

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 tézisei

Témavezetők:

Dr. Fehérvári Anikó, egyetemi docens

Dr. Bodnár Gábor, egyetemi tanár

**2019  
BUDAPEST**



# Tartalom

<b>1. Bevezető</b> .....	4
<b>2. A kutatás elméleti háttere</b> .....	4
<b>3. A kutatási probléma megfogalmazása</b> .....	6
<b>4. A kutatás célkitűzései</b> .....	7
<b>5. Kutatási kérdések és hipotézisek</b> .....	7
<b>6. Kutatási módszerek</b> .....	9
6.1 Online kérdőív.....	9
6.2 Félig strukturált interjú.....	10
<b>7. Kutatási minta</b> .....	11
7.1 Mintavétel az online kérdőíves kutatáshoz .....	11
7.2 Mintavétel a félig strukturált interjúkhoz.....	12
<b>8. A kutatás eredményei</b> .....	13
8.1 Zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek .....	13
8.2 A beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek.....	14
8.3 A tanításról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek.....	15
8.4 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek .....	16
8.5 A tanári kompetenciákról és a szakmai fejlődésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek .....	17
<b>9. Összegzés</b> .....	20
<b>10. A kutatás korlátai, az eredmények hasznosíthatósága, a kutatás további lehetséges irányai</b> .....	21
<b>11. Irodalom</b> .....	23
<b>12. A szerző disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációi</b> .....	27

## 1. Bevezető

Az 1970-es években kezdődtek meg a pedagógusok gondolkodására irányuló empirikus kutatások, 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, nézetrendszer, 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; 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 preconcepciók nehezen változtathatók, ugyanakkor meghatározzák a tanár egész pedagógiai tevékenységét.

## 2. A kutatás elméleti háttere

Kutatások támasztják alá, hogy az ének-zene tanárok tanításról alkotott nézetei hatással vannak a tanári viselkedésre (*Bernard, 2009; Datnow és Castellano, 2000*), a tanítási módszerek kiválasztására, a tanulási eredményekre (*Kennedy és Kennedy, 1996*) és az osztálytermi tevékenységükre (*Russell-Bowie, 2009*).

Az alsó tagozaton 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 alsó tagozatos tanítók 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 iskolai tanítók zenetanításban megnyilvánuló magabiztosságáról alkotott nézetekkel foglalkoznak (Barrett és Rasmussen, 1996; Hennessy, 2000; 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).

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit vizsgáló kutatások rámutattak arra is, 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; Shouldice, 2013). A tanulók zenei képességeiről és azok fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek összefüggést mutatnak a tanítással, értékeléssel és a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel, továbbá a gyerekekkel való interakcióikkal (Sloboda, 2005; Shouldice, 2013). 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).

A tanórai értékelés céljáról, tárgyáról, formáiról, gyakoriságáról alkotott ének-zene tanári nézetek feltárásával és azok tanítással, tanulással való összefüggéseinek vizsgálatával kapcsolatban (Livingston, 2000; Hepworth-Osiowy, 2004; Farmer, 2004; Talley, 2005; Hornbach és Taggart, 2005; Barkley, 2006; Peppers, 2010; Salvador, 2011; Delaney, 2011; McQuarrie és Sherwin, 2013), illetve a zenei képességfejlesztésről és az értékelésről alkotott nézetek közötti összefüggésekről (Talley, 2005; Niebur, 1997; Salvador, 2011) számos külföldi kutatás született.

Disszertációmban 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 percepciók képességekkkel (Erős, 1993; Turmezeyné és Balogh, 2009; Janurik, 2010;

Koelsch, 2014; Asztalos, 2016) és a zenei produkciós képességekkel (Erős, 1993; Gembris, 2006; McPherson, 2006). Ugyanakkor Brandström (1999) azon elméletét is vizsgálom, mely szerint a muzikalitásról alkotott nézeteknek két iránya van: 1. az abszolút szemlélet, 2. relativisztikus szemlélet. 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 kiterjeszhető legyen az ének-zene órai beéneklésre és jobban illeszkedjen a magyar ének-zenei nevelés sajátosságaihoz. 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, szakmai fejlődésről alkotott nézetek, gyakorlati tapasztalatok vizsgálatához az országos pedagóguskutatásból (Sági, 2015) kérdőívének kérdéseit vettem át, mely lehetőséget nyújt a kutatásom mintája és az országos nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) általános iskolai oktatók eredményeinek összevetésére.

### **3. 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.

#### **4. 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 tanítással, a tanórai értékeléssel, a tanári kompetenciákkal és a szakmai fejlődéssel kapcsolatban. Eközben fel kívánom tárni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és a pedagógusok képzettségét, tanítási gyakorlatát közötti összefüggéseket. Ezen kívül néhány helyen összevetem az ének-zene tanárok nézeteit az országos pedagóguskutatás (Sági, 2015) általános iskolai oktatóinak nézeteivel, ami a tanítással, értékeléssel, tanári kompetenciákkal és a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos.

#### **5. Kutatási kérdések és hipotézisek**

A kutatási kérdéseket és a hozzájuk kapcsolódó hipotéziseket az alábbiakban részletezem, célom 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 szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangszertanulásának 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 képzetesebb, 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 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.

## **6. Kutatási módszerek**

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 ítélem meg, hogy a kevert kutatási módszer (ez esetben kérdőív- és interjúkészítés) illeszkedik leginkább vizsgálatomhoz. A kevert kutatási módszerek 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 értelmezés a főszerep. Kvantitatív és a kvalitatív adatok együtt segítik a kutatási téma alaposabb megértését és vizsgálatát. 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.

### **6.1 Online kérdőív**

2017 tavaszán önkitöltős online kérdőíves adatfelvételt készítettem a nyolc évfolyamos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokkal.

Az online kérdőív elkészítése Qualtrics programmal készült. A kérdőív kérdései öt fő témakör köré csoportosítottam: <sup>1</sup>

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

2. A gyerekek zenei képességeinek fejlesztési lehetőségei (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)

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*). Az adatokat SPSS 24 szoftverrel dolgoztam fel. A kérdőív többségében feleletválasztásos, illetve 4 fokú Likert-típusú skálára épülő kérdésekből, kisebb részben nyílt kérdésekből állt.

## 6.2 Félig strukturált interjú

2017 őszén kerül sor az általános iskolában ének-zenét tanító alsó tagozatos tanítókkal és ének-zene tanárokkal készítendő félig strukturált interjúkra, melynek során az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait vizsgáltam a zenei képesség, zenei tehetség, zenei képességfejlesztés, a tanítás, a tanórai értékelés, a tanári kompetenciák és a folyamatos szakmai fejlődés témakörökkel kapcsolatban. Az interjúk időtartama egyenként 50 percesek voltak. Az interjú keretein belül alkalmaztam metaforavizsgálatot és fogalmi térkép készítését.

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 metaforavizsgálat hozzájárulhat a pedagógiai fogalmak generikus tartalmának

---

<sup>1</sup> A kérdőívben szereplő 7., 10., 11., 41., 42., 43., 46. 47., 48., 49., 50. kérdéseket az országos pedagóguskutatás kérdőívéből (Sági, 2015) vettem át.

meghatározásához. A kutatásom során az ének-zenét tanító pedagógusokkal készült interjúk keretében a zenei képesség, a zenei tehetség, a zenei képességfejlesztés, a tanítás és a tanórai értékelés célfogalmak tekintetében metaforavizsgálati eszközt alkalmaztam és az elemzésben felhasználtam a metaforákhoz kapott magyarázatokat is. A metaforák elemzése jelentés-elemzés, melynek célja a két entitás közötti közös vonás feltárása (Vámos, 2001, 2003).

A fogalmi térkép készítése strukturálatlanul történt, melynek 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).

## **7. Kutatási minta**

### **7.1 Mintavétel az online kérdőíves kutatáshoz**

Mivel sem az ének-zenét tanító pedagógusok számáról sem az ének-zene tagozatos intézmények számáról nem állt 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 elejei 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 kérdőívemet 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, 176 tanító (39,3%) és 272 ének-zene szakos tanár (60,71%). Ebből 176 tanító (39,3%) és 105 ének-zene szakos tanár (23,4%) nem ének-zenei alsó tagozatos osztályokban; 39 ének-zene szakos tanár (8,7%) ének-zenei alsó tagozatos osztályokban; 270 ének-zene szakos tanár (60,3%) nem ének-zenei felső tagozatos osztályokban; 28 ének-zene szakos tanár (6,2%) ének-zenei felső tagozatos osztályokban tanít ének-zene tantárgyat.

Nem ének-zenei alsó tagozatos gyermekkart 23 tanító (5,1%) és 38 ének-zene szakos tanár (8,5%); ének-zenei alsó tagozatos kórust 25 ének-zene szakos tanár (5,6%); nem ének-zenei felső tagozatos kórust 94 ének-zene szakos tanár (21%); ének-zenei felső tagozatos énekkart 15 ének-zene szakos tanár (3,3%); nem ének-zene tagozatos alsós és felsős tanulókból álló gyermekkart 73 ének-zene szakos tanár (16%) vezet az iskolán belül.

A válaszadók átlagosan 21 éve vannak a tanári 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 tanári pályán. A pályakezdő és a 40 évnél hosszabb ideje tanító pedagógusok vannak legalacsonyabb arányban a mintába (2% és 4,2% körüli).

## **7.2 Mintavétel a félig strukturált interjúkhoz**

Kutatásom kvalitatív – félig strukturált interjúk - részében a belső, a rejtett, az egyedi, a kontextusfüggő elemek feltárása volt a célt, hiszen a módszerek összetettsége is bizonyos mértékig behatárolja a populáció nagyságát. Kis mintán sokoldalú elemzéseket végeztem. A kényelmi célzott - rétegzett kényelmi – 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 mintában 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.

## 8. A kutatás eredményei

### 8.1 Zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

A kutatásom során fény derült arra, hogy a vizsgálatban részt vevő ének-zenét tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek nem négy, hanem hat csoportra oszlanak: **1. zenei recepciós képességek; 2. zenei percepciós képességek I.; 3. zenei percepciós képességek II.; 4. zenei reprodukciós képességek és a memorizálás; 5. zenei írás, olvasási és improvizációs képességek; 6. éneklés, énekes előadás.** Az 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* (tempóészlelést; dinamikaészlelést; dallamészlelést; ritmusészlelést) a tanítók vélik fejleszthetőbbnek. A *tanítók képzettsége, gyakorlata* és a *nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei* között nincs szignifikáns összefüggés. Ugyanakkor minél képzetesebb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszhetőnek a *nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit*, továbbá minél gyakorlottabb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartják fejleszhetőnek 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 fejleszhetőnek a *gyerekek zenei írás, - olvasás és improvizációs képességeit*, és minél több év tanítási gyakorlattal rendelkeznek az ének-zene tanárok, annál nagyobb mértékben vélik fejleszhetőnek 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, hiszen minél képzetesebb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben véli

fejleszhetőnek a tanulók *zenei reprodukciós képességeit és memorizálását. 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 fejleszhetőnek a diákok *zenei írás, olvasás és improvizációs képességeit.*

*Az ének-zene szakos tanárok hangszertanulással 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 fejleszhetőnek az általános iskolás gyerekek *zenei percepció, recepció, írás-olvasási és improvizálási képességeit.* A tanítók hangszertanulással eltöltött ideje és a zenei képességek fejlődéséről alkotott nézeteik között nincs szignifikáns összefüggés.

Az interjúk során alátámasztottá vált 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 interjúmban 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 kutatási eredményeim azt mutatják, hogy a tanítók nézeteiben a zenei képességfejlesztés gondozó vagy építő tevékenységként jelenik meg, addig az ének-zene tanárok zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei ennél jóval heterogénebbek, hiszen öt kategóriát alkotnak: 1. építő tevékenység; 2. alkotó tevékenység; 3. fejlesztés; 4. gondozó tevékenység; 4. küzdelem. A gyakorlottabb, tapasztaltabb tanítók és ének-zene szakos tanárok nézeteiben a zenei képességfejlesztéshez, mint fő fogalomhoz, kapcsolódó fogalmak szervezettebben, tematizáltabban jelennek meg, mely utal a fogalom rendkívüli összetettségére, illetve a zenei képességfejlesztés kihat a teljes személyiség fejlődésére.

***H1.1 hipotézis nem igazolt. Az ének-zene szakos tanárok esetében a H1.2 hipotézis igazolt, tanítók esetében nem igazolt.***

## **8.2 A beéneklésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek**

A beéneklés gyakorisága, módja és az ének-zenét tanító pedagógusok képzettsége, gyakorlata és hangképzéstanulmányokkal eltöltött ideje között nincs szignifikáns

összefüggés. A beéneklésről alkotott nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége és gyakorlata között sincs 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. Az **ének-zene szakos tanárok kórusénekléssel eltöltött évei** szignifikánsan összefüggnek egyrészt a *beéneklés felépítéséről alkotott nézeteikkel* (5. faktor), másrészt pedig azzal a nézettel, mely szerint a *gyermekénekhang fejlesztése a beéneklés fő célja* (3. faktor). Tehát 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. Ez az eredményt támasztotta alá az interjúk során kapott eredmények is. **A H2.1 és a H2.2 hipotézis igazolt.**

### 8.3 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 (Sági, 2015) 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 szakos 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 országos pedagóguskutatásban (Sági, 2015) szereplő általános iskolai oktatókhoz képest az ének-zenét tanító pedagógusok (tanítók és ének-zene tanárok egyaránt) gyakrabban használják a tanításuk során *komplex digitális tananyagokat, az internetet, az oktatási célú hanganyagokat*, viszont kevésbé veszik igénybe a könyvtárban, médiatárban rendelkezésre álló információforrásokat és a saját készítésű szemléltető eszközöket.

Az ének-zene tanárok a klasszikus oktatási módszerek közül a magyarázatot; az interaktív oktatási módszerek közül a tanulói kiselőadást és az önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadást gyakrabban alkalmazzák, mint a tanítók. A tanítók pedig az interaktív oktatási módszerek közé tartozó játékokat alkalmazzák gyakrabban, mint a tanárok. A két pedagóguscsoport közötti 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.

Sem a tanítók képzettsége, sem az ének-zene tanárok képzettsége nincs összefüggésben a tanításról alkotott nézeteikkel. A pályájuk elején tartó tanítók gyakrabban alkalmazzák a klasszikus oktatási módszerek közé tartozó előadást az ének-zene órákon, mint a nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusok, ugyanakkor a gyakorlottabb tanítók gyakrabban használják az ének-zene órájukon az új generációs oktatási módszerek közé sorolható komplex digitális tananyagokat, mint a kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók.

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.

Az ének-zenét tanító pedagógusok tanításról alkotott nézeteiben a tanárközpontú és a tanulóközpontú nézet is fellelhető.

***A H3.hipotézis részben igazolt.***

#### **8.4 A tanórai értékelésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek**

A **tanítók** által 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 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 képzetesebb 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 tanítók és ének-zene tanárok fele iránymutatásként tekint a tanórai értékelésre és csupán kisebb része versenyként, vagy minősítésként, vagy éppen kényszerként. 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.

**H4. hipotézis részben igazolt.**

## **8.5 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 nagymintás pedagóguskutatás (Sági, 2015) eredményeit. A kompetenciák megszerzésében a gyakorlatban töltött idő kevésbé játszik szerepet.

A **tanítók** a legerősebb kompetenciájuknak az *autonómia és a felelősségvállalást és a tanulás támogatását, szervezését, irányítását*; gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését vélik; míg az **ének-zene tanárok** pedig a *szervezetben, intézményben való szerepvállalást és az autonómiát és felelősségvállalást; gyerek/tanuló személyiségének fejlesztését; a szakmódszertani és a szaktárgyi tudást* jelölték meg.

Az ének-zene tanárok a szakmódszertani 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 szakmódszertani és szaktárgyi tudás erősségében való különbség okai a tanító-, és az ének-zene tanárképzés közötti különbségekben keresendő.

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. 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.

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 kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések, beszélgetések tartoznak a leggyakoribb tanórán kívüli tevékenységbe, mely eredményem megerősíti az eddigi kutatások eredményeit (TALIS, 2009; Sági, 2015). 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 mintámban szereplő ének-zenét tanító tanítók. Az ének-zenét oktató tanítók intézményen belüli óralátogatásának legfőbb célja a tapasztalatszerzés, addig az ének-zene és az országos kutatásban részt vevő általános iskolai tanároké pedig a tapasztalatátadás és tanácsadás. Kutatásom megerősítette azt az állítást mely szerint az általános iskolákban dolgozó tanítók, tanárok gyakrabban jellemezhetők az intézményen belüli tanulási formákkal és a legkisebb arányban kutatásokban és nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vesznek részt (*Sági, 2015*).

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 tanulás a pedagógusok körében leginkább a kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való

részvétellel, intézményen belüli óralátogatásokkal és a szakirodalom (önálló) tanulmányozásával történik (Sági, 2015), melyet kutatásom megerősít.

***H5. hipotézis igazolt.***

## 9. Összegzés

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 képességei 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 fejleszhetőbbnek 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 fejleszhetőbbnek 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 fejleszhetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepciós, recepciós, írás-olvasási és improvizációs képességeit.
5. 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. Az ének-zenét tanító pedagógusok tanításról alkotott nézeteiben a tanárközpontú és a tanulóközpontú nézet is fellelhető.
7. A gyakorlottabb tanítók és ének-zene tanárok tanításról és értékelésről alkotott nézeteiben gyakrabban jelenik meg a tanulóközpontú szemlélet.
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.

## 10. A kutatás korlátai, az eredmények hasznosíthatósága, a kutatás további lehetséges irányai

A **kutatás korlátai** között meg kell említenem, a kérdőíves kutatás mintájának kialakításához nem állt rendelkezésre központi adatgyűjtés, nyilvántartás arról, hogy hány ének-zene tanár, ill. ének-zenét tanító pedagógus tanít Magyarországon nyolc osztályos általános iskolában, így a teljes sokaságot a magyarországi 8 osztályos általános iskolai képzést folytató intézmények alkották, feltételezve, hogy minden intézményben van legalább egy ének-zenét tanító pedagógus. A kutatás megállapításai e válaszadói körre vonatkozathatók.

Az interjúhoz is nehéz volt a mintavétel, hiszen az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok sok iskolai és iskolán kívüli feladataik miatt nehezen vállalnak 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 szerezniük a tanítóknak és az ének-zene szakos hallgatóknak egyaránt.
- A tanulás-szervezési eljárások, információforrások, módszerek alkalmazásának tekintetében nagyobb mértékben kellene a tanulóközpontú oktatási szemlélet felé irányítani a hallgatókat.
- Nagyon fontos lenne, hogy 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. Érdeemes 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.

## 11. Irodalom

- 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.
- 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
- 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.
- Bernard, R. (2009): Uncovering preservice music teachers' assumptions of teaching, learning and music. *Music Education Research*, 11 (1), 11-24.
- Biasutti, M. (2010): Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- 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.
- Brändström, S. (1999): Music teachers' everyday conceptions of musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 21–25.
- 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.
- Clelland, P. (2006): Defining ability. *Music Teacher*, 85 (4), 37-39.
- 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.
- Delaney, D. W. (2011): Elementary General Music Teachers' Reflections on Instruction. *Update: Applications of Research in Music Education* ,29 (2), 41–49.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- 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.
- 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 (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
- 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
- Gembris, H. (2006): The development of musical abilities. In: R. Colwell (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*. Oxford University Press, New York
- Griffiths, M., Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3, 129–141.
- 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.
- 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.
- Hewitt, A. (2005): Teachers' personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7 (3), 5-30.
- 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.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- 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.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2, 123-136.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4, 35-50.
- Kennedy, C. és Kennedy, J. (1996): Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 51-60.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4, 35-50.
- 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.
- Koutsoupidou, T. (2005): Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7 (3), 63-81.
- 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.
- Livingston, J. J. (2000): *Assessment Practices Used in Kodaly-Based Elementary Music Classrooms*. Master's thesis. Silver Lake College. ProQuest
- 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.
- 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)
- 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.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10847.
- Niebur, L. L. (1997): *Standards, assessment, and stories of practice in general music*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- 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
- 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
- Pajares, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- 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
- Percellin, D. (2003): Teaching song to young children. What do music-teacher educators say? *General Music Today*, 17 (1), 18-27.
- 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.
- 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.
- Sági Matild (2015, szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 91.
- Salvador, K. (2011): *Individualizing elementary general music instruction: Case studies of assessment and differentiation*. PhD dissertation. Michigan State University, Proquest
- 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. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco
- 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
- 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
- Sloboda, J. (2005): *Exploring the musical mind*. Oxford University Press, New York

- Szemerszki Marianna (2015): A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 34–56.
- 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 (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](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.
- Taggart, G. L. és Wilson, A. P. (1998): *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. 44 Action Strategies. Corwin Press, Sage Publication Co.
- 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
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- Wilson, P. (1981): The practice of teaching: What pupils think. *Educational Research*, 2, 110-118.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2, 137-149.

## 12. A szerző 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 próbákon. *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. EKTE 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 ének-zene órákon és gyermekkari próbákon*. In: HuCER 2017 Innováció, kutatás, pedagógusok. 2017. május 25-26. ELTE PPK, Budapest