



Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

Gyakorlat

22. évfolyam, 2024. 2. szám
Volume 22, 2024 Issue 2

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

22. évfolyam, 2024. 2. szám
Volume 22, 2024 Issue 2

Képzés és Gyakorlat ■ Training and Practice

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének és a
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

22. évfolyam 2024. 2. szám

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Petőné Csima Melinda

Szerkesztőbizottsági tagok:

Amukune Stephen, Bencéné Fekete Anikó Andrea,
Borbélyova Diána, Józsa Krisztián, Kéri Katalin,
Kissné Zsámboki Réka, Oo Tun Zaw,
Podráczky Judit, Sántha Kálmán

Szerkesztő:

Schlichter Takács Anett

Angol nyelvi lektor:

Csizmadia Gábor

Magyar nyelvi lektor:

Fazekas Sándor

Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)

A kiadó székhelye

2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.

Felelős kiadó

Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A közreadó székhelye (szerkesztőség címe)

MATE Kaposvári Campus

7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Intézetigazgató: Prof. Dr. Józsa Krisztián

Megjelenik évi két alkalommal

ISSN 2064-4027 (online)

ISSN 1589-519X (nyomtatott 2013-ig)

Honlap:

<https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE ANIKÓ ANDREA: Outdoor módszer alkalmazása alsó tagozaton.....	5
FÓNAI MIHÁLY, NYILAS ORSOLYA: A visszatérő oktatás ellentmondásai – felnőttképzési tanfolyamok tapasztalatai.....	15
KENDERFI MIKLÓS: Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatók szakmai gyakorlatának vizsgálata a „Gödöllői iskolában”	27
KOVÁCS KATALIN, JÓZSA KRISZTIÁN, SZABÓ NORBERT, JANURIK MÁRTA: Az ének-zene tagozatos és a normál tanterv szerint tanulók éneklési képességének összehasonlító vizsgálata	40
PERGER KATALIN: A mentori tevékenység szerepe a pedagógusképzésben – egy konduktor -tanító szakos hallgatók körében végzett pilot-vizsgálat tanulságai.....	56

TABLE OF CONTENTS

STUDIES

BENCÉNE FEKETE, A. A.:	
The application of outdoor methods on the lower primary level	5
FÓNAI, M., NYILAS, O.:	
The contradictions of recurrent education – experiences of adult education courses.....	15
KENDERFI, M.:	
Examining the internship of human resource counselling master students at the „school of Gödöllő”	27
KOVÁCS, K., JÓZSA, K., SZABÓ, N., JANURIK, M.:	
A comparative study of singing ability in students from specialized music classes and general education classes.....	40
PERGER, K.:	
The role of mentoring activities in teacher train-ing – lessons from a pilot study conducted among conductor- teacher specialist students	56

OUTDOOR MÓDSZER ALKALMAZÁSA ALSÓ TAGOZATON

THE APPLICATION OF OUTDOOR METHODS ON THE LOWER PRIMARY LEVEL

Bencéné Fekete Anikó Andrea

Összefoglalás

A hatékony tanításhoz, tanulás-irányításhoz a tanítóknak változatos módszertani eszköztárral és hatalmas szakmai tudással kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a tanórák hatékonyak legyenek. A kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy a pedagógusok melyik oktatási módszereket részesítik előnyben; kutatási kérdéseink arra irányulnak, hogy a tanítók az indoor vagy az outdoor módszereket alkalmazzák szívesebben munkájuk során, valamint megkapják-e a megfelelő támogatást az innovatív módszerek alkalmazásához az iskolavezetéstől, a kollegáktól és a szülőktől. A kutatás során egyértelművé vált, hogy bár a szakirodalom sürgeti az élményalapú tanulás bevezetését, mely sokkal inkább illeszkedik napjaink fiataljainak igényeihez, a pedagógusok mind a mai napig a frontális, iskolán belüli oktatást alkalmazzák és helyezik előtérbe. A kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy meg kellene találni a módszer alkalmazásának lehetőségét a jelenleg kötött órarendi rendszerben annak érdekében, hogy a gyermekeknek több lehetősége legyen a saját tapasztalat által megszerzett tudásra.

Kulcsszavak: outdoor módszer, oktatási módszerek, általános iskola, pedagógusok, szülők

Abstract

To be able to teach and guide the learning process efficiently, pedagogues need to apply a methodological toolbar of great variety and bear with extraordinary professional knowledge to make the lessons efficient. The aim of the current, non-representative, exploratory research is to discover the educational methods favored by pedagogues. Our research questions focus on whether teachers prefer indoor or outdoor methods and if they receive the necessary support from the directory of the school, the colleagues, and the parents for the application of innovative methods. The results of the research raise the attention to schools should open up too in the sense that they should try to find opportunities for applying these methods within the strict boundaries of the current schedules to provide children with the opportunity of gaining knowledge via experience.

Keywords: outdoor method, educational methods, primary school, pedagogues, parents

Bevezetés

Napjaink iskoláiban egyre inkább jellemző az a tendencia, hogy a diákok tantárgyi attitűdje negatív irányba változik az iskolapadban eltöltött évek előrehaladtával, még a legkedveltebb tantárgyak esetében is. Ez részben magyarázható a diákok érdeklődésének specializálódásával, mivel a pályaválasztáshoz közeledve a tanulók sok esetben kizárólag azokhoz a tantárgyakhoz viszonyulnak pozitívan, amelyek a későbbi karrierjük szempontjából fontosak számukra (Csapó, 2000). A másik ok viszont feltehetően az, hogy a fiatalok érdeklődési köre és ismeretszerzésének módszere nagymértékben átalakult az utóbbi évek során, ezáltal új kihívások elé állítva a pedagógusokat munkájuk során, mivel a frontális osztálymunka sok esetben már nem alkalmas a kívánt célok elérésére.

Annak érdekében, hogy a diákok pozitívan viszonyuljanak a tantárgyakhoz, a tanuláshoz, a pedagógusoknak változatos módszertani eszköztárral, hatalmas szakmai tudással kell rendelkezniük, hogy a tanórák kellően színesek, izgalmasak és hatékonyak legyenek napjaink tanulói számára (Radnóti, 2009). A 21. században a tanulás folyamatában egyre nagyobb szerepet kapnak az élmények a korábbi monoton munkával szemben; fontos szerepe van a saját tapasztalásnak, a folyamatok átélésének és a tanulási környezetnek. Amellett, hogy egy tanítási órának kellemesnek, inspirálóknak kell lennie, hogy a diákok érdeklődését fenntartsa, más szempontoknak is meg kell felelnie, az egyes tantárgyak sajátosságaihoz, valamint az előírásokhoz igazodva. A tanulás hatékonyságát számos különböző módon lehet növelni az oktatás során, de ma már elengedhetetlen, hogy ez olyan eszközökkel történjen, amelyek pozitív reakciókat váltanak ki a diákokból (Csapó, 2008). Napjaink oktatásának célja az kell, hogy legyen, hogy a gyerekek élményekben gazdag környezetben, színes programok részesei lehessenek a tanulás során, és ennek érdekében fontos, hogy a tanulási színterek tekintetében merjünk más irányba, akár az iskola falain túlra is tekinteni (Hartl, 2008).

Az oktatási színterek kibővítésének legkézenfekvőbb, régóta jelen lévő eszközei a kirándulások, szakkörök, melyek alkalmával bővíthetők a környezeti, környezetvédelmi ismeretek, nagyobb figyelmet fordíthatunk a körülöttünk élő világra, melyet a tanulók így nem csak könyvből, képekről és filmekből, hanem első kézből ismerhetnek meg (Hartl, 2008). Az iskolán kívül történő oktatás az egyik legfontosabb eszköze annak, hogy a fiatalok a tanulást ne csak a száraz tananyagtartalom bemagolásának tekintsék. Az iskola kapuját átlépve a cél már az, hogy a tanítást egy teljesen más szintre emeljük, másfajta irányból is megközelítsük az új ismereteket. Ez a módszer a nyugati országokból terjedt el, elsődlegesen környezetvédelmi fókusszal, a növekvő városiasodás, a mezőgazdaság növekedése és az iparosodás magas szintű fejlődése hatására (Kiss & Zsiros, 2006). Hamar egyértelművé vált azonban, hogy az outdoor módszer nem csak a természetismeret, biológia és földrajz tantárgyak oktatása során alkalmazható eredményesen, mivel számos más tantárgy esetében is léteznek olyan külső helyszínek, ahol megvalósítható az élményszerzés, a tapasztalaton alapuló tanulás.

Fűz (2017) kutatása arra hívta fel a figyelmet, hogy bár a 2012-es Nemzeti Alaptantervben már megemlítik az iskolán kívüli foglalkozások jelentőségét, az iskolán kívüli programokon való általános iskolai részvétel Magyarországon még nem integrálódott szervesen az oktatásba.

Az „outdoor” módszerek és az élménypedagógia

Már az 1900-as években is voltak terjesztői a tapasztalati tanulásnak (pl. Dewey, 1938), akik úgy gondolták, hogy az átélt programok által, valamely probléma egyéni megtapasztalásával fejlődhetnek jobban a tanulók (Mező, 2015).

Az élménypedagógia a tanulás egy olyan aktív formája, ahol a tanulók az információkat tapasztalatszerzéssel gyűjtik. Az élménypedagógia sokféle nevelési, szabadidős tevékenység összességét jelenti; elméleti és gyakorlati módszer, amely a tanulókat az iskola falain kívüli oktatás felé tereli. A folyamat során a diákok az iskolai órától eltérő helyzetekben új tapasztalatokat szereznek. Az élménypedagógia a tanulás aktív formája, amely során a tanulók az információkat gyakorlati tanulás útján gyűjtik. Ez sokféle nevelési, szabadidős tevékenység összességét jelenti, ahol az iskolai órától eltérő szituációkban szereznek élményeket a diákok. Az élménypedagógia lényege, hogy cselekvésre sarkall a tanulási folyamat során, a személyes élményre összpontosít (Bányai, 2022; Liddle, 2008).

Maga az élménypedagógia módszertana a tapasztalati tanulás, mely létrejöhet indoor (beltéri) módszereket alkalmazva, osztálytermen belül alkalmazott tanulási módszerek segítségével, vagy outdoor (kültéri) módszerekkel is. Az élménypedagógia segít olyan ismeretek elsajátításában, amelyeket csupán könyvek használatával nehezen lehetne megérteni. Élményeket ad, önismereti fejlődést segít elő, valamint számos más pozitívum mellett, az önbizalom növelésére is alkalmas (Fáyné et al., 2020). Az élménypedagógia módszereinek alkalmazásakor elsősorban a diákok személyes készségeinek fejlesztése a cél. A módszer a tananyag átadásakor gyakran fellépő passzív órai részvételt elhagyva, aktív részvételt vár el, mely a megismerő tevékenység által történő tanulás alapja (Csajka & Csimáné Pozsegovics, 2019). Az élménypedagógia segítségével színesebbé és élvezhetőbbé varázsolható az iskolában tartott óra is, de az igazán jó eredmény elérésének érdekében célszerű az intézmény falain túlra is tekinteni, és felfedezni a körülöttünk lévő környezetet. A fókuszban minden esetben az élmények átadása, azok megfigyelése, feldolgozása és a tapasztalatok megfogalmazása áll, melyet a tanultak gyakorlatban történő kipróbálása, valamint a kísérletezés követhet (Mező, 2015).

Az outdoor módszerek, az élménypedagógia részét képezik: az outdoor módszerek alapja is az élményszerzés, az élménydús, tapasztalat-alapú oktatás (Lohász & Sőregi, 2017). Az outdoor módszer meghatározására számos különböző definíció létezik. A dán udescole minta alapján történt meghatározás szerint, a különböző iskolán kívüli látogatásokat és tanórákat foglalja magában, amelyek vagy a természetben, vagy valamely külső intézmény falain belül kerülnek megrendezésre. Bármilyen tantárgyi téma feldolgozható a módszer segítségével, amely akár többször is, változatos módon megismételhető (Pál, 2018). Páskuné Kiss szerint az outdoor módszerek magukba foglalnak minden olyan oktatási formát, amely az iskola falain kívül történik; ezen módszerek alkalmazása során a tudásátadás minden tényezőjét az oktatási intézményen kívül használják (Páskuné Kiss, 2014). Forrai szerint a módszer célja a flow, vagyis az optimális élmény átélése, a személyiség olyan működési állapotának elérése, amelynek következménye a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, a boldogság átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése (Forrai, 2008).

A fő összetartó erő minden outdoor módszerben az élmény jelenléte. A tapasztalati tanulási folyamatot levezető egyént facilitátornak hívják, akinek a fő feladata a tanulási lehetőség, a körülmények megteremtése, a tanulók önálló gondolkodásának, problémamegoldó képességének fejlesztése. Ahhoz, hogy egy élményalapú outdoor módszerek segítségével irányított tanóra sikeres legyen, figyelembe kell venni a módszer négy fő szakaszát, tanulási modelljét. E négy szakasz a konkrét tapasztalat megszerzése, a tapasztalatok visszatükrözése, az absztrakció és aktív alkalmazás; amelyek körkörösen ismétlődnek. E folyamat hatására kialakul az eredményes tapasztalati tanulás.

A kutatás bemutatása

A kutatás 2021 őszén valósult meg általános iskolai tanítók körében, online kérdőíves felmérés formájában. A minta kiválasztása önkényes mintavétellel történt, az online kérdőív pedagógus-csoportokban került megosztásra; 115 értékelhető válasz érkezett vissza. A pedagógus pályára jellemző az elnőiesedés, így a kitöltők között is a 115 főből csak 15 fő (13%) volt férfi és 100 fő (87%) nő, közülük mindenki rendelkezik felsőfokú végzettséggel, tanítói diplomával. Hetvenhárom fő (63%) városi, 42 fő (37%) falusi iskolában tanít. A megkérdezettek életkorukat tekintve 40-en (35%) a 40 év alatti, 75-en (65%) pedig a 40 év feletti korosztályhoz tartoznak. A pedagógus pályán eltöltött éveket tekintve a 10 évnél kevesebbet tanítottak száma 13 fő (20%), 10-től 20 évig terjedő szakmai tapasztalattal 54 fő (47%) rendelkezik, 20 évnél több időt pedig 39 fő (34%) töltött ebben a munkakörben. Az eredmények IBM SPSS Statistics 22 program segítségével kerültek értékelésre.

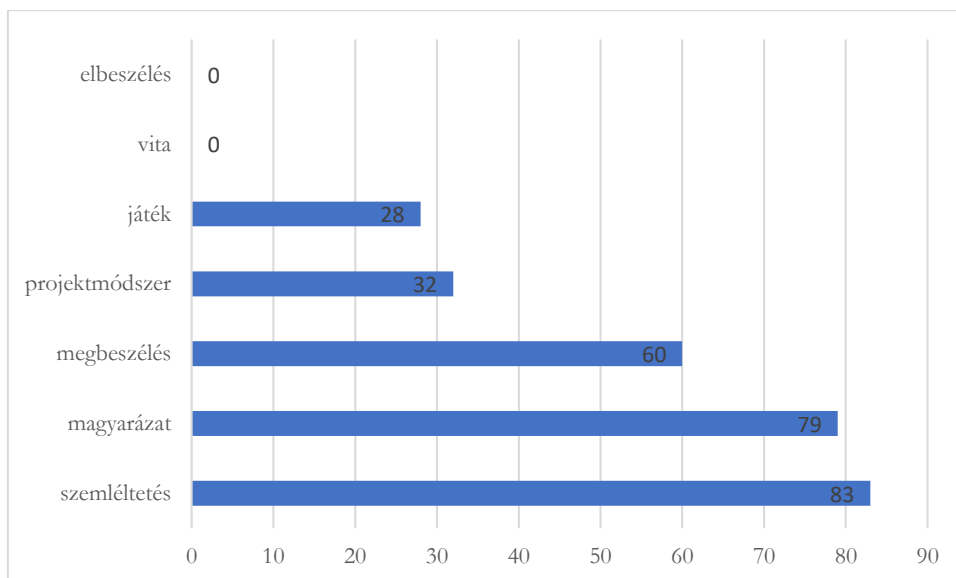
A kutatás célja és a kutatási kérdések

A jelenlegi, nem reprezentatív feltáró kutatás célja annak vizsgálata, hogy a pedagógusok melyik oktatási módszereket részesítik előnyben az osztályteremben, illetve hogyan viszonyulnak az iskola falain kívül történő tanuláshoz, az outdoor módszerek alkalmazásának lehetőségéhez.

A kutatási kérdések arra irányultak, hogy a tanítók milyen módon alkalmazzák az indoor oktatási módszereket. Milyen tantárgyak esetében milyen gyakran és melyik helyszíneken alkalmazzák az outdoor módszereket? Milyen szerepet kap a játék mint oktatási módszer a tanórán? Megkérdeztük azt is, hogy milyen mértékű támogatást kapnak az intézményükben az innovatív módszerek alkalmazásához az iskolavezetéstől, a kollégáktól és a szülőktől.

Az eredmények

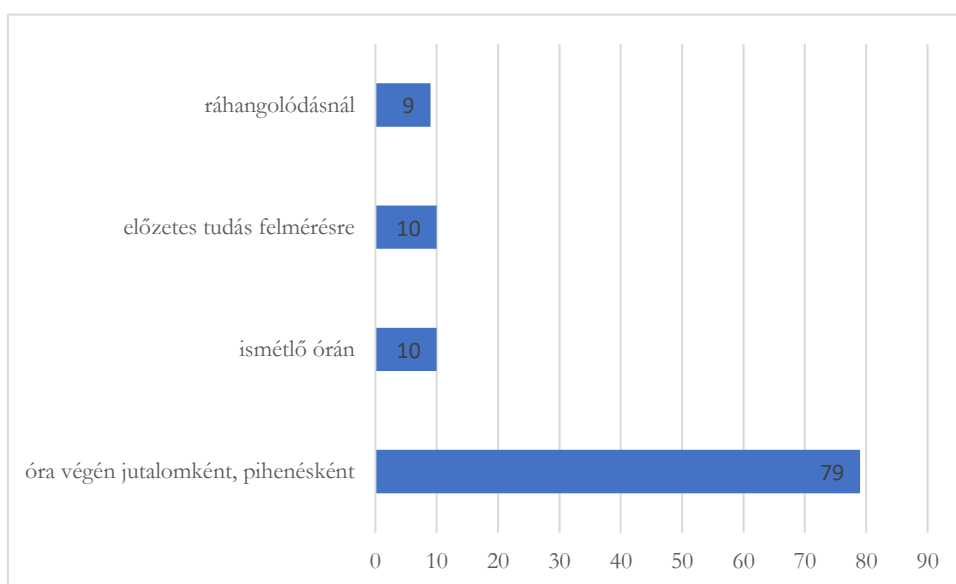
A megkérdezett tanítóknak rangsorolnia kellett a pedagógusi aktivitáson alapuló oktatási módszereket, első helyre téve azt az eljárást, amelyet leggyakrabban alkalmaznak és legeredményesebbnek tartanak munkájuk során. A leggyakrabban alkalmazott módszer a szemléltetés volt, amely 83 tanítónál került az első helyre, melyet a magyarázat, valamint a megbeszélés követett. A pedagógusok által legkevésbé kedvelt módszer az előadás és a vita volt, a 6-10 éves korosztály számára ezeket a módszereket nem tartották megfelelőnek (1. ábra).



1. ábra. A pedagógusok által eredményesnek tartott és leggyakrabban alkalmazott módszerek (N = 115 fő)

A válaszok között több alkalommal megjelent az a felvetés, hogy az előadás nem köti le a diákok figyelmét, a megkérdezett pedagógusok a diákok aktivitását biztosító módszereket tartják célravezetőbbnek. A projektmódszert ennek ellenére a többség (72 fő, 63%) egyáltalán nem alkalmazza szívesen, mert úgy érzik, hogy sok munkát igényel, drága és elveszi az időt a tanítási órák megtartásától, az igazi tanulástól. A játék az alkalmazott oktatási módszerek között a rangsor végén szerepelt, 28 fő (24%) alkalmazza szívesen (1. ábra). A pedagógusi vélemények szerint igaz, hogy a játék sokkal több élményt biztosít, mint a könyvekből történő ismeretszerzés, de úgy gondolják, hogy nagyon könnyen irányíthatatlanná válhat. A tanulók nem a tananyagra figyelnek, hanem csak játszanak, ezáltal nem lesz eredményes az új ismeretek elsajátítása.

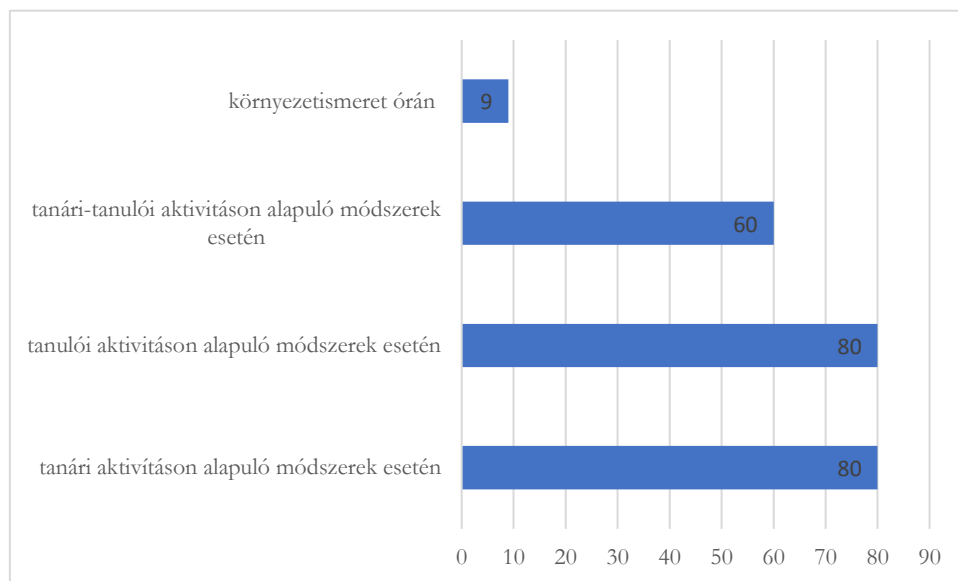
Megkérdeztem, ha mégis alkalmaznák a játékot a tanórán, akkor melyik szakaszban teszik ezt. A megkérdezett pedagógusok többsége (79 fő; 86%) a játékot az óra végén jutalomként alkalmazza, vagy pihenésként vezeti be, amikor a gyerekek már nem tudnak figyelni (2. ábra).



2. ábra. A játék alkalmazása a tanórán (N = 115)

Csak kevesen (10 fő, 11%) mondták azt, hogy ismétlő órákon, illetve az előzetes tudás felmérésénél is rendszeresen alkalmazzák a játékokat.

Az elsősorban tanári aktivitáson alapuló tanítási órák esetében a pedagógusok 70%-a (80 fő) elutasítja az outdoor módszerek alkalmazásának a lehetőségét (3. ábra). Döntésüket azzal indokolták, hogy túl sok előkészítést, felkészülést igényel és így elveszi az időt a tantermi órákra történő felkészüléstől, valamint hiányzik hozzá az anyagi forrás, és nincs helye a tanév rendjében sem. Elsősorban a 40 év feletti (28 fő, 30%) pedagógusok vélik úgy, hogy az ilyen jellegű módszerekre nem kaptak elég felkészítést a tanulmányaik során, ezért nem is rendelkeznek megfelelő módszertani eszköztárral.

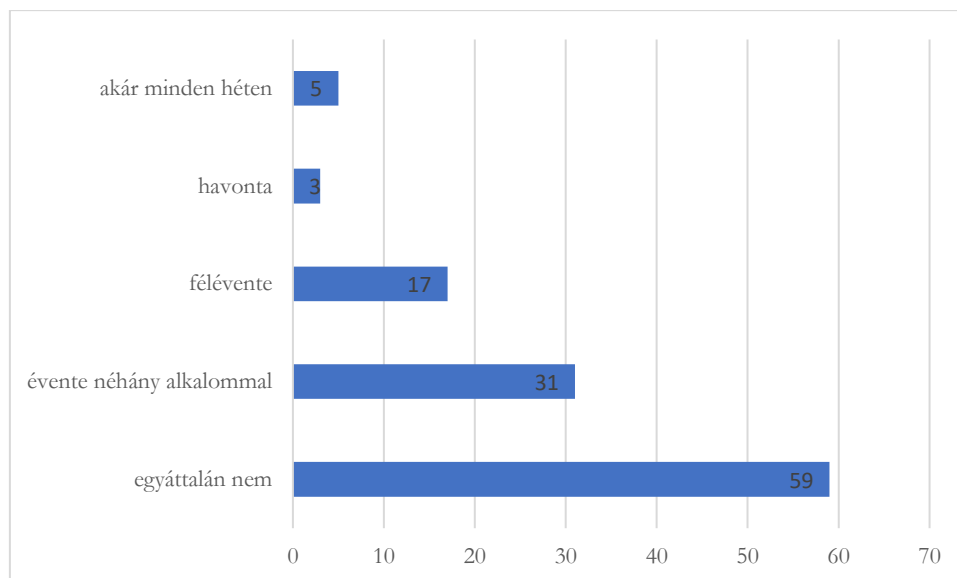


3. ábra. Az outdoor módszereket elutasító pedagógusok (N = 115 fő)

Az outdoor módszerek alkalmazásának egyik fő akadályozó tényezőjének az időjárás bizonytalanságát tartják. Míg a tanári tevékenységközpontú órák esetében a tanítók 30%-a (35 fő) preferálja az outdoor módszereket, addig a tanár és tanuló közös tevékenységén alapuló órák esetében már jelentősen emelkedett a támogató pedagógusok aránya (55 fő, 48%). A környezetismeret óra esetében van a legkevesebb elutasítás (3. ábra), az outdoor módszert a legtöbb tanító (106 fő; (93%) a környezetismeret órán alkalmazná szívesen, amennyiben erre az iskola lehetőséget biztosítana számukra, szívesen alakítanának ki iskolakertet, nevelnék állatokat, és valós helyszíneken ismerkednének meg az élővilággal.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyermeki sajátosságokat figyelembe véve sokkal megfelelőbb lenne az oktatás sikerességének eléréséhez a szabadabb, színesebb, játékosabb és tapasztalatokkal teli környezet, hiszen így a figyelmük jobban leköthető és tartósabb ismereteket szerezhetnek a valós tapasztalatok segítségével. Számos pedagógus nem támogatja ezen oktatási formák alkalmazását, valamint nem minden iskolának van lehetőség a feltételek biztosítására.

Arra a kérdésre, hogy ha az iskolában preferálnák, és nem ütközne akadályokba az outdoor módszerek alkalmazása, milyen gyakran élne ezzel a lehetőséggel, a tanítók közül 59 fő (52%) évente néhány alkalommal, 31 fő (27%) félévente, 17 fő (13%) havonta, 3 fő (3%) akár minden is héten alkalmazná (4. ábra). Hat fő (5%) ezzel szemben egyáltalán nem hisz a módszer alkalmazásának eredményességében; ezen válaszadók minden esetben a 40 év feletti korosztály képviselői voltak.



4. ábra. Az outdoor módszer alkalmazásának gyakorisága (N = 115)

A válaszadók véleménye alapján az iskolán kívüli oktatásban a legkedveltebb helyszín az erdei iskola volt, amely természetközelséget biztosít, széleskörű szemléltetési lehetőséget nyújt, valamint rengeteg lehetőséget kínál a tantárgyközi kapcsolatok megértésére. Az online tér használata is felmerült külső helyszíneként, mivel a virtuális világban történő eligazodás egyre nagyobb szerepet kap életünkben. A külső helyszínen történő játék is új lehetőségeket nyújt a tanulásra, hiszen a gyerekek már elszoktak az önálló felfedezésen alapuló játéktól, kreatív, alkotó tevékenységektől. Új helyszíneként jelölték meg a tudományos központokat és az interaktív múzeumokat, szabadtéri skanzeneket, de az állatkertek és a nemzeti parkok is a legkedveltebb helyszínek közé tartoznak. Újra megjelentek a gyár-, és üzemlátogatások is, amelyek korábban, a hetvenes, nyolcvanas években az iskolai tananyag szerves részét képezték.

Megkértem a tanítókat arra, hogy 1-5-ig terjedő Likert-skálán osztályozzák az egyes módszerek hatékonyságát. A megkérdezett pedagógusok az indoor módszereket tartják a leghatékonyabbnak, 4,5 -re értékelték, míg az outdoor módszerek esetében ez az érték csak 3,8. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a pedagógusok még mindig inkább az iskolán belüli lehetőségekben bíznak, és úgy gondolják, hogy a hagyományos módszerek segítségével a tanulók oktatásában nagyobb mértékű hatékonyságot képesek elérni. A kutatásból egyértelművé vált, hogy a pedagógusok nem részesítik előnyben az outdoor oktatást, annak ellenére sem, hogy véleményük szerint a diákok ezt sokkal jobban kedvelik, szerintük, ha megkérdeznénk a tanulókat, akkor inkább az outdoor módszert választanák (100 fő, 87%).

A támogatottság tekintetében a pedagógusoknak a jelenlegi tapasztalata az, hogy intézményvezetőjük, kollégáik engedélyezik ezt a lehetőséget (105 fő, 91%), de külön forrást a megvalósításra nem tudnak biztosítani, ezt a tanítóknak önállóan, szülői segítséggel kell előteremteniük.

A pedagógusok úgy vélik, hogy a szülők szemszögéből kicsit más az outdoor módszer megítélése. A tanítók 65%-a (75 fő) gondolja úgy, hogy a szülők támogatnák a külső helyszínen tartott órákat, 35%-uk (40 fő) pedig úgy véli, a szülők elleneznék ezt az oktatási formát, így a megvalósítás lehetetlenné válik. A fő indok az ellenzők körében, hogy féltik gyerekeiket, és több napra nem is engednék el őket. További kihívást jelent, hogy a módszert kirándulásnak tartják és nem tanulásnak, mivel nem ismerik ezt a típusú oktatási formát, és nem elég nyitottak ez irányban, mert az ő generációjuknak nem volt része hasonlóban, így nincs megfelelő mértékű tapasztalatuk. Az anyagi háttér hiánya is sok szülőnek okoz gondot, mivel nem tudnak hozzájárulni az utazás költségeihez és nem

tudják biztosítani a megfelelő eszközöket. A megkérdezettek szerint a külső helyszínen történő tanulás megvalósításában a szülők már nem szívesen vállalnak plusz feladatokat, mivel elfoglaltságaik nem teszik ezt lehetővé. Az eredmények értékelése során nem mutatkozott szignifikáns különbség a pedagógusok életkora ($p = 0,412$) és pályán eltöltött éveinek száma ($p = 0,196$) alapján egyik kérdés esetében sem. Nem befolyásolta szignifikánsan az eredményeket az sem, hogy a megkérdezettek városi, vagy falusi iskolában dolgoznak ($p = 0,098$).

Összegzés

Az áttekintett szakirodalmi források alapján az outdoor módszerek alkalmazása fejleszti a gondolkodást, a kreativitást, az önállóságot, segítik a szocializáció folyamatát, az önmegvalósítást, valamint a konfliktuskezelési stratégiák elsajátítását; az iskolán kívüli oktatási módszerek alkalmazása javítja a tanár-diákok kapcsolatát – a módszernek tehát számos, egyértelműen pozitív hatása van a diákok fejlődésére és az oktatási folyamatra.

A fentiekben bemutatott empirikus kutatás az alsó tagozaton tanító pedagógusok véleményét tárta fel az outdoor módszerek alkalmazásának lehetőségével kapcsolatosan. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy az általunk megkérdezett tanítók tudják ugyan, hogy a diákok kedvelnék ezt a típusú tanulást, valamint a Nemzeti Alaptantervben (2012) is megjelenik a külső színtéren történő tanulás lehetősége, ennek ellenére nem alkalmazzák ezeket a módszereket.

A válaszadók az iskolán belüli oktatást részesítik előnyben, ritkán nyúlnak az outdoor módszerekhez, és alapvetően a hagyományos osztálytermi módszereket tartják eredményesebbnek. Az outdoor módszereket főleg a 40 év alatti tanítók ismerik jól, és értékelik nagyra. A nehézségek között az összes megkérdezett pedagógus szerint megjelenik, hogy az iskolán kívüli tanulás hosszas előkészítést, szervezőmunkát, külső szereplők bevonását igényli, melyhez hiányzik az anyagi forrás, továbbá az idő sem elegendő. Az iskolai támogatottságot tekintve az eredmények nagyon pozitívak, az intézményvezetők engedélyezik és a kollégák is támogatják az iskolán kívüli oktatást, függetlenül attól, hogy vidéken vagy városban található az intézmény. A szülők esetében azonban nehezen engedik ki a gyermekeiket az iskola falain kívülre, mert féltik őket. A pedagógusok meglátása szerint sokan anyagilag sem tudják támogatni az outdoor programokat és ezt az iskola sem tudja egyedül finanszírozni. A kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülőkkel is meg kellene ismertetni az outdoor módszerekben rejlő kiváló lehetőségeket, ugyanakkor az iskolának is nyitnia kellene abban a tekintetben, hogy megfelelő anyagi forrásokkal támogassa, valamint lehetővé tegye a módszer alkalmazását a jelenleg kötött órarendi rendszerben, annak érdekében, hogy a gyermekeknek több lehetősége legyen a saját tapasztalat általi tudásszerzésre.

Hivatkozott források

- Bányai, S. (2022). Az élménypedagógiai tevékenységek szerepe a szociális kompetenciafejlesztésben. *Katedra*, 30(10), 7–9. https://katedra.sk/folyoirat/katedra_folyoirat/xxx-evfolyam-10-szam/
- Békési, K. (2006). Tanulási környezet – a diákok szemével. In J. Lannert, & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/en/tanulasi-kornyezet-diakok-szemevel>

- Csapó, B. (2008). A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga, (Ed.), *Zöld könyv: a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 217–233.) Ecostat Gazdaság-elemző és Informatikai Intézet.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csajka, E., & Csimáné Pozsegovics, B. (2019). A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében. *Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Folyóirat*, 17(2), 67–71. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.5>
- Fáyné Dombi, A., & Sztanáné Babics, E. (2015). *Pedagógus mesterség*. [Jegyzet, tankönyv]. Szegedi Tudományegyetem. <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1678/>
- Forrai, M. (2008). Új utak, és szemléletmódok, módszerek a pedagógiában: Optimális élmény vizsgálata tanórákon. In O. Kereszty (Ed.), *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában* (pp. 85–86). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara.
- Fűz, N. (2018). *Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében*. [PhD értekezés]. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9961/1/doktori_ertekezés_FN.pdf
- Hartl, É. (2008). *A „Környezetünk az erdő” pedagógus továbbképzés a környezettudatos nevelésben betöltött helye, szerepe és hatékonysága*. [PhD értekezés]. Nyugat Magyarországi Egyetem Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://doktori.uni-sopron.hu/186/2/magyar.pdf&ved=2ahUKEwiHxtO_uj-LAxUU_rsIHTPEOyUQFnoEC-BIQAQ&usq=AOvVaw24wg80avgkNIb4dgafUwpm
- Lohász, C., & Sőregi, V. (2017). *Több, mint játék. Szabadtéri játékok fiataloknak és gyerekeknek*. Természetjáró Fiatalok Szövetsége.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Kiadó.
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány. <http://www.kalandokesalmok.hu/elmenypedagogia/szemlelet/>
- Pál, V. (2018). Felsőoktatási intézmények a közoktatás és az ismeretterjesztés szolgálatában. *Geometodika*, 2(2), 59–72. <https://foldrajztanitas.elte.hu/index.php/geometodika-2018-2-szam/a-felsooktatasi-intezmenyek-a-kozoktat-as-az-ismeretterjesztes-szolgalataban/>
- Páskuné Kiss, J. (2014). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség gondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Radnóti, K. (2006). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In Z. Kerber (Ed.), *Hidak a tantárgyak között: Keresztintervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok* (pp. 131-167). Országos Közoktatási Intézet.

Szerző

Bencéné Fekete Anikó Andrea

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-5496>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

A műve a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



A VISSZATÉRŐ OKTATÁS ELLENTMONDÁSAI – FELNŐTTKÉPZÉSI TANFOLYAMOK TAPASZTALATAI

THE CONTRADICTIONS OF RECURRENT EDUCATION – EXPERIENCES OF ADULT EDUCATION COURSES

Fónai Mihály – Nyilas Orsolya

Összefoglalás

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája azon a feltevésen alapul, hogy a versenyképes tudásalapú társadalomban és gazdaságban egyre nagyobb az igény arra, hogy a felnőttkori tanulást segítő intézmények igazodjanak az egyéni és közösségi elvárásokhoz, hogy az egyének életük bármely szakaszában elkezdhessenek tanulni, bármilyen tanulási formát választhassanak. Ezzel összefüggésben az 1970-90-es években a felnőttkori tanulást jelentősen meghatározták azok az elméleti koncepciók, modellek melyek a visszatérő oktatással (recurrent education) kapcsolatban jelentek meg és nyertek alkalmazást a lifelong learning fogalmán belül, a rekurrens oktatás koncepciójának részeként. Tanulmányunkban támogatott munkaerőpiaci képzések eredményességét és a résztvevők motivációit, véleményét, elvárásait elemezzük. A képzések résztvevőivel kérdőíves adatfelvétel és fókuszcsoportos interjú készült Nyíregyházán, 2012-19 között, öt tanfolyam keretében. A kutatás eredményei közül a „visszatérő oktatást” (más fordításban „ismétlődő oktatást”) alakító főbb jelenségek, változók hatásait mutatjuk be. Kutatásunkat feltáró, problémamegfogalmazó jellegűként értelmezzük, tekintettel a visszatérő oktatás kapcsán megfogalmazott állításunkra, mely szerint a visszatérő oktatást és a képzésekben való részvételt sok esetben a külső kényszerek alakítják (a kutatás feltáró jellege ellenére az alaptézis tesztelése miatt fogalmaztuk meg hipotéziseinket).

Kulcsszavak: visszatérő oktatás, munkaerőpiaci képzés, résztvevők elvárásai

Abstract

The paradigm of lifelong learning is based on the assumption that in a competitive knowledge-based society and economy, there is an increasing demand for institutions supporting adult learning to adapt to individual and community expectations, so that individuals can start learning at any stage of their lives and choose any form of learning. In this context, in the 1970s and 1990s, adult learning was significantly defined by the theoretical concepts and models that appeared in connection with recurrent education and were applied within the concept of lifelong learning, as part of the concept of recurrent education. In our study, we analyse the effectiveness of subsidized labour market training and the motivations, opinions and expectations of the participants. Questionnaire data collection and focus group interviews were conducted with the training participants in Nyíregyháza between 2012-19, in the framework of five courses. Among the results of the research, we present the effects of the main phenomena and variables shaping “returning education”. We interpret our research as an exploratory, problem-formulating one, taking into account our statement regarding returning education, according to which returning education and participation in training are in many cases shaped by external constraints (despite the exploratory nature of the research, we formulated our hypotheses in order to test the basic thesis).

Keywords: recurrent education, labour market training, expectations of participants

Bevezetés

Napjaink tudásalapú, információs társadalma, egyre inkább megköveteli a folyamatos tanulást. Már nem elegendő csupán a meglévő tudás szinten tartása, ezért azt mondhatjuk, hogy a tanulásról való gondolkodás napjainkra komoly érdemi változáson ment át. A technológiai újítások, a felgyorsult világ folyamatos tudáséhséget generál. Az EU 2020 stratégiájának is fontos része volt az élethosszig tartó tanulás. Ez folytatása annak a célkitűzésnek, melyet 2000-ben Lisszabonban, az Európai Unió csúcserkeztetén fogalmaztak meg: „az évtized végére az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes a több és jobb minőségű munkahely teremtése, illetve az erősebb társadalmi kohézió által.” (Kovács, 2004, p. 153).

Kétségtelen, hogy a munkaerőpiac bizonytalansága, a munkaerő iránti kereslet összetételének gyors, szinte kiszámíthatatlan változása a korábnál megalapozottabb tanulással kapcsolatos döntéseket igényel. Ezek a döntések egyrészt az egyén szemszögéből vizsgálhatók, másrészt felvetik a társadalom intézményeinek felelősségét is, amelyek részt vesznek az oktatás tartalmának, színvonalának és az oktatási módszereknek a kialakításában, megszervezésében, működtetésében (Györgyi, 2012). Fontos szempont a versenyképesség. A fejlesztés és együttműködés tevékenysége gazdasági eszközökkel ösztönződik: foglalkoztathatóság, fenntarthatóság, innováció és változás a mozgatórugói.

Elméleti háttér

Tanulmányunkban a LLL-paradigmából indulunk ki, hisz ezt a paradigmát a felnőttoktatás elmélete és gyakorlata egyaránt meghatározónak tartja az elmúlt évtizedekben. Mivel az LLL ismert paradigma és modell, az ennek egyik előzményeként és részben az LLL kereteiben kialakított visszatérő oktatás (recurrent education) eredeti koncepciójára és annak a gyakorlatban megragadható változásaira utalunk, empirikus kutatásunk eredményei alapján pedig a végbement diszfunkcionális jelenségeket mutatjuk be.

Figyelemreméltó, hogy az egész életen át tartó tanulás paradigmája elismeri, hogy az egyén szintjén az elsőbbségek ezek között a célok között az életút folyamán változnak, ezért az oktatáspolitikának minden célt számításba kell venni (Harangi, 2009). Mindezzel együtt a felnőttek iskoláiba járók döntő része már kilépett a munkaerőpiacra, helyet szerzett magának a társadalmi munkamegosztás rendszerében, bár lehet, hogy megszerzett helyével elégedetlen, vagy lehet, hogy a munkaerőpiacon önmagát eladni nem tudó munkanélküli. Ennek alapján iskolai tanulmányai a gazdasági szférában zajló tevékenységével párhuzamosan folynak, és társadalmi kapcsolatai is más természetűek, mint a rendes korúak iskoláiban tanulóké. Ezek alapján a felnőttek iskoláiba járók több, konkrét és differenciáltabb tapasztalattal, praktikus ismeretekkel rendelkezhetnek, mint a rendes korúak iskoláiba járók, érdeklődésük is kialakultabb, bár ugyanakkor megállapodottabb és egyoldalúbb, gyakorlatiasabb (Csoma, 2009).

Fontos kiemelni, hogy azok, akik életük korai szakaszában a tanulás során kudarcot szenvedtek és személyes tapasztalataik negatívak, nem lesznek motiváltak a további tanulásban/képzésekben, nem akarják azt tovább folytatni, de akkor sem akarnak tanulni, ha annak ideje, ütemezése, helye stb. miatt az nem hozzáférhető. Aktuális tudás, kompetencia hiányában viszont képtelenek a mun-

kaerőpiacon tartósan elhelyezkedni (Nyilas, 2021a). Gondolkodásuk nagymértékben kötődik élettevékenységük (pl. a munkaerőpiacon kialakult helyzetük, a munkamegosztásban végzett teendők, családi életvezetésük) viszonylag zárt köréhez, feladataihoz. Ebben a kötődésben gondolkodásuk elsősorban gyakorlati szintű (praktikus) és ezen a szinten rögzült, ami megnehezítheti az iskolai tananyag szükségszerűen elvontabb, elméleti szintű gondolkodást igénylő elsajátítását. Ezt tetézhetik a korábbi iskolai tanulmányok e téren létrejött hiányai, illetve az ott és akkor elért elméleti gondolkodási szintek regressziója – az idő múlásának és az alkalmazás ritkulásának vagy elmaradásának következményeként (Csoma, 2009).

Az 1970-80-es években a felnőttkori tanulást jelentősen meghatározták azok az elméleti koncepciók, modellek melyek a rekurrens/visszatérő/ismétlődő oktatással (recurrent education) kapcsolatban jelentek meg és nyertek alkalmazást a lifelong learning fogalmán belül, a rekurrens oktatás koncepciójának, stratégiájának részeként (erről a hazai szakirodalomban a legátfogóbb elemzést lásd Németh, 2003).

Maga a koncepció tartalmilag a következőket jelenti: a rekurrens, visszatérő oktatás egyes képviselői által javasolt fogalom, akik szerint *mindenkinek joga van egy meghatározott mennyiségű, a tankötelesség utáni oktatáshoz, és arra, hogy ezt egész életük során igénybe vehessék* (Jarvis & Wilson, 2022, p. 304). Ugyancsak ők hangsúlyozzák, hogy az egész életen át tartó oktatás (lifelong education) szervezése szisztematikus tanulási időszakokra bontható, amelyek váltakoznak a más tevékenységgel, pl. munkával vagy szabadidővel töltött hosszabb időszakokkal. A visszatérő vagy ismétlődő oktatás képviselői azzal érveltek, hogy *az embereknek joguk van ahhoz, hogy egész életük során folyamatosan visszatérjenek az oktatáshoz* (Jarvis & Wilson, 2022, p. 551).

A „visszatérő (vagy ismétlődő) oktatás” koncepciójának és gyakorlatának a kialakítása, ahogy arra utaltunk, már az 1960-as években elkezdődött, arra jelentős hatást gyakoroltak az oktatási rendszer és a munkaerőpiac, valamint a foglalkoztatás változásai (Hasan, 1996; Tuijnman; 1996, Sutton; 1996). A „továbbképzés” (continuing education) és a „felnőttképzés” fogalma (adult education) között rendkívül szoros volt a kapcsolat az 1960-as és 1970-es években, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy a munka világának változásával az alapfokú szakképzés és a szakmai képzés korszerűsítésre vagy helyettesítésre szorult. Így pl. az Egyesült Államokban a közösségi főiskolák kezdtek kurzusokat kínálni a felnőtt hallgatónak a továbbképzés címszó alatt, és ez a fejlődés tükröződött más országok szakképzési intézményeinek gyakorlatában is. A felnőttoktatás hagyományosabb, nem szakmai jellegű köre ezáltal jelentősen kibővült (Sutton, 1996, p. 29). Hasonlóan vázolja a korabeli folyamatokat Hasan is (1996), aki az 1960-as évek óta használt fogalmak eredettörténetét és a fogalmak jelentésének háttérét is vázolja. Az 1960-as években az „egész életen át tartó oktatás” kifejezést először a felnőttoktatással összefüggésben használták, a fogalom elterjedésében az UNECSO konferenciáinak, és a norvégiai Ottesen-bizottságnak volt nagy szerepe („postwork education”, munka utáni oktatás). A visszatérő (ismétlődő) oktatás fogalmát először Olof Palme svéd svéd oktatási miniszter használta 1969-ben, majd a koncepció az 1970-es években vált népszerűvé, az UNESCO és az Európa Tanács révén (Hasan, 1996, p. 33). Hasan is kiemeli (az európai oktatási minisztereknek készített 1973-as OECD-jelentés alapján), hogy a visszatérő, ismétlődő oktatás a kötelező vagy alapfokú oktatás utáni oktatásra vonatkozó átfogó oktatási stratégia, amelynek alapvető jellemzője, hogy *az oktatás az egyén teljes életútja során ismétlődő módon, azaz más tevékenységekkel, elsősorban a munkával, de a szabadidővel és a nyugdíjas évekkel is váltakozva történik* (Hasan, 1996, p. 33-34). Ezeket az elveket hangsúlyozza Tuijnman is (Tuijnmann, 1996, p. 100).

A rekurrens oktatás stratégiai koncepciójának fókuszába elsősorban az alapoktatáson túli, immár „visszatérő”, megújuló formái, nem különben a munka világához kapcsolódó oktatási és képzési formák, a szakoktatás és a szakképzés kerültek. A fiataloknak és a felnőtteknek az egyes életszaka-

szaikban lehetőséget kell adni arra, hogy új dolgokat tanuljanak (pl. alapiskolákat, szakmákat, középiskolákat, egyetemeket), motiválni kell őket, hogy további – sok további – tanulásra vállalkozzanak, ahol a szükségleteknek megfelelően megszervezik és irányítják önmagukat. Valamennyi tanulási környezetet (tanintézetet, ágazatot, tanulási utat) egymáshoz kell kapcsolni, lehetővé téve az átjárhatóságot és az előrehaladást a különböző tanulási szinteken át. Ezért az ellátást úgy kell megszervezni, hogy az megfelelő kapcsolatokat és átjárhatóságot tegyen lehetővé (Harangi, 2009). A stockholmi National Agency for Education (2000) értelmezése alapján igaz, hogy mind az egész életen át tartó tanulás és mind az egész életre kiterjedő tanulás összefüggő nemzeti stratégiát, együttműködést és racionális gondolkodást igényel, ezért az egész életen át tartó tanulás középpontjában az egyén, és annak mindenkori saját életciklusa áll, amelyek időről időre átalakulnak. Ennek a horizontális szempontnak kell megfeleltetni a visszatérő tanulás vagy oktatás pontos formáját (National Agency for Education, 2000, p. 10). A dokumentum kiemeli, hogy az egész életen át tartó tanulás nem azonos a formális oktatási rendszer keretében elérhető visszatérő vagy ismétlődő oktatással (recurrent education); az egész életen át tartó tanulás „feloldja” a szakpolitikai ágazatok közötti határokat. Az oktatáspolitikai, a munkaerőpiaci politika, az iparpolitika, a regionális politika és a szociálpolitika közös felelőssége az egész életen át tartó tanulás. Fontos a kommunikáció és a koordináció az érintett minisztériumok, hatóságok, intézmények és szervezetek között nemzeti és önkormányzati szinten. A hagyományos szektorokra való hagyományos felosztás strukturális akadályt jelenthet. Az egyik kihívás az állami és magánszereplők közötti együttműködés és koordináció formáinak és infrastruktúrájának megtalálása nemzeti, regionális és helyi szinten (National Agency for Education, 2000, p. 8-9).

Barry (2015) a különböző felnőttoktatási/tanulási koncepciók viszonyának a változásaira utal tanulmányában (Barry, 2015). Ezek a változások részben a tényleges gyakorlat változásai voltak, részben a felnőttoktatáshoz (illetve az ehhez kapcsolódó fogalmakhoz, irányzatokhoz, modellekhez) fűződő teoretikus és közpolitikai elvárások voltak. Az értelmezések és ahhoz kapcsolódó változások origója az 1972-es Faure-jelentés volt (Faure et al., 1972). A kétezres évek tanulmányai négy kapcsolódó érvet fogalmaznak meg: a) a politikai szókincsben alapvető változás történt az „egész életen át tartó oktatásról” („lifelong education”) az „egész életen át tartó tanulásra, („lifelong learning”) b) az „egész életen át tartó oktatás” („lifelong education”) és az „ismétlődő oktatás” („recurrent education”) két meglehetősen eltérő és egymást kölcsönösen kizáró politikai narratívát alkotott: c) az „egész életen át tartó oktatás” Faure alapján magába foglalta az „iskolátlanítás” („deschooling”) kritikus narratíváját; és d) az 1970-es években az „ismétlődő oktatás” az 1990-es évek közepe óta kialakult „egész életen át tartó tanulás” („lifelong learning”) narratívájának központi elemeit alkotta (Barry, 2015, p. 2).

A visszatérő oktatás fogalmát és koncepcióját az elmúlt évtizedekben pozitív értelmezések jellemezték, kevés kritika fogalmazódott meg a koncepcióval szemben, a felnőttoktatásnak az általa jellemezhető megközelítése, irányzata beilleszkedett a lifelong learning megközelítésű szemléletbe, attól függetlenül, hogy annak csak egy részét jelenti (jelen keretekben az LLL-nek és a visszatérő oktatásnak a formális, non-formális és informális oktatással való kapcsolódását nem vizsgáljuk). Ezt a pozitív jelentést és értelmezést nem vitatjuk és elfogadjuk.

Ugyanakkor azt állítjuk, hogy a felnőttek életében vissza-visszatérő, újabb tanfolyami képzések, különösen, ha azok munkaerőpiaci hasznosulása alacsony, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az újabb és újabb képzéseket a résztvevők külső nyomásként, gyakran kényszerként élék át. Az újabb és újabb tanfolyami részvételt két tényező alakítja: a támogatási rendszer által biztosított előnyök (lásd pl. Ábrahám, 2015a; 2015b, Hajdú & Koncz, 2021), illetve egy erős várakozás, ami a „most sikerül, el tudok helyezkedni” véleményt és elvárást alakítja ki a tanfolyamok résztvevőiben. A felnőttképzésnek és a felnőttképzési tanfolyamoknak, mint aktív munkaerőpiaci és foglalkoztatási formának,

számottevő szakirodalma van, ezek jelentős része a tanfolyamok működésével, a résztvevők motivációival, elvárásaival foglalkozik, az elvárások részben a tanfolyamok működésére, részben a várható elhelyezkedési esélyekre vonatkoznak (Ábrahám, 2015b). A továbbiakban olyan hazai empirikus kutatásokat elemzünk, melyek a tanfolyami felnőttképzés ellentmondásaira reflektálnak.

Empirikus kutatási előzmények

Ábrahám (2015a; 2015b) a visszatérő oktatásnak abból a sajátosságából indul ki, mely a nem egyenes ívű tanulási utakra, a „töréspontokra” vonatkozik. A felnőttképzés különböző formáinak épp az volna a feladata, hogy az elmulasztott lehetőségeket pótolja, lehetőségeket biztosítva a munkaerőpiaci és társadalmi integrációhoz szükséges „tőkeformák” megszerzésére. Ábrahám szerint azonban a felnőttképzés eredményességét, hatékonyságát vizsgáló kutatások alapján az fogalmazható meg, hogy a képzési programok minimális mértékben járulnak hozzá a munkaerőpiaci és a társadalmi integrációhoz, többnyire csupán „parkoló pályát” vagy képzési támogatás formájában biztosított kiegészítő jövedelemszerzési lehetőséget jelentenek a nagyarányú munkanélküliséggel küzdő régiókban (Ábrahám, 2015a, p. 224). Saját kutatási eredményei azonban azt mutatják, hogy kevésbé a képzési támogatás vonzza a tanfolyamokon való tanulásra, sokkal inkább a kedvezőbb munkaerőpiaci pozíciók elérése. Ez a visszatérő oktatásra vonatkozó állításunkat támasztja alá, hisz azt állítjuk, hogy a képzéseken való részvételt egyszerre jellemzi azok külső kényszerként való átélése, de a jövőbeli lehetőségekre vonatkozó elvárás is.

Ennél erősebb megállapításokat tett a Hajdú Dávid és Koncz Gábor szerzőpáros, másodelemzésük (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat elérhető adatai, a Borsod-Abaúj-Zemplén, továbbiakban BAZ Megyei Kormányhivatal Foglalkoztatási Munkaügyi és Munkavédelmi Főosztályának Munkaerőpiaci Osztálya által szolgáltatott adatok) és saját empirikus kutatásuk eredményei alapján. A BAZ vármegyei adatok alapján a képzés befejezését követő 180. napon a vizsgált időszak átlagában a korábbi álláskereső 50,6%-nak volt munkahelye (Hajdú & Koncz, 2021, p. 243). Empirikus kutatásuk alapján pedig három csoportra bontották a válaszadókat, elsősorban azok szándékoznak a jövőben dolgozni, akik már korábban is rendelkeztek közfoglalkoztatáson kívül más állással is. Őket azok követik, akik korábban még egyáltalán nem dolgoztak. A legalacsonyabb elhelyezkedési szándék azokat jellemzi, akik csak közfoglalkoztatottként dolgoztak a lekérdezést megelőzően (Hajdú & Koncz, 2021, p. 249). A szerzők szerint a képzések sikertelenségét mutatja, hogy a megkérdezettek 91%-a nem tudott vagy nem akart elhelyezkedni a megszerzett képesítéssel. Empirikus kutatásuk eredményei alapján azt állítják, hogy a tanfolyamokon tanulók többsége nem venne részt azokon az azokhoz kötött keresetpótló támogatások hiányában, ennek alapján állítják azt, hogy a résztvevők megélhetési forrásként tekintenek a képzésekre (Hajdú & Koncz, 2021, p. 252). Ezek az állítások a „visszatérő oktatásra” vonatkozó véleményünket támasztják alá, hisz a szerzőpáros által vizsgált tanfolyamok tanulóinak a motivációit a külső kényszerek alakítják.

A munkaerőpiaci felnőttképzések megítélését a résztvevők körében, így a képzéseknek a tanulási motivációra gyakorolt hatását is, lényegesen alakítja, hogy a végzeteknek milyen esélye van az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedni. Ábrahám kutatási eredményei azt mutatják, hogy a három északkelet-magyarországi megyében a végzetek 39-52 százaléka dolgozott hosszabb távon is a felnőttképzés során szerzett végzettséggel (Ábrahám, 2015a, p. 231). Ez közel áll az egy évtizeddel korábbi adatokhoz. Az elhelyezkedési arányokat elemezve megállapítható, hogy a munkaviszonyban nem állóknál ez 43% és 52% között alakult, az elfogadott képzéseknél az arány kedvezőbb (Halmos, 2005, p. 9). Úgy tűnik, ez tartós trend, hisz 2016-ban az ajánlott

képzést befejezők elhelyezkedési aránya 48,4%, az elfogadott képzésen résztvevők elhelyezkedési aránya 87,1% volt (Homolya & Juhász, 2016, p. 13). Ugyanakkor a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kormányhivatal által támogatott képzések elemzése felhívja arra a figyelmet, hogy a támogatott képzésekben résztvevők száma jelentős mértékű hullámzást mutat, ugyanígy az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedés aránya is, ami 2010 és 2020 között 10-41% között mozgott. Az elhelyezkedést a másodlagos munkaerőpiac jelentős mértékben alakította, 2014-ben a támogatott képzésekbe bevont álláskeresők több mint 60%-a tudott elhelyezkedni az elsődleges (11%) és a másodlagos (50%) munkaerőpiacon (Le Dai, 2022, p. 68). Az álláskeresőknek Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében meghirdetett felnőttképzések empirikus vizsgálata is hasonló eredményeket mutat. Hajdú szerint (Hajdú, 2023), a munkaerőpiaci eredményességet jelző elhelyezkedési arányok nagyon alacsonyak. A képzésben résztvevők az öt év átlagában, munkaerőpiaci szektortól függetlenül, összességében 41,08%-kal tudtak elhelyezkedni, azonban a másodlagos munkaerőpiacon történő elhelyezkedés dominált a képzéseket sikeresen elvégzőknél, hiszen a tanulók 31,19%-a közfoglalkoztatásból a közfoglalkoztatásban talált továbbra is munkát. Az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek átlagos részaránya 9,88% volt (Hajdú, 2023, p. 15).

Módszer és minta

Az általunk vizsgált gyógyszerári asszisztensképzés a TÁMOP-1.1.2-11/1-2012-0001 "Decentralizált programok a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért", majd a „GINOP -5.1.1-15 Út a munkaerőpiacra” projekt keretében valósult meg Nyíregyházán. Ezekben a támogatási formákban viszonylag folyamatosan, 2012 szeptembere és 2019 szeptembere között, több tanfolyam lebonyolítására került sor (186 fő részvételével), tanfolyamonként 1200 órában, mintegy 10 hónap képzési idő alatt. A képzés az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő állam által elismert képzés, összesen 8 modulból állt. A hallgatók a képzés ideje alatt különböző támogatásokban, keresetpótló juttatásban részesültek (többek között a szolgáltatási tevékenység díjának megtérítése; a szolgáltatás igénybevételével kapcsolatos (helyi/helyközi) utazási költség támogatása; a szolgáltatás alatt igénybe vett gyermekfelügyelet vagy más hozzátartozó ápolásának/gondozásának támogatása).

A képzések résztvevőivel fókuszcsoportos interjúkat vettünk fel és kérdőívet kérdeztünk le. A képzések négy évben indultak (2013, 2014, 2015 és 2016). Minden tanfolyam elején sor került fókuszcsoportos interjúra a képzőhelyen, a moderátorok a szerzők voltak. Az első fókuszcsoportos interjú tapasztalatai alapján terveztük meg a minden évben lekérdezett önkéntes kérdőívet, melyet a tanfolyamok végén kérdeztünk le teljeskörűen, ugyancsak a képzés helyszínén. A fókuszcsoportos interjúkban vizsgáltuk, hogy a résztvevők hogyan kerültek a programba, mi a véleményük a képzésről, milyen örömeik, illetve nehézségek érték őket a program teljesítése folyamán, milyen esélyt látnak a megszerzett végzettséggel a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, illetve elképzelhetőnek tartják-e, hogy támogatás nélkül is részt vegyenek más képzésben. Ezek voltak a kérdőívek főbb dimenziói is, a szociodemográfiai és a munkaerőpiaci életútra vonatkozó kérdések mellett. A kérdőíves módszer alkalmat adott a tanfolyamok működésének a minősítésére és javaslatok megfogalmazására is. A 2013-as lekérdezés során 45 fő, 2014-ben 84 fő, 2015-ben 21 fő, 2017-ben 36 fő töltötte ki a kérdőívet, összesen 186 fő. A tanfolyamok során minimális (1-2 fő) volt lemorzsolódás, hisz az a képzési támogatások visszafizetésével jár. A kérdőíves adatfelvétel eredményeit az SPSS 25. programcsomaggal dolgoztuk fel és elemeztük. A minta mérete és összetétele miatt keresztábra elemzéseket készítettünk.

A kérdőíves adatfelvétel mintájának a főbb vonásai a következők. A résztvevők 92,5%-a nő volt, gimnáziumi végzettsége 48,9%-nak, szakközépiskolai 33,5%-nak, felsőfokú végzettsége 17,7%-nak volt. A vizsgált képzésekben legnagyobb létszámmal a pályakezdők és a 25 év alatti fiatalok (62%) vettek részt. Őket követték a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek (26%), az 50 év feletti (6%), illetve a GYES-ről, GYED-ről vagy ápolási díjról visszatérők (6%).

A kutatás célja, kutatási kérdések és hipotézisek, limitációk

Kutatásunk *célja annak feltárása volt*, hogy a visszatérő oktatás milyen hatást gyakorol a támogatott tanfolyamok résztvevőire (véleményükre, motivációikra és elvárásaikra). A szakirodalomban nem találtunk olyan empirikus kutatást, amely direktben ezt a hatást vizsgálta volna. Ugyanakkor a kutatások a felnőttképzési tanfolyamokat vizsgálják, de más aspektusokból, ezek egy része közel áll a mi kérdésfelvetéseinkhez, például a képzésekről kialakult elvárásokat, véleményeket és a résztvevők jövőképét, munkaerőpiaci elvárásait illetően. *Kutatási kérdéseinket* is az elméleti és kutatási előzményekben vázolt szakirodalom alapján fogalmaztuk meg:

Kutatási kérdés 1: Milyen esélyt látnak arra a résztvevők, hogy a tanfolyamok elvégzése segíti munkaerőpiaci elhelyezkedésüket?

H1 hipotézis: Feltételezzük, hogy ha a képzés résztvevői úgy látják, hogy a tanfolyamok elvégzése tartósan nem segíti a munkaerőpiaci elhelyezkedésüket, az megerősíti a visszatérő oktatás kapcsán megfogalmazott kritikai állításunkat.

Kutatási kérdés 2: Melyek azok a tényezők, amelyek csökkentik a résztvevők averzióit az újabb és újabb képzések (visszatérő oktatás) iránt?

H2 hipotézis: Azt várjuk, hogy a tanfolyamok adnak olyan, nem csupán tudásbeli, kompetenciabeli pluszt, amely miatt a résztvevők elkötelezettebbé válnak a tanulásban, és ez csökkenti a „visszatérő oktatással” kapcsolatos averziókat.

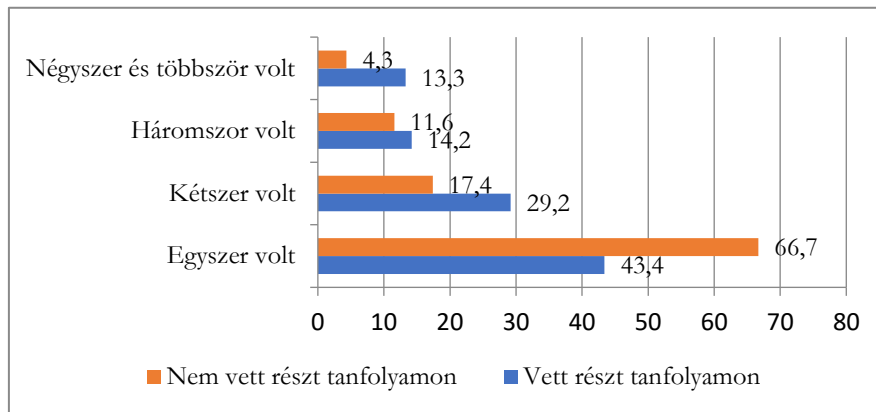
Tanulmányunkban egy támogatott képzés résztvevői körében folytatott kutatás eredményeinek egy részét mutatjuk be és elemezzük. Eredményeink nem reprezentatívak, hisz egy típusú tanfolyamra fókuszáltunk, egy vármegyében. A másik limitáció a résztvevők számából fakad. Ugyanakkor a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és a kérdőíves adatfelvételek, ahogy bemutattuk, több éven keresztül folytak, az eredmények is azt jelzik, hogy az egyes adatfelvételi évek (a tanfolyamok működési éve) között lényeges különbségek tapasztalhatók – ez alapján mondhatjuk, a vázolt limitációk ellenére, hogy az eredmények a vizsgált téma, kérdés detektálására, feltárására alkalmasak.

Eredmények

A munkanélküliek számára szervezett, támogatott képzések során szervezett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tapasztalatai irányították rá a figyelmünket a visszatérő oktatás lehetséges magyarázó modellként való elfogadására, és az eredeti modell kritikái átgondolására, mely szerint a folyamatos tanfolyami képzésekben való részvétel jelentős mértékben kényszerként jelenik meg a résztvevők számára. Ezt a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk után a kérdőíves adatfelvétellel is megvizsgáltuk. A teljes kutatás eredményei közül két kérdéscsoport eredményeit mutatjuk be – az egyik az elhelyezkedési esélyek megítélésére, a másik a tanfolyamok által adott hatásokra vonatkozik (társas kapcsolatok, informális hatások) vonatkozik, amelyek csökkenthetik a visszatérő oktatással összefüggő ellentmondásokat. Ez a kutatás olyan eredménye, amit a tanfolyamok szervezőinek figyelembe kell venni a visszatérő oktatás potenciális negatív hatásainak a kezelésében, azok csökkentésében. Az

eredményeket megelőlegezve, a kutatás eredményei két területet körvonalaztak, melyek a visszatérő oktatás kényszer jellegének a csökkenését eredményezik, ezek pedig a résztvevők informáltságával és a tanfolyami csoportok informális támogató szerepével függenek össze.

A képzésben való részvételnek alapfeltétele volt a regisztrált munkanélküli állapot, ezért vizsgáltuk a munkanélküli helyzet és a tanfolyami részvétel összefüggéseit; 61,8%-uk már vett részt valamilyen tanfolyami, felnőttoktatási képzésben. A részvétel összefüggése a munkanélküliség előfordulásával az egyén életútjában szignifikáns és lineáris, mivel a munkanélküliség „gyakorisága” és a tanfolyami részvétel között lineáris összefüggést találtunk, azaz minél többször volt valaki munkanélküli, annál nagyobb eséllyel vett már részt képzéseken (1. ábra). Ez az eredményünk igazolja a visszatérő oktatásra vonatkozó állításunkat, mely szerint a tanfolyami képzéseken való részvétel jelentős mértékben kényszer jellegű, gyakran a munkanélküli periódusok közötti időszakot „tölti ki”, a tanfolyamok résztvevői kevésbé érzik egyéni döntésüknek azt, hogy tanulnak, az újabb-és újabb tanfolyamokon való részvételt (és azok elvégzését) külső, gyakran egzisztenciális nyomásként élik át és értelmezik.



1. ábra. Hányszor volt munkanélküli, és a tanfolyami részvétel összefüggése

Forrás: Saját adatfelvétel. (Kb1 négyzet = 10,540, $p = 0,014$, $N = 182$)

A tanfolyam elvégzése utáni elhelyezkedési területeket és esélyeket nyitott kérdéssel vizsgáltuk. Azt találtuk, hogy a konkrét tanfolyammal való elégedettség mértékétől függetlenül mindössze a válaszolók 6%-a gondolja azt, hogy a végzettség birtokában sincsenek konkrét céljaik, hogy milyen területen helyezkednének el. A többiek elvárása részben ahhoz kapcsolódik, hogy a tanfolyamon tanult szakmában dolgozna leginkább, vagy mindegy is, csak találjanak állást.

„A tanfolyam elvégzése után esély sincs rá, hogy ebben a szakmában helyezkedjünk el, a szakma túltelített – de erről a Munkaügyi Központban a tanfolyam elején senki sem szólt!” (38 éves nő).

Legmagasabb azok aránya, akik a tanult szakmában akarnak dolgozni (41,8%), és „általában” is sokan bíznak abban, hogy valamilyen állást, munkahelyet találnak (37,9%). A többiek nyelvizsgát tennének (2,7%), egyetemen tanulnának (5,5%), vagy újabb képzésre jelentkeznének (6,0%).

„Arról hogy mikor milyen tanfolyam indul, fogalmuk sincs. Én masszórnek szerettem volna tanulni, de azt mondták nem indul ilyen – ezért kénytelen voltam a gyógyszerértárra bejelentkezni. 5 hét múlva beindult a masszázs.” (24 éves nő)

Ez az eredmény a képzésekkel, továbbképzésekkel kapcsolatos, ambivalens véleményeket és elvárásokat igazolja, miszerint a képzések gyakran kényszerként jelennek meg a tanfolyami résztvevők véleményében, ugyanakkor mindig hat a „hátha most sikerül” érzése is, valószínű, hogy a kényszekek mellett ez az egyik fontos motívuma a visszatérő oktatásnak (tudniillik, hogy mégis miért jelentkeznek újabb-és újabb tanfolyamokra).

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és a kérdőív alapján megállapítottuk, hogy az is komoly hatással bír, hogy a tanfolyamok résztvevői „hogyan érezték magukat”, mi volt a véleményük a konkrét, vizsgált tanfolyamról (Nyilas, 2021b, 2022). E tekintetben az általunk vizsgált tanfolyamokról inkább pozitív véleménye volt a hallgatóknak (68,2%-uk „jól érezte magát”). Bírálatokat, negatív véleményeket az előzetes ismeretek hiánya (magáról a tanfolyamról, annak céljairól, a képzés tartalmáról, a képzés utáni lehetőségekről), a tanfolyam intenzitása és a tananyagok hiánya miatt fogalmaztak meg. A pozitívumok a képzés színvonalához és a társak hatásához kapcsolódtak – ahogy azt az utánkövető interjúkban is megfogalmazták –, a legtöbben a kialakult társas kapcsolatok, a barátságok miatt szerettek a tanfolyamra járni.

Mert „hasonló sorsú emberek között vagyok”, „egy cipőben járunk” (45 éves nő). „A legjobban a tréningeket szerettem és a gyakorlati órákat” (38 éves nő) ahol sokat beszélgettünk, szerepekbe helyeztük magunkat a patikai kommunikációs órán például.” (24 éves nő) „Megnyugtató volt számomra, hogy nem csak én gondolkodom lassabban, nehezen emelem ki a lényegét... Magamban bízek és nem a csapatban...” (33 éves nő) „Nehéz volt a tanulás és kilátástalan az elhelyezkedés, de jó volt együtt lenni, együtt élni, egymásért izgulni... ha nem találok munkát inkább újra tanulok valamit...” (24 éves nő).

Ez komoly jelzés a tanulási motivációkat illetően. A felnőttek, még ha szkeptikusak is egy-egy tanfolyamot illetően, a kialakult ismeretségek, barátságok miatt erősen kötődnek a képzéshez. Ez befolyásolja a visszatérő oktatással kapcsolatos állításainkat is, hisz a tanfolyamoknak gyakran a „társas kapcsolatok”, a „társadalmi tőke” a legfőbb hozadéka. Ez azt is befolyásolja, hogy a tanfolyam hallgatói részt vennének-e újabb képzésekben (1. táblázat)

1. táblázat. A tanfolyamon részt vevők elégedettségi adatai, %

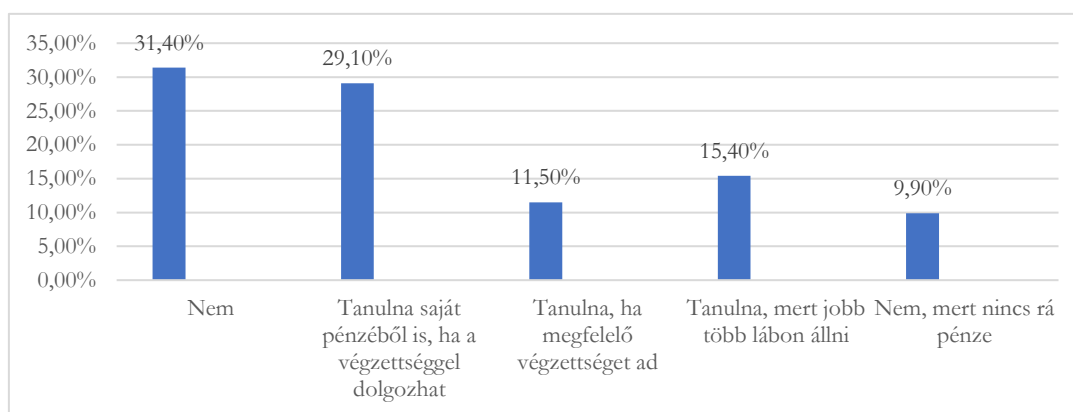
	Jól érezte magát és hasznosnak tartotta	Nem érezte jól magát a tanfolyamon	Teljes minta
Igen	37,6	20,8	33,1
Ha nem talál munkát, igen	27,1	14,6	23,8
Nem	15,8	27,1	18,8
Nem, dolgozni szeretne	19,5	37,5	24,3
Fő	133	48	181

Forrás: saját adatfelvétel. Khi négyzet = 13,252, p = 0,010, N = 181)

Акik elégedettek, inkább tanulnának újabb tanfolyamokon is. Ez a visszatérő oktatással, különösen a tanulási motivációval összefüggő eredmény, mely a felnőttoktatás módszertanára gyakorol jelentős hatást: azok tanulnának inkább, akik a korábbi tanulmányaikkal is elégedettek. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a képzéssel elégedettek is elsősorban dolgozni szeretnének, esetükben is érvényesülnek a visszatérő oktatás kényszerei. *A Szeretne-e más képzésben részt venni* kérdésre adott

válaszok is mutatják azt az ambivalens helyzetet, ahogy a lehetséges, újabb képzésekről gondolkodnak a vizsgált tanfolyam résztvevői. Ha azt vizsgáljuk, hogy a tanfolyam elvégzése után milyen *céljaik* vannak, ahogy azt bemutattuk, alapvetően a sikerrel összefüggő (el tudok helyezkedni) vélemények kerülnek relatív többségbe (41,8%). Ha azt kérdezzük, hogy szeretnék-e újabb képzésekben részt venni, az felveti a vizsgált tanfolyam utáni, sikertelen próbálkozás esélyét. Ez magyarázza, hogy a nemleges válaszok aránya igen magas a teljes mintában (nem szeretne más képzésben részt venni: 18,8%, nem, mert dolgozni szeretne 24,4%). A válaszolóknak csupán a 33,1%-a tanulna újra, és magas a csak kényszerből képzést választók aránya (ha nem talál munkát, igen: 23,8%). Ez is a visszatérő oktatással kapcsolatos állításunkat támasztja alá. Ennek igazolását látjuk abban is, hogy hogyan ítélik meg a támogatás nélküli tanfolyami képzéseket a megkérdezettek.

Arra a kérdésre, hogy *támogatás nélkül tanulna-e*, a megkérdezettek négytizede adott nemleges (nem tanulna 31,4%, nem tanulna, mert nincs rá pénze 9,9%) választ (2. ábra), és azok vannak többségben, akik tanulnának akkor is, ha az adott képzést nem támogatják, ráadásul önmaguknak kell fizetni. Ugyanakkor a többség a „saját zsebből tanulást” csak a már említett „kényszer” hatására vállalná, és ebben az esetben is mindenképpen a munkaerőpiaci sikerhez, a biztos munkavállaláshoz kötik a feltételt. Ennek a korlátja viszont, hogy a válaszolóknak erre nincs pénze (9,9%). „*Nőknek nagyon kevés képzést kínált a központ, ezt is kényszerből választottam... Nem volt jobb!*” (30 éves nő). Ezek a vélemények is alátámasztják a visszatérő oktatás kényszer jellegét, ugyanakkor azt is mutatják, hogy „biztos” körülmények között a megkérdezettek hajlandók anyagi áldozatot is hozni.



2. ábra. Támogatás nélkül tanulna-e?

Forrás: Saját adatfelvétel

Következtetések

Tanulmányunkban egy munkaerőpiaci képzés résztvevőinek a tanulási motivációit és a képzéssel összefüggő elvárásait, véleményét vizsgáltuk. A kutatás, melynek az empirikus eredményeire támaszkodtunk, kevert módszerű kutatás volt, fókuszcsoportos interjú és kérdőíves adatfelvétel alkalmazásával. A fókuszcsoportos interjúk elemzése irányította arra a figyelmünket, hogy a felnőttoktatásban figyelembe vett magyarázó modellek, így az LLL csak részben alkalmas a válaszok értelmezésére. Az LLL-modellen belül már az 1970-as években megjelent a visszatérő oktatás (re-current education) elmélete, amely azonban elsősorban a tanulásba, képzésbe való „visszatérés” pozitív oldalát és pozitív hozadékait emelte ki. A témával foglalkozó szakirodalom zömmel ezt a megközelítést érvényesítette és érvényesíti, kevés kritikai írás jelent meg, inkább csak a koncepció és a fogalom viszonylagos háttérbe szorulása figyelhető meg a 2000-es években.

A hazai felnőttképzési tanfolyamok empirikus kutatási eredményei sok szempontból mást mutatnak, különösen az elhelyezkedési esélyeket illetően. Mivel a statisztikai adatok és az empirikus kutatási eredmények is azt mutatják, hogy a (munkaerőpiaci) támogatott képzések résztvevőinek a fele nem tud elhelyezkedni, a visszatérő oktatás hatását a képzési programokra (és a résztvevő motivációira, jövőképeire) jelentős mértékben negatívnak látjuk. Kutatási eredményeink alapján a visszatérő oktatás kritikai értelmezését fogadjuk el, első hipotézisünket igazolva látjuk, ugyanis a fókuszcsoportos interjúk és a kérdőíves adatfelvétel elemzése alapján azt állítjuk, hogy a tanfolyami képzésekbe való „visszatérést” a résztvevők kényszerként élik át. Ezt az informáltság, a tájékozottság és a tájékoztatás (mennyi és milyen információkat kaptak és szereztek a tanfolyamról), a tanfolyam szakmai színvonala, a végzettség munkaerőpiaci pozíciója (van-e rá szükség) és a tanfolyamon kialakult társas kapcsolatok, azok minősége csökkentheti – ez egyben a második hipotézisünket is igazolja. Azt mondhatjuk, hogy az eredmények épp az azt ellentmondásosságot mutatják, melyeket a felnőttképzési tanfolyamok résztvevői érzékelnek és élnek át: a beletörődést, pesszimizmust, jövőtlenséget és az ezzel egy időben érvényesülő reményt, valamint a társak támogató hatását.

Hivatkozott források

- Ábrahám, K. (2015a). A felnőttképzés integrációs szerepe az alacsony képzettségűek körében az Észak-alföldi régióban. *Socio.hu* 5(3), 223–238. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/534>
- Ábrahám, K. (2015b). *Felnőttként az iskolapadban. A felnőttképzés szerepe az érettségivel nem rendelkező személyek munkaerőpiaci integrációjában*. L' Harmattan Kiadó.
- Barry, J. H. (2015). Much in Little? Revisiting 'lifelong education', 'recurrent education', and 'de-schooling' in the age of 'lifelong learning'. In *World Forum 2015 Lifelong learning for all*. UNESCO – Paris, 5-6 February 2015. Volume: Contributions 4th World Forum, number 5a (pp. 1–28.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- Csoma, Gy. (2009). *Felnőttoktatási sajátosságok*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problemak-kerdesek/felnottoktatasi>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Györgyi, Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Hajdú, D., & Koncz, G. (2021). Megélhetési tanulók a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei felnőttképzésben. *Területi Statisztika*, 61(2), 229–254. <https://doi.org/10.15196/TS610206>
- Hajdú, D. (2023). *Az álláskeresőknek meghirdetett felnőttképzés vizsgálata Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében*. [PhD értekezés tézisei]. MATE Gazdaság-és Regionális Tudományok Doktori Iskola. https://phd.mater.uni-mate.hu/282/6/tezis_DOI.pdf
- Halmos, Cs. (2005). *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Harangi, L. (2009). *A „lifelong learning” paradigma és hatása a közoktatásra*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. In A. C. Tuijnman (Ed.), *The international encyclopedia of adult education and training* (2nd ed., pp. 33–41). Pergamon Press.

- Homolya-Juhász, F. (2016). *2016. évben befejezett főbb aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálata*. Nemzetgazdasági Minisztérium Elemzési és Bérpolitikai Osztálya.
- Jarvis, P., & Wilson, A.L. (2022). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Kogan Page.
- Kovács, I. V. (2004). A lisszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002-2004 március). *Új Pedagógiai Szemle* 54(7-8), 153–174.
- Le Dai, B. (2022). Az álláskereső körében végzett felnőttképzés munkaerőpiaci hatásai Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. *Studia Mundi – Economica*, 9(4), 64–73. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2022.09.04.64-73>
- National Agency for Education (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Liber Distribution Publikationstjänst.
- Németh, B. (2003). *A lifelong learning paradigmája és annak hatása az Európai Unió oktatáspolitikájára*. PTE BTK Interdiszciplináris Doktori Iskola, Politikatudományi Doktori Program. <https://idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazstezis.pdf>
- Nyilas, O. (2021a). Kényszer vagy kitörési lehetőség a visszatérő tanulás a felnőttképzésben? In I. Novák (Ed.), *Felemelő oktatás: Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére* (pp. 138–148). CHERD-Hungary.
- Nyilas, O. (2021b). Lifelong learning vagy „visszatérő tanulás”? In Gy. Molnár, & E. Tóth (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program, előadás-összefoglalók (p. 343). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.
- Nyilas, O. (2022). Lifelong learning és a valóság. In A. Bordás, & M. K. Domján (Eds.), *Egy évtized kihívásai, változásai a pedagógusképzés és a neveléstudományok területén. III. Oktatás Határbelületben Konferencia – absztraktkötet* (p. 41). Partiumi Keresztény Egyetem.
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 27–33). Pergamon Press.
- Tuijnman, A.C. (1996). Recurrent Education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 99–106). Pergamon Press.

Szerzők

Fónai Mihály

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-9883>

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

E-mail cím: fonai.mihaly@arts.unideb.hu, fonai.mihaly@gmail.com

Nyilas Orsolya

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2748-6308>

Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete

E-mail cím: nyilas.orsolya@nye.hu

A műve a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



AZ EMBERI ERŐFORRÁS TANÁCSADÓ MESTERSZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI GYAKORLATÁNAK VIZSGÁLATA A „GÖDÖLLŐI ISKOLÁBAN”

EXAMINING THE INTERNSHIP OF HUMAN RESOURCE COUNSELLING MASTER STUDENTS AT THE „SCHOOL OF GÖDÖLLŐ”

Kenderfi Miklós

Összefoglalás

Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak követelményei között mindösszesen 170 óra szakmai gyakorlat szerepel. Az empirikus munkánk során arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk a „Gödöllői iskola” hallgatóinak a gyakorlathoz kapcsolódó személyes gyarapodását, illetve a szakma terminológiájával egyéni hozadékát. Célunk egy pilot kutatási projekt első eredményeinek bemutatása, amely a gyakorlat során megjelenő tanulási tevékenység sajátosságait, tapasztalatait tárja fel, különös tekintettel a két vizsgálati csoport közti különbségekre. Az egyik csoportot a gyakorlatukat önállóan menedzselők képezik, míg a másikat az egyetem által irányított, támogatott külső gyakorlatot (is) választók. A Nghia & Duyen (2019) által kidolgozott Internship-related Learning Outcomes kérdőív alkalmazásával készült vizsgálatunkba 159 fő végzős és alumni hallgatót vontunk be. Kutatásunk során kitüntetett figyelemmel fordultunk a tanácsadó professzió szempontjából releváns képességek feltárására, azok fejlődésére.

Kulcsszavak: *emberi erőforrás tanácsadás, szakmai gyakorlat, tanácsadói képességek*

Abstract

The requirements for the Master course of Human Resource Counselling include a total of 170 hours of work placement. In our empirical work, we aim to investigate the personal enrichment of the students of the "Gödöllő School" related to the internship and, in the terminology of the profession, their individual returns. Our objective is to present the first results of a pilot research project, which will reveal the specificities and experiences of the learning activities that emerge during this process, with a special focus on the differences between the two study groups. One group is formed by those who self-manage their practice, while the other group is formed by those who (also) opt for a university-led, supported external practice. We included 159 graduate and alumni students in our study using the Internship-related Learning Outcomes questionnaire developed by Nghia & Duyen (2019). During our research, we paid particular attention to the identification and development of skills relevant to the counselling profession.

Keywords: *human resources counselling, professional practice, counselling skills*

Bevezetés

Magyarországon a munka-, pálya-, emberi erőforrás tanácsadó képzés előzményei a rendszerváltoztatás idejére nyúlnak vissza. 1992-ben indította a munkavállalási tanácsadó főiskolai szakot világbanki támogatással a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézete Völgyesy Pál és Szilágyi Klára vezetésével (Kenderfi, 2018). Kezdetben, a hazánkban egyedüliként működő szak célja azon szakemberek képzése volt, mely a megjelenő munkanélküliségből adódó problémákat, elakadásokat kezelni tudta a munkaügyi szervezet intézményes keretei között. A bolognai folyamat következtében átalakult hazai felsőoktatási rendszerben 2006-tól az andragógia alapszak munkavállalási tanácsadó szakirányaként sikerült átmenteni időlegesen az egyéni életutak támogatásához szükséges ismeretek átadását a felsőoktatásban. Az alapszak tapasztalataira és eredményeire építve, a bölcsészképzés területén történt alapítást követően, 2008-ban indult az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak.

Hazánkban a tanácsadó képzés a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen (jogelődjei: GATE, SZIE) tekint vissza a leghosszabb múltra. A Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézetének (és jogelődjeinek – legkorábban Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézet) gondozásában 30 éve működő, különböző néven és szinten vezetett tanácsadó szakokon (kiegészülve a pályaorientáció területen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakkal) összegyűjtött közös intellektuális tőkét, felhalmozott tudást, tapasztalatot és az egészet átfogó szellemiséget nevezik el a munkatársak és a tanítványok „Gödöllői Iskolának”. Ez a szóhasználat már a hazai szakirodalomban is visszaköszön (Borbély-Pecze, 2022). A három évtized alatt, 2023-ig, mindösszesen 2277 diplomás tanácsadó szakember pályára állításában működött közre a Gödöllői Iskola. Ebből 1424 fő bachelor szinten (munkavállalási tanácsadó főiskolai szak és andragógia alapszak munkavállalási tanácsadó szakirány) fejezte be tanulmányait, míg 853-an emberi erőforrás tanácsadó mesterszakon.

Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak

A bolognai folyamat eredményeképpen létrejött felsőoktatás strukturális átalakításakor a munkavállalási tanácsadó és a humánszervező szak tapasztalataira és eredményeire építve indult el 2008-ban az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak (Suhajda & Kenderfi, 2019). Kezdetekben négy felsőoktatási intézmény vállalta a minőségi képzéssel járó felelősséget. A Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem és a Széchenyi István Egyetem (illetve jogelődjeik) indította be elsőként a mesterszakot, mely Közép-Európában is párját ritkította (Szretykó, 2019). Itt említjük meg, hogy 2016 óta folyamatosan kerül fel a szak a különböző egyetemek képzési repertoárjába. A Felvi.hu adatai szerint 2024 őszén már 10 felsőoktatási intézménybe lehet jelentkezni országszerte azok az érdeklődők, akik azonosulni tudnak a képzés célkitűzéseivel. Ezzel kapcsolatban szintén az Oktatási Hivatal által gondozott honlapon található szakleírás úgy fogalmaz, hogy „a képzés célja olyan szakemberek képzése, akik humán és gazdasági ismereteik, valamint kialakult interdiszciplináris szemléletük birtokában képesek ... tanácsadó ... tevékenységre. Segítik az egyéneket pályatervezési döntéseik meghozatalában.”

Kezdetben a tanácsadókat alkalmazók két legnagyobb csoportja a munkaügyi szervezet, illetve a nem állami alternatív programokat megvalósító szereplők (Borbély-Pecze, 2009). Mára a képzés eredeti, több évtizedes célja túlhaladottá vált, a feladat komplexitásából adódóan a végzett hallgatók a munkaügyi szervezeten túl, iskolákban, önkormányzatoknál, civil szervezetekben és kiemelten a

forprofit szektorban, gyakran multinacionális környezetben találják meg helyüket (Suhajda & Kiss, 2016). Hogy a munkaerőpiac mely szegmensében kamatoztatják leginkább a végzett tanácsadók tudásukat, azt az 1. ábrán kívánjuk szemléltetni.



1. ábra. Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak szakmatérképe

Forrás: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeleirasok/!Szakeleirasok/index.php/szak/216/szakmaterkep_alapjan

A Diplomán túl DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) AAE (Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése) pályorientációt támogató moduljának legfrissebb (2020) adatai szerint az egyetemekről ki-kerülő okleveles emberi erőforrás tanácsadók legnagyobb arányban humánpolitikai adminisztrátor-ként, valamint személyzeti és pályaválasztási szakértőként helyezkednek el. A Foglalkozások Egyeséges Osztályozási Rendszere (FEOR-08) szerint ez utóbbi foglalkozás jellemző munkakörei között szerepel többek között a humánerőforrás-gazdálkodó, a humánpolitikai előadó vagy referens, valamint a munkaügyi, személyügyi, illetve a személyzeti tanácsadó. A 2011-ben megjelent dokumentum alapján a személyzeti és pályaválasztási szakértő munkavállalással és pályaválasztási tanácsadással kapcsolatos szolgáltatásokat nyújt, ennek megfelelően (a tanulmányunkban szereplő vizsgálatunk szempontjából jelentős) feladata a „személyre szabott vagy csoportos tanácsadás”.

A hazánkban indított emberi erőforrás tanácsadó képzések szemlélete az azokat gesztoráló egyetemek hagyományainak és tapasztalatainak megfelelően alakul. Ennek alapján megkülönböztethetjük az emberierőforrás-menedzsment, valamint a pályatanácsadás hangsúlyú mesterszakokat. Az előbbi középpontjában a szervezeti, míg a másoknak az egyéni igények szerepelnek. A tradícióknak megfelelően a Gödöllői Iskola megközelítése ez utóbbihoz van közelebb, jóllehet mindkét terület ismereteinek átadására vállalkozik a második tanévre választható két specializáció (tanácsadás a szervezetben, illetve munka- és pályatanácsadás) során.

Szakmai képességek, tanácsadói kompetenciák

A XXI. század első két évtizedében egyre gyorsuló ütemben zajlik a munka világának átalakulása. Folyamatosan változnak a szakmák, munkakörök és ezzel együtt a munkavállalótól elvárható kompetenciák (Zahidi & Till, 2016). Itt jegyezhetjük meg, hogy ebből a sorból nem maradhatnak ki a tanácsadók sem, akiknek a működését a pandémia új mederbe terelte (Tajtiné Lesó et al., 2020). Az új kihívások új válaszokat igényeltek, melyek a tanácsadók digitális kompetenciájának előtérbe kerülését eredményezte.

A tanácsadó szakmával összefüggésben az elsajátítandó szakmai kompetenciák közül mi most az empirikus munkánk szempontjából releváns elemeket kívánjuk kiemelni. Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak régi és a megújított képzési kimeneti követelményei között is szerepel, hogy képes:

- tervező, fejlesztő és támogató tevékenységeket folytatni az emberi erőforrás területein,
- speciális csoportok tagjai problémáinak megoldásában közreműködni,
- egyének és csoportok pályatervezési tevékenységének segítésére,
- a tanácsadás módszereinek hatékony alkalmazására,
- a partnerekkel való eredményes együttműködésre.

Az elvárt attitűdök között találjuk még a normáknak megfelelő kommunikációt, hogy az ismeretek alkalmazása során jellemezze a tanácsadót az empátia, a tolerancia, a rugalmasság és a kreativitás, valamint jellemzője az értékalapú megközelítés.

A következőkben a pályatanácsadó szakma kompetenciarendszerével foglalkozó néhány mértékadó nemzetközi megközelítést mutatunk be, a teljességre való törekvés igénye nélkül. Watts 1992-ben állította össze az európai tanácsadók foglalkozási profilját, melyben 7 csoportban sorolja fel a feladatokat. A CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) 2009-ben publikálta a brit NICEC (National Institute for Careers Education and Counselling) jelentését az európai karrier- és pályatanácsadók képzési rendszereinek összehasonlításából, melyben három nagy kompetenciakörre építi a tanácsadói munkát. 2003-ban az IAVEG (International Association for Vocational and Educational Guidance) elfogadta a karrier-tanácsadók minősítését szolgáló egységes nemzetközi rendszerét, mely több száz gyakorló életpálya-, munka- és karrier-tanácsadó szakember véleményén alapul (Borbély-Pecze, 2009). Ezt 2018-ban felülvizsgálták, így jelenleg már 12 alapvető mellett 14 speciális kompetenciát tartalmaz az International Competency Framework. Az 1. táblázatban összehasonlítjuk a fenti dokumentumok mellett a hazai emberi erőforrás tanácsadó mesterszak manapság is érvényes kimeneti követelményei közül a témába vágó mozzanatokot. Csúpan azon kompetenciákat kerestük a szakmai anyagokban, melyek a vizsgálatunkban is szerepet kapnak.

1. táblázat. A tanácsadó szakma kiemelt kompetenciáinak megjelenése irányadó szakirodalmakban

Kompetencia	Watts, 1992	CEDEFOP, 2009	IAVEG, 2018	EET MA, 2023
Elmélet gyakorlati alkalmazása	-	+	+	+
Egyéni tanácsadás	+	+	+	+
Csoportos tanácsadás	+	+	+	+
Tanácsadási programok kidolgozása	+	+	+	+

Forrás: Kenderfi szerk., 2023

A táblázatból jól látszik, hogy valamennyi tanácsadó kompetenciarendszer kiter a Gödöllői Iskolában folytatott külső szakmai gyakorlat szempontjából kiemelt jelentőségűekkel bírókra. Az egyetem által szervezett programok alapvető célja, hogy a különböző kurzusok során elsajátított ismereteket képesek legyenek a hallgatók a gyakorlatba átültetni. A tanácskérői célcsoport számára, az igényeknek megfelelő program (egyéni vagy csoportos tanácsadás) kialakítása a hallgatókkal közösen történik, azok kivitelezése értelemszerűen a jelöltek önálló tevékenysége, míg a program értékelése megint együttes munka. Ezen tevékenységek fedezetét jelentő kompetenciák tehát jelen vannak a dokumentumokban felsoroltak között.

A gödöllői tanácsadó képzés gyakorlatorientált jellege és a külső szakmai gyakorlat

A Gödöllői Iskola gondozásában működtetett valamennyi képzést a gyakorlatorientáltság jellemezte, és így van ez jelenleg, az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak esetében is. A szak követelményei között szerepelnek különböző szakmai gyakorlatokra vonatkozó elvárások. A mintatantervben szereplő, kifejezetten gyakorlati óra a 30 órás általános szakmai gyakorlat, mely a Gödöllői Iskolában tantermi körülmények között a Ratsh-féle értékfeltáró csoportfoglalkozás elsajátításával telik. Ennek során a hallgatók első körben saját élményre tesznek szert, majd ezt követi a védett körülmények közötti csoportvezetés és a tapasztalatok feldolgozása, az önreflexió és az értékelés. A MATÉ-s hallgatók mindemellett abszolválják a 30 órás intézményen kívüli, majd egy 110 órás intenzív terepgyakorlatot.

A képzés gyakorlatorientált jellegét nem csupán ez a mindösszesen 170 óra adja, hanem az is, hogy szinte minden kurzusnak van olyan része is, amely során a különböző módszereket, technikákat, eszközöket, vagy akár projekteket nem csupán tanórai keretek között, hanem azon kívül is kipróbálhatják a hallgatók. A tanácsadójelöltek tehát első lépésben a belső alkalmak során, biztonságos környezetben sajátítják el a módszertani alapokat és fortélyokat, itt ismerik meg az egyéni tanácsadás folyamatát és gyakorolják annak különböző szintjeihez kapcsolódó kommunikációs eszközöket. Itt tanulják meg a hazánkban elterjedt strukturált csoportfoglalkozás adott célcsoport igényeihez igazított tervezését és vezetését, majd valós élethelyzetben, támogatás mellett gyakorolhatják.

Az egyetemi képzések fő célkitűzése az adott szakmához kapcsolódó ismeretek elsajátítása mellett a kompetenciák fejlesztése, melynek kiemelt terepe a szakmai gyakorlat. Valódi kérdésként merül fel, hogy a képzésen elsajátított ismeretek hogyan jelennek meg ennek során. Kutatásunk alkalmával arra voltunk kíváncsiak, hogyan valósul meg a gödöllői tanácsadó-hallgatók esetében az elmélet és a gyakorlat integrációja.

A tanácsadó-hallgatók alapvetően két útját választják a szakmai gyakorlat teljesítésének. Az egyik csoport tanulásának alapját a munkahelyi tevékenység adja, amikor a hallgatók tanácsadó kompetenciái fejlesztésének esélyét a valódi munkatapasztalat szerzés jelenti, ami a munkaalapú tanulás lényegét adja. Ebben kiemelt jelentősége van a munka világával való hiteles kapcsolatnak, széles körben elismert előnye a foglalkoztatás megkönnyítése és a gazdasági versenyképesség javítása (Billett & Choy, 2013). Számos nemzetközi szakirodalom foglalkozik a WBL (work-based learning) felsőoktatási tapasztalataival (Major, 2016; Taylor & Hooley, 2014). Hazánkban az emberi erőforrás tanácsadó mesterképzéssel összefüggésben a hallgatók szakmai gyakorlatával, a munkaalapú tanulásuk kérdéseivel kapcsolatban (Kovács, Hegyi-Halmos & Schiller, 2021; Kraiciné Szokoly, Kovács & Schiller, 2022), valamint a munkahelyi tapasztalat elismertetésének témakörében (Berde & Mór,

2014) is születtek tanulmányok. Gödöllőn a szakmai gyakorlatot teljesítők másik csoportját azok a hallgatók alkotják, akik az egyetem által biztosított, különböző tanácsadási programokban (is) részt vesznek. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény adja az irányított tanulási lehetőséget és annak a tapasztalati tanulásra építő koncepcionális háttérét (Baker, Jensen & Kolb, 2002). Ez egy olyan oktatási módszert jelent, amely során a tanulók szakmai környezetben, valós munkatevékenység során kamatoztatják és fejlesztik képességeiket az oktatási intézményen kívül, valós környezetben. A külső gyakorlatok során kellő felkészítést követően van lehetősége a hallgatóknak valóságos körülmények között a tanácsadó professzió legfőbb, gödöllői hagyományokra épülő metódusait alkalmazni. A valódi tanácskérőkből álló csoportokhoz való hozzáférés nehezített, hiszen nincs a látókörben olyan szervezet, mely lehetőséget biztosítana munkavállalóinak vagy ügyfeleinek fejlesztéséhez. Ezért a köznevelés különböző szintjein tanuló diákok továbbtanulásának, pályaválasztásának előkészítésében, azaz pályaeorientációjának támogatásában vállal szerepet a hallgatók bevonásával a gödöllői szakmai stáb. A hallgatók egyéni tanácsadást, pontosabban informáló tanácsadást folytatnak a hozzájuk jelentkező tanulókkal különböző pályaválasztási kiállításokhoz kapcsolódó szolgáltatásként. A másik hagyományos lehetőség a gyakorlásra, a leginkább Gödöllő vonzáskörzetében és Budapesten folytatott pályaeorientációs csoportfoglalkozások. A munkahelyi környezetben történő kompetenciafejlesztési program kidolgozásakor figyelembe kell vennünk minden érintett igényeit (Guise, 1995. id. Maclaren & Marshall, 1998), esetünkben a köznevelési intézményét és a tanulókat is. A tapasztalatok szerint ez a közreműködés egy igazi win-win, pontosabban jelen esetben egy win-win-win helyzetet eredményez, azaz mindhárom érintett számára előnnyel jár. A pályaeorientáció alanyai, a diákok tesznek néhány olyan minőségi lépést, mellyel közelebb kerülnek saját életpályájuk soron következő döntéséhez. Tanáraiknak segítséget jelent a felkészült hallgatók közreműködése az amúgy rendeletben is előírt, évente kötelezően megrendezendő pályaeorientációs nap valódi, érdemi tartalommal való feltöltéséhez. A harmadik nyertese az alkalmaknak a tanácsadó-hallgatók, akik aktívan működnek közre a csoportfoglalkozások tematizálásában és megvalósításában, fejlesztve ezzel a tanácsadási tevékenységhez, a módszerek alkalmazásához elengedhetetlen képességeiket.

A vizsgálat módszere

A MATE Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézetének emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatói kötelező szakmai gyakorlatukat különböző szervezeteknél, intézményeknél végzik. Mint ahogy korábban említettük, a jelöltek két csoportot alkotnak: a szakmai gyakorlatot önmaguk számára megszervezők és az egyetem által biztosított lehetőségekkel (is) élők. Ez utóbbiak vesznek részt a korábban említett szakmai projekteknél, amelyekre komplex pedagógiai folyamatként tekintünk. Fontosnak tartottuk megismerni a gyakornokok ezen időszak alatt zajló munkalapú/tapasztalati tanulását. Végzett emberi erőforrás tanácsadókat és olyan hallgatókat vontunk be vizsgálatunkba, akik már abszolválták külső gyakorlatukat. A vizsgálat során fontosnak tartottuk megismerni, hogy a hallgatók valódi körülmények között hogyan tudják kamatoztatni az elméleti kurzusok során megszerzett tudásukat.

A szakirodalom kínálta lehetőségek közül mérőeszközként a Nghia és Duyen (2019) által kidolgozott Internship-related Learning Outcomes kérdőívet választottuk. Ennek indoka kettős. Egyrészt ennek a kérdőívnek a produkció felülete fedi le leginkább a szempontunkból releváns területeket, másrészt alkalmazásának van már hazai tapasztalata a tanácsadó képzéssel összefüggésben (Kraiciné Szokoly, Kovács & Schiller, 2022). Az eredeti kérdőív öt alfaktorra csoportosítja a

12 itemet (2. táblázat), melyek lehetőséget biztosítanak a gyakorlat során megélt tanulási tapasztalatok, szakmai fejlődés feltárására egy ötfokú skála segítségével.

2. táblázat. Az Internship-related Learning Outcomes kérdőív bemutatása

A szakmai gyakorlatként elismert munkatapasztalataim...	Alfaktorok
1. ...hozzájárultak, hogy elmélyítsem az egyetemen szerzett tudást.	Szakmai tudással összefüggő tanulási eredmények
2. ...lehetőséget, hogy az egyetemen megszerzett tudást valós élethelyzetekben alkalmazzam.	
3. ...segítettek azonosítani azokat a szakmai hiányosságokat, amelyeket pótolnom kell.	
4. ...lehetővé tették, hogy a szakmai készségeimet autentikus helyzetekben alkalmazzam.	Szakmai készségekkel összefüggő eredmények
5. ...kiváló lehetőséget biztosítanak hiányos szakmai készségeim fejlesztéséhez.	
6. ...segítettek felismerni, hogy mi a hangsúlyos és releváns az egyetemi tanulmányaimban.	Tanulási attitűdök és viselkedésmódok változása
7. ...hozzájárultak a tanulási módszereim fejlesztéséhez, ily módon javítva a tanulásom.	
8. ...hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulmányaimban gyakorlatfókuszú megközelítést alkalmazzak az elméletközpontú megközelítés helyett.	
9. ...segített megismerni olyan cégeket/szervezeteket, ahová a későbbiekben jelentkezhetek.	
10. ...növelte az önbizalmamat az általam választott karrier elérésében.	Karrierépítéssel összefüggő tanulási eredmények
11. ...segített bővíteni a szakmai kapcsolati hálóm.	Szakmai kapcsolatépítéssel összefüggőek
12. ...lehetőséget adott arra, hogy megismerkedjek néhány potenciális üzleti partnerrel.	

Forrás: Nghia & Duyen (2019) alapján

Arra kértük a hallgatókat, hogy a kitöltés alkalmával a külső szakmai gyakorlat összegzésekor elfogadtatott tapasztalatokra gondoljanak. Vizsgálatunk során a szakmai készségekhez tartozó állítások közé beillesztettünk két, kifejezetten tanácsadói készséget. Ezek az egyéni, illetve a csoportos tanácsadás feltételül szolgáló képességek. Kutatásunk során kitüntetett figyelemmel fordultunk a tanácsadó professzió szempontjából releváns képességek (Makkosi, Fehér & Benyák, 2020) feltárására, ezért a gyakorlat során fejlesztett képességeik megismerésére még egy nyitott kérdés is irányult.

A vizsgálat mintája

A vizsgálatba 159 fő okleveles emberi erőforrás tanácsadót és jelöltet sikerült bevonni, akiket a hivatalos levelezőrendszeren (Neptun) keresztül értünk el és kértünk fel a kutatásban való részvételre.

3. táblázat. A vizsgálati minta (N = 159 fő)

nem	férfi	11%	nő	88%
MATE campus	Budai Campus	62%	Szent István Campus	38%
munkarend	levelező	86%	nappali	14%
végzés éve	2022 és előtte	63%	2023	37%

Forrás: Kenderfi, 2023 alapján

A vizsgálat mintáját bemutató 3. táblázat adatai jól tükrözik a Gödöllői Iskola emberi erőforrás tanácsadó mesterszak hallgatói nemének, tanulmányaik helyszínének és munkarendjének valós arányait.

A vizsgálat eredményei

A vizsgálati mintában (N = 159) szereplő személyek által adott válaszok átlagértékeit a 4. táblázatban mutatjuk be.

4. táblázat. Az Internship-related Learning Outcomes kérdőív eredményei a MATE emberi erőforrás tanácsadó hallgatók körében (N = 159 fő)

Alfaktorkok	M	SD
Szakmai tudás	4,01	1,16
Szakmai készségek	3,89	1,16
Tanulási attitűd	3,75	1,18
Karrierépítés	3,51	1,28
Szakmai kapcsolatok	3,19	1,35

Forrás: Kenderfi, 2023 alapján

A kérdőív első három alfaktora egyértelműen az egyetemen szerzett tudás és a szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalat összefüggéseire kérdez rá. Az egyetemi képzések jellemzően elsősorban akadémiai jellegűek, de Gödöllőn emellett kiemelt hangsúlyt kap a szakmai képességek fejlesztése is, mely szemlélet megmutatkozik az eredményekben. A megkérdezettek a szakmai tudás és a képességek esetében adták a legnagyobb (M = 4,01; M = 3,89), a karrierépítés és szakmai kapcsolat építése esetében (M = 3,51; M = 3,19) pedig a legalacsonyabb átlagértékeket. A rangsor utolsó helyére került alfaktor háttérben az szerepel, hogy a hallgatók többsége már rendelkezik állandó munkahellyel és nem tervezi a továbblépést, valamint az esetleges pályamódosítók tervei között sem szerepelnek a támogatott szakmai gyakorlatok pályaeorientációs csoportfoglalkozásainak helyszínéül szolgáló köznevelési intézmények. A szórás értékek alakulása azt jelzi, hogy a hallgatók véleménye ezen két alfaktor esetében kevésbé egységes.

A vizsgálati személyek közül 86 fő (54%) önállóan szervezte szakmai gyakorlatát, ők jellemzően munkatapasztalatukat is elismertették. Az egyetem által irányított alkalmakon a teljes létszám 46%-a, azaz 73 fő vett részt hallgatóként. Érdeklődésünk homlokterébe a két csoport eredményei közötti különbségek kerültek, melyeket az 5. táblázatban foglalunk össze.

5. táblázat. Az Internship-related Learning Outcomes kérdőív eredményei a hallgatók két csoportjának körében (N = 159 fő)

Alfaktorkok	Önállóan szervezett gyakorlat (M, 86 fő)	Támogatott szakmai gyakorlat (M, 73 fő)
Szakmai tudás	3,83	4,28
Szakmai készségek	3,64	4,25
- egyéni tanácsadás	3,07	3,80
- csoportos tanácsadás	3,13	4,59
Tanulási attitűd	3,58	4,00
Karrierépítés	3,51	3,50
Szakmai kapcsolatok	3,30	3,08

Forrás: Kenderfi, 2023 alapján

A két csoport eredményei közötti különbség azt mutatja, hogy a karrierépítés és a szakmai kapcsolatok kivételével valamennyi területen jelentős eltérés mutatkozik. A tudás mellett a szakmai készségek esetében is valódi különbséggel gyarapodtak többen azok a jelöltek, akik elfogadták az egyetem ajánlatát és vállalták az irányított gyakorlatokon való részvételt. Kiemelkedő eltérés mutatkozik a két, eredeti kérdőívet kiegészítő kérdésre adott válaszok eredményei között. Ezek szerint egyéni és csoportos tanácsadás képességeinek területén is számottevően magasabb az egyéni fejlődés a közös aktivitásokat választók körében.

A szakmai gyakorlat során fejlődő képességek

Kíváncsiak voltunk, mely képességeiket sikerült fejleszteniük a hallgatóknak a külső szakmai gyakorlatuk során. A nyitott kérdésre 146 főtől érkezett értékelhető válasz. Legtöbben (96 fő) a kommunikációt említette, ami hozzávetőlegesen a sokaság 2/3-át jelenti. A második legnagyobb arányban jelzett tulajdonságok között az empátia, az együttműködés és a tervezőképesség szerepel 36–38 közötti említéssel, ami a gyakorlatot teljesítőket negyedét jelenti. A képességek sorában 30 alkalommal szerepel a problémamegoldás, illetve 20-szor az „elméleti tudás gyakorlatba való átültetése” nevű tematikus csoportba összevonható megjegyzések.



2. ábra. A szakmai gyakorlat során fejlődő képességek

Forrás: Kenderfi, 2023 alapján

Az eredményeket bemutató szófelhő (2. ábra) kapcsán meg kívánjuk jegyezni, hogy – a hallgatók önértékelése szerint – a szakmai gyakorlaton fejlesztett képességek rangsorának öt vezető helyén álló valamennyi személyiségjellemző szerepel a mesterszak képzési kimeneti követelményei között. Makkosi, Fehér és Benyák (2020) emberierőforrás-tanácsadó mesterszakos hallgatók körében végzett vizsgálatot az érzelmi intelligencia munkaerőpiaci szerepével kapcsolatban. Eredményként azt kapták, hogy az integráció legfontosabb tényezője az alkalmazkodás (az alkalmazott Bar-On-féle kérdőívben adaptáció) és azon belül is a problémamegoldás. Rá kívánunk mutatni, hogy ez a képesség a gödöllői hallgatók körében a szakmai gyakorlat eredményeképpen a leginkább javultak körébe került.

Közel fél évszázada jelent meg az ember-pálya megfelelés új dimenziója a fogalmak újraértelmezésében (kompetencia/képesség), valamint a kulskompetencia definiálásának elfogadásával. Német nyelvterületen Mertens „Schlüsselqualifikationen“ fogalmat használja már 1974-ben, majd Sigrüst és Wunderli (1993) a tanácsadói gyakorlatot segítő kézikönyvet jelentetett meg e fogalomra fókuszálva. Az angol nyelvterületen D. E. Supernél a 60-as években megjelenik a „szakma feletti képességek” fogalom, amelyben a kulsképességeket gyűjti össze. A munkáltatók által leggyakrabban megjelölt kulsképességek legtöbbször átfogó jellegűek, tehát nemcsak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott tevékenységgel kapcsolatban alkalmazhatók, hanem más és szélesebb körben is. A hallgatók által legnagyobb arányban jelzett, gyakorlatuk során fejlődött képességei (nyelvi kifejezőképesség, az együttműködés és a problémamegoldás) mindkét megközelítésben vezető helyen szerepel, amennyiben a tanácsadó professzióra és általában, a munkavállalótól elvárható kulsképességekre gondolunk.

Következtetések, javaslatok

A tanácsadó-hallgatók a szakképzettség felé vezető úton mindösszesen 170 óra szakmai gyakorlatot teljesítenek a képzést meghatározó dokumentumoknak megfelelően. Az érintettek jellemzően önállóan menedzselik ezt a tevékenységet a képzésért felelős munkacsoport felügyelete mellett. Az utóbbi években a Gödöllői Iskola elkötelezett oktatói lehetőséget kívántak adni a professzió szempontjából releváns tapasztalatszerzésre különféle alkalmak szervezésével, kiemelten a csoportfoglalkozások vezetésére. Mindezeknek megfelelően a hallgatók a szakmai gyakorlat teljesítése szempontjából alapvetően két csoportot alkottak: a MATE által irányított szakmai gyakorlaton (is) részt vevők, illetve az azt önállóan szervezők. Tanulmányunk empirikus részében arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a hallgatók ennek során szerzett egyéni hozadékát, fókuszban a képességeikkel. Röviden összefoglalva az eredményeket azt mondhatjuk, hogy megéri az oktatói stáb külsős gyakorlatok irányításába fektetett energiája. A tapasztalatszerzés teljes pedagógia folyamatként (felkészítés – ismeretszerzés – értékelés) kezelése jobban segítette az egyetemen szerzett tudás elmélyítését, az elmélet gyakorlati alkalmazását azon hallgatók esetében, akik részt vállaltak a támogatott aktivitásokról, mint akik nem. Mindemellett számukra kiemelten nagyobb szakmai képességfejlődéssel is járt az intézményen kívüli gyakorlat, főként az egyéni és csoportos tanácsadás aspektusaira. Mindezen keresztül arra kívánunk rámutatni, hogy a Gödöllői Iskolában saját élményen alapuló személyiségfejlesztő tevékenység történik, amelynek impulzusa és tapasztalata minden bizonnyal mintául szolgálhatnak a későbbi tanácsadó munkához is.

Hivatkozott források

- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*. Quorum Books.
- Berde, Cs., & Móré, M. (2014). A munkavállalói tudás hasznosításának új lehetősége felsőoktatási keretek között. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 45(11), 44–54. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.11.05>
- Billet, S., & Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–276. <https://doi.org/10.1108/13665621311316447>
- Borbély-Pecze, T. B. (2009). A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. *Életpálya-tanácsadás*, 1(1-2), 10–15. https://epa.oszk.hu/02512/00001/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2009_1-2.pdf
- Borbély-Pecze, T. B. (Ed.) (2022). *Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció*. ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság, Wesley Könyvek.
- Cedefop (2009). Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe. *European Centre for the Development of Vocational Training*. Office for Official Publications of the European Communities. https://epa.oszk.hu/02500/02512/00001/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2009_1-2.pdf
- IAEVG (2018). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. International Association for Educational and Vocational Guidance. <https://iaevg.wildapricot.org/competencies>
- Kenderfi, M. (2018). A Gödöllői Pályaorientációs Iskola tevékenységének bemutatása. In M. Kenderfi (Ed.), *18 éves a „Gödöllői Pályaorientációs Iskola”: Tanulmányok a pályaorientáció témaköréből* (pp. 28–38). SZIE GTK.

- Kenderfi, M. (2023). Az Emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatók szakmai gyakorlatának vizsgálata a „Gödöllői Iskolában”. In M. Petőné Csima, & G. Zentai (Eds.), 16. *Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2023. május 18–19. Program és absztraktkötet* (p. 88.). Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet. https://kepzesesgyakorlat.uni-mate.hu/download/16_Kepzes_es_Gyakorlat_Konferencia_Absztraktkotet.pdf
- Kovács, Zs., Hegyi-Halmos, N., & Schiller, E. (2021). Az elmélet-gyakorlat integrációjának lehetőségei a munkaalapú tanulás keretei között. In Gy. Molnár, & E. Tóth (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kibívásaira* (pp. 253–262). SZTENI, MTAPT. http://acta.bibl.u-szeged.hu/78919/1/ukn_2021_253-262.pdf
- Kraiciné Szokoly, M., Kovács, Zs., & Schiller, E. (2022). Az elmélet és a gyakorlat integrációja a munkaalapú tanulás gyakorlatában egy egyetemi mesterszak szakmai gyakorlatának vizsgálata kapcsán. *Opus et Educatio*, 9(1) 48–55. <https://doi.org/10.3311/ope.496>
- KSH (2011). FEOR'08. *Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>
- Maclaren, P., & Marshall, S. (1998). Who is the learner? an examination of the learner perspectives in work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(3), 327–336. <https://doi.org/10.1080/13636829800200058>
- Major, D. (2016). Models of work-based learning, examples and reflections, *Journal of Work-Applied Management*, 8(1), 17–28. <https://doi.org/10.1108/JWAM-03-2016-0003>
- Makkosi, A., Fehér, Á., & Benyák, A. (2020). Consultancy skills in the light of emotional intelligence and communication skills of students specialised in human resources consultancy. *Training and Practise*, 18(1-2), 101–112. http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1987378303
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Nghia, T. L. H., & Duyen, N. T. M. (2019). Developing and validating a scale for evaluating internship-related learning outcomes. *Higher Education*, 77, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0251-4>
- Siegrist, M., & Wunderli, R. (1993). *Bildungsarbeit mit arbeitslosen Menschen*. Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB.
- Suhajda, Cs. J., & Kenderfi, M. (2019). Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak 10 éve a gödöllői tapasztalatok tükrében. In J. Baranyiné Kóczy, & Á. Fehér (Eds.), *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet* (pp. 349–357). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Suhajda, Cs. J., & Kiss, Á. G. (2016). Hallgatók a tanácsadói képzésben, különös tekintettel a regionális különbségekre. In J. Szabó (Ed.), *20 éves a tanácsadó képzés* (pp. 23–29). Kontakt Alapítvány.
- Szretykó, Gy. (2019). 10 éves az Emberi Erőforrás Tanácsadó Mesterszak az Apáczai Csere János Karon. In J. Baranyiné Kóczy, & Á. Fehér (Eds.), *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet* (pp. 358–364). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Tajtiné Lesó, Gy., Borbély-Pecze, T. B., Juhász, Á., & Kenderfi, M. (2020). „Karanténtanácsadók” – Hazai pályaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 39–58. <https://upszonline.hu/index.php?article=700506008>
- Taylor, A. R., & Hooley, T. (2014). Evaluating the impact of career management skills module and internship programme within a university business school. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(5), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.918934>

- Watts, A. G. (1992). *Occupational profiles of vocational counsellors in the European Community: A synthesis report*. European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP.
- Zahidi, S., & Till, A. (2016). *What is the future of your job?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-future-of-your-job/>
- https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok!/Szakeirasok/index.php/szak/216/kepzes_indito_intezmenyek
- https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok!/Szakeirasok/index.php/szak/216/szakeiras
- <https://www.ksh.hu/docs/szolgalatasok/hun/feor08/2/2523.html>
- <https://www.diplomantul.hu/dpr-aae-palyaorientaciot-tamogato-modul>

Szerző

Kenderfi Miklós

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-8609>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet

E-mail cím: kenderfi.miklos.mate@uni-mate.hu

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND4.0.



AZ ÉNEK-ZENE TAGOZATOS ÉS A NORMÁL TANTERV SZERINT TANULÓK ÉNEKLÉSI KÉPESSÉGÉNEK ÖSSZEHA SONLÍTÓ VIZSGÁLATA

A COMPARATIVE STUDY OF SINGING ABILITY IN STUDENTS FROM SPECIALIZED MUSIC CLASSES AND GENERAL EDUCATION CLASSES

Kovács Katalin – Józsa Krisztián – Szabó Norbert – Janurik Márta

Összefoglalás

A kutatás az éneklési képesség fejlődését vizsgálja ének-zene tagozatos, valamint normál tantervű, 6–13 éves tanulók körében. Az éneklési képesség vizsgálata egyéni tesztfelvétel formájában történt saját fejlesztésű mérőeszközzel. A mintát 160 ének-zene tagozatos és 476 nem ének-zene tagozatos, 1., 3., 5. és 7. évfolyamos tanuló alkotta. Az eredmények szerint az ének-zene tagozatos tanulóknak a normál tantervű oktatásban résztvevőkkel összehasonlítva valamennyi évfolyamon szignifikánsan fejlettebb az éneklési képessége. Az 1. és 3. évfolyam között mindkét oktatási formában szignifikáns mértékű a fejlődés. 3. és 5. évfolyam között nem mutatható ki további előrelépés, az 5. és 7. évfolyam között szignifikáns mértékű a visszafejlődés a nem ének-zene tagozatosok körében. Az ének-zene tagozaton megvalósuló több gyakorlási lehetőség az éneklési képesség általános fejlettsége terén nem eredményezi az éneklés gyorsabb ütemű, jelentősebb fejlődését. Azonban két fontos részkészség, a daléneklés és a hangminőség fejlődésére pozitív hatást gyakorol az ének-zene tagozatos képzés.

Kulcsszavak: éneklési képesség, keresztmetszeti vizsgálat, zenei nevelés, általános iskola, ének-zene tagozat

Abstract

This study investigates the development of singing skills among 6–13-year-old students enrolled in general music classes and specialized music classes. Singing skills were assessed individually using a self-developed testing tool. The sample included 476 students from general music education and 160 students from specialized music programs, spanning grades 1, 3, 5, and 7. The findings reveal that students in specialized music programs consistently outperform their peers in general education in terms of singing skills across all grade levels. Significant progress was observed in both groups between grades 1 and 3. However, no notable improvement was detected between grades 3 and 5, while a significant decline in singing skills occurred between grades 5 and 7 among students in general music education. Although participation in specialized music programs does not result in a faster or more substantial overall development of singing skills, it has a positive impact on two critical subskills: song singing and vocal quality. These findings highlight the benefits of specialized music programs in enhancing specific aspects of singing proficiency.

Keywords: singing ability, cross-sectional study, music education, primary school, specialized music classes

Bevezetés

Kodály zenei nevelési koncepciójára épülő ének-zene oktatásunkban az éneklés kiemelten fontos szerepet tölt be (Kodály, 1964). Mindezek ellenére csak néhány olyan kutatást ismerünk, amely az éneklés fejlődésének vizsgálatára vonatkozott. A korábbi kutatások normál tanterv szerinti zenei oktatásban részesülő tanulók éneklésének fejlődését mérték fel, az ének-zene tagozatos tanulók éneklési képességének fejlődéséről azonban nincsenek ismereteink. A pedagógia módszertana, gyakorlata, illetve az ének-zene tanárképzés hatékonyságának növelése szempontjából fontosnak tartjuk az éneklés iskolai fejlesztésének minél szélesebb körű feltárását. Korábbi kutatások megerősítik, hogy a képességek fejlődésében, de már az elért fejlettségi szint megőrzésében is fontos szerepet kap a gyakorlás. Különösképpen igaz lehet ez a pszichomotoros készségek fejlődését is igénylő készségek, képességek esetében, így az éneklés fejlődésében is. Janurik és Józsa (2012) óvodás gyermekekkel folytatott kísérlete például alátámasztja, hogy ebben az életkorban már pusztán a rendszeres (napi több alkalommal megvalósuló) gyakorlás mindössze néhány hónap alatt is szignifikáns mértékben elősegíti az éneklés fejlődését. A hazai, nem emelt szintű ének-zene oktatásban alsó tagozaton heti két, a felső tagozaton pedig hatodik évfolyamtól mindössze heti egy ének-zene óra áll rendelkezésre. Az is jellemző, hogy a heti óraszám felére csökkenése mellett felső tagozaton már a zenei ismeretek, illetve a kottaolvasás elsajátítása kerülnek inkább előtérbe, egyre kevesebb lehetőséget biztosítva az éneklés gyakorlására, fejlesztésére. Az ének-zene tagozatos tanulók számára ugyanakkor jelentősen több lehetőség adódik az éneklés gyakorlására. Heti négy ének-zene órán vesznek részt, emellett az iskolai kórus munkájában való részvétel is heti rendszerességű ezekben az osztályokban. Az ének-zene tagozatok számára nincsen meghatározott tantervi program, így annak feldolgozása intézményenként változó. Az azonban elmondható, hogy ezekben az iskolákban az elméleti és dalanyag többlet teszi ki a mindennapos ének-zene órák tananyagát. Felmerül a kérdés, hozzájárul-e, illetve milyen mértékben járul hozzá az éneklés jelentősebb fejlődéséhez a többlet énekes tananyag és a rendszeres gyakorlás lehetősége. A normál tanterv szerinti zenei oktatásban résztvevőkkel összehasonlítva gyorsabb ütemben fejlődik-e az ének-zene tagozatos tanulók éneklési képessége?

Kutatásunkban ezért az éneklés normál tantervű zenei oktatásban való fejlettségét, fejlődési ütemét ének-zene tagozatos 1., 3., 5., 7. évfolyamos tanulók fejlettségével, fejlődési ütemével vetettük össze. Az éneklési képesség fejlődését a nemek szerint szintén megvizsgáltuk.

Az éneklési képesség értelmezése és a fejlődésével összefüggő hazai kutatások

A zenepedagógiai szakirodalom az éneklési képesség meghatározásában nem alkot egységes definíciót, azonban az egyes terminológiák megegyeznek abban, hogy a zenei képességek részeként értelmezik (pl. Erős, 1993; Gordon, 1965; Seashore, 1919; Turmezeyné et al., 2005). Az eltérő megközelítések oka az, hogy maga a zenei tevékenység összetett folyamat, így a zenei képességek összetevői is többféle értelmezést kaptak. Az egyik elfogadottá vált, tágabb értelmezés, melyre zenei kompetenciaként is tekinthetünk, Gembris (2002) modellje. Gembris a hangszeres és az éneklési képességeket elkülönítve kezeli, emellett a kognitív zenei folyamatokat, illetve további affektív tényezőket, az érzelmi és zenei tapasztalatokat, a motivációt és az attitűdöt is a zenei kompetencia részeként értelmezi. Egy másik, szintén igen elterjedt megközelítés szerint a zenei képességeket

zenei percepció, zenei reprodukció, zenei produkció és zenei recepció képességekre is felosztjuk (Asztalos, 2019). Az éneklési képesség, mint zenei alapképesség ezen értelmezés szerint reprodukció képesség. Nagy József képességmodelljét alapul véve szintén értelmezhető az éneklési képesség. Olyan „egyszerűbb képességekből, készségekből, rutinokból és ismeretekből szerveződő átfogó funkcionális pszichikus rendszer, amelynek működése tevékenységben, belső/külső produktumban nyilvánul meg” (Nagy, 2003, p. 41).

Az éneklés fejlődését vizsgáló korábbi hazai kutatások az 1990-es évek elejétől datálhatók. Erős (1993) az éneklés fejlettségét a hangközhallás és a dallamhallás részeként vizsgálta (N = 840) 3–23 éves kor között. Eredményei alapján a hangközhallás tíz éves korig gyors ütemű fejlődésen megy keresztül. Ugyanakkor a dallamhallás egy erőteljes fejlődési szakaszt követően jóval később, 19–23 éves korra éri el az általa teljesnek minősített fejlettségi szintet.

Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) zenei képességvizsgálataikat 7–10 éves korú tanulók (N = 318) körében végezték. Longitudinális kutatásukban a fejlettebb énekesek és a kevésbé jól éneklők aránya a két év során nem változott annak ellenére sem, hogy a magasabb évfolyamokon a hallás utáni éneklés átlagosan nagyobb fejlettségét mutatták ki.

Janurik és Józsa (2013) keresztmetszeti vizsgálata öt és nyolcéves korú gyermekek körében (N = 657) zajlott. A hallás utáni diszkrimináció és a hallás utáni reprodukció (ének- és ritmus reprodukció) szerint vizsgálták a zenei képességek fejlettségét. Eredményeik alapján a hangköz- és a dallaméneklés óvodáskorban szignifikáns mértékű fejlődésen megy keresztül, azonban első évfolyamon visszaesést tapasztaltak és második évfolyamon sem tudtak kimutatni további fejlődést. A nemek tekintetében a lányok szignifikánsan nagyobb mértékben fejlődtek a fiúkhoz képest.

Az éneklés fejlesztésével összefüggő tantervi követelmények, fejlesztési feladatok

Az iskolai oktatás legfontosabb alapelveit, tartalmát, műveltségi területeit a Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) határozza meg. A művészeti műveltségi terület alá tartozó ének-zene tantárgy tanulása során fejlesztendő kompetenciákat, fejlesztési célokat, követelményeket, valamint ezek megvalósítását pedig a Kerettanterv (2020) részletezi. A Nemzeti alaptanterv a művészeti nevelést alapvető emberi szükségletként határozza meg, amely a teljes ember nevelését szolgálja, hozzájárulva az értelmi és érzelmi intelligencia fejlesztéséhez. Az eredményes készség- és képességfejlesztés a zenei nevelésben aktív, alkotó tevékenységeken keresztül valósulhat meg. A hazai ének-zene oktatásban elsősorban az éneklés szeretete, élményszerű fejlesztése kerül fókuszba. A zenei képességek fejlődésében az éneklés, mint módszer funkcionál, ugyanakkor a relatív szolmizáció eszköze is. Az önkifejezés és a kreativitás fejlesztésében szintén jelentős szereppel bír.

A kodályi koncepcióban az egyéni éneklés mellett a csoportos éneklés (kórus) mint közösségi éneklési forma is kiemelt szerepet kap, amely az élményszerzés egyik forrása lehet. Az alsó tagozatos fejlesztési célok a tanult dalok elsajátítását a csoportos vagy önálló éneklés során az életkori és hangszínterületi sajátosságoknak megfelelő hangmagasságban, tiszta intonációra törekedve, különböző hangereő (dinamikai) változtatásokkal, megfelelő tempóban előadva határozzák meg. Fontos tevékenység az is, hogy a tanuló részt vegyen a népi gyermekjáték dalokhoz tartozó játékforma típusokban. Az 1–2. évfolyamon 20 gyermekdal, 3–5. évfolyamon 40 magyar népdal helyes éneklési szokásokkal (jó testtartás, helyes légzés, artikuláció, c'-d'' hangterjedelem) való elsajátítása a cél. A felső tagozaton a nevelési-oktatási szakasz végére tanulmányi elvárás a dalok zenei stílusainak, karaktereinek

differentiált megszólaltatása, a hangszín, tempó, dinamikai változások és különböző zenei előadásmódok (tempo giusto, rubato, parlando, piano, mezzoforte, forte) alkalmazása. Ötödik évfolyamon 50, hatodik évfolyamon 26 nép- és műdal hallás után, illetve kottaképről való elsajátítása tartozik a fejlesztési feladatok közé. A közös éneklések (például kánon, duett) elősegítik a közösséghez való alkalmazkodást. A Kerettanterv 7–8. évfolyamokra a közös éneklést emeli ki, amely leginkább az iskolai kóruséneklés során éri el célját, emellett a zeneművek befogadását helyezi a fókuszba. Az 5–6. évfolyam fejlesztési feladataihoz képest további cél az előírt dalanyag karakterének árnyalt megszólaltatása az előadói készségfejlesztés terén.

A Kerettanterv fejlesztési feladatainak megvalósítását az ének-zene oktatását segítő tankönyvek és tanmenetek teszik lehetővé. Az Oktatási Hivatal (OH) kiadásában megjelenő Ének-zene tankönyvek az általános iskola 1–4. évfolyamai számára Rápli (2020a, 2020b, 2021, 2022) tananyagfejlesztésével, az 5–8. évfolyamos tankönyvek pedig Lakner (2020a, 2020b, 2020c, 2020d) szakértésével készültek. Az alsó tagozaton a tankönyvek jellemzően éneklésközpontúak, különösen első évfolyamon, ahol kiemelt feladat az éneklési képesség fejlesztése.

Emelt szintű ének-zene oktatás

Az ének-zene tagozatos általános iskolák száma mára már nagyon csekély. Ugyanakkor vannak iskolák, amelyek emelt szintű ének-zenei programmal rendelkeznek. Az ének-zene tagozatok számára nincsen meghatározott tantervi program. Mindkét intézménytípus esetében a pedagógiai programjuknak megfelelően, helyi tantervükben alakítják ki az emelt szintű ének-zenei osztályokra vonatkozó kritériumokat, amelyek szerkezetükben a Kerettantervet követik. A fejlődési kritériumok részletezése, valamint az óraszámok bővítése iskolák szerint eltérő lehet. Általánosságban az alsó és felső tagozaton egyaránt heti négy óra és további egy vagy két kórus alkalom az ének-zenei nevelésre szánt időkeret. Az alapóraszám (68 tanóra) az ének-zene tagozaton a kétszeresére nő (136 tanóra). Ebből az éneklésre szánt idő az alapóraszámhoz képest 17 tanórával bővül. A zenehallgatás öt tanórával, a ritmikai készségfejlesztés négy, a hallásfejlesztésre szánt idő öt, a zenei írás-olvasásra szánt idő pedig három tanórával egészül ki. További 34 tanóra jut a közösségi éneklésre (kórus, karének). Az ének-zene tagozatos tanulók számára nincsen hivatalosan elfogadott tankönyv. Általánosságban elmondható, hogy ezekben az iskolákban az emelt óraszámok tananyagát az elméleti és dalanyag többlet teszi ki.

Az emelt szintű ének-zenei programmal rendelkező intézmények között vannak nemzetiségi általános iskolák is, amelyek az ének-zene oktatásra szánt többlet időkeretet az iskola által kialakított nemzetiségi tanterv programmal is összehangolhatják.

Módszerek

A kutatás az éneklési képesség keresztmetszeti vizsgálatára irányult ének-zene tagozatos és normál tanterv szerinti zenei oktatásban résztvevő 1., 3., 5., 7. évfolyamos tanulók körében. A minta kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, a kutatásban való részvétel önkéntes volt. A tanulók 14 év alattiak, így szülői beleegyezésre volt szükség ahhoz, hogy részt vehessenek a vizsgálatban. A vizsgálat céljáról és tartalmáról az intézményvezetők és a szülők előzetes tájékoztatást kaptak.

Az éneklési képesség vizsgálata egyéni mérések formájában, külön teremben zajlott. Egyenként átlagosan öt-hét percet vett igénybe. A tanulók énekléséről hangfelvétel készült. Az éneklés fejlettségének vizsgálatára táblagépeket használtunk. Az ének-reprodukció feladatok női hangon szólaltak meg. A feladatok meghallgatására és a reprodukcióra csak egyszer volt lehetőség. Az ének reprodukció hangmagasság-pontosságának vizsgálatára 27 itemből álló, saját fejlesztésű mérőeszközt alkalmaztunk (Cronbach- α = 0,96), amelyhez korábbi zenei képességeket vizsgáló kutatások mérőeszközeit (Gévayné Janurik, 2010; Nichols, 2015) vettünk alapul. Mérőeszközünk a hallás utáni hangköz- (Cronbach- α = 0,89), egyhang- (Cronbach- α = 0,88), dallam- (Cronbach- α = 0,95) és a daléneklés reprodukcióját vizsgáló feladatokat tartalmaz, amelyekből az éneklési képesség összevont mutatóját (ÉKÖM) képeztük. A hangminőség értékelésére további egy változót alakítottunk ki (a mérőeszköz feladatainak és itemeinek pontos leírását lásd Kovács et al., 2024). Az eredmények bemutatásakor az átlagértékeket százalékpontban kifejezve adtuk meg. Az éneklés feladatok hangfájljainak kiértékelését felsőfokú zenei diplomával rendelkező külső, a kutatásban részt nem vevő értékelők végezték el megadott szempontok alapján. Azon hangfájlokat, amelyeknél a két kiértékelő pontozása eltért, egy harmadik, független értékelő bírálta el.

Kutatási kérdéseink: (1) Eltér-e az éneklési képesség fejlettsége az ének-zene tagozatos és a normál tanterv szerinti zeneoktatásban résztvevő 1., 3., 5., 7. évfolyamos tanulók körében? (2) Eltér-e az éneklési képesség egyes készségeinek fejlettsége a részminták szerint? (3) Kimutatható-e eltérés a nemek szerinti fejlettségben a részminták szerint?

Minta

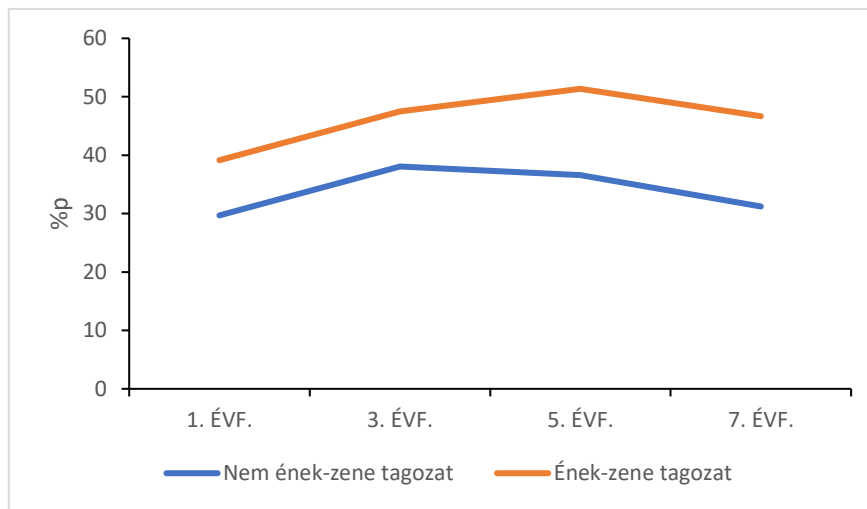
A kutatásban egy kisvárosi, egy nagyvárosi és egy fővárosi általános iskola tanulói vettek részt. A normál tantervű zenei oktatásban résztvevő 476 tanuló (49% fiú) 1., 3., 5., 7. évfolyamra járt. Az ének-zene tagozatos mintát ugyanezekről az évfolyamokról évfolyamonként két-két ének-zenei osztály összesen 160 tanulója képezte, a fiúk aránya 36%. A vizsgálatban a normál tantervű zenei oktatásban 131 első évfolyamos (fiú 50%), 109 harmadik évfolyamos (fiú 36%), 113 ötödik évfolyamos (fiú 58%) és 123 hetedik évfolyamos (fiú 51%) tanuló, az ének-zene tagozaton első évfolyamon 40 (fiú 35%), a harmadik évfolyamon 43 (fiú 42%), az ötödik évfolyamon 36 (fiú 28%) a hetedik évfolyamon 41 (fiú 37%) tanuló vett részt. A tanulók 40%-a fővárosban, 30%-a vidéki nagyvárosban és 30%-a kisvárosban tanult.

Eredmények

Az éneklési képesség fejlettsége

Az éneklési képesség összevont mutatóját (ÉKÖM) a hangköz-, egyhang-, dallamreprodukció és daléneklés alkotja. Az ÉKÖM fejlődésének korosztályonkénti változásait az 1. ábra mutatja. Mindkét oktatási forma esetében csak első és harmadik évfolyam között mutatható ki szignifikáns mértékű fejlődés (nem ének-zene tagozat: első évfolyam $M = 29,69$, $SD = 15,71$, harmadik évfolyam $M = 38,06$, $SD = 14,88$; ének-zene tagozat első évfolyam $M = 39,14$, $SD = 14,27$; harmadik évfolyam $M = 47,50$, $SD = 11,07$). Ötödik évfolyamon egyik részmintában sem következik további előrelépés (nem ének-zene tagozat: $M = 36,61$, $SD = 15,02$; ének-zene tagozat: $M = 51,36$, $SD = 9,03$). A hetedik évfolyamosok fejlettsége a nem ének-zene tagozatosok esetében az első

évfolyamosok fejlettségi szintjére esik vissza ($M = 31,24$, $SD = 14,82$) az ének-zene tagozatosok átlagértéke ($M = 46,69$, $SD = 15,31$) pedig nem különbözik szignifikánsan az első és a harmadik évfolyam átlagától.

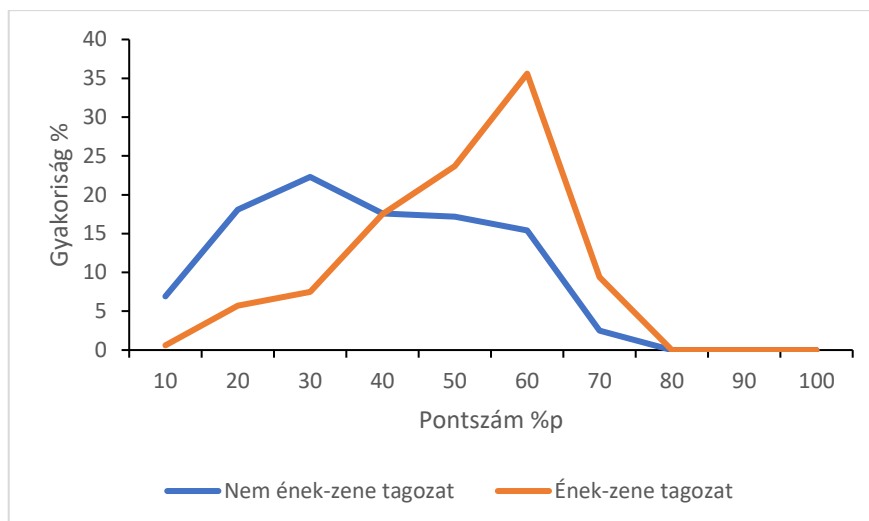


1. ábra. Az éneklési képesség fejlettsége az ÉKÖM alapján az ének-zene és nem ének-zene tagozatos tanulók körében (%p)

A Cohen-féle hatásméret vizsgálat alapján első és harmadik évfolyam között közepes mértékű a fejlődés a nem ének-zene ($Cohen-d = 0,55$) és ének-zene tagozaton ($Cohen-d = 0,65$) egyaránt. A harmadik és ötödik évfolyam között kimutatott hatásméret a nem zenetagozatos tanulók esetében ($Cohen-d = -0,10$) szintén alátámasztja a fejlődés megtorpanását, az ének-zene tagozaton tanuló gyermekeknél ugyanakkor kismértékű fejlődésbeli előrelépést mutat ($Cohen-d = 0,38$). Ötödik és a hetedik évfolyam között közepes mértékű a visszaesés mindkét részminta esetében (nem ének-zene tagozat: $Cohen-d = -0,36$; ének-zene tagozat: $Cohen-d = -0,37$). Az ének-zene tagozatos tanulók valamennyi évfolyamon szignifikánsan fejlettebbek nem ének-zene tagozatos társaiknál.

Az ÉKÖM eloszlásgörbéje az érintett évfolyamok teljes mintája alapján a nem ének-zene tagozaton lényegében három részmintára tagolódik. Az alacsonyabb fejlettségű, 0-30 %p között teljesítő tanulók aránya 47,3%, ami hasonló a közepesen, 30-60 %p között teljesítő tanulók arányához (50,2%). A magasabb fejlettségű, 60-80 %p között teljesítő tanulók aránya mindössze 2,5% (2. ábra).

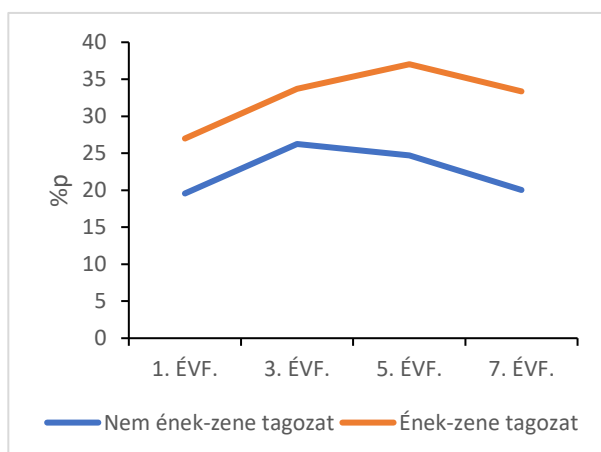
Az ének-zene tagozatosok eloszlásgörbéje a magasabb átlagos fejlettségi szintet tükrözve jobbra tolódik. A napi rendszerességű ének-zene oktatásban részesülők körében a 30-60 %p között teljesítő, közepes fejlettségű tanulók aránya a legnagyobb (76,8%), a normál tanterv szerinti zeneoktatásban résztvevőkkel összehasonlítva jelentősen nagyobb arányban énekelnek a mindennapos éneklésben résztvevők legalább közepes szinten. Az alacsony, 0-30 %p között teljesítők aránya a nem ének-zene tagozatosokkal szemben ugyanakkor kisebb, 13,8%. A magasabb fejlettségű tanulók (9,4%) szintén nagyobb arányban szerepelnek az ének-zene tagozatos részmintában. Egyik részmintában sincs azonban olyan tanuló, aki 80 %p-ot, illetve ezt meghaladó szinten teljesített.



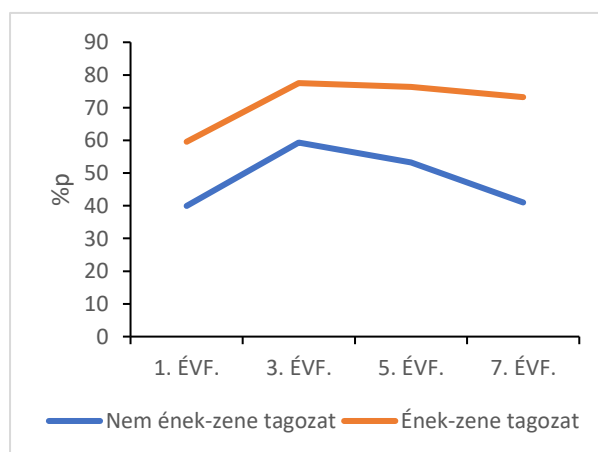
2. ábra. Az éneklési képesség fejlettségének eloszlása az ének-zene és nem ének-zene tagozatos tanulók körében a teljes mintán (%)

Az egyes éneklési készségek fejlettsége

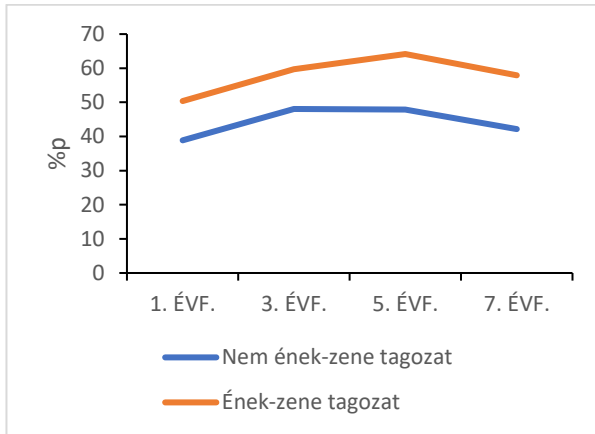
Az ének-zene és nem ének-zene tagozatos tanulók *egyes éneklési készségeinek fejlettségét* a 3-7. ábrák szemléltetik. A *daléneklés* és a *hangminőség* esetében első, valamint harmadik évfolyamon nincs szignifikáns különbség a nem ének-zene, illetve az ének-zene tagozatos tanulók fejlettsége között. A magasabb évfolyamokon azonban az ének-zene tagozatosok szignifikánsan fejlettebbek. A *hangköz*, az *egyhang*, és a *dallam-reprodukció* tekintetében ugyanakkor az ének-zene tagozatos tanulók már első évfolyamtól kezdődően valamennyi vizsgált korosztályban szignifikánsan fejlettebbek. A hangköz- és az egyhang-reprodukciójának fejlettségében a nem ének-zene tagozatos tanulók csak harmadik évfolyamos korukra érik el azt a teljesítményt (hangköz-reprodukció: $M = 26,25$, $SD = 13,47$; egyhang-reprodukció: $M = 59,33$, $SD = 39,12$), amelyet az ének-zene tagozatos társaik már első évfolyamon (hangköz-reprodukció: $M = 26,99$, $SD = 13,57$; egyhang-reprodukció: $M = 59,58$, $SD = 40,98$).



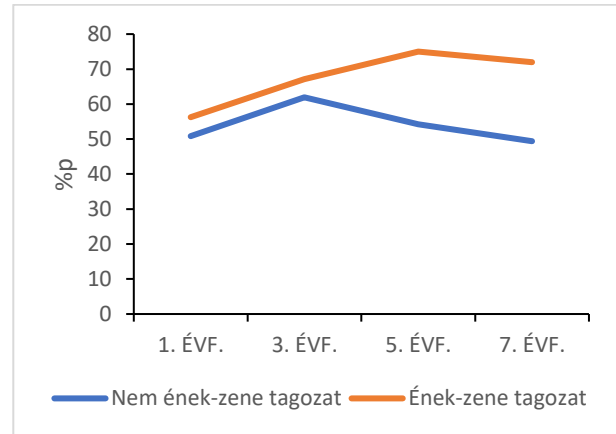
3. ábra. A hangköz-reprodukció fejlettsége ének-zene és nem ének-zene tagozaton (%p)



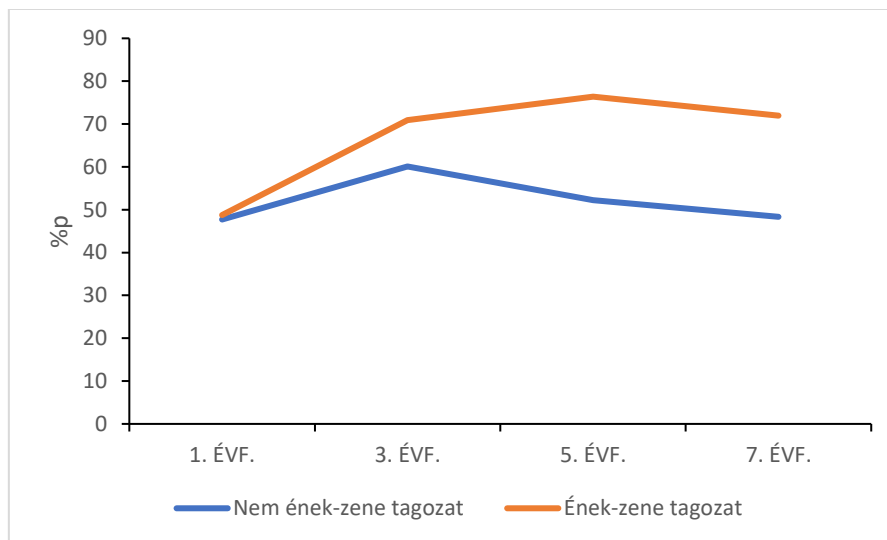
4. ábra. Az egyhang-reprodukció fejlettsége ének-zene és nem ének-zene tagozaton (%p)



5. ábra. A dallam-reprodukció fejlettsége ének-zene és nem ének-zene tagozaton (%p)



6. ábra. A daléneklés fejlettsége ének-zene és nem ének-zene tagozaton (%p)



7. ábra. A hangminőség fejlettsége ének-zene és nem ének-zene tagozaton (%p)

A *hangköz-reprodukció* fejlettségét 11 itemmel vizsgáltuk. A 3. ábra alapján a nem ének-zene tagozatos tanulók körében a Dunnett's T3 utóelemzés szerint első évfolyam és harmadik évfolyam között szignifikáns mértékű a fejlődés (első évfolyam: $M = 19,56$, $SD = 12,99$; harmadik évfolyam: $M = 26,25$, $SD = 13,47$, $Cohen-d = 0,51$), amelyet ötödik évfolyamon stagnálás ($M = 24,69$, $SD = 13,09$, $Cohen-d = -0,12$), majd visszafejlődés követ ($M = 20,02$, $SD = 13,77$, $Cohen-d = -0,35$). Az ének-zene tagozatos tanulóknál szignifikáns mértékű fejlődés csak első és ötödik évfolyam között mutatható ki (első évfolyam: $M = 26,99$, $SD = 13,57$; ötödik évfolyam: $M = 37,03$, $SD = 9,28$, $Cohen-d = 0,51$), amelyet hetedik évfolyamon azonban már az emelt szintű ének-zene oktatás esetében sem követ további előrelépés ($M = 33,37$, $SD = 14,68$, $Cohen-d = -0,3$).

Az *egyhang-reprodukció* készség fejlettségét a 4. ábra mutatja, melyet három itemmel vizsgáltunk. A Dunnett's T3 utóelemzés alapján a nem zenei alsó tagozaton szignifikáns mértékű a fejlődés. Hetedik évfolyamon azonban visszaesés mutatható ki, a hetedikesek átlaga már nem különbözik szig-

nifikánsan az első évfolyamosok átlagától (első évfolyam: $M = 39,95$, $SD = 37,13$; harmadik évfolyam: $M = 59,33$, $SD = 39,12$, Cohen- $d = 0,51$; ötödik évfolyam: $M = 53,24$, $SD = 37,92$, Cohen- $d = -0,16$; hetedik évfolyam: $M = 41,06$, $SD = 37,53$, Cohen- $d = -0,32$). Az ének-zene tagozatosok körében a vizsgált évfolyamokon nem mutatható ki szignifikáns mértékű előrelépés az egyhang-reprodukció készség fejlettségében. Az ének-zene tagozaton az első ($M = 59,58$, $SD = 40,98$) és a harmadik évfolyam ($M = 77,52$, $SD = 25,94$) közötti hatás mértéke a nem ének-zene tagozatosokhoz hasonlóan közepes mértékű fejlődést mutat (Cohen- $d = 0,52$). Harmadik és ötödik évfolyam között (Cohen- $d = -0,04$), illetve ötödik és hetedik évfolyam között (Cohen- $d = -0,01$) nincs kimutatható fejlődés.

A 13 itemmel vizsgált *dallam reprodukció* (5. ábra) mindkét képzési forma esetében szintén csak első és harmadik évfolyam között megy keresztül szignifikáns mértékű fejlődésen (nem ének-zene tagozat első évfolyam $M = 38,87$, $SD = 19,7$, harmadik évfolyam $M = 48,06$, $SD = 17,22$, Cohen- $d = 0,50$; ének-zene tagozat: első évfolyam $M = 50,38$, $SD = 15,69$, harmadik évfolyam $M = 59,69$, $SD = 12,63$, Cohen- $d = 0,65$), amelyet a Dunnett's T3 utóelemzés alapján egyik részmintában sem követ további fejlődés. A hetedik évfolyamosok fejlettsége egyik részmintában sem különbözik szignifikánsan az első, harmadik, illetve az ötödik évfolyamosok fejlettségétől.

Az 6. ábra alapján a *daléneklés* a nem ének-zene tagozatos tanulók körében alsó tagozaton a dallam reprodukcióhoz hasonlóan szignifikánsan, közepes mértékben fejlődik (Cohen- $d = 0,45$). Az első évfolyamosok átlagos fejlettsége $M = 50,86$ ($SD = 26,73$), a harmadikosoké $M = 61,93$ ($SD = 22,07$). Az ének-zene tagozatosok esetében első és harmadik évfolyam között szintén közepes mértékű a fejlődés (Cohen- $d = 0,50$), ugyanakkor szignifikáns különbség csak az első és az ötödik évfolyam átlagai között mutatható ki (első évfolyam: $M = 56,25$, $SD = 23,68$; harmadik évfolyam: $M = 67,15$, $SD = 19,29$; ötödik évfolyam: $M = 75$, $SD = 14,64$). A nem zenei felső tagozaton a fejlődés megtorpan, az ötödik évfolyamosok fejlettsége nem tér el szignifikánsan ($M = 54,20$, $SD = 25,03$, Cohen- $d = -0,33$) a harmadik évfolyamos társaikétól, míg az ének-zene tagozaton közepes mértékű előrelépés mutatható ki (Cohen- $d = 0,46$). A nem zene tagozatos hetedikesek átlagértéke $M = 49,39$, $SD = 26,19$ (Cohen- $d = -0,19$), ami visszaesést jelez, nem különbözik szignifikánsan az első évfolyamosok átlagától. Az ének-zene tagozaton ugyanakkor nem következik be visszaesés, hetedik évfolyamon kimutatott átlagérték $M = 71,95$, $SD = 20,11$ (Cohen- $d = -0,17$), ami az első évfolyamos fejlettségi mutatónál szignifikánsan magasabb. A daléneklés fejlettsége azonban nem haladja meg az ötödik évfolyamon kimutatott fejlettségi szintet.

A *hangminőség* évfolyamok szerinti fejlettségét a 7. ábra mutatja. A hangminőség terén első, valamint harmadik évfolyamon nincs szignifikáns különbség a nem ének-zene, illetve az ének-zene tagozatos tanulók fejlettségi szintje között. A magasabb évfolyamokon azonban az ének-zene tagozatosok szignifikánsan fejlettebbek. Mindkét képzési forma esetében első és harmadik évfolyam között szignifikáns mértékű fejlődés következik be (nem ének-zene tagozat első évfolyam $M = 47,71,87$, $SD = 33,89$, harmadik évfolyam $M = 60,09$, $SD = 32,47$, Cohen- $d = 0,37$; ének-zene tagozat első évfolyam $M = 48,75$, $SD = 36,67$, harmadik évfolyam $M = 70,93$, $SD = 29,34$, Cohen- $d = 0,66$), amelyet egyik részmintában sem követ további előrelépés (nem ének-zene tagozat ötödik évfolyam: $M = 52,21$, $SD = 31,62$; hetedik évfolyam: $M = 48,37$, $SD = 36,74$, Cohen- $d = -0,11$, ének-zene tagozat ötödik évfolyam: $M = 76,39$, $SD = 25,32$, hetedik évfolyam $M = 71,95$, $SD = 25,12$).

Az *éneklési képesség összevont mutatója* szerint a kétszemponos varianciaanalízis alapján az évfolyamok közötti különbség, valamint a nem ének-zene és ének-zene tagozatos tanulók közötti különbség is szignifikáns. Az interakció ugyanakkor nem szignifikáns, ami azt jelzi, hogy a két vizsgált változó hatása független egymástól, a két képzési típus éneklési képességének fejlődése egyforma ütemű (1. táblázat).

1. táblázat. Kétszemponos varianciaanalízisek az éneklés komponenseire mint függő változókra

	ANOVA, Hatások			
	Főhatások, interakció	F	p	η^2
ÉKÖM	tagozat	84,53	<,001	,12
	évfolyam	10,42	<,001	,05
	interakció	1,52	,208	,01
Hangköz-reprodukció	tagozat	71,33	<,001	,10
	évfolyam	8,24	<,001	,04
	interakció	1,74	,157	,01
Egyhang-reprodukció	tagozat	47,66	<,001	,07
	évfolyam	6,19	<,001	,03
	interakció	0,89	,447	,00
Dallam-reprodukció	tagozat	75,04	<,001	,11
	évfolyam	9,71	,000	,04
	interakció	0,67	,573	,00
Daléneklés	tagozat	37,80	<,001	,06
	évfolyam	5,65	,001	,03
	interakció	4,70	,003	,02
Hangminőség	tagozat	24,61	<,001	,04
	évfolyam	6,99	<,001	,03
	interakció	3,42	,017	,02

Megj.: ÉKÖM = éneklési képesség összevont mutatója

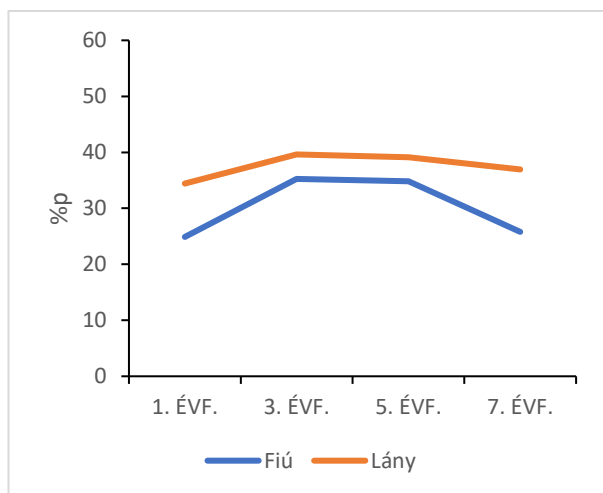
Az ének-zene tagozatos tanulók nem fejlődtek nagyobb mértékben, nem fejlődtek gyorsabban, mint a nem ének-zene tagozatosok. A különbség a tagozatos és a nem tagozatos tanulók éneklési képessége és az egyes éneklési készségek fejlettsége között már kezdetben (első évfolyamon) kimutatható. A különbség mértéke a vizsgált időszakban azonban nem változik szignifikáns mértékben.

Az egyes éneklési készségek esetében is ugyanez a tendencia mutatható ki, két készség kivételével. A daléneklés ($p < 0,003$) és a hangminőség ($p < 0,017$) esetében az interakció szignifikáns, ami azt jelzi, hogy nem egyforma ütemben fejlődtek a tanulók a két képzési típus esetében. Tehát a többszöri éneklés az ének-zene tagozaton pozitív hatást gyakorol a daléneklés és a hangminőség fejlődésére.

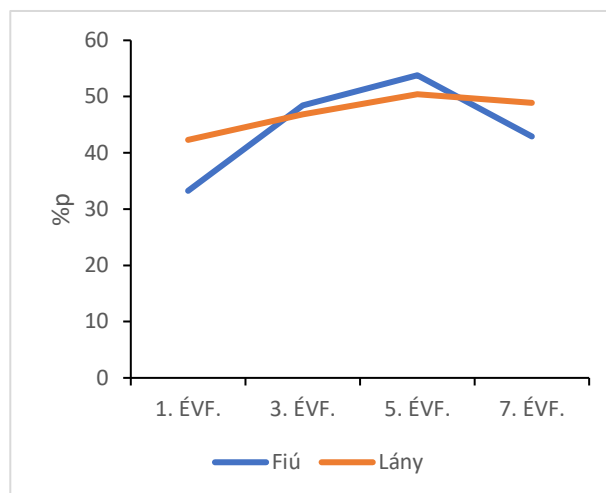
Az éneklési képesség nemek szerinti fejlettsége

Az ÉKÖM fejlődési jellemzőit a két részmintán a nemek szerint is megvizsgáltuk (8. és 9. ábra). Az ÉKÖM a nem ének-zene tagozatos oktatásban résztvevő *fiúk esetében* szignifikáns fejlődést mutat az első ($M = 24,89$, $SD = 13,72$) és harmadik ($M = 35,25$, $SD = 15,83$) évfolyam között (Cohen- $d = 0,70$), az ének-zene tagozatos fiúk esetében szintén szignifikáns, jelentős mértékű előrelépés mutatható ki (első évfolyam: $M = 33,25$, $SD = 16,21$; harmadik évfolyam: $M = 48,44$, $SD = 12,09$, Cohen- $d = 1,06$). Az ének-zene tagozaton ötödik ($M = 53,79$, $SD = 5,11$) és hetedik ($M = 42,91$, $SD = 17,20$) évfolyamon nem következik be további, szignifikáns fejlődés. A nem zenetagozatosoknál a harmadik és ötödik évfolyam között ($M = 34,82$, $SD = 14,42$) szintén nem mutatható ki

további előrelépés, a hetedik évfolyamosok teljesítménye pedig az ének-zene tagozatos fiúktól eltérően visszaesést jelez ($M = 25,81$, $SD = 13,01$, $Cohen-d = -0,66$). A lányok esetében a hét év folyamán nem mutatható ki szignifikáns fejlődés az ÉKÖM tekintetében egyik oktatási formában sem.



8. ábra. Az ÉKÖM fejlettsége a nemek szerint a nem ének-zene tagozaton (%p)



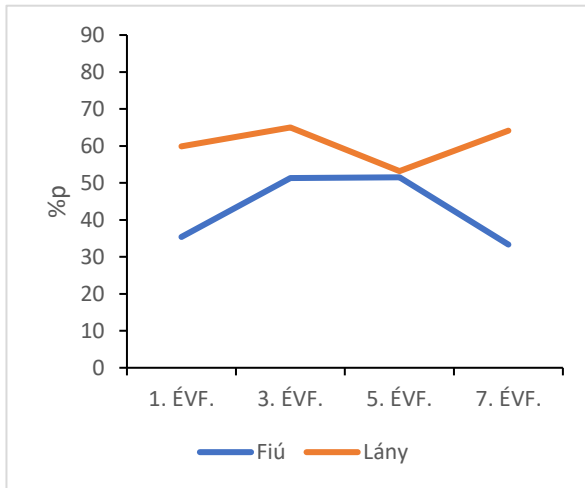
9. ábra. Az ÉKÖM fejlettsége a nemek szerint az ének-zene tagozaton (%p)

A *nemek évfolyamok szerinti fejlettségének összehasonlítása* alapján a nem ének-zene tagozatos első, és hetedik évfolyamon a lányok teljesítménye szignifikánsan magasabb a fiúkénál (első évfolyam fiúk: $M = 24,89$, $SD = 13,72$, lányok: $M = 34,42$, $SD = 16,21$; hetedik évfolyam fiúk: $M = 25,81$, $SD = 13,01$, lányok: $M = 36,94$, $SD = 14,56$). A harmadik és az ötödik évfolyamon nincsen szignifikáns különbség az éneklési képességük fejlettsége között (harmadik évfolyam fiúk: $M = 35,25$, $SD = 15,883$, lányok: $M = 39,62$, $SD = 14,21$; ötödik évfolyam fiúk: $M = 34,82$, $SD = 14,42$, lányok: $M = 39,12$, $SD = 15,63$). Az ének-zene tagozatos lányok első évfolyamon a fiúkkal összehasonlítva szintén magasabb fejlettségi szinten énekelnek (lányok: $M = 42,31$, $SD = 12,29$, fiúk: $M = 35,71$, $SD = 41,27$). Az ének-zene tagozatos fiúk teljesítménye harmadik évfolyamon a nem emelt szintű zenei oktatásban résztvevőkhöz hasonlóan azonban már nem különbözik szignifikánsan a lányok fejlettségétől (fiúk: $M = 48,44$, $SD = 12,09$, lányok: $M = 46,83$, $SD = 10,48$). Ötödik évfolyamon nem mutatható ki szignifikáns különbség (fiúk: $M = 53,79$, $SD = 5,11$, lányok: $M = 50,42$, $SD = 10,07$) és hetedik évfolyamon – a nem zenei tagozatosoktól eltérően – szintén nem különbözik szignifikánsan az ÉKÖM nemek szerinti fejlettsége (fiúk: $M = 42,91$, $SD = 17,2$, lányok: $M = 48,87$, $SD = 13,99$).

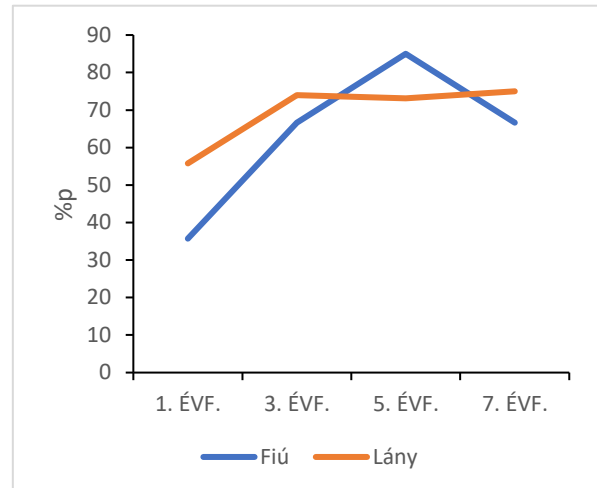
A *hangminőség nemek szerinti* fejlődési jellemzőit a két részmintán a 10., 11. ábrák mutatják. A hangminőség fejlettsége a kétféle oktatási formában résztvevő fiúk, illetve a lányok esetében – a lányok szignifikánsan magasabb fejlettsége mellett – az első évfolyamon megegyezik (fiúk: nem ének-zene tagozat $M = 35,38$, $SD = 32,74$, ének-zene tagozat: $M = 35,71$, $SD = 41,27$; lányok: nem ének-zene tagozat $M = 59,85$, $SD = 30,66$, ének-zene tagozat: $M = 55,77$, $SD = 32,64$). Mind az ének-zene tagozatos, mind a nem zenei tagozatos oktatásban résztvevő fiúk esetében csak első és ötödik évfolyam között mutatható ki szignifikáns, a nem zene tagozaton közepes, az ének-zene tagozaton pedig jelentős mértékű fejlődés (nem zenei első évfolyam: $M = 35,38$, $SD = 32,73$, ötödik évfolyam: $M = 51,52$, $SD = 31,59$, $Cohen-d = 0,50$; ének-zene tagozat első évfolyam: $M = 35,71$, $SD = 41,27$, ötödik évfolyam: $M = 85,00$, $SD = 24,15$, $Cohen-d = 1,46$). A nem zenei tagozatos oktatásban hetedik évfolyamon szignifikáns mértékű a visszaesés ($M = 33,33$, $SD = 29,78$,

Cohen-d = -0,59), ami az ének-zene tagozaton nem következik be. Az ének-zene tagozatos hetedik évfolyamos fiúk átlagos fejlettsége (M = 66,67, SD = 24,40) nem különbözik szignifikánsan az ötödikesek fejlettségétől. A *lányok esetében* a hét év folyamán az ÉKÖM-höz hasonlóan a hangminőség tekintetében sem mutatható ki szignifikáns mértékű fejlődés egyik oktatási formában sem.

A hangminőség fejlettségének *nemek és évfolyamok szerinti vizsgálata* alapján első, harmadik és hetedik évfolyamon a nem tagozatos oktatásban résztvevő lányok, a fiúkkal összehasonlítva szignifikánsan fejlettebbek. Ötödik évfolyamon nincs szignifikáns különbség. Az ének-zene tagozaton ugyanakkor egyik évfolyamon sem mutatható ki szignifikáns különbség a hangminőség tekintetében a nemek között.



10. ábra. A hangminőség nemek szerinti fejlettsége a nem ének-zene tagozaton (%p)



11. ábra. A hangminőség nemek szerinti fejlettsége az ének-zene tagozaton (%p)

Összefoglalás

A kutatás az éneklés iskolai fejlesztésének eredményességét vizsgálta ének-zene és nem ének-zene tagozatos 1., 3., 5. és 7. évfolyamos tanulók körében. Saját fejlesztésű mérőeszkővel az éneklési képesség összevont fejlettségi mutatóját, valamint az éneklési képességet meghatározó készségek, a hangköz-, egyhang-, dallam-reprodukció, daléneklés és hangminőség fejlettségét vizsgálta. Az eredmények alapján az *ének-reprodukció összevont mutatójának* első és harmadik évfolyam közötti szignifikáns fejlődése mutatható ki mindkét oktatási forma esetében, amelyet ötödik évfolyamon stagnálás, majd a nem zenei tagozatosok esetében visszaesés követ. A *dallam-reprodukció* fejlődési mintázata ehhez hasonló. A *hangköz-reprodukció* és a *daléneklés* nem zenei tagozaton szintén első és harmadik, míg az ének-zene tagozaton első és ötödik évfolyam között mutat szignifikáns fejlődést. Ének zene tagozaton nem következik be további előrelépés, nem zenei tagozaton pedig az előző készségekhez hasonlóan visszaesés tapasztalható. Az *egyhang-reprodukció* fejlődése nem zenei tagozaton az előzőkhez hasonló fejlődési mintázatot követ, ének zene tagozaton azonban egyetlen vizsgált évfolyamon sem mutatható ki fejlődés. A *hangminőség* mindkét képzési formában első és harmadik évfolyam között mutat szignifikáns előrelépést, amelyet azonban nem követ további fejlődés.

Az egyes éneklési készségek közül a nem ének-zene tagozatos tanulók hangköz-reprodukció készségének fejlettsége valamennyi évfolyamon igen alacsony, a dallamreprodukció és a daléneklés átlagteljesítményei ennél magasabbak. Az ének-zene tagozatosok fejlettsége a nem ének-zene tagozatosokkal összehasonlítva valamennyi évfolyamon szignifikánsan magasabb az egyes készségek terén. Ez alól kivételt csak *a daléneklés és a hangminőség* jelent, amelyek fejlettsége első és harmadik évfolyamon még nem különbözik szignifikánsan a kétféle képzési formában résztvevők körében. E két készség esetében pedig *a fejlődés tendenciája* is eltérő a kétféle oktatási forma szerint. A magasabb évfolyamokon az ének-zene tagozatosok már szignifikánsan fejlettebbek. A mindennapos gyakorlás tehát hatással volt az ének-zene tagozatos tanulók fejlődésére. Ezen két készség fontosságát erősíti, hogy az emlékezetből való daléneklés a mindennapi éneklésünk leggyakoribb szituációja. A hang minősége pedig szintén meghatározó abban, hogy mennyire „használható” az egyén énekhangja vagy mennyire szívesen vállalkozik közösségben pl. kórusban való éneklésre. A hangminőség változóval azt kívántuk felmérni, hogy milyen mértékben valósul meg biztos, erőteljes hangon az éneklés, szemben a vékony, bizonytalan hangképzéssel. A hang minősége szerepet játszhat abban is, hogy egy kívülálló hogyan ítéli meg az adott éneklést. A hangköz-, egyhang- és dallamreprodukció készségei ugyanakkor nem fejlődtek eltérő ütemben a kétféle oktatás szerint. Az átlagértékek a dalénekléssel összehasonlítva jellemzően alacsonyabb fejlettségi szintre utalnak mindkét rész minta esetében. Az emlékezetből való dalénekléssel szemben ezen készségek vizsgálata inkább a részletekre koncentrált, amelyek egy adott zenei szituációból, tonalitásból kiragadott jellegzetes hangközfordulatok, rövid dallamok, illetve egyetlen hangnak a pontos reprodukciója. A feladatok tehát tonalitási keret nélkül, a hang abszolút magasságának pontosságára fókuszálnak. Ezek a készségek a daléneklés összetevői, ezért meghatározóak az éneklési képesség hangmagasság-pontosságát illetően. Ugyanakkor a daléneklés a tonális keretben zajlik, aminek érzékelése segítheti, vezetheti a hangmagasság szabályozását.

A nemek szerinti vizsgálat eredményei alapján az iskolai ének-zene oktatás inkább a fiúk éneklésének fejlődését támogatja. Első évfolyamon az *ÉKÖM mutatója* alapján a lányok teljesítménye szignifikánsan magasabb a fiúkkal összehasonlítva mindkét oktatási forma esetében. További fejlődésük ugyanakkor a hét év folyamán nem mutatható ki. Harmadik és ötödik évfolyamon már nincsen különbség az éneklési képesség összevont mutatójának fejlettségében a nemek szerint. Azonban addig, amíg a hetedik évfolyamos, nem ének-zene tagozaton tanuló fiúk fejlődésében visszalépés következik be, az ének-zene tagozatos oktatásban hetedik évfolyamon ez a jelenség nem mutatható ki. A *hangminőség* fejlettsége a kétféle oktatási formában résztvevő fiúk, illetve a kétféle oktatásban résztvevő lányok esetében – a lányok szignifikánsan magasabb fejlettsége mellett – az első évfolyamon még megegyezik. A nem tagozatos oktatásban tanuló fiúk fejlettsége azonban csak ötödik évfolyamon éri el a lányok fejlettségi szintjét, hetedik évfolyamon pedig ismét szignifikáns elmaradásuk mutatható ki. A lányok körében a vizsgált hat év alatt az *ÉKÖM*-höz hasonlóan a hangminőség tekintetében sem mutatható ki szignifikáns fejlődés egyik oktatási formában sem.

Korábbi kutatások megerősítik a képességek fejlődésében a napi gyakorlás fontosságát. Jelen kutatás alapján ennek pozitív hatásai részben kimutathatók az ének-zene tagozatosok körében. A kodályi célok eléréséhez azonban, különösen a nem ének-zene tagozatos tanulók esetében ennél több gyakorlási lehetőségre, tudatosabb fejlesztési módszerek alkalmazására, illetve a tanulók motiváltságának fejlesztésére lehet szükség. Sloboda és munkatársai (1996) szerint a magas zenei teljesítmény és a formális gyakorlás mennyisége között szoros kapcsolat van, ugyanakkor gyengébb ez a kapcsolat, ha a teljesítményt az informális játékkal vetette össze. A formális erőfeszítéssel járó gyakorlás tehát a zenei teljesítmény egyik fő meghatározója. Brown és munkatársai (1988) szakirodalmi áttekintése alapján az is kimutatható, hogy az úgynevezett képzett énekes más fiziológiai stra-

tégiákat alkalmaz a képzetlen énekeshez képest. Ezek légzőszervi, gégeszeti, artikulációs különbségekben nyilvánulnak meg. A képzett énekesek teljesítménye a hangképzés miatt magasabb szintű. Az általuk megfogalmazott további kutatási irányok között ezen fiziológiai struktúrák anatómiai megismerése (hallásfeldolgozás, szöveti különbségek) valamint neurológiai folyamatok feltérképezése szerepel.

Az éneklés fejlődésének az egyes életkorokra jellemző vizsgálata mellett fontos lehet az egyéni teljesítménykülönbségek háttérben álló lehetséges tényezőkre is nagyobb figyelmet fordítani. Ilyen tényező lehet például maga a tesztfelvétel módja, a fejlettség minél pontosabb, hatékonyabb módszerekkel való kimutatása. Az egyes készségek közötti összefüggések vizsgálata, illetve annak pontosabb megismerése, hogy az egyes éneklési készségek fejlesztése milyen hatást gyakorol az éneklési képesség fejlődésére, szintén szerepet kaphatnak a hatékonyabb fejlesztési módszerek kialakításában, alkalmazásában. A zenei észlelés szerepe a hangmagasság pontos szabályozásában szintén összetett, kutatott terület, amely véglegesen még nem tisztázott. Olyan affektív tényezők, mint pl. az éneklési énkép, attitűd és motiváció szintén hatást gyakorolnak a fejlődésre, ezért ezek életkori jellemzőinek, illetve az éneklés fejlettségével való összefüggéseinek pontosabb megismerése szintén a fejlesztés támpontjai lehetnek. Szintén további vizsgálatok feladata lehet az éneklési szokások, az éneklést magukban foglaló iskolán kívüli tevékenységek, mint például az énekkarban való részvétel, ének- vagy hangszerstanulás fejlődésre gyakorolt hatásainak vizsgálata, amelyek ugyancsak befolyásoló tényezők lehetnek.

A kutatás rendelkezik bizonyos korlátokkal. Adatfelvételünk kényelmi mintavételen alapszik. Egy nagyobb, reprezentatív mintán lefolytatott keresztmetszeti, illetve egy longitudinális vizsgálattal teljesebb képet kaphatunk az éneklés fejlődését meghatározó jellemzőkről.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Hivatkozott források

- Asztalos, A. (2019). Zenei képességfejlesztés az általános iskolában. *Parlando*, 5. https://www.parlando.hu/2019/2019-5/Asztalos_Andrea.pdf
- Brown, W. S., Hunt, E., & Williams, W. N. (1988). Physiological differences between the trained and untrained speaking and singing voice, *Journal of Voice*, 2(2), 102–110. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(88\)80065-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(88)80065-1)
- Erős, I. (1993). *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó.
- Gembris, H. (2002). The development of musical ability. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 487–509). Oxford University Press.

- Gévayné Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között* [PhD értekezés]. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/602/1/Janurik_M_Disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
- Gordon, E. E. (1965). *Musical aptitude profile manual*. Houghton Mifflin.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2012). Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), <https://doi.org/10.5911/HERJ2012.04.01>
- Janurik, M., & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettterv_alt_isk_1_4_evf
- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8/
- Kodály, Z. (1964). *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. (sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc) I. kötet. (pp. 117–118). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kovács, K., Szabó, N., Józsa, K. & Janurik, M. (2024). Az éneklési képesség keresztmetszeti vizsgálata általános iskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 124(2), 111–142. <https://doi.org/10.14232/mped.2024.2.111>
- Lakner, T. (2020a). *Ének-zene 5. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ05TA>
- Lakner, T. (2020b). *Ének-zene 6. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ06TA>
- Lakner, T. (2020c). *Ének-zene 7. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ07TA>
- Lakner, T. (2020d). *Ének-zene 8. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ08TA>
- Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13(8), 40–52.
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Nichols, E. B. (2015). Critical variables in singing accuracy test construction: A review of literature. *National Association for Music Education*, 35(1), 39–46. <https://doi.org/10.1177/8755123315576764>
- Ráplí, Gy. (2020a). *Ének-zene 1. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ01TA>
- Ráplí, Gy. (2020b). *Ének-zene 2. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ02TA>
- Ráplí, Gy. (2021). *Ének-zene 3. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ03TA>
- Ráplí, Gy. (2022). *Ének-zene 4. tankönyv*. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatologus.hu/tankonyv/OH-ENZ04TA>
- Seashore, C. E. (1919). *Measures of music talent*. Academic Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, J. A. M., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Turmezeyné Heller, E., Máth, J., & Balogh, L. (2005). Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 207–236.

Szerzők

Kovács Katalin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2233-9403>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail cím: kovacs.katalin@tok.elte.hu

Józsa Krisztián

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: jozsa.krisztian@uni-mate.hu

Szabó Norbert

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: szabo.norbert@uni-mate.hu

Janurik Márta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5343-9434>

Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar Művészet tudományi Intézet, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu



A MENTORI TEVÉKENYSÉG SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – EGY KONDUKTOR -TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN VÉGZETT PILOT-VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

THE ROLE OF MENTORING ACTIVITIES IN TEACHER TRAINING – LESSONS FROM A PILOT STUDY CONDUCTED AMONG CONDUCTOR-TEACHER SPECIALIST STUDENTS

Perger Katalin

Összefoglalás

A mentor szerepe egy iskola életében egyértelműen kiemelkedő jelentőségű. Mivel a pályakezdő pedagógus pályán maradását döntően meghatározzák a kezdeti időszak tapasztalatai, nem lényegtelen tehát, hogy milyen színvonalon végezzük ezt a tevékenységet. A gyakorlóiskola a pedagógusképzésben az a terep, ahol a hallgatók a felsőoktatási intézményben elsajátított elméleteket a gyakorlatban megvalósítják. Mind az intézménynek, mind pedig az ott mentori szerepet betöltő tanároknak rendkívül nagy a jelentősége, hiszen a pályakezdő itt találkozik először „élesben” a pedagógus hivatással. E témakörben már megjelent szakirodalmi ismereteket felhasználva majd azokat továbbgondolva feltáró jellegű kutatásomban feltérképeztem a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor-tanító specializációs hallgatók külső gyakorlathoz kapcsolódó attitűdjeit, a mentori tevékenységről alkotott véleményüket, a mentor-hallgató közötti kapcsolat a gyakorlat sikerességére gyakorolt hatását, és a pályakezdő pályaszocializációját befolyásoló tényezőket. Megismertem a részükéről megfogalmazott igényeket és a mentortól elvárt segítséget, támogatást.

Kulcsszavak: mentor, pályakezdő pedagógus, pályaszocializáció

Abstract

The role of a mentor in the life of a school is clearly significant. Since the initial experience of a new teacher is a crucial factor in determining whether or not he or she remains in the profession, the quality of the mentoring is not irrelevant. In teacher education, the training school is the place where students put into practice the theories they have learned in higher education. Both the institution and the teachers who mentor them are of great importance, since it is here that a teacher trainee first encounters the teaching profession 'live'. Using the literature already published on this topic and further reflecting on it, I explored the attitudes of the students of the Pető András Faculty of Conductor-Teacher Specialisation at Semmelweis University towards external practice, their opinions on mentoring, the impact of the mentor-student relationship on the success of the practice, and the factors influencing the career socialisation of the students. I identified their needs and the help and support they expected from their mentor.

Keywords: mentor, early career teacher, career socialisation

A nemzetközi és a hazai mentorprogram kidolgozása

Az Európai Unió szakpolitikájának hangsúlyos területe a pályakezdő pedagógusok támogatásának egyre hatékonyabb megvalósítása. A lisszaboni csúcson megfogalmazott stratégia megvalósítására létrehozott munkacsoportok feladata a pedagógusképzés és továbbképzés megújítása (Hunya & Simon, 2013). E stratégiával összhangban az európai gyakorlatban a pedagóguspálya mint kontinuum jelenik meg a pedagógusok folyamatos képzési, továbbképzési formáinak egységes rendszerében. A támogatás a pedagógus-életpálya különböző szakaszaiban – a képzési, a bevezető szakaszban és a folyamatos szakmai képzés időszakában is – kiemelt szerepet kap (Simon, 2013). Az Európai Bizottság irányelvei között szerepel a pályakezdő tanárok rendszeres és megtervezett támogatása. Bár Európa számos országában rendszerszerű támogatás alakult ki, azonban ezek a támogatások több ponton eltérést mutatnak, ezért az Európai Unió szorgalmazta egy központi program létrehozását. Az európai irányelvek és a szakirodalom szerint olyan koherens programot kell létrehozni, melyben a pályakezdő személyes, szakmai és társadalmi támogatást kap. Ennek a rendszernek a szerves része a mentorálás, a szaktanácsadói támogatás, az önértékelés. Ehhez olyan felkészített szakemberekre van szükség, akik megfelelő képességekkel, illetve attitűddel rendelkeznek. Az intézmények támogató légköre és a mentor számára adható órakedvezmény megvalósulása is meghatározó részét képezik a programnak (Hunya & Simon, 2013).

A hazai mentorképzés koncepciójának kidolgozása a nemzetközi mentorképzési programokra épült. Tartalmának kialakításában többféle szemlélet is érvényesült, azonban abban egyetértés született, hogy „a mentor legyen szaktárgyaiban alaposan képzett; tudja szaktárgyait kiváló eredményességgel tanítani; tudja a (fokozatosan tisztázódó) mentori feladatok körét magas szinten teljesíteni, mentori munkájával kapcsolatban is az elhivatottság jellemezze” (Nádasi, 2011, p. 8). Fontos eleme volt a szakmai vitának, hogy a továbbképzés a szakvizsgás képzés szakirányaként valósuljon meg. A TÁMOP 3.1.5. projekt keretében történt a tervezés és a kipróbálás koherens programjának megvalósítása, majd továbblépésként a 2011-ben kidolgozott TÁMOP 4.1.2. keretében kialakult az értékelési rendszer kidolgozása is. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2003-tól a pedagógus szakvizsgán belül folyt a képzés, majd 2009-től önálló szakirányú képzésként működik (Nádasi, 2011). Czeto (2010) összefoglalójában, mely öt hazai mentortanár-képzésről ad áttekintést, részletes leírást kapunk a képző intézmények programjáról. Az ELTE, az akkor még főiskolaként működő Eszterházy Károly Főiskola és a Nyíregyházi Főiskola, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem képzési sajátosságai eltérnek, minden intézményben más-más kompetenciák, feladatok válnak hangsúlyossá.

A mentor szerepe és feladatai

A folyamatos szakmai fejlődés tehát egyre nagyobb elvárás az európai és a hazai pedagógusképzésben is. Ez az igény a figyelem középpontjába helyezte a kezdő tanárok támogatásának szükségességét, a fejlődés lehetőségeinek megteremtését. A fejlődéshez elengedhetetlen, hogy a pedagógus ne tekintse befejezettnek saját tanulási folyamatát, és képes legyen az állandó megújulásra, vagyis az élethosszig tartó tanulásra. Mindez igaz nemcsak a pályakezdő, hanem a gyakorló pedagógusra is, sőt az egész képzési rendszerre egyaránt. Ezt a pedagógusképzés - pályakezdés - szakmai továbbfejlődés hármasságát valósíthatja meg, hiszen a pedagóguspályára való felkészülés nem zárul le a képzés befejezésével. A pályakezdés sikere vagy sikertelensége rendkívül nagy hatással van a kezdő pedagógus pályaszocializációjára, mely később kihat a pályán töltött évekre (Szivák et al., 2011). A

tanárképzés bolognai rendszer szerinti átalakításával, a kompetencia-alapú tanárképzés kidolgozásával jelentőssé vált a pedagóguspálya „kezdő szakasza”. A klasszikus mentor kifejezés az eddigi szakvezető, vezetőtanár megnevezést felváltva került vissza az oktatás nyelvezetébe. E segítő szerep fontos területekkel bővült, nevezetesen az egyéni gyakorlat és a gyakornoki szakasz mentorálásával. A szakszerű mentori támogatásra vonatkozó előírások nagyszámú mentorpedagógus képzését tették szükségessé (Kotschy, 2009). „A tanárjelölt szakmai fejlődésének legfontosabb intézményi záloga a mentor, aki folyamatosan támogatja, ösztönzi a hallgatóját. Ez a gyakorlat minden percére igaz ...” (Szivák et al., 2011, p. 34).

A mentor szakmai segítséget ad és egyben pedagógusmintát is közvetít. Ezáltal a gyakorlat során a hallgató megismerkedik a pedagógus munka teljes folyamatával, nemcsak a szaktárgyi tanítással. A mentornak a szakmai, személyes támogatás mellett a tanulás támogatásában is nagy szerepe van. Ezek az elemek természetesen szoros kapcsolatban vannak egymással. Fontos a tanárjelölt és mentor közötti kapcsolat kereteinek tisztázása, a közös szabályok felállítása. A tanulástámogatás az előzetes tudás felmérésén alapszik, melyre a kompetenciafejlesztés egyéni terve épül. A fejlődést a folyamatos szakmai párbeszéd, a reflektív gondolkodás folyamatos fejlesztése és a mentor visszajelzései biztosítják (Szivák et al., 2011). A hatékony tanulástámogatás érdekében minél jobban meg kell értenünk a hallgatók megismerési folyamatait. Kolb (2011) tanulási folyamatra vonatkozó modelljének legújabb (4.0) változatában (mely az eredeti tapasztalati tanulás elméletén alapul) az információ felvétele és feldolgozása egy mindenkire jellemző tanulási ciklust alkot, melyben a konkrét tapasztalat, a megfigyelés és reflexió, az absztrakt fogalmak kialakulása, majd a tevékenységre vonatkozó következtetések levonása ismétlődik. Vizsgálatai alapján az eredetileg négy tanulási típust kilencre bővítette, ezáltal finomítva az egyedi különbségeket. A tapasztalt, oktatási gyakorlattal rendelkező tanár által nyújtott egyéni támogatási forma elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált szakmai fejlődését, illetve az iskolába való beilleszkedését, ezáltal a tanárjelölt képes a diákok tanulási folyamatainak elősegítésére (Hunya & Simon, 2013). A mentornak olyan fejlesztő közeget kell teremtenie, melyben a hibázás lehetősége a tanulási folyamat része. A motiváció szempontjából ezért különösen fontos a mentor problémákhoz való pozitív viszonyulása (Szivák et al., 2011). A mentornak a szakmai munkaközösségbe történő beilleszkedés segítésében is óriási szerepe van. Mivel nemcsak a mentor, hanem maga az intézmény is részese a mentorálásnak, így az egész intézménynek nyitott és támogató környezetet kell biztosítania. Mivel a hallgató és a pályakezdő az intézmény minden tagjától tanul, ezért rendkívül fontos lenne, hogy a kollégák közös felelősségüknek érezzék a segítségnyújtást (Szivák et al., 2011). A mentor feladatát, szerepkörét úgy is megfogalmazhatjuk „...mint kapuórárt, aki szerepmóddal, tapasztalt szakember, kritikus barát, segítő, mediátor. A mentor személyén és segítésén keresztül kerül a pályakezdő egy adott szakmai pályára. Eközben a mentor folyamatosan egyensúlyoz a tudásátadás, a saját és a másik kompetenciáinak fejlesztése, a tervezés és értékelés, végül a konstruktív tanácsadás között.” (Di Blasio et al., 2011, p. 192).

A mentor képességei, kompetenciái

Elég-e, ha csak jó tanár valaki? Jó mentor is válik-e belőle? A tanár és a mentor kompetenciaterületei ugyan több ponton fedik egymást, a két feladatkör mégsem ugyanaz. Vannak bizonyos kompetenciák, amelyek a mentorálásban sokkal jobban meg kell, hogy mutatkozzanak, mint a tanításban. A fiatal felnőttekkel való foglalkozás más hozzáállást igényel, mint a gyerekek tanítása. A mentori

tevékenység a hallgató és a pályakezdő pedagógus tudatosan kontrollált, önálló tanulására, fejlődésére épül, amely másfajta értékelést, kapcsolatteremtést kíván, mint amiben a tanároknak gyakorlata van. Ezen kívül meg kell tanulni a fiatal kollégával való beszélgetést, kommunikációt, a minősítő értékelésen túl a példamutatást, a reflexiók megfogalmazását. „Egyfajta kritikus barátnak nevezhetnénk azt a szerepet, amire a mentorálásban szükség van, ami kifejezi, hogy olyan baráti, kollegiális kapcsolatról van szó, amelyben azért a szakmai tapasztalatkülönbség nem vész el, sőt arra épül a kapcsolat (...) a mentor az önálló tanulási folyamat segítője lesz.” (Kotschy, 2011, p. 41).

A mentornak, amellet, hogy a pedagógus-kompetenciáknak kiválóan a birtokában van, számos ismerettel, képességgel, attitűddel, azaz a kompetenciák egy szélesebb körével kell rendelkeznie. A 9 kompetenciaterületen túlmenően (1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás 2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése 3. a tanulás támogatása 4. a gyermeki személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód megvalósítása 5. a tanulói közösségek fejlődésének segítése 6. a pedagógiai értékelés 7. környezeti nevelés, fenntarthatóság képviselője 8. kommunikáció és együttműködés 9. elköteleződés a szakmai fejlődés iránt) ismernie kell a kompetenciafejlesztés elméletét és módszertanát, a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerét, követelményeit, az intézmények szervezeti működésének sajátosságait, a felnőttképzés specifikumait, a tanácsadás szakmai követelményeit és etikai elvárásait, a reflektív gondolkodás, a szakmai elemzés fejlesztésének módszereit, a szakterületéhez kapcsolódó szakirodalmi forrásokat, az alternatív pedagógiákat, a legújabb kutatási és fejlesztési eredményeket is. Képes a pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztés magas szintű alkalmazására, a gyakornok tanórai és tanórán kívüli tapasztalatszerzésének irányítására, fejlesztő értékelésére, szakmai szocializációjának segítésére, önálló elképzeléseinek támogatására, szakszerű elemzésére, reális értékelésére, a saját szakmai útjának megtalálásában, reflektív gondolkodás fejlesztésére, szakmai kompetenciáit és fejlődését támogatóan értékelni, hatékony szakmai együttműködésre, egyenrangú kommunikációra, konstruktív problémamegoldásra, az adott szakterületen a korszerű, jó gyakorlat bemutatására, támogató, bátorító környezet kialakítására, az önbizalom, az önhatékonyság alakítására, illetve arra, hogy a mentorálást tanulási helyzetnek tekintse, és kihasználja az egymástól való tanulás lehetőségeit. Attitűdje elfogadó, támogató, türelmes, hiteles, felelősséget érez gyakornoka folyamatos szakmai fejlődéséért, igényli és elfogadja gyakornoka visszajelzéseit, fontosnak tartja a folyamatos önreflexiót a saját fejlődése érdekében, folyamatosan képi magát (Kotschy et al., 2016). Nádasi (2011) ezt így összegzi: „... a mentori munkához a pályán lévő tanároknak a következő plusz kompetenciákkal szükséges rendelkezniük: felkészültség tanácsadásra, a fiatal felnőttek pszichológiai sajátosságainak ismerete, a pályakezdés, a pályafejlődés jellemzőinek ismerete, ezekben a folyamatokban a reflektív gondolkodás szerepének elfogadása, tájékozottság a tanári pálya választásának szociológiai hátterét illetően, a tanárképzés jelenlegi rendszerének, tartalmának (szaktárgy, szakmódszertan, pedagógia, pszichológia) ismerete, szakspecifikus és szakfüggetlen tájékozottság minél több területen a korszerű oktatást illetően, elkötelezettség a tanárjelöltekkel való foglalkozás mellett.” (Nádasi, 2011, p. 9) Jáki (2010) szavaival élve „az egészséges megújulási kényszer áthatja a mentorálással többfunkcióssá bővülő tanári munkáját.” (Jáki, 2010, p. 100).

A kezdő és tapasztalt tanár közötti különbségek

A pályakezdő pedagógusok problémái szükségszerűen és természetesen adódnak speciális helyzetükből kifolyólag. Hallgatóként átmeneti helyzetben vannak: a tanulói szerepkörből a tanárba, a képző intézményben megtanult elméleti tudást a gyakorlatban kell alkalmazni. Majd gyakornokként

kikerülve a valós helyzetbe „reality shock”-ként érik a kezdeti nehézségek. Szivák (2003) szakirodalmából ismerhetjük Simon Veenman 1984-ben, illetve Young és Beverly 1992-ben végzett kutatásait, melyben képet kapunk a kezdő és tapasztalt pedagógusok tevékenységében, gondolkodásában fellelhető alapvető különbségekről. A kezdeti szakasz problémái Európában és az USA-ban is azonosak voltak, mely nehézségek a tervezés, az észlelés-információfeldolgozás, az interaktív tevékenység, a döntési folyamatok-kognitív struktúrák, és a tanári attitűd területén mutatkoztak meg leginkább (Szivák, 2003; Kotschy, 2009).

1. táblázat. A kezdő és a tapasztalt tanár közötti különbségek

	Kezdő tanár	Tapasztalt tanár
Tervezés	Rövidtávú célok (napról napra élés) Eltérés az eredeti tervtől problémát jelent Időtervezés nehézségei Előzetes tudás, egyéni képességbeli különbségek figyelmen kívül hagyása	Hosszú távú célok Óraterv rugalmas kezelése Gyors és hatékony tervezés Tanulói és tanári tevékenységek párhuzamos tervezése Előzetes tudás, egyéni képességek figyelembevétele
Észlelés, információfeldolgozása	Több történés egyidejű észlelése probléma Saját magára fókuszál	Képes több történés egyidejű észlelésére Gyors információfeldolgozás
Interaktív tevékenység	A tanulókat kevésbé ismeri Fegyelmezési problémák	Jól ismeri tanítványait Fegyelmezési stratégiákkal rendelkezik
Döntési folyamatok, kognitív struktúrák	Az adott órára koncentrálnak	Folyamatjellegű gondolkodás
Tanári attitűd	Demokratikus, idealisztikus Végletesség (haveri elnézés/túlzott szigor)	Konzervatívabb, tudatosabb Jól működő értékelési mechanizmus

Forrás: Szivák, 2003 és Kotschy, 2009 alapján

A reflektivitás kiemelt szerepe, fejlesztésének lehetőségei

A pedagóguskompetenciák közül kiemelt terület a reflektivitás. A reflektív gondolkodásra vonatkozó elképzelés alapvetően Dewey-től származik, aki rávilágít arra, hogy a felnőtt tanuló fejlődését elsősorban a rendszeres reflexiós gyakorlatok, a szituatív interakciók szolgálják. A felnőttkori tanulás alapvető jellemzője az önszabályozó tanulás, melyben kiemelt jelentősége van a reflektív folyamatoknak, ezért a tanárképzés bevezető szakaszának egyik fontos célja ezen gondolkodás fejlesztése (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017). Az előzetes tapasztalatokon, speciális szakmai képességeken alapuló megalapozott, tudatos elemző tevékenység során a mentor az általa megteremtett fejlesztő közegben egyrészt biztosítja a hibázás lehetőségét annak érdekében, hogy a tévedés és annak értelmezése a tanulási folyamat részévé válhasson, másrészt pozitív megerősítést ad, mely erősíti a hallgató önbizalmát, irányító szerepének kialakulását. Támogatói magatartásával, tanácsaival, javaslataival, kérdéseivel fejleszti a jelölt önelemző gondolkodását. Leginkább a kérdezés az az eszköz,

amely hozzájárul ahhoz, hogy a hallgató képes legyen megvalósítani saját elemzését. Az elemzőképesség, mely a reflektív gondolkodás egyik legfontosabb összetevője, a következő lépésekkel fejleszhető: az oktatási-nevelési dilemma felismerése, meghatározása, elemzése, a megoldási módok felállítása, az optimális megoldás kiválasztása, a következmények átgondolása. A reflektív gondolkodás az évek során spontán is fejlődik, de a képzés során fejleszhető (Szivák, 1999). A fejlesztés célja, hogy megtanítsa a jelöltet az önelemzés technikáira, mely során tudatosan végiggondolja tevékenységét. Ehhez jól alkalmazható módszerek, technikák pl. a reflektív napló, a fogalmi térkép, a támogatott felidézés, a reflektív szövegelemzés. A hallgató önálló tanulásának támogatása a bizalomra, a felelősségre, a partneri viszonyra és arra a tudatos mentori magatartásra épül, amelyben a mentor lépésről lépésre „elengedi” a mentoráltat. Ebben a helyzetben egyre inkább felértékelődik a hallgató saját megoldásainak megerősítése, az önálló elemzés, értékelés és az önértékelés szerepe (Szivák et al., 2011, p. 34). Jól alkalmazható eljárás a kritikus barát módszer. Ebben megjelenik az a partneri viszony, mely kellő teret enged a tanárjelölt önálló fejlődésének (Simon, 2013).

Az eredményes pedagógusképzés a hallgatók aktív tevékenységén alapul, mely során a hallgatók korábbi nézeteik tudatosításával, a gyakorlattal és elméleti ismereteikkel alakítják ki tudásukat és készségeiket (Falus, 2003, p. 75).

A reflektív gondolkodás fejlesztését szolgáló eszközök többféleképpen csoportosíthatók. Szivák (2011) felosztása alapján a mentortanári munkában azonban a leginkább alkalmazható reflektív eljárások a következők: reflektív modellálás, közös kísérletezés, esetmegbeszélés, vita, támogatott felidézés, hangosan gondolkodás, portfólió, reflektív napló-páros napló, reflektív szövegelemzés, metafora-technika, fogalmi térkép – rendezett fa. A reflektív modellálás alkalmával a mentor megmutatja, mintegy modellálja a kívánt viselkedéseket, megoldásokat. A bemutatás megfigyelése során tapasztalatot gyűjthet a pályakezdő a gyakorlatról és a reflektív elemzésről azáltal, hogy az oktató bemutatja a problémás helyzetekben meghozott döntéseit, majd megengedi a hallgatóknak döntésének a felülbírálatát. E módszer – a megfigyelt pedagógus döntéseinek elemzésével – a hagyományos hospitálásnál jobban segíti a reflexió kialakulását. A közös kísérletezés során a mentor és a hallgató, pályakezdő együtt dolgoznak egy feladat megoldásán a tervezéstől az elemzésen át a kipróbálásig, így ezáltal a feldolgozás nézőpontjai gazdagodnak. Az esetmegbeszélés célja, hogy a problémát jelentő helyzetet párban vagy „teamben” lehessen megbeszélni, ezáltal segítséget adva a kreatív megoldáshoz. A vita során a résztvevők között olyan szóbeli kommunikáció, interakció zajlik, melyben vélemények, érvek hangoznak el. A vita differenciáltan kezeli a problémákat, a jelenségek értelmezésére alternatív álláspontokat mutat be. A támogatott felidézés alkalmas egyének, csoportok vélekedéseinek, élményeinek feltárására, ezáltal összefüggések bemutatására. A módszer rokonságot mutat az interjú, a kikérdezés és a mikrotanítás technikájával, ugyanakkor különbözik is attól, mivel a tanári viselkedést, a döntési folyamatokat a tényleges pedagógiai szituáció rögzítésével majd – a visszajátszás lehetőségét kihasználva – az elemzésével célozza feltárni.

A hangosan gondolkodás lényege, hogy a pedagógus a tevékenysége kapcsán felmerülő gondolatokról beszámol, mely által saját gondolkodási stratégiái, és azokat kísérő érzelmei tárulnak fel. Alkalmas tehát a gondolkodás megismerésére és fejlesztésére is, segítve ezáltal a problémák felismerését, az okok és magyarázatok feltérképezését, az új cselekvési módok kifejlesztését. A portfólió egy olyan áttekinthető formában tárolt, sokféle formában megjelenő dokumentumok gyűjteménye, mely bemutatja készítőjének munkáját, fejlődését, eredményeit és készítőjének elemző, értékelő önreflexióját. A reflektív napló-páros napló egy olyan narratív módszer, mely fejleszti a tudatosságot, és lehetőséget teremt szakmai nézőpont felvállalására. A reflektív szövegelemzés közben a szöveg tanulmányozása során a szöveghez kapcsolódó elemző gondolatokat is rögzítjük. Végezhetjük egyénileg, párban és csoportban is. Formáját tekintve is hasonlít a reflektív naplóhoz, mert

a szöveg itt is a bal oldalra kerül, az elemző-értelmező megjegyzések pedig a jobb oldalra. A reflexiók lehetnek kérdések, érvek, ellenérvek, példák, következtetések is. A metafora-technika egy új módszer, mely a kevésbé verbalizálható hitek, ismeretek, meggyőződések rendszerét egy hasonlatokra épülő képalkotással jeleníti meg. Többféle metafora-technika létezik. Közös jellemzőjük, hogy a reflektív gondolkodást a metafora létrehozásával s mások képeinek elemzésével, összehasonlításával fejleszti. A fogalmi térkép-rendezett fa módszer hasonlóan működik. A fogalmakat s azok kapcsolatait grafikusán jelenítik meg. Ez a módszer alkalmas a nehezen megfogalmazható struktúrák és azok elemeinek és kapcsolatainak megformálására.

A kutatás kerete

Mivel a pályakezdő pedagógus pályán maradását döntően határozzák meg a kezdeti időszak tapasztalatai, nem lényegtelen, hogy milyen színvonalon végezzük a mentori tevékenységet. A gyakorlóiskola a pedagógusképzésben az a terep, ahol a hallgatók a felsőoktatási intézményben elsajátított ismereteket a konkrét gyakorlatban alkalmazzák. Mind az intézmény, mind pedig a mentori szerepet betöltő tanárok nevelő-oktató tevékenységének és pedagógiai szemléletmódjának kiemelkedő a szerepe, hiszen a pályakezdő itt találkozik először „élesben” a pedagógus hivatással. A kezdeti tapasztalatok a tanár egész pályafutását döntően meghatározhatják. Nádasi (2010) tanulmányában megfogalmazott tapasztalatok szerint a pályakezdő pedagógusoknak ugyan szükséges a pályán való elinduláshoz a képzett és a fiatal felnőttekkel jól kommunikáló segítőtárs, azonban számos további igény is felmerült a részükről. A közoktatási mentorképzésben résztvevő tanárok és a hallgatók közötti csoportos konzultációk alkalmával számos esetben kiderült, hogy a jelöltek bizonytalanul érzik magukat ebben az átmeneti szerepkörben, mely a tanuló és tanár között helyezkedik el. A megbeszélés témája volt, azon túlmenően, hogy hogyan érzik magukat a tanári szerepkörükben, hogy milyen a kapcsolatuk diákokkal, a vezetőtanárral és hogy milyen mentori megoldásokat tartanának maguknak megfelelőnek. Szükségeik között hangsúlyosan szerepelt, hogy a mentor ne várja el a saját gyakorlatának utánzását, nyújtson segítséget a fegyelmezési problémákban, adjon ötleteket a módszertani kérdésekben, alakítson ki pozitív emberi kapcsolatot a jelölttel, reálisan értékeljen. Sági (2010) empirikus vizsgálatában megfogalmazott hallgatói nézetek szerint a vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata a gyakorlat folyamán többségében kielégítő, harmonikus volt, szakmailag és emberileg egyaránt. A hallgatók szívesen fogadták a kritikai észrevételeket, mert tisztában voltak vele, hogy azok az ő fejlődésüket szolgálják. Kállai és Szemerszki (2015) elsőéves pedagógus hallgatók körében végzett – pályamotivációjukat, elképzeléseiket, terveiket felmérő – kutatás beszámolójában olvasható, hogy a pedagógusképző intézményekbe járó hallgatók már a tanulmányaik elején igen nagy elköteleződést mutatnak a pedagóguspálya iránt.

A mentori tevékenység hangsúlyos szerepét nemzetközi tanulmányok is kiemelik. Koukounaras-Liagkis, Karavas és Papaioannou (2024) a „Most Significant Change” technika alkalmazásával végzett empirikus kutatásában megvizsgálta, hogyan hat a mentorok által vezetett tanítási gyakorlat a tanárjelöltek pedagóguskompetenciájára és a pszicho-emocionális fejlődésére. A pedagógushallgató narratíváinak elemzésével a pozitív hatás egyértelműen igazolást nyert. A mentori munka említése kapcsán talán kevésbé kap szerepet az emocionális háttér. Relihan és O'Donovan (2024) tanulmányában előtérbe helyezi az érzelmi tényezőket, azokat a személyes-, és interperszonális készségeket, melyek nemcsak a mentorált, de a mentor fejlődését is szolgálják.

Továbbgondolva ezt a kérdéskört arra voltam kíváncsi, vajon a hallgatók hogyan gondolkoznak rólunk, mentorokról: szerintük milyen a jó mentor, milyen kritériumoknak kell megfelelni, valamint milyen támogatást igényelnek a tanítási gyakorlat során.

A viszonylag kis mintán (N=38) végzett pilot vizsgálatom célja, hogy feltérképezzem a 2019/2020 tanév tavaszi félévében a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor - tanító specializáción tanuló hallgatók külső gyakorlathoz kapcsolódó attitűdjeit, a mentori tevékenységről alkotott véleményüket. Kíváncsi voltam arra, hogy milyen mértékben határozzák meg az érzelmi tényezők a gyakorlat sikerességét. A mentor-hallgató kapcsolat hogyan befolyásolja a pályakezdő pályaszocializációját? Fontos számomra, hogy megismerjem a részükről megfogalmazott igényeket és azt is, hogy milyen segítséget várnának még a mentortól. A gyakorlaton eltöltött időszak segítése számukra, mennyire tartják fontosnak a mentor szakmai támogatását, valamint azt, hogy az érzelmi tényezők milyen mértékben meghatározóak a hallgatók szempontjából? Egyben kíváncsi voltam arra is, hogy a hallgató családjában lévő pedagógusok mennyire határozzák meg a leendő pedagógus pálya iránti elkötelezettségét?

A kutatás adatgyűjtéséhez önkitöltős, papíralapú kérdőívet használtam, melyet személyesen juttattam el a hallgatókhoz. Bár az online kérdőív igazán korszerűvé és kényelmessé teszi a kitöltést és az adatfeldolgozást, mégis úgy gondoltam, hogy a személyes kapcsolat megfelelő biztosíték lesz a kutatásra felkért résztvevők magas számának eléréséhez. Ez az elképzelésem beigazolódott, hiszen a válaszadók száma majdnem a teljes létszámot lefedi. A kar hallgatói közül a tanítói specializáción tanulók körében gyűjtöttem az adatokat. Az intézmény tanrendjében a külső gyakorlatra a harmad- és negyedévben kerül sor, így a válaszadók e két évfolyam hallgatói közül kerültek ki. A kérdőívet a kutatásban való részvételre felkért személyek közel 80%-a töltötte ki, összesen 38 fő. Mivel az adatközlők száma az érintett hallgatók számához viszonyítva közelít a maximumhoz, annak ellenére, hogy a minta elemszáma igen kis számú, a válaszadók jól képviselik a kar konduktor - tanító hallgatóit. A saját összeállítású kérdőív összesen 30 zárt, illetve nyílt végű kérdést tartalmazott. A legtöbb kérdésnél lehetőséget adtam a saját gondolatok önálló kifejtésére is. Az adatok feldolgozása során leíró statisztikai elemzésben rendszerezetten tártam fel az egyes változókat és matematikai statisztikai elemzésként átlagszámítást végeztem.

2. táblázat. A kezdő és a tapasztalt tanár közötti különbségek

		n
Nem	Nő	36
	Férfi	2
Életkor (év)	20-25	38
	25-30	0
	30 év felett	0
Van-e pedagógus az Ön családjában?	nincs	18
	egyik szülő	12
	mindkettő szülő	3
	nagyszülők	1
	több generáción keresztül is volt	4

A kutatás eredményei

A kérdőív első részében demográfiai kérdések megfogalmazására került sor, melyet a hallgató személyes tapasztalataira vonatkozó kérdéskör követett. Ezen belül egy Likert-skála alapján történő attitűdvizsgálat is megvalósult, a következő szegmensben a támogatás szükségességére vonatkozóan fogalmaztunk meg kérdéseket. A mentor és mentorált között kialakult személyes kapcsolat, az esetleges konfliktushelyzet, illetve annak megoldása képezte az emocionális tényezőkre irányuló kérdések körét, amit a mentor szakmai felkészültségére vonatkozó kérdések követtek. A kérdőív utolsó egysége egy összegző hallgatói értékelést tartalmazott, mely egy önértékelést is magában foglalt. Befejező gondolatként a pályaszocializációra vonatkozóan gyűjtöttem információkat.

3. táblázat. A gyakorlat szükségességére vonatkozó hallgatói válaszok és a mentori munka fontosságára vonatkozó hallgatói válaszok

		n	Átlag (szórás)
Ön szerint szükség van-e külső gyakorlatra a képzése során?	igen, minden esetben	36	
	nincs rá szükség	0	
	a mentor személyétől függ	2	
Értékelje ötfokú skálán, hogy mennyire tartja fontosnak a mentori támogatást?	1 (egyáltalán nem)	0	4,92 (0,27)
	2	0	
	3	0	
	4	3	
	5 (teljes mértékben)	35	

Mivel kutatásom fókuszja a külső tanítási gyakorlaton zajló mentori munka feltárása, ezért kérdésként fogalmaztam meg, hogy a hallgatók szükségét látják-e egyáltalán a külső gyakorlati képzésnek. A válaszadók többsége úgy vélte, hogy külső gyakorlatra minden esetben szükség van, senki sem vélekedett úgy, hogy felesleges. A külső gyakorlatához kapcsolódó mentori tevékenység megítélésére külön is rákérdeztem. A mentori támogatás fontosságára vonatkozó válaszokat ötfokú Likert-skálán kellett megadni (1- egyáltalán nem, 5 - teljes mértékben). Az adatközlők válaszai a következőképpen alakultak: 34 fő teljes mértékben fontosnak tartja a mentori támogatást, hárman ötből négyes fokozatúra értékelték a fontosságát. Senki nem jelölte a válaszlehetőségek között lévő 1-3-ig terjedő tartományt. Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hallgatók rendkívül lényegesnek tartják, hogy a külső gyakorlaton mentor segítse a munkájukat.

A következő kérdéskör a hallgató és a mentor emocionális kapcsolatára irányult. A „Milyen a kapcsolata a mentorral?” illetve az „Amikor a mentorral vagyok, hogyan érzem magam?” kérdésekre a válaszbank segítségével kellett az adatközlőknek jellemezniük a kapcsolatot, érzelmi, hangulati minőségét. E kérdéskör indoka a pedagóguspálya emocionális megélésében keresendő, mivel fontos a pedagógiai praxisban a lelki támogatás jelenléte. További aktualitása az affektív oldal motiváló tényezőjén alapul, hiszen egy támogató kapcsolatban, az együtt töltött időt pozitívan megélő hallgató valószínűsíthetően jobban teljesít, motiváltabb, és ez kihatással lehet pályaszocializációjára is. A válaszadónak először azt kellett eldöntenie, hogy milyen a kettejük személyes kapcsolata, majd a gyakorlat során kialakuló affektív tényezőkre voltam kíváncsi. Az eredményekből megállapítható, hogy a válaszadók fele válaszolta azt, hogy baráti kapcsolatban vannak a mentorral, és az együtt eltöltött idő alatt mindig jól érzik magukat. Ez azt a lényeges gondolatot támasztja alá, hogy az érzelmi biztonság a felnőttek számára is legalább olyan fontos, mint a gyerekeknek. Támogató,

elfogadó légkörben sokkal többre vagyunk képesek, magabiztosan tudunk dolgozni, nő az önbizalmunk. A téma szakirodalmának bemutatásakor említésre került a mentor kompetenciaterületeinek mintázata, amelyek lehetővé teszik a pályakezdők felkészítésében való hatékony szerepvállalást. Ehhez kapcsolódóan kívántam az adatközlők véleményét megismerni: milyen szakmai és emberi kvalitások mentén értékelik támogatójukat? Mely szakmai területek esetében részesültek mélyebb információátadásban?

Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy a hallgató mely kiemelt területek megismerését tartja fontosnak a gyakorlat során. Legnagyobb gyakorisággal az elvárások megismerése fontos számukra, majd közel azonos mértékben lényeges az iskola épületének, szervezeti felépítésének megismerése, illetve a kollégákkal kialakult személyes kapcsolat. Említésre méltó adatként jelenik meg az iskola dokumentumaival (7 fő) illetve az adminisztratív dolgozókkal való megismerkedés fontossága (3 fő). A válaszadók nagy számban igazolták vissza, hogy a mentorok fontosnak tartották a hallgatók bevezetését a 21. századi képességek kialakítására leginkább alkalmas modern tanulásszervezési formák, például a kooperatív technika megismertetésbe. A hallgatók négyötöde részt vett differenciálást bemutató tanórán, valamint több, mint fele többször is láthatott modern tanulástechnikai módszert (pl. kooperatív technikát) a mentor által tartott bemutató órákon. A felnőttkori tanulásban szerepet játszó önszabályozó tanulás feltételeként kialakítandó reflektív gondolkodás fejlesztése a mentor feladata is. Bár a tudatosan és folyamatosan jelenlévő önellenőrzés spontán is fejlődik, mégis szükséges az önellenőrzés technikáit tanítani is.

A következő kérdés fókuszában a mentor által alkalmazott reflektív módszerek álltak. Milyen reflektív módszerek segítették a hallgatót? Legtöbben (28 fő) az esetmegbeszélést választották, majd az önreflexiót rögzítették, ezt követte közel azonos mértékben a spontán óraelemzés, és az irányított szempont szerinti óraelemzés. A modellálást, bemutatást a hallgatók negyede választotta. A támogatott óraelemzést csak egy hallgató jelölte. A reflektív napló és a reflexiós levél egyáltalán nem szerepel a válaszok között, mely az alsó tagozaton leginkább használatos technikák jelenlétére utal. Az eredmények ismeretében örömmel mondható, hogy a hallgatók a tanulmányaik során elméletben megismert többféle reflektív technikát a gyakorlatban is megtapasztalhatták.

Vizsgálatom kiterjed a gyakorlat utáni összegző véleményre, mely magában foglalja a hallgatói önértékelést is. A mentor személyes hozzáállásával, szakmai felkészültségével a véleményező döntő többsége teljes mértékben elégedett volt. A mentori támogatás mennyiségéről és minőségéről alkotott vélemények eredményeként elmondható, hogy a külső gyakorlat során a hallgatók minden szükséges támogatást megkaptak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez és a pályakezdéshez. A mentor motivációját minden résztvevő megfelelőnek tartotta. Ezen adat leginkább a már kérdésként felvetett kritikai észrevétel minőségével és az ehhez szorosan kapcsolódó affektív tényezők motiváló erejével alkot koherens egységet, mely a támogatói attitűd szükséges jelenlétéként fogalmazható meg. Fontosnak tartottam megtudni azt is, hogy a mentorált véleménye a reflexiójuk tükrében hogyan változott az együttműködés során. A válaszadók majdnem felénél pozitív irányú változást tapasztalhatunk. A kérdés többféle megközelítést is lehetővé tesz számunkra, hiszen a pozitív irányú változás nemcsak negatívból pozitívrá fordulást jelenthet, hanem a már meglévő pozitív attitűd további erősödését is jelezheti. Mivel a korábbi kérdésekre született válaszok egyértelműen támogató, hatékony, szinte konfliktusmentes együttműködés mintázatát tárta fel, joggal vélelmezhetjük a pozitív mező tovább erősödését. A megkérdezettek másik felének nem változott a mentorról alkotott véleménye, amely egy előzetes pozitív véleményt is magában foglal. Az összegző értékelés részeként kíváncsi voltam arra, hogy az előzetes elvárásokhoz képest a gyakorlat után milyen területeken fogalmaznak meg plusz elvárásokat a mentori munkával kapcsolatosan a hallgatók. Kutatásom előző pontján, a mentorválasztás mintázatában is a és jelen kérdésre adott válaszokban is kiemelkedően és visszatérően megjelenő elvárás a mentorral történő kommunikáció

iránti igény. Nyílt kérdésként a felkínált válaszlehetőségeken kívül önálló elvárások megfogalmazására is lehetőség nyílt. Ezen lehetőségekkel élők nem vártak semmiben sem többet, mint amennyit megkaptak a mentortól. „Mindent megkaptam.”, „Semmiiben nem vártam többet.” A támogatások iránti többletigényt mértük fel a következő kérdésünkkel: „Milyen területen igényelt volna még több támogatást?” Ezen kérdéskör megválaszolásakor bízom abban, hogy a válaszok segítségünkre lesznek a jövőben a professzionálisabb mentori tevékenység megvalósításához. És valóban, olyan területeken is megfogalmazódtak igények, melyekről azt gondoltuk, hogy a hallgatóknak megfelelő támogatást nyújtottunk. Számomra meglepőek voltak azon válaszok, melyek a tanmenetek, tankönyvek, segédanyagok használatára vonatkoztak. A kutatásban részt vevők egynegyede igényli ezen eszközök alaposabb megismerését. A fegyelmezés tekintetében, a tervezésben és a hallgatókkal szemben támasztott követelmények megismerésében, ezen kívül a tanórán kívüli programok megismerésében is megfogalmazódtak többletigények. Nyílt végű kérdésként lehetőséget biztosítottam további gondolatok kifejtésére is, azonban újabb igények nem merültek fel, a válaszadók kizárólag a megfelelő mértékű támogatásról számoltak be. A válaszok közül néhány: „Minden támogatást megkaptam a sikeres óra megtartásához.” „Nem igényeltem többet.”

Az összegző értékelés részeként a reflektivitás – mint az egyik legfontosabb pedagógus-kompetencia – fejlesztésének jegyében önértékelésre kértem a hallgatókat. A felnőttkori tanulásra jellemző önszabályozó tanulás, mint tudatos, elemző tevékenység első pillanatától kezdve szükséges velejárója pedagógussá válásunknak, ezért megkérdeztem a hallgatókat, mit gondolnak, vajon mindent megtettek-e a sikeres gyakorlat érdekében. Bízva válaszadóink őszinteségében és reflektivitásuk fejlettségében, adekvát választ vártam. A hallgatók közül majdnem mindenki úgy gondolta, hogy valóban megtett mindent a sikeres gyakorlat érdekében, azonban a válaszadók körülbelül egytizede válaszként a „talán” szót jelölte meg. E bizonytalanság háttérében akár a fejlett önreflexiók képesség is állhat, mely által a hallgató számára a saját erőfeszítéseiről reális kép rajzolódhat ki.

A szakirodalmi alapvetések feltárásakor már jeleztem, és a saját praxistapasztalataim is azt mutatják, a kezdő pedagógusok pályaszocializációjában kiemelt szerep hárul a mentorra, vezetőtanóra. Személyük, szakmai és emberi kvalitásaik nagymértékben meghatározzák a kezdő pedagógus szakmai jövőképét, akár pályán maradásának hosszát is. Ezen okok miatt fogalmaztam meg az alábbi kérdésköröket. A pályaszocializációról alkotott véleményeket a gyakorlat után, majd a pedagógusképzés iránti elkötelezettségét vizsgáltam. Az adatközlők többségénél pozitív irányba erősödött a pedagóguspályával kapcsolatos attitűdje, bár olyan hallgató is volt, akinél ez nem változott. Itt is feltételezhető, hogy a már meglévő – és a korábbi válaszok alapján felszínre került – pozitív szemlélet erősödése állhat a háttérben.

4. táblázat. A hallgatók pedagóguspályáról alkotott véleménye

		n
Változott-e a pedagóguspályáról (konduktorpályáról) alkotott véleménye a külső gyakorlat után?	igen, negatív irányban	0
	nem változott	10
	igen, pozitív irányban	26
	(üresen hagyta)	2

Rákérdeztem arra is, hogy a külső gyakorlat után ismét a pedagóguspályát választaná-e. Itt megjelentek árnyaltabb válaszok is: döntően igennel válaszoltak, voltak bizonytalanok, de csupán 1 fő döntött a pálya elhagyása mellett. Az elbizonytalanodás mögött állhat az a tény is, hogy nem a számukra megszokott oktatási környezetben (egy szegregált, alapvetően cerebral paresissel – a központi idegrendszer sérüléséből adódó mozgássérüléssel – élő gyermekek képzését vállaló

intézményben), hanem egy integrált oktatási intézményben kell a gyakorlatot teljesíteniük. Ezen véleményemet a szakmai munka keretében megfogalmazott hallgatói gondolatokra alapozom. Kutatásom első részében, a demográfiai adatgyűjtés során már feltártam a hallgatók körében előforduló pedagógus-rokonság arányát (1. táblázat). Az adatok alapján elmondható, hogy a hallgatók elköteleződése a pálya iránt tehát független a családban található pedagógusoktól.

A professzionalizáció immanens részét képezi a kutatásom előző szegmenseiben is releváns tényezőként megjelenő reflexióra, önreflexióra való képesség. Ennek jegyében utolsóként fogalmaztam meg azon nyílt kérdést, melyben a külső gyakorlattal kapcsolatban felmerült bármilyen gondolataikat fogalmazhatták meg a hallgatók. E lehetőséggel élők közül többségében pozitív véleményt alkottak a külső gyakorlatról, módszertani fejlődésük szempontjából hasznosnak tartották azt: „Módszertanilag rengeteget fejlődtem a külső gyakorlat által.” A folyamatos külső gyakorlat rendkívül hasznos a konduktorképzésben is.” Pozitív visszacsatolásként is értelmezhető az a válasz, melyben a hallgató szerint „Több időre lenne szükségünk a külső tanítási gyakorlaton.” Azonban építő kritikaként megfogalmazásra került az a gondolat is, miszerint hasznosabb lett volna más gyógypedagógiai iskola kijelölése. Két hallgatói vélekedés: „Remek volt a külső gyakorlat normál iskolában, de úgy érzem, gyógypedagógiai intézményekben is kellene hasonló gyakorlatot végeznünk, hogy megismerkedjünk a szakmánkban megjelenő egyéb, a gyógypedagógiához tartozó kórképekkel.” „A külső gyakorlat helye nem volt megfelelően kiválasztva a belső gyakorlati követelmények figyelembe vételével. Nem többségi általános iskolában kellett volna ennek folynia.”

Ennek a gondolatnak az ellenkezője is megfogalmazódott: „Lehet, hogy első helyen a tanítóképzőt jelöltem volna.” „A külső gyakorlat hatására fogalmazódott meg bennem, hogy többségi iskolában szeretnék tanító lenni.”

A kutatás összegzése

Bár jelen kutatásom alapján a pedagógus hallgatók mentorképzésről alkotott véleményéről általános megállapítások nem tehetők, azonban a pilot vizsgálat eredményeképpen árnyaltabb kép körvonalazódott a Semmelweis Egyetem Pető András Kar konduktor-tanító specializáció szakos harmad- és negyedéves hallgatóinak külső gyakorlathoz kapcsolódó tapasztalatairól, a mentori tevékenységről alkotott véleményeiről, valamint a hallgatók által megfogalmazott igényekről. A válaszok alapján feltártam azokat a területeket, melyekről úgy gondoltam, hogy a gyakorlat során a hallgatók számára a legfontosabbak lehetnek. Kismintás pilotkutatásom fókuszába helyeztem a mentor tevékenységéhez kapcsolódó kompetenciaterületeket, a szakmai és emberi kvalitásokat, a gyakorlat során a mentor és hallgató között kialakuló érzelmi tényezőket, az esetlegesen felmerülő konfliktushelyzetek megoldásait, a két fél közötti kommunikáció szükségességét és a pályaszocializációt befolyásoló tényezőket. A kutatás eredményeként megállapítható az az összefüggés, mely szerint a mentor támogatói attitűdje, bátorító és segítő szándékú kritikai észrevételei és megfelelő motivációja segítik a hallgatók gyakorlaton eltöltött idejének pozitív megélését. Szakirodalmi alapvetés az a tény, hogy a mentornak olyan fejlesztő közeget kell teremtenie, ahol a hibázás lehetősége a tanulási folyamat részeként értelmezendő, ezért fontos, hogy hogyan viszonyul a problémákhoz. A mentor szakmai munkáját értékelő válaszok egyértelműen a felkészült, tapasztalt, hivatásukat magas szakmai színvonalon végző, a differenciálásban, modern tanulástechnikai módszerekben jártas, reális értékelést nyújtó támogatókról számolnak be. A kutatás hangsúlyos részét képezte a pedagógus-kompetenciák közül kiemelt jelentőségű reflexivitás. A reflexióra, önreflexióra való képesség fejlesztésére vonatkozó kérdések mintázatában fény derült arra is, hogy a mentor által bemutatott, főként az alsó

tagozaton használatos – az önszabályozó tanulás kialakításához szükséges – reflektív technikák a hallgatók körében már ismertek. E kérdéskör jegyében önértékelésre is kértem a hallgatókat. A mentorválasztás mintájában és a többletélvárások iránti hallgatói vélemények megfogalmazásában kiemelkedően és visszatérő elemként jelent meg a mentorral történő több kommunikációs lehetőség, mely a hallgatók minőségi felkészülés iránti igényét sugallja.

Összességében kijelenthető, hogy a hallgató pályaszocializációját tekintve kiemelkedő jelentőségű a mentori támogatás, valamint a gyakorlaton eltöltött idő alapvetően hozzájárul a pedagógus-kompetenciák kialakulásához. Az érzelmi tényezők motiváló hatása, az affektív oldal meghatározó jellege szintén hangsúlyosnak tekinthető. Kutatásom másik fontos megállapítása szerint a pedagógusok jelenléte a családban nem befolyásolja a hallgatók pálya iránti elkötelezettségét, tehát a vizsgált konduktor-tanító hallgatók pályaszocializációjának szempontjából a pedagógus családtag irrelevantns tényezőnek bizonyult.

Hivatkozott források

- Czető, K. (2010). Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről. In M. M. Nádas (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése II.* kötet (pp. 45–72). ELTE Eötvös Kiadó.
- Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor, mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11–12), 183–193.
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hunya, M., & Simon, G. (2013). *A gyakoronokok támogatása.* Szakirodalmi összefoglaló 1–25. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf.
- Jáki, G. (2010). Tanárjelöltek és pályakezdő tanárok mentorálása az iskola világában. In M. Nádas (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése II.* kötet (pp. 73–105). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kállai, G., & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 24(1), 123–128. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=106
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka, mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány*, 5(3), 31–49. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.3>
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2011). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 4.0.* Experience Based Learning Systems, Inc.
- Kotschy, B. (2009). Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 18(3), 371–378.
- Kotschy, B. (2011). Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In E. Szegedi (Ed.), *Alma a fán: Fókuszban a tanulás támogatása* (pp. 40–46.) https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_-_fokuszban_a_tanulas_tamogata_2014.pdf
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása,* Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakoronokok mentorainak. Oktatási Hivatal.
- Koukounaras-Liagkis, M., Karavas, E., & Papaioannou, M. (2024), "Using the “most significant change” technique to evaluate the teaching competence and psycho-emotional development

- of prospective teachers during the teaching practicum", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 295–312. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2023-0037>
- Nádasi, M. (2010). Tanárjelöltek, pályakezdekők, vezetőtanárok a tanárrá válás kritikus szakaszairól. Tapasztalatok bemutatása In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* II. kötet (pp. 105–113). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nádasi, M. (2011). A mentorképzés tartalmáról. In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 7–16). ELTE Eötvös Kiadó.
- Relihan, M.C., & O'Donovan, R. (2024). "Putting the cart behind the horse: conceptualising the "emotionality" of mentoring in initial teacher education", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 511–526. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0070>
- Sági, M. (2010). Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. Empirikus vizsgálat. In M. M. Nádasi (Ed.) *A mentorfelkészítés rendszere és próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* II. kötet (pp. 115–140). ELTE Eötvös Kiadó.
- Simon, G. (2013). *A gyakoronkokat támogató rendszer koncepciója* Elméleti alapvetés OFI TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása 19. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13.
- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus. In I. Falus (Ed.), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2011). A reflektív gondolkodás fejlesztése. In M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 126–136). ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák, J., Lénárd, S., & Rapos, N. (2011). Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In M. M. Nádasi (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet (pp. 17–37). ELTE Eötvös Kiadó.

Szerző

Perger Katalin

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6407-8789>

Semmelweis Egyetem Pető András Kar Humántudományi Intézet

E-mail cím: perger.katalin1@semmelweis.hu

