
GARAMVÖLGYI Judit & RUDNÁK Ildikó

A középiskolások körében végzett kulturális intelligencia (CQ) felmérés bemutatása

Bevezető

A multikulturalitás – akár tetszik, akár nem – mára már részévé vált a mindennapjainknak a globalizáció egyik hozadékaként: különböző kultúrájú embereknek kell együtt tevékenykedniük, dolgozniuk, tanulniuk. A sokszínűséget megfelelő módon kell kezelni, hogy a benne rejlő előnyöket ki lehessen használni. A megfelelő kezelés azonban nem egyszerű feladat, de vannak olyan eszközök, technikák, módszerek, amelyek tudatosítása, fejlesztése, megtanulása hozzájárul a sikeres megoldáshoz. Ebből adódóan felértékelődött az interkulturális kompetencia elemeinek ismerete, valamint a kulturális intelligencia (CQ) felmérése és használata a multikulturális közegben.

A globalizáció egyébként el is mos bizonyos kulturális különbségeket, vagy éppen közelebb hoz olyan kultúrákat, amelyekkel korábban nem volt esélyünk találkozni sem. Így vagy úgy, de már jelenleg is, viszont a nem túl távoli jövőben pedig feltétlenül létkérdés lesz a kultúrák közti helyzetek jó és gyümölcsöző kezelése nemcsak gazdasági, hanem a hétköznapi közérzet értelmében is.

Az Európai Unióba belépve többféle tekintetben is megnyíltak a határok: szabad tőke- és munkaerő-áramlás valósult meg, a külföldi vállalatokkal való gazdasági kapcsolatok létesítése is könnyebb lett, az EU-n belüli cégalapítás és kereskedelem is sokkal gyakoribb, tehát Magyarország bekerült Európa gazdasági vérkeringésébe. Mivel a komoly kompetenciákkal rendelkező munkavállalók iránti igény is megnövekedett, magától értetődő, hogy a felkészítés már a középiskolai időszakban is fontos szerepet kap.

Egy másik szempontot sem hagyhatunk figyelmen kívül: a külföldi munkavállalást. Ma már nem hírértékű számunkra, hogy valaki a környezetünkben egy másik országban dolgozik, hiszen nincs olyan kisebb közösség, család, amely ne lenne érintett abban, hogy egy-egy tagja akár egyik napról a másikra a tartós vagy átmeneti kivándorlás mellett dönt. Az viszont egyáltalán nem elhanyagolandó kérdés, hogy vajon az új környezet kihívásaira fel is készültek, vagy felkészítették-e őket. Az idegen kultúrában élő ember egyéni kapcsolatai hatással vannak az életére, a teherbírására, és természetesen a munkahelyén történő teljesítőképességére is. Nemzetenként, kultúránként eltér, hogy kit miként lehet sikeresen jobb munkára ösztönözni. Mindezen okok miatt egyre több olyan szakmájában is kiváló munkavállalóra – legyen az vezető, avagy beosztott – van szükség, akik sikeresen veszik az interkulturális akadályokat akár otthoni, akár a sajátjuktól eltérő kultúrákban, országokban.

Mivel a kulturális intelligencia szintjének megállapítása mérföldkő lehet egy külföldi munkavállalás vagy egy hazai nemzetközi csoportban való pályázat, jelentkezés esetén, így mérése, faktorainak ismerete a szakembereket toborzó HR területen dolgozók számára fontos szűrőeszközként szolgálhat, ezért a felsőoktatási intézményekben is egyre nagyobb teret kapnak az olyan tantárgyak, amelyek a hallgatókat a multikulturális környezetben való tudatos tevékenységre készítik fel munkavállalóként és magánemberként egyaránt.

Earley & Ang (2003) megállapította, hogy a magasabb kulturális intelligenciaszinttel rendelkező munkavállalókból álló csoportok sikeresebbek a multikulturális környezetben való együttműködés során.

Egyelőre viszont a CQ jelentőségének felismerése, alkalmazása még nem széleskörűen elterjedt, így mindenképpen fókuszálni kell az oktatására, az ismeretterjesztésre. Azért választottuk a középiskolás fiatalokat a felmérésünkhöz, mert a CQ vizsgálatok inkább a vállalati szférára jellemzőek, így a munkánknak úttörő szerepe lehet a hiánypótlásban.

A kulturális intelligencia

A kulturális intelligencia a 21. század diszciplínája, a világot átszövő globalizáció egyik terméke. (2003) egy új munkahelyi képesség vizsgálatának eredményeként alkotta meg a kulturális intelligenciát (CQ) (Livermore, 2011). „A kulturális intelligencia szoros kapcsolatban áll az érzelmi intelligenciával: ott kezdődik, ahol az véget ér” (Earley & Mosakowski, 2004, p. 139). Ang & Van Dyne (2007, o. 3) későbbi megfogalmazása szerint a kulturális intelligencia nem más, mint „egyéni képesség a különböző kulturális helyzetekben való hatékony műköedésre és irányításra”.

Mivel a CQ nem kultúraspecifikus (Ang és mtsai., 2007), nem ad választ arra, hogy miként viselkedünk egy adott kultúrájú személlyel vagy egy adott kulturális környezetben. A CQ négy képességgörből – ösztönzés, tudás, stratégia, akció – áll, amelyek együttesen határozzák meg a CQ értéket (Ang és mtsai., 2007). A négy képességgör a szakirodalomban motivációs, kognitív, metakognitív és viselkedési faktorként is szerepel:

- A motivációs faktor arra fókuszál, hogy megismerjük és megtanuljuk, hogyan kell viselkedni olyan helyzetekben, amikor különböző kultúrák találkoznak (Ang & Van Dyne, 2007).
- A kognitív faktor más kultúrák normáinak, szokásainak, konvencióinak ismerete, amelyet a tanulmányaink és személyes tapasztalataink során szereztünk (Ang & Van Dyne, 2007). A kulturális környezetet alkotó elemek megértése segít az egyéneknek értékelni, hogy a rendszerek hogyan alakítják és befolyásolják a viselkedési és interakciós mintákat egy kultúrán belül, és miért különböznek a viselkedések és interakciók a különböző kulturális környezetekben (Ang & Van Dyne, 2008).
- A metakognitív faktor a kulturális tudatosság szintje. Magas metakognitív CQ-val rendelkező személyek tudatosan kérdőjelezik meg a feltételezéseiket, megfigyelik saját viselkedésüket, továbbá ellenőrzik a tudásuk helyességét a multikulturális kapcsolatok esetében (Ang & Van Dyne, 2007). A magas metakognitív CQ-értékkel rendelkező személyek kiemelt figyelemmel viseltetnek az iránt, hogy a saját kultúrájuk miként befolyásolja a viselkedésüket (Van Dyne és mtsai., 2012).
- A viselkedési faktor képesség a megfelelő verbális és nonverbális eszközöket használatára más kultúrából származó emberekkel való találkozáskor. A viselkedési CQ az egyik legfontosabb elem, hiszen a verbális és nonverbális megnyilvánulás az egyik legjobban megfigyelhető érintkezési forma (Ang és mtsai., 2007).

Balogh & Fehérvölgyi (2013) megerősíti, hogy a CQ fogalmának megalkotói fontosnak tartják kihangsúlyozni, hogy a kiinduló kulcselem a motiváció, mert hajtóerő szükséges a különböző ismeretek, tudás megszerzéséhez (kognitív, metakognitív). Pauleen et al. (2006) a metakognitív komponenst elkülöníti a másik háromtól, míg Earley & Mosakowski (2004) a kognitív és metakognitív funkciókat vonja össze. Thomas & Inkson (2017) a tudást, az odafigyelést és az interkulturális készségeket sorolta fel a kulturális intelligencia alkotórészeiként.

A CQ faktorok aldimenzióit is meghatározták (1. táblázat): a motivációs CQ alá három, a kognitív CQ alá kettő, a metakognitív CQ alá három, és a viselkedési CQ alá szintén három aldimenzió került. Az aldimenziók értékeinek felmérésére a Kiterjesztett Kulturális Intelligencia Skála (E-CQS) használható (Livermore & Van Dyne, 2022).

1. táblázat: A kulturális intelligencia dimenziói, aldimenziói és jellemzőik

Jellemzők	
Motivációs CQ:	
Belső érdeklődés	A multikulturális élmények értékelése: az újszerű interkulturális interakciókból származó belső elégedettség érzése, a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel való tevékenység öröme.
Külső érdeklődés	A multikulturális tapasztalatokból származó kézzelfogható, személyes előnyök értékelése: a nagyobb foglalkoztathatóság érzése, a nemzetközi munkatapasztalatokon alapuló hírnév.
Hatékony beilleszkedés	Feladatspecifikus magabiztosság kulturálisan eltérő helyzetekben: képesnek érezzük magunkat az új kultúrákhoz való alkalmazkodással járó stressz kezelésére.

Jellemzők	
Kognitív CQ:	
Általános tudás	Az adott kulturális környezet általános elemeinek ismerete.
Specifikus tudás	Deklaratív tudás a kulturális univerzálék megnyilvánulásairól egy adott területen, valamint procedurális tudás arról, miként lehetünk hatékonyak az adott területen.
Metakognitív CQ:	
Tervezés	Stratégiaalkotás multikulturális találkozó előtt, előzetes felkészülés.
Tudatosság	Ismerem saját magam és mások kulturális gondolkodását és tudását, saját kulturális szokásainkat.
Önellenőrzés	Az előzetes feltételezések felülvizsgálata és módosítása, ha a tapasztalatok eltérnek attól, amire számítottunk. A mélyen gyökerező feltételezések megkérdőjelezése, az új tapasztalatok alapján a gondolkodásunk módosítása.
Viselkedési CQ:	
Verbalitás	Rugalmasság a beszédtempó, a hangerő, a hangsúly, a hanglejtés különböző formáiban, ami információt szolgáltat a kifejezési stílus által közvetített érzések, ill. a formalitás mértékéről is.
Nonverbalitás	Rugalmasság a gesztus, a mimika és testbeszéd formáiban, a távolságtartásban és a testi kontaktus alkalmazásában.
Stílus	Rugalmasság az egyes üzenettípusok közlésének módjában: a kérések, meghívások, bocsánatkérések, hála, egyet nem értés és a "nem" kifejezése a helyi normáknak megfelelően történik.

Forrás: (Van Dyne és mtsai., 2012) – saját fordítás

A kulturális intelligencia mérése indirekt, direkt, illetve vegyes módszerrel történhet:

- az indirekt mérési módszer általában önreflexión alapul, vagyis az egyén magát teszteli, önvizsgálatot végez, a mérés után az illető maga értékeli ki skálák alapján a képességeit, amelyből látja, hogy hol vannak fejlesztendő területek, illetve erősségek. A módszer pozitívuma, hogy rendkívül költséghatékony, illetve egyszerű is egyben.
- direkt mérési módszer az interjú, a kérdőív, az értékelő központ (szituációs gyakorlatok közbeni megfigyelés). A kérdőív a CQ négy dimenziójára vonatkozóan fogalmaz meg állításokat.

A legismertebb mérőeszközt, a kulturális intelligencia skálát (CQS) a The Cultural Intelligence Center fejlesztette ki. A központ rendelkezik az első tudományosan validált eszközzel a kulturális intelligencia mérésére. A többéves fejlesztő munka eredményeként megalkották, finomították, validálták és keresztellenőrzésnek is alávetették ezen mérőeszközt. A fejlesztés során számos, különféle összetételű mintát használtak, amelyben szerepeltek vezetők, tanulók, külföldre költözött emberek, multikulturális csoportok tagjai a világ minden részéről (Livermore & Van Dyne, 2022).

A CQ fejlődésének öt szakaszát különböztetjük meg, amelyek az egyre magasabb fokú kulturális intelligencia szintjének megfelelő viselkedési módokat is jelentik (Livermore, 2011). Az első szakaszban külső ingerekre reagálunk, ez a kiindulópont, ekkor még ragaszkodunk a saját kulturális normáinkhoz, azokhoz viszonyítva ítélezünk, a második szakaszban felismerjük mások kulturális szabályait és normáit, a következő szakaszban már képesek vagyunk ezeket az eltérő kulturális szabályokat és normákat befogadni, majd a kulturális normákat asszimilálni az alternatív viselkedési formáinkhoz, legvégül már proaktívak vagyunk a kulturális viselkedésünk során, automatikus reagálunk (Thomas & Inkson, 2017).

A CQ-kutatások

A kutatók figyelme a 21. században fordult intenzíven a más kultúrába való beilleszkedéshez, enkulturációhoz (Berzsenyi 2020) szükséges készségek, a kompetenciák vizsgálata felé, bár már a 20. században is számos pszichológiai és szociológiai kutatás foglalkozott a kultúrával, a kultúrák

különbségeivel, egyes országok kulturális jellemzőivel, illetve ezek hatásaival. A 2. táblázat a CQ-kutatásokat foglalja össze.

2. táblázat: A CQ-kutatások témái időrendben

Kutatási téma	Kutatók
Kapcsolat a CQ és külföldiek teljesítménye között	Kim, Kirkman & Chen (2008)
Kapcsolat a CQ, az egyén globális identitása, a multikulturális csoportok és csoportteljesítmény között	Shokef and Erez (2008)
A CQ moderáló szerepe külföldi menedzsereken	Elenkov & Manev (2009)
A tapasztalati tanulás és a CQ integrált modellje	Ng, Dyne & Ang (2009)
Konceptuális modell a CQ szerepének vizsgálatára a munkaerő diverzitás és a csoportteljesítmény között	Karma & Vedina (2009)
A CQ hatása a konfliktuskezelő képességre	Ramirez (2010)
A vezetői CQ kapcsolata a saját és a csoportteljesítménnyel	Groves & Feyerherm (2011)
Konceptuális modell, amelyben az előzetes interkulturális tapasztalatok a CQ-n keresztül hatnak a nemzetközi vezetői potenciálra	Kim & Dyne (2012)
Kapcsolat a CQ és a dolgozói elkötelezettség között	Kodwani (2011)
Rövid távú nemzetközi tapasztalat hatása a CQ dimenziókra	Engle & Crowne (2014)
A CQ hatása a multikulturális tárgyalói teljesítményre	Groves & Feyerherm (2014)
A CQ szerepe és hatása a feladatteljesítésre	Jyoti & Kour (2017)
A CQ, a globális vezetésre való felkészülés és kommunikációs hatékonyság vizsgálata szorongás- és bizonytalanságkezelés szempontjából	Mukherji, Jain & Sharma (2015)
A CQ befolyásoló tényezői	Garamvölgyi & Rudnák (2017)
Konceptuális modell: a vezetői CQ hatása a csoportteljesítményre	Dogra & Dixit (2018)
Elméleti keretrendszer a vezetői CQ, a csoport CQ és a szervezeti CQ kapcsolatának vizsgálatára	Dogra & Dixit (2018)
A CQ fejlesztése	Raver & Van Dyne (2017), Alexander, Ingersoll, Calahan, Miller, Shields, Gipson & Alexander (2021)
A CQ és kultúraközi tréningek	Alexandra (2018)
A CQ és a beszédmód	Ng, Van Dyne, & Ang (2019)
A CQ és kulturális sokszínűség	Alexandra, Ehrhart, & Randel (2021)
A CQ-nak az innovatív viselkedésre gyakorolt hatása hallgatók körében	Kistyanto, Rahman, Adhar Wisandiko, Setyawati (2022)
A CQ és a munkahelyi elégedettség a vendéglátásban	Lam, Cheung, Lugosi (2022)
A CQ és a vezetői kompetenciák	Garamvölgyi & Rudnák (2023)

Forrás: Saját szerkesztés (Cultural Intelligence Center, 2021; Dogra & Dixit, 2018) alapján

A kutatási téma és célcsoportok vizsgálatából egyértelműen bebizonyosodik, hogy a CQ-mérés leginkább a munkaerőpiac, a vállalati szféra szereplőire jellemző, illetve a vizsgálatok ezen területhez köthetők.

Az iskolai közeget górcső alá véve Nguyen Luu (2014) a budapesti tanárok között végzett felmérésben a különbözőséghez, a mássághoz való viszonyulást vizsgálta, továbbá egy multikulturális attitűd-mérő eszköz kidolgozását kezdte el. Gordon Győri et al. (2014) a fókuszcsoportos vizsgálatuk eredményeként arról számolnak be, hogy a résztvevő pedagógusok véleménye szerint egy-egy intézmény akkor végez

multikulturális nevelési tevékenységet, ha törekszik segíteni az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. A tanulói beilleszkedéssel kapcsolatban nem kölcsönösséget feltételező folyamatban gondolkodnak, hanem úgy vélik, a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie. A pedagógus feladata pedig az, hogy felelősséget érezve megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat. Berzsényi (2020 és 2017) vizsgálja a fogyatékos és a vallások kapcsolatát, figyelembe véve, hogy létezik egy ún. fogyatékoságkultúra is.

Módszer

A felmérés célja és résztvevői

A felmérés célja a középiskolás diákok kulturális intelligencia szintjének megállapítása, ami egyben hiánypótló kutatás is. A felmérés résztvevői egyrészt középiskolás diákok, másrészt pedig legfeljebb két éve érettségizett fiatalok voltak, akik a középiskola befejezése után nem vettek részt multikulturális programokon (pl. Erasmus).

A kérdőív

A felméréshez a validált kulturális intelligencia skála (CQS) kérdőívet használtuk, amelynek 20 kérdése a motivációs, kognitív, metakognitív és viselkedési CQ csoportjaira vonatkoznak, és hétfokozatú skálán kéri bejelölni a válaszokat. Az eredményeket faktoronként és összesítve is lehet számolni és értelmezni. A skála Earley és Ang 2003-as kulturális intelligencia fogalmának és érvényességének ellenőrzésére lett kifejlesztve (<http://www.culturalq.com>). A kérdőív magyarosítását többszöri oda- és visszafordítással végeztük, és online formában készítettük el.

Az adatfelvétel

Egyrészt megkértünk budapesti középiskolákat, hogy a kérdőív kitöltésében segítsenek, másrészt pedig hólabda módszerrel az ismerősök körében terjesztettük. A kérdőívet több mint 230-an töltötték ki.

A hipotézis és alhipotézisek

- H1: A kulturális intelligencia (CQ) értéket a multikulturális tapasztalat befolyásolja a legerőteljesebben. (Multikulturális tapasztalat középiskolás korban: cserediákprogram, külföldön élés, külföldi szakmai gyakorlat, nyelvtanfolyam külföldön.)
- H1a: Feltételezzük, hogy nincs szignifikáns különbség a CQ-értékekben a nemek, illetve az, osztályfok, azaz életkor szerint a középiskolások esetében
- H1b: Feltételezzük, hogy Iskolatípusok között szignifikáns különbség mutatható ki a CQ-értékekben
- H1c: Feltételezzük, hogy a több idegen nyelvismeret magasabb CQ-értéket mutat, illetve szignifikáns különbség van az egy, a két vagy három idegen nyelvet beszélő középiskolások CQ-értékében
- H1d: Feltételezzük, hogy azon diákok CQ-értéke, akiknek van multikulturális tapasztalatuk, szignifikáns különbséget mutat azokéval szemben, akiknek nincs ilyen tapasztalatuk

Az adatelemzés módja

Az Excel táblázatban összegzett adatokat statisztikai módszerek (SPSS 26) segítségével elemeztük. Az alhipotézisek igazolásához a következőket használtuk:

- H1a: Varianciaanalízis kétmintás T-próba, Spearman-féle korrelációs vizsgálat,
- H1b, H1c: Tukey B-féle post hoc próba,
- H1d: Varianciaanalízis kétmintás T-próba.

A minta bemutatása

Az adattisztítás után 230 válasz felelt meg az elvárt kritériumoknak (jelenleg középiskolás vagy legfeljebb két éve érettségizett, és a középiskola után nem vett részt Erasmus vagy más hasonló multikulturális programon).

3. táblázat: A minta bemutatása (n=230)

Nem	
Férfi	47% (107)
Nő	53% (123)
Iskola típusok	
Szakgimnázium	13% (30)
Technikum	40% (93)
Gimnázium	47% (107)
Osztályfok	
9.	9,5% (22)
10.	24% (55)
11.	20% (45)
12.	24% (55)
13.	8,5% (20)
Végzett	14% (33)
Beszélt idegen nyelvek száma	
1	61% (140)
2	34% (78)
3	5% (12)
Külföldi multikulturális tapasztalat	
Van	20% (46)
Nincs	80% (184)
Nemzetiség	
Magyar	99% (227)
Külföldi	1% (3)

Forrás: Saját szerkesztés

A 230 válaszadó a nemek esetében kiegyenlített: 53%-a nő (123 fő) és 47% férfi (107 fő). (3. táblázat) A kitöltők születési éve 1999 és 2008 közé esik, a legtöbben 2005-ös születésűek, tehát 15 és 24 éves fiatalok válaszoltak, akiknek átlagéletkora 19 év volt. A középiskolatiság szerint nem kiegyenlített a válaszadók megoszlása: legtöbben gimnáziumból töltötték ki a kérdőívet (107, 47%), legkevesebben pedig szakgimnáziumból (30, 13%). A kitöltők 20%-a (45 fő) járt kéttannyelvű osztályba, nyelvi előkészítő képzésben pedig 27%-uk (61 fő) vett részt. Az osztályfok eloszlására jellemző, hogy legtöbben a tizedik, tizenegyedik és tizenkettedik osztályba járnak, 33-an pedig már elvégezték a középiskolát. A diákok mindössze 3,5%-a, 8 fő élt valaha külföldön legalább fél évig, külföldön tanévet pedig 2 fő végzett. A kitöltők 4%-a, 9 fő, kétnyelvű, a magyar nyelv mellett még egy nyelvet vall anyanyelvének.

Eredmények és megbeszélésük

Elsőként azt feltételeztük, hogy nincs szignifikáns különbség a férfi és női kitöltők CQ-értékei között. Az igazoláshoz a varianciaanalízist választottuk, és a kétmintás T-próba általi összevetés eredménye azt mutatta, hogy a diáklányok átlaga a CQ mindegyik faktorában és az összesített értékében is egyaránt magasabb a fiúkénál. De nemcsak magasabb, hanem szignifikáns különbség (a p-érték <0,05) van mindegyik kategóriában az átlagok között. A legnagyobb különbség a metakognitív (0,68), a legkisebb pedig a kognitív (0,36) értékekben mutatkozik. (4. táblázat)

4. táblázat: CQ különbségek nemek szerint (n=230)

	N	Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
Férfi	107	4,76	3,70	3,94	4,30	4,18
Nő	123	5,13	4,06	4,62	4,81	4,65
Különbség		-0,37	-0,36	-0,68	-0,51	-0,47
p-érték		0,011	0,023	0,000	0,006	0,001

Forrás: saját szerkesztés

Ez az eredmény egyrészt cáfolja a H1a feltevésünket, ami szerint a nemek között nincs nagy eltérés, másrészt pedig rávilágít arra, hogy ebben a korban a lányok értékei megelőzik a fiúkéit. Ez abból a szempontból is érdekes, mert egy korábbi, 444 munkavállalót (azaz felnőtteket) felmérő vizsgálatunkban a nemek összehasonlításakor egyedül csak a Viselkedési CQ-ban volt kimutatható szignifikáns eltérés a nemek között (Garamvölgyi, 2022).

Ugyancsak feltételeztük, hogy az, ki hányadik osztályba jár, nem befolyásolja a CQ-értéket. Ennek igazolásához a Spearman-féle korrelációs vizsgálatot végeztük el, aminek az eredménye valóban igazolta, hogy nincs szignifikáns kapcsolat ($p > 0,05$ minden faktornál) a diákok osztályfoka (életkor) és a CQ-értékek között, vagyis a korábbi feltevésünk a statisztikai vizsgálat által igazolódott. (5. táblázat)

5. táblázat: Az osztályfok és a CQ értékek korrelációja (n=230)

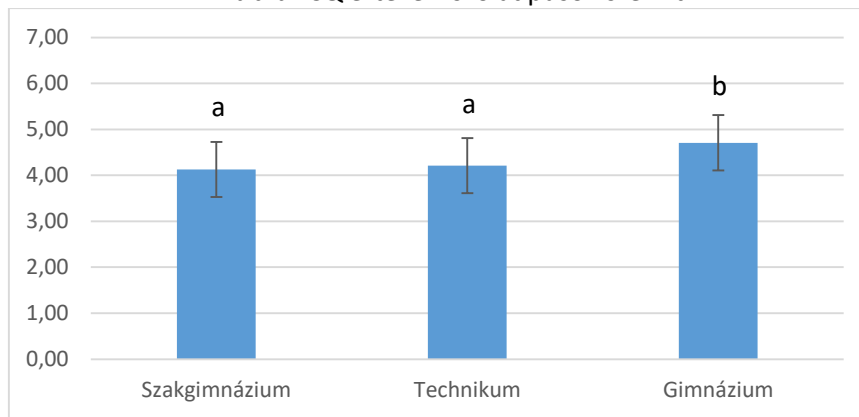
		Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
Osztályfok	Korrelációs együttható	0,002	0,049	0,017	0,033	0,031
	p-érték	0,970	0,463	0,793	0,617	0,643

** . Korreláció igazolható 0,01 szignifikanciaszinten.

Forrás: saját szerkesztés

A H1a demográfiai mutatókat tartalmazó alhipotézis az életkort vizsgálva igazolódott, a nemek esetében viszont egyértelműen kimutatható a lányok fejlettebb kulturális intelligencia értéke, hiszen szignifikáns a különbség a fiúkéval szemben. Ezt az eredményt erősíti Armstrong (2018) megállapítása, miszerint többszörösen alátámasztott különbség van a fiúk és lányok fejlődésében, a viselkedésükben és pszichológiai megnyilvánulásaikban, ugyanakkor az érettségre vonatkozó nemi különbségek a felnőtt korral véglegesen elmosódnak.

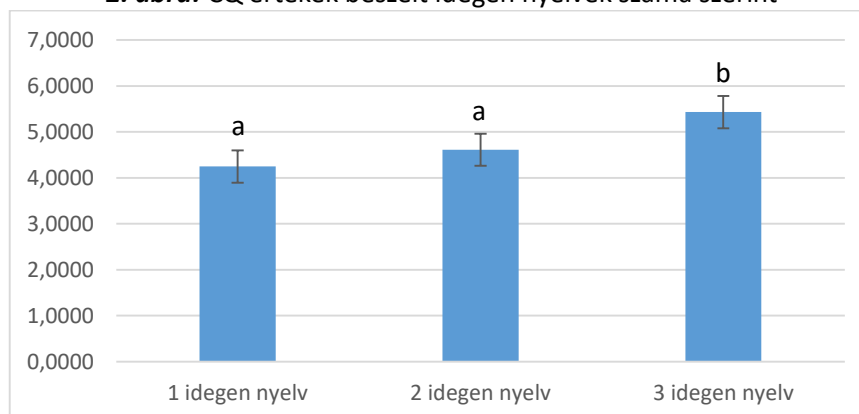
Arra is kerestük a választ, hogy a különböző iskolatípusokban tanulók CQ-értékei között kimutatható-e szignifikáns különbség. Mivel a varianciaanalízis eredménye szignifikáns különbséget mutatott, a Tukey B-féle post hoc próba használatával összevetettük a különböző iskolatípusokba járó diákok CQ-átlagértékét. A szakgimnáziumi CQ-átlag 4,13, a technikumi 4,21, míg a gimnáziumi 4,71. Az 1. ábrán látható, hogy az eltérő betűjelű csoportok között van szignifikáns különbség, azaz az „a” jelű szakképzésben (szakgimnázium, technikum), illetve a „b” jelű gimnáziumban tanulók között. Mivel a két „a” jelű intézmény diákjainak a CQ-átlaga hasonló, így közöttük nincs szignifikáns különbség.

1. ábra: CQ értékek iskolatípusok szerint

Forrás: saját szerkesztés

Megállapítjuk, hogy a H1b hipotézisünk részben igazolódott, ugyanis a gimnáziumban tanuló diákok értéke szignifikáns különbséget mutat a szakképzésben tanuló diákok értékeihez képest, a különbség 0,58 és 0,5. Úgy gondoljuk, magyarázat lehet erre az elméleti tanórák, a nyelvórák magasabb száma a gimnáziumokban, ugyanakkor további vizsgálatok szükségesek a mélyebb, valamint az egyes CQ-kategóriák értékeinek pontosabb feltérképezéséhez.

Az idegennyelvek ismeretének pozitív hatása a CQ-értékekre talán a legegységelműbb feltevésünk: a több idegennyelv ismeret magasabb CQ-értéket mutat, illetve szignifikáns különbség van az egy, a két vagy három idegen nyelvet beszélő középiskolások CQ-értékében. A kérdőívben nem kérdeztünk rá a nyelvtudás fokára vagy a nyelvvizsga meglétére, csupán arra kértünk választ, hogy hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül. A CQ-értékek magukért beszélnek: az egy idegennyelvet tudók CQ-átlaga 4,25, a két nyelvet beszélőké 4,61, a három vagy annál több idegen nyelvet bíróké pedig 5,43 a hétfokozatú skálán. A nyelvek számával erősen emelkedik a CQ-érték. A Tukey B-féle post hoc próbával kimutattuk, hogy a „b” jelű, azaz három idegennyelvet ismerő diákok CQ-átlaga és az „a” jelű, vagyis egy vagy két nyelvet beszélők átlaga között szignifikáns az eltérés. (2. ábra)

2. ábra: CQ értékek beszélt idegen nyelvek száma szerint

Forrás: saját szerkesztés

A nyelvtudást tovább vizsgálva az iskolatípusok szerinti eloszlás alapján megállapítható, hogy a szakgimnáziumok tanulói 87%-ban egy, 13%-ban két idegennyelvet ismernek, a technikumba járók 67%-a egy, 32%-a két és 1%-a három nyelven beszél, ugyanakkor a gimnáziumi diákok aránya 49% - 41% és 10%. A H1b hipotézis vizsgálata is azt mutatta, hogy a gimnáziumi tanulók CQ-értéke a legmagasabb, így mindenképpen összefüggés van az iskolatípus és a nyelvtudás között, ebből kifolyólag az iskolai nyelvtanításnak nagy szerepet tulajdonítunk a CQ-értékek alakulásában. Kijelenthetjük, hogy minél több idegennyelvet sajátítanak el a diákok, a CQ-értékük annál magasabb. A miértje tulajdonképpen magától értetődő: a nyelvtanulás során nem csupán a nyelvet ismerik meg, hanem a hozzá kapcsolódó kultúrát is közvetlen és közvetett módon egyaránt. Ösztönözni a fiatalokat

az idegennyelvek tanulására egyben azt is jelenti, hogy a kulturális intelligenciájuk értéke is növekedhet. A H1c alhipotézisünk tehát beigazolódott.

A multikulturális tapasztalatokat vizsgálva óhatatlanul jelezniük kell, hogy meglehetősen kevés azon diákok száma a mintán belül, akik érintettek: hosszútávú tapasztalata (legalább félév külföldön élés/külföldön töltött tanév) 15 diáknak (6,5%) volt, rövidtávú (amerikai nyári táboroztatás, külföldi nyelvtanfolyam, külföldi cserediákprogram, külföldi szakmai gyakorlat) 35 diáknak (15%) volt. Hosszú- és rövidtávú külföldi tapasztalattal a felmért diákok közül csak 46 fő rendelkezett, ami a minta 20%-a. Összehasonlítottuk a két csoport értékeit (6. táblázat).

6. táblázat: CQ értékek különbsége külföldi tapasztalat szerint (n=230)

Külföldi tapasztalat	N	Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
Van	46	5,34	4,14	4,56	4,92	4,73
Nincs	184	4,86	3,83	4,25	4,49	4,36
Különbség		0,48	0,31	0,29	0,43	0,37
p érték		0,006	0,088	0,195	0,051	0,024

Forrás: saját szerkesztés

A varianciaanalízis során a kétmintás T-próba által végzett elemzés azt mutatja, hogy azon diákok CQ-értékei, akik multikulturális tapasztalattal rendelkeznek, mindegyik kategóriában magasabbak, továbbá, hogy a Motivációs CQ-értékeik, valamint a teljes CQ-értékeik szignifikáns különbséget (a p-érték <0,05) mutatnak azon diákok értékeivel összehasonlítva, akik számára még nem volt lehetőség külföldi tapasztalatszerzésre. (6. táblázat) Az H1d alhipotézis beigazolódott.

Korábbi kutatásunk eredményei tulajdonképpen alátámasztják a diákok által megélt külföldi tapasztalat pozitív hatását a CQ-értékek alakulására, de természetesen a munkavállalói felnőtt felmérés eredményeiben sokkal markánsabb értékek jelennek meg: a Viselkedési CQ-értékek kivételével mindegyik kategóriában szignifikáns különbség mutatkozott a multikulturális tapasztalatot átéltek előnyére (Garamvölgyi & Rudnák, 2023). Továbbá az is „beszédese” adat, hogy amíg a középiskolások 6,5%-ának volt hosszútávú külföldi tapasztalata, a munkavállalóknál ez 57% volt, a hosszú- és rövidtávú külföldi tapasztalatok együttesen a középiskolások 20%-át, a felnőtt munkavállalóknak pedig 75%-át jelenti. Hazai környezetben a nyelvtanulás a legkézenfekvőbb lehetőség a középiskolások számára a multikulturális tapasztalatszerzésre, míg a felnőttek számára sokkal gyakoribb és elérhetőbb a közvetlen kulturális tapasztalat.

Limitáció és konklúzió

Felmérésünk úttörő jellege magán hordozza azokat a kritikával illelhető jeleket, amelyek befolyásolják a kimutatott eredményeket. Elsőként a mintavétel módját és a minta nagyságát említhetjük, ugyanakkor rögtön az is felmerül, milyen hatalmas segítség lenne a diákoknak, ha a CQ-értékeiket folyamatosan tudnák tesztelni, és a kapott eredményt figyelembe véve olyan aktivitásokat kezdeni, amelyek növelhetik ennek az eszköznek a minőségét.

Ugyancsak limitációként kezeljük a felmérésünk eredményeit, és hangsúlyozzuk, hogy a kimutatott értékek a bemutatott mintára vonatkoznak. Azonban nagy örömmel vennénk, ha további felmérésekkel összevetve láthatnánk a hasonlóságokat, illetve az eltéréseket.

Mindenesetre a felmérés számunkra egyértelműen igazolta, hogy a középiskolás fiúk és lányok kulturális érzékenysége szignifikáns különbséget mutat, a lányok sokkal érettebbek a CQ-értékeik alapján. Ugyancsak befolyással bír az iskolatípus, a gimnáziumban tanulók CQ-értékei, nyelvismerete szintén szignifikáns különbséget, magasabb értékeket mutat a másik két iskolatípus diákjainak értékeivel szemben.

Megállapítottuk, hogy a diákok ötödének van akár hosszú, akár rövidtávú külföldi tapasztalata, amire mindenképpen oda kell figyelni, továbbra is szorgalmazni a csereprogramokat, a pályázati lehetőségek kihasználását. Ugyanis egyértelműen bebizonyosodott, hogy a multikulturális tapasztalat erősen hat a CQ-értékekre. Itthoni környezetben pedig a nyelvtanulásban, a minél több nyelv megismerésében van kiaknázatlan potenciál, aminek a folyamatosságát pedagógusi és szülői ráhatással egyaránt ösztönözni kell bármelyik iskolatípusban is tanuljanak a diákok.

Felhasznált szakirodalom

- Alexandra, V. (2018). Predicting CQ Development in the Context of Experiential Cross-Cultural Training: The Role of Social Dominance Orientation and the Propensity to Change Stereotypes. *Academy of Management Learning & Education*, 17, 62–78.
- Alexandra, V., Ehrhart, K. H., & Randel, A. E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups. *Personality and Individual Differences*, 168, 110285.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2007). Conceptualization of Cultural Intelligence – Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In *Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications* (o. 3–15). M.E. Sharpe, Inc.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory Measurement and Application*. M.E. Sharpe, Inc.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.
- Armstrong, T. (2018). Tényleg ADHD-s a gyermekem?: 101 figyelemfejlesztő módszer gyógyszerek, beskatulyázás és kényszerítés helyett (V. Farkas, Ford.). Jaffa kiadó.
- Balogh, Á., & Fehérvölgyi, B. (2013). Kulturális intelligencia – Multikulturális világunk „köttöanyaga”. *Vezetéstudomány*, 44, 29–36.
- Berzsenyi, Emese (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Kiadó
- Berzsenyi, Emese (2017). *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámfi vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. ELTE PPK NDI. PhD (Disszertáció) https://ppk.elte.hu/file/berzsenyi_emese_disszertacio.pdf
- Chang Alexander, K., Ingersoll, L. T., Calahan, C. A., Miller, M. L., Shields, C. G., Gipson, J. A., & Chang Alexander, S. (2021). Evaluating an Intensive Program to Increase Cultural Intelligence: A Quasi-Experimental Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 106–128. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.497>
- Cultural Intelligence Center. (2021, október 30). Articles | *Cultural Intelligence Center*. <https://culturalq.com/about-cultural-intelligence/articles/>
- Dogra, A. S., & Dixit, V. (2018). A Literature Review of Cultural Intelligence. *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*, 03, Online.
- Earley, C. P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*, 139–146.
- Elenkov, D. S., & Manev, I. M. (2009). Senior expatriate leadership’s effects on innovation and the role of cultural intelligence. *Journal of World Business*, 44, 357–369.
- Engle, R. L., & Crowne, K. A. (2014). The impact of international experience on cultural intelligence: An application of contact theory in a structured short-term programme. *Human Resource Development International*, 17(1), 30–46. <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.856206>
- Erez, M., & Shokef, E. (2008). The culture of global organizations. In *The Handbook of Cross-Cultural Management Research* (o. 285–300). <https://doi.org/10.4135/9781412982764.n17>
- Garamvölgyi, J. (2022). *A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben* [PhD, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem].

https://uni-mate.hu/documents/20123/336900/Garamvolgyi_Judit_ertekezes+%281%29.pdf/5a297e40-e05e-7552-c97d-56f3a363104d?t=1651481690289

- Garamvölgyi, J., & Rudnák, I. (2023). Exploring the Relationship between Cultural Intelligence (CQ) and Management Competencies (MC). *Sustainability*, 15(7), 5735. <https://doi.org/10.3390/su15075735>
- Gordon Győri, J., Németh, S., & Cs. Czachesz, E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(2), 39–50. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6502>
- Groves, K., Feyerherm, A., & Gu, M. (2014). Examining Cultural Intelligence and Cross-Cultural Negotiation Effectiveness. *Journal of Management Education*, 39. <https://doi.org/10.1177/1052562914543273>
- Groves, K. S., & Feyerherm, A. E. (2011). Leader Cultural Intelligence in Context: Testing the Moderating Effects of Team Cultural Diversity on Leader and Team Performance. *Group & Organization Management*, 36(5), 535–566. <https://doi.org/10.1177/1059601111415664>
- Jyoti, J., & Kour, S. (2017). Cultural intelligence and job performance: An empirical investigation of moderating and mediating variables. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(3), 305–326. <https://doi.org/10.1177/1470595817718001>
- Karma, K., & Vedina, R. (2009). *Cultural Intelligence as a Prism between Workforce Diversity and Performance in a Modern Organization*.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. In S. Ang & L. Van Dyne, *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (o. 71–90). ME Sharpe.
- Kim, Y. J., & Van Dyne, L. (2012). Cultural Intelligence and International Leadership Potential: The Importance of Contact for Members of the Majority. *Applied Psychology*, 61(2), 272–294. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00468.x>
- Kistyanto, A., Rahman, M. F. W., Adhar Wisandiko, F., & Setyawati, E. E. P. (2022). Cultural intelligence increase student's innovative behavior in higher education: The mediating role of interpersonal trust. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 419–440. Scopus. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-051>
- Kodwani, A. (2011). Cultural intelligence and engagement amongst India's IT professionals. *Singapore Management Review*, 33(2), 16–28.
- Lam, R., Cheung, C., & Lugosi, P. (2022). The impacts of cultural intelligence and emotional labor on the job satisfaction of luxury hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 100. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103084>
- Livermore, D. (2011). *The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy*. Amacom.
- Livermore, D., & Van Dyne, L. (2022, november 23). About Cultural Intelligence | *Cultural Intelligence Center*. <https://culturalq.com/about-cultural-intelligence/>
- Mukherji, S., Neera, J., & Sharma, R. (2015). Relevance Of Cultural Intelligence And Communication Effectiveness For Global Leadership Preparedness: Study Of Indian Managers. *Journal of International Business Research and Marketing*, 1, 7–13. <https://doi.org/10.18775/jibrm.1849-8558.2015.13.3001>
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 511–526. <https://doi.org/10.5465/aml.8.4.zqr511>
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2019). Speaking out and speaking up in multicultural settings: A two-study examination of cultural intelligence and voice behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 151, 150–159.
- Nguyen Luu, L. A. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(2), 10–23. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6500>

-
- Pauleen, D. J., Evirasto, R., Davison, R. M., Ang, S., & Alanis, M. (2006). Cultural Bias in Information System Research and Practice: Are You Coming from the Same Place I am? *Communications of the Association for Information Systems*, 17, 354–372.
 - Ramirez, A. R. (2010). Impact of Cultural Intelligence Level on Conflict Resolution Ability: A Conceptual Model and Research Proposal. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 42–56. https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Ramirez_ELV311_pp42-55.pdf
 - Raver, J., & Van Dyne, L. (2017). Developing cultural intelligence. In *The Cambridge Handbook of Workplace Training and Employee Development* (o. 407–440). <https://doi.org/10.1017/9781316091067.020>
 - Rudnák, I., & Garamvölgyi, J. (2017). Cultural Intelligence: Key influences. *Social Space = Przestrzen Społeczna*, 13, 1–19.
 - Thomas, D. C., & Inkson, K. (2017). *Cultural Intelligence: Surviving and Thriving in the Global Village* (3.). Berrett-Koehler Publishers.
 - Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, L. M., & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 295–313.