

Asztalos Andrea

AZ ÉNEK-ZENE TANÁROK TANÁRI KOMPETENCIÁKRÓL ALKOTOTT NÉZETEI

Szakirodalmi háttér

A nevelésről, oktatásról való társadalmi gondolkodás irányai, változásai lecsapódnak az oktatási rendszerben és a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban is megjelennek. A pedagógus szerepével, feladatával, funkcióival és a tőle elvárt viselkedésmintákkal, kompetenciákkal kapcsolatos társadalmi elvárások is változnak (Nagy, 2009; Formádi, 2011). A pedagógus szerepeire és feladataira irányuló ösztársadalmi elvárások, a vele kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül fogalmazódnak meg (Nikitscher, 2016). Ezek nemzetközi és hazai szinten is írásos dokumentumokban is rögzítésre kerültek (OECD, 1998; Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné és mtsai., 2013). Az OECD 1998-ban kiadott Education Policy Analysis az alábbiak szerint fogalmazta meg a „holnap pedagógusaival” szemben támasztott elvárásokat: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együttműködési készség, rugalmasság, mobilitás és nyitottság.

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

pszichikus képződmények (ismeret, képesség, attitűd) összességei, amelyek alkalmassá tesznek egy pedagógust szakmai tevékenységének eredményes elvégzésére (Lévai, 2015).

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

Hazánkban angol és amerikai mintára a 2000-es évek közepén született meg az az átfogó tanári kompetenciarendszer, amelyre később törvényi szabályozás is épült (Falus, 2011). Hazánkban Falus Iván 2006-ban az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán dolgozó kollégáival együtt dolgozta ki azt a tanári kompetenciamodellt, amely meghatározta a tanári tevékenységhez kapcsolódó sztenderdeket is. A munkacsoport összesen nyolc kompetenciában foglalta össze a tanárok szakmai tevékenységét leíró ismérveket:

- 1) A tanulók személyiségének fejlesztése
- 2) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- 3) A szaktudományi, szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
- 4) A pedagógiai folyamat tervezése
- 5) A tanulás támogatása
- 6) A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiség-fejlődésének folyamatos értékelése

- 7) A kommunikáció és a szakmai együttműködés
- 8) Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

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

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

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

Kutatási kérdések

1. Milyen különbségek vannak a tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között?

2. Milyen összefüggések fedezhetők fel a tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között?

Kutatási módszerek, minta

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

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

Mivel az ének-zenét tanítókról, illetve az ének-zene tagozatos intézményekről nem áll országos adat rendelkezésre, ezért a kérdőíves kutatás az alapfokú közoktatási intézmények mintáján alapult. A vizsgálati alapsokaságot a Magyarországon nyolc osztályos általános iskolai képzést folytató intézmények alkotják. A Közoktatási Információs Rendszer adatai alapján

adatbázisunkba leválogatásra került minden működő általános iskola (a 12, 8, 6 osztályos gimnáziumok és a gyógypedagógiai képzést folytató intézmények kivételével). Ezen teljes alapsokaságnak (2116 általános iskolának) küldtem ki anonim, elektronikus kérdőívet az iskolavezetést, titkárságot kérve arra, hogy továbbítsák a kérdőívet az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok számára. Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki. Mivel nem állt rendelkezésemre adat arról, hogy pontosan mennyi ének-zene tanár, illetve mennyi tanító tanít ének-zene tantárgyat a nyolc évfolyamos általános iskolákban Magyarországon, így a kutatásom során feltárt összefüggéseket kizárólag a vizsgálatom mintájára vonatkoztatom.

A kutatás eredményei

A tanári kompetenciákról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek

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

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

A kutatásomban részt vevő tanítók és ének-zene tanárok a két leggyengébb kompetenciájuknak a *pedagógiai fejlesztést, innovációt* (tanítói átlag: 2,67; ének-zene tanári átlag: 2,78; általános iskolában oktatók: 2,66), és az *elemző, kutatói tudást*

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

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



A pedagógus kompetenciákról alkotott nézetek átlagértékei
(4 fokú Likert típusú skálán)

A tanítók és az ének-zene tanárok saját pedagógus kompetenciáikkal kapcsolatos nézeteik közötti szignifikáns különbségek kimutatása érdekében egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam, melynek során az alábbi kompetenciákról alkotott nézetek között tártam fel szignifikáns különbségeket: a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás (F=34,993; p=0,000); a pedagógiai folyamat tervezése (F=11,110; p=0,001); szervezetben, intézményben való szerepvállalás (F=11,608; p=0,001); folyamatos szakmai önreflexió (F=15,351; p=0,000); elemző, kutatói tudás (F=7,681; p=0,006). A Pearson-féle korrelációs együttható értéke és a szignifikanciaszintek jól mutatják, hogy az ének-zene tanárok a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás (r=0,273; p=0,000); a pedagógiai folyamat tervezése (r=0,158; p=0,001), a szervezetben, intézményben való szerepvállalás (r=0,162; p=0,001), folyamatos szakmai önreflexió (r=0,185; p=0,000) és elemző, kutatói tudás (r=0,135; p=0,006) kompetenciákból felkészültebbnek gondolják magukat, mint a tanítók. A pedagógiai folyamat tervezésében, de főként a szakmódszertani és szaktárgyi tudás erősségében való különbség okai a tanító-, és az ének-zene tanárképzés közötti különbségekben keresendő.

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

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

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

A gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciáról alkotott

tanítói nézetek és a tanítók szakmai, tanítási gyakorlata között szignifikáns összefüggést tártam fel (F=2,538 p=0,013), melynek értelmében minél gyakorlottabbak a tanítók annál felkészültebbnek vélik magukat e kompetencia tekintetében (r=0,219; p=0,004).

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

Diszkusszió

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

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

A két legerősebb kompetenciájuknak a tanítók az autonómia és a felelősségvállalást és a tanulás támogatását, szervezését, irányítását; míg az ének-zene tanárok pedig a szervezetben, intézményben való szerepvállalást és az autonómiát és felelősségvállalást jelölték meg. Az ének-zene tanárok a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás; a folyamatos szakmai önreflexió és az elemző, kutatói tudás

kompetenciájukat fejlettebbnek gondolják, mint a tanítók. A pedagógiai folyamat tervezésében, de főként a szakmódszertani és szaktárgyi tudás erősségében való különbség okai a tanító-, és az ének-zene tanárképzés közötti különbségekben keresendők. Nagyon jó lenne, ha a tanítók is biztosabbak lennének az ének-zene szakmódszertani és szaktárgyi tudásukban, hiszen a zenei képességfejlesztés szempontjából egy nagyon szenzitív és fontos időszakban – az alsó tagozaton – foglalkoznak a gyerekekkel, és a tanítók feladata lenne az alsós tanulók sokoldalú és szakszerű zenei fejlesztése, melyre ráépíthető a felső tagozaton a további zenei képességfejlesztés. Sajnos ez a gyakorlatban ritkán valósul meg. Így fontosnak tartanám a tanítóképzés során a szakmódszertani és szaktárgyi tudás alaposabb elmélyítését és a reflektív gondolkodás fejlesztését.

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

Minél gyakorlottabbak a tanítók, annál felkészültebbnek vélik magukat a gyerekcsoportok / tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetencia tekintetében. Az ének-zene tanárokat tekintve, minél gyakorlottabb egy ének-zene tanár, annál nagyobb mértékben véli magát felkészültnek a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; a szervezetben, intézményben való szerepvállalás és a folyamatos szakmai önreflexió kompetenciák terén. Elmondható, hogy a gyakorlat során az ének-zene tanárok egyre erőteljesebben beágyazódnak az intézménybe, ahol erősebbé válik az együttműködésük és az intézményben való szerepvállalásuk; míg a tanítók szakmai gyakorlata a gyerekcsoportok / tanulói csoportok, alakulásának segítségével, fejlesztésével mutat összefüggést.

A szakmai kompetenciák megerősítése természetesen nem csupán a pályakezdők, hanem minden pedagógus számára alapvetően fontos, s miután a velük szembeni elvárások is egyre összetettebbé válnak, a folyamatos szakmai fejlődés még a

tapasztalt pedagógusok számára is nélkülözhetetlen (Szemerszki, 2015).

Felhasznált irodalom:

Antalné Sz. Á., Hámori V., Kimmel M., Kotschy B., Móri Á., Szőke-Milinte E., Wölfling Zs. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez .Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest

Falus Iván (2009): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. URL: <http://ofi.hu/tanari-kepesitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> Utolsó letöltés: 2022. február 20.

Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 5-25.

Formádi Katalin (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 2011 (3), 291-303.

INTASC (1992): Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington URL: <http://www.uni.edu/tqp/content/intasc-standards> Utolsó letöltés: 2018. február 15.

Kotschy Beáta, Falus Iván, Felméry Klára, Imre Anna, Kálmán Orsolya, Kimmel Magdolna, Király Zsolt, Mészáros György, Rapos Nóra, Tókos Katalin, Visi Judit (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Lévai Dóra (2015): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Eötvös Kiadó, Budapest. URL:

www.eltereader.hu/media/2015/05/LevaiDapedagogus_kompetenciai.pdf Utolsó letöltés: 2022. március 15.

Nagy Katalin (2009): Professzionizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2009 (2), 85–105.

Nikitscher Péter (2016): *Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatás tükrében*. URL: <https://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben> Utolsó letöltés: 2022. február 5.

OECD (1988): *Education Policy Analysis*. Paris, OECD Publishing

Székelyi Mária és Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex, Budapest

Szemerszki Marianna (2015): A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 34–56.