

FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉS AZ ÉNEK-ZENÉT TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

Szakirodalmi áttekintés

A folyamatos szakmai fejlődés és annak támogatása nem kizárólag a pedagógusmesterséghez kötődik, rendszerszintű átgondolására és működtetésére a 20. században felerősödő társadalmi, gazdasági kihívások irányították a figyelmet, kezdetben az élethosszig tartó tanulás (LLL-Life Long Learning) elvárásának megfogalmazásával (Rapos, 2016). Az uniós dokumentumok és irányelvek mindegyike tartalmazza az élethosszig tartó tanulás mára paradigmává váló gondolatát (Halász, 2002) és a hozzá kötődő ajánlásait.

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

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

A szakmai fejlődés egyik fontos eleme a kollégákkal való szakmai együttműködés (OECD, 2009). A TALIS-kutatás vizsgálta a tanárok közötti együttműködés formáit, megkülönböztetve a formális munkaszervezésre és az eszközök, anyagok cseréjére irányuló

„csere és koordináció” típusú együttműködést a hivatásbeli együttműködéstől, amelyben a tanárok „testületként”, a tanulóira egyenként és közösen figyelve, egymás munkáját kiegészítve irányítják a tanulók tanulási tevékenységét. A tanárok saját visszajelzéseiből arra lehet következtetni, hogy a „csere és koordináció” típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése, pedig ez utóbbi az, ami az iskolában tanítókat és tanulókat élő tanulóközösséggé formálja, amelyet kölcsönös felelősségvállalás jellemez. Számos példa bizonyítja, hogy a fegyelmi problémák megoldásának is ez az egyik kulcstényezője (OECD, 2009).

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

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

kiseb mértékben vesznek részt. Az általános iskolákban dolgozó tanítók, tanárok gyakrabban jellemezhetők az intézményen belüli tanulási formákkal (Sági, 2015).

A kezdő pedagógusok kevésbé igénylik az IKT-készségeik és az idegennyelv-tudásuk fejlesztését célzó továbbképzéseket, ugyanakkor nagyobb szükségük van továbbképzésekre szakmódszertani területen, az óratervezéssel, óravezetéssel, a tanulók differenciálásával és együttnevelésével (egyénre szabott fejlesztés, tehetséggondozás, különböző háttérű gyerekek együtt tanítása) kapcsolatban, továbbá a tanulói viselkedéssel kapcsolatos problémáik megoldásában (tanulói viselkedés „kézben tartása”, agresszió- és konfliktuskezelés) (Sági, 2015). A pedagógusok továbbképzési igényeit összevetve a nemzetközi vizsgálat eredményeivel arra következtethetünk, hogy más országokban is a sajátos nevelésű tanulók oktatása, nevelése, az önálló tanulás támogatása és a multikulturális nevelés jelenti a legnagyobb szakmai kihívást a pedagógusok számára; továbbá pedig az IKT alkalmazása az oktatásban olyan terület, amelyről szóló továbbképzésekre nagy szükségük van a pedagógusoknak (OECD, 2019).

A szakmai kompetenciák megerősítése természetesen nem csupán a pályakezdők, hanem minden pedagógus számára alapvetően fontos, s miután a velük szembeni elvárások is egyre összetettebbé válnak, a folyamatos szakmai fejlődés még a tapasztalt pedagógusok számára is nélkülözhetetlen (Szemerszki, 2015). A TALIS¹ nemzetközi tanárkutató eredményei azt mutatták, hogy hazánkban az általános iskolai tanárok csaknem kilenczede részt vett valamilyen továbbképzésen, ami átlagos aránynak tekinthető, Magyarországon azonban – sok más ország adataitól eltérően – életkor szerint egy fordított U-alakú görbe figyelhető meg a részvételt tekintve, azaz a 30 év alattiak és az 50 év felettek a többiekénél ritkábban vesznek részt továbbképzésen. A másik jellegzetesség, hogy nemzetközi összehasonlításban nálunk alacsony a kutatásban való részvétel és a konferenciák látogatása (TALIS, 2009). Az elmúlt évek szervezett pedagógus-továbbképzéseit tekintve kettős hatás figyelhető meg: a sokszor dömpingszerűen jelentkező, pályázati forrásokból megvalósuló továbbképzések bizonyos területeken kínálati többletet jelentettek, miközben kielégítetlen igények is maradtak azáltal, hogy a továbbképzések szervezésekor az egyéni szakmai szükségleteket ritkábban tudták figyelembe venni (Sági, 2011).

A kollegialitás és autonómia is lehet ösztönző és lehet gátló hatása a szakmai fejlődés szempontjából. Egy facilitáló szervezetben szakmai kihívások vannak jelen, amely az

¹ TALIS: Teaching and Learning International Survey, ami az OECD tanárvizsgálata

autonómia és együttműködés lehetőségét is megteremti (Clement és Vandenberghe, 2000; Rapos, 2016).

Sachs (2007) rendszerében egyszerre jeleníti meg a folyamatos szakmai fejlődésben érintett különböző szereplők és a rendszer nézőpontját, támpontot adva ezzel a rendszerszintű és a személyhez kötött értelmezéshez is. Sachs négy metaforához köti modelljeit: átállás, átalakítás, újragondolás, alkotás. Egy hazai országos reprezentatív vizsgálat eredménye (Sági, 2015; Szemerszki, 2015) szerint (a saschi modell adekvát szempontjait használva) a következőket látjuk:

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

Egy elképzelt időszakon a szakmai fejlődés szempontjából kiemelt fejlődés és az ahhoz kötődő támogatás két nagyobb csomópontot rajzol ki: a pályakezdő szakasz és a 15 év feletti pályaszakasz (Rapos, 2016). A pályakezdés intenzív időszaka sok formális elemhez kapcsolódó tanulást hoz, s erősen az ún. szakmai dimenzióra irányul, kevésbé érinti a pályakezdésben ma hangsúlyos személyes és szociális tényezőket (European Commission, 2010, ETuCE, 2008).

A személyes dimenzióknak ugyanakkor különös jelentősége van a pályakezdésen túl is, hisz idetartozik a szakmai identitás fejlesztésének támogatása; a saját tanárszerep értelmezése; személyes normák, szabályok kidolgozása a tanulókkal és kollégákkal; a tanulás-tanításról alkotott elképzeléseinek, nézeteinek, elméleteinek azonosítása, tudatosítása; a tanári énhatékonyág reflektálása (Rapos, 2016).

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

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

A kutatás célkitűzései

A kutatásom célja feltárni és vizsgálni az ének-zenét tanító pedagógusok szakmai fejlődéshez való hozzáállását. Eközben fel kívánom tárni az ének-zenét tanító pedagógusok nézetei és a pedagógusok képzettsége, tanítási gyakorlata közötti összefüggéseket. Ezen kívül összehasonlítom az ének-zene tanárok, tanítók nézeteit a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében 2013-ban megvalósult országos nagymintás pedagóguskutatásban résztvevő (Sági, 2015) pedagógusok nézeteivel, gyakorlatával, ami a tanárok folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos.

Kutatási kérdések

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

Kutatási módszerek, minta

A kutatás empirikus adatfelvételen alapult, amely kvantitatív elemeket tartalmazott. Az ének-zenet tanító pedagógusok szakmai fejlődéséről alkotott gondolatainak feltárására az önkitöltős online kérdőíves módszert alkalmaztam. Az online kérdőív a Qualtrics programmal készült, mely két fő részre bontható:

1. Általános, bevezető és demográfiai kérdések (1-6. kérdés)
2. Pedagógustovábbképzések, mint a szakmai fejlődés része (7-12. kérdés)

A kérdőív többségében feleletválasztásos, illetve többségében négyfokú Likert-típusú skálára épülő kérdésekből, kisebb részben nyílt kérdésekből állt. A kérdőív reliabilitásának vizsgálatához a skálás kérdések vonatkozó Cronbach-alfa értékeit vizsgáltam meg, melyek minden esetben a megfelelő tartományon belül (0,70-0,90) helyezkedtek el. Ennek érdekében alkalmaztam a négyfokú Likert-típusú skálát, hogy választani kelljen a válaszadónak, nincs közepe a skálának, így mindenképpen el kell döntenie, hogy milyen irányú a válasza. Az online kérdőíves adatok elemzéséhez a feldolgozó módszerek közül statisztikai módszereket alkalmaztam. A leíró statisztikai vizsgálatok során gyakoriságokat, átlagokat, szóródásokat számoltam. A változók közötti összefüggések vizsgálatára a matematikai statisztika következő módszereit használtam fel: egyszempontos varianciaanalízist (ANOVA), Pearson korrelációs számítást és Khi négyzet próbát. Az adatokat SPSS 24 szoftverrel dolgoztam fel.

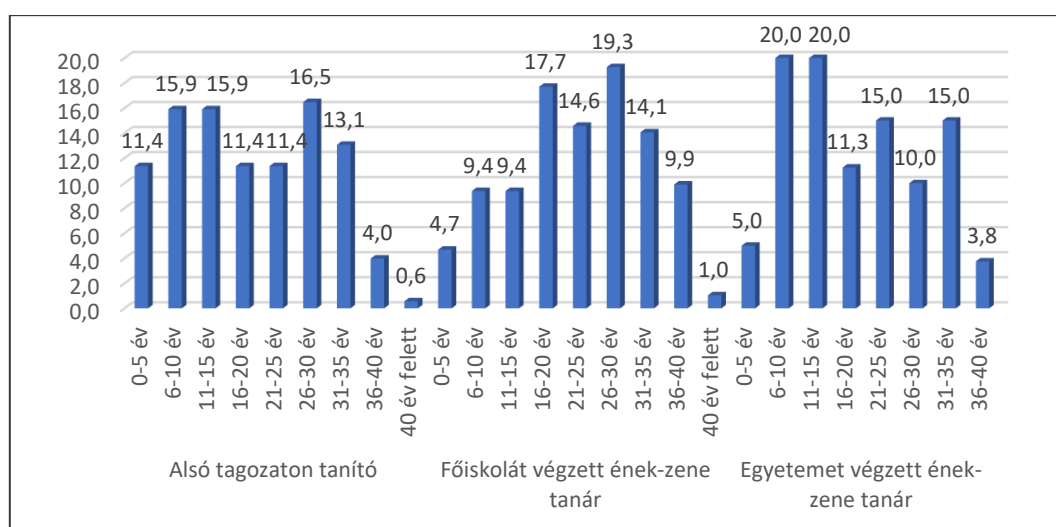
Minta

Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki. A fővárosból 57 fő (12,7%), megyeszékhelyekről, megyejogú városokból 88 fő (19,6 %), városokból 170 fő (37,9%), községekből 133 fő (29,7%) töltötte ki az online kérdőívet. A mintában 26 férfi (5,8%) és 422 (94,2%) nő, melyből 9 férfi tanító, 167 tanítónő, 17 férfi és 255 nő ének-zene tanár volt.

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

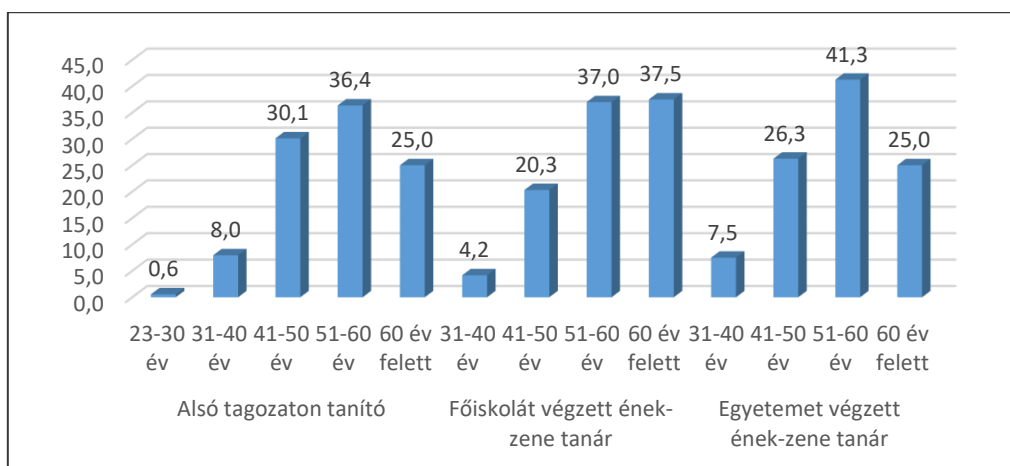
Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok közül 176 fő a legmagasabb pedagógus végzettségét tanítóképző főiskolán, míg 192 fő tanárképző főiskolán, illetve 80 fő egyetemen szerezte meg.

A pedagógusok pályán eltöltött évei több esetben befolyásolhatják a nézeteiket, gondolkodásukat, ezért tartottam fontosnak ennek feltérképezését. A válaszadók átlagosan 21 éve vannak a pályán, de van egy kis különbség az egyes pedagóguscsoportok között: az általános iskolai tanítók átlagosan 19 éve, míg az általános iskolai ének-zene tanárok 22 éve vannak a pályán. A pályakezdő és a 40 évnél hosszabb ideje tanító pedagógusok vannak legalacsonyabb arányban a mintába (2% és 4,2% körüli). (1. ábra)



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

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



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

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

Országos szinten összesen 3754 pedagógus tanít általános iskolában fő munkaviszony keretében rész- és teljes munkaidős foglalkoztatottként, melyben a pedagógusok 4,81%-a 30 év alatti, 19,71%-a 30-39 év közötti, 30,3%-a 40-49 év közötti, 36,54%-a 50-59 év közötti, míg 8,64%-a 60 év feletti.

A kutatás eredményei

A pedagógusok nézeteit nagy mértékben befolyásolhatja a saját folyamatos szakmai fejlődésük is, így vizsgálatomban megkérdeztem a tanítókat és az ének-zene tanárokat, hogy a kérdőív kitöltését megelőző 12 hónapban milyen tanórán kívüli tevékenységekben vettek részt, illetve milyen továbbképzéseken bővítették tudásukat és ez utóbbiak milyen hatással voltak a folyamatos szakmai fejlődésükre. Majd ezeket az eredményeket összevetettem az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanárok által adott válaszokkal. A tanítók 86,4%-a, az ének-zene tanárok 85,3%-a, míg az országos vizsgálatban résztvevő általános iskolai tanárok 85,5%-a vett részt a *kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, beszélgetéseken*, melynek alapján megállapítható, hogy e tevékenységben való részvétel mindhárom pedagóguscsoportnál a legfontosabb szerepet tölti

be. Az ének-zene tanárok 76,1%-a, míg a tanítók 66,5%-a, az országos minta általános iskolai tanárainak 65,4%-a foglalkozott az elmúlt 12 hónapban szakirodalom tanulmányozásával. Az ének-zene szakos tanárok 71%-a az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében is részt vett. A tanítók 71%-a óralátogatást tett a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából, illetve 60,2%-a bemutató órát tartott. A legkisebb arányban – a tanítók 0%-a, az ének-zene tanárok 1,5%-a, míg az országos mintában lévő általános iskolai tanárok 1,2%-a - nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vettek részt a pedagógusok.

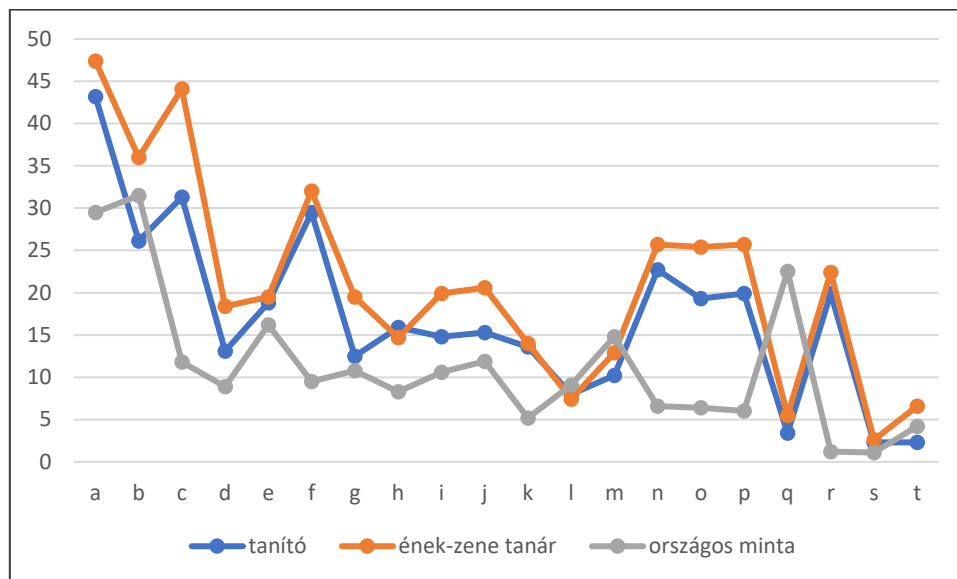
Elmondható, hogy a *kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések, beszélgetések* tartoznak a *leggyakoribb tanórán kívüli tevékenységbe*, mind a mintában szereplő ének-zene tantárgyat tanító (tanítók 86,4%-a; ének-zene tanárok 85,3%-a), mind pedig az országos mintát alkotó általános iskolai pedagógusok (86%-a) körében. Az *ének-zene tanárok* nagyobb számban *olvastak szakirodalmat* (76,1%-a) és nagyobb arányban *vettek részt az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében* (71%-a), illetve *pedagógiai szakmai csoportok, műhelyek, hálózatok munkájában* (43%-a), mint az országos mintában szereplő általános iskolai tanárok és a mintában szereplő ének-zenét tanító tanítók. Míg a *tanítók* jóval nagyobb arányban tettek *óralátogatást az intézményen belül más kollégáknál tapasztalatszerzés céljából* (71%-a), mint az ének-zene és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanárok, addig az *ének-zene tanárok* és az országos pedagóguskutatásban részt vevő általános iskolai oktatók, pedig nagyobb számban vettek részt *óralátogatáson az intézményen belül tapasztalattáadás, tanácsadás céljából* (ének-zene tanárok; 32,4%-a; általános iskolai oktatók 31%-a), mint a tanítók. Az országos pedagóguskutatásban szereplő általános iskolai oktatókhoz képest jóval több ének-zene tantárgyat tanító pedagógus tartott bemutató órát. (tanítók 62%-, ének-zene tanárok 52,6%-a). A *legkisebb arányban kutatásban* (tanítók 4,5%-a; ének-zene tanárok 7,7%-a; az általános iskolai oktatók 9%-a) és *nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon vettek részt a tanítók ének-zene tanárok és az általános iskolai pedagógusok* (tanítók 0%-a; ének-zene tanárok 1,5%-a; az általános iskolai oktatók 2%-a). A konferenciákon, szemináriumokon való alacsony részvételi arány elsősorban nem az érdeklődés hiányát jelzi, hanem pénzügyi és humán erőforrásbéli okokra vezethetők vissza. (3. ábra)



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

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

képezt jóval nagyobb arányban vettek részt az alábbi továbbképzéseken: *saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek; pedagógiai kompetenciák; a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT); egyénre szabott fejlesztés; a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése; agresszió- és konfliktuskezelés; kollégák együttműködése; kollégák egymástól való tanulása; pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzéseken.* (30. ábra) Ezen eredmények azt tükrözik, hogy az általános iskolában ének-zenét tanító pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésről alkotott nézeteiben fontos szerepet játszanak az ének-zenei ismeretek bővítése, a pedagógiai kompetenciák és a számítógépes készségek fejlesztése, az egyéni bánásmóddal, egyénre szabott fejlesztéssel és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek bővítése, a kollégákkal való együttműködés és a tőlük való tanulás, illetve a pedagóguselőmenetel. (4. ábra)



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

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

A tanítók és az ének-zene tanárok az adatfelvételt megelőző 12 hónapban lévő továbbképzéseken való részvételi aránya közti szignifikáns különbségek kimutatásához keresztábraelemzést végeztem és Khi négyzet próbát számoltam. Az elmúlt 12 hónapban a tanítókhoz képest az ének-zene tanárok szignifikánsan nagyobb mértékben vettek részt a

pedagógiai kompetenciákról szóló továbbképzésen (55 tanító, 120 tanár; **Khi négyzet**: 4,814; **p**=0,028) és a *pedagógiai szakmai ellenőrzés és minősítési szakértő képzésen* (4 tanító és 18 tanár; **Khi négyzet**=3,848; **p**=0,050).

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

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

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

A pedagógusok nézeteit vizsgáltam azzal kapcsolatosan is, hogy az elvégzett továbbképzések a saját szakmai fejlődésükre milyen mértékű hatással voltak. (5. ábra)

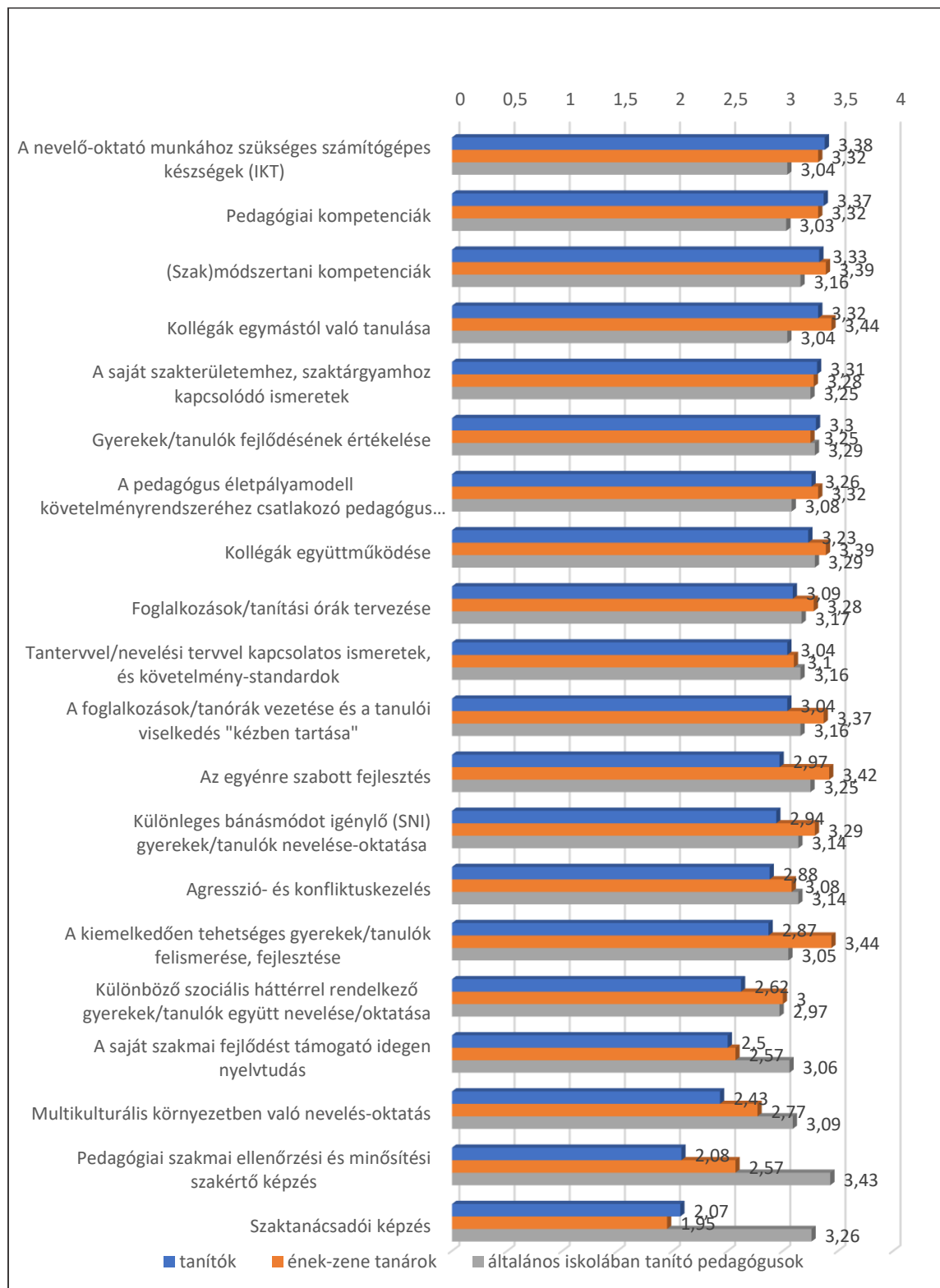
A következőkben meg kellett jelölnie a pedagógusoknak, hogy a továbbképzések, melyeken az elmúlt 12 hónapban részt vettek, milyen hatással volt a szakmai fejlődésükre: Ehhez 4 fokú Likert skálát alkalmaztam: jelenős hatása volt, mérsékelt hatása volt, csekély hatása volt, egyáltalán nem volt hatása.

A *tanítók* szerint az alábbi továbbképzések hatottak a legnagyobb mértékben a szakmai fejlődésükre: a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes (IKT) ismeretek (átlag: 3,38); pedagógiai kompetenciák (átlag: 3,37); szakmódszertani kompetenciák (átlag: 3,33); kollégák egymástól való tanulása (átlag: 3,32); saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek (átlag: 3,31).

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

Az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő *általános iskolai oktatók* vélekedése szerint az alábbi továbbképzések fejtették ki a legnagyobb hatást a szakmai

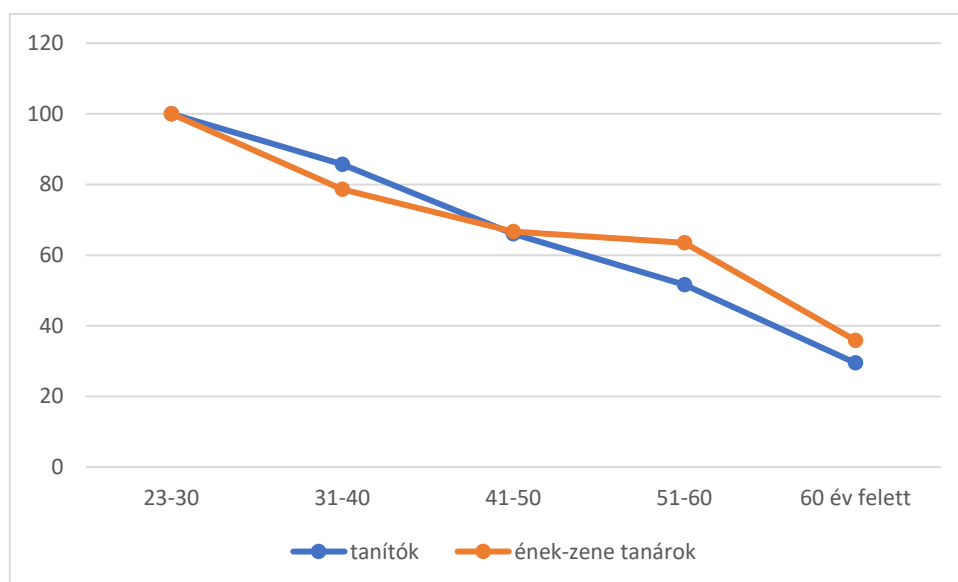
fejlődésükre: pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési képzés (átlag: 3,43);
gyerekek/tanulók fejlődésének értékelés (átlag: 3,29); kollégák együttműködése (átlag: 3,29);
szaktanácsadói képzés (átlag: 3,26); saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek
(átlag: 3,25). (5. ábra)



5. ábra: Továbbképzések hatása a pedagógusok szakmai fejlődésére

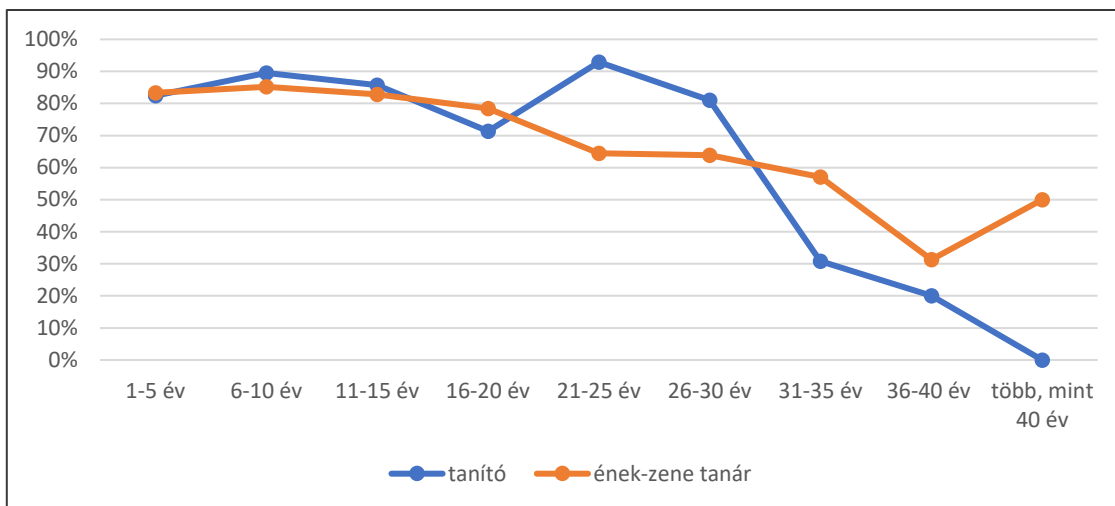
Egyszempontos varianciaanalízis segítségével szignifikáns különbséget találtam a tanítók és az ének-zene tanárok nézeteiben, az alábbi témájú továbbképzések szakmai fejlődésre kifejtett hatásával kapcsolatban: *az egyénre szabott fejlesztés* ($F=4,348$; $p=,040$; $r=0,233$); *a kiemelkedően tehetséges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

A következőkben az ének-zenét tanító pedagógusok közeljövőbeni továbbképzési igényét mértem fel, mely adatok feldolgozása során kirajzolódott, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok esetében is az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken a továbbképzések iránti igény, viszont az 51-60 év közötti ének-zene tanároknál növekvő tendenciát mutat a továbbképzések iránti érdeklődés, majd 60 év után újra csökkenés rajzolódik ki (6. ábra)



6. ábra: Pedagógus továbbképzési igény a pedagógusok életkorának függvényében

Végezetül a pedagógusoknak arra kellett választ adniuk, hogy milyen témájú pedagógus továbbképzéseken szeretnének részt venni a közeljövőben. A tanítók 53,4%-a, az ének-zene tanárok 55,5%-a szeretne a jövőben továbbképzésekben részt venni. A 7. ábrán jól látható a pedagógustovábbképzésen való részvételi igény megoszlása a szakmai gyakorlat függvényében. Míg a pedagóguspálya első 15 évében járó pedagógusok 80-90%-a, a 16-20 év között járók 70-80%-a szeretne részt venni továbbképzéseken, majd ezt követően az ének-zene tanárok továbbképzésben való részvételi igénye csökken. Feltűnő, hogy a 21-30 év gyakorlattal rendelkező ének-zenét oktató tanítóknál megugrik a továbbképzések iránt való érdeklődés, majd 30 év gyakorlat felett rohamosan csökken. (7. ábra)



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

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

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

Diszkusszió

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

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

Kutatásom során arra az eredményre jutottam, hogy a kollégákkal folytatott nem formális megbeszélések, beszélgetések tartoznak a leggyakoribb tanórán kívüli tevékenységbe, mind a mintámban szereplő ének-zene tantárgyat tanító, mind pedig az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai pedagógusok körében, melyek alátámasztják a 2009-es TALIS nemzetközi pedagóguskutatás magyarországi eredményeit. Az elmúlt 12 hónapban az ének-zene tanárok nagyobb számban olvastak szakirodalmat és nagyobb arányban vettek részt az intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében, illetve pedagógiai szakmai csoportok, műhelyek, hálózatok munkájában, mint az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai oktatók és a mintámban szereplő ének-zenét tanító tanítók. Míg a kutatásomban részt vevő ének-zenét oktató tanítók intézményen belüli óralátogatásának legfőbb célja a tapasztalatszerzés, addig az ének-zene szakos tanárok és az országos nagymintás pedagóguskutatásban (Sági, 2015) részt vevő általános iskolai tanároké pedig a tapasztalatátadás és tanácsadás. Az országos pedagóguskutatásban szereplő általános iskolai oktatókhoz képest jóval több ének-zene tantárgyat tanító pedagógus tartott bemutató órát. Ugyanakkor kutatásomban szereplő ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokra is érvényes az a megállapítás, mely szerint az általános iskolákban dolgozó tanítók, tanárok gyakrabban jellemezhetők az intézményen belüli tanulási formákkal (Sági, 2015).

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

Kevesebb gyakorlattal rendelkező tanítók nagyobb arányban vettek részt pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó továbbképzéseken, mely a pedagógus-

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

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

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

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

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

A pedagógusok továbbképzési igényeit összevetve a nemzetközi vizsgálat eredményeivel arra a következtethetünk, hogy más országokban is a sajátos nevelésű tanulók oktatása, nevelése jelenti az egyik legnagyobb szakmai kihívást a pedagógusok számára, e területen sokan jeleztek továbbképzési igényt (*OECD*, 2014). Az IKT és az egyéb új

technológiák alkalmazása az oktatásban szintén azok közé a területek közé tartozik, ahol nagyobb szükségletek mutatkoznak, s ugyanígy a tanulói viselkedés és a tanórák kézbentartása, továbbá az önálló tanulás támogatása és a multikulturális nevelés is (OECD, 2014). Ezek mellett ugyanakkor az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok számára különösen fontosak az egyéni bánásmóddal, egyénre szabott fejlesztéssel és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek bővítésére szolgáló továbbképzések, melyek más általános iskolai pedagógusoknál sokkal kisebb mértékben jelennek meg.

Irodalom

Clement, M. és Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16. (1), 81–101. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed407382.pdf> .

European Commission (2010): Lisbon strategy evaluation document. Brussels, 2.2.2010. 114 final..

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

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

Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. <http://ofi.hu/egesz-eleten-tarto-tanulas-az-uj-oktatapolitikai-paradigma> utolsó letöltés: 2018. április 5.

Holloway, J. (2001): The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58 (8), 85–86.

OECD (2009), TALIS 2008 Results: *Creating Effective Teaching and Learning Environments*: , Paris. URL <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> Utolsó letöltés: 2017. november 5

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 79-103.
- Sachs, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének gyakorlata nemzetközi tükrökben. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47–86
- Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógus szakma?* OFI, Budapest
- Sági Matild (2015, szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 91.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8, 37–58.
- Szemerszki Marianna (2015): A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 34–56.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Taggart, G. L., Wilson és A. P. (2005): *Promoting reflective thinking*. Corwin Press, Thousand, 2, 137-149.