

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Vezető: Prof. Dr. Halász Gábor

Asztalos Andrea

**Az általános iskolai ének-zene tanárok, tanítók gondolkodása
a gyerekek zenei képességeinek fejlesztésével, a tanítással és
az értékeléssel kapcsolatban**

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezetők:
Dr. Fehérvári Anikó
Dr. Bodnár Gábor

**2019
BUDAPEST**

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor
Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Szabolcs Éva

Asztalos Andrea

**Az általános iskolai ének-zene tanárok, tanítók gondolkodása
a gyerekek zenei képességeinek fejlesztésével, a tanítással és
az értékeléssel kapcsolatban**

Doktori (PhD) disszertáció

TÉMAVEZETŐK

Dr. Fehérvári Anikó, egyetemi docens, ELTE PPK
Dr. Bodnár Gábor, egyetemi tanár, ELTE BTK

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Dr. Zsolnai Anikó, egyetemi tanár, ELTE PPK

Belső bíráló: Turmezeyné Dr. habil. Heller Erika, egyetemi docens, ELTE TÓK

Külső bíráló: Dr. Falus Iván, egyetemi tanár, EKE

Titkár: Dr. Baska Gabriella, adjunktus, ELTE PPK

Tagok: Dr. Kálmán Orsolya, adjunktus, ELTE PPK

Dr. Dombi Józsefné dr. Kemény Erzsébet, főiskolai tanár, SZTE JGYPK

Dr. M. Nádas Mária, professor emerita, ELTE PPK

Dr. Trencsényi László, c. egyetemi tanár, ELTE PPK

**BUDAPEST
2019**

Tartalomjegyzék

Bevezetés	6
I. SZAKIRODALMI HÁTTÉR.....	8
1. A pedagógusok nézeteinek kutatása	8
1.1 A pedagógiai nézet fogalma.....	8
1.2 A tanári nézetek kutatásának irányzatai.....	10
1.3 A pedagógus-nézetek kutatásának módszerei.....	15
1.4 Összegzés.....	15
2. Az értekezés fogalmi keretei.....	16
2.1. A képesség fogalma	16
2.2 A zenei képesség fogalma.....	18
2.3 A zenei tehetség fogalma	19
2.4 A tanítás fogalma	20
2.5 Az értékelés fogalma	23
2.6 A kompetencia fogalma	25
2.7 A tanári kompetencia fogalma	27
3. Az általános iskolai ének-zene oktatás tantervi keretei Magyarországon	30
3.1 Az ének-zene oktatás tantervi és tartalmi szabályozása 1840-1996	30
3.2 A Kodály koncepció	32
3.3 A Nemzeti alaptantervek és az ének-zene kerettantervek.....	35
3.4 Összegzés.....	37
4. A zenei képességek fejlődésére irányuló vizsgálatok.....	37
4.1 A zenei képességek rendszerezései.....	38
4.2 A zenei fejlődés elméletei.....	42
4.3 A zenei képességek fejlődése	44
4.3.1 Zenei perцепciós képességek fejlődése	44
4.3.2 Zenei reprodukciós képességek fejlődése	47
4.3.3 Zenei produkciós képességek	51
4.3.4 Zenei recepciós képességek fejlődése	51
4.4 Összegzés.....	53
5. A gyermekhangképzés és a beéneklés	56
5.1 A gyermekhangképzés sajátosságai.....	56
5.2 A beéneklés.....	59

5.3 Összegzés	60
6. A pedagóguskutatások főbb irányai	61
6.1 A pályakezdő pedagógusokra irányuló vizsgálatok	61
6.2 A pedagógusok tanítással és értékeléssel kapcsolatos nézetei és gyakorlata	64
6.3 A pedagógusok önértékelése és szakmai fejlődése	67
6.4 Összegzés	73
7. Ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteinek kutatása	74
7.1. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok körében végzett nézetkutatások területei, irányai	74
7.2 A zenei képességről és a zenei tehetségről alkotott nézetek kutatása	76
7.2.1 A zenei képességről és a zenei tehetségről alkotott nézetek hatása	76
7.2.2 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a zenei képességről és a zenei tehetségről	78
7.3 A tanításról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	80
7.4 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	82
7.4.1 Ének-zenét tanító pedagógusok nézetei az értékelés céljáról és tárgyáról ...	82
7.4.2 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei az értékelés formáiról és gyakoriságáról	84
7.4.3 Az ének-zene tanárok nézetei az értékelés nehézségeiről és hatásáról	87
7.4.4 Az értékeléssel kapcsolatos nézetek kapcsolata más nézetekkel	88
8. A szakirodalmi feldolgozás összegzése	90
II. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA	93
1. A kutatási probléma megfogalmazása	93
2. A kutatás célkitűzései	93
3. Kutatási kérdések és hipotézisek	94
4. Kutatási módszerek, minta	95
4.1 A kutatás módszerei	96
4.1.1 Online kérdőív	96
4.1.2 Félig strukturált interjú	98
4.1.3 Fogalmi térkép	98
4.1.4 Metaforavizsgálat	99
4.2 Mintavétel az online kérdőíves kutatáshoz	100
4.2.1 Pilotkutatás	100
4.3 Mintavétel a félig strukturált interjúkhoz	107

III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI.....	108
1. A tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek.....	108
1.1 A zenei képességek csoportosításának megjelenése az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkozásában.....	108
1.2 A zenei képességfejlesztésről alkotott pedagógus-nézetek közötti különbségek.....	113
1.3 A zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a pedagógusok képzettségével, gyakorlatával és a hangszertanulásának hosszával ...	113
1.4 A zenei képesség, a zenei tehetség és a zenei képességfejlesztés fogalmak értelmezése.....	116
2. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei a beéneklésről	124
2.1 Beéneklés az ének-zene órákon és a gyermekkari próbák.....	124
2.2 A beéneklésről alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a tanító / tanár hangképzés/magánének tanulmányának hosszával, a pedagógus képzettségével, gyakorlatával.....	129
3. A tanítással kapcsolatos pedagógus-nézetek vizsgálata	131
3.1 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel kapcsolatosan	131
3.2 Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei a tanórán alkalmazott információforrásokkal kapcsolatban.....	135
3.3 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanítás során alkalmazott módszerekkel, eszközökkel kapcsolatosan	137
3.4 A tanítással kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és a szakmai gyakorlatával.....	139
3.5 A tanítás fogalom értelmezése	140
3.6 A tanítással kapcsolatos nézetek.....	144
4. A pedagógusok nézetei a tanórai értékeléssel kapcsolatban.....	149
4.1 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanórai értékelési formákról.....	150
4.2 A tanórai értékeléssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és a szakmai gyakorlatával	152
4.3 Az értékelés fogalom értelmezése	152
4.4 Értékelés az ének-zene órán.....	157
5. A pedagógusok nézetei a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről	159
5.1 A tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	159

5.2 A tanári kompetenciákról alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és gyakorlatával	162
5.3 A folyamatos szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek ..	163
5.4 A szakmai fejlődésről alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a pedagógusok képzettségével, gyakorlatával	167
6. A kutatás eredményeinek összegzése és a következtetések.....	173
6.1 A kutatás hipotéziseinek igazolása	174
6.2 Zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	177
6.3 A beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	179
6.4 A tanításról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	181
6.5 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek.....	183
6.6 A tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek	185
6.7 A kutatás új eredményei	189
6.8 A kutatás korlátai, az eredmények hasznosíthatósága, további lehetséges irányai (javaslatok).....	190
Köszönetnyilvánítás	193
Ábrák jegyzéke	194
Táblázatok jegyzéke	195
Irodalom.....	196
Függelék.....	232
Mellékletek	234

Bevezetés

Az empirikus pedagóguskutatások a múlt század végén kezdődtek meg, melyek első állomásának tekinthető, amikor 1896-ban Kratz a hatékony tanár jellemzőiről tanulókat kérdezett meg (Szivák, 2002). Kezdetben a jó pedagógus ismérveit és tulajdonságait gyűjtötték össze, melyek során ún. „tulajdonságlistákat” állítottak össze (Hart, 1930 idézi Sántha, 2006; Hegyi, 1996; Sallai, 1996; Falus, 2001; Sántha, 2006). Ez a fajta vizsgálódás a mai napig jellemzi, főként a pedagógusszemélyiség-kutatásokat. A '60-as években kezdődtek meg a tanári tevékenységre vonatkozó megfigyelések, melyek során a gyakorlati pedagógiai készségek feltárására és alakítására is koncentráltak (Seidmann, 1969; Berliner, 1969, idézi Falus, 1985; Falus, 2006). A '70-es években megkezdődtek a pedagógusok gondolkodására irányuló vizsgálatok, melyek során először a tanári döntéseket, majd a tanári tudást (Wilson, 1981; Shulman, 1986; Richard és Powell, 1992), majd ezt követően a tanári nézeteket (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Calderhead, 1996, Falus, 2001a, 2001b, 2002, 2006) és a tanárok reflektív gondolkodását kezdték vizsgálni a kutatók (Schön, 1987; Griffiths és Tann, 1992; Taggart és Wilson, 1998; Valli 1997, idézi Kimmel, 2006; Korthagen, 2004; Kimmel, 2006; Szivák, 2002, 2003, 2010, 2014; Szivák és Verderber, 2016)

A pedagógusok tevékenységét a nevelődésük, illetve iskolai tapasztalataik során kialakult és megszilárdult elméletrendszer határozza meg, mely gondolkodásuk mélyén húzódik meg és verbálisan nehezen fejeződik ki (Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Borko és mtsai, 1988; Hunyady, 1993, Richardson, 1996, Falus, 2001b; M. Nádas és Kimmel, 2007; Dudás, 2007). A nézetek tulajdonképpen szűrőként funkcionálnak az elméleti ismeretek befogadását és a gyakorlat szervezését tekintve (Zeichner és Liston, 1996 idézi Falus, 2001b). Ezek a prekonceptiók implicit jellegűek, nehezen változtathatók és meghatározzák a tanár egész pedagógiai tevékenységét.

Az ének-zene tanárok nézeteit vizsgáló külföldi kutatások rámutatnak arra, hogy sok ének-zene tanár szerint a zenei képesség vele született ajándék és ennek szintjétől függ a tanulók zenei tevékenységének sikeressége vagy sikertelensége (Biasutti, 2010; Brändström, 1999; Clelland, 2006; Evans és mtsai., 2000; Hewitt, 2006; Legette, 2002, 2012; Shouldice, 2013). A gyerekek zenei téren saját magukról alkotott nézetei idővel romlanak, kivéve a veleszületett zenei tehetségeket, akikben viszont megerősödnek (Asmus, 1986; Lamont, 2002; Randles, 2011; Shouldice, 2013). Bebizonyosodott, hogy

a zenei tevékenységekben szerzett rossz tapasztalatok negatív hatással vannak a gyerekek zenei önbecsülésére (Abril, 2007; Burnard, 2003; Campbell, 2010; Lamont, 2002; Ruddock, 2012; Whidden, 2008, 2010). Azok a tanulók, akik tehetségtelennek, nem muzikálisnak tartják magukat, azok többsége lemond arról, hogy valaha zenéljen, mely során megszűnik minden zenei tevékenység az életükben (Sloboda és mtsai, 1994; Sloboda, 2005).

A tehetség jellegéről és szerepéről alkotott zenetanári nézetek közvetítettek a gyerekek felé explicit vagy implicit módon és a gyerekek zenei képességeiről alkotott tanári nézetek befolyásolják a gyerekekkel való viselkedést. (Sloboda, 2005). Az ének-zene tanároknak a tanulók zenei képességeiről alkotott nézetei összefüggést mutatnak a zenei osztályban folytatott tevékenységükkel és a gyerekekkel való interakcióikkal ugyanúgy, mint a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel is. A zenei képességfejlesztésről alkotott elképzelések, vélekedések befolyásoló hatással lehetnek az ének-zene órai tanításra és értékelésre egyaránt (Shouldice, 2013).

Értekezésem központi témája, annak vizsgálata, miként gondolkodnak az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok a gyerekek zenei képességeinek fejlesztéséről, fejlesztetőségéről, a tanításról és a tanórai értékelésről. Ezt kiegészítve vizsgálom a pedagógusok nézeteit, gyakorlati tapasztalatait a beéneklésről, a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről. Mivel kutatásom során az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit kívántam feltárni, így először az e témával kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalmi háttér bemutatására kerül sor. Az I. fejezetben a nézetkutatások előzményeit, majd a zenei képességek fejlesztéséről, a zenei tehetségről, tanításról és tanórai értékelésről alkotott pedagógus-nézetekkel foglalkozó kutatások főbb eredményeit mutatom be, miközben értelmezési keretet adok a képesség, a zenei képesség, a zenei tehetség, a tanítás, az értékelés és a kompetencia fogalmaknak. A II. fejezetben kerül sor az empirikus kutatás bemutatására, a kutatási probléma, a kutatás célkitűzéseinek, a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazására, majd a kutatás mintájának és a kutatás módszereinek részletes ismertetésére. A III. fejezet az empirikus kutatás eredményeinek részletekbe menő bemutatására és a feltárt összefüggések ismertetésére koncentrál. Az értekezést a kutatási eredmények összefoglalásával, a következtetések levonásával és a jövőre vonatkozó tervekkel zárom.

I. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

1. A pedagógusok nézeteinek kutatása

A nézetkutatásokat megelőzően a 20. században kezdetben a pedagógusok személyiségjegyeinek feltárására irányultak (Hart, 1930 idézi Sántha, 2006; Hegyi, 1996; Sallai, 1996; Falus, 2001b; Sántha, 2006). Az 1960-as évek közepétől a tanári személyiségről a tanári tevékenység és a gyakorlati pedagógiai készségek feltárására és alakítására irányult a kutatók figyelme (Seidmann, 1969; Berliner, 1969, idézi Falus, 1985; Falus, 2006). Az 1970-es évek közepén jelent meg a pedagógiai döntéseket, a pedagógiai gondolkodást középpontba állító pedagóguskutatási irányzat (Shavelson, 1973; Clark és Peterson, 1986). A 1980-as, 1990-es években a kutatók figyelmének középpontjában a tanári tudás-tudáselemek leírása (Wilson, 1981; Shulman, 1986; Richard és Powell, 1992), a tudás létrejötte és a tudás változása állt (Falus, 2001b). A gondolkodáskutatás legutóbbi évtizede, részben a kognitív tudományok fejlődése nyomán, egy egészen új irányba terelte a pedagógusvizsgálatokat: a tanári hitek, nézetek (beliefs) kutatása felé.

1.1 A pedagógiai nézet fogalma

A nézetek (beliefs) fogalma többféle tartalommal jelenik meg az angol nyelvű szakirodalomban, mely értelmezéseknek az a közös pontja, hogy a kutatók a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik a nézeteket. A nézetek fogalmának megközelítésében érzékelhető eltérés abban lelhető fel, hogy a nézeteket hogyan különböztetik meg a hasonló fogalmaktól, mint például a tudástól és az attitűdöktől, illetve, hogy mennyire tekintik elméleti jellegűnek és milyen mértékben konkrét, képekben kifejeződő konstrukciónak (Bárdossy és Dudás, 2011). Az irodalomban különböző kifejezéseket használnak a nézetek leírására úgy, mint például elképzelés, előítélet, feltételezés, feltevés, propozíció, elkötelezettség, meggyőződés, vélekedés, ideológia, elméleti keret, személyes elmélet, hit kifejezések, észlelések, koncepciók, értékek, nézőpontok, attitűdök, perspektívák és implicit elméletek (Andiliou és Murphy, 2010). Ezek mind valamely más szempontot hangsúlyoznak a fogalmat tekintve. Pajares elsősorban a nézetek tudástól való megkülönböztetésére koncentrált és

megfogalmazása szerint „az attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek álrúhába öltöztetett nézeteknek tekinthetők”. (Pajares, 1992, 309.)

A kognitív pszichológia térhódításával különbséget kezdtek tenni az attitűdök és a nézetek között. A nézetek és az attitűdök közötti hasonlóságokat és különbségeket Richardson kezdte vizsgálni, mely során megállapította, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, ugyanakkor a nézetek inkább kognitív, míg az attitűdök affektív jellegűek. Richardson szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, 103.). A nézet és a tudás közötti különbség abban ragadható meg, hogy a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, ugyanakkor a tudás viszont valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez (Nespor, 1987; Richardson, 1996; Calderhead, 1996). A nézet tehát olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, érzelmeinket, döntéseinket, cselekvéseinket és reakcióinkat (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Bandura, 1997; Thompson, 2007).

A nézetek többféle módon jelenhetnek meg, lehetnek tudatos, tudatalatti, vagy hallgatólágos nézetek. Ahogy a tapasztalatok különböző mértékben hatnak az emberre, úgy a nézetek is különböző módon és intenzitással jöhetnek elő (Schiff, 2015). Néhány nézet az adott környezethez kapcsolódik, nem transzferálható más szituációba (Baron, 2010) és nem csak környezetspecifikusak, hanem a tárgytól függően tartalomspecifikusak is lehetnek (Kagan, 1992).

A nézetek társadalmi és kulturális konstrukciók, amelyek az beágyazottak és megjelennek az enkulturáció során és a formális, illetve az informális oktatásban is (Pajares, 1992). A szerzők különböző terminológiával írták le a nézetek közötti kapcsolatot, hogy kifejezzék a hierarchikus kapcsolatot. A nézetek olyan klaszterformák, amelyek kontextus-függően változnak (Leatham, 2006). Nespor (1987) különbséget tett a nézetrendszer és a tudásrendszer között, aki szerint a nézetrendszer személyes és tárgya nem más csoportok által jóváhagyott. A nézetrendszerek, a tudásrendszerekkel ellentétben kevésbé nyitottak az okok és a változtatások előtt (Kagan, 1992).

1.2 A tanári nézetek kutatásának irányzatai

Számos hazai és nemzetközi kutatás készült, amely a pedagógiai nézetek fogalmával, tartalmával, értelmezési kereteivel, a nézetek feltárásával, változtathatóságával, képzési tartalomba való beépíthetőségével foglalkozott.

A kutatók a tanári nézetek különböző jellemzőit tárták fel (*Kagan, 1992; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Fives és Buehl, 2008*). A tanári nézetek impliciték (*Kagan, 1992; Osisoma és Moscovici, 2008*), de lehetnek explicitek is (*Rimm-Kaufman és mtsai, 2006*). *Fives és Buehl (2012)* szerint a tanárok nézetei magukba foglalják mindazokat a vélekedéseket, amelyeket saját magukról, a kontextusról és környezetről, a tartalomról vagy tudásról, a tanítási gyakorlatról és a diákokról alkotnak.

A hazai pedagóguskutatások nézetfogalmának értelmezési kereteit érintő elemzéseknek *Kálmán (2013)* kétféle megközelítési lehetőségét látja, egyrészt, hogy az adott vizsgálat a nézetkutatások területét hogyan értelmezi, a pedagógusképzés mely problémaköreit érinti, másrészt, hogy ezen elemzések a nézet fogalmát, jelenségét hogyan értelmezik. A hazai szakirodalom széles körben tartalmaz vizsgálatokat a tanári, pedagógusi nézetekre, ezek sajátosságaira vonatkozóan (*Falus, 2001b; Szivák, 2002; Dudás, 2006; Kimmel, 2006; Bárdossy és Dudás, 2011; Kálmán, 2013*).

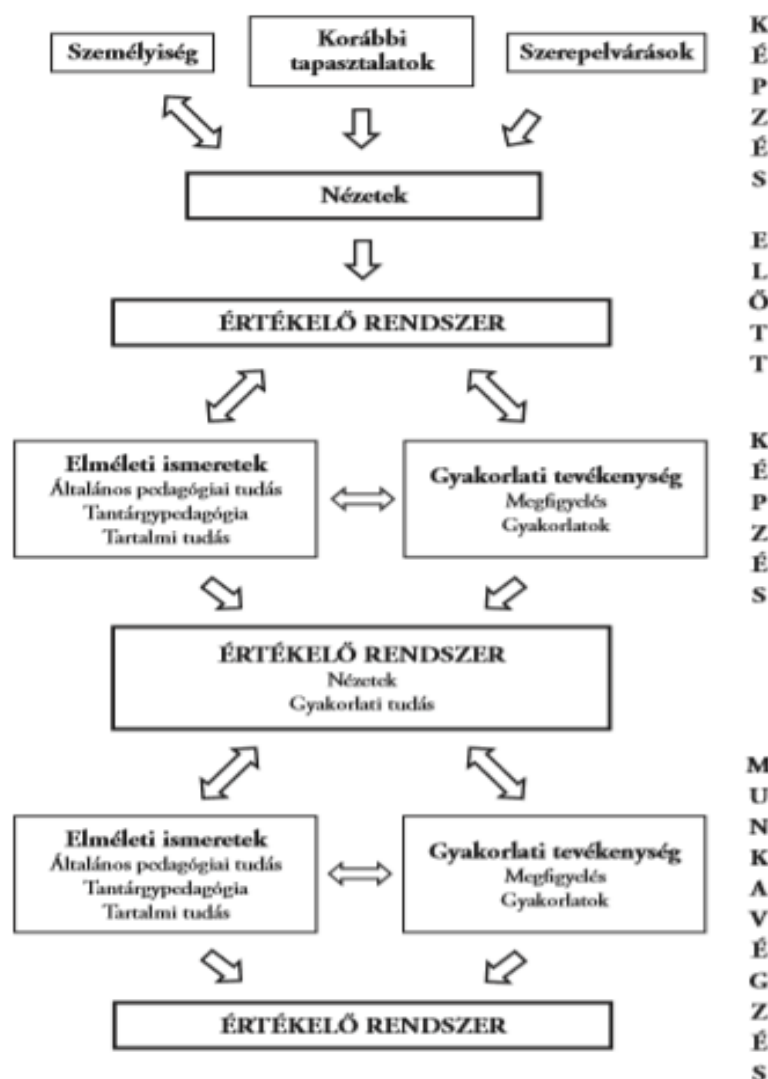
Különböző kutatásokban különböző tartalmú nézeteket igyekeztek feltárni. Ezek között kiemelt helyen szerepeltek a pedagógusoknak az iskolázásról, a tudás mibenlétéről, a gyerekekről, a társadalomról, a felnőtt-gyermek kapcsolatáról, a pedagógus szerepéről, az oktató-nevelő munka egyes kérdéseiről vallott nézetei (*Falus, 2001b*). A nézetek tartalmára vonatkozó kutatási eredményeket *Calderhead (1996)* hasonlította össze, s megállapította, hogy a kutatók öt területet találtak, amire vonatkozóan a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: 1) a tanulókról és a tanulásról, 2) a tanításról, 3) a tantárgyról, 4) a tanítás tanulásáról, 5) önmagukról és a tanári szerepről.

Falus Iván szerint „...a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” (*Falus, 2001b, 23.*) Ez a koherens pedagógiai világszemlélet a nevelődés, a korábbi iskolai tapasztalatok során fejlődik, szilárdul meg és az elméleti ismereteik befogadásában is szűrőként funkcionál. Ezek a prekonceptiók implicit jellegűek, nehezen változtathatók. Meghatározzák, hogy az egyén mit fogad be, hogyan idéz fel, miként vélekedik a nevelés céljairól és

lehetőségeiről, végső soron egész pedagógiai működését, tevékenységét. M. Nádas Mária is rámutat arra, hogy a pedagógusok, pedagógusjelöltek csak azokat a tudományos ismereteket képesek spontán beépíteni a saját nézet- és tevékenységrendszerükbe, amelyek a korábbi meggyőződésükkel, tapasztalataikkal, értékelképzeléseikkel, vagyis hétköznapi pedagógiai elméleteikkel egybeesnek. (M. Nádas, 1999, 11.) A kutatások közös álláspontja, hogy a tanárjelöltek és tanárok tapasztalataikon alapuló nézetei befolyásolják pedagógiai ítéleteiket, tetteiket, egyfajta filterként működve hatnak (Hunyady, 1993; Richardson, 1996; Bullough, 1997; Falus, 2001b; M. Nádas, 2002; Kimmel, 2007; Dudás, 2007). Ennek a bonyolult problémakörnek a feltárására, az elméleti alapvetések igazolására és a tanárképzés lehetőségeinek vizsgálatára a pedagógiai nézetrendszerek változtatása terén számos kutatást végeztek (Borko és mtsai, 1988; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992). A kutatások közös megállapítása, hogy a tanár szakos hallgatók előzetes elképzelései határozzák meg, hogy mit tartanak fontosnak, mit vallanak magukénak a képzés során tanultakból, így a tanárképzésben feltétlenül szükséges lenne figyelembe venni az egyes diákok előzetes, főként saját iskolás korukból származó tapasztalatait, hogy azokra alapozva értékelhessék, formálhassák és fejleszthessék tanítási-nevelési stratégiájukat. A tanári hitek feltárására, természetére, változtatási lehetőségeire, a tanárrá válás folyamatában, így a tanárképzésben betöltött szerepére jelentős figyelem fordult (Holt-Reynolds, 1992; Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Falus, 2001b).

Zeichner és Liston (1996, idézi Falus, 2006) szerint létezik egy ún. értékelőrendszer az emberben, mely korábbi iskolás tapasztalatok, a személyiség és a szerepelvárások kölcsönhatásában alakul ki, és a pályafejlődés során a különböző elméleti ismeretek befogadását, alkalmazását és a gyakorlati tevékenységek elemzését, irányítását végzi. Az értékelőrendszer a pedagógiai gyakorlat tekintetében releváns nézetekből, tapasztalatokból, tudásból és értékekből áll, mely segíti az ismeretek értelmezését, befogadását és a gyakorlat szervezését, tehát gyakorlatilag szűrőként funkcionál. Az értékelő rendszer a struktúra, és amit végez, az maga a reflektálás. Értelmezi, értékeli, szelektálja a beérkező pedagógiai hatásokat, legyenek azok egy továbbképzésen tanultak vagy az órán tapasztaltak. A feldolgozás, elemzés eredményeképpen eldől, hogy az új hatások módosítják-e a későbbi gyakorlati tevékenységet. A fontos, hiteles tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is változik, mintegy újrakonstruált keretet adva a további befogadások és cselekvések

számára. Az 1. ábra Falus (2006) alapján, az értékelő rendszer gazdagodását, változását a pályafejlődés három jelentős állomásához kapcsolja. (1. ábra)



1. ábra: Értékelő rendszer (Falus, 2006,60.)

Az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatott ismeretek és a tanárjelölt preconcepciója közötti eltérés, így annak módosítása, formálódása e szakadék áthidalásához vezethet.

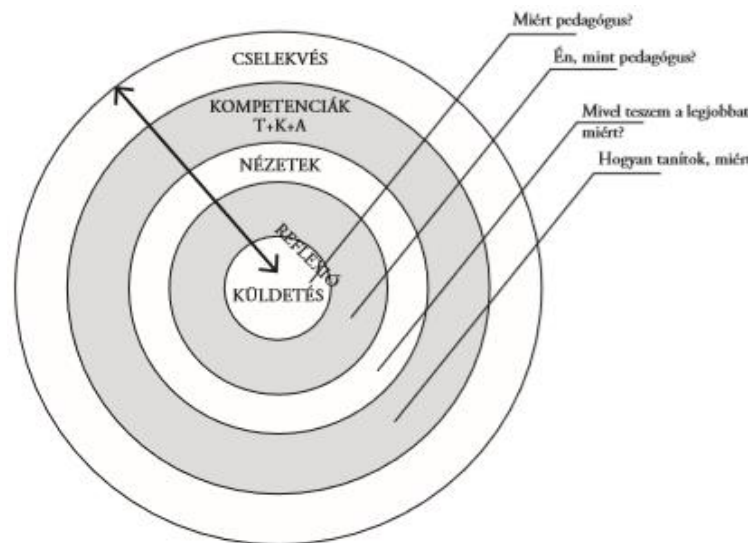
Falus szerint a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a nézet (szubjektív elmélet) elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását,

közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b, 23.).

A nézetek és a gyakorlati tevékenységek közötti közvetlen kapcsolatból kifolyólag a tanárok nézeteinek tanulmányozása fontos témává vált az oktatáskutatás területén (Nespor, 1987; Ernest, 1989; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Raths, 2001; Vartuli, 2005; Thompson, 2007; Fives és Buehl, 2008). A tanárok tanításról, tanulásról és a tanítási anyagról alkotott nézeteinek közvetlen hatása van arra, hogy milyen tanítási módszert alkalmaznak és hogyan tanítanak az osztályban, amelyek pedig befolyásolják a tanulók tanulási tapasztalatait (Ernest, 1989). Thompson (2007) megállapította, hogy a tanárok nézetei és osztálytermi cselekedetei nem választhatók el egymástól és a tanárok nézetei hatással vannak a döntéseikre és a viselkedésükre (Ernest, 1989; Vartuli, 2005).

A nézetek és a gondolkodás mozgatja a cselekvést, ugyanakkor a tapasztalatok, a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják, kiegészítik a nézeteket (Richardson, 1996). A reflektív gondolkodás kialakítása, fejlesztése hatékony eszköznek bizonyul a nézetek alakításában, változtathatóságában (Calderhead, 1996; Szivák, 2002), illetve napjainkban a pedagógusok reflektív gondolkodása a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójának egyik alappillére (Szivák és Verderber, 2016). A korábbi kutatások nagy része a reflektív gondolkodás tanárképzésben és a tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére fókuszált (Dewey, 1933; Van Manen, 1977; Schön, 1983; Valli, 1990), napjainkban előtérbe került a reflektív szemlélet és az egyén, valamint a szervezetek folyamatos szakmai fejlődésének összekapcsolása (Szivák és Verderber, 2016). Schön (1983) vezeti be a reflektív tanár fogalmát és elmélete szerint a tanári cselekvésről alkotott tanári reflexiók alapján korrigálható a tevékenység. A reflexió kiindulópontja mind a ciklikus, mind pedig a dialogikus megközelítésekben egy probléma, amiben a pedagógus „nehézséget” (Dewey, 1933, 1951) vagy „problémás szituációt” (Schön, 1983) él át. Korthagen (2004) „hagyma-modell”-jében jól látható, hogy a cselekvést meghatározzák a mögöttes kompetenciák, amelyek fejlődését befolyásolják a pedagógusok nézetei, szakmai önazonossága, küldetése stb. A modellt koherenssé, komplex egységgé teszi, hogy az egymást fedő rétegeket összefűzi és áthatja a reflexió és az önreflexió. A reflektív gondolkodást számos elméleti modell alapján vizsgálódhatunk (Korthagen, 2004; Taggart-Wilson, 2005; Liakopoulou, 2012), melynek részletes bemutatásától eltekintek,

hiszen ezekről számos szakirodalom áll rendelkezésre és nem kapcsolódik szervesen az értekezésem témájához.



2. ábra: Korthagen-modellje a pszichikus képződményekről (Korthagen, 2004, idézi Szivák, 2014)

A nézetkutatások területei a nézetek tartalmának, azonosíthatóságának és változtathatóságának vizsgálata mellett a pedagógusok és pedagógusjelöltek nézettartalmainak szerveződésére, a nézetterületek belső és külső kapcsolódásaira is kiterjednek (Kálmán, 2013). A nemzetközi kutatások a nézetek szerveződésének vizsgálatára irányulnak (De Vries, 2013), míg Kálmán (2013) szerint a hazai kutatások a nézetek különféle mintázatait hangsúlyozzák, így az egyes nézetterületeken belüli, illetve egyes nézetek közötti kapcsolatrendszer, szerveződés kimutatása irányában vizsgálódik (Dudás, 2007; Golnhofer és Nahalka, 2001). Kálmán (2013) összegzése szerint a hazai pedagóguskutatások iránya a nézetvizsgálatokról főként a tanári kompetenciákra tevődött át, míg a nemzetközi vizsgálatokban a nézetkutatások „beolvadtak” a szakmai identitás tágabb kutatási területébe, így a pedagógussá válás megértésének középpontjába az identitás és identitásalakulás került. A vizsgálódás fókuszainak elmozdulását Korthagen (2004) hagymamodelljén lehet jól látni, mely szerint a nemzetközi kutatások irányai inkább a pedagógussá válás mélyebb pszichikus rétegei felé, addig a hazai vizsgálatok a struktúra felszínéhez közelebbi rétege felé tolódtak el.

1.3 A pedagógus-nézetek kutatásának módszerei

A nézetkutatások kiszélesedésével a nézetek feltárásának módszertana is gazdagodott. A kutatók először hagyományos feltáró módszereket: kérdőívet (*Golnhofer és M. Nádasi*, 1981; *Johnson*, 1994; *Nettle*, 1998; *Szivák*, 1999; *Köcséné*, 2007), interjút (*Golnhofer és Nahalka*, 2001; *Köcséné*, 2004) alkalmaztak a tanári nézetek empirikus vizsgálatára. A nézetek és a gyakorlat közötti kapcsolat feltárására a mélyinterjúk (*Bereczky és Fejes*, 2010), viták és megbeszélések és azok elemzése adtak lehetőséget (*Richardson, Anders, Tidwell*, 1991; *Fülöp*, 1993). A „jó tanárral” kapcsolatos nézetek feltárására a kérdőív és az interjú sajátos ötvözetét jelentő szereprepertoár-rács technikát használták (*Corporal*, 1991). A nézetek mélyebb feltárára új kutatási módszerek jelentek meg: a fogalomtérkép módszer (*Beyerbach*, 1988; *Calderhead*, 1996; *E. Szabó*, 1996; *Zantig, Verloop és Vermunt*, 2001; *Dudás*, 2007; *Köcséné*, 2007; *Sántha*, 2004, 2007), rendezett fa módszer (*E. Szabó*, 1996; *Szivák*, 2002, 2003) metaforakutatás (*Bullogh*, 1991; *Calderhead*, 1996; *Szivák*, 2002, 2003; *Vámos*, 2001, 2003; *Köcséné*, 2007; *Dudás*, 2007), a támogatott felidézés (*Falus*, 1985; *Kotschy*, 1985, *Meijer, Zantig, Verloop*, 2002; *Köcséné*, 2007; *Sántha*, 2004), mondatbefejezést (*Zantig, Verloop, Vermunt*, 2001); esszékérdést és portfólió-elemzést (*Bullough*, 1993; *Salisbury, Glennon, Stevens*, 1999; *Dudás*, 2005).

1.4 Összegzés

Ebben a fejezetben a nézet fogalmának körülírását követően a nézetkutatások irányzatait és kutatási módszereit ismertettem, melyek értekezésem központi témája szempontjából jelentősek. A nézetek olyan implicit feltevések, vélekedések, elgondolások, melyek nehezen változtathatók. A nézeteket is tartalmazó értékelő rendszer egyfajta szűrőként funkcionál az ember gondolkodásában, mely meghatározza, hogy a tudományos elméletekből mi az, amit befogad és mi az, ami az eddigi tapasztalataival, meggyőződéseivel ellentétes és nem fogad be, illetve szabályozza a gyakorlati tevékenységet. A legújabb kutatások szerint a reflektív gondolkodás kialakítása és fejlesztése hatékony eszköz lehet a nézetek alakításához, változtatásához. Így fontos feltárni mindazokat a pedagógus nézeteket, melyek befolyásolják az ének-zene tantárgyat oktató pedagógusok zenei képességfejlesztő munkáját, tanítását, tanórai értékelését.

2. Az értekezés fogalmi keretei

2.1. A képesség fogalma

Nagy József (2003) szerint a képességfejlesztés eredményesebb megvalósulásához feltétlen tudnia kell a pedagógusnak mi a képesség és melyek a fejlesztendő képességek. A pedagógusok és a kutatók, fejlesztők egy része köznyelvi értelemben használja a képesség fogalmát, mely szerint a képesség „valamely teljesítményre, tevékenységre való testi-lelki adottság, alkalmasság. Hajlam, tehetség, erő.” (Juhász és mtsai., 2006). Nagy József szerinte a fenti definícióval az a probléma, hogy ennek alapján vagy mindenféle teljesítményhez, tevékenységhez tartozik megfelelő képesség, vagy más megközelítés szerint a képesség egy általában vett adottság, alkalmasság, tehát egy általános képesség létezik (Sternberg és Gardner, 1982; Spearman, 1973). Ennek értelmében vagy általánosságban beszélünk képességről, vagy a megnevezett képességek zűrzavaros halmazával szembesülhetünk (Nagy, 2003). Értekezésemben a továbbiakban Nagy József értelmezésében használom a terminust, amelyet a következőkben mutatok be.

A „képesség egyszerűbb képességekből, készségekből, rutinokból és ismeretekből szerveződő átfogó funkcionális pszichikus rendszer, amelynek működése tevékenységben, belső/külső produktumban nyilvánul meg.” (Nagy, 2003, 41.) A legáltalánosabb funkciók szerint léteznek értelmi (kognitív) képességek, szociális képességek, személyes képességek és speciális képességek. A komplex képességek egyszerű képességek halmazai és nincsen saját működésük. Az egyszerű képességek fejlődése által valósulhat meg a komplex képességek fejlődése. Az egyszerű képességek fejleszthetők és fejlesztendők is (Nagy, 2003). „Az egyszerű képességek meghatározott öröklött adottságok alapján elsajátított készségek, rutinok és ismeretek szerveződései, komponenseiket aktiválva konkrét belső/külső produktumokat létrehozó tevékenységekben nyilvánulnak meg.” (Nagy, 2003, 42.) Az egyszerű képességek fontos alkotóelemei a rutinok, mint pszichikus komponensek. „A kognitív rutinok olyan pszichikus komponensek, amelyek funkciója az információfeldolgozás, szerveződése párhuzamos megosztott hálózat, működése a hálózat tagjainak serkentésével, gátlásával, önmódosítása (tanulása) pedig új kapcsolatok létrejöttével, a meglévő kapcsolatok erejének (súlyainak) változásával valósul meg.” (Nagy, 2002. 82.) A rutinok két nagy csoportra oszthatók, az egységfelismerő és a viszonyító rutinokra. Az öröklött, általános

felismerő rutinokon túl a tanulás segítségével válik lehetővé az egyedi elemek felismerése (Nagy, 2002). A fejlődés alulról szerveződő formában megy végbe, mivel az egyszerű képességeken keresztül fejlődnek komplex képességeink (Nagy, 2003).

A készségek általános funkciója az egyén eredményes aktivitásának elősegítése. Nagy József a készségeknek két fő fajtáját különbözteti meg, az információkezelő és a tárgyi készségeket (Nagy, 2002). Míg az információkezelő készség elsősorban kognitív folyamatokra irányul (a zene esetében például egy zenemű memorizálása, kottairás, zenei percepció), a tárgyi készség eredménye konkrét tárgyakon képeződik le (például hangszerjáték). A készségek további részkészségekből és rutinokból szerveződnek, s ezek aktiválódásának köszönhetően működnek. A készségek elsajátítási folyamatának két szakasza van. „A rendszerképződés a készség rutinjainak, részkészségeinek elsajátítása, egységbe építése, a készlet gyarapodása, feltöltése. Az optimalizáció az antropológiai optimum eléréséhez vezető fejlődés.” (Nagy, 2002, 98.) Tehát a készségek tanult kivitelező pszichikus rendszerek, egyszerűbb készségek, rutinok és ismeretek szerveződése, melyek valamely képesség szolgálatában aktiválódnak. A készségek funkciója szerint kognitív, szociális, személyes és speciális (szakmai jellegű) készségek léteznek. A belső és külső tevékenységek produktumainak létrehozásáért tehát az egyszerű képességek felelnek, amelyek készségek, rutinok és ismeretek szerveződése. Az eredményes fejlesztőmunka ezen komponensek ismeretében valósítható meg.

Az ismeret jellegű és a képesség jellegű tudás megkülönböztetéséről alkotott álláspontok, elgondolások meglehetősen egységesek. A kognitív pszichológia általánosabb modelljei ugyancsak megkülönböztetik a tudás két fő formáját, az ismeret jellegű komponenseknek a deklaratív, míg a képességjellegű komponenseknek a procedurális tudás felel meg. A specifikus - a neurális reprezentáció szintjével foglalkozó - modellek azonban feltételezik, hogy az ismeretekhez is kapcsolódnak folyamat jellegű (felismerő, kereső stb.) mechanizmusok, melyek elmozdítják az ismeretek és a képességek közötti lényegi különbségeket (Csapó, 2003). „A képességek fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatban talán a legjelentősebb szemléleti változás az, hogy a képességeket ma már nem a tárgyi tudás ellenpólusának vagy alternatívájának tekintik, hanem a tudás megszerzésében, szervezésében és felhasználásában központi szerepet játszó eszköznek.” (Csapó, 2001a, 270.). Az ismeretekkel ellentétben, a képességek elsajátítása, fejlődése időben hosszú folyamat, többnyire a gyakorlás és a környezettel való interakciók függvénye (Csapó, 2003). Egy-egy készség, képesség kialakulásához hónapokra, évekre,

sőt néhány általános képesség fejlődési folyamatát tekintve több évtizedre is szükség van (Csapó, 2003). Ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy a képességek működésük és fejlődésük terén szoros kölcsönhatásban állnak a tárgyi tudással és az ismeretekkel.

Összefoglalva a képességek eredményesebb fejlesztésének az a feltétele, hogy tudjuk, melyek az alapképességek, azoknak melyek az alapkészségei, alaprutinjai, továbbá ismerjük valamennyi alapképesség fejlődését jellemző görbét és eloszlását az elsajátítás kezdetét jelentő életkortól a populációban lezajló teljes elsajátítás bekövetkeztéig (Nagy, 2002).

2.2 A zenei képesség fogalma

Létezik a zenei képességeknek tágabb, illetve szűkebb értelmezése is a zenepszichológiában, zenepedagógiában. A szűkebb értelemben vett zenei képességek közé azok a képességek sorolhatók, melyek kizárólag a zenei tartalmakhoz kötődnek, mint például a ritmus, a dallam vagy a hangmagasság felismerésének, illetve reprodukálásának képessége. A tágabb értelemben vett zenei képességek csoportjába ugyanakkor azok a képességek is beletartoznak, amelyek például az interpretációhoz, a befogadáshoz, a zenei alkotáshoz vagy egy-egy hangszer megszólaltatásához szükségesek. A zenei képességek tágabb értelmezése a Gembris által megfogalmazott zenei képesség definícióban olvasható: „Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (Gembris, 2002, 488.) Ugyanakkor itt meg kell említeni, hogy a mai napig sincs egy általánosan, mindenki által elfogadott zenei képesség fogalom. Értekezésem során a zenei képesség fogalmat Gembris értelmezése alapján használom.

A zenei képességek között is megkülönböztethetünk egyszerű és komplex képességeket. Egy-egy zenei tevékenység sikeres megvalósításához több zenei képesség megléte és összehangolt működése szükséges. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a különböző zenei tevékenységekhez más és más képességek együttes működése elengedhetetlen. Minden zenei képességrendszernek van egy közös magja, amelyet Erős (1993) zenei alapképességnek nevez. A zenei alapképesség rendszerében az egyszerű képességek és a komplex képességek egyaránt megtalálhatók (Erős, 1993)

A tudás megszerzéséhez szükséges képességek fejlesztése a legfontosabb (Csapó, 2003). A zenei képességek közül a zenei memória, a zenei tanulás stratégiái, a reprodukcióhoz kapcsolódó képességek azok, amelyek fontos szerepet játszanak a zenei tudás megszerzésében és megtartásában (Asztalos, 2016). Mind az aktív zenélés mind pedig a zene befogadása során számos pszichológiai folyamat játszódik le az emberben, melyek közé tartozik többek között az észlelés, a figyelem, a tanulás, emlékezés és az auditív információ gyors feldolgozása (Koelsch, 2012).

2.3 A zenei tehetség fogalma

A muzikalitás a legkorábban megjelenő tehetségfajta. Révész (1952) szerint ez részben azért van így, mert a zene a többi művészetekhez képest kevésbé függ az általános szellemi fejlődéstől. A legtöbb kiemelkedő muzsikuskor már hatéves kor előtt megmutatkozott a zenei képesség (Shuter-Dyson, 1985; Winner–Martino, 1993), mindazonáltal a korai tehetség nem feltétele a későbbi kiemelkedő teljesítménynek. A zenei tehetség legelső jele a gyerekeknél a zene iránti nagy érdeklődés és az érzékenység a hangokra. Nem feltétlenül csak a zenei hangok fontosak számukra, bármiféle zaj, zörejt is mélyebben hat rájuk. A zenei tehetségek gyakran előbb tanulnak meg énekelni, mint beszélni (Révész, 1925). A hiedelmekkel ellentétben azonban számos kiemelkedő zenész nem mutatott semmilyen tehetséget gyerekkorában, hanem hosszas tanulás és gyakorlás után vált kiemelkedővé. Természetesen az sem igaz, hogy kizárólag szorgalommal naggyá válhat valaki. A szorgalom szükséges, de nem elégséges feltétele a sikernek (Sloboda, 1990). A zenei érzék szenzitív periódusa kilencéves kor körül zárul, tehát eddig az életkorig kell a gyerek zenei képességét megalapozni. Így a korai zenei nevelés számít inkább a tehetség előfeltételének, s nem a gyerek tehetségének korai megnyilatkozása. A továbbfejlődésben egyértelműen meghatározó szerepük van a zenei tehetséget körülvevő személyeknek (Gyarmathy, 2002).

Kiemelkedő motoros, perzepciós és kognitív képességek együttese alkotja a zenei (muzsikusi) tehetséget. Az ujjak finommozgása, a megfelelő mozgásrendezés az előadóművészeknél elengedhetetlen. Egy-egy virtuóz játékos motoros képességeiben is kiemelkedően tehetséges kell, hogy legyen. A perzepció szempontjából a zenei képességek elsősorban a zenei halláson alapulnak, de a kinezetikus észlelés és a

kottaolvasás terén a vizuális percepció is fontossá válhat. A zenei tehetségeket a dallamok rövid és hosszú távú emlékezetben tartásának kiváló képessége jellemez

Főleg a struktúrát tudják megjegyezni, ez segíti őket. Kiválóan tudják felismerni a hangokat, akkordokat, de az abszolút hallás nem feltétlenül jellemző minden tehetséges zenészre. A zenei tehetségek könnyedén váltanak egyik reprezentációból a másikba, saját mozgásról a kottára, a játékra, a muzsika szerkezetére. Megfigyelték, hogy tanáruk folyamatosan váltja, hogy melyik reprezentációs szintet kommentálja, és a gyerekek könnyedén képesek követni (*Winner és Martino, 1993; Gyarmathy, 2006*).

2.4 A tanítás fogalma

A konstruktivista paradigma megjelenésének és elterjedésének hatására átértelmeződött a tanítás és a tanulás fogalma. A tanulás, mint konstrukció, a tanítás, mint alkalmazkodás jelenik meg. A konstruktivizmus legfőbb állítása, hogy a tanulók maguk hozzák létre, konstruálják a tudást, s a világról alkotott képük, ismereteik rendszere egyéni konstrukciók eredménye (*Glaserfeld, 1995; Riegler, 1994; Karmiloff-Smith, 1992; Varela, Thompson és Rosch, 1991; Palermo, 1989; Gunstone, 1988; Maturana, 1988; Pope és Gilbert, 1983; Ausubel, 1968; Kelly, 1955; idézi Nahalka, 2002*). Mivel a tanuló előzetes tudása, de akár a témával kapcsolatos nézetei, vélekedései többnyire rejtve maradnak a pedagógus előtt, az általa közvetíteni szándékozott tudás elemei számára láthatatlan módon alakulnak át a diákok gondolkodásában és épülnek be meglévő tudásrendszerükbe (*Nahalka, 1997; 2002; 2006*).

A tanítás egyfajta hídépítésként értelmezendő, mely során a tanár feladata, hogy hidat építsen a kialakítandó tudás és a tanulók meglévő kognitív sémái között. A tananyag megformálásakor ügyelni kell arra, hogy az befogadható legyen a tanulók számára. Fontos a tanulók megfelelő kognitív sémáinak aktiválása is és kiemelt jelentőséggel bír a tanulói tevékenység, illetve az információbevitel sorrendje. Míg a hagyományos tanítás-tanulás felfogás szerint a tanulók előbb rendelkezzenek alapvető ismeretekkel (magyarázat, előadás), utána próbálják meg alkalmazni őket (tevékenység, játék). „A konstruktivista alternatíva: előbb a sémák aktiválása, a megelőző tudás felszínre hozása (tanulói tevékenység, játék), ezzel mintegy felszántjuk a talajt, utána következhet a magyarázat vagy az információbevitel más formája (olvasás, videó stb.), majd természetesen az új tudás alkalmazása, gyakorlása, illetve a sémák átalakulásának

monitorozása.” (Knausz, 2001) A differenciálás, a módszertani sokszínűség, az aktivitás, a kreativitás és a szociális tanulás, mint pedagógiai alapelvek jellemzi még a konstruktivista tanítás-tanulás felfogást.

A tanítást tulajdonképpen egy kölcsönös alkalmazkodásokból álló folyamatként kell felfogni. Ennek a folyamatnak egyik oldala, hogy a tanuló alkalmazkodik az alapvetően a tanár által megteremtett tanulási környezethez. A tanár követelményeket állít fel, ennek érdekében tartalmakat közvetít és tevékenységeket szervez, illetve értékeli a tanulók teljesítményét. A tanuló viselkedésében, tudásában, értékrendjében, érzelmi világában végbemenő változások az alkalmazkodás jelei: növelik túlélési esélyeit az iskola világában. Ugyanakkor e folyamatban a tanár is alkalmazkodik. A tanuló viselkedése, tudásának állapota, értékrendje és érzelmi világa folyamatosan arra ösztönzi, hogy újragondolja a követelményeket, a közvetítendő tartalmakat, a tanulói tevékenységeket és az értékelési eljárásokat (Nahalka, 1997, 1998; Perkins, 1999; Knausz, 2001).

„A tanítási folyamatban igen nagy szerepe van a metakogníciónak, a saját gondolkodásról való „gondolkodásnak”. A megoldási stratégiák keresése (emlékezeti előhívás, a feladat analízise), saját koncepció felállítása (a feladat értelmezése és a saját megoldási repertoár átgondolása, a probléma egyeztetése a gondolkodási műveletekkel) s közben emocionális (stressz kikerülése, egyéni interpretációk, a váratlan új szituációkra való felkészülés) és tevékenységi (személyes cél, önreguláció, aktivitás, mentális folyamatok összekapcsolása, kezdeményezés, kitartás, hatékonyság megélése, erőfeszítés) kontrollmechanizmusok kifejlesztése, felhasználása kap fontos pedagógiai szerepet. (Réthy, 2001; Csíkos, 2004)

Jos Letschert (2006) kompetencia alapú tanítás-tanulás értelmezésében a tanuló immár aktív résztvevőjévé válik a tanulási folyamatnak, figyelembe veszik igényeit, egyéni sajátosságait, sajátos fejlődési ritmusát. A pedagógus már nem a tudás kizárólagos birtokosa, így legfőbb tevékenysége a tanulók tanulási folyamatának támogatása. Az oktatás tartalmát tekintve a korábbi tantárgyközpontú gondolkodást felváltja a kompetenciafejlesztés központú gondolkodás, s az iskolában azok a tudástartalmak kerülnek előtérbe, amelyek hasznosak az iskolán kívüli élet területein, s az egyén életének minél hosszabb időszakában. Fontos különbség azonban a tudás értelmezésével kapcsolatban, hogy az már nem kész, hosszú ideig állandó érvényességgel bíró ismeretcsomag, hanem a társadalmi hatásokhoz adaptívan viszonyulva folyamatosan

változik és a tanulók által konstruálódik a különböző tevékenységek során. Ezzel együtt a korábbi tankönyv-centrikus tanítást felváltja a tanulási forrásokat szélesebb körben értelmező, a kihívást jelentő tanulási környezetek megteremtésére irányuló pedagógiai stratégia. (Rapos és mtsai, 2011).

Szivák (2016) két különböző oktatási szemléletmódot különböztet meg, a tanárközpontú és a tanulóközpontú modellt. (1. táblázat)

1. táblázat: A tanulás (Szivák, 2016, 11.)

	Tanárközpontú modell	Tanuló központú modell
A tudás	az oktató által „továbbított” tanítás-centrikus	az egyén által konstruált tanulás-centrikus
Tanulói részvétel	passzív	aktív
Oktatói szerep	vezető/autoritás	facilitátor/tanulási partner
Az értékelés szerepe	kevés – minősítés céljából	megnövekedett – folyamatos visszajelzés
A hangsúly a tanulásban	a helyes válaszok elsajátítása	mélyebb megértés
Értékelési módszerek	egydimenziós	többdimenziós
Akadémiai kultúra	individualista és versengő	együttműködő és támogató

Míg sok évtizeden át az volt az uralkodó szemlélet, hogy a tanulás célja az ismeretek gazdagítása, a mai, változó társadalomban leginkább a képességekben történő tartós változást tekintik a hatékony tanulás alapjának (Watkins, Carnell és Lodge, 2007). A tanulás ma már a tudás és képességek mellett a szociális folyamatok megvalósulását is magába foglalja. Azok a tanulási folyamatok kerültek a figyelem középpontjába, amelyek elősegítik, hogy a tanulók alkalmazható és transzferálható tudásra, illetve olyan gondolkodásmódra és problémamegoldási beállítódásra tegyenek szert, amelynek révén megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás folyamata (James, Black, McCormick és Pedder, 2007).

A gyors ütemű változások szükségessé teszik a rugalmas tanulási készségek meglétét, amelyek révén a mindennapi kihívásokban alkalmazható tudást gyorsan és hatékonyan lehet elsajátítani. Ezek a készségek, képességek főként a következő területek köré szerveződnek: információs és kommunikációs technológiák, gondolkodás és problémamegoldás, interperszonális és önszabályozó készségek (Yelland, Lee, O'Rourke és Harrison, 2008). A megfelelő modellálás, a gyerekek önállóságának teret engedő kontrollálás és a célzott tanítás elengedhetetlen velejárói az önszabályozás kialakulásának. Az önszabályozott tanulás stratégiáinak tekinthetjük a következőket: 1. tervezés (célkitűzés, aktiválás), 2. monitorozás (tudatosítás), 3. kontrollálás (ellenőrzés,

szabályozás) és 4. reflexiók (reakciók). A területek, amelyeket az egyes fázisok mozgósítanak: kogníció, motiváció/emóció, viselkedés és környezeti kontextus (D. Molnár, 2014).

„Olyan iskolai és osztálytermi kontextus kialakítására van szükség, ahol a tanulóknak lehetőségük van saját tanulásuk irányítását jobban kézbe venni; lehetőségük van a tevékenység kiválasztására, személyes tanulási céljaik megfogalmazására és kivitelezésére, ahol jobban megismerhetik erősségeiket és gyengeségeiket, és teret kaphatnak önértékeléseik megfogalmazására is.” (D. Molnár, 2014) Erre a hazai iskolai gyakorlatban kevés példát láthatunk, hiszen a tanulók többsége maga is úgy gondolja, hogy mindez (a célok megfogalmazása, a tevékenység kijelölése, az értékelés) elsősorban a pedagógus feladata (D. Molnár, 2013). Ahhoz, hogy az önszabályozott tanulás fejlődésében jelentős változás történjen, szükség van az iskolák és pedagógusok szerepfelfogásának paradigmaváltására, ami az iskola kizárólagos irányító szerepétől egyfajta irányváltást jelent a tanulók kontrollált önállósága felé.

A fogalmak összevethetősége szempontjából kutatásom további részében a tanárközpontú-tanulóközpontú fogalompárost alkalmazom értelmezési keretként.

2.5 Az értékelés fogalma

Az értékelés „az iskolai élet mindennapjaihoz hozzátartozó történés, a tanárok munkájának ritmusát, a tanulóknak a tudáshoz, az iskolához, a tantárgyakhoz való viszonyát, az iskolai munka légkörét, a tanulók hangulatát befolyásoló jelenség is.” (Csapó, 2002, 45.)

Az értékelés céljai és funkciói közül a kutatók mást-mást hangsúlyoznak (Réthy, 1989; Báthory, 1997; Golnhofer, 2003; Vidákovich, 1990, 2005). Rendszerezésük során alapvetően kétfajta célt és négy alapfunkciót különböztethetünk meg, melyek a közoktatás különböző szintjein más-más tartalommal telítődnek. A minősítési, vagy diagnosztizálási céllal végzett értékelések többféle funkciót is betölthetnek (2. táblázat).

2. táblázat: A pedagógiai értékelés céljai és funkciói az értékelés szintjei szerint (Hercz, 2007, 197.)

		AZ ÉRTÉKELÉS SZINTJEI		
		állami	intézményi / osztály	tanulói
CÉLOK	1. Minősítés (szelekció)	Társadalmi megmérettetés, szelekció	Összehasonlítás és csoportba-sorolás	Minősítés (értékelés, osztályozás, jellemzés)
	2. Diagnosztizálás (helyzetfeltárás)	Információgyűjtés a rendszer irányításához	Információgyűjtés (diagnózis) a tervezéshez, fejlesztéshez, tanításhoz	Információgyűjtés tudásáról, képességeiről, neveltségéről
FUNKCIÓK	1. Innováció / fejlesztés	Eredményesség, hatékonyság, produktivitás növelése	Az iskolai folyamatok, ill. a rendszer szabályozása	Személyiségfejlesztés (formálás)
		Innovációs folyamatok alapozása	Minőségfejlesztés (iskola, pedagógus stb.)	Motiválás/szankcionálás (jutalmazás és büntetés/megerősítés és leépítés)
	2. Összegzés	Az eredmények összegzése, dokumentálása	Az eredmények összegzése, dokumentálása	A teljesítmények összegzése, dokumentálása
	3. Tájékoztatás (informálás)	Információk a társadalom és a politika számára	Tájékoztatás, visszajelzés az oktatás résztvevői számára	Tájékoztatás tudásáról, képességeiről, neveltségéről, segítség, korrekció
	4. Orientálás	A tanulók áramoltatása a rendszerben	Minőségfejlesztési, tartalmi változtatási irányba	Orientálás (pálya és továbbtanulási irány felé)

Értekezésem szempontjából a tanulói értékelés szintjével való foglalkozás a fontos. „A felsorolt funkciókból is látható, hogy az értékelés módszere nem egyszerűsíthető le az osztályozásra vagy minősítésre, mert sokkal több annál. Nem korlátozható az értékelés a tanulmányi teljesítményre, illetve tevékenységre sem, mert a hatóköre ennél sokkal tágabb, a személyiségnek nem csupán az ismeretrendszerét, hanem más sajátosságait, többek között szociomorális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáit is alakítjuk az értékelés segítségével.” (Bábosik és mtsai, 2004, 192.)

Az értékelés viszonyítási alapja szerint normaorientált, kritériumorientált, vagy a tanulóhoz viszonyított értékelést különíthetünk el (Golnhof, 2003). Az értékelésnek a nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepe alapján megkülönböztethetünk diagnosztikus, formatív vagy szummatív értékelést (Scriven, 1967; Vidákovich, 1990, 2005). (3. táblázat)

3. táblázat: A diagnosztikus, a formatív és a szummatív mérés jellemzői (Vidákovich, 2005.)

	Diagnosztikus	Formatív	Szummatív
Célja	a tanuló/-közösség kiindulási szintjének, összetételének megismerése.	az oktatási-nevelési folyamat szabályozása	az oktatási- nevelési folyamat eredményének rögzítése, globális kifejezése
Feladata	részletes információszerzés a tudásszint / képességek / neveltség állapotáról	korrekció, segítségnyújtás biztosítása	a létező és az elvárt teljesítmény összevetése
Funkciója	az oktatási- nevelési ciklus tervezésének segítése (állapotfelmérés alapján fejlesztés tervezése)	a tanuló haladásának elősegítése (visszacsatolás a tanulóhoz és a tanárhoz: hibaaazonosítás, segítségnyújtás)	újabb minőségi jegyekkel az oktatási- nevelési folyamat fejlesztésének elősegítése
Időpontja	a tanítási szakasz elején esetleg végén (váltásokkor, probléma felmerüléskor stb.)	a tanítási folyamat közben	a tanítási-tanulási szakasz végén
Tárgya	kognitív, affektív és pszichomotoros területek, fizikális, pszichológiai és környezeti tényezők	kognitív területek	általában kognitív, a tantárgytól függően esetleg pszicho-motoros vagy affektív területek

Az értékeléssel a tanítás során olyan információkat lehet szerezni, amelyek egyrészt minősítik a tanítás céljait, tartalmait, a tanítás-tanulás folyamatát és a tanuló eredményeit, másrészt segítik a tanítás-tanulás eredményesebb megszervezését mind a pedagógus, mind a diákok szempontjából. Az értékelés segítő, javító és minősítő feladatok ellátásán keresztül a tanítás szerves részének tekinthető (Golnhofer, 2003).

Az ének-zene tárgy oktatásakor gyakran felmerül annak a kérdése, hogy vajon mely értékelési formák a legalkalmasabbak a gyerekek értékelésére. Erre kerestem a választ a kutatásom során is.

2.6 A kompetencia fogalma

A kompetencia fogalma először a személyiség-lélektanban és a kognitív tudományokban terjedt el. Noam Chomsky (1981) írta le először a nyelvtanulást generatív szabályrendszer megtanulásaként, mely elmélet szerint nem egy-egy nyelvet tanulunk meg, hanem olyan nyelvi kompetenciára teszünk szert, amely által képesek vagyunk a nyelvi teljesítmények végtelen és előre nem látható sokaságát produkálni. Kompetenciafejlesztés során az a célunk, hogy cselekvőképessé tegyük a tanulókat egy olyan világban, amelyről nem tudjuk előre, milyen konkrét, specifikus cselekvéseket fog igényelni (Halász, 2009). A jövő nyitottsága, tehát a technológia, a kultúra és a

társadalom alakulásának előre nem láthatósága következtében a tanulás felértékelődött, mely az élet egészét horizontálisan és vertikálisan átívelő emberi tevékenységgé vált és többé nem azonosítható kizárólag az iskolai tanulással. A legfontosabb kompetenciánk a tanulásra, a tanulás megtanulására és a tanulás folyamatos fenntartására való képességünk. A kompetencia fogalma közvetlen és szoros kapcsolatban áll az egész életen át tartó tanulás fogalmával. (Halász, 2009).

Éveken át *John Coolahan* 1996-ból származó meghatározását fogadták el a legszélesebb körben, mely szerint: „A kompetenciát olyan általános képességként kell tekinteni, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” Ennek alapján megállapítható, hogy a kompetencia olyan képességet, jogosítványt jelöl, amely lehetővé teszi számunkra, hogy a kitűzött feladatokat és az elérni kívánt célokat minél eredményesebben, sikerebben és hatékonyabban, a témához illő legjobb szakértelmünkkel és tudásunkkal közelítsük meg és lássuk el. (Lévai, 2015, 9.)

Az OECD¹ által indított DeSeCo²-kutatás során oktatáskutatással foglalkozó szakemberek az alábbiak szerint határozták meg a kompetencia fogalmát: A kompetencia azt a képességet jelöli, amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen és eredményesen oldjuk meg. Mások szerint „a fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket, valamint az értékeket” (Mihályi, 2003; idézi: Lévai, 2015, 8.).

Nagy József nem a képességek, hanem alapvetően a személyiség összetevői felől közelít a fogalomhoz: „A kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális komponensrendszere”. (Nagy, 2007) Nagy József megfogalmazásában a kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek közvetlen, felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszereit a motívumrendszer, a tudásrendszer, az öröklött komponensek és a tanult komponensek alkotják (Nagy, 2010). Modelljében a kompetenciák a személyiség alkotórészeiként értelmeződnek. Nagy József összesen négyféle

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. Magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet

² DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations

kompetenciát azonosít: személyes, szociális, kognitív és speciális/szakmai kompetenciákat. Állítása szerint mindegyik kompetenciának megvan a saját motivációs, képesség- és tudásbéli bázisa, de kiemelkednek ebből a rendszerből a kognitív kompetenciák, amelyek a személyes, a szociális és a speciális/szakmai kompetenciák fejlődésére hatnak. (Nagy, 2010)

A kompetenciák kognitív aspektusát hangsúlyozza *Csapó Benő* (2004) aki szerint a kompetencia a tudás szerveződésének egyik lehetséges formája, melyben az egyén pszichikus sajátosságai határozzák meg a tudás kialakulását. Csapó Benő értelmezésében a három tudásszerveződési forma (kompetencia, műveltség és szakértelem) egyértelműen elkülöníthető egymástól, s a szervezett tudásban ezek mindegyike megjelenik valamilyen mértékben. Csapó Benő azt is megfogalmazza, hogy az eltérő tudásszerveződés más-más tanulási formákat, folyamatokat tesz szükségessé, azaz másképp tanuljuk például a kultúra vagy a szakterület szabályait, és másképp sajátítjuk el az egyes képességeket, készségeket.

Az európai országok kompetencia megközelítései különbözők. Vannak országok, ahol nemzeti stratégia készült a tanítás, tanulás hatékonyságának növelésére a kulcskompetenciák középpontba állításával, máshol inkább egy-egy speciális kompetenciára (pl. digitális vagy kezdeményezőkézség) fókuszáltak (*Fehérvári és Széll*, 2019). Az 1990-es évektől kezdődően a kompetenciafejlesztés szükségessége egyre inkább előtérbe került a nemzeti és uniós oktatáspolitikákban. Kiemelendő, hogy a kompetencia fogalma komplex és jelenleg nincs teljesen egységes, mindenki által egyaránt elfogadott kompetenciaértelmezés. Ugyanakkor bármelyik megközelítést is vesszük alapul, abban mindegyik megegyezik, hogy „a kompetencia egy olyan összetett tulajdonság, amely által képessé válunk az egyéni fejlődésre, az életben való boldogulásra, komplex cselekvések véghezvitelére.” (*Fehérvári és Széll*, 2019, 7.)

2.7 A tanári kompetencia fogalma

A nevelésről, oktatásról való társadalmi gondolkodás irányai, változásai lecsapódnak az oktatási rendszerben és a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban is megjelennek. A pedagógus szerepével, feladatával, funkcióival és a tőle elvárt viselkedésmintákkal, kompetenciákkal kapcsolatos társadalmi elvárások is változnak (Nagy, 2009; *Formádi*, 2011). A pedagógus szerepeire és feladataira irányuló össztársadalmi elvárások, a vele

kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül fogalmazódnak meg (Nikitscher, 2015). Ezek nemzetközi és hazai szinten is írásos dokumentumokban is rögzítésre kerültek (OECD, 1998; Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné és mtsai., 2013). Az OECD 1998-ban kiadott Education Policy Analysis az alábbiak szerint fogalmazta meg a „holnap pedagógusaival” szemben támasztott elvárásokat: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együttműködési készség, rugalmasság, mobilitás és nyitottság.

A tanári kompetenciák az általános értelemben vett pedagóguskompetenciák alapján tárgyalhatók. „A kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”. (Falus, 2009, 3.). A kompetencia fogalmába gyakran beleértendő a nézetek, tudás, képességek megfelelő alkalmazása iránti elkötelezettség is (Falus, 2009) Más megközelítés szerint pedig a kompetenciák a gyakorlati tudás részei, egy-egy részterületen megnyilvánuló gyakorlati tudást jelentenek (Falus, 2009). Nahalka István (2004) szerint a kompetenciákban a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg, viszont ezzel szemben sokkal fontosabb a tanár szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája. A tanári kompetenciák azon pszichikus képződmények (ismeret, képesség, attitűd) összességei, amelyek alkalmassá tesznek egy pedagógust szakmai tevékenységének eredményes elvégzésére (Lévai, 2015).

Az Egyesült Államokban a 90-es évek elején publikált sztenderdlista tekinthető a legtöbb európai kompetenciamodell forrásának. Az amerikai lista a következő elemekből áll: 1. A tantárgy ismerete; 2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete; 3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez; 4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása; 5. Motivációs és tanulásszervezési készségek; 6. Kommunikációs készségek; 7. Tervezési készségek; 8. A tanulás értékelése; 9. Szakmai elkötelezettség és felelősségvállalás; 10. Együttműködés (INTASC, 1992) (Falus, 2011; Lévai, 2015). Az európai országokban kidolgozott kompetenciarendszerekben a kompetenciák tartalma és részletezettsége terén eltérés lelhető fel. Ugyanakkor vannak olyan kompetenciák, amelyek valamennyi ország listájában megtalálhatók

Hazánkban angol és amerikai mintára a 2000-es évek közepén született meg az az átfogó tanári kompetenciarendszer, amelyre később törvényi szabályozás is épült (Falus, 2011). Hazánkban Falus Iván 2006-ban az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán

dolgozó kollégáival együtt dolgozta ki azt a tanári kompetenciamodellt, amely meghatározta a tanári tevékenységhez kapcsolódó sztemderdeket is. A munkacsoport összesen nyolc kompetenciában foglalta össze a tanárok szakmai tevékenységét leíró ismérveket:

- 1) A tanulók személyiségének fejlesztése
- 2) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- 3) A szaktudományi, szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása,
- 4) A pedagógiai folyamat tervezése
- 5) A tanulás támogatása
- 6) A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
- 7) A kommunikáció és a szakmai együttműködés,
- 8) Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

2011-ben a *Kotschy Beáta* vezette munkacsoport a Falus Iván vezette munkacsoport által kidolgozott kompetenciákat a tanári fejlődési szintekhez hozzárendelte és kis mértékben kiegészítette. A nyolc tanári kompetenciához kapcsolódóan szinteken belül meghatározta a pedagógiai kompetenciák fejlettségi szintjeit is, amely a képzésből kikerülve egyre összetettebb és fejlettebb. *Kotschy és munkatársai* (2011) a nyolc tanári kompetenciát hat szintre bontotta le: 0. szint: A gyakorlatra bocsátás feltétele; 1. szint: A diplomás pedagógus; 2. szint: A véglegesített pedagógus; 3. szint: A tapasztalt pedagógus; 4. szint: A kiváló pedagógus; 5. szint: A mesterpedagógus.

2013-ban, hazánkban, minisztériumi rendeletben is rögzítették a tanári kompetenciákat - ismeretekre, képességekre és attitűdökre lebontva. Az EMMI-rendeletben az alábbi kompetenciaterületek jelennek meg a tanári felkészítés és a tanári hivatás során, melyeknél ismét tapasztalhatunk kisebb, árnyalatnyi különbségeket:

- 1) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- 2) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- 3) A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás
- 4) A pedagógiai folyamat tervezése
- 5) A tanulás támogatása, szervezése és irányítása
- 6) A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- 7) Kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás
- 8) Autonomia és felelősségvállalás

3. Az általános iskolai ének-zene oktatás tantervi keretei Magyarországon

3.1 Az ének-zene oktatás tantervi és tartalmi szabályozása 1840-1996

Az 1840-es népiskolai törvénytervezetben jelent meg először az „Éneklés”, mint tantárgy a 6–12 éves fiúk és 6–10 éves lányok tanítására vonatkozóan. Az ének oktatásának tervezete az 1868/XXXVIII. törvénycikk által emelkedett jogerőre, mely alapján 1869-ben megjelent tanterv heti egy énekórát írt elő. Az elkészült ének tankönyvek tartalmában jelentős német befolyás érzékelhető és a teoretikus megközelítést tartották elsődlegesnek. Változás az 1925. évi tantervben figyelhető meg, amikor az énekkutatás legfontosabb céljának a magyar dalok és énekek elsajátítását, megkedveltetését, a vallásos és hazafias érzés ápolását tűzte ki. A népdalok éneklését emeli ki és azokat a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően rendezi el. A tananyag középpontjába az éneklés és a daltanulás került, ugyanakkor a zenei készségfejlesztés háttérbe szorult. A tanterv az első három osztályban heti fél énekórát, a negyedik, ötödik és hatodik osztályban heti két énekórát írt elő (Szabó, 1993).

A „szocialista jellem formálása” került előtérbe az 1950-es, 1956-os és 1962-es ének tantervekben, melynek értelmében nagy mennyiségben jelentek meg az ének tankönyvben a Szovjetunió és a munkásosztály dalai, az úttörő- és tömegdalok. A magyar népdalok szövegét gyakran átírták, hiszen nem utalhatott a szöveg társadalmi különbségekre, az egyházra, illetve nem lehetett csúfolódó, gúnyos, vagy éppen szomorú hangvételű. A heti énekórák számát kettőre emelték, azonban 1956-tól az első osztályban már csak heti egy órát írtak elő (Szabó, 1993), melyet a zenepedagógusok élesen bíráltak (Kodály, 1956). Ének-zene tagozatos iskola elsőként Kodály szülővárosában, Kecskeméten Nemesszeghyné Szentkirályi Márta kezdeményezésére, irányítása mellett alakult 1950-ben, majd az oktatásügyi miniszter 75/1956 (O.K.18) O. K. számú rendeletét követően - mely lehetővé tette az ének-zene tagozatos iskolák alapítását és jogszerű működését - sorra, egyre nagyobb ütemben alakultak ének-zene tagozatos iskolák szerte az országban. Az 1959/1960-as tanévben 50, míg az 1969/1970-es tanévre már 120 ének-zene tagozatos osztállyal működő általános iskola volt Magyarországon (Szabó, 1993), majd 1990-92 között már 200-240 re nőtt az ének-zene tagozatos iskolák száma (Váradi, 2014). Kodály elképzelései ebben az iskolatípusban valósulhattak meg teljes mértékben

a mindennapi énekórákkal, a zenei írás-olvasás elsajátításával és a kórusénekléssel. (Laczó, 2001). Ezekbe az iskolákba két- háromszoros volt a túljelentkezés. A zenei nevelés ének-zene tagozatos és általános tantervű oktatási színvonala, a tanárok képzettségi szintje teljesen elkülönült, melynek következtében Kodály „Legyen a zene mindenkié!” elve alapjaiban rendült meg (Szabó, 1993).

Az 1978-as tanterv több szempontból is előrelépést jelentett a tanítás egészét tekintve, hiszen minden iskolára egyaránt érvényes világos tantervi célokat és követelményeket fogalmazott meg. Az ének-zene tantárgy tantervben megfogalmazott célja már elsősorban a világ esztétikai birtokbavétele lehetőségeinek megalapozása a zene sajátos eszközeivel (Laczó és Szabó, 1978), ugyanakkor hangsúlyozzák a zene emberközpontú aspektusait is. A XX. századi énekoktatásra nagy hatást gyakorolt Kodály Zoltán és Ádám Jenő énektanítási munkássága itthon és külföldön egyaránt. A Kodály-koncepciót számos szakirodalom mutatja be részletesen, így értekezésemben csupán néhány főbb elemére térek ki röviden

Magyarországon az iskolai ének-zene tanítás tartalmát – 1938-tól 1996-ig – tulajdonképpen a tantervek helyett gyakorlatilag a tankönyvek szabályozták, mely idő alatt Kodály: Iskolai énekgyűjteményeinek zenei anyagát (1938) és Ádám Jenő: Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján (1944) című módszertani könyvét használták. A Kodály koncepció alapján történő ének-zene oktatás hivatalosan az iskolák államosítása után, 1948-tól vált a kötelező állami iskolai oktatás részévé. Ebben az időben jelent meg a Kodály koncepcióra épülő és azt teljes mértékben megvalósítani kívánó tankönyvcsalád Kodály Zoltán és Ádám Jenő: Énekeskönyv az általános iskolák 1-8 osztályai számára címmel. A következő évtizedekben jelentek meg külön-külön tankönyvek az ének-zene tagozatos osztályok és a normál általános iskolai osztályok számára (L. Nagy, 2002).

Az 1989-ig, a politikai és társadalmi változásokat követő iskolarendszer-váltásig a tankönyvek anyaga és módszertana töltötte be a valós tartalmi szabályozó szerepet. Az énekeskönyvek és maga a módszer is az állami 8 osztályos népiskolák számára készültek, ugyanakkor az iskolarendszerben végbemenő vertikális és horizontális változások szükségessé tették a koncepcióra alapuló módszer újragondolását az alapelemektől.

3.2 A Kodály koncepció

A magyarországi zenei nevelés a Kodály koncepcióra épül, melynek bemutatásával számos szakirodalom foglalkozik részletesen, így értekezésemben csupán a főbb vonásait mutatom be. A Kodály koncepció részletekbe menő bemutatása, kialakulásának körülményeinek részletezése nem célja az értekezésemnek.

Kodály Zoltán a 20. század második évtizedében került először kapcsolatba gyermekkel, melynek hatására érdeklődése a gyermekkari repertoár és az iskolai énektanítás felé fordult (Szőnyi, 1984). Kodály koncepció a zeneszerző írásban és szóban adott útmutatásait, nevelési eszméit, valamint az általa írt gyakorlatokat, zenepedagógiai műveket értjük (Bodnár és mtsai, 2015). A kodályi elvek fő vonása egyrészt, hogy minden gyermekre, minden zenét tanulóra egyaránt vonatkozik, függetlenül attól hol él az országban, illetve, hogy vannak-e veleszületett zenei adottságai, másrészt pedig elengedhetetlen, hogy mindenütt ugyanaz legyen a tananyag és az alkalmazott tanítási módszereknek főbb vonásaiban megegyezőnek kell lenniük (Szőnyi, 1984; Bodnár és mtsai., 2015).

A koncepció kialakítását több tényező is befolyásolta. Kodály a francia nevelési rendszerrel párizsi tanulmányai során ismerkedett meg. Az angol útjai során pedig érdeklődéssel tanulmányozta az angol zeneoktatást és kóruskultúrát (Szőnyi, 1984)

A Kodály koncepció lényege:

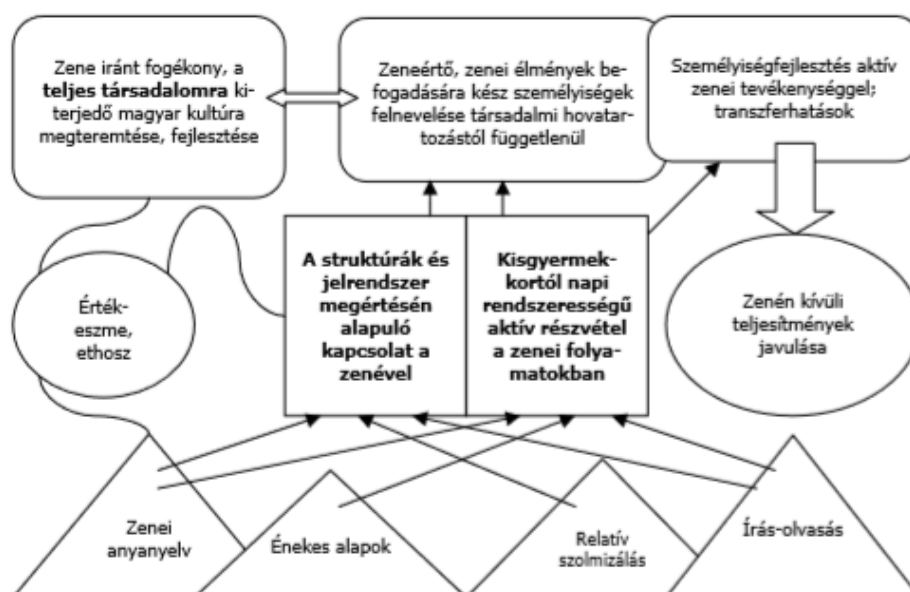
- 1) A gyermek zenei anyanyelve a magyar népzene legyen, ha ezt elsajátította, akkor forduljon idegen zenei anyaghoz. „Az általános iskola célja egységes magyar alpműveltséget adni minden társadalmi rétegnek. Ennek egyik leghasznosabb eszköze lehet a népdal tanítása minden iskolában, ha kellő alapossággal és hozzáértéssel történik.” (Kodály, 1947a, 201.)
- 2) Mindenki számára legkönnyebben hozzáférhető hangszerrel, az emberi hanggal, énekléssel jussunk el a zenei nagyságokhoz, így nem egyes kiváltságosokat, hanem tömegeket lehet a zenéhez vezetni. „...a mélyebb zenei műveltségnek kizárólag az ének az alapja. Az emberi hang viszont mindenkié. Ingyenes és mégis a legszebb hangszer lehet, ha magunk is úgy akarjuk. Ezt a hangszert fejleszteni az ifjúságnak elsőrendű kötelessége, mert általa elérkezik a magasabb zenei világ kapujához.” (Kodály, 1941, 91.)

- 3) Csak a legértékeseb anyagot szabad tanítani, remekműveken keresztül vezessünk remekművekhez.
- 4) A napi éneklés, a napi testnevelés mellett, a gyermek testét, lelkét egyformán fejleszti. „...az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrált, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelmre szoktat. Hogy egész embert mozgat, nemcsak egy-egy részét. Megszeretteti az iskolát. Fejleszti a közösségi érzést. Kifejleszti a csírájában minden emberben meglevő zeneérzékét, ezzel megadja a zenei műveltség alapját, amivel aztán szebbé, gazdagabbá teszi egész életét.” (Kodály, 1956, 304.)
- 5) Nagyon fontos a karéneklés, a közös erőfeszítésből származó eredmény öröme fegyelmezett, nemes embereket nevel.
- 6) A döntő zenei élményeket a gyermek kisgyermekkorban szerzi meg, 16 éves koron felül már kevésbé fogékony, ezért a rossz zene elleni védőoltást a zsenge gyermekkorban kell megadni. „Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.” (Kodály, 1929, 39.)
- 7) A relatív szolmizáció alkalmazása lehetővé teszi a gyors kottaolvasás kialakítását.
- 8) A kiinduló alap a pentatónia legyen. „...az ötfokúság nemcsak egy szegmentuma a népdalkincsnek, hanem kellős közepe: magja, centruma a magyar zenei szemléletnek.” (Kodály, 1947b, 208-209.)
- 9) Előbb énekelni tanuljon meg a gyermek, azután vegyen hangszert a kezébe.
- 10) A zenei írás-olvasás elsajátítása. „.....az írás-olvasás alapos elsajátítása nélkül a zene továbbra is megfoghatatlan, misztikus valami marad. A „zenei valóság” csak biztos írás-olvasás révén lehet tudatos.” (Kodály, 1961, 330.)
- 11) A jó zenész jellemzői: kiművelt hallás, kiművelt értelem, kiművelt szív, kiművelt kéz. Mind a négynek egyensúlyban kell lennie. „...a jó zenész kellékeit négy pontban foglalhatjuk össze: 1. kiművelt hallás, 2. kiművelt értelem, 3. kiművelt szív, 4. kiművelt kéz.” (Kodály, 1953, 283.)

„Az iskolában majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk.” „...nagyon kevés az olyan tanár, aki a hallást és az általános zenei műveltséget fejlesztené.” (Kodály, 1946, 198.)

Zeneoktatásunk több gyökérből, másoktól átvett módszeres eljárásokból táplálkozik, melyről elsőként Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című könyvében írt. Az angol Curwentől (angol zenetanár) a szolmizációs nevek és a kézjelek használatát, illetve a hangszertől függetleníthető hallási beidegzések kialakításának eljárásait; a svájci Webertől a dó helyének változtatását; a francia Chevétől a számjelek használatát és a ritmusok egyszerűsített elnevezését; a német Hundoeggertől a szolmizációs betűjelekről való éneklést, a relatív szolmizációt, a dó helyének változtatását; az osztrák Dalcroze-tól a zeneoktatásban alkalmazható ritmikus mozgást, (pl. az ütemezést, tapsolást, kopogást, egyenletes járás egyidejű tapsolással, a dal ritmusának hangoztatása) vettük át (Szőnyi, 1984).

Ittész (2004) négy alapelvet kiemelve határozta meg Kodály elgondolásának lényegét: 1. minden gyermek részesüljön zenei nevelésben; 2. a zenei nevelés alapja az énekhang, az éneklés legyen; 3. a zenével való találkozás az értékközpontúság elvén történjen, s ehhez a zenei anyanyelv jelentse a garanciát; 4. a zeneértővé nevelés feltétele a zenei írás-olvasás elsajátítása, amihez (s a megfelelő hangzás-elképzelések, érzetek kialakulásához) a relatív szolmizáció használata szükséges (Ittész, 2004, idézi Gönczy, 2009). Gönczy László (2009) az alábbiak szerint vázolta fel a Kodály koncepció fontosabb elemeit. (3. ábra)



3. ábra: A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata (Gönczy, 2009, 172.)

3.3 A Nemzeti alaptantervek és az ének-zene kerettantervek

Új szakmai megoldásra tett kísérletet az 1995-ben elfogadott Nemzeti Alaptanterv és az ehhez kapcsolódó kerettantervek. A NAT pedagógiai koncepciójának új vonásai: a tantárgyak helyett műveltségi területek jelentek meg; meghatározott óraszámokat felváltotta a százalékos időarányok megjelölése, melyben az ének-zene órára fordítható időkeret radikálisan csökkent; közös kötelező tartalom helyett közös követelmények fogalmazódtak meg és nem évfolyamokra, hanem nagyobb életkori szakaszokra fogalmazták meg a követelményeket. Ugyanakkor a NAT-nak pozitív hatásai is voltak, hiszen az ismeretcentrikussággal szemben megjelent a képességfejlesztő jelleg; a tantárgyon túli szemlélet, az integráló jelleg és a differenciált fejlesztés lehetősége.

Az 1997-ben, 2003-ban és 2007-ben kiadott Nemzeti Alaptantervek nagyobb teret biztosítanak az iskolai autonómiának, többéves szakaszokban fogalmazzák meg a tanítási célokat. A kulcskompetenciák között szerepel az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség. Az ének-zene tantervében a harmonikus személyiség, az ízlésformálás és az ítélőképesség kerül a középpontba, mindez a megértés, a befogadás és a reprodukálás által. A deklarált tanterv mellett döntő szerep jut az implementált és a megvalósult tantervnek. A tudástartalmak közvetítésében a tanári nézetek, a tantárgyi attitűd és tudás, valamint a szakmai identitás meghatározó. A hatékony tanári munkát segítheti a tantervi célok precíz leírása taxonómiák, standardok és tartalmi keretek formájában

A jelenleg érvényben lévő (átdolgozás alatt álló) 2012-es Nemzeti Alaptanterv az iskolai ének-zenei nevelés fő céljaként az igényes zene megszerettetését, megismerését és élményt adó megértését jelöli meg, mely során a zene az érzelmi intelligencia, az önismeret, az empátia, a figyelemirányítás fejlesztésének eszköze.

A fejlesztési feladatok szerkezete a következő:

1. zenei reprodukció

- éneklés
- generatív (önállóan és/vagy csoportosan alkotó), kreatív zenei tevékenység
- felismerő kottaolvasás

2. zenei befogadás

- a befogadói kompetenciák fejlesztése
- zenehallgatás (*Magyar Közlöny*, 2012, 10785.)

Az ének-zene oktatás célja a közös, együttes élmény megteremtése, amely során a befogadás és az önkifejezés, valamint az egymásra figyelés is megvalósul. Az éneklés alapvető eszköze a zenei nevelésnek és az aktív, társas zenélés jóval több élményt képes nyújtani a résztvevőknek, mint önmagában a zenehallgatás. Zenei élményekhez, tevékenységekhez kapcsolódóan dolgozhatók fel eredményesen a zenetörténeti ismeretek és a zeneelméleti elemek. A zenei írás-olvasás a megfelelő befogadói attitűd kialakításának, a zene megértésének és megszerettetésének eszköze, elsősorban a relatív szolmizáció segítségével és a felismerő kottaolvasás módszerének alkalmazásával. A tanterv különösen fontos eleme a zene és a mozgás élményt erősítő összekapcsolása.

A Nemzeti alaptantervhez készült kerettantervek az alábbiakat foglalják magukban. A zenei nevelés általános és legfőbb célja az érzelmi, értelmi nevelés, az igényes zene megismertetése, megszerettetése. A közös éneklés, muzsikálás élményének megteremtésén túl fontos a befogadás és az önkifejezés. A zenei jelrendszerek megismerése és alkalmazása a zene megértését, befogadását segíti.

Az alsó tagozatos évfolyamok feladata, hogy a zene megszerettetéséhez és a zeneművek élményt nyújtó megismeréséhez vezető út kialakítását segítsék. Ebből következően a fő feladatok közé tartozik a mozgással, tánccal, játékkal egybekötött csoportos éneklés, a közös muzsikálás, az éneklési kultúra megalapozása, a helyes testtartás és légzés, a jó fizikai állóképesség kialakítása, illetve erősítése, a zenei emlékezet, a belső hallás fejlesztése, a zenei ismeretek elsajátítása, melyek megteremti a játékos alkotás, a zenei improvizáció feltételét. A testhangszerek, ritmushangszerek/hangszerek használata fejleszti a hangszínhallást, figyelemre, koncentrációra nevel. A zenehallgatás az auditív befogadás fejlesztésének eszköze, és a gyermeki élményvilág fontos része. A gyermekek csoport előtti éneklése, hangszeres előadása módot ad az egyéni készségek kibontakoztatására, a helyes önértékelés kialakítására és a kiemelkedő adottságú gyermekek fejlesztésére.

Az általános iskola felső tagozatos évfolyamainak feladata a zenei alapműveltség megszilárdítása. Főbb feladatok közé tartoznak a befogadói kompetenciák, és a felismerő kottaolvasás fejlesztése és az elméleti anyag bővítése. Általánosságban véve: a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott fejlesztési követelmények alapján minden órának része az éneklés, megfelelő egyensúlyban a zenei írás és kottaolvasás, a zenei generatív készségek fejlesztése és fenntartása, valamint a zenehallgatás kapcsán nyert zenei ismeretek, kompetenciák, az esztétikai fogékonyság bővítése.

3.4 Összegzés

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettantervek az általános iskolai ének-zene órán fejlesztendő területként a zenei képességek két csoportját jelöli meg: a zenei reprodukciót és a zenei befogadást. A zenei percepció külön csoportként nincs megnevezve, viszont sem a reprodukálás, sem a zenei befogadás nem fejleszthető a zenei hallás (zenei percepció) fejlesztése nélkül. A zenei képességek negyedik csoportja, a zenei produkció sem található meg a NAT-ban, amely hiány a zenei nevelési rendszerünkben ered, hiszen a Kodály koncepcióra alapozott ének-zene oktatásunk az alkotást, tehát egyrészt a zeneszerzést egyáltalán nem tartalmazza, de emellett az improvizáció is csak kis mértékben jellemző az ének-zene órák keretein belül.

A Kodály koncepció főbb elemeinek rövid bemutatását követően a jelenleg érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv (2012) és a hozzá kapcsolódó kerettantervek ének-zene oktatására vonatkozó főbb előírásaira tértem ki. Meg kell jegyezni, hogy a NAT-ban a négy zenei képességterületből a reprodukciós képességek és a befogadó képességek szerepelnek, viszont problematikus, hogy az alkotó tevékenység, ami a produkciós képességekhez tartozik, ebben a dokumentumban a reprodukciós képességek közé sorolták. Ugyanakkor sajnós a produkciós képességek – zeneszerzés, improvizáció – nem jelenik meg külön fejlesztendő területként a NAT-ban. A zenei percepciós képességek sem találhatók a fejlesztendő képességterületek között, viszont közvetetten bizonyos tevékenységek segítik a zenei percepciós képességek fejlődését.

4. A zenei képességek fejlődésére irányuló vizsgálatok

Az iskolai oktatás egyik legfontosabb célja a képességek fejlődése és fejlesztése. A fejlődés meghatározott pszichológiai törvényszerűségek szerint megy végbe, amelyek megismerése alapvető jelentőségű a fejlődés optimális kereteinek kialakításához. Az oktatás problémáival foglalkozó kutatók figyelme elsősorban a fejlesztés lehetőségeire és feladataira, a képességek szerkezetére, a fejlesztés tartalmi oldalára irányul (Csapó, 1999; Nagy, 2002).

Ebben a fejezetben először bemutatom a fontosabb zenei képességmodelleket, majd a zenei fejlődés főbb stratégiáit és végezetül részletezem a zenei képességek fejlődési folyamatát.

4.1 A zenei képességek rendszerezései

A 20. század folyamán a zenei képességek rendszerezésének céljából kidolgozott zenei képességmodellekben is megmutatkozik a zenei tevékenység összetettsége (pl. *Seashore*, 1919; *Häcker és Ziehen*, 1922; idézi *Erős*, 1992; *Michel*, 1960, 1974; *Gordon*, 1965; *Erős*, 1993; *Gembris*, 2002; *Turmezeyné és mtsai*, 2005). A korabeli intelligenciakutatások nagy hatással voltak a zenei képességmodellek létrehozására, így már az első modellek között is találhatunk többtényezős és általánosfaktor modelleket (*Turmezeyné és Balogh*, 2009). A többtényezős modellekben (*Seashore*, 1919; *Vitányi*, 1969) a zenei képességet több, egymástól független részképesség alkotja, míg az általános faktor modellekben (*Révész*, 1946; *Bentley*, 1968) a zenei képességet egy egységes, zárt képességnek tekintik (*Turmezeyné és Balogh*, 2009).

A 20. század első felében létrejött zenei képességmodelleket tartalmuk szerint két csoportba lehet sorolni. Ez alapján az egyik csoportba azok a modellek tartoznak, amelyek a zenei jelenségek paramétereit veszik alapul a zenei képességek rendszerezéséhez, ugyanakkor ezekben a zenei tevékenységtípusok nem tisztázottak (*Seashore*, 1919; *Kries*, 1926). A másik csoportba azok a modellek sorolhatók, melyek a zenei tevékenységtípusokra épülnek, a reprodukcióra és az interpretációra fókuszálnak viszont hátrányuk, hogy a zenei jelenségekre kevésbé reflektálnak (*König*, 1925, idézi: *Tyeplov*, 1963).

A leggyakrabban idézett modell, *Carl Seashore* (1919) által kidolgozott többtényezős zenei képességmodell, melyben 25 zenei képességet öt csoportba osztott., mely csoportok a következők: 1. zenei érzékelés és érzékenység; 2. zenei tevékenység; 3. zenei emlékezet és zenei képzelőerő; 4. zenei értelem; 5. zenei érzelem. *Seashore* a zenei képességeket a hangmagasság, időtartam, hangerő, hangszín megkülönböztetésével és a dallam-, ritmusemlékezettel azonosítja (*Seashore*, 1919, idézi *Turmezeyné*, 2007)

Drake (1957, idézi *Turmezeyné*, 2007) zenei képességmodelljében hat faktor különböztet meg: 1. dallam-megkülönböztetés; 2. a hallásképzetek közti összefüggések megértése; 3. zenei emlékezet; 3. tájékozódás idő folyamatában; 5. ritmikai pontosság; 6. eltorzított, háttérzajos beszéd értésének képessége.

Paul Michel (1974) zenei képességstruktúrája az alábbi képességcsoportokat különíti el: 1. zenei hallás; 2. zenei emlékezet; 3. motoros képességek; 4. szellemi képességek.

Az általános faktor modellek közül megemlítendő Révész Gézáé (*Révész és Nyíregyházi*; 1916 idézi *Dombiné*, 1992), mely szerint a muzikalitást egységes, nem elemezhető kategóriának tekintendő. A formaérzékben, a stílusérzékben, a zene jelentésének megértésében, a zene hangulatának és az alkotói szándéknak átélésében nyivánul meg a muzikalitás (*Révész*, 1946; idézi *Turmezeyné és Balogh*, 2009).

A többtényezős és az általános faktormodellek között helyezkedik el az *Edwin Gordon* (1965) által megalkotott zenei képességstruktúra, amelyben a zenei képességek 20 összetevőjét, melyből a hét legfontosabb részképesség a hang-, harmónia, tempó-, metrumelképzelés és a zenei érzékenység három területe.

A zenei képességek többdimenziós jellegét hangsúlyozva egyre több bíráló érte az általános faktormodelleket a 20. század második felében. Többek között *Vitányi* (1969) is a bírálók között volt, aki az egyén zenei hallásának egyik fő dimenziójába a melodikus, harmonikus, hangszín, dinamikus és ritmikus komponens, a másik fő dimenzióba pedig az észleléshez, emlékezéshez, alkotáshoz és előadáshoz kötődő folyamatokat sorolja.

A többtényezős modelleket tekintve *Nagy József* vezetésével *Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István* (1993) által kidolgozott zenei alapképesség modell tekinthető a legmeghatározóbbnak Magyarországon. E modell a speciális zenei képességeknek egy közös bázisát kívánja meghatározni, amelyre a további specifikus zenei képességek ráépülnek. Ezt a speciális képességbázist tekinti zenei alapképességnek. E modell a Nagy József által kialakított rendszerhez illeszkedve a zenei alapképességet képességek, készségek, illetve ismeretek (képzetek, fogalmak) rendszereként értelmezi, amelyek az adottságokra, mint öröklött struktúrákra épülve, tanulás eredményeként jönnek létre. A képesség, így a zenei képesség is bármely tartalmon mobilizálható. A képességek két csoportra oszthatók: 1. egyszerű képességek, 2. komplex képességek, amelyek "több egyszerű képesség egymásra épüléséből, vagy ismeretek és készségek szerveződéséből állnak." (*Erős*, 1993. 10.) A zenei alapképesség rendszerében mindkét képesség típus megtalálható. „A zenei alapképesség tehát a zenei képességeknek az a központi magja, alapja, amelyben a dallam, a harmónia, a ritmus, a hangszín és a dinamika a zenei kommunikáció funkcióiban /a hallásban, a közlésben, az olvasásban és az írásban/ realizálódik". (*Erős*, 1993, 22.) A zenei alapképesség *Erős* és munkatársai által meghatározott modelljének két tengelyén a zenei dimenziók teljes rendszere és a zenei kommunikáció komponensei helyezkednek el. A zenei kommunikáció négy alaptípusát

különítették el: a zenei hallást, a zenei közlést, a zenei olvasást és a zenei írást (Erős, 1993). Az így keletkezett zenei alapképesség modelljét az 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat: A zenei alapképesség modellje (Erős, 1993)

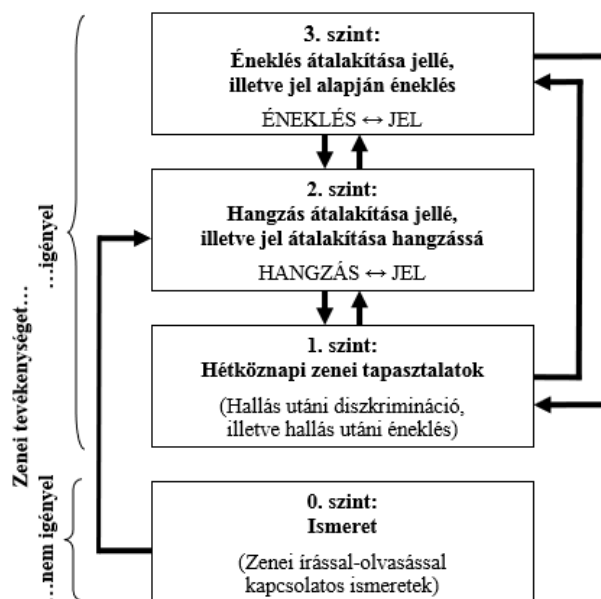
	hallás	közlés	olvasás	írás	előadás	improvizáció	alkotás
dallam	+	+	+	+	+	+	+
harmónia	+	+	+	+	+	+	+
ritmus	+	+	+	+	+	+	+
hangszín	+	+	-	-	+	+	+
dinamika	+	+	-	-	+	+	+
metrum	+	+	-	-	+	+	+
tempó	+	+	-	-	+	+	+
forma	+	+	-	-	+	+	+
	REPRODUKTÍV TEVÉKENYSÉG				PRODUKTÍV TEVÉKENYSÉG		

Nagy József (2002) összefoglalása alapján a zenei alapképesség pillérei a zenei alapképességek, a melódiaérzék, harmóniaérzék, ritmusérzék, hangszínérzék, dinamikaérzék és formaérzék, amelyek mindegyike maga is többféle készségből áll aszerint, hogy melyik zenei dimenzióhoz, vagy művelethez kapcsolódik. Továbbá elkülönülnek még az interpretációt megalapozó összetettebb struktúrák, mint az előadói képesség és az improvizációs képesség. Nagy József XXI. század és nevelés című művében azt is hangsúlyozza, hogy a jövőben várhatóan lényegesen több figyelmet érdemel az ének-zene, a vizuális kultúra és az irodalom, amelyek az esztétikai élményszükséglet kielégítésének lehetőségeit jelentik. Az iskola feladatai közé tartozik a zenei befogadóképesség fejlesztése. Ennek köszönhetően válhat az élet érzelmileg tartalmasabbá, megformáltabbá, gazdagabbá, kiegyensúlyozottabbá. A zenei befogadóképesség fejlődéséhez pedig a zenei képességek fejlesztésén a zenei ismeretek elsajátításán, a zenei esztétikai értékek befogadásán keresztül juthatunk (Nagy, 2002).

Turmezeyné (2009) fogalmazott meg kritikai megjegyzéseket Erős Istvánné zenei alapképesség modelljével kapcsolatban, aki szerint a közlés fogalom használata nem helytálló. Ezt egyrészt azzal indokolja, hogy Erős a közlés fogalmát használja a zenei elemek neve vagy hangzása és a jelrendszer összekötését szolgáló szolmizációs-, és ritmusnevek alkalmazására, míg valójában a kommunikációelmélet szerint a közlés szó írásban vagy szóban történő információátvitelt jelenti (Turmezeyné, 2009). Másrészt problémaként említi Turmezeyné (2009), hogy a „közlés” kategóriában összekeverednek a különböző képességeket igénylő tevékenységek, mint például a kottában lévő hangok megnevezése illetve a betűkottáról való éneklés ugyanebbe a csoportba, tehát a közlésbe

sorolta Erős (*Turmezeyné*, 2009). Harmadrészt az is problematikus, hogy Erős modelljében „az énekes tevékenység nem jelenik meg önálló kategóriaként, hanem a „hallás” és „közlés” oszlopok egyes képességeiben más típusú tevékenységekkel keveredik.” (*Turmezeyné*, 2009, 53.)

A zenei képességeknek egy más módon történő rendszerezése valósul meg *Turmezeyné, Máth és Balogh* (2005) munkája alapján. E zenei képességmodell egyrészt Erős modelljéhez hasonlóan a zenei képességeket a zenei hang összetevőinek – dallam, ritmus, harmónia, hangerő, hangszín – dimenziói alapján csoportosítja. Értelmezésük szerint azonban az egyes zenei tevékenységekhez szükséges képességek hierarchikusan rétegződnek. Rendszerük kiindulópontja a tapasztalati úton, a formális oktatással megszerezhető tudás, valamint a pusztán intellektuális úton is megközelíthető tudás elkülönítése. Az így kialakult modellben nulladik szinten helyezik el a konkrét zenei tevékenységet nem igénylő zenei ismereteket. Az első szint a hétköznapi zenei tapasztalatok szintje, a második szint pedig a Kodály által meghatározott „kottakép, hangkép” szintje – hangzás átalakítása jellé, illetve jel átalakítása hangzássá. Egy harmadik szinten különítik el az éneklés átalakítását jellé, illetve a jel alapján történő éneklést – az utószolmizáció és a kotta utáni éneklés képességeit. Az első szint azt a hétköznapi tapasztalati tudást vizsgálja, amely formális oktatás nélkül is fejlődhet, ugyanakkor az iskolai zenei nevelés részét is képezi. A hétköznapi tapasztalatok, vagyis a zenei tapasztalatok szintjét a hallás utáni diszkrimináció, illetve a hallás utáni éneklés segítségével vizsgálják. A második szinten a zenei írás-olvasás kerül vizsgálatra, illetve a harmadik szinten különül el az éneklés átalakítása jellé és a jel alapján történő éneklés (4. ábra).



4. ábra: A zenei tanulás folyamata (Turmezeyné, 2009, 171.)

4.2 A zenei fejlődés elméletei

A kognitív pszichológia megjelenésének, illetve fejlődésének következtében a zenei képességmódellekről a hangsúly áttevődött a zenei fejlődési elméletekre. A zenei fejlődési módellekre Piaget általános kognitív fejlődésre vonatkozó szakaszelmélete nagy hatással volt (*Inhelder és Piaget, 1967*). A gyermeki gondolkodásról alkotott piaget-i elméletek a zenei fejlődéssel is párhuzamba állíthatók, ugyanakkor megállapítható, hogy az általános kognitív és a zenei fejlődés folyamata között két jelentős különbség van: egyrészt a zenei fejlődés kevésbé kapcsolható a gyermekek életkorához, mivel az egyéni eltérések a zenei gondolkodás fejlődésében sokkal nagyobbak, másrészt pedig a zenében a formális műveleti szakasz – az általános értelmi fejlődéstől eltérően – kizárólag formális zenetanulással érhető el (*Turmezeyné és Balogh, 2009*).

Davidson (1994) kontúrséma-elméletében a daltanulás folyamatát írja le. Az első fázis a dallam kontúrjának, dallamvonalának rögzülése, de itt még nem pontosak a dallamot alkotó hangok közti távolságok éneklése. Majd a kontúrséma (ami itt hangterjedelmet jelent) folyamatosan tágul, melynek során a fejlődés második szakaszában egyre pontosabbá válnak a dalt alkotó hangközlépések, -ugrások és ebből következően a hangmagasságok eltalálása is egyre pontosabb, precízebb lesz. Végül, a harmadik fázisban, kialakul a tonalitás emlékezetből való tartása az egész dalon keresztül. Egy és hat éves kor között fokozatosan tágul a gyermekek hangterjedelme, mely először

terc, majd kvart, kvint, szext és végül oktáv terjedelművé bővül. Ez az út vezet a szilárd tonalitás eléréséhez, melynek lépcsőfokait a gyerekeknek végig kell járniuk (*Turmezeyné*, 2015). Megállapítható, hogy zenei képzés nélkül a daltanulás első fázisában reked meg a gyermek. Ebből következtethetünk arra is, hogy az iskolában morogva éneklő gyerekek nem részesültek az iskolás kor előtt megfelelő zenei képzésben, talán ritkán, vagy egyáltalán nem énekeltek, így nem tudtak végighaladni a daltanulás folyamatának három fázisán.

Jeanne Bamberger (1991; 2005, idézi *Turmezeyné*, 2009) zenei fejlődési elméletében hangsúlyozta, hogy a gyermeknek a saját hallási, mozgásos tapasztalatai és a zene grafikus reprezentációjának megértése elengedhetetlen a zenei gondolkodás fejlődéséhez. A spontán észlelés és a grafikus reprezentáció között az a különbség, hogy a spontán zenei észlelés egészen teljesen történik, míg a grafikus reprezentáció a zenei elemek – dallam, ritmus – elkülönítését igényli. Ezzel a hallás-értelmezés-lejegyzés mentális struktúráját több irányból is be lehet járni. Bamberger elmélete ugyan más kontextusban, de alátámasztja Kodály azon meggyőződését, mely szerint a zenei írás-olvasás elsajátítása nélkülözhetetlen a zene magasabb szintű megértéséhez. (*Turmezeyné*, 2009)

Edwin Gordon (1997) amerikai zenepszichológus zenei fejlődési elméletében kihangsúlyozza, hogy a zenei képességek alapja a hallásnak az a módja – melyet audiációnak nevezett el -, amikor valaki hallja és megérti a zenét akkor is, amikor zenei hangok fizikailag nincsenek jelen (*Turmezeyné*, 2015). Az audiáció magyar megfelelője a belső hallás. Gordon elmélete ezen a ponton is egybevág Kodály elképzeléseivel. Gordon szerint a zenei nyelvet ugyanúgy kell elsajátítani, ahogy a saját anyanyelvünket, tehát a dallami és a ritmikai mintázatokból kialakult szótár bővítésének segítségével megy végbe a zenei fejlődés folyamata. A zeneoktatás feladata ennek a szótárnak a folyamatos bővítése. Az első szinten a gyerekek hallás után énekelnek vissza dallamokat és tapsolnak vissza ritmusokat. Az ezt követő második szinten, a verbális asszociáció fázisában, a dallam- vagy ritmusmotívumot a tanár hangnévvel, illetve ritmusnévvel hangoztatja, amit a diákok ugyanígy- tehát nevekkal együtt - visszahangozzák. Így kialakul a kapcsolat a hangzás és a név között. A következő fázisban, a részleges szintézis során a tanulók a név nélküli hangoztatásnál is felismerik a hangok és ritmusok nevét. Végül az összetett szintézis az ismerős motívumok írását-olvasását jelenti. Ismerős dallam közben nézik a kottát és nem a kotta alapján alakítják ki a hallási elképzelést. Ezt követően kerülhet sor

a fogalmi tanulásra, melynek hatására lesznek képesek a tanulók a generalizációra és ezt követően az önálló alkotásra (Gordon, 1997, idézi Turmezeyné, 2007).

Gordon a hangzás és a lejegyzés látványa közti kapcsolat felől közelít, ellentétben a hazánkban kialakult zenei írás-olvasás tanításának gyakorlatával (Turmezeyné, 2015).

4.3 A zenei képességek fejlődése

Az ének-zene tantárgy tanítása feltételezi és magától értődőnek tekinti a tanuló és zene kapcsolatát, így a tanuló zenei tevékenységére, illetve a zenei tevékenység különböző formáira épít. A zenei képességek fejlődésének bemutatásához részben a Nemzeti Alaptantervben is használatos képességfelosztást (reprodukciós képességek, befogadó képességek, alkotói képességek) használtam, illetve kiegészítettem a zenei percepciós (hallási) képességek csoportjával, melyet a szakirodalom alapvető zenei képességcsoportnak tart.

4.3.1 Zenei percepciós képességek fejlődése

A zenei hangok érzékelése, észlelése szolgál a zenei feldolgozás alapjául. „Az érzékelés során a külvilág fizikai jelei az agy számára feldolgozható jellé alakulnak át, az észlelés során azonban ezekhez az érzékleti mintázatokhoz rendeljük hozzá a környezet ingereit, eseményeit.” (Asztalos, 2016, 12.) A zenei hallásban a zenei hangok tulajdonságainak (a hangmagasságnak, a hangszínnek, a hangerőnek, a ritmusnak) észlelése szerves egységgé válik. Zenei hallásnak „az akusztikai-zenei viszonyok befogadásának, megkülönböztetésének, felismerésének, újra felismerésének és aktivizálásának képességét nevezzük.” (Michel, 1974, 53.) Az információfeldolgozást segítő kognitív sémák az érzékelt jelek gondolkodás, következtetés során és a korábbi információkkal való összekapcsolódásának, majd elraktározódásának eredményeként jönnek létre (Turmezeyné és Balogh, 2009). „A zenei percepció magába foglalja az akusztikus jel analízisét, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket.” (Koelsch, 2014, idézi Asztalos, 2016, 12.) A zenei észlelés fejlődésének bemutatásakor Erős (1993) zenei alapképesség modelljében megtalálható képességfelosztást figyelembe véve kitértem a

ritmus, a dallam, a harmónia, a hangszín, a dinamika, a metrum, a tempó és a forma észlelésének fejlődésére.

Csecsemőkorban a legfontosabb hangélmény a szülők, főként az anya és a saját hangjának észlelése. Érzékenyen reagálnak a hangszínekre, hangmagasságokra, mely utóbbival együtt a hangmagasság-megkülönböztetés képessége is megjelenik (Gembris, 2006). Ugyan észlelik a dallamot alkotó hangköz- és hangmagasságbéli különbségeket, de a dallam kontúrja szembetűnőbb a számukra (Dowling, 1985, idézi Turmezeyné, Balogh, 2009). A magasabb frekvenciájú hangokat jobban érzékelik és ebben a frekvenciatartományban érzékenyebb a hallásuk a felnőttekénél (Trainor és Zacharias, 1998, idézi Turmezeyné, 2009; McPherson, 2006). a magasabb hangon történő éneklés magasabb érzelmi töltést jelent a gyermekek számára (Trainor és Zacharias, 1998, idézi Turmezeyné, 2009). A tiszta hangközöket (oktáv, kvint, kvárt) és a konszonáns hangzást előnyben részesítik és gyakrabban is reagálnak rá (McPherson, 2006). Winkler és munkatársai kutatása szerint a zenei ütések érzékelése veleszületett tulajdonság (Winkler és mtsai, 2009). Különbséget tudnak tenni egyenletes és szabálytalan ritmusok között, majd öt hónapos kor körül az egyszerűbb ritmusokban bekövetkező változásokat is észlelik (Gembris, 2006). Ebben a korban a kisgyerekek felismerik a tempóban bekövetkező változásokat is (McPherson, 2006) Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy nagyjából öt éves korig a gyermekek a hangnak csak egy összetevőjére tudnak fókuszálni. Egy éves kor körül képesek különbséget tenni két különböző hangmagasság között, (Weinberger, 1998).

Három-négy éves kor között a gyerekek különbséget tudnak tenni gyors és lassú tempó között (Gembris, 2006). A hangerő, a hangszín és a hangmagasság hallás utáni megkülönböztetése fejlődik ebben az életkorban (Hargreaves és Zimmerman, 1992). A három és öt év közötti gyermekek nagy része képes a ritmusok észlelésére (Reifinger, 2006). Öt év körüli gyerekek hallás után és vizuálisan is képesek különbséget tenni két különböző ritmus között (Miyamoto, 2007). Öt éves gyerekeknek a hangsúlyozás segít a ritmusok megkülönböztetésében. Ötéves korra megszilárdul az egyenletes lüktetés iránti érzék (Zenatti, 1993). Az óvodai ének-zene foglalkozások tananyaga befolyásolja a hangközhallás kialakulását, amely a kisebb intervallumokkal kezdődik, majd hat éves korban, a szukcesszív hangközhallás jelentősen fejlődik (Erős és mtsai, 1993). Öt-hat éves korra egyre pontosabbá válik a hangszínek felismerése (Gembris, 2006).

Iskolakezdésre, hat-hét éves korra kialakul a szelektív hallás képessége, növekszik a figyelem időtartama (Sims, 2005; Werner, 2007), és fejlődik a tonalitásérzék (Kenney, 1997). A tonalitásérzék kulturális hatások eredményeként alakul ki (Dowling és Harwood, 1986). A dúr és moll hangsorok fogalmi megkülönböztetése csak 8-10 éves korra válik biztossá, azonban már hároméves gyerekek is képesek megkülönböztetni a dúrhoz kapcsolódó vidám és a mollhoz kapcsolódó szomorú kifejezést (Kastner és Crowder, 1990, idézi Shuter-Dyson, 1993)

Hat éves kor előtt a hangmagasság- és a dallammegkülönböztetés még nehézséget okoz (Miyamoto, 2007). Körülbelül hét éves kortól kezdve a gyerekek egynél több zenei elemre is tudnak figyelni egyidőben (Davidson és Scripp, 1988; Warrenner, 1985). Hét éves kor biztosabbá válik a tonalitásérzék (Warrenner, 1985; Kenney, 1997). A gyerekek hét éves kortól tudják megfigyelni két akkord közötti azonosságot és különbséget (Minkenberg, 1991), tehát a harmónia észlelés fejlődése hét-nyolc éves kor körülre tehető. A harmóniahallás képessége 10-12 éves korban alakul ki (Merrion, 1989), míg a tonalitásérzék 10 éves korra szilárdul meg (Serafine, 1983). A dinamikahallás képessége gyorsütemű fejlődést mutat, s már tízéves korban magas szinten teljesítenek a diákok a dinamika-felismerés feladataiban (Turmezeyné, 2007)

Az időérzék 11-12 éves korra fejlődik ki teljesen (Turmezeyné és Balogh, 2009). Tizenegy éves kor után csak abban az esetben fejlődik a melódiahallás, ha a diákok zenei képzésben részesülnek és aktívan részt vesznek a zenei cselekvésben (Gembris, 2006). Az óvodai, iskolai dalanyag jellemző vonásai tükröződnek a hallás szerkezetében (Erős és mtsai, 1993). Tíz éveseknél a dallamhallással szemben a hangközhallás nagyobb fejlettségi szintet mutatott Erős és mtsai (1993) vizsgálatában, ugyanakkor Turmezeyné és Balogh (2009) kutatása ennek ellenkezőjét igazolta, mivel a dallamban lévő hangközváltozások észlelése könnyebb, mint a dallami kontextustól függetlenített hangközők hallás utáni megkülönböztetése.

A konkrét műveleti gondolkodás szakaszában - 11 éves korra - a téri tájékozódás sikeressé válik, melynek hatására a magas-mély, felfelé-lefelé, hosszabb-rövidebb fogalmakat is pontosan tudják alkalmazni a zenére is (Cooper, 1994, idézi Turmezeyné, 2009).

A figyelem és a memória feltehetően befolyásolja a zenei hallás fejlődését is. A zenei hallási képességek fejlettsége hozzájárul az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkészségek, valamint a szociális készségek fejlettségéhez is (Janurik, 2010).

4.3.2 Zenei reprodukciós képességek fejlődése

A zenei reprodukció elsősorban az éneklésben, másodsorban a zene olvasásában (kottaolvasásban) és írásban (a zene lejegyzésében) realizálódik (Laczó, 2009). A kutatásom során reprodukción egy dallam, illetve ritmus hallás utáni, emlékezetből történő vagy kottaképről való énekléssel, illetve ritmus esetén tapsolással, történő megszólaltatását értem. A reprodukció során is nagy szerepet játszik a figyelem és a zenei emlékezet, zenei memória. Zenei reprodukció közé tartozik többek között a dallam-, ritmusvisszhang, daléneklés kottaképről vagy emlékezetből, hallás utáni vagy emlékezetből történő dallamírás és a kottaolvasás, lapról olvasás.

A gyermekek már csecsemőkorban emlékeznek egy dallam kisebb frázisának kontúrjára vagy hangjaira, megértik a ritmust és a zenét használják a memória támogatására (Weinberger, 1998). Az 1-2 éves kisgyerekek sokat utánoznak, imitálnak, mellyel a memóriájuk fejlődik (Fivush és Hamond, 1988; Eckerman és Didow, 1989; Eckerman és Stein, 1990) és a tanulásban is jelentős szerepet játszik az imitálás (Eckerman és Stein, 1990). A dallam hosszúsága a legfőbb meghatározója a visszaéneklésnek, a hallás szorosan összefügg a memória fejlettségével (Erős, 1993).

A gyermekek már csecsemőkorban imitálják az arc- és testmozgásokat, hangokat (Meltzoff és Moore, 1983) és 4-6 hónapos kor között egy-egy hallott hangmagasságot pontosan el tudnak találni (Miyamoto, 2007). Ebben a korban az első hang megnyilvánulás ereszkedő glisszandó jellegű (Gembris, 2006). A gyermekek hangjukkal való játszással fedezik fel saját hangjuk kifejezőerejét, hatását, lehetőségeit. Tizenkettő-tizenhét hónapos kor közöttre tehető a beszédhang és az énekhang különválása. Dowling (1985, idézi Motte-Haber, 1996) megfigyelése szerint a gögicséléstől és a beszédhangtól határozottan megkülönböztethető éneklés 18 hónapos kor tájékán fedezhető fel. A második életév folyamán a gyermekek már képesek egyszerű rövid dalfrázisokat elénekelni, de ennek interpretálása még gyakran fordul improvizációba és ismétlődésekbe (Moog, 1976, idézi Gembris, 2006). A dalnak egy-egy rövid részletét ragadják meg a gyerekek, de az éneklés gyakran átcsúszik improvizálásba. A daltanulással párhuzamosan visszaszorul az éneklésszerű spontán gögicsélés és a hangközök egyre jobban hasonlítanak a diatonikus hangrendszer hangközeire.

Éneklés során a szavak, ritmusok és hangmagasságok közötti koordinációs képesség két és fél éves kor között jelenik meg (Reifinger, 2006). Két-három éves

gyerekek nagy része még nem tudja tartani a tonalitást. Az egy-két éves kisgyerekek sokat utánoznak, imitálnak, mellyel a memóriájuk fejlődik (*Fivush és Hamond, 1988; Eckerman és Didow, 1989; Eckerman és Stein, 1990*) és a tanulásban is jelentős szerepet játszik az imitálás (*Eckerman és Stein, 1990*). A kisgyermek már az első évükben ritmikusan mozognak a zenére (*Warrener, 1985; Standley, 2003*). A ritmikai imitációk korábban megjelennek, mint a hangmagasság vagy kontúr imitáció (*Moog, 1968, idézi Turmezeyné és mtsai, 2005*). Egy és három év közötti gyerekek elkezdenek spontán részt venni a zenei tevékenységekben (*Weinberger, 1998; Philpott, 2001; Trehub és Hannon, 2006*) és bátorítani kell őket a tapsolásra, egyszerű hangszereken való játékra, ritmusra történő mozgásra, menetelésre, ugyanakkor az egyenletes mérő majd csak később fog kialakulni (*Rainbow, 1977*). Ebben az időszakban a kisgyermek zenei tevékenységét a motoros képességek vezérlik és az aktivitás gyakran a hangzás és a hangszín felfedezésére irányulnak (*Swanick és Tillman, 1986; Miyamoto, 2007*). Az egyenletes tempó megjelenése az improvizált éneklésnél két éves korra tehető (*Oerter, 1971, idézi Turmezeyné, 2009*). A gyerekek ebben a korban tapasztalatok útján tanulnak (*Conolly, 1972*), örömmel játszanak ütőhangszereken, részt vesznek énekes játékokban, mellyel megindul a zenei alapképességek fejlődése, mint például a ritmika és dallami képesség fejlődik (*Reifinger, 2006; Gembris, 2006; Kenney, 2008*). A gyerekek hamarabb kezdik a ritmust tapsolni, mint egyenletesen menetelni, ugyanis ez utóbbit négy éves kor táján kezdik (*Rainbow, 1977; Kenney, 1997*). Három éves korig a gyermekek általában csak két különböző - egymással 1:2 arányban álló – hosszúságú hangot használnak (*Moog, 1968, idézi: Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005*) Négyéves korban a gyerekek képesek egy újonnan tanult dal szövegének ritmizálását önállóan kitalálni (*Brömse, 1966, idézi Bruhn és Oerter, 1993*).

Három és öt éves kor között számos zenei képesség fejlődik tovább, javul a hangmagasság-összehasonlítás - bár a tonalitás tartása még bizonytalan -; a ritmikai és éneklési képességek is tovább fejlődnek, illetve nő a hangterjedelem (*Kim, 2000; Gembris, 2006; Miyamoto, 2007*) Ugyanakkor a zenei készségek bemutatása terén következtetlenség figyelhető meg (pl. a hangmagasság-összehasonlítás esetében) illetve vannak olyan speciális helyzetek, amelyekben a képességek jobban működnek (pl. vokális előadásban pontosabb a ritmus) (*Miyamoto, 2007*). Három éves gyermekek a ritmusokat pontosabban reprodukálják vokálisan (*Loong és Lineburgh, 2000; Reifinger, 2006*) A négy éves gyerekek 40-60%-a tudja tartani az egyenletes mérőt tapsolás közben

(Reifinger, 2006). Óvodás korban a gyerekek nonverbális eszközökkel (pl. vizuális módon vagy mozgással) pontosabban végzik a hangmagassággal kapcsolatos feladatokat (Miyamoto, 2007). Három éves kortól egyre jobban sikerül egy dal hallás utáni éneklése, de ennek a korosztálynak még nehézséget okoz, ha egy dal folyamán többször ismétlődő dallamú motívumok után megváltozik a dallam iránya. Ilyenkor hajlamosak az előbbi motívumok dallamával folytatni a dalt (Klanderman, 1979, idézi Motte-Haber, 1996). A három és öt év közötti gyermek nagy része képes a ritmusok reprodukciójára, előadására. A zenére való mozgás segíti a ritmikai képességek fejlődését, ugyanakkor fontos, hogy a ritmustaps és a mozgásos tevékenységek egyszerűek legyenek (Miyamoto, 2007). A motoros képességek öt éves korra kialakulnak. A motoros koordináció lehetővé teszi a finommotoros és a nagymotoros képességek egyre jobb összehangolását, melynek hatására a koreografált mozgások bemutatására is egyre jobban képessé válnak a gyerekek (Huang, 2007; Miyamoto, 2007). Négy éves korban válnak képessé a gyerekek arra, hogy önállóan kitalálják az újonnan tanult dal szövegének ritmizálását (Brömse, 1966, idézi Turmezeyné, 2009). Óvodás korú gyerekek jobban kedvelik a gyorsabb tempókat és pontosabbak is gyors tempóban (Huang, 2007). A harmadik és negyedik féle hanghosszúság a spontán improvizált éneklésben és ritmizálásban jelenik meg először (Moog, 1968, idézi Turmezeyné, 2009). Négy-hat év körüli gyermekek tapsolási képessége javul és öt évesen egyenletes mérő tartása mellett képesek ritmusokat tapsolni, illetve egyszerű osztinátót kopogni (Gembis, 2006; Miyamoto, 2007). Öt éves gyerekek el tudják tapsolni egy tanult dal ritmusát (Miyamoto, 2007), ugyanakkor még nem mindig pontos a hangok és különösképpen a szünetek hosszúsága (Motte-Haber, 2002). A hallott ritmus visszhangszerű megszólaltatása könnyebb, mint másokkal együtt tapsolni. Ebben az életkorban a bonyolult ritmusok eltapsolása is még nehézséget okoz, viszont a ritmustapsolást segíti, ha a ritmushoz szöveg társul (Davidson és Colley, 1987, idézi Turmezeyné, 2009). Amikor az öt éves gyermekek megtanulnak egy új dalt, akkor először a szavakat, majd a ritmust, a dallamvonalat és végül a hangközöket tanulják meg (Kenney, 1997).

Az iskolát kezdő korosztály számára még nehézséget okoz a tempó önálló, egyenletes tartása (Hargreaves, 1986; Young, 1982, idézi Gembis, 2002). Iskolakezdésre, öt-hét éves korra, pontosabbá válik a hangmagasság-összehasonlítás (Kenney, 1997), nő a hangterjedelem és az éneklési képesség is sokat fejlődik (Kim, 2000). Hat-hét éves gyermekek hangterjedelme megközelítőleg oktáv terjedelmű

(Gembris, 2006). A gyerekek hat-hét éves korukra képessé válnak egy hallás után tanult dal helyes eléneklésére (Minkenberg, 1991; Davidson, 1994). A daltanulás során a gyermekek először a szavakat, majd a ritmust, a kontúrt és a hangközöket tanulják meg (Updegraff és mtsai, 1938; Petzold, 1966; Moog, 1976a, 1976b). Elsős és második tanulók pontosan képesek megszólaltatni, visszatapsolni hosszabb ritmussorokat (Loong és Lineburgh, 2000) és háromféle ritmusértéket és szinkópált ritmusokat állandó tempóban képesek visszatapsolni (Minkenberg, 1991; Turmezeyné, 2007). Ritmustapsolás közben a ritmusnevek használata fejleszti a ritmikai képességeket (a ritmusreprodukciót, ritmussorok megszólaltatását) és a memorizálási képességet (Reifinger, 2006). A ritmikai képességek is tovább fejlődnek, melynek során a gyerekek képessé válnak arra, hogy többféle módon is demonstrálni tudják a ritmusokat, pl. tapsolva, kopogva, mozgással, illetve énekelve (Loong és Lineburgh, 2000; Huang, 2007). A gyerekek öt éves korra képessé válnak arra, hogy a hangzást a szimbólumokkal összepárosítsák (Miyamoto, 2007) és hat éves kor körül kezdhető meg a kottaolvasás tanítása (Kenney, 1997). Öt és hét éves kor között két képességterületen megy végbe nagy fejlődés, melyek közül az egyik a koordináció területe a másik pedig a kottaolvasás (Warrener, 1985). Nyolc éves korra stabilabbá válik az éneklés közbeni intonáció (Hargreaves és Zimmerman, 1992). Tíz éves korig a fiú és lány hangok hasonló tulajdonságokkal rendelkeznek (Gackle, 1991). A lányok pontosabban éneklnek a magas hangokat, míg a fiúk a mélyebb hangokat (Loong és Lineburg, 2000). A harmadik osztályos gyermekek hangterjedelme két oktávra bővül (Warrener, 1985). A gyerekek pontosabban, tisztábban éneklnek azokat a dalokat, amelyek kis hangköztávolságokból tevődnek össze (Mizener, 2008). Erős és munkatársainak (1993) vizsgálataiból fény derült arra, hogy gyakran énekelt gyermekdalok gyakori hangközzeit éneklnek pontosan a gyerekek. A kisebb intervallumok visszaéneklésében tíz éves korra jelentős fejlődés mutatkozott, mely tendencia ugyan lelassulva, de az általános iskola végéig folytatódik, majd 14-16 éves kor között megtorpan (Erős, 1993). A dallam hosszúsága a legfőbb meghatározója a visszaéneklésnek és a hallás szorosan összefügg a memória fejlettségével” (Erős, 1993). A ritmikai és az éneklési képességek spontán fejlődési szakasza hét-nyolc éves kor körül lezárul, ami annyit jelent, hogy zenei képzés nélkül nem fejlődik tovább e két zenei képesség és ezen a szinten marad felnőtt korban is, vagy csak nagyon kis mértékű fejlődés észlelhető (Gembris, 2006; Reifinger, 2006). Hét és tizenegy éves kor között fejlődik a gyerekek kreativitása (Kiehn, 2003).

Serdülőkorban a zenei képességek fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a diákok aktívan részt vegyenek zenei tevékenységekben (Gembris, 2006; McPherson, 2006).

4.3.3 Zenei produkciós képességek

Produkciós képességen az alkotás képességét értjük. A zenei alkotási, produkciós képesség az improvizációban és a zeneszerzésben nyilvánulhat meg. A magyar általános iskolai ének-zenei nevelésben a zeneszerzés egyáltalán nem jelenik meg, míg az improvizáció is csak elvétve található meg az ének-zene órákon, elsősorban ott van nyoma az improvizációnak, ahol a Kokas módszert ötvözik a Kodály koncepciójával. Így ezzel a képességcsoporttal csupán érintőlegesen foglalkozom a disszertációban és kizárólag a dallam-, és ritmusimprovizációt érintem. Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy az improvizált éneklés már nagyon korán megjelenik a gyerekeknél és két éves korban az improvizált éneklésben jelenik meg először az egyenletes tempó (Oerter, 1971, idézi Turmezeyné, 2009), majd később ugyanígy a spontán improvizált éneklésben és ritmizálásban jelenik meg a harmadik és a negyedik féle hanghosszúság (Moog, 1968, idézi Bruhn, 1993).

4.3.4 Zenei recepciók képességek fejlődése

„A befogadás adja értelmét minden zenei tevékenységnek, általa tölti be a zene azt a nagyon mélyen gyökerező emberi igényt, bennünk élő szükségletet, amely a zene élvezetére, az általa megélhető hatásokra és élményekre irányul.” (Körmendy, 2015, 15.)

A zenei befogadásnak hat élményrétegét különböztethetjük meg, melyek a következők: 1. elemi élmény; 2. esztétikai élmény; 3. emocionális élmény; 4. felismerés élménye; 5. előképzettség nélküli élmény; 6. a felismerés magasabb szintje (Körmendy, 2015). Elemi élmények közé tartozik például, amikor a magzat érzékeli és differenciált választ ad a ritmus, hangszín és a dinamika változásaira. Esztétikai élmény a zenében megjelenő szépség, harmónia észlelésére utal. Az emocionális élmények fázisában a hallgató a zene által hordozott hangulatokat, karaktereket éli át. A felismerés élményéhez tartozik, ha a hallgató egy korábban hallott dallamot felismeri az éppen hallgatott zenében. Előképzettség nélkül eddig el lehet jutni, viszont magasabb szintű felismerés

csak képzéssel érhető el, mely magába foglalja a zeneműben való tájékozódás, a formai elemek felfogásának képességét és az ezek során átélt élményt is (*Körmendy, 2015*)

A csecsemők elsősorban az anya hangját, illetve a női hangokat preferálják (*Standley, 2003*) és jobban kedvelik a kíséret nélküli éneklést (*Ilari és Sundara, 2009*). Kilenc hónaposan a gyerekek reagálnak az ismerős dalokra (*Gooding és Standley, 2011*) és az expresszív éneklésre (*McPherson, 2006*). A csecsemők többször reagálnak az anya éneklésére, mint a beszédére (*Trehub, 2001; Trehub és Hannon, 2006*). Egy-két éves korban a kisgyerekek spontán vesznek részt a zenélésben (*Weinberger, 1998*). A tanulás a kortársak megfigyelése és utánzása révén történik (*Merrion, 1989*). Mivel a zene a gyermek környezetének természetes része, így a zene sikeresen alkalmazható a gyerekek egymás közötti, illetve a gyermek-szülő interakciókban (*Walworth, 2009*). Az óvodás korú gyermekek érzékenyen reagálnak a zenében rejlő érzelmi mondanivalóra (*Trainor és mtsai, 1997*) és reakciók spontán történnek (*Philpott, 2001*). Az óvodások előnybe részesítik az ismert gyermekdalokat, de nyitottak a zenei stílusok széles skálájára is (*Myamoto, 2007*). A tonális zene kedvelése egyre növekszik hat éves kortól, ugyanakkor a nem nyugati zene iránti nyitottság öt-hat éves kor körül csökken (*Gembris, 2006*). A pop zene felé való irányultság nyolc-tíz éves kor között kezdődik és a pop, rock előadók és együttesek zenéit jobban kedvelik, mint a jazz és a klasszikus zenét (*Gembris, 2006*). Második-harmadik osztályos gyerekeknél kezd csökkenni a különböző zenei stílusokra való nyitottság (*Gembris, 2006*). Tíz éves kor körül válnak „zenefogyasztókká” a gyerekek (*Gembris, 2006*). A 7-11 éves korosztály jobban szereti a gyors tempójú zeneszámokat (*LeBlanc és mtsai, 1989*). Egy-egy zenemű kedveltebbé tehető annak többszöri meghallgatásával (*Merrion, 1989*).

Serdülőkorban fejlődik a tanulók zenéről alkotott kritikai és elemző gondolkodása, melynek hatására a zenéről való gondolkodásnak és a zene elemzésének is hatása van a diákok további zenei fejlődésére (*Swanick és Tillman, 1986*). A serdülők zenei fejlődésének a legfontosabb aspektusa, hogy megnő a zenei szociális aspektusaira való fókuszálás (*Hargreaves és mtsai, 2003; McPherson, 2006*). Ebben a korban örömmel részt vesznek a diákok csoportos zenélésben, főként azért, hogy új emberekkel találkozzanak vagy azért, hogy több időt tölthessenek a barátaikkal (*Adderley és mtsai, 2003*). A serdülőkorú tanulók erős kötődést, azonosulást mutatnak egy-egy zenei stílus, műfaj irányában, mely a megnövekedett zenehallgatással és a zene funkcionális hatásának bővítésével magyarázható (*Gembris, 2006; McPherson, 2006*). A környezeti

és a társadalmi hatások fontos szerepet játszanak a serdülők zenei fejlődésében (McPherson, 2006).

A zenei nevelés egyik fontos része a zenehallgatási tevékenységre szoktatás. Nagy a különbség a között, hogy valamit hall vagy hallgat az ember. A zenehallgatáshoz bizonyos képességek megléte szükséges, ugyanakkor bizonyított, hogy az is, hogy komoly képesség-, és személyiségfejlesztő hatása van. Az általános iskolában a zenehallgatás célja és feladatai a tanulók tudatos és spontán zenei élményekhez juttatása. A jó megtervezett előkészítés megteremti azt a hangulatot, amely a zenemű befogadásához szükséges. A korábbi zenei ismeretekre támaszkodva az új információk elmélyítésével a gyermekek a teljes művet sajátjuknak érezhetik, mert minden folyamatot pontosan értenek. A tudatos zenehallgatás fejleszti a koncentrációt, a zenei emlékezetet és gondolkodást, a zenei és akusztikus hallást, a belső képalkotó fantáziát és az esztétikai igényességet. (Váradi, 2010). Az iskolai ének-zene órák akkor töltik be igazán feladatukat, ha magukba foglalják a zenehallgatást, mint befogadást, az éneklést és a zenei írás-olvasást, mint reprodukálást és az improvizációt, mint alkotást (Váradi, 2010). A zene elősegíti a kognitív, az affektív és a pszichomotoros fejlődést, a korai zenei élmények kihatnak az egész életre (Florh és Persellin, 2011).

4.4 Összegzés

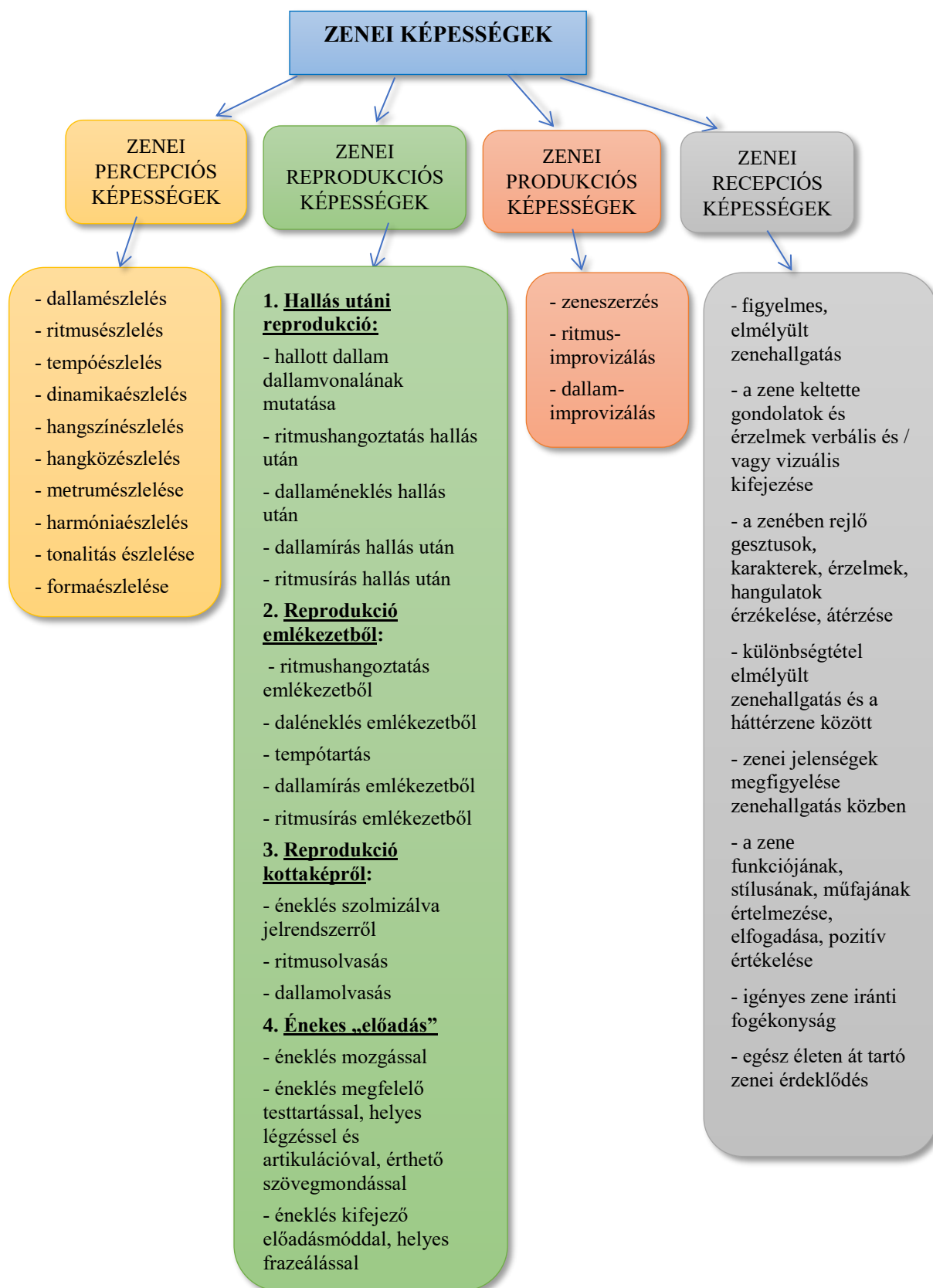
Ebben a fejezetben a zenei képesség és a zenei tehetség fogalmak értelmezését követően bemutattam a zenei képességek rendszerezésének néhány lehetőségét, majd szót ejtettem pár zenei fejlődési elméletről, mely a téma szempontjából releváns. Ezt követően a zenei képességek fejlődését mutattam be annak a kategóriarendszernek a mentén, amit az empirikus kutatásomban is alkalmazni fogok.

Az értekezésem során a zenei képesség fogalmat Gembris értelmezésében használom, mely alapján a zenei képesség sok faktor összessége, mely magába foglalja az éneklési és hangszeres képességeket, a zenespecifikus kognitív folyamatokat, az érzelmi és zenei tapasztalatokat, az érdeklődést, motivációt, attitűdöket és a zenei preferenciákat (Gembris, 2002).

A bemutatott többtényezős zenei képességmodellekben illetve a zenei fejlődési elméletekben is a zenei észlelés (zenei hallás) külön kategóriaként jelenik meg (Seashore, 1919; Drake, 1957; Vitányi, 1969; Michel, 1974; Bamberger, 1991; Erős, 1993; Gordon,

1997). A zenei reprodukcióra közvetetten gondolhatunk a zenei tevékenység, a zenei emlékezet és az előadás kategóriákban. A zenei reprodukció *Erős* (1993) és *Turmezeyné* (2007) által kidolgozott képesség struktúrákban, illetve *Bamberger* (1991) és *Gordon* (1997) zenei fejlődési elméleteiben lelhető fel közvetlenül. *Turmezeyné* (2007) képességmodelljében a zenei reprodukció megjelenik a hétköznapi tapasztalatok szintjén a hallás utáni éneklésben, majd a 2. szinten a zenei írásban és a zenei olvasásban végül a 3. szinten is az utószolmizálással történő éneklésben és a kotta alapján történő éneklésben. A hallás utáni, az emlékezetből és a kottakép alapján történő zenei reprodukció *Gordon* (1997) elméletében is jó nyomon követhető, míg *Bamberger* (1991) elméletében a zenei írás, olvasásra való utalás jelenik meg. *Erős* (1993) zenei képességrendszerében a produkciós képességek közé tartozik az előadás, improvizálás és az alkotás. Ezek közül a dallam-, és ritmus improvizációs képességek szerepelnek az értekezésemben, mivel a további produkciós (alkotói) képességek, mint pl. a zeneszerzés, előadói képességek fejlesztése, a magyar általános iskolai ének-zene oktatást tekintve nem releváns, ahogy ez a NAT-ból is kiderül.

Értekezésem során a zenei képességeket négy fő csoportba rendeztem, melyek a következők: zenei percepció (hallási) képességek, zenei reprodukciós képességek, zenei recepció (befogadó) képességek. A zenei produkciós képességek közül csupán zenei improvizációra térek ki, mivel sajnos a magyar zenei nevelésben az alkotás (zeneszerzés) nincs jelen. A zenei képességek NAT-ban jelenlévő rendszerezési elvét alapul véve a zenei képességeket négy csoportra osztottam: 1) zenei percepció (hallási) képességek; 2) zenei reprodukciós képességek; 3) zenei produktív képességek; 4) zenei recepció (befogadó) képességek. (5. ábra) A zenei reprodukciós képesség további négy alcsoportra osztható, melyek a következők: 1) hallás utáni reprodukció; 2) reprodukció emlékezetből; 3) reprodukció jelrendszerről; 4) énekes „előadás”. Az énekes előadást is a reprodukciós képességek közé soroltam, mivel egy dal eléneklésekor a tanár énekes bemutatásának az utánzása a mérvadó a gyermekek számára. Ugyanakkor meg kell említenem, hogy az énekes „előadás” egyes megnyilvánulásai már tartozhatnak a produkciós képességek csoportjába, mint például az éneklés improvizált mozgással; kifejező előadásmóddal való énekes előadás. A fenti felsorolásból kimaradt a tanult dal éneklése szöveggel kottából, ami emlékezetből és kottaképről való reprodukció is egyben, hiszen a gyerekek részben memóriájukra támaszkodva másrészt pedig a kottaképet segítségül hívva éneklék el szöveggel, a kottaképet és a szöveget olvasva, a dalt.



5. ábra: A zenei képességek rendszerezése (saját szerkesztés)

5. A gyermekhangképzés és a beéneklés

A kodályi alapelveknek megfelelően a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül, ugyanis az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer, a zenei élménynyújtás és ismeretszerzés fontos eszköze, a hallás fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír és megalapozza a zenei írás-olvasás képességet, illetve az erre épülő hangszertanulást (Szőnyi, 1984). Így fontosnak tartom az éneklési képesség fejlődésén kívül a gyermekhangképzés problematikájáról is szólni, mely nagy mértékben befolyásolja az énekes tevékenységekben való részvétel sikerességét. Ahogy már a zenei reprodukciós képességek fejlődésének bemutatásánál írtam az éneklési képesség spontán fejlődése nyolc éves kor körül lezárul, mely célzott zenetanulás nélkül nem fejlődik tovább és az éneklési képesség ezen a szinten megreked felnőtt korra is (Davidson és Scripp, 1990; Minkenberg, 1991, idézi Gembris, 2006; Davidson, 1994). Ugyanakkor, ha a gyerekek éneklés közben nem találják el a megfelelő hangokat az nem azt jelenti, hogy alkalmatlanok lennének felismerni az adott hangmagasságokat (Goetze és mtsai, 1990, idézi Gembris, 2006), hanem hangképzési probléma meglétére utal (Mohr, 1997; Smith, 2006; Asztalos, 2018a).

5.1 A gyermekhangképzés sajátosságai

Az éneklésnél ugyanazokat a hang- és artikulációs szerveinket használjuk, mint a beszédnél és az egyszerű hangok képzésénél. Ugyanakkor a különbségek szembetűnők, hiszen a folyamatos beszéddel szemben az énekhang jellemzői: a kitartott zöngés hangok, a zene által meghatározott hangmagasság és hangerő, a rezonátorüregek speciális használata, ezáltal a tudatosan képzett hangszín és a zene által „diktált” légzésvezetés. A zenei énekhang hangulatokat, gondolati tartalmakat, esztétikai elképzeléseket közvetítő komplex produktum. A beszédhang, az egyszerű énekhang és a zenei énekhang képzésének központi idegrendszeri szabályozása közötti különbségek a tudomány számára egyre inkább ismertebbé válnak. Az énekhang képzése során aktiválódnak olyan agyi területek és idegpályák, amelyeket „song system”-nek, énekrendszernek is neveznek (Hirschberg, és mtsai, 2013).

A gyermek- és a felnőtthang fiziológiája között ugyan alapvető különbség nincs, de a gyermek testének növekedése, fejlődése, főként a fej és a törzs méretarány változásai;

illetve a gyermek testének pubertás kor előtti változásai hatással vannak a hangra. A fej és a törzs méretaránya gyerekkorban nagy mértékben változik. Míg egy újszülöttnél a fej és a törzs méretarány majdnem 1:1, addig a felnőtteknél ez az arány 1:5 és 1:7 között van. A test növekedése, fejlődése folyamán a törzs erőteljesebben változik, mint a fej. A gyermekek hosszúnövekedése során a hangszerv is folyamatos fejlődésen, változáson megy keresztül. A testfejlődés időben nem teljesen egyenletesen zajlik a pubertás korig, de messzemenően folyamatos, és közben a hangadáshoz szükséges szervek, izmok relatíve szinkronban fejlődnek. (*Surján és Frint, 1982; Hirschberg és mtsai, 2013*). A pubertás kor előtti négy fejlődési fázisra osztható: 1. csecsemők és kisgyermekek (1-3 éves), 2. óvodás gyerekek (3-6 éves), 3. kisiskolás - alsó tagozatos - gyerekek (6-10 éves), 4. iskolás – felső tagozatos – gyerekek (10 éves kortól a pubertás korig) (*Mohr, 1997*). Pubertás kor előtt a fiúknak és a lányoknak a rezonátorüregei, hangadószervei, és hangszalagjai méretben és struktúrában is hasonlóak. Fontos megállapítani, hogy a test nagysága és méretarányai hatással vannak a hang színére és a regiszterszerkezetére. A gyermekek énekhangja hangszínben, hangterjedelemben és kifejezőerőben különbözik a felnőttek énekhangjától. A gyerekhangoknak kisebb a hangereje, rövidebb ideig tudják kitartani a hangokat és az énekhangok magasabbak, mint a felnőtteké. Ahogy a zenei elemek tanítása korosztályonként másfajta megközelítést kíván, ugyanúgy a hangképzésnek is minden szempontból alkalmazkodnia kell az ember életkorához.

A gyermekhangképzés tárgyalásakor különbséget kell tennünk hangképzési zavarok és hangképzési hibák között. Míg a hangképzési zavarok erőteljesen mutatkoznak a beszédhangban (pl. suttogó beszédhang, rekedt beszédhang) és kihatással vannak az énekhangra, melynek javításához foniáter és logopédus segítsége elengedhetetlen; addig a hangképzési hibák elsősorban az énekhangban jelentkeznek, de előfordulhat egy kis kihatása a beszédhangra is (pl. levegős énekhang – levegős, fátyolos beszédhangot is eredményezhet). Ezek a hibák megfelelő gyakorlatokkal, célzott fejlesztéssel, kitartással, türelemmel és idővel javíthatók, hangilag képzett, a gyerekhangok sajátosságait jól ismerő hangképzéstanárok, illetve kórusvezetők segítségével (*Asztalos, 2014*). A hangképzési hibák okai a következők lehetnek: megbetegedés; a gyakorlás hiánya; hibás, rossz példakép (pl. rekedt hangon, orrhangon vagy préselt hangon éneklő pop énekesek utánzása); „magas légzés” (*Mohr, 1997; Smith, 2006*). Magas légzés esetén a belégzés többnyire a mell-, és a bordaközi izmokkal történik, melynek látható jele a mellkas és a vállak felemelkedése, magasra húzása. A

felső bordák megnagyobbodnak, megemelkednek, hogy több levegőt tudjon beszívni a gyerek eközben a rekeszizom csak kicsit vagy egyáltalán nem vesz részt aktívan a légzésnél. Ennek következményei: a túl hangos belégzés; rövid lélegzet, nagyon rövid motívumra elegendő lélegzet; magas gégeállás; túl mély éneklés; kemény hangindítás; durva, rekedt és préselt hangadás. A gyermekhangokat fokozatosan, lépésről-lépésre, az életkornak megfelelően fejleszteni kell. A test lanyhasága vagy túlfeszítettsége egyaránt hangképzési problémákat eredményeznek. Központi szerepet játszik a hangképzésnél a fül, az agy és a hangképzőszervek közötti harmonikus kapcsolat. Ha e három terület között nem megfelelő az együttműködés, akkor keletkeznek a hangképzésben hibák és zavarok (Mohr, 1997). Az általános iskolai korosztályban leggyakrabban előforduló énekhangképzési hibák: 1) a levegős hangon éneklés; 2) a préselt, forszírozott hangon éneklés; 3) az izolált mellhangon éneklés és 4) a morogva éneklés, melyek célzottan a testtartás, légzés, artikuláció és a hangzás helyreállítására irányuló és nagy mértékben támogató bemelegítő / beéneklő gyakorlatokkal teljes mértékben megszüntethetők (Asztalos, 2014, 2018a).

A pontatlan hangmagasság éneklésének problematikája nem csupán gyakorlati, hanem egyre gyakoribb empirikus kutatási téma is. Egyes törekvések a pontatlan éneklés és az életkor közötti összefüggésekre összpontosítottak és modelleket terveztek a képességek fejlesztésére (Welch, 2010). Az utóbbi évtizedben a gyakorlás hatását, a fejlődés menetét és a feladatok nehézségi fokát kutatják a gyerekek pontos, tiszta éneklése terén (Demorest és Clements, 2007; Welch, 2010). Ezen kívül foglalkoznak az énekhang fejlődésével is (Rutkowski és Miller, 2003). A pszichológia és a kognitív idegtudományok területén dolgozó kutatók is érdeklődni kezdtek a pontatlan hangmagasság éneklése, mint kognitív hiány egy fajtája, iránt és elkezdtek kutatni azokat a különböző körülményeket, amelyek között az embereknek nehézséget okoz a pontos éneklés (Pfordresher és Brown, 2007; Dalla Bella és Berkowska, 2009).

Erdős Ákos (2016) véleménye szerint az iskolai és kórushangképzés kérdéseivel mindenféleképpen foglalkozni kell, mind a tanárképzés, mind pedig a tanári, kórusvezetői pálya során, bármilyen korúak is legyenek a diákok. Rendkívül fontos és nélkülözhetetlen lenne a gyermekhangképzésnek az ének-zene órák keretébe való beépítése, ugyanakkor, Erdős úgy látja, hogy az esetek többségében az ének-zene tanár egyáltalán nem foglalkozik a gyerekek hangképzésével a tanórák folyamán (Erdős, 2015, 2016). A

gyerekek hangképzési hibáinak javításával nem csak a hang minősége javul, hanem az intonációs készség is fejlődik (Asztalos, 2014; Erdős, 2015, 2016).

A jelenlegi gyakorlatot tekintve a tanárképzésből eddig teljesen hiányzott a csoportos hangképzés módszertana, mely alkalmazkodik a gyerekek életkori sajátosságaihoz (Erdős, 2015, 2016), viszont születtek az elmúlt időben erre megoldási módok a gyakorlatban, mely során az ELTE BTK Zenei Tanszék az ének-zene szakmódszertan kurzusaiba építi be a hangképzéssel kapcsolatos tartalmakat, míg a SZTE JGYPK Ének-Zene Tanszékén 2018 szeptemberétől szabadon választható kurzusok között került meghirdetésre a „Gyermekek hangképzés elmélete és gyakorlata” című kurzus.

5.2 A beéneklés

A nemzetközi szakirodalomban az angol „warm-up” (magyar jelentése: bemelegítés) szót használják a nálunk elterjedt beéneklés kifejezésre. A beéneklés az ének-zene óra, kóruspróba elején lévő vagy a kóruszereplést közvetlen megelőző szakasz, melyet a tanár által irányított gyakorlatok sorozata alkot és többek között magába foglalja a testet nyújtó, lazító gyakorlatokat (Young és Behm, 2002; Bishop 2003, Asztalos, 2018b), légzőgyakorlatokat, „zümmögő” gyakorlatokat, rövid ereszkedő, illetve emelkedő skálák különböző szótagokkal, szöveggel való éneklését (Hylton, 1995; Collins, 1999; Asztalos, 2018b). Tehát a beéneklés szakasz nagyrészt hangképző gyakorlatokat tartalmaz, de a hangképzés fejlesztése nem zárul le a beéneklés végeztével, hanem az egész ének-zene órán, illetve kóruspróbán végig jelen kellene, hogy legyen. A kórus-beéneklés célja, hogy az egyéni hangokat „összerendezve” kialakítsa az egységes kórushangzást (Smith és Sataloff, 2006). A kórusvezetőknek foglalkozniuk kellene a test kiegyenesítésével, a helyes testtartásra szoktatással, a helyes légzési mechanizmusokkal, helyes hangadással, énekhangképzéssel, rezonanciaviszonyokkal, együtthangzással, miközben a különböző beéneklő gyakorlatokon keresztül az egészséges éneklési mechanizmusokat fejleszti, ápolja s ezzel fejleszti a kórushangzást (Ehmann és Haasemann, 1981; Stegman, 2003; Durrant, 2017; Asztalos, 2018b; Grad és Cook-Cunningham, 2018). Smith és Sataloff (2006) szerint a beéneklésnek három fő célja van: 1) a test összehangolása és a légzőmechanizmus szabaddá tétele az énekléshez; 2) az énekléshez szükséges fizikai tudatosság kialakítása és 3) a beszéd-től az éneklésig „bemelegíteni” a hangot. A klasszikus hangképzéssel foglalkozó szakirodalmak a beéneklési szakaszt alkotó

hangképzés-gyakorlatokat az alábbi négy csoportba sorolja: 1) A testtartás javítása és a helyes testtartás gyakorlása (Verdolini, 1988; Stegman, 2003; Durrant, 2017; Asztalos, 2018b; Grad és Cook-Cunningham, 2018); 2) Légzőgyakorlatok, a helyes légzés gyakorlása (Watson és Hixon, 1985; Ringel és mtsai, 1987; Boone, 1988; Sataloff, 1998; Stegman, 2003; Durrant, 2017; Asztalos, 2018b; Grad és Cook-Cunningham, 2018) Vokális gyakorlatok (Verdolini, 1988; Stemple és mtsai, 1994; Stegman, 2003; Durrant, 2017; Asztalos, 2018b; Grad és Cook-Cunningham, 2018); Artikulációs gyakorlatok (Mendes és mtsai., 2003; Stegman, 2003; Durrant, 2017; Asztalos, 2018b; Grad és Cook-Cunningham, 2018). A kórusvezetőknek meg kellene tanulniuk, hogyan kell megtervezni a beéneklési szakaszt, ahhoz, hogy a gyerekek egészséges hangadását ápolják és ezzel párhuzamosan fejlesszék a kórushangzást (Stegman, 2003; Olesen, 2010; Durrant, 2017). A kórusvezetők háttere, képzettsége, nézetei, gyakorlata és tanítási stílusa befolyásolja a beéneklési rész sikerességét, hatékonyságát (Olesen, 2010; Durrant, 2017).

A kórusmunkát tekintve harminc évvel ezelőtt Magyarországon a legnagyobb problémát a hangképzéssel, beénekléssel való foglalkozás teljes hiánya jelentette, míg ma a legfőbb gondot a kórushangképzés mikéntje jelenti (Erdős, 2016). Az ének-zene tanárok, karvezetők felsőfokú tanulmányaik alatt nem kapnak a gyermekhangképzésre, beéneklés megtervezésére, lebonyolítására irányuló képzést. Problémát jelent, hogy a kórusvezetők jó része főként mástól hallott gyakorlatokból állítja össze a beéneklést mindenfajta rendszer és tudatosság nélkül, ebből következően nagyon kevés azoknak a kórusoknak a száma, ahol érződik a kórus hangzásán a rendszeres és tudatos hangképző munka (Erdős, 2016). Csupán gyakorlati tapasztalatok alapján felépített beéneklés nem lehet hatékony, hanem elengedhetetlen a hangképzésemélet ismeret mindehhez. A beéneklés és a hangképzés csak abban az esetben lehet hatékony, ha a kórusvezető pontosan tudja mit, miért és hogyan használ a beéneklési folyamat során, melynek hiánya esetén súlyos hangképzésbéli problémákat is okozhat a kórusvezető az éneklők számára (Erdős, 2016).

5.3 Összegzés

Ugyan a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül, mégis a gyakorlatban nagyon kevés szó esik a gyermekek énekhangjának fejlesztéséről, énekhangképzéséről és a beéneklés tudatos alkalmazásáról. Sajnos a tanárképzés során sem kaptak eddig képzést

e területeken a pedagógusok, melynek következtében a beéneklő és hangképző gyakorlatok is többnyire szájhagyomány útján terjednek és gyakran nem tisztázott, hogy mit, miért és hogyan alkalmaznak a tanárok a beéneklés folyamán. Ebben a fejezetben kitértem a gyermekhangképzés sajátosságaira majd a gyakori gyermekhangképzési hibákra, melynek részletes bemutatása nem tartozik a disszertáció kereteibe. Ugyanakkor fontosnak tartottam erről a témáról röviden szólni, hiszen a beéneklés fő céljai közé tartozik a gyerekek énekhangképzésének fejlesztése és a beéneklésről alkotott pedagógus-nézeteket a kutatásom során is fel kívánom tárni.

6. A pedagóguskutatások főbb irányai

Ebben a fejezetben számba veszem a 2000-es évektől készült pedagóguskutatásoknak azon eredményeit, melyek relevánsak és jelentősek az értekezésem témája szempontjából. Tehát kitérek a kezdő és a gyakorlott tanárok gondolkodása, tevékenysége közötti különbségekre, a tanítással és értékeléssel kapcsolatos pedagógus-nézetekre, gyakorlatra és a folyamatos szakmai fejlődés szerepére a pedagóguspályán.

6.1 A pályakezdő pedagógusokra irányuló vizsgálatok

A pedagógus életpálya első 2-3 éve sajátos időszak egyrészt, mert ekkor szembesülnek a képzésből frissen kikerültek leginkább a gyakorlati nehézségekkel (Veenman, 1984), másrészt pedig ez a pályán maradásról való döntés időszaka is, hiszen alapvetően ekkor válik el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulást (Ulvick és mtsai, 2009; Ezer és mtsai, 2010; Rizza, 2011), illetve a minőségi szakmai munka megalapozása szempontjából is kiemelten fontosak ezek az évek. A nemzetközi szakirodalom alapján a kezdő tanárookra váró nehézségek több területen is jelentkeznek, melyek egy része a tanítással kapcsolatos szakmai-módszertani probléma, míg más részük inkább szervezeti-adminisztratív jellegű (Szivák, 2004). Más megközelítés szerint a pályakezdő pedagógusok alapvetően három területen igényelnek speciális támogatást: a) szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben, b) a saját tanári identitás erősítését célzó személyes, részben a nehézségek sikeres kezelését segítő problémák kezelésében, amelynek része az érzelmi támasz is, c) az integrálódás patronálására az iskolai és szakmai közösségekbe (Stéger, 2010). A tanárképzésben

tudásanyaggal jól felvértezett, megfelelő kompetenciákkal rendelkező pályakezdő pedagógusok az intézményi és a szakmai pályaszocializáció révén egy többéves folyamat során válnak gyakorlott pedagógussá. A felkészítésnek a mentorrendszer mellett része a szakszerű támogatás és a pedagógusok hálózati tanulása (*Imre és Imre, 2016*), s a bevezető szakasz egyben az önreflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemléletmód kialakulásának időszaka is (*Falus, 2004; Stéger, 2010*).

Az elmúlt másfél évtizedben az Európai Unió oktatáspolitikájában is egyre nagyobb figyelmet kapott a pedagógus pálya kezdeti szakasza, melynek eredményeképpen egyre több európai ország (konkrétan 24 uniós ország) központilag szabályozva segíti a frissen végzett tanárok pályakezdését, pályán maradását és szakmai fejlődését (*Eurydice, 2015*). Az országok többségében a pályakezdő pedagógusok számára a bevezető programban való részvétel kötelező, néhány országban pedig ajánlott (pl. Észtország, Szlovénia). Néhány országban – pl. Magyarországon - a bevezető szakasz a mentorrendszerre korlátozódik. Svédországban a bevezető programokat helyi, intézményi szinten szervezik, és a pályakezdő pedagógusok számára kizárólag a mentor által nyújtott támogatás kötelező (*Eurydice, 2015*). A mentorprogram keretében a pályakezdő pedagógus szakmai megbeszéléseket folytat mentorával, aki segítséget nyújt az óra tervezéséhez és/vagy tanácsokat ad különböző pedagógiai kérdésekben. A bevezető programnak csak egyik elemét képezi a mentorálás, ezenkívül még más támogató tevékenységi formák is idesorolhatók, mint pl. szakmai konzultációkon, szemináriumokon vagy csoporttanításon való részvétel. Az országok túlnyomó részében a központilag szabályozott indukciós szakasz egy évig tart, míg nálunk Magyarországon két évet ölel fel. A legtöbb országban az indukciós szakasznak egyaránt vannak formatív és szummatív komponensei, aminek keretében a pályakezdő tanárok egyéni, személyes segítséget kapnak, és szakmai továbbképzéseken vehetnek részt (*Eurydice, 2015*). Az indukciós szakasz többnyire értékeléssel zárul, mely megerősíti a pályakezdőt tanári státuszában. Sok tagországban szakmai támogatásban részesülnek a már tanítási tapasztalattal rendelkező, de az adott iskolába újonnan érkező pedagógusok is (*Imre és Imre, 2016*).

A pedagógusok számára a kezdő évek meghatározónak tekinthetők a sikeres pályára állás és az eredményes munkavégzés szempontjából. A kezdő és a tapasztalt tanárok gondolkodásában és tevékenységében felfedezhető különbségeket elemezve *Szivák (1999)* megállapította, hogy a kezdés „sokkja” szükséges állomása a

pályafejlődésnek, hiszen a problémákkal való szembesülés és a megoldási módok keresése elengedhetetlen a szakmai továbbfejlődéshez. A kezdő és a tapasztalt tanárok munkája közötti különbségeket vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az eltérések egyik legfőbb oka a reflektív gondolkodás kialakulatlanságában kereshető. A pályakezdő tanár ugyanis még nem rendelkezik a nehézségek megoldásához szükséges legfontosabb kompetenciákkal, az önelemző gondolkodás képességével, azzal, hogy tudatosan végiggondolva egy-egy tanóra menetét, elemezze saját maga számára a történéseit (Szivák, 1999).

A pályakezdő pedagógusok munkájának fejlesztését más iskolák megfigyelése, tanári munkaközösségek munkájában való részvétel és a mentorálás támogathatja, míg szűkebb értelemben a pedagógiai munkát az oktatási kurzusokon, konferenciákon, képzési programokon való részvétel segítheti, tehát a tudás elmélyítésében, jobb megalapozásában és a pedagógusok látókörének szélesítésében nyújt támogatást (OECD, 2010). A 2009-es TALIS kutatás eredményei ugyanakkor azt mutatták, hogy a magyar pályakezdő pedagógusok jóval kisebb arányban vettek részt a pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységekben, mint a TALIS-átlag, melyek egyrészt abból következhetnek, hogy a magyar pedagógusok általában kevésbé gondolják, hogy egyes területeken szükségük lenne szakmai továbbképzésre, másrészt pedig a pályakezdő pedagógusok úgy vélik korszerűbb képzést kaptak, a tudásuk még friss, így csak kisebb arányban látják e képzések szükségességét, mint a tapasztaltabb kollégáik (OECD, 2010)

Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016) tanulmányában kifejtette, hogy a pályakezdők igénylik munkába állásuk bevezető szakaszában a szakmai támogatást, számukra a személyes tanácsadásnak, tapasztalatszerzésnek van a legnagyobb haszna. A legtöbb pályakezdő pedagógus számára az intézményen belüli személyes jellegű segítségnyújtás rendelkezésre áll, munkájukat nemcsak a mentor segíti, hanem az intézményvezetés, illetve más kollégák is, viszont ritkán vesznek igénybe külső szakmai segítséget és a szakmai kompetenciáik fejlődése szempontjából a továbbképzések szerepe azonban jóval kisebb. Viszont minden egyes pályán eltöltött évvel nő azoknak az aránya, akik részt vesznek valamilyen továbbképzésen, tehát az intézményi szakmai beágyazódás fokozatosan megy végbe. A továbbképzési igényekben részben az életkor szerinti eltérések, részben a szakmai gyakorlat hossza a meghatározó.

„A gyakornoki időszakot nem csupán egy mentor által támogatott önképzési folyamatként kell elképzelni, hanem átfogó pályaszocializációs folyamattá kell szélesíteni” (Falus, 2014, 167.)

6.2 A pedagógusok tanítással és értékeléssel kapcsolatos nézetei és gyakorlata

Számos tanulmány foglalkozott a tanítási gyakorlat azon aspektusaival, melyek hatással vannak az osztálytermi tanulási folyamatra és a tanulók tanulási eredményeire (Brophy és Good, 1986; Wang, Haertel és Walberg, 1993). Az ellenőrzés, a megfelelő iram és az osztálytermi menedzsment, ugyanúgy, mint az előadás világossága, a jól strukturált tanórák és az informatív, biztató visszajelzés általában pozitív hatást gyakorolt a tanulók teljesítményére. Ugyanakkor nem elegendő, hogy a tanár tanulási lehetőségeket kínál, hanem a pozitív hatás elérése érdekében ezeket a lehetőségeket a diákoknak fel kell ismerni és felhasználni. A motivációt, a célokat és az eredményeket szintén figyelembe kell venni. Tehát az oktatás minőségének keretei túlmutatnak a direkt utasításokon.

Hazánkban az iskolák tanulóközpontúságának növekedése, továbbá a pedagógiai módszertani repertoár, a tanulásszervezési eljárások változása figyelhető meg: az intézmények projektműszert alkalmaznak 31%-ban egy-egy tantárgy esetében, 38%-ban több tantárgy esetében is; iskolán kívüli tanítási alkalmakat használnak fel 24%-ban egy-egy tantárgy esetében, 29%-ban több tantárgy esetében is; nagyobb tananyagrészekből történő beszámoltatás során 19%-ban egy tantárgyra koncentrálnak, 28%-ban több tantárgyat is bevonnak (Török és mtsai, 2011).

„A napjaink pedagógiai gondolkodásában egyre jelentősebb szerepet játszó konstruktivista szemléletű tanítás során valójában az összes ismert tanulásszervezési eljárás alkalmazható. Azonban minden esetben azt kell meggondolni, hogy melyik módszer teszi az adott pedagógiai szituációban a leginkább lehetővé a tanulók konstruálási folyamatait, méghozzá olyan konstruktumok, tudás létrejöttét, amelyet a tanterv megcéloz, s amely a gyakorlatban adaptívnek bizonyul” (Radnóti, 2006).

A tanulásszervezési eljárások két csoportja különböztethető meg. 1. **hagyományos tanulásszervezési módok**; 2. **hatékony tanulásszervezési módok**. A hagyományos tanulásszervezési módok közé tartozik a frontális osztálymunka és az önálló munka. A frontális osztálytermi munka a magyar oktatásban az egyik leggyakrabban előforduló módszer, mely során a tanár az információ hordozója, átadója,

a tanulók, pedig a passzív befogadók. A tanítás-tanulás interakciója igen csekély. Az önálló munka egyénileg, párban és csoportban is végezhető, mely során a tanuló egyedül dolgozik, továbbá a feladattervezés nem egyénre szabott és a tanulók személyisége, képességbeli különbségei nem dominálnak a feladatválasztásnál.

A hatékony ismeretelsajátításhoz, a tanulók képességeinek megfelelő teljesítmény eléréséhez fontos a megfelelő, az adott tanuló számára hatékonynak tekinthető tanulásszervezési módszerek megválasztása. A hatékony tanulásszervezési módszerek: a differenciált oktatás, kooperatív tanulásszervezés, projekt módszer, drámapedagógia, Tanítási-tanulási munkaformák: csoportmunka, páros munka, egyénre szabott munkaforma.

Falus Iván (2006) az oktatási módszereket három kategóriába sorolta, melyek a következők: 1. **klasszikus módszerek**; 2. **interaktív módszerek**; 3. **újgenerációs módszerek**. A *klasszikus oktatási módszereket* - a tanári bemutatót, a tanári magyarázatot, a megbeszélést, szemléltetést, a tanári számonkérést, a frontális osztálymunkát és az egyéni munkát - jelenleg is alkalmazzák a pedagógusok a tanulás-tanítás folyamatában, melyek a tradicionális tanulási környezet alapvető módszerei és főleg az egyén tudását erősítik. Az *interaktív oktatási módszerek* - a páros és csoportmunka, a tanulói kiselőadások, a vita, a játék - alkalmazása a tanulói együttműködésekben alapulnak, melyek a közösségi tanulást által megszerzett tudást erősítik. Az *újgenerációs oktatási módszerek* - projekt módszer, a kooperatív módszerek és a számítógépes módszerek, internet, multimédia - alkalmazásakor hangsúlyos az együttműködésben alapuló alkalmazás képes tudás megszerzése.

Klieme és munkatársai (2006, idézi OECD 2019) az oktatás minőségének három alapidimenzióját nevezte meg: 1. *világos és jól strukturál osztálytermi vezetés, irányítás* (mely magába foglalja a direkt utasítás fő komponenseit), 2. *tanulóközpontúság* (amely magába foglalja a támogató légkört és az egyénre szabott instrukciókat), 3. *kognitív aktiváció* (amely mély tartalom, magasabb rendű gondolkodási feladatok és további igényes tevékenységek használatát foglalja magába). Ezek a dimenziók látens, rejtett faktorokként értelmezendők, melyek kapcsolatban vannak, de nem egyforma mértékben, a speciálisan az oktatási gyakorlattal (*Lipowsky és mtsai*, 2008, idézi OECD, 2019). A szakmai kompetencia kulcsfontosságú tényező az osztálytermi és az iskolai gyakorlatban (*Shulman*, 1987, *Campbell és mtsai*, 2004; *Baumert és Kunter*, 2006). A modern nézet szerint a tanítás már nem csak az izolált osztálytermi oktatást jelenti, hanem magába

foglalja az iskolai szintű szakmai tevékenységeket (pl. csoportok kooperációja), a szakmai tanuló közösségek építését, az iskola fejlesztésében való részvételt, az értékelést és a munkafeltételek változtatását (*Darling-Hammond és mtsai, 2005*). Ezek a tevékenységek formálják a tanulási környezetet iskolai szinten és ezek direkt vagy indirekt módon, az osztálytermi folyamatok útján hatással vannak a tanulók tanulására.

A szakirodalom a tanítással kapcsolatban kétféle tanári nézetet különít el: az egyik a **tudásközvetítő (tanárközpontú) szemlélet**, mely szerint a tanár feladata egy adott tudásanyag világos, érthető és strukturált formában történő közvetítése a tanulók felé; míg a másik a **konstruktivista (tanulóközpontú) szemlélet**, melynek értelmében a tanulók nem passzív befogadói a tudásanyagnak, hanem aktív résztvevői a tudás elérési folyamatának, melyben a tanulók természetes kíváncsiságát, felfedezőkedvét mozgósítják továbbá kísérletezhetnek a problémák különböző megoldási módjaival (*Kim, 2005*). A tanulók gondolkodási és következtetési képességeit a konstruktivista tanítás-tanulási szemléletmód jóval hatékonyabban fejleszti, mint a direkt tudásátadás (*Staub–Stern, 2002*). A 2008-as TALIS-felmérés vizsgálta az alsó középfokon tanító tanárok tanítással kapcsolatos nézeteit, mely során megállapításra került, hogy Olaszország kivételével a kutatásban részt vevő országokban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista tanítás-tanulás felfogása, mint a direkt tudásátadás beállítódás, de az erősség foka különböző mértékű. Magyarország ebből a szempontból középtájon helyezkedik el (*OECD, 2009*).

Wang és munkatársai (1993) rámutattak arra, hogy az osztálytermi vezetés és az osztálytermi interakciók hatással vannak a tanulók kognitív kompetenciáira és az otthoni környezetükre. A 2008-as TALIS kutatás során az *osztálytermi tanítási gyakorlat három típusát* különböztették meg: 1. *strukturáló tanítási gyakorlat*, 2. *tanulóközpontú tanítási gyakorlat*, 3. *kiemelt tanítási tevékenységek*. A strukturáló osztálytermi tanítási gyakorlat túlsúlya a legmeghatározóbb Magyarországon, Írországon és Máltán, míg ez Dániában, Izlandon és Norvégiában csak csekély mértékben jellemző, hiszen ott a másik két gyakorlat jóval gyakoribb (*OECD, 2009*).

A tanárok osztálytermi gyakorlata a tanítás-tanulás témával foglalkozó tanulmányok központi témájává vált, mivel a tanárok osztálytermi tevékenysége hatással van a tanulók tanulási eredményeire (*Hattie, 2009; Rjosk és mtsai, 2014; Lavy, 2016*). A tanárok osztálytermi gyakorlata számos aspektust ölel fel, melyek közül a legfontosabb a tanulók tanulási eredményei, a tanulási motiváció és a tantárgyi teljesítmény (*Baumert és*

mtsai, 2010; Creemers és Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Isac és mtsai, 2015; Kunter és mtsai, 2013; Nilsen és Gustafsson, 2016; O'Dwyer és mtsai, 2015).

Több tanulmány beszámol arról, hogy az osztálytermi menedzsment, vezetés hozzájárul a tanulók tanulásához és a tanulók várható teljesítményéhez (*Baumert és mtsai, 2010; Klusmann és mtsai, 2008; van Tartwijk és Hammerness, 2011).*

A 2018-as TALIS felmérés során a hatékony tanítási stratégiák négy típusát nevezték meg: 1. *osztálytermi menedzsment, vezetés*; 2. *az instrukció világossága*; 3. *kognitív aktiváció*; 4. *kiemelt tevékenységek*. A tanárok 60%-a számolt be arról, hogy rendszeresen vagy mindig a hagyományos osztálytermi irányítást alkalmazzák, melyben a tanárok mondják meg az osztálytermi szabályokat melyeket a tanulóknak követni kell (OECD, 2019). A kutatók arra is rámutattak, hogy az instrukciók világossága hatással van a tanulók tanulására (*Seidel és mtsai, 2005; Kyriakides és mtsai, 2000; Scherer és Gustafsson, 2015*). A kognitív aktiválás olyan oktató tevékenységekből áll, melyek megkövetelik, hogy a tanulók értékeljék, integrálják és alkalmazzák tudásukat a problémamegoldás kontextusán belül (*Lipowsky és mtsai, 2009*), mely gyakorlat kevésbé elterjedt az OECD országokban (OECD, 2019).

Magyarországon a tanítási stratégiák közül az osztálytermi menedzsment és az instrukciók világossága széles körben elterjedt, míg a másik kettő kevésbé (OECD, 2019).

A fent említett négy tanítási stratégia hatékony alkalmazásához hozzátartozik, hogy a tanárok adjanak visszajelzést a tanulók tanulási folyamatáról formatív és szummatív értékelés formájában (*Hattie és Timperley, 2007; Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 2016*). Kutatások mutatják, hogy a hatékony tanítás magába foglalja a konstruktív visszajelzéseket és a visszajelzések típusa pozitív hatással van a tanítási-tanulási folyamatra (*Muijs és Reynolds, 2001*). A 2013-as TALIS kutatáshoz képest a 2018-as TALIS kutatásban több tanár számolt be arról, hogy rendszeresen alkalmazzák a tanulók értékelését. A leggyakrabban alkalmazott értékelési forma az írásbeli értékelés jeggyel.

6.3 A pedagógusok önértékelése és szakmai fejlődése

A 2013-as magyarországi országos pedagóguskutatás kérdőíve (*Sági, 2015*) Falus Iván és munkatársai által kidolgozott kompetenciasztenderdeket (*Falus, 2011*) vette alapul, melynek alapján egy 12 itemből álló kompetencialistát tartalmazott és ennek segítségével

kérték önértékelésre a pedagógusokat. Az eredményeikből kitűnik, hogy két olyan kompetenciaterület van, amelynek kapcsán a pályakezdő pedagógusok többsége úgy véli, hogy ezeknek a készségeknek kisebb mértékben vannak birtokában: a pedagógiai fejlesztés, innováció és az elemzői, kutatói tudás. Mindkettővel kapcsolatosan megállapítható, hogy e területeken a pályakezdők azonos szinten értékelik magukat a már gyakorlottabb pedagógusokkal, azaz itt a legkisebb az eltérés a két csoport válaszai között, sőt az elemzői, kutatói tudás szempontjából a pályakezdők éppenséggel felkészültebbnek vélik magukat a náluk gyakorlottabbaknál (Sági, 2015). Mindez egyrészt arra utal, hogy napjaink pedagógusképzésében ezek a tartalmak valamivel hangsúlyosabb szerepet kapnak, másrészt úgy látszik, hogy e kompetenciák megszerzésében a gyakorlatban töltött idő kevésbé játszik szerepet.

A pályakezdők csoportján belül nem tártak fel szignifikáns eltérést a munkakörök szerint. Azonban akik a kérdés idején jártak a pályájuk első évében, azok néhány területen szignifikánsan kevésbé érezték magukat felkészültnek a többi pályakezdőhöz képest. E területek közé sorolandó a „gyerekcsoportok, tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése”, a „pedagógiai folyamat tervezése” és a „folyamatos szakmai önreflexió”. Összességében a pályakezdők bő egytizede tartozik csupán azok közé, akik bármely terület kapcsán úgy válaszoltak, hogy egyáltalán nem rendelkeznek az adott kompetenciával. Leggyakrabban az elemzői, kutatói tudás és a pedagógiai fejlesztés, innováció területek esetében merültek fel hiányok, ez azonban nem tér el a többi pedagógus esetében tapasztaltaktól, hiszen közülük is többen éppen ennek kapcsán jelezték hiányosságait (Sági, 2015). Ennek magyarázata abban keresendő, hogy a hazai pedagógusképzés még mindig kevésbé kutatásalapú, összehasonlítva például a finn oktatási és pedagógusképzési rendszerrel, ahol a legfrissebb kutatási eredmények is hamar beépülnek az egyetemi tananyagba, így a tanárképzésből a pedagógusok korszerű oktatási ismeretekkel és gyakorlattal felvértezve kerülnek ki. A tudományos tanárképzés a leendő tanárok szakmai és személyes kompetenciáinak kiegyensúlyozott fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, beleértve a kutatóközpontú attitűdök kialakítását (Sahlberg, 2013; Kárpáti, 2008; Sági, 2015).

A folyamatos szakmai fejlődés és annak támogatása nem kizárólag a pedagógusmesterséghez kötődik, rendszerszintű átgondolására és működtetésére a 20. században felerősödő társadalmi, gazdasági kihívások irányították a figyelmet, kezdetben az élethosszig tartó tanulás (LLL-Life Long Learning) elvárásának megfogalmazásával

(Rapos, 2016). Az uniós dokumentumok és irányelvek mindegyike tartalmazza az élethosszig tartó tanulás mára paradigmává váló gondolatát (Halász, 2002) és a hozzá kötődő ajánlásait.

A szakirodalomban a szakmai fejlődés értelmezése olyan tevékenység, amely fejleszti az egyéni képességeket, tudást, szakértelmet azzal a céllal, hogy változást és fejlődést indukáljon a közoktatási rendszer különböző szintjein (személyes, intézményi, regionális és országos szint), segítve a tanulók (tanár és diák) eredményeinek javulását (Rapos, 2015). A meghatározás magában foglalja a különböző tanulási formák, módok komplexitását, formális és informális tanulási utakat (Európai Bizottság, 2013).

A tanárképzésben jól felkészített és megfelelő kompetenciákkal rendelkező pályakezdő pedagógusok az intézményi és szakmai pályaszocializáció révén, egy több éves folyamat során válnak gyakorlott pedagógussá, amely felkészítésnek a mentorrendszer mellett része a szakszerű támogatás és a pedagógusok hálózati tanulása is (Stéger, 2010). A kezdő pedagógusok a mentorálás eredményeképpen számos előnyhöz jutnak, ugyanakkor a kutatásokból az is kiderül, hogy a mentorálást végző is profitálhat ebből a tevékenységből, például a saját tanítási gyakorlatának, tapasztalatainak újraértékelése révén, s ez az önreflexiós folyamat végső soron a saját tanítási tevékenység javulását is eredményezheti (Holloway, 2001). Bár Európában vannak olyan országok, ahol a pályakezdő pedagógusok kötelező továbbképzésen vesznek részt, általában nem ez a jellemző. Sokkal gyakoribb a mentorálás, az óralátogatás, vagy az előrehaladás és a problémák rendszeres megbeszélése (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

A szakmai fejlődés egyik fontos eleme a kollégákkal való szakmai együttműködés (OECD, 2009). A TALIS-kutatás vizsgálta a tanárok közötti együttműködés formáit, megkülönböztetve a formális munkaszervezésre és az eszközök, anyagok cseréjére irányuló „csere és koordináció” típusú együttműködést a hivatásbeli együttműködéstől, amelyben a tanárok „testületként”, a tanulókra egyenként és közösen figyelve, egymás munkáját kiegészítve irányítják a tanulók tanulási tevékenységét. A tanárok saját visszajelzéseiből arra lehet következtetni, hogy a „csere és koordináció” típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése, pedig ez utóbbi az, ami az iskolában tanítókat és tanulókat élő tanulóközösséggé formálja, amelyet kölcsönös felelősségvállalás jellemez. Számos példa bizonyítja, hogy a fegyelmi problémák megoldásának is ez az egyik kulcstényezője (OECD, 2009).

A 2013-as magyarországi országos pedagóguskutatás eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok 25%-a a legtöbb ön-, illetve továbbképzési tevékenységben kisebb arányban vett részt a kérdezést megelőző 12 hónapban, kivéve az intézményen belüli tanulást (óralátogatás, informális beszélgetések a kollégákkal, részvétel szakmai csoportokban, tantestületi továbbképzések). A válaszadók további 23%-a az önképzés kevésbé formális módjait részesíti előnyben, tehát leggyakrabban szakirodalmat olvas és a kollégákkal folytat nem formális beszélgetéseket. A pedagógusok 31%-át kimagasló szakmai aktivitás jellemzi, akik nem csupán az önképzés, szakmai továbbfejlődést tartják fontosnak, hanem a másoknak való tanácsadásban, a tapasztalatok átadásában is szerepet vállalnak. Végül a válaszadók maradék 21%-a egy nagyon aktív pedagógusréteg a szakmai továbbfejlődés terén, ezen belül a továbbképzésekben, a szakmai csoportokban és az önképzésben is, ugyanakkor kevésbé aktív a tapasztalatok átadásában (Sági, 2015)

Korábbi elemzések azt mutatták, hogy a legfiatalabb pedagógusok gyakrabban helyezik a hangsúlyt az intézményen belüli tanulásra, míg a 40 év feletti korosztály pedig sokkal aktívabb a szakmai továbbképzésekben, s ezen belül a tapasztalatok átadásában is (Szemerszki, 2015). A pályakezdő pedagógusok másféle továbbképzési, önképzési mintázattal jellemezhetők, mint a már gyakorlottabb pedagógusok. A pályakezdők pedagógusok az intézményen belüli tapasztalatszerzési formákban sokkal aktívabban részt vesznek, melynek értelmében nagyon fontos számukra a kollégáktól való tanulás, mások munkájának megfigyelése, a saját munkájukra másoktól kapott reflexiók megismerése; ugyanakkor kevésbé preferálják az önképzés hagyományos formáit, mint például a szakirodalomolvasást, illetve a kollégákkal való megbeszélést. Ennek okaként említendő, hogy egyrészt a fiatal pedagógusok frissen kikerülve az egyetemekről még kevésbé tartják szükségesnek az elméletibb jellegű információszerzést, szakirodalomolvasást, másrészt pedig ők még kevésbé beágyazottak az intézményen belül, így a kollégáikkal folytatott informális megbeszélésen, beszélgetésben is kisebb mértékben vesznek részt. Az általános iskolákban dolgozó tanítók, tanárok gyakrabban jellemezhetők az intézményen belüli tanulási formákkal (Sági, 2015)

A kezdő pedagógusok kevésbé igénylik az IKT-készségeik és az idegennyelv-tudásuk fejlesztését célzó továbbképzéseket, ugyanakkor nagyobb szükségük van továbbképzésekre szak módszertani területen, az óratervezéssel, óravezetéssel, a tanulók differenciálásával és együttnevelésével (egyéni szabott fejlesztés, tehetséggondozás, különböző háttérű gyerekek együtt tanítása) kapcsolatban, továbbá a tanulói viselkedéssel

kapcsolatos problémáik megoldásában (tanulói viselkedés „kézben tartása”, agresszió- és konfliktuskezelés) (Sági, 2015). A pedagógusok továbbképzési igényeit összevetve a nemzetközi vizsgálat eredményeivel arra következtethetünk, hogy más országokban is a sajátos nevelésű tanulók oktatása, nevelése, az önálló tanulás támogatása és a multikulturális nevelés jelenti a legnagyobb szakmai kihívást a pedagógusok számára; továbbá pedig az IKT alkalmazása az oktatásban olyan terület, amelyről szóló továbbképzésekre nagy szükségük van a pedagógusoknak (OECD, 2014).

A szakmai kompetenciák megerősítése természetesen nem csupán a pályakezdők, hanem minden pedagógus számára alapvetően fontos, s miután a velük szembeni elvárások is egyre összetettebbé válnak, a folyamatos szakmai fejlődés még a tapasztalt pedagógusok számára is nélkülözhetetlen (Szemerszki, 2015). A TALIS³ nemzetközi tanárkutatás eredményei azt mutatták, hogy hazánkban az általános iskolai tanárok csaknem kilenctizede részt vett valamilyen továbbképzésen, ami átlagos aránynak tekinthető, Magyarországon azonban – sok más ország adataitól eltérően – életkor szerint egy fordított U-alakú görbe figyelhető meg a részvételt tekintve, azaz a 30 év alattiak és az 50 év felettiak a többiekénél ritkábban vesznek részt továbbképzésen. A másik jellegzetesség, hogy nemzetközi összehasonlításban nálunk alacsony a kutatásban való részvétel és a konferenciák látogatása (TALIS, 2009). Az elmúlt évek szervezett pedagógus-továbbképzéseit tekintve kettős hatás figyelhető meg: a sokszor dömpingszerűen jelentkező, pályázati forrásokból megvalósuló továbbképzések bizonyos területeken kínálati többletet jelentettek, miközben kielégítetlen igények is maradtak azáltal, hogy a továbbképzések szervezésekor az egyéni szakmai szükségleteket ritkábban tudták figyelembe venni (Sági, 2011).

A kollegialitás és autonómia is lehet ösztönző és lehet gátló hatású a szakmai fejlődés szempontjából. Egy facilitáló szervezetben szakmai kihívások vannak jelen, amely az autonómia és együttműködés lehetőségét is megteremti (Clement és Vandenberghe, 2000; Rapos, 2016).

Sachs (2007) rendszerében egyszerre jeleníti meg a folyamatos szakmai fejlődésben érintett különböző szereplők és a rendszer nézőpontját, támpontot adva ezzel a rendszerszintű és a személyhez kötött értelmezéshez is. Sachs négy metaforához köti modelljeit: átállás, átalakítás, újragondolás, alkotás. Egy hazai országos reprezentatív

³ TALIS: Teaching and Learning International Survey, ami az OECD tanárvizsgálata

vizsgálat eredménye (Sági, 2015; Szemerszki, 2015) szerint (a saschi modell adekvát szempontjait használva) a következőket látjuk:

- Tanulási folyamat. Évente a pedagógusok közel kétharmada vesz részt valamilyen továbbképzésen, s minden harmadik pedagógus a saját szakterületéhez, szaktárgyához kapcsolódó ismereteket bővíti, többségük általános iskolai pedagógus (kb. 70%). Kevesen vannak a pályakezdők (körükben a tanulásszervezési, tanításmódszertani továbbképzések iránti igény jelentősebb) és az idősebbek (esetükben a szakértői, szaktárgyi, szakmódszertani képzés iránt van igény).
- A tanulás a pedagógusok körében leginkább a kollégáikkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétellel, intézményen belüli óralátogatásokkal és a szakirodalom (önálló) tanulmányozásával történik. A tanulóközösségekre jellemző tevékenységi formák nemcsak a nemzetközi átlagtól maradnak el Magyarországon, de a korábbi kedvező irányú hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak. A legfiatalabbak inkább az intézményen belüli tanulásra helyezik a hangsúlyt, a 40 év feletti korosztály pedig a szakmai továbbképzésekre, a tapasztalatok átadására. Az adatokból úgy tűnik, hogy a legtöbben saját maguk próbálnak megoldást találni a problémáikra, s viszonylag ritkán kérnek segítséget.
- Tanulási eredmények. A 40 év felettiek közül többen jelölték meg jártasságukat a pedagóguskompetenciákban, mint a 40 év alattiak. Két olyan kompetenciaterület van, amelyek kapcsán mind a fiatalok, mind az idősebbek úgy vélik, hogy az e területeken szükséges készségeknek kisebb mértékben vannak birtokában, ezek pedig a pedagógiai fejlesztés, innováció és az elemzői, kutatói tudás. (Sági, 2015)

Egy elképzelt időszakon a szakmai fejlődés szempontjából kiemelt fejlődés és az ahhoz kötődő támogatás két nagyobb csomópontot rajzol ki: a pályakezdő szakasz és a 15 év feletti pályaszakasz (Rapos, 2016). A pályakezdés intenzív időszaka sok formális elemhez kapcsolódó tanulást hoz, s erősen az ún. szakmai dimenzióra irányul, kevésbé érinti a pályakezdésben ma hangsúlyos személyes és szociális tényezőket (Európai Bizottság, 2010, ETuCE, 2008). A személyes dimenziónak ugyanakkor különös jelentősége van a pályakezdésen túl is, hisz idetartozik a szakmai identitás fejlesztésének támogatása; a saját tanárszerep értelmezése; személyes normák, szabályok kidolgozása

a tanulókkal és kollégákkal; a tanulás-tanításról alkotott elképzeléseinek, nézeteinek, elméleteinek azonosítása, tudatosítása; a tanári énhatékonyág reflektálása (*Rapos, 2016*).

Az életpálya középső szakaszai kapcsán megerősödik a formális képzések szerepe, kilépve újra a szervezetből, amelyek tartalmilag gyakorta valamilyen hiány feloldásához kötődnek. Az együttműködés szerepének az erősödése, melyben megtalálható lehet a támogatás szociális dimenziója, egyértelműen a pályaszakasz későbbi éveire kötődik, éppúgy, ahogy azt az országos reprezentatív minta adatai is mutatták (*Szemerszki, 2015*).

Az, hogy milyen okokat tulajdonít a szakmai fejlődés motorjának egy pedagógus, sokban meghatározza, hogy milyen támogatási formákat azonosít vagy vél hiányszónak fejlődésében. Elsődleges a saját felkészültségben történő hiányokra történő fókuszálás. E hiányok előidézője leginkább külső motívumokra vezethető vissza: integráció, mint elvárás, „problémás gyerekek” érkezése, szakterületi hiányosság – nem tanították meg, módszertani hiányosság, kapcsolattartás és/vagy kommunikáció elégtelensége, vagy is jelen van „az átalakítás és újragondolás modell” egy-egy dimenziója is (*Sachs, 2007*). Ezeknek a „hiányoknak” az észlelése, felismerése, akár belső, akár külső okokra vezethetők vissza, a reflektivitás, problémakezelés megalapozásának első lépcsője (*Taggart és Wilson, 2005, idézi Szivák, 2014*), s az intézményi szinttel való kapcsolat megteremtésének egyéni bázisa is lehet. A magyarázatok szintjén megjelenő másik érv a szakmai közösségben való diskurzus igénye, a gyakorlatközösségekbe való bekapcsolódás vágya. Meghatározó erejű a szakmai közösséghez tartozás igénye is. (*Rapos, 2016*).

6.4 Összegzés

Ebben a fejezetben azoknak a pedagóguskutatásoknak a főbb irányait mutattam be, amelyek a pályakezdő pedagógusok és a pályán lévő tanárok gondolkodásában lévő különbségekre mutat rá, illetve kitértem a pedagógusok tanítással és értékeléssel kapcsolatos nézeteire és gyakorlatára; a folyamatos szakmai fejlődés fontosságára, mivel a kutatásom során vizsgálni fogom az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit a tanításról, értékelésről és a saját szakmai fejlődésükről.

7. Ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteinek kutatása

Ebben a fejezetben először az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit vizsgáló kutatások irányait mutatom be, majd azon kutatásoknak a főbb eredményeire térek rá, melyek az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanulói zenei képességfejlesztésről, zenei tehetségről, beéneklésről, tanításról és tanórai értékelésről alkotott nézeteit vizsgálta. Hazánkban *L. Nagy Katalin* készített kérdőíves vizsgálatot ének-zene tanárok körében, melynek főbb eredményeinek bemutatását követően az e témában készült külföldi – első sorban az amerikai egyesült államokbeli és nyugat európai – kutatások főbb megállapításait részletezem. Az angol nyelvű szakirodalomban a nálunk ének-zene tanárnak nevezett pedagógus angol megfelelői az elementary music teacher, general music teacher, classroom music teacher és ide tartozik a secondary music teacher egy része is. Elsősorban azokra a kutatásokra és azok eredményeire támaszkodom, melyek a 6-14 éves korosztálynak ének-zenét (classroom music vagy general music) tanító pedagógusokkal készült.

7.1. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok körében végzett nézetkutatások területei, irányai

Korábbi kutatások eredményei alátámasztották, hogy a tanárok nézetei befolyásolják a tanári magatartást (*Bernard, 2009; Datnow és Castellano, 2000*). A tanárok nézetei hatással vannak a tanítási módszereikre, és következésképpen az eredményekre (*Kennedy és Kennedy, 1996*). A zeneoktatás kihívásairól, feladatairól, prioritásairól alkotott tanári nézetek hatással vannak a tanári attitűdökre és az iskolai tanítási gyakorlatukra (*Russell-Bowie, 2009*). Az általános iskola alsó tagozatán ének-zene tantárgyat tanító tanítók és az ének-zene szakos tanárok zenetanítással kapcsolatos nézeteinek kérdése a 2000-es évek elején a kutatások középpontjába került (*Biasutti, 2010*). A kutatók vizsgálták a leghatékonyabb módszerekről (*Koutsoupidou, 2005; Persellin, 2003*); a tanítás hatékonyságáról (*Schmidt, 1998; Butler, 2001; Mills és Smith 2003*); a jó tanár jellemzőiről (*Hamann, Baker és McAllister, 2000*) alkotott tanári nézeteket; míg mások a zeneoktatási filozófiáról alkotott nézetek kutatására fókuszáltak (*Austin és Reinhardt, 1999*). Vizsgálták a zenélésben való sikeresség, illetve sikertelenség okait (*Legette,*

2002); és a zenetanárok sajátosságairól, illetve az egyéni különbségek jelentőségéről (Hewitt, 2005) alkotott nézeteket.

Különbséget lehet tenni az általános iskola alsó tagozatán ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok és az ének-zene szakos tanárok nézeteit vizsgáló két kutatási trend között, melyek közül az egyik a pedagógusok nézeteit a háttérükkel összefüggésben, míg a másik pedig a képzettségükkel összefüggésben vizsgálja (Biasutti, 2010). Egyes kutatások az általános iskola alsó tagozatán ének-zene tantárgyat tanító tanítók ének-zene tanításban megnyilvánuló magabiztosságáról alkotott nézetekkel foglalkoznak (Barrett és Rasmussen, 1996; Hennessy, 2000; Holden és Button, 2006; Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996), míg az ének-zene szakos tanárok vélekedését a zenei identitásukkal kapcsolatban vizsgálták (Hargreaves és Marshall, 2003; Hargreaves és mtsai., 2007), és hogy ők hogyan tekintenek a tanításra, mint pályára, karrierre (Mills és Smith, 2003; Miller és Baker, 2007; Purves és mtsai., 2005).

Holden és Button (2006) kérdőíves felméréssel és interjúkkal végzett kutatást nem ének-zene szakos, de ének-zenét tanító tanárok körében, mely során a tanárok zenetanításba vetett magabiztosságáról alkotott nézetek és a zenei képzettség közötti összefüggéseket vizsgálta. Az eredmények rávilágítottak egyrészt arra, hogy a képzésük nem készíti fel őket a hatékony zenetanításra, másrészt pedig a vélekedéseik szerint a nagyobb tudás növelné a zenetanításba vetett magabiztosságukat, önbizalmukat. Ezenkívül az ének-zenét olyan speciális tárgynak tekintik, amely szakértelmet és előadói képességet igényel. Hennessy (2000) szerint a következő három tényező az, amely hozzájárul a tanár zenetanításba vetett magabiztosságához: 1. a korábbi személyes tapasztalatok, 2. az egyetemi kurzusok, és 3. az iskolai tapasztalatok. Az előzetes személyes tapasztalatok magukba foglalják a gyakorlati elkötelezettséget, meggyőződéseket, a saját iskolai tapasztalatokat, a nézeteket és az értékeket. Az egyetemi képzés felöleli a tárgyi tudás és a pedagógiai tudás fejlesztését, a gyakorlati részvételt, az eszméket és a tanítási módszereket, eszközöket. Az iskolai tapasztalatok pedig magukba foglalják a tanítási és megfigyelési lehetőségeket, a támogatást és visszajelzést a tanároktól, gyerekektől. Az általános iskolai tanárok nézetei szerint jó előadói készség és zenei műveltség nélkül nem lehet hatékonyan ének-zenét tanítani.

Az ének-zenét tanító pedagógusoknak rendelkezniük kell zenei tudással és zenei alapképességekkel, de a zenetanítási képesség fejlődése komplexebb és változó (Jeanneret, 1997). A tanárok saját zenei képességeiről alkotott nézetei szoros

összefüggésben vannak a zenetanításba vetett magabiztosságáról alkotott nézeteivel (Mills, 1996).

7.2 A zenei képességről és a zenei tehetségről alkotott nézetek kutatása

Általában a tehetségről többféle elmélet, modell született (Renzulli „háromkörös modellje, 1986; Tannenbaum csillagmodellje, 1983; Mönks komplex-tehetségmodellje, 1985; Gardner modellje, 1993; Sternberg WICS-modellje, 1993; Czeizel Endre 2x4+1 faktoros modellje, 1997; Piirto piramismodellje, 1999; Gagné tehetségmodellje, 2000, 2003), melyek részletezésétől eltekintek, s kifejezetten a zenei tehetségről vallott nézetekkel foglalkozom a továbbiakban.

7.2.1 A zenei képességről és a zenei tehetségről alkotott nézetek hatása

Sok ének-zene tanár vallja azt a nézetet, hogy a zenei képesség vele született ajándék és ennek tulajdonítható a tanulók zenei tevékenységének sikeressége vagy sikertelensége (Brändström, 1999; Evans és mtsai., 2000; Legette, 2002; Clelland, 2006; Hewitt, 2006; 2012; Biasutti, 2010; Shouldice, 2013, 2018). Ez a nézet az uralkodó a köznyelvben is (Asmus, 1986; Davis, 1994; Sloboda és mtsai., 1994; Sloboda, 1996, 2005; Howe és mtsai., 1998; Evans és mtsai., 2000; Hallam és Shaw, 2002; Lamont, 2002; Burnard, 2003; Hallam és Prince, 2003; Hallam, 2006; Abril, 2007; Whidden, 2008, 2010; Randles, 2011; Ruddock, 2012). A különbségtétel - amit az ének-zene tanárok tesznek muzikális és nem muzikális gyerekek között - szerepet játszik abban, hogy megerősödnek a különbségek a gyerekek zenei identitásában (Lamont, 2002). A kutatások eredményei alátámasztják, egyrészt hogy a gyerekek zenei téren saját magukról alkotott nézetei idővel romlanak, kivéve a veleszületett zenei tehetségeket, akikben viszont megerősödnek (Asmus, 1986; Lamont, 2002; Randles, 2011; Shouldice, 2013), másrészt pedig, hogy a tanulók iskolai - zenei tevékenységekben szerzett - rossz tapasztalatai negatív hatással vannak a zenei önbecsülésükre és ezt tovább mélyíti a „tehetséges”, „tehetségtelen” megjelölés megjelenése (Lamont, 2002; Burnard, 2003; Abril, 2007; Whidden, 2008, 2010; Campbell, 2010; Ruddock, 2012). Számos, a zenei nevelés e területén született tanulmány szól emberi történetekről, amelyekben arról meséltek, hogy letörték voltak gyerekként, amikor a tanár azt mondta nekik nincs hallásuk, zeneileg süketek és kérte

őket, hogy ne énekeljenek vagy ne vegyenek részt a zenélésben az észlelési képesség, tehetség hiánya miatt (*Burnard, 2003; Abril, 2007; Whidden, 2008, 2010; Ruddock, 2012*). E tanulók észlelik, hogy nem tehetségesek és nem muzikálisak, így ezen egyének többsége lemond arról, hogy valaha zenélésben vegyen részt és ezáltal megszűnik minden zenei tevékenység az életében. A diákok számára, úgy tűnik, hogy a zenei tehetség megítélése gyakran „önbeteljesítő jóslat” (*Sloboda és mtsai, 1994; Sloboda, 2005*). Ha egy személy úgy érzékeli, hogy hiányzik belőle a tehetség, akkor ez az észlelés valószínűleg korlátozni fogja az ő jövőbeli zenei törekvéseit. Az is nyilvánvaló, hogy a tehetség jellegéről és szerepéről alkotott zenetanári nézetek közvetítettek a gyerekek felé explicit vagy implicit módon, mert a gyerekek képességeiről alkotott tanári nézetek befolyásolják a gyerekekkel való viselkedésüket. (*Sloboda, 2005*). Ha a tanár érzékeli, hogy a diák zeneileg tehetséges, akkor valószínű támogatást fog nyújtani neki és lehetőségeket teremt, arra, amelyek kihívást jelentenek a diáknak és tovább fejleszti a zenei képességeit. Azonban, ha a tanár úgy véli, a gyermek alacsony potenciállal rendelkezik, akkor a gyereket inkább nem állítja kihívást jelentő feladatok elé és így kevesebb ösztönzést, bátorítást ad a magas elvárások, célok eléréséhez (*Sloboda, 2005*). Egyesek azt állítják, hogy a tehetség saját erejéből kitűnik, kiemelkedik a többi közül. Az önbeteljesítő nézetek szerint a tehetség veleszületett adomány (*Sloboda és mtsai., 1994*).

Campbell (2010) megállapította, hogy eddig egy kifejezés sem volt ennyire pusztító a gyermekek fejlődésére, mint a zenei tehetség fogalmának megjelenése, mert a zenélésben való részvétel lehetőségét ezáltal keveseknek teremti meg. *Sloboda (1996)* szerint, ha a társadalomban és ezen belül az iskolában mindenki úgy gondolja, hogy az emberek rendelkeznek nyelvi kompetenciával, amely fejleszthető, akkor ugyanezt kellene állítani a zenei kompetenciáról is, tehát minden ember rendelkezik zenei kompetenciával. Hasonlóképpen vélekedett *Campbell (2010)* is, aki szerint, ha el tudjuk fogadni, hogy minden embernek lehet egy bizonyos mértékű érzéke, biológiai hajlama a zenélésre, akkor talán majd képesek leszünk a zenei tehetséget is új megvilágításban látni. Amint különbségtétel nélkül egyaránt támogatjuk minden ember részvételét a zenélésben, akkor az megváltoztathatja a saját elvárásainkat a gyermekek zenélési lehetőségeivel kapcsolatban is.

7.2.2 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a zenei képességről és a zenei tehetségről

Legette (2002) vizsgálta azokat a tényezőket, amelyeket a tanárjelöltek zenei sikernek vagy kudarcnak tulajdonítottak. A mintában 258 egyetemi hallgató volt, akik közül 121 fő zenei nevelés szakon és 137 általános iskolai tanár szakon tanult egy egyetem az Egyesült Államok délkeleti részén. A vizsgálatot a Music Attribution Orientation Scale segítségével bonyolították le, amely 5 alskálából (erőfeszítés, háttér, iskolai környezet, zenei képesség, és hatása a zenére) állt és mindegyikhez 35 összefüggő item tartozott. Az eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók az erőfeszítést és a zenei képességeket tartották a legfontosabbnak a zenei siker vagy kudarc szempontjából. *Legette* (2012) egy másik kutatásában, amelyben 309 ének-zene tanár vett részt, arra a megállapításra jutott, hogy ők is nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a zenei siker vagy kudarc terén az erőfeszítésnek és a zenei képességeknek, de nincs szignifikáns különbség a tanítók és az ének-zene szakos tanárok nézetei között ezen a téren.

Brändström (1999) tanulmányában vizsgálta a zenei képességről alkotott ének-zene tanári nézeteket, megvizsgálva azt, hogy hogyan határoznák meg a muzikalitás fogalmát. Az első szakaszban 24 ének-zene tanár vett részt, akiket Brändström arra kért válaszoljanak arra a kérdésre: "Mi a muzikalitás?" A vizsgálat második fázisában kvalitatív interjúkat készített négy ének-zene tanárral és négy ének-zene tanárokat képző pedagógussal. Az elemzés kimutatta, hogy a résztvevőknek a muzikalitásról alkotott elképzelésének két fő iránya van: 1) *relativisztikus szemlélet* és 2) az *abszolút szemlélet*. A muzikalitás relativisztikus szemléletét vallók úgy tartják, hogy minden emberi lény muzikális; míg azok, akik az abszolút nézeteket képviselik, úgy gondolták, hogy a muzikalitás biológiailag öröklött és ez fenntartott az egyének kisebb részének. Sajnos Brändström nem jelzi, hogy melyik vélemény volt gyakoribb. Azonban Brändström (1999) úgy véli, hogy a muzikalitás többé-kevésbé tudatos, elitista megközelítése az ének-zene tanárok tudásbéli, ismeretbéli hiányosságából fakad, amely lényegesen komolyabb probléma, mint egy vagy két rossz megjegyzés, hiszen egy összetört zenei önbizalmat nehéz helyreállítani.

Evans, Bickel és Pendarvis (2000) tanulmánya rámutatott arra, hogy sok ének-zene tanár úgy gondolja a zenei tehetség veleszületett adomány, ajándék. Evans és munkatársai megkérdezték a Kék-tó Művészeti Tábor 125 résztvevő diákját, valamint 123-nak a szüleit és 88 ének-zene tanárt a tanulók zenei képességeiről alkotott nézeteiket

illetően. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy nem csak a hallgatók voltak meggyőződve arról, hogy az ő zenei fejlődésük a velük született tehetségüknek köszönhető, de az ének-zene tanárok is úgy gondolták, hogy a tehetség volt a szignifikáns tényező a tanulók zenei fejlődésében.

Biasutti (2010) 177 olasz tanárjelölt nézeteit vizsgálta a zenei képességekkel és a zenetanulással kapcsolatban, két kérdőív segítségével: a Music Abilities Beliefs Questionnaire (Zenei képességekről alkotott nézetek kérdőív) és a Music Learning Beliefs Questionnaire (Zenetanulásról alkotott nézetek kérdőív). *Biasutti* statisztikailag szignifikáns különbséget talált a tanítók és az ének-zene szakos tanárok nézetei között, mely szerint a tanítók zenei képességekkel kapcsolatos szemlélete merevebb mint, az ének-zene szakos tanároké. A tanítók úgy gondolják, hogy a tehetség hiánya megnehezíti, hogy elsajátítsák a zenei képességeket. Míg a tanítók nem ének-zenére szakosodtak, addig a tanárok ének-zene szakosok voltak, így nehéz megállapítani, hogy ezek az eltérések, a tanítási szint vagy a zenei képzettség közötti különbség eredményei.

Shouldice (2013) vegyes módszerekkel vizsgálta a zenei tehetségről alkotott tanári nézeteket és ezek kapcsolatát a tanítási gyakorlattal. 37 ének-zene tanárt kérdezett meg Michiganban és megállapította, hogy a tehetségről alkotott nézeteik nagyon eltérőek. A válaszolók 51%-a bizonyos mértékben egyetértett míg 34%-a nem értett egyet abban, hogy a jó zenésznek zeneileg tehetségesnek kell lennie. E kérdésben a megkérdezettek 14%-a nem döntött. *Shouldice* is szignifikáns kapcsolatot talált a tanárok sikerességet befolyásoló tehetségről alkotott nézetei és a tanárok értékelési formája között. Azok, akik gyakrabban értékelik a részvételt, erőfeszítést azok egyetértenek abban, hogy egy embernek szüksége van tehetségre ahhoz, hogy jó zenész legyen. *Shouldice* úgy véli, az lehet ennek a magyarázata, hogy ezek a tanárok nem igazán hisznek abban, hogy minden diák képes zenélésben eredményt elérni, ezért úgy kell értékelni a tanulókat, hogy nem elsősorban a zenei készség vagy képesség legyen a középpontban.

Shouldice 2012-ben végzett egy újabb felmérést kifejezetten az elemi iskolai ének-zene tanárok - zenei képességekkel, értékeléssel és a zenei nevelés céljaival összefüggő - nézeteikkel kapcsolatosan. A 192 megkérdezett elemi iskolai ének-zene tanárból 185 egyetértett vagy erősen egyetértett azzal az állítással, miszerint minden gyermek zenei képessége fejleszthető. Azonban hét tanár nem értett ezzel egyet, és egy határozottan nem értett egyet ezzel az állítással. Amikor viszont megjelent a következő kijelentés mely szerint "a tehetségeseknél is szükséges a zenei képességek fejlesztése,"

akkor ezzel 15 tanár egyetértett vagy erősen egyetértett, és 28 nem döntött, bizonytalan volt. Míg az összes megkérdezett közül hat tanár értett csak egyet azzal az állítással, hogy "mindenki képes a zenetanulásra," addig 47 tanár viszont nem értett egyet azzal a mondattal, miszerint "bárki lehet jó zenész." Továbbá, 28 tanár egyetértett abban, hogy "a tehetség hiánya megnehezíti a személy számára, hogy zenei képességekre szert tegyen", és 53 volt bizonytalan. Az elvégzett faktoranalízis alapján megállapította, hogy az elemi ének-zene tanárok zenei képességekről alkotott nézetei hatással vannak arra, hogy hogyan értékelik a tanulókat az ének-zeneórákon az elemi iskolában (*Shouldice*, 2013). A zenepedagógusnak a tanulók zenei képességeiről alkotott nézetei összefüggést mutatnak a zenei osztályban folytatott tevékenységükkel és a gyerekekkel való interakcióikkal ugyanúgy, mint a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel is (*Shouldice*, 2013, 2018).

A kórusvezetők beéneklésről alkotott nézetei és gyakorlati tapasztalatai különböznek a zenei háttér, az életkor, a demográfiai jellemzők, a kórusvezetői képzettség és a zenetanítási stílus tekintetében (*Olesen*, 2010). Az ének-zene órai beéneklésről alkotott pedagógus-nézetek hatással vannak a tanítási gyakorlatukra, az alkalmazott beéneklés összetételére és alkalmazásának gyakoriságára egyaránt (*Asztalos*, 2018). Összefüggés van az ének-zene órai beéneklés gyakorisága és az gyermekek éneklési képességének és énekhangképzésének fejlődési mértéke között (*Asztalos*, 2018). Tehát a tudatosan és szakszerűen összeállított és rendszeresen alkalmazott ének-zene órai beéneklés jótékony hatással van a gyermekek éneklési képességének és énekhangképzésének fejlődésére.

7.3 A tanításról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A tanítók és az ének-zene szakos tanárok tanítási különbségeire mutatott rá *Mills* (1997) az angol oktatást vizsgálva, melyek szerint az ének-zene szakos tanárok alaposan megtervezték az órát, írásban meghatározták a konkrét célokat az osztály számára, ugyanakkor figyelmen kívül hagyva, az egyéni igényeket. Míg a tanítók leírt céljai egy kicsit általánosak voltak, de az általános iskolai zenei tevékenységekben nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a tanulók igényeinek.

Számos vizsgálat kimutatta, hogy az ének-zene tanárok zeneoktatás céljairól alkotott nézetei kapcsolatban vannak, összefüggést mutatnak a zenei képességről alkotott

nézeteikkel. *Rasor* 1988-ban végzett kutatásának az volt a célja, hogy vizsgálja az általános iskolai zenei nevelés állapotát Ohio állami iskoláiban. *Rasor* (1988) 655 általános iskolai (K8) ének-zene tanárt kérdezett meg különböző témákról, beleértve a tantestületet, az ütemezést, a tantervet és a tanítási filozófiát, felfogást. Válaszul arra a kérdésre: "Mit tart az általános iskolai ének-zene oktatás legfontosabb céljának a jelenlegi társadalmunkban?", a megkérdezett tanárok 75%-a szerint: általános ismereteket nyújtani és 49%-a pedig úgy gondolja, hogy az élménynyújtás és művészetközvetítés a zeneoktatás célja. Mindössze 20%-uk szerint felkészítést kellene biztosítani a jövőbeli zenei élményekre és csupán 15%-a vélte úgy, hogy legyen a zenei műveltség és a kreativitás a cél. E kutatásból a szerző azt feltételezi, hogy a zenei nevelés céljáról alkotott nézetek hatással vannak a tanulók tanulási képességére. Azonban *Rasor* nem vizsgálta azokat a módszereket, amelyekkel ezek a filozófiai nézetek összefügnének más nézetekkel vagy az osztálytermi gyakorlattal.

Carter (1986) hasonlóan tanulmányozta az oklahomai általános iskolákban az ének-zene oktatás jellemzőit. 461 tanárt vizsgált az alábbi szempontok szerint: tantestület, tanmenet és felszerelések, tantervi tartalmak és a tanítás céljai. A résztvevőket arra kérte, hogy válasszanak három állítást a felsoroltak közül, amelyek a legpontosabban tükrözik a tanítási filozófiájukat. A leggyakrabban előforduló három állítás a következő volt: 1. A zene szeretetére nevelés minden gyereknél. 2. A zenei műveltség fejlesztése, annak érdekében, hogy a diákok élethosszig tartó zenei élményben vehessenek részt, 3. Olyan tanulási környezet létrehozása, amely nem csak a tehetségesek fejlődését segíti, hanem fejleszteni fogja minden diák esztétikai zenei érzékenységét. Ezek az eredmények utalnak a zenei képességről alkotott tanári nézetek és az általános iskolai zenei nevelés közötti kapcsolatra.

Hazánkban 2002-ben az Országos Köznevelési Intézet a tantárgyak helyzetét feltáró kérdőíves vizsgálatának keretében került sor az általános iskolai ének-zenetanítás tantárgyi problémáinak feltárására, melynek eredményeiről *L. Nagy Katalin* (2003) írásából informálódhatunk és e kutatás – saját kutatásom szempontjából releváns - eredményeit az ő tanulmánya alapján mutatom be. A minta 139 iskolára terjedt ki. A válaszadók átlagéletkora 41,52 év volt. A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy nincs különbség a sok éve a pályán lévő és a kezdő pedagógusok vélekedése között az új technikai eszközök, internet, illetve új módszertani eljárások (pl. alternatív pedagógiai módszerek) alkalmazásának gyakorisága terén. A taneszközök fejlesztési igényét tekintve

az ének-zene tanárok első helyre tették a hangszereket majd ezt követte sorrendben tovább a hanganyag, CD, video, tablók, fóliák, applikációk, munkafüzet, számítógép és az utolsó helyre került a tankönyv. A munkafüzetre a számítógépre – tehát, mint a hatékonyságot támogató eszközökre - való minimális énektanári igény mögött a hagyományos tanítási gyakorlat és annak módszerei (tanári magyarázat és frontális osztálymunka) húzódnak meg (*L. Nagy, 2003*).

A tanulásszervezési formák alkalmazási gyakorisága tekintetében – az előzetes feltevésekkel ellentétben – még sincs különbség az ének-zene tanárok és a teljes pedagógusminta között. A leggyakoribbnak a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka bizonyult az ének-zene tanárok körében is. Valószínűleg ennek az az oka, hogy nagy mennyiségű ismeretanyagot kell átadni kevés órában és inkább a tananyag közös feldolgozására törekszenek az ének-zene tanárok. A tanulásszervezési formákat az ének-zene tanárok az alábbi gyakorisági sorrendben használják: 1. frontális osztálymunka, 2. tanári magyarázat, 3. tanári kísérlet, 4. csoportmunka, 5. egyéni differenciálás, 6. pármunka, 7. témák önálló feldolgozása, 8. projektmódszer, 9. tanulói kísérlet, 10. terepmunka. Az ének-zene tanárok a tantárgy természetéből fakadóan a leggyakrabban a multimédiás eszközöket alkalmazzák a tanítás során, majd ezt követi a számítógép és végül az internet használata (*L. Nagy, 2003*).

7.4 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

7.4.1 Ének-zenét tanító pedagógusok nézetei az értékelés céljáról és tárgyáról

Az értékeléssel kapcsolatos ének-zene tanári nézetek vizsgálata során a leggyakoribb pedagógus vélekedés az, hogy az értékelés segíti a tanárokat a tanulók megértésében, támogatja a tanulók tanulását és irányítja a jövőbeli oktatást (*Nightingale Abell, 1993; Niebur, 1997; Talley, 2005; Patterson, 2006; Peppers, 2010; Salvador, 2011*), továbbá az értékelés szabályozza a tanítást. Az általános iskolai ének-zene tanárok kisebb része gondolja úgy, hogy az értékelés célja figyelemmel kísérni az egyes tanulók fejlődését és hogy a tanári utasítások találkozzanak az egyéni igényekkel (*Peppers, 2010*), emellett szerepet játszik az értékelés a tehetség azonosításában, felfedezésében (*Talley, 2005; Salvador, 2011*), illetve egyesek szerint az értékelés pedig lehetőség arra, hogy meghatározzák, mely diákokat kell felzárkóztatni (*Nightingale Abell, 1993, Salvador,*

2011). Sok tanár véli úgy, az értékelés célja az osztályozás (Talley, 2005; Patterson, 2006) az, hogy visszajelzést adjanak a tanulóknak (Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006) és / vagy diákjaik szüleinek (Talley, 2005). Az értékelést úgy is tekinthetjük, mint a tanulók motiválását (Nightingale Abell, 1993; Hepworth-Osiowy, 2004; Peppers, 2010).

Több kutató is (Rasor, 1988; Shih, 1997; Barkley, 2006) arra az eredményre jutott kutatásaik során, hogy az általános iskolai ének-zene tanárok a tantervben szereplő feladatok közül leggyakrabban a diákok éneklését értékelik. Az éneklésen kívül a többi zenei készség és a zenei tudás is az értékelés tárgyaként szerepel. Gyakran értékelt készségek közé tartozik a zenei hallás (Shih, 1997; Barkley, 2006), és a zenei írás (Shih, 1997), míg a legkevésbé az improvizáció (Barkley, 2006). Az általános iskolai ének-zene tanárok különböző zenei készségeket és tudást értékelnek, de az értékelendő anyag tartalma függ a tanulók osztályától. Talley (2005) szerint az általános iskola alsóbb évfolyamaiban leggyakrabban az előadás alapú (performave based) zenei készségeket (mint például a ritmuskészséget és az éneklési készséget) értékelik a tanárok, míg a zenei tudást (pl. abc-s) hangok megnevezését vagy hangszer családok megnevezését) inkább a felsőbb osztályokban értékelik. A különböző osztályok esetén az értékelt tartalomban való különbségek a tantervek különbözőségének az eredménye lehet, mely összefüggésben állhat azzal, hogy melyik tanár mit tart elsődlegesnek tartalomnak abból, amit tanít. Az értékelés az a feladat, amivel a tanárok sok időt töltenek el (Shih, 1997). Ha egy feladattal kevésbé foglalkoznak, kevésbé tanítanak meg, akkor azt kevésbé is értékelik. Így a tanárok hajlamosak arra, hogy csak azokat a leggyakrabban előforduló feladatokat, tevékenységeket értékeljék, amiket ők a legfontosabbnak tartanak a tanulók tevékenységében (Shih, 1997).

A tanulók zenei készségeinek és tudásának értékelése mellett egyes általános iskolai ének-zene tanárok a tanuló zenei adottságait értékelik. A zenei adottság, mint potenciál, hatással van a zenei teljesítményre (Gordon, 2012). Értékeléskor figyelembe kell venni azt, hogy a tanulók zenei teljesítménye függ a zenei adottságuktól (Hornbach és Taggart, 2005). A tanári utasításoknak, útmutatásoknak igazodniuk kell a tanulók igényeihez, ami annyi jelent, hogy a gyengébb zenei adottságokkal rendelkező diákoknak több támogatásra, javításra, segítségre van szükségük a teljesítéshez, míg a jobb adottságokkal rendelkező tanulóknak extra kihívások kellenek a tovább haladáshoz (Salvador, 2011). Néhány tanár határozottan hisz abban, hogy a zenei teljesítmény és a

zenei adottság között különbség van, ugyanakkor az általános iskolai ének-zene tanárok értékelésével foglalkozó tanulmányok (*Rasor, 1988; McQuarrie és Sherwin, 2013*) viszont arra engednek következtetni, hogy kevés tanár méri valójában a diákok zenei adottságát.

Bár sok tanár beszámolt arról, hogy az általános iskolai tanulók zenei készségeit, tudását és kisebb mértékben az adottságait értékelik, ugyanolyan gyakori a nem zenei faktorok értékelése sem. Jónéhány vizsgálatból kiderült, hogy a tanárok nagy része a viselkedést, részvételt, együttműködést, hozzáállást és az erőfeszítést is értékeli (*Carter, 1986; Nightingale Abell, 1993; Wang és Sogin, 1997; Farmer, 2004; Barkley, 2006; Patterson, 2006; Lane, 2007; McQuarrie és Sherwin, 2013*). Sok általános iskolai ének-zene tanár nemcsak értékeli ezeket a nem zenei tényezőket, hanem ezeket az eredményeket használják a tanulók minősítéséhez, zenei osztályzásához is (*Wang and Sogin, 1997; McQuarrie and Sherwin, 2013*). Továbbá sok általános iskolai ének-zene tanár gondolja úgy, hogy a nem zenei elemeknek kellene a tanulók minősítésének, osztályozásának fő bázisának lennie (*Carter, 1986; Farmer, 2004; Barkley, 2006*).

7.4.2 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei az értékelés formáiról és gyakoriságáról

Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy az általános iskolai ének-zene tanárok az értékelés különböző formáit alkalmazzák, melyek a következők: írásbeli feladatok, tesztek, értékelési skálák, közzétett mérések, standardizált tesztek, portfóliók, társak értékelése, önértékelés, informális megfigyelés és a csoportos előadás.

Az írásbeli feladatok, például a munkalapok, írásbeli dolgozatok és a tesztek az általános iskolai ének-zene tanárok által az egyik leggyakrabban használt értékelési formák közé tartoznak (*Rasor, 1988; Nightingale Abell, 1993; Livingston, 2000; Hepworth-Osiowy, 2004*). A megkérdezett tanárok 70-93%-a használja ezt az értékelési formát. Kvantitatív és kvalitatív kutatások is alátámasztják, hogy az általános iskolai ének-zene tanárok leggyakrabban használt értékelési formája az írásbeli dolgozat, teszt (*Nightingale Abell, 1993*). *Talley (2005)* szerint az írásbeli tesztek, munkalapok gyakoribbak a felsőbb osztályokban, mint az alsóbbakban. Az írásbeli dolgozatokban a tanár a diákok fogalmi, tárgyi tudását értékeli. A felsőbb osztályokban gyakrabban alkalmazzák ezt az értékelési formát, mint az előadási készségek értékelését. Az írásbeli feladatok között a hallási és a kottázási feladatok (*Shih, 1997*), illetve az

olvasási/lejegyzési feladatok (Barkley, 2006) dominálnak. Az, hogy a tanárok milyen írásbeli feladatsorokat állítanak össze, illetve használnak, az nagymértékben attól függ, hogy a tanárok mely zenei készségeket, tudást, ismereteket tartják a legfontosabbnak, hogy a tanulók megszerezzenek és ezeket kívánják a legpontosabban értékelni. Az általános iskolai ének-zene tanárok értékelési eszköz választása tükrözheti a tanárok által prioritást élvező ismeret-, és készségfajtaikat, amelyeket a tanár a legfontosabbnak tart, hogy a tanulók elsajátítsanak. Bár egyes ének-zene tanárok a zenei tudás értékelésére írásbeli teszteket használnak (Rasor, 1988; *Nightingale Abell*, 1993; *Livingston*, 2000; *Hepworth-Osiowy*, 2004; *Talley*, 2005), melyek azt sugallják, hogy ezek a tanárok nem használnak hiteles értékelési módot, mint a zenei olvasás és más zenei készségek értékelését, mint például a zenei előadás, elemzés vagy zene alkotásának értékelését.

Míg egyes tanulmányok szerint az írásbeli feladatok a legelterjedtebb értékelési formák az általános iskolai ének-zene oktatásban (Rasor, 1988; *Nightingale Abell*, 1993; *Livingston*, 2000; *Hepworth-Osiowy*, 2004). Az általános iskolai ének-zene tanárok az írásbeli feladatsorokat, teszteket gyakrabban használják a felsőbb osztályokban, míg az értékelési skálák alkalmazása az alsóbb évfolyamokon gyakoribb (*Talley*, 2005; *Patterson*, 2006; *Lane*, 2007; *McQuarrie and Sherwin*, 2013). Az alap előadási készségek mérése az alsóbb osztályokban gyakoribb, mint a felsőbb osztályokban (*Talley*, 2005).

Az általános iskolai ének-zene tanárok körében végzett értékelési gyakorlatokra vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a standardizált teszteket ritkán (Rasor, 1988; *Talley*, 2005; *Lane*, 2007; *McQuarrie és Sherwin*, 2013), illetve a portfóliót is nagyon kevesen alkalmazzák értékelési eszközként (Barkley, 2006; *Patterson*, 2006; *Lane*, 2007; *McQuarrie és Sherwin*, 2013).

Az általános iskolai ének-zene oktatásban a tanulók önértékelésének változatos használata lelhető fel, mely hol gyakran hol pedig kevésbé alkalmazott értékelési forma (Niebur, 1997; *Hepworth-Osiowy*, 2004; *Talley*, 2005; *Patterson*, 2006; *Lane*, 2007). A kutatók tanulmányozták a társak értékelése és az önértékelés használatát mind a nem zenei (Forrester és Wong, 2008) és zenei célok (Freed-Garrod, 1999) elérésére vonatkozólag. Forrester és Wong (2008) szerint a társak értékelése és az önértékelés pozitív hatással volt az általános kommunikációs készségekre, de a tanulmány nem vizsgálta a tanulók zenei készségeinek fejlesztésére irányuló hatását. Freed-Garrod (1999) megállapította, hogy az önértékelések elősegítették az "esztétikai tudatosságot" és "művészi megítélést, de ez nem tűnt többnek, mint egy anekdotikus megfigyelés. Az

eddiggi tanulmányok eredményei alapján a tanulók nem mindig képesek reálisan értékelni a saját és társaik éneklését és komponálását, de több kutatás szükséges ahhoz, hogy feltárják a tanulók képességeit melyekkel értékelni tudják mások zenei készségeit, hangszeres játékát vagy kottaolvasását.

Ugyan sok általános iskolai ének-zene tanár használja a formális értékelést a tanulók tanulásának és fejlődésének mérésére, de ennél a nem formális értékelés használata sokkal gyakoribb. A megfigyelés az általános iskolai ének-zene tanárok leggyakrabban használt értékelési formái között található (*Livingston, 2000, Patterson, 2006; Barkley, 2006, Lane, 2007*), és a szisztematikus megfigyelés a leggyakrabban használt értékelési stratégia (*Nightingale Abell, 1993; Hepworth-Osiowy, 2004; Delaney, 2011*). Tipikusan, ezek a nem formális tanári megfigyelések nagyrészt az értékelési skálától és más mérési eszközök használatától mentes és formálisan sincs dokumentálva (*Nightingale Abell, 1993; Patterson, 2006; McQuarrie és Sherwin, 2013*).

Számos általános iskolai ének-zene tanár választja inkább azt, hogy a tanulókat csoportosan énekeltesse és nem egyénileg, amikor az éneklési feladatot értékeli (*Carter, 1986; Nightingale Abell, 1993; Delaney, 2011*). A csoportos előadása leggyakoribb értékelési módnak számít (*Shih, 1997; McQuarrie és Sherwin, 2013*). Nemcsak sok általános iskolai ének-zene tanár értékeli a tanulókat inkább csoportként, mint egyénileg, de sokan döntenek a nyilvános előadás, szereplés, mint értékelési forma mellett. Felmérések mutatják, hogy az általános iskolai ének-zene tanárok gyakran a koncerteken és előadásokon való szerepléseket is értékelik (*Hepworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006*), viszont a nyilvános előadások értékelésként való használata nem eredményezte az egyes zenei készségek vagy képességek nyilvántartását (*Salvador, 2011*).

Az általános iskolai ének-zene tanárok által alkalmazott értékelések gyakorisága, melyekkel a tanulók tanulását, fejlődését értékelik, széles skálán mozog. Egyes kutatók azt találták, hogy az ének-zene tanárok ritkán, havonta egyszer vagy kétszer értékelnek formálisan (*Livingston, 2000; Patterson, 2006; Lane, 2007*). Nemcsak az értékelés tartalma és az értékelés formái, hanem az értékelés gyakorisága is évfolyamonként, osztályonként eltérő. *Hepworth-Osiowy (2004)* kutatása során a tanárokat két csoportba sorolta: azokat, akik folyamatos értékelést folytattak, és akik kevésbé következetesen értékeltek. *Hepworth-Osiowy* azonban megjegyezte: a kutatásában résztvevő ének-zene tanárok többsége nem használja a folyamatos formális értékelést. Továbbá jónéhány általános iskolai ének-zene tanár egyáltalán nem használ semmilyen formális értékelést

és vannak, akik nem hisznek az ének-zene órai értékelés hasznosságában (Shih, 1997; Talley, 2005).

7.4.3 Az ének-zene tanárok nézetei az értékelés nehézségeiről és hatásáról

Számos kutató tanulmányozta az általános iskolai ének-zene tanárok nézeteit az értékelés fontosságáról, és arra a megállapításra jutottak, hogy míg a legtöbb tanár úgy véli az értékelés fontos az általános iskolai ének-zene oktatásban, egyesek szerint ez nem fontos (Shih, 1997; Livingston, 2000; Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006; Barkley, 2006; Lane, 2007; Peppers, 2010).

Jónéhány kutató foglalkozott az általános iskolai ének-zene tanároknak az értékelés nehézségeiről alkotott nézeteivel; főként azzal, hogy mely tényezők azok, melyek nehezítik az értékelést. Az értékelés nehézségeit két csoportra oszthatjuk: 1) általános és 2) speciális nehézségekre. A tanárok által leggyakrabban említett általános nehézség, hogy túl sok diák van és nincs elegendő idő az értékelésre (Nightingale Abell, 1993; Shih, 1997; Hepworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006; Patterson, 2006; Peppers, 2010; Delaney, 2011; Salvador, 2011). Jónéhány ének-zene tanár arról számolt be, hogy a szereplésekre való készülés sok órát elvesz és nincs elegendő idő az értékelésre, így emiatt a tanulók tanulásának az értékelése csak másodlagos tényező (Shih, 1997; Hepworth-Osiowy, 2004; Salvador, 2011). Speciális nehézségek közé tartozik, hogy néhány tanár azért nem értékeli a diákok teljesítményét, mert szerintük az ének-zene óra célja az élmény nyújtása és ebbe nem fér bele a tanulók értékelése (Patterson, 2006). Az értékelés több tanár szerint is sok időt elvesz az órából, ezért csak ritkán, vagy egyáltalán nem értékelnek az ének-zene órán (Peppers, 2010). Vannak tanárok, akik értékelési / minősítési skálákat (rating scales) használnak az értékeléshez, amely gyorsan és jól kezelhetően rögzíthető, így figyelemmel tudják kísérni a tanárok a tanítás eredményességét és hogy a tanári instrukciók találkoznak-e a tanulói igényekkel és segít a további órák megtervezésében is (Salvador, 2011). Mások nehézségként jelölték meg az értékelés beépítését a mindennapi ének-zene órai tanítási gyakorlatba (Hepworth-Osiowy, 2004; Peppers, 2010). Azonban vannak ének-zene tanárok, akiknek kevesebb problémát okoz a folyamatos értékelés alkalmazása (Hepworth-Osiowy, 2004) és hatékonyabb stratégiákkal rendelkeztek ahhoz, hogy bevezessék a rendszeres értékelést mindennapi tevékenységükbe (Shih, 1997; Salvador, 2011). A tanár tanítási

tevékenységébe beágyazott értékelés segítségével folyamatosan informálisan és hivatalosan nyomon követhetők az egyes tanulók és az egész osztály zenei tanulási folyamatai is (Salvador, 2011). Jónéhány tanár viszont küzd azzal, hogy sikeresen illessze be az értékelést a mindennapi gyakorlatba, melynek oka lehetséges, hogy a tanárképzés és a szakmai fejlődés hiányosságában keresendő (Pepper, 2010). Hepworth-Osiowy (2004) tanulmánya rávilágít arra, hogy szükséges megtalálni azokat az eszközöket, amelyek segítenek az ének-zene tanároknak gyorsan, egyszerűen és hatékonyan értékelni az ének-zene órák folyamatában.

Az eddig ismert kutatási eredmények szerint jó néhány általános iskolai ének-zene tanár úgy gondolják, hogy az értékelésnek negatív hatásai lehetnek. Néhányan úgy vélik, hogy az értékelés gátolhatja a diákok zene iránti szeretetét és / vagy a zene élvezetét (Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006; Delaney, 2011), vagy akadályozhatja a diákok zenei kreativitásának kibontakozását (Niebur, 1997). Az értékelés másik negatív hatása az, hogy árt a tanulók zenei önbecsülésének és / vagy önhatékonyosságának (Niebur, 1997; Farmer, 2004; Peppers, 2010; Salvador, 2011). Farmer (2004) kutatásában a válaszadók közül többen is ártalmasnak tartják az éneklés értékelését, mivel az értékelés elrettentheti a gyermeket az énekléstől, annak élvezésétől. Összességében azért elmondható, hogy az értékelés negatív hatásairól alkotott meggyőződést úgy tűnik, hogy az ének-zene tanárok többsége nem tartja fenn, de vannak olyanok köztük, akik elkerülik az értékelést.

7.4.4 Az értékeléssel kapcsolatos nézetek kapcsolata más nézetekkel

Egyes vizsgálatok eredményei azt támasztják alá, hogy lehetnek összefüggések az értékelésről alkotott nézetek és más nézetek között. Tehát az a nézet, mely szerint az értékelés árt a diákok zenei önértékelésének vagy önhatékonyosságának, az egy másik nézettel áll kapcsolatban miszerint a tanulóknak csak egy kisebb része zenei tehetség, akiknek a zenei képességei fejleszthetők. Talley (2005) tanulmányában a tanárok 16% -a azt mondta, hogy értékelik a tehetséges diákokat, míg Niebur (1997) kutatásából pedig kiderül, hogy vannak tanárok, akik aggasztónak találják az értékelést a kevésbé tehetséges tanulóknál, hiszen ez ahhoz az érzéshez vezet, hogy a tanulók úgy gondolják, nem tudnak zenélni. Más kutatások pedig azt mutatják, hogy egyes tanárok értékelési gyakorlatát az a nézet vezeti, mely szerint a tanulóknak olyan mérhető készségeket tanítanak, amelyeket

minden tanuló képes megtanulni. Többen vallják az a nézetet, hogy mindenki képes megtanulni énekelni, mindenki muzikálissá válhat, mely tudatosítja a tanulóknak, hogy mindenki képes megtanulni a tananyagot és így a tanár mérni, értékelni is tudja a tanulókat mindenfajta negatív hatás nélkül (*Salvador, 2011*).

Az értékelésről és a zenei képességről alkotott nézetek közötti összefüggésen kívül a meglévő tanulmányok által feltárt másik kapcsolat az értékelésről alkotott nézetek és az általános iskolai ének-zene oktatás céljai között fedezhető fel. *Salvador (2011)* arra a következtetésre jutott, hogy ez a kapcsolat a tanítási stílus és az értékelési gyakorlat között lelhető fel. Egyes tanárok, akik az gondolják, hogy mindenki muzikálissá válhat, a zenei képességek mindenkinél fejleszthetők, azok differenciáltan tanítanak és értékelnek. Ezzel szemben úgy tűnik, hogy sok tanár úgy véli, a legtöbb tanuló a zene "fogyasztójaként" fog felnőni, ezért az általános iskolai ének-zene tanítás célja, hogy segítséget nyújtson a tanulóknak a zene befogadásához és szeretetéhez (*Carter, 1986; Rasor, 1988; Nightingale Abell, 1993; Shih, 1997*).

Számos tanulmányból kiderül, hogy az általános iskolai ének-zene tanárok az értékelés témájában szeretnének továbbképzésben részt venni és ezen a téren szakmailag tovább fejlődni (*Tarnowski és Murphy, 2002; Bowles, 2002; Hepworth-Osiowy, 2004; Barkley, 2006*). Mivel sok ének-zene tanár nem érzi magát felkészülve az értékelésre és további szakmai fejlődésre van szüksége ezen a területen, egyesek további támogatást keresnek online weboldal fórumokon keresztül (*Bauer és Moehle, 2008*).

Az értékelésről alkotott tanári nézetekről, attitűdökről (*Nightingale Abell, 1993; Niebur, 1997; Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Barkley, 2006; Patterson, 2006; Peppers, 2010; Salvador, 2011*), valamint a szakmai fejlődés hiányáról szóló tanulmányok (*Hepworth-Osiowy, 2004; Ballantyne, 2005; Barkley, 2006*), utalnak az általános iskolai ének-zene oktatás esetleges hiányosságaira. A zenetanároknak minden szinten gyakrabban, mélyrehatóbb és kutatásokon alapú szakmai fejlődésre van szükségük, annak érdekében, hogy segítsenek nekik megfelelő gyakorlati stratégiák és rendszerek kidolgozásában, amelyeket beépítenek az értékelésükbe és a tanításukba. A tanároknak el kell sajátítaniuk újabb, korszerűbb módszereket, mint például érvényes és megbízható rubrikák, értékelési skálák és ellenőrző listák használatát, annak érdekében, hogy egyénre szabottan és hitelesen értékeljék a diákok zenei előadását, elemzését és improvizálását (*Kastner és Shouldice, 2015*).

8. A szakirodalmi feldolgozás összegzése

A disszertációm központi témája az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteinek vizsgálata, így a szakirodalmi háttér feldolgozásakor első lépésben a pedagógiai nézet fogalmánk adtam értelmezési keretet, majd kitértem a tanári nézetek kutatásának irányzataira és módszereire. A nézet tehát olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, érzelmeinket, döntéseinket, cselekvéseinket és reakcióinkat (*Pajares, 1992; Richardson, 1996; Bandura, 1997; Thompson, 2007*). A nézetek többféle módon jelenhetnek meg, lehetnek tudatos, tudatalatti, vagy hallgatólagos nézetek. Ahogy a tapasztalatok különböző mértékben hatnak az emberre, úgy a nézetek is különböző módon és intenzitással jöhetnek elő (*Schiff, 2015*). Néhány nézet az adott környezethez kapcsolódik, nem transzferálható más szituációba (*Baron, 2010*) és nem csak környezetspecifikusak, hanem a tárgytól függően tartalomspecifikusak is lehetnek (*Kagan, 1992*). Falus Iván szerint „...a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” (*Falus, 2001b, 23.*)

Az értekezésem során az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit öt terület vizsgálom: 1. zenei képességfejlesztés; 2. beéneklés; 3. tanítás; 4. értékelés; 5 tanári kompetenciák és a szakmai fejlődés

Az értekezésem során a zenei képesség fogalmat Gembris értelmezésében használom, mely alapján a zenei képesség sok faktor összessége, mely magába foglalja az éneklési és hangszeres képességeket, a zenespecifikus kognitív folyamatokat, az érzelmi és zenei tapasztalatokat, az érdeklődést, motivációt, attitűdöket és a zenei preferenciákat (*Gembris, 2002*). A zenei képességekről alkotott pedagógus-nézetek vizsgálatához a zenei képességeket a NAT-ban (2012) szereplő képességfelosztási elv alapján vizsgálom kibővítve azt *Erős* (1993) zenei alapképesség modelljének egyes elemeivel és kiegészítve a zenei percepciós képességekkel (*Erős, 1993; Turmezeyné és Balogh, 2009; Janurik, 2010; Koelsch, 2014; Asztalos, 2016*) és a zenei produkciós képességekkel (*Erős, 1993; Gembris, 2006; McPherson, 2006*). Értekezésem során tehát a zenei képességeket négy fő csoportba rendeztem, melyek a következők: zenei percepciós (hallási) képességek, zenei reprodukciós képességek, zenei recepciós (befogadó) képességek Ugyanakkor *Brandström* (1999) azon elméletét is vizsgálom,

mely szerint a muzikalitásról alkotott nézeteknek két iránya van: 1. az abszolút szemlélet, 2. relativisztikus szemlélet.

A kodályi alapelveknek megfelelően a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül, ugyanis az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer, a zenei élménynyújtás és ismeretszerzés fontos eszköze, a hallás fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír és megalapozza a zenei írás-olvasás képességet, illetve az erre épülő hangszertanulást (Szőnyi, 1984). Így fontosnak tartom az éneklési képesség fejlődésén kívül a gyermekhangképzés problematikájáról is szólni, mely nagy mértékben befolyásolja az énekes tevékenységekben való részvétel sikerességét. A beéneklésről alkotott nézetek vizsgálatához Olesen (2010) kórusbeéneklés-filozófiára vonatkozó kérdőívét vettem alapul (Choral Warm-Up Philosophy Instrument), melyet a tanítási gyakorlatomból véve néhány itemmel egészítettem ki, hogy kiterjeszthető legyen az ének-zene órai beéneklésre és jobban illeszkedjen a magyar ének-zenei nevelés sajátosságaihoz.

Korábban a tanárközponti oktatási szemlélet volt az uralkodó, viszont a konstruktivista paradigma megjelenésének és elterjedésének hatására ártérlmeződött a tanítás és a tanulás fogalma. A tanulás, mint konstrukció, a tanítás, mint alkalmazkodás jelenik meg. A konstruktivizmus legfőbb állítása, hogy a tanulók maguk hozzák létre, konstruálják a tudást, s a világról alkotott képük, ismereteik rendszere egyéni konstrukciók eredménye (Glaserfeld, 1995; Riegler, 1994; Karmiloff-Smith, 1992; Varela, Thompson és Rosch, 1991; Palermo, 1989; Gunstone, 1988; Maturana, 1988; Pope és Gilbert, 1983; Ausubel, 1968; Kelly, 1955; idézi Nahalka, 2002). A konstruktivista szemléletű tanítás során valójában az összes ismert tanulásszervezési eljárás alkalmazható. Azonban minden esetben azt kell meggondolni, hogy melyik módszer teszi az adott pedagógiai szituációban a leginkább lehetővé a tanulók konstruálási folyamatait, méghozzá olyan konstruktumok, tudás létrejöttét, amelyet a tanterv megcéloz, s amely a gyakorlatban adaptívnek bizonyul” (Radnóti, 2006).

A tanításról, tanórai értékelésről, szakmai fejlődésről alkotott nézetek vizsgálatához az OECD TALIS (2009) kutatás elemzési keretének egy szeletét vettem alapul, mely a pedagógusok nézeteinek feltárására, továbbá a nézetek és a pedagógusok szakmai képzettsége, gyakorlata közötti összefüggések vizsgálatára terjed ki. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanításról, értékelésről alkotott nézeteit a két különböző oktatási szemléletmód: 1. **tudásközvetítő (tanárközpontú) szemlélet**, 2. a

konstruktivista (tanulóközpontú) szemlélet, (Kim, 2005, idézi OECD, 2009; Szivák, 2016) mentén vizsgálom. A tanításról, értékelésről, tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott nézetek, gyakorlati tapasztalatok vizsgálatához az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) kérdőívének kérdéseiből vettem át, mely lehetőséget nyújt a kutatásom mintája és az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) általános iskolai oktatók eredményeinek összevetésére.

Úgy vélem, hogy a bemutatott szakirodalmi háttér megfelelő alapot nyújt a kutatáshoz, alátámasztja a kutatás céljait, kérdéseit, hipotéziseit, módszertani megvalósítását és viszonyítási alapként szolgál a kutatási eredmények értelmezéséhez, új eredmények azonosításához és a következtetések megfogalmazásához.

II. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

1. A kutatási probléma megfogalmazása

L. Nagy Katalin kérdőíves pedagóguskutatásán kívül nem találtam olyan témájú kutatást, amely Magyarországon az ének-zene tantárgyat tanító általános iskolai tanítók és ének-zene szakos tanárok nézeteit, gyakorlati tapasztalatait vizsgálta volna a tanítással, tanórai értékeléssel, szakmai fejlődéssel kapcsolatban. Olyan kutatást egyáltalán nem találtam, amely Magyarországon az ének-zene tantárgyat tanító általános iskolai tanítók és ének-zene szakos tanárok nézeteit, gyakorlati tapasztalatait vizsgálta volna az általános iskolában folyó zenei képességfejlesztéssel kapcsolatban. Ugyanakkor arról sincsenek kutatások, melyek az ének-zene tanárok nézetei közötti különbségeket vizsgálta volna az ének-zenei alsó-, felső, és a nem ének-zenei alsó-, felső tagozatos gyerekek zenei képességfejlesztésével kapcsolatban. Arról sincsenek vizsgálati eredmények, hogy a pedagóguspálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók nézetei mennyiben hasonlítanak, illetve különböznek egymástól. A tanári életpálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók nézeteinek, gondolkodásának feltárása, megismerése mind a gyakorlati pedagógia fejlesztése, mind pedig az ének-zene tanárképzés és -továbbképzés szempontjából is kulcsfontosságú lehet.

2. A kutatás célkitűzései

A doktori kutatás célja feltárni és vizsgálni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait az általános iskolai tanulók zenei képességeinek fejlesztési lehetőségeivel, a beénekléssel, a tanítással, a tanórai értékeléssel, a tanári kompetenciákkal és a szakmai fejlődéssel kapcsolatban. Eközben fel kívánom tárni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei és a pedagógusok képzettsége, tanítási gyakorlata közötti összefüggéseket. Ezen kívül néhány helyen összevetem az ének-zene tanárok nézeteit a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében 2013-ban megvalósult országos nagymintás pedagóguskutatás (az adatfelvételek és az adatbázisok

részletes leírását lásd *Sági*, 2015) általános iskolai oktatóinak nézeteivel, gyakorlatával ami a tanítással, értékeléssel, tanári kompetenciákkal és a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos.

3. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatási kérdéseket és a hozzájuk kapcsolódó hipotéziseket az alábbiakban részletezem, céloom az empirikus igazolásuk vagy megcáfolásuk.

K1.1 Hogyan rendeződnek a zenei képességek az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában?

K1.2 Milyen különbségek vannak az általános iskolai tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangszerstanulásának hossza között?

- H1.1 Feltételezem, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek a NAT-ban szereplő (2012) zenei képességfelosztási elvek szerint rendeződnek csoportokba.
- H1.2. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb, hosszabb ideig hangszeren tanuló tanítók és ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélik az általános iskolai tanulók egyes zenei képességeit.

K.2 Milyen különbségek vannak a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányaik és kórusban való éneklésük hossza között?

- H2.1 Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézeteiben nagyobb mértékben megjelenik a gyermekek énekhangképzésének fejlesztése, mint a tanítókéban.
- H2.2 Feltételezem, hogy azok a tanítók és ének-zene szakos tanárok, akik hosszabb ideig énekeltek kórusban, azoknak a beéneklésről alkotott nézeteiben erőteljesen megjelenik a beéneklés felépítésének és a gyermekénekhang

fejlesztésének a fontossága, ugyanakkor a beéneklésről alkotott nézetek és a tanítók, ének-zene szakos tanárok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányainak hossza között nincs szignifikáns összefüggés

K3. Milyen különbségek vannak a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

- H3. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzetesebb, gyakorlottabb tanítók és ének-zene szakos tanárok tanításról alkotott nézeteiben erőteljesebben megjelenik a tanulóközpontú tanítási szemlélet.

K4. Milyen különbségek vannak az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

- H4. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzetesebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok tanórai értékelésről alkotott nézeteiben erőteljesebben fellelhető a tanulóközpontú nézet

K5. Milyen különbségek vannak a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

- H5. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok, továbbá a képzetesebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok számos tanári kompetencia tekintetében felkészültebbnek vélik magukat, mint a tanítók és az önképzési és továbbképzési mintázatuk is eltérő.

4. Kutatási módszerek, minta

A kutatás empirikus adatfelvételen alapult, amely tartalmaz kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt. Kutatási kérdéseim megválaszolása egyrészt igényli, hogy minél nagyobb elemszámú, differenciált válaszadók álljanak rendelkezésre, másrészt a nagymintás adatok értelmezése mellett mélyfúrásokra is szükség van, így úgy ítéltam meg, hogy a kevert kutatási módszer (ez esetben kérdőív- és interjúkészítés) illeszkedik

leginkább vizsgálatomhoz. A kevert kutatási módszerek (mixed methods) közül az *értelmező szekvenciális tervezés modelljét* (Creswell, 2012; Király és mtsai, 2014) választottam. A modell kétfázisú: első lépésben a kvantitatív adatgyűjtés és -elemzés történik, majd a második fázisban, a kvantitatív vizsgálat eredményei után következik a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés. Utolsó lépésben pedig az értelmezése a főszerep. A kutatási kérdés, adatgyűjtés, elemzés nem független egymástól, hanem a módszerek szoros integrációja révén a kvantitatív és a kvalitatív adatok együtt segítik a kutatási téma alaposabb megértését és vizsgálatát, valamint biztosítják a kutatás módszertani triangulációját.

A kutatás két szakasza más-más mintára épült. Az első szakasz az online kérdőíves vizsgálat volt, melyhez az adatfelvétel 2017. tavaszán zajlott. A nagymintás adatfelvételt megelőzte az online kérdőív kipróbálása kisebb mintán. A kutatás második szakaszában félig strukturált interjúkat készítettem a nyolc osztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokkal, amely adatfelvételre 2017. őszén került sor. Összesen húsz interjút készítettem.

4.1 A kutatás módszerei

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteinek feltárására nagy mintán az önkitöltős online kérdőíves módszert, majd kisebb mintán a félig strukturált interjú keretei közt a fogalmi térkép készítését és a metaforatechnikát alkalmaztam. A kutatás empirikus részének konkrét kivitelezése az online kérdőív összeállításával és a minta meghatározásával kezdődött, majd az interjúvázlat kialakításával és ehhez a minta kiválasztásával folytatódott.

4.1.1 Online kérdőív

Az online kérdőív elkészítése Qualtrics programmal készült. A kérdőív kérdései öt fő témakör köré csoportosítottam: ⁴

1. Általános, bevezető és demográfiai kérdések (1-22. kérdés)

⁴ A kérdőívben szereplő 7., 10., 11., 41., 42., 43., 46. 47., 48., 49., 50. kérdéseket az országos pedagóguskutatás kérdőívéből (Sági, 2015) vettem át.

2. A gyerekek zenei képességeinek fejlesztési lehetőségei és a beéneklés (23-40. kérdés)

3. Tanítási és tanulásszervezési módszerek (41-44. kérdés)

4. Értékelés az ének-zene órákon (45. kérdés)

5. Pedagóguskompetenciák; pedagógustovábbképzések, mint a szakmai fejlődés része (46-50. kérdés)

2017 tavaszán önkitöltős online kérdőíves adatfelvételt készítettem a nyolc évfolyamos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokkal. A kérdőív többségében feleletválasztásos, illetve többségében négyfokú Likert-típusú skálára épülő kérdésekből, kisebb részben nyílt kérdésekből állt. A kérdőív reliabilitásának vizsgálatához a skálás kérdések vonatkozó Cronbach-alfa értékeit vizsgáltam meg, melyek minden esetben a megfelelő tartományon belül (0,70-0,90) helyezkedtek el. Annak érdekében alkalmaztam a négyfokú Likert-típusú skálát, hogy választani kelljen a válaszadónak, nincs közepe a skálának, így mindenképpen el kell döntenie, hogy milyen irányú a válasza.

Az online kérdőíves adatok elemzéséhez a feldolgozó módszerek közül statisztikai módszereket alkalmaztam. A leíró statisztikai vizsgálatok során gyakoriságokat, átlagokat, szóródásokat számoltam. A változók közötti összefüggések vizsgálatára a matematikai statisztika következő módszereit használtam fel: egyszempontos varianciaanalízist, korrelációs számítást, faktoranalízist (Varimax rotációt) és Khi négyzet próbát (*Falus és Ollé, 2008*). Bár a négyfokú skálán mért válaszok matematikai értelemben nem tekinthetők magas mérési szintű változóknak, ugyanakkor a társadalomtudományi irodalmak, spss könyvek ráerősítenek arra, hogy ordinális változókkal is elvégezhető a faktoranalízis (lásd például *Székyei és Barna, 2005*). Az adatokat SPSS 24 szoftverrel dolgoztam fel.

2017 őszén kerül sor az általános iskolában ének-zenét tanító alsó tagozatos tanítókkal és ének-zene tanárokkal készítendő félig strukturált interjúkra, melyben lehetőség nyílt az alaposabb, részletesebb kikérdezésre, főleg olyan pontokon, ahol a kérdőíves vizsgálat elemzése során további kérdés merül fel, így megvalósítva a módszerek integrációját, illetve olyan kérdésekben, melyek megválaszolására a kérdőíves módszer kevésbé alkalmas.

4.1.2 Félig strukturált interjú

A félig strukturált interjúk során az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit vizsgáltam a zenei képességfejlesztés, a tanítás és a tanórai értékelés témakörökkel kapcsolatban. Az interjúk időtartama egyenként 50 percesek voltak. Az interjú keretein belül alkalmaztam metaforavizsgálatot és fogalmi térkép készítését. Az interjúvázlat kialakítása során négy fő vizsgálandó területet jelöltem meg: 1) zenei képességfejlesztés, 2) tanítás, 3) tanórai értékelés, 4) pedagóguskompetenciák és a folyamatos szakmai fejlődés. Az első változatot kipróbáltam, mely során két kiválasztott általános iskolai ének-zene tanárral elkészítettem, felvettem az interjút, majd átgondoltam, hogy hol kell változtatni az interjúterven. A finomítások után elkészült a végleges interjúvázlat. Az adatgyűjtési részben félig strukturált interjúra alapoztam. Ehhez kapcsolódott egy írásbeli feladat, mely során három megadott témához kapcsolódó fogalmi térkép elkészítését kértem az interjúban részt vevő pedagógusoktól. Erről a feladatról előre, már időpontegyeztetéskor, tájékoztattam az interjúalanyokat, melyet jól átgondolva előre elkészíthettek, majd az interjú során szóbeli magyarázatokat fűztek hozzá.

4.1.3 Fogalmi térkép

A fogalmi térképek készítésének alapja a verbálisan nehezen megközelíthető struktúrák, koncepciók, azok elemeinek és kapcsolatának megragadása és megjelenítése. Lényegük, hogy két dimenzióban ábrázolja a gondolkodás által felépített fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével (Szivák, 2014). E technika alkalmazása során arra kértem a vizsgálati személyeket, hogy egy-egy központi témához szerintük kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton – térképen – ábrázolják. A fogalmi térképek elkészítése strukturálatlanul történt. Az interjúalanyaimnak három fogalmi térképet kellett elkészíteniük, melyek közül az elsőnek a zenei képességfejlesztés, a másodiknak a tanítás, míg a harmadiknak a tanórai értékelés volt a központi témája. A szöveges leírással szemben a rajzokon ábrázolhatók a rendszer elemei, azok nagysága (súlya), távolsága, hierarchiája. A kognitív struktúra az ábrázolt hálózatban jelenik meg (Szivák, 2002). A fogalmi térkép készítője teljesen szabadon, saját logikája alapján rendezhette az ábrát, így ez strukturálatlan, szabad előhívása annak, ami az asszociációs, kognitív rendszerben van. A strukturálatlan térképkészítés során a

pedagógusok maguk nevezték meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a témák szempontjából fontosnak vélnek, így nemcsak a fogalmak kapcsolatait, de a fogalom tartalmát is ők bontják ki. Az ezekhez fűzött tanári kommentárok is rögzítésre kerültek. Az effajta képi ábrázolás segíti a fogalmak előhívását és megértését, kutatását egyaránt. Az ábrák értelmezése során sor került az általam megadott fogalmak – zenei képességfejlesztés, tanítás, tanórai értékelés – összetettségének, struktúrájának, tartalmának vizsgálatára. A fogalmi térképek feldolgozása kvalitatív módon történt. A fogalmi térkép alkalmazásával feltárhatók a kezdő és tapasztalt tanárok gondolkodásában lévő különbségek; a tanárok nézetei, előfeltevései; a pedagógusok tudásának tartalma, struktúrája; a tanárok ismereteinek, nézeteinek és viselkedésének kapcsolata (Szivák, 2002, 2014).

4.1.4 Metaforavizsgálat

A metaforavizsgálatot akkor használják a tudományos kutatásban, amikor egy-egy jelenség nehezen közelíthető meg, vagy egy-egy fogalom nehezen értelmezhető. A pedagógiai metafora-kutatások egyben gondolkodás-vizsgálatok (Leino és Drakenberg, 1993; Schwartzman, 1995; Ben-Peretz, Mendelson és Kron, 2002, idézi Vámos, 2003) és szülői, tanulói, pedagógusi tapasztalatok vizsgálatai is. A metaforavizsgálat hozzájárulhat a pedagógiai fogalmak generikus tartalmának meghatározásához. A pedagógiában itthon elsőként az ELTE Neveléstudományi Intézetében a Golnhofer Erzsébet és Nahalka István által vezetett vizsgálat (Réthy, 2001; Vámos, 2001) alkalmazott több területre kiterjedő metaforavizsgálatot, s e munka ugyanitt finomodott tovább (Vámos, 2001, 2003; Szivák, 2003).

A metaforák gyűjtésére többféle eljárás áll rendelkezésre, melyeknek az a célja, hogy a vizsgált személy a szókép valamely formájában (hasonlat, metafora, metonímia, megszemélyesítés stb.) válaszoljon (Vámos, 2001, 2003). A metaforák elemzése jelentés-elemzés, melynek célja a két entitás közötti közös vonás feltárása (Vámos, 2001, 2003). A metaforák elemi, eseti feldolgozása mellett a – kognitív nyelvészetből megismert – célfogalom és forrásfogalom kategóriáival is dolgozhatunk (Kövecses, 1998; Fónagy, 1999; Kiefer, 2000). „Célfogalomnak tekintjük a vizsgálandó jelenségeket, és forrásfogalomnak azokat, amelyeket a nyelvi kifejezésekből (metaforákból) az elemzés során képezünk, s amelyek elvezetik a kutatót a célfogalomhoz.” (Vámos, 2003, 111.).

A tanárok nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszeregyüttes a metaforavizsgálat, mely azon alapul, hogy mivel a nézetek, hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épülő képalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni (Vámos, 2001).

A kutatásom során az ének-zenét tanító pedagógusokkal készült interjúk keretében a zenei képesség, a zenei tehetség, a zenei képességfejlesztés, a tanítás és az értékelés célfogalmak tekintetében metaforavizsgálati eszközt is alkalmaztam és az elemzésben felhasználtam a metaforákhoz kapott magyarázatokat is.

4.2 Mintavétel az online kérdőíves kutatáshoz

4.2.1 Pilotkutatás

A pilotkutatásban való részvételre hat ének-zene tantárgyat tanító pedagógust kértem fel, akik már több éves tanítási gyakorlattal rendelkeztek. (lásd *Függelék 1. táblázat*)

A próbakitöltések céljai a következők voltak:

- Felmérni azt, hogy a kérdőívben szereplő kérdések érthetőek-e, vagy vannak-e olyanok, amelyek nem egészen egyértelműek. Ezek alapján vannak-e olyan kérdések, amelyek átfogalmazást igényelnek az érthetőség és a pontosabb megválaszolhatóság kedvéért.
- Választ kapni arra, hogy mennyi időt vesz igénybe a kérdőív kitöltése.

A pilotkutatás eredményeképpen apróbb korrigálásokat hajtottam végre a kérdőíven és ezt követően indulhatott meg az online kérdőíves felmérés.

4.2.2 Online kérdőíves kutatás nagymintán

Mivel az ének-zenét tanítókról, illetve az ének-zene tagozatos intézményekről nem áll országos adat rendelkezésre, ezért a kérdőíves kutatás az alapfokú közoktatási intézmények mintáján alapult. A vizsgálati alapsokaságot a Magyarországon nyolc osztályos általános iskolai képzést folytató intézmények alkotják. A Közoktatási Információs Rendszer 2015/2016 tanév eleji adatok alapján adatbázisunkba leválogatásra került minden működő általános iskola (a 12, 8, 6 osztályos gimnáziumok és a gyógypedagógiai képzést folytató intézmények kivételével). Ezen teljes

alapsokaságnak (2116 általános iskolának) küldtem ki anonim, elektronikus kérdőívet az iskolavezetést, titkárságot kérve arra, hogy továbbítsák a kérdőívet az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok számára. Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki. Mivel nem állt rendelkezésemre adat arról, hogy pontosan mennyi ének-zene tanár, illetve mennyi tanító tanít ének-zene tantárgyat a nyolc évfolyamos általános iskolákban Magyarországon, így a kutatásom során feltárt összefüggéseket kizárólag a vizsgálatom mintájára vonatkoztatom.

A kérdőíves kutatásban résztvevő pedagógusok megyénkénti eloszlása a *Függelék 2. táblázatában* található meg. A fővárosból 57 fő (12,7%), megyeszékhelyekről, megyejogú városokból 88 fő (19,6 %), városokból 170 fő (37,9%), községekből 133 fő (29,7%) töltötte ki az online kérdőívet. A mintában 26 férfi (5,8%) és 422 (94,2%) nő, melyből 9 férfi tanító, 167 tanítónő, 17 férfi és 255 nő ének-zene tanár volt.

A kutatásban résztvevő nyolc évfolyamos általános iskolák 81,7%-a állami, 15,8%-a egyházi és 2,5%-a alapítványi vagy magán fenntartású (5. táblázat) látjuk és összességében 22,1%-a tehetségpontként is működik, melyek közül 7,6%-ában működik zenei területen is tehetséggondozás.

5. táblázat: Iskolák fenntartó szerinti megoszlása

Iskola fenntartása	Iskolák száma	%
állami	366	81,7
egyházi	71	15,8
alapítványi, magán	11	2,5
Összesen	448	100

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok közül 176 fő a legmagasabb pedagógus végzettségét tanítóképző főiskolán, míg 192 fő tanárképző főiskolán, illetve 80 fő egyetemen szerezte meg. (6. táblázat)

6. táblázat: A pedagógusok legmagasabb pedagógus végzettségének eloszlása

Legmagasabb iskolai végzettség	fő	%
tanítóképző főiskola	176	39,3
tanárképző főiskola	192	42,9
egyetem	80	17,9
összesen	448	100,0

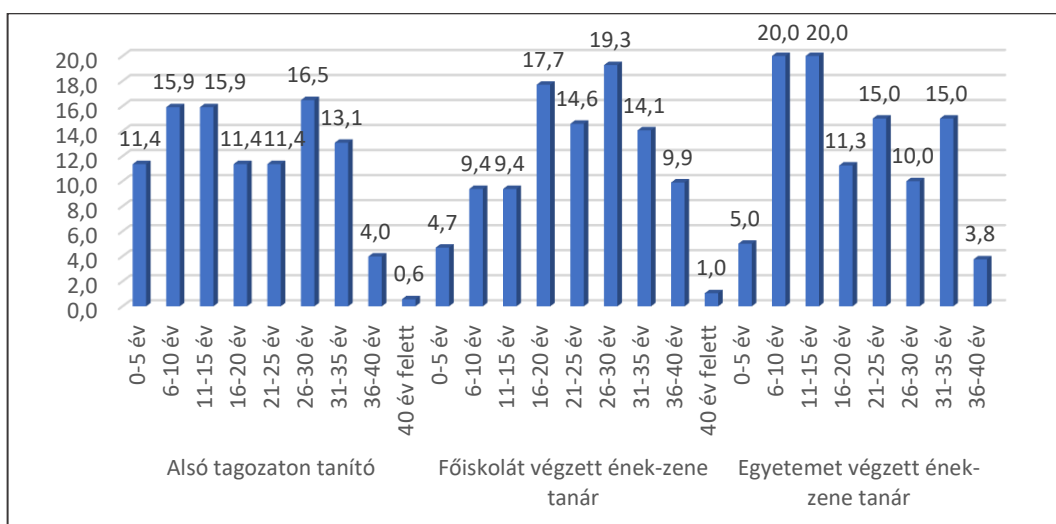
A kutatásom mintájában 176 tanító és 105 ének-zene tanár nem ének-zenei alsó tagozatos osztályokban, 39 ének-zene tanár ének-zenei alsó tagozatos osztályokban, 270 ének-zene

tanár nem ének-zenei felső tagozatos osztályokban, míg 28 ének-zene tanár ének-zenei felső tagozatos osztályokban tanít ének-zene tantárgyat (7. táblázat). Mivel gyakori, hogy az ének-zene tanárok nem csak egyféle osztálytípusban tanítanak, hanem többféleképpen is például alsó tagozaton és felső tagozaton, vagy éppen nem ének-zenei és ének-zene tagozatos osztályokban egyaránt, így a kérdőívben lehetőség volt többféle osztálytípus megjelölésére. Az adatok elemzése során mindig csak azoknak a pedagógusoknak a válaszait vettem figyelembe, akik az adott osztálytípusban tanítanak.

7. táblázat: Mely osztályokban tanít ének-zenét a pedagógus?

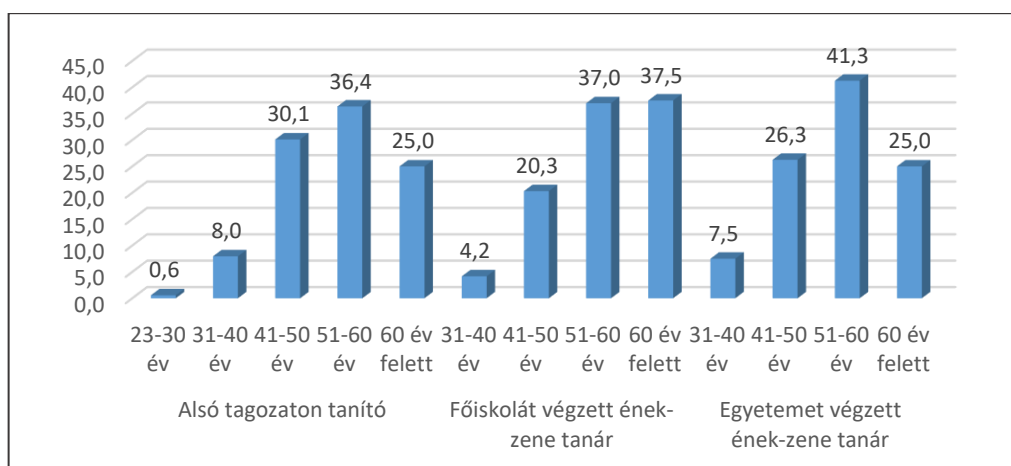
osztály	tanító		ének-zene tanár	
	fő	%	fő	%
nem ének-zenei alsó tagozatos	176	39,3	105	23,4
ének-zenei alsó tagozatos	0	0	39	8,7
nem ének-zenei felső tagozatos	0	0	270	60,3
ének-zenei felső tagozatos	0	0	28	6,2

A pedagógusok pályán eltöltött évei több esetben befolyásolhatják a nézeteiket, gondolkodásukat, ezért tartottam fontosnak ennek feltérképezését. A válaszadók átlagosan 21 éve vannak a pályán, de van egy kis különbség az egyes pedagóguscsoportok között: az általános iskolai tanítók átlagosan 19 éve, míg az általános iskolai ének-zene tanárok 22 éve vannak a pályán. A pályakezdő és a 40 évnél hosszabb ideje tanító pedagógusok vannak legalacsonyabb arányban a mintába (2% és 4,2% körüli). (6. ábra)



6. ábra: A pedagóguscsoportok százalékos eloszlása a pedagógusi pályán eltöltött évek alapján

A pedagógusokat életkor szerint egyenletes, kategóriánként többnyire 10 évet átfogó csoportokba osztottam, így szemléletesebben látszik az egyes részminták eloszlása, valamint a 40 év alattiak és a 60 év feletti aránya is. A mintába 31 éves kor alatti főiskolát, illetve egyetemet végzett ének-zene tanár nem szerepel, melynek okára ebből a kutatásból nem derül fény. Viszont ez nem jelenti azt, hogy nincsen pályakezdő illetve a pályája elején tartó ének-zene tanár a mintában, hiszen a tanárképző főiskolát végzett ének-zene tanárok 4,7%-a, míg az egyetemet végzett ének-zene tanárok 5%-a a szakmai pályájának első 5 évében tart. Az alsó tagozaton tanítók 8,6%-a, míg a főiskolát végzett ének-zene tanárok 4,2%-a, az egyetemet végzett ének-zene tanároknak pedig a 7,5%-a 40 év alatti. A mintában szereplő alsó tagozaton tanítók 66,5%-a 41 és 60 éves kor közé esik, míg a főiskolát végzettek esetében ez az arány 57,3%, az egyetemet végzett tanárokat tekintve pedig 67,6%. A főiskolát végzett ének-zene tanárok 74,5%-a pedig 50 év feletti. (7. ábra)



7. ábra: Az ének-zenét tanító pedagógusok életkor szerinti százalékos megoszlása

A mintában szereplő egyetemet végzett ének-zene tanárok legfiatalabb tagja 33 éves, legidősebb tagja 63 éves, a főiskolát végzett ének-zene tanárok közül a legfiatalabb 31 éves, a legidősebb 70 éves, a tanítók közül pedig a legfiatalabb 23 éves, a legidősebb 62 éves. Az egyetemet végzett ének-zene tanárok átlagéletkora 54 év, a főiskolát végzett tanároké 57 év, a tanítóké pedig 53 év.

Országos szinten összesen 3754 pedagógus tanít általános iskolában fő munkaviszony keretében rész- és teljes munkaidős foglalkoztatottként, melyben a

pedagógusok 4,81%-a 30 év alatti, 19,71%-a 30-39 év közötti, 30,3%-a 40-49 év közötti, 36,54%-a 50-59 év közötti, míg 8,64%-a 60 év feletti.

A tanítók 6,8%-a, míg az ének-zene szakos tanárok 45,2%-a rendelkezik karvezető diplomával vagy felsőfokú szakképesítéssel. Alsó tagozatos gyermekkart 23 tanító (5,1%) és 38 ének-zene tanár (8,5%); ének-zenei alsó tagozatos kórust 25 ének-zene tanár (5,6%), míg nem ének-zenei felső tagozatos kórust 94 ének-zene tanár (21%), ének-zenei felső tagozatos kórust 15 ének-zene tanár (3,3%) és nem ének-zenei alsó és felső tagozatos tanulókból egyaránt álló gyermekkart 73 ének-zene tanár (16%) vezet. (8. táblázat)

8. táblázat: Kórusvezetők száma és gyermekkórus típusok

Gyermekekórus	Tanító (fő / %)	Ének-zene tanár (fő / %)
Nem ének-zenei alsó tagozatos kórus	23 (5,1%)	38 (8,5%)
Ének-zenei alsó tagozatos kórus	0	25 (5,6%)
Nem ének-zenei felső tagozatos kórus	0	94 (21%)
Ének-zenei felső tagozatos kórus	0	15 (3,3%)
Nem ének-zene tagozatos alsós és felsős tanulókból álló kórus	0	73 (16%)

Pedagógus szakvizsgája, vagy ezzel egyenértékű végzettsége a tanítók 32,4%-ának, míg az ének-zene tanárok 41,7%-ának van. A tanítók és az ének-zene tanárok is többféle egyéb feladatokat is ellátnak az iskolában, melyet az alábbi táblázatban részletezem (9. táblázat)

9. táblázat: A pedagógusok iskolában vállalt egyéb feladatainak megoszlása

Ellátott egyéb feladatok	Tanítók (%)	Ének-zene tanárok (%)
Intézményvezető, tagintézményvezető	3,4	5,9
Intézményvezető helyettes, tagintézményvezető helyettes	4,0	6,3
Osztályfőnök	67,0	47,8
Kollégiumban csoportvezető/Tanulócsoportvezető	2,3	2,9
Munkaközösség-vezető	11,4	19,9
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	11,9	13,6
Tanulók mentorálása	7,4	8,5
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	4,0	3,3
Szaktanácsadó	1,7	3,3
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,7	2,9
Egyéb feladatok ⁵	14,2	21,3

⁵ A tanítók közül vannak, akik az alábbi feladatok valamelyikét látják el: dalosjáték foglalkozások tartása, kórusvezetés, furulya szakkör vezetése, versenyfelkészítés, népdalverseny szervezés, kézműves tagozat

A tanítók 17%-a, míg az ének-zene tanárok 19,5%-a nem lát el egyéb feladatokat a pedagógiai tevékenységük során.

A tanítók és az ének-zene tanárok hangfaját tekintve megállapítható, hogy mindkét pedagóguscsoport nagy része a mezzoszoprán vagy az alt hangfajhoz tartozik. (10. táblázat)

10. táblázat: Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok hangfaj szerinti megoszlása

Hangfaj	Tanítók (%)	Ének-zene tanárok (%)
szoprán	21,0	27,6
mezzoszoprán	39,8	36,4
alt	34,7	29,8
tenor	2,3	1,5
bariton	1,1	3,7
basszus	1,1	1,1

Míg a tanítók elsősorban (52,3%) fafűvós, majd billentyűs (34,1%), pengetős (13,6%) illetve vonós (11,4%) hangszereken, addig az ének-zene tanárok nagy arányban (82%) billentyűs, majd fafűvós (46,7%), vonós (22,8%) és pengetős (15,4%) hangszereken tudnak játszani. A tanítók 22,2%-a (39 fő), míg az ének-zene tanároknak csupán 4,8%-a (13 fő) nem tud semmilyen hangszeren játszani. (11. táblázat)

11. táblázat: Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok hangszertudás szerinti megoszlása

Hangszer	Tanítók (%)	Ének-zene tanárok (%)
billentyűs	34,1	82,0
fafűvós	52,3	46,7
rézfűvós	4,0	2,6
vonós	11,4	22,8
pengetős	13,6	15,4
ütős	3,4	5,1
egy hangszeres sem	22,2	4,8

vezetése, táncszakkör vezetése, fejlesztő pedagógus, gyermek és ifjúságvédelmi felelős, tehetséggondozás, fejlesztés felzárkóztatás, diákönkormányzat segítése, könyvtáros, napközis nevelő, Pedagógusi Önértékelési Csoport tag, pedagógiai asszisztens, adminisztratív, gazdasági ügyintézés, KRESZ szakkör. Egy tanító pedig művészeti mesterprogramját valósítja meg iskolájában.

Az ének-zene tanárok egy része pedig a következő egyéb feladatokat látja még el: kórusvezetés, citera tanítás, korrepetitor, hangképzés, zongora és furulya szakkörök vezetése; szolfézs tanítás, dráma szakkör vezetése; rajzszakkör vezetése, néptánc tanítás, versenyfelkészítés, tehetséggondozás, programszervezés (színház, opera, hangverseny); tánc tanítás, osztályfőnök-helyettes, DÖK segítése, alapítvány elnök, napközis nevelő, érettségi vizsgálónök, gyermek- és ifjúságvédelmi koordinátor, iskolai könyvtáros, szabadidő szervező, gyógypedagógus, gyógypedagógusként BTMN-és tanulók ellátása, iskolai ünnepségek szervezése, tanárok belső továbbképzése, szülők továbbképzése; részvétel szakmai szervezetben; szervezési feladatok (iskolai tábor, bál); tanítási gyakorlat vezető; tankönyvfelelős; tanulási tanácsadó; továbbtanulási felelős, gyermekvédelmi koordinátor; vezetőtanári feladatok gyakorló iskolában

A 12. táblázatban jól látható, hogy a tanítók 50,7%-a 6-10 évig, 35,2%-a pedig 1-5 évig tanult valamilyen hangszeren játszani, addig az ének-zene tanárok 43,3%-a 11-15 évet, 29,2%-a 6-10 évet, míg 22,9%-a több, mint 15 évet töltött hangszer tanulással az élete során. (12. táblázat) Tehát összességében az ének-zene tanárok hosszabb ideig tanultak hangszeren játszani, mint a tanítók.

12. táblázat: A hangszerjátékot tanult pedagógusok hangszer tanulással eltöltött éveinek száma

Hangszer tanulással eltöltött évek száma	tanítók (%)	ének-zene tanárok (%)
1-5 év	35,2	4,6
6-10 év	50,7	29,2
11-15 év	10,4	43,3
15 évnél több	3,7	22,9

A tanítók 83%-a, míg az ének-zene tanároknak viszont csupán a 20,5%-a nem tanult egyáltalán – sem a felsőfokú tanulmányokon belül, sem azon kívül – hangképzést, magánéneket egyéni óra keretében. Az alábbi táblázatból az is leolvasható, hogy az ének-zene szakos tanárok hosszabb ideig nagyobb arányban tanultak hangképzést és foglalkoztak az énekhangjuk továbbfejlesztésével, mint a tanítók. (13. táblázat)

13. táblázat: A pedagógusok hangképzés / magánének tanulmányai összesen

Egyéni hangképzés tanulásának ideje	tanítók (%)	ének-zene tanárok (%)
semennyit	83,0	20,5
1-2 évet	6,8	18
3-4 évet	6,2	38
5-6 év	1,1	12,5
7-8 év	1,7	6,2
8 évnél több	1,2	4,8

Énekhangjuk folyamatos továbbképzésére a tanítók mindössze 1,7%-a, míg az énektanárok 8%-a szán jelenleg is időt és továbbra is járnak magántanárhoz hangképzés órákra. Jelenleg is rendszeresen kórusban énekel a tanárok 39,1%-a, míg a tanítók esetében ez az arány csupán 18,9%. A tanítók átlagosan 9,63 évig énekeltek / énekelnek kórusban, a tanárok, pedig 18,45 évig énekeltek / énekelnek kórusban beleszámítva az iskolai énekkarokban eltöltött időt is.

4.3 Mintavétel a félig strukturált interjúkhoz

Kutatásom kvalitatív – félig strukturált interjúk - részében a belső, a rejtett, az egyedi, a kontextusfüggő elemek feltárása volt a célom, hiszen a módszerek összetettsége is bizonyos mértékig behatárolja a populáció nagyságát. Kis mintán sokoldalú elemzéseket végeztem. A hozzáférési célzott - rétegzett hozzáférési – koncentrált mintavételi eljárást alkalmaztam az interjú résztvevőinek kiválasztásához. A mintába 10 tanító és 10 ének-zene tanár szerepelt. A pedagógusok kiválasztáskor figyelembe vettem, hogy a mintánkban legyen községben, városban, megyeszékhelyen és a fővárosban tanító alsós tanító és ének-zene tanár egyaránt, akik nyolc osztályos általános iskolában tanítanak. Emellett fontosnak tartottam, hogy egyaránt legyenek benne kezdő és gyakorlott pedagógusok.

III. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

1. A tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek

Az III/1. fejezetben bemutatásra kerülő vizsgálatokhoz az alábbi kutatási kérdést és hipotézist fogalmaztam meg, melynek igazolását vagy megcáfolását jelezni fogom a fejezetben.

K1.1 Hogyan rendeződnek a zenei képességek az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában?

K1.2 Milyen különbségek vannak az általános iskolai tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangszerstanulásának hossza között?

- **H1.1** Feltételezem, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek a NAT-ban szereplő (2012) zenei képességfelosztási elvek szerint rendeződnek csoportokba.
- **H1.2** Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb, hosszabb ideig hangszeren tanuló tanítók és ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélik az általános iskolai tanulók egyes zenei képességeit.

1.1 A zenei képességek csoportosításának megjelenése az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában

A szakirodalomban megjelenő zenei részképességek összegyűjtését és rendszerezését követően a kutatásomban összesen 38 zenei részképesség (lásd 5. ábra) fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetet vizsgáltam továbbá azt is teszteltem, hogy valójában az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a NAT-ban szereplő zenei képességfelosztás él vagy megjelennek más zenei képességcsoportok is. A zenei képességek csoportosításához faktoranalízist alkalmaztam. A faktorelemzés

megbízhatóságát a Kaiser-féle kritérium (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) szerint ellenőriztem (0,5 alatti érték elfogadhatatlan, 0,9 felett kiváló). A főkomponens elemzés során megállapítható, hogy a változók kiválóan alkalmasak a faktorelemzésre, mivel az értékük 0,9 felett van (KMO=0,947). „A főkomponens-készítés során az új változó az eredeti, mért változókhoz különböző súlyokat rendel, és ezekkel szorozva adja össze azokat. A súlyok pedig éppen akkorák, hogy biztosítva legyen, hogy a főkomponens a lehető legtöbb információt (variáciát) megőrizze az eredeti változók teljes heterogenitásából.” (Székelyi és Barna, 2005). A Bartlett próba szignifikanciaérték: 0,000. Ezen vizsgálatok alapján az elemzés érvényes és megbízható. A faktorok minél pontosabb meghatározásának és megnevezésének érdekében Varimax mátrixrotációs eljárást alkalmaztam. A faktoranalízis során 6 faktor jött létre, mely hat faktor együtt a teljes variancia 62,25%-át magyarázza, ami eléri a minimumként megfogalmazott 60%-ot. Egy faktoron belül a 0,5 értéknél magasabb faktorsúlyú változók állnak szoros kapcsolatban egymással.

A Nemzeti Alaptantervben (2012) megjelenő zenei képességfelosztás módját követve négy zenei képességcsoportot különböztettem meg – 1. zenei percepciók képességek, 2. zenei reprodukciós képességek, 3. zenei produkciós képességek, 4. zenei recepciók képességek -, míg a faktoranalízis eredményeképpen hat faktort kaptam, melyeket a faktorokba került zenei képességekre legjellemzőbb képességcsoport alapján neveztem el. A **hat faktor** a következő: **1. faktor: zenei recepciók képességek; 2. faktor: zenei percepciók képességek I.; 3. faktor: zenei percepciók képességek II.; 4. faktor: zenei reprodukciós képességek és a memorizálás; 5. faktor: zenei írás, - olvasási képességek és az improvizáció; 6. faktor: éneklés, énekes „előadás”.** (14. táblázat) Azok a változók (metrumészlelés; hangszínészlelés; tempóváltozás észlelés; tempótartás; dallam-, és ritmusimprovizáció), melyek faktorsúlyának értéke 0,5 alatti, azok gyenge kapcsolatot mutatnak a faktort alkotó többi változóval.

14. táblázat: A zenei képességek csoportosítása faktoranalízist követően

ZENEI KÉPESSÉGEK	FAKTOROK					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
FAKTORSÚLYOK						
Különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között	,771					
Zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben	,752					
A zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése	,752					
Figyelmes, elmélyült zenehallgatás	,747					
Igényes zene iránti fogékonyság	,745					
A zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése	,740					
A zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése	,695					
Egész életen át tartó zenei érdeklődés	,678					
Metrumészlelés	,434					
Tonalitásészlelés	,759					
Hangközészlelés	,728					
Harmóniaészlelés	,702					
Formaészlelés	,648					
Hangszínészlelés	,412					
Tempómegkülönböztetés hallás után	,837					
Dinamika megkülönböztetése hallás után	,751					
Dallam-, dalfelismerés hallás után	,583					
Ritmuserőterek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás	,534					
Tempóváltozás észlelése	,496					
Ritmussor memorizálása			,748			
Dallam-, dalmemorizálás			,711			
Ritmussor hangoztatása hallás után			,690			
Dallaménekítés hallás után			,680			
Ritmussor hangoztatása emlékezetből			,654			
Hallott dallam dallamvonalának érzékeltetése nagymozgással, reláció térbeli mutatóival, kézzel			,602			
Éneklés mozgással			,527			
Tempótartás			,420			
Lapról olvasás				,800		
Ritmusrírás				,784		
Dallamírás				,761		
Ritmussolvasás				,699		
Tanult dal éneklése szöveggel kottából				,632		
Dallam- és ritmusimprovizáció				,497		
Éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással					,794	
Éneklés tiszta intonációval					,771	
Éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással					,727	
Tanult dal éneklése szöveggel kottából (tiszta intonálva)					,615	
Daléneklés emlékezetből (tiszta intonálva)					,536	

1. faktor
Zenei
repció
képeségek

2. faktor
Zenei perpció
képeségek I.

3. faktor
Zenei perpció
képeségek II.

4. faktor
Zenei
reprodukcio
képeségek
és a
memorizálás

5. faktor
Zenei írás,
olvasás és az
improvizáció

6. faktor
Éneklés,
énekes
„előadás”

A faktoranalízis rámutatott arra, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában nem négy, hanem hat csoportba rendeződnek a zenei képességek. A zenei perpció képeségek a faktoranalízist követően nem egy, hanem két csoportot

alkotnak, melyek közül az egyikbe a dallam-, ritmus-, tempó- és dinamikaérezlelés tartozik (3. faktor), míg a második zenei percepciók képességcsoportba (2. faktor) a hangszín-, hangköz-, harmónia-, tonalitás-, formaérezlelés került. A reprodukciók képességek sem egy csoportba kerültek, hanem gyakorlatilag három különböző faktorba rendeződtek, mely során az éneklés és a zenei írás olvasás is külön-külön csoportot alkot. Ez magyarázható azzal, hogy a Kodály koncepcióra épülő zenei nevelésnek két fő pillére van: az éneklés és a zenei írás-olvasás fejlesztése. Az egyik zenei reprodukciók képességcsoportba (4. faktor) a hallás utáni és az emlékezetből történő reprodukciók képességek tartoznak kiegészülve a memorizálással; a második csoportba (5. faktor) a zenei írás, -olvasási képességek kerültek, mely csoportba beletartozónak tekintik az improvizációs képességet, amely viszont a szakirodalom szerint produkciók képesség. Ez esetben az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában is az improvizáció képesség a reprodukciók képességek csoportjába tartozik a NAT-ban leírtakkal egybehangzóan, ugyanakkor egy alkotó, produktív zenei képesség nem tartozhatna a reprodukciók képességek közé. Következésképpen elmondható, hogy a NAT-ban foglaltaknak nagy hatása van az ének-zenét tanítók zenei képességekről alkotott nézeteire. Az éneklés, énekes előadás, mint különálló képességcsoport (6. faktor), részben besorolható a reprodukciók képességek közé, de részben az zenei előadói, produkciók képességek csoportjába tartozónak is tekinthető. A NAT-ban az éneklés a reprodukciók képességek egyik csoportja, ugyanakkor e kutatásban külön faktorként való megjelenése részben utalhat az éneklés, mint előadói és alkotó zenei képességre is. A zenei recepciók képességek egy csoportot alkotnak, úgy ahogy a szakirodalomban és a NAT-ban is. Míg az éneklés mozgással a zenei reprodukciók képességek között, addig az emlékezetből történő daléneklés az önálló éneklés faktorban jelenik meg. Érdekesség, hogy az ének-zene tantárgyat tanítók nézeteit vizsgálva a metrumérezlelés nem a percepciók képességek, hanem a zenei recepciók képességek csoportjába került. (15. táblázat)

A H1.1 hipotézis nem igazolt.

15. táblázat: A zenei képességek csoportjai a szakirodalom alapján és a faktoranalízist követően

ZENEI KÉPESSÉGEK CSOPORTJAI A SZAKIRODALOM ALAPJÁN	ZENEI KÉPESSÉGEK CSOPORTJAI A FAKTORANALÍZIST KÖVETŐEN
ZENEI PERCEPCIÓS KÉPESSÉGEK	
- dallamészlelés - ritmusészlelés - tempóészlelés - hangszínészlelés - hangközészlelés - dinamikaészlelés - harmóniaészlelés - tonalitás észlelése - formaészlelése - <i>metrikus egységek észlelése</i>	2. faktor – zenei percepciós képességek I. - hangszínészlelés - hangközészlelés - harmóniaészlelés - tonalitás észlelése - formaészlelése 3. faktor – zenei percepciós képességek II. - dallamészlelés - ritmusészlelés - tempóészlelés, - dinamikaészlelés
ZENEI REPRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	
1. Zenei reprodukció hallás után: - hallott dallam dallamvonalának mutatása - ritmushangoztatás hallás után - dallaménekklés hallás után - <i>dallamírás hallás után</i> - <i>ritmusírás hallás után</i> 2. Zenei reprodukció emlékezetből: - ritmushangoztatás emlékezetből - <i>dalénekklés emlékezetből</i> - tempótartás - <i>dallamírás emlékezetből</i> - <i>ritmusírás emlékezetből</i> 3. Reprodukció jelrendszerről: - tanult dal éneklése jelrendszerről szolmizálva - <i>dallamolvasás</i> - <i>ritmusolvasás</i> 4. Énekes „előadás” - <i>éneklés mozgással</i> - éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással - éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással - éneklés tiszta intonációval	4. faktor – zenei reprodukciós képességek és a memorizálás - hallott dallam dallamvonalának mutatása - ritmushangoztatás hallás után - dallaménekklés hallás után - ritmushangoztatás emlékezetből - éneklés mozgással - tempótartás + ritmusmemorizálás és dallammemorizálás 5. faktor – zenei írás, -olvasás és az improvizáció - tanult dal éneklése jelrendszerről szolmizálva - dallamolvasás - ritmusolvasás - dallamírás - ritmusírás + dallam- és ritmusimprovizáció 6. faktor – énekes „előadás” - éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással - éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással. - éneklés tiszta intonációval, - dalénekklés szöveggel jelrendszerről - dalénekklés emlékezetből (tisztán intonálva).
ZENEI PRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	
- <i>dallam- és ritmusimprovizáció</i> - zeneszerzés (nem releváns.)	(A dallam- és ritmusimprovizáció a zenei reprodukciós képességek között jelenik meg.)
ZENEI RECEPCIÓS KÉPESSÉGEK	
- figyelmes, elmélyült zenehallgatás - a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése - a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átérzése - zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben - különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között - a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése - igényes zene iránti fogékonyság - egész életen át tartó zenei érdeklődés	1. faktor – zenei recepciós képességek - figyelmes, elmélyült zenehallgatás - a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése. - a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átérzése. - zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben. - különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között - a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése. - igényes zene iránti fogékonyság. - egész életen át tartó zenei érdeklődés + metrumészlelés

1.2 A zenei képességfejlesztésről alkotott pedagógus-nézetek közötti különbségek

A tanítók és az ének-zene szakos tanárok tanulói zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei közötti különbséget a nem zenei alsó tagozatos tanulókra vonatkozóan egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltam, mely során az alsó tagozatos osztályokban ének-zenét tanító pedagógusok válaszait vettem figyelembe. A nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott *tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között szignifikáns különbség* lelhető fel a *zenei percepciók képességei* (2. faktor: $F=15,442$; $p=0,000$; 3. faktor: $F=6,750$; $p=0,000$) és a *zenei írás, - olvasási és improvizációs képességei* (5. faktor: $F=15,029$; $p=0,000$) fejlesztési mértékét tekintve. A Pearson-féle korrelációs együttható értékéből és a szignifikanciaszintekből arra a következtetésre jutottam, hogy az ének-zene tanárok a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók 2. faktorba tartozó zenei percepciók képességeit és az 5. faktort alkotó zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit nagyobb mértékben fejleszthetőnek tartják, mint a tanítók. (2. faktor: $r=0,258$; $p=0,000$; 5. faktor: $r=0,243$; $p=0,000$). Ugyanakkor a 3. faktorba tartozó zenei percepciók képességek fejlesztését a tanítók vélik fejleszthetőbbnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekeknél (3. faktor: $r=-0,174$; $p=0,010$).

Az ének-zenei alsó tagozatos és a nem ének-zenei, illetve az ének-zenei felső tagozatos gyerekek képességfejlesztésével kapcsolatban az ének-zene szakos tanárok nézeteit vizsgáltam a pedagógusok életkorával, képzettségével és szakmai gyakorlatával összefüggésben, mivel ezekben az osztályokban ének-zene szaktanárok tanítanak. Ennek részletes bemutatására a következő 1.3 alfejezetben kerül sor.

1.3 A zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a pedagógusok képzettségével, gyakorlatával és a hangszertanulásának hosszával

A következőkben a zenei képességek fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége, gyakorlata és hangszertanulás hossza közötti összefüggéseket vizsgáltam, melyhez egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam.

A pedagógusok képzettségéhez a felsőfokú végzettségen kívül a karvezetői képzettség, a hangszerstanulás, magánénektanulmányok és a kórusban való éneklés hossza is hozzátartozik, melyhez egy új változót hoztam létre.

A tanítók képzettsége, gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei között nincs szignifikáns összefüggés, tehát a különböző képzettségű és gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei között nem tártam fel különbséget.

Az *ének-zene szakos tanárok képzettsége és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek* (5. faktor) *fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel* (5. faktor: $F=7,537$; $p=0,001$). Minél képzettebb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszthetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit (5. faktor: $r=0,216$; $p=0,001$). Elmondható, hogy a kevésbé képzett pedagógusok kisebb mértékben vélik fejleszthetően ezen zenei képességeket.

Szignifikáns összefüggést találtam az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek és a memorizálásnak (4. faktor) *fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között* ($F=2,437$; $p=0,025$). Az ének-zene tanárok a tanári pályájukon való előrehaladással párhuzamosan egyre nagyobb mértékben tartják fejleszthetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit és a memorizálását ($r=0,342$; $p=0,001$).

Az *ének-zenei alsó tagozatot* tekintve *az ének-zene szakos tanárok képzettsége és az 5. faktort alkotó zenei írás, -olvasási és improvizációs képességek* ($F=3,151$; $p=0,05$) *fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között szignifikáns összefüggést állapítottam meg*. A Pearson-féle korrelációs együttható rámutat arra, hogy minél magasabb képzettséggel rendelkeznek az ének-zene szakos tanárok annál nagyobb mértékben tartják fejleszthetőnek az ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit (5. faktor: $r=0,396$; $p=0,017$).

Az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és az ének-zenei alsó tagozatos tanulók éneklésének, énekes „előadásának” fejlesztéséről (6. faktor) *alkotott ének-zene tanári nézetek között is szignifikáns összefüggés van* ($F=2,476$; $p=0,047$). Az ének-zene szakos tanárok minél több év tanítási gyakorlattal rendelkeznek, annál nagyobb mértékben vélik

fejleszthetőnek az ének-zenei alsó tagozatos tanulók éneklését, énekes előadását (6. faktor: $r=0,388$; $p=0,019$).

A nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok gyakorlata között nem találtam szignifikáns összefüggést.

Ugyanakkor *az ének-zene tanárok képzettsége és a nem ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek* (4. faktor) *fejlesztéséről alkotott ének-zene szakos tanári nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel* az egyszempontos varianciaanalízis során ($F=1,924$; $p=0,047$) A Pearson-féle korrelációs együttható pedig rámutat arra, hogy minél képzettebb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszthetőnek a nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit ($r=0,176$; $p=0,044$).

Az elvégzett varianciaanalízis során *nem találtam szignifikáns összefüggést az ének-zenei felső tagozatos diákok képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége között.*

Az ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei írás, olvasás és improvizációs képességeinek fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok gyakorlata között szignifikáns összefüggést tártam fel ($F=5,759$; $p=0,023$). A Pearson-féle korrelációs együttható pedig egyértelműen jelzi, hogy minél több éves szakmai gyakorlattal rendelkezik az ének-zene tanár, annál nagyobb mértékben fejleszthetőnek tekinti az ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei írás, olvasás és improvizációs képességeit ($r=0,531$; $p=0,011$).

Az egyszempontos varianciaanalízis során *szignifikáns összefüggést tártam fel az ének-zene szakos tanárok hangszer tanulással eltöltött ideje és az általános iskolás gyerekek zenei recepciók képességeinek* (1. faktor); *zenei percepciók képességeinek* (2. faktor) *és a zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek* (5. faktor) *fejlesztési mértékéről alkotott nézeteik között* (1. faktor: $F=3,442$; $p=0,017$; 2. faktor: $F=3,083$; $p=0,028$; 3. faktor: $F=3,088$; $p=0,028$; 5. faktor: $F=12,084$; $p=0,000$). Minél több időt tanultak hangszeren játszani az ének-zene szakos tanárok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszthetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepciók, recepciók, írás-olvasási és improvizálási képességeit. (1. faktor: $r=0,154$; $p=0,015$; 2. faktor: $r=0,146$; $p=0,013$; 3. faktor: $r=0,168$; $p=0,004$; 5. faktor: $r=0,248$; $p=0,000$).

A tanítók hangszertanulással eltöltött ideje és a zenei képességek fejlődéséről alkotott nézeteik között nincs szignifikáns összefüggés.

A H1.2 hipotézis azon része igazolt, mely feltételezte, hogy az ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélnék egyes tanulói zenei képességeket. Ami viszont a tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettség, gyakorlata és hangszertanulással eltöltött ideje közti összefüggésekre vonatkozó hipotézisrészről illeti, a tanítók esetében nem igazolódott be, míg az ének-zene szakos tanárok esetében igazolt a H1.2 hipotézis ezen része.

1.4 A zenei képesség, a zenei tehetség és a zenei képességfejlesztés fogalmak értelmezése

A félig strukturált interjúk során a zenei képességfejlesztés fogalomról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek feltérképezése előtt fontosnak tartottam a zenei képesség fogalomról alkotott pedagógus-nézeteket előhívni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokból metaforavizsgálattal, mely során összevettem e nézeteiket a zenei tehetségről alkotott nézeteikkel. A metaforavizsgálatom célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata volt, melyet a zenei képesség és a zenei tehetség fogalom spontán hív elő az ének-zenét tanító pedagógusokból. A metaforák elemzéséhez a jelentéshez kapcsolódó halmazokat hoztam létre, majd ezekhez hozzárendeltem az egyező jelentésű, vagy közel álló kifejezéseket és így kialakítottam a fő-, és alkategóriákat.

A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő:

„A zenei képesség olyan, mint.....,mert...”

„A zenei tehetség olyan, mint.....mert....”

Például:

*„A zenei képesség olyan, mint egy **szépséges ajándék**, mert nagy örömet hoz annak, aki részesül ebben, de sajnos nem mindenkinek adatik ez meg.”*

*„A zenei tehetség egy **Isteni ajándék**, mert ez olyas valami, amit csak Istentől kaphat az ember.”*

*„A zenei képesség olyan, mint egy **gyurma**, mert szabadon formálható.”*

*„A zenei tehetség olyan, mint egy **elásott kincs**, mert rá kell bukkanni és meg kell tisztítani a rá rakodott pizsoktól, hogy teljes fényében ragyoghasson, tehát rá kell bukkanni a tehetséges gyerekekre, akiknek fejlődését segíteni kell.”*

A metaforák elemzése során két fő fogalmi kategóriát alkottam, *Brandström* (1999) elmélete szerint: 1. abszolút szemlélet; 2. relativisztikus szemlélet, mely két kategória mindkét fogalom esetében megegyezik. A fő konceptuális kategóriákon belül egy-egy alkategória jelenik meg: 1. ajándék; 2. lehetőség. A metaforavizsgálat eredményeként megállapítható, hogy az interjúkban részt vevő tanítók többségének (7 tanító) nézetei szerint a zenei képesség veleszületett ajándék, mely az abszolút szemléletet tükrözi; míg az ének-zene tanárok nézetei egyformán megoszlanak (5-5 ének-zene tanár) az ajándék és a lehetőség alkategóriák között, melyből az látszik, hogy az interjúkban részt vevő tanárok fele az abszolút, fele pedig a relativisztikus szemléletet képviseli. (8. ábra) A zenei tehetség fogalom kapcsán spontán alkotott metaforák ugyanúgy két fő-, és egy-egy alkategóriába sorolhatók, mint ahogy azt a zenei képesség fogalomnál láthattuk, ugyanakkor az interjúalanyaink többsége (8 tanító és 8 ének-zene tanár) szerint a zenei tehetségre lehetőségként kell tekinteni, mely alapján elmondható, hogy e pedagógusok a relativisztikus szemléletet követik, ami zenei tehetségről alkotott nézeteiket illeti (16. táblázat).

16. táblázat: A zenei képesség és a zenei tehetség célfogalmak spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

ZENEI KÉPESSÉG				ZENEI TEHETSÉG			
Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategória	Metafora	Előfordulások száma	Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategória	Metafora	Előfordulások száma
Abszolút szemlélet	ajándék	szépséges ajándék, Isteni ajándék	7 tanító 5 tanár	Abszolút szemlélet	ajándék	Isteni ajándék, csillogó gyöngyszem	8 tanító 2 tanár
Relativisztikus szemlélet	lehetőség	gyurma, legó, építőkocka	3 tanító 5 tanár	Relativisztikus szemlélet	lehetőség	rügy, parázs, elásott kincs, csiszolatlan gyémánt	2 tanító 8 tanár

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos nézeteit a spontán előhívott metaforák és fogalmi térképek elemzésével folytattam a félig strukturált interjúk keretein belül. A metaforavizsgálatom célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata, melyet a zenei képességfejlesztés szó spontán hív elő az ének-zenét tanító pedagógusokból. A metaforák elemzéséhez a jelentéshez kapcsolódó halmazokat hoztam létre, majd ezekhez hozzárendeltem az egyező jelentésű, vagy közel álló kifejezéseket és

így kialakítottam a fő-, és alkategóriákat. A metaforákat tartalmuk alapján csoportosítottam és elemeztem.

A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő: „A zenei képességfejlesztés olyan, mint.....,mert...”

Például:

*„A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **gyümölcsfa nevelgetése**, mert folyamatosan nyesegetem, alakítgatom, hogy a legszebb legyen, tehát a legjobban fejlődjön a gyermek.”*

*„A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **házépítés**, mert ahogy a téglákból és egyéb összetevőkből felépítek egy házat, úgy építem a gyerekek képességeit sok-sok részkészképességből, hogy a teljes végleges formát elérje.”*

*„A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **sportolás**, mert mindennapi edzést igényel.”*

*„A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **favágás**, nagyon nagy küzdelem kell hozzá.”*

*„A zenei képességfejlesztés olyan, mint **egy nagyobb szerkezet kis alkatrészeinek összecsiszolása**, hiszen a nagy szerkezet csak akkor működik jól, ha minden apró eleme tökéletes összhangban van egymással, tehát az összes részképesség összhangban való működése szükséges a jó működéshez.”*

A 17. táblázatban jól látható, hogy míg az ének-zene tantárgyat tanító tanítók zenei képességfejlesztés spontán metaforái két nagy kategóriába besorolhatók - melyek a következők: 1. gondozó tevékenység, 2. építő tevékenység -, addig az ének-zene tanárok zenei képességfejlesztés spontán metaforái sokkal heterogénebbek, hiszen az ő esetükben öt kategóriát (1. építő tevékenység; 2. alkotó tevékenység; 3. fejlesztés; 4. gondozó tevékenység; 4. küzdelem) alkotnak a spontán előhívott metaforák. (17. táblázat)

17. táblázat: A zenei képességfejlesztés célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategóriák	Metafora	Előfordulások száma
Építő tevékenység	- építés	házépítés, legozás, modellépítés	4 tanító 4 tanár
Alkotó tevékenység	- alkotás - főzés	zenemű megkomponálása, étel elkészítése	2 tanár
Fejlesztés	- edzés	sportolás	2 tanár
Gondozó tevékenység	- kertészkedés	kertészkedés, gyümölcsfa nevelgetése	6 tanító 1 tanár
Küzdelem	- nehéz munka	favágás	1 tanár

A zenei képességfejlesztésről alkotott nézetek feltárását a pedagógusok által elkészített fogalmi térképek elemzésével folytattam. Az interjúban szereplő tanítók és ének-zene tanárok egyaránt elkészítették a zenei képességfejlesztés központi fogalomhoz kapcsolódó asszociációik ábráját. A tanítók és az ének-zene tanárok esetében is kiválasztottunk egy-egy olyan fogalmi térképet, amely a pálya elején tartó pedagógustól és egy-egy pedig több, mint 15 év gyakorlattal rendelkező pedagógustól származik. Először a fogalmi térképek szerkezeti, majd tartalmi elemzésére került sor. A pálya elején tartó pedagógusok által elkészített „zenei képességfejlesztés” fogalomtérkép szerkezetét tekintve azt láthatjuk, hogy a zenei képességfejlesztés központi fogalomhoz közvetlenül rendelt asszociációk eredményeként került kialakításra a fogalomtérkép. Az interjúinkban résztvevő és a pályájuk elején járó tanítók zenei képességfejlesztésről alkotott fogalmi térképének szerkezete az ábrához hasonló. A 8. ábrán a zenei képességfejlesztést tekintve nem fedezhető fel a megjelenített fogalmak tekintetében semmilyen konkrét szempontnak megfelelő tematizált elrendezés, tehát a központi fogalomhoz közvetlenül kapcsolódó fogalmak szervezetlenül jelennek meg. (8. ábra)



8. ábra: Egy kezdő tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

A kezdő tanító fogalmi térképéhez képest a kezdő ének-zene tanár fogalmi térképén már megjelenik a tematizálás, viszont szerkezetileg egyszerűnek mondható az ábra. A csoportosítás tematikáját négy fejlesztendő zenei képességcsoport adja: a zenei olvasás, a zenei írás, a zeneértés és a zenehallgatás. A további fogalmak pedig ezen kiemelt pontokhoz kötve kerültek elrendezésre. Megjelenik egy-egy fogalomlánc is a zenei olvasás, a zenei írás és a zenehallgatás fogalmak tekintetében. (9. ábra)



9. ábra: Egy kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Egy több, mint 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanító által készített fogalmi térkép szerkezetileg egyszerűnek mondható, viszont – a kezdő tanítókéval ellentétben - a

felvázolt fogalmak már részben tematizálásra kerültek. A csoportosítás tematikáját – itt is, hasonlóan, mint a kezdő ének-zene tanárnál láthattuk – a fejlesztendő zenei képességcsoportok alkotják, viszont ezen az ábrán más zenei képességcsoportok jelennek meg, mint, amit a kezdő tanárnál láthattunk: zenei hallás, emlékezet, zenei élmény befogadása, éneklés, hangszeres játék. A zenei halláshoz kapcsolódóan láthatunk egy rövid foglamláncot is. (10. ábra)



10. ábra: Egy gyakorlott tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Szerkezetileg összetettebb a gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe, mely a zenei képességfejlesztés, mint központi fogalom köré rendeződik. Itt már nem csupán a szűkebb értelemben vett zenei képességek jelennek meg, mint csoportképző elemek, hanem a zenei képességfejlesztést komplex képesség-, és személyiségfejlesztéssel összekapcsolódva ábrázolja. Nyolc fő fogalom kapcsolódik közvetlen a központi fogalomhoz, a zenei képességfejlesztéshez, melyek a következők: hallásfejlesztés; zenei és mozgásos improvizációs készség; mozgáskultúra, mozgáskoordináció; érzelmi-akarat tulajdonságok fejlesztése; komplex személyiségfejlesztő művészetpedagógia; komplex képességfejlesztés; szókincs bővítés; a két agyfélteke egyszerre történő fejlesztése. Megállapítható, hogy a gyakorlott ének-zene tanár nézetei szerint a zenei képességfejlesztéssel szorosan összekapcsolódik a teljes személyiség fejlesztése. A mozgáskultúra, mozgáskoordináció és a hallásfejlesztés fogalmakhoz rövid foglamlánc is kapcsolódik. (11. ábra)



11. ábra: Egy gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Az interjúk során kértem a pedagógusokat, hogy sorolják fel azokat a zenei képességeket, melyek fejlesztését nélkülözhetetlennek tartják az általános iskolás korosztályban. A kérdésre kapott válaszokat kategóriákba soroltam, melyek a következők voltak, illetve az előfordulásuk gyakoriságát zárójelbe írva jelzem: *éneklési képesség* (8 tanító, 8 tanár), a *zenei hallás* (8 tanító, 7 tanár) a *ritmusérzék* (6 tanító, 6 tanár) és a *zenehallgatás / a zenei befogadó képesség* (7 tanító, 5 tanár), melyek fejlesztése nagyon fontos az alsó-, és felső tagozaton egyaránt. Felső tagozaton ezen felül további kategóriákat alkottam, melyek a következők: *intonációs képesség* (4 tanár), *kottaolvasási képesség* (4 tanár), *zenei írás* (4 tanár), *zenei érzékenység* (4 tanár), *zeneértés* (2 tanár), a *zenei alkotóképesség* (2 tanár) és a *tonalitásérzék* (1 tanár), melyek fejlesztése a felső tagozaton egyes tanári nézetek szerint fontossá válik. Az intonációs képesség és a zenei írás-olvasás képesség fejlesztését kizárólag az ének-zene tagozatos osztályokban (alsó-, és felső tagozaton egyaránt) tartják fontosnak. A zeneértés és a zenei alkotóképesség fejlesztésének fontossága azoknál az ének-zene tanároknál jelenik meg, akik a tanításukba beépítik a Kokas módszert is.

Az interjúkban kitértem a zenei tehetséggondozás témájára is, melyben arra vártuk a válaszokat, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok szerint hogyan valósítható meg a tehetséggondozás tanórai vagy tanórán kívüli keretek között. A megkérdezett pedagógusok mindegyike elsősorban szakkör – kórus, néptánc, zene-mozgás, Kokas foglalkozások - keretében tartja megvalósíthatónak a zenei tehetséggondozást.

„A zenei tehetséggondozás szakköri keretek között valósulhat meg eredményesen. Néptánc szakkörön rengeteget tudunk népi játékokat játszani, énekelni.” (1. tanító)

„Az ének-zene óra keretében a tehetséggondozás nehéz. Mindenféleképpen külön kell azokkal a gyerekekkel foglalkozni, akik tehetségesek valamiben. Nálunk ez éneklésben jöhet ki. A kórusban tudok a tehetségeseknek szót adni,” (1. tanár)

Az ének-zene tagozatos osztályokban tanítók ugyan kis mértékben megvalósíthatónak tartják a zenei tehetséggondozást tanórai keretben, de szerintük is sokkal hatékonyabb különböző zenei szakkörök, illetve az alapfokú művészeti oktatás keretében. Nagy jelentőséget tulajdonítanak az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok a zenei tehetséggondozás terén az alapfokú művészeti iskoláknak is. Amelyik általános iskolában működik alapfokú művészetoktatás, zeneoktatás, ott egy épületen belül valósul meg a tehetséggondozás. Viszont tanórai keretben nagyon szűkösek a lehetőségek, főleg a nem ének-zene tagozatos osztályokat tekintve. A tanárok a tehetségesebbeknek plusz feladatokat adnak, differenciálnak, egyénileg énekelhetnek, segíthetnek a gyengébb zenei képességekkel rendelkező osztálytársaiknak kvázi a tanár segédjeként működhetnek egyes feladatoknál.

„A tehetséges gyerek, olyan, mint egy jó kolléga, a tanár segédje. Nem külön, új feladatot kapnak. Nem kell lefárasztani vagy kivonni őt a közösségből, hanem hogy legyen egy építő magja a közösségnek: odaültem a legproblémásabb gyerek mellé, hogy korrepetálja őt. Így máris egy kicsit kiemelkedőbb helyzetben éli meg a szerepét és besegít a tanárnak. Mindenképpen partnerül szegődik.” (2. tanár)

A szép éneklésükkel kimagasló gyerekeket a tanárok tanórán kívüli egyéni foglalkozások keretében készítik fel népdaléneklési illetve egyéb zenei versenyekre. A tanítók, tanárok a zeneileg tehetséges tanulókat az alapfokú művészetoktatásban való tanulásra buzdítják és a szülőket is gyermekük zenetanulásának támogatására biztatják.

2. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei a beéneklésről

A III/2. fejezetben bemutatásra kerülő vizsgálatokhoz az alábbi kutatási kérdést és hipotéziseket fogalmaztam meg, melyek igazolását vagy megcáfolását jelzem a fejezetben.

K.2 Milyen különbségek vannak a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányaik és kórusban való éneklésük hossza között?

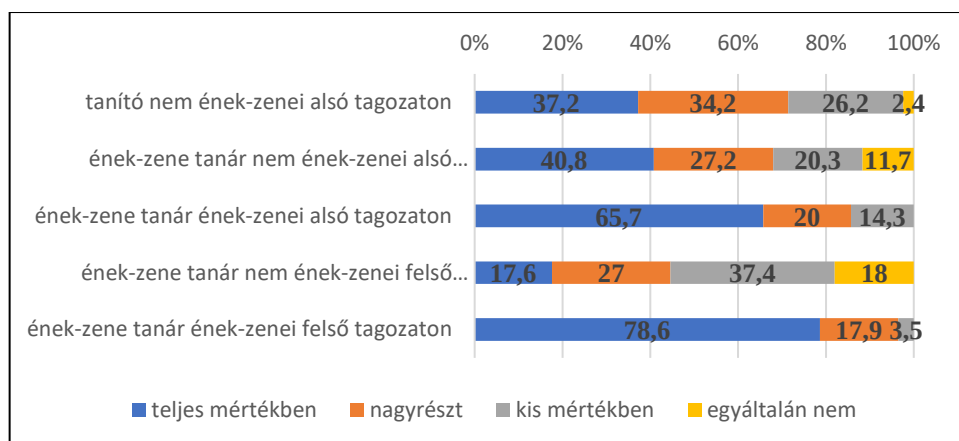
- **H2.1** Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézeteiben nagyobb mértékben megjelenik a gyermekek énekhangképzésének fejlesztése, mint a tanítókéban.
- **H2.2** Feltételezem, hogy azok a tanítók és ének-zene szakos tanárok, akik hosszabb ideig énekeltek kórusban, azoknak a beéneklésről alkotott nézeteiben erőteljesen megjelenik a beéneklés felépítésének és a gyermekénekhang fejlesztésének a fontossága, ugyanakkor a beéneklésről alkotott nézetek és a tanítók, ének-zene szakos tanárok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányainak hossza között nincs szignifikáns összefüggés.

2.1 Beéneklés az ének-zene órákon és a gyermekkari próbákon

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok beénekléssel kapcsolatos nézeteit 4 fokú Likert skála (4-teljes mértékben; 3-nagyrészt; 2-kis mértékben; 1-egyáltalán nem) alkalmazásával, míg a kórusbeéneklésről alkotott nézeteiket pedig 5 fokú Likert skála (5-mindig; 4-gyakran; 3-néha; 2-ritkán; 1-soha) használatával vizsgáltam.

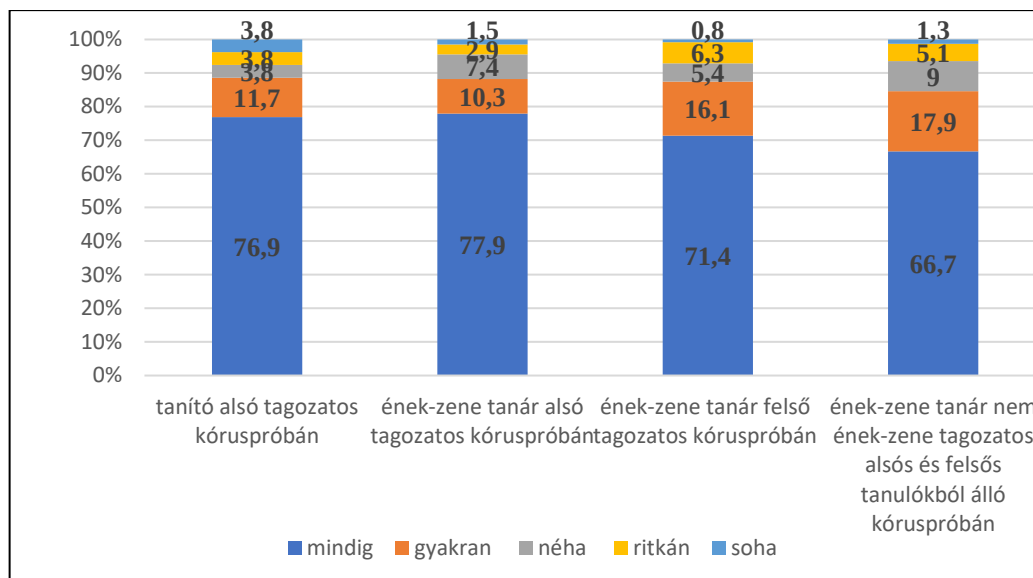
Az ének-zenei alsó tagozaton tanító ének-zene tanárok 65,7%-a, az ének-zenei felső tagozaton oktató ének-zene tanárok 78,6%-a szerint teljes mértékben alkalmazható beéneklés az ének-zene órákon. Ezzel szemben a nem ének-zenei alsó tagozaton a tanítók mindössze 37,2%-a, az ének-zene tanárok 40,8%-a; a nem ének-zenei felső tagozaton pedig az ének-zene tanárok csupán csak 17,6%-a véli úgy, hogy teljes mértékben alkalmazható beéneklés az ének-zene órákon (12. ábra). Ebből arra lehet következtetni, hogy az ének-zene tagozatos osztályokban az ének-zene tanárok többet tudnak

foglalkozni a gyerekek énekhangképzésével, mint a nem ének-zene tagozatos osztályokban, mely egyrészt magyarázható az óraszámbeli különbségekkel. Véleményem szerint ugyanakkor a beéneklésre a nem ének-zene tagozatos osztályokban még nagyobb szükség lenne a tiszta és pontos éneklést akadályozó énekhangképzési hibák mihamarabbi javítása és az énekhangképzés fejlesztése céljából. Így az éneklés is több gyermek számára nyújtana maradandó pozitív élményeket.



12. ábra: Az ének-zene órai beéneklés alkalmazhatóságának mértékéről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek (%-os megoszlás)

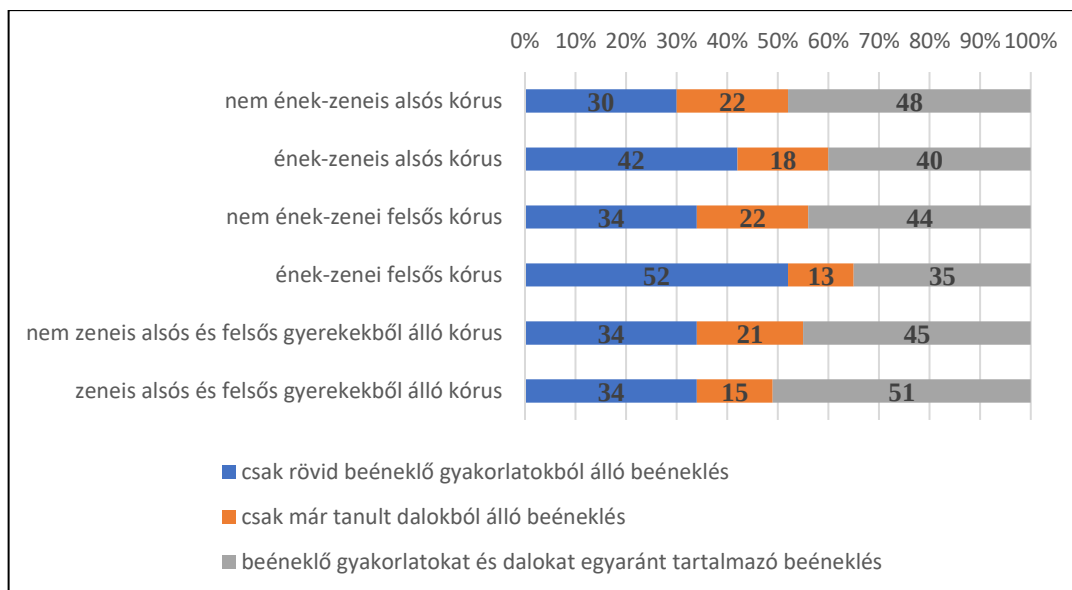
Az alsó tagozatos gyermekkari próbákon a tanító végzettségű kórusvezetők 76,9%-a (átlagérték: 4,54), az ének-zene szakos kórusvezetők 77,9%-a (átlagérték: 4,60); a felső tagozatos énekkari próbákon az ének-zene szakos kórusvezetők 71,4%-a (átlagérték: 4,51), a nem ének-zenei alsó és felső tagozatos tanulókból álló énekkart vezető ének-zene szakos tanárok 66,7%-a (átlagérték: 4,44) mindig alkalmaz beéneklést a kóruspróbákon (13. ábra).



13. ábra: A kórusbeéneklés alkalmazásának gyakorisága (%-os megoszlás)

A 12. és a 13. ábrát összehasonlítva jól látható, hogy a gyermekkari próbákon gyakrabban alkalmaznak beéneklést a kórust vezető tanítók és ének-zene tanárok, mint az ének-zene órákon, mely magyarázható a két foglalkozás különböző céljaival.

A 14. ábrán feltüntettem a kórus-beéneklés módjainak százalékos értékeit, melyek alapján megállapítható, hogy az ének-zenei alsó, illetve felső tagozatos kóruspróbák kivételével a többi gyermekkari próba bemelegítő szakaszában a legnagyobb részt a beéneklő gyakorlatokat és már tanult dalokat egyaránt tartalmazó beéneklést alkalmazzák a kórusvezetők. Az ének-zenei alsós kóruspróbák esetén megoszlík a pedagógusok véleménye, hiszen átlagosan a kóruspróbák 42%-ában csak rövid beéneklő gyakorlatokat, 40%-ában pedig rövid beéneklő gyakorlatokat és már tanult dalokat egyaránt tartalmazó beéneklést használnak az énekkari próba elején. Az ének-zenei felső tagozatos próbákon viszont zömében – a próbák 52%-ában – kizárólag csak rövid beéneklő gyakorlatokat tartalmazó beéneklést alkalmaznak a karnagyok. Összességében megállapítható, hogy a gyermekkari próbák kis részében – 13-22%-ában – használnak kizárólag csak már tanult dalok éneklését beéneklésként. (14. ábra)



14. ábra: A kórusvezetők által alkalmazott kórusbeéneklés módjainak gyakoriságai (%-os megoszlás)

Az elvégzett egyszempontos varianciaanalízis alapján elmondható, hogy a **tanítók és az ének-zene szakos tanárok alsó tagozatos ének-zene órai beéneklés és a kórus beéneklés gyakoriságára és a beéneklés módjára vonatkozó nézetei között nincs szignifikáns különbség.**

A következő lépésben a beéneklésről megfogalmazott 19 állításról kellett eldönteniük a pedagógusoknak, hogy mennyire értenek azokkal egyet, melyhez 4 fokú Likert skálát használtam. A változók számának csökkentése és a csoportokba rendezés érdekében faktoranalízist alkalmaztam. A faktorelemzés megbízhatóságát a Kaiser-féle kritérium (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) szerint ellenőriztem (0,5 alatti érték elfogadhatatlan, 0,9 felett kiváló). A főkomponens elemzés során megállapítható, hogy a változók nagyon alkalmasak a faktorelemzésre, mivel az értékük 0,8 felett van (KMO=0,818). „A főkomponens-készítés során az új változó az eredeti, mért változókhoz különböző súlyokat rendel, és ezekkel szorozva adja össze azokat. A súlyok pedig éppen akkorák, hogy biztosítva legyen, hogy a főkomponens a lehető legtöbb információt (varianciát) megőrizze az eredeti változók teljes heterogenitásából.” (Székelyi és Barna, 2005). A Bartlett próba szignifikanciaérték: 0,000. Ezen vizsgálatok alapján az elemzés érvényes és megbízható. A faktorok minél pontosabb meghatározásának és megnevezésének érdekében Varimax mátrixrotációs eljárást alkalmaztam. A faktoranalízis során 6 faktor jött létre, mely hat faktor együtt a teljes variancia 63,79%-át magyarázza, ami eléri a minimumként megfogalmazott 60%-ot. Egy

faktoron belül a 0,5 értéknél magasabb faktorsúlyú változók állnak szoros kapcsolatban egymással, ugyanakkor kevésbé áll szoros kapcsolatban a többi változóval az a változó, melynek faktorsúly értéke 0,5 alatti.

A faktorok elnevezése a következő: 1. faktor: Előzetes tapasztalatok hatása a beéneklés szerkezetére és módjára; 2. faktor: A gyermekek életkorának hatása a beéneklés megtervezésére; 3. faktor: A gyermekénekhang fejlesztése a beéneklés fő célja; 4. faktor: A tanóra anyagának és időpontjának hatása a beéneklő gyakorlatok összeállítására; 5. faktor: A beéneklés tudatos, szakszerű felépítése; 6.faktor: Kizárólag énekes feladatok alkalmazása beénekléskor (18. táblázat)

18. táblázat: A beéneklésről alkotott nézetek csoportosítása a faktoranalízist követően

	FAKTOROK					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Beéneklésről alkotott nézetek	FAKTORSÚLYOK					
A tanár kórustagként szerzett tapasztalatai hatással vannak az alkalmazott beéneklő gyakorlatok szerkezetére és típusaira.	,692					
A beéneklés mélyen gyökerezik egy sajátos módszerben.	,678					
A tanár felsőfokú tanulmányai nagy hatással vannak az általa használt beéneklő gyakorlatok szerkezetére.	,657					
Az előzetes tapasztalatok megváltoztathatják azt, hogy hogyan énekelteni be a tanár ének-zene órán és / vagy gyermekkar próbán	,654					
Az osztály / kórus összetétele és a gyermekek életkora befolyásolja a beéneklő gyakorlatok összeállítását.		,840				
A gyerekek életkora befolyásolja a beéneklés hosszát.		,753				
A gyerekek életkora befolyásolja az alkalmazott beéneklő gyakorlatok típusait.		,665				
A gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó beéneklő gyakorlatok szükségesek a gyerekek énekhangjának és éneklési képes		,527				
Az egészséges énekhangképzésre való törekvés meghatározó tényező a beéneklő gyakorlatok összeállításánál.			,760			
A megtervezett beéneklések fejlesszék a gyermekek énekhangját.			,718			
A beéneklés anyaga szorosan kapcsolódik az új dal tanításához.				,785		
Az óra tananyaga befolyásolja az alkalmazandó beéneklő gyakorlatok típusait.				,733		
A beéneklő gyakorlatok speciális sorrendben követik egymást.				,564		
A beéneklő gyakorlatok összeállítása függ attól, hogy melyik napszakban van az ének-zene óra / kóruspróba.				,497		
A mentális előkészítés központi feladat a beéneklések megtervezésénél.					,789	
A beéneklésre használt anyagok sajátos hagyományokon és módszereken alapszanak.					,652	
A beéneklés során helyet kell kapniuk a mozgásos gyakorlatoknak is.					,617	
A beéneklés felépítésénél a helyes testtartás-légzés-hangadás sorrendre irányul a tanár figyelme.					,441	
Beénekléskor csak az énekes feladatokra kell koncentrálni.						,699

A tanítók és az ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézetei közötti különbségek kimutatására egyszempontos varianciaanalízist és Pearson-féle korrelációs együttható számítását alkalmaztam. E vizsgálatok eredményeképpen elmondható, hogy a ***tanítók és az ének-zene tanárok nézetei közötti szignifikáns különbség*** abban áll, hogy ***milyen mértékben tartják a beéneklés fő céljának a gyermekénekhang fejlesztését*** (3. faktor) ($F=7,227$; $p=0,008$). E faktor az alábbi két állítást tartalmazza: „az egészséges énekhangképzésre való törekvés meghatározó tényező a beéneklő gyakorlatok összeállításánál” (tanítói átlagérték: 3,59; ének-zene tanári átlagérték: 3,81) és „a megtervezett beéneklések fejlesszék a gyermekek énekhangját” (tanító átlagérték: 3,49; ének-zene tanári átlagérték: 3,75). Az ének-zene tanárok szerint beénekléskor a gyermekek énekhangjának fejlesztése, mint fő cél erőteljesebben jelen van, mint a tanítóknál ($r=0,154$; $p=0,008$). ***A 2.1 hipotézis igazolt.***

2.2 A beéneklésről alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a tanító / tanár hangképzés/magánének tanulmányának hosszával, a pedagógus képzettségével, gyakorlatával

Az összefüggésvizsgálatokhoz varianciaanalízist alkalmaztam és szignifikanciaértékeket számoltam.

Az elvégzett egyszempontos varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy ***az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok ének-zene órai és a kórusbeéneklés alkalmazásának gyakoriságáról, illetve a beéneklés módjairól alkotott nézetei és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között nincs szignifikáns összefüggés. A hangképzéstanulmányokkal eltöltött idő és a pedagógusok beéneklésről alkotott nézetei között sincs szignifikáns összefüggés.***

Az ének-zene szakos tanárok kórusénekléssel eltöltött éveit szignifikánsan összefüggnek egyrészt a beéneklés felépítéséről alkotott nézeteikkel (5. faktor) ($F=2,171$; $p=0,037$), ***másrészt pedig azzal a nézettel, mely szerint a gyermekénekhang fejlesztése a beéneklés fő célja*** (3. faktor) ($F=3,601$; $p=0,001$). A Pearson-féle korrelációs együttható értéke és pozitív előjele alapján megállapítható, hogy minél több évet énekelt / énekel a pedagógus énekkarban, annál nagyobb mértékben válik a beéneklés fő céljává a gyermekénekhang fejlesztése ($r=0,207$; $p=0,000$) és válik egyre fontosabbá a beéneklés tudatos, szakszerű felépítése ($r=0,135$; $p=0,023$).

A beéneklésről alkotott nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége és gyakorlata között nincs szignifikáns összefüggés.

AH2.2 hipotézis igazolt

A félig strukturált interjúkban részt vevő tanítók ének-zene órai beéneklésként kizárólag tanult dalokat használnak, ugyanakkor az ének-zene tanárok fele beéneklő gyakorlatokat és tanult dalokat egyaránt alkalmaznak ének-zene órájukon beéneklésként. A tanárok másik fele szintén csak már tanult dalok ismétlő éneklését tekintik beéneklésnek. Elmondható, hogy rendszeresen és tudatosan azok az ének-zene tanárok alkalmazzák a beéneklő gyakorlatokat, akik sok éven keresztül, sőt még jelenleg is járnak nívós énekkarba énekelni. Szinte minden interjúalany megemlítette, hogy nagyon hiányzik számukra az, hogy nem tanultak szinte semmit a gyerekek énekhangjának fejlesztési módszereiről, lehetőségeiről. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok közül öten vezetnek gyermekkórust, ahol nagyobb hangsúlyt fektetnek a gyerekek énekhangjának fejlesztésére és több időt is szánnak a beéneklésre. A beéneklő gyakorlatokat szinte minden kórusvezető a saját felnőtt kórusénekes tapasztalataiból meríti, mely gyakorlatok nem biztos, hogy megfelelőek a gyerekek énekhangjának, énekhangképzésének fejlesztésére, de ennek vizsgálatára jelenlegi kutatásom nem terjedt ki.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok kórusban való éneklésének hossza határozza meg a beéneklésről alkotott nézeteiket. Ugyanakkor a képzettség és a gyakorlat úgy tűnik nem játszik szerepet a beéneklésről alkotott nézetek alakulásában, mely magyarázható azzal, hogy a felsőfokú képzés során a leendő tanítók, ének-zene tanárok nem kapnak megfelelő és alapos képzést a beéneklés szakszerű megtervezéséről, céljáról, módjairól és a gyermekek énekhangjának fejlesztésének lehetőségeiről, eszközeiről. Ezeket a hiányokat a pedagógus továbbképzések sem pótolják.

3. A tanítással kapcsolatos pedagógus-nézetek vizsgálata

A III/3. fejezetben részletezett vizsgálatokat megelőzően a következő kutatási kérdést és hipotézist fogalmaztam meg, melynek igazolását vagy megcáfolását jelezni fogom a fejezetben.

K3. Milyen különbségek vannak a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok, képzettsége, gyakorlata között?

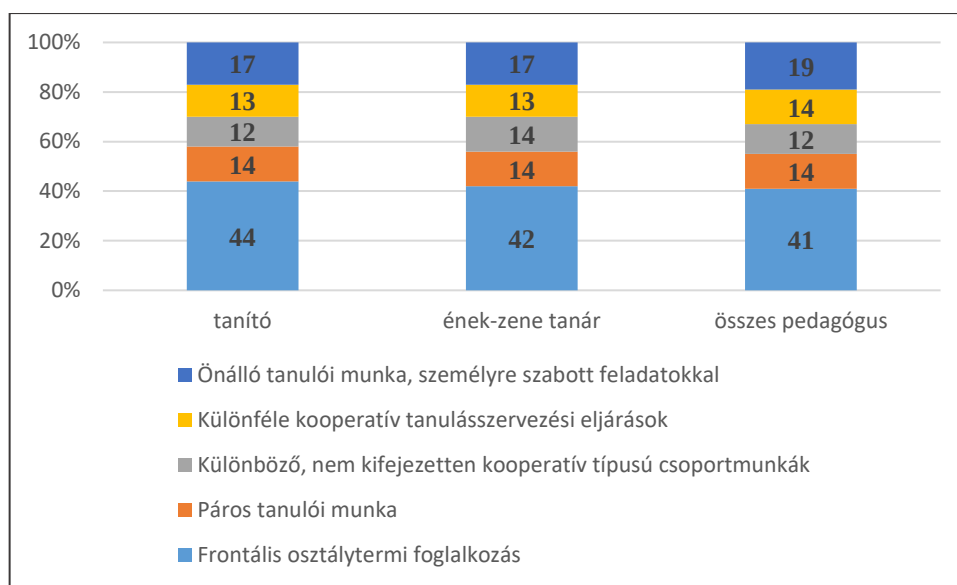
- **H3.** Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok, továbbá a képzettebb, gyakorlottabb tanítók és ének-zene szakos tanárok tanításról alkotott nézeteiben erőteljesebben megjelenik a tanulókörzpontú tanítási szemlélet.

Ebben a fejezetben nem csak a tanítók és az ének-zene tanárok tanítással kapcsolatos nézeteit hasonlítottam össze, hanem a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében megvalósult országos nagymintás pedagóguskutatás (lásd *Sági*, 2015) rendelkezésre álló eredményeivel is összevetettem az eredményeimet. Az országos nagymintás pedagóguskutatás (*Sági*, 2015) mintája leszűkítésre került, mivel az összehasonlítás szempontjából számomra csak a nyolc osztályos általános iskolában tanító pedagógusok válaszai a relevánsak.

3.1 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel kapcsolatosan

Az online kérdőívben az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusoknak 100 pont elosztásával kellett meghatározniuk, hogy a különböző tanulásszervezési eljárásokat, módszereket hozzávetőlegesen milyen százalékos arányban alkalmazzák az ének-zene órákon. A mintámban szereplő tanítók 44%-ban, az ének-zene tanárok 42%-ban frontális osztálytermi foglalkozás keretében szervezik a munkát a tanításuk során. Páros munkát az általunk vizsgált pedagóguscsoportok 14%-ban alkalmaznak a tanórákon. Különböző, nem kifejezetten kooperatív típusú csoportmunkák a tanítók szerint 12%-ban, míg az ének-

zene vélekedése alapján 14%-ban van jelen a tanítási órákon. Kooperatív tanulásszervezési eljárásokat átlagosan 13%-ban használnak az ének-zenét tanító pedagógusok. Önálló tanulói munka megjelenése az ének-zene órákon a tanítók és a tanárok gyakorlatában egyaránt átlagosan 17%-ban van jelen. Az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) eredményeivel összevetve összességében megállapítható, hogy elenyésző (1-2%-os), nincs szignifikáns eltérés a különböző pedagóguscsoportok nézetei között, melyek a tanulásszervezési eljárások, módszerek tanórákon történő alkalmazásának gyakoriságával kapcsolatosak. (15. ábra)



15. ábra: A tanulásszervezési eljárásokat, módszereket milyen százalékos arányban alkalmazzák a pedagógusok?

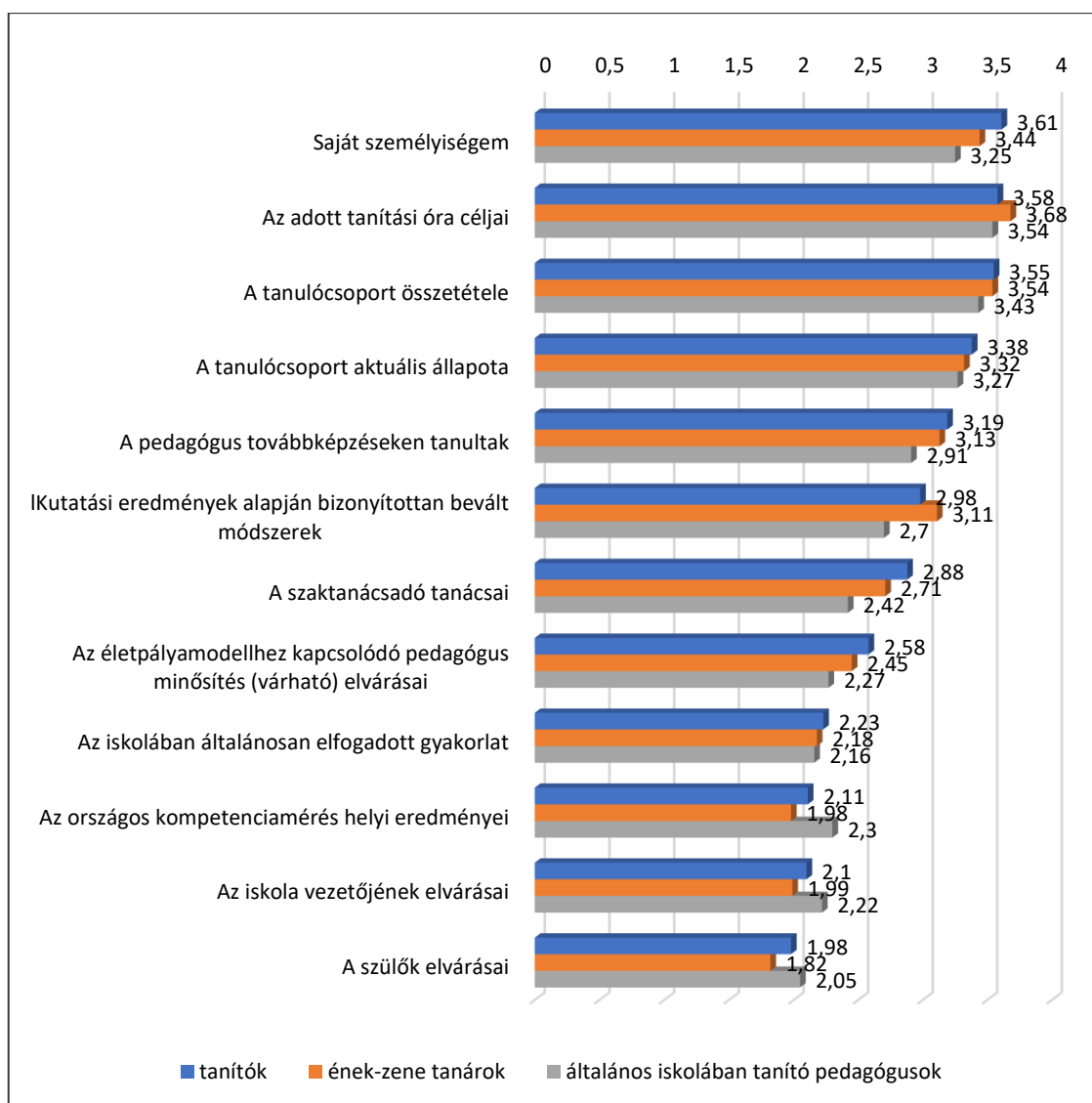
A tanulásszervezési eljárások, módszerek kiválasztását befolyásoló tényezők mértékéről alkotott pedagógus-nézeteket 4 fokú Likert skálával (4-teljes mértékben befolyásolja; 3-inkább befolyásolja; 2-inkább nem befolyásolja; 1-egyáltalán nem befolyásolja) vizsgáltam. A **tanulásszervezési eljárások, módszerek kiválasztását** befolyásoló (teljes mértékben befolyásolja és inkább befolyásolja) szempontok a mintámban szereplő pedagógusok és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai oktatók többsége szerint: **a tanulócsoporthoz aktuális állapota** (tanítók 95,3%-a; ének-zene szakos tanárok 94%-a; általános iskolai oktatók 93,6%-a szerint); **az adott tanítási óra céljai** (tanítók 97,7%-a; ének-zene szakos tanárok 98,9%-a, általános iskolai oktatók 97%-a szerint); **a tanulócsoporthoz összetétele** (tanítók 97,1%-a; ének-zene szakos tanárok 97%-a; általános iskolai oktatók 95,4%-a szerint); **a**

pedagógus saját személyisége (tanítók 98,3%-a; ének-zene szakos tanárok 93,7%-a; általános iskolai oktatók 88,1%-a szerint). Az általános iskolai oktatókhoz viszonyítva a mintámat alkotó ***ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nagyobb részét befolyásolja a pedagógus továbbképzéseken tanultak*** (tanítók 93,9%-a; ének-zene szakos tanárok 90,5%-a; általános iskolai oktatók 78,2%-a szerint); ***a kutatási eredmények alapján bizonyítottan bevált módszerek*** (tanítók 79,8%-a; ének-zene tanárok 82,9%-a; általános iskolai oktatók 61,5%-a szerint); ***a szaktanácsadó tanácsai*** (tanítók 77,6%-a; ének-zene tanárok 67,4%-a; általános iskolai oktatók 39,5%-a szerint).

Az országos kompetenciamérés helyi adatai az általános iskolai oktatók nagyobb százalékát (42,8%-át) befolyásolja a tanulásszervezési eljárások, módszerek kiválasztásában, mint az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokat (tanítók 35,2%-át; ének-zene tanárok 28,6%-át). A tanítók 59,5%-át befolyásolja a tanulásszervezési eljárások, módszerek megválasztásában az életpályamodellhez kapcsolódó minősítés elvárásai, míg ugyanez a szempont az ének-zene szakos tanárok mindössze 49,2%-át, az általános iskolai pedagógusok 35%-át befolyásolja.

Mindhárom pedagóguscsoport kisebb részét befolyásolja az iskolában általánosan elfogadott gyakorlat (tanítók 41,6%-át; ének-zene tanárok 37,4%-át; általános iskolai oktatók 35,1%-át), az iskola vezetőjének elvárásai (tanítók 36,3%-át; ének-zene tanárok 29,5%-át; az általános iskolai oktatók 36,8%-át), a szülők elvárásai (tanítók 24,7%-át; ének-zene tanárok 15,3%-át; általános iskolai oktatók 25,2%-át), az országos kompetenciamérés helyi eredményei (tanítók 35,2%-át; ének-zene tanárok 28,6%-át; általános iskolai oktatók 42,8%-át).

A mintában szereplő tanítók többsége szerint a tanulásszervezési eljárások kiválasztását a legnagyobb mértékben a ***pedagógusok saját személyisége*** (átlag: 3,61) míg az ének-zene tanárok és az általános iskolai oktatók többségének vélekedése szerint az ***adott tanítási óra célja*** (ének-zene tanári átlag: 3,68; általános iskolai oktatói átlag: 3,54) befolyásolja. Nagy mértékben befolyásolja a tanulásszervezési eljárások alkalmazását a tanulócsoport aktuális állapota (tanítói átlag: 3,38; ének-zene tanári átlag: 3,32), a tanulócsoport összetétele (tanító átlag: 3,55; ének-zene tanári átlag: 3,54) és a pedagógus továbbképzéseken tanultak (tanítói átlag: 3,19; ének-zene tanári átlag: 3,13) is. Ugyanakkor a mintámat alkotó pedagógusok egyöntetűen úgy gondolják, hogy legkevésbé a szülők elvárásai (tanítói átlag: 1,98; ének-zene tanári átlag: 1,82) befolyásolják a tanulásszervezési eljárások kiválasztását. (16. ábra)



16. ábra: A tanulásszervezési eljárásokat befolyásoló tényezőkről alkotott pedagógus-nézetek átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)

A tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása közti szignifikáns különbség megállapítása érdekében egyszempontos varianciaanalízist és Pearson-féle korrelációs számítást alkalmaztam, melynek eredményeképpen két nézet esetében van **szignifikáns különbség a tanítók és az ének-zene tanárok nézetei között. Az adott tanítási óra céljai** (tanítói átlag: 3,58; ének-zene tanári átlag: 3,68; $F=4,147$; $p=0,042$) és **a pedagógus saját személyisége** (tanítói átlag: 3,61; ének-zene tanári átlag: 3,44; $F=9,811$; $p=0,002$), melyek eltérő mértékben **befolyásolják a tanítókat és az ének-zene tanárokat a tanulásszervezési eljárások, módszerek megválasztásában**. A tanítók többsége szerint a pedagógus saját személyisége ($r=0,97$; $p=0,042$), míg az ének-zene tanárok többségének vélekedése szerint, azonban az adott tanítási óra célja ($r=-0,148$;

p=0,002) az, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja a tanulásszervezési eljárások megválasztását.

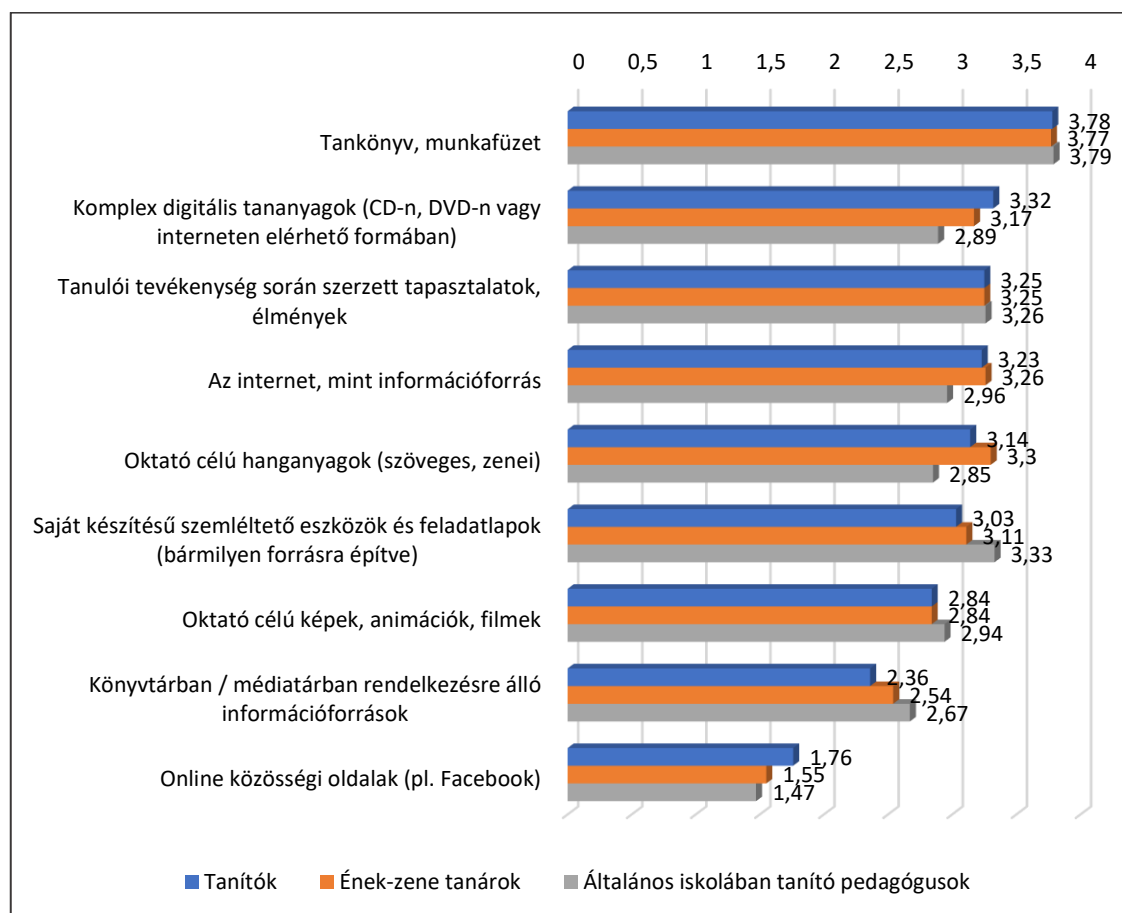
3.2 Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei a tanórán alkalmazott információforrásokkal kapcsolatban

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok által alkalmazott információforrások gyakoriságát 4 fokú Likert típusú skálával (4-rendszerezsen; 3-gyakran; 2-ritkán; 1-soha) vizsgáltam.

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) szereplő általános iskolai oktatók többsége rendszeresen használ tankönyvet, munkafüzetet (tanítók 82,8%-a; ének-zene tanárok 81,5%-a; általános iskolai oktatók 84,9%-a) a tanórákon. Az általam megkérdezett pedagógusok szerint a tanórákon **leggyakrabban alkalmazott információforrás a tankönyv és munkafüzet** (tanítói átlag: 3,78; ének-zene tanári átlag: 3,77; általános iskolai pedagógusok: 3,79) a **legkevésbé pedig az online közösségi oldalak** (tanítói átlag: 1,76; ének-zene tanári átlag: 1,55; országos minta átlaga: 1,47). E téren nincs különbség az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok és az országos mintában szereplő általános iskolai pedagógusok nézetei között. Az ének-zene tantárgyat oktató pedagógusok körében **gyakran alkalmazott információforrások** közé tartoznak a **komplex digitális tananyagok** (tanítói átlag: 3,32; ének-zene tanári átlag: 3,17), az **internet** (tanítói átlag: 3,23; ének-zene tanári átlag: 3,26), **a tanulói tevékenység során szerzett tapasztalatok, élmények** (tanítói átlag: 3,25; ének-zene tanári átlag: 3,25), az **oktató célú hanganyagok** (tanítói átlag: 3,14; ének-zene tanári átlag: 3,20) és **a saját készítésű szemléltető eszközök és feladatlapok** (tanítói átlag: 3,03; ének-zene tanári átlag: 3,11).

Az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) résztvevő általános iskolai oktatókhoz képest a mintámban szereplő pedagógusok gyakrabban használják a komplex digitális tananyagokat (tanítói átlag: 3,32; ének-zene tanári átlag: 3,17; teljes mintám átlaga: 3,23; országos minta átlaga: 2,89); **az internetet**, mint információforrást (tanítói átlag: 3,23; ének-zene tanári átlag: 3,26; teljes mintám átlaga: 3,25; országos minta átlaga: 2,96); **az oktató célú hanganyagokat** (tanítói átlag: 3,14; ének-zene tanári átlag: 3,30; teljes mintám átlaga: 3,24; országos minta átlaga: 2,85), viszont **kevésbé veszik igénybe a könyvtárban, médiatárban rendelkezésre álló információforrásokat**

(tanítói átlag: 2,36; ének-zene tanári átlag: 2,54; teljes mintám átlaga: 2,47; országos minta átlaga: 2,67) és *a saját készítésű szemléltető eszközöket* (tanítói átlag: 3,03; ének-zene tanári átlag: 3,11; teljes mintám átlaga: 3,08; országos minta átlaga: 3,33). (17. ábra)



17. ábra: Az információforrások tanórai alkalmazásának átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)

Az információforrások tanórai alkalmazásával kapcsolatban a tanítók és az ének-zene tanárok közti szignifikáns különbség kimutatása érdekében egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam. A vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy a következő esetekben: *a könyvtárban / médiatárban rendelkezésre álló információforrások* (tanítói átlag: 2,36; ének-zene tanári átlag: 2,54; $F=5,486$; $p=0,020$) és az *oktató célú hanganyagok tanórai alkalmazásának gyakoriságával* (tanítói átlag: 3,14; ének-zene tanári átlag: 3,30; $F=5,370$; $p=0,021$) **kapcsolatban van szignifikáns különbség a két pedagóguscsoport között.** Az ének-zene tanárok gyakrabban használják a tanóráikon a könyvtárban / médiatárban rendelkezésre álló információforrásokat és az oktató célú hanganyagokat, mint a tanítók.

Ezen eredmények arra utalnak, hogy mindhárom pedagóguscsoport a leggyakrabban a hagyományos információforrásokat (tankönyv, munkafüzet) alkalmazzák, ugyanakkor az ének-zenét tanító pedagógusok gyakrabban alkalmazzák az új generációs információforrásokat is, melyek az erőteljesebb tanulóközpontú tanítási szemléletüket tükrözik.

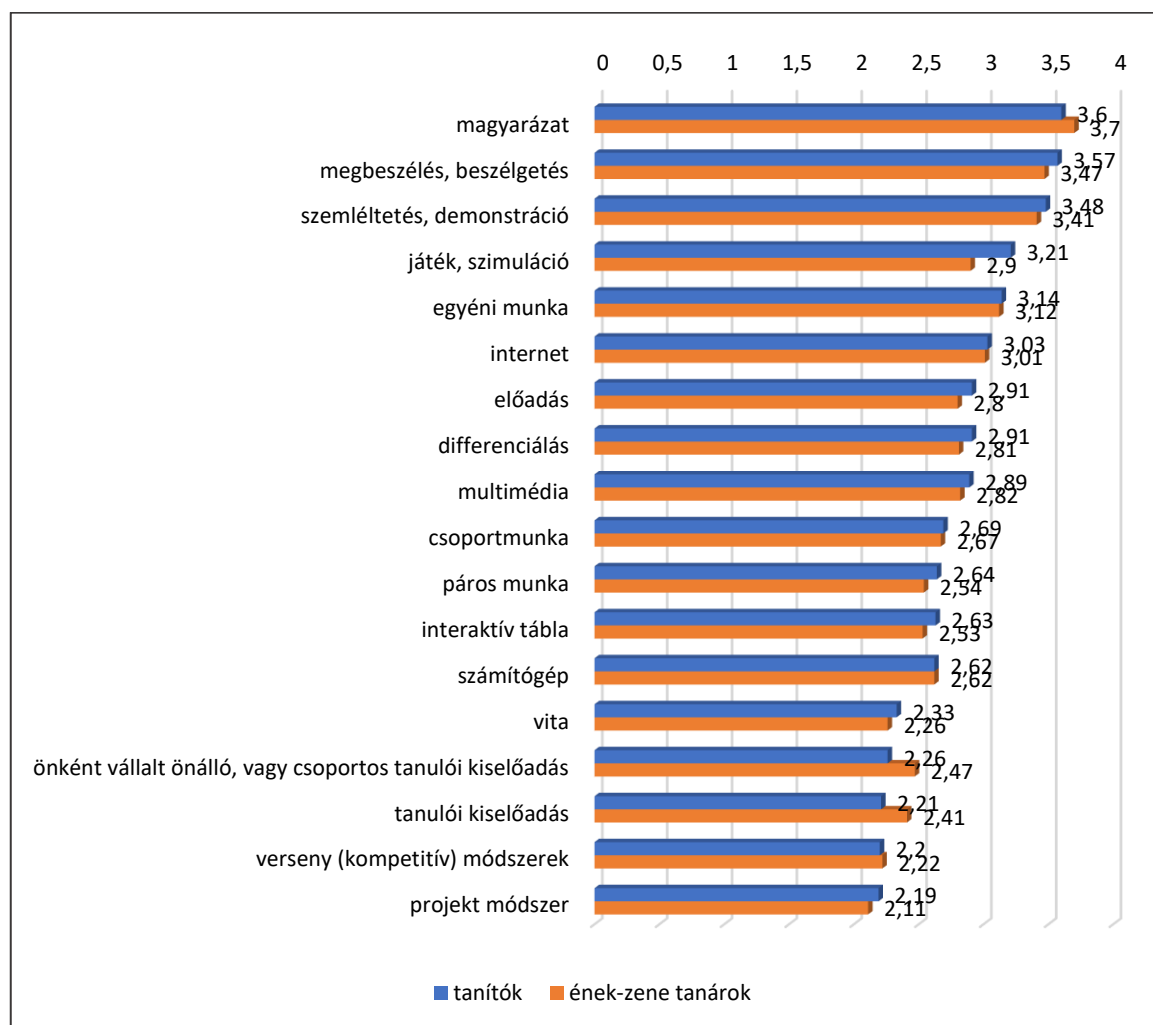
3.3 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanítás során alkalmazott módszerekkel, eszközökkel kapcsolatosan

Az oktatási és nevelési célokhoz, a csoport összetételéhez és a pedagógus személyiségéhez igazodó módszerek kiválasztása, alkalmazása fontos szerepet tölt be a pedagógusok gyakorlati munkájában. *Falus Iván* (2006) az oktatási módszereket három kategóriába sorolta, melyek a következők: 1. klasszikus módszerek; 2. interaktív módszerek; 3. újgenerációs módszerek. A *klasszikus oktatási módszereket* - a tanári bemutatást, a tanári magyarázatot, a megbeszélést, szemléltetést, a tanári számonkérést, a frontális osztálymunkát és az egyéni munkát - jelenleg is alkalmazzák a pedagógusok a tanulás-tanítás folyamatában, melyek a tradicionális tanulási környezet alapvető módszerei és főleg az egyén tudását erősítik. Az *interaktív oktatási módszerek* - a páros és csoportmunka, a tanulói kiselőadások, a vita, a játék - alkalmazása a tanulói együttműködésekben alapulnak, melyek a közösségi tanulást által megszerzett tudást erősítik. Az *újgenerációs oktatási módszerek* - projekt módszer, a kooperatív módszerek és a számítógépes módszerek, internet, multimédia - alkalmazásakor hangsúlyos az együttműködésen alapuló alkalmazás képes tudás megszerzése.

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanításuk során alkalmazott módszerek, eszközök gyakoriságának mértékét 4 fokú Likert típusú skálával (4-rendszeresen; 3-gyakran; 2-ritkán; 1-soha) vizsgáltam.

Kutatásom során arra az eredményre jutottam, hogy az ének-zene órán **leggyakrabban alkalmazott oktatási módszer** a tanítók és a tanárok vélekedése szerint egyaránt a klasszikus oktatási módszerek közé tartozó **magyarázat** (tanítói átlag: 3,60; ének-zene tanári átlag: 3,70), viszont az átlagértékek között számottevő különbség észlelhető. **Gyakran alkalmazott módszerek**, eszközök közé tartoznak a további klasszikus oktatási módszerek, mint a **megbeszélés, beszélgetés** (tanítói átlag: 3,57; ének-zene tanári átlag: 3,47); **szemléltetés, demonstráció** (tanítói átlag: 3,48; ének-zene tanári

átlag: 3,41); **egyéni munka** (tanítói átlag: 3,14; ének-zene tanári átlag: 3,12); az új generáció oktatási módszerek csoportjába tartozó **internet** (tanítói átlag: 3,03; ének-zene tanári átlag: 3,01) és a tanítók esetében az interaktív oktatási módszerekhez tartozó a **játék** (tanítói átlag: 3,21) Megállapítható, hogy az ének-zenet tanító pedagógusok a klasszikus oktatási módszereket és azon kívül az internetet és a játékot alkalmazzák gyakran az ének-zene órákon. (18. ábra)



18. ábra: A tanítási módszerek és eszközök tanórai alkalmazási gyakoriságának átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)

Az egyszempontos varianciaanalízis lefolytatását követően megállapítható, hogy **a tanítók és az ének-zene tanárok nézetei között** az alábbi tanítási módszerek, eszközök alkalmazási gyakoriságát tekintve van **szignifikáns különbség: magyarázat** (tanítói átlag: 3,60; ének-zene tanári átlag: 3,70; $F=3,919$; $p=0,048$); **tanulói kiselőadás** (tanítói átlag: 2,21; ének-zene tanári átlag: 2,41; $F=9,478$; $p=0,002$); **önként vállalt önálló, vagy**

csoporthos tanulói kiselőadás (tanítói átlag: 2,26; ének-zene tanári átlag: 2,47; $F=7,615$; $p=0,006$); *játék, szimuláció* (tanítói átlag: 3,21; ének-zene tanári átlag: 2,90; $F=15,745$; $p=0,000$). Míg az ének-zene tanárok a tanítókhöz képest a klasszikus oktatási módszerek közül a magyarázatot, az interaktív oktatási módszerek közül a tanulói kiselőadást és az önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadást, addig a tanítók az interaktív oktatási módszerekhez tartozó játékot alkalmazzák gyakrabban az ének-zene órák folyamán. A két pedagóguscsoport nézetei között különbséget az általuk tanítandó gyerekek életkori sajátosságai is okozhatják, hiszen a tanítók csak alsó tagozatos gyerekeket, míg az ének-zene tanárok nagyrészt felső tagozatos diákokat tanítanak.

3.4 A tanítással kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és a szakmai gyakorlatával

A mintámban szereplő tanítók és ének-zene tanárok tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel; a tanítás során használt információforrásokkal és a tanítás során alkalmazott módszerekkel, eszközökkel kapcsolatban alkotott nézeteik és a pedagógusok életkora, képzettsége és szakmai gyakorlata között összefüggéseket vizsgáltam, melyhez egyszempontos varianciaanalízist és Pearson-féle korrelációs számítást végeztem el.

Sem a tanítók képzettsége, sem az ének-zene tanárok képzettsége nincs összefüggésben a tanításról alkotott nézeteikkel. Tulajdonképpen a tanítással kapcsolatos egyes nézetkülönbségek a tanítók és ének-zene tanárok között lehető fel, vagyis végzettségbeli különbségekből adódnak.

A tanítók gyakorlata és a komplex digitális tananyagok ($F=3,518$; $p=0,001$) illetve az *előadás* ($F=2,465$; $p=0,015$) *alkalmazásának gyakorisága között szignifikáns összefüggést tártam fel.* A pályájuk elején lévő tanítók gyakrabban alkalmazzák az előadást az ének-zene órákon, mint a nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusok ($r=-0,272$; $p=0,000$), ugyanakkor a gyakorlottabb tanítók gyakrabban használják az ének-zene órájukon a komplex digitális tananyagokat, mint a kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók ($r=0,157$; $p=0,038$).

3.5 A tanítás fogalom értelmezése

A tanításról alkotott pedagógus-nézeteket első lépésben metaforaelemzéssel vizsgáltam. A metaforavizsgálat célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata, melyet a tanítás szó hív elő annak mindennapos gyakorlóiból (Krippendorff, 1995; Kövecses, 1998). A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő: „A tanítás olyan, mint....., mert...”

Például:

„A tanítás olyan, mint a főzés, mert a különböző összetevőkből egy nagyon finom ételt hozok létre. Az üres fazékba szépen adagolva beleteszem az étel hozzávalóit és ízlés szerint ízesítem.”

„A tanítás olyan, mint egy jól megtervezett utazás, mert tele van célokkal, élményekkel, kalandokkal, felfedezéssel és a tanítás is ilyen.”

„A tanítás olyan, mint egy könyv, mert fejezetről-fejezetre haladok.”

„A tanítás olyan, mint a házépítés, mert fokozatosan a jól megerősített alapokra teszem a téglákat, azokat malterrel jól összeillesztem, összeragasztom és csak azután építem az emeleteket, a tetőt és utána rendezem be a házat mindennel.”

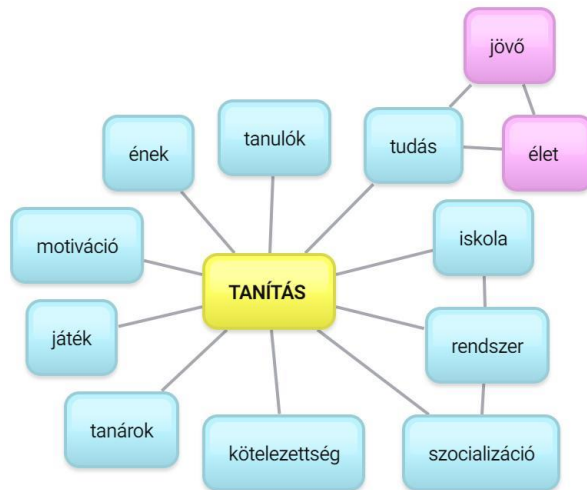
„A tanítás olyan, mint az élethosszig tartó szerelem, mert életem végéig tart és sok-sok boldogsággal jár, melyben könnyen leküzdjük az eléink táruló esetleges nehézségeket.”

A tanítás célfogalom spontán előhívott metaforái (19. táblázat) elég heterogének, így gyakorlatilag a 20 pedagógus metaforái 7 fő konceptuális kategóriába osztható be, mely fő kategóriákon belül mindegyik 1-1 alkategóriát tartalmaz. Fő konceptuális kategóriák: 1. ismeretátadás; 2. alkotó tevékenység; 3. építő tevékenység; 4. felfedezés; 5. gondozó tevékenység; 6. végtelen folyamat; 7. küzdelem. A tanítók nézeteiben a tanítás ismeretátadásként, építő tevékenységként, gondozó tevékenységként, végtelen folyamatként vagy éppen küzdelemként jelenik meg; míg az ének-zene tanárok alkotó tevékenységként, építő tevékenységként, felfedezésként, gondozó tevékenységként, végtelen folyamatként vagy küzdelemként asszociálhatnak a tanítás fogalomra. Ugyanakkor elmondható, hogy az interjúmban részt vevő ének-zenét tanító pedagógusok döntően a **tanulóközpontú** tanítás-tanulás felfogást képviselik

19. táblázat: A tanítás célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

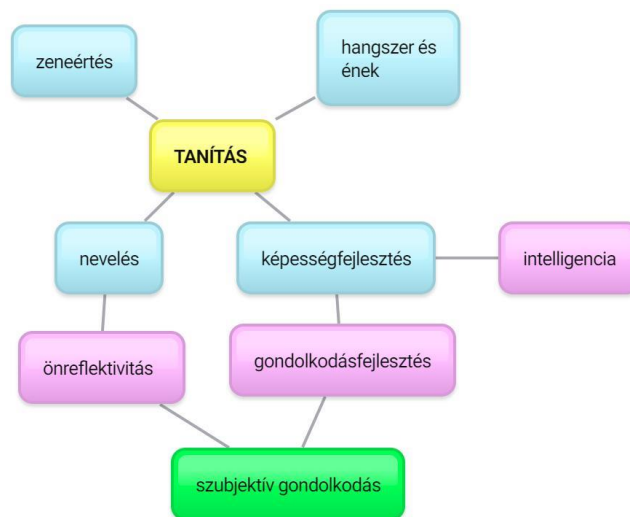
Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategóriák	Metafora	Előfordulások száma
Ismeretátadás	Ismeretforrás	könyv	2 tanító
Alkotó tevékenység	Alkotás	szindarab, főzés	2 tanár
Építő tevékenység	Építés	ház	2 tanító, 2 tanár
Felfedezés	Utazás, élmények	utazás	1 tanár
Gondozó tevékenység	Gondozás	kertészkedés (virág és fa gondozása), madárfiókák gondozása, anyuka gondoskodása	3 tanító és 1 tanár
Végtelen folyamat	Folyamat	egész életen át tartó tanulás, élethosszig tartó szerelem	2 tanító és 3 tanár
Küzdelem	Panasz	rémálom	1 tanító és 1 tanár

A tanításról alkotott nézetek feltárását a pedagógusok által készített fogalmi térképek elemzésével folytattam a félig strukturált interjúk keretében. A fogalmi térképek elkészítése itt is strukturálatlanul történt. A pedagógusok által elkészített fogalmi térképek közül kiválasztottunk egy-egy olyan fogalmi térképet, amely a pálya elején tartó tanítótól és ének-zene tanártól, illetve egy-egy pedig több, mint 20 év gyakorlattal rendelkező tanítótól és ének-zene tanártól származik. A fogalmi térképek szerkezeti és tartalmi elemzésére is sor került. A pálya elején tartó pedagógusok által elkészített „tanítás” fogalomtérkép szerkezetét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a tanítás központi fogalomhoz közvetlenül rendelt asszociációk eredményeként került kialakításra a fogalomtérkép. Ugyanakkor egy fogalomhoz – a tudáshoz - kapcsolódva látható egy rövid fogomlánc. A tanítás fogalmat tekintve nem fedezhető fel semmilyen konkrét szempontnak megfelelő tematizált elrendezés a megjelenített fogalmak tekintetében a kezdő tanító fogalmi térképének elemzése során. A központi fogalomhoz közvetlenül kapcsolódó fogalmak szervezetlenül jelennek meg az ábrán. (19. ábra)



19. ábra: Kezdő tanító fogalmi térképe a tanításról

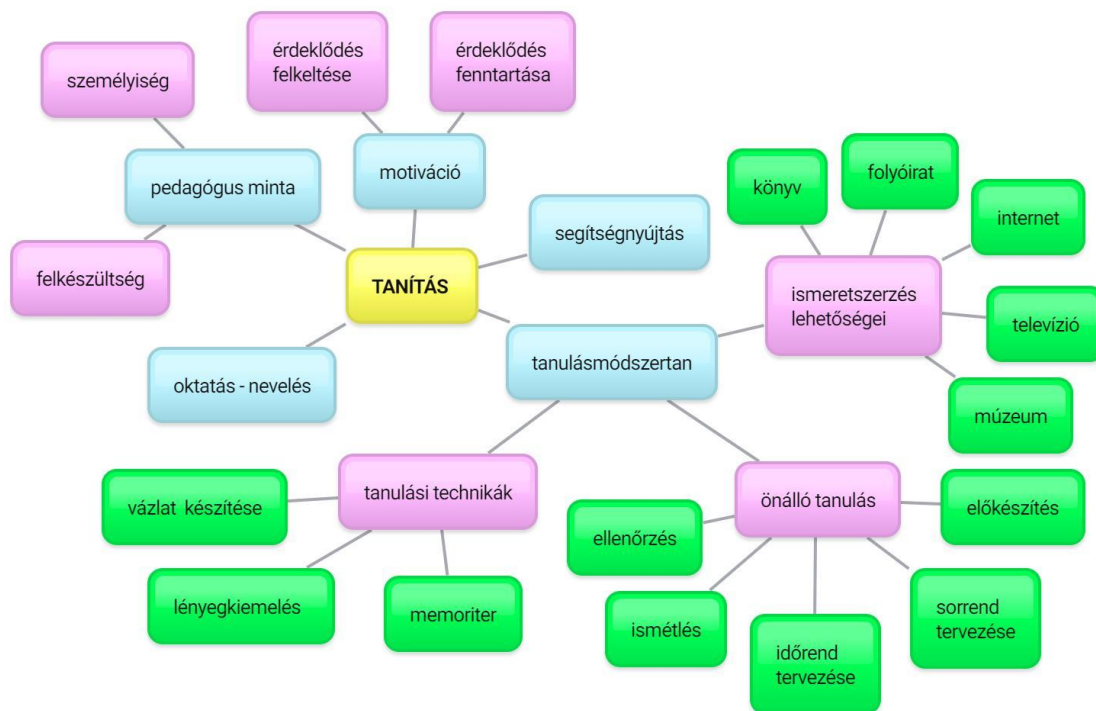
A kezdő tanító fogalmi térképéhez képest a kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe szerkezetileg és tartalmilag is összetettebb, rendezettebb képet mutat és tematizált elrendezésű, ugyanakkor mégis egyszerűnek mondható. Négy fogalom kapcsolódik közvetlenül a központi fogalomhoz, a tanításhoz, melyek a következők: nevelés; képességfejlesztés; hangszer és ének; zeneértés. Megjelenik egy-egy fogomlánc is, mint például a nevelés, képességfejlesztés fogalmak tekintetében. (20. ábra)



20. ábra: Kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe a tanításról

Egy gyakorlott tanító által készített fogalmi térkép tematikusan elrendezett, a fogalomtérképen megjelenő asszociációk és az egyes fogalmak között jelzett kapcsolatok

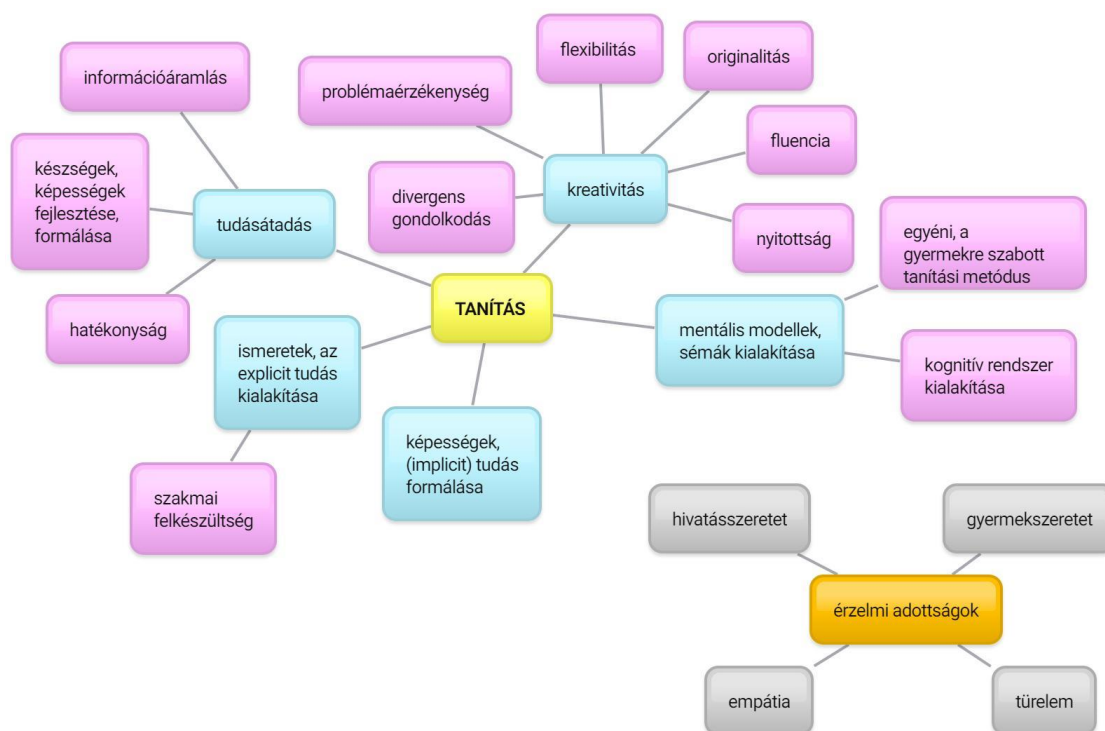
száma jóval több, mint a kezdő pedagógusokénál. A központi fogalomhoz közvetlenül öt fő fogalom kapcsolódik, amely meghatározza a tematikus csoportosítást. Tehát a csoportosítás tematikáját öt kulcsfogalom köré rendezi: a pedagógus minta, motiváció, segítségnyújtás, oktatás-nevelés, tanulásmódszertan. A további fogalmak pedig ezen kiemelt pontokhoz kötve kerültek elrendezésre. Több fogalomlánc is megjelenik, mint például a pedagógus minta; motiváció; tanulásmódszertan fogalmak tekintetében. A legrészletesebben kibontott téma a tanulásmódszertanhoz kapcsolódik, mely arra utal, hogy szerinte az alsó tagozaton az egyik legfontosabb teendő, ami a tanítás részét képezi, hogy megtanítsák a gyerekeket tanulni. A gyakorlott tanító szerint a tanítást meghatározza a pedagógus személye. Tanítás során nagyon fontos a tanulók motiválása, segítése és a gyerekek tanulásra való megtanítása. A tanítás közvetlen kapcsolódik az oktató-nevelő munkához, amelyhez viszont nem köt további elemekt, fogalmakat. (21. ábra)



21. ábra: Gyakorlott tanító fogalmi térképe a tanításról

A gyakorlott – 23 éve pályán lévő – ének-zene tanár fogalmi térképe szintén összetett és tematizált, viszont a központi fogalomhoz, a tanításhoz, közvetlenül teljesen más fogalmak kapcsolódnak, mint amit a gyakorlott tanító esetében láthattunk. A tanítás fogalomhoz közvetlenül a tudásátadás; a kreativitás; a mentális modellek, sémák kialakítása; ismeretek, az explicit tudás kialakítása; képességek, az implicit tudás

formálása kapcsolódik. Több fogalmi lánc is megjelenik a fogalomtérképen. Az érzelmi adottságok, mint a hivatásszeretet, gyermekszeretet, empátia, türelem áthatja az egész rendszert, befolyásolja a tanítás minden elemét. Míg a gyakorlott tanító a tanítás gyakorlati jellegét (segítségnyújtás, motiváció) hangsúlyozza és nem bontja ki az oktatás-neveléshez kapcsolódó fogalmi hálózatot, addig a gyakorlott tanár a tanítás kognitív jellegét hangsúlyozza és ezt részletesen ki is bontja, melyben nagy szerepe van a kreativitásnak. (22. ábra)



22. ábra: Gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe a tanításról

3.6 A tanítással kapcsolatos nézetek

A következő lépésben az interjú folyamán arra kértem az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokat, hogy meséljenek arról hogyan készülnek fel egy-egy ének-zene órájukra. Az elemzéshez *Kotschy Beáta* (2001, 322.) szempontrendszerét vettem alapul. A gyakorisági adatok alapján elmondható, hogy mindegyik interjúalanyom tanórai felkészülésének része a tartalom- és az eszközök kiválasztása. Emellett minden ének-zene tanár a felkészüléskor kitér a módszerek kiválasztására is, míg ezzel a tanítók közül mindössze hatan foglalkoznak. A tanítók és az ének-zene tanárok legalább felénél a felkészüléshez hozzátartozik az előzmények, kiinduló helyzet végiggondolása, a

folyamat fő lépéseinek megtervezése, a célok meghatározása, a motiválás-, és táblaképtervezés. Ezen kívül az ének-zene tanárok felénél megjelenik a tartalom lépésekre bontása és az összefüggések végiggondolása, míg e két elemre a tanítók csupán kisebb része gondol. Az interjúalanyaink csak elhanyagolható része foglalkozik a tervezéssel a fő problémák (kérdések) megfogalmazásával, a csoportfeladatok-, az ellenőrzés-értékelés-, és az egyéni feladatok megtervezésével, illetve a következő órára való kitekintéssel. Sőt az is elmondható, hogy egyetlen általunk megkérdezett tanító sem gondol az egyéni feladatok megtervezésére és a következő órára való kitekintésre. (20. táblázat)

20. táblázat: Az ének-zene órára való felkészülés elemei

TEVÉKENYSÉG, GONDOLATI MŰVELET	Tanító (fő)	Ének-zene tanár (fő)
Tartalom kiválasztása	10	10
Előzmények, kiinduló helyzet végiggondolása	5	7
Eszközök kiválasztása	10	10
Módszerek kiválasztása	6	10
A folyamat fő lépéseinek megtervezése	6	8
Célok meghatározása	7	9
Fő problémák (kérdések) megfogalmazása	3	4
Tartalom lépésekre bontása	4	5
Csoportfeladatok tervezése	1	4
Ellenőrzés-értékelés tervezése	3	4
Egyéni feladatok tervezése	0	3
Összefüggések végiggondolása	2	5
Motiválástervezés	7	7
Következő órára való kitekintés	0	1
Táblakép tervezése	8	8

A tanórára való felkészülésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanítók és ének-zene tanárok is minden órára óravázlattal készülnek, viszont akik sok éves tanítási tapasztalattal rendelkeznek, az előző évek tanmeneteit, vázlatait követik a saját feljegyzéseik, korrigálásaik és az adott korosztály és osztály összetételének figyelembevételével.

„Az előző évek tapasztalatai alapján készülök az adott tananyag tanítására, figyelembe véve a feljegyzéseimet és a csoportom tagjainak speciális oktatási, nevelési igényét, és a tanulók képességeit. Minden órára óravázlatot készítek, amelyeket a tapasztalataim feljegyzéseivel látok el.” (3. tanító)

„A korábbi évek tapasztalatát beépítve az egyes témákhoz, de mindig az adott közösségre szabottan igyekszem „befogadhatóvá, megélhetővé” tenni az anyagot.” (9. tanár)

Néhány tanító (4 fő) – akik nem végeztek ének-zene specializációt a tanítóképzős tanulmányaik alatt - megemlítették, hogy nem érzik magukat az ének-zene tantárgyból módszertanilag elég felkészültnek, így teljes mértékben ragaszkodnak az adott – az általuk használt – ének-zene tankönyvhöz készült szerzői tanmenetekhez és ettől nem mernek eltérni vagy változtatni rajtuk.

„Alapvetően, mivel nincs olyan tudásom az ének-zene terén, mint a magyar és a matek tanításnál, így én mindig a tankönyvhöz írt írói tanmeneteket használom.” (7. tanító)

A gyakorlott pedagógusoknál sokkal erőteljesebben érezhető az a váz minden órátípusnál, amire az óráikat felépítik, míg a pályájuk elején, illetve első 10 évében járó pedagógusoknál (4 tanító, 4 tanár) ez a stabil logikus váz, rendszer még nem érzékelhető.

„Állandó a bevezető órakezdés készségfejlesztéssel, és az órazárás ismétlő népdalénekléssel, zenehallgatással, játékkal. Az óra fő részének változatosságát a tanulandó új anyaggal való megismerkedés sokszínűsége adja. Változatos, tevékeny, kreatív feladatok segítik a rávezetést, az új anyag elsajátítását, esetleg újragondolását. Az órákat mindig örömmel zárom” (9. tanár)

Feltételezhető tehát, hogy ez a rendszer a tanítási gyakorlattal párhuzamosan alakul ki, fejlődik és szilárdul egy logikus rendszerré. A sok éves (15 évnél több) tanítási tapasztalattal rendelkező tanítóknál (6 fő), tanároknál (6 fő) az ének-zene órák hármas tagolása jól kivehető minden órátípusnál, legyen az új anyagot közlő vagy éppen gyakorló, ismétlő óra. A bevezető részben mindenkinél megjelenik a dalcsozor éneklése. Néhányan – 2 tanító és 4 tanár, akik közül 2 nem ének-zene tagozaton a tanít - ezen órakezdő szakaszban légzőgyakorlatokat és beéneklő, bemelegítő gyakorlatokat is alkalmaznak alsó és felső tagozatos osztályokban egyaránt, mellyel a gyerekek éneklési képességét, készségét szeretnék fejleszteni és az énekhangképzésüket javítani. Ezt követi a fő részbe való átvezető szakasz, amelyben közvetlenül előkészítik az új anyag megtanítását, majd az óra fő része következik, melyben egy új dal, vagy új ismeretanyag megtanítása, vagy éppen a gyakorlás, ismétlés a cél. Az óra befejező szakaszában játékra, „örömmelzenésre”, énekes-mozgásos, énekes-improvizációs feladatokra kerül sor. A cél

minden esetben az, hogy élményszerű legyen a tanóra és örömmel, felszabadultan, élményekben gazdagon záruljon az ének-zene óra függetlenül attól, hogy ének-zene tagozatos vagy éppen egy nehezen kezelhető gyerekekből álló nem ének-zenei tagozatos osztályról legyen szó.

A tanítási módszerek alkalmazásának elemzése során *Falus Iván* (2001, 237.) szempontrendszerét vettem alapul. A válaszadók több, mint fele a magyarázatot, a megbeszélést, a szemléltetést, az előadást, a frontális osztálymunkát, az egyéni munkát, a csoportmunkát, a páros munkát, a játékot, a multimédiát, számítógépes módszereket és az internetet használja az ének-zene órákon mindig vagy néha. A tanítási módszerek közül az interjúalanyaim több, mint fele rendszeresen, minden órán alkalmazza a megbeszélést, a szemléltetést, az előadást, a frontális osztálymunkát, a csoportmunkát és a játékot, tehát a tanárközpontú és tanulóközpontú szemlélet egyaránt jelent van az ének-zenét tanító pedagógusok nézeteiben. Az interjúkból kiderült, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok kivétel nélkül rendszeresen frontális osztálymunkában dolgoznak és nélkülözhetetlennek tartják a minden órán megvalósítandó szemléltetést. Ezen kívül a tanítók a játék, míg az ének-zene tanárok az előadás rendszeres alkalmazását hangsúlyozzák. A pedagógusok az előadás, mint módszer alatt, a megtanítandó dal előadásszerű tanári bemutatását, illetve az időnként előforduló saját hangszerjátékot értik. A tanítók felének vagy ennél többnek tanóráin csak néha jelenik meg a magyarázat, az egyéni munka (ami alatt a gyerekek egyéni éneklését értik) és a multimédia használata. A pedagógusok egyéni munkának a tanulók egyéni éneklését tekintik. Az egyéni énekeltesre mindig csak a gyerekek önként jelentkezése alapján kerül sor. Így ahol több az egyedül énekelni szerető gyermek (ez főként az ének-zene tagozatos osztályokra jellemző), ott akár minden órán van egyéni tanulói munka.

Az ének-zene tanárok óráikon elvétve alkalmazzák az egyéni munkát, a tanulók kiselőadásait, a kooperatív módszereket, a számítógépes módszereket, a projekt módszert és az internetet. A tanítók és az ének-zene tanárok többsége nem alkalmazza a vitát, illetve a tanítók több, mint fele a tanulói kiselőadást, a kooperatív módszereket és a projekt módszert sem használja az ének-zene órákon. A tanítók elmondása szerint a gyerekek életkori sajátosságai miatt egyáltalán nem alkalmazzák a vitát és a tanulói kiselőadást, mint tanítási módszert. (lásd Függelék 3. táblázat)

Ezek után arra kerestem a választ, hogy mi a pedagógusok véleménye arról, min múlik jól sikerül-e egy-egy tanórájuk. A kérdésre kapott válaszokat az alábbi

kategóriákba soroltam: 1. gyerekek aktuális egészségi és lelki állapota; 2. a tanár aktuális egészségi és lelki állapota; 3. a tanár személyisége; 4. tanár szakmai felkészültsége; 5. változatos motiválási módszerek, eszközök A tanóra sikerességét többféle tényező befolyásolja., melyek közül a legtöbben a gyerekek és a tanár aktuális lelki és egészségi állapotát, fáradtsági szintjét, hangulatát (9 tanító, 8 tanár), illetve a tanár személyiségét (7 tanító, 8 tanár) emelték ki, mint legjobban befolyásoló tényezőt. Ezen kívül a tanár saját szakmai felkészültségét és a gyerekek motiválásának változatos módszereit, sokszínű eszközeit említették (5 tanító, 6 tanár).

A következő lépésben megkérdeztem a pedagógusokat, hogy egy-egy óra tanítása után *végiggondolják-e a szerzett tapasztalatokat*. Az interjúkban résztvevő tanítók, tanárok nagy része (6 tanító és 8 tanár) arról számolt be, hogy a tanórán szerzett tapasztalatokat rendszeresen, minden óra után végiggondolják, elemzik.

„Minden megtartott óra után végiggondolom a mozzanatokat, mit sikerült megvalósítani, mit nem és mi ennek az oka. Feljegyzem, esetleges ötleteimet jegyzem a füzetembe”. (1. tanító)

Akik nem így nyilatkoztak, azok a tanítók (4 fő) és tanárok (2 fő) a túlterheltséget és a túlzott adminisztrációs feladatokat jelölték meg a legfőbb akadályozó tényezőnek, de ami nagyon nem úgy sikerült ahogy szeretnék volna, azt mindenképpen feljegyzik az órát követően és megpróbálnak rá megoldást találni.

„Hetű 22-24-26 órában a közvetlen óra utáni gondolkodásra nincs alkalom, de a legfontosabb dolgokat átgondolom délután vagy este. Ilyen leterheltség mellett nincs idő minden tanítási órát részletekbe menően átgondolni.” (7. tanító)

A pedagógusok közül 5 tanító és 6 tanár egyaránt koncentrált a jól és a rosszul sikerült mozzanatokra egy óra elemzésénél, de olyanok is voltak, aki vagy nagyrészt a negatívumokra (1 tanító, 2 tanár), vagy épp ellenkezőleg inkább a pozitívumokra (4 tanító, 2 tanár) gondolnak vissza.

A tanítással kapcsolatos fő nehézségként az alsó tagozatos osztályokban tanítók (8 tanító) elsősorban a gyerekek rövid ideig tartó odafigyelését (8 tanító), néhányan pedig a saját tanítói ének-zene módszertanbeli hiányosságait (4 tanító) emelték ki. Nem ének-zene tagozatos iskolában problémát jelentenek azok az osztályok, ahol sok a dörögve éneklő diák, akikkel nem tudnak mit csinálni az ének-zene tanárok (3 tanár). Tanítást befolyásoló nehézségként jelölte meg néhány pedagógus a taneszközök hiányát (2 tanár)

és a tanulók és a szülők ének-zene tantárgy iránti érdektelenségét (2 tanár). Ezen kívül a tanítást negatív irányban befolyásoló tényezőként említette 1-1 tanár a külső körülményeket (áthallás, külső zajok beszűrődése), és hogy késői időpontban (6, 7, 8. órában) vannak az ének-zene órák, ének-zene tagozatos osztályokban a lapról olvasás és a dallamírás tanítása jelenthet problémát, nehézséget (1 tanár). Az is nehézséget okoz, ha az iskolában csak egyedül egy ének-zene tanár van (3 tanár), hiszen nem tudja kivel a szakmai témákat megbeszélni, tanácsokat kérni.

A pálya elején lévő tanárok közül kettőnek még nagy problémát okoz az egy osztályon belüli differenciálás és a különböző képességű gyerekek fejlődésének figyelemmel kísérése. A sok éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanárok kevésbé találkoznak tanítási problémákkal, ha mégis, akkor változatos motiválással és különböző tanulásmódszertani megoldásokkal kísérletezve oldják meg a felmerülő nehézségeket. Ugyanakkor a pedagógusok kiemelték, hogy a tanítási nehézségek és a nevelési problémák megoldásához egyaránt nagy segítség lehet a segítőkész nevelő-oktató közösség támogatása, és a szülőkkel való bizalomteli kapcsolat ápolása, fenntartása.

4. A pedagógusok nézetei a tanórai értékeléssel kapcsolatban

A III/4. fejezetben részletezett vizsgálatokat megelőzően a következő kutatási kérdést és hipotézist fogalmaztam meg, melynek igazolását vagy megcáfolását jelezni fogom.

Ebben a szakaszban nem csak a tanítók és az ének-zene tanárok értékeléssel kapcsolatos nézeteit hasonlítottam össze, hanem a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében megvalósult országos nagymintás pedagóguskutatás (lásd *Sági*, 2015) rendelkezésre álló eredményeivel is összevetettem az eredményeimet.

K4. Milyen különbségek vannak az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

- **H4.** Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok tanórai értékelésről alkotott nézeteiben erőteljesebben fellelhető a tanulóközpontú nézet.

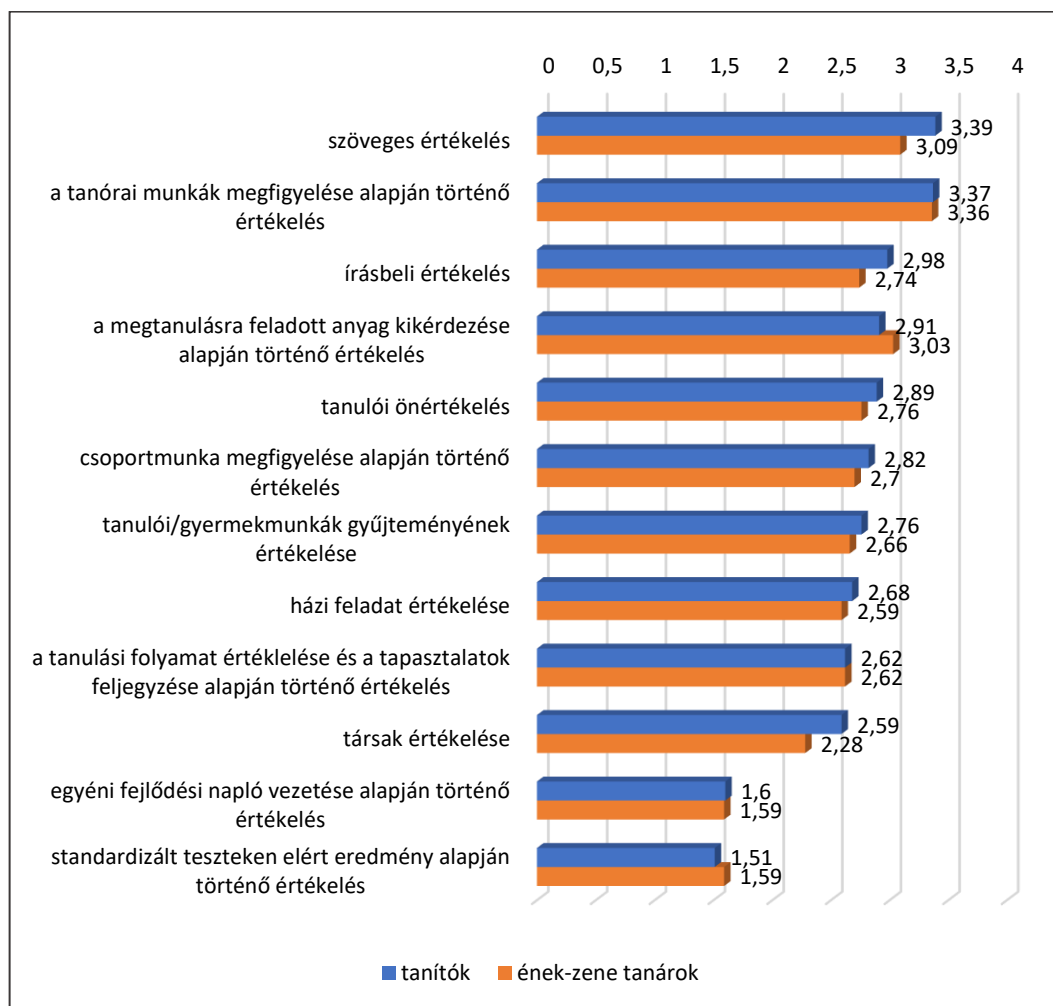
4.1 Az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei a tanórai értékelési formákról

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanórán alkalmazott értékelési formáik gyakoriságának mértékét 4 fokú Likert skálával (4-rendszerezésen; 3-gyakran; 2-ritkán; 1-soha) vizsgáltam. A **tanítók** szerint a három *leggyakrabban alkalmazott értékelési forma*: a *szöveges értékelés* (tanítói átlag: 3,39), a *tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelés* (tanítói átlag: 3,37) és az *írásbeli értékelés* (tanítói átlag: 2,98), míg az *ének-zene tanárok leggyakrabban a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelést* (ének-zene tanári átlag: 3,36), majd a *szöveges értékelést* (ének-zene tanári átlag: 3,09) és a *megtanulásra feladott anyag kikérdezése* (ének-zene tanári átlag: 3,03) alapján történő értékelést használják. Mindkét pedagóguscsoport a *legritkábban alkalmazott értékelési formák* közé sorolta a *standardizált teszteken elért eredmény alapján történő értékelést* (tanítói átlag: 1,51; ének-zene tanári átlag: 1,59) és *egyéni fejlődési napló vezetése alapján történő értékelést* (tanítói átlag: 1,60; ének-zene tanári átlag: 1,59). (23. ábra)

Az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai pedagógusok az osztályzást (átlag: 3,16) tekintették a leggyakrabban alkalmazott értékelési formának, majd ezt követte az előzetes képességek és ismeretek felmérése. A mintámban szereplő ének-zenét tanító pedagógusok sokkal gyakrabban alkalmazzák a *szóbeli értékelést* (tanítói átlag: 3,39; ének-zene tanári átlag: 3,09; általános iskolai pedagógusok átlaga: 2,05), az *írásbeli értékelést* (tanítói átlag: 2,98; ének-zene tanári átlag: 2,74; általános iskolai pedagógusok átlaga: 2,04), a *tanulói önértékelést* (tanítói átlag: 2,89, ének-zene tanári átlag: 2,76; általános iskolai pedagógusok átlaga: 1,74), a *társak értékelését* (tanítói átlag: 2,59; ének-zene tanári átlag: 2,28; általános iskolai pedagógusok átlaga: 1,75), mint az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) szereplő általános iskolai pedagógusok.

A 23-es ábrán azért nem szerepelnek az országos pedagóguskutatás általános iskolai tanárookra vonatkozó adatai, mivel az országos kutatás kérdőívében nem pontosan ugyanazok a kérdések szerepeltek, mint az én kérdőívemben, de voltak olyan kérdések,

mely mindkét kérdőívben megjelentek. Én elsősorban az utóbbiakra tértem ki az előzőekben.



23. ábra: A tanórai értékelési formák alkalmazási gyakoriságának átlagértékei

A tanítók és az ének-zene tanárok értékelésről vallott nézetei közti szignifikáns különbség kimutatásához egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam, mely szignifikáns különbséget tárt fel az alábbi értékeléssel kapcsolatos tanítói és ének-zene tanári nézetek között: **szöveges értékelés** ($F=11,837$; $p=0,001$); **írásbeli értékelés** ($F=8,419$; $p=0,004$); **társak értékelése** ($F=15,008$; $p=0,000$). A szöveges értékelést, az írásbeli értékelést és a társak értékelését a tanítók gyakrabban alkalmazzák, mint az ének-zene tanárok.

4.2 A tanórai értékeléssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és a szakmai gyakorlatával

A következőkben azt vizsgáltam, hogy a nyolc évfolyamos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanórai értékelésről alkotott nézetei milyen mértékben függnek össze a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és a pályán eltöltött szakmai gyakorlatával.

A tanítók képzettsége és az értékelési formák alkalmazásának gyakorisága között nem találtam szignifikáns összefüggést.

Az *ének-zene szakos tanárok képzettsége és a házi feladat értékelése* ($F=1,694$; $p=0,05$) és a *csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelés* ($F=2,124$; $p=0,010$) *alkalmazási gyakoriságáról alkotott nézetek között lelhető fel szignifikáns különbség.* A negatív előjelű korrelációs együtthatóból arra lehet következtetni, hogy az alacsonyabb képzettségű ének-zene tanárok gyakrabban használják a házi feladat értékelését ($r=-0,103$; $p=0,030$), míg a képzettebb ének-zene tanárok gyakrabban alkalmazzák a csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelést ($r=0,132$; $p=0,032$).

Az értékelési forma megválasztásában szerepet játszhat a tanítók / tanárok szakmai, tanítási gyakorlata is, melynek igazolására egyszempontos varianciaanalízist végeztem el. E vizsgálat eredményeképpen elmondható, hogy *a tanítók szakmai, tanítási gyakorlata és a tanulói önértékelés alkalmazásának mértéke között szignifikáns összefüggés van* ($F=1,996$; $p=0,050$). Minél nagyobb gyakorlattal rendelkezik a tanító annál gyakrabban alkalmazza a tanuló önértékelést értékelési formaként ($r=0,218$; $p=0,004$). Az *ének-zene tanárok szakmai, tanítási gyakorlata és a társak értékelése, mint értékelési forma között lelhető fel szignifikáns összefüggés* ($F=2,894$; $p=0,004$). A nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkező ének-zene tanárok gyakrabban, míg a kevésbé gyakorlott ének-zene tanárok kisebb mértékben alkalmazzák a társak értékelését értékelési formaként az ének-zene órákon ($r=0,222$; $p=0,000$).

4.3 Az értékelés fogalom értelmezése

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok értékelés fogalmával kapcsolatos nézeteit a spontán előhívott metaforák és fogalmi térképek elemzésével vizsgáltam a félig strukturált interjúk keretein belül. A metaforavizsgálatom célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata, melyet a tanórai értékelés szó spontán hív elő az ének-zene tanító

pedagógusokból. A metaforák elemzéséhez a jelentéshez kapcsolódó halmazokat hoztam létre, majd ezekhez hozzárendeltem az egyező jelentésű, vagy közel álló kifejezéseket és így kialakítottam a fő-, és alkategóriákat. A metaforákat tartalmuk alapján csoportosítottam és elemeztem.

A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő: „A zenei képességfejlesztés olyan, mint, mert...”

Például:

„A tanórai értékelés olyan, mint egy akadály, mert azt át kell ugrani ahhoz, hogy a következő fokra léphessünk.”

„A tanórai értékelés olyan, mint egy iránytű, mert megmutatja nekem a helyes utat.”

„A tanórai értékelés olyan, mint a díjkiosztás, mert a verseny során elért eredményeket díjazzák különbözőképpen.”

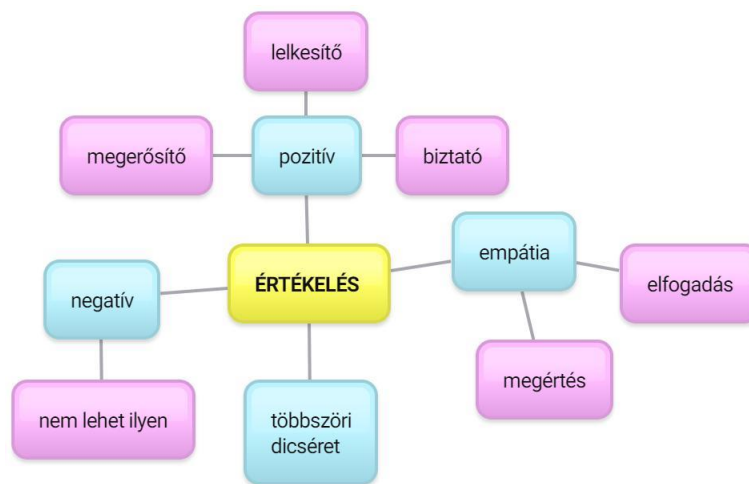
„A tanórai értékelés olyan, mint a vásárlás, mert a jobb minőségű árú drágább, addig a gyengébb minőségű árú olcsóbb.”

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanórai értékelés célfogalomra alkotott spontán metaforái négy fő konceptuális kategóriába soroltam, melyek a következők: 1. iránymutatás; 2. verseny; 3. minősítés; 4. kényszer. Elmondható, hogy az interjúkban részt vevő tanítók és ének-zene tanárok fele iránymutatásként tekint a tanórai értékelésre, mely e mintában a legfőbb kategória. A pedagógusok másik fele versenyként vagy minősítésként, vagy éppen kényszerként tekint a tanórai értékelésre. (21. táblázat)

21. táblázat: A tanórai értékelés célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategóriák	Metafora	Előfordulások száma
iránymutatás	irányítás	iránytű, folyószabályozás,	5 tanító 5 tanár
verseny	díjazás	díjkiosztás, eredményhirdetés	1 tanító 1 tanár
	megpróbáltatás	akadály, szikla	1 tanító 1 tanár
minősítés	vásárlás	vásárlás, gyümölcs minősítése, fizetség	2 tanító 1 tanár
kényszer	nehézség	mosogatás, száraz maszlag	1 tanító 2 tanár

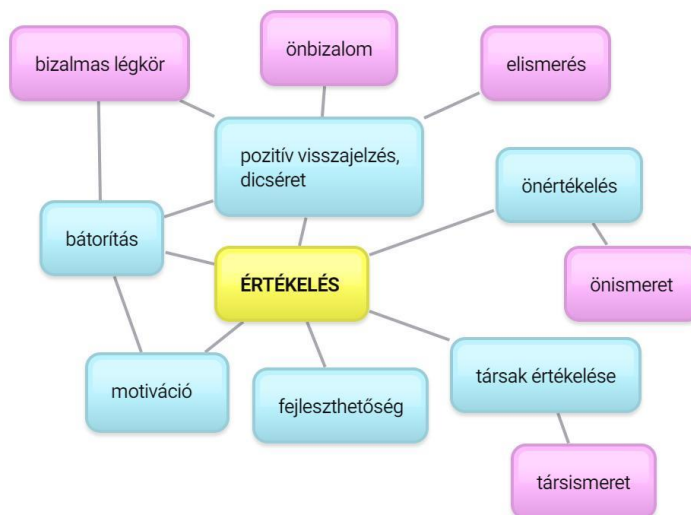
A vizsgálatot az értékelésről készített fogalmi térképek szerkezeti és tartalmi elemzésével folytattam. Az interjúban szereplő tanítók és ének-zene tanárok egyaránt elkészítették az értékelés központi fogalomhoz kapcsolódó asszociációik ábráját. A tanítók és az ének-zene tanárok esetében is kiválasztottam egy-egy olyan fogalmi térképet, amely a pálya elején tartó pedagógustól és egy-egy pedig több, mint 20 év gyakorlattal rendelkező pedagógustól származik. A pálya elején tartó pedagógusok által elkészített „értékelés” fogalomtérkép szerkezetét tekintve a tematizálásra való szándék jeleit láthatjuk, melyben három fogalom - pozitív, negatív, empátia – esetén fogammlánc is megjelenik. Az értékelés központi fogalomhoz közvetlenül négy fő fogalom kapcsolódik, melyek a következők: pozitív, negatív, empátia, többszöri dicséret. Az értékelést tekintve tehát már a kezdő tanítónál is megfigyelhető a fogalmak tematikus elrendezése, ugyanakkor még ez kezdetlegesnek mondható és nem részletekbemenően kidolgozott. (24. ábra)



24. ábra: Kezdő tanító fogalmi térképe az értékelésről

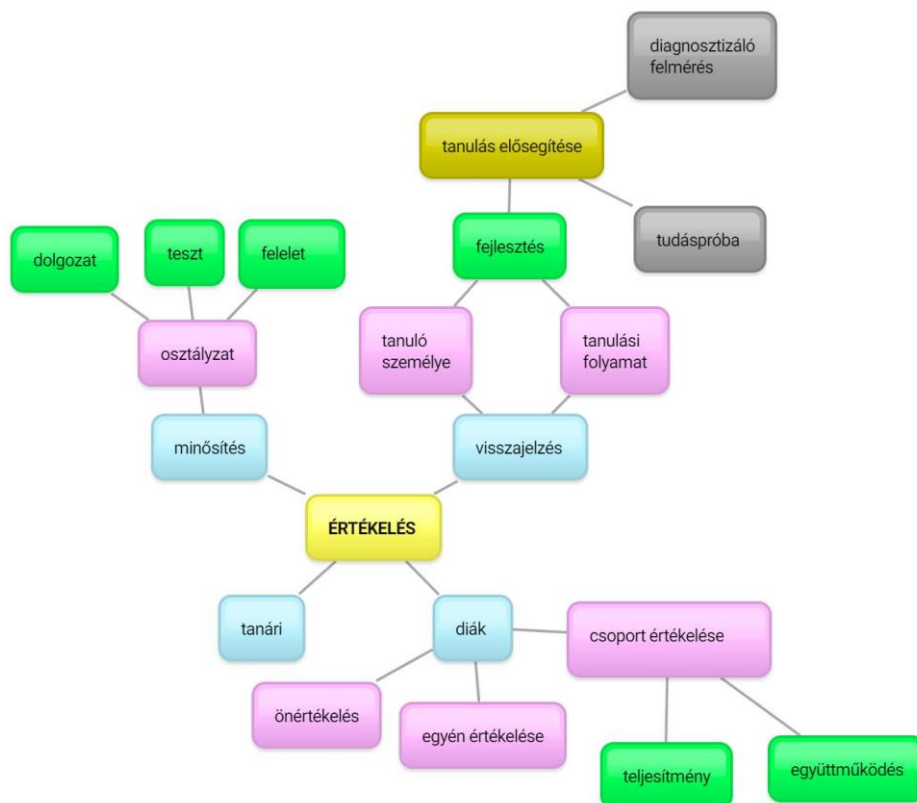
A kezdő tanító fogalmi térképéhez szerkezetileg hasonlít a kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe, viszont a központi fogalomhoz más fogalmakat rendelt a kezdő ének-zene tanár, mint a kezdő tanító. Míg a tantók esetében az empátia és a pozitív illetve a negatív értékelés köré rendeződnek az asszociációk, addig a kezdő tanárnál megjelenik az önértékelés, a társak értékelése, a motiváció, a fejleszthetőség is, mint az értékeléshez kapcsolódó kulcsfogalmak,. Az ábra a tematizálás jeleit mutatja, viszont szerkezetileg egyszerűnek mondható és szinte ugyanannyi fogalmat tartalmaz a kezdő tanító és a kezdő ének-zene tanár fogalomtérképe is. Az értékelés központi fogalomhoz a kezdő ének-zene tanár fogalmi térképén hat fogalom: a pozitív visszajelzés, a bátorítás, az önértékelés, a társak értékelése, fejleszthetőség, motiváció kapcsolódik közvetlenül. Három rövid

fogamlánc is megfigyelhető a fogalomtérképen, mely a pozitív visszajelzés, önértékelés és a társak ismerete fogalmakhoz kötődnek. Ugyanakkor ezen az ábrán már két helyen az egymástól távolabbra elhelyezkedő fogalmak közötti lehetséges kapcsolatok is megjelenítésre kerültek. (25. ábra)



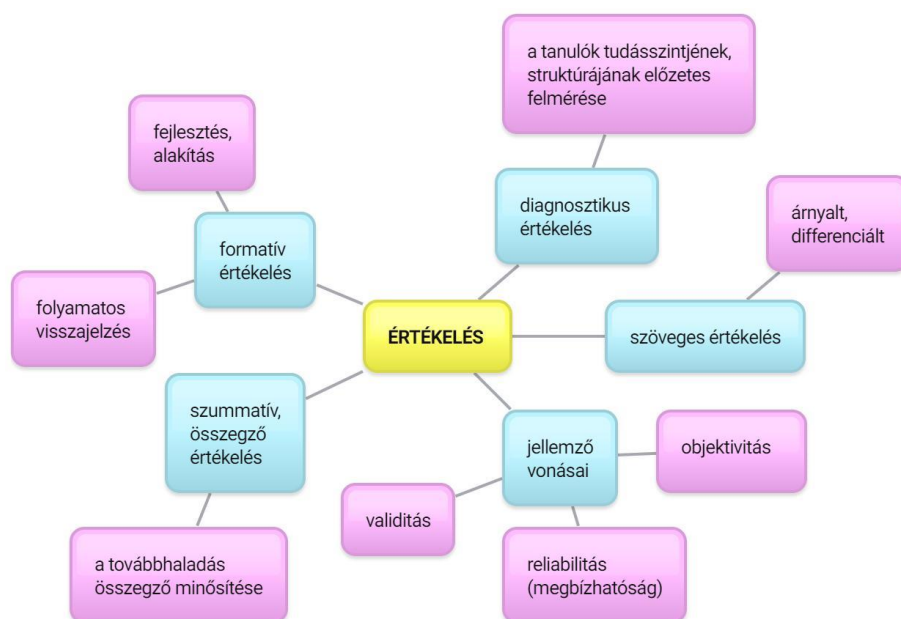
25. ábra: Kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe az értékelésről

A sok éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanító fogalmi térképe szerkezeti szempontból összetettebb, jobban tematizált, mint a kezdő pedagógusoké. A megjelenő fogalmi láncok több elemből állnak, mint a kezdő oktatóknál és a gyakorlott pedagógusok fogalmi térképén megjelenő fogalmak száma is több, mint a kezdőknél. Az értékelés központi fogalomhoz négy fő fogalom kapcsolódik közvetlenül, melyek a következők: minősítés, visszajelzés, tanári, diák. (26. ábra)



26. ábra: Gyakorlott tanító fogalmi térképe az értékelésről

A gyakorlott tanár fogalmi térképén nem látunk több fogalmat, mint a gyakorlott tanítónál, viszont tematizáltabb, strukturáltabb ábra, mint a gyakorlott tanítóé. Míg a gyakorlott tanító az értékelés minősítő és visszajelző jellegét hangsúlyozza és fontosnak tartja az értékelő személy – tanár, diák – értékelési formáit is, addig a gyakorlott ének-zene tanár vázolja a tanórai értékelés minden lehetséges formáját. Az értékelés központi fogalomhoz öt fő fogalom kapcsolódik közvetlenül: a formatív értékelés, a szummatív értékelés, a diagnosztikus értékelés, a szöveges értékelés, jellemző vonásai. Minden fogalomhoz fogomlánc is kapcsolódik. (27. ábra)



27. ábra: Gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe az értékelésről

4.4 Értékelés az ének-zene órán

Továbbmenve az interjúk során kértem a pedagógusokat, hogy mondják el véleményüket, nézeteiket és gyakorlati tapasztalataikat a tanórai értékeléssel kapcsolatban. A kapott válaszokat kategóriákba soroltam, melyek a következők voltak: 1. szóbeli értékelés; 2. írásbeli értékelés; 3. tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelés; 4. megtanulásra feladott tananyag kikérdezése alapján történő értékelés; 5. tanulói önértékelés; 6. a tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzés alapján történő értékelés; 7. csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelés; 8. házi feladat értékelése. A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy minden általam megkérdezett pedagógus rendszeresen alkalmazza a szóbeli és írásbeli értékelést, illetve a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelést. Interjúalanyaim többsége fontosnak tartja a megtanulásra feladott anyag kikérdezése alapján történő értékelést (8 tanító, 7 tanár); a tanulói önértékelést (6 tanító, 6 tanár) a tanulási folyamat értékelését és a tapasztalatok feljegyzése alapján történő értékelést (5 tanító, 7 tanár). Néhányan a következő értékelési formákat is használják: a házi feladat értékelését (3 tanító, 3 tanár); a csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelést (2 tanító, 3 tanár) és a társak értékelését (3 tanító, 4 tanár).

„Nagyon fontosnak tartom a folyamatos visszajelzést, visszacsatolást a gyermekek számára a tanítási-tanulási folyamat valamennyi területén.” (4. tanár)

Az értékelés céljaira adott pedagógusválaszok elemzéséhez Vámos Ágnes (2001, 349.) szempontrendszerét vettem alapul. Az értékelés szó hallatán elsőre mindenki az ötfokú, formatív osztályzásra asszociál, amit nem szeretnek és nem tartanak jónak az ének-zene tanórákon. A tanórai értékelés céljai közül minden általunk megkérdezett tanító és ének-zene tanár elsőként az osztályzást és a követelmények teljesítéséről való informálást, informálódást említette. Ugyanakkor hangsúlyozták, hogy nem értenek egyet az ötfokú osztályzással, mivel ezek nem tükrözik hűen a gyerekek egyéni képességeit, igyekezetüket, de mivel kötelező, ezért rendszeresen alkalmazzák.

„Alapvetően az osztályzási rendszerrel nem értek egyet, de fontosnak tartom, hogy legyen értékelés. Szerintem egy ötös skálán nem lehet egy gyereket elhelyezni.” (2. tanár)

„Az osztályozás hátránya, hogy nincsen benne a gyerekek az igyekezete, akarata.” (4. tanár)

Az általam megkérdezett tanítók és ének-zene tanárok egyaránt több, mint fele a tanórai értékelés céljaként jelölte meg a lemaradás feltárását és orvoslását (8 tanító, 8 tanár); a tehetség felismerését és fejlesztését (7 tanító, 9 tanár); a pedagógiai tevékenység fejlesztését, a tanári hatékonyság javítását (7 tanító, 8 tanár).

„Az értékelés egy nagyon fontos dolog, de nem a minősítő értékelés, hanem a fejlesztő értékelés., ami egyrészt szól nekem, hogy hogyan menjek tovább; a gyerekeknek, hogy ő hol tart.” (8. tanító)

Továbbá az ének-zene tanárok nagy részénél a tanulók személyiségfejlődésének elősegítése (7 tanár); az önértékelésre nevelés (6 tanár); a további tanuláshoz szükséges tanulói felkészültség minősítése (7 tanár) és a továbbhaladásra vonatkozó tanári döntés elősegítése (5 tanár) is fontos értékelési célként jelenik meg, míg ezekre a tanítók csak kisebb része gondol. A tanulók tudásának minősítésére (3 tanító, 2 tanár) és a munkafegyelem megerősítésére (1 tanító, 1 tanár) csak néhányan használják az értékelést.

5. A pedagógusok nézetei a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről

Az III/5. fejezetben részletezett vizsgálatokat megelőzően a következő kutatási kérdést és hipotézist fogalmaztam meg, melynek igazolását vagy megcáfolását jelezni fogom.

Ebben a szakaszban nem csak a tanítók és az ének-zene tanárok tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott nézeteit hasonlítottam össze, hanem a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretében megvalósult országos nagymintás pedagóguskutatás (lásd Sági, 2015) rendelkezésre álló eredményeivel is összevetettem az eredményeimet.

K5. Milyen különbségek vannak a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

- **H5.** Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok, továbbá a képzetesebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok számos tanári kompetencia tekintetében felkészültebbnek vélik magukat, mint a tanítók és az önképzési és továbbképzési mintázatuk is eltérő.

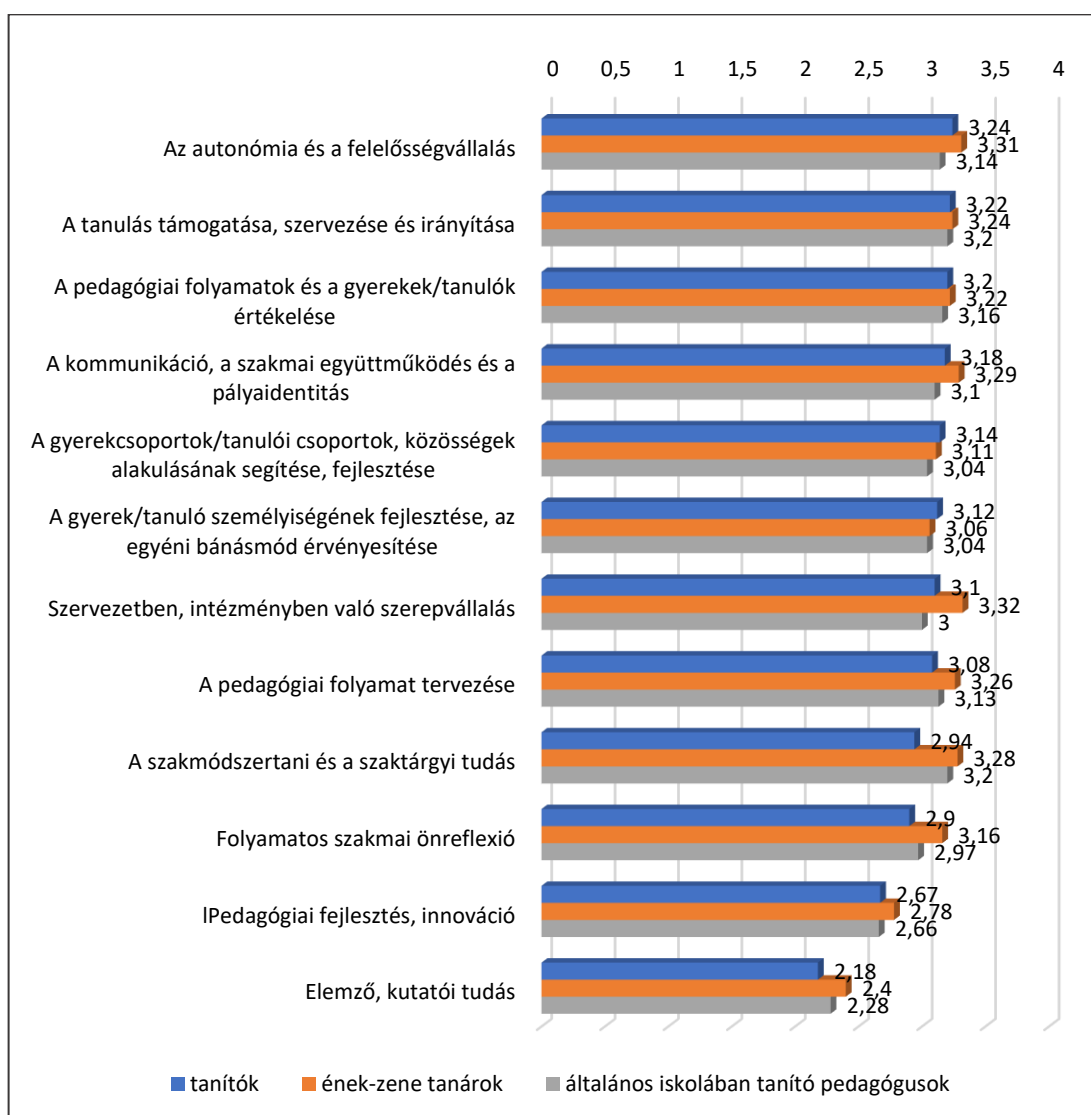
5.1 A tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

Ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen, számos elvárásnak kell megfelelnie, a pedagógiai munkát a kompetenciák igen széles tárháza jellemzi, e kompetenciák jelentős része pedig közvetlen módon kapcsolódik az életpályamodellhez is. A Falus és munkatársai által kidolgozott kompetenciasztenderdek (Falus, 2011) alapul véve a kérdőívemben egy 12 itemből álló kompetencialista segítségével kértük önértékelésre a pedagógusokat, mely kérdés az országos pedagóguskutatás kérdőívéből átvett kérdés.

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanári kompetenciáikról alkotott nézeteit 4 fokú Likert típusú skálával (4-tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetenciának; 3-jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciával; 2-valamennyire rendelkezem az adott kompetenciával; 1-nem rendelkezem az adott kompetenciával) vizsgáltam.

A kutatásomban részt vevő tanítók és ének-zene tanárok a két leggyengébb kompetenciájuknak a *pedagógiai fejlesztést, innovációt* (tanítói átlag: 2,67; ének-zene tanári átlag: 2,78; általános iskolában oktatók: 2,66), és az *elemző, kutatói tudást* (tanítói átlag: 2,18; ének-zene tanári átlag: 2,4; általános iskolában oktatók: 2,28) vélik, mely eredmény alapján elmondható, hogy a leggyengébb kompetenciák megnevezése terén nincs különbség az országos pedagóguskutatásban részt vevő általános iskolai oktatók és az én kutatásomat alkotó tanítók és ének-zene tanárok nézetei között. A két legerősebb kompetenciájuknak a *tanítók az autonómiát és a felelősségvállalást* (tanítói átlag: 3,24), és a *tanulás támogatását, szervezését, irányítását* (tanítói átlag: 3,22), míg az ének-zene tanárok pedig a *szervezetben, intézményben való szerepvállalást* (ének-zene tanári átlag: 3,32), és az *autonómiát és a felelősségvállalást* (ének-zene tanári átlag: 3,31) jelölték meg. Az ének-zene tanárokhoz képest a tanítók kevésbé érzik magukat erősnek a szak módszertani és a szaktárgyi tudás (tanítói átlag: 2,94; ének-zene tanári átlag: 3,28), a pedagógiai folyamat tervezése (tanítói átlag: 3,08; ének-zene tanári átlag: 3,26); a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás (tanítói átlag: 3,18; ének-zene tanári átlag: 3,29) terén.

Az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) mintájában az általános iskolai tanárok két kompetenciaterületet jelöltek meg legerősebbnek: a szak módszertani és a szaktárgyi tudást (átlag: 3,2) és a tanulás támogatását, szervezését és irányítását (átlag: 3,2), míg a két leggyengébbnek a pedagógiai fejlesztés, innovációt (átlag: 2,66) az elemző, kutatói tudást (átlag: 2,28). (28. ábra) Elmondható azonban, hogy az elemző, kutatói tudás magasabb szintű ismerete az életpályamodellben inkább csak a mesterpedagógus és a kutatótanár kategóriák esetében elvárás.



28. ábra: A pedagógus kompetenciákról alkotott nézetek átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)

A tanítók és az ének-zene tanárok saját pedagógus kompetenciáikkal kapcsolatos nézeteik közötti szignifikáns különbségek kimutatása érdekében egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam, melynek során az alábbi kompetenciákról alkotott nézetek között tártam fel szignifikáns különbségeket: a **szakmódszertani és a szaktárgyi tudás** ($F=34,993$; $p=0,000$); a **pedagógiai folyamat tervezése** ($F=11,110$; $p=0,001$); **szervezetben, intézményben való szerepvállalás** ($F=11,608$; $p=0,001$); **folyamatos szakmai önreflexió** ($F=15,351$; $p=0,000$); **elemző, kutatói tudás** ($F=7,681$; $p=0,006$). A Pearson-féle korrelációs együttható értéke és a szignifikanciaszintek jól mutatják, hogy az ének-zene tanárok a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás ($r=0,273$; $p=0,000$); a pedagógiai folyamat tervezése ($r=0,158$; $p=0,001$), a szervezetben, intézményben való

szerepvállalás ($r=0,162$; $p=0,001$), folyamatos szakmai önreflexió ($r=0,185$; $p=0,000$) és elemző, kutatói tudás ($r=0,135$; $p=0,006$) kompetenciákból felkészültebbnek gondolják magukat, mint a tanítók. A pedagógiai folyamat tervezésében, de főként a szakmódszertani és szaktárgyi tudás erősségében való különbség okai a tanító-, és az ének-zene tanárképzés közötti különbségekben keresendő.

5.2 A tanári kompetenciákról alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a tanítók és az ének-zene tanárok képzettségével és gyakorlataival

A tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek közötti különbségek a pedagógusok végzettségéből erednek, amiről az előző alfejezetben volt szó. A továbbiakban azt vizsgáltam, hogy van-e szignifikáns összefüggés a tanítók és az ének-zene szakos tanárok tanári kompetenciákról alkotott nézetei és a pedagógusok képzettsége és gyakorlata között.

A tanári kompetenciákról alkotott tanítói, ének-zene szakos tanári nézetek és pedagógusok képzettsége között nincsen szignifikáns összefüggés.

A gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciáról alkotott tanítói nézetek és a tanítók szakmai, tanítási gyakorlata között szignifikáns összefüggést tártam fel ($F=2,538$ $p=0,013$), melynek értelmében minél gyakorlottabbak a tanítók annál felkészültebbnek vélik magukat e kompetencia tekintetében ($r=0,219$; $p=0,004$).

Az ének-zene tanárok gyakorlata és a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás ($F=3,190$; $p=0,002$); a szervezetben, intézményben való szerepvállalás ($F=3,105$; $p=0,002$); a folyamatos szakmai önreflexió ($F=2,171$; $p=0,030$) kompetenciákról alkotott nézeteik között szignifikáns összefüggést tártam fel. Minél gyakorlottabb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben vélik magukat felkészültnek az alábbi kompetenciák tekintetében: kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás ($r=0,128$; $p=0,039$); a szervezetben, intézményben való szerepvállalás ($r=-0,163$; $p=0,007$); a folyamatos szakmai önreflexió ($r=0,126$; $p=0,039$).

Az interjúk során is megerősítésre került, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok is a leggyengébb kompetenciájuknak az elemző, kutatói tudást vélik. A tanítók a legerősebb kompetenciájuknak a tanulás támogatását, szervezését és irányítását; az autonómiát és a felelősségvállalást illetve a gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését tekintik, míg az ének-zene tanárok a gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését; a

szakmódszertani és a szaktárgyi tudást, illetve a legerősebbeknek a tanulók személyiségének fejlesztését és az intézményben való szerepvállalást jelölték meg.

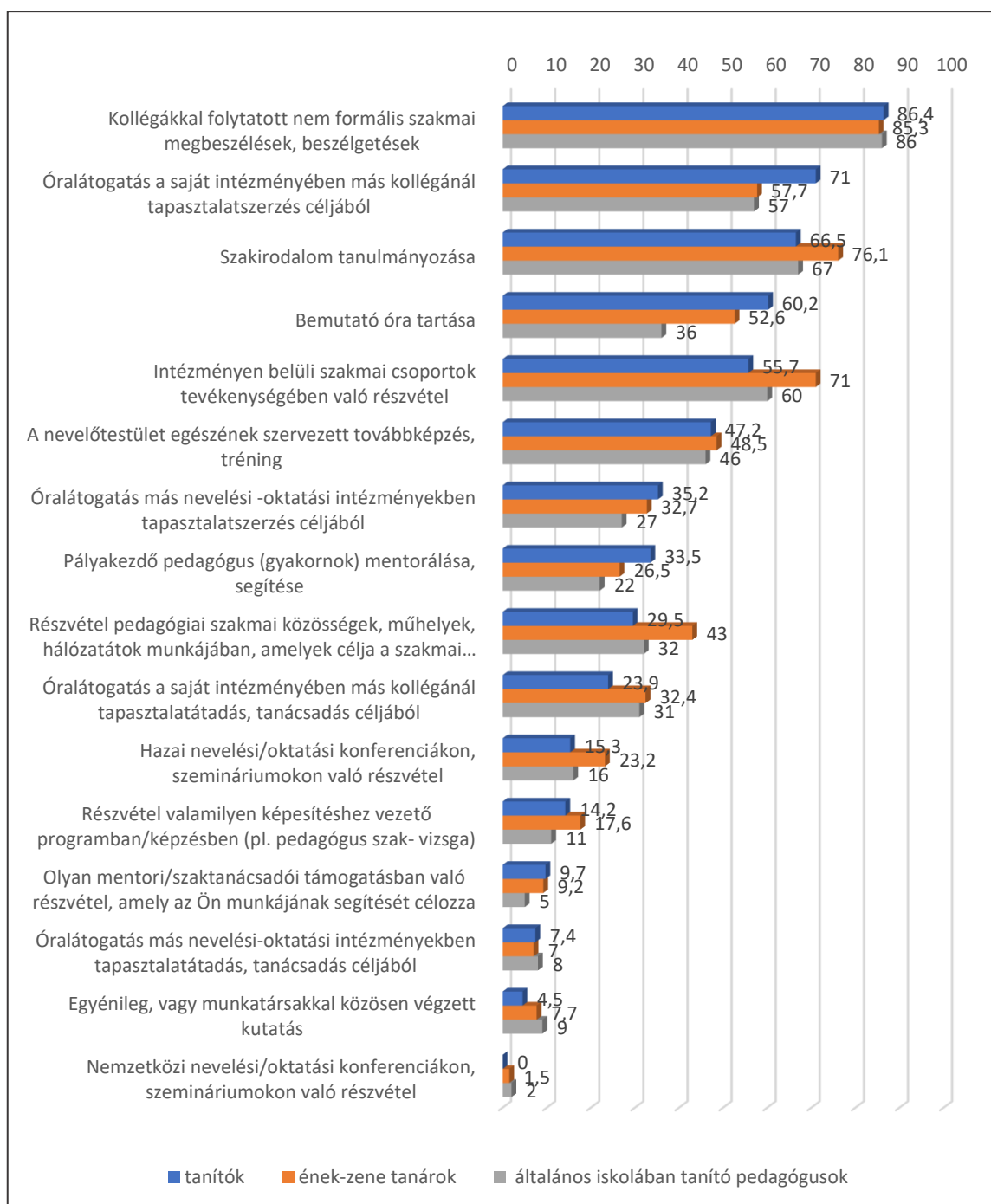
5.3 A folyamatos szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A továbbiakban a tanítók és az ének-zene szakos tanárok továbbképzési tapasztalatait és igényeit, valamint a szakmai támogatás egyéb lehetőségeit vizsgáltam a pedagógusok képzettségével és szakmai, tanítási gyakorlatával összefüggésben.

A pedagógusok nézeteit nagy mértékben befolyásolhatja a saját folyamatos szakmai fejlődésük is, így vizsgálatomban megkérdeztem a tanítókat és az ének-zene tanárokat, hogy az elmúlt 12 hónapban milyen tanórán kívüli tevékenységekben vettek részt, illetve milyen továbbképzéseken bővítették tudásukat és ez utóbbiak milyen hatással voltak a folyamatos szakmai fejlődésükre. Majd ezeket az eredményeket összevettem az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanárok által adott válaszokkal. A tanítók 86,4%-a, az ének-zene tanárok 85,3%-a, míg az országos vizsgálatban résztvevő általános iskolai tanárok 85,5%-a vett részt a *kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, beszélgetéseken*, melynek alapján megállapítható, hogy e tevékenységben való részvétel mindhárom pedagóguscsoportnál a legfontosabb szerepet tölti be. Az ének-zene tanárok 76,1%-a, míg a tanítók 66,5%-a, az országos minta általános iskolai tanárainak 65,4%-a foglalkozott az elmúlt 12 hónapban szakirodalom tanulmányozásával. Az ének-zene szakos tanárok 71%-a az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében is részt vett. A tanítók 71%-a óralátogatást tett a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából, illetve 60,2%-a bemutató órát tartott. A legkisebb arányban – a tanítók 0%-a, az ének-zene tanárok 1,5%-a, míg az országos mintában lévő általános iskolai tanárok 1,2%-a - nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vettek részt a pedagógusok.

Elmondható, hogy a *kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések, beszélgetések* tartoznak a *leggyakoribb tanórán kívüli tevékenységbe*, mind a mintámban szereplő ének-zene tantárgyat tanító (tanítók 86,4%-a; ének-zene tanárok 85,3%-a), mind pedig az országos mintát alkotó általános iskolai pedagógusok (86%-a) körében. Az *ének-zene tanárok* nagyobb számban *olvastak szakirodalmat* (76,1%-a) és nagyobb arányban

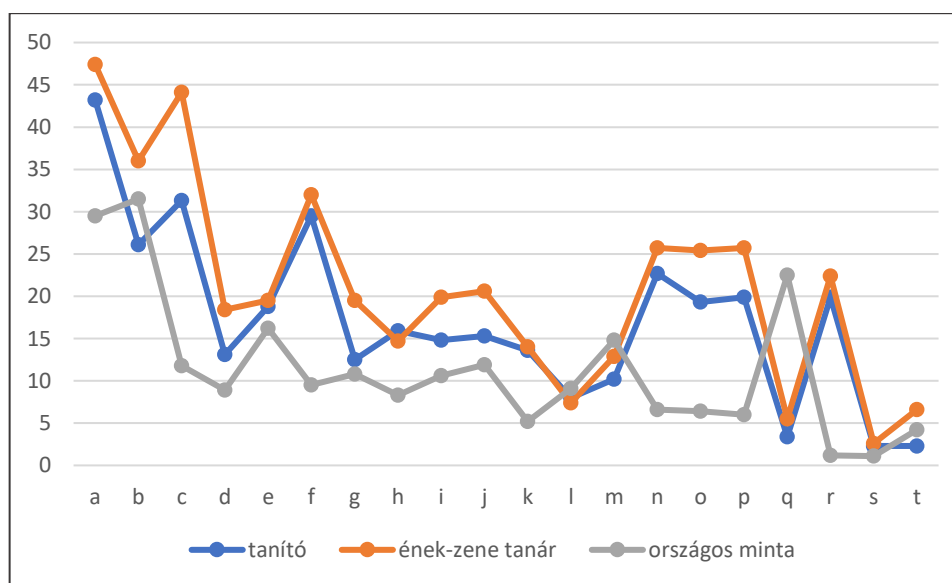
vettek részt az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében (71%-a), illetve **pedagógiai szakmai csoportok, műhelyek, hálózatok munkájában** (43%-a), mint az országos mintában szereplő általános iskolai tanárok és a mintámban szereplő ének-zenét tanító tanítók. Míg a **tanítók** jóval nagyobb arányban tettek **óralátogatást az intézményen belül más kollégáknál tapasztalatszerzés céljából** (71%-a), mint az ének-zene és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanárok, addig az **ének-zene tanárok** és az országos pedagóguskutatásban részt vevő általános iskolai oktatók, pedig nagyobb számban vettek részt **óralátogatáson az intézményen belül tapasztalatátadás, tanácsadás céljából** (ének-zene tanárok; 32,4%-a; általános iskolai oktatók 31%-a), mint a tanítók. Az országos pedagóguskutatásban szereplő általános iskolai oktatókhoz képest jóval több ének-zene tantárgyat tanító pedagógus tartott bemutató órát. (tanítók 62%-, ének-zene tanárok 52,6%-a). A **legkisebb arányban kutatásban** (tanítók 4,5%-a; ének-zene tanárok 7,7%-a; az általános iskolai oktatók 9%-a) és **nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vettek részt a tanítók ének-zene tanárok és az általános iskolai pedagógusok** (tanítók 0%-a; ének-zene tanárok 1,5%-a; az általános iskolai oktatók 2%-a). A konferenciákon, szemináriumokon való alacsony részvételi arány elsősorban nem az érdeklődés hiányát jelzi, hanem pénzügyi és humán erőforrásbéli okokra vezethetők vissza. (29. ábra)



29. ábra: Különböző tevékenységekben való pedagógusrészvétel százalékos megoszlása az elmúlt 12 hónapban

A 30. ábrán jól látható, hogy a mintában szereplő tanítók és ének-zene tanárok a saját szakterületükhöz, szaktárgyukhoz, tehát az ének-zenéhez, kapcsolódó ismereteket tartalmazó továbbképzésen vettek részt a legnagyobb százalékban (tanítók 43,2%-a; ének-zene tanárok 47,4%-a), míg az országos mintában részt vevő általános iskolai pedagógusok legnagyobb arányban (31,5%-a) a szakmódszertani kompetenciákról szóló

továbbképzéseken vettek részt. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok az általános iskolában tanító pedagógusokhoz képest jóval nagyobb arányban vettek részt az alábbi továbbképzéseken: *saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek; pedagógiai kompetenciák; a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT); egyénre szabott fejlesztés; a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése; agresszió- és konfliktuskezelés; kollégák együttműködése; kollégák egymástól való tanulása; pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzéseken.* (30. ábra) Ezen eredmények azt tükrözik, hogy az általános iskolában ének-zenét tanító pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésről alkotott nézeteiben fontos szerepet játszanak az ének-zenei ismeretek bővítése, a pedagógiai kompetenciák és a számítógépes készségek fejlesztése, az egyéni bánásmóddal, egyénre szabott fejlesztéssel és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek bővítése, a kollégákkal való együttműködés és a tőlük való tanulás, illetve a pedagóguselőmenetel.



Jelmagyarázat: a) A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek; b) (Szak)módszertani kompetenciák; c) Pedagógiai kompetenciák; d) Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek, és követelmény-standardok; e) Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése; f) A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT); g) A foglalkozások/tanórák vezetése és a tanulói viselkedés "kézben tartása" h) Az egyénre szabott fejlesztés; i) Foglalkozások/tanítási órák tervezése; j) Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása; k) A kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése; l) Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás; m) Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása; n) Agresszió- és konfliktuskezelés; o) Kollégák együttműködése; p) Kollégák egymástól való tanulása; q) A saját szakmai fejlődést támogató idegen nyelvtudás; r) A pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések (pl. portfólió- készítés); s) szaktanácsadói képzés; t) Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzés

30. ábra: A pedagógusok továbbképzésben való részvétele az elmúlt 12 hónapban (%-os megoszlás)

A tanítók és az ének-zene tanárok az adatfelvételt megelőző 12 hónapban lévő továbbképzéseken való részvételi aránya közti szignifikáns különbségek kimutatásához keresztábraelemzést végeztem és Khi négyzet próbát számoltam. Az elmúlt 12 hónapban a tanítókhoz képest az ének-zene tanárok szignifikánsan nagyobb mértékben vettek részt a **pedagógiai kompetenciákról** szóló továbbképzésen (55 tanító, 120 tanár; **Khi négyzet**: 4,814; $p=0,028$) és a **pedagógiai szakmai ellenőrzés és minősítési szakértő képzésen** (4 tanító és 18 tanár; **Khi négyzet**=3,848; $p=0,050$).

5.4 A szakmai fejlődésről alkotott pedagógus-nézetek összefüggései a pedagógusok képzettségével, gyakorlatával

Ebben az alfejezetben a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek összefüggéseit vizsgáltam a pedagógusok képzettségével és gyakorlatával, melyhez keresztábraelemzést végeztem és Khi négyzet próbát számoltam.

Az ének-zene tantárgyat tanító tanítók szakmai, tanítási gyakorlata szignifikáns összefüggést mutat, hogy milyen arányban vesznek részt a **pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó továbbképzéseken** (**Khi négyzet**=19,146; $p=0,014$; Gamma= -0,367; $p=0,002$), melynek értelmében megállapítható, hogy a kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók nagyobb arányban vettek részt ezen témájú továbbképzéseken, mely a pedagógus-minősítési rendszerrel hozható összefüggésbe.

Ugyanakkor nem találtam szignifikáns összefüggést sem a továbbképzésen való részvétel és a tanítók, ének-zene szakos tanárok képzettsége, sem továbbképzésen való részvétel és az ének-zene tanárok gyakorlata között.

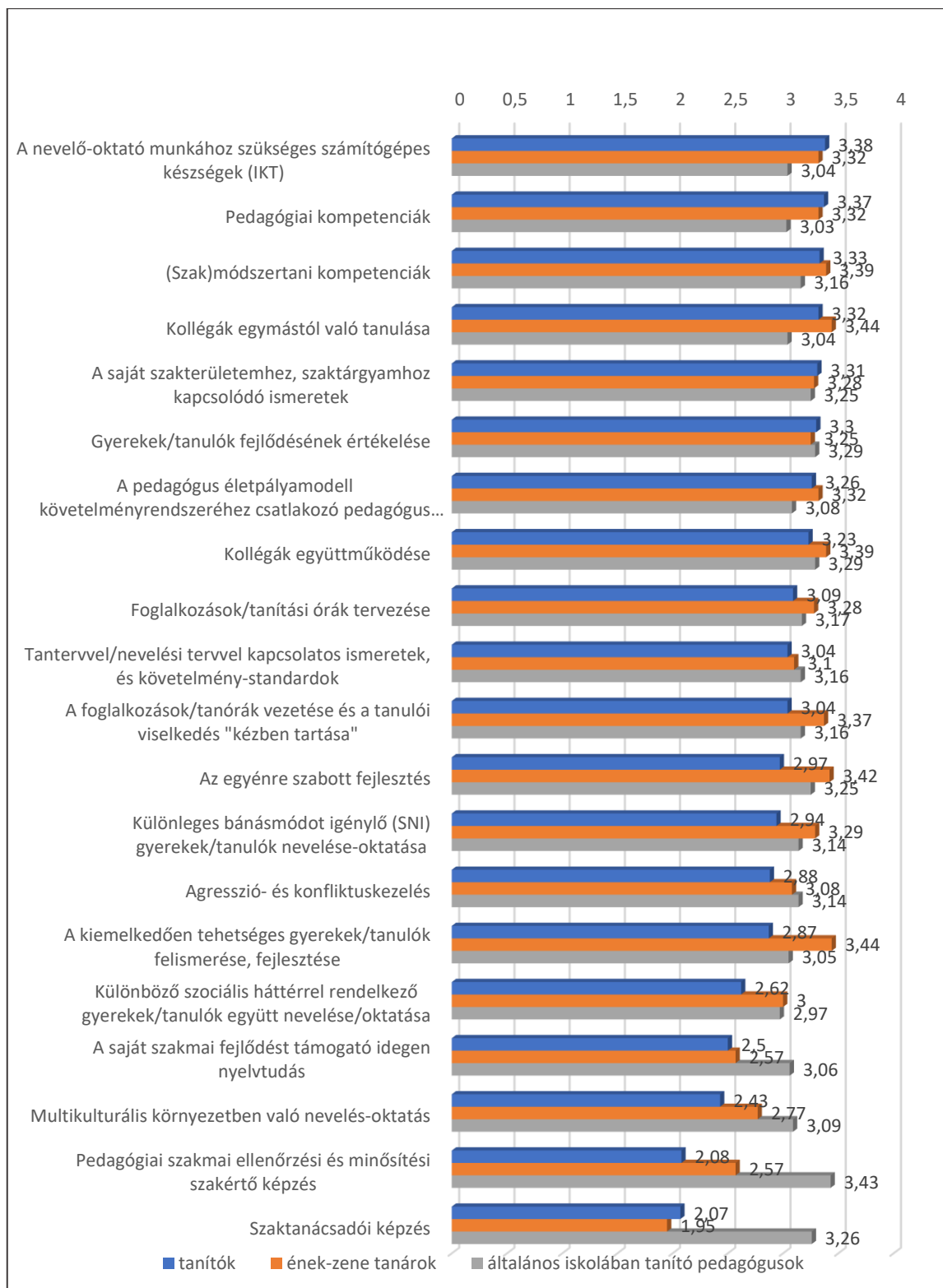
A pedagógusok nézeteit vizsgáltam azzal kapcsolatosan is, hogy az elvégzett továbbképzések a saját szakmai fejlődésükre milyen mértékű hatással voltak. (31. ábra) A következőkben meg kellett jelölnie a pedagógusoknak, hogy a továbbképzések, melyeken az elmúlt 12 hónapban részt vettek, milyen hatással volt a szakmai fejlődésükre: Ehhez 4 fokú Likert skálát alkalmaztam: jelenős hatása volt, mérsékelt hatása volt, csekély hatása volt, egyáltalán nem volt hatása.

A **tanítók** szerint az alábbi továbbképzések hatottak a legnagyobb mértékben a szakmai fejlődésükre: a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes (IKT) ismeretek (átlag: 3,38); pedagógiai kompetenciák (átlag: 3,37); szakmódszertani

kompetenciák (átlag: 3,33); kollégák egymástól való tanulása (átlag: 3,32); saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (átlag: 3,31).

Az *ének-zene tanárok* vélekedése szerint pedig a következő továbbképzések azok, melyek a legnagyobb hatást fejtették ki a szakmai fejlődésükre: kiemelkedően tehetséges gyerekek / tanulók felismerése, fejlesztése (átlag: 3,44); a kollégák egymástól való tanulása (átlag: 3,44); egyénre szabott fejlesztés (átlag: 3,42); szakmódszertani kompetenciák (átlag: 3,39); kollégák együttműködése (átlag: 3,39).

Az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő *általános iskolai oktatók* vélekedése szerint az alábbi továbbképzések fejtették ki a legnagyobb hatást a szakmai fejlődésükre: pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési képzés (átlag: 3,43); gyerekek/tanulók fejlődésének értékelés (átlag: 3,29); kollégák együttműködése (átlag: 3,29); szaktanácsadói képzés (átlag: 3,26); saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (átlag: 3,25). (31. ábra)

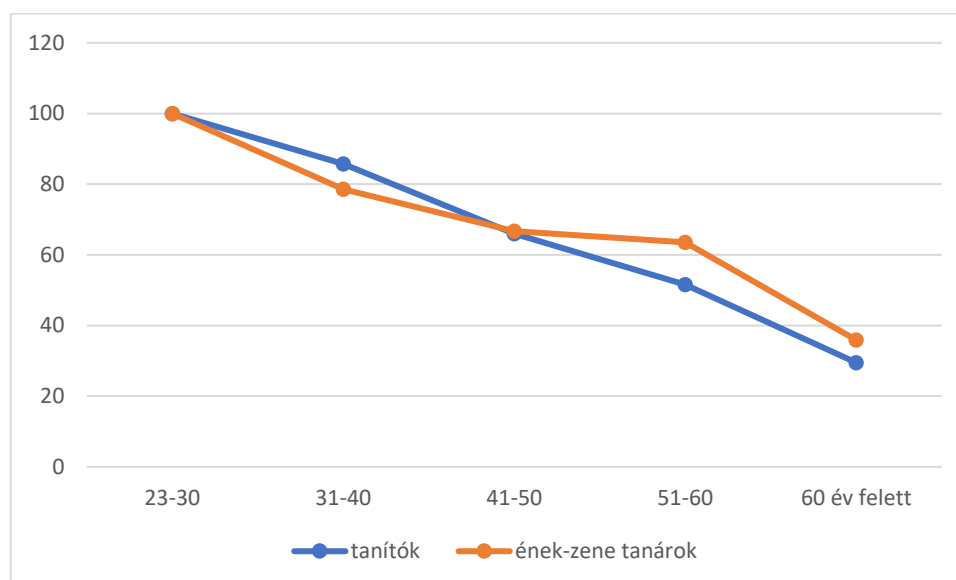


31. ábra: Továbbképzések hatása a pedagógusok szakmai fejlődésére

Egyszempontos varianciaanalízis segítségével szignifikáns különbséget találtam a tanítók és az ének-zene tanárok nézeteiben, az alábbi témájú továbbképzések szakmai

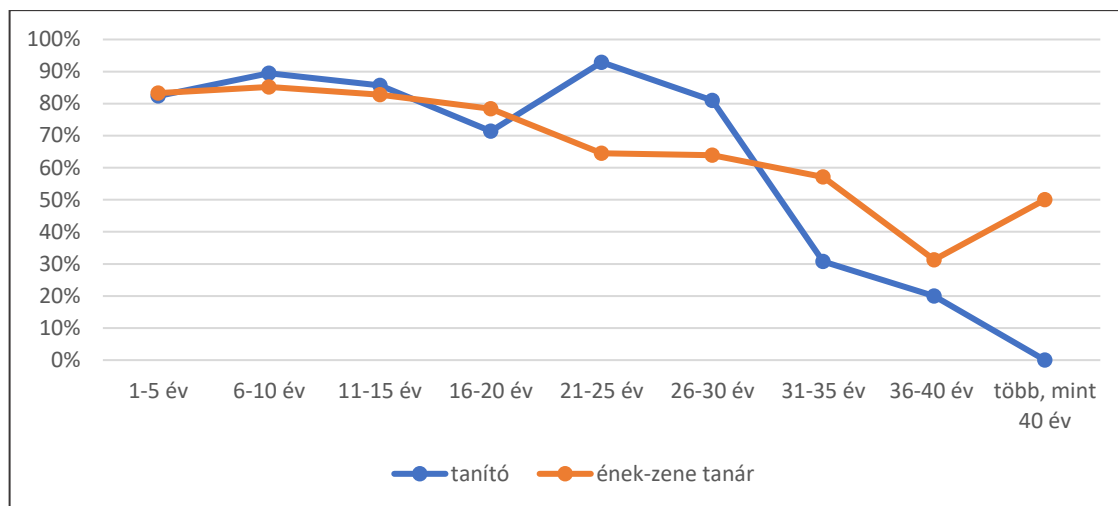
fejlődésre kifejtett hatásával kapcsolatban: **az egyénre szabott fejlesztés** ($F=4,348$; $p=,040$; $r=0,233$); **a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése** ($F=5,555$; $p=,021$; $r=0,268$), melynek értelmében e két témájú továbbképzés az ének-zene szakos tanárok szakmai fejlődésére nagyobb hatással volt a tanítókhoz képest

A következőkben az ének-zenét tanító pedagógusok közeljövőbeni továbbképzési igényét mértem fel, mely adatok feldolgozása során kirajzolódott, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok esetében is az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken a továbbképzések iránti igény, viszont az 51-60 év közötti ének-zene tanároknál növekvő tendenciát mutat a továbbképzések iránti érdeklődés, majd 60 év után újra csökkenés rajzolódik ki (32. ábra)



32. ábra: Pedagógus továbbképzési igény a pedagógusok életkorának függvényében

Végezetül a pedagógusoknak arra kellett választ adniuk, hogy milyen témájú pedagógus továbbképzéseken szeretnének részt venni a közeljövőben. A tanítók 53,4%-a, az ének-zene tanárok 55,5%-a szeretne a jövőben továbbképzéseken részt venni. A 34. ábrán jól látható a pedagógustovábbképzésen való részvételi igény megoszlása a szakmai gyakorlat függvényében. Míg a pedagóguspálya első 15 évében járó pedagógusok 80-90%-a, a 16-20 év között járók 70-80%-a szeretne részt venni továbbképzéseken, majd ezt követően az ének-zene tanárok továbbképzésben való részvételi igénye csökken. Feltűnő, hogy a 21-30 év gyakorlattal rendelkező ének-zenét oktató tanítóknál megugrik a továbbképzések iránt való érdeklődés, majd 30 év gyakorlat felett rohamosan csökken. (33. ábra)



33. ábra: Pedagógus továbbképzési igény a pedagógusok szakmai gyakorlatának függvényében

A következőkben azt az öt továbbképzés témát sorolom fel, melyekre a tanítók, illetve az ének-zene tanárok a jövőben nagyobb arányban jelentkezni szeretnének. A tanítók 46,6%-a a tehetséges tanulók segítése, 40,9%-a tanulói viselkedési zavarok és fegyelmezési problémák, konfliktuskezelés, 34,7%-a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, 31,8%-a szakmódszertan, 26,1%-a a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek témában; míg az ének-zene tanárok 44,1%-a a tanulói viselkedési zavarok és fegyelmezési problémák, konfliktuskezelés témában; 39,3%-a szakmódszertan, 36,8%-a a tehetséges tanulók segítése; 26,8%-a a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása és 25,7%-a a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek témakörökben szeretne a jövőben továbbképzésben részt venni.

A pedagógusok 6,5%-a további témaköröket is megjelölt, melyeken szívesen részt vennének ismereteik bővítése céljából, melyek a következők: egyéni hangképzés; művészetterápia, zeneterápia; hangszerstanulás; kamarazene; játékos zenei nevelés alsó és felső tagozaton; kórusvezetés; zenei munkaképesség gondozás; drámapedagógia; meseterápia; alternatív módszerek; kooperatív módszerek; tanulásmódszertan; pszichológia; a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez jól illeszthető módszertani képzés; kommunikáció az iskola és szülő között.

Az interjú vizsgálati mintánkban 4 tanító és 4 ének-zene tanár rendelkezett 10 évnél kevesebb, 3 tanító és 3 tanár 10-20 év közötti, míg 3 tanító és 3 tanár 20 évnél több szakmai gyakorlattal. A pedagógusok a legfontosabbnak a kollégákkal való folyamatos szakmai párbeszédet, a formális és informális együttműködési alkalmakat tartják,

melyekre a szakmai fejlődésük állomásaként tekintenek. Ez a megállapítás megegyezik azzal az adattal, miszerint ezek a leggyakrabban előforduló szakmai tevékenységek az elmúlt 12 hónapban (Sági, 2015). Az együttműködés, a szakmai diskurzus, a tudásmegosztás elsődlegessége nem meglepő, hiszen kutatások igazolják (Eraut, 2003), hogy ezek szerepe meghatározó a szakmai fejlődésben, hisz gyakorlatba ágyazottsága motiváló erejű, valamint támogatja a reflektivitást (Schön, 1983, 1990, idézi Rapos, 2015).

Kérdéses azonban, hogy ezek szerepe, hatása miképp tud túllépni a személyes, gyakorta informális diskurzusain, vagyis miképp emelhető ez a tudás szervezeti szintre, válhat közös, dinamikus tudássá, olyan elemmé, ahol iskolai szintű tudástermelésről is beszélhetünk (Hargreaves, 1999, idézi Rapos, 2015). Viszont a szakmai fejlődés ezen formája azoknak az ének-zene tanároknak nehezen megvalósítható – főként zenei kérdésekben –, akik egyedül vannak, mint ének-zene tanárok az iskolában. A megkérdezett pedagógusok gondolkodásában a szakmai fejlődés támogatása az alábbi csoportokhoz köthető: köthető: intézményvezető; munkaközösségek; külső szakértők; főleg szaktekintélyek. Rendszeres közös tevékenységre, megbeszélésre épülő helyzeteket a munkaközösségek és a szakmai szervezetek kínálnak a pedagógusoknak, ezek tartalmilag leginkább alternatív zenepedagógiai módszerek bemutatására, szélesebb körű megismertetésére és ének-zene órai megvalósíthatóságukra vonatkoznak, vagyis a gyakorlati tudás megosztásának támogatására specializálódnak (Sachs, 2007).

Az interjúalanyaink nagy része szeretne a közeljövőben továbbképzéseken részt venni az alábbi témákban. tanulói viselkedési zavarok és fegyelmezési problémák, konfliktuskezelés; szakmódszertani, szaktárgyi ismeretek; IKT-s eszközök tanórai használata témákban.

6. A kutatás eredményeinek összegzése és a következtetések

A doktori kutatásom célja volt feltárni és vizsgálni a nyolc osztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait az általános iskolai tanulók zenei képességeinek fejlesztésével, a beénekléssel, a tanítással, a tanórai értékeléssel, a tanári kompetenciákkal és a szakmai fejlődéssel kapcsolatban. Eközben feltártam az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei és a pedagógusok képzettsége, tanítási gyakorlata közötti összefüggéseket. Ezen kívül néhány helyen összevettem az ének-zene tanárok nézeteit az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) általános iskolai oktatóinak nézeteivel, ami a tanítással, értékeléssel, tanári kompetenciákkal és a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos.

Az előző III/1-5. fejezetekben az empirikus kutatásom eredményeit ismertettem a hipotézisekkel összevetve. Kutatásom eredményei több ponton is igazolják azt a korábbi feltevéseimet, hogy különbség van az ének-zene tantárgyat tanító általános iskolai tanítók és az ének-zene szakos tanárok nézetei és gyakorlati tapasztalatai között, mind a zenei képességfejlesztés, a beéneklés, a tanítás, a tanórai értékelés, a tanári kompetenciák és a folyamatos szakmai fejlődés terén is. Emellett összefüggéseket tártam fel a pedagógusok életkora, képzettsége, szakmai, tanítási gyakorlata és a zenei képességfejlesztésről, a beéneklésről, a tanításról, a tanórai értékelésről, a tanári kompetenciákról és a folyamatos szakmai fejlődésről alkotott nézeteik egy része között. Most néhány pontban összefoglalom a főbb eredményeket és következtetéseket, majd javaslatokat teszek a kutatás folytatásának lehetséges irányaira.

6.1 A kutatás hipotéziseinek igazolása

22. táblázat: A kutatás hipotéziseinek igazolása

KUTATÁSI KÉRDÉSEK	HIPOTÉZISEK	MÓDSZEREK	STATISZTIKAI MÓDSZEREK	EREDMÉNYEK
K1.1 Mennyi csoportba és hogyan rendeződnek a zenei képességek az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában? K1.2 Milyen különbségek vannak az általános iskolai tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangszerstanulásának hossza között?	H1.1 Feltételezem, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek a NAT-ban szereplő (2012) zenei képességelosztási elvek szerint rendeződnek csoportokba. H1.2 Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb, hosszabb ideig hangszeren tanuló tanítók és ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélik az általános iskolai tanulók egyes zenei képességeit.	online kérdőív online kérdőív félig strukturált interjú, metafora, fogalmi térkép	faktoranalízis - főkomponens-elemzéssel és Varimax mátrixrotációval egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA), Pearson-féle korrelációs számítás	H1.1 hipotézis nem igazolt: A zenei képességek nem teljesen a NAT-ban (2012) szereplő csoportokba rendeződnek, hanem hat csoportot alkotnak az ének-zenét tanító pedagógusok gondolkodásában: 1) zenei recepciós képességek; 2) zenei percepciós képességek 1.; 3) zenei percepciós képességek 2.; 4) zenei reprodukciós képességek és a memorizálás; 5) zenei írás, olvasás és improvizációs képességek; 6) éneklés, énekes előadás. Ének-zene szakos tanárok esetében a H1.2 hipotézis igazolt, tanítók esetében nem igazolt: - Az ének-zene tanárok fejleszthetőbbnek vélik 2. faktorba tartozó zenei percepciós képességeket és a zenei írás, olvasás és improvizációs képességeket, mint a tanítók. - A tanítók tanulói zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei és képzettsége, gyakorlata között nincs összefüggés. - Minél képzettebb, gyakorlottabb az ének-zene szakos tanár annál fejleszthetőbbnek véli a tanulók zenei írás, - olvasási és improvizációs képességeit; zenei reprodukciós képességeit és memorizálását. - Minél gyakorlottabb az ének-zene szakos tanár annál fejleszthetőbbnek véli éneklését, énekes előadását - Minél több időt tanultak hangszeren játszani az ének-zene szakos tanárok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszthetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepciós, recepciós, írás-olvasási és improvizációs képességeit. A zenei képességfejlesztés fogalomról alkotott nézetek különbözőek a pedagógusok képzettségétől és gyakorlatától függően.

K2. Milyen különbségek vannak a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányaik és kórusban való éneklésük hossza között?	H2.1 Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézeteiben nagyobb mértékben megjelenik a gyermekek énekhangképzésének fejlesztése, mint a tanítókéban. H2.2 Feltételezem, hogy azok a tanítók és ének-zene szakos tanárok, akik hosszabb ideig énekeltek kórusban, azoknak a beéneklésről alkotott nézeteiben erőteljesen megjelenik a beéneklés felépítésének és a gyermekénekhang fejlesztésének a fontossága, ugyanakkor a beéneklésről alkotott nézetek és a tanítók, ének-zene szakos tanárok képzettsége, gyakorlata, magánénektanulmányainak hossza között nincs szignifikáns összefüggés	online kérdőív, félig strukturált interjú online kérdőív, félig strukturált interjú	faktoranalízis főkomponens-elemzéssel és Varimax mátrixrotációval, egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA), Pearson-féle korrelációs számítás, félig strukturált interjú	A H2.1 hipotézis igazolt: - Az ének-zene tanárok szerint beénekléskor a <i>gyermekek énekhangjának fejlesztése</i>, mint fő cél erőteljesebben jelen van, mint a tanítóknál. H2.2 hipotézis igazolt: - A beéneklésről alkotott nézetek és az ének-zenét tanító pedagógusok képzettsége, gyakorlata és hangképzéstanulmányokkal eltöltött ideje között nincs szignifikáns összefüggés. - A nagyobb kóruséneklési tapasztalattal rendelkező ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézeteiben nagyobb mértékben válik a beéneklés fő céljává a <i>gyermekénekhang fejlesztése</i> és válik egyre fontosabbá a <i>beéneklés tudatos, szakszerű felépítése</i>.
K3. Milyen különbségek vannak a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanításról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?	H3. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok, továbbá a képzettebb, gyakorlottabb tanítók és ének-zene szakos tanárok tanításról alkotott nézeteiben erőteljesebben megjelenik a tanulóközpontú tanítási szemlélet.	online kérdőív, félig strukturált interjú, metafora, fogalmi térkép	átlag, egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA), Pearson-féle korrelációs számítás	H3. nem igazolt: A tanítókhöz képest az ének-zene tanárok oktatási szemlélete nem különbözik szignifikánsan. Képzettebb és gyakorlottabb ének-zene szakos tanárok oktatási szemlélete sem különbözik a kevésbé képzett és gyakorlatlanabb ének-zene tanároktól. H3. igazolt: A pályájuk elején lévő tanítók gyakrabban alkalmazzák az <i>előadást</i>, míg a gyakorlottabb tanítók gyakrabban használják az ének-zene órájukon a <i>komplex digitális tananyagokat</i>.

K4. Milyen különbségek vannak az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel az értékelésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?	H4. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok tanórai értékelésről alkotott nézeteiben erőteljesebben fellelhető a tanulóközpontú nézet.	online kérdőív, félig strukturált interjú, metafora, fogalmi térkép	átlag, egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) Pearson-féle korrelációs számítás	H4. hipotézis nem igazolt: - A tanítókhoz képest az ének-zene tanárok értékelésről alkotott nézetei nem különböznek szignifikánsan. H4. hipotézis igazolt: - Az alacsonyabb képzettségű ének-zene tanárok gyakrabban használják a <i>házi feladat értékelését</i>, míg a képzettebb ének-zene tanárok gyakrabban alkalmazzák a <i>csoportmunka megfigyelése</i> alapján történő értékelést. - Minél nagyobb gyakorlattal rendelkezik a tanító annál gyakrabban alkalmazza a <i>tanuló önértékelést</i> értékelési formaként. - A nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkező ének-zene tanárok gyakrabban, míg a kevésbé gyakorlott ének-zene tanárok kisebb mértékben alkalmazzák a <i>társak értékelését</i> értékelési formaként az ének-zene órákon
K5. Milyen különbségek vannak a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?	H5. Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok, továbbá a képzettebb, gyakorlottabb tanítók, ének-zene szakos tanárok számos tanári kompetencia tekintetében felkészültebbnek vélik magukat, mint a tanítók és az önképzési és továbbképzési mintázatuk is eltérő.	online kérdőív, félig strukturált interjú	egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA), Pearson-féle korrelációs számítás, Khi négyzet próba	H5. hipotézis igazolt - Az ének-zene tanárok a <i>szakmódszertani és a szaktárgyi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; folyamatos szakmai önreflexió és elemző, kutatói tudás kompetenciákból</i> felkészültebbnek gondolják magukat, mint a tanítók. - A gyakorlottabbak a tanítók a <i>gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; míg a gyakorlottabb ének-zene tanárok a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; a folyamatos szakmai önreflexió kompetenciák</i> tekintetében vélik magukat felkészültebbnek. - Az ének-zene tanárok szignifikánsan nagyobb mértékben vettek részt a pedagógiai kompetenciákról szóló továbbképzésen és a pedagógiai szakmai ellenőrzés és minősítési szakértő képzésen, mint a tanítók.

6.2 Zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A kutatásom során fény derült arra, hogy a vizsgálatomban részt vevő ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zene képességek nem a NAT-ban (2012) szereplő zenei képességfelosztás elvei szerint rendeződnek, hanem hat csoportra oszlanak, melyben a zenei reprodukciós és a zenei recepciós képességek mellett megjelenő zenei percepciós képességek két külön csoportot alkotnak és a zenei írás-, olvasás-, és improvizációs képességek, illetve az éneklés, énekes előadás egy-egy plusz, önálló kategóriát alkot, mely utóbbi két csoport a Kodály koncepció két fontos pillére.

A *nem ének-zenei alsó tagozatos általános iskolás gyerekek* zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek között szignifikáns különbségeket tártam fel, melynek értelmében a 2. faktorba tartozó zenei percepciós képességeket (tonalitásészlelést, hangközészlelést, harmóniaészlelést, formaészlelést, hangszínészlelést) és a zenei írás, - olvasási és improvizációs képességeket az ének-zene tanárok, míg a 3. faktorba tartozó zenei percepciós képességeket (tempóhallást; dinamikahallást; dallamhallást; ritmushallást) a tanítók vélik fejleszthetőbbnek.

A *tanítók képzettsége, gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nincs szignifikáns összefüggés*, tehát a különböző képzettségű és gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nem tártam fel különbséget.

Az *ének-zene szakos tanárok képzettsége és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek* (5. faktor) *fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel*, melynek értelmében minél képzettebb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszthetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit.

Szignifikáns összefüggést találtam az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek és a memorizálásnak (4. faktor) *fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között*, következésképpen az ének-zene tanárok a tanári pályájukon való előrehaladással párhuzamosan egyre nagyobb mértékben tartják fejleszthetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit és a memorizálását.

Az *ének-zenei alsó tagozatos* tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között lelhető fel szignifikáns összefüggés, mely szerint minél magasabb képzettséggel rendelkeznek az ének-zene tanárok annál nagyobb mértékben tartják fejleszthetőnek a gyerekek zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit, és minél több év tanítási gyakorlattal rendelkeznek az ének-zene tanárok, annál nagyobb mértékben vélik fejleszthetőnek a tanulók éneklését, énekes előadását.

A *nem ének-zenei felső tagozatos* diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok képzettsége között található szignifikáns összefüggés, miszerint minél képzetesebb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben véli fejleszthetőnek a tanulók zenei reprodukciós képességeit és memorizálását. A nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok gyakorlata között nem találtam szignifikáns összefüggést.

Az *ének-zenei felső tagozatos* diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok gyakorlata között lelhető fel szignifikáns összefüggés, melynek értelmében minél nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkezik az ének-zene tanár, annál nagyobb mértékben véli fejleszthetőnek a diákok zenei írás, olvasás és improvizációs képességeit.

Az ének-zene szakos tanárok hangszer tanulással eltöltött ideje és a tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggés van, mely szerint minél több időt tanultak hangszeren játszani a pedagógusok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszthetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepció, recepció, írás-olvasási és improvizálási képességeit.

Az interjúk mintámra vonatkoztatva alátámasztható az az állítás, melynek értelmében az ének-zenét tanító pedagógusok zenei képességről alkotott nézeteinek két iránya van: 1. az abszolút szemlélet; 2. relativisztikus szemlélet (*Brändström, 1999; Evans és mtsai., 2000; Legette, 2002; Clelland, 2006; Hewitt, 2006; 2012; Biasutti, 2010; Shouldice, 2013, 2018*), ugyanis a félig strukturált interjúimban részt vevő ének-zenét tanító tanítók többsége az abszolút szemléletet képviseli, addig az ének-zene tanárok felének nézeteiben az abszolút szemlélet, míg a másik felének nézeteiben a relativisztikus szemlélet uralkodik. A félig strukturált interjúk keretében az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos nézeteit spontán előhívott

metaforák és fogalmi térképek segítségével vizsgáltam, melynek eredményeként megállapítható, hogy az interjúban részt vevő pedagógusok közül a tanítók nézetei szerint a zenei képességfejlesztés gondozó vagy építő tevékenységként jelenik meg, addig az ének-zene tanárok zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei ennél jóval heterogénebbek, hiszen öt kategóriát alkotnak: 1. építő tevékenység; 2. alkotó tevékenység; 3. fejlesztés; 4. gondozó tevékenység; 4. küzdelem. A fogalomtérképek elemzés során pedig fény derült arra, hogy a kezdő tanítók és ének-zene tanárok nézeteiben a zenei képességfejlesztés fogalomhoz kapcsolódó fogalmak még szervezetlenül és tematizálatlanul jelentek meg, míg a gyakorlott tanítóknál és ének-zene tanároknál jól kivehető a fő fogalomhoz kapcsolódó fogalmak szervezettsége, tematizáltsága, a fogalom rendkívüli összetettsége, illetve, hogy a zenei képességfejlesztés kihat a teljes személyiség fejlődésére.

Mivel a zenei képességfejlesztésről alkotott számos nézet és az ének-zenét tanító pedagógusok képzettsége, illetve végzettsége között szignifikáns összefüggés van, így fontos lenne a tanító és a tanárképzésben is nagy hangsúlyt fektetni leendő tanítók/ének-zene tanárok e nézeteinek alakítására. A tanítók és az ének-zene szakos tanárok zenei képességekről alkotott nézetei hatással vannak a tanórai értékelésre (*Shouldice, 2013*) és összefüggést mutatnak az ének-zene órai tevékenységükkel, a gyerekekkel való interakcióikkal és a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel is (*Shouldice, 2013, 2018*), így fontos lenne e nézetek alakítására, mind a tanárképzés keretében, mind pedig az ének-zenét tanító pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése során.

6.3 A beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A beéneklésről alkotott nézetek, a beéneklés gyakorisága, módja és a tanítók, ének-zene tanárok képzettsége, gyakorlata, illetve hangképzéstanulmányokkal eltöltött ideje között nincs szignifikáns összefüggés.

A tanítók és az ének-zene tanárok nézetei közötti szignifikáns különbség abban áll, hogy milyen mértékben tartják a beéneklés fő céljának a gyermekénekhang fejlesztését. Az ének-zene tanárok szerint beénekléskor a gyermekek énekhangjának fejlesztése, mint fő cél erőteljesebben jelen van, mint a tanítóknál.

Ezzel párhuzamosan meg kell jegyezni, hogy nagy szükség lenne a tanító-, és tanárképzésben egyaránt a gyermekhangképzés módszertanának oktatására nagyobb

hangsúlyt fektetni, mivel ez a kutatásom is alátámasztja, hogy ugyan tanulnak az ének-zene tanár szakon felnőtt hangképzést a hallgatók, viszont ennek semmiféle hatása sincs a beéneklésről alkotott nézetekre.

Kutatásom egy másik fontos megállapítása, hogy minél több évet énekelt / énekel a pedagógus énekkarban, annál nagyobb mértékben válik a beéneklés fő céljává a gyermekénekhang fejlesztése és válik egyre fontosabbá a beéneklés tudatos, szakszerű felépítése, mely a kóruséneklési gyakorlatból eredeztethető és alátámaszthatja *Erdős* (2016) megállapítását, mely szerint a beéneklést saját tapasztalataik alapján építik fel a pedagógusok. Az interjúk során kapott eredmények is azt támasztják alá, hogy a sokéves kóruséneklési tapasztalatból merítik a kórust vezető ének-zene szakos tanárok a beéneklés felépítését, emellett a nívós kórusban éneklő pedagógusok beéneklés felépítésében sorrendben jelennek meg azok a beéneklő gyakorlati típusok (testtartást javító-, légző-, artikulációs-, hangterjedelembővítő- gyakorlatok stb.) , amelyeket a szakirodalom (*Watson és Hixon*, 1985; *Ringel és mtsai*, 1987; *Boone*, 1988; *Verdolini*, 1988; *Sataloff*, 1998; *Stegman*, 2003; *Durrant*, 2017; *Asztalos*, 2018b; *Grad és Cook-Cunningham*, 2018) is tárgyal. Ugyanakkor e kutatásnak nem volt célja a beéneklés gyakorlati alkalmazásának, felépítésének vizsgálata, így valójában nem derül ki, hogy a nézetek és gyakorlati megvalósítás között valóban van-e összefüggés, így nem tudjuk, hogy valóban szakszerűen, tudatosan felépített beéneklésről van-e szó a gyakorlati megvalósításkor is, vagy ez csak a nézetek szintjén létezik. Ennek feltérképezése további empirikus kutatásokat igényel, mely azért is fontos, hogy bizonyítást nyerjen az a feltételezés, mely szerint a beéneklésről alkotott nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége, szakmai gyakorlata valóban befolyásolja-e a beéneklés gyakorlati megvalósításának sikerességét, ahogy ezt *Olesen* (2010) és *Durrant* (2017) kutatásával ugyan alátámasztott, de a magyarországi zenei képzés és gyakorlat eltérő más országokétól, így ez esetben éppen juthatunk más eredményre is. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok kórusban való éneklésének hossza határozza meg a beéneklésről alkotott nézeteiket.

Ugyanakkor érdemes lenne további vizsgálatokat folytatni arról, hogy a beéneklésről alkotott pedagógus-nézetek milyen mértékben befolyásolják a tanítási gyakorlatot, az alkalmazott beéneklés összetételét, gyakoriságát, illetve a gyermekek éneklési képességének fejlődését a magyarországi általános iskolákban.

6.4 A tanításról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A tanításról alkotott pedagógus-nézetek közül kiemelendő, hogy a *tanítók* szerint a *saját személyiségük*, míg az *ének-zene tanárok* és az országos nagymintás pedagóguskutatásban részt vevő általános iskolai pedagógusok nézetei szerint, azonban az *adott tanítási óra célja* az, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja a tanulásszervezési eljárások megválasztását. A leggyakrabban használt információforrás a tanítók, ének-zene tanárok és az országos mintában szereplő általános iskolai pedagógusok esetében is a tankönyv és a munkafüzet. Az ének-zene tantárgyat oktató pedagógusok körében gyakran alkalmazott információforrások közé tartoznak a komplex digitális tananyagok, az internet, a tanulói tevékenység során szerzett tapasztalatok, élmények, az oktató célú hanganyagok.

Az ének-zene tanárok gyakrabban használják a tanóráikon a könyvtárban / médiatárban rendelkezésre álló információforrásokat és az oktató célú hanganyagokat, mint a tanítók, amely azzal magyarázható, hogy felső tagozatos tananyag több zenehallgatási anyagot tartalmaz, mint az alsó tagozatos, így ezekre az eszközökre gyakrabban van szükség felső tagozaton. Az ének-zenét tanító pedagógusok (tanítók és ének-zene tanárok egyaránt) gyakrabban alkalmazzák a komplex digitális tananyagokat, az internetet, az oktatási célú hanganyagokat, mint az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai oktatók. Ezen eredmények arra utalnak, hogy mindhárom pedagóguscsoport a leggyakrabban a hagyományos információforrásokat (tankönyv, munkafüzet) alkalmazzák, ugyanakkor az ének-zenét tanító pedagógusok gyakrabban alkalmazzák az új generációs információforrásokat, melyek az erőteljesebb tanulóközpontú tanítási szemléletüket tükrözi.

A tanítandó gyerekek életkori sajátosságai meghatározónak tűnnek a tanítási módszerek és eszközök alkalmazási gyakoriságát tekintve, hiszen az ének-zene tanárok a magyarázatot, a tanulói kiselőadást és az önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadást, addig a tanítók a játékot alkalmazzák gyakrabban az ének-zene órák folyamán.

Sem a tanítók képzettsége, sem az ének-zene tanárok képzettsége nincs összefüggésben a tanításról alkotott nézeteikkel. Tulajdonképpen a tanítással kapcsolatos egyes nézetkülönbségek a tanítók és ének-zene tanárok között lehető fel, vagyis végzettségbeli különbségekből adódnak. Megállapításra került, hogy a pályájuk elején

tartó tanítók gyakrabban alkalmazzák az előadást az ének-zene órákon, mint a nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusok, ugyanakkor a gyakorlottabb tanítók gyakrabban használják az ének-zene órájukon a komplex digitális tananyagokat, mint a kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók.

A tanórán alkalmazott módszerek, eszközök közül a leggyakrabban a tanári magyarázatot használják nem csupán a mintámban szereplő, hanem az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai oktatók is, amely megegyezik L. Nagy Katalin 2002-es kutatási eredményével. Valószínűleg ennek még mindig az lehet az oka, hogy nagy mennyiségű ismeretanyagot kell átadni kevés órában és inkább a tananyag közös feldolgozására törekszenek az ének-zene tanárok, ugyanakkor az interaktív és az újgenerációs módszerek egyre gyakoribb alkalmazása a tanulóközpontú tanítás-tanulási szemlélet felé való erőteljes törekvést jelzik.

A félig strukturált interjúk során metaforavizsgálatot és fogalmi térkép elemzését végeztem a tanítás fogalomról alkotott nézetek feltárása érdekében. A tanítás célfogalom spontán előhívott metaforái rendkívül heterogének. A metaforaelemzés során 7 fő konceptuális kategória született. Fő konceptuális kategóriák: 1. ismeretátadás; 2. alkotó tevékenység; 3. építő tevékenység; 4. felfedezés; 5. gondozó tevékenység; 6. végtelen folyamat; 7. küzdelem. Minél gyakorlottabb egy ének-zenét tanító pedagógus annál szervezettebben, tematizáltabban jelennek meg a tanítás fogalomhoz kapcsolódó további fogalmak és azok alá-, felé, és mellérendeltségi viszonyai is az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok fogalmi térképén, tehát egyre jobban érzékelhető, hogy a pedagógus nézetei szerint egyre összetettebbé válik a tanítás fogalom.

Az interjúkból kiderült, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok kivétel nélkül rendszeresen frontális osztálymunkában dolgoznak és nélkülözhetetlennek tartják a minden órán megvalósítandó szemléltetést. Ezen kívül a tanítók a játék, míg az ének-zene tanárok az előadás rendszeres alkalmazását hangsúlyozzák, viszont ők előadás alatt a dal tanári bemutatását értik. A válaszadók több, mint fele a magyarázatot, a megbeszélést, a szemléltetést, az előadást, a frontális osztálymunkát, az egyéni munkát, a csoportmunkát, a páros munkát, a játékot, a multimédiát, számítógépes módszereket és az internetet használja az ének-zene órákon mindig vagy néha. Tehát az ének-zenét tanító pedagógusok tanításról alkotott nézeteiben a tanárközpontú és a tanulóközpontú nézet is fellelhető.

Az ének-zenét tanító pedagógusok saját szakmai felkészültségüket és a gyerekek motiválásának változatos módszereit, sokszínű eszközeit nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy sikeres legyen az óra. Interjúalanyaim többsége egy-egy óra után végiggondolja és elemzi a szerzett tapasztalataikat.

Az ének-zenét tanító pedagógusok tanításról alkotott nézeteiben a tanárközpontú és a tanulóközpontú nézet is fellelhető. A gyakorlottabb tanítók és ének-zene tanárok tanításról alkotott nézeteiben gyakrabban jelenik meg a tanulóközpontú szemlélet

6.5 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A tanítók szerint a három leggyakrabban alkalmazott értékelési forma: a szöveges értékelés, a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelés és az írásbeli értékelés, míg az ének-zene tanárok legtöbbször a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelést, majd a szöveges értékelést és a megtanulásra feladott anyag kikérdezése alapján történő értékelést használják

A tanítói és ének-zene tanári nézetek és a szöveges értékelés, írásbeli értékelés, társak értékelésének alkalmazási gyakorisága között tártam fel szignifikáns különbséget, melyek a pedagógusok végzettségbeli különbségeire vezethető vissza. A szöveges értékelést, az írásbeli értékelést és a társak értékelését a tanítók gyakrabban alkalmazzák, mint az ének-zene tanárok. Az alacsonyabb képzettségű ének-zene tanárok gyakrabban használják a házi feladat értékelését értékelési formaként, míg a képzettségesebb ének-zene tanárok gyakrabban alkalmazzák a csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelést.

A tanítók képzettsége és az értékelési formák alkalmazásának gyakorisága között nem találtam szignifikáns összefüggést, ugyanakkor minél nagyobb gyakorlattal rendelkezik a tanító annál gyakrabban alkalmazza a tanuló önértékelést, az ének-zene tanárok pedig a társak értékelését értékelési formaként.

A mintámat alkotó ének-zenét tanító pedagógusok jóval gyakrabban alkalmazzák értékelési formaként a szóbeli értékelést, az írásbeli értékelést, a társak értékelését és a tanulói önértékelést, mint az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) mintájában szereplő általános iskolai pedagógusok, mely eredmények jól mutatják, hogy a mintámban szereplő ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gyakrabban és

változatosabb formában értékelnek az ének-zene órákon, mint az országos minta általános iskolai oktatói a saját tanóráikon.

Az értékelés fogalom mélyebb tartalmának feltárása érdekében a félig strukturált interjúk keretében metaforavizsgálatot és fogalmi térkép elemzést folytattam, melynek eredményeként elmondható, hogy az interjúban részt vevő tanítók és ének-zene tanárok fele iránymutatásként tekint a tanórai értékelésre és csupán kisebb része versenyként, vagy minősítésként, vagy éppen kényszerként.. A fogalmi térképek elemzése során ugyanarra a következtetésre jutottam, mint az előző kettő fogalmi térkép elemzésénél, mely szerint logikusabban szerkesztett és tematizáltabb a fogalmi térképe a gyakorlottabb oktatóknak, mint a pálya elején lévőknek, melyben jól láthatók a fogalmak közötti viszonyok és magának a fogalomnak az összetettsége.

Az interjúk során előkerült az osztályzás problematikája, hiszen ez az ötfokú skála nem tükrözi hűen a gyerekek egyéni képességeit, igyekezetét. Ez az ének-zene tantárgynál azért is problémásabb, mint máshol, hiszen a zenei képességek fejlettsége egy korosztályon belül is nagy eltéréseket, különbségeket mutathat.

Az interjúalanyok több, mint fele a tanórai értékelés céljaként jelölte meg a lemaradás feltárását és orvoslását, a tehetség felismerését és fejlesztését, a pedagógiai tevékenység fejlesztését, a tanári hatékonyság javítását és a tanulók személyiségfejlődésének elősegítését; az önértékelésre nevelését.

A kutatásom alátámasztja, azt a vélekedést, mely szerint az írásbeli értékelés az általános iskolai ének-zene tanárok által az egyik leggyakrabban használt értékelési formák közé tartoznak (*Rasor, 1988; Nightingale Abell, 1993; Livingston, 2000; Hepworth-Osiowy, 2004*).

Az általános iskolai ének-zene oktatásban a tanulók önértékelésének változatos használata lelhető fel, mely hol gyakran hol pedig kevésbé alkalmazott értékelési forma (*Niebur, 1997; Hepworth-Osiowy, 2004; Talley, 2005; Patterson, 2006; Lane, 2007;*), ugyanakkor a vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy az ének-zenét tanító tanítók és ének-zene szakos tanárok esetében is az öt leggyakrabban alkalmazott értékelési forma közé tartozik a tanulói önértékelés, melyet megelőz a szöveges értékelés, a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelés – mely az ének-zenét tanítóknál nagyobb szerepet játszik -, írásbeli értékelés és a megtanulásra feladott anyag kikérdezése. Ezekből a változatos értékelési formákból is jól látszik, hogy az ének-zenét tanító pedagógusok

tanórai értékelésről alkotott nézeteiben egyaránt jelent van a tanárközpontú és a tanulóközpontú szemlélet is.

6.6 A tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A tanítók és az ének-zene tanárok is a leggyengébb kompetenciáiknak a pedagógiai fejlesztést, innovációt és az elemző, kutatói tudást vélik, mellyel alátámasztják az országos pedagóguskutatás eredményeit, mely szerint a pályakezdő és a gyakorlott pedagógusok is e két kompetenciaterületet vélik a leggyengébbnek (Sági, 2015). Mindez arra utal, hogy e kompetenciák megszerzésében a gyakorlatban töltött idő kevésbé játszik szerepet.

A két legerősebb kompetenciájuknak a tanítók az autonómia és a felelősségvállalást és a tanulás támogatását, szervezését, irányítását; míg az ének-zene tanárok pedig a szervezetben, intézményben való szerepvállalást és az autonómiát és felelősségvállalást jelölték meg. Az ének-zene tanárok a szak módszertani és a szaktárgyi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; a folyamatos szakmai önreflexió és az elemző, kutatói tudás kompetenciájukat fejlettebbnek gondolják, mint a tanítók. A pedagógiai folyamat tervezésében, de főként a szak módszertani és szaktárgyi tudás erősségében való különbség okai a tanító-, és az ének-zene tanárképzés közötti különbségekben keresendő. Nagyon fontos lenne, ha a tanítók is biztosabbak lennének az ének-zene szak módszertani és szaktárgyi tudásukban, hiszen a zenei képességfejlesztés szempontjából egy nagyon szenzitív és fontos időszakban – az alsó tagozaton – foglalkoznak a gyerekekkel és a tanítók feladata lenne az alsós tanulók sokoldalú és szakszerű zenei fejlesztése, melyre ráépíthető a felső tagozaton a további zenei képességfejlesztés. Sajnos ez a gyakorlatban ritkán valósul meg. Így fontosnak tartanám a tanítóképzés során a szak módszertani és szaktárgyi tudás alaposabb elmélyítését és a reflektív gondolkodás fejlesztését.

A tanári kompetenciákról alkotott tanítói, ének-zene szakos tanári nézetek és pedagógusok képzettsége között nincsen szignifikáns összefüggés.

Minél gyakorlottabbak a tanítók annál felkészültebbnek vélik magukat a gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetencia tekintetében. Az ének-zene tanárokat tekintve, minél gyakorlottabb egy

ének-zene tanár annál nagyobb mértékben vélik magukat felkészültnek a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás és a folyamatos szakmai önreflexió kompetenciák terén. Elmondható, hogy a gyakorlat során az ének-zene tanárok egyre erőteljesebben beágyazódnak az intézménybe, ahol erősebbé válik az együttműködésük és az intézményben való szerepvállalásuk; míg a tanítók szakmai gyakorlata a gyerekcsoportok / tanulói csoportok, alakulásának segítségével, fejlesztésével mutat összefüggést.

Az interjúk során megerősítésre került, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok is a leggyengébb kompetenciájuknak az elemző, kutatói tudást vélik. A tanítók a legerősebb kompetenciájuknak a tanulás támogatását, szervezését és irányítását; az autonómiát és a felelősségvállalást illetve a gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését tekintik, míg az ének-zene tanárok a gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését; a szakmódszertani és a szaktárgyi tudást, illetve a legerősebbeknek a tanulók személyiségének fejlesztését és az intézményben való szerepvállalást jelölték meg.

A szakmai kompetenciák megerősítése természetesen nem csupán a pályakezdők, hanem minden pedagógus számára alapvetően fontos, s miután a velük szembeni elvárások is egyre összetettebbé válnak, a folyamatos szakmai fejlődés még a tapasztalt pedagógusok számára is nélkülözhetetlen (Szemerszki, 2015).

A tanítók 53,4%-a, az ének-zene tanárok 55,5%-a szeretne a jövőben továbbképzésekben részt venni. Míg a pedagóguspálya első 15 évében járó pedagógusok 80-90%-a, a 16-20 év között járók 70-80%-a szeretne részt venni továbbképzéseken, majd ezt követően az ének-zene tanárok továbbképzésben való részvételi igénye fokozatosan csökken. Feltűnő, hogy a 21-30 év gyakorlattal rendelkező ének-zenét oktató tanítóknál megugrik a továbbképzések iránt való érdeklődés, majd 30 év gyakorlat felett rohamosan csökken. Ez az eredmény némiképp ellentmond azzal az állítással, miszerint a pedagógusok továbbképzéseken való részvételi szándéka egy u alakú görbét ír le (Sági, 2015)

Kutatásom során arra az eredményre jutottam, hogy a kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések, beszélgetések tartoznak a leggyakoribb tanórán kívüli tevékenységbe, mind a mintámban szereplő ének-zene tantárgyat tanító, mind pedig az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai pedagógusok körében, melyek alátámasztják a 2009-es TALIS nemzetközi pedagóguskutatás magyarországi eredményeit. Az elmúlt 12 hónapban az ének-zene

tanárok nagyobb számban olvastak szakirodalmat és nagyobb arányban vettek részt az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében, illetve pedagógiai szakmai csoportok, műhelyek, hálózatok munkájában, mint az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai oktatók és a mintában szereplő ének-zenét tanító tanítók. Míg a kutatásomban részt vevő ének-zenét oktató tanítók intézményen belüli óralátogatásának legfőbb célja a tapasztalatszerzés, addig az ének-zene szakos tanárok és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanároké pedig a tapasztalatátadás és tanácsadás. Az országos pedagóguskutatásban szereplő általános iskolai oktatókhoz képest jóval több ének-zene tantárgyat tanító pedagógus tartott bemutató órát. Ugyanakkor kutatásomban szereplő ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokra is érvényes az a megállapítás, mely szerint az általános iskolákban dolgozó tanítók, tanárok gyakrabban jellemezhetők az intézményen belüli tanulási formákkal (Sági, 2015).

A legkisebb arányban kutatásokban és nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vettek részt a tanítók, ének-zene tanárok és az általános iskolai pedagógusok is, mely elsősorban nem az érdeklődés hiányát jelzi, hanem pénzügyi és humán erőforrásbéli okokkal magyarázhatók. Az elmúlt 12 hónapban a tanítókhoz képest az ének-zene tanárok szignifikánsan nagyobb mértékben vettek részt a pedagógiai kompetenciákról szóló továbbképzésen és a pedagógiai szakmai ellenőrzés és minősítési szakértő képzésen.

Kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók nagyobb arányban vettek részt pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó továbbképzéseken, mely a pedagógus-minősítési rendszerrel hozható összefüggésbe. Ugyanakkor nem találtam szignifikáns összefüggést sem a továbbképzésen való részvétel és a tanítók, ének-zene szakos tanárok képzettsége, sem a továbbképzésen való részvétel és az ének-zene tanárok gyakorlata között.

Az egyénre szabott fejlesztés és a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése témájú továbbképzések az ének-zene szakos tanárok szakmai fejlődésére nagyobb hatással volt, mint a tanítókéra.

A tanítók és az ének-zene tanárok esetében is az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken a továbbképzések iránti igény, viszont az 51-60 év közötti ének-zene tanároknál növekvő tendenciát mutat a továbbképzések iránti érdeklődés, majd 60 év után újra csökkenés rajzolódik ki

Vizsgálatom ugyanakkor megerősítette azt a nemzetközi kutatási eredményt, mely szerint nálunk alacsony a kutatásban való részvétel és a konferenciák látogatása (TALIS, 2009), mely igaz állítás a kutatásomban részt vevő ének-zenét tanító pedagógusokra is. Kutatásom is alátámasztja azt az állítást, miszerint a tanulás a pedagógusok körében leginkább a kollégáikkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétellel, intézményen belüli óralátogatásokkal és a szakirodalom (önálló) tanulmányozásával történik. (Sági, 2015)

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok az általános iskolában tanító pedagógusokhoz képest jóval nagyobb arányban vettek részt az alábbi továbbképzéseken: saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek; pedagógiai kompetenciák; a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT); egyénre szabott fejlesztés; a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése; agresszió- és konfliktuskezelés; kollégák együttműködése; kollégák egymástól való tanulása; pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzéseken. Ezen eredmények azt tükrözik, hogy az általános iskolában ének-zenét tanító pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésről alkotott nézeteiben fontos szerepet játszanak az ének-zenei ismeretek bővítése, a pedagógiai kompetenciák és a számítógépes készségek fejlesztése, az egyéni bánásmóddal, egyénre szabott fejlesztéssel és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek bővítése, a kollégákkal való együttműködés és a tőlük való tanulás, illetve a pedagóguselőmenetel.

A pedagógusok továbbképzési igényeit összevetve a nemzetközi vizsgálat eredményeivel arra a következtethetünk, hogy más országokban is a sajátos nevelésű tanulók oktatása, nevelése jelenti az egyik legnagyobb szakmai kihívást a pedagógusok számára, e területen sokan jeleztek továbbképzési igényt (OECD, 2014). Az IKT és az egyéb új technológiák alkalmazása az oktatásban szintén azok közé a területek közé tartozik, ahol nagyobb szükségletek mutatkoznak, s ugyanígy a tanulói viselkedés és a tanórák kézbe tartása, továbbá az önálló tanulás támogatása és a multikulturális nevelés is (OECD, 2014). Ezek mellett ugyanakkor az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok számára különösen fontosak az egyéni bánásmóddal, egyénre szabott fejlesztéssel és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek bővítésére szolgáló továbbképzések, melyek más általános iskolai pedagógusoknál sokkal kisebb mértékben jelennek meg.

6.7 A kutatás új eredményei

1. A dolgozat elsőként rendszerezi a zenei képességeket az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei alapján. Új eredmény, hogy az ének-zenét tanító pedagógusok gondolkodásában a zene képességek nem négy, hanem hat csoportra oszlanak: 1. zenei recepciós képességek; 2. zenei percepciós képességek 1.; 3. zenei percepciós képességek 2.; 4. zenei reprodukciós képességek és memorizálás; 5. zenei írás, olvasás és improvizációs képességek; 6. Éneklés, énekes előadás
2. Az értekezés elsőként vizsgálja a tanítók és az ének-zene tanárok tanulói zenei képességfejlesztésről, beéneklésről, tanításról, tanórai értékelésről, tanári kompetenciákról és a folyamatos szakmai fejlődésről alkotott nézeteik közötti különbségeket, továbbá a nézetek és a pedagógusok képzettsége, szakmai gyakorlata közötti összefüggéseket.
3. Az ének-zene tanárok fejleszthetőbbnek vélik az egyes zenei percepciós képességeket és a zenei írás, olvasás és improvizációs képességeket, mint a tanítók.
4. A képzettebb, gyakorlottabb ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélik a tanulók zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit; zenei reprodukciós képességeit és memorizálását, illetve a gyakorlottabb ének-zene szakos tanárok a tanulók éneklését, énekes előadását. Minél több időt tanultak hangszeren játszani az ének-zene szakos tanárok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszthetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepciós, recepciós, írás-olvasási és improvizációs képességeit.
5. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangképzéstanulmányainak hossza nincs összefüggésben a beéneklésről alkotott nézeteikkel. Az ének-zene tanárok szerint beénekléskor a gyermekek énekhangjának fejlesztése, mint fő cél erőteljesebben jelen van, mint a tanítóknál. A nagyobb kóruséneklési tapasztalattal rendelkező ének-zene szakos tanárok beéneklésről alkotott nézeteiben nagyobb mértékben válik a beéneklés fő céljává a gyermekénekhang fejlesztése és válik egyre fontosabbá a beéneklés tudatos, szakszerű felépítése.

6. A gyakorlottabb tanítók gyakrabban használják az ének-zene órájukon a *komplex digitális tananyagokat*, a tanuló önértékelést. A nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkező ének-zene tanárok gyakrabban alkalmazzák a társak értékelését az ének-zene órákon
7. Az alacsonyabb képzettségű ének-zene tanárok gyakrabban használják a házi feladat értékelését, míg a képzettségesebb ének-zene tanárok gyakrabban alkalmazzák a csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelést.
8. Az ének-zene tanárok a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; folyamatos szakmai önreflexió és elemző, kutatói tudás kompetenciákból felkészültebbnek gondolják magukat, mint a tanítók.
9. A gyakorlottabb tanítók a gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; míg a gyakorlottabb ének-zene tanárok a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; a folyamatos szakmai önreflexió kompetenciák tekintetében vélik magukat felkészültebbnek.
10. A tanítók és az ének-zene tanárok esetében is az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken a továbbképzések iránti igény, viszont az 51-60 év közötti ének-zene tanároknál növekvő tendenciát mutat a továbbképzések iránti érdeklődés, majd 60 év után újra csökkenés rajzolódik ki.

6.8 A kutatás korlátai, az eredmények hasznosíthatósága, további lehetséges irányai (javaslatok)

A **kutatás korlátai** között meg kell említenem, hogy a kérdőíves kutatáshoz nem tudtam valószínűségi mintavételt végezni, mivel nem állt rendelkezésemre az, hogy mennyi alsó tagozatos tanító és mennyi ének-zene tanár tanít nyolc osztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat. Tehát nem tudtam a teljes sokaságra vonatkozó adatokat. Így a kérdőíves vizsgálat megállapításai a válaszadói körre vonatkoznak.

Az interjúhoz is nehéz volt a mintavétel, hiszen az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok sok iskolai és iskolán kívüli feladataik miatt nehezen vállanak interjúban való részvételt. Így csak 20 fő tudott részt venni az interjúban.

Az **eredményeim hasznosíthatók** mind a tanító-, és tanárképzésben, illetve a pedagógus továbbképzések során is:

- Mivel a zenei képességfejlesztésről alkotott számos nézet és az ének-zenét tanító pedagógusok képzettsége, illetve végzettsége között szignifikáns összefüggés van, így fontos lenne a tanító és a tanárképzésben is nagy hangsúlyt fektetni leendő tanítók/ének-zene tanárok e nézeteinek alakítására.
- A beéneklésről, gyermekhangképzésről sokkal több elméleti és gyakorlati ismereteket kellene szereznük a tanítóknak és az ének-zene szakos hallgatóknak egyaránt.
- A tanulásszervezési eljárások, információforrások, módszerek alkalmazásának tekintetében nagyobb mértékben kellene a tanulóközpontú oktatási szemlélet felé irányítani a hallgatókat.
- Nagyon fontos lenne, ha a tanítók is biztosabbak lennének az ének-zene szakmódszertani és szaktárgyi tudásukban, hiszen a zenei képességfejlesztés szempontjából egy nagyon szenzitív és fontos időszakban – az alsó tagozaton – foglalkoznak a gyerekekkel és a tanítók feladata lenne az alsós tanulók sokoldalú és szakszerű zenei fejlesztése, melyre ráépíthető a felső tagozaton a további zenei képességfejlesztés. Sajnos ez a gyakorlatban ritkán valósul meg. Így fontosnak tartanám a tanítóképzés során a szakmódszertani és szaktárgyi tudás alaposabb elmélyítését és a reflektív gondolkodás fejlesztését.

A kutatás további lehetséges irányai:

1. Hasznos lenne vizsgálni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok zenei képességfejlesztésről, tanításról és értékelésről alkotott nézeteinek összefüggéseit a gyerekek zenei képességeinek fejlődésével, zenetanulási folyamatával, eredményével és a tanári interakciókkal összefüggésben
2. Érdekes lenne további vizsgálatokat folytatni arról, hogy a beéneklésről alkotott pedagógus-nézetek milyen mértékben befolyásolják a tanítási gyakorlatot, az alkalmazott beéneklés összetételét, gyakoriságát, illetve a gyermekek éneklési képességének fejlődését a magyarországi általános iskolákban.
3. A pedagógusok vélekedéseinek, nézeteinek, tapasztalatainak feltárását követően a pedagógusoknak érdemes lenne átgondolni ezekből mennyit és mit alkalmaznak

a tanítási gyakorlatukban és megvizsgálni mindezek milyen hatással vannak a gyerekek tanulási folyamatára, eredményeire.

4. Több éves longitudinális kutatás keretében érdemes lenne ugyanazon ének-zene tanárok zenei képességfejlesztésről alkotott nézeteit a gyakorlati tanítással összefüggésben vizsgálni, majd nyomon követni az ezekben bekövetkező változásokat.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Dr. Bodnár Gábor egyetemi tanárúrnak, zenei témavezetőmnek, aki lehetőséget biztosított, hogy zenei irányú témámmal jelentkezhessek és felvételt nyerhessek az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Programjára.

Nagyon köszönöm Dr. Fehérvári Anikó docens asszonynak, a neveléstudományi oldalt erősítő, témavezetőmnek, aki végig támogatott a témám kutatásában, mindvégig mellettem állt, tanácsokkal, útmutatásokkal látott el, biztatott és támogatott a nehézségek leküzdésében is.

Köszönöm az ódaadó munkájukat és mindazt az időt, amit a közös munkára fordítottak

Hálásan köszönöm az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolai professzoraimnak, tanárainak: Dr. Halász Gábornak professzor úrnak, Dr. Falus Iván professzor úrnak, Dr. Szabolcs Éva professzor asszonynak, Dr. Trencsényi László professzor úrnak, Dr. Bábosik István professzor úrnak, Dr. Nahalka István professzor úrnak, Turmezeyné Dr. Heller Erika docens asszonynak, Dr. Rapos Nóra docens asszonynak, Dr. Tóth Péter docens úrnak a rendkívül színes kurzusaikat, előadásait, melyekkel nagymértékben alakították a kutatói szemléletmódot.

Végül, de nem utolsó sorban köszönetet szeretnék mondani a családomnak, a szüleimnek, akik szüntelenül támogattak, biztattak, mindvégig mellettem álltak a nehéz időszakokban is. Köszönöm a családomnak, hogy mindvégig számíthattam a támogatásukra, de nagyon sajnálom, hogy dolgozatom elkészültét Édesapám, betegség miatt, már érte meg.

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Értékelő rendszer (Falus, 2006,60.)	12
2. ábra: Korthagen-modellje a pszichikus képződményekről (Korthagen, 2004, idézi Szivák, 2014)	14
3. ábra: A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata (Gönczy, 2009, 172.)	34
4. ábra: A zenei tanulás folyamata (Turmezeyné, 2009, 171.).....	42
5. ábra: A zenei képességek rendszerezése (saját szerkesztés)	55
6. ábra: A pedagóguscsoportok százalékos eloszlása a pedagógusi pályán eltöltött évek alapján	102
7. ábra: Az ének-zenét tanító pedagógusok életkor szerinti százalékos megoszlása	103
8. ábra: Egy kezdő tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről.....	120
9. ábra: Egy kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről.....	120
10. ábra: Egy gyakorlott tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről.....	121
11. ábra: Egy gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről.....	122
12. ábra: Az ének-zene órai beéneklés alkalmazhatóságának mértékéről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek (%-os megoszlás).....	125
13. ábra: A kórusbeéneklés alkalmazásának gyakorisága (%-os megoszlás)	126
14. ábra: A kórusvezetők által alkalmazott kórusbeéneklés módjainak gyakoriságai (%-os megoszlás).....	127
15. ábra: A tanulásszervezési eljárásokat, módszereket milyen százalékos arányban alkalmazzák a pedagógusok?.....	132
16. ábra: A tanulásszervezési eljárásokat befolyásoló tényezőkről alkotott pedagógus-nézetek átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)	134
17. ábra: Az információforrások tanórai alkalmazásának átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)	136
18. ábra: A tanítási módszerek és eszközök tanórai alkalmazási gyakoriságának átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)	138
19. ábra: Kezdő tanító fogalmi térképe a tanításról	142
20. ábra: Kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe a tanításról	142
21. ábra: Gyakorlott tanító fogalmi térképe a tanításról.....	143
22. ábra: Gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe a tanításról.....	144
23. ábra: A tanórai értékelési formák alkalmazási gyakoriságának átlagértékei	151
24. ábra: Kezdő tanító fogalmi térképe az értékelésről.....	154
25. ábra: Kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe az értékelésről.....	155
26. ábra: Gyakorlott tanító fogalmi térképe az értékelésről	156
27. ábra: Gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe az értékelésről	157
28. ábra: A pedagógus kompetenciákról alkotott nézetek átlagértékei (4 fokú Likert típusú skálán)	161
29. ábra: Különböző tevékenységekben való pedagógusrészvétel százalékos megoszlása az elmúlt 12 hónapban.....	165
30. ábra: A pedagógusok továbbképzésben való részvétele az elmúlt 12 hónapban (%-os megoszlás).....	166
31. ábra: Továbbképzések hatása a pedagógusok szakmai fejlődésére.....	169
32. ábra: Pedagógus továbbképzési igény a pedagógusok életkorának függvényében.....	170
33. ábra: Pedagógus továbbképzési igény a pedagógusok szakmai gyakorlatának függvényében	171

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A tanulás (Szivák, 2016, 11.)	22
2. táblázat: A pedagógiai értékelés céljai és funkciói az értékelés szintjei szerint (Hercz, 2007, 197.)	24
3. táblázat: A diagnosztikus, a formatív és a szummatív mérés jellemzői (Vidákovich, 2005.) ..	25
4. táblázat: A zenei alapképesség modellje (Erős, 1993)	40
5. táblázat: Iskolák fenntartó szerinti megoszlása	101
6. táblázat: A pedagógusok legmagasabb pedagógus végzettségének eloszlása.....	101
7. táblázat: Mely osztályokban tanít ének-zenét a pedagógus?.....	102
8. táblázat: Kórusvezetők száma és gyermekkórus típusok	104
9. táblázat: A pedagógusok iskolában vállalt egyéb feladatainak megoszlása.....	104
10. táblázat: Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok hangfaj szerinti megoszlása	105
11. táblázat: Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok hangszertudás szerinti megoszlása	105
12. táblázat: A hangszerjátékot tanult pedagógusok hangszertanulással eltöltött éveinek száma	106
13. táblázat: A pedagógusok hangképzés / magánének tanulmányai összesen.....	106
14. táblázat: A zenei képességek csoportosítása faktoranalízist követően.....	110
15. táblázat: A zenei képességek csoportjai a szakirodalom alapján és a faktoranalízist követően	112
16. táblázat: A zenei képesség és a zenei tehetség célfogalmak spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák.....	117
17. táblázat: A zenei képességfejlesztés célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák.....	119
18. táblázat: A beéneklésről alkotott nézetek csoportosítása a faktoranalízist követően	128
19. táblázat: A tanítás célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák	141
20. táblázat: Az ének-zene órára való felkészülés elemei	145
21. táblázat: A tanórai értékelés célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák.....	153
22. táblázat: A kutatás hipotéziseinek igazolása	174

Irodalom

- Abril, C. R. (2007): I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9 (1), 1–15.
- Adderley, C., Kennedy, M. és Berz, W. (2003): A home away from home: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51 (3), 190–205.
- Andiliou, A. és Murphy, P. K. (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. Elsevier, *Educational Research Review* 5, 201-219
- Antalné Sz. Á., Hátori V., Kimmel M., Kotschy B., Móri Á., Szőke-Milinte E., Wölfling Zs. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest
- Asmus, E. P. (1986): Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34 (4), 262–278.
- Asztalos Andrea (2014): A gyermekek és fiatalok hangképzése, hangképzési hibái. *Parlando*, 56 (2)
- Asztalos Andrea (2018a): Vocal Production Problems in Hungarian Primary Schools. *Bulletin of the International Kodály Society*, 43 (1), 35-48.
- Asztalos Andrea (2018b): Beéneklés az ének-zene órákon és a gyermekkari próbákon. *Parlando*, 60 (6)
- Asztalos Kata (2016): *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. Doktori Disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Austin, J.R. és Reinhardt, D. (1999): Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education* 47 (1), 18-30.

- Ballantyne, J. (2005): *Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-career Music teachers.*” PhD dissertation. Queensland University of Technology
- Barkley, M. (2006): *Assessment of the National Standards for Music Education: A Study of Elementary General Music Teacher Attitudes and Practices.* Master’s thesis, Wayne State University.
- Baron, L. (2010): *Exploring secondary mathematics teachers’ beliefs through critical practice.* (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Barrett, J. R. és Rasmussen, N. S. (1996): What observation reveals: Videotaped cases as window to preservice teachers’ beliefs about music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 75-88.
- Bauer, W. I. és Moehle, M. L. (2008): A Content Analysis of the MENC Discussion Forums. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 175, 71–84.
- Baumert, J. és Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, .9 (4), 469-520.
- Baumert, J és mtsai (2010): Teachers’ mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47. (1), 133-180. URL. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bábosik István, Békési Kálmán, Busi Etelka, Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2004): Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és beválasztási vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-5, 191-203.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* 2., átdolg. kiadás, Okker Kiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110 (4), 329-354.

- Bentley, A. (1968): *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Messbarkeit*. Diesterweg, Frankfurt.
- Ben, Peretz; Mendelson, N. M., Kron, F. W. (2002): *The professional self-image of teachers*. University of Haifa and Johannes Gutenberg University, Mainz.
- Bernard, R. (2009): Uncovering preservice music teachers' assumptions of teaching, learning and music. *Music Education Research*, 11 (1), 11-24.
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps'. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), 339-374.
- Biasutti, M. (2010): Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- Bishop, D. (2003): Warm up I: Potential mechanisms and the effects of passive warm up on exercise performance. *Sports Medicine*, 33 (6), 439-454.
- Bodnár, G., Erdős, Á., Kabdebó, S. (2015): *Ének-zenei ismeretek*. ELTE, Budapest
- Boone, D. R. és McFarlane, S. C. (1988): *The Voice and Voice Therapy*, 4th Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Borko, H, Livingston, C., McCalbe, J., Mauro, L. (1988): Student teachers' planning and post-lesson reflections: Patterns and imlocations for teacher preparation. In: Calderhead, J. (szerk): *Teachers' professional learning*. Philadelphia, The Falmer Press, 65-83.
- Bowles, C. (2002): The Self-Expressed Professional Development Needs of Music Educators. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21 (2), 35–41.
- Brändström, S. (1999): Music teachers' everyday conceptions of musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 21–25.
- Brophy, J.E. and T.L. Good (1986): Teacher Behaviour and Pupil Achievement. In: Wittrock, M.C. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York, 328-375.

- Bruhn, H. és Oerter, R. (1993): Die ersten Lebensmonate. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rosing, H. (szerk.): *Musikpsychologie*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 276–282.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 385-396.
- Bullough, R. V. Jr. (1997): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79-134.
- Burnard, P. (2003): “How musical are you?”- Examining the discourse of derision in music education. In S. Leong (szerk.), *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities*. Australian Music Centre, Sydney, 28-38
- Butler, A. (2001): Pre-service music teachers’ conceptions of teaching effectiveness, microteaching experience, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 58-73.
- Calderhead, J. (1991): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 1-8.
- Calderhead, J. (1996): Teachers’ beliefs and knowledge. In: D. Berliner és R. Calfee (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. Mc Millan. New York. 709-725.
- Campbell, A., McNamara, O. és Gilroy, P. (2004): *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Chapman, London.
- Campbell, P. S. (2010): *Songs in their heads: Music and its meaning in children’s lives*. (2.kiadás), Oxford University Press, New York.
- Carter, K. G. (1986): *The status of vocal/general music programs in Oklahoma elementary schools*. Doctoral dissertation. The University of Oklahoma
- Chomsky, N (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris

- Clandinin, J. és Connelly, F. M. (1986): On narrative methods, personal philosophy, and narrative unities in the study of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 293-310.
- Clark, C.M, Peterson, P.L. (1986): Teachers' Thought Process. In: Wittrock, M. C. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan, New York, 231-263.
- Claxton, G. (1996): *Liberating the Learner*, New York: Routledge.
- Clelland, P. (2006): Defining ability. *Music Teacher*, 85 (4), 37-39.
- Clement, M. és Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16. (1), 81–101. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed407382.pdf> utolsó letöltés: 2018. február 5.
- Collins, D. L. (1999): *Teaching Choral Music*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Connolly, K. (1972): Learning and the concept of critical periods in infancy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 14, 705–714.
- Corporal, A. (1991): Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 315-329.
- Creemers, B. és Kyriakides, L. (2008): Using a mutidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 183-205. URL. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802047873>
- Creswell, J. W, Plano, C., Vicki, L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks
- Creswell J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ
- Csapó Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*. 3, 473-487.
- Csapó Benő (2001a): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory-Falus (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest, 270-293

- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, 29-65.
- Csapó Benő (2004): A tudás és a kompetenciák In: Csapó Benő: *Tudás és iskola*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 41–55.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 2004 (2.), 3-11.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J, Gatlin, S.J. és Heilig, J.V. (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42).
- Datnow, A. és M. Castellano (2000): Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 75-99.
- Davidson, L. (1994): Songsinging by young and old: a development approach to music, in: Aiello, R. (szerk.) *Musical perceptions*. Oxford University Press, New York, 99-130.
- Davidson, L., Scripp, L. (1988): Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. A. Sloboda (szerk.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford, England: Clarendon Press, 195-230.
- Davidson, L. és Scripp, L. (1990): Education and development in music from a cognitive perspective. In: Hargreaves, D. J. (szerk.): *Children and the arts*. Open University Press, Philadelphia. 59-86.
- Davis, M. (1994): Folk music psychology. *The Psychologist*, 7, 537.
- Delaney, D. W. (2011): Elementary General Music Teachers' Reflections on Instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29 (2), 41–49.
- De Vries, S. (2013): Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 213-231.

- Dewey, J. (1933): *How we think*. DC Heath, Boston.
- Dewey, J. (1951): *Experience and Education*. MacMillan, New York.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest. 207–244.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. L. (1986): *Music Cognition*. Academic Press, Orlando.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23-43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.
- Durrant, C. (2017): *Coral conducting: Philosophy and practice*. Routledge
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In.: *Tanuláértelmezések – új kihívások*. 29-54.
- http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Molnár%20Éva_0528.pdf Utolsó letöltés: 2019. február 10.
- Eckerman, C. O., és Didow, S. W. (1989): Toddlers' social coordinations: Changing responses to another's invitation to play. *Developmental Psychology*, 25, 794–804.
- Eckerman, C. O., és Stein, M. R. (1990): How imitation begets imitation and toddlers' generation of games. *Developmental Psychology*, 26, 370–378.
- Ehmann, W. és Haasmann, F. (1982): *Voice Building for Choirs*. Hinshaw Music, Chapel Hill, NC
- Erdős Ákos (2015): Gondolatok az iskolai és kórushangképzés „időszerű” kérdéseiről. *Parlando*, 57. (1)
- Erdős Ákos (2016): Ének az iskolában: az iskolai és amatőr kórusok hangképzési lehetőségeiről. In: Károly Krisztina és Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó*

gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. 65–75.

Ernest, P. (1989): The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (szerk.): *Math teaching: The state of the art.* Falmer Press, New York, 249–254.

Erős Istvánné (1992): A zenei alapképesség vizsgálata. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei.* Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest. 183–206.

Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség.* Akadémiai Kiadó, Budapest

ETuCE (2008): Teacher Education in Europe. An ETuCE Policy Paper. http://www.cseeetuce.org/images/attachments/ETuCE_PolicyPaper_en.pdf Utolsó letöltés: 2018. február 5.

European Commission (2010): Lisbon strategy evaluation document. Brussels, 2.2.2010. 114 final. Utolsó letöltés: 2018. február 5.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013): Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission (2013): Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf Utolsó letöltés: 2018. február 5.

Evans, R. J., Bickel, R., és Pendarvis, E. D. (2000): Musical talent: Innate or acquired? Perceptions of students parents, and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44 (2), 80–90.

Ezer, H., Gilat, I., Sagee, R. (2010): Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391–404.

E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2, 195–204

- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41-55.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti. Budapest. 15-27.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7, 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest
- Falus Iván (2009): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek. URL: <http://ofi.hu/tanari-kepesitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> Utolsó letöltés: 2018. február 20.
- Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztemderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 5-25.
- Falus Iván (2014): A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2. köt. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 157–167. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014.pdf>. Utolsó letöltés: 2018. április 10.
- Farmer, A. D. (2004): *A Study of Elementary Teachers' Use of Research-Based Practices in Teaching First and Second Grade Students to Sing*. PhD dissertation, Shenandoah Conservatory
- Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (2019): Előszó. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

- Fives, H., Buehl, M. M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Fivush, R. és Hamond, N. R. (1988): Time and again: Effects of repetition and retention interval on 2 year olds' event recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 259–273.
- Flohr, J. W. és Persellin, D. C. (2011): Applying brain research to children's musical experiences. In: Burton, S. L. és Taggart, C. C. (szerk.): *Learning from young children: Research in early childhood music*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., USA. 3–23.
- Fónagy Iván (2000): *A költői nyelvről*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Formádi Katalin (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 2011 (3), 291-303.
- Forrester, V. és Wong, M. (2008): Curriculum Reform in the Hong Kong Primary Classroom: What Gives?" *Music Education Research*, 10 (2), 271–84.
- Freed-Garrod, J. (1999): Assessment in the Arts: Elementary-aged Students as Qualitative Assessors of Their Own and Peers' Musical Compositions. " *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 139, 50–63.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 74-86.
- Gackle (1991): The adolescent female voice. *Choral Journal*, 1991 (3), 1-15.
- Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. és Richardson, C. (szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, New York, 487–509.
- Gembris, H. (2006): The development of musical abilities. In: R. Colwell (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*. Oxford University Press, New York
- Golnhofer Erzsébet, M. Nádaszi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305-310.

- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Golnhofer E. és Nahalka I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Kiadó, Budapest
- Gooding, L., Standley, J. M. (2011): Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Research in Music Education*, 30 (1), 32–45.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gordon, E. E. (1965): *Musical Aptitude Profile Manual*. Houghton Mifflin, Boston
- Gordon, E. E. (2012): *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago, GIA Publications
- Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169-185. URL: magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf
Utolsó letöltés: 2017. november 20.
- Grady, M. L és Cook-Cunningham, S. L (2018): The effects of three physical and vocal warm-up procedures on acoustic and perceptual measures of choral sound. Study replication with younger populations. *Journal of Voice*
- Griffiths, M., Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3, 129–141.
- Gyarathy Éva (2002): A zenei tehetség. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 236-244.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest
- Häcker, W., és Ziehen, T. (1922): Über die Erblichkeit der musikalischen Begabung. *Zeitschrift für Psychologi*., 90, 230–231.

- Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. <http://ofi.hu/egesz-eleten-tarto-tanulas-az-uj-oktatapolitikai-paradigma> utolsó letöltés: 2018. április 5.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> Utolsó letöltés: 2018. április 5.
- Hallam, S. (2006): Musicality. In G. E. McPherson (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, New York, 99-110.
- Hallam, S. és Prince, V. (2003): Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20, 2–22.
- Hallam, S. és Shaw, J. (2002): Construction of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154, 102–108.
- Hamann, D. L., Baker, D. S., és McAllister, P. A. és Bauer, W. I. (2000): Factors affecting university music students' perceptions of lesson quality and teaching effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 48 (2), 102-113.
- Hargreaves, D. J. (1986/2001): *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press, New York.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., és North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–163
- Hargreaves, D. J. és Zimmermann, M. P. (1992): Developmental theories of music learning. In R. Cowell (szerk.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, NY: Schirmer Books, 377-391.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London
- Hattie, J. és Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. URL: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Kiadó, Budapest.

- Hennessy, S (2000): Overcoming the red—feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17 2), 83-96.
- Hepworth-Osiowy, K. (2004): *Assessment in Elementary Music Education: Perspectives and Practices of Teachers in Winnipeg Public Schools*. Master's thesis. University of Manitoba.
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik, I. és Torgyik, J: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest, 191-215.
- Hewitt, A. (2005): Teachers' personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7 (3), 5-30.
- Hewitt, A. (2006): A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning music. *Psychology of Music*, 34 (1), 63–80.
- Hirschberg, J., Hacki T. és Mészáros K. (2013): *Foniátria és társtudományok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Holloway, J. (2001): The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58 (8), 85–86.
- Holt-Reynolds, D. (1992): Personal history based beliefs as relevant prior knowledge in coursework. Can we practise what we teach? *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Hornbach, C. M. és C. C. Taggart (2005): The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students. *Journal of Research in Music Education* ,53 (4), 322–331.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W. és Sloboda, J. A. (1998): Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399–442.
- Hylton, J. B. (1995): *Comprehensive Choral Music Education*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall
- Huang, C. F. (2007): The relationship between music excerpts and emotional responses of undergraduate students. *International Journal of Arts Education*, 5, 33–53.

- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- Ilari, B. és Sundara, M. (2009): Music listening preferences in early life. *Journal of Research in Music Education*, 56 (4), 357–369.
- Imre Anna és Imre Nóra (2016): Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükröben. In: Kállai Gabriella (szerk): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- INTASC (1992): Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington URL: <http://www.uni.edu/tqp/content/intasc-standards>
Utolsó letöltés: 2018. február 15.
- Isac, M. és mtsai (2015): *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education*. JRC Science and Policy Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg. URL: <http://dx.doi.org/10.2788/383588>
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és mtsai (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London and New York, 3–29.
- Janurik Márta (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. Doktori Disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Jeanneret, N. (1997): Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Johnson, V. G. (1994): Student Teachers' Conceptions of Classroom Control. *Journal of Educational Research*, 88 (2), 109-117.

- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2, 123-136.
- Juhász, J. és mtsai. (2006): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90.
- Kállai, Gabriella (2015): *Elméleti megközelítés*. In Kállai Gabriella (2015): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13-20.
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In Kotschy Beáta (szerk): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger, Líceum Kiadó
- Kastner, J. és Shouldice, H. (2016): Assessment in General Music Education from Early Childhood through High School. In: C. Conway (szerk): *Oxford Online Handbook of Assessment in Music Education*. Oxford University Press
- Kennedy, C. és Kennedy, J. (1996): Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 51-60.
- Kenney, S. H. (1997): Music in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C. H. Hart, D. C. Burts, és R. Charlesworth (szerk): *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice*. Albany: State University of New York Press, 103-144.
- Kenney, S. H. (2008): Birth to Six: Music behaviors and how to nurture them. *General Music Today*, 22 (1), 8-16.
- Khader, F. (2012): Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*. 2(1), 73-93. http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_2_No_1_January_2012/9.pdf
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentéskutatás*. Corvina Kiadó, Budapest
- Kiehn, M. T. (2003): Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 51 (4), 278–288.

- Kim, J. (2000): Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2) 152–160.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4, 35-50.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 34.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs, Nagy, B. (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, 5 (2), 95-104.
- Klusmann, U. és mtsai (2008): Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns'. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715. URL. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás In: *Iskolakultúra*, 7-8. sz., 71-83. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=71> Utolsó letöltés: 2018. február 5.
- Knausz Imre (2001): A tanítás mestersége. Miskolci Egyetem. mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm#1 Utolsó letöltés: 2018. december 10.
- Kodály (1929): Gyermekkarok. In: Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán: Visszatekintés I*, 38-45.
- Kodály Zoltán (1941): Nyilatkozat a „fiatalok” című lapban. In. Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán: Visszatekintés I*, 90-91.
- Kodály Zoltán (1946): A komoly zene népszerűsítése. In. Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán Visszatekintés I*, 197-200.
- Kodály Zoltán (1947a): A magyar iskola mai feladatairól. In: Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán Visszatekintés I*, 201.
- Kodály Zoltán (1947b): Százéves terv. In. Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán Visszatekintés I*, 207- 209.

- Kodály Zoltán (1953): Ki a jó zenész? In: Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán: Visszatekintés I*, 271-285.
- Kodály Zoltán (1956): Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket! In: *Kodály Zoltán: Visszatekintés I*, Zeneműkiadó, Budapest. 304–308.
- Kodály Zoltán (1961): Megjegyzések az új tantervhez. In: Bónis Ferenc (szerk): *Kodály Zoltán: Visszatekintés I*, 328-333.
- Koelsch, S. (2012): *Brain and Music*. Wiley-Blackwell, Oxford
- Korthagen, F. A. J. (2004): In: Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. 77–98.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém, 56-61.
- Kotschy Beáta, Falus Iván, Felméry Klára, Imre Anna, Kálmán Orsolya, Kimmel Magdolna, Király Zsolt, Mészáros György, Rapos Nóra, Tókos Katalin, Visi Judit (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Koutsoupidou, T. (2005): Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7 (3), 63-81.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2004, 2, 45-54.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 121-155.
- Körmendy Zsolt (2015): *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*. Doktori disszertáció, ELTE NDI, Budapest
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba és Győri Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest.

- Kries, J. (1926): *Wer ist musikalisch?* Berlin, Springer, 1926, 32-37.
- Kunter, M. és mtsai (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820.
- Kyriakides, L., Campbell, R. és Gagatsis, A. (2000): The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (4), 501-529. URL. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560>
- Laczó Zoltán és Szabó Helga (1978): Az általános iskolai nevelés és oktatás terve: Tantervi útmutató: Ének-zene 1–4. osztály.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 437–451
- Laczó Zoltán (2009): *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatán*. OFI, Budapest
- Lamont, A. (2002): Musical identities and the school environment. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, és D. Miell (szerk.): *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, Oxford, 41-59
- Lane, A. M. (2007): Music evaluation: A research study in elementary music education. *The Canadian Music Educator*, 49 (1), 34–38.
- Lavy, V. (2016): What makes an effective teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62 (1), 88-125.
- Leatham, K. R. (2006): Viewing mathematics teachers' beliefs as sensible systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 91-102.
- LeBlanc, A., Colman, J., McCrary, J., Sherrill, C., és Malin, S. (1988): Tempo preferences of different age music listeners. *Journal of Research in Music Education*, 36 (3), 156–168
- Legette, R. M. (2002): Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21 (1), 1-8.

- Legette, R. M. (2012): In-service teacher beliefs about the causes of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 75–81.
- Leino, A. L. és Drakenberg, M. (1993): Metaphor: An educational perspective. *Research Bulletin*, 84. Helsinki
- Letschert, J. (2006): Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata” című kötethez. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/jos-letschert-bevezeto> Utolsó letöltés: 2018. február 5.
- Lévai Dóra (2015): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Eötvös Kiadó, Budapest. URL: www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D__A-_pedagogus_kompetenciai.pdf Utolsó letöltés: 2018. március 15.
- Liakopoulou, M. (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6), 42–54
- Livingston, J. J. (2000): *Assessment Practices Used in Kodaly-Based Elementary Music Classrooms*. Master's thesis. Silver Lake College. ProQuest
- Loong, C. Y. és Lineburgh, N. E. (2000): Research in early childhood music: 1929-1999. *The Kodaly Envoy*, 26 (4), 24–34.
- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 2002. november. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-LNagy-Enek.html> Utolsó letöltés: 2018. március 5.
- L. Nagy Katalin (2003): *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. <http://ofi.hu/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben>
- McPherson, G. E. (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. N., és Moore, M. K. (1983): Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702–709.

- McQuarrie, S. H. és R. G. Sherwin (2013): Assessment in Music Education: Relationships between Classroom Practice and Professional Publication Topics. *Research & Issues in Music Education*, 11 (1)
- Meijer, P. C., Zanting, A., Verloop, N. (2002): How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Mendes, A. P., Rothman, H. B., Sapienza, C. és Brown, W. S. Jr. (2003). Effects of vocal training on the acoustic parameters of the singing voice. *Journal of Voice*, 17(4), 529-543.
- Merrion (1989): *What Works: Instructional Strategies for Music Education*. Reston, VA
- Michel, P. (1960): *Zenei képesség, zenei készség*. Zeneműkiadó, Budapest
- Michel, P. (1974): *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Zeneműkiadó, Budapest
- Mills, J. (1996): Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 2-6.
- Mills, J. (1997): A comparison of the quality of class music teaching in primary and secondary schools in England. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 2-6.
- Mills, J. és Smith, J. (2003): Teacher's beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5-27.
- Minkenberg, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung abweichender Musikrezeption. Lang, Frankfurt.
- Miyamoto, K. A. (2007): Musical characteristics of preschoolage students: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26 (1), 26–40.
- Mizener C. P. (2008): Enhancing Language Skills Through Music. *General Music Today*, 21 (2), 11-17.
- Mohr, A (1997): *Handbuch der Kinderstimmgebung*; Schott, Mainz
- Moog, H. (1976a): *The musical experience of the preschool child*. Schott, London.

- Moog, H. (1976b). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4, 38–45.
- Motte-Haber, H. de la (1996, 2002): *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. kiadás. Laaber Verlag, Laaber
- Muijs, D. és Reynolds, D. (2002): Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37. (2), 3-15. URL. www.jstor.org/stable/23870407
- M. Nádasi Mária (1999): Pedagógium a hétköznapiakban. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *Pedagógium a hétköznapiakban és a művészetekben. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda. 4-14.
- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásméletek hatás(talanság) a gyakorlatra. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201-213.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 8, 40–52.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*, Szeged, Mozaik Kiadó, 384 p.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7-8. sz. 1-21. URL: real.mtak.hu/57884/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf Utolsó letöltés 2018. január 30.
- Nagy Katalin (2009): Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2009 (2), 85–105.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2., 22-33; 3, 22-40; 4, 21-31.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117-158.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 3. kötet)*, Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, 9–19. URL: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> Utolsó letöltés: 2018. február 10.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 2013/4. 21-33.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10847.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Niebur, L. L. (1997): *Standards, assessment, and stories of practice in general music*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Nightingale Abell, S. E. (1993): *Teacher Evaluation Practices in the Elementary General Music Classroom: A Study of Three Teachers*. PhD dissertation, University of Cincinnati.
- Nikitscher Péter (2016): *Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatás tükrében*. URL: <https://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben> Utolsó letöltés: 2018. február 5.
- Nilsen, T. és Gustafsson, J. (szerk) (2016): Teacher quality, instructional quality és student outcomes: Relationships across countries, cohorts and time, IEA Research for Education, Springer Open/International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), URL: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8>.
- O'Dwyer, L., Wang, Y. és Shields, K. (2015) Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers' instructional

- practices and student achievement in mathematics. *Larg-scale Assessments in Education*, 31, 3.30. URL: <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0011-6>
- OECD (1988): *Education Policy Analysis*. Paris, OECD Publishing
- OECD (2005): Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris. OECD-Education Committee.
<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyar nyelven: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu
- OECD (2009), TALIS 2008 Results: *Creating Effective Teaching and Learning Environments*; Paris. URL <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
 Utolsó letöltés: 2017. november 5
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Olesen, B. (2010): *The impact of musical background, choral conducting training and music teaching style on the choral warm-up philosophy and practices of successful high school choral directors*. Doctoral Dissertation, University of Miami
- Osisioma, I. U. és Moscovici, H. (2008): Profiling the Beliefs of the Forgotten Teachers: An Analysis of Intern Teachers' Frameworks for Urban Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 19 (3),
- Pajares, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Patterson, J. R. (2006): *Elementary Music Assessment and Report Card Practices in Livingston County, Michigan*. Master's thesis. Eastern Michigan University.
- Peppers, M. R. (2010): *An Examination of Teachers' Attitudes toward Assessment and Their Relationship to Demographic Factors in Michigan Elementary General Music Classrooms*. PhD dissertation. Michigan State University, Proquest

- Perkins, D (1999): The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, No. 3., 6-11.
- Percellin, D. (2003): Teaching song to young children. What do music-teacher educators say? *General Music Today*, 17 (1), 18-27.
- Petzold, R. G. (1966): *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades*. Cooperative Research Project No. 1051, University of Wisconsin.
- Philpott, C. (2001): Musical learning. In C. Philpott (szerk.): *Learning to teach music in the secondary school*. New York, NY: Routledge Falmer, 19-37.
- Rainbow, E. L. (1977): A longitudinal study of the rhythmic ability of preschool children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 52–61.
- Randles, C. (2011): “What is a good musician?”: An analysis of student beliefs. *Arts Education Policy Review*, 112 (1), 1–8.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán O., Mészáros, Gy. (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 79-103.
- Rasor, S. H. (1988): *A study and analysis of general music education, K-8, in the public schools of Ohio*. PhD Dissertation. University of Cincinnati
- Raths, J. (2001): Teachers’ beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3 (1).
- Reifinger, J. L. (2006): Skill development in rhythm perception and performance: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25 (1), 15–27.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Réthy Endréné (2001): Pedagógusok a tanításról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó

- Révész G. (1925): *The psychology of a musical prodigy*. New York, Hancourt Brace.
- Révész Géza (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. Francke, Bern
- Révész Géza (1952): *Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie*. Francke, Bern.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., Lloyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Richard, R., Powell, R. R. (1992): The Influence of Prior Experiences on Pedagogical Constructs of Traditional and Nontraditional Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3., 225-238
- Richardson, W. (1996): The role of attitude and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Education*. Second edition. MacMillan, New York, 102-119.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D, Sawyer, B. E., Pianta, R. C., LaParo, K. M (2006): The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 141-165.
- Ringel, L., Daniloff, R. és Horii, Y. (1987): Voice frequency change in singers and non-singers. *Journal of Voice*, 1, 234-239.
- Rizza, C. (2011): New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS. Centre for Research on Education and Lifelong Learning, Econometrics and Applied Statistic Unit, Joint Research Centre, European Commission, Italy. <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/rizzaVF.pdf>
- Rjosk, C. és mtsai. (2014): Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63-72. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Ruddock, E. (2012): "Sort of in your blood": Inherent musicality survives cultural judgement. *Research Studies in Music Education*, 34 (2), 207–221.

- Russel-Bowie, D. (2009): What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11 (1), 23-26.
- Sachs, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
- Salisbury-Glennon, J. D., Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Sallai Éva (1996.): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Salvador, K. (2011): *Individualizing elementary general music instruction: Case studies of assessment and differentiation*. PhD dissertation. Michigan State University, Proquest
- Sataloff, R. T. (1998): *Vocal Health and Pedagogy*. San Diego, CA: Singular.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének gyakorlata nemzetközi tükrökben. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47–86
- Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógus szakma?* OFI, Budapest
- Sági Matild (2015, szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 91.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2, 27-44.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest

- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177-243.
- Scheerens, J. (2016): *Educational effectiveness an ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer, Dorcrecht
- Scherer, R. és Gustafsson, J (2015): Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15. URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550>.
- Schiff, Marcelle (2015): *A qualitative study of music teachers' beliefs about the teaching of composition*. Doktori disszertáció, Boston University, Boston URL: https://open.bu.edu/bitstream/handle/2144/15437/Schiff_bu_0017E_10891.pdf?sequence=1 Utolsó letöltés: 2019. március 5.
- Schmidt, M. (1998): Defining good music teaching: Four student teachers' beliefs and practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 19-46.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W, Gagné, R. M, és Scriven, M (szerk.): *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, IL: Rand McNally, 39-83.
- Schwartzman, R. (1995): Are studens costumers? The metaphoric mismatsch between management and education. *Education*, 2. 215–222.
- Seashore, C. E. (1919): *Measures of Music Talent*. Academic Press, New York
- Seidel, T., Rimmele, R és Prenzel, M. (2005): Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15. (6), 539-556. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>
- Serafine, M. L. (1983): Cognition in music. *Cognition*, 14, 119–183.

- Shavelson, R.J (1973): What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 1, 144-151.
- Shih, T.-T. (1997): *Curriculum alignment of general music in central Texas: An investigation of the relationship between the Essential Elements, classroom instruction, and student assessment*. PhD Dissertation. The University of Texas at Austin, Proquest
- Shouldice, H. N. (2013): *One elementary music teacher's beliefs about musical ability: Connection to teaching practice and classroom culture*. Doctoral Dissertation, Michigan State University
- Shouldice, H. N. (2018): "Everybody has something": One teacher's beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773109>
- Shulman, L. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: contemporary perspective. In: Wittrock M. C (szerk): *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan
- Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shuter-Dyson, R. (1985): Musical giftedness. In Freeman, J. (szerk): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley & Sons Ltd.
- Sims, W. L. (2005): Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 53 (1), 78–86.
- Sloboda, J. (1990): Musical excellence – how does it develop? In (szerk.) Howe, M. J. A.: *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. London, British Psychological Society, 165–178.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. (1994): Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349–354.
- Sloboda, J. A. (1996): The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. In K. A.

- Ericsson (szerk.): *The road to excellence*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 107-126.
- Sloboda, J. (2005): *Exploring the musical mind*. Oxford University Press, New York
- Smith, J (2006): Every Child a Singer: Techniques for Assisting Developing Singers. *Music Educators Journal*, 93 (2), 28-34.
- Smith, B. és Sataloff, R. T. (2006): *Choral Pedagogy*. Plural Publishing, San Diego, CA
- Spearman, C. (1973/1923): *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. New York, Arno Press.
- Standley, J. M. (2003): *Music therapy with premature infants*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8, 37–58.
- Stegman, S. F. (2003): Choral warm-ups: preparation to sing, listen and learn. *Music Educators Journal*, 89 (3), 37-58.
- Stemple, J. C., Lee, L., D'Amico, B. és Pickup, B. (1994): Efficacy of vocal function \ exercises as a method of improving voice production. *Journal of Voice*, 8, 217-289.
- Sternberg, R. J., és Gardner, M. K. (1982): A componential interpretation of the general factor in human intelligence. In H. J. Eysenck (szerk.): *A model for intelligence*. Springer-Verlag, New York, 231–254.
- Surján L., Frint T. (1982): *A hangképzés zavarai, beszédzavarok*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Swanick, K. és Tillman, J. (1986): The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.
- Szabó Helga (1993): *A magyar énektanítás kálváriája I*. MTA Sokszorosító, Budapest.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex, Budapest
- Szemerszki Marianna (2015): A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.):

- A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* Budapest. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, 34–56.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3-13.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Műszaki Kiadó, Budapest
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Szivák Judit (2004): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* (7. átdolgozott kiadás) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 490–512.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Szivák Judit (2016): *Változott-e a pedagógus szerep,* URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/SzivakJ_Valtozott-e_a_pedagogus_szerep_BPOK_2016-04-14.pdf
- Szivák Judit és Verderber Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 103-122.
- Szőnyi Erzsébet (1984): *Kodály Zoltán nevelési eszméi.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Taggart, G. L. és Wilson, A. P. (1998): *Promoting Reflective Thinking in Teachers.* 44 Action Strategies. Corwin Press, Sage Publication Co.
- Taggart, G. L., Wilson és A. P. (2005): *Promoting reflective thinking.* Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Talley, K. E. (2005): *An investigation of the frequency, methods, objectives, and applications of assessment in Michigan elementary general music classrooms.* Master's thesis, Michigan State University, Proquest

- Tarnowski, S. M. és Murphy, V. B. (2002): Recruitment, Retention, Retraining, and Revitalization among Elementary Music Teachers in Wisconsin and Minnesota. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22 (1), 15–27.
- Thompson, L. K. (2007): Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93 (3), 30–35.
- Török Balázs, Szekszárdi Júlia és Mayer József (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/jelentes_2010_1004_vegleges.pdf
f Utolsó letöltés: 2018 december 20.
- Trainor, L. J., Clark, E. D., Huntley, A., Adams, B. A. (1997): The acoustic basis preferences for infant-directed singing. *Infant Behavior & Development*, 20 (3), 383–396.
- Trainor, L. J., Zacharias, C. A. (1998): Infants prefer higher-pitched singing. *Infant Behavior and Development*, 21. 4. sz. 799–806.
- Trehub, S. E. (2001): Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 1–16.
- Trehub, S. E. és Hannon, E. E. (2006): Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms? *Cognition*, 100, 73–99.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 2, 207–236.
- Turmezeyné Heller Erika (2007): *A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban*. Doktori Disszertáció. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika (2015): A zenei képességek és fejlődésük. In: dr. habil. Vass Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. PTE ZI
- Tyeplov, B. M. (1963): *A zenei képességek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Ulvik, M., Smith K., Helleve, I. (2009): Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842.
- Updegraff, R., Heileger, L. és Learned, J. (1938): *The effect of training upon the singing ability and musical interest of three-, four- and five-year-old children*. University of Iowa Studies in Child Welfare, 14. 83-121.
- Young, W. B. és Behm, D. G. (2002): Should static stretching be used during a warm-up for strength and power activities? *Strength and Conditioning Journal*, 24 (6), 33-37.
- Valli, L. (1990): Moral Imperatives in Reflective Teacher Education Programs. In: Clift, R. T., Houston, W. R., és Pugach, M. (szerk.): *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars*. New york: Teachers College Press, 39–56.
- Valli, L. (1997): Listening to other Voices: a Description of Teacher Reflection In: the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1). 67–88.
- Van Manen, M. (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205–228.
- Van Tartwijk, J. és Hammerness, K. (2011): The neglected role of classroom management in teacher education. *Teacher Education*, 22. (2), 109-112. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Vartuli, S. (2005): Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60 (5), 76–86.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Váradi Judit (2010): *How to educate an audience to acquire a taste for classical music?* Doktori Disszertáció. University of Jyväskylä.
- Váradi Judit (2014): A zenei nevelés gyökerei. *Parlando* 2014 (2)
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.

- Verdolini, K. (1988): Practice good health and prevent those voice disorders. *Choristers Guild Letters*, XL, 40-44.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Vidákovich Tibor (2005): *Fejlesztő értékelés – Tanulásfejlesztés*. Országos közoktatási konferencia. Lillafüred (konferencia-előadás)
- Vitányi Iván (1969): *A zene lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Walworth, D. D. (2009): Effects of developmental music groups for parents and premature or typical infants under two years on parental responsiveness and infant social development. *Journal of Music Therapy*, 46, 32–52.
- Wang, C. C. és D. W. Sogin (1997): Self-Reported versus Observed Classroom Activities in Elementary General Music. *Journal of Research in Music Education*, 45 (3), 444–456.
- Wang, M.C., Haertel, G.D and Walberg, H.J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249 -294.
- Warrener, J. T. (1985): Learning theory to musical development: Piaget and beyond. *Music Educators Journal*, 72 (3), 22–27.
- Watkins, C., Carnell E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, London
- Watson, P. J. és Hixon, T. J. (1985): Respiratory kinematics in classical (opera) singers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 104-122.
- Weinberger, N. M. (1998): The music in our minds. *Educational Leadership*, 56 (3), 36-40.
- Werner, L. (2007): What do children hear: How auditory maturation affects speech perception. *The ASHA Leader*, 12 (4), 6–7.
- Whidden, C. (2008): *The injustice of singer/non-singer labels by music educators*. GEMS-Gender, Education, Music & Society, 4.

www.queensu.ca/music/links/gems/whidden5.pdf. Utolsó letöltés: 2017. december 10.

- Whidden, C. (2010): Hearing the voice of non-singers: Culture, context, and connection. In L. K. Thompson & M. R. Campbell (szerk.): *Issues of identity in music education: Narratives and practices*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, 83-107.
- Wilson, P. (1981): The practice of teaching: What pupils think. *Educational Research*, 2, 110-118.
- Winkler, I., Háden, G., P., Ladinig, O., Sziller, I. és Honing, H. (2009): Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106. 2468–2471.
- Winner, E., Martino, G. (1993): Giftedness in the visual arts and music. In Heller–Mönks–Passow: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon, 253–281.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2, 137-149.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. és Harrison, C. (2008): *Rethinking learning in early childhood education*. Open University Press, England. Zimmerman
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zenatti, A. (1993): Children's musical cognition and taste. In T. T. Tighe & W. J. Dowling (szerk.): *Psychology and music*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

A doktorjelölt disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációi

Tudományos cikkek

- Asztalos Andrea (2019): Zenei képességfejlesztés az általános iskolában. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 5., 1-12. (megjelenés alatt)
- Asztalos Andrea (2018): Role of choral warm-up exercises in the development of children's singing abilities. *International Journal of Research in Choral Singing* 6., 109-110.
- Asztalos Andrea (2018): Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok tanításról alkotott nézetei. *Educatio* 27 (3), 481-489.
- Asztalos Andrea (2018): Beéneklés az ének-zene órákon és a gyermekkari próbákban. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat* 6., 1-10.
- Asztalos Andrea (2018): Vocal Production Problems in Hungarian Primary Schools. *Bulletin of the International Kodály Society* 43 (1), 35-48.
- Asztalos Andrea (2017): A zenei tehetségről alkotott ének-zene tanári nézetek kutatása. *Educatio* 26 (1), 129-136.

Könyvfejezetek

- Asztalos Andrea (2019): *A bemelegítések-beéneklések felépítése*. In: Dombi Józsefné; Varjasi Gyula (szerk.): *A zenepedagógia új eredményei*. Szeged, SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 30-38. (megjelenés alatt)
- Asztalos Andrea (2018): Leggyakrabban előforduló énekhangképzési hibák a 6-14 éves korosztályban. In: Bodnár, Gábor (szerk.) *A művészet és a tudomány megújuló világképe a 21. század művészetpedagógiájában*. Renewing Landscapes of Science and Art in the Arts Education of the 21th century: Fókuszban: a zenepedagógia és a kreativitás kutatása. In focus: music education and research of creativity. Budapest, ELTE BTK, 94-95.
- Asztalos Andrea (2018): Gyermekhangképzési hibák és javítási lehetőségeik. In: Dombi, Józsefné; Asztalos, Bence (szerk.): *Új utakon a művészetpedagógia*. Szeged, SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, 170-179.
- Asztalos Andrea (2016): Importance of vocal warm-ups in children's choir rehearsals in Hungarian Music Primary Schools. In: Michele, Della Ventura (szerk.) *New Music Concepts: 2nd international Conference, ICNMC, Milano, Olaszország, ABeditore*, 111-119.

Tudományos konferenciákon elhangzott előadások

- Asztalos Andrea (2019): *A zenei képességfejlesztésről és a beéneklésről alkotott ének-zene tanári nézetek*. In: HUCER 2019 *Prevenció, intervenció és kompenzáció* 2019. május 23-24. Eger
- Asztalos Andrea (2019): *Singing-based Music Education in the Core Curriculum in Hungary*. In: 27th EAS Conference: The School I'd Like"- Music Education meeting the needs of children and young people today. 2019. május 15-18. Malmö, Svédország
- Asztalos Andrea (2018): *Zenei képességfejlesztés az általános iskolák alsó tagozatos osztályaiban*. In: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. 2018. november 8-10. EKTÉ PPK, Budapest

- Asztalos Andrea (2018): *Gyermekhangképzés*. In: A Magyar Tudomány Ünnepe – Zenepedagógia határok nélkül. 2018. november 7., Szeged
- Asztalos Andrea (2018): *Zenei képességfejlesztés az általános iskolák felső tagozatán*. 19. Nemzetközi Zenei Konferencia. 2018. október 8-9. SZTE JGYPK, Szeged
- Asztalos Andrea (2018): *Role of choral warm-up exercises in the development of children's singing abilities*. In: Symposium on Research in Choral Singing, 2018. szeptember 14-15. Northwestern University, Evanston, USA
- Asztalos Andrea (2018): *Impacts of movements, imaginations and vocal warm-ups on development of 10-12 years old children's singing voice*. In: ICMPC15/ESCOM10. 2018. július 23-28. Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Asztalos Andrea (2018): *Zenei képességfejlesztés az általános iskolák alsó tagozatán*. In: HUCER 2018 Oktatás, gazdaság, társadalom. 2018. május 24-25. Székesfehérvár
- Asztalos Andrea (2018): *Leggyakrabban előforduló énekhangképzési hibák a 6-14 éves korosztályban*. In: 2. Művészetpedagógiai Konferencia. 2018 május 24-25. ELTE, BTK, Budapest
- Asztalos Andrea (2018): *Structure of Choral Warm-Ups in Rehearsals of the Hungarian Children's Choir*. In: 26th EAS Conference: Competences in Music Education. 2018. február 14-17. Jelgava, Lettország.
- Asztalos Andrea (2018): *Correction of Children's Singing Voice Production Problems*. In: 26th EAS Conference: Competences in Music Education. 2018. február 14-17. Jelgava, Lettország
- Asztalos Andrea (2017): *Gyermekhangképzési hibák*. In 18. Nemzetközi Zenei Konferencia. 2017. október 9-10., Szeged
- Asztalos Andrea (2017): *Children's Singing Voice Production Problems at Primary Schools in Hungary*. In: 23rd International Kodály Symposium - Singing The Circle: Kodály-Inspired Music Education from Birth to Adult. 2017. augusztus 8-13. University of Alberta, Edmonton-Camrose, Kanada
- Asztalos Andrea (2017): *Structure and Role of Vocal / Choral Warm-Ups at Upper Primary Schools in Hungary*. In: ICVT 2017 - The Future of Singing Tradition and Science in Harmony. 2017. augusztus 2-6. Stockholm, Svédország.
- Asztalos Andrea (2017): *A beéneklő gyakorlatok típusai és szerepe az általános iskolai énekzene órákon és gyermekkari próbákon*. In: HuCER 2017 Innováció, kutatás, pedagógusok. 2017. május 25-26. ELTE PPK, Budapest

Függelék

1. táblázat

A próbakitöltők eloszlása lakhely, életkor, legmagasabb iskolai végzettség és ének-zene tanárként eltöltött gyakorlati évek alapján

próbakitöltők	lakhely	életkor (év)	legmagasabb iskolai végzettség	gyakorlati évek száma (év)
1. próbakitöltő	főváros	41	egyetem	19
2. próbakitöltő	főváros	30	egyetem	7
3. próbakitöltő	város	42	tanárképző főiskola	18
4. próbakitöltő	város	41	tanítóképző főiskola	14
5. próbakitöltő	megyeszékhely	42	tanárképző főiskola	20
6. próbakitöltő	megyeszékhely	35	tanítóképző főiskola	9

2. táblázat

A minta megyénkénti és területtípusonkénti megoszlása

Megye és főváros	megyeszékhely, megyei jogú város				összesen (fő)
	főváros (fő)	város (fő)	község (fő)	összesen (fő)	
Budapest (főváros)	55	0	0	0	55
Baranya megye	0	4	8	10	22
Bács-Kiskun megye	0	13	13	6	32
Békés megye	0	3	9	5	17
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	0	5	5	10	20
Csongrád megye	0	7	11	3	21
Fejér megye	0	8	12	12	32
Győr-Moson-Sopron megye	0	7	4	4	15
Hajdú-Bihar megye	0	5	7	2	14
Heves megye	0	3	6	3	12
Jász-Nagykun-Szolnok megye	0	2	7	2	11
Komárom-Esztergom megye	0	4	8	5	17
Nógrád megye	0	3	1	10	14
Pest megye	2	1	45	19	67
Somogy megye	0	9	6	13	28
Szabolcs-Szatmár megye	0	2	3	14	19
Tolna megye	0	1	6	4	11
Vas megye	0	3	5	3	11
Veszprém megye	0	4	11	7	22
Zala megye	0	4	3	1	8
összesen	57	88	170	133	448

3. táblázat

Az egyes tanítási módszerek alkalmazásának gyakorisága az ének-zene órákon

MÓDSZEREK	Tanítók (fő)			Ének-zene tanárok (fő)		
	mindig	néha	sosem	mindig	néha	sosem
Magyarázat	4	5	1	8	1	1
Megbeszélés	6	2	2	8	1	1
Szemléltetés	10	0	0	10	0	0
Előadás	7	2	1	10	0	0
Frontális munka	10	0	0	10	0	0
Egyéni munka	1	8	1	3	5	2
Csoportmunka	7	2	1	9	1	0
Páros munka	2	4	4	6	1	3
Játék, szerepjáték, szimuláció	10	0	0	6	4	0
Vita	0	0	10	0	3	7
Tanulók kiselőadásai	0	0	10	0	7	3
Multimédia alkalmazása	3	6	1	8	2	0
Kooperatív módszerek	1	2	7	1	6	3
Számítógépes módszerek	4	2	4	1	7	2
Projektmódszer	0	3	7	0	6	4
Internet alkalmazása	4	2	4	1	7	2

Mellékletek

1. sz. melléklet

Kérdőív nyolc osztályos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusoknak

Tisztelt Pedagógus!

Ön egy tudományos, doktori kutatásban vesz részt, amelynek vezetője Dr. Fehérvári Anikó, az ELTE PPK docense. A doktori kutatást Asztalos Andrea doktorandusz hallgató végzi. A vizsgálat alkalmával egy zenepedagógiai és egyben neveléstudományi kérdőív 50 percet igénylő kitöltésére kérjük fel. A kutatás során azt vizsgáljuk, hogy az általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok mit gondolnak a gyerekek zenei képességeinek fejlesztéséről, a tanításról és az értékelésről. Fontos tudnia, hogy a vizsgálatban való részvétel önkéntes és teljesen anonim, a résztvevőket semmilyen módon nem áll módunkban és szándékunkban azonosítani. A kitöltés bármikor indoklás nélkül megszakítható.

Kérjük, hogy a kérdőívek megválaszolása során lehetőleg nyugodt helyen tartózkodjon, ahol nem zavarhatják meg, és lehetőség szerint az elejétől a végéig egyszerre válaszolja meg a kérdéseket. A kérdések megválaszolásakor igyekezzék saját gondolataira hagyatkozni, hiszen nincsenek jó vagy rossz válaszok, a saját gondolataira, választásaira vagyunk csak kíváncsiak.

Tájékoztatjuk, hogy szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt, amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat biztonságos számítógépen őrizzük. A kutatás során nyert adatokat táblázatban név nélkül összegezzük, statisztikai elemzéseket végzünk rajta, amelyekből egyetlen résztvevő azonossága sem állapítható meg. A kutatás során kapott statisztikai eredményekről később publikáció, doktori disszertáció jelenik meg, amiről kívánságának megfelelően szóbeli vagy írásbeli tájékoztatást adunk.

Tisztelettel kérjük az Ön segítségét abban, hogy ének-zene tantárgyat tanító alsó tagozatos tantóként vagy általános iskolában ének-zene szakos tanárként kitölti az alábbi online kérdőívet, mellyel nagy segítséget nyújt a doktori kutatás eredményes lefolytatásához és a doktori disszertáció elkészítéséhez.

Kérjük, amennyiben elmúlt 18 éves és egyetért a fenti feltételekkel, és hozzájárul a kutatásban való részvételhez, alább pipálja ki az igen gombot!

A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom:

☐ igen

☐ nem

Page Break

1. Melyik megyében tanít?

Kérjük válasszon a legördülő menüből!

▼ 1 Budapest (főváros) ... 20 Zala megye

2. Milyen településen tanít?

- ☐ 1 fővárosban
- ☐ 2 megyeszékhelyen, megyei jogú városban
- ☐ 3 városban
- ☐ 4 községben
-

3. Melyik évben született?

Kérjük válassza ki a listából!

▼ 1994 ... (48) 1947

4. Mi az Ön neme?

- ☐ 1 férfi
- ☐ 2 nő
-

5. Mi az Ön hangfaja?

- ☐ 1 szoprán
 - ☐ 2 mezzoszoprán
 - ☐ 3 alt
 - ☐ 4 tenor
 - ☐ 5 bariton
 - ☐ 6 basszus
-

6. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

- ☐ 1 tanítóképző főiskola
 - ☐ 2 tanárképző főiskola
 - ☐ 3 zeneművészeti tanárképző főiskola
 - ☐ 4 egyetem
 - ☐ 5 Zeneakadémia
-

7. Mi az Ön legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- ☐ 1 Alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség
 - ☐ 2 Főiskolai vagy BA végzettség
 - ☐ 3 Egyetem vagy MA végzettség
 - ☐ 4 Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori)
-

8. A jelenlegi tanévet is beleszámítva összesen hány évet dolgozott Ön gyakorló pedagógusként, tanítóként vagy ének-zene tanárként? Kérem ne számítsa bele a hosszabb megszakításokat (pl. gyes, gyed, szüneteltetett munkaviszony). *Kérjük válasszon a legördülő listából!*

▼ 1 ... 47

9. Van karvezetésből diplomája vagy felsőfokú szakképesítése?

- ☐ 1 van
- ☐ 2 nincs
-

10. Van pedagógus szakvizsgálója, vagy azzal egyenértékű végzettsége?

- ☐ 1 van
- ☐ 2 nincs
-

11. Milyen egyéb feladato(ka)t lát el Ön pedagógiai tevékenysége során? *Több választ is jelölhet!*

- ☐ 1 Intézményvezető, tagintézmény-vezető
 - ☐ 2 Intézményvezető helyettes, tagintézmény-vezető helyettes
 - ☐ 3 Osztályfőnök
 - ☐ 4 Kollégiumban csoportvezető/Tanulócsoport-vezető
 - ☐ 5 Munkaközösség-vezető
 - ☐ 6 Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása
 - ☐ 7 Tanulók mentorálása
 - ☐ 8 Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő
 - ☐ 9 Szaktanácsadó
 - ☐ 10 Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus
 - ☐ 11 Egyéb, éspedig
-
- ☐ 12 Nem látok el egyéb feladatokat

Page Break

12. Milyen hangszeren / hangszereken tud játszani? *Több választ is jelölhet!*

- ☐ 1 billentyűs hangszeren
- ☐ 2 fafűvós hangszeren
- ☐ 3 rézfűvós hangszeren
- ☐ 4 vonós hangszeren
- ☐ 5 pengetős hangszeren
- ☐ 6 ütős hangszeren
- ☐ 7 nem játszom hangszeren

Skip To: 14. If Milyen hangszeren / hangszereken tud játszani? Több választ is jelölhet! = 7 nem játszom hangszeren

13. Hány évet töltött el összesen hangszer tanulással? (évek száma)

Amennyiben Ön nem egy időben, hanem egymás után több hangszeren is tanult, akkor ezeket az éveket adja össze!

14. Hány évet tanult a főiskolán, egyetemen magánéneket vagy hangképzést egyéni óra keretében? (évek száma)

15. Összesen hány évig tanult klasszikus magánéneket? (évek száma)

16. Jelenleg milyen rendszerességgel jár magánének tanárhoz énekelni, hangját tovább képezni?

Kérjük válasszon a legördülő menüből!

▼ 1. nem járok magánénektanárhoz ... 8. hetente többször

17. Jelenleg Ön énekel kórusban?

☐ 1 igen

☐ 2 nem

18. Hány évig énekelt ill. énekel kórusban? A gyermekkórusban és a középiskolai, főiskolai/egyetemi kórusban való éneklés is beleszámít (évek száma)

19. a Milyen általános iskolában tanít?

Több választ is jelölhet!

☐

1 ének-zene tagozatos

☐

2 nem ének-zene tagozatos, de van emelt szintű ének-zenei osztály

☐

3 nem ének-zene tagozatos

19.b Kérjük jelölje be az alábbi állítások közül a megfelelő választ!
Az általános iskola, ahol tanít:

- ☐ Csak 8 osztályos általános iskola
- ☐ 6 vagy 8 osztályos gimnázium is
-

19.c Az általános iskola, ahol tanít, milyen fenntartásban működik?

- ☐ 1 állami
- ☐ 2 egyházi
- ☐ 3 alapítványi, magán
-

20. Hány éve tanít jelenlegi iskolájában?

Amennyiben jelenleg több általános iskolában is tanít párhuzamosan, akkor az iskolák rövid megnevezése után írja az eddig ott eltöltött éveket!

21. Mely osztályokban tanít?

Több választ is bejelölhet!

- ☐ 1 nem ének-zene tagozatos alsó tagozatos osztályokban
- ☐ 2 nem ének-zene tagozatos felső tagozatos osztályokban
- ☐ 3 ének-zene tagozatos vagy ének-zene emelt szintű alsó tagozatos osztályokban
- ☐ 4 ének-zene tagozatos vagy ének-zene emelt szintű felső tagozatos osztályban
-

22. Tehetségpont az iskola, amelyben Ön tanít? Ha igen, akkor írja le, hogy milyen területen!

- ☐ 1 igen _____
- ☐ 2 nem
-

Page Break

23. Ön szerint az alábbiakban felsorolt ZENEI ÉS EGYÉB KÉPESSÉGEK milyen mértékben fejleszthetők a NEM ÉNEK-ZENE TAGOZATOS és az ÉNEK-ZENE TAGOZATOS (ének-zene emelt szintű) általános iskola ALSÓ TAGOZATÁN tanuló gyerekeknél?

Határozza meg négyfokú skálán mindkét iskolatípusnál külön-külön!

Az első blokkban a nem ének-zene tagozatos iskolákra, a második blokkban az ének-zene tagozatos általános iskolákra illetve az ének-zene emelt szintű osztályokra vonatkozó válaszait jelölje be!

Kérjük jelöljön be választ minden sorban mindkét blokkban függetlenül attól, hogy Ön milyen típusú osztályokban tanít.

4 = teljes mértékben

3 = nagyrészt

2 = kis mértékben

1 = egyáltalán nem

88 = nem válaszolok / nem tudom (NV / NT)

	Nem ének-zene tagozatos általános iskolában ALSÓ TAGOZATON					Ének-zene tagozatos általános iskolában ALSÓ TAGOZATON				
	4	3	2	1	88 NV/NT	4	3	2	1	88 NV/NT

a) Dallam-, dalfelismerés hallás után.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
b) Ritmusértékek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
c) Tempómegkülönböztetés hallás után (gyors, lassú).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
d) Hangszínek megkülönböztetése, felismerése hallás után, hangszínhallás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
e) Hangközfelismerés hallás után.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
f) Dinamika megkülönböztetése hallás után (piano, forte).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
g) Többszólamú hallás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
h) Tonalitásérzék.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
i) Hallott dallam dallamvonalának érzékeltetése nagymozgással, reláció térbeli mutatójával, kézzel.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
j) Hallott dallam visszaéneklése (dallamvisszhang).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
k) Hallott ritmussor visszatapsolása, visszakopogása (ritmusvisszhang).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
l) Dallam- dalmemorizálás	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
m) Ritmussor memorizálása.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
n) Tanult ritmussor eltapsolása, elkopogása emlékezetből.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

o) Daléneklés emlékezetből (tisztán intonálva).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
p) Tanult dal éneklése szolmizálva kottából.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
q) Tanult dal éneklése szöveggel kottából (tisztán intonálva).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
r) Tempótartás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
s) Tempóváltozás érzékelése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
t) Dallam- és ritmusimprovizáció.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
u) Formai egységek érzékelése, formaérzék.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
v) Ritmusolvasás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
z) Laprólolvasás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
aa) Ritmusírás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
bb) Dallamírás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
cc) Éneklés mozgással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
dd) Metrikus egységek érzékelése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ee) Éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ff) Éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
gg) Éneklés tiszta intonációval.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

hh) Figyelmes, elmélyült zenehallgatás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ii) A zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
jj) A zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
kk) Különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ll) Zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
mm) A zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
nn) Igényes zene iránti fogékonyság.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
oo) Egész életen át tartó zenei érdeklődés	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

Display This Question:

If Mi a legmagasabb iskolai végzettsége? != 1 tanítóképző főiskola

24. Ön szerint az alábbiakban felsorolt ZENEI ÉS EGYÉB KÉPESSÉGEK milyen mértékben fejleszthetők a NEM ÉNEK-ZENE TAGOZATOS és az ÉNEK-ZENE TAGOZATOS (ének-zene emelt szintű) általános iskola FELSŐ TAGOZATÁN tanuló gyerekeknél?

Határozza meg négyfokú skálán mindkét iskolatípusnál külön-külön!

Az első blokkban a nem ének-zene tagozatos iskolákra, a második blokkban az ének-zene tagozatos általános iskolákra illetve az ének-zene emelt szintű osztályokra vonatkozó válaszait jelölje be!

Kérjük jelöljön be választ minden sorban mindkét blokkban függetlenül attól, hogy Ön milyen típusú osztályokban tanít.

4 = teljes mértékben

3 = nagyrészt
2 = kis mértékben
1 = egyáltalán nem
88 = nem válaszolok / nem tudom (NV / NT)

	Nem ének-zene tagozatos általános iskolában FELSOR TAGOZATON					Ének-zene tagozatos általános iskolában FELSOR TAGOZATON				
	4	3	2	1	88 NV/NT	4	3	2	1	88 NV/NT

a) Dallam-, dalfelismerés hallás után.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
b) Ritmusértékek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
c) Tempómegkülönböztetés hallás után (gyors, lassú).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
d) Hangszínek megkülönböztetése, felismerése hallás után, hangszínhallás	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
e) Hangközfelismerés hallás után.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
f) Dinamika megkülönböztetése hallás után (piano, forte).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
g) Többszólamú hallás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
h) Tonalitásérzék.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
i) Hallott dallam dallamvonalának érzékeltetése nagymozgással, reláció térbeli mutatójával, kézzel.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
j) Hallott dallam visszaéneklése (dallamvisszhang).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
k) Hallott ritmussor visszatapsolása, visszakopogása (ritmusvisszhang).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
l) Dallam-, dalmemorizálás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
m) Ritmussor memorizálása.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
n) Tanult ritmussor eltapsolása, elkopogása emlékezetből.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

o) Tanult dal eléneklése emlékezetből (tiszán intonálva).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
p) Tanult dal éneklése szolmizálva kottából.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
q) Tanult dal éneklése szöveggel kottából (tiszán intonálva).	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
r) Tempótartás .	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
s) Tempóváltozás érzékelése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
t) Dallam- és ritmusimprovizáció.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
u) Formai egységek érzékelése, formaérzék.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
v) Ritmusolvasás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
z) Laprólolvasás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
aa) Ritmusírás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
bb) Dallamírás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
cc) Éneklés mozgással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
dd) Metrikus egységek érzékelése	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ee) Éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ff) Éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
gg) Éneklés tiszta intonációval	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

hh) Figyelmes, elmélyült zenehallgatás.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ii) A zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
jj) A zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
kk) Különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
ll) Zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
mm) A zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
nn) Igényes zene iránti fogékonyság.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○
oo) Egész életen át tartó zenei érdeklődés.	(	(	(	(	○	(	(	(	(	○

25. Az Ön véleménye szerint milyen mértékben alkalmazhatók az ének-zene óra eleji beéneklések a nem ének-zene tagozatos illetve az ének zene tagozatos (vagy ének-zene emelt szintű) alsós és felsős osztályokban?

Kérjük jelöljön be választ minden sorban, függetlenül attól, hogy Ön milyen típusú osztályokban tanít!

4 = teljes mértékben 3 = nagyrészt 2 = kis mértékben 1 = egyáltalán nem 88 = nem

válaszolok / nem tudom (NV / NT)

	4	3	2	1	88 NV/NT
Nem ének-zene tagozatos általános iskolai alsó tagozatos osztályokban	☐	☐	☐	☐	☐
Nem ének-zene tagozatos általános iskolai felső tagozatos osztályokban	☐	☐	☐	☐	☐
Ének-zene tagozatos általános iskolai (vagy ének-zene emelt szintű) alsó tagozatos osztályokban	☐	☐	☐	☐	☐
Ének-zene tagozatos általános iskolai (vagy ének-zene emelt szintű) felső tagozatos osztályokban	☐	☐	☐	☐	☐

26. a Milyen gyakran használ beéneklő gyakorlatokat tartalmazó speciális könyvet, gyűjteményt az ének-zene órai vagy a gyermekkori beéneklés megtervezéséhez?

- ☐ 1 soha
- ☐ 2 ritkán
- ☐ 3 néha
- ☐ 4 gyakran
- ☐ 5 mindig
- ☐ 6 nem tartok beéneklést

26.b Kérem nevezze meg az Ön által leggyakrabban használt beéneklő gyakorlatokat tartalmazó gyűjtemény címét!

27. Az Ön véleménye szerint mely beéneklésmódok lennének alkalmasak az ének-zene órai beénekléshez a nem ének-zene tagozatos és az ének-zene tagozatos általános iskola (beleértve az ének-zene emelt szintű osztályokat is) alsós és felsős osztályaiban? *Kérjük jelöljön be választ minden sorban, függetlenül attól, hogy Ön milyen típusú osztályokban tanít!*

	1 rövid beéneklő gyakorlatok	2 már tanult dalok	3 beéneklő gyakorlatok és dalok vegyesen	4 nincs szükség beéneklésre	88 nem tudom / nem válaszolok
Nem ének-zene tagozatos általános iskola alsó tagozatos osztályaiban	☐	☐	☐	☐	☐
Nem ének-zene tagozatos általános iskola felső tagozatos osztályaiban	☐	☐	☐	☐	☐
Ének-zene tagozatos iskola (osztály) alsó tagozatos osztályaiban	☐	☐	☐	☐	☐
Ének-zene tagozatos iskola (osztály) felső tagozatos osztályaiban	☐	☐	☐	☐	☐

28. Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust?

- ☐ 1 igen; ének-zene tagozatos alsós gyermekkart
- ☐ 2 igen; nem ének-zene tagozatos alsós gyermekkart
- ☐ 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos alsós gyermekkart egyaránt
- ☐ 4 nem vezeték alsós gyermekkart

Skip To: 32. If Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 4 nem vezeték alsós gyermekkart

29. Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani az alsós gyerekkórus próbáin?

- ☐ 1 soha
- ☐ 2 ritkán
- ☐ 3 néha
- ☐ 4 gyakran
- ☐ 5 mindig

Skip To: 32. If Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani az alsós gyerekkórus próbáin? = 1 soha

Display This Question:

If Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 2 igen; nem ének-zene tagozatos alsós gyermekkart

Or Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos alsós gyermekkart egyaránt

30. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat a nem ének-zene tagozatos alsós gyerekkórus próbáin?

Összesen 100% Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

Display This Question:

If Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekórúst? = 1 igen; ének-zene tagozatos alsós gyermekkart

Or Vezet Ön csak alsó tagozatos gyermekekből álló gyermekórúst? = 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos alsós gyermekkart egyaránt

31. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat az ének-zene tagozatos alsós gyerekkórus próbáin?

Összesen 100% Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

32. Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekórúst?

- ☐ 1 igen, ének-zene tagozatos felsős gyermekkart
- ☐ 2 igen; nem ének-zene tagozatos felsős gyermekkart
- ☐ 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos felsős gyermekkart egyaránt
- ☐ 4 nem vezetnek felsős gyermekkart

Skip To: 36. If Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 4 nem vezeték felső gyermekkart

33. Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani a felsős gyerekkórus próbáin?

- ☐ 1 soha
- ☐ 2 ritkán
- ☐ 3 néha
- ☐ 4 gyakran
- ☐ 5 mindig

Skip To: 36. If Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani a felsős gyerekkórus próbáin? = 1 soha

Display This Question:

If Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 2 igen; nem ének-zene tagozatos felsős gyermekkart

Or Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekkórust? = 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos felsős gyermekkart egyaránt

34. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat a nem ének-zene tagozatos felsős gyerekkórus próbáin?

Összesen 100% Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

Display This Question:

If Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekórúst? = 1 igen, ének-zene tagozatos felsős gyermekkart

Or Vezet csak felső tagozatos gyermekekből álló gyermekórúst? = 3 igen; ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos felsős gyermekkart egyaránt

35. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat az ének-zene tagozatos felsős gyerekkórus próbáin?

Összesen 100% Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

36. Vezet olyan gyermekkart, melyben alsó és felső tagozatos gyerekek egyaránt részt vesznek?

- ☐ 1 igen, nem ének-zene tagozatos gyermekkart
- ☐ 2 igen, ének-zene tagozatos gyermekkart
- ☐ 3 nem vezeték ilyen gyermekkart

Skip To: 40. If Vezet olyan gyermekkart, melyben alsó és felső tagozatos gyerekek egyaránt részt vesznek? = 3 nem vezeték ilyen gyermekkart

37. Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani az alsósokat és felsősöket egyaránt magába foglaló gyerekkórus próbáin?

- ☐ 1 soha
- ☐ 2 ritkán
- ☐ 3 néha
- ☐ 4 gyakran
- ☐ 5 mindig

Skip To: 40. If Ön milyen gyakorisággal szokott beéneklést tartani az alsósokat és felsősöket egyaránt magába fog... = 1 soha

Display This Question:

If Vezet olyan gyerekkart, melyben alsó és felső tagozatos gyerekek egyaránt részt vesznek? = 1 igen, nem ének-zene tagozatos gyerekkart

38. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat a nem ének-zene tagozatos alsós és felsős gyermekeket egyaránt magába foglaló gyerekkórus próbáin?

Összesen 100%

Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százaléértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

Display This Question:

If Vezet olyan gyerekkart, melyben alsó és felső tagozatos gyerekek egyaránt részt vesznek? = 2 igen, ének-zene tagozatos gyerekkart

39. Milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbi beéneklésmódokat az ének-zene tagozatos alsós és felsős gyermekeket egyaránt magába foglaló gyerekkórus próbáin?

Összesen 100% *Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!*

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 csak rövid beéneklő gyakorlatokból álló beéneklés	
2 csak már tanult dalokból álló beéneklés	
3 beéneklő gyakorlatokat és dalokat egyaránt tartalmazó beéneklés	

40. Kérem jelölje be, hogy Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!

	4 teljes mértékben egyérték	3 inkább egyérték	2 inkább nem érték egy	1 egyáltalán nem érték egy	88 nem tudom / nem válaszok
a) Beénekléskor csak az énekes feladatokra kell koncentrálni.	☐	☐	☐	☐	☐
b) A beéneklés során helyet kell kapniuk a mozgásos gyakorlatoknak is.	☐	☐	☐	☐	☐
c) A mentális előkészítés központi feladat a beéneklések megtervezésénél.	☐	☐	☐	☐	☐
d) A megtervezett beéneklések fejlesztik a gyermekek énekhangját.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Az egészséges énekhangképzésre való törekvés meghatározó tényező a beéneklő gyakorlatok összeállításánál.	☐	☐	☐	☐	☐
e) Az osztály / kórus összetétele és a gyermekek életkora befolyásolja a beéneklő gyakorlatok összeállítását.	☐	☐	☐	☐	☐
f) A gyerekek életkora befolyásolja a beéneklés hosszát.	☐	☐	☐	☐	☐
g) A gyerekek életkora befolyásolja az alkalmazott beéneklő gyakorlatok típusait.	☐	☐	☐	☐	☐

h) A tananyaga befolyásolja az alkalmazandó beéneklő gyakorlatok típusait.	☐	☐	☐	☐	☐
i) A gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó beéneklő gyakorlatok szükségese a gyerekek énekhangjának és éneklési képességének fejlesztéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
j) A beéneklő gyakorlatok összeállítása függ attól, hogy melyik napszakban van az ének-zene óra / kóruspróba.	☐	☐	☐	☐	☐
k) A tanár felsőfokú tanulmányai nagy hatással vannak az általa használt beéneklő gyakorlatok szerkezetére.	☐	☐	☐	☐	☐
l) A tanár kórustagként szerzett tapasztalatai hatással vannak az alkalmazott beéneklő gyakorlatok szerkezetére és típusaira.	☐	☐	☐	☐	☐
m) A beéneklés mélyen gyökerezik egy sajátos módszerben.	☐	☐	☐	☐	☐

n) A beéneklő
gyakorlatok
speciális
sorrendben
követik egymást.

☐☐☐☐☐

o) A beéneklés
anyaga szorosan
kapcsolódik az új
dal tanításához.

☐☐☐☐☐

p) A beéneklés
felépítésénél a
helyes testtartás-
légzés-hangadás
sorrendre irányul a
tanár figyelme.

☐☐☐☐☐

q) Az előzetes
tapasztalatok
megváltoztathatják
azt, hogy hogyan
énekelte be a
tanár ének-zene
órán és / vagy
gyermekkari
próbán a
tanulókat.

☐☐☐☐☐

r) A beéneklésre
használt anyagok
sajátos
hagyományokon
és módszereken
alapszanak.

☐☐☐☐☐

Page Break

41. Kérjük, határozza meg 100 pont elosztásával, melyik tanulásszervezési eljárást / módszert hozzávetőlegesen milyen százalékos arányban alkalmazza az alábbiak közül! Összesen 100% Kérjük húzza a csúszkát minden sorban a megfelelő százalékértékhez!

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

1 Frontális osztálytermi foglalkozás	
2 Páros tanulói munka	
3 Különböző, nem kifejezetten kooperatív típusú csoportmunkák	
4 Különféle kooperatív tanulásszervezési eljárások	
5 Önálló tanulói munka, személyre szabott feladatokkal	

42. Az alábbiak közül Ön szerint melyik szempont milyen mértékben befolyásolja azt, hogy az osztálytermi munkája során milyen tanulásszervezési eljárásokat / módszereket alkalmaz? *Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!*

	4 Teljes mértékben befolyásolja	3 Inkább befolyásolja	2 Inkább nem befolyásolja	1 Egyáltalán nem befolyásolja	88 Nem tudja / nem válaszol
a) Az iskolában általánosan elfogadott gyakorlat	☐	☐	☐	☐	☐
b) A tanulócsoporthoz aktuális állapota	☐	☐	☐	☐	☐
c) Az adott tanítási óra céljai	☐	☐	☐	☐	☐
d) Az iskola vezetőjének elvárásai	☐	☐	☐	☐	☐
e) Saját személyisége	☐	☐	☐	☐	☐
f) A szülők elvárásai	☐	☐	☐	☐	☐
g) A tanulócsoporthoz összetétele	☐	☐	☐	☐	☐
h) Az országos kompetenciamérés helyi eredményei	☐	☐	☐	☐	☐
i) A szaktanácsadói tanácsai	☐	☐	☐	☐	☐
j) Az életpályamodellhez kapcsolódó pedagógus minősítés (várható) elvárásai	☐	☐	☐	☐	☐
k) A pedagógus továbbképzéseken tanultak	☐	☐	☐	☐	☐
l) Kutatási eredmények alapján bizonyítottan bevált módszerek	☐	☐	☐	☐	☐

Page Break

43. Kérjük, jelölje meg, hogy milyen gyakran használja a tanítás során az alábbi információforrásokat!

Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!

	4 Rendszeresen	3 Gyakran	2 Ritkán	1 Soha	88 Nem tudja / nem válaszol
a) Tankönyv, munkafüzet	☐	☐	☐	☐	☐
b) Komplex digitális tananyagok (CD-n, DVD-n vagy interneten elérhető formában)	☐	☐	☐	☐	☐
c) Az internet, mint információforrás	☐	☐	☐	☐	☐
d) Online közösségi oldalak (pl. Facebook)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Könyvtárban / médiatárban rendelkezésre álló információforrások	☐	☐	☐	☐	☐
f) Saját készítésű szemléltető eszközök és feladatlapok (bármilyen forrásra építve)	☐	☐	☐	☐	☐
g) Oktató célú képek, animációk, filmek	☐	☐	☐	☐	☐
h) Oktató célú hanganyagok (szöveges, zenei)	☐	☐	☐	☐	☐
i) Tanulói tevékenység során szerzett tapasztalatok, élmények	☐	☐	☐	☐	☐

44. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat, eszközöket tanórai munkája során? NV / NT = nem válaszolok, nem tudom *Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!*

	4 rendszeresen	3 gyakran	2 ritkán	1 soha	88 NV/NT
a) magyarázat	☐	☐	☐	☐	☐
b) előadás	☐	☐	☐	☐	☐
c) megbeszélés, beszélgetés	☐	☐	☐	☐	☐
d) vita	☐	☐	☐	☐	☐
e) tanulói kiselőadás	☐	☐	☐	☐	☐
f) szemléltetés, demonstráció	☐	☐	☐	☐	☐
g) csoportmunka	☐	☐	☐	☐	☐
h) páros munka	☐	☐	☐	☐	☐
i) egyéni munka	☐	☐	☐	☐	☐
j) önként vállalt önálló, vagy csoportos tanulói kiselőadás	☐	☐	☐	☐	☐
k) differenciálás	☐	☐	☐	☐	☐
l) projekt módszer	☐	☐	☐	☐	☐
m) játék, szimuláció	☐	☐	☐	☐	☐
n) számítógép	☐	☐	☐	☐	☐
o) interaktív tábla	☐	☐	☐	☐	☐
p) internet	☐	☐	☐	☐	☐

q) multimédia



r) verseny
(kompetitív)
módszerek



45. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt értékelési formát a tanulók értékelésére? NV /

NT = nem válaszolok, nem tudom

Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!

	5 rendszeresen	4 gyakran	2 ritkán	1 soha	88 NV/NT
a) szöveges értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
b) írásbeli értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
c) egyéni fejlődési napló vezetése alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
d) standardizált teszteken elért eredmény alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
e) tanulói önértékelés	☐	☐	☐	☐	☐
f) a megtanulásra feladatott anyag kikérdezése alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
g) házi feladat értékelése	☐	☐	☐	☐	☐
h) a tanórai munkák megfigyelése alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
i) csoportmunka megfigyelése alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
j) a tanulási folyamat értéklelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján történő értékelés	☐	☐	☐	☐	☐
k) tanulói/gyermekmunkák gyűjteményének értékelése	☐	☐	☐	☐	☐
l) társak értékelése	☐	☐	☐	☐	☐

46. Véleménye szerint az alábbi kompetenciák tekintetében Ön mennyire felkészült?

Kérjük minden sorban jelöljön be egy választ!

	4 Tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetencián- ak	3 Jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciáv- al	2 Valamennyire rendelkezem az adott kompetenciáv- al	1 Nem rendelkezem az adott kompetenciáv- al	88 Nem tudja /nem válasz- ol
a) A gyerek/tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	☐	☐	☐	☐	☐
b) A gyerekcsoportok/tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	☐	☐	☐	☐	☐
c) A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	☐	☐	☐	☐	☐
d) A pedagógiai folyamat tervezése	☐	☐	☐	☐	☐
e) A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	☐	☐	☐	☐	☐
f) A pedagógiai folyamatok és a gyerekek/tanulók értékelése	☐	☐	☐	☐	☐
g) A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás	☐	☐	☐	☐	☐
h) Az autonómia és a felelősségvállalás	☐	☐	☐	☐	☐
i) Szervezetben, intézményben való szerepvállalás	☐	☐	☐	☐	☐
j) Folyamatos szakmai önreflexió	☐	☐	☐	☐	☐
k) Elemző, kutatói tudás	☐	☐	☐	☐	☐



47. Az alább felsorolt tevékenységek közül melyekben vett rész Ön az elmúlt 12 hónapban? *Több választ is jelölhet!*

- ☐ 1 Óralátogatás más nevelési -oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából
- ☐ 2 Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatátadás, tanácsadás céljából
- ☐ 3 Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából
- ☐ 4 Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatátadás, tanácsadás céljából
- ☐ 5 Bemutató óra tartása
- ☐ 6 Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése
- ☐ 7 Olyan mentori/szaktanácsadói támogatásban való részvétel, amely az Ön munkájának segítségét célozza
- ☐ 8 A nevelőtestület egészének szervezett továbbképzés, tréning
- ☐ 9 Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel
- ☐ 10 Részvétel pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatátok munkájában, amelyek célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése
- ☐ 11 Részvétel valamilyen képesítéshez vezető programban/képzésben (pl. pedagógus szak- vizsga)
- ☐ 12 Egyénileg, vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás
- ☐ 13 Hazai nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel
- ☐ 14 Nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel

☐ 15 Szakirodalom tanulmányozása

☐ 16 Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések

48. A) Részt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban a szakmai fejlődését elősegítő továbbképzésen, az alábbiakban felsorolt területek valamelyikén? B) Ha részt vett, kérjük, azt is jelölje be, hogy véleménye szerint mekkora hatással voltak ezek az Ön szakmai fejlődésére! Kérjük, mindegyik esetben jelöljön be egy válaszlehetőséget az (A) részben. Ha az „Igen” -t választotta, kérjük, jelöljön be a (B) részben is egyet a válaszlehetőségek közül annak megfelelően, hogy az mekkora hatást gyakorolt az Ön szakmai fejlődésére!

A		B			
1 igen	2 nem	4 Jelentős hatása volt	3 Mérsékelt hatása volt	2 Csekély hatása volt	1 Egyáltalán nem volt hatása

a) A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) (Szak)módszertani kompetenciák	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) Pedagógiai kompetenciák	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek, és követelmény-standardok	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f) A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g) A foglalkozások/tanórák vezetése és a tanulói viselkedés "kézben tartása"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h) Az egyénre szabott fejlesztés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i) Foglalkozások/tanítási órák tervezése	☐	☐	☐	☐	☐	☐
j) Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása	☐	☐	☐	☐	☐	☐
k) A kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése	☐	☐	☐	☐	☐	☐
l) Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	☐	☐	☐	☐	☐	☐
m) Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása	☐	☐	☐	☐	☐	☐
n) Agresszió- és konfliktuskezelés	☐	☐	☐	☐	☐	☐

o) Kollégák együttműködése	☐	☐	☐	☐	☐	☐
p) Kollégák egymástól való tanulása	☐	☐	☐	☐	☐	☐
q) A saját szakmai fejlődést támogató idegen nyelvtudás	☐	☐	☐	☐	☐	☐
r) A pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések (pl. portfólió- készítés)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
s) szaktanácsadói képzés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
t) Pedagógiai szakmai ellenőrzési és mi nősítési szakértő képzés	☐	☐	☐	☐	☐	☐
u) Egyéb, éspedig	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. Szeretne valamilyen továbbképzésre jelentkezni a közeljövőben?

- ☐ 1 Igen
- ☐ 2 nem
- ☐ 88 nem tudom / nem válaszolok
-

50. Melyek azok a témák, amelyekkel kapcsolatban szívesen venne részt továbbképzésen?

Több választ is megjelölhet!

- ☐ 1 Tehetséges tanulók segítése
 - ☐ 2 Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, integrációja
 - ☐ 3 Idegennyelv-tanulás
 - ☐ 4 A tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek
 - ☐ 5 Tanulói viselkedési zavarok és fegyelmezési problémák, konfliktuskezelés
 - ☐ 6 Szakmódszertan
 - ☐ 7 Szaktárgyi tudás
 - ☐ 8 Tanácsadás a tanulóknak
 - ☐ 9 Tantárgyi tartalmak és követelmények standardjai
 - ☐ 10 A tanulók értékelésének gyakorlata
 - ☐ 11 Multikulturális környezetben való oktatás (nemzetiségi, bevándorló, migráns, roma)
 - ☐ 12 Óravezetés
 - ☐ 13 Iskolavezetési és adminisztratív munkák
 - ☐ 14 Egyéb, éspedig...Írja le!
-
- ☐ 88 nem tudom / nem válaszolok
-

-

Ön a kérdőív végére ért!

Nagyon szépen köszönjük, hogy részt vett a tudományos, doktori kutatásban és kitöltötte a kérdőívet!

End of Block: Default Question Block

2. sz. melléklet

Interjúterv a félig strukturált interjúhoz

- 1. Kérem mutatkozzon be és mesélje el magáról a legfontosabb információkat!**
- 2. Hogyan jellemezné az iskola tanulóinak társadalmi hátterét?**
- 3. Kérjük, fejezze be az elkezdett mondatokat! Fogalmazza meg a következő fogalmakat, kifejezéseket egy képi hasonlat formájában!**
 - A zenei képesség olyan, mint....., mert.....
 - A zenei tehetség olyan, mint....., mert.....
 - A zenei képességfejlesztés olyan, mint....., mert.....
 - A tanítás olyan, mint....., mert.....
 - A tanórai értékelés olyan, mint....., mert.....
- 4. Ön hogyan készül egy órájára? Kérjük mondja el gondolatmenetét!**
- 5. Előfordult, hogy egy-egy óra tanítása után végiggondolta a szerzett tapasztalatokat?**
 - a) Ha igen ez mennyire gyakori?
 - b) Ha igen, akkor mire fókuszál? (inkább a sikerekre, inkább a kudarcokra)
 - c) Keresi-e ezek magyarázatát a felkészülés értékeiben és hiányosságaiban?
 - d) Ha előfordul, milyen hasznát látja ennek az utólagos elemzésnek? Be tudja-e építeni tapasztalatait a későbbi munkájába?
 - e) Ha nem fordul elő. hogy utólagosan elemzi óráit, miért nem?
- 6. Véleménye szerint min múlik, hogy jól sikerül-e egy órája?**
 - a) Milyen szerepet játszanak ebben az Ön által alkalmazott módszerek, eljárások, eszközök?
- 7. Mely zenei képességek, készségek fejlesztését tartja kulcsfontosságúnak az általános iskolai ének-zene tanítása során és miért épp ezeket?**
- 8. Ön hogyan építi fel az ének-zene óráit? Mit gondol a beéneklésről?**

9. Ön szerint hogyan valósítható meg az ének-zene óra keretében, vagy azon kívül a zenei tehetséggondozás? Önnek milyen tapasztalatai vannak e témával kapcsolatban?

10. Van-e valamilyen saját újítása, innovációja, amit bevezetett és sikeresen folytat az ének-zene órák keretében vagy az iskolában más zenei foglalkozás keretében? Meséljen róla! Mutassa be!

11. Jelölje meg azokat a tanítási nehézségeket, amelyek Ön szerint a tanítás közben a leggyakrabban felmerülnek! Hogyan tudja ezeket megoldani?

12. Mennyire tartja fontosnak a gyerekek motiválását?

- a) Végig gondolja, hogy egy-egy órán milyen tanulási célok vannak és ha igen, akkor ezt hogyan tudatosítja a gyerekekben?
- b) Mennyire tartja fontosnak a gyerekek önálló tanulását és esetleg vannak-e ehhez eszközei, módszerei, amit alkalmazni szokott?

13. Mennyire tartja fontosnak az értékelést a munkájában, milyen nehézségei vannak?

- a) Milyen eszközöket alkalmaz és miért? Milyen előnyei, hátrányai vannak?

14. Miről tanulna szívesen még továbbképzés vagy más képzés, tanfolyam keretében?

15. Melyek azok a kompetenciák, amelyekben erősnek érzi magát, melyek azok, amelyeknek gyengébbnek?

16. Gondolt-e arra, hogy elhagyja a pályát? Kérem, indokolja véleményét!

17. Milyennek gondolja szakmai jövőjét?

3. melléklet

Fogalomtérképek

1. Kérem, hogy a „zenei képességfejlesztés” központi témához – Ön szerint - kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton, térképen ábrázolja! Az ábrán az alá és fölérendeltség, a rész és egész viszonyokat is jelenítse meg! A térkép készítése során nevezze meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vél!

2. Kérem, hogy a „tanítás” központi témához – Ön szerint - kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton, térképen ábrázolja! Az ábrán az alá és fölérendeltség, a rész és egész viszonyokat is jelenítse meg! A térkép készítése során nevezze meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vél!

3. Kérem, hogy az „értékelés” központi témához – Ön szerint - kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton, térképen ábrázolja! Az ábrán az alá és fölérendeltség, a rész és egész viszonyokat is jelenítse meg! A térkép készítése során nevezze meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vél!