

Leendő ének-zene tanárok jövőképe

FEKETE Anikó

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola
aniko02a@gmail.com

FEHÉRVÁRI Anikó PhD

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

BODNÁR Gábor PhD

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Abstract: Visions for Future Music Teachers

If we examine the significant epochs of music pedagogy, we can see that conscious application of music education including improvisation has been assigned an increasing role mostly since the twentieth century. Today, we also know that clarifying students' motivation is essential whatever subject we focus on, and as a result, problems also arise, but at the same time motivation is a basic condition for learning.

In September 2019, the data collection phase of my research, Teaching Creative Music, began. The aim of the research was to explore the extent to which creative music exercises contribute to increasing students' learning motivation and the subjective effectiveness of music teachers in secondary schools, as well as mapping the extent to which creative music exercises are present in the training of music teachers.

The fieldwork was really meaningful and full of surprises. In this presentation, I analyze the students' questionnaire and their focus group responses, as well as the interviews conducted with them, specifically focusing on their future work, examining their vision, taking into account interviews with their teachers.

Key words: *music teachers, training, creative music.*



A kutatás előzményeiről

A kreatív zenélés oktatása című kutatásom részét képezi a leendő ének-zene tanárok tanári jövőképének, szakmai elhivatottságának, motivációjának egyetemi környezetben történő vizsgálata. Jelen írásomban szeretném feltárni, hogy a hallgatók miként gondolkodnak jövőjükéről, szakmájukról, elképzelt ének-zene órán miként cselekednének. Ehhez 8 intézmény hallgatói interjút, egy szemeszter Kreatív zene kurzusa alapján készült hallgatói fókuszcsoportos beszélgetést, a félév elején és végén kitöltött kérdőíveket, valamint 8 egyetem oktatójának visszajelzéseit veszem alapul.

Elemzésem elméleti keretét a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell; Teachout–McKoy zenetanári attribútumai a tanári sikeresség és kudarc szempontjából; az Urban-féle kreativitás-modell és Abramo–Reynolds által vizsgált kreatív zenetanári attitűdök adják.

Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell

Brett D. Jones és Gary Skaggs vizsgálata az egyetemi hallgatók motivációjával foglalkozik a tanulási környezetben. Arra a következtetésre jutottak, hogy a hallgatók tudományos környezetükről alkotott felfogása erőteljesen befolyásolja tanulásuk minőségét (Jones, Skaggs, 2016).

A MUSIC-modell egy fogalmi modell, amely sok különféle elméletre épül, és arra összpontosít, hogy a társadalmi kontextus hogyan befolyásolja a hallgatók alapvető motivációs hiedelmeit, felfogását. A modell öt alapelve az, hogy az oktatóknak gondoskodniuk kell arról, hogy a hallgató:

- Képes legyen döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól,
- értse, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt,
- úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket,
- érdeklődjön a tartalmi és oktatási tevékenységek iránt,
- úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről.

Az utasítások ezen öt alapelvhez közvetlenül kapcsolódnak. Mivel az oktatók általában nem szakértők a motiváció területén, a MUSIC összetevőkben alkalmazott terminológia hangsúlyozza ezen öt alapelv fontosságát és a kapcsolódó oktatási következményeket, ahelyett, hogy megadná a motivációs zsargon neveit. Ennek eredményeként a MUSIC modell alapelvei egynél több motivációs konstrukcióra vonatkozhatnak, különösen mivel sok konstrukció hasonló vagy egymást átfedő definícióval rendelkezik.



1. ábra (Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell)

Teachout–McKoy zenetanári attribútumai a tanári sikeresség és kudarc szempontjából

Teachout és McKoy (2010) a zenetanári attribútumokat vizsgálták a tanári sikeresség és kudarc szempontjából. Mindezt egy tanári szerep fejlesztését célzó képzés hatásvizsgálata során állapították meg az egyetemi hallgatók zenei oktatásának hatékonyságára, a zeneoktatás sikerének és kudarcának tulajdonítható tényezőkre, valamint a zenetanári karrier folytatása iránti bizalomra vetítve. A résztvevők (N=18) között szerepeltek azok a hallgatók, akik tanári szerepfejlesztési képzésben részesültek (n=9), és azok, akik nem részesültek ilyen képzésben (n=9). A két csoport között nem találtak szignifikáns különbséget egyetlen függő változó esetében sem. A fő hatásbeli különbségeket azonban az aggodalom szintje és a tanítás sikerének vagy kudarcának tulajdonítható területek között találták.

Az 5 tanári attribútum a tanári sikeresség és kudarc szempontjából:

1. erőfeszítés
2. háttér munka/előkészületek
3. tantermi környezet
4. képesség (zenei)
5. befolyásolni/hatást gyakorolni a zene tanításával

Ez a tanulmány előzetes kísérlet volt a szerepfejlesztési képzés korai hatásainak vizsgálatára az egyetemen folyó zenei oktatás szakterületeire nézve. A fent említett



elemek kidolgozásához figyelembe vették Becker és Carper (1970) állításait a szerepfejlesztésről, amely szerintük akkor zajlik, amikor az emberek

- a) képesek elfogadni és átlátni hivatásukat,
- b) lehetőséget adnak a szakmai ismeretek megtanulására, beleértve a szakmai feladatokat is,
- c) képesek azonosulni a csoporttal, aki ezt a szerepet gyakorolja úgy, hogy elkötelezi magát bizonyos szakmákhoz hasonló szervezetekkel vagy intézményekkel, és
- d) képes felismerni és elfogadni a szakmai csoport társadalmi helyzetét a szakmán kívüli személyek szempontjából.



2. ábra (Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai)

Urban kreativitás modellje

Ha figyelembe vesszük a többdimenziós tehetségmodelleket, akkor láthatjuk, hogy Renzulli (Bálint-Orsós, 2013) a tehetséget leíró háromkörös tehetség modelljében az átlagon felüli képesség és a feladat iránti elkötelezettség mellett a kreativitás egyenlő rangú komponensként szerepel.

Mönks többtényezős tehetségmodelljében (Bálint-Orsós, 2013) a kivételes képességek és motiváció mellett szerepel harmadikként a kreativitás.



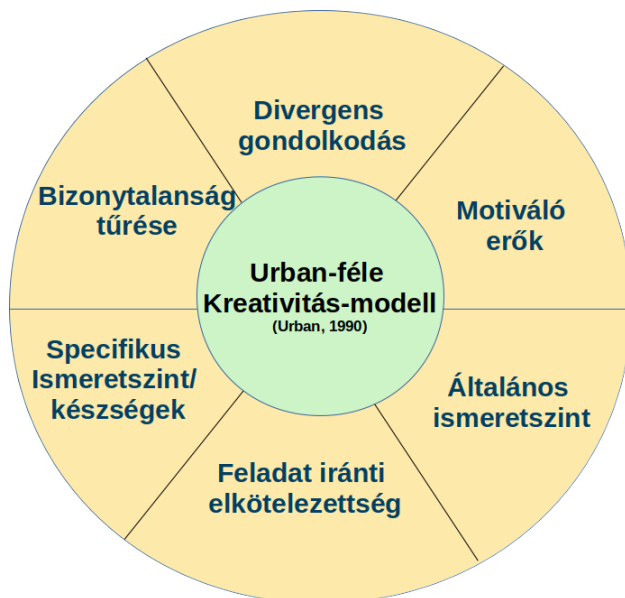
Czeizel Endrénél (Bálint-Orsós, 2013) az adottságok és külső hatások kölcsönhatása érzékelhető. Így kreativitás adottság jelenik meg a specifikus mentális adottságok, általános értelmesség adottság és motivációs adottságok mellett.

Piirto tehetségmodellje a legszínesebb, számos más terület tehetség felsorolása mellett külön használja a kreatív tehetség kifejezést.

Megfigyelhető tehát, hogy a fenti elméletek közül a tehetség azonosításához mindenki elengedhetetlennek tartja a kreativitás megjelenését.

Urban 1990-ben határozta meg a kreativitás összetevőit. Mindezt 6 pontban foglalja össze. A divergens gondolkodás alatt problémaérzékenységet, fluenciát, rugalmasságot, eredetiséget és elaborációt (kidolgozást) ért. A motiváló erők jelentenek ismeretszomjat, kíváncsiságot, az új iránti érdeklődést, játékoságot, önmegvalósítást, kommunikációt, elkötelezettséget (egyben kötelességtudatot is), kontrolligényt és instrumentális használatot is.

Általános ismeretszint alatt érti a széles percepciót, konvergens és logikus gondolkodást, analizáló és szintetizáló gondolkodást, emlékezetet. A feladat iránti elkötelezettség pedig maga a kintartás, koncentráció, tárgy /eredmény/ téma, elhivatottság, relaxáció. A specifikus ismeretszint / készségek önmagáért beszél, tehát az adott területen unikális ismeretszinttel rendelkezik a szóban forgó kreatív személy. Bizonytalanság tűrése pedig nem más, mint a kockázatvállalás, nonkonformizmus, nyitottság az élményekre, alkalmazkodás és ellenállóság, humor (N. Kollár–Szabó, 2017).



3. ábra (Urban-féle kreativitás-modell)



Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdje

Abramo és Reynolds 2014-es kutatása azt mutatja, hogy a kreativitás kutatására van igény az elmúlt időszakban, így a zeneoktatásban is. Ők a kreatív zenetanárok jellemzőit határozták meg 6 pontba foglalva. Érzékelhető ezeknél az elemeknél, hogy az általuk összegzett zenei kreativitás az általános kreativitásnak is megfeleltethető lenne, tehát nem ragaszkodnak szorosan a zenei kvalitások meglétéhez.

A kreatív pedagógus kreatív stratégiákat alkalmaz a tanítás során, nem feltétlenül kreatív zeneileg, noha természetesen mindenképp fontos a zenei skillek birtoklása, ám inkább a folyamat irányításában használ ötletes eszközöket. Abramo és Reynolds (2014) hangsúlyozzák, hogy a kreatív pedagógusok reagálnak a diákokra és a környezetükre, ennek eredményeként rugalmasak és improvizatívak egyben. A kreatív tanárok adaptívak, mindig az adott pillanatnak megfelelően a legalkalmasabb eszközöket találják meg diákjaik számára. Érzékletes példa az improvizáció korlátozására és kibontakoztatására egy ária éneklése, mely során a dallamot kötötten, hagyományosan szükséges elénekelni, míg a díszítés az előadóra van bízva. Elengedhetetlen, hogy kreatív zenei készségeikben a zenetanárok tudatosan fejlődjenek, hiszen a kreatív zenetanár nem pusztán ösztönösen cselekvő pedagógus. (Abramo–Reynolds, 2014)



4. ábra (Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűdök)



Előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei

A kreatív zenei kurzus elején és végén is kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. A félév elején 14-en segítettek munkámat, köztük 9 nő és 5 férfi. A legidősebb 2 hallgató 1994 előtt született, a legfiatalabb 1 fő pedig 2000 után. A félév végén 17 adatközlő töltötte ki a kérdőívet: 11 nő és 6 férfi. A legidősebb 1 fő 1996-ban, a legfiatalabb 2 fő pedig 2000 után született.

Az adatközlők több, mint felének inkább megfelel, nagyjából egyharmadának teljes mértékben megfelel az általuk választott ének-zene képzés. Egy hallgató jelezte, hogy számára inkább nem felel meg a képzés.

A félév elején és a félév végén is az adatközlők úgy döntöttek, ha választhatnának, főként szóvegesen (szóban) értékelnék diákjaik teljesítményét. 6-6 fő a félév elején és végén is azt vallotta, hogy szóvegesen (írásban) is szívesen értékelné, s a második mérésnél 6-an úgy vélték, minden diák értékelje saját teljesítményét.

Mindkét esetben inkább önmagukhoz képest értékelnék diákjaikat a válaszadók. Egyéb gondolataik:

- a félév elején: *Ha tesz valamit az órán, az óráért, már jó, Ennek mértéke az osztályzat.*
- a félév végén: *Az előírtak és a saját teljesítményének keveréke alapján.*

A félév elején a hallgatók úgy vélték, hogy közös zenéléssel, közös énekléssel és kreatív zenei játékokkal motiválnák diákjaikat a tanórán. A félév végén ugyanezeket a lehetőségeket választották, ám a csoportmunkát is alkalmazzák. A Kreatív zenei kurzuson a hallgatók sokszor dolgoztak csoportban. Ennek a munkaformának a hatékonysága meggyőzhette őket arról, hogy érdemes a későbbiekben is használni. Egyéb gondolataik:

- a félév elején: *versennyel, esetleg szerepeltetéssel eseményen.*

Hallgatói fókuszcsoport vizsgálati eredményei

A pandémia (2020 tavasz) kialakulása miatt a tervezett 2 szemeszteres egyetemi méréseket nem tudtam az eredeti formában teljesíteni, s bár sikerült alkalmazkodni a kialakult helyzethez, mégsem összehasonlíthatóak az őszi és a tavaszi félév adatai.

Jelen elemzésben ezért csak az első félév eredményeit teszem közzé, noha érdekesség, hogy a két félév során ugyanazzal a 3 hallgatóval sikerült beszélgetnem a Kreatív zene kurzus tapasztalatairól. A kérdőíves vizsgálat eredményeit tovább árnyalta a fókuszcsoportos beszélgetés, hiszen utóbbinál az adatközlők egy-egy kérdés kapcsán egymás válaszait is hallották, ami további gondolkodásra sarkallta őket, mindez újabb aspektusok megvilágítására nyitott teret. Ez a fajta interakció lehetőséget adott a beszélgetőtársaknak arra, hogy jobban elmélyüljenek az adott témában, míg a kérdőíves mérés esetében a válaszadók kizárólag a saját nézőpontjukat mérlegelték. A fókuszcsoportos beszélgetés során az élő párbeszéd folyamán lehetőség volt a



vélemények ütköztetésére is, a közös gondolkodásra, szemben a kérdőíves adatfelvétellel.

Az őszi szemeszterben 25 percesre nyúlt beszélgetésünk. Mindhárom hallgató azonos időben, 2019-ben kezdte egyetemi tanulmányait, elsőévesként nyilatkoztak.

Hallgatói interjúk vizsgálati eredményei

8 egyetem 8 hallgatójával készítettem interjút. A kvalitatív kutatások során jól ismert trianguláció elvét követve fontos volt számomra, – a hallgatói motiváció egyetemi környezetben való feltárásánál – hogy minél több nézőpontot figyelembe vegyek. Az interjúk során a hallgatóknak több idejük volt arra, hogy gondolataikat kifejtessék, ám itt is, hasonlóan a kérdőívek kitöltése esetében, saját nézőpontjukat mérlegelték. A beszélgetések légkörét a személyesség jellemezte, s a hallgatók sokkal több információval szolgáltak egy-egy kérdés kapcsán, válaszaikban sokszor visszautaltak korábbi gondolataikra.

Az interjúk célja az volt, hogy a hallgatók leendő szakmájához kapcsolódó motivációját, elképzeléseit feltárjam, zenetanári attitűdjükről számot adjanak. Jones–Skaggs-féle MUSIC-modellen, Teachout–McKoy zenetanári attribútumai a tanári sikeresség és kudarc szempontjából mentén, Urban-modelljén, valamint Abramo és Reynolds elképzelésein keresztül vizsgáltam.

A 8 egyetem 1-1 hallgatójával átlagosan 26 percet beszélgettem. A legrégebben egyetemi tanulmányait folytató 2014-ben létesítette hallgatói jogviszonyát az intézményben, valamint 3 fő 2018-ban csatlakozott az egyetemhez.

Intézményi jellemzés

Csupán 3 hallgató jellemezte egyértelműen pozitívan a képzést, melyben tanul, közülük volt, aki az alaposág kifejezéssel is illette a tanszéküket. Más arról is beszámolt, hogy jól épülnek egymásra a tantárgyak, nagyon jól bejáratott rendszerben tanulhatnak; az oktatók próbálják egyénre szabni az óráikat: magánének, zongora, népzene; a többi tanóra csoportmunkában zajlik, de ott is differenciált oktatást követnek. Felmerült továbbá, hogy nemcsak hallgatóként, hanem emberként is tekintenek rájuk tanáraik, ezzel is motiválják a hallgatókat, követik az útjukat, hatnak rájuk. Ha kérdés merül fel és meg kell állni a tananyaggal, megteszik.

- 1 hallgató negatív és pozitív kritikával is illette képzésüket.
- 2 hallgató semleges megjegyzéseket tett, inkább leíró jelleggel fogalmazta meg, mi zajlik a tanórákon.
- 3 hallgató egyértelműen negatívan jellemezte intézményét, így felmerült, hogy van olyan tanításhoz kapcsolódó információ, amit szerinte előbbre lehetne hozni a képzésben; tanítási gyakorlat szempontjából túl későn kerülnek gyerekekhez;



otthon megoldandó feladatok esetében nagyon nehéz önállóan gyakorolni; a képzés lehetőségei és a valós iskolai körülmények nem mindig egyeznek.

Rendkívül érdekesnek találom, hogy szakmai segítségnyújtás kapcsán mind a 8 hallgató pozitívan jellemezte tanárait és senki nem fogalmazott negatív gondolatokat. Minden hallgató egyetértett abban, hogy oktatóikra mindig számíthatnak, mert meghallgatják őket, segítenek; mindent megtesznek azért, hogy ők szakmailag minél felkészültebbek legyenek; segítőkészek, igyekeznek családias, barátságos légkört teremteni, korrektek.

Oktatói interjúk vizsgálati eredményei

Az egyetemi méréseket tekintve az oktatói interjúk szerepe kulcsfontosságú, hiszen egészen más nézőpontból vallanak az egyetemi oktatásról: tapasztaltabbak, rutinosak, kompetensek, a zenei oktatás szakértői. Miközben a hallgatói vélemények mindig friss és aktuális problémákat feszegetnek, melyek felett talán az oktatók könnyebben elsiklanak, jártasságukból fakadóan másra helyeznék a hangsúlyokat. Valahol a két vélemény között lehet az igazság, melyet szeretnék kideríteni.

8 egyetem 8 oktatójával átlagosan fél órás interjúkat készítettem. Közel 35 év tapasztalatáról számoltak be. A legrégebben tanító 1985-ben kezdett el dolgozni az adott intézményben, s közülük legkésőbb 1990 óta tevékenykedik ott. Jelen esetben a szakértők hallgatókkal kapcsolatos meglátásait helyeztem előtérbe.

Hallgatókkal kapcsolatos meglátások

A hallgatói motivációval kapcsolatban változatos véleményeket fogalmaztak meg az oktatók. Egyesek úgy gondolják, hogy az egyetemisták motiváltak, hisz mindenki azért érkezik a képzésre, hogy ott tanuljon, mindezt megfelelő munkamorállal teszik; már az elején látszik, kik azok, akik később tanítani fognak, s kit motivál inkább a kórusélet vagy a művészi pálya felé fordulás; a sok egyéni óra miatt személyesebb a kapcsolat az oktatók és a hallgatók között; a kórus órákon interaktívabb a társalgás, mint egy személytelenebb előadáson; ezt már a nyílt napon, a felvételin és a képzési folyamatban is érzékeltetik.

Mások úgy ítélik, hullámzó, mert bizonyos időszakokban nagyon tehetséges, más korszakokban pedig gyengébb zenei kvalitásokkal rendelkező hallgatók felvételiznek. Mindez – az állítások szerint – a tudásszintben is változó, hiszen sokszor kiderül, hogy a hallgató családjában is volt/van pedagógus. Kirajzolódott, hogy kevésbé érződik a hivatástudat, az elhivatottság a szakma iránt, a hallgatók kevésbé akarnak az önképzéssel foglalkozni: noszogatni kell őket, hogy hangversenyekre járjanak.



Összevetés: a Teachout és McKoy zenetanári attribútumainak a tanári sikeresség és kudarc szempontjából történő vizsgálata a hallgatói fókuszcsoporthoz, hallgatói interjúk és oktatói interjúk tükrében

Megkérdeztem a fókuszcsoporthoz beszélgetés során a hallgatókat, szerintük milyen a jó ének-zene tanár? Ezen kérdés mentén elemzem a leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (Teachout–McKoy, 2010): az adatközlők előtérbe helyezik az erőfeszítést, háttérmunkát/előkészületeket és a tantermi környezetet. Egyikük hozzátette: „A jó ének-zene tanár pótanaként segítse diákjait (...), fontos, hogy közösséget kovácsoljon.”

Az interjúk során a leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (Teachout–McKoy, 2010) a következőképpen állapítottam meg: mind a 8 hallgatóra nem jellemző a teljes felsorolás, ám 6 hallgatóra vonatkozatható a tantermi környezet, képesség (zenei), hatást gyakorolni a zene tanításával. Az erőfeszítés attribútumot érzékelttem legkevésbé (4 fő).

Az oktatók elmondása alapján hallgatóik leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (Teachout–McKoy, 2010) a következőképpen állapítottam meg: minden oktató pozitívan vélekedik hallgatóik képességeit tekintve. A tantermi környezet kivételével 3 oktató gondolata is igazolja a további 4 attribútumot, ám 1 oktató vélekedése sem fedi le teljes mértékben a modellben található 5 elemet.

A hallgatói fókuszcsoporthoz, hallgatói- és oktatói interjúk alapján elmondható, hogy Teachout és McKoy 5 attribútumainak jelentőségét mind a három mérés lefedi. A fókuszcsoporthoz beszélgetés és hallgatói interjúk közös vonása, hogy a tantermi környezetet tartják igazán fontosnak a hallgatók. A hallgatói- és oktatói interjúk pedig a képesség (zenei) kiemelésében egyeztek.

1. táblázat - Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai

Hallgatók leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai (Teachout–McKoy, 2010)			
	fókuszcsoporthoz beszélgetés (3 fő)	hallgatói interjúk (8 fő)	oktatói interjúk (8 fő)
erőfeszítés	3	4	5
háttérmunka/előkészületek	3	5	6
tantermi környezet	3	6	1
képesség (zenei)	1	6	8
hatást gyakorolni a zene tanításával	2	6	5



Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell (2016) vizsgálata a hallgatói fókuszcsoport, hallgatói interjúk és oktatói interjúk tükrében

A fókuszcsoportos beszélgetés során a leendő ének-zene tanároknál a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell (2016) elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni: Amely elemekhez nem jeleztem értéket, sajnos a beszélgetés során nem derült ki egyértelműen számomra. A hallgatók képesek döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól; érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt; érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek.

A hallgatói interjúk során a leendő ének-zene tanároknál a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell (2016) elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni: Minden interjúalanyt érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek, ám csak 4 fő esetében érzékelttem, hogy úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket, valamint, hogy úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről.

Az oktatók hallgatói motivációról tett véleménye szerint a Jones-féle MUSIC-modell (2016) elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni: 3 oktató igazolta a modell mind az 5 elemét, míg 1 személy csak a képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól összetevőt támasztotta alá gondolataival. 4 oktató úgy véli, hogy hallgatóik inkább el tudnak helyezkedni a későbbiekben, 4 teljes mértékben biztos ebben.

A fókuszcsoportos vizsgálat, az hallgatói- és oktatói interjúk együtt sem fedték le Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell (2016) elemeit, kimaradtak: úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket; úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről. Amely elemben minden vizsgálati csoport megegyezett: érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek.

A fókuszcsoportos beszélgetés hallgatói, valamint az oktatók két elemben értenek egyet: képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól; érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt.

2. táblázat - Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell

A hallgatói motiváció vizsgálata Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell (2016) alapján			
	fókuszcsoportos beszélgetés (3 fő)	hallgatói interjúk (8 fő)	oktatói interjúk (8 fő)
képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól	3	6	7



érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt	3	6	7
úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket	0	4	4
érdeklík a tartalmi és oktatási tevékenységek	3	8	7
úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről	0	4	5

A szakválasztás motivációjának vizsgálata a kérdőíves mérések és hallgatói interjúk tükrében

Milyen indíttatásból választotta ezt a szakot?

A kérdőíves mérések során kiderült, hogy a hallgatók többsége ének-zene tanításával szeretne foglalkozni. Egyéb gondolataik:

- a félév elején: „Zenei területen dolgozom, OKJ-s végzettséggel, amit többnyire elfogadnak, de egy diploma sok esetben nem lenne hátrány.”
- a félév végén: „Más szakon vagyok, de szeretek zenélni, és nem akartam abbahagyni.”, “Matematikát szeretnék tanítani, és kötelező volt egy másik szakot is választani.”

Amikor az interjúk során a szakválasztás motivációjáról érdeklődtem, kiderült, hogy mindenki ide jelentkezett, 7-en pedig ének-zene tanárnak készülnek. Így elmondható, hogy néhány kivétellel, mindenki ének-zene tanárnak készül.

Mi a célja a képzés elvégzése után?

A hallgatók alapvetően tanítással szeretnének foglalkozni, közülük csupán egy fogalmazott meg markánsan egyéni véleményt: „Az aktív zenélés mellett szeretnék tanítani, de nem az iskolarendszerben.” A hallgatói interjúk alapján 7 hallgató jelezte, hogy a képzés elvégzése után mindenképpen szeretne tanítani, 2 azt is elmondta, hogy szeretne kórust vezetni (közülük 1, aki nem szeretne tanítani). Így elmondható, hogy néhány kivétellel, mindenki ének-zene tanárnak készül.

Milyen zenei múlttal rendelkezik?

A hallgatók mindegyike rendelkezik zenei múlttal, legtöbb esetben középiskolai tanulmányai mellett zeneiskolába járt. Néhányan zeneművészeti középiskolából érkeztek, csupán 2-2 fő jelezte, hogy középiskolai tanulmányai során autodidakta módon tanult zenélni



Hallgatói interjúk alapján 8 hallgatóból jellemzően 4-ről derült ki, hogy már középiskolásként is tanult zenélni; 3 vallotta, hogy már gyerekkorában is képezték, továbbá régóta tanult hangszeren játszani. Csupán 2 ember hangsúlyozta, hogy rendkívül jó középiskolai énektanára volt. Esetenként felmerült a táboroztatás, magánének tanulmányok, kórus tevékenység is vagy az a tény, hogy szeretett iskolába járni, másoknak különböző dolgokat tanítani, s már korábban is érdeklődött a tanári pálya iránt.

Látható, hogy minden válaszadó rendelkezik zenei múlttal. Bár nem jelezték külön, hogy általános iskolában milyen studiumokba jártak, mégis kiderül, hogy középiskolásként mindenki aktívan foglalkozott zenével.

3. táblázat - a válaszadók zenei előtanulmányainak felmérése

Milyen zenei múlttal rendelkezik?			
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)	hallgatói interjúk (8 fő)
középiskolai tanulmányai mellett zeneiskolába jártam	6	9	7
zeneművészeti középiskolába jártam	2	4	0
középiskolai tanulmányaim során autodidakta módon tanultam zenélni	2	2	1
nem rendelkezem zenei múlttal	0	0	0
Egyéb	4	2	0

Szakmai segítségnyújtás a leendő ének-zene tanári pályához vizsgálata a kérdőíves mérések és a hallgatói interjúk tükrében

Az adatközlők a félév elején úgy vélték, hogy leginkább a kreatív szolfézs (kreatív zene) tantárgy adja legtöbb segítséget leendő szakmájához. A kargyakorlat-kezvezetés szintén közel áll ehhez a véleményhez.



4. táblázat - elégedettségi mérés

Leendő szakmájához mely kurzus/tantárgy adja Önnek a legmegfelelőbb segítséget?					
Tantárgyak	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				
	1 legkevésbé	2	3	4	5 leginkább
Zeneelmélet	1	1	3	4	5
Zenetörténet – Zenekultúra	1	3	3	4	3
Filozófiatörténet	7	2	1	4	0
Kargyakorlat – Karvezetés	0	0	3	2	9
Szolfézs – Partitúraolvasás	1	0	2	5	6
Kreatív szolfézs	0	0	0	4	10
Vokális hangszeres gyakorlat	1	1	2	6	4
Zeneelmélet – Népzene	0	1	6	4	3
Ének-zene szakmódszertan	2	1	3	5	3

Miért?

Egyéb gondolatok:

-a félév elején: „Amiket ötösré értékeltem, ott leginkább az adott tanár miatt kapta az adott tárgy ezt a pontot. Ugyan úgy, ahol kevés pont van, az is a tanár miatt. Ugyan is, ha a tanár jól tanít, akkor már van értelme az egésznek, márcsak azért is, mert nem feleslegesen ülök az adott órán.”, „Szerintem fontos a jó alap, de manapság inkább a gyakorlatiasság és a sokszínű kreativitás veszi át a vezérvonalat, ezért tudnunk kell, hogy hogyan használjuk a tanórán a tananyagot úgy, hogy az élvezetes legyen és ne unalmas.”, „A karvezetés azért, mert a kórusvezetés egy iskola életében mindig üde színfolt, és emiatt tartom hasznosnak hogy sokat foglalkozunk vele. A kreatív szolfézs pedig szerintem segít játékosan bevonni a gyerekeket a zenei oktatásba, ha a kreatív szolfézsban tanult gyakorlatokat használjuk, biztos vagyok benne, hogy a gyerekek sokkal nagyobb lelkesedéssel jönnek énekórára.”



Az interjúk során a hallgatók által felsorolt tárgyak közül 4-en is úgy gondolják, hogy leendő szakmájukhoz a szakmódszertan tantárgy adja a legmegfelelőbb segítséget. 3-an a szolfézs, kórus, zeneelmélet tantárgyakról is ugyanezt állítják. 1-1 fő a következőket is hozzátette: kreatív zene, zongora, karvezetés szakmódszertan, zenei rendszerek és IKT eszközök, komplex művészeti nevelés, magánének.

A szakmai segítségnyújtással kapcsolatban (tantárgyi) nem található egyezés a kérdőíves válaszköznél és a hallgatói interjúknál. Mindez talán azért is lehetséges, mert az interjúkat 8 különböző egyetemistával végeztem, míg a kérdőíves válaszok egy intézményből valók.

A ének-zene tanárkép alakulásának vizsgálata Abramo-Reynolds (2014) kreatív zenetanári attitűdje mentén a kérdőíves mérések és hallgatói fókuszcsoport tükrében

A félév elején a válaszadók több mint fele nyilatkozta, hogy van zenetanár a családban, kicsivel több, mint kétharmad esetében van tanár a családban. A félév végén 3 hallgatóról derült ki, hogy van zenetanár a családjában, szintén 10-ről, hogy van tanár a családjában.

A félév eleji válaszadók esetében 1 kivétellel mindenkinek volt olyan tanára, akire példaként tekint vissza, közülük 8 ének-zene tanáráról vallotta ezt. A félév végén minden adatközlésről kiderült, hogy volt ilyen tanára, ám csak 4 esetben utaltak az ének-zene tanárra.

5. táblázat - leendő ének-zene tanárok motivációjának mérése

Általános iskolában és/vagy középiskolában volt-e olyan tanára, akire ma már példaként tekint vissza?		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszó)
Igen, volt ilyen tanárom	5	13
Igen, volt ilyen ének-zene tanárom	8	4
Nem volt ilyen tanárom	1	0

A hallgatók szabadon válaszolhattak arra a kérdésre: *Milyen elvárásai vannak a tanítás során önmagával szemben?*

A félév elején: A hallgatók szerteágazó és egyéni véleményeket fogalmaztak meg. Gondolataik közt szerepeltek, hogy következetességre törekedjenek, türelmesek és szimpatikusak legyenek, szakmailag színvonalas munkát végezzenek, mindeközben



fejlődni is szeretnének. Igényük van arra, hogy tanárként a problémákat jól tudják kezelni, továbbá megszerettségük a zenét a diákokkal. „Magas szakmai színvonalon, ugyanakkor közérthetően, innovatív módszerekkel (a modern technológiát is felhasználva), jelenség alapúan, a diákok aktív bevonásával (azok kreativitására is építve), sok példával/bemutatással, mai analógiákkal és példákkal szemléltetve, közelhozni a tárgyat a diákokhoz, felkelteni iránta az érdeklődésüket és alkotói vágyukat, megismertetve velük a zene természetét, és az abban rejlő jelenségeket.” „Mindig felkészült kell legyek, valamint türelmes. Ha épp lankad a figyelem, erre az esetre mindig kell legyen plusz egy nyúl a kalapban.”

A félév végén: A félév végén az adatközlők többször használták a kreativitás, motiváció, innováció kifejezéseket, mondataikból továbbra süt az elszántság és lelkesedés. „Kreativitás, motiváltság megőrzése, hitelesség, következetesség, egyénekre való megfelelő odafigyelés.”, „Precizitás, kreativitás, elkötelezettség, türelem.”, „Próbáljak mindig kedvvel, motiváltan tanítani.”

Ha megvizsgáljuk a tanári szerepeket a reformpedagógiában (Falus, 2003), akkor az alábbi jegyek felfedezhetőek. Ha a zenepedagógiai irányzatokat is hozzávesszük, kiderül, hogy az improvizációnak egyre nagyobb szerepet tulajdonítunk a XX. század elejétől egészen napjainkig. A hallgatói visszajelzések alapján az első félév véleményformálása összességében sokkal szerteágazóbb, ellentétben a félév végi gondolatokkal.

A félév elején a facilitátori szerepet (1 fő) és a háttérből irányító szerepet (3 fő) gondolták legkevésbé fontosnak a hallgatók.

A szemeszter végére a facilitátori szerepet ugyancsak 1 hallgató utasította vissza, s 1 fő úgy gondolta, a differenciálás legkevésbé fontos.

Mindkét félév során kiemelkedőnek bizonyul a rugalmasságra törekvés, diákokat előtérbe kell helyezni, tanári kreativitás, tanári segítségnyújtás és a zenei improvizáció.

6. táblázat - tanári szerepek a reformpedagógiában

Milyen mértékben tartja fontosnak leendő tanárként az alább felsoroltakat?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 legkevésbé	2	3	4 leginkább	1 legkevésbé	2	3	4 leginkább
rugalmasságra törekvés	0	0	4	10	0	0	0	17



diákokat előtérbe kell helyezni	0	0	4	10	0	0	2	15
tanári kreativitás	0	0	0	14	0	0	0	17
differenciálás	0	3	7	4	1	1	3	12
tanári segítségnyújtás	0	0	3	11	0	0	2	15
facilitátori szerep	1	3	7	3	1	0	3	13
háttérből irányító	3	3	4	2	0	1	5	11
zenei improvizáció	0	1	3	10	0	0	2	15

Abramo és Reynolds (2014) elképzeléseit vizsgálva a kérdőíves válaszadók nagymértékben egyetértésben voltak mind a félév elején, mind a félév végén reagálok a helyzetre, rugalmas vagyok, improvizálok helyzetekben, ha szükséges és rugalmasan gondolkodom elemek alkalmazását tekintve. A metaforikus gondolkodást a félév végén erősebben preferálták, mint a kurzus elején. Divergens gondolkodást nehezen lehetett azonosítani az interjúknál is, itt sem állíthatjuk teljes magabiztossággal, hogy a hallgatók ezt az elemet fontosnak tartják, de azt sem gondolják, hogy elhanyagolható lenne.

A fókuszcsoportos beszélgetés során kíváncsi voltam, mit gondolnak a leendő ének-zene tanárok, milyen a jó ének-zene tanár. A kérdésen keresztül vizsgáltam az Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőket, s a következőkre jutottam: Úgy vélem, mind a 3 hallgató rugalmasan gondolkodik, válaszaik tükrözik ezt a szellemiséget: A jó ének-zene tanár ... „nem csak a száraz tananyagot adja le”, „a zenét ne csak zeneként alkalmazza, tanítsa, hozza közel a gyerekekhez, kritikus zenehallgatóvá tegye őket.”

Feltűnt, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés során az adatközlők nagyon tudatosan beszéltek arról, hogy miben kellene még fejlődniük, hogy az általuk vallott tanárképpnek megfeleljenek. Mondataik elhivatottságukat is tükrözik. Beszéltek emberi fejlődésről egyetemi tanáraik által és filmek segítségével, valamint pedagógiai- és zenei kompetenciáik hiányosságát is említették. Szeretnének többet tanulni innovatív és progresszív oktatásról. Zenei készségekben és vezetői határozottságban szintén fejlődnének. Érdekes, hogy már tanulmányaik elején, elsőévesként megfogalmazták, minél több tanárt szeretnének látni tanítás közben és jó volna minél több gyerekkel is találkozni, mielőtt ténylegesen tanítanának.

A fókuszcsoportos beszélgetés során a hallgatók jövőbeli elképzeléseit, miszerint hogyan képzelik el magukat leendő ének-zene tanárként, az Abramo és Reynolds-féle



kreatív zenetanári jellemzők mentén vizsgáltam: Belső igényük a leendő ének-zene tanároknak, hogy újszerű, szemléltető oktatásba kezdjenek: „Szeretnék olyan lenni, mint a gimis ének-zene tanárom!”, „Szeretném, ha olyan tantárggyá válna az ének, hogy a diákok nem akarják, hogy elmúljon a tanóra.”, Ennél a beszélgetésnél sem érzékelttem, hogy az adatközlők metaforikusan gondolkodnának.

A kérdőíves vizsgálatok és fókuszcsoportos beszélgetések alapján megállapítható, hogy Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdje (2014) a következőképpen jelenik meg: A fókuszcsoportos beszélgetésben a hallgatók a jó zenetanárról alkotott vélekedésében és a magukról alkotott ének-zene tanárképből a rugalmasan gondolkodik elemet találták fontosnak.

Ugyanakkor leendő tanárként magukra még úgy is gondolnak, mint aki reagál a helyzetre, s a kérdőíves méréseknél is ez utóbbi volt a leghangsúlyosabb. Érdekesség, hogy a 6 attitűdből csupán 1 nem jelenik meg legfontosabbként: divergens gondolkodás.

Szakmai kihívások vizsgálata a kérdőíves mérések, a hallgatói- és oktatói interjúk tükrében

A kérdőíves mérés során hallgatók szabadon válaszolhattak arra a kérdésre: *Milyen kihívásokra számít a tanítás során?*

A félév elején: Az adatközlők válaszaiban sokszor visszatért az ének-zene tantárgy negatív presztízséből adódó konfliktus. Szerintük ezáltal is motiválatlanok lesznek leendő diákjaik. Felmerült még továbbá a diákok habitusa, életkori sajátossága, de a szülők, mint akadályozó tényezők is.

„Számítok a diákok kezdeti érdektelenségére és komolytalanságára, az intézmény korlátozó határozataira és konzervatív nézeteiből fakadó konfliktusokra, számítok a kevés óraszám miatti nehézségekre, és számítok a saját képességeim és belső dilemmáim okozta stresszre.”

„Sajnos ha valaki nem zenei iskolában tud elhelyezkedni, nagy kihívást jelenthet az, hogy az általános tanrendű iskolákban a zenei képzést lenézik.”

„Főképp a saját feledékenységemtől félek, illetve, mivel ez készségtárgy, így olyantól is, hogy pl. kísérem kell valamit zongorán, ám rossz zongorista vagyok és felsülök. Ezen kívül a legnagyobb probléma megértetni a gyerekekkel, hogy miért járnak énekórára, mi haszna van a többi tárgy között, és miért lehet szeretni. Megszerettetni, ahogy Kodály tette, ez a legnagyobb kihívás.”

A félév végén: A kurzus végén a hallgatók gondolataik megerősödtek, stabilizálódtak, hiszen továbbra is tartanak a diákok tantárgy iránti ellenállásától, s az ebből adódó fegyvelmezési problémáktól, ezért félnek a negatív légkörtől és a diákok motiválatlanságától is.

„Nagyon sok félére. Leginkább arra, hogy egy tehetséget kell tovább fejleszteni és vinni előre.”



„A vezetőim rugalmatlansága miatt olyan tantervet kell elkészíteni, melyben nem biztos teret tudnak kapni azok a módszerek, melyek nem a tradicionális tanításon alapszanak.”

„Attól tartok, hogy ha rögtönzésre kerül a sor, nem lesz elég kreatív vagy megfelelő nehézségű, amit akkor találok ki.”

A hallgatók szakmódszertani kihívások tekintetében a félév végére jobban aggódnak, mint a félév elején. A diákok tantárgyhoz kötődő motivátlansága mind a szemeszter elején, mind a végén nyugtalansággal tölti el őket, ám leginkább a diákok passzivitásától tartanak. A kollégákkal való együttműködésre senki nem tekint igazán problémaként, ahogy a tananyag feldolgozása kapcsán sem.

A hallgatói interjúk során a szakmai kihívások esetében 3 fontos gondolat jelent meg a hallgatói beszámolók alapján:

- fegyvelmezési kérdések: 5
- tantárgy iránti motivációt felkelteni a diákokban: 3
- ének-zene tantárgy nehéz helyzetének kezelése: 2

1 hallgató mind a három problémáról beszélt, 3 hallgató ezek közül 2-ről is. 3 hallgató a fent említettektől eltérő véleményt fogalmazott meg:

- szülőkkel is szót kell tudni érteni;
- szaktanárként a megfelelő szaktudás elengedhetetlen;
- több IKT eszköz használata szükséges;
- kiegészítéssel elleni küzdés;
- értékelés.

A hallgatók pályán eltöltött kihívásait nézve nem egyezett az oktatók véleménye, hiszen volt, aki a 80-as évekhez képest történő folyamatos változásokra utalt, amikor még a kórusélet is pezsgőbb volt és a gyakorlás mindenképp előtérbe állt (akár óráról is eljöhettek a gyerekek, hogy a kórus fellépésre külön gyakoroljanak). Most ez a kivételezett helyzet változott. Nagyon komoly presztízs csökkenés zajlik az elmúlt években. Az elvárás változatlan, de az attitűd és a körülmények változtak. Másrészt az énektanár egyre nehezebb feladata saját iskoláját zenével megtölteni. Szóba kerültek az életkori sajátosságok, melyeket figyelembe kell venni; valamint a tanulói motiváció (középszintű iskolában heti egy ének-zene óra) mellett a tanári motiváció éltetése is nehézséget jelent. A középszintű iskolai ének-zene oktatás tizedik osztályt követően véget ér, így a történelmi korszakokat (zene-, irodalom-, művészettörténet, történelem) is nehezebben értik meg a diákok. A fegyvelmezési problémák is megfontolandók, hiszen változnak a tanári szerepek is, manapság már nem evidens, hogy a pedagógus tekintélyt parancsoló személy. Az egyetemről kikerült hallgatóknak meg kell tanulni emberekkel bánni, ám korántsem biztos, hogy ezt már felsőfokú tanulmányaik során elsajátították;



gyorsan szükséges önállósodniuk, irányító szerepet betölteniük. A személyiségük kiforrottsága, szakmai és emberi hitelességük, alaposságuk, vezetői magabiztosságuk függvénye részben a későbbi sikerességük titka.

Összességében elmondható, hogy minden mérési eredmény összecseng a szakmai kihívások tárgykörében. A kérdőíves mérésnél a hallgatók először önálló válaszokat fogalmazhattak meg. A félév elején az adatközlők a diákok motiválatlanságát és az ének-zene tantárgy negatív presztízsét emelték ki legfőbb szakmai kihívásnak. A félév végén már csak a diákok motiválatlansága maradt, mint fő megpróbáltatás.

Az ezt követő hasonló kérdés esetében a hallgatók meghatározott elemekből választhattak szakmai kihívások tekintetében. A félév elején és végén is a diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlanságát és a diákok passzivitását választották.

A hallgatói interjúk esetében 3 fontos elem körvonalazódott, melyből 2-t összevonnék: fegyelmezési kérdések, tantárgy iránti motivációt felkelteni a diákokban. Mindkettő a diákokra vonatkozik és tulajdonképpen a diákok tantárgyhoz kötődő motivációjára utaló meghatározások.

Az oktatói véleményekből is ezek láthatóak, ám az ének-zene tantárgy negatív presztízse, a diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlansága mellett a tanári motiváció kérdése is felmerül.

Elképzelt ének-zene óra vizsgálata a kérdőíves mérések, hallgatói fókuszcsoport és hallgatói interjúk tükrében

Elképzelt ének-zene óra elemei

Az előzetes és utólagos kérdőíves vizsgálat során mind az első, mind a második félévben a legtöbben úgy gondolták, hogy kreatív zenei gyakorlatok használatával és dalénekléssel tarkítaná ének-zene óráját. Az első félévben a ritmusérzék fejlesztése és a zenehallgatás is fontos volt a hallgatók számára a hallásfejlesztéssel. A második félévben a zenehallgatás és ritmusérzék fejlesztése fontos maradt számukra. „Közös zeneszerzés, dalszövegrírás, esetleg egy a diákok által ismert zene közös kielemezése.”

Amikor arról kérdeztem a fókuszcsoportos beszélgetés során a hallgatókat, hogy 10. osztályosok számára milyen típusú gyakorlatokból állítanák össze képzeletbeli órájukat, meglehetősen sok elemét határozta meg a kreatív zenei gyakorlatoknak, típusoknak:

Ezek közül a legtöbbször zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés), hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, résztvevői kreativitás, résztvevői aktivitás serkentése és a vokális kreatív zenei gyakorlatok merültek fel. Érdekes, hogy egyáltalán nem jutott eszükbe az egyéni feladatok, páros feladatok, zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok és a hangszeres kreatív zenei gyakorlatok megemlézése.

Az interjúk során hallgatók képzeletben elmerenghettek azon, ha holnap órát kellene tartaniuk 10. osztályosok számára, miként építenék fel tanórájukat. Megnyilvánulásaik



során azt vizsgáltam, a kreatív zenei gyakorlatok elemei és típusai milyen mértékben jelennek meg ötleteikben: minden hallgató legalább 4 elemet megemlít, 2 hallgatónál egyáltalán nem fedezhető fel típusokra történő utalás. 7-en egyetértenek abban, hogy résztvevői aktivitás serkentése céljuk lenne a tanórán. Senki nem gondolt páros feladatokra.

Összességében elmondható, hogy a fókuszcsoporthoz beszélgetésben és a hallgatói interjúk során elhangzott gondolatokból lehet közös halmazt képezni, mert a kérdőíves mérésnél kiderült, hogy a hallgatók általánosságban használnának kreatív zenei gyakorlatokat és a daléneklést preferálják az ének-zene órán.

A résztvevői aktivitás serkentése fontos volt a fókuszcsoporthoz beszélgetés és hallgatói interjúk során is.

Kreatív zenei gyakorlatok használata az ének-zene órán

A kérdőíves válaszok alapján szinte mindenki felhasználna kreatív zenei gyakorlatokat tanóráján.

7. táblázat - kreatív zenei gyakorlatok felhasználása

Felhasználna-e kreatív zenei gyakorlatokat?	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
Mindenképpen felhasználnék	13
Semmiképpen sem használnék fel	1
Nem tudom	3

Miért használna fel kreatív zenei gyakorlatokat?

A legtöbb hallgató mindenképpen felhasználnék választ adta a kérdésre. Válaszaikat leginkább azzal indokolták, hogy szerintük a kreatív zenei gyakorlatok: érdekesek, figyelemfelkeltőek; élményt adnak, egyben hasznosak is; készséget fejlesztenek; tanulóközpontú módszerről van szó. „Alapvetően már azt fontosnak tartom, hogy megtörjem a hagyományos tanár-diák viszonyt azáltal, hogy más térformákat használok.”

„Mert ezek a típus feladatok jók csapatépítésre, a diákság közti jobb kommunikáció elérésére.”

„Játékosan lehet becsempészni zenei elemeket az órába úgy hogy akár a passzív tanulók is csatlakozzanak.”



„Mert tapasztalataim szerint a diákok sokkal jobban élvezik az ilyen típusú feladatokat, valamint véleményem szerint sokkal többet is fejlődnek ezáltal, mintha pl. zenetörténetről beszélnék.”

Egy hallgató a semmiképpen sem használnék fel választ adta, mert számára ezek a gyakorlatok kevésbé érthetőek és élvezetesekek.

Néhányan a nem tudom választ adták meg, s reakcióik mind alapvetően a tanítási gyakorlatokra utaló szorongásaikat fejezik ki, mely természetes, hiszen elsőéves hallgatókról vans szó: “Félek a diákok reakciójától. Úgy érezném nem igazán lennének aktívak.”

„Mert szerintem nagyban függ az oktatott közösségtől.”

„Függné az anyagtól. Mert például a meghallgatott zenét szolmizáltatnám, majd lekottázni és végül hangszeren különböző variációkat csináltatnék.”

Ugyanakkor a hallgatói interjúk során az is kiderült, hogy amennyiben az általános zenei készségek felbukkanását vizsgáljuk az elképzelt ének-zene órán, a következőket vehetjük észre: 7 hallgató mindenképpen preferálja a vokális készség (éneklés) és zenei hallás fejlesztését. A hangszeres készség a diáknál fel sem merül az interjúalanyok elképzéléseiben.

Ötletek az ének-zene óra feladatainak másként történő megvalósítására

A kérdőíves mérés során a legtöbb hallgató a félév elején és végén is úgy gondolta, teret adna a diák elképzelésének, amennyiben az egy adott zenei feladatot másként szeretne megvalósítani, továbbá többnyire meghallgatnám és próbálnám a saját elképzéléseimmel összhangba hozni az ötletét választ is megjelölték.

Egyéb gondolatok:

A félév elején: „Felajánlanám neki, hogy jutalomért (pl. 5-ösért) dolgozza ki részletesen otthon a gyakorlatot és készüljön fel a következő órára úgy, hogy le tudja vezetni a csoportnak.”

„Először teret adnék az ötlet megvalósítására, és ha az megállja a helyét akkor nem nyúlnék hozzá, viszont ha nehézkesen menne, akkor hoznám összhangba a saját elképzélésemmel, megpróbálnám szintetizálni a két ötletet.”

A félév végén: „Ha feladat célját nem változtatná meg, és idő is lenne rá, akkor az eredeti mellett azt is kipróbálnánk.”

A fókuszcsoportos beszélgetés során az Urban-féle kreativitás-modell elemeit vizsgáltam a következő kérdés alapján: Amennyiben egy diáknak Önökétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálnának?



A motiválóerők és a feladat iránti elkötelezettség mozdította leginkább a hallgatók gondolatait, míg a divergens gondolkodás és a specifikus ismeretszint/készségek nem merültek fel.

- divergens gondolkodás:	0
- általános ismeretszint:	1
- bizonytalanság túrése:	1
- motiválóerők:	3
- feladat iránti elkötelezettség:	3
- specifikus ismeretszint/készségek:	0

A fókuszcsoportos beszélgetés során ugyanezen a kérdésen keresztül vizsgáltam a hallgatók zenetanári attitűdjét, Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők (2014) mentén: Eleinte tudtak behelyezkedni leendő ének-zene tanár szerepébe: „problémától függ a reagálás (...), egyáltalán ki kell deríteni, miért nem szeretnének énekelni.” Rugalmasságuk ismét beigazolódott: „lehet más gyakorlatokkal is helyettesíteni.” Mindannyian úgy vélték, reagálni kell a helyzetekre.

- reagál a helyzetekre:	3
- rugalmas:	2
- időnként improvizál az órán:	2
- sokszor metaforikusan gondolkodik:	0
- rugalmasan gondolkodik:	1
- gondolkodása divergens:	0

A kérdőíves válaszokból, fókuszcsoportos beszélgetésekből (Urban-modell, 2017; Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdök 2014) kiderül, hogy: a hallgatók pozitívan állnak ehhez a helyzethez, teret adnának a diák elképzeléseinek és reagálnának a helyzetre.

Ezek után a kérdésre: Miért pont így reagálna?

A hallgatók a következő választ adták a félév elején: A hallgatók a kérdőíves felmérés során a tanórai pozitív légkör megteremtését preferálva a diákokkal bátran lépnének interakcióba, rendkívül nyitott hozzáállást tanúsítva:

-teret adnék a diák elképzelésének: „Azért, mert örömmel töltene el, hogy eszébe jutott egy másik megoldás, örülnék, hogy kreatív, és megosztja velem és az osztállyal a gondolatait.”, „Ezt jelenti a kreativitás, már azt is értékelném, ha valaki ilyesmin gondolkodik.”

-meghallgatnám és próbálnám a saját elképzeléseimmel összhangba hozni az ötletét: „Ez a legkonstruktívabb, amelyik a diákot partnerként kezeli, és nem hierarchikus viszonyt épít ki a tanár és a diák között, valamint az esetleges feladatot/módszert is



fejlesztheti/modernizálhatja/diákokhoz közelebb hozhatja.” „Ahhoz hogy a diák szeresse az órát fontos, hogy konszenzusos megállapodás legyen.” „A zene nem matematika. A zenében az 1*1 lehet 3 és 4 is. Meghallgatom, összevetem az általam tudottal, hogy vajon fejlesztő hatása lehet, vagy nem, majd lereagálom, beengedem az órába, vagy megindoklom, hogy mért nem jó.”

Egyéb gondolatok: „Azért, mert ezzel nem vész kárba az én elképzelésem sem (mégis csak én leszek a szakmában, és jó esetben tudni fogom, mit miért csinálók), de lehetőséget adok neki, hogy önállóan is gondolkodjon, és esetleg még jobban (vagy csak másképp) valósítsa meg az adott feladatot, mint ahogy én tettem.”

A félév végén: A hallgatók hasonlóan gondolkodtak erről, mint az első félévben, többször használva a rugalmasság és kreativitás kifejezéseket.

-teret adnék a diák elképzelésének: „Azért, mert Sáry Lászlónál is ez a lényeg. A gyakorlat továbbgondolása.” „1. Egy tanár legyen mindenkor nyitott az újdonságokra. 2. A diák ezáltal megerősödik abban, hogy nyugodtan legyen kreatív, mert figyelembe veszik ötleteit.” „Mert az önálló alkotás és kreativitás nagyon fontos.” „Azért, mert ezek a gyakorlatok variálhatóak, és ha valakinek ötlete van, már azt mutatja, hogy érdeklődik, a cél pedig pont ez.” „Mert fontosnak tartom, hogy érezze, a kreativitásának van helye az órán, azonban nem szeretnék teljesen eltérni az általam megtervezett óratervtől sem, aminek nyilván van egy célja, ahová el szeretnék jutni a csoporttal az adott órán.”

Egyéb gondolatok: „Fontos a rugalmasság, de ha nem saját gyakorlatot viszek (márpedig valószínűleg nem), akkor nem szívesen térnék el akár már a bemutatásnál az eredetitől.”

Diákok passzivitása az ének-zene órán

Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?

A félév elején: A kérdőíves felmérés során a hallgatók válaszaikat legfőképpen a játékoság, kreativitás és ötletesség jegyében adták. Szinte mindenki konstruktív megoldással állt elő, tükrözve: kreativitásukat, rugalmasságukat, okokat feltárni vágyó érdeklődéssel, problémamegoldó gondolkodást mutatva (a diákok szorongásait feloldanák), mindenki reagálna az adott helyzetre.

Néhány visszajelzés: „Kreatív gyakorlatokkal igyekeznék rávenni őket az éneklésre, úgy tanítanám őket hogy nincs rossz hang (erre szerintem nagyon jó gyakorlat a hangerdő), valamint amennyiben egyedül nem mernek énekelni, akkor csoportos énekléssel fokozatosan fel lehetne oldani az énekléssel kapcsolatos gátlásokat.” „Olyan interaktív feladatot végeztetnék velük, ahol mindig egy diákra kerül a hangsúly, de a többiek sem csak ülnek, hanem valamilyen módon részt vesznek a feladatban, pl. egy ember énekel, a többi ritmust tapsol. Mindenkinek koncentrálnia kell, ugyanakkor csak egy ember énekel egyszerre, ami stresszhelyzet is, mert az éneklő ember bármikor változhat. Így mindenki énekel, figyel.” „Másféle feladatot adnék, kreatív zenei



gyakorlatot, amibe később esetleg be tudok vonni énekes gyakorlatot is.” „Elmondanám mért fontos a zene, mutatnék példaképeket, keresnék nekik sem 'ciki' szövegű érdekes dalokat. Olyan NINCS a világon, hogy valaki nem szeret énekelni, mivel a hangadás elemi ösztön. Ha nem akar annak valami háttérbeli dolga lehet, amit meg kell oldani.”

A félév végén: A hallgatók hasonlóan vélekednek erről a kérdésről, mint a félév elején, ám érdekes változás, hogy: kreatív zenei gyakorlatokat előszeretettel használnának fel ebben a szituációban megoldásként a problémára, rugalmasság jellemzi mondataikat, vakmerők és céltudatos jelleműek mondataik alapján.

Néhány visszajelzés: „Több lenne a nem-vokális gyakorlat, alkalmaznék pl. zörejhangos gyakorlatokat vagy olyanokat, amelyekben szinte észre sem veszik, hogy énekelnek (pl. székfoglaló).”, „Egy kombinált gyakorlatot hajtanék végre.”, „Ritmusos, szöveges, esetleg hangszeres gyakorlatokkal próbálkoznék.”, „Addig játszunk, míg kedvük nem lesz.”, „Ha frissen összerakott csoportról, például 9-esekről lenne szó, akkor várnék és ritmusgyakorlatokat vinnék, ha később, akkor először könnyebbeket vinnék.”, „Addig törném magam, amíg el nem érném.”, „Indirekten próbálnám rávenni őket.”

A fókuszcsoportos beszélgetés során az Urban-féle kreativitás-modell elemeit vizsgáltam a következő kérdés alapján: Mit tennének, ha diákjaik nem szeretnének énekelni ének-zene órájukon? A motiválóerők és a feladat iránti elkötelezettség mozdította leginkább a hallgatók gondolatait, míg a divergens gondolkodás és a specifikus ismeretszint/készséges nem merültek fel.

Ugyanezen a kérdésen keresztül vizsgáltam a fókuszcsoportos beszélgetésben a hallgatók zenetanári attitűdjét, Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők mentén:

Eleinte tudtak behelyezkedni leendő ének-zene tanár szerepébe: „problémától függ a reagálás (...), egyáltalán ki kell deríteni, miért nem szeretnének énekelni.” Rugalmasságuk ismét beigazolódott: „lehet más gyakorlatokkal is helyettesíteni.” Mindannyian úgy vélték, reagálni kell a helyzetekre.

A kérdőíves felmérésnél, a fókuszcsoportos beszélgetésnél Urban-modell, Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdök) kiderül, hogy nem egy az egyben ugyanazt gondolják a hallgatók, ám mindannyian érintik a rugalmasság témakörét, nagyon motiváltak és lendületesen, problémamegoldó magatartással gondolkodnak erről a helyzetről. Mindenképpen reagálnának erre a problémára leendő tanárként.

Összegzés

A vizsgálat során kiderült, hogy néhány kivétellel a hallgatók ének-zene tanárnak készülnek, emellett mindannyian többéves zenei múlttal rendelkeznek. Mivel nem mindenki azonos intézményből származik, ezért nem tisztázott, hogy a tantárgyi tartalmakat tekintve milyen szakmai segítségnyújtásra számíthatnak az egyetemisták.



Jones–Skaggs MUSIC-modelljének (2016) 5 eleméből érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek komponensben értett egyet minden vizsgálati csoport. Teachout és McKoy (2010) 5 meghatározásából a tantermi környezet cseng vissza hallgatói oldalról, míg az oktatói visszajelzések a képesség (zenei) elemet emelik ki. Urban által meghatározott kreativitás-modell (1990) 6 eleméből legtöbb esetben a motiválóerők és a feladat iránti elkötelezettség bukkantak elő. Abramo–Reynolds-féle 6 kreatív zenetanári attribútumból (2014) pedig a rugalmas gondolkodás és a reagál a helyzetre elemek jelentek meg.

A leendő ének-zene tanár hallgatók tanári jövőképe pozitív, noha érzékelik a szakma markáns kihívásait: a diákok tantárgyhoz kötődő motivátlanságát és az ének-zene tantárgy negatív presztízsét, valamint az ebből fakadó problémákat is, ám számtalanszor határozottan vallják, – akár az elképzelt ének-zene óra elemzése során – hogy leendő diákjaiban a résztvevői aktivitást serkentének, kreatív zenei gyakorlatokat is felhasználnának. Fejlődésre vágnak, nyitottak és elhivatottak. Nagy kérdés tehát, vajon hol fordul ez át később, az ének-zene tanári szakma gyakorlása során? Hiszen a hallgatók által is meghatározott kihívásokkal azonos állásponton álló oktatói véleményeknél még a tanári motiváció problematikája is felmerül.

KÖNYVÉSZET

- ABRAMO, Joseph Michael, REYNOLDS, Amy, 2014, “*Pedagogical Creativity*” as a Framework for Music Teacher Education, *Journal of Music Teacher Education*.
- BÁLINT-ORSÓS Andrea (2013). *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*, Pécs.
- BECKER, H. S., & CARPER, J. (1970). *The elements of identification with an occupation*. In H. S.
- BECKER (Ed.), *Sociological work: Method and substance* (pp. 177-188). Chicago, IL: Aldine.
- FALUS Iván, 2003, *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FEKETE Anikó, 2020, *Kreatív zenei gyakorlatok hatása a felsőoktatásban tanulók körében*. Parlando.
- JONES, Brett D. és SKAGGS, Gary, 2016, *Measuring Students’ Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory*. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*.
- N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva, 2017, *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, Budapest, Osiris Kiadó.
- TEACHOUT, David J., MCKOY, Constance L., 2010, *The Effect of Teacher Role Development Training on Undergraduate Music Education Majors: A Preliminary Study*, *Journal of Music Teacher Education*.