

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ÉS ÉRTÉKELÉS A ZENEOKTATÁSBAN

Kovácsné Duró Andrea
PhD, egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

ZENEOKTATÁS ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

„A zene múlhatatlan része az emberi műveltségnek. ... Zene nélkül nincsen teljes ember” – szól Kodály Zoltán [3] zenepedagógiai koncepciójának egyik közismert megállapítása. Napjainkban is helytállónak tartva ezt a gondolatot, felvetődik a kérdés: milyen zenei nevelés-oktatás képes gazdagabbá tenni a személyiséget? Nézetünk szerint a „mester-tanítvány” kapcsolatban megvalósuló, egyéni és kiscsoportos interaktív tanítási-tanulási módot feltételező, multidiszciplináris tevékenységként értelmezett zeneoktatás; amelyben a pedagógus – a sajátos face to face lehetőségeket kihasználva – szakmai tudásának átszármaztatása mellett aktívan vesz részt tanítványai személyiségformálásában is. A pszichológiai felmérések tanúsága szerint a zenei nevelés sokoldalúan fejleszti a növendékek kognitív, motoros és koncentrációs képességét, más tantárgyak iránti fogékonyságát, intelligenciáját, kreativitását, gazdagabbá teszi érzelmvilágát, értékrendjét, ezen felül megtámogatja a részképesség- és magatartászavarokkal küzdő gyerekek fejlesztését, a szociális hátrányok leküzdését. „A zene, mint a társadalmi integráció eszköze, képes egyedül olyan lehetőségeket nyújtani, mely által az elidegenedés súlyos jelenségét fel lehet számolni.” [1] Nem kis feladat ez a zeneoktatással foglalkozók számára, hiszen a szakirodalomban mind több vonatkozásban megfogalmazott pedagógiai kultúraváltás követelménye szemléletmódjuk és a napi gyakorlatuk átalakítását, továbbfejlesztését is egyre inkább megkívánja. [2] [4]

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS TÁRGYA, A RÉSZTVEVŐK KÖRE, A MINTA JELLEMZŐI

A fentebb megfogalmazott gondolatokhoz szervesen illeszkedő empirikus kutatásunk keretében - a szerteágazó tanári tevékenységrendszer elemei közül az értékelésre fókuszáltunk. Az értékelés ugyanis az oktató-nevelő munka valamennyi területével kapcsolatban áll, s a tanuló képességeinek és ismereteinek fejlesztésében is kiemelkedő szerepet tölt be. „Jó” és „rossz” értékelés egyaránt hatást gyakorol az értékelt személyre és az értékelést végzőre, befolyásolva a közöttük lévő interperszonális viszonyokat, interakciókat, a tanári munka hatékonyságát. A művészeti iskolákban azonban – speciális helyzetükből adódóan, a közoktatási intézmények gyakorlatától némiképp eltérően – másféle nézeteket képviselve, másféle elvárásoknak kell megfelelni a növendékek értékelésekor. Éppen ezért érdemes a zenetanárok e problémakörhöz kapcsolódó nézeteit és gyakorlatát vizsgálat tárgyává tenni.

Az egyéni kérdőíves felmérés során mindenekelőtt arra kerestük a választ, hogy a zenetanárok értékelési rendszerében hogyan jelenik meg a követelménytámasztás, melyek a legfontosabbnak ítélt értékelési funkciók/típusok, milyen eszközöket, módszereket alkalmaznak leggyakrabban, ezek közül melyek tekinthetők eredményesnek és melyek jelentenek konfliktusforrást. A nyílt kérdések nemcsak a saját tevékenység jellemzését, az emlékezetes élmények felidézését kívánták meg, hanem az adatközlők elemző-értelmező attitűdjére, reflektáló képességének szintjére is rávilágítottak.

A vizsgálatot a Miskolci Egyetem „Pedagógiai értékelés” kurzusának MA-s, végzős, zenész hallgatói körében folytattuk le (N=33). A megkérdezettek – az oktatási intézmény típusát tekintve – homogén mintát alkottak, hiszen közülük 31-en tanítanak alapfokú művészetoktatási intézményben, míg 1-1 fő oktat zeneművészeti szakközépiskolában, ill. vesz részt a Szimfónia programban. A nemek szerinti megoszlás alapján 19 nő és 14 férfi válaszolt a kérdésekre. A pályán eltöltött évek száma alapján 11 fő pályakezdő, tehát 5 vagy annál kevesebb ideje tanít, ketten oktatnak 26 évnél régebben, a többség tehát tapasztalt szakembernek számít. Az oktatott tárgyak szempontjából – a vonós hangszerek kivételével – valamennyi jelentősebb hangszercsoport oktatói gárdája képviseltette magát. Természetesen egy kismintás kutatás esetén ezek az adatok inkább tájékoztató jelleggel, háttér információként szolgálnak. Az eredmények összesítése egyébként is azt mutatta, hogy nem ezek mentén ragadható meg a zenetanárok értékelési gyakorlata. Sokkal inkább az egyéni prekonceptiók, a vallott nézetek meghatározóak ebből a szempontból.

KÖVETELMÉNYEK, ÉRTÉKELÉSI FUNKCIÓK ÉS TÍPUSOK

A kvantitatív és kvalitatív elemeket egyaránt magába foglaló felmérés eredményei alapján megállapítható, hogy a tanári **elvárások** a személyes képességekhez, adottságokhoz igazodnak. Tudatosításuk jellegzetes alkalma a tanév első órája, amikor a pedagógus a tantervi követelményekhez igazított, személyre szabott tananyagot körvonalazza. Ezt a globális követelménytámasztást követi majd év közben – óráról órára – az egyes darabokkal kapcsolatos rövid távú célok, egyénre szabott elvárások ismertetése. Mindebből következően a növendékek többnyire elemenként, egy láncszerűen összekapcsolódó folyamat során ismerik meg az elvárásokat.

Az **értékelés tárgya** tekintetében elmondható, hogy a válaszadók kissé szűkszavúak voltak; az erre vonatkozó részek ugyanis többnyire általános kategóriák és szempontok felsorolására (tudás, szorgalom, kompetencia, technika, hozzáállás, felkészültség) terjedtek ki. Meglátásunk szerint viszont a „mit értékel a tanár” kérdés részletes átgondolása ennél lényegesen nagyobb szerepet játszik az oktató-nevelő munkában; hiszen a tanulásról vallott felfogás kifejezőjeként az értékelő tevékenység kiindulópontja.

A zenetanárok saját gyakorlatot bemutató rövid esszéiből leginkább az érvényesített **funkciókat** lehetett megismerni, amelyek közül legtöbben (11 fő) a visszacsatoló funkciót említették meg. A visszajelzés kiemelt szerepére utalt az is, hogy egy másik kérdés alapján, 22 választással a 3. ranghelyre került. A zenetanárok esetében e funkció érvényesítése elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus

rávezeti növendékét a megoldásra, aki az instrukciók alapján jól vagy kevésbé jól előadja a darabot. Ezáltal az órák állandó része az énekléssel/hangszeres játékkal egyidejűleg megvalósított, szóbeli reagálás, amelyre az egyéni tanítás ideális lehetőséget nyújt. Ezekben a szituációkban a pedagógus a fő hatásszervező, direkt módon irányítja növendékét, akinek így viszonylag kevés alkalma nyílik önálló elképzelései megvalósítására. Ez azonban általában nem okoz gondot, hiszen kevés tanítvány áll a zenei tanulmányoknak azon a fokán, hogy erre igénye lenne. A többség számára hobby a zenetanulás, kevés gyerek készül hivatásos zenésznek. Ugyanakkor valamennyi növendék énképének alakításához elengedhetetlen a folyamatos visszajelzés. A teljes személyiség alakításának igénye pedig túlmutat a zenedarabok elsajátításán.

A 2. ranghelyet a motiváló-ösztönző funkció foglalta el, amelynek preferáltságát tovább növelte az, hogy a zenetanárok a saját tevékenységükre vonatkozó állítások listáján is a 2. helyre sorolták, 28 választással. A pedagógusok választása mögött elsődlegesen a tevékenység megszerettetésének célja húzódott meg, valamint az a szándék, hogy a növendék a zenélést értékes kapcsolódásként élje meg. Ebből a szempontból a Szimfónia program speciális követelményeket támaszt. A legfontosabb célnak a mélyszegénységben élő roma gyerekek társadalmi integrációját tekinti: alkalmazkodásuk, kapcsolatteremtésük, egymásra figyelésük segítségét, magatartászavaraik kezelését, a foglalkozásokon családi légkör biztosítását.

Az említetteken kívül a pedagógusok által kisebb számban megemlített funkciók még, a diagnosztikus, a formatív, a tájékoztató és a személyiségfejlesztő. Ez utóbbi szerepe viszont jelentősen felértékelődött annál a konkrét megjelölést igénylő kérdésnél, amelynél 31 választással az 1. ranghelyen szerepelt. A tanárok ugyanis minden esetben, még a gyengébb képességű növendéknél is nagyra értékelik, ha szorgalmas, belőle is próbálják kihozni – képességeihez mérten – a maximumot.

A viszonyítás alapja szerinti **típusok** közül az individuumorientált értékelés emelkedett ki. A zenetanulás során – másféle tanulmányokkal összevetve – sokkal nagyobb tér nyílik az egyéni képességek, attitűdök, az eltérő ütemben történő fejlődés figyelembe vételére. Ezáltal minden növendék a saját tempójában haladhat, az önbizalom-erősítés, a követelménytámasztás, az elvárások személyre szabottak, s mindezek megvalósításához a tanterv is viszonylag nagy szabadságot biztosít. A tanulót önmaga korábbi teljesítményéhez viszonyító értékelés dominanciája természetesen nem zárja ki a normaorientált értékelést sem, hiszen ennek tipikus alkalmi (a vizsgák és a versenyhelyzetek) is a zenetanulás szerves részei. A diákok ezekben a szituációkban tapasztalatokat szerezhetnek arról, hogy társaikhoz képest hol helyezkednek el a képzeletbeli ranglistán.

ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZÖK ÉS MÓDSZEREK

Az **értékelési eszközök** szempontjából a zenetanárok esszéiben megfogalmazottak – a kérdőív más kérdéseire adott feleletekkel – kongruenciát mutattak. A leírások alapján az instrukciók adásának, a megbeszélésnek és a dicséretnek tipikus eszköze a szóbeli értékelés. E dominanciát élvező eszközön kívül a tanárok által egyénileg kialakított – életkortól, teljesítménytől, helyezettől függő – tárgyi jutalmazási rendszert érdemes még megemlíteni. (1. táblázat)

1. táblázat
Az értékelés során alkalmazott eszközök

Rangsor	Alkalmazott értékelési eszközök	Választások száma (fő)
1.	Szöveges értékelés szóban	33
2.	Jegy	30
3.	Tárgyi jutalom	22
4.	Egyéb (szimbólum/szereplés/darabválasztás)	13
5.	Szöveges értékelés írásban	7
6.	Pontszám	2
7.	Százalék	0

A jutalmazás „csúcsalkalma” a tanévzáró; a növendékek eredményeinek, sikereinek széles körű nyilvánosság előtti kiemelése és a jutalmak átadása. Ez az évente visszatérő helyzet – a tanárok meglátása szerint – főként önbizalom növelő, hosszabb távú céltartás képességét fejlesztő, küzdésre nevelő hatása miatt fontos; sőt a fokozatosság elvéhez illeszkedve, a folyamatos motiválás lehetőségét is biztosítja. Tanév közben a pedagógusok növendékeik céljaihoz igazodó, egyedileg kialakított szisztematikus rendszereket működtetnek – ez irányú kreativitásukat számtalan variáció bizonyítja. Többek között lehet a pontgyűjtésnek, a matricaszerzésnek kidolgozott gyakorlata, de beszélhetünk szokatlanabb jutalmakról is, mint a törzsanyagtól eltérő darab tanulása, az óra végén a nagy teremben féltve őrzött zongorán játszás vagy az év végi közös játszótéri program megszervezése.

Az óráról órára ismétlődő szöveges értékelés mellett a hónap végén, ill. a félévi és az év végi vizsgákon kötelezően adandó osztályzatok szerepe sem hanyagolható el, bár minősítésük jelentős különbségeket mutat. A jegyet „csak formáság”-nak tekintő elgondolástól a motiváló, aktivizáló szerepkörrel felruházó, a szülőnek szánt üzenet-jelleget hangsúlyozó vélekedésen át, a „gyerek ezt várja a legjobban” kategóriáig széles skálán mozog a zenei tanulmányokat kísérő osztályzatok jelentőségének megítélése. Csupán hat pedagógus említette konkrétan a skálaszűkítés bevett gyakorlatát. (Meglátásunk szerint azonban jóval szélesebb körben alkalmazzák ezt a tanárok.) Az alapfokú zeneiskolákban ugyanis ritka az ötösnél rosszabb osztályzat – hármas alig fordul elő, akkor már inkább eltanácsolják a tanítványt. (Egy kiragadott vélemény szerint „A mai világban minden gyereknek 5-ös osztályzatot kell adni, aki a zeneiskolába beiratkozik és eljár az órákra ahelyett, hogy a plázákban shoppingolna. Ezzel azért ma még nem értek egyet, de lehet, hogy 30 év múlva majd én is így fogok vélekedni!”)(28. sz. kérdőív) A tanárok ugyanis tekintettel vannak arra, hogy szabadon választott tárgyakat oktatnak, a jegyek meghatározzák a térítési díjakat, azok pedig a tanulók létszámát. S ami talán számukra még inkább fontos, hogy növendékeik teljesítményét saját képességükhöz, előzetes tudásukhoz, teljesítményükhöz viszonyítsák, tehát az individuumorientált értékelést részesítsék előnyben.

A kérdőív egyéb kérdéseire adott válaszok alapján a szóbeli szöveges értékelés nemcsak a leggyakrabban alkalmazott, de a legeredményesebbnek is tartott eszköz. Az

indoklások tanúsága szerint az óra egészét átfogó visszajelzés lehetősége, személyre szabottsága, a dicséret motiváló hatása, a pozitívumok kiemelését, a hibák tudatosítását és javítását biztosító szerepe, vagyis a komplex értékelés megvalósítása miatt.

Ugyanakkor hatan még mindig a jegyet tartják a legeredményesebb motiváló eszköznek; főként a teljesítmény-centrikus gyerekek és szülők szempontjait szem előtt tartva. Sőt az a vitatható megállapítás is olvasható volt, amely szerint a jegyek egzakt számok, ezért azokat nem lehet félremagyarázni; s ha több elemből állna a tradicionálisan ötfokú skála, attól már önmagában árnyaltabbá válna az értékelés.

A megkérdezettek szerint a tárgyi jutalmak, szimbólumok a gyűjtögető szemlélettel és a versenyhelyzet kedvelésével összefüggésben inspirálnak jobb feladatvégzésre, de csak akkor, ha nem járandóságnak tartja a gyerek, és nem éli át konfliktusként, hogy adott esetben másféle figurát kap, mint társa.

A többség számára azonban egybehangzóan az osztályzat a legproblematiszababb, mert a művészeti, zenei tanulmányok lényegétől távol áll. Részben a teljesítmények megítélésének szubjektív jellegéből következő döntéshozatal nehézsége miatt, részben a motiváló hatás kiszámíthatatlanságából eredően, hiszen egyeseknek a jobb, másoknak a rosszabb jegy ösztönző hatású. Az osztályzat egyébként sem képes átfogóan visszatükrözni a teljesítményt, nem igazságos és nem informál árnyaltan: „Egyre inkább az embert látom minden tanuló mögött, a maga összes emberi tulajdonságával, melyet összességében ...egy-egy érdemjeggyel lehetetlen értékelni... A rideg érdemjegyek használata mellett sok tehetséges diák kallódhat el.” (25. sz. kérdőív) Az indoklásokban a közismert sztereotípiák továbbélése is megfigyelhető volt: a lusta, de tehetséges gyerekek rosszabb jegy jár, mint a szorgalmas, ám kevésbé tehetségesnek. A szövegekben a viszonyítás egyértelműen meg nem válaszolható dilemmája is felszínre került. Visszatérő problémát jelent ugyanis, hogy a kritérium-, a norma vagy az individuumorientált értékelést célszerű-e alkalmazni. Márpedig e háromféle értékelés nem zárja ki egymást, mert mindig az adott helyzet, pedagógia cél függvényében kell kiválasztani az ideális megoldást.

A saját gyakorlatot bemutató esszéekben a zenetanárok részletesen írtak a tanítványaik órai értékelésekor alkalmazott **technikákról**; míg az értékelés tágabb értelmezése jóval kevesebbszer volt tetten érhető. Ez utóbbira szolgált példaként az leírás, amelyben a pedagógus arról számolt be, hogy az adott értékelési helyzetből ő is tanult, vagy amikor egy másik adatközlő azt taglalta, hogy növendékei megismerésére az órákon kívül más alkalmat is teremt. Jellegzetességgé mégis a „technokrata szemlélet” érvényesülése említhető, hiszen a tanárok többsége az általuk előnyben részesített technikákról, rutinokról számolt be. Vélhetően ennek hátterében az húzódik meg, hogy a napi feladatként jelentkező értékelés oktató-nevelő munkájuknak olyan szerves részét alkotja, amelyben a jelentkező hibák, zavarok esetén azonnal korrigálják a nem megfelelőnek tűnő eljárást. Ezáltal fel sem merül bennük, hogy tevékenységüket átfogóan elemezzék, gyakorlatuk erőnyeit és gyengeségeit mérlegelve - szakszerűen értelmezzék, és a tanítás-tanulás folyamatának rendszerében gondolkodva - tudatosan alakítsák, továbbfejlesszék azt.

Az értékelés kedvelt **módszerei**, alkalmi között a tanárok számára házi feladatnak feladott zenedarabok órai bemutatása a legfontosabb. Ezekben a

szituációkban a pedagógusok a részfeladatok megoldásán keresztül, a teljes mű megtanulásáig vezető úton segíthetik növendékeiket. A folyamatos kontroll hatása – stresszhelyzet-mentes körülmények között – jó esetben azonnal érzékelhető. Ezzel szemben a koncertszereplés – több-kevesebb izgalmat okozva – egy hosszabb munkafolyamat eredményének értékelését jelenti. Ekkor a gyerek közönség előtt tudja megmutatni, mire képes, és társai haladásáról is tapasztalatokat szerez. Ezek a helyeztek mindenekelőtt a sikerélmény megtapasztalásáról, a pozitívumok kiemeléséről szólnak, még akkor is, ha nem voltak hibátlanok a produkciók. A félévkor és év végén szisztematikusan ismétlődő vizsgák a szummatív értékelés jellegzetes alkalmi, amelyeken a megbeszélés tárgya – egyénekenként – az előző félévtől „megtett út”, az aktuális teljesítmény korábbiakhoz viszonyítása.

ZENETANÁRI REFLEXIÓK

A vizsgálat keretében az **emlékezetes értékelési helyzetek** felelevenítésére is sor került, ezáltal a zenetanárok szubjektívabban is megnyilatkozhattak. A rövid terjedelmű „életképekben” a pedagógusok általában pozitív kicsengésű eseteket idéztek fel növendékeik fejlődéséről/fejlesztéséről. Többek között megtudhattuk, hogy a jelest kapott növendéknek nem volt zongorája, ezért nem tudott otthon gyakorolni, de a hangszer tanuláshoz való pozitív hozzáállása indokoltta tette a legjobb osztályzatot. Más esetben a visszahúzódozó gyerek a zenei tanulmányok hatásaként egyre bátrabb lett szerepléskor: „egy 3.-os diákom... félénk, szégyenlős volt, ... a furulyát sem merte megfújni mások előtt. ... bátorításom, értékelésem hatására mára már az egyik leglelkesebb gyerekemnek mondhatom, aki bátran kiáll ... és megmutatja, mit tud és ... mint kiderült az egyik legtehetségesebb diákom.” (18. sz. kérdőív)

A folyamatos elismeréssel is kiváltható a kívánt hatás: „Minden órán megdicsérem és elmagyarázom, miért kapott dicséretet, így nem érzi (a kislány problémás családi körülményei miatt), hogy csak sajnálatból ajnározom. Lassan elérjük azt, hogy mosolyogjon és elszórtan megszólaljon az órán.” (13. sz. kérdőív)

Természetesen a növendék sikere a tanár számára is motiváló: „A gyerekek Nívó díjat kaptak, melyet bekereteztem nekik és a szoba legértékesebb tárgyává vált! ... Tanárként ez volt az első sikerem és nagy önbizalmat adott nekem is a jövőre nézve!” (7. sz. kérdőív)

A beszámolókból a negatívól pozitív kicsengésűvé alakult élmények is helyet kaptak. Így például az egyik adatközlő azt az emléket elevenítette fel, amikor nem támogatta növendéke versenyre jelentkezését, mégis felkészítette, és tanítványa 1. helyezést ért el. Egy másik pedagógus pedig arról írt, hogy a versenyen kiváló teljesítményt nyújtó diákjának hivatalos elismerésben nem volt része, de a tőle kompenzációként kapott oklevélnek nagyon örült. A kifejezetten negatív történetek többnyire a rossz osztályzatokkal függtek össze, valamint az olyan helyzettel, amikor a gyerek csak a szülők kívánsága miatt járt zeneórákra, tudása és hozzáállása is ezt tükrözte. Csupán egy alkalommal nem tudott emlékezetes helyzetet felidézni a pedagógus, melyet így indokolt: „Az értékelés sosem volt olyan fontos, mint az addig megtett út, így ... nem emlékszem különösebb esetre.” (22. sz. kérdőív)

A felidézett helyzetek közös sajátossága volt az események távolságtartó, kissé személytelen leírása, amely elsősorban abban mutatkozott meg, hogy a tanítványok főbb tulajdonságai csak villanásszerűen jelentek meg, konkrétan meg sem nevezték őket, csupán két alkalommal szerepelt a diák becézett keresztnéve. A pedagógusok inkább a történet elbeszélésére helyezték a hangsúlyt, a növendékek (legalább néhány szavas) jellemzése elmaradt.

A **saját zenetanári értékelő munkát felölelő reflexiókban** többnyire a megvalósított funkciók/típusok bemutatására, az alkalmazott értékelési eszközökre, módszerekre, a fejlesztést meghatározó szempontokra, valamint ezek kombinációira tértek ki a pedagógusok. Megítélésük szerint értékelési gyakorlatuk változása főként a helyzetekhez való adaptív alkalmazkodásban és a pozitívabb attitűd felé történő elmozdulásban érhető tetten. Régebben ugyanis a hibák hangsúlyozását helyezték előtérbe, ma már inkább a biztatást, a dicséretet. Ugyanakkor – meglátásuk szerint – nemcsak türelmesebbek lettek, de szöveges értékelésük is árnyaltabbá, részletesebbé vált. Ehhez ugyanakkor az is hozzájárult, hogy a mai gyerekek sikertelenség esetén hamarabb feladják a tanulást, ezért több külső motivációra van szükségük, jobban igénylik az önbizalom növelését, nagyobb szükségük van önismeretük fejlesztésére. A személypercepciót torzító tényezők közül mindenekelőtt az első benyomások megfelelő kezelését, az azokon való felülemelkedést tartják fontos feladatnak, ill. a gyerek személyiségéhez illő értékelési módszer alkalmazását. Mindezek alapján a tanítványok érdekeinek előtérbe helyezése, ill. a pozitív tanári attitűd erősítésének fontossága vált kiemelt tényezővé az elemzésekben.

A **kérdőíves vizsgálatra vonatkozó reflexiókkal** kapcsolatban megállapítható, hogy igen kevés forrásanyag alapján összesíthettük az eredményeket. A minta majd kétharmada (19 fő) ugyanis negligálta ezt a kérdést. Feltételezésünk szerint – a pedagógusok más rétegeihez hasonlóan – a zenetanárok számára sem evidensek az ilyen típusú feladatok. Manapság még nem jellemző a pedagógiai kérdések – belső indítatásból történő – elemzése-értelmezése. A napi problémák inkább gyors visszacsatolást igényelnek, amelyekben gyakorta a spontán reagálások, jobb esetben a korábbi tapasztalatokból származó, jónak látszó megoldások játszanak szerepet. A mélyebb, tudatosabb reflexiók iránti igény még csekély, amint azt az egyik tanár is kifejtette: „jó mindezeket leírni, de e nélkül is tudom, hogy mit szeretnék, min kéne változtatnom. Viszont ha majd a többiek válaszait hallom, akkor lesz min elgondolkodnom...” (12. sz. kérdőív)

Hasonló megközelítés tükröződött abban a negatív megjegyzésben is, amely szerint a pedagógus írásbeli rögzítés nélkül is tudja, milyen az értékelési gyakorlata, min szeretne változtatni. Pozitívabb hozzáállásról tanúskodtak viszont azok a megállapítások, amelyek szerint a kérdőív (külső gondolatmenet által vezérelten) önértékelésre készítette az adatközlőket, hiszen a kérdések az értékelési rendszer mélyebb átgondolását kívánták meg; ill. a változatos értékelés fontosságára hívták fel a figyelmet. „A kérdőív maga is egy önértékelésre készítő, gondolatokat ébresztő és rendszerező lehetőség, mint ilyen (feladatjellegével együtt is) alapvetően élvezetet nyújtott.” (11. sz. kérdőív)

Ezen kívül megerősítést adtak abban a vonatkozásban, hogy az oktató-nevelő munka egészét támogathatja, de gátolhatja is az értékelés, annak függvényében, hogy a tanár hogyan alkalmazza azt: „a kérdőív kérdései megerősítettek abban, hogy mennyire

fontos ... egy jól időzített értékelés. Több hónapos munkát lehet vele felgyorsítani vagy éppen tönkretenni.” (6. sz. kérdőív)

A TOVÁBBFEJLŐDÉS LEHETŐSÉGEI

Az empirikus vizsgálatunk keretében alkalmazott kérdőív nyílt és zárt kérdéseire adott válaszaikban az adatközlők értékelési gyakorlatuk, nézeteik legfontosabb elemeit bemutatták. A zenetanárok által írt esszék többségében azonban a leíró jelleg dominált. Elemző-értelmező megállapításokat, a felvetett problémákhoz fűződő mélyebb reflexiókat kevesen fogalmaztak meg. A fentiekből következően gyakorlatuk fokozatos változtatása mögött ezért nem a reflektált értékelési tudásuk áll, inkább az egyedi esetekből leszűrt tapasztalatok indukáló hatása. Az mindenképpen öröndetes, hogy a tanárok számára a zene személyiségformáló hatása, az értékelés tárgyának több szempontra való kiterjesztése az elsődleges. Amint az a leírásokból is kiderült, a zenei tanulmányok során az értékelést összetett, az egyes elemek közötti ellentétet is magában hordozó szempontrendszer által meghatározott tevékenységnek, s – igen korszerű módon – a tanulási folyamat szerves részének tekintik, nem csupán attól elszigetelt jelenségnek. Ennek viszont szerves következménye lenne, hogy saját gyakorlatuk rendszerezett, folyamatos, tudatos, önmaguk felé irányuló visszacsatolására is nagyobb figyelmet fordítsanak, s az így szerzett tudást saját munkájuk továbbfejlesztése érdekében hasznosítsák. A zenetanárok reflektív gondolkodásának magasabb szintre emelését különböző, célzott feladatokkal és az azokhoz kötődő képességek fejlesztésével a tanárképzés is megtámogathatná. Emellett ösztönözhetné a pedagógus dominanciáját sugalló, (a tanulói eredményekre gyakorolt tanári hatásokat középpontba állító), vagyis egyoldalú szemléletmódtól - a tanár-diák interakciók és különösen a növendékek visszahatásának szerepét fokozottabban figyelembe vevő megközelítések irányába való elmozdulást. Már csak azért is, mert az egyszemélyes oktatás-nevelés jobban megteremti ezek kibontakoztatásának lehetőségét, bár ennek mikéntje szintén sok dilemmát okozhat, amint arra más vonatkozásban az egyik pedagógus is utalt: „... nekünk lehetőségünk van a személyes légkör miatt is olyan dolgokat észlelnünk, ami talán mértékegységben nem kifejezhető, de mégis értéként kell felmutatnunk a gyermekeknek. Hogy ezt hogyan kell, milyen zsinórmérték szerint? 10 éve keresem a választ. Néha sikerül megtalálnom, néha nem...” (8. sz. kérdőív)

IRODALOM

1. HERCZ DORMAN, A.: **Zene és személyiségfejlesztés.** 2009.
http://www.fovpi.hu/akadalymentes/muveltsegiteruletek/muveszetek/enek-zene/szakmai_anyagok_publikaciok/zene_es_szemelyiseg.html (2016. 01. 11.)
2. KNAUSZ, I.: **A pedagógiai kultúráról.** 2014.
http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol (2014. 12. 10.)
3. KODÁLY, Z.: **Beszéd a dunapataji művelődési ház avatásán.** 1966.
http://kodaly.hu/hu/kodaly_zoltan/koncepcio (2016. 01. 11.)
4. NAGY, J.: **Új pedagógiai kultúra.** Szeged, Mozaik Kiadó, 2010. (7-11).