6. állampolgári kompetencia;
7. vállalkozói kompetencia (*Ajánlás*, 2018, 7-8. o.).

A többnyelvűségi kompetencia „a különböző nyelvek kommunikációs célra történő megfelelő és hatékony használatára való képességet” jelöli (*Ajánlás*, 2018, 8. o.). *Rácz* (2023) kiemeli, hogy a többnyelvűségi kompetencia az *Ajánlás* 2018-ban magában foglalja az interkulturális kompetenciákat. Az idesorolt tudáselemek között szerepel a nyelvek kulturális vetületének és változatosságának ismerete, az attitűdelemei pedig kiterjednek a kulturális sokféleség tiszteletére, valamint a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődésre (*Rácz*, 2023).

2013 és 2016 között végeztek kutatásokat az eredeti KER skáláinak ellenőrzése céljából, valamint a mediálás (közvetítés) fogalmi kiterjesztésének céljából. Így született meg a KER *Társkötete* (Companion Volume with New Descriptors, 2018), amelyből a közelmúltban két változatot tettek közzé, egy előzetes változatot 2018-ban, a végleges változatot pedig 2020-ban. A végleges változat a 2018-as dokumentum szerkezetét és formázását tekintve kisebb módosításokat tartalmaz, amelyek leginkább a tartalom fejezetekbe rendezésében mutatkoznak meg. A disszertáció témájának szempontjából

kiemelendő, hogy a *Társkötet* (2018) szerzői nem hivatkoznak az interkulturális kompetenciára a szövegben, hanem többnyelvűségről (plurilingualism) írnak. Ez a képesség lehetővé teszi a tanuló számára, hogy ne csak a nyelvjárások és nyelvek között tudjon közvetíteni, hanem a meglévő - még ha csak alapvető vagy részleges - ismereteit is használja, amikor megpróbál értelmet adni egy új nyelven vagy nyelvjárásban elhangzó szövegnek vagy beszédnek. Az interkulturális kommunikatív kompetencia *Byram*-féle modelljében található nyelvi és szociolingvisztikai kompetenciák tartalmának feleltethető meg ez az elképzelés. A *Byram*-féle modell további tartalmi elemeit is megtaláljuk a *Társkötetben* (2018), viszont a kritikai kulturális tudatosság nem szerepel az általános kompetenciák között, holott a kritikus kulturális tudatosság az, ami a nyelvtanulót globális polgárrá teszi, mivel a nyelv, az identitás és a kontextus közötti kölcsönhatás értelmezésén és az erre adott válaszokon alapul. Bár *Byram* (1997) koncepciója nem szerepel kifejezetten a többnyelvűségi kompetenciák középpontjában, bizonyos részei mégis érzékelhetők az A1-C2 skálán szereplő kompetenciák leírásában (*Schneider*, 2020).

7.2. Hazai szabályozó dokumentumok és az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei

Magyarországon jelenleg a Nemzeti alaptanterv (Nat) 2020-as változata áll a tartalmi szabályozás középpontjában, ezáltal a kerettanterveket, a tankönyveket és az érettségi vizsgarendszert is az alaptanterv determinálja. A 2020-as Nat 2020. január végén jelent meg és magában hordozza a nevelési célokat és fejlesztési területeket, a műveltségterületeket és kulcs-kompetenciaterületeket. Az Európai Unió oktatáspolitikai ajánlásai között szereplő kulcskompetenciák részlegesen átvételre kerültek a hazai legfőbb tartalmi szabályozó dokumentumban (16. táblázat).

16. táblázat Az Ajánlás (2018) és a Nat (2020) kulcskompetenciái

<i>Ajánlás (2018)</i>	<i>Nat 2020</i>
1. Írás-olvasási kompetencia	1. A tanulás kompetenciái
2. Többnyelvűségi kompetencia	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi)
3. Matematikai, természettudományi, technológiai és műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. A digitális kompetenciák
4. Digitális kompetencia	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. Állampolgári kompetencia	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Vállalkozói kompetencia	

A disszertáció témájának szempontjából legszembeötlőbb különbség a két kulcskompetencia-sorozat között az, hogy a Nat 2020 összevonja az anyanyelvi és az idegennyelvi kompetenciákat a „kommunikációs kompetenciák” kategóriájába. Ez jelentős koncepcionális eltérést jelent az *Ajánlás* (2018) többnyelvűségi kompetenciájához viszonyítva (*Rácz*, 2023), ugyanakkor az idegennyelvi műveltségterületi leírásban megfogalmazásra kerül az egyéni többnyelvűség fejlesztése mint nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzés, amelyhez nagymértékben hozzájárul az intézményes idegennyelv-oktatás.

Fontos, hogy a tanított nyelvek ne különálló tantárgyakként jelenjenek meg, hanem a többnyelvűség kontextusában, azaz a nyelvtanárok építsenek a nyelvtanulók már korábban megszerzett nyelvi kompetenciáira, nyelvtanulási stratégiáira, valamint a nyelvek közötti hasonlóságokra. Ily módon lehetővé válhat az idegennyelv-oktatásban az integrált, nyelveken és kultúrákon átívelő szemlélet, elősegítve ezzel a nyelvi tudatosságot és előkészítve további idegen nyelvek későbbi elsajátítását (Nat 2020, 314. o.).

Az idegennyelvi fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási eredmények között, amelyek a kutatásomban érintett évfolyamokra vonatkoznak (n=12) szerepel, hogy a 9-12. évfolyam nevelési-oktatási folyamatának végére a nyelvtanulók kommunikációs szándékaiknak megfelelően alkalmazzák a nyelvi funkciókat és megszerzett szociolingvisztikai, pragmatikai és interkulturális jártasságukat. A célnyelvi kultúrához való viszony tekintetében négy tanulási eredmény van rögzítve:

1. alkalmazza a célnyelvi kultúráról megszerzett ismereteit informális kommunikációjában;
2. ismeri a célnyelvi országok történelmének és jelenének legfontosabb vonásait;
3. tájékozott a célnyelvi országok jellemzőiben és kulturális sajátosságaiban;
4. tájékozott, és alkalmazni is tudja a célnyelvi országokra jellemző alapvető érintkezési és udvariassági szokásokat (Nat, 2020, 326. o.).

A közvetítési készség a kultúráközvetítés viszonylatában jelenik meg. Elvárás, hogy a 9-12. évfolyam nevelési-oktatási folyamatának végére, interkulturális tudatosságukra építve a nyelvtanulók felismerjék a célnyelvi és saját kultúrájuk közötti hasonlóságokat és különbségeket, a magyar értékek átadására képessé váljanak.

A Nat-hoz illeszkedő idegen nyelvi kerettanterv (2020) célja kettős: egyrészt megadni azokat a kimeneti kritériumokat, amelyek az iskolai nyelvoktatás szakaszaihoz a nyelvi fejlődés érdekében elengedhetetlenek, másrészt irányelveket adni az iskoláknak a helyi tantervek elkészítéséhez és az eredményes nyelvtanári munkához. Az első idegennyelv tantárgy kerettanterve (továbbiakban: *Kerettanterv*) a kötelező tantárgyi tartalmat témakörökön keresztül közelíti meg. A gimnáziumok 9-12. évfolyamára szánt *Kerettantervben* egyre hangsúlyosabbá válnak a kereszttantervi, interkulturális és célnyelvi vonatkozások, valamint a tudásmegosztással és ismeretszerzéssel kapcsolatos tartalmak. Az egyes témaköröknél található meg (1) a részletes tanulási eredmények, (2) a fejlesztési feladatok, illetve (3) a javasolt tanulási tevékenységek. A *Kerettanterv* minden témakörhöz javasol tanulási tevékenységi formákat, melyek segíthetik a témakörhöz tartozó szókincs, illetve nyelvi struktúrák elsajátítását.

A 9-10. évfolyamon az angol nyelv tantárgy alapóraszám: 204 óra, amelyből koncentráltan interkulturális témákra (vagyis nem a többi témakör tanítása kapcsán felmerülő interkulturális témákra) 10 tanórát javasol szánni a *Kerettanterv*. A fejlesztési feladatok és elsajátítandó ismeretek között szerepelnek célnyelvi kulturális szokások ismerete, célnyelvi országok országismereti jellemzőinek ismerete, a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó tanult nyelvi elemek alkalmazása (pl. gyakori beszédfordulatok), célnyelvi kultúráról egyszerű információk átadása. A fejlesztési feladatok megvalósításához javasolt tanulási tevékenységeket a 17. táblázatban foglalom össze.

17. táblázat Javasolt tanulási tevékenységek az interkulturális témák angol nyelvórai feldolgozásához 9-10. évfolyamon (Kerettanterv, 2020, 19-20. o.)

<i>Tanulási tevékenységek</i>	<i>Témák</i>
Projektmunka	- a hagyományok ápolása Magyarországon és Angliában - a falvak szerepe manapság a két országban - miért halt ki a népviselet Angliában és miért maradt meg Magyarországon? - Mik a legfőbb sportágak a két országban és miért?
Internetes kutatómunka	- a labdajátékok eredete és elterjedése/változatai - Hollywood története és magyar vonatkozásai
Tanulói prezentáció	- karácsony ünneplése a világ országaiban - a magyar történelem egy kiemelkedő eseménye
Játék	- leírás készítése/receptek – magyar vagy angol specialitás? - kvíz különböző országok étkezési szokásairól
Írásbeli szövegalkotás az iskolai/osztály újságba	kritika írása egy étteremről, kulturális programról
Vitaforum	Mi okozhat kulturális meglepetéseket a célnyelvi országokban?

A 11. évfolyamra a tanulók már B1 nyelvtudással érkeznek (*Kerettanterv, 2020*). A 12. évfolyam végére szociokulturális ismereteik (például célnyelvi társadalmi szokások, testbeszéd) már lehetővé teszik azt, hogy társasági szempontból is megfelelő kommunikációt folytassanak. Interkulturális tudatosságukra építve felismerik a célnyelvi és a magyar kultúra közötti hasonlóságokat és különbségeket, és a magyar értékek átadására képessé válnak (*Kerettanterv, 2020*). A 11-12. évfolyamon az angol nyelv tantárgy alapóraszám: 248 óra, amelyből koncentráltan interkulturális témákra (vagyis nem a többi témakör tanítása kapcsán felmerülő interkulturális témákra) 20 tanórát javasol szánni a *Kerettanterv*. A fejlesztési feladatok és elsajátítandó ismeretek között új elemekként szerepelnek a célnyelvi országok történelmi jellemzőinek ismerete, Magyarország legfontosabb történelmi eseményeinek, személyeinek, folyamatainak ismerete angol nyelven, Magyarország országismereti és egyéb fő jellemzőiről információk átadása angol nyelven. A fejlesztési feladatok megvalósításához javasolt tanulási tevékenységeket a 18. táblázatban foglalom össze.

18. táblázat Javasolt tanulási tevékenységek az interkulturális témák angol nyelvórai feldolgozásához 11-12. évfolyamon (Kerettanterv, 2020, 36. o.)

<i>Tanulási tevékenységek</i>	<i>Témák</i>
Projektmunka	- Magyarország rövid történelme - Anglia rövid történelme - a magyar és angol történelem kapcsolódási pontjai - hagyományok és szokások egy célnyelvi országban - Mely országokban van magyar nyelvű lakosság, milyen számban? - Miért vált az angol világnyelvvé?
Internetes kutatómunka	- egy célnyelvi ország gasztronómiája - magyar receptek angol interpretálása - Milyen más nyelvek találhatók az Egyesült Királyságban?
Filmnézés	egy angol történelmi film megtekintése
Vitaforum	- Fontos-e a hagyományok életben tartása? - Fontos-e a különböző kultúrák megőrzése? - Miben hasznos a globalizáció?

Farczádi és munkatársai (2020) a Nat és a hozzá kapcsolódó kerettantervek fejlesztésének alapjaiba és háttérébe való betekintést adni, valamint a szabályozó dokumentumokban szereplő alapelvek gyakorlati megvalósításának támogatását hivatottak előidézni útmutatójukkal. A 2020-ban életbe lépett szabályozó dokumentumokból kirajzolódó korszerű idegennyelv-oktatási elképzelést a KER-beli többnyelvűségi szemlélet és a cselekvésközpontú nyelvtanítás fontosságának adaptálásával *Farczádi és mtsai (2020)* igyekeznek alátámasztani. Kiemelik, hogy a Nat (2020) élő idegen nyelv részének legjelentősebb újítása, hogy a korábbihoz képest egy jóval összetettebb idegen nyelvi

alapkészség-modellel dolgozik. A hagyományos nyelvi alapkészségek mellett önálló alapkészségként jelenik meg a Nat-ban a közvetítés, az írásbeli interakció, a mindennapi idegennyelv-használat, az interkulturalitás és az országismeret. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének fontosságáról azt írják, hogy

Az 'Interkulturalitás és országismeret' készség szétválasztása a dokumentumban szintén azzal a céllal történt, hogy a nyelvtanárok megfogható, valós segítséget kapjanak ahhoz, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelniük a tanulóknak, és ez alapján milyen tevékenységeket kell feltétlenül beépíteniük a nyelvórákba. (Farczádi és mtsai, 2020, 20. o.)

A fejezetben bemutatott európai irányadó és hazai szabályozó dokumentumok teremtik meg az oktatáspolitikai keretét a kutatásomban vizsgált közoktatásbeli angol nyelvpedagógiai tevékenységnek. A 2020-as Nat-ban és a hozzá tartozó *Kerettantervben* az interkulturális kommunikatív kompetencia elemeinek fejlesztése célnyelvi normativitás mentén fogalmazódik meg. A hazai szabályozó dokumentumokban ugyan visszaköszön az európai KER-ből átvett többnyelvűségi fejlesztési irány, de a Nat (2020) hármas céldimenziójában az angol mint *lingua franca* tanítását és az ezt tematizáló posztmodern kultúrafelfogást (ld. az 5. fejezetben) a dokumentumelemzés során nem értem tetten.

A kutatási projekt

A disszertáció bevezetőjében felvázolt kutatási projekt három alappilléreinek bemutatása következik. A kutatás során alkalmazott *Flick*-féle (2005) szisztematikus perspektív trianguláció módszertanát követve, a komplementer kutatási módszereket egyenként kontextualizálom a célok, kutatási kérdések és hipotézisek, valamint a kutatási eszköz kiválasztásának indoklása mentén. Az adatok elemzését követően összefoglalom az egyes kutatási módszerek alkalmazása során szerzett eredményeket.

8. A tankönyvelemzés tapasztalatai

Ebben a fejezetben a tankönyvelemzés elméleti megalapozottságát, kivitelezését, eredményeit és ezek értékelését mutatom be. A disszertáció 4.3. alfejezetében foglalom össze a közelmúltban magyar nyelven publikált tankönyvkutatások eredményeit, ezért a jelen szövegrészben csak az angol mint idegennyelvi tankönyvekben megjelenő kulturális tartalom elemzését kontextualizálom a kutatásom szempontjai mentén. A tankönyvelemzés mint kutatási módszer neveléstudományi szempontú indoklását követően a módszer

gyakorlatban történő alkalmazását írom le. Az eredmények bemutatását a tankönyvelemzés eredményeinek összegzésével zárom.

8.1. A kutatási módszer bemutatása

A tankönyvelemzés kutatási módszerének alkalmazását a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztési lehetőségeit vizsgálva az indokolja, hogy a tankönyvre (idegennyelv-tanítás kapcsán a nyelvkönyvre) a kulturális valóság hordozójaként tekinthetünk (Risager, 2018). A nyelvkönyvek szövegtörzseikben, a hozzájuk készült hang- és egyéb kiegészítő anyagokban, valamint a nyelvkönyvekben szereplő képi anyagokon keresztül, különböző kultúrák és a célnyelvi kultúra bizonyos aspektusait tárják a tanulók elé. A kultúratudomány szemszögéből történő értelmezéskor Rácz (2023) kiemeli, hogy a tankönyvek szövegtörzsének tartalma ugyan nem feleltethető meg egy az egyben egy társadalom által helyesnek tartott világkép jellemzőinek, de „témaválasztásukkal, illusztrációikkal és didaktikai apparátusukkal (pl. kérdésekkel) implicit módon világképformáló szerepet töltenek be” (9. o.). A tankönyv mint kulturális információhordozó értelmezése mellett fontos felsorolni Dárdai (2002) tankönyv-értelmezéseit is, amely az értelmezési lehetőségeket kronológiai-logikai sorrendbe állítja. A tankönyvet tekinthetjük történeti forrásnak, ismerethordozó eszköznek, politikai és ideológiai közvetítő eszköznek, médiumnak, szocializációs tényezőnek és terméknek. A tankönyvek elemzését neveléstudományi szempontból az is indokolja, hogy a tankönyvet mint taneszközt az oktatáspolitikai szabályozó dokumentumokban megfogalmazott nevelési-oktatási célok elérésnek eszközeként is tekintjük. A nyelvtanítási és -tanulási folyamat megvalósulásának nyelvpedagógiai nézőpontból kutatható tényezői (Kurtán, 1996) között szerepel a résztvevők együttműködése és kölcsönhatása, a tananyagok rendszere, oktatástechnológiai jelenségek, valamint a nyelvtanítási stratégiák. Ezen tényezők mindegyikét befolyásolhatja a nyelvtanítási folyamatban alkalmazott tankönyv tartalma, ezért a nyelvkönyvkutatás fontos részét képezi a nyelvpedagógiai kutatásoknak (Risager, 2018).

Az utóbbi időben ismét megnőtt az érdeklődés a kultúra tankönyvekben való megjelenésének kutatása iránt (Kiss és Weninger, 2013). Ezen kutatások eredményei közül Hatoss (2004) megállapítását érdemes kiemelni, abból a szempontból, hogy milyen kultúratanítási megközelítések érhetőek tetten a nyelvkönyvek lapjain. Az egyik a kulturális információk implicit vagy explicit módon történő tanítása, a másik a kulturális információk gondolkodási tevékenységeken keresztül vagy tapasztalati úton történő tanítása (Hatoss,

2004). A kulturális információk tanítása explicit módon akkor történik, amikor a tanulók különböző értékekkel, nézőpontokkal, hagyományokkal és a világ értelmezésének többféle módjával szembesülnek. Meglátásom szerint kiemelten fontos, hogy a tanulók ne csak találkozzanak a kulturális információkkal, hanem kapjanak is lehetőséget ezekre reflektálni, de elkerülendő az anyanyelvi kultúra és az idegen kultúra különbségeinek oly módon történő bemutatása, aminek eredményeként az anyanyelvi kultúra alacsonyabb értékűnek tűnik. Másik azonosított kultúratanítási megközelítés amikor a tanulók saját kultúrájukkal kapcsolatos tudatosságának fejlesztése történik (Hatoss, 2004). Mindkét megközelítés jelentősen hozzájárul az interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez, csakúgy, mint a kulturális információk gondolkodási műveleteken keresztül vagy tapasztalati tanulás során történő feldolgozása.

Az angol nyelvi tankönyvek kulturális szempontból történő elemzését végző kutatások eredményei alapján publikált tanulmányokról Kiss és Weninger (2013) azt állapítja meg, hogy ezekben a kutatásokban a leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszer a tartalomelemzés és ezek a kutatások a tankönyvek képi és nyelvi tartalmát a valóság leképezésének tekintik. A tartalomelemző kutatások módszertanilag abban a két kérdésben térnek el egymástól, hogy milyen előre meghatározott, vagy az elemzés során felmerülő kategóriák alapján vizsgálják a képi és szöveges tartalmat, illetve hogyan kódolják az egyes kategóriákba besorolt adatokat (Kiss és Weninger, 2013). Az angol nyelvi tankönyvek kulturális fókuszú kutatásainak másik csoportját Kiss és Weninger (2013) a kritikai diskurzuselemzést mint módszert alkalmazókként azonosítják. Ugyanakkor a kultúra posztmodern felfogásával összhangban amellet érvelnek, hogy a kultúra dinamikus változó fogalmát szem előtt tartva kell az angol nyelvi tankönyvek tartalmának elemzéséhez viszonyulni. A posztmodern kultúra-felfogásból (ld. 5. fejezet) következik Tseng (2002) arra vonatkozó megállapítása is, miszerint a nyelvtanulási folyamat során az új kulturális ismeretek megszerzése vagy a meglévő tudáselemek átstrukturálása kölcsönhatást feltételez a tanulók saját gondolatai, attitűdjei és értékrendje, valamint az anyanyelvi kulturális és társadalmi környezete által meghatározott értékek között. Ezen elképzelés szerint szemiotikai folyamatként érdemes a tanulási folyamatban zajló jelentésteremtésre gondolni, amely során „a szemléltető vizuális vagy nyelvi információt specifikus jelentéstartalommal tölt meg a társadalomban megélt, egyéni tapasztalatok tükrében” (Kiss és Weninger, 2013, 21. o.). Ezért előfordulhat, hogy a tankönyv alkotói által kiemelt kulturális jelentések különböző értelmezések létrejöttét idézik elő. Annyiféle különböző értelmezést, ahány tanuló van a csoportban, akár egyazon tanórán, azonos tankönyv használatakor. Ezt az alapgondolatot

helyezi Kiss és Weninger (2013) az idegen nyelvi tankönyvekben található kulturális tartalom ún. szemiotikai szempontú elemzésének középpontjába. Az idegen nyelvi tankönyvekben szereplő kulturális tartalom szemiotikai elemzése a peirce-i (1980) szemiotikai terminológiára épül Kiss és Weninger (2013) megközelítésében. A jel, tárgy és értelmező hármasság kapcsolatát tekintjük az alapjának. A jel annak tárgyával (jelentésével) kapcsolódik össze és egy értelmezővel, „egy mentális képpel, amit a jelet értelmező személy alkot” (Kiss és Weninger, 2013, 21. o.) Ez alapján a tankönyvben megjelenő instrukció vagy kérdés, szöveg és kép vagy vizuális elem hármasságának összehasonlítása alkot komplex jelet, amely értelmezőt, vagy értelmezőket hoz létre a nyelvtanulók tanulási tevékenysége során. A tankönyvek szemiotikai szempontú elemzésekor ezt a hármasságot kell figyelembe venni (Kiss és Weninger, 2013).

A nyelvkönyvek, tartalmukból kifolyólag a tankönyvek egy alcsoportját alkotják a hagyományos tankönyv-típológiák szerint (Risager, 2018). Jelen fejezetben az angol mint idegen nyelv tanítása során használt tanulói nyelvkönyvet (student's book) nevezem tankönyvnek. Az iskolai tantárgyak tanításakor használt tankönyvek és nyelvkönyvek összehasonlítását a 19. táblázat tartalmazza.

19. táblázat A tankönyv és a nyelvkönyv összehasonlítása

Szempont	Tankönyv	Nyelvkönyv
Célközönség	Általános iskolák, középiskolák, egyetemeken magyar anyanyelvű tanulói számára készül	Sokféle anyanyelvű nyelvtanulók számára, nyelvtudás szintjéhez igazítva (A1-C2 szintek)
Téma- és tartalomkör	Széleskörű, tantárgy-specifikus (pl. történelem, biológia, matematika)	Nyelvtanuláshoz kötött, kommunikatív kompetenciát fejlesztő fókusz, nyelvi rendszerek + kulturális információk
Tantervi megfelelés	Nat (2020), Kerettanterv	Nat (2020), Kerettanterv, KER
Tananyag szerkezete	Lineáris, moduláris felépítés, tantárgyi logikát követ	Szintek szerinti tematika, egységekre osztott nyelvi kompetenciák, egységesen strukturált leckék (unit)
Nyelvezete	Szakterületi terminológia, formálisabb stílus és szókincs	Hétköznapi és specifikus nyelvezet, hétköznapi élethelyzetekre fókuszálva
Módszertani támogatást biztosító taneszközök	Tanári kézikönyv, feladatgyűjtemény, szöveggyűjtemény, atlasz	Tanári kézikönyv, munkafüzet, tesztfüzet / digitális adathordozó / online tesztbank, hanganyagok digitális adathordozón / online felületen
Interaktivitás	Passzívabb, olvasott szöveg értésén alapuló tartalom túlsúlyban	Interaktívabb, olvasás és hallás utáni gyakorlatok, párbeszéd, páros és csoportmunka
Tankönyvkiadó	Hazai	Nagyrészt külföldi

Az angol mint idegen nyelv tanítása során használt tankönyvek legfontosabb funkciója a nyelvi- és általános kompetenciafejlesztés, a nyelvtanulás támogatása, valamint az értékközvetítés. *Lafayette* (1997) hat olyan alapelvet határoz meg a kultúra és idegen nyelv tanításának integrálásához, amelyeknek a taneszközöknek, így a tankönyveknek is meg kell felelniük. A kultúra tanításának elsődleges eszköze az idegennyelvi tanórákon a célnyelv, ez az első alapelv. A kulturális információelemeket és a feldolgozásukat segítő tevékenységeket ugyanúgy tervezni kell, mint a nyelvi elemek tanítását. Az óratervben ugyanúgy érdemes megtervezni, mint bármelyik másik nyelvórai tevékenységet. A nyelvtanítás kulturális elemeinek elsajátítását ugyanúgy mérni és értékelni kell, mint a nyelvi tesztelés során a nyelvi kompetencia elemeit. A tankönyvi fotók és vizuális elemek ugyanúgy tanítási céllal rendelkeznek, mint a szövegek, nem csak illusztratív funkciót töltenek be a tankönyvekben. A nyelvi tartalom tanítása kapcsán nem csak a helyes alakokat, de a nyelvi kommunikációs funkciókat is tanítani kell. A kultúra tanításának túl kell mutatnia a tényszerű ismeretek tanításán, és magában kell foglalnia a tapasztalati tanulást és a társadalmi folyamatok megértéséhez szükséges készségeket. A tankönyvekben található tananyagtartalom a nyelvi jelrendszer nyelvhasználati mintákon történő bemutatása alapján szerveződik, kiegészülve globális kulturális tartalmakkal. Ha a nyelvkönyvekre a nyelvi készségfejlesztést támogató taneszközökként tekintünk, funkcióik között szerepel, hogy tartalmat biztosítsanak készségfejlesztéshez, feladatokat a nyelvi elemek gyakorlásához, a nyelvi alrendszerek (nyelvtan, szókincs, kiejtés, stb.) szisztematizálását, motiváció felkeltését, önálló tanulás és önfejlesztés támogatását, valamint a nyelvtanárok számára módszertani keret biztosítását (*Cunningsworth*, 1984). Leginkább külföldi tankönyvkiadók hozzák létre őket, nemzetközi piacra szánják, sokféle anyanyelvű és kulturális háttérű célközönség számára. Fontos alapszempont a tantervi megfeleltetés, amelynek érdekében hazánkban is létezik jóváhagyási eljárás. A minősített tankönyvek tananyagtartalma összhangban van az érvényben lévő Nat-tal. A megfeleltetési minősítő eljárás után, a tankönyvek felkerülnek a hivatalos tankönyvjegyzéket tartalmazó tankönyvlistára, ahonnan a közoktatásban dolgozó nyelvtanárok egyénileg vagy munkaközösségileg kiválasztják a tanulócsoportok tanításához használni kívánt tankönyvsorozat elemeit.

Annak érdekében, hogy a tankönyvelemzésen alapuló kutatás során betekintést nyerjek a nyelvkönyvi tartalom angol mint nemzetközi közvetítőnyelv tanítását támogató elemeibe, az alábbi kutatási kérdést és a hozzá tartozó hipotéziseket fogalmaztam meg.

KK1: Az angol mint idegen nyelv gimnáziumi tanításában használt kortárs tankönyv milyen interkulturális tartalmak felhasználásán keresztül támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését?

H1: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciáinak fejlesztését integrált módon támogatják.

H2: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését szemiotikai szempontból elemezhető módon támogatják.

A Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című angol mint idegen nyelv tankönyv elemzését végzem és kísérletet teszek a tankönyvben beazonosítható, interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató feladatok szemiotikai elemzésére.

8.2. Az elemzéshez használt tankönyv bemutatása

A nyelvkönyvkutatással foglalkozó szakirodalomban történő tájékozódást követően fogalmaztam meg a kutatási kérdést (KK1) és a hozzá tartozó két hipotézist (H1 és H2). A kutatás következő lépéseként meghatároztam a kutatásban forrásként értelmezhető angol mint idegennyelvi tankönyvet, amelyen a forráselemzést végeztem. Közoktatásban szerzett nyelvtanári tapasztalataim, valamint azon benyomásaim, amelyeket angoltanárok számára szervezett szakmai fórumokon, angol szakos gimnáziumi nyelvtanár kollégákkal folytatott informális beszélgetések során szereztem indukálták, hogy a forráselemzés tárgyaként az MM Publications nemzetközi kiadó gondozásában megjelent Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című tankönyvet válasszam. A Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer (Kréta) tankönyvhasználati adatai, valamint a tankönyvkiadók magyarországi értékesítési statisztikái nem állnak nyilvánosan rendelkezésre, így ezekből nem vonhatók le következtetések a tankönyv hazai elterjedtségére vonatkozóan, de a Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című angol nyelvi tankönyv szerepel a magyarországi minősített tankönyvek listáján, az Oktatási Hivatal által közzétett hivatalos tankönyvjegyzékben. A tankönyv egy hét elemből álló sorozat része, amelyek a KER-szerinti A1-C1 közötti nyelvi szinteket ölelik fel. A tankönyvsorozat mindegyik eleméhez tartozik, a tankönyvön túl, egy tanulói munkafüzet, tanári kézikönyv, osztálytermi hanghordozó (CD), interaktív táblához készült szoftver, a kiegészítő videókat hordozó DVD, tanári kiegészítőanyagokat, tesztek és egyéb kiegészítő anyagokat tartalmazó CD-ROM, valamint online tanulástámogató multimédiás platform is.

A középiskolás korosztály számára íródott Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című tankönyv tartalmának kialakítása során a KER-ben (2002) megfogalmazott alapelveket vették figyelembe (*Mitchell és Malkogianni, 2015*). A kommunikatív nyelvtanítási megközelítésnek megfelelően a tankönyv céljai között szerepel a nyelvtanulók társas és kommunikatív nyelvi készségeinek fejlesztése, az életkori sajátosságaiknak megfelelően támogatni őket a hétköznapi életben előforduló társas helyzetekben angol nyelven történő sikeres részvételben, fejleszteni a tanulási készségeiket és 5 kulcskompetenciát (kritikus gondolkodás készségei, kutatási, problémamegoldó, szervezési és együttműködési készségek) valamint támogatni a nyelvi- és kulturális tudatosságukat és nemzetközi nyelvvizsgákra (Cambridge FCE, Michigan ECCE) történő felkészülésüket (*Mitchell és Malkogianni, 2015*). A tankönyv szerkezetének átláthatóságát a komplex tananyaghaló segíti, amelyben mind a 12 modul (fejezet) beszédtemáit, szókincsét, nyelvi elemeit és kommunikációs funkcióit, valamint a nyelvi készségeket is összefoglalják. A tankönyv 12 modulból áll, ezek terjedelme modulonként 12 oldal. A modulok mindegyikének azonos a felépítése; kezdő oldallal indulnak, azután a modul „a” egysége következik (dupla oldalas elrendezésben az olvasott szöveg értéséhez kapcsolódó feladatokkal, nyelvtan és szókincs gyakorlására létrehozott két oldalnyi feladattal), majd a modul „b” egysége (két oldalnyi olvasott vagy hallott szöveg értését gyakorló feladatok és szókincsbővítés, két oldalnyi nyelvtani gyakorlófeladatok, hallás utáni értési feladatok és beszédprodukció, majd dupla oldalas írásbeli szövegalkotást segítő feladatok), végül egy összefoglaló oldal zárja a modulokat. A 12 modul feladatait kiegészítő fejezetek követik: hat tanulói együttműködésben elvégzett tevékenységen alapuló komplex feladat (task), szóbeli beszédprodukcióhoz feladatgyűjtemény, a tankönyvben előforduló írásbeli szövegtípusok formai és tartalmi jegyeit összefoglaló gyűjtemény, nyelvtani referencia (angol nyelvű táblázatokkal, példamondatokkal és magyarázatokkal), rendhagyó múlt idejű melléknévi igenevek listája, amerikai és brit angol különbségeit vázlatosan bemutató függelék, írásbeli nyelvvizsga típusfeladatok, végül a tankönyvhöz készült hangzó szövegek átirata. A hangzó szövegekben és videóknál brit és amerikai akcentusok vegyesen hallhatók, a tankönyv brit helyesírást követ, de a tartalomjegyzékben szótárcsillaggal jelölik azokat a szövegeket és feladatokat, amelyekben amerikai helyesírást alkalmaztak (n=15).

8.3. Az adatok bemutatása és elemzése

A kutatási módszer alkalmazásakor szoros olvasással (deep reading) átolvastam a tankönyvet és lejegyeztem minden olyan előfordulást, amely a H1 és H2 hipotézis

vizsgálatát segíti. A kombinált logikára alapuló kategóriaképzés (Sántha, 2009) eredményeként meghatároztam feladattípus-kategóriákat (n=4), amelyeket a beszédtevékenység fejlesztésére használ a tankönyv. (1) Az interjú kategóriában nem külön feladatként megjelenített nyílt végű kérdések, hanem hosszabb feladatok bevezető vagy lezáró didaktikai lépéseiként azonosított, általában két nyílt végű kérdés szerepel. Ezekre a nyílt végű kérdéspárokra vagy egyedülálló kérdésekre a tanulóknak párban kell válaszolni. (2) Irányított beszélgetésnek nevezem azt a feladattípust, amely a tanulókat páros munkaformában foglalkoztatja és irányító szempontok (promptok) kifejtésével, elmagyarázásával, stb. kell a tanulóknak szóbeli beszédtevékenységet végezni. Ezekben a feladatokban az irányító szempontok (min. 3) ugyanazon témakör több nézőpontból történő megvizsgálását és kifejtését teszik lehetővé. (3) Az információkereső feladat során a tanulóknak szintén páros munkaformában kell előzetes tudásukra hagyatkozva válaszolni a nyílt végű kérdésekre. Az információkereső feladatokban használt kérdések a „Hallottál-e már valaha a ...-ról? Ha igen, mit? Ha nem, mit gondolsz, mit jelenthet?” minta szerint íródtak. (4) A képek alapján irányított beszélgetés feladattípusa általában két fénykép és irányítószempontok, valamint kifejezésbank használatával segíti a páros munkában elvégzendő beszédprodukciót. A receptív nyelvi készségek két fajtáját is egy-egy kategóriaként kezelem. Az olvasott szövegértés általában két tankönyvi oldalon megjelenő szöveg feldolgozását jelenti. Komplex feladatrendszere van: általában bevezető feladattal kezdődik, ezután a szöveg elolvasása következik, majd szövegértést ellenőrző feladat, esetleg szókinccsfeladat, végül egy lezáró feladattal zárul. A hallott szövegértés nem rendelkezik ennyire összetett feladatrendszerrel, a hangzó szöveg meghallgatásával párhuzamosan kell megoldani a szöveg értését ellenőrző feladatot, majd néhány esetben ezután szerepel egy lezáró feladat. Az írásbeli szövegalkotási feladatok azonosítása kapcsán feladattípusokat nem határoztam meg, hanem a szövegtípusok alapján végeztem az elemzést. Az interkulturális tartalmak leírásához a lehető legtömörebb megfogalmazást választottam. A feladattípus- és receptív készség-kategóriákhoz kapcsolódóan megjelenő interkulturális tartalmakat munkatáblázatokban (1-3. függelék) rögzítettem, amelyekben a visszakereshetőség érdekében feltüntettem a tankönyvi oldalszámokat is. Az adatok elemzésekor a kulturális tartalmakat a *Holló-féle* (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modell kulturális elemeinek (5. táblázat) megfelelő kategóriákba rendeztem. A beszédtevékenységet fejlesztő tankönyvi feladattípusok aránya a 20. táblázatban látható.

20. táblázat A beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladattípusok aránya

<i>Feladattípus</i>	<i>Összesen</i>
Interjú	15 (39,47%)
Írányított beszélgetés	11 (28,95%)
Információkereső feladat	7 (18,42%)
Írányított beszélgetés képek alapján	5 (13,16%)

A kutatás során összesen 38 olyan beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladatot azonosítottam, amelyek a *Holló-féle* (2008) kultúra-elemek közé sorolható civilizációs tartalommal kívánják a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciáit fejleszteni. Az azonosított interkulturális civilizációs témakörök mennyiségét a 21. táblázatban jelenítem meg.

21. táblázat A beszédkésztséget fejlesztő feladattípusokban megjelenő interkulturális civilizációs témák

<i>Interkulturális civilizációs témakör</i>	<i>Összesen</i>
Értékrendek	11
Populáris kultúra	5
Történelem	4
Szokások	3
Irodalom	3
Hagyományok, ünnepek	2
Intézmények	2
Gazdaság	2
Ügyintézés	2
Utazás, turizmus	2
Földrajz	1
Humor	1

A beszédkésztséget fejlesztő feladattípusokban megjelenő legtöbb interkulturális civilizációs tartalom az értékrendek kategóriájába sorolható. Ezeket a civilizációs tartalmi elemeket a tankönyv irányított beszélgetés (n=7), interjú (n=3) és információkereső feladat (n=1) formájában dolgoztatja fel. Mivel az attitűdök és a kritikai kulturális tudatosság részét képezi a *Byram-féle* (1997) interkulturális kommunikatív kompetencia-modellnek, így ezeken a tankönyvi feladatokon keresztül különösen értékes betekintést nyerhetünk abba, hogy a tankönyv miként támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. A legelső tankönyvi modul nyitóoldalán (7. o.) található az a feladat, amely irányított beszélgetés formájában, páros feladatként járja körül az idegen kultúrákról való tanulás jelentőségét. A nyitóoldalon pontokba szedve felsorolják, hogy

ebben a modulban milyen tanulási célok elérését tervezik. Az irányított beszélgetés feladathoz kapcsolódó rész az oldal közepén és tetején látható. A modul címe „Ablak a világra” („Window on the world”, 7. o.), a nyitóoldal háttere egy fotómontázs: kinyitott ablakok mögött egymástól eltérő kultúrájú emberek és különböző hagyományokhoz köthető fotók láthatók, illetve egy épületrészlet. Az irányított beszélgetés kérdései egy kör alakú szövegdobozban láthatók: „Mit gondolsz, mint jelent az ’ablak a világra’ kifejezés?”, „Hogyan lehet a világot megismerni és bővíteni a róla alkotott tudásunkat?”, „Miért gondolod, hogy fontos más kultúráról tanulni?” (7. o.). A feladatban a kérdések adják a szemiotikai keretet ahhoz, hogy a tanulók miként dolgozzák fel és értelmezik a vizuális tartalmat. A képek a kérdésektől függetlenül is elindíthatnak a tanulóknál jelentésgeneráló folyamatokat, de a kérdések konkrét irányt szabnak a gondolataiknak. Ebben az esetben a képek és a kérdések együttesen számítanak a jelentésképzés alapjának. A szemiotikai elemzés Kiss és Weninger (2013) szerinti megközelítése alapján a tanulóknál megformálódó jelentések a tanulási tevékenység (ebben az esetben az irányított beszélgetés) során számos tényező interakciójából születnek. A tankönyvi tartalom ezek közül csak az egyik. A beszédképesség fejlesztését támogató, az általam létrehozott kategóriának megfelelő feladattípusok mindegyike alkalmas a tanulók interkulturális érzékenységének fejlesztésére. Ezekben a feladatokban szereplő kérdések és instrukciók, valamint a közvetlen környezetükben a tankönyvi oldalakon megjelenített vizuális elemek (mindegyik esetben fotók) hozzájárulnak a tanulóknál létrejövő jelentések megteremtéséhez.

A tankönyvelemzés során beazonosított receptív készségeket fejlesztő, tartalmukat tekintve a Holló-féle (2008) interkulturális civilizációs tartalmakat hordozó tankönyvi feladatok száma (n=21) kevesebb, mint a beszédképességet fejlesztő feladatoké (n=38). Eloszlásukat tekintve 13 olvasott szöveg és 8 hallott szöveg értését fejlesztő feladatot azonosítottam, amelyek interkulturális civilizációs témaköreit (n=10) a 22. táblázatban foglalom össze.

22. táblázat A receptív készségeket fejlesztő feladatokban megjelenő interkulturális civilizációs témák

<i>Interkulturális civilizációs témakör</i>	<i>Olvasott szövegértés</i>	<i>Hallott szövegértés</i>	<i>Összesen</i>
Történelem	4	0	4
Populáris kultúra	3	1	4
Értékrendek	2	1	3
Intézmények	1	1	2
Irodalom	1	1	2
Ügyintézés	1	1	2

<i>Interkulturális civilizációs témakör</i>	<i>Olvasott szövegértés</i>	<i>Hallott szövegértés</i>	<i>Összesen</i>
Földrajz	0	1	1
Hagyományok, ünnepek	1	0	1
Szokások	0	1	1
Utazás, turizmus	0	1	1

Az olvasott szöveg értésének fejlesztésére irányuló tankönyvi elemek, amelyek tartalma interkulturális civilizációs témaként került azonosításra, önmagukban a legösszetettebb megfigyelt feladatstruktúrát mutatják: egy bevezető feladattal kezdődnek, majd szövegértést ellenőrző feladat következik, végül egy lezáró feladattal zárulnak. A bevezető és a lezáró feladatok segítségével járulnak hozzá az interkulturális érzékenység fejlesztéséhez, ugyanis a szövegek elolvasását követő, azok megértését ellenőrző feladatok (négy opció közül a helyes válasz kiválasztása, bekezdések szempontokhoz társítása, kiemelt mondatok eredeti helyükre történő visszaállítása) nem rendelkeznek interkulturális érzékenységet fejlesztő potenciállal. Mégis, a *Holló-féle* (2008) modellben szereplő szövegnyelvészeti jellemzők gyakorlatban történő alkalmazásával, ezeknek a feladatoknak a megoldása is hozzájárul a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztéséhez. A dupla tankönyvi oldalakon elhelyezett szövegek környezetében mindegyik esetben találunk képi ábrázolást: képet, illusztrációt vagy fotót. Szemiotikai szempontból a szövegeket, a környezetükben elhelyezett kiegészítő vizuális információkat, valamint a bevezető és a lezáró feladatok instrukcióit tekinthetjük a komplex összehatású jelnek, amely értelmezőt hoz létre a tanulók gondolati rendszerében. A képi elemek gyakran peirce-i (1980) szemiotikai értelemben vett ikonikus és indexikus jeleket használnak, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a szöveg témájához, az azonosított interkulturális civilizációs témakörhöz. Az ikonikus jelek (pl. *Leonardo da Vinci* portréja) megkönnyítik a szöveg fő üzenetének megértését, míg az indexikus jelek (pl. velencei utcaképek fotója) a kulturális kontextus mélyebb befogadását segítik.

A hallott szöveg értését fejlesztő, interkulturális civilizációs tartalommal rendelkező tankönyvi feladatokban szereplő hangzó szövegek műfaját tekintve monologikus és dialogikus szövegműfajokat lehet megkülönböztetni. A monologikus műfajok közül a tudósítás (n=3) és a beszámoló (n=1) kerültek azonosításra, míg a dialogikus műfajok interjú (n=3) és reptéri párbeszéd (n=1) formájában jelennek meg. A hangzó szövegek a kultúra tanításának célnyelvi normativitást tükröző megközelítéséhez kapcsolódnak, mivel brit és egyesült államokbeli akcentusú beszélőket hallhatunk, a hanganyag létrehozói nem angol anyanyelvű beszélőket nem alkalmaztak. A kutatás során beazonosított hallott szöveg értését

fejlesztő feladatokban nem csak a *Holló*-féle (2008) modell civilizációs elemeivel, hanem a tankönyvhöz készített hangfelvételen hallható beszédmintákkal is megismerkednek a tanulók. Az interjúk és a reptéri párbeszéd során hallanak mintát a beszélgetés kezdeményezésére, társalgásra és véleménykifejtésre. A monologikus műfajú hangzó szövegekben pedig nyilvános beszédre, retorikai elemek alkalmazására, gondolatok összekapcsolására hallanak mintát. A hallás utáni szövegértést fejlesztő, interkulturális tartalmat hordozó feladatok közül 3 olyan került azonosításra, ahol a feladat környezetében képi információt is találunk a tankönyvi oldalon. Ezek közül az egyik feladat (48. o.) hangzó szövege a jövőbeli utazási trendekről és lehetőségekről szól, így tartalmaz információt futurisztikus járművekről, virtuális valóság (VR) alapú turisztikai élményekről és holografikus idegenvezetésről, illetve a feladat környezetében három képi információt is találunk: egy képet egy futurisztikus légi járműről, egy férfiről, aki VR-szemüveget visel és egy hologramról. Ezek az elemek ikonikus, indexikus és szimbolikus jelekként működnek. A futurisztikus jármű például ikonikus jel, amely közvetlenül megjeleníti a szövegben említett új közlekedési technológiákat, míg a VR-szemüveg és a hologram indexikus jelekként utalnak a technológia alapú turizmus lehetőségeire. Szimbolikus szinten ezek a vizuális elemek a technológiai fejlődés fogalmát közvetítik. A hallás utáni szövegértési feladat során a tanulók nemcsak a nyelvi információkat dekódolják, hanem a vizuális elemek segítségével megértik a szöveg kulturális és társadalmi kontextusát is. A futurisztikus jármű például nem csupán közlekedési eszközként jelenik meg, hanem a globális mobilitás jövőjéről szóló értelmezés részévé válik. A VR-szemüveg és a hologram pedig a turizmus interkulturális jellegére utal, hiszen lehetővé teszik, hogy az emberek távolról szerezzenek ismereteket idegen kultúrákról. A vizuális elemek és a hallott szöveg közötti interakció elősegíti a kulturális jelek értelmezését, ezáltal mélyíti a tanulók interkulturális tudatosságát. A tanulók a Peirce-i (1980) értelemben vett szemiózis révén nemcsak a hallott szöveg tartalmát érthetik meg, hanem képessé válnak összekapcsolni azt a vizuális jelek által közvetített kulturális jelentésekkel, így fejlődhet az interkulturális kommunikatív kompetenciájuk.

Az íráskészség fejlesztését célzó feladatok esetében az interkulturális tartalmak beazonosítása mellett, lejegyzésre került az a szövegtípus is, amelyen keresztül történik az írásbeli szövegalkotás fejlesztésének támogatása. Az íráskészség feladatokról összegyűjtött adatokat a 23. táblázat tartalmazza.

23. táblázat Az íráskészség fejlesztését támogató tankönyvi feladatok szövegtípusai és interkulturális tartalmuk

<i>Szövegtípus</i>	<i>Interkulturális tartalom</i>
Baráti e-mail	Élménybeszámoló egy hagyományhoz kötődő fesztiválról
Érvelő esszé	Online kurzusok előnyei és hátrányai
Kitalált történet	Nevezés egy nemzetközi történetíró versenyre
Beszámoló	Városvezetés számára írt beszámoló a fejlesztési lehetőségekről
Részben hivatalos levél	Külföldi egyetemi kampuszon létesítendő sportközpont
Újságcikk	Angol nyelvű weboldalra szánt újságcikk kedvenc pihenőhelyről a városban
Érvelő esszé	Van-e értelme a televíziós hirdetéseknek
Filmkritika	Filmkritika egy újságba
Érvelő esszé	Önálló nyelvtanulás vs. nyelvtanulás kis csoportban egy intézményen belül
Hivatalos levél	Motivációs levél állaspályázathoz
Hivatalos levél	Városvezetésnek írt levél a partszakasz beépítésének következményeiről
Értekező esszé	Szurkolók által elkövetett tömeges garázdaság elleni fellépés lehetőségei

Az egyes feladatok eltérő kommunikációs célokat szolgálnak, például a baráti e-mail írása egy fesztiválon szerzett élményekről személyes kommunikációs funkciót hordoz, miközben érzékenyíti a tanulókat más kultúrák szokásaira. A hivatalos levél (n=2, pl. motivációs levél állaspályázathoz) olyan nyelvi formulák használatát igényli, amelyek kulturálisan megfelelőek, például az udvariassági normák betartása és a formális hangvétel. Az érvelő esszék (n=2, pl. „Van-e értelme a televíziós hirdetéseknek?”) lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók különböző nézőpontokat mérlegeljenek és érvekkel támasszák alá álláspontjukat. A részben hivatalos levél, amely egy külföldi egyetemi kampusz sportközpontjának létesítésével kapcsolatos, a formális és informális regiszter közötti egyensúly érzékelését és kialakítását támogatja. Ezek a feladatok segítik a tanulókat abban, hogy az írásuk során a helyzethez illő nyelvi stílust legyenek képesek alkalmazni.

A szövegtípusok sokszínűsége (n=9) biztosítja a szövegnyelvészeti készségek átfogó fejlesztését. A szöveg szerkezete és a koherencia fejlesztése érdekében a feladatok világos struktúrát követelnek meg, amelyet a tankönyvi feladatok minden esetben egy mintaszövegben modellálnak. A különböző szövegtípusok szerkezeti sajátosságainak elsajátítását a tankönyv függelékében található összefoglaló gyűjtemény (writing reference) is támogatja (160-163. o.). Az érvelő esszék esetében a bevezetés, érvek és ellenérvek kifejtése, valamint a következtetések logikus rendje segíti a tanulókat a strukturált gondolkodásban. A kedvenc városi pihenőhelyről szóló újságcikk írása lehetővé teszi a retorikai elemek, például figyelemfelkeltő cím és érzelemgazdag leírások használatát. A

kohézió szempontjából a gondolatok összekapcsolása logikai kötőszavak alkalmazásával valósul meg, míg a célközönséghez való viszony érzékeltetése elősegíti a kulturálisan érzékeny írásbeli kommunikációt.

A szövegalkotási folyamat során a tanulók fejleszthetik a lényeges információk kiemelésére, az érvek kidolgozására és a tartalom strukturálására irányuló készségeiket. A városvezetés számára írt beszámoló, amely a fejlesztési lehetőségekre összpontosít, azt a lehetőséget teremti meg a tanulók számára, hogy vegyék figyelembe a helyi közösség szükségleteit és elvárásait. A nemzetközi történetíró versenyre írt kitalált történet kreatív írási feladatként is értelmezhető, amely során a tanulóknak olyan szöveget kell létrehozniuk, amelyek kulturálisan befogadható és érthető egy nemzetközi olvasóközönség számára.

A peirce-i (1980) szemiotika terminológiáját alkalmazva a tankönyv íráskészség-fejlesztő feladatai a szemiózis, azaz a jelek értelmezési folyamatának különböző aspektusait ragadják meg. A feladatokban a szövegtípusok ikonként működnek, amelyek egy adott kommunikációs helyzetet reprezentálnak. Például a baráti e-mail egy fesztiválról szóló élménybeszámoló formájában a személyes élmények megosztásának interkulturális dimenzióját ikonszerűen jeleníti meg. Az érvelő esszék, például az online kurzusok előnyeiről és hátrányairól szóló feladat, indexként utalnak a globális oktatási trendekre, ezzel kapcsolatot teremtenek a tanulók egyéni tapasztalatai és a szélesebb társadalmi kontextus között. A szimbólumok, mint például a motivációs levél műfaja, a kulturális normák és konvenciók rendszerében nyerik el jelentésüket. Ezek a szimbólumok kulturálisan meghatározott szabályokat hordoznak, amelyek elsajátítását az azonosított íráskészséget fejlesztő feladatok támogatják. *Peirce* (1980) elmélete szerint a jelölő (a feladat műfaja és témája) és a jelölt (a mögöttes jelentés) közötti viszony különböző interpretánsokon keresztül válik érthetővé. Az újságcikk például, amely egy kedvenc pihenőhelyről szól, nem csupán egy szövegtípus, hanem a helyek kulturális jelentőségének és a helyi értékek bemutatásának eszköze is. Az interpretáns ebben az esetben a tanulók személyes élményei és az olvasóközönség elvárásai közötti kapcsolat kialakításaként értelmezhető. A szemiózis, vagyis a jelek dinamikus értelmezési folyamata, az íráskészség-fejlesztő feladatok során több szinten mehet végbe. A képzeletben egy nemzetközi történetíró versenyre szánt történet írásakor a tanulónak olyan szöveget kell létrehoznia, amely nemcsak nyelvileg helyes, hanem kulturálisan is releváns. Itt a szemiózis magában foglalja a tanuló kreatív interpretációját, amely a saját kulturális kontextusa és a verseny nemzetközi jellege közötti párbeszédet tükrözi. Az érvelő esszék, például a televíziós hirdetésekről vagy az önálló nyelvtanulásról szóló feladatok, a koherens érvek kialakítását és kulturálisan érzékeny

álláspontok kifejezésének képességét fejlesztik. A hivatalos levelek, mint például a partszakasz beépítésével kapcsolatos szöveg, az adott szöveghelyzethez illő formális struktúra alkalmazását követelik meg, miközben a tanulók a címzett kulturális háttérét is figyelembe veszik. A peirce-i (1980) szemiotika alapján a tankönyv íráskészség fejlesztését támogató azonosított feladatai a szemiózis komplex folyamatait modellálják, amelyek során a tanulók különböző jeleket, műfajokat, tartalmakat és kulturális kontextusokat, értelmeznek, és ezek alapján hoznak létre írott angol nyelvű szövegeket.

8.4. Az eredmények összefoglalása

A fejezetben bemutatott kutatási egységben a magyarországi közoktatásban használt hivatalos tankönyvlistán szereplő Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című angol mint idegen nyelvi tankönyv elemzését végeztem és kísérletet tettem a tankönyvben beazonosítható, interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató feladatok szemiotikai elemzésére. A H1 és H2 hipotézisek igazolásával válaszolom meg a KK1 kutatási kérdést és foglalom össze a kutatási egység eredményeit.

H1: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciáinak fejlesztését integrált módon támogatják.

A Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című tankönyv feladatait tartalmuk, szövegtípusuk és interkulturális dimenziójuk alapján elemeztem, illetve a kutatás során a feladatokat négy fő készségkategóriában vizsgáltam: beszéd-készség, olvasott és hallott szöveg értése, íráskészség. A kutatás során összesen 38 olyan beszéd-készséget fejlesztő tankönyvi feladatot azonosítottam, amelyek a *Holló-féle* (2008) kultúra-elemek közé sorolható civilizációs tartalommal támogatják a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. A beazonosított civilizációs tartalmi elemeket a tankönyv interjú (n=15), irányított beszélgetés (n=11), információkereső feladat (n=7) és képek alapján történő irányított beszélgetés (n=5) formájában dolgoztatja fel. Mindegyik feladattípus páros munkaformára épül, ezzel hozzájárul, hogy a tanulói beszédtevékenység során, a feladatok elvégzésekor két tanulói nézetrendszer és kulturális háttér elemei találkozzanak.

Az olvasott szöveg értésének fejlesztésére irányuló tankönyvi feladatok, amelyek tartalma interkulturális civilizációs témaként került azonosításra, a legösszetettebb megfigyelt feladatstruktúrát mutatták. A bevezető és a lezáró feladatrészek segítségével járulnak hozzá az interkulturális érzékenység fejlesztéséhez, míg a szövegek elolvasását követő szövegértést ellenőrző feladatok megoldása a szövegnyelvészeti jellemzők

gyakorlatban történő alkalmazásával támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. A hallott szöveg értését fejlesztő, interkulturális civilizációs tartalommal rendelkező tankönyvi feladatokban szereplő monologikus műfajú hangzó szövegek közül a tudósítás (n=3) és a beszámoló (n=1) kerültek azonosításra, míg a dialogikus műfajok interjú (n=3) és reptéri párbeszéd (n=1) formájában jelennek meg. A hangzó szövegek meghallgatásakor a tanulók beszédmintákkal találkoznak, a beszédhelyzeteknek megfelelő nyelvi- és kommunikációs funkciókkal, valamint pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzőkkel. Az íráskészséget fejlesztő interkulturális tartalommal rendelkező feladatokban használt szövegtípusok sokszínűsége (n=9) biztosítja a szövegnyelvészeti készségek (a szöveg szerkezetének létrehozása, érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása, koherencia és kohézió biztosítása, logikai sorrend kialakítása, retorikai elemek alkalmazása, szöveg és célközönség viszonyának figyelembe vétele) átfogó fejlesztését.

H2: Léteznek beazonosítható tankönyvi feladattípusok, amelyek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését szemiotikai szempontból elemezhető módon támogatják.

A peirce-i (1980) szemiotika hármas egysége – jel, tárgy, értelmező – a tankönyvi feladatok elemzése kapcsán egyértelműen azonosítható. Az interkulturális tartalmakkal rendelkező feladatokban a vizuális és nyelvi jelek komplex egységet alkotnak, amely jelentésteremtési folyamatot indít el a tanulóknál. A beszédképesség-fejlesztő feladatok (interjúk, irányított beszélgetések, információkereső feladatok és képek alapján történő beszélgetések) esetében a tanulók interkulturális érzékenysége a kultúrák közötti értékrendek és szokások mélyebb megértésén keresztül fejlődik. Ezek a feladatok páros munkaformára íródtak, amely lehetővé teszi a kulturális különbségek megvitatását és az ezekre történő reflexió megfogalmazását. A peirce-i szemiotikai modell (1980) szerint ezek a feladatok a jel (feladat témája és vizuális elemei), a tárgy (kulturális jelentés) és az értelmező (tanulói perspektíva) hármas egységén keresztül működnek. Az olvasott szövegértési feladatok komplex struktúrával rendelkeznek: a szövegek környezetében elhelyezett vizuális információelemek ikonikus és indexikus jelekként funkcionálnak, amelyek elősegítik a kulturális jelentések dekódolását. Például történelmi személyek portréi vagy helyszínek ábrázolásai közvetlen kapcsolatot teremtenek a szövegek témájával. A hallott szövegértési feladatok, különösen a dialogikus műfajok (interjúk, párbeszéd), a pragmatikai és szociolingvisztikai készségek fejlesztésére fókuszálnak, a tanulók a hangzószövegek alapján kulturálisan releváns beszédhelyzetekben alkalmazott nyelvi

funkciókkal ismerkednek meg. Az íráskészséget fejlesztő feladatok szövegtípusai széles skálán mozognak, nemcsak a strukturált szövegalkotást és szövegnyelvészeti jellemzők gyakorlatban történő alkalmazását segítik elő, hanem a kulturális különbségek tudatosítását is. A tankönyv íráskészség fejlesztését támogató, az elemzés során azonosított feladatai a szemiozis komplex folyamatait modellálják, amelyek során a tanulók különböző jeleket, műfajokat, tartalmakat és kulturális kontextusokat értelmeznek az angol nyelvű szövegek létrehozása közben.

9. A kérdőíves adatgyűjtés tapasztalatai

A tankönyvelemzés eredményeinek bemutatását követően a kutatási projekt második fő tartalmi egységeként a kérdőíves adatgyűjtés leírása következik. Ebben a fejezetben bemutatom a kutatási módszert, a minta kiválasztásának körülményeit és indoklását, valamint az adatgyűjtés során alkalmazott mérőeszközt. Az eredmények megvitatását az összegzés zárja, amelyben összefoglalom a legfontosabb tapasztalatokat.

9.1. A kutatási módszer bemutatása

Az angol mint idegen nyelv tanárainak döntéseit a tanítási stratégiák kialakításakor számos háttérváltozó befolyásolja, beleértve a tanárok szakmai tapasztalatát, képzettségét, kulturális hátterét, valamint a tanulók nyelvi szintjét és igényeit. *Borg* (2006) kiemeli, hogy a tanárok szakmai tapasztalata jelentős szerepet játszik ebben, mivel az évek során szerzett tapasztalatok és megfigyelések formálják a pedagógiai döntéseiket. A tanári tapasztalatot a szolgálati idő mennyiségeként értelmező szakirodalom (*Stronge*, 2010; *Jacob*, 2012) ugyanakkor arra mutat rá, hogy a tanítási tevékenység hatékonyságával a szolgálati időben mért tanári tapasztalat többnyire nem áll összefüggésben. Vagyis egy hosszabb ideje a pályán lévő pedagógus nem feltétlenül végez hatékonyabb tanítási tevékenységet, mint egy rövidebb szolgálati idővel rendelkező kollégája. Az viszont kiderül a szakirodalomból, hogy a pedagógus tanítási tevékenységének sikerességét, esetünkben például az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatását nagyban meghatározza a pedagógiai tartalmi tudás (*Shulman*, 1986) összetettsége. Ebbe tartozik az adott tantárgy bemutatásának, a tananyagtartalmak megfogalmazásának azon módjai, amelyek ezeket a tanulók számára is érthetővé teszik. A pedagógiai tartalmi tudás magában foglalja még annak az ismeretét is, hogy egy tananyagtartalom tanulását mi nehezíti és mi könnyíti, és végül annak az ismeretét is, hogy a különböző életkorú és hátterű tanulók milyen nézetekkel és prekoncepciókkal rendelkeznek a tananyagtartalmakkal kapcsolatban. Ennélfogva feltételezhető, hogy

összetettebb pedagógiai tartalmi tudással rendelkező nyelvtanárok hatékonyabban képesek az tanulók készségeit és kompetenciáit fejleszteni. *Richards és Lockhart* (1994) szerint a tanárok hitrendszere és pedagógiai attitűdjei is meghatározóak, mivel ezek befolyásolják, hogyan értékeli a különböző módszertani megközelítéseket, amelyek a tanítási stratégiákban is megjelennek. Ezen kívül a helyi kontextus, például az adott oktatási intézményi kultúra, vagy a tantervi követelmények is jelentős hatást gyakorolnak (*Freeman és Johnson*, 1998). *Kumaravadivelu* (2001) hangsúlyozza a pedagógiai praxiskörnyezet fontosságát, amely a tanulók szükségleteit, a tantermi körülményeket és a tanárok reflexiós gyakorlatát foglalja magában. Ezek a tényezők együtt alakítják, hogy egy angol mint idegennyelv-tanár milyen tanítási stratégiákat részesít előnyben.

Annak érdekében, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató angol mint idegen-nyelvtanári gyakorlathoz kapcsolódó tanári attitűdökbe és az IKT-eszközök használatának integrálásával megvalósuló tanítási stratégiák alkalmazását meghatározó tanári gondolkodásmódba betekintést nyerjek, kérdőíves kutatás keretében, gimnáziumban tanító angol szakos tanárkollégák részvételével végeztem adatgyűjtést. A kutatási módszer kiválasztását az indokolta, hogy egyrészt a kérdőívek gyakori mintavételi eszköznek számítanak a nyelvtanulás és -tanítás hatásmechanizmusában résztvevő szereplők attitűdjeinek, hiedelmeinek és a viselkedésüket meghatározó változók vizsgálata során (*Dörnyei és Taguchi*, 2010). *Broca* (2015) például megállapítja, hogy a kommunikatív nyelvoktatással kapcsolatos kérdőíves kutatásokban a vizsgált témák és adatok az egyes oktatási tevékenységek gyakoriságára és az ezekre fordított idő mennyiségére vonatkoznak, vagy ezekről a tevékenységekről alkotott nézetekre, például a válaszadók attitűdjére és meggyőződéseire. Másrészt pedig a kérdőíves online adatfelvétel lehetőségeivel élve kívántam kvantifikálható adatok segítségével árnyalni az interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztését támogató tanári gyakorlathoz alkotott elképzeléseimet. Ennek megfelelően a következő két kutatási kérdést fogalmaztam meg:

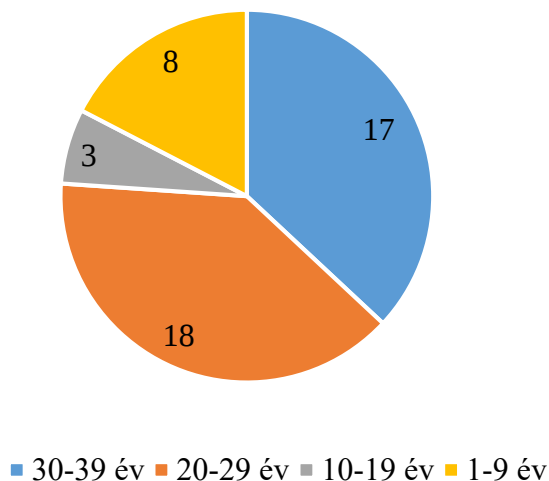
KK2: Milyen, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatására vonatkozó attitűdökkel, nézetekkel és osztálytermi tanítási tapasztalattal rendelkeznek a kutatásban szereplő mintát alkotó gimnáziumi angol mint idegen nyelv szakos tanárok?

KK3: Milyen IKT-eszközökön létrehozott tananyagtartalmakon keresztül történik a kutatásba bevont gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok munkája során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása?

9.2. Minta

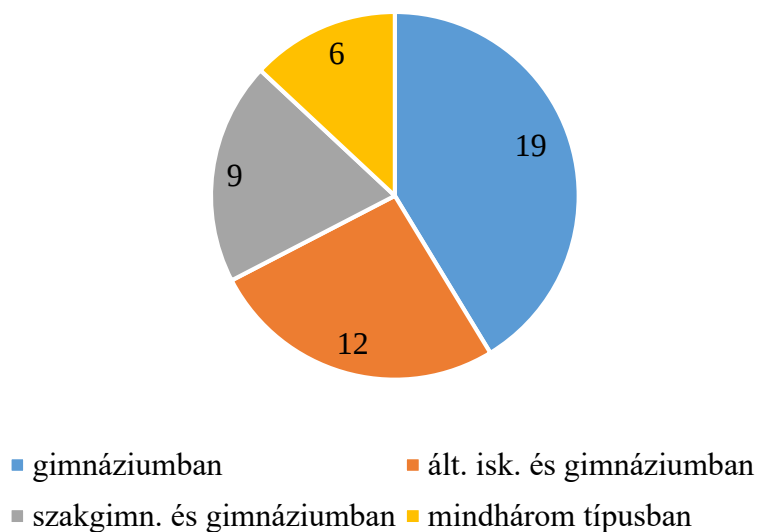
A kutatásban magyar közoktatásban dolgozó gimnáziumi angol mint idegennyelv-szakos pedagógusok (N=46) vettek részt. A kutatás résztvevőit egyrészt saját ismeretségi körömből, valamint kollégáim és tanárismerőseim segítségével kerestem meg és kértem fel a részvételre (kényelmi mintavétel), másrészt egy közösségi médiafelületen, angoltanárok zárt informális csoportjában tettem közzé az online kérdőív elérési linkjét és a kutatásban való részvételről szóló felhívást. Valamennyi résztvevő önkéntes alapon kapcsolódott be a kutatásba, a válaszadás anonim módon történt.

A 46 fő adatközlő évszámában megadott tanítási tapasztalatát ($M=24,06$; $SD=11,02$) négy kategóriába soroltam (12. ábra). Kevesebb, mint tíz év tanítási tapasztalattal 8 adatközlő, tíz, vagy annál több, de kevesebb, mint húszévnnyi tapasztalattal 3 adatközlő, húsz, vagy annál több, de kevesebb, mint harmincévnnyi tanítási tapasztalattal 18 adatközlő, harminc, vagy annál több évnnyi tanítással töltött tapasztalattal 17 fő adatközlő rendelkezett. A legtöbb évszámában kifejezett tanítási tapasztalattal három adatközlő rendelkezett (39 év), a legkevesebb szolgálati idő 2 év volt ($n=1$).



12. ábra A kérdőíves kutatásban résztvevők tanítással töltött éveinek eloszlása

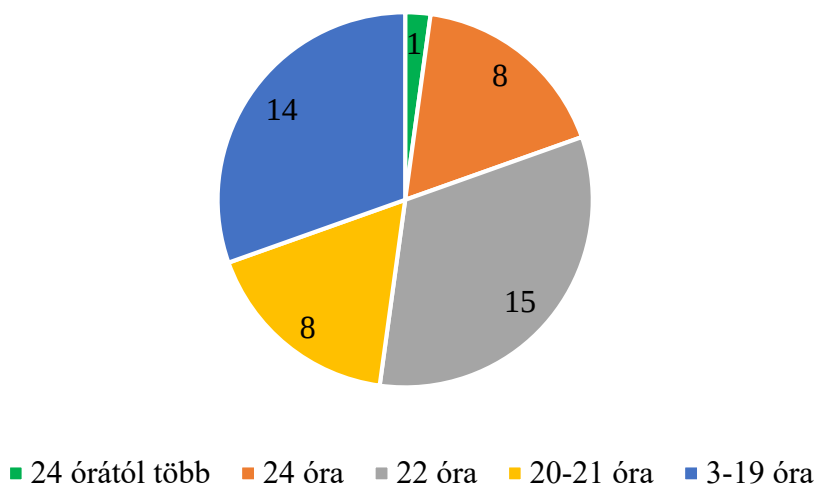
Az adatközlők három intézménytípus közül választhattak aszerint, hogy melyik oktatási intézménytípusban szereztek tanítási tapasztalatot: gimnáziumban, szakgimnáziumban (korábban szakközépiskola néven), általános iskolában. A három intézménytípusban szerzett tapasztalatok eloszlását a 13. ábrán szemléltetem.



13. ábra Az adatközlők tanítási tapasztalatának eloszlása intézménytípusok szerint

Az adatközlők kicsivel kevesebb, mint fele gimnáziumban szerzett tanítási tapasztalatot (n=19; 41,3%), 9 fő (19,5%) a korábban szakközépiskolának, napjainkban szakgimnáziumnak nevezett intézménytípusban és gimnáziumban, 12 fő (26%) alapfokú oktatási intézményben és gimnáziumban, 6 fő (13%) mindhárom intézménytípusban szerzett angol mint idegennyelv-tanítási tapasztalatot.

Az adatközlők harmadik egyéni változója a heti szinten az angol mint idegen nyelv tanításával töltött óraszámok voltak. Erre a kérdésre adott válaszaikat a 14. ábra foglalja össze.



14. ábra Az adatközlők heti szinten angol mint idegennyelv-tanítással töltött órászámai

Az adatközlők közül 8 fő (17,4%) heti 24 órában (a központilag meghatározott teljes heti óraszám), 15 fő (32,6%) heti 22 órában, szintén 8 fő (17,4%) 20 vagy 21 órában, 14 fő (30,4%) pedig ennél kevesebb óraszámban tanított angol mint idegen nyelvet. A 20-22 heti óraszámú angol mint idegen nyelvet tanító kollégák esetében az órakedvezmény betudható osztályfőnöki vagy munkaközösség-vezetői megbízásnak, vagy más egyéb órakedvezménynek, az ennél kevesebb óraszám pedig másik tanított szaktárgy órászámainak vagy részmunkaidős foglalkoztatottságnak. Egyetlen adatközlő tanított kiugróan magas, 28 óras heti óraszámú angol mint idegen nyelvet, de az a kérdőívből nem derült ki, hogy ez az óraszám egyetlen intézményben lévő jogviszonyban végzett munkából állt-e össze.

9.3. Mérészköz

Saját fejlesztésű kérdőívet hoztam létre, amelynek véglegesítése két részletben történt. A hangosan gondolkodásos technikával próbáltam ki az első változat itemeit három önkéntes gimnáziumi angoltanár résztvevővel, három különböző alkalommal. Az így szerzett tapasztalatok alapján a kérdőív kérdéseinek szövegezésén módosítottam. A végleges mérőeszköz kialakítása során egy empirikus kutatásokban jártas főiskolai docens kollégám nézte át a kérdéseket.

A Google Forms-ban létrehozott kérdőív öt tartalmi egységből állt, a teljes kérdőív a 4. függelékben található. Az első tartalmi egység az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésével kapcsolatos attitűdökre fókuszált. Ez az egység 8 állításból állt, ötfokú *Likert*-skálán kellett válaszolni, ahol az 1-es az egyáltalán nem ért egyet, az 5-ös a teljes mértékben egyetért kategóriát jelentette. A 8 állításban az alábbi változók szerepeltek: (1) eltérő kulturális háttérű emberekkel való kommunikáció képességének fejlesztése, mint nyelvtanítási cél (1 állítás), (2) legalább B2-es szintű nyelvtudás szükségessége a sikeres interkulturális kommunikációhoz (1 állítás), (3) a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésének lehetősége különböző tanulási környezetekben (3 állítás), (4) célnyelvi normativitás vagy az angol mint *lingua franca* az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének célrendszerében (3 állítás). A második tartalmi egységben 10 állítás alapján kellett szintén ötfokú *Likert*-skálán válaszolni, ahol az 1-es egyáltalán nem igaz, az 5-ös teljes mértékben igaz kategóriát jelentette. A 10 állításban olyan háttérváltozók szerepeltek, amelyek az interkulturális tananyagtartalmak tanítását befolyásolhatják: (1) tankönyv mint tananyagforrás (5 állítás), (2) célnyelvi kulturális tartalmak és magyar kulturális tartalmak (2 állítás), (3) nyelvtanári tapasztalatok és a tanított kulturális tananyagtartalom változása (2 állítás), (4) gimnáziumi kerettantervben szereplő ajánlások

ismerete (1 állítás). A kérdőív harmadik tartalmi egységében, az interkulturális kommunikatív kompetencia tartalmára vonatkozó kérdésben felsorolt elemek közül kellett kiválasztani, hogy a válaszadók szerint melyek képezik az interkulturális kommunikatív kompetencia részét. A felsorolásban megadott elemek között a *Byram*-féle (1997) és a *Holló*-féle (2008) kompetenciamodell elemei vegyesen (n=14), és egy általam hozzáadott elem szerepelt. A negyedik tartalmi egység interkulturális tananyagtartalmak tanítására vonatkozó három kérdésből állt. Az első kérdésben 15 elemből álló listából kellett kiválasztani azokat a témákat, amelyek elő szoktak fordulni a résztvevők nyelvóráin. A lista elemeit ugyancsak a *Holló*-féle (2008) modell alapján állítottam össze. A következő kérdésben 15 tanórai tevékenységről kellett megmondani, hogy milyen gyakran fordulnak elő az angol mint idegennyelvi tanórákon: napi szinten, heti szinten, havi szinten, ennél ritkábban, vagy nem alkalmazták még. A negyedik tartalmi egység utolsó kérdésében 12 elemből álló tanulói tevékenységek közül kellett kiválasztani azokat, amelyeket kulturális tartalom tanítása során feladat formájában adtak már a tanulóiknak. Ebben a listában IKT-eszközökön létrehozott feladatok szerepeltek. A kérdőív végén a kitöltőkre vonatkozó háttérinformációkat kérdeztem: hány éve tanítanak angol mint idegen nyelvet, milyen típusú közoktatási intézményben szereztek angol nyelvtanári tapasztalatot és hetente hány órában tanítanak összesen angol nyelvet.

9.4. Eredmények és megvitatás

Az adatközlők egyéni változóit, valamint a mérőeszköz bemutatását követően az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését befolyásoló attitűdjeikhez kapcsolódó adatok elemzésével folytatom. SPSS statisztikai szoftver segítségével középértéket (M), szórást (SD), ferdeséget (S) és csúcsosságot (K) vizsgáltam (24. táblázat) a kérdőív tanári attitűdre vonatkozó kérdésében használt *Likert*-skálára adott válaszokból nyert adatokon.

24. táblázat Az attitűdváltozók adatain elvégzett statisztikai számítások eredményei

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Ferdeség</i>	<i>Csúcsosság</i>
Eltérő kult. háttérű emberekkel való kommunikáció képessége mint nyelvpedagógiai cél	4	5	4,93	,250	-3,642	11,772
IKK hatékonyan fejleszthető iskolai-tanórai keretek között	3	5	4,17	,643	-,170	-,547
IKK leghatékonyabban nemzetközi diáksereprogramek keretében fejleszthető	2	5	3,87	1,185	-,407	-1,431

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Ferdeség</i>	<i>Csúcsosság</i>
A tanulók saját IKK-jukat virtuális tanulási környezetben képesek fejleszteni	2	5	3,85	,988	-,404	-,849
Az angol-amerikai és egykori gyarmati területek országismereti információinak tanítása	1	5	3,57	1,223	-,310	-,991
Az angolszász és egykori gyarmati területeken kívüli országok kulturális információinak tanítása	1	5	3,57	1,047	-,363	-,053
Min. B2 szintű nyelvtudás szükségessége a sikeres interkulturális kommunikáció érdekében	1	5	2,98	1,513	,199	-1,420
Az angol-amerikai és egykori gyarmati területek országismereti információinak elsajátítása elegendő az IKK-hoz	1	4	2,13	,980	,172	-1,231

Megjegyzés: IKK = interkulturális kommunikatív kompetencia

Az adatközlők szinte egyöntetűen egyetértenek ($M=4,93$; $SD=0,25$) abban a kérdésben, hogy nyelvpedagógiai célként értelmezhető a Nat-ban (2020) is megjelenő gondolat, miszerint a nyelvtanulás elsődleges célja az egymástól eltérő kulturális háttérű emberek közötti hatékony kommunikációban való részvétel képessége. A tanulók különböző tanulási környezetekben történő interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan az látszik, hogy a válaszadók egyetértettek abban, hogy iskolai-tanórai keretek között hatékonyan fejleszthető ($M=4,17$; $SD=0,64$). Abban a kérdésben nagyobb az adatok szórása ($SD=1,18$), tehát eltérőek a vélemények arról, hogy legjobban nemzetközi diákcseraprogramok fejlesztik az interkulturális kommunikatív kompetenciát ($M=3,87$). Szintén valamelyest megoszlottak a vélemények arról, hogy a tanulók képesek saját interkulturális kommunikatív kompetenciájukat az online térben (pl. kollaboratív számítógépes játékok, csetelés, stb. közben) is fejleszteni ($M=3,85$; $SD=0,98$). A kompetencia fejlesztéséhez szükséges minimum B2-es tudásszint kérdésre gyűjtött adatok esetében magas a szórás ($SD=1,51$), a válaszok szétszórt eloszlásúak ($K=-1,42$), így ebben a kérdésben jelentős véleménykülönbségek vannak a mintán belül. Azon tanári attitűdökre vonatkozó állítások adatai, amelyek az adatközlők célnyelvi normativitását vagy az angol mint *lingua franca* szemléletbeli megjelenését vizsgálta az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének célrendszerében, szintén olyan szórással rendelkeznek ($SD=1,22$; $1,04$; $0,98$), ami a megkérdezettek egymástól eltérő véleményére adnak okot következtetni.

Az interkulturális tananyagtartalmak tanítását befolyásoló háttérváltozók (25. táblázat) vizsgálatakor is középértéket (M), szórást (SD), ferdeséget (S) és csúcsosságot (K) számoltam a szintén *Likert*-skálán begyűjtött adatokon.

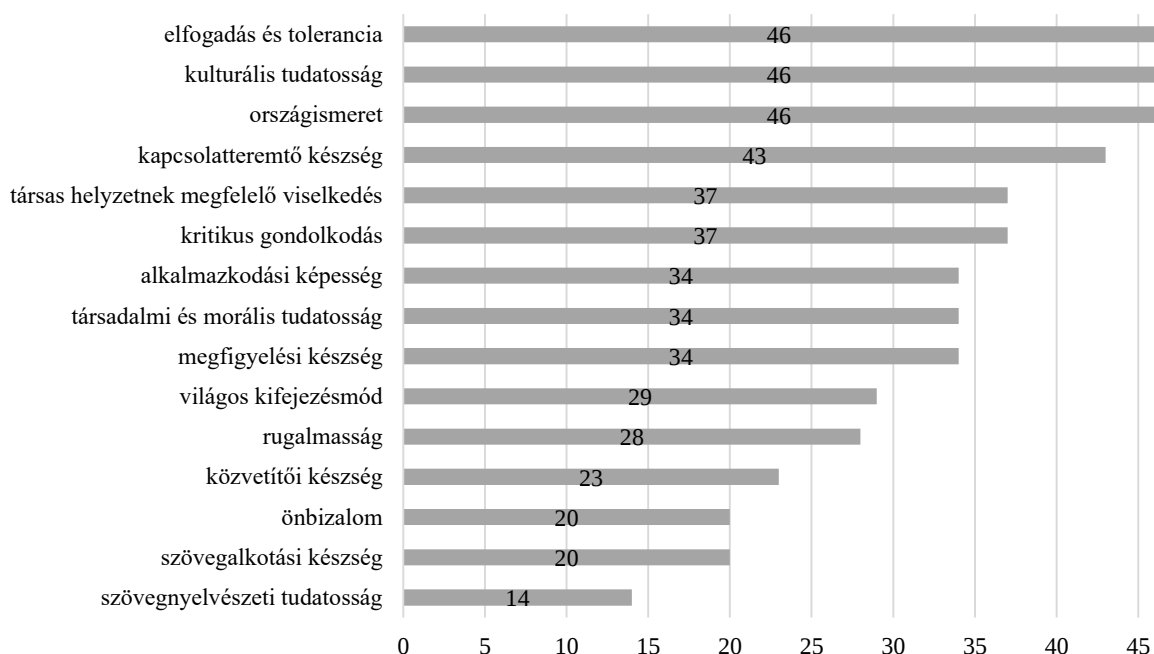
25. táblázat A háttérváltozók adatain elvégzett statisztikai számítások eredményei

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Ferdeség</i>	<i>Csúcsosság</i>
Tanórai tevékenységek, feladatok változásai	3	5	4,33	,701	-,555	-,781
Országismereti témák változásai	2	5	4,20	,910	-,963	,156
Nem csak az angol nyelvű országok kultúrájának megismertetése a tanulókkal	1	5	4,00	1,155	-1,358	1,246
Az angol nyelv globális közvetítőnyelv szerepe hatással van a tankönyvi interkulturális tartalmakra	2	5	3,93	,904	-,433	-,612
A magyar kulturális örökség elemeinek tanítása	2	5	3,89	1,100	-,614	-,925
Az angol nyelvkönyvek egyre kevesebb országismereti tartalommal rendelkeznek	1	5	3,43	1,148	-,386	-,480
Gimnáziumi kerettanterv interkulturális tartalmi elemeinek ismerete	1	5	3,33	1,383	-,464	-,905
Elégedettség a használt tankönyvek interkulturális tartalmi elemeivel	1	4	3,09	,839	-,878	,603
Az angol nyelvkönyvek a tanulók számára érdekes módon közvetítenek interkulturális tartalmakat	1	4	3,02	,882	-,654	-,161
Kulturális tartalmak a nyelvórán akkor, ha a tankönyvi tananyagban megjelennek	1	3	1,67	,668	,487	-,690

Az adatközlők nyelvtanári pályája során nem csak az változott, hogy milyen tanórai tevékenységeken, feladatokon keresztül tanítanak interkulturális tartalmakat, hanem az is, hogy mit tanítanak az országismereti témák közül. Erre a két kérdésre magas átlagértékű ($M=4,33$; $4,20$), viszonylag homogén válaszokat adtak ($SD=0,70$; $0,91$). A válaszadó tanárok többsége egyetért azzal, hogy nemcsak az angol nyelvű országok kultúráját kell megismertetni a tanulókkal ($M=4,00$), de jelentős eltérések vannak a válaszok között ($SD=1,15$). Mérsékelt eltérés van arra a kérdésre adott válaszaik között, hogy az angol nyelv globális közvetítőnyelv szerepe hatással van a tankönyvi interkulturális tartalmakra ($SD=0,90$), bár az átlag értéke ($M=3,93$) inkább az egyetértés felé mutat. A magyar kulturális örökség tanítását sok válaszadó fontosnak tartja ($M=3,89$), de az adatok mérsékelt szórással rendelkeznek ($SD=1,10$). Az angol nyelvkönyvek országismereti tananyagtartalmának csökkenését eltérő módon érzékelik az adatközlők ($M=3,43$; $SD=1,14$). A gimnáziumok számára létrehozott angol nyelvhez kapcsolódó kerettantervben szereplő interkulturális kompetenciát fejlesztő lehetőséggel kapcsolatos ismereteik eltérőek ($M=3,33$; $SD=1,38$). A megkérdezettek által használt tankönyvek interkulturális tartalmi elemeivel teljes mértékig elégedettséget kifejező válaszok nem azonosíthatók ($SD=0,83$), de a többségük mérsékeltlen elégedett ($M=3,09$). Szintén közepesen értenek azzal egyet, hogy az általuk használt tankönyvek a tanulók számára érdekes módon közvetítenek interkulturális tartalmakat ($M=3,02$; $SD=0,88$). A válaszadók arra az állításra, hogy kulturális tartalmakkal csak akkor

foglalkoznak az óráikon, ha azok előkerülnek a nyelvkönyvi tananyagban, homogénebb válaszokat adtak és inkább elutasítják ($M=1,67$; $SD=0,66$).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemeinek beazonosítására vonatkozó kérdésben *Byram* (1997) modelljének elemeit, valamint *Holló* (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modelljének elemeit vegyesen tüntettem fel. A kérdésben szereplő elemek a két modell fő komponenseiből származnak: attitűdök, ismeretek és készségek. Ezek az elemek a nyelvi képességekkel együtt alkotják az interkulturális kommunikatív kompetenciát. Az adatközlők egyes elemekre adott válaszait a 15. ábrán összegzem.

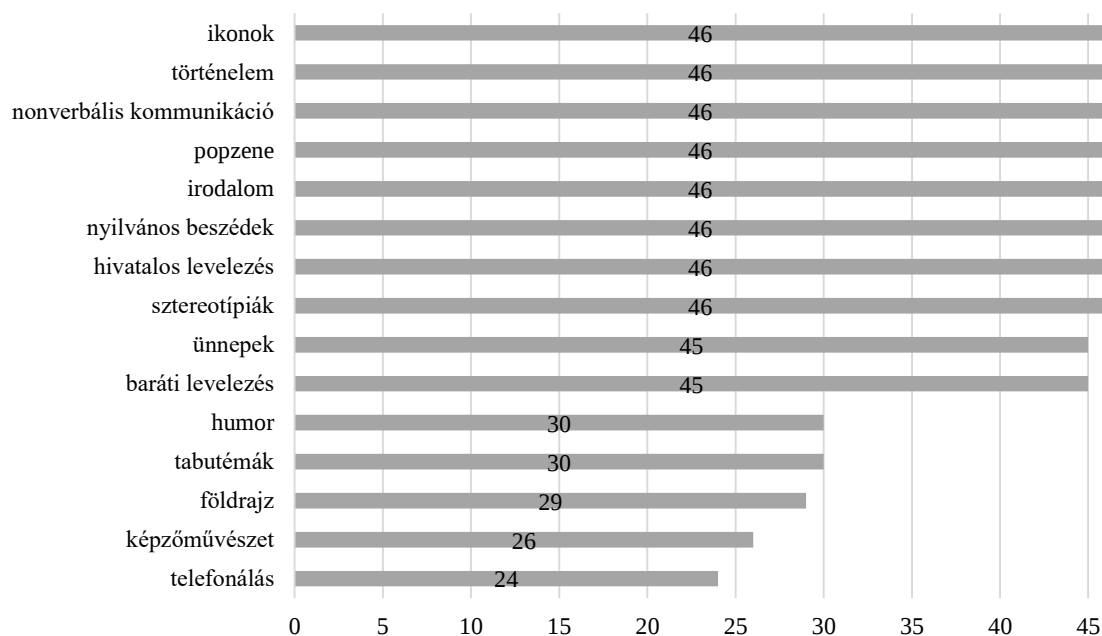


15. ábra Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei az adatközlők válaszai alapján

Mindegyik adatközlő ($N=46$) az interkulturális kommunikatív kompetencia részének tekintette az elfogadást és toleranciát, a kulturális tudatosságot, valamint az országismeretet. A *Byram*-féle (1997) modell fő alkotóelemei a nyelvi képességeken túl a kulturális ismeretek megléte, attitűdök és a kritikai kulturális tudatosság, visszaköszön az adatközlők válaszaiban. Az adatközlők közül a *Byram* (1997) modelljében szereplő kritikai kulturális tudatosság részét képező kritikus gondolkodást 80,4%-ban ($n=37$) választották. Az interakcióhoz elengedhetetlen kapcsolatteremtő készséget a válaszadók 93,4%-a ($n=43$) jelölte meg, míg a társas helyzetnek megfelelő viselkedést, amely nyelvileg a szociolingvisztikai kompetenciával párosul, a válaszadók 80,4%-a ($n=37$) jelölte meg. Az alkalmazkodási képességet, a társadalmi és morális tudatosságot, valamint a megfigyelési készséget 73,9%-ban ($n=34$) választották. *Byram* (1997) szerint a megfigyelési készség az

alkalmazkodási képességgel együtt járul hozzá a kommunikációs nehézségek megoldásához és az együttműködés sikerességéhez. A szóbeli és írásbeli kommunikáció sikerességéhez elengedhetetlen nyelvi változók közül a kérdéshez tartozó listán megjelenített közvetítői készséget a válaszadók fele (n=23), míg a szövegalkotási készséget (n=20; 43,4%) és szövegnyelvészeti tudatosságot (n=14; 30,4%) a válaszadók kevesebb, mint fele tekintette az interkulturális kommunikatív kompetencia részének. A rugalmasságot az adatközlők 60,8%-a (n=28) választotta, amely elengedhetetlen az elemző és sokszempontú véleményalkotás kapcsán (Byram, 1997). Az önbizalmat, amely személyiségváltozót én adtam hozzá a listához, bár explicit módon nem képezi részét egyik modellnek sem, a válaszadók 43,4%-a (n=20) tekintette az interkulturális kommunikatív kompetencia elemének.

Az angol mint idegen nyelvi tanórákon zajló tanítási tevékenység során előforduló témák közül a kérdőívben 15 olyat soroltam fel, amelyeknek *Holló* (2008) modellje szerint jelentősége van az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének szempontjából. Ezeket az elemeket a *Holló*-féle (2008) országismeret, valamint beszéd- és viselkedéskultúra kategóriáinak elemei közül vettem át. Ezen a kérdéson belül, az adatközlők válaszait a 16. ábrán mutatom be.



16. ábra Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése során az adatközlők tanóráin előforduló témák

Mindegyik válaszadó (n=46) tanóráin elő szoktak fordulni ikonokkal (kérdőívben megadott magyarázat: híres emberek, épületek, nevezetességek, stb.), történelemmel, popzenével, irodalommal, sztereotípiákkal, nonverbális kommunikációval, nyilvános beszédekkel és hivatalos levelezéssel kapcsolatos témák. Szintén magas arányban (n= 45; 97,8%) fordulnak elő ünnepekkel és baráti levelezéssel kapcsolatos tananyagtartalmak. A humorhoz és a tabutémákhoz kapcsolható tananyagtartalmakat az adatközlők 65,2%-a (n=30), míg a földrajz (n=29; 63%), képzőművészet (n=26; 56,5%) és a telefonálás (n=24; 52,1%) témákat az adatközlők több, mint fele jelölte meg. Ezek a témakörök képezik a civilizációs háttértudás elemeit, amelyek elengedhetetlenek a kulturális tudatosság szempontjából (Holló, 2008).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanórai tevékenységek gyakoriságára vonatkozó kérdésben a megkérdezettek 15 tanórai tevékenység előfordulásának gyakoriságát határozták meg a saját nyelvtanári gyakorlatuk tükrében. A tanórai tevékenységek listáját Holló (2008) gyűjtése alapján további tanórai tevékenységek hozzáadásával hoztam létre. Az adatok elemzésekor a gyakoriságot számértékkel láttam el: napi szinten = 5, heti szinten = 4, havi szinten = 3, ennél ritkábban = 2, nem alkalmazta még = 1. Az egyes tevékenységek gyakoriságának számértékéből átlagokat vontam, majd kiszámoltam az értékek közötti szórást, amely mindegyik esetben erősen változékonnyal mutatott, ezáltal a minta nem homogén, így az adatok bemutatását (26. táblázat) és elemzését az adott tanórai tevékenység gyakoriságát választók számának tükrében végzem el.

26. táblázat A kérdőívben megadott tanórai tevékenységek és gyakoriságuk eloszlása a mintában

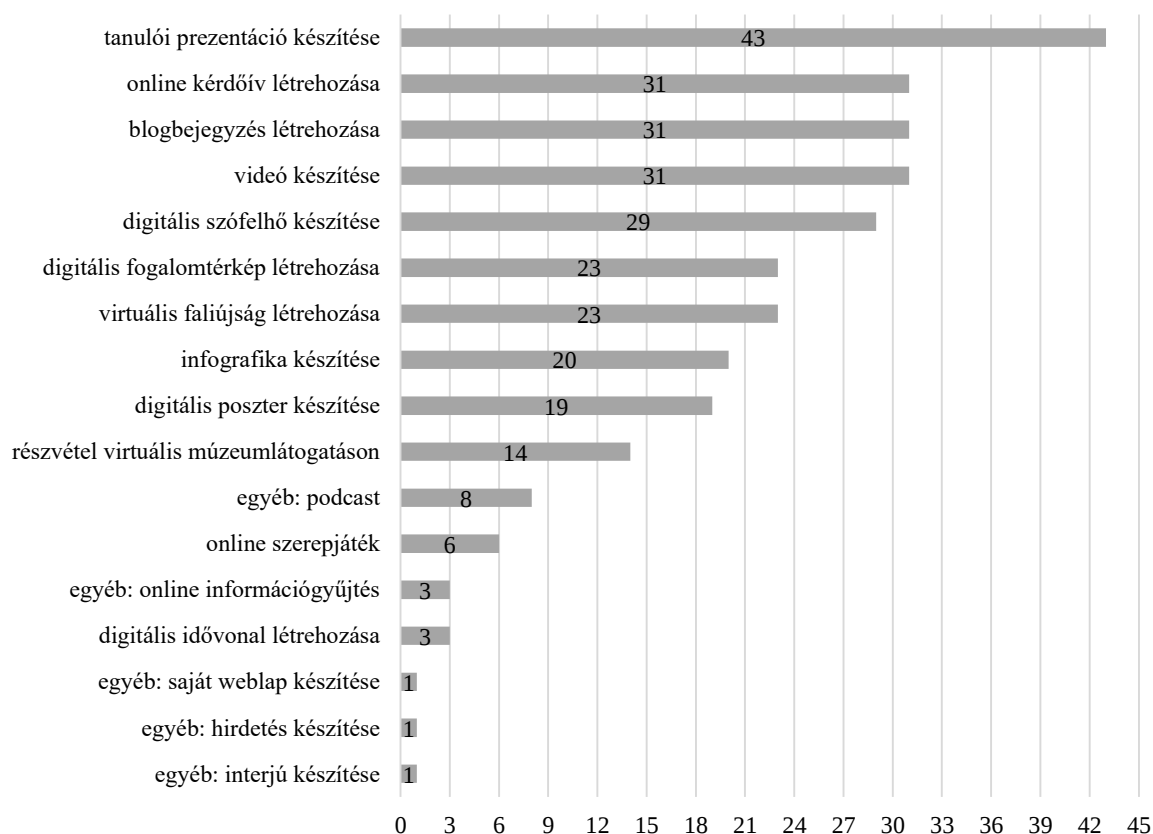
Tevékenység	Napi szinten	Heti szinten	Havi szinten	Ennél ritkábban	Nem alkalmazta még
Szerepjáték	19	14	13	0	0
Érvelés	17	21	4	4	0
Fordítás	0	11	6	29	0
Műfaji sajátosságok elemzése	0	8	23	12	3
Hasonlóságok és különbségek gyűjtése	6	28	6	6	0
Nyilvános beszéd (pl. tanulói előadás egy adott témában)	3	0	34	6	3
Online információkeresés és feldolgozás	14	23	6	3	0
Videók feldolgozása	3	35	8	0	0
Versek elemzése	0	0	6	26	14
Szépirodalom olvasása	0	0	18	25	3
Reklámok elemzése	0	3	14	29	0
Viselkedési és beszédminták elemzése	3	14	11	18	0
Nyelvi funkciók kipróbálása párbeszéd során	35	8	3	0	0

<i>Tevékenység</i>	<i>Napi szinten</i>	<i>Heti szinten</i>	<i>Havi szinten</i>	<i>Ennél ritkábban</i>	<i>Nem alkalmazta még</i>
Írásbeli szövegalkotási feladatok	12	32	2	0	0
Különböző akcentusok összehasonlítása	0	9	14	23	0

A legtöbb adatközlő (n=35; 76%) tanulói párbeszédnek során napi szinten próbáltat ki nyelvi funkciókat, amely a nyelvi kommunikációs funkciók adott beszédhelyzetekben történő gyakoroltatása révén támogatja a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. A megkérdezettek 41,2%-a (n=19) jelezte, hogy napi szinten végeztet szerepjátékot, 36,9%-a (n=17) ad olyan feladatot, amelynek során a tanulóknak érvelniük kell, 30,4%-a (n=14) ad olyan feladatot, amelynek során online információkeresést és ennek feldolgozását végzik a tanulók, 26%-a (n=12) írásbeli szövegalkotási feladatokon keresztül támogatja a tanulói írásbeli szövegalkotási folyamatokat. Hat válaszadó ugyancsak napi szinten ad olyan tanórai feladatot a tanulóknak, amely során egy adott témában hasonlóságokat és különbségeket kell gyűjteni, ezáltal támogatja a tanulók megfigyelési és elemző véleményalkotási készségeit. Három válaszadó napi gyakorisággal ad lehetőséget nyilvános beszéd gyakorlására, videók feldolgozására, valamint viselkedési és beszédminták elemzésére. Ez a három tanórai tevékenység véleményem szerint akár össze is kapcsolódhat, mivel a viselkedési és beszédmintákat egy-egy tanórán megnézett videóban meg lehet figyelni, majd a videó feldolgozását követően, a beszédmintákat felhasználva lehet nyilvános beszédtevékenységet folytatni. Videók tanórai feldolgozását szintén a válaszadók 76%-a (n=35) végzi heti gyakorisággal, amely azt mutatja, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatásához ebben a mintában IKT-val támogatott tartalmakat, videókat használnak a legtöbben. A következő gyakorisági kategóriában (havi szinten) a válaszadók 73,9%-a (n=34) ad lehetőséget nyilvános tanulói beszédre (pl. tanulói „szakértői” előadásra egy adott témában). Az adatközlők több, mint fele (n=29; 63%) alkalmazza a reklámok elemzésében rejlő készségfejlesztési lehetőségeket, illetve a fordítást. A még nem alkalmazott tanórai tevékenységek közül legtöbben (n=14) a versek elemzését, valamint szépirodalom olvasását (n=3), műfaji sajátosságok elemzését (n=3) és nyilvános tanulói beszédet (n=3) jelölték meg.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének IKT-eszközök bevonásával történő támogatására vonatkozó kérdésben a válaszadók egy 12 elemből álló listáról választhattak olyan tevékenységeket, amelyeket kulturális tartalom tanítása során feladatként adtak már a tanulóknak. A lista végén szerepelt az „egyéb” válaszlehetőség, ahová néhány válaszadó adott meg a listán nem szereplő IKT-alapú tevékenységet. A

kérdőívben előkerülő IKT-eszközökkel támogatott, vagy IKT-alapú tanulói tevékenységek a nyelvpedagógiai folyamatok során öt nagy tartalmi csomópont köré rendezhetők: (1) információelemek megszerzése, tudásépítés kutatómunka során, (2) tananyaggal való kapcsolatba kerülés, a tanulói részvétel és bevonódás fokozása, (3) kreatív tudáskonstruálás, produktum létrehozása, (4) együttműködés (pl. kutatás, alkotás és prezentálás során), (5) ismeretek rendszerezése, összegzése, előadása. Ezeket a nyelvpedagógiai tartalmi csomópontokat kulturális tartalommal megtöltve támogatták az adatközlők a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. Az adatközlők válaszainak eloszlását a 17. ábra szemlélteti.



17. ábra Az adatközlők által az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása során valaha alkalmazott IKT-vel támogatott tevékenységek

Az adatközlők közül legtöbben (n=43; 93,4%) tanulói prezentáció készítését adták már feladatként a tanulóiknak interkulturális tananyagtartalom feldolgozása során. Online kérdőív és blogbejegyzés létrehozását, valamint videó készítését a kitöltők 67,3%-a (n=31) jelölte meg. IKT-eszköz felhasználásával történő digitális szemléltetőeszköz (vizuális

információhordozó) létrehozását digitális szófelhő (n=29; 63%), fogalomtérkép (n=23; 50%), faliújság (n=23; 50%), infografika (n= 20; 43,4%) és poszter (n=19; 41,3%) formájában alkalmazták az adatközlők. A tanulók virtuális múzeumlátogatáson való részvételét a válaszadók 30,4%-a (n=14) jelezte. A Covid-járvány ideje alatti online távoktatás időszakában több világhírű múzeum is elérhetővé tette a tárlatuk virtuálisan történő bejárásának lehetőségét, feltehetőleg így nyílt lehetősége a megkérdezett pedagógusoknak is megismerkedni a virtuális múzeumlátogatással. A tanulók online szerepjátékban való részvételének nyelvoktatási célra történő felhasználását a megkérdezettek 13%-a (n=6), míg digitális idővonalon különböző információk szemléltetését 3 adatközlő (6,5%) jelezte. Az adatközlők által megadott tevékenységek közül a legtöbb podcast (rádióadáshoz hasonló, digitálisan rögzített és közzétett beszélgetés) készítése volt (n=8; 17,3%), online információgyűjtési feladatot 3 (6,5%) adatközlő adott tanulóinak interkulturális témában, interjú, saját weblap és online hirdetés tanulók által történő létrehozását 1-1 kolléga adta meg. Az általam megadott felsorolásnak egyetlen olyan eleme sem volt, amit legalább egy kolléga ne próbált volna már ki a saját tanári gyakorlatában, kulturális tananyagtartalom tanítása során.

9.5. Összegzés

A tanári kérdőíves adatgyűjtés célja az volt, hogy betekintést nyerjek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató angol mint idegen-nyelvtanári tapasztalatokhoz kapcsolódó attitűdökbe és háttérváltozókba, valamint az IKT-eszközök használatának integrálásával megvalósuló tanítási stratégiák alkalmazását meghatározó tanári gondolkodásmódba. Két kutatási kérdést (KK2; KK3) fogalmaztam meg és saját fejlesztésű kérdőíven szerzett adatokkal, 46 fős mintán végeztem a kutatást.

KK2: Milyen, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatására vonatkozó attitűdökkel, nézetekkel és osztálytermi tanítási tapasztalattal rendelkeznek a kutatásban szereplő mintát alkotó gimnáziumi angol mint idegen nyelv szakos tanárok?

Az attitűdváltozók kapcsán az adatgyűjtés rávilágított arra, hogy a résztvevők döntő többsége egyetért azzal, hogy a nyelvtanulás elsődleges célja az interkulturális kommunikációs képesség fejlesztése, ahogy azt a Nat (2020) is hangsúlyozza. A válaszadók szerint ez hatékonyan megvalósítható iskolai keretek között, azonban megoszlanak a vélemények az interkulturális kompetencia fejlesztésének alternatív módjairól, például a nemzetközi diákcseraprogramok és az online tevékenységek hatékonyságáról. Különösen

nagy eltérések mutatkoztak abban, hogy a kompetencia fejlesztéséhez szükséges-e minimum B2-es nyelvtudás. Az interkulturális kompetenciával kapcsolatos célnyelvi normativitás és az angol mint *lingua franca* szemlélete a mintát képező tanárok körében szintén változó attitűdöket tükröz.

A kérdőíves adatgyűjtés eredményei szerint a résztvevő tanárok körében az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatását befolyásoló tényezők között kiemelt szerepet játszik, hogy milyen kulturális tartalmakat tanítanak és milyen mértékben építenek a nyelvkönyvek interkulturális tartalomelemeire. Az adatközlő tanárok többsége fontosnak tartja, hogy az angol nyelvű országok mellett más kultúrákat is bemutassanak, és a magyar kulturális örökség tanítása is szerepet kap. Ugyanakkor a válaszadók eltérően vélekednek az angol globális közvetítőnyelvként betöltött szerepének hatásáról, valamint a nyelvkönyvek országismereti tartalmának csökkenéséről. A kerettantervben megfogalmazott, az interkulturális kompetenciát fejlesztő ajánlásokat mérsékelten ismerik, miközben a kulturális tartalmak tanórai beépítését fontosnak tartják, nem csupán a tankönyvek tartalmának függvényében.

A részt vevő tanárok az interkulturális kommunikatív kompetencia alapvető elemeinek tekintették az elfogadást, a toleranciát, a kulturális tudatosságot és az országismeretet. A civilizációs háttértudás szempontjában fontosnak tekintett tananyagtartalmak közül az adatközlők válaszaiban nagy arányban jelentek meg híres emberekkel, épületekkel, nevezetességekkel, történelemmel, popzenével, irodalommal, sztereotípiákkal, nonverbális kommunikációval, nyilvános beszédekkel és hivatalos levelezéssel összefüggő témák. Szintén magas arányban fordultak elő ünnepekkel és baráti levelezéssel kapcsolatos tananyagtartalmak. Az adatközlők válasza alapján a leggyakrabban végzett tanórai tevékenység, amely az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogatja, a nyelvi kommunikációs funkciók gyakorlása párbeszéd formájában.

KK3: Milyen IKT-eszközökön létrehozott tananyagtartalmakon keresztül történik a kutatásba bevont gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok munkája során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása?

A kérdőívben előkerülő IKT-eszközökkel támogatott, vagy IKT-alapú tanulói tevékenységek az információelemek megszerzését, tudásépítést kutatómunka során, tananyaggal való kapcsolatba kerülést, a tanulói részvétel és bevonódás fokozását, kreatív tudáskonstruálást, produktum létrehozását, együttműködést (pl. kutatás, alkotás és prezentálás során), ismeretek rendszerezését, összegzését, előadását teszik lehetővé. A kutatásban részt vevő tanárok többsége adta már feladatként tanulói prezentáció készítését

interkulturális tananyagtartalom feldolgozására. Az online kérdőív, blogbejegyzés és videó készítése szintén több adatközlő által alkalmazott tanulói tevékenységtípus. Digitális szemléltetőeszközök közül is többet próbáltak már ki: digitális szófelhőt, fogalomtérképet, virtuális faliújságot, infografikát és digitális posztet.

A kérdőíves kutatási projektetem egyik korlátozó tényezője, hogy az alkalmazott kérdőív bevezetőjében található interkulturális kompetencia-fogalom és a kérdőívben használt konstruktum nem teljesen azonos. A kérdőív bevezetőjében szereplő meghatározásban, miszerint „az interkulturális kompetencia olyan képességeket tartalmaz, amelyek segítik a nyelvtanulót, hogy megértse a célnyelven létrehozott kulturális tartalmakat és a konvenciókat, a saját kulturális hátterére alapozva” csak a megértésre vonatkozó képességek szerepelnek. A kérdőívre vonatkozó kitöltési hajlandóságot fokozandó, szerencsésebb lett volna egy tágabb értelmezést megengedő fogalommeghatározást írni a kérdőív bevezetőjébe, például: az interkulturális kommunikatív kompetencia olyan összetett tudás-, attitűd- és készségrendszer, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékonyan, empátikusan és reflektíven kommunikáljon a sajátjától eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberekkel (Byram, 1997; Holló, 2008; Barrett és munkatársai, 2014 nyomán). A kérdőív szövege egy helyen kettős értelmezésre ad lehetőséget. A tanári attitűdökre vonatkozó itemei közül a 6-os eredetileg a célnyelvi normativitás vagy az angol mint *lingua franca* az IKK fejlesztésének célrendszerében tematikájú változó értékeléséhez került beemelésre. Ugyanakkor az állításban: „A diákok interkulturális kommunikatív kompetenciáinak fejlesztéséhez elegendő az angol-amerikai és egykori gyarmati területek országismereti információinak elsajátítása” az „elegendő” melléknév szórendi elhelyezésének következtében ez a jelző valóban kétféle értelmezést tesz lehetővé: (1) a területekre vagy (2) az országismereti információk elsajátítására vonatkozik. Helyesebb lett volna ezt a kétértelműséget már a kérdőív szerkesztése során kiküszöbölni.

10. Az angol mint idegennyelv-tanórai hospitálások tapasztalatai

Ebben a fejezetben a kutatási projekt harmadik fő tartalmi elemének számító hospitálási tapasztalataimat közlöm. A kutatási módszer bemutatása során, a kutatási kérdéshez megfogalmazott két hipotézis alapján indoklom a kutatási módszer kiválasztását. Ezután a kutatás kivitelezésének leírása, majd az adatok bemutatása és elemzése következik. A fejezetet az eredmények összefoglalásával zárom.

Angol nyelvi tanórai hospitálást (osztálytermi megfigyelést) végeztem gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanórákon 2023 márciusában és 2024 októberében. Azért ebben a

két időszakban ütemeztem a tanórai megfigyeléseket, mert a közoktatásban töltött gyakorlatom alapján úgy gondolom, hogy a március és október hónapok azok, amelyek a közoktatási tanév során adódó extra munkaterhektől a leginkább mentesek. A két tanév között oktatásügyi szempontból az a különbség, hogy 2024 októberében már érvényben volt az a kormányrendelet (245/2024. VIII. 8.), amelynek értelmében a tanulók okoseszközeit a tanórán zajló tanulási tevékenységek során csak abban az esetben használhatják, ha erre a pedagógus engedélyt ad nekik.

10.1. A kutatási módszer bemutatása

A tanórai hospitálás mint kutatási módszer kiválasztását a 4. kutatási kérdés indukálta:

KK4: Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése érdekében?

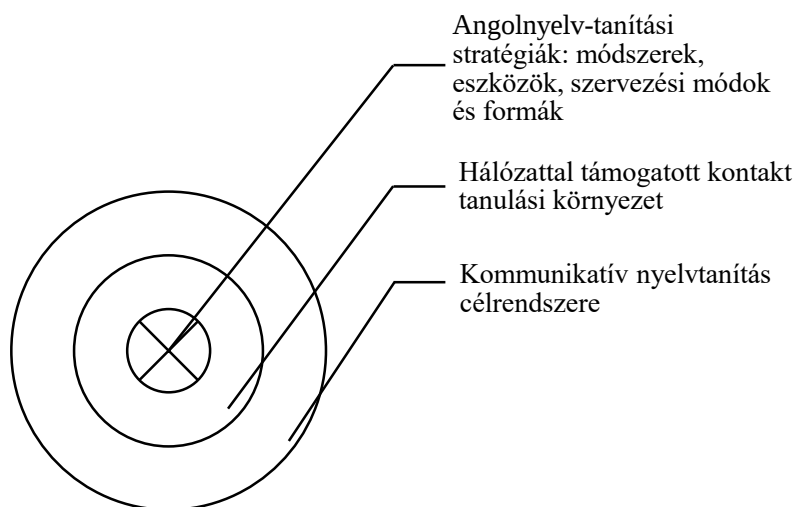
A kutatási kérdés alapján két hipotézist állítottam fel a kutatás tervezésekor:

H3: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják.

H4: A tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezik a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.

A kutatási kérdésben megjelenő angolnyelv-tanítási stratégiák alatt oktatási stratégiák angol mint idegennyelv-órai alkalmazását értem. Az oktatási stratégia (instructional strategy) definícióját *Falus* (2003) munkájából vettem át: „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (246. o.). A H4. hipotézisben szereplő taneszköz (instructional material) fogalma alatt, meghatározásom szerint, a tananyagtartalom elemeit, mint információt hordozó vagy elektronikus úton előhívható, az oktatási folyamaton belül, a tanulási tevékenységek során felhasznált és az oktatás meghatározott céljainak elérését segítő eszközt

értem. A kutatási módszer választásának kontextualizálását az alábbi céltábla diagrammon szemléltetem (18. ábra).



18. ábra A tanórai hospitálás kutatási módszerének kontextusa

A kommunikatív nyelvtanítás célrendszerét alkotó integrált nyelvi készségfejlesztés keretében megvalósuló interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése adja a koherens elméleti alapot. Az osztálytermi tanulási környezet, hálózattal támogatott tanulási környezetnek minősül (Ollé, 2012), ahol jelen vannak web 2.0-ás IKT eszközök, használatuk a tanulási tevékenységekbe ágyazottnak tekinthető. A tanórai hospitálások során az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket, szervezési módokat és munkaformákat, valamint az alkalmazott taneszközöket (IKT és nyomtatott taneszközök használatát) figyeltem meg. Merrill (2001) szerint az osztálytermi tanítási-tanulási folyamat során ezen egymással összefüggő alkotó elemek hoznak létre kölcsönhatást. Az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok három alapvető összetevője szerinte a tudáskomponens, a stratégiai komponens és az osztálytermi tranzakció komponense (Merrill, 2001). A tudáselemek a tananyag alapján szerveződnek a taneszközökön keresztül, a stratégia a tanítási módszereket és technikákat jelenti, míg az osztálytermi tranzakció pedig a tanulási-tanítási folyamat osztálytermi résztvevői (tanulókat és a tanárt) közreműködésével, tanulási tevékenységek során jön létre (Merrill, 2001).

Az osztálytermi megfigyelés (classroom observation) nagy múlttal rendelkezik a tanárképzésben résztvevő hallgatók és nyelvtanári praxisukat már kialakított pedagógusok munkájának értékelésében és készségeik fejlesztésében (O'Leary, 2020). A tudományos kutatások rendszerében, az osztálytermi megfigyelés az alkalmazott kutatásokhoz tartozik és az irányított osztálytermi tanulási környezetben zajló tanulás tényleges gyakorlatának

feltárását célozza (Bárdos, 2000). Az osztálytermi megfigyelés a tanítási tevékenység tanulmányozására és értékelésére, valamint a tanítás minőségének és hatékonyságának mérésére és értékelésére szolgál (Barnard, 1998). Az osztálytermi megfigyelésekből gyűjtött adatok általában kiegészítik az olyan egyéb kutatási adatokat, mint a diákok visszajelzései vagy teljesítményének értékelése, a tananyagok elemzése, a pedagógus saját önértékelése, stb. (Gu, 2022). Az osztálytermi megfigyelés, mint kutatási módszer, a legközvetlenebb adatokat szolgáltatja a tanítási teljesítményről (MacDonald, 2016), mivel a megfigyelés a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul (Falus, 2004). Bárdos (2000) a strukturált megfigyelési szempontokat összegző obszervációs modelleket négy csoportra osztja: nyelvészeti, pszichológiai, etnográfiai és pedagógiai modellekre. Amennyiben az osztálytermi megfigyelést értékelési szempontból végzik, annak kétféle célja lehet. A szummatív jellegű megfigyelés értékelés alapú, legtöbbször tanfelügyeleti vagy minősítési tevékenységek kapcsán kerül sorra. A formatív megfigyelés célja a szakmai fejlődés támogatása és az oktatás minőségének javítása (Gu, 2022). A hospitálás céljai bizonyos esetekben nem válnak ketté, pl. akciókutatás során (Barnard, 1998). Campbell és munkatársai (2004) kiemelik, hogy ugyan a hospitálást az oktatási intézmények széles skálájában alkalmazzák az oktatás minőségi mutatóinak értékelésére, ezen belül leginkább a tanári hatékonyság (teacher effectiveness) mérésére és értékelésére, de hangsúlyozzák, hogy a tanári hatékonyság mérésekor más egyéb változókat is figyelembe kell venni, például a tanár által gyakran nem befolyásolható változókat, amelyek hatást gyakorolnak a tanulók teljesítményére egy adott tanórán.

10.2. A kutatás kivitelezése

Az osztálytermi megfigyelésen alapuló kutatási egység az alábbi lépések szerint szerveződött:

1. A megfigyelések előkészítése;
2. A megfigyelés során használt szelektív jegyzőkönyv-sablon elkészítése;
3. A megfigyelések lebonyolítása;
4. A megfigyelt jelenségek elemzése.

A megfigyelések előkészítő szakaszában került kijelölésre a kutatás mintája. Olyan budapesti közoktatási intézményekben dolgozó gimnáziumi angol nyelvtanár kollégákat kerestem meg (N=10), akikkel korábbi szakmai együttműködés vagy személyes kapcsolat alapján kivitelezhetőnek tartottam a kényelmi mintavételt (convenience sampling). Ezek az angol szakos nyelvtanár kollégák olyan budapesti intézményekben dolgoznak, ahol a

versenyző tanulók az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) angol nyelv tantárgyból rendszeresen végeznek a döntőben, valamint a 2021/2022. tanév május-júniusi érettségi vizsgaidőszakban (a kutatást megelőző vizsgaidőszakban) az emelt szintű angol nyelvi érettségiben tanulók legalább 85%-os eredményt nyújtottak (összesített intézményi adatok alapján). Az emelt szintű érettségi vizsga nyelvi szintje a KER alapján B2, az OKTV három fordulójának nyelvi szintje a KER alapján C1-C2 közé sorolható. Az intézményi adatokat az Oktatási Hivatal honlapján elérhető nyilvános felületeken értem el. A kényelmi mintavétel kialakításához választott két kritérium (OKTV helyezések és emelt szintű érettségi eredmények) alapján történő mintaválasztás tette lehetővé, hogy középszintű (B2) és haladó szintű (C1) tanulók tanórai nyelvi készségfejlesztése során figyelhessem meg a KK4 elemeit. A komplexebb tananyagtartalom és a hozzájuk kapcsolódó tanulási tevékenységek támogatásának megfigyelése érdekében választottam középszintű és haladó szintű angol nyelvi készségfejlesztést magában hordozó tanórákat. A kutatásban való részvételre felkért kollégák közül 8 fővel sikerült időpontot egyeztetnem és egyéni megbeszélések keretében ismerttettem velük a kutatás céljait és eszközét (5. függelék). A kutatási célok előzetes megosztásának indoka az volt, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok számára egyértelművé váljanak a kutatás irányai és prioritásai. Ugyanakkor az ilyen jellegű tudatosításnak potenciálisan negatív következményei is lehetnek, mivel a tanárok pedagógiai döntéseiket a feltételezett elvárásokhoz igazíthatják, ami torzíthatja az eredményeket, különösen a természetes tanórai viselkedés megfigyelésén alapuló kutatásokban. A szakirodalomban ezt a jelenséget többek között *Cohen*, *Manion* és *Morrison* (2011) is tárgyalják, akik hangsúlyozzák, hogy a résztvevők előzetes tájékoztatása a kutatási célokról etikailag szükséges, ugyanakkor módszertani szempontból kihívásokat is jelenthet az adatok érvényességét illetően. Fontos hangsúlyozni, hogy a megfigyelés célja ebben az esetben nem a tanárok spontán, természetes tanórai viselkedésének rögzítése volt, hanem éppen az, hogy célzottan az interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő pedagógiai gyakorlatok jelenlétét és megvalósulását lehessen az adott tanórán rögzíteni. A megfigyelésekhez választott adatgyűjtési módszert ennek megfelelően célorientált (analitikus) eszközként alkalmaztam: a kutatási célok előzetes megosztása a tanárokkal nem torzító tényezőként, hanem tudatosítási lehetőségként szolgált, amely elősegítette, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódó stratégiák részei a megfigyelés során láthatóvá váljanak. Ez a megközelítés illeszkedik a kvalitatív kutatások intervenciós vagy feltáró célú megfigyelési stratégiáihoz, ahol a megfigyelés nem kizárólag a természetes viselkedés dokumentálását célozza, hanem annak vizsgálatát, hogyan jelenhet

meg egy adott pedagógiai szemlélet vagy fejlesztési cél a gyakorlatban (Creswell, 2012). Így tehát a résztvevő tanárok tudatosabb tervezése és órávezetése, nem torzításként, hanem kutatómódszertani szándékkal előidézett fókuszálásként értelmezendő, amely lehetővé tette a vizsgálni kívánt tanári gyakorlatok azonosítását és elemzését.

Az osztálytermi megfigyelés során az ún. szelektív jegyzőkönyvet (Falus, 2004) alkalmaztam adatgyűjtési eszközként. A szelektív jegyzőkönyvben történő adatrögzítést megelőzően előzetes szelektálással kiemeltem a megfigyelésre szánt jelenségek körét (27. táblázat): (1) a tanulói munkaformákat, (2) a tanulók által végzett tanulási tevékenységeket, (3) a tanulók által használt taneszközöket.

27. táblázat A szelektív óramegfigyelési jegyzőkönyvben rögzített, a tanítási stratégiának részét képező elemek

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek</i>	<i>Taneszközök</i>
- Egyéni munka	- Olvasott szöveg értése	- Nyomtatott
- Páros munka	- Hallott szöveg értése	taneszköz (tankönyv,
- Csoportmunka	- Szókincsfejlesztés	munkafüzet,
	- Nyelvtani feladatmegoldás	feladatlap)
	- Írásbeli szövegalkotás	- IKT-alapú taneszköz
	- Fordítás, mediálás	
	- Beszámoló, prezentáció tartása	
	- Párbeszéd, szerepjáték	
	- Vita	
	- Problémamegoldás	
	- Tevékenység videó alapján	
	- Egyéb	

Céлом volt, hogy a hospitálás során a vizsgálandó elemek jól körülhatárolhatóak legyenek. Hospitálási jegyzőkönyv-sablont készítettem, amelyben rögzítettem a látottakat. Nem volt célom a megfigyelt tanórák forgatókönyvének reprodukálása, csak azokat a tanórai részleteket rögzítettem, amelyek a disszertáció 4.1 fejezetében a Holló-féle (2008) felosztásban a kultúra elemeinek (5. táblázat) tanítására vonatkoztak, így például hiányzó tanulók adminisztrálása, egyéb tanári közlések és erre adott tanulói reakciók, vagy más egyéb tanórai interakciók nem kerültek lejegyzésre. Az óramegfigyelés során, az adott tanulócsoportokban résztvevő tanulók adatait nem rögzítettem, munkáikról fotót vagy másolatot nem készítettem, az óramegfigyelésre engedélyt az előzetes megbeszélés alapján a kutatásban való részvételre felkért kollégáktól kaptam.

A megfigyelések lebonyolítására a felkért kollégákkal történő előzetes (telefonos vagy videóhívásos) megbeszélést követően került sor. A megfigyelt tanórák előtt egy rövid beszélgetés során rögzítettem a hospitálási jegyzőkönyvben a dátumot, a helyszínt, a tanár

által a tanulócsoporthoz elmondott KER-szerinti nyelvtudás szintjét, valamint a tanulócsoporthoz képzési profilját (négy osztályos nyelvi emelt szintű képzési profil vagy nyelvi tagozatos, ötosztályos képzési profil). A megfigyelt tanórák után minden esetben egy rövid óramegbeszélést tartottunk, ahol az óramegfigyelés kapcsán felmerülő kérdéseimre kaptam választ a kollégáktól. A megfigyelt tanórák adatait a 28. táblázatban foglalom össze.

28. táblázat A megfigyelt tanórák adatai

Az óramegfigyelés időpontja	Sorsz.	Tanulócsoporthoz képzési profilja	A tanár által megadott nyelvi szint	Tanulói létszám
2023. március	1.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	18 fő
	2.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	19 fő
	3.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	17 fő
	4.	Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés	B2	17 fő
2024. október	5.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	18 fő
	6.	Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés	C1	17 fő
	7.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	C1	16 fő
	8.	Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés	B2	17 fő

Az óramegfigyelések során azokhoz a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó tanítási stratégiai elemeket rögzítettem, amelyek a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának a Byram-féle (1997) modellben rögzített elemeinek (29. táblázat) fejlesztését támogatták.

29. táblázat Az interkulturális kommunikatív kompetencia elemei (Byram, 1997, 49. o.)

Interkulturális kommunikatív kompetencia			
Idegennyelv-tudás		és	Interkulturális kompetencia
-	nyelvi kompetencia	-	kulturális ismeretek
-	szociolingvisztikai kompetencia	-	attitűdök
-	szövegszerkesztési kompetencia	-	értelmezés és összevetés készségei
		-	megfigyelés és tanulás készségei
		-	kritikai kulturális tudatosság

A legelső óramegfigyelés során lejegyzett tapasztalataimon keresztül mutatom be az eljárást, amelyet az összes óramegfigyelés során követtem és ezáltal a kutatás megbízhatóságát igyekeztem növelni.

Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzési profilú tanulócsoporthoz a Solutions (3rd ed.) Advanced c. tankönyv (Falla, Davies és Hudson, 2017) 1F jelű fejezetének 14-15. oldalán található tananyagtartalom feldolgozása történt, az órán 18 fő tanuló vett részt. Négy híresség (Walt Disney, Oprah Winfrey, Stephen Hawking és Jay Z amerikai rapper) életének meghatározó eseményeiről szóló szöveg feldolgozásához kapcsolódó tanulási tevékenységeket figyeltem meg. A szöveg elolvasását megelőző bevezető részben a tanulók a tankönyvben megadott szövegeket értelmezték páros munkaformában („to be born on the wrong side of the tracks, to be born with a silver spoon in your mouth” 14. o.). A szövegek jelentését kellett előzetes tudásukat felhasználva elmagyarázni angolul egymásnak, majd a tankönyvben megadott kérdésre kellett válaszolni: „Ha valaki az előbb említett első vagy második környezetbe születik, szerinted melyikből indulva lesz nagyobb vagy kisebb esélye az életben sikeressé válni?” (14. o. saját fordítás). Ezt követően a tanulók páros munkaformában olvasták el a tankönyvi szöveget: egy-egy tanuló két-két hírességhez kapcsolódó szöveget olvasott el, majd az olvasottakat megvitatva válaszoltak olvasásértést ellenőrző kérdésekre a tankönyvben. A következő tanulási tevékenység metaforikus jelentésű mondatrészek összegyűjtéséből, majd ezen jelentések értelmezéséből állt. Csoportosítani kellett ezeket a mondatrészeket két kategóriába: a tanulóknak páros munkában el kellett dönteniük, hogy a kiválasztottak közül, mely mondatrészek kapcsolhatók jelentésben az „élet egy utazás” metaforához és melyek tematizálhatók másként. Az utolsó szakaszban a tanulóknak arra a kérdésre kellett egyéni munkában válaszolniuk, hogy szerintük a megismert négy híresség közül kinek sikerült a legnagyobb akadályon túljutnia, mielőtt világhírűvé vált. Szavazataikat a tanár által generált Mentimeter-szavazófelületen kellett az okostelefonjukat használva rögzíteni, majd válaszukat a szövegekből kivett mondatokat felhasználva kellett megindokolni, ha a tanár felszólította őket. A tanulók közül heten önállóan jelentkeztek és megosztották véleményüket a csoport előtt, ebből egy csoportszintű beszélgetés alakult ki, melynek során azon tanulók is szót kaptak, akik maguktól nem jelentkeztek. Az óramegfigyelés során lejegyzett tapasztalataimat a 30. táblázatban mutatom be.

30. táblázat Az első óramegfigyelésen rögzített adatok

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Tanulási eszközök</i>
Páros munka	Szókincsfejlesztés: a szókincs kulturális jelentésének értelmezése Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	Tankönyvi feladat
Egyéni → páros munka	Olvasott szöveg értése: lényeges pontok meghatározása, gondolatok összekapcsolása	Tankönyvi feladat

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
	Civilizációs témakör: értékrendek Problémamegoldás Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	
Páros munka	Szókincsfejlesztés: metaforikus jelentés vizsgálata Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés, társalgás, közbeszólás	Mentimeter

A kiválasztott tanórai egység során a nyelvtanár kolléga által alkalmazott tanítási stratégiában az egyéni és páros munkaformákat felváltva alkalmazta. A páros és egyéni munkaformákban végzett tanulási tevékenységek végén a tanár kért a tanulóktól visszajelzést, a megoldások csoport szinten kerültek ellenőrzésre. A tananyagtartalomban közvetített attitűdök és értékrendek a tankönyvi szöveg alapján kerültek kijelölésre. A tanulók a civilizációs témakörök közül az értékrendekkel ismerkedtek meg, amelyekről a híres emberek életében tapasztalt nehézségek kapcsán olvastak. Nyílt végű kérdésekre válaszoltak véleménykifejtés közben, a nyelvi kommunikációs funkciókat alkalmazva. Az olvasott szöveg értéséhez kapcsolódó tanulási tevékenység, valamint a véleménykifejtés és érvelés során a tanulók kritikai kulturális tudatosságának támogatása történt.

10.3. Az adatok bemutatása és elemzése

Az óramegfigyelések alatt használt szelektív jegyzőkönyvek adatait tanóránkénti lebontásban a disszertáció 6. függelékében közlöm. A megfigyelt tanórák lejegyzett órarészleteinek didaktikai lépéseit ezekből a jegyzőkönyvekből lehet megismerni. A tanórai megfigyelésen alapuló kutatás során rögzített adatokat a H3. és H4. hipotézisek vizsgálata során mutatom be.

H3. Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják.

A tanórai megfigyelések alkalmával órarészletek lejegyzését végeztem, majd a szelektív jegyzőkönyvek (6. függelék) adatait munkatáblázatokban összesítettem. Az első munkatáblázatban (31. táblázat) a B2 nyelvi szintű tanulócsoportokban lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek, kulturális elemeik és a tanulási tevékenységek során használt taneszközök láthatók.

31. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Tanulási eszközök</i>
Egyéni munka	Hallott szöveg értése: beszédminták egy rádióinterjú alapján, szövegnyelvészeti jellemzők: retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya Civilizációs ismeretek: bűnügyi regényíró szakmai kihívásai	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag
Egyéni munka	Hallott szöveg értése: rádióinterjú két divatra szakosodott újságíróval, jegyzetelés megadott szempontok szerint, lényeges pontok kiemelése Civilizációs ismeretek: öltözködési szokások, divat és az életkor kapcsolata	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag
Egyéni munka	Videó (interjú) alapján hallás utáni szövegértés: lyukas összefoglaló kiegészítése a videóban elhangzott információk alapján Lényeges pontok kiemelése	Tankönyvi kiegészítőanyag (videó, feladatlap)
Egyéni munka	Videó (interjú) alapján hallás utáni szövegértés: nyílt végű kérdésekre rövid válaszok írása Civilizációs ismeretek: Erasmus program előnyei, információk a londoni Imperial College-ról	Tankönyvi kiegészítőanyag (videó, feladatlap)
Egyéni munka	Videó (beszámoló) alapján hallás utáni szövegértés: mondatkiegészítés a megadott szavak közül a helyes kiválasztásával Lényeges pontok kiemelése, elhangzott információk összekapcsolása Civilizációs ismeretek: San Francisco, migráció	Tankönyvi feladat és hozzá készült kiegészítő anyag (videó)
Egyéni munka	Szókincsfejlesztés: öltözködési szokások Civilizációs ismeretek: divat	Kahoot, tanulók saját okostelefonja
Egyéni munka	Szókincsfejlesztés: bűnügyekkel kapcsolatos igék és főnevek	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Tömörítés: a videó (beszámoló) rezüméjének kiegészítése szóbankban megadott szavakkal A szöveg szerkezete, koherencia, kohézió Civilizációs ismeretek: San Francisco, migráció	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, a szöveg szerkezetének létrehozása, kohézió és koherencia Civilizációs ismeretek: Budapest kerületei Írásbeli szövegalkotás: külföldi tanulók számára egy-egy digitális poszter készítése Budapest kerületeiről	Canva, tantermi számítógépek

Kilenc egyéni munkában végzett tanulási tevékenység került lejegyzésre, amelyek közül öt hallás utáni szövegértési feladaton alapult: kettő a tankönyvhöz készült hangfelvétel hallgatása, három a tankönyvet kiegészítő videó megtekintése köré szerveződött. Három különböző szóbeli szövegtípus szerepelt a hangfelvételek és a videók között: rádióinterjú, videóinterjú és videós beszámoló. A hallás utáni szövegértési feladatok a kommunikatív nyelvtanítási megközelítés keretébe illeszkedő nyelvkönyvekben szereplő típusfeladatokkal (Rácz, 2023) azonosak voltak (irányított jegyzetelés, hiányos írásbeli rezümé kiegészítése, nyílt végű kérdésekre rövid válaszok írása). A további egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek között két szókinszfejlesztést támogató, egy tömörítési feladaton alapuló és egy digitális poszterkészítésen alapuló szerepelt. A legösszetettebb egyéni tanulási tevékenység a digitális poszterkészítés volt. Online anyaggyűjtést követően a feladat megoldásához szükséges releváns információk kigyűjtése és összegzése, majd a poszter szövegének létrehozása történt. Ezután az online poszterkészítő szoftver (Canva) használata során a tanulók egyéni tempóban kezdték el megformázni a saját poszttereiket. A megfigyelt tanórán nem jutott idő a posztterek befejezésére, azt mindenki házi feladatként kellett, hogy elvégezze. A 31. táblázatban szereplő tanulási tevékenységek hét elkülöníthető civilizációs témakör elemeit dolgozták fel: bűnügyi regényírás (crime fiction), öltözködési szokások és divat, Erasmus-program, Imperial College London, San Francisco, migráció, Budapest kerületei. Legnagyobb számban (n=7) tankönyvi feladat köré szerveződött az egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenység. IKT eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai és a tanteremben található asztali számítógépek szerepeltek.

A második munkatáblázatban (32. táblázat) a B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységeket, kulturális elemeiket és a tanulási tevékenységek során használt taneszközöket gyűjtöttem össze.

32. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: detektív történetek	Tankönyvi feladat
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: San Francisco	Tankönyvi feladat
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: Erasmus diákmobilitási program, egyetemi élet	Tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap)
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, egyet (nem)értés	Tankönyvi feladat

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Tanesszközök</i>
	Szóbeli szövegalkotás: érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása	
Egyéni munka → páros munka	Gondolattérkép: külföldi tanulás előnyei, lényeges pontok meghatározása, gondolatok összekapcsolása Szókincs és civilizációs ismeretek: egyetemista élet külföldön Nyelvi komm. funkciók: véleménykifejtés, egyetértés, egyet nem értés	Tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap)
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés Írásbeli szövegalkotás: blogbejegyzés írása, gondolatok és érvek kidolgozása, szöveg és célközönség viszonya, koherencia és kohézió Civilizációs ismeretek: divatblog mint szövegműfaj	Google Classroom, Linoit, tanulók saját okostelefonja
Páros munka	Szerepjáték-párbeszéd: szerepkártyákon megadott szempontok szerint párbeszéd eljátszása (tanulmányi osztály alkalmazottja és magyar cserediák Londonban) Beszédminták: hivatalos tanácskérés szóban Civilizációs ismeretek: hivatalos ügyintézés Nyelvi komm. funkciók: beszélgetés kezdeményezése, tanácskérés és -adás, panasz megfogalmazása	Szerepkártyák

A páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek (n=7) során megfigyelt angol nyelvű kommunikációs funkciók legtöbbször a véleménykifejtés (n=6) volt, majd egyet (nem) értés kifejezése (n=2), de lejegyzésre kerültek az érvelés, a beszélgetés kezdeményezése, tanácskérés és -adás, valamint a panasz megfogalmazása is mint nyelvi kommunikációs funkciók. A párban végzett tanulási tevékenységek mindegyike során zajlott angol nyelvű kommunikáció. Ezen tanulási tevékenységek során a tanulók közösen oldottak meg tankönyvi feladatokat, hoztak létre gondolattérképet és végeztek összefüggő írásbeli szövegalkotást is (blogbejegyzés írása). A 32. táblázatban bemutatott tanulási tevékenységek közül a két legkomplexebb szövegproduktiót igénylő az írásbeli blogbejegyzés készítése és a szóbeli szerepjáték volt. Az interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztését a szóbeli szerepjáték támogatta legdirektebb módon. A megadott szerepkártyák (az egyetemi tanulmányi osztály alkalmazottja és a magyar anyanyelvű, Londonban tanuló cserediák) alapján kellett a tanulóknak egy hivatalos kontextusban zajló párbeszédet előadniuk. Véleményem szerint ez az a tanulási tevékenység, amely a Byram-féle (1997) interkulturális kommunikatív kompetencia-modell elemeinek mindegyikét egyszerre fejleszti. Legnagyobb

számban (n=5) tankönyvi feladat köré szerveződött a páros munkaformában végzett tanulási tevékenység. IKT eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai szerepeltek.

A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz tanóráihoz kapcsolódó eredmények utolsó munkatáblázatban (33. táblázat) a csoportos munkaformában végzett tanulási tevékenység, kulturális elemei és a tanulási tevékenységek során használt taneszközök szerepelnek.

33. táblázat A B2 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett csoportmunkában végzett tanulási tevékenység

<i>Munkaforma</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Csoportmunka	Szerepjáték: „Végzetes vacsoraparti” nyomozós játék Civilizációs témakörök: vacsorapartihoz kapcsolódó forgatókönyv és szokások, nyomozás forgatókönyve, krimi Nyelvi komm. funkciók: beszélgetés kezdeményezése, véleménykifejtés, véleménykérés, társalgás, közbeszólás, egyet (nem) értés Szóbeli szövegalkotási folyamatok Testbeszéd és nonverbális kommunikáció	Szerepkártyák Tanulók saját okostelefonja jegyzeteléshez

A tanulók azt kapták feladatként, hogy egy képzeletbeli vacsorapartin vesznek részt és a szerepkártyájukon megadott szereplő szerint kell viselkedniük és kommunikálniuk. A nyomozós játék során a szereplőknek egymással kellett beszélgetniük és megpróbálni rájönni, hogy a bűntény időpontjában, ki és mit csinált, a vacsoraparti helyszínénél szolgáló kúriában. Saját okostelefonjukat használhatták jegyzeteléshez. A vacsoraparti végén a tanár leállította a csoportmunkát és csoportszintű beszélgetés alakult ki, ahol tanári irányítással megvitatták, hogy ki lehetett az elkövető. Ez a csoportos tanulási tevékenység is komplex módon támogatta a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését.

Az adatok elemzését a C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek, kulturális elemeik és a tanulási tevékenységek során használt taneszközök bemutatásával (34. táblázat) folytatom.

34. táblázat A C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Egyéni munka	Nyelvtani feladatmegoldás: függő beszéd	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Hallás utáni szövegértés: útikönyvíró monológja alapján lyukas mondatok kiegészítése szavakkal vagy szó szerkezetekkel	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
	Lényeges pontok kiemelése, elhangzott információk lejegyzése Civilizációs ismeretek: útikönyvek, szövegírói munka kihívásai	
Egyéni munka	Hallás utáni szövegértés: tanulói prezentáció a Titanicról, a prezentáló tanuló által elmondott információk alapján igaz/hamis állítások mérlegelése a tankönyvi feladatban Civilizációs ismeretek: Titanic	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés, társalgás, közbeszólás	Mentimeter

Négy egyéni munkában végzett tanulási tevékenység került lejegyzésre, melyek közül kettő hallás utáni szövegértési feladat alapján szerveződött. Az egyik hallás utáni szövegértési feladat a tankönyvi felvételen elhangzó monologikus hangzószóveg (útikönyvíró monológja) alapján került megoldásra (lyukas mondatok kiegészítése). A másik hallás utáni szövegértési feladat során egy tanuló kiselőadást tartott a Titanicról, az öt hallgató tanuló társak eközben egy tankönyvi feladatban szereplő mondatbank állításairól döntöttek el, hogy igaz, vagy hamisak-e a prezentáló diák által elmondott információk alapján. Az óramegfigyelést követő óramegbeszélésen a nyelvtanár kollégától tudtam meg, hogy az ő előzetes kérése alapján készült fel a tanuló a kiselőadásra, az igaz/hamis állítások belefoglalásával az előadásába. Szintén tankönyvi feladat megoldását végezték a tanulók még egy alkalommal egyéni munkában, a függő beszéd szabályait alkalmazva kellett lyukas mondatokat az odaillő szavakkal kiegészíteni. Az egyéni munkában végzett tanulási tevékenységek között egy online szavazás is szerepel. A tanulók online szavazófelületen (Metimeter) adták le szavazatukat, majd tanári irányítással csoport szintű beszélgetés alakult ki. Az egyéni munkában végzett tanulási tevékenységek két civilizációs témakör elemeit tartalmazzák: útikönyvek és a bennük található információk használhatósága, a Titanic története és jelentősége napjainkban.

A következő munkatáblázatban (35. táblázat) a C1 nyelvi szintű tanuló csoportokban lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységeket, kulturális elemeiket és a tanulási tevékenységek során használt taneszközöket gyűjtöttem össze.

35. táblázat A C1 nyelvi szintű tanuló csoportokban lejegyzett páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Szókincsfejlesztés: a szókincs kulturális jelentésének értelmezése	Tankönyvi feladat

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	
Páros munka	Szókincsfejlesztés: metaforikus jelentés vizsgálata Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés	Tankönyvi feladat
Egyéni → páros munka	Olvasott szöveg értése: lényeges pontok meghatározása, gondolatok összekapcsolása Civilizációs témakör: értékrendek Problémamegoldás Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	Tankönyvi feladat
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés Civilizációs ismeretek: útikönyvek használata külföldi utazás során	Tankönyvi feladat
Egyéni munka → páros munka	Budapesten szerzett tapasztalatok leírása egy étteremről vagy látnivalóról Civilizációs ismeretek: élménybeszámoló szövegtípus Írásbeli szövegalkotás Nyelvtani gyakorlás: a tanulók elolvassák a padtársuk által írt kommentet, majd egy harmadik diáknak elmesélik a komment tartalmát függő beszédet használva	Tripadvisor, tanulók saját okostelefonja
Páros munka	Online információkeresés: Taj Mahalról írt látogatói visszajelzések megkeresése Nyelvtani gyakorlás: függő beszéd, közvetítés Civilizációs ismeretek: Taj Mahal, komment szövegtípus	Tripadvisor, tanulók saját okostelefonja
Egyéni munka → Páros munka	Online információkeresés: Titanic Belfast múzeum és Titanic-kiállítás utazó tárlat (Seattle) weboldaláról szerzett információk összehasonlítása Anyaggyűjtés a témához adott szempontrendszer alapján, lényeges információk kiemelése Civilizációs ismeretek: Titanic-kiállítások Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés	Google, tanulók saját okostelefonja, Titanic Belfast honlapja, Titanic - The Exhibition honlapja, szempontrendszer projekttervvel kiegészítve

A páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek (n=7) közül kettő során, tankönyvi feladat alapján, a két feladatban szereplő szókincs kulturális jelentésének vizsgálatát végezték a tanulók. Egyik alkalommal két angol nyelvű szólás átvitt értelmű jelentését értelmezték, másik alkalommal pedig kifejezések metaforikus jelentését (az élet, mint utazás) vizsgálták. Olvasott szöveg értését fejlesztő tankönyvi feladat (n=1) megoldásán túl, olvasott szöveget értelmeztek a tanulók az online információkeresésen alapuló tanulási tevékenységek (n=2) során is. Egyik alkalommal a Tripadvisor utazási és egyéb turisztikai szolgáltatásokat értékelő weboldalon kellett a Taj Mahal meglátogatásáról

szóló véleményeket megkeresniük, majd néhány vélemény (review) információtartalmát függő beszédben kellett a társukkal megosztaniuk. A másik online információkeresési tanulási tevékenység alatt két weboldalon kellett a tanulóknak kivetített szempontrendszer alapján információt gyűjteniük a Belfastban található Titanic múzeum és a tanóra idejében Seattle-ben látogatható utazó Titanic-kiállítás weboldaláról. Az utazási kritikák (travel review comment) szövegműfajával nem csak olvasott szövegértés kapcsán találkoztak a tanulók, hanem saját maguk is írtak ilyeneket, szintén a Tripadvisor weboldalra, egy-egy budapesti turisztikai látnivaló vagy étterem értékelő felületére. A páros munkaformában szervezett tanulási tevékenységek során a legtöbbet előkerülő nyelvi kommunikatív funkció a véleménykifejtés (n=6) és érvelés (n=3) volt. A párban végzett tanulási tevékenységek során a tanulók olyan civilizációs tartalmakkal foglalkoztak, mint különböző értékrendek, útikönyvek használata külföldi utazás során, Taj Mahalról írt látogatói visszajelzések, élménybeszámoló komment formájában, valamint a Titanic múzeum és kiállítás. Az alkalmazott taneszközök a tankönyvi feladatokon túl a tanulók saját okostelefonjai és az okostelefonokon keresztül elért weboldalak: Google, Tripadvisor, a Titanic múzeum és a Titanic kiállítás honlapjai voltak.

Az utolsó munkatáblázatban (36. táblázat) az egyik C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz lejegyzett kis csoportos munkaformában végzett tanulási tevékenységeket, kulturális elemeiket és a tanulási tevékenységek során használt taneszközöket foglalom össze. A munkatáblázat sajátossága, hogy egy tanórán kerültek lejegyzésre a benne lévő megfigyelések.

36. táblázat C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz csoportmunkában végzett tanulási tevékenységei

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Egyéni munka → Csoportmunka	Olvasott szöveg értése: három nemzetközileg ismert film egy-egy híressé vált jelenetéről filmkritikusok véleményének elolvasása Lényeges információk kiemelése Három fős csoportokban tankönyvi feladat szempontrendszere alapján a három szöveg összehasonlítása Nyelvi komm. funkció: érvelés, véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: filmkritika, három híres film jelenetei	Tankönyvi feladat
Egyéni munka → Csoportmunka	Online információkeresés: a tanulók kedvenc filmjük egy jelenetének fotóját keresik meg A három fős csoportokban röviden bemutatják a jelenetről készült fotót	Google, tanulók saját okostelefonja

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Gondolatok összekapcsolása, kohézió, koherencia szóbeli beszédtevékenység közben Civilizációs ismeretek: filmkritika, filmek	

A csoportmunkában végzett tanulási tevékenységek tankönyvi feladatból indultak ki. A tankönyvben található rövid filmleírások alapján a tanulók kis csoportokban hasonlították össze a három filmet, megadott szempontrendszer alapján. Az összehasonlítás során zajló szóbeli beszédtevékenységük legmegfigyelhetőbb nyelvi kommunikációs funkciója az érvelés és a véleménykifejtés volt. Ezt követően, miután mindenki keresett egy-egy fotót a kedvenc filmje egy meghatározó jelenetéről, ugyanezekben a csoportokban mutatták be a fotókat, szintén a szóbeli véleménykifejtés és társalgási nyelvi kommunikációs funkciók alkalmazása során. A civilizációs ismereteket ezekben a tanulási tevékenységekben a filmkritikák és a híres filmek leírásai jelentették. A tanulók saját okostelefonjukat használták a Google-alapú fotókereséshez.

H4. A tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezik a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.

Az osztálytermi megfigyelés alatt lejegyzett órarészletek során legtöbbször (n=16) tankönyvi feladatból kiindulva zajlott tanulási tevékenység. 4 alkalommal tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap) használata során vettek részt a tanulók tanulási tevékenységben. A tankönyvhöz készült hanganyag és videó használata szövegértési feladattal párosult. Nyomtatott taneszköznek minősülnek a szerepkártyák is, amelyek használatára 2 alkalommal került sor. A tankönyvi feladatokból kiinduló tanulási tevékenységek során a tanulók egyéni vagy páros munkaformában dolgoztak, egy alkalommal csoportmunkában. A megfigyelt tanórák során megjelenő civilizációs tartalmak a tankönyvi tananyagtartalommal összhangban álltak, tankönyvi tananyagtartalomon kívüli civilizációs tartalmi elemek nem kerültek elő. Ez a tapasztalat összecseng Rácz (2023) megállapításával, miszerint a tankönyv nem csak ismerethordozó taneszköz, hanem kultúráközvetítő médiumként is értelmezhető. Az óramegfigyelések tárgyát képező angol mint idegennyelvi tanórák során használt tankönyvek és a belőlük származó, a hospitálások alkalmával lejegyzett kulturális tartalmak az angol mint idegennyelv (EFL) tanításának és a kortárs, angol mint *lingua franca* (ELF) tanításának megközelítését is támogatják, ugyanis célnyelvi kulturális elemek (pl. civilizációs ismeretek San Francisco városáról, amerikai és angol hírességek élettörténetei)

és globális kulturális elemek (pl. civilizációs ismeretek a Taj Mahalról, nemzetközileg díjazott filmek) egyaránt előfordulnak.

Az IKT-alapú taneszközök közül a Kahoot applikációt szókincsfejlesztéshez, a Linoit digitális falújságot az együttműködésben létrehozott írásbeli szövegalkotáshoz (blogbejegyzés) és ennek egymással történő megosztásához, a Canva digitális tartalomszerkesztő applikációt digitális posztterek létrehozásához, a Mentimeter online szavazó-applikációt a tanulási folyamatban való részvétel erősítéséhez, illetve csoportszintű beszélgetés kiindulási pontjaként használták. Három olyan weboldal tartalma került tanulási célra történő felhasználásra, amely alapvetően nem oktatási célú: a Tripadvisor turisztikai szolgáltatásokat összefoglaló és értékelési lehetőséget biztosító weboldal, valamint a belfasti Titanic múzeum és az utazó Titanic kiállítás weboldala. Digitális tanulásszervezési platform (Google Classroom) használatát egy alkalommal jegyeztem le. A hospitálások során megfigyelt IKT-alapú taneszközöket és a megfigyelések során tapasztalt felhasználásuk céljait, valamint a felhasználásuk során, a tanórákon előkerülő kulturális elemeket a 37. táblázatban foglalom össze.

37. táblázat A megfigyelt IKT-alapú taneszközök használatának céljai és a hozzájuk rendelt kulturális tartalmak

<i>Eszköz neve</i>	<i>Használathoz kapcsolódó azonosított célok</i>	<i>Használat során előkerülő kulturális elemek</i>
Kahoot	Tanulási tevékenység bevezetése, szókincsfejlesztés, tanulási tevékenységben való részvétel fokozása, motiváció	Öltözködési szokások, divat
Linoit	Írásbeli szövegalkotás támogatása, együttműködés támogatása, blogbejegyzések egymással történő megosztásának biztosítása	Divatblog szövegműfaj
Canva	Digitális poszter készítése, írásbeli szövegalkotás, posztterek egymással történő megosztásának támogatása	Budapest kerületei, digitális poszter mint szemléltetésre használt szövegműfaj
Mentimeter	Tanulási tevékenységben való részvétel fokozása, motiváció, vélemények eloszlásának szemléltetése	Értékredek, vélemények megfogalmazása és összehasonlítása
Tripadvisor	Értékelések alapján nyelvtani gyakorlás (függő beszéd), közvetítési készség fejlesztése, megismerkedés az online visszajelzés szövegműfajjal	Turisztikai szolgáltatások, írásbeli visszajelzés szövegműfaj
Weboldalak	Múzeum és kiállítás részleteinek megismerése: tárlat, jegyárak, programok, miként lehet bemutatni a Titanic történetét múzeumi keretek között	Titanic kulturális öröksége, információk múzeumi és kiállítási tárlatról

Az IKT-alapú taneszközök használatát a tanulók saját okostelefonjukkal és egy alkalommal a tanteremben található asztali számítógépeken keresztül végezték.

A megfigyelt tanórák lejegyzett adatai alapján a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált módon és a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatva történő felhasználására az alábbi lehetőségeket lehet felvázolni (38. táblázat).

38. táblázat A nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált felhasználásának lehetőségei a megfigyelt tanórákon

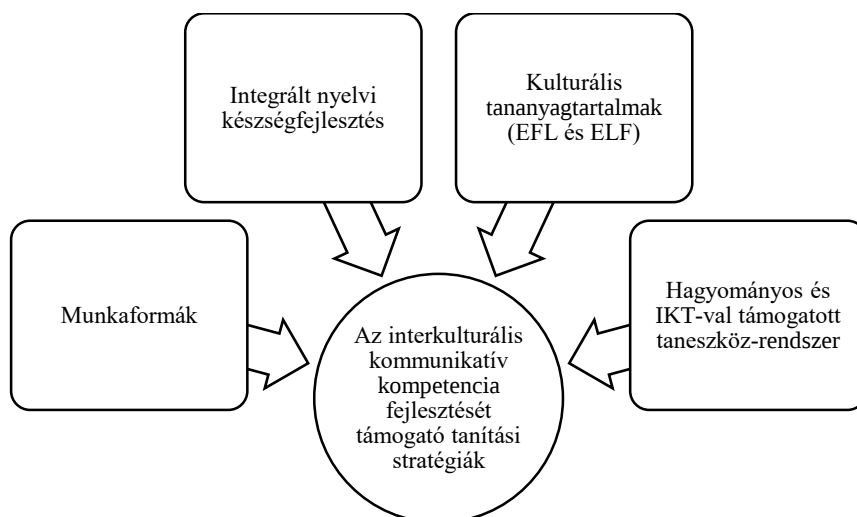
<i>Taneszközök integrációjának lehetősége</i>	<i>SAMR-szint</i>
1. Feladatlap + videó	Helyettesítés
2. Tankönyvi feladat + videó	Helyettesítés
3. Tankönyvi feladat nyelvtani gyakorláshoz + weboldal autentikus szöveghez	Kiterjesztés
4. Tankönyvi feladat alapján olvasott szöveg értése + weboldal autentikus szöveg	Kiterjesztés
5. Tankönyvi feladat mintaszöveggel + digitális szöveg létrehozása és megosztása	Változtatás
6. Tankönyvi feladat mintaszöveggel + digitális poszter létrehozása	Változtatás
7. Tankönyvi feladat alapján véleményformálás + applikációval szavazás	Újrafogalmazás
8. Applikáció használata a szókincs bevezetéséhez + tankönyvi feladat	Kiterjesztés

A megfigyelt tanórákon a hagyományos és az IKT-alapú taneszközök integrált alkalmazása a SAMR-létra (Puentedura, 2006) különböző szintjein helyezhető el. A helyettesítés szintjén (n=2) alkalmazott videók azokat az információtartalmakat közvetítették, mint a hagyományos taneszközök. A feladatlap és a tankönyvi feladat információtartalma előkészítette az egyes videók megértését és ellenőrizték azt. A megfigyelt tanórákon használt videók ezekben az esetekben írott szövegek információtartalmát helyettesítették, a multimodalitás értelmében más típusú jelrendszer került beemelésre a tanulási tevékenységbe. A kiterjesztés szintjén (n=3) alkalmazott digitális tartalmak (weboldalak és applikáció) új funkciót teremtettek a tanulási tevékenységek során. A weboldalakon található információtartalmak a tankönyvi feladatok tartalmához képest változatosabb, valós nyelvi kontextusban található inputot biztosítottak, a szókincs bevezetéséhez alkalmazott applikáció multimédiás, interaktív tanulási lehetőséget biztosított, ami funkcionálisan támogatta a tankönyvi feladat megoldását. A tankönyvi feladatokban szereplő mintaszövegek alapján történő digitális tanulói produktumok létrehozása az IKT-eszközök integrációjának a változtatás szintjén (n=2) valósultak meg. A hagyományos szövegalkotást multimodális tartalom létrehozása váltotta fel (digitális poszter), valamint a tanulói produktum új formában született meg (blogbejegyzés a Linoit-

on), amelynek megosztása a közösségi dimenzióba helyezte a digitális szövegalkotást. Egy alkalommal került megfigyelésre a digitális technológia újrafogalmazásként értelmezhető alkalmazása. A tanulók Mentimeter-en keresztül, interaktív módon fogalmazták meg véleményüket, majd tanári vezetéssel, csoport szintű beszélgetés keretében hasonlították ezeket össze. A hagyományos kommunikatív osztálytermi tevékenység, a szavazás, digitális alapon történő kivitelezése során a vélemények azonnal összesíthetők és vizualizálhatók lettek, a tanulók valós idejű visszajelzést kaptak a csoport közös álláspontjáról.

10.4. Az eredmények összefoglalása

A tanórai hospitálások eredményei alapján megállapítható, hogy léteznek olyan megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek középpontjában a komplex nyelvi készségfejlesztés és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása áll. A kutatási eredmények alapján, a vizsgált stratégiák alkotórészeit a 19. ábrán szemléltetem.



19. ábra A kutatás során azonosított angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák komponensei

Három munkaszervezési formát sikerült megfigyelnem (egyéni, páros és csoportmunka), amelyek változatos tanulási tevékenységek kivitelezését tették lehetővé. Az elemzésben bemutatott tanórarészletek során a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket gyűjtöttem össze. A kutatásban lejegyzett tanulási tevékenységek legtöbbje (n=16) tankönyvi feladatból indult ki. A megfigyelt tanulási tevékenységek során zajló komplex nyelvi készségfejlesztés (egyszerre csak egy nyelvi készség fejlesztése egyik tanulási tevékenységben sem volt megfigyelhető, ezek fejlesztése integrált módon történt) lehetőséget adott az interkulturális

kommunikatív kompetencia elemeinek fejlesztésére is. A szelektív jegyzőkönyvekben rögzített adatok alapján a tanulók nyelvi, szociolingvisztikai, (írott vagy beszélt) szövegszerkesztési kompetenciájának fejlesztését, valamint a kulturális ismereteik bővítését, attitűdjeik formálását, az értelmezési, megfigyelési és tanulási készségeik fejlesztését, illetve a kritikai kulturális tudatosság fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket határoztam meg. A kulturális tananyagtartalmak között szerepeltek a célnyelvi kultúrához köthetők és az angol mint *lingua franca*hoz köthető civilizációs elemek is. A tanórákon megfigyelt, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanulási tevékenységek során használt nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrálására nyolc lehetőséget azonosítottam. Az óramegfigyelésen alapuló kutatás célja angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák azonosítása volt. A tanítási stratégiákon keresztül zajló tanulási tevékenységek eredményességét, valamint a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök használatának eredményességét további kutatásban érdemes vizsgálni.

A kutatási projekt eredményeinek összefoglalása és nyelvpedagógiai implikációi

A disszertáció záró fejezete a kutatás három alappillére mentén foglalja össze a főbb eredményeket és tesz ajánlásokat a középiskolás tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának angol mint idegennyelv-órai fejlesztésére.

A tankönyvelemzés mint kutatási módszer választását az indokolja, hogy olyan taneszközként van jelen a nyelvtanítási folyamatban, amely a nyelvtanulók készségeinek fejlesztését támogatja, valamint ehhez módszertani keretet biztosít a pedagógusnak. Ezért a tankönyvi tananyagtartalom jelentősen befolyásolja a tanulók jelentésteremtési folyamatait. A tankönyvelemzés során a Pioneer B2 (*Mitchell és Malkogianni, 2015*) című tankönyv feladatait tartalmuk, szövegtípusuk és interkulturális dimenziójuk alapján elemeztem, illetve a feladatokat négy fő készségkategóriában vizsgáltam: beszédkésztség, olvasott és hallott szöveg értése, íráskészség. A kutatás során összesen 38 olyan beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladatot azonosítottam, amelyek a *Holló-féle (2008)* kultúra-elemek közé sorolható civilizációs tartalmakon keresztül képesek támogatni a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. A beazonosított civilizációs tartalmi elemeket a tankönyv interjúk, irányított beszélgetések, információkereső feladatok és képek alapján történő irányított beszélgetések formájában dolgoztatja fel. Mindegyik feladattípus páros munkaformára épül, ezzel megteremtve annak lehetőségét, hogy a tanulói beszédtevékenység során, a feladatok elvégzésekor a tanulói nézetrendszerek és kulturális háttérük elemei találkozzanak. Az olvasott szöveg értésének fejlesztésére irányuló tankönyvi

feladatok, amelyek tartalma interkulturális civilizációs témaként került azonosításra, a legösszetettebb megfigyelt feladatstruktúrát mutatták, amelynek segítségével hozzájárulnak az interkulturális érzékenység fejlesztéséhez és a szövegnyelvészeti jellemzők gyakorlatban történő alkalmazásának képességéhez. Megállapítottam, hogy a hallott szöveg értését fejlesztő, interkulturális civilizációs tartalommal rendelkező tankönyvi feladatok hangzó szövegeinek meghallgatásakor a tanulók beszédmintákkal, a beszédhelyzeteknek megfelelő nyelvi- és kommunikációs funkciókkal, valamint pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzőkkel találkoznak. Az íráskészséget fejlesztő interkulturális tartalommal rendelkező feladatokban használt szövegtípusok sokszínűsége hozzájárul a szövegnyelvészeti készségek átfogó fejlesztéséhez.

A tankönyvben azonosított feladatok támogatják az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését, amely magában foglalja az attitűdök, készségek és ismeretek hármának fejlesztését. A tanulók nemcsak találkoznak különböző kultúrák elemeivel, hanem aktívan dolgoznak is azokkal, ami elősegíti a kritikai gondolkodás fejlesztésének támogatását. A *Holló-féle* (2008) modell alapján az azonosított feladatok a kulturális tudatosság és az interkulturális kommunikációs helyzetben elvárt készségek szisztematikus fejlesztését célozzák meg. A *Peirce-i* (1980) szemiotikai elmélet alkalmazásával értelmezett feladatok nemcsak nyelvi, hanem kulturális dimenzióban is támogatják a tanulási tevékenységeket. A tankönyvi tananyagtartalmak jelentősége azonosításra került a kérdőíves adatfelvételben résztvevő pedagógusok válaszai, valamint a tanórai hospitálások eredményei között is. A kutatás során beazonosított tankönyvi feladatok tanulási tevékenységekben kifejtett hatását érdemes feladatonként vagy nyelvi készségek szerint vizsgálni a jövőben. A *Kiss és Weninger* (2013) által javasolt szemiotikai megközelítést érdemes a jövőben az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése kapcsán vizsgált tanulási eredmények szemiotikai alapú kutatásakor alkalmazni.

A 46 magyarországi közoktatásban dolgozó gimnáziumi tanár részvételével végzett kérdőíves adatgyűjtés célja az volt, hogy betekintést nyerjek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató angol mint idegen-nyelvtanári tapasztalatokhoz kapcsolódó attitűdökbe és háttérváltozókba, valamint az IKT-eszközök használatának integrálásával megvalósuló tanítási stratégiák alkalmazását meghatározó tanári gondolkodásmódba. A válaszadók döntő többsége egyetért azzal, hogy a nyelvtanulás elsődleges célja az interkulturális kommunikációs képesség fejlesztése, ami összhangban van a *Nat*-ban megfogalmazott nevelési-oktatási célrendszerrel. A kérdőíves kutatás eredményei alapján megállapítottam, hogy a résztvevő tanárok körében az interkulturális

kommunikatív kompetencia fejlesztését befolyásoló tényezők között kiemelt jelentőséggel bír, hogy milyen kulturális tartalmakat oktatnak, és mennyire építenek az alkalmazott nyelvkönyvek interkulturális tartalmi elemeire. Az adatközlő tanárok többsége lényegesnek tartja, hogy az angol nyelvű országok mellett más kultúrák is bemutatásra kerüljenek, valamint foglalkoznak a magyar kulturális örökség tanításával is. Ugyanakkor a válaszadók megosztott véleményét alkották az angol globális közvetítőnyelvi szerepének hatásairól és a nyelvkönyvek országismereti tartalmának erodálódásáról.

Az azonosított IKT-eszközökkel támogatott vagy IKT-alapú tanulói tevékenységek célja az információk megszerzése, a tudásépítés kutatómunka során, a tananyaghoz való kapcsolódás elősegítése, a tanulók aktív részvételének és elköteleződésének növelése, kreatív tudásalkotás és alkotómunka. Ezek a tevékenységek a tanulók közötti együttműködést, az ismeretek rendszerezését, összegzését és bemutatását támogatják. Az IKT-eszközök az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatását célként tekintő tanítási stratégiába történő integrálása megmutatkozott a tanórai hospitálások során is.

A kérdőíves adatgyűjtés limitációjaként kell megemlíteni, hogy a benne való részvételre irányuló célzott, személyes felhívás, valamint a közösségi médiafelületen létező csoportban történő felhívás nem érte el a hozzá fűzött reményeimet a mintaszám tekintetében. Feltételezem, hogy a felhívások időzítése is az egyik tényezője a kis mintaszám elérésének, ugyanis a személyes felkérések kiküldése 2024. szeptember közepén zajlott, amikor a közoktatásban dolgozó, kutatásban való részvételre felkért gimnáziumi kollégákra új munkateherként érzékelhető feladat zúdult, a Pedagógus Teljesítményértékelő Rendszer (TÉR) bevezetése. Saját tapasztalatom alapján feltételezem, hogy a TÉR bevezetése ebben az időszakban azt eredményezhette, hogy a teljesítménycélok megfogalmazása és rögzítése a tanár kollégáktól kezdve a munkaközösségvezetőkön át az intézményvezetőig, tematizálta a munkaidőn túli, de még a munkával kapcsolatos reflexióval töltött időt, ami a kutatásban való részvételi hajlandóságra negatív módot hathatott. A tapasztalatomon alapuló benyomásom felismerését követően osztottam meg a felhívást 2024. október elején az online felületen, ahol szintén nem sikerült jelentősen több kitöltést szereznem. Az alacsony mintaszám következtében, a résztvevők statisztikai értelemben semmilyen tekintetben sem reprezentálták a magyarországi angoltanárokat, de célom nem az eredmények általánosítása, hanem az adatközlők, akik közül a tanórai hospitáláson alapuló kutatásban is részt vettek, interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatásáról alkotott nézeteibe történő betekintés volt.

A kutatási projekt harmadik elemeként tanórai hospitálásokat végeztem, szelektív jegyzőkönyvet használva kutatási eszközként. Az egyik cél a megfigyelésre kiválasztott B2 és C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz tanórai során olyan angolnyelv-tanítási stratégiák azonosítása volt, amelyek a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják. A másik cél annak azonosítása volt, hogy a megfigyelt tanórákon miként jelenik meg a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogató, angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képező, IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása. A kutatási módszer alkalmazása tehát a kommunikatív nyelvtanítás célrendszerében szereplő nyelvi készségfejlesztés során, a hálózattal támogatott kontakt tanulási környezetben, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanítási stratégiák beazonosítását célozta. A szelektív jegyzőkönyvben történő adatrögzítéshez meghatároztam a megfigyelésre szánt jelenségek körét: a tanulói munkaformákat, a tanulók által végzett tanulási tevékenységeket és a tanulók által használt taneszközöket. A tanórai hospitálások során rögzített adatokból kiváloglott az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését támogató tanítási stratégiát alkotó rendszer, amelynek alkotórészei a munkaformák (a megfigyelések során három munkaforma fordult elő: egyéni, páros és csoportmunka), a kommunikatív nyelvtanítási célrendszeren nyugvó integrált angol nyelvi készségfejlesztés, kulturális tananyagtartalmak, amelyekben az angol célnyelvi és az angol mint *lingua franca* normativitás vegyesen jelenik meg, valamint a hagyományos (papír alapú) és az IKT-val támogatott taneszközrendszer. A szelektív jegyzőkönyvekben rögzített adatok elemzése alapján a tanulók nyelvi, szociolingvisztikai, (írott vagy beszélt) szövegszerkesztési kompetenciájának fejlesztését, valamint a kulturális ismereteik bővítését, attitűdjeik formálását, az értelmezési, megfigyelési és tanulási készségeik fejlesztését, illetve a kritikai kulturális tudatosság fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket sikerült meghatározni, amelyek során a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrálására különböző lehetőséget azonosítottam. A körülírt tanítási stratégián keresztül megvalósuló, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó tanulási tevékenységek eredményességét, valamint a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök használatának eredményességét, vagy az integrációjuk korlátait, további kutatásokban érdemes vizsgálni.

A disszertációban leírt kutatási projekt az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségeit vizsgálta az angol nyelv gimnáziumi oktatásában. A tankönyvelemzés, a kérdőíves adatgyűjtés és a tanórai hospitálások eredményei rávilágítottak arra, hogy a tanulók attitűdjeinek, készségeinek és ismereteinek szisztematikus

fejlesztése érdekében olyan nyelvtanítási stratégiákra van szükség, amelyek ötvözik az interkulturális tudatosság fejlesztését és a kommunikatív nyelvtanítási célokat, a hagyományos és IKT-alapú tananyagtartalmak feldolgozása során. A kutatásban azonosított feladatok, taneszközök és tanulási tevékenységek hatékonyan támogatják a nyelvtanulók kritikai gondolkodását és interkulturális érzékenységét. A dolgozatban bemutatott kutatási projekt eredményei alapot szolgáltathatnak az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó angol mint idegennyelv-pedagógiai innovációk kidolgozásához.

A kutatási projekt eredményei lehetőséget nyújtanak olyan nyelvpedagógiai ajánlások megfogalmazására, amelyek a középiskolás tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának angol mint idegennyelv-órai fejlesztését hangsúlyozzák. A nyelvtanároknak fontos tisztában lenniük a tankönyvi feladatok interkulturális potenciáljával, hogy azokat célzottan alkalmazzák a kompetenciafejlesztésben. A tankönyvben található civilizációs és kulturális tartalmakat célszerű tudatosan, az információalapú tanulási tevékenység támogatásának érdekében alkalmazni a tanórai beszédtevékenységek során. Az angol nyelvű országok mellett más kultúrák, valamint a magyar kulturális örökség is kapjon hangsúlyt a tananyagban. A tankönyvben található, vagy ahhoz kapcsolódó tananyagok mellett, nagy jelentőséggel bír az IKT-alapú, vagy IKT-eszközökkel támogatott tananyagtartalmak felhasználása is. Az információalapú angol mint idegennyelvi tanulási tevékenység támogatásának érdekében fontos a tananyagon belüli multimodalitás megteremtése. A 20. ábrán szemléltetem, hogy miként valósulhat meg a tananyagon belüli multimodalitás az információalapú tanulási tevékenység keretén belül végzett nyelvi készségfejlesztés során. Az ábrán bemutatott folyamat egy tanórán is végbe mehet, de a jobbszélső fázis elemei áthelyezhetők a következő tanórára, vagy egy másik tanítási egységbe. A nyilak a tevékenységek sorrendjét jelzik a tananyag információalapú feldolgozása során, az információhordozók kombinációja pedig a tananyagon belüli multimodalitás létrejöttét segíti.

Információhordozó	videó, infografika, podcast, blogbejegyzés, (hangzó vagy írott) tankönyvi szöveg, weboldal, poszter, virtuális faliújság, kép, autentikus forrás, stb.	kvíz, szerepkártya, fogalomtérkép, idővonal, videó, infografika, podcast, blogbejegyzés, (hangzó vagy írott) tankönyvi szöveg, weboldal, poszter, kép, stb.	diasor, videó, podcast, blogbejegyzés, írott szöveg, poszter, kép, idővonal, fogalomtérkép, táblázat, interjú, infografika, szörfelbő, virtuális faliújság, stb.
Tevékenység	azonosítás, felfedezés	rendszerezés, kiválasztás, elemzés	létrehozás, bemutatás, alkalmazás
Készségfejlesztés támogatása	receptív nyelvi készségek		produktív nyelvi készségek

20. ábra A tananyagon belüli multimodalitás megvalósulása az információalapú nyelvi készségfejlesztés során

Az integrált angol mint idegennyelvi készségfejlesztéshez kapcsolódó ajánlásokat is az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatásához illesztve lehet megfogalmazni. Mind az olvasott és a hallott szövegértés fejlesztéskor a kommunikatív nyelvtanításból ismert autentikus információforrásokat célszerű használni az interkulturális érzékenység növelésének és a szövegnyelvészeti kompetenciák gyakorlati alkalmazásának érdekében. Pár- és csoportmunka keretében célszerű olyan feladatokat végeztetni, amelyekben a tanulók saját kulturális tapasztalataikat osztják meg, vagy társaik, esetleg más emberek kulturális tapasztalataival és nézőpontjaival kerülnek kapcsolatba. A valós nyelvhasználati helyzetekre történő felkészítés érdekében az autentikus beszédhelyzetekből származó információelemeket érdemes a pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzőik mentén feldolgoztatni. Különbő szövegtípusok alkalmazásával lehetőség nyílik a kulturális tartalmak elemzésére és összehasonlítására, ami támogatja a tanulók szövegalkotási készségének és a kulturális reflexivitásuk egyidejű fejlődését. A civilizációs vagy kulturális tartalmi elemeket feldolgoztató feladatok kapcsán fontos a reflexió beépítése a tanulási folyamatba, mert ez támogatja a kritikai gondolkodás és a tanulók saját kulturális identitásának tudatosítását. A tanárok számára ajánlott a tanulókkal közösen reflektálni az angol globális közvetítőnyelvi szerepére, annak pozitív és negatív következményeire, hogy az angol nyelvhasználat interkulturális dimenziója is jobban tudatosodjon.

A digitális eszközök használatával lehetőséget kell adni az információk önálló megszerzésére, kutatásra, rendszerezésre és kreatív tudásalkotásra. A tanítási folyamat során célszerű teret adni annak, hogy a tanulók ne csak nyelvi szinten, hanem attitűdformáló élmények révén is közel kerüljenek más kultúrákhoz, például IKT-eszközökkel támogatott

tanulási tevékenységek során, amelyek az interaktív jellegükből fakadóan növelik a tanulók aktív részvételét, hozzájárulva a kulturális témák mélyebb feldolgozásához.

Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról 2020. *Magyar Közlöny*, 2020/17. sz.
- 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól. *Magyar Közlöny*, 2024/112. sz.
- Allen, A. (2022). An introduction to constructivism. *Journal of Learning Design and Leadership*, 1(1). University of Illinois. https://ldjournal.web.illinois.edu/wp-content/uploads/2022/09/Andrew-Allen-Constructivism_JLDL_Vol1Issue1September2022.pdf (Utolsó letöltés: 2024. 10. 31.)
- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. In A.C. Omaggio (Szerk.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (137-166. o.). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg.), HL C 189, 9.p. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=HU) (Utolsó letöltés: 2024. 12. 28.)
- Az első idegen nyelv tantárgy kerettanterve. 9–12. évfolyam (2020). https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Utolsó letöltés: 2023. 09. 04.)
- Bachmann, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bajzát, T. (2013). Milyen mértékben és hogyan fejleszthető az interkulturális kommunikáció az angolórán a tankönyveken keresztül? In: Gecső, T. és Sárdi, Cs. (szerk.): *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata*. (20-25. o.) Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Bajzát, T. (2015). A kultúra oktatásának kérdései a nyelvoktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, X.(2.). 7-15.
- Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: rethinking concepts and goals in intercultural communication* Berlin: De Gruyter Mouton.
- Balázs, G. (2023). *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002). Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8(1), 5-18.

- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2021). A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötet (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1-2), 5-27.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompont-Gaillard, P., és Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education. Pestalozzi Series No. 3*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bennett, M. J. (szerk.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press Inc, A Nicholas Brealey Company.
- Bischof, M. és Borchard, B. (1987). *Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare*. München: Goethe-Institut, Referat 52 (Material für Externe Fortbildung).
- Block, D. (2010). Globalization in language teaching. In N. Coupland (Szerk.), *The handbook of language and globalization* (287-304. o.). Oxford, Chichester: Wiley, Blackwell, Malden.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Broca, Á. (2015). Questionnaires on L2 learning and teaching practices: Rating responses on frequency and opinions. *TESOL Quarterly*, 49, 429-440. <https://doi.org/10.1002/tesq.228>
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Bruce, C. és Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library & Information Science Research*, 32(4), A2-A8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>
- Burgess, S. és Thomas, A. (2019). *Gold C1 Advanced (New Edition). Coursebook*. Pearson Longman.
- Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance. *Language Learning Journal*, 2, 53-57. <https://doi.org/10.1080/09571739085200471>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., és Morgan, C. (1994) *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: Deardorff, D. K. (Szerk.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage. 321-332.
- Canale, M. és Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Catalan, R. M. J. és Francisco, R. M. (2008). Vocabulary Input in EFL Textbooks. *RESLA* 21. 147-165.
- Clark, R. C. és Mayer, R. E. (2024). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Hoboken: Wiley.

- Cohen, L., Manion, L., és Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. New York: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann International.
- Cullen, P. és Sato, K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI(12). <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html> (Utolsó letöltés: 2024. 10. 31.)
- Curry, O. S., Mullins, D. A., és Whitehouse, H. (2019). Is it good to cooperate? Testing the theory of morality-as-cooperation in 60 societies. *Current Anthropology*, 60(1), 47-69. <https://doi.org/10.1086/701478>
- Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Doró, K. (2013). On the move: Target vs. source culture representation in two EFL course books. In: *Papers on Language, Culture and Literature 4*. Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa. 283-294.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston és D. Oakey (Szerk.), *Introducing applied linguistics: concepts and skills*. London; New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., és Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. 2nd edition*. New York: Routledge.
- Enyedi, Á. (2000). Culture shock in the classroom. *NOVELTY*, 7(1), 7-16.
- Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* L 394/10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> (Utolsó letöltés: 2024. 12. 28.)
- Falla, T., Davies, P. A. és Hudson, J. (2017). *Solutions (Third Edition) Advanced Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Falus, I. (2004). A megfigyelés. In: Falus, I. (Szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. 4. kiadás*. (125-170. o.). Műszaki Könyvkiadó.

- Farczádi B., T., Jakus, E., Kránicz, E., Öveges, E. és Perge, G. (2020). *Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Eger: Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport.
- Farhady, H. (2005). Language assessment: A linguametric perspective. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 2(2), 147-164. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0202_3
- Fehérvári, A., és Széll, K. (2019). Kompetenciamegközelítések az Unióban. In *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban* (11-26. o.).
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején. *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 120(4), 299-325. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.299>
- Fekete, I. (2021). Information and Communications Technology (ICT) literacy of Hungarian English majors: A validation study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(1), 31-39. <https://doi.org/10.1556/2059.2020.00002>
- Flewelling, J. (1993). Teaching culture in the '90s: Implementing the national core French study syllabus. *Canadian Modern Language Review*, 49 (2), 338-344.
- Flick, U. (2005). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. és Wegener, C. (Szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. (20-29. o.). Konstanz: UVK.
- Freeman, D., és Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Graddol, D. (2006). *English next: Why Global English may Mean the End of "English as a Foreign Language"*. United Kingdom: British Council.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block, & D. Cameron (Szerk.), *The handbook of language and globalization* (151-167. o.). London, New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.
- Hariri, K. A. (2022). Incorporating culture in teaching English as a Lingua Franca between intercultural awareness and "Cultura Franca": A reading in the literature. *MEXTESOL Journal* 46(2). 1-9.
- Harris, J. G., Jr. (1977). Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps. In R.W. Brislin (Szerk.), *Culture learning: Concepts, applications, and research* (82-194. o.). Honolulu: University of Hawaii.
- Hatoss, A. (2004). A model for evaluating textbooks. *Babel*, 39(2), 25-32.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Healan, A., Gormley, K. és Ludlow, K. (2014). *Close-Up B2. Student's Book. Second Edition*. Cengage Learning. National Geographic.

- Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Ilieva, R. (2000). Exploring Culture in Texts Designed for Use in Adult ESL Classrooms. *TESL Canada Journal* 17(2). 50-63. <https://doi.org/10.18806/tesl.v17i2.889>
- Illés, É. (2013). Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*. 19(1-2). 5-16.
- Ismael, N. és Elias, S. (2006). Inquiry-based learning: A new approach to classroom learning. *English Language Journal*, 2(1), 13-22.
- Ivenz, P. és Klimova, B. (2022). A Review Study of Activities Used in the Development of Intercultural Communication Competence in Foreign Language Classes. *International Journal of Society, Culture and Language*. 10. 137-150. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2022.556666.2681>
- Jacob, A. (2012). Examining the relationship between student achievement and observable teacher characteristics: Implications for school leaders. *International Journal of Educational Leadership Practices*, 7(3), 1-13.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes* 28(2). 200-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*. 66(4). 486-494. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>
- Jenkins, J., Cogo, A. és Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*. 44(3). 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>
- Kimmel, M. (2020). Culture Teaching in the Age of Global English. In Károly, K., Lázár, I., Gall, C. (szerk.) *Culture and Intercultural Communication: Research and Education* (11-29. o.). Budapest, Magyarország: ELTE School of English and American Studies (SEAS).
- King, P. M. és Baxter, M. B. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development* 46(6). 571-592. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>
- Kiss, T. és Weninger, Cs. (2013). Idegen nyelvi tankönyvek kulturális tartalmának szemiotikai szempontú elemzése. *Modern Nyelvoktatás*, 19(4), 29-17.
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. GlobeEdit.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002). Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani Információs Központ Kht.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395.3.x>

- Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook és L. Wei (Szerk.), *Contemporary applied linguistics* (233-254. o.). London: Continuum.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C., és Zhu H. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Szerk.), *Routledge handbook of English language teaching* (38-50. o.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676203>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Kurtán, Zs. (1996). A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 389-396.
- Lafayette, R. C. (1997). Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In Heusinkveld, P.R. *Pathways to culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth: Intercultural Press, 119-148.
- Larsen-Freeman, D. és Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Latham-Koenig, C. és Oxeden, C. (2019). *English File (Third Edition) Upper-intermediate Student's Book*. Oxford University Press.
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C. és Lambert, J. (2015). *English File (Third Edition) Advanced Student's Book*. Oxford University Press.
- Lázár, I. (2011). Interkulturális kommunikatív kompetencia: koncepciók és modellek. In: Kohn, K. és Warth, C. (Szerk.): *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. Berlin: icEurope. 15-18.
- Levine, D. R., és Adelman, M. B. (1993). *Beyond language : cross-cultural communication* (2nd ed). Prentice Hall Regents.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino A. és Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education Science and Training. Australian Government.
- Mackenzie, T. (2016). *Dive into inquiry: Amplify learning and empower student voice*. California: EdTechTeam Press.
- Magnuczné Godó, Á. (2014). Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön. *Modern Nyelvoktatás*. 20(4). 3-18.
- Meadows, B. (2016). Culture teaching in historical review: On the occasion of ASOCOPi's fiftieth anniversary. *HOW*, 23(2), 148-169. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.294>
- Medgyes, P. (2022). Az angol nyelv és a globalizáció. *Educatio*, 31(4), 618-632. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.7>
- Merrill, M. D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science*, 29(4/5), 291-310.
- Mishra, P. és Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mitchell, H. Q. és Malkogianni, M. (2015). *Pioneer B2: Student's Book*. MM Publications.

- Mitchell, H. Q. és Malkogianni, M. (2017). *Pioneer C1 Student's Book*. MM Publications.
- Mongyi, N. (2023). Developing Information Literacy via CLIL in Teaching English as a Foreign Language. In: Mongyi, N. J. (szerk.) *Insights into contemporary practices of teaching English as a foreign language*. Budapest, Magyarország: Szaktudás Kiadó Ház, Pázmány Péter Catholic University, 45-56.
- Mongyi, N. (2024). Developing learners' intercultural communicative competence using thinking routines in inquiry-based English language teaching. *Mester és Tanítvány*, 2(1), 33-46. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.3>
- Móser, A. és Szűts, Z. (2023). A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *MAGYAR NYELVŐR*, 147(2), 164-185. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>
- Ollé, J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Öveges, E. és Csizér, K. (Szerk.) (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Peirce, C. S. (1980). Collected papers of Charles Sanders Peirce. In: Hartshorne, C. - Weiss, P. (Szerk.): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Puente dura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://hippasus.com/resources/tte/> (Utolsó letöltés: 2025. 05. 29.)
- Rácz, E. (2023). *Nyelvkönyvek nevelési potenciálja*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>
- Richards, J. C., és Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ritchhart, R., Church, M., és Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. és Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*. 13(2). 82-91.
- Schneider, S. (2020). A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020). *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 193-199. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1864112>

- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for Second Language Acquisition, In: R. C. Gingras, Ed., *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington, (27-50. o.).
- Seidlhofer, B. (2012). The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*. 23(1). 73-86.
- Spitzberg, B.H. és Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K. (Szerk.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2-52. o.). Thousand Oaks, Sage.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stronge, J. (2010). *Effective teachers = Student achievement: What the research says*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Szőke-Milinte, E. (2020). *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Szűts, Z., Lengyel, M. T., és Racsko, R. (2022). Az oktatás eszközei és digitális technikái. In Falus, I. és Szűcs, I. (Szerk.) *A didaktika kézikönyve*. (585-620. o.) Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.17>
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Tomalin, B., és Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tseng, Y. H. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
<https://doi.org/10.1093/elt/56.1.11>
- Valdes, M. (szerk.) (1986). *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*. 21, 275-281.
- Wijetunge, P. és Alahakoon, U. (2009). Empowering 8: the Information Literacy model developed in Sri Lanka to underpin changing education paradigms of Sri Lanka. *Sri Lankan Journal of Librarianship and Information Management*.
<http://dx.doi.org/10.4038/sllim.v1i1.430>
- Wolter, A. (2011). The Meaning of Landeskunde vs. Cultural Studies. Munich, GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/286755> (Utolsó letöltés: 2024. 10. 31.)

Függelék

1. A beszédkésztséget fejlesztő tankönyvi feladatok listája és interkulturális tartalmuk

<i>Fejezet és oldal</i>	<i>Feladattípus</i>	<i>Interkulturális tartalom</i>	<i>Kategória</i>
M1	7. irányított beszélgetés	idegen kultúrákról való tanulás jelentősége	É
	8. interjú	mit lehet megtapasztalni a kultúrából egy külföldi utazáskor	É
	9. interjú	jellegzetes anyanyelvi kultúrához kötődő hagyományok	H
	12. interjú	országok zászlói	T
	14. információkereső feladat	információk a saját ország zászlójáról	T
	15. irányított beszélgetés	időkapszulában milyen kulturális jelentéssel bíró tárgyakat lehet elhelyezni	É
M2	16. interjú	a legfontosabb nemzeti ünnepek és hagyományok	H
	19. irányított beszélgetés	a tanulás jelentősége	É
	20. interjú	saját tanulmányi életút bemutatása	É
	24. irányított beszélgetés	tanulási környezet és tanulási motiváció kapcsolata	IN
	27. irányított beszélgetés képek alapján	szabadidő és tanulási potenciáljuk	Sz
M3	31. irányított beszélgetés	személyiségjegyek	É
	32. irányított beszélgetés	<i>A dzsungel könyve</i> c. műhöz kapcsolódó olvasmányélmények	IR
	39. irányított beszélgetés	pénz szerepe a társas kapcsolatokban	G
	43. irányított beszélgetés	miért fontos nyaralni menni	É
M4	44. interjú	utazási szokások	Sz
	45. interjú	Olaszország mint közkedvelt uticél	F
	48. interjú	virtuális utazás lehetőségei a jövőben	U
	51. irányított beszélgetés képek alapján	utazás, nyaralás, álomnyaralás	U
	52. interjú	múzeumok jelentősége	IN
M5	57. interjú	nemzetközileg híres futóversenyek	P
	61. információkereső feladat	Pilates	P
	63. irányított beszélgetés képek alapján	wellness szolgáltatások	G
	63. irányított beszélgetés képek alapján	lakberendezési szokások	Sz
M7	75. interjú	reklámok hatásai	É
	80. interjú	viccek	H
	84. interjú	álhírek	P
	85. irányított beszélgetés képek alapján	offline és online termékpromóciós tevékenységek	P
	87. irányított beszélgetés	krimi műfaj közkedveltségének okai	IR
	91. információkereső feladat	információk <i>Sherlock Holmes</i> ről	T
	92. interjú	híres deketívek sikerességének okai	IR
	96. irányított beszélgetés	bűntények és elkövetőik	É
	99. irányított beszélgetés	bűntények és elkövetőik	É

<i>Fejezet és oldal</i>	<i>Feladattípus</i>	<i>Interkulturális tartalom</i>	<i>Kategória</i>
M8 108.	információkereső feladat	<i>Leonardo da Vinci</i>	T
M10 117.	interjú	internetes munkavállalás	Ü
M10 124.	információkereső feladat	külföldi munkavállalás	Ü
M11 128.	információkereső feladat	információk egy asztronauta munkájáról	P
M12 140.	információkereső feladat	információk a hajléktalanságról a <i>The Big Issue</i> újság kapcsán	É
147.	irányított beszélgetés	önkéntesség	É

<i>Kategóriák és előfordulásuk</i>	
T	Történelem (4)
F	Földrajz (1)
H	Hagyományok, ünnepek (2)
Sz	Szokások (3)
IN	Intézmények (2)
G	Gazdaság (2)
IR	Irodalom (3)
P	Populáris kultúra (5)
Ü	Ügyintézés (2)
H	Humor (1)
É	Értékrendek (11)
U	Utazás, turizmus (2)

2. A receptív készséget fejlesztő tankönyvi feladatok listája és interkulturális tartalmuk

<i>Fejezet és oldal</i>	<i>Készség</i>	<i>Interkulturális tartalom és kategória</i>	
M1	8-9.	olvasott szövegértés	utazások során szerzett kulturális tapasztalatok
	12.	olvasott szövegértés	a világ zászlóinak vizualitása
	14.	hallott szövegértés	interkulturális helyzetekben szerzett élmények
M2	20-21.	olvasott szövegértés	nemzetközi alternatív iskolák
	24.	hallott szövegértés	osztálytermek berendezése és a tanulási motiváció összefüggései
M3	32-33.	olvasott szövegértés	részlet <i>A dzsungel könyvéből</i>
M4	44-45.	olvasott szövegértés	utazással kapcsolatos dokumentumok
	48.	hallott szövegértés	a virtuális utazás jövője
	50.	hallott szövegértés	utazás során hallható párbeszéd
M5	56-57.	olvasott szövegértés	híres sportolók, akik ultramaratont futottak
	60.	olvasott szövegértés	Pilates története
M7	80.	olvasott szövegértés	promóciós üzenetek, hirdetések
	84-85.	olvasott szövegértés	bolondok napjához kötődő szokások
M8	92-93.	olvasott szövegértés	legendák <i>Sherlock Holmes</i> -ról
	96.	hallott szövegértés	interjú egy híres krimiíróval
M9	108-109.	olvasott szövegértés	<i>Leonardo da Vinci</i>
	110.	hallott szövegértés	interjú egy híres memóriabajnokkal
M11	128-129.	olvasott szövegértés	egy asztronauta munkájáról szóló leírás
	134.	hallott szövegértés	interjú egy kiállítás kurátorával
M12	140-141.	olvasott szövegértés	interjú egy egykori hajléktalannal aki újságárusításból élt
	144.	hallott szövegértés	tudósítás a környezeti migráció jelenségéről

<i>Feladatszám</i>	<i>Kategóriák és előfordulásuk</i>
olvasott szövegértés: 13	T történelem (4)
hallott szövegértés: 8	F földrajz (1)
	H hagyományok, ünnepek (1)
	Sz szokások (1)
	IN intézmények (2)
	IR irodalom (2)
	P populáris kultúra (4)
	Ü ügyintézés (2)
	É értékrendek (3)
	U utazás, turizmus (1)

3. Az íráskészséget fejlesztő tankönyvi feladatok szövegtípusai és interkulturális tartalmuk

	<i>Fejezet és oldal</i>	<i>Szövegtípus</i>	<i>Interkulturális tartalom</i>
M1	16-17.	baráti e-mail	élménybeszámoló egy hagyományhoz kötődő fesztiválról
M2	28-29.	érvelő esszé	online kurzusok előnyei és hátrányai
M3	40-41.	kitalált történet	nevezés egy nemzetközi történetíró versenyre
M4	52-53.	beszámoló	városvezetés számára írt beszámoló a fejlesztési lehetőségekről
M5	64-65.	részben hivatalos levél	külföldi egyetemi kampuszon létesítendő sportközpont
M6	76-77.	újságcikk	angol nyelvű weboldalra szánt újságcikk kedvenc pihenőhelyről a városban
M7	88-89.	érvelő esszé	van-e értelme a televíziós hirdetéseknek
M8	100-101.	filmkritika	filmkritika egy újságba
M9	112-113.	érvelő esszé	önálló nyelvtanulás vs. nyelvtanulás kis csoportban egy intézményen belül
M10	124-125.	hivatalos levél	motivációs levél állaspályázathoz
M11	136-137.	hivatalos levél	városvezetésnek írt levél a partszakasz beépítésének következményeiről
M12	148-149.	értekező esszé	szurkolók által elkövetett tömeges garázdaság elleni fellépés lehetőségei

4. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei az angol nyelv gimnáziumi tanítása során – kérdőívkérdések

Kedves Kolléga!

Mongyi Norbert vagyok, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának oktatója, a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium nyelvtanára és doktorjelölt az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában.

A doktori kutatásomhoz szeretnék segítséget kérni. A kutatásom célja megismerni, hogy az angol mint idegennyelv gimnáziumi tanítása során az angol nyelvtanár kollégák milyen IKT-eszközökkel támogatott tanulási tevékenységeken keresztül fejlesztik a diákok interkulturális kommunikatív kompetenciáit. Az interkulturális kompetencia olyan képességeket tartalmaz, amelyek segítik a nyelvtanulót, hogy megértse a célnyelven létrehozott kulturális tartalmakat és a konvenciókat, a saját kulturális hátterére alapozva.

A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes, az adatokat kizárólag kutatási célokra fogom használni. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vesz igénybe.

Előre is köszönöm a segítséget a kitöltéssel!

Üdvözlettel:

Mongyi Norbert

I. TANÁRI ATTITÜDRE VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

(1=egyáltalán nem értek egyet; 5=teljes mértékben egyetértek)

Állítás	1	2	3	4	5
1. Az angol mint idegennyelv tanítása során fontos cél, hogy a diákok képesek legyenek a sajátjuktól eltérő kulturális háttérű emberekkel kommunikálni angol nyelven.					
2. Haladó szintű (minimum B2-es) angolnyelv-tudás szükséges ahhoz, hogy egy diák hatékonyan tudjon a sajátjától eltérő kulturális háttérű emberekkel sikeresen kommunikálni angol nyelven.					
3. A diákok interkulturális kommunikatív kompetenciái hatékonyan fejleszthetők iskolai-tanórai keretek között.					
4. A diákok interkulturális kommunikatív kompetenciáit leghatékonyabban nemzetközi csereprogramok fejlesztik.					
5. A diákok képesek saját interkulturális kommunikatív kompetenciáikat az online térben (pl. kollaboratív számítógépes játékok, csetelés, stb. közben) is fejleszteni.					
6. A diákok interkulturális kommunikatív kompetenciáinak fejlesztéséhez elegendő az angol-amerikai és egykori gyarmati területek országismereti információinak elsajátítása.					
7. Az angol nyelv tanításakor nagy hangsúlyt kell fektetni az angol-amerikai és egykori gyarmati területek országismereti információinak megismertetésére.					
8. Az angol nyelv tanításakor nagy hangsúlyt kell fektetni az angolszász és egykori gyarmati területeken kívüli országok kulturális javaival történő megismerkedésre.					

II. HÁTTÉRVÁLTOZÓK, AMELYEK AZ INTERKULTURÁLIS TANANYAGTARTALMAK TANÍTÁSÁT BEFOLYÁSOLJÁK

Mennyire igazak Önre az alábbi állítások? (1 = egyáltalán nem igaz; 5 = teljes mértékben igaz)

Állítás	1	2	3	4	5
1. Elégedett vagyok az általam használt nyelvkönyvek interkulturális tartalmi elemeivel.					
2. Az angol nyelv tanítása során nem csak az angol nyelvű országok kultúráját ismertetem meg a diákokkal.					
3. Kulturális tartalmakkal csak akkor foglalkozunk az óráimon, ha azok előkerülnek a nyelvkönyvi tananyagban.					
4. Az angol nyelv tanítása során a magyar kulturális örökségről is tanulnak a diákjaim.					
5. Angol nyelvtanári pályám során változott, hogy mit tanítok az országismereti témák közül.					
6. Angol nyelvtanári pályám során változott, hogy milyen tanórai tevékenységeken, feladatokon keresztül tanítok interkulturális tartalmakat.					
7. Az a benyomásom, hogy az angol nyelvkönyvek egyre kevesebb országismereti tartalmat közvetítenek.					
8. Úgy gondolom, hogy az általam használt angol nyelvkönyvek a diákok számára érdekes módon közvetítenek interkulturális tartalmakat.					
9. Úgy gondolom, hogy az angol nyelv globális közvetítőnyelv szerepe hatással van azokra az interkulturális tartalmakra, amelyek az általam használt nyelvkönyvekben szerepelnek.					
10. Nyelvtanári munkám során találkoztam már a gimnáziumok számára létrehozott angol nyelvhez kapcsolódó kerettantervben szereplő interkulturális kompetenciák fejlesztési lehetőségeivel.					

III. AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA TARTALMÁRA VONATKOZÓ KÉRDÉS

Válassza ki az alábbi felsorolásból azokat, amik Ön szerint, a nyelvi képességeken túl, az interkulturális kommunikatív kompetencia részét képezik!

1. országismeret
2. megfigyelési készség
3. kapcsolatteremtő készség
4. közvetítői készség
5. kritikus gondolkodás
6. kulturális tudatosság
7. elfogadás és tolerancia
8. rugalmasság
9. társadalmi és morális tudatosság
10. szövegalkotási készség
11. szövegnyelvészeti tudatosság
12. alkalmazkodási képesség
13. önbizalom
14. társas helyzetnek megfelelő viselkedés
15. világos kifejezőmód

IV. INTERKULTURÁLIS TANANYAGTARTALMAK TANÍTÁSÁRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Válassza ki az alábbi felsorolásból azokat a témákat, amelyek elő szoktak fordulni az angol nyelvóráin!

1. sztereotípiák
2. hivatalos levelezés
3. baráti levelezés
4. ünnepek
5. nyilvános beszédek
6. irodalom
7. popzene
8. tabutémák
9. humor
10. képzőművészet
11. telefonálás
12. nonverbális kommunikáció
13. földrajz
14. történelem
15. ikonok (híres emberek, épületek, nevezetességek, stb.)

Milyen gyakran fordulnak elő az angol nyelvóráin az alábbi tanórai tevékenységek?

napi szinten, heti szinten, havi szinten, ennél ritkábban, nem alkalmaztam még

1. szerepjáték
2. érvelés
3. fordítás
4. műfaji sajátosságok elemzése
5. hasonlóságok és különbségek gyűjtése
6. nyilvános beszéd (pl. tanulói előadás egy adott témában)
7. online információkeresés és feldolgozás

8. videók feldolgozása
9. versek elemzése
10. szépirodalom olvasása
11. reklámok elemzése
12. viselkedési és beszédminták elemzése
13. nyelvi funkciók kipróbálása párbeszéd során (véleménykifejtés, tanácskérés, stb.)
14. írásbeli szövegalkotási feladatok
15. különböző akcentusok összehasonlítása

Válassza ki az alábbi felsorolásból azokat a tanulói tevékenységeket, amelyeket kulturális tartalom tanítása során feladatként adott már a diákjainak!

1. tanulói prezentáció készítése
2. virtuális faliújság létrehozása
3. videó készítése
4. infografika készítése
5. digitális szófelhő készítése
6. digitális idővonal létrehozása
7. digitális fogalomtérkép létrehozása
8. blogbejegyzés létrehozása
9. digitális poszter készítése
10. részvétel virtuális múzeumlátogatáson
11. online szerepjáték
12. online kérdőív létrehozása
13. egyéb:

V. HÁTTÉRINFORMÁCIÓKRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Hány éve tanít angol nyelvet?

Milyen típusú közoktatási intézményben szerzett angol nyelvtanári tapasztalatot?

általános iskola

szakgimnázium (korábban szakközépiskola)

gimnázium

Milyen heti óraszámban tanít angol nyelvet összesen?

5. Előzetes kapcsolatfelvétel nyelvtanár kollégákkal – óramegfigyeléshez

Ellenőrzőlista a kapcsolatfelvétel során zajló megbeszéléshez

1. Doktori disszertációhoz tartozó kutatás rövid ismertetése
2. A tanórai megfigyeléseken alapuló kutatás ismertetése
3. Kutatási célok

Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése érdekében?

- Léteznek-e megfigyelhető tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését támogatják?
- Hogyan jelenik meg ezeken az órákon a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök használata?

4. Kutatás kivitelezése
5. A kutatásban való részvételhez beleegyezés kérése
6. Időpontegyeztetés

6. A tanórai megfigyelések jegyzőkönyvei

Óramegfigyelés dátuma: 2023. 03. 13.		
Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés		Létszám: 19 fő
Tananyag: Pioneer B2, Unit 8B, Follow the clues (96. o.)		Nyelvi szint: B2
<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: detektív történetek	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Hallott szöveg értése: beszédminták egy rádióinterjú alapján, szövegnyelvészeti jellemzők: retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya Civilizációs ismeretek: bűnügyi regényíró szakmai kihívásai	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag
Egyéni munka	Szókincsfejlesztés: bűnügyekkel kapcsolatos igék és főnevek	Tankönyvi feladat
Csoportmunka	Szerepjáték: „Végzetes vacsoraparti” nyomozós játék Civilizációs témakörök: vacsorapartihoz kapcsolódó forgatókönyv és szokások, nyomozás forgatókönyve, krimi Nyelvi komm. funkciók: beszélgetés kezdeményezése, véleménykifejtés,	Szerepkártyák Tanulók saját okostelefonja jegyzeteléshez

	véleménykérés, társalgás, közbeszólás, egyet (nem) értés Szóbeli szövegalkotási folyamatok Testbeszéd és nonverbális kommunikáció	
--	---	--

Óramegfigyelés dátuma: 2023. 03. 27.

Csoportprofil: Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés

Létszám: 17 fő, nyelvi szint: B2

Tananyag: Pioneer B2, The year in Europe – Erasmus Programme (Video 1)

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: Erasmus diákmobilitási program, egyetemi élet	Tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap)
Egyéni munka → páros munka	Gondolattérkép: külföldi tanulás előnyei, lényeges pontok meghatározása, gondolatok összekapcsolása Szókincs és civilizációs ismeretek: egyetemista élet külföldön Nyelvi komm. funkciók: véleménykifejtés, egyetértés, egyet nem értés	Tankönyvi kiegészítőanyag (feladatlap)
Egyéni munka	Videó alapján hallás utáni szövegértés: lyukas összefoglaló kiegészítése a videóban elhangzott információk alapján Lényeges pontok kiemelése	Tankönyvi kiegészítőanyag (videó, feladatlap)
Egyéni munka	Videó alapján hallás utáni szövegértés: nyílt végű kérdésekre rövid válaszok írása Civilizációs ismeretek: Erasmus program előnyei, információk a londoni Imperial College-ról	Tankönyvi kiegészítőanyag (videó, feladatlap)
Páros munka	Szerepjáték-párbeszéd: szerepkártyákon megadott szempontok szerint párbeszéd eljátszása (tanulmányi osztály alkalmazottja és magyar cserediák Londonban) Beszédminták: hivatalos tanácskérés szóban Civilizációs ismeretek: hivatalos ügyintézés Nyelvi komm. funkciók: beszélgetés kezdeményezése, tanácskérés és -adás, panasz megfogalmazása	Szerepkártyák

Óramegfigyelés dátuma: 2024. 10. 08.

Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés

Létszám: 18 fő, nyelvi szint: B2

Tananyag: English File (3rd ed.) Upper-intermediate, Unit 2B, Older and wiser? (20-21. o.)

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Egyéni munka	Szókincs: öltözködési szokások Civilizációs ismeretek: divat	Kahoot, tanulók saját okostelefonja
Egyéni munka	Hallás utáni szövegértés: rádióinterjú két divatra szakosodott újságíróval, jegyzetelés megadott szempontok szerint, lényeges pontok kiemelése Civilizációs ismeretek: öltözködési szokások, divat és az életkor kapcsolata	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, egyet (nem)értés Szóbeli szövegalkotás: érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása	Tankönyvi feladat
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés Írásbeli szövegalkotás: blogbejegyzés írása, gondolatok és érvek kidolgozása, szöveg és célközönség viszonya, koherencia és kohézió Civilizációs ismeretek: divatblog mint szövegműfaj	Google Classroom, Linoit, tanulók saját okostelefonja

Óramegfigyelés dátuma: 2024. 10. 21.

Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés Létszám: 17 fő, nyelvi szint: B2

Tananyag: Close-up B2, Unit 2, A special type of neighbourhood (Video 2) (28. o.)

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Civilizációs ismeretek: San Francisco	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Videó alapján hallás utáni szövegértés: mondatkiegészítés a megadott szavak közül a helyes kiválasztásával Lényeges pontok kiemelése, elhangzott információk összekapcsolása Civilizációs ismeretek: San Francisco, migráció	Tankönyvi feladat és hozzá készült kiegészítő anyag (videó)
Egyéni munka	Tömörítés: a videó rezüméjének kiegészítése szóbankban megadott szavakkal A szöveg szerkezete, koherencia, kohézió Civilizációs ismeretek: San Francisco, migráció	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, a	Canva, tantermi számítógépek

	szöveg szerkezetének létrehozása, kohézió és koherencia Civilizációs ismeretek: Budapest kerületei Írásbeli szövegalkotás: külföldi tanulók számára egy-egy digitális poszter készítése Budapest kerületeiről	
--	---	--

Óramegfigyelés dátuma: 2023. 03. 08.

Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés Létszám: 18 fő, nyelvi szint: C1

Tananyag: Solutions (3rd ed.) Advanced, Unit 1F, Bad beginnings (14-15. o.)

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Szókincsfejlesztés: a szókincs kulturális jelentésének értelmezése Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	Tankönyvi feladat
Egyéni → páros munka	Olvasott szöveg értése: lényeges pontok meghatározása, gondolatok összekapcsolása Civilizációs témakör: értékrendek Problémamegoldás Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés	Tankönyvi feladat
Páros munka	Szókincsfejlesztés: metaforikus jelentés vizsgálata Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés, társalgás, közbeszólás	Mentimeter

Óramegfigyelés dátuma: 2023. 03. 20.

Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés

Létszám: 17 fő

Tananyag: Gold C1 Advanced, Unit 8, Passing through (80-81.o.)

Nyelvi szint: C1

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Páros munka	Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés Civilizációs ismeretek: útikönyvek használata külföldi utazás során	Tankönyvi feladat
Egyéni munka	Hallás utáni szövegértés: útikönyvíró monológja alapján lyukas mondatok kiegészítése szavakkal vagy szószerkezetekkel Lényeges pontok kiemelése, elhangzott információk lejegyzése	Tankönyvi feladat és hozzá készült hanganyag

	Civilizációs ismeretek: útikönyvek, szövegírói munka kihívásai	
Egyéni munka	Nyelvtani feladatmegoldás: függő beszéd	Tankönyvi feladat
Páros munka	Online információkeresés: Taj Mahalról írt látogatói visszajelzések megkeresése Nyelvtani gyakorlás: függő beszéd, közvetítés Civilizációs ismeretek: Taj Mahal, komment szövegtípus	Tripadvisor, tanulók saját okostelefonja
Egyéni munka → páros munka	Budapesten szerzett tapasztalatok leírása egy étteremről vagy látnivalóról Civilizációs ismeretek: élménybeszámoló szövegtípus Írásbeli szövegalkotás Nyelvtani gyakorlás: a tanulók elolvassák a padtársuk által írt kommentet, majd egy harmadik diáknak elmesélik a komment tartalmát függő beszédet használva	Tripadvisor, tanulók saját okostelefonja

Óramegfigyelés dátuma: 2024. 10. 16.

Csoportprofil: Nyelvi tagozatos, ötosztályos képzés

Létszám: 17 fő

Tananyag: Pioneer C1, Unit 8A, Explore and discover (134-135. o.)

Nyelvi szint: C1

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Egyéni munka	Hallás utáni szövegértés: tanulói prezentáció a Titanicról, a prezentáló tanuló által elmondott információk alapján igaz/hamis állítások mérlegelése a tankönyvi feladatban Civilizációs ismeretek: Titanic	Tankönyvi feladat
Egyéni munka → Páros munka	Online információkeresés: Titanic Belfast múzeum és Titanic-kiállítás utazó tárlat (Seattle) weboldaláról szerzett információk összehasonlítása Anyaggyűjtés a témához adott szempontrendszer alapján, lényeges információk kiemelése Civilizációs ismeretek: Titanic-kiállítások Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés, érvelés	Google, tanulók saját okostelefonja, Titanic Belfast honlapja, Titanic - The Exhibition honlapja, szempontrendszer projektorral kivetítve

Óramegfigyelés dátuma: 2024. 10. 18.

Csoportprofil: Négyosztályos, nyelvi emelt szintű képzés

Létszám: 16 fő, nyelvi szint: C1

Tananyag: English File (3rd ed.) Advanced, Unit 3B, History in the making (28-29. o.)

<i>Munkaformák</i>	<i>Tanulási tevékenységek és kulturális elemek</i>	<i>Taneszközök</i>
Egyéni munka → Csoportmunka	Olvasott szöveg értése: három nemzetközileg ismert film egy-egy híressé vált jelenetéről filmkritikusok véleményének elolvasása Lényeges információk kiemelése Három fős csoportokban tankönyvi feladat szempontrendszer alapján a három szöveg összehasonlítása Nyelvi komm. funkció: érvelés Civilizációs ismeretek: filmkritika, három híres film jelenetei	Tankönyvi feladat
Egyéni munka → Csoportmunka	Online információkeresés: a tanulók kedvenc filmjük egy jelenetének fotóját keresik meg A három fős csoportokban röviden bemutatják a jelenetről készült fotót Nyelvi komm. funkció: véleménykifejtés Gondolatok összekapcsolása, kohézió, koherencia szóbeli beszédtevékenység közben Civilizációs ismeretek: filmkritika, filmek	Google, tanulók saját okostelefonja

Köszönetnyilvánítás

Hálás szívvel szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik munkájukkal, támogatásukkal és inspirációjukkal hozzájárultak a disszertációm elkészítéséhez.

Elsősorban köszönöm témavezetőimnek, akik tapasztalataikat és tudásukat önzetlenül megosztották velem, és irányt mutattak a disszertáció megírása felé vezető rögzös úton. Köszönettel tartozom saját egykori nyelvtanáraimnak, akik segítségével lehetőségem nyílt megtapasztalni, milyen a kommunikatív nyelvtanítást megelőző módszertanok hatásrendszerében angol és francia nyelveket tanulni. Hálás vagyok egyetemi tanáraimnak, akik megalapozták szaktudásomat, és felébresztették bennem a kutatás iránti érdeklődést. Mentoraimnak és gimnáziumi kollégáimnak is szeretnék köszönetet mondani, akik szakmai életútjukkal, munkabírásuksukkal és elhivatottságukkal nemcsak követendő példát nyújtottak számomra, de nap mint nap inspirációt adnak az elmúlt évek közoktatásbeli viharai ellenére is. Egyetemi kollégáimnak is köszönettel tartozom, hogy a velük való közös munka révén nemcsak az egyetemi oktatói élet pedagógiai, hanem a kutatói hivatás részleteibe is betekintést nyerhetek. Köszönöm gimnáziumi és egyetemi hallgató tanítványaimnak, hogy a nevelő-oktató munka során a köreikben élhetem át az idegennyelv-tanítás szenvedélyét.

Barátaimnak szeretném megköszönni, hogy mindig érdeklődéssel hallgatták a tanulmányaimról és a kutatási témám alakulásáról szóló beszámolóimat, és támogattak a kihívások során. Csakúgy, mint hallgatótársaimnak, akikkel egymást támogatva és biztatva végeztük a doktori tanulmányainkat. Végtelen hálával tartozom a családomnak, akik türelemmel és megértéssel álltak mellettem a doktori tanulmányaim alatt mindvégig. Drága szüleimnek és nagyszüleimnek köszönöm, hogy az élet minden területén, így a huszonkét évnyi tanulói és hallgatói lét során is minden percben mellettem álltak és segítettek. Végül, de nem utolsó sorban, külön köszönet illeti a páromat, aki a disszertáció írásának időszakában mindenben támogatott, és kitartó szeretetével erőt adott a legnehezebb pillanatokban is.