

A KULTURÁLIS DIVERZITÁS MEGJELENÉSE NEMZETKÖZI PROJEKTCSAPATOKBAN – A VIRTUÁLIS ÉS SZEMÉLYES RÉSZVÉTELŰ CSAPATMUNKA ÖSSZEHOSONLÍTÓ ELEMZÉSE

CULTURALLY DIVERSE INTERNATIONAL TEAMS – A COMPARATIVE ANALYSIS OF VIRTUAL AND FACE-TO-FACE TEAMWORK

Jelen tanulmány a kulturális sokszínűség megjelenési formáit vizsgálja a virtuális és személyes részvételű csapatmunka során. A nemzetközi üzleti és menedzsmentképzésben kiemelkedően fontos a kulturális sajátosságok eltérő megnyilvánulásának megértése, értelmezése és az ezekhez igazodó interkulturális kompetenciák fejlesztése. Annak érdekében, hogy megértsük a kulturális diverzitás kihívásait a csapatmunka során, a kutatáshoz egy hallgatói projekt munkát hirdettek meg, amelyben 65 egyetemi hallgató vett részt. A résztvevők két alkalommal adtak visszajelzést, így összesen 130 visszajelzés tartalmát elemezték az NVivo szoftver segítségével. A kutatási eredmények rávilágítottak arra, hogy a virtuális csapatmunka alatt a kulturális sokszínűséget gyakran kockázati tényezőnek tekintik a projektagok, ezzel szemben a projekt személyes része során a kulturális sokszínűség értékes eszközként jelent meg, amely hozzájárult az innovatív és kreatív megoldásokhoz. A kutatás kritikus szemléletmódot képvisel, hasznos lehet oktatók, vállalati szakemberek, projektmenedzserek számára, továbbá az üzleti és akadémiai szféra azon résztvevőinek, akik a kultúrák közötti interakciók optimalizálására törekednek a virtuális és személyes csoportmunkában egyaránt.

Kulcsszavak: interkulturális kompetenciák, kulturális diverzitás, virtuális együttműködés, csapatmunka dinamikája, kultúrák közötti menedzsment, interkulturális menedzsment

This paper delves into the significance of cultural diversity and its implications within virtual and face-to-face project team interactions. In international business and management education, comprehending the differing expression of cultural specialities in these settings and enhancing intercultural competencies adapted to each is extremely important. To gain insights into teamwork dynamics regarding cultural diversity, a project involving 65 bachelor students was designed. The project's progression was closely monitored, and students provided feedback through two stages, yielding a total of 130 feedback sheets for analysis. The research findings underscored that, in virtual teamwork, cultural diversity is often perceived as a risk factor. In contrast, during the face-to-face round of the project, cultural diversity emerged as a valuable asset, contributing to innovative and creative solutions. Ultimately, this study is a critical resource for educators, project managers, and stakeholders seeking to optimise cross-cultural interactions in virtual and face-to-face settings.

Keywords: intercultural competencies, cultural diversity, virtual teamwork, teamwork dynamics, cross-cultural management

Finanszírozás/Funding:

A szerző a tanulmány elkészítésével összefüggésben nem részesült pályázati vagy intézményi támogatásban. The author did not receive any grant or institutional support in relation with the preparation of the study.

Szerző/Author:

Dr. Yousef Katul^a (katul.yousef@uni-corvinus.hu) egyetemi adjunktus

^aBudapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2023. 08. 19-én, javítva: 2023. 10. 21-én, elfogadva: 2023. 11. 30-án.

The article was received: 19. 08. 2023, revised: 21. 10. 2023, accepted: 30. 11. 2023.

A globális versenyben való részvétel érdekében a szervezeti tagoknak olyan ismeretekkel és készségekkel kell rendelkezniük, amely támogatja őket abban, hogy különböző kultúrák elvárásainak megfelelően tudjanak viselkedni, és értelmezni is tudják azokat. Deardorff és Bok (2006) hangsúlyozzák, hogy a kulturális sokszínűség, amely jelen van a globális piacon, az alapvető képességek közé emeli az interkulturális kompetenciát. A más kulturális háttérrel rendelkező emberek megértésének képessége egyre fontosabb kompetencia hazai és nemzetközi szinten egyaránt. A COVID-19 világvármány és a digitális technológiák gyors fejlődése alapjaiban változtatta meg a multinacionális szervezetek működését és így, a felsőoktatást is (Grozdic, 2022; Palumbo, 2022; Udvari & Vizi, 2023). Az addig manuálisan ellátott feladatokat felváltotta a digitalizálás, a személyes, élő interakciókat pedig a virtuális szintér (Davis & Fill, 2007; Barnes, 2020; Ratten, 2023a; Tiwari et al., 2021; Liu et al., 2023). Ez a folyamat az oktatásban is változásokat hozott: az oktatók az új technológiát beépítették a mindennapi tanítási folyamatokba (Bao, 2020; Baber, 2021), és a hallgatók is úgy tanulnak, dolgoznak csoportokban, hogy fizikailag bemennének az egyetemekre. Ez a folyamat nem csak korlátokat jelent, hanem lehetőségeket is rejt magában.

A jelen tanulmány a virtuális és személyes részvételű együttműködés sajátosságait mutatja be, azok komplexitására fókuszál kulturálisan sokszínű csapatok esetében. Virtuális szintéren a fizikai korlátok nem léteznek, ezért nemzetközi és globális projektcsapatok és együttműködések is könnyebbé válnak. A globális virtuális csapatmunka során a kulturális sokszínűség a legnagyobb kihívást jelentő tényezők közé tartozik. A közös projektekben való közreműködés kulturális megértést (Brett, 2018; Chen, Chao, Xie & Tjosvold, 2018; Swoboda & Batton, 2019) és interkulturális kommunikációs kompetenciát igényel. A szemtől szembeni interakcióban a testbeszéd, a nonverbális kommunikáció támogatják a megértést, és ezáltal a bizalomépítést, viszont virtuális együttműködés során ezek a tényezők kiesnek. A sokrétű kulturális háttérből adódó sajátosságok is másként jelennek meg a virtuális kommunikációban, mint a valós idejű, szemtől szembeni kommunikációban. Ebből adódóan a globális virtuális együttműködés eltérő készségeket igényel a hatékony kommunikáció fenntartása érdekében.

A kulturális különbségek befolyásolják a csapattagok hozzáállását a feladathoz egy nemzetközi projekt során, ami indirekt módon hat a csapat dinamikájára és teljesítményére (Hofstede & Bond, 1984, 1991; Earley & Ang, 2003; Szymanski, Fitzsimmons & Danis, 2019). A kulturális különbségek kritikus szerepet játszanak, és ezek gyakoriak a globális virtuális csapatokban (Maznevski & Chudoba, 2000), ami egyrészt válasz lehet az innovációval, kreativitással és problémamegoldással kapcsolatos kihívások áthidalására, ugyanakkor gátolhatja a csapattagok közötti társas interakciók természetes alakulását (Johansson, Dittrich & Juustila, 1999; Kayworth & Leidner, 2000; Maznevski & Chudoba, 2000; Stahl et al., 2010; Taras et al., 2019), hiszen akadályozhatja a hatékony kommunikációt (Van Ryssen & Hayes Godar, 2000).

Azonban a különbségek megértése enyhítheti ezeket a káros hatásokat (Robey, Khoo & Powers, 2000). Más szóval, a kulturális intelligenciával támogatott magatartás, amely az „egyén képességét jelenti az alkalmazkodásra az új kulturális környezetekhez” (Earley & Ang, 2003, p. 59), lehetővé teszi a kulturális különbségek miatti kihívások és problémák megoldását. Ahogy a kulturális különbségek megértésének és elfogadásának relevanciája hangsúlyos a hagyományosan, személyes közreműködéssel folytatott csapatmunka során, és mivel a virtuális munka során is integráció van a csoporttagok között, úgy a globális virtuális csapatokban is a kulturális megértés közvetlenül befolyásolja a csapattagok elégedettségét és a csoporthoz való viszonyát (Collins, Chou, Warner & Rowley, 2017; Venczel-Szakó, Balogh, Borgulya, 2021). A kulturális tényezők jelen vannak mindkét esetben, viszont másképp jelennek meg. Ennek következtében az interkulturális kommunikációs kompetenciát befolyásolja a csapatmunka környezete.

A kutatásban a nemzeti kultúrából adódó kulturális különbségeken van a hangsúly, és nem tartalmazza a hazai eltérő szubkultúrákat vagy etnikumokat. Egy projektcsapatban a kulturális sajátosságok másképp jelennek meg a virtuális és a személyes interakciók során. A gazdasági globalizáció mai szintre történő növekedése magával hozta egyre több nemzetközi csapat virtuális együttműködésének szükségességét, mivel kialakult ennek a működési formának az előnyben részesítése. A kulturálisan sokszínű csapatban való együttműködés sok nehézséget rejt, mivel a csapattagok kulturális háttére eltérő, és fizikailag is nagy távolságokra vannak egymástól. Ezeknek a különbségeknek a megértése és az interkulturális képességek fejlesztése prioritást élvez a nemzetközi üzleti világban és vezetőképzésben. E kutatás célja, hogy a kulturális különbségek és azok megjelenési módjainak jobb megértését szolgálja mind a virtuális, mind a személyes csapatmunkában. A következő szakaszban bemutatom az oktatás digitalizációjával és az interkulturális kompetencia fontosságával kapcsolatos szakirodalmat. A módszertani részben részletesebben kifejtem az adatgyűjtést és a kutatás folyamatot. Ezt követi a kutatási eredmények ismertetése, amelyeket az NVivo segítségével elemeztem. A tanulmány utolsó részében található a következtetések levonása, kiemelve a korlátokat és javasolt jövőbeli kutatási irányokat.

Szakirodalmi áttekintés

Globális, virtuális együttműködés jelentősége

A felsőoktatás főbb változásai a 2000-es évek eleje óta a nemzetköziesedésre, digitalizációra és interaktivitásra vonatkoznak (Ratten, 2023a). Mielőtt kitört a COVID-19 járvány, már létezett távoktatásra szolgáló platform, amelyet használtak is, de a járvánnyal ez kötelezővé vált, és globális méreteket öltött. Ahol az adott tudományterület megengedte, az egyetemek áttértek az online oktatási formára, ami a korábban is rendelkezésre álló online eszközöknek köszönhetően látszólag zökkenőmentesen zajlott. Az intézmények ilyen módon biztosították az elő-

dásokon való részvétel lehetőségét a hallgatóknak, akik számára a távoktatás vonzóbb lehetőségnek tűnt, mint a fizikai jelenlét minden órán. A pandémiát követően a hallgatók a hibrid tanulási modellt preferálják, kihasználva az online lehetőségeket, de megtartva a személyes jelenléti formát is. A csak digitális tanulás nem tűnik kívánatosnak minden diák számára. Egyesek az online tanítást részesítik előnyben, míg mások a személyes kommunikációt (Ferreira et al., 2018; Allen, 2020; Kang & Park, 2023). A változó hallgatói igények miatt az oktatási modellek újragondolása vált szükségessé. A virtuális osztálytermek új típusú oktatási élményt jelentenek, a kibővített és virtuális valóság (AVR) eszközeinek használata új szemléletet ad a hallgatóknak (Baine, 2019), ami lehetővé teszi feladatok elvégzését virtuális formában, viszont lehetőség van a tényleges interakcióra is, támogatja a közös gondolkodás és tanulás folyamatát. Az új lehetőségekkel a virtuális csapatok globális csapatokká válhatnak, ahol a kulturális sokféleség megtapasztalható földrajzi korlátok nélkül.

Az online csapatmunkában megváltozott kommunikációs folyamat más készségeket és technikákat igényel a virtuális csapat hatékonyságának előmozdításához. A személyes találkozókon a megszokott fizikai jelenlét, testbeszéd, hanghordozás és más nonverbális kommunikációs elemek könnyedén érzékelhetők, és így a kulturális különbségek is értelmezhetők. A virtuális együttműködés során ezek megszűnnek, tehát ha ezek valóban eltűnnek a kommunikációból, akkor bizonyos kulturális tényezők is elvesznek vagy torzulnak. A csoport fejlődésének dinamikája, annak vezetése és az egyéni ráhatás is megváltozhat. Hearn, Turley és Rainwater (2017) hangsúlyozzák azt az ellentmondást, hogy a virtuális világ talán jobban alkalmas arra, hogy az egyént helyezze előtérbe, és az egyéni hozzájárulásokra figyeljen, és ne összességében az egyénre hatással lévő tényezőkkel kalkuláljon. Ennek fő oka az, hogy egy virtuális csoportban a tényleges tartalom, az ötletek és konkrét információk nyomon követhetők. A fókusz kizárólag a feladaton és annak átláthatóságán van, a mögöttes tényezőket figyelmen kívül hagyva. A virtuális láthatóság és a fizikai láthatóság teljesen más módon mutatkozik meg, mivel az, aki személyesen részt vesz egy órán, akár fizikai jelenléte révén is hozzájárulónak tekinthető, még akkor is, ha részvétele viszonylag passzív. A virtuális csoporttagoknak egy-egy közös projekt miatt a beütemezett értekezletbe be kell jelentkezniük, át kell tekinteniük a feladatot, el kell olvasniuk a csapattársak írott megjegyzéseit, kidolgozniuk egy hozzájárulást, és megosztaniuk azt a közös platformon, hogy mások is áttekinthessék anyagukat. Ebben az esetben alacsonyabb az egyenlőtlen munkaelosztás kockázata. Mindezt a munkát nem lehet elkerülni, ahogy az egyébként a személyes találkozók esetén megtörténhet, amikor a tagok sok esetben csak a megbeszélésekre járnak, mögöttes egyéni munka nélkül. Az egyén ilyen esetben kizárólag a munkájával nyilvánul meg.

Nemzetközi kutatási eredmények

Bergiel, Bergiel és Balsmeier (2008) kutatásukban rámutatnak arra, hogy a siker alapvető elemei közösnek

tekinthetők mind a személyes részvételű, mind a virtuális csoport együttműködések esetében: bizalom, kommunikáció és vezetés. Hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy a virtuális környezet befolyásolhatja ezeknek az elemeknek a kialakulási folyamatát. A számítógép közvetítette kommunikáció másfajta racionalitással működik, eltérő készségeket, képességeket és ismereteket igényel, mint a személyes találkozások során történő kommunikáció (Schulze et al., 2016). A virtuális kommunikáció általában aszinkronizáltan működik; az időbeli késleltetés megváltoztathatja a közös erőfeszítések jellegét (Berry, 2011). Az együttműködés során a kommunikáció egy része történik online megbeszéléseken, a csapattagok legtöbb esetben írásban osztanak meg információt, vagy közösen szerkeszthető felületeken dolgoznak a projekt anyagain. A virtuális csapatok ugyanolyan minőségű döntéseket hozhatnak, mint a személyes jelenlét keretében dolgozó csapatok, de több időre van szükségük. A csoportdöntések minősége rövidebb idő alatt magasabb lehet a személyes találkozásokon alapuló csapatmunkában (Hearn, Turley & Rainwater, 2017), mivel több interakción keresztül könnyebben kialakulhat a kölcsönös bizalom, és ezáltal hatékonyabban és gyakrabban hozhatók meg a csoportszintű döntések. A csoportvezetőket is könnyebb kinevezni magasabb bizalmi szintű csapatokban (Taras et al., 2013). Virtuális csoportmunka során a csoporttagok feloszthatják a munkaterhelést, és megbízhatnak egymásban a feladatok teljesítésében, így itt is jelen van a bizalom, de ez csak idővel tud magasabb szintre lépni. Fontos még megemlíteni, hogy a virtuális értékelések nem mentesek az érzelmi tartalmaktól, a nem verbális elemektől vagy az értelmezéstől (Cheshin, Anat & Bos, 2011; Carrier, Spradlin, Bunce & Rosen, 2015). Ez főleg kulturálisan sokszínű csoportok esetén jelent kihívást, azonban egyéni erőfeszítéssel és csoportszintű támogatással ezeket a kulturális különbségeket megtapasztalva meg lehet ismerni, és megoldást lehet kidolgozni rájuk, így a kreativitás ösztönzésére és a megértésre fókuszálhatók az erőforrások, ezzel segítve az interperszonális készségek fejlesztését a csoporton belül (Alavi, 1994; Burke, 2011; Sheetal et al., 2018). A hallgatók megismertetése a virtuális és távoli együttműködési módszerekkel hozzájárulhat a kulturális megértés fejlesztéséhez és a hallgatók felkészítéséhez a jelenlegi munkaerőpiac kihívásaira.

Gannon, Rodrigo és Santomà (2015) hangsúlyozzák annak szükségességét, hogy a hallgatókat bevonják a kihívások tanulmányozásába, és eltérő kulturális helyzetekkel szembesítsék őket. Az internetalapú kommunikáció növekedése előnyös lehet, mivel lehetővé teszi olyan helyzetek megteremtését, ahol a kulturális különbségek és az időzónák eltérőek. Ráadásul a virtuális munkamód szorosan kapcsolódik a jelenlegi szervezetek mindennapi működéséhez, ahol általánosan elterjedt a globális csapatokkal való virtuális munkavégzés és a kommunikációs eszközök a globális hálóra épülnek (Au & Marks, 2012; Richards & Bilgin, 2012; Erez et al., 2013). A nemzetközi üzleti és technológiai előrelépések növelték a globális szervezetekben a virtuális együttműködést. A jelenlegi hallgatók már hozzászoktak a távoktatáshoz a középiskolai tanulmányuk

covidos időszaka alatt, ezért az egyetemeknek is az ehhez való alkalmazkodás a célja. A globális virtuális csapatprojektek segítségével alkalmazkodni lehet új globális változásokhoz. A diákok beletanulhatnak és hozzászokhatnak a kulturálisan sokszínű csapatokban folyó munkába, és a kommunikáció egy része vagy akár egésze virtuálisan történhet.

Az interkulturális kompetencia fogalma és értelmezése

Az egyetemek közösen, nemzetközileg megszervezett globális, virtuális hallgatói projektjeik során fejlesztik a hallgatók interkulturális képességeit, amely már alapvető követelménye a multinacionális szervezeteknek. Ehhez célszerű megvizsgálni az „interkulturális kommunikációs kompetencia” (IKK) fogalmát. Az elmúlt évtizedekben számos kutató (Chen, 1987; Byram, 1995, 2018; Sercu, 2002, 2022; Kim & Ebesu Hubbard, 2007; Fantini, 2020) definiálta az IKK-t. A jelen kutatásban Deardorff Delphi-projektje került fókuszba, ahol a releváns irodalom elemzése és strukturálása megtörtént, melynek végén az IKK definíciója tisztázódott. Deardorff (2006) a Delphi-projekt során interkulturális kutatókat és felsőoktatási szakembereket vont be a közös kutatásba annak érdekében, hogy összegezze a nézőpontjaikat és konszenzusra jussanak az IKK definíciójáról. Az IKK-modellek közül kiemelkedik Byram (1997) definíciója, amely átfogó nyelvi és interkulturális kompetenciát integrál, miközben világos, gyakorlatias és etikus célokat határoz meg. Byram az IKK-t úgy határozza meg, mint „mások ismerete, saját magunk ismerete, képességek az értelmezésre és a kapcsolódásra annak érdekében, hogy felfedezzünk és interakcióba lépünk, értékeljük mások értékrendszerét, hitét és viselkedését, és önmagunkét ehhez képest gondoljuk újra és határozzuk meg. A nyelvi kompetencia kulcsfontosságú szerepet játszik” (1997, p. 34). Ebben a definícióban és több más IKK-modellben és elméletben (Chen & Starosta, 1996; Xu, 2009; Fantini et al., 2001) három fő tényező lelhető fel: az attitűd, az ismeretek és a készségek (Deardorff, 2006). A képességek és készségek fejlesztése és a tudás gazdagítása mind fontos, de az egész tanulási folyamat alapja elsődlegesen az attitűd. A nemzetközi hallgatói projektek segíthetnek abban, hogy a hallgatók tapasztalatokat szerezzenek, amelyek során a készségek fejleszthetők, és a tudás megszerezhető.

Az IKK fejlesztése

Sokféle átfogó kutatás történt egyetemi hallgatókkal a globális csapatokkal kapcsolatos vizsgálatok terén. Több korai kutatás pozitív folyamatokat és eredményeket mutatott a globális, virtuális csapatokról a készségfejlesztés tekintetében. Az elsők között van Van Ryssen és Godar, akik 2000-ben publikálták esettanulmányukat egy olyan diákcsoporttal kapcsolatban, amelyikben a diákok távkooperáció keretében végeztek elemző feladatot egy termék piackutatásával kapcsolatban. Egy másik kutatás ebben a témában Zemliansky (2012) nevéhez fűződik, aki öthetes, internetes tréningjellegű projektet szervezett, ahol virtuális csapatok dolgoztak együtt. A

Facebook elterjedésének köszönhetően ebben a projektben – mint sok másban ezután – a virtuális csapatok könnyen kommunikálhattak egy platformon. Chuang & Suthers (2016) és Eslami és kutatótársai (2019) később egy hasonló tanulmányt végeztek el. Mindkét tanulmány azt mutatja, hogy az IKK fejleszthető online tanulási környezetben. Az Észak-Texas-i Egyetemen 2014-ben elvégzett nemzetközi oktatási projekt, a „Globally displaced workgroups: Creating a real-world experience in the classroom”, arra irányult, hogy szakmailag is felkészítse a hallgatókat arra, hogy már az egyetemi éveik alatt a multikulturális csoportmunka során jelentkező kihívásokat kezelni tudják. A projekt többször is lezajlott több mint 900 hallgatóval, 15 nemzetközi egyetemről (Engelhardt-Nowitzki et al., 2019). Az egyik újabb tanulmány a témában Rauer, Kroiss, Kryvinska, Engelhardt-Nowitzki és Aburaia (2021) nevéhez fűződik. A kutatók virtuálisan működő, kulturálisan eltérő csapatokat vizsgáltak, akik különböző európai felsőoktatási intézményekből jöttek. 26 nemzet diákjai vettek részt egy valódi esettanulmányi projektben. Ehhez hasonló, és egyben az egyik legismertebb nemzetközi projekt az X-Culture verseny. 2010 óta minden félévben diákok és szakemberek több mint 40 országból vesznek részt benne (Poor et al., 2018; X-culture, 2023). E kutatások eredményei azt bizonyítják, hogy a mai globalizált világban a nemzetközi kompetenciák és a hatékony kommunikáció a legfontosabb munkahelyi elvárások. Az interkulturális kompetencia virtuális csapatmunkával fejleszthető, sőt a jelenlegi piaci elvárásokhoz szabható. Az eddig személyesen végzett csapatmunkák helyett a virtuális együttműködés az előnyben részesített munkamódszer a jelenlegi globális vállalatoknál, és az interkulturális kompetenciát is ennek megfelelően célszerű fejleszteni.

Kutatási kérdések

A szakirodalom-kutatást összegezve megállapítható, hogy a globális virtuális hallgatói projektek fejleszthetik az IKK-t. Alapvető fontosságú ez a cél, hiszen a személyes találkozások során a kulturális diverzitás megtapasztalható verbális és nonverbális úton is. A résztvevők kölcsönös megértést érhetnek el, amely bizalmat épít, és így a hatékony és eredményes együttműködés alapja lehet. Ez a lehetőség nincs meg a virtuális együttműködés során. Ennek eredményeképpen eltérő készségekre van szükség, hogy a kulturális különbségek beazonosíthatók és megoldhatók legyenek. A csapatok kulturális sokszínűsége más módon tapasztalható meg ezeken a platformokon keresztül, és másfajta készségeket igényelnek. E tanulmány célja, hogy megvizsgálja a kulturális sokszínűség különbségét a személyes és a virtuális csoportmunkák tekintetében. A kutatási kérdések az alábbiak:

KK1: Milyen módon befolyásolja a kulturális diverzitás a csapatmunkát (személyes és virtuális csoportmunka során)?

KK2: Melyek azok a kulturális diverzitással kapcsolatos tényezők, amelyek mind a virtuális, mind a személyes részvételű csoportmunka során egyaránt felmerülnek?

KK3: Milyen kulturális diverzitással kapcsolatos tényezők merülnek fel kizárólag a virtuális és kizárólag a személyes részvételű csoportmunka során?

Módszertan

Kutatási projekt

Annak érdekében, hogy információ összegyűjtése lehetséges legyen, és jobban megértsük a hallgatók csapatmunka-dinamikáját a kulturális diverzitással kapcsolatban, egy hallgatói projektet (Kultúraközi Kihívások Csapatprojekt) dolgoztunk ki. A projektet folyamatos nyomon követés kísérte végig annak érdekében, hogy ne csak a végeredményt elemezzük, hanem a csoportdinamika a projekt során végig megfigyelhető legyen. A hallgatók két részprojektet kaptak, mindkét rész után külön-külön visszajelzést adtak. Az első részt virtuálisan oldották meg, a háttérkutatás, a csapatmegbeszélések és az ötletelés mind virtuális módon történt. A tanárokkal való konzultációk és a támogató anyagok megosztása is virtuálisan zajlott. Erre az MS Teams alkalmazást használták, és a projektcsoportokon belüli szervezett eseményeket ott figyelték és követték. A második rész személyesen, találkozások és események mentén történt. Minden csapat személyesen találkozott, ötletelt, és ezt jelenléti ívek segítségével követték nyomon. Emellett a szakirodalomról is szemináriumi órán történt a megbeszélés, a hallgatók olyan feladatokat végeztek, amelyek közvetlenül kapcsolódtak a projektekhez. Mindkét részprojekt eredményét prezentálták, az elsőt virtuálisan és a másodikat a szemináriumi teremben, élőben. A csoportbemutatók után minden résztvevő visszajelző sablont kapott, amely öt nyitott kérdést tartalmazott. Egy hét állt rendelkezésre a kitöltésre a rendelkezésre álló platformon. Minden projektcsoport öt tagból állt. A legfontosabb követelmény a kulturálisan különböző csapatok összeállítása volt. Minden csapatban legalább két nemzetközi hallgatónak kellett lennie. Kizárólag helyi vagy nemzetközi hallgatókból álló csapatok nem szerepelhettek a projektben.

Fókuszcsoport

A jelenlegi kutatás a csapatprojekt eredményeire és a hallgatói visszajelzésekre épül. A kutatás az etikai elvárásoknak maradéktalanul eleget téve, az egyetem Etikai Bizottságának engedélyével történt. A projekt kivitelezése előtt a projekt kereteit és a visszajelző űrlap kérdéseit két oktatóval és két hallgatóval ellenőriztették le, így is biztosítva annak érthetőségét, megvalósítását és érvényességét. Ezután a projektről és a kutatásról a háttérinformációk elérhetővé váltak a projektben résztvevők számára. A projektet 167 nemzetközi gazdálkodás szakos hallgatóval osztottuk meg. Ezen a szakon az oktatás nyelve angol, amely fontos volt a kutatás szempontjából. A hallgatók kulturálisan heterogén csoportot alkotnak, a tárgyaik és az elvárás rendszere viszont standard és transzparens, így minden hallgatónak ugyan azon szabályoknak kellett eleget tennie, tanulmányiakra nézve hasonló célokat tűzve maguk elé. A 167 hallgató közül 65 hallgató vett részt a kutatásban. A megkeresést követően ezek a hallgatók beleegyeztek, hogy részt vesznek a projekt egészében,

és visszacsatolást is adnak. A hallgatók összesen 13 csapatot alkottak, így tudtak a kulturális diverzitás követelményének megfelelni. A projekt összesen 14 hétig tartott (két alkalommal hat hét a háttérkutatásra, előkészületekre és a csapatok prezentációjára, majd egy hét a visszajelzésre). A résztvevők átlagosan 20 évesek voltak, 51,5% nő. A résztvevők 52%-a magyar volt; a fennmaradó személyek különböző országokból származtak, 36% Ázsiából (Kína, India, Kazahsztán, Törökország és Oroszország), 5% Kelet-Európából (Románia, Szlovákia), 5% Nyugat-Európából (Spanyolország) és 1% Afrikából (Ghána), 1% Észak-Amerikából (Kanada). A résztvevők sokszínűsége összetettebb megértést nyújt, és kiemeli a kulturális tényezőt, ami a tanulmány lényeges szempontja volt.

Adatelemzés

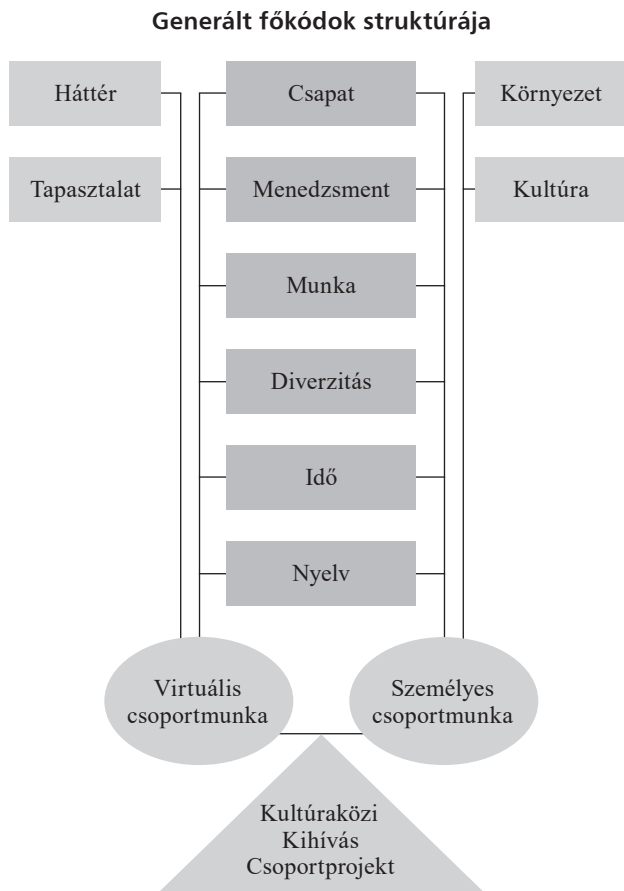
A kutatás kvalitatív módszertan segítségével készült annak érdekében, hogy jobban megértsük a kulturális sokszínűség különböző megjelenési módjait és annak okait (Qu & Dumay, 2011; Ratten, 2023b). A hallgatóknak ugyanazokra a kérdésekre kellett válaszolniuk mindkét csoportos kutatás és prezentáció után. A résztvevők beszámoltak a csapatmegbeszéléseken, felkészülésen és a csapatmunka során szerzett tapasztalataikról is. A kérdőív írott visszajelzéseinek tartalmát elemeztük. 65 hallgató kétszer adott visszajelzést a projekt során, így összesen 130 visszajelzési lap került a kutatásba. Az visszajelzések tartalmát az NVivo 14 szoftverrel elemeztük. Ez a szoftver lehetővé tette a gyűjtött adatok több szempontból való tanulmányozását (Lewins & Silver, 2014). A kapott hallgatói válaszokat manuális kódolás után a szoftver automatikus kódolási funkciójával is kódoltuk, így a szerző által használt kódokat a szoftver tovább generálta a megbízhatóságot biztosítva és ellenőrzési pontként használva. Szakaszosan és bekezdésenkénti kódolással beazonosíthatók lettek a témák, így fő- és alkódok jöttek létre. A második lépés az alkódok közötti összefüggések feltárása volt. Mivel minden hallgató visszajelzést adott a virtuális részprojektet és a személyes részvételt igénylő részprojektet követően is, ezért ezt a két részt külön-külön vizsgáltuk. A kapott kvalitatív adatokból létrejött hasonló kódokat tovább elemeztük a kapcsolatok megértése érdekében. A kódok hierarchikus struktúrában épülnek fel. A külön-külön, majd közösen megvizsgált kódok alapján beazonosíthatók lettek a metszési pontok, és a különbségek is kiemelhetővé váltak. Az adatok vizuális megjelenítése érdekében az elemzés utolsó lépése egy gondolattérkép létrehozása volt, amelyre a szoftver lehetőséget adott, de kitöltése és összekötése manuálisan történt.

Eredmények

Az elemzés eredményei hat közös kódot mutatnak: „csapat,” „menedzsment,” „munka,” „diverzitás”, „idő,” és „nyelv.” A „háttér” és a „tapasztalat” csak a virtuális alprojekt során, míg a „környezet” és a „kultúra” csak a személyes találkozókon alapuló alprojekt során generálódtak (1. ábra). Ezek a fő kódok különböző alkódokat foglalnak magukba. A kódok a beérkező visszajelzések elemzése

során generálódtak, majd folyamatosan újraértékelődtek és frissültek. Egy esetben ugyanarra a témára a két alprojekt során különböző módon hivatkoztak, a kódolásban ezért külön-külön lettek megjelölve. A „háttér” és „kultúra” esetében az első körben a virtuális együttműködés során a visszajelzésekben a résztvevők a kulturális sajátosságokra, magukra nézve és csoporttársaikra egyaránt „háttér”-ként utaltak. A csapattársak kulturális sokszínűségét „háttér”-ként értelmezték. A második körben a személyes találkozókon alapuló alprojekt során a „kultúra” szó megmaradt, de hasonló témákat vetettek fel, ahogy az a „háttér” szónál történt (1. Melléklet). A kvalitatív adatok más nézőpontból való vizsgálatához a szavak gyakoriságát is elemeztük külön-külön a két részprojektre nézve, a beérkező visszajelzések tartalmát így is csoportosítottuk. A kutatási eredmények szerint vannak közös témák, jelenségeket is lehet kapcsolni ezekhez a témákhoz, de a közös kódok nem hordozzák teljesen ugyanazt az értelmezést. Az eredmények értékelése során ezek a közös pontok és különbségek voltak fókuszban.

1. ábra



Forrás: saját szerkesztés

Elemzés

Standard kódok

A hallgatók mindkét részprojekt után kiemelték a „csapat” fontosságát a visszajelzésekben. A csapatmunka értelmezése, a létrejövő szinergia és a részvétel minősége eltért

egymástól a virtuális és a személyesen folytatott részprojektek után. Az első szakaszban, amikor a részprojekt minden eleme virtuálisan zajlott, a csapattagok a nemzetközi csapatösszetételre összpontosítottak (V10). A visszajelzésekben említették a multinacionális, sokszínű csapatot és a kulturális sajátosságokat. A személyes találkozást igénylő részprojekt során a csapattagok a kulturális sokszínűség mellett a koordinációra és a csapatdinamikára összpontosítottak (Sz24; Sz32). A „kulturális” (228-szor) és „különböző” (178-szor) szavakat a visszajelzések többségében megemlítették. A személyes csapatmunka visszajelzéseiben a szógyakoróság elemzése alapján a „kultúra” szót leginkább az „idő” szóval használták (173-szor fordult elő). A visszajelzések többségében a kulturális tényező akkor merült fel, amikor a diákok kifejtették az idővel kapcsolatos különböző érzékeléseket és értelmezéseket.

„Két kínai csapattársunk volt, szerintem számukra nehéz volt részt venni a közös projektben. Kínában nem használják Facebook-ot annyira, így a WhatsApp-ot próbáltuk, de az sem volt hatékony. Ők ott nőttek fel, más alkalmazásokhoz vannak szokva.” (V10)

„Itt Magyarországon mi, mint a németek, komolyan vesszük a találkozót, korábban megünnepelésekre, hogy az egyeztetett időpontban már el tudjunk kezdeni dolgozni. Ez túl szigorú volt a nemzetközi hallgatótársainknak csapatunkban, és ahogy el is mondták, nagy időnyomást éreztek.” (Sz24)

„Mindent időben kellett elküldenünk, hogy legyen még idő ellenőrizni egymás munkáját. Mindenre volt határidő a csapatunkban. Nagyon hatékonyak voltunk a projektek során.” (Sz32)

A virtuális csapatmunka során a csapattagok kiemelték azokat a tényezőket, amelyek hatással voltak a projektjükre, például az eltérő technológiák, szokások és attitűdök, amelyeket meglátásuk szerintük a kulturális háttér befolyásolhat. A projekt során minden lépésnél figyelembe vették a csapattagok kulturális háttérét, mivel a kulturális sokszínűséget folyamatosan jelen lévő kihívásként élték meg a diákok a projektnek ebben a szakaszában. A legtöbb hallgató magas pontszámot ért el, átlagosan 81,6%-ra teljesítették a feladatokat. A virtuális részprojekt eredménye magas minőségű volt, de a diákok a kulturális különbségeket így is kockázati tényezőnek tekintették. Az élőben folytatott részprojekt során a kulturális sokszínűséget a kreativitás forrásaként látták. A visszajelzésekben a hallgatók hangsúlyozták a prezentáció fontosságát, hogy szemléltessék és összefoglalják az együtt elért eredményeket és megfelelő módon mutassák be ezeket az anyagokat. A személyesen folytatott részprojekt során fő kockázati tényezőknek az időt említették. Azonban ezt tényként fogadták el; számításba vették, hogy a megfelelő időgazdálkodás a siker kulcsfontosságú tényezője, főleg a kulturális különbségek miatt, hiszen az időt eltérően értelmezik a csapattagok. Ebben a körben a diákok magasabb pont-

számot értek el a közös kutatásuk bemutatása után, átlagosan 87,9%-ra teljesítettek.

A visszajelzések alapján „menedzsment” szempontból a személyes találkozást igénylő részprojekt során az idő és a nyelv tényezők kerültek előtérbe. A hallgatók megemlézték, hogy a közös nyelv kulcsfontosságú az információcsere szempontjából. Továbbá a magabiztosságot hangsúlyozták ki. A hallgatók említést tettek arról, hogy néhány csapattársuknak proaktívabbnak kellene lennie az ötletelés során, a zárkózottságuk okát a kulturális háttérükkel magyarázták. A virtuális részprojektben a „menedzsment” kérdését tágabban értelmezték a hallgatók. Megállapították, hogy a munkaterhelés egyenlő elosztása nem jelentett kihívást (V16). Rámutattak, hogy egyenlő munkaterhelés biztosítható, ha mindenki aktívan részt vesz a megbeszéléseken. Virtuális környezetben a munkaterhelést könnyedén el lehet osztani egyenlően, hiszen a közösen megválasztott csapatvezető osztja fel a feladatokat, és mindenkinek maradéktalanul el kell látnia azt (Liu et al., 2023). Szintén a virtuális részprojekt során a diákok kiemelték a projektmenedzsment-eszközök fontosságát, amelyek az egyenlő részvételt biztosítják. Többek között a megfelelő platform kiválasztását az átlátható, tiszta kommunikációhoz és a csapattársak folyamatos tájékoztatásához a feladatokról, valamint a közös szerkesztő platformját a dokumentumokhoz és prezentációkhoz.

„Az online kommunikáció és munka számomra könnyű, mert elvégezhetem a feladatomat, szerkeszthetem, ellenőrizhetem a nyelvtant, majd megoszthatom a csapattársaimmal. Én ezt a módszert szeretem jobban, mert a saját nyelvemen dolgozhatok, és csak lefordítom, amit meg szeretnék osztani.” (V16)

A virtuális együttműködésnek struktúrára van szüksége abban az értelemben, hogy mindenki tudja a feladatát és egyénileg dolgozhat, majd megoszthatja az eredményeket a csapattal. A közös platformok fontossága megkérdőjelezhetetlen, hiszen itt láthatják és nyomon tudják követni a csapattársak egymás hozzájárulásait. Nincs szükség valós idejű beszélgetésekre. Azonban nem minden projekt hajtható végre így. Az online együttműködés során ugyanúgy szükség van beszélgetésekre, ahol ad hoc ötletek merülhetnek fel, amelyeket csapatszinten meg tudnak beszélni és ki tudnak fejteni, azonban az online megbeszélésekre van lehetőség felkészülni, át lehet egyénileg gondolni a főbb témákat, és akár kevesebb nyelvtudással és kulturális érzékenységgel rendelkező csapattagok is aktívan tudnak szerepelni. A munka nagy része önállóan történik, és csak egy kisebb részét beszél meg közösen, amelyet már a projekt elején együtt meghatároznak (Baber, 2021), így a kommunikáció ilyen szempontból is transzparens, és egyenlő munkahányad jut minden csapattagnak.

„Munka” témakörben a személyes találkozást igénylő részprojektben a hallgatók számára az etikai és környezeti szempontok prioritást élveznek. Ezzel szemben a virtuális környezetben folytatott csapatmunka során az egyéni kar-

riertervek, többek között a pályaválasztással kapcsolatos kérdések, a jövőkép részesülnek előnyben, így a különböző munkastílusok és ezek megfelelő kombinációja, megértése fontosabb, hiszen ezek várhatóak a jövőben is. Ezekre szeretnének felkészülni a hallgatók (V48). Maga a munka és az ehhez kapcsolódó területek a legfontosabb tényezők, míg a személyes részprojektben a csapat és a csapatdinamika, annak etikus, igazságos és befogadó légköre minden egyéb tényezőnél fontosabb a hallgatók számára (Sz60).

„Nagyon élveztem ezt a projektet, mert multinacionális szervezetben szeretnék dolgozni, és tervezem, hogy külföldre költözöm. Most megértettem, hogyan működnek az emberek különböző kulturális háttérrel, és ezt akár a jövőben külföldön is használhatom.” (V48)

„Rájöttem, hogy amikor több időt töltöttem a csapattársaimmal, találkoztunk az egyetemen, majd közösen ettünk, csak úgy, mint a hétköznapi emberek, a munka sokkal jobban ment így. Gyakoroltam az angolom, nem csak egyetemi projekt miatt, hanem hétköznapi beszélgetésben.” (Sz60)

A kutatási eredmények szerint a személyes részprojektben a munka inkább az elkötelezettségről, befogadásról és a közösség, a csapat érzésének kialakításáról szól. A visszajelzésekben az „együtt” (100-szor) és „emberek” (98-szor) szavak domináltak. A virtuális környezetben a munka – különösen ez a projekt – inkább eszközként, lehetőségként tűnik fel, hogy megismerjék a kulturális sokszínűséget, és az egyéni tapasztalatok mentén a jövőben hasznosítani tudják. Az „emberek” (149-szer) és „megértés” (92-szer) szavakat használták a visszajelzésekben.

A kódok közül a „diverzitás” megjelenik mindkét részprojekt során, azonban a virtuális részprojekt visszajelzésében más értelmezést kap, mint a személyesben (1. táblázat). A „diverz csapat”, „kulturális diverzitás” és az „eltérő nézőpontok” alkódok mindkét körben előfordultak a visszajelzésekben. Ezek az alkódok az értelmezést illetően is hasonlóságokat mutatnak, azonban a második részprojekt során, amely élőben zajlott, a „különböző háttérű” és a „sokszínűség elfogadása” alkódok is megjelennek. Ezek a kódok olyan tartalmakra lettek alkalmazva, ahol pozitív értelmezésben szerepelt a csapaton belüli kulturális sokszínűség, annak megértése és használata a kreativitás és innováció forrásaként. A diákok ezekben a visszajelzésekben hangsúlyozták, hogy a kulturális sokszínűség pozitív tényező volt, több perspektívát adott nekik, amelynek a jó projekteredményt köszönhetik. A virtuális környezetben a kulturális sokszínűséget megértik és figyelembe veszik a csapatmunka során, de nem kap pozitív értelmezést, hanem kockázatnak tekintik. A „eltérő megoldások” kód utal arra, hogy a hallgatók gyakran úgy látták a kulturális sokszínűséget, mint amely több egyedi megoldást generál, de ez hatékonyság szempontjából akadályt jelent (V21; V55).

„Projektvezető voltam a csapatunkban. Tetszett, hogy mindenkinek volt jó ötlete, mivel alapvetően különböző országokból származtunk, sok kulturális kihívás is volt, de együtt tudtunk ötletelni. Különböző megoldások születtek, és nehéz volt kiválasztani egyet, és csak azt megcsinálni. Ha az első választásunknál maradtunk volna, egy héttel a határidő előtt befejezhetjük volna a projektet.” (V21)

„Féltem attól, hogy az egyik nemzetközi csapattársunk nem érti, amit csinálunk. Mi magyarul és angolul beszélünk, így az egyik nemzetközi csapattársunk, aki folyékonyan beszélt angolul, velünk dolgozott, de a másik egy fordítóprogramot használt, ami nem jelentett problémát, de nem értette meg a megoldást, amit a projekt számára kitaláltunk. Ő új volt a városban és az egyetemen is. Ez egyértelműen egy kulturális kihívást jelentett.” (V55)

Virtuális környezetben a kulturális diverzitás fennmarad, mivel a munkavégzés egyéni a közös projektek nagy részében, a kulturális kihívásokra nem születnek megoldások, így az eredeti kulturális szakadék megmarad a projekt végéig. Ilyen jellegű csapatmunka során a hatékonyság diktálja a munkaterhelés felosztását, és mindenki egyénileg dolgozik. A megbeszélések csak a projekt mérföldköveinél történnek meg. Ez a folyamat nem csökkenti a csapattagok közötti szakadékot, míg a személyes találkozást igénylő, valós időben történő beszélgetések a közösség érzését építik, igyekeznek megismerni és megérteni egymást. Így idővel csapatkultúra alakul ki, az egyéni kulturális hátterekre építve, közös elvek mentén és közös cél érdekében.

Az „idő”, mint kód, megjelenik mindkét részprojekt során, de az időhöz való hozzáállás és annak értelmezése különbözött a két visszajelzési körben. Az élőben folytatott csapatmunkával kapcsolatos visszajelzés esetén a hangsúly a csapattagok együtt töltött idején volt. Ennek a részprojektnek a határideje egyértelmű volt a hallgatók számára, ezen időkereten belül a csapattagok célja az volt, hogy minél több időt töltsenek együtt, és világos képük legyen arról, mely témákat szeretnék közösen megbeszélni, és mely feladatok végezhetőek el egyénileg (Sz63). A virtuális csapatmunkával kapcsolatos visszajelzésben az időgazdálkodást a feladat legfontosabb részeként értelmezték, csak a legkomplexebb kérdések számítottak jó oknak egy online találkozó megszervezésére (V63).

„Nem akartam időt pazarolni az összes részlet megbeszélésére. Mindenkinek megvannak a saját órái és napirendje. A projektvezető már felosztotta a projektet, így mindenkinek csak egy részt kellett megcsinálnia. Találkozó megszervezése, mindenki megvárása és a lenémitás-felhangosítási macera az online megbeszéléseknél egyáltalán nem hatékony.” (V63).

„A csapattársakkal személyesen találkozni először furcsa volt. Sok ötlet született, és megismertem a

többieket, a közös célokat tisztáztuk, így sokkal magabiztosabban nyúltunk egymás munkájába is és támogattuk egymást. A többiek korrigálták az én részemet, és én meg, amikor úgy gondoltam, kiegészítettem az övéket.” (Sz63)

A hallgató (63-as számú) hatékonyan találta, hogy csak a legkomplexebb témákat beszéljék meg az online megbeszéléseken (Hearn, Turley & Rainwater, 2017). A személyes részprojekt során világossá vált számára, hogy a projekt megoldásának a tisztázása időt és interakciót igényel, és a bizalom elkezdett kialakulni a csapatban. Nem dolgoztak egyénileg, és nem csak a projekt kérdések pontjainál jöttek össze, hogy megbeszéljék és tisztázzák a dolgokat, hanem az egész folyamat során együttműködtek. Ez időigényes, de javítja a hatékonyságot, mivel mindenki dolgozhat egymás anyagain, javíthatja, hozzáadhat és szerkesztheti is azt. A személyes találkozók során a közös munka időigényes lehet, de tisztázható a közös cél, és támogatja a kommunikációt és megértést (Heidemann & Søndergaard, 2022).

Az „idő” kódhoz hasonlóan a „nyelv” volt az másik téma, amely megjelent mindkét esetben, de eltérő értelmezést kapott a projekt két körében (V8; V30). A személyes csapatmunka során a nyelvhez kapcsolódó kérdések túlnyomórészt a nyelvmenedzsmenttel kapcsolatban felmerülő kérdésekre vonatkoztak. Többek között, hogy mindig angolra váltsanak a közös megbeszélések során, és a hivatalos közös nyelv az angol nyelv legyen. A kommunikációval kapcsolatban nem említettek más problémát a visszajelzésben.

„Voltak problémák a csapattársaimmal az időeltérések miatt. 6 óra különbség volt köztünk. Így gyakorlatilag lehetetlen volt olyan időpontot találni, ami mindenki számára megfelelő lett volna. Két hosszabb és egy rövidebb megbeszélésünk volt, és biztosnak kellett lennem abban, hogy minden rendszerben működik. Felkészültem a kérdéseimmel és megjegyzéseimmel. Elmentem először egy kávézóba, de nem volt jó ötlet. A másik találkozókhöz egy másik, kevésbé zsúfolt kávézót kerestem. Nem tudtam a reggel 6-os csapat megbeszéléseket otthon tartani, mivel a családban mindenkit felkeltettem volna, így el kellett mennem otthonról emiatt.” (V8)

„A nyelv és az időzítés fontosak voltak a projektben. Csapatunk nagyon sokszínű volt, hárman Magyarországon, egy Spanyolországban és egy Kínában volt. Különböző akcentusunk volt angolul, a megbeszélésekre a megfelelő időzítést és hatékony működést nehezen tudtuk volna megoldani. Olyan struktúráknak kellett lennünk, amennyire csak lehetett. Mindenki saját maga dolgozott a saját részén, és csak néhány kérdést tudtunk megbeszélni az online megbeszéléseken. Még a kérdéseimet is ellenőriztem nyelvhelyesség szempontjából, hogy biztos legyenek abban, hogy érthető, amit mondok majd. Érdekes élmény volt.” (VT 30)

A „nyelv”, mint téma, a virtuális csapatmunkában összetettebb és szélesebb témakör volt a visszajelzések alapján. Akadályként azonosították, amelyet azonnal kezeltek. Nyelvtani ellenőrzés és fordító használata megengedett volt a csapatokon belül, a csapat vezetője ezt a legtöbb csapatban tisztázta is. Az eredmények alapján a választott közös nyelv tisztázása is fontos volt a hallgatók számára (Gannon, Rodrigo & Santomà, 2016). Mindenki angolul kommunikált, az írásos anyagokban tisztán és szakmailag megfelelő angol nyelvet vártak el a csapattársaktól. A virtuális csapatmunka jellegéből adódóan technikai problémák merültek fel, a csapatok standard megoldásokat dolgoztak ki minden eshetőséget számba véve. Minden tag ugyanazt a platformot, szoftvert és alkalmazást használta, a projekt során, ettől eltérni nem lehetett. A technikai kérdéseket azonnal rendezték, mivel a csapatok többsége a hatékonyságot tekintette kulcsfontosságúnak, így az online megbeszéléseken való részvétel kötelező volt. Minden csapattag felkészült, és biztosította, hogy minden megfelelően működjön, ideértve a hangot, kamerát és a használt alkalmazást.

Egyedi kódok

Standard, közös kódok jöttek létre a két részprojektben adott visszajelzések alapján, de mindkét részben voltak olyan, a hallgatók által említett témák is, amelyek kizárólag az egyik vagy a másik projektkörre voltak jellemzők. Az egyik legmarkánsabban megjelenő téma a „környezet” volt. A személyes részprojekt során a hallgatók számára különösen fontos volt az „inkluzív” „kulturálisan diverz” és „professzionális környezet” megteremtése. A hallgatók ügyeltek arra, hogy olyan légkört teremtsenek, ahol minden csapattag részt vett a beszélgetésben. Kiemelték a kulturális sajátosságokat, a különböző gondolkodásmódokat és munkamódszereket a visszajelzésekben. A diákok hangsúlyozták a professzionalizmus fontosságát a környezetre nézve. Alapvetőnek találták az udvarias, nyitott magatartást és egymás meghallgatását, így definiálták a professzionalizmust a kulturálisan sokszínű csapatokban.

„Én voltam a felelős az csapatunkban a projekt összehangolásáért és vezetéséért. Mindenki számára fontos volt, hogy egyenlően vegyenek részt, és ez csak akkor történhetett meg, ha megkérdeztem mindenkit külön egy-egy fontosabb témában, így lehettem biztos, hogy mindannyiunknak megvan a lehetősége elmondani, amit szeretne.” (Sz3)

A virtuális környezetben a standard kódok közül a „munka” kóddal kapcsolatban a hallgatók számos esetben említést tettek a „jövőbeli munkakör”-rel és „munkakörnyezet”-tel kapcsolatos témákról. Ezekben a visszajelzésekben saját munkájukra és karrierjükre utaltak. A hangsúly az egyéni karrierútra és a jövőbeni csapatra irányult, amelyre a projekt során fel szerettek volna készülni. Az élőben folytatott projektrészben azonban megjelenik a „környezet” kód, amely olyan tartalmi részeket foglal magában, amelyben a hallgatók arra utaltak, hogy az egyéni célok túl a csoport érdekei is fontosak számukra. A visszajelzések a csapatt

pat által teremtett teret kiemelik, a valós életben történő csapattal való találkozásokra és az általuk közvetített értékekre. Ezek a pozitív és kiegyensúlyozott csapattánc elérését célozták meg, amely egyáltalán nem jelent meg a virtuális környezetben.

A kultúra és az ezzel kapcsolatos interpretációk is különbségeket mutatnak a két kör visszacsatolásai alapján. A csapattagok a kulturális háttérrel másképp értelmezték a virtuális és a személyes csoportmunka során. Az első körben, a virtuális csoportmunka során a hallgatói visszajelzések rámutattak arra, hogy a csapatok felmérték a különböző kulturális különbségeket, megértették az eltérő kulturális háttérrel, és ezzel a projekt során számoltak is. A döntések során igyekeztek közös nevezőre jutni. Ezzel ellentétben a második körben, ahol a személyes csoportmunka történt, a kulturális sokszínűséget személyesebben élték meg. A csapattársak igyekeztek többet megtudni egymásról, és jobban megismerni egymást nem csak csoport-, de egyéni szinten is.

„Nagyon különbözőek voltunk a csapatunkban. Majdnem mindenkinek más családi háttere volt, más országokból származott és különböző stílusban dolgozott. A háttérismeretek szintje is eltért. Szerencsére felosztottuk a projektet, így a saját módunkon dolgozhattunk, és csak a végén osztottuk meg az eredményeinket.” (V64).

„Mindenkinek megvolt a saját egyedi kulturális öröksége. Azonban valahogy úgy döntöttünk, hogy a helyi, azaz a magyar kultúrát vesszük alapul, és úgy fogunk működni. Így tűnt logikusnak. Két magyar csoporttagunk volt, és mi, többiek a világ minden tájáról érkeztünk. Mindannyian magyar egyetemre jártunk, így ezt a munkastílust vettük alapértelmezettnek. Ez nagyon jó megoldás volt szerintem.” (Sz51)

A virtuális környezetben a kultúra témaköre sokkal szélesebb és komplexebb volt. A hallgatók egymás családi állapotát, származását és háttértudását mind ide sorolják. Egyéni szinten értelmezték a kultúrát. Az ország, ahol a csapattársuk felnőtt, meghatározza a lehetőségeket, befolyásolja a munkastílust és akár a családi állapotot is. A kultúra sokkal komplexebb értelmezést kap, ezért nem is „kulturális háttérnek”, hanem „háttérként” volt célszerűbb kódolni. A személyes találkozók alkalmával a „kultúra” inkább a földrajzi tényezőre korlátozódott. Kiemelik a helyi és regionális kultúrákat. A kultúrát leválasztják a háttérismeretektől és a munkastílusról. A visszajelzések alapján a hallgatók úgy vélik, ez megváltoztatható, és a tagok választhatnak egy közös alapot, amire építve akár egy közös csoportkultúrát is ki tudnak alakítani.

A projekt virtuális részében az „újszerű csapatmunka”, „látókörbővítés” és „értékes tapasztalat” témák jelentek meg, amelyeket a „tapasztalat” főképp foglal magában. A hallgatók kiemelték, hogy a virtuális környezet, a kulturális sokszínűség és a közös cél mind olyan tényezők, amelyekre egyidejűleg kellett figyelniük. A jövőbeni szakmai életükben hasonló projekteknél szeretnének dolgozni.

„Szeretnék egy multinacionális vállalatnál dolgozni, és sok különböző helyre utazni, és akár élni, így azt gondolom, hogy éppen ezt a munkát fogom végezni a jövőben is, ami a projektben volt. Számomra értékes tapasztalat volt.” (V18)

„Én egy nemzetközi vállalatnál vagyok gyakorlónk. Sosem találkoztam személyesen a főnökömmel, mindig online megbeszélések vannak, néhány kollégám is távmunkában dolgozik. Így számomra értékes tapasztalat volt, mert már most hasonló projekt-csapatban dolgozom, ezzel a munkastílussal jobban megismerkedtem.” (V34)

A pandémia előtt is bevett szokás volt egyes munkakörökben a távmunka vagy éppen a távoktatás. A pandémia alatt ez globális méreteket öltött, de ki kell emelni, hogy a körülmények eltérőek voltak. A járvány után néhány változás megmaradt, a multinacionális szervezetek és egyetemek másképp működnek, és ez nem visszafordítható (Ratten, 2023; Kang & Park, 2023). Az új munkamódszerek befolyásolják az egyének oktatását és szakmai életét egyaránt, a visszajelzéseikben ezeket hangsúlyozták a hallgatók. Új képességekre van szükség egymás megértéséhez és közös célok eléréséhez, emiatt a projekt virtuális szakaszára hasznos tapasztalatként tekintenek.

A kutatási kérdésekre adott válaszok összessége

A kutatási eredmények szerint a kulturális sokszínűség másképp tapasztalható meg a virtuális és a személyes csoportmunka során (KK1). A projekt első részében, a virtuális csapatmunka során a kulturális sokszínűséget kockázati tényezőként értelmezték a hallgatók. A csapat tagjainak kulturális háttérét, ismereteit és munkamódjait tekintették fontos tényezőnek. A projekt során ezekre a pontokra összpontosítottak, számításba vették őket, és a projektmenedzsment eszközeivel igyekeztek standard megoldásokat nyújtani. A projekt második felében, a személyes csoportmunka során a kulturális sokszínűséget olyan előnyként azonosították, amely segítheti a csapatot az innovatív és kreatív megoldások elérésében. A kulturálisan érzékeny megközelítésekkel történő együttműködés és a közös célok folyamatos tisztázására szolgáló személyes találkozók, amelyek közben az együttműködést erősítették és a megosztott értékeket támogatták, mind fontos értéket jelentettek. Több standard kód generálódott és tartozik a virtuális és a személyes projektrészbe egyaránt. Azonban az ezekhez a kódokhoz tartozó alkódok eltérően épülnek fel, így a fő, standard kódok értelmezése lényegesen eltér egymástól (KK2). A visszajelzések alapján generált standard kódok: a „csapat”, a „munka”, a „diverzitás” az „idő”, a „nyelvi” és „menedzsment”. A projekt első, virtuális részében a csapattagok közötti különbségekre és az ezekkel a kihívásokkal foglalkozó projektmenedzsment-eszközökre helyezték a hangsúlyt. A munkára szánt idő és a technikai sajátosságok prioritást élveztek. A pro-

jekt második részében – a személyes csoportmunka során – az idő és a nyelv kérdései fontosak ugyan, de nagyobb hangsúlyt kapnak a csapatdinamika és az etikai kérdések. A virtuális és a személyes csoportmunka közötti fő különbségek tekintetében a „környezet”, a „kultúra”, a „háttér” és a „tapasztalat” tényezőket azonosították (KK3). A személyes csoportmunkában fontos, hogy minden csapattag be legyen vonva, és ennek érdekében csoportszinten a közös értékeket kell szem előtt tartani, és ezzel támogatni a csapat minden tagját. A „kultúrát” inkább földrajzi tényezőként értelmezték, az egyéni munkastílus, tudás és személyiség nem kapcsolódott közvetlenül ehhez. Egy virtuális környezetben a kultúrának szélesebb és összetettebb jelentése volt. Az egyéni szokások és megértés is kapcsolódik a kulturális sokszínűséghez. A diákok értékes tapasztalatnak találták a virtuális csoportmunkát, ami segítheti őket a jövőben.

Konklúzió

Jelen tanulmány a kulturális sokszínűséget és annak megélését vizsgálta a virtuális és személyes csoportmunka során. A virtuális csapatmunkában minden tag csak a projekt egy részét kapja meg, ezen dolgozik és ennek az eredményeit osztja meg a többiekkel. Mérföldkövek azonosíthatók be, ellenőrzési pontokat építenek be, és ezek körül szerveződnek az online megbeszélések. A virtuális csapatok kulturális sokszínűségében az eltérő munkastílus és időgazdálkodás mentén azonosíthatók a csoport tagjai, akiket hatékony megoldásokkal igyekeznek összehangolni. Az ilyen jellegű csoportmunka során a kulturális különbségek és szakadékok fennmaradnak a projekt végéig, mivel nem kezelik őket, csak kockázati tényezőként számolnak vele. A személyes csoportmunka során a kulturális sokszínűség minden valós találkozón megérezhető, ráfókuszálnak, és a közösen vallott értékeket ezek köré építik a csoport tagjai. A kulturális különbségek kezelése a csapat minden tagjának bevonásával történik, és olyan átfogó kultúrát hoznak létre, amely minden csapattag számára etikus és igazságos. Az interkulturális kompetencia a tudás, készség és attitűd hármasságából tevődik össze. A virtuális és személyes csoportmunka során más jellegű tudásra van szükség. A saját kulturális háttérrel és a másik kulturális háttérével kapcsolatos információt el lehet érni, de a projekt során lényegesen más formában és összetettségben áramlik az információ. Megállapítható, hogy a virtuális és a személyes interakciók eltérő készségeket követelnek. Mindkét esetben meghatározó tényező a kommunikációs csatorna. Mindennek az alapja mégis az attitűd. Ez adja az alapját a társas érintkezésnek, amely interkulturálisan még komplexebb. A virtuális csapatmunka során a fókusz a feladatmegoldáson volt, a csapattagok attitűdje a kultúrák felé semleges, illetve helyenként kissé negatív hangvételű a visszacsatolások alapján. A személyes csoportmunka során viszont szinte kizárólagosan pozitív megítélést kapott a kulturális sokszínűség, a hallgatók attitűdje nyitott és kíváncsi, sőt, a kulturális diverzitást sikerük kulcsának tekintették.

Kutatási korlátok és javaslatok jövőbeli kutatáshoz

A kutatás során két fő korlát volt beazonosítható. Az első, hogy ez a kutatás egy erre a célra szánt projekt alapján történt. A projekt 14 hetes volt, és egy egyetem hallgatóit vontta be, de egy hosszabb időtartamú és nagyobb célcsoporttal rendelkező projekt több információt nyújthat. A jövőbeli tanulmányoknak az új kódok generálására kell összpontosítaniuk, azokat az új kódokat lehet elemezni a kulturális sokszínűség mentén a virtuális és személyes csoportmunka során, amelyek segíthetik jobban megérteni a kulturális különbségeket. A második korlát, hogy a jelenlegi kutatás hallgatók bevonásával történt, így a jövőbeli kutatásba több nemzetközi projekt tapasztalattal rendelkező szakember bevonása is célszerű annak érdekében, hogy a tagok kulturális sajátosságokból származó kihívásainak főbb okai beazonosíthatók legyenek. A jelen tanulmány a multinacionális szervezetekben dolgozó szakemberek évek óta gyűjtött tapasztalatait vizsgálva bővíthető, így is tanulási lehetőséget nyújtva a jelenlegi hallgatóknak.

Felhasznált irodalom

Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18(2), 159-174.
<https://doi.org/10.2307/249763>

Allen, S.J. (2020). On the cutting edge or the chopping block? Fostering a digital mindset and tech literacy in business management education. *Journal of Management Education*, 44(3), 362-393.
<https://doi.org/10.1177/105256292090307>

Au, Y. & Marks, A. (2012). Virtual teams are literally and metaphorically invisible. Forging identity in culturally diverse virtual teams. *Employee Relations*, 34(3), 271-287.
<https://doi.org/10.1108/01425451211217707>

Baber, H. (2021). Modelling the acceptance of e-learning during the pandemic of COVID-19-A study of South Korea. *International Journal of Management in Education*, 19(2), 100503.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100503>

Barnes, S.J. (2020). Information management research and practice in the post-COVID-19 world. *International Journal of Information Management*, 55, 102175.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102175>

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
<https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Bergiel, M.I., Bergiel, E.B., & Balsmeier, P.W. (2008). Nature of virtual teams: A summary of their advantages and disadvantages. *Management Research News*, 31(2), 99-110.
<https://doi.org/10.1108/01409170810846821>

Berry, G.R. (2011). Enhancing effectiveness on virtual teams understanding why traditional team skills are

insufficient. *Journal of Business Communication*, 48(2), 186-206.
<https://doi.org/10.1177/002194361039727>

Blaine, A.M. (2019). Interaction and presence in the virtual classroom: An analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended Advanced Placement courses. *Computers & Education*, 132, 31-43.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.004>

Brett, J. (2018). Intercultural challenges in managing workplace conflict – a call for research. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(1), 32-52.
<https://doi.org/10.1108/CCSM-11-2016-0190>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2018). Intercultural Competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0554.pub2>

Carrier, L.M., Spradlin, A., Bunce, J.P., & Rosen, L.D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026>

Chen, G.M. (1987). *Dimensions of intercultural communication competence* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University, Ohio.

Chen, N., Chao, M.C., Xie, H., & Tjosvold, D. (2018). Transforming cross-cultural conflict into collaboration: The integration of western and eastern values. *Cross Cultural and Strategic Management*, 25(1), 70-95.
<https://doi.org/10.1108/CCSM-10-2016-0187>

Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
<https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>

Cheshin, A., Anat, R., & Bos, N. (2011). Anger and happiness in virtual teams: Emotional influences of text and behavior on others' affect in the absence of non-verbal cues. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116(1), 2-16.
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.06.002>

Chuang, L.M.L., & Suthers, D.D. (2016). Behavioral manifestations of intercultural competence in computer-mediated intercultural learning. In *2016 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)* (pp. 2085-2094).
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.264>

Collins, N., Chou, Y.M., Warner, M., & Rowley, C. (2017). Human Factors in East Asian Virtual Teamwork: A Comparative Study of Indonesia, Taiwan and Vietnam. *The International Journal of Human Resource Management*, 28, 1475-1498.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1089064>

Davis, H.C., & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 817-828.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00756.x>

- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Earley, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Engelhardt-Nowitzki, C., & Blahota, J. (2014). *Forschungsinitiative AGTIL 2014: Beiträge zur Stärkung der Veränderungsfähigkeit von Unternehmen (Berichte aus der Logistik)*. Shaker.
- Erez, M., Lisak, A., Harush, R., Glikson, E., Nouri, R., & Shokef, E. (2013). Going global: Developing management students' cultural intelligence and global identity in culturally diverse virtual teams. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 330-355.
<https://doi.org/10.5465/amle.2012.0200>
- Eslami, Z., Hill-Jackson, V., Kurte's, S., & Asadi, L. (2019). *Telecollaboration among Qatari and US undergraduates in a multicultural course: Opportunities and obstacles*. Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-13413-6_13
- Fantini, A.E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: a multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.
<https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Fantini, A.E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). *Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education*. Western Interstate Commission for Higher Education.
- Ferreira, J.J., Fayolle, A., Ratten, V., & Raposo, M. (Eds.) (2018). *Entrepreneurial Universities*. Edward Elgar Publishing.
- Gannon, J., Rodrigo, Z., & Santomà, R. (2016). Learning to work interculturally and virtually: Developing post-graduate hospitality management students across international HE institutions, *The International Journal of Management Education*, 14(1), 18-27.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.01.002>
- Grozdic, A.T. (2022). A home office megítélésének és a pandémia hatásának vizsgálata a szisztematikus irodalomlelemzés módszerével. *Vezetéstudomány*, 53(10), 15-27.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.10.02>
- Hearn, W.M., Turley, F. & Rainwater, L.H., (2017). Virtual versus face to face peer evaluations: On the net, I may not know you, but I know your work. *The International Journal of Management Education*, 15(3), 539-545.
<https://doi.org/10.1016/J.IJME.2017.10.003>
- Hofstede, G., & Bond, M.H. (1984). Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4),417-433.
<https://doi.org/10.1177/0022002184015004003>
- Hofstede, G., & Bond, M.H. (1991). The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 4-21.
[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(88\)90009-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(88)90009-5)
- Johansson, C., Dittrich, Y., & Juustila, A. (1999). Software engineering across boundaries: student project in distributed collaboration. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42, 286-296.
<https://doi.org/10.1109/47.807967>
- Kang, D., & Park, M.J. (2023). Learner innovativeness, course interaction, and the use of a new educational technology system after the COVID-19 pandemic. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100824.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100824>
- Kayworth, T. & Leidner, D. (2000) The Global Virtual Manager: A Prescription for Success. *European Management Journal*, 18, 183-194.
[https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(99\)00090-0](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(99)00090-0)
- Kim, M.S., & Ebesu Hubbard, A.S. (2007). Intercultural communication in the global village: How to understand "the other". *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 223-235.
<https://doi.org/10.1080/17475750701737165>
- Lewins, A., & Silver, C. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781473906907>
- Liu, C.H., Horng, J.S., Chou, S.F., Yu, T.Y., Lee, M.T., & Lapuz, M.C.B. (2023). Digital capability, digital learning, and sustainable behaviour among university students in Taiwan: A comparison design of integrated mediation-moderation models. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100835.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100835>
- Maznevski, M.L., & Chudoba, K.M. (2000). Bridging space over time: global virtual team dynamics and effectiveness. *Organization Science*, 11(5), 473-492.
<http://www.jstor.org/stable/2640340>
- Palumbo, R. (2022). Thriving in the post-COVID-19 era: A new normality for libraries' service offering. *Library Management*, 43(6), 536-562.
<https://doi.org/10.1108/LM-05-2022-0051>
- Poor, J., Kollar, C., Szira, Z., Taras, V., & Varga, E. (2018). Central and Eastern European experience of the X-Culture project in teaching international management and cross-cultural communication. *Journal of Intercultural Management*, 10, 5-41.
<https://doi.org/10.2478/joim-2018-0001>
- Qu, S.Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.
<https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Ratten, V. (2023a) The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100777.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777>
- Ratten, V. (2023b). *Research Methodologies for Business Management*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003314516>

- Rauer, J.N., Kroiss, M., Kryvinska, N., Engelhardt-Nowitzki, C., & Aburaia, M. (2021). Cross-university virtual teamwork as a means of internationalization at home. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100512.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100512>
- Richards, D., & Bilgin, A. (2012). Cross-cultural study into ICT student attitudes and behaviours concerning teams and project work. *Multicultural Education & Technology Journal*, 6(1), 18-35.
<https://doi.org/10.1108/17504971211216292>
- Robey, D., Khoo, H.M., & Powers, C.L. (2000). Situated learning in cross-functional virtual teams. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 47, 51-66.
<https://doi.org/10.1109/47.826416>
- Schulze, J., Schultze, M., West, S.G., & Krumm, S. (2016). The knowledge, skills, abilities, and other characteristics required for face-to-face versus computer-mediated communication: Similar or distinct constructs? *Journal of Business and Psychology*, 32, 283-300.
<https://doi.org/10.1007/S10869-016-9465-6>
- Sercu, L. (2002). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 150-165.
<https://doi.org/10.1080/09500790208667015>
- Sercu, L. (2022). Internationalization at home as a factor affecting intercultural competence. A study among Belgian university students. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 536-557.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2094815>
- Sheetal, V.D., Shazi, S.J., Waheed, K.A., & Srinivasa, A.R. (2018). Teaching cross-cultural management: A flipped classroom approach using films. *The International Journal of Management Education*, 16(3), 405-431.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.07.001>
- Stahl, G.K., Maznevski, M.L., Voigt, A., & Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41, 690-709.
<https://link.springer.com/article/10.1057/jibs.2009.85>
- Swoboda, B., & Batton, N. (2019). National cultural value models and reputation of MNCs. *Cross Cultural and Strategic Management*, 26(2), 166-198.
<https://doi.org/10.1108/CCSM-05-2018-0061>
- Szymanski, M., Stacey, R.F., & Wade, M.D. (2019). Multicultural managers and competitive advantage: Evidence from elite football teams. *International Business Review*, 28(2), 305-315.
<https://doi.org/10.1016/J.IBUSREV.2018.10.003>
- Taras, V., Baack, D., Caprar, D., Dow, D., Froese, F., Jimenez, A., & Magnusson, P. (2019). Diverse effects of diversity: Disaggregating effects of diversity in global virtual teams. *Journal of International Management*, 25(4), 100689.
<https://doi.org/10.1016/j.intman.2019.100689>
- Taras, V., Caprar, D.V., Rottig, D., Sarala, R.M., Zakaria, N., Zhao, F., Jimenez, A., Wankel, C., & Lei, W.S. (2013). A global classroom? Evaluating the effectiveness of global virtual collaboration as a teaching tool in management education. *The Academy of Management Learning and Education*, 12(3), 414-435.
<https://doi.org/10.5465/amle.2012.0195>
- Tiwari, P., Seraphin, S., & Chowdhary, N.R. (2021). Impacts of COVID-19 on tourism education: Analysis and perspectives. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(4), 313-338.
<https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1850392>
- Udvari, B., & Vizi, N. (2023). Employing the flipped classroom to raise the global citizenship competences of economics students to a global issue. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100736.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100736>
- Van Ryssen, S., & Hayes Godar, S. (2000). Going international without going international: multinational virtual teams. *Journal of International Management*, 6(1), 49-60.
[https://doi.org/10.1016/S1075-4253\(00\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S1075-4253(00)00019-3)
- Venczel-Szakó, T., Balogh, G., & Borgulya, I. (2021). Távmunka, home office: Hogyan érinti a távolról dolgozás a szervezet intern kommunikációját? *Vezetéstudomány*, 52(2), 73-86.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.07>
- X-Culture (2023). *X-culture: An international collaborative project where students work in global virtual teams for two months to produce a business plan.* <https://x-culture.org/>
- Xu, H. (2009). Cultivation of intercultural communicative competence in College English teaching. *China Journal of Adult Education*, 12, 131-132
- Zemliansky, P. (2012). Achieving experiential cross-cultural training through a virtual teams project. *IEEE Transactions on Professional Communications*, 55(3), 275-286.
<https://doi.org/10.1109/TPC.2012.2206191>

Fő- és alkódok

Személyes Csoportmunka Alkódok	Sorrend	Kódok		Sorrend	Virtuális csoportmunka Alkódok
csapattagok	1.	csapat		1.	diverz csapat
diverz csapat					multikulturális csapat
csapatprezentáció					nemzetközi csapat
csapatkoordináció					csapattagok
csoportdinamika					csoport konfliktus
időgazdálkodás	2.	menedzsment		8.	időgazdálkodás
nyelvmenedzsment					nyelvmenedzsment
					projektmanagement-eszközök
					szervezési és vezetési feladatok
jövőbeni munkakör	3.	munka		2.	jövőbeni munkakör
munka világa					munkakörnyezet
projektfeladat					különböző munkastílusok
munkakörülmények					prezentáció
etikusság					munkaszervezés
munkastílus					háttérmunka
diverz csapat	4.	diverzitás		3.	diverz csapat
kulturális diverzitás					kulturális diverzitás
különböző háttérű					eltérő nézőpontok
diverz perspektívák					eltérő megoldások
sokszínűség elfogadása					
inkluzív környezet	5.	környezet			
kulturálisan diverz munkakörnyezet					
professzionális környezet					
különböző kultúrák	6.	kultúra		4.	kulturális háttér
kulturális háttér					különböző héttér
helyi kultúra					háttérmunka
kultúraelemzés					háttértudás
regionális kultúra					
időgazdálkodás	7.	idő		6.	időgazdálkodás
időtöltés					időbeosztás
időkorlát					megfelelő időzítés
					idővesztés
nyelvmenedzsment	8.	nyelv		5.	nyelvi korlátok
nyelvi korlátok					nyelvmenedzsment
					közös nyelv
					technikai nyelv
		tapasztalat		7.	újszerű csapatmunka
			látókörbővítés		
			értékes tapasztalat		