iskolakultúra 2023 6 szám

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. szeptember

számunk szerzői

Bacskai Katinka
• Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Bátyi Szilvia
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

Dan Beáta Andrea
• Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárad, Románia, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Ercse Kriszta
• ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Fábián Gyöngyi
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

Hrabéczy Anett
• Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Kiss Dávid Mihály
• Debreceni Egyetem Informatika Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Kopházi-Molnár Erzsébet
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Tanárképző Központ

Kovács Karolina Eszter
• Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Pusztai Gabriella
• Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Ridzig Gabriella
• Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Sávai-Atyin Regina
• Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Somogyvári Lajos
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Szabó F. Andrea
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Angol–Amerikai Intézet

Szűcs Tímea
• Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Tóth József
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

V. Szabó László
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

Zsigmond Anikó
• Pannon Egyetem Humántudományi Kar Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs
(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos
(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító, korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.

Nemzeti Kulturális Alap

Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

iskolakultúra
2023/9

tanulmány

Bacskai Katinka, Dan Beáta Andrea, Szűcs Tímea, Sávai-Átyin Regina, Hrabéczy Anett, Kovács Karolina Eszter, Ridzig Gabriella, Kiss Dávid Mihály és Pusztai Gabriella
Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben 3

tematikus blokk

Kutatások a katonai képzések területéről külföldön és hazánkban. Dilemmák és jó megoldások

Bátyi Szilvia
NATO-országok katonai képzési rendszereinek áttekintése: a katonai képzés hiányosságai és megoldási javaslatok 30

Szabó F. Andrea
Az amerikai hadsereg a hírmédiában 42

Somogyvári Lajos
Kompetenciafejlesztés és katonai képzés: egy nemzetközi szakirodalmi áttekintés tanulságai 57

Tóth József, Zsigmond Anikó és V. Szabó László
Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelv-oktatásban 68

Fábián Gyöngyi és Kopházi-Molnár Erzsébet
A katonai szakmai angol nyelvvizsgák és a nyelvi képzés jellemzői és eredményei a hazai kadétképzésben 82

kritika

Ercse Krisztina
Jövőre, veled – ugyanitt?
Gál Ferenc: Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról 98

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 104

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3

Bacskai Katinka[1] – Dan Beáta Andrea[2] – Szűcs Tímea[3] – Sávai-Átyin Regina[4]– Hrabéczy Anett[5] – Kovács Karolina Eszter[6] – Ridzig Gabriella[7] – Kiss Dávid Mihály[8] – Pusztai Gabriella[9]

[1] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[2] Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárad, Románia, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[3] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[4] Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[5] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[6] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[7] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[8] Debreceni Egyetem Informatika Kar, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport
[9] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben

Tanulmányunk fő témája a szülők és az iskola közötti kapcsolat olyan sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akik integrált formában tanulnak általános és középiskolában. Kvalitatív, a megalapozott elméletre támaszkodó kutatásunk fókuszában a tanári nézőpont áll.

Bevezetés

Az inklúzió paradoxona, hogy a sajátos nevelési igény, valamint az egyéni képességek és készségek a különleges bánásmód irányába terelik a nevelési folyamatokat, ami sok esetben exklúziót eredményez. A „no label, no resources" mint általános szabály, azt jelenti, hogy amennyiben nincs valamilyen hivatalos diagnózisa a diáknak, addig nem kaphat pedagógiai extra szolgáltatásokat (Biklen, 2010), ugyanakkor a hivatalos diagnózis egyben egy megbélyegző folyamatot is elindíthat az oktatásban. Tehát az oktatásban használt „címkézés" kétirányú diskurzus menetét indítja el: egyfelől bürokratikus, retrográd maradvány, mely nélkül azonban a támogatások és erőforrások elérhetetlenek lennének, másfelől a pedagógiai diagnózis többletszolgáltatások és juttatások keretében az intervenciós programok elérésében segíti úgy a családok, mint az oktatásban részt vevő segítő szakemberek munkáját (Anderson és Boyle, 2015; Green és mtsai, 2005; Haslam és mtsai, 2002). Ugyanakkor a címkézési folyamatot az aktuális

oktatáspolitikai, társadalmi és ideológiai irányvonal is befolyásolja, ennek függvényében alakulnak a sajátos nevelési igényt meghatározó szakmai irányvonalak és diagnózisok, valamint az oktatásban fellelhető gyakorlatok (Arishi és mtsai, 2017).

Magyarországon az általános iskolai képzésben a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók aránya 2010 és 2020 között 6,7-ről 7,7 százalékra, a középfokú oktatási intézményekben 2010 és 2019 között 3,9-ről 6,2 százalékra nőtt, tehát az emelkedés folyamatos és jelentős mértékű (forrás: KIR 2020). A növekedés egyik oka, hogy nagyobb figyelmet kapnak a különböző fejlődési rendellenességek a médiában és az oktatás során is, így mind a szülők, mind a tanárok tudatosabbak és hamarabb észreveszik a jeleket. Másik oldalról: fejlődött a diagnosztika, és így hamarabb és pontosabb diagnózist kaphatnak a gyermekek. Magyarországon az SNI-s tanulók 72%-a nevelhető együtt a többi diákkal a diagnosztikai feltételrendszer alapján, ők az iskolában integrált oktatásban részesülnek (Varga, 2022). A növekedés tehát meredek, az integráció nagy kihívások elé állítja az iskolákat, és a családokat is, ahol a gyerekek nevelkednek. Ezzel azonban a magyar oktatási rendszer nincs egyedül. Noha az SNI definiálása országonként valamelyest eltérést mutat, valamennyi oktatási rendszerben jellemző, hogy a címkével rendelkező diákok száma növekszik, és ez az iskolákban inklúziós kihívásként jelentkezik (Brussino, 2020). Az SNI és a diákok színes társadalmi hátterének más dimenziói közötti interszekcionalitás pedig jelentős feladat elé állítja az oktatási intézményeket. Ennek egyik dimenziója a társadalmi státus, hiszen a hátrányos helyzetű SNI tanulók inklúzióját a szakirodalom alapján számos nehézség övezi, úgymint az SNI felismerése, a társadalmi háttérből fakadó tanulási, beilleszkedési vagy viselkedési nehézségek, vagy a kulturális előítéletek (Brussino, 2020; Kvande és mtsai, 2018). A kutatások alapján jellemzően eltérés mutatkozik abban, hogy a különböző társadalmi hátterű családok gyermekei mely SNI kategóriák esetében felülreprezentáltak, s ez inkluzív oktatásukra is hatással van. Kvande és munkatársai (2018) eredményei alapján a hátrányos helyzetű tanulókat ritkábban diagnosztizálják tanulási zavarokkal, s esetükben gyakoribb a szegregált oktatás, mely tendencia világszerte érvényesül. Tanulmányunk célja, hogy megvizsgálja azt a kapcsolatrendszert, amely a gyermek körül kialakul sajátos nevelési igény esetén. Kvalitatív vizsgálatunkban a tanárok nézőpontjából közelítettünk a témához. 22 interjú anyagát dolgoztuk fel, olyan tanárokkal készült interjúk szövegelemzését végeztük el, akik tanítanak SNI diákokat inkluzív formában. A kérdések a szülőkkel való kapcsolattartásra fókuszáltak, és ez a téma jelenti a kutatásunk fókuszát is. Kutatásunk módszertanának elméleti alapját a megalapozott elmélet adja, félig strukturált interjúvázlat alapján beszélgettünk a tanárokkal a szülő-iskola kapcsolatról. Az interjúk elemzése során kirajzolódtak azok a problémakörök, amelyeket a tanárok hangsúlyoztak.

Tanulmányunk első részében sorra vesszük szakirodalmi elemzésünk során az inklúzió feltételeit, mert az interjúk alapján azt tartják a legnagyobb problémának a tanárok, hogy ezek a feltételek nem teljesülnek maradéktalanul. A következő részben felvázoljuk a tanulmány elméleti koncepcióját, amelyet a kontextuális rendszerelmélet (Contextual systems model, SM) jelent; ebbe az elméleti háttérbe simul bele az elemzésünk. Az elemzés módszertanának részletes bemutatása után kerül sor az eredmények ismertetésére. A tanulmányban öt téma körül csoportosultak a kódok. Az adatok bemutatása után összevetjük az adatokat az elméleti modellünkkel, majd az eredményeink alapján ajánlásokat fogalmazunk meg.

Az inklúzió feltételei

Magyarországon a szegregált oktatás gyökerei alakultak ki akkor, amikor bevonták a kötelező közoktatásba az SNI-s diákokat (Perlusz, 2000). A szegregációs folyamatot az oktatáspolitika 1993 óta igyekszik megfordítani, ugyanakkor a szegregáció nem az

iskolában kezdődik. A régiók és a települések közötti gazdasági-kulturális, infrastrukturális egyenlőtlenség olyan nagy mértékű, hogy egyes települések iskoláiban eleve adott a szegregáció. A törvényi hátteret szinte valamennyi országban megalkották már, ugyanakkor nem mindegy, hogy milyen erőforrásokat tudtak hozzárendelni a betartásához. Az iskolarendszernek általában lényegesen heterogénebb tanulói összetétellel kell megbirkóznia, mint két évtizeddel korábban, és ez azt jelenti, hogy az iskolák egy jelentős részében kihívást jelentő munkakörnyezetben dolgoznak a tanárok. Erre különösen az idősebb tanárok a tanárképzésük során még nem kaptak felkészítést, a fiatalabbak pedig elméleti szinten találkoznak a kérdéssel, s a rövid tanártovábbképzések sem biztos, hogy felkészítették őket (Horvat és mtsai, 2003; Karni-Vizer, 2022). A probléma pedig komplex. Mivel az integráltan oktatott diákok száma magas, ezért egy tanár az osztályában sokféle kihívással küzdő tanulóval találkozhat. Ugyanúgy része lehet az osztályközösségnek az érzékszervi fogyatékossággal élő és a tanulási nehézségekkel küzdő diák. Az egyes országok között jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy milyen magas az SNI-s tanulók aránya. A European Agency 2022-es adatai alapján ez az arány 0,1-7% között változik. Emögött természetesen állhat az SNI definiálásának különbözősége is, azonban e tekintetben az egyes országokon belül is jelentős különbségek mutatkozhatnak (Brussino, 2020; Lénárt és mtsai, 2022). Magyarországon például az ISCED 1-2 szinten inkluzív oktatásban részt vevő SNI tanulók aránya 3-10,5% között mozog, a speciális oktatásban részt vevő tanulók aránya pedig 1-3,5% között (Varga, 2022). Minél kevesebb kutatási tapasztalat áll rendelkezésre egy ország oktatási rendszerében az inkluzív oktatással kapcsolatban, illetve minél kisebb az esélye annak, hogy egy tanár heterogén, vagy szegregált települési környezetben működő iskolában szerezzen tapasztalatot, annál alacsonyabb az oktatás eredményessége (Szumski és mtsai, 2017). Az SNI-s diákok jelenléte gyakran okoz nehézséget az osztályteremben, s amennyiben az SNI-s tanulók aránya egy tanulócsoportban az országos átlagot is messze meghaladja, az akár a hatékony tanítást is megakadályozhatja, és ronthatja a teljesítményt (Rouse és Florian, 2006). Az SNI-s tanulók arányát és a tanulólétszámot sokszor nem veszik figyelembe a probléma vizsgálatakor, noha ezek jelentősen befolyásolják a tanárok és a szülők inklúzióval kapcsolatos tapasztalatait (Elkins és mtsai, 2003; Gaad és mtsai, 2007; Szumski és mtsai, 2017).

Több tanulmány is utal arra, hogy a tanárok tudása nem megfelelő ahhoz, hogy SNI-s gyerekeket tanítsanak. A tanárképzés során a többségi tanulókkal kapcsolatos tudásátadásra képezik ki őket (Koutsoklenis és Papadimitriou, 2021). Azok a tanárok pedig, akiknek a képzése nem megfelelő a változatos hátterű, képességű és tudású diákok oktatására, gyakran osztálytermen kívüli okokra vezetik vissza az oktatási kudarcokat (pl. a szülőket hibáztatják) (Silva és Morgado, 2004). Az iskolai inklúzió megvalósítására való törekvés pedig mindinkább azt az álláspontot hívja életre, amely szerint az általános tanároknak egyre inkább kell tudni boldogulni az SNI-s és BTMN-es tanulókkal, továbbá, hogy ezek a tanárok is felelnek a gyerekek mentális egészségéért (Rothì és mtsai, 2008). Ez a jelenség feszültséget kelthet a tanárokban, mert bár kötelességüknek érzik az inkluzív oktatás során ellátni a nehézségekkel küzdő tanulókat, gyakran nem érzik magukat eléggé felkészültnek erre a szerepre. Hattie 800 metaanalízis elemzésére alapozva mutatta ki, hogy a változatos módszertan, amely pl. a nem neurotipikus fejlődésű diák osztályban való jelenléte miatt válik elengedhetetlenül szükségessé, akár 30%-os eredményességbeli növekedést is hozhat osztályszinten is (Hattie, 2009).

Ugyanakkor az inkluzív oktatás nem csak az SNI-s diákok számára bír pozitív hatással. Tudományos bizonyítékok vannak arra, hogy az a hozzáállás, amivel a tanár az SNI-s tanulókat fogadja, nemcsak a kisebbségben lévő diákok eredményességére van hatással. Jordan kutatásai, amelyeket 20 éven át folytatott inkluzív osztályokban, kimutatták, hogy a tanár attitűdje nagyon fontos eleme az integráció során a hatékony tanári munkának (Jordan, 2018). Az idősoros kutatás legmeghatározóbb megállapítása az, hogy azoknak

a tanároknak a hatékonysága, akik a saját felelősségüknek tartották, hogy beintegrálják az SNI-s tanulókat is, az SNI-s és a nem SNI-s tanulók esetében is magasabb volt.

Milyen támogatásra van szüksége a tanároknak? Létezik egy ún. reflexív inklúziós nézőpont, mely szerint az együttnevelés gyakorlatának megvalósítása több tudományterületet – neveléstudományi, pedagógiai, gyógypedagógiai, szakmódszertani területek – érintő feladat (Budde és Hummrich, 2015). Müller és Hoffmann kutatása például arra hívja fel a figyelmet, hogy az inkluzív iskola interprofesszionális együttműködést igényel egyrészt az iskolai teamek között, másrészt az iskolán kívüli partnerekkel is (Müller és Hoffmann, 2019). A közös munka jótékony hatására számos példát látunk a gyakorlatban és a szakirodalomban egyaránt. Amennyiben az általános tanár mellett dolgoznak kifejezetten a gyermek jóllétéért felelős szakemberek, akkor a tanár számára könnyebbé válik, hogy a saját feladatára, a tanításra összpontosíthasson. Mindezt abban a tudatban teheti meg, hogy a tanulókra jól képzett, professzionális szakemberek figyelnek. Ezzel a megoldással csökkenthető a tanári pálya okozta kiégés mértéke, és jelentősen emelkedhet az inkluzív oktatás minősége (Rothi, Leavey és Best, 2008).

Nagy jelentősége van az iskola vezetőségének abban, hogy mennyire befogadó egy intézmény. A vezetőség egyfelől meghatározza az iskola légkörét, másrészt biztosítani tudja azokat a feltételeket, amelyek segítik a tanár munkáját (López-López és mtsai, 2022). Ugyanakkor az iskolavezetés számára is kihívást jelent az inklúzió, hiszen adott esetben még azzal a problémával is meg kell küzdeniük, hogy nem fogják-e a szülők elvinni az iskolából a gyerekeket, ha magas lesz az inkluzívan oktatott diákok száma (Poon-Mcbrayer, 2017).

A szülő-tanár kapcsolat

Magyarországon is fontos pillére a szülői bevonódás annak, hogy csökkenjen a diákok iskolai eredményessége között tapasztalható szakadék, amely elsősorban a hátrányos helyzetű diákok esetében jellemző. Különösen erős a pozitív hatás abban az esetben, ha valamilyen tényező megtámogatja a szülők és az iskola közötti kapcsolatot. Ilyen a vallásosság is, amely még más változók kontrollálása után is szignifikáns pozitív hatással van a szülői tevékenységekre és azok észlelt hatékonyságára (Pusztai és Fényes, 2022). Az SNI-s gyerekek esetében ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy az iskola nem tudja megfelelően támogatni a szülőket ebben a tevékenységben. Szülői oldalról vizsgálva a témát azt láttuk, hogy bár a kommunikáció nagyobb mértékű, mint a nem SNI-s diákok esetében, de a diákok eredményein ez nem látszik olyan mértékben (Hrabéczy és mtsai, 2023).

A család-iskola kollaborációt megnehezítheti a két fél kapcsolatának hierarchikus megosztottsága, valamint nevelési munkájuk egydimenziós lefedettsége, ha a tanár és a szülő külön egységet képezve, egymástól elkülönülve tevékenykedik a MI és ŐK táborát képezve (Braley, 2012; Taylor és mtsai, 2015). Az együvé tartozás folyamatát a nevelésben a kapcsolati tényezők, a szerepek és a felelősségek újraértelmezésével építhetjük fel (Carlisle és mtsai, 2005; Epstein, 2010, 2018). Az eddigi kutatások rávilágítottak az iskola és a család együttműködésének fontosságára, a folyamatos párbeszéd, a közös erőfeszítések és az információmegosztás, valamint a hatékony és ésszerű kollaborációs gyakorlatok relevanciájára (Christenson és Sheridan, 2001; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998). A tanár-szülő kapcsolat egyik alappillérét képezi a bizalmi kapcsolat megléte, mely a kölcsönös támogatás és megértés irányába mutat (Unger és mtsai, 2001).

A szülők munkáját szükséges elismernie a tanároknak ahhoz, hogy a partneri viszony jó úton ki tudjon alakulni. Egyfelől látni kell, hogy mivel az SNI gyerekeknek sokkal több segítségre van szükségük az otthonukban is, a szülőkre nehezedő feladatok is nagyobbak, másrészt ebből kifolyólag a szülő, mire a gyermek iskolába kerül, már egyfajta szakértő lesz a gyermekével kapcsolatban, akire a tanár támaszkodhatna (Blackman és Mahon,

2016; Jigyel és mtsai, 2020; Karisa és mtsai, 2021). A szülők között sok különbség lehet abban, hogy mennyire tudnak bevonódni az iskolai munkába, hiszen elképzelhető, hogy nekik is speciális szükségleteik vannak, vagy nem beszélik az ország hivatalos nyelvét, de a gyermekük ápolásában, nevelésében elkötelezettek.

A tanárok azt tapasztalhatják, hogy bár szeretnék a szülőket bevonni, szeretnének építeni ezekre a tapasztalatokra és megosztani a célokat, de a szülők nem vonódnak be a tanárok által elvárt mértékben. Ugyanakkor ennek az az oka, hogy az SNI-s tanulók szülei a sok negatív tapasztalat miatt inkább elzárkózóak (Almalki és mtsai, 2021; Balli, 2016). A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az SNI-s gyerekek szüleinek, különösen akkor, ha szociális vagy nyelvi hátrányaik is vannak, több támogatásra, elfogadásra és támogató kommunikációra van szükségük ahhoz, hogy be tudják őket vonni (Wilt és Morningstar, 2018), ugyanakkor a szülők bevonása pozitív hatással van a diákok motivációjára és ezen keresztül az eredményességükre is (Bariroh, 2018). Klickpera és munkatársai (2004) kutatásából az rajzolódott ki, hogy azok a szülők, akiknek a gyermeke integrált intézményben tanult, inkább túlterhelésről számoltak be. Viszont ezeknek a tanulóknak a szülei pozitívabban ítélték meg a gyermekük szociális készségeinek fejlődését, és ezzel egyetemben elégedettek voltak az intézményválasztásukkal (Klicpera és mtsai, 2004).

A tanárok azt tapasztalhatják, hogy bár szeretnék a szülőket bevonni, szeretnének építeni ezekre a tapasztalatokra és megosztani a célokat, de a szülők nem vonódnak be a tanárok által elvárt mértékben. Ugyanakkor ennek az az oka, hogy az SNI-s tanulók szülei a sok negatív tapasztalat miatt inkább elzárkózóak (Almalki és mtsai, 2021; Balli, 2016). A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az SNI-s gyerekek szüleinek, különösen akkor, ha szociális vagy nyelvi hátrányaik is vannak, több támogatásra, elfogadásra és támogató kommunikációra van szükségük ahhoz, hogy be tudják őket vonni (Wilt és Morningstar, 2018), ugyanakkor a szülők bevonása pozitív hatással van a diákok motivációjára és ezen keresztül az eredményességükre is (Bariroh, 2018). Klickpera és munkatársai (2004) kutatásából az rajzolódott ki, hogy azok a szülők, akiknek a gyermeke integrált intézményben tanult, inkább túlterhelésről számoltak be.

Elméleti háttér

A kontextuális rendszerelmélet (*contextual systems model*, CSM) az iskola és a család viszonyát, valamint a szülői bevonódás szerepét egy meghatározott modellbe sorolja (Pianta és Walsh, 2014). Az ökológiai megközelítés a kutatásban megjelenő adatok horizontális szerkezeti tényezők mentén való konstruálását segíti. Jelen elemzés nem csak az interjúkban megszólaló egyéni hangokra, hanem többdimenziós szintekre is kiterjed. Kutatási kérdéseink a mindennapi nevelési gyakorlat alapján fogalmazódtak meg, de ezen túlmutatva arra is keresik a választ, hogy milyen további perspektívák figyelhetők meg a szülői bevonódás tekintetében, a szűkebb iskolai közegtől a különböző tanári szerepeken, a tágabb intézményes környezeten át a rendszerszintű problémákig és megoldásokig (mikro-, mezo- és exorendszer). A szülői bevonódási folyamatok

különböző szintű összefüggéseivel kapcsolatban fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy milyen szociális és ökológiai faktorok mérvadóak, és milyen szociális rétegekben és szociokulturális közegben érhető tetten az elkülönülés. A bevonódást meghatározó egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők egyaránt figyelmet kaptak, illetve a problémák és kihívások mellett a lehetséges megoldásokat is kiemeltük, mert csak ilyenformán támogathatjuk a sajátos nevelési igénnyel élő gyermeket nevelő családok partnerszintű bevonódási esélyeit. A kontextuális rendszerelmélet faktorai minden szinten hatnak egymásra. A rendszer négy legalapvetőbb eleme: a tanulói, a családi, az iskolai és a szociokulturális közeg. A rendszer felépítését vizsgálva a gyermek-szülő kapcsolat áll a középpontban, erre épül fel a család és az iskola viszonya is. Az iskolai és a családi közeg nem egymástól elszigetelt, hanem egymásra kölcsönösen épülő és egymásra ható tényezők. A család és az iskola kapcsolata a CSM modell központi része: nyílt rendszerként állandó vissza- és előre-csatolási hurokként működnek.

1. táblázat. Contextual systems model (Pianta és Walsh, 2012)

Szint	Tényezők	Indikátorok
Tanári	Kapcsolati tényezők	Bizalmi kapcsolat, gyakori kommunikáció, elfogadó attitűd
		Hierarchikus kapcsolat, fentről lefelé kommunikáló, bürokratikus
Családi	Kollaborációs tényezők	Partnerségi viszony erősítése, közös értékeken alapuló, pozitív kollaborációs gyakorlatok
		Egyoldalú, jellemző az anyai bevonódás, csonka családok, marginalizált csoportok
Iskolai	Szerkezeti tényezők	Elfogadó iskolák, az egyéni készségek kiemelésére fókuszálva
		Szegregált iskolák, amit a diákok szelektálási folyamata eredményez, hideg iskolai légkört teremtve
Rendszerszintű	Oktatáspolitikai tényezők	Hatásos érdekképviselet, interdiszciplináris teammunka és szakszerű ellátás, azonnali segítségadás
		Forráshiány, a szakmai segítségadás hiánya, érdektelenség

Módszertan és adatgyűjtés

A tanulmány alapjául szolgáló kutatást az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport készítette 2022. szeptember-október folyamán. A kutatás fókuszában a tanár személyes életútja és az iskola-szülő kapcsolat állt. A kutatás félig strukturált interjúvázlat alapján készült, a beszélgetések hanganyagát rögzítettük, majd ezek alapján interjúleiratok készültek. Az interjúk Magyarország keleti térségében készültek, amelynek gazdasági fejlettsége elmarad az országos átlagtól, az elmaradott, kistelepülési környezetben működő általános iskolákban és a középfokú szakképző intézményekben az országos átlagot messze meghaladja az SNI-s tanulók tanulócsoporton belüli aránya. Középiskolákban és általános iskolákban, valamint különböző településeken készültek az interjúk különböző társadalmi hátterű iskolákban. Ebben a tanulmányban nem használtunk fel minden interjút, csak azokat, ahol szó esik az SNI-ről. Ez azt eredményezte,

hogy több olyan interjú maradt a feldolgozott szövegek között, amelyet alacsony társadalmi kompozíciójú iskolában, nagyobb SNI-arányú tanulócsoportban tanító pedagógussal készítettünk. A kutatók valamennyi interjút átolvasták két csoportban, és azokat választották ki közülük, amelyek szöveganyaga jelentősebb mennyiségben tartalmazott SNI-s tanulókról, illetve szüleikről szóló információkat. A kutatók döntései alapján 22 interjút vetettünk alá mélyszövegelemzésnek.

Alapvető kutatási kérdésünk az volt, hogy hogyan viszonyulnak a tanárok a sajátos nevelési igényű diákok szüleihez.

Az interjúk alanyai általános iskolában és középiskolában tanító tanárok voltak, az iskolák háttéradatait az Országos kompetenciamérés 2019-es telephelyi adatbázisából rendeltül az iskolák mellé. Az interjúalanyok és iskoláik jellemzőit a második táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az interjúalanyok és iskoláik jellemzői

Interjú-alany	Nem	Szakmai tapasztalat[1]	Végzettség	Iskola-fok	Diák-kompozíció	Iskola-nagyság	Település-nagyság
P1	nő	T	BA	ÁI	átlagos	nagy	város
P2	nő	KT	BA	ÁI	alacsony	nagy	falu
P3	ff	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P4	nő	KT	BA	ÁI	átlagos	nagy	város
P5	nő	GY	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P6	nő	KT	BA	ÁI	alacsony	Kicsi	megyeszékhely
P7	ff	KT	BA	ÁI	átlagos	nagy	falu
P8	nő	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P9	nő	T	BA	ÁI	alacsony	közepes	falu
P10	nő	T	BA	ÁI	alacsony	nagy	megyeszékhely
P11	nő	T	BA	ÁI	átlagos	nagy	megyeszékhely
P12	nő	KT	BA	ÁI	magas	Nagy	megyeszékhely
P13	nő	T	BA	ÁI	alacsony	Közepes	falu
P14	nő	GY	BA	ÁI	alacsony	nagy	város
P15	nő	KT	BA	ÁI	átlagos	közepes	falu
P16	nő	T	MA	KI	magas	Közepes	megyeszékhely
P17	ff	KT	MA	KI	magas	Nagy	megyeszékhely
P18	nő	T	MA	KI	átlagos	közepes	megyeszékhely
P19	nő	T	MA	KI	átlagos	kicsi	város
P20	nő	KT	MA	KI	alacsony	közepes	város
P21	nő	KT	MA	KI	átlagos	nagy	megyeszékhely

A tanulmány elemzését vezérlő elsőszámú szempont a szövegközpontúság volt, követve ezáltal a beavatkozásmentes vizsgálatok elvét (Babbie, 1986; Sántha, 2015c). Az interjúk tartalmi elemzésénél célunk a szavak és az adott kódok mennyiségének kiszűrése, ennek értelmében előnyben részesítettük a strukturális szerkezeti megközelítést, és az interpretatív jellegű elemzést csak a kódcsaládok és a fogalmi kategóriák azonosításánál

1 Gyakornok (GY): 2 év vagy az alatt, tapasztalt (T): 3–20 év között, kiemelten tapasztalt (KT): 20 év fölött.

alkalmaztuk. Deduktív logikát követve a szövegkorpuszokból nyert nyers adatokat előre meghatározott kódcsaládokba soroltuk, melyet kurrens szakirodalmi elméletekre alapoztunk.

Az interjúkódolást és -elemzést az Atlas.ti 22.2.5 Student version szoftver segítségével végezték a kutatók. BAD, TSZ és RSÁ szerzők végezték a tematikus elemzést, követve a kvalitatív módszertan Sántha (2009, 2011, 2015a) által felvázolt ajánlásait. A kódolási szakaszokat 5 fázisra osztva a megalapozott elmélet módszer konstruktivista vonalát követve (CGT) dolgoztak (Charmaz, 2017; Sebastian, 2019). Az 1-2. szakaszban BAD, TSZ és RSÁ szerzők megismerkedtek az interjúszövegekkel, majd szemantikai alapú nyílt kódolást végeztek. A 3. szakaszban a kódok mintáit figyelembe véve, BAD szerző kategóriákba sorolta őket (Vaismoradi és mtsai, 2016). A kategóriák megalkotásánál a kódolás során előbukkanó fogalmak folyamatos összevetésével és a nyers adatok szűrésével, a kódok hasonlóságára és különbözőségére hagyatkozva, szelektív kódolási folyamatot követve elemeztek a kutatók (Bryant és Charmaz, 2012; Harper és Thompson, 2011). A 4. és 5. fázisban az elemzési ciklusokat megismételve áttekintették, és finomították a kategóriák kódbesorolásait, majd AH, GR, DK szerzők áttekintették a kapott eredményeket, megvizsgálva a kódok, valamint a kutatási kérdésekre kapott válaszok érvényességét. Az elemzés során a többszempontú, reflektív gondolkodást követve a kvalitatív elemzés „triangulációtipológiáit" alkalmazva az inkluzív nevelési folyamatok releváns tényezőire fókuszáltak (Sántha, 2015b). A Denzin (2007) által használt tipológiák közül az elméleti és a személyi trianguláció elemeit ötvözve elemeztek. Az elméleti trianguláció kapcsán a CSM modellt, a tanár-szülő kapcsolati tényezőkre vonatkozó szakirodalmat és az inklúziós feltételek magyarországi vonulatát ütköztették. A személyi trianguláció kapcsán az esetleges szubjektív torzítások elkerülése végett több kutató bevonásával elemezték a szövegkorpuszokat.

A kutatás belső megbízhatóságát a kódolás megbízhatóságán keresztül biztosítottuk, ami hozzájárul az elemzés általános megbízhatóságához (Sántha, 2012). A GT módszertanához igazodva az intra- és interkódolás megbízhatósági mutatójának kiszámítása illeszkedik (Dafinoiu és Lungu, 2003). A kódolási folyamat megbízhatóságának biztosítása érdekében személyi triangulációt, azon belül az interkódolás technikáját alkalmaztuk, így a kódolást egy újabb körben, független kódolóként végezte el RG és KD. A két kódolási körben készült kódok összevetését és a megbízhatósági mutató kiszámítását HA végezte. Az első körben a 22 interjút tekintve összesen i = 604, a második körben j = 442 kód született. A két kódolási körben megegyező kódolási szituációk száma n = 364 volt. Az intra- és interkódolás módszerének képletét alkalmazva a kódolás megbízhatósági mutatója km = 0,696.

A k_m érték elfogadhatóságának esetében nincs egységes módszertani állásfoglalás, Sántha (2012) alapján azonban 0,6 felett tekinthető megfelelőnek. Ennek fényében a kódolásunk megbízhatóságát jelző k_m = 0,696 érték az elfogadható tartományban található (Sántha, 2012). Így a kutatás során a külső és belső megbízhatóság a kutatás és az elemzés érvényességének biztosításához is hozzájárul (Sántha, 2007; Golnhofer, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004). Limitációként említendő azonban, hogy Sántha (2012) alapján a GT alkalmazása esetében biztonsággal csupán a nyílt kódolás során meghatározható főkategóriákra vonatkoztatható a kódolás megbízhatósága (a szubjektív hatások és a kutatói problémaérzékenység hatása miatt), ami indokolja jelen kódolás megbízhatóságának gyenge mutatóját.

Az interjúk elemzése hozzáadott értékként szolgálhat az inkluzív nevelés eddig elérhető irodalmához, hiszen speciálisan a magyarországi kontextusra, s ezen belül a különleges bánásmód nevelési gyakorlataira irányuló aktuális kérdéseire keresi a választ.

3. táblázat. Főtémák, a hozzájuk kapcsolt altémák számszerűsített adatai kódszámokkal és százalékos jelöléssel, valamint a kapcsolódó idézetek példái

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
Tanár-szülő interakció		206	100%	
	Bizalmi kapcsolat	25	12,14%	„…mindenféle módszert megpróbálunk, de azt gondolom, az a legfontosabb, hogy bízzunk bennük, és ők is bízzanak bennünk.” P1 1:22
	Céltalanság	10	4,85%	„Hát a jövőterv, ugye, az, az nincs, hogy tehát náluk nincs cél...” P13 13:31
	Elutasítás	23	11,17%	„És mindenki bezár, és nem akarja kiadni magát, és ez a szülő is egyfajta, hogy nem szeretné, hogy belelássunk az ő életében...” P10 10:20
	Felszínes kapcsolattartás	7	3,40%	„Felszínes. Én azt gondolom, hogy felszínes.” P2 2:34
	Gyakori kapcsolattartás	24	10,65%	„…szülői értekezletet, osztály-szülőiértekezletet tartok, tehát napi szinten akár a boltban, utcán, iskolába jövet-menet találkozom szülőkkel.” P6 6:4
	Hierarchikus szerep	8	3,88%	„A nevelési elvekben abszolút nem értünk egyet. Mert a szülőknek a nagy többsége, ahogy az előbb már említettem, nem következetes.” P2 2:24
	Magas státusú szülők	9	4,37%	„A nagyon kvalifikált szülők interneten pszichológus elemzéseit is olvassák, és nagyon jól tájékozottak, vagy külön elképzeléseik vannak az újfajta nevelésről.” P15 15:15
	Kiégés Megalkuvás	10	4,85%	„Én már nem akarok változtatni, semmin, és megújulni sem szeretnék.” P2 2:42
	Nehézkes kommunikáció	18	8,77%	„Hát nem ér rá! Dolgozik! Nem tud bejönni, nem jön a busz! Nem tud bejönni az adott településre!” P2 2:38
	Partnerségi viszony	11	5,34%	„A szülő, aki figyelemmel akarja kísérni a gyerekét, és én azt látom, hogy partner abban, egyet akarunk…” P8 8:17

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Passzivitás	28	13,59%	„Sajnos a szülőkre a nemtörődömség jellemző…” P5 5:8
	Ritka kapcsolattartás	13	6,31%	„Nincs, nincs egyáltalán, tehát nincs személyes kommunikációs… nem személyes, hányaveti mód, és nehéz elkapni az őszinte tekinteteket, és egyáltalán a segítséget keresni bármiben is.” P10 10:23
	Tehetség-gondozás	13	6,31%	„Tehetséggondozás, hát ugyanolyan fontos, mint a felzárkóztatás. Ebben legalább a pedagógusnak is van sikerélménye.” P6 6:14
	Vádaskodás/ Verbális agresszió	12	5,83%	„…többször előfordul, hogy nekiesik a pedagógusnak szavakkal, és a pedagógust okolja mindenért.” P2 2:29
Címkézés		108	100%	
	SNI B (ADHD Disz Autizmus)	4	3,70%	„…disz-, disz-, diszlexia, diszgráfia, mit tudom én, micsoda…” P17 17:8
	BTMN	16	14,81%	„...nagyon sok a BTM-es tanulónk. Nem tudom, ismerős a szó? Tehát beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros. Nagyon magas a sajátos nevelési igényű gyerekek száma…” P8 9:13
	Nemzetiségek	4	3,70%	„…mindenféle gyerek […] oroszul beszél, vagy fekete…” P17 9:28
	HH/ HHH	29	26,85%	„…és hátrányos helyzetű, mindegyik tanulónk hátrányos helyzetű, HHH, illetve HH” P14 14:5
	SNI A (látás-, hallás-, mozgássérült)	2	1,85%	„…volt egy látássérült kisfiú az osztályban, és volt egy hallássérült, a következő osztályomban egy hallássérült kisfiú…” P4 4:29
	Roma	13	12,04%	„Ugye nagy számban már ebben az iskolában roma gyerekek vannak, például az én osztályomban is 20 per 20 roma van…” P14 14:4
	SNI	23	23,30%	„…aki SNI-s, tehát nagyon gyenge képességű, magatartászavaros, pszichiátriai gondozás alatt áll.” P8 8:12

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Pszichés zavarok (depresszió, anorexia, autoagresszió)	10	9,26%	„…nagyon agresszív, nehezen tudta kontrolálni a viselkedését, és egy esetnél amikor ügyeletes voltam, akkor az egyik gyereket majdnem megfojtotta…” P16 16:20
	Heterogenitás	7	6,48%	„Összességében nagyon vegyes, nagyon vegyes, tehát heterogén a dolog, ami eléggé rányomja a bélyegét a diákok teljesítményére és viselkedésére is.” P3 3:1
Nevelői/tanár szerepek		123	100%	
	Elfogadó szülő	12	9,76%	„…szülők teljesen nyitottak, rugalmasak, nevelési tanácsadóval vizsgálatokra elviszik a gyerekeket, az ott javasolt terápiáknak a végére járnak.” P12 12:33
	Jó családi háttér	14	11,38%	„Lehetőség van a pedagógusnak 1. osztályban és 5. osztályban családlátogatásra […]. Általában harmonikus családi környezetben nevelkednek a gyerekek.” P4 4:12
	Jó iskolai légkör	5	4,07%	„Egy nagyon jó hangulatú tantestületről van szó, mindenbe számíthatunk egymásra, és kölcsönösen segítjük is egymás munkáját.” P5 5:2
	Kommunikáció fontossága	16	13,01%	„Hát én nagyon fontosnak tartom a szülőkkel való kapcsolattartást.” P4 4:19
	Közösség	24	19,51%	„…baráti, kifejezetten jó baráti kapcsolatok vannak itt a tantestületben.” P21 21:2
	Megalkuvás	22	17,89%	„Hogyha egy gyereket otthonról nem támogatnak […]. Ebben az esetben, hát egy megalkuvás az, ami történik…” P2 2:22
	Partnerségi viszony	11	8,94%	„együttműködőek, tehát eljöttek a szülői értekezletre. Ööö… mindenre reagálnak, amit írok egy-egy adott szülői csoportba. Támogatóak.” P1 1:18
	Szülő-gyerek-pedagógus kollaboráció	19	15,45%	„A tanár-diák-szülő háromszögnek kőkeményen tudatosan működnie kell.” P12 12:1

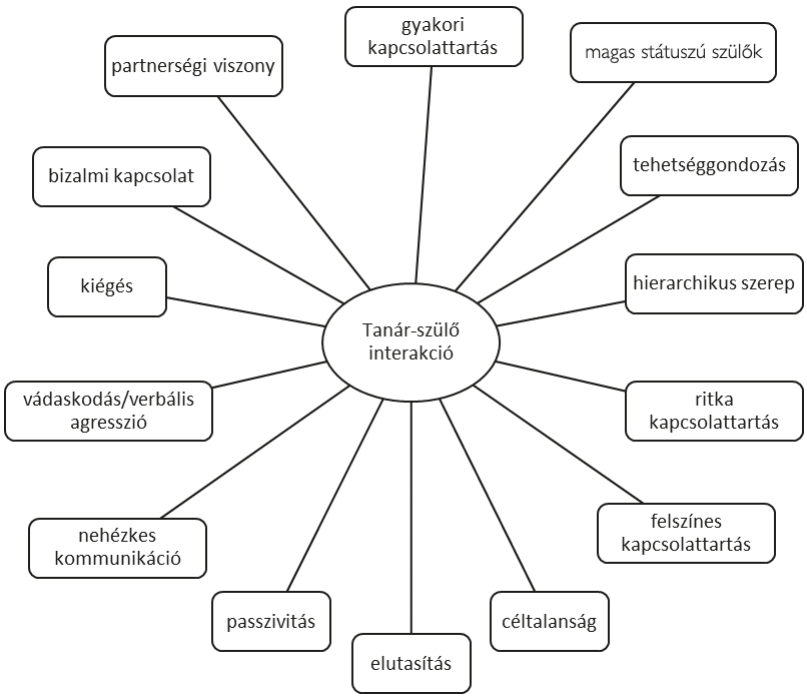
Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
Rend-szerszintű probléma		135		
	Anyai bevonódás	15	11,54%	„…család ügyeit általában az édesanya intézi, beleértve az iskolával való kapcsolattartást is…” P3/3:9
	Csonka családok	24	17,78%	„…nagyon-nagyon sok szülő elválik, tehát mire felsősök lesznek a gyerekek, az osztályokban a szülők fele elvált…” P11/11:5
	Diákok szelektálása	2	1,48%	„Nem minden tanár veszi figyelembe azt, hogy SNI-s […] és akkor jön a szülő részéről, hogy ő, márpedig ő SNI-s vagy BTMN-s, és neki ilyen papírja van…” P16/16:21
	Értékek hiánya	19	14,07%	„óriási ellentmondás van a szülő és a […] pedagógusok által közvetített értékrend között.” P2/2:26
	Gyerekanyák	11	8,15%	„a nyolcadikosok […] a következő évben, vagy az utána levő évben már gyermekáldás elé néz […] nagyon korai korban kezdik meg a szexuális életet, és gyarapodnak.” P2/2:14
	Hideg iskolai légkör	4	2,96	„…az ottani tantestület rendkívüli módon megosztott, úgy gondolom, légkör nem igazán, nem igazán jó, nagy mértékű annak a néhány embernek is a klikkesedése, aki ott van…” P2/2:3
	Kiégés	10	7,41%	„Én már nem akarok változtatni semmin, és megújulni sem szeretnék.” P2/2:42
	HH/HHH	16	11,85	„Mélyszegénységben élnek, a családok 50%-ánál nincs vezetékes víz. Egy olyan 15-20%-ánál villany sem. Gáz tulajdonképpen néhány családnál van, akik nem hátrányos helyzetűek.” P13/13:21
	Rendszerszintű probléma	15	11,11%	„…ez a legnagyobb problémánk, hogy lassan a sok papírmunka meg az egyéb mellett, a diák és a tanítás lassan elvész.” P20/20:3
	Segítségadás hiánya	3	2,22%	„És egyszerűen az a szülő sem tud a gyereknek segíteni, aki mondjuk szeretne…” P2/2:12

Főtéma	Altéma	Kód-számok	(% alkódok)	Kapcsolódó idézet részletek
	Szakmai segítségadás hiánya	16	11,85%	„Ilyen, hogy pszichológus, logopédus, a világba sincs. Nagy szükség lenne rá, igen.” P7/7:4
Megoldások keresése		80		
	Értékek (-család keresztény lelkület tanulás)	20	25%	„Hát a pedagógiai programunk szerint szülő-pedagógus-egyház kötelékében neveljük a gyermekeket. Mindegyiknek a fókuszában a gyermek áll, tehát egy és ugyanazon célokkal…” P4/4:17
	Felzárkóztatás	15	18,75%	„…felzárkóztató foglalkozást tartunk kollégákkal neki, őneki más módszerekkel, de jobban igényli az egyéni bánásmódot, foglalkozást.” P6/6:13
	Szakmai segítségadás	31	38,75%	„Miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédőnő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten […] van egy teljesállású iskolapszichológus.” P11/11:3
	Szülők nevelése	14	17,5%	„Szoktunk rendezvényeket tartani számukra, előadásokat higiéniával kapcsolatban, egészséges táplálkozással, tehát vannak programok az iskolában, amikre a szülőket is meghívjuk […].” P8/8:14

Eredmények

Öt főtéma került előtérbe, melyeket több altéma köré csoportosítottunk, figyelembe véve a szövegkorpuszok kódolási mintázatait. A témákat és altémákat a 3. táblázatban egyesítettük.

1. főtéma: Tanár-szülő interakció



1. ábra. Tanár-szülő interakciók

Az első főtéma jeleníti meg a legtöbb kritikai elemet, hiszen a tanár-szülő páros interakciós mintázatait a kettősség mércéje tükrében elemezzük. A legvitatottabb téma közé sorolhatjuk, hiszen 14 altéma kapcsolódik hozzá. Az altémák megoszlását figyelve megállapíthatjuk, hogy két ellenpólusú megvitatás áll az első főtéma középpontjában. A negatív elemeket a céltalanság, nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás jellemzi:

> „A gyerekek szüleit én nem nagyon ismerem. Bár… volt már olyan, aki megállított, de akkor megkérdeztem, hogy mondja meg, ki a gyerek, aki hozzá… öööö… tartozik. Tehát nem igazán szoktam velük kapcsolatba, tehát személyes kapcsolatot ápolni.” (P2 2:8)

> „Sajnálatos módon nem számíthatunk rájuk ilyen téren, legalábbis a többségükre nem.” (P5 5:12)

Ugyanakkor a verbális agresszió és a vádaskodás is megjelenik a szövegkorpuszokban:

> „Amikor bejön az iskolaudvarra a pedagógus, vagy a szülő, és elkezd a pedagógussal ordítani, mert a gyermeke hazugságot közvetít. Erre, ugye, volt példa nálunk is." (P2 2:30)

> „Viszont… hogyha az ő gyerekét valamilyen intrika vagy sérelem éri, akkor viszont megkapjuk azt, hogy hát mi vagyunk a pedagógusok, és nekünk kellene odafigyelni." (P14 14:3)

A céltalanság jellemzően a gyermek jövőjével kapcsolatos nevelési attitűdből válik problémás kérdéssé, mely a kiégés és az értelmetlen oktatási célok, valamint a korai iskolaelhagyás veszélyét villantja fel:

> „Semmi, abszolút lepereg róla. Nagyrésze nem foglalkozik vele. Nem, nem is érdekli. Tehát az, a szülőnek nyűg bejönni az iskolába. De ez onnan adódik, hogy ő nem foglalkozik a saját gyerekével, nem neveli; nyilván, ha bejön az iskolába, a pedagógus nem tud szépet, jót mondani a gyerekéről, hanem csak a negatívumokat, vagy az esetleges problémákat, ő pedig ezt nem akarja hallani, bedugja a fülét, ezért ő nem fog bejönni, őt ez nem, nem érdekli. Tehát… nem teszi ki magát… ööö… kellemetlenségnek. Hát az milyen kellemetlen már neki, ha a gyerekéről rosszat mondanak, inkább nem hallja meg." (P2 2:44)

A hierarchikus tanár-szülő szerep még mindig hatványozottan megmutatkozik, úgy a mindennapi interakciós folyamatokban, mint az iskola rendszerszintű és bürokratikus felépítettségében:

> „Hát az jónak nem nevezhető. Aaa… kinti tantestület… ööö… …be… ööö… az ottani tantestület… ööö… rendkívüli módon megosztott, ööö… úgy gondolom, aaa… légkör nem igazán, nem igazán… ööö… jó, nagy mértékű annak a néhány embernek is a klikkesedése, aki ott van, úgyhogy… öö… azoknak az embereknek, akik kijárnak, hát elég nehéz dolguk van ebből a szempontból, de mivel csak egy napot töltök én speciel kint, úgy gondolom, hogy ez… ööö… teljes egészében kibírható…" (P2 2:3)

> „…nem mindenki mer megkeresni…" (P16 16:12)

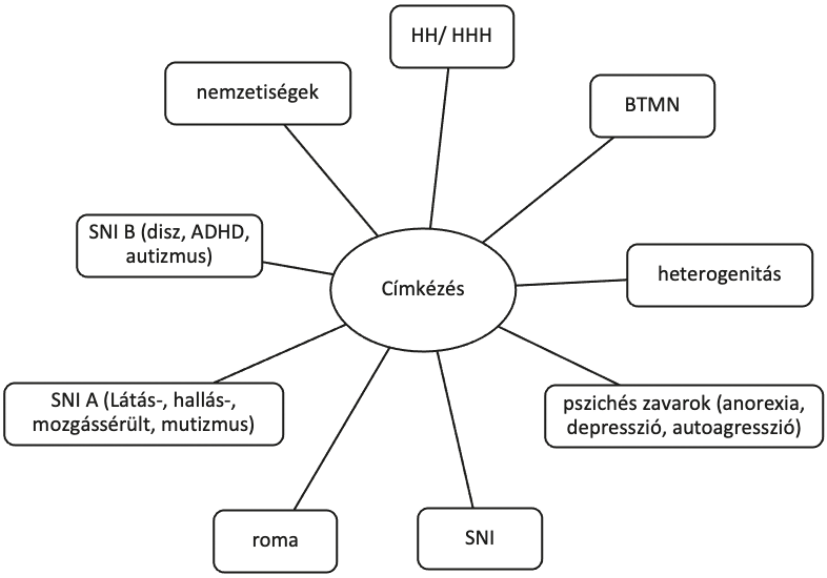
A másik pólus a pozitív hangvételű szövegrészletek sorát foglalja magába, melyek bizakodásra adnak okot úgy a nevelési, mint a pozitív kollaborációs folyamatok céljait tekintve. Ezek közé soroltuk a bizalmi kapcsolatot, a partnerségi viszonyt, a gyakori kapcsolattartást és a tehetséggondozást:

> „Ööö… hát ami még fejlesztésre szorul… Talán az, hogy ööö… azokat a szülőket, akik, akik… ööö… hogy is fogalmazzak, kevésbé aktívak, vagy kevésbé alkalmazkodóak, őket jobban bevonni egy kicsit az iskola életébe. Tehát azok a szülők is jöjjenek el egy nyílt napra, egy-egy adott rendezvényre, ööö… istentiszteleti alkalmakra. Mert ez valahogy mindig így van, hogy ők valahogy nem, nem mindig vesznek részt. Talán itt, hogy valahogy őket is megszólítani, úgy egy kicsit, az iskolai életbe jobban kapcsolódjanak be. Nyilván ez a saját gyermekük miatt lenne a legfontosabb." (P1 1:35)

„A szülő, aki figyelemmel akarja kísérni a gyerekét, és én azt látom, hogy partner abban, egyet akarunk, akkor én bármilyen apró pici gond van, akkor szólok, és tájékoztatom." (P8 8:17)

„Bár talán itt kevesebb az, aki magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, de ennek ellenére… öööö… akkor is már azt tapasztalom három hónap után is, hogy együttműködőek, tehát eljöttek a szülői értekezletre. Öööö… mindenre reagálnak, amit írok egy-egy adott szülői csoportba. Támogatóak." (P1 1:8)

2. főtéma: Címkézés



2. ábra. Címkézés

Az inkluzív nevelési közeg egyik meghatározó problematikája a diagnosztikai besorolás. A besorolás fokától és mértékétől függ, hogy a gyermek személyre szabott nevelési céloknak megfelelően kaphassa meg a számára legoptimálisabb fejlesztési támogatást és segítséget. A címkék ebben az esetben az inkluzív nevelési folyamatokat segítik. Az interjúk szövegeiből kitűnik, hogy mai napig homályos kép él a pedagógusok körében a sajátos nevelési igény fogalmáról, a pedagógiai diagnózisokat pedig sok esetben zavaros szóelemekkel írják körül:

„Nehéz és egy nagyon ingoványos terület ez." (P10 10:19)

„Az apuka nagyon szereti a gyereket, de a kislánnyal voltak gondok, mert hiperaktív, emiatt az apuka hordta őt fejlesztő programokra. De a lánnyal rengeteg probléma volt elsőben, nehéz volt a beilleszkedése, járkált, táncol az órákon, ilyenek…" (P11 11:12)

„…disz-, disz-, diszlexia, diszgráfia, mit tudom én, micsoda…" (P17 17:8)

„…van egy kisfiú… SNI, csak az a baj, hogy amikor vannak olyan problémák, hogy a kisfiú bedurvul, és akkor az idegei kicsit meggyengülnek…" (P14 14:25)

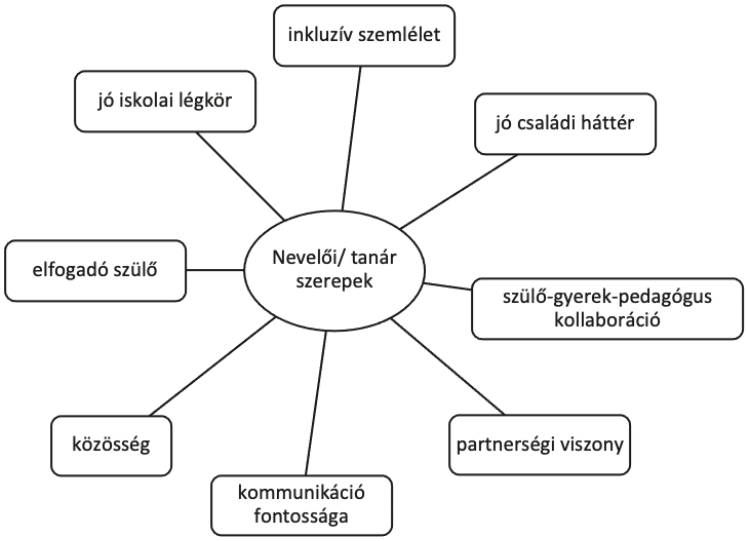
Az interjúk szövegeiből a nevelők kétségbeesése is kiolvasható: sok esetben nemcsak nem értik a tanulói heterogenitást, de nem is voltak erre felkészítve. Az alappedagógiai képzés nem vértezi fel a tanárokat a megfelelő értés- és készségtöbblettel, melyet az SNI-s gyermekek ellátása és nevelése igényelne:

„Félelmetes ahogy egy szülői értekezleten az asztalon ambulánslapok tömkelege landol, és a laktóz- és a gluténérzékeny, azaz más ma smafu, tehát az az már az meg abszolút evidencia. Hogy… hogy a konyhás néni szegény azt sem tudja, hogy honnan vegye elő, melyik pult alól kinek a az ebédjét, tízóraiját, uzsonnáját. De hát ez már századlagos, sajnos jellemző leginkább a dühkitörés, jellemző az agyi rendellenesség, a mozgáskoordinációs problémával küzdő gyerek, autizmussal küzdő, mutizmussal küzdő gyermek az osztályunkban, és ebben a 27 fős osztályban hallássérült gyerek, és bizony ezáltal nagyon sok sajátos nevelési igényű tanulók keletkezik." (P10 10:18)

Az inkluzív nevelés érvényesítéséhez elengedhetetlen feltétel az elfogadó iskolai közeg és a megfelelő szakmai képzettséggel rendelkező nevelők megléte:

„…miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédőnő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten. Az iskolapszichológust még nemigen mondtam, van egy teljesállású iskolapszichológus, aki az egyetemről jött, ott dolgozott, és most teljes állásban van." (P11 11:3)

3. főtéma: Nevelői/tanár szerepek



3. ábra. Nevelői/tanári szerepek

A harmadik főtéma a nevelői/tanári szerepek azon szegmenseit mutatja be, amelyek az inkluzív oktatás során a megkérdezett pedagógusok szerint fontos értékekkel bírnak.

A nyolc kapcsolódó altéma közül jelentős hangsúllyal bírt a kommunikáció fontossága, a közösség szerepe és a szülő-gyerek-pedagógus kollaboráció.

> „Én azt gondolom, nagyon fontos ez a szülő-gyerek-pedagógus, ez a hármas, ez nagyon. Tehát, hogy ne beszéljünk el egymást mellett. Én lehet, elmondok valamit, a gyerek máshogy mondja el otthon, tehát mindig tisztáznunk kell a dolgokat, ez nagyon fontos." (P1 1:29)

> „Én a kommunikációt nagyon fontosnak tartom a szülőkkel, tehát a folyamatos beszélgetést, megbeszélést, tájékoztatást, nekem ez az egyik célom, és és úgy gondolom, hogy csak így tudunk közösen dolgozni és előrehaladni." (P4 4:22)

Másrészt magas arányban említették az interjúkban részt vett pedagógusok az iskolájukban jelen lévő inkluzív szemléletet és azt, hogy a gyerekek megfelelő oktatásához és neveléséhez nagymértékben járul hozzá a jó iskolai légkör.

> „Én erről azt gondolom, hogy mi mint pedagógusok, tudván, hogy ilyen hátrányos helyzetű településen dolgozunk, amit tudunk, megteszünk a gyerekekért és a családjaikért, aki ebben partner, azon lehet formálni és segíteni, aki viszont nem partner, akár gyerek, akár szülőről legyen szó, azt gondolom, hogy vele sokkal nehezebb a boldogulás." (P9 9:11)

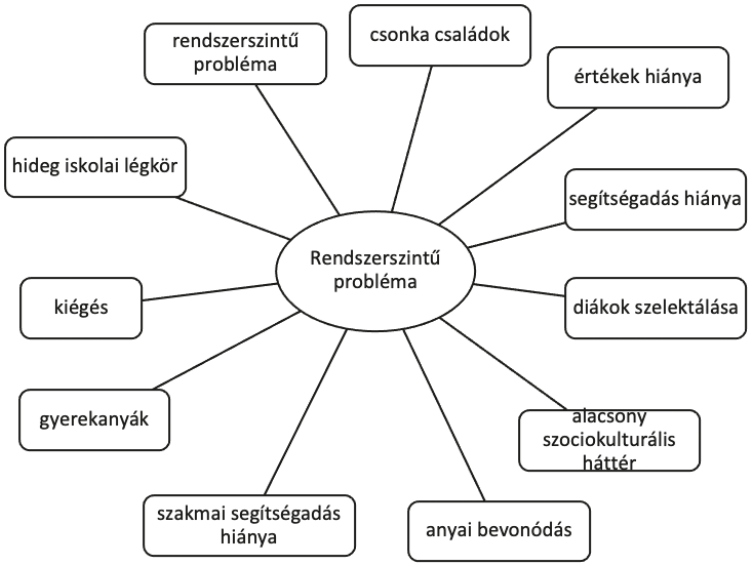
> „Mind a gyerekanyag békés, mind a közeg egy ilyen nyugodt légkört biztosít a tanulók számára." (P15 15:1)

A további szövegkorpuszokban pedig olyan a neveléshez és oktatáshoz hozzáadott értékeket neveztek meg a pedagógusok, amelyek a családok részéről biztosítottak. Ezek közé tartozik jelen esetben az, hogy a szülők elfogadók a gyermekük iskolai nevelését illetően, és partnerségi viszonyt ápolnak az iskolai szakemberekkel. Megteremtik a gyermekük számára a harmonikus, jó családi hátteret.

> „Tehát inkább velem együtt akartak… igen, partnerek voltak, partnerek voltak ebben a dologba." (P16 16:26)

> „Vannak az osztályunkban olyan családok, akik kiemelkednek, akik jobb anyagi háttérrel rendelkeznek, ahol a szülők, mind a kettő dolgozik, illetve látszik, hogy akarnak kitörni ebből a szegénységből." (P14 16:6)

4. főtéma: Rendszerszintű probléma



4. ábra. Rendszerszintű probléma

A negyedik főtéma a rendszerszintű problémákat jeleníti meg. Jelentős téma, hiszen 11 altémát figyelhetünk meg benne. Az egyes altémák három kivételével (hideg iskolai légkör, segítségadás hiánya, diákok szelektálása) gyakran megjelennek az interjúkban. A problémák egy része inkább a családokhoz kötődik, másik része inkább az iskolákban jelenik meg.

A családokban előforduló problémák, nehézségek azért fontosak, mert jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolai helyzetét, lehetőségeit, teljesítményét is. Az alacsony szocio-ökonómiai státussal rendelkező családoknál az alapvető körülmények megteremtése is nehézséget okozhat. Gyakran társul ehhez az értékek hiánya is, ráadásul az otthoni pluszsegítség kiemelten fontos lenne ezeknek a gyerekeknek, de gyakran akadályokba ütközik:

> „És egyszerűen az a szülő sem tud a gyereknek segíteni, aki mondjuk szeretne, mert… mert vagy nem követi folyamatosan a gyereknek a tanulmányát, vagy pedig egyszerűen képtelen arra, hogy megoldja ezeket a feladatokat, vagy segítséget nyújtson, tehát az ő képességei is behatároltak."

A gyerekanyaság problémája is egyre gyakrabban fordul elő nemcsak a középiskolákban, hanem az általános iskolákban is, ami a legtöbb esetben a tanulmányok befejezését, lemorzsolódást jelent a lányok számára.

Mivel Magyarországon egyre több a válás, ezért a csonka családok kapcsán további problémák léphetnek fel, amelyek hatással lehetnek a gyermekek pszichés fejlődésére, iskolai viselkedésére és tanulmányi eredményeire egyaránt.

Az iskolai problémák és nehézségek megoldásában leggyakrabban az anyákkal tudják felvenni a kapcsolatot a tanárok:

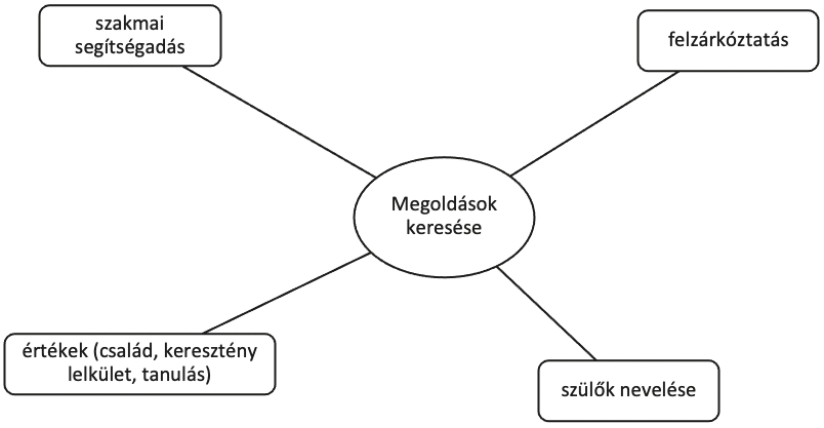
> „…Ezeknél a nagy családoknál általában azzal… megfigyelhető, hogy a férfi odavan, akár másik településen, illetve tudok olyanról is, aki külföldön dolgozik… és

a család ügyeit általában az édesanya intézi, beleértve az iskolával való kapcsolattartást is, tehát nagy… nagyon sok esetben ez jellemző…"

A tanítás színvonalát jelentősen befolyásolja a tanárok jólléte, ezért elengedhetetlen a munkájukat nehezítő tényezők feltárása. Rendszerszintű problémaként jelenik meg az adminisztrációs terhek miatti feszültség, amit tovább nehezíthetnek a határidős feladatok, a hideg iskolai légkör is, a klikkesedés, a nem tisztázott problémák miatti ellentétek.

Mindezek könnyen vezethetnek kiégéshez, ami napjainkban gyakori jelenség a tanárok között. Ennek súlyos következményei lehetnek a gyermekekre nézve is, hiszen egy szegényes módszertannal dolgozó, türelmetlen, fáradt, motiválatlan pedagógussal nehezen tudnak együtt dolgozni a gyermekek, és sok konfliktus éleződhet ki a tanár-diák-szülő kapcsolati háromszögben. A különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel foglalkozó pedagógusok helyzetét nehezíti a szakemberhiány is, ami miatt nem tudják biztosítani a gyermekek számára szükséges segítséget, fejlesztéseket. Sajnos az is előfordul a tanárok között, hogy nem veszik figyelembe a gyermekeknek járó könnyítéseket, ami gyakran újabb ellentétekhez vezethet.

5. főtéma: Megoldások keresése



5. ábra. Megoldások keresése

A rendszerszintű problémák megoldására több lehetőség is kínálkozik. Fontos az iskola-gyerek-szülők összekapcsolása és a közös megoldáskeresés. Erre ad lehetőséget a szakmai segítségadás, a gyerekek felzárkóztatása, valamint a szülők bevonása, nevelése. A segítő szakemberek jelenléte meghatározó az iskolában:

„Miután inkluzív lett az egyik osztályunk, ezért nagyon szuper az összetétel, mert van külön gyógypedagógusunk, aki a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozik, van külön gyógypedagógiai asszisztens, van pedagógiai asszisztens, fejlesztőpedagógus, van iskolavédőnő és iskolaorvos, az orvos egyszer, a védőnő meg, ha jól emlékszem, kétszer van a héten. Az iskolapszichológust még nemigen mondtam, van egy teljesállású iskolapszichológus, aki az egyetemről jött, ott dolgozott, és most teljes állásban van."

Kulcsszerepe van a gyermekek fejlesztése mellett a felzárkózásuk segítésének is:

> „Külön tankönyv van rendelve az ő részére, felzárkóztató foglalkozást tartunk kollégákkal neki, őneki más módszerekkel, de jobban igényli az egyéni bánásmódot, foglalkozást."

A gyermekek haladása szempontjából meghatározó, hogy a szüleik tudnak-e otthon segíteni nekik. Ezért érdemes hangsúlyt fektetni a szülők nevelésére.

> „Szoktunk rendezvényeket tartani számukra, előadásokat higiéniával kapcsolatban, egészséges táplálkozással, tehát vannak programok az iskolában, amikre a szülőket is meghívjuk. […] Meg iskolaszinten is vannak közös rendezvényeink, amiken kérdezhetnek is a szülők, segítséget kapnak, például kamaszodó gyerekükkel hogyan bánjanak, mennyi az a határ, amennyit megengedhetnek nekik. Védőnő szokott jönni az iskolába, előadást tart nekik akkor a programon keresztül, ami az egyetemmel kapcsolatos, tehát a Tanítsuk Programmal kapcsolatban is, az egyetemistákhoz is fordulnak. Nagyon jó kapcsolat szokott kiépülni, azt tapasztalom három év alatt, hogy nem csak a tanulás miatt van erre szükség, hanem kibeszélik a kis problémáikat is."

Mivel gyakran adódnak kihívást jelentő helyzetek a gyermeknevelésben, jó kapaszkodót jelenthet a hitéleti segítség, amivel az egyházi iskolákban találkozunk.

> „Hát a pedagógiai programunk szerint szülő-pedagógus-egyház kötelékében neveljük a gyermekeket. Mindegyiknek a fókuszában a gyermek áll, tehát egy és ugyanazon célokkal. Ezért nagyon fontosnak tartjuk a kapcsolattartást az intézményben, hiszen a szülő is azért íratja ide, mert szeretné, hogy keresztyén nevelésben részesüljön, ezt a pedagógus valósítja meg itt az iskolában, és itt az egyház mellettünk, ami szintén az elveivel segíti a mi munkánkat."

Megvitatás

Az interjúkban megszólaló pedagógusok az első főkategóriába sorolt tipológiában a tanár-szülő interakciók elbeszélésmódjának klasszikus mintáját vázolták fel. Ennek értelmében a polarizált gondolkodásmód jellemző, hiszen két ellentétes pólusú kódcsaládba zárt szempont kap hangot, azaz: a negatív és a pozitív, a *mi* és *ők* azonosságára épülő vita (Braley, 2012; Taylor és mtsai, 2015). Annak ellenére, hogy napjaink inklúziót szorgalmazó neveléspolitikája a kollaboráció fontosságára, annak pozitív hozadékára teszi a hangsúlyt (Christenson és Sheridan, 2003; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998), a gyakorlat narratívája az iskolákat körülvevő társadalmi, kulturális és gazdasági tér függvényében határozza meg a jó vagy a rossz partnerségi viszony különbségeit. Amíg a céltalanság, a nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás sok esetben agresszív megnyilvánulásokba torkollik, addig a pozitív irányú interpretációk a bizalmi kapcsolatok fontosságát és a partnerségre épülő tanár-szülő viszony erősítését emeli ki. Sok esetben a polarizáció oly mértékben jelen van, hogy a *mi* és *ők* közös vonásait teljes mértékben mellőzik, és szélsőséges véleménykülönbözőségeket emelnek ki. Az iskola és család kapcsolata ezáltal elidegenedő, intoleráns szerepeket ölt magára. A kölcsönös tisztelet és tudástranszfer a családok bevonásával, jó gyakorlatok átadásával, közös párbeszédek mentén erősíthető (Unger és mtsai, 2001). Az iskolák célja az inkluzív nevelési közeg megteremtése, mely minden gyermek számára értékes

és méltányos oktatási lehetőségeket kínál. Ezen célok elérése azonban megfelelő szakemberellátás és módszertani eszköztár biztosítása nélkül nem tudja érvényesíteni a sajátos nevelési igényű és a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek együttneveléséhez szükséges feltételeket.

A második főkategóriában megjelenő pedagógiai diagnózisok amiatt fontosak, hogy milyen extra pedagógiai szolgáltatás kapnak majd a különleges bánásmódra jogosult diákok(Biklen, 2010), ugyanakkor az interjúkban megszólaló pedagógusok sok esetben homályos fogalmi magyarázattal szolgáltak a tanulók sajátos nevelési igényét meghatározó diagnózisok leírását taglalva. A tanulók atipikus képességprofilját legtöbbször magatartásproblémáknak címkézték a pedagógusok, az SNI szakirodalmi besorolás kategóriáit kevesen ismerték, és többségében tévesen használták. Az inkluzív iskolai közeg megteremtése a pedagógiai kultúra és a módszertani szemléletváltás tükrében az egyéni szükségletek kiszolgálását helyezi a középpontban (Swaans és mtsai, 2014). Az elemzésből azonban kiderül, hogy az elméleti alapokon nyugvó inkluzív szemlélet a gyakorlatban csökevényes alkalmazási keretek mentén mozog. Az iskolák közötti jelentős különbségek miatt a szegregált iskolák pedagógusai inkább a különbözőségekre teszik a hangsúlyt, és a heterogenitás fárasztó munkatöbbletet jelent, hiszen sok esetben hiányoznak a segítő szakemberek, hiányzik a csapatmodellre épülő interdiszciplináris teammunka megléte.

A harmadik főkategóriában azokat a nevelői és tanári szerepeket találjuk meg, amelyeket a pedagógusok az elkészült interjúk során az inkluzív oktatás eredményességéhez járuló fontos elemeknek tartottak. A szülőkkel való megfelelő mértékű, rendszeres kommunikáció a pedagógusok szerint elengedhetetlen annak érdekében, hogy az együttnevelés gyakorlata, az iskolai és családi nevelési értékek összehangolása megtörténhessen (Pianta és Walsh, 2012). A kooperáció sikerességének egyik alapvető pilléreként nevezték meg az összetartó, együttműködni akaró és képes közösséget. A tanárok emellett kihangsúlyozták, hogy az említett két szereplő mellett a kollaboráció részeként kell magát a gyermeket is figyelembe venni, egyfajta hármas szövetségként igyekeznek értelmezni a szülő-pedagógus-gyermek kapcsolatokat, annak érdekében, hogy az oktatási és nevelési eljárás gördülékenyen megvalósulhasson. A szülő-gyerek-pedagógus kollaborációt magába foglaló szövegkorpuszokból

Annak ellenére, hogy napjaink inklúziót szorgalmazó neveléspolitikája a kollaboráció fontosságára, annak pozitív hozadékára teszi a hangsúlyt (Christenson és Sheridan, 2003; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998), a gyakorlat narratívája az iskolákat körülvevő társadalmi, kulturális és gazdasági tér függvényében határozza meg a jó vagy a rossz partnerségi viszony különbségeit. Amíg a céltalanság, a nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás sok esetben agresszív megnyilvánulásokba torkollik, addig a pozitív irányú interpretációk a bizalmi kapcsolatok fontosságát és a partnerségre épülő tanár-szülő viszony erősítését emeli ki. Sok esetben a polarizáció oly mértékben jelen van, hogy a mi és ők közös vonásait teljes mértékben mellőzik, és szélsőséges véleménykülönbözőségeket emelnek ki. Az iskola és család kapcsolata ezáltal elidegenedő, intoleráns szerepeket ölt magára.

kiolvashattuk, hogy a közös munkát a szülők milyen hozzáadott értékekkel segíthetik. Ezek között fellelhető a partneri kapcsolat ápolása az iskolai dolgozókkal, továbbá a stabil családi háttér, valamint, hogy a szülő képes legyen a tanácsok meghallgatására és azok esetleges beépítésére a gyermeknevelési gyakorlatába. Az iskola részéről biztosítható feltételek közé sorolták még a megkérdezett pedagógusok az inkluzív szemlélet alkalmazását az oktatás során. Ez alatt azt értették, hogy legtöbbször próbálnak a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével oktatni és az egyéni képességeknek megfelelően differenciálni és értékelni. Mindezen gyakorlatok sikerességét fokozhatja az, ha az inkluzív gyakorlatot előnyben részesítő nevelési és oktatási intézmény légköre elfogadó és támogató a diákok számára. Ez teret enged nekik a szociális és érzelmi fejlődésre, valamint a könnyebb boldogulásra társaik között (Casale és Hennemann, 2019).

A negyedik főkategóriában a rendszerszintű problémák jelennek meg. Széles spektrumú, az egész társadalmat érintő nehézségek fogalmazódtak meg, amelyek egyik része a családokhoz, másik része az iskolákhoz kötődik erősebben, ám mindkét oldal jelentősen befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, életminőségét. A családok alacsony szocio-ökonómiai státusa meghatározza a gyermekek iskolai karrierjét. Kevésbé jellemző a kockázatvállalás, inkább az azonnal megvalósuló eredmények fontosak nekik, ezért nem érték a tanulás, a jövőbe való befektetés (Boudon, 1998; Engler, 2010). A magyar iskolarendszer tovább növeli a társadalmi különbségeket (Széll, 2020), emellett az otthoni segítség hiánya, az értékek hiánya szintén hátraveti a fejlődésüket. Az egész társadalmat érintő folyamat, hogy magas a válási arány Magyarországon (https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0015.html), ami újabb nehézséget jelent a családok és a gyermekek számára. A nyitott, sok mindent megengedő világ, a nemzeti és etnikai kisebbségek többségitől eltérő kulturális háttere és szokásrendszere miatt gyakori a gyermekanyaság problémája. Ezekhez a társadalmi kihívásokhoz társul a tanárok anyagi és erkölcsi elismerésének hiánya, a pedagógiai munkát segítő, stabil iskolai személyzet hiánya, a napi kihívások feldolgozatlansága, a kihívásokkal küzdő környezetben oktató pedagógusok szupervíziójának hiánya, amelyek könnyen kiégéshez vezethetnek. A tehetetlenség érzése, a szakemberhiány, az adminisztratív munka terhe, az iskolai feszültségek és az emiatt kialakult stresszes, hideg légkör alapvetően befolyásolja a tanárok jóllétét és hivatásmegélését (Jakab, 2007). A frusztráló munkakörülményekre adott válaszként az is előfordul, hogy a pedagógusok figyelmen kívül hagyják a szakértői véleményeket, és nem adják meg a kedvezményeket a diákoknak, amivel tovább nehezítik az előrejutásukat.

Az ötödik főkategóriában a problémák megoldási lehetőségeit gyűjtöttük össze. Szépen kirajzolódik, hogy a megoldáshoz minden érintett aktív részvételére és összefogására szükség van. Ha a vonatkozó oktatáspolitikai stratégia relevánsan kezeli a problémát, az iskolafenntartó és az intézmény biztosítani tudja a szakmai segítséget adó szakembereket, a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre történő egyéni odafigyelést, és emellett lehetőség van a szülők fejlesztésére, képzésére, akkor ez a rendszer megalapozhatja a gyermekek előrehaladásának lehetőségét (Pianta és Walsh, 2012). További segítő faktor lehet a hitéleti támogatás, ami hatással lehet mind a gyermekek, mind a szüleik kihívásokkal való megküzdésére.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy jelen tanulmány a kontextuális rendszerelmélet modelljét követve, a szűkebb iskolai közeg, valamint a tágabb intézményes nevelési környezet függvényében, a rendszerszintű problémák és megoldások keresése irányába haladva vizsgálódott. Az eredmények szerint a családi bevonódást meghatározó egyéni,

szervezeti és társadalmi tényezők (mikro-, mezo- és exorendszer) egyaránt hangsúlyos szereppel bírnak.

Az eredmények számos hiányosságot is azonosítottak. A tanárok neurodiverzitással kapcsolatos tudása sem megfelelő, nincsenek felkészítve ilyen heterogén tanulói összetételre, de azt a tudást sem képesek minden szituációban alkalmazni, ami egyébként a rendelkezésükre áll. Jelen tanulmány az inkluzív szemléletet nem a jogszabályok és előírások alapján, hanem a mindennapi nevelési gyakorlatokat követve analizálta. Az interjúelemzések eredményei arra utalnak, hogy az inkluzív pedagógia valódi tartalmának és fontosságának tudatosítása folyamatos szakmai képzések és dialógusok alapját kell képezze. Elfogadó pedagógustársadalmat csak valódi értés és objektív rálátás teremthet. A sajátos nevelési gyakorlatban a családok és az iskola együttműködésének alapvető feltétele a közös célok meghatározása. Az eredmények fényében a tanulók érdekeit azonban sok esetben az egyes iskolai környezetekben, többször az egész iskolarendszerben elégtelenül hozzáférhető szakemberek és bizonytalan szereplők képviselik, emellett a családok alacsony szocio-ökonómiai helyzete, valamint a tanárok hideg-integrációs személete komoly feszültségekhez vezethet. Az inkluzív nevelés komoly erőforrás-ráfordítás és folyamatos együttműködési stratégiák tervezése és megvalósítása mentén lehet sikeres. Az interjúkban megszólaló pedagógusok az általuk valódinak vélt helyzetet írják le, azt véleményezik. Olyan együttműködési folyamatok ezek, melyek akár egyfajta kreatív szinergiát is teremthetnének, azonban a jelenlegi helyzetben az inkluzív nevelés szakmai megalapozása sajnos az oktatási protokoll-lista legvégén szerepel.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Anderson, J. & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead: Inclusive Education in Australia. *Support for Learning, 30*(1), 4–22. DOI: 10.1111/1467-9604.12074

Arishi, A., Boyle, C. & Lauchlan, F. (2017). *Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education*. https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/29377 DOI: 10.53841/bpsecp.2017.34.4.9

Babbie, E. R. (1986). *The practice of social research* (4th ed). Wadsworth Pub. Co.

Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies, 11*(4), 96. DOI: 10.5539/ies.v11n4p96

Biklen, D. (2010). *Schooling Without Labels: Parents, Educators, and Inclusive Education*. Temple University Press.

Blackman, S. & Mahon, E. (2016). Understanding Teachers' Perspectives of Factors That Influence Parental Involvement Practices in Special Education in Barbados. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(4), 264–271. DOI: 10.1111/1471-3802.12083

Braley, C. (2012). Parent-teacher partnerships in special education. *Honors Projects Overview*. https://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/65

Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/600fbad5-en

Bryant, A. & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. & Sher, K. J. (szerk..), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological.* American Psychological Association. 39–56. DOI: 10.1037/13620-003

Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 33–41. DOI: 10.25656/01:11569

Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 155–162. DOI: 10.1007/s10643-005-0043-1

Casale, G. & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*(1), 56–72 DOI: 10.25656/01:25183

Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 299–300. DOI: 10.1080/17439760.2016.1262612

Christenson, L. & Sheridan, M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning.* The Guilford Press. DOI: 10.1002/pits.10101

Crouter, A. C., Head, M. R., Mchale, S. M. & Tucker, C. J. (2004). Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents. *Journal of Marriage and Family*, *66*(1), 147–162. DOI: 10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-i1

Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences.* Peter Lang.

Denzin, N. K. (2007). Triangulation. In Ritzer, G. (szerk.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology.* John Wiley & Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeost050

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81–96. DOI: 10.1177/003172171009200326

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 397–406. DOI: 10.1080/02607476.2018.1465669

Golnhofer, E. (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.

Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P. & Straight, B. (2005). Living stigma: The impact of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination in the lives of individuals with disabilities and their families. *Sociological Inquiry, 75*(2), 197–215. DOI: 10.1111/j.1475-682x.2005.00119.x

Harper, D. & Thompson, A. R. (2011, szerk.). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (1st ed.). Wiley. DOI: 10.1002/9781119973249

Haslam, N., Rothschild, L. & Ernst, D. (2002). Are esSNItialist beliefs associated with prejudice? *British Journal of Social Psychology, 41*(1), 87–100. DOI: 10.1348/014466602165072

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis Group.

Horvat, E. M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal, 40*(2), 319–351. DOI: 10.3102/00028312040002319

Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences, 13*(2), Article 2. DOI: 10.3390/educsci13020109

Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S. & Berman, J. (2020). Benefits and concerns: Parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SNI) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1064–1080. DOI: 10.1080/13603116.2018.1511761

Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International, 28*(3), Article 3. DOI: 10.5206/eei.v28i3.7769

Karisa, A., McKenzie, J. & De Villiers, T. (2021). "Their status will be affected by that child": How masculinity influences father involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Child: Care, Health and Development, 47*(4), 517–524. DOPI: 10.1111/cch.12864

Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 53*(10), 685–706 DOI: 10.25656/01:2712

Koutsoklenis, A. & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: Teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education, 25*(5), 1–16. DOI: 10.1080/13603116.2021.1942565

Kvande, M. N., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education, 33*(4), 510–524. DOI: 10.1080/08856257.2017.1373493

Lénárt, A., Lecheval, A. & Watkins, A. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

López-López, M. C., Romero-López, M. A. & Hinojosa-Pareja, E. F. (2022). School Management Teams in the Face of Inclusion: Teachers' Perspectives. *Journal of Research on Leadership Education,* 19427751221138876. DOI: 10.1177/19427751221138875

Müller, K. & Hoffmann, S. (2019). Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*(1), 198–208. DOI: 10.25656/01:25193

Perlusz, A (2010). *A hallássérült gyermekek integrációja*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.

Pianta, R. & Walsh, D. (2014). *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315811444

Poon-Mcbrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change, 18*(3), 295–309. DOI: 10.1007/s10833-017-9300-5

Pusztai, G. & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions, 13*(10), Article 10. DOI: 10.3390/rel13100945

Rothì, D. M., Leavey, G. & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1217–1231. DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.011

Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 10*(6), 481–493. DOI: 10.1080/13603110600683206

Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra,* 17(6–7).

Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sántha, K. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra, 22*(3).

Sántha, K. (2015a). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra, 25*(3), 3–14. DOI: 10.17543/iskkult.2015.3.3

Sántha, K. (2015b). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sántha, K. (2015c). *Beavatkozás nélküli vizsgálatok*. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Santha-Beavatkozas.html

Sebastian, K. (2019). Distinguishing between the strains grounded theory: Classical, interpretive and constructivist. *Journal for Social Thought, 3*(1). https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116

Silva, J. C. & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education, 31*(4), 207–214. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x

Swaans, K., Boogaard, B., Bendapudi, R., Taye, H., Hendrickx, S. & Klerkx, L. (2014). Operationalizing inclusive innovation: Lessons from innovation platforms in livestock value chains in India and Mozambique. *Innovation and Development, 4*(2), 239–257. DOI: 10.1080/2157930x.2014.925246

Szabolcs, É. (2001*): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Mûszaki Könyvkiadó.

Szokolszky, Á. (2004*): Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review, C*(21), 33–54. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.02.004

Taylor, R. L., Smiley, L. R. & Richards, S. (2015). *Exceptional students: Educating all teachers for the 21st century* (Second edition). McGraw-Hill.

Unger, D. G., Jones, C. W., Park, E. & Tressell, P. A. (2001). Promoting involvement between low-income single caregivers and urban early intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(4), 197–212. DOI: 10.1177/027112140102100401

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice, 6*(5), 100. DOI: 10.5430/jnep.v6n5p100

Varga, J. (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

Welch, M. (1998). Collaboration: Staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 26–37. DOI: 10.1177/002248719804900104

Wilt, C. L. & Morningstar, M. E. (2018). Parent Engagement in the Transition From School to Adult Life Through Culturally Sustaining Practices: A Scoping Review. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(5), 307–320. DOI: 10.1352/1934-9556-56.5.307

Absztrakt

Számos kutatás vizsgálta az inkluzív, heterogén tanulói környezet, valamint a szülői bevonódás pozitív hatását a tanulói eredményességre, azonban a sajátos nevelési igényű tanulók esetén a címkézés miatti exklúziós folyamat és a szülők bevonódásának támogatását övező problémakör gyakran megoldatlan marad. Kutatásunk ennek fényében arra keresi a választ, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők bevonódásának milyen perspektívái figyelhetők meg a pedagógusok szemszögéből. Ennek feltárása érdekében félig strukturált személyes interjúkon keresztül kérdeztünk meg gyakorló pedagógusokat. 22 olyan interjút elemeztünk, amelyek esetében a pedagógus jelentős tapasztalattal rendelkezik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában és a szüleikkel való kapcsolattartásban; az ő interjúikat vetettük alá szövegelemzésnek a megalapozott elmélet konstruktivista vonalát követve. Legfontosabb eredményeink között említhető, hogy a családi bevonódásra egyaránt jelentős hatással vannak az egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők, s ebben kiemelt szereppel bír a tanárok integrációs szemlélete. Eredményeink segíthetnek a sajátos nevelési igényű szülők és az iskola kapcsolatának mélyebb megértésében és a pedagógusok erre való felkészítésének, támogatásának megalapozásában.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, inklúzió, exklúzió, szülői bevonódás

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.30

Bátyi Szilvia

Pannon Egyetem HTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

NATO-országok katonai képzési rendszereinek áttekintése: a katonai képzés hiányosságai és megoldási javaslatok

A tanulmány célja azoknak az alapelveknek és pedagógiai problémaköröknek a bemutatása, amelyek az egyes NATO-országok katonai képzési rendszereiben felbukkannak, és nem országspecifikusak, amiből következik, hogy más kontextusokban is relevánsak. A katonai képzés történetének rövid áttekintése után a tanulmány egy Hollandiában és egy Norvégiában végzett kutatás alapján mutatja be, hogyan valósul vagy valósulhat meg a katonai képzés két alapvető fontosságú alappillérének beépítése a képzésbe: a jellemformálás és a gyakorlatorientáltság. A bemutatott két vizsgálatból kiderül, hogy a jellemformálás leginkább látensen és homályosan jelenik meg a vizsgált képzésben, aminek komoly következményei vannak a terepre kikerülő tisztek esetében (Jansen, 2019); a gyakorlatorientáltság pedig pozitív hatásokkal lehet a hallgatók teljesítményére és motivációjára, amit a problémaalapú tanítás bevezetése mutatott a norvég példán.

A katonai képzés történetiségének rövid áttekintése

A modern fegyverek megjelenése előtt a katonai képzés és oktatás főként az olyan egyszerű készségek tanítására koncentrált, amelyek a fegyverhasználathoz szükségesek. Ez általában a gyakorlásban és fizikai tréningben ki is merült. Az affektív célokat tekintve a szorgalom fenntartása és a csapatok harcra való motiválása volt a legfontosabb. Az elérni kívánt katonai célok egyértelműek voltak, amihez nem tartották fontosnak vagy relevánsnak az olyan aspektusokat, mint a katona egyéni fejlődése, igényei, a háború okozta trauma, illetve a háború erkölcsi kérdései (Vagts, 1959).

A modern fegyverek és nagyszabású háborúk megjelenésével egy időben számos országban bevezették a kötelező katonai szolgálatot. A kiképzések nagyobb hangsúlyt kaptak, aminek fő célja a fegyverhasználat elsajátítása mellett az volt, hogy a katonák képesek legyenek összehangolni a tevékenységeiket egy nagyobb egységen belül. Hangsúlyosabbá váltak az affektív célok és az egyéni fejlődés, hogy a katonák ellenállóbbak legyenek a stresszel és traumával szemben, hogy bizonyos fokig képesek legyenek önállóan cselekedni, illetve reagálni a különböző helyzetekre a folyamatosan változó harcmezőn. A II. világháború után nem volt kérdéses, hogy szükség van katonai alakulatokra,

így több országban a katonai képzés a gyakorlott katonák tapasztalataira épített, akik kevés vagy semmilyen didaktikai képzést nem kaptak (Van Ree, 2002). A gyakorlati tapasztalat azonban idővel elhomályosult, és a képzés egyre elméletibbé vált, a besorozott katonák pedig egyre kritikusabbá váltak a képzéssel és a képzőkkel szemben. A rendszernek tehát változásra volt szüksége, ami be is következett az 1960-as években, amikor bevezették a *rendszerszemléletű képzést* (*system approach to training*), amelyet a legtöbb NATO-tagország jelenleg is alkalmaz a képzésében. A képzés alfolyamatokból áll, amelyek egymás után, ismétlődően következnek:

- Képzési szükségletek kialakítása (a küldetés/rendszer/feladat elemzésével).
- Kompetenciák kialakítása és a képzési célok leírása (tudás, készségek, attitűdök).
- A képzés tervezése.
- Tananyagfejlesztés (tanulási tevékenységek kiválasztása, képzési segédanyagok; tananyag és tesztek készítése).
- A képzés szervezése (órarend összeállítása és biztosítása, a tanfolyamok lebonyolításának paraméterei; a képzéshez szükséges létesítmények átgondolása, pl., gyakorlópályák, járművek stb.).
- Képzések lebonyolítása (oktatás lebonyolítása).
- Értékelés (tekintettel a képzési eredményekre és a tényleges teljesítményre a gyakorlati helyzetekben).
- Visszajelzések értékelése és az elégtelen elemek javítása.

A kötelező sorkatonaság eltörlése egy újabb kihívást is jelentett (és jelent): a toborzást. Különösen a jóléti államokban a gazdasági fellendülést követően komoly problémát jelentett a fiatalok katonai képzésbe való bevonzása. Erre a kihívásra válaszul több országban bevezették a katonai képzést a fiatalabb korosztály számára. Hollandiában például kezdetben katonai orientációs kurzusok formájában, majd ez egyre inkább egybefonódott a szakképzés programjával, ami végül egy olyan oktatási programot eredményezett, ami az ide járó diákokat két év alatt felkészíti a munkavállalásra a katonaságnál, a rendőrségnél, a tűzoltóságnál vagy a biztonsági szektorban.

Az 1965 és 1985 közötti oktatásra általában jellemző volt a tudományos kutatás és az elméletek fejlesztése, ami a közoktatás mellett a katonai oktatásban is megjelent. Ami azonban a közoktatásban működött, az nem mindig működött a katonai képzésben, egyrészt a túlzott elméletiség miatt, másrészt pedig kevés rugalmasságot adott a képzésben az aprólékosan összeállított program.

Az 1990-es években több országban eltörölték a kötelező sorkatonai szolgálatot, a hadsereg létszámát csökkentették, ami a képzés megváltozására is hatással volt. A szerződéses katonák motiváltabbak, az attitűdjük a képzéshez pozitívabb, és nagyobb az igényük a gyakorlatorientált tréningre. Az új kihívásokra és igényekre válaszolva több országban a képzésfejlesztés is megtörtént. Ezek a képzések szorosan igazodnak a katonai gyakorlat valóságához (pl. valódi esetekkel, szimulációs játékokkal), a felépítésük moduláris (lehetővé teszi a tanulók felmentését az általuk már elsajátított elemek alól, és általánosságban megkönnyíti a képzést kezelni), erősen igazodnak a kadét elvárásaihoz és tulajdonságaihoz (differenciálás/individualizálás), alkalmazzák az önálló tanulást, fokozottan figyelnek a személyes fejlődésre, a mentorálásra és visszajelzésekre, nagyobb

hangsúlyt fektetnek a magatartási kódexben szereplő normákra és értékekre, ezeket beépítik a képzési és oktatási tevékenységekbe, nagyobb mozgásteret adnak a képzőknek, így személyre szabottabbá tudják tenni a képzést.

A kötelező sorkatonaság eltörlése egy újabb kihívást is jelentett (és jelent): a toborzást. Különösen a jóléti államokban a gazdasági fellendülést követően komoly problémát jelentett a fiatalok katonai képzésbe való bevonzása. Erre a kihívásra válaszul több országban bevezették a katonai képzést a fiatalabb korosztály számára. Hollandiában például kezdetben katonai orientációs kurzusok formájában, majd ez egyre inkább egybefonódott a szakképzés programjával, ami végül egy olyan oktatási programot eredményezett, ami az ide járó diákokat két év alatt felkészíti a munkavállalásra a katonaságnál, a rendőrségnél, a tűzoltóságnál vagy a biztonsági szektorban. A fő cél, hogy egyre több jelöltet toborozzanak az ilyen iskolákból, mert az ilyen képzésből érkező újoncok erősen motiváltak, hozzászoktak a katonai kultúrához, megvan a szükséges fizikai erőnlétük, és elsajátították az alapvető katonai ismereteket. Jellemzően, akik ilyen iskolákból kerülnek be a katonai képzésbe, nem morzsolódnak le. Pedagógiai szempontból ez a fajta képzés különösen érdekes, mert a fiatal korosztályt célozza meg, akik életüknek olyan szakaszában vannak, amikor könnyen formálhatók, így a tudás és a készségek átadása mellett nagyon fontos a személyes fejlődés, a normák és az értékek kialakítása (Van Ree, 2002).

Amint az ebből a rövid áttekintésből is kiderült, a katonai képzéssel kapcsolatos elvárások az elmúlt 20-30 évben nagyban átalakultak, és több NATO-ország próbál ezekre reagálni különböző módokon. Bármilyen változás bevezetéséhez azonban az első lépés a jelenlegi helyzet felmérése és a problémák beazonosítása, amihez kutatásra van szükség, azonban az általánosságban kijelenthető, hogy ez a terület alulkutatott. A fentebb leírtakból kiderül, hogy a jelenlegi katonai képzésnek nagy hangsúlyt kell fektetnie a katona jellemfejlődésére és a gyakorlatorientáltságra, ami segíthet többek között a lemorzsolódás csökkentésében, mert figyelembe veszi az egyéni igényeket is. A tanulmány következő része ezeket az elemeket tárgyalja két NATO-tagország kontextusában: Hollandiában és Norvégiában.

Jellemnevelés, a katonai képzés alappillére: Hollandia

Azokat a szélsőséges helyzeteket, amelyekben gyakran elvárják a katonák működését, és amelyben a tiszteknek vezetniük és vezényelniük kell, a „bizonytalanság, az időkényszer és a lehetséges katasztrofális következmények, mint például az ölés vagy halál" (Arnold, Loughlin és Walsh, 2016. 2.) jellemzik. E komplexitások kezelése érdekében gyakran hangoztatják, hogy a katonai vezetőknek *szociális, erkölcsi és kognitív kompetenciákkal* kell rendelkezniük. A tisztjelölteknek a hivatásos katonai létre való felkészítése érdekében a nyugati katonai akadémiák többségén a tisztjelölt-programok három összetevőből állnak (Beard, 2014; Caforio, 2000, 2006; Dalenberg, 2017; Franke, 2000; Kennedy és Neilson, 2002; Olsthoorn, 2013).

1. A *katonai kiképzés* leginkább az (alap)katonai készségek elsajátítását és a szükségesnek ítélt gyakorlatok elvégzését jelenti minden katona számára. Ez magában foglalja a fegyverkezelést, a menetelést és a katonai törvényeket, de a látszólag hétköznapibb készségeket is, mint például a csomagok összepakolása és az ágy megvetése.
2. Az *akadémiai képzés* országonként eltérő, az akkreditált mesterfokozattól az alapvető tudományos készségek és képesítések oktatásáig (Jansen, Braender és Moelker, 2019).
3. A *jellemformálás* – meglehetősen szerteágazóbb mind módszereiben, mind céljaiban az egyes országokban.

A jellemnevelés vagy a kadét „formálása" nem egyszerű folyamat – sem a leendő tisztek, sem a tanításukkal megbízott akadémiák számára. Még maguk a katonai akadémiák munkatársai is elismerik néha, hogy „nincs világosan megfogalmazott „tanulási modell" vagy elmélet a jellem fejlesztésére" (Ruggero, 2001: 3). A legtöbb katonai akadémia szerint a karakterformálás egy állandó folyamat, amely a katonatiszt karrierje során „megtörténik". Vannak azonban implicit és explicit szabályok, amelyek felhasználhatók az egység, a csapatszellem és a hozzáállás tanítására.

A holland katonai oktatási szervezetekben gyakoriak az incidensek, amiért néhányan a jellemnevelést hibáztatják, és figyelmeztetnek a „hibás" viselkedés kockázatára, ami annak a következménye, hogy a tanulók integrálják a „rossz" viselkedést" (Governance és Integrity, 2014; Richardson, 2008; Rapport…, 2006). Több tanulmány megjegyzi, hogy feszültség észlelhető a jellemnevelés céljai és gyakorlata között (Beard, 2014; Biesta, 2015; Kristjánsson, 2013). Míg a gondosan kidolgozott retorika a katonai jellemnevelés szükségességéről (és annak eredményeiről) beszél, a belső katonai jelentések és az akadémiai szakirodalom ugyanakkor azt mutatják, hogy ezek a törekvések nem feltétlenül valósulnak meg (Blauw, 2010; Olsthoorn, 2013; Richardson, 2008; Rapport…, 2006). A konfliktusok kihívásainak adaptív kezelésére a tiszteknek nemcsak katonai és intellektuális készségeket kell fejleszteniük, hanem *erkölcsi kompetenciáikat* is (Beard, 2014; Caforio, 2000, 2006; Deakin, 2008; Doty és Sowden, 2009; Kennedy és Neilson, 2002; Micewski és Annen, 2005; Moelker, 2000; Olsthoorn, 2013; Richardson és munkatársai, 2004). Amellett, hogy „harcos", egy *modern katonának* képesnek kell lennie – az adott feladattól függően – alkalmazkodóan váltani több szerep között: „A modern katona már nem egyszerűen harcos: egyszerre békefenntartó, diplomata, vezető, testvér és barát" (Beard, 2014. 274.). Arra kell törekedni, hogy „egy **jellem-alapú képzési program**ot építsünk, amelynek célja olyan erények fejlesztése, amelyek segítik a katonákat a sokrétű szerepek betöltésében" (Beard, 2014. 274.). Mindezt a hivatalos retorika is alátámasztja:

> „Ez a katonai valóság. Valóság életről és halálról. Ebben a valóságban nem arról van szó, hogy a dolgokat jól tegyük, hanem arról, hogy a helyes dolgokat tegyük. Hölgyeim és uraim, ehhez vezetésre van szükség. A vezetés azt jelenti, hogy inspirálnod, ösztönöznöd kell, és a figyelmed középpontjába kell helyezned az embereket. Még akkor is, ha nagyon magad alatt vagy. A katonai vezető vezet, és mernie kell átvenni a vezetést. Tudnod kell, mi lehetséges, és hajlandónak kell lenned kockázatot vállalni. Nem könnyű ezt megtenni. Jellem kell hozzá. Jellem és fejlődés. **Fizikai fejlődés**: szélsőséges körülmények között funkcionálni. **Akadémiai fejlődés**, hogy összetett helyzetekben is vezető szerepet tudjunk vállalni. De mindenekelőtt **személyes fejlődés**t igényel; hogy ne add fel, ha a dolgok nehézzé válnak. A határok feszegetésére, és az összetett, gyakran etikai dilemmák kezelésére. Ez a fejlődés a Holland Királyi Katonai Akadémián zajlik. Középhajósok és kadétok, ne becsüljétek alá ezt a fejlődést. Ez a siker kulcsa." (Middendorp, 2016).

Mindezen ellentmondások és homályosságok egy komplex kutatást hívtak életre (Jansen. 2019), amelynek a főbb kérdései: Hogyan folyik a jellemnevelés a Holland Királyi Katonai Akadémián? Elég-e ez terepre? A kutatás többlépcsős volt, és különböző módszereket használt a kérdések megválaszolására. Az első lépés egy felfedező kutatás volt, amely során rövid interjúk és fókuszcsoportos megbeszélések készültek az akadémia különböző szereplőivel annak érdekében, hogy a kulcsfontosságú elemeket beazonosítsa, illetve a fókuszt leszűkítse a kutatás. A következő fázisban a hivatalos dokumentumok és a hivatalos diskurzus került górcső alá, ami feltárta, mit tart fontosnak az intézmény a képzés során. Ezt egy többhónapos megfigyelés követte, amikor bizonyos időszakonként személyes és fókuszcsoportos interjúkra került sor, hogy a kutatás a katonai oktatást a kadétok

tapasztalata és az intézet között zajló dinamikus folyamatként mutassa be. Végül a kutató terepen (Afganisztánban) is megfigyelte, mennyire hasznosíthatók a tanultak. A vizsgálat célcsoportja a gyalogság volt.

A dokumentum és a hivatalos diskurzus elemzésének eredményeiből kiderült, hogy az intézmény fő célja „A jövő katonai vezetőinek képzése" (Middendorp, 2016). A Holland Királyi Katonai Akadémia által képviselt pedagógiai modell a katonai kiképzést, a tudományos oktatást és a jellemnevelést ötvözi. A katonai kiképzést vezető katonai oktatók végzik, míg a tudományos képzés a katonai karon belül zajlik, katonai és nem katonai oktatókból álló személyzet oktatja (The Netherlands Defense Academy, 2016). A jellemnevelést a tágabb holland katonaság, az NLDA és a legtöbb kadét a katonai oktatás alapvető – ha nem a leglényegesebb – elemeként értelmezi, viszont inkább hagyományon, mint módszeren alapszik. A hadtest – a jellemnevelő rendszer kulcsa – számos tevékenységet szervez, amelyek célja a készségek és a „tiszti attitűd" fejlesztése (Dalenberg, 2017; Groen és Klinkert, 2003).

A kadétokkal végzett kutatás interjúkon és fókuszcsoportos beszélgetéseken alapul. A lejegyzett szövegek kódolása után két témakör rajzolódott ki, ami a kadétok katonai oktatással kapcsolatos tapasztalatait jellemzik: a *fejlődés* és a *tagság*. A tapasztalatokra hatással volt az is, hogy ki milyen képzésben vesz részt, mivel van egy rövid ciklusú (18 hónap) és egy hosszú ciklusú (4 év) képzés. A *fejlődésnek* három vetületét említették, ami a fizikai, az intellektuális és a jellemfejlődés. Azt többen is hangsúlyozták, hogy a gyalogság fizikailag sokkal edzettebb, mint a többi kadét, de megjegyezték, hogy többre is képesek lennének (1. példa).

> 1. példa: „Mi, a gyalogság, sokkal gyorsabbak, proaktívabbak és erősebbel vagyunk, mint mások. Ez rendben is van így, ők adminisztratív munkákat végeznek majd. Csak az a baj, hogy sajnos nem kapunk elég kihívást." (*"We, the infantry, are faster, more proactive and stronger than the others. That's ok, they will do administrative jobs. It is just a pity that we are not being challenged enough"*) (4 éves képzésben résztvevő).

A tudásanyag feldolgozása, az intellektuális fejlődés a hosszú ciklusú hallgatóknak jellemzően kihívást jelentett, míg a rövid ciklusú kadétok elégedetlenek voltak ezzel a szegmenssel (2. példa).

> 2. példa: „Azt vártam, hogy többet tanulok majd és egy tiszt számára megfelelő vitákban veszek részt, de tévedtem, mert csak különböző doktrínákat kellett bemagolni." (*"I expected to learn more, to have debates appropriate for an officer, but I was wrong, you just have to memorise certain doctrines"*) (18 hónapos képzésben résztvevő).

A legnagyobb különbség a jellemfejlődéssel kapcsolatos tapasztalatokban mutatkozott meg: míg a hosszú ciklusú hallgatók számára érzékelhető volt a változás (3. példa), addig a rövid ciklusúak csak túl akartak lenni a képzésen, hogy végre dolgozhassanak (4. példa).

> 3. példa: „Azt gondolom az akadémia segíthet abban, hogy jobb ember legyek." (*"I think the NLDA can help me to become a better version of myself"*) (4 éves képzésben résztvevő)

> 4. példa: „Csak be akarom fejezni a 18 hónapot, és elkezdeni a valódi munkát." (*"I just want to finish these eighteen months, and then get on with the real work"*) (18 hónapos képzésben résztvevő).

A válaszadók egyetértettek abban, hogy a kadéttá váláshoz el kell hagyni a civil életet, és ez egyfajta tagságot biztosít nekik, ami külső és belső jegyekben is megmutatkozik. Az újoncok csak idővel kapják meg az egyenruhát, ami egy nagyon fontos lépés a taggá válásban, mert így nem tűnnek ki többé a civil ruhájukkal. A ruházat mellett a külső megjelenés is megkülönbözteti őket, mert a gyalogság fizikailag a legfittebb csoport. Emellett nagyon hamar elsajátítanak egy sajátos nyelvezetet is, és ez a zsargon ugyancsak erősíti a tagságot. A tagság kialakulása tehát többkomponensű:

> „Úgy gondolom, az első hónap az átváltozásról szól civilből katonába. És ezt nem egy dolog teszi, hanem sok mindennek a kombinációja: a szobaellenőrzés, bivakolás, kommandóképzés stb." (*"I think the first month is about transitioning from civilian to military. There is not one single aspect that does this. It is merely the combination of everything; room inspection, bivouac, commando training, etc."*)

Jansen (2019) kutatásának megfigyeléseiből kiderül, hogy a kadétok nagy része frusztráltnak érezte megát, mert a várakozásoktól eltérően nem érezték a fejlődést és hiányolták a kihívásokat. Általában az órarendjük tele volt, tehát mindig voltak valahol, de az órákon sokszor fizikailag és intellektuálisan is unatkoztak, amit nem az intézmény hibájának tudtak be, hanem a nem megfelelő menedzsmentnek. Az intézményről és a képzésről általánosan pozitívan vélekedtek, melynek a fő motivátora az „összetartozás érzése", a fentebb is említett tagság. Ebből következően a csapatmunkát is fontosnak tartják. Az újoncok kezdettől fogva megtanulják, hogy a csapat fontosabb, mint az egyén.

Jansen (2019) kutatásának megfigyeléseiből kiderül, hogy a kadétok nagy része frusztráltnak érezte megát, mert a várakozásoktól eltérően nem érezték a fejlődést és hiányolták a kihívásokat. Általában az órarendjük tele volt, tehát mindig voltak valahol, de az órákon sokszor fizikailag és intellektuálisan is unatkoztak, amit nem az intézmény hibájának tudtak be, hanem a nem megfelelő menedzsmentnek. Az intézményről és a képzésről általánosan pozitívan vélekedtek, melynek a fő motivátora az „összetartozás érzése", a fentebb is említett tagság. Ebből következően a csapatmunkát is fontosnak tartják. Az újoncok kezdettől fogva megtanulják, hogy a csapat fontosabb, mint az egyén. Az újoncok nemcsak szakmát/hivatást tanulnak, hanem új barátokra, kollégákra is szert tesznek, és arra törekszenek, hogy mindenben támogassák egymást. Ez a tagság sok katona számára a legerősebb motiváció a munkájához (Grossman, 2009; McPherson, 1997), és a kadétok számára az idő múlásával egyre erősebbé vált.

Az intézmény sajátos kultúrája azt diktálja, hogy mindenki kövesse a szabályokat, de azt is elvárja a kadétoktól, hogy megtanulják, hogyan és mikor kell azokat felforgatni. Ilyen tekintetben ez egy paradox tanulási környezetnek számít, amelyben az ott tanulóktól elvárt, hogy kontrollált és nyugodt viselkedést tanúsítsanak, miközben bizonyos helyzetekben a durvább, kevésbé fegyelmezett viselkedés és időnként még az engedetlenség is értékes. Ezt a mechanizmust „másodlagos alkalmazkodásnak" nevezzük, amikor jogosulatlan eszközöket alkalmaznak a célok eléréséhez, megkerülve a szervezet szabályait

(Goffman, 1961). Ennek a viselkedésnek kiváló példája az egyik kadét története, aki elmondta, hogy egy őrnagy hogyan várja el tőlük a viselkedést:

> „Azt mondta, berúghatjuk az összes ajtót, és részegen mehetünk haza addig, amíg nem veszik észre. Sőt, még azzal is dicsekedett, amit kadét korában csináltak, és lenézett minket, hogy csicskák vagyunk, amiért betartjuk a szervezet szabályait."

A kutatás eredményei alapján összességében elmondható, hogy az Akadémia hivatalos dokumentációjában és kommunikációjában is kiemeli az egyéni fejlődést és a jellemformálást, azonban a képzés során egy nem tudatosan beépített folyamatként jelenik meg. Az itt tanuló tisztek a képzés során azt érzik, hogy sem fizikailag, sem pedig szellemileg nem kapnak elég kihívást, de magát az intézményt nem okolják emiatt. Ezt Jansen (2019) úgy nevezi, hogy „tökéletes tökéletlenség", ahol az intézményhez és a csapathoz tartozás fontossága, azaz a tagság, felülírja ezeket a gyengeségeket. A jellemformáláshoz elengedhetetlen az egyéni fejlődés, és a képzés buzdítja is a katonákat, hogy legyenek egyéniségek, a proaktív viselkedés elvárt, de a gyakorlatban nem támogatott. Az intézményi retorikának nem felel meg a gyakorlati megvalósulás, a jellemnevelés nem irányított, amelynek nem szándékolt következményei lehetnek például a terepen, ahol döntéseket kell hozni, irányítani kell stb. (Jansen, 2019). A kutatás ez utóbbira is megpróbált választ adni egy esettanulmánnyal, ami egy Afganisztánba vezényelt szakaszt vizsgált. A vizsgálatból kiderült, hogy a csapat nem fogadta el a szakaszparancsnokot, akit emiatt még a küldetés alatt le is cseréltek. A parancsnok a szakasz tagjai szerint nem volt megfelelő vezető (nem volt fontos számára a csapat biztonsága, szociálisan sem közeledett hozzájuk, csak a saját karrierje érdekelte stb.). Ez többek között annak tudható be, hogy a képzés során nem sikerült elég hangsúlyt fektetni a vezetői készségekre.

Problémaalapú tanítás a katonai képzésben: Norvégia

A katonai képzés hiányosságai egyre szembetűnőbbek más NATO-országokban is, és a változás egyre sürgetőbb. Az amerikai tengerészgyalogság parancsnoka, David H. Berger (2019) tábornok is felhívja erre a figyelmet:

> „Az elmúlt évek során azt vettem észre, hogy egyre nagyobb a disszonancia aközött, amit a képzés és az oktatás terén csinálunk, és aközött, amit a változó környezet alapján tennünk kellene. Konkrétan, sok iskolánk és képzési helyszínünk az iparosodás korából származó »előadás, tények memorizálása, tények parancsra visszamondása« oktatási modellen alapul. […] Ebben az információs korszakban olyan megközelítésre van szükségünk, amely az **aktív**, **hallgató központú** tanulásra összpontosít, **problémafelvető** módszertant alkalmaz, ahol hallgatóinknak olyan problémákkal kell szembenézniük, amelyeket **csoportként** kezelnek, ezáltal **cselekvés útján tanulnak**, és egymástól is. Képessé kell tennünk őket arra, hogy **kritikusan gondolkodjanak**, felismerjék, ha változásra van szükség, és kialakítanunk bennük a cselekvésre való hajlamot […]."

A különböző tanulási technológiák nem mindig alapulnak pedagógiai elveken (Scoppio és Covell, 2016), és mind a nem nyugati, mind pedig a NATO-országok katonai képzéseinek fontos célkitűzése a megfelelő pedagógia kialakítása és alkalmazása (Duraid és Annen, 2019; Walker, 2006). A norvég katonai képzésben elkezdődött egy olyan folyamat, amelyben különböző tanulási filozófiákat/elveket fejlesztenek ki (Isaksen, 2019; Sookermany, 2017; Torgersen és Herner, 2015), melyek közül az egyik a problémaalapú tanítás (PAT).

A PAT azért is alkalmas pedagógia lehet a katonai képzésben, mert:
– összhangban van a katonai oktatás Goode (2019) által javasolt alapelveivel és magának a katonai hivatásnak a kollektív jellegével (Caforio, 2006);
– a jobb problémamegoldó készségek elsajátításának eszközeként szolgál, miközben megalapozza az új információk megszerzését az önirányított tanulás során (Bishop és Verleger, 2013; Car és mtsai, 2019).

Ennek ellenére kevés empirikus kutatás áll a rendelkezésünkre a PAT alkalmazhatóságával kapcsolatban.

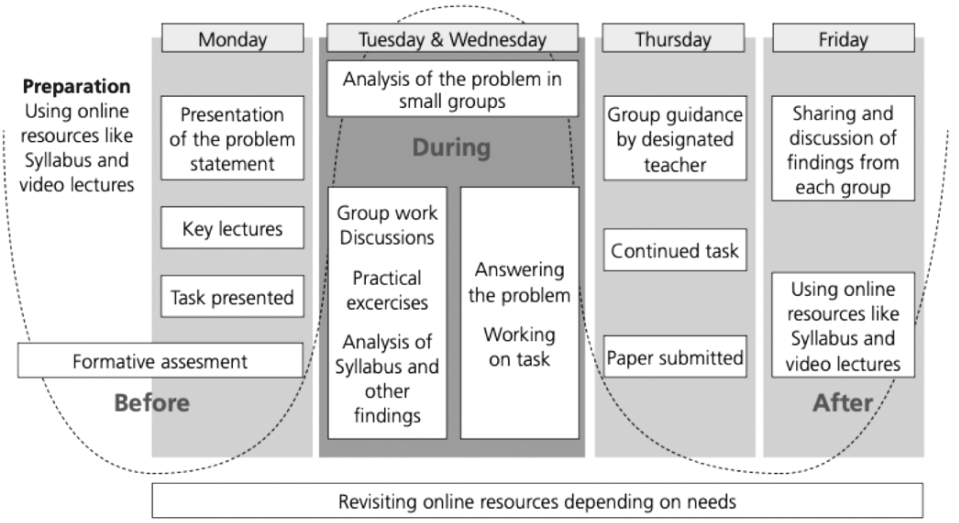
Mivel mind a hadműveletek tervezését, mind végrehajtását a bizonytalanság jellemzi, a katonahallgatóknak fel kell készülniük a kiszámíthatatlanra (Torgesen és Herner, 2015; Sookermany, 2017). A (jelenlegi) fegyveres erők vezetési filozófiája a *küldetésvezetés* elvén alapul, amely szerint minden küldetést és feladatot a parancsnoki szándék fényében kell szemlélni (Behn-Shalom és Shamir, 2011; Norwegian Defense University College, 2019). Ahhoz, hogy a küldetésvezetés eredményes legyen, annak alapelveit fel kell ismerni, elsajátítani és fejleszteni mind az oktatás, mind a műveletek végrehajtása során. Ezen hadműveletek tervezését és lebonyolítását egyaránt megalapozó pedagógia lényegében azt jelenti, hogy a tanulókat a helyzet és a parancsnok szándéka alapján *kritikus és konstruktív gondolkodás*ra tanítsuk.

Ha a hagyományos és a PAT-ot szembeállítjuk, akkor azt látjuk, hogy míg a hagyományos oktatás: „nagy létszámú csoportok, oktató-vezérelt, a tananyag előadásokra épül" (Barrow, 2002), addig a PAT „olyan oktatási (és tantervi) tanulóközpontú megközelítés, amely képessé teszi a tanulókat az elmélet és a gyakorlat integrálására, továbbá tudást és készségeket alkalmazva életképes megoldás kidolgozására egy meghatározott problémára" (Savery, 2006).

A PAT elvei és jellemzői: a módszert hallgatóközpontúnak kell tekinteni, és a tanulás kis csoportokban történik; a tanár szerepe az, hogy megkönnyítse a tanulási tevékenységeket, nem pedig egyszerűen csak információt ad át; a megközelítés serkenti a tanulást azáltal, hogy kötelezi a tanulókat az önszerveződésre; elősegíti a jobb problémamegoldó készségek elsajátítását, és megalapozza az új információk megszerzését az önirányított tanulás révén (Car és mtsai, 2019; Bishop és Verleger, 2013).

Barrows (1996) öt várható pozitív eredményt emelt ki a tanulók számára:
– Rugalmas tudás fejlesztése.
– A hatékony problémamegoldó képesség fejlesztése.
– Önirányító tanulási készségek.
– Együttműködési készségek.
– A tanulási folyamat belső motivációjának ösztönzése.

Johansen és munkatársai (2021) egy olyan pilot kutatásról számolnak be a tanulmányukban, amelynek keretében a Norwegian Defence University College katonai vezetés (*military leadership*) kurzuson bevezették a PAT módszerein alapuló oktatást, illetve a tükrözött osztálytermet. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a tananyag egy részét a hallgatók otthon dolgozzák fel, az órán pedig ehhez kapcsolódnak a gyakorlatok. Az 1. ábra mutatja a kurzuson alkalmazott módszer folyamatábráját.



1. ábra. A PAT folyamatábrája

Az öt hetes pilot kurzus folyamán a hallgatókat 6 csoportra osztották, és mindegyik csoport hetenként egy problémán dolgozott. Minden hétfőn előadásokat hallgattak, amelyek összegezték az előző héten feldolgozott problémát, és bemutatták a következőt. Kedden és szerdán a hallgatók az oktató jelenléte nélkül dolgoztak a heti problémán. Csütörtökön visszajelzést és javaslatokat kaptak, mielőtt beküldik az írásos beadandót, és szemináriumkeretében megvitatták az olvasott szakirodalmat. Pénteken pedig a következő hétre készültek, elolvasták a sillabuszt, és megnézték a videós előadást a megoldandó problémáról.

A kurzus hatékonyságának méréséhez a kutatók megfigyeléseket végeztek, kérdőíveztek, interjúkat készítettek, és a kurzus eredményeit összehasonlították más kurzusokkal. Az 1. számú táblázatban látható, hogy a kurzuson belül a hallgatók is úgy érezték, hogy aktív, a tanulókra fókuszáló kurzuson vettek részt.

1. táblázat. Hallgatók véleménye a kurzusról

	nagyon magas	**magas**	**közepes**	**alacsony**	**nagyon alacsony**
Milyen mértékben tapasztalja, hogy a kurzus felépítése elősegítette a hallgatók aktív tanulási tevékenységeit (pl. csoportmunka, reflexió és szemináriumok)?	22%	58%	10%	6%	4%
Mennyire találja a pedagógiát összhangban lévőnek a kurzus tanulási céljaival?	20%	55%	13%	7%	5%
Milyen mértékben vett részt aktívan a tanulási környezetben a kurzus során?	15%	71%	8%	3%	3%

A kötelező tananyag mennyiségét is csökkentették, ami azt eredményezte, hogy a hallgatók önállóan kerestek szakirodalmat a könyvtárban a probléma megoldásához. A csoportmunka az előző három évhez képest a kurzuson 50%-kal növekedett, amit a hallgatók többsége pozitívumként emelt ki. Voltak olyanok is, akik megjegyezték, hogy a csoporton belül a domináns hallgatók átvették az irányítást, strukturálták a feladatokat, és kizárták a kevésbé tehetségeseket. A belső motiváció is nagyon fontos egy kurzus sikerességének méréséhez, és a kutatásból kiderült, hogy a diákok többségének a kurzus előtt semleges vagy pozitív volt a motivációja, a kurzus után pedig a résztvevők 2/3-ának pozitív vagy nagyon pozitív. Végül a kurzusra kapott érdemjegyeket összehasonlították más kurzusokon kapott jegyekkel, és kiderült, hogy a katonai vezetés kurzuson a többség jobban teljesített.

Összefoglalás

A katonai képzés az elmúlt száz évben nagyban átalakult, részben annak is köszönhetően, hogy a 20. század végére és a 21. század elejére a kihívások változtak. Kezdetben elégségesnek bizonyult a fegyverhasználat elsajátítása és a fizikai erőnlét, majd a modern fegyverek és háborúk megjelenésével egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a kiképzések és a katonák egyéni fejlődése. Utóbbi különösen fontos, mivel a katonai képzés olyan helyzetekre készíti fel az egyéneket, ahol súlyos döntéseket kell hozniuk, traumával, stresszel, komplex problémákkal kell megküzdeniük, így a jellem fejlődése elengedhetetlen. A 1990-es években a kötelező sorkatonaság eltörlésével az országoknak toborozniuk kellett a katonákat, ami több országban ahhoz vezetett, hogy a katonai képzést már a középfokú oktatásban is elérhetővé tették. Hollandiában például jellemzően azok, akik innét kerülnek be az akadémiára, kevésbé morzsolódnak le, illetve a képzésük is egyszerűbb, mert már ismerik a katonai kultúrát, megfelelő a fizikai erőnlétük, és alapvető katonai ismereteik vannak. Egy többlépcsős, komplex kutatásból (Jansen, 2019) az is kiderül, hogy a Holland Királyi Katonai Akadémia számára nagy fontossággal bír a fizikai és intellektuális fejlődés mellett a jellemfejlődés. A jellemformálás azonban a képzésben nem jelenik meg tudatosan beépített folyamatként, a kadétok (gyalogság) elmondása szerint ez csak úgy megtörténik, amelynek egyik módja az ún. másodlagos adaptáció, amikor a katonáktól azt várják el, hogy szabálykövetők legyenek, de ismerjék fel azokat a helyzeteket is, amikor felrúghatják ezeket a szabályokat. Az egyéni fejlődés a jellemformálásnak fontos alapköve, viszont az akadémián inkább a csapat a fontos, aminek következményei vannak a terepen (pl. nem megfelelő vezetői készségek), és ami kudarchoz vezethet.

A katonai képzéseknek hallgatóközpontúnak és gyakorlatorientáltnak kell lenniük, hogy megfelelően felkészítsék a katonákat a különböző helyzetekre. Erre tettek kísérletet a Norwegian Defence University College egyik kurzusán (Johansen és mtsai, 2021), ahol pilot jelleggel bevezették a problémaalapú tanulást. Az öthetes kurzus során a hallgatókat csoportokra osztották, a tükrözött osztályterem pedagógiáját használták, a tananyag egy részét a hallgatók önállóan kereshették és dolgozhatták fel, minden héten gyakorlati problémát oldottak meg. A pilot kutatás sikerességét jelzi, hogy a hallgatók visszajelzése nagyon pozitív volt, a kurzus végére sokkal motiváltabbak lettek, jobb jegyeket kaptak, és többségük szeretett csapatban dolgozni.

Összességében elmondható, hogy a katonai képzések hiányosságait egyre több kontextusban felismerik, elszórtan megoldási javaslatok is születnek, azonban a jó gyakorlatok nem terjednek el rendszerszinten, a katonák a képzést túl elméletinek találják.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Arnold, K. A., Loughlin, C. & Walsh, M. M. (2016). Transformational leadership in an extreme context: Examining gender, individual consideration and self-sacrifice. *Leadership & Organization Development Journal, 37*(6), 774–788. DOI: 10.1108/lodj-10-2014-0202

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning, 68*(3), 3–12. DOI: 10.1002/tl.37219966804

Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education, 23*(1), 119–122. DOI: 10.1080/01587910220124026

Beard, M. (2014). Virtuous soldiers: A role for the liberal arts? *Journal of Military Ethics, 13*(3), 274– 294. DOI: 10.1080/15027570.2014.977546

Ben-Shalom, U. & Shamir, E. (2011). Mission command between theory and practice: The case of the IDF. *Defence and Security Analysis, 27*(2), 101–115. DOI: 10.1080/14751798.2011.578715

Biesta, G. J. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings, 30*(9), 1–18. DOI: 10.18260/1-2--22585

Blauw, C. (2010). *Rapportage omgangsvormen: Een onderzoek naar omgangsvormen binnen 6 opleidingsinstituten van Defensie*. Blauw Research.

Caforio, G. (2000). *The European officer: A comparative view on selection and education*. Pisa: Edizioni ETS.

Caforio, G. (2006). Military officer education. In Caforio, G. (szerk.), *Handbook of the sociology of the military*. Springer. 255–278. DOI: 10.1007/0-387-34576-0_15

Car, L. T., Kyaw, B. M., Dunleavy, G., Smart, N. A., Semwal, M., Rotgans, J. I., Low-Beer, N. & Campbell, J. (2019). Digital problem-based learning in health professions: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research, 21*(2), e12945. DOI: 10.2196/12945

Dalenberg, S. (2017). Officer, practise what you preach! Research on effects and interventions in military officer socialization at the Royal Military Academy. *Doctoral dissertation*. Radboud University, Breda, the Netherlands.

Deakin, S. (2008). Education in an ethos at the Royal Military Academy Sandhurst. In Robinson, P., De Lee, N. & Carrick, D. (szerk.), *Ethics education in the military*. Ashgate Publishing. 15–29.

Doty, J. & Sowden, W. (2009). *Competency vs. character? It must be both.* Army Combined Arms Center Fort Leavenworth, K. S., Defense Technical Information Center. http://handle.dtic.mil/100.2/ADA532524.

Duraid, J. & Annen, H. (2019). *Professional military education: A cross-cultural survey*. Peter Lang. DOI: 10.3726/b15676

Franke, V. C. (2000). Duty, honor, country: The social identity of West Point cadets. *Armed Forces & Society, 26*(2), 175–202. DOI: 10.1177/0095327x0002600202

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates.* London: Penguin Books.

Goode, C. (2019). Best practice principles for professional military education: A literature review. *Journal of Defence Resource Management, 10*(2), 5–20.

Governance & Integrity. (2014). *Integriteit bij de opleiding en vorming van adelborsten en cadetten aan de Nederlandse Defensie Academie: Duiding van risico's, perspectief op verbetering.* Centrale Organisatie Integriteit Defensie.

Groen, P. M. H. & Klinkert, W. (2003). *Studeren in uniform: 175 jaar Koninklijke Militaire Academie 1828–2003*. Sdu Uitgevers.

Grossman, D. (2009). *On killing: The psychological cost of learning to kill in war and society*. Little, Brown and Co.

Jansen, M. M. (2019). Educating for military realities. *PhD dissertation*. Netherlands Defense Academy.

Jansen, M. M., Braender, M. & Moelker, R. (2019). What sets the officer apart? In Klinkert, W., Bollen, M., Jansen, M. M., De Jong, H., Kramer, E. & Vos, L.

(szerk.), *The Netherlands Annual Review of Military Studies 2019*. Manuscript accepted for publication.

Johansen, R., Sookermany, A. M. & Isaksen, G. (2021). Twisting the Pedagogy in Military Education – Experiences Drawn from a Problem-based Teaching Approach at the Norwegian Defence University College. In Roelsgaard Obling, A. & Tillberg, L. V. (szerk.), *Transformations of the Military Profession and Professionalism in Scandinavia*. Scandinavian Military Studies. DOI: 10.31374/book2-k

Kennedy, G. & Neilson, K. (2002). *Military education: Past, present, and future*. Greenwood Publishing Group.

Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education—plus three well- founded misgivings. *British Journal of Educational Studies, 61*(3), 269–287. DOI: 10.1080/00071005.2013.778386

McPherson, J. M. (1997). *For cause and comrades: Why men fought in the Civil War*. Oxford University Press.

Micewski, E. R. & Annen, H. (2005). *Military ethics in professional military education—revisited*. Peter Lang.

Middendorp, T. A. (2016). *Speech: Opening academisch jaar*. NLDA.

Moelker, R. (2000). Hiding behind the pillars: Reflections on the education of officers at the Royal Netherlands Military Academy. In Caforio, G. (szerk.), *The European officer: A comparative view on selection and education*. Edizioni ETS. 123–139.

Norwegian Defence University College (2019b). *Forsvarets fellesoperative doktrine 2019*. Retrieved from http://hdl.handle.net/11250/2631948

Olsthoorn, P. (2013). Virtue ethics in the military. In Van Hooft, S. & Saunders, N. (szerk.), *The handbook of virtue ethics.* Routledge. 365–374.

Richardson, R., Verweij, D. & Winslow, D. (2004). Moral fitness for peace operations. *Journal of political and military sociology, 32*(1), 99–113.

Richardson, R. (2008). *Take it or leave it! Een kwalitatief onderzoek naar sociaal-emotionele redenen van uitval van leerlingen uit de initiële opleidingen*. Faculteit Militaire Wetenschappen van de NLDA.

Ruggero, E. (2001). Duty first: West Point and the making of American leaders. *Army, 51*(4), 59–60.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1*(1), 9–20. DOI: 10.7771/1541-5015.1002

Scoppio, G. & Covell, L. (2016). Mapping trends in pedagogical approaches and learning technologies: Perspectives from the Canadian, international, and military education contexts. *Canadian Journal of Higher Education, 46*(2), 127–147. DOI: 10.47678/cjhe.v46i2.186043

Sookermany, A. M. (2017). Military education reconsidered – A postmodern update. *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 310–330. DOI: 10.1111/1467-9752.12224

Rapport Commissie Integriteitszorg Defensie. (2006) Commissie Staal, Ministerie van Defensie.

Torgersen, G. E., & Herner, S. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? In G. E. Torgersen (Ed.), *Pedagogikk for det uforutsette* Oslo: Cappelen Damm Academic. 15–28

Vagts, A. (1959). A history of militarism. New York: Free Press.

Van Ree, A. J. (2002). Towards a Military Pedagogy. In H. Florian (Ed.), Military Pedagogy–An International Survey. Frankfurt: Peter Lang. 29–46

Walker, R. W. (2006). The professional development framework. In B. Horn & R. W. Walker (Eds.), *The military leadership handbook*. Canada, Toronto: Dundurn Press. 436–450

Absztrakt

A tanulmány célja azoknak az alapelveknek és pedagógiai problémaköröknek a bemutatása, amelyek az egyes NATO-országok katonai képzési rendszereiben felbukkannak, és nem országspecifikusak, amiből következik, hogy más kontextusokban is relevánsak. A katonai képzés történetének rövid áttekintése után a tanulmány egy Hollandiában és egy Norvégiában végzett kutatás alapján mutatja be, hogyan valósul vagy valósulhat meg a katonai képzés két alapvető fontosságú alappillérének beépítése a képzésbe: a jellemformálás és a gyakorlatorientáltság. Mindkét jellemző kiemelten szerepel a NATO-országok katonai képzésének retorikájában, mivel a 21. századi kihívásokhoz szükség van az adekvát szociális, erkölcsi és kognitív kompetenciákra, a helyzetek és problémák gyors felismerésére és kezelésére. A bemutatott két vizsgálatból kiderül, hogy a jellemformálás leginkább látensen és homályosan jelenik meg a vizsgált képzésben, aminek komoly következményei vannak a terepre kikerülő tisztek esetében (Jansen, 2019); a gyakorlatorientáltság pedig pozitív hatásokkal lehet a hallgatók teljesítményére és motivációjára, amit a problémaalapú tanítás bevezetése mutatott a norvég példán.

Kulcsszavak: katonai képzés, jellemformálás, gyakorlatorientáltság, problémaalapú tanítás, másodlagos adaptáció

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.42

Szabó F. Andrea

Pannon Egyetem HTK Angol–Amerikai Intézet

Az amerikai hadsereg a hírmédiában

Számos tudományterület vizsgálja a hadsereg szerepét és hatását a társadalomra, a kultúrára, a politikára és más területekre az átfogó megértés érdekében. Ezek együttesen értékes betekintést nyújtanak a katonai intézmények, fellépések, valamint a társadalmakra és nemzetközi kapcsolatokra gyakorolt hatásuk összetettségébe.

Számos tudományterület vizsgálja a hadsereg szerepét és hatását a társadalomra, a kultúrára, a politikára és más területekre az átfogó megértés érdekében. Szorosabb értelemben a hadtudományok, a biztonságtudományok, a nemzetközi kapcsolatok, a politikatudomány és a hadtörténelem tekinti fő vizsgálati területének. Emellett a szociológia, az antropológia, az etika és filozófia, a pszichológia, a közgazdaságtan, a médiatudomány, a kulturális, valamint a társadalmi nemi tanulmányok, az emberi és nemzetközi jog, a geopolitika, továbbá ezek interdiszciplináris vizsgálatai is hozzájárulnak a hadsereg történelmi, társadalmi, politikai, kulturális és etikai dimenzióinak holisztikus megértéséhez. E tudományterületek együttesen értékes betekintést nyújtanak a katonai intézmények, fellépések, valamint a társadalmakra és nemzetközi kapcsolatokra gyakorolt hatásuk összetettségébe.

A tanulmány a kulturális tanulmányok és a médiatudomány határmezsgyéjén helyezkedik el az amerikanisztika tágabb kontextusában: arra keresi a választ, hogy az amerikai hadsereg mint a NATO szövetség meghatározó tagja és a katonai témák milyen módokon jelennek meg az amerikai hírmédia egy jól meghatározott szegmensében, és a létrejövő médianarratívák milyen médiaszövegekben megjelenő konstruktumokkal vannak összhangban. Távolabbi célja egy nemzetközi kitekintés és összehasonlítás alapjainak megteremtése a hazafias nevelés társadalmi beágyazottságának vizsgálatáról, valamint a fellelhető jó gyakorlatok feltérképezése. Alapfelvetése, hogy a nyugati társadalmak hasonló nehézségekkel néznek szembe: az önkéntes, hivatásos hadsereg bevezetése óta csökken az újoncok száma, még úgy is, hogy az elmúlt időszakban több gazdaságilag nehéz időszakot kellett a társadalmaknak átvészelni, amely időkben jellemzően többen jelentkeznek szolgálatra. Komoly kihívást jelent az is, hogy a jelentkezők számottevő része alkalmatlan katonai szolgálatra, és felkészítésük hosszabb időtartamot vesz igénybe, valamint több kihívást teremt. Ezért is került több NATO-tagországban, köztük az Egyesült Államokban is, a toborzás a figyelem középpontjába az elmúlt évtizedekben, hiszen a megfelelő jelöltek megtalálása alapvető fontossággal bír a honvédelem szempontjából.

Az amerikai közvélemény és a fegyveres erők között jelenleg azonban akkora szakadék húzódik, hogy a civilek nem értik a hadsereget és a szolgálatot teljesítőket (Taylor és mtsai, 2011). A távolság részben a kötelező katonai szolgálat – közismert nevén a sorozás – 1973-as megszűnésének tudható be. Azóta egyre kevesebben választják a szolgálatot, így egyre kevesebben tudják megosztani személyes tapasztalataikat, egyre

kevesebb közeli barát vagy családtag szolgál vagy szolgált korábban maga is (Taylor és mtsai, 2011). Noha elterjedt az a nézet, hogy a hírmédia részben kitölti azt az információs űrt, amit a csökkenő létszámok eredményeznek, bizonyított, hogy a hírmédia gyakran felszínes és időnként sztereotipikus képet ad arról, hogy mit jelent szolgálni (pl. Parrott és mtsai, 2021).

Több okból is fontos, hogy pontos kép alakuljon ki arról, hogy hogyan jelenik meg a hadsereg a médiában. A médiareprezentációk jelentősen befolyásolják a közhangulatot, a toborzást és a hadsereg globális megítélését egyaránt. A legfrissebb kutatások szerint a híreknek való kitettség táplálhat mentális asszociációkat és attitűdöket, így korántsem mindegy, hogy a hírmédia milyen képet közvetít a hadseregről (Parrott és mtsai, 2020): a pozitív ábrázolás fokozhatja a közvélemény támogatását és a toborzási erőfeszítéseket, míg a negatív ábrázolás alááshatja a közbizalmat és akadályozhatja a toborzást. Az egyénre vonatkoztatva, a médiaképek és a narratívák hatással vannak a potenciális újoncok döntéseire, hiszen a pozitív ábrázolások vonzóvá tehetik a katonai szolgálatot az elvárt képzettségű személyek számára is, míg a negatív ábrázolások visszatartó erővel bírhatnak. Itt megemlítendő az a jelenség is, hogy a pozitív médiabeszámolók növelhetik a már a szolgálatot választó katonai személyzet és családjaik morálját, míg a negatív ábrázolások negatívan hathatnak. Ennek fontossága abból a szempontból is megragadható, hogy a katonai szolgálatra jelentkezők túlnyomó többsége családi indíttatásról is beszámol.

Emellett fontos még, hogy a média felerősítheti mind a külső, mind a belső válságokat, befolyásolva a hadsereg közvélemény általi megítélését. Nem utolsósorban a médiamegjelenések hatással bírnak a nemzeti hadsereg globális imázsára is: arra, hogy más nemzetek hogyan látják egy nemzet hadseregét és annak szándékait. Továbbá a média által a hadseregről alkotott kép befolyásolhatja a hadsereg hosszú távú hírnevét.

A fent említett folyamatok megértéséhez a hadsereget elemző fókuszába helyező több tudományterület elemző eszközrendszerének interdiszciplináris alkalmazása szükséges: a hagyományosan a hadsereg szerepét és hatását vizsgáló tudományterületek mellett a médiatudományok és az amerikanisztika is segíthet betekintést nyerni az összetett helyzet dinamikájába. Meglepő módon a híreket és a közgondolkodást összekötő empirikus kutatások száma korlátozott. Jelen tanulmány azzal járul hozzá a szakirodalomhoz, hogy megvizsgálja, az amerikai hírműsorok milyen keretben jelenítik meg az amerikai hadsereget mint intézményt és a szolgálatot választó katonákat mint egyéneket.

A hírmegjelenések elemzésében olyan megközelítést alkalmazok, amely kiemeli a szövegben és képekben kódolt jelentéseket, és igyekszik ezeket explicit módon feltárni a framingelmélet eszközrendszerének felhasználásával. A társadalomtudományokban a tartalomelemzés széles körben alkalmazott módszer a kvalitatív adatok, például dokumentumok és átiratok vizsgálatára. Ennek során a diszkrét adatelemeket kódolási sémákkal csoportosítják (például szavak vagy képek kategóriákba sorolásával és számlálásával, ld. Silverman, 2003. 348.). A tartalomelemzés egy alternatív megközelítése az érzelmi viszonyulás kódolására tesz kísérletet (Sass & Bodnár, 2018), ami a szövegtartalom mellett a képi világra vonatkozó kódolás kidolgozásával a vizsgálat egy további kiterjesztése lehet. Bár ezen megközelítés önmagában is értékes információkat nyújthat, és betekintést enged abba, hogyan ábrázolja a média a katonai témákat, jelen megközelítésem szemiotikai és diskurzusalapú elemzést is alkalmaz annak feltárására, hogy hogyan formálódik a hadseregről és a szolgálatot választókról a jelentés egy adott szövegben. A vizsgálat során két amerikai műsorközlő 153 hírműsorának szövegeit vizsgálom a 2023. március 1. és július 31. közötti időszakban.

A kutatás eredményeképpen elmondható, hogy több keret is azonosítható a vizsgált szövegekben a hadsereggel, a katonai témákkal és a szolgálatot választókkal kapcsolatban. Az alkalmazott keretek pozitív, támogató hangvételűek mind a „kemény”, mind

a „puha” hírek tekintetében, annak ellenére, hogy a híradások heterogén nézőpontokat is bemutatnak a kiegyensúlyozottság jegyében. A hírműsorokban kirajzolódó kép az amerikai hadsereget implicit módon a nemzeti lojalitás és identitás megtestesítőjeként ábrázolja, mely a 2000-es évek óta tevékenyen támogatja a tisztelet kultúrájának kiszélesítését az amerikai fegyveres erők kötelékében, mely azonban ennek ellenére is a nemzetvédelmi feladatok nagyságához (és egyes feladatok újszerűségéhez) mérten alacsony létszámokkal küzd. Aggodalomra pedig ezért van ok az amerikai hadsereggel kapcsolatban. Összességében tehát elmondható, hogy az ábrázolás összhangban van a három haderőnem toborzó irodalmában kirajzolódó képpel.

Helyzetkép az Egyesült Államokban

A hadsereg kulcsfontosságú intézmény az amerikai társadalomban. Amellett, hogy fontos nemzetbiztonsági feladatokat lát el nemzetközi szinten, és erőt mutat, belföldi funkciói is jelentősek: munkahelyet, szakképzést biztosít, a fiatalok (főként a fiatal férfiak) szocializációjában és a bevándorló csoportok amerikanizációjában fontos szerepet vállal, valamint nemzeti szimbólumként és a nemzeti identitás forrásaként szolgál. Enloe (1996) szerint az Egyesült Államokban a hadsereg „különleges helyet foglal el a közszférában, valahogy szorosabban kötődik a hazafisághoz, a nemzet sorsához és méltóságához, mint például a közkórházak vagy akár a nemzeti törvényhozás” (Enloe, 1996. 261., saját fordítás). Épp ezért, véli másokkal összhangban, az USA-ban a nemzeti lojalitás és identitás „militarizált”.

Az Egyesült Államok fegyveres erői számos külső kihívással szembesülnek a jelenben, amelyek olyan nemzetközi kötelezettségvállalásokat foglalnak magukban, mint például az ukrán erők támogatása Oroszország ellen, a kiberfenyegetések kezelése, Kína egyre növekvő katonai képességeinek leküzdése, és általában a nagyhatalmi versengés korszakába való átlépés.

E globális aggodalmak mellett a hadsereg kiemelkedő jelentőségű belső nehézségekkel is küzd. Az önkéntes alapú katonai struktúra kritikus fordulópont előtt áll, amelyet a csökkenő toborzási arány és a fegyveres erőkről alkotott, érzékelhetően megosztott amerikai közvélemény jellemez. E belső kihívások csúcspontja az amerikai hadseregbe vetett közbizalom csökkenésében nyilvánul meg. Ez több mint két évtizedes mélypontját érte el 2023 júniusában, amint azt a Gallup közelmúltban végzett felmérése is bizonyítja (Younis, 2023). Ez a csökkenés egy tartósan magas bizalmi szintet követő időszak után következik be, amely a 9/11-es terrortámadások után két évtizedig többnyire 70 százalék felett maradt, majd 2021-ben 69 százalékra csökkent. Ma a megkérdezett amerikaiak mindössze 60%-a bízik az amerikai hadseregben, ami mélyreható változásokat jelez a fegyveres erők társadalmi megítélésében. Noha ez a tendencia párhuzamos a különböző más közintézményekben megfigyelhető szélesebb körű bizalmi válsággal, jelentős mértékben hozzájárul a hadsereg belső válsága körüli aggodalmakhoz.

A közbizalom csökkenése részben az afganisztáni amerikai kivonulás következményeinek tulajdonítható, de nagyban hozzájárulnak a hadsereg szerepéről és jelentőségéről folytatott kultúrháborús viták is, melyek olyan témák körül bontakoznak ki, mint a reprodukciós jogok szövetségi támogatása a katonai szolgálatot választók számára, a nők és más kisebbségek reprezentációja a szenior vezetésben, vagy a katonai bázisok átnevezése.

A kihívások a toborzási erőfeszítésekre is kiterjednek: számos tényező együttes jelenléte eredményezi, hogy a toborzási szintek a korábbi években tapasztalt amúgy is alacsony számokhoz képest is elmaradnak. Hagyományosan a hadsereg a férfiak és a férfiasság terepének számított, de az önkéntes haderő bevezetését követő korszakban nagy

átalakuláson ment át, mivel bizonyos mértékig meg kellett tanulnia visszatükrözni a civil társadalomban megfigyelhető tendenciákat, és a civil világból származó elképzelésekre építve újjá kellett építenie a szolgálatról alkotott koncepciókat a közvélemény attitűdjeihez alkalmazkodva és/vagy azokat felhasználva.

A hadsereg átalakulása összefonódik a társadalmi változásokkal, ami árnyalt vizsgálatot tesz szükségessé. E diskurzus középpontjában az önkéntes haderő összetételét és a szélesebb társadalmi szövethez való igazodását érintő kérdések állnak, vagyis, hogy a fegyveres erők demográfiai összetételének tükröznie kell-e az amerikai társadalom összetételét. Az amerikai kontextusban e diskurzus egyik jelentős dimenziója a katonai szolgálat demográfiai szempontjaival kapcsolatos politikai vita. A legfontosabb viták bizonyos csoportok – például a nők, a melegek, a különböző etnikumok, és a történelmi múltban az afro-amerikaiak – harci szerepvállalásának joga és megbecsültsége körül forognak. A viták kiterjednek továbbá magának a katonai szolgálatnak a természetére is, beleértve azt is, hogy azt személyes választásnak vagy társadalmi kötelezettségnek kell-e tekinteni. Ez a diskurzus tovább vizsgálja azt a kérdést, hogy a katonai szolgálat a hagyományos munkához hasonlónak tekintendő, vagy pedig a polgári hivatásoktól eredendően különbözőnek.

Az előirányzott toborzási számoktól való elmaradásokat sokan sokféle okra vezették vissza. Visszatérő indokként nevezik meg az egyéb alternatívák által kínált anyagi lehetőségeket, különösen a technológia és kiemelten az információs technológia területén. Mások, mint ahogy azt Brown (2007) feltárta, a katonai kultúra és a hagyományok eróziójával együtt járó elférfiatlanodási folyamatot okolták, melyhez hozzájárul a nők nagyobb arányú megjelenése a hadseregben is. Noha ezek a hangok inkább az újságírói túlzás, mint a tudományos szigor felé hajlottak, jelentőségük nem elhanyagolható. Ha mást nem, azt jól jelzik, hogy az 1990-es évek óta jelen van egyfajta aggodalom azzal kapcsolatban, hogy a hadsereg hogyan viszonyul a férfiasság hagyományos és harci fogalmaihoz egy változó világban (Brown, 2007. 14.).

Számos kutatás kísérelte meg feltárni azokat a meghatározó tényezőket, amelyek az egyének azon döntésének hátterében állnak, hogy a hadseregben való szolgálatot választják vagy nem. Ezek a kutatások elsősorban azt vizsgálták, hogy a motivációkat elsősorban gazdasági megfontolások vagy normatív tényezők – beleértve a hazafias érzéseket vagy a családi hagyományokhoz való ragaszkodást – vezérlik-e (pl. Faris, 1984; MacLean és Elder, 2007).

Az Egyesült Államokban az 1990-es évek végén következett be egy nagyobb toborzási válság, amely arra ösztönözte a terület szakértőit, hogy kiemelten kezeljék a toborzás kérdéskörét. Az uralkodó aggodalom arra irányult, hogy a hadsereg képes-e egyáltalán újoncokat vonzani egy olyan környezetben, ahol a katonai szolgálat csak egy gazdasági választási lehetőség a számos alternatíva között. Mindez egy olyan kulturális közegben, amely nem támogatja az elkötelezettség érzését a katonai szerepvállalás mellett, és az egyre kisebb haderő miatt egyre kevesebb egyénnek van közvetlen személyes kapcsolata a katonai intézményekhez közvetlenül kapcsolódó személyekkel.

Noha számos oka lehet annak, hogy miért dönt valaki úgy, hogy a katonai szolgálatot választja, a leggyakoribb okok között szerepelnek a gazdasági lehetőségek, vagyis a hadsereg által kínált stabil munkahely, a megbízhatóan rendszeres jövedelem, a lakhatás és az egészségügyi ellátás. (Bouffard [2005] szerint a sorozási kvóták teljesítése egyértelműen a civil munkaerőpiac állapotától függ.) Bizonyos régiókban vagy közösségekben a fiatalok korlátozott munkahelyi kilátásokkal vagy gazdasági lehetőségekkel szembesülnek; számukra a katonai szolgálat a sikerhez vezető utat jelenti (Bouffard, 2005; MacLean és Elder, 2007). Nagy vonzerővel bírnak az oktatási lehetőségek, a munkahelyi képzések, a szakképzés és a jelentős diákhitel-tartozás nélkül elvégezhető felsőoktatási képzések. Sok fiatal számára a katonai szolgálat annak a lehetőségét teremti meg, hogy készségeket,

tapasztalatot és tudást szerezzen tandíj-támogatással, ösztöndíjjal olyan területeken, mint az információtechnológia és a mérnöki tudományok, vagy akár az orvostudomány.

Számos érzelmi indok is szerepelhet az újoncok döntésének hátterében. A családi hagyományok folytatása az egyik legmeghatározóbb indok: sokan olyan családból származnak, ahol a katonai szolgálatnak van múltja, és ez a hagyomány nagyban befolyásolja a katonaság kötelékébe való csatlakozást. Emellett a kaland és utazás, az új kultúrák megismerése és az izgalmas vagy kihívást jelentő helyzetek, valamint a hazaszeretet és a szolgálat iránti elkötelezettség is támogatja a döntést. Az erős hazafias érzés és a haza szolgálata iránti vágy is motivációs erő, különös tekintettel az Egyesült Államok szabadságjogainak és értékeinek védelmére. Egyesek számára a hadsereg strukturált környezetet és az összetartozás érzését nyújtja, ami a civil életből hiányozhat – ez különösen vonzó lehet azok számára, akik iránymutatást és stabilitást keresnek. Megint mások úgy tekintenek a katonai szolgálatra, mint a fegyelem, a vezetői képességek és a felelősségtudat fejlesztésének módjára. Sokan kihívásként tekintenek a szolgálatra, a hadseregben eltöltött időt személyes és szakmai fejlődési lehetőségként élik meg.

Nem utolsósorban a szolgálat állampolgársági és bevándorlási előnyökhöz is juttathatja az újoncokat, hiszen a hadsereghez csatlakozó nem amerikai állampolgároknak lehetőségük lehet arra, hogy gyorsított eljárásban állampolgárságot vagy bevándorlási kedvezményeket szerezzenek.

Az újoncok számosságának maximalizációs szempontjából jelentős akadályt jelentenek azonban a ma már szigorúnak ítélt toborzási előírások, mivel a 17 és 24 év közötti korosztály mindössze 23%-a felel meg a katonai követelményeknek. A problémák közé tartoznak a fizikai alkalmassági követelmények és az egyéb kizáró okok: a test egyes, jól látható területein (úgymint fej, nyak, kar) található tetoválások (kivéve a légierőt, ahol a közelmúltban kikerült a kizáró okok közül), a büntetett előélet (olyan cselekmények is kizáróak mint például a nyilvános vizelés), a kábítószer-használat (noha számos államban egyes könnyű drogok engedélyezettek), a 24 hónapon belül figyelemzavar kezelésére felírt gyógyszerek vagy gyógykezelések (bár orvosi nyilatkozatra bizonyos esetekben ettől el lehet tekinteni).

E tényezők összetett kölcsönhatása eredményezi a szolgálatra jelentkezők számának alacsony voltát. Az Egyesült Államokban a katonai vezetés nagyon is tisztában van ezekkel a kihívásokkal, felismerve a toborzási arányok, a közbizalom és a tágabb társadalmi környezet közötti bonyolult kapcsolatot. Felismerik továbbá, hogy a hadsereg készenléte és műveleti hatékonysága összefonódik a toborzás sikerességével és a közvélemény megítélésével.

A hadsereg a médiában

Toborzó irodalom

A toborzás a hadsereg egyik legpublikusabb arca. Nem más, mint kísérlet arra, hogy a nyilvánosság szemében a szolgálat úgy jelenjen meg, mint amit nemcsak érdemes választani, de ami önmagában is érdemessé teszi az azt választót. Célja a pozitív kép kialakítása a társadalomban a katonai szolgálatról és a fegyveres erőkről. A toborzási anyagokban a szolgálatról alkotott kép a potenciális újoncokat, valamint azokat a személyeket hivatott megszólítani, akik befolyásolni tudják őket, beleértve a szülőket, testvéreket, rokonokat, tanárokat, edzőket, pályaválasztási tanácsadókat és a potenciális újoncok közösségének más tagjait.

A toborzás arra irányul, hogy vonzó kép alakuljon ki különösen a célközönségben a szolgálatról. Nem titok, hogy az amerikai hadsereg különböző haderőnemei

reklámcégeket, attitűdfelméréseket és fókuszcsoportokat alkalmaznak toborzási anyagaik elkészítéséhez, és így ezek visszatükrözik azt, amit a közvélemény, vagy annak bizonyos, célközönségként definiált rétegei látni akarnak. Akármilyen körültekintően tervezik azonban meg a toborzóanyagokban megjelenített képet, ez nagy valószínűséggel csak kis mértékben befolyásolja az egyén döntését akkor, amikor a bevonulásról dönt, hiszen nem választható el teljesen a nagyobb intézményi arculat összefüggéseitől (Brown, 2007. 6–10.).

Brown (2007) és Obradovic (2014) kutatásai megmutatják, hogy az amerikai hadsereg három haderőnemének toborzási anyagaiban megjelenített képek implicit módon állást foglalnak a hadsereget érintő vitákban és kérdésekben azáltal, hogy milyen embereket mutatnak, és milyen módon mutatják őket. Az amerikai hadsereg az elmúlt években jelentős változásokon ment keresztül a katona hagyományos férfiasságával, a nemi viselkedésbeli normákkal és a sokszínűséggel kapcsolatos kérdésekben. A kanadai fegyveres erőkhöz hasonlóan az amerikai hadsereg is azon dolgozik, hogy a befogadás és a tisztelet kultúráját támogassa, a hazafiság, az ország szolgálata, a személyes fejlődés és az összetartozás érzésére alapozva, miközben a férfiasság pozitív aspektusait népszerűsíti, de megkérdőjelezi a hagyományos nemi sztereotípiákat.

A megcélzott demográfiai csoportok között kiemelt helyen szerepelnek például a nők az olyan magas technológiai felkészültséget kívánó pozíciókra, ahol a testi erő dominanciája nem elsődleges szempont. Említésre méltó például, hogy a közelmúlt döntése alapján az amerikai hadsereg azért nem alakít ki egy speciális technológiai bázist Alabama államban, mert annak konzervatív törvényhozása rendkívüli módon beszűkítette a reprodukciós jogok gyakorlását, és attól félnek, hogy a helyszín is visszatarthatja a potenciális, magasan képzett női újoncok toborzását. Emellett a toborzó irodalom alapján az amerikai hadsereg elkötelezett a sokszínűség és befogadás kultúrája mellett, céljának tekinti a különböző hátterű újoncok toborzását, melyet az összetartozás hangsúlyozásával támaszt alá.

A hadsereg médiareprezentációi

Az intézményi arculat alakításában a média szerepe több szempontból is kulcsfontosságú. Egyrészt az, ahogyan a hadsereg a médiában megjelenik, befolyásolhatja, hogy a közvélemény hogyan látja egyes, éppen aktualitással bíró katonai beavatkozások szükségességét, etikusságát és következményeit. Másrészt, és a jelen dolgozat szempontjából ez még fontosabb, a hadsereg médiareprezentációi hozzájárulnak a hazafiságról, hősiességről, nemzeti identitásról és állampolgári kötelességről szóló szélesebb körű kulturális narratívához. Ezek az ábrázolások nagyban befolyásolhatják, hogy az egyének hogyan tekintenek a katonai szolgálatra, a katonákra, a veteránokra és a társadalomban betöltött szerepükre.

A médiatudomány gyakran közelíti meg a hadsereget kritikai elemzés tárgyaként azt vizsgálva, hogy az hogyan jelenik meg, képe hogyan épül fel a különböző médiaplatformokon. A médiatudomány azt is vizsgálja, hogy a különböző médiumok, mint például a film, a televízió, a hírek, az irodalom és a közösségi média hogyan alakítják a közfelfogást, a narratívákat és a katonaságról alkotott képet. Nagy valószínűséggel három médiaág termékei befolyásolják ma az amerikaiak többségét a hadsereg tekintetében: a film, a televízió és a digitális játékok.

A hadsereg filmes ábrázolását egyaránt vizsgálja a média-, a kultúra- és a filmtudomány. A különböző tudományágak a filmbeli katonai reprezentáció különböző aspektusait vizsgálják, de elmondható, hogy meglehetősen egységesek abban a megítélésben, hogy a katonai filmek gyakran bizonyos sztereotípiákra és klisékre építenek (a hős katonák, a sztoikus vezetők, az áldozatos hazafiság és a konfliktusdinamika leegyszerűsített

ábrázolása), a filmek gyakran idealizálják a hadsereget és a nemzet védelmében betöltött szerepét, vagy akár propagandaeszközként is szolgálnak, amelyek bizonyos ideológiákat vagy politikai nézeteket népszerűsítenek. Ugyanakkor ennek ellenkezője is elmondható, hiszen számos film megkérdőjelezi az uralkodó narratívákat, és elgondolkodtat a militarizmus következményeiről, a kortárs katonai filmek egyre összetettebb és többdimenziós karaktereket soroltatnak fel, például megkísérlik a háború pszichológiai és érzelmi áldozatainak bemutatását a katonák és családjaik szemszögéből. Érdemes megemlíteni, hogy a filmek maguk is katalizátorává válhatnak intézményes változásoknak. A *Bátrak igazsága* (1996) című film megjelenése után például mind a katonai intézményrendszer, mind a média intenzíven elkezdte vizsgálni a katonaságon belüli szexizmus kérdését. A film bemutatóját követően egy olyan férfi kiképző őrmesterekből álló hálózatot lepleztek le Marylandben, akik állítólag szexuális szívességeket kértek a női újoncoktól, de az akkori főparancsnok Bill Clinton házasságtörési ügye is ebben a kontextusban került az amerikai közvélemény elé 1998-ban. Különös felháborodást okozott egy tizenkét éves japán iskolás esete, akit amerikai katonák raboltak el és erőszakoltak meg Okinaván. Noha maga az eset 1995-ben történt, 1997 elején egy hétezer japán magánszemélyből álló csoport a *New York Times* egy egész oldalas hirdetésében hívta fel rá a figyelmet (Enloe, 1989). Az amerikai hadsereg ma már, részben a 1990-es évek végén kibontakozó viták hatására, intézményi szinten törekszik a kölcsönös tisztelet kultúrájának megszilárdítására.

A katonai filmek hozzájárulnak a kulturális emlékezet alakításához és a történelmi események és konfliktusok kollektív megértéséhez. Befolyást gyakorolnak arra, hogy a társadalmak hogyan emlékeznek és értelmezik a múltbeli háborúkat és jelenkori konfliktusokat. Rollins és O'Connor *Why we fought: America's wars in film and history* című könyve például átfogóan tárgyalja az amerikai háborúk filmes ábrázolását és annak a történelmi narratívákkal való kapcsolatát. A digitális játékok és a hadsereg kapcsolatát Mead tárja fel *War play: video games and the future of armed conflict* című könyvében. Ebben a könyvben Mead azt vizsgálja, hogy a digitális játékok hogyan fonódtak össze a katonai kultúrával és gyakorlatokkal, valamint betekintést enged abba az innovatív eljárásba, ahogy a katonák a videojátékokat kiképzésre, szimulációra, toborzásra, sőt terápiás célokra is használják. Mead azt is tárgyalja, hogy a játékipar hogyan merít inspirációt a katonai technológiákból és taktikákból, ami a két terület közötti kölcsönös kapcsolathoz vezet.

Az amerikai hadsereg és a hírmédia

A hírmédia fontos információforrást jelent a civil közvélemény számára, amikor a fegyveres erőkről van szó. Ez azért lehet problematikus, mert csakúgy, mint a toborzó irodalom esetében, az újságírók csak bizonyos elemeket emelnek ki a szolgálatról, és így gyakran felszínes képet adnak a hadseregről.

A jelen tanulmány célja annak megértése, hogy a hírek hogyan mutatják be a katonaságot, a szolgálatot és a katonai szolgálatot választókat. Korábban az amerikai hadsereg reprezentációját az amerikai hírmédiában meglepően kevesen tanulmányozták tudományos igényességgel. A 2010-es évek közepén kezdtek el olyan kutatási beszámolók megjelenni, amelyek a hadsereg és a veteránok reprezentációját vizsgálja a hírmédiában (Kleykamp és Hipes, 2015; Rhidenour és mtsai, 2019; Wilbur, 2016). Az eddigi tanulmányok megerősítik a korábbi aggodalmakat: a hírmédia gyakran állandósítja a sztereotípiákat, a katonák a hősiességgel és a traumával összefüggésben jelennek meg, gyakran áldozati szerepben (pl. Rhidenour és mtsai, 2019). Ezzel szemben a hollywoodi filmek más, a toborzás szempontjából szintén kedvezőtlen sztereotípiákat állandósítanak (pl. a veterán mint „ketyegő időzített bomba" vagy „szuperhős") (pl. Merry, 2015); a gamerek

pedig katonai szerepbe bújva következmények nélkül ölnek a digitális játékokban.

Az amerikai hadsereg reprezentációjának kérdéskörében az egyik legérdekesebb megközelítést Parrott és munkatársai (2019) alkalmazzák, akik azt tűzték ki céljukul, hogy jobban megértsék, hogyan keretezi az Egyesült Államok regionális hírmédiája a katonai veteránokkal foglalkozó híreket a csatornák Twitter közösségi médiaplatformján. Választott módszerük a kvantitatív tartalomelemzés, amely bizonyos jellemzők jelenlétét vagy hiányát vizsgálja olyan tweetekben, amelyekben a „veterán" kifejezés szerepelt. Az adatok klaszterelemzésének eredményeképp három keretet azonosítottak. A legelterjedtebb, a „jótékonyság"-ként azonosított keret olyan eseteket emelt ki, amikor a veteránok jótékonysági szervezetektől és másoktól kaptak segítséget. A második keret, „a hős", a becsületre, a második világháborúra és olyan tartalmakra való utalásokat tartalmazott, amelyek büszkeséget váltanak ki a médiafogyasztó közönség tagjaiban. A harmadik keret, az „áldozat", a veteránok által a katonaságtól és/vagy a társadalomtól elszenvedett rossz bánásmódot, a mentális egészségügyi problémákat, a politikát és az Öböl-háborút emelte ki. A tanulmány eredménye arra utal, hogy az amerikai hírfogyasztók szűk képet kapnak arról, hogy mit jelent veteránnak lenni.

Amikor a hadsereg megjelenítéséről beszélünk a hírmédiában, több jelentős kommunikációs elmélet is számba vehető, így a kultivációs elmélet mellett a napirendelmélet, a framingelmélet vagy a propagandaelmélet. A kultivációs elmélet szerint a hírmédia nem feltétlenül azt mondja meg a közönségnek, hogy mit gondoljon, hanem azt, hogy miről gondolkodjon (Cohen, 1963; Gerbner, 2000; McCombs és mtsai, 2014). A média, amely információforrásként fontosabbá vált, mint a személyes tapasztalat, nemcsak tükröt tart a valóság elé, de formálja is azt: a valóság képeit bizonyos szabályok mentén rakja újra össze, új (virtuális) valóságot teremtve. Így a média akkulturációs szerepet játszik, azaz hatására mindazok, akik sok időt töltenek a képernyő előtt, fokozatosan elfogadják a valóság médiában ábrázolt képét a valóság hű reprezentációjaként.

Egy kutatásuk azt is megállapította, hogy az ilyen narratív kereteknek való kitettség csökkenti a veteránokhoz való társadalmi közelség vágyát; ugyanakkor a sztereotípiákat megkérdőjelező narratívák pedig növelik azt (Parrott és mtsai, 2021). Így az eredmények egyértelműek: számít, hogy a hírmédia milyen üzeneteket közvetít a hadseregről, a szolgálatról és az egyes katonákról, valamint, hogy milyen keretben teszi azt. A hírek befolyással bírnak a közvéleményre.

Amikor a hadsereg megjelenítéséről beszélünk a hírmédiában, több jelentős kommunikációs elmélet is számba vehető, így a kultivációs elmélet mellett a napirendelmélet, a *framing*elmélet vagy a propagandaelmélet. A kultivációs elmélet szerint a hírmédia nem feltétlenül azt mondja meg a közönségnek, hogy mit gondoljon, hanem azt, hogy miről gondolkodjon (Cohen, 1963; Gerbner, 2000; McCombs és mtsai, 2014). A média, amely információforrásként fontosabbá vált, mint a személyes tapasztalat, nemcsak tükröt tart a valóság elé, de formálja is azt: a valóság képeit bizonyos szabályok mentén rakja újra össze, új (virtuális) valóságot teremtve. Így a média akkulturációs szerepet játszik, azaz hatására mindazok, akik sok időt töltenek a képernyő előtt, fokozatosan

elfogadják a valóság médiában ábrázolt képét a valóság hű reprezentációjaként. Ráadásul a média hatása hosszú távon, kumulatív módon is érvényesül, mégpedig úgy, hogy a társadalomban fellelhető heterogén véleményeket homogenizálja. A napirendelmélet (*agenda setting theory*) szerint az, hogy a hírmédia mit mutat be, és milyen sorrendben befolyásolja a közvélemény napirendjét, eldönti, hogy mely hírek tűnnek fontosnak, és melyek kevésbé. Az emberek többsége azokat a témákat tartja fontosnak, amelyek a hírműsorok elején és a lapok címlapján szerepelnek, és amelyekről a médiumok nagy terjedelemben számolnak be.

A napirend meghatározása mellett azonban a hírmédia megváltoztathatja a közvélemény hozzáállását is azáltal, hogy bizonyos információkat kiemel, miközben másokat figyelmen kívül hagy (Entman, 1993). Ez a folyamat a keretezés, melyet a *framing*elmélet vázol fel. Azáltal, hogy a hírek bizonyos témákat vagy kereteket hangsúlyoznak, a hírek, a média alakíthatja, hogy az emberek hogyan gondolkodnak egy-egy témáról. A katonai reprezentációval összefüggésben a hírmédia például a katonai akciókat hősiesnek vagy szükségesnek, illetve agresszívnek és indokolatlannak állíthatja be. Így az elmélet szerint a hírek bizonyos értelmezéseket előnyben részesítenek más értelmezésekkel szemben.

Számos értelmezési keret azonosítható, melyek a hadsereg médiareprezentációja szempontjából lényegesek. Az egyik leggyakoribb keret a „hazaszeretet és hősiesség", mely a katonák bátorságát, áldozatvállalását és elkötelezettségét hangsúlyozza a nemzet védelmében betöltött szerepükre összpontosítva. A „nemzetbiztonság és védelem" kerete kiemeli a hadsereg szerepét az ország fenyegetésektől való megóvásában és a nemzetbiztonság garantálásában. Hangsúlyozhatja az erős katonai jelenlét szükségességét a polgárok védelme és a béke fenntartása érdekében. A „háború dicsőítése" keret a háborút és a katonai akciókat, a harcot izgalmasnak ábrázolja, lekicsinyelve a konfliktus negatív következményeit. A „humanitárius és békefenntartó" keret a hadsereg humanitárius segítségnyújtásban és békefenntartó missziókban betöltött szerepére összpontosít. A hadsereget olyan erőként mutatja be, amely segít enyhíteni a szenvedést, és fenntartja a stabilitást a konfliktusövezetekben. A „kritikus hang és háborúellenesség" keretben a médiareprezentációk a döntéshozók indítékait szkeptikusan szemlélik, és megkérdőjelezik az egyes cselekmények szükségességét. A „férfiasság és katonai identitás" keret felerősíti a hagyományos férfias eszményeket és értékeket (bátorság, keménység és bajtársiasság) egy-egy katonai kontextusban. A „társadalom militarizálódása" keret kiemeli, hogy a médiareprezentációk hozzájárulnak a társadalom szélesebb körű militarizálódásához azáltal, hogy a mindennapi élet különböző aspektusaiban – a divattól a szórakozásig – normalizálják a katonai jelenlétet és értékeket. A „gazdasági és politikai érdekek" keret a gazdasági és politikai érdekeket emeli ki, például az erőforrások feletti ellenőrzés, a geopolitikai dominancia vagy a szövetségesek támogatása témakörökben. A „trauma és szolgálat utáni kihívások" keret a veteránok tapasztalataira összpontosít, olyan kérdéseket vizsgálva, mint a poszttraumás stressz zavar (PTSD), a fizikai sérülések és a polgári életbe való visszatérés kihívásai. A „nemzet és identitás" keret azt vizsgálja, hogy a katonaság médiareprezentációi hogyan járulnak hozzá a nemzeti identitás kialakításához, megerősítve a közös értékekkel rendelkező egységes nemzet eszméjét.

Baum (2003) kiemeli, hogy az elmúlt évtizedben a hírműsorok szerkesztői kifejezetten tudatosan élnek a keretek adta lehetőségekkel, hiszen ezek kipróbált és hatékony reprezentációs stratégiákat és megoldásokat kínálnak: „olcsók", hiszen nem szükséges a hír mint termék esetében törekedni egy-egy esemény komplexitásának megértésére vagy bemutatására. Egyébként is, a hírfogyasztók is egyre inkább a „puha hírek" felé mozdulnak el, és olyan kereteket preferálnak, amelyeket már ismernek.

Mint azt Patterson (2000. 3.) megjegyzi, a „puha híreket" többféleképpen lehet definiálni: a nem „kemény" hírek maradványkategóriájaként, a hírek sajátos szókinccsel történő bemutatásaként (pl. személyesebb és ismerősebb, kevésbé távoli vagy intézményes),

vagy bizonyos jellemzők összességeként (a közpolitikai komponens hiánya, a szenzációhajhász bemutatás, az emberre fókuszáló [*human interest*] és a drámai témák, mint a bűnözés és a katasztrófák). Baum (2003) azt is hozzáteszi, hogy gyakorlatilag minden hír- vagy információorientált médium legalább néhány olyan történetet bemutat, amely a fenti jellemzők valamelyikével vagy mindegyikével rendelkezik. Az is nyilvánvaló, hogy a „puha" és a „kemény" hírek között gyakran inkább fokozati, mintsem minőségbeli a különbség.

Az NBC Nightly News *és a* PBS NewsHour *című hírműsora*

A következőkben azt mutatom be, hogy két amerikai hírműsor milyen kereteket alkalmaz a hadsereggel és a szolgálatot teljesítőkkel kapcsolatos híradásaiban. 2023. március 1. és 2023. július 31. között összegyűjtöttem mindazon híreket az *NBC Nightly News* és a *PBS News Hour* című hírműsorában, amelyekben bármilyen utalás történt az amerikai hadseregre (akár mint nemzeti erőre, akár mint a hadsereghez bármilyen módon kapcsolódó személyre). A műsorokat a műsorszolgáltatók YouTube-csatornáján néztem, az időeltolódás miatt pár órával az amerikai sugárzás után. Több okból esett a választásom e két műsorra: mindkettő hosszú televíziós hírműsor az Egyesült Államokban, amely országszerte elérhető földfelszíni műsorszóró hálózaton önállóan vagy a regionális hálózatokon, kábeltelevízión, illetve különböző tartalommegosztó platformokon. Az amerikai közönség számára a hálózati hírműsorok jelentik a legfontosabb hírforrást (bár elmaradnak a közösségi média hírfogyasztásától), a teljes lakosság 26%-át érik el, kiegyensúlyozott nemi megoszlással (27% férfiak, 24% nők) (Statista, 2023b).

Az *NBC Nightly News*[1] egy országos kereskedelmi hálózat, az NBC televíziós hálózat híradó részlegének, az NBC Newsnak a napi, esti televíziós hírműsorának zászlóshajója. Az 1970 óta sugárzott műsor jelenleg a második legnézettebb hírműsor az Egyesült Államokban az *ABC World News Tonight* című műsora mögött. A *PBS NewsHour* csaknem 50 éve a közszolgálati műsorszolgáltatás legfontosabb esti hírműsora. Megbízható tudósításai a televíziózás egyik legmegbízhatóbb hírműsorává tették. A kiegyensúlyozottság mindkét hírműsorra jellemző. Az AdFontes független szervezet mérései szerint is mindkettő az objektivitásra és kiegyensúlyozottságra törekszik, sőt megközelítik az újságírói objektivitás eszményét (AdFontes, 2023), bár kissé inkább a liberális, mint a konzervatív értékközösség felé billennek el. A hitelességi rátájuk is magas, az NBC-é átlagosan 60% körüli (Statista, 2023a), annak ellenére, hogy lényegesen könnyedebb hangvételű.

A *PBS NewsHour*[2] mélyreható híradásairól ismert. Szerkesztői az intelligens, kiegyensúlyozott, mélyreható tudósítások és elemzések nézőkhöz való eljuttatását tekintik küldetésüknek a legfontosabb hazai és nemzetközi kérdésekről nap mint nap. Fontos számukra az újságírói integritás és a témák széles skálája (politika, gazdaság, tudomány, kultúra). A műsort hosszú újságírás jellemzi, amely lehetővé teszi az összetett kérdések mélyreható feltárását, valamint a szakértőkkel és híradósokkal készített interjúkat. A *PBS NewsHour* a tájékozott hírelemzések és tudósítások elismert forrása.

Az *NBC Nightly News* megkülönböztető jellemzője az „Inspiráló Amerika" (*Inspiring America*) című szegmens. A műsor végén olyan emberi (*human interest*) történeteket mutatnak be, amelyek jó érzéssel töltik el a nézőket azzal kapcsolatban, hogy mit is jelent amerikainak lenni, az egymás iránti szolidaritást hangsúlyozzák, és közösségükért cselekvő embereket mutatnak be. Így a jellemzően sötét vagy megosztó napi hírek után a műsor mindig azzal a megállapítással végződik, hogy több jó ember van, mint rossz, és hogy vannak emberek, akik figyelemre méltó dolgokat tesznek, a jó cselekedet nem különleges, hanem hétköznapi. A két hírműsor együttesen átfogó képet rajzol arról, hogy a hírmédia hogyan alakítja a hadsereg, a katona, a veterán összetett ábrázolását.

A kutatás

A hírmegjelenések kapcsán olyan szövegértelmező megközelítést alkalmazok, amely a szavakban és képekben kódolt jelentéseket igyekszik explicitté tenni. A társadalomtudományokban a tartalomelemzés a leggyakrabban alkalmazott módszer a kvalitatív adatok, például dokumentumok és átiratok vizsgálatára, mely az adatok diszkrét elemeit kódolási sémák segítségével próbálja kategorizálni (pl. a szavakat vagy képeket kategóriákba sorolják és megszámolják, ld. Silverman, 2003. 348.). Noha ez az eljárás értékes felismeréseket nyújthat, és valóban sokat elárul arról, hogy a hírmédia milyen módon ábrázolja a katonai témákat, a tartalmi elemek megszámlálása nem mond el mindent a szöveg jelentéséről (Dyer, 1982. 111.). Ezzel szemben a szövegalapú vizsgálat szemiotikai és diskurzusalapú elemzést használ a jelentés megközelítésére.

A szemiotikai megközelítés a kommunikációtudományok területén belül arra az előfeltevésre épül, hogy a jelentés a jelek felhasználásával kerül közvetítésre. A jel olyan érzékelhető egységet alkot, amely önmagán túlmutató dolgot jelöl, és olyan elemeket foglal magában, mint a szavak, képek vagy gesztusok. Ez a konstrukció magában foglalja mind a kézzelfogható megnyilvánulását, mind a hozzá kapcsolódó kognitív konstrukciót (Fiske, 1982. 44.). Az alapvető jelek mögöttes rendszerei, a kódok, közösségi kontextusban kerülnek megosztásra (Fiske, 1982. 68.). A jeleken keresztül történő kommunikáció két, egymással összefüggő szinten működik: a denotáció, amely a jel explicit, közérthető értelmezését jelenti, és a konnotáció, amely azt a kölcsönhatást példázza, amikor a jel a felhasználó érzelmeivel és kulturális értékeivel érintkezik (Fiske, 1982. 90–91.). A konnotációk kulturális kontextusban léteznek, gyakran nem tudatosulnak, és esetenként denotatív igazságoknak álcázzák magukat (Fiske, 1982. 92.). A jelentésalkotás olyan kulturális keretek között történik, amelyeket közös fogalmak, mítoszok és bevett normák alakítanak. A szemiotikai elemzés feltárja azokat az ideológiai jelentéseket, amelyek általában észrevétlenül maradnak a kommunikációban (Fiske, 1982. 153.).

A szemiotikai megközelítés a kommunikációtudományok területén belül arra az előfeltevésre épül, hogy a jelentés a jelek felhasználásával kerül közvetítésre. A jel olyan érzékelhető egységet alkot, amely önmagán túlmutató dolgot jelöl, és olyan elemeket foglal magában, mint a szavak, képek vagy gesztusok. Ez a konstrukció magában foglalja mind a kézzelfogható megnyilvánulását, mind a hozzá kapcsolódó kognitív konstrukciót (Fiske, 1982. 44.). Az alapvető jelek mögöttes rendszerei, a kódok, közösségi kontextusban kerülnek megosztásra (Fiske, 1982. 68.). A jeleken keresztül történő kommunikáció két, egymással összefüggő szinten működik: a denotáció, amely a jel explicit, közérthető értelmezését jelenti, és a konnotáció, amely azt a kölcsönhatást példázza, amikor a jel a felhasználó érzelmeivel és kulturális értékeivel érintkezik (Fiske, 1982. 90–91.).

Ugyanakkor a szövegeket poliszémia jellemzi, vagyis az olvasatok sokaságát teszik lehetővé. A televíziós műsorok széles közönséget próbálnak megszólítani, amelynek tagjai a társadalmi struktúrán belül különböző pozíciókat foglalnak el. A műsorok sikere attól is függhet, hogy a különböző közönségrétegek hogyan olvassák ugyanazokat

a szövegeket. Az olvasatok aszerint is változnak, hogy a közlő és a befogadó a kulturális referenciák és kódok azonos halmazát mobilizálja-e a jelentésteremtés folyamatában. Az olvasó a társadalmi tapasztalatait, pozícióját és kulturális kereteit hozza be a szöveg olvasásába. Bármely szöveg többféleképpen is olvasható, bár a szöveg egyes jelentéseket erőteljesebben kínál fel, mint másokat (Fiske, 1987. 16.).

A vizsgált időszakban összességében 153 hírműsort vizsgáltam 2023. március 1. és július 31. között. 22 műsorban történt említés az amerikai hadseregre vagy katonai személyekre 28 hírben, 9 a PBS és 13 az NBC műsorában. A hír vagy a megjelenés hossza tekintetében nem tettem különbséget, a két hírműsorra jellemző módon a hírek között voltak hosszú híradások és egymondatos utalások is. Aktuális eseménnyel foglalkozott 7 hír (2 a PBS és 5 az NBC műsorában), nemzeti ünneppel 2 hír (1 PBS, 1 NBC) (az Emlékezés napja május utolsó hétfőjén jellemzően a nyár nyitánya, ezért különleges szerepet tölt be az amerikai közgondolkodásban), 9 hír a szövetségi törvényhozás kapcsán, illetve nemzeti intézményként tárgyalta a hadsereget (7 PBS, 2 NBC), és 8 „puha hírnek" volt tárgya (8 NBC). Jól kirajzolódik tehát a két hírműsor közötti, korábban felrajzolt különbség.

Ami a keretezést illeti (ld. 1. táblázat), jól látszik, hogy a „nemzetbiztonság és védelem" a leggyakrabban alkalmazott keret, ezt követi a „kritikus hang és háborúellenesség". Itt megjegyzendő, hogy ez utóbbi esetben a hírek gyakran történelmi kontextusban foglalkoznak a hadsereggel és katonai témákkal. Erre példa a *PBS NewsHour* 2023. május 28-ikai híre, mely egy második világháborús ázsiai-amerikai katona megkésett kitüntetésének történetét dolgozza fel. A kemény hírek között a „hazaszeretet és hősiesség", a „gazdasági és politikai érdekek", valamint a „trauma és szolgálat utáni kihívások" kerete is egyenlő arányban jelenik meg. Egyáltalán nem jelenik meg viszont „a háború dicsőítése" vagy „a társadalom militarizálódása" keret.

A puha hírek jellemzően emberi történetek (*human interest*), melyek kifejezetten az *NBC Nightly News* műsorában jelennek meg. Kiemelendő a „férfiasság és katonai identitás" keret gyakorisága, valamint az, hogy emellett a „hazaszeretet és hősiesség", a „nemzet és identitás", valamint a „humanitárius és békefenntartó" keretek jelennek meg; vagyis a hadsereg és a szolgálatot választók egyértelműen pozitív keretben szerepelnek. Csupán két hír kerete nem egyértelműen pozitív, ezek a „kritikus hang és háborúellenesség", valamint a „gazdasági és politikai érdekek". Itt is elmondható azonban, hogy ezek történelmi távlatban jelennek meg (egy afro-amerikai vietnami veterán megkésett kitüntetése, *NBC Nightly News*, 2023. március 3.; Daniel Ellsberg, a Pentagon-iratok kiszivárogtatójának halála, *NBC Nightly News*, 2023. június 16.).

1. táblázat. A hadsereg és a katonai szolgálat az amerikai hírmédiában: framingelemzés

Keret	Kemény hír	Puha hír
hazaszeretet és hősiesség	2	1
nemzetbiztonság és védelem	8	0
háború dicsőítése	0	0
humanitárius és békefenntartó	0	1
kritikus hang és háborúellenesség	5	1
férfiasság és katonai identitás	0	3
társadalom militarizálódása	0	0
gazdasági és politikai érdekek	2	1
trauma és szolgálat utáni kihívások	2	0
nemzet és identitás	1	1
Összesen	20	8

A hírműsorokban tárgyalt témák és bemutatott képek a toborzó irodalomban bemutatott képpel csengenek össze: az amerikai hadsereg olyan képét vetítik, amely nem csak szavakban elkötelezett a sokszínűség és befogadás kultúrája mellett, hanem aktívan igyekszik a szélesebb társadalmi szövethez igazodni, demográfiai összetétele tükrözi az amerikai társadalom összetételét, kifejezetten támogatja a nők és minden etnikum szolgálatát, sőt az amerikai társadalomban megtapasztalhatónál is fokozottabban meritokratikus szervezet. A szolgálatot választó katonákat és veteránokat mint erős hazafias érzéstől és a haza szolgálata iránti vágytól hajtott bajtársias közösséget ábrázolják (lásd NBC, 2023. március 29., április 17., május 29.). Emellett az is kiemelendő, hogy a férfiasság hagyományos, harci fogalmai helyett a férfiasság újabb, üzleti világra és segítő szakmákra jellemző formái jelennek meg: professzionális, nyugodt testvérek, apák, fiúk, barátok, „rendes srácok" (Brown, 2007. 33.), akik tudják, mit akarnak, önérvényesítően kommunikálnak, jó bajtársak, és minden nehézség után egymásra támaszkodva képesek újra alkotni életüket.

Összegzés

Ahogy az oktatás formái a 21. században radikálisan megváltoztak (Baróti és Mészáros, 2011. 279.), úgy a média jellemzői is folyamatosan igazodnak az aktuális igényekhez. A tanulmány az amerikai hadsereg hírmédiában való ábrázolását vizsgálja, mely korábban kevés figyelmet kapott. Két amerikai hírműsor híradásait elemzi szemiotikai és diskurzuselemzési megközelítéssel a médiatudomány és az amerikanisztika tágabb kontextusában, és célja beazonosítani a hadsereggel és katonai témákkal kapcsolatos, a médiareprezentáció szempontjából meghatározó kereteket. A tanulmány rámutat, hogy a vizsgált szövegekben a megrajzolt kép pozitív és támogató hangvételű; az amerikai hadsereg a nemzeti identitás és lojalitás szimbólumaként jelenik meg. Összességében elmondható azonban, hogy a két hírműsor is csak bizonyos elemeket emel ki a szolgálatról, de a kutatás nem támasztja alá azt a feltételezést, hogy a hírmédia olyan sztereotípiákat erősít, melyek a filmekből vagy a digitális játékokból ismerősek (pl. a katonák harcot dicsőítő vagy traumás, áldozati képe). Ellenkezőleg: az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált hírműsorokban és toborzási irodalomban megrajzolt kép összhangban van.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

AdFontes. (2023). *Interactive media bias chart.* https://adfontesmedia.com/interactive-media-bias-chart/

Armor, D. J. (1996). Race and gender in the U.S. military. *Armed Forces & Society, 23*(1), 7–27. DOI: 10.1177/0095327x9602300101

Bajomi-Lázár, P. (2006). Manipulál-e a média? *Médiakutató, 4*(2). https://mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/

Baróti, E. & Mészáros A. (2011). Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban In Hegedűs Judit (szerk.), *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, program és összefoglalók.* 273. ISBN:9789636933807

Baum, M. A. (2003). *Soft news goes to war: public opinion and American foreign policy in the new media*

age. Princeton University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt7sfmh DOI: 10.1515/9781400841288

Bouffard, L. A. (2005). The military as a bridging environment in criminal careers: differential outcomes of the military experience. *Armed Forces and Society, 31*(2). DOI: 10.1177/0095327x0503100206

Brown, M. T. (2007). Enlisting masculinity: gender and the recruitment of the all-volunteer force. *PhD-értekezés*. Rutgers University.

CBC Radio (2020). How Hollywood became the unofficial propaganda arm of the U.S. military. https://www.cbc.ca/radio/ideas/how-hollywood-became-the-unofficial-propaganda-arm-of-the-u-s-military-1.5560575

Cohen, B. C. (1963/1993). *The press and foreign policy.* Princeton University Press.

Craig, J. & Foster, H. (2013). *Desistance in the transition to adulthood: the roles of marriage, military, and gender. Deviant Behavior, 34*(3), 208–223. DOI: 10.1080/01639625.2012.726173

Cserkits, M. (2021). Representation of armed forces through cinematic and animated pieces: case studies. *Journal of Advanced Military Studies, 12*(1). DOI: 10.21140/mcuj.20211201008

Dyer, G. (1982). *Advertising as communication*. Methuen. DOI: 10.4324/9780203158340

Enloe, C. (1989). *Bananas, beaches and bases: making feminist sense of international politics*. University of California Press.

Enloe, C. (1996). "Women, men, and soldiering after the cold war." In Fredland, J. E., Gilroy, C. L., Little, R. D. & Sellman, W. S. (szerk), *Professionals on the front line: two decades of the all-volunteer force.* Brassey's.

Enloe, C. (1988). Beyond 'Rambo': women and the varieties of militarized masculinity. In Isaksson, E. (szerk.), *Women and the military system*. St. Martin's Press. 71–93.

Entman, R. B. (1993). Framing: toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication, 43*(4). 51–58. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

Faris, J. H. (1984). Economic and noneconomic factors of personnel recruitment and retention in the AVF. *Armed Forces and Society, 10*(2), 251–275. DOI: 10.1177/0095327x8401000207

Fiske, J. (1982). *Introduction to communication studies.* Methuen. DOI: 10.4324/9780203323212

Fiske, J. (1987). *Television culture*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203133446

Gerbner, G. (2000). *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó.

Gibbs, B. & Hilburn, J. (2021). "No one should see what they have to do": military children and media representations of war. *The Journal of Social Studies Research, 45*(2), 130–149. DOI: 10.1016/j.jssr.2020.07.002

Grove, D. (2022). 5 of the most accurate military representations on screen. *We Are the Mighty*. https://www.wearethemighty.com/popular/most-accurate-representation-military-film/

Kleykamp, M. & Hipes, C. (2015). Coverage of veterans of the wars in Iraq and Afghanistan in the U.S. Media. *Sociological Forum, 30*(2). 348–368. DOI: 10.1111/socf.12166

MacLean, A. (2018). A *Few good men* and women: gender, race, and status in the wartime volunteer military. *Population Research and Policy Review, 37*(4), 591–613. http://www.jstor.org/stable/45179521 DOI: 10.1007/s11113-018-9479-z

MacLean, A. & Elder, G. H. Jr. (2007). Military service in the life course. *Annual Review of Sociology, 33*, 175–96. DOI: 10.1146/annurev.soc.33.040406.131710

McCombs, M. E., Shaw, D. L. & Weaver, D. H. (2014). New directions in agenda-setting theory and research. *Mass Communication and Society, 17*(6), 781–802. DOI: 10.1080/15205436.2014.964871

Mead, C. (2013). *War Play: video games and the future of armed conflict*. HarperCollins. https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.33.040406.131710?journalCode=soc

Merry, S. (2015). There's a divide between civilians and soldiers, partly because of Hollywood. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/theres-a-divide-between-civilians-and-soldiers-hollywood-is-partly-to-blame/2015/05/17/ea1332f0-f819-11e4-a13c-193b1241d51a_story.html?utm_term=.5f613af03a96

Moore, B. L. (2020). Military women: changes in representation and experiences. In Sookermany, A. (szerk.), *Handbook of military sciences*. DOI: 10.1007/978-3-030-02866-4_80-1

Obradovic, L. (2014). *Gender integration in NATO military forces: cross-national analysis*. Ashgate.

Parrott, S., Albright, D. L., Dyche, C. & Steele, H. G. (2019). Hero, charity case, and victim: how US news media frame military veterans on Twitter. *Armed Forces & Society, 45*(4), 702–722. DOI: 10.1177/0095327X18784238

Parrott, S., Albright, D. L. & Eckhart, N. (2021). Veterans and media: the effects of news exposure on thoughts, attitudes, and support of military veterans. *Armed Forces & Society*. DOI: 10.1177/0095327X20986145

Parrott, S., Albright, D. L., Eckhart, N. & Laha-Walsh, K. (2020). Mental representations of military veterans: the pictures (and words) in our heads. *Journal of Veterans Studies, 6*(3), 61–71. DOI: 10.21061/jvs.v6i3.207

Parrott, S., Albright, D. L., Laha-Walsh, K., Eckhart, N. R. & Allen, H. G. (2022). When we post about #veterans: the role of news media in guiding social media

dialogue about military veterans. *Journal of Veterans Studies, 8*(1), 222–230. DOI: 10.21061/jvs.v8i1.311

Patterson, T. E. (2000). *Doing well and doing good: how soft news and critical journalism are shrinking the news audience and weakening democracy–and what news outlets can do about it.* Social Science Research Network Electronic Paper Collection. https://ssrn.com/abstract=257395 DOI: 10.2139/ssrn.257395

Rhidenour, K. B., Barrett, A. K. & Blackburn, K. (2019). Heroes or health victims?: exploring how the elite media frames veterans on veterans day. *Health Communication, 34*(4), 1–12. DOI: 10.1080/10410236.2017.1405481

Rollins, P. C. & O'Connor, J. E. (2008). *Why we fought: America's wars in film and history*. University Press of Kentucky.

Sass, J., & Bodnár, É. (2018). Az iskola bizalmi klímájának verbális markerei. *Educatio*, *27*(4), 603-622. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.5

Silverman, D. (2003). Analyzing talk and text. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (szerk.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage Publications. 340–362.

Statista (2023a). *Credibility of major news organizations in the United States from 2017 to 2022.* https://www.statista.com/statistics/239784/credibility-of-major-news-organizations-in-the-us/

Statista (2023b). *Most popular platforms for daily news consumption in the United States as of August 2022, by age group*. https://www.statista.com/statistics/717651/most-popular-news-platforms/

Taylor, P., Morin, R., Parker, K., Cohn, D. V., Funk, C. & Mokrzycki, M. (2011). *War and sacrifice in the post-9/11 era. The military-civilian gap.* Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/social-trends/2011/11/23/the-military-civilian-gap-fewer-family-connections/

Wilbur, D. (2016). Defining the Iraq-Afghanistan veteran in American newspapers. *Sociology, 6*(4), 267–276. DOI: 10.17265/2159-5526/2016.04.006

Younis, M. (2023). Confidence in U.S. military lowest in over two decades. https://news.gallup.com/poll/509189/confidence-military-lowest-two-decades.aspx

Jegyzetek

[1] NBC, *Nightly News with Lester Holt*. https://www.youtube.com/@NBCNews

[2] PBS, *NewsHour.* https://www.youtube.com/@PBSNewsHour

Absztrakt

A tanulmány a kulturális tanulmányok és a médiatudomány határmezsgyéjén helyezkedik el az amerikanisztika tágabb kontextusában: a framingelmélet eszközrendszerének felhasználásával arra keresi a választ, hogy az amerikai hadsereg hogyan jelenik meg az amerikai hírmédiában, valamint, hogy a létrejövő médianarratívák milyen médiaszövegekben megjelenő konstruktumokkal vannak összhangban. Távolabbi célja egy nemzetközi kitekintés és összehasonlítás alapjainak megteremtése a hazafias nevelés társadalmi beágyazottságának vizsgálatáról. A kutatás eredményeképpen elmondható, hogy több keret is azonosítható a vizsgált szövegekben. Az alkalmazott keretek támogató hangvételűek mind a „kemény", mind a „puha" hírek tekintetében, annak ellenére, hogy a híradások heterogén nézőpontokat is bemutatnak a kiegyensúlyozottság jegyében. A hírműsorokban kirajzolódó kép az amerikai hadsereget implicit módon a nemzeti lojalitás és identitás megtestesítőjeként ábrázolja, mely tevékenyen támogatja a tisztelet kultúrájának kiszélesítését az amerikai fegyveres erők kötelékében. Ennek ellenére a nemzetvédelmi feladatok nagyságához (és egyes feladatok újszerűségéhez) mérten a hadsereg mégis alacsony létszámokkal küzd. Összességében elmondható, hogy az amerikai hadsereg reprezentációja a hírműsorokban a három haderőnem toborzó irodalmában kirajzolódó képpel van összhangban.

Kulcsszavak: hadsereg; hírmédia; reprezentáció; Egyesült Államok; hazafias nevelés.

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.57

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem HTK Neveléstudományi Intézet

Kompetenciafejlesztés és katonai képzés: egy nemzetközi szakirodalmi áttekintés tanulságai

Írásom a katonai képzés (katonapedagógia) és a kompetenciafejlesztés keresztmetszetében elhelyezkedő, angol nyelvű tanulmányokból leszűrhető tanulságokat vizsgálja annak érdekében, hogy feltárja a kurrens trendeket, melyek a magyarországi kadétképzés szempontjából is hasznosíthatóak. A ScienceDirect adatbázisára alapozva végeztem szisztematikus irodalmi áttekintést: az elemzés alapjául szolgáló korpusz létrehozása után a kérdéskört tematizáló főbb topikokat mutatom be, illetve azokat a tudásterületeket, melyek kontextusában (a nemzetközi tudományos térben) megszülettek ezek az eredmények. Az eredmények egyben megmutatják a publikációs trendekbe való becsatlakozás hazai lehetőségeit is, hiszen az általam összegyűjtött tanulmányok között nincsen magyarországi vagy magyar intézményi affiliációval rendelkező szerző.

Bevezetés: a kutatási téma relevanciája

A hadsereg, a katonai lét és az ide vezető út (a képzési folyamat) alapvető kulturális meghatározottságokkal bír, gondoljunk csak az angolszász-amerikai és az európai felfogás különbözőségére. Az előbbi a társadalmat és a haderőt elkülönült szféráknak tekinti, míg a kontinentális megközelítés a társadalomba való beágyazottságot hangsúlyozza – ez utóbbi szempont Magyarországon a civil és katonai szereplők kapcsolatépítését is előmozdította, a korábbi, hagyományosan távolságtartó attitűdöktől elmozdulva (Madarász, 2013). Ilyen értelemben a kompetenciafejlesztés, a humán erőforrás, képzés oldaláról történő kérdésfeltevések gyümölcsözőek lehetnek a katonai szerepek és társadalmi kapcsolatok újragondolására a változó világban (Szabó, 2023). A jelenlegi, nagy volumenű haderőfejlesztés és az Ukrajnában folyó háború messze kisugárzó hatása még inkább aláhúzza a téma előtérbe kerülését és több szempontú vizsgálatát. Az utóbbi években ezen kívül újra nagyobb hangsúlyt kapott a katonai képzés „emberi" oldala, ami szintén szükségessé teszi (többek között) a pedagógiai, pszichológiai irányokat a hasonló intézménytípusokban.

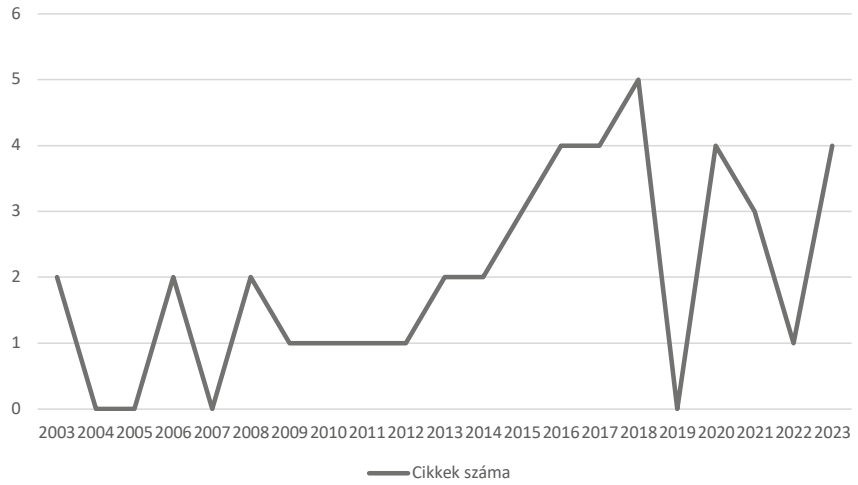
Ahogyan David Morgan-Owen, a londoni King's College modern hadviselést oktató történésze Sir William Robertson tábornagyot megidézte: „mindenki tudja, hogy a legjobb teljesítményt papíron nyújtó [kadét, növendék] nem feltétlenül működik majd

hatékonyan a terepen". Ehelyett az új felfogásban a következő szempontok játszanak nagy szerepet: „szervezeti, adminisztrációs kérdések, stratégiai és taktikai feladatmegoldás osztályteremben és azon kívül" (Morgen-Owen, 2018). Vagyis a logisztikai, vezetési dimenziók, a parancsnoki lánc, az individuális reagálási képességek és ezek fejlesztése, a csapat- és egyéni működés mind-mind fontos területei a kiképzésnek, s ezek relevanciáját az Ukrajnában jelenleg folyó harctevékenységek szintén alátámasztják. Tanulmányom a szisztematikus irodalmi áttekintés (*systematic literature review*) módszertanát használva, egy reprezentatív adatbázison (ScienceDirect) mutatja be a katonai képzést a kompetenciafejlesztés szemszögéből vizsgáló nemzetközi eredményeket – az e témában megjelenő írások 2014 után szaporodtak meg (talán nem véletlenül, hiszen az Ukrajna elleni orosz katonai agresszió kezdő évszámáról van szó). Jóllehet ilyen kis elemszám esetében egy-két cikknyi növekedés is döntő lehet, de a tendencia, az érdeklődés megújulása szimptomatikus, ezért érdemes a tanulmányozásra.

Módszertan, a korpusz megalkotása és jellemzése

A szisztematikus irodalmi áttekintés az interpretációs torzítások kiküszöbölésére (is) hivatott metodológia, hiszen megadott szempontok, egyfajta szigorú protokoll alapján egy adatbázis összes tételét elemzés alá vonja, kikerülve a szakirodalmak kiválasztásából, egymás mellé helyezéséből és kontextualizálásából eredő kutatói sémák hatását (Kamarási és Mogyorósy, 2015). Csakhogy a nemzetközi adatbázisok felhasználása szintén limitációkat eredményez, hiszen a reprezentatív kollekciók túlnyomó többsége angol nyelvű, főleg online találatokat tartalmaz, a Q1-től Q4-ig terjedő skálában elhelyezkedő folyóiratokba való bekerülés, az Open Access megjelenés, és így a szélesebb közönséghez való eljutás esélye gyakran megfelelő intézményi, anyagi háttér függvénye, és a sort folytathatnánk. Mindezek figyelembevételével is választottam ki az Elsevier kiadó profiljába tartozó ScienceDirect adatbázist mint a jelenkori tudástermelés és -disszemináció egyik legfontosabb platformját, ami egyfajta szeletét jelentheti a leginkább kurrens trendeknek, multidiszciplináris jellegéből fakadóan pedig többféle tudományterület impulzusai hasznosíthatóak ugyanazon téma esetében, ami jelen esetben a fentebb vázolt komplexitás miatt kifejezetten előnyös. A hasonló adatbázisok esetében elengedhetetlen *peer review* bírálati rendszer a rigid, megbízható tudás egyfajta garanciája lehet, olyan eredményeké, melyeket adatok és kísérletek támasztanak alá (természetesen ennek a megközelítésnek is léteznek korlátai a pedagógiai jelenségek tanulmányozásában, ld. Tenorth, 2018).

A ScienceDirect adatbázisában első lépésként kombinált kulcsszavas keresést végeztem (*„military education" & competence*), kiválasztottam az önálló és új kutatási eredményeket közlő tanulmányokat (*research articles*). Nem vettem tehát számításba a szintetizáló könyvfejezeteket, szócikkeket, a szerkesztői jegyzeteket (*editorial*), könyvbírálatokat (*review*), egyéb műfajokat: így jött létre az elsődleges elemzési korpusz, 48 elemmel. Itt még minden olyan tétel szerepelt, ahol a kifejezések együttesen előfordultak, akár ez az adott cikk fő fókusza, akár csak említés szintjén merült fel a katonai képzés és kompetenciafejlesztés kettőse. Az írások többsége (42 darab) a 2000-es év után született (ld. 1. ábra). 2013-2014 körül és utána láthatunk egy kiugrást, bár nagyon alacsony az elemszám (évi egy-két publikáció emelkedett évi három-négyre, illetve 2018-ban a csúcsot jelentő öt publikációra), ez jelezhet egyfajta növekvő érdeklődést a téma iránt. A tendenciát árnyalja a 2019-es és 2022-es visszaesés, de a hasonló tanulmányok megjelenésének átfutási ideje, a szerkesztési sajátosságok (tematikus számok, szerkesztői döntések) mind-mind okozhatnak hasonló kilengéseket.



1. ábra. A kulcsszavas kombinált keresésre kiadott cikkek száma a ScienceDirect adatbázisa alapján (saját szerkesztés)

Már itt láthatóvá váltak azok a tudásterületek és folyóiratok, amelyek a kérdés szempontjából relevánsak. A taxonómiák és tudományos klasszifikációk különbségei szintén eredményeznek eltéréseket: az első lista egy angolszász tudományleírási logikát követ, a főbb diszciplínák felsorolásával (1. táblázat).

1. táblázat. Az írások besorolása a főbb tudományterületek szerint (saját szerkesztés)

Tudományterület	Cikkek darabszáma
Social Sciences	24
Business, Management and Accounting	10
Psychology	9
Economics, Econometrics and Finance	6
Arts and Humanities	5
Medicine and Dentistry	5
Nursing and Health Professions	5
Computer Science	3

A terület összetett jellege világosan kirajzolódik, a társadalomtudományok dominálnak, elsőre meglepő módon az üzleti-pénzügyi, közgazdasági és egészségügyi megközelítések szintén nagy teret foglalnak el, jelen vannak még a pszichológia, bölcsész- és computer-tudományok. Az 1. táblázat csak az egynél többszöri előfordulásokat tartalmazza. A folyóiratok, amikben megjelennek a hasonló írások, sokkal változatosabb képet mutatnak: hét olyan orgánum van, ami egynél többször közölt ilyen tanulmányokat (zárójelben közlöm az újságok neve után a publikációk számát), de nem látszik a témának szentelt, reprezentatív folyóirat. A társadalomtudományok és pszichológia keresztmetszetében álló *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (4) vezet e téren, amit a vezetéselmélettel foglalkozó *The Leadership Quarterly* (3), a biztonságpolitikára szakosodott *Orbis*

(3) és a teljesen multidiszciplináris *Heliyon* (3) követ. A sort a közgazdaságtudomány, politológia területein mozgó *World Development* (2), a szervezetelméleti *Organizational Dynamics* (2) és az összehasonlító közgazdaságtudományt fémjelző *Journal of Comparative Economics* (2) zárja le.

Mindezekből is látható a szakirodalom töredezett, puzzle-jellegű vagy más szempontból változatos jellege, ami az elsődleges korpuszt szelektáló szűrés (*screening phase*) után is megmaradt. Ennek során azokat a cikkeket választottam ki, amiknek a témája ténylegesen a katonai képzés valamilyen formájához, szakaszához vagy tartalmához kapcsolódott, és tartalmazta a kompetenciafejlesztés mozzanatát (vagyis eltávolítottam azokat az írásokat, amik másról szóltak, és csak illusztrációként fordult elő bennük a két kulcsszó). Az így leszűkített adatbázis 19 bibliográfiai tételt tartalmaz (ld. a Mellékletben a 2. táblázatot), ez szolgált az elemzés alapjául, mely a legfontosabb topikokat, hangsúlyokat mutatja be a kutatásban.

A publikációk jellemzése: témák és megközelítések

Ha megvizsgáljuk az affiliációkat, a szerzők földrajzi elhelyezkedését, érdekes következtetésre juthatunk. Az USA dominanciája egyértelmű tíz tanulmánnyal, ami nem meglepő, viszont a másik fele a cikkeknek fejlődő és fejlett, harmadik világbeli országok (Burundi, Kolumbia, Malajzia, Mozambik) és dél-, kelet európai országok (Lettország, Litvánia, Románia, Szerbia, Törökország) között oszlik meg. Eltérően a megszokott nemzetközi publikációs gyakorlattól, ahol az észak-, nyugat-európai országok kutatói hangsúlyosan vannak jelen, itt csak egy társszerző van az Egyesült Királyságból, egy első szerző pedig Franciaországból. Mindez megmutathatja, mely országok tartják prioritásnak a kérdést, hol folyt a 2010-es években haderőfejlesztés, amely a képzésfejlesztést is érinthette, mely régiókban támogatják jobban a hasonló kutatásokat, stb. Feltűnő, hogy a szomszéd országok közül Románia és Szerbia is szerepel, illetve a posztszocialista régióból a balti térség, Magyarország viszont nincsen jelen.

Végigtekintve az absztraktokat és kulcsszavakat, néhány jellemző témacsoport kiemelkedik a 19 tanulmány bázisán, zárójelben bemutatva az ide sorolt írások számát:

- döntéshozatali kompetenciák, vezetéselmélet (4),
- pedagógiai megközelítések (3),
- pszichológiai megközelítések (2),
- technológiai vetületek (2),
- egészségügyi területek, nővérképzés (2),
- veteránok visszailleszkedése a civil társadalomba (2),
- nők helyzete, gender studies (2).

Az általam képzett csoportok között nincsen átfedés, mindenhol egyértelműen el lehetett különíteni az altémákat; a két nem besorolt tanulmány közül az egyik a katonai szaknyelv lefordításának nehézségeit taglalja angolról lettre, ami a fordítók képzését érintheti (Kočote és Smirnova, 2016), míg a másik a hadászati forradalmak (RMA) jelentőségét és a hadviselés változásait vizsgálja a fejlesztendő készségek, oktatás tekintetében (Burmaoglu és Sarıtas, 2017). Rátérve a tematikai fókuszokra: a katonai vezető személyiségének jellemzőivel, a döntéshozatal folyamatával és szereplőivel foglalkozik a legtöbb tanulmány – igaz, ilyen kevés írás mellett ez csak négy tanulmányt jelent a második helyezett csoport három elemszámával szemben.

Az egyetlen francia szerző különböző típusok megalkotásával (a „bölcs", a „politikus" és az „erős ember") vázolja fel a kormányozhatóság dilemmáit és minőségét, a politikai és katonai szféra összekapcsolódottságát, személyi dimenzióit (Peveri, 2022).

A következő írás ugyanezt a gondolatmenetet folytatja, egy szűkebb aspektusból, arra koncentrálva, hogyan adjanak hatékonyan tanácsokat a katonák a civil vezetőknek (Garofano, 2008). A *The Leadership Quarterly* két sokszerzős (USA) összefoglalót is közölt 2010-ben és 2016-ban az idáig vezető folyamatról és személyiségfejlődésről: az első a professzionális önfejlesztéshez szükséges motivációkat és az ezt serkentő szervezeti támogatást emeli ki (Boyce, Zaccaro és Wisecarver, 2010), míg a második az etikai döntéshozatal modelljét mutatja be, egyfajta erkölcsi tudatosság kialakítását a különböző alternatívák közti választás kialakításakor (Heyler, Armenakis, Walker és Collier, 2016).

A pedagógiai megközelítésre az első példám a Maláj Honvédelmi/Nemzetvédelmi Egyetem (National Defence University of Malaysia) gyakorlatát vizsgálja, összehasonlítva a katonapedagógia jellemzőit az általános pedagógiával (Juhary, 2015). Hasonló esettanulmány van Mozambikból, itt a katonai tanárok értékközvetítését vizsgálták, ami már csak azért is fontos, mert az országban lévő iszlamista felkelőkkel több parancsnok is összejátszott – a katonai fegyelem, habitus, példamutatás ezért kiemelt fontosságú itt (Njelezi, 2023). Az utóbbi idők katonai akcióit illetően különösen fontos a harmadik írás, ami egy akciókutatás a kritikai gondolkodás fejlesztéséről interkulturális környezetben. A fejlesztés mértékét szituációs döntési tesztekkel lehet kimutatni, beleértve a kulturális tudás szintjét (Mindset), az empatikus kommunikáció sajátosságait (Skillset) és a Heartset fogalomkörébe tartozó kíváncsi, nyitott és nem ítélkező attitűdöt (Miller és Tucker, 2015).

Az egészségügyi kérdések, a veterán helyzet és a gender vonatkozású témák adják az utolsó három csoportot. Az amerikai egyesült államokbeli katonáknak gyakorlati egészségügyi ismereteket nyújtó képzés beválását vizsgáló teszteket mutat be egy többszerzős tanulmány (Tontz, Reyes és Taylor, 2023), míg egy másik írás a katonai egészségügyi képzés történetét vizsgálja, széleskörű adatgyűjtés alapján, amit az adott országok nagykövetségi attaséi biztosítottak, annak érdekében, hogy a tanulságokat beépítsék, fejlesztve a felkészülést (Scultetus, Villavicencio, Koustova és Rich, 2006).

Egy érdekes programfejlesztés Romániából jó példát ad a pszichológia alkalmazhatóságára: a társas-érzelmi intelligencia erősítésére egy problémamegoldó-reflektáló szakaszokból álló folyamatot építettek fel, amit az önszabályozás és értékelés fázisai zárnak le (Hăhăianu és Manasia, 2014, az érzelmi intelligencia fontosságáról az oktatásban ld. Mészáros és Szalóki, 2022). A harci tevékenység rezilienciát elősegítő hatásáról, ennek munkaerőpiaci hasznosíthatóságáról a HR, stratégiai menedzsment és szervezeti viselkedés, -fejlesztés folyóiratában, az *Organizational Dynamics*ben olvashatunk (Lester, Lester és Saboe, 2018) – a kurrens téma teljesen más megvilágításba kerül ebben a kontextusban. Ugyanolyan aktuális téma a technológia szerepe a képzésben, oktatásban: litván szerzők osztják meg a kibervédelemmel kapcsolatos hibrid gyakorlataikat, amelyek implementálását a European Network and Information Security Agency is ajánlja (Brilingaitė, Bukauskas és Juozapavičius, 2020). A 2000-es évek elejéről, USA-ból származó ismertetés a katonai applikációkat mutatja be, az instrukcióadás, tesztelés és az értékelés szempontjából (Baker és O'Neil, 2003).

Az egészségügyi kérdések, a veterán helyzet és a gender vonatkozású témák adják az utolsó három csoportot. Az amerikai egyesült államokbeli katonáknak gyakorlati

egészségügyi ismereteket nyújtó képzés beválását vizsgáló teszteket mutat be egy többszerzős tanulmány (Tontz, Reyes és Taylor, 2023), míg egy másik írás a katonai egészségügyi képzés történetét vizsgálja, széleskörű adatgyűjtés alapján, amit az adott országok nagykövetségi attaséi biztosítottak, annak érdekében, hogy a tanulságokat beépítsék, fejlesztve a felkészülést (Scultetus, Villavicencio, Koustova és Rich, 2006). Az egészségügy jelentheti egyébként az egyik fontos munkaterületet a veteránok számára, természetesen megfelelő átképzéssel – eredetileg az iraki és afganisztáni harcterekről hazatérő személyzet (2,2 millió ember!) számára fejlesztettek hasonló átmeneti tranzicionális programokat (Allen, Armstrong, Saladiner, Hamilton és Conard, 2014). A gendertéma több vetületben is előfordul: Szerbiából a nemi egyenlőség és diszkrimináció problémáját járják körül, egy nagyon érzékeny téma, a seregben lévő homoszexuális katonák kapcsán (Rokvić és Stanarević, 2016), míg Kolumbia esetében a női integráció bevezetését szolgáló policyt mutat be egy többszerzős cikk, ami az országban nagyon jelenlévő szexizmus és előítélet miatt nehezített pályát jelent (Fernandez-Osorio, Miron, Cabrera-Cabrera, Corcione-Nieto és Villalba-Garcia, 2023).

Befejezés

Kutatásom egy olyan első mélyfúrás kívánt lenni, aminek korlátai nyilvánvalóak: egy adatbázisra alapozott, amit ki lehet terjeszteni, egyéb kulcsszavakkal és kombinációkkal árnyalni. A szisztematikus irodalmi áttekintés legnagyobb előnye hasonló digitális adatbázisok esetében, hogy könnyen megismételhetőek, kontrollálhatók. Ezeket a limitációkat figyelembe véve nagyon változatos kép rajzolódik ki előttünk, ami tükrözi a jelenkori világ új kihívását és a katonapedagógia egyfajta újraértelmezését is, ami a civil társadalom felé egyre jobban nyit, hiszen nem elkülönült alrendszernek területnek tekinti önmagát. Talán ez inkább annak a Caforio által felállított konvergens modellnek felel meg, amely olyan akadémiai képzést próbál nyújtani, ami minden résztvevőnek azokat a képességeket nyújtja, melyek lehetővé teszik, hogy katonai és civil környezetben egyaránt képesek legyenek helytállni. Mindezt úgy, hogy a divergens megközelítés is jelen van, ami szerint a katonai kompetenciafejlesztés oly módon történik, hogy a személyzet minden lehetséges hadászati helyzetnek meg tudjon felelni (idézi Juhary, 2015). Ez lehet a kettős feladata a 21. század hazai katonapedagógiájának, képzési folyamatainak is: megfelelni a hadászati-szakmai és társadalmi kihívásoknak egyaránt, vonzóvá téve ezzel a katonai pályát.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Madarász, T. (2013). Időszerű katonapedagógiai kérdések. *Képzés és Gyakorlat, 11*(1–4), 147–161.

Morgen-Owen, D. (2018). *Approaching a Fork in the Road: Professional Education and Military Learning*. https://warontherocks.com/2018/07/approaching-a-fork-in-the-road-professional-education-and-military-learning/ Utolsó letöltés: 2023. 08. 22.

Allen, P. E., Armstrong, M. L., Saladiner, J. E., Hamilton, M. J. & Conard, P. L. (2014). Opportunities, Hurdles, Solutions, and Approaches to Transition Military Veterans Into Professional Nursing Programs. *Journal of Professional Nursing, 30*(6), 474–480. DOI: 10.1016/j.profnurs.2014.03.007

Baker, E. L. & O'Neil, H. F. (2003). Evaluation and research for technology: Not just playing around. *Evaluation and Program Planning, 26*(2), 169–176. DOI: 10.1016/S0149-7189(03)00008-9

Boyce, L. A., Zaccaro, S. J. & Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leaderself-development. *The Leadership Quarterly, 21*(1), 159–178. DOI: 10.1016/j.leaqua.2009.10.012

Brilingaitė, A., Bukauskas, L. & Juozapavičius, A. (2020). A framework for competence development and assessment in hybrid cybersecurity exercises. *Computers & Security, 88*, 101607. DOI: 10.1016/j.cose.2019.101607

Burmaoglu, S. & Sarıtas, O. (2017). Changing characteristics of warfare and the future of Military R&D. *Technological Forecasting and Social Change, 116*, 151–161. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.10.062

Fernandez-Osorio, A. E., Miron, M., Cabrera-Cabrera, L. J., Corcione-Nieto, M. A. & Villalba-Garcia, L. F. (2023). Towards an effective gender integration in the armed forces: The case of the Colombian Army Military Academy. *World Development, 171*, 106348. DOI: 10.1016/j.worlddev.2023.106348

Garofano, J. (2008). Effective Advice in Decisions for War: Beyond Objective Control. *Orbis, 52*(2), 238–254. DOI: 10.1016/j.orbis.2008.01.005

Hăhăianu, F. & Manasia, L. (2014). Socio-emotional Intelligence for Successful Higher Military Education. A Case Study Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *142*, 389–395. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.697

Heyler, S. G., Armenakis, A. A., Walker, A. G. & Collier, D. Y. (2016). A qualitative study investigating the ethical decision making process: A proposed model. *The Leadership Quarterly*, *27*(5), 788–801. DOI: 10.1016/j.leaqua.2016.05.003

Juhary, J. (2015). Understanding Military Pedagogy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 186*, 1255–1261. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.104

Kamarási V. & Mogyorósy G. (2015). Szisztematikus irodalmi áttekintések módszertana és jelentősége. *Segítség a diagnosztikus és terápiás döntésekhez*. *Orvosi Hetilap, 156*(38), 1523–1531. DOI: 10.1556/650.2015.30255

Kočote, I. & Smirnova, T. (2016). Aspects of Military-related Text Translation from English into Latvian. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 231*, 107–113. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.09.078

Lester, P. B., Lester, G. V. & Saboe, K. N. (2018). Resilience within the workplace: Taking a cue from the U.S. military. *Organizational Dynamics, 47*(4), 201–208. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2018.01.005

Mészáros, A. & Szalóki, R. (2022). The need and opportunities for developing emotional intelligence in education. *Opus et Educatio, 9*(4), 300–310. DOI: 10.3311/ope.526

Miller, J. W. & Tucker, J. S. (2015). Addressing and assessing critical thinking in intercultural contexts: Investigating the distance learning outcomes of military leaders. *International Journal of Intercultural Relations, 48*, 120–136. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2015.07.002

Njelezi, M. T. (2023). Education in values: An analysis of teachers' role in Mozambican military higher education. *Heliyon, 9*(6), e17226. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e17226

Peveri, J. (2022). The wise, the politician, and the strong man: Types of national leaders and quality of governance. *Journal of Comparative Economics, 50*(4), 849–895. DOI: 10.1016/j.jce.2022.06.001

Roković, V. & Stanarević, S. (2016). Toward gender and LGBT equality in the Serbian armed forces. *Women's Studies International Forum, 55*, 26–34. DOI: 10.1016/j.wsif.2016.02.003

Scultetus, A. H., Villavicencio, J. L., Koustova, E. & Rich, N. M. (2006). To Heal and to Serve: Military Medical Education Throughout the Centuries. *Journal of the American College of Surgeons, 202*(6), 1005–1016. DOI: 10.1016/j.jamcollsurg.2006.02.010

Tenorth H.-E. (2018). Tényekre alapozott oktatáskutatás versus a pedagógia mint kultúratudomány – egy újabb „paradigmaharc" a tudományos pedagógiában. *Pedagógiatörténeti Szemle, 4*(3–4), 23–44. DOI: 10.22309/ptszemle.2018.3.2

Tontz, P. A., Reyes, J. & Taylor, Z. (2023). Impact of military nurse instructor on the academic performance of eligible corpsman in an online NCLEX-PN training program. *Teaching and Learning in Nursing*. DOI: 10.1016/j.teln.2023.06.010

	Cím	Folyóirat	Év	Szerző(k)	Ország	Kulcsszavak
1.	Socio-emotional Intelligence for Successful Higher Military Education. A Case Study Approach	Procedia - Social and Behavioral Sciences	2014	Florentina Hăhăianu, Loreda Manasia	Románia	socio-emotional competency; higher military education; socio-emotional intelligence research
2.	Education in values: An analysis of teachers' role in Mozambican military higher education	Heliyon	2023	Mauro Tiago Njelezi	Mozambik	military higher education, Mozambique, teacher, values
3.	A framework for competence development and assessment in hybrid cybersecurity exercises	Computers & Security	2019	Agnė Brilingaitė, Linas Bukauskas, Aušrius Juozapavičius	Litvánia	cybersecurity skills, cyber defense exercises, competence assessment, hybrid exercises, competence development framework, cybersecurity trainer's questionnaire
4.	Understanding Military Pedagogy	Procedia - Social and Behavioral Sciences	2015	Jowari Juhary	Malajsia	military education, military learning environment, military pedagogy, NDUM, teaching and learning
5.	Toward gender and LGBT equality in the Serbian armed forces	Women's Studies International Forum	2016	Vanja Roković, Svetlana Stanarević	Szerbia	gender equality, sexual orientation, homosexuals, stereotypes, attitudes
6.	Aspects of Military-related Text Translation from English into Latvian	Procedia - Social and Behavioral Sciences	2016	Inese Kočote, Tatjana Smirnova	Lettország	military-related texts, military terms, false friends, borrowing, calque
7.	Changing characteristics of warfare and the future of Military R&D	Technological Forecasting and Social Change	2017	Serhat Burmaoglu, Ozcan Sarıtas	Törökország	warfare, RMA, military R&D, patent analysis, scenarios
8.	Addressing and assessing critical thinking in intercultural contexts: Investigating the distance learning outcomes of military leaders	International Journal of Intercultural Relations	2015	John W. Miller, Jennifer Tucker	USA	intercultural competence, critical thinking, situational judgment tests, complex environment
9.	The wise, the politician, and the strongman: Types of national leaders and quality of governance	Journal of Comparative Economics	2022	Julieta Peveri	Francia-ország	leader characteristics, governance quality, politicians, military rulers

	Cím	Folyóirat	Év	Szerző(k)	Ország	Kulcsszavak
10.	Towards an effective gender integration in the armed forces: The case of the Colombian Army Military Academy	World Development	2023	Andres Eduardo Fernandez-Osorio, Marina Miron, Leidy Johana Cabrera-Cabrera, Maria Antonieta Corcione-Nieto, Luisa Fernanda Villalba-Garcia	Kolumbia, UK (Marina Miron)	gender equality, Colombian Army, military academy, women's integration, women in the army, youth
11.	Impact of military nurse instructor on the academic performance of eligible corpsman in an online NCLEX-PN training program	Teaching and Learning in Nursing	2023	Paul A. Tontz, Jenna Reyes, Zachary Taylor	USA	corpsman, faculty-led facilitation, medic, military nurse, NCLEX-PN
12.	Opportunities, Hurdles, Solutions, and Approaches to Transition Military Veterans Into Professional Nursing Programs	Journal of Professional Nursing	2014	Patricia E. Allen, Myrna L. Armstrong, Jason E. Saladiner, Mary Jane Hamilton, Patricia L. Conard	USA	military, veterans, women, men, nursing education, innovative program, eLineMilitary, clinical coach, service member, finance, education, advisement, counseling, PTSD
13.	Veterans in the civilian workplace: How human resources can facilitate the adjustment	Organizational Dynamics	2021	Rose Opengart	USA	ND
14.	To Heal and to Serve: Military Medical Education Throughout the Centuries	Journal of the American College of Surgeons	2006	Anke H. Scultetus, J. Leonel Villavicencio, Elena Koustova, Norman M. Rich	USA	ND
15.	Resilience within the workplace: Taking a cue from the U.S. military	Organizational Dynamics	2018	Paul B. Lester, Gretchen Vogelgesang Lester, Kristin N. Saboe	USA	ND

	Cím	Folyóirat	Év	Szerző(k)	Ország	Kulcsszavak
16.	Evaluation and research for technology: not just playing around	Evaluation and Program Planning	2003	Eva L. Baker, Harold F O'Neil Jr.	USA	evaluating technology, instructional technology, military applications, technology in education, test development
17.	Effective Advice in Decisions for War: Beyond Objective Control	Orbis	2008	John Garofano	USA	ND
18.	Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development	The Leadership Quarterly	2010	Lisa A. Boyce, Stephen J. Zaccaro, Michelle Zazanis Wisecarver	USA	leadership development, professional self-development, motivation and skills, organizational support
19.	A qualitative study investigating the ethical decision making process: A proposed model	The Leadership Quarterly	2016	Scott G. Heyler, Achilles A. Armenakis, Alan G. Walker Donovan Y. Collier	USA	ethical decision making model, leader decision making, qualitative research, inductive model, grounded theory

2. táblázat. Az elemzés alapjául szolgáló korpusz, a ScienceDirect adatbázisa alapján, 2023. szeptember 27-i állapot (saját szerkesztés)

Absztrakt

Írásom a katonai képzés (katonapedagógia) és a kompetenciafejlesztés keresztmetszetében elhelyezkedő, angol nyelvű tanulmányokból leszűrhető tanulságokat vizsgálja annak érdekében, hogy feltárja a kurrens trendeket, melyek a magyarországi kadétképzés szempontjából is hasznosíthatóak. A ScienceDirect adatbázisára alapozva végeztem szisztematikus irodalmi áttekintést: az elemzés alapjául szolgáló korpusz létrehozása után a kérdéskört tematizáló főbb topikokat mutatom be, illetve azokat a tudásterületeket, melyek kontextusában (a nemzetközi tudományos térben) megszülettek ezek az eredmények. Az eredmények egyben megmutatják a publikációs trendekbe való becsatlakozás hazai lehetőségeit is, hiszen az általam összegyűjtött tanulmányok között nincsen magyarországi vagy magyar intézményi affiliációval rendelkező szerző.

Kulcsszavak: katonai képzés, kompetenciafejlesztés, szisztematikus irodalmi áttekintés, kadétképzés

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.68

Tóth József[1] – Zsigmond Anikó[2] – V. Szabó László[3]

[1, 2, 3] Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelv-oktatásban

Tanulmányunkban először is az amerikai hadsereg által eddigi leghatékonyabb, már a múlt század negyvenes éveiben alkalmazott Army Method (ún. audio-linguális) nyelvoktató módszer történetét és elméleti hátterét tekintjük át röviden, hangsúlyozva ennek lehetséges szerepét is a mai katonai nyelvoktatásban. Ezt követően az interkulturális kompetencia fogalmát, illetve előzményeit vizsgáljuk, kitérve néhány ezt taglaló elméletre. Végül az interkulturális kompetencia szerepét emeljük ki általában az idegennyelv-oktatásban (nem csak az angol, de pl. a német nyelv oktatásában is), illetve ezen belül a katonai nyelvoktatásban, kitérve e módszer szükségességét már felismerő és alkalmazó hazai nyelvoktatói programokra, tanulságos és tovább gondolható példaként mutatva be azokat a jövő (katonai) nyelvoktatását illetően.

Bevezetés

Ma már evidensnek tűnik azt állítani, hogy a globalizáció korában élünk, aminek következtében a világ országai és kultúrái mintegy „globális falut", az egész földkerekséget behálózó rendszert képeznek, főleg a kommunikáció, a gazdaság, a pénzügyek, de többé-kevésbé a politika vagy a kultúra téren is. A kultúrák, illetve képviselőik folyamatosan érintkezésben vannak, kommunikálnak egymással, eszmecserét folytatnak, ha nem személyesen, akkor a világháló vagy a telekommunikáció stb. révén. Nem vitás, hogy a globalizáció katonai téren is átlépi a nemzeti határokat: elég csak a NATO szervezetére gondolnunk, amely jelenleg 31 tagállamot fog át (s egy 32. csatlakozása küszöbön áll). A hadseregek tagjai továbbá külföldi küldetések (UNO, EBESZ, PfP stb.) keretében is folyamatosan érintkeznek, kommunikálnak egymással, melynek során egyre nagyobb szükség van az idegen nyelvekre a különböző nemzetközi katonai egységek és szervek, polgári hatóságok és helyi nem kormányzati szervezetek (NGO-k) közötti kommunikációhoz és tárgyalásokhoz. E nemzetközi kommunikációt illetően az angol nyelv primátusa aligha vitatható el, de egy adott országon belül folyó kommunikáció során az ország nyelvének ismerete is előnyé válhat, így például a német nyelvé, amelyet az Európai Unión belül anyanyelvként a legtöbben beszélnek (a német nyelvű országok lélekszámát alapul véve ez 90-100 millió közé tehető), míg a német nyelvet ismerő nem németajkúak száma is több tízmillióra becsülhető még akkor is, ha a német nyelv népszerűsége (legalábbis Európában) az elmúlt években,

évtizedekben csökkent. Magyarországon egy 2011-es felmérés szerint 96 ezren vallották azt, hogy tudnak németül.[1]

A hadsereg feladatai és kapcsolatrendszerei az elmúlt években, évtizedekben jelentősen megváltoztak. A mindennapi civil munkához hasonlóan az idegen nyelvek használata a fegyveres erők nemzetközi együttműködésében, hadműveleteiben vagy gyakorlatain is egyre nagyobb jelentőséggel bír, csakúgy, mint értelemszerűen az idegen nyelvek oktatása a katonák számára. Az angol nyelv oktatására speciális képzéseken és szemináriumokon kerül sor a világ több országában. Éppen ezért felvetődik a kérdés, hogy miként lehet az idegen nyelv oktatását a hadseregben és annak intézményeiben hatékonyabbá tenni, illetve a mai kor követelményeinek megfelelően kiegészíteni.

Army Method: a „katonai" audio-linguális nyelvoktató módszer

A múlt század negyvenes éveiben, a második világháború alatt az Egyesült Államokban az angol és más nyelvek tanításának hatékonyabbá tétele érdekében a hadsereg berkeiben az ún. „katonai módszer" (*Army Method*) terjedt el, illetve bizonyult sikeresnek. E katonai nyelvoktató módszer lényegéről és eredményeiről már akkoriban élénk vita folyt, illetve ezzel kapcsolatosan több tanulmány született. A szerzők kiemelték a módszer lényegi különbségeit a hagyományos vagy „akadémiai" nyelvoktató módszerekhez képest. A speciális nyelvoktató tréning (*Army Specialized Training Program*) célkitűzése az volt, hogy a tréning résztvevőinek beszédkészsége elérje a folyékony nyelvhasználat szintjét, megközelítve az anyanyelvű nyelvhasználatot és kiejtést, továbbá az, hogy tökéletesen megértsék az anyanyelvű nyelvhasználókat (Diekhoff, 1945. 607.). Alapvetően az idegen nyelv tanítására alkalmazott audio-linguális módszerről van szó, amely egy régebbi, behaviorista elméleten alapul: a behaviorizmus (az angol *behavior*, 'viselkedés' szóból) abból indult ki, hogy az élőlények – így az emberek – bizonyos viselkedési formái, tulajdonságai megerősítő módszerekkel fejleszthetők, amelyek során egy adott tulajdonság helyes használata pozitív, míg helytelen használata negatív visszajelzést kap. Olyan meghatározó behavioristák, mint például B. F. Skinner, azt vallották, hogy minden emberi viselkedésforma, beleértve a nyelvet is, ismétlés és pozitív vagy negatív megerősítés révén sajátítható el.

Az *Army Method* mint audio-linguális módszer egyik előzményének tekinthető az úgynevezett közvetlen (direkt) módszer is, melynek képviselői szerint a tanulókat közvetlenül kell tanítani egy nyelvre anélkül, hogy a tanulók anyanyelvét használnák az új szavak vagy nyelvtan magyarázatára (a direkt módszerről ld. még: Felder, 1995). A direkt módszerrel ellentétben azonban e „katonai módszer" (a továbbiakban: KM) nem a szókincs tanítására, hanem a beszédkészségre összpontosított. Fejlesztését elősegítette a második világháború kitörése, amely szükségessé tette nagyszámú amerikai katona kiküldetését a világ minden tájára, s ezzel egyidejűleg azt, hogy a katonák legalább alapvető verbális kommunikációs készségekkel bírjanak az adott idegen nyelven. Az új módszer a kor meghatározó tudományos módszereire, a megfigyelésre és az ismétlésre támaszkodott, amelyek a tömeges tanításra is kiválóan alkalmasak voltak.

A KM a nyelvoktatásban, történjen az nyelvi laborban vagy másutt, azt jelenti, hogy a nyelvoktató megmutatja a helyes mondatot, annak modelljét (szerkezetét), helyes kiejtéssel és hangsúllyal mintegy szuggesztíve kimondja, majd a tanulónak meg kell ismételnie azt. A tanár ezután új szavakat mutat be, melyeket ugyanabba a szerkezetbe helyez bele, miáltal úgyszólván az alapmondat variációja képezi a további ismétlés („drill") tárgyát. Az audio-linguális módszerben nincs kifejezett nyelvtani utasítás, a memórián, az ismétlőkészségen van a hangsúly. A lényeg az, hogy a tanulók addig gyakorolják az adott konstrukciót, amíg spontán módon tudják használni. Az órák statikus gyakorlatokra

épülnek, amelyekben a tanulók alig vagy egyáltalán nem tudják ellenőrizni saját eredményeiket; a tanár egy adott választ (nyelvi reakciót) vár, de ha nem kapja meg, negatív visszajelzésben részesíti a tanulót.

A módszer jeles képviselője, Charles Carpenter Fries számára a kiindulópont egy nyelvi struktúra vagy nyelvtani szerkezet volt, nem feltétlenül gazdag szókincs alkalmazásával, amely mintákat aztán a tanulóknak fel kellett mondaniuk, mindaddig, amíg azok rögzültek a memóriájukban. A tanulóktól eközben elvárták, hogy a helyes „kimenetet" produkálják, figyelembe véve a helyes kiejtést is. Jellemző volt még a célnyelvnek a kizárólagos használata a nyelvoktatás során. A módszer később négyféle drill szisztematikus és elméletileg is megalapozott alkalmazásával bővült (ld. Richards és Rodgers, 1986):

– ismétlés (*repetition*): a tanuló azonnal megismétli a mondatot, amint meghallotta;
– ragozás (*inflection*): egy adott szó más (ragozott) formában jelenik meg az új mondatban;
– behelyettesítés (*replacement*): az egyik szót egy másikkal cserélik le;
– újrafogalmazás (*restatement*): a tanuló újra- (vagy át-)fogalmazza a kijelentést.

Bár a katonai nyelvoktatásban a KM aligha tagadható eredményeket hozott, mégis az ötvenes-hatvanas években a módszer elméleti alapjait többen megkérdőjelezték, mégpedig olyan neves nyelvészek is, mint éppen Noam Chomsky, aki egyfelől rámutatott a strukturális nyelvészeten alapuló nyelvoktatás korlátaira, másfelől kétségbe vonta a Skinner-féle behaviorista pszichológia hatékonyságát is a nyelvtanulásban (vö. Chomsky, 1967). A KM kritikáinak sorába illeszkedett Wilga Rivers (1964) könyve is, aki rámutatott e módszer mögött rejlő elvek (pszichológiai szempontból) kétséges voltára is. Végül, de nem utolsósorban Smith és Baranyi (1968) könyvükben azt az álláspontot fogalmazták meg, miszerint az audio-linguális módszerek kevésbé hatékonyak, mint a hagyományos kognitív megközelítés, amely pl. a tanuló anyanyelvét sem mellőzi a nyelvoktatás során.

A kritikák fényében érthető, hogy a KM tekintélye a hetvenes években megcsappant. Mindazonáltal e módszert ma is használják a nyelvoktatásban, bár jellemzően nem egy kurzus alapjaként, hanem inkább egyéni leckék formájában. Létezik emellett olyan hibrid nyelvoktató forma is, amely egyfelől alkalmazza az ismétlést és a gyakorlatokat, ugyanakkor kiegészíti azokat részletes nyelvtani magyarázatokkal. Butzkamm és Caldwell (2009) megpróbálta újjáéleszteni a hagyományos mintagyakorlatot kétnyelvű, félig kommunikatív gyakorlatok formájában, aminek elméleti alapja a generatív elv, amely arra utal, hogy az ember képes végtelen számú mondatot generálni egy véges nyelvtani készletből. Jelen tanulmány szerzői is úgy vélik, hogy az audio-linguális katonai módszernek nem áldozott le, sőt, igencsak hasznos lenne alkalmazni egyes (fent összegzett) elemeit a katonai nyelvoktatás során. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a módszer gépies, „száraz" alkalmazása ma már nem elégséges a nyelvoktatásban, hiszen a (globalizált) világ szüntelenül fejlődik, s vele együtt a tudományok, így a kultúratudomány is. Utóbbiban új felismerések, fogalmak születtek az elmúlt évtizedekben, amelyeket a nyelvoktatás során sem mellőzhetünk. E fogalmak közül jelen tanulmányunkban az interkulturális kompetenciára kívánunk az alábbiakban fókuszálni.

Interkulturális kompetencia

A KM ma már csak *egy* nyelvoktató módszer a sok közül, mégis, minthogy gyökerei a katonai nyelvoktatásban vannak, éppen ezen a téren kár lenne a mosdóvízzel együtt a csecsemőt is kiönteni, azaz ignorálni az eredményeit éppen e speciális nyelvoktatási helyzetben. Meglehet, hogy a módszer eléggé tanárközpontú, s kevesebb tér nyílik a tanulói kreativitásnak, de éppen a hadsereg az, ahol egy effajta hierarchikus rendszer

szokványosnak mondható. A mai nyelvoktatás természetesen sok más módszert is kínál a kommunikatív módszertől a feladatközpontú nyelvtanításig, a nyelvtan-fordító módszertől a cselekedtető módszerig (*Total Physical Response*, TPR) stb., miközben a különféle módszerek együttes vagy hibrid alkalmazása sem ritka. Jelen tanulmánynak nem célja a különféle módszerek bemutatása vagy összevetése; ehelyett egy olyan szempontot vagy megközelítést kíván felvetni, mely egyszerre kapcsolódik a nyelvoktatáshoz, és lép túl annak keretein. Ez a – nevezzük nevén – interkulturális szempont azon az alapelven, illetve felismerésen alapul, miszerint a nyelv része a kultúrának, ezért egy (idegen) nyelv közvetítése egyúttal egy (vagy több) kultúra közvetítését is jelenti. Egy adott idegen nyelv tanításával tehát az adott másik kultúrát is tanítjuk, képletesen szólva az idegennyelv oktatásával benyitunk egy másik kultúra házába (ha úgy tetszik: kincseskamrájába). A nyelvek közti közvetítés kultúraközvetítést jelent még akkor is, ha ez első látásra nem evidens, hiszen, kérdezhetnénk, miféle kultúrát közvetítünk akkor, amikor pl. megtanítjuk, hogy az 'asztal' angolul *table*, vagy németül (*der*) *Tisch*? Nos, egy egyszerű tárgy említése különböző nyelvekben és kultúrákban valószínűleg többnyire azonos képzetet hív életre, mégis, az adott szó körültekintőbb megértése a különbségekre is fényt deríthet a használatát, történetét, kulturális beágyazottságát illetően. A komplexebb tárgyak, s főleg fogalmak terén aztán e különbségek még jelentősebbek lehetnek, lásd az ún. kultúrreáliákat, amelyek lefordítása és éppen ezért megértése, megértetése a nyelvtanítás során nem kis nehézséget okozhat, ha egyáltalán lehetséges. Hiszen, ha le is fordítjuk a 'halászlét' úgy, hogy *fishsoup* vagy *Fischsuppe*, attól még egy angol vagy német nem feltétlenül érti, hogy miről is van szó, hiszen a 'halleves' egészen más formája, összetétele, íze juthat eszébe, ha még nem kóstolt sem bajai, sem szegedi halászlevet.

Az angol nyelv világméretű térhódítása és globális lingua franca-ként történő használata ezen túlmenően azt is eredményezte, hogy immár egymástól egészen eltérő kultúrák is közvetítőnyelvként használják. Így aztán ha például egy európai (nem angol anyanyelvű) személy beszél angolul egy ázsiaival, akkor az angol nyelv közöttük egyszerre összekötő kapocs és elválasztó fal: utóbbi azért, mert az angol mint közvetítő nyelv (sokszor nagyon leegyszerűsített) használata során az anyanyelv sokféle jelentése vagy jelentésárnyalata „odavész", vagy „elakad", amikor a másik (példánkban ázsiai) nyelven és kultúrában próbálják dekódolni. Hasonló nehézségek merülhetnek fel egy adott szaknyelv (pl. katonai szaknyelv) közvetítése során a különféle kultúrák között, noha úgy tűnik, egyfajta egyetemes (angol) katonai nyelv (universal military language) van kialakulóban a katonai érintkezések során.

Az angol nyelv világméretű térhódítása és globális *lingua franca*-ként történő használata ezen túlmenően azt is eredményezte, hogy immár egymástól egészen eltérő kultúrák is közvetítőnyelvként használják. Így aztán ha például egy európai (nem angol anyanyelvű) személy beszél angolul egy ázsiaival, akkor az angol nyelv közöttük egyszerre összekötő kapocs és elválasztó fal: utóbbi azért, mert az angol mint közvetítő nyelv (sokszor nagyon leegyszerűsített) használata során az anyanyelv sokféle jelentése

vagy jelentésárnyalata „odavész", vagy „elakad", amikor a másik (példánkban ázsiai) nyelven és kultúrában próbálják dekódolni. Hasonló nehézségek merülhetnek fel egy adott szaknyelv (pl. katonai szaknyelv) közvetítése során a különféle kultúrák között, noha úgy tűnik, egyfajta egyetemes (angol) katonai nyelv (*universal military language*) van kialakulóban a katonai érintkezések során. Erre utalt például egy román tiszt, aki egy közös NATO-gyakorlat során megállapította: „Egymás nyelvét tanuljuk, nem angolt vagy románt, hanem az egyetemes katonai nyelvet."[2] Minden univerzalitás igyekszik elfedni a (kulturális) különbségeket, amelyek azonban látens módon megmaradnak, és olykor félreértésekhez vezethetnek. Nem elég tehát egy közös nyelvet és szókincset megtanulni, ha nem tudom, hogy azok egy másik kultúrában mit jelentenek, vagy mit jelenthetnek. Egy másik kultúra megismeréséhez és megértéséhez pedig *interkulturális kompetenciá*ra van szükség.

E relatíve új fogalomnak két összetevője van. Kezdjük az utóbbival. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet jelent. Általában készséget, képességet, vagy éppen jogosultságot, hozzáértést szoktunk érteni alatta, valamint előfordul többféle, összetett (szak)kifejezésekben is, mint amilyen a társas, a nyelvi vagy kommunikatív kompetencia. (1) A társas (vagy szociális) kompetencia az emberek közötti kapcsolatokra, az azokat kialakító és fenntartó készségekre, (2) a nyelvi kompetencia a nyelv elvont tudására, a nyelvi szabályrendszer ismeretére és alkalmazására, (3) a kommunikatív kompetencia pedig értelemszerűen a kommunikációképességre vonatkozik, arra tehát, hogy miként, milyen hatékonyan tudunk kommunikálni egymással, beleértve az idegen nyelvet is. A felosztást közelebbről megnézve azonban átfedésekre is fény derülhet, így pl. a szociolingvisztikai kompetencia (Sárosdyné Szabó, 2006. 16.) az (1) és (2) csoportot is magába foglalja, míg az idegennyelvi kompetenciába megítélésünk szerint az általános (2) nyelvi, valamint (3) a kommunikatív kompetenciák egyaránt beletartoznak.

Egy másik megközelítés szerint ötféle kompetencia-csoportot különböztethetünk meg (Korpics, 2011), a teljesség igénye nélkül:

a) Az első csoportba az ismeretek, tudásformák, illetve olyan információk tartoznak, amelyekkel egy adott személy rendelkezik.
b) A második csoportot a készségek, jártasságok alkotják (pl. problémamegoldó-készség).
c) A harmadik csoportba az attitűdök, az (ön)értékelés, illetve értékválasztás képessége, valamint szociális készségek tartoznak.
d) A negyedik összetevő a személyiségvonásokat meghatározó készségek, pszichikai-fizikai jellemzők csoportja.
e) Végül az ötödik összetevő a motiváció, a célorientált viselkedéshez szükséges készségek csoportja.

A lista természetesen bővíthető; jelen tanulmányban is ezt tesszük az (inter)kulturális kompetencia mint hatodik elem bevonásával (lásd alább).

Lássuk azonban előbb magát az interkulturalitás fogalmát, mely a múlt század kilencvenes éveiben ütötte fel a fejét, s ma már több területen is szinte magától értetődőnek tűnik. Nem túlzás azt mondani, hogy az 'interkulturalitás' fogalma az elmúlt évtizedekben csaknem olyan elterjedtté vált, mint pl. a 'kultúra'[3] vagy a 'kommunikáció' fogalma. Divatos lett nemcsak a bölcsészet- és társadalomtudományokban, de pl. a kommunikációelméletekben, a pedagógiában vagy a szakdidaktikában is. Nem kevésé lehet interkulturális nyelvoktatásról és -tanulásról is beszélni, ahogy arra Liddicoat és Scarino (2013) könyve már címében is utal. Bár meghatározása nem feltétlenül egyszerű dolog, és gyakran vezet ellentmondásos megállapításokhoz, alapvetően kultúrák *közötti* jelenségekről és azok leírásáról, értelmezéséről van szó, egyszersmind a kulturális találkozásokról, kölcsönhatásokról, kölcsönös befolyásokról, úgyszintén „köztes" kulturális

jelenségekről, folyamatokról, melyek tehát nem egy adott kultúrán belül (ez esetben beszélhetünk *intra*kulturális jelenségekről), hanem legalábbis két kultúra érintkezési felületén zajlanak. Amikor interkulturalitásról beszélünk, akkor explicit vagy implicit módon kultúrából mint adottságból vagy meghatározottságból indulunk ki, bármilyen (pl. szellemi vagy tárgyi-anyagi) értelemben is használjuk azt. Az interkulturalitás tehát olyan jelenségeket és folyamatokat jelöl, melyek egyes kultúrák között zajlanak különböző formákban és színtereken, mindennapi, de akár speciális kommunikatív helyzetben is, mint pl. a gazdasági-kereskedelmi, politikai kapcsolatok, turizmus, médiumok, de ilyen a katonai kommunikáció, illetve általában az idegennyelv használata és oktatása is.

Az interkulturális (alap)ismeretek immár több egyetem több szakán (pl. anglisztika, germanisztika) is részei a képesítési követelményeknek, sőt, mint látni fogjuk, néhol már a középiskolai oktatásba is „befészkelte magát". Egy globalizált világban ez nem is lehet másként, arról nem is szólva, hogy az idegennyelv-oktatás, illetve az idegen nyelven történő oktatás eleve egy interkulturális helyzetet teremt. Ez pedig járhat kihívásokkal, illetve teremthet bizonyos megértési, kommunikációs nehézségeket a puszta nyelvi nehézségeken túl is. Az interkulturális helyzetből adódó nehézségek kezelése vezet el bennünket az *interkulturális kompetencia* fogalmához.

Mielőtt azonban interkulturális kompetenciáról beszélünk, mely szintén eléggé divatos szakkifejezéssé vált manapság, nem árt tisztázni, hogy mi is egyáltalában a *kulturális kompetencia*, hiszen az előbbi logikailag az utóbbiból ered. Csakhogy úgy tűnik, a kulturális kompetencia már kevésbé divatos kifejezés. Baráth (2019. 113.) a kulturális kompetencia fogalmának „érlelődését" a hetvenes-nyolcvanas évekre teszi, méltatva az orvosi antropológia úttörő szerepét a „kultúraspecifikus szindrómák" felfedezésében egyes távoli, archaikus népeknél. Ebből származtatható a szintén a hetvenes években felbukkanó „kulturális tudatosság" (*cultural awareness*) fogalma, amiből Baráth a kulturális kompetencia fogalmát vezeti le, illetve annak meghatározását mint „képesség[et] és hajlandóság[ot] más kultúrákból származó személyekkel és csoportokkal történő kommunikációra" (uo.). Miközben azonban Szombathelyi (2014) éppenséggel nem a kulturális, hanem az interkulturális kompetencia fogalmát használja, addig Baráth meghatározása is inkább a kommunikatív, illetve az interkulturális kompetencia, de mondhatnánk úgy is: az *interkulturális kommunikatív kompetencia* irányába mutat. Márpedig egy kultúra megismerésének képessége (ahogy a fogalom latin eredete kapcsán utaltunk rá) nem azonos az arról való kommunikációval, hiszen a kultúra nem csupán kommunikáció – noha felfogható olyan jelrendszerként is, amely „kommunikál", amennyiben jeleket „küld" magáról. A fentiek alapján inkább egy adott kultúra ismerete mellett érvelünk, amely lehet (többé-kevésbé) passzív ismerethalmaz, még mielőtt a birtokosa bármit is verbálisan kommunikálna róla. *Interkulturális kommunikatív kompetenciának* tehát a más kultúrák képviselőivel folytatott *kommunikációra* való nyitottságot és készséget nevezhetjük, *interkulturális kompetenciának* pedig egyáltalán a másik kultúrára való nyitottságot, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének.

Az interkulturális kompetencia meghatározható mint annak képessége is, hogy jól tudunk boldogulni más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező személyekkel, képesek vagyunk megérteni őket, illetve képesek vagyunk megértetni magunkat velük. Ez a képesség meglehetősen összetett, és egyszerre több komponenst is magában foglal, melyek közül az interkulturális kommunikatív kompetencia az egyik. A hangsúly itt az „interkulturális" jelzőn van, hiszen a kommunikatív kompetencia önmagában egy tágabb fogalom, és egy adott nyelven, kultúrán belül is megvan a szerepe és jelentősége. Az interkulturális kompetencia feltételezi például, hogy elegendő ismerettel rendelkezünk a különböző kultúrákról (miközben a saját kultúránk sem képez kivételt). Azt is mondhatnánk, hogy az interkulturális kompetencia kulcsa az, hogy megértsük és tudatosítsuk magunkban: ami nálunk természetes, az lehet, hogy valahol máshol, más országokban

és kultúrákban nem az. Érvényes ez természetesen az egyes kultúrák értékeire is; például az egyéni érvényesülés imperatívusza lehet egy adott kultúrában meghatározó érték és motiváló erő, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy más kultúra számára is fontos érték. Az interkulturális kompetencia tehát egyfelől a másik kultúra megértését, értékeinek elfogadását (ha nem is feltétlenül befogadását), egyszersmind önmagunk elfogadtatását is jelenti másokkal, miközben a kultúrákat és értékeiket nem egymás fölé, hanem *egymás mellé* rendeljük. A kultúrák között nem lehet hierarchia vagy diktatúra, sem valamiféle aszimmetria, hanem csak demokratikus és szimmetrikus viszony! Egy kultúra megítélése nem függhet pl. annak gazdasági erejétől, akár egy kisebbségi kultúra sem tekinthető alacsonyabb rendűnek, mint pl. a világhódító amerikai kultúra! Minden kultúra önmagában ítélhető és érthető meg, saját értékei mentén, s mint az egyetemes emberi kultúra méltó része. Az utóbbi évtizedekben elterjedt *transzkulturalitás* fogalma pedig arra is utal, hogy inkább arra figyeljünk, ami a kultúrákat összeköti, mintsem arra, ami elválasztja őket. A transzkulturalitás egy olyan szellemi horizont, ahonnan szemlélve a kultúrák jól megférnek egymás mellett, akár a sokféle növény egy botanikus kertben.

A kulturális kompetencia eközben nem ellentéte az interkulturális kompetenciának, hanem éppenséggel annak alapja. Aki a saját kultúráját nem érti, a másikat sem fogja. Aki saját kultúrájával sem tud igazán azonosulni, vagy csak felszínes ismeretei vannak róla, az a másik kultúrának is legfeljebb csak a felszínét kaparhatja. Egyáltalán a kulturális kompetencia fejlesztése nélkül az interkulturális kompetencia is bajosan fejleszthető. Az interkulturális ismeretek, illetve kompetenciák elsajátítása előtt egyáltalában a kulturális ismeretek megszerzése lehet a követendő cél.

Az interkulturális kompetenciának a fentiek mellett több más kognitív komponense is van, amilyen a megfigyelési, összehasonlító vagy az interpretatív képesség. Egy másik kultúra megismerésének egyik feltétele ugyanis annak megfigyelése, értve ezalatt a szokásaik, reakcióik, beállítottságuk, különféle megnyilvánulásuk, kulturális-civilizációs produktumaik stb. mélyreható szemléletét. A különféle kultúrák elemei, értékei természetesen összehasonlíthatók más kultúrák elemeivel, értékeivel, miközben hasonlóságok vagy különbségek figyelhetők meg közöttük, amelyek megítélése során megint csak nem helyezhetjük az egyik kultúrát a másik fölé. Egy másik kultúra szokásainak, megnyilvánulásainak, formáinak, értékeinek értelmezése során kézenfekvő kiindulni a saját kultúrák értékeiből mint viszonyítási alapból. Ez persze nem jelenti a saját kultúránk mások fölé helyezését, de azt sem, hogy pl. egy másik kultúra elismerése vagy éppen csodálata során le kellene értékelnünk vagy mellőznünk kellene a sajátunkat, amelyben mégis csak felnőttünk, amelyben szocializálódtunk, amelyben először ment végbe bennünk az akkulturáció[4] folyamata. Persze, a mai globális világban az sem ritka, hogy valaki egyszerre több kultúrában szocializálódik (ahogy egyszerre két vagy több nyelvi közegben is felnőhet), ami nyilván jó alapot kínál a különféle kultúrák iránti nyitottsághoz.

A kulturális kompetencia eközben nem ellentéte az interkulturális kompetenciának, hanem éppenséggel annak alapja. Aki a saját kultúráját nem érti, a másikat sem fogja. Aki saját kultúrájával sem tud igazán azonosulni, vagy csak felszínes ismeretei vannak róla, az a másik kultúrának is legfeljebb csak a felszínét kaparhatja. Egyáltalán a kulturális kompetencia fejlesztése nélkül az interkulturális kompetencia is bajosan fejleszthető.

Az interkulturális ismeretek, illetve kompetenciák elsajátítása előtt egyáltalában a kulturális ismeretek megszerzése lehet a követendő cél. Az természetesen nem vitatható, hogy az interkulturális kompetencia mint egy másik kultúra megismerése (a sajátomon kívül és az *után*), mint a másik kultúrával szembeni nyitottság, kíváncsiság, sőt, az azzal való bizonyos fokú azonosulás igencsak hasznos és fejlesztendő képesség egy globalizált világban, ahol a saját nyelv és kultúra szeretete nem jelentheti az abba való makacs bezárkózást. Mi több: egy másik nyelv, illetve (azon keresztül) kultúra megismerése gazdagíthatja a saját nyelvünk és kultúránk ismeretét is! A másik nyelv, a másik kultúra tükörként szolgálhat önnön nyelvünk és kultúránk számára. A másik nyelv vagy kultúra megismerése nem kell, hogy jelentse a sajátunk feladását, elfeledését (sajnálatos, amikor ez történik), hanem éppenséggel még több megértéssel ajándékozhat meg iránta. „A nyelv, amelyben felnőttem, az *én* nyelvem", írta Johann Gottfried Herder már bő két évszázaddal ezelőtt, hozzátéve: „Nem azért tanulok más nyelveket, hogy a sajátomat elfelejtsem, s nem azért utazom más népek közé, hogy lecseréljem saját neveltetésem szokásait." (Sunnus, 1994. 109.) Nem kell tehát egy másik nyelv és kultúra elsajátításának együtt járnia a sajátom elvesztésével vagy lekicsinylésével, de annál inkább együtt járhat annak jobb megértésével, sőt gazdagításával. Egy viszonylag egyszerű, nyelvi szintű példa lehet erre a jövevényszavak megismerése, az arra való ráeszmélés például, hogy hányféle szavunk ered a német nyelvből (vagy annak korábbi bajor–osztrák változataiból), ami a magyar nyelv jobb megértését is eredményezheti, annak felismerését, hogy a magyar nyelv több más nyelv szavait, kifejezéseit asszimilálta és használja immár régóta mint saját nyelvi elemeit. (Csak zárójelben jegyezzük meg: a német nyelv iránti igény csökkenése hazánkban többek között azért is sajnálatos, mert a magyar nyelvben több száz, vagy ezernél is több német jövevényszó van, a tükörfordításokról nem is szólva, így magát a magyar nyelvet is jobban megérthetjük a német nyelv tükrében!)

Az interkulturális kompetenciának ma már tekintélyes szakirodalma van, amiből csak néhányat tudunk e helyütt kiemelni. Bennett és Benett (2004) már az évezred elején egy angol nyelvű kézikönyvet adott ki az „interkulturális képzésről" (*intercultural training*), melynek szócikkei (lemmái) között megtaláljuk a 'kulturális kompetencia' fogalmát, amely közelebbről megnézve éppenséggel mint interkulturális kompetencia értelmezhető a fentiek alapján. A szócikkek között még olyan figyelemre méltó fogalmakat találunk, mint az 'interkulturális kommunikáció', amely azóta szintén nagy karriert futott be, vagy az 'interkulturális érzékenység' (*intercultural sensitivity*), illetve ennek fejlesztése. Utóbbinak fontosságára Milton Bennett egyébiránt már 1986-ban felhívta a figyelmet: a „Bennett-féle skála" egyfelől leírja az emberek (adott esetben nyelvtanulók) lehetséges tapasztalatait, reakcióit vagy interakcióit egy másik kultúrával való találkozás során, másfelől egy fejlődési/fejlesztési modellt javasol a kulturális eltérések mélyebb megértésére és értékelésére (vö. Bennett, 1986). E modell az évek során jelentős mértékben bővült olyan fogalmakkal, mint pl. a kulturális alkalmazkodás vagy (ön)tudatosság, empátia, figyelem, kíváncsiság, (kognitív) rugalmasság stb.

Lüsenbrink (2005. 9.) szerint az interkulturális kompetencia meghatározható egyfelől mint (1) viselkedési kompetencia (tudom pl., hogy miként kell viselkednem egy másik kulturális közegben), (2) mint megértési vagy kognitív kompetencia (ismerem pl. a másik kultúra értékeit), valamint a már említett (3) kommunikatív kompetencia (a másik kultúráról való kommunikáció, adekvát diskurzusok folytatásának képessége). Az interkulturális kompetencia eközben nem csupán egy kognitív, hanem egy affektív vagy emocionális dimenziót is tartalmaz, megkövetelve az érzelmi azonosulást is a másik kultúrával, ami tehát több mint puszta lexikai tudás. Ezen emocionális összetevőt a kutatók talán kevésbé szokták kihangsúlyozni vagy taglalni,[5] általában beérik az 'empátia' fogalmával. Így van ez az interkulturális kompetencia egyik legismertebb, gyakran hivatkozott Deardorff-féle (2006. 254.) ún. piramismodelljében is, amely négy kategóriába

sorolja az interkulturális kompetencia egyes összetevőit, egyfajta hierarchiába rendezve őket (ld. 1. ábra).

KÍVÁNT KÜLSŐ EREDMÉNY
Hatékony és adekvát viselkedés és kommunikáció (a saját interkulturális ismeretek, képességek és attitűdök alapján) a saját célok bizonyos mértékű elérése érdekében

KÍVÁNT BELSŐ EREDMÉNY
Alkalmazkodás a különböző kommunikatív és viselkedésbeli stílusokhoz, új kulturális környezetekhez
Rugalmasság a különféle kommunikatív és viselkedésbeli stílusok alkalmazásában; kognitív flexibilitás; etnorelatív szempont; empátia

Tudás és megértés
Kulturális tudatosság
A kultúra mély megértése és ismerete (beleértve a kulturális kontextusokat, szerepeket, hatásokat, eltérő kulturális szempontokat)
Kultúrspecifikus ismeretek
Szociolingvisztikai tudatosság

Készségek, képességek (*skills*)
A megfigyelés, odafigyelés és értelmezés képessége
Az elemzés, értékelés és viszonyítás képessége

Szükséges attitűdök:
A másik kultúra, a kulturális különbségek tiszteletben tartása
Nyitottság a másik kultúra, illetve az interkulturális tanulás iránt
Kíváncsiság és felfedezésvágy

1. ábra. Deardorff (2006. 254.) piramismodellje

Ha megfigyeljük a piramis tetejét, akkor ott találjuk azokat a „külső eredményeket", melyek mintegy a kulturális kompetencia, illetve kompetencia-fejlesztés céljait tartalmazzák, s amelyek tehát az alatta lévő fázisokon nyugszanak. A különféle attitűdök, ismeretek, képességek tehát „belső eredményként" (*internal outcome*) előbb az alkalmazkodás, rugalmasság és empátia készségeit produkálják, úgyszintén az entnocentrikus perspektíva felülmúlását, mely szerintünk egyezik a kultúrák egymás mellé helyezésének fent említett elvével. Ha tehát a belső eredmény mint szemléletváltás megvan, s nem zárkózunk be például a saját kultúránk vélt felsőbbrendűségének elefántcsonttornyába, akkor érhetünk el ahhoz a „külső eredményhez" (*external outcome*), amely lehetővé teszi a más kultúrák képviselőivel szembeni megfelelő viselkedésformákat és a velük való hatékony kommunikációt. Amit persze itt tovább lehetne bogozni, az az a kérdés, hogy mit nevezzünk hatékony kommunikációnak s a kommunikatív célok „bizonyos mértékű" elérésének (*achieve one's goals to some degree*, ahogy Deardorff írja). Netán a másik meggyőzését az antik retorika *peitho* fogalmának megfelelően? De miről is? Arról, hogy nekem van igazam, a saját kulturális szempontomnak? Nem: a kommunikatív

hatékonyság inkább az együttműködés sikerességére utal, arra, hogy nem feszültséget vagy konfliktust kell generálnom a másik kultúra képviselőivel, netán önnön kulturális szempontom kizárólagosságára törekedve, hanem éppenséggel arra, hogy a kulturális sokféleség, a szempontok különfélesége összhangba hozható a közös siker és a békés egymás mellett élés, sőt, egymás kulturális gazdagítása érdekében. Persze, a kulturális egymásra hatások, a sikeres együttműködés kölcsönösségen alapul, ezért a közöttük zajló sikeres kommunikáció leginkább akkor lehetséges, ha a résztvevők minden oldalon rendelkeznek interkulturális kompetenciával. Ennek fejlesztése pedig minden kultúrára ráfér egyfajta globális felvilágosító munka keretében. Ezek színterei lehetnek az iskolák, de az idegennyelv-tanítás különböző közegei is, hiszen, ha a nyelvközvetítés egyben kultúraközvetítés is, akkor előbbi alighanem a legjobb eszköz az utóbbira nézve.

Honvédelem, idegennyelv-oktatás, interkulturális kompetencia

A hazai idegennyelv-oktatás pozitívumaként könyvelhető el a szempontunkból, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a hazai iskolákban (sem) ismeretlen célkitűzés. Példának okáért a Pápai SZC Faller Jenő Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium szakmai programja[6] a nemzeti identitás erősítése és az „európai polgári értékrend" elsajátítása mellett hangsúlyt fektet többek között az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációra is. A személyiségfejlesztés feladatai között sok olyan elemet találunk, amelyek az interkulturális kompetencia összetevőire emlékeztetnek: empátia és együttműködési készség, tájékozottság, felelősségtudat, kötelességtudat, a konfliktusok megoldásának képessége, másfajta értékrendekkel, világnézettel szembeni tolerancia, a változásokhoz való alkalmazkodás stb. A közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatként említi a program az egyenlőség és a sokszínűség elfogadását is. Az oktatókkal szembeni elvárásként jelentkezik itt ezen ismereteket és kompetenciák közvetítése, változatos, a tanulócsoporthoz igazított tanítási módszerek alkalmazása. Az idegen nyelvi kompetenciákkal kapcsolatban a kulturális tudatosság kompetenciáinak elsajátítását az interdiszciplináris szemlélettel összefüggésben említi a program, amelynek során „a tanuló nyitottá válik a saját országa, nemzete és más népek történelmére, kultúrája közötti eltérésekre, elfogadja a különbségeket, magabiztosságát az anyanyelvi kötődés és az a mérlegelő, toleráns gondolkodásmód határozza meg, amely teret ad a kreatív, alkotó jellegű önkifejezésnek." (94. o.) A német nyelvi témakörök között szerepelnek ráadásul „interkulturális és országismereti témák" („Interkulturelle und landeskundliche Themen", 141. o.) a 9–12. osztályosok számára, 20 órában. Ezen oktatási célkitűzései között számos olyan elemet találunk, melyek az interkulturális kompetencia fejlesztését is elősegítik, amennyiben a tanuló többek között képes lesz alkalmazni a célnyelvi kultúráról megszerzett ismereteit az informális kommunikációban; felismeri a főbb hasonlóságokat és különbségeket saját anyanyelvi és a célnyelvi közösség, illetve kultúra szokásai, értékei, attitűdjei és meggyőződései között; tájékozottá válik a célnyelvi országok jellemzőiben és kulturális sajátosságaiban; megismeri a célnyelvi kulturális szokásokat, jellemzőket (németül *Bräuche und Traditionen*), beleértve pl. a történelmet, kulturális intézményeket és látnivalókat, nemzeti sportfajtákat, kulináris sajátosságokat, sőt, egyes regionális nyelvek (dialektusok) némely jellemző vonását is. Tanulságos az is, ahogy az interkulturális kompetencia az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia meghatározásában is felbukkan:

> „Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia szoros összefüggésben és állandó kölcsönhatásban áll a tanuló általános kompetenciáival, és így fejleszteni szükséges a tanuló *stratégiai kompetenciáját*, nagy hangsúlyt helyezve azokra a stratégiákra, melyek elősegítik az önálló nyelvtanulóvá válást, melyek hatékonyabbá teszik

> a nyelvtanulást, és megkönnyítik a nyelvhasználatot; *interkulturális kompetenciáját,* amibe beletartozik a saját és az idegen kultúra egymáshoz való viszonyításának képessége; a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtés készsége és képessége; a kultúrák különbözőségéből adódó félreértések kezelésére való készség és képesség; *szociális kompetenciáját,* azaz az egymástól való tanulás és az egymásért végzett munka készségét és képességét; *személyes kompetenciáit.*" (179. o.)

A tanterv célul tűzi ki az interkulturális kompetencia fejlesztését, amelynek része a nyitottság kialakítása a célnyelvet beszélő népek és kultúrája, valamint más népek és kultúrák iránt is, ezzel párhuzamosan egy olyan képesség kifejlesztése, amely lehetővé teszi a kultúrát kívülről, a külső szempontból történő szemlélését (184. o.). Mindez egyszersmind a kulturális tudatosság erősítését is elősegíti.

A fenti célkitűzések álláspontunk szerint a katonai (honvéd kadét) képzés, illetve ezen belül a nyelvoktatás során is alkalmazhatók, sőt, alkalmazandók. Bárdos Jenő bő két évtizeddel ezelőtt még ezt írta: „Napjainkban katonák tömeges átképzése folyik, akiknél nem állíthatjuk, hogy a nyelvi képességek foka vagy a belső motiváció vagy akár a szociális háttér a beiskolázásban figyelembe vehető." (Bárdos, 2000. 244.) A katonák átképzése során az idegen nyelvi képességeinek fejlesztése is szükségessé vált, s ezen az úton alighanem előbb tartunk, mint az ezredfordulón. Jelen tanulmánynak nem célja a magyar katonák idegen nyelvi képességeinek felmérése vagy bemutatása, bár továbbra is hangsúlyozzuk azok szoros összefüggését az interkulturális kompetenciával. A fentiek alapján inkább azt emeljük ki, ami az interkulturális kompetencia fejlesztése tekintetében megállapítható vagy javasolható. Eközben vélelmezzük, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a katonai idegennyelv-oktatás terén nem minden előzmény nélküli még akkor sem, ha az interkulturális kompetencia fogalma explicite nem volt használatos a legutóbbi időkig. Amikor például azt olvassuk, hogy a MH Altiszti Akadémiai érettségi után olyan iskolarendszerű képzést nyújt, amelynek része a szakmai ismeretek mellett adminisztráció, a tanulástechnikai módszerek, a hadtörténelem, a vezetői kompetenciák, illetve a kommunikációs ismeretek és egy ötszáz órás nyelvtanfolyam angol és német nyelvből,[7] akkor mindjárt feltehető a kérdés, hogy vajon a kommunikációs ismeretek és a nyelvtanfolyam nem kapcsolható-e össze, illetve nem bővíthető-e ki oly módon, hogy a képzés során a kadétok interkulturális kompetenciájának fejlesztése is szempont legyen.

Pozitív példaként említhető eközben a debreceni székhelyű Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium szakmai programja, melyben erkölcsi nevelés és a hazaszeretet nevelése mellett „mások kultúrájának el- és befogadása, az emberi és európai értékek iránti elkötelezettség" is célként fogalmazódik meg.[8] A program előirányozza továbbá más népek kultúrájának, szokásainak megismerését is. Azt olvassuk:

> „Tudatosítjuk a tanulókban, hogy az Európai Unió […] polgáraként türelemmel és megértéssel kell közeledniük más népek kultúrájához. Tanulóink lássák tisztán azokat a lehetőségeket és kötelességeket, amelyek az EU-ban szükségesek ahhoz, hogy elképzeléseiket megvalósíthassák. A kialakult együttműködés során a tanulók megismerhetik azokat a globális problémákat, amelyek megoldásán együtt tudnak munkálkodni." (9. o.)

Figyelemre méltó annak felismerése is, miszerint „az idegen nyelvek tanulása, sikeres elsajátítása megszünteti a bezártságot, kapcsolatot teremt a világgal, megsokszorozza az érvényesülés lehetőségeit." (10. o.). Az idegen nyelv elsajátítása valóban elősegíti azt, hogy a fiatalok „Európa polgárai lehessenek". Persze csak akkor, tehetnénk hozzá, ha a nyelvoktatás nem ragad le pl. a nyelvtani szerkezeteknél vagy egyes idegen szavak gépies tanulásánál, hanem a kulturális tudatosságot és ezzel együtt az interkulturális

kompetenciát is fejleszti, sőt, mint a fenti idézet sugallja, kulturális értékközvetítést is megvalósít.

Befejezés

A nyelvi kompetenciák fejlesztésével párhuzamosan szükséges a kulturális ismeretek közvetítése is, a német nyelv tanítása során pl. a német nyelvű országok földrajzára, régióira, történelmére, (étkezési, vallási, ünnepi stb.) szokásaira, hagyományaira utaló szövegek és diskurzusok beépítése is a nyelvoktatásba. Az írott szövegek mellett eközben az idegen nyelvű kép- és hangfelvételek (pl. videó-bejátszások, podcastek, dalok) alkalmazása a jelen mediális-digitális korban gyakorlatilag nélkülözhetetlen. A technikai, digitális eszközök mintegy kiegészítik a tanár szerepét: ami a „katonai" módszerben bizonyos nyelvi struktúrák ismétlése, „sulykolása" volt, itt már (rövidebb) kép- és hangfelvételek (akár többszöri) lejátszásában, elemzésében, megbeszélésében nyilvánulhat meg, adott esetben az anyanyelv (nem túlzott) bevonásával – már amennyiben a tanulók anyanyelve homogén képet mutat. Fontos az eredeti idegen nyelvű felvételek alkalmazása, mert egy (pl. angol vagy német) eredeti kiejtés, hangsúly, intonáció, sőt szóhasználat is nagyon eltérő lehet a megszokottól, eltéréseket mutathat a standard kiejtéstől, beleértve a nyelvtanár kiejtését is. Egy idegen nyelvet nem lehet pusztán „kitalálni" azáltal, hogy anyanyelvi szavainkat fordítgatjuk, hiszen minden nyelv egy sajátos, fejlődő-változó egész a maga törvényszerűségeivel, változataival, stílusszintjeivel, árnyalataival, divatjaival, dallamaival stb. Lehetséges ugyan, hogy az angolt mint kultúrák közötti közvetítő nyelvet egyszerűsített (ún. *globish*) formában is sikeresen alkalmazhatjuk, legalábbis addig, amíg egy angol anyanyelvűvel nem találkozunk, de pl. a német nyelvet gyakorlatilag csak a német anyanyelvűekkel folytatott kommunikáció során használjuk, akik annak a nyelvnek egy változatát az annak megfelelő szókincsével, kiejtésével stb. használják, valamint személyükben nem csupán egy nyelvet, hanem egy (ha ugyan nem több) kultúrát is képviselnek. Úgy kell tehát megtanulnom a nyelvét, hogy a kultúráját is minél jobban értsem, de egyszersmind úgy is, hogy a saját kultúrámat is megpróbáljam megértetni a másik kultúra képviselőivel. Fel kell tudnom ismerni a kultúrák közötti esetleges hasonlóságokat és különbségeket, mert csak ezek tudatában tudok értelmes, megértés-orientált, empatikus diskurzust folytatni másokkal. S ha egy idegen nyelvi környezetbe (külföldre) kerülök, akkor már nem csodálkozom pl. azon, hogy milyen nagy, látványos felhajtást végeznek a németek a farsang körül, vagy hogy alig esznek fehér kenyeret, s a gulyáslevesük is nagyon más, mint az itthoni.

A nyelvoktatás ilyen szempontból tehát az interkulturális kompetencia fejlesztését is magába kell, hogy foglalja. A nyelvoktatás során meg kell teremteni, ha úgy tetszik: szimulálni kell az idegen nyelvi és kulturális közeget, amely a mai digitális eszközökkel igenis megvalósítható. A nyelvoktatás keretei az interkulturális kommunikáció és kompetenciafejlesztés céljából kibővülnek, illetve kiegészíthetők akár egy interkulturális kommunikatív tréninggel is (ld. Jenei, 2012). Ez a katonai nyelvoktatásban különösen célszerű, amennyiben a katonák pályafutásuk során számos esetben kerülhetnek kapcsolatba más kultúrák képviselőivel. Az ugyanis nehezen képzelhető el, hogy a katonák a külföldi társaikkal mindig csak katonai szaknyelven társalogjanak, miként az sem valószínű, s nem is célszerű, hogy külföldön mindig csak más katonákkal beszélgessenek. A helyi kultúra ismerete az azzal való diszkurzív kapcsolatfelvétellel érhető el igazán. E gyakorlati tapasztalatoknak és igényeknek megfelelően tehát a katonai nyelvoktatást is célszerű tágabb, (inter)kulturális kontextusba helyezni. Az említett pozitív példák hangsúlyozásával is tanulmányunkban éppen ezen interkulturális kommunikatív nyelvoktatás szükségességét igyekeztünk bizonyítani.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Baráth, Á. (2019). Kulturális kompetencia és szociális munka. *Esély,* (2), 110–124.

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai*. Nemzeti Tankönykiadó.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2

Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004, szerk.). *Handbook of Intercultural Training*. SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781452231129

Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In: Moodian, M. A. (szerk.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Sage. 95–110. DOI: 10.4135/9781452274942.n8

Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr.

Chomsky, N. (1967). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In Jakobovits, L. A. & Miron, M. S. (szerk.), *Readings in the Psychology of Language*. Prentice-Hall. 142–143.

Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education,* (10), 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002

Diekhoff, J. S. (1945). The Mission and the Method of Army Language Teaching. *Bulletin of the American Association of University Professors, 31*(4), 606–620. DOI: 10.2307/40220639

Felder, R. M. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals, 28*(1), 21–31. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x

Garamvölgyi, J. (2022). A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben. *Disszertáció*. MATE Gazdaság- és Regionális Tudományok Doktori Iskola.

Häußling, R. & mtsai (2016). Akkulturation. In Kopp, J. & Steinbach, A. (szerk), *Grundbegriffe der Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften. 1–24.

Sunnus, S. H. (1994). *Herder Lesebuch. Zum 250. Geburtstag*. Insel.

Korpics, M. (2011). *Az interkulturális kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem BTK. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/index.html

Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley. DOI: 10.1002/9781118482070

Lüsenbrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.* Metzler.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher.* 2. kiadás. University of Chicago Press.

Sárosdyné Szabó, J. (2006). A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL,* 2(1–2), 15–21.

Smith, P. D., Jr. & Baranyi, H. A. (1968). *A Comparison Study of the Effectiveness of the Traditional and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction Utilizing Laboratory Equipment.* ERIC Clearinghouse.

Szombathelyi, Sz. (2014). *Kompetencia-fogalom használata és az interkulturális párbeszéd gyakorlata a szociális területen.* http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24313_kompetencia_szsz_rubeus.pdf

Jegyzetek

[1] A német nyelv elterjedtsége és státusza. https://nemet-fordito-tolmacs.eu/nemet-nyelv-elterjedtseg.php

[2] „…we are learning each other's language, not Romanian or English, but the universal military language." U.S. Army plans exercise with Romanian Land Force. May 26, 2015. https://www.army.mil/article/149159/u_s_army_plans_exercise_with_romanian_land_force

[3] A kultúra fogalmáról való (interdiszciplináris) diskurzusok robbanásszerű elterjedését az ún. „kulturális fordulathoz" (*cultural turn*) szokás kötni, mely az 1970-es években ment végbe.

[4] Az akkulturáció a (kultúr)szociológiában más kultúrák elemeinek átvételi folyamatát jelöli egyes személyek, csoportok, vagy akár egész társadalmak által (Häußling, R. és mások, 2016. 1.).

[5] Mindazonáltal például Jenei (2012. 30.) joggal hangsúlyozza az érzelmi intelligencia szerepét az interkulturális kommunikációban Az érzelmi intelligenciához kapcsolják a kutatók az ún. kulturális intelligenciát is (Garamvölgyi, 2022). Tanulmányunkban ehelyett inkább a kulturális tudatosság fogamát választottuk.

[6] https://pp-faller.cms.intezmeny.edir.hu/uploads/Szakmai_program_2021_9985af5f27.pdf

[7] https://mhaa.honvedseg.hu/kepzeseink/

[8] https://kratochvil.hu/docs/dokumentumok/KK_HKK-Szakmai_Program_2022.pdf

Absztrakt

Tanulmányunkban először is az amerikai hadsereg által eddigi leghatékonyabb, már a múlt század negyvenes éveiben alkalmazott *Army Method* (ún. audio-linguális) nyelvoktató módszer történetét és elméleti hátterét tekintjük át röviden, hangsúlyozva ennek lehetséges szerepét is a mai katonai nyelvoktatásban. Ezt követően az interkulturális kompetencia fogalmát, illetve előzményeit vizsgáljuk, kitérve néhány ezt taglaló elméletre. Végül az interkulturális kompetencia szerepét emeljük ki általában az idegennyelv-oktatásban (nemcsak az angol, de pl. a német nyelv oktatásában is), illetve ezen belül a katonai nyelvoktatásban, kitérve e módszer szükségességét már felismerő és alkalmazó hazai nyelvoktatói programokra, tanulságos és tovább gondolható példaként mutatva be azokat a jövő (katonai) nyelvoktatását illetően.

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, audio-linguális katonai nyelvoktató módszer, kulturális tudatosság, interkulturalitás, interkulturális kompetencia

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.82

Fábián Gyöngyi[1] – Kopházi-Molnár Erzsébet[2]

1 Pannon Egyetem HTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
2 Pannon Egyetem HTK Tanárképző Központ

A katonai szakmai angol nyelvvizsgák és a nyelvi képzés jellemzői és eredményei a hazai kadétképzésben

Jelenleg hazánkban két katonai szaknyelvi vizsga elérhető. A magyar kadétképzés három képzési formában van jelen. Írásunkban arra vállalkozunk, hogy egyrészt összevessük a két nyelvvizsga jellegzetességeit, másrészt megnézzük, milyen mértékben élnek a különböző programmal működő középiskolák a szaknyelvi vizsga lehetőségével.

A nyelvi mérés és értékelés hazai rendszerének általános jellemzői

Magyarország az Európai Unió tagállamaként a nyelvi mérés és értékelés területén mind a közoktatásban, mind pedig a nyelvi vizsgáztatás területén az Európa Tanács által kezdeményezett, 1971 óta folyó munka eredményeképpen megalkotott, és azóta is folyamatosan fejlesztett *Common European Framework of Reference* (CEFR)[1] (Council of Europe, 2018), hazai fordításban Közös Európai Referenciakeret (KER) alapelveit követi. A dokumentum szándéka szerint ezen alapelvek betartása teszi lehetővé azt, hogy a nyelvtanulás, nyelvtanítás és az azok eredményét mérő nyelvvizsgák megállapítása az adott résztvevő nyelvtudásáról nemzetközi színtéren összevethető legyen. A KER felhasználói tehát olyan egységes gondolkodásmódot tudnak alkalmazni, amely alapján a nyelvtudásról tett megállapítások eltérő térben és időben is azonos érvényességgel bírnak.

A nyelvtanulás során elért haladás a leírórendszer paramétereit figyelembe véve az elért nyelvtudási szintek rugalmasan egymásra épülő sorozataként mérhető, amit a kötet megfelelő szintleírások formájában határoz meg. A dokumentum bevezeti a közös referenciaszinteket, amelyek többek között magukba foglalják a nyelvtanulók szükségleteinek teljes skáláját, valamint a vizsgákra jelentkezőktől megkívánt teljesítményszinteket is.

Ezek a szintek az alapfokú nyelvhasználótól (A1 és A2) az önálló nyelvhasználón (B1 és B2) keresztül a mesterfokú nyelvhasználó (C1 és C2) szintjéig adnak részletes leírást a nyelvhasználó nyelvi kompetenciáinak széles spektrumáról az írásbeli (olvasás és írás), valamint szóbeli (beszédértés és beszédprodukció) részterületeken.

Bár a KER anyaga nem minden szempontból kifogástalan, a mai napig tagadhatatlanul a legkorszerűbb alapot képezi a vizsgafejlesztő és vizsgáztató szakemberek számára a nyelvtudás és az arra épülő vizsga közötti ekvivalencia tekintetében (Bárdos, 2007, 2019). A KER szintleírásai a hazai szakértőket is meggyőzték, amelyek magyar

nyelvű fordítását Dávid (2012) alkalmasnak találja szintillesztési eljárások alkalmazására. Összességében megállapítható, hogy a KER bevezetésének jótékony hatása volt a magyarországi nyelvvizsgáztatásra, amelyet számos tanulmány erősít meg (Kiszely, 2022. 33.).

A hazánkban működő vizsgarendszerek számára ma már kötelező érvényű a KER alapelveinek betartása, ami rendszeres ellenőrzést, szintentartást és továbbfejlesztést igényel a nyelvvizsgaközpontoktól a nemzetközi elvárásoknak megfelelően. A nyelvvizsgarendszerek működésének rendszeres ellenőrzése az Oktatási Hivatal által működtetett Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület felügyelete alatt zajlik (NYAT),[2] a nyelvvizsgák működésének minőségéről pedig egy rendszeresen alkalmazott minőségirányítási rendszer gondoskodik (Csépes, 2012).

A nyelvvizsgák egységesítése hazánkban az általános nyelvtudás területén indult el, és ebben a folyamatban a fentiekben ismertetett történések aktívan hozzájárultak a vizsgáink korszerűsítéséhez. Időközben azonban a vizsgaközpontok a szakmai területen történő nyelvtudásmérés egyre növekvő igényével találták szembe magukat. A katonai szakmai nyelvvizsgák szükségességét elsődlegesen az egységes európai felsőoktatási térség kialakulása és a NATO tagsággal összefüggő harmonizált képzési igények erősítették. Jelenleg a NATO STANAG 6001, valamint az ARMA katonai szaknyelvi vizsgák érhetőek el hazánkban, amelyeket a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusa és akkreditált Nyelvvizsgaközpontja bonyolít. A továbbiakban a két hazai katonai szakmai nyelvvizsga általános összevetését a KER alapján önálló nyelvhasználóként definiált B1 szinten végezzük el.

Az ARMA és NATO STANAG 6001 katonai szakmai nyelvvizsga

Hazai színtéren a NYAT által engedélyezett katonai szaknyelvi vizsgák között a kétnyelvű ARMA és az egynyelvű NATO STANAG 6001 szerepel. A Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nyelvvizsgaközpontja honlapjának[3] tanulmányozása során megállapítható, hogy a két nyelvvizsga kezelésében jelentős azonosságok és hasonlóságok fedezhetők fel.

A közös főoldalon a két különböző aloldal azonos tematika alapján mutatja be a vizsgák részleteit (pl. vizsga elérhetősége, időpontjai, KER[4] megfeleltetetés, mintafeladatok, stb.). A dokumentumok alapján megállapítható, hogy a NYAT elvárásainak mindkét vizsga megfelel, a nyelvi témakörök mind az általános, mind pedig a szakmai témafelsorolás terén szintenként hasonlóak a két vizsgán.

B1 szinten vizsgálva az általános nyelvi témakörök a hazánkban működő nyelvvizsgákhoz hasonlóan az alábbiak: bemutatkozás, család, munka, munkahely, tanulás, lakás, lakókörnyezet, hobbi, hasznos elfoglaltságok, kultúra, művelődés, vásárlás és szolgáltatások, orvosnál, szabadság, pihenés, időjárás, utazás, tömegközlekedés, sport, barátság, vendégség, étkezés, étterem.

A katonai képzés célja „a hivatásos és a civil hallgatói állomány olyan szintű felkészítése, hogy tudjon kommunikálni és együttműködni NATO-beli és a Békepartnerséghez csatlakozó partnereivel, valamint nemzetközi környezetben tudja teljesíteni béketeremtő és békefenntartó feladatait” (Kovácsné, 2007). Ennek megfelelően a nyelvvizsgákat bonyolító Nyelvvizsgaközpont a katonai szakmai témaköröket első körben az alábbiakban fogalmazta meg (Kovácsné, 2007):

– haderőnemek rendeltetése,
– alapvető fegyvernemek, rendeltetésük, fegyverzetük,
– rendfokozatok,
– alapkiképzés,
– katonai pályafutás, beosztások, előmenetel,

– alegységek, egységek,
– egyenruházat,
– katonapolitikával kapcsolatos alapvető, aktuális fogalmak.

A fenti felsorolás a jelenlegi honlapon a NATO STANAG 6001 vizsgánál angol nyelven, az ARMA vizsga esetén magyar nyelven szerepel, bár az utóbbi esetben kiegészítésként szerepel a Magyar Honvédség mint téma. Az eredeti felsorolás mára a katonapolitikai aktualitásokra vonatkozó pont részletezésével tovább bővült a következő, önállóvá váló témákkal:
– NATO,
– békeműveletek.[5]

Alapfok (B1 szint) szóbeli vizsgarész összevetésének alapjai

A további vizsgálatunkban a honlapokon fellelhető mintafeladatsorok alapján a két nyelvvizsga jellemzőinek összehasonlító elemzését célozzuk meg a hasonlóságok és eltérések feltárásán keresztül. Az összevetés a B1 szintnek – amely a KER szerint az önálló nyelvhasználó első szintje – való megfelelés és a két vizsga hasonlóságainak és különbözőségeinek bemutatására épül. Ezen belül a mintafeladatok alapján az általuk mért nyelvtudás jellemzőinek, az alkalmazott mérésmetodika sajátosságainak, valamint a vizsgált kompetenciák elemeinek vizsgálata, összevetése történik meg.

A dokumentumelemzés anyagaként a nemzetközi összevetésben B1 szint (alapfok, ARMA; 1. szint, NATO STANAG 6001) szóbeli vizsgarészének beszédértés (STANAG 6001) vagy köznyelven 'labor', illetve 'listening' (ARMA) feladatai, és a beszédkészség mérésére szolgáló szóbeli feladatok szolgáltak.

Fontos megjegyzés, hogy a hasonlóságok és különbségek áttekintése az elérhető vizsgadokumentumok alapján csak részlegesen lehetséges. A tesztelméletben kidolgozott vagy finomítás alatt álló jóságmutatókat ebben a munkában nem áll módunkban részletesen megvizsgálni, egyes megfigyelt jelenségek azonban a legáltalánosabban ismert mutatóhoz visznek minket közel. A validitás, azaz az érvényesség különféle aspektusai a vizsgaeszközök egyik legfontosabb jóságmutatója, ugyanakkor a legbonyolultabb, ennélfogva máig is a legtöbbet tárgyalt eleme a nyelvtudásmérés elméletének. Munkánkban a mutató tesztelmélet-történeti fejlődése bemutatásának nem sok haszna lenne, ugyanakkor, pusztán gyakorlati szempontból, érdemes az összetett mutató egyes elemeit megemlítenünk. Munkánk során, többek között, szót ejtünk a két vizsga dokumentumaiban felfedezhető tények alapján a vizsgatesztek felszíni validitása (*face validity*), tartalmi validitása (*content validity*), valamint szerkezeti validitása (*construct validity*) terén felfedezhető hasonlóságokról és különbségekről. Először röviden tekintsük át a fenti jellemzők lényegét!

A *felszíni validitás*, olykor *triviális* vagy *látszatvaliditás* (Bárdos, 2002. 43.) a laikus számára is érzékelhető módokon jelzi azt a tényt, hogy egy konkrét teszt jellemzői a vizsgázó elvárásai szerint alakulnak-e. A vizsgázó vagy a tesztet áttekintő személy maga is megállapításokra juthat a teszt egyes jellemzőinek értékelésével kapcsolatban. Brown (2004. 27.) a mutató elemzésében kiemelkedő szerepet szán a feladatok szerkesztésének és kialakításának, az adott időtartamon belüli megoldhatóságának, az itemek és instrukció világos értelmezhetőségének, valamint a feladatok nehézségi fokának, amely szintén részét képezheti a felszíni érvényességnek. A *tartalmi validitás* a teszt megoldásához szükséges elvárt nyelvi ismeretek, kompetenciák és képességek megfelelőségét mutatja az adott szinten. Ennek értékelésében a KER leírásai, valamint a két vizsga publikus tájékoztató anyagai nyújtanak segítséget. A *szerkezeti validitás* a magyar nyelvű

megnevezéstől eltérően nem a teszt összeállításának jelenségeire vonatkozik, hanem arra a teszt által vizsgált elméleti mentális konstruktumra, amely a vizsga összeállítói által feltételezett elvárt nyelvtudás, és amelyet a mérőeszköz feladatai kívánnak előhívni. Arra világít rá, hogy a teszt készítői által elképzelt nyelvtudás szintje és összetétele, valamint a vizsgázóknak az adott szinten jellemzően meglévő nyelvtudása között milyen mértékű megegyezés található.

A fentiekkel összefüggésben a rendelkezésre álló mintatesztek és vizsgaleírások alapján arra keressük a választ, hogy a két vizsga azt méri-e, amit magáról állít, azaz a vizsgák leírása megfelel-e az adott szintnek, kellő szélességben szerepelteti-e a vizsgázók által végzett nyelvi tevékenységek körét. A vizsgatesztek sikeres megoldásához szükséges nyelvi tudás a vizsgázó által kezelhető módon jelenik-e meg? A nyelvi, szaknyelvi tartalmak, képességek és kompetenciák, amelyek meglétét feltételezi a teszt, és amelyeket pontoznak, megfelelnek-e a feltételezett vizsgázói elvárásoknak? Milyen nyelvi kompetenciákat vizsgálnak? Reprezentatív módon megjelenik-e a tesztben a nyelvtudás széles spektruma az általános területen, és ehhez a szakmai nyelvtudás elemei hogyan kapcsolódnak?

A vizsgák érvényességének és további jellemzőinek sajátosságait a szóbeli vizsgarész két összetevőjére, a beszédértés és beszédkészség mérésének a vizsgálatára korlátozzuk. Elsőként a beszédértés mérésének vizsgálatáról számolunk be, majd a beszédkészség mérésének egyes jellemzőit emeljük ki.

A beszédértés mérésének általános jellemzői

A mért nyelvi tudás tekintetében megállapítható, hogy mindkét vizsga feladatai a B1 szint témaköreinek leírását veszik figyelembe, jóllehet a STANAG 6001 vizsga az 1. szint megnevezést alkalmazza. A vizsgázó brit (standard) nyelvváltozatban rögzített általános és szakmai témában hall szövegeket, amelyek feldolgozását kétszeri meghallgatás során végzi el.

1. táblázat. Beszédértés feladatok általános jellemzői a két vizsgán

	ARMA	**STANAG 6001**
Nyelv	angol/magyar	angol
Feladatok száma	2	3
Szövegjellemzők	monológ 1. összefüggő szöveg (500-600n) 2. 10 mondat	monológ 1. 15 mondat 2. 10. mondat 3. összefüggő szöveg (500-600n)

Az 1. táblázat összevetéséből az látszik, hogy a témák vizsgálatát a vizsgák különböző számú feladatokon keresztül, az általános és szakmai témakörök eltérő arányában és lefedettségében, valamint eltérő nehézségi fokon megjelenő nyelvi szerkezetek felhasználásával valósítják meg. Az összefüggő szövegre épülő feladatok mindkét vizsgán a monologikus nyelvhasználat értésének mérését tűzik ki célul. A felhasznált szövegek nyelvi szintje hasonló, a tesztfeladat némely mérésmetodikai jellemzői azonban eltérnek.

2. táblázat. Összefüggő szöveg értése: ARMA 1. és STANAG 6001 3. feladat

	ARMA	STANAG 6001
Téma és nyelvi szint	Általános B1	Szakmai B1
Feladattípus	Nyitott kérdésre magyar nyelvű válasz	Mondat kiegészítése a szövegben elhangzó angol szavakkal
Értés típusa	Globális értés / információ azonosítása	Információ azonosítása

A 2. táblázat a szövegre épülő feladatok jellemzőinek eltérését mutatja be. Felszíni vizsgálat alapján hasonló felépítésűnek tűnik az ARMA 2. és STANAG 6001 1. feladata, amelyek a mondatszintű beszédértés mérését célozzák meg, miközben azonos feladattípust (feleletválasztós teszt) alkalmaznak, azonban a mélyebb vizsgálat finom eltéréseket mutat ki. A STANAG 6001 1. feladata általános nyelvhasználati tartományban mozog, amelyet 15 itemben vizsgál. A hangzó szövegben megjelenő stimulusok a személyes tartomány változatos témáiban hétköznapi, autentikus kontextusokat jellemző mondatokkal jellemezhetőek, amelyeket egyszerű, rövid (maximum 9 szó) nyelvezetben, főképpen kérdőmódban fogalmaznak meg. Az írott formában megjelenő választható válaszokra is ezen tulajdonságok jellemzőek. Az ARMA 2. feladat 10 itemében a stimulusok hosszabb (8-12 szó) terjedelműek, komplexebb nyelvi szerkezetek jellenek meg bennük (pl. összetett nominális szerkezet: *Where is the convoy of light infantry vehicles going?*), amely jellemző a megadott válaszlehetőségekre is igaz. Például itt a passzív szerkezet 4 itemben jelenik meg (pl. *was commissioned* / *were rescued* / *can be used*). A feladat hossza, valamint az itemek terjedelme és nyelvi tartalma alapján megállapítható, hogy az ARMA vizsga 2. feleletválasztós feladata inkább a B1 és B2 szint határán mozog.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a helyes felelet kiválasztásakor a vizsgázónak milyen gondolkodási műveleteket kell végrehajtania, érdekes eredményre jutunk a két vizsga ezen feladatainak összevetésében (3. táblázat).

3. táblázat. A beszédértés mérése feleletválasztós teszttel: ARMA 2. és STANAG 6001 1. feladat

ARMA (szakmai nyelv)	STANAG 6001 (általános nyelv)
lexikai/ szemantikai egyeztetés (pl. szinonim szóhasználat)	
szemantikai kategóriák mélységének felismerése (pl. kategória és egy elemének összekapcsolása)	
nyelvhasználati / grammatikai illesztés (pl. igeidők egyeztetése)	
ok és okozat összefüggésének felismerése az okból	
okozat és ok összefüggésének felismerése okozatból	X
X	pragmatikai egyeztetés (pl. azonos tartalom, eltérő forma)

A számos hasonlóság mellett érdekes eltérés lehet az, hogy a STANAG 6001 vizsgán a beszédértés 1. feladata a kommunikatív célok megértését jellemzően egyfajta 'belső' dialógus formájában hívja elő. A stimulus és a válasz ugyanis egyfajta dialogikus szöveggé áll össze, amely autentikus helyzetben valós nyelvezetet hív elő a nyelvi funkciók és sémák segítségével. Ezzel a vizsgázó interakcióra való képességét receptív szinten aktiválják. Nézzünk egy példát!

Hallott szöveg:
Can I smoke here?

Írott szöveg:
a) Yes, you can. [helyes válasz]
b) I don't smoke.
c) No, thank you.

A STANAG 6001 szóbeli vizsga beszédértésének 2. feladata a szakmai nyelvezet megértését méri. A feleletválasztós teszt 10 itemében a stimulusok hossza 5-12 szó között mozog, a nyelvezet egyértelműen a B1 szinten belül van. Tartalmát tekintve egyszerű témák, rutinfeladatok, időpontok és számok szerepelnek benne, amelyek a nemzetközi terepen az érintkezés és a hatékony szakmai kommunikáció legfontosabb elemei. A gyakran megjelenő lexikai elemek egyszerű nyelvi szerkezetekben jelennek meg. Jellemzően az autentikus szituációkra jellemző egyszerű jelenidővel találkozunk, passzív szerkezet mindössze két itemben fedezhető fel. A válaszok jellemzően információ azonosítására szolgálnak és rövidek, gyakran szavak szintjén kezelhetőek.

Mérésmetodika és nyelvi tudás a vizsgákon

A felhasznált nyelvi anyagok az egynyelvű STANAG 6001 vizsgán szó-, mondat-, szövegszinten egyaránt megjelennek, míg a kétnyelvű ARMA mondat- és szövegszinten vizsgálja a beszédértést. A mért nyelvtudás szintjében több nehézséggel néznek szembe az ARMA vizsgát választók, különösen a szakmai rész esetén, amely időnként az elvártnál magasabb szintű nyelvezet alkalmazását igényli. Az érintett témák változatosságát illetően a STANAG 6001 vizsga jelentősen sokszínűbb, változatosabb témákhoz kapcsolódó itemekkel szolgál, amelyek a B1 szintű megfelelést is szem előtt tartják. A két vizsga tartalmi érvényességében tehát jelentős különbség mutatkozik.

A mérésmetodikai vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy a STANAG 6001 vizsga több feladaton és itemen keresztül mér, változatosabb módszertani elemeket sorakoztat fel, korszerűbb, kommunikatív helyzetekre épül, különösen az általános témakörök vizsgálata esetén. A több itemet tartalmazó feladatok mind a globális értést, mind az információ kiválasztásának készségét sokoldalúbban mérik, mint az ARMA.

A mért kompetenciák tekintetében a szóbeli kommunikáció során a B1 szintű nyelvi kompetenciák vizsgálata (a szakmai megközelítésben és általános nyelvi megközelítésben is) többnyire az egyszerű lényegi információk feldolgozására irányul. Ilyenek például az adatok (számok, rendfokozatok, hétköznapi jellemzők, stb.) megértése. Ebben a tekintetben azonban a vizsgálat jelentős különbséget mutat a két vizsga között a megértésre szánt közlések, stimulusok nyelvi szintjében. Például a 2. feladat esetén, ahol a vizsgázónak az ARMA vizsgán gyakran a nyelvi hasonlóságokra és különbözőségekre egy magasabb szinten kell reagálnia, a szinonim nyelvhasználat és komplex nyelvi struktúrák B1 szintnél magasabb szintű feldolgozása szükséges.

A nyelvi kommunikatív kompetencia korszerű értelmezésében elkülönített lingvisztikai, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák széles köre a STANAG 6001 vizsgában megjelenik, míg az ARMA ezek szűkebb értelmezését hasznosítja, hiszen pragmatikai kompetencia vizsgálatára tervezett item nem található a vizsgált szinten.

További érdekesség, hogy a nyelvi kompetenciák mellett a kritikai gondolkodás alkalmazása is megjelenik a beszédértés feladatok teljesítésében. Az ok-okozati, valamint okozat-ok közötti összefüggés felismerése elengedhetetlennek látszik a feleletválasztós feladatokban, különösen az ARMA vizsga 2. feladata esetén, ahol ez nehezített

változatban szükséges a megjelenő nyelvi szint okán. További eltérés a heurisztikus kompetenciák jelenlétére utaló jel a STANAG 6001 vizsga beszédértés anyagában.

Beszédkészség mérésének általános jellemzői

A beszédkészség mérése a két vizsgán hasonló feladatokon keresztül történik, amelyek témái megfelelnek a KER által meghatározott elvárásoknak, illetve a honlapon szereplő vizsgaleírásoknak. A beszédkészség rész feladatainak általános jellemzőit a 4. ábra foglalja össze.

4. táblázat. Beszédkészség feladatok az ARMA és STANAG 6001 nyelvvizsgán

FELADAT	ARMA	STANAG 6001
1.	Társalgás (általános)	Társalgás (szakmai)
2.	Társalgás (szakmai)	Képleírás (szakmai)
3.	Szituáció (általános)	Szituáció (általános)

A korábbiakhoz hasonlóan megállapítható az, hogy az általános és szakmai nyelvtudás mérésére szánt feladatok száma a két vizsgában eltérő, hiszen a STANAG 6001 több szakmai feladatot tartalmaz. A verbális feldolgozás mellett vizuális stimulus csak a STANAG 6001 vizsgán van jelen, amely hiány a szakmai nyelvhasználatra vonatkozó szükségletelemzés során további megerősítést nyerhet.

Az ARMA és a NATO STANAG 6001 B1 szintű szóbeli részvizsgájának rövid összevetése

A honlap dokumentumai alapján megállapítható, hogy a két vizsga felszíni érvényessége megfelel a szakirodalmi elvárásoknak, a részletesebb és mélyebb vizsgálat azonban jelentős eltéréseket mutat a két vizsga jellemzői között a szóbeli kommunikáció részt illetően.

A mintafeladatok alapján megállapítható az, hogy jelentős eltérések mutatkoznak a két vizsga beszédértést és beszédkészséget mérő részének tartalma, pszichometriai jelemzői és a mért nyelvtudás (ismeretek, kompetenciák és készségek) között. Kiemelten mutatkoznak meg a különbözőségek az egynyelvű és kétnyelvű változaton túl a nyelvtudást mérő itemek számában, a feladatokban megjelenő általános és szakmai nyelvi kompetenciák arányában, a mérni kívánt nyelvtudás szintjében és nyelvi elemeiben, a méréshez felhasznált nyelvi anyagok típusában (szó, mondat, szöveg), valamint a vizsgán megjelenő egyéb képességek aktiválása tekintetében (heurisztikus, vizuális).

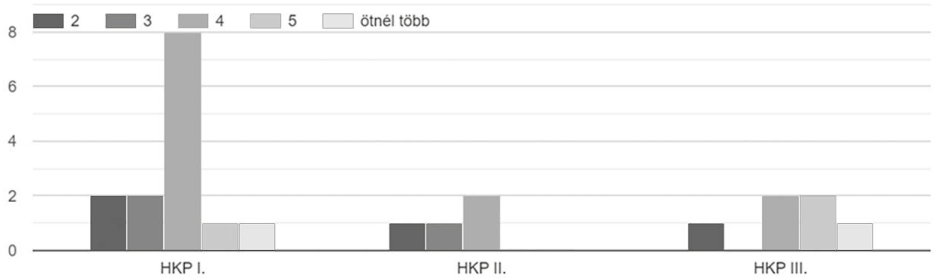
A HKP programban részt vevő iskolák angolnyelv-oktatással kapcsolatos kutatása

A középfokú tanulmányokat támogató oktatási környezetekben olyan oktatókra van szükség, akik kísérni tudják a tanulókat a szakmai útjukon. Ez természetesen lényegesen más oktatási stratégiát követel meg (Baróti és Mészáros, 2015), amely az intézményben folyó oktatás egészére terjed ki, magába foglalva a szakmai idegennyelvű képzést is.

Az empirikus kutatás során fel szerettük volna térképezni, történik-e szaknyelvi angol oktatás a Honvéd Kadét Program iskoláiban, és ha igen, milyen módon és milyen hatékonysággal. Törekedtünk továbbá az ebben a képzési formában oktató nyelvtanárok részéről az erre való igény feltérképezésére, az angol érettségizők és szaknyelvi vizsgázók arányának feltárására. Hazánkban a HKP I. iskolák száma 96, itt honvéd kadét közismereti képzés folyik, és a tantárgyak között megtalálható a honvédelmi alapismeretek közismereti tárgy heti 1-2 órában, amelyből érettségizni is lehet. A HKP II. iskolák száma 10, ahol 5 éves technikumi szakképzés folyik, amelyből az első 2 év honvédelmi ágazati alapoktatás, majd a második 3 év szakirány. Jelenleg 4 HKP III. szinten oktató bentlakásos honvéd iskola és kollégium van, a katonai vagy rendészeti pályára készülőknek leginkább ez a középiskolai képzés adja meg az alapokat. Mivel nagyon sok iskola található az iskolák listáján, így a vizsgálat módszerét tekintve egy Google kérdőíves vizsgálat mellett döntöttünk. A kérdőívet célirányosan küldtük ki az intézmények vezetőinek, és segítségüket kértük abban, hogy az eljuthasson a megfelelő szakemberekhez. 25 választ kaptunk, viszont pár intézmény levélben is reagált megkeresésünkre, jelezvén, hogy vagy még nem kezdődött el a képzés náluk, vagy csak most kezdték, így nincs tapasztalatuk erről a képzési formáról. Néhányan arról tájékoztattak, hogy náluk csak „szakkörszerűen" és nem hagyományos tanórai kereteken belül működik a program. A kérdőív 16 kérdést tartalmazott, melyek közül volt néhány nyílt végű, tehát szabad válaszadást is megengedő.

A kérdőívre érkezett válaszok ismertetése, értelmezése

Az első kérdés így hangzott: Melyik katonai képzési formában tanít és heti hány órában? A válaszokat az 1. ábra mutatja, melyből jól látható, hogy a HKP bármilyen programot működtető iskolákban tipikusan heti 4 tanórában tanulnak angolt, az ettől magasabb óraszám csak a HKP III. típusú intézményekben található, ahol a heti 4 és 5 óra az átlag.

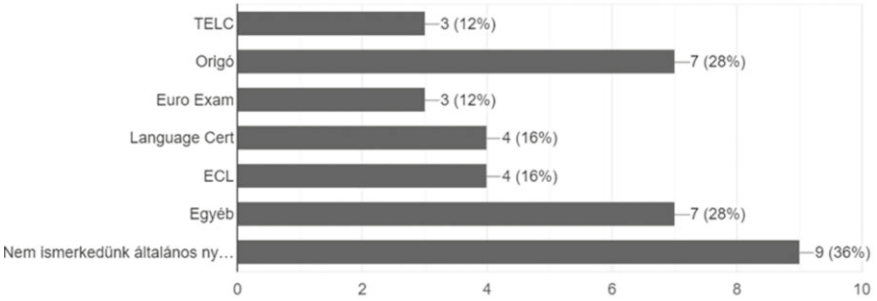


1. ábra. Heti óraszámok a különböző képzési formákban (Forrás: saját szerkesztés)

Az óraszámok mellett a tanórákon használt tankönyvek is hordoznak információt arra vonatkozóan, hogy inkább általános angol vagy szaknyelvi angol képzés folyik. A kollégák által leggyakrabban megjelölt könyvek a következők voltak: Pioneer Elementary, Pre-intermediate, Intermediate; English File 3rd edition; Solutions (Elementary, Pre-Int, Intermediate); Matura Leader (B1, B2); Traveller Plus Elementary, Pre-Intermediate; Oxford Exam Trainer B1. Ezek a tankönyvek az általános angol nyelvtudás elsajátítására alkalmasak, nagy részük még most is megtalálható, vagy pár évvel ezelőtt megtalálható volt a hivatalos tankönyvek listáján, vagyis ingyenesen biztosított a tanulóknak. Összesen egy kolléga jelölte meg a Campaign 1 tankönyet, mely alkalmas katonai szaknyelv

tanítására, de sajnos a hivatalos tankönyvlistán ez a tankönyvcsalád nem szerepel, így ennek beszerzése az adott intézményt és/vagy a kollégákat és/vagy a szülőket terheli.

A nyelvtanulás egyik indikátora lehet, hogy megtudjuk, ismerkednek-e tanóra keretében általános nyelvvizsgatípusokkal a diákok. A 2. ábrán láthatóak azok a nyelvvizsgák, melyek egyáltalán szóba kerülnek. Ezek közül a legnépszerűbb az Origó nyelvvizsga, ezt követi az ECL és a Language Cert. Mivel a magyarországi legnépszerűbb nyelvvizsgák szerepeltek a listán, az egyéb kategóriára valószínűleg kisebb, kevésbé ismert, vagy helyben elérhető nyelvvizsgák miatt voksoltak a kollégák. A válaszadók több mint harmada (36%) viszont azt a választ adta, hogy a középiskolában egyáltalán nem ismerkednek általános nyelvvizsgákkal (még a lehetőséggel sem), ami viszonylag magas arány.



2. ábra. Ismerkedés az általános nyelvvizsgatípusokkal (Forrás: saját szerkesztés)

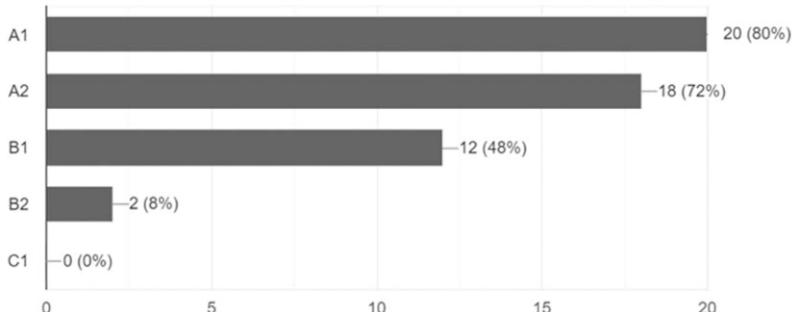
A nyelvvizsgákkal való ismerkedés önmagában még nem jelenti azt, hogy a konkrét nyelvvizsgafeladatokkal is megismerkednek, így a következő kérdés erre vonatkozott. A kollégák 16%-a (azaz a 25 válaszadó közül négy) adott csak nemleges választ, ami azt jelenti, hogy konkrét nyelvvizsgára nem feltétlenül készülnek, az azokban szereplő feladatokkal azonban nagy részük megismerteti a diákjait. A nyelvtanulás kisebb csoportokban hatékonyabb, így a következő kérdés arra kérdezett rá, van-e angol nyelvből csoportbontás. Azt gondolnánk, hogy manapság ez már szinte mindennapos, a válaszok azonban nem ezt tükrözték. A válaszok 20%-a (öt kolléga) azt jelölte meg, hogy nincs angolból csoportbontás. Vagyis feltételezhetjük, hogy – hacsak nem nagyon kis létszámú osztály a kiindulási alap – a nyelvórákon az ebben a képzési programban tanulók egyötöde kevésbé hatékony tanulási környezetben próbálja elsajátítani az angol nyelvet.

A kiscsoportos nyelvoktatás mellett a másik, a hatékony nyelvtanulást segítő tényező lehet, ha minden tanuló a saját szintjének megfelelő csoportba kerül, tehát

A kiscsoportos nyelvoktatás mellett a másik, a hatékony nyelvtanulást segítő tényező lehet, ha minden tanuló a saját szintjének megfelelő csoportba kerül, tehát egy bemeneti mérés a középiskolába kerüléskor nagyban meghatározhatja a későbbi nyelvtanuláshoz való viszonyulást. Ha valaki kezdő létére erősebb csoportba kerül, nem fog tudni magától felfejlődni a többiek szintjére, a nyelvtanulás magasabb fokán állók számára pedig nem jelent kihívást – és így egyben fejlődést sem –, ha gyengébb szinten állókhoz kell alkalmazkodniuk.

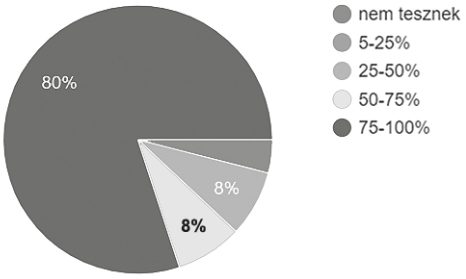
egy bemeneti mérés a középiskolába kerüléskor nagyban meghatározhatja a későbbi nyelvtanuláshoz való viszonyulást. Ha valaki kezdő létére erősebb csoportba kerül, nem fog tudni magától felfejlődni a többiek szintjére, a nyelvtanulás magasabb fokán állók számára pedig nem jelent kihívást – és így egyben fejlődést sem –, ha gyengébb szinten állókhoz kell alkalmazkodniuk. Az 5. ábrán láthatjuk, az osztályok hány százalékában van angol nyelvből bemeneti mérés a középiskolába kerüléskor. A válaszokból jól látható, hogy az osztályok 28 százalékánál nincsen bemeneti mérés, ami egyrészt feltételezheti, hogy az osztályok harmadában kezdők vannak, így egy szintről indul a nyelvtanulás mindenki számára, illetve ha nem, akkor a gyerekek egy része „újrakezdő" (már tanult), és egy helyben várakozik, míg a többiek felfejlődnek a szintjére.

Ez utóbbi elgondolás a valószínűbb, mivel a következő kérdésben konkrétan meg is kellett nevezni a belépők szintjét, s ebből jól látszik, hogy a kezdők 20%-ot tesznek ki, és nem 28%-at, ahogy azt az előző diagram alapján várnánk. A 3. ábrán azonban még valami megfigyelhető: megjelenik itt a B1 (alapfokú nyelvvizsga), mégpedig a válaszadók 48%-a esetében (12 fő) és a B2 (középfokú nyelvvizsga) szintje is, mivel 2 kolléga azt is megjelölte válaszában. Ez viszont arra enged következtetni, hogy a bemenetnél megjelennek az általános iskolában viszonylag jól teljesítők is, tehát ezt az iskolatípust választják a jobb tanulmányi előélettel rendelkező diákok is.



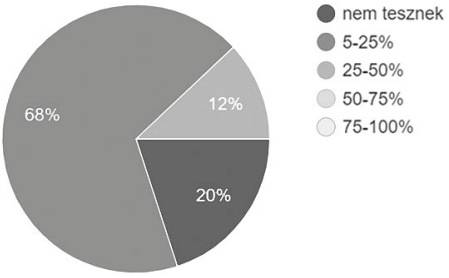
3. ábra. Középiskolai bemenet szintjei angolból (Forrás: saját szerkesztés)

A nyelvtanulás sikerességét többféle módon is lehet mérni. Ha valaki használható nyelvtudásra tesz szert, amelyet a hétköznapi életben vagy munkája során használni tud, az már egy indikátora a sikeres teljesítménynek. A nyelvtudás objektív mérésének egyik eszköze a különböző nyelvvizsgák és szintek teljesítése, a másik az érettségi alap-, illetve emelt szinten. A középszintű érettségi nagyjából a B1, azaz az alapfok szintjének felel meg, ezt a középiskola végére 9 év hivatalos, iskolai keretek között biztosított nyelvtanulás esetén nem lehetetlen teljesíteni. Ahogyan azt a 4. ábra is mutatja, a válaszadók 80%-a, azaz a 25 válaszadóból 20 azt jelölte meg, hogy 75-100%-ban diákjaik ezt az érettségit abszolválják. A válaszadók mindössze 4%-a adott olyan választ, hogy diákjaik nem tesznek alapszintű érettségit angolból.



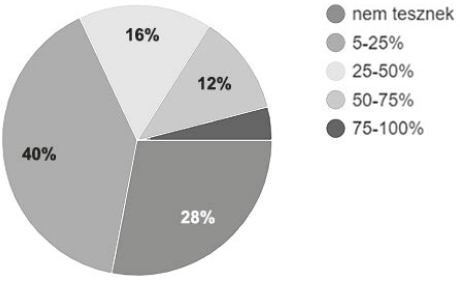
4. ábra. Középszinten érettségizők aránya (Forrás: saját szerkesztés)

Az emelt szinten érettségizők aránya ennek megfelelően másképp alakul, ahogy azt az 5. ábrán is láthatjuk. Itt megfigyelhető, hogy a válaszadók 68%-a, azaz a válaszadók közül 17-en azt a választ adták, hogy diákjaik közül csak az 5–25% tartományba esik azoknak az aránya, akik emelt szinten teljesítenek, vagyis a 4. és a 5. ábra nagyjából kiegészíti egymást.



5. ábra. Emelt szinten érettségizők aránya (Forrás: saját szerkesztés)

Az általános (nem szakmai) középfokú nyelvvizsgát teljesítők aránya a középiskola végéig nem mutat túl jó eredményeket, ahogy azt a 6. ábrán is láthatjuk. A tanárok közel harmada nyilatkozott úgy, hogy nem tesznek középfokú nyelvvizsgát tanítványaik, míg legtöbben (40%, azaz a válaszadók közül 10) a középfokú nyelvvizsgát szerzők arányát a legkisebb kategóriába, azaz 5–25% közé tette.



6. ábra. Általános középfokú nyelvvizsgát teljesítők aránya a középiskola végéig (Forrás: saját szerkesztés)

Az érettségi vizsga és az általános (nem szakmai anyaggal bővített) nyelvvizsgára vonatkozó kérdések után a nyelvtanároktól azt kérdeztük, használnak-e katonai szaknyelvi anyagot a tanórán. A válaszadók 84%-a szerint nem használnak katonai szaknyelvi anyagot az angol nyelvórákon, mindössze 16% (3 válaszadó) adott pozitív választ.

Magyarországon jelenleg a fent részletesen ismertetett és elemzett, két katonai szaknyelvi anyaggal bővített nyelvvizsgát lehet tenni a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen: az ARMA és a STANAG nyelvvizsgát. Az utóbbi egynyelvű, míg az előbbi kétnyelvű vizsga. Amikor azt a kérdést kellett megválaszolni, ismerkednek-e a katonai szaknyelvi vizsga feladataival tanóra keretében, még annyian sem írtak igenlő választ, mint a szaknyelvi anyag használatával kapcsolatban: a válaszadók mindössze 4%-a jelölte meg, hogy ismerkednek a katonai szaknyelvi vizsga feladataival.

Az eldöntendő kérdésre adott válaszok közül az utolsó a középiskolai tanulmányok végéig a katonai alap- vagy középfokú nyelvvizsga teljesítéséhez kapcsolódott. Már az előző kérdésekre adott válaszok alapján megjósolható, hogy a tanulók nagy része nem tesz katonai szaknyelvi vizsgát. Egyrészt azért, mert az általános középfokú nyelvvizsga letételét is kevés tanár jelezte: 5–25% közötti teljesítési arányról számolt be a válaszadó pedagógusok 4,2%-a. Ha a tanórán nem ismerkednek sem a katonai szaknyelvi vizsgákkal vagy vizsgafeladatokkal, sem katonai szaknyelvi anyagokkal, akkor ez az eredmény nem meglepő.

A kérdőív utolsó részében szöveges válaszokat kértünk. Az első ilyen kérdés az volt, hogy a nyelvórákon mely területek/kompetenciák kapnak különleges hangsúlyt. Nagyon sok területet megjelöltek a kollégák, amelyek azt mutatják, hogy igyekeznek tartani az egyensúlyt a négy nyelvi készség (írás, olvasás, beszéd, hallás) között, továbbá fejleszteni a szókincset és a nyelvtant úgy, hogy közben szem előtt tartják a már fent nevezett végcél, az érettségi és az általános nyelvvizsga követelményeihez való igazodást. A teljesség igénye nélkül a legtöbb válaszadó által megfogalmazott válaszok ezek voltak:

- általános nyelvi kompetenciák,
- az összes készség fejlesztése folyamatosan történik 9–13. osztályig, amit a kurzuskönyvek is meghatároznak (olvasás, írás, beszéd, hallásértés), illetve a szókincsfejlesztést, a számonkéréseket (mind írásbeli, mind szóbeli) igyekszem mindig a középfokú nyelvvizsga és a közép/emelt szintű érettségi feladattípusaihoz igazítani,
- speaking,
- produktív és receptív készségek egyenlő arányban történő fejlesztése,
- beszédkészség, hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése, íráskészség, közvetítés, írásbeli interakció, mindennapi idegennyelv-használat, interkulturalitás,
- próbálunk egyensúlyt tartani a kompetenciák között,
- a középszintű érettségihez kapcsolódók,
- nyelvhelyesség, beszédkészség, íráskészség.

A következő szöveges válaszlehetőség arra kérdezett rá, használnak-e a kollégák speciális módszereket, amelyek a szaknyelv oktatásához kapcsolódnak. Mivel már korábban láthatóvá vált, hogy a katonai szaknyelvi vizsgákkal és anyagokkal való ismerkedést csak néhány kolléga jelölte meg, így a szöveges válaszok között is az volt a leggyakoribb, hogy „nem tanítunk jelenleg katonai szaknyelvet". Akadt azonban a válaszok között kettő, amely tartalmazott információt a szaknyelv tanításával kapcsolatban, ezek pedig a következők voltak:

- Intézményünkben zajlik katonai angol szaknyelv oktatása a Campaign I-es tankönyv és munkafüzet használatával a technikusi osztályokban a helyi tanterv által biztosított szabad órakeret terhére (20%), kivéve a 11-ik évfolyamon, mivel ott csak heti 3 óra/hét áll rendelkezésre. Speciális módszerek: interaktív feladatok használata, Youtube videók alkalmazása, ppt-k készítése, project feladatok kiadása

a számonkérések során, kimeneti mérés feladatlappal. Stanag típusú feladatokat adunk a növendékeknek, de eddig még nem fordult elő, hogy bárki is katonai angol nyelvvizsgát próbált volna tenni a középiskolában.
– Digitális tananyag.

A válaszokból kitűnik, hogy használják ugyan a Campaign tankönyv első részét, a katonai szaknyelvi anyagokhoz igyekeznek más forrás felhasználásával is hozzáférni, mivel megjelölték a digitális tananyagot. Az ebben a képzésben tanító szakemberek véleménye szerint ahhoz, hogy a szaknyelvi oktatás céljait el lehessen érni, „az általános idegen nyelvi és szaknyelvi tanmenetnek teljes összhangban kell állnia egymással, és ha szükséges, az általános nyelvi tanmenet során meg kell cserélni néhány lecke sorrendjét. Az általános nyelv és a szaknyelv nyelvtani követelményének összehangolása mellett az is lényeges, hogy a növendékek rendelkezzenek szakmai ismeretekkel az általuk tanultakról" (Jakkel, Kerékgyártó és Varró, 2021. 129.). Az is látható, hogy a válaszadó kollégák ismerik a STANAG nyelvvizsgát, tehát feltételezhetően „önerőből" próbálják értelmezni, mit is jelent a katonai szakmai anyaggal bővített oktatási anyag. Az erre vonatkozó kerettantervi leírás sem ad túl sok fogódzót ehhez: „Ismerjék meg és sajátítsák el a katonai szaknyelvi kifejezéseket, valamint a katonai-szakmai tevékenység során előforduló egyszerű, nyelvi kommunikációhoz szükséges angol nyelvismeretet. Nyelvtani tudásuk, illetve szakmai szókincsük elmélyítésével legyenek képesek bemutatni a Magyar Honvédség felszerelését, fegyvernemeit. Párhuzamot vonva a középszintű érettségi követelményeivel, ismerjék meg a szűk és a tágabb környezetünk bemutatásának módszereit, ismerkedjenek meg a katonai tájékozódás alapfogalmaival" (2.189. Szakképzési Kerettanterv a XLIII. Honvédelem ágazathoz tartozó 54 863 03 Honvédelmi Igazgatási Ügyintéző szakképesítéshez [az 52 863 01 Honvéd Kadét, Igazgatási-ügykezelő mellék-szakképesítéssel]).[6] A hosszabb válasz utolsó mondata pedig arra utal, hogy a katonai szaknyelvi vizsgával kapcsolatban nincs tapasztalatuk sem a tanároknak, sem a diákoknak.

A válaszokból kitűnik, hogy használják ugyan a Campaign tankönyv első részét, a katonai szaknyelvi anyagokhoz igyekeznek más forrás felhasználásával is hozzáférni, mivel megjelölték a digitális tananyagot. Az ebben a képzésben tanító szakemberek véleménye szerint ahhoz, hogy a szaknyelvi oktatás céljait el lehessen érni, „az általános idegen nyelvi és szaknyelvi tanmenetnek teljes összhangban kell állnia egymással, és ha szükséges, az általános nyelvi tanmenet során meg kell cserélni néhány lecke sorrendjét. Az általános nyelv és a szaknyelv nyelvtani követelményének összehangolása mellett az is lényeges, hogy a növendékek rendelkezzenek szakmai ismeretekkel az általuk tanultakról" (Jakkel, Kerékgyártó és Varró, 2021. 129.). Az is látható, hogy a válaszadó kollégák ismerik a STANAG nyelvvizsgát, tehát feltételezhetően „önerőből" próbálják értelmezni, mit is jelent a katonai szakmai anyaggal bővített oktatási anyag.

Mint minden kérdőív végén, itt is volt lehetőség egyéb megjegyzést tenni. A katonai szaknyelv tanítási tapasztalataival kapcsolatban a következő információt osztották meg a kollégák:

– Szívesen részt vennék katonai szaknyelvi továbbképzésen
– Az első ilyen jellegű képzés az iskolánkban az első évfolyammal, így az eltelt rövid időszak alatt még nem rendelkezünk számottevő tapasztalattal.
– Iskolánkban a kadét diákjaink csoportbontásban tanulják az angolt a nem kadét évfolyamtársaikkal együtt. 11. osztályban viszont lecsökken az óraszámuk 4-ről 3-ra, így a vegyes képességű kadét diákok egy csoportba kerülnek. Néhányan kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, nyelvvizsgát is tettek, de nagyobb részük viszont az általános angollal is küzd. Nehézségünk, hogy nincs tankönyvünk, mert a KELLO rendszerén keresztül ezek nem rendelhetőek, egyéb anyagi keretünk nincs rá. Továbbá nagyon hasznosak lennének továbbképzések, hiszen a katonai szakkifejezésekhez nem értünk (magyarul sem). Most, a kérdőívből értesültünk a STANAG vizsgáról is. Összegzésképpen elmondható, hogy több anyagra, információra és képzésre lenne szükségünk, hogy minél színvonalasabb képzést nyújthassunk.

A válaszokból egyértelműen kitapintható az az igény, hogy egyrészt a katonai szaknyelv tanításához segítséget várnak a kollégák, másrészt könnyen és olcsón hozzáférhető tananyagot, továbbá az is, hogy ők maguk is megismerkednének a katonai szaknyelvi vizsgával.

Összegzés

Az intézmények minőségi fejlesztésének egyik fontos eleme, hogy az oktatók folyamatosan fejlődjenek és naprakész tudással rendelkezzenek (Mészáros, 2013), ami az idegen nyelvi szakmai képzés területét is magába foglalja. Kutatásunk során, amely a szakmai képzést nyújtó intézmények nyelvi képzésének jellemzőit vizsgálta, ebben a témakörben kerestünk válaszokat. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy eredményeinkből egy átlagos tendencia rajzolódik ki. Megfigyelhető a többnyire angol középszintű érettségire való felkészítés, amely a középiskolák nagy részét általában is jellemzi. Azok, akik nyelvvizsgát tesznek, általános (tehát nem szakmai anyaggal bővített) vizsgára készülnek. A kollégák számára katonai szaknyelvi anyagok csak saját kutatás vagy anyagi ráfordítás mellett elérhetőek. Ezért a HKP programban részt vevő középiskolákban tanító angol nyelvtanárok számára már most körvonalazódni látszik néhány lehetséges irány a katonai szaknyelv tanításának segítésére: katonai szaknyelvi anyagok fejlesztését segítő workshopok, jó gyakorlatok megosztását segítő hálózat, katonai szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgával való ismerkedést segítő továbbképzések.

A fent ismertetett két, katonai szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga alapos elemzése alapján elmondható továbbá, hogy alapfokon (B1 vagy 1. szint) a STANAG 6001 vizsga a nyelvi kommunikatív kompetencia korszerű értelmezésének megfelelőbb, szakmai és általános nyelvhasználat területén arányosabb, az adott szinthez pontosabban illeszkedő, részletesebb nyelvtudás vizsgálatra lehetőséget adó nyelvvizsga. Ezen túl a beszédkészség vizsga vizuális stimulust is alkalmaz, amely vélhetően a katonai szakmai nyelvhasználat fontos információforrása. Így szakmai meglátásunk szerint különösen ezt a nyelvvizsgát ajánljuk a HKP iskolák figyelmébe, amennyiben katonai szaknyelvi vizsgára készítik tanítványaikat.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Baróti, E. & Mészáros, A. (2015). *(Szak)ember képzés rendszerelméletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban: A felsőoktatás és felnőttképzés kultúrájának a megváltoztatásáért.* Széchenyi István Egyetem.

Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio, 16*(2), 231–242.

Bárdos, J. (2019). A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 134–154.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices.* Longman.

Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-frame-work-of-reference-for-languages-learning-teach-ing/16809ea0d4 Utolsó letöltés: 2023. 08. 25.

Csépes, I. (2012). Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvoktatás, 18*(4), 56–60.

Dávid, G. (2012). A szintleírások nyelvének szerepe a Közös Európai Referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia, 112*(1), 19–39.

Jakkel, K., Kerékgyártó, Zs. & Varró, T. (2021). Az angol katonai szaknyelv oktatása és módszertani elemei a honvéd középiskolákban. *Honvédségi Szemle, 149*(2), https://kiadvany.magyarhonvedseg.hu/index.php/honvszemle/issue/view/70/68. Utolsó letöltés: 2023. 08. 14. DOI: 10.35926/hsz.2021.2.10

Kiszely, Z. (2022). Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban. *Iskolakultúra, 32*(12), 22-40. DOI: 10.14232/iskkult.2022.12.22

Kovácsné Nábrádi, M. (2007). Új kihívások a hallgatói képzés új rendszerében. *Hadtudomány, 17*(4). https://www.mhtt.eu/hadtudomany/2007/4/2007_4_13.html Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.

Mészáros, A (2013). The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. Megjelent: 8th Research/Expert Conference with International Participation University of Zenica. 373–378.

Jegyzetek

[1] https://rm.coe.int/1680459f97

[2] https://nyak.oh.gov.hu/

[3] https://nyvk.uni-nke.hu

[4] https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

[5] https://nyvk.uni-nke.hu/arma-katonai-szaknyelvi-nyelvvizsga/katonai-szaknyelvi-temakorok

[6] https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Szakkepzesi_kerettantervek_2018/DL.php?f=189_54_863_03_Honvedelmi_igazgatasi_ugyintezo.docx

Absztrakt

A NATO egyik hivatalos nyelve az angol nyelv, így a katonai műveletekben részt vevő magyar katonák sikeres működéséhez is nélkülözhetetlennek tűnik az ezen a nyelven szerzett használható szakmai nyelvtudás, amelyet Magyarországon két szakmai nyelvvizsga, az ARMA és a NATO STANAG 6001 is mér. Munkánkban elsőként a két vizsga hasonló és eltérő jellemzőire fordítjuk figyelmünket a szóbeli kommunikációt központba helyező szóbeli vizsgarész tekintetében, amelyet a vizsgadokumentumok adatelemzésével végzünk el. A továbbiakban a katonai szaknyelv oktatásával, valamint az általános vagy szaknyelvi nyelvvizsga sikeres teljesítésével kapcsolatos hazai tapasztalatok feltárásával foglalkozó vizsgálatunk azt kutatja, történik-e szakmai angol nyelvű oktatás a kadétképzésben, és ha igen, milyen módon, melyik típusú intézményekben és milyen hatékonysággal. A kadétoktatásban részt vevő nyelvtanárok (N = 25) körében végzett kérdőíves felmérés eredménye alapján megállapítható, hogy az iskolai nyelvi képzést többnyire angol nyelvű középszintű érettségire (KER B1 szint) való felkészítés jellemzi a HKP I. és a HKP II. programban résztvevő iskolákban. A szakmai nyelvvizsga iránti érdeklődés ugyan jelen van, de az azzal kapcsolatos ismeretek, valamint az oktatásban erre a célra fejlesztett tananyagok felhasználása is meglehetősen hiányos. Még azok a kadétok is, akik a HKP III. programban tanulnak, és nyelvvizsgát tesznek, főként általános (tehát nem szakmai anyaggal bővített) nyelvvizsgára készülnek.

Kulcsszavak: katonai szakmai nyelvvizsga; nyelvoktatás; kadétképzés

Jövőre, veled – ugyanitt?

Gál Ferenc (szerk.): Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról

A Magyar Pedagógiai Társaság 1994 óta hagyományosan minden évben megszervezi a nyári hónapokban több napos Staféta táborát, melyben a résztvevők éppen a szakmai programok számossága és sokfélesége miatt érezhetik magukat egy pedagógiai, neveléstudományi „luxus wellness" nyaraláson. Lélegzetelállító élmény az oktatás-nevelés minden területének, szintjének, történetiségének egy-egy szeletével megismerkedni, oda bepillantást kapni a Társaság nagyon színes tagságának segítségével. A Szerző van olyan szerencsés, hogy több alkalommal is részt vett ezekben a táborokban, és személy szerint nem tudja eldönteni, hogy az igen változatos műfajú (előadás, workshop, vitafórum, akadályverseny, kirándulás stb.) szakmai programok, vagy az azokat követő, szabadidős diskurzusok jelentenek nagyobb vonzerőt – valószínűleg így együtt. Ahogyan a szerkesztő, *Gál Ferenc* is említi, a 2020-2021-es tábor – melynek tulajdonsága egyébként, hogy minden évben máshová vándorol – „beragadt" Taksonyba, annak otthonossága, szíves vendéglátása és békéje okán. A két tábor tematikája (2020-ban: *Van még remény* – értsük ezt bárhogyan is –, 2021-ben: *Méltányosság minden tekintetben*) ugyan eltért, de az ott elhangzott és e kötetben megjelenő előadásoknak mégis találni igen fontos, közös jellemzőit:

– jövőbe mutató trendek
– helyzet- és problémakezelések alternatívái
– társadalmasítási folyamatok
– személyközpontúság – út a személyes szükségleteken keresztül
– közös felelősségek
– aktív bevonás
– visszatekintés – a jelenlegi helyzetek és állapotok megértése

A könyvben megjelenő 13 szerző 12 írásában tetten érhetők ezek a progresszív irányok. Némelyik az itt és most (sajnos leginkább szomorú) helyzetére reflektál, és kínál olyan utakat, alternatívákat, melyek korszerűek, szakmaiak, és e globálisan összefonódó világban más területeken okos, felelős vezetők és társadalmak már alkalmazzák is őket. Más írások hidat teremtenek; rámutatnak, hogy a múlt és a jelen között van folyamatosság, miként arra is, miért és hogyan van. Több esetben megnyugtatóan láttatva, hogy időtől, hitektől és kultúráktól függetlenül, a nevelés-oktatás területét egyaránt meghatározza a ma oly fájón hiányzó viszony és szemlélet: a gyermekek mindenek felett álló érdeke.

Négy ilyen tematikus pontot kiemelnék. Öröm azokat a tanulmányokat olvasni, melyek témájuknál fogva hangsúlyozzák a *társadalmasítás folyamatai*t – és nem csak, mert az oktatás közös ügyünk, hanem mert másként nem megy; mindnyájunk felismerései, belátásai, és értő együttműködése kell a szükséges változások bevezetéséhez és fenntartható működtetéséhez. Nem lehet eléggé hangsúlyozni a *személyes szükségleteket* mint origót a pedagógiai ellátások biztosításában – sajnos sokkal többször esik róla *szó*, mint ahányszor valóban alkalmazzák is. Az *aktív bevonás* a fenti két elv (társadalmasítás, személyes szükségletek figyelembevétele) érvényesülésekor teljesül. Mindez tehát egyrészt hatékonysági szempontból is megkerülhetetlen, másfelől ilyen módon nem csupán hangzatos kifejezések maradnak, hanem a bevonódással motivációnkat jelentősen

meghatározó élménnyé válik a *közös felelősség*.

Ahogyan a személyes alkalommal, most is azt a megoldást választom, hogy leginkább hagyom az írásokat, beszéljenek önmagukért. A citált részleteket – és az esetlegesen hozzájuk fűzött narratívát – természetesen az én döntéseim határozzák meg, de remélem, mindezek csak kedvet csinálnak az olvasáshoz – akár úgy, hogy vitába szálljanak velem.

Hudecz Ferenc írása azonnal a kollektív felelősségeinkre és lehetőségeinkre hívja fel a figyelmet. A nemzetközi *Millenium* projektet ismerteti (mely céljául a szervezők a globális világ állapotának, jelenségeinek és jellemző kihívásainak felmérését tűzték ki). Ezen projekten belül belül a *State of Future* (SOFI) program feladata pedig az, hogy 1997-től kezdve tíz évente elvégezze ezt a felmérést, kifejezetten a meghatározott 28 indikátor alapján, és adjon egy helyzetképet, mely lehetőséget ad elemzésre, tervezére (lehetséges trendek megállapítására) – és a felelősségekkel, feladatokkal való szembesülésre is.

Hogy pontosan értsük, mennyire húsba vágóan érintettek vagyunk mind, néhány példa az indikátorok közül: (1) klíma, környezet, (2) környezetszennyezés, biodiverzitás, (3) élelmezés, (4) népesedés, (5) egészség, (6) öregedés, (7) betegségek, (8) digitalizáció, (9) egyenlőtlen gazdasági fejlődés, szegénység, (10) migráció, (11) korrupció. E felvetett kérdések közös sajátosságai, hogy összetett problémák, nem megoldhatók egyféle közös tudással – azaz nincsenek helyi, tudományterületi, vagy nemzeti „magánügyek" –, a lokális sajátosságokkal is kell számolni. A megoldás kulcsa tehát az interdiszciplinaritás, kölcsönös megértés és belátás, csapatmunka. Írását *Kennel* professzor 2008-as gondolataival zárja: „Gondolkozz globálisan, értékelj regionálisan, és cselekedj helyben! […] Világossá kell tennünk, hogy mind a három szintnek saját belső logikája van. Szavaival élve, a közös célunk, hogy olyan polgárokat, állampolgárokat neveljünk, akik tisztában vannak a teljes, globális felelősségükkel."

Környei László a közoktatás múltját felidézve kínál egyfajta magyarázatot arra, hogy miért ilyen az oktatásunk jelene, és mit kellene megértenünk, hogy e szolgáltatórendszer a sikeres jövőhöz legyen képes hozzájárulni. Az oktatáspolitikai gondolkodás mérföldköveiként említi többek között az atombomba ledobását – mely elmondhatatlanul szomorú apropója volt a természettudományokra irányuló fókusznak –, a szputnyiksokkot, és a Magyarország szempontjából jelentős fordulatot tartalmazó 1978-as tantervi fordulatot. A tantervek mellett megemlíti a tükröt, melyet a PISA mérések tartottak (és tartanak) az oktatási rendszerünknek: az elméleti tudás és a gyakorlati alkalmazás kompetenciája, képessége stb. között óriási különbség van Magyarországon, és említi a 2001-ben induló, azóta is egyedinek számító, évente ismételt Országos Kompetenciamérést. Összegző megállapítása, hogy az oktatásról való gondolkodás logikája változott meg, a magyar rendszer (sem) alkalmazkodott ehhez. Azért jár tévúton hazánkban még az adott változások iránt érzékeny oktatástartalmi szabályozás is, mert alapvetően mindig a tantervi szabályozásban gondolkozik.

Knausz Imre a nevelés, műveltség célját, funkcióját gondolja végig, illetve azt, hogy az oktatási rendszer, az iskola mennyiben képes ezeket hatékonyan megvalósítani. Különösen figyelemreméltó az a pont, ahol a kérdés már valójában úgy fogalmazható meg, *egyáltalán* mit is csinál, hogyan látszik mindezekről gondolkodni az iskola, emlékszik-e még az eredeti célokra. Felismeri-e, hogy a világ, a gyermekek változásával szükségszerűen kell a módszereknek, megközelítéseknek is változniuk? A válasz – sejthetően – az, hogy nem. A szerző állításai: (1) az iskola egy olyan szervezet, amely a tanulók jelentős részét elzárja a műveltségtől, (2) ez baj, (3) lehet ezen változtatni, de nem fogunk ezen változtatni mégsem, mert nem látja ennek a feltételeit jelenleg. Néhány önkényesen kiválasztott gondolat a szerző írásából: az iskola büntető-jutalmazó nevelési felfogásában eszközzé silányulnak a világot

egyébként érthetővé tevő fontos tudások (lásd: „…hogy megtanulják a gyerekek, hol lakik a magyarok Istene…"), a műveltség gyakorlati jelentősége az, hogy általa közösséget tudunk alkotni, közös nyelvet beszélhetünk, és felelős döntésekre képes állampolgárokká válva képesek lehetünk demokratikusan is élni. Az egyik legvonzóbb mondata: „Szabadítsuk fel magunkat a »checklist-gondolkodás« alól, szerintem semmi sincs a tantervben, ami nélkülözhetetlen lenne. […] Van egy konkrét gyerekcsoport, és azzal kell valamit kezdeni."

Az elmúlt egy évben felszínre tört, igen kiélezett helyzetében és állapotában az oktatásnak tűnik különösen értékesnek *Nagy Péter Tibor* elemzése, mely az oktatáspolitikát (illetve amit annak nevezhetünk, de talán pontosabb így: az oktatási rendszerbe történt beavatkozásokat) a belőlük kiolvasható kormányzati célokkal veti össze. Alapvetően három fő célt azonosít: (1) a forráskivonások hozzájárultak olyan klienscsoport feltőkésítéséhez, akik a deklaráltan kormányhoz hű tőkésosztályt alkotják, (2) társadalompolitikai célokat tekintve annak megoldása, hogy még a magas státuszúak közül is azok számára lehessen biztosítani az *exkluzivitást*, akik kormánypárti szavazók (pl. egyházi fenntartók előnybe hozása), (3) az oktatási rendszer tartalmi megszállásával azon szélesebb rétegeknek szóló „nemzeti" szimbólumrendszer deklarálása (tartalmakkal, üzenetekkel stb.), akik a globális tömegkultúra kontrollálhatatlansága miatt csak ilyen intézményeken keresztül elérhetők és orientálhatók. Ha nem lenne világos, a szerző megfogalmazza a kedvünkért: „E három fő cél egyike sem az oktatási rendszer klasszikus belső vitáiból következik." A mindebből következő döntések természetesen már az olvasók felelőssége.

A pandémia átmenet nélkül hozta az oktatás minden szereplőjét olyan helyzetbe és állapotba, melyben sosem voltunk. Sem egyénileg, sem intézményesen nem volt fogalmunk arról, mi a teendő, hogyan is kellene egyáltalán működtetni a tanulás-tanítás folyamatait (a *jól* működtetésről még annyira sem volt sejtésünk; ami az offline, játványmentes hétköznapokban történik, az is rengeteg sebből vérzik). *Setényi János* nagyon impresszív módon vázolja fel egy 21. századhoz méltó, progresszív továbblépés lehetőségeit; a Covid okozta világjárvány oktatási következményeivel nem csupán együtt élhetünk, hanem a régóta esedékes korszerűsödés megtörténhetne, és egy valóban a tanulás sokféleségét kiszolgáló, a jelenkor összes lehetőségét belakó, modern iskolarendszer állhatna fel. Ugyanakkor fájdalmasan pontos képet is ad a vészhelyzetben reflektorfénybe került elavult, béna kacsa oktatási rendszerről: „…lehullt a lepel a COVID alatt. Amit egyébként a szociológusok, a közgazdászok régóta mondanak: ez az iskoláztatás jórészt társadalmi mobilitási ügy, valamint parkoltatás. Tudjuk, hogy a tankötelezettség hogyan alakult ki a világban, ennek nem pedagógiai okai voltak. Tehát az iskola alapvetően azt teszi lehetővé, hogy a gyerekek biztonságos helyen legyenek, amíg a felnőttek dolgoznak, az összes szociális vonzatot rá lehet telepíteni, és gyógyítani a piciket, amennyire lehet. Harmadik feladatként pedig az a dolga, hogy nagyjából eldőljön, kiből lesz fűnyíró vagy olajmérnök. Tehát a társadalmi szelekció. Ennek a pedagógiával és a learninggel, a tanulással van valami áttételes kapcsolata, de nem sok. Ehhez kell a »kőház«, a becsengetés, az órarend stb."

*Alabán Péter*nek az írása is éppen olyan megrázó, amilyen az előadása volt. Az Ózdról és térségéről adott, sokszor szikár állítások és adatok összefűzése nyomán szinte filmszerűen lesz látható a dezintegráció – miként egy földre zuhant váza robban darabjaira lassításban –, ami az egy gyár – egy város csapdakörbe került területtel megtörténik. Az előadáson szociofotók segítették a *depressziós térség* kifejezés megértését és megérzését, de a szerző írásban is képes láttatni a tanulási utakról való gondolkodás abszurditását helyi kontextusban, a foglalkoztatási csapdákat. Az elméletek, trendek „magasságaiban" diskurálóknak kőkemény kérdéseket szegez: „Hogy lehetett volna digitális oktatást végezni egy olyan időszakban,

amikor olyan gyerekek vannak, akik soha életükben nem csináltak házi feladatot, most viszont szinte az egész rendszert erre akarták építeni […] Hogy lehet a digitális oktatásban megvalósítani egy szakképző iskolában azt, hogy a gyereket így tanítsák meg hegeszteni, vagy éppen kőműves szakmában falazni, vakolni?" Ez az írás talán az oktatáspolitika – a valós élet valós lehetőségeiért felelősök – elleni vádirat is lehetne.

Egy olyan időszakban, amikor az oktatásnak, a rendszernek és szereplőinek minden napja a túlélésről szól, a fizikai funkciók (gyermekmegőrzés, ahogy azt *Setényi János* is említi) működtetéséről, és akkora a *képtelenség*/*alkalmatlanság*, hogy az oktatási-nevelési célokról talán már beszélni sem érdemes, fontos lehet ragaszkodni ahhoz, hogy jussunk el a problémák legmélyére: *igazából* mi lehet a baj? Szerzőként, *Nahalka Istvánnal* együtt éppen ez a célunk: arra a súlyos és régóta vonszolt, már fosszilis jelenségre mutatunk rá, ami szigorúan pedagógiai kompetencia, az iskola terét, így működését és hatását határozza meg: a deficitgondolkodás. A deficitgondolkodás legitimálja a rendszert, benne a marginalizált csoportok kudarcait: ezekért őket teszi felelőssé. Mindezt úgy, hogy közben a *méltányosság* közkedvelt, nagyon igazságosnak tűnő kifejezésével operál. E zászlóként lobogtatott kifejezésen keresztül mutatunk rá két különböző pedagógiai megközelítésre (hiánygondolkodás-alapú, illetve konstruktivista), és arra, hogy korszerű tanuláselméleti alapon már régóta olyan pedagógiát kellene működtetni, ahol a méltányosságnak nincs jelentősége, mert az egyéni tanulói szükségletekre fókuszál.

Szabadi Edit írása óvodafejlesztésről szól, pontosabban egyházi óvodák körében nevelési célokról, kívánatos környezetről, szükséges feltételek megteremtéséről. Az előadást – ahogyan a szerző is jelzi – élénk és izgalmas beszélgetés követte, mely az esélyegyenlőtlenségeket járta körül a különböző fenntartók szempontjából egy olyan időszakban, amikor a párhuzamosan kiépülő egyházi iskolarendszer állami előnyben részesítése is, de társadalmi szelekciós hatásuk is jól érzékelhető. Az írás mindentől független értéke feltétlenül az, hogy az óvodai neveléssel kapcsolatban olyan nézet- és szemléletfüggetlen elveket, módszereket fogalmaz meg, melyek a gyermekek érdekét tekintik elsődlegesnek.

Tajtiné Lesó Györgyi egy olyan területről ír, amely fájdalmasan háttérbe szorul, ugyanakkor meghatározó jelentőségű – mégpedig éppen a gyermekeink egész élete szempontjából. A pályaorientáció, életpályatervezés természetesen szerepel a pedagógusok, iskolák számára kötelezően kipipálandó „checklist"-en, de mint oly sok téren, itt sem az és úgy működik, ami korszerű, és valódi támogatást jelent. A szerző hangsúlyozza, egy összetett, komplex folyamatról van szó, és nagyon fontos, hogy az iskolában a lehető legtöbb segítséget kapják a tanulók „a továbbtanulási, szakmaválasztási döntésük meghozatalához. Az iskolai pályaorientációs tevékenységet mindig játékos tevékenységeken keresztül próbáljuk megközelíteni, mert interaktív, gyermekközeli és élményt adó kell, hogy legyen." Fontos elem a pályaismeret, hisz mint írja, olyan szakmát tudunk választani, melyet ismerünk, látunk (utal is például közmunkás szülőkre), és ugyanennyire fontos az önismeret is: mit szeretünk, miben vagyunk jók. Trivialitásként hangozhat, hogy jussunk el a képességekig – azaz képességfejlettségeket nézzünk, képességeket fejlesszünk –, hiszen a „hát magyarban jó vagyok" nem egy képesség, és mégis szinte minden gyerek ilyenformán válaszol, ha a terveiről kérdezzük. Sok esetben nem csupán a gyerekek, a felnőttek (szülők és pedagógusok egyaránt) is az iskolai tantárgyakban kapott osztályzatok alapján mérlegelik egy gyermek lehetőségeit. Az egyik legtanulságosabb gondolat, hogy bár a korszerű megközelítés a fejlődés-lélektani paradigma, azaz a gyerek nem egy, hanem nagyon sok szakmára lehet alkalmas, mégis van egy hatalmas konfliktus: a hatalom elvárása, hogy legyen megmérve, megállapítva, mire alkalmas a gyerek (mely hatalom ezáltal is igazolja, őket

mindösszesen eszközjelleggel tekinti), illetve a szülői nyomás, hogy megmondassék, „mi legyen a gyerekből". A szakértő leszögezi: „Fontos lenne, hogy a gyermek megdolgozzon saját magával, bővítse az önismeretét, tisztázza le magában, hogy ő mit szeretne, vagy mi az, amiben jól érezné magát, és itt az érdeklődés az, ami elsődlegesen szerepet kap."

Ahogyan a pandémia az oktatási rendszer egészét megrázta és bevett működését megsemmisítette, úgy szereplőivel is ez történt: tanárként és tanulóként is mindenki kereste az új formát, keretet, és ami adódott, próbálta belakni. *Törzsök Károlyné* gondolatai a személyes jelenlétről éppen erről a két világról és a kétféle világ működéséről szólnak. Hogyan látjuk az újat, mit találhatunk a régiben értéknek, megszokottnak? Fontos írás, egy elkerülhetetlen út (a hagyományostól egy modernebb felé), a változás feldolgozásának folyamatát osztja meg.

Talán váratlan fordulattal, de *Munkácsy Katalin* matematikaoktatással és *Alpár Vera Noémi* stratégiaalkotással kapcsolatos írásait közös alapgondolatuk mentén szeretném összekötni. Munkácsy Katalin szakmódszertanilag azt a javaslatot teszi: „A nem matematika szakosoknak tartott matematikaoktatásnak is része a függvénytan, a legnehezebb része. Jobb, közelebb hozhatóbb szemléltetéssel – bízni kell abban, ami a 18-20 éves hallgatók fejében van a szemléltetéssel kapcsolatban. Kapcsolódjunk a hallgató (előzetes) tudásához." Alpár Vera pedig így fogalmaz: „A változtatáshoz akarat kell, lehetőleg közmegegyezés, de a jó irányhoz elengedhetetlen a megfelelő stratégia. […] Két alapszabályt a legelejétől mindenképpen érdemes betartani, vagy legalább figyelembe venni: a széleskörű bevonás elvét és a hatáskörök szétválasztásának elvét." A közös gondolat és a kulcsszó a *bevonás*. Napjainkban pedagógiai közhely (kellene, hogy legyen), hogy a tanulót a saját tanulási folyamatainak aktív részesévé kell tenni, sőt a pedagógus egyik fő feladata az önszabályozott tanulás képességének a fejlesztése.

A társas, társadalmi életünkben is szükségszerűen születnek mindnyájunkra vonatkozó szabályok, döntések. A sokféle elvi ok mellett (például: a *semmit rólunk nélkülünk* elve) egy nagyon praktikus, hatékonysági megfontolás is elvárja, hogy olyan döntések meghozatalában, melyek ránk vonatkoznak, mi magunk is részt vegyünk. Ahogyan más társadalmi intézményünk működése, úgy az oktatásé is súlyosan befolyásolja az egész életünket, így tanulóként és szülőként is fontos értenünk a célokat, működéseket, a nem jól működések okát. A változásban, változtatásban (e szükség felismerésében, és a helyes irány megtalálásában is) akkor tudunk haszonnal részt venni, ha értjük, mi miért történik, ha a saját életünk részét képező rendszer kialakításának és működésének is részesei vagyunk.

Révész György és *Kerner Erzsébet* írásait is összetartozónak érzem, bár sokkal közvetlenebb módon. Míg Révész Györgytől a 75 éves úttörőmozgalom őszinte áttekintését kapjuk, Kerner Erzsébet magával az élménnyel ajándékoz meg minket. Ez utóbbi mindenféle értelemben igaz: a szalkszentmártoni kirándulás, a Petőfi Múzeum története, az itt zajló mozgalmi élet története, emlékei – melyek közt létezhettünk, megfoghattuk, kisimíthattuk, elolvashattuk… – és a közös együttlét, beszélgetések öröme éppen, hogy felidézett sok mindent abból, amit hajdan tömegesen kaptak és élhettek meg a gyermekek együtt. Révész György sok fontos gondolata közül az egyikre rámutatnék: amikor azt olvashatjuk, hogy „az úttörő jövőbe tekintő, nemzetünk és az emberiség jövőjét tudatosan építő, élenjáró, bátor, kezdeményező és tettre kész", akkor valójában valami hasonló nevelési célt fogalmazunk meg, mint napjainkban az aktív, felelős és tudatos állampolgárságról. Látnunk kell, és a tanulságát mindig szem előtt tartani, hogy a politikai támogatás (megszállás) jószerivel ellehetetlenítette a mozgalmat, melynek céljai, a közösségépítés és -fejlesztés, gyakorlatilag majdnem minden korosztályt elért, és amely országos méreteket öltött. És hogy a tanulság miért

nagyon fontos, egy másik gondolatot idéznék: „Elmúlásának igazi vesztesei a mai gyerekek, akiknek túlnyomó többsége, ha keresne, sem találna közösséget, amelynek védelmét, támogatását bírhatná, amelyben képességeit kibontakoztathatná, hiszen ma az összes magyar gyermekszervezet is csak a gyermektársadalom töredékét, kevesebb, mint 5 százalékát éri el."

A tanulmánykötet mellékletében olvasható *Herczog Mária* egy megvalósíthatósági tanulmánya, mely a FESP *Gyermek Unió* programjának keretében készült, célul kitűzve a gyermekeket sújtó egyenlőtlenségek csökkentését. A Gyermek Unió által képviselt elvek azt célozzák, hogy a „gyerekeknek hozzáférést biztosítson a magas minőségű és inkluzív, befogadó kisgyermekkori nevelést és gondozást szolgáló ellátásokhoz. Csökkentse a strukturális egyenlőtlenségeket a munkaerő-politikán és a szociális biztonságon keresztül. […] A megvalósíthatósági tanulmány felvázolja a jelenlegi magyarországi helyzetet annak érdekében, hogy vitaalapot teremtsen a lehetséges és szükséges átfogó, interdiszciplináris, interszektoriális szakpolitikák kialakításához, amelyek komplex módon kezelik a kisgyerekek és családjaik szükségleteit, és az ezekre adandó válaszokat, kiemelt figyelemmel a szegénység és a hátrányos helyzet generációkon átívelő ördögi körének megtörésére." Az oktatási rendszerre vonatkozó, gyökeres átalakítást sürgető tanulmányok mellett ez a másik legfontosabb probléma, aminek ma Magyarországon a mindenkori kormány fókuszában kellene állnia. Nincs ott. Ehhez ideje valamilyen módon viszonyulnunk.

Gál, F. (2022, szerk.). *Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról*. Magyar Pedagógiai Társaság – ELTE Eötvös Kiadó.

Ercse Kriszta
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Abstracts

Problems and solutions in cooperation between teachers and parents of pupils with special educational needs

Katinka Bacskai – Beáta Andrea Dan – Tímea Szűcs – Regina Sávai-Átyin – Anett Hrabéczy – Karolina Eszter Kovács – Gabriella Ridzig – Dávid Mihály Kiss – Gabriella Pusztai

Abstract

Several studies have examined the positive impact of inclusive, heterogeneous learning environments and parental involvement on student achievement. However, for children with special educational needs, exclusionary processes due to labelling and insufficient support for parental involvement often remain unresolved. In light of this, our research seeks to present teachers' perspectives on the involvement of parents raising children with special educational needs. To explore this, we conducted semi-structured in-person interviews with practising teachers. We analysed 22 interviews with teachers with significant experience in teaching children with special educational needs and in maintaining contact with their parents. The interviews were subjected to text analysis applying constructivist grounded theory. Our main results show that family involvement is influenced by individual, organizational, and social factors, with teachers' integration approach playing a crucial role. Our results could be useful in deepening the understanding of the relationship between schools and parents of children with special educational needs and in preparing and supporting teachers accordingly.

Keywords: special educational needs; inclusion; exclusion; parental involvement

Overview of the military training of NATO countries. Shortcomings of military training and possible solutions

Szilvia Bátyi

Abstract

The purpose of this study is to present the basic principles and pedagogical problems that appear in the military training systems of NATO countries and are not country-specific, which means that they are also relevant in other contexts. After a brief overview of the history of military training, the study presents, based on research carried out in the Netherlands and Norway, how the incorporation of two fundamental pillars into the military training is realized or can be realized: character formation and practical orientation. Both characteristics are prominent in the rhetoric of NATO countries' military training, as the challenges of the 21st century require adequate social, moral and cognitive competencies, as well as the rapid recognition and handling of situations and problems. The two studies presented show that character formation mostly appears latently and obscurely in the examined training, which has serious consequences for the officers who enter fieldwork (Jansen, 2019); practice orientation can have positive effects on students' performance and motivation, as demonstrated by the introduction of problem-based teaching in the Norwegian example.

Keywords: military training, character education, practice orientation, problem-based teaching, secondary adaptation

The US Military in the News Media

Andrea Szabó F.

Abstract

This study is positioned at the crossroads of Cultural Studies and Media Studies within the broader context of American Studies. Utilizing the framework of framing theory, it aims to explore how the portrayal of the US military is presented in US news media and how these media narratives align with constructions in media texts. A more extensive objective is to establish a foundation for an international assessment and comparison of the integration of patriotic education within societies. The analysis reveals the presence of various frames in the examined texts, in both 'hard' and 'soft' news, despite the fact that the news stories showcase diverse viewpoints. The implicit portrayal of the US military as a symbol of national allegiance and identity is evident in the news coverage, actively fostering a culture of honour within the US Armed Forces. Nonetheless, the Army faces insufficient personnel resources concerning the scope (and novelty) of its national defence responsibilities. Overall, the representation of the US military in the news media corresponds with the depiction prevalent in the recruitment literature across the three branches of the armed forces.

Keywords: military, news media, representation, United States of America, patriotic education

Military Education and Competences: Consequences of an International Literature Review

Lajos Somogyvári

Abstract

My study aims to analyse the current scientific papers, at the crossroads of military education and competences to utilize the consequences in the Hungarian training system. I made the basic corpus by using the methodology of the systematic review analysis on ScienceDirect: By doing so, I am going to introduce the main focus points and topics according to my research question, and furthermore, the knowledge fields, in which they were contextualized in the international arena. These results show the possibilities of (re)joining the contemporary publishing trends for Hungarian scholars, as there have not been any correspondent authors in the corpus with Hungarian affiliations (personally or institutionally).

Keywords: military education, systematic literature review, training cadets, improving competency

The role of intercultural competence in teaching foreign languages in the army

József Tóth– Anikó Zsigmond– László V. Szabó

Abstract

In our study we first overlook the history of the so-called Army Method (audio-lingual) language teaching method developed and applied by the American Army in the 1940s, also briefly presenting its theoretical background. We thereby emphasise its possible role in teaching foreign languages in the army today. In the next step we examine the term 'intercultural competence', including its antecedents and some of its theories. Finally, we focus on the role of the intercultural competence in teaching foreign languages (not only English, but also, for instance, German) in general, especially within the army, also highlighting some language teaching programmes in Hungary that already have recognised the importance and need of the intercultural method, regarding them as positive examples for the ways of teaching foreign languages to soldiers in the future.

Keywords: foreign language teaching, army method, cultural awareness, interculturality, intercultural competence

Characteristics and results of military vocational English language exams and language training in domestic cadet training

Gyöngyi Fábián – Erzsébet Kopházi-Molnár

Abstract

One of the official languages of NATO is English, so the professional language skills acquired in this language, which are also measured by two professional language exams in Hungary: ARMA and NATO STANAG 6001, seem to be essential for the successful functioning of Hungarian soldiers participating in military operations. In our work, we first turn our attention to the similar and different characteristics of the two exams with regard to the oral exam part that places oral communication at the centre. This was performed by analysing the data of the exam documents. In the following, our investigation dealing with the exploration of domestic experiences related to the teaching of the military technical language and the successful completion of the general or the technical language exam investigates whether professional English language instruction takes place in cadet training and if so, in what way, in which type of institution and with what efficiency. Based on the results of a questionnaire applied among language teachers participating in cadet education (N=25), it can be concluded that the language training at school is mostly characterized by preparation for the intermediate level graduation in English (CEF B1 level) in HKP I. and HKP II. (Military Cadet Program) schools participating in the program. The interest in the professional language exam is present, but the related knowledge and the use of the teaching materials developed for this purpose in education are quite incomplete. Even those students who study in the HKP III. program and take a language exam mainly prepare for a general (i.e. not extended with professional material) language exam.

Keywords: military professional language exam, language teaching, cadet training

szerkesztőség

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2023. szeptember 15.

iskolakultúra könyvek

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanumányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Lívia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

Bacskai Katinka, Dan Beáta Andrea, Szűcs Tímea, Sávai-Atyin Regina, Hrabéczy Anett, Kovács Karolina Eszter, Ridzig Gabriella, Kiss Dávid Mihály és Pusztai Gabriella

Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben

Annak ellenére, hogy napjaink inklúziót szorgalmazó neveléspolitikája a kollaboráció fontosságára, annak pozitív hozadékára teszi a hangsúlyt (Christenson és Sheridan, 2003; Crouter és mtsai, 2004; Welch, 1998), a gyakorlat narratívája az iskolákat körülvevő társadalmi, kulturális és gazdasági tér függvényében határozza meg a jó vagy a rossz partnerségi viszony különbségeit. Amíg a céltalanság, a nehézkes kommunikáció, a felszínes és ritka kapcsolattartás, az elutasítás és a passzivitás sok esetben agresszív megnyilvánulásokba torkollik, addig a pozitív irányú interpretációk a bizalmi kapcsolatok fontosságát és a partnerségre épülő tanár-szülő viszony erősítését emeli ki. Sok esetben a polarizáció oly mértékben jelen van, hogy a *mi* és *ők* közös vonásait teljes mértékben mellőzik, és szélsőséges véleménykülönbözőségeket emelnek ki. Az iskola és család kapcsolata ezáltal elidegenedő, intoleráns szerepeket ölt magára. A kölcsönös tisztelet és tudástranszfer a családok bevonásával, jó gyakorlatok átadásával, közös párbeszédek mentén erősíthető (Unger és mtsai, 2001).

Bátyi Szilvia

NATO-országok katonai képzési rendszereinek áttekintése: a katonai képzés hiányosságai és megoldási javaslatok

A katonai képzés az elmúlt száz évben nagyban átalakult, részben annak is köszönhetően, hogy a 20. század végére és a 21. század elejére a kihívások változtak. Kezdetben elégségesnek bizonyult a fegyverhasználat elsajátítása és a fizikai erőnlét, majd a modern fegyverek és háborúk megjelenésével egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a kiképzések és a katonák egyéni fejlődése. Utóbbi különösen fontos, mivel a katonai képzés olyan helyzetekre készíti fel az egyéneket, ahol súlyos döntéseket kell hozniuk, traumával, stresszel, komplex problémákkal kell megküzdeniük, így a jellem fejlődése elengedhetetlen. A 1990-es években a kötelező sorkatonaság eltörlésével az országoknak toborozniuk kellett a katonákat, ami több országban ahhoz vezetett, hogy a katonai képzést már a középfokú oktatásban is elérhetővé tették. Hollandiában például jellemzően azok, akik innét kerülnek be az akadémiára, kevésbé morzsolódnak le, illetve a képzésük is egyszerűbb, mert már ismerik a katonai kultúrát, megfelelő a fizikai erőnlétük, és alapvető katonai ismereteik vannak.

Tóth József, Zsigmond Anikó és V. Szabó László

Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelv-oktatásban

Tanulmányunkban először is az amerikai hadsereg által eddigi leghatékonyabb, már a múlt század negyvenes éveiben alkalmazott Army Method (ún. audio-linguális) nyelvoktató módszer történetét és elméleti hátterét tekintjük át röviden, hangsúlyozva ennek lehetséges szerepét is a mai katonai nyelvoktatásban. Ezt követően az interkulturális kompetencia fogalmát, illetve előzményeit vizsgáljuk, kitérve néhány ezt taglaló elméletre. Végül az interkulturális kompetencia szerepét emeljük ki általában az idegennyelv-oktatásban (nem csak az angol, de pl. a német nyelv oktatásában is), illetve ezen belül a katonai nyelvoktatásban, kitérve e módszer szükségességét már felismerő és alkalmazó hazai nyelvoktatói programokra, tanulságos és tovább gondolható példaként mutatva be azokat a jövő (katonai) nyelvoktatását illetően.

Szabó F. Andrea

Az amerikai hadsereg a hírmédiában

A hadsereg átalakulása összefonódik a társadalmi változásokkal, ami árnyalt vizsgálatot tesz szükségessé. E diskurzus középpontjában az önkéntes haderő összetételét és a szélesebb társadalmi szövethez való igazodását érintő kérdések állnak, vagyis, hogy a fegyveres erők demográfiai összetételének tükröznie kell-e az amerikai társadalom összetételét. Az amerikai kontextusban e diskurzus egyik jelentős dimenziója a katonai szolgálat demográfiai szempontjaival kapcsolatos politikai vita. A legfontosabb viták bizonyos csoportok – például a nők, a melegek, a különböző etnikumok, és a történelmi múltban az afro-amerikaiak – harci szerepvállalásának joga és megbecsültsége körül forognak.