

Doktori (PhD) értekezés

Pályakép és életvezetési kompetenciák ének-zene
tanárszakos hallgatók körében

Készítette: Kerekes Rita
Témavezető: Prof. Dr. Váradi Judit



Debreceni Egyetem

BDT

Debrecen, 2024

Pályakép és életvezetési kompetenciák ének-zene tanárszakos hallgatók körében

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Kerekes Rita okleveles középiskolai ének-zenetanár, karvezető

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola (Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: Prof. Dr.
(olvasható aláírás)

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

Nyilatkozat

Én, Kerekes Rita teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2024. augusztus 15.

Kerekes Rita

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet szeretném kifejezni témavezetőmnek, Prof. Dr. Váradi Juditnak, aki szakmai és emberi iránymutatásaival, türelmével segítette a munkámat. Külön köszönöm, hogy bizalmat szavazott és bevont zenepedagógiai kutatásaiba, ezzel is szélesítve tudományos látókörömet. Hálával tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának és Prof. Dr. Kozma Tamásnak, akik tanácsaikkal és visszajelzéseikkel támogattak a doktori iskolában eltöltött éveim alatt. Köszönöm Dr. Chrappán Magdolnának, hogy opponensként figyelemmel kísérte a disszertáció munkafázisait és kézzel fogható útmutatásokkal segítette a munkámat. Hálás vagyok Dr. Dombi Józsefné Dr. Kemény Erzsébetnek, Páskuné Dr. Kiss Juditnak és Prof. Dr. Bodnár Gábornak, hogy bírálataikkal és javaslataikkal támogatták a disszertáció végső formájának megszületését. Külön szeretnék köszönetet mondani Páskuné Dr. Kiss Juditnak, aki az életvezetési kompetenciát mérő kérdőív elérhetőségében is segítségemre volt.

Hálás vagyok, hogy a doktori iskola értékes emberi és szakmai kapcsolatokkal, barátságokkal gazdagított. Köszönettel tartozom a csoport- és a kutatószemináriumi társaimnak, akik saját munkájukkal is motiváltak. Szeretném megköszönni az oktatóimnak, tanítványaimnak, hogy személyes kapcsolataikkal segítették az adatgyűjtésem.

Végül szeretnék köszönetet mondani a családomnak, akik szeretettel és türelemmel megteremtették annak a lehetőségét, hogy eddig eljuthassak.

Tartalom

1. Bevezetés.....	6
2. A pedagóguspálya megítélése nemzetközi és hazai szinten	15
2.1. Globális és lokális tendenciák a pedagóguspályán	16
2.2. A pedagóguspálya presztízse és az azt befolyásoló tényezők	18
2.3. Nézetek a pedagóguspályáról és a pedagógusminősítés rendszerről.....	22
3. A tanárszakos hallgatók és a pályakezdők dimenziói	30
3.1. Alkalmassági mechanizmusok hazai és nemzetközi kitekintésben	30
3.2. Gyakorlatorientált tanárképzés és hallgatói arculatokra irányuló vizsgálatok	33
3.3. Pályakezdők – kezdeti nehézségek	39
4. A művészeti és a művészettel nevelés aspektusai.....	47
4.1. A művészeti nevelés különböző megközelítései	48
4.2. A művészettel való nevelés dimenziói.....	52
4.3. Az énekórák megítélése tanulói szemmel.....	56
5. A művészeti tárgyat oktató pedagógusok művészettel való kapcsolata.....	62
5.1. A közismereti művészeti tárgyat oktató pedagógusok jellemzői.....	62
5.2. A művészetoktatás szerepe az iskolai nevelésben	65
5.3. A tanárok művészeti tevékenysége és továbbképzési lehetőségek.....	66
6. Az ének-zeneoktatással kapcsolatos aspektusok.....	70
6.1. Az ének-zene oktatás változásai	70
6.2. Tanító- és tanárképzés.....	75
6.3. A tanárképző intézetek felvételi követelményei az ének-zene szakra jelentkezők számára	80
7. A kutatás koncepciója és a vizsgálati módszerek bemutatása.....	87
7.1. Kutatási kérdések és hipotézisek	88
7.2. A mérőeszköz és a minta bemutatása	90
7.3. Pályával kapcsolatos elképzelések.....	100
8. Az ének-zene tanárszakos hallgatók tipológiája az életvezetési kompetencia mentén	111
8.1. Pályakép.....	111
8.2. Hallgatói klaszterek és szociodemográfiai háttérük	116
8.3. A hallgatói klaszterek és a munkavállalást befolyásoló tényezők	132
8.4. A támogatási típusok és a hallgatói klaszterek közötti összefüggések	138
8.4. A hallgatói klaszterek munkavállalási elképzelései (a preferált korosztályok, intézménytípusok és települések mentén).....	150

8.5. Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE)	157
9. Az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanításról vallott tapasztalatai.....	173
9.1. A kvalitatív kutatás mintája	174
9.2. A szakmódszertani képzés és a hallgatók tanítási tapasztalatai.....	175
9.3. Az iskolai gyakorlat tapasztalatai a gyakorlatvezető tanárok meglátásainak tükrében	191
10. Összegzés	196
Summary	210
Hivatkozott szakirodalom.....	213
Ábrajegyzék	233
Táblázatjegyzék	234
Mellékletek	236

1. Bevezetés

A tanárképzés hatékonysága kiemelkedő fontosságú, mivel a gazdasági fejlődés elsődleges mozgatórugója a tudás, a megfelelő információk birtoklása és az új ismeretek, kompetenciák megszerzésének igénye (Santiago et al., 2008). A humánerőforrás szemléletének egyik legmeghatározóbb szegmense, hogy olyan képességek hangsúlyozását helyezi fókuszba, amelyek a készségek és képességek mobilitását, flexibilitását tekintik elsődleges értéknek a kész tudásbázis helyett (Antal-Lundström, 1987). A magas szinten kiművelt munkavállaló képességei biztosítják versenyképességét, hozzájárulva a társadalom gazdasági életképességéhez (McKinsey & Santiago, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Sági & Ercsei, 2012). Ennek következményeként a 21. század társadalmának tudás-felfogása jelentős és dinamikus változásokon ment keresztül. A modernizáció elsődleges vonásai a kölcsönösség és együttműködés (Santiago et al., 2008). A tudás megszerzésének és birtoklásának fő irányvonalát már nem az önálló szakterületekben való gondolkodás határozza meg, hanem egy szélesebb spektrumú szemlélet (Antal-Lundström, 1987; Pálvölgyi, 2014), amelynek központjában a csoportos interakció, az információ megosztása és összerendelése áll.

A tudás értékének növekedésével domináns elemként jelenik meg a felhasználói oldal nézeteinek, tapasztalatainak megismerése, amely részt vesz a minőségellenőrzés folyamatában (Pálvölgyi, 2014). Ezekre a gazdasági és társadalmi változásokra az oktatás is reflektálni kényszerül. Az élethosszig tartó tanulás eszméje és a különböző tanulási formák felértékelődése túlmutat a különböző képesítések megszerzésén, így a pedagógiai intézményekről és a tanári szerepekről való gondolkodásunk is átalakulóban van (Kozma, 2006; Sági & Ercsei, 2012; Pálvölgyi, 2014; Polónyi, 2019; Kopp, 2020). Az oktatás feladata a globalizáció igényeinek megfelelő képességek és készségek kimunkálása, valamint az ismeretek és kompetenciák átadása.

A rendszerszintű mérések (PISA, OKM), a McKinsey (2007) jelentések, illetve az OECD (2004) vizsgálatai egyre inkább ráirányították a figyelmet arra, hogy a hatékony, színvonalas, eredményes iskolarendszer alapja a pedagógus, aki számos kihívással néz szembe:

- A tanári hivatás összetettsége: minden gyermeknek biztosítani kell a képességeinek megfelelő optimális haladást, ami egyaránt jelenti a tehetségek kibontakoztatását, másrészt a lemaradók esélyeinek javítását annak érdekében, hogy a saját kvalitásaiknak és ambícióiknak megfelelő szinten tudjanak elhelyezkedni a társadalomban (Szivák, 1999).

- Már Durkheim (1980) is felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalom túlzott elvárásokkal fordul az iskola felé. A pedagógusok munkája folyamatos monitorozás alatt áll, a szerepkörök bővülése mellett a tanításról alkotott nézetek is szélesedtek.
- Fokozatosan előtérbe került az a nézet, amely a tanulókat partnernek tekinti, elfogadóbbak a gyermekek különbözőségével kapcsolatban is (Nikitscher, 2015). A 21. század pedagógiai szemlélete a tudás elsajátítása során a tanári közvetítés dominanciája mellett egyre jobban hangsúlyozza a gyermeki aktivitást (Langerné, 2019).

A zenei tevékenységeket végzők számtalan olyan tulajdonsággal rendelkeznek, amelyek a céljaiknak megfelelő munkavállalást segíthetik. Ilyenek például a rugalmas gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az együttműködés, a monotóniatűrő képesség, valamint az önálló munkavégzésre való képesség. A tanulmányi méréseken (PISA) jó eredménnyel szereplő oktatási rendszerek kiemelten kezelik a művészeti nevelést (Asztalos, 2012), ezért számunkra is fontos, hogy megőrizzük a kulturális értékeinken nyugvó képességfejlesztést. Ennek mindenki számára elérhető színtere a köznevelésben megvalósuló művészeti nevelés. Ezen belül a zene világának megismeréséhez az ének-zene órák biztosítják a keretet az általános- és középiskola szintjén. Az értékek átadását napjainkban is több tényező nehezíti, amelyek egy része elválaszthatatlan a tanároktól és a pedagógusképzéstől.

A művészetközvetítő tanárok gyakran művészdiplomával is rendelkeznek, ami miatt a pedagógiai tárgyakat gyakran szükségtelennek ítélik meg a tanárképzés során (Regelski, 2009). Ugyanakkor a művészeti tantárgyat tanító tanárjelöltek pszichológiai és pedagógiai felkészítésére is nagy hangsúlyt kell fektetni, biztosítva ezzel többek között a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatását és esélyegyenlőségét (Szűcs, 2018a; Váradi, 2019).

Kutatásunk központi témaköre az ének-zene szakos tanárjelöltek státuszának felmérése. Ahhoz, hogy ezt a kérdéskört megvizsgáljuk, fontosnak tartjuk kibontani a tanárképzés dilemmáit, a pályaszocializáció és a pályaszakaszok főbb momentumait, kitérünk a pedagógushiány globális jelenségének feltételezhető okaira is (Stromquist, 2018; Thompson, 2021). A disszertáció elméleti fejezeteiben áttekintjük továbbá a művészeti és művészettel nevelés nemzetközi és hazai tapasztalatait. Az ének-zene köznevelésben és társadalomban betöltött szerepére rámutatva érintjük a zenei nevelés transzferhatásait, feltárjuk az ének-zene oktatással kapcsolatos attitűdöket, és az ebből fakadó képzési dilemmákat, valamint definiáljuk kutatásunk olyan kulcsfogalmait, mint a pályaszocializáció és az életvezetési kompetencia.

Az ének-zene tantárgy általános helyzete, az ének-zene tanárképzésben résztvevők alacsony száma, valamint az ének-zenei nevelés eredményességének stagnálása miatt

disszertációnk fókuszában az ének-zene szakos hallgatók állnak: milyen jellegzetességeik, szakmai és pedagógiai affinitásuk, kondícióik vannak; milyen közegből, milyen felkészültséggel érkeznek és milyen háttérrel rendelkeznek a tanárjelöltek. A szakma jövőjének lehetőségeit kutatva vizsgáltuk, hogy ezeknek a hallgatóknak milyen pályaelképzelésük, jövőképük van, milyen támogatási formákat igényelnek és mely tényezők befolyásolják az elhelyezkedésüket a pedagóguspályán. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a szakmai kiteljesedés lehetősége, a felsőfokú tanulmányok és a valós iskolai közeg között.

A zenei nevelés más területekre való kivetülésének gazdag irodalma van, a 20. században elkezdődött hatásmechanizmusok vizsgálata a zenepedagógia, pszichológia és a neveléstudományi kutatások napjainkig visszatérő fókusza. A zene pozitívan befolyásolja a személyiségfejlődést (Janurik, 2008b, Flohr & Persellin, 2011), fejleszti az érzelmi intelligenciát (Norton et al., 2005), ösztönzi a kognitív folyamatokat (Rauscher, 2003), serkenti a problémamegoldó képességet (Boucher et al., 2021). A zeneoktatásban alkalmazott elsajátítási mechanizmusok transzferhatásai érvényesülnek a matematika (Cheek & Smith, 1999), a szövegértés, olvasás (Janurik, 2008b), nyelvi kompetenciák területén is (Tallal & Gaab, 2006). A közösségi zenei tevékenységek segítik az egyén olyan szociális képességeit, mint a beilleszkedés (Bácskai et al., 1972), az egymás iránti bizalom (Davidson & Good, 2002), az együttműködés (Hallam & Prince, 2000; Hallam, 2010). Kokotsaki (2016) és Hallam (2010) a zenetanulás életvezetési és önvédelmi mechanizmusra való pozitív hozadékát hangsúlyozza. A transzferhatásokkal kapcsolatos vizsgálatok megerősítették, hogy a zenei nevelésnek a hátránykompenzációban is jelentős szerepe van; elég, ha ezek közül a tanulási nehézségekre, részképesség-zavarokra gondolunk (Overy, 2000).

A zenetanulásnak nemcsak a más területekre való hatásban van jelentősége, hanem a nemzeti és egyetemes kultúra átörökítésében is szerepet játszik, amelynek intézményesített formája a közoktatásban zajlik. A közoktatás speciális szegmensét képezik a művészeti vagy más néven készségtantárgyak, amelyek elismertsége az elmúlt évtizedekben megváltozott. Az információ, mint ismeretkészlet fogalmának változása (Capurro, 1992; Fülöp, 1996) az informális és non-formális úton elsajátított tudás átértékelődése, a megszerzett kompetenciák és a munkaerőpiac egyre nyilvánvalóbb kölcsönhatása az oktatás strukturális és tartalmi elemeinek újragondolását eredményezte. Az iskola tudásátadási funkciója mellett a szülők más szempontokat is figyelembe vesznek az intézmény kiválasztása során. A jelenlegi oktatáspolitikai pozitívuma, hogy a tanulóknak teret ad az iskolák, középiskolák, felsőfokú intézmények szabad választásának. Az iskolák programja, profilja, arculata alapján a szülőknek

a körzeti intézmények mellett lehetősége van olyan iskolába íratni tanköteles gyermeküket, amely leginkább megfelel az elvárásaiknak. A demográfiai csökkenés mellett a társadalom dinamikus növekvő igényeinek következménye az iskolák szolgáltató rendszerének, profilbővítésének növekvő tendenciája. A tanintézmények többsége növelte a tanórán kívüli tevékenységek palettáját; szakkörök, önképzőkörök, művészeti és sporttevékenységek mellett a különböző emelt szintű képzések, orientációk is mutatják a beiskolázás sikerességéért tett erőfeszítéseket. Annak ellenére, hogy a művészeti nevelés, és szűkebben értelmezve a zenei nevelés személyiség- és képességfejlesztő hatása ismert, a humán jellegű művészeti tárgyak tere is átalakult. A fent említett társadalmi jelenségek mellett az új generáció igényei, a digitális kultúra dinamikus elterjedése kihívás elé állították az alapvetően tradicionális alapokon nyugvó művészeti tárgyak tanítóit. Ennek következtében más pedagógiai területekhez hasonlóan az ének-zene tanárképzés helyzete is megváltozott.

A köznevelés ének-zene óráira elsősorban műveltségi területként szoktak tekinteni. Mindamelllett, hogy az elsődleges és hosszútávú cél a zenei befogadóképesség ösztönzése, a kultúrára nyitott generációk nevelése, az énekórák tevékenységeinek középpontjában a dallamkincs elsajátításán túlmutató zenei készségek és képességek fejlesztése, az egyetemes és nemzeti gyökerű zenei kultúra megismerése áll. A tárgy hasznosíthatóságának, megbecsültségének kérdésköre a transzferhatásokhoz hasonlóan népszerű témája a zenepedagógia- és az oktatáskutatásnak. Habár ebben a témában számtalan írás született, többségük erős kritikai felhangokat üt meg, melyekben elsősorban az énekórák élményszerűségét kérdőjelezi meg, az iskoláskorú gyermekek hozzáállásának változásait emelik ki. Az ének-zene kedveltsége kisiskoláskorban jellemző leginkább, a tanulók a felsőbb évfolyamok felé haladva egyre kevésbé képesek azonosulni a tárgy értékeivel (Janurik & Józsa, 2018). Asztalos (2012) úgy véli, hogy az ének-zene tárgy megítélésben az is szerepet játszik, hogy ehhez a területhez nem tartoznak standardizált mérési alternatívák. Az ének-zenetanítás nehézségeinek egyike az, hogy a teljesítmény és a fejlődés mérésére nincsenek olyan standard eszközök, amelyeket mindenhol elfogadnak és alkalmaznak. Ezen a területen sokféleképpen lehet értékelni a teljesítményt, azonban ezt kevésbé lehet objektív mutatókká tenni a köznevelés szférájában. Az ének-zene tanítással kapcsolatos nézetek között az elégedetlenkedés vált leginkább ismertté a köztudatban, így hazánkban is több innovatív kísérlet született a tanórák megújításának céljából. A köznevelésben folyó ének-zene tanítás valós vagy vélt nehézségeinek forrása azonban részben a megfelelő tanári közvetítésben keresendő, azaz a tanulók tantárgyi attitűdje nem elválasztható a tárgyat oktató pedagógus produktivitásától (Ross, 1995). Ahogyan napjainkban, úgy már Kodály idejében is visszatérő probléma volt,

hogyan megfelelő-e az ének-zene tanárképzés: kik tartják az énekórákat, megfelelő-e a felkészültségük, és fel vannak-e vértézve azokkal a tulajdonságokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a gyermekek zenei érdeklődését felkeltsék, növeljék a zenei befogadás hajlandóságát (Lehotka, 2021).

A tanári pálya presztízsének helyreállítása érdekében életre hívott életpálya-modell az ének-zene tanárjelöltek motivációját is növelheti; a pedagógusminősítési rendszer hosszútávon várhatóan ösztönzőleg fog hatni a heterogén pedagógustársadalomra. A közoktatási szférában dolgozó énektanárok számára az életpálya-modell bevezetésével lehetségessé vált a szakmai előmenetel, azonban a szakmai körökben is lehetőséghez jutó énektanárok száma csekély, hiszen a kiemelkedő munka eléréséhez számos külső tényező együttállása is szükséges. A pályán töltött évekhez kötött életút mellett a szakmai fórumokon, zenei szimpóziumokon, előadásokon, koncerteken közreműködő kollégák száma viszonylag alacsony. Ennek oka lehet a különböző képzési szintereken való tanítás óraszámainak különbsége, az intézményi környezet, az infrastrukturális háttér, a szülői támogatás, valamint a más intézményekkel és kollégákkal való együttműködés minősége is.

A tanári hivatás gyakorlásának sikeressége a szakmai felkészültség mellett jelentős mértékben a pedagógus személyiségének függvénye is. Az egyénre jellemző sajátosságok nem elválaszthatók a szakmai kiteljesedés lehetőségeitől vagy a megküzdési stratégiáktól. Az egyéni célok elérése, az osztálytermi szituációk megfelelő és kielégítő kezelése nem különíthető el az életvezetésre jellemző beállítódásoktól. A pedagógushivatásban az alkalmazkodóképesség és a rugalmas gondolkodás kiemelt szerepet kap. Kutatásunkban a tanárjelöltek személyiségbeli adottságait az életvezetési kompetenciák mentén vizsgáltuk. Ehhez a Kiss István által 2009-ben kidolgozott hét dimenzió köré felépülő mérőeszközt használtuk fel, amely a következő jártasságokat mérte: fizikai és mentális alapszükségletek, tanulás, értékek, önmenedzselés, kommunikáció, szoros kapcsolatok és társas rendszerek. Az alapszükségletek a fizikai és mentális biztonságot, egészséget, mértékletességet mérlegelik. A tanulási készségek az új ismeretekre való nyitottságot, tervezést, problémamegoldást és kreativitást vizsgálják. Az értékek faktora az önismeret, tervek, motiváció és értékrend összhangjára fókuszál. Az önmenedzselés az egyéni célokhoz vezető lépések hatékonyságát, az időkezelést és a szervezethez való kapcsolódást elemzi. A kommunikáció készségei a kapcsolatfelvételt és a másokhoz való kapcsolódást mérlegelik. A szoros kapcsolatok az együttműködésre és a közvetlen interakciókra fókuszálnak, míg a társas rendszerek a társadalmi ügyekhez való kapcsolódást vizsgálják.

Empirikus kutatásunk egyik szegmense az ének-zene tanárképzésben résztvevő

hallgatókra irányul, amelynek elemzésénél saját fejlesztésű kérdőívünk adataiból létrejött Ének-Zene-Tanárjelöltek-Kutatása (továbbiakban ÉZETAK) adatbázisra támaszkodtunk. Az ének-zene tanárképzésben résztvevők szociodemográfiai és tanulmányi háttérén kívül több olyan tényezőt is vizsgáltunk, amely a jövőbeni elképzeléseiket tárja fel. Vizsgáltuk, hogy a munkavállalást befolyásoló tényezőknek, a pályával kapcsolatos elvárásaiknak milyen mértékben tulajdonítanak jelentőséget. A hivatással összefüggésben álló énképük alapján tipizáltuk az egyes hallgatói csoportokat, majd elemeztük a tanárjelöltek klasztereinek eltéréseit.

Kutatásunk másik aspektusa a valós iskolai szintéren tapasztaltakra fókuszál: kvalitatív felmérésünk során a szakmódszertan oktatók, mentortanárok és tanárjelöltek képzésről és tanítási gyakorlatról alkotott nézeteit ismertük meg, feltérképezve a közös pontokat és jövőbeni igényeket. Munkánk újdonságértékét elsősorban az ének-zene tanárképzésben résztvevő hallgatói típusok azonosítása adja. A pályaelképzelések alapján létrehozott profilokat összevetettük az életvezetési kompetencia (Kiss, 2009) különböző dimenzióival, így közelebb kerültünk az egyes hallgatói klaszterek mélyebb megismeréséhez. Az ének-zene szakos tanárjelöltek jellegzetességeinek feltárása a képzés számára olyan információkkal szolgálhat, amelyek figyelembevétele hozzájárulhat a hatékonyabb felkészítéshez, segítve ezzel a sikeres pályaszocializációt. Disszertációnk másik értéke, hogy az interjúk kutatás megerősíti azokat a kezdeményezéseket, amelyek intenzívebb párbeszédre biztatják a képzés főbb szereplőit, szorgalmazzák a módszertan oktatók, a mentortanárok és a tanárjelöltek közötti diskurzust (Chrappán, 2023). A humán kultúra zenei részterületének vizsgálata a jelenleg tanárképzésben résztvevő hallgatók megismerésén keresztül racionális képet adhat az ének-zene tanárképzésről, az oktatáspolitikai változások tükrében feltárja a zenei művészeti nevelés pozícióját és a státuszát közoktatásban.

Kvantitatív és kvalitatív kutatásunk neveléstudományi relevanciája több perspektívából is igazolható. Miközben a tanári hivatásról mind nemzetközi, mind a hazai diskurzusok tekintetében gazdag irodalom áll rendelkezésre, olyan specifikus szakterület hallgatóiról, mint az ének-zene tanárszakos fiatalok kevésbé tudunk. Annak ellenére, hogy egy sajátos hallgatói populációról van szó, úgy véljük, elemzéseink a tanárképzés egészére vonatkozóan hasznosíthatóak. A pályával kapcsolatos énkép alapvető szerepet játszik a tanárjelöltek szakmai identitásának kialakulásában és a pályaaorientációjában. Az énkép magában foglalja a hallgatók önértékelését, önbizalmát, az identitásérzetüket és a tanári pálya iránti elkötelezettségüket, amelyek mind befolyásolják szakmai fejlődésüket és karrierútjukat. A kutatás hozzájárulhat a pedagógusképzés elméleti alapjainak fejlesztéséhez, segíthet

azonosítani azokat a tényezőket, amelyek növelik a tanárként való elhelyezkedés esélyét, biztosítja a hosszú távú oktatói-pedagógiai eredményességüket. Az életvezetési kompetenciák komponensei alapvetően befolyásolják a tanári hivatásgyakorlás minőségét (felkészültség, hatékonyság stb.). A kutatás rávilágíthat azokra a specifikus életvezetési kompetenciákra, amelyek a leendő tanárok sikerességét leginkább befolyásolják. Ezen információk alapján a tanárképző intézmények célzott képzési programokat dolgozhatnak ki az életvezetési kompetenciák mentén, így módon a pedagógiai rátermettség és közvetítői habitus készségeinek fejlesztésére is eredményesebben hathatnak. A tanárjelöltek típusainak azonosítása lehetőséget ad a differenciált oktatási megközelítések bátrabb alkalmazására, utat nyithat olyan oktatási innovációk, új pedagógia gyakorlatok kidolgozása felé, amely a 21. század kihívásaira aktuálisabban készítheti fel a tanárjelölteket. Eredményeink a tudományos közösség számára is új kutatási irányokat inspirálhat a tanárképzés és az oktatáskutatás területén, valamint információkkal szolgálhat az oktatáspolitikai döntéshozók számára. Kutatásunk hozzájárulhat a tanárképzés elméleti és gyakorlati fejlesztéséhez, támogatva az olyan differenciált megközelítéseket, amelyek a szaktárgyi tudás mellett a tanári hivatáshoz szükséges kompetenciaterületekre is hatványozottan fókuszálnak. Az ének-zene tanárszakos hallgatók komplex vizsgálata általános gócpontokra is rámutat, amelyek befolyásolják a tudásátadás képességét, a pedagógiai helytállást. Mindezek hatással vannak a pedagógus életforma mentális és fizikai minőségére, jóllétére, amely befolyásolja a tanítás, a tudás- és élményátadás minőségét.

A disszertációnk két nagy egységre tagolódik; az elméleti és az empirikus részre. Elméleti fejezeteinkben az empirikus vizsgálatunkat többdimenziós megközelítésből alapozzuk meg. Mivel az ének-zene tanítás és az ének-zene tanárképzés nem elválasztható a pedagóguspálya általános jelenségeitől, kutatásunkat szélesebb kontextusba helyeztük, majd kutatási célunknak megfelelően közelítünk az egyre specifikusabb dimenziók felé.

Így értekezésünk második fejezetében a tanári hivatással kapcsolatos szakirodalom elemzése során általánosan térünk ki a pedagóguspályával és a 2013-ban bevezetett életpályamoddellel foglalkozó vizsgálatokra, majd a pedagógus pályát napjainkban leginkább meghatározó faktorokra, a társadalmi elismerést és presztízst befolyásoló tényezőkre koncentrálnak.

A harmadik fejezetben az utánpótlás kérdéskörére fókuszálunk. Áttekintjük a felsőoktatás – a későbbi pedagógus állományt meghatározó - pedagógiai alkalmassági vizsgáit, valamint a pályakezdőkhöz kapcsolódóan a pályaszocializációt és a gyakorlatorientált

megközelítést érintő kérdéseket. Foglalkozunk a hallgatói populáció vizsgálataival is, amelyek elsősorban a fiatalok tanulmányi eredményei és egyéni beállítódása közötti összefüggéseket vizsgálják. Emellett bemutatjuk a frissen végzett, pályakezdő tanárok kihívásait és a támogatási lehetőségek lehetséges alternatíváit is.

A negyedik fejezetben a pedagógus pályán belül a művészeti nevelés és a művészet pedagógia alkalmazását vizsgáljuk, kiemelve annak specifikumait, az élményalapú tanulást, a befogadói attitűdök fejlesztését, a tantárgyi integráció és a tudástranszfer lehetőségét. Megvizsgáljuk a zenei nevelés hatását, különösen a tanulmányi eredményesség és közösségépítés terén, valamint feltárjuk társadalmi és oktatási vonatkozásait. Nemzetközi kitekintésünk a művészet pedagógiai eszközként való alkalmazásának feltételeire, a szakmai autonómiára és az énhatékonyságra fókuszál. Az ének-zene tanárképzés vizsgálata miatt külön figyelmet fordítunk az ének-zene oktatására, mivel a tantárgy elismertsége szorosan összefügg a pedagógusképzés minőségével. Végül kitérünk a tanulók ének-zene tanórával kapcsolatos meglátásaira.

Jelentősége van számunkra a művészeti tárgyakat oktató pedagógusok szakmai identitása és a művészettel való személyes kapcsolatuknak, hiszen közvetlen élményeik meghatározóak a tananyag közvetítésénél és szerepe lehet a további szakmai inspirációjukban. Így az ötödik fejezetben bemutatjuk a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola és a Zeneművészeti Kar Művészetpedagógiai kutatócsoportjának vizsgálatát, amely a művészeti tárgyakat oktató pedagógusokra fókuszál. Ennek eredményei alapul szolgálnak az ének-zene tanárjelölteket célzó további kutatásunkhoz, különösen a pedagógusok művészettel való kapcsolatának szakmai hatásaira vonatkozóan.

A hatodik fejezetben történeti perspektívából közelítjük meg az énekes alapú zenei nevelést, vázlatosan bemutatjuk főbb állomásait, amelyek a gyökerét képezik a jelenlegi oktatásunknak is. Empirikus kutatásunk szempontjából fontos áttekintenünk a tanárképző és művészeti egyetemek gyakorlati felvételi feladatait annak érdekében, hogy ismertessük a különböző típusú képző intézmények, milyen szintű jártasságokat helyeznek előtérbe a közismereti ének-zene tanárszak jelentkezői esetében. A feladatok típusai jelzik számunkra, hogy a bemeneti követelmények, milyen zenei előképzettséget igényelnek, és milyen képességterületeken mélyítik tovább a tanárjelöltek szakmai kompetenciáit.

Disszertációnk második nagy egységében az ének-zene szakos tanárjelöltek több dimenziós vizsgálatára kerül sor. A hetedik fejezetben bemutatjuk a kutatás koncepcióját, ismertetjük a kutatás alapját jelentő *pályakép-kérdőív* felépítését és a vizsgálati módszereinket.

Kutatási kérdéseink és a hozzájuk tartozó hipotézisek interpretációja mellett ebben az egységben kerül sor a tanárjelöltek szociodemográfiai háttérének jellemzésére és a pályával kapcsolatos elképzeléseik elemzésére is.

A nyolcadik fejezetben tolmácsolt adatok képezik kutatásunk középpontját. Különösen fontosnak tartjuk a pedagógus pályával kapcsolatos hallgatói nézetek feltárását, mivel ez befolyásolja az elhelyezkedési szándékot és a pálya megtartó erejét. A tanárjelöltek önismeretére alapozva elemezzük a jelenlegi ének-zene tanárszakos hallgatók jellemzőit és sajátosságait, valamint mélyebben körüljárjuk a pályaelképzelésük motívumait. A pályával kapcsolatos nézeteiket alapul véve az egyes tulajdonságfaktorok mentén vizsgáljuk a tanárjelöltek csoportjait, majd a klaszterek mintázatai mögött feltárjuk az életvezetési dimenziókkal való összefüggéseket. Úgy véljük, hogy az egyes hallgatói típusok életvezetési kompetenciáinak megismerése közelebb visz bennünket a tanítási gyakorlat nehézségeinek megértéséhez, különös tekintettel a tudásátadás hatékonyságára.

Ezért kutatásunk kilencedik fejezetben ismertetett kvalitatív részében a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának tapasztalatait helyezzük a fókuszba, mivel úgy érzékeljük a kutatásunk során, hogy pályakezdésükben és pályán maradásban ez jelentős szerepet játszik. Bemutatjuk, hogy a hallgatók megfelelőnek tartják-e a módszertani felkészültségüket a valós iskolai szintén való helytálláshoz. Négy felsőoktatási intézmény szakmódszertan oktatójának segítségével képet adunk a képzés módszertani prioritásairól, valamint a gyakorlatvezetők megnyilatkozásai alapján rámutatunk a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának kihívásaira.

Végezetül összefoglaljuk értékezésünk állomásait, prezentáljuk kvantitív- és kvalitatív vizsgálatának eredményeit, valamint kitérünk ezek hasznosíthatóságára, rámutatunk kutatásunk értékeire és korlátaira. Eredményeink ismeretében javaslatokat fogalmazunk meg az ének-zene tanárképzés számára.

2. A pedagóguspálya megítélése nemzetközi és hazai szinten

Az iskolában folyó munka számos ponton hatással van a gazdasági folyamatokra, így az oktatás kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a megfelelő tudással és képzettséggel rendelkező munkavállalók növelik a termelő- és versenyképességet, új ötletekkel járulnak hozzá az innovációkhoz, a technológiai fejlődéshez (Balázs, 2004). Az iskolai szintér készít fel bennünket a gazdasági igényekhez és a szűkebb munkahelyi közeghez való alkalmazkodásra, segít bennünket abban is, hogy változó munkapiaci környezetben új készségek megtanulásával legyünk képesek ellátni feladatainkat. Tanulás által juthatunk magasabb jövedelemmel járó szakmákhoz és pozíciókhoz, közvetve növelve ezzel a fogyasztást, gazdasági aktivitást. Az oktatás lehetőséget ad a társadalmi mobilitásra, mérsékelheti az egyenlőtlenségeket (Balázs, 2004; Alpár, 2019). Ugyanakkor egyfajta kölcsönhatásként elmondható az is, hogy az oktatás hatékony fejlesztéséhez megfelelő gazdasági kultúra kell (Forrai & Kozma, 1992). Ezen tényezők miatt az oktatás a mindenkori a politika és a társadalom érdeklődésének középpontjában áll.

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az ének-zene tanárszakos hallgatók sajátosságait. Ennek részét képezi a hallgatók pedagógushivatással kapcsolatos elképzeléseinek megismerése is. Empirikus vizsgálatunkban olyan kérdésekre is keressük a választ, hogy mi befolyásolja az elhelyezkedési szándékukat, és milyen támogatási formákat tartanak fontosnak annak érdekében, hogy a hivatásnak elköteleződjenek. A tanári pálya társadalmi megítélése és a foglalkozások presztízse közvetlen hatással van arra, mennyire válik vonzóvá potenciális jelöltek számára. Számos kutatási eredmény igazolja, hogy a magasabb elismeréssel járó foglalkozások több és jobb képességű jelöltet vonzanak, ami javítja egy-egy szakma minőségét és hatékonyságát (Hargreaves, 2009; Hanushek, Piopunik & Wiederhold, 2019).

A pedagógushivatás megítélésének pozitívabb irányba történő elmozdulása politikai és társadalmi támogatottságot igényel. Ezt igazolják azok a kutatások is, amelyek közvetlen összefüggést találtak a jövedelem, a munkakörülmények, a szakmai fejlődés lehetőségei és a pályaválasztás, valamint a tanári pályának való elköteleződés között (Dolton & Guitierrez, 2011).

A speciális igényű tanulók, valamint a magatartási problémákkal küzdő gyermekek számának növekedése a tanári munka mindennapjait leginkább befolyásoló tényezők. A megfelelő eszközök és módszerek, pszichológiai támogatási formák, konfliktuskezelési jártasság elengedhetetlen elemei az osztálytermi szituációkkal és pedagógiai kihívásokkal való

sikeres megküzdésnek. Ilyen módon a speciális tanári kompetenciák elsajátításának helyet kell kapnia a képzésben a pályaelhagyók számának csökkentése érdekében (Avramidis & Norwich, 2002). Fejezetünk további részében a pedagógushivatás elismerésével, a tanári pálya presztízsével, társadalmi megítélésével foglalkozunk.

2.1. Globális és lokális tendenciák a pedagóguspályán

Az Education International (EI) a különböző országok oktatási szakszervezeteit fogja össze és szerepet vállal többek között az oktatásügy minőségének javításában (ei-ie.org). Ebben az alfejezetben egy az EI megbízásából lefolytatott kutatásról számolunk be, amely segít megérteni, hogy a Magyarországon tapasztalt tendenciák helyi adottságokhoz, illetve specialitáshoz köthetőek-e. A 2018-ban megjelent *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession* című értekezés a tanári státusz és szakma különböző aspektusait vizsgálta (Stromquist, 2018). A tanulmány érinti a tanári pálya legtipikusabb és legkritikusabb perspektíváit: státusz, munkakörülmények, karrier, elszámoltathatóság, minőség-ellenőrzés. A 100 itemből álló vizsgálat kitér az oktatás nemzetközi valamint személyes aspektusaira, az állami oktatásra, privatizációra, külön fejezetet szentel a felsőoktatásnak. A tanulmány kifejti a szakszervezetekkel való kommunikáció és stratégiák hatását az oktatáspolitikára. Stromquist (2018) minden oktatási szintre kiterjedő nemzetközi oktatáskutatása szerint a válaszadó szakszervezetek több mint fele jelezte, hogy országuk oktatása szembenéz valamilyen nehézséggel; a leggyakoribb és legsúlyosabb ezek közül a humánerőforrás hiányából fakadó jelenségek az összes kontinensen. Ennek gyökerei a tanárszakos hallgatók (szakonként eltérő mértékben) csökkenő létszámában is keresendők; a fiatalok 69%-a számára nem vonzó a tanári, pedagógusi szakma, részben a tanári pálya több ok miatt is csökkenő megbecsülése miatt.

A pedagógus hivatás népszerűtlenségének okai szinte valamennyi régióban azonosak: alacsony fizetés, egzisztenciális biztonság hiánya, magas osztálylétszámok, gyenge infrastruktúra, speciális igényű vagy alacsony viselkedéskultúrával rendelkező gyermekek emelkedő létszáma. Az egyre növekvő számú pályaelhagyó az eddig felsorolt okok mellett a mentális támogatás hiányát, a kevés döntéshozatali és fejlődési lehetőségeket emelte ki. A humán erőforrás hiányának egyik következménye, hogy egyre több esetben tanítanak megfelelő végzettség nélküli tanárok, ami együtt jár az oktatás minőségének romlásával.

Látható, hogy az Education International tanulmány több kritikus pontot tárt fel az oktatási rendszerről és kihívásairól. A nem kvalifikált tanárok számának növekedése az egyik legégetőbb probléma, amelyet egyértelműen az egyre növekvő tanárhiány okoz: 2030-ra

összesen 69 millió tanár hiányát prognosztizálják a kutatók, melynek mértéke földrajzilag eltérő. Ezeket a krízispontokat azonosította 2021-ben Thompson is, aki a generációváltás és a magas fluktuáció mellett a tanárok általános állapotának romlására is felhívta a figyelmet. Az Education International (Stromquist, 2018; Thompson, 2021) az oktatás minőségének javítása érdekében hangsúlyozza az ingyenes szakmai fejlődési lehetőségek megteremtését (Thompson, 2021), valamint az idősebb tanári generáció számára az új kvalitások megszerzésének ösztönzését és szorgalmazza a módszertani eszköztár bővülését (Stromquist, 2018).

Az a nemzetközi tendencia, hogy a pedagóguspálya egyre kevésbé vonzó, Magyarországon is igazolódik (Polónyi, 2019). A szakma olyan jellegű előnyei, mint a betegszabadság, nyugdíj, tanulmányi szabadság vagy albérlet támogatás, önmagukban már nem motiválják a jelentkezőket. Ráadásul az említett támogatási lehetőségek kizárólag teljes státusz esetén illetik meg a munkavállalót. Az előnyök csökkenése mellett a csökkenő jelentkezői létszám másik fő oka a pedagóguspálya presztízsének változása. A szakszervezetek úgy vélik, a médiának is felelőssége van a tanárok negatív megítélésben a társadalom körében, és az országok vezetésének hatást kellene gyakorolnia a pozitívabb kép kialakítása érdekében (Thomson, 2021). Mrázik (2015) kutatása szerint a társadalom véleményét a személyes tapasztalatokon kívül a közvéleményt formáló médiafelületek is befolyásolják. Az emberek elvi alapon gyakorta ismerik el a tanárok befektetett energiáit, a gyermekekért tett erőfeszítéseit, de a közösségi média felhangjai nem ezeket a motívumokat erősítik fel, ennek következtében más hivatásokhoz képest az emberek többsége nem tekinti a pedagógushivatást szakmai specifikumokkal felvértezett végzettségnek (Mrázik, 2015). Jelenleg a tanári pálya fontos kérdése, hogy a szakmai kompetenciákon túlmutató iskolai magatartásproblémák, pedagógiai helyzetek, vajon a szülő vagy a pedagógus feladatkörébe tartozik. Meddig terjed a pedagógusok problémamegoldó, konfliktuskezelő kompetenciája, illetve felismerésre kerül-e annak határa, amely során más szakemberek bevonására van szükség. Mrázik (2015) eredményei azt igazolták, hogy iskolai helyzetek, agresszió, bántalmazás stb. kezelésének kérdésében a tanárokat nem tekintik kompetensnek. A kereskedelmi tévék híradói a tanárok megszólaltatását az áldozati szerepkör kidomborítására használják fel. A bántalmazott pedagógus vagy a bántalmazó tanár tematika érvényesül a kommunikációban, míg az iskolai agressziókkal kapcsolatos kérdéskörökben sokadik körben kérdezik meg a pedagógusokat, mint a pedagógiai helyzeteket kezelni és értékelni képes szakembert (Mrázik, 2015).

Az egyes kutatások azonban azt is bemutatják, hogy egy-egy szakma elismertségét és státuszát a médián kívül sok más tényező is befolyásolja. A presztízs változtatása éppen ezért hosszú távú és bonyolult feladat, viszont szükséges ahhoz, hogy a jelentkezők számának

csökkenése mérséklődjön. Az alábbiakban olyan kutatásokat mutatunk be, amely alapján nemcsak az ismerhető meg, hogy mely szakmák a leginkább megbecsültek, de azt is, hogy milyen tényezők tették vonzóbbá, mint a pedagógus pályát. A megoldások megkereséséhez szükséges azonban, hogy pedagóguspálya megítélését három aspektusból is vizsgáljuk. A teljes kép megismeréséhez figyelmet kell fordítanunk a társadalom általános véleményére, a pedagógusok és a pedagógushallgatók meglátásaira, valamint a tanulók visszajelzéseire.

2.2. A pedagóguspálya presztízse és az azt befolyásoló tényezők

Az egyes szakmák presztízisének kialakulását, annak okait és hátterét számos vizsgálat kutatta. A kutatások egy része az elismerés oldaláról közelített meg a presztízis és státusz kérdéskörét. Georg Wilhelm Friedrich Hegel és Axel Honneth az elismeréelméleti irodalom két legnagyobb alakja. A megbecsülésért, státuszért folytatott küzdelem mindkét tudós véleménye szerint a legfőbb társadalmi hajtóerőként jelenik meg (Ullmann, 2015). A respekt vagy renomé kettőssége abban rejlik, hogy a megléte vagy hiánya nem kizárólag az egyéntől függ. A hegeli gondolkodás alapja, hogy az ember önmeghatározása csak egy másik ember által valósulhat meg, így maga az elismerés is csak a társadalmi interakciókon keresztül érzékelhető (Ullmann, 2015). Honneth három különböző tartományt állít fel az elismerés tárgykörében:

- Az emberi kapcsolatokban testet öltő emocionális elismerés alapja a szeretet, bizalmi és intim szféráink viszonyrendszereiben nyilvánul meg. Ullmann ennek a szektornak a megvonását a velünk szemben elkövetett verbális és tetteges erőszakkal, kiszolgáltatottsággal azonosítja.
- A jogi típus (szociális-, politikai-, szabadságjogok) hiánya összefonódik a közösségből való kizárással.
- A harmadik tartományt a kiérdemelt, egyéni teljesítmények és értékek által kivívott elismerési spektrumok adják. Ez utóbbi kategória vesztesége sztereotípiákon, a társadalom belső feszültségein keresztül nyilvánul meg (Ullmann, 2015; Szűcs, 2015).

A fenti kategóriákból is látható, hogy az elismerés kifejezése több diszciplínával is összefonódik; a pszichológia, a szociológia, a társadalomtudomány és más kulturális területeken is jelen van. A társadalmi megbecsültség szellemi és tárgyasult formái mindennapjaink részét képezik, hozzájárul énképünk és a társadalomban betöltött identitásunk megéléséhez. Az egyénhez, munkacsoportokhoz, közösségekhez tartozó asszociációk, stigmaszerű megbélyegzések mennyisége a saját identitáson keresztül fokozzák a társadalmi

rétegek közötti viszony dinamikáját (Tardos, 2015). Tardos (2015) szerint a foglalkozások társadalmi-gazdasági megítélése gyakran kötődik szimbólumok által egy-egy réteghez, megőrizve ezzel azok társadalmi tőkéjét. A társadalmi megítélés tartósan generál egyes osztályok számára hátrányt, kapcsolati korlátozottságot, míg más csoportokat kedvező helyzetbe hoz (Bourdieu, 1978, 1999; Tardos, 2015). Az elismerés a társadalmi környezet ideológiai értékeinek szimbólumaként nyer igazolást, mint például jogászokhoz, vagy segédmunkásokhoz kötött jelentéstartalmak (Angelusz & Tardos, 2006). Ugyanakkor az egyes hivatásokhoz tartozó jelképek gyakran töltenek be kompenzációs szerepet. Bizonyos csoportok egzisztenciális „alulmaradását” a társadalom morális felértékelése kárpótolja, biztosítva ezzel a megbecsültség érzését (Tardos, 2015).

Az elismerés ugyanakkor összefonódik olyan morális kérdéskörökkel is, mint az egyenlőség vagy igazságosság. Az identitásért folyó küzdelem folyamatában minden szereplőnek egyenlő esélyeket, feltételeket kell biztosítani az önérvényesítés, önmeghatározás kiteljesedéséhez. Szűcs (2015) szerint az adott társadalom morális fokmérője az, hogy a kultúrájából fakadó elismerési mintázatban hogyan, milyen mértékben valósul meg az igazságosság, egyenlőség és teljesítményelv hármas pillére.

Az értékek és elismerések mentén nyugvó társadalmi elismerés jelenti az emberi közösség számára a presztízst, amely szubjektív és objektív szempontok szerint kötődik a tisztelet, renomé, befolyás, jövedelem, egzisztencia, hasznosság, intellektus, ambíció, életminőség kifejezésekhez. A szaktudás, a foglalkozások egymáshoz való viszonyítása, felül vagy alul pozicionálására, hierarchikus rangsorára hatással van az adott terület minél szélesebb társadalmi közeggel való érintkezése (Szűcs, 2015; Tardos, 2015; Ullmann, 2015). Az elismerés, kirekesztés hatásai pedig a versenyképesség és a hitelképesség meglétének vagy hiányának összefüggéseiben válnak meghatározóvá. A foglalkozások társadalmi-gazdasági helyzetének megítélése a képzettség és munkajelleg értékei alapján, a művelőjének kölcsönzött megbecsülésben rejlik. Meritumai a tudás, társadalmi hasznosság, jövedelem, hatalom kiváltságosságának vonatkozásában, életkörülményeinkben nyilvánul meg.

A Központi Statisztikai Hivatal 1983-ban, 1988-ban majd 2016 őszén 43 000 főt számláló mintán folytatott kérdőíves kutatást a foglalkozások presztízsről. A kutatás a mintát korcsoportok, nemek, főváros és vidék kontextusában is monitorozta, de ezen szegmensekre jelen írás csak említésképpen tér ki. A háztartások 173 szakma közül a véletlenszerű kiválasztás útján 15 foglalkozás között állítottak fel hierarchiát különböző aspektusok szerint: jövedelem; hatalommal járó befolyás; a tanulmányi folyamat intenzitása, nehézsége, intervalluma;

társadalmi hasznosság; a foglalkozás vonzereje (Csányi & Giczi, 2016; KSH, 2016). A kutatásból az alábbiakra hívjuk fel a figyelmet:

- A hivatások kialakult általános sorrendjének első egysége a befektetett tanulmányi idővel, felelősséggel járó szakmák preferálását igazolja. A rangsor csúcsán két területet találunk, az egyik az egészségügyi szektor, a másik kiemelt területen az egyetemi oktatás szereplőit találjuk: így első helyen a kórházigazgató áll, második az egyetemi rektor, harmadik legtöbbször a sebész, negyedik a gyermekorvos, ötödik helyen pedig az egyetemi oktató áll. A hierarchia első 20 helyének foglalkozásai között négy kötődik jogi területhez (7. főügyész, 8. bíró, 12. ügyvéd, 13. rendőrfőkapitány). A mérnök szakmát az építészmérnök képviseli a tizenegyedik helyen, a gépészmérnök a tizenharmadik helyet foglalja el. A közgazdászokat a tizenhetedik helyen pozícionálták. A társadalom respektjét jelzi, hogy az első húsz foglalkozásból nyolc az orvostudományhoz kötődik. A korábban említettek mellett ezek a következők: (9) körzeti orvos, (14) fogorvos, (16) plasztikai sebész, (19) nőgyógyász és (20) állatorvos. A pedagógusfoglalkozások között 35. helyre minősítették a középiskolai magyartanárt, az általános iskolai tanítót 48., a magánnyelvtanárt 49., az óvónőt 71., míg a bölcsődei gondozót a 102. helyre rangsorolták.
- A KSH presztízsvizsgálata a jövedelem, hatalom, tudás, illetve a társadalmi hasznosság dimenzióiban is felmérte az emberek foglalkozásokról alkotott nézeteit. Az első 8 helyen a különböző egészségügyi pályák mellett a tűzoltók is jelentek meg. Viszont legnagyobb hatásgyakorlással kapcsolatos területnek a politikai és pénzügyi élethez kötődő szakmákat tulajdonították (EU és országgyűlési képviselő, politikus, államtitkár, polgármester, bíró, rendőrfőkapitány, bankelnök).
- A foglalkozások tudás alapján való megjelölése közel azonosságot mutat az általános rangsor első nyolc helyével. A jövedelmet tekintve az emberek egyéni meglátásai szerint az egészségügy (mentős, ápoló) és a köz- és szolgáltatói, valamint a szociális szféra egyes területei (szociális dolgozó, pék, óvónő, tűzoltó, dajka) a leginkább alulfizetettek.

A KSH tanulmányára támaszkodva leszűrhető, hogy a tanári pálya elismertsége tovább csökkent, a 173 felsorolt foglalkozás közül nem kerül a rangsor első felébe egyik vizsgált dimenzióban sem, egyedül a felsőoktatás oktatói őrizték meg elismertségüket. A magyarázati tényezők korrelációjában a foglalkozás és a tudás dimenziója mutat erős összefüggést, míg a leggyengébb összefüggést a társadalmi hasznosság és a jövedelem között találták (Csányi & Giczi, 2016).

A szakmák megbecsültsége a felsőoktatási szakok népszerűségében is visszatükröződik: töretlen tiszteletnek örvendenek a jogi és gazdasági, műszaki pályák; a művészeti területek iránt érdeklődők száma csökkent (eduline.hu, 2018; felvi.hu). Az 1990-es években még a tanárképzés hallgatói és az egyéb pedagógusképzésben résztvevők jelentős létszámmal bírtak a felsőoktatásban (37%) (Kocsis, 2002), hiszen a régi képzési kínálatban szinte valamennyi szak tanárképzéshez kötődött főiskolai és egyetemi szinten is (Kállai & Szemerszki, 2016). Az 1990-es évek közepére tehető az a negatív tendencia, amely már egyértelműen jelzi a felvételi jelentkezések csökkenését a tanári, illetve a pedagógiai és bölcsész szakokon. A pedagógus pályára való jelentkezések száma 1995-ben volt a legnagyobb mértékű (39357 fő), majd fokozatosan csökkent, a 2000-es évben 25001 jelentkezőt tesz ki (Neuwirth alapján Kocsis, 2002, 2003). A megjelölések rangsorában is háttérbe kerültek az oktatási szféra szakjai. A kedvezőtlen trend racionális magyarázata a demográfiai csökkenésben, a túlképzésben, valamint a nem teljesítményorientált, a versenyszférához képest alacsony jövedelemben keresendő (Polónyi, 2004). A legnagyobb mértékű visszaesés a tanító, tanár- és az óvodapedagógia területét érintette.

A pedagógus szakma és a presztízsváltozás vizsgálatához érdemes monitorozni a jelentkezők jellemzőit is. A tanári hivatás irányába való elköteleződés szocio-demográfiai háttérvizsgálatainak eredményei szerint más területekhez képest a tanári pályát választók társadalmi státusza alacsonyabb. A jelentkezők gyakran elsőként szereznek diplomát családtagjaik közül, azaz egyfajta szociokulturális, társadalmi- és gazdasági státuszkompenzációs jelenség is kíséri az elköteleződést, pályaválasztást. Jellemző a vidéki hallgatók nagyobb jelenléte ezeken a szakokon (Polónyi, 2004; Veroszta, 2015; Kállai & Szemerszki, 2016).

További jellemző, hogy a tanári, tanítói hivatást hátrányosan érinti a női nem felülreprezentáltsága, amely már a felvételi jelentkezésekben, később a pályakezdő pedagógusok tanári pályán való elhelyezkedésének arányaiban is megnyilvánul (Fónai & Dusa, 2014; Veroszta, 2015; Kállai & Szemerszki, 2016). Az ezredforduló első éveiben a pedagóguspályára jelentkezők háromnegyede nő volt (Polónyi, 2004). Ez az arány különösen magasnak tűnik az 1995-ös felsőoktatási adatok ismeretében, amelyek a női hallgatók jelenlétét csupán 36,7%-ra becsülte (Papp, 2000). A folyamat természetesnek tűnhet abban a kontextusban, hogy a nők nagyobb arányú megjelenése az egyetemeken és főiskolákon viszonylag későn kap teret a felsőoktatás expanziós törekvéseivel rezonálva (Papp, 2000). A nők túlsúlyának tendenciája indokolható egyrészt a munkaidő és a családi élet optimális

összeegyeztetethez (Veroszta, 2015). Másrészt azzal, hogy a női nem ilyen fokú jelenléte szakmailag és egzisztenciálisan nem inspiráló a férfiak számára. A pálya látens módon a női kompetenciákat predesztinálja úgy mint együttműködési készség, gondoskodás, lojalitás (Veroszta, 2015; Papp, 2000; Varga, 2007). Papp János (2000) más jellegű megközelítéssel fordul a pedagóguspálya elnőiesedésének tendenciájához: nézete szerint „*azok a pályák nőiesednek el, amelyek a férfiak számára nem elég vonzóak*” (Papp, 2000: 170).

A tanár- és pedagógusképzők hallgatói populációját célzó kutatások egy másik szegmense a hallgatói merítés regionális meghatározottságán kívül a tanulmányi szelekció, a jelentkezők tanulmányi potenciáinak kérdésére koncentrálnak (Polónyi, 2004, 2019; Veroszta, 2015; Varga, 2007). A pályakorrekciós karrierlehetőségek, a jobb képességű pedagógusjelöltek potenciális szakmán kívüli konvertálhatósága, a társadalmi elismerés és az anyagi megbecsülés alulpozicionálása, valamint a szülői és diákközösség moralitásának fellazulása együttesen eredményezi a pálya megtartó erejének csökkenését. A jobb képességű, magasabb tanulmányi eredményességgel bíró tanárjelöltek, tanárok saját szakterületükön, szakmájukon kívüli alkalmazhatóságát számos kutató vizsgálta. Az ezzel foglalkozó szakirodalom döntő többsége azt igazolta, hogy a pedagógus pályán belül a végzettség kevésbé konvertálható a szakspecifikusság miatt, mobilitásuk magasabban biztosított szakmájukon kívül (Varga, 2010; Sági & Ercsei, 2012; Varga, 2012; Chrappán, 2012).

A pálya megtartó erejének és a szakmai presztízs hanyatlásához együttesen járul hozzá a népesség csökkenése, a jövedelem, a pedagógus hivatás előmenetelének korlátai, a pálya iránti motiváció tompulása. Ez a tendencia vezetett a kiválasztási mechanizmusoktól való ellazuláshoz, eltekintéshez (Kocsis, 2002, 2003). A tanárképző intézmények jelentkezői arányának csökkenő tendenciája látszólag ellentmond a jelenkor oktatási céljainak, melyek megvalósulásában a tanulási folyamat mint gazdasági érték jelenik meg.

2.3. Nézetek a pedagóguspályáról és a pedagógusminősítés rendszerről

A pedagógus szakmát, és a tanárképzési szakokra történő jelentkezést a társadalmi megítélés és presztízs egyaránt befolyásolja, kutatásunk szempontjából azonban a tanárok és a tanárszakos hallgatók véleménye is érdekes lehet.

A pedagógus státusz változásai összefonódnak a felsőoktatás expanziójával, a felsőoktatási diploma elértéktelenedésével, az „elit” nevelés privilégiumának megszűnésével. A Fónai és Dusa szerzőpáros 2014-ben folytatott empirikus vizsgálatában két adatbázis tanárszakos hallgatóinak adatait (DETEP , HURO-HERD) elemezték, továbbá kérdőíves

kutatást is folytattak. Általános vonásként megállapították, hogy a hallgatók tapasztalata szerint a tanári pálya mások számára kevésbé értékes képzési területnek számít.

Kállai és Szemerszki kutatópáros (2016) a különböző hivatásokhoz, köztük a pedagóguspályához való hallgatói viszonyulást vizsgálta a tanár szakos hallgatók körében. Eredményeik megerősítették a hivatás olyan jellegű előnyeit, mint az önkiteljesedés, a munkarend és a gyermeknevelés harmóniája, vagy az állásbiztonság. A szakmai előrelépés, a jövedelem és a presztízs dimenzióiban azonban alapvetően negatív kép él a válaszadó hallgatókban. Más foglalkozások elismertségéről nyilatkozva a hierarchia tetején az egyetemi oktató áll, majd a jogász, általános orvos, gépészmérnök, gyógyszerész. Kilencedik helyre sorolták a középiskolai tanárt, 12. helyre a gyógy- és fejlesztőpedagógusokat. Az általános iskolai tanár a 13., az alsó tagozatos tanító 16. helyen áll a válaszadó fiatal felnőttek által kialakított rangsorban.

Hercz Mária 2005-ben publikált kutatásában a pedagógusok énképét és a gyermekekről való gondolkodását tárta fel. Eredményei különösen fontosak számunkra, hiszen összefüggést talált a tanárok önértékelése, státuszmegítélése és az iskolai atmoszféra között. A pedagógusok önmagukról alkotott nézetei, előmeneteli törekvésük szintén együttmozgást mutatott a növendékeikről alkotott szemléletükkel. Úgy véljük, ez a korreláció az ének-zene tárgyat tanítók esetében hatványozottabban fog szerepet játszani. Hercz kutatása a térségi meghatározottság és a gyermekek korosztályos különbségeire is rávilágít, amely befolyásolja a pedagógusok karrierrel kapcsolatos elképzeléseit, a gyermekek elfogadását, képességeikről, fejleszthetőségükről alkotott nézeteiket. Hercz munkájában az óvodapedagógusok bizonyultak a legkiegyensúlyozottabbnak, míg a szakoktatók voltak legkevésbé kibékülve az általuk tanított gyermekközösséggel.

Chrappán Magdolna (2010) *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógusképztségű hallgatók körében* című tanulmányában óvodapedagógus, tanító és/vagy gyógypedagógus, tanár és szakoktató végzettséggel rendelkező fiatalok között végzett vizsgálatot. Kutatásának fókuszában a hivatásukkal kapcsolatos előmeneteli elképzelésüket, elégedettségüket, esetleges pályamódosítással kapcsolatos attitűdjüket is vizsgálta. A 738 fő véleményét magába foglaló mintavétel alapján a pályakezdők pedagóguspálya felé való orientálódásában jelentős szerepet játszik a tantárgyi/szaktárgyi kötődés, szakmai elköteleződés, egyfajta küldetéstudat („hivatástudat”) és a gyermekek szeretete. Már a felsőfokú intézményekbe való jelentkezések során is a válaszadók többsége a szakterületet, specifikus elköteleződést emelték ki a jelentkezési rangsor felállításánál, amely szintén prognosztizálja azt az elhivatottságból fakadó ösztönző attitűdöt, amely növeli az egyén pályán való maradásának szándékát és annak esélyét.

A tanulmány rámutat az óvodapedagógusok által adott válaszok homogenitására a pályaelégedettség, a presztízs, a jövedelemmel kapcsolatos kérdéseket illetően. Alapvetően ők bizonyultak képesnek a szakmájuk sajátosságainak, megítélésének legnagyobb mértékű elfogadására. Ez összefüggésben lehet azzal a ténnyel, hogy az óvodapedagógusok szinte kizárólag nők, akik talán a legtudatosabban választják ki ezt a területet, így objektív rálátással köteleződnek el a hivatásuk mellett; elképzeléseik, terveik nem lépik át az óvodapedagógiai pálya lehetőségeit.

A legheterogénebb, társadalmilag legösszetettebb csoportnak a szakoktatók közege bizonyult. Több vizsgálati szempontban is erősen polarizált eredményeket produkáltak annak ellenére, hogy oktatói tevékenységük mellett ennek a csoportnak van a legnagyobb lehetősége piaci megjelenésre is. Ilyen aspektus volt a presztízselégedettség vagy a karrierlehetőségekkel kapcsolatos szempontok. A negatív megnyilvánulás dominanciája érvényesült a tárgyi környezetükkel, munkájuk érdemi részével, tartalmi elemeivel foglalkozó összefüggések feltárása során.

A jövedelem kérdése alapvető kritériuma lehet a pálya megtartó erejének éppúgy, ahogyan ösztönözheti, motiválhatja, megerősítheti a módosítás és/vagy pályaelhagyás szándékát. A pedagógus előmeneteli rendszer és az ezzel összefüggő anyagi kondíció a pályán eltöltött évek számának és a végzettségek, minősítések megszerzésének függvénye. A tanulmány mutatói szerint a továbbképzések kiválasztásában a munkahelyi elvárások dominálnak, hasonlóan, mint a képzések szükségességének megítélésben; az egyéni motiváció elenyésző igényt mutat. Ugyanakkor a továbbképzés kiválasztásában szerepet játszhat, hogy a tanárok és a szakoktatók végzettsége teremti meg a legnagyobb mértékben azt a lehetőséget, hogy a más területeken is kamatoztathassák kvalitásaikat. A továbbképzések iránya így prognosztizálja a korrekciós szándékok dinamizmusát: a szerző elemzése szerint a nem szakirányú, nem szintemelő továbbképzések elsődleges motivációja a munkaerőpiachoz való alkalmazkodás, az alkalmazhatósági spektrum szélesítése.

A pedagóguspálya elismertségének és megítélésnek fontos aspektusa a diákok pedagógusokkal kapcsolatos meglátásai. Ezt összegezte munkájában Nikitscher (2015), aki a megfelelő kommunikáció, közös nyelvezet kialakításának jelentőségére is rávilágít. A pedagógiai munka feltétele az osztálytermi légkör, a minőségi emberi kapcsolat kialakítása a tanulói közösséggel. Az általános iskolás korosztály érzelempontosságával szemben a középiskolások már képesek érvek mentén gondolkodni a tanári munkáról, az oktatásról. A kamaszok többsége pozitívan áll hozzá az iskolához, viszonylag erős kötődéseket igyekeznek

kialakítani az őket körülvevő felnőtt közösséggel, képesek meglátni és értékelni a tanulmányi előmenetelükért és formálásukért tett erőfeszítéseket. Nikitscher felmérésében a középiskolások több mint 80%-a nyilatkozott kedvezően tanáraihoz és az iskolához fűződő viszonyáról. A szakiskolák esetében a megkérdezettek válaszai igazolták, hogy ebben az iskolatípusban a tanárok nagyobb kihívásnak vannak kitéve, jóval több nehézséget kell megoldaniuk a gimnáziumokban dolgozó kollégáiknál. A tanulók elvárásai és igényei elsősorban a tanárok szaktárgyi kompetenciáira, közvetítői kvalitásaira, a tanulmányaik minősítésére irányulnak. A diákok szeretnék, ha tanáraik tekintettel lennének a személyes körülményeikre, élethelyzetükre is, de többségük nem kívánja ezekbe belevonni őket. A középiskolai korosztály számára fontos a nevelőtestület tagjainak véleménye, érzékenyen reagálnak a visszajelzésekre, ugyanakkor a tanulók számára a tanárok egyéni megbecsültségének egyik alapvető kritériuma az osztályközösség irányításának eredményessége. Ez utóbbi alatt nem csak a tanuláshoz szükséges magatartási normák fenntartásának képességét értjük, hanem azokat a kvalitásokat is, amelyek képesek megteremteni a közösség kohézióját, harmonikus együttműködését (Nagy, 2004). A tanárokkal készített interjúk során kirajzolódott azonban, annak ellenére, hogy napjainkban előtérbe helyezzük a tanulás kooperatív alternatíváját, erre nem egységesen mutatkozik igény az osztályok körében, gyakran maguk a tanulók tartják hatékonyabbnak a frontális munkaformát (Nikitscher, 2015).

A pedagógusokról, gyakorló tanárokról kialakított vélemények jellemzőinek vizsgálatakor érdemes külön figyelmet fordítani a különböző intézménytípusokra és még inkább az eltérő fenntartókra, amelyre az oktatással foglalkozó vizsgálatok gyakran fókuszálnak. Pusztai neve elválaszthatatlan a felekezeti iskolák kutatásától. Az egyházi iskolák normái és értékrendje mellett Pusztai (2015) rávilágít azokra a többletenergiákra, amelyek gazdag tevékenységformákon keresztül hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, erősítik a közösség összetartozását. Pusztai (2015) eredményei Colemanhez hasonlóan igazolták a szülői közösség iskolai életbe való bekapcsolódásának pozitív hatásait nemcsak gyermekeik iskolai előmenetelében, hanem a pedagógusokhoz való hozzáállásban is. Pusztai egyházi iskolák pedagógusaira fókuszált 2015-ben. Az egyházi iskolák pedagógusközösségének arculata azt mutatta, hogy a különböző szintű pedagógusvégzettségűek közül nagyobb számban vannak az egyetemi diplomával rendelkezők, habár ennek arányai térségenként változó lehet. A pedagógusok további tanulási motivációja is a doktori képzések felé orientálódott szemben más szektorok szakvizsga preferáltságával. A vizsgált szegmensben is igazolódik, a főváros és a Dunántúl vonzáskörzete hatással van mind

a pedagógusok neveltetési, mind munkakörülményeikre is. A régiók és települések környezeti tényezői ebben az iskolatípusban is döntőnek bizonyultak a családok társadalmi státusza, kulturális tőkéje és a tanulói összetétel tekintetében. A tantestület nemi arányait tekintve elmondható, hogy minél nagyobb mértékben vannak jelen hátrányosabb helyzetben lévő diákok az iskola tanulóközösségének összetételében, annál több férfi volt a pedagógusok között ebben az iskolatípusban (Pusztai, 2015).

A tanárok iskolán kívüli tevékenységei hozzájárulnak közvetítő erejükhöz, míg a tanórán kívüli foglalkozások felvállalása - a tanulási stratégiák hozadékain kívül - a személyes interakciókon keresztül mélyíti a tanulókkal való kapcsolatot. Pusztai vizsgálatában kitér a tanárok extrakurrikuláris szintén tartott foglalkozásainak típusaira, illetve monitorozza a pedagógusközösséget érintő főbb motívumokban való egységes elképzeléseket, a prioritások felállítását. Pusztai eredményei azt igazolják, hogy a felekezeti iskolák tantestülete együttműködőbb, azonos cél-, érték- és normarendszert követnek, nagyobb bizalmi potenciállal rendelkeznek mind az egymás közötti kapcsolatrendszerben, mind a tanulói közösséghez fűződő viszonyukban. A kutató rámutat, hogy a tanulók összetétele befolyásolja a tanárok közötti egyetértést a funkciók és az iskolai magatartás kérdésében, így leginkább azok a tanári kollektívák rendelkeznek több területen is egységes értékrenddel, megoldási metódusokkal, akik közepes státuszú diáksággal dolgoznak. Az egyházi fenntartású iskolák értékei és normái a tanulmányi eredményesség mellett a tanárok beágyazódását, mélyebb elköteleződését is jobban segíti (Pusztai, 2015, 2020).

A nemzetközi törekvésekkel összhangban az oktatás minőségének biztosítása érdekében 2013. szeptember 1-jétől bevezetésre került a pedagógus életpálya-modell (326/2013 (VIII.30) Korm.Rend). Ez az előmeneteli rendszer lehetőségeket teremt a pálya társadalmi megbecsültségének növelésére, a személyes fejlődésre, és bizonyos fokú szakmai karriert is kínál. Az egyes fokozatokba való átlépés sikeres minősítési vizsgálattal volt lehetséges. A gyakornoki besorolásba került pedagógusok főként pályakezdők voltak, akik egy év, vagy kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkeztek. A gyakornoki idő egyénenként változó lehetett a foglalkoztatási idő függvényében, minimum hat hónap, és maximum két év volt, melyet minősítő vizsga zárt. A pedagógusok többsége a rendszer bevezetésekor Pedagógus I. fokozatba került. Innen szintén minősítési eljárás útján léphettek előrébb, amely során a tanári kompetenciák mentén állították össze a portfóliójukat, szakértői bizottság előtt tanórán mutatták meg oktatási tevékenységüket, a portfólióvédésen válaszoltak az előzetesen feltett kérdésekre. A Pedagógus II. fokozatból Mesterpedagógussá való minősülés egyéb feltételekhez

is kötődött, a fokozatban eltöltött minimum hat év mellett szakvizsgával is kellett rendelkezni. A Mesterpedagógusok szakértőként vagy szaktanácsadóként részt vehetettek a minősítési eljárásban, valamint vezetői, érettségi elnöki feladatokat is elláttak. Kutatótanári minősítés megszerzésére jelentkezhetett az a tanár, aki doktori fokozattal rendelkezett, tudományos tevékenységet folytatott, publikált. Mind a mesterpedagógusi, mind a kutatótanári státuszra jelentkezőknek pályázati programot kellett bemutatniuk, majd a fokozatszerzést követő ötödik évben újra kellett pályázniuk. A Pedagógus II. minősítés megszerzése után nem volt kötelezően lépcsőzetes a további szintek elérése, a kutatótanári fokozatnak nem volt feltétele a mestertanári státusz. A 2013-ban bevezetett pedagógusminősítési rendszer ilyen jellegű kötelező érvényesítése 2023. december végén megszűnt (326/2013(VIII.30) Korm.rend).

2015-ben online kérdőíves vizsgálattal monitorozták a pedagógusok tapasztalatait, meglátásait a (2013-ban) bevezetett rendszerrel kapcsolatban (Kállai et al., 2016). A 8000 főt számláló minta 43%-a tudott azonosulni a szisztéma célkitűzéseivel, 23% ellenezte azt. Ezt az eredményt reprezentálta az Oktatási Hivatal 2015-ben megjelent pályamotivációval és lelki egészséggel foglalkozó kutatása is, melyben a célok fontosságának elismerése mellett a pedagógusminősítési eljárás kivitelezésének, lebonyolításának megítélésével kapcsolatosan a negatív nézetek voltak túlsúlyban (Paksi et al., 2015). A magasabb besorolással rendelkező pedagógusok, intézményvezetők többségére alapvetően jellemző volt, hogy a minősítési rendszert jónak tartották. Karrierépítés tekintetében ők bizonyultak a legmotiváltabbnak. A disszonáns nézetek egyik közös vonása a plusz terhelés, a dokumentációs túlsúly mellett a rendszer kiforratlansága volt (Paksi et al., 2015; Kállai et al., 2016). A pedagógus előmeneteli rendszer átgondolásra szorul a fiatal és az idősebb korú pedagógusok tekintetében, hiszen nekik az éveik száma miatt mérsékeltebbek a lehetőségeik (Polónyi, 2019). Polónyi hívja fel a figyelmet arra is, hogy a rendszerszintű mérések eredményei összefüggést mutatnak a tanítók korával, ami szintén az előmeneteli rendszer kritikus pontjainak megoldását sürgeti. Kihívást jelent a közoktatásban a speciális munkakört betöltő pedagógusok helyzete is. Kállai és kutatótársai (2016) feltérképezték a pedagógusok minősítési rendszerével kapcsolatos motivációs elemeket is. Többségében a férfiakat és a középiskolai tanárokat vonzotta a magasabb fokozat elérésével járó jövedelemnövekedés. A gyakorlott, sok éve pályán lévő szakvizsgával nem rendelkező pedagógusok (20%) a kötelesség mellett szintén anyagi megfontolásból veszik rá magukat a megmérettetésre. Nem meglepő az indíttatás szempontjából, hogy azok a csoportok (25%), akik letették a voksukat a szisztéma mellett elszántabbnak mondhatók. A szakmai visszajelzést nagyobb részt a nők, óvodapedagógusok,

és gyakornokok (29,5%) tartják inspirálónak a jövedelem és a társadalmi elismerés mellett (Kállai et al., 2016). Paksi és munkatársainak (2015) írásában szintén megjelenik a magasabb presztízs, a pedagógusok szakmai szemléletének szélesítése, az anyagi megbecsülés növekvő perspektívája mint a minősítési rendszer motivációs funkciója.

A pedagógushivatással kapcsolatos rendelkezéseket általános figyelem övezi napjainkban is. A 2023. évi LII. törvény tartalmazza az új életpályára vonatkozó rendelkezéseket (net.jogtar.hu), amelyek fokozatosan lépnek életbe. Munkánknak nem célja a változásokat részletezni a téma érzékenysége miatt sem. A pedagógus társadalom szerint a teljesítményalapú, igazgatói és fenntartói hatáskörbe került bérezés és differenciáltság jelentős problémák és konfliktusok forrásává válhatnak. A legnagyobb jövedelem megítélése meghatározott keretszámhoz kötődik. Az értékelési szempontok egyelőre nem teljesen világosak az iskolák számára. A pedagógusok tartanak az elkerülhetetlen szubjektív megítéléstől is. Szokatlan számukra az a megközelítés, amelyben ugyanazon szakokon dolgozó, idősebb, fiatalabb tanárok kereseti lehetősége nem a pályán eltöltött időhöz és szintekhez (Gyakornok, Ped I.; Ped II.; Mesteroktató, Kutatótanár) kötődik, hanem egyfajta versenyt generál a dolgozók között. Az új megközelítés viszont nem feltétlen ambicionál magasabb fokozat elérésére, mert nem jár garantált keresetnövekedéssel. A törvényben leírtak erősebb kontrollfunkciókkal bírnak az iskolák felett, így a rendelkezést bírálók a helyi autonómiát is féltik. A döntéshozók ugyanakkor az új törvénytől kiszámíthatóságot, nagyobb teljesítményt, jobb oktatási színvonalat várnak.

Fejezetünkben a pedagóguspálya nemzetközi és hazai szintén való helyzetével, megítélésével foglalkoztunk. A világszerte tanárhíánnyal küzdő iskolák növekvő száma is azt mutatja, hogy a hivatásról való gondolkodásban szerepet kell szánni a pálya vonzóvá tételének. Más oldalról szemlélve azt láthatjuk, hogy az oktatásban egyre több elvárással kell szembenézni a tanároknak, amelyek szélesebb látókört, bővülő szerepeknek való megfelelést is jelentenek. A pedagóguspályán tanító humánerőforrás minősége és a hatékony módszerek alkalmazásának elsajátítása biztosítja azoknak az új trendeknek, szemléleteknek (kompetencia alapú oktatás, élethosszig tartó tanulás) a megvalósulását, amely oktatás, a munkaerőpiac és a gazdasági növekedés kohézióját erősítik. Ennek következményeként azt láthatjuk, hogy a különböző végzettségek mellett felértékelődnek az önképzés részeként elsajátított, nem formális úton megszerzett, jól alkalmazható ismeretek. A tanárok az iskolában egy olyan társadalmi és gazdasági környezetre kell, hogy felkészítsék a tanulókat, amelyben elvárt az önálló

ismeretelsajátítás, a motiváció, a szükséges információk megszerzésének és azok önálló bővítésének igénye (Le Deist & Winterton, 2005).

Az oktatás minőségének javítása és a tanárok támogatása kulcsfontosságú a társadalom számára, hiszen a pedagógusoknak a tudás átadásában és a jövő generációinak nevelésében megkerülhetetlen a szerepe. Az oktatás minőségének fenntartása és fejlesztése érdekében a pedagógusképzésnek és az oktatási rendszernek folyamatosan alkalmazkodnia kell a társadalom és a munkaerőpiac változásaihoz. Az egységes koncepció és a gyakorlati tapasztalatok megosztása fontos lépés a pedagóguspálya minőségének és megbecsülésének növelése felé. A pedagógusképzés területén a 2013-as életpályamodell ösztönző hatása nem érvényesült kellőképpen, a hallgatói létszám csökkenése, jobb esetben stagnálása volt tapasztalható az elmúlt évtizedben. Az új életpálya koncepció tapasztalatairól nem tudunk beszámolni, értelmezése folyamatban van az iskolák részéről.

3. A tanárszakos hallgatók és a pályakezdők dimenziói

Az ének-zene tanárképzés holisztikus megközelítése érdekében tudományos érdeklődésünk kiterjedt az általános tanárképzéssel és a tanári hivatással kapcsolatos aspektusokra is.

Fejezetünkben ennek megfelelően kitérünk a felsőoktatás pedagógiai alkalmassági vizsgáira, a pályaszocializációt, gyakorlatorientáltságot érintő kérdésekre. Érintjük a hallgatói populáció olyan jellegű vizsgálatait, amelyek elsősorban a fiatalok tanulmányi eredményességére és egyéni beállítódásuk összefüggéseire irányulnak. Emellett bemutatjuk a frissen végzett, pályára lépő tanárok problémáit, valamint a támogatási formák lehetséges alternatíváit.

3.1. Alkalmassági mechanizmusok hazai és nemzetközi kitekintésben

A középiskolai végzettség evidenciáját felváltotta a továbbtanulás igénye, a felsőoktatási intézményekben folytatott tanulmányok, a diplomaszerezés elvárásaként való megfogalmazása. A felsőfokú végzettség megszerzése egyrészt növelte az egyén társadalmi, gazdasági értékét, másrészt ez utóbbi célkitűzés az Európai Unió törekvésekkel is összhangban volt (Kozma, 2006; Polónyi, 2004). A felsőfokú intézmények integrációja, a hallgatói létszám expanziója a felsőoktatásban pozitív változások mellett negatív jelenségek megjelenését is magával hozta. Ez elsősorban a hallgatói populáció heterogén összetételéből fakadó kihívásokat jelentette a pedagógusképző intézmények számára. Ez megnyilvánulhat a különböző jelentkezési indíttatásokban és a hallgatók eltérő előképzettségében is.

A tanárképző intézmények alkalmassági vizsgálja lehetőséget teremt a megfelelő jelöltek kiválasztására, garantálva ezzel az oktatási rendszer szakmai eredményességét (Barber & Mourshed, 2007). Kutatásunk fő célja az ének-zene tanárképzésben résztvevő hallgatók típusainak feltárása. Feltételezzük, hogy ezek a hallgatói csoportok eltérő tulajdonságokkal fognak rendelkezni. Az egyes csoportok közötti különbségek számos okból állhatnak fent, ennek egyik lehetséges magyarázati tényezője az alkalmassági mechanizmusokig vezethet vissza bennünket, a későbbiekben vizsgált jellegzetességek vajon mennyire indokolhatók a felsőoktatás kiválasztási kritériumaival. Ebben az alfejezetben a tanárképzésre általánosan alkalmazott alkalmassági vizsgák témakörét járjuk körbe.

Falus Iván és kutatótársai 2011-ben az angol, svéd, holland, finn rendszert vizsgálva a tanári kompetenciák nemzetközi színterén való feltárását célozták meg. Az egyes országok

kiválasztási szisztémájában a pályakezdeményezés vizsgálata egyes motívumai között azt is vizsgálták, milyen mértékben és hogyan befolyásolja a felvételi eljárást az, hogy a jelentkező milyen korosztályt fog tanítani (Falus, 2011). A kiválasztási módszerekre leginkább a pályára jelentkezők aránya és az adott országra jellemző pályabiztonság van hatással, azaz mennyire garantálja a nyugdíjig vezető utat a tanári hivatás. Ezek függvényében a tanárképzőkre jelentkezők alkalmassági szűrése azoknál a nemzeteknél hatékony, ahol a teljes oktatási szintre kivételnek a kiválasztási kritériumok, kompetenciák, majd ezek szervesen, egymásra épülve a képzési szintekbe is beágyazódnak (Falus, 2011). A képző intézmények szelekciós funkcióját, az általuk nyújtott oktatás eredményességét a valós iskolában való boldogulás görbületénysége vagy kudarca mutatja. Ilyen módon a tanárképzők alkalmassági módszeréről, valamint az ott megszerzett ismeretek hasznosíthatóságáról kialakult véleményt a pályakezdeményezők és a gyakorló tanárok sokszínű reflexiói is jelzi (Ritoókné, 1986; Kerekes, 2022). A mentortanárok szigorítanak a bemeneti alkalmassági feltételeket a felsőoktatási intézményekben, illetve szorosabb együttműködést szorgalmaznak a tanárképzőkkel a pedagógiai és a szakmai egyensúly megteremtése érdekében (Kálmán & Kopp, 2014; Kerekes, 2022).

Pálvölgyi (2014) tanulmányában szintén nemzetközi platformon térképezi fel a tanárjelöltek szelekciós követelményeit. A főként OECD országok vizsgálata során a kiválasztás módja és ideje szerint kategóriákat állított fel. A nemzetközi kép sokszínű mind az alkalmazott eljárások, mind az időbeliség terén. A legtöbb írásbeli szűrési módszer a tárgyi tudásra fókuszál, a szóbeli vizsgák esetében pedagógia célú kérdések fordulnak elő. A képzés más szakaszaiban, illetve az elhelyezkedés (munkába állás) során a portfólió és az interjú által való válogatás kerülhet előtérbe. A nemzetközi kép változatos. Míg Izland bemeneti feltételként kizárólag a tanulmányi eredményességet határozza meg, addig Dánia interjúk alapján választja ki tanárjelöltjeit. Írásbeli és szóbeli vizsgára támaszkodik Kanada és Franciaország. Magyarországhoz hasonlóan Szingapúr, Lengyelország, Románia és Finnország az írásbeli- és szóbeli vizsgák mellett elbeszélgetést is alkalmaz szelekciós eszközként. Anglia és Németország a képzés kezdeti szakaszában szűr. A finn pedagógusképzési rendszer alapját a kutatóközpontú szemlélet, a kulcstartalmakra való vissza-visszatérő fókuszálás, valamint az elmélet és gyakorlat állandó kölcsönhatása adja. A hivatás magas presztízsét mutatja a jelentkezők bőséges száma, ezért a képzésbe való felvételi eljárás során és a képzés ideje alatt többlépcsős, szigorú szelekciós rendszer biztosítja a megfelelő kvalitásokkal rendelkező tanárok jelenlétét az oktatási rendszerben (Pálvölgyi, 2014).

Hazánkban az osztatlan tanárszakkal egyidőben 2013-ban jelent meg a pedagógiai alkalmassági vizsga is a tanárszakokra jelentkezők esetében. Ebben az évben az oktatók megítélése szerint elsősorban a kommunikációs készségek, a motiváció, a megfelelő mentális egészségi állapotot megítélésére irányuló elbeszélgetésen a jelentkezők 83 %-a jelent meg, és szinte valamennyien (97,6%) sikeresen teljesítették azt (Ercsei, 2014; Sági & Nikitscher, 2014; Imre & Kállai, 2014). Tulajdonképpen valós szűrési funkció, kiválasztás nem történt. Sági & Nikitscher, (2014) vizsgálatában 13 pedagógusképzéssel foglalkozó intézmény online kérdőív formájában számolt be a tárgyévben lefolytatott eljárás tapasztalatairól. Az oktatók véleménye szerint az alkalmassági vizsga elsődleges célját tekintve nem egységes, ugyanakkor többségük egyetért a bevezetésével. A felsőoktatásban tanítók szerint a vizsga megtervezésénél fontos az egységes szempontrendszer, a közös szakmai megállapodás, de az intézmény sajátosságainak való megfelelés is (Sági & Nikitscher, 2014; Széll, 2014). Az Imre és Kállai (2014) kutatópáros interjúiban hasonlóképpen az egységes koncepció hiánya domborodott ki, illetve felmerült a szűrés optimális idejének dilemmája. A korai kiválasztási eljárások ellen érvel a pedagógus szakma egy része is, más nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan a képzés folyamán, vagy a kimeneti követelmények részeként alkalmaznák azt (Varga, 2014). A kiválasztási metódus optimális lehetőségeinek kiaknázása szempontjából az interjúalanyok gyakorlóiskolai tanárok bevonását, szakmai konzultációkat, tapasztalatcserére épülő fejlesztéseket javasoltak az intézményi önreflexiók során (Széll, 2014; Kálmán & Kopp, 2014). A tanári pályára való alkalmasság megítélésénél a kutatásban résztvevők csak a mentális betegségeket, fizikai fogyatékosságot, egyes szakok esetében a részképességszavarokat, a beszédhibát tartják kizáró oknak (Imre és Kállai, 2014). Visszatartó erővel hat az alkalmasság megtagadására a jelentkezők alacsony száma mellett az esetleges fellebbezések procedúrája (Széll, 2014; Kállai & Szemerszki, 2016). A pedagógusjelöltek kiválasztásának kritériumai akkor valósulhatnak meg, ha a tanári pályára jelentkezők száma ezt lehetővé teszi. Az alábbi táblázatban 2015 és 2022 közötti adatokat közlünk.

*1. táblázat. Pedagógusképzésre és bölcsészettudományra felvett hallgatók száma (fő)
(felvi.hu alapján saját szerkesztés)*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Pedagógusképzés	9669	10167	9091	9288	8984	6426	7327	6453
Bölcsészettudomány	6528	6590	6823	7162	7505	7792	8204	8229

Polónyi 2019-ben megjelent munkájában a pedagógusbértábla változásait olyan összefüggésben érinti, hogy az hogyan hat a jelentkezők számára, a pedagógusképzés

rekrutációjára. Elemzését a 2009., 2012., 2015., 2018. évi felvételi adatbázisok adatai alapján állította fel. Ebben Polónyi (2019) felhívja a figyelmet arra, hogy az elemzés analógiájának pontos feltárását gátolják az elmúlt évtized felsőoktatási változásai, mint például a különböző szintű képzések és a bejutáshoz szükséges pontszámok módosulásai. Írásában rámutat, hogy a pedagógusképzési területek mind az alapképzés, mind az osztatlan képzések esetében kevésbé preferáltak, az életpályamodell és az ezzel járó jövedelemnövekedés ösztönző hatása még kevésbé nyilvánul meg. Azt mondhatjuk, hogy az elérhető maximális pontszámok változásait némi pontszámemelkedés követi a pedagógusképzők esetében, azonban ez nem tekinthető valós szelekciós folyamatnak, hiszen ez együtt jár a bekerüléshez szükséges minimum értékkel.

Másik lényeges aspektus a nyelvvizsga kötelezettség, amitől a hallgatói összetétel homogenitását is várhatnánk, azonban Polónyi (2019) a nyelvvizsgákból származó többletpontok adatait vizsgálva a hallgatói létszám drasztikus csökkenését prognosztizálja a pedagógus- és bölcsészképzés területén, ami napjaink adatai alapján csak részben igazolódott (lásd. 1. táblázat). A bölcsészettudomány szférájában a felvett egyetemisták száma fokozatos növekedést mutatott 2015 és 2022 között, míg a pedagógusképzésre felvételt nyert hallgatói létszám 2020-ig valóban csökkent (lásd. 1. táblázat). A felsőoktatásban résztvevő fiatalok számának változásai azonban már nem indokolhatók a nyelvvizsga kritériumával, hiszen a 2020-ban bekövetkezett világjárvány óta a nyelvvizsga bizonyítvány nem feltétele a diploma megszerzésének (97/2020. (IV/10.) Kormányrendelet). A zenepedagógusok, művészeti képzések esetében még nem lépett életbe a más területeken már kritériumként meghatározott emelt szintű érettségi, helyette azonban alkalmassági vizsga van (Kerekes, 2020).

3.2. Gyakorlatorientált tanárképzés és hallgatói arculatokra irányuló vizsgálatok

Fontos lépés a pedagógus szakma számára a megfelelő tanárjelöltek kiválasztása, de még nagyobb jelentőséggel bír a képzőintézményekben töltött tanulmányi időszak, amely szintén hatással lehet a pálya iránti elköteleződésre. Az elhivatottság növelése érdekében mind hazai, mind nemzetközi szinten megfogalmazódott a tanárképzés tartalmi megújításának igénye, mivel a felsőfokú intézményekben megszerzett ismeretek nem minden esetben kapcsolódtak a pályához szükséges kompetenciákhoz és nem feltétlenül járultak hozzá a későbbi tanári hatékonysághoz. Emiatt a tanárjelöltek önbecsülése romlott, ami kihatott a tanulókkal kapcsolatos interakciókra is, növelve ezzel a pályaelhagyás esélyét (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Nemzetközi viszonylatban a tanárhány miatt olyan jellegű képzési modellek

jöttek létre, amely nem kötődött felsőfokú intézményrendszerhez, ilyen módon meg is kérdőjelezte annak szükségességét a tanári pályához (Darling-Hammond, 2006).

Szakirodalmi feltárásunk során olvashattunk arról, hogy a tanárok és tanárjelöltek a valós iskolai szintén számos nehézséggel küzdenek. Ezek a gócpontok az ének-zene tanárszakos hallgatók esetében is relevánsak számunkra, mivel kutatásunk egyik elsődleges célja, hogy a különböző hallgatói csoportok azonosításán keresztül rámutassunk az egyes tanárjelölt típusok szükségleteire, támogatási igényeire annak érdekében, hogy a tanári pálya eredményes gyakorlásához szükséges kompetenciákat elsajátíthassák. Alfejezetünkben górcső alá vesszük a tanárképzés iskolacentrikus megközelítését.

A pedagógusképzés megreformálásának új iránya a gyakorlatorientáltságra és a résztvevők szorosabb együttműködésére koncentrál (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Józsa, Nagyné & Zsolnai, 2001). Utóbbi törekvés az egyetemek és az iskolai környezet szereplőire oly módon tekint, amelyben minden érintett fejlődik. Ennek a folyamatnak egyik fázisaként tekinthetünk Józsa és kutatótársai (2001) által folytatott kísérletre, amely során az új gyakorlati koncepciójuk kipróbálását a Szegedi Tudományegyetem 92 tanárszakos hallgatójának bevonásával tették meg. Az ezredforduló tanévében végrehajtott gyakorlatorientált szisztéma fókuszában az iskolai élet teljeskörű megtapasztalása állt, a pedagógiai kurzus alatt az oktató-nevelő funkciók mellett az iskolai életben való komplex részvétel volt a cél. A kísérletben résztvevők reflexióinak többsége pozitív volt, azonban kidomborodott az is, hogy a valós iskola szintén való ismerkedés a hallgatói lét korai szakaszaiban más mentori segítséget igényelhet, mint az utolsó éves tanárjelöltek esetében. A kutatás eredményei azt is megerősítették, hogy szükség van a hallgatói tapasztalatok egyetemi keretek között való megvitatására és a képzésbe való visszacsatolására (Józsa, Nagyné & Zsolnai, 2001). Darling-Hammond (2006) a magyar eredményekhez hasonlóan hangsúlyozza az iskolai gyakorlathoz szükséges kompetenciák egyetemi tárgyakba való beépítését. A tanárképzést és az oktatás fejlesztésével foglalkozó kutatók egyetértenek abban, hogy a pedagógiai intézmények, iskolák alkalmasak leginkább arra, hogy segítsék a hivatásra való optimális felkészítést (Darling-Hammond & Youngs, 2002), de ugyanakkor fel kellene vállalniuk a pályaalkalmatlan jelöltek eltanácsolását is (Darling-Hammond, 2006). A hazai tanárképzési szisztéma módosítása 2021-ben történt meg, ennek megfelelően alakult át tanárjelöltek iskolai jelenléte.

A hazai tanárképzés megreformálásának törvényi hátterét a gyakorlatok terén is a 8/2013 (I.30) EMMI rendelet adja. Többek között az eredetileg nem tanárszakokra jelentkező,

más területeken lévők számára nyitva hagyja a bemenetei lehetőséget, valamint figyelmet fordít a szaktanárképzésre (Chrappán, 2023). Az olyan szakoknál, amelyeknél a szakmai alkalmasság kérdésköre nem határozható meg pusztán az érettségi eredmények alapján, a döntéshozók speciális szabályozókról gondoskodtak, amelyekre disszertációinkban terjedelmi korlátok miatt nem kívánunk részletesebben kitérni. Helyette elsősorban az iskolai színtérrel kapcsolatos változásokra hívjuk fel a figyelmet (8/2013 (I.30.) EMMI rendelet). Ebben a tekintetben az új megközelítés a gyakorlatok elosztásában, az ütemezésben, és az ennek megfelelő célok megvalósulásában érhetőek tetten. Az első két évben a pályaszocializációs folyamatok érvényesülnek az iskolalátogatások során. Ezek fő eleme a megfigyelés, az iskolai környezet egészét érintő, pályával kapcsolatos ismeretek. Már ehhez az időszakhoz is kötődnek olyan motívumok, amelyek a tanárjelölt pályalkalmasságát, énképét formálják.

A tanárképzés gyakorlatközelibb szemléletében az egyes szereplők hatása és funkciója is megnőtt, a mentortanárok szerepe is nagyobb. Utóbbiak feladata kulcsfontosságú az iskolai környezet helyzeteiben való tájékozódásban, tanítási és pedagógiai feladatok előkészítésében és megvalósításában is. Ezeken a funkciókon túl erőteljesebben érvényesül a gyakorlatvezetők szerepe a pályaszocializációban és a tanári identitás kialakulásában is (Tordai, 2015), különös tekintettel a tanítástanárjelöltek eredményességének és hatékonyságának visszajelzésére (Józsa, Nagyné & Zsolnai, 2001; Kopp & Kálmán, 2015).

A pályaidentitásuk alakulásában a mentorok mellett legdominánsabban a gyakorlótanárok reflexiói játszanak szerepet. Ezekhez a korai iskolai tapasztalásokhoz olyan pedagógiai és pszichológiai kurzusok kapcsolódnak, amelyekben az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolását törvényi keretek is segítik. Harmadik évtől egészen az utolsó félévig a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatban szereznek rutint, majd a 10. félévben kerül sor az összefüggő egyéni tanítási gyakorlatra.

A korai gyakorlat, az iskolai színtérre való koncentrálás mellett a felsőoktatási intézményekben tanítóknak is bővült a szerepkörük. Egyfajta kísérő funkciót is betöltenek, amely egyrészt garانتálja az elméleti ismeretek és a gyakorlati ismeretek összekapcsolását, az azokra adott visszajelzések átbeszélését, visszacsatolását a képző intézménybe. Ennek további hozadéka, hogy a szorosabb emberi kapcsolatok által a pályaszocializáció tovább erősödik az egyetemi kereteken belül (Réger, 2020). Ezen felül az oktatói szerepkör ilyen jellegű szélesedése a mentorálás első állomásának is tekinthető (Chrappán, 2023).

A képzőintézmények partneriskolákkal, a tanítási gyakorlat iskoláival való kapcsolattartás, az egymással való kommunikációt mikéntje intézményenként változó lehet. Problémát jelenthet, hogy míg az együttműködés és a változás igénye már minden szintén

jelen van, addig a valós tapasztalat azt mutatja, hogy a kritikai hangok nem elég markánsak, ami gátolja a tanárképzés dinamikus fejlődését. Pedig a hallgatókkal kapcsolatos nehézségek feltárásához szükség volna a mentortanárok, gyakorlatvezetők bátrabb megnyilvánulásaira. Mindez szerves részét képezi a tanárképzés kutatásalapú fejlesztésének, amely a bejövő nézetek, a hallgatói pályakép megismerésén keresztül az iskolai gyakorlatban résztvevő mentorok szigorúbb kritikai hozzájárulásával szolgálja a felsőfokú intézmények előrelépését (Darling-Hammon, 2006; Chrappán 2023). Ezen komponensek mentén hatékonyabban lehetne nyitni és formálni a tanárjelöltek iskola- és tanárképpel kapcsolatos nézeteit. Chrappán munkájában arra is kitér, hogy a tanárképzés szereplőinek minőségi együttműködése nem feltétlenül egyéni kondíciók, kompetenciák függvénye. Úgy véli fontosabb volna azt meghatározni, hogy milyen egyéni készségek szükségesek ahhoz, hogy hatékonyan működjön a színterek közötti kooperáció (Chrappán, 2023). Az oktatás minőségének és hatékonyságának biztosítása érdekében a pedagógusképzésnek nagyobb szimbiózist kell teremtenie a pedagógiai elmélet és gyakorlat között, valamint támogatni kell a pedagógusokat az iskolai kihívásokkal való megküzdésben. A tanárok fejlődését támogató rendszerek, mentorálás és kollaboráció kiemelt jelentőséggel bírnak a pedagógiai szakma hosszú távú fenntartásában és minőségének javításában. Ezekkel a célkitűzésekkel alakult át a tanárképzési szisztéma az elmúlt tanév során. A belépő fiatal felnőttek egy gyakorlatorientáltabb felkészítéssel találkozhatnak, amelynek tapasztalatait a következő öt évben tudjuk számba venni. Számítunk azonban arra, hogy az iskolai praxist előtérbe helyező képzési struktúrában a hallgatók különböző helyzetekben való viselkedése és teljesítménye, valamint a képzőintézmények és gyakorlóiskolák reflektív együttműködése további szükségleteknek megfelelő finomhangolást tesz majd szükségessé.

Falus Iván (2001) hangsúlyozza a hallgatók impresszióinak monitorozását, majd átalakításának jelentőségét, mint a tanárképzés ezen dilemmájának megoldását célzó lehetséges módszer alapját. Értekezésben különösen elgondolkodtató, hogy a tanárképző egyetemek tulajdonképpen nem tudnak befolyást gyakorolni sem a bemeneti-, sem a kimeneti oldalon a pályán való hatékonyságra. Így a tanárjelöltek preconcepcióinak, mentális állapotok, alkatuk, jövőhöz való hozzáállásuk megismerése hozzájárulhat a képzőintézmények gondolkodásának, látóterének szélesedéséhez, egyéni alternatívákat adhat, bővíthet a pályaszocializációt segítő eszköztár.

A hallgatói populáció megismerésére irányuló kutatások rendkívüli sokszínűséget mutatnak, széles körben elterjedtek a felsőoktatás több területén. A vizsgálati eredmények hosszútávú hozadéka a munkaerőpiacon kívül a felsőoktatás számára is fontos lehet a képzések

tartalmi és strukturális újragondolása érdekében. A fiatalok sajátosságainak megismerése jótékony hatással lehet egyes pályákra való jelentkezési motivációra, a hivatások megtartó erejének kondicionálására. Az egyetemistákkal kapcsolatos vizsgálatok egy másik indíttatása, hogy a felsőoktatás egyre inkább kiszolgáltatottá válik a hallgatói igényeknek. A szolgáltatásalapú alternatíváknak és a tömegesedésnek köszönhetően speciális igényű hallgatók is megjelentek a rendszerben (Kiss, 2009; Dávid, 2015). Ezek nem csupán rész képességzavarral, beilleszkedési problémákkal, fogyatékkal küzdő fiatalokat jelent, hanem egy részüknek az életvitel más dimenziót érintően is nehézségeik vannak (Kiss, 2009). Empirikus kutatásunk fő célja, az ének-zene tanárszakos hallgatók sajátosságainak megismerése, melynek során azonosítani kívánjuk a tanárjelöltek típusait és profiljait. Az összefüggések megértéséhez nemcsak a tanárszakos hallgatókra irányuló kutatásokat tekintjük át, hanem olyan vizsgálatokra is kitérünk, amelyek befolyásolják a felsőoktatásban résztvevők életviteli sajátosságait.

Az egyetemistákat célzó vizsgálatok közül nem hagyható ki Zimbardo és Boyd (1999) kutatása, amelyben pszichológia szakos hallgatók bevonásával az időperspektíva¹ és az egyén tulajdonságainak összefüggéseit tárták fel. Ehhez több más kutató által kifejlesztett mérőeszköz kérdéseit használták fel, és különböző skálákat alkalmaztak. Az eredmények alapján azonosítottak különböző időperspektívákat: a múlt-negatív, múlt-pozitív, jelen-hedonista, jelen-fatalista és jövő faktorokat.

A múlt-negatív csoport alacsony önbecsüléssel, depresszióval és pesszimizmussal jellemezhető, nehezen találják meg a motivációt és az örömet a cselekvésben. A múlt-pozitív faktorral rendelkező hallgatók múltszemlélete örömteli, stabil emberi kapcsolatokkal, alacsony kockázatvállalással jellemezhető. A jelen-hedonista csoport élményközpontú, alacsony önkontrollal rendelkező egyéneket foglal magába, míg a jelen-fatalista faktor a negatív jövőképpel és agresszióval társul. A jövő-orientált csoport magas célorientáltságot és lelkiismeretességet mutat, sok energiát hajlandóak befektetni a jövőbeli pozitív eredmények érdekében. A kutatópáros eredményei azt mutatták, hogy az egészséges időprofilhoz a pozitív múltszemlélet dominanciája, a jelen-fatalista és múlt-negatív szokások intenzív korrekciója szükséges (Zimbardo & Boyd, 1999). Későbbi tanulmányukban hozzátesszik, hogy az optimális beállítódásban a pozitív múltszemlélet dominál, mérsékelt jövőorientációval és jelen-hedonizmussal (Boyd & Zimbardo, 2005).

¹ Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)

Dombi (2018) disszertációjában a Zimbardo és Boyd időperspektíva elméletével összefüggésben a tanulási motivációt, iskolai csalást, és impulzivitást vizsgálta. Az 1370 fő bevonásával történt kutatást 5 lépcsőben építette fel. Az egyes lépéseket különböző hipotézisekkel látta el oly módon, hogy a haladás következő iránya az előzőekben elvégzett vizsgálatok eredményeire épült. Munkája egyik legnagyobb érdeme saját fejlesztésű kérdőívének (Én a jövőben skála) kidolgozása, amely a Zimbardo időperspektíva mérőeszközén kívül, impulzivitás (UPPS) –, egorugalmasság (ER) –, jövőidőperspektíva teszteken alapult. Dombi vizsgálata is igazolta az időperspektívák fejlesztésének szükségességét a fiatalok életében, mert a tanulók szokásrendszere, és tanulmányi előmenetel ezekkel szoros összefüggést mutatott (Dombi, 2018).

Jámbori és kutatótársai (2019) az időperspektíva, a jövőbeni célok és tanulásra ható más tényezők mentén középiskolásokat és felsőoktatásban résztvevő fiatalokat vizsgáltak. A két korosztály összevetése során ők is több, már mások által is alkalmazott mérőeszközt alkalmaztak: a Zimbardo-féle rövidített időperspektíva-, Choi és Moran (2009) által kidolgozott Aktív-passzív halogatás-, valamint az Elliot, Murayama és Pekrun által 2011-ben publikált 3x2 Teljesítés-, Cél-, Tanulási stratégiák kérdőíveket használták fel. A háromévet felölelő longitudinális kutatásuk eredményei szintén azt igazolták, hogy az időperspektívának fontos szerepe van a diákok terveinek megvalósításában. A jelen-hedonista és jelen-fatalista időspektrum a középiskolásokra, míg a hallgatókra a múlt-pozitív és a jövőorientáció spektruma volt jellemzőbb. Céljaik elérésében tudatosabbak és hatékonyabbak az egyetemisták, valamint a jövőperspektíva dimenziója is jobban ösztönzi őket terveik megvalósítására. Dombihoz (2018) hasonlóan a kutatócsoport szerint szükség van intervenciókra, amelyek oldhatják az egyes sémákat és beállítódásokat (Jámbori et al., 2019). Az egyéni sajátosságok mélyebb megismerése segíthet a hatékonyabb tanulási stratégiák, a tanulmányi sikeresség és a pozitívabb énkép kialakítására különösen a gimnazisták esetében (Jámbori et al., 2019; Nagy et al. 2019).

Kiss István (2009) munkájában az iskolai tapasztalatok sokszínűségét figyelembe véve vezeti fel az egyetemekre bekerülő fiatalok mentális beállítottságát. Kutatásában a hallgatók életvezetési kompetenciáját vizsgálja, amelynek mérőeszközét több kérdőív segítségével állítja össze: élettél való elégedettség- (SWLS), depresszió- (BDI), diszfunkcionális attitűd skála- (DAS), neurotikus kognitív struktúra-, megküzdési preferenciák, Crites-féle pályaválasztási érettség- (CMI), Holland-féle érdeklődés kérdőív. Vizsgálatainak eredményeképpen öt hallgatói típust különböztet meg, amelyeket a következőképpen jellemezett: A mintahallgatók (1) kialakult tanulási mechanizmusokkal rendelkeznek, jó szervezők, az időkezelésük

optimális, terveiknek megfelelően ütemezik előrehaladásukat. Társas kapcsolataik mind a szűkebb, mind a tágabb közegben megfelelőek, könnyen kapcsolódnak más emberekhez, magas énhatékonysággal rendelkeznek. Kiss második hallgatói profilja az individualisták (2) csoportja, akik abban különböznek leginkább a mintahallgatóktól, hogy a társas közegekben kevésbé alakítanak ki szorosabb kötődést, főleg intézményi és szervezeti szinten. Az aktív szervező hallgatók (3) leginkább a szélesebb társas szervezeti és intézményi szinten kötődnek, ebben emelkedtek ki a társaik közül. Más készségeik átlagosnak mondhatók, kapcsolatépítésben mutatnak lényegesen nagyobb dinamizmust, amelyek Kiss szerint olykor megnehezíthetik az egyéni célok elérését. Tanulmányi nehézségekkel küzd a visszahúzódó hallgatók csoportja (4), akik más készségeikben is alulmúlták társaikat. Gyengébbek a kommunikációs-, érték-, valamint a társas kapcsolódás valamennyi területén alacsony énhatékonysággal rendelkeznek. Az ötödik csoportot vélte Kiss lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatóknak (5), ők gondolkodtak a legkevésbé tervezetten, erős deficittel rendelkeznek a kommunikáció és a szoros kapcsolatokhoz köthető készségekben is. Minden vizsgált területen átlag alatti mutatókkal bírtak. Aggasztó, hogy Kiss 2009-ben megjelent kutatásában a vizsgált fiatalok egyharmadát a visszahúzódó és a lemorzsolódással veszélyeztetett egyetemisták tették ki (Kiss, 2009).

3.3. Pályakezdők – kezdeti nehézségek

Ahogy az az előző alfejezetünkben bemutattuk, az egyetemista populáció megismerését több oldalról is megcélolták a kutatók a képzések hatékonyabbá tételének érdekében. Ezt a törekvést erősítették meg a friss diplomával rendelkezők tapasztalatait felmérő kutatási eredmények is, melyek közül a tanári hivatás kezdeti időszakára koncentráltunk. Kutatásunk szempontjából a pályakezdők nehézségeinek szakirodalmi olvasata azért releváns, mert tapasztalataink/véleményünk szerint egyes hallgatóknál már a tanárképzés tanulmányi időszaka alatt prognosztizálható, hogyan állják meg a helyüket a pályakezdés krízisekkel teli szakaszában.

A pályakezdő fiatalok helyzetének vizsgálatáról gazdag szakirodalom található. Veenman (1984) világít rá először a pályakezdési sokk jelenségére, amely leginkább a képzés és a valós iskolai közeg ellentmondásainak köszönhető. Ezen belül a fegyelmezés kardinális problémájában a pszichológiai és pedagógia ismeretek éles helyzetektől való elszigeteltsége mutatkozik meg (Óvári, 1986; Venter & Bauer, 1996). A tantestület ugyanakkor segítő kezeket nyújthat a frissen végzetteknek, jótekonny befolyást gyakorolhat mind a pedagógiai, mind a

szakmai fejlődésükre, hatással lehet a fiatalok kitartásának serkentésére (Szivák, 1999; Falus, 2004). A pályára lépés nehézségeivel való hatékony megküzdésnek fontos momentuma az iskolai tantestület támogató attitűdje (Sági & Szemerszki, 2016; Paksi et al., 2015). A felmérések azt mutatják, hogy a felsőoktatási képzés és a szakmai gyakorlat után frissen végzettek elsődlegesen a személyes tanácsadást, a kollégáik által nyújtott mintát igénylik ahhoz, hogy szakmai tapasztalatukat gyarapítsák. Ezért fontos volna minél hamarabb oldani az általuk nehézségként megnevezett bizonytalan helyzetüket a tanári karban.

A Nagy Mária által 2004-ben publikált kutatás kvalitatív interjúk és esettanulmányok segítségével kilenc intézményben végzett feltáró jellegű vizsgálatot. A kialakult kép árnyalása érdekében a monitorozásban a képző intézmények oktatói is részt vettek, esélyt adva saját munkájuk objektív áttekintésére. Az eredmények elemzése során az intézmények befogadói kompetenciái nem voltak egységesek. Habár többségében nem látható pontosan eltervezett és végrehajtott támogatói programstratégia, két iskolában találtak példaértékű, gyakorlati útmutatásokat. Az egyházi fenntartású iskola gyakorlatának esetében szembetűnő volt, hogy nem csupán az osztálytermi események, tevékenységek segítését vették célba, hanem a kezdő kolléga kollégiumi szolgálatával is fejlesztették a nevelői attitűd kialakulását. Ez utóbbi követendő példa, hiszen a tanár személyes megítélését, szakmai hatékonyságát pozitívan befolyásolja a tanórán kívüli megjelenés, a többletenergia befektetése a tanulók iskolai életében.

Az egyik állami iskolában fontosnak tartották a pályaszocializáció során a szaktanácsadás lehetőségét a vezetőség óralátogatásai előtt. Jóindulatról tanúskodik az olyan feladatok kijelölése a fiatal tanárok számára, amelyeket van esélyük jól ellátni, így juttatva őket sikerélményekhez. Ilyen lehetőség a párhuzamos osztályok tanítása, amellyel „időt” biztosítanak egy-egy tananyag tanórai előkészítésére, feldolgozására, illetve ideális iskolai környezetben is nagyobb szükség lenne az ellenőrzések, óralátogatások aprólékosabb, konkrétabb megbeszélésére, a kritikus pontok megfogalmazásának felvállalására. Az interjúk elemzői konklúzióként úgy vélik, a tantestület és a pályakezdők fejlődését egyaránt szolgálná az analízis attitűd felerősödése. A szakmai és a tanári személyiség kialakulását inspirálhatná a tantestület már tapasztaltabb tagjai által tartott órák hospitálása, akár szaktól függetlenül is (Nagy, 2004).

A pedagóguspálya megtartó erejének egyik legkritikusabb pontja tehát a valós iskolai élet, a gyakorlattal kapcsolatos problémák. A téma kiemelt jelentőségét mutatja, hogy nemzetközi és hazai szinten is egyre nagyobb érdeklődés övezi a pályaszocializációs folyamatokat segítő alternatívák feltérképezését, melyek támogató segítséget nyújtva oldhatják

az elmélet és a gyakorlat ellentmondásait. A tapasztalatok alapján a tanárjelöltek iskolás éveinek tapasztalatai, személyiségük jegyei már a felsőoktatási intézménybe való bekerülésük előtt meghatározhatja, milyen esélyekkel indulnak és boldogulnak a pedagógus pályán, a gyakorlati oktatáson. Falus (2001a, 2001b) szerint a hallgatók tanításában elsősorban a gyermekkori tanárminták érvényesülnek; ez mutat némi hasonlóságot Schon (1983, 1987) gyakorlatorientációval kapcsolatos nézeteivel. A saját iskolai neveltetéssel kapcsolatos tapasztalatok sémájának alkalmazása látens módon jelenik meg a hallgatók és pályakezdők eszköztárában, gyakran felülírják az elméleti ismeretek gyakorlatba való beépülését (Varga & Ludányi, 1994). Ez magyarázhatja azt a jelenséget, hogy a pedagógusképzés struktúrája és tartalmi elemei izoláltnak, életszerűtlennek tűnhetnek az osztálytermi légkörben. Így látens módon tehát minden jó pedagógus szemlélete, minősége mögött meghatározó tanári minták állnak (Falus, 2004; Nagy, 2004).

A pályakezdési „sokk” periódusában a friss diplomás egyszerre küzd szakmai specifikumokkal, oktatási nehézségekkel, valamint a tantestületbe való beilleszkedés megpróbáltatásaival (Szivák, 1999). Ebben az időszakban a támogatói bázis, a hatékonyságot, önbizalmat tápláló attitűd megszűnése, reményeik, céljaik elérésének akadályokba ütközése megtöri a kezdő tanárok lendületét. Önértékelésük védelmének érdekében újraértelmezik a minőség jelentését, alacsonyabb célokat tűznek ki a kudarc elkerülésének alternatíváit keresve (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Ez fontos szempont, mivel korábbi kutatások szerint a szakmát azok a tanárok hagyják el, akiknek szignifikánsan alacsonyabb az önhatékonysági szintje, meggyőződése a többiekhez képest (Gravis, 2009).

A pályakezdő szakaszban elsősorban a pedagógia problémák, valamint a speciális gyermekek kezelésére irányuló továbbképzéseket tartják szükségesnek (Sági & Szemerszki, 2016). 2004-ben közös európai szinten is irányadó normaként fogalmazódtak meg azok az adottságok, amelyek alkalmassá tesznek valakit a tanulói közösség koordinálására, navigálására. (Common European Principles for Teachers Competences an Qualification, 2004). Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a szaktudás mellett az egyén személyiség szerkezetének összetevői hozzájárulnak a tanítási/tanulási folyamat produktivitásához. A személyes jellemvonások fontosságára világított rá Prather-Jones is, aki 2010-ben érzelmi és/vagy magatartási zavarral küzdő gyermekeket tanítók pályán maradásának okait helyezte kutatásának fókuszába. Interjúi során olyan meghatározó perszónális tulajdonságokra mutatott rá, mint a belső motiváció, érdeklődés a különleges bánásmódot igénylő gyerekek iránt, flexibilitás, a változásokhoz való gyors alkalmazkodás, valamint a

konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció alkalmazása (Prather-Jones, 2011; Paksi et al. 2015).

A szakmai tudáson túl az egyéni személyiségjegyeknek, rátermettségnek tulajdonítanak nagy szerepet az ismeretátadás hatékonyságában és eredményességében is (Prather-Jones, 2011; Paksi et al.,2015), de egyéb tényezők is hozzájárulnak a tanulási folyamat konstruktivitásához, melyek szintén függnék a közvetítő sajátosságaitól. Más kutatókhoz hasonlóan a helyzetértékelés, ítélőképesség (Clark & Peterson, 1986), a rugalmas gondolkodás faktorai felől közelítik meg ezt az erős együttműködési készséget igénylő szakmát. Számítanak ugyanakkor a gyakorlati élmények, a tapasztalatok viszonylag korai lehetősége (Schon, 1983, 1987), a praxisban való elmélyülés. Sallai (1996) az elméleti ismereteken kívül hangsúlyozta a mesterség szerepgazdagságát.

A pályaelégedettséget, a pályakezdői és újrakezdői krízisek feltárását célzó tanulmányok a képzés, valamint a tanítási gyakorlat konfliktusait erősítik meg a hazai és nemzetközi szintén is (Woolfolk & Hoy, 1990; Hoy & Woolfolk, 1990; Chrappán, 2010, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Fodor, 2018;). A pedagógusjelöltek szakmai identitásának kialakulása szorosan összefügg a tapasztalati élményeikkel (Super, 1968). Az önmeghatározás formálódásában szerepet játszik a képzési rendszerben megtett úton túl az is, hogy az osztályteremben milyen mértékben tudja az egyén megvalósítani a kitűzött céljait, valamint az önmagáról alkotott elképzelése milyen mértékben kap eltérő visszajelzést a tanulóktól (Ritoókné, 1986; Draves, 2019). A szakmai öndefiníálásunk folyamatát az egyes helyzetekben, másokkal való, közösségi érintkezéseinkben betöltött szerepeink kipróbálása alakítja. A védelmi mechanizmusaink kialakulását nehezíti, hogy a tanárképzési rendszer a tanárjelöltek pedagógiai képességeinek fejlődésére csak csekély mértékben reflektál. Részben ennek köszönhetően a személyes eredményesség, hatékonyság, önbizalom folyamatosan csökken a képzés végétől a tanításban eltöltött első években, amely a perszonális kompetencia értékelését befolyásolja (Gravis, 2009). Ennek drasztikus eseteiben az önbecsülés sérülése már a gyakorlati időszak végét megelőzően bekövetkezik (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

A pályakezdők egy specifikus részét vizsgálja Ballantyne és Zhukov (2017) kutatása, amely a pályakezdő zenetanárok szakmai identitására és hatékonyságára összpontosított. Kutatásuk szintén azt a jelenséget támasztja alá, hogy a tanárok pályakezdésének kihívásai gyakran abból erednek, hogy a tanítással kapcsolatos elvárásaik eltérnek a valós tapasztalataiktól. A pályakezdési sokk mentális és érzelmi instabilitást okozhat növelve a tanári hivatás elhagyásának kockázatát. Ballantyne és Canham (2023) pályakezdő és tapasztalattal

rendelkező zenetanárok nézeteit hasonlította össze. A tanulmány arra mutatott rá, hogy a pályakezdőkben idővel fokozódik az énhatékonyság és a magabiztosság a tanítás során. Ugyanakkor mindkét csoport esetében felmerültek területek, ahol fejlesztésre lenne szükség, ilyen például a szülőkkal és tanulókkal való kommunikáció területe. Kutatásuk jól demonstrálja, hogy az iskolai környezet egyre komplexebbé válása miatt szükséges a pedagógiai eszköztár fejlesztése, a rugalmasság és alkalmazkodóképesség erősítése már egyetemi képzés során is. A kutatók kiemelik az énhatékonyság és a magabiztosság fontosságát a zenetanítás szféráiban is. Ballantyne és Canham vizsgálatában mind a pályakezdő, mind a tapasztalt zenetanárok azt hangsúlyozták, hogy a pedagógiai képességek és készségek fejlesztése a hivatás gyakorlása során megelőzi szakmai kompetenciák fontosságát (Ballantyne & Canham, 2023).

Fodor (2018, 2019) pedagógus kutatásai egy új, de kapcsolódó célcsoportot céloznak meg, kvalitatív vizsgálatainak célpontjai a frissen pályára lépők mellett az újrakezdő tanárok. A szakmai életútnak számtalan olyan motívuma lehet, amely azt mutatja, hogy a megszerzett tapasztalat ellenére akadályokba, kudarcokba ütközünk. Fodor újrakezdőknek nevezi azokat a pedagógusokat, akik valamilyen okból vagy megszakítják a tanítási tevékenységét, vagy megszakítás nélkül új helyre kerülnek (szülés, lokalizáció-, szint-, rendszer- és iskolatípus váltás). Megállapításai szerint az újrakezdés helyzetében a pedagógusnak más jellegű kompetenciákra van szüksége ahhoz, hogy sikerrel, eredményesen tudja folytatni az életpályát. A kutatási eredmények alapján a már gyakorlattal rendelkező újrakezdők arról számoltak be, hogy az addig jól működő sémáik, rutinjaik adaptációs nehézségekbe ütköztek, nem működtek más közegben. A jól bevált metódusokhoz való ragaszkodás lehetetlenné tette a szituáció eredményes kezelését azáltal, hogy az illető „nem tudta belső rangsorát rekonstruálni” (Fodor, 2019). Így egyre inkább látszik annak a szükségessége, hogy a tanárképzés a pedagógusjelöltek olyan képességeit, készségeit acélozza meg, mint az új szituációkhoz való alkalmazkodás, rugalmas gondolkodás, leleményesség, kreativitás. A pedagógiai képességek, készségek és megküzdési stratégiák jelentőségét hangsúlyozzák Bognár és munkatársai is. Úgy vélik, hogy ezen képességek szintje az úgynevezett egorugalmasság függvénye, ez van leginkább hatással a különböző helyzetekre való reagálásra, problémamegoldásra. A nehézségek egyértelmű forrása, hogy a tanárjelöltek nagyon későn kerülnek ki terepre, az utolsó percben találkoznak az iskolai klímával, a tanítás részvevőivel, nem látnak megfelelő mennyiségű mintát (Bognár, Orosz & Büki, 2014). Fodor (2019) a Semmelweis orvostan képzését hozza fel példaként, amely során az orvostanhallgatók heti rendszerességgel mennek kórházi körülmények közé. A klinikai környezet, szituációk, problémák és megoldások bevésoedését azzal is segítik, hogy a képzés

ezen szegmense nem egy, hanem több helyszínre, intézményre koncentrálódik annak érdekében, hogy minél több alternatívával találkozzanak, és hallgatóik szervesen, életszerűen bele tudjanak helyezkedni a választott hivatás közegébe.

Elmondható, hogy a hivatásra való sikeres szocializáció mérföldkő a rendszerben, azonban a pálya megtartó erejének szegmensei között szerepel a munkahelyi atmoszféra, az előmenetel alternatívái, a szakmai kiteljesedés lehetősége, a jövedelemmel kapcsolatos kilátások biztosítása, a munkaidő kereteinek flexibilitása (részmunkaidős megoldások). Ezen tényezők mind hozzátartoznak a pálya egzisztenciális biztonságérzetének kialakításához, megőrzéséhez (McKinsey & Santiago, 2005; Varga, 2011; Sági, 2011; Sági & Ercsei, 2012). A fiatalok mesterségre való szocializációjának első három éve a lélektani határ időszaka: a szakmai és pedagógiai nehézségekhez hozzájárulhatnak létbizonytalansági momentumok is, mint a határozott idejű munkaviszony vagy egyéb munkakörülményekből adódó helyzetek (Sági & Ercsei, 2012; Smethem, 2007; Varga, 2007; Varga, 2008; Sági & Varga, 2011). A tanulói összetétel (etnikum, részképességzavarok), a diákközösség kezelése, a pedagógiai problémák hatékony megoldása, a tanár-diák együttműködés minősége döntő hatással van a motiváció vagy akár a lelki egészség megtartásában a hivatás valamennyi szakaszában (Paksi et al., 2015).

A fenti külső tényezők mellett az oktatás minőségének garanciája még - a potenciális tanári humánerőforrás bemeneti szelekciója mellett - a kvalitások, a törekvés vágy, a szűrés, a képzési minőség, a minőségértékelés reflexiói, a továbbképzés, az iskolavezetés, a légkör, a munkavállalás feltételrendszere, a jövedelmi kérdések, a pálya egészen átívelő tényezők komplexitásának optimális harmóniája, egymásra épülése és egymásra utaltságának szimbiózisát alkotják (Sági, 2011).

Fejezetünkben a pedagóguspályával és a tanárképzéssel kapcsolatos nézetek áttekintésének első állomásaként a bemeneti tényezőkre fókuszáltunk, és az alábbi tapasztalatokat összegeztük. A tanárképző intézmények alkalmassági vizsgálatának célja a megfelelő jelöltek kiválasztása a pedagóguspályára az oktatási rendszer hatékonyságának érdekében. Ennek érdekében a nemzetközi és hazai kutatók a tanári kompetenciák feltárására fókuszálnak: nagy jelentőséget tulajdonítanak az élethosszig tartó tanulásnak, az önképzésnek, és a nem formális tanulással megszerzett ismereteknek is. Ez összhangban áll a gazdasági fejlődést célzó megközelítésekkel, amelyek a versenyképességre, a magas szintű kvalifikációkra, együttműködésre és a tudásmegosztásra koncentrálnak.

A pedagógusképzés minősége közvetlen hatással van az oktatási rendszerre, az iskolai oktatás minőségére. A finn példa azt mutatja, hogy már maga a szigorú szelekciós rendszer hatékonyan biztosítja a tanárok magas presztízsét. Magyarországon az alkalmassági vizsga nem mindig szolgál hatékonyan a pedagóguspályára való kiválasztás eszközeként, ennek fő okát az egységes koncepció hiányában és a jelentkezési rátában látják. A mentális egészség, a kommunikációs készségek és a motiváció fontos szerepet játszanak az alkalmasság megítélésében, de a felvételi elbeszélgetés mégsem tölt be valódi szűrő szerepet. Az optimális kiválasztási metódusok érdekében tapasztalatcserékre és szakmai konzultációkra van szükség. A negatív szelekció egyik jele, a pályaindulás hatodik és hetedik évére nagyobb arányban fixálódnak a közepes vagy gyenge képességű pedagógusok a pályán, míg a nagyobb szellemi kapacitással, munícióval rendelkezők a munkaerőpiac más szféráit célozzák meg (Polónyi, 2004; Varga, 2007; Sági & Ercsei, 2012; Veroszta, 2015;). A pályaelhagyást magyarázó tényezők között az alacsony fizetés, pályakorrekciós lehetőségek, családi okok mellett az iskolai légkör, intézményvezetéssel való konfliktus elemei is megmutatkoznak (Paksi et al., 2015).

A tanárképzés fontos lépése a pedagógus szakma számára a megfelelő tanárjelöltek kiválasztása, azonban a képzőintézményekben töltött tanulmányi időszak is kulcsfontosságú a pálya iránti elköteleződés szempontjából. A tanárképzés tartalmi megújításának nemzetközi és hazai szinten is megfogalmazott igénye a felsőoktatásban szerzett ismeretek és a pedagógiai kompetenciák közötti kapcsolat hiánya miatt alakult ki. Ennek következtében a tanárjelöltek önbecsülése csökkent, ami negatívan érintette a tanulókkal való interakciókat és növelte a pályaelhagyás esélyét. A gyakorlatorientált tanárképzési modellek az iskolai élet teljeskörű megtapasztalására fókuszáltak. A kutatások azt mutatják, hogy a gyakorlati tapasztalatok megvitatása és a képzésbe való visszacsatolása kulcsfontosságú a hatékony pedagógusi felkészítéshez. A hazai tanárképzés 2021-es módosítása (8/2013.I.30. EMMI) a gyakorlatorientált szemléletre helyezte a hangsúlyt, és a mentorok szerepe is megerősödött a pályaszocializáció és tanári identitás kialakulásában. A tanárképzés kutatásalapú fejlesztése során a mentorok szigorúbb kritikája és a színterek közötti hatékony együttműködés kritikus fontosságú. A tanárjelöltek iskolai- és tanárképeinek formálása érdekében a szereplők közötti minőségi kooperációra leginkább alkalmas egyéni készségek felderítése számottevő jelentőségű a továbblépéshez. Ezért a felsőoktatásba lépő generáció megismerése kiemelten fontos az egyetemek számára, így a hallgatói populáció sokféle aspektusból vizsgált. Az egyetemisták mélyebb megértésére irányuló vizsgálatok többsége odafigyel az időperspektívák motivációra és egyéni cselekvésre, célok elérésére gyakorolt hatására, hangsúlyozzák a

különböző idődimenziók fejlesztésének fontosságát. Kiss István (2009) kutatása az életvezetési kompetenciák mentén különböző hallgatói típusokat azonosított. Eredményei alapján olyan egyedi jellemzőkre tudott rámutatni, amelyben kirajzolódnak a leginkább visszahúzódó és lemorzsolódással veszélyeztetett csoportok személyiségjegyei. Jól érzékelhető a hallgatói populáció sokfélesége, amelyhez az oktatási rendszernek és programoknak idomulnia kell.

A hallgatók megismerése mellett a pályakezdő tanárok valós iskolai szintésre való belépésének nehézségei és az ezekkel való hatékony megbirkózás is fontos témakörei az oktatáskutatásnak. A tanárok szakmai fejlődését és pályakezdők segítségét vizsgálva a kutatók kiemelik az iskolai tantestület támogató attitűdjének fontosságát. A vizsgálatok rámutatnak arra, hogy a frissen végzettek elsősorban a személyes tanácsadás és a kollégáik példáját igénylik.

A döntéshozók által immár törvényileg is támogatott új tanárképzési szisztémától azt várjuk, hogy a szorosabb együttműködések által a képző intézmények is jobban fogják érzékelni a valós iskolai gyakorlat szükségleteit. Úgy véljük, ez hosszútávon a pályakezdők megélt kríziseit is hatékonyabban fogja csökkenteni, hiszen lehetőség van eredményesebb eszköztár kialakítására már a tanulmányi időszak alatt.

4. A művészeti és a művészettel nevelés aspektusai

Az oktatás a társadalmi változásokat követi, reagál az újonnan megjelenő igényekre. Ez utóbbiak alatt nem csupán a digitális kultúrára való nevelést, a tantárgyi integrációt, a hasznosíthatóbb tudásközvetítést értjük, hanem a tanulói típusokhoz való alkalmazkodást, az egyéni differenciálást is. A művészeti tanórákon hatványozottabban érvényesülnek a tevékenységközpontú oktatási módszerek. A pedagóguskutatások speciális szegmensét képezi a közismereti művészetoktatás. Mikor ez utóbbi hanyatlásáról és az azt övező már-már populáris érdektelenségről beszélünk, kérdésként merül fel, hogy a befogadó közeg elutasításáról van szó, vagy tanári hatékonyság megrekedéséről. A tanár személyes habitusa, karizmája, rátermettsége, tudása és meggyőződései minősítik a művészeti tartományokat. Bár minden területen meghatározó ki tanítja, nyitja meg a csatornákat, a művészeti szférát sújtja leginkább a tanári hatékonyság minőségének vetülete az adott tárgyra.

Napjainkban nem csupán a művészeti nevelés, hanem a művészettel nevelés, azaz a művészetek alkalmazásának tárgykörei is előtérbe kerülnek. Fontos számunkra, hogy kik és milyen előképzettséggel tanítják ezeket a tárgyakat. Tud-e olyan tanár tanítani művészetet, akinek nem volt része művészeti tevékenységben. A kompetencia birtoklásának vajon milyen szintje elégséges vagy kielégítő a közvetítés, alkalmazás, adaptálás vagy integrálás feladatának ellátásához.

Fejezetünkben a művészeti nevelés és a művészettel nevelés területét érintjük. Ennek egyik szegmenseként figyelmet fordítunk az élményalapú ismeretszerzésre, a befogadói attitűdökre, a tantárgyi integrálásra, a tudástranszfer dimenzióira. Az ének-zene tanárképzésben résztvevők kutatása miatt nem kerülhetjük el az ének-zene oktatás vizsgálatát, mert a tantárgy elismertsége állandó kölcsönhatásban van a pedagógusképzés minőségével. Munkánkban szükségesnek tartjuk áttekinteni a zenei nevelés hatásait, különös tekintettel a tanulmányi eredményességre és közösségépítésre. Feltárjuk a zenei nevelést, az ének-zene oktatást a kutatók, a tanulók és a társadalom szemszögéből. Mivel az énekórák egyik célja a közösségformálás és a személyiségfejlesztés, ezért vizsgáljuk a zene ízlésformáló és szociális készségeket fejlesztő hatását, majd a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdvizsgálatokon keresztül szemléltetjük, hogy a munkájukat megkezdő tanárjelöltek milyen kihívásokkal, megítéléssel fognak találkozni a tanórákon. Nemzetközi kitekintésünkben a művészet eszközként való felhasználásának, integrálásának feltételeire térünk ki, amelyek magukban hordozzák a szakmai autonómia, az énhatékonyság és a közvetítők tapasztalati jártasságának összefüggéseit.

4.1. A művészeti nevelés különböző megközelítései

John Dewey (1934) nevelés-filozófiai eszméi az oktatás centrumába helyezték a tapasztalati élményeket, útjára bocsátva korának nevelésről és oktatásról alkotott nézeteinek és alkalmazott gyakorlatának kritikai szemléletét. Reformpedagógiai elképzeléseiben az alkotás tapasztalata – mint a minőség egy felülemelkedett dimenziója – elválaszthatatlan a befogadói attitűdtől. Hitvallása szerint a művészet megtapasztalása maga az ismeretszerzés, az élmény, az esztétikai befogadás alapja. Kiss (2010) az aktivitás, az alkotói folyamat és a befogadás állandó kölcsönhatását ragadja meg, mindemellett hangsúlyozza a művészet kommunikációs és terápiás jellegét is, ami megjelenik mind a művészetoktatás, mind a pszichoterápiák területén is.

A művészetek szerepét az iskolai nevelésben a 20. század első évtizedeiben számtalan tanulmány vizsgálta, bőséges és gazdag irodalma van mind a neveléstudomány, mind a pszichológia területén (Révész, 1918; Kokas, 1972; Sloboda, 1990; Sosniak, 1990; Shuter-Dyson, 1985). A tanulási folyamattal, intelligenciával és kreativitással kapcsolatos kutatások eredmények alátámasztották a művészeti nevelés szerepét az oktatásban (Csíkszentmihályi, 1997; Gardner, 1993). Gyakran hallunk művészetek jótékony hatásáról a tehetséggondozás és hátránykompenzáció, tanulási nehézségek provinciáiban is (Oreck, 2006; Kiss, 2014, 2015; Olajos, 2011). Annak ellenére, hogy kutatások gazdag tárháza alátámasztotta a művészeti nevelés pozitív hatását, azoknak a tanároknak, akiknek nem volt része személyes bevonódásban, kevésbé fognak élni a művészettel nevelés eszközeivel. Bár a megfigyelések, melyek szerint a művészet önbizalmat, viselkedéskultúrát, szociális és emocionális készségeket, közösségi organizációt fejleszt (Mérei, 1947; Csányi, 2006), valamint transzferhatásai által más területeken is kamatoztatható képességek birtokába juttathat (Kokas, 1972; Vitányi, 1972; Barkóczi & Pléh, 1977), e hatások mérhetőségének tárgyilagosságát vita övezi.

Amikor a problémamegoldáshoz szükséges készségek, flexibilitás, kreativitás fejlesztése kerül a fókuszba, vissza kell csatolnunk a művészeti nevelés, vagy művészettel nevelés értelmére, a művészeti tevékenységek sokoldalú képességfejlesztésére. Ennek egy példája az a finnországi kezdeményezés, amely Ruokonen és társainak (2015) nevéhez fűződik. A kutatás során harmadik osztályos gyermekek társadalmi viselkedésének változásait, magatartási és tanulási készségeinek alakulását figyelték meg a tanárok és művészek együttműködése által. A gyermekekkel hat hónapon keresztül heti rendszerességgel zene és dráma órán dolgoztak a művészek. A tanárok értékelései alapján az esettanulmány eredményei a művészetpedagógia társadalmi készségekre, viselkedéskultúrára gyakorolt pozitív hatását

igazolták. Konklúzióként megállapítható, hogy egy kreatív, művészetekben gazdag tanulási környezet maximalizálja a tanulók lehetőségeit képességeik kibontakozásában, az innovatív gondolkodás megteremtésében, a kezdeményező és együttműködő attitűdök megszilárdulásában.

A művelődés, a zenekultúra iránti fogékonyság helyzetének tekintetében a szakma képviselői a transzferhatások kutatásainak eredményeivel igyekeztek és igyekeznek igazolni a zenetanulás fontosságát, hatékonyságát. Kutatásunk szempontjából a zenei tevékenységek más területre való kivetülésének vázlatos bemutatása olyan aspektusból releváns, hogy az ezzel kapcsolatos vizsgálatok szinte minden olyan tartományt érintenek, amelyek a tanárjelöltek tudásátadási kompetenciáinak, az ének-zenetanítás teljes dimenziójára vonatkozó képességek meglétét feltételezik, vagy azok fejlettségi szintjét befolyásolják. Gondolunk itt elsősorban a kommunikáció, az önképviselés, a társas kapcsolódás eszközeinek birtoklására. A zenetanulás transzferhatásának kutatási eredményei visszaköszönnek az ének-zene tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben is (8/3013. (I.30) EMMI rendelet, net.jogtar.hu). Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy vannak olyan vélekedések, amelyek ezeket a vizsgálatokat erősen elfogultnak és a dinamikus fejlődést hátráltató tényezőként említik (Turmezeyné, 2015).

A zenetanulás transzferhatásainak vizsgálatát Magyarországon Kodály maga kezdeményezte; számos kutatás igazolta a zenei tevékenységek, a hangszeres- és énekes tudás, közösségi éneklés létformáinak más diszciplínákra való pozitív kivetülését. A zenei tehetség korai azonosítása különösen fontos, mivel a zenei képességek legdinamikusabb fejlődési szakasza kilenc éves korig lezárul (Shuter-Dyson, 1985; Sloboda, 1990). A korai zenei nevelés szimbiózisban van az elvont, fogalmi gondolkodás kialakulásával (Kokas, 1972). A gyermekkor 10 és 14 év közötti időszakában az érzelmi újradefiniálás képessé teszi a serdülőt az önkifejezésre, muzikalitásra, lelkiállapot és benyomások megfogalmazására és tükrözésére. Ebben a fejlődési szakaszban a tanulási folyamat specifikus jelentőséggel bír, mert a játékos elsajátítás öröme fel kell váltania a belső motiváció által vezérelt, tudatos ismeretszerzésnek (Kokas, 1972; Gyarmathy, 2012). Az értelemre és gondolkodási mechanizmusokra épülő fejlődés során a szociális kapcsolatok is meghatározóbbá válnak.

A zenetanulás folyamatában, az ének-zene területén az idő tényezője ez kardinális, mert a zenei képességek fejlesztését a kisgyermekkor, majd kisiskoláskor korai szakaszában kell elkezdeni (Hallam, 2010; Boucher, Gaudette-Leblanc, Raymond, & Peters, 2021).

A zenetanulás hatásait a tanulmányi eredményességre számos kutató vizsgálta. Kokas Klára (1972) megállapította, hogy a zenetagozatos iskolatípusban tanuló diákok magasabb hatékonysággal rendelkeznek a közismereti tárgyak elsajátításában és sportban. Barkóczi

Ilonához és Pléh Csabához hasonlóan (1977) Laczó (2002) a zenetanulás hatását kutatta az intelligencia, kreativitás, problémamegoldóképesség területén, valamint feltárta ezen területek esetleges kölcsönhatását, összefüggéseit. Janurik Márta (2009) kutatása kimutatta, hogy legalább négy éve instrumentális zenei tanulmányokat folytató tanulók jobb tanulmányi eredményeket érnek el. Nemzetközi kutatások szerint a hangszertanulás pozitívan hat az önbecsülésre és az önszabályozásra, ami más tanulmányi területek sikerességét is befolyásolja (George et al., 2007; Kim & Kim, 2018; Campayo-Muñoz et al., 2020). A zenetanulás eszköztára olyan cselekvési attitűdöket fejleszt, amelyek az adott cél érdekében történő cselekvésben nyilvánulnak meg (Fernández et al., 2014; Uhlig et al., 2016).

A zenei befogadókészség és ízlésformálás jelentősége kulcsfontosságú a köznevelésben. E tárgykörben elsőként Vitányi Iván (Vitányi, 1972) négy városban (Budapest, Cegléd, Eger, Kecskemét) végzett zenei ízléssel kapcsolatos vizsgálatokat. A normál tagozatra járt tanulókhoz képest a zenetagozatos múlttal rendelkező fiatalok szilárd, magabiztos, minőséget és értéket kerestek választásaik során. A zenei nevelés ízlésformáló szerepe is több kutató görcsöve alá esett (Bernstein, 1974; Stachó, 2008; Janurik, 2008a; Hausmann, 2011, 2013; Kiss, 2013;)

Janurik Márta (2009) tanulmánya az általános és középiskolás tanulók komolyzenéhez való viszonyát elemezte, rámutatva, hogy az énekóra az egyetlen találkozási pont a komolyzenével. Az extrakurrikuláris zenetanulás fontos a befogadói attitűd szempontjából, hiszen a résztvevők nyitottabb zenehallgatókká válnak.

Várad Judit (2015) világosan rámutat a köznevelési intézmények által való kulturális rendezvények szervezésének fontosságára, mivel a zenekultúra iránti társadalmi fogékonyság csökkenése a formális oktatásban is megfigyelhető. Várad szerint a pedagógusoknak kulcsszerepe van a zenehallgatáshoz szükséges attitűd kialakításában. Hangsúlyozza, hogy az óvodai zenei nevelés készségfejlesztő tevékenységeit a kisiskolás korban intenzívebben kell folytatni. A rendszeres koncertlátogatások élménye, amely a legproduktívabb alternatíva a zenehallgatásra, elengedhetetlen része az igényes zenei környezetnek. Várad (2015) kiemeli a családi háttértényezők fontosságát a kulturális tőke kialakulásában, amely összhangban áll a kodályi gondolattal, amely a gyermek zenei nevelését az anya – gyermek kapcsolatra koncentrálja elsődlegesen (Várad, 2015).

George és munkatársainak (2007) eredményei szerint az iskolai közegben történő értő zenei nevelés kulcsfontosságú a tanulók életében, elsősorban érzelmeik kezelésében. Kodályhoz hasonlóan úgy vélik, fontos a gyermekek számára megfelelő zene választása a különböző zenei stílusok hatásmechanizmusa miatt is, hiszen azok befolyással vannak az

érzelmi stabilitásra és a szociális készségekre is. (George et al., 2007).

A zenetanulás kisgyermekkortól a professzionális szintig biztosított, közösségi zenei tevékenységek révén mindenki számára elérhető (Goopy, 2013; Váradi, 2022). A zenei rendezvények és hangversenylátogatások közösségi élményt nyújtanak (Váradi, 2023), így ezek az események hozzájárulnak a szociális kompetenciák fejlődéséhez, hasonlóan az énekórákhoz.

Vitányi és munkatársai (1972), Barkóczi és Pléh (1977), valamint Laczó (2002) rámutattak az alacsonyabb szociális helyzetben lévő gyermekek zenei tanulásának pozitív hatásaira. Vitányiék kutatásai alapján a szociálisan alacsonyabb státuszú családok zenetagozatos gyermekei gyakran magasabb társadalmi helyzetbe kerültek a zenetanulás révén. A kutatók különösen fontosnak ítélték a zenei nevelés kreativitást fejlesztő hatását a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, mivel a problémamegoldó képesség nélkülözhetetlen a nehéz élethelyzetekben (Barkóczi & Pléh, 1977; Smith, 2004; Hallam, 2010; Jacobi, 2012; Boucher et al., 2021; Váradi, 2022). A zenét tanuló gyermekek könnyebben találnak támogatóbb szociális közeget és jobban eligazodnak az emberi viszonyokban, gördülékenyebben építenek és tartanak fenn kapcsolatokat (Zhang et al., 2022; MacDonald & Wilbiks, 2022; Váradi, 2022).

A zenetanulás pozitív hatásai közé tartozik a gyermekek szorongásának és gátlásainak oldása, valamint kreativitásuk és emocionális érzékenységük növekedése. Ezen felül a zenetagozatos osztályok közössége elfogadóbb és befogadóbb, más közösségekhez képest kisebb az elmagányosodás és a perifériára szorulás aránya (Mérei 1947; Barkóczi & Pléh, 1977; Laczó, 2009). A zenetagozatos közösségek kohéziója túllép az iskolai kereteken, a közös élmények és kollektív értékek konzerválják a közösségi "többséget" (Kerekes, 2015).

A társas kompetenciák fejlesztésében jelentős transzferhatást mutattak ki a 2000-es évek kutatásai is (Zsolnai, 1994; Zsolnai & Józsa, 2002, 2003; Hallam, 2010; Dohány, 2014; Boucher et al., 2021; Zhang et al., 2022). Goopy (2013) szerint a formális keretek között folyó zenetanulás mentálisan, érzelmileg kiegyensúlyozottabb, együttműködőbb és produktívabb felnőtt generációt eredményez. A közös zenei élmények segítik a másokkal való viszonyrendszerben való eligazodást (Blasco-Magraner et al., 2021) és a társadalmi tudatosság kialakulását (Berman, 2003; Bamford & Davidson, 2019; Váradi, 2022). A zenei nevelést az általános tárgyak tanítása során is javasolják a megküzdési stratégiák kialakítása (Fernandez et al., 2014; Uhlig et al., 2016) és az osztálytermi konfliktusok megelőzése érdekében (MacDonald & Wilbiks, 2022).

A beilleszkedési nehézségekkel, magatartászavarokkal és sajátos nevelési igényű gyermekek növekvő száma miatt számos tanulmány megerősíti az érzelmi intelligencia zenei

nevelésen keresztüli fejlesztésének szükségességét (Jacobi, 2012; Kim & Kim, 2018; Lantieri, 2012; Muñoz-Oliver et al., 2022). A zenei tevékenységek szorosan összefonódnak a közösségi élményekkel, így a szocioemocionális fejlődés lehetőségét is megteremtik. A zenetanulás általános pedagógiai hozadéka messze túlmutat a szakmai specifikumokon. A zenei nevelés a szociális kompetenciák ösztönzésével megelőzheti az érzelmi alkalmazkodás hiányát és a pszichológiai problémákat (Jacobi, 2012; Cuadrado, 2019; Blasco-Magraner et al., 2021; Boucher et al., 2021; Váradi, 2022).

A zenei tevékenységek társadalmi tudatosságra gyakorolt hatásait több kutató is vizsgálta (Berman, 2003; Groopy, 2013; Bamford & Davidson, 2019; Váradi, 2022). Ezek a tanulmányok holisztikus szemlélettel mutatják be a zenei nevelés társadalomépítő hatását. Turmezeyné Heller Erika (2015) ugyanakkor rámutat arra, hogy a zenetanulás transzferhatásainak túlhangsúlyozása gátolhatja a valós problémák megoldását.

4.2. A művészettel való nevelés dimenziói

A művészettel való nevelés, vagy a művészeti „eszközök” alkalmazása az általános tárgyak tanítása során az Egyesült Államokban is népszerű idea. Sok iskola hangsúlyozta a művészetek bevezetésének szükségességét (Remer, 1996; Stevenson & Deasy, 2005) annak ellenére, hogy az amerikai oktatási gyakorlat szigorúan egységesített, kötelező, standardjainak való megfelelés komoly kihívást jelent a tanárok számára (Darling & Hammond, 1999). Ilyen volt például 1999-ben az Arts Education Partnership (1999) által publikált jelentés, amelyben egyes körzetek a művészeti nevelés által elért sikereikről számoltak be az írás - olvasás, matematika területén az egységesített követelmények teljesítése mellett. A tantervi összehangolás kritériumainak és a tanulók tanulmányi eredményességi mutatóinak, a minél magasabb szint elérésének pressziója mellett a művészetek adaptálása, integrálása olyan lehetőséget teremthet, amely a tanárok szakmai autonómiájának érzését növelheti eszköztáruk repertoárjának bővítése által az osztálytermi munka keretein belül (Oreck, 2004, 2006).

Oreck 2004-ben publikált kutatása foglalkozik az általános tárgyakat tanító tanárok művészethez való attitűdjével, valamint azzal, miként használják fel azt az oktatási tevékenységükben. A kvalitatív módszert alkalmazó vizsgálatában 423 pedagógus nyilvánult meg, akik az oktatás különböző szektoraiban dolgoztak az óvodai neveléstől a középiskoláig bezárólag. A hat komponens köré (személyes háttér - önhatékonyság; művészeti értékek fontossága az oktatásban; támogatói rendszerek - felügyeleti szervek, autonómia; észlelt korlátozások; hallgatói igények; tantervi és pedagógiai kérdések) csoportosított interjúk célja

annak a megállapítása volt, hogy kik azok a tanárok, akik vállalják a művészetek alkalmazását; saját megfogalmazásuk szerint, mi befolyásolja ezt a tevékenységet; illetve mit ért művészet alatt. A művészetek különböző tantárgyakba való integrálását és alkalmazását több tényező gátolta annak ellenére, hogy a művészetet valamennyien fontosnak tartották a tanulók, a gyermekek sokoldalúbb megismerésében, a tananyag élvezetesebb feldolgozásában. Ilyen volt a pedagógusok csekély tapasztalatából, vagy annak teljes hiányából eredő bizonytalanság. Függetlenül attól, hogy milyen régóta vannak a pályán, milyen végzettséggel rendelkeznek, korábban volt-e, illetve jelenleg van-e önálló művészeti tevékenységük, a művészetek területén kevésbé érzik magukat kompetensnek. Ezért a gyakorlatban a művészetek alkalmazása rendkívül ritkának bizonyult.

A közvetlen instruálás és az „élményszerűség” szembeállítása, konfliktusa szintén hátráltató tényezőként van jelen az oktatásban (Hattie, Jaeger & Bond, 1999). Korlátozó faktorként merül fel az ismeretátadás szűkre szabott időkerete, vagy a rendszerben előírt tantervektől eltérő módszerek pejoratív minősítésének gátja (Oreck, 2006).

Amikor Oreck a művészet alkalmazásának támogató és gátló tényezőit tárta fel, olyan személyes tulajdonságok, jellemvonások dinamikájával is szembesült, mint a kockázatvállalás képessége, általános kreativitás, átlagos művészi attitűdök. Az interjúalanyok például a könyvek, az olvasás szeretetét; az elmélyedő gondolkodás képességét; a kockázatvállalási kedvet; az együttműködést, egymás tiszteletét; koncentrációt, a tudományok felé való nyitottságot; az önálló, ötletgazdag gondolkodást tartották szem előtt. Ezek határozták meg a tanároknak azon csoportját, akik valóban osztálytermi keretek között használták a művészettel, művészeti tevékenység által való ismeretszerzést, tanítást.

A művészetek felhasználásának alapvető mozgatórugója a tanulók különböző szükségleteinek, igényeinek, tanulási stílusának sokfélesége volt. A tanárok változatos módszereket fogalmaztak meg. Ezek segítségével a művészeti alapú szakmai fejlődés tapasztalatai ösztönözhatték őket kreativitásuk hatékonyságának, erejének megőrzésére és fokozására, valamint a konstruktív és hatékony metódusok rátalálására az osztályteremben. Ennek látens feltételrendszerét a művészet felhasználásának, optimális lehetőségeinek felfedezése éppúgy adja, mint lehetséges korlátainak figyelembevétele a tantervi kontextus tükrében. Az analízis eredménye arról számolt be, hogy a művészeti nevelést hatékonyan alkalmazó tanárok azért voltak képesek beépíteni a művészetet a mindennapi gyakorlatukba, mert az összhangban volt az oktatási értékeikkel, mély elkötelezettségükkel a rájuk bízott gyermekek iránt, valamint az élet iránti általános hozzáállásukkal (Oreck, 2006).

A művészeti tevékenységekben való tapasztalatok összegyűjtése során Oreck (2006) vizsgálatai kiterjedtek a tanárok előkészítő és továbbképzési programjainak művészeti aspektusaira. Globális probléma, hogy a művészeti és művészettel foglalkozó szakemberek száma stagnál vagy csökken világszerte. Az Egyesült Államokban olyan programok kidolgozására került sor a tanárképzési tantervekben, amelyek a művészeti formától függetlenül közelítik meg a művészetek integrálását a pedagógusok felkészítésében. Módszereikben a tanárok képességeinek, kreativitásának fejlesztésére összpontosítanak, remélve ezzel a tanítás valós színterén történő intuitív és spontán reagálások megkönnyítését, alkotó hajlamaik hosszútávú ösztönzését, a kreativitásuk ébrentartását. Elsősorban tehát olyan attitűdök megerősítésének tréningezését célozzák meg, amelyek a művészetek gyakori alkalmazásához szükségesek.

Susan Garvis (2009) szintén a tanárképzésben megjelenő művészeti oktatás, a művészeti integráció alkalmazására való felkészítés folyamatát helyezte kutatásának homlokterébe. Vizsgálatának célja a pre-service szakaszban lévő tanárjelöltek hatékonyságának megismerése volt a művészetoktatás területén, melyet a már gyakorló tanárok eredményeivel vetett össze. A pre-service teacher kifejezés változatos fogalmi körülírásával találkozhatunk az IG Global Disseminator of Knowledge oldalát olvasva. Számos ország tanárképzési struktúrájában élnek ezzel a jelöléssel, például Szingapúrban, Tajvanon, Ausztráliában. Olyan hallgatókat értenek alatta, akik a hivatásos tanárrá válás, az önálló pályakezdés előtt állnak, képzésük utolsó szakaszában vannak, és szakmai tapasztalatukat tanári felügyelet alatt szerzik meg. Nem feltétlenül tanár szakos hallgatókról van szó, hanem olyan diákokról, akik választott szakjuk mellett/után veszik fel ezeket a programokat, tárgyakat. A korosztályos besorolásuk sem feltétlenül egységes, akár széles korosztályt is felölhet, mert gyakran olyan tanárképzési programokhoz, kurzusokhoz is köthető a fogalom, melynek célja lehet a tanárhiány pótlásának toborzási szándéka (Stromquist, 2018). Az ausztráliai gyakorlatban a hallgatók a BSc képzés után jelentkezhetnek pre-service teachernek (Garvis, 2009). A kifejezés többségében a tanárképzés részét képezi, amely a hazai gyakorlatban az összefüggő tanítási gyakorlat és a pályakezdés gyakornoki időszakával mutat analógiát. A következőkben a hazai megnevezésnek megfelelően tanárjelöltekként, tanár szakos hallgatókként fogok a kutatás alanyaira utalni.

A kutatók a 10 és 15 éves diákokat oktató tanárjelöltek hatékonysági vizsgálatát az oktatási stratégiák, az osztály irányításának, valamint a tanulói elköteleződés, bevonódás motiválásának pilléreire fűzték fel. Kutatásukban vizsgálták, hogy a hallgató milyen jól tudja végrehajtani az alternatív művészeti stratégiákat az osztályban; hogyan kezeli a deviáns, rendbontó magatartást, és hogyan motiválja az alacsony érdeklődést mutató tanulókat. A

gyakorlati színtér tapasztalatainak tükrében kíváncsiak voltak, hogyan formálódik a tanárjelöltek önértékelése munkásságuk kezdeti szakaszában. Gravis kutatási eredményei a tanárjelöltek művészetoktatási hatékonyságának, meggyőződéseinek, önbizalmának magas átlagát mutatta, annak ellenére, hogy a tanárképzés ideje alatt nem folytattak művészettel kapcsolatos tanulmányokat, nem vettek részt művészeti képzésben. Az önhatékonyság, magabiztosság magas értékei a pre-service tanárokat monitorozva a már pályán lévő tanárok eredményeivel ellenpólust képeztek. Utóbbiak vizsgálata a közismereti tárgyat tanító tanárok művészetoktatásba vetett bizalmának alacsony fokát mutatta, az alkalmazás, integrálás és adaptálás szándéka háttérbe szorult, a tanítási folyamatból igyekeztek kiszorítani a művészeti megközelítéseket, módszereket. Gravis ennek okát a valós iskolai közeg és a kontroll alatt zajló tanítási tevékenység különbségeiben, a hiteles kontextus hiányában látta a tanárjelöltek esetében. Az ellentmondást a tapasztalat hiányával indokolták, hiszen ennek híján a hallgatónak nincs oka kételkedni, megkérdőjelezni magát. Magabiztossága, önbizalma, meggyőződése, önhatékonyságának megítélése más forrásokból is táplálkozik ebben a periódusban. Ennek részét képezheti például az elméleti képzésekben való sikeres előmenetele a valós iskolai közeggel való önálló találkozását megelőzően (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

A nemzetközi szakirodalom számos esetben az általános tárgyakat tanító tanárok művészethez való attitűdjére (Oreck, 2004), a művészettel való nevelésre (Arts Education Partnership, 1999) fókuszál. A tanárképzés művészeti felkészítésének korlátairól tanúskodnak azok a tanulmányok, amelyek a tanárjelöltek személyes eredményességének mérésére, hatékonyságára önbecsülésére irányulnak (Hoy & Woolfolk, 1990; Garvis, 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Goldie, 2013). A művészetoktatás során a megerősítő vagy elutasító tapasztalatok nagyobb felismerése, azonosítása formálja a tanárszakos hallgatók meggyőződéseit, hitvallásait, ezek képezik az alapját saját hatékonyságuk megítélésének. Gravis (2009) eredményei Oreckhez (2006) hasonlóan azt mutatják, hogy a tanárjelöltek személyes hatékonyságának gyökere az önbizalom, motiváció, és a tudás meglététől vagy hiányától függ. Ezt szem előtt tartva az általános tantárgyakat tanító tanárok művészeti fejlődéséhez elengedhetetlen a folyamatos támogatás. A tanárjelöltek megfogalmazták személyes problémáikat, igényeiket művészi készségeik, kreativitásuk, befogadói képességük fejlesztésére koncentrálna tárták fel. A támogatás további elemei a rendszeres szakmai fejlesztő szakkörök, művészeti képzések, nyílt művészeti órák, szakmai továbbképzések, szakképzések szükségességét igazolták (Oreck, 2004). A művészetpedagógia általános készségfejlesztésben, és ismeretátadásban való alkalmazásának, beágyazódásának elsődleges akadálya a pedagógusok járatlansága, iskolázatlansága. Garvishoz hasonlóan a hatékony zenetanítás

alapjainak ad nyomatékot a Millican és Forrester (2019) kutatópáros. A 898 főt magában foglaló értekezés a képességek, a tananyag, a gyakorlás és a közösségépítés összefüggéseire világít rá tapasztalt énektanárok segítségével, utat mutatva ezzel a tanárjelöltek eredményesebb képzésére. A tanulmány a hatékony közvetítés gyökereként a gyakorlatorientáltságot, a módszertan repertoárjának bővülését, és a tananyag változatosabb közvetítésének érdekében a minél több gyakorlatvezetővel, mentortanárral való találkozást azonosítja.

Sieger (2019) írása különleges színt hoz a pedagógusjelöltek vizsgálatainak sorába. Olyan mesterképzésben résztvevő ének-zene szakos hallgatókat helyezett kutatása górcsővébe, akik rendelkeztek zenei múlttal, képzettséggel. A tanárjelöltek tapasztalatainak feltárásán kívül a tanulmány rámutat a nem azonos előképzettséggel érkező hallgatói közösség belső feszültségeire. Hangsúlyt helyez a csoporttársak közötti emberi és szakmai együttműködés jelentőségére a tanárrá válás folyamatában.

William Dabback (2017) tanulmánya három ének-zene tanár pályakezdésének első évét követi végig, amelynek során elsősorban az elvárások, az önértékelés és a motiváció közötti kapcsolatra fókuszál. Szakmai önbecsülésük, énképük alakulásában egyéni tapasztalataikon kívül tanáraikkal, oktatóikkal, mentoraikkal és közvetlen kollégáikkal való kapcsolatuk volt meghatározó. A nyomonkövetés során a pályakezdőkrízis állomásain keresztül értékelték az osztálytermi légkörben kialakult „lehetséges énjeiket”. Ez egy olyan mentorált program, melynek segítségével több szakmai és pedagógiai identitás fedezhető fel (Dabback, 2017; Draves, 2019), ilyen módon pozitív hatással van az önbecsülésükre. Ez a módszer azonban kizárólag csak a tanítási gyakorlat terepén kerül be a hallgatók képzésbe. A tanulmány tapasztalatai alapján szükséges lenne ezt a tanárképzés már korábbi szakaszában bevezetni, mert lehetőséget adna a hallgatók életazonosabb iskolai gyakorlatra való alaposabb felkészítésére. Nehézségeik tükrében a tananyag szakmai és pedagógiai feldolgozásához kaphatnának megerősítést (Hamman et al., 2013).

4.3. Az énekórák megítélése tanulói szemmel

A különböző hivatások elismertségét a szaktudás, a tekintély, illetve a jövedelem hármasa adja. A humán területek, így a zeneoktatás társadalomra gyakorolt hatása azonban ilyen módon nem fejezhető ki. A kritikus társadalomelméleti szociológia az egyes szakmák képviselőit érdekcsoportoknak tekinti (Andorka, 2006; Kristóf, 2014). Ebben a megközelítésben az adott hivatás hatással van saját képviselőire, védelemmel, manipulációs készséggel rendelkezik a

társadalommal és a hasonló foglalkozásokkal szemben is (Bourdieu, 2002; Kristóf, 2014). Ennek következtében a versenyszférával szemben a humán foglalkozások, amelyek a személyiség sokoldalú fejlődésére vannak elsősorban befolyással, a szakma „védő-mechanizmusaként” az eszmeiség és ideológiai vonások hangsúlyozására kényszerülnek. A létjogosultság igazolásának szemlélete nem egységes; gyakran vélik úgy, hogy a művészetközvetítő pedagógusok túlértékelik tárgyuk jelentőségét. Ennek vetületét láthatjuk az ének-zene tantárgy kapcsán is (Regelski, 2009), hiszen társadalmi megítélés szempontjából nem világos, hogy funkcionálisan milyen szerepet tölt be az ének-zene a diákok tanulmányaiban (Regelski, 2009). A társadalmi megítélés arra koncentrálódik, hogy milyen konkrét, kézzel fogható dolgot tesz hozzá a zenei nevelés vagy az ének-zene tárgy a tanulókhoz, azon kívül, hogy egyes növendékek esetében hozzájárul a professzionális zenésszé váláshoz.

Az 1990-es évek kulturális hanyatlását emeli ki Dohány Gabriella (Dohány, 2014), amely a társadalmi berendezkedés hierarchiájának fellazulásából adódóan a műveltség, iskolázottság definiálásának polarizációjához vezetett. Johansen (2010) úgy vélte, hogy a fiatalok sokféle zenei identitásának megismerése hozzájárulhat az ének-zene órák elszigeteltségének csökkentéséhez. Small (1998) azt az álláspontot képviselte, hogy maga az iskola sugallja, erősíti fel a kamaszok elutasítását az iskolai zenetanulással kapcsolatban. Felmerült tehát a tömegkultúra és a magaskultúra fogalmi körének vizsgálata, illetve az értelmiségi réteg újra definiálásának, identitásváltozásainak kérdése is (Huszár, 1977; Gans, 2003; Fenyő, 2007; Kiss, 2014; Kristóf, 2014). A zeneoktatás évszázados hagyományai a metódus és az eszköztár megújulásának gátjaként jelennek meg. A jól bevált dogmatikus látásmód nem képes a kor szellemével és az új generációk igényeivel azonosulni. A kulturális értékközvetítés színterei kibővültek, a média, a digitális fejlődés, az online fórumok térhódítása csökkentette az intézményes oktatás társadalmi beilleszkedést segítő, nevelő hatását. Az oktatási intézmények a társadalmi igényeknek megfelelően szolgáltatási funkcióval bővültek (Halász & Lannert, 2000; Halász, 2001), a tantárgyak közötti prioritásokat, hasznosságuk megítélést elsősorban a későbbi elhelyezkedési lehetőségek befolyásolják. Ilyen módon a tantárgyak kulturális és gazdasági jellege nem szimbiózisban, hanem konfrontálódva kerülhet egymással szembe az iskolai szintén, amely közvetve kihathat a tantárgyat tanító pedagógus értékességének megítélésére is (Falus & Szivák, 1997).

A tantárgyi attitűdvizsgálatok többsége a tanulmányi eredményesség, pályaorientáció, motiváció szempontjait tartották szem előtt, ennek köszönhetően elsősorban az érettségi tantárgyakat, a természettudományos tárgyakat, az idegen nyelveket helyezték a kutatások

középpontjába (Csapó, 2000). Az úgynevezett készségtárgyak, mint az ének–zene, rajz–vizuális kultúra és testnevelés tárgy megítélése az ezredfordulón kevésbé kutatott területe volt a tanulók beállítódására vonatkozó vizsgálatoknak.

2001-ben magunk is folytattunk kutatásokat a tárgykörben. Vizsgálatainkat három debreceni általános iskolában végeztük: normál ének-zenei tantervű egyházi iskolában, illetve emelt szintű ének-zenei képzésben részesülő tanulók körében, összesen 114 tanuló segítségével. Más kutatásokkal harmonizálva eredményeink azt mutatták, hogy mindhárom iskolában csökkent az ének-zene órák kedveltsége a felsőtagozatban alsós évfolyamokhoz képest. A jelenség indokolható a tantárgyi rendszer kiszélesedésével, a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés növekedésével. Ugyanakkor feltételezhető, hogy eredményeink mögött sajátos környezeti vagy tanári hatás is áll, például a tantárgy intézményi támogatottsága, vagy egy-egy tanár közvetítői karizmatikussága által. Az ének-zene tantárgy kedveltségére fókuszálva azt tapasztaltuk, hogy az egyházi fenntartású intézmény alsó tagozatán kedvelték leginkább az énekórát (53%), azonban itt volt legszembetűnőbb a felső tagozaton a tárgy rangsorolásának visszaesése (5%) az alsós évfolyamokhoz képest. Az ének-zene oktatás vagy tantárgy ilyen fokú redukálását azért találtuk különösnek, mert a zenetanulás evidencia lehetne az egyház kiemelt értékeinek akár a szertartások során is. A keresztény intézményben a történelem abszolút dominanciáját tapasztaltuk felső tagozaton, melyet közvetlenül a testnevelés követett. Ez utóbbi tantárgy preferálása a normál tantervű osztályokban is vezető helyen állt mindkét korosztályban, de a biológia is az elsők között szerepel a zenetagozatos és a normál tantervű osztályokban is. A zenetagozatos iskola alsó évfolyamain a tanulók harmadik helyre (21%) tették az énekórát, ez a felső tagozatban a választható 12 tárgy közül a 9. helyre került a 11-15 éves korosztályban. 2001-ben végzett kutatásunk eredményei nem általánosíthatók, azonban összecsengenek a későbbekben bemutatott szakirodalmi olvasmányaink eredményeivel. A testnevelés dominanciája felső tagozaton mindhárom iskolában, míg az ének-zene rangsorolása az egyházi iskola felső tagozatán is nagymértékben zuhant (Kerekes, 2001). A tanulók különböző művészeti irányzatok, így a zene iránti fogékonysága, a család társadalmi háttérének, kulturális tőkéjének és szociális körülményeinek függvénye (Janurik, 2009; Váradi, 2013), valamint meghatározó a tárgyat oktató pedagógus személyisége és tárgyához fűződő viszonya (Pintér, 2017; Sz.Fodor & Kerekes, 2020; Pintér, 2021). Számos nemzetközi kutatás is foglalkozik a zenei neveléshez fűződő attitűdökkel, amelyek szintén alacsony kedveltségi színtről számolnak be (Kokotsaki, 2016; McPherson & O'Neill, 2010). Érdekesnek tartjuk kiemelni, hogy Ross 1995-ben publikált munkájában felveti, hogy a tantárgy megbecsültsége összefüggésben áll a tanárképzés minőségével (Ross,

1995).

Dohány (2014) a zenei műveltség felmérésénél számos háttértényezőt vizsgált, tartalmát tekintve a zeneirodalom, a zenetörténet, a zenei ismeret, és szolfézs területeire fókuszálva. A zenei műveltségi teszt eredményeinek kiértékelésében a tudásterületek átlagértékeinek, a zenei stílus preferenciáinak, tantárgyi attitűdöknek és az ének-zenei tanórák tevékenységeihez fűződő attitűd adatait dolgozta fel. A kutatás konklúziójaként a szerző a középiskolás korosztály műveltségi kompetenciáinak csökkenését, alulteljesítését fogalmazta meg. Az énekórák egyetlen pozitívumaként az új dalok elsajátítását és az éneklés élményét emelte ki a vizsgált korosztály.

L. Nagy Katalin (2002, 2003) a tantárgyi attitűdök vizsgálata során a tanulók, szülők és a pedagóguskollégák negatív hozzáállását tapasztalta. Ezt erősítette meg az a nemzetközi összehasonlítás is, amelynek eredményei leginkább a magyar diákoknál mutattak ki érdektelenséget a tárgy iránt (Janurik & Józsa, 2018). A motiváció hanyatlása a tanulók korával egyre nagyobb mértékű (Józsa, Kis & Huang, 2017). Habár az attitűdvizsgálatok eredményei az énekórák élmény-mentességét hangsúlyozzák, fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy ezek a kutatások nem emelt szintű ének-zenei képzésű osztályokban zajlanak. Ilyen típusú iskolákra vonatkozó adatokat az 1972-ben megjelent, Vitányi Iván által szerkesztett *Ének-zenei iskolába jártak...* című tanulmánykötetben olvashattunk. Az aktívabb bevonódással, nagyobb energiabefektetéssel, a zenével való gyakoribb találkozásban részesülő diákok felmérése napjainkban kevésbé populáris terepe a kutatásoknak. Az általános tantervű osztályoknál a flow élmény hiányáról, szorongásról számoltak be a szerzők (Janurik & Józsa, 2018). A szerzőpáros az énekóra tartalmi elemeinek kedveltségét is monitorozta, ebben az énekórákat alapvetően meghatározó éneklést ítélték meg pozitívabban azok a tanulók, akik egyéb készségekkel is rendelkeznek. Ezt erősítette meg Váradi (2014, 2018, 2023) is a hangversenylátogatásokkal és zenei ízléssel kapcsolatos kutatásaiban. Az iskolán kívüli zenei nevelésben részesülő gyermekek befogadói készsége, éneklési attitűdje az ének-zene órákon is érvényesült.

Janurik és kutatótársai (2021) rendszeresen monitorozzák az ének-zene órákkal kapcsolatos motívumokat, attitűdöket. 2021-ben publikált vizsgálatukban hetedik osztályos tanulókra fókuszálva az ének-zene tantárgyhoz való hozzáállás és a zenetanulási motiváció közötti összefüggéseket tárták fel. Elkülönítették a zenei motivációk különböző típusait, mint a zene elsajátítása, a közösségi zenei aktivitás (közös zenei tevékenységek), zenei önértékelés. Eredményeik másokhoz hasonlóan (Broquist, 1961; Ross, 1995; Váradi & Óváry, 2021;) igazolták, hogy a tanulók közömbössége nő az iskoláskor előrehaladtával, így a hetedik osztályos tanulók esetében is jellemző ez a tendencia. A tanórákhoz kötődő tevékenységi

formák közül a tanulók a kottaolvasáshoz viszonyulnak a legnegatívabban. Ezzel szemben az énekléshez való kedv az alacsonyabb éneklési készséggel rendelkező gyermekek esetében is magasabban motivált más feladattípusokhoz képest. Az éneklésnek a közös zenei élmény kialakulásában, megéreztetésében is meghatározó szerepe van. Janurik és munkatársainak vizsgálata megerősítette, hogy a tanórán alkalmazott tevékenységek közül támogatni kell az „együtt-zenélést”, a hangsúlyt a közös zenei tevékenységekre és az éneklésre kell helyezni. A kutatás arra is rámutat, hogy az ének-zene órákhoz való hozzáállás a tanulók alacsony zenei önértékeléséhez is köthető (Janurik et al., 2021).

Váradai és Óváry (2021) közép-európai országokban mérte fel az ének-zene és zeneórákkal kapcsolatos tapasztalatokat. A több mint 800 gyermeket vizsgáló kutatásuk eredményei azt mutatják, hogy a tanulók aktivitása, pozitív attitűdje legjobban az énekléssel és a ritmushangszerek alkalmazásával ösztönözhető. A kutatópáros kiemelte a pedagógus közvetítő erejét is, amelynek fő értéke szintén az éneklés, a tanári interpretáció minősége.

A tanulói aktivitás és az élményszerűség között szoros összefüggés van valamennyi tantárgy esetében, de az úgynevezett készségtárgyaknál mintha ezt természetesebben fogalmaznák meg az oktatásban résztvevők. Az ének-zenei területen a tanulók intenzívebb bevonódásának és a tantárgyi megbecsültség előremozdításának ügyében történtek ösztönző kezdeményezések.

A mindennapos éneklés ideája 2015-ben merült fel, amely két ponton kívánta előrevinni az iskolai ének-zene tanítását. Védett időszak kialakításával az iskolai énekkarok létrejöttét és munkáját kívánták biztosítani, valamint az ének-zene tanárok továbbképzésének tartalmi megújítására is tettek javaslatokat az EMMI által felkért szakemberek (Pintér, 2017). A mindennapos éneklésre tett kezdeményezések nem voltak sikeresek, mert a gyakorlati megvalósulás mértéke és igénye nagyban függött a tanintézetek értékrendjétől is. A 2020-ban megjelent új Nemzeti alaptanterv ének-zene órákra fordított óraszámai már kedvezőbb jövőképet mutatnak e téren, a tanulók tantárgyhoz való szocializációja a megfelelő szaktanárok kezében ilyen módon megvalósíthatóbbá vált.

Fejezetünkben a művészeti-, azon belül a zenei nevelés, valamint az ének-zenetanulás hazai és nemzetközi vizsgálatait tekintettük át, amelyek fontosak az oktatásban és a zenepedagógiában. A művészetek olyan jellegű integrációja, amikor módszertani repertoárbővítésként alkalmazzák más tantárgyak tanulásához, több országban foglalkoztatja az oktatás aktorait, ennek megvalósulása azonban számos kihívással jár (Remer, 1996; Stevenson & Deasy, 2005; Darling & Hammond, 1999). Oreck (2004, 2006) kutatásai szerint

a művészeti nevelés alkalmazását más területeken alapvetően olyan tényezők akadályozzák, mint a tanárok művészeti tapasztalatainak hiánya, emiatt folyamatos támogatásra van szükség már a tanárjelölteknél is (Garvis, 2009). A feltárt szakirodalmi forrásokra támaszkodva megállapíthatjuk, hogy a széles spektrumú korai zenei- és művészeti nevelés kritikus fontosságú az esztétikai és zenei érzék kialakulásához.

Az iskolai oktatás és társadalmi változások közötti összefüggéseket vizsgálva az ének-zene oktatás iránti attitűdöt számos tényező alakítja, de kiemelt szerepe van az aktív és inspiráló tanároknak. Az éneklés és közös zenei tevékenységek ösztönző erőt jelentenek az énekórákon. A tanárok képzése és tárgy értékeinek közvetítése meghatározza az ének-zene órák presztízsét és hatékonyságát.

5. A művészeti tárgyat oktató pedagógusok művészettel való kapcsolata

A művészeti nevelés alapvető szerepet játszik az oktatási rendszerben, hozzájárul a tanulók személyiségének holisztikus formálódásához, az esztétikai értékek iránti igény kialakulásához, a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztéséhez. Éppen ezért jelentős a művészeti tárgyakat oktató pedagógusok szakmai identitása és személyes kapcsolata a művészettel. A művészeti tantárgyakat tanítók bevonódási szintje gyakran mérvadóbb a közvetítés intenzitása szempontjából, mint az általuk közvetített tananyag. A pedagógusok művészettel való kapcsolatának megértése hozzájárulhat a tanítási módszerek fejlesztéséhez és a pedagógiai hatékonyság növeléséhez. Fejezetünkben a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola és a Zeneművészeti Kar Művészetpedagógiai kutatócsoportjának művészeti tevékenységek felmérését célzó kutatásának pedagógusokat érintő szeletét mutatjuk be. Ennek a vizsgálatnak az eredményei közvetlen előzményként szolgálnak az ének-zene szakos tanárjelölteket célzó komplex vizsgálatunknak. A művészeti tárgyakat oktató pedagógusok művészettel való kapcsolatának elemzése betekintést nyújt abba, hogy a művészet milyen módon formálja a pedagógusok szakmai életét vagy művészeti aktivitását, ami releváns és hasznos kiindulópontot jelent az ének-zene tanárszakos hallgatók vizsgálatához.

5.1. A közismereti művészeti tárgyat oktató pedagógusok jellemzői

A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola és a Zeneművészeti Kar Művészetpedagógiai Kutatócsoportja, kutatásvezető Váradi Judit, a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézetének támogatásával indított kutatást 2018 utolsó hónapjaiban. Az eredményeket a Művészeti Körkép tanulmánykötetben jelentették meg (Váradi, 2020). A kutatás célja elsősorban az általános iskolás tanulók tanórán és iskolán kívüli művészeti tevékenységének monitorozására és a művészeti rendezvényeken való részvételük felmérésére irányult az Észak-Alföld régióban.

A kutatás háttérét a DEXARTA adatbázis nyújtja, amelyben a vizsgált 30 intézményt szakértői mintavétellel választották ki. A kutatás mintáját többlépcsős rétegzett valószínűségi mintavételi eljárással vették. Az általános iskolák kiválasztása a településtípus (megyeszékhely, város, község), a fenntartótípus (tankerület, egyház, egyéb) szerint reprezentatív, valamint figyelembe véve az egyes megyékben az Alapfokú Művészetoktatási Intézmények (AMI) arányát (Váradi et al., 2020). Az adatfelvétel papír alapú kérdőíves módszerrel zajlott 2019 tavaszán. Az empirikus vizsgálatban az általános iskolai tanulókra, a szüleikre, az

intézményvezetőkre, a művészetoktatásban jelenlévő tanárookra, és a kulturális szolgáltatókra összpontosítottak. Ebből az öt dimenzióból jelen kutatási témánkhoz kapcsolódóan a kutatócsoport tagjaként a tanári kérdőív nyitott kérdéseire kapott válaszait tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk. A mintát 138 művészetet oktató pedagógus alkotta, melyből munkánkban a végzettségek vizsgálatán kívül, kitértünk arra, milyen pedagógiai jelentőséget tulajdonítanak a művészeti nevelésnek. Kíváncsiak voltunk művészeti tanulmányaikra, tevékenységeikre továbbképzéseken való részvételükre. Monitorozni kívántuk, hogy válaszadóinknak volt-e lehetősége művészetoktatásban részesülni, van-e, illetve korábban volt-e ilyen jellegű tevékenységük. A megkérdezetteknek nyitott kérdésekre kellett válaszolniuk, a narratívákat a feldolgozásuk során kategóriákba rendeztük és tipizáltuk azokat.²

A vizsgálatban 138 általános iskolában művészeti tárgyat oktató tanár vett részt, a pedagógushivatásra jellemzően a női jelenlét dominanciája természetesnek mondható. Életkorukat a kérdőív megadott intervallumokba sorolta, legkevesebben a pályakezdők, legnagyobb számban az 51 és 60 év közöttiek voltak jelen a mintában. A pedagóguspályamodell állomásain a tanárok legnagyobb arányban a Pedagógus 1. fokozatban teljesítenek szolgálatot.

2. táblázat. A pedagógusok összetétele. forrás: DEXARTA, 2019, tanári adatbázis (Sz.Fodor-Kerekes, 2020 alapján saját szerkesztés)

A pedagógusok összetétele										
Nem		Kor					Fokozatok			
Nő	Férfi	<30	30-40	40-50	50-60	61<	Gyakornok	Ped.1.	Ped.2.	Mester
91%	9%	4%	25%	26%	37%	9%	1,4%	61%	36%	1,4%

A művészeti tárgyakat tanítók végzettségeit vizsgálva első körben azt láttuk, hogy 63 százalékuk tanítói képzettséggel rendelkezett, amelyek közül különböző szakkollégiumokkal és műveltségi területekkel 31 százalékuknál találkoztunk. Ezek közül legnagyobb arányban a rajz és vizuális kultúra volt; második helyen az ének-zene és az ember és társadalom tárgyak álltak.

Tanárszakos diplomát a megkérdezettek 28,2 százaléka birtokolt, legnagyobb számban köztük is a vizuális művészettel kapcsolatos képzettségek különböző szakpárosításaira ismertünk rá. A képzőművészet speciális képzettségeivel rendelkező tanárok csekély mértékben voltak jelen a vizsgált iskolákban. Ének-zenét a tanárok 41%-a taníthatott a rendszerben keringő változatos oklevelek által, melyeket a tanárképző- és a zeneművészeti intézmények adtak ki. Arányaiban legtöbbször a történelem-ének-zene és matematika-ének

² A fejezet Sz.Fodor Adrienne és Kerekes Rita Művészeti tevékenység és önképzés című tanulmányára épül, amelyben Kerekes Rita saját munkájára támaszkodtunk.

szakpárral végzettek voltak. Táncművészeti diplomát első képesítésként a tanároknál csak csekély mértékben találtunk, hiszen az egyik legegységibb képzési területről van szó, az abszolutórium megszerzése kizárólag egy intézménytípushoz köthető. Ez az eredmény azt is mutatja, hogy annak ellenére, hogy a kötelező tantárgyak között nem szerepel a tánc, az intézmények mégis tudnak táncpedagógust foglalkoztatni a speciális vagy különórák miatt.

3. táblázat. A pedagógusok első diplomájának specifikumai. forrás: DEXARTA, 2019, tanári adatbázis ($p=0,000$) (Sz.Fodor-Kerekes, 2020 alapján saját szerkesztés)

A pedagógusok első diplomájának specifikumai							
Rajz és vizuális kultúra	Tanító Ének-zene	Nyelv	Egyéb	Rajz és vizuális kultúra	Tanár Ének-zene	Nyelv	Egyéb
41%	18%	18%	24%	49%	41%	-	10%

Tanulmányunk résztvevőinek 32,2 százaléka folytatott további tanulmányokat. 23,2 százalékuk rendelkezett második képesítéssel a teljes elemszámot nézve. Az ismeretszerzés irányai azt tükrözték, hogy közülük a legtöbben az oktatási területet célozták meg a következő diplomaszerezésnél. Találtunk olyan egyéb irányú törekvéseket az adatok feldolgozásánál, amely megteremtette a lehetőségét az esetleges pályakorrekciós lépéseknek, növelte az egyén alkalmazhatósági spektrumát. Ez utóbbi kategória a választási lehetőségek széles skáláján mozgott. A pedagógus életpályamodell ösztönözhetette a szakvizsgákkal kapcsolatos képzéseken való részvételt, ennek igazolását láttuk a harmadik képesítések esetében. A tanárok művészetoktatással kapcsolatos tanulmányaiban elsősorban a szintemelés vagy az azonos művészeti ág további territóriumát szélesítették a további szakokkal, ami inkább utal az érdeklődési kör kiterjesztésére és elmélyítésére.

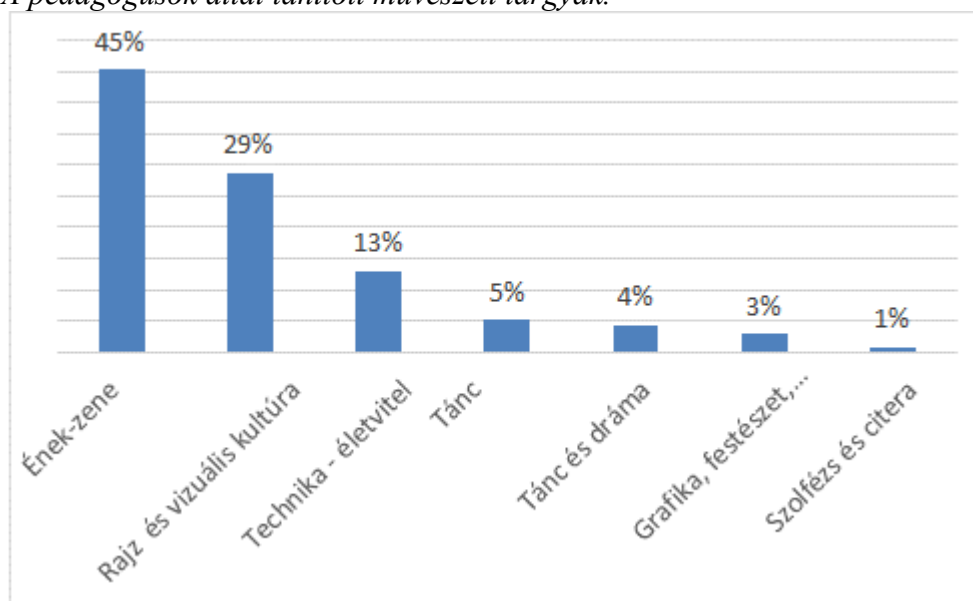
4. táblázat. A Pedagógusok további végzettségének területei. forrás: DEXARTA, 2019, tanári adatbázis (Sz.Fodor-Kerekes, 2020 alapján saját szerkesztés)

A pedagógusok további végzettségének területei		
	első diploma utáni képesítés	további képesítés
oktatási terület	12,3%	3,6%
pedagógus szakvizsga	3,6%	5,0%
egyéb	6,5%	1,4%

A tanárok és tanítók többsége a vizuális kultúrában szerzett nagyobb kompetenciát, ezért némiképpen meglepő, hogy a 2018/2019-es tanév során körülbelül másfélszer annyian tanítottak ének-zenét (45%), mint rajzot (29%). Ennek egy lehetséges oka az lehet, hogy a tanítók esetében nagy valószínűséggel számolnunk kell az ének-zene tanításával akkor is, ha tanulmányai alatt nem vette fel műveltségi területként vagy szakkollégiumként. Az egyes

tanegységek mértékének csökkenése egyenes arányú az egyre specializáltabb képzést igénylő szaktárgyakkal.

1. ábra. A pedagógusok által tanított művészeti tárgyak.

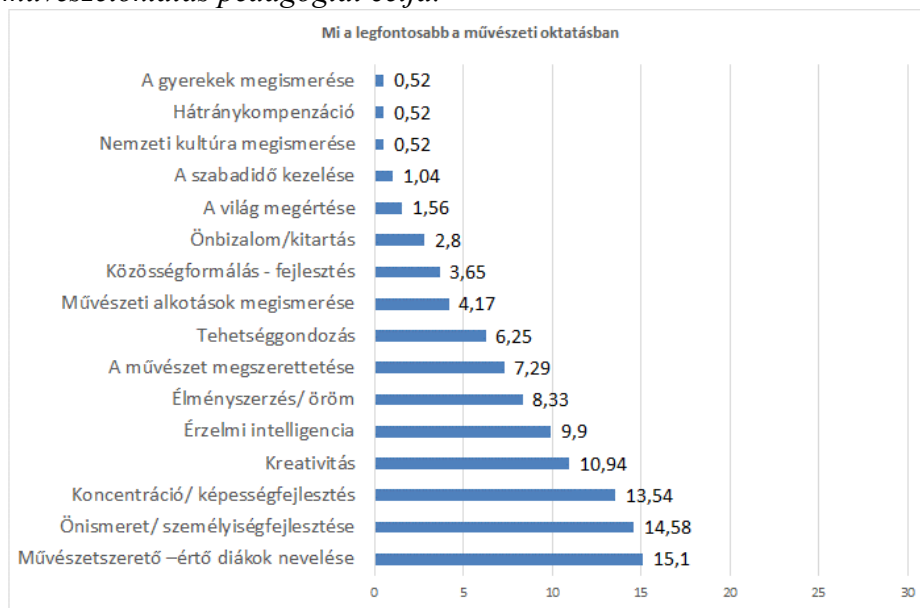


forrás: DEXARTA 2019, tanári adatbázis (Sz.Fodor-Kerekes, 2020)

5.2. A művészetoktatás szerepe az iskolai nevelésben

A nemzetközi művészetpedagógiai kutatásokkal összhangban a kutatócsoport tagjai szerették volna megtudni, hogy a kiválasztott iskolák művészetközvetítői pedagógiailag fontosnak tartják-e a művészetoktatást. A kvalitatív felmérés során nyitott kérdésekre válaszoltak a megkérdezettek. Az első három helyen a művészetszerető-értő diákok nevelése (15,1%), önismeret, személyiség-(14,58%), koncentráció- és képességfejlesztés (13,54%) szerepelt. A kreativitás (10,94%), érzelmi intelligencia (9,9%), élményszerzés (8,33%), valamint a művészet megszerettetése (7,29%) állt a tanárok által felvetett szempontok következő harmadában. Meglepő, hogy a művészeti oktatás egyik hatásaként beazonosított közösségfejlesztés motívum 4 % alatti értékkel bír. A művészetpedagógiát egyetlen ember írta le a gyermekek megismerésének egyik lehetséges eszközeként annak ellenére, hogy már jó ideje a pályán lévő, tapasztalattal rendelkező tanítók voltak többségben a válaszadók között. Míg a művészetpedagógiának nagy szerepet tulajdonítanak a hátránykompenzációban (Kiss, 2014, 2015; Olajos, 2011), jelen felmérés során ennek nem domborodott ki a jelentősége.

2. ábra. A művészetoktatás pedagógiai célja.



Forrás: DEXARTA, 2019, tanári adatbázis

5.3. A tanárok művészeti tevékenysége és továbbképzési lehetőségek

Magyarországon számtalan lehetőség van a művészeti oktatásba való bekapcsolódásra. Akinek volt lehetősége ilyen jellegű tevékenységben részt venni, vagy felnőttként is művészeti aktivitást mutat, nagyobb eredményességgel, hatékonysággal van esélye közvetíteni, tanítani. Megvizsgáltuk a 138 művészeti tárgyat tanító pedagógus művészetekkel kapcsolatos előéletét. Ebben a kérdéskörben a pedagógusoknak táblázatos formában kellett válaszolnia. A tevékenység megnevezése mellett kitértünk arra, hogy milyen életkorban kezdték el, és mennyi ideig művelte azt.

A megkérdezettek 92%-a válaszolt (127 válaszadó), a művészeti tárgyat oktatók közül a teljes mintához viszonyítva 51,4 %-a végzett korábban művészeti tevékenységet, 40,5%-nak nem volt része ilyen jellegű elfoglaltságban korábban. A felmérés során a zenei területet érintő művészeti tevékenységek túlsúlya mutatkozott meg a képzőművészettel és a tánccal szemben, a válaszadók, több mint fele járt ilyen jellegű foglalkozásokra (5. táblázat).

5. táblázat. A pedagógusok művészeti tevékenységeinek megoszlása.

forrás: DEXARTA, 2019, tanári adatbázis (Sz.Fodor-Kerekes, 2020 alapján saját szerkesztés)

A pedagógusok művészeti tevékenységeinek megoszlása			
Zene	Képzőművészet	Tánc	Összesen
54%	33%	13%	100%
38 fő	24 fő	9 fő	71 fő

A tanárok 29,6%-a nyilatkozott zeneiskolai tanulmányokról. A zenei tanulmányokat folytatók a zenei oktatási szisztéma szerint, minimum heti rendszerességgel végezték azt. A tanárok közül volt, aki a 12 évet foglalkozott művészeti tevékenységgel, de a legkevesebb tanulmányi idő is 2 év volt. Három pedagógus jelezte hangszeres aktivitását jelenleg is. A válaszadók közül egy hivatásos zenész, előadóművész volt.

A zenei tevékenységek legdominánsabb eleme a kórusban való éneklés (34%), ezzel együtt a teljes mintát tekintve a pedagógusok 11,6%-a vett részt közösségi éneklésben. A legnagyobb intervallum az énekkari tevékenységben volt fellelhető, 25-27 évvel is találkozhattunk. Jelenleg két pedagógus tagja kórusnak, egy tanár pedig karvezetőként irányít egy közösséget. Ezek a tevékenységek is minimum heti egy próbához voltak köthetőek, de ebben a művészeti ágban többségében heti két alkalomról számoltak be.

Összevetettük a tanárok művészeti tevékenységét végzettségükkel és a vizsgált tanévben oktatott tárgyakkal. A művészeti, zenei előképzettség, tevékenység szempontjából 20 esetben találtunk egyezést a képzettséggel és a tanított tárggyal, azaz a 38 megjelölés 52,6%-a igazolta azt a feltevésünket, hogy az egyén egykor vagy jelenleg végzett művészeti tevékenysége kapcsolatban áll végzettségével, vagy az általa tanított tárggyal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a művészeti tárgyat oktatók közel fele nem végez, vagy végzett a tanított tantárggyal megegyező tevékenységi formákat. A tevékenység rendszeressége összhangban volt a zenei nevelés, oktatás szisztémájával, azaz minimum heti rendszerességgel zajlott.

A művészetközvetítők 22,4%-a nyilatkozott második, 7,9%-uk harmadik művészeti tevékenységről is. Az ágazatok közül továbbra is a zene élvezett elsőbbséget, közel azonos értékkel rendelkezett második művészeti tevékenységként a tánc, a képzőművészeti aktivitás csökkent.

A művészeti nevelés értékeiről alkotott nézetek sokszínűsége nehézséget jelent az iskolai szintén. A közvetítő tanárok művészettel való aktív foglalkozásának dinamikája, az önképzés serkenti az átadás gördülékenységét, hatékonyságát. A pedagógusok számára meghirdetett továbbképzések jelentős segítséget nyújthatnak az önképzés területén. Ezért fókuszba helyeztük a 138 művészeti tárgyat tanítók továbbképzésekben való részvételét is. A kutatást megelőző három évben 30 óránál hosszabb továbbképzésen a tanárok 37,6%-a vett részt, amely öt különböző terület között oszlott meg. A továbbképzések közül az alternatív pedagógiai irányzatok művészeti kurzusai, művészetterápiával kapcsolatos programjai voltak népszerűek, mint például a Waldorf Nyári Akadémia és a Lelki Egészségért Alapítvány rendezvényei. Aktivitást mutattak a tanárok a zenei területre koncentrálódó, akár a zenepedagógia módszertani megújulását célzó tréningek, akár a szakma specifikus kurzusai

felé. Érdeklődés övezte a kifejezetten pedagógia nehézségekre fókuszáló továbbképzéseket a fenntartó akkreditált, vagy az intézmények belső képzései mellett.

A szakmai konferenciákon való részvételt is az önképzés részeként azonosítottuk, a tanárok jelenléte ezeken hasonló aránnyal bírt az előzőekhez (37%). A konferenciák esetében is egyértelműen a zenei és művészetterápia (Waldorf, LEA, KAP) területei csúcsosodtak ki. A zenei konferenciák a módszertani megújulás, a mindennapos éneklés és/vagy az előadói szegmenseivel álltak kapcsolatban. A művészetközvetítő tanárok közül viszonylagosan nagy arányban vettek részt általános módszertani megújulást célzó pedagógiai napokon, állami és egyházi szervezésben is.

Kutatásunk keretei nem adtak arra lehetőséget, hogy feltárjuk a továbbképzések és a folyamatos szakmai fejlődés rendszerszintű gátjait. Azonban pár mondat erejéig kitértünk a megkérdezett tanárok saját maguk által megfogalmazott igényeire, amelyek szervesen kapcsolódhattak szakmai megújulásuk, osztálytermi hatékonyságuk növeléséhez. A művészetközvetítő tanárok nagy többsége nem tudott vagy nem akart konstruktív javaslatot adni problémáinak megoldására, zömében környezeti vagy rendszerszintű külső problémákra fókuszáltak, amelyek keretei valószínűsíthetően csak állami beavatkozás útján orvosolhatók. A művészeti tárgyak lényege a gyakorlatorientáltság, a tevékenységekben való részvétel, a megtapasztalás útján történő felismerés, ráismerés öröme, ezért fontos meglátni a valós segítségnyújtás momentumait. Azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek nyomán élénkítő, feltöltődést biztosító programok indulhatnak el mind tanító- és tanárképzés, mind iskolai szinten. Gondolunk itt elsősorban a kulturális élménypedagógiai projektekre, és gyakorlatorientált, együttműködő szakmai konzultációkra, minél több iskolai szereplőt bevonva, esetenként az adott iskola tanulói közösségére építve. Fontos látnunk azt az igényt, hogy „házhoz” kell menni, közelebb kell jutni a kínált programokkal, teret engedni az elérhetőségnek, növelni a művészeti oktatás résztvevőinek, oktatóinak, művészeinek jelenlétét a hétköznapi iskoláiban.

Fejezetünkben a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola és a Zeneművészeti Kar Művészetpedagógiai Kutatócsoportja által végzett kutatás pedagógusokra fókuszáló részét mutattuk be, amely a művészeti tevékenységek felmérésére irányult. Empirikus vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált pedagógusok többsége tanítói végzettséggel látja el művészetközvetítői feladatát, specifikus képesítésekkel csak elvétve találkoztunk. A további diplomák megszerzése a tanárok tanulási motivációjáról tanúskodott. A vizsgált mintában szereplők művészeti előképzettsége és a jelenleg tanított tantárgyai és

végzettsége 50% fölötti értékkel mutatott összefüggést. Ez nemzetközi összehasonlításban alapvetően pozitív helyzetet tükröz, azonban a mintában szereplők életkori megoszlása kedvezően befolyásolhatja az eredmények értékelését, mivel a 1990-es években született, jelenleg pályát kezdő populációnak már nem ugyanazok a feltételek voltak biztosítva az általános iskolákban a művészeti tárgyakat tekintve. A válaszadók korábbi művészeti tevékenységét a zeneművészeti ág dominanciája jellemezte, amelyből azonban nem a zeneiskolai tanulmányok, hanem a kórusban való éneklés rajzolódott ki erőteljesebben.

A szakmai konferenciákon, továbbképzéseken a tanárok 37%-a vett részt, érdeklődési területüket leginkább az alternatív művészeti pedagógiák és a szakirány specifikuma határozta meg. Ebben egyértelmű elköteleződés, elhivatottság mutatkozik meg a csekély létszámú érintetteknel.

A közoktatásban jelenlévő művészeti oktatás szükségessége olykor megosztó a társadalmi gondolkodásban, annak ellenére, hogy az innovatív szemlélet, az alkalmazkodás, a gondolkodás rugalmassága, a kommunikációs csatornák és az interperszonális képességek minősége és mértéke ma már egyértelmű feltétele a munka világának. A művészetoktatásban rejlő lehetőségek akkor kerülhetnek felszínre, ha a tanulókat körülvevő tanári közösség birtokában van - a Dewey (1934) által is hangsúlyozott - tapasztalati úton megszerzett tudásnak. Nem egyszerűen bizonyos tárgyak létének igazolásáról van szó, amikor erről beszél a szakmai platform. Az emberi természet jellemzője, hogy amit nem ismerek, azt nem szeretem. Azonban ezek a fiatalok napjainkban résztvevői a tanárképzésnek, ha nem kapnak ilyen jellegű segítséget – legfőképpen a kisiskolások nevelői – generációkon keresztül sérül a kultúrához való jog, ami a társadalmi együttműködés, tolerancia, kohézió kritériuma is (Grushka, 2006).

A tanárok belső erőforrásai, mint az önművelés igénye, az oktatási és életbeli értékrendjük, valamint a művészethez, kreativitáshoz és innovációhoz való hozzáállásuk, az iskolákban és szakfejlesztő programokban egyaránt fejlesztésre szorulnak. Fontos lépés volna a tanárképzésben a hallgatók kreativitásának és művészeti készségeinek, képességeinek kimunkálása; a művészetközvetítői képességek elsajátítása; a tantervi kötelezettségek és a művészeti integrációk, adaptációk összehangolása; művészeti szenzitivitásuk szélesítése (Oreck, 2004). Szükség lenne a művészetoktatás módszertana mellett a művészet által való tanítás módszertanára is, ami talán már a komplex művészeti programok felé mutat. Növelni kellene a közvetítői oldal együttműködésének lehetőségeit a művészekkel, művészeti rendezvények szervezőivel. A rendszerszintű hatékonyság eléréséhez erősíteni lehetne az iskolák közötti tanári kapcsolatokat (Grushka, 2006).

6. Az ének-zeneoktatással kapcsolatos aspektusok

Kutatásunk eddigi elméleti fejezeteiben a pedagóguspályát érintő főbb dimenziókat mutattuk be a hivatás társadalmi megítélése és a tanárképzés szempontjából. A transzferhatások által kibontottuk a zenetanulás interdiszciplináris kapcsolódásait, integrációit. A művészeti tárgyakat tanítók művészeti tevékenységeinek vizsgálata során rámutattunk a személyes bevonódás, a gyermekkori élmények, a művészeti aktivitás fontosságára, amely egyértelműen hatással van a szakmai önbizalom és az átadás eredményességére.

Kutatásunk elméleti megalapozásának jelen egységében az ének-zene intézményes oktatásának főbb állomásait tekintjük át. A történeti perspektíva lehetőséget ad annak megértésére, hogy az ének-zene tanítás és a tanárképzés, így az abban résztvevő tanárjelöltek közvetve milyen hagyományokkal, gyökerekkel, pedagógiai elvekkel rendelkeznek. Annak ellenére, hogy az ének-zene tanárképzés tartalmi elemei és módszertana szorosan kapcsolódik az ének-zene oktatás történeti alakulásához, ezekre terjedelmi korlátok miatt nem kívánunk kitérni. A zenei nevelés jól bevált tradíciói nem elválaszthatók napjaink ének-zene tanárképzésétől, a jelenlegi képzési programok is megőrizték a múlt évezred tudásbázisát. Fejezetünkben az 1800-as évektől és a kisgyermekkor zenei nevelésig visszavezetve adunk képet az éneklés központú zenei oktatásról, de nem célunk a kultúrtörténet egyéb motívumainak ábrázolása. Empirikus vizsgálatunk alapjainak szerves részét képezi felsőoktatás ének-zenei tanárképzése, valamint a felvételi kritériumok is, amelyekben áttekintjük a zeneművészeti intézmények és a tanárképző egyetemek típusfeladatait.

6.1. Az ének-zene oktatás változásai

A nemzetközi tendenciákkal összhangban a kisgyermekkor nevelésben hazánkban is kiemelt szerep jutott az éneklésnek Brunsvík Teréz pedagógiai szempontból történelmi jelentőségű kisdédóvójában, az Angyalkertben, amelyet 1828-ban nyitott meg (Szabó, 1989; Váradi, 2014a). Az anyanyelvű zenei nevelés története során meg kell említenünk Bezerédj Amáliát, akinek kisgyermekeknek szóló dalos, mondókás könyve 1836-ban jelent meg Flóri könyve címmel (Szabó 1989; Váradi, 2010, 2014b). Az 1840-es években már felmerült az éneklés bekerülése a népiskola tantárgyai közé, ennek megvalósulását azonban a történelmi események is hátráltatták (Szabó, 1989).

Az 1848-as forradalom után a korlátozó intézkedések az iskolákat is elérték, ismét a német nyelv és a katolikus hitélet került előtérbe (Szűcs, 2018b). Az ének-zene tanítás

szempontjából viszont kedvező volt a humán gimnáziumok tanterve, amely heti két énekórát és énekkari részvételt tartalmazott (Váradi, 2010).

Külön említést érdemel az ének tárgy tanításának történetében a református kollégiumok karéneki tevékenységekben gazdag, nemzeti identitást és hitéletet erősítő zenei nevelése. A debreceni protestánsok, mint Zákány József, Szotyori Nagy Károly, Batizi András tevékenységei módszertani szempontból is jelentősnek bizonyultak (Szabó, 1989; Klem, 2018; Halmos, 2020). Szotyori Nagy és Zákány Énekhangzatos könyve 1846-ban, Batizi Kis énekléstan című könyve 1851-ben jelenik meg (Váradi, 2010; Klem, 2018; Halmos, 2020).

A kiegyezés utáni időszak számos változást hozott. A kötelező hatosztály bevezetése Eötvös József nevéhez köthető, aki az 1868-as népiskolai törvény keretében heti egy órában írja elő az éneket (Váradi, 2014). A népiskolai törvény újabb tanítóképző intézmények létrehozására, valamint módszertani megújulásra ösztönözte a nevelésben résztvevőket. A nemzetközi szintre való kitekintéseknek, segédanyagoknak is köszönhető a magyar zeneoktatásban való szerepének felismerése (Halmos, 2020). Az ének tanterv kidolgozását Bartalus Istvánra és Szotyori Nagy Józsefre bízta. Szotyori Nagy munkája igyekezett figyelembe venni az életkori sajátosságokat, azonban kevésbé szerencsés, hogy Bartalushoz hasonlóan a dalanyagokat maguk írták, önálló ihletésűek voltak, művészeti szempontból kevésbé voltak értékelhetők (Váradi, 2010).

Kacsóh Pongrác zeneszerzői sikerei mellett munkássága az énekkari kultúra terén és az énektanítók képzésében is jelentős volt (Szabó, 1989; Halmos, 2020). Kacsóh tanulmányozta más nemzetek énekkari kultúráját, tanítási metódusait (Szabó, 1989; Halmos, 2020).

Nagy László és munkatársainak a gyermekek tanulmányozásával kapcsolatos munkái irányították rá a figyelmet a gyermekkor állomásainak mozzanataira. Nekik köszönhetően a tantervek összeállításánál egyre nagyobb fajsúllyal vették figyelembe az életkori sajátosságokból adódó készségeket, képességeket, a terhelhetőséget, valamint a gyermekek természetes igényeit a tanulási folyamatban (Szabó, 1989; Donáth, 2007; Váradi, 2014). Nagy László kutatásai és pedagógia gyakorlata során kiemelte a rajz és ének-zene oktatásának ügyét, a népnevelésben az óraszámok emelését, a tanítóképzésben ezen készségek, képességek magas szintű kiművelését (Nagyné, 2007; Szabó, 1989). Az első három osztályban heti két félórán tanították az éneket, negyediktől heti két órában, emellett harmadik osztálytól iskolai énekkarok szervezését is engedélyezik (Váradi, 2014; Szűcs, 2018b).

Harrach József (1896) szintén külföldi tapasztalataira támaszkodva hívta fel a figyelmet az egyoldalú képzések hibáira és szükségesnek tartotta a művészetek megjelenését az általános nevelésben. Harrach úgy vélte, a művészeti képzésekben növelni kell az elméleti szakismeretek

arányát. Az énektanárok felkészültségének alacsony színvonala miatt, állami garanciával érvényesített, egységes tantervet, metodust, normák kialakítását sürgette. A teljes képzési struktúra, iskolai szintekre bontott anyagválasztás rendezése mellett érvelt, amely meglátása szerint elmaradt a nevelés más szféráitól. Harrach „Zenei nevelésünk reformja” című írásában ráismerhetünk egy visszatérő dilemmára: kik alkalmasak az ének hatékony tanítására az általános nevelésben, illetve hogyan törhető meg az a tendencia, hogy az éneket tanító zenei ismeretei, kvalitásai alig haladják meg a tanulókéét. Részletezte a kiválasztás lehetőségeit, a férfiak csekély számát a pálya alacsony egzisztenciájával indokolta. Harrach évfolyamokra lebontva vizsgálta meg a többszólamú énekléshez vezető metodust. Indítványozta a népiskola osztályaiban a heti 2 énekórát, a „szaktanárok” által való tanítást és a megfelelő tankönyveket (Harrack, 1896). A hallás utáni daltanulás prioritása mellett a kottaolvasás, lapról éneklés általa kidolgozott módszertanát a következő század is irányadónak tartotta.

Meg kell említenünk Sztojanovits Jenő zeneszerzőt, tanfelügyelőt, aki a zene demokratizálódásának gondolata mellett indítványozta az alap- és középfokú oktatás megteremtését ezen a területen is. Ez a törekvés inspirálta Kodály munkáját is, aki szintén hangsúlyozta a felső- és középfokú zenei oktatás mellett az alapfokú zeneoktatás kiépítésének fontosságát, beleértve a hangszeres tanulmányok elérhetőségét az iskolákban (Váradi, 2010). Hitvallása szerint a zeneoktatás célja, hogy hozzájáruljon a műveltség megszerzéséhez, így ebben mindenkinek részesülnie kell. Kodály a zenetanítás minden területén fontosnak tartotta a szakmailag felkészült, állami diplomával rendelkező, elkötelezett tanárok fontosságát, úgy vélte, hogy a megfelelő kvalitású pedagógusok alkalmazása az iskolák felelőssége (Szatmári, 1975; Szabó, 1989; Váradi, 2010, 2023; Halmos, 2020).

A szakirodalom elemzése során láthattuk, hogy a zenepedagógusok, zeneművészek, oktatásügyi szakemberek Kodályt megelőzően is tanulmányozták a nemzetközi zenei nevelés módszereit. Kodály az 1920-as években ismerte fel a gyermekkarokban rejlő lehetőségeket, ez ösztönözte az iskolai énektanítás átgondolását. Úgy vélte, hogy az iskolai zeneoktatás kiaknázatlanul hagyta a magyar gyökereket, a zenei nevelés még mindig csak a társadalom egyes csoportjaihoz jut el (Halmos, 2020). Kodály párizsi tanulmányai és angliai hangversenyútján szerzett tapasztalatai a kórusmozgalom kibontakozásához, illetve az énektanítás megreformálásához vezetett. Az Éneklő Ifjúság kórusmozgalom mögött szintén ott rejlik Kodály nevelési-filozófiai koncepciója, amely elsősorban közösségi élmények által fokozta a nemzeti összetartozás érzését mind a próbafolyamatokban, mind a nyilvános találkozást biztosító fórumokon. Az énekkari tevékenységek népművelő hatása az énekelt

művek mentén bontakozott ki, lehetőséget adva a kortárs zeneszerzők műveinek előadására (Szabó, 1989).

1941-ben lépett életbe a nyolc osztályos oktatás. A népiskolai oktatás éveinek növelését nem követte egységes tantervi koncepció, településtípusonként más tananyag elsajátítását írták elő. Az énekórák száma az első két évfolyamot kivéve heti 2 óra volt, elsőben és másodikban heti 1 órában tanulták a tárgyat (Szabó, 1989; Váradi, 2010; Szűcs, 2018b). 1944-ben lépett érvénybe az Ádám Jenő által kidolgozott tanmenet, amelynek metodikai értelmezését a *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című könyv segítette. Kodály és Ádám az általános iskolák számára megírt tankönyve 1948-ban jelent meg (Váradi, 2010; Halmos, 2020). A Kodály-Ádám tankönyv érdemeit mutatja, hogy van olyan pedagógus, aki napjainkban ezt az anyagot is használja annak ellenére, hogy nem ez az oktatás kötelező tankönyve.

Az államosítás időszakában a kórusmozgalom és az énektanítás terén elért fejlődés csorbítása mellett egy új iskolatípus kezdeményezésnek engedtek teret. 1950-ben Nemesszeghyné Szentkirályi Márta egy speciális tanterv mentén haladó ének-zenei osztály indítására kapott engedélyt Kecskeméten (Szögi, 1994; Laczó, 2002). Ebben a képzésben a mindennapos éneklés ideája és a gyermekkarokban rejlő lehetőségek kiaknázására volt lehetőség. Ez a tagozat típus „elit” nevelésnek számított annak ellenére, hogy előzetes meghallgatás nélkül kerültek be a tanulók (K. Udvari, 2019). 1969-ben közel 120, 1986-ban 184 iskolában folyt zenetagozatos képzés, ez 37000 tanulót jelentett. Az intézmények száma folyamatosan változó tendenciát mutatott, az 1990-es évek elejére 200 fölé emelkedett a zenetagozatok száma, majd 1998-ban 150-re csökkent. A századforduló oktatáspolitikai változásainak köszönhetően számuk 100 alá csökkent (K. Udvari, 2019), melynek egyik magyarázó tényezője az alapfokú művészetoktatási intézmények megjelenése volt. Kialakulásuk kezdetén hivatalos úton nem volt járható az új típusú képzés zenetagozatokkal való együttes működtetése, az ének-zenei képzéseket felmenő rendszerben több helyen megszüntették.

1990-ben, a rendszerváltozás után Báthory Zoltán a nemzetközi folyamatok tanulmányozására alapozva kezdeményezi a Nemzeti alaptanterv bevezetését 1998-tól. Báthory és munkatársai a tantárgyi integrációkra, az interdiszciplináris pedagógiai innovációkra, és Dewey írásaira támaszkodva a NAT-ban műveltségi területeket határoztak meg (Vass, 2012, Szűcs, 2018b). Ezek alapvetően az első bevezetés óta helytállónak bizonyultak, és azóta sem változtak (Vass, 2012). A tantárgyak műveltségi területekbe való sorolása a művészetek esetében is előremutató volt, jól példázzák ezt napjaink komplex művészeti oktatást vagy a

projektszerű elsajátítást célzó törekvései. Míg a Nemzeti alaptanterv első formája engedett némi teret a tanári autonómiának, a tankönyvek kiválasztásának, a helyi tantervhez és a pedagógia programhoz való igazításnak (Váradi, 2010; Vass, 2012;), a későbbiekben ennek tere szűkebbé válik (Chrappán, 2022). A 2003-as reformok egyik fő gondolata a kompetenciaalapú tudás hangsúlyozása volt. A 2012-es NAT jelentősebb szabályozást ír elő a pedagógiai folyamatokat illetően is. Több oldalról megerősítette a kerettantervi tartalmak érvényesülését, ezt biztosítja például a tankönyvkínálat, vagy a szigorúbb ellenőrzési lehetőségek (tanfelügyelet). Ezek a törekvések elsősorban az ideológiai és politika befolyást erősítették, kevésbé rugalmassá téve az iskolák mozgásterét, ugyanakkor a nemzeti identitás ügyének szolgálatában állt. A NAT jelenleg érvényben lévő fázisa még határozottabb iránymutatásokat tartalmaz (Chrappán, 2022). A 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján az óraszámok minimum 80%-át a kerettantervben meghatározott tartalmak tanítására kell fordítani, de szükség esetén a teljes órakeret 100%-a is felhasználható a törzsanyag tanítására (Petróczi, 2020). A 2000-es években évi 37 énekóra volt 1-2. osztályban, valamint 5-8. évfolyamon, 3. osztályban heti 2, negyedikben 1,5 énekórát határozott meg a kerettanterv. A jelenlegi óraszámokat a 2012-es NAT-tal összevetve most azt láthatjuk, hogy a normál tantervű évfolyamok esetében alsó tagozatban meghagyta a heti 2 órát, felső tagozaton ötödik osztályban emelte heti 2 órára, majd 6. osztálytól heti 1 órában tanulják a tárgyat. Az óraszámok kérdése ismét felveti a tanító-, tanárképzés zenei felkészítésének felelősségét. Az óraszám emelése csak akkor lehet az énekenetitanítás számára gyümölcsöző, ha az órakeretet valóban erre a tantárgyra fordítják a pedagógusok. A növekvő énekórák száma státuszteremtő eséllyel bír, hiszen szükségessé válhat az ének-zene tanárok teljes munkaidőben való foglalkoztatottsága.

Ezzel ellentétes változásokat találunk az emelt szintű ének-zenei képzések esetében. Az óraszámokat vizsgálva csökkentést tapasztalunk, hiszen ezek a képzések heti legfeljebb 2 órával növelhetik a normál órakeretet, önálló kerettanterv jelenleg nincs ezekre a képzésekre (5/2020 (I.31) Korm.rend. Magyar Közlöny; Petróczi, 2020). Ebben eddig eltérő gyakorlatokat tapasztalhattunk országos viszonylatban (3-4 ének-zene óra mellett heti kétszer 1 óra énekkar), de többségében az énekkari foglalkozásokon túl heti 4 órát fordítottak az énekes orientációjú osztályok ének-zenei képzésére. Az új előírás hatodik osztálytól eredményez óraszámcsökkenést ebben a képzési típusban. Fontos megjegyezni, hogy ezekben az intézménytípusokban a szakmailag kiváló ének-zenei képzés a teljes tantestület támogatását élvezi, hiszen a tanulók beiskolázásának sikereit az emelt szintű ének-zenei osztályok érdemei is garantálják. Ennek érdekében a gyakorlat azt mutatja, hogy a pedagógusok lehetőségeik szerint tanórai és tanórán kívüli foglalkozások által kívánják biztosítani az énekórák és az

énekkar eddigi óraszámait. Az emelt ének-zene tanításának és a kórusok színvonalának megtartása prioritást élvez a szaktanárok és karvezetők mellett az intézmények, tágabb értelemben a város, vagy régiók kulturális képviselőinek szempontjából is.

6.2. *Tanító- és tanárképzés*

A tanítóképzők oktatói fontos szerepet töltek be a zenei nevelést érintő hangsúlyok kialakításában, de sokáig a megfelelő tudású oktatók hiánya akadályozta az előrelépést. 1828-ban nyitotta meg kapuit Pyrker János László vezetésével az első magyar nyelvű katolikus tanítóképző intézmény Egerben (Varjasi, 2012; Váradi, 2014; Kertész, 2015). A német születésű Pyrker az elsők között volt, aki megfelelő végzettségek megszerzéséhez kötötte a tanítói és kántori szolgálatot, elvárásként fogalmazta meg a zenei tárgyak magas szintű elsajátítását (Váradi, 2010; Varjasi, 2012).

A tanítók zenei kiművelését szintén fontosnak tartotta az 1840-es évek végén Majer István Esztergomban. Magabiztos hangszeres tudást kívánt meg annak érdekében, hogy a leendő tanítók biztosítani tudják a hangszerkísérettel való éneklést tanulóik számára. 1848-ban Eötvös szerez törvényes érvényt az éneklés tantárgyként való kezelésének.

A tanítók iskoláztatásának problémájára hatottak a települési adottságok és determinációk is, ugyanis nagy különbségek voltak a városban és a kisebb településeken tanítást ellátó pedagógusok munkájának színvonala és tudása között. A képesítések megszerzésének kötelező érvénye arra készítette a felekezeti oktatást is, hogy az egyházi szereplők kiművelésétől függetlenül is vegyenek részt a tanítók kiképzésében (Kelemen, 2007). A kezdeményezések továbbra is szintekhez és környezeti tényezőkhez voltak kötve. A falusi tanítóknak két évet, a tanítónőknek három évet határoztak meg tanulmányi időként. A népiskolák felső osztályait szintén hároméves képzés elvégzése után lehetett tanítani, de ezt kizárólag Pesten lehetett elvégezni. (Halmos, 2020).

A református felekezethez tartozó nagykörösi tanítóképző heti 8 órában pallérozta a hallgatóit a zenei tárgyak elsajátítására. Összhangzattant, orgonajátékot, karéneket, énektant tanultak, hangsúlyt fektettek az elmélet és a gyakorlat egyensúlyára (Szabó, 1989; Halmos, 2020).

Az énektanár-képzés koncepciójába svájci tapasztalatai által hozott új szint Gyertyántffy István, aki 1873-ban hozza létre nevével fémjelzett Paedagógiumát. Ennek kivételessége abban állt, hogy a tanítóképzés mellett részét képezte az elemi és a polgári gyakorlóiskola is, valamint a tanári tanfolyam elvégzésére is lehetőséget biztosított (Kelemen,

2007). A Polgári Iskolai Tanítóképző Intézetében (1881) Bartalus István vezeti a művészeti szakcsoport hallgatóit, akik a képesítést megszerzéséhez szükséges záróvizsgán - az egyéves tanári tanfolyam bevezetéséig - Erkel Ferenc, majd Nikolics Sándor jelenlétében adtak számot tudásukról (Tóth, 1994). Bartalus Majerhez hasonlóan úgy vélte, hogy az elsajátítandó zenei jártasságok közé tartozik az orgonán és hegedűn való játék, az összhangzattan ismerete, valamint a lapról olvasás képessége; ezeket valamennyi hallgatónak tudnia kellett (Halmos, 2020). Az énektanítás további gazdagodását mutatja, hogy az állami képzésben részülő hallgatók esetében is preferálták a kiegészítő elméleti és gyakorlati tantervvel ellátott kántorizálást. 1898-tól a zenetanárképzés ténylegesen az akadémia kiváltsága lett, annak ellenére, hogy Gyertyántffy és Bartalus pedagógiai érveket sorakoztatott fel a döntés ellen (Tóth, 1994).

Zenepedagógiai szempontból a 19-20. század fordulójának legmarkánsabb mozzanata a tanár- és tanítóképzők különválasztását szorgalmazó szemlélet volt, amely a zenetanárképzés tartalmi és formai átalakulására is hatással volt. A tanítóképzők 20. század eleji szelekciós mechanizmusa tulajdonképpen azonos korunk alkalmassági meghallgatásával. Hozott dal éneklése, ismeretlen dallammotívum visszaéneklése, különböző hangmagasságok észlelése alapján nyertek a jelöltek felvételt az intézménybe. Az Apponyi Kollégium működése első szakaszában a Polgári Iskola Tanárképzőjével van szoros kapcsolatban, majd a Szegedi Tudományegyetemmel, Képzőművészeti Főiskolával és Zeneművészeti Főiskolával működött együtt a hallgatók képzése során (Tóth, 1992; Varjasi, 2012). A legmagasabb polgári iskolai énektanításra azok a zenei szakot jeles eredménnyel végző hallgatók kaptak felhatalmazást, akik orgona hangszer esetén akadémiai, más hangszer esetén előkészítő tanfolyamra nyertek felvételt (Tóth, 1992). A gyakorlatorientáltságot mutatta, hogy az első évben, 1916-ban hospitálási napló bevezetésére került sor, a másodévben a követelmények között megjelent az óratervkészítés is. A képesítéseket az Országos Zenetanárvizsgáló Bizottság jóváhagyásával ítélték meg (Tóth, 1994).

A zenetanárok képzésének sokfélesége tette szükségessé az 1922-es énektanár-képzési reformot. Budapest mellett a Szegedi Tudományegyetem vidéki városként kapott bizalmat az ének-zene tanárképzésben való részvételre. 1930 után a rajz és ének szakos tanárjelöltek képzése ismét Budapestre koncentrált (Halmos, 2020). Több vidéki városban magas színvonalon folyt a zenei képzés a tanítóképzőkben a 1920-30-as években, a tanszékek oktatói létszáma bővült, az ének-zenéhez kapcsolódó tárgyakat magas óraszámban tanították a növendékeknek. Ilyen volt továbbra is Eger, Szeged, Nyíregyháza és Debrecen is.

Kodály Sztojanovitshez és Kacsóhhoz hasonlóan a szaktanárképzés megerősítésében látta az iskolai ének-zene tanítás garanciáját, a kiművelésen kívül hangsúlyozta a személyiség, a rátermettség, a tenni akarás momentumait, a plusz energiák befektetését. Úgy vélte, az énektanári lét valójában egy életforma. Az 1940-es évek tanárképzésben bekövetkezett változásai alapvetően jó irányba haladtak az '50-es évek állami szankcióinak bevezetéséig (Halmos, 2020).

Az 1990-es években a tanárképző intézményekben az ének-zenével szakpárban is oktatják a karvezetést, a közismereti szakok mellett ez is egy lehetséges alternatíva volt. A bolognai szisztémában az ének-zene alapszakként indulhatott a művészetközvetítés területén. A harmadik félévben úgynevezett minor szakot kellett felvenni a hallgatóknak. Tanári képesítést a mesterképzés elvégzésével szereztek a hallgatók. 2013-tól az osztatlan tanárképzés már ismét szakpárban kínálta az ének-zene tanárszakos képzést. A tanítók a műveltségi területként felvett ének-zenét hatodik osztályig taníthatják (Boruzsné & Szabóné, 2015).

A művészeti zenetanárképzés

Az ének-zene oktatására a tanárképzés intézményei mellett a művészeti képzésekben is lehet diplomát szerezni. A művészetközvetítői és a művészeti képzés egyetlen közös kapcsolódási pontja a közismereti ének-zene tanárszak.

A művészeti zenetanárképzés történeti mérföldköve a Zeneakadémia. Az 1840-es évektől egészen az 1890-es évekig a Nemzeti Zenede is jogosult volt tanításra is felhatalmazást adni. Ezután 1875-ben alapított, elsősorban az instrumentális képzéssel foglalkozó Zeneakadémia vette át az oktatást, valamint énektanárképzéssel is bővítette képzési palettáját. Az 1966-ban szerkezeti változás érinti a művészeti tanárképzést, az ország öt nagyvárosában kihelyezett tagozatként megjelenik a zeneiskolai tanárképzés. A hároméves főiskolai képzés után zeneiskolákban helyezkedhettek el a végzettek (S. Szabó, 2015; Duffek, 2018). A nagyvárosok főiskolái (Debrecen, Szeged, Miskolc, Győr, Pécs) közvetlenül a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolához tartoztak, a rekrutációs bázisuk földrajzilag korlátozott volt (Boruzsné & Szabóné, 2015; Duffek, 2018). Húsz évvel a Zeneakadémia egyetemi rangra való emelkedése után (1971), a felsőfokú intézmények közül előbb Debrecenben, majd Szegeden is indíthattak kiegészítő egyetemi szintű képzést (Boruzsné és Szabóné, 2015), melynek szakmai színvonalát az akadémia felügyelte (S. Szabó, 2015).

A felsőfokú zenei képzés kezdetben univerzális célrendszert képviselt a tanítás területén: három év hangszeres oktatás mellett a képzés végén a hallgatók hangszerstanári

diplomájuk mellett képezte ki a zeneiskolai szolfézs- és az iskolai ének-zene tanárokat. 1974-ben Gulyás Györgynek és Szesztay Zsoltnak köszönhetően külön szakként megalakult az ének-zene tanár és zeneiskolai szolfézs-tanárképzés Debrecenben (S. Szabó, 2015). Ez a momentum meghatározó eleme volt annak, hogy a szolfézs-zeneelmélet, és általános iskolai ének-zene tanárképzés a hangszeres szakoktól függetlenül, önálló szakként jelenhetett meg (S. Szabó, 2015).

1990-ben az eddigi hároméves főiskolai szint tanulmányi idejét felzárkóztatják a más pedagógiai szakok négyéves intervallumához. Ebben az időszakban Debrecen és Szeged zenetanárképző intézetei konzervatóriumként működtek (Duffek, 2018). Az 1997-ben elinduló integrációs folyamatok valamennyi vidéki zenetanárképző intézményt érintették, a Zeneakadémiától való leválás után más egyetemi szövetségekben találták meg a helyüket (Boruzsné & Szabóné, 2015; Duffek, 2018).

A felsőoktatási bolognai folyamat az 1990-es évek utolsó éveiben komoly kihívást állított a tanárképzés elé, az alapvetően egységes képzéseket alkotóművészet és muzikológia, illetve előadóművészet alapszakokba kellett besorolni (S. Szabó, 2015). Bachelor képesítésekkel nem lehetett tanárként oktatási intézményekben elhelyezkedni, a pedagógiai modulokat a tanári mesterképzésbe építették be. Problémát okozott a tanári és karvezetés szak előadóművészetként való különválasztása, valamint a többféle képesítés értelmezése az elhelyezkedés során. A művészmester diplomák után a hallgatóknak lehetősége volt két féléves, 60 kredit értékű pedagógiai modulok teljesítésével tanári képesítés megszerzésére (Boruzsné & Szabóné, 2015). 2012-ben került sort az új, ismét egységes tanárképzési rendszer kidolgozására a zeneművészeti egyetemeken is. Az osztatlan tanárképzés speciális komponenseit szem előtt tartva célként fogalmazódott meg a pszichológiai és pedagógia tárgyak arányosabb mértékének szabályozása (Duffek, 2018).

A különböző képzési struktúrák változásának eredményeképpen a zeneoktatásra jogosító diplomák elnevezései a felsőoktatás azonos szintjein eltérőek lehettek, ami a fenntartók, munkáltatók számára is nehezebbé tette az értelmezhetőséget. A következő táblázat S. Szabó Márta összefoglalására támaszkodva a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának és jogelődjeinek az elméleti tanszéken elméleti szakon megszerezhető okleveleit tekinti át, szemlélítve a rendszerben keringő elnevezések sokszínűségét.

6. táblázat. A zeneművészeti intézmények elméleti szakos oklevelei 2013-ig

Főiskolai szintű oklevelek			Egyetemi szintű oklevelek	
1977 előtt	zeneiskolai hangszer/magánének, szolfézs –és általános iskolai énektanár	2002 előtt	középiskolai/iskolai ének-zene tanár és karvezető	
1977-1982	zeneiskolai szolfézs- és általános iskolai énektanár		középiskolai ének-zene, zeneelmélet tanár és karvezető	
1983-1985	zeneiskolai szolfézs-, zeneelmélet- és általános iskolai énektanár			
1986-1993	zeneiskolai zeneelmélet -, szolfézs – és általános iskolai énektanár			
1994-2001	zeneelmélet -, szolfézs – és általános iskolai ének-zenetanár és karvezető			
2002 -	zeneelmélet –szolfézs tanár, karvezető	2002	iskolai ének-zene tanár, karvezető és zeneelmélet-tanár	
2007 -	ének-zene tanár, egyházzeneész	2003-	okleveles ének-zene tanár, karvezető okleveles ének-zene tanár, karvezető és zeneelmélet tanár	
BA oklevelek			MA oklevelek	
2007-	zenei asszisztens (zeneismeret szakirány) zeneteoretikus (zeneelmélet szakirány) zenekar- és kórusvezető előadóművész egyházzene-kórusvezető előadóművész	2010-	zeneismeret-tanár egyházzene tanár okleveles zeneismeret és ének-zenetanár okleveles kóruskarnagy művész	
	4+1		5+1	
	zeneismeret – és ének-zenetanár		ének-zene művésztanár – zeneelmélet - tanár	
	egyházzene tanár		ének-zene művésztanár – kóruskarnagyművész - tanár	
			ének-zene művésztanár – egyházzene-művész - tanár	

S.Szabó Márta alapján (2015:21) saját szerkesztés

Napjaink tanárképzési palettája a különböző képesítések függvényében újabb oklevelet adó, rövid ciklusú képzések keretei között tanári vagy újabb tanári végzettség megszerzésére adnak lehetőséget (283/2012. (X.4.) Kormányrendelet).

- nem tanári mesterképzést követően ugyanazon szakmából a tanári szakképzettség megszerzése 2 félév
- nem tanári mesterképzést követően más szakból 4 félév.
- alapképzést követően ugyanazon szakmából a tanári szakképzettség megszerzése 2, illetve 2023-tól 3 félév is lehetséges.
- már megszerzett főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában és osztatlan tanárképzésben szerzett általános iskolai (4+1) oklevél birtokában ugyanazon a szakterületen, egy szakon a középiskolai tanári szakképzettség megszerzése 2 félév.
- egyetemi szintű, mesterfokozatú vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában az újabb tanári szakképzettség megszerzése 3, illetve 4 félév.

- tanítói szakképzettség birtokában is lehetséges a tanári szakképzettség megszerzése 3 illetve 4 félév alatt.

Művészeti tanárképzésben a zeneművészeti ágban:

- főiskolai szintű tanári szakképzettséget követően, ugyanazon a szakterületen 2 félév alatt újabb tanári szakképzettség megszerzése egy szakon,
- újabb tanári oklevelet adó zenetanárképzésre 4 félév alatt van lehetőség, amely során a zeneművészeti képzési területen szerzett egyetemi vagy főiskolai szintű diploma után, illetve a mesterfokozatú tanári szakképzettséget követően van mód.
- újabb oklevelet adó zeneművészeti tanárképzés keretei között az ének-zene művésztanári szakképzettség megszerzésére lehetőséget adó 4 féléves képzés bemeneti feltétele az alkotóművészet és muzikológia szakterület egyes szakképzettségeihez köthető (ének-zene tanár, az egyházzenetanár és zeneismeret-tanár; zeneismeret-tanár; egyházzeneművész-tanár; zeneelmélet-tanár; zeneismeret-tanár; kóruskarnagyművész-tanár) megszerzését követően egy szakon (felvi.hu)

Az ének-zene tanárszakos hallgatókkal kapcsolatos kutatásunk kezdetén még nem vette kezdetét napjaink tanárképzési reformja. Magyarországon jelenleg egy tanárképzési reform pilot program zajlik, melynek célja a tanárképzés modernizálása és hatékonyságának növelése. A pilot program fő elemei közé tartozik a gyakorlatorientált képzés, amely során a tanárjelöltek több időt töltenek az iskolákban, közvetlen tapasztalatokat szerezve a tanítás mindennapi kihívásaival.

6.3. A tanárképző intézetek felvételi követelményei az ének-zene szakra jelentkezők számára

Napjainkban két intézménytípusban lehetséges ének-zene tantárgy tanítására alkalmas diplomát szerezni. A tanárképző és zeneművészeti egyetemeken tanuló hallgatók az oktatás profiljának megfelelően más és más privilégiumok előtérbe helyezésével kívánják megteremteni a tanításhoz szükséges kompetenciákat. A képzések struktúrájukban, tartalmi felépítésükben más-más prioritásokat határoznak meg a sajátosságokból adódóan. A következő egységben a különböző intézmények osztatlan képzésének ének-zenei felvételi gyakorlati vizsga feladatait és mechanizmusait tekintjük át. Tájékoztató pontot az intézmények honlapja biztosít számunkra.

A művészeti egyetemek elvárásai szorosan összefonódnak a zenei készségek és képességek magas szintű jártasságával. A szolfézs, a zeneelmélet, az énekhang kiművelése, a zongora élményszerű, technikailag felkészült megszólaltatása, a zenetörténet átfogó ismerete biztosítja a felsőoktatásba való belépés alapját. A felvételtire készülő növendékek többsége már a középiskolás évei alatt is speciális tantervű szakgimnáziumba jár, ahol zenei tanulmányaik során elsajátítják a felvételi követelmények teljesítéséhez szükséges ismereteket, készséget. Az intézmények honlapján azt tapasztaltuk, hogy a zeneművészeti intézményeknél hasonló kritériumokat találtunk, a tanárképzők is egymással rokon jártassági szintet várnak el. Ilyen módon a gyakorlati felvételi vizsgák típusfeladatainál nem törekszünk minden képzőhely bemutatására, egy-két intézményt emelünk ki. Az egyes képzési típusok felvételi feladatait az 7. táblázatban szemléltetjük.

7. táblázat. Az ének-zene osztatlan tanári szak felvételi feladata

terület	Zeneművészeti képzés	Művészeti karok közismereti ének-zene	Tanárképző
Írásbeli feladatok			
szolfézs-zeneelmélet	kétszólamú barokk imitációs részlet	bécsi klasszikus egyszólamú részlet	X
	egyszólamú 20.századi idézet	népdalírás ³	X
(lejegyzés és értelmezés)	bécsi klasszikus zeneirodalmi idézett (harmónikus elemzés)	2-3 tagú formák elemzése hangzó anyag és kottakép alapján	X
	akkordkapcsolatok	hangközök, hármashangzatok, Domináns ⁷ , (felismerés és szerkesztés)	X
		szűkített 7*	
		Összhangzattan példa ⁴	
zeneirodalom	szakgimnáziumi tananyag	gimnáziumi tananyag (teszt)	X
Szóbeli feladatok			
szolfézs	17.sz.-tól napjainkig: dalok, áriák, kórusművek (ének-zongorás feladatok (6))	X	X
lapról éneklés	18-19.század áriarészlet kísérettel	Könnyebb, periódus terjedelmű tonális dallam	Könnyebb, periódus terjedelmű tonális dallam
		összhangzattani alapismeretek	összhangzattani alapismeretek ⁵
zeneelmélet	számozott basszus / kézbe diktálás		
(harmónia- és formatan)	az ének-zongorás előadás anyagaira épülő komplex analízis	hangközök, hármashangzatok, D ⁷ ⁶ éneklése, szűkített 7 ⁷	hangközök, hármashangzatok, D ⁷ ⁸ éneklése, szűkített 7 ⁹
		pentaton és modális hangsorok éneklése szolmizálva és hangnévvel	pentaton és modális hangsorok éneklése szolmizálva és hangnévvel
		bécsi klasszikus műfajismeret	bécsi klasszikus műfajismeret
		hangnemek	hangnemek
népzene	30 kötelező, 20 szabadon választott népdal (Kodály- Vargyas: A magyar népzene)	20 ¹⁰ -25-30 szabadon választott népdal	20 ¹¹ -25-30 szabadon választott népdal
zongora	J.S.Bach, bécsi klasszikus szonáta 1. tétel, romantikus vagy Bartók mű	két ¹² -három különböző stílusú mű, egy kötelezően J.S. Bach	két ¹³ -három különböző stílusú mű, egy kötelezően J.S. Bach
ének	két eltérő stílusú és karakterű zongorakíséretes dal	két eltérő stílusú és karakterű zongorakíséretes dal	két eltérő stílusú és karakterű zongorakíséretes dal
karvezetés	szakpár függően	X	egy giusto karakterű népdal ¹⁴

A music.unideb.hu; music.elte.hu, art.pte.hu honlapok alapján saját szerkesztés

³ Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának közismereti ének-zene képzés felvételi kritériumai között. Továbbiakban PTE-ként hivatkozunk rá.

⁴ PTE

⁵ PTE és ELTE

⁶ DE-ZK és PTE

⁷ PTE

⁸ DE-ZK és PTE

A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának gyakorlata alapján kívánjuk bemutatni a művészeti intézmények felvételi kritériumait (music.unideb.hu) A felvételi vizsga írásbeli és szóbeli szakaszból áll. Előbbin a hallás utáni lejegyzés szintjét kétszólamú barokk imitációs-egyszólamú atonális és bécsi klasszikus idézet írásán keresztül mérik, melynek során a harmóniai elemzés is elvárt. Negyedik feladatként hallott akkordkapcsolatok harmóniai törvényszerűségeit különböző hangnemekben kell azonosítani. A feladatokat mindenkinek azonos idő alatt, a nehézségi foknak megfelelően 4-8 diktálás alatt kell leírnia.

A szóbeli vizsga során lehetőséget biztosítanak a növendéknek arra, hogy megadott kritériumoknak megfelelően, szabadon állítsa össze az anyagát. A jelentkezőnek zongorán kell kísérnie magát a barokk és bécsi klasszika, korai romantika korszakának dalanyagából, melyet a megszólaltatás után formatani, hangnemi, harmóniai szempontból elemeznie kell. A verbális megmérettetés további részét képezi még a szolfézs-zeneelmélet területéhez tartozó lapról olvasási készség és a bécsi klasszikus összhangzattan ismeretének felmérése. A szakmai alkalmassági vizsga során a zongorajáték, a magánének, a népzene és a zeneirodalmi tájékozottságról is számot kell adni. A hangszeres előadás során három, a magánéneknél két különböző stílusú és karakterű művet kell előzetesen megtanulnia a felvételizőnek. A népdalok összeállítása során az intézmény húszat jelöl ki kötelező anyagként, melyet a felvételiző további harminc szabadon választott dallammal bővít. A képzési időnek és szintjének megfelelően meghatározhatnak további követelményeket mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsga anyagában, amely leginkább a nehézségi skála bővítését jelenti a karvezetés és a zeneelmélet szakpárok esetében.

A debreceni művészeti képzés az ének-zenét 4+1-es (10 félév) struktúrában zeneismerettel, egyházzene tanári, 5+1-es (12 félév) tanulmányi időszakban egyházzene-, kóruskarnagyművész- és zeneelmélet művésztanári szakpárokkal társította (music.unideb.hu). A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen az ének-zene művésztanár szak párosítása zeneelmélet-tanár szakkal és kóruskarnagyművész tanár szakkal van meghirdetve (lfze.hu). A Pécsi Tudományegyetem Zeneművészeti Intézetében 10 féléves tanulmányi intervallumban zeneismerettel és közismerettel, 12 féléves képzésben kóruskarnagy-művésztanár szakpárral vehető fel (art.pte.hu).

⁹ PTE

¹⁰ Az ELTE kötelező népdalokat is megad

¹¹ Az ELTE kötelező népdalokat is megad

¹² DE

¹³ DE

¹⁴ ELTE

A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kara 2020-tól a felvételi eljárás során képzési palettáját a közismereti ének-zene szakkal bővítette. Ez utóbbi felvételi vizsgája elsősorban a közoktatásban és/vagy a zeneiskolákban elsajátítható ismeretekre, készségekre épít. Az intézmény írásbeli felvételi vizsgát is előír kritériumként, a megkívánt jártasságok is magasabb felkészülési minőséget képviselnek, mint más régiókban. Az írásbeli alkalmassági vizsga során hangközöket, hármashangzat- és domináns szeptim megfordításokat kell felismerni és leképezni megadott hangra. A hallás utáni lejegyzés másik feladatául egyszólamú bécsi klasszikus idézetet kell lejegyezni. A felvételiző formatani ismereteinek felmérése kottakép és hangzó anyag alapján történik. A szóbeli meghallgatás alkalmával visszaköszönnek az írásbeli egyes feladattípusai, amelyeket énekelve kell reprodukálni megadott hangra. Az ötfokú és hétfokú hangsorok éneklése és a lapról olvasás mellett az alapvető zeneelméleti és zenetörténeti fogalmak ismerete elvárt a középfokú tankönyvek anyagára épülve. A 25 népdalból álló repertoárt a felvételiző maga állíthatja össze, zongorán - a magánénekhez hasonlóan - két különböző karakterű és stílusú művet kotta nélkül kell előadnia a jelentkezőknek (music.unideb.hu). A Pécsi Tudományegyetem Zeneművészeti Intézete ugyanezen a szakpáron népdalírást és egyszólamú összhangzattani példa lejegyzését kéri az írásbeli során. A szóbeli meghallgatás során a bizottság harminc népdalt, két eltérő stílusú műdalt és zongoradarabot kérnek. Az online időszak óta bővítették a szolfézs-zeneelmülethez tartozó kritériumokat: a hangközök, hármashangzatok, modális hangsorok mellett a szűkített és domináns szeptimek megfordításait, funkciós- és összhangzattani alapismereteket is elvárnak a jelentkezőktől. A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karához hasonlóan mérik fel a zeneirodalmi jártasságot. A tanárképzőkhöz képest ez az intézmény is magasabb volumenű zenei előképzettséget, kompetenciákat kíván meg a jövendő hallgatóitól (art.pte.hu).

A pedagógusképzőket vizsgálva az osztatlan ének-zene tanárképzés gyakorlati felvételijét szóbeli meghallgatáshoz kötik. Az éneklési készség megítélése során általában a jelentkező által szabadon összeállított népdalok listájából választanak a bizottságok. Az ELTE ettől eltérően kötelezően megtanulandó népdalokat ad meg. A népdalok szöveges megszólaltatása és elemzése mindenhol elvárt, a szolmizációs éneklés nem minden intézménynél kritérium. A többszólamú kultúrában való jártasságot Kodály Biciniumok példatár ének-zongorás előadása, vagy énekes partner közreműködése alapján ítélik meg. A lapról olvasás mellett a zeneelméleti ismeretek alapvetően az alapfokú zeneiskolák szintjének felelnek meg, zömében a Tegzes *Hétfokú gyakorlatokat*, a Klasszikus kánonokat, az ELTE a Bach *Példatárát* adja meg a felkészüléshez szükséges javaslatként. A hangközök,

hármashangzatok, a domináns négyeshangzat megfordításait felismerni és megadott hangra felépíteni és énekelni kell tudni a terület sikeres teljesítéséhez. Az ELTE összhangzattani alapokat is kér, zongorán több hangnemben (2# és 2b) kell megszólaltatni az autentikus kört. A budapesti intézményben giusto karakter vezényletét is kéri a jelentkezőktől. A tanárképzők figyelembe veszik, hogy a felvételizők közül nem mindenkinek alaphangszere a zongora, ennek megfelelően differenciálják a követelményeket, de minimum szintként a zeneiskolák 3-4. osztályának megfelelő játékot írnak elő.

Érdekes tendencia lehet a művészeti egyetemek profilbővítése a merítési bázis szempontjából is. Gyakorlati oldalról megközelítve ezek a képzések várhatóan erősebben trenírozzák szakmailag a hallgatókat, azonban kérdés, hogy közismereti szakpárral együtt milyen terhelést fognak jelenteni. Az álláshirdetéseket olvasva azt tapasztaljuk, hogy a közismereti szakpárok előnyt élveznek a közoktatásban. A művészeti képzés szakpárjainak nívója ellenére az általános iskolákban vagy középiskolákban alapvetően egyszakosnak minősülnek a végzettek. Az emelt szintű zenei képzések kivételével az énekórák száma nem éri el a teljes munkaidejű foglalkoztatottságot, kivéve, ha az adott iskolában több mint két osztály van évfolyamonként. Ez a Nemzeti alaptantervnek köszönhetően várhatóan felmenő rendszerben változni fog, hosszútávon a szélesebb spektrum egyértelműen kedvezőbbnek látszik a tanári pályán való érvényesüléshez, pályabiztonsághoz. Más oldalról megközelítve az eddigi tapasztalatok azt mutatták, hogy a zeneművészeti egyetemek ének-zene-zeneismeret (szolfézs) szakosai jobban preferálták a zeneiskolákban, illetve a speciális képzésekben való elhelyezkedést. A szakmai aspektusoktól kicsit távolabb lépve, pedagógia szempontból nagyobb eredményesség valószínűsíthető az ének-zene közismereti szakpárral való társítása során az énekkutatásban is, hiszen a magasabb óraszámú tanító pedagógus szorosabb kapcsolatot tud kialakítani az osztályokkal, így a tanulási folyamatra is nagyobb befolyást gyakorolhat.

Fejezetünkben áttekintettük az iskolai zenei nevelés, az ének-zene tanítás főbb mozzanatait. A szakirodalom feltárása során arra a megállapításra jutottunk, hogy a megelőző két évszázad zenei képzéssel való nézeti napjainknak is örökségét képezi. Az intézményi struktúrák és tartalmi elemek biztosítottak a zenei szakemberek kiművelésére, a zenei érdeklődés fenntartása. Az ének-zene tanárok nemcsak zenei ismereteket adnak át, hanem hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez, közösségépítéshez, és a zenei értékek közvetítéséhez, tanárok elkötelezettek a demokratikus értékek, a magyar nemzeti hagyományok

és a zenei nevelés terén. A fiatalok ének-zene tanári hivatásba vetett bizalma más pedagógiai területekhez való affinitásukon is múlik.

A tanárképzési reform pilot programjának célja, hogy a tanárképzés jobban igazodjon a modern oktatási követelményekhez, és hogy a jövő tanárai felkészültebbek legyenek a változó társadalmi és technológiai környezet kihívásaira.

7. A kutatás koncepciója és a vizsgálati módszerek bemutatása

Kutatásunk elsődleges céljaként azt tűztük ki, hogy megismerjük az ének-zene tanárszakos hallgatókat, nevelésszociológiai hátterüket, tanulmányi útjukat, amelyek a felsőoktatási intézményig vezettek. A képzésről, a későbbi pályáról való nézeteiket is górcső alá kívántuk venni. Szerettük volna feltárni, kik is azok, akik ezt a szakot választják, kik vállalkoznak arra, hogy a pedagóguspályán ének-zenét fognak tanítani. A szakma jövője szempontjából ez azért fontos, mert a közoktatás zenei nevelését számtalan kritika éri, melyek többsége az ének-zene órák élményszerűségét kérdőjelezi meg (Janurik, 2008a; Janurik, 2018, Váradi és Óváry, 2021). Ezeknek a hallgatóknak a rátermettsége, szakmai és pedagógiai magabiztossága, közvetítő ereje kulcsfontosságú a pályán való maradásuk tekintetében, hiszen ezek a tulajdonságok és a hozzájuk tartozó attitűdök határozzák meg, hogyan tudnak megbirkózni a tárgyukkal és a velük szemben elvárt kihívásokkal.

Kíváncsiak voltunk az ének-zene tanárszakos hallgatók képzési rendszerről alkotott véleményére: hogyan látják, mennyire nyújtanak segítséget a felsőoktatásban kapott ismeretek, milyen hatékonysággal hasznosíthatók az iskolai gyakorlaton tapasztaltakkal összevetve. Kutatásunk kezdetén a tanárképzés megújításának az a gondolata, hogy koncentráltabb figyelem essen a valós iskolai gyakorlatra, még nem került bevezetésre. Azóta az elméleti ismeretek is ezt a célrendszert szolgálják ki a felsőfokú tanulmányi időszak alatt is. Az osztatlan tanárképzés 2013-ban történő visszavezetése óta foglalkoztatja az oktatáskutatókat és a felsőoktatásban résztvevőket a változtatás igénye (Rapos et al., 2022), azonban a gyakorlatorientáltabb, iskolafókuszú tantervek kutatásunk lefolytatása után, csak a 2022/2023-as tanévben kerültek bevezetésre.

A vizsgált egyetemisták tapasztalatainak sokoldalú felmérése, majd ezek visszacsatolása a tanárképzésbe hozzájárulhat az új hallgatói generáció optimálisabb felkészítéséhez, az osztálytermi szituációk hatékonyabb kezeléséhez és ezzel együtt a tanárjelöltek szakmai fejlődéséhez (Rapos et al., 2022). Kutatásunk kvalitatív részében három dimenzióra fókuszáltunk. A félig strukturált egyéni interjúk során 11 hallgatóval, négy szakmódszertan-oktatóval és nyolc gyakorlatvezető tanárral folytattunk beszélgetést. Ennek tapasztalatait a későbbiekben külön fejezetben mutatjuk be.

7.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Dolgozatunkban arra vállalkoztunk, hogy minél több oldalról körbejárjuk az ének-zene tanárképzésben résztvevő hallgatókat. Vizsgálatainkban a kétszakos osztatlan képzésre koncentráltunk, amely 2013-ban jelent meg újra a felsőoktatásban. Fontos hangsúlyoznunk, hogy az instrumentális, magánének, valamint az egyéb zenetanári szakok nem tartoznak kutatásunk területéhez, kizárólag az ének-zene tanításra képesítést adó szakpárokra koncentráltunk.

Kutatásunk előzményeként a már pályán lévő, gyakorló tanárok művészeti tevékenységeit vizsgáltuk. 2018 márciusában pilot vizsgálatban felmértük az emelt szintű zenei képzésben részesülő alsó tagozatos gyermekek művészeti aktivitásának és kulturális fogyasztásának szokásait (Váradi & Kerekes, 2019). Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ének-zene szakos hallgatóival elővizsgálatot folytattunk, amelyben szociokulturális háttérüket, tanulmányi előmenetelüket, zenei előképzettségüket tártuk fel, valamint fókuszcsoporthoz tartozó interjút folytattunk le a gyakorlati tanítás tapasztalatairól. További kutatási tevékenységeink a művészeti tárgyat oktató tanárok önképzését, továbbképzési szándékait, művészeti tevékenységeit vizsgálta (Sz. Fodor & Kerekes, 2020). Majd a pandémia miatt online térbe kényszerülő zeneoktatás hatásait mértük fel, különös tekintettel a csoportos órák megvalósulására (Kerekes & Kiss, 2022), a tanulók motivációjának változásaira (Kiss, Kerekes & Bartalis, 2022).

A minta lehatárolásához az ének-zene tanárképzésben résztvevő, aktív státuszú hallgatók számáról a Felsőoktatási Információs Rendszerből (FIR) tájékozódunk. Nem a felvettek számát vettük alapul, hanem valamennyi évfolyam összlétszámát, amely adatokat az Oktatási Hivatal biztosította. A tanárjelöltek létszámának tendenciáit az alábbi táblázat foglalja össze.

8. táblázat. Az ének-zene tanárszakos hallgatók száma (Forrás: FIR adatszolgáltatás)

Félév	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Őszi	112	163	225	262	285	272	294	260
Tavaszi	104	158	218	243	274	258	255	232

Kutatási kérdéseinket a felsőoktatási és köznevelési tapasztalataink inspirálták. A mintára általánosan érvényes elemzések után alaposabban is koncentráltunk a kutatásunk fő vonalára,

amelyben a különböző tanárjelöltek sajátosságai mentén haladtunk tovább. Erről részletesebben a további fejezeteinkben számolunk be.

Foglalkoztatott bennünket, vajon mi befolyásolhatja az ének-zene szakosok pályán való elhelyezkedését. Igyekeztünk távolabbról indulni, a munkavállalásra általánosan érvényes lehetőségekről fokozatosan a közvetlen iskolai környezet tényezőire rákérdezni. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- K1. Milyen támogatási alternatívákat tartanak fontosnak a tanárjelöltek?
- K2. Milyen elvárásaik vannak az általános iskolákkal szemben a nagyobb elhelyezkedési motiváció érdekében?
- K3. A különböző pályaelképzelések alapján milyen típusú hallgatókkal találkozunk a vizsgált populációban?
- K4. Van-e összefüggés a hallgatói profilokra jellemzők és az életvezetési kompetenciák dimenziói között?
- K5. Hogyan látják a tanárjelöltek a szakmódszertani felkészítésüket a gyakorlati tanítás tapasztalataival összevetve?

A tanárjelöltek vizsgálati céljainak megfelelően a következő hipotéziseket állítottuk fel.

- H1. Úgy véljük, az iskolai tényezők lesznek mérvadók számukra, leginkább a tanulók összetétele. A támogatási komponensek közül feltételezzük, hogy a tantestület közössége, az egységes tantestületi értékrend lesz fontos számukra, amely kiterjed a tanulók és szülők konfliktuskezelésére, fegyelmezési kérdésekre egyaránt.
- H2. Az általános iskolák pedagógus utánpótlása megoldandó feladat. A frissen végzett ének szakos hallgatókról azt feltételezzük, hogy szívesebben helyezkednek el olyan iskolai közegben, ahol a művészetek iránt érdeklődő és azt értékelni képes kollektíva van. Ennek egyik infrastrukturális megnyilvánulása a szaktanterem és a hangszerek biztosítása, másrésről pedig a tantestület összetartása lesz fontos számukra. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy szakmai kiteljesedés lehetőségének alternatívái is elvárásként fogalmazódnak meg a hallgatókban, így a kezdeményezéseik, ambícióik is megmutatkoznak a kutatás ezen kérdéskörében.
- H3. A vizsgált populáció a pályaelképzeléseiben nem egységes. Előzetes feltételezéseink szerint ezt számtalan tényező magyarázza, ilyen például maga az ének-zene tárgy szakpárja is. Feltételezzük, hogy a zenei szakpárral rendelkezők zeneileg ambicionáltabbak a pályaelképzeléseikben is, magabiztosabbak a zene területén, nagyobb zenei előmenetelt nyújtó lehetőségeket keresnek. Úgy véljük, a hallgatók

között vannak olyan fiatalok, akik a felsőoktatás tanulmányi időszakában még nem rendelkeznek kiforrott elvárásokkal vagy elképzelésekkel a hivatás lehetőségeivel és korlátaival kapcsolatban.

- H4. A pályaelképzelések faktorai mögött kirajzolódó hallgatói típusok jellegzetességei indokolhatók életvezetési kompetenciájukkal (Kiss, 2009) is. Elképzelésünk szerint tanári hozzáállásukban ötvöződnek a különböző életvezetési dimenziók minőségei. Véleményünk szerint a tanári életformával leginkább azonosulni tudókra jellemzőbb a magasabb szintű kommunikációs készség, a tervszerű haladáshoz és a tanuláshoz szükséges képességek megléte. A képzésben nehézséggel küzdők csoportjánál az életvezetési kompetenciák területén szintén elakadást várunk több területen is.
- H5. A hallgatók szakmódszertani felkészítésének megítélése szélsőségeket is hordozhat. A megkérdezettek között akadnak majd olyan vélemények is, akik úgy érzik, hogy a szakmódszertani jártasságuk nincs összhangban a valós iskolai közeggel. Feltételezzük továbbá, hogy a tanárjelöltek az osztálytermi helyzetek nehézségeit összemoszák a szakmódszertan területével, a pedagógiai szituációk megoldási eszköztárának elsajátítását is ennek a tárgynak a keretein belül várják el.

Disszertációnk jelen egységében kérdőíves kutatásunkat mutatjuk be, amelynek összeállítását fókuszcsoporthoz tartozó interjú előzte meg 2021-ben. Az egyetemistákkal való csoportos beszélgetésben felmerült dilemmáik, erősségeik, képzéssel és pályával kapcsolatos gondolataikra építve készítettük el részben saját fejlesztésű kérdőívünket, mely 4 blokkot is tartalmazott. Az első három kérdéscsoport tételeit a fókuszcsoporthoz tartozó interjú tapasztalatai alapján fogalmaztuk meg, a negyedik kérdéscsoport állításait változtatás nélkül adaptáltuk Kiss István (2009) munkájából. A demográfiai mutatókon túl a pályaelképzelésekre, a szubjektív énhatékonyság megítélésére és az életvezetési kompetenciákra koncentrált (Kiss, 2009). Kutatásunkban a tanárjelölteket elsősorban a pályaelképzeléseik alapján szerettük volna megkülönböztetni, ezért mérőeszközünket is ennek megfelelően pályakép-kérdőívnek neveztük el. A továbbiakban a kérdőív kifejezés alatt is ezt értjük. Vizsgálatunkban a jelenleg tanárképző egyetemeken ének-zene tanár szakon tanuló fiatalokat szerettük volna elérni.

7.2. A mérőeszköz és a minta bemutatása

A hallgatói populáció megismerésére irányuló kutatásunk egyik vonulatát a kérdőívünk adta, melynek részleteit az alábbi táblázatban mutatjuk be.

9. táblázat. A pályakép-kérdőív felépítése

Kérdéscsoportok	Változók
Szociodemográfia	nem, kor, település típus, szülők iskolai végzettsége, anyagi mutatók, családi vonatkozások
Tanulmányok	zenei előképzettség, középiskola (típus, nyelvvizsga, érettségi, az egyetemre való felkészülés, jelenlegi tanulmányaik (munkarend, finanszírozás, szakpár, egyetemi juttatás), munkavállalás, önálló művészeti tevékenység
Pályakép, pályával kapcsolatos elképzelések	Likert-skálás állítások (1-5): munkavállalást befolyásoló- és támogató tényezők, pályaképpel kapcsolatos én-észlelések rangsorolások: preferált korosztály, intézménytípus, településtípus
Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) (Kiss, 2009)	Likert-skálás állítások (0-4) 7 validált faktor mentén (alapszükségletek, tanulás, értékek, önmenedzselés, kommunikáció, szoros kapcsolatok, társas rendszerek) (Adaptáció: Kiss István életvezetési kompetencia kérdőív)

Mérőeszközünk háromnegyed része saját fejlesztésű, amelyek jelentős többségében zárt kérdéseket alkalmaztunk, 11 esetben szorítkoztunk nyitott válaszadásra. Kérdőívünk első egységében¹⁵ az ének-zene tanárszakos hallgatók szocio-demográfiai hátterére kérdeztünk rá. A középiskolai és előzetes zenei tanulmányaikra, majd a felsőoktatásban való részvételükre fókuszált kérdéseink második csoportja¹⁶. A munkavállalással és pályával kapcsolatos nézeteiket, meggyőződéseiket, énképükre kérdőívünk harmadik egységében került sor¹⁷. Az ének-zene szakos tanárjelöltekre jellemző vonások holisztikus megközelítése céljából szeretnénk volna képet kapni az életvezetési kompetenciáikról. Az életvezetési kompetencia mérőeszközének kidolgozása Kiss István (2009) munkája, melyet kérdőívünk negyedik egységében adaptáltunk¹⁸. A következőkben az életvezetési kompetenciát HDSEQ-HE néven, a rövidítésével is használjuk.

A kérdőív felvételére első körben 2021 márciusában került sor, azonban a járványügyi helyzet miatt az intézmények személyes felkeresésére nem volt lehetőség; kizárólag online úton az adatok felvétele azonban nem volt teljeskörű. Kutatásunk haladása érdekében igyekeztünk vizsgálati céljainknak megfelelő elemzéseket végezni, azonban a kisszámú minta miatt nem volt módunk mélyebb elemzésekre. 2023 tavaszán újra megkereséssel éltünk az intézmények felé, hivatalos úton és személyes kapcsolatrendszerek által is kísérletet tettünk a tanárjelöltek elérésére, annak érdekében, hogy aktualizált információkhoz jussunk a jelenleg ének-zene tanárképzésben résztvevőkről. A tanulmányi osztályok, ének-zene tanszékek, intézetek vezetőinek, oktatóinak segítségét is kértük. A kényelmi mintavétel során az ének-zene tanár szakon tanulók online és jelenléti úton, önkéntes alapon töltötték ki a mérőeszközünket. A

¹⁵ 13 kérdés

¹⁶ 43 kérdés

¹⁷ 80 tétel

¹⁸ 80 állítás; 0-4-ig terjedő skálán (0-egyáltalán nem jellemző rám, 1-kis mértékben jellemző, 2-közepesen jellemző, 3-többnyire jellemző rám 4-teljes mértékben jellemző rám)

kérdőív felvételében a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kara (DE-ZK), az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE), az Eötvös Lóránd Tudományegyetem (ELTE), a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE), a Nyíregyházi Egyetem (NYE), a Pécsi Tudományegyetem (PTE) és a Szegedi Tudományegyetem (SZTE) hallgatói vettek részt.

A tanulmányi osztályok által szolgáltatott információkra és a FIR adatbázisra támaszkodva kaptunk képet az ének-zene szakos tanárjelöltek pontos létszámáról, így 145 fős mintánk a sokaság 62,5%-át teszi ki a 2022/2023-as tanév (2. félév- 232 fő) aktív státuszú hallgatóit tekintve. Egyes intézmények más fenntartó alá kerültek kutatásunk idején, rájuk jelenlegi nevükön hivatkozunk.¹⁹

10. táblázat. Az ének-zene tanárszakos hallgatók megoszlása intézményenként
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=145

n 145	DE-ZK	EKKE	ELTE	LFZE	NYE	PTE	SZTE
fő	5	19	53	3	44	4	17
%	3,4	13,1	36,6	2,1	30,3	2,8	11,7

Vizsgálatunkban a leíró statisztikai eljárásokon kívül kereszttábla-, faktor- és klaszterelemzések, az előfeltételek kritériumainak függvényében független mintás próbák (ANOVA, Welch, Kruskal-Wallis) segítségével jutottunk közelebb kutatási kérdéseink megválaszolásához. Az elemzésekben a szokásos 5%-os szignifikanciaszint képezi az eredmények közlésének alapját, azonban azokban az esetekben, ahol 10%-os határ mellett szakmailag fontos eredmény mutatkozik, külön felhívjuk a figyelmet a dolgozatban.

Kutatásunk ezen részében a hallgatói arculatok, attitűdök/habitusok feltárásán túl a hallgatók pályával kapcsolatos énképére voltunk kíváncsiak. Munkánkban olyan kérdésekre is kerestük a választ, hogy milyen feltételeket, kihívásokat kell biztosítani egy általános iskolának ahhoz, hogy vonzó legyen a fiatalok számára. Érdekel bennünket továbbá, hogy van-e összefüggés a társadalmi háttérváltozók és a pályával kapcsolatos énkép, nézetek általunk létrehozott faktori, valamint hallgatói klaszterei között. Elemzésünkben az osztatlan tanárszakosokra koncentráltunk.

Kérdőíves kutatásunk eredményeinek bemutatása munkánkban két részben történik. Ebben a fejezetben a mintára vonatkozó adatokat tolmácsoljuk. Ez főként általános jellemzőkre koncentráldik, elsősorban leíró statisztikai eljárásokra hagyatkozva szemlélteti a hallgatók szociodemográfiai sajátosságait, valamint a felsőoktatásig vezető, majd a felsőoktatást érintő

¹⁹ DE-ZK = Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar; EKKE =Eszterházy Károly Katolikus Egyetem; ELTE- Eötvös Lóránd Tudományegyetem; LFZE = Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem; NYE = Nyíregyházi Egyetem; PTE = Pécsi Tudományegyetem; SZTE – Szegedi Tudományegyetem

tanulmányi utat mutatja be. A következő fejezetben (8. fejezet) az általános vonások megismerése után a pályakép elképzelésekből felállított faktorstuktúrára alapozva ismertetjük a hallgatói klasztereket, amelyeket különböző változócsoporthoz mentén hasonlítunk össze egymással. A különböző összefüggések vizsgálatának részletes statisztikai lépéseit, eljárásait szintén a következő fejezetben, az aktuális elemzések során közöljük.

Szociodemográfiai adatok

Vizsgálatunkban a nemi arányok a pedagóguspályára jellemző női felülreprezentáltságot mutatják (Polónyi, 2004; Pusztai & Hegedűs, 2014; Kovács, 2015; Sz.Fodor & Kerekes, 2020; Fónai & Csonka, 2023). 110 nő (75,9%), és 35 (24,1%) férfi töltötte ki a kérdőívet. A válaszadó hallgatók átlagéletkora 21,93 (SD 2,62). A legfiatalabb 18, a legidősebb 41 éves. Az egyetemisták többsége (32 fő) 22 éves (22,1%), a 20 évesek aránya (20,7%, 30 fő) is hasonló értékkel szerepel. A kérdőívet kitöltők között a 19 és 23 év közöttiek a számottevők, a magasabb életkorban lévő fiatalok száma természetesen csökken a mintánkban.

Az ének-zene tanárképzésben résztvevő hallgatók 38,2%-a várost jelölt meg állandó lakhelye településtípusaként. Az egyetemisták 25,7%-a falu/községből, megyeszékhelyről/megyei jogú városból 22,2%, míg a fővárosból 13,9%-uk érkezett a felsőoktatásba. A válaszadó hallgatók állandó lakhelyének megyéjét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy legnagyobb arányban Pest megyéből (17,2%), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből (16,6%), Budapestről (15,2%) és Hajdú-Biharból (9%) került be a felsőoktatás ezen területére. A válaszadóink beiskolázási mutatói Bács-Kiskun (5,5%), Borsod-Abaúj-Zemplén (5,5%), Csongrád-Csanád (4,8%), Jász-Nagykun-Szolnok (4,1%), Győr-Moson-Sopron (3,4%), Veszprém (3,4%) megyéből jeleznek mérsékelt beiskolázási rátát. Elenyésző számban található kitöltőink között a Fejér, Nógrád és Zala (2,1%-2,1%) megyében lakók, míg Baranya, Békés, Heves, Komárom-Esztergom, Tolna és Vas megyéből 2-2 hallgató (1,4%) tanul ének-zene tanárnak. Somogy megyéből 1 tanárjelölt (0,7%) van válaszadóink között.

A továbbtanulást befolyásoló tényezők között fontosak a szülők elvárásai. Gyermeük tanulmányi eredményességével kapcsolatos nézeteit saját iskolázottságuk is meghatározhatja (Pusztai, 2020). Míg régebben a pedagógusképzésre jellemző volt, hogy a hallgatók elsőgenerációs diplomászerzők, az utóbbi évtizedekben emelkedik a felsőfokú végzettségű szülőktől származó fiatalok száma a rendszerben (Fónai & Csonka, 2023). Kutatásunkban is ez igazolódott. A szülők iskolai végzettségét tekintve az édesapák 43,4%-a és az édesanyák 61,8%-a rendelkezik diplomával. Tudományos fokozattal rendelkezik az édesapák 6,9%-a (10

fő), az édesanyáknál ez az arány kevesebb (1,4%, 2 fő). Az érettségit adó középiskolai végzettséggel szinte azonos arányban rendelkeznek a hallgatók szülei, az apák 26,2%, az anyák 26,4%-a fejezte be ezen a szinten tanulmányait. A tanárjelöltek 22,8%-nak édesapja járt szakmunkásképzőbe/szakiskolába (érettségit nem adó), egy hallgatónak van általános iskolai végzettséggel rendelkező édesapja. Az édesanyák iskolai végzettségét vizsgálva szakmát 8,3%-uk tanult, az általános iskola után 1,4% nem folytatott tanulmányokat, egy tanárjelölt édesanyja nem fejezte be az alapfokú képzést.

Kíváncsiak voltunk, a tanárjelöltek szülei tanultak-e intézményes keretek között zenét. Ez azért fontos számunkra, mert azok a szülők, akik gyermekként maguk is részt vettek zenei nevelésben, jobban ösztönzik gyermekeiket is kulturális tevékenységekben való részvételre (Váradi és Józsa, 2021) Az édesanyák 41,1%-a (64 fő), az édesapák 24,8%-a (36 fő) tanult zenét. Ez az eredmény is igazolja, hogy a családok kulturális életében az anyák szerepe meghatározó, irányadó.

A tanárjelöltek családjának szubjektív anyagi megítélésére is érdekelt bennünket. A hallgatók 9%-a (13 fő) átlag alattinak, 72,4%-uk (105 fő) átlagosnak, míg a fiatalok 18,6%-a átlagon felülinek minősítette életszínvonalát. A családok egzisztenciális, objektív anyagi mutatóit vizsgálva két klasztert hoztunk létre, alacsonyabb és magasabb státuszú csoportokat különítettünk el. Keresztábra elemzés és Khi-négyzet próba segítségével összefüggést kerestünk a családok státusza és a szülők zenei tanulmányai között ($\chi^2(1)=5,272$, $p=0,022$). A magasabb státusszal rendelkező édesanyák közel azonos arányban vettek részt zenei tevékenységben gyermekkoruk során, 46 fő (31,7%) járt zeneiskolába, 45 fő (31%) nem részesült zenei nevelésben. Az alacsony státuszú anyák közül kevesebben tanultak zenét (16 fő), többségük nem járt intézményes zeneoktatási intézménybe (36 fő).

Elképzelhetőnek tartottuk, hogy a pedagóguspálya felé való elköteleződés szintén tetten érhető a családokban a szülők, nagyszülők, nagynénik, nagybácsik rokonsági szintjén. A jelenleg ének-zene szakon tanuló, osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatók 58,6%-nak van családi kötődése a hivatáshoz. Az egyetemisták rokonai között legnagyobb arányban általános iskolai- (43 fő – 29,7%), középiskolai tanárok (42 fő – 29%), majd tanítók (26 fő – 17,9%), óvodapedagógusok (20 fő – 13,8%) vannak. A minta kevesebb mint 1%-nak, 13 tanárjelöltnek a felsőoktatásban oktatnak a rokonai.

A szülők többsége anyagilag (is) teljes mértékben támogatja gyermekét a felsőfokú tanulmányai alatt (64,1%). A hallgatók 29%-át csak részben tudják segíteni, 6,9% semmilyen anyagi támogatást nem kap. Az egyetemisták 32,4%-a rendszeresen, 33,8%-a alkalmanként dolgozik, a fiatalok 33,8%-a kizárólag a tanulmányaira koncentrál. A tanárjelöltek közül

tanulmányaik alatt többen oktatásban vállaltak munkát. Általános- és alapfokú művészetoktatásban azonos arányban tanít az egyetemisták 10,3%-a, középiskolában 3,4%, művészeti szakgimnáziumban egy hallgató látja el zenei neveléssel kapcsolatos tárgyat. Többen nem a leendő szakmájuknak megfelelő területen vállaltak munkát. A válaszadó fiatalok 9,7%-a vendéglátásban, 6,2%-uk kereskedelemben dolgozik. Más (rendszeres, vagy alkalmi) jellegű munkavállalást a tanárjelöltek 30,3%-a jelölt meg. Az egyéb tevékenységek köre igen széles a tárlatvezetéstől, a rendezvényszervezésen, lovardai munkán keresztül az alkalmi fellépésekig, de a színházi munkák, mezőgazdaság, magánoktatás, kántori szolgálat, gyermekmegőrzés, sérült gyermekek komplex művészeti fejlesztése is jelen van a felsorolásban.

Felsőfokú tanulmányaik alatt a fiatalok 49%-a kollégiumban, 23,4% albérletben, 15,9% szülőkkel lakik. 15 hallgató (10,3%) saját ingatlanban, két hallgató rokonoknál él.

Tanulmányok

Kérdőívünk második egysége a hallgatók tanulmányaira koncentrál. Ez magában foglalja az előzetes zenei tanulmányokat (12 kérdés), a középiskolát érintő főbb kérdéseket (8 kérdés), valamint a jelenlegi oktatási időszakra jellemző motívumokat (23 kérdés.)

A hallgatók zenei előképzettségének jelentősége a gyakorlati alkalmassági vizsga miatt fontos számunkra. A tapasztalat azt mutatja, hogy a felvett hallgatók heterogenitásának gyökere az alacsony jelentkezési rátában (számokban) és az eltérő zenei alapokban keresendő, így az iskoláskor zenei élményeinek intenzitása meghatározó, jelzésértékű a felsőoktatásban oktatók számára.

A válaszadó egyetemisták 93,1%-a (135 fő) járt zeneiskolába az általános iskolás éve alatt, 93,8%-uk (136 fő) a középiskolás évek alatt is tanult hangszeren. Az alkalmassági felvételit megelőzően a hallgatók 69%-a több mint hat évet meghaladó hangszeres tanulmányokat folytatott. A fiatal felnőttek 8,3%-a hat, 5,5%-uk négy, 5,5%-uk öt évig tanult. Érezhető, hogy a zeneiskolai részvétel magas aránya nem teljes mértékben, árnyaltan köszön vissza a hangszeres tanulmányok időintervallumában. 17 tanárjelölt nem éri el a négyéves időszakot, ami bármilyen hangszertípus alapos ismeretéhez szükséges. Kevesebb, mint 1 év instrumentális tanulmány előzte meg a felsőoktatási időszakot a tanárjelöltek 2,8%-nak, 1 hallgató egy évet tanult. Valószínűleg ők a pályaválasztás után kezdtek hangszeren (zongorán) tanulni a felsőoktatás keretein belül, előképzettségük hiányát ebben az időszakban kell csökkenteniük.

A felvételi gyakorlati vizsga egyik kötelező eleme a zongorán való játék, minimum a zeneiskola 3-4. évfolyamának szintjén. A jelenleg képzésben lévő fiatalok 33,1%-nak első hangszere a zongora, míg 62,2%-uknak a képzés során kell olyan tudásra szert tenni, amellyel boldogulnak az ének-zene órákon (pl. kíséretet a tanórán, illetve iskolai ünnepségeken stb.) A mintában elenyésző azoknak a hallgatóknak a száma (9,7%; 14 fő), akik kifejezetten csak az alkalmassági vizsga miatt kezdtek el hangszeren tanulni.

Az összetett zenei képességek fejlődését a zenei képzés során a szolfézs/zeneismeret tárgy segíti. A zenei hallás- és az elméleti ismeretek felmérése szintén a gyakorlati alkalmassági felvételi kritériumai közé tartozik. A hallgatók 10,3%-a (15 fő) nyilatkozott úgy, hogy szolfézszt tanulni kifejezetten a felvételi miatt kezdett el, 89%-nak már előzetesen is volt ilyen foglalkozásokban része.

Az ének-zene tanárképzés közösségi előadó- és alkotótevékenysége a közös muzsikálás. Ennek egyik legjellemzőbb színtere az énekkari tevékenység, amely feltétele a diploma megszerzésének. A többszólamú éneklési készség megalapozása a gyermekkorhoz kötődik, de tapasztalatunk szerint többen kerülnek be a rendszerbe ennek hiányával, vagy nem megfelelő szintjével. A mintában szereplő hallgatók 16,6%-a nem énekelt énekkarban, 83,4%-nak vannak a közös éneklés területén alapjai. Az egyetemisták 23,4%-a emelt szintű ének-zenei képzés keretein belül szerezte meg kórusénekesi tapasztalatait. A fiatal felnőttek 40,7%-a általános iskolai énekkarban énekelt, zeneiskolai keretek között 16,6%-uk, templomi kórusban 33,8%-uk vett részt. A középiskolai évek alatt emelt szintű zenei képzésben (11%), szakgimnáziumban (12,4%) és gimnáziumban (44,8%) folyt kórusmunka. Érdekes felhívunk a figyelmet arra, hogy az emelt szintű ének-zenei iskolák típusának népszerűsége csökkent az utóbbi évtizedekben, ennek megfelelően a közös éneklés színterei is más-más hangsúllyal módosultak.

11. táblázat. Énekkari tevékenység
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=145

Általános iskolás korban	emelt szint	23,4%
	normál	40,7%
	tanterv ²⁰	
Középiskolai korosztályban	zeneiskola	16,6%
	emelt szint	11%
	szakgimnázium	12,4%
	normál	44,8%
	tanterv ²¹	
Templomban (egyházi kórus)		33,8%
Nem énekelt		16,6%
Összesen		100%

A középiskolák kiválasztásában már kifejezetten a jövőorientáció válik jellemzővé a családokban, a művészetek – így az emelt ének-zene- és/vagy a zenetanulás – iránti érdeklődés nem feltétlenül közoktatás keretei között kap teret. Mind az általános, mind a gimnazista korosztályban is a normál tantervű énekórák melletti énekkari közösségek dominálnak, illetve a templomi kórusban való részvétel is jelentősnek mondható.

A felvételi alkalmassági vizsgára a tanárjelöltek 51,7%-a (75 fő) vett igénybe magántanári segítséget. Szolfézsból 41,4%,-nak zongorából 32,4%-nak volt szüksége felzárkóztatásra. A hallgatók 16,6%-a szerzett OKJ-s képesítést, amely középfokú zenei végzettséget ad.

A tanárjelöltek középiskolai típusait nézve két intézménytípust különítettünk el a gimnáziumot és a szakgimnáziumot. Az elmúlt években a különböző iskolatípusok elnevezései változtak, így az egyértelműség kedvéért a szakközépiskola, a művészeti szakgimnázium és szakgimnázium típusait egységesen összevontuk, a továbbiakban szakgimnáziumként hivatkozunk rájuk. A válaszadó ének-zene tanárszakosok 72,4%-a gimnáziumban, 27,6%-a szakgimnáziumban fejezte be középfokú tanulmányait. A hallgatók közül a legtöbben városban érettségiztek (62 fő; 42,8%), a fiatalok 39,3%-a megyeszékhelyen illetve megyei jogú városban, 17,2%-uk a fővárosban tanult. Községi középiskolában egy egyetemista végzett. (A középiskola típusának és a pályakép-klaszterek kapcsolatára a következő fejezetben térünk ki).

Az egyetemisták 66,2%-a rendelkezik emelt szintű érettségivel, amely a közismereti szakpárok esetében már régóta követelmény, 2020-tól vált általános kritériummá a felsőoktatásba való belépéshez. Az emelt szintű érettségi nem kötelező olyan szakpárok esetében, ahol kizárólag a gyakorlati felvételi vizsga sikerességén múlik a felsőoktatásba való bekapcsolódás. (pl. zenei szakpárok, osztatlan testnevelés tanárszak.) A tanárjelöltek 19,3%-a

²⁰ normál ének-zenei tanterv alapján haladó osztálytípus

²¹ normál ének-zenei tanterv alapján haladó osztálytípus

(28 fő) angol nyelvből, 17,9%-a (26 fő) magyar nyelv és irodalomból, 15,8%-a (23 fő) matematikából, 10,3% (15 fő) történelemből vállalt nagyobb megmérettetést. Testnevelésből nyolc (5,5%), német nyelvből hét (4,8%) hallgató rendelkezik emelt szintű érettségivel. Francia nyelvből, biológiából, ének-zenéből, építészeti és építési alapismeretekből egy-egy fő adott számot tudásáról magasabb szinten (0,7%). 10 hallgató két tárgyból, egy hallgató három tárgyból is tett emelt szintű érettségit. A gyakorlati felvételi vizsga miatt a zenei orientációjú szakgimnáziumok professzióra koncentrálnak készítik a tanulókat a középiskolai évek alatt. Feltételezzük, hogy a gimnáziumokból érkezők nagyobb arányban rendelkeznek emelt szintű érettségivel. (Válaszadóink közül 105 fő járt gimnáziumba, közülük 85 főnek, míg a szakgimnáziumba járt 40 hallgatóból 16 főnek van emelt szintű érettségije. Keresztábra elemzésünk azt mutatja, hogy az intézménytípusok és az emelt szintű érettségik száma között összefüggés van. ($\chi^2(1) = 36,990$, $p < 0,001$)

A középiskola időszaka alatt a mintában szereplő egyetemisták 51%-a (74 fő) szerzett nyelvvizsgát, három hallgató nem nyilatkozott. A kérdőív kitöltésének időszakában a nyelvvizsgák arányát a 12. táblázatban foglaltuk össze.

12. táblázat. A nyelvvizsgák százalékos aránya
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) $N=145$

Nyelvvizsgák						
%	angol B2	angol C2	német B2	német C2	francia B2	egyéb B2
	42,1	10,3	18,6	1,4	4,8	0,7 (1 fő)

A járványügyi helyzet hozzájárult ahhoz, hogy a diplomák kiadásának feltételeként előírt középfokú nyelvvizsga megszerzésének kötelezettsége megszűnjön. Mivel a nyelvvizsgákat ösztönző kritériumok már nem egységesen állnak fent, az idegenek nyelvek ismeretét és a szaknyelvek elsajátítását egyre inkább önálló felelősséggként és/vagy az egyetem feladatai közé sorolják a döntéshozók.

Felsőoktatás

A hallgatók felsőoktatási jelentkezése kapcsán kíváncsiak voltunk, megjelöltek-e zeneművészeti, illetve nem zenepedagógiai profillal rendelkező intézményt. A válaszadó egyetemisták 33,8%-a felvételizett zeneművészeti egyetemre, de csak 6,2% nyert felvételt.

A felvételi adatbázis tanulmányozása során azt tapasztaltuk, hogy az ének-zene szakra jelentkező fiatalok többsége humán jellegű szakokat céloz meg. Feltételeztük, hogy a tanárképző felsőoktatás mellett a művészeti egyetemekre is jelentkeztek. A válaszadó

tanárjelöltek 60,7%-a kifejezetten zenepedagógiai egyetemekre felvételizett, 38,6%-uk jelentkezett más területekre is. Ezek egy része továbbra is a pedagógusi hivatáshoz kötődik: óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógia, más jellegű tanári szakok. Változatos képet mutatnak az eltérő területek megjelölései is egy-egy fő esetében, a válaszok 9,7%-ban (emberi erőforrások, gazdaságinformatika, pénzügy-számvitel régészet, televíziós műsorkészítő és egyéb média területek; amerikanisztika, gyógytornász, építészmérnök, általános orvos, betegápolás (szülészet) jogász, politológia, szociológia).

Szakupárok

Az ének-zene tanárszakosok szakpárja, másik választott területe változatos képet mutat.

13. táblázat. Szakupárok.

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=145

szakpárok (N=145)												
<i>közismeret</i>							<i>művészet</i>					
	mat.	magy.	tört.	angol	német	hittan	média	rajz	test	népzene	zeneism.	zeneelm.
fő	25	21	11	22	2	3	6	3	6	37	5	2
%	17,2	14,5	7,6	15,2	1,4	2,1	4,1	2,1	4,1	25,5	3,4	1,4

Nyílt kérdés formájában megkérdeztük, hogy melyik terület (szak) volt dominánsabb a tanárjelöltek szakpár választása során. 36 (24,8%) fiatalnál volt elsődleges prioritása az ének-zene, 50 egyetemista (34,5%) mindkét szak mellett elköteleződött a választásánál, míg 56 fő számára (38,6%) a másik szakja volt a meghatározó.

Kutatói döntésünk alapján a szakpárokat két csoportra osztottuk ezeket. Művészeti szakpárnak tekintettünk minden olyan területet, amely zenei, vizuális kultúrához kötődik, de ide soroltuk a média- mozgóképkultúra és kommunikációt, valamint a testnevelést is. Minden más szakot közismereti szakpárként értelmeztünk. Válaszadóink (145 fő) 57,9%-a közismereti (84 fő), 42,1%-uk művészeti szakpárral rendelkezik.

Tanulmányi ösztöndíjban a válaszadóink 60,7%-a részesül, szociális ösztöndíjat a hallgatók 18,6%-a kap. Az egyetemisták 35,2%-nak (51 fő) van tantárgyi csúszása, a mintánkban szereplők 22,8%-nak hosszabbítja meg a képzés hivatalos tanulmányi keretét. A felmérés időszakában egy félév többlettel 17 fő, két félévvel 12 fő, három vagy annál több szorgalmi időszakkal 3 hallgató számolt.

7.3. Pályával kapcsolatos elképzelések

Kérdőívünk harmadik nagy egységében igyekeztünk körbejárni minden olyan tényezőt, ami képet ad arról, milyen elképzelésekkel rendelkeznek az ének-zene tanárszakosok a jövőt illetően. Ennek részét képezte a további tanulási motiváció, mert ezt utalhat egy esetleges pályakorrekciós szándékra is. Kíváncsiak voltunk továbbá arra, milyen szempontok befolyásolják a munkavállalásukat, milyen korosztály tanításában, milyen iskolatípusban tudják magukat elképzelni. Ebben az egységben mérési módszereink között 1-től 5-ig terjedő Likert skálát alkalmaztunk, valamint egyes kérdések tekintetében (korosztály, iskolatípus) rangsoroltattuk választásaikat. Az ötfokú Likert-skála mellett azért tettük le voksunkat, mert kulturálisan jobban megközelíthető (pl. az osztályzási rendszerünk miatt is), segítve így a gyors kitöltést, valamint megengedi a középértéken való állásfoglalást a válaszadóknak.

A pályával kapcsolatos aspirációkat, a hallgatók meggyőződéseit két oldalról közelítjük meg. Ebben a fejezetben a mintára (N=145) vonatkozó általános adatokat tolmácsoljuk. A hallgatói profiljainkra, az egyes hallgatói típusainkra jellemzően disszertációnk következő egységében nézünk a kapott információk mögé.

Továbbtanulási szándék és munkavállalást befolyásoló tényezők

A tanárjelöltek jövőbeni terveire nemcsak a tanári hivatással kapcsolatban voltunk kíváncsiak, hanem a pályakorrekciós szándékokról, spektrumbővítésekről is szerettünk volna tájékozódni. A hallgatók 40,7%-a (59 fő) nem tervez további tanulmányokat. Újabb tanári szakon 13,1% (19 fő), a pedagóguspálya más területein 19,3% (28 fő) gondolkodik, míg a doktori képzések a fiatalok 11,7%-át (17 fő) motiválják.

Az ének-zene tanárképzésben résztvevők mélyebb megismerésének igénye sarkalt bennünket arra, hogy figyelmet fordítsunk a munkavállalást érintő szempontokra is. A pedagóguspálya íve más hivatásokhoz képest kijelölt és erősen meghatározott, így érdemes odafigyeléssel lennünk az egyes motívumokra, támogatási típusokra. Megvizsgáltuk, hogy az egyetemisták, mely szempontokat vélik hangsúlyosnak a jövőjük szempontjából. Fontos megjegyeznünk, hogy az egyes változókhoz tartozó alternatívák tartalmi ismeretével nem feltétlen rendelkezik a vizsgált korosztály. Ilyen módon eredményeink tolmácsolását helyzetképnek tekintjük, az esetleges értelmezési sokszínűség, vagy korlátok miatt nem minden esetben tudtunk további összefüggésekben gondolkodni. Az itemeket 1-től 5-ig terjedő Likert-

skála segítségével mértük²². A munkavállalást befolyásoló tényezőknél - tájékoztató jelleggel - az egész mintára (N=145) vonatkozó átlagértéket közöljük, amelyeket ebben a szakaszban rangsorként is kezelünk.

14. táblázat. Munkavállalást befolyásoló tényezők.

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)(N=145)

Munkavállalást befolyásoló tényezők		
	Átlag	Szórás
Család/barátok közelsége	4,05	0,96
Társadalmi lehetőségek	3,93	0,82
Az iskola vezetőségével folytatott beszélgetés	3,88	0,89
Az iskola tantestületének közössége	3,81	0,98
Az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve	3,81	0,95
Házastárs/élettárs munkalehetőségei	3,77	1,22
Alacsony megélhetési költségek	3,70	0,95
Szabadidős lehetőségek	3,63	1,02
A tanulói összetétel (hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók	3,34	0,99
Az iskola hírneve, megítélése	3,31	1,01
A település típusa	3,16	1,10

Az átlagokból leszűrt rangsorokból látható, hogy a társas kapcsolataik közelsége és a társadalmi lehetőségek a leginkább meghatározóak számukra. Utóbbit még nem hozzák összefüggésbe a település típusával (M=3,16 SD=1,10), amely az átlagok alapján a rangsor végén szerepel. A családok és a barátok közelségét a fiatalok 38,6%-a tartotta nagyon fontosnak, 37,9%-uk vélte fontosnak, 14,5% közepesen foglalt állást (közepesen fontos). Az egyetemisták 8,3%-nak nem döntő érv ez a munkavállalást illetően, 1 fő kifejezetten nem ítélte ezt befolyásoló tényezőnek. A szoros kapcsolataik esetében érdekes, hogy a házastárs/élettárs munkalehetőségei a felsőoktatás időszakában a 6. helyen állnak (M=3,77), igaz, a szórás értéke itt a legjelentősebb (SD=1,22). Ennek okát abban látjuk, hogy a fiatalok anyagi biztonságuk megteremtésében önállóságra törekednek. Ez a jelenség összefügghet azzal, hogy a társadalomban az együttélésnek számtalan formája létezik (Kovács & Pikó, 2008; Pusztai, 2020), vagy a kutatás időpontjában nem volt párkapcsolatuk. A tanárjelöltek 67,6%-a véleményezte párjuk elhelyezkedésének lehetőségeit döntő tényezőként (34,5% és 33,1%), 17,2% foglalt állást a középértéken. A korosztály sajátosságaiból adódóan ezeket a százalékos megoszlásokat természetesnek tekintjük, hiszen a párkapcsolatra való igény az egyetemista korosztályban magas (Engler, 2017), terveikben a közvetlen hozzátartozóik szükségletei is nyomatékkal bírnak. Talán az az objektív mérlegelés is érvényesül ebben, hogy a pályán főként nők vannak, a jövedelem kategóriákba rendezett, viszonylagosan szűk előmeneteli lehetőségek jellemzik a

²² 1-egyáltalán nem fontos, 2- nem nagyon fontos, 3- közepesen fontos, 4- fontos, 5- nagyon fontos

tanári létet. Családfenntartás szempontjából valószínűsíthető, hogy a gazdasági bázist a házastárs jövedelmi alternatívái biztosíthatják. A hallgatók 15,2%-a nyilatkozott úgy, hogy a párjuk lehetőségei nem mérvadóak az elhelyezkedésük során (8,3%-nak egyáltalán nem fontos, 6,9%-nak nem nagyon fontos), meghatározóbb, hogy számukra ideális oktatási közegbe kerüljenek.

Az iskolával összefüggésben álló komponensek közül a vezetőséggel való beszélgetés és a tantestület közössége, a pedagógiai program és helyi tanterv került a 3., 4. helyre. Utóbbi kettő azonos átlagértékkel rendelkezik, a szórásuk azt mutatja, hogy a tantestülettel kapcsolatos item jobban megosztotta a hallgatókat. Árnyalja eredményeinket, ha az egyes itemekhez tartozó százalékos megoszlást nyomon követjük. A vezetőséggel való kommunikáció minősége, a keletkező benyomások meghatározóak a munkaadó és munkavállaló számára egyaránt. A beszélgetés dinamikája, ritmusa, a résztvevők nyitottsága lényeges lehet két azonos képességekkel rendelkező jelentkező esetében. A pályakezdő számára is fontos információkat hordozhat arról, hogy a vezető mit közvetít az iskolai környezetről, elvárásokról, pozitívumokról. A tanárjelöltek 2,1%-a egyáltalán nem, 4,1%-a nem nagyon tulajdonít jelentőséget az igazgatókkal, helyettesekkel való találkozásnak. Viszont 24,1%-uk fajsúlyosnak, 48,3%-uk fontosnak, 21,4%-uk közepesen fontosnak tartja ezt a szempontot.

A tantestületbe való beilleszkedés, a tanári kar közösségének karaktere, milyensége direkt és indirekt módon is hat az oktató-nevelő munkára, az intézmény külső-belső megítélésére is befolyással van. A tanárok között uralkodó nézetek, szokásrendszerek, a kommunikáció stílusa nagyban hozzájárulhat a munkahelyi klíma milyenségéhez, érzetéhez. A válaszadóink 2,1%-át egyáltalán nem, 10,3%-át kevésbé befolyásolja ez a kitétel a munkavállalását. Közepesen fontosnak 15,2% gondolta, fontosnak 49%, kiemelten mérvadónak 23,4%-uk vélte.

Az egyetemisták többsége relevánsnak tartja az elhelyezkedés során az iskola pedagógiai programját és helyi tantervét. A két felső értéket²³ 22,1%-ban (5) és 49,7%-ban (4) jelölték meg. A tanárjelöltek 2,8%-a (egyáltalán nem fontos), 6,9%-a nem tekintette ezeket a dokumentumokat befolyásoló tényezőnek a munkavállalást illetően, a középértéken 18,6%-a állapodott meg a hallgatóknak ennél a tételnél.

Rangsorolásukban a 9. és a 10. helyre került a tanulói összetétel ($M=3,34$; $SD=0,99$) és az iskola megítélése ($M=3,31$; $SD=1,01$). Érdekesnek találjuk, hogy a válaszadóink a tanulókat a befolyásoló komponensek utolsó harmadába sorolták. (A tanárjelöltek 36,6%-a közepesen

²³ 5-nagyon fontos; 4- fontos

fontosnak, 15,2%-uk nem nagyon, 3,4%-uk egyáltalán nem tartja fontosnak a gyermekközösség milyenségét elhelyezkedése során. A hallgatók 33,1%-a véli úgy, hogy ennek valóban van jelentősége, 11,7% gondolkodott úgy, hogy ez nagyon meghatározó eleme a pályának. Ugyanezen okokból kelti fel az érdeklődésünket az iskola hírnevének, megítélésének értékelése is. A hallgatók legnagyobb számban a középértéken állapodtak meg (37,9%), 15,2%-nak kevésbé, 4,1%-uk számára egyáltalán nem jelentős ez a mérce. Az egyetemisták 30,3%-a fontosnak, 12,4%-uk nagyon fontosnak minősítette az iskola hírnevét. Ennek lehetséges okát több nézetből tudjuk megközelíteni. Egyrésztől lehetségesnek tartjuk, hogy a vizsgált korosztály még nem szemléli az intézményeket olyan módon, hogy egy jó hírű iskola valószínűleg válogatott tanulókkal dolgozhat, a szülők nagyobb értéket látnak az iskolai nevelésben, magasabb az együttműködési késztetés a nevelőtestület és a szülők között. Feltételezzük továbbá, hogy a hallgatók ebben az életszakaszban kevésbé látják az adott közeg saját életükre való kivetülésének, befolyásának hatásait. Egy nagyobb elvárásokkal, eredményekkel rendelkező iskola tanáráként természetesebb a fejlődés igénye, jobban fenntartható a motiváció, a sikerélmények jobban kézzelfoghatóak, mint egy hátrányosabb és hátráltatottabb körülmények között lévő iskolában. Farkas (2013) kutatásai is megerősítik a közeg meghatározó szerepét. Társadalmi viszonyrendszerekről szóló tanulmányában az egyén szükségleteit hangsúlyozza, amelyek elérését meghatározza az adott közeg állapota, státusza (Farkas, 2013b). Azaz az egyes célok eléréséhez mozgósított eszköztári palettát befolyásolják a körülmények, ilyen módon az úgynevezett társadalmi lehetőségek repertoárja/skálája függ a szűkebb vagy tágabb környezettől (Farkas, 2013a, b).

A társadalmi lehetőségek minősítésénél a válaszadók nem használták a teljes skálát, az „egyáltalán nem fontos” minősítés nem kapott megjelölést, fontosnak a hallgatók 24,8%-a, közepesen fontosnak 49%-uk jelölte. Többségüknek tehát mérvadó, hogy a státuszának megfelelő mozgásteret legyen, olyan környezetben dolgozzon, ahol van lehetősége a kapcsolati tőke építésére, legyenek mobilitási esélyei. A társadalmi lehetőségeket nem tartotta jelentősnek munkavállalásában az egyetemisták 20,7%-a, 5,5%-uk pedig úgy vélte, hogy ez a tényező nem fog szerepet játszani a döntésében.

Az alacsony megélhetési költségek ($M=3,70$; $SD=0,95$) az átlagértékek rangsora alapján a 7., a szabadidős lehetőségek ($M=3,63$; $SD=1,02$) a 8. helyen áll. Mindkettő szoros összefüggésben állhat a település típusával, amely az átlagok alapján a legkevésbé domináns szempont a munkavállalást befolyásoló tényezők között. A település típusának komponensét a tanárjelöltek közel 30%-a nem tartotta fontosnak (23,4% kevésbé fontosnak, 6,2% egyáltalán nem fontos). A középértéket a hallgatók 27,6%-a képviselte (közepesen fontos), 31,7%-uknak

döntő érv az iskola kiválasztásakor, 10,3%-uknál kifejezetten fajsúlyos tényező. A megélhetési költségeknél is azt láthatjuk, hogy a „fontos” megjelölés dominál (39,3%), a hallgatók 11,7%-át nem befolyásolja ez a kitétel a munkavállalás során. Az egyetemisták 26,9%-a véli úgy, hogy ennek van szerepe a választásban, 21,4%-uknál kap még jelentősebb hangsúlyt ez a változó. A szabadidős alternatívák a tanárjelöltek többségénél szerepet játszanak a munkavállalásban (22,1% nagyon fontos, 34,5% fontosnak jelölte). A fiatalok 31%-a jelölte meg ennek jelentőségét a középértéken (3), 9,7% -uk véli kevésbé fontosnak és 2,8%-uk esetében egyáltalán nem venné figyelembe ezt a tételt a döntése során.

Az átlagértékek mellett megjelenő szórások mértéke a következő tényezők mellett mutatnak nagyobb eltéréseket: a házastárs lehetőségei (SD 1,22), a település típusa (SD 1,10), a szabadidős lehetőségek (SD 1,02) és az iskola hírneve, megítélése (SD 1,01). A legkisebb szórást a társadalmi lehetőségek (SD 0,82) szempontjánál figyelhetjük meg.

Támogatási típusok

A munkavállalást befolyásoló általános érvényű tényezők mellett megvizsgáltuk a tanítás közvetlen körülményeire jellemző szempontokat, amelyekről úgy véljük, hogy támogatást nyújthatnak a leendő tanárok számára. Ezek a komponensek a kitöltők számára jelentősebbnek bizonyultak. Az átlagok értékein kívül ezt abból is észleltük, hogy a Likert-skála két alsó minősítését egyes itemek esetében nem vették igénybe. Az alábbi táblázatban foglaljuk össze az ezzel kapcsolatos nézeteiket.

15. táblázat. Támogatási típusok-1.

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) (N=145)

Támogatási típusok 1.		
	Átlag	Szórás
Jó kommunikáció és munkakapcsolat a tantestület tagjaival	4,52	0,58
Észszerű terhelés	4,51	0,59
Jó kommunikáció és munkakapcsolat az iskola vezetésével	4,47	0,62
Szakmai fejlődés ösztönzése	4,36	0,71
A szaktárgy tanítására alkalmas infrastruktúra, hangszerpark, szaktanterem	4,26	0,74
A tantestület művészetekre való nyitottsága	4,25	0,80
Tanulást támogató iskolai környezet, klíma	4,18	0,83
A tantárgyhoz tartozó művészeti tevékenységek anyagi támogatása	4,14	0,74
A fegyelmezési kérdésekben a kollégák támogatása	4,04	0,83
Minőségi bérpótlék lehetősége	3,87	0,92
Konferenciákon és továbbképzéseken való részvétel	3,72	1,00

A tanárjelöltek által megjelölt értékek átlagából állítottuk fel a fontossági sorrendet. Ez alapján jól látható, hogy az első két helyen a tantestülettel való kapcsolat minősége, és az észszerű

terhelés áll. A tantestülettel való viszony megjelölésében a skála két alsó értéke nem kapott megjelölést, a hallgatók véleménye homogenitást mutat, 95,2 %-uk ennek kifejezetten jelentőséget tulajdonít (4,1% közepesen fontos, 39,3% fontos, 55,9 % nagyon fontosnak tartja).

Az észszerű terhelés kifejezés mögött olyan motívumok állhatnak, amelyben a képességek és az elvárt feladatok egyensúlyban vannak, a munka és a családi élet harmonikusan összeegyeztethető. A tanári pálya és a gyermekvállalás kérdése az időbeosztás tekintetében optimálisnak mondható a pedagógus hivatás esetében (Paksi et al. 2015). Azonban az olyan munkavállalói elvárások, amelyek ma jellemzőek a fiatalokra - mint a rugalmas időbeosztás, vagy a dinamikus előrelépési lehetőségek (Balogh, Kardos & Bácsné Bába, 2021) - tanári munkakörben kevésbé valósulhatnak meg a közoktatási rendszerben. Az észszerű terhelésnek a mérlegelése során is azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók 94,5%-nak fontos illetve elengedhetetlen ez a támogatási komponens, 4,8% jelölte meg a középértéken. Az alsóbb értékekre nem érkezett jelölés.

A jó kommunikáció és kapcsolat az iskola vezetésével az átlagok rangsorában a 3. helyen áll. Az intézmény közvetlen irányítóinak feladatköre rendkívül összetett, ezeket teljesítve és meghaladóan kell a kollektívával olyan együttműködést kialakítani, amelyben az egyéni feladatok végrehajtása, a teljesítmények elismerése, ösztönzése demokratikus és az asszertivitás keretein belül történjen meg. A pályára lépők esetében a vezetés türelme, támogató attitűdje szerepet játszhat mind a szakmai, mind az emberi beilleszkedés sikerében. A tanárjelöltek megítélése szerint is mérvadó a megfelelő viszony: 51,7%-uk nagyon fontosnak, 41,4% fontosnak, 4,1% közepesen fontosnak, egy hallgató kevésbé tulajdonít ennek jelentőséget.

A szakmai fejlődés a tanári hivatás természetes velejárója, amely tudatos és tudattalan folyamatok által is vezérelt. Az erre való igény és indíttatás gyakorta személyes tanulási motivációból fakad, az egyéni célokat, az érdeklődés irányát a pedagógus maga is meghatározhatja (Korthagen, 2017). Fontos azonban látni, hogy az egyéni szakmai fejlődés nem elválasztható a közvetlen intézményi hatásoktól, azaz az egyéni és szervezeti szint kölcsönhatásában érvényesül (Lénárd et al., 2020). Korthagen (2017) szerint a tanárok esetében sokkal nagyobb figyelmet kellene kapnia annak, hogy a tanár a személyiségén keresztül dolgozik, valamint ezzel összhangban kellene fókuszálni az adott pedagógus gyakorlatára. A tanárok munkája tehát elválaszthatatlanul függ az adott iskolai környezettől, szakmai fejlődésüktől, az erre való fogékonyságuk meghatározó befolyásoló tényező (Korthagen, 2017). Mi is elsősorban a munkahely ilyen jellegű hatásának fontosságát szerettük volna felmérni az egyetemisták között. A tanárjelöltek átlagértékei alapján ez az item a 4. helyen áll ($M=4,36$;

SD=0,71). A hallgatók 48,3%-nak áll ez a tényező kiemelt helyen, 37,9% pedig fontosnak jelölte. A középértéket képviselők aránya 11% volt, nem nagyon fontosnak egy hallgató minősítette a tételt. A szakmai fejlődés lehetőségét a tanárjelöltek nem kötik össze a konferenciákon, továbbképzéseken való részvétellel. Feltételezhető, hogy a felsőoktatás időszakában a szakmai megújulás ilyen alternatívái még nincs a látóterükben.

A tanulást támogató iskolai környezet itemjét ezzel szorosan összefüggőnek tartottuk. Egyrészt ez a komponens vonatkozhat a tanulókat optimálisan segítő tényezőkre, másrészt azonban a tanárok egyéni tanulási céljainak támogatására, a szakmai fejlődés motivációjára is (Lénard et al. 2020). A hallgatók az átlagok rangsora alapján ezt a 7. helyre sorolták, 41,7%-uk tulajdonít ennek kiemelt jelentőséget, de 36,6%-uk szerint is fontos.

A szaktárgy tanításának körülményei (infrastruktúra, hangszerpark, szaktanterem) jelentősen befolyásolhatják a tanítás minőségét. Itt nem feltétlenül az okos eszközök meglétére gondoltunk, hanem a szaktanterem és a minimum egy zongora/pianó meglétére az ének-zene órán. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tantárgyak állandó teremben való tanítása jót tesz a viselkedéskultúrának, megteremthető a terület sajátos atmoszférája, amelyben az oktatás folyamata minden résztvevő számára komfortosabb, élvezhetőbb kereteket teremt. Úgy gondoltuk, hogy ez a szempont az egyetemisták nézeteiben is domináns (M=4,26; SD=0,74). A tanárjelöltek 85,5%-a igényli a szaktantermet (nagyon fontos-41,4% és a fontos-44,1%), közepesen fontosnak 11% véli, 2,1% (3 fő) nem igényli.

Úgy véljük, hogy egy művészetekre nyitott tantestületi kollektíva hatással van az ének-zene órák iskolai megítélésére a tanárok és a gyermekek között egyaránt. Meggyőződésünk szerint a gyermekek felé is kifejezett, művészeti fogékonyság által támogatott légkörben az énektanárok nagyobb megbecsültségnek örvendenek, tanórákon is könnyebben alakítható ki a jó, optimális munkakapcsolat. Az egyetemisták többsége ezzel a tétellel is tudott azonosulni: 44,1% kezelte kiemelten, 38,6% fontosnak, 13,8% középértéken jelölte meg az itemet. 2,8%-uk értékelése szerint ez a tényező kevésbé mérvadó a támogató típusok között. Az átlagok rangsora alapján a tantestület művészetekre való affinitása a 6. helyre került (M=4,25; SD=0,80).

Jól látható, hogy a minőségi bérpótlék az átlagokból felállított sorrend végén szerepel. Ez azért különös számunkra, mert a pedagógus hivatás körüli viták meghatározó tényezője az anyagi megbecsültség kérdése. Ettől a korosztálytól magasabb egzisztenciális igényt vártunk, de valószínűleg még eltartottak, és nem szembesültek ezzel. A hallgatók 7,7%-a szerint nem annyira jelentős a plusz juttatás, 26,4%-uk tartja nagyon fontosnak, 43,8%-uk fontosnak, 22,2% a közepesen fontosnak ítélte meg ezt a tételt.

További támogató típusok/alternatívák

A hallgatói nézetek alaposabb megismerése céljából a tanári pályát támogató szempontokat további alternatívákkal bővítettük, majd ezeket igyekeztünk minél jobban az iskolai környezetre szűkíteni. A vizsgálat során visszatérő motívumokat is alkalmaztunk. A következő két egység során ezeket mutatjuk be.

*16. táblázat. Támogatási típusok-2.
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)(N=145)*

Támogatási típusok 2.		
	Átlag	Szórás
A tanulók	4,55	0,73
Házastárs/család	4,40	0,86
Az iskolavezetés	4,16	0,69
A tantestület tagjai	4,07	0,70
Barátok	3,96	0,98
Az iskolaszék tagjai	3,81	0,83
A tanulók szülei	3,81	1,08
Az ország szakmai közösségének tanárai (zenetanárok/ének-zenetanárok)	3,69	0,94
Volt egyetemi tanárok	3,59	1,02
Szakmai szervezetek	3,24	0,96

A tanári lét legmeghatározóbb motívuma a gyermekközösséggel való kapcsolat dinamikája, minősége. A tanulók szerepe befolyásolja a tanári életút minőségét, hozzájárul a pálya megtartó erejéhez, a szakmai önbizalom és énhatékonyság megítéléshez. A támogatási típusok iskolai környezetre koncentrálódó alternatívái közül a válaszadók is ezt tették az első helyre az átlagértékek alapján. (67,8% nagyon fontosnak, 22,7% fontosnak tartja. A skála alsó értéke nem kapott megjelölést.)

Látható, hogy itt is visszaköszön a családi közeg abszolút értéke a hallgatók életében; közel 60%-uk nagyon fontos támogató tényezőként azonosítja a legszűkebb rokoni közösséget, de 25,4-uk is meghatározónak ítélte meg a család segítségét. Ez természetes jelenséggé értelmezhető, hiszen a munka és a családi élet kölcsönhatásai más munkahelyi körülmények között is meghatározó tényező (Nagy, Géring, & Király, 2018).

Az iskolavezetés és a tantestület odafigyelésének és nyitottságának az igénye is az alternatívák első felében szerepel. A tantestületben rejlő támogató potenciál, a pályakezdőkhöz való hozzáállás, az új kollégák beilleszkedésének segítése szintén hozzáadott értéként funkcionál a tanári pálya megtartó komponensei között (Udvarhelyi, 1996). A tanári közösséget a hallgatók 58,7%-a fontosnak, 25,9%-a nagyon fontosnak jelölte. 12,9% közepesen fontosnak,

míg 2,9%-uk nem nagyon fontosnak tartotta a tantestület támogatását. Az iskolavezetés patronáló szerepét az egyetemisták 86%-a vélte meghatározónak.

Az átlagok rangsora alapján a tanulók szüleinek még nem tulajdonítanak sok jelentőséget, a 7. helyen szerepel. (Az egyetemisták 69%-a vélte úgy, hogy pályájukon számít a szülők támogatása. A hallgatók 9,9%-a nem nagyon fontosnak, 3,5%-a egyáltalán nem találja fontosnak ezt a támogató komponenst.)

A fiatalok legkevésbé a volt egyetemi tanárok és a szakmai szervezetek segítségére számítanak pályájukon. Ennek okát abban látjuk, hogy a szakmai szervezetekről a hallgatók nem rendelkeznek sok információval, még kívül esik az érdeklődési körükön. Az egyetemi oktatókkal kapcsolatban meglepő számunkra az alacsonyabbnak mondható megítélés a zenei képzésekre jellemző specifikumok miatt. Hosszútávú következtetéseket nem tudunk levonni ebből, de látszólag sérülnek a mester-tanítvány viszonyok kialakulási arányai, nő a távolság az oktatók és hallgatók között az alacsony intézményei létszámok ellenére. Valószínűnek tartjuk, hogy a jelenség csak ebben a felállított átlagrangsorban mutatkozik, a személyközi interakciók és a tanítás-tanulás folyamatában ez nem nyilvánul meg. A mester-tanítvány kapcsolatra ható körülmények között számolnunk kell azzal, hogy a hallgatók különböző szakmai felkészültsége és emberi sokszínűsége is befolyással bír a zenei felsőoktatás területeire is. A további racionális okok az is ott van, hogy mintánkban a kifejezetten zeneművészeti intézmények hallgatói csekély számban vannak jelen, és a művészeti egyetemeken a hangszeres oktatás egyéni jellege miatt is gyakoribb jelenség egy szakmailag mélyebb kötődés az oktatókkal.

A hallgatók általános iskolával kapcsolatos elvárásai

A pályakezdők elhelyezkedési hajlandósága komoly befolyással van az általános iskolák tanári karának utánpótlására. Megkérdeztük az ének-zene tanárszakos hallgatókat, véleményük szerint mit kellene egy általános iskolának kínálnia ahhoz, hogy vonzó legyen számukra az általános iskolai szinten való munkavállalás.

17. táblázat. Általános iskolákkal szemben megfogalmazott elvárások
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=145

Általános iskolákkal szemben megfogalmazott elvárások		
	Átlag	Szórás
Próbaterem, szaktanterem	4,38	0,76
A tantestület azonos állásponton van a szülőkkel való együttműködés és konfliktuskezelés kérdéseiben	4,32	0,72
Több művészeti ág jelenléte az iskola profiljában	4,27	0,77
Egyedi kezdeményezésű iskolán kívüli programok támogatása	4,17	0,77
A tantestület azonos állásponton van a fegyelmezési kérdésekben	4,12	0,74
Kórusvezetés	4,11	0,91
Országos megmutatkozási lehetőségek támogatása	3,80	1,05
Osztályfőnöki tevékenység	3,71	0,99
Önálló hangversenyek szervezése	3,70	1,01
Emelt szintű ének-zenei képzésben való tanítás	3,64	1,03

A felvázolt alternatívák közül a szaktanterem igénye emelkedett ki; az egyetemisták 52,8%-a nagyon fontosnak, 34,5%-a fontosnak, 10,6%-uk közepesen fontosnak tartotta. A hallgatók válaszai alapján az rajzolódott ki, hogy fontos számukra a konfliktuskezelés egységessége a tantestületen belül, 91,7%-uk számára ez mérvadó. Az iskolák klímáját meghatározzák azok a tényezők, amelyek a problémakezelés kultúráját befolyásolják. Minél homogénebb a megoldási paletta, minél kijelöltebb a kezelési út, annál nagyobb védelmet élveznek a pedagógusok egyénileg és közösségileg is. A fegyelmezési kérdésekben való tantestületi hozzáállás 5. helyen szerepel, a tanárjelöltek 82,5%-nak meghatározó ez a szempont is.

Az átlagok rangsorában harmadik helyen áll, hogy előnyben részesítik azt az iskolát, ahol több művészeti ág van jelen. Feltételezhető, hogy a művészet iránt nyitottabb iskolai profil kedvezőbb környezetet teremt az ének-zene tárgynak is. A tanárjelöltek a skála négy fokozatát vették igénybe, a nagyon fontos (45,1%) és a fontos (38,2%) kategória emelkedett ki egyértelműen, csupán 15,3% ítélte meg közepesen fontosnak, két hallgató szerint ez nem nagyon fontos. Az egyetemisták pályával kapcsolatos elképzeléseiben kidomborodik az egyedi kezdeményezésű programok igénye is (M=4,17; SD=0,77) A tanárjelöltek 37,6%-a számára ez az alternatíva nagyon fontos, 44,7% is fontosnak ítélte meg. A pályakezdők többsége szeretne olyan iskolai közegbe kerülni, ahol saját ötleteiket megvalósíthatják.

Érdekesnek találjuk azt az ellentmondást, hogy a kórusvezetés lehetősége motiválja a hallgatókat (átlagértéke 4 feletti), mégis az ennek optimálisan teret adó emelt szintű ének-zenei képzésben való tanítás az átlagok rangsorában az utolsó helyen szerepel. Ez azért különös számunkra, mert a – régi nevén – zenetagozat heti 3 tanórát és kórusfoglalkozásokat foglal magában, amely nagyobb szakmai kiteljesedést és presztízst biztosít a normál tantervű osztályokkal szemben. Nagyobb lehetőségeket kínál megmutatkozásokban, egyedi kezdeményezésű programokban is. Valószínűnek tartjuk, hogy ennek oka, hogy a hallgatók

többségének nincs ilyen jellegű gyermekkori élménye, esetleg túl nagy kihívást jelent számukra a zenetagozatért való felelősség vállalása. A kórusvezetéssel kapcsolatos pozitív hozzáállást viszont az amatőr és iskolai kórusokban folyó munkának, valamint a felsőoktatás vezénylési gyakorlat oktatóinak tulajdonítjuk.

Az osztályfőnöki tevékenység az átlagokból képzett rangsor utolsó harmadában szerepel. Azt feltételeztük, hogy a felsorolt lehetőségek közül ez a tétel nagyobb motivációt jelent a tanárjelöltek számára. Ezt arra alapoztuk, hogy az osztályfőnöki tevékenység további lehetőségeket ad a tanulók megismerésére, az együtt töltött plusz idő, a gondoskodás az ének-zene órákra is hatással lehetnek. Növelhetik az érdeklődést, az együttműködést, játékon keresztül a tanítás-tanulás folyamatára is. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a hallgatók a felsőoktatás időszakában még nem rendelkeznek a hivatás ilyen jellegű átlátásával, figyelmüket a szakmai vonatkozások kötik le, pedagógiai vetületekkel még nem számolnak. (A minta 20,8%-nak jelent ez kifejezetten vonzó feladatkört, 45,1%-nak is fontos tényezőnek ítélte meg általános iskolai elhelyezkedése során.)

Fejezetünkben áttekintettük az adatbázisunkban szereplő tanárjelöltek általános vonásait. A hallgatók pályával kapcsolatos nézeteinek mélyebb megismerését célzó vizsgálatainkat a disszertációnk következő fejezetében tárgyaljuk, ahol külön-külön elemezzük és összevetjük az egyes tényezőket (munkavállalás, támogatási alternatívák, életvezetési kompetencia) a pályakép-klaszterekkel, azaz általunk felállított hallgatói csoportokkal. Az elemzések során kitérünk a statisztikai lépésekre és műveletekre, majd interpretáljuk eredményeinket.

8. Az ének-zene tanárszakos hallgatók tipológiája az életvezetési kompetencia mentén

A tanári pálya jövőjének vizsgálatában, a pálya és oktatás fejlődési irányának meghatározásában a tanárjelöltek személyiségének, nehézségeinek, elvárásainak és szándékainak részletes megismerése kiemelt szerepet játszik. Nemzetközi és hazai szinten is számos kutató foglalkozik jelenleg is a tanárjelöltek, pályakezdők szocializációs folyamataival (Hercz, 2015; Ballantyne & Retell, 2020) és a szakmai identitásuk elemeivel (Ballantyne és Canham, 2023). A tanári szakma tanárjelölteken keresztül megismert kihívásainak előtérbe kerülése fontos állomása volt a tanárképzés megújulásának is, utat mutatott – a 2022/23-ban megvalósulni látszó – gyakorlatcentrikusabb megközelítés felé.

A pedagógushivatással kapcsolatos hallgatói nézetek feltárását kiemelten fontosnak tartjuk az elhelyezkedési szándék és a pálya megtartó ereje szempontjából is. Ezért kérdőívünk harmadik egységében azt a célt tartottuk szem előtt, hogy a tanárjelöltek önismeretére támaszkodva feltárjuk a jelenleg ének-zene tanárszakos hallgatók tulajdonságait, sajátosságait és minél több információhoz jussunk a pályaelképzeléseikről. Felmértük, hogy az általunk megadott tényezők milyen mértékben befolyásolják a munkavállalásukat; ennek általános vonatkozásain túl korosztály- és iskolatípus-választásukat. A hallgatói profilok mentén megismert vonások hozzásegíthetnek bennünket ahhoz, hogy a tanári hivatásra felkészítés folyamán milyen támogató megközelítésekre van szükség a még hatékonyabb ének-zene tanárképzés érdekében.

8.1. Pályakép

A vizsgálati egység módszertana

Fejezetünkben a fiatalok önbevallására alapozva ismertetjük a pályával kapcsolatos nézeteiket. Szakmai attitűdjük alapján csoportokba, hallgatói klaszterekbe rendeztük őket, külön-külön is megvizsgálva az egyes klaszterek jellegzetességeit, majd összefüggéseket kerestünk a klaszterek jellegzetességei és az életvezetési kompetencia (Kiss, 2009) faktorai között. Emellett megvizsgáltuk, hogy a tanárjelöltek milyen mértékben tulajdonítanak az iskola környezetének, felnőtt- és gyermekközösségének jelentőséget elhelyezkedésükkor, és milyen támogatási formákat tartanak fontosnak pályájuk során.

Az egyetemisták vizsgálata során a leíró statisztikai eljárásokon kívül faktorelemzést és klaszterelemzést alkalmaztunk, illetve független mintás tesztek hajtottunk végre (az előfeltételek teljesülésének függvényében: ANOVA, Welch, Kruskal-Wallis próbákat).

A pályakép faktorai

A klaszterek kialakításának első lépése a faktorstruktúra kialakítása volt az alábbiak szerint. 2021 februárjában fókuszcsoporthoz tartozó interjút folytattunk le. A hallgatók iskolai tapasztalataikra támaszkodva fogalmazták meg vélt vagy valós erősségeiket, hiányosságait és mutattak rá a képzésben megélt élményeikre. A tanítási közeggel, tanulókkal és önmagukkal szemben az interjú során megfogalmazott elvárásaikat, saját teljesítményük megítélését befolyásolta a tanulmányaikba fektetett idő, és a diákokkal megélt pedagógiai-osztálytermi helyzetek. Az egyetemisták az interjúk során kitértek a személyes ambícióikra, szakmai és pedagógiai komfortzónájukra is. A tanárjelöltekkel való beszélgetések alapján állításokat fogalmaztunk meg azzal a szándékkal, hogy mélyebben megismerjük a hallgatók egyéni nézeteit, többet tudjunk meg az eddigiekből (az előző fejezetben) tapasztalt mutatóknál. A pályakép elképzeléseket, véleményeket egy 34 tételből álló listával mértük, ahol a kitöltők 1-5-ig értékelték, hogy mennyire igaz rájuk az adott állítás²⁴. A tételek listáját a dimenziók számának csökkentése érdekében, valamint a mögöttes, látens struktúrák feltárására faktorelemzéssel vizsgáltuk meg az alábbiakat figyelembe véve:

- Mivel a pályakép elképzelések kapcsolódhatnak egymáshoz, így az egyes faktorok sem függetlenek egymástól. Ezért az elemzéseink során a főkomponens módszer és promax rotálás mellett döntöttünk (Hendrickson & White, 1964; Cureton & Mulaik, 1975).
- Azokat a tényezőket (9 állítás²⁵), melyek faktorsúlya nem érte el a 0,4-t, vagy egynél több faktorhoz kapcsolódtak közeli faktorsúllyal, kihagytuk az állítások közül.

A továbbiakban ismertetjük a pályakép általunk alkalmazott faktorait és a faktorok mögött álló hallgatói profilokat, majd bemutatjuk, hogy vizsgálatunk alapján milyen összefüggések vannak a demográfiai és szociokulturális tényezők és hallgatói profilok között, valamint, hogy az egyes hallgatói profiloknál melyek a munkavállalást befolyásoló tényezők.

²⁴ 1 egyáltalán nem jellemző rám, 2 kis mértékben jellemző rám, 3 közepesen jellemző rám, 4 többnyire jellemző rám, 5 teljes mértékben jellemző rám

²⁵ 3.49, 3.56, 3.60, 3.63, 3.67, 3.68., 3.70, 3.73, 3.74, 3.80 sorszámú állítások

A végső faktorstruktúra 6 faktort foglal magában, melyek által a teljes variancia 58,13%-a magyarázott, a Kaiser-Meyer-Olkin-kritériuma (KMO) 0,75, az a változó csoport alkalmas a faktorelemzésre. A létrejövő faktorokat a következő táblázatban szemléltetjük.

18. táblázat. A pályaelképzelések faktorstruktúrája. (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

FAKTORSTRUKTÚRA - SZAKMAI ELKÉPZELÉSEK /PÁLYAELKÉPZELÉSEK		
gyermek-- központúság	(65) Tudatában vagyok a tárgyam értékeinek.	0,74
	(47) Fontos számomra, hogy olyan iskolai közegbe kerüljek, amely a tanulmányaimba befektetett munkámnak megfelelő szakmai kiteljesedés lehetőségét teremti meg.	0,73
	(59) Pályakezdőként fontosnak tartom, hogy teret kapjak az elképzeléseim megvalósításához.	0,70
	(57) Inspirál, ha egy új közegben valami újat hozhatok létre, ha hagyományokat teremthetek.	0,67
	(62) Sokat gondolkodom rajta, hogy a gyerekekhez mi áll közelebb.	0,53
	(74) Úgy vélem, hogy az ének-zene tanítása akkor sikeres, ha más területeken is otthonosan mozgok.	0,49
pedagógiai rátermettség	(71) Bátran konfrontálódok az osztályteremben.	0,71
	(79) Nem okoz számomra problémát, hogy kifejezzem magam mások előtt.	0,71
	(61) Képes vagyok magamra vonni mások figyelmét.	0,68
	(78) Meg tudom szerezni egy-egy csoportban a hozzám leginkább illő pozíciót.	0,64
	(69) Nem okoz számomra problémát a fegyelmezés az osztályteremben.	0,55
presztízs- orientáció	(52) Az általános iskolai ének-zenetanárként kevésbé érzem magam megbecsültnek, mint a zeneiskolában dolgozó zenepedagógusok.	0,78
	(48) Szakmai előmenetelt nagyobb eséllyel élhetek meg egy zeneiskolai vagy alapfokú művészetoktatási intézményben.	0,78
	(76) A szakmai elismerés elsődleges mutatója a gyerekek versenyekre való felkészítése.	0,65
	(53) Elsősorban tanárként gondolok magamra, nem pedagógusként.	0,58
	(55) Ha szakmailag rangos iskolában kezdek tanítani, az nagyobb motivációt és inspirációt hoz ki belőlem.	0,57
szakmai bizonytalanság	(54) Úgy vélem, ha szakmailag elismert, hírnévvel rendelkező intézményben kezdem meg a pályámat, nehezebb lesz megfelelnem az elvárásoknak.	0,77
	(64) Szakmai tudásom ellenére sem merek kibontakozni az osztályteremben.	0,67
	(75) Egy ismeretlenebb iskolában nagyobb lehetőségem van megmutatni a tehetségemet, rátermettségemet.	0,64
	(58) Pályakezdőként nem szeretnék nagy kihívásokat kapni.	0,53
	(72) Úgy vélem, hogy a szakmai utam egy kisebb településen is meghozhatja számomra az elismerést.	0,53
inspirációkeresés.	(66) Az osztályteremben a pedagógiai kihívások frusztrálják a pályakezdőket.	0,49
	(63) Keresem a kötelező tanítási gyakorlatokon kívül is a hospitálási és tanítási lehetőségeket.	0,86
magabiztos fellépés	(77) A tanári pálya szépsége a hétköznapiakban rejlik.	0,64
	(51) Nagyobb szakmai karriert futhatok be, ha egy olyan általános iskolában tanítok, ahol kórust vezethetek.	0,65
	(50) Úgy vélem, szakmailag vagyok olyan rátermett, hogy bármilyen iskolatípusban megállok a helyem	0,55

Az alábbiakban ismertetjük az általunk alkalmazott pályakép-faktorokat:

- 1) Az első faktor az *alkotó, teremtő gyermekközpontúság* (6 tétel). Olyan állítások tartoznak ide, amelyek az ének-zene tárgy értékei mögött és/vagy azzal összhangban a tanári hivatás szakmai és pedagógiai funkcióinak együttes érvényesülését írják körül. Ezen tételek mögött a szakmai specifikumokon túlmutató komplex energia-befektetés, a sokrétű gondolkodás, a kreativitás, az alkotókedv a tanulók szolgálatában áll. A legmagasabb faktorsúlyok itt az értékhez, hagyományhoz, teremtéshez és elképzelések megvalósításához kötődnek. Bár nem a legerősebb faktorsúllyal, de a szakmai kiteljesedést leíró állítások mellett a tanulóért tenni vágyás motívuma is megjelenik. A faktor elnevezésében ezt az egyedi megkülönböztető jegyet használjuk.
- 2) A pályával kapcsolatos énképek második dimenziója a *pedagógiai rátermettség* (5 tétel). Az ide csoportosuló itemek mindegyike olyan pedagógiai kvalitásokat rajzol ki, amelyek alkalmassá tesznek valakit arra, hogy osztálytermi szituációkat eredményesen koordináljon. Ehhez a címkéhez tartozó megfogalmazásaink/kijelentéseink alapvetően önmagát jól pozicionáló karaktert tükröznek.
- 3) A harmadik változócsoporthoz a *presztízszorientáció* elnevezést kapta (5 tétel). Ezek a tételek kifejezetten professzió mentén felépített pályáívet, szakmai előmenetelt demonstrálnak, amelyben a fókusz kimondottan a zenei specifikumok tanításán, az eredményességen, a teljesítőképességen van. Ennek fontos momentumát képezi az iskola típusa rangja is. A hivatás nevelési funkciója egyáltalán nem érvényesül ezekben az állításokban.
- 4) Faktorstruktúránk negyedik csoportja *szakmai bizonytalansággal* kapcsolatos tulajdonságokat, érzéseket fogalmaz meg (6 tétel). Félelmek, gátlások, frusztrációk jelennek meg itt, amelyek kiterjednek az osztályközösséggel való találkozás nehézségeire is. Visszahúzódóbb attitűdök, az alulról való építkezés és a fokozatos terhelés, lassú kibontakozás igénye rajzolódik ki ezekben a kijelentésekben.
- 5) Az ötödik faktor az *inspirációkeresés* címkét kapta (2 tétel). Belső igényt, készletet tartalmaz a meghatározó faktorsúllyal rendelkező item, amely értelmezésünk szerint nyitott gondolkodást, a mások munkájából való tanulást, érdeklődést, motivációt foglal magában.
- 6) *Magabiztos fellépést*, énképviselést vázol fel aspirációs modellünk hatodik változócsoporthoz. Tartalmilag erősen korreláló tulajdonságot ír le a pedagógiai rátermettség faktorával. Emellett megjelenik benne a presztízszorientációra jellemző elképzelések is. Tulajdonképpen egyfajta ötvözetet adja az említett két dimenzióknak, hiszen például a kórusvezetői funkció feltételezi a vezetői attitűdöket, a hosszútávú, jól tervezett szakmai

(zenei) alkotómunkát, szervezői és menedzselési attitűdöket, kapcsolatteremtéshez szükséges képességeket.

8.2. Hallgatói klaszterek és szociodemográfiai háttérük

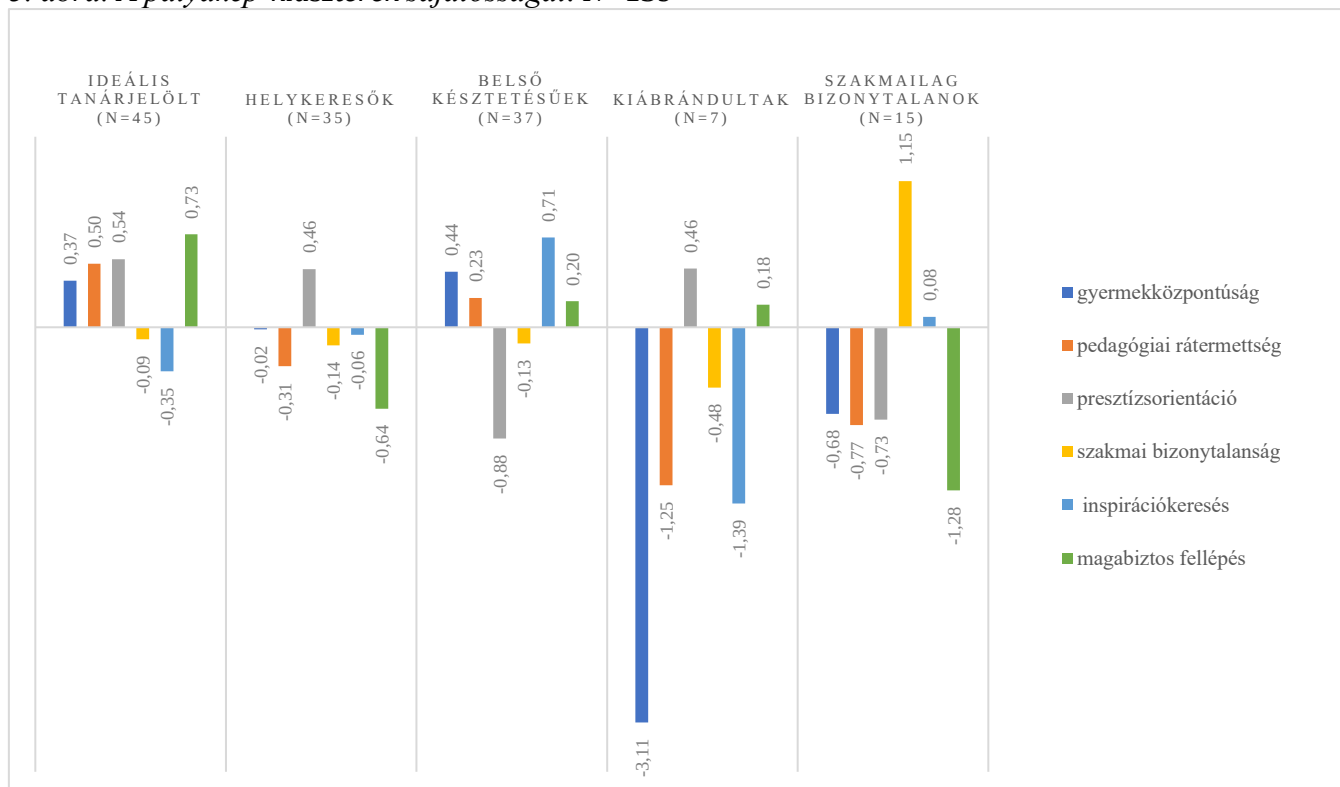
Az előző alfejezetben a bemutatott hat pályakép faktor segítségével jól körülhatárolt attitűdöket rajzoltunk ki. A faktorok úgynevezett standardizált változók, azaz az átlaguk 0, szórásuk pedig 1, ezért az egyes kitöltők esetében a negatív faktor értékek azt jelentik, hogy az átlagosnál kevésbé, a pozitív faktor értékek pedig azt, hogy az átlagosnál nagyobb mértékben jellemző az adott attitűd a kitöltőre. Kutatásunk egyik fő célja az ének-zene tanárképzésben résztvevő egyetemisták sajátosságainak (jellegzetességeinek) megismerése; vizsgálatunk ezen részében a tanárjelöltek erősségeire és hiányosságaira fókuszáltunk az egyes profilok mentén.

A hallgatói profilokat - a létrejött pályaképfaktorok segítségével - hierarchikus klaszterelemzési eljárással (Ward módszerrel) állítottuk fel (Simon, 2006; Agárdi, 2021) az alábbiak szerint:

- A profilok kialakítása során több megoldást is megpróbáltunk a 9, 8, 7, 6, 5, 4 klaszteres lehetőségeket is tanulmányozva. Alapos vizsgálat után - az értelmezhetőség és a klaszterek elemszáma miatt, valamint a klaszterek számosságának optimalizálása érdekében - az öt klaszteres megoldást tartottuk a legalkalmasabbnak.
- A klaszterelemzésbe 139, az eredeti, faktorképző kérdőívet hiánytalanul kitöltő főt tudtunk bevonni, ahol egy hallgató csak egy klaszterbe tartozhat.
- A klaszterek számát tekintve a legnagyobb klaszterbe 45 fő tartozik, míg a legkisebb klaszter tagsága összesen 7 fő. (Fontos megjegyezni, hogy a klaszterek darabszámára vonatkozó vizsgálat során - a klaszterek darabszámának szűkítése folyamán - ez utóbbi kis elemszámú klaszter végig elkülönült a többi klasztertől, azaz mintázata oly mértékben jelentős, hogy az összevonások során is megőrizte jellegzetességeit.)

A következő fejezetben ismertetett klasztereket, mint hallgatói profilok elnevezéseit az egyes faktorokkal kapcsolatos sajátosságai alapján neveztük el.

3. ábra. A pályakép-klaszterek sajátosságai. N=139



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

Az öt hallgatói profil az alábbi tulajdonságokkal rendelkezik:

Az *ideális tanárjelöltek* 45 fős csoportját leginkább a magabiztos fellépés (6. pályaképfaktor) és a presztízszorientáció, szakmai előmenetel (3. pályaképfaktor) állításai jellemzik. Van bennük ambíció, erősen motiváltak, fontos számukra a szakmai kiteljesedés, célratörőek. Pályáról való gondolkodásukat a szakmai spektrumban való teljesítés igénye határozza meg. Énképük alapján valószínűleg olyan személyiségjegyekkel rendelkeznek, amelyek hozzásegítik őket a pedagógiai helyzetek sikeres kezeléséhez (2. pályafaktor). A tanulókhöz való hozzáállásuk, tenni akarásuk (1. pályafaktor) is az átlagtól pozitív irányban mozgott. Azért tartjuk őket „ideálisnak”, mert a pályakép faktorainkat meghatározó itemek alapján ezeknél a hallgatóknál várható leginkább, hogy pedagógusként meg tudják valósítani elképzeléseiket, lépést tudnak tartani a tanári szerep sokszínű és egyre bővülő funkcióival.

A *helykeresők* klaszterébe tartozó hallgatóknál (35 fő) egy látszólag ellentétes vonásra utaló tényezőt láthatunk. Meghatározó jegyük a presztízszorientáció, szakmai előmenetel (3. pályaképfaktor) fontossága, azonban a magabiztos fellépés tételeivel kevésbé azonosultak. Utóbbi faktor első állítása kórusmunkához kötődött, míg a második olyan önhitet, önbizalmat feltételezett, amely iskolatípustól független helytállást hangsúlyozott. Látens módon emögött megjelenhet egy objektív énkép, valósághűbb én-szemlélet. Ugyanakkor a presztízszorientációhoz tartozó itemek a professzióra való célra tartást, koncentrációt emelték

ki. Motivációjuk feltehetően külső forrásból származik. A helykeresők csoportjának tagjai alig tértek el az átlagértékektől; minimális negatív különbségeket látunk az alkotó, gyermekközpontúság faktorával (1), és minimálisan több az inspirációkeresés (5) változócsoportjában. Szakmailag nem tartják magukat bizonytalannak, de magabiztosnak sem vallják magukat. Tulajdonképpen lényegesen árnyaltabban, kevésbé szembetűnően, de a hivatással kapcsolatos énképükben még nem jelennek meg markánsabb, élesebb karakterisztikusabb különbségek, még nem látható, merre billen a személyes meggyőződéseik mérlege, ez indokolja a csoport elnevezését is.

A *belső késztetésűek* tagjainál (37 fő) leginkább az inspirációkeresés és a gyermekközpontúság, alkotói energiát lefestő tételek erőteljesebb megjelenése figyelhető meg. Nagy bennük a kreatív teremtő hajlam; a zenei nevelésen túl is mozgatja őket a pedagógus hivatás, más területek felé is nyitottak. A pedagógiai rátermettség tételeivel is jobban azonosultak, de kevésbé látható mértékben, mint az optimális tanárjelöltek. Elképzelésünk szerint motivációjuk elsősorban a tanítási tevékenységekhez kötődik, az iskola életében aktívan résztvevő egyénekről van szó, leendő munkájuk minőségét nem külső visszaigazolásokban keresik. Nem ambicionáltak szakmai elismerés látványosabb formái felé, nem mozgatják őket a szakmai előmenetelt lefestő, kifejezetten professzió fókuszú állításaink.

A negyedik klaszterbe tartozók arculata nagyon sajátos, a klaszterösszevonások során is végig jelen maradt ez a kis létszámú csoport (7 fő) elkülönülése. Beszédes a faktorátlagoktól való negatív eltérésük is. A különböző összefüggések vizsgálata előtt az a benyomásunk róluk, hogy a felmérés pillanatában jellemzi őket egyfajta *kiábrándultság*, apátia. Legkevésbé az első faktor (alkotó, teremtő, gyermekközpontúság) és az ötödik változócsoport (inspirációkeresés) állításaival tudtak azonosulni. Az első faktor tételeinek negatív kitörése igen nagymértékű²⁶, szinte elutasítónak mondható a dimenzió tartalmi elemeivel szemben. Pedagógiailag sem tartják magukat megfelelőnek, szakmai tudásukat tekintve viszont énképük nem tér el jelentősen az átlagtól²⁷. Meglepő, hogy ebben a klaszterben kételkednek legkevésbé a szaktárgyi, szakmai tudásukban, szakmai önbizalmuk kimagasló. A magabiztos fellépés (6. pályaképfaktor) csekély mértékben meghaladja az átlagot, a szakmai előmenetel, presztízszorientáció tételeit tekintették a leginkább érvényesnek magukra. Ez utóbbi azért érdekes számunkra, mert a szakmai előmenetelhez szükséges utat körülíró más tényezők alacsony önazonosulási szintet mutattak a faktorstruktúrában. Érzetünk szerint kevésbé motivált csoportról van szó.

²⁶ átlagértéktől való eltérés: -3,11

²⁷ átlagértéktől való eltérés:-0,48

Az ötödik klaszter, *szakmailag bizonytalankodók* közössége 15 egyetemistát foglal magában. Legdominánsabb mutatójuk a bizonytalanságuk, melynek kiugró negatív pólusát a magabiztos fellépés képességének szolidsága adja. Valamennyi hallgatói csoport közül ők térnek el az átlagtól leginkább ebben a két faktorban. Minimális mértékben keresik az inspirációt, valószínűleg a szakmai bizonytalanságuk okán is. Visszahúzódnak, kevésbé tudják képviselni magukat közösségben. Kevésbé rendelkeznek a pedagógia rátermettséget jellemző attitűdökkel, ezekben az állításokban is kevésbé ismertek magukra.

Munkánk ezen pontján kiemelünk egy-egy számunkra érdekesnek tűnő motívumot, azonban megállapításainkat nem tekinthetjük általánosan érvényesnek a klaszterek tagságának változatossága miatt:

- A magabiztos fellépés és a presztízorientáció, szakmai előmenetel faktora az *ideális tanárjelöltek*re jellemzőbb az átlagosnál.
- Az alkotó, teremtő, gyermekközpontúság és az inspirációkeresés attitűdjeit a *belső készítésűek* vallották leginkább magukénak.
- Szakmai, szaktárgyi tudásukban leginkább a *szakmailag bizonytalanok* kételkedtek²⁸. Érdekes momentum, hogy e tekintetben a legmagabiztosabbak a kiábrándultak²⁹, átlagos szinten mozognak a helykeresők³⁰ és belső készítésűek³¹, végül az ideális tanárjelöltek³².
- A *kiábrándultak* és a *szakmailag bizonytalankodók* tagjai hasonlóak abban, hogy a hat pályakép dimenzió közül négyben negatív irányban térnek el az átlagtól. Ilyen szempontból vizsgálva a helykeresőkhöz tartozó mutatók közelebb állnak az átlaghoz, de leginkább csak a presztízorientáció változócsoportjának tartalmával azonosultak.
- A pályaképpel kapcsolatos elképzeléseket, énképeket vizsgálva, az *ideális tanárjelöltek* és a *belső készítésűek* motivációi és elkötelezettsége mutatnak afelé, hogy a pedagóguspályán hosszabb időt töltsenek el. Biztató, hogy a vizsgálatunk során ez utóbbi két profilban magasabb a hallgatók száma.

²⁸ átlagértéktől való eltérés: 1,15 eltérés

²⁹ átlagértéktől való eltérés: -0,48 eltérés

³⁰ átlagértéktől való eltérés: -0,14 eltérés

³¹ átlagértéktől való eltérés: -0,13 eltérés

³² átlagértéktől való eltérés: - 0,09 eltérés

A hallgatói klaszterek szociodemográfiai háttere

A disszertáció (6.) fejezetében a kérdőívet kitöltők általános demográfiai és szociokulturális jellemzőit, tanulmányi útjukat leíró adatait közöltük. Ebben az alfejezetben arra kerestük a választ, hogy ezen bemutatott jellemzők (a hallgatók neme, lakhelye, szubjektív anyagi helyzete, a szakpár, a zenei tanulmányok, valamint a szülők iskolázottsága és zenei tanulmányai) milyen mértékben határozzák meg az egyes hallgatói profilokat. Az egyes hallgatói klaszterek sajátosságait vizsgáltuk a szocioökonómiai meghatározottságuk mentén, azaz arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen kapcsolat található a hallgatói profilok és demográfiai háttértényezők között. Az összefüggések feltárásához keresztáblaelemzéseket és Khi-négyzet próbákat hajtottunk végre.

A demográfia és szociokulturális tényezők és a hallgatói profilok közötti összefüggéseket az alábbiakban ismertetjük:

Nemek

*19. táblázat. A klaszterek megoszlása nemek szerint
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138*

Klaszterek	N	Nő fő	Nő (N 105) (%)	Férfi (fő)	Férfi (N 34) (%)
szakmailag bizonytalankodók	15	11	73,3	4	26,7
kiábrándultak	7	4	57,1	3	42,9
belső képzetetésűek	37	31	83,8	6	16,2
helykeresők	35	25	71,4	10	28,6
ideális tanárjelöltek	44	34	75,6	11	24,4

A pályakép alapján besorolt hallgatói klaszterek és demográfiai mutatók közötti összefüggések vizsgálata során – ahogy az eddigiekben is - 139 fiatal válaszára tudtunk támaszkodni. Keresztábla elemzést futtattunk le a nemek és a profilok közötti viszony megismerésére. A Khi-négyzet próba alapján nem állapítható meg szignifikáns összefüggés a klasztertagság és a nem között ($\text{Khi}^2(4)=3,003$, $p=0,557$). Mintánkra a hivatásra jellemző női felülreprezentáltság jellemző, ilyen módon minden klaszternél alacsonyabb a férfiak száma³³. A minta alapján a következő (nem általánosítható) tendenciák láthatóak:

- A *belső képzetetésűek* (31 fő; 83,8%) és az *ideális tanárjelöltek* (34 fő, 75,6%) csoportjában a legmagasabb a nők aránya. A hivatásra jellemző női jelenlét dominancia (Veroszta, 2015) mellett, a két klaszter jegyeit tekintve ezek elsősorban női

³³ Az ideális tanárjelöltek: 44 fő - 11 férfit; helykeresők: 35 fő, 7 férfit; belső képzetetésűek: 37 fő, 6 férfit; kiábrándultak: 7 fő, 3 férfit; szakmailag bizonytalanok: 15 fő, 4 férfit

mentalitáshoz, habitushoz köthető vonások. Gondolunk itt a pozitívabb életszemlélet, hatékony megküzdési stratégiák (Paksi et al., 2015) vagy a hosszútávra befektetett energia, berendezkedés, szorgalom, az építkezés jellege, a cselekvések tudatosabb áramoltatása.

- Megfigyelhető, hogy magasabb férfi jelenléttel rendelkeznek a *helykeresők* (10 fő; 28,6%) és a *kiábrándultak* (3 fő, 42,9%) klaszterei, de ezekből az arányokból (a gendert vizsgálva) nem indokolt levonnunk más összefüggést a ténymegállapításon kívül.

Az állandó lakhely településtípusa

20. táblázat. Település típusa

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Faluközség (N 36)		Város (N 52)		MJV (N 30)		Főváros (N 20)	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	1	6,7	8	53,3	3	20	3	20
kiábrándultak	7	3	50	3	50	0	0	0	0
belső készítésűek	37	6	16,2	16	43,2	9	24,3	6	16,2
helykeresők	35	12	34,3	14	40,0	7	20	2	5,7
ideális tanárjelöltek	44	14	31,1	11	24,4	11	24,4	9	20

A vizsgált 139 tanárjelölt közül 26,1% falvakból, községekből, 37,7% városokból, 21,7% megyeszékhelyekről, megyei jogú városokból, 14,5% a fővárosból érkezett a felsőoktatásba. Megvizsgáltuk a hallgatói profilok és az állandó lakhely településtípusának kapcsolatát; a Khi-négyzet próba nem igazolt szignifikáns összefüggést ($\text{Khi}^2(12)=15,567$, $p=0,212$) az állandó lakhely település típusa és a hallgató profil között. Habár összességében elmondható, hogy a hallgatói profilok és a hallgatók állandó településtípusa között nincs olyan jellegű kapcsolat, amelyből következtetéseket vonhatnánk le a klaszterek mélyebb megismerését, jellegét tekintve, az alábbi, mintánkra jellemző összefüggésekre hívjuk fel a figyelmet:

- Az *ideális tanárjelöltek* településtípusonként viszonylag arányosan oszlanak meg: faluból/községből 31,1%-uk érkezett a felsőoktatásba, 24,4-24,4%-ban származnak városokból és megyeszékhelyekről, a fővárosban a fiatalok 20%-a (9 fő) él. Ugyanakkor érdekes, hogy a fővárosból érkező diákok többsége (9 fő a 20-ból) *ideális tanárjelölt*, és nincs köztük *kiábrándult*. A fővárosban élő fiatalok magasabb arányát (20-20%) az ideális tanárjelöltek mellett szakmailag bizonytalanok csoportjaiban látjuk, de ez utóbbi részben a klaszter kis elemszámából adódik (15 főből 3 a fővárosi).
- Hasonló jelenség figyelhető meg a legkisebb településekről érkezőknél, ahol a többség (14 fő a 36-ból) ideális tanárjelölt, ugyanakkor itt majdnem ugyanennyire jelentős a helykeresők aránya is (12 fő).

- A legkisebb településtípusból (község/falu) érkezők aránya a kiábrándultak (50%), a helykeresők (34,3%) és az ideális tanárjelöltek csoportjában (31,1%) magasabb, míg legkisebb arányban a belső készítésűek (16,2%) és a szakmailag bizonytalanok klaszterében (6,7%) vannak jelen.
- A fővárosiakhoz hasonlóan nincs *kiábrándult* a megyeszékhelyről érkező diákok között, azaz a kiábrándultak között csak kisebb településről érkezők vannak.

Anyagi helyzet

A hallgatói csoportok társadalmi helyzetének további vizsgálatát a szubjektív anyagi megítélés három kategóriája alapján végeztük el.³⁴ A profilokba csoportosuló 139 fiatal közül átlagon alulinak ítélte meg anyagi helyzetét 11 fő (7,9%), átlagos életkörülmények között 103 fő él (74,1%), átlagon felüli szintet 25 fő (18%) jelölt meg.

A hallgatói csoportokon belüli megoszlást a 21. táblázatban szemléltetjük:

21. táblázat. Szubjektív anyagi helyzet
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Átlag alatt		Átlagos		Átlagon felül	
		fő	%	fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	2	13,3	10	66,7	3	20
kiábrándultak	7	0	0	5	71,4	2	28,6
belső készítésűek	37	1	2,7	31	83,8	5	13,5
helykeresők	35	2	5,7	27	77,1	6	17,1
ideális tanárjelöltek	44	6	13,3	30	66,7	9	20

Keresztábra elemzésünk során nem találtunk szignifikáns összefüggést hallgatói klaszterünk és a szubjektív anyagi mutatók között ($\text{Khi}^2(8)=6,227$, $p=0,622$); ugyanakkor az alábbi látható, de nem általános jelenségekre hívjuk fel a figyelmet:

- Az átlag alatti életszínvonalon élők aránya az *ideális tanárjelöltek* esetében a legmagasabb (13,3%).
- Az átlagon felüli életszínvonalon élők aránya a *kiábrándultak* esetében a legmagasabb (28,6%), míg a *belső készítésű* hallgatók között élnek a legkevesebben magasabb anyagi jólétben (13,5%), de elenyésző az átlag alatt élők száma is. Ez utóbbi tény segítheti belső készítésűekre jellemző attitűdöket, hiszen megfelelő létbiztonsággal rendelkeznek ahhoz, hogy energiáikat kifejezetten az iskolai életre fókuszálják.

³⁴ átlag alatt; átlagos; átlagon felül

A szülők iskolázottsága és a pályakép-klaszterek

A szülők iskolai végzettsége és a pályakép-klaszterek összefüggéseinek összevetése során összevontuk a megadott hat alternatívát, leszűkítettük három változóra: Érettségi alatt, érettségi és felsőfokú végzettség kategóriákban hajtottuk végre elemzéseinket.

Keresztábrlás vizsgálat és Khi-négyszet próba segítségével elemeztük, hogy van-e összefüggés az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége és a pályakép-klaszterek között. Megállapítható, hogy nincs szignifikáns összefüggés a két vizsgált változó között ($\text{Khi}^2(8)=4,944$, $p=0,764$). A mintában a következő átlagtól való eltérések figyelhetők meg:

22. táblázat. Édesanyák legmagasabb iskolai végzettség
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) $N=138$

Klaszterek	N	Érettséginel alacsonyabb végzettség		Érettségi		Felsőfokú végzettség	
		fő	%	fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	1	6,7	3	20	11	73,3
kiábrándultak	7	1	14,3	2	28,6	4	57,1
belső képzetésűek	37	1	2,7	10	27	26	70,3
helykeresők	35	5	14,3	9	25,7	21	60
ideális tanárjelöltek	44	7	15,9	10	22,7	27	61,4

- A felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanya aránya a *szakmailag bizonytalankodók* (73,3%) és az ezzel ellentétes tulajdonságokat mutató, *belső képzetésűek* (70,3%) csoportjában van.
- Míg a *kiábrándultak* klaszterében a legmagasabb az érettségi vizsgát tett édesanyák aránya (28,6%), a diplomával rendelkezők aránya itt a legkisebb (57,1%).
- Érdekes motívum, hogy az érettségit el nem érők aránya az *ideális tanárjelölteknél* a legnagyobb (15,9%), a *helykeresőknél* (14,3%) és a *kiábrándultaknál* (14,3%) azonos rátával találkozunk.

A keresztábrlás elemzés és a Khi-négyszet próba az édesapák esetében még kevésbé igazolt szignifikáns összefüggést a pályakép-klaszterekkel ($\text{Khi}^2(8)=7,869$, $p=0,446$). A mintában a következő eltérések figyelhetők meg:

23. táblázat. Édesapák legmagasabb iskolai végzettség
(ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Érettségivel alacsonyabb végzettség		Érettségi		Felsőfokú végzettség	
		fő	%	fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	2	13,3	2	13,3	11	73,3
kiábrándultak	7	2	28,6	1	14,3	4	57,1
belső képzettésűek	37	6	16,2	11	29,7	20	54,1
helykeresők	35	9	25,7	8	22,9	18	51,4
ideális tanárjelöltek	44	13	28,9	15	33,3	17	37,8

- Hasonlóan az anyáknál mért eredményekhez a *szakmailag bizonytalankodók* csoportjánál találjuk arányaiban a legtöbb felsőfokú végzettségű édesapát (73,3%),
- A *kiábrándultak* esetében a második legmagasabb a diplomás apák aránya (57,1%) és ezzel szemben viszonylag magas az érettségivel nem rendelkező apák aránya (28,6%)
- Érdekes eredmény, hogy az *ideális tanárjelöltek* között találkozunk a legkevesebb felsőfokú végzettséggel rendelkező édesapával. Ezen klaszter egyetemistáinál arányosabb a végzettségek eloszlása. Szembetűnő, hogy az édesapák 28,9%-a nem rendelkezik érettségivel, és náluk a legmagasabb az érettségizett apák száma. Véleményünk szerint ezért is olyan ambicionált ez a klaszter.
- A *belső képzettésűek* 54,1%-nak diplomás az édesapja, itt a legmagasabb (29,7%) a csak érettségivel rendelkező apák aránya.

Összességében elmondható, hogy sem az anya, sem az apa iskolázottsága nem befolyásolja jelentősen a hallgatói profilt. A szülők iskolai végzettsége és a pályakép-klaszterek tagsága között nem mutatható ki olyan jellegű kapcsolat, amely jobban kirajzolhatná, vagy magyarázná egy-egy klasztertagság milyenségét.

A szülők zenei tanulmányai

A szülők egykori tevékenységei, gyermekkori programjaik (különóráik) hatással lehetnek arra, milyen iskolán kívüli lehetőségeket keresnek gyermekeik számára, milyen értékkel szeretnék megismertetni őket. Feltételeztük, hogy az ének-zene tanárképzésben résztvevő egyetemisták szülei maguk is intézményes keretek között folytattak zenei tanulmányokat. Úgy véltük, egy-egy klaszter jellegzetességei és szüleik zenei tanulmányai között kimutatható kapcsolat van.

A szülők zeneiskolai tanulmányait és a hallgatói klaszterek feltételezett összefüggéseit is keresztábla elemzéssel és Khi-négyszet próbával vizsgáltuk meg. A Khi-négyszet próba alapján nem volt igazolható szignifikáns összefüggés az édesanyák zeneiskolai tanulmányai és a hallgatói pályakép-klaszterek között ($\text{Khi}^2(4)=2,306$, $p=0,680$).

24. táblázat. Az édesanya zenei tanulmányai
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Igen		Nem	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	5	33,3	10	66,7
kiábrándultak	7	4	57,1	3	42,9
belső képzettetésűek	37	18	48,6	19	51,4
helykeresők	35	13	37,1	22	62,9
ideális tanárjelöltek	44	21	46,7	24	53,3

A szakmailag *bizonytalankodók* csoportjában (33,3%) és a *helykeresőknél* (37,1%) látjuk legkisebb arányban az egykor zenei tanulmányokat folytató édesanyákat, míg a *kiábrándultak* a *legmagasabb*: 57,1%-nak járt zenei órákra az édesanyja – ez az egyedüli klaszter, ahol az anyák többsége járt zenei oktatásra. A többi klaszterben viszonylag arányos megoszlása van a zenei tanulmányokat folytató és nem folytató anyukáknak.

Az édesapák zenei tanulásának és a pályakép-klaszterek összevetése során sem igazolt a kereszttábla elemzés és a Khi-négyzet próba szignifikáns összefüggést ($\text{Khi}^2(4)=1,222$, $p=0,874$).

25. táblázat. Az édesapák zenei tanulmányai
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Igen		Nem	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	3	20	12	80
kiábrándultak	7	2	28,6	5	71,4
belső képzettetésűek	37	8	21,6	29	78,4
helykeresők	35	11	31,4	24	68,6
ideális tanárjelöltek	44	12	26,7	33	73,3

Az édesapák többsége nem tanult zeneiskolában, ez legnagyobb arányban a szakmailag bizonytalankodóknál (80%) és a belső képzettetésűeknél (78,4%) figyelhető meg. A helykeresők 31,4%-nak, a kiábrándultak 28,6%-nak és az ideális tanárjelöltek 26,7%-nak édesapja folytatott zenei tanulmányokat.

Szakpár

A képzés során a tanári pályához való hozzáállás legfőbb formálója a valós iskolai tapasztalat. A gyakorlatok során szerzett élmények kötődhetnek tantárgyakhoz is, így az ének-zene mellett tanított másik terület befolyással lehet a tanári lét minőségére, hiszen a diákok más tantárgyi kontextusban is találkozhatnak a tanárjelöltekkel. Ezért feltételeztük, hogy kimutatható

kapcsolat van a hallgatói profilok sajátosságai és a tanárjelöltek másik szakja között. Az előző (7.) fejezetben már vázolt szakpár-kódolás szerint vetettük össze az egyes területeket a hallgatói klaszterekkel. Művészeti tárgyak kategóriájába tartozik minden zenei szakpár (zeneismeret, zeneelmélet, karvezetés, népzene stb.), valamint a média és kommunikáció, rajz- és vizuális kultúra és testnevelés. Utóbbit elsősorban az úgynevezett készségtantárgyakhoz való tartozás végett soroltuk ide. Minden más tantárgy a közismereti szakpárok besorolás alá került. A klaszterek szakpár szerinti megoldását a 26. táblázatban szemléltetjük.

26. táblázat. A szakpárok

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Közismeret (N 80)		Művészeti (N 59)	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	14	93,3	1	6,7
kiábrándultak	7	3	42,9	4	57,1
belső képzetésűek	37	25	67,6	12	32,4
helykeresők	35	14	40	21	60
ideális tanárjelöltek	44	24	53,3	21	46,7

Keresztábra elemzést hajtottunk végre a klaszterek és a szakpár feltételezett kapcsolatának elemzésére. A Khi-négyzet próba szignifikáns összefüggést igazolt ($\chi^2(4)=14,741$, $p=0,005$).

Az *ideális tanárjelöltek* között közel azonos arányban vannak jelen a közismereti (53,3%) és a művészeti (46,7%) szakpárral rendelkezők, csekély mértékben vannak többen a közismereti szakok. A *belső képzetésűek* csoportjában a közismereti szakpárral rendelkezők aránya már szembetűnőbb (67,6%), a művészeti szakosok 32,4%-kal szerepelnek. A közismereti szakpárok aránya a *szakmailag bizonytalanok* klaszterében a legmagasabb (93,3%), egyetlen művészeti szakos fiatal van a tagságában. Ez beszédes számunkra, hiszen kérdőívünk a zenei nevelés területén szerzett kompetenciák alkalmazásának hatékonyságára, az ezzel kapcsolatos énképekre, önbizalomra volt kíváncsi. Ennek a csoportnak az arányai azt mutatják, hogy a közismereti szakpárral rendelkezők egy részében szükség volna magasabb készség szint, jártasság megszerzésének lehetőségére a felsőoktatás keretein belül annak érdekében, hogy hiányosságait pótolni tudják ezen a területen is. A szervezett és szükség szerinti felzárkóztatások valószínűleg hozzájárulnának ahhoz, hogy ennek a klaszternek más jellemző jegyeiben (lásd fentebb) is pozitív változásokat, elmozdulásokat hozzanak. Különös tekintettel arra, hogy ezeknek a tanárjelölteknek a többsége gimnáziumban érettségizett, valószínűsíthető, hogy zenei tanulmányaikat sem olyan hangsúllyal vitték végig, mint a zenei szakpárral rendelkező fiatalok.

A *kiábrándultak* és a *helykeresők* szakpár megoszlása hasonló arányokat tükröz, mindkét hallgatói profilban az úgynevezett művészeti szakpárral rendelkezők vannak nagyobb számban. A *helykeresők* klaszterében 60%, a *kiábrándultak* esetében ez a ráta 57,1%. A klasztereket jellemző pályakép tulajdonságok miatt úgy gondoljuk, hogy a művészeti szakpárral rendelkezők esetében érdemes más tényezőket is szem előtt tartanunk. Jelenlegi benyomásunk szerint ezek a fiatalok kevésbé elkötelezettek a hivatás felé, megkérdőjelezzik a tanulmányi útban fektetett idő és a megtérülés egyensúlyát. Feltételezésünk szerint ez kapcsolatban lehet a várható jövőképpel, így a későbbiekben kitérünk a hallgatói csoportok továbbtanulási szándékára (pályakorrekció), valamint a preferált korosztályokra is.

Középiskola típusa és a hallgatói klaszterek kapcsolata

A beiskolázás szempontjából lényeges számunkra, hogy melyik középiskolai típus lehet az, amely nagyobb bázist jelent az ének-zene tanárképzés számára. Az iskolatípus a gyakorlati alkalmassági vizsgára való felkészülés miatt is mérvado, hiszen ez befolyásolhatja a zenei felkészültségüket, amely a továbbiakban hathat az élnhatékonyságuk, önbizalmuk megítélésére. Ezért érdemesnek tartottuk, hogy megnézzük a hallgatói profilokkal való kapcsolatot.

27. táblázat. A középiskola típusa
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Gimnázium (N 100)		Szakgimnázium (N 39)	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	14	93,3	1	6,7
kiábrándultak	7	4	57,1	3	42,9
belső készítésűek	37	34	91,7	3	8,1
helykeresők	35	19	54,3	16	45,7
ideális tanárjelöltek	44	29	64,4	16	35,6

Eredményeinkben is látható az az általánosan érvényesülő tendencia, hogy a tanárképzés területére is a gimnáziumokból jelentkeznek a legtöbben. Valamennyi klaszterükben a gimnáziumba járók vannak többen. Szignifikáns összefüggést találtunk a hallgatói profilok és középiskola típusa között ($\chi^2(4)=18,114$, $p=0,001$). Gimnáziumban érettségizettek legnagyobb arányban a *szakmailag bizonytalanok* (93,3%) és a *belső készítésűek* (91,9%) klasztereiben vannak. Az *ideális tanárjelöltek* csoportjában a gimnáziumból érkezettek aránya 64,4%, szakgimnáziumokban végzettek rátája a harmadik legnagyobb (35,6%).

Érdekes tendencia, hogy - a szakpárokhöz hasonlóan - a szakgimnazistaként végzettek aránya a *helykeresők* (45,7%=16 fő) és a *kiábrándultak* (42,9%=3 fő) csoportjaiban a legmagasabbak. A szakgimnazista képzés alatt itt a művészeti szakgimnáziumokat értjük, ami

a felsőoktatás számára is globális kérdéseket vet fel a művészeti középiskolákkal kapcsolatban. Általános tendencia, hogy a zeneművészeti egyetemekre való jelentkezési ráta is erősen hullámzó volt az elmúlt évtizedekben, a szakgimnáziumok tanulói létszáma is rendkívül változó, csökkenő tendenciát mutat. A nem hangszeres szakok (pl. zeneismeret, zeneelmélet) középfokon szinte megszűntek, így a zeneművészeti felsőoktatásban is csökkent az elmélet szakos tanárjelöltek száma. Feltételeztük, hogy a művészeti képzések gyakorlati jellege és a technikai (hangszerkezelés) tanulmányokba befektetett hosszú idő, hajlamosabbá teszi ezeket a fiatalokat a negatívabb megnyilvánulásokra. Mind a *helykeresők*, mind a *kiábrándultak* profiljában olyan sajátosságok vannak, amelyekben erősen benne van a tanári pálya vonzerejének megkérdőjelezése. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy benyomásaink, a mintánkon való tendenciák tolmácsolása nem értelmezhető általánosan. A hallgatói profilok (klaszterek) tagságának változatossága miatt megállapításaink itt sem tekinthetők általános érvényűnek, így a mintánkban szereplőkre vonatkoztatva értelmezzük a látható jelenségeket.

A hallgatók zenei tanulmányai és klasztereik összefüggése

A tanárjelöltek előzetes zenei tanulmányaira már az előző fejezetben is kitértünk, hiszen a felsőfokú tanulmányaikat elsősorban ezek alapozzák meg ének-zene szakon. Ezen belül a zongorához való hozzáállás meghatározó az alkalmassági meghallgatás és a pálya későbbi állomásain is. A tanulók énekének zongorán való kísérése elvárt az énektanároktól, a hangszer magabiztos kezelése alapkészségnek minősül. Ezen kívül a hangszeres tudásnak a tanórán kívül fontos szerepe van az iskolai és az iskolán kívüli rendezvényeken, ünnepségeken, több élményt ad mind az énekórán, mind más eseményeken. A zongorás kíséret hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók jobban bevonódjanak a zene világába, serkenti az éneklési kedvet, emeli az énekóra presztízsét, ha a tanár saját maga tud bemutatni, szemléltetni műveket, részleteket (Lehotka, 2022), valamint az élőzenei bemutató mindig magasabb élményszintet ér el (Váradi, 2014). A hallgatói profilok sajátosságait, a pályakép elképzelésekkel kapcsolatos jellegzetességeit a tanárjelöltek zenei tanulmányai, zenei tapasztalatai is indokolhatják. Ezért a következőkben a tanárjelöltek csoportjait a zongora- és a szolfézs/zeneismeret kompetenciáik alapján is vizsgálni kívántuk.

Ennek első lépéseként arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes csoportokban milyen arányban vannak azok a fiatalok, akik a hangszeres tanulmányaikat zongorán kezdték meg. Az ének-zene tanárképzés tárgyainak szinte mindegyikén szükséges a hangszerkezelés biztonsága, a kiadott feladatok, készségfejlesztések, zenei ismeretek gyakorlatba való átültetése is zongorán keresztül történik. A zongorázáshoz való viszony erősen tudásfüggő a hallgatók között, így

hatással lehet a szakmai önbizalomra, magabiztos fellépésre, a tanárjelölt közvetítő erejére, ezért szignifikáns kapcsolatot feltételeztünk a hangszeres tudás és a profilok között, ennek igazolását keresztábla elemzéssel és Khi-négyzet próbát segítségével végeztük el. Megállapítható, hogy 10%-os határ mellett szignifikáns összefüggés van a két vizsgált változó között ($\text{Khi}^2(4)=8,896$, $p=0,064$). Habár a szignifikancia szint meghaladja a 0,05-ös értékhátár, szakmai szempontból ennek az összefüggésnek jelentőséget tulajdonítunk. Az 28. táblázatban foglaljuk össze, az egyes klaszterekben milyen arányban vannak azok, akiknek az első hangszere a zongora volt.

28. táblázat. Zongora mint első hangszer
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) $N=137$

Klaszterek	N	Igen		Nem	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	14	0	0	14	100
kiábrándultak	7	2	28,6	5	71,4
belső készítésűek	37	14	37,8	23	62,2
helykeresők	35	12	34,3	23	65,7
ideális tanárjelöltek	44	19	42,2	26	57,8

Minden hallgatói csoportban többen vannak azok, akiknek nem ez az alaphangszerük³⁵, de a legszembevetőbb, hogy a szakmailag bizonytalankodók esetében ez 100%. Ha megnézzük a *szakmailag bizonytalanok* pályával kapcsolatos énképét, a faktorátlagoktól negatívan térnek el a magabiztos fellépés (-1,28), a pedagógiai rátermettség (-0,77) tulajdonságcsoportjaiban, szaktárgyi tudásukban is ők azok, akik leginkább kételkednek magukban (1,15). A *kiábrándultak* – ahol ez az arány a második legmagasabb – a pedagógiai rátermettségben (-1,25), a helykeresők a pedagógiai rátermettség (-0,31) és a magabiztos fellépés (-0,64) területén bizonytalanabbak. Úgy véljük, hogy tanárjelöltek énképéhez a hangszerkezelés hiányossága egyértelműen hozzájárult, hiszen azokban a csoportokban mutatkoznak leginkább ezek a vonások, ahol arányaiban kevesebben zongoráztak gyermekkoruktól.

Legtöbben az *ideális tanárjelöltek* (42,2%) és a *belső készítésű* hallgatók (37,8%) közül játszanak zongorán, ezt a hangszert ismerték meg elsőként zenei tanulmányaik során. Ez tükröződik a pályaképpel kapcsolatos énképükön is. A magabiztos fellépés (0,73) és a pedagógiai rátermettség (0,50) faktorátlagoktól való pozitív eltérése az *ideális tanárjelöltek* esetében volt a legnagyobb. Kisebb mértékben, de ez a *belső készítésű* hallgatóknál is jelen volt.³⁶ A hallgatók szakmai önbizalommal kapcsolatos meggyőződése más zenei területekről is táplálkozhatnak (pl énekléshez kötődő képességek), így a hangszeres jártasság sem feltétlenül

³⁵ kiábrándultak- 71,4%; helykeresők- 65,7%; belső készítésűek- 62,2%, ideális tanárjelöltek 57,8%

³⁶ pedagógiai rátermettség (0,23), magabiztos fellépés (0,20)

csak a szakmai bizonytalanságra hat. Eredményeink arra mutatnak, hogy a zongorakezelés biztonsága elsősorban a tanárjelöltek közvetítő erejéhez járulhat hozzá, amely elsősorban a magabiztos fellépéshez és a pedagógiai rátermettséghez tartozó tulajdonságokat erősíti fel.

Szolfézs /zeneismeret

A zongorán való magabiztos játék mellett a zenei folyamatok átlátásához, érzékeléséhez, tudatos kezeléséhez egyéb ismeretekre is szükség van. Ilyen az összetett zenei tevékenységeket magába foglaló szolfézs (zeneismeret). Úgy véltük, hogy a tanárjelöltek tanulmányi útját, és a későbbiekben a tanításban való sikerességét befolyásolhatja a szolfézs alapok megléte, így rákérdeztünk, van-e köztük olyan, aki kizárólag a pályakezdettség felvételi meghallgatás miatt kezdte el ezt a területet tanulni. Megvizsgálatuk a hallgatói klaszterek és a szolfézs tanulás között feltételezett kapcsolatot. Keresztábrás vizsgálat és Khi-négyzet próba segítségével elemeztük, hogy van-e összefüggés a szolfézs alkalmassági miatt végzett tanulás és az eltérő pályaképprofíllal rendelkező hallgatói csoportok között. Megállapítható, szignifikáns összefüggés van a két vizsgált változó között ($\chi^2(4)=10,123, p=0,038$).

29. táblázat. Szolfézs (csak felvételi)
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=137

Klaszterek	N	Igen		Nem	
		fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	14	1	6,7	14	93,3
kiábrándultak	7	0	0	7	100
belső készítésűek	37	3	8,1	34	91,9
helykeresők	35	1	2,9	34	97,1
ideális tanárjelöltek	44	10	22,7	34	77,3

Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók többsége a felvételt megelőzően is tanult szolfézszt. Lehetséges, hogy ennek érdemes lenne időintervallumokban is utána járni, mert ez a tételünk jelenleg csak arra alapoz, hogy járt-e már a felvételt megelőzően is szolfézsra, de a tanulmányi időszakot nem vizsgálja. A jelenlegi mutatók szerint úgy érzékeljük, hogy az arányaiban több kompetenciával rendelkező klaszterekben kevesebb a pozitív megítélés a pályakép-faktorok tartalmát tekintve (lásd 3. ábra). Míg a *belső készítésűek* (8,1%) és az *ideális tanárjelöltek* (22,7%) között találunk legnagyobb arányban olyanokat, akik a felvételi felkészülés során kezdték el ezeket, mégis nekik vannak olyan vonásaik, amelyek nagyobb bevonódást mutatnak az ének-zene tanítás felé.

A hallgatói profilok eddig megismert sajátosságaik alapján erősen különböznek egymástól. Fontos eltérésnek elsősorban a pályával kapcsolatos énképeikben, meggyőződéseikben mutatkozó különbségeket tartjuk, mert ezek engednek következtetni a hivatás kihívásaival szemben való hatékony megküzdésre. Az ének-zene tanárszakosok csoportjaira rálátva érdekesnek tartottuk megnézni, terveznek-e további tanulmányokat, mert ez utalhat pályakorrekciós célokra. Ettől a tényezőtől azt vártuk, hogy a kiábrándultak, a szakmailag bizonytalankodók és a helykeresők között találunk nagyobb arányban pályamódosításban gondolkodókat. Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, vannak-e tanárjelöltek között olyanok, akik doktori képzésben vagy a pedagóguspálya más szegmenseiben tudják elképzelni magukat. A további tanulási szándékok klaszterekkel való kapcsolatát keresztábráelemzéssel és Khi-négyzet próbával elemeztük, amely szignifikáns összefüggést mutatott ($\text{Khi}^2(12)=22,794$, $p=0,030$). A további tanulmányok szándékának megoszlását az egyes hallgatói klaszterekben a 30. táblázatban szemléltetjük.

30. táblázat. További tanulmányok/továbbtanulási szándék

(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023) N=138

Klaszterek	N	Doktori képzés		Pedagóguspálya más területei		Pedagógus pályától eltérő területen		Nem tervez további tanulmányokat	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
szakmailag bizonytalankodók	15	0	0	5	33,3	3	20	7	46,7
kiábrándultak	7	0	0	1	14,3	0	0	6	85,7
belső készítésűek	37	4	10,8	11	29,7	7	18,9	15	40,5
helykeresők	35	3	8,6	9	25,7	3	8,6	20	57,1
ideális tanárjelöltek	44	9	20	14	31,1	13	28,9	9	20

A legváltozatosabb képet az *ideális tanárjelöltek* és a *belső készítésűek* mutatják. Ezek a csoportok nagyon határozott elképzelésekkel rendelkeznek. Az *ideális tanárjelöltek* szándékoznak a legnagyobb arányban (20%) doktori iskolák felé nyitni, de náluk a legmagasabb a pedagógus pályától eltérő tanulási motiváció is (28,9%). Ez azért ad aggodalomra okot, mert az *ideális tanárjelöltek* hatékonyak és rátermettnek tartják magukat, nagy ambíciókkal rendelkeznek, tettere készek, pályaalalmasnak tartják magukat, mégis nagy a pályakorrekciós késztetés aránya közöttük, - részben ambíciójukból adódóan - más területen is el tudják képzelni a sikeres jövőjüket. A *belső készítésűek* közel 30%-a szeretne a pedagóguspálya más területein is jogosultsággal rendelkezni, ezalatt más tanári szakokat és óvodapedagógiát is értünk. Jól látható, hogy mindegyik hallgatói csoportot mozgatja a spektrumbővítés igénye, de leginkább a *szakmailag bizonytalankodókat* (33,3%). Nézeteink

szerint ez pozitívabb hozzáállás, mert a gyermekekkel való foglalkozás szándéka továbbra is fennáll, a jövőjüket pedagógiai intézményekben képzelik el, tartósan és több oldalról kívánják ezt bebiztosítani. Más foglalkozásban gondolkodik a *szakmailag bizonytalankodók* 20%-a is, az ő sajátosságaikat figyelembe véve ez természetesnek mondható. A *kiábrándultak* csoportjának tagjai a pedagóguspálya más szegmenseit célozza meg, de közel 86%-uk nem kíván további tanulmányokba kezdeni. Ők valamennyien a pedagógusként kívánnak elhelyezkedni. A *helykeresők* is kevésbé gondolkodnak a tanári hivatástól eltérő irányban (8,6%), közel 26%-kat foglalkoztatja más tanári szak tanulása. A pályakorrekciós szándékokat figyelembe véve a legszembetűnőbb számunkra az a jelenség, hogy a két magasabb szintű kondíciókkal rendelkező profilban (*ideális tanárjelölt* és *belső késztetésűek*) is megjelennek a tanári hivatástól eltávolodás jelei már a felsőoktatás időszakában is.

8.3. A hallgatói klaszterek és a munkavállalást befolyásoló tényezők

Az oktatáskutatók hazai és nemzetközi szintén is foglalkoznak a pályakezdő pedagógusok nehézségeivel (Szivák, 1999; Ballantyne & Zhukov, 2017; Rytivaara & Frelin, 2017). A friss diplomával rendelkező pedagógusok gyakran küzdenek komplex problémákkal, mind a tanulói, mind a tanári közösségbe való beilleszkedés emberi és szakmai kihívásainak meg kell felelniük. Ebben az időszakban a problémamegoldó stratégiák még nem kialakultak, kudarcaik következményeként gyakran lépnek tovább a pedagógus pályáról (Szivák, 1999; Bognár, Orosz & Büki, 2014; Rytivaara & Frelin, 2017). A pályakezdési krízissel foglalkozó vizsgálatok (Imre & Imre, 2016; Ballantyne & Canham, 2023) már felhívták a figyelmet olyan támogató lépésekre, eszközökre intézményi kereteken belül is, amelyek segíthetik a fiatalokat a pályájuk az első öt évében.

A kutatások ezen nyomvonalán haladva szeretnénk volna megismerni az ének-zene tanárszakos hallgatók nézeteit is. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire befolyásolják az általunk megadott tényezők az elhelyezkedésüket. Szerettünk volna képet kapni arról, hogyan ítélik meg a tanárjelöltek a pályakezdésük szükségleteit, milyen igényeik vannak, melyek biztosíthatnák a pedagóguspályának való tartós elköteleződésüket.

A munkavállalást befolyásoló faktorok bemutatása

A munkavállalás kérdéskörét általánosnak vélt szempontok alapján, 11 item segítségével közelítettük meg. Az elhelyezkedési kedvhez kötődő kérdőívtételek egy része a települések adta lehetőségekre épített, míg más tételek az iskolai körülményekre, összetevőkre fókuszált. A kitöltők egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték, mennyire befolyásolja az adott tényező a

munkavállalásukat.³⁷ Az itemek listáját a dimenziók számának csökkentése érdekében, és a mögöttes, látens struktúrák feltárására faktorelemzéssel vizsgáltuk meg. A faktorelemzéshez ebben az esetben is főkomponens módszert és promax rotálást alkalmaztunk. Ez az opció megengedi a létrejövő faktorok között a korrelációt, mely a téma miatt indokolt, hiszen a munkavállalást befolyásoló tényezők kapcsolódhatnak egymáshoz (Hendrickson & White, 1965; Hajdu, 2004). A végső faktorstruktúra 4 faktort foglal magába, melyek által a teljes variancia 61,14%-a magyarázott. A KMO mutató 0,77, azaz a változó csoport alkalmas a faktorelemzésre.

31. táblázat. Munkavállalást befolyásoló faktorok
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

MUNKAVÁLLALÁST BEFOLYÁSOLÓ FAKTOROK		
<i>Az iskola presztízse</i>	(12) A tanulói összetétel (hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya)	0,81
	(11) Az iskola hírneve, megítélése	0,78
	(15) A település típusa	0,66
<i>Az iskola mint pedagógiai egység</i>	(14) Az iskola vezetésével folytatott beszélgetés (interjú)	0,79
	(13) Az iskola tantestületének közössége	0,77
	(10) Az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve	0,42
<i>A település adottságai</i>	(7) Szabadidős lehetőségek	0,76
	(6) Társadalmi lehetőségek	0,71
	(8) Alacsony megélhetési költségek	0,62
<i>A hozzátartozók közelsége</i>	(5) Házastárs/élettárs munkalehetőségei	0,76
	(9) Család/barátok közelsége	0,74

A létrejött munkavállalást befolyásoló tényezők a következők:

Az iskola presztízse

A változócsoporthoz bemutatott első három változó valóban az iskolák elsődleges, egymástól nem elválasztható mutatói; a diákok közösségének alakulása nem független a település típusától, és jelentős szerepet játszik az iskolák megítélésében is.

A tanulók összetételének (etnikumok, sajátos nevelési igények, beilleszkedési nehézségek) jelentősége van a diákok és a pedagógusok létszámának ingadozásában is. Ennek igazolásaként gondolhatunk a szegregálódó iskolákra (Kiss, 2016), vagy a nyolcadik osztályt megelőző továbbtanulási szándékokra (Gurzó & Horn, 2015). Ez utóbbi jelenség (6 és 8 osztályos gimnáziumok) teljesen átrendezheti az adott osztály képességbeli struktúráját, a közösségi dinamikákat, amely szintén kihat a pedagógusok munkájára. A gimnáziumok 7-8. évfolyamain fokozódik a tanulók teljesítménye, míg az általános iskolában maradók tanulmányi mutatói romlottak. Az egyetemekre való sikeres felvételre azonban semmilyen hatással nem

³⁷ 1-egyáltalán nem fontos; 2-nem nagyon fontos; 3-közepesen fontos; 4-fontos, 5-nagyon fontos

volt az, hogy ki milyen rendszerű gimnáziumban kezdte meg a tanulmányait (Gurzó & Horn, 2015).

Általános jelenség, hogy egy-egy intézményhez, iskolaprofilhoz gyakran azonos szintű végzettséggel rendelkező szülői közösség tartozik (Kocsis & Subrt, 2021), így a várhatóan azonos értékrend mentén az oktatás és nevelés minden dimenziójában nagyobb együttműködési készség és a kölcsönös támogatás biztosított valamennyi szereplő számára (Pusztai, 2009).

A tanulók sokfélesége, a viselkedési kultúra széles amplitúdója, a gyermekek képességeinek heterogenitása nagy befolyással bír az oktató-nevelő munkára. Azt feltételeztük, hogy a tanulói közösséggel kapcsolatos kérdések kulcsfontosságúak a képzésben lévők részére, hiszen a pedagógus életformában az osztálytermi közegben való boldogulás a hivatás egy jelentős részét képezi. Meggyőződésünk szerint maga a közvetlen iskolai közeg, ezen belül is a gyermekközösségekkel való viszony befolyásolja leginkább a pálya megtartó erejét.

Fontos kiemelnünk, számunkra az iskola megítélése abból a szempontból is érdekes, hogy egy nagyobb szakmai hírnévvel rendelkező intézmény mennyire vonzó a hallgatók számára. Úgy véljük, hogy az adott iskolai közeg ösztönözhet, motiválhat, nagyobb energiabefektetésre sarkalhat nemcsak az elvárások tükrében, hanem a kollégákhoz való „felnövekedés” miatt is. A pályára lépők esetében hangsúlyosnak gondoljuk az iskolai közeg ilyen jellegű minőségét is, hiszen a körülmények hatással vannak az egyéni célok megvalósíthatóságára (Farkas, 2013a)

Iskola, mint pedagógiai egység

Az iskola mint pedagógiai egység (2) faktorába is három változó rendeződött. A vezetőséggel való kommunikáció minősége, a keletkező benyomások meghatározóak mindkét fél számára. A beszélgetések dinamikája, ritmusa, a résztvevők nyitottsága lényeges lehet két azonos képességekkel rendelkező jelentkező esetében. A beszélgetés a pályakezdő számára is fontos információkat hordozhat arról, hogy a vezető mit közvetít az iskolai környezetről, elvárásokról, pozitívumokról.

A tantestület milyensége az iskola életében több aspektusból is mérvado. A tanári közösségben uralkodó nézetek mind a vezetőségről, mind a kollégákról, mind a tanulókról kulcsfontosságúak, hiszen a pályakezdők, újonnan érkezők ezt a mintázatot fogják jó eséllyel követni, átvehetik az adott közegre jellemző domináns jegyeket. Egy azonos elveket valló, gyermekközpontú, pozitív életszemléletű, egymást elismerő és támogató tanári karban nagyobb garancia van a tanítás és a pedagógus életforma melletti hosszútávú elköteleződésnek.

Az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve az alapvető dokumentumok közé tartozik, ebben fogalmazódnak meg az intézményre jellemző értékek, hitvallások, az azokhoz tartozó tartalmi elemek a törvényekben előírt kötelező elemeken kívül. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezt a dokumentumot az elhelyezkedés előtt ritkán olvassák el a jelentkezők, más szempontokra koncentrálnak. Ezekben az írásos anyagokban többségében a valós munka megkezdése során mélyednek el annak ellenére, hogy a képzés során hangsúlyozzák ezek megismerésének fontosságát.

Települési adottságok

A munkavállalást befolyásoló tényezők harmadik változócsoportja a *települési adottságokhoz* (3) kötődnek. A szabadidős-, társadalmi lehetőségek és az alacsony megélhetési költségek mind összefüggésben állhatnak a település típusával, annak infrastrukturális ellátottságával. A szabadidő eltöltésének lehetséges alternatívái, kínálata szélesebb lehet egy nagyobb városban, megyeszékhelyen. A társadalmi lehetőségek alatt elsősorban kapcsolatrendszereket értünk, a társadalmi helyzetünknek megfelelő kölcsönös viszonyok kiépülésének esélyét, kapcsolati és ezzel együtt a gazdasági növekedés opcióit (Farkas, 2013a, 2013b). A megélhetés és életfenntartás költségei az egyik kézzelfogható motívum az életvitelünk folyamán, amely döntően befolyásolja, milyen életteret választunk magunknak.

Hozzá tartozók közelsége

Kutatásunkban a munkavállalást befolyásoló tényezők között a *hozzá tartozók közelsége* (4) magában foglalja a család, barátok és házastárs/élettárs elérhetőségét, valamint az ő lehetőségeik figyelembevételét. A szeretteinkkel való kapcsolattartás az egyik legfontosabb alappillére a mentális jóllétünknek, hozzá tartoznak a személyiségünk önvédelmi rendszeréhez. Úgy véljük, ez a tétel elsődleges szerepet játszhat az elhelyezkedési döntéseinkben.

A hallgatói klaszterek eltérései a munkavállalási faktorok mentén

Néhány szó az elemzés módszertanáról

Annak érdekében, hogy az elemezni kívánt összefüggéseket elvégezhessük a minta normális eloszlására irányuló vizsgálatokat kellett végrehajtanunk. A hallgatói profilok egyes tényezőkkel fennálló, feltételezett kapcsolatait az egyes tényezők esetében normális eloszlást, míg más változók esetében nem normális eloszlást eredményezett, így más-más eljárásokat kellett alkalmaznunk az egyes összefüggések vizsgálatára. A különböző statisztikai módszerek

könnyebb értelmezhetőségének kedvéért pár mondat erejéig kitérünk a normális eloszlással és a nem normális eloszlással rendelkező eljárások ismertetésére.

A normális eloszlással rendelkező különbségvizsgálatok során az úgynevezett paraméteres eljárásokban a statisztikai nullhipotézis a csoport átlagok azonosságát fogalmazza meg. Ezért a paraméteres különbségvizsgálatok (t-próba, ANOVA) eredményének vizuális megjelenítésére az átlagok ábrázolása megfelelő módszernek kínálkozik.

Azonban a normális eloszlással nem rendelkező változók esetén a különbségvizsgálatot nem paraméteres eljárásokkal végezzük, melyek közül a legjellemzőbbek a Kruskal-Wallis, Mann-Whitney, Wilcoxon próbák (Kis-Tóth, Lengyelné Molnár & Tóthné Parázsó, 2013). Ezen statisztikai eljárásokban a nullhipotézis nem az átlagok egyezőségét, hanem az eloszlások azonosságát fogalmazza meg. Ezért a nem paraméteres eljárások eredményeinek vizuális megjelenítésére az eloszlások ábrázolása az alkalmas módszer. Az eloszlások alapvető tulajdonságait és alapvető leíró statisztikai jellemzőit a könnyebb érthetőség kedvéért táblázatos formában a medián (Me), az átlag (M) és szórás (SD) értékeinek közlésével mutatjuk be disszertációnkban.

A munkavállalást befolyásoló faktorok pályakép-klaszterek szerinti összehasonlításához minden hallgatói csoport esetében, minden egyes faktorra megvizsgáltuk a faktor normalitását. A Shapiro-Wilk próba (Shapiro & Wilk, 1965; Pataki, 2001) alapján az *ideális tanárjelöltek* nem követnek normális eloszlást a következő munkavállalási faktorok esetében: az *Iskola presztízse* ($W(45)=0,933$, $p=0,012$); az *Iskola mint pedagógiai egység* ($W(45)=0,928$, $p=0,005$) és *A hozzátartozók közelsége* ($W(45)=0,937$, $p=0,016$). Ezért a klaszterek és ezen munkavállalási faktorok különbségeinek meghatározására a nem paraméteres Kruskal-Wallis próbát alkalmaztuk. A *település adottságai* faktor esetében mind az öt klaszternél teljesült a normalitási feltétel, ezért ennél munkavállalási faktornál a szóráshomogenitás előfeltételét is megvizsgáltuk a megfelelő statisztikai próba kiválasztásához.

32. táblázat. Az iskola presztízse (munkavállalást befolyásoló faktor) klaszterenkénti eltérése (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

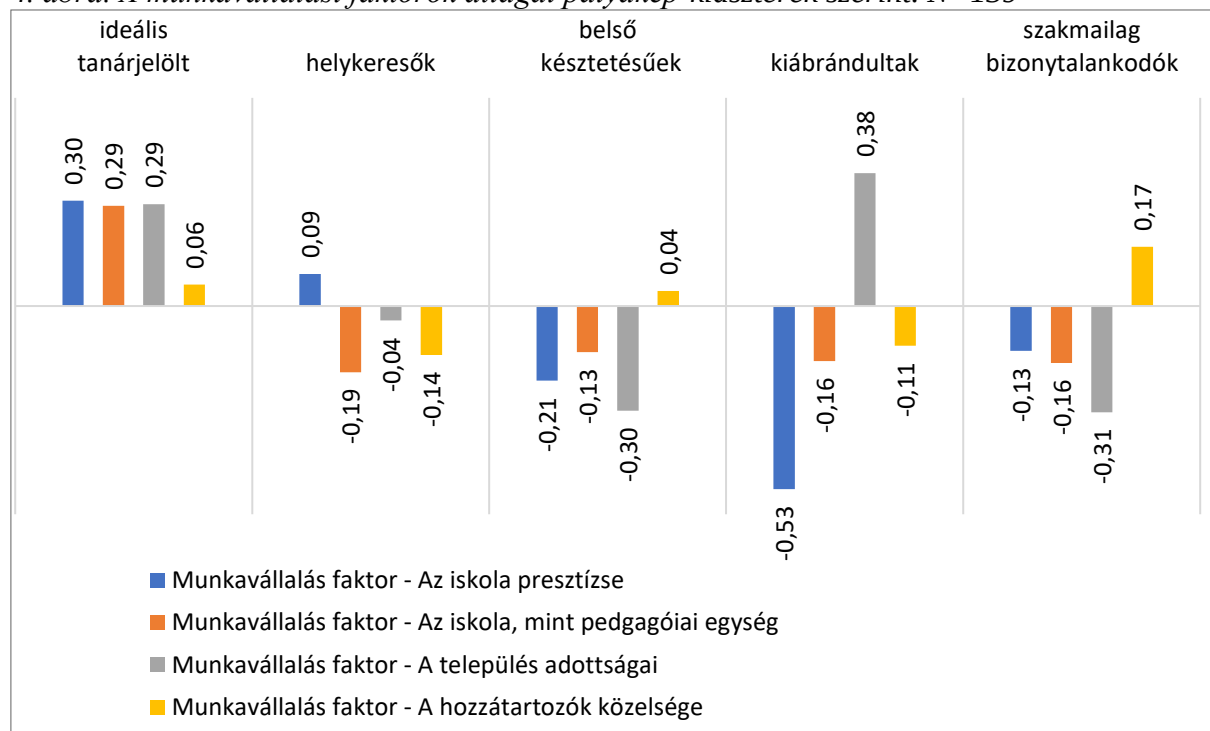
Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	-0,21	-0,13	1,09
kiábrándultak	7	-0,45	-0,53	1,65
belső képzettetésűek	37	-0,26	-0,22	0,96
helykeresők	34	-0,10	0,09	0,84
ideális tanárjelöltek	45	0,57	0,30	0,95
összesen (N)	138	0,05	0,02	1

A Kruskal-Wallis próba alapján szignifikáns kapcsolatot találtunk a klasztertagság és *Az iskola presztízse*, mint munkavállalási faktor között (legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klaszterétől) ($H(4)=9,515$, $p=0,049$). A post-hoc tesztek alapján megállapítható, hogy a *belső képzetésűek* és az *ideális tanárjelöltek* vallanak egymástól szignifikánsan eltérő nézeteket az *iskola megítélésének* szempontjából ($p=0,006$). Az *ideális tanárjelöltek* számára meghatározóbb, hogy egy jobb hírnévnek örvendő iskolában válogatott tanulókkal dolgozhassanak. Egy jó presztízzsel rendelkező intézmény jobban ösztönzi, motiválja őket, szívesebben helyezkednek el egy ilyen közegben. A belső képzetésű hallgatóknál ez a faktor kevésbé mérvado, hiszen őket kevésbé mozgatják a külső visszajelzések, önértékelésük bázisa kevésbé épül előmeneteli és presztízis komponensekhez. ($Me=-0,26$, $M=-0,22$, $SD=0,96$)

Kruskal-Wallis próba alapján más munkavállalást befolyásoló további faktorok és a hallgatói klaszterek között további szignifikáns összefüggés nem mutatható ki. A normál eloszlást követő *település adottságai* esetében is megállapítható, hogy a pályakép-klaszterek nem különböznek a *település adottságainak* megítélésében (Levene próba: ($F(4, 133)=4,442$, $p=0,002$), Welch: ($F(4, 30,567)=2,391$, $p=0,072$)).

A munkavállalást befolyásoló faktorok átlagait hallgatói klaszterek szerint az 4. ábra segítségével szemléltetjük.

4. ábra. A munkavállalási faktorok átlagai pályakép-klaszterek szerint. $N=139$



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

Jól látható, hogy az *ideális tanárjelölteknél* valamennyi faktor pozitív irányban tér el az átlagtól. Döntő számukra az iskola presztízse, a település adottságai és az iskola belső értékei is meghatározó számukra. Csekély mértékben tér el az átlagértéktől a hozzátartozók közelsége, ez hat a legkevésbé rájuk az elhelyezkedésük során. Velük szemben, a sokszor egyébként hasonló vonásokkal rendelkező *belső képzetésű* fiatalok három dimenzióban is negatív irányban térnek el az átlagtól. A település adottságai, az iskola presztízse és az iskola, mint pedagógiai egység nem dominál számukra ebben a kérdéskörben. Szeretteik elérhetősége kis mértékben tér el pozitív irányban az átlagostól. Ennek okát alapvetően a pályával kapcsolatos meggyőződések alapján kirajzolódó karakterjegyekben látjuk: a *belső képzetésűek* sajátos identitással rendelkeznek, olyan szakmai stabilitás jellemzi őket, amely kevésbé függ mások által felállított mércéktől.

A *szakmailag bizonytalankodók* számára a legfontosabb a közeli kapcsolataik elérhetősége, ugyanakkor ez az egyetlen, átlagtól pozitív irányban elérő tényező számukra, minden más tényező kevésbé döntő a munkavállalásuk során. Legkevésbé a település adottságait veszik figyelembe. Érdekes jelenség, hogy a *kiábrándultak* csoportját mozgatja legkevésbé az iskola megítélése, az ehhez tartozó települési és tanulói sajátosságok. Azonban a település más jellegű adottságai, mint az elhelyezkedés döntő tényezője, messze kiemelkednek valamennyi hallgatói típushoz viszonyítva. Ennek a csoportnak fontosak a település adottságait alkotó szabadidős-, társadalmi lehetőségek, a megélhetés anyagi vonzatai. Az átlagtól negatív irányban térnek el az iskolát meghatározó és a családtagok közelségét leíró dimenziókban is.

A *helykeresők* esetében kismértékű pozitív eltérést tapasztaltunk az iskola megítélésében. Az ilyen tényezők, ennek a faktornak a tételei (pl. tanulói összetétel, az iskola megítélése) hatnak leginkább az elhelyezkedésükre. Legkevésbé az iskola pedagógiai vonatkozásai mozgatják őket, a hozzátartozók elérhetősége is kevésbé döntő érv számukra, a település adottságai az átlagot alulról közelítik meg. A *helykeresők* csoportjával szemben a munkavállalást illetően is az a benyomásunk, hogy nem tudnak tudatosan állást foglalni a kérdéskörben, kevésbé körvonalazódik számukra, mit is szeretnének.

8.4. A támogatási típusok és a hallgatói klaszterek közötti összefüggések

A pályakezdő tanárok lemorzsolódásának esélye az első 5 évben magasnak mondható (Kocsis, 2003; Horváth, 2014). Ezért kíváncsiak voltunk, hogy az egyetemisták hogyan vélekednek az általunk megadott támogatási formákról és szempontokról.

A támogatást nyújtó tényezőket 21 item segítségével mértük, ahol a kitöltők 1-5-ig értékelték, hogy mely tényezőket mennyire tartják támogatónak a pályájukat tekintve³⁸. A dimenziók számának csökkentését és a mögöttes, látens struktúrák feltárását ebben a témakörben is faktorelemzéssel valósítottuk meg. A faktorelemzéshez főkomponens módszert és promax rotálást alkalmaztunk, így - a felállt faktorok között - a téma miatt indokolt korreláció állhat fent, hiszen az egyes támogatási szempontok kapcsolódhatnak egymáshoz. Az elemzés során az alacsony (0,3 alatti) faktorsúly miatt eltávolítottunk két tételt: "Észszerű terhelés" és "A fegyelmezési kérdésekben a kollégák támogatása". Ezeket a faktorstruktúrán kívül, önállóan vizsgáljuk meg a klaszterekkel való összefüggésben.

A támogatási típusok faktorainak bemutatása

A végső faktorstruktúra hat faktort foglal magában, melyek által a teljes variancia 68,64%-a magyarázott. A KMO mutató 0,75, azaz a változó csoport alkalmas a faktorelemzésre. A létrejött támogató tényezők a következők:

33. táblázat. A támogatási tényezők faktorai
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

TÁMOGATÁSI TÉNYEZŐK FAKTORAI		
<i>A szaktárgy megbecsültsége az iskolán belül</i>	(21) Minőségi bérpótlék lehetősége	0,93
	(19) A tantárgyhoz tartozó művészeti tevékenységek anyagi támogatása	0,92
	(18) A szaktanárgy tanítására alkalmas infrastruktúra, hangszerpark, szaktanterem	0,68
	(20) A tantestület művészetekre való nyitottsága	0,63
<i>Az iskolai szervezetekkel való kapcsolat minősége</i>	(27) Az iskolavezetés	0,95
	(28) Az iskolaszék tagjai	0,85
	(17) Jó kommunikáció és munkakapcsolat az iskola vezetésével	0,68
	(29) A tantestület tagjai	0,60
	(16) Jó kommunikáció és munkakapcsolat a tantestület tagjaival	0,42
<i>Közeli kapcsolatok</i>	(33) Házastárs/ család	0,89
	(34) Barátok	0,88
	(36) Szakmai szervezetek	0,73
<i>Szakmai bázis</i>	(35) Volt egyetemi tanárok	0,61
	(30) Az ország szakmai közösségnek tanárai (zenetanárok/ének-zene tanárok)	0,57
<i>Az egyéni fejlődés inspirációi</i>	(24) Szakmai fejlődés ösztönzése	0,85
	(25) Konferenciákon és továbbképzéseken való részvétel biztosítása	0,84
<i>Gyermekek közösséggel való kapcsolódás</i>	(32) A tanulók	0,80
	(31) A tanulók szülei	0,55
	(26) Tanulást támogató iskolai környezet, klíma	0,51

Az 1. faktor a *szaktárgy megbecsültsége az iskolán belül*. Olyan állítások tartoznak ide, amelyek megléte valós lehetőséget teremt a szakmai nívó megteremtésére. Ezek elsősorban a közeg befogadói oldalát és a művészetek értékének egységes tantestületi megítélését hangsúlyozzák.

³⁸ 1-egyáltalán nem fontos, 2-nem nagyon fontos, 3-közepesen fontos, 4-fontos, 5-nagyon fontos

Az ének-zene tárggyal kapcsolatos gyakori elvárások közé tartozik az iskolán belüli és iskolán kívüli rendezvényeken, ünnepségeken való szereplés. Az ilyen jellegű eseményekre való felkészülés gyakran meghaladja a tanóra kereteit, így az intézményen belül fontos a művészeti munkával kapcsolatos összetartás, megbecsültség. A hangversenyek, előadások, zenés közreműködésekbe fektetett energia szélesebb körben is nyilvánosságot kaphat, ilyen módon ennek elvi és anyagi támogatása, ösztönzése nélkülözhetetlennek mondható. A szaktárgy iskolai megbecsültsége jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy az ének-zenét tanító pályakezdők gyökeret eresszenek az intézményben és a szakmában.

A 2. faktorba az *iskolai szervezetekkel való kapcsolat minőségére* vonatkozó állítások tömörültek. A legmagasabb faktorsúlyt is ezek között az itemek között találjuk (az iskolavezetés=0,954). Az intézmény vezetőivel, az iskolaszékkal és a tantestülettel való együttműködés milyensége nagyban befolyásolja az egyén közegen belüli boldogulását. Gondolhatunk itt a szakmai és pedagógiai teljesítményekre, fejlődésre való törekvés igényére vagy arra, hogy az adott körülmények között uralkodó értékrendek, nézetek, szabályrendszerek hatással vannak az egyén munkavégzési attitűdjére. A pályakezdők esetében ennek a jelentősége abban is megnyilvánul, hogy el kell fogadniuk, idomulniuk kell az iskolában uralkodó normarendszerhez. Ez tulajdonképpen meghatározza a pályához való szocializálódás folyamatát.

A 3. faktor (*közeli kapcsolatok*) tételei a közvetlen kötelekeket foglalja magában. A család és barátok hozzátartoznak az egyén, a személyiség védelmi rendszeréhez vagy akár részét képezik a megküzdési stratégiáknak. Támogatásuk szükségessége és igénye evidencia az életben (Bagdy, 1977, Cole & Cole, 2003)

A *szakmai bázis* (4) változócsoportban szűkebb és tágabb értelemben vett professzióhoz kötődő szervezetek és személyek vannak. Az ezekkel való viszony, kapcsolattartás, meg- és felkeresésük hozzájárulhat a pályán való lét stabilitásához. Az ének-zenei nevelés viszonylagos szűk körében általánosan beszélhetünk személyes ismeretségekről. Erre a közegre jellemző a tapasztalatok megosztása, gondolhatunk itt az online tanítás időszakára jellemző tudásbázis elérhetőségének biztosítására éppúgy, mint a szakmai fórumokra. Az egyetemi tanárokkal való kapcsolattartást a művészeti területekre jellemző mester-tanítvány sajátos jellegzetességekkel bíró motívumai miatt véltük fontosnak, mint támogató komponenst, feltételezve azt, hogy a tanárjelöltek, illetve pályakezdők még keresik és igénylik az iránymutatást.

Az *egyéni fejlődés inspirációi* (5) két változót tartalmaznak, amelynek egyike az adott iskolán belüli ösztönzést foglalja magában, míg a másik a továbbképzések és konferenciákra fókuszál. A professzióhoz kötődő, valamint a pedagógiai-, módszertani eszköztár időről-időre

való megújulása elvárt a tanári pályán. A személyes célok, ambíciók, a tanulási motiváció és érdeklődés megvalósulásának lehetősége szintén a pálya megtartó erejének komponensei közé tartoznak: a magasabb szintű énhatékonyság érzése és a szakmai önbizalom tanulás által való fejlesztése, valamint az új impulzusok tapasztalatai gátolják a fásultság, kiégés állapotának fixálódását (Horváth, 2014; Kopp, 2020, Sz. Fodor & Kerekes, 2020).

A 6. faktorban a *gyermekközösséggel való kapcsolódás* itemjei csoportosulnak. Ebben szerepelnek a tanulók mint az elsődleges interakciók alanyai, valamint a hozzájuk tartozó szülői közösség. A támogató elemek közül a legfontosabbnak a tanulókat tekintjük. Úgy véljük a diákközösség viselkedéskultúrája a pálya megtartó erejének legdominánsabb eleme. A szülők és tanárok kommunikációjának, együttműködésének minősége legalább ilyen mértékű jelentőséggel bír a pedagógusok életében. A támogató komponensek közül ennek a változócsoporthoz a szaktárgyi támogatottsággal azonos arányban tulajdonítunk szerepet a tanárjelöltek nézeteiben.

A hallgatói klaszterek eltérései a támogató faktorok mentén

Megvizsgáltuk, eltérnek-e az egyes pályakép-klaszterek a tanári munkát támogató faktorok mentén. A normális eloszlás minden támogatási faktornál, legalább egy klaszter esetében megsérült, ezért a támogatási tényezők klaszterek mentén való eltérést a nem paraméteres Kruskal-Wallis próbával vizsgáltuk.

A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy a következő támogatási faktorok esetében nincs szignifikáns kapcsolat a klasztertagsággal, azaz egy klaszter eloszlása sem tér el szignifikánsan a többi klasztertől:

- *Szaktárgy megbecsültsége az iskolán belül között* ($H(4)=4,140$, $p=0,387$);
- *Iskolai szervezetekkel való kapcsolat minősége* ($H(4)=4,441$, $p=0,350$);
- *Közeleli kapcsolatok* ($H(4)=2,417$, $p=0,660$);
- *Szakmai bázis* ($H(4)=6,881$ $p=0,142$);
- *Egyéni fejlődés inspirációi* ($H(4)=5,641$ $p=0,228$)

A *Gyermekközösséggel való kapcsolódás és a klasztertagság között* a Kruskal-Wallis próba alapján szignifikáns kapcsolat van ($H(4)=14,018$ $p=0,007$). (Legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többitől.)

34. táblázat. Gyermekközösségekkel való kapcsolat pályakép-klaszterenként
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

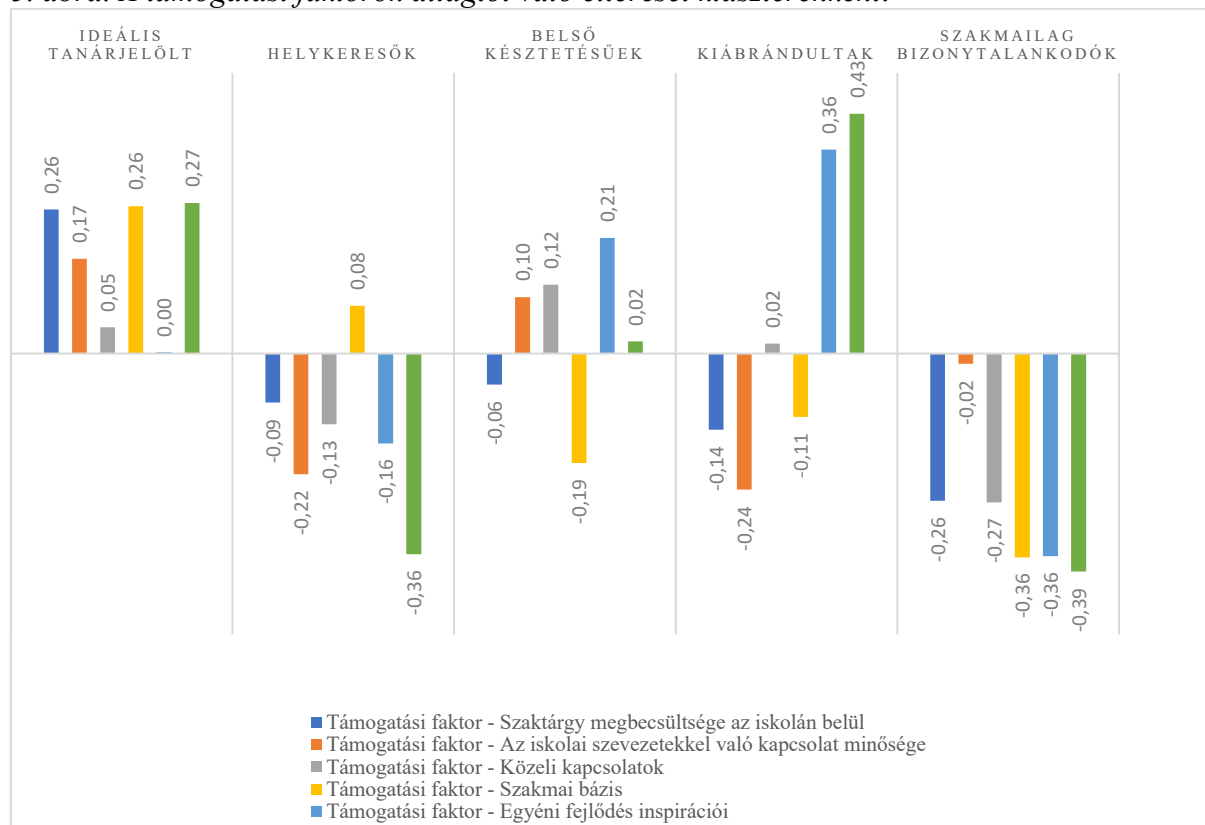
Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	-0,02	-0,39	1,20
kiábrándultak	5	0,76	0,43	0,77
belső készítésűek	35	0,35	0,02	1,16
helykeresők	33	-0,24	-0,36	0,80
ideális tanárjelöltek	44	0,48	0,27	0,86
összesen (N)	132	0,24	-0,02	1,00

Az eltérések természetéről, a post-hoc tesztek segítségével elmondható, hogy a *helykeresők* számára szignifikánsan kevésbé fontos a Gyermekközösséggel való kapcsolódás ($M=-0,36$, $SD=0,80$), az *ideális tanárjelöltek*hez képest ($M=0,27$, $SD=0,86$, $p=0,010$). Ez azt jelenti, hogy a *helykeresők* csoportja a tanulói közösséget kevésbé sorolja a számára fontos támogató tényezők közé. Ennek egyik lehetséges oka a tanítási kedvből is fakadhat, hiszen az *ideális tanárjelölteket* belső mozgatórugók, erős tenni akarás jellemzik, markánsabb irányvonalakkal rendelkeznek. Tudatosabbak lehetnek abban is, hogy munkájuk erősen függ a befogadó közegtől, azaz a tanulók nyitottságától, elfogadásától. A *helykeresőknek* jobban sajátja a hezitálás, még kevésbé fogalmazták meg önmagukat, tanítással kapcsolatos beállítódásuk kevésbé szilárd. Ilyen módon talán nem fogalmazódik meg bennük, hogy milyen mértékben lesznek rájuk befolyással a tanulók. De elképzelhető, hogy a diákközösségnek valóban nem tulajdonítanak akkora jelentőséget a pályájuk során. A többi klaszterpárosítás esetében a gyermekközösségekkel való kapcsolódás tekintetében nem igazolható szignifikáns elérés.

A támogatási faktorok átlagaitól való eltérés klaszterenként

A fiatalok profiljainak sajátosságait a támogatási faktorok átlagainak segítségével ábrázoltuk.

5. ábra. A támogatási faktorok átlagaitól való eltérései klaszterenként.



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

A *szakmailag bizonytalankodók* minden faktort az átlagostól kisebb mértékben tartják jelentősnek pályájuk támogatásában: legkevésbé a tanulókkal kapcsolatos szempontokat, illetve azonos mértékben a szakmai bázis és az egyéni inspiráció dimenzióit tekintik támogatónak. Náluk a szaktárgy iskolán belüli megbecsültsége is jelentősen elmarad a többi klaszterrel összevetve. A támogató tényezők közül az iskolai szervezetekkel való kapcsolat minőségének dimenzióját közel átlagos mértékben tartják fontosnak.

A hat támogató faktor közül öt megítélésben negatívan térnek el az átlagértéktől a *helykeresők*. A tanulókkal és a szülőkkel való együttműködéssel kapcsolatos támogatási típus (gyermekközösségek) a legkevésbé fontos számukra, de a tantestülettel és a vezetőséggel való kommunikációnak is a faktorátlag alatt tulajdonítanak szerepet. Az egyéni inspiráció, a család, barátok közelsége és a szaktárgy megbecsültsége már közelebb áll az átlagos értékhez, azaz már közelebb érzik ahhoz, hogy hatással legyen a tanári pályán való tartós tevékenységükre. A *helykeresők* klaszterénél - a *szakmailag bizonytalankodókhoz* hasonlóan - kirajzolódik, hogy

kevésbé vannak tisztában az igényeikkel. A szakmai bázis dimenziója az átlagosnál kisebb mértékben fontosabb számukra, úgy vélik a zenei neveléssel foglalkozó pedagógus közösségek, szervezetek, egykori tanáraik, oktatóik támogatása számukra a legjelentősebb.

A *kiábrándultak* esetében kiemelt szerepet kap a tanulói közösség és az egyéni fejlődés inspirációja (0,36). Ez a két faktor a többi hallgatói csoporttal összevetve is náluk mutatja a legmagasabb értéket. Fontos számukra a tanulókkal való interakció, együttműködés, visszajelzések, mint a pályán tartó segítség. Igényük mutatkozik az egyéni tanulási motivációjuk megélésére is. Feltételezzük, hogy ennek a két faktornak fontossága annak is köszönhető, hogy a kiábrándultak fele zenei szakpáron tanul (ld. 26. táblázat), ami sok gyakorlást feltételez. Szakmai tudásuk átadása a tanulást támogató környezetben, a tanítás-tanulás szereplőivel együttműködésben történhet meg, azaz ez döntő érv számukra a tanári hivatásban. Legcsekélyebb segítségnek az iskolai szervezeteknek, a szaktárgy iskolai megbecsülésének, és a szakmai bázist tartják. Az ének-zene tárgy megítélése, a tárgy iskolán belüli megbecsültsége kevésbé foglalkoztatja őket. A közeli kapcsolataikat átlagos mértékben tartják támogatónak.

A *belső készítetű* hallgatók csoportja szakmai bázissal való kapcsolattartást és a tantárgy iskolán belüli támogatottságát tartja a legkevésbé támogatónak. Utóbbi faktor esetében a negatív előjel háttérében az ének-zenével kapcsolatos biztos meggyőződéseik állhatnak, amelyeket nem tesznek függővé a közvetlen iskolai környezet minősítésétől vagy segítségétől. Úgy véljük, a külső szervezetekkel szembeni támogatottsági igényük is a belső iránytűjükből adódóan kevesebb, hiszen kevésbé dominál náluk munkájuk más által való megítélése, vagy a megerősítése. A faktor-átlagtól való legnagyobb pozitív irányú eltérést az egyéni fejlődés inspirációjánál látjuk. A csoport karakterének mozgatórugója a tanulóba, tanításba, iskolai életbe fektetett energia, a tanárjelöltek tanulási igénye is láthatóan ezt követi. A támogatási faktorok közül szeretteiknek és az iskolai szervezetekkel való együttműködésnek tulajdonítanak átlagot meghaladó jelentőséget. A gyermekközösséggel való kapcsolat jelentősége és az egyéni fejlődés inspiráció közel átlagos mértékben támogatóak esetükben.

Az *ideális tanárjelöltek* esetében az összes mutató pozitív irányban tér el a faktorátlagoktól. Számukra valamennyi tényező fontos alappillére pályájuk támogatásának. Három faktorban tapasztalunk hasonló mértékű eltérést: A gyermekközösséggel való kapcsolódás, a szaktárgy iskolán belüli megbecsültsége, és a szakmai bázis. Az *ideális tanárjelölteket* jellemzi a teljesítményorientáció, munkájuk elismerésének igénye, van bennük szakmai ambíció. A befektetett energiáik megtérülésének esélyei valóban összefüggésben állhatnak ezzel a három faktorral, azaz elsődleges támogatás-típusoknak minősülnek. Az iskola

felnőtt közösségével való kommunikáció és együttműködés minősége is átlagon felül meghatározó számukra, közeli kapcsolataik tárgykörben való megítélése közel átlagos.

Megvizsgálva az egyes faktorok pályamegtartó fontosságát látható, hogy a *tanulókat érintő motívumoknak* - mint támogatási eszköznek - a *kiábrándultak* és az *ideális tanárjelöltek* profiljában tulajdonítanak legnagyobb jelentőséget, legkevésbé a szakmailag bizonytalanok és a helykeresők csoportjában döntő. Az *egyéni fejlődés inspirációja* a *kiábrándultak* és *belső késztetésűek* számára fontosak, a szakmailag bizonytalankodók és a helykeresők esetében ez nem hangsúlyos támogató tényezőként a pályájukon. A zenei neveléssel foglalkozó tanárok, szakmai szervezetek és egykori tanárok (*szakmai bázis*) segítségét az *ideális tanárjelöltek*, és a *helykeresők* tartják inkább szükségesnek. Ezzel lényegesen csekélyebb mértékben tartják számon ezt a hivatásuk támogatásaként a szakmailag bizonytalankodók és a *belső késztetésűek*. Az iskola szervezeteit az *ideális tanárjelöltek* és a *belső késztetésűek* csoportja véli leginkább mérvadónak, legkevésbé a *kiábrándultaknak* és a *helykeresőknek* fontos. A *szaktárgy iskolán belüli megbecsültségét* kizárólag az *ideális tanárjelöltek* értékelték a faktorátlag felett, míg a szakmailag bizonytalankodók minősítették ezt a faktor leginkább hangsúlytalannak. A *közeli kapcsolatokat*, a család és barátok támogatását a *belső késztetésűek*, az *ideális tanárjelöltek*, és a *kiábrándultak* jelölték a középértéktől nagyobb értékkel. A *szakmailag bizonytalankodók* számára - a többi támogató faktorhoz hasonlóan - ez a változócsoporthoz is negatívan tér el.

A faktorstruktúrán kívül eső tételek összevetése a hallgatói klaszterekkel

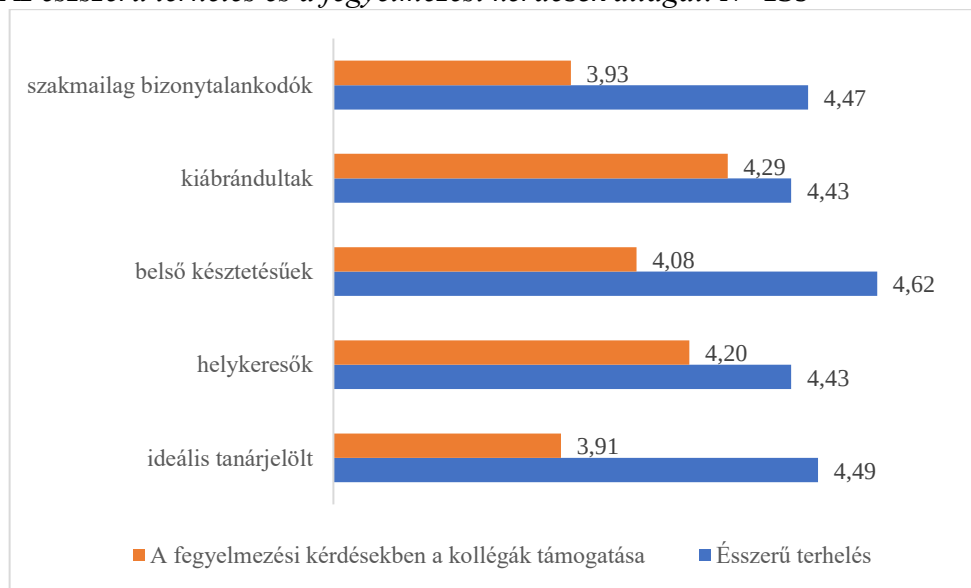
Az alacsony faktorsúlyuk miatt eltávolított két tételt (fegyelmezés és észszerű terhelés) külön is vizsgáltuk a hallgatói klaszterekkel összevetve. A fegyelmezés kérdéskörét azért tartottuk fontosnak, mert a fókuszcsoportos és az egyéni interjúk során a fiatalok többsége kiemelte az osztálytermi helyzetek nehézségeit. Az észszerű terhelést illetően a teljes mintára vonatkozó leíró statisztikai adatok azt mutatták, hogy az egyetemisták számára ez is döntő az elhelyezkedésük során. Ezek alapján feltételeztük, hogy az egyes hallgatói csoportok és a fegyelmezés, valamint az észszerű terhelés tétele között klaszterenként eltérő kapcsolat lehetséges.

Mivel az itemek értékelése a Likert skála segítségével történt, ezért azok összevetése a klasztertagsággal a nem paraméteres Kruskal-Wallis próbával történik. A Kruskal-Wallis próba alapján nem igazolható szignifikáns kapcsolat a klasztertagság és fegyelmezési kérdéseket érintően (egy klaszter eloszlása sem tér el szignifikánsan a többi klasztertől) ($H(4)=2,398$,

$p=0,663$). Ez a változó azért fontos számunkra, hogy megtudjuk, mennyire tartják fontosnak kollégáik támogatását a fegyelmezési kérdésekben.

Az *ésszerű terhelés* kérdésében is alkalmaztuk ugyanezt az eljárást annak érdekében, hogy összevethessük a klasztertagsággal. A Kruskal-Wallis próba nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a klasztertagság és az ésszerű terhelés jelentősége között ($H(4)=2,304$, $p=0,680$). A mintára vonatkozóan az alábbi megállapítások tehetők (6. ábra alapján)

6. ábra. Az ésszerű terhelés és a fegyelmezési kérdések átlagai. $N=139$



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

A pedagógiai szituációk kezelésében a *kiábrándultak* és a *helykeresők* várnak leginkább segítséget, legkevésbé az *ideális tanárjelöltek* igénylik ezt. A *szakmailag bizonytalankodók* sem tulajdonítanak a kollégák fegyelmezési kérdésekben való összefogásának nagyobb jelentőséget. Az ésszerű terhelést tekintve valamennyi klaszter számára fontos tényező: A *kiábrándultak* és a *helykeresők* azonos szinten, a *szakmailag bizonytalankodók*, és az *ideális tanárjelöltek* szinte azonos arányban vélték ezt meghatározónak. A *belső készítésű* hallgatók kezelték ezt a tételt a legkiemelkedőbb támogató komponensként.

Az általános iskolákkal kapcsolatos hallgatói elvárások faktorai

Komoly problémát jelent a tanárok előregedő korfája illetve a pályakezdők pedagóguspályán való elhelyezkedési hajlandósága. A legnagyobb gócpont az általános iskolák humánerőforrásának pótlása, ezért megkérdeztük az ének-zene tanárszakos hallgatókat, mit kellene kínálni egy általános iskolának ahhoz, hogy vonzó legyen számukra.

Az általános iskolától elvárt lehetőségeket 9 item segítségével mértük, ahol a kitöltők 1-5-ig értékelték³⁹, hogy az egyes lehetőségeket mennyire tartják vonzónak, elvártak egy általános iskolától. A mögöttes, látens struktúra feltárására ebben az változócsoporthoz is faktorelemzést alkalmaztunk. A faktorelemzéshez - az előzőekhez hasonlóan - főkomponens módszert és promax rotálást választottunk, amely megengedi a létrejövő faktorok között a korrelációt. Ilyen módon az egyes tényezők a téma miatt indokoltan kapcsolódhatnak egymáshoz. Az elemzés során az alacsony (0,4 alatti) factorsúly miatt eltávolítottuk az "osztályfőnöki tevékenység" itemet. Ezen tételt a faktorstruktúrán kívül, önállóan is vizsgáljuk meg a klaszterekkel való összefüggésben. A végső faktorstruktúra 3 faktort foglal magába, melyek által a teljes variancia 63,20%-a magyarázott. A KMO mutató 0,76. A létrejövő általános iskolai elhelyezkedést támogató tényezők a következők:

35. táblázat. Általános iskolai elvárások faktorai.
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Általános iskolai elvárások faktorai		
Szaktárggyal kapcsolatos elvárások	(38) emelt szintű ének-zenei képzésben való tanítás	0,89
	(39) önálló hangversenyek rendezése	0,74
	(37) kórusvezetés	0,57
	(42) országos megmutatkozási lehetőségek támogatása	0,53
	(40) próbaterem, szaktanterem	0,48
Művészeteket támogató klíma	(43) egyedi kezdeményezésű iskolán kívüli programok támogatása	0,83
	(44) több művészeti ág jelenléte az iskola profiljában	0,68
Egységes tantestületi viselkedéskultúra	(46) a tantestület azonos állásponton van a szülőkkel való együttműködés és konfliktuskezelés kérdéseiben	0,88
	(45) a tantestület azonos állásponton van az iskolai fegyelem kezelésében	0,82

Az általános iskolai elhelyezkedést támogató faktorok leírása

Az 1. faktor a *szaktárggyal kapcsolatos elvárásokat* tartalmazza. Ebben a változócsoporthoz olyan elemek vannak, amely megteremthetik egy minőségi zenei nevelés lehetőségét a közoktatásban. Az emelt szintű ének-zenei képzés heti 3 énekórán fejleszt a zenei készségeket, kompetenciákat. Ez egészül ki még általában heti két alkalommal énekkari munkával. Úgy véljük, ez ambicionálhat egy pályakezdő tanárt. A további változók is olyan komponensek, amelyek segíthetik az énekóra sajátos atmoszférájának kialakítását az intézményen belül és nyilvánosabb terepen is.

A *művészeteket támogató klíma* (2) itemjeiben az egyéni elképzelések, ambíciók iskolán túlmutató pártolása és az egyéb művészeti ágak iskolai jelenléte csoportosult. Utóbbiról úgy

³⁹ 1-egyáltalán nem fontos, 2-nem nagyon fontos, 3-közepesen fontos, 4-fontos, 5- nagyon fontos

gondoljuk, hogy könnyebb, gördülékenyebb egy olyan intézményben ének-zenét tanítani, ahol más alkotó területek is vannak az iskola profiljában.

Az *egységes tantestületi viselkedéskultúra* (3) alatt a szülőkkel és a tanulókkal való bánásmód, problémamegoldás közös értékek mentén való meglétét értjük. Ezeket a tartalmi elemeket alapkritériumoknak tekintjük a pedagóguspályán, nagyban hozzájárul a kezdő tanárok beilleszkedéséhez és támogatásához. Ez egyfajta védelmi rendszer, amely nagyobb biztonságot nyújt a tanároknak a szülőknek és tanulóknak való kiszolgáltatottság ellen. Ez különösen fontos olyan tantárgyak esetében, ahol kizárólag a tárgyat oktató személye hat a gyermek- és szülőközösségre, hiszen az óra jellege más területhez viszonyítva nem ugyanazt a kihívást és megfelelést váltja ki. Ezen tantárgyak esetében a tanulók teljesítményét más módon mérik a szülők és tanulók egyaránt, az osztályzatok nem jelentenek visszatartó erőt az osztálytermi szituációkban.

Az általános iskolával szemben támasztott elvárások az egyes hallgatói klaszterekben

Megvizsgáltuk, eltérnek-e az egyes pályakép-klaszterek az általános iskolákkal szembeni elvárások tekintetében. A normalitásigazolást az előzőekhez hasonlóan klaszterenként végeztük el. A normális eloszlás minden általános iskolákkal szembeni elvárási faktornál legalább egy klaszter esetében megsérül, ezért az általános iskolákkal szembeni elvárások klaszterenkénti eltéréseit Kruskal-Wallis próbával vizsgáltuk. A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy szignifikáns kapcsolat van a klasztertagság és a *Szaktárggyal kapcsolatos elvárások* között (legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klaszterétől) ($H(4)=16,455$, $p=0,002$).

36. táblázat. *Szaktárggyal kapcsolatos elvárások pályakép-klaszterek szerint*
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

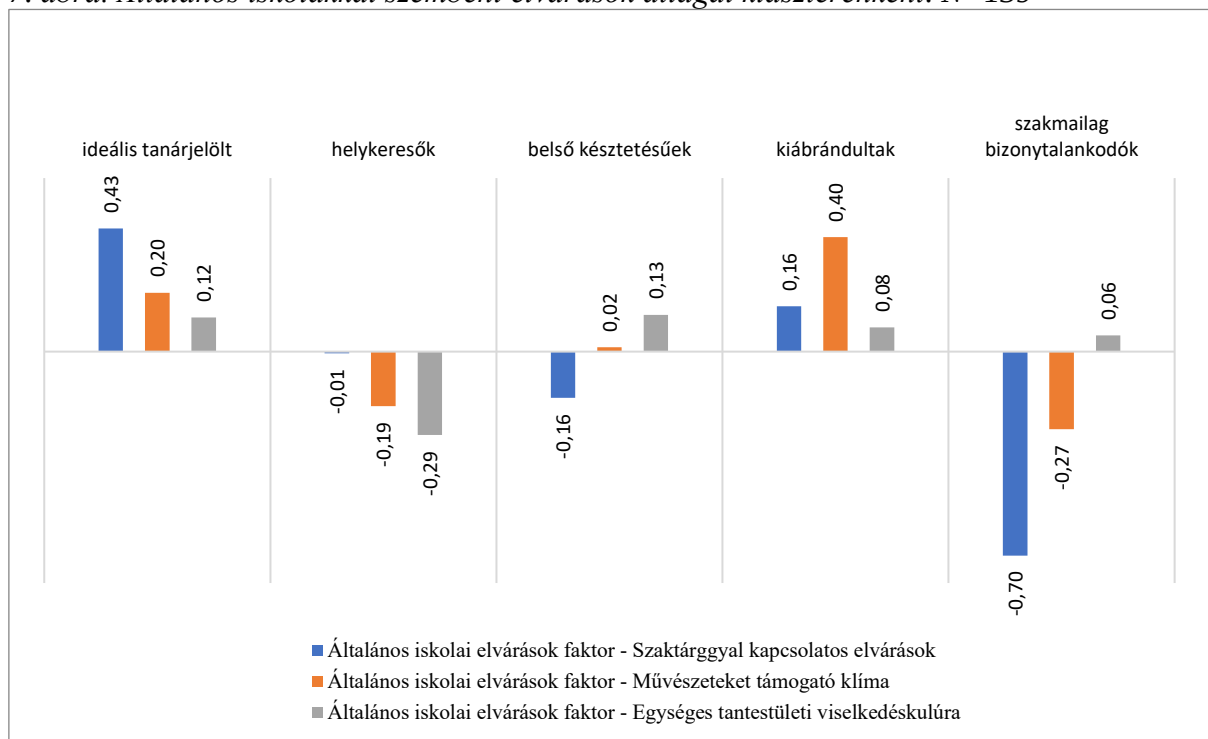
Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	14	-0,92	-0,70	0,92
kiábrándultak	6	0,16	0,16	0,92
belső készítésűek	35	-0,06	-0,16	0,97
helykeresők	35	-0,08	-0,01	0,94
ideális tanárjelöltek	43	0,57	0,43	0,94
Összesen (N)	133	0,07	0,03	0,99

A kapcsolat természetéről a post-hoc tesztek alapján elmondható, hogy az *ideális tanárjelöltek* szignifikánsan magasabb elvárásokkal rendelkeznek a szaktárgyat érintő kérdésekben az általános iskolák felé ($M=0,43$, $SD=0,94$), mint a *szakmailag bizonytalankodók* ($M=-0,70$, $SD=0,94$, $p<0,001$, adj. $p=0,002$) és a *belső készítésűek* ($M=-0,16$, $SD=0,97$, $p=0,007$, adj. $p=0,074$). Ennek oka visszavezethető arra, hogy az *ideális tanárjelöltek* ambicionáltak egy

nyilvánosabb keretek között is megmutatkozó pályáiv felé. Sok energiát kívánnak fektetni a tanításba; ezt minél magasabb szinten, és minél optimálisabb keretek között szeretnék megtenni. A *belső készítetésűek* csoportjának kevésbé fontos az elismerés, ennek a faktornak az itemei között megjelentek az intézményi munkán túlmutató megmérettetések is. A *szakmailag bizonytalankodók* esetében ez a változócsoporthoz kevésbé vonzó, hiszen a lehetőségeken kívül egyben a teljesítményorientációra is utal. A további két faktor esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés a klaszterek között (*Művészeteket támogató klíma* ($H(4)=4,697$, $p=0,320$), valamint az *Egységes tantestületi viselkedéskultúra* ($H(4)=5,160$, $p=0,271$).

A hallgatói klaszterek szerinti mintabeli jellemzőket ebben a tárgykörben is a faktorátlagoktól való eltérések által szemléltettük.

7. ábra. Általános iskolákkal szembeni elvárások átlagai klaszterenként. $N=139$



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

Két klaszter esetében találtunk az átlagtól magasabb értékeket: az *ideális tanárjelöltek* és a *kiábrándultak* csoportjánál minden tényező jellemzőbb az átlagosnál. Előbbiek szaktárggyal kapcsolatos összetevőkre fókuszálnak, míg a kiábrándultak a művészeteket támogató klímát igénylik legjobban. Mindkét hallgatói csoportnak az egységes tantestületi viselkedéskultúra áll harmadik helyen. A tanári kar azonos értékrendje a *belső készítetésűek* meghatározó jegye. A művészeteket támogató klímát közel átlagosnak ítélték, a szaktárggyal övező keretek negatív értéket vesznek fel az átlaghoz képest, erre kevésbé van igényük. A *szakmailag bizonytalankodók* átlag feletti szükséglete a tanárok egységes konfliktuskezelésére irányul, de

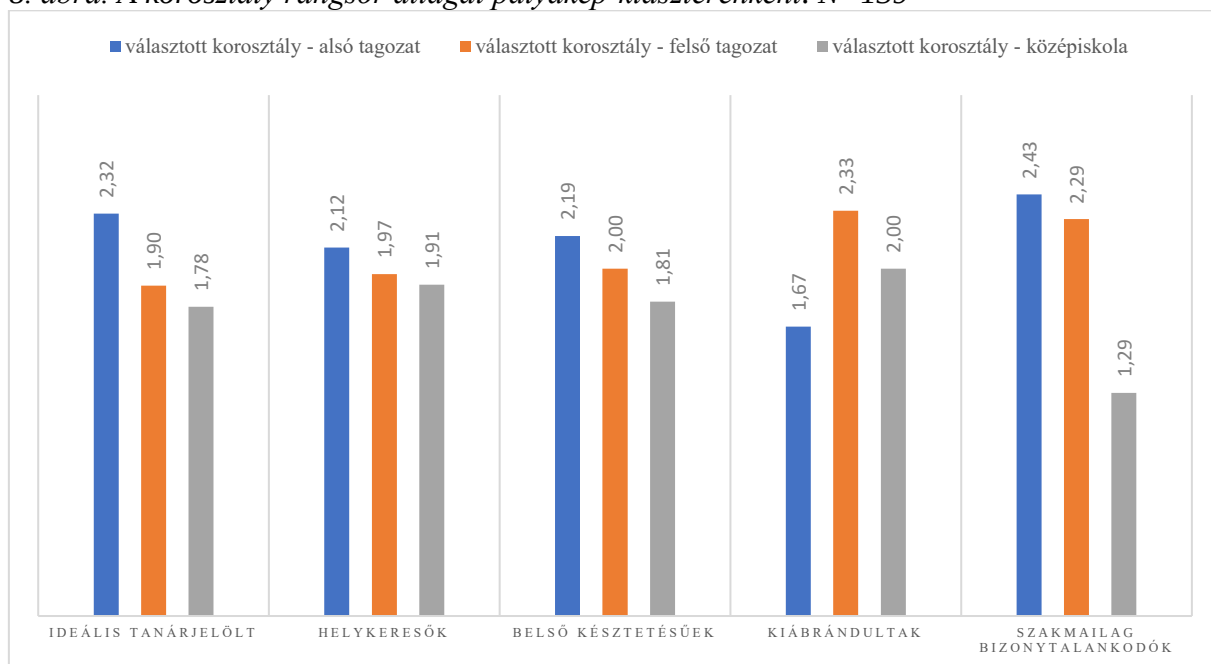
ez sem túl erőteljesen nyilvánul meg. Távol áll tőlük a zenei nevelés optimális feltételrendszerének szükséglete, negatív irányban ez a legkiugróbb érték. A művészeteket pártoló légkör sem meghatározó számukra.

8.4. A hallgatói klaszterek munkavállalási elképzelései (a preferált korosztályok, intézménytípusok és települések mentén)

Preferált korosztály

A tanári hivatás komfortjához hozzátartozik, hogy a pedagógus megtalálja a számára legmegfelelőbb korosztályt, amely elősegíti a szakmai és pedagógiai kiteljesedés lehetőségét. A kérdőívben arra kértük a fiatalokat, hogy a megadott három korosztályt rangsorolják 1-től 3-ig.⁴⁰ A hallgatói klaszterek mentén megvizsgáltuk, melyik korosztályt tanítanák a legszívesebben a hallgatói csoportok. Az alábbi diagramon a profiloknak megfelelő átlageredményeket mutatjuk be. Mivel a kitöltőknek rangsort kellett felállítania az egyes itemek között (1-est adtak annak a korosztálynak, akit a legszívesebben oktatnának), ezért minél kisebb az átlagérték, annál jobban preferálják az adott korosztályt.

8. ábra. A korosztály rangsor átlagai pályakép-klaszerenként. N=139



forrás: ÉZETAK adabázis, 2023

Azzal összefüggésben, hogy a tanárjelöltek elsősorban az általános iskola felső tagozatára és/vagy középiskolai oktatásra kapnak felhatalmazást, jól látható, hogy az alsó tagozat

⁴⁰ 1-első helyen megjelölés, 2-másodikként megjelölt, 3- legkevésbé áll közel a felsorolt lehetőségek közül

preferáltsága a *kiábrándultak* kivételével mindegyik csoportban a legkevésbé preferált (átlagosan a harmadik helyen szerepel). A *kiábrándultak* a felső tagozatos gyermekeket rangsorolták a legkevésbé fontos, harmadik helyre, közelebb állnak hozzájuk a gimnazisták is, a kisiskolásokkal foglalkoznának a legszívesebben. A *szakmailag bizonytalankodók* legjobban a 14-19 éveseket tartják a legoptimálisabbnak a maguk számára, az általános iskola felső tagozatában kisebb mértékben éreznék magukat otthonosan. Az alsó tagozatos gyermekekkel való foglalkozást ők hátrítják a legjobban. A *belső készítetéseik*, a *helykeresők* és az *ideális tanárjelöltek* hasonlóan állították fel a rangsorukat. A *belső készítetéseik* átlagai szinte szabályos csökkenést mutatnak a korosztályok között (alsósok; felsősök, középiskolások), minél idősebbeket akarnak tanítani. Az *ideális tanárjelöltek* sem szívesen foglalkoznának kisiskolásokkal, a felsősöket másodikként rangsorolják. A *belső készítetéseik*hez hasonlóan az *ideális tanárjelöltek* is a 'minél nagyobb, annál jobb' állásponton vannak. Az *ideális tanárjelöltek* esetében ez azért természetes számunkra, mert ahhoz, hogy valaki nagyobb pályáitvet futhasson be, célszerűbb idősebb tanulókkal foglalkozni. Ők gyorsabban tanulnak, kevésbé érzelmvezéreltek, hamarabb tudnak teljesítményt produkálni, mint az alsósok. A kisgyermekek lényegesen lassabb haladást, több ismétlést, gyakorlást, több előkészítést, nagyobb munkát, valamint játékosságot igényelnek. Az idősebb diákok a közös munkában tudatosabban tudnak részt venni, nagyobb a monotóniatűrő képességük, ami a gyakorlás, készség- és képességfejlesztés alapja. A *helykeresők* esetében csak árnyalatnyi különbséget látunk a felsős és a gimnazista korosztály preferálása között, más klaszterekben nagyobb eltérések figyelhetők meg.

A gimnazisták legjobban a *szakmailag bizonytalankodókat* vonzzák. Ennek oka a közismereti szakpárjaik preferáltságának köszönhető, a *szakmailag bizonytalankodók* között csupán egy fő folytat kizárólag zenei szakpárral tanulmányokat. A *kiábrándultak* kisiskolásokkal szeretnének foglalkozni. Ennek okát abban látjuk, hogy saját maguk alapozhatják meg a zenei nevelést, a zenei ismereteket, a kezdetektől alakíthatnak ki szokásokat, teremthetik meg az órák hagyományait, alakíthatják ki annak légkörét. A tapasztalat azt mutatja, hogy a legtöbb iskolában a tanítók tanítják ezt a korosztályt énekenéből is, így kevésbé valószínű, hogy az egyetemisták ezzel kapcsolatos igénye megvalósul.

Megnéztük a megadott korosztályok rangsorainak átlagát az összes kitöltő esetében is (N=131). A válaszadóink összesített nézetei is azt mutatják, hogy a középiskolások tanítása vonzza legjobban a tanárjelölteket. (Az alsósok 2,21; a felsősök 2,01, a középiskolások 1,78 átlagos helyezett érték el.) A gimnazisták messze kiemelkedő preferálása szinte valamennyi hallgatói csoportban valószínűleg annak köszönhető, hogy a korosztályt a tanárjelöltek

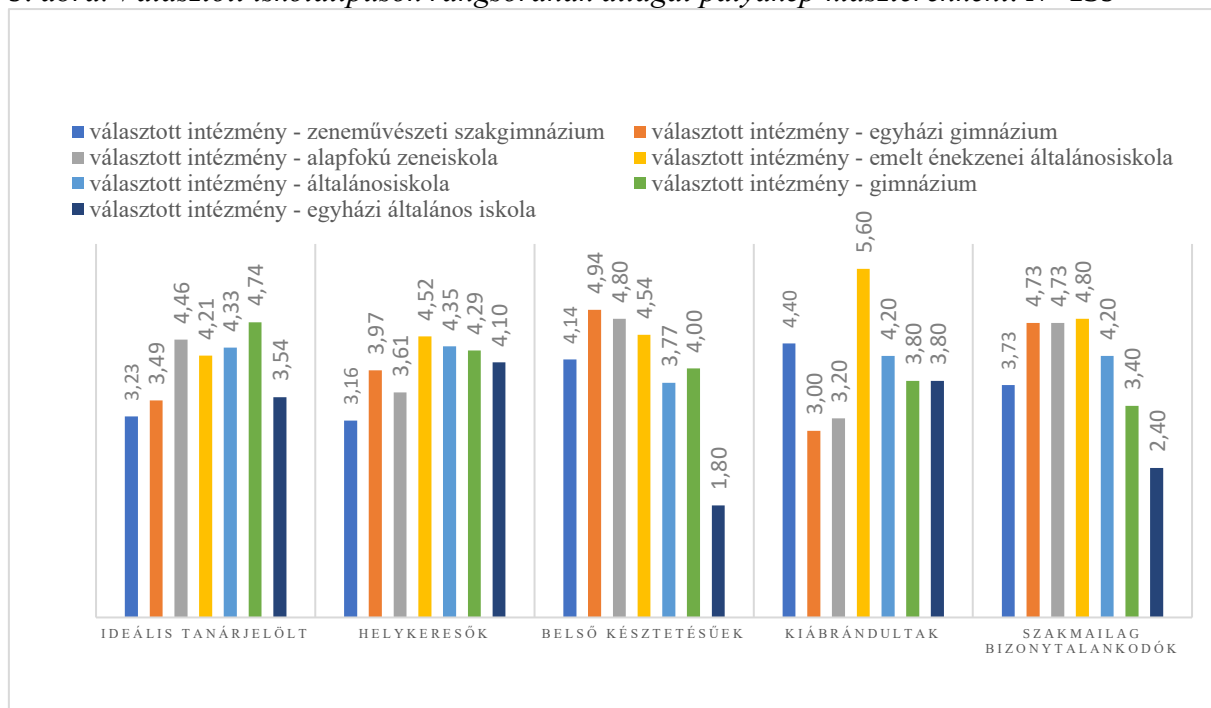
kezelhetőbbnek tartják. A kamaszok nyitott gondolkodásúak, észérvekkel lehet rájuk hatni, gyakran támogatóak, jobban képesek azonosulni a másik oldalon állókkal. Az általános iskolai korosztályhoz képest magasabb szintű együttműködésre képesek, partneribb viszony érhető el. Szerepet játszhat ebben az is, hogy korban közelebb állnak a hallgatókhoz, jobban tudnak azonosulni a felmerülő problémákkal, attitűdökkel.

Preferált intézménytípus

Megvizsgáltuk, milyen intézménytípusban helyezkednének el a legszívesebben az adott klaszterek fiataljai. Ezt a tárgykört a rangsorolás útján mértük fel, azaz az általunk megadott lehetőségeket 1-től 7-ig kellett rangsorolniuk a megkérdezetteknek. A választható opciók a következők voltak: alapfokú zeneiskola, általános iskola (normál ének-zenei tanterv), általános iskola (emelt ének-zenei tanterv), általános iskola (egyházi fenntartású), gimnázium, gimnázium (egyházi fenntartású), zeneművészeti szakgimnázium. Fontos megjegyeznünk, hogy a válaszadóink közül kizárólag a zeneművészeti intézmények 12 féléves képzéseiben résztvevők kapnak felhatalmazást zenei szakgimnáziumokban való tanításra. Annak ellenére, hogy a zeneművészeti felsőoktatás hallgatói taníthatnak alapfokú művészeti intézményekben, zeneiskolákban is, a tapasztalat azt mutatja, hogy szükség szerint a tanárképzésben végzetek is ellátnak oktatási feladatokat ilyen profilú iskolákban. Mivel az általunk felsorolt alternatívák között mind szakgimnázium, mind a zeneiskola fellelhető volt, arra kértük a hallgatókat, hogy valamennyi típust rangsorolják. (Eredményeink bemutatása során a zeneművészeti szakgimnáziumokat érintő motívumokra kevesebb figyelmet fordítunk, mert a mintában a zeneművészeti egyetemek hallgatói csekély létszámban vannak jelen. (Az eredmények értékelése során eltávolítottuk azokat a válaszokat, ahol nem voltak megjelölések, így az elemszámunk kissé lecsökkent (N=131)).

A hallgatói klaszterek intézménytípusokkal kapcsolatos preferálását az alábbi diagramon szemléltetjük. Mivel a kitöltőknek rangsort kellett felállítania az egyes típusok között, ezért minél kisebb az átlagérték, annál jobban preferálják az adott intézménytípust.

9. ábra. Választott iskolatípusok rangsorának átlagai pályakép-klaszterenként. N=139



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

A *kiábrándultak* csoportjánál látjuk a legkiugróbb értéket, ők a legkevésbé emelt szintű énekzenei általános iskolában szeretnék tanítani. A *helykeresők* és a *szakmailag bizonytalankodók* sem preferálják ezt az iskolatípust, náluk is az utolsó (7.) helyen szerepel. Ennek oka lehet egyrészt az, hogy a mintában szereplő fiatalok többségének az emelt szintű ének-zene képzés (zenetagozat) nem ismerős, nem volt benne részük, így nem ismerik tapasztalatból a zenei nevelésnek ezt a szisztémáját. Másrészt azonban ez a három hallgatói arculat jobban hárít olyan attitűdöket, amelyek egy zenetagozat vezetéséhez szükségesek. (magabiztos fellépés, pedagógiai rátermettség, gyermekközpontúság, alkotás, teremtés nagyobb igénye) Az *ideális tanárjelöltek* negyedik, a *belső készítésűek* az ötödik helyen rangsorolták ezt az intézménytípust annak ellenére, hogy az őket jellemző sajátosságok alapján megbirkóznának ennek a kihívásaival. Itt is feltételezhető a tagozattal kapcsolatos tapasztalat hiánya.

A legkisebb átlagértéket az egyházi általános iskola típusánál látjuk, ezt tekinthetjük a legvonzóbbnak. A *belső készítésűek*, a *szakmailag bizonytalankodók* is ilyen intézményekben szeretnék oktatási tevékenységeiket megkezdeni. Az *ideális tanárjelöltek* is harmadik helyen jelölték.

Az *ideális tanárjelöltek* rangsora a következőképpen állt fel: (1) szakgimnázium, (2) egyházi gimnázium, (3) egyházi általános iskola, (4) emelt szintű ének-zenei általános iskola, (5) általános iskola, alapfokú zeneiskola, és (7) gimnázium. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az egyházi fenntartásnak, ahol az éneknek fontosabb szerepe van, feltételezhető, hogy az iskolai

viselkedéskultúra követi az egyházi értékrendet. A szakmai ambícióik miatt érdekesnek találjuk, hogy a zeneiskolát megelőzi az általános iskola vonzereje. De ennek természetszerű oka lehet a szakpár illetve, hogy a hallgatók többsége erre nem kap képesítést.

A *belső képzetésűek* gyakran mutatnak hasonló tendenciát az *ideális tanárjelöltekkel*, de ez most ebben a tárgykörben nem érvényesül. Az általános iskolákat helyezik az első két helyre, ezek közül is az egyházi fenntartású bír erős dominanciával. Úgy véljük, hogy választásukban elsősorban a korosztály játszott szerepet, mert a 3-4. helyen már állami fenntartású iskolatípusok vannak jelen (gimnázium, szakgimnázium). Az emelt szintű ének-zenei képzést a rangsoruk utolsó harmadában találjuk, a zeneiskola után sorolták az egyházi fenntartású gimnáziumot.

A *helykeresők* legszívesebben szakgimnáziumban helyezkednének el. A zeneiskolákhoz hasonlóan ezekben a középiskolákban kis létszámú csoportokkal kell foglalkozni, erős szakmai fókusszal, kevesebb pedagógiai szituációt kell kezelni. A 3-4. helyen egyházi fenntartású gimnáziumot és általános iskolát jelöltek, úgy véljük az előzőekben leírt okokból (lásd. *ideális tanárjelöltek*). Választásaik utolsó harmadában a gimnáziumot, és az általános iskolák alternatíváit látjuk (normál tanterv; emelt szintű ének-zene).

A *szakmailag bizonytalankodók* esetében is az egyházi általános iskola preferálása emelkedik ki, amelyet a (2) gimnázium és a (3) szakgimnázium követ. A klaszter sajátosságai miatt meglep bennünket, hogy a szakgimnázium választásaik első harmadában szerepel, hiszen a szakgimnáziumokban folytatott szakmai munka kiemelkedő zenei tudást, erős közvetítői attitűdöket, előadói képességeket igényel. (Elképzelhető, hogy szakgimnáziumok alatt közismereti szakpárjaik tanítására is gondoltak, hiszen az érettségi tárgyak valamennyi középiskola típusban megtalálhatóak.) A *szakmailag bizonytalankodók* negyedik helyen rangsorolták az általános iskolát, az egyházi gimnázium (5) és az alapfokú zeneiskola (6) azonos átlagértékeket vett fel, azonos megítélés alá esett.

A *kiábrándultakat* szintén az egyházi fenntartású gimnáziumok vonzzák, de a zeneiskola, a gimnázium és az egyházi általános iskola is választásuk első harmadában van. A *kiábrándultak* fele zenei szakpárral rendelkezik, a zeneiskolában való tevékenység is optimálisnak mondható számukra. A normál ének-zenei tantervű általános iskolát 5. helyen jelölték meg, a szakgimnázium, a zenetagozat kifejezetten erőteljes módon talált elutasításra. A zenei szakpárok miatt meglepő számunkra, hogy az utóbbi két intézménytípus nem inspiráló ennek a hallgatói csoportnak.

Az alábbiakban, az intézmények szemszögéből vázoljuk, hogy az egyes típusokat mely hallgatói csoportok célozzák meg azaz, az utánpótlás során kikre számíthatnak leginkább. A

zeneművészeti szakgimnáziumok megjelölésének sorrendje a következő: *helykeresők; ideális tanárjelöltek; szakmailag bizonytalankodók; belső késztetésűek; kiábrándultak*. Az egyházi gimnáziumokat a következő sorrendben részesítették előnyben: *kiábrándultak; ideális tanárjelöltek; helykeresők; szakmailag bizonytalankodók; belső késztetésűek*. A gimnáziumokat érintő tendencia: *szakmailag bizonytalankodók; kiábrándultak; belső késztetésűek; helykeresők; ideális tanárjelöltek*.

Az emelt szintű ének-zenei képzés kifejezetten nem élvezett előnyt egyik hallgatói arculatban sem: *ideális helykeresők* (4,21); *helykeresők* (4,52); *belső késztetésűek* (4,54); *szakmailag bizonytalankodók* (4,80); *kiábrándultak* (5,60). A normál ének-zenei tantervű általános iskolák utánpótlása leginkább a *belső késztetésű* fiatalok közül kerülhet ki, majd a *szakmailag bizonytalankodók* és *kiábrándultak; ideális tanárjelöltek, helykeresők* (4,35) követik őket. Az egyházi általános iskolák elsőként a *belső késztetésűeket* inspirálják, de vonzza a *szakmailag bizonytalankodókat* is. Az ezt követő besorolásukban az *ideális tanárjelöltek, kiábrándultak* és a *helykeresők* követik egymást. Az alapfokú zeneiskolák megjelölésének sorrendje a következőképpen alakult: *kiábrándultak; helykeresők; ideális tanárjelöltek; szakmailag bizonytalankodók, belső késztetésűek*.

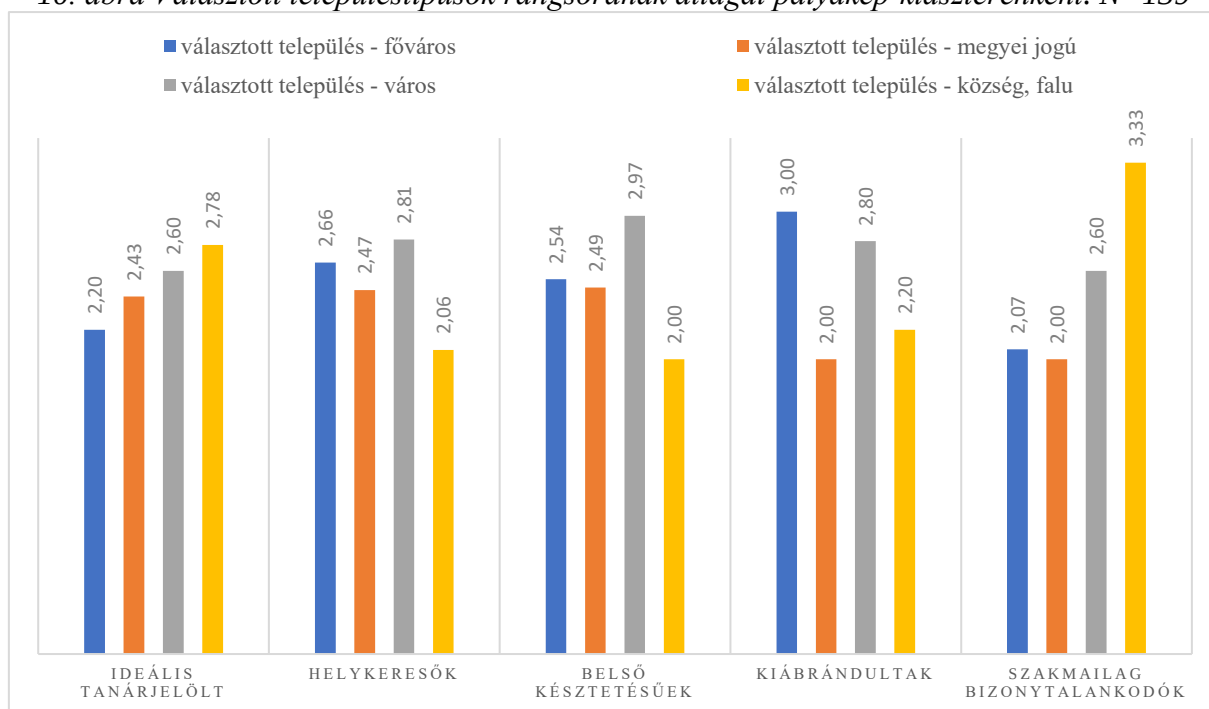
A különböző intézménytípusok teljes mintára vonatkoztatható rangsorát is megnéztük, a következő adatokban ezeket közöljük. Az egyetemisták legszívesebben egyházi általános iskolában, zeneművészeti szakgimnáziumban és egyházi gimnáziumban tanítanak. Választásaik 4. helyén a normál ének-zenei tantervű általános iskola áll, amelyet gimnázium, majd a zeneiskola követ és a zenetagozat zár.

Választott településtípus

Szerettünk volna képet kapni arról is, hogy a hallgatók csoportjai milyen településeken helyezkednének el legszívesebben, ha ezt módjukban állna, szabadon megválasztani. A tanárjelöltek 1-től 4-ig rangsorolták a településtípusokat⁴¹, így a kisebb átlagértékekhez kötődnek az elsődleges preferálások. A következő diagramban az egyetemisták ezen tárgykörben megjelölt átlagos preferenciáit közöljük.

⁴¹ 1-elsőként megjelölt, 2- másodikként preferált, 3-harmadik helyen rangsorolt, 4-utolsó helyen megjelölt.

10. ábra Választott településtípusok rangsorának átlagai pályakép-klaszterenként. N=139



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023

Községben, falun legkevésbé a *szakmailag bizonytalankodók* és az *ideális tanárjelöltek* szeretnének tanítani. Ezzel szemben a *belső készítésűek* és *helykeresők* csoportjában a kistelepülések élveznek prioritást, de a *kiábrándultak* is második helyre tették. A fővárosban az *ideális tanárjelöltek* és *szakmailag bizonytalankodók* tudják elképzelni magukat, legkevésbé a *kiábrándultak* számára vonzó. Az *ideális tanárjelölteknél* egyértelmű tendencia a „minél nagyobb, annál jobb” mentalitás, ami indokolható a céljaikkal. (nagy pályáiv, ambíció, teljesítmény, külső elismerések igénye.) A megyei jogú városokat csak a *szakmailag bizonytalankodók* jelölték első helyen, alig meghaladva a főváros átlagértékét. Rájuk is jellemző, hogy elsősorban nagyvárosokban szeretnének élni, munkájukat ellátni. A (kis)városban való elhelyezkedés lehetősége a *belső készítésűek* számára nem vonzó, a falvak után a megyei jogú városoknak és a fővárosnak tudnak bizalmat szavazni. A *helykeresők* is hasonló mintázatot mutatnak a *belső készítésűekkel* (falu, község, megyei jogú város, főváros, város)

A választott településtípusok klaszterektől független rangsora a következő: A falvak/községek a fővárossal azonos átlagértékekkel rendelkeznek a mintában (2,42-2,42); szórásukban mutatnak eltérést: főváros SD 0,96; falvak/községek SD 1,44), míg a megyei jogú városok (2,38) előnyt élveznek a kisebb városokkal (2,76) szemben.

8.5. Életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE)

Az egyén alkalmazkodóképessége és annak rugalmassága hatással van azokra a megküzdési stratégiákra, amelyek az egyéni célok eléréséhez szükségesek. A Kiss István (2009) által kidolgozott mérőeszközök olyan képességeket, tulajdonságcsoportokat térképeznek fel, amelyek az élet különböző területein segítik a váratlan helyzetekhez való idomulást. Kiss elkülöníti az intraperszonális és interperszonális dimenziókat. Az intraperszonális tartományba sorolja a testtel (1), a tanulással (2) és az egyéni értékrenddel (3), önmenedzseléssel (4) kapcsolatos képességeket. A kommunikációhoz (5), a szoros kapcsolatokhoz, valamint a társadalmi folyamatokhoz kapcsolódó képességeket az interperszonális dimenzióba sorolja be (Kiss, 2009).

Kiss (2009) az egyes dimenziókhoz tartozó készségeket egymástól jól elkülönülten írja le munkájában (2009:46):

- Az *alapszükségletek*hez tartozó 12 állítás az ember fizikális és mentális biztonságához kötődik. Ebben szerepet kap az egészségre való odafigyelésre, a mértékletességre (dohányzás, alkohol, drog), a megfelelő testi kondicionálásra, a regenerálódásra, a pihenésre való hajlandóság.
- A *tanulási* készségeket 22 item méri fel. Ebben a változócsoportban az új területek, ismeretek felé való nyitottság mellett domináns a feladatok megtervezettségének igénye, az elsajátított minták reprodukálása, a problémamegoldó készség, kreativitás, a célra tartás, az önállóság körül-járása. A sikeres elsajátításhoz szükséges metódusok, módszerek felmérését/megismerését célozzák meg az állítások.
- Az *értékek* faktorába 9 item tartozik. Ezekben a fiatalok önismeretének olyan aspektusaira mutatnak rá a változók, amelyek a vágyaik és érzelmeik ismeretére, terveik megvalósítására, önmaguk motiválására irányul. Ebben a faktorban körvonalazódnak olyan tulajdonságok is, amelyek a saját értékrendjük és életvitelük összhangjára, végrehajtó- és kontrollfunkciókra fókuszálnak.
- Az *önmenedzselés* 13 állítása az egyéni célok érdekében megtett lépések ütemezésének hatékonyságára, időkezelésre, szervezettségre, kötelezettségek teljesítésére koncentrál. Ennek a faktornak a fő hangsúlya a feladatok megtervezettségén és a végrehajtás szimbiózisán van. A *kommunikáció* változócsoportjában 8 itemet találunk, amelyek a kapcsolatfelvételi készségeket helyezi fókuszba. Ezen állítások egy része a kezdeményezési hajlandóságot, a másokra való könnyed reflektálást, a másokhoz való kapcsolódás minőségét méri fel. A 6. (szoros kapcsolatok) és a 7. (társas rendszerek)

faktor olyan eszköztárat kíván feltérképezni, amely, ha el is különül, de nem nélkülözi a kommunikációs attitűdöket.

- A *szoros kapcsolatok* a másokkal való együttműködés, kooperáció szkilljeire koncentrál, a kisebb közösségekkel, a közvetlen környezettel való személyközi interakciókat veszi szemügyre.
- A *társas rendszerek* dimenziója a társadalmi ügyekhez való kapcsolódás, érdeklődés, bevonódás aktivitását vizsgálja (Kiss, 2009).

Az életvezetési kompetenciához tartozó itemek skálája 0-tól 4-ig mozog.⁴²

Az életvezetési kompetencia dimenzióit Kiss István validálta (Kiss, 2009:85), így az általa felállított faktorok mentén végezzük el további elemzéseinket. Az egyes faktorokhoz tartozó állítások száma eltérő. Az alapszükségletekhez 12, a tanuláshoz 22, az értékekhez 9, az önmenedzseléshez 13, a kommunikációhoz 8, a szoros kapcsolatokhoz 9, a társas rendszerek változócsoportjához 7 állítás tartozik. Adatbázisunkon megbízhatósági ellenőrzést végeztünk el. Az életvezetési (HDSEQ-HE) kérdőívben 0,7 feletti Cronbach-féle alfa értéket (T.Kárász, et al., 2022) mutat minden dimenzió, így megbízhatóan méri az adott jelenségeket (ld. 37. táblázat). Mivel a kérdőív megbízhatósági mutatói megfelelőek, ezért az egyes dimenziókat a hozzájuk tartozó itemek átlagolásával számítottuk ki. Az átlagolási módszer jelen esetben azért is alkalmas az összpontszám (total score) módszerével szemben, mivel az egyes dimenziókhoz tartozó itemek számossága nagy változékonyságot mutat (7 itemtől 22 itemig), a skálát bemutató publikáció is ezzel az eljárással kalkulál (Kiss, 2009).

37. táblázat. Az életvezetési kompetencia skála jellemzői mintánkon.
(forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

HDSEQ-HE dimenziók	Skála jellemzők			
	Cronbach-féle alfa	itemek száma	átlag	szórás
alapszükségletek	0,73	12	30,60	7,08
tanulás	0,92	22	61,77	13,48
értékek	0,85	9	26,89	6,11
önmenedzselés	0,86	13	36,26	6,30
kommunikáció	0,85	8	23,07	5,59
szoros kapcsolatok	0,87	9	27,86	5,57
társas rendszerek	0,72	7	18,06	4,82

Elemezni kívántuk az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) dimenzióinak és az általunk felállított hallgatói profiloknak/klasztereknek az összefüggéseit. Elsőként a HDSEQ-HE egyes aldimenzióinak eltéréseit vizsgáltuk a klasztereink mentén. Mivel az 5 hallgatói profil független

⁴² 0- Egyáltalán nem jellemző rá; 1- Kis mértékben jellemző rá; 2- Közepesen jellemző rá; 3- Többnyire jellemző rá; 4- Teljes mértékben jellemző rá

egymástól, ezért a megfelelő független mintás teszt megválasztásához klaszterenként teszteltük a normalitást minden egyes HDSEQ-HE változó esetében.

Klaszterenkénti elemszámaink alacsonyak, így a Shapiro-Wilk próba alapján végeztük a normalitás tesztelését, amely eljárás olyan elemszámok esetében javasolt, amelyek 50-nél kisebbek (Shapiro & Wilk, 1965). Megállapítható, hogy négy HDSEQ-HE aldimenzióban a normalitás feltétele sérül egy-egy klaszter esetében: az *alapszükségletek* dimenziójában a helykeresők ($W(33)=0,934$, $p=0,047$), és további három aldimenzióban (értékek, kommunikáció, szoros kapcsolatok) az *ideális tanárjelöltek* nem feleltek meg a normalitás kritériumának. [(Értékek (ideális tanárjelölt ($W(38)=0,909$, $p=0,005$); Kommunikáció (ideális tanárjelölt ($W(38)=0,906$, $p=0,004$); Szoros kapcsolatok (ideális tanárjelölt ($W(38)=0,919$, $p=0,009$)). Ezért ennek a négy alskálának (alapszükségletek, értékek, kommunikáció, szoros kapcsolatok) az esetében a nem paraméteres Kruskal-Wallis próbát alkalmaztuk. A *Tanulás*, *Önmenedzselés* és a *Társas rendszerek* esetében a normalitási feltétel mind az öt klaszter esetében teljesült, ezért ezen három skála esetében a szóráshomogenitás előfeltételét is megvizsgáltuk a megfelelő statisztikai próba kiválasztásához.

A normalitási feltételnek megfelelő faktorok esetében a szóráshomogenitási feltétel ellenőrzése érdekében Levene tesztet végeztünk. Ennek eredményeként megállapítható, hogy az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) *Tanulás* dimenzió esetében teljesül a csoportok szórásának egyenlősége ($F(4, 124)=1,710$, $p=0,152$), csakúgy, mint az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) *Társas rendszerek* ($F(4, 133)=0,980$, $p=0,421$) tekintetében is, azaz az ANOVA F próbája alkalmazható erre a két dimenzióra. Az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) *Önmenedzsmenet* aldimenzió ($F(4, 128)=3,178$, $p=0,016$) esetében azonban a szóráshomogenitás feltétele megsérül, ezért a robosztus Welch próbát (Malhotra & Simon, 2009; Kiss-Tóth, Lengyelne Molnár & Tóthné Parázso, 2013) alkalmazzuk a klaszterek összehasonlítására ebben a dimenzióban.

Az életvezetési kompetencia normalitási feltételnek nem megfelelő négy faktora és a pályaképklaszterek összefüggései

1. Alapszükségletek

A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy szignifikáns kapcsolat van a klasztertagság és a HDSEQ-HE - Alapszükségletek aldimenziója között (azaz legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klasztertől,) ($\chi^2(4)=11,692$, $p=0,020$).

A klaszterenkénti leíró statisztikákat az alábbi táblázatban interpretáljuk.

38. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-alapszükségletek) pályakép-
 klaszterenként (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	2,67	2,69	0,46
kiábrándultak	6	1,71	1,60	0,71
belső készítésűek	36	2,67	2,66	0,49
helykeresők	35	2,50	2,51	0,48
ideális tanárjelöltek	44	2,75	2,61	0,64
összesen (N)	136	2,54	2,56	0,58

Az eltérések természetéről a post-hoc tesztek alapján elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb HDSEQ-HE - Alapszükségletek pontszámmal rendelkeznek ($M=1,60$, $SD=0,71$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=2,61$, $SD=0,64$, adj. $p=0,016$) a *belső készítésűek* ($M=2,66$, $SD=0,49$, adj. $p=0,017$) és a *szakmailag bizonytalankodók* ($M=2,69$, $SD=0,46$, adj. $p=0,022$). Azaz az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) az alapszükséglet faktorával való összevetés alapján elmondható, hogy a *kiábrándultak* kevésbé figyelnek oda a fizikális és mentális biztonságuk megteremtésére, mint az *ideális tanárjelöltek*, vagy azok, akik *belső készítésből* dolgoznak, és *szakmailag bizonytalannak* érzik magukat. A *kiábrándultak* profiljába tartozó fiatalok kevésbé tudatosak a fogyasztási szokásaik koordinálásában, a fizikai és szellemi jóllétük megteremtésével szemben. A *helykeresőkhöz* képest nem azonosítható szignifikáns eltérés. A többi klaszter fizikális és mentális biztonságának/gondoskodásának eloszlása nem különbözik egymástól.

2. Értékek

A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy szignifikáns kapcsolat van a klasztertagság és az életvezetési kompetencia Értékek aldimenziója között (legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klasztertől) ($\chi^2(4)=19,437$, $p=0,001$).

A klaszterek szerinti leíró statisztikákat az alábbi táblázatban mutatjuk be.

39. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia) pályakép-
 klaszterenként (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	2,67	2,79	0,64
kiábrándultak	6	1,72	1,54	1,14
belső készítésűek	37	3,33	3,23	0,43
helykeresők	35	3,00	2,97	0,49
ideális tanárjelöltek	44	3,22	3,10	0,62
összesen (N)	137	3,11	3,00	0,66

Az eltérések természetéről a post-hoc tesztek alapján elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb életvezetési kompetencia - Értékek pontszámmal rendelkeznek

($M=1,54$, $SD=1,14$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=3,10$, $SD=0,62$, adj. $p=0,004$) a *belső késztetésűek* ($M=3,23$, $SD=0,43$, adj. $p=0,001$). Azaz a *kiábrándultak* klaszterére kevésbé jellemző, hogy saját értékrendjükre és harmóniájára fókuszálnak vágyaik megfogalmazódása során, szemben az *ideális tanárjelöltekkel*, vagy azokkal, akik *belső késztetéssel* vesznek részt a képzésben. A *kiábrándultak* kis csoportja kevésbé gyakorol kontrollfunkciókat, kevésbé érez késztetést olyan jellegű önvizsgálatra, amelyben a cselekvéseiket az életszemléletük, meggyőződéseik sarokpontjaival vetik össze. Kevésbé bírálják rendszeresen felül magukat abban a tekintetben, hogy cselekvéseik összhangban vannak-e a saját értékrendjükkel, vagy hogy az általuk követett értékrend milyen módon és mértékben formálódik. Nem azonosítható azonban szignifikáns eltérés ebben a kérdésben a *kiábrándultak* és a *szakmailag bizonytalankodók*, valamint a *helykeresők* között.

3. Kommunikáció

A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy szignifikáns kapcsolat van a klasztertagság és az életvezetési kompetencia - Kommunikáció aldimenziója között (legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klasztertől) ($\chi^2(4)=23,531$, $p<0,001$).

A klaszterek szerinti leíró statisztikákat az alábbi táblázatban tolmácsoljuk.

40. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-kommunikáció) pályaképlaszterenként (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	14	2,19	2,43	0,69
kiábrándultak	6	2,06	1,67	0,98
belső késztetésűek	37	3,13	3,06	0,49
helykeresők	35	2,88	2,86	0,57
ideális tanárjelöltek	45	3,13	3,91	0,65
összesen (N)	137	3,00	2,90	0,69

Az eltérések természetéről elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb életvezetési kompetencia - Kommunikáció pontszámmal rendelkeznek ($M=1,67$, $SD=0,98$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=3,91$, $SD=0,65$, adj. $p=0,002$) vagy a *belső késztetésűek* ($M=3,06$, $SD=0,49$, adj. $p=0,006$). Hasonlóképpen, negatív irányban tér el a *szakmailag bizonytalankodók* csoportja ($M=2,43$, $SD=0,69$) a *belső késztetésűektől* (adj. $p=0,047$) és az *ideális tanárjelöltektől* (adj. $p=0,011$). Eredményeink alátámasztják azt az előzetes várakozást, hogy az *ideális tanárjelöltek* és a *belső késztetésűek* szignifikánsan jobb mértékben boldogulnak a kommunikációs kihívásokkal, mint azok, akik *kiábrándultak*, vagy *szakmailag bizonytalanok*. A hivatás szempontjából kedvezőbb sajátosságokkal bíró két csoport (*ideális tanárjelöltek* és a *belső késztetésűek*) hatékonyabb, gördülékenyebb, aktívabb személyközi interakciók

kialakítására képesek. A helykeresők csoportjával nem találtunk szignifikáns eltérést más hallgatói arculatokkal.

4. Szoros kapcsolatok

A Kruskal-Wallis próba alapján kijelenthető, hogy szignifikáns kapcsolat van a klasztertagság és az életvezetési kompetencia - Szoros kapcsolatok aldimenziója között (legalább egy klaszter eloszlása szignifikánsan eltér a többi klasztertől) ($\chi^2(4)=28,635$, $p<0,001$). A klaszterenkénti értékek eltéréseit az alábbi táblázatban ábrázoljuk.

41. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-szoros kapcsolatok) pályaképklaszterenként (forrás:ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	2,67	2,82	0,64
kiábrándultak	6	2,06	1,78	0,96
belső készítésűek	37	3,22	3,26	0,43
helykeresők	35	3,00	3,04	0,44
ideális tanárjelöltek	44	3,33	3,32	0,49
összesen (N)	137	3,22	3,11	0,60

Az eltérések természetéről elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb életvezetési kompetencia - Szoros kapcsolatok pontszámmal rendelkeznek ($M=1,78$, $SD=0,96$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=3,32$, $SD=0,49$, adj. $p<0,001$) a *belső készítésűek* ($M=3,26$, $SD=0,43$, adj. $p=0,001$). Az *ideális tanárjelöltek* szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek az életvezetési kompetencia - Szoros kapcsolatok dimenzióban a *szakmailag bizonytalankodókhoz* képest ($M=2,82$ $SD=0,64$, adj. $p=0,013$), valamint a *helykeresőkhöz* képest ($M=3,04$, $SD=0,44$, adj. $p=0,052$), bár ez utóbbi esetben a p érték éppen magasabb az 5%-os határnál.

Ezek alapján a szoros kapcsolatok terén megállapíthatjuk, hogy az *ideális tanárjelöltek* szignifikánsan jobb mértékben alakítják a szoros kapcsolataikat a *helykeresőknél*, a *kiábrándultaknál* és a *szakmailag bizonytalankodóknál*. A *belső készítésűek* a *kiábrándultakkal* való összevetésben jobban alakítják a szoros kapcsolataikat. A szoros kapcsolatok itemjei elsősorban az együttműködési készségekre koncentrálnak, így elmondhatjuk, hogy az *ideális tanárjelöltek* az ezt érintő tulajdonságokat is nagyobb mértékben birtokolják, hasonlóan a *belső készítésűek* csoportjához.

5. Tanulás

Az ANOVA alapján kijelenthetjük, hogy szignifikáns kapcsolat van a pályakép-klaszterek és a HDSEQ-HE tanulás dimenzió között ($F(4,124)=11,571$, $p<0,001$) (azaz legalább egy csoport ÁTLAGA különbözik a többitől)

A klaszterenkénti értékek eltéréseit az alábbi táblázat ábrázolja.

42. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-Tanulás) pályakép-klaszterenként (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	14	2,52	2,44	0,54
kiábrándultak	6	1,75	1,72	0,93
belső képzettésűek	34	3,07	3,06	0,45
helykeresők	34	2,73	2,72	0,52
ideális tanárjelöltek	41	2,96	2,98	0,50
összesen (N)	129	2,86	2,82	0,60

Az eltérések természetéről a post-hoc tesztek alapján elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb életvezetési kompetencia - Tanulás pontszámmal rendelkeznek. ($M=1,72$, $SD=0,93$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=2,98$, $SD=0,50$, $p<0,001$), a *belső képzettésűek* ($M=3,06$, $SD=0,45$, $p<0,001$), a *helykeresők* ($M=2,72$, $SD=0,52$, $p<0,001$), és - az 5%-os határt éppen meghaladva - a *szakmailag bizonytalankodók* ($M=2,44$, $SD=0,54$, $p=0,055$). A *szakmailag bizonytalankodók* alacsonyabb tanulási pontszámmal rendelkeznek, szignifikáns eltérést mutatnak a *belső képzettésűek*hez ($p=0,003$) és az *ideális tanárjelöltek*hez képest ($p=0,012$). Azaz a *kiábrándultakról* ebben az összevetésben is elmondható, hogy hallgatótársaikhoz képest hiányosságai vannak az ismeretsajátítás módszereiben, kevésbé képesek reprodukálásra, önálló tanulási cselekvésre. Azokra, akik *kiábrándultak*, kevésbé jellemző, hogy nyitottak lennének az új tudás és az új készségek elsajátítására, mint a másik négy pályakép klaszterhez tartozók. Kevésbé képesek problémamegoldásra, és hamarabb elengedik céljaik, feladataik elérését. Ez a dimenzió a legkevésbé jellemző a *kiábrándultak* szűk körére az összes klaszterrel való összehasonlításban.

A tanulási aldimenzió összevetése során a *belső képzettésűek* átlagértéke a legmagasabb, majd az *ideális tanárjelöltek*, a *helykeresők* és a *szakmailag bizonytalankodók* mutatói következnek. Ebben a HDSEQ-HE dimenzióban jelenik meg először, hogy a *szakmailag bizonytalankodók* is szignifikáns eltérést mutatnak a *belső képzettésűek*hez és az *ideális tanárjelöltek*hez képest. A *szakmailag bizonytalankodók* is kevésbé motiváltak az új ismeretek megszerzésében az *ideális tanárjelöltek* és a *belső képzettésűek* csoportjával szemben.

6. Társas rendszerek

Az ANOVA F próbája alapján nem igazolható, hogy az egyes klaszterek átlagai eltérnek a különböző társas rendszerekhez való kapcsolódás tekintetében ($F(4, 133)=2,382, p=0,055$)

43. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-társas rendszerek) pályakép-klaszterenként. (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	2,14	2,26	0,49
kiábrándultak	6	2,21	2,36	0,86
belső késztetésűek	37	2,57	2,62	0,71
helykeresők	35	2,57	2,49	0,59
ideális tanárjelöltek	45	2,86	2,80	0,73
összesen (N)	138	2,64	2,60	0,69

A HDSEQ-HE ezen aldimenziójában a társadalmi folyamatok iránt való érdeklődést, intézményi és szervezeti rendszerekhez való kötődést, kapcsolati aktivitást mértek az itemek/változók. Úgy véljük, a klaszterek ilyen jellegű homogenitása betudható a korosztályra jellemző sajátosságoknak is. Az átlagértékeket figyelve a legnagyobb értékek ebben az aldimenzióban is az *ideális tanárjelöltek*hez és a *belső késztetésűek*hez köthetők, a *kiábrándultak* csoportja ebben a tételben is az alacsony mutatókkal rendelkezik.

7. Önmenedzselés

A HDSEQ-HE önmenedzselés aldimenziójában a skála normális eloszlású volt, azonban nem felelt meg a szóráshomogenitás feltételeinek. Az alkalmazott Welch próba alapján megállapítható, hogy a pályakép-klaszterek esetében eltérés van legalább egy csoport HDSEQ-HE Önmenedzselés átlagpontszáma tekintetében ($F(4, 26,884)=3,192, p=0,029$).

44. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-önmenedzselés) pályakép-klaszterenként (forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023)

Klaszterek	N	Medián	Átlag	Szórás
szakmailag bizonytalankodók	15	2,39	2,55	0,66
kiábrándultak	6	1,50	1,67	1,11
belső késztetésűek	34	2,89	2,96	0,46
helykeresők	34	2,77	2,76	0,55
ideális tanárjelöltek	44	3,00	2,94	0,56
összesen (N)	138	2,85	2,80	0,63

Az eltérések természetéről a post hoc tesztek alapján elmondható, hogy a *kiábrándultak* szignifikánsan alacsonyabb életvezetési kompetencia - Önmenedzselés pontszámmal rendelkeznek ($M=1,67, SD=1,11$), mint az *ideális tanárjelöltek* ($M=2,94, SD=0,56, p<0,001$),

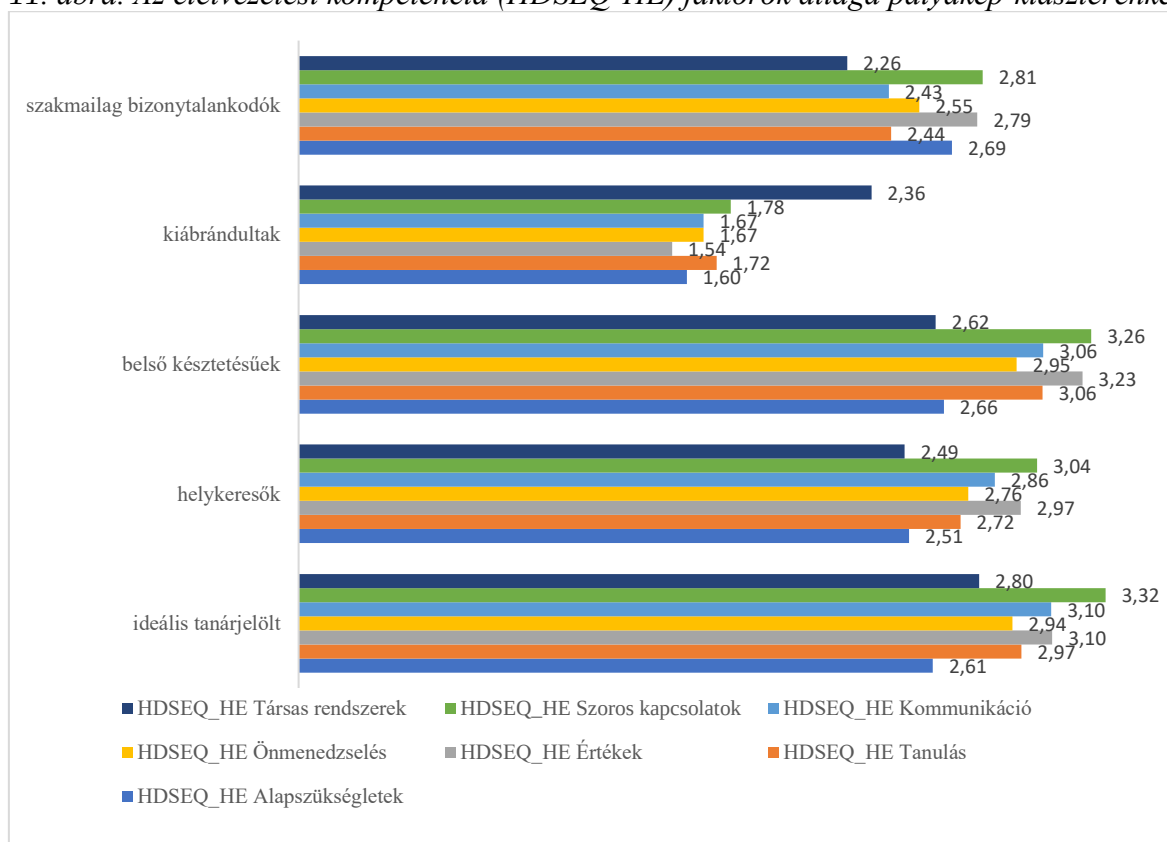
a *belső késztetésűek* ($M=2,96$, $SD=0,46$, $p<001$), a *helykeresők* ($M=2,76$, $SD=0,55$, $p<001$), és a *szakmailag bizonytalankodók* ($M=2,55$, $SD=0,66$, $p=0,018$).

A *kiábrándultak* önmenedzselése szignifikáns mértékben elmarad mind a négy másik pályakép klaszter önmenedzselésének szintjétől. Ennek a hallgatói csoportnak nehezebbé esik a tervezettség, a lépésről lépésre haladás, a célorientált ütemezés, a kötelezettségek határidőre való teljesítése. A további négy klaszter átlagpontjai sem túl magasak ebben a dimenzióban, az ideális tanárjelöltek és belső késztetésűek a feladataik megtervezésében és végrehajtásában alapvetően a skála középpértékhez közelítenek, a helykeresőknél és a szakmailag bizonytalanoknál is alig tapasztalunk különbséget az átlagmutatók alapján.

Az életvezetési kompetencia dimenzióinak átlagai pályakép-klaszterenkénti összehasonlításban

A HDSEQ-HE dimenziók és az általunk pályakép-nézetek, énképek alapján felállított hallgatói klaszterek/csoportok összehasonlítását összefoglaló jelleggel az alábbi diagramban foglaljuk össze.

11. ábra. Az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) faktorok átlaga pályakép-klaszterenként



forrás: ÉZETAK adatbázis, 2023 N=139

Az *ideális tanárjelöltek* és a *belső készítettségűek* életvezetési kompetenciáinak dimenziói hasonló képet tükröznek. Ez a két hallgatói csoport kiemelkedik a szoros kapcsolatok faktorában, az együttműködés, a másokkal való személyes interakciókhoz szükséges készségekben fejlettebbek. A másik két kiemelkedő jegyük az értékek és a kommunikáció dimenziókhöz kötődik. A *belső iránytű* (értékek) által leginkább a *belső készítettségűek* vezéreltek, nem számottevően, egy árnyaltnyi különbséggel meghaladják ebben az *ideális tanárjelölteket*. A másokra való könnyed, gördülékeny reflektálás képessége, az ismerkedési hajlandóság szintje is nagyon hasonló ebben a két hallgatói klaszterben. A *belső készítettségűek* jobban gondoskodnak a fizikális és mentális jóllétük biztonságáról (alapszükségletek) az *ideális tanárjelöltek*hez viszonyítva, ismeretszerzési módszereik, készségeik (tanulás) is nekik a legkiemelkedőbbek minden más csoporttal szemben. A tanuláshoz szükséges szakképességekben az *ideális tanárjelöltek* is erősek. A két top-csoport között a különbséget a pályafaktorok között találjuk, életvezetési kompetenciáikban csak árnyaltnyi eltéréseket mutatnak. A *belső készítettségű* fiatalokat iskolai élet mindennapos aktivitása jellemzi, külső elismerések vágya, külső megerősítések nélkül. Míg az *ideális tanárjelöltek* igénylik a visszajelzéseket, a munkába fektetett energia kézzel fogható megtérülését, vonzódnak a nagyobb volumenű pályáivhoz.

A *kiábrándultak* markáns negatív jegyekkel bíró hallgatóit a társas rendszerekhez tartozó készségek jellemzik leginkább. Ebben az életvezetési dimenzióban a szervezetekhez, intézményekhez való kötődés, aktivitás jegyei vannak. A *kiábrándultak* könnyebben azonosulnak közéleti szerepvállalással, társadalmi folyamatokat érintő tulajdonságokkal, de fontos megjegyeznünk, hogy a saját karakterükön belül. Ez azt jelenti, hogy ugyan ez a mutatójuk a legdominánsabb, csupán a *szakmailag bizonytalanokhoz* képest magasabb az átlaguk a társas rendszerek faktorában. A további aldimenziókat vizsgálva látható, hogy valamennyi életvezetési kompetencia egységben deficittel rendelkezik a többi klaszterrel szemben. Nem jellemzi őket a *belső iránytű*jüknek megfelelő cselekvés, nem ellenőrzik és nem bírálják felül értékrendjük formálódását, ezen készségeik önbevallásuk szerint nem fejlett, nem kiforrott. Ezzel összefüggésben állhat, hogy a klaszterek közül a legkevésbé ezek a hallgatók gondoskodnak az alapszükségleteik biztosításáról, mentális-fizikális állapotukról, regenerálódásról, mértékletes fogyasztásról. Együttműködési attitűdjük (szoros kapcsolatok), tanulási készségeik, motivációjuk, ismeretszerzési késztetésük (tanulás), valamint az egyéni célok elérése érdekében tett tervszerű haladás (önmenedzsment) is erősen korlátozottnak mondhatók. Ők nagyon hasonlóak a Kiss (2009) által azonosított lemorzsolódásban veszélyeztetett fiatalokkal, illetve az időperspektíva alapján osztályozott jelen-fatalista hallgató típussal (Zimbardo és Boyd, 1999).

A *szakmailag bizonytalanok* és a *helykeresők* legdominánsabb jegye a másokkal való együttműködés (szoros kapcsolatok), az alkalmazkodóképesség. A *helykeresők* ebben a tekintetben megelőzik a *szakmailag bizonytalanokat*. Mindkét csoport második legerősebb jegye az értékek faktorában látható, azaz rendelkeznek olyan önvizsgáló motívumokkal, amelyek biztosítják az egyensúlyt a vágyaik és tetteik között. A *helykeresők* magasabb szintű kommunikációs készségekkel rendelkeznek, könnyebben kezdeményeznek beszélgetést, könnyebben reagálnak, a *szakmailag bizonytalanokkal* összehasonlítva. A *helykeresők* legmarkánsabb jellegzetessége a már említett kooperációs készségek, az alapszükségleteket érintő tényezőkben csak a kiábrándultak csoportját haladják meg.

A *szakmailag bizonytalanok* az alapszükségletek biztosításában meghaladják valamennyi hallgatói csoportot. Számukra a legfontosabb a fizikai és mentális szükségletek kielégítése, az egészségük karbantartása, fogyasztási szokásaik mértékletessége, a fizikai kondíciójuk fenntartása. A kommunikációs kompetenciájuk alacsonyabb szintű, csak a *kiábrándult* hallgatókét haladja meg. Az egyéni célok érdekében tett erőfeszítéseik (önmenedzselés) is mérsékeltnek mondhatók, három hallgató csoport is megelőzi ebben. Hasonlóan hiányosságokkal küzdenek a tanuláshoz kapcsolódó készségek terén. Legkevésbé a társas rendszerekhez (szervezetek, intézmények) való csatlakozás, közéleti szerepvállalás jellemző rájuk. A szoros kapcsolatokhoz fűződő attitűdökben is megelőzi őket a *helykeresők*, a belső késztetésűek, és az ideális tanárjelöltek csoportja, annak ellenére, hogy a csoporton belül meghatározónak számít ez az életvezetési kompetencia terület.

Kutatásunk ezen pontján úgy véljük, hogy a hivatás szempontjából a belső késztetésű és az ideális tanárjelöltek pályával kapcsolatos énképe és életvezetési kompetenciái utalnak arra, hogy a pedagóguspályán valóban megtalálják a számításaikat.

A hallgatói típusok és sajátosságaik összegzése

A nagyrészen saját fejlesztésű kérdőívünket kitöltő 145 főből, 139 (95,7%) tanárjelölt válaszolt maradéktalanul minden kérdésünkre, így a pályakép-faktorok mentén öt hallgató profilt tudtunk elkülöníteni. Ezeket a hallgatói klasztereket több változó függvényében vetettük össze egymással, feltérképeztük az egyes típusokra jellemző sajátosságokat, attitűdöket.

A kutatási kérdéseink mentén haladva az egyes hallgatói klaszterekre leginkább jellemző sajátosságokat következő táblázatban szemléltetjük. Az egyes jellegzetességeik közül - mint például a pályaképfaktorok vagy az életvezetési kompetencia - elsősorban az erősségeik megjelenítésére fókuszálunk.

45. táblázat. A pályakép-klaszterek (hallgatói típusok) vonásainak összefoglalása

	<i>kiábrándultak</i>	<i>szakmailag bizonytalankodók</i>	<i>helykeresők</i>	<i>belső képzetetésűek</i>	<i>ideális tanárjelöltek</i>
pályakép- faktorok	szaktárgyi tudás	inspiráció keresés	presztízs- orientáció	inspiráció keresés	magabiztos fellépés
munka- vállalás	település adottsága	hozzátartozók közelsége	iskola presztízse	hozzátartozók közelsége	iskola presztízse
támogatás	egyéni fejlődés	iskolai szervezetek való kapcsolat minősége	szakmai bázis	egyéni fejlődés	tanulói közösség
általános iskola	művészeteket támogató klíma	észszerű terhelés	egységes tantestületi viselkedéskultúra	egységes tantestületi viselkedés- kultúra	szaktárggyal kapcsolatos elvárások
korosztály	alsó tagozat	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola
életvezetési kompetencia	társas kapcsolatok	szoros kapcsolatok	szoros kapcsolatok	szoros kapcsolatok	kommunikáció

A *kiábrándultak* markáns jegyekkel bíró kis létszámú csoportjában arányaiban több a férfi, és kisebb településekről származnak, nincs köztük sem megyei jogú városból, sem a fővárosból érkező hallgató. Ennek ellenére egyikük sem él átlag alatti életszínvonalon. Szüleik több mint 50%-a diplomás. A zenét tanuló édesanyák aránya esetükben a legmagasabb. A hallgatói csoportot alkotó hét főből négy művészeti szakpáron tanul, három egyetemista szakgimnáziumban érettségizett. Magabiztosak szakmai tudásukban és határozott fellépésűnek tartják magukat, de pedagógiai rátermettségükben erősen kételkednek. Nem motiváltak, nem keresik az inspiráció lehetőségeit, a gyermekek sem foglalkoztatják őket. Ezzel szemben a támogató faktorok között mégis kiemelten kezelték az egyéni fejlődésre való ösztönzést és a tanulók összetételét. Az általános iskolákkal szemben megfogalmazott feltételek közül a művészeteket támogató klíma domborodott ki leginkább. Érdekes, hogy a *kiábrándultak* legszívesebben az általános iskola alsó tagozatában tanítanának, de az alapfokú zeneiskolákban való foglalkoztatás is mozgatja őket. A munkavállalásukat érintő kritériumok közül elsősorban a településre jellemző lehetőségek mérvadóak számukra (szabadidő- és társadalmi lehetőségek, megélhetési költségek). Fásultságuk, alacsony önbecsülésük erős kételkedést mutat a tanári pályában, jellemző rájuk egy negatívabb életszemlélet. Ezt igazolta a *kiábrándultak* klaszterének életvezetési kompetencia dimenziókkal való összevetése is. Ezek a fiatalok kevésbé biztosítják az alapszükségleteiket, kevésbé gyakorolnak önvizsgálatot, cselekvéseik gyakran ellentétesek az értékrendjükkel. A kommunikáció alsóskálájában is alacsonyabb pontszámot értek el a belső képzetetésű és az ideális tanárjelöltek csoportjaival szemben. Nehezebben boldogulnak a kapcsolatfelvétel, a verbális interakciók során, de a szoros

kapcsolataik ápolásában is elmaradást mutatnak. Szűk látókörűek, nem nyitottak új készségek elsajátítására, nem képesek kitartani és megfelelő lépéseket tenni céljaik elérése érdekében.

A *szakmailag bizonytalankodók* klaszterének tagjait a szaktárgyi tudásuk megkérdőjelezése jellemezte leginkább, de az oktató-nevelő funkcióhoz szükséges attitűdöket sem birtokolják, visszahúzódóak. Kevésbé képesek képviselni magukat mások előtt. Szociodemográfiai háttérükben sincs kiugró jelenség, többségük városból származik. Ennek a hallgatói csoportnak a szülei végeztek legmagasabb arányban felsőfokú iskolát, az anyák és az apák több mint 70%-a diplomás. A szakmailag bizonytalanok profiljában egy hallgató kivételével mindenki közismereti szakpárral együtt végzi az ének-zene szakot. Kutatásunkban több ponton igazolódott, hogy ennek a hallgatói csoportnak szüksége volna a felsőoktatás keretein belül is nagyobb szakmai támogatásra, felzárkóztatásra, egyrészt a szakmai kompetenciák miatt (pl. hangszerkezelés hiányosságai), másrészt a profilra jellemző attitűdök miatt. A szakmailag bizonytalan hallgatókat mozgatja leginkább a pedagógiai pályán belüli spektrumbővítés gondolata. Munkavállalással kapcsolatos döntéseikben a szeretteik közelsége a mérvadó. Nem tulajdonítanak pályájukon nagy jelentőséget a támogató faktoroknak, legkevésbé a tanulói közösséggel kapcsolatos tényezőkre gondolnak segítségként. Az iskolai leterheltség kérdését fontosnak tartják, de az azonos fegyelmezési eljárások szükségessége a karakterjegyeik ellenére nem fajsúlyos számukra. Ez utóbbi eredmények, valamint az általános iskolákkal szemben támasztott elvárások hiánya megerősít bennünket abban, hogy ezeknek a hallgatóknak nincsenek konkrét elképzelései a hivatásról. Bizonytalanságuk mindenre kiterjedő, de emellett kirajzolódik egyfajta érdektelenség is azáltal, hogy nem alkotnak véleményt, mintha nem lenne állásfoglalásuk a tanári pályát érintő kérdésekben. Valószínűleg az ének-zene mellett tanult másik szakon magasabb jártassággal rendelkeznek, mert elsősorban gimnazistákkal szeretnének dolgozni, bár preferálják az egyházi általános iskolát is. Az életvezetési kompetenciák dimenzióiban a kommunikáció területén maradnak el a *belső késztetésűekkel* és az *ideális tanárjelöltekkel* szemben, kevésbé képesek személyközi interakciókban egyenrangú félként részt venni. Ez a hiányosságuk kiterjed az együttműködési készségeikre, a szoros kapcsolataikra is. A *kiábrándultakhoz* hasonlóan a tanulás dimenziójában is elmaradnak, érdemeik a fizikai és mentális jóllétük biztosításában teljesebben ki az életvezetési kompetenciák tekintetében.

A *helykeresők* klaszterét alapvetően az átlagértékek körüli mozgás jellemzi, nagyon markáns jegyek nem tartoznak hozzájuk. A hivatással kapcsolatos énképükben a szakmai előmenetel, presztízszorientáció emelkedett ki, más dimenziókban nem mutatkozott határozott attitűd. A helykeresők többsége falvakból és kisvárosokból érkezett a felsőoktatásba, 77,1%-uk

átlagos életszínvonalon él, az anyák 60%-a, az apák több mint 50%-a járt egyetemre. Érdekes, hogy a zeneiskolába járó édesapák aránya ebben a klaszterben volt a legmagasabb. A helykeresők csoportjában – a kiábrándultakhoz hasonlóan – a művészeti szakpárral rendelkezők vannak nagyobb számban (60%), így természetes, hogy a szakgimnáziumban érettségizettek aránya is itt a legmagasabb. Azok, akik további tanulmányokat szeretnének folytatni, elsősorban a pedagógiai pálya más területeit célozzák meg. Eredményeink azt mutatják, hogy a helykeresők csoportjába tartozó fiatalok nem rendelkeznek határozott elképzelésekkel és elvárásokkal a hivatás felé, nem definiálták és nem pozicionálták még magukat. Munkavállalás során elsősorban az iskola megítélésére fókuszálnak, de ez is alig érzékelhető válaszaik alapján. A támogató tényezők közül legkevésbé a gyermekközösségekkel való kapcsolatoknak tulajdonítanak jelentőséget. A *szakmailag bizonytalankodókkal* abban mutatnak hasonlóságot, hogy nem körvonalazódnak még, nem láthatóak az igényeik a hivatással kapcsolatban. Pályájuk támogató elemeként a szakmai bázisba vetett bizalmuk minimális mértékben érzékelhető. A *helykeresők* leginkább a fegyelmezési kérdésekben számítanak kollégáik segítségére. Az általános iskolákkal kapcsolatos nézeteik vizsgálata során is azt tapasztaltuk, hogy nem mozgatja őket a konkrét véleményformálás. A szaktárgy megbecsültsége van közel az átlagértékhez, a másik két faktorról még kevésbé azonosultak. A tanulói korosztályok kiválasztása során a felsős diákokat és a gimnazistákat hasonló arányban szeretnék tanítani, többségük, ha tehetné, szakgimnáziumban helyezkedne el. Az életvezetési kompetenciák dimenzióban a *helykeresők* csoportjával szembeni összevetések nem mutattak szignifikáns különbségeket a többi klaszterrel szemben, de átlagértékeik több alskálában csak a kiábrándultak (alapértékek) és a szakmailag bizonytalankodók mutatóit haladja meg (értékek, kommunikáció). A szoros kapcsolatok, együttműködés területén közel szignifikáns mértékben maradnak el az ideális tanárjelöltektől, de még ezzel a különbséggel is a legdominánsabb attitűdjeik közé tartozik az együttműködés és az alkalmazkodás. Az életvezetési kompetenciák dimenzióiban is azt láthatjuk, hogy az öt klaszter közül nem képviselnek kirívó jellegzetességeket. A *szakmailag bizonytalankodókhoz* képest viszont elmondható, hogy a *helykeresők* gördülékenyebb, kezdeményezőbb személyközi interakciókra (kommunikáció) képesek.

Az *ideális tanárjelöltek* erős belső hajtóerővel rendelkeznek, ambicionáltak, fontos számukra a szakmai kiteljesedés, igénylik a külső elismerést, magabiztos fellépésűek, pedagógiaileg rátermettek. A klaszter tagságában közel azonos arányban találtunk közismereti és művészeti szakpáron tanulókat. Érdekes, hogy csoportjukban tapasztaltuk legnagyobb arányban az átlag alatti életszínvonalat. A szülők iskolai végzettsége is nagyon heterogén ebben

a hallgatói klaszterben: az érettségivel nem rendelkező édesanyák, valamint a nem diplomás édesapák aránya az ideális tanárjelöltekénél a legmagasabb. A tanári pálya a társadalmi mobilitás szempontjából is fontos lehet számukra, azonban közel 30%-uk már a felsőoktatás időszakában a pedagóguspályától eltérő területen kívánnak további tanulmányokat folytatni. Elhelyezkedésüket tekintve az *ideális tanárjelöltek* számára meghatározó az iskola presztízse, jó híre, múltja, az iskola belső értékei. A pályájukat támogató komponensek közé leginkább a tanulói közösséget, az ének-zene tantárgy iskolai megbecsültségét és a szakmai bázissal való érintkezések domborodtak ki. A tantestület fegyelmi kérdésekben való azonos álláspontja is kiemelkedik náluk. Tettrekészségüket mutatja, hogy az észszerű terhelés kérdésköre kevésbé foglalkoztatja őket. Az általános iskolákkal szemben támasztott elvárásaikban domináltak a szaktárgyakat érintő aspektusok. Leginkább a középiskolai korosztályt szeretnék tanítani, a főváros lehetőségei vonzzák őket. Az *ideális tanárjelöltek* az életvezetési kompetenciák dimenzióiban is kiemelkednek más hallgatói klaszterekhez képest. Tudatosan alakítják szoros kapcsolataikat, magasabb minőségű kommunikációs eszköztárral rendelkeznek, könnyen kapcsolódnak másokhoz, tervszerűen haladnak céljaik felé (önmenedzselés), valamint határozott értékrendjüknek megfelelően élnek.

A *belső készítésű* hallgatók sok mindenben mutatnak hasonló attitűdöket, mint az ideális tanárjelöltek, azonban ők nem presszionálják magukat a szakmai elismerések felé. Önbecsülésük más forrásokból táplálkozik, sajátos belső iránytűjük van. Mozgatórugójuk elsősorban alkotó energiáikhoz köthető, széles érdeklődési spektrummal rendelkeznek. Az iskolai élet pedagógiai, nevelői területeiben is aktívan szeretnének részt venni, fontos számukra a gyermekek közössége, nyitottak az új ötletek felé, keresik az inspirálódás lehetőségeit. Köztük származnak legkevesebben magasabb egzisztenciális körülmények közül, a szülők iskolai végzettségét tekintve 70% felett van a diplomás anyák aránya, míg az az érettségivel rendelkező apák száma is itt a legnagyobb. A *belső készítésű* egyetemisták többsége közismereti szakpárral rendelkezik, 91,9%-uk gimnáziumban szerzett érettségét. Ebben a csoportban is közel 20%-ban van jelen a pályakorrekciós szándék más foglalkoztatási szférában. Az *ideális tanárjelöltekhez* képest a *belső készítésűek* számára az elhelyezkedés során kevésbé mérvadó az iskola presztízse, leginkább hozzátartozóik közelségét tartják fontosnak. Az egyéni fejlődés ösztönzését tekintik a legfőbb támogatási motívumnak. Az általános iskolákban a tantestület azonos értékrend szerinti működése fontos számukra leginkább az elhelyezkedés során, de náluk is a középiskolai korosztály preferáltsága van jelen. A *belső készítésű* egyetemisták csoportjára jellemző a saját értékrendjüknek megfelelő cselekvés, reflektívek, erős kontrollfunkciókat gyakorolnak (értékek dimenzió). Tudatosabbak

a fizikai és mentális vitalitásuk kezelésében is. Jól boldogulnak a kommunikációs kihívásokkal, bár ebben kissé elmaradnak az ideális tanárjelöltektől. Kiemelkednek az életvezetési kompetencia tanulás és önmenedzselés dimenziójában, azaz az új ismeretek, új készségek elsajátításában igen hatékonyak, feladataikat jól ütemezik. Ez harmóniában van a legmeghatározóbb attitűdjükkel a kreativitással, az inspiráció-kereséssel, valamint az egyéni fejlődés igényével. Az *ideális tanárjelöltek* és a *belső késztetésűek* fiataljai olyan attitűdöket hordoznak, amelyek alkalmassá teszi őket arra, hogy tanári pályán kiteljesedjenek.

Kérdőíves kutatásunk eredményeként elmondható, hogy a pályaelképzelések, munkavállalást befolyásoló tényezők, valamint a támogató szempontok vizsgálata a hallgatói profilokban, majd ezen vonások összevetése az életvezetési kompetencia alskáláival rámutatott arra, hogy az egyetemisták nehézségei mögött kézzel fogható viselkedési mintázatok vannak. A hatékonyabb képzés érdekében a szakmai specifikumokon és a szakmai fejlődést célzó tárgyakon belül is szükség van arra, hogy az önmenedzseléshez, a kommunikációhoz és a szoros kapcsolatokhoz tartozó készségek és képességek fejlesztésére is figyelmet fordítson a felsőoktatás.

9. Az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanításról vallott tapasztalatai

A tanárképzéssel foglalkozó kutatások körében egy másik aspektus is egyre nagyobb jelentőséget kap: a hallgatói nézetek megismerése (Nahalka, 2003; Szivák, 2003, Falus, 2004). Az előzetes prekonceptiók feltárásán túl a képzés elméleti és gyakorlati ismereteinek egyidejűségét is hangsúlyozzák a kutatók (Rienties, Brouwer & Lygo-Bakera, 2013; Henning, 2013).

A pedagóguspálya humánerőforrásának pótlása az oktatáspolitikai egyre súlyosbodó problémája. A tanárképzés megújulásának egyik fő irányát a kutatók a tantárgypedagógia és szakmódszertan produktivitásának növelésében látják (Szivák, 2003; Falus, 2004; Dudley, 2013). Ennek meghatározó kritériumai közé tartozik a hallgatói prekonceptiók tanulmányozása majd formálása (Varga & Ludányi, 1994; Nahalka, 2003; Szivák, 2003), valamint a tanítási gyakorlat során megélt élmények informális beépülése a képző intézmények szakmódszertant érintő tárgyaiba is (Pajares, 1992; Lévai, 2014).

Kvalitatív kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy a félig strukturált hallgatói interjúk által képet kapjunk a valós iskolai terep tapasztalatairól. Érdeklődésünk másik pólusát a gyakorlatvezető mentortanárok meglátásai adják. Úgy véltük, hogy a koordináló tanárok véleménye feltétlenül szükséges az objektív kép kialakításhoz. Kutatásunk ezen fázisában magyarországi tanárképző intézmények végzős hallgatóit szólítottuk meg. Az ének-zene tanárképzés szűk köre miatt az anonimitás mellett is úgy véljük, hogy beazonosíthatóak lehetnek az egyes képzőhelyek, így munkánkban nem kívánjuk megnevezni őket. Közös pontot az képez a végzős interjúalanyaink között, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége zenei szakpárral rendelkezik. Beszélgetőpartnereink nappali munkarendben szereznek diplomát.

A hallgatói interjúk kérdéscsoportjai a felsőoktatásig vezető tanulmányi útra, a képzés szakmódszertani felkészítésére és a gyakorlati tanítás kölcsönhatására, valamint a pályaelképzelésre/jövőképre fókuszáltak. Pár kérdés erejéig kitértünk az ének-zene tárgy megítélésre is. A valós iskolai közeg tapasztalatainak több oldalról való megismerésére szerettünk volna törekedni, ezért gyakorlatvezető tanárokat is megkértünk arra, mondják el meglátásaikat. A szakmódszertani oldalról négy egyetem oktatóját tudtuk elérni, akiket a hallgatókról alkotott meglátásaik mellett az intézményük szakmódszertant érintő sajátosságairól is kérdeztünk. Munkánkban olyan informális tartalomelemzésre törekedtünk, amelyben sarokpontokra mutatunk rá, az elemzés kvantitatív aspektusaira az anonimitás megőrzése érdekében nem térünk ki.

9.1. A kvalitatív kutatás mintája

Interjúalanyaink Magyarország ének-zenei tanárképzéssel foglalkozó intézményeiben folytatnak tanulmányokat végzős hallgatóként, az összefüggő tanítási gyakorlat évében vannak. A felsőoktatást megelőzően gimnáziumban hat, zeneművészeti szakgimnáziumban 5 fiatal érettségizett. A zeneművészeti profillal rendelkező képzőkben három lány nyilatkozott, közülük egy fő emelt szintű ének-zenei gimnáziumban végzett, a többiek speciális zenei középiskolában. A további nyolc hallgató közül ketten jártak a váci szakgimnáziumba (Bartók-Pikéthy Zeneművészeti Szakgimnázium), négyen gimnáziumba, egy tanárjelölt ének-zenei gimnáziumban fejezte be középiskolai tanulmányait. Egy fő a Partiumi Keresztény Egyetemről jelentkezett át anyaországi intézménybe. Valamennyi gimnazista a középiskola mellett zeneiskolában is tanult. A tizenegy interjúalanyunk mindegyike osztatlan tanárképzésben vett részt, közülük 7 fő zenei szakpárral rendelkezik, ének-zene – zeneismeret tanárként, ének-zene művésztanár és kóruskarnagy művésztanárként, illetve népzene-népi kultúra tanárként kapnak diplomát. Négy tanárjelölt közismereti szakpárral rendelkezik, ketten angol nyelv és kultúra, egy tanárjelölt matematika, egy hallgató rajz és vizuális kultúra tanárként kezdheti meg a pályáját. Négy egyetemista taníthat középiskolai fokon, a többiek alapfokra kapnak felhatalmazást, bár az ének-zene tárgyat az érettségiig is elláthatják.

Az osztatlan ének-zene tanárképzés szűk köre miatt, az intézmények és az interjúalanyok teljes anonimitása érdekében nem tüntetjük fel a települések nevét. Az idézeteknél semmilyen visszakereshető jellemzőt nem használunk, beszélgetőtársainkat véletlenszerűen sorszámokkal láttuk el, ezek alapján hivatkozunk rájuk.

Kérdéseink kifejezetten az ének-zene tárgyat érintő dimenziókra koncentráltak. Az interjúk felvétele személyes, illetve online keretek között zajlott 2022 márciusa és júniusa között. Félig strukturált kérdések mentén engedtünk teret alanyaink meglátásainak megismerésére. A beszélgetések során az ének-zene tanárok képzésének holisztikus megközelítésére törekedtünk, így kérdéscsoportjainkat a zenei előképzettség (felsőoktatást megelőző szakmai út), a tanári felkészítés (szak módszertan és iskolai gyakorlat), a szerzett tapasztalatok, elképzelések és a pályakép köré építettük fel. A hallgatók részéről kutatási irányvonalként a szak módszertani felkészültségük megítélésére koncentráltunk, ezen keresztül a képzés számára tett javaslatokat mutatjuk be. A nyolc gyakorlatvezetővel folytatott interjúk során a tanárjelöltek általuk tapasztalt nehézségeiről kaptunk képet.

9.2. A szakmódszertani képzés és a hallgatók tanítási tapasztalatai

Kutatásunk középpontjában az egyetemisták iskolai gyakorlata áll, melynek vizsgálata az énhatékonyság megítélésének szubjektivitásától nem elválasztható. Disszertációnkban négy felsőoktatási intézmény ének-zene szakának mintatanterveit vetettük össze. Az általunk I. sorszámmal ellátott képzőhelyen három félévben foglalkoznak szakmódszertannal, a tanulmányi időszak 5-6-7. szemeszterében, szaktárgyi tanítási gyakorlatra negyedévben kerülnek a hallgatók. A 9-10. félévben az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő szemináriumok segítik. A II. és a IV. intézményben egy szemeszterrel hamarabb indul el a kifejezetten szakmódszertanként elnevezett kurzus, a 4-5. félévben foglalkoznak ezzel a tárggyal a hallgatók. Találtunk azonban más néven, de a szaktárgyi módszertanhoz tartozó, más néven elnevezett, de ezt támogató tantárgyakat. Ilyen a képzés 3. félévét érintő zenepedagógiai rendszerek, tudásbázisok és IKT eszközök, illetve az anyagismeret és a tankönyvelemzés (6. félév). Az utolsó tanév gyakorlatát ebben az intézményben úgynevezett blokkszemináriumok kísérik. A kifejezetten zenei orientációjú III. képzőhely a szakmódszertant a 3. félévben kezdi oktatni az ének-zene tanárképzés során és négy szemeszteren keresztül foglalkozik a tárggyal. Itt találkoztunk a legkorábbi hospitálási időszakokkal is, a képzés 4. félévétől kezdhetik meg ezt a tevékenységet a hallgatók, tanítani is egy szemeszterrel hamarabb, a 6. félévben kapnak lehetőséget. Feltételezzük, hogy a tanárképzés területén a különböző elnevezések alatt azonos, a szakmódszertanhoz szorosan kapcsolódó tartalom van, valamint, hogy más, tanítást támogató tárgyakat a pedagógia és pszichológia keretein belül találunk.

A különböző képző intézmények hallgatói más-más kifejezéssel illették a negyed- és ötödévben teljesített tanítást. Ahol a felsőfokú intézmények gyakorlóiskolákkal rendelkeznek, ott a „belső- és külső” (II.), illetve a „rövid- és hosszú” (I.) gyakorlat” kifejezésekkel találkoztunk a helyi tradícióknak megfelelően. Nagyobb városokban a hallgatói létszám függvényében, a kifejezetten gyakorlóiskolák mellett más közoktatási intézményeket is kénytelenek bevonni a hallgatók iskolai terepen való mentorálásába. A tanárképző intézményekben tanuló interjúalanyaink mindegyike a képzési időszak negyedik évében került az úgynevezett belső vagy rövid gyakorlatra, míg a kifejezetten zenei orientációjú képzésben résztvevők a 6. félévtől már terepen látnak el oktatási feladatokat. Mindkét típusú felsőoktatás az összefüggő tanítási időszakot megelőzően közel azonos hospitálási (10) és tanítási óraszámot (15) határoz meg félévente. Különbséget képez, hogy a zeneművészeti intézményekben tanulók (a zenei szakpár miatt) több intézménytípusban teljesítik az iskolai oktatással kapcsolatos kötelezettségeiket, több gyakorlatvezetővel találkoznak. A közoktatási intézmények felé a koordináló-mentoráló szerep gyakran felkérés alapú a kifejezetten művészeti orientációjú

felsőoktatásban, nem feltétele az úgynevezett mentortanári pedagógusszakvizsga, kizárólag szakmai szempontokat helyeznek előtérbe. Ezekben az esetekben talán egyértelműbb, hogy a felkért tanárt elismerés övezi a helyi zenei képzésben. A kifejezetten tanárképző egyetemeken gyakoribb kritérium a pedagógus szakvizsga megléte a gyakorlatvezető kiválasztásakor. Mivel az ének-zene tanárképzés területén az iskolai gyakorlatot segítő tanár felkérésének gyakran nem kötelező feltétele a kifejezetten gyakorlatvezető mentortanári szakvizsga, így a vezetőtanár és mentortanár kifejezések között nem teszünk különbséget.

Az interjúalanyaink elmondása szerint a mentortanárok leterheltsége különböző, időnként túl sok hallgató hárul egy-egy vezető pedagógusra, akadályokat gördítve ezzel a minőségi reflektálás, együttműködés elé. Az utolsó képzési évben gyakran kérnek fel más városokból is tanárokat a hallgatók ilyen irányú kéréseihez igazodva. Az állandó lakhelyhez való alkalmazkodás mellett ez a tanárjelöltek egyenletesebb is elosztását segíti, ezáltal feltételezhető, hogy a tanítási tevékenység és a hallgató is nagyobb mértékű odafigyelést kaphat a gyakorlatvezetőtől, így kiegyensúlyozottabb visszajelzések érkeznek erről a periódusról.

A zeneművészeti orientációban résztvevő egyetemisták a tanítási gyakorlat különböző féléveiben egy-egy osztályt követnek végig, a plusz egy év alatt azonban több osztállyal érintkeznek. A tanárképzők fiataljai a belső/rövid gyakorlaton is több közösséggel, osztállyal találkozhatnak. Ennek hátterében több tényező áll, egyik legmeghatározóbb oka az aktívabb tanulmányi időszak (negyedik év) és az iskolai gyakorlatban teljesítendő kötelező óraszámok egyeztetésének nehézsége. De egyértelműen függvénye az is, hány fiatal segítése hárul a vezetőtanárra.

Szaktárgyszertani felkészítés

A négy tanárképző intézmény egyikében a tanárjelöltek a szaktárgyszertani előkészítésüket optimálisnak találták. Az elméleti ismeretek átadását már a szaktárgyszertani óra keretében gyakorlati feladatokba ágyazták.

*„Szerintem teljes mértékben felkészít minket belső gyakorlatra a képzés. Én ezt azért mondom, mert egyrészt órán megkapunk szerintem minden lehetséges segítséget.... Ott voltak olyan alapok, amiket nagyon jól átadott. És nem úgy adta át, hogy ledarálta az anyagot. Hanem mindig várta a kérdéseket, tehát jó, akkor visszacsatolás. Úgy adta át az elméletet, hogy utána megkérdezte, ezt hogyan csinálnád. És akkor kiválasztott valakit, hogy akkor próbáld meg..., gyere ki, tanítsd meg. Bedobott a mélyvízbe, de szerintem nagyon jól tette...
... a többiek végignézték, ugye ők is reagálnak rá, saját magadra is kell reagálni, utána pedig tanárnő is elmondta, hogy mi volt jó, mi volt az, amin lehetne változtatni.” (3. interjúalany)*

„Szerintem, amit meg lehet szerezni itt elméleti tudást, azt megkapjuk, el tudjuk sajátítani. ...

...A mikrotanítások nagyon jók voltak, rengeteget csináltunk, harmadév második felében már csak ilyenek voltak, hogy egy-egy dolgot megtanítottunk 10-15 percben egymásnak. Az is jó volt, hogy kis óraterv-részleteket írtunk és akkor egy-egy folyamatot is átláttunk.” (1. interjúalany)

A tanárjelöltekkel való interjúkészítés során azt tapasztaltuk, hogy csak két intézmény szakmódszertani képzésének keretein belül valósul meg, hogy egy-egy órarészletet egymás jelenlétében (az úgynevezett mikrotanítások során) kellene megvalósítaniuk a tanárjelölteknek. Ennek igényét minden hallgató jelezte a beszélgetések alkalmával. Ezzel szemben a kelet-magyarországi tanárképzés interjúalanyainak megfogalmazott hiányérzete a tanóra teljes intervallumára vonatkoztatva mutatkozott meg, melyekben az időkezelés, az óra szerkezeti és tartalmi felépítése a mérvadó.

„Viszont azt, hogy egy 45 perces órát előtte soha nem kellett megtartanunk, igazából óratervet sem kellett írni, egyet vagy kettőt egész órára vonatkozóan. Nagyon nehéz ráérezni, hogyan kell kitölteni ennyi időt és nem abból áll, hogy megtanítom a d-m relációt, hanem még vagy hat dolog kell az órára, ... ezt így összerakni. Azt nem néztük meg, hogyan épül fel egy bármilyen óra, egymás után mi jön, csak így részleteiben foglalkoztunk a tanítással.” (1. interjúalany)

A II. képzőhelyen a szakmódszertan órák pozitívumaként kiemelték, hogy sok, hirtelen ingert kaptak. Olyan sarokpontokat emeltek ki, amely a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodóképességüket fejlesztette. Ilyen gyakorlatnak tekinthető, hogy minden órán 5-10 percet töltöttek külön-külön egy számukra idegen népi játék, vagy dal átnézésével, amit az idő leteltével azonnal tanítaniuk kellett a társaiknak.

A Covid járvány az online térbe szorította a felsőoktatást is, így a szakmódszertanhoz tartozó feladatok kivitelezése videófelvetelek készítéséhez kötődött az egyik észak-kelet-magyarországi tanárképzőn (II képzőhely). Ezt kifejezetten pozitív többletként élték meg a hallgatók. Az így látott mikrotanításokat többszöri, alaposabb elemzésnek tudták alávetni, nagyobb eséllyel fixálódtak a jó megoldások, ötletek a többszöri visszanezés lehetősége miatt. A IV. tanárképző szintén nagy jelentőséget tulajdonít a mikrotanításoknak, az első féléves elméleti előkészítés után ez minden félévben kiemelt szerepet kap. Két másik intézményben a szakmódszertani keretek elsősorban az elméleti ismereteket erősítették írásos dokumentumok

formájában. Az oktatók által összeállított tudásanyag mentén egy teljes óramenet egyéni elkészítésével zárták a félévet a tanárjelöltek, melyre részletes értékelést kaptak.

A képzés és az iskolai terep disszonanciája

A képzésen belül megszerzett elméleti ismeretek, tanultak és a valós iskolai gyakorlat között elsősorban a tanulói összetétel heterogenitása miatt éreztek ambivalenciát a hallgatók. A szaktudásukat megfelelőnek tartották az iskolai tanórák vezetéséhez. Ez különösen jellemző volt azokra a fiatalokra, akik már gyermekkorukban is emelt szintű képzésekre jártak, vagy középiskolai éveiket szakgimnáziumokban töltötték. Két intézmény tanárjelöltjei fogalmaztak meg olyan jellegű észrevételt a szak módszertani felkészítésüket érintve, hogy az ott kapott ismereteket elavultnak tartják az alapos oktatói felkészültség és optimális ismeretátadás ellenére is. Csupán merítési alapként tekinthetnek rá, annak „éles helyzetben” való kézzelfoghatóságát nem érzik. Különösen felső tagozatban és gimnáziumban tartják szükségesnek az új módszerek dinamikusabb beszivárgását a megváltozott generációs igények miatt.

„Úgy gondolom, kicsit elavultak a módszerek, amiket módszertanon tanultunk. A mai gyerekeket annyi inger éri mindenhol, hogy egyszerűen képtelenek vagyunk a figyelmet felkelteni. Okostábla, Kovács-módszer, játék, interaktív audiovizuális gyakorlatok, ezek ismeretére és használatára, illetve a kreativitásunkra elképesztően nagy szükségünk van. Az eszközök, amiket egyetemen kapunk, inkább az unalmas és ingerszegény órák megteremtéséhez járulnak hozzá, hasonlóan a gimnáziumi ének-zene oktatásnál. Az egyetemen egy ideális, a legkevésbé sem reális, inkább utópisztikus világra készülünk.” (10. interjúalany)

„... nemcsak elméletben beszélne arról, mit kéne tudnia a diákoknak, milyen eszközeink vannak jelenleg, hanem tisztáznánk, hogy nem ez lesz a helyzet.” (6. interjúalany)

Időről időre felmerül, hogy a pedagógiai szituációk kezelését kinek a feladata megtanítani a tanárjelölteknek. Mind a négy intézmény interjúalanyai képviselték azt a nézetet, hogy az oktatói funkció mellett a nevelési szerepkör eszköztárának megismerése, alkalmazásának kipróbálása része kell, hogy legyen a szak módszertani óráknak is.

„Úgy érzem, módszertan órán csak a pedagógia helyzetek kezelésére lett volna szükség. A könyvet kivettük volna, egy hónap alatt írhattunk volna belőle egy zárthelyit. Nem erről kellett volna szólni a három vagy nem is tudom hány évnek. Ha nem tudok fegyelmezni, nem tudom hasznosítani a tudásom. Nem mentünk rá a viselkedés kezelésére egyáltalán.” (7. interjúalany)

„Egy hangsúlyosabban gyakorlatorientált képzés célravezetőbb lett volna, mint a végeláthatatlan filozofálgatásoknak a szak módszertan órákon.” (11. interjúalany)

„Az elején nagyon nehéz volt, és az egyetemről nem kaptam segítséget.” (6. interjúalany)

Szak módszertan oktatók tapasztalatai

Kelet-Magyarország egyik szak módszertant tanító oktatója több olyan kreatív ötlettel is gazdagítja a képzést, amely életszerűbbé teszi azt. A mikrotanítások alkalmával a „tanulók” személyiségjegyeket, viselkedési formákat húznak ki véletlenszerűen. Ezekbe a szerepekbe bújva állítják nevelési helyzetek elé az éppen tanító hallgatótársukat. Fokmérője ez annak, hogy a fiatalok mennyire tudnak a megtanítandó anyag mellett a környezetükre is figyelni, mennyire menekülnek bele a válaszadó kisebbségbe, milyen affinitásuk, habitusok, eszköztáruk van az esetleges konfliktusok felvállalására. A helyzetgyakorlatoktól a „rossz és jó” karakterek megkülönböztetésén kívül a kettő közötti „árnyalatok” észlelése és kezelése a cél. Ezen túlmutatva azt várjuk, hogy a tanárjelölt a valós iskolai közegben több gyerek érdeklődését fogja tudni fenntartani, több tanulót tud bevonni a tanórával kapcsolatos tevékenységekbe.

Félévente egyszer a tanárjelöltek részt vesznek egy úgynevezett „*Tanultam – tanítom*” rendezvényen, amelynek szintén a szak módszertani oktató az ötletgazdája. A fórum létrehozásának a célja az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat megteremtése volt. Ezekre az eseményekre pályájuk különböző szakaszában járó, különböző korosztályt tanító ének-zene tanárokat hív meg, ahol irányított, de mégis kötetlen szakmai beszélgetés, párbeszéd zajlik a pályára készülők és a tanárok között. Ebből is leszűrhető, hogy a szak módszertant tanító oktató motivációja, kreativitása, kíváncsisága, elkötelezettsége mérvadó a tanárjelöltek életében, hiszen személye hatással van a szakmai identitás kialakulására éppúgy, mint az iskolai terep szereplői.

A hallgatókkal, szak módszertan oktatókkal és vezetőtanárokkal való párbeszéd során merült fel a tanárjelöltek iskolai szintén való boldogulásának rendszeres nyomon követése, az általuk tartott tanórák látogatásának gyakorisága. A vizsgált négy intézmény közül háromban figyelemmel kísérik a belső/rövid gyakorlatot a szak módszertant tanítók. A II. sorszámú képzőben ez a tevékenység folyamatosan és rendszerességgel valósul meg, ami minden gyakorlaton lévő hallgatóra kiterjed annak érdekében, hogy a hallgatók egyéni fejlődési dinamizmusa látható legyen. Az egyetemisták óráinak látogatása több szempontból kap jelentőséget. Egyrésztől ösztönzi a szak módszertan kollégát eszköztárának, közvetítői

repertoárjának állandó vizsgálatára, a felmerülő nehézségekre való aktív reagálásra, az elméleti ismeretek átadásának életszerűbb megvalósítására, a tanárjelöltek pedagógusi kvalitásainak egyéni megismerésére. Az egyetemi szereplő kontroll tevékenysége motiválóan hat a vezetőtanári tevékenységre is, valamint erősíti a gyakorló terep és a képző közötti együttműködést. Nem utolsó sorban a hallgatói megnyilvánulások is ezt az igényt mutatták az interjúk során. Az I. tanárképzőben fiatalok iskolai szintén való nyomon követésének akadálya az ének-zene tanszéken oktatók csekély száma, amely éppen hogy el tudja látni a mintatantervben szereplő tárgyakat.

Tanítási gyakorlat

A belső/rövid gyakorlattal kapcsolatos visszajelzések az osztályszintű közösséggel való találkozás dilemmáit is megmutatják. Ezekben a szituációkban leginkább a tömeggel való szembenállás szorongását emelték ki a fiatalok.

„Az első órák nagyon ijesztő volt, nagyon ki voltam készülve utána, hatalmas kudarcnak éltem meg, mindamellett, hogy az elméleti tudásom megvolt hozzá. De az, ahogy ez gyakorlatban hogyan működik, az nagyon megrémített. Az, hogy nekem kell vezetni az órát, a figyelmüket megragadni, 45 percen keresztül fenntartani, minden szóra figyelni, amit mondom, ahogy mondom, közben őket is figyelni, ők hogyan reagálnak, és közben tartani az óramenetet, amit terveztem előtte. Ez annyira összetett feladat, hogy nagyon nehéz volt minden részére koncentrálni.” (1. interjúalany)

A mentortanár és a hallgatók közötti együttműködés egyik gócpontja az óratervezetek, óramenetek kérdése. A II. intézményben tanuló fiatalok a társaik által tartott órákra is megírják a saját tervezetüket, ami jelentős mennyiséget feltételez. Ez biztosítja az egymás munkájára való odafigyelést, az anyag és az osztály átvételéhez szükséges gördülékeny folytonosságot, kialakít egyfajta óratervezési rutint. Viszont a gyakorlatvezető óratervezetekre való reflektálását, visszajelzésének hiányát fogalmazták meg szinte kivétel nélkül. Ezt különös tekintettel sérelmezték azokban az esetekben, amikor az órán történő bárminemű hiba az előzetesen bekért óramenet javításával megelőzhető, elkerülhető lett volna.

„Egyedül tanítottam és készítettem fel magam az órára.” (5. interjúalany)

„Vagy nagyon sokan vagyunk egy szakvezetőnél, vagy nem tudom, mi a probléma, de ott nem volt elég figyelem egy-egy hallgató felé. Nem kaptunk segítséget. Úgy gondolom, nem utólag kéne kapnom olyan válaszokat, ami kiküszöbölhető lett volna, hogyha az én előre leadott óraterveimet alaposan átnézi.” (4. interjúalany)

A jelenleg végzős, idén összefüggő tanításukat teljesítő egyetemisták a tavalyi tanévben túlnyomó részt online felületeken érintkeztek a tanulókkal. Az ének-zene új, virtuális tanulási környezetben való tanítása más tárgyakhoz viszonyítva nehézkesebbnek bizonyult. A tantárgy főként az osztályközösséget azonos időben mozgató, gyakorlati tevékenységekre épül, így az ének-zene óra élményszerzésének lényegi formája veszett el az online térben annak ellenére (Kerekes & Kiss, 2022), hogy a kutatási eredmények a művészeti tárgyakat oktató pedagógusok online eszköztárának dinamikus fejlődéséről számolt be (Sz. Fodor & Molnár-Tamus, 2022). Az ének-zene órák tartalmi megvalósításán kívül problémát jelentett, hogy több közoktatási intézmény rendhagyó órarendet készített, megszüntetve ezzel a heti rendszerességet. Emellett a tanulók önálló tanulási tevékenységének növekedése miatt, a csoportos művészeti órák látogatásának motivációja sérült (Kiss, Kerekes & Bartalis, 2022).

A pandémia okozta kihívások az iskolai gyakorlatukat teljesítő hallgatók és vezetőtanáraik közös munkáját is több módon befolyásolta. Valószínűleg a fiatalok online felületeken való jártassága több esetben támogatást jelentett a mentortanároknak is. Az általuk elkészített produktumok, zeneelméleti és zenetörténeti dokumentumaik tartósan is beépülhettek az adott pedagógus tanóráiba. Ezt a gyakorlatot elsősorban a befektetett munka minőségének és visszacsatolásának hiánya miatt morálisan kifogásolták az interjúalanyok. Úgy érezték, hogy szellemi termékeik egyfajta eltulajdonítása is megtörtént ebben az időszakban.

A gyakorlatvezetők törekedtek az általuk használt tanítási sémák, minták rögzítésére a hallgatók gyakorlatában. A tanárjelöltek ezt is különböző módon élték meg, de elmondható, hogy igény van a határozott keretek, elvárások kijelölésére az osztállyal és a tanórával kapcsolatban. Az egyetemisták ilyen jellegű koordinálásának előnyei mellett - főleg a belső/rövid gyakorlattal kapcsolatban - fogalmazták meg a saját ötleteik megvalósulásának hiányérzetét. Ennek egy olyan jellegű vetülete, látens üzenete is volt számukra, hogy önállóan nem képesek a tanórák vezetésére.

„A pozitívumai egyben a negatívumai is szerintem, de az elején nagyon sokat segít ez a hozzáállás. Minden egyes részét az órának, vagy egy bizonyos anyag megtanításánál megkaptam azt, hogy ezt hogyan kell csinálni. Milyen mondatokat használjak, milyen sorrendben, milyen logikai felépítéssel kell valamit megtanítani. Ezekre mondjuk nem magamtól kellett rájönni, ami jó, mert sikereket értem el az osztályban. Gördülékenyen ment a tanítás, másrészt kicsit azt éreztem, hogy ez amúgy önállóan nem biztos, hogy menne. Én nem próbálhattam ki önállóan dolgokat. Nem felépítésben akartam másképpen valamit, csak

megközelítésben... és most félek, hogyha egyedül kell tanítanom, akkor hogy legyen...” (1. interjúalany)

„Sokszor éreztem úgy, hogy kevés volt az önállóság, nem kaptam szabadságot.” (6. interjúalany)

„...végig akarta követni a teljes tanítási folyamatot, nehezen engedte el a kezem. Teljesen meg volt velem elégedve, mindig pozitív visszajelzéseket kaptam, de valamiért nem akarta, hogy teljesen egyedül csináljam az egészet. A másik mentoromnak kellett figyelmeztetni őt, hogy a gyakorlat célja, hogy a tanárjelölt önállósuljon.” (8. interjúalany)

„Voltak ötletek, hogy esetleg lehetne jó párhuzamot vonni egy-egy dallam kapcsán népzenevel, népdalokkal, de nem... Mivel ő ezt nem alkalmazta, így mi sem. (4. interjúalany)

Az összefüggő/hosszú tanítási gyakorlat pozitívumaként 10 interjúalany emelte ki, hogy lényegesen nagyobb szabadságot kapott tanórai felépítésében, mint a belső/rövid tanítás időszaka alatt. Négy tanárjelölt emelt szintű ének-zenei programban résztvevő tanulókkal foglalkozhatott végzettsége megszerzése előtt, ami a csoportbontásban való oktatás mellett, szakmailag inspirált környezetben nagyobb kiteljesedési lehetőséget biztosított a számukra. Ketten közülük előzetes tanári kontrollálás mellett, teljes mértékben a saját elképzeléseinek megfelelően, önállóan építette fel tanórákat egy ének-zenei profilú középiskolában.

„Nekem a külső gyakorlatom nagy élménye, hogy nagyon-nagyon szabad teret kaptam. Minden módszerben, különböző feladattípusokban. Kaptam egy témakört és azt teljesen önállóan dolgozhattam fel.” (4. interjúalany)

„Hát, egy álom nekem az az iskola, úgyhogy nagyon fáj a szívem, amikor ennek vége lesz. Remélem, lesz lehetőségem még ilyet csinálni, nagyon sok mindent kipróbálhattam. Kórust vezettem, kipróbáltam saját beéneklő gyakorlatokat, becsempészhettem több népzenei és néprajzi szaktárgyi tudást. Szeretném, ha lenne ilyen lehetőségem előbb-utóbb tagozatos iskolába. Vagy hogy legalább faktos osztályaim lehetnének.” (3. interjúalany)

A tanárjelöltekkel való beszélgetések során – belső/rövid gyakorlattal kapcsolatban – kidomborodott a mentortanárok és a gyermekek hozzáállásának taglalása. Gyakran kiemelték a steril, optimális tanítási környezetet, ahol a tanulók erősen fogékonyak voltak az ének-zene iránt. Az érdeklődés hiányát, az azzal való megküzdést nem kellett megtapasztalniuk az összefüggő tanítási gyakorlat előtt az általános- és középiskolákban. A zenei szakpárok esetében ennek hátterében az áll, hogy a zeneismeret, vagy a zeneelmélet tanítása speciális intézménytípusban zajlik, zeneiskolában vagy szakgimnáziumban, kis létszámú csoportokban.

„A gyerekek ügyesek, tehetségesek és 90%-ban motivált volt mindig a társaság. Ilyen téren nem éreztem kihívást, szerettem az ottani gyerekekkel dolgozni, de nem nagyon éreztem otthonosan magam.” (9. interjúalany)

Több tanárjelölt jelezte gátként a tanulókra jellemző inaktivitást, érdektelenséget, passzivitást.

„Azzal nem tudtam mit kezdeni, ha nem aktívak. Voltam gimiseknél, 9. osztályban és zavarba ejtő volt. Nem válaszolnak, nem énekelnek, nem csinálnak semmit, amit kérek, és nagyon zavarban voltam.” (1. interjúalany)

A tanórák aprólékos átgondolása, kidolgozása a pedagógiai szituációk, a fegyelmezés miatt is fontosak, a két tényező szoros összefüggése a tanárjelöltek számára is egyértelmű.

„Többségében figyeltek, úgy vettem észre, szóval ilyen problémám nem volt. Jól tudtam irányítani, nem volt holt idő. ... tanárnő nagyon belénk nevelte, hogy márpedig azt a 15-20 percet végig kell vinni. Nem lehet ilyet, és akkor állunk. Ez nagyon bennem maradt, hogy menni kell előre B, C, D... hogy kell egy csomó ilyen terv. Mindig, most is van vázlatom. Nekem az ad biztonságot. Ott legyen, fel vannak írva a plusz dolgok, ha túl hamar végzek valamivel, hogyha nem úgy jön össze egy feladat, fáradtak stb. ... akkor egyből tudjak rá reagálni.” (3. interjúalany)

„A fegyelmezés és az órák feladatainak összekapcsolása, az órák céljának meghatározása volt a legnehezebb.” (6. interjúalany)

„A fegyelmezés számomra még mindig nehézséget okoz. Folyamatos feladatvégzésre kell őket sarkallni, aktivizálni őket.” (8. interjúalany)

„Az elején egyáltalán nem tudtam fegyelmezni, mire odáig eljutottam, hogy észrevegyem, hogy rendetlenkednek, vagy nem figyelnek, beszélgetnek, addigra a gyakorlatvezetőm fegyelmezte őket, szólt nekik. De igazából nem voltak rosszak egyáltalán.” (1. interjúalany)

A zeneművészeti orientáció tanárjelöltjei a pedagógiai helyzetek, nevelési szituációkat kihívásait hangsúlyozzák új elemként, a szakmai kompetenciák kérdései kevésbé merülnek fel.

„Mikor eljöttem re, megdöbbsentem. Fel kellett kötnöm a nadrágomat, mert sokat kellett fegyelmezni. Láttam az intézményben jó fegyelmezési példákat, ezekből merítettem, és sokkal magabiztosabb lettem. A gyerekek figyelmének lekötése sem volt egyszerű, szerencsémre értek a gyerekek nyelvén, így mindig megtaláltam az utat.” (9. interjúalany).

A művészeti tanárszakos tárgyak képzésben általában szorosabb társas közegről beszélhetünk a szűkebb hallgatói létszám miatt. A társas muzsikálások alkalmával erős összetartozás/kohézió alakul ki, bizalmi légkör jellemzi a tanszakokat. Az évfolyamok kvázi munka- és tanulósoportként is funkcionálnak, nyitott, kölcsönös és átjárható kapcsolatok vannak az egyes évfolyamok között is. A társas érintkezések minősége a tanulmányi eredményességre is hatással vannak. A tanítás tanulásának folyamatában fontos motívum a hallgatók egymás közötti együttműködése, egymás kölcsönös segítése. Ennek jellegzetességei két felsőoktatási intézményben váltak nyilvánvalóbbá. A közös gondolkodás nem terjed ki egyik helyen sem teljes tanórák összeállítására, ötletbörzék, pedagógiai szituációk, élmények meg- és kibeszélése történik spontán módon. Érdeklődésemre, hogy látnák-e értelmét, igényelnék-e, ha ezek az alkalmak szervezetté, esetleg oktatói kontrolálással történjenek, egyértelműen elzárkóztak. Úgy vélték, hogy ez egy belső igény, amely külső ösztönzésre elvesztené a jelentőségét.

„Elveszne a motiváció, mert ez így belülről jön, hogy segítsük egymás. Külső segítség, oktatói segítség a tanmenetek összeállításában lenne jó. Így viszont lehet sérülne az egész.” (5. interjúalany)

„Mindig segítünk egymásnak. Nem kell ennek külön időpont hetente, mert mindig fordítunk egymásra időt és szívesen segítünk. Elő is szokott fordulni, hogy összeülünk lazítani, beszélgetni a szakmai tapasztalatainkról, szomorúságunkról, örömeinkről és mindig motiváljuk egymást.” (9. interjúalany)

Olyan jellegű laboratóriumi munkára fogékonyságot mutattak, amely során a hallgatók osztályközösséget alkotnak, meghívott gyakorló tanárokkal vagy közoktatásban is tanító oktatókkal dolgoznak egyfajta tanórai szimulációban. Így egyszerre résztvevői és szemlélői lehetnek egy iskolai órának, még a tanítási gyakorlatot megelőzően. Különös tekintettel arra, hogy a jelenleg képzésben lévő hallgatói populációnak már kevésbé meghatározóak a gyermekkori emlékei az ének-zene órákról, vagy zenetanulásról.

„... egy részében gyerekek vagyunk, és a tanárok eljátsszák, mintha megtanítanának valamit és utána megbeszéljük ezt, hogy mi miért történt, és ezek az átvezetések meg átfűzések fontos dolgok és ez olyan nehéz.” (1. interjúalany)

Az egyetemisták a gyakorlatvezetőikkel való kapcsolatukat nagy általánosságban jónak, harmonikusnak festették le. Három tanárjelölt említett meg nagyon eltérő személyiségszerkezetből, habitusból származó ellenérzéseket a közös munka során, közülük egy fiatal vállalt nagyobb felelősséget a nehezebb kapcsolatfelvételben. A mentortanárokkal kapcsolatos elvárások, prioritások között a reflektálást, instruálást említik valamennyien.

Igénylik a nehézségeikre, óravezetésük technikai és szakmai hibáira való rámutatást, konkrét megfogalmazást. Az interjúk alapján egyértelműen kirajzolódik az építő jellegű kritikára való éhség, az utolsó képzési évben leginkább ez a domináns megerősítési és támogatási forma. Ez utóbbi momentumot az is alátámasztja, hogy a tanárjelöltekkel való beszélgetés az összefüggő tanítási gyakorlat iránt mutat pozitívabb megítélést, érzelmileg is nagyobb elköteleződést. Ennek háttérében természetesen ott van az intézményben és mentorral eltöltött időintervallum, a terhelés növekedése, ezáltal a folyamatos fejlődés érzékelése. A koordináló pedagógusok életszerű javaslatai, tapasztalataik átadásának intenzitása, a tanórák szinte napi rendszerességgel történő megbeszélései tulajdonképpen a tanárképzés esszenciái. A szakmai identitás kialakulásának optimális terepe.

A hallgatók kommunikációs jellemzői

Az egyetemisták önbevallása szerint az egyik legjellemzőbb hiányosságot a feladatok közötti logikai átmenet megteremtése és a kommunikáció jelentette az adott korosztállyal. Szükség volna egy úgynevezett mondatbank és kérdéskultúra kialakítására, valamint a tanulmányaik és a megtanítandó anyagok globális szemléletére a tanárjelölteknél.

„Ettől jobban éreztem magam, hogy kimondta: nincs meg a logikai menet, tehát hogy nem tudok átvezetni, nem tudom így egyikből a másikba átkapcsolni.” (5. interjúalany)

„Sokat kellett javítanom a megfogalmazásokon. Mindig meg kellett fogalmaznom a következő órán feltett kérdéseket. Meg kellett tanulnom kilépni a diákéletből és tanárrá változni.” (9. interjúalany)

„Minden órán szenvedtem, akkor szembesültem vele, hogy nincsenek meg az eszközeim a kisgyerekekkel való kommunikációhoz, nem tudom feltenni a megfelelő segítő kérdéseket, én is szenvedek, mert nem érzem magam biztonságban. Nem tudtam az adott korosztálynak megfelelően kommunikálni egyáltalán, pár alkalommal a gyakorlatvezetőmnek segíteni kellett a fegyelmezésben.” (10. interjúalany)

„Egyetlen maradandó dologra emlékszem a gyakorlatvezetőimtől kapott instrukciókból, hogy a gyerektől mindig csak kérdezni kell. Kérdezni, kérdezni, kérdezni, hogy rávezessem a válasza.” (7. interjúalany)

A korosztály kezelésének eszköztárát is a vezető pedagógusoktól tanulják meg. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmód visszatérő elem volt az interjúkban. A pedagógiai-pszichológiai tárgyakhoz kapcsolódóan a képzés során érintik ezt a területet, azonban szükség

volna rá, hogy a szakjukra szabva kézzel fogható eszköztárat kapjanak. A differenciálás ideáját nem képesek osztálytermi légkörben megvalósítani. A hallgatók elképzeléseiben a sajátos nevelést igénylő gyermekek az alacsony viselkedési kultúrát jelentik, akik fegyelmezési gócpontot jelentenek. Az egyetemisták a differenciálás szükségességét sem elsősorban a tanulási nehézségekhez vagy az eredményességhez kötik, hanem az órát zavaró, akadályozó, unatkozó attitűdök feloldását várják tőle. Ebben érzik a tehetetlenségüket.

„A magatartás probléma mindennapos minden korosztálynál, különösen akkor, ha van SNI-s gyerek az osztályban.” (9. interjúalany)

„...ha az SNI-s gyerekekhez mért szinten van, akkor ő unatkozni fog, és akkor beszélni fog, meg minden mást csinál. Viszont hogyha meg az SNI-s gyerekeknek van kudarcélménye, mert az meg nem fogja tudni megcsinálni úgy, akkor a kudarcélménye miatt fogja otthagyni a feladatot, és ő fog mással foglalkozni” (5. interjúalany)

A tanárjelöltek iskolai életbe való bekapcsolódása arra is lehetőséget ad, hogy különböző intézménytípusokat és korosztályokat ismerhessenek meg (zeneiskola, általános és középiskola). A zenei szakpárok és az úgynevezett készségtárgyak esetében (is) ez esélyt ad arra, hogy az oktatás különböző színterein az egyetemisták megtalálhassák a számukra leginkább optimális korosztályt.

„Nagyon meglepődtem, mert a közös hang rögtön megvolt a gimnazista korosztállyal. Én pont nem ezt gondoltam volna magamról, ez is egy érdekes felismerés volt.” (3. interjúalany)

„Csalódás saját magammal szemben alakult ki, amiért azt gondoltam, hogy zeneiskolai és általános iskolai tanárként kisebb gyerekekkel tudnék leginkább dolgozni, viszont ez az elmélet már az első pár hónapban megborult az eszköztár hiánya miatt.” (10. interjúalany)

„Én egy dolgot szeretnék még, hogy kiharcoljam, hogy az egyik első osztályban lehessen szaktanár ének órán. Ilyen vágy van, hogy egészen gimnázium végéig vinném a folyamatot.” (4. interjúalany)

Kapcsolattartás a gyakorlóhelyek és a tanárképző egyetemek között

A képzőintézmények gyakorlóhelyekkel, mentortanárokkal való kapcsolattartásáról jelenleg annyi információnk van, hogy általánosságban az adott szakmódszertant tanító oktató és/vagy tanszékvezető igyekszik minden egyetemistát megnézni az adott félév során. Ez lényegesen jellemzőbb a tanulmányi időszak végzős tanévét megelőzően; az utolsó évben a földrajzi távolságok gátat szabnak a folyamatos odafigyelésnek. De az ilyen jellegű óralátogatások sem jellemzőek mindenhol (lásd I. sorszámú képzőhely). Jelenleg úgy látjuk, hogy a hallgatói

létszám mellett az oktatói létszámból fakadó leterheltség, időtényezők is hatással vannak erre. E tekintetben előnyt élveznek az alacsonyabb létszámú tanszakok. A tanárjelöltek előmenetelükről, haladásukról a blokkszemináriumok, illetve a szak módszertani kísérő szeminárium keretében számolnak be. Számunkra érthetetlen módon egyes tanárképzőkön már megszüntették a tanárszakokon a zárótanítás fórumát, így ott nincs méltó lezárása, ünnepe a fiatalok ezen tevékenységének. Némi ellentmondás képez, hogy míg az I. intézményben nincs lehetőség a fiatalok óráinak látogatására, ennek ellenére mindkét szakjukon van vizsgatanítás, amelyre a bizottság a helyi tantestület tagjaiból áll fel. A II. képzőben rendszeres odafigyelés övezi a belső tanítási gyakorlatot, azonban nincs bemutató óra jelleggel sem lezárása ennek az időszaknak. A harmadik, elsősorban zenei specifikumú képzőhelyen komolyan veszik az államvizsga tanítás kötelezettségét, nagyobb súlyt és felelősséget helyezve ezzel a felkészülésre és az intézmények közötti együttműködésre. A negyedik felsőoktatási intézményben szintén megvalósul a hallgatók fejlődésének a nyomon követése és a zárótanítás eseménye.

Kutatásunk során nyolc vezetőtanár nézeteit ismertük meg. A képzők és a gyakorlatai színhelyek közötti kapcsolattartás minőségét elsősorban a személyes, szakmai ismeretség függvényének érzik. A szak módszertan-oktatókkal való egyeztetések jellemzőek leginkább a rövid/belső tapasztalatszerzés időszakában. Az egyetemekkel való más jellegű kommunikáció azonban a legtöbb esetben megmarad a kötelező „papírformában”, a hivatalos ügyintézés szintjén. Három mentor jelezte, hogy örülnének olyan kezdeményezéseknek, amely során kölcsönös visszacsatolások történének annak érdekében, hogy egymás munkáját hatékonyabbá lehessen tenni a tanárjelöltek érdekében. Egy vezetőtanár ápol olyan aktív és konstruktív kapcsolatot a szak módszertan oktató kollégával, amelyben az egyetemi felkészítés figyelembe vette a javaslatait. (Ilyen volt például a zenehallgatási szemelvények mélyebb feldolgozása az anyagismeretet tanító kurzusokon.)

A tanárjelöltek javaslatai

46. táblázat. A tanárjelöltek javaslatai.

<i>Instant ismeretek</i>	<i>Módszertani ismeretek bővítése</i>	<i>Gyerekekkel való találkozás kezdetektől</i>	<i>Tanulni még...</i>	<i>Tehercsökkentés ötödéven</i>
zenetörténet	populáris zene	„csak együtt lenni”	szolfézs	kizárólag tanítás
minden szaktárgyi ismeret	életszerűbb módszerek	elmélet és gyakorlat azonos időben	zeneelmélet	porfólió
		hospitálási és a tanítási tevékenység megszokásának	hangképzés	(szakdolgozat negyedéven)

A képzés tanulmányi időszakára vonatkozó hallgatói javaslatok érintenek szaktárgyi és szak módszertani területeket is. A tanárjelöltek szerint olyan *zenetörténeti oktatásra* lenne szükségük, amely instant módon átadható az ének-zene órákon. A lexikális ismeretek átlátása, tanítási lehetőségei kevésbé megfoghatóak számukra az akadémiai fókuszú előadások során. Egyfajta esszenciális kivonatra, globális megközelítésre, az összefüggések tanításorientált rendszerezését tartják nélkülözhetetlennek. Kézbe szeretnék kapni a tanári közlésre szánt információkat. A tanórára való felkészülésben ez kívánná meg leginkább az önálló energiabefektetést a hallgatóktól, ehhez úgy vélik kevés segítséget kapnak. Ez egyrészt érthető a képzés részéről, számtalan szakirodalom áll rendelkezésre a zeneirodalmi ismeretek feldolgozásához, az általános információsűrűség és a szövegértés képességével ez elvárt az egyetemistáktól. Mégis úgy tűnik, többeknek ez nehézséget okoz, vagy legalábbis neheztel az ehhez szükséges időintervallum miatt. A zenei történetnél hangsúlyozni kell, hogy ez azért is fontos, mert több tanmenet javaslat külön kezeli a népzenei és a műzenei tananyagot. A szak módszertan-tanítás elsősorban a daltanítási, kottaolvasást érintő és az új elemek tanításának módozataira fókuszál, kevésbé esik szó a zeneirodalmi szemelvények feldolgozási lehetőségeire. Ez azért is domborodhat ki így a napjainkban, mert az iskolai terep ének-zene óráinak többségében a kottaolvasáshoz kapcsolódó készségek fejlesztéséről mondtak le jellemzően a tanárok. A hallgatók így azt tapasztalják, hogy a valós iskolai terepen gyakorta másra kerül a hangsúly a szak módszertan tanulmányaikkal eltérően. Ezért is fogalmazódik meg bennük az az igény, hogy szak módszertan órák keretein belül egy műzenei központú óra feldolgozásának lehetőségeit is alaposabban készítse elő a képzőintézmény, kerüljön nagyobb hangsúly a zenei történet tanításának módszeraira. Mindössze négy tanárjelölt tartotta fontosnak az önművelést, a kutatómunkát a gyakorlati tanításokra való felkészülés során. Elsősorban az I. sorszámmal ellátott intézmény interjúalanyaira volt jellemző az a megnyilatkozás is, amely valamennyi tárgy, tudáselem elsajátítását abban a formában, és olyan mennyiségben igényli, ahogyan az a későbbiekben egy az egyben átadható a diákok számára.

A tananyag könnyűzenei szemelvényekkel való dúsítása is felmerült mind a négy intézmény hallgatóiban, különösen a normál tantervű osztályokban. A populáris zene tanításának módszereivel nincsenek tisztában, véleményük szerint szükség volna a szak módszertani képzés ilyen irányú fejlesztésére is. A populáris zene értékeesebb műveinek párhuzamba rendezése a tanterv alapján meghatározott műzenei ismeretanyaggal, zenei jelenségekkel, úgy vélik, közelebb hozná a diákokhoz az ének-zenét. Meglepő számunkra, hogy ezt legsarkosabban a zeneművészeti képzésben résztvevő egyetemisták szorgalmazzák annak

ellenére, hogy az ő képességeik és ismereteik fejlesztése a tradicionális zeneoktatás értékeit helyezik előtérbe.

„Bele kéne venni a könnyűzene tanítását is. Anélkül nem boldogulnék a diákokkal nem zenei általánosban. Rettenetesen igénylik, és jó lenne, ha össze lenne szedve néhány értékes darab.” (9. interjúalany)

A könnyűzene ének-zene órákba való beépülése az utóbbi évtizedek dilemmái közé tartozik, elsősorban a tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos kutatások ösztönzik ennek a kérdésnek a relevanciáját. Janurik és munkatársai (2021) vizsgálatában olvashatunk arról, hogy az ének-zene órák megítélésében, az azokon való tanulói aktivitában nem hozott változást a populáris zene hallgatása és éneklése. Ezzel szemben a közösségi élmény, a közösségi tevékenység volt az ének-zene órák motivációjának mozgatórugója. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy az ének-zene tanárszakos hallgatók képzése során nagyobb jelentőséget kell kapjon a pedagógiai kvalitások fejlesztése, a gyerekekkel való bánásmód változatos eszköztára a professzió kívül és azon túl.

A populáris zene tanításának módszertanán túl többekben felmerült az inverz technika, életközeli tanítási módszerek megismerésének igénye. A szakmódszertant érintő elvárások között a teljes óramenetek összeállítása is hangsúlyt kapott.

A tanárjelöltek szükségletként fogalmazták meg, hogy a szolfézs, zeneelmélet és hangképzés tárgyakat egészen az összefüggő gyakorlatig szeretnék tanulni. Mindhárom tárgyat jelentősnek tartják képességeik fejlődésében, magasabb szakmai biztonságot adna számukra az osztálytermi légkörben is. Ezt valóban érdemes lenne fontolóra venni az intézetek és tanszékek oktatóinak, mert az interjúkban az énekléssel és a hangszerhasználattal kapcsolatban gátlásokat fogalmaztak meg a fiatalok. A beszélgetések alkalmával többször kidomborodott a zongorajátéktól való idegenkedés, bizonytalanság. A zongora magabiztos, élményszerű alkalmazása nélkül nehezen megvalósítható a populáris zene minőségi tanítása.

„Előfordult, hogy leblokkoltam egy Haydn: Falusi jókedv kísérése közben, nem tudtam folytatni, ezért a mentortanárom segítségét kértem.” (9. interjúalany)

Érdekes motívum, hogy az ének-zene szakos tanárjelölteknél kétség merül fel a saját hangjukhoz való viszonyukban. Ennek háttérében a nyilvánosság előtt történő egyedül éneklés szorongását feltételezzük.

„... daltanítás előtt és közben frusztrált vagyok...iszonyatosan, görcsösen. Ebben sokat kell, hogy fejlődjek. Sajnos nem tudom megértetni magammal, hogy jól megy az éneklés, így bizonytalanná válik az átadása is.” (5. interjúalany)

„Szerintem daltanításban gyengébb voltam. Abban még ott tartok, hogy örülök annak, hogy eléneklem a dalt tisztán soronként, és nem annyira tudok odafigyelni. Nem az a baj, hogy nem szeretem a hangom, akkor jöttem rá, hogy nem szoktam egyedül énekelni mások előtt. (1. interjúalany)

A fiatalok igényei azt mutatják, hogy a fogadóintézmények példamutatásán túl szeretnének minél realiztikusabb/racionálisabb közegbe kerülni a felsőoktatás tanulmányi időszakában. Fontosnak vélik, hogy mindenféle szociokulturális környezetben nevelkedő gyerekekkel, iskolatípusokkal szerezzenek tapasztalatot, kifejezetten szélsőséges körülmények között is. Csökkentené az összefüggő gyakorlat és a munkába való bekapcsolódás krízisét, ösztönözné a pedagógiai rátermettséget is.

„Legalább 1 félévben jó lenne, hogyha olyan helyre mehetnénk gyakorlatra, ahol nem annyira népszerű az énekóra. Sosem lehet tudni, hogy később hol kap állást az ember. Ehhez egy jól nevelt (zenei és viselkedés) iskolában nem szerez ehhez elég tapasztalatot. Lehet, hogy elrettentő példa lenne, de legalább valódi és a fegyelmezési/figyelem fenntartási képességek fejlődéséhez nagyban hozzájárulna.” (9. interjúalany)

Mind a négy intézmény növendékei afelé presszionálják a képzést, hogy a felsőoktatásba lépés kezdetétől találkozassanak diákközösségekkel. Ezt nemcsak szakmaspecifikus tényezők miatt tartják nélkülözhetetlennek, hanem a gyermekkel való bánásmód, kapcsolatfelvétel szempontjából is döntőnek vélik. A hospitálások elkezdését is az első félévtől kezdeményeznék, minél nagyobb mennyiségben szeretnének énekórákat látogatni. A gyakorlati tanítás kezdeti lépéseit is már az első tanév során megtennék. Nagyobb támogatást jelentene számukra, ha már a felsőoktatási intézményen belül – szaktárgyi keretek között – megalapoznák a pedagógiai szituációk kezelését.

A tanulmányi időszak tárgyainak eloszlását és súlyozását átgondolásra javasolják a tanítási gyakorlatok prioritása miatt. A szakdolgozat írását a 8. félév végére szeretnék teljesíteni. Az összefüggő tanítási időszakban már kizárólag a tevékenységre szeretnének koncentrálni a portfólióírás kötelezettsége mellett, minden más (jelenleg ötödéves) tárgy abszolválását a negyedik tanulmányi év végére időzítenék.

A gyakorlatvezetőkkel szemben megfogalmazott igényeik között elsősorban a konkrét instrukciók, útmutatások szerepelnek. Míg a belső gyakorlatot segítő vezetőtanároktól többségük azt várja, hogy ne engedjék el a kezét, ezzel ellentétben az összefüggő tanítás időszakában a nagyobb önállóságot, szabadabb teret hangsúlyozzák. A 4. interjúalany felvetette

annak a lehetőségét, hogy pozitív hatással lenne a tanárjelöltekre, ha ebben az intervallumban meghatározott időközönként, mentortanári jelenlét nélkül, egyedül vihetné végig az órát.

9.3. Az iskolai gyakorlat tapasztalatai a gyakorlatvezető tanárok meglátásainak tükrében

A hallgatók reflexiói mellett fontosnak tartottuk a gyakorlatvezető pedagógusok visszajelzéseit is. Nyolc mentortanárral folytattunk beszélgetést, közülük négynek van szakvizsgája, egy tanárnak kifejezetten mentortanári specifikuma van, egy doktori fokozattal rendelkezik. A legfiatalabb ének-zene tanár három éve fogad hallgatókat, a legidősebb 35 éves gyakorlattal rendelkezik. Két pedagógus középiskolában, négy fő általános iskolai korosztályban és gimnáziumban, két tanár az általános iskola alsó és felső tagozatán is tanít. Kérdéseink az alapadataikon túl a tanárjelöltek erősségeire, gyengeségeire, igényeire, nehézségeikre irányultak. Kikértük javaslataikat a képzéssel összefüggésben is, érdekelt bennünket, a fiatalok megszerzett módszertani ismereteit mennyire tartják relevánsnak a valós iskolai terepen.

A nagyobb tapasztalattal rendelkező tanárokat megkértük, hogy ők az elmúlt évek, évtizedek élményeinek függvényében nyilatkozzanak a fiatalokról. A hallgatók módszertani felkészítésével alapjaiban elégedettek a fogadó iskolák, a fiatalok képességbeli összetétele mutat szélsőséges heterogenitást mindhárom tanárképzőben.

A III. sorszámmal ellátott intézményben felkért mentortanárok jelezték, hogy az órák tervezésében alaposabban kellene segíteni a fiatalokat, az alapsémákkal nincsenek tisztában, bizonytalanok a standardokban, így ez a feladat is rájuk hárul. Az I. képző tanárjelöltjei a zenei kvalitásaikban gyengébbek (kottaolvasás, relatív szolmizáció, hangnevek), ez hátráltatja őket elsősorban az iskolai terepen is. (A II. intézmény kritikus esetben nem engedi ki a belső/rövid gyakorlatra azt a hallgatót.) Ennek megfelelően a tanórák felépítésének elveiről többféleképpen nyilatkoztak a gyakorlatvezetők. A legnagyobb tapasztalattal rendelkező tanár az alapfolyamatok rögzítését hangsúlyozta, a legaprólékosabb munkafázisok bevésozását tartja szem előtt. A saját ötletek, egyedi feladatok megvalósítását pártolja, azonban a hallgató tanítási kompetenciájától teszik függővé. Így, akit bizonytalannak, képességtelenebbnek ítél meg, az nem jut ilyen jellegű lehetőséghez. Az egyik mesterpedagógusként dolgozó középiskolai mentortanár nagyobb szabadságot ad a tananyag, a téma előzetes egyeztetése után annak feldolgozásának és megközelítésének kérdésében. Az óra menetével kapcsolatban 5 sarokpontot vár el: a beéneklést, az előző órához kapcsolódó ismétlést és készségfejlesztést, az

új ismeret elsajátítását, a rögzítés utáni élménynyújtást, majd az értékelés fázisait követeli meg. Ezeken belül azonban a tanárjelöltnek van lehetősége ötletgazdagságát megmutatni.

A kelet-magyarországi régióban mentorfeladatokat ellátó középiskolai tanár az órák felépítését osztállyspecifikusan kéri, hangsúlyt helyezve a tanulók összetételére, képességeire, a korosztályhoz való rugalmas alkalmazkodásra. A célokat, kereteket adja meg, a megvalósításhoz vezető utat nyitva hagyja a hallgató előtt.

A gyakorlatvezetésben még kezdő lépéseit tevő kolléga a gyermekekkel való foglalkozás rutintalanságát észleli a III. intézmény tanárjelöltjein. Kiemeli a pszichés megterhelést is, amelyet a neveléssel összefüggő kudarcok, konfliktusok okoznak. Az ebből való regenerálódási képesség (értékelés, elemzés, továbbmenetel) nagyon eltérő. A tanárjelöltek az erősségeiket, gyengeségeiket éppúgy kezdetleges módon kezelik véleménye szerint ez a képzés legsérülékenyebb szakasza. Más koordinálókhoz hasonlóan ő is kiemeli, hogy a képzés „vegytiszta” közegre való hangolását, miközben az iskolában a szakmai dimenzióknál dominánsabban kapnak teret a magatartási, fegyelmezési, kommunikációs problémák. Szerényebb pedagógiai készségekről, szakma iránt magasabb alázatról számol be két mentortanár is a zeneművészeti képzésben résztvevőkről. A tanárképző intézmények hallgatóinál ezt a jelenséget ellentétesen érzékelik. Interjúalanyaink mindegyike hiányérzetet fogalmaz meg a tanárjelöltek kérdéskultúrájával, a tanulók gondolkodásának irányításával kapcsolatban, intenzívebb figyelmet kapott az időkezelés deficitje is.

A zenetagozatos általános- és középiskolák, emelt szintű ének-zenei képzésekben a hallgatók - az ének-zene kiemelt szerepe miatt - nincsenek kitéve éles pedagógiai helyzeteknek, szakmailag szárnyalhatnak. A képzőhelyek megválogatják, hogy ezekbe a kiemelt intézményekbe, milyen kvalitásokkal rendelkező tanárjelölteket küldenek. A zenetagozatot vezető mentortanáraink egyike 16 éves gyakorlatvezetésére visszatekintve a gyerekek elismeréséért, szeretetért való küzdés attitűdjének csökkenését jelezte. Ő kitért arra is, hogy a kritikához való hozzáállást, a „tükörbe nézés” képességét is pallérozni kellene még a képzési idő alatt. Konkrétabb és élesebb megfogalmazásokhoz kellene szoktatni a fiatalokat, mert a terepen, a tevékenység összetettsége miatt hatékonyabb és célratörőbb kommunikációra van szükség a tanárjelölt dinamikus fejlődésének érdekében. Ehhez azonban szükség volna a hallgatók kritikai nézetekkel összefüggő hárításainak, tagadásának lebontására.

Minden gyakorlatvezető pedagógus gondot fordít a tanórák részletes tervezésére és valamennyien megkövetelik ezt a hallgatóktól is. A beadási határidők mentortanáronként változó, 2-5 nappal előtte kell elkészülniük a fiataloknak. Valamennyien tanári kérdésekkel, a tanulók várt válaszaival, időintervallumok jelölésével, didaktikai célok megjelölésével együtt

várja el az óratervet. Az összefüggő gyakorlat során az I. sorszámmal ellátott intézmény mentorai gyakran csak az első két óra, illetve a vizsgatanítás anyagát kéri aprólékos kidolgozással.

A képzőintézmények és a gyakorlóhelyek közötti kapcsolattartást alapvetően megfelelőnek találják a mentortanárok, bár ez kizárólagosan a módszertant tanító kollégával, a tanszékvezetővel való kommunikációt jelenti általánosságban a megkérdezett településeken. Az intézmények közötti kommunikáció minőségét az egyik mesterpedagógus papír alapúnak érzi, annak ellenére, hogy a közvetlen kontakttal szoros az együttműködése.

Énekes és hangszeres kompetenciák

Minden mentortanárnál megjelent a tanárjelöltek saját hangjukhoz való viszonya, az éneklés szorongása, gátja. A hanggal való bánásmód nemcsak az éneklésben kap szerepet, hanem a beszéd deklamációjában is. Az ezzel való játék a tanítás bizonyos részeinél, a pedagógiai kihívásoknál, érzelmi, indulati állapotok kifejezésénél segít megérteni a beszélő szándékát, egyértelműsíti az üzenetet, a beszéd tartalmát. A beszéd- és énekhang váltogatásának trenírozása szintén a tanulási folyamat részét képezi. Valamennyien rámutattak arra, hogy tanárjelöltek nem előadásra törekednek, hanem éneklésre. Előbbi magasabb zenei igényességet, hangképzést igényel és a közvetítő erő hatékonyságát is meghatározza.

„Alapvetően félnek énekelni” (gimnáziumi tanár, mesterpedagógus)

„Többen nem tudnak akkor sem énekelni, ha tudnak tisztán énekelni. Nem ismerik a hangjuk terjedelmét, nem tudják, hol vált a hangjuk, és a váltást hogyan kell kiküszöbölni. Nem tudnak gazdálkodni a levegővel, és többen nem érzékelik, hogy annyira halkán énekelnek, ami elvész egy osztályteremben. Sokan jellegtelenül, szótagolósan, hangsúlyok nélkül énekelnek. Ez különösen a népzeneészeknél érthetetlen számomra.” (általános és középiskolai tanár, Ped2.)

„Zeneileg az éneklési technika fontos, milyen hangerővel, hogyan tanítok, közben az én hangom se menjen el...” (általános iskolai tanár, Ped1.)

A hangszeres tudásnak, a zongora magabiztos alkalmazásának képességét is csökkenő tendencia jellemzi a mentortanárok visszajelzése szerint.

„Általában gyenge vagy nagyon gyenge, sajnos. A transzponálás, a zeneművek stílusos, „summázott” játéka/előadása általában komoly kihívást jelentenek.” (középiskolai tanár, Ped2.)

„Ott van a gond, amikor a felvételi előtt kényszerül rá a hallgató, hogy a kötelező felvételi anyagot teljesítse. Ebben a tekintetben a debreceni hallgatók jóval magasabb szinten vannak.”(általános iskola, mesterpedagógus)

A gyakorlatvezető tanárok javaslatai

Megkértük a gyakorlatvezetőket, tegyék meg számunkra az iránymutatást, hogyan tudnák a képzőintézmények és a fogadóiskolák jobban segíteni a tanárjelölteket. Szigorúbbá tennék a felvételi alkalmassági meghallgatás szűrőjét, bátrabban szórnák ki az alkalmatlanabb jelentkezőket. Ez elviekben egy működő formula lehetne, ha a felsőoktatás pressziója nem a hallgatói létszám számonkérhető növekedése lenne, ahol az intézetek, tanszakok életben tartása a cél. A már rendszerben lévő, nem megfelelő tudásszinttel rendelkező fiataloknak felzárkóztató foglalkozásokat kellene tartani. Ezzel összefüggésben kifogásolták azt a pár éve kibontakozó jelenséget, amikor az oktatót számonkérik a félév megtagadása, az egyetemista eredménytelensége miatt.

Kezdeményeznék ugyanannak a tananyagnak a párhuzamos osztályokban tanítását is. Több félévre, de kevesebb óraszámban szerveznék a tanítási gyakorlatokat, hogy legyen ideje a fiatalokban megérni a tanultaknak. Magasabb, az iskolai tananyaghoz kapcsolódó hangszeres tudás (zongora) bővítését szorgalmazzák. Nagyobb hangsúlyt fektetnének az egyéni éneklésre is. Az előadói gyakorlat kompetenciájának megszerzését helyeznék előtérbe a szakmai hitelesség és a közvetítő erő fokozása érdekében. Emellett az együtt éneklés, a többszólamú kultúrában való elmélyedést is elengedhetetlennek tartják az emelt szintű képzésekben való tanítás okán.

Fejezetünkben az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanítással kapcsolatos élményeit mutattuk be. Négy tanárképző intézmény, 11 utolsó éves hallgatóját kérdeztünk meg a valós iskolai terepen szerzett tapasztalatairól. A gyakorlatvezető mentortanárok visszajelzései alapján a közös pontokat kívántuk feltérképezni. Eredményeink azt mutatják, hogy a szakmódszertani ismereteket dúsítani szükséges a pedagógiai rátermettséget fejlesztő, kézzel foghatóbb segítséget nyújtó szituáció-orientált feladatokkal. A hallgatók igényelnék a korosztályok megismerését a konkrét tanítás előtt, a közös nyelv kialakításának lehetőségét, a pedagógiai közeg megérzését.

„... gyerekekkel kellene találkozni. De nem órán, csak beszélgetni velük, hogy ráérezzünk, hogyan kell őket irányítani. Nem a tanítás nagy felelőssége, hanem a kommunikáció

velük, hogy mit kezdjünk velük. Mit csináljunk, ha nem szólal meg, nem fordul oda?” (1. interjúalany)

Véleményük szerint a pedagógiai és pszichológiai tárgyak keretében látogatott óráknak szakspecifikusan lenne értelme. Nem tudnak azonosulni más tantárgyak hospitálásával, az ott látott eszköztárat nem tudják saját szakjukra szabni, nem elég érettek annak integrálására, pozitív hozadékaiknak belátására. Ennek háttérében több dolog állhat. Egyrészt a saját szak felé való koncentrált elköteleződés, érdeklődés. Másrészt nem optimális időszakban történik meg az orientációtól független óralátogatás, így a hospitálási attitűd sem kielégítő. A fiatalok érdeklődésének szakmai dimenzióit kellene először táplálni, bővíteni, csak azután rátérni a tanítás holisztikusabb, globálisabb, integráció fókuszú megközelítésére. Ez utóbbi kíván meg mélyebb mentális érettségi szintet az egyetemistáktól. Kellene formálni a megfigyelési habitust is, passzív szemlélőből cselekvés által értelmező aktivitást kell elérni. Az óra jegyzetelésén túllépve résztvevővé kell tenni a tanárjelöltet, ahol a gyermek identitása találkozik a pedagógusi mivoltával. Az elmélet azonnali kipróbálásának lehetőségét is szorgalmazzák az ének-zene tanárképzésben résztvevők.

„nem éri egymást utol így az elmélet és a gyakorlat, ennek párhuzamosan kellene valami egyensúlyban lennie egymással, nem az, hogy külön, picit külön kezeljük az elméletet meg külön a gyakorlatot, tehát nem ér össze a kettő szerintem itt a képzés során, a jelenlegi képzés során.” (2. interjúalany)

Több közös pont van a tanárjelöltek és a mentortanáraik észrevételeiben. Az időkezelés, a gyerekekkel való bánásmód, a fegyelmezés, a hangszeres és énekes kvalitások „előadói” habitussá való érlelése domborodott ki mind a tanárjelöltek, mind a mentortanárok oldalán. A mindkét oldalon megjelenő problémák a tanárjelöltek alacsonyabb kommunikációs készségében, az éneklésben és hangszerjátékban megmutatkozó bizonytalanságában mutatkozott meg az interjúk alapján. A mentortanárokkal kapcsolatos elvárások domináns eleme a tanórák előkészítésével és lebonyolításával kapcsolatos reflexiókat érinti leginkább.

Jól érzékelhető, hogy az interjúkban is visszaköszönnek a kérdőíves kutatásunk egyes eredményei. Ilyen például a kommunikációhoz, a pedagógiai rátermettséghez, magabiztos fellépéshez kapcsolódó attitűdök, amelyek tréningezése segítheti és fokozhatja a tanítási gyakorlat sikereit, és gördülékenyebbé teheti a pályaszocializáció állomásait.

A tanárjelöltekkel, mentortanárokkal és szakmódszertan-oktatókkal való beszélgetésektől azt vártuk, hogy az intenzívebb kommunikációnak köszönhetően körvonalazódik az ének-zene tanítás életszerűbb megközelítése, amely kézzelfoghatóan hozzájárul az iskolai zenetanítás jövőjéhez.

10. Összegzés

Disszertációnkban a jelenleg is változó tanárképzés ének-zene tanárszakos hallgatóit vizsgáltuk meg. A közismereti művészeti neveléséhez tartozó ének-zene órák, illetve ezen keresztül az ének-zene tanárok helyzete évtizedek óta áll a zenepedagógiai kutatások érdeklődésének középpontjában. Az ének-zene tanítás speciális területe a közoktatásnak, mégis elválaszthatatlan a tanári hivatás és a tanárképzés általános kihívásaitól, nehézségeitől.

Az oktatás, ezen belül a tanárképzés alapvető fontosságú a gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét szempontjából (Le Deist & Winterton, 2005; Polónyi 2019). Az oktatási rendszerek hatékonyságának és minőségének vizsgálata, valamint a pedagógusképzés folyamatos változása próbálja biztosítani, hogy a leendő munkaerő megfelelően felkészült legyen a modern gazdaság kihívásaira, előmozdítva a technológiai fejlődést, az innovációt és a társadalmi mobilitást (Balázs, 2004). Ennek következményeként a 21. század társadalmának tudás-felfogása jelentős és dinamikus változásokon ment keresztül (Pálvölgyi, 2014). A modernizáció elsődleges vonásai az együttműködéshez szükséges képességeket állította a munkavállalói kvalitások középpontjába. Napjaink munkaerőpiaci gondolkodása egy szélesebb spektrumú szemléletet hangsúlyoz, amely eltávolodott az önálló, egymástól gyakran elszeparált szakterületekben való jártasságtól. Az információmegosztás prioritása rugalmas gondolkodást, alkalmazkodóképességet, minőségi csoportos interakciókat igényel, különös tekintettel arra, hogy a tudás hasznosíthatóságának értékét egyre inkább a „felhasználói” oldal nézetei határozzák meg (Santiago et al., 2008; Pálvölgyi, 2014).

A társadalmi és gazdasági változásoknak megfelelően az oktatás és a tanárképzés is reflektálni kényszerült, azonban ez a különböző tanulási formák felértékelődésén túl számunkra azért érdekes, mert a pedagógiai intézményekről, a tanári szerepekről, a tanári hivatásról való gondolkodás is átalakulóban van. Az oktatás minősége elválaszthatatlan a tanárképzéstől, a felsőoktatás pedagógusképzői egyre több kihívással néznek szembe. A tanár szakokra való jelentkezési ráta mellett fontos, hogy a felvételt nyert hallgatók a képzést követően szívesen helyezkedjenek el oktatási intézményekben. Központi kérdés, hogy a szaktárgyi tudáson túl milyen kvalitásokkal kell felvértezni a majd pályára lépő tanárjelölteket, milyen területeket kell fejleszteni ahhoz, hogy a valós iskolai szinten sikeresen állják meg a helyüket és elköteleződjenek a tanításnak.

A közoktatás zenei nevelését ért kritikák miatt kiemelten fontos az ének-zene tanárok pedagógiai rátermettsége, a zenei nevelés tevékenységközpontú közvetítése (átadás) és a

magabiztos fellépés, mivel ezek határozzák meg, a pedagógusok hogyan tudnak megfelelni az iskolai kihívásoknak.

Az ének-zene, mint iskolai tantárgy azért speciális része a köznevelésnek, mert a vele szemben támasztott elvárások mindenekelőtt az élményszerűséget hangsúlyozzák. A tantárgy művészeti jellegéből fakadóan ambivalens megítélés alá esik. Ahhoz, hogy az osztálytermekben eredményesen tudják közvetíteni a zeneművészet értékeit, az ének-zenét tanítóknak pedagógiai-nevelői, alkotói és előadói kompetenciával is rendelkezniük kell.

A köznevelés és a felsőoktatás tanítási tapasztalatai, valamint a mentortanári tevékenységünk során több kérdés fogalmazódott meg bennünk: Milyen szemléletváltás szükséges a felsőoktatás keretein belül akár szakterületenként is, hogy a tudásátadás hatékony legyen? Hogyan lehet az egyes diszciplínákon belül „tanári személyiséget, karaktert” formálni? Kinek a feladata a tanárjelöltek tanárrá válását segíteni? Tudjuk-e pontosan, hogyan támogathatjuk a hallgatókat?

Ahhoz, hogy a későbbiekben ezekre a kérdésekre érdemben válaszolhassunk, képet szerettünk volna kapni a jelenleg tanárképzésben résztvevő ének-zene szakos hallgatókról. Disszertációnk központi témája az ének-zene szakpárral rendelkező tanárjelöltek populációjának jellegzetességeit mutatta be, a korosztályt holisztikusan, több oldalról megvilágítva vizsgáltuk, feltártuk nevelésszociológiai háttérüket, tanulmányi útjukat, feltérképezzük a képzésről, a későbbi pályájukról való nézeteiket. Górcső alá vettük az elhelyezkedésüket befolyásoló tényezőket. A hallgatókat a pályaképük alapján tipizáltuk, majd összevetettük az életvezetési kompetencia dimenzióival. Monitoroztuk az iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatokat és a felsőoktatásban szerzett tudás harmóniáját.

Kutatásunk nívója, hogy a zeneoktatással kapcsolatos vizsgálatok ilyen alapossággal még nem törekedtek a képzésben lévő ének-zene szakos tanárjelöltek vonásainak megismerésére. A hallgatók több irányú megközelítése, a kvantitatív tapasztalatok és a kvalitatív eredmények egymást erősítve rajzoltak ki a szakma jövője szempontjából meghatározó tényeket, amelyek az ének-zene tanárképzés számára utat mutathatnak a hallgatók eredményesebb, hatékonyabb pályára készítése felé.

Disszertációnk két részre tagolódik. Az első részében kutatásunk elméleti háttérét alapoztuk meg. A tanári hivatással foglalkozó kutatások egyik szegmense a pedagógus hivatást érintő globális jelenségekre koncentrált. A nemzetközi és hazai szinten is tapasztalható humánerőforrás-hiányt gyakran indokolják a társadalmi megítélés és presztízs közvetlen hatásával. A tanári pálya megbecsülése nagyobb mértékű politikai és társadalmi

támogatottságot igényel. Ezt támasztják alá azok a vizsgálatok, amelyek összefüggést találtak a jövedelem, a munkakörülmények, a szakmai fejlődési lehetőségek és a pályaválasztás között. Magyarországon 2013-ban vezették be a pedagógus életpálya-modellt, amelyben a döntéshozók a pedagógus hivatás pályáivét is megrajzolták, ezzel kívánták növelni a társadalmi és gazdasági megbecsültség esélyét. Az oktatás minőségének javítása és a pedagóguspálya rendezésének érdekében napjainkban is aktuális: új életpálya koncepció került bevezetésre, ennek hatásairól, hatékonyságáról jelenleg nincsenek tapasztalatok, de várhatóan több feszültséggel fog járni a különböző tantárgyakat tanítók differenciáltabb megítélése. A pedagóguspálya más jellegű kihívásai között itt találjuk a gyermekközösségek heterogenitását, amelyek hatékony kezelése speciális tanári kompetenciák elsajátítását teszi szükségessé. Itt elsősorban olyan pszichológiai és pedagógiai repertoárbővülésre gondolunk, amelyek segítik a tanulói közösségekkel való együttműködést, differenciálást az osztályteremben. Az oktatással kapcsolatos törekvések fő mozgatórugója a minőségi oktatás igénye, amelynek alkalmazkodnia kell a társadalom és a munkaerőpiac változásaihoz. A következő tanári generáció képzésének ezeknek a globálisan elvárt követelményeknek kellene megfelelni.

Az ének-zene oktatás iránti attitűdöt globális és helyi tényezők egyaránt alakítják, de a legnagyobb hatást a magasan képzett, inspiráló tanárok gyakorolhatják a tanulókra. Az ének-zene oktatásának presztízsét a tanárok képzése és a tantárgy értékeinek minőségi közvetítése határozza meg, ami elválaszthatatlan a tanári személyiségtől.

A pedagóguspálya kezdeti szakaszainak vizsgálata központi jelentőségű a pedagógusképzés és az oktatási rendszer hatékonysága szempontjából. A tanárképző intézmények feladata a megfelelő jelöltek kiválasztása a pedagóguspályára. Ennek érdekében a nemzetközi és hazai kutatások azokra a tanári kompetenciákra összpontosítanak, amelyek meghatározzák a sikeres pedagógust. Kiemelik az élethosszig tartó tanulás, az önképzés, a nem formális tanulás fontosságát a hivatásra való felkészülés és a pálya gyakorlása során.

Az oktatás színvonalát közvetlenül meghatározza a pedagógusképzés minősége, amit nagymértékben az határoz meg, hogy a tanárképzésben résztvevők milyen képességekkel rendelkeznek. Amíg a nemzetközi példák azt mutatják, hogy a szigorú szelekciós rendszer sikeresen emeli a pedagógusok presztízsét, Magyarországon az alkalmassági vizsga hatékonysága változó. Ez részben az egységes koncepció hiányával, részben a jelentkezők számával magyarázható. Az alkalmasság értékelésénél fontos szerepet játszik a mentális egészség, a kommunikációs készségek, a motiváció, ugyanakkor a felvételi elbeszélgetések nem mindig elegendőek a megfelelő szelekcióhoz.

Az egyetemi hallgatók jelenlegi sokfélesége kihívást jelent a felsőoktatás számára, ezért nemzetközi és hazai szinten is több kutatás indult, amely a jelentkező fiatalok mélyebb megismerésére törekedett. Az időtényezők, a motiváció és az életvezetési készségek fontosak az egyes hallgatói csoportok megértéséhez, a képző intézményeknek alkalmazkodnia kell hallgatói populáció sokszínűségéhez.

A tanárképzés és az oktatás színvonalának fenntartásához közelebb kell hozni az elméleti ismereteket a gyakorlathoz, támogatni kell a pedagógusokat az iskolai kihívásokkal való megbirkózásban. A mentorálás, a kollaboráció kulcsfontosságú a pedagógusok hosszú távú szakmai fejlődésében, megújulásában. A tanárjelöltek megfelelő patronálása és kezelése a pedagóguspálya előregedést mutató korfája miatt is kulcsfontosságú. A kutatók a pályakezdő tanárok támogatását és beilleszkedését vizsgálva a támogató tantestület fontosságát hangsúlyozzák. A tanárképzés minőségének javítása érdekében a mentorok szerepe egyre fajsúlyosabbá válik (Chrappán, 2023), a szakmai támogatás kiemelt jelentőséggel bír a tanárjelöltek és a pályakezdők számára (Ballantyne & Zhukov, 2017; Réger, 2020; Dolton & Guitierrez, 2011; Thompson, 2021). Az új tanárképzési rendszernek a valós iskolai gyakorlatra való szorosabb összpontosítás és a tanárjelöltek kompetenciáinak fejlesztése mérsékelheti, csökkentheti a pályakezdők kríziseit. A tanárképzés folyamatos monitorozása és az eredmények önreflektív értékelése kulcsfontosságú az oktatási rendszer hatékonyságának és a tanárok szakmai fejlődésének elősegítésében.

A tanárképzés művészeti aspektusaira koncentrálnak kitértünk a művészettel való iskolai nevelés lehetőségeire is, mellyel számos szakirodalom és kutatás foglalkozik. John Dewey nevelési-filozófiai eszméje az alkotás tapasztalati élményét állította az ismeretszerzés középpontjába, ennek köszönhetően a művészeti nevelés jelentősége nőtt. A művészeti tevékenységek által való tanulási folyamatban fontos szerep jut a problémamegoldásnak, kreativitásnak, a rugalmas és innovatív gondolkodásnak, de részét képezheti a tanulási környezet gazdagításának. Oreck (2004) kutatási eredményei azt igazolták, hogy a tanárképzés és az iskolai tanítás művészeti eszköztárral való módszertani gazdagítása a hallgatói és a tanulói közeg heterogenitásának egyik lehetséges megoldó kulcsa. A művészetek tanórai alkalmazása nemcsak a tanulók igényeihez való alkalmazkodást segíti, hanem fokozza a tanárok osztálytermi jelenlétét. A nemzetközi szinten folyó vizsgálatok kitérnek a tanárjelöltek művészeti felkészítésére is (Garvis, 2009), rámutatnak a tanárjelöltek énhatékonyságának forrásaira és hiányosságaira is (Oreck, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Hazánkban az általános iskolák közismereti művészeti nevelésében résztvevő tanárokat a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolája és a Zeneművészeti Kar

Művészetpedagógiai Kutatócsoportja mérte fel 2018-ban. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a pedagógusok többsége tanítói végzettséggel rendelkezik, a specifikus művészeti képesítések ritkábbak, különösen a képzőművészeti és táncművészeti területeken. A zenei oktatás területén több a megfelelő képesítéssel rendelkező pedagógus. A további tanulmányi diplomák megszerzése leginkább a tanárok tanulási motivációjával és a tanított tárgyak további specializációjával volt összefüggésben.

A pedagógusok belső erőforrásainak fejlesztése, művészeti készségeik és kreativitásuk fokozása, a művészetet közvetítő képességeik fejlesztése fontos és szükséges a pedagógusképzésben. Az iskolák és a művészek közötti együttműködés erősítése lehetővé teszi a művészeti oktatás minőségének javítását. A kutatócsoport hangsúlyozta, a művészetoktatásnak szélesebb körű társadalmi támogatásra és együttműködésre van szüksége. A közoktatásban való művészeti oktatás szerepe és szükségessége jelenleg megosztó kérdés a társadalomban, noha az innovatív gondolkodás, alkalmazkodóképesség és kommunikációs készségek kulcsfontosságúak a modern munkaerőpiacon. A művészeti oktatásban rejlő potenciál akkor valósulhat meg, ha a pedagógusok releváns tapasztalati tudással és megfelelő végzettséggel rendelkeznek. A művészeti tárgyakat oktatók közül alig 37% vesz részt szakmai konferenciákon vagy továbbképzéseken, érdeklődésük elsősorban az alternatív művészeti pedagógiák felé volt nyitott. Tanulási motivációjukban a hivatástudat és az elköteleződés volt a meghatározó. (Sz. Fodor & Kerekes, 2020).

Kutatásunk specifikus jellege miatt elméleti megalapozásaként az ének-zeneoktatás, a tanító- és tanárképzés főbb állomásaival is foglalkoztunk. Bemutattuk a közismereti ének-zene tanárszak felvételi gyakorlati vizsgáinak követelményeit a különböző típusú felsőfokú intézményekben.

Disszertációnk második részében empirikus kutatásunkat mutatjuk be. Az ének-zene tanárszakos hallgatók holisztikus megismerése érdekében vegyes módszert használtunk, kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot is alkalmaztunk.

Empirikus kutatásunk célja az ének-zene tanárszakos hallgatók nevelésszociológiai hátterének, tanulmányi útjának, a képzéssel és pályával kapcsolatos nézeteinek feltérképezése volt. Szerettük volna megtudni, kik választják ezt a pályát, milyen attitűdökkel rendelkeznek.

Az előzetesen fókuszcsoporthoz interjúra épülő kérdőívünkben a tanárjelöltek szociodemográfiai háttérén, tanulmányi útján kívül pályaelképzeléseiket ismertük meg. A hallgatói profilok (klaszterek) jegyeit a Kiss István (2009) által kifejlesztett életvezetési

kompetenciával összefüggésben vizsgáltuk. Kutatásunk újdonság értékét az ének-zene szakos hallgatók típusainak megismerése adja.

A 2023 tavaszán a rendszerben szereplő aktív hallgatók 62,5%-át sikerült elérni, így a kérdőíves kutatásunk során 145 tanárjelöltet vizsgáltunk. A Pályakép-kérdőívünk alapján létrejött adatbázisunk az ÉZETAK (Ének-ZEne-TAnárjelöltek-Kutatása) elnevezést kapta, adatainkat SPSS szoftver segítségével elemeztük. Elemzésünk során a leíró statisztikai módszerek mellett keresztábra elemzést, faktor- és klaszterelemzést, valamint az előfeltételek kritériumainak függvényében független mintás próbákat (ANOVA, Welch, Kruskal-Wallis) alkalmaztunk. Kutatásunk kvalitatív részéhez a tartalomelemzés módszerét használtuk. Félig strukturált interjú vizsgálatunkban négy felsőoktatási intézmény 11 hallgatóját, négy módszertan oktatót, nyolc gyakorlatvezető tanárt kérdeztünk meg.

Kutatási kérdéseink a köznevelésben és a felsőoktatásban tapasztaltakra épültek, kiterjedtek a munkavállalás általánosan fennálló szempontjaira, majd figyelmünk középpontjába a közvetlen iskolai közeget helyeztük. Kíváncsiak voltunk milyen támogató alternatívákat tartanak fontosnak a tanárjelöltek (K1). Első hipotézisünk (H1), amelyben azt feltételeztük, hogy *a tanulók összetétele, a tantestület közössége, az egységes tantestületi értékrend lesz fontos számukra*, csak részben igazolódott. A teljes mintára jellemzően (N=145) csoportfüggetlenül, a tantestülettel kapcsolatos komponensek bizonyultak döntőnek. A tantestülettel való együttműködésben, az észszerű terhelésben, és a szakmai fejlődés motivációiban rejlenek azok a lehetőségek, amelyek megtartó erőként, támaszként jelennek meg a hallgatók elképzeléseiben. A tanulókat érintő szempontok csak bizonyos pályakép-klaszterek (hallgatói típusok) esetében voltak kiemelve. Az ezzel kapcsolatos eredményeket az egyes pályakép-klasztereknél fogjuk bemutatni.

Az általános iskolákkal szemben megfogalmazott elvárásokra fókuszálva azt tapasztaltuk (K2), hogy előfeltételezésünk igazolódott. A tárgykörben megfogalmazott hipotézisünk arra épült, hogy *az ének-zene szakos tanárjelöltek szívesebben helyezkednek el művészetek iránt nyitott tantestületben. Ez magában foglalja a tantárgy minőségi tanításához szükséges infrastruktúrát és a szakmai kiteljesedést, valamint a tanári kollektíva összetartását is* (H2). A tanárjelöltek számára valóban fontos a szaktantermi környezet, az egységes konfliktuskezelés, a művészetek iránti nyitottság, valamint az egyedi kezdeményezésű programok lehetőségei. Ez utóbbi alternatíva mutat egyfajta ambíciót, azonban a teljes mintára vonatkozóan megállapítható, hogy az emelt szintű ének-zenei képzésben való tanítás foglalkoztatja őket a legkevésbé az általunk megadott opciók közül (ld. 17. táblázat).

Kutatásunk legfőbb célja az volt, hogy az ének-zene tanárszakos egyetemisták sajátosságait úgy tárjuk fel, hogy pontosan meg tudjuk fogalmazni a jellegzetességeiket, feltételezve azt, hogy különböző viselkedési mintázatok, attitűdök húzódnak meg adataink háttérében. Kíváncsiak voltunk, hogy a tanárjelöltek pályaelképzelései alapján milyen típusú hallgatókkal találkozunk a vizsgált populációban (K3). Feltételeztük (H3), *hogy az ének-zene tanárszakos hallgatók eltérő pályaképe magyarázható a szakpárjukkal.* Úgy véltük, azok a tanárjelöltek, akiknek *mindkét szakjuk művészeti/zenei, ők nagyobb ambícióval rendelkeznek, magasabb pályáivet szeretnének, magabiztosabbak a szaktárgyi területen.* Ebben a kérdéskörben vélelmeztük azt is, hogy *lesznek, akiknek még nincsenek kiforrott elképzelései a tanári hivatás lehetőségeiről és korlátairól.*

A tanárjelöltek pályaelképzeléseit 34 tétel alapján mértük, majd a kialakult hat pályakép-faktor (*gyermekközpontság, pedagógiai rátermettség, presztízszorientáció, szakmai bizonytalanság, inspirációkeresés, magabiztos fellépés*) mentén öt különböző hallgatói profilt (pályakép-klasztert) sikerült azonosítanunk. Ezeket a klasztereket több változó alapján vetettük össze egymással annak érdekében, hogy feltérképeztük az egyes típusokra jellemző sajátosságokat és attitűdöket. Ahhoz, hogy a harmadik kutatási kérdésünkhöz tartozó eredményeiket közöljük, be kell mutatnunk az ének-zene tanárjelöltek típusait. Összegzésünkben a pályakép-klaszterek leírása során kitérünk azok szociodemográfiai háttérére, az elhelyezkedésüket befolyásoló támogató tényezők (K1), valamint az általános iskolákkal szemben támasztott igényeikre is (K2).

1. Az első csoport, a *kiábrándultak* névvel illetett klaszter kis létszámú, de annál markánsabb jegyekkel rendelkezik. Többségük férfi, kisebb településekről származnak, ennek ellenére nem élnek átlag alatti életszínvonalon. Szüleik többsége diplomás, nagy arányban vannak köztük a zenét tanuló édesanyák. Ezek a hallgatók alacsony önbecsüléssel, negatív életszemlélettel rendelkeznek, nem motiváltak a tanári pályán, azonban ők a legmagabiztosabbak a szaktárgyi tudásukban Munkavállalási döntéseiket a települési lehetőségek határozzák meg leginkább. A *kiábrándultak* elképzelései szerint a gyermekközösséggel való kapcsolódás minőségének van leginkább jelentősége a hivatás támogató tényezőjeként, de az egyéni fejlődés inspirációit is előtérbe helyezték. Az általános iskolákkal szemben támasztott igényeikben az énekórákkal kapcsolatos szakmai lehetőségek, kondíciók optimalizálása, a minőségi zenei nevelést biztosító tényezők is jelen vannak, azonban a művészeteket támogató iskolai klíma a legfontosabb számukra.

2. A *szakmailag bizonytalankodók* klaszterének tagjai kételkednek a saját szaktárgyi tudásukban és a pedagógiai attitűdjeikben. Visszahúzódnak, kevésbé képesek képviselni magukat mások előtt. Szociodemográfiai háttérükben nincsenek kiugró jelenségek, de szakmai támogatásra van szükségük, zenei területen hiányosságokkal küzdenek. Kevésbé gondolkodnak a pályáról, nincsenek határozott elképzeléseik vagy igényeik még. A támogató tényezők közül az iskolai szervezetekkel való kapcsolatokat tekintik fontosnak, legkisebb mértékben a gyermekközösséggel való kapcsolódásnak tulajdonítanak jelentőséget. Az általános iskolákkal szemben támasztott igényeikben az egységes tantestületi viselkedéskultúra komponenseit alig érzékelhetően átlagon felül gondolják mérvadónak. Szaktárgyi hiányosságaikból fakadóan kiugróan nem foglalkoztatja őket a szaktárggyal kapcsolatos magasabb nivójú megmutatkozási lehetőség.
3. A *helykeresők* klasztere középmezőnyben helyezkedik el, nincsenek markáns jellemzőik. A hivatással kapcsolatos énképükben a szakmai előmenetel és a presztízszorientáció emelkedik ki. Szüleik különböző iskolai végzettségekkel rendelkeznek, és többségük falvakból vagy kisvárosokból érkezett a felsőoktatásba. A munkavállalási döntéseiket leginkább az iskola presztízse és a hozzátartozóik közelsége befolyásolja. A szakmailag bizonytalankodókhoz hasonlóan nem tudják megfogalmazni szükségleteiket, elvárásaikat, amely fokozhatná a pálya iránti elköteleződésüket. A helykeresők a szakmai bázist, a szakembereket és szervezeteket ítélik meg pályájuk támogató erőforrásaként, legkisebb mértékben a gyermekközösséggel való kapcsolatnak tulajdonítanak jelentőséget. A helykeresőket is kevésbé jellemzi a pályáról való gondolkodás, az alapfokú oktatás színterével kapcsolatban leginkább a szaktárgyi motívumokat tartják fontosnak.
4. Az *ideális tanárjelöltek* klasztere ambicionált, magabiztos és fontosnak tartja a szakmai kiteljesedést. Érdekes módon ők élnek átlag alatti életszínvonalon, szüleik iskolai végzettsége is heterogénebb képet mutat. Nagyobb arányban terveznek a pedagógiai pályán kívül további tanulmányokat is folytatni. Elhelyezkedési hajlandóságukban az iskola presztízse és a tanulói közösség fontos szempontok. Az *ideális tanárjelöltek* visszajelzései a gyermekközösséggel való kapcsolódás, a szaktárgyi megbecsültség és a szakmai bázis prioritására mutatnak rá pályájukat támogató tényezőként. A szaktárggyal kapcsolatos igényeik is leginkább ezeknek az egyetemistáknak vannak, számukra lételem egy olyan iskolai környezet, ahol az ének-zene tanítás eredményes és hatékony lehet.

5. A *belső képzettségű* hallgatók sokban hasonlítanak az ideális tanárjelöltekhez, de nem igénylik annyira a szakmai elismerést. Kreatívak, széles érdeklődési spektrummal rendelkeznek, jellemző rájuk az inspirációkeresés, gyermekközpontúak, aktívan részt szeretnének venni az iskolai élet pedagógiai és nevelői területein. Támogató tényezőként az egyéni fejlődés számukra a meghatározó, míg az általános iskolákkal szemben kevésbé fogalmaztak meg markáns elvárásokat, a tantestület egységes viselkedéskultúráját vélik fontosnak. Cselekvőkészségük, tenni akarásuk lehetőségeit és korlátait saját kondícióikhoz kötik, nem feltétlenül tulajdonítanak jelentőséget külső körülményeknek.

Pályakép-klasztereink leírásából látható, hogy hallgatói csoportok (pályakép-klaszterek) összetett sajátosságokkal bírnak. Eredményeink azt mutatják, hogy a különböző pályaelképzelések, így a nagyobb volumenű szakmai előmenetel nem egyértelműen köthető zenei vagy közismereti szakpárhoz, harmadik hipotézisünk (H3) ilyen módon nem igazolható. Azt tapasztaltuk, hogy az iskolai élet iránt leginkább motivált hallgatók között közel azonos mértékben, vagy nagyobb arányban találunk olyanokat, akik az ének-zene mellett közismereti tantárgyat fognak tanítani. Azokban a klaszterekben (kiábrándultak, helykeresők), ahol magasabb volt a művészeti szakpárral rendelkezők száma, ott jobban kidomborodtak a pedagógiai- és nevelői attitűdökben való hiányosságok. Kérdőíves kutatásunk tapasztalatai azt mutatják, hogy szaktárgyi tudás hiánya együtt jár az osztálytermi szituációk kezeléséhez szükséges kvalitások, önképviselés szűkösségével is. A szakmailag bizonytalankodók, helykeresők csoportjánál érzékelhető, hogy kevésbé foglalkoztatja őket a tanári hivatásról való mélyebb gondolkodás. Három pályakép-klaszter esetében (*kiábrándultak, szakmailag bizonytalankodók, helykeresők*) felmerül bennünk egyfajta érdektelenség is.

Negyedik hipotézisünkben (H4) feltételeztük, hogy a pályakép-klaszterek, a hallgatói csoportok eltérő vonásai magyarázhatóak az életvezetési kompetenciáikkal. *Vélelmeztük, hogy a tanári hivatással jobban azonosuló csoportok nagyobb mértékben birtokolják a kommunikációs készség, a tervszerű haladáshoz és a tanulás dimenzióihoz tartozó kondíciókat, képességeket.* Számoltunk azzal is, hogy azok a hallgatók, akik *több nehézséggel küzdenek az ének-zene tanárképzés során, életvezetésükben is kihívásokkal, elakadásokkal néznek szembe.*

Az ének-zene tanárszakos hallgatók hét tagot számláló csoportja (*kiábrándultak*) negatív életszemlélettel rendelkezik, jellemző rájuk egyfajta apátia. Az életvezetési kompetencia valamennyi dimenziójában ők térnek el legmarkánsabban negatív irányba a többi pályakép-klasztertől. Ezek a fiatalok kevésbé vannak figyelemmel a fizikai és mentális

biztonságukra, cselekedeteik gyakran ellentmondanak saját értékrendjüknek, ritkábban végeznek önvizsgálatot. A *belső késztetésűek* és *ideális tanárjelöltek* klaszterével összehasonlítva kommunikációs képességeik is lényegesen szerényebbek. Nehezebben kezdeményeznek kapcsolatokat, és verbális interakcióik során is problémákkal szembesülnek, miközben szoros kapcsolataik ápolásában is elmaradást mutatnak. Nem nyitottak új készségek elsajátítására, és nem tudnak kitartóan és hatékonyan cselekedni céljaik elérése érdekében. Erösségük a társas kapcsolatok dimenziójához kötődik, szívesen csatlakoznak szervezetekhez, nagyobb közösségekhez.

A *szakmailag bizonytalankodók* klaszterének tagjai szorulnak leginkább támogatásra a felsőoktatás keretein belül. Az életvezetési kompetenciákat tekintve több hiányossággal küzdenek. A *belső késztetésűek*hez és az *ideális tanárjelöltek*hez képest elmarad a kommunikáció, személyközi interakciókban kevésbé állják meg a helyüket. Az életvezetési kompetencia együttműködést (szoros kapcsolatok), valamint a tanulás dimenziót érintő képességeik is fejlesztésre szorulnak. A többi klaszterhez képest jobban gondoskodnak a fizikai és mentális jóllétükről.

Az életvezetési kompetenciák dimenziójában a *helykeresők* csoportjával végzett összehasonlítások nem mutattak szignifikáns különbséget a többi klaszterhez képest. Azonban átlagértékeik több alskálában csak a *kiábrándultak* (alapértékek) és a *szakmailag bizonytalanok* (értékek, kommunikáció) mutatóit haladják meg. A szoros kapcsolatok és együttműködés területén közel szignifikáns mértékben maradnak el az *ideális tanárjelöltektől*, ám ennek ellenére az együttműködés és alkalmazkodás továbbra is domináns attitűdjeik közé tartozik. Az életvezetési kompetenciák dimenzióiban nem képviselnek kirívó jellegzetességeket az öt klaszter közül. Viszont a szakmailag bizonytalanokhoz képest a helykeresők gördülékenyebb és kezdeményezőbb személyközi interakciókra képesek.

A *belső késztetésűek* csoportjára jellemző, hogy cselekedeteik saját értékrendjükkel összhangban van, reflektívek, és erős önkontrollal rendelkeznek az értékek dimenziójában. Tudatosabban kezelik fizikai és mentális vitalitásukat is. Bár a kommunikációs kihívásokkal szemben jól boldogulnak, ebben kissé elmaradnak az *ideális tanárjelöltektől*. Az életvezetési kompetenciák, különösen a tanulás és önmenedzselés terén kiemelkednek; hatékonyan sajátítanak el új ismereteket és készségeket, valamint jól ütemezik feladataikat. Ez összhangban áll legmeghatározóbb attitűdjeikkel, mint a kreativitás, az inspirációkeresés és az egyéni fejlődés iránti igény.

Az *ideális tanárjelöltek* kiemelkednek az életvezetési kompetenciák dimenzióiban más hallgatói csoportokhoz képest. Tudatosan alakítják szoros kapcsolataikat, magas színvonalú

kommunikációs eszköztárral rendelkeznek, könnyen kapcsolódnak másokhoz, tervszerűen haladnak céljaik felé önmenedzselés terén, értékrendjük határozott, azzal megegyező elvek szerint élnek.

Az életvezetési kompetencia dimenzióiban egyértelműen és várakozásainkkal megegyezően az *ideális tanárjelöltek* és a *belső készítésűek* kiemelkednek a többi csoportból. Hatékonyan kezelik az életüket, erős szociális készségekkel rendelkeznek. Az önmenedzselés és a kommunikáció területén is versenyképesek, míg a másik három hallgatói csoportot illetően több dimenzióban is szembesültünk elakadásokkal.

Kvantitatív kutatásunkban azt tapasztaltuk tehát, hogy a hallgatói profilok mögött különböző viselkedési mintázatok és attitűdök húzódnak meg. A pedagógusképzés hatékonyabbá tétele érdekében fontos a hallgatók - a professzión túlmutató - életvezetési kompetenciáinak fejlesztése, beleértve az önmenedzselést, a kommunikációt és a szociális készségeket. A klaszterek jellemzőinek megfelelő oktatási stratégiák kialakítása segíthet abban, hogy a hallgatók hatékonyabban felkészüljenek a tanári pályára.

Empirikus kutatásunk másik aspektusát az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanítással kapcsolatos tapasztalatai adták. Az elemzés során négy különböző tanárképző intézmény 11 utolsó éves hallgatóját vizsgáltuk meg. A tanárjelöltek iskolai szintén való élményeit a mentortanárok visszajelzéseivel is összevetettük. A kutatás célja az észlelt problémák konkretizálása és közös pontok feltárása volt.

Ötödik kutatási kérdésünk a tanárjelöltek tanítási gyakorlatainak tapasztalataira kérdez rá a módszertani felkészítésük tükrében (K5). Hipotézisünkben feltételeztük, hogy a valós iskolai szintén számos olyan tényezőt tartalmaz, amelyek gyakran nehézségeket okoz a hallgatóknak. Így vélelmeztük, hogy *a hallgatói meglátások sokszínűek lesznek (H5). A megkérdezett tanárjelöltek közül többen úgy találják, hogy a tanárképzés módszertani ismeretei, metódusai nincsenek harmóniában az iskolai gyakorlattal. Mivel az osztályteremben a legtöbb kihívás pedagógiai szituációkhoz kötődik, feltételeztük azt is, hogy ezek megoldását a szakmódszertan oktatás keretein belül várják el.*

Eredményeink azt mutatták, hogy a hallgatók a szakspecifikus módszertani ismeretek oktatását többnyire optimálisnak találták (H5), azonban egyes képzőhelyeken megfogalmazták azt is, hogy az iskolai közegtől elszeparált ismereteket kapnak. Konkrét javaslatokat is tettek, amelyek jobban segíthetik ismereteik iskolai megvalósítását. Eredményeink alapján kiemelten fontosnak tartjuk a szakmódszertani ismeretek gazdagítását olyan helyzet-orientált feladatokkal, amelyek segítik a pedagógiai rátermettséget fejlesztő gyakorlatot. A hallgatók

szükségét érezték annak, hogy megismerjék a korosztályokat még a tanítás előtt, lehetőséget teremtve a közös nyelv kialakítására, a pedagógiai környezet érzékelésére és megértésére. Eredményeink harmonizálnak azokkal a kutatásokkal, amelyek szintén hangsúlyozzák a gyermek- és tanulói közösségekkel való gyakoribb találkozás lehetőségét a pedagógusképzésben (Schon, 1983, 1987; Falus, 2004; Ballantyne & Canham, 2023).

A tanárjelöltek véleménye szerint a pedagógia és pszichológiai tantárgyakhoz kötődő iskolalátogatások hatékonyabbá tehetők, ha azok kifejezetten az ének-zene szakhoz kapcsolódnának. A hallgatók nehezen tudtak azonosulni más tantárgyak hospitálásával, és nem találtak igazán összefüggéseket a látott eszköztár és saját szakjuk között. Az interjúk során kidomborodott, hogy az egyetemisták többsége szakmai éretlensége miatt nem képes a látottakat integrálni saját oktatási gyakorlatába. A hallgatók szorgalmazták az elméleti és gyakorlati oktatás egységét, az ismeretek azonnali gyakorlatba való átültetését. Ez utóbbi igény a 2021/2022-es tanévben bevezetett tantervekben már megjelent, a tapasztalatokról a következő években lehet számot adni.

A mentortanárokkal folytatott beszélgetések rámutattak, hogy a különböző képességek és az órákra való felkészülés eltérő minőségei egyre nagyobb kihívás elé állítják a gyakorlatvezetőket. Az interjút adó gyakorlatvezetők hozzáállása nem mutat egységes képet, míg egyes tanárok szinte teljes szabadságot adnak a tanárjelölteknek, mások az alapvető tanítási metódusok, sémák intenzív beépülésével segítik a hallgatókat. A gyakorlatvezetők mindegyike fontosnak tartotta a tanórára való felkészülést, azonban a tervezetre való reflektálás módozataiban vannak különbségek. A tradicionálisabb zenei metódusokat őrző mentorok hiányolják a hallgatók zongorán való megmutatkozását a tanórán, valamint az éneklés felvállalását is kritikus pontként említették meg a tanárjelöltekkel való közös munka során.

Interjúk kutatásunk azonosította a tanárjelöltek és a gyakorlatvezető tanárok közötti közös pontokat, például az időkezelés, a gyermekekkel való bánásmód, a fegyelmezés és a hangszeres vagy énekes képességek fejlesztése terén. A hallgatók alacsonyabb kommunikációs készsége, valamint az éneklés és hangszerjáték területén mutatkozó bizonytalanság szerepelt mindkét fél részéről az észlelt hiányosságok között. Fontos látnunk, hogy az iskolai szinterről való visszajelzésekben egyszerre vannak jelen a szaktárgyi és pedagógiai kompetenciákat érintő motívumok.

Mind kvantitatív, mind kvalitatív vizsgálatunk eredményeit figyelembe véve javasolható a tanárjelöltek kommunikációs képességeinek és pedagógiai rátermettségének fejlesztése, valamint a pedagógiai attitűdök tréningezése. Ezt azért tartjuk kiemelten fontosnak, mert eredményeink megerősítik előzetes várakozásunkat, miszerint a tanári pályán való

megtartó erőben az osztálytermi eseményeknek nagyobb jelentősége van, mint például a jövedelem kérdésének. Kutatási eredményeink összhangban vannak Ballantyne és Canham (2023) vizsgálataival, akik a tanárok képzésében a pedagógiai képességek és készségek fejlesztését dominánsabb tényezőnek tekintik a szakmai kompetenciáknál is.

Többoldalú és szorosabb együttműködésre, tapasztalatcserére volna szükség a felsőoktatási intézmények szakmódszertan oktatói és a gyakorlatvezetők között a bevált koncepciók, tudásmegosztás, együttműködés szándékával. A konstruktív együtt gondolkodást akadályozhatja a hallgatókért való versengés, azonban hosszútávon a szakma számára gyümölcsöző lehetne. Kutatásunk eredményei és megtett javaslatok hozzájárulhatnak az új hallgatók hatékonyabb felkészítéséhez, az osztályteremben való jobb teljesítményükhöz, az ének-zene tanítás sikeresebb közvetítéséhez, az iskolai zenetanítás jövőjének elősegítéséhez.

Kutatásunk korlátai között több tényezőt kell említenünk. A kérdőív kialakítását megalapozó előzetes fókuszcsoportos interjúk során a szubjektív válaszok mellett csoportdinamikai hatások is érvényesülhettek, erősítve vagy gyengítve egymás nézeteinek objektivitását. Másodsorban figyelembe kell vennünk az ének-zene tanárszakos hallgatók csekély számát, valamint azt, hogy kérdőívünk kitöltése önkéntes alapú volt, önbevallásra épült. Eredményeink validitását így befolyásolhatta a tanárjelöltek kitöltési habitusa is.

A kutatás ezen limitációi ellenére a kombinált vizsgálati módszer által az ének-zene szakos tanárjelöltek sajátosságainak részletes és alapos feltárására került sor, amelynek legfőbb nívója, hogy rámutat arra, a hallgatók életvezetési jellemzői nem elválaszthatók a képzésüktől. A felsőoktatás tanárképzésének olyan koncepciókra is szüksége van, amelyben nagyobb mértékben vállal szerepet nemcsak az oktatásban, hanem a fiatal felnőttek nevelésében is.

Kutatásunk újdonságértékét az adja, hogy az ének-zene tanárszakos hallgatók tipológiájának feltárásával konkrétabbá teszi a tanárjelöltek sokféleségét. Ennek jelentősége abban áll, hogy eredményeink mind a diszciplínához tartozó képességek megerősítését, mind a tanári hivatás gyakorlásához szükséges készségek alaposabb kimunkálását szorgalmazzák. Fontos, hogy ennek az összetett feladatnak minden szegmense a felsőoktatás zenei tárgyaihoz erősebben kötődjön, mert ezáltal hatékonyabban segíthetjük az ének-zene tanárrá válást.

Empirikus vizsgálatunk eredményei további kutatásokra adhatnak inspirációt. Kézenfekvőnek tűnik pályakép-kérdőívünk más tanárszakosokra való kiterjesztése. Érdekes volna figyelemmel követni, hogyan alakul a tanárjelöltek szakmai útja, hogyan integrálódnak a munkaerőpiacra, milyen tényezők befolyásolják a hivatás megtartó erejét az előzetes

elképzeléseikhez képest. A kutatások egy másik dimenziója irányulhatna a képzésen belüli pályaelképzelések formálódására: Hogyan alakul a felsőoktatási tanulmányok időszakában a szakmai identitás énképe és a motiváció a pályaszocializációs- és a tanítási gyakorlatok tükrében. Célszerű volna olyan vizsgálatokat folytatni, amelyek a pedagógiai rátermettség és a kommunikációs képességek fejlesztésére fókuszáló tréningek, gyakorlatok, programok hatását kutatják.

Habár napjaink tanárképzési reformjai elindultak a pályaszocializáció, gyakorlatorientáció és a tanári identitás dinamikusabb kialakítása felé, az egyes szakterületek speciális kompetenciákat igényelhetnek. Eredményeink elméleti és gyakorlati hasznosíthatóságát abban látjuk, hogy rávilágítottak: a pedagógiai funkciók megismerését szorosan a diszciplínához kell kapcsolni, ami nélkülözhetetlen a hatékonyabb ének-zene tanárképzés szempontjából. Eredményeinket az oktatás szervezői és az oktatáspolitikai figyelmébe ajánljuk az ének-zene tanárok képzés módszertani megújulásának érdekében.

Summary

The situation of music education and teachers, belonging to the field of arts education, has been in the focus of music education research for decades (Johansen, 2010; Janurik & Józsa, 2018). Although music teaching is a specific field of public education, it is inseparable from the teaching profession and the challenges of teacher education in general (Ross, 1995). Our research aimed to understand the types of students in music education, including their sociological backgrounds, educational pathways, views on teacher education and career prospects. The novelty of our study was that it revealed the correlates of attitudes related to life management behind the characteristics of the career image clusters of teacher candidates, which may indicate areas for improvement for the training.

Two main poles form the theoretical basis of our research. On the one hand, the general problems surrounding the teaching profession, in particular the difficulties related to the shortage of human resources for the teaching profession, which are internationally and domestically relevant (Stromquist, 2018). These factors directly affect the number of candidates applying for a teaching career (Thompson, 2021) and the selection mechanisms (Falus, 2011) that determine the quality of teacher education and training (Venter & Bauer, 1996). On the other hand, exploring the experiences and views of teacher candidates and early career teachers is becoming increasingly important in the field of teacher education (Szivák, 2003; Fodor, 2018; Ballantyne & Canham, 2023), especially in practice-centred approaches to teacher education reforms.

The diversity of university students is a challenge for higher education, so there has been a lot of international and domestic research to understand young people better. Time factors (Dombi, 2018; Jámboři et al., 2019), motivation and life skills are essential to understanding student populations (Kiss, 2009), and educational institutions need to adapt to the diversity of the student population. In teacher education, we must also consider the broader spectrum of teacher candidates with different personalities and abilities, to which higher education must also seek new responses.

The other segment of our theoretical approach is the artistic and musical aspects since the mediation effectiveness of art teachers and teacher candidates is determined by their experiences and the intensity of their involvement.

Criticism of music education in public education has highlighted the importance of training highly qualified teachers with inspirational mediating power and charisma because the teacher's personality has the greatest impact on the pupils (Ross, 1995). In order to prepare vocal music teacher candidates more effectively, we have also sought to gain a deeper

understanding of the students, and the focus of our research is to explore the types and characteristics of vocal music teacher candidates.

In our empirical research, we used a mixed method, quantitative and qualitative, to gain a holistic understanding of the students learning in singing and music teacher training. The aim of our study was to explore the sociological background of music teacher candidates, their educational path, and their views on education and careers. We wanted to find out who chose this career and their attitudes. Our self-developed *career profile questionnaire* is divided into four parts based on a preliminary focus group interview. In addition to the teacher candidates' sociodemographic background and educational path, we wanted to meet their career aspirations. Student clusters were examined concerning the life skills competence developed by István Kiss (2009). The novelty value of our research is the creation of a typology of music teacher candidates.

Our database (N=145), which was created based on our Career Image Questionnaire, entitled ÉZETAK (Ének-ZEne-TAnárjelöltek-Kutatása [Research of MusicTeacher candidates]) and our data was analysed using SPSS software. In our analysis, in addition to descriptive statistical methods, we used cross-tabulation analysis, factor and cluster analysis, and independent sample tests (ANOVA, Welch, Kruskal-Wallis) depending on the criteria of the prerequisites. For the qualitative part of our research, we used the content analysis. In our semi-structured interview study, we interviewed 11 students, four methodology lecturers and eight practice teachers from four higher education institutions.

In our empirical research, we used a mixed method, quantitative and qualitative, to gain a holistic understanding of the students learning in singing and music teacher training. The aim of our study was to explore the sociological background of music teacher candidates, their educational path, and their views on education and careers. We wanted to find out who chose this career and their attitudes. Our self-developed *career profile questionnaire* is divided into four parts based on a preliminary focus group interview. In addition to the teacher candidates' sociodemographic background and educational path, we wanted to meet their career aspirations. Student clusters were examined concerning the life skills competence developed by István Kiss (2009). The novelty value of our research is the creation of a typology of music teacher candidates.

Our database (N=145), which was created based on our Career Image Questionnaire, entitled ÉZETAK (Ének-ZEne-TAnárjelöltek-Kutatása [Research of MusicTeacher candidates]) and our data was analysed using SPSS software. In our analysis, in addition to descriptive statistical methods, we used cross-tabulation analysis, factor and cluster analysis,

and independent sample tests (ANOVA, Welch, Kruskal-Wallis) depending on the criteria of the prerequisites. For the qualitative part of our research, we used the content analysis. In our semi-structured interview study, we interviewed 11 students, four methodology lecturers and eight practice teachers from four higher education institutions.

The main aim of our research was to explore the characteristics of the students of singing and music teaching in a way that we can accurately capture their characteristics, assuming that different behavioural patterns and attitudes underlie our data. The novelty of our study is that it has revealed the correlations of attitudes related to life management behind the characteristics of the career clusters of teacher candidates, which may point to areas for improvement in training.

In our analysis, we paid particular attention to the different aspects of employment intention and assessed their impact on employment. Based on students' career aspirations, we identified different student attitudes and then examined the characteristics of young people behind each group of characteristics. Based on our results, we identified five student profiles. By presenting the individual characteristics of each student profile, we have shown that, in the case of vocal music teacher training, pedagogical and psychological modules have a place in the career socialisation phase in a much closer context to the disciplines and are inseparable from them. Our results also indicate that, for each type of student, the development of life skills dimensions, in addition to subject knowledge, is most needed to increase the chances of teacher candidates' commitment to the vocal music teaching profession. Our results are also in line with research that also highlights the importance of more frequent contact with children (Schon, 1987) and considers the development of pedagogical skills and abilities more dominant than professional competences in teacher training (Ballantyne & Canham, 2023).

In our research, the combined research method was used to explore in detail and thoroughly the characteristics of the singing and music teacher candidates, the main value of which is that it shows that the students' life management characteristics cannot be separated from their education.

Keywords: vocal music teacher training, career development, student clusters, life skills

Hivatkozott szakirodalom

- Agárdi, A. (2021). Klasszikus klaszterképző algoritmusok módosítása körút alapon. *Multidiszciplináris tudományok*, 11(4), 81–86. <https://doi.org/10.35925/j.multi.2021.4.9>
- Alpár, V. N. (2018). *Az iskolai esélyegyenlőtlenség*. Doktori (PhD) Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Angelusz, R. & Tardos, R. (2006). Hálózatok a magyar társadalomban. In Angelusz, R., Éber, M. Á. & Gecser, O. (Eds.), *Társadalmi rétegződés olvasóköny* (348–365).
- Antal–Lundström, I. (korábban Benkéné Antal, I.) (1987). *Rendszerszemléletű zeneoktatás és fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE Pedagógiai Tanszék.
- Asztalos, K. (2012). A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 22(10), 76–92.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bácskai, E., Manchin, R., Sági, M. & Vitányi, I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak...* Zeneműkiadó.
- Bagdy, E. (1977). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Balázs, É. (2004). Humán erőforrások és az oktatás. *Iskolakultúra*, 14(6-7), 5–22.
- Ballantyne J. & Retell J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10(2255) 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Ballantyne J. & Zhukov K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68(3), 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Ballantyne, J. & Canham, N. (2023). Understanding music teachers' perceptions of themselves and their work: An Importance–Confidence Analysis. *International Journal of Music Education*, 41(3), 455–471. <https://doi.org/10.1177/02557614221124966>
- Balogh, R., Kardos, M. V. & Bácsné Bába, É. (2021). Az Y és Z generáció munkahelyválasztásának szempontjai. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok*, 16(1-2), 59–67.

- Bamford, J. M. S., & Davidson, J. W. (2019). Trait empathy associated with agreeableness and rhythmic entrainment in a spontaneous movement to music task: Preliminary exploratory investigations. *Musicae Scientiae*, 23(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1029864917701536>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best – performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://rb.gy/bx2h2t> (2020.01.01.)
- Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet.
- Bernstein, L. (1974). *Hangversenyek fiataloknak*. Zeneműkiadó.
- Berman, K. B. (2003). The benefits of exploring opera for the social and emotional development of high-ability students. *Gifted Child Today Magazine*, 26(2), 46-53. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-98>
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liéban, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3-to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Bognár, J., Orosz, G. & Büki, N. (2014). Az ésszerűség – megérzés kérdőív magyar adaptációja s az ego-rugalmassággal mutatott összefüggései. *Pszichológia*, 34(2), 129-142.
- Boruzsné Búdi, K. & Szabóné Fodor, A. (2015). A magyarországi zenetanárképzés rendszere. *Parlando*, 57(4). <https://rb.gy/60aqju> (2019.12.03.)
- Boucher, H., Gaudette-Leblanc, A., Raymond, J., & Peters, V. (2021). Musical learning as a contributing factor in the development of socio-emotional competence in children aged 4 and 5: An exploratory study in a naturalistic context. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1922-1938. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1862819>
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (156–177). Új Mandátum Kiadó.
- Bourdieu, P. (2002). *A gyakorlati észjárás – A társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág Kiadó.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (2005). Time Perspective, Health, and Risk Taking. In Strathman, A. & Joireman, J. (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (85–107). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., & Hargreaves, D. (2020). Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in spanish conservatories: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 38(1), 93-112. <https://doi.org/10.1177/0255761419873782>.
- Capurro, R. (1992). What is information science for? A philosophical reflection. In Vakkari, P. & Cronin, B. (Eds.), *Conception of Library and Information Science. Historical, empirical and theoretical perspectives*, (82–98). Taylor Graham.
- Cheek, J. M. & Smith, R. L. (1999). Music Training and Matematics Achievement. *Adolescence*, 34(136), 759–761.
- Choi, J. N. & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, 149(2), 195–211. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010-2021 között. *Educatio*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>.
- Chrappán, M. (2023). Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 173–182. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.5>
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L., & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés 4. – Frissdiplomások 2010* (267–286). Educatio.
- Chrappán, M. (2012). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Frissdiplomások 2011 (2013)* (231–263). Educatio.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (255–296). 3rd Edition, Macmillan.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Common European principles for teacher competences and qualification. (2004) *European Commision Directorate – Genereal for Education and Culture*. <https://rb.gy/30d858> (2020.01.18.)
- Cuadrado, F. (2019). Music and talent: An experimental project for personal development and well-being through music. *International Journal of Music Education*, 37(1), 156-174. <https://doi.org/10.1177/0255761418794720>.
- Cureton, E. E. & Mulaik, S. A. (1975). The weighted varimax rotation and the promax rotation. *Psychometrika*, 40(2), 183–195. <https://doi.org/10.1007/BF02291565>
- Csányi, G. & Giczi, J. (2016). A foglalkozások presztízse. In Bácskai, A. & Németh, Zs. (Eds.), *Mikrocenzus 2016. Háttér tanulmányok a mikrocenzus programjáról és témaköreiről* (72–93). Központi Statisztikai Hivatal.

- Csányi, V. (2006). *Az emberi viselkedés*. Sanoma Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow: Az áramlat*. Akadémiai Kiadó.
- Dabback, W. (2017). A Longitudinal Perspective of Early Career Music Teachers: Context, Interactions, and Possible Selves. *Journal of Music Teacher Education*, 27(2), 52–66. <https://doi.org/10.1177%2F1057083717727268>
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining „Highly Quality Teachers”: What Does „Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? Research News and Comment. *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Dávid, M. (2015). *Speciális igényű hallgatók megjelenése a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Davidson, J. W. & Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: an exploratory study. *Psychology of Music*, 30(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/0305735602302005>
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dohány, G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.
- Dolton, P. & Gutierrez, O. M. (2011). Teachers' Pay and Pupil Performance. *Centre for Economic Performance*, 16(2), 20–22.
- Dombi, E. (2018). *Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövőorientációs mérőeszköz kidolgozása*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Donáth, P. (2007). Nagy László beszámolója az iskolareform, a gyermekvédelem és a gyermektanulmányozás ügyeiről – 1919 augusztus. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 164–178.
- Draves, Tami, J. (2019). Teaching Ambition Realized: Paul’s Beginning Music Teacher Identity. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 41–55. <https://doi.org/10.1177/2F1057083719844211>
- Dudley, P. (2013). Teacher Learning in Lesson Study: What interaction level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge

- and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(5), 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Duffek, M. (2018). A zenetanárképzés fél évszázada – debreceni szemmel. In Váradi, J. & Szűcs, T. (Eds.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (114–124). Debreceni Egyetem.
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Engler, Á. (2017). Párkapcsolati elköteleződés és párkapcsolati jellemzők. In Engler, Á. & Hörich, B. (Eds.) (2017). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (14–23). Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Ercsei, K. (2014). Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében. *Iskolakultúra*, 24(1), 71–81.
- Falus, I. & Szivák, J. (1997). *Didaktika*. Comenius Bt.
- Falus, I. (2001a). A pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Falus, I. (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus, I. (Ed.) *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák sztenderdek. Nemzetközi áttekintés* (5–24). Esterházy Károly Főiskola.
- Farkas, Z. (2013a). A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, 4(2), 106–133.
- Farkas, Z. (2013b). A társadalmi viszonyok meghatározó tényezői és létrehozása. *Társadalomkutatás*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.1556/tarskut.31.2013.1.1> (2023.12.10.)
- Fenyő, I. (2007). *Tudás és társadalom a posztmodernitás korában – Zygmund Bauman metaforikus társadalomelmélete*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem.
- Fernández, R. C., Vázquez, M. D. M., & Ferreira, F. J. (2014). Music therapy in adolescent disruptive behaviour. *6th International Conference on Intercultural Education "Education and Health: From a Transcultural Perspective"*, 132, 608-614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.361>
- Flohr, J. W. & Persellin, D. C. (2011). Applying brain research to children's musical experiences. In Burton, S. L. & Taggart, C. C. (Eds.), *Learning from young*

- children: Research in early childhood music* (3–22). Rowman & Littlefield Publishers.
- Fodor, Z. (2019.09.20.). Pedagógiai életpályát befolyásoló élethelyzetek és feltételezhető következményeik [előadás]. *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között*. XI. Kiss Árpád emlékkonferencia, Debrecen.
- Fodor, Z. (2018). Pályájukat újrakezdő pedagógusok nézeteinek feltárása horizontális és vertikális vizsgálatok alapján. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei* (297–310). Debreceni Egyetem Nevelés– és Művelődéstudományi Intézet.
- Fónai, M. & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio*, 32(1), 85–106. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6>
- Fónai, M. & Dusa, Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.
- Forrai, R. K. & Kozma, T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó.
- Fülöp, G. (1996). *Az információ*. ELTE Könyvtártudományi Informatikai Tanszék. <https://rb.gy/0ar82i> (2020.01.25.)
- Gans, H. J. (2003). *Népszerű kultúra és magaskultúra*. In Wessely, A. (Ed.), *A kultúra szociológiája* (114–149). Osiris Kiadó.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. Basic Books.
- Garvis, S. (2009). Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education. *US-China Education Review*, 6(12), 23–28.
- George, D., Stickle, K., Rachid, F., & Wopnford, A. (2007). The association between types of music enjoyed and cognitive, behavioral, and personality factors of those who listen. *Psychomusicology*, 19(2), 32–56. <https://doi.org/10.1037/h0094035>
- Goldie, S. B. (2013). *Music teacher identity development: The role of long-term, authentic teaching experience in the integration of multiple dimension of identity*. Doctoral dissertation. University Of Florida.
- Goopy, J. (2013). 'Extra-musical effects' and benefits of programs founded on the kodaly philosophy. *Australian Journal of Music Education*, (2), 71–78.
- Grushka, K. (2006). First World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21th century, 2006. <https://shorturl.at/2pYE7> (2020.07.01.)
- Gurzó, K. & Horn, D. (2015). Egy korai iskolai szelekció hosszútávú hatása. – Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, 62(10), 1070–1096.
- Gyarmathy, É. (2012). *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Hajdu, O. (2004). Rotáció az egyszerű faktorstruktúráért. *Statistikai Szemle*, 82(10-11), 978–990.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó.
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (19–52). Országos Közoktatási Intézet.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S. & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.
- Halmos, E. (2020). *Az ének–zeneoktatás története Magyarországon*. Argumentum Kiadó.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M. & Wiederhold, M. (2019). The Value of Smarter Teachers. International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *The Journal Of Human Ressources*, 54(4), 857–899. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2), 89–100. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9103-4>
- Harnoncourt, N. (1989). *A beszédyszerű zene. Utak egy új megértés felé*. Editio Musica.
- Hattie, J., Jaeger, R. M. & Bond, L. (1999). Chapter 11: Persistent Methodological Questions in Educational Testing. *Review of Research in Education*, 24(1), 393–446. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X024001393>
- Hausmann, A. (2011). *Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között*. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem.
- Hendrickson, A. E. & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17(1), 65–70. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>
- Henning, N. (2013). We make the road by walking together: New teacher and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented practices and concepts. *Teaching and Teacher Education*, 36(3), 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.014>
- Hercz, M. (2015). Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In Major, É. & Veszelszki, Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (9–27). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

- Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Mozgás, környezet, egészség* (155–173). Komárno: International Research Institute s.r.o.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1163010>
- Huszár, T. (1977). *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Gondolat kiadó.
- Imre, A. & Kállai, G. (2014). Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében. *Iskolakultúra*, 24(1), 99–116.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68–74. <https://doi.org/10.1177/0027432112459082>
- Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Gál, Z., Kasik, L., Szabó Hangya, L. & Nagy K. (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35.
- Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének–zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.
- Janurik, M. (2008a). Betöltik-e szerepüket az ének–zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18(9–10), 107–117.
- Janurik, M. (2008b). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–318.
- Janurik, M. (2018). Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. *Magyar Tudomány*, 179(6), 818–825. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.7>
- Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Janurik, M., Kis, N., Szabó, N. & Józsa, K. (2021). Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány*, 9(2), 18–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.2>
- Johansen, G. (2010). Modernity, identity and musical learning. In Wright, R. (Ed.), *Sociology and music education* (155–163). Ashgate.
- Józsa, K., Kis, N. & Huang, S. (2017). Mastery Motivation in School Subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177. <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/7/2/10>

- Józsa, K., Nagy Lászlóné, Zsolnai, A. (2001). Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 25–32.
- Kállai, G., Sági, M. & Szemerszki, M. (2016). Pedagógus percepciók a pedagógus-életpályamodell bevezetéséről. In Fehérvári, A. (Ed.), *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* (95–152). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kállai, G. & Szemerszki, M. (2016). Pedagógushallgatók. In Fehérvári, A. (Ed.), *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* (9–52). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kálmán, O. & Kopp, E. (2015). Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.), *A tanárképzés megújítása – 2015* (97–148). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. (Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből)*. Iskolakultúra.
- Kerekes, R. (2001). *Az iskolai ének-zene tanítás helyzete és problémái az ezredfordulón*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem Konzervatóriuma.
- Kerekes, R. (2015). *Büszke hibátlanok! Kezeket fel!* Szakdolgozat. Debreceni Egyetem Pszichológia Intézet.
- Kerekes, R. (2022). Az ének-zene tanárszakos hallgatók gyakorlati tanításról vallott tapasztalatai tanulmányaik tükrében. In Katteín-Pornó, R. (Ed.), Tóth, p. (Ed.), Kanczné Nagy, K. (Ed.), *Oktatás egy változó világban –Kutatás, innováció, fejlesztés* (181-205). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kerekes, R. & Kiss, J. (2022). Csoportos zenei órák az online térben. In Váradi, J. (Ed.), *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban* (53–70). MMA MMKI.
- Kertész, A. (2015). A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története. In Vas, B. (Ed.), *Zenepedagógia tankönyv* (59–90). Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.
- Kim, H., & Kim, H. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in korean elementary school children. *Psychology of Music*, 46(3), 440-453. <https://doi.org/10.1177/0305735617729028>
- Kiss, H. (2013). Zenehallgatás az általános iskolában. *Iskolakultúra*, 23(5–6), 22–32.
- Kiss, I. (2009). *Életvezetési kompetencia. Észlelt én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján*. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

- Kiss, J., Kerekes, R. & Bartalis, I. (2022). Motiváció megtartása az online térben. In Váradi, J. (Ed.) *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban* (71–86). MMA MMKI.
- Kiss, L. A. (2014). *Értelmiség az ezredfordulón*. Liget Műhely Alapítvány.
- Kiss, M. (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 6(4), 46–72. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.4.46>
- Kis-Tóth, L., Lengyelné Molnár, T. & Tóthné Parázsó, L. (2013). *Statistikai programrendszerek*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Klem, D. (2018). A magyar református énektanítás fejlődése a XVIII–XIX. század folyamán. Az Eszterházi Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 41. köt.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 41(l.n), 9–16.
- Knappek, R. (2002). Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére: Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámú aktív zenélés hatásairól. In Székelyi, M. (Ed.), *Hang és lélek. (Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Zenei nevelési konferencia)* (95–108). Magyar Zenei Tanács.
- Kocsis, M. (2002). A tanárképzés rekrutációs háttere 1986–2000. *Iskolakultúra*, 12(11), 3–23.
- Kocsis, M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra.
- Kocsis, R. & Subrt, P. (2021). Az iskola külső megítélése. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (157–182). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.157>
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Kokotsaki, D. (2016). Pupils' attitudes to school and music at the start of secondary school. *Educational Studies*, 42(2), 201–220. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160822>
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 8(1), 62–82. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kovács, E. (2015). Kétszáz év reform. *Educatio*, 24(1), 161–164.

- Kovács, E. & Pikó, B. (2008). Középiskolások párkapcsolati preferenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6-7), 47–63.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Kristóf, L. (2014). *Véleményformálók. Hírnév és tekintély az értelmiségi elitben*. L'Harmattan Kiadó.
- K. Udvari, K. (2019). Ének–zenei általános iskolák, ének–zene tagozatos iskolák, mintaiskolák a közoktatásban és a tehetséggondozásban. *Parlando*, 60(4). https://www.parlando.hu/2019/2019-4/K_Udvari_Katalin.pdf (2019.03.04.)
- Laczó, Z. (2002). Zenepedagógia és társadalom. In Székelyi, M. (Ed.), *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Zenei nevelési konferencia* (83–94). Magyar Zenei Tanács.
- Laczó, Z. (2009). Rendhagyó születésnapi emlékezés. *Budapesti Nevelő*, 45(4), 27–30.
- Langerné Buchwald, J. (2019). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5–6), 49–65.
- Lantieri, L. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 27–33.
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lehotka, I. (2022). *A zenehallgatás a közoktatási dokumentumok tükrében, és a megvalósulása az ének-zene tanórákon*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 8(1) 46–61. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3>
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó.
- L. Nagy, K. (2002). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai [The state and development tasks of school music]. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 73–83.
- L. Nagy, K. (2003). Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében. Oktatási Hivatal. <https://shorturl.at/2QRID> (2019.08.16.)
- Malhotra, N. K. & Simon, J. (2009). *Marketingkutató*. Akadémiai Kiadó Zrt.
- MacDonald, J., & Wilbiks, J. M. P. (2022). Undergraduate students with musical training report less conflict in interpersonal relationships. *Psychology of Music*, 50(4), 1091–1106. <https://doi.org/10.1177/03057356211030985>

- McKinsey, Ph. & Santiago, P. (Eds.) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Education Committee. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- Mérei, F. (1947). *Az együttes élmény*. Officina Kiadó.
- Millican, J. S. & Forrester S. H. (2019). Music Teacher Rankings of Selected Core Teaching Practices. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/2F1057083719867682>
- Morshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systmes keep getting better*. Mckinsey és Company. <https://shorturl.at/CqyLj> (2019. 01.05.)
- Mrázik, J. (2015). Szakember-e a pedagógus? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (404–412). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The development of emotional programmes in education settings during the last decade. *Children (Basel)*, 9(4), 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>
- Nagy, B., Géring, Zs. & Király, G. (2018). A munka-magánélet egyensúlya és a genderrezsím viszonya a gazdasági átalakulást követően. In Nagy, B., Géring, Zs. & Király, G. (Eds.), *Dilemmák és stratégiák a család és munka összehangolásában* (15–31). L'Harmattan Kiadó.
- Nagy, M. (2004). Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Nagyné Áment, E. (2007). Pályakép több olvasatban (Nagy László élettörténete), *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 146–163.
- Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13(5), 69–75.
- Nikitscher, P. (2015). Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio*, 24(1), 129–139.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overly, K., Lee, D. J. & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124–134. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009>
- OECD (2004), *OECD Principles of Corporate Governance 2004*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015999-en>.
- Olajos, T. (2011). *Tehetség és szocio–emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó.

- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69. <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
- Oreck, B. (2006). Artistic choices: A study of teachers who use the art sin the classroom. *International Journal of Education és the Arts*, 7(8), 1–27.
- Óvári, Á. (1986). *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*. Oktatókutató Intézet.
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing, and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28(2), 218–229. <https://doi.org/10.1177/0305735600282010>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs an Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya– Motiváció*. Oktatási Hivatal.
- Pálvölgyi, K. (2014). Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa. *Iskolakultúra*, 24(1), 64–76.
- Papp, J. (2000). Pedagógusok: Nők és presztízs a pályán és a képzésben. *Educatio folyóirat*, 9(1), 168–172.
- Pataki, A. (2001). *A többváltozós Shapiro-Wilk tesztek vizsgálata*. PhD értekezés.
- Petróczi, G. (2020). *A Nemzeti alaptanterv 2020. évi módosításából adódó feladatok*. PeGazus. <https://shorturl.at/8n78L> (2020.06.03.)
- Pintér, T. K. (2017). A zenei nevelés megítélése az általános iskolás tanulók körében. *Parlando*, 58(5), 57–58.
- Pintér, T. K. (2021). *Az iskolai és az iskolán kívüli zenei nevelés egyéni, családi és társadalmi megítélése általános iskolás és gimnáziumi tanulók, szülők és tanárok körében*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Polónyi, I. (2004). A pedagógusképzés – Oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, 13(3), 343–358.
- Polónyi, I. (2019). *Humán erőforrások és az oktatás*. Debreceni Egyetem Kiadó.
- Prather–Jones, B. (2011). Some people aren't cut out for it: The role of personality factors in the careers of teachers of student with EBD. *Remedial and Special Education*, 32(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/2F0741932510362195>
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. & Hegedűs, R. (2014). In Pusztai, G. & Fónai, M. (Eds.), *Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók követéses vizsgálata 1. (6–9)*. Debreceni Egyetem.

- Pusztai, G. (2015). Pedagógusok erőforrásai a felekezeti szektor egy speciális szegmensében. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (413–432). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások a vallási nevelésről és az egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó.
- Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 10(1), 7–36. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
- Rauscher, F. H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? *Developmental Psychology*, 20(4), 615–636.
- Regelski, T. A. (2009). The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Vision of Research in Music Education*, 13(7). <https://shorturl.at/yALlJ> (2019.04.02.)
- Réger, M. (2020). Mentorprogram az Óbudai Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 19(1-2), 97–103. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.07>
- Remer, J. (1996). *Beyond Enrichment: Building effective Arts Partnership With Schools and Their Community*. ACA Books.
- Révész, G. (1918). A tehetség korai felismerése. In Alexander, B. (Ed.), *Anthenaeum* (1–44). Magyar Filozófiai Társaság. <https://rb.gy/2be3km> (2019.02.16.)
- Rientiesa, B., Brouwerb, N. & Lygo-Bakera, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 122–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.002>
- Ritoók, Pálné (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó.
- Ross, M. (1995). 'What's wrong with school music?' *British Journal of Music Education*, 12(3), 185–201.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2015). Artists at School—developing Pupils' Social Interaction through Artist–teacher Co–operation, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171(l.n.), 590–595. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.165>
- Rytivaara, A. & Frelín, A. (2017). Committed to trouble. Learning from teachers' stories of challenging yet rewarding teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 68(5), (12–20). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.004>
- Sági, M. (2011). Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. *Új pedagógiai szemle*, 61(10), 5–17.

- Sági, M. & Varga, J. (2011). Pedagógusok. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.), *Jelentés a közoktatásról – 2010* (295–324). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sági, M. & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis, M. & Sági, M. (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (9–29). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sági, M. & Nikitscher, P. (2014). Mit tapasztaltak a bizottságok a tanárialkalmassági vizsgán? *Iskolakultúra*, 24(1), 82–98.
- Sági M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 24(1), 83–97.
- Sági, M. & Szemerszki, M. (2016). *A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása*. In Fehérvári, A. (Ed.), *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* (53–93). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? (A pedagógus tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására)*. Veszprém Egyetemi Kiadó.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, 1. OECD. <https://tinyurl.com/3bjpmxze> (2019.10.17.)
- Schellenberg, G. E. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591–611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Shuter-Dyson, R. (1985). Musical giftedness. In Freeman, J. (Ed.), *The psychology of Gifted Children* (159–183). John Wiley & Sons Ltd.
- Sieger, C. (2019). „I Do Belong Here”: Identity Perceptions of Postgraduate Music Education Majors. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 56–70. <https://doi.org/10.1177/2F1057083719865890>
- Simon, J. (2006). A klaszterelemzés alkalmassági lehetőségei a marketingkutatásban. *Statisztikai Szemle*, 84(7), 627–650.
- Sloboda, J. (1990). Musical excellence – how does it develop? In Howe, M.J.A. (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent* (165–178). British Psychological Society.

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Smethem, L. (2007). Retention an intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701561661>
- Smith, B. (2004). 'Boys business': An unusual northern australian music program for boys in the middle years of schooling. *International Journal of Music Education*, 22(3), 230-236. <https://doi.org/10.1177/0255761404047399>
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare and the development of talent. In Howe, M.J.A. (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent* (149–164). British Psychological Society.
- S. Szabó, M. (Ed.) (2015). *Szolfézs– és zeneismeret – tanárok, ének–zene tanárok és karvezetők továbbképzése a Bárdos Szimpóziumhoz csatlakozva*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- S. Szabó, M. (2015). Negyvenéves a debreceni szolfézs és ének–zene tanárképzés. In S. Szabó, M. (Ed.), *Szolfézs– és zeneismeret–tanárok, ének–zene tanárok és karvezetők továbbképzése* (11–22). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Stachó, L. (2008). Ének, öröm és haszon a Kodály– módszerben. *Parlando*, 50(2), 21–28.
- Stevenson, L. M. & Deasy, R. J. (2005). *Third space: When learning matters*. Arts Education Partnership.
- Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International.
- Super, D. (1968). *Career development: Self–concept theory*. New York.
- Szabó, H. (1989). *A magyar énektanítás kálváriája*. MTA Sokszorosító.
- Szatmári, E. (1975). A debreceni zeneoktatás története. In Breuer, J. (Ed.), *Debrecen Zenei élete a századfordulótól napjainkig, tanulmányok* (5–108). Városi Tanács Művelődésügyi Osztálya.
- Széll, K. (2014). A tanári alkalmassági vizsga intézményi gyakorlatai, önreflexiók. *Iskolakultúra*, 24(1), 117–126.
- Sz. Fodor, A. & Kerekes Rita (2020.) Művészeti tevékenység és önképzés – A művészetközvetítő pedagógus szakmai megújulásának lehetőségei. In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (37-54). MMA MMKI.

- Sz. Fodor, A. & Molnár–Tamus, V. (2022). Zeneoktatás szokatlan környezetben. In Váradi, J. (Ed.), *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangverseny-látogatásban* (23–28). MMA MMKI.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13.
- Szivák J. (2003). Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 13(5), 88–95.
- Szögi, Á. (1994). „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”. Kodály Intézet.
- Szücs, L. G. (2015). Az egyéni autonómia játéktere az elismerésért folytatott harcban. *Replika*, 92–93(3–4), 51–58. <https://tinyurl.com/4zxd7rsc> (2018.11.15.)
- Szücs, T. (2018a). *Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
- Szücs, T. (2018b). Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskoláig. In Váradi, J. & Szücs, T. (Eds.), *A zenepedagógia múltja, jelen és jövője* (139–151). Debreceni Egyetem.
- Tallal, P. & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382–390. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003>
- Tardos, R. (2015). Elismerés, presztízs, kizárás, társadalmi tőke. *Replica*, 92–93(3–4), 59–76.
- Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Education International. <https://tinyurl.com/2ctyv4wy> (2023.12.24.)
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*. 3(4), 5–21.
- Tóth, G. (1992). Az Apponyi Kollégium hallgatói (1906–1949). *Magyar pedagógia*, 92(4), 285–307.
- Tóth, G. (1994). A tanítóképző–intézeti zenetanárok képzése (1908–1948). *Magyar pedagógia*, 94(1–2), 95–111.
- Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self – efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Turmezeyné Heller, E. (2015). Zenei nevelésünk erősségei és gyengeségei az utóbbi évtizedek kutatási eredményeinek tükrében In. S. Szabó, M. (Ed.), *Szolfézs- és zeneismeret-tanárok, ének-zene tanárok és karvezetők továbbképzése* (143–152). Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Uhlig, S., Jansen, E., & Scherder, E. (2016). Study protocol RapMusicTherapy for emotion regulation in a school setting. *Psychology of Music*, 44(5), 1068-1081. <https://doi.org/10.1177/0305735615608696>
- Váradi, J. (2010). *Hogyan neveljük értő közönséget a komolyzenének?* Doktori disszertáció. Jyväskylä.
- Váradi, J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. *Parlando*, 55(3)
- Váradi, J. (2014a). A non-formális zenei nevelés lehetőségei. *Parlando*, 56(3). <https://tinyurl.com/ye227a6n> (2019.03.13.)
- Váradi, J. (2014b). A zenei nevelés gyökerei. *Parlando*, 56(2), 15–25.
- Váradi, J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In Maticsák, S. (Ed.), *Tanulmányok a levelező és a részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért – ének-zene, zenepedagógiai, rajz- és vizuális kultúra* (137–163). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Váradi, J. (2019). A koncertpedagógia szerepe a művészeti oktatásban. In Dombi, Józsefné & Varjasi, Gy. (Eds.), *A zenepedagógia új eredményei* (134–142). SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének–zene Tanszék.
- Váradi, J. & Kerekes, R. (2019). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetőségei térségi összehasonlításban. In Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (Eds.), *Prevenió, Intervenció és Kompenzáció* (251). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Váradi, J. & Óváry, Z. (2021). A tanulók éneklési attitűdjére ható tényezők vizsgálata. *Educatio*, 30(2), 353–363.
- Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*, 12(1), 215824402110685. <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>
- Váradi, J. (2023). *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*. Balassi Kiadó.
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Varga, J. & Ludányi, Á. (1994). *Pályalélektan*. Budapest.
- Varga, J. (2008). Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért* (235–258). Ecostat.
- Varga, J. (2010). A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs.

(Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (59–81). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

- Varga, J. (2012). A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági, M. (Ed.), *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő–piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat* (11–46). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, K. (2014). A tanári alkalmassági vizsgálat sajtóvisszhangja. *Iskolakultúra*, 24(1), 127–139.
- Varjasi, Gy. (2012). *A tanárképző főiskolai ének–zenetanárképzés pedagógiai sajátosságainak történeti összehasonlító elemzése Magyarországon 1928–tól*. Doktori Phd értekezés tézisei. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Vass, V. (2012). A különbségek világa, avagy van új a NAT alatt? *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9–10), 24–28.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/2F00346543054002143>
- Venter, Gy. & Buer, J. V. (1996). *Tanárnak lenni*. Stúdium Kiadó.
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Vitányi, I. (1972). *Ének–zenei iskolába jártak*. Zeneműkiadó.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zhang, L., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Jiang, Y., Wu, S., & Chen, Y. (2022). Perceived stress, social support, emotional intelligence, and post-stress growth among chinese left-behind children: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1851. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031851>
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zsolnai, A. (1994). A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar pedagógia*, 94(3–4), 293–302.
- Zsolnai, A. & Józsa, K. (2002). A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12–20.

Zsolnai, A. & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In Zsolnai, A. (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (205–227). Gondolat Kiadó.

Internetes források, rendeletek:

97/2020. (IV/10.) Kormányrendelet. <https://tinyurl.com/mw9surr7>
283/2012 (X.4) Kormányrendelet. <https://tinyurl.com/mr32my36>
8 /2013(I.30) EMMI rendelet. <https://tinyurl.com/yzc3as6m>

Egyéb internetes források, intézményi honlapok:

art.pt.hu <https://tinyurl.com/hr2ydpur>
lfze.hu <https://tinyurl.com/2ckdmac7>
elte.hu <https://tinyurl.com/3h8aav62>
unideb.hu <https://tinyurl.com/bdewpsba>
eduline.hu
ei-ei.org
felvi.hu
net,jogtar.hu

Ábrajegyzék

1. ábra. A pedagógusok által tanított művészeti tárgyak.	65
2. ábra. A művészetoktatás pedagógiai célja.	66
3. ábra. A pályakép-klaszterek sajátosságai.	117
4. ábra. A munkavállalási faktorok átlagai pályakép-klaszterek szerint.	137
5. ábra. A támogatási faktorok átlagtól való eltérései klaszterenként.	143
6. ábra. Az észszerű terhelés és a fegyelmezési kérdések átlagai.	146
7. ábra. Általános iskolákkal szembeni elvárások átlagai klaszterenként	149
8. ábra. A korosztály rangsor átlagai pályakép-klaszterenként	150
9. ábra. Választott iskolatípusok rangsorának átlagai pályakép-klaszterenként	153
10. ábra Választott településtípusok rangsorának átlagai pályakép-klaszterenként	156
11. ábra. Az életvezetési kompetencia (HDSEQ-HE) faktorok átlaga pályakép-klaszterenként	165

Táblázatjegyzék

1. táblázat. Pedagógusképzésre és bölcsészettudományra felvett hallgatók száma.	32
2. táblázat. A pedagógusok összetétele.	63
3. táblázat. A pedagógusok első diplomájának specifikumai	64
4. táblázat. A pedagógusok további végzettségének területei	64
5. táblázat. A pedagógusok művészeti tevékenységeinek megoszlása	66
6. táblázat. A zeneművészeti intézmények elméleti szakos oklevelei 2013-ig	79
7. táblázat. Az ének-zene osztatlan tanári szak felvételi feladata	82
8. táblázat. Az ének-zene tanárszakos hallgatók száma	88
9. táblázat. A pályakép-kérdőív felépítése	91
10. táblázat. Az ének-zene tanárszakos hallgatók megoszlása intézményenként	92
11. táblázat. Énekkari tevékenység	97
12. táblázat. A nyelvvizsgák százalékos aránya	98
13. táblázat. Szakpárok	99
14. táblázat. Munkavállalást befolyásoló tényezők	101
15. táblázat. Támogatási típusok-1.	104
16. táblázat. Támogatási típusok-2.	107
17. táblázat. Általános iskolákkal szemben megfogalmazott elvárások	109
18. táblázat. A pályaelképzelések faktorstruktúrája	114
19. táblázat. A klaszterek megoszlása nemek szerint	120
20. táblázat. Település típusa	121
21. táblázat. Szubjektív anyagi helyzet	122
22. táblázat. Édesanyák legmagasabb iskolai végzettség	123
23. táblázat. Édesapák legmagasabb iskolai végzettség	124
24. táblázat. Az édesanya zenei tanulmányai	125
25. táblázat. Az édesapák zenei tanulmányai	125
26. táblázat. A szakpárok	126
27. táblázat. A középiskola típusa	127
28. táblázat. Zongora mint első hangszer	129
29. táblázat. Szolfézs	130
30. táblázat. További tanulmányok/továbbtanulási szándék	131
31. táblázat. Munkavállalást befolyásoló faktorok	133
32. táblázat. Az iskola presztízse (munkavállalást befolyásoló faktor) klaszterenkénti eltérése	

	136
33. táblázat. A támogatási tényezők faktorai	139
34. táblázat. Gyermekközösségekkel való kapcsolat pályakép-klaszterenként	142
35. táblázat. Általános iskolai elvárások faktorai	147
36. táblázat. Szaktárggyal kapcsolatos elvárások pályakép-klaszterek szerint	148
37. táblázat. Az életvezetési kompetencia skála jellemzői mintákon.	158
38. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-alapszükségletek) pályakép-klaszterenként	160
39. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia) pályakép-klaszterenként	160
40. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-kommunikáció) pályakép-klaszterenként	161
41. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-szoros kapcsoltok) pályakép-klaszterenként	162
42. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-Tanulás) pályakép-klaszterenként	163
43. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-társas rendszerek) pályakép-klaszterenként	164
44. táblázat. Leíró statisztikai értékek (életvezetési kompetencia-önmenedzselés) pályakép-klaszterenként	164
45. táblázat. A pályakép-klaszterek (hallgatói típusok) vonásainak összefoglalása	168
46. táblázat. A tanárjelöltek javaslatai	187

Mellékletek

MINTA

EvaSys	Hallgatói kérdőív	Electric Paper Digitális írási felület
		

A megjelölés módja: ☐ ☒ ☐ ☐ Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.

Javítás: ☐ ☒ ☐ ☐ Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

Tisztelt Hallgató! Kerekes Rita vagyok, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatásom célja, hogy képet kapjak a felsőoktatásban résztvevő ének-zene szakos hallgatók háttéréről, előzetes tanulmányairól, jövőbeni terveiről, pályaképéről, művészeti tevékenységéről és egyéb kompetenciáiról. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, válaszait kizárólag kutatási célokra használom. Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segíti munkámat!

1. Demográfiai adatok, háttér

1.1	Mi az Ön neme?	☐ Nő	☐ Férfi
1.2	Hány éves Ön?	10. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9	
1.3	Hány testvére van Önnek? (saját magát ne számolja bele)	☐ 1 ☐ 4	☐ 2 ☐ 5 vagy több ☐ 3 ☐ nincs testvérem
1.4	Mi az állandó lakhelyének a településtípusa?	☐ falu/község ☐ város ☐ főváros	☐ megyeszékhely/megyei jogú város
1.5	Kérem, jelölje be állandó lakhelye megyéjét!	☐ Bács-Kiskun megye ☐ Borsod-Abaúj-Zemplén megye ☐ Fejér megye ☐ Heves megye ☐ Nógrád megye ☐ Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ☐ Veszprém megye	☐ Baranya megye ☐ Budapest ☐ Győr-Moson-Sopron megye ☐ Jász-Nagykun-Szolnok megye ☐ Pest megye ☐ Tolna megye ☐ Zala megye ☐ Békés megye ☐ Csongrád-Csanád megye ☐ Hajdú-Bihar megye ☐ Komárom-Esztergom megye ☐ Somogy megye ☐ Vas megye
1.6	Mi az ön édesapjának a legmagasabb iskolai végzettsége?	☐ befejezetlen általános iskola ☐ általános iskola ☐ középiskolai érettségi/technikum ☐ egyetemi/főiskolai végzettség	☐ szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül ☐ tudományos fokozat
1.7	Mi az Ön édesanyjának a legmagasabb iskolai végzettsége?	☐ befejezetlen általános iskola ☐ általános iskola ☐ középiskolai érettségi/technikum ☐ egyetemi/főiskolai végzettség	☐ szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül ☐ tudományos fokozat
1.8	Az Ön megítélése szerint milyen a családja anyagi helyzete?	☐ jelentősen átlag alatt élünk ☐ átlag alatt élünk ☐ átlagon felül élünk	☐ átlagos
1.9	Jelölje, mely tárgyak, eszközök találhatók meg családja tulajdonában!	☐ saját ház/lakás ☐ szárítógép ☐ otthoni internet ☐ nyaraló/hobbi telek ☐ légkondicionáló ☐ gépkocsi	☐ mosogatógép ☐ okos TV
1.10	Jelölje meg, mely tárgyak, eszközök vannak saját tulajdonában!	☐ saját ház/lakás ☐ okostelefon ☐ légkondicionáló ☐ gépkocsi ☐ e-book	☐ okosóra ☐ mobilnet
1.11	Édesanyja folytatott-e gyermekkorában intézményes keretek között zenei tanulmányokat?	☐ igen ☐ nem	

MINTA

1. Demográfiai adatok, háttér [Folytatás]

1.12 Édesapja folytatott-e gyermekkorában intézményes keretek között zenei tanulmányokat?

☐ igen ☐ nem1.13 Családjában van pedagógus, aki pedagógusként dolgozik? (szülők, nagyszülők, nagynénik, nagybácsik)
Több választ is megjelölhet!☐ nincs ☐ óvodapedagógus ☐ tanító
☐ általános iskolai tanár ☐ középiskolai tanár ☐ felsőoktatásban tanít

2. Tanulmányok

2.1 Általános iskolásként folytatott zeneiskolai tanulmányokat?

☐ igen ☐ nem

2.2 Középiskolás éve alatt tanult hangszerezen?

☐ igen ☐ nem

2.3 Kifejezetten az alkalmassági felvételi miatt kezdett el hangszerezen tanulni?

☐ igen ☐ nem

2.4 Hány évig tanult hangszerezen a felvételi előtt?

☐ kevesebb mint 1 évig ☐ 1 ☐ 2
☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
☐ 6 ☐ több, mint 6 évig

2.5 Hangszeres tanulmányaimat zongorán kezdtem, ez az alaphangszerem.

☐ igen ☐ nem

2.6 Hány éve játszik zongorán?

2.7 Kifejezetten az alkalmassági felvételi miatt kezdett el szolfézst tanulni?

☐ igen ☐ nem

2.8 Hány évig járt szolfézusra?

2.9 Énekelt kórusban a felvételit megelőzően? (Több választ is megjelölhet!)

☐ Igen, általános iskolában emelt szintű ének-zenei képzés (zenetagozat) keretén belül ☐ Igen, az általános iskolai kórusban ☐ Igen, a zeneiskolai képzés során
☐ Igen, középiskolában énekeltem kórusban emelt szintű (zenetagozat) ének-zene képzés keretében ☐ Igen, szakközépiskolában énekeltem kórusban ☐ Igen, középiskolában énekeltem kórusban
☐ Igen, templomi kórusban énekeltem ☐ Nem énekeltem kórusban

2.10 A gyakorlati felvételre való felkészülés során vett-e igénybe magántanári segítséget?

☐ igen ☐ nem

2.11 Milyen területe(ke)n kért magántanári segítséget?

☐ szolfézs-zeneelmélet ☐ zongora

2.12 Végzett-e OKJ-s zenei képzést az egyetemi tanulmányai előtt?

☐ igen ☐ nem

2.13 Milyen intézménytípusban végezte középiskolai tanulmányait?

☐ gimnázium ☐ szakközépiskola
☐ szakiskola ☐ művészeti szakközépiskola

2.14 Művészeti iskola vagy emelt szintű képzés esetén kérem, nevezze meg a specializációját, szakját!

2. Tanulmányok [Folytatás]

2.15 Mi a középiskolájának településtípusa?

☐ község☐ város☐ megyeszékhely/ megyei jogú város☐ főváros

2.16 Melyik évben érettségizett?

1000.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
100.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8

2.17 Szerzett emelt szintű érettségit?

☐ Igen☐ Nem

2.18 Mely tárgy(ak)ból tett emelt szintű érettségit?

2.19 Szerzett-e a középiskolai tanulmányai alatt nyelvvizsgát?

☐ Igen☐ Nem

2.20 Milyen nyelvből rendelkezik nyelvvizsgával és milyen szinten?

☐ angol nyelv középfok (B2)☐ angol nyelv felsőfok (C2)☐ német nyelv középfok (B2)☐ német felsőfok (C2)☐ olasz nyelv középfok (B2)☐ olasz nyelv felsőfok (C2)☐ francia középfok (B2)☐ francia felsőfok (C2)☐ egyéb középfok (B2)☐ egyéb felsőfok (C2)

2.21 Jelentkezett-e zeneművészeti felsőoktatási intézménybe?

☐ Igen☐ Nem

2.22 Ha igen, milyen szakra?

2.23 Jelentkezett-e nem zenepedagógiai profillal rendelkező felsőoktatási intézménybe?

☐ igen☐ nem

2.24 Ha igen, kérem nevezze meg a területet.

2.25 Melyik intézmény hallgatója?

☐ Debreceni Egyetem☐ Eszterházy Károly Egyetem☐ Eötvös Lóránd Tudományegyetem☐ Eötvös Lóránd Tudományegyetem (Szombathely)☐ Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem☐ Miskolci Egyetem☐ Nyíregyházi Egyetem☐ Pécsi Tudományegyetem☐ Szegedi Tudományegyetem☐ egyéb, éspedig

2.26 Melyik más intézményben végzi az ének-zene szakot?

2.27 Milyen képzési szinten végzi tanulmányait?

☐ Alapképzés☐ Osztatlan képzés☐ Mesterképzés

2.28 Milyen finanszírozási formában folytatja tanulmányait?

☐ állami☐ költségtérítéses

2.29 Milyen munkarendben végzi tanulmányait?

☐ nappali☐ levelező

2. Tanulmányok [Folytatás]

2.30 Milyen szakon/szakpáron folytat tanulmányokat?

2.31 Melyik szak volt az elsődleges választás az Ön számára?

2.32 Mikor kezdte meg felsőfokú tanulmányait a jelenlegi intézményében?

1000.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
100.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9

2.33 Részesül tanulmányi vagy szociális ösztöndíjban? (Több válasz megjelölhető)

- ☐ Kapok tanulmányi ösztöndíjat
 ☐ Kapok szociális ösztöndíjat
 ☐ Nem kapok tanulmányi ösztöndíjat
☐ Nem kapok szociális ösztöndíjat

2.34 Van tantárgyi csúszása?

- ☐ igen
 ☐ nem

2.35 Előreláthatólag hány félévet fog csúszni tanulmányai befejezésével a nem teljesített tárgya(i) miatt?

- ☐ egyet sem
 ☐ egyet
 ☐ kettőt
☐ hármat
 ☐ négyet vagy annál többet

2.36 Milyen iskolatípusra kap képesítést?

- ☐ általános iskola
 ☐ alapfokú művészetoktatási intézmény
 ☐ gimnázium
☐ zeneművészeti szakgimnázium

2.37 Támogatják-e anyagilag a szülei a felsőfokú tanulmányai alatt?

- ☐ igen, teljes mértékben
 ☐ csak részben tudnak támogatni
 ☐ nem kapok anyagi támogatást

2.38 Jelenleg dolgozik a felsőfokú tanulmányai mellett?

- ☐ igen, rendszeresen
 ☐ igen, alkalmanként
 ☐ nem

2.39 Milyen területen dolgozik?

- ☐ alapfokú oktatás
 ☐ alapfokú művészeti oktatás
 ☐ középiskolai oktatás
☐ művészeti szakgimnázium
 ☐ kereskedelem
 ☐ vendéglátás
☐ egyéb

2.40 Milyen egyéb területen dolgozik?

2.41 Felsőfokú tanulmányai alatt hol lakik?

- ☐ kollégiumban
 ☐ albérlésben
 ☐ szülőkhöz
☐ nagyszülőknél, rokonoknál
 ☐ saját ingatlanban

2.42 Végez-e a tanulmányai mellett önálló művészeti tevékenységet?

- ☐ igen
 ☐ nem

2.43 Ha igen, mit?

3. Pályával kapcsolatos elképzelések

3. Pályával kapcsolatos elképzelések [Folytatás]

3.1 Tervez további tanulmányokat a diplomaszerezés után?

- ☐ Nem tervezek a közeljövőben újabb tanulmányokat folytatni
 ☐ Igen, doktori képzésben kívánok részt venni
 ☐ Igen, a pedagóguspályától eltérő területen kívánok tanulni
- ☐ Igen, újabb tanári szak(ok)ot szeretnék elvégezni.
 ☐ Igen, a pedagóguspálya más területein szeretnék tanulni

3.2 Ha megválaszthatná, melyik korosztályt tanítaná a legszívesebben? Kérem, állítsa fel a rangsorát!

1. 2. 3.
- általános iskola alsó tagozat ☐ ☐ ☐
- általános iskola felső tagozat ☐ ☐ ☐
- középiskolai korosztály ☐ ☐ ☐

3.3 Ha megválaszthatná, milyen intézménytípusban tanítaná a legszívesebben? Kérem rangsorolja a különböző intézménytípusokat és szinteket.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
- Zeneművészeti szakgimnázium ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Gimnázium (egyházi fenntartású) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Alapfokú zeneiskola ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Általános iskola (emelt ének-zenei képzés) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Általános iskola (normál ének-zenei tanterv) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Gimnázium ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Általános iskola (egyházi fenntartású) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.4 Ha megválaszthatná, milyen településtípuson tanítaná legszívesebben? Kérem, állítsa fel a rangsorát!

1. 2. 3. 4.
- főváros ☐ ☐ ☐ ☐
- megyeszékhely/megyei jogú város ☐ ☐ ☐ ☐
- város ☐ ☐ ☐ ☐
- község/falu ☐ ☐ ☐ ☐

Kérem, értékelje milyen mértékben befolyásolják az alábbi tényezők az Ön munkavállalását!

	nagyon fontos	fontos	nem nagyon fontos	egyáltalán nem fontos
3.5 Házastárs/élettárs munkalehetőségei	☐	☐	☐	☐
3.6 Társadalmi lehetőségek	☐	☐	☐	☐
3.7 Szabadidős lehetőségek	☐	☐	☐	☐
3.8 Alacsony megélhetési költségek	☐	☐	☐	☐
3.9 Család/barátok közelsége	☐	☐	☐	☐
3.10 Az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve	☐	☐	☐	☐
3.11 Az iskola hírneve, megítélése	☐	☐	☐	☐
3.12 A tanulói összetétel (hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya)	☐	☐	☐	☐
3.13 Az iskola tantestületének közössége	☐	☐	☐	☐
3.14 Az iskola vezetésével folytatott beszélgetés (interjú)	☐	☐	☐	☐
3.15 A település típusa	☐	☐	☐	☐

Értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak a következő támogatási típusokat a tanári pályán!

3. Pályával kapcsolatos elképzelések [Folytatás]

	nagyon fontos	fontos	nem nagyon fontos	egyáltalán nem fontos
3.16 Jó kommunikáció és munkakapcsolat a tantestület tagjaival	☐	☐	☐	☐
3.17 Jó kommunikáció és munkakapcsolat az iskola vezetésével	☐	☐	☐	☐
3.18 A szaktantárgy tanítására alkalmas infrastruktúra, hangszerpark, szaktanterem	☐	☐	☐	☐
3.19 A tantárgyhoz tartozó művészeti tevékenységek anyagi támogatása	☐	☐	☐	☐
3.20 A tantestület művészetekre való nyitottsága	☐	☐	☐	☐
3.21 Minőségi bérpótlék lehetősége	☐	☐	☐	☐
3.22 A fegyelmezési kérdésekben a kollégák támogatása	☐	☐	☐	☐
3.23 Ésszerű terhelés	☐	☐	☐	☐
3.24 Szakmai fejlődés ösztönzése	☐	☐	☐	☐
3.25 Konferenciákon és továbbképzéseken való részvétel biztosítása	☐	☐	☐	☐
3.26 Tanulást támogató iskolai környezet, klíma	☐	☐	☐	☐

Értékelje, hogy a megadott szempontok jelenlegi elképzelései szerint mennyire játszanak fontos szerepet az Ön pályájának támogatásában!

	nagyon fontos	fontos	nem nagyon fontos	egyáltalán nem fontos
3.27 Az iskolavezetés	☐	☐	☐	☐
3.28 Az iskolaszék tagjai	☐	☐	☐	☐
3.29 A tantestület tagjai	☐	☐	☐	☐
3.30 A ország szakmai közösségnek tanárai (zenetanárok/ ének-zenetanárok)	☐	☐	☐	☐
3.31 A tanulók szülei	☐	☐	☐	☐
3.32 A tanulók	☐	☐	☐	☐
3.33 Házastárs/ család	☐	☐	☐	☐
3.34 Barátok	☐	☐	☐	☐
3.35 Volt egyetemi tanárok	☐	☐	☐	☐
3.36 Szakmai szervezetek	☐	☐	☐	☐

Elképzelése szerint milyen lehetőségeket kellene kínálnia egy általános iskolának, hogy vonzóbbá tegye azt a pályakezdő ének-zene tanárok számára?

3.37 kórusvezetés

	nagyon fontos	fontos	nem nagyon fontos	egyáltalán nem fontos
	☐	☐	☐	☐

3. Pályával kapcsolatos elképzelések [Folytatás]

3.38 emelt szintű ének-zenei képzésben való tanítás	☐	☐	☐	☐	☐
3.39 önálló hangversenyek rendezése	☐	☐	☐	☐	☐
3.40 próbaterem, szaktanterem	☐	☐	☐	☐	☐
3.41 osztályfőnöki tevékenység	☐	☐	☐	☐	☐
3.42 országos megmutatkozási lehetőségek támogatása	☐	☐	☐	☐	☐
3.43 egyedi kezdeményezésű iskolán kívüli programok támogatása	☐	☐	☐	☐	☐
3.44 több művészeti ág jelenléte az iskola profiljában	☐	☐	☐	☐	☐
3.45 a tantestület azonos állásponton van az iskolai fegyelem kezelésében	☐	☐	☐	☐	☐
3.46 a tantestület azonos állásponton van a szülőkkal való együttműködés és konfliktuskezelés kérdéseiben	☐	☐	☐	☐	☐

Kérem, jelölje, milyen mértékben ért egyet, tud azonosulni a következő állításokkal!

	egyáltalán nem jellemző rám	kis mértékben jellemző rám	közepesen jellemző rám	többnyire jellemző rám	teljes mértékben jellemző rám
3.47 Fontos számomra, hogy olyan iskolai közegbe kerüljek, amely a tanulmányaimba befektetett munkámnak megfelelő szakmai kiteljesedés lehetőségét teremti meg.	☐	☐	☐	☐	☐
3.48 Szakmai előmenetelt nagyobb eséllyel élhetek meg egy zeneiskolai vagy alapfokú művészetoktatási intézményben.	☐	☐	☐	☐	☐
3.49 Az általános iskolai közegben jobban ki tudom bontakoztatni a pedagógiai képességeimet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.50 Úgy vélem, szakmailag vagyok olyan rátermett, hogy bármilyen iskolatípusban megállom a helyem	☐	☐	☐	☐	☐
3.51 Nagyobb szakmai karriert futhatok be, ha egy olyan általános iskolában tanítok, ahol kórust vezethetek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.52 Az általános iskolai ének-zenetanárként kevésbé érzem magam megbecsültnek, mint a zeneiskolában dolgozó zenepedagógusok.	☐	☐	☐	☐	☐
3.53 Elsősorban tanárként gondolok magamra, nem pedagógusként.	☐	☐	☐	☐	☐
3.54 Úgy vélem, ha szakmailag elismert, hírnévvel rendelkező intézményben kezdem meg a pályámat, nehezebb lesz megfelelnem az elvárásoknak.	☐	☐	☐	☐	☐
3.55 Ha szakmailag rangos iskolában kezdek tanítani, az nagyobb motivációt és inspirációt hoz ki belőlem.	☐	☐	☐	☐	☐
3.56 Képes vagyok pezsgő zenei életet kialakítani magam körül egy iskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
3.57 Inspirál, ha egy új közegben valami újat hozhatok létre, ha hagyományokat teremthetek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.58 Pályakezddőként nem szeretnék nagy kihívásokat kapni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.59 Pályakezddőként fontosnak tartom, hogy teret kapjak az elképzeléseim megvalósításához.	☐	☐	☐	☐	☐
3.60 Örömmel veszek részt szakmai kihívásokban számomra idegen terepen is.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Pályával kapcsolatos elképzelések [Folytatás]

3.61 Képes vagyok magamra vonni mások figyelmét.	☐	☐	☐	☐	☐
3.62 Sokat gondolkodom rajta, hogy a gyerekekhez mi áll közelebb.	☐	☐	☐	☐	☐
3.63 Keresem a kötelező tanítási gyakorlatokon kívül is a hospitálási és tanítási lehetőségeket.	☐	☐	☐	☐	☐
3.64 Szakmai tudásom ellenére sem merek kibontakozni az osztályteremben.	☐	☐	☐	☐	☐
3.65 Tudatában vagyok a tárgyam értékeinek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.66 Az osztályteremben a pedagógiai kihívások frusztrálják a pályakezdőket.	☐	☐	☐	☐	☐
3.67 A kisebb csoportok tanítása áll hozzám közelebb.	☐	☐	☐	☐	☐
3.68 Inspirál, ha nagyobb közösséggel kell kapcsolatba kerülnöm.	☐	☐	☐	☐	☐
3.69 Nem okoz számomra problémát a fegyelmelés az osztályteremben.	☐	☐	☐	☐	☐
3.70 Zavarba jövök, ha úgy érzem, egy tanulót nem érdekel, amit mondok.	☐	☐	☐	☐	☐
3.71 Bátran konfrontálódok az osztályteremben.	☐	☐	☐	☐	☐
3.72 Úgy vélem, hogy a szakmai utam egy kisebb településen is meghozhatja számomra az elismerést.	☐	☐	☐	☐	☐
3.73 Feladatcentrikus vagyok, képes vagyok motiválni magam.	☐	☐	☐	☐	☐
3.74 Úgy vélem, hogy az ének-zene tanítása akkor sikeres, ha más területeken is otthonosan mozgok.	☐	☐	☐	☐	☐
3.75 Egy ismeretlenebb iskolában nagyobb lehetőségem van megmutatni a tehetségemet, rátermettségemet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.76 A szakmai elismerés elsődleges mutatója a gyerekek versenyekre való felkészítése.	☐	☐	☐	☐	☐
3.77 A tanári pálya szépsége a hétköznapiakban rejlik.	☐	☐	☐	☐	☐
3.78 Meg tudom szerezni egy-egy csoportban a hozzám leginkább illő pozíciót.	☐	☐	☐	☐	☐
3.79 Nem okoz számomra problémát, hogy kifejezzem magam mások előtt.	☐	☐	☐	☐	☐
3.80 Hatékony vagyok.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Egyéb jellemzők (HDSEQ-HE)

	egyáltalán nem jellemző rám	kis mértékben jellemző rám	közepesen jellemző rám	többnyire jellemző rám	teljes mértékben jellemző rám
4.1 Gondot fordítok a minőségi táplálkozásra (diéta, kiegyensúlyozott tápanyag-összetétel, bio élelmiszer, stb)	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Igyekszem logikusan gondolkodni	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Az egészségem érdekében jól szabályozott életet élek	☐	☐	☐	☐	☐
4.4 Fontosnak tartom az egészségem karbantartását - járok orvosi (fogorvosi) ellenőrző vizsgálatokra	☐	☐	☐	☐	☐
4.5 Képes vagyok motiválni magam feladataim megvalósítására	☐	☐	☐	☐	☐

4. Egyéb jellemzők (HDSEQ-HE) [Folytatás]

4.6	Elegendő időt fordítok alvásra, pihenésre	☐	☐	☐	☐	☐
4.7	Kitartó vagyok terveim megvalósításában	☐	☐	☐	☐	☐
4.8	Van határozott politikai értékrendem	☐	☐	☐	☐	☐
4.9	Korlátozom a dohányzást	☐	☐	☐	☐	☐
4.10	Jól tudok együttműködni másokkal a munkában, tanulásban.	☐	☐	☐	☐	☐
4.11	Megfelelő teljesítményt nyújtok egy-egy munkacsoportban	☐	☐	☐	☐	☐
4.12	Korlátozom az alkoholfogyasztásom	☐	☐	☐	☐	☐
4.13	Tudom, hogyan kezdeményezzek kapcsolatokat, ismerkedést	☐	☐	☐	☐	☐
4.14	Szeretek csoportban dolgozni	☐	☐	☐	☐	☐
4.15	Tanulásomat, tudásom bővítését tervszerűen végzem	☐	☐	☐	☐	☐
4.16	Elegendő energiát érzek magamban, hogy terveimet kivitelezem	☐	☐	☐	☐	☐
4.17	Felelősséget érzek a társadalmi problémák megoldásáért	☐	☐	☐	☐	☐
4.18	Jól be tudom osztani az időmet	☐	☐	☐	☐	☐
4.19	Tisztában vagyok az érzelmeimmel és a vágyaimmal	☐	☐	☐	☐	☐
4.20	Akkor tudom élvezni a szabadidőmet, ha a kötelezettségeimet teljesítettem	☐	☐	☐	☐	☐
4.21	Az iskolában bemutatott, vagy máshol olvasott példák alapján megpróbálom elképzelni, hogyan oldották meg mások a helyzetet. Le tudom másolni, és alkalmazni tudom a megoldást.	☐	☐	☐	☐	☐
4.22	Követem a társadalmi történéseket (újságot olvasok, tv-adásokat nézek, tájékozódok)	☐	☐	☐	☐	☐
4.23	Jól fel tudom mérni, hogy a számomra fontos embereknek, mik az igényei, szükségletei	☐	☐	☐	☐	☐
4.24	Vannak helyzetek, amikor kreatívan tudok gondolkodni	☐	☐	☐	☐	☐
4.25	Számonkérésnél, vizsgán, stb, talpraesetten tudok reagálni	☐	☐	☐	☐	☐
4.26	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy jó jegyeket szerezzek	☐	☐	☐	☐	☐
4.27	A bemutatott példák között megpróbálom elemezni a hasonlóságokat, különbségeket, és új feladatoknál könnyen tudok megoldást találni	☐	☐	☐	☐	☐
4.28	Bizalommal tekintek a jövőre	☐	☐	☐	☐	☐
4.29	Nem okoz problémát a csevegés még ismeretlen emberekkel sem	☐	☐	☐	☐	☐
4.30	Igyekszem tudatosan, logikusan szervezni az életemet	☐	☐	☐	☐	☐
4.31	Jó vagyok szóbeli kommunikációban	☐	☐	☐	☐	☐
4.32	Gondot fordítok a stressz-szintem szabályozására	☐	☐	☐	☐	☐
4.33	Aktív közéleti szereplést vállalok (szervezet, vallási közösség, párt stb. keretében)	☐	☐	☐	☐	☐
4.34	Szoktam szólni, kérdezni órán, ha valamit nem értek	☐	☐	☐	☐	☐
4.35	Fontos számomra, hogy tanuljak, hogy tudásomat bővítsem	☐	☐	☐	☐	☐
4.36	Könnyen eszembe jutnak új ötletek azok alapján, amiket már valahol megtanultam	☐	☐	☐	☐	☐
4.37	Fontos számomra, hogy új dolgokat ismerjek meg, problémákat tudjak megoldani	☐	☐	☐	☐	☐
4.38	Eredményesen dolgozom szoros felügyelet, ellenőrzés (számonkérés) nélkül is	☐	☐	☐	☐	☐
4.39	Rendelkezem önálló keresettel	☐	☐	☐	☐	☐
4.40	Jól megoldom másokkal kialakuló konfliktusaimat	☐	☐	☐	☐	☐

4. Egyéb jellemzők (HDSEQ-HE) [Folytatás]

4.72 Tudom mi jelent számomra értéket az életben	☐	☐	☐	☐	☐
4.73 Időről-időre felülvizsgálom mi az, ami értéket jelent számomra	☐	☐	☐	☐	☐
4.74 Korlátozom a tudatállapot-módosító egyéb szerek használatát	☐	☐	☐	☐	☐
4.75 Tudatosan tervezem időbeosztásom, beleértve az éjszakai szórakozást	☐	☐	☐	☐	☐
4.76 Másokat könnyen rá tudok venni arra, hogy segítsenek saját céljaim megvalósításában	☐	☐	☐	☐	☐
4.77 Tudok kezdeményezni igényeimnek megfelelő intim kapcsolatot	☐	☐	☐	☐	☐
4.78 Általában sikerül jól kifejeznem magam: igényeim, érzéseim meghallgatásra találnak	☐	☐	☐	☐	☐
4.79 Azt gondolom, hogy könnyen megtalálom egy feladatban a problémát jelentő részeket, és tudok tervet készíteni a megoldásához	☐	☐	☐	☐	☐
4.80 Meg tudom szerezni egy-egy csoportban a hozzám leginkább illő pozíciót	☐	☐	☐	☐	☐