

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 tézisei

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

1. Bevezetés

A globalizáció és a digitális technológiák jelenléte napjainkban olyan társadalmi és oktatási kontextust teremt, amelyben az angol mint idegennyelv-tanítás központi szerepe egyre inkább az interkulturális kommunikáció támogatása (Reid, 2015). Az angol nyelv globális közvetítőnyelvként (*lingua franca*) betöltött szerepe meghatározza az idegen nyelvi kommunikációs színtereket (Medgyes, 2022) és kihívások elé állítja a nyelvpedagógiát. A globalizált társadalmi környezetben zajló angol mint idegen nyelv tanítása során, az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) nyelvpedagógiai kompetencia-modellként és kimeneti célként (Lázár, 2011) van jelen. Az IKK 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). Az IKK fejlesztése az angol mint idegennyelv-tanítás célrendszerének egyik legfőbb elemévé vált (Byram, 2009). Az IKK fejlesztésének jelentősége szerepel az Európa Tanács mérvadó nyelvpedagógiai dokumentumában, a *Közös Európai Referenciakeretben* (KER, 2001), valamint a hazai legfontosabb oktatást szabályozó dokumentumban, a Nemzeti alaptantervben (Nat, 2020) is.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) integrálása a nyelvórákba nem pusztán a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztését támogatja, hanem ezáltal a digitális kompetenciák fejlesztésének keretrendszerében az IKK mint a digitális technológiákon keresztül megvalósított interakcióhoz kapcsolódó készségrendszert jelenti (Stanley, 2013). Az IKT nyelvórai integrálásával a tanárok számára új stratégiák és eszközök nyílnak a tanulók nyelvfejlesztésének támogatása terén.

A disszertáció célja ennek a nyelvpedagógiai kihívásnak és lehetőségnek a vizsgálata: bemutatni és elemezni, hogy miként támogatható az IKK fejlesztése IKT-eszközökön létrehozott tartalmak segítségével a gimnáziumi angol mint idegen nyelv tanításában.

2. A kutatási projekt elméleti háttere

Az idegen nyelvek tanításának történetében a kultúra áthagyományozásának mindig is kiemelt szerepe volt, de annak tartalma és funkciója jelentős változásokon ment keresztül. A történeti, valamint a 20. századi nyelvtanítási módszerek alakulása során változott a hangsúly a kulturális tudás és a kulturális tudatosság fejlesztése között (Bárdos, 2002). A kommunikatív nyelvtanítás az idegen nyelvek tanulását társas tevékenységként, a kultúrát pedig a nyelvtanulás szerves részeként értelmezte. Ezzel a nyelvtanulásban központi helyet kapott az akkulturáció

és az enkulturáció folyamata, vagyis a másik kultúra megismerése és a saját kultúrához való viszony újragondolása (Levine és Adelman, 1993).

Az 1970-es és 1980-as években alkották meg az „interkulturális kompetencia”, „interkulturális hatékonyság”, „interkulturális érettség” és „interkulturális alkalmazkodás” fogalmakat (Spitzberg és Changnon, 2009). Az interkulturális kompetencia elméleti fejlődése során létrejöttek többeleemes modellek (pl. Deardorff, 2006), társas irányultságú modellek (a kompetencia elemeit nem egyéni tudás vagy készségként vázolják, hanem közös tevékenységekben megnyilvánuló kapcsolati és társas működés alkotórészeként), fejlődési modellek (azon folyamat bemutatására, amely az interkulturális ismeretszerzés során lezajlik, pl. Bennett, 1998; King és Baxter, 2005) és ok-okozati folyamatmodellek (amelyben bizonyos tényezők előfeltételként működnek, más tényezők pedig következményként jelennek meg).

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 (Bárdos, 2002). Rivers és Temperley (1978) háromtényezős modellje (nyelvi kompetencia, nyelvi performancia, interakció) leegyszerűsíti a kommunikáció komplex természetét, nem jelennek meg benne a félreértések elkerülése érdekében hasznos pragmatikai ismeretek (Thomas, 1983). Canale és Swain (1980) négytényezős modelljében (nyelvi kompetencia, beszéd és szövegalkotói kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, stratégiai kompetencia) megjelenik a társadalmi kontextus. Bachmann (1990) modellje három alapvető kompetenciaelemet foglal magában: a nyelvi kompetenciát, a stratégiai kompetenciát, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusokat. A modell egyik jelentős újítása a korábbi elméletekhez képest a metakognitív stratégiák és a magasabb rendű kognitív folyamatok hangsúlyozása (Farhady, 2005). Bárdos (2002) modelljében a kulturális kompetencia a korábbi négy alkompetencia elemeinek közös halmazaként, a modell központi elemévé vált.

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. 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, Byram, Lázár, Mompont-Gaillard és Philippou (2014) kortárs IKK-modellje egy holisztikusabb, interdiszciplináris megközelítést tükröz, amely az állampolgári nevelés és a

demokratikus társadalomban való aktív részvétel szempontjából is értelmezi az interkulturális kompetenciát. A magyar nyelvű szakirodalomban *Holló* (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modellje a legismertebb, benne a kultúra, a kommunikáció és a nyelvhasználat összekapcsolódva jelenik meg. A modellben a kultúra megjelenített elemei funkcióik szerint a következők: országismeret, viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet (*Holló*, 2008).

Az IKK fejlesztését támogató nyelvórai feladattípusok és lehetséges kulturális tartalmuk összefüggéseit *Holló* (2008), *Reid* (2015), valamint *Ivenz és Klimova* (2022) gyűjtik össze, míg az IKK-t 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), (2) a feladattípusokat és munkaformákat variálni kell a kulturális tudatosság fejlesztése során, (3) a tananyagot és az elsajátítását támogató tanulási tevékenységeket úgy kell kialakítani, hogy azok a célnyelvi kultúrát több nézőpontból is szemléltessék. A nyelvórai tevékenységek tartalmát, céljait és sorrendjüket meghatározzák, ezáltal a kompetenciafejlesztéshez nyelvpedagógiai alapot szolgáltatnak a nyelvkönyvek (*Catalan és Francisco*, 2008). Az angol mint idegen nyelv hagyományos tanulási környezetekben (iskolai nyelvórákon) történő tanításakor a tananyagtartalmak elsődleges hordozójaként tekinthetünk a nyelvkönyvekre. *Bajzát* (2013) és *Doró* (2013) kutatásukban nyelvkönyvek interkulturális potenciáljait vizsgálják az IKK fejlesztésének szempontjából. *Rácz* (2023) azt vizsgálja, hogy angol nyelvkönyvek milyen lehetőségeket kínálnak a tanulók komplex személyiségfejlesztésére. Az angol 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 szövegek és üzenetük), általános és kompetenciafejlesztő, valamint értékközvetítő funkciójuk nagy jelentőséggel bír.

Az IKK fejlesztésének egy másik szempontjából fontosak a célnyelvi normativitás és az angol mint *lingua franca* kölcsönhatásai a kultúra tanítása során. Míg a hagyományos angol mint idegennyelv-oktatásban a célnyelvi kultúra bemutatása központi szerepet kap, az angol mint *lingua franca* (ELF) kontextusban ez a rendszer kérdésessé válik (*Hariri*, 2022). 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). *Illés* (2013) kiemeli, hogy az ELF különbözik az angol mint idegennyelvtől (EFL) abban a tekintetben, hogy az ELF tanulási környezeteken kívüli valós élethelyzetekben, célországától függetlenül létezik, míg a nyelvtanulók legtöbbször

tanulási környezetekben tanulják az angol mint idegennyelvet (EFL), hogy aztán angol anyanyelvi és nyelvhasználati normáknak megfelelően kommunikáljanak. Az angol anyanyelvi normativitást hordozó nyelvpedagógiai gondolkodáshoz képest paradigmaváltást jelent a nemzetközi kommunikációt és IKK-t előtérbe helyező ELF elve (*Magnuczné*, 2014).

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* (2009; 2013; 2016) kultúrafelfogása a kultúrát rugalmas, interaktív és folyamatosan újraformálódó jelenséggént ábrázolja, amely szimbólumok hálózatán keresztül fonódik össze a nyelvvel, az identitással és a társadalmi kontextussal. Ennek érdekében a tanulók szimbolikus kompetenciáját (*Kramersch*, 2006) kell fejleszteni: a nyelvtanulók azon képességét, amelynek segítségével képesek jelentéseket értelmezni és alkotni, felismerni a nyelvi diskurzusokban megjelenő hatalmi viszonyokat, identitásokat és ideológiákat, valamint megteremteni egy köztes teret, ahol új jelentések és identitások formálódhatnak (*Kramersch*, 2006).

Azért, hogy a kultúra dinamikusan újraformálódó szimbólumhálózatában a tanulók új jelentéseket tudjanak létrehozni, a megismerési tevékenységeket kell az információ feldolgozásának, értelmezésének és újrakonstruálásának folyamataként értelmezni az információs társadalomban zajló tanulás keretében (*Bruce és Hughes*, 2010). 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 készségszintű 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 információalapú angol mint idegennyelv-tanítás nem csak hagyományos osztálytermi tanulási környezetekben zajlik. A tanulási környezetek öt csoportját különbözteti meg *Ollé* (2012): (1) kontakt (hagyományos), (2) hálózattal támogatott kontakt, (3) online, (4) virtuális és (5) hibrid tanulási környezetek léteznek. 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). Jellemzőik,

hogyan működésükhöz internetkapcsolatra van szükség, interaktív felhasználást tesznek lehetővé, tér- és időfüggetlenek, személyre szabhatóak, azonnali visszajelzést tesznek lehetővé, valamint további pedagógiai lehetőségeket biztosítanak. 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 és aktív tanulás segíthető elő a képi, szöveges és verbális reprezentációk integrációján keresztül (Clark és Mayer, 2024).

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). Annak leírására és súlyozására, hogy a technológia milyen formában jelenik meg a nyelvtanítás és -tanulás folyamatában, a SAMR-létra (Puentedura, 2006) négy fokát használhatjuk. 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).

Az információalapú tanulás célrendszerének 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). Egy korábbi tanulmányban (Mongyi, 2024) számolok be a tanulói kutatáson alapuló tanulásszervezési mód keretében kipróbált tanulási tevékenységek támogatásának tapasztalatairól, amelyeket gimnáziumi tanulócsoportok (15-17 éves korosztály) angol mint idegennyelv-óráin szereztem. Az Ollé-féle (2012) tanulási környezettipológia szerinti hálózattal támogatott kontakt tanulási környezetben szerzett nyelvpedagógiai tapasztalataimról egy virtuális üzenőfal (Padlet) keresztül támogatott információalapú angol mint idegennyelv-tanítás kapcsán írok (Mongyi, 2023).

Európai irányadó és hazai szabályozó dokumentumok teremtik meg az oktatáspolitikai keretét a kutatásomban vizsgált közoktatásbeli angol nyelvpedagógiai tevékenységnek. A

Közös Európai Referenciakeretet (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 vizsgálom abból a szempontból, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása miként jelenik meg a dokumentumok szövegében. A 2020-as Nat-ban és a hozzátartozó *Kerettantervben* az IKK 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 a dokumentumelemzés során nem értem tetten.

3. A kutatás módszertana

A kutatási projekt során alkalmazott módszereket és eszközöket, a hozzájuk társított kutatási célokat, valamint a kutatási kérdéseket és hipotéziseket az 1. táblázat foglalja össze.

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	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	Saját fejlesztésű kérdőív

<i>Módszerek</i>	<i>Célok</i>	<i>Kutatási kérdések</i>	<i>Eszközök</i>
	tanítási tapasztalatainak azonosítása.	interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének támogatása?	
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

A kutatás során a *Flick* (2005) által meghatározott szisztematikus perspektív trianguláció megközelítést 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 IKK 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.

4. A kutatási projekt eredményei és nyelvpedagógiai implikációi

4.1. A tankönyvelemzés eredményei

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: beszédképesség, olvasott és hallott szöveg értése, írásképesség. A kutatás során összesen 38 olyan beszédképességet 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 írásképességet 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 beszédkésztség-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 szemiózis komplex folyamatait modellálják, amelyek során a tanulók különböző jeleket, műfajokat, tartalmakat és kulturális kontextusokat értelmeznek az angol nyelvű szövegek létrehozása közben.

4.2. A kérdőíves adatgyűjtés eredményei

A tanári kérdőíves adatgyűjtés célja az volt, hogy betekintést nyerjek az IKK 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 IKK 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 (N=46) döntő többsége (M=4,93; SD=0,25) 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 (M=4,17; SD=0,64), azonban megoszlanak a vélemények az IKK fejlesztésének alternatív módjairól, például a nemzetközi diákcsereprogramok (M=3,87; SD=1,18) és az online tevékenységek (pl. kollaboratív számítógépes játékok, csetelés) (M=3,85; SD=0,98) hatékonyságáról. Különösen nagy eltérések mutatkoztak abban, hogy a kompetencia fejlesztéséhez szükséges-e minimum B2-es nyelvtudás (M=2,98; SD=1,51; K=-1,42). Az IKK-val kapcsolatos célnyelvi normativitás és az angol mint *lingua franca* szemlélete (SD=1,22; 1,04) a mintát képező tanárok körében szintén változó attitűdöket tükröz.

A kérdőíves adatgyűjtés eredményei szerint a résztvevő tanárok körében az IKK 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 (M=4,00; SD=1,15), és a magyar kulturális örökség tanítása is szerepet kap (M=3,89; SD=1,10). Ugyanakkor a válaszadók eltérően vélekednek az angol globális közvetítőnyelvként betöltött szerepének hatásáról, valamint a nyelvkönyvek országismereti tartalmának csökkenéséről. A kerettantervben megfogalmazott, az IKK-t fejlesztő ajánlásokat mérsékelten ismerik, miközben a kulturális tartalmak tanórai beépítését fontosnak tartják, nem csupán a tankönyvek tartalmának függvényében.

A részt vevő tanárok az IKK 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 válaszai alapján a leggyakrabban végzett tanórai tevékenység, amely az IKK 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 IKK 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 (n=43) adta már feladatként tanulói prezentáció készítését interkulturális tananyagtartalom feldolgozására. Az online kérdőív, blogbejegyzés és videó készítése szintén több adatközlő (n=31) által alkalmazott tanulói tevékenységtípus. Digitális szemléltetőeszközök közül is többet próbáltak már ki: digitális szófelhőt, fogalomtérképet, virtuális falíújságot, infografikát és digitális posztet.

4.3. A tanórai hospitálások eredményei

Angol nyelvi tanórai hospitálást (osztálytermi megfigyelést) végeztem budapesti gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanórákon (N=8) 2023 márciusában és 2024 októberében. 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: (1) a tanulói munkaformákat, (2) a tanulók által végzett tanulási tevékenységeket, (3) a tanulók által használt taneszközöket. Az óramegfigyelések során azokhoz a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó tanítási stratégiai elemeket rögzítettem, amelyek a tanulók IKK-jának a *Byram-féle* (1997) modellben rögzített elemeinek fejlesztését támogatták.

H3: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók IKK-jának fejlesztését támogatják.

A tanórai hospitálások eredményei alapján megállapítható, hogy léteznek olyan megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek középpontjában a komplex nyelvi készségfejlesztés és az IKK fejlesztésének támogatása áll. Három munkaszervezési formát sikerült megfigyelnem (egyéni, páros és csoportmunka), amelyek változatos tanulási tevékenységek kivitelezését tették lehetővé. Az elemzésben bemutatott tanórarészletek során a

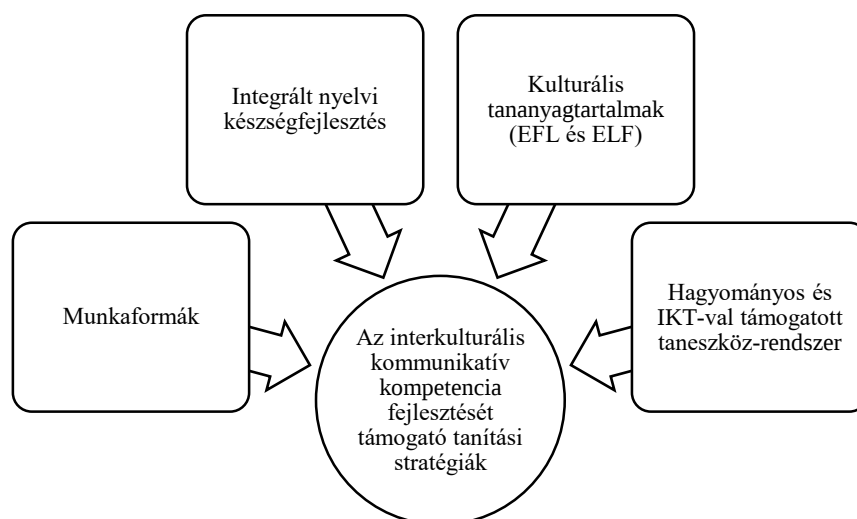
tanulók IKK-jának fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket gyűjtöttem össze. A kutatásban lejegyzett tanulási tevékenységek legtöbbje (n=16) tankönyvi feladatból indult ki. A megfigyelt tanulási tevékenységek során zajló komplex nyelvi készségfejlesztés (egyszerre csak egy nyelvi készség fejlesztése egyik tanulási tevékenységben sem volt megfigyelhető, ezek fejlesztése integrált módon történt) lehetőséget adott az IKK 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 francá*hoz köthető elemek is.

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

Az IKT-alapú taneszközök közül a Kahoot applikációt szókincsfejlesztéshez, a Linoit digitális faliújságot az együttműködésben létrehozott írásbeli szövegalkotáshoz (blogbejegyzés) és ennek egymással történő megosztásához, a Canva digitális tartalomszerkesztő applikációt digitális posztok 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 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. A tanórai hospitálások eredményei alapján megállapított nyelvtanítási stratégiák alkotórészeit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra A tanórai hospitálások során azonosított angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák komponensei

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 IKK fejlesztését célzó angol mint idegennyelv-pedagógiai innovációk kidolgozásához.

A kutatási projekt eredményei lehetőséget nyújtanak olyan nyelvpedagógiai ajánlások megfogalmazására, amelyek a középiskolás tanulók IKK-jának 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 2. ábra szemlélteti, 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 információforrások kombinációja pedig a tananyagon belüli multimodalitás létrejöttét segíti.



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

Az integrált angol mint idegennyelvi készségfejlesztéshez kapcsolódó ajánlásokat is az IKK 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.

5. A kutatási projekt limitációi és további kutatási irányok

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 tankönyvek hazai elterjedtségére vonatkozóan. Ugyanakkor közoktatásban szerzett nyelvtanári tapasztalataim, valamint azon benyomásaim, amelyeket angoltanárok számára szervezett szakmai fórumokon, angol szakos gimnáziumi nyelvtanár kollégákkal folytatott informális beszélgetések során szereztem indukáltak, hogy a forráselemzés tárgyaként az MM Publications nemzetközi kiadó gondozásában megjelent *Pioneer B2 (Mitchell és Malkogianni, 2015)* című tankönyvet válasszam. A disszertációban bemutatott tankönyvelemzés kibővíthető az Oktatási Hivatal által közzétett hivatalos tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek elemzésével.

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. 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, IKK fejlesztésének támogatásáról alkotott nézeteibe történő betekintés volt. A kutatás megbízhatósági és érvényességi mutatóinak fokozása érdekében, a kérdőíves adatgyűjtés eredményeit kiegészítő jelleggel fókuszcsoporthoz interjú készítését érdemes a jövőben elvégezni.

A tanórai hospitálások eredményeként körülírt tanítási stratégiákon keresztül megvalósuló, az IKK fejlesztését célzó tanulási tevékenységek eredményességét, valamint a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált használatának eredményességét, vagy az integrációjuk korlátait, további kutatásokban érdemes vizsgálni. Az azonosított tanítási stratégiákat alkalmazó nyelvtanárok döntéshozatalának részleteit további adatgyűjtési lehetőség – interjú – keretében lehetséges feltárni.

A tézisfüzet irodalomjegyzéke

- 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.
- 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.
- Bárdos, J. (2002). Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8(1), 5-18.
- 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.

- 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>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 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.
- 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.
- 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.)
- 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 Wyższa Szkoła Zawodowa. 283-294.

- Falus, I. (2004). A megfigyelés. In: Falus, I. (Szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. 4. kiadás.* (125-170. o.). Műszaki Könyvkiadó.
- 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
- 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.
- 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.
- Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- 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>
- 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>
- 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>
- Kramersch, 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>
- 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.
- Magnuczné Godó, Á. (2014). Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön. *Modern Nyelvoktatás*. 20(4). 3-18.
- Medgyes, P. (2022). Az angol nyelv és a globalizáció. *Educatio*, 31(4), 618-632.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.7>
- 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.
- 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.
- 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.
- PuenteDura, 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>
- 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. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*. 13(2). 82-91.
- 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.
- Szőke-Milinte, E. (2020). *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szűts, Z., Lengyel, M. T., és Racsó, 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>

A szerzőnek a disszertáció témakörében megjelent publikációi

- Mongyi, N. (2024). Developing learners' intercultural communicative competence using thinking routines in inquiry-based English language teaching. *MESTER ÉS TANÍTÁNY*, 2(1), 33-46. <http://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.3>
- Mongyi, N. (2023). Információalapú angolnyelv-tanulás virtuális üzenőfalán keresztül. In Gombocz, O., Juhász, M. és Mongyi, N. (Szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V*. (199-208. o.). Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Mongyi, N. (2023). Developing Information Literacy via CLIL in Teaching English as a Foreign Language. In Mongyi, N. (Szerk.) *Insights into contemporary practices of teaching English as a foreign language*. (45-56. o.). Budapest: Szaktudás Kiadó Ház.
- Mongyi, N. (2022). A kulturális valóság elemeinek tanítása a nyelvórákon. In Gombocz, O., Juhász, K. M. és Mongyi, N. (Szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. (213-222. o.). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

A szerző további publikációi

- Mongyi, N. és Szabó, R. (2025). Az IWalk helytörténeti séta, mint tanulási forma didaktikai potenciálja az információs műveltség fejlesztésében. (Megjelenés alatt.)
- Mongyi, N. (2024). Az információs és médiaműveltség fejlesztésének lehetőségei videóinterjúkkal történő oktatás során. In Szőke-Milinte, E. (Szerk.) *Az információs műveltség pedagógiája: Tanulmányok* (175-191. o.). Szaktudás Kiadó Ház.
- Mongyi, N. (Szerk.). (2023). *Insights into contemporary practices of teaching English as a foreign language*. Szaktudás Kiadó Ház.
- Horváth, M. és Mongyi, N. (2022). A tanári szakdolgozat sajátos formája: a portfólió. In Kaposi, J. és Szőke-Milinte, E. (Szerk.) *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek* (39-66. o.). Szaktudás Kiadó.
- Mongyi, N. és Fodor, R. (2022). A tudományos írásmű: tanulmány, szakdolgozat. In Kaposi, J. és Szőke-Milinte, E. (Szerk.) *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek* (10-30. o.). Szaktudás Kiadó.
- Mongyi, N. és Horváth, M. (2022). A tanári szakdolgozat sajátos formája: a portfólió. In Kaposi, J. és Szőke-Milinte, E. (Szerk.) *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek* (39-66. o.). Szaktudás Kiadó.
- Mongyi, N. és Fodor, R. (2022). A tudományos írásmű: tanulmány, szakdolgozat. In Kaposi, J. és Szőke-Milinte, E. (Szerk.) *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek* (10-30. o.). Szaktudás Kiadó.
- Fodor, R. és Mongyi, N. (2021). A digitális távoktatás módszertani apparátusa. In Kaposi, J. és Szőke-Milinte, E. (Szerk.), *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban* (47-60. o.). Szaktudás Kiadó.
- Mongyi, N. és Szabó, R. (2020). A digitális munkarendű oktatás: Tapasztalatok és tanulságok. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/a_digitalis_munkarendu_oktatas (Utolsó letöltés: 2025. 08. 25.)