

**Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése a
gimnáziumi angolórán
Tanítási stratégiák megfigyelésének tapasztalatai**

**Fostering Intercultural Communicative Competence in
Secondary-School EFL Classes
Findings from Classroom Observations of Instructional Strategies**

Mongyi Norbert József

PPKE BTK VJTK

egyetemi tanársegéd

Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium

nyelvtanár

ORCID: 0009-0000-8270-1983

Absztrakt

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) nyelvpedagógiai kompetencia-modellként és nyelvtanítási kimeneti célként értelmezett jelentősége a globalizált társadalmi környezetben felértékelődik, mivel a tanulóknak a kulturális sokszínűségben való hatékony és érzékeny, célnyelven történő kommunikáció képességét is el kell sajátítaniuk. A tanulmány gimnáziumi angol mint idegennyelv-órákon végzett, tanórai hospitálásokon alapuló, empirikus kutatás módszertanát, eredményeit és nyelvpedagógiai implikációit mutatja be. A kutatás rávilágít arra, hogy a részt vevő tanárok milyen módon integrálják a kulturális tartalmakat a nyelvi készségfejlesztéssel összhangban és milyen lehetőségeket teremtenek a tanulók kritikai gondolkodásának, empátiájának és kulturális tudatosságának erősítésére. A megfigyelések az IKK fejlesztésének támogatását célzó tanítási stratégiák azonosítására irányultak, a tanulási tevékenységek, a szervezési módok és munkaformák, valamint a felhasznált nyomtatott és IKT-alapú taneszközök összefüggéseiben. Az eredmények a feltárt gyakorlatok rendszerezését, valamint a tanulásszervezés, a taneszközhasználat és az angol nyelvi készségfejlesztés vonatkozó nyelvpedagógiai következményeinek tárgyalását teszik lehetővé.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikatív kompetencia, készségfejlesztés, tanórai megfigyelés, tanulásszervezés

Abstract

Intercultural Communicative Competence (ICC), conceptualized both as a competence model in language education and as an intended learning outcome of language teaching, is gaining prominence in the context of globalisation as learners must also acquire the ability

to communicate effectively and sensitively in the target language within culturally diverse situations. This paper presents the methodology, findings, and pedagogical implications of an empirical study based on classroom observations conducted in secondary English as a Foreign Language (EFL) lessons. The study highlights how the participating EFL teachers integrate cultural content in alignment with language skill development and what opportunities they create for fostering learners' critical thinking, empathy and cultural awareness. The observations aimed to identify instructional strategies that foster the development of ICC, examined through classroom interaction patterns, activities and instructional materials including print-based and ICT-mediated materials. The results enable the systematisation of observed practices and a discussion of their implications for the development of learners' English-language skills, ELT teachers' instructional practices and material design.

Keywords: intercultural communicative competence, skill development, classroom observation, classroom management

1. Bevezetés

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 (IKK) mint nyelvpedagógiai kompetenciamodell és kimeneti cél (Lázár, 2011), az angol mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó kutatások hangsúlyos konstruktuma (Alptekin, 2002), továbbá az idegen nyelvek oktatását európai és hazai szinten szabályozó dokumentumokban is visszaköszönnek. Az Európa Tanács mérvadó nyelvpedagógiai dokumentumában, a *Közös Európai Referenciakeretben* (2002), 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 IKK elemeinek fejlesztési célrendszere.

A tanulmányban gimnáziumi angol mint idegennyelv-órai hospitálásokon alapuló kutatásom módszertanát, eredményeit és nyelvpedagógiai implikációit mutatom be. A tanórai hospitálások során az IKK fejlesztését támogató tanulási tevékenységeket, szervezési módokat és munkaformákat, valamint az alkalmazott taneszközöket (IKT-alapú és nyomtatott taneszközök használatát) figyeltem meg és rögzítettem saját készítésű szelektív hospitálási jegyzőkönyvben. Az alábbi kutatási kérdéshez kapcsolódóan két hipotézist fogalmaztam meg:

KK: Milyen angolnyelv-tanítási stratégiákat alkalmaznak a tanórán a kutatásban részt vevő gimnáziumi angol mint idegennyelv-tanárok a tanulók IKK-jának fejlesztése érdekében?

H1: Léteznek megfigyelhető angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák, amelyek a gimnazista tanulók IKK-jának fejlesztését támogatják.

H2: A tanulók IKK-jának fejlesztését támogató angol mint idegennyelv-tanítási stratégiák részét képezi a nyomtatott és IKT-alapú taneszközök integrált tanórai alkalmazása.

A következőkben először a kutatás elméleti kontextusát alakítom ki, majd ezt követi az empirikus kutatás módszertanának és menetének leírása, valamint az eredmények bemutatása és értelmezése.

2. Elméleti háttér

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). Ennek jelentősége a magyarországi oktatási rendszerre is kihat, mivel a hazai középiskolai képzésben tanult idegen nyelvek köréből az angol nyelv a legelterjedtebb tanult első nyelv a gimnáziumokban (Öveges és Csizér, 2018). Míg a hagyományos angol mint idegennyelv-oktatásban a célnyelvi kultúra bemutatása központi szerepet kapott (Illés, 2013), az angol mint *lingua franca* (ELF) kontextusban a nyelvet különböző anyanyelvű beszélők közötti kommunikáció eszközeként, kontaktnyelvként értelmezhetjük (Jenkins, 2012). Jenkins (2009) szerint az ELF használata egy sajátos kommunikációs helyzetet jelent, ahol a résztvevők eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, de az angolt használják közös nyelvként. Az angol anyanyelvi normativitást hordozó nyelvpedagógiai gondolkodáshoz képest paradigmaváltást jelent a nemzetközi kommunikációt és IKK-t előtérbe helyező ELF elve (Magnuczné, 2014).

A tudományos ELF-diskurzusokban gyakran előkerülő kérdés, hogy e szerint a megközelítés szerint milyen kultúrát közvetítsünk az angolnyelv-tanítás során (Al Hariri, 2022). Nagyrészt az elmúlt tíz évben publikált angol nyelvű szakirodalmakat elemző tanulmányában Al Hariri (2022) említi a *cultura franca* kifejezést, amely szövege „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. Mindezek tükrében az angol mint idegennyelv-pedagógiában legismertebb IKK-modellek (Byram, 1997; Holló, 2008; Huber & Reynolds, 2014) megha-

tározásai alapján az IKK-t egy olyan összetett tudás-, attitűd- és készségrendszernek tekinthetjük, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékonyan, empatikusan és reflektíven kommunikáljon a sajátjától eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberekkel. A legrégebbi, Byram-féle (1997) IKK-modell elemeit az 1. táblázat foglalja össze.

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

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

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 (ELF esetében az egyetemes) kultúrát több nézőpontból is szemléltessek. A hatékony IKK fejlesztését támogató angol nyelvpedagógiai tevékenységnek koherens elméleti alapját a kommunikatív nyelvtanítás célrendszerét alkotó integrált nyelvi készségfejlesztés keretében megvalósuló kompetenciafejlesztés adja (Huber & Reynolds, 2014). Közoktatásbeli intézményes angolnyelv-tanítás során a kompetenciafejlesztés osztálytermi tanulási környezetben és bizonyos esetekben (pl. diákcsereprogramok során) ezen kívül is zajlik. Az osztálytermi tanulási környezet hálózattal támogatott tanulási környezetnek minősül (Ollé, 2012), ahol a hagyományos (nyomtatott) taneszközök mellett jelen vannak web 2.0-ás IKT-eszközök is, melyek használata a tanulási tevékenységekhez illeszkedik. Egy adott tanulási környezetben zajló kompetenciafejlesztés oktatási stratégiába (instructional strategy) ágyazódik. Falus (2003) meghatározása szerint az oktatási stratégia „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.). Az alkalmazott taneszközök, a szervezési módok és munkaformák, valamint a tanulási tevékenység során megvalósuló kompetenciafejlesztés Merrill (2001) szerint az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatban kölcsönhatást hoznak létre. Az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok három alapvető összetevője szerinte a tudáskom-

ponens, 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 a tanulási-tanítási folyamat osztálytermi résztvevői (tanulók és a tanár) közreműködésével, tanulási tevékenységek során alakul ki (Merrill, 2001).

3. A kutatás módszertana

Az osztálytermi megfigyelés (classroom observation) nagy múlttal rendelkezik a pedagógusképzésben részt vevő 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 megfigyelés mint kutatási módszer, a legközvetlenebb adatokat szolgáltatja a tanítási teljesítményről (MacDonald, 2016), mivel a megfigyelés a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul (Falus, 2004).

A megfigyelések előkészítő szakaszában jelöltem ki a kutatás mintáját. 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 kutatási kérdéshez kapcsolódó két hipotézis 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. 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 IKK-t fejlesztő pedagógiai gyakorlatok jelenlétét és megvalósulását lehessen az adott tanórán rögzíteni.

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 (2. táblázat): (1) a tanulói munkaformákat, (2) a tanulók által végzett tanulási tevékenységeket, (3) a tanulók által használt taneszközöket. A szelektív jegyzőkönyvek adatait munkatáblázatokban összesítettem.

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

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

Nem volt célom a megfigyelt tanórák forgatókönyvének reprodukálása, csak azokat a tanórai részleteket rögzítettem, amelyek a Holló-féle (2008) integrált nyelv- és kultúratanítási modellben szereplő elemek (országismeret és civilizáció, beszéd- és viselkedéskultúra, szövegnyelvészeti jellemzők és szövegalkotási folyamatok) tanítására vonatkoztak, így például hiányzó tanulók adminisztrálását, egyéb tanári közléseket

és erre adott tanulói reakciókat, vagy más egyéb tanórai interakciókat nem jegyeztem le. 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 3. táblázatban foglalom össze.

Sorsz.	Tanulócsoport képzési profilja	A tanár által megadott nyelvi szint	Tanulói létszám
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
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

3. táblázat A megfigyelt tanórák adatai

4. A kutatás eredményei

4.1. A megfigyelt tanórákon lejegyzett munkaformák, tanulási tevékenységek és taneszközök alkalmazása

A B2 nyelvi szintű tanulócsoportok óráin kilenc egyéni munkában végzett tanulási tevékenységet jegyeztem le, amelyek közül öt hallás utáni szövegértési feladaton alapult. 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 azonosak voltak (irányított jegyzetelés, hiányos írásbeli rezümé kiegészítése, nyílt végű kérdésekre rövid válaszok írása). A további egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenységek között két szókincsfejlesztést 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 posztereiket. A lejegyzett tanulási tevékenységek hét elkülöníthető civilizációs témakör elemeit dolgozták fel: bűnügyi regényírás (crime

fiction), öltözködési szokások és divat, Erasmus-program, Imperial College London, San Francisco, társadalmi mobilitás, Budapest kerületei. A B2 nyelvi szintű tanuló-csoportok óráin legnagyobb számban ($n = 7$) tankönyvi feladat köré szerveződött az egyéni munkaformában végzett tanulási tevékenység. Az IKT-eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai és a tanteremben található asztali számítógépek szerepeltek.

A C1 nyelvi szintű tanulócsoporthoz óráin négy egyéni munkában végzett tanulási tevékenységet jegyeztem le, melyek közül kettő hallás utáni szövegértési feladat alapján szerveződött. Az egyik hallás utáni szövegértési feladatot a tankönyvi felvételen elhangzó monologikus hangzószóveg (útikönyvíró monológja) alapján oldották meg (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 igazak, vagy hamisak-e a prezentáló diák által elmondott információk alapján. 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 szerepelt. A tanulók online szavazófelületen (Mentimeter) adták le szavazatukat, majd tanári irányítással csoportszintű beszélgetés alakult ki. Az egyéni munkában végzett tanulási tevékenységek két civilizációs témakör elemeit tartalmazták: útikönyvek és a bennük található információk használhatósága, a Titanic története és jelentősége napjainkban.

A B2 nyelvi tudásszintű csoportok óráin a páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek ($n = 7$) során megfigyelt kommunikációs funkciók legtöbbször a véleménykifejtés ($n = 6$) volt, majd egyet (nem) értés kifejezése ($n = 2$), de jegyeztem az érvelést, a beszélgetés kezdeményezését, tanácskérés és -adást, valamint a panasz megfogalmazását is. A párban végzett tanulási tevékenységek során a tanulók közösen oldották meg tankönyvi feladatokat, hoztak létre gondolatérképét és végeztek összefüggő írásbeli szövegalkotást is (blogbejegyzés írása). A megfigyelt tevékenységek közül a két legkomplexebb szövegproduktiót igénylő az írásbeli blogbejegyzés készítése és a szóbeli szerepjáték volt. Az IKK fejlesztésének támogatását 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) IKK-modell elemeinek mindegyikét egyszerre fejleszti. Legnagyobb számban ($n = 5$) tankönyvi feladat köré szerveződtek a páros munkaformában végzett tevékenységek. Az IKT-eszközök közül a tanulók saját okostelefonjai szerepeltek.

A C1 nyelvi tudásszintű csoportok óráin a páros munkaformában végzett tanulási tevékenységek ($n = 7$) közül kettőnek a során, tankönyvi feladat alapján, a két feladatban szereplő szókincs kulturális jelentésének vizsgálatát végezték a tanulók. 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 nemcsak olvasott szövegértés kapcsán találkoztak a tanulók, hanem saját maguk is írtak ilyeneket. 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, a 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 voltak.

Csoportmunkában végzett tanulási tevékenységeket a B2 és C1 nyelvi tudásszintű tanulócsoporthoz órái során egy-egy alkalommal jegyeztem le. Az egyik B2-es csoport tanulói 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 mit csinált a vacsoraparti helyszínén. 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. A C1-es nyelvi szintű csoportok közül szintén egyben, a tankönyvben található rövid filmleírások alapján a tanulók kis csoportokban hasonlítottak össze 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.

4.2. 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.

Az IKT-alapú taneszközök használatát a tanulók saját okostelefonjukkal és egy alkalommal a tanteremben található asztali számítógépeken keresztül végezték. 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 posztterek létrehozásához, a Mentimeter online szavazó applikációt a tanulási folyamatban való részvétel erősítéséhez, illetve csoportszintű beszélgetés kiindulási pontjaként használták. Három olyan weboldal tartalmát használták tanulási célra, 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 4. táblázatban foglalom össze.

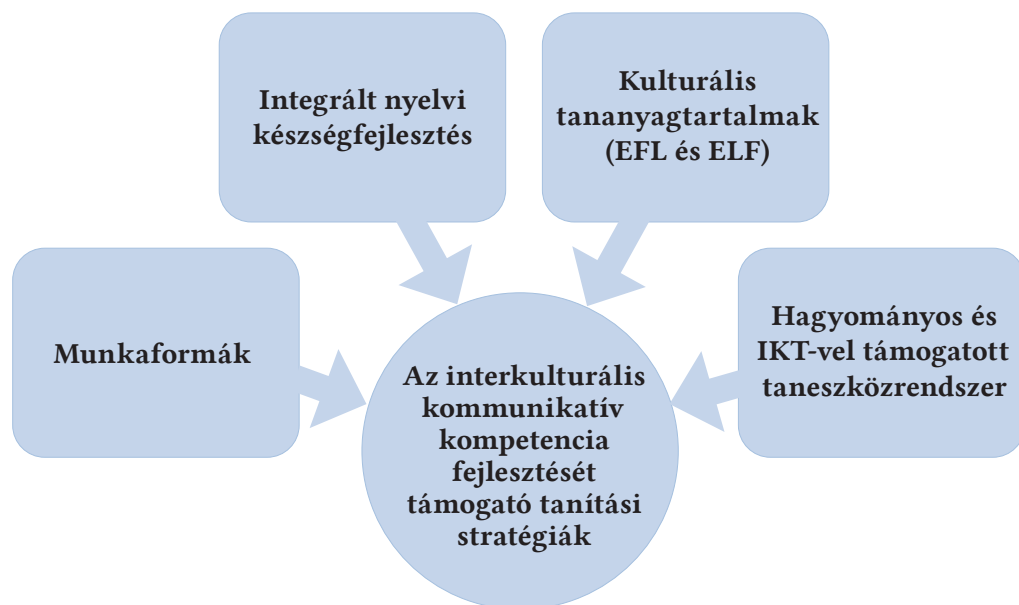
Eszköz neve	Használathoz kapcsolódó azonosított célok	Használat során előkerülő kulturális elemek
Kahoot	Tanulási tevékenység bevezetése, szókincsfejlesztés, tanulási tevékenységben való részvétel fokozása, motiváció	Öltözködési szokások, divat
Linoit	Írásbeli szövegalkotás támogatása, együttműködés 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

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

5. Összegzés

A tanulmányban a gimnáziumi angol mint idegennyelv órákon történt hospitálásokon alapuló kutatásomat mutattam be. Az alábbiakban a kutatási kérdésre adott válaszokat összegzem.

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. A kutatási eredmények alapján a vizsgált stratégiák alkotórészeit az 1. ábrán szemléltetem.



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

A tanórai hospitálások során rögzített adatokból kiviláglott az IKK 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 (papíralapú) és az IKT-val támogatott taneszközszerrendszer. 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.

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.
- Al Hariri, K. (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. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-15>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Bárdos J. (2000). Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barnard, R. (1998). Classroom observation: Some ethical implications. *Modern English Teacher*, 7(4), 49–55.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (szerk.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321–332.). Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Cullen, P. & Sato, K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12.
- Falus I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In I. Falus (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 243–293.). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus I. (2004). A megfigyelés. In I. Falus (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (4. kiadás, pp. 125–170.). Műszaki Könyvkiadó.
- Graddol, D. (2006). English next: Why Global English may Mean the End of “English as a Foreign Language”. British Council.
- Holló D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Akadémiai Kiadó.
- Huber, J & Reynolds, C. (2014). Developing intercultural competence through education [Pestalozzi Series No. 3]. Council of Europe Publishing.

- Illés, É. (2013). Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 5–16.
- 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>
- Közös Európai Referenciakeret. (2002). Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Pedagógustovábbképzési és Módszertani Információs Központ Kht.
- Lázár I. (2011). Interkulturális kommunikatív kompetencia: koncepciók és modellek. In K Kohn & C. Warth (szerk.), *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben* (pp.15–17.). MV-Verlag.
- MacDonald, S. (2016). *Theory and practice of classroom observation*. Emory University.
- 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>
- Merrill, M. D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science*, 29, 291–310. <https://doi.org/10.1023/A:1011943808888>
- O’Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- Ollé J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Öveges E. & Csizér K. (szerk.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal.