

## Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei

# DEVELOPING ENGLISH MAJORS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CLASSROOM:

*“We have learnt [...] how much more we need  
to learn about Intercultural Communication”*

Angol szakos hallgatók interkulturális kommunikatív  
kompetenciájának fejlesztése az osztályteremben

Menyhei Zsófia

Témavezető: Dr. Nikolov Marianne, DSc

Pécsi Tudományegyetem  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Angol Alkalmazott Nyelvészet Program

2016

## Az értekezés témája és kutatási céljai

Az interkulturális kommunikáció és interkulturális tanulás kérdései több évtizede foglalkoztatják a szakembereket. Számos olyan tanulmány jelent meg, mely megváltozott világunk kihívásai kapcsán a kulturális különbség, illetve a hatékony és egyben megfelelő kultúraközi kommunikáció ismérveit vizsgálja. Ugyanakkor a globalizáció korában, amikor a politikai diskurzusban is erőteljesen tematizált a migráció kérdése, egyre fontosabbnak tűnik az interkulturalitás kritikai megértése. Az alkalmazott nyelvészet és az idegennyelv-oktatás területén is elterjedt szemlélet, hogy az interkulturális interakciók összetett folyamatainak kapcsán ugyan lényeges az idegennyelv-használó azon képessége, hogy hatékonyan és megfelelően kommunikáljon, de ez nem feltétlenül elegendő a sikeres együttműködéshez. Emellett bizonyos attitűdökkel, kulturális tudással, készségekkel, valamint kritikai kulturális tudatossággal is rendelkeznie kell (Byram, 1997), melyeket az interkulturális kommunikatív kompetencia (ICC) fogalma összegez.

Pontosan milyen konstruktumot fed az ICC fogalma? Hogyan fejleszthető és mérhető ez a kompetencia az osztályteremben? E kérdések megválaszolására már jó néhány kutató, tudós vállalkozott, amint azt az irodalomban elérhető számos ICC modell (Spitzberg & Changnon, 2009), mérőeszköz (Fantini, 2009), oktatási program- és tréningleírás (Feng, Byram & Fleming, 2009) is jelzi. Habár a téma irodalmára jellemző a megosztottság mind a fogalmi keretek, mind a használt terminusok tekintetében, az alábbiakkal kapcsolatban némi egyetértés látható:

- (1) Az ICC konstruktuma kognitív, viselkedési és affektív komponensekből áll (Arasaratnam, 2009; Byram, 1997; Fantini, 2007; Gudykunst, 2004; INCA Project, 2004; Ting-Toomey, 1999).
- (2) Az ICC fejlesztési és mérési folyamatai jelentős mértékben függenek az adott oktatási kontextustól (Feng, Byram, & Fleming, 2009).

Ugyanakkor az irodalomból az is egyértelműen kitűnik, hogy az ICC osztálytermi fejlesztését illetően további kutatásokra van szükség.

Ezt a hiányt szerettem volna pótolni a disszertációban bemutatott tanulmányokkal, melyekben angol szakos egyetemi hallgatók ICC fejlődésének különböző aspektusait vizsgáltam az osztálytermi folyamatok sűrű leírásával kiegészítve. A kutatásnak több célja volt. A 2010/2011-es évben lehetőségem nyílt egy *Introduction to Intercultural Communication* (Bevezetés az interkulturális kommunikációba) című kurzus oktatására a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézetében. Ezt megelőzően ugyanitt végeztem egy feltáró vizsgálatot a szemináriumokat és a kapcsolódó előadást tanító oktatók, illetve olyan angol szakos hallgatók részvételével, akik már elvégezték ezeket a kurzusokat. A vizsgálat célja az volt, hogy betekintést nyújtson e kurzusok osztálytermi folyamataiba, és egyben feltárja a résztvevők véleményét a kurzusokról. Az eredmények nagyon hasznosnak bizonyultak az általam később tanított szeminárium megtervezése szempontjából, ugyanakkor arra engedtek következtetni, hogy az intézetben szükség van az interkulturális kommunikáció tárgyak oktatási céljainak, módszereinek mélyebb vizsgálatára, hogy azok összhangban legyenek a hallgatói igényekkel. Így a kutatás következő szakaszában úgy döntöttem, hogy az általam tanított szemináriumokon (1) az angol szakos hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére törekszem konstruktivista megközelítésből, és (2) ezt a fejlődést tanulmányozom, dokumentálom. E célokból két osztálytermi kutatás született, melyek tehát a hallgatók interkulturális tanulását vizsgálják a konstruktivista osztályterem kontextusában.

## A kutatás ismertetése és a disszertáció felépítése

A disszertáció két részből áll, melyek három-három fejezetet foglalnak magukba (lásd 1. sz. táblázat). Az első részben az empirikus kutatásokhoz kapcsolódó irodalom kritikai áttekintésére törekszem. Első fejezetében az ICC konstruktumának megértéséhez elengedhetetlen kulcsfogalmakat, az interkulturális kommunikáció és a kompetencia fogalmát vizsgálom. Először a kultúra és az interkulturális kommunikáció meghatározására vonatkozó három eltérő szemlélet tekintek át, és rámutatok azok elméleti alapvetéseire. Ezt követően a kompetencia fogalmának különböző megközelítéseit mutatom be Chomskytól (1965) egészen napjaink pedagógiai diskurzusáig.

Mindez alapozásként szolgál a második fejezet témájához: az ICC fogalmához. Itt fejtem ki azt, hogy az egyes akadémiai hagyományokat követő szakemberek miként képzelik el ezt a konstruktumot, és összehasonlítok nyolc elfogadott modellt. A Byram (1997) által felállított ICC modellt részletesebben vizsgálom, mivel ez az idegennyelv-oktatás perspektívájából született, és különösen fontos forrásként szolgált az empirikus kutatásokhoz.

A harmadik fejezet betekintést nyújt az ICC fejlesztésének és mérésének kutatásokkal alátámasztott lehetőségeibe. A fejlesztés három megközelítését tekintem át: a tény orientáltat, az etnográfiai és a kritikait, és példákat hozok arra, hogy ezeket hogyan alkalmazták ICC fejlesztési programokban. Itt foglalkozom részletesebben a konstruktivista osztályterem (Pritchard & Woollard, 2010) fogalmával is, illetve annak jelentőségével az interkulturális tanulás és tanítás szempontjából. A fejezet hét mérőeszköz vizsgálatával zárul. Összességében elmondható, hogy a disszertáció első három fejezete a téma interdiszciplinaritását kívánja képviselni, de ugyanakkor nagyobb hangsúlyt fektet az alkalmazott nyelvészet és az idegennyelv-oktatás perspektíváira.

1. sz. táblázat: A disszertáció felépítése

---

**Bevezetés**

- Kutatási célok
  - A kutatás főbb szakaszai
  - A disszertáció felépítése
- 

**ELSŐ RÉSZ**

**1. fejezet: Kulcsfogalmak: Interkulturális kommunikáció és kompetencia**

- Az interkulturális kommunikáció tanulmányozásának három eltérő megközelítése
- A kompetencia fogalmának vizsgálata különböző nézőpontokból

**2. fejezet: Interkulturális Kommunikatív Kompetencia (ICC)**

- ICC modellek összehasonlítása
- Byram modellje és az interkulturális nyelvhasználó ismervei

**3. fejezet: Az ICC fejlesztése és mérése**

- Interkulturális tanulást és tanítást vizsgáló tanulmányok áttekintése
  - Az ICC fejlesztésének három eltérő megközelítése, a konstruktivista megközelítés relevanciája
  - ICC mérőeszközök áttekintése
- 

**MÁSODIK RÉSZ**

**4. fejezet: A három empirikus kutatás háttere**

- A kutatás kontextusa és résztvevői
- A kutatás célja és kutatási kérdések
- A kutatómódszertan bemutatása
- Minőségi kritériumok, a kutató szerepe, etikai kérdések

**5. fejezet: Három interkulturális kommunikációs kurzus vizsgálata**

- A feltáró vizsgálat kutatási kérdései és módszerei
- Az eredmények tárgyalása

**6. fejezet: Két osztálytermi kutatás egyetemi hallgatók ICC fejlesztéséről**

- Az első osztálytermi kutatás kutatási kérdései és módszerei
  - Az első osztálytermi kutatás eredményeinek tárgyalása
  - A második osztálytermi kutatás kutatási kérdései és módszerei
  - A második osztálytermi kutatás eredményeinek tárgyalása
  - Három esettanulmány a hallgatók ICC fejlődéséről
- 

**Konklúzió, a vizsgálatok korlátai és pedagógiai vonatkozások**

- A főbb eredmények összegzése
  - A vizsgálatok korlátainak, pedagógiai vonatkozásainak felvázolása
-

A második részt az empirikus kutatás három szakaszának rövid áttekintésével (lásd 2. sz. táblázat) kezdem a negyedik fejezetben. Ebben a kutatás kontextusáról, résztvevőiről, módszereiről, és a kutatási kérdésekről esik szó. A jórészt kvalitatív adatokra épülő vizsgálatokkal kapcsolatos minőségi kritériumok kérdésére is kitérek, és emellett a saját kutatói szerepemre reflektálok a megbízhatóság (trustworthiness) növelése céljából (Creswell, 2003).

Az ötödik majd a hatodik fejezetben a kutatási szakaszokat mélységükben mutatom be, és a kapott eredményeket részletesen tárgyalom. Az ötödik fejezet a feltáró vizsgálat eredményei között az interkulturális kommunikáció kurzusokról alkotott oktatói és hallgatói véleményeket taglalja, ugyanakkor a fentebb említett, intézeti szintű igényre is rámutat. A hatodik fejezet nagyobb terjedelmű a többinél: itt a leghangsúlyosabb a sűrű leírás, a résztvevők émiikus szemléletmódjának bemutatása. Az általam tanított szemináriumok osztálytermi folyamatait, a konstruktivista megközelítés relevanciáját, a hallgatók interkulturális tanulásának különböző aspektusait valamint a kurzus oktatásával és vizsgálatával kapcsolatos kihívásokat mind ebben a fejezetben részletezem.

2. sz. táblázat: A kutatás szakaszai

	Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Adatok elemzésének módszere
<b>Első szakasz</b> <b>Feltáró vizsgálat</b> (2010/2011) 16 hallgató 3 oktató	<p>Hogyan jellemezhető az interkulturális kommunikáció kurzusok oktatása a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézet BA programjában? (Milyen témákat, tananyagokat, feladatokat, értékelési formákat alkalmaznak az oktatók?)</p> <p>Milyen az oktatók attitűdje az interkulturális kommunikáció kurzusokkal kapcsolatban? Milyen előnyökről és nehézségekről számolnak be az oktatók?</p> <p>Milyen a hallgatók attitűdje az interkulturális kommunikáció kurzusokkal kapcsolatban? Milyen előnyökről és nehézségekről számolnak be a hallgatók?</p> <p>Mely témákat és feladatokat kedvelik a hallgatók leginkább és legkevésbé?</p> <p>Milyen módon hasznosak a kurzusok a hallgatók számára?</p>	<p>Félig strukturált interjú az oktatókkal</p> <p>A hallgatók által kitöltött kérdőív</p>	<p>Kvalitatív tartalomelemzés</p> <p>Kvalitatív tartalomelemzés, Leíró statisztika</p>
<b>Második szakasz</b> <b>Első osztálytermi kutatás</b> (2011/2012) 16 hallgató Kutató-oktató	<p>Milyen módon alkalmas a konstruktivista megközelítés a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére az adott oktatási kontextusban?</p> <p>Hogyan fejlődött a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciája a félév során?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Az oktató feljegyzései, reflexiói</li> <li>2. Kérdőív a hallgatók véleményéről a kurzussal és a fejlődésükkel kapcsolatban</li> <li>3. Fókuszcsoportos interjú négy hallgató részvételével</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kérdőív a hallgatók nyelvi és kulturális háttéréről</li> <li>2. Az oktató feljegyzései, reflexiói</li> <li>3. Kérdőív a hallgatók véleményéről a kurzussal és a fejlődésükkel kapcsolatban</li> <li>4. Fókuszcsoportos interjú négy hallgató részvételével</li> </ol>	<p>Kvalitatív tartalomelemzés, Leíró statisztika</p> <p>Kvalitatív tartalomelemzés</p>
<b>Harmadik szakasz</b> <b>Második osztálytermi kutatás</b> (2013/2014) 12 hallgató Kutató-oktató	<p>Milyen módon alkalmas a konstruktivista megközelítés a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére az adott oktatási kontextusban?</p> <p>Hogyan fejlődött a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciája a félév során?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A hallgatók tanórák utáni reflexiói</li> <li>2. Az oktató feljegyzései, reflexiói</li> <li>3. Kérdőív a hallgatók véleményéről a kurzussal és a fejlődésükkel kapcsolatban</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kérdőív a hallgatók nyelvi és kulturális háttéréről</li> <li>2. Önértékelő kérdőív a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájáról</li> <li>3. A hallgatók tanórák utáni reflexiói</li> <li>4. Az oktató feljegyzései, reflexiói</li> <li>5. A hallgatók írott beadandói, tanórán elkészített feladatai</li> <li>6. A hallgatók portfóliója</li> <li>7. Kérdőív a hallgatók véleményéről a kurzussal és a fejlődésükkel kapcsolatban</li> </ol>	<p>Kvalitatív tartalomelemzés, Leíró statisztika</p> <p>Kvalitatív tartalomelemzés, Leíró statisztika</p>

## A kutatás eredményei

A feltáró vizsgálat az általam tanított kurzus megtervezése előtt készült három oktató és tizenhat hallgató bevonásával. A kérdőíves felmérés eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók többsége hasznosnak és élvezetesnek találta az interkulturális kommunikáció tárgyakat. Leginkább azokat a feladatokat kedvelték, melyekben saját maguknak kellett a témában kutatni: ilyen feladat volt például egy interjú készítése egy külföldi interjúalannyal. Továbbá élvezték az órák interaktív részeit, és értékelték az oktatók azon törekvését is, hogy releváns film részletekkel, autentikus példákkal szemléltessék a fontosabb kérdésköröket. Ugyanakkor negatív vélemények, nehézségek is megjelentek a válaszokban, kiváltképpen az értékelés és a hallgatók kommunikációs hajlandósága kapcsán. Emellett az oktatókkal készített interjúk során ketten kitértek az interkulturális tanítás különböző kihívásaira, így annak kérdésére is, hogy ebben az oktatási kontextusban mik lennének a legmegfelelőbb célok, módszerek.

A feltáró vizsgálat eredményeiben és az interkulturális tanulás és tanítás áttekintett irodalmában közös pont, hogy a konstruktivista megközelítés relevanciájára mutatnak rá. A konstruktivista osztálytermet a tanulók közötti párbeszéd, együttműködés, a kutató-felderítő feladatok, a kritikai gondolkodás és a tanulói autonómia jellemzi. A saját kurzusomat tehát ebből a megközelítésből terveztem, és célként tűztem ki annak vizsgálatát, hogy milyen mértékben, milyen szempontból alkalmas e megközelítés az adott tanulási célokhoz és kontextushoz mérten.

A kutatás második szakaszában egy osztálytermi vizsgálatot végeztem az általam tanított első szemináriumon. A két kutatási kérdés megválaszolásának céljából két kérdőívre, saját feljegyzéseimre, reflexióimra, illetve egy hallgatókkal készített fókuszcsoporthoz támaszkodtam. Az eredményekből tisztán kirajzolódott, hogy a résztvevők nagyon pozitív véleménnyel voltak a konstruktivista osztályterem legtöbb tényezőjéről, de azt meglehetősen szokatlannak találták. A hallgatók kommunikációs hajlandósága itt nem jelentett problémát,



ami feltehetőleg a következőknek köszönhető: (1) a résztvevők a tanórákon érintett témákat relevánsnak, saját jövőjük szempontjából hasznosnak tartották, illetve (2) magyar és nemzetközi diákok is részt vettek az órákon. A hallgatók többsége élvezte azokat a feladatokat, melyek során együttműködtek és tanulhattak egymástól, a tanórákon kívül elvégzendő feladatokról pedig sokan úgy vélekedtek, hogy azok gondolkodásra sarkallták, motiválták őket. Továbbá a résztvevők válaszaiban saját interkulturális tanulásukról alkotott véleményük is megjelent. Ezek alapján a tanulók attitűdjeiben, kulturális tudásában, készségeiben és kritikai kulturális tudatosságában látható valamiféle elmozdulás, és közülük többen utaltak arra a felismerésre, hogy még mennyi mindent kell tanulniuk az interkulturális kommunikációról. Egy-két hallgató válaszából azonban az is kiderül, hogy a kooperációra és a tanulói autonómiára fektetett hangsúly nehézségeket okozott nekik, míg mások úgy vélték, jobb ha „*a tanár tanít, és nem mindig a diákok beszélnek*”. Végül az első osztálytermi kutatás azzal kapcsolatban is tanulsággal szolgált, hogy a kutatási tervben, a vizsgálat módszereiben milyen változtatásokra lenne szükség ahhoz, hogy a hallgatók ICC fejlődési útjaiba mélyebb betekintést nyerjünk.

A fentebb tárgyalt eredményekre támaszkodva terveztem meg a kutatás harmadik szakaszát, a második osztálytermi kutatást. Az általam tanított és vizsgált második szeminárium több szempontból eltért az elsőtől. Az egyik legfontosabb különbség az volt, hogy az utóbbi szemináriumon csak magyar hallgatók vettek részt, ami másfajta osztálytermi légkört teremtett, és alighanem másfajta interkulturális tanulást eredményezett. A kutatási kérdések ugyanazok maradtak, de több adatgyűjtő eszközt alkalmaztam: az előző vizsgálatban használt kérdőíveken és saját feljegyzéseimen túl a résztvevők önértékelő kérdőívére, tanórák utáni reflexióira, írott beadandóira, tanórán elkészített feladataira és portfóliójára támaszkodtam. Az így kapott nagy mennyiségű adatot a kvalitatív tartalomelemzés módszerét követve kódoltam, majd többször újrakódoltam. Emellett résztvevői profilokat állítottam fel annak érdekében, hogy átláthatóbb

legyen a hallgatók egyéni ICC fejlődése, és hogy könnyebb legyen azonosítani az érdekes, vagy éppen tipikus eseteket.

A konstruktivista megközelítéshez fűződő eredmények jórészt egyeztek az előző szakaszban kapott eredményekkel. A második osztálytermi kutatásban résztvevő hallgatók is pozitívan vélekedtek az osztálytermi folyamatokról, melyekről hangsúlyozták, hogy számukra szokatlanok voltak. Azonban többen jelezték, hogy a kritikai gondolkodást és önreflexiót igénylő feladatok nem tartoztak kedvenc feladataik közé. Ez utóbbi eredmény szorosan kapcsolódik az osztálytermi vizsgálat második kutatási kérdéséhez.

A második kutatási kérdéssel összefüggésben elmondható, hogy a hallgatók kezdeti ICC profiljai eltérőek voltak. A legtöbben saját attitűdjüket, értelmezési készségüket és kritikai kulturális tudatosságukat magasan, míg kulturális tudásukat és interakciós készségüket alacsonyan értékelték. Ugyanakkor a numerikus adatok önmagukban hiányos képet adnak a résztvevők saját maguk által értékelt kompetenciájáról. Egy hallgató például, akinek kiemelkedően sok interkulturális tapasztalata volt társaihoz képest, alacsonyabban értékelte interakciós készségét, mint mások. Ez azt mutatja, hogy a hallgatók különféleképpen vélekedtek az interkulturális kommunikáció összetettségéről.

Az önértékelő kérdőív és más adatgyűjtő eszközök segítségével nyert adatok is arra engedtek következtetni, hogy a hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciája és interkulturális tanulása számos egyéni különbséghez kötődhet. Az eredmények a következő egyéni különbségek relevanciáját mutatták: (1) interkulturális tapasztalat, (2) életkor, (3) motiváció, (4) a kurzussal és az interkulturális tanulással kapcsolatos attitűdök, (5) szorongás, (6) vélt idegennyelv-tudás, (7) tanulói autonómia és (8) a kritikus gondolkodás és önreflexió képessége. Ezen felül elképzelhető, hogy egyéb változók is hatással voltak a hallgatók tanulására és viselkedésére. A fentebb említett egyéni különbségek és a résztvevők interkulturális kommunikatív kompetenciája kapcsán érdekesség, hogy mindezek feltehetően

komplex módon kapcsolódó, dinamikusan változó tényezők (Dörnyei, 2014, Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Ha valóban beszélhetünk fejlődésről, az minden valószínűséggel nemlineáris volt. Emiatt azonban rendkívül nehéznek bizonyult a hallgatók fejlődési útjának követése. További nehézséget jelentettek a következők:

- (1) Az adatok nagy részét a résztvevők önértékeléseiből gyűjtöttem. A hallgatók félreértettek néhány feladatot, nehezen reflektáltak kritikusan saját tanulásukra, és elképzelhető, hogy a fejlődésük értékelésekor a tanár vélt elvárásai voltak számukra irányadók a valódi reflexió helyett.
- (2) Kiemelkedően nagy adatmennyiség állt rendelkezésemre, de azok az adatok, amik nem a hallgatók önértékelésén alapultak – tehát közvetlen, tanár által végzett értékelést tettek lehetővé – kevés változásra utaló jelet mutattak. Ez az eredmény nem feltétlenül meglepő, hiszen a kurzus egy féléves volt, ami 16,5 osztályteremben töltött órának felel meg.

A második szeminárium résztvevői mind jelezték, hogy mit tanultak a félév során, és a disszertációban kifejtett példák alapján elképzelhető, hogy néhányan valóban fejlődtek a tanulási célok mentén. Az is elképzelhető, hogy mások évek múltán alkalmazzák majd a tanultakat. Ugyanakkor az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb résztvevő nem állt készen a tanultak elmélyítésére, mely a részletes elemzések szerint nagymértékben a kritikus gondolkodásra és önreflexióra való képességükkel függ össze. A tágabb oktatási kontextust figyelembe véve érthető ez az eredmény is: a hallgatók közül többen utaltak arra, hogy a szemináriumra jellemző oktatási-tanulási folyamatokat élvezték, de szokatlannak találták. Ez annak jeleként tekinthető, hogy korábbi tanulmányaik során a kritikus gondolkodás, az autonóm tanulói szerep nem kapott nagy hangsúlyt.

## A kutatás korlátai

A disszertációban tárgyalt kutatások korlátai között szerepel, hogy mindhárom tanulmány aránylag kevés résztvevő bevonásával készült, tehát az eredmények nem általánosíthatók az angol szakos hallgatók és az Anglisztika Intézetben oktatók teljes populációjára. Ugyanakkor Dörnyei (2007) szemléletéből kiindulva – mely szerint „ha egy tanulmány részleteiben nem is általánosítható, lehetséges, hogy az abban megjelent főbb gondolatok és megfigyelt folyamatok mégis azok” (p. 59) – arra törekedtem, hogy az olvasót segítsem az átvihetőség (transferability) mértékének megállapításában. Ezt sűrű leírással, a résztvevői vélemények, nézőpontok részletes bemutatásával próbáltam elérni.

További korlát, hogy az adatgyűjtő eszközök – mint például az önértékelő kérdőív, vagy a tanórákon használt írásbeli feladatok – nem validált eszközök. Munkámat az intézetben dolgozó két másik kutató segítette azzal, hogy ezek többségét ők is áttekintették, az eszközök hatékonyságának növelése céljából (Mackey & Gass, 2005, p. 96). Ez azonban nem történt meg az *Autobiography of Intercultural Encounters* (Council of Europe, 2009) nevű eszköz kapcsán, ami nehézségeket eredményezett, ahogyan az a disszertáció hatodik fejezetében látható.

Fontos megemlíteni továbbá a kettős, tanári-kutatói szerepemből fakadó korlátokat az osztálytermi vizsgálatokban. A negyedik fejezetben a résztvevői kutatás e formájáról, annak előnyeiről és hátrányairól írtam, és felvázoltam azokat a tényezőket, melyek ennek kapcsán hatással lehetnek a tanulmányok különböző folyamataira. Véleményem szerint az interkulturális tanulással és tanítással foglalkozó további osztálytermi kutatásokban hasznosnak bizonyulhat a két szerep elválasztása. Egy külső megfigyelő eredményei például nagy valószínűséggel új, másfajta betekintést nyújthatnak a tanítási folyamat és a hallgatók tanulása közötti kapcsolatba.

## Összegzés és a kutatás pedagógiai vonatkozásai

Az interkulturális kompetencia tanításával összefüggő megközelítéseket és kutatásokat áttekintő írásában Byram és Feng (2005, p. 925) hangsúlyozza, hogy olyan tanulmányokra volna szükség, melyek a diákok interkulturális tanulása és a tanítási stílusok, tananyagok, módszerek közötti kapcsolatot vizsgálják. A disszertációban bemutatott három empirikus kutatásban többek között e kapcsolat tanulmányozására vállalkoztam. Remélem, hogy az eredmények hozzájárulnak az angol szakos hallgatók ICC fejlődésének és a konstruktivista megközelítés alkalmazhatóságának mélyebb megértéséhez az adott kontextusban.

Az eredményeknek számos pedagógiai vonatkozása van az osztályterem, az intézet, és a tágabb oktatási kontextus szintjén is. Egyértelmű, hogy az interkulturális kommunikáció aspektusainak valódi, érdekes példákon keresztül való szemléltetése nem csak a tananyagot teszi könnyebben értelmezhetővé, de a hallgatók saját élményeire való reflektálását is segíti. A feltáró vizsgálatból az is látszik, hogy a kurzusok oktatói közötti, illetve az oktatók és a hallgatók közötti párbeszéd hasznos lehet a megfelelő célok és módszerek kijelölésében. Emellett világos, hogy az interkulturális tanulás elősegítéséhez elengedhetetlen a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése. Az eredmények azonban azt mutatják, hogy egy kurzus és egy félév nem elég ezekre a feladatokra. Ha megállapítható, hogy a felsőoktatás egyik legfontosabb rendeltetése a hallgatók kritikai gondolkodásmódjának, önreflexiójának fejlesztése (Barnett, 1997), akkor e céloknak minden kurzus sillabuszában szerepelnie kell. Végül a kutatásokból kitűnik, hogy a konstruktivista megközelítés ígéretes megoldásokat kínál az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Ugyanakkor az is látszik, hogy alkalmazása szemben áll a kontextusra jellemző hagyományos tanítási formákkal. A valódi változáshoz tehát arra lenne szükség, hogy a konstruktivista szemléletmód ne csak az adott osztályteremben, hanem a többi oktatási szinten is érvényesüljön.

## Hivatkozások

- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20. Retrieved 9 January, 2010, from <http://www.immi.se/intercultural/>
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. London: Sage.
- INCA Project (2004). *Intercultural competence assessment*. Retrieved 15 April, 2010, from <http://www.incaproject.org/>

- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.

## A témához kapcsolódó saját publikációk

- Menyhei, Z. (2011). "To me it's a bit different to teach a course like this": Evaluation of a course on intercultural communication. In J. Horváth (Ed.), *UPRT 2011: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 47-60). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Menyhei, Z. (2013). Developing English majors' intercultural communicative competence in the social constructivist classroom: The students' views. In J. Dombi, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2013: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 16-31). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Menyhei, Z. (2014). Exploring English majors' perspectives on their development in an intercultural communication course. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 119-132). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Menyhei, Z. (2016, publikációra benyújtva). *The challenges of tracking intercultural learning in the classroom*.