

DR. MOLNÁR PIROSKA¹ A ZENEMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUMI PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE A XXI. SZÁZADI MEGVÁLTOZOTT TÁRSADALMI KÖRNYEZETBEN (4/4)²

VII. Az adaptív pedagógia fontossága a mai integrációs oktatásban

„A tanítás nem közlés, nem ismeretátadás, hanem a tanulás segítése. És a tanulást csak azzal tudjuk segíteni, ha folyamatosan visszajelzéseket gyűjtünk munkánk eredményességéről, és visszajelzéseket adunk a tanulónak saját tanulási folyamatáról.”

Knausz Imre

Az adaptivitás szakkifejezés a pedagógiai szakirodalomban körülbelül 20 éve jelent meg.³

„[...] adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztést/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk. Az adaptív intézmény élő, dinamikusan változó folyamatban a hatókörébe tartozó egyének, csoportok (iskolafenntartó, szülők, tantestület, tanulók, felsőbb iskola, munkahely) alap igényeinek kielégítésére törekszik”. „Az adaptivitás tehát a differenciálás (a pedagógus által irányított fejlesztés és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztése) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása a pedagógiai folyamatban. Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek

¹ Dr. Molnár Piroska gordonkaművész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Szakgimnáziumának gordonka-, kamarazene- és zenei mentor és gyakorlatvezető tanára, 1998-2020-ig a Weiner-Szász Kamaraszimfonikusok szólamvezetője, 2009–2023 között a Concerto Budapest csellistája

² A szakdolgozat 4/1 része a Parlando 2026/2. számában ([Dr. Molnár Piroska: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai szemléletváltás szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben \(4/1\) \(Mentortanári szakdolgozat: Tanulmány és Portfólió\) \(Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár” pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025\)](#), 4/2 része pedig a Parlando 2026/3.-ban jelent meg ([Dr. Molnár Piroska: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai szemléletváltás szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben \(4/2\) \(Mentortanári szakdolgozat: Tanulmány és Portfólió\) \(Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár” pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025\) \(A mai gyerekek eltérő idegrendszeri fejlődése és működése\) // A gyerekkori képernyőhasználat legfontosabb ártalmai // A kulturális változások hatása a szakközépiskolai zeneoktatásra\)](#), 4/3 rész: [Dr. Molnár Piroska: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai szemléletváltás szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben \(4/3\). VI. Az értékelés problematikája \(Mentortanári szakdolgozat: Tanulmány és Portfólió\) \(Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár” pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025\)](#) (Parlando 2026/4.)

³ DR. DÁVID, Mária: *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőtt-képzésben* → 4.2.1. Az adaptív oktatás fogalma és sajátosságai. Elérhető: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/421_az_adaptv_oktats_fogalma_s_sajtossgai.html [Idézve: 2025. július 16.].

kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez – a pedagógus szakértelmén alapuló felelősségét nem csökkentve.”⁴

A fenti idézetből azt az alapvetést szűrhetjük le, hogy az adaptív tanítás célja, hogy a tanulók a saját képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelően fejlődjenek, és hogy a tanulás élmény legyen számukra, miközben az iskolafenntartó, szülők, tantestület, tanulók, felsőbb iskola, munkahely alap igényeinek kielégítésére is törekszik. Az én értelmezésem szerint ez egy win-win szituáció.

Az adaptív tanítás egyes elemei szerencsére a zeneművészeti oktatásban annak sajátosságai okán évtizedek óta jelen vannak, annak összes elemét beépítette a művészeti iskolarendszer (egyéni konzultáció, projektfeladatok, kooperációs feladatok, visszajelzés, szabadon választható feladatok stb.). Ebből a szempontból a művészeti közép- és felsőfokú iskolák különösen kedvező helyzetben voltak már az elmúlt évtizedekben is, mert a pálya jellege ab ovo megkövetelte ezeknek a tanítási kereteknek a legalább valamilyen mértékű alkalmazását. Mindazonáltal ha az integrált oktatás ernyője alatt célunk a *fejlesztő* tanítás, különösen fontos kérdés, hogy az előbb felsorolt elemek gyakorlati megvalósítása *milyen módon, és milyen értékelési keretrendszerben* történik, akár az egyéni konzultációt, akár a projektalapú tanulást, a diverzifikált tananyagot, és legfőképpen a visszajelzési, illetve értékelési technikákat illetően.

A fentiek fényében különösen érdemes megszívlelni M. Nádas Mária szavait, mert a pedagógiai munkánk eredményessége, és a tanuló, szülő és az intézmény közös sikere is múlik azon, hogy sikerül-e elérnünk a kívánt eredményt.

„A nyílt pedagógiai hatásrendszerben, nyílt oktatásban nem a pedagógus áll a központban és onnan irányít, annak ellenére, hogy a szakértelmét és felelősségét nem vitatja el senki. Ez a gyakorlat nem tanárközpontú, de nem is tanulóközpontú, hanem személyközpontú. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban érintetteknek (pedagógusok, tanulók, szülők) együttműködési lehetőségük és kötelezettségük van. A tanulók maguk is részt vehetnek a saját tantárgyi és szociális tanulási folyamatuk megtervezésében, lebonyolításában, értékelésében, önévelésükben. Nincsenek magukra hagyva, hanem a pedagógussal együttműködve – ahol szükséges és lehetséges a szülőket bevonva – történik mindez.”

Hogy a pedagógiai munka ilyen hatásrendszerben működjön, annak alapfeltétele a színes tevékenység rendszerből való választás lehetősége, és a tanulók részéről történő kezdeményezések elfogadása. Amennyiben ez megvalósul úgy a tanítási – tanulási - nevelési folyamat potenciáljának növekedésével lehet számolni.⁵

⁴ M. NÁDAS, Mária: Adaptív nevelés és oktatás Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. 2010 http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/421_az_adaptv_oktats_fogalma_s_sajtossgai.html

⁵ NÁDAS, Mária M.: *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [online]. Elérhető: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/421_az_adaptv_oktats_fogalma_s_sajtossgai.html [Idézve: 2025. július 16.].

Az adaptív tanítás a zeneművészeti szakgimnáziumban

Az értékelés témakörével párhuzamosan tanítási módszertani változások is szükségesek lennének a hatékony zeneművészeti oktatás megvalósításához. A teljesítményközpontú pedagógia mellett legalább ugyanolyan fontossággal kellene bírnia a tanuló egyediségét és pszichológiai szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanári módszerek, kommunikációs elemek alkalmazásának.

[...] az oktatás területén rendszerszintű szemléletváltásra van szükség. A minősítő, számonkérő szemlélet helyett a minél több gyermek számára megfelelő, valódi tapasztalatot nyújtó, fejlesztő környezet kialakítására kellene helyezni a hangsúlyt. [...] A 21. századi tanulási környezetet kellene kialakítani, vagyis megismerő-fejlesztő környezetre van szükség.⁶

[...] Az egyéni fejlődés sokféle, ezért többféle úton tudnak tanulni a gyerekek. A személyre szabottsághoz az kell, hogy a pedagógus a korábbiaknál sokkal mélyebben ismerje a diákjai képességeit, fejlődését, személyiségét. [...] Ennyire heterogén összetétel mellett nem várható el a pedagógustól – differenciálással sem –, hogy minden gyerek egyéni szükségletének, igényének megfeleljen. Előterbe kell kerülnie az önirányította tanulásnak, amikor a gyerekeknek keretet adunk: feladatkeretet, amiből választhatnak, és tág időkeretet. Lényeges, hogy precíz, pontos szabályokat, konkrét instrukciókat kapjanak és saját tempójukban haladhassanak. Feladatválasztásuk alapján jobban megismerhetjük a gyerekeket, mert optimális nehézségűt választanak. [...] Tehát, a pedagógus elsődleges szerepe nem az ismeretátadás, hanem a tanulásszervezés lenne, az optimális, átlátható, rendezett tanulási környezet megteremtése.⁷

Az élményszerű tanulás akkor lehetséges, ha a teljesítmény-elvárás mellé beemelem a tanulóközpontúságot a módszerek közé, és a fókuszba a gyerek teljes személyiségének fejlődését teszem. Ha a teljesítményének értékelése során figyelembe veszem a tanuló egyediségét, kompetenciáit és sikerül lebontanom a feladatot pont akkorára, amekkorát még meg tud csinálni, akkor minden egyes tanulási fázis örömforrás lesz a számára, egy analóg világban szerzett sikerélmény, természetes dopamin-hatás.

Nemzetközi pszichológiai kutatások

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) munkacsoportja 2015-ben végzett átfogó pszichológiai kutatást az osztálytermi tanítás hatékonyságának növelése érdekében. A kutatás kiindulópontját egy saját korábbi, 1997-ben folytatott tanulóközpontú kutatásuk képezte. A kutatócsoport az általa kidolgozott pedagógiai módszertani alapelvek közül a 20 legfontosabbat mutatja be, amelyek a legjobban hasznosíthatóak az általános és a középiskolák tanárai számára. A kiadványban minden alapelvet részletesen elmagyaráz és szakirodalmi hivatkozásokkal lát el.

⁶ Dr. FENTNÉ TÓTH, Erika. *Neurodiverzitás az oktatásban*. Pedagógiai LaPOK, 2023, 7. sz. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Budapest/2023/pedagogiai_laPOK_7-osz_okt27.pdf [Idézte: 2025. október 30.]. p 6-7

⁷ DR. FENTNÉ TÓTH, Erika. *Neurodiverzitás az oktatásban*. Pedagógiai Lapok, Budapest, 2023. [online] Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Budapest/2023/pedagogiai_laPOK_7-osz_okt27.pdf. [Idézte: 2025. október 28.]. p 7

Az ily módon kidolgozott 20 alapelvet a pszichológiai működés öt területe köré csoportosítottuk. Az első nyolc alapelv a gondolkodás és tanulás témakörére vonatkozik, és arra keresi a választ, hogyan tanulnak és gondolkodnak a tanulók. A következő négy alapelv (9-12) azt fejti ki, mi motiválja a tanulókat. Az ezt követő három alapelv (13- 15) a tanulást befolyásoló szociális környezetre és érzelmi tényezőkre összpontosít, és arra keresi a választ, hogy miért fontos a szociális környezet, az interperszonális kapcsolatok rendszere és az érzelmi jóllét a tanulás szempontjából. A következő két alapelv a kontextus és tanulás kapcsolatára vonatkozik, pontosabban abban kíván segítséget nyújtani, hogyan szervezhető hatékonyan az osztálytermi munka. Végezetül, az utolsó három alapelv (18-20) azt vizsgálja, hogyan értékeljük a tanulók fejlődését.⁸

A kiadvány tehát öt témakörben foglalja össze a teendőket a hatékony tanítás érdekében.

1. Hogyan gondolkodnak és tanulnak a tanulók? 1-8. alapelv
2. Mi motiválja a tanulókat? 9–12. alapelv
3. Miért fontos a tanulásban a szociális környezet, az interperszonális kapcsolatok és az érzelmi jóllét? 13–15. alapelv
4. Hogyan szervezhető hatékonyan a tantermi munka? 16–17. alapelv
5. Hogyan értékeljük a tanulók fejlődését? 18–20. alapelv

Az Amerikai Pszichológiai Társaság kutatásai szerint a tanulók jobban élvezik a tanulást és jobban is teljesítenek, ha belsőleg motiváltak, mintsem ha külsőleg.⁹ A belső motiváció arra utal, amikor egy tevékenységet önmagáért végzünk. A belső motiváció megélése során a tanuló egyúttal kompetensnek és autonómnak érzi magát. Azok a tanulók, akik belsőleg motiváltak, azért dolgoznak egy feladaton, mert élvezetesnek találják azt. Más szóval, a cselekvés, a tevékenységben való részvétel önmagában jutalmat jelent, és nem függ olyan előre látható megerősítésektől, mint a dicséret, osztályzatok vagy egyéb külső tényezők.

Az előbb idézett kutatási alapelv egybevág a zeneművészeti szakgimnázium deklarált céljával: a kimeneti oldalon olyan önmotivált diákok nevelése, akik interiorizálják (belsővé teszik) a motivációt, és felelősséget vállalnak a saját fejlődésükért. Ezt a pedagógiai célt a kutatás szerint úgy lehet elérni, ha a tanulók örömeiket lelik a tanulásban. Tanárként ez merőben más hozzáállást igényel, mint az a gyakran hangoztatott, mintegy fél évszázada még kitűnően működő instrukció, hogy „többet kell gyakorolni”. A tanulás csak akkor valósulhat meg hatékonyan és hosszú távon, ha a tanuló már a tanulás folyamatában is örömeit leli.

A fenti alapelv magyarázatot adhat arra is, hogy miért gyakori eset a korán nagy versenyeredményeket elért gyerekek idő előtti kiégése, pályaelhagyása, ha kizárólag a versenygyőzelemre – külső megerősítés – szocializáljuk őket.

⁸ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve* (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning) [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.]. p 6 (PDF p 8)

⁹ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve* (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning). [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.] p

Egy ilyen érzékeny időablakban, mint a kamaszkor, fokozottan fontos a tanuló számára a visszajelzés, hiszen ebben az időszakban helyezi el magát a társai között, alakítja ki a személyiségét – nem kis részben az elért eredményei és a tanárai ill. a társai visszajelzései alapján. Nem mindegy, hogy milyen értékeket közvetít a tanári kar az értékelés során, hiszen ha kizárólag a külső megerősítések (jegy, verseny) motiválják a tanulókat, elvész önmagáért a zenéért végzett tevékenység öröme amennyiben kizárólag a cél felé való kegyetlen törtetés fogja őket hajtani. A pálya építkezésének első szakaszát képviselő konziban a legfontosabb az alapvető hanszerttechnikai, zenei kompetenciák minél nyugodtabb, stabilabb lefektetése: először fejlesszünk, építkezzünk, a külvilág számára megmutatni ráérünk később is, ha már lesz mit. Természetesen vannak kivételek: akiket nagyon motivál a verseny, illetve nagyon fejlett kompetenciákkal jöttek a pályaalakmassági vizsgára, azokat kár lenne visszafogni, ugyanakkor egy versenyen való részvétel adott esetben többet árthat, mint használ: értékes időt vonhat el a valódi fejlődéstől, amennyiben nem megfelelő időben a megfelelő tanulónál célozzuk meg.

Javaslatok a ma használatos pedagógiai módszerek kiváltására

Partnernek tekinteni a tanulót

A hierachikus struktúrákban sokak számára magától értetődő az a gondolat, hogy a tanárok feladata a diákok kontrollálása. A kontroll igénye sok esetben abból az alaphiedelemből táplálkozik, hogy a tanárok tudják, a diákok meg nem tudják, hogy *mit* és *hogyan* kell megtanulniuk, hogyan kell viselkedniük, és ennek betartatása érdekében a tanároknak joguk van a jutalmazásra, a kötelezettségek kiosztására, a büntetésre, a büntudatkeltésre, mert ezen eszközök segítségével kontrollt gyakorolni a diákok felett.¹⁰ Ezen nem lehet csodálkozni, hiszen a középkorú ill. idősebb pedagógus-generáció – köztük e sorok írója is – pontosan ilyen elvek mentén szocializálódott. Ilyen szocializációs minták alapján aztán az intézmény egyoldalúan, csupán a pedagógiai és intézményi elvárások mentén határozza meg a tanulási célokat.

Ennek következménye az, hogy a tanárok félnek elengedni a tanári szerep jutalmazó-büntető, tekintélyelvű szerepelvárásait, mert alapvetésnek tekintik azt a gondolatot, hogy a tanuló a jegyek nélkül nem lenne motivált. Valószínűleg tartanak attól, hogy a minősítő értékelés hiánya esetén nem maradna eszközük a tanulók befolyásolására, irányítására. Félelmeik másik oka azon alapulhat, hogy ha bevonják a tanulót a célok kitűzésébe, az károsan befolyásolhatja a tanulást, hiszen a pedagógusok nyilvánvalóan kompetensebbek az adott tantárgyban. Harmadszor, a tanárok attól is félhetnek, hogy a tanuló visszautasíthatja az általa javasolt célokat, amelyeket ő döntő fontosságúnak hisz, így – további eszközök híján – megghiúsulhatna a konkrét tanulási cél.

¹⁰ ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Budapest: Agykontroll Kft., 2005. p 89

Ha a pedagógusok jutalmazó-büntető szerepének elengedéséből fakadó félelmek okait kutatjuk, fontos, hogy azt is lássuk, hogy e félelmek azért is játszanak jelentős szerepet, mivel a jelenlegi állami iskola-rendszer felépítése a jutalmazó-büntető, kizárólag jegyalapú minősítő keretek használatát fogadja el a tanulók intézményes nevelése során. Így a tanár belekényszerül egy olyan szerepbe, amely nem ad számára egyéni lehetőséget a gyerekek más módszerekkel történő kezeléséhez, miközben a gyerekek – ahogy a dolgozat korábbi fejezeteiben is leírásra került – teljesen megváltozott idegrendszerrel és környezetben kerülnek be az oktatási rendszerbe ma, mint akár 10-20 évvel ezelőtt.

A fenti félelmek alapja annyiban valós, hogy ha a tanuló nemet mond a pedagógus által felajánlott célokra, akkor megghiúsulhat a tanulás célja. Érdeemes rácsodálkozni, hogy ettől csak azért kell tartanunk, mert a tanulási cél jelenleg kizárólag a tanár vagy az intézményi elvárások által lett meghatározva. Ezt az ellentmondást a jelenlegi struktúrától való elrugaszkodás könnyen fel tudja oldani: ha felismerem a tanuló valamilyen kielégítetlen szükségletét (a róla szóló döntésekben történő szerepvállalása) a nemet mondás mögött, és a tanulót bevonom a saját tanulási céljainak tervezési és értékelési fázisába, akkor sokkal együttműködőbb lesz e célok megvalósításban. Ebben az esetben a probléma forrása (a kielégítetlen szükséglet) adja a helyzet megoldását: ha a tanár célja *mellett* a tanuló célja is meg tud valósulni, akkor eltűnik a probléma.¹¹

Tehát ha egy diák nemet mond valamire, a tanárai sokszor azonnal megbélyegzik, és azt gondolják róla, hogy „nem együttműködő”. Valójában még az ellenkezője is kiderülhet: a pedagógus nem együttműködő. E meglepő kijelentés magyarázata a személyesítés pszichológiájában keresendő, szakkifejezéssel élve: *attribúciós hiba*. Az attribúciós hiba az a pszichológiai jelenség, amikor valaki mások viselkedését túlzottan a másik belső tulajdonságainak tulajdonítja, miközben alábecsüli a helyzeti tényezők hatását. Egy pedagógus nem objektíven észlel, ha a tanuló személye, aktuális állapota helyett a saját célját, vagy kizárólag az elvárt teljesítményt tartja szem előtt. Ezért fordulhat – és fordul is – sok esetben elő, hogy a tanár tévesen észleli a tanuló reakcióit.

Több oka is lehet, nem kizárólag az, hogy a diák „nem együttműködő”. Egy cél elutasítása mögött a tanárnak (ha kapott ilyen jellegű képzést) fontos lenne meghallania a „nem” mögötti szükségletet. Dr. M. Rosenberg abból indul ki, hogy minden együttműködési készség hiánya mögött egy kielégítetlen szükséglet áll. Mivel a tanárnak a korából és a pozíciójából amúgy is egy természetes tekintélye van, ő rendelkezik a kezdeményező-cselekvő szereppel, ezért egy ilyen helyzetben az ő kompetenciája (lenne) a diákok szükségleteknek a felderítése. A jelenlegi oktatási keretrendszer (tananyag-mennyiség előírás, időnyomás, kizárólagos minősítő értékelés)

¹¹ ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Budapest: Agykontroll Kft., 2005. p 92

nem teszi lehetővé, hogy a tanárok a tanmenettől eltérjenek egy-egy egyéni bánásmódot igénylő gyermek esetében.

A kérdés tárgyalásakor a hamar a látókörünkbe kerül a tekintély fogalma. A modern kontinentális iskolarendszer működése alapvetően az állam munkaerő-igényeihez igazodik, és a tanulókat olyan erőforrásként kezeli, akikből az oktatás előre meghatározott társadalmi és szakmai szerepekre „készít elő” megfelelő munkaerőt.¹² Ehhez a célhoz jól illeszkedik a jelenlegi oktatási struktúra, amelyben a gyerekeket „beültetjük egy százéves, elavult oktatási rendszerbe, ahol egyetlen dolgot tanul meg, szót fogadni.”¹³

Napjainkban – részben jobb híján – sokan elfogadják a fentebb említett káros pedagógiai attitűdöket, holott az ilyen, félelemből fakadó és önbeteljesítő jóslatként működő feltételezések jelentős mértékben formálják ma is a jelenlegi oktatási és szociális struktúrákat. Ez különösen problematikus, mert ez a hozzáállás az egyént, különösen a gyermeket kizárólag teljesítménye alapján értékeli, figyelmen kívül hagyva a környezeti tényezőket, a konkrét élethelyzetet, valamint a tanuló saját életét illető szándékait, ezzel olyan célokat és módszereket kényszerítve a diákra, amelyek nem feltétlenül felelnek meg személyes szükségleteinek.

Az előbbiek azért is aggályosak, mert azt a hallgatólagosan elfogadott hozzáállást tükrözi, hogy ha erősen hiszünk valamiben, akkor helyes azt a másikra (akár egy gyerekre) ráerőltetni. Nem várható, hogy a gyerekekkel tisztelettel bánjanak a pedagógusok, ha a társadalmilag elfogadott norma még sokszor egy felnőtt-felnőtt interakcióban is az erősebb véleményének, akaratának ráerőltetése a kiszolgáltatottabb helyzetben lévőre.¹⁴ „Túl sok kárt okozott már az ilyenfajta gondolkodás ahhoz, hogy továbbra is helye legyen az oktatási intézményeinkben.”¹⁵

A kérdéskör nagy kihívás, és jelentősége jóval messzebb mutat az oktatás területén. Érdemi változás ugyanakkor várhatóan nem következik be mindaddig, amíg az érintettek és a negatív következményeket elszenvedők száma el nem ér egy kritikus mértéket.

Természetesen a hierarchiára szükség van az iskola megfelelő szervezettségének érdekében, ugyanakkor a kompetencián, az élettapasztalaton alapuló, természetes kiválasztódás folyamatában létrejött tanári tekintély – amelyben a bizalmi kapcsolati elem jelenléte elengedhetetlenül szükséges, és amely mellőzi a hierarchikus jellegből fakadó jutalmazó-büntető minősítést –, alkalmasabb a távolabbi közös célok eléréséhez.¹⁶ Más szóval „a

¹² VEKERDY, Tamás. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó Bt., 2001. p 17

¹³ Gyarmathy Éva előadásán hangzott el az LFZE Mentor és gyakorlatvezető tanár szakvizsgára felkészítő képzés keretében 2024 tavaszán.

¹⁴ Amint az bevett norma a munka világában, és egyéb struktúrákban is.

¹⁵ ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Budapest: Agykontroll Kft., 2005. p 90

¹⁶ Lásd: alapelv 9, és alapelv 14. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*.

pedagógus elsődleges szerepe nem az ismeretátadás, hanem a tanulásszervezés lenne, az optimális, átlátható, rendezett tanulási környezet megteremtése.”¹⁷

Nem célom a zeneművészeti oktatási problémák kizárólag munkaerőpiaci szempontból történő szemlélése, de ha kizárólag ebből a szempontból tekintünk a problémára, látnunk kell: a XXI. századi munkaerőpiac igényei alapvetően megváltoztak. Amennyiben a tanulóval való közös munka során célunk egy önállóan gondolkodó, autonóm, ám egyúttal együttműködő személyiség kialakítása/kialakítása, elkerülhetetlen, hogy a gyermek a tanulási folyamatban a saját bőrén is megtapasztalja a partneri együttműködést a tanárokkal. Ez a szemlélet ma még nem olyan népszerű, mert sok új elem megtanulását igényli a pedagógustól, amelynek tanulása szintén jelentős energiaráfordítással jár az amúgy is túlterhelt tanárok számára.

Önirányított tanulás támogatása

A tanuló és a tanár partneri viszonyából következik, hogy értékelési szempontok kialakításakor célszerű a tanulót is bevonni a róla szóló tervezési folyamatba, valamint magába az értékelési aktusba. Ha a diák részt vehet saját fejlődési céljainak kijelölésében és azok megvalósulásának értékelésében, az nemcsak az autonómia iránti szükségletét elégíti ki, hanem növeli a tanulási folyamatban betöltött szerepének tudatát és felelősségérzetét is. Gyakorlati munkám során jelenleg is bevonom a növendékeket a tanulási folyamat megtervezésébe és értékelésébe, mindazonáltal ez a módszer a jelenlegi minősítő értékelési rendszerrel csak korlátozottan összeegyeztethető, ami gyakran feszültséget eredményez valamennyi érintett számára.

Eltekintve néhány kivételtől, a hangszeres főtárgy tanár az órákon folyamatosan utasításokat, javaslatokat ad a növendéknek, hogy egy adott zenemű adott ütemében mit csináljon, hogyan formálja a motívumot, milyen ujjrendet vagy vonást alkalmazzon, stb. (Jómagam is sokáig ezt csináltam.) Tehát a visszajelzés módszere gyakorlatilag direkt utasításokból áll, és csak a legkritikább esetben ad lehetőséget a növendék számára, hogy önmagára reflektáljon, saját ötleteket alkalmazzon, illetve megnyilvánuljon a saját fejlődését illető kérdésekben.

Természetesen a tanár kompetenciája, hogy a növendéket önreflektivitásra, tervezésre, célok kitűzésére sarkallja, de hogy ezt milyen módon teszi, az teljesen a pedagógus kezében van. A fejlesztés viszont csak akkor tud megvalósulni, ha a tanuló megérti a tanulás céljait¹⁸, és azonosulni tud ezzel a céllal. Ez könnyen megvalósítható, amennyiben folyamat megtervezésben ő is részt vehet. Egy növendék sokkal szívesebben megcsinál egy olyan

[online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.] p 4 (PDF p 6)

¹⁷ DR. FENTNÉ TÓTH, Erika. *Neurodiverzitás az oktatásban*. [online]. 2023. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/2023/pedagogiai_laPOK_7-osz_okt27.pdf [Idézve: 2025. október 28.] p 7

¹⁸ KNAUSZ, Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel*. [online] A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében készült. Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. július 9.], p 17

feladatot, amelynek tervezésében ő is részt vett, és közben is van beleszólása a folyamat alakulásába.

Mindennapos tanári tapasztalatom, hogy a tanulóval közösen, előre tervezett és kialakított tanmenet erősíti a növendék motivációját, énhetékonyágát, a tanárral való kapcsolódását és az autonómia-érzetét.¹⁹ Ennek következtében jobban teljesít, szívesebben, kitartóbban és hatékonyabban végzi a közösen kitűzött feladatokat.

Az önreflexió képességének kialakítása

A pedagógiai munkában a végcélunk természetesen a tanulási folyamat megtanítása, a növendék önállósodása, ehhez pedig az szükséges, hogy a tanulóban a közös munka során kialakítsuk a reflexió valamint önreflexió képességét és igényét. Ehhez a legfontosabb szövetségesünk a tanuló már említett „kompetencia-szükséglete”, vagyis annak igénye, hogy mennyire érzi magát hozzáértőnek, szakszerűnek egy adott részfeladat teljesítése során.

A zenei gyakorlati szakórán megtanítjuk a növendéket önmagát megfigyelni, önmagára reflektálni, önállóan célokat kitűzni, és ez a tevékenység az idő előrehaladtával önállóságot biztosít a gyerek számára, ami pedig a kompetencia érzetét erősíti. Annak öröme, hogy már jól csinál valamit, amit eddig nem, magabiztosságát erősíti, és hosszú távon a fellépés előtti stresszt csökkenti. Szépen, fokozatosan, lassan építkezünk.

A tanuló motivációját csak abban az esetben vagyunk képesek táplálni, ha van belső igénye a fejlődésre. Hogy ezt melyik szükséglete motiválja, az személyiségtől függ. Pedagógiai munkám során találkoztam olyan növendékekkel, akit legfőképpen pont a kapcsolati szükséglete motivált a fejlődésre, de olyanok is voltak szép számmal, akiket a három szükségletük közül a teljesítmény-szükségletük hajtott. Találkoztam már olyannal is, akinek a legerősebb motiváló szükséglete a szakmai autonómia iránti vágya hajtott előre leginkább. Ezek a kategóriák sosem vegytisztán jelentek meg a tanári pályám során, viszont nagy a jelentősége, hogy idejében felismerjük, melyik növendéket mi mozgat a jobb teljesítménye kibontakozása érdekében. Mindazonáltal, amennyiben jól végezzük a megfigyelést és helyesen ismerjük fel a tanulók alapszükségeit, az eredmény lenyűgöző.

Az objektív megfigyelés szerepe

Pszichológiai tény, hogy a jelenségek és az azokról alkotott észlelésünk a legtöbb esetben jelentősen eltérnek egymástól, mivel az emberi psziché a saját előző tapasztalatai, hiedelmei szemüvegén át értelmezi őket. Ezért fordulhat elő, hogy objektív tények és az azokról alkotott észleleteink (amelyeket azok megkérdőjelezése nélkül tapasztalatokként aposztrofálunk), köszönőviszonyban sincsenek egymással. Egy pillanatra sem szabad elfelejtkeznünk arról,

¹⁹ A R. M. Ryan és E. L. Deci által felállított öndeterminációs elmélet egyik szükséglete: az autonómia iránti vágy. RYAN, R. M. és DECI, E. L. *Öndeterminációs elmélet: Alapvető pszichológiai szükségletek a motivációban, fejlődésben és a jólétben* [online]. Elérhető: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/book/> [Idézve: 2025. 11. 28.].

hogy egy olyan asszimetrikus helyzetben, mint a tanár-diák kapcsolat, milyen fontos, hogy probléma esetén a növendéket objektív megfigyelések alapján észleljük, és ne az ítélkező és hibakereső attitűdjeinken keresztül.

Ez a szemlélet merőben idegen lehet egy 40-50-60 éves kollégától, hiszen ő még, velem együtt, a régi rendszerben szocializálódott, emiatt sok esetben fel sem tűnik, hogy milyen régen rögzült sémák szerint gondolkodunk a tanulók teljesítményéről. A növendék „nem kielégítő” teljesítményét tapasztalva az első gondolatunk lehet, hogy nem gyakorolt eleget, nem veszi komolyan, lusta, stb, miközben ennek az észlelésnek a valósághoz a legtöbbször semmi köze sincs. Ha ennek az alapjaiban hibás észlelésnek a talaján kezelem a növendéket az óra további részében, akkor rombolom a bizalmat, ami gátolja a közös munkát, és ezáltal az eredményes kompetenciafejlesztést. Ezért említem az egyik legfontosabb pedagógiai tényezőnek, hogy partnerként kezeljük a növendéket. A gyakorlatban sokszor fény sem derül rá, ha mi, tanárok hibázunk e téren - márpedig miért ne követnénk el hibát, a tanár is ember -, ki sem derül, mert fordított értékelés nincs, valamint arra nem vagyunk felkészülve, hogy minket is értékeljenek.

Hogy milyen fontos és egyben milyen nehéz önmagunkat megfigyelni, arról egy rövid személyes tapasztalatomat szeretném megosztani. Egyik növendékem az órán szokatlanul enerváltan - amit én akkor úgy azonosítottam, hogy kelleni - teljesítette az órai kéréseimet. Miközben ez a folyamat zajlott, eszembe jutottak az előbb említett kurzuson tanultak. Ekkor további tanítás helyett azonnal áthelyeztem a fókusz a teljesítménye helyett a tanulóra, és megkérdeztem, hogy jól érzi-e magát, mi a baj, tudok-e bármit segíteni neki. Akkor nem osztotta meg velem a problémáját, de az óra után írt egy hosszú üzenetet, amelyben bocsánatot kért, kifejtette, hogy mi miatt érezte olyan rosszul magát, és megköszönte a türelmemet.

Ahhoz képest, ami történt vele, nagyra becsültem, hogy az órára el tudott jönni. Utólag teljesen megváltoztatta a véleményemet az, amit az üzenetben írt magáról. Remek visszacsatolás volt ez a részéről, és jó példa arra, hogy ha valóban figyelünk a tanulóra, akkor megerősödik a bizalma, erősödik a kapcsolatunk, ami pedig további teljesítményre sarkallja a tanulót. Nem ő volt az egyetlen, akivel ilyen tapasztalatom volt. Könnyen elmehetett volna a tanórán a történet egy rossz irányba, ha hiszek a tudattalan észlelésemnek. Egy ítélkező attitűddel könnyen beletolhattam volna a növendéket egy olyan szerepbe, amelyben azt érezheti, hogy nem elég kompetens, amelyben védekezésre semmi esélye, és amelyben magányosnak, meg nem értettnek érzi magát, és ezáltal lerombolom a kompetenciaérzetét - rombolva a teljesítményét. Könnyen kialakulhatott volna egy ördögi kör, amelyben mindkettőnk vesztes lett volna.

Ha tanárként a gyermek egyéni jellemzőit, érzéseit és aktuális állapotát figyelmen kívül hagyva kizárólag a teljesítményét értékeltem volna (például azt a benyomást keltve, hogy „nem haladt eleget” előző óra óta), akkor pedagógiai beavatkozásom könnyen dehumanizáló irányt vehetett volna. Egy ilyen helyzetben a növendékem úgy érezhette volna, hogy az ítéletem nemcsak szakmai, hanem személyét érintő bíráló, ami abban a sérülékeny állapotában tovább növelte volna a kiszolgáltatottság érzését. Az adott esetben azonban sikerült elkerülnöm ezt a csapdát,

és a helyzet mindkettőnk számára pozitív kimenettel zárult. Egyszerűen jelen voltam számára a tanórán, valódi figyelemmel és elfogadással. Ennek eredményeképpen a tanuló év végére nemcsak hogy kiegyensúlyozottabbá vált, hanem egy kimagasló színvonalú – egyébként minősítő – vizsgával bizonyította, hogy méltó volt a bizalomra.

Ez a hozzáállás a sok energiát követel az amúgy is túlterhelt pedagógustól, de ne felejtjük el, hogy a diákok is túlterheltek, őket is nyomják az elképesztő mennyiségű elvárások, ezeken kívül személyes problémáik is lehetnek. A nehézség az, hogy miközben mi, pedagógusok értékeljük a diákokat, fordítva ez nem fordul elő. Ha nem akarjuk a bizalmat rombolni, elengedhetetlen, hogy a növendéket a közös cél, a saját fejlődése érdekében *partnerként* kezeljük, és a saját fejlesztésének tervezési és visszajelzési fázisába is bevonjuk (tervezés, önreflexióra törekvés bátorítása). Igen, ez a kezelésmód merőben szokatlan nálunk egy iskolában, mindazonáltal a realitásokat figyelembe véve a dolgozat első fejezetében felsorolt okokat, nem nagyon van más választásunk.

Az objektív megfigyelés egyik leghatékonyabb és egyben legélvezetesebb módszere a videotrénings²⁰, amelyet a gyakorlatban is volt alkalmam kipróbálni az LFZE Zenei mentor és gyakorlatvezető szakvizsgára felkészítő képzése során. A módszer jelentős előnye, hogy támogatja az ítékezésmentes megfigyelési attitűd kialakítását, amely az objektív értékelés alapfeltétele. A tréningen való részvétel számomra különösen inspiráló élményt jelentett, és szakmai szempontból is új megközelítési lehetőségeket nyitott meg.

Kommunikációs módszerek

Erőszakmentes kommunikáció (EMK)^{21 22}

Marshall B. Rosenberg Erőszakmentes Kommunikáció elmélete egy emberközpontú módszer, amelynek célja az empátia, az együttérzés és a valódi kapcsolódás elősegítése az emberek között. Lényege, hogy a közlés ne büntudatot, félelmet, védekezést váltson ki, hanem segítse egymás szükségleteinek megértését és a konfliktusok békés rendezését.

Az EMK módszer nem speciálisan osztálytermi szituációban történő alkalmazásra lett létrehozva, de a tapasztalatok szerint remekül működik az oktatásban is. A módszer négy alapvető elemre épül:

²⁰A videotrénings leírása és alkalmazási területeinek bemutatása az egyesület honlapján: <https://videotraining.hu/alkalmazasi-teruletek>

²¹ ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Budapest: Agykontroll Kft., 2005.

²² ROSENBERG, Marshall. *A szavak ablakok vagy falak – Erőszakmentes kommunikáció*. Budapest: Agykontroll, 2001. ISBN 963-7959-87-4. Elérhető: <https://drive.google.com/file/d/0B9c3dpk0kRXVVGlvVEIEZFVMMGs/view?resourcekey=0-fNQnyNw9Onp39x5XpwrDXQ>. [Idézve: 2025. október 25.].

1. ítéletmentes megfigyelés (tények közlése),
2. a helyzet által kiváltott érzelmek kifejezése,
3. szükségletek tudatosítása és kifejezése, valamint
4. konkrét kérés megfogalmazása

A modell hangsúlyozza a másik fél megértésére irányuló figyelmet és a saját igények kifejezését, és kerülni igyekszik a vádaskodást vagy kritikát. A kommunikációs technika célja, hogy a kommunikáció segítse az együttérzésen alapuló, eredményes együttműködést, miközben elősegíti a mélyebb megértést és a kölcsönös tiszteletet. (Rosenberg elméletének gyakorlati, alapfokú zenetanári munkában történő alkalmazásáról Lőrinczy Ildikó írt egy mentortanári képzést lezáró összefoglaló szakdolgozatot 2025-ben).²³

A legújabb pszichológiai kutatások szerint az érzelmi jóllét befolyásolja a tanulói teljesítményt, a tanulást és a fejlődést, ezért az EMK szemlélet alkalmazásának fontos szerepe lehet a tanórai jó légkör kialakításában.

T. Gordon-féle T. E. T.²⁴

A Tanári eredményességi tréning (TET) programja szintén egy olyan oktatási módszer, amely segít a pedagógusoknak hatékonyabban kommunikálni és kezelni a tanítás során adódó problémákat. Thomas Gordon a Tanári Eredményességi Tréninget (Teacher Effectiveness Training, TET) 1960-as évek végén alapította, a módszert a személyiségfejlesztés és a pedagógiai kommunikáció javítására dolgozta ki.²⁵ A tréning középpontjában az *aktív hallgatás*, az *empátia* és a *nyílt, őszinte visszajelzések* állnak, amelyek elősegítik a tanár és a diák közötti bizalom kialakulását.

Gordon hangsúlyozza a pozitív megerősítés és az együttműködő problémamegoldás szerepét, miközben elkerüli a hagyományos, autoriter tanári magatartást. A program célja, hogy a pedagógusok olyan készségeket sajátítsanak el, amelyek javítják az osztálytermi légkört és növelik a tanulói motivációt, így elősegítve a tanulás hatékonyságát.

A program hangsúlyozza az *én-üzenetek* használatát a tanár-diák kommunikációban. Az *én-üzenetek* segítenek abban, hogy az emberek (például tanárok) felelősséget vállaljanak saját érzéseikért, és elkerüljék a vádaskodást vagy a másik fél hibáztatását. Az *én-üzenetek* segítenek a konfliktusok konstruktív kezelésében, mivel a saját érzések kifejezésére helyezik a hangsúlyt anélkül, hogy a tanulót támadnák vagy vádolnák.

²³ LŐRINCZY, Ildikó. Mentortanári szakdolgozat. 2025. Elérhető:

https://drive.google.com/file/d/1cUuax2W7dkilx5iJDYNbU1jRmIwOPtrG/view?usp=drive_link

²⁴ Gordon Training International. *Teacher Effectiveness Training (T.E.T.)* [online]. Elérhető: <https://www.gordontraining.com/school-programs/teacher-effectiveness-training-t-e-t/> [Idézve: 2025. 12. 04.].

²⁵ GORDON, Thomas. *Tanári Eredményességi Tréning*. 2. kiad. Budapest: Agykontroll Kft., 2003.

Szükséglet-alapú pedagógiai megközelítés

Ryan és Deci öndeterminációs elméletében (SDT)²⁶ a pszichológiai jóllét és a motiváció szempontjából az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás hármas szükségletének megfelelő arányú fontosságát hangsúlyozza a társas érintkezésekben.

Minket az érdekel, amit mi magas színvonalú motivációnak neveznénk, amikor az emberek teljes szívvel elkötelezettek valami iránt, és valóban a legjobb élményeiket és a legjobb teljesítményüket élhetik át. Mindig is érdekelték minket azok a tényezők, amelyek elősegítik vagy aláássák ezt a motivációt, és ennek vizsgálata során arra a következtetésre jutottunk, hogy vannak néhány igazán alapvető pszichológiai szükségletük, amelyek mindenkinek megvannak, akár az osztályteremben, a munkahelyen vagy a sportpályán van, és amelyek segítik őket a boldogulásban és a legmagasabb minőségű motiváció elérésében. Ezek az alapvető pszichológiai szükségletek az autonómia, a kompetencia és a kapcsolatok.²⁷

Ezek szerint a tanulói motiváció három legfontosabb szükségletre épülő eleme: az autonómia, a kompetencia (teljesítmény) és a kapcsolódás. Az autonómia az az emberi igény, hogy magunk irányíthassuk a tetteinket. A kompetencia szükségletet úgy lehet definiálni, hogy hatékonyak és képesnek érezzük magunkat a szándékaink megvalósítására. A kapcsolódási igényt, hogy másokkal támogató, biztonságos közegben tudjunk létezni. Egy ilyen aszimmetrikus helyzetben, mint tanár-diák kapcsolat, különösen nagy jelentőséget kap e harmadik, kapcsolati tényező.

Amennyiben a fent felsorolt szükségletek kielégülnek, a belső motiváció erősödik, ami magasabb teljesítményt, kreativitást és testi-lelki jóllétet eredményez. Ha viszont a környezet ezeket akadályozza, a motiváció inkább külsőleg kontrollálttá válik, ami gyengébb elköteleződéssel és rosszabb pszichológiai kimenetekkel jár. Az SDT így átfogó magyarázatot ad arra, hogyan formálja a környezet a motiváció minőségét és az egyén fejlődését. Az a legújabb pszichológiai kutatásokkal²⁸ alátámasztott a pszichológiai alapvetés, hogy a az érzelmi jóllét befolyásolja a tanuló teljesítményét, immáron tudományos magyarázatot ad arra, miért fontos foglalkozni a tanuló pszichológiai szükségleteivel a megtanulandó tananyag és kompetenciafejlesztés mellett.

²⁶ DECI, Edward L. – RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985. Online forrás: RYAN, Richard M. – DECI, Edward L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* [online]. [Idézve: 2025-02-01]. Elérhető: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

²⁷ American Psychological Association honlapja (2017). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Belső motiváció és önmeghatározás az emberi viselkedésben). Internetes forrás: <https://www.apa.org/members/content/intrinsic-motivation#:~:text=Deci%20and%20Ryan%20developed%20the,reinforce%20their%20behavior%20with%20rewards> [Idézve: 2025. július 26.].

²⁸ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve* (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning). [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.].

Ryan and Deci elmélete kiválóan működik a tanári munka során is. Amikor megvizsgáltam elmélet szerinti keretrendszerben a növendékeim motivációit, rendkívül fontos pedagógiai tapasztalatokra tettem szert. Amikor elkezdtem használni a direkt utasítások kiváltására a helyzethez illeszkedő kérdésfajtákat alkalmazni, akkor megláttam, hogy a tanulók mennyire különböző dolgokkal motiválhatóak, választ kaptam arra is, hogy egyes gyerekekkel miért nem sikerült olyan mértékben haladni a tervezett anyaggal, mint ahogy azt eredetileg szerettem volna.

Pusztán az SDT elméletének keretében történő megfigyelés hatására tudatosodott bennem, hogy az egyes gyerekek teljesen eltérően motiválhatóak aszerint, hogy a három felsorolt szükségletük közül melyik a fő hajtóerő számukra a tanulási folyamatban.

Mindhárom fenti elmélet a mai napig hivatkozási alap a pszichológus szakirodalomban és alkalmasak arra, hogy meglássuk, a hiány alapú szükségleteink (testi, lelki, egészségi biztonságunk, szociális biztonságunk, és megbecsülés) iránti igényünk mennyire fontos tényező egy ember életében. Ez hatványozottan érvényes egy osztálytermi tanítási környezetben.

Ha a fentieket összevetjük a mai gyakorlattal, azt látjuk, hogy a több mint fél évszázados (vagy annál régebbi) tanítási módszereink teljességgel figyelmen kívül hagyják a tanulók autonómia-szükségletét, és szinte kizárólag a kompetencia és valamelyest kapcsolati szükségleteikre koncentrálnak. Ha ismerjük a tanulási folyamatban részt vevők pszichológiai szükségleteit, és ezekre alapozzuk a pedagógiai módszereinket, a munkánk harmonikus és sikeres lesz, mivel a tanulás célja is teljesül, amely a folyamatban részt vevő összes személy (diák, szülő, tanár, intézmény) törekvéseit is magában foglalja. Az intézmény alapvető érdeke a gyerekek számának fenntartása, éppen ezért a zeneművészeti iskolák szempontjából kulcsfontosságú lesz, hogy milyen pedagógiai módszerekkel érünk el eredményeket a gyerekek céljainak teljesülése érdekében.

Saját tapasztalatok

Saját tanári praxisomban a tapasztalataim azt mutatják, hogy a mai gyerekeknél már nem alkalmas valódi eredmények elérésére az autoriter tanári magatartás. A kutatások is azt bizonyítják, hogy – főleg a mai, digitális, elszemélytelenedő korban – a diákok számára a tanulási folyamat során a tanárhoz való személyes és pozitív kapcsolódási faktor hatékonyabbá teheti a tanulást.

Direkt utasítások helyett kérdések

Jobb eredmény érhető el, ha utasítások helyett kérdések formájában történő kommunikációval erősíti a tanár a tanulók motivációját, énhatékonyságát. Megfigyeléseim szerint ha direkt utasítások helyett gyakran használunk kérdéseket, azzal arra ösztönözzük a tanulót, hogy kezdjen el gondolkodni az adott feladatról. Pl.: „Szerinted hol van a periódus vége? Hol érzed

a súlyt a motívumon belül a legerősebbnek? Melyik a kényelmesebb ujjrend: ez, vagy az?” Stb. Ezekkel a kérdésekkel gondolkodásra ösztönözzük a hangok pusztá virtuóz lejátszása helyett. Sokféle kérdéssel készíthetjük a tanulókat gondolkodásra:

- Nyitott kérdések,
- Irányított kérdések,
- Tükröző kérdések
- Visszajelző-megerősítő kérdések
- Hipotetikus kérdések
- Provokatív kérdések

Egyszerűsítés, a feladat lebontása

Mi, akik a 30-50 évvel ezelőtti pedagógiai módszerekkel tanultuk a hangszeres játékot, törekedtünk a tökéletes felé, amit sosem tudtunk elérni. Ez a mai, digitális korban felnevelkedett gyerekek többsége számára már nem ösztönző, hanem frusztráló. Pont ellentétes hatást érünk el azzal, ha két-három lépcsőfokkal nehezebb feladatot adunk a tanulónak, mint amennyit elbír. Van, aki ezt megugorja, de cserébe nagy árat fizet: nem tud elmélyedni a muzsikálásban, mert feszültséget okoz neki a túl nagy feladat. Ez hallatszik a hangszeréből előcsalt hangon, látszik a növendék testén. A vállain, a nyakán, a hátán, karjain, az arcizmain (grimaszok a játék közben) is akaratlan feszültséget generál a megfelelési kényszer, ami sajnos látható és hallható a színpadon.

A fenti személyes tapasztalataimat alátámasztja az Amerikai Pszichológiai Társaság 2015-ös kutatásának 12. alapelve, amely így néz ki: „A rövid távú (közeli), konkrét és mérsékelt kihívást jelentő célok kitűzése jobban növeli a motivációt, mint a hosszú távú (távoli), általános és túl nagy kihívást jelentő céloké.”²⁹ Egy olyan tanulónak, akinek a koncentrációja nem túl erős, fáradt, vagy csak feszülten tud figyelni, mindig csak egyszerű feladatot adok azért, hogy legyen sikerélménye. Ezt még az órán meg tudja valósítani, akkor adok neki még egy vagy két fokkal nehezebbet, azt már házi feladatként, amivel otthon is tud foglalkozni. Mivel sikerélménye van, ezért szívesen csinálja otthon a megadott feladatokat. Így orvosolható a túlzott mennyiségű tananyag és a pihenés nélküliségből fakadó stressz.

²⁹ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*. [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. augusztus 7.]. p 4 [PDF p 6].

Támogató közeg kialakítása a tanórán (és a vizsgákon)

Az előbb említett kutatás szerint „az érzelmi jóllét befolyásolja a tanulói teljesítményt, a tanulást és a fejlődést”.³⁰ Az érzelmi jóllét viszont nagyban függ a tanóra alatt kialakított tanulási közegtől, amit viszont a tanár kompetenciája. Mivel rendszerint a csoportos órák ebből a szempontból sokkal nehezebbek a tanár számára, és nem kapnak külön képzést az adaptív pedagógiai módszerek használatáról, ezért elkerülhetetlennek tűnik a tanárképzés rendszerébe beilleszteni a *legújabb*³¹ pszichológiai kutatásokra alapozott adaptív szemlélet kialakulását ösztönző tantárgyakat - abban az esetben, ha a célunk egy egészséges fiatal felnőtt nemzedék felnevelése.

Egyéb módszerek

Adaptív pedagógiai módszerek

- Vezetés-követés váltakozása az interakciókban
- A feladat részfeladatokra bontása addig a pontig, amit már a tanuló meg tud csinálni. Így sikerélménye lehet, ami motiválja őt.
- A direkt utasítások minimumra redukálása, helyette kérdés (sokféle), választási lehetőségek felajánlása
- A tanuló önreflexiójának felébresztése, fejlesztése
- A tanuló saját maga megfigyelésének felébresztése, ösztönzése, fejlesztése
- A tanuló ösztönzése más gyerekek produkciójának megfigyelésére
- A tanuló önértékelésének valamint a társai szakmai munkájának értékelésének ösztönzése
- A tanuló ösztönzése a saját hosszú-, és rövidtávú fejlődési tervének létrehozására
- Közös órák reflexiókkal

Ezek az adaptív oktatási elemek a tanulók *egyéni* szükségleteire és képességeire szabják a tanítási módszereket és tartalmakat, ezzel lehetővé teszik, hogy minden tanuló saját tempójában és stílusában sajátítsa el az anyagot, miközben folyamatosan **értékel (!)** és alkalmazkodik a tanulók haladásához.

³⁰ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*. [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. augusztus 7.], p 4 [PDF p 6].

³¹ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*. [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. augusztus 7.].

Szakképzést támogató kurzusok, workshopok

Miközben a minősítő vizsgákon rengeteg elvárásunk van a gyerekek színpadi teljesítményével kapcsolatban, tény, hogy nem kapnak segítséget alapvető relaxációs, illetve színpadi jelenlétet segítő technikák elsajátításához. az előadóművészeti képzésben résztvevőket önismereti, színpadi és tudatos testhasználati technikákkal kellene megtámogatnunk ahhoz, hogy a színpadi léttel járó extra kihívásoknak meg tudjanak felelni. Jelen pillanatban ilyen típusú képzés nincs a rendszerben, akkor hogy is várható el a növendéktől, hogy majd egyszer sikerül mondjuk tudatosan “lazán” és “szakszerűen” viselkednie a színpadon, hogy pont abban a pillanatban a tudása felső tartományában tudjon teljesíteni? Akinek maradéktalanul sikerül, annak örülünk (ilyen nem nagyon van), de akinek nem, őket magukra hagyjuk. Nincs ez rendben.

Ezt a hiányt szerettem volna pótolni, amikor 2025 szeptemberében sikerült a növendékeim számára egy ilyen színpadi jelenlétet, hangszeres testtudatosságot, és hangszeres hangképzést fejlesztő Alexander-technika³² workshopot szervezni a növendékeim számára, melyet Kepes Júlia, Alexander-technika tanár tartott.

A kurzus jelentősége messze túlmutat egy négyórás workshop keretein. Inspiráló volt, hogy a műhelymunka során tanultak három hét elteltével minden növendéknél meghozták a befektetett munka eredményét, ami kivétel nélkül minden kurzuson részt vett tanuló esetében rendkívül nagy minőségi ugrást hozott a gyerekek hangszeres hangképzésében. Nyilvánvaló, hogy az ilyen típusú munka eredményességéhez több ilyen alkalomra lenne szükség, akár egyénileg is.

Az Alexander-technikán kívül iskolánkban elérhető a Kovács-módszer élő, gyakorlati oktatása is, ami szintén támogatja a hangszerjáték és az általános fizikai-lelki jóllétet.³³

I. Zárszó

A muzsika az emberi civilizáció kezdete óta szavak nélkül is az örömet, a boldogságot közvetíti, emlékeztet minket a láthatatlan világgal való kapcsolatunkra. Célja, hogy magas művészi minőségben fejezze ki és közvetítse az emberi érzelmeket, gondolatokat és kulturális értékeket, miközben hozzájárul a zenehallgató esztétikai, érzelmi és intellektuális fejlődéséhez. Ha azonosulni tudunk ezzel a céllal, akkor megláthatjuk, hogy a változás szükségessége nem egy félelmetes fátumként nehezedik ránk, hanem alkalmat kínál arra, hogy megszabaduljunk minden olyan régi sémától, amely nem ezt az áhított célt tartja szem előtt, hanem a saját elmúlásától retteg.

³² Az Alexander-technika egy önismereti mozgásmódszer, amely megtanítja, hogyan használjuk a testünket a lehető leghatékonyabban, a legkevesebb feszültséggel, ami hangszerhasználat során a hangképzés minőségét és a színpadi jelenlétet is nagymértékben támogatja.

³³ Az LFZE Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Szakgimnáziumban a foglalkozást Schadl Zsuzsa tartja.

Javaslom, hogy tanári munkánk során gondolkodásunkban ne válasszuk el a teljesítményt az *embertől*, elsősorban teljesítményt nyújtó gyerektől, hiszen bármilyen bölcs dolgokat is írunk a könyvekbe, cikkekbe, a siker végső soron azon múlik, hogy a *fizikai valóságban* (a mindenkori *itt és mostban*) a gyerekekkel hogyan *bánunk* a tanítási folyamat során. Elsősorban *ez a mód az* amit velünk, pedagógusokkal való élő munka során megtanulnak a gyerekek az írott szakcikkek, módszerek, ideák, mozdulatok mellett. Hogy a megtanultakat a diákok hogyan használják fel, hogyan építik be a saját személyes életükbe, amikor elkerülnek az Alma Materből, azt ők, és az élet eldönti.

Örömteli lenne, ha a iskolákban való jobb közérzet érdekében a pedagógusok közül minél többen elindulnának ezen a szép úton, amely már az első, irodalomjegyzékben feltüntetett könyvekben olvasottak alkalmazása során örömet, sikerélményt fog eredményezni nekünk tanároknak, a növendékeinknek, szüleiknek egyaránt. Tehetik ezt bátran, hiszen a gyermekek életben való „beválása” nem mutat szignifikáns korrelációt az iskolában szerzett jegyekkel³⁴, viszont tény, hogy a kizárólagos minősítő értékelés a gyerekek fizikai-mentális tűrőképességét teszi folyamatosan és nagy mértékben próbára. Mondhatnánk úgy is, ha ezt kibírja a gyerek, akkor nagyon erős lesz.... Ez a cinikus, változástól való félelmünk miatti groteszk érv nem lehet a célunk. Egy (közép)iskolának ennél pozitívabb ajándékot lenne tanácsos és etikus adnia a saját diákjainak útravalóul.

Ha a pusztán tantárgyspecifikus tanítás mellé beemeljük a gyerek egész személyiségét figyelembe vevő adaptív pedagógiai és pszichológiai elemeket, különös tekintettel a fejlesztő értékelés témakörére, gazdag és sikeres lesz a munkánk. Megtehetjük, hogy maradunk a régi módszereinknél, de ebben az esetben a jelenleg is érzékelhető feszültség az érdekeltekben (diákok, tanárok, szülők), nőni fog, minek következtében neurotikus fiatal felnőtteket fogunk nevelni, illetve a fiatalok közül egyre kevesebben fogják hivatásul választani a zeneművészeti pályát. Mindenkinek érdeke, hogy ez ne így legyen.

Az alternatív iskolák számának nagymértékű növekedése és állami fenntartású előfordulásuk³⁵ a kiváló példák arra, hogy milyen eredményesen lehet elrugaszkodni a teljesítmény-, és tekintélyelvű pedagógiától az adaptív oktatási módszerek felé, amelyek megtanulása a régi rendszerben szocializálódott pedagógusok számára továbbképzésekkel államilag is ösztönözhető.

Magam is végigkísértem baráti körben egy zenész pályát választó gyermek 12 évét az alternatív oktatási rendszerben Magyarországon. A gyermek teljesítménye a megengedő, adaptív pedagógiai módszerek alkalmazása mellett olyannyira stabil és magas szintű volt, hogy - bár a tanulmányait nem zeneművészeti szakközépiskolában végezte - mégis felvételt nyert a

³⁴ VEKERDY, Tamás. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó Bt., 2001.

³⁵ A Waldorf iskolák száma az elmúlt 20-30 évben 9-szeresére nőtt. 2017-ben már 150-200 alternatív iskoláról szóltak a becslések. DOBOS, Orsolya: *Alternatív iskolák... és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején*. [online]. Elérhető: https://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak [Idézve: 2025. július 19.].

Zeneakadémiára, és azóta több hazai és nemzetközi díjat hozott nyert az általa választott szakon.

Munkám során azt tapasztalom, hogy az adaptív módszereknek köszönhetően a mai, differenciált képességekkel zeneművészeti szakgimnáziumokba érkező gyermekek legtöbbje számára a nyugodt, bizalommal teli, tágabb időkeretben gondolkodó, türelmes, adaptív pedagógia jelentős fejlesztő hatással bír az exponenciálisan változó, kihívásokkal teli világban. Az egyéni igények figyelembevételének és a gyermek személyisége tiszteletben tartásának mindenek felett kell állnia a gyermek nevelése során, hiszen ez vértézi fel őt a világban a felnőttek számára is sokszor megoldhatatlan kihívásokkal szemben.

Melléklet: Egy lehetséges visszajelzési szempontrendszer zeneművészeti szakgimnázium gordonka főtárgy vizsgájára

Egy lehetséges értékelési-visszajelzési táblázat zeneművészeti szakgimnázium főtárgy vizsgájára. Leszögezném: a legszívesebben elhagynám a pontozós, félévente esedékes minősítő vizsgákat. A mai, dolgozatban tárgyalt körülmények között egy szakgimnáziumban alapvetően nem élnék 11. év végéig a minősítő vizsgán használt 5 számjeggyel mérhető jegy alapú értékeléssel. De mivel nem hiszek abban, hogy az értékelés módja az egyik napról a másikra megvalósítható, ezért átmeneti megoldásnak az alábbi táblázathoz hasonló kritériumok szerinti, szöveges értékeléssel kiegészített visszajelzést javasolnék addig, amíg ezt a – mára már minden értelmét elvesztett – értékelési rendszert magunk mögött hagyjuk.

A táblázatban szereplő kritériumok szabadon kiegészíthetők vagy átformálhatóak a tanári kar megegyezése szerint. Lényeges, hogy a tanulók már a következő féléves munka tervezés fázisában – tehát fél évvel előre – megkapják a következő számonkérésen alkalmazott, egyénre szabott értékelési szempontjaikat.

Fontosnak tartom, hogy minősítő vizsga esetén (amit csak 11. évfolyam végétől alkalmaznék) a számszerű értékelés, pontozás mellett a gyerekek szöveges visszajelzést is kapjanak a munkájukról, fejlődésükről. Fontosnak tartom, hogy számukra is érthető, a további fejlődésüket segítő – támogató, konkrét fejlesztendő területeket célzó javaslatokat is kapjanak a bizottságtól.

Visszajelzés gordonka főtárgyas növendékeknek a 2025/26-os tanév őszi félévének végén						
Növendék neve:						
Évfolyama:						
Játszott anyag:	Skála, felbontások, hangközök:	Etüd:	Előadási darab:	Koncert tétel:	Szonáta:	
Az értékelés, visszajelzés szempontjai:	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	ÖSSZES PONTSZÁM (5-50)
Intonáció:						
Hangképzés minősége:						

Dinamikai skála: (ha ez a kritérium megjelenik a vizsgált anyagban)						
Melodikus formálás: (zenei mondatok értelmes tagolása)						
Ritmikai pontosság: (rubato esetén a szabadság teljesülése)						
Bal kéz technika: (helyes bal kéz pozíció, erős támasztás a fogólapon, stb.)						
Jobb kéz technika: (vonófogás, vonóbeosztás, staccato, spiccato, legato,, stb.)						
Memória:						
Átlagpontszámok:						
Másik gimnáziumba jár? Melyikbe?						
Plusz anyagot hozott-e a vizsgára? Mit?						
Egyéb, táblázatba nem illeszthető körülmény, ami befolyásolhatta a növendék fejlődését és szorgalmát:						
A növendék haladásának szöveges értékelése: mennyit fejlődött, mi segítette, mi gátolta?						
A növendék szorgalmának, motivációjának, hozzáállásának, ennek esetleges változásának szöveges értékelése:						
Felsőbb éves növendékeknél: A növendék haladásának, motivációjának mértéke elegendő-e a pályaterveihez? Miért?						
A bizottság javaslatai, melyek segíthetnék a növendék további,						

hatékonyabb fejlődését:	
-------------------------	--

II. Irodalomjegyzék

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning).* [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.]

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2017). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior (Belső motiváció és önmeghatározás az emberi viselkedésben).* Internetes forrás: <https://www.apa.org/members/content/intrinsic-motivation#:~:text=Deci%20and%20Ryan%20developed%20the,reinforce%20their%20behavior%20with%20rewards> [Idézve: 2025. július 26.].

ASZTALOS, Andrea. *Kottaolvasás – lapról éneklés. Parlando,* 2013. Elérhető: <https://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-03-AsztalosAndrea-Kottaolvasas.htm> [Idézve: 2025. október 30.].

BETHESDA KÓRHÁZ. *Minden eddigénél rosszabb helyzetben a magyar gyermekek – Soha nem látott összefogás a fiatalok képernyőidejének csökkentéséért* [online]. Elérhető: <https://www.bethesda.hu/hireink/minden-eddiginel-rosszabb-helyzetben-a-magyar-gyermekek-soha-nem-latott-osszefogas-a-fiatalok-kepernyoidejenek-csokkenteseert/> [Idézve: 2025. július 26.].

DÁVID, Mária. *Az adaptív oktatás szükségessége a felsőoktatásban és a felnőttképzésben.* [online]. Elérhető: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/422_az_adaptiv_oktats_szksgessge_a_felsoktatsban_s_a_felnttkpzsben.html [Idézve: 2025-12-03].

DECI, Edward L. – RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press, 1985.

DOBOS, Orsolya. *Alternatív iskolák... és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején.* [online]. Elérhető: https://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak [Idézve: 2025. július 19.]

FALUS, Iván. *A pedagógussá válás.* [online]. Elérhető: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf> [Idézve: 2025. október 30.]

DR. FENTNÉ TÓTH, Erika. *Neurodiverzitás az oktatásban. Pedagógiai LaPOK,* 2023. 7. sz. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pok/Budapest/2023/pedagogiai_laPOK_7-osz_okt27.pdf [Idézve: 2025. október 30.]

GÁBOR, Lilla: *Kodály zenepedagógiai koncepciója a XXI. század perspektívájában: A zenei nevelés folyamata.* Kodály Hub [online]. Elérhető: <https://www.kodalyhub.hu/kodaly-zenepedagogiai-koncepcioja-a-xxi-szazad-perspektivajaban/a-zenei-neveles-folyamata> [Idézve: 2025. augusztus 7.]

GYARMATHY Éva; KUCSÁK Julianna. *A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya* [online]. *Iskolakultúra*, 2012. 22. évf., 9. sz., 43–53. o. Elérhető: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00168/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-9_043-053.pdf [Idézve: 2025. november 5.].

GYARMATHY Éva. *Kreatív tehetség és tanulási zavarok* [online]. *Parlando*, 2013/3. Elérhető: <https://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-19-Gyarmathy.htm> [Idézve: 2025. november 7.].

GYARMATHY Éva. *We don't need your education* [online]. *HVG Extra Pszichológia*, 2019. november 17. Elérhető: https://hvg.hu/pszichologiamagazin/20191117_Gyarmathy_Eva_We_dont_need_your_education [Idézve: 2025. december 7.].

HAIDT, Jonathan. *A szorongó nemzedék*. Budapest: Corvina Kiadó, 2024.

HANKISS, Elemér. *Az ezerarcú én: emberlét a fogyasztói civilizációban*. Budapest: Osiris Kiadó, 2005. Online forrás:

OKTATÁSI HIVATAL. *Az adaptív oktatás szükségessége a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. [online]. Elérhető:

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/422_az_adaptv_oktats_szksgessge_a_felsoktatsban_s_a_felnttkpzsbent.html [Idézve: 2025-07-16] 69. sz. lábjegyzet

HOLLÓ, Bettina. Háromszorosára nőtt az autizmus-spektrum-zavarral diagnosztizált gyerekek száma. *Index.hu*, 2024. április 2. [online]. Elérhető: <https://index.hu/belfold/2024/04/02/autizmus-diagnozis-vilagnap-ksh-adatok-gyerekek/?token=68116e0e469742fb7fe1f31d3142ec2b> [Idézve: 2025. november 24.].

JUHÁSZ, Dániel. *Egyre több az SNI-s diák Magyarországon*. *Népszava*, 2024. 12. 28. Elérhető: https://nepszava.hu/3262995_sni-egyre-tobb-diak-magyarorszag-ksh [Idézve: 2025. október 27.].

KNAUSZ, Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008. Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. október 30.].

KONCZ, Zuzsa – NAGY, Márta – SZOKOL, Zsófia – ZOLTÁNFI, Eszter. *Módszertani segédlet magatartási és beilleszkedési problémák kezeléséhez*. Szeged: Csongrád-Csanád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, 2019 [online]. Elérhető: https://www.csmpsz.hu/wp-content/uploads/2019/07/M%C3%B3dszertani-seg%C3%A9dlet-magatart%C3%A1si-%C3%A9s-beilleszked%C3%A9si-probl%C3%A9m%C3%A1k-kezel%C3%A9s%C3%A9hez-Sz.Zs_.pdf [Idézve: 2025. november 27.].

KOPP MÁRIA INTÉZET. *A Bokros-csomag hatása a jelenlegi születésszámokra*. [online]. 2024. 2. oldal. Elérhető: https://www.koppmariaintezet.hu/docs/KINCS_elemzes_Bokros_csomag_hatasa_a_jelenlegi_szuletenesszakra_2024_1017.pdf [Idézve: 2025-07-09].

KOPP MÁRIA INTÉZET. *Hazai és nemzetközi kutatások, tanulmányok és tapasztalatok a gyermekek iskolai mobiltelefon-használatának káros hatásairól*. [online]. 2024. 4. oldal. https://www.koppmariaintezet.hu/docs/Hazai_es_nemzetkozi_kutatasok_tanulmanyok_es_tapasztalatok_a_gyermek_ek_iskolai_mobiltelefon_hasznalatanak_karos_hatasairol.pdf [Idézve: 2025-07-19].

KSH (Központi Statisztikai Hivatal). „Egyre több magyar gyerek küzd tanulási zavarokkal, tíz év alatt 50 százalékkal nőtt a számuk.” *Népszava*, 2025. aug. 23. Elérhető: https://nepszava.hu/3291797_tanulasi-zavar-oktatas-magyarorszag-diakok [Idézve: 2025. 11. 04].

KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2021): *Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/21*. Elérhető: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html?utm_source [Idézve: 2025. október 27.].

KOTSCHY, Beáta. *A pedagógiai értékelés kettős arca.* In: **GARAI, Imre; VINCZE, Beatrix; SZABÓ, Zoltán András** (szerk.). *Hiteles pedagógia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2016, 28–34. o. Elérhető: https://www.eltereader.hu/media/2016/11/Hiteles_pedagogia_Golnhofor_READER1.pdf [Idézve: 2025. október 30.]

KOVÁCS, P. *Zene és digitalizáció: a 21. század kulturális változásai.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 2018, p. 34–37.

LEECH-WILKINSON, D. *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performance.* London: Routledge, 2009.

NÁDAS, Mária M. *Adaptív nevelés és oktatás.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [online]. Elérhető: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/421_az_adaptv_oktats_fogalma_s_sajtossgai.html [Idézve: 2025. július 16.]

OKTATÁSI HIVATAL. *Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára – Digitális kultúra 3-4. évfolyam (Mintatanterv)* [online]. [Budapest] : [Oktatási Hivatal], 2020. Elérhető: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/09/digitalis-kultura-mintatanterv-3-4.pdf> [Idézve: 2025. október 28.].

OKTATÁSI HIVATAL. *Az adaptív oktatás szükségessége a felsőoktatásban és a felnőttképzésben.* [online]. Elérhető: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/422_az_adaptv_oktats_szksge_a_felsoktatban_s_a_felnttkpzben.html [Idézve: 2025-07-16] 69. sz. lábjegyzet

PEDAGÓGUSOK DEMOKRATIKUS SZAKSZERVEZETE. *Pedagógusok a teljesítményértékelésről* [online]. 2025. Elérhető: <https://pdsz.hu/pedagogusok-a-teljesitmenyertekelesrol/> [Idézve: 2025. szeptember 6.].

PEDAGÓGUSOK DEMOKRATIKUS SZAKSZERVEZETE. *A pedagógusszakma elutasítja a teljesítményértékelés rendszerét* [online]. 2025. augusztus 29. Elérhető: <https://nedolgozzingyen.hu/2025/08/29/a-pedagogusszakma-elutasitja-a-teljesitmenyertekeles-rendszert/> [Idézve: 2025. október 24.].

PEDAGÓGUSOK DEMOKRATIKUS SZAKSZERVEZETE. *„TÉR”-ISZONY* [online]. Elérhető: <https://pdsz.hu/ter-iszony/>. [Idézve: 2025. október 26.].

PÖRTL ÁKOS. *„Túl sok jutalom – túl kevés nyugalom: a dopamin és a digitális függőség”.* *Frisss.hu*, [online]. Elérhető: <https://www.frisss.hu/etmod/tul-sok-jutalom--tul-keves-nyugalom-a-dopamin-es-a-digitalis-fuggoseg-> [Idézve: 2025. augusztus 3].

RÉFI, Zsuzsanna *„Három dolog nem látszik belőle: a gyerek, a pedagógus és a nevelés...” Ember Csaba: KRÉTA-ról, értékelési rendszerről, jubileumról és mérföldkövekről* [online]. *Parlando*, 2025/5. Elérhető: https://www.parlando.hu/2025/2025-5/Refi_Zsuzsanna-Ember_Csaba.pdf [Idézve: 2025. november 8.].

ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon.* Budapest: Agykontroll Kft., 2005.

ROSENBERG, Marshall. *A szavak ablakok vagy falak – Erőszakmentes kommunikáció.* Budapest: Agykontroll, 2001. ISBN 963-7959-87-4. Elérhető: <https://drive.google.com/file/d/0B9c3dpg0kRXVVGlvVEIEZFVMMGs/view?resourcekey=0-fNQnyNw9Onp39x5XpwrDXQ>. [Idézve: 2025. október 25.].

RYAN, Richard M. – DECI, Edward L.: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* *American Psychologist* [online]. 2000 Elérhető: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [Idézve: 2025. december 3.].

SALMÓN-MEDRANO, J.; Savage, D.; Kirk, E.; White, E. (2022): *Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria.* *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 27. DOI: 10.1186/s13034-022-00462-1. Elérhető: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-022-00462-1> [Idézve: 2025. 11. 04.].

SLEEP RESEARCH SOCIETY. *Adolescent Sleep Health: Recommended Sleep Duration for Adolescents.* [online]. 2021. [Idézve: 2025. 11. 13.]

SZABÓ, M. *A klasszikus zene helyzete Magyarországon a 2000-es években.* Budapest: Zeneművészeti Főiskola Kiadó, 2019.

SZIVÁK, Judit. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2014. Elérhető: <https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-READER.pdf> [Idézve: 2025. október 30.]

TÓTH, A. *Zenei oktatás és társadalmi változások.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2022, p. 50–52.

UZSALYNÉ PÉCSI, Rita. *A nevelés az élet szolgálata. 4. kötet: A serdülőkor életfeladatai (2).* Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2012.

UZSALYNÉ, PÉCSI, Rita. *Fejleszt vagy rombol?* Budapest: Kulcslyuk Kiadó, 2017.

UZSALYNÉ PÉCSI, Rita. *Fejleszt vagy rombol? – Uzsalyné Pécsi Rita előadása ...* [online]. YouTube, közzétéve: 2020. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=EkdM15ovvsU&t=4476s> [Idézve: 2025. október 30.]

UZSALYNÉ PÉCSI, Rita. *Fejleszt vagy rombol.* [online video]. YouTube, 2020. okt. 15. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=EkdM15ovvsU> [Idézve: 2025. 12. 15.].

UZSALYNÉ PÉCSI, Rita. *Fejleszt vagy rombol? – Uzsalyné Dr. Pécsi Rita előadása* [online video]. YouTube, 2020. okt 15. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=1bPMuyAoSvw> [Idézve: 2025. okt. 28.].

UZSALYNÉ PÉCSI, Rita. *Fejleszt vagy rombol* [online videó]. YouTube, 2020. okt. 15. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=1bPMuyAoSvw&t=1705s> [Idézve: 2025. november 13.].

VEKERDY, Tamás. *Gyerekek, óvodák, iskolák.* Budapest: Saxum Kiadó Bt., 2001.

Portfólió

A) Kötelező elemek

1. Reflektív beszámoló a pedagógiai ismereteim és képességeim fejlődéséről

Már igen korán elkezdtem a gordonkatanítással foglalkozni. Távolléte alatt szakközépiskolai tanárom, Záborszky Kálmán konzis koromban rám bízta a fiatalabb növendékeinek tanítását. Teljesen ösztönösen és a saját főtárgy órán szerzett tapasztalataimat felhasználva így már szakközépiskolai tanulmányaim alatt elkezdtem a pedagógiai munkát.

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen szerzett diplomám megszerzését követően 2000 és 2004 között hivatalosan is tanítottam a Szent István Király Zeneművészeti Szakközépiskolában, Záborszky Kálmán felkérésére. Ezen időszak pedagógiai tevékenységei még nagyrészt az általam korábban növendékként elsajátított tanítási módszerek, valamint a gyakorlás során szerzett tapasztalatok továbbadását jelentették.

André Navarra (1911–1988) a 20. század egyik legjelentősebb francia csellistája volt, aki nemcsak előadóművészként, hanem pedagógusként kifejtett munkássága révén is meghatározó szerepet töltött be az európai klasszikus zenei gordonkajáték fejlődésében. Záborszky Kálmán diplomája megszerzése után a bécsi Zeneakadémián folytatta tanulmányait André Navarra irányítása alatt, akinek oktatói tevékenysége jelentős hatást gyakorolt az őt követő generációk gordonka tanulmányaira. Navarra a hangszertechnikai elemek oktatását rendkívüli részletességgel és precizitással végezte, tanítványai számára átfogó és logikus rendszert közvetítve. E pedagógiai örökség közvetetten Záborszky Kálmán türelmes és elhivatott oktatói munkáján keresztül örököltette tovább a növendékei által, így általam is.

Mindig is foglalkoztatott, hogyan tudom átadni másoknak azt, amire már magam rájöttem. Fiatal pályakezdőként sem esett nehezemre lebontani és elemeire szedni a feladatokat, ezeket tudatosan tettem. Akkoriban kizárólag a hangszeres technikával és a kifejezni kívánt melódia formálásával kellett csellóórán foglalkozni, mert aki egy szakgimnáziumba került, teljesen természetes volt a napi több óra kemény, koncentrált gyakorlás, enélkül nem boldogultunk volna. Így próbáltam segíteni fiatal tanárként a hozzám fordulóknak, jórészt még félig a diákkorom saját gyakorlási tapasztalataiból táplálkozva, részint pedig Záborszky Kálmán által kapott Navarra-féle gordonkaiskola alapján.

Frissen végzett művész-tanárként pályám első éveiben inkább a technikai magas színvonalú játék ösztönzése volt a öntudatlan célom a tanítás során. Ennek érdekében sokszor mutattam gyakorlati példát a növendék számára. Aprólékosan bemutattam, hogy kell eljutni addig, amíg tökéletesen el tudja játszani az adott részletet a darabból. Akkoriban pedagógiai szempontból sokkal fontosabb volt számomra a „mit” kérdése a „hogyan”-nál. Akkoriban természetes volt, hogy a szakközépiskolás tanulók minden órára önállóan felkészülnek, és sokkal több etüdot, darabot, technikai gyakorlatot tudtak egy-egy órára hozni, mint a mai gyerekek, akkoriban nem vonta el a diákok figyelmét a virtuális világ: a mobiltelefon, a közösségi média, az internet. Elég volt csupán tényleg a gordonkajáték technikai elemeivel foglalkozni. Mivel az egykorú gyerekek – egy-egy kiugró képességű csodagyerektől eltekintve – sokkal inkább hasonló tudásszinttel rendelkeztek, mint manapság, ezért nem volt akkora jelentősége a pedagógiai-pszichológiai ismereteknek a tanári munka során. Ez ma már nem így van.

Később az előadóművészeti pálya felé terelt az élet, majd 2014-ben ismét a tanítás mellett kötöttem ki, immár jóval érettebb szemlélettel, hiszen a klasszikus előadóművészi pálya is olyan sok gyakorlati tapasztalatot adott, ami kizárólag tanárként nem tudtam volna magamba építeni. Ehhez a adódtak hozzá 2014-től a Bartók Béla Zeneművészeti Szakgimnázium tanáraként szerzett tapasztalataim. Annak ellenére, hogy a fiatalkori tanári tapasztalataim óta csak tíz év telt el, ekkor már a régítől eltérő világ vett körül a mai konzis gyerekek személyében. Ebben az új világban kellett megtanulni tájékozódni, megtapasztalni a mai gyerekek régítől teljesen eltérő viselkedését, hozzáállását, képességeiket, és ezek talaján kellett új módszereket kidolgozni az ő kompetenciáinak minél szakszerűbb feljesztése érdekében. A szakdolgozat fő részében részletesen leírom mindazt a döbbenetes változást, amit ekkortól kezdve észleltem a gyerekeken.

Amikor 2024-ben elkezdtem a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus szakvizsgára felkészítő képzést, nem sejtettem, hogy ilyen gazdag eszköztárat kapok a kezembe a pedagógiai céljaim eléréséhez. Az volt az elképzelésem, hogy cca. három, előadóművészként és pedagógusként eltöltött évtized után a Mentorképzőben tanult új módszereknek köszönhetően kapok némi segítséget a nehezen kezelhető pedagógiai helyzetek, és a teljesen máshogy szocializálódott gyerekek segítéséhez.

Elvárásaim a gyakorlat során a vártnál sokkal jobban teljesültek. A képzés során elsajátított ismereteknek köszönhetően ma is előjátszom a darabokat főtárgy növendékeim számára, ugyanakkor a képzés során tanult hatására a figyelmem sokkal inkább a tanulóra irányul. Amennyiben észlelem, hogy a növendék elakad a feladatmegoldásban, azonnal módszert váltok, és olyan részfeladatot mutatok számára, amelyet aktuális tudásszintje mellett képes megoldani.. Rövid idő alatt, még szavak nélkül is tudom detektálni a tanuló elakadását, mert nem áll utamba a saját célom, hanem minden pillanatban a növendék útját szeretném egyengetni a saját célja felé.

Az LFZE-n mentor- és gyakorlatvezető tanári szakvizsgára felkészítő képzés alapvetően formálta át a gordonkaoktatásról alkotott módszertani szemléletemet. Bár az általam alkalmazott hangszertechnikai elemek rendszere nagyrészt változatlan maradt – több mint három évtizedes előadóművészi tapasztalataimra építve –, a technikai elemek tanításának *módja*, hogy ezt hogyan tegyem, számomra sokkal tudatosabbá és gazdagabbá vált.

A képzés hatására számomra a tanítási tevékenységem fókusza a növendék pusztá teljesítményének értékeléséről egy komplexebb, személyiségközpontú megközelítés felé tolódott el. Az inkluzív pedagógiai szemlélet révén a fejlesztés ma már nem kizárólag a hangszeres készségekre irányul, hanem egyúttal a növendék teljes személyiségének kibontakozását is szolgálja, a hangszer tanulásán keresztül támogatva egyéni kompetenciáinak fejlődését.

Ez a fajta odafordulás a gyerekekhez fokozott pedagógiai érzékenységet, türelmet és folyamatos személyes odafigyelést igényel, mivel eredményei nem mérhetők kizárólag a vizsgákon megjelenő színpadi teljesítmény alapján. A csellóoktatás így számomra nem csupán a hangszertechnikai tudás átadását jelenti, hanem egyben személyiségfejlesztő, és pszichológiai-pedagógiai tevékenység is, amely hosszú távon határozza meg a növendék hangszeres, zenei- valamint személyiségfejlődését.

Budapest, 2025. 11. 11.

Dr. Molnár Piroska

2. Reflektív leírás egy mentorált személyről

Mentorált személy: MA60-as képzésben résztvevő hatodéves gordonkaművész, tanárjelölt a Zeneakadémián

Mentor: Molnár Piroska szakközépiskolai gordonkatanár

Tárgy: a Bartók Béla Zeneművészeti Szakgimnáziumban egy 9. osztályos gordonka szakos növendékemmel való 6 hetes munka. Az általam adott feladat a Duport: 6. D-dúr etüdjének „megtanítása” volt. A rendelkezésre álló idő 6 hét volt.

Előzmény: a tanárjelölt a tanév első szemeszterében 6 hét időtartamban vett részt hospitálóként az óráimon. A második félévben gyakorlati tanítást kezdte meg nálam szintén 6 hetes időtartamban. Ez az időtáv arra rövid, hogy érdemi előrehaladást érzünk el egy ilyen komplex fejlődési folyamatban, ám arra elég, hogy felvillantsunk pár szempontot a tanárjelölt számára a munkája segítése céljából.

Megjegyzés: amikor az alábbiakban leírt munkafolyamat lejátszódott köztem és a tanárjelölt között, még nem voltak az eszköztáramban jelen kurzus (Magyar Margit: Felkészülés a mentori gyakorlatra c. kurzusa) során használt szakkifejezések, most mégis ezeket használom. Hálás vagyok, hogy a kurzus végére ilyen strukturált, összeszedett útmutató van a kezemben, mert ezzel sokkal tágabb lehetőségeim nyílnak a tanulóim és a hozzám forduló tanárjelöltek irányításához, segítségéhez.

A tanárjelölt személyisége: a tanárjelöltet a hospitálási órák előtti beszélgetéseinkből egy rendkívül intelligens, tenni vágyó, fiatalembernek ismertem meg, akinek gordonkaművészi hitelessége megkérdőjelezhetetlen volt.

Megismerkedésünkkel már két éve tanári félállása volt egy zeneiskolában. Személyisége tele volt energiával, természetesen meg akart felelni a tanári vizsga követelményeinek. A tanulóval kedvesen és jól kommunikált, barátságos attitűdje az órák elején kifejezetten jól megteremtette a közös munka talaját. Személyisége nyitottsága és talán zavara palástolása végett gyorsan és sokat beszélt, gyakran eltért a tárgytól.

Teljesítménymotivált irányultságú volt, ebből kifolyólag kissé vehemenssen próbálta bizonyítani a kompetenciáját, ami abban nyilvánult meg, hogy a gyakorlati tanítási órákon az idő jó részében ő beszélt. Kiváló előadóművészi képességeivel felvértezve jó tulajdonságai közé tartozott, hogy mindig tökéletesen és részletesen interpretálta hangszerén a tanulónak, mit hogyan szeretne hallani (néha többször is), ezáltal hallható, konkrét célt, mintát tudott adni a növendék számára.

Mivel fiatal, tanári pályája elején lévő emberről volt szó, természetesen a figyelme középpontjában a bizonyítási kényszer és a saját művészi elképzelései megvalósításának szándéka volt túlsúlyban ahelyett, hogy a tanuló megfigyelésével a növendék saját megoldásainak megtalálásában nyújtott volna segítséget. Emiatt a tanuló kompetencia-, és autonómiaszükséglete csorbát szenvedett (főleg az első órák során). A tanárjelölt túlságosan el volt foglalva azzal, hogy az etüd úgy szólaljon meg, ahogy azt ő a saját – természetesen sokkal fejlettebb – hangszeres tudásával könnyedén elő is tudta adni.

Tanárjelölt tanítási módszerei az első órán:

Az első órán megfigyelhető volt, hogy amint a növendék elkezdte játszani Duport 6-os D-dúr etüdjét, a tanárjelölt az első néhány ütem után megállította, és *a direkt irányítás* módszerével azonnal technikai hiányosságokat kezdett javítani, amit a saját hangszerén meg is mutatott. Ez az attitűd az első óra későbbi részében is kizárólagos jellemző volt, ezért az óra megbeszélésekor (mikor a tanuló már nem volt jelen) több más szemponttal együtt ezt is visszajeleztem neki.

Az első óra értékelése:

Az első közös óránk után megkérdeztem a tanárjelölttől, hogy hogy érezte magát az órán, és hogy érezte volna magát, ha – és ezt előzőleg kiszámoltam – annyi időt lehetett volna játszania egy órán, mint amennyit ő hagyott a tanulónak. Ekkor ébredt rá először arra, hogy nem csupán az a fontos, hogy ő teljesítsen, hanem *ezzel egyidejűleg* a tanulónak is szüksége van *a kompetencia érzésére* ahhoz, hogy meg tudjon erősödni a motivációja.

Elmeséltem neki, hogy a növendék számára fontos, hogy az óra folyamán nemcsak valaki „belerakja” az etüd eljátszásához szükséges tudást, hanem az is, hogy a megvalósításhoz szükséges impulzusok saját magából is jöhessenek (a tanulónak is van *kompetenciaszükséglete, illetve autonómiaszükséglete*). Az is fontos lenne, hogy a tanárjelölt ösztönözze a diákot az önállóságra. (Egyébként jelen esetben a diákban jelen volt az önállósági igény, de nem tudott kibontakozni, mert kész válaszokat kapott, miközben – az első órák alkalmával – kérdésre nem volt sok lehetősége).

Közösen feltérképeztük, hogy milyen módon lehetne a tanuló szükségleteinek megfelelően erősíteni őt az *önállóságában, a kompetenciaérzetében*. (A tanuló tanárjelölttel való *kapcsolati szükségletei* jobbra ki voltak elégítve, hiszen a tanárjelölt barátságos, támogató közeget teremtett számára).

A következő órák során az alábbi feladatokat adtam a tanárjelölt számára, hogy

- Először hagyja, hogy legalább pár percet játsszon a tanuló, hagyja magára hatni a tanuló játékát.
- Ezalatt keressen egy általános dolgot, amit a tanulónak láthatóan problémát okoz, vagy újra és újra elakad a megvalósításában. *Kérdezze meg, hogy ő észrevette-e a saját játékában azt, amit*

a tanárjelölt. Mielőtt a saját megoldásait beveti, a következő elemeket iktassa be, *kérdezzen* tőle ilyeneket, mint

1. Milyennek ítélte meg a tanuló az adott részt, tetszett-e neki, amit játszott, ha igen, miért, ha nem, miért, és mit tenne másképp...stb.
2. Hogy érzékelte bizonyos testrészeit a növendék, miközben pl. ezt és ezt a nehéz fekvésváltást játszotta. Mit gondol, miért érezte ezt? Érezheti-e kényelmesebben is magát? Hogyan? Stb. (Ezzel a tanuló *önmegfigyelését, önreflexióját, ezáltal autonómiáját* is erősíti a tanárjelölt).
3. Ha valamelyik rész vagy technikai elem rendre nem megy, kérdezze meg a tanulótól, hogy mit gondol, mi lehet a probléma? Ha tudja a választ a növendék, az jó, erősíti a *kompetenciaszükségletét*). Ha nem tudja, akkor
4. Adjon neki *alternatív lehetőségeket* a megvalósításra, ha van, akkor többet is, a növendék válassza ki, melyik tetszik neki a legjobban (autonómiaszükséglete kielégül, egyben a próbálkozások során szert tesz egyéb megoldási lehetőségekre is).
5. *Értékeljék* együtt, sikerült-e és hogy melyikkel sikerült legjobban elérni a kívánt célt. (A cél lehet egy ütem, egy félperiódus sikeres eljátszása, egy technikai nehézség áthidalása, stb... minden olyan lehet cél, ami akkor még problémát okoz a tanulónak, tehát meg kell oldani.)
6. Fontos, hogy olyan feladatot adjon a tanuló számára, amelyből csak egy tényező új. Arra tud az új ráépülni, ami már stabilan áll. Ha a feladat másodjára-harmadjára nem sikerül, bontsa részfeladatokra. A két-, vagy többismeretlenes feladat kudarcélményt okoz, ez gyengíti a tanuló kompetenciaszükségletét, és önbizalmát.

Közös munkánk eredménye:

Szerencsére a mentorált intelligenciája és belátása hamar képessé tette arra, hogy az általam felkínált szempontokat magáévá tegye, és a kiadott feladatokat abszolválja. Az együttműködésünk 6 hetében fokozatosan megtanulta, hogy kibővítsen az eszköztárát: a direkt irányításból kiindulva fokozatosan megtanulta az alternatív irányítási lehetőségeket. Elkezdte figyelni önmagát az órákon, és megtanult (önmagára és a tanulóra vonatkozó) kérdéseket feltenni még az addig teljesen evidens helyzetekben is. Ezáltal erősödött az önbizalma, önreflexiója. Fantasztikus volt látni, hogy ezzel párhuzamosan egyre kevesebbet beszélt, ezáltal több teret és időt hagyva a tanuló számára. Emiatt a kapcsolati tényező is mélyebb lett a tanuló és a tanárjelölt között, hiszen a tanárjelöltnél kialakult a *valódi* figyelem, ami a darab tökéletes eljátszása *mellett* végre a *növendéket* és az *ő fejlődését* helyezte középpontba.

Budapest, 2025. január 12.

Dr. Molnár Piroska

3. Interakció-elemzés/mikroelemzési lap: Videóelemzés egy kobozóráról

Az elemzéshez tartozó felvétel megtekinthető az alábbi linken:

https://photos.google.com/share/AF1QipP2QiOMwzHHMehx7-JmeW6DJ_EdwGgF9rad8CbSrjavXf7eMLzZxxZUit2eQ46E7A/photo/AF1QipMgENY4S9LvDus6cQ6Q3_pgFwSFn8mXGlnhPLUI?key=WWl0dXpTVnlkTHkyMm5NTjNzai12YXhOblpScWFR

Idő	A kommunikációs viselkedések, kontextusok leírása	Az interakció elemeinek azonosítása[ES1]	Az interakció jelentése, értékelés, megjegyzések
	Helyszín: Gödöllő, Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola		
	Egy kobozórán vagyunk egy teremben, egy pianínó, két kottaállvány, egy dob, egy piros szőnyeg, egy piros csíkos fali szőnyeg, ahol két embert látunk székeken ülni: a kép bal oldalán egy kb. 14 éves lányt (az egyszerűség kedvéért nevezzük tanulóknak, mivel ismerjük a videófelvétel készítésének célját), és egy 40-45 év közötti nőt (a továbbiakban: tanár). Egymás felé fordulva ülnek úgy, mintha egy háromszög csúcsa felé néznének mindketten. Mindkettőjük kezében egy koboz látható. Mindkettőjük keresztbe tett lábbal ül, a jobb lábuk keresztezi a balt. Mindkettőjük kezében ott van a hangszerük.		A felvétel három perce alatt végig egy nagyon nyugodt légkörben folyik az óra. Látható a tanár-diák kapcsolat jó minősége, feltehetően régi, bizalmi viszony van közöttük, mert a tanuló még a tanár beszéde alatt is lazán pengeti a kobozát. Meglátásom szerint az óra nyugodt, koncentrált légköre sokat segít a diáknak (és a tanárnak is) az elmélyült munkában, ez ellensúlyozza azt a zavaró körülményt, az óra egész tartama alatt erőteljes áthallás van a szomszédos

			termekből. Így igen nehéz lehet dolgozni a tanárnak és a diáknak is.
1.36-1:40	A tanuló lazán pengeti a kobozát. A tanár megigazítja a haját, ránéz a tanulóra, amíg az visszanéz rá, ezután elkezd beszélni hozzá, miközben megigazítja a szemüvegét, és megsimítja az orrát:	O: ránézés, szemkontaktus NVI: ~~barátságos hangszín~~ [ES2] , barátságos testtartás VI: ~~tevékenység megfogalmazása~~ M: A tanár megvárja, míg ránéz a tanuló, csak utána kezd beszélni E: ~~közösen csinálják a feladatot~~	A tanár is nekikészül a munkának, hozza a saját hangszerét. Ezzel erősíti a ráhangolódást. Megvárja, amíg a tanuló válaszol a pillantására, és csak akkor kezd beszélni, mikor a tanuló ránéz.
1:40-1:47	– Odáig jutottunk vele, hogy ...ööö... - majd ismét a szemüvegéhez nyúl, leveszi, és a fejére teszi, miközben a tanuló tekintete elsiklik a tanárról maga elé, aztán egy pillanatra ismét visszanéz a tanárra, majd saját magától jobbra felfelé néz, azután a tekintete a kottára tér.	I: kezdeményezés NVI: barátságos hangszín, barátságos testtartás VI: ~~Érzés, tevékenység megfogalmazása~~ [ES3]	A tanár összefoglalja, hogy a múlt órán meddig jutottak, feltehetően azért, hogy felvetesse a fonalat a növendékkel, ráhangolja a közös munkára.
1:47-1:57	– ... hogy, hogy játszottam a dallamot, és te kísértél – folytatja a tanár, miközben ismét felveszi a szemkontaktust a tanulóval, és odafordul hozzá, közelebb hajol. Aközben, miközben a tanár azt mondja, hogy „és te kísértél”, a tanuló ismét ránéz a tanárra. A tanár megérinti a száját, és a tekintete a kottára vándorol (eközben a tanuló folyamatosan a tanár arcát nézi), és ezt mondja: – Most ugye, először nézzük meg az akkordokat benne, jó? – adja ki a feladatot a tanár a kottára nézve, miközben a kezeivel int, és feltűri a bal kezével a jobb karján a ruhája ujját. – Jó – mondja a tanuló – hogy milyen (köhint)... milyen akkordokat játszottunk benne – folytatja a tanár.	VI: ~~tevékenység megfogalmazása~~ [ES4] O: testi odafordulás, ránézés, figyelemmel kísérés, szemkontaktus NVI: barátságos hangszín, és testtartás I: kezdeményezés, feladat adása, utasítás M: feladat átvétele VI: a tanuló részéről („Jó!”)	A tanár felidézi az előző órán történeteket, ezzel hangolva a tanulót a közös munkára, ezután ahhoz kapcsolódva ad egy feladatot a tanulónak. Az interakciók nyugodtak, harmonikusak közöttük, tetszik, hogy puha légkör, tiszta figyelem veszi körül a tanulót. Láthatólag laza, elengedett a tanuló is, a tanár is. Mikor a tanár az utasítást adja, kezeivel int (1:49-1:50). Ezzel adja

	A mondat közben a tanuló a kottára néz, megigazítja a testtartását a játékhoz, készenlétbe helyezi a játékhoz a hangszeret, és lenéz a kezére, megkeresi a kért első akkordot és megpengeti. Eközben a tanár befejezi az előző mondatot, miközben a kottáról a tanulóra néz: – „.... milyen akkordokat játszottunk benne” Amikor ezt kimondja, addig a tanuló meg is pendíti az első akkordot, majd a tanárra néz, aki egyet bólint. A tanár a pengetőt megigazítja a kezében, lábával igazítja az ülését.		jelét annak, hogy most átvette az irányítást. Intése szelíd, de határozott. A tanuló ért is belőle, odaigazítja magát a hangszerhez, válaszol a tanár akciójára. Harmóniát látok az interakciókban.
1:57-2:17	A tanuló mond valamit, (amit sajnos nem értek), miközben a kottára néz. A tanár azt mondja: – Igen.... ez a..... – a tanár ránéz a saját hangszerére, és megpengeti ugyanazt az akkordot, majd először a kottára, utána a tanulóra, majd ismét a kottára néz. Vár, miközben mindketten a kottát nézik, a tanuló gondolkodik, keresi a választ. Párszor megpengetik mindketten az akkordot a saját hangszerükön. A tanár folytatja a félbehagyott kérdést: . –..... Ez tulajdonképpen milyen akkord? Azt tudjuk? – kérdi, miközben folyamatosan együtt pengeti a kérdéses akkordot a saját hangszerén együtt a tanulóval. A tanuló a kottáról ismét visszanéz a tanárra, majd a maga elé. Megingatja a fejét, elmosolyodik, és alig hallhatóan azt mondja: - Azt nem. Utána a tanuló a kottára néz, majd kérdően [ES5] ismét a tanárra. A tanár ezután megválaszolja a kérdést, miközben a tanuló	VI: Igen mondása E: közös cselekvés E: kérdés-válasz váltakozása M: feladat átvétele VI: kérdezés E: közös cselekvések, segítségnyújtás VN: a tanuló részéről („azt nem”) NVN: a tanuló a fejét ingatja E: segítségkérés (non verbális, a tanuló részéről) E: segítségnyújtás, közös cselekvések VI: megnevezés O: ránézés, testi odafordulás,	A tanár türelemmel vár, amíg a tanuló gondolkodik. Nem kap választ, mert tulajdonképpen direkt utasítást adott, hogy „nézzük meg az akkordokat”. A tanár eddig nem kapott az utasítására („Nézzük meg, milyen akkordok vannak benne”) választ, mert a tanuló nem tudja a választ. Most kérdés formájában újra visszatér a feladatra. Ebben az interakcióban érzékelhető a tanuló zavara, amiért nem tudja a választ a

	érdeklődve,[ES6] mosolyogva, kissé nyitott szájjal figyeli a tanár arcát: • Egy H, E, és egy H szóval – mondja a tanár. A tanuló alig láthatóan bólint, miközben a tanárt nézi. A tanár folytatja, miközben a tanulóval végig szemkontaktusban van és bólogat, az alábbi mondja: • Ez tulajdonképpen egy E5 – mondja bólogatva.	szemkontaktus, figyelemmel kísérés VI: megnevezés	kérdésre. Erre utal az, hogy alig hallhatóan mondja ki, hogy „azt nem”, majd a földre néz, majd segítségkérően (bizonytalanul) a tanárra.
2:17-2:23	A tanuló bólint, és a tanár arcáról először a földre, majd a kottára néz. agyon hHalkan elismétli, hogy E5, és utána a jobb kezével megdörzsöli a bal szemét. Ezután a tanár megkínálja két technikai fogással a növendéket, mikor azt mondja neki: • Ezt így is foghatod, és így is foghatod, ha akarod.... – mutatja, miközben ránéz a tanuló arcára kezére, aki közben az ő kezét nézi.	NVI: a tanuló bólint VI: megnevezés O: ránézés (tanár), I: javaslattétel, lehetőségek, választás, probléma megoldása E: segítségnyújtás, közös cselekvések	Itt még az előző interakció zajlik, itt is nagyon halkan ismétli el a tanuló a helyes választ: „E5”, szerintem a zavara jele lehet, hogy megdörzsöli a bal szemét. Talán egy kissé kínos neki, hogy nem tudja a választ. A tanár nagyon ügyesen navigálja ki a tanulót a zavarából: megkínálja egy választási lehetőséggel.
2:23-2:34	A diák azonnal aktivitást mutat, [ES7] és utánózni próbálja. • Kisujjal – javasolja és mutatja a tanár nyugodt hangon[ES8], eközben a tanuló(t) vagy a kezét nézi. – ezt nem láttam pontosan a képen. A tanuló is nézi előbb a tanár, aztán a saját kezét. Még egyszer megpengeti a tanuló a hangszerét, és széles mosollyal rámosolyog a tanárra, aki bólogat, helyesel („ühüm”), és visszamosolyog. A tanuló ránevet a tanárra, majd visszanéz a kezére, és tovább próbálkozik. A tanár tovább vezeti őt, azt mondja neki, miközben tekintete végig a	M: a feladat átvétele, átadása E: közös cselekvések, O: testi odafordulás, ránézés, szemkontaktus, figyelemmel kísérés NVI: barátságos hangszín, barátságos testtartás, bólogatás NVI: (tanuló részéről) O: figyelemmel kísérés	A tanuló ezt hálásan veszi, és azonnal próbálgatja a tanár által felkínált két lehetőséget. A tanár másik módszere, amit szerintem szenzációs érzékkel használ pont a megfelelő időben és ideig, az a türelmes kivárás. Az előnye egy ilyen pedagógiai fogásnak egy ilyen helyzetben, hogy

	diákon nyugszik. - Ugyanaz a... ugyanaz a fogás. Majd kivárja, amíg a diák próbálkozik. A diák végül megcsinálja, és miközben többször megpengeti a megtalált ujjrenddel, azt mondja mosolyogva: - Jaj, ez de fura!	I: problémák megoldása O: figyelemmel kísérés E: fogadás, kezdeményezés váltakozása	visszatérhet a tanuló kompetenciaérzete, amikor a felkínált két lehetőséggel foglalkozik. Ezáltal teljesen felélénkül, aktív lesz, szerintem a nevetése is azért ilyen felszabadult. A tanuló aktív lesz, örömmel kipróbálja a tanár javaslatát még akkor is, ha ez neki „fura”.
2:34-2:42	A tanár bólint egyet, rámosolyog a növendékre, és azt válaszolja: - Ugye, mert a kisujjunkat eddig nem használtuk sosem - eközben a tanulót nézi mosolyogva. A tanuló is mosolyog, előbb a kottát nézi, majd a tanár kezére néz. Miközben a tanuló a frissen megtanult akkordfogást próbálgatja, a tanár hátra, majd előre dőlve azt mondja: - Amelyik kényelmesebb... Neked melyik kényelmesebb? – kérdezi, miközben biztatóan bólogat.	NVI: bólogatás, mosolygás, O: ránézés, testi odafordulás NVI: bólogatás, barátságos testtartás, barátságos hangszín VI: kérdezés	A tanár itt is nagyon empatikusan, ügyesen ad egy megerősítést a tanulónak, hogy azért olyan fura érzés, mert eddig még nem használták a kisujjukat abban a fogásban. Megerősíti őt az önbizalmában, az autonómiájában, hogy választhat, amelyik kényelmesebb neki.
2:42-2:49	- Mostanában megszoktam ezt, de egyébként megpróbálom majd ezzel is – válaszolja a tanuló, miközben a tanárra néz mosolyogva, majd vissza a kezére tekint. ... de most, hogy így megszoktam, igazából ezzel is... A tanár eközben egyetértő hangot ad („ühüm”), miközben folyamatosan a tanuló arcát(kezét) nézi.	E: fogadás-kezdeményezés váltakozása (a diák aktív lesz), kérdés-válasz váltakozása VI: egyetértő hangadás, helyeslő válasz NVI: barátságos testtartás, barátságos hangszín, O: testi odafordulás, ránézés,	Az egész óra során együttműködő a tanuló, de itt a leg együttműködőbb és egyúttal legaktívabb, köszönhetően a tanár empatisz hozzáállásának, aki ellentétben sok más tanárral, nem csapott le a hiányosságra, hanem együttérzéssel kezelte azt, sőt

		szemkontaktus, figyelemmel kísérés	kivezette a tanulót a kínos helyzetből.
2:49-2:55	- Jó - alig láthatóan bólogatint a tanár - oké, játsszuk így. Helyesel a tanár, és Mindketten a kottára néznek. - Jó. – mondja a tanár, miközben a jobb kezével egy intő mozdulatot tesz, megérinti az arcát, mielőbb a hangszerére rakja a kezét. – Most csak először nézzük át, hogy milyen...milyen akkordok vannak, jó? Eközben a tanár hol a kottára (a közös feladat), hol pedig a tanulóra néz. Mindeközben a tanuló először ránéz a tanárra, majd ő is megérinti a jobb kezével a bal szemét, majd a kottára néz.	NVI: bólogatás, VI: egyetértő hangadás, „igen” mondása VI: egyetértő hangadás, „igen” mondása u.a. I: utasítás, kezdeményezés, tovább kapcsolás O: testi odafordulás, ránézés, figyelemmel kísérés	A tanár itt megengedő, elfogadó. Jó ezt az elfogadó, biztonságos légkört látni, nagyon pozitív számomra, és láthatóan a tanuló is biztonságban, elfogadva érzi magát benne. A tanár az intést akkor alkalmazza, ha utasítást ad, ez így teljesen a helyzethez illő. Az intés nem tolatkodó, sőt nagyon tisztelettel teli, szelíd, de határozott.
2:55-3:10	- Jó – feleli a tanuló – van benne: először G, – (a tanár helyeslően megismétli, miközben bólint egyet, miközben azt mondja: - Először G, igen. A diák folytatja: - egy D... A tanár ezt is megismétli, miközben megnézi a diák kezét, majd együtt nézi kottát. A a diák eközben végig kal a kottát nézi. Egy D - ismétli a tanár. ...egy H – folytatja a diák, amit a tanár egy fejbólintással megismétel, és kiegészíti: - Egy H5 – mondja a tanár. - Aztán van benne egy ilyen – és a diák megpengeti a következő hangokat –.... ezek nem akkordok – mondja a tanuló.	E: kérdés-válasz váltakozása, fogadás-kezdeményezés váltakozása O: figyelemmel kísérés, ránézés VI: „igen” mondása, helyeslő válaszok, megnevezés NVI: bólintás, barátságos hangszín, barátságos testtartás E: közös cselekvések, kérdés-válasz váltakozása M: szó, feladat átvétele-átadása	
3:10-3:23	- Utána van egy G – mondja a tanuló és a kottára néz. - Egy G – ismétli a tanár, és ad egy instrukciót hozzá:	E: kérdés-válasz váltakozása, közös cselekvések, segítségnyújtás	

	Egy picit tisztítsd ki – majd megvárja, amíg sikerül neki kitisztítani, de eközben mindvégig vagy a kottát nézi, vagy a diákot, és/vagy a hangszere segítségével megmutatja neki, mi a tiszta G akkord. A tanuló köhint egyet. Amikor kitisztul az akkord, ránéz a tanulóra, bólogat és azt mondja: „ühüm”.	I: utasítás, problémák megoldása O: figyelemmel kísérés, ránézés VI: egyetértő hangadás, helyeslő válasz NVI: bólogatás	Itt ismét azt érzem, hogy a tanuló zavarában köhint egyet (mert a tanár felhívta a figyelmét, hogy hamis). A tanár az utasítást szintén határozottan, de empatikusan teszi, testtartása, testbeszéde is azt tükrözi, hogy türelemmel kivárja, amíg tiszta lesz.
3:23-3:41	A G, és ennyi. – mondja a tanuló kissé felemelt állal, balra biccentett fejjel, közben a tanár először a növendéket, majd a kottát nézi. Ezután annyit mond: Ühüm. A növendék tovább játszik, mikor a tanár feláll, a kamera közelébe megy, és becsukja az ablakot (vagy valamit megigazít – ezt sem lehetett pontosan látni). Ezután visszaül a helyére.	O: figyelemmel kísérés, ránézés VI: egyetértő hangadás	
3:41-3:51	Jó. Akkor menjünk végig úgy.... menjünk végig most úgy az akkordokon, (jó?), hogy hogy egyszerűen ahogy a kottában le van írva. Amíg ezt mondja, megérinti a bal kezével a bal fülét, majd az orrát, ezután a jobb kezével megigazítja a feje tetején lévő szemüvegét, majd hosszan az állához rakja a kezét, miközben a kobozra helyezi a könyökét. Előbb a kottára, majd hosszan a tanulóra néz. Miközben ezt mondja a tanár, a tanuló néha a kottára, néha a kezére, és három alkalommal a tanárra néz, és mikor a tanár befejezte az instrukciót, bólogat. A tanár ránéz a tanulóra, és	VI: egyetértő hangadás, helyeslő válasz I: utasítás, javaslatétel NVI: barátságos hangszín és testtartás O: ránézés, szemkontaktus, figyelemmel kísérés O: ránézés, szemkontaktus,	A tanár sok „extra” tevékenységet végez, pl. a fülét, arcát érinti meg, majd a szemüvegét igazítja meg. Lehet az „ún. kamerastressz” is, de az is lehet, hogy a tanár gondolkodik, hogy milyen feladatot adjon a tanulónak - időt nyer. Ez teljesen rendben van.

	kérdi: · Jó?– eközben a diákot nézi, ismét megérinti az ajkát a kobozon támaszkodó jobb kezével.	figyelemmel kísérés NVI: bólogatás, VI: kérdezés	
3:52- 3:59	· egy folyamatot - fejezi be az instrukciót a tanár. A diák a tanárra néz, bólogat, és utána a kottára néz. Közben halkan pengeti azt az akkordot, amit éppen fog. (E) · Egy, két, hár... jó lesz ez a tempó? A tanuló a tanárra néz: · Ühüm – válaszolja a tanuló, bólint egyet, megigazítja a hangszerét, és megpengeti az akkordot. · Ebben próbáltad? – kérdezi a tanár, miközben a diákot nézi állja alatt a kobozon nyugtatva alkarját. Ekkor a tanuló elkezd folyamatosan pengetni az akkordokat.	I: utasítás, javaslattevél O: ránézés, barátságos hangszín és testtartás NVI (diák): bólogatás, barátságos testtartás M: szó, feladat átvétele VI: kérdezés M: szó, feladat átvétele VI: kérdezés O: ránézés, figyelemmel kísérés	
4:00- 4:25	A tanuló pengeti az akkordokat, a kottát nézi. Eközben a tanár kézfejét is leteszi a hangszerre, felváltva nézi hol a kottát, hol a tanulót, hallgatja a tanuló játékát, és vele együtt ingatja a testét, fejét a zene ritmusára.	O: figyelemmel kísérés, ránézés E: közös cselekvések	A tanár teljes figyelmével a tanuló játékára tapad, a zenével együtt mozog, együtt lélegzik.
4:25- 4:43	A tanár egyszer csak felemeli a jobb mutatóujját, int vele, és azt mondja: · Ezt tisztítsuk ki egy picikét...! Bal kezével Aa kottára mutat, arra a hangra, amelyet ki szeretne tisztítani, ezzel egy időben a diák a hangszerén az ujjait nézi.. · Először CISZ-szel van - mondja, és a tanulóra néz, majd a kottára mutat a bal kezével, és elénekli, hogy mit szeretne hallani. A tanuló köhint egyet, és rögtön keresi is a megfelelő hangot a hangszerén.	I: utasítás, javaslattevél O: figyelemmel kísérés, ránézés NVI: barátságos hangszín és testtartás I: javaslattevél E: közös tevékenység O: figyelemmel kísérés	Amikor instrukciót ad a tanár, az is olyan türelmes, stabil, mégis határozott. A tanuló ismét köhint egyet, szerintem ismét zavarában teszi, mikor valami nem megy.

	• „Na-na-na...” – éneklő a tanár, majd újra a tanulóra tekint, és türelmesen [ES9] várja, hogy a tanuló megtalálja a hangot. Mikor megszólal a CISZ hang, a tanár bólint. • Igen (nem pontosan hallatszik) - mondja a tanuló, és a kottára tekint. • Ühüm – helyesel a tanár kétszer is, miközben újra játssza a tanuló ugyanazt a CISZ-t. A tanár együtt lélegzik vele ☺ • Így? – kérdezi újra a tanuló, megerősítést várva. • Igen – válaszolja a tanár, miközben bólogat.	NVI: bólintás, barátságos testtartás VI: egyetértő hangadás, helyeslő válasz E: közös tevékenység, fogadás-kezdemenyezés váltakozása M: minden résztvevőre egyformán sor kerül VI: „igen” mondása, helyeslés NVI: bólogatás	A tanár itt is tovább segíti a tanulót, türelemmel kivárja, amíg a tanuló próbálkozik. Csak akkor ad instrukciót újra, amikor már többszörre nem sikerül a tanulónak megtalálni a Cisz-t. Ekkor megmutatja hangszeren, elárulja a technikát, amit a tanuló aztán szépen leutánoz.
--	--	---	--

A videóelemzés eredménye

A videó nekem egy rendkívül nyugalmas, elfogadó légkörű óra képe bontakozott ki, amelyben szinte kizárólag csak IGEN-szíriákkal találkoztam. (Nem tudom, hogy befolyásolt-e, hogy ismerem azt a tanárt, akit elemeztem...) Valószínűleg a Mentorképzőbe eleve olyan pedagógusok jelentkeznek, akiket tényleg érdekel a tanítás módszertana, és a gyermek lelke, de azt láttam, hogy a kurzuson tanultak közül rengeteg elem tudatosan vagy tudattalanul már nagy számban jelen volt a felvételen. Tehát egy sor „fogást” már tudott is alkalmazni a tanár azok közül, amelyeket órákon vettünk, valószínűleg az elemkészlete egy jó részét már a kurzus elkezdése előtt is birtokolta.

Az elem készletből a testi odafordulás szinte végig, a figyelemmel kísérés (17x), ránézés (13x), bólintás (9x), közös tevékenység – javaslattétel – barátságos hangszín (8-8-8x), figyelemmel kísérés, szemkontaktus – egyetértő hangadás, a feladat átvétele és átadása (6-6-6x). Tehát, közös tevékenység, a verbális és non verbális igenek voltak túlnyomórészt, de szép számban megjelent a lehetőségek, választás felajánlása, a problémák megoldása, az utasítás is.

Tanárként nagyon nehéz pár másodperc alatt megtalálni azt az instrukciót, ami előre viszi a diákot, és ami számára megvalósítható. Talán ezért van szükség néha néhány másodpercre, hogy a tanár időt nyerjen, hogy kitalálja, hogy tudja legjobban segíteni a növendékét. Erre több alkalommal is láttunk példát a három perc alatt. A saját tapasztalatom is az, hogy sokszor pillanatok állnak csak a rendelkezésemre, hogy kitaláljam, milyen instrukció viszi előre a növendékét, amelyet ráadásul még otthon is fel tud idézni, amely még otthon is hasznára tud

lenni. Hiszen tanárként gondolkodásmódot is tanítunk, és a saját viselkedésünk is példa a tanuló számára.

Tanulság, amelyek egyben újszerűek voltak, amit magammal viszek a kurzusból

1. Reflexió fontossága.

A videóelemzés kurzus számomra rendkívül inspiráló volt. A legjobban az tetszett, hogy minden feladat után reflektáltunk vagy saját magunkra, vagy a másokra. Ennek a jelentőségét még sosem éreztem át ennyire. Nemcsak a mentori tevékenységemben, de a saját személyes életemben is azonnal tudtam és tudom használni, és még a növendékeim vezetésében is. Ők már visszajeleztek a bennem történt pozitív változásról, mikor azt mondták: „eddig is jók voltak az órák, de most még sokkal jobbak...” Ennél több/jobb visszajelzésre nincs is szükség.

2. Kommunikációs technikák

A kurzusnak köszönhetően tudatosan kezdtem el figyelni a kommunikációm, és kiegészíteni, felváltani a direkt utasításokat a nyitott, alternatív, tükröző, irányított, visszajelző-megerősítő, hipotetikus ill. provokatív kérdések megfogalmazásával.

Ennek a megtanult elemnek különösen örültem, mert úgy látom, a ma oktatásban tanuló gyerekek számára rendkívül megterhelő az amúgy is aszimmetrikus tanár-diák kontextusban kizárólag direkt utasításokat teljesíteni. A világ megváltozott, ennek következtében az 50 évvel ezelőtti kommunikációs technikák már nem szolgálják a diákok fejlődését. Nagyon boldog vagyok, hogy van egy ilyen eszköz a kezemben, mint a sokféle kérdés-típusok alkalmazása, mert ezzel jobban együttműködésre lehet bírni a diákokat, ami révén erősödik a bizalom a tanár és a diák között.

3. A mentorság olyan, mint egy tánc: váltakozni kell a kezdeményezésnek és a követésnek. Ez is egy új szempont, ami azelőtt eszembe sem jutott.

4. Önismeret

A kurzus során a feladatokat követő reflexiók és önreflexiók segítségével nagyobb rálátást kaptam, hogy mit miért csinálok a tanítás folyamán. Ez segített felismerni a az a bizonyos saját szemüveget, amelyen keresztül minden személy egyedi módon éli meg azt, amit „saját valóságként” aposztrofál. Már nemcsak a mások szemüvegét látom, hanem a sajátomat is...

5. Tisztelet.

Az egész kurzust áthatotta a saját és a másik személyisége iránti tisztelet. Nem szabadna másképp tanítani, másképp viszonyulni az emberekhez (főleg gyermekekhez), mint így.

6. A felismerés, hogy magamat is vezetem, vezethetem. Ez is óriási tapasztalat volt a kurzuson, talán a legfontosabb.

Budapest, 2025. március 18.

Dr. Molnár Piroska

B) Kötelezően választható elemek

4. Megfigyeléshez kapcsolódó dokumentum: „Torzítások a személyészlelésben”

Mi minden befolyásolja, hogyan észlelünk egy személyt? Az alábbi írás a „Megfigyelés” c. kurzusra készített dolgozatom.

TORZÍTÁSOK A SZEMÉLYÉSZLELÉSBEN

A dolgozat témája nem is olyan könnyű, mert az észlelés – a külvilágból érkező információk leképződése tudatunkban - egy rendkívül összetett jelenség. Köztudott, hogy az érzékelés és az észlelés bonyolult idegrendszeri folyamatok, melyeknek során ingerek tömegét kell feldolgoznia az adott személynek, amelynek eredményeképpen megszületik benne a saját szubjektív élménye az átéltekről. Ezeknek a folyamatoknak a során az érzékeléseit össze kell vetnie a saját addigi tapasztalataival, (tudatos vagy tudattalan) elvárásaival, vágyaival, sémáival, aktuális fizikai-mentális állapotával, hogy kialakítsa az általa átélt jelenségekkel kapcsolatos hozzáállását.

Mivel a *megfigyelés* és a másik személy(ek) *észlelése* az egyik legfontosabb eszközünk a tanítás és a mentori munka során is, ezért általában leszögezhetjük, hogy egy tanárjelölt megfigyelése során az elsőrendű szempont, hogy amennyire csak képesek vagyunk rá, *objektívek* tudjunk maradni, illetve *tudatosak* tudjunk lenni önmagunk, a tanárjelölt és a tanítvány fizikai-mentális állapota, motivációi, szándékai felől. Ez egyáltalán nem könnyű, hiszen mi mentorok magunk is a megfigyelt dinamikus jelenség részei vagyunk, miközben a benyomásainkat kialakítva érzékeljük, észleljük, értékeljük, és segítjük is a résztvevőket. Megfigyelési munkánk során rendkívül fontos szövetségesünk az önreflexió, melyet folyamatos gyakorlással és önmegfigyeléssel fejlesztenünk kell magunkban, mialatt a mentorált személyt is ugyanerre kell készítenünk. (Az önreflexió, önismereti munka egyébként élet egyéb területein is kifejezetten hasznos).

A megfigyelés során számos hibát véthetünk. A következőkben felsoroljuk, mely tényezőkre kell tekintettel lennünk, mikor a megfigyelésünk során kialakítjuk a véleményünket egy vagy több személyről.

Sémák, sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció

Jelentős torzító tényezők lehetnek az emberi psziché számára egyébként eredetileg biztonságot nyújtó *sémáink* és *sztereotípiáink*. Sémának nevezzük a múltbeli tapasztalatainkból fakadó

biztonságot nyújtó kereteinket. Ezek nem feltétlenül negatív előjelűek, ám felderítetlen, tudattalan működésük szélsőséges esetben diszkriminációt, előítéletet eredményezhet, melyek jelenléte a mentori és tanári munkában mindenképpen kerülendő, ezen kívül nem is etikus.

Sztereotípiáknak nevezzük azt, amikor sémáink egy adott csoportra vonatkoznak. *Előítéletnek* pedig azt a jelenséget hívjuk, amikor pusztán amiatt alkotunk pozitív ill. negatív képet egy emberről, hogy milyen csoport tagja.

Mindenkinek vannak már tapasztalatai a múltból, és az észlelési folyamat során elkerülhetetlen, hogy a tájékozódás érdekében *sémákat, sztereotípiákat* gyártsunk a könnyebb tájékozódás érdekében. Ezek én-védő mechanizmusok, melyek egyéni séma esetében a magabiztosságot (én-érzés), csoport esetében „mi-érzést” erősíti a „többiekkel” szemben. A múltbeli tapasztalataink sémákban, sztereotípiákban megvalósuló keretezése nem feltétlenül negatív, ha a létezése tudatos, meghatározott keretek között tartjuk, és csupán a tájékozódásunk érdekében használjuk. Viszont ha az *előítélet* konkrét cselekedetben megnyilvánul, az már kifejezetten káros az egyén és a társadalom számára is (*diszkrimináció*).

Személyes tapasztalataink, vágyaink, elvárásaink

A helyzet és a résztvevők személyének helyes megítélését torzíthatják a saját múltbéli személyes tapasztalataink, vágyaink, kulturális beágyazottságunk, neveltetésünk, elvárásaink is, melyek mind-mind hatással vannak észlelésünk folyamatára. Ezek jó része tudattalan, és a pillanat tört része alatt gyakorolnak - sokszor rejtett - hatást az észlelési folyamatainkra. Ezek a tényezők annyira személyesek, hogy kizárólag önreflexiós gyakorlatokkal, illetve önismereti munkával térképezhetők fel.

Attribúciós hibák

Az eddig elmondottakon túl objektív megfigyelés iránti törekvésünkben a dolgunkat tovább nehezítik a saját *attribúciós hibáink*, vagyis annak téves megítélése, hogy a tanárjelölt vagy a tanuló valamit milyen okból csinál. Az első benyomás alkalmával a legtöbb esetben nem rendelkezünk elég információval a megfigyelt személy(ek)ről. Így elegendő információ hiányában valós tudás nélkül tulajdonítunk a megfigyelt személy viselkedésének külső, ill. belső okot. Ennek az oknak viszont a legtöbb esetben vajmi kevés köze van a valósághoz, a saját projekcióinkhoz, elvárásainkhoz, beállítódásainkhoz viszont annál több.

Az attribúciós hibáink szükségképpen torzítanak: a szociális érintkezés világában az ember hajlamos a másik ember furcsa viselkedésének okait kutatva túl nagy jelentőséget tulajdonítani az illető *személyiségéből fakadó* okoknak. Érdekes módon saját magára vonatkoztatva az ember pont az ellenkező következtetésre jut: pl. kevésbé szimpatikus saját viselkedésünk okaként szinte kizárólag a *külső körülményeket* szoktuk megjelölni (én-védő mechanizmus).

Az attribúciós hibák közé tartozik még az ún. *áldozathibáztatás* is, amely szintén egy súlyos torzításokat eredményez, és amelynek eredetileg az a funkciója, hogy megvédjen minket a kellemetlen érzéseinktől, ami egyébként a hallott nyomasztó történet hatására keletkezik a lelkünkben. Úgy gondolkozunk, hogy biztos az áldozat hibája, ami vele történt, mi biztos nem követnénk el ilyen hibát, ezért velünk ez nem történhet meg. Az áldozathibáztatással az ember a saját egyensúlyát és az igazságos világba vetett hitét akarja visszanyerni, mert a cél és értelem nélküli szenvedést élnünk nem bírja elviselni. Más kérdés, hogy így a saját biztonságunkat esetleg visszanyerjük, de olyan képet alakítunk ki az áldozatról, ill. a történetről, amelynek a tényekhez, a valósághoz vajmi kevés köze van.

A mentori és tanítási munkánál is kiemelten fontos tényező, hogy helyesen ítéljük-e meg, hogy a személyek viselkedése mögött személyiségből fakadó, vagy a körülmények által kikényszerített okokat látunk. Alapvetően az összes attribúciónk az énképünk védelmére szolgál, de amikor egy másik emberrel – főleg gyermekkel - dolgozunk, akkor kiemelten fontos, hogy tudatában legyünk a projekcióink, attribúcióink létezésének, mert csupán mentális kényelmünk okán is könnyen hamis képet alakíthatunk ki a ránk bízott személyekről. Ez hamis következtetésekhez vezet, így könnyen megghiúsulhat a mentori tevékenységünk célja, a szakmai segítségnyújtás.

Első benyomás kialakulásának tényezői

Tudvalevő, hogy a másik emberről alkotott *első benyomás* kialakítása milyen fontos tényező egy másik személlyel való első találkozáskor. Ahhoz, hogy ez a benyomás kialakuljon, nem is szükséges feltétlenül a kognitív gondolkodás: legtöbb információt tudattalanul is „levesszük” a másik emberről, akinek a *megjelenése, a hanghordozása, testbeszéde, és szavai* alapján a pillanat tört része alatt alakítjuk ki a véleményünket róla. Az első benyomás természetéből fakadóan olyan, hogy később nehézkesen, és hosszú idő alatt tudjuk megváltoztatni, makacsul ellenáll a racionalitásnak. Jó példa erre a Tizenkét dühös ember c. amerikai film (1957), melyről recenziót készítve részletesen elemeztük a filmet.

Megfigyelésünk problematikájának további forrása lehet, hogy az első benyomás kialakítására olyan pszichológiai tényezők is kihatással vannak, mint az ún. *holdudvar-hatás* (amikor bizonyos tulajdonság jelenlétével egyidejűleg egy másik tulajdonságot is feltételezünk - pl. aki szép, az kedves is), vagy az a pszichológiai alapvetés, hogy az észlelt személy sok más jellemzőjét egy *központi tulajdonsága* köré szervezzük. Hogy mi ez a központi tulajdonság, az pl. nagyban függ attól, hogy, hogy *nekünk* mi a legfontosabb *elsődleges szempontunk*, ami alapján az embereket rangsoroljuk. Már is letértünk a reális, objektív személyészlelés útjáról.

Megfigyelésünket tovább nehezíti, hogy az első találkozáskor érzett *hangulatunk*, fizikai és mentális *állapotunk* is nagyban befolyásolhatja a véleményünk kialakítását, valamint az is, hogy éppen férfiről, ill. nőről van szó.

Tovább árnyalja a képet az ún. *elsőbbségi hatás*. Az elsőbbségi hatás egy olyan kognitív torzítás, melynek hatására könnyebben idézzük fel és nagyobb hatása is van annak az információnak, amit korábban szereztünk, mint a később tudomásunkra jutottaknak. Az első benyomások megváltoztatása korántsem egyszerű, mert makacsul ellenállnak a racionalitásnak. Megváltoztatásuk energiát, éberséget és figyelmet igénylő folyamatok, mert nem észleljük az eredeti benyomásunkkal ellentétes történéseket. Emiatt az első benyomások sok esetben önbeteljesítő jóslatként hathatnak vissza arra a személyre, akivel kapcsolatban kialakítottuk. Ez mindenképpen kerülendő.

MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK

Eddig felsoroltuk a megfigyelés, az észlelés gyakran előforduló hibalehetőségeit. Most nézzük meg, milyen lehetőségeink vannak ezek kiszűrésére.

Önreflexió

Hogy elkerüljük a téves észlelést a mentori munka során, abban a második bekezdésben már említett *önreflexió* lehet az egyik legerősebb szövetségünk, ami visszaterel minket a helyes ösvényre. Törekvéseinket nagyban segítheti egy-egy szakmai, önismereti, ill. kommunikációs tanfolyam (pszichodráma, család-, és rendszerállítás, vezetői tréningek, a Gordon-féle Tanári Eredményességi Tréning... stb.) is.

Kooperatív feladatok

Pl. az előítéletek és a diszkrimináció megelőzésének, kezelésének fontos eszköze lehet pl. a kooperatív feladatok alkalmazása a csoportos munkában (Aronson-féle mozaik-osztály). Szerencsére a zenei terület ab ovo alkalmas a kooperatív feladatok végrehajtására, ráadásul a megvalósuló produktum érzelmileg összekovácsolja a résztvevőket, közös identitásérzetet adva nekik.

Személyes kapcsolatok

További megelőzése lehet az előítélet és a diszkrimináció megjelenésének a személyes kapcsolatok kialakulása a csoportok tagjai között. Erre keresve sem találhatnánk jobb terepet, mint az iskolai keretek közötti közös zenélés, zenehallgatás, vagy egyéb közös tevékenységek. Ezt közös – még akár iskolán kívüli – programokkal, közös órákkal, szervezett hangverseny látogatással is meg tudjuk valósítani. Miközben a tanulók egymás közti interakciói is fejlesztik a kapcsolódási képességeiket, ne felejtsük el, hogy a résztvevők számára mindenképpen minta a vezető tanár viselkedése, szavai, modora, hozzáállása, minél fiatalabbak a tanulói, annál inkább.

Közös identitás

A diszkrimináció megelőzésében segíthet még bennünket a személyek közti kommunikáció, kooperatív feladatok segítségével egy *közös identitás* kialakítása, valamint a különböző egyének,

csoportok együttes oktatása. A felsorolt tényezők jelenléte a zenei szakképzésben szerencsére teljesen természetes, mert az együtt zenélés mindezeket együtt tudja nyújtani. Ezen felül az egyéni zenei órákon kívül időnként megvalósuló közös szakmai órákon történő tapasztalatcsere, kooperatív, ill. megfigyelési feladatok szintén erősítik az egy szaktanárhoz járó különböző korú diákok közös identitásának kialakulását. A csoportban szintén fontos tényező a tanár személyisége, amely a mintaadáson túl egyúttal identitásképző hatással is bír az osztálya számára.

Tranzakcióanalízis

Szerencsére a fentiekén kívül is vannak még a tarsolyunkban olyan eszközök, melyek használatával megkönnyíthetjük a tájékozódásunkat az emberi viselkedés megfigyelése során. Az egyik ilyen az Eric Berne pszichiáter 1960-as években létrehozott strukturális elmélete, a megfigyelési alapokon létrejött tranzakció-analízis (TA).

Eric Berne a saját korában radikális nézeteket vallott, melyek szöges ellentétben álltak korának tudományosan elfogadott felfogásával. Elmélete azért különösen kedves nekem, mert a hozzá forduló emberekre, pácienseire nem úgy tekintett, mint akik betegek („nem okék”), vagy mint akiket meg kell javítani, hanem a bennük lévő Felnőtt énjükkel szövetkezve gyógyította őket. Egyenrangú félként bevonta őket a róluk szóló terápiába, ezzel ugyanakkora felelősséget rakva rájuk a gyógyulásuk érdekében, mint amit addig a páciensek csak az orvosoktól vártak el.

Berne az „életpozíciók” és „énállapotok” modelljei segítségével vizsgálta az emberek közti interakciókat. Az általa elnevezett életpozícióknak négy típusát különböztette meg aszerint, hogy hogy érzi magát az adott személy a bőrében, illetve ezzel egyidejűleg hogy érzi magát a vele interakcióban lévő másik ember.

Életpozíciók

1. Én oké vagyok – te is oké vagy $+/+$ (ez lenne a cél)
2. Én nem vagyok oké – te oké vagy $-/+$ (függő státuszt jelöl)
3. Én nem vagyok oké – te sem vagy oké (depresszív állapot)
4. Én oké vagyok – te nem vagy oké $+/-$ (domináns, uralkodó beállítódás)

Ezek az életpozíciók gyakran változnak, bár a felnövekvésünkkel dől el, hogy alapvetően melyik a domináns. Az első, a $+/+$ állapot a harmonikus, ez tekinthető célnak. A 2-4. életpozíciók diszfunkcionális, boldogtalan létállapotot eredményezhetnek.

Én-állapotok

A fentiekén felül Berne modellje szerint minden embernek három féle én-állapota van, ezekből indítja az interakcióit a másik személy felé. Ezek az én-állapotok önálló egységeket alkotnak

gondolatokból, érzésekből, viselkedésmódokból, és mindhárom léte fontos az élet vezetéséhez. Az interakciók során én-állapotok közötti váltás a hétköznapi ember számára többnyire tudattalanul történik.

A szülői én-állapot gondoskodik, védelmez, irányít, utasít, viselkedésében általában lemásolja szülei magatartási formáit. Pozitív megjelenése: elvárások, határok, negatív megjelenése a korlátozás, túlzott irányítás.

A felnőtt én-állapot objektív, mérlegel, racionális döntéseket hoz, és közvetít a gyermeki és a szülői én-állapot között. Az ember ezeknek a segítségével boldogul a külvilágban.

A gyermeki én-állapot kreatív, intuitív, játékos, önfeledt énünk. Ha kifelé figyel, akkor alkalmazkodik, vagy lázad. Pozitív megjelenési formája: kreativitás, féktelenség, játékoság, negatív megjelenése: érzéketlenség, narcizmus.

Berne a felnőtt én-állapot segítségével figyelmezteti meg a pácienssel saját magát, mert az a három én-állapot közül az egyetlen, aki tud segíteni, egyúttal az egyetlen entitás, akinek a három közül a *jelen* a cselekvési terepe. A szülői, és gyermeki én-állapot egyaránt a múltban gyökerezik, hiszen onnan ered.

Berne modellje szerint két személy közötti kommunikáció akkor lesz harmonikus, ha mindkét személy ugyanabból az én-állapotból kommunikál egymás felé (a felnőtt a felnőttel, a gyerek a gyerekekkel, a szülő a szülői énállapotból). Minden ettől eltérő tranzakció feszültséget, diszharmóniát teremt. Ezeket Berne játszma-kommunikációnak nevezi, melyeknek okai az emberekben lévő fel nem ismert szükségletek.

A játszma-kommunikációk általában rejtettek egy hétköznapi kommunikáció során. Játzma-kommunikációkra gyanakodhatunk, ha sémák szerint időről-időre visszatérnek a konfliktushelyzetek, ha úgy érezzük, hogy már előre tudjuk, mit fog lépni a másik, és ha a kiváltott érzelmek intenzitása túlmutatja a helyzetet (sokáig rágódunk rajta), képtelenek vagyunk elengedni a keletkezett negatív érzelmeket. A játszma-kommunikációk kívül esnek a felnőtt én-állapot realitásán, és mindig a másik hibájának tűnik a kibontakozása.

A játszma-kommunikációk célja az érzelmi nyereség a másikkal szemben, a figyelem megszerzése, valamint a valódi érzelmi intimitás elkerülése. Valószínűleg a saját gyerekkori mintáját követi az ember ilyenkor, (vagyis nincs mintája a *valódi intimitásról*). Mivel nem a jelen idejű felnőtt énjéből reagál, a helyzet a múlt időben létező gyermeki, ill. szülői én-állapotból reagálva nem is oldható meg. Ezért hívja Berne a gyerekkorból származó mintát sorskönyvnek.

A játszma-kommunikációk fajtáit most hely hiányában nem sorolom fel, a szerző Sorskönyv, ill. Emberi Játzma-kommunikáció c. könyveiben részletesen kifejti ezeket.

Jó hír, hogy a készen kapott sorskönyveinket kemény önismereti munkával a *felnőtt énünk segítségével* meg lehet (és meg is kell) oldanunk. Ez a munka, - amennyiben kitartóan végezzük -

nem csupán a saját, de a környezetünk (tanítványaink, családtagjaink, barátaink) életminőségének javulását is eredményezi. Ahogy mi változunk, változik a környezetünk is. Azzal, hogy beviszünk egy teljesen új elemet, a saját *felnőtt* reakciónkat a sémáinkba, rákésztetjük a velünk kapcsolatban álló másik személyt is a változásra, hiszen okafogyottá válik a játszma.

A játszmák nélküli kommunikáció nemcsak a tanítási, ill. mentori munkánk során lesz a javunkra, hanem egy hatalmas lépés a minőségi élet felé vezető úton. Az, hogy elindulunk-e ezen az úton, és gyakoroljuk-e nap, mint nap, kizárólag kezünkben van.

2025. január 5.

Dr.

Molnár

Piroska

5. Tervezéshez kapcsolódó dokumentum: Reflexiók egy mentorált hallgató óravázlatára

A bemutatott és reflektált óravázlat a mentorált hallgató által készített, a középfokú gyakorlati tanításhoz kapcsolódó dokumentum.

Mentorált hallgató: XY (a továbbiakban: mentorált hallgató)

Képzés: TMA-60, gordonkaművész-tanár szak.

Tanítás helye: Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Gyakorló Szakgimnázium

Tantárgy neve: Gordonka főtárgy

Gyakorlatvezető tanár: Dr. Molnár Piroska

Tanítás ideje: 2024. február 15. 12:00-13:00

Az óra témája: technikai óra. Skála, Dotzauer 6 gyakorlat.

A tanuló jellemzése: 9. évfolyamos diáklány. Általában energikus, felkészült, jó kedélyű és mosolygós, figyelmes, szorgalmas és a tanórán nagy igyekezetről tesz tanúbizonyságot.

Időtartam	Konkrét tartalom	Cél	Módszerek	Reflexiók
3-5 perc	Megérkezés, üdvözlés, kipakolás, berendezés	A munka ideális körülményeinek és légkörének megteremtése, a tanuló aktuális mentális körülményeinek feltérképezése.	Mosoly, sok irányú kérdések, segítőkészség.	Úgy láttam, hogy jó szívvel állt hozzám, és a kezdődő munkához. Öröm volt már előre hallani tőle, hogy kipróbált pár dolgot a gyakorlása során, amit ajánlottam neki.

5-10 perc	D-dúr skála, több fajta kötésnemmel, kettősfogásos skála (terc, szext), hármashangzat felbontások.	Cél a mindennapi rutin kialakítása, a hangszeres alapkészségek trenírozása, felkészülés a skála-etüd vizsgára	Együttjáték, tanári előjátszás: ezek az intonációs nehézségeken segítenek. Önkritika kérelmezése a diáktól: önálló problémamegoldásra való nevelés	Alapvetően igyekszik a szakgimnáziumi tanárától kapott új útmutatások szerint átformálni alap kézhasználatát. Megérint látni az igyekezetet, és szemmel láthatóan óráról-órára elsajátítja a kért dolgokat. Figyelme sokkal igényesebb az elmúlt órákon kért szempontok alapján.
20 perc	Dotzauer I. kötet, 6. gyakorlat	Az etüdek célja kapcsolódik az előző tematikához: Fekvésérzet, előkészítés. Ez is alapvetően hármashangzat felbontásos gyakorlat. Ám itt egyes ujjakat a szerző kér a következő hangok alatt is a húron, lenyomva tartani. Tulajdonképpen ugyanazon szempontok mentén haladunk ezzel a gyakorlattal is, mind az 5. számúval. Ebben a gyakorlatban azonban sokkal nagyobb mértékben megfigyelhető a zenei szövet többszólamúsága. Ezáltal egy általánosabb szempont is szóba kerül: a szólamvezetés és hierarchia, a hallgatói fül vezetése.	A módszerek is megegyeznek a skálához képest. Ám a szólamvezetés problémakörhöz kapcsolódóan külön figyelmet kell szentelni a basszus szólam fundamentális szerepének, illetve ahol a szoprán szólam összefűzhetően megjelenik, annak egységét is megteremteni. Itt találkozunk azzal a jelenséggel, amit zenei időkezelésnek nevezhetnénk: Hiába egyenértékű nyolcadokként vannak lejegyezve a gyakorlat hangjai, a hallgatói fül vezetése érdekében kívánatos a hanghosszúságokkal, hangerővel való „játék”. Ebben a gyakorlatban a húrsíkok gyors változtatása is kihívást jelent: fokozott jobb kéz	A diák ebben a gyakorlatban kevésbé érezte otthon magát, nehezebben tartotta egységben a tempót, és elakadozott. Ezért lassítottunk a tempón, és megbeszéltük, hogy miként gyakorolta, hátha nem csak a gyakorlás mennyiségével van nehéz helyzetben. Alapvetően igyekszik sokat gyakorolni, és tud is rendszeresen, de úgy sejtem nem elég tudatos és koncentrált még az otthoni munkája. Megbeszéljük, hogy a kevesebb néha több. Mosolygósan telt az óra, és bár egyértelmű kifáradási jelek mutatkoztak rajta, mégis hősiesen kitartott, ezt kedélyében nem engedte megjeleníteni.

			ujj-flexibilitás kell, illetve húrátmenet előkészítés az ujjak nyújtásával vagy begörbítésével.	
5 perc	A tanulságok megbeszélése, rögzítése, pakolás, búcsúzás	Cél, hogy a lehető legtöbb megmaradjon az órán elhangzó új, vagy fontos információkból.	Alapvetően óra közben is le szokott állni, hogy feljegyezze, ha olyat hall, amire emlékezni szeretne, egy erre a célra fentartott A5-ös alakú füzetben.	Aktív és eredményes óra volt. A reményteli jövőbe vetett hittel váltunk el egymástól.

Reflexiók a mentorált hallgató óravázlatára

A mentorált hallgató számára az óraterv gyakorlati megvalósítása után kettesben leültünk megbeszélni az órán tapasztaltakat. Megkérdeztem tőle, hogy sikerült-e a tervei szerint haladni. Már több alkalommal dolgoztak ezzel a növendékkel, így már volt némi tapasztalata a tanuló képességeiről. Igenlő válasza után elmondtam, hogy nekem tetszett, ahogy az órát tudatosan a jó légkör megtervezésével kezdi, valamint az is, hogy úgy láttam, a növendékem örömmel és szívesen dolgozott azokkal a szempontokkal, amit ő a múltkor felajánlott neki.

Elmondtam neki, hogy figyeltem a növendék arcát, és mikor a mentor hallgató az önkritika fontosságát emelte ki a növendék számára, akkor láthatóan megfeszültek a növendék izmai. Megosztottam vele a saját tapasztalatomat, hogy X.Y. növendéknek igen erős a megfelelési vágya, ezért én mindig lazítom őt, és kerülöm az olyan kifejezéseket, amelyek arra készítetik őt, hogy “szedje össze magát”, vagy “kritizálja meg önmagát”.

Megkérdeztem a mentorált hallgatót, mit gondol, az előző órán felajánlott szempontok mennyire tudtak beépülni a növendék bal kéz technikájába (az előző óra 4 nappal azelőtt volt). Azt felelte a mentorált hallgató, hogy láthatóan nem épültek be. Erre azt jeleztem vissza neki, hogy én is azt láttam, hogy még nem épültek be az alapok, túl sok figyelme megy el a fekvésváltásokkal és a helyes kéztartással, ezért nem láttam készen a növendéket egy új információ feldolgozására, vagy azonnali beépítésére. Elmondtam neki, hogy szerencsére ezt ő is észrevette, mert azonnal lassabb tempót kért tőle. Én is így tettem volna, és ha még mindig többszöri elakadást láttam volna, akkor tovább bontom a feladatot akkorára, amekkorát már odafigyeléssel hibátlanul teljesíteni tud a tanuló. Azt is megkérdeztem, hogy milyen okai lehetnek, ha egy tanuló még nem építette be az előző órán tanultakat. Erre elgondolkodott, és azt mondta, hogy vagy nem jól gyakorolt, vagy nem volt eléggé tudatos a gyakorlása.

Megkérdeztem a mentorált hallgatót, hogy mit gondol, mivel lehetne segíteni egy olyan növendéknek, aki eleget gyakorol, de nem születik meg az eredmény a következő órára. Azt

felelte, nem biztos benne, de biztos abban, hogy nem a gyakorlás hiánya okozza az elakadást. Ezután együtt arra a konklúzióra jutottunk, hogy ennél a növendéknél nagyon fontos, hogy konkrét szempontokat adjunk neki a gyakorláshoz, mert ha csak annyit mondunk neki, hogy „nem elég tudatos a gyakorlásod”, az láthatóan nem sokat segített, csak tovább stresszelte a növendéket.

Megkérdeztem tőle, hogy mit gondol, miért nem sikerült többfelé figyelnie a tanulónak, amikor a Dotzauer etüdet játszotta. Szerencsére azt válaszolta, amit én is gondoltam erről: még nem épült be annyira az előző órán feladott feladat (az ujj flexibilitás és fekvésváltások). Felhívtam a figyelmét, hogy egy olyan növendéknek, akinek még nem épült be az előző órai anyaga, és amúgy is megfelelési kényszere van, számára nagyon fontos, hogy csak olyan és annyi feladatot kapjon, amennyit ott és akkor meg tud csinálni. Azért nem tudott a szólamvezetéssel foglalkozni, mert még a teljes figyelmi energiáját lefoglalta a helyes fekvésváltásokkal, flexibilis ujjakkal abszolválni a feladatot.

Visszajeleztam a mentorált hallgatónak azt is, hogy igen jóindulatú és biztonságos közeget teremt a tanuló számára, mindezzel együtt az óra nagy részében ő beszél, vagy csellózik. Azt is jeleztem, értem, hogy mindezt talán azért teszi, mert annyira szeretne a gyerekeknek segíteni. Meséltem neki a videótréningen tanultakról, amelynek az egyik sarkalatos szempontja az interakciók során a *kölcsönösség*: annak fontossága, hogy a vezetési és a követési elem (amikor a tanár kezdeményez, és a növendék válaszol a kezdeményezésére, illetve fordítva) az óra idejének nagyjából 50-50%-ban váltakozzon. Ha a tanár elég időt hagy a növendéknek a kísérletezésre, akkor még az is előfordulhat, hogy a tanuló rátalál a saját megoldására is. Ha ezt a mentorált hallgató meg nem tudja kivárni, akkor felajánlhat többféle megoldást, abból a növendék majd kiválasztja, ami neki a legmegfelelőbb. Ezt követően megosztottam vele a szintén frissen tanult technikát: hogy hányféle kérdés fajtával tudunk kérdezni direkt utasítások helyett.

Ezek az eszmecserék láthatóan felvillanyozták a mentorált hallgatót. Beszélgetésünk végén azt láttam rajta, hogy nagyjából úgy érezhette magát, mint amikor jómagam a mentorképzés kurzusai során új kulcsokat kaptam a kezembe, melyek már régen nem működőnek hitt záratokat nyitottak meg a pedagógiai gyakorlati munkámban. Nagy öröm volt számomra, hogy az eszköztáram gyarapodása által megvalósult még jobb órai légkört a növendékeim is visszajelezték számomra.

Hát ez egy igazi win-win-win szituáció.

Dr. Molnár Piroska

6. Értékeléshez kapcsolódó dokumentum: „A pedagógus teljesítményértékelési rendszer (TÉR) kritikája a zenepedagógiai gyakorlat tükrében”

Ha már jelen dolgozatban az értékelés mint a visszajelzés tanulási folyamatban betöltött kulcsszerepéről írunk, akkor nem mehetünk el szó nélkül a pedagógusok „ösztönzésére” 2024/25-ös tanévben bevezetett Teljesítményértékelési Rendszer mellett, amely általános elégedetlenséget váltott ki az egész pedagógustársadalomban és szakmai fórumokon egyaránt.³⁶

A TÉR kialakításakor a pedagógiai munka értékelése során kiemelt figyelmet kellett volna fordítani arra, hogy a rendszer igazságos, objektív, normatív, érthető és átlátható, valid, megbízható, formatív, valamint motiváló legyen. Egy jól kialakított értékelés a fenti kritériumokkal jellemezhető, és az alábbi elvek mentén foglalható össze:

- Igazságos: minden pedagógus azonos alapelvek mentén kerül értékelésre, a pedagógust olyan kritériumok szerint osztályozzák, amelyekre van ráhatása
- Objektív: a mérés elfogulatlan, a pedagógus teljesítménye a tényleges munkája alapján kerül értékelésre.
- Normatív: egy előre meghatározott norma, illetve elvárás alapján méri a teljesítményt
- Valid: az értékelés azt méri, amit mérni kíván, és tükrözi a célokat
- Átlátható és érthető: a pedagógus számára világos, miért és hogyan történik az értékelés, előre meghatározott kritériumok alapján
- Megbízható, következetes: az értékelés következetes, amiért az egyik tanárt jutalmazza, a másikat nem büntetheti
- Formatív: az értékelés a pedagógus szakmai fejlődését támogatja, nem csupán minősít, nem a büntetés eszköze
- Motiváló hatás: az értékelés nem csupán a hibákat emeli ki, hanem megerősíti a jól végzett munkát

³⁶ Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. *Pedagógusok a teljesítményértékelésről* [online]. 2025. Elérhető: <https://pdsz.hu/pedagogusok-a-teljesitmenyertekelesrol/> [Idézve: 2025. szeptember 6.].

Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. *A pedagógusszakma elutasítja a teljesítményértékelés rendszerét* [online]. 2025. augusztus 29. Elérhető: <https://nedolgozzingyen.hu/2025/08/29/a-pedagogusszakma-elutasitja-a-teljesitmenyertekeles-rendszert/> [Idézve: 2025. október 24.].

A 2024/25-ös tanévtől bevezetett Teljesítményértékelési Rendszerrel a fő probléma, hogy a jó értékeléshez használt kritériumok szinte egyikének sem felel meg. A rendszer alapvető problémája, hogy nem képes objektív értékelést biztosítani, különösen a zenepedagógiai intézményekben, ahol a pedagógusok tevékenysége rendkívül heterogén. Egy közismereti tanár, egy hangszeres tanár, egy szolfézstanár egy karvezető tanár teljesítménye alapvetően különböző jellegű: az egyik elméleti, visszamondható tudást fejleszt, a másik gyakorlati kompetenciákat alakít, amelyek sokszor egzaktan nem is különíthetők el egymástól. Az egyik egy egyéni munka, a másik csoportos. Az egyik kifejezetten zenei szaktárgy, a másik közismereti. Az egyik elméleti, visszamondható tudást fejleszt, a másik kompetenciákat alakít ki. A kifejezetten zenei szakmai területek is differenciáltak lehetnek. Normatív értékelés során előre meghatározott kritériumok szerint mérünk minden egyes kollégát. De ha a tevékenység jellege ennyire különbözik az egyes pedagógusoknál, akkor a vizsgált kritériumok szükségszerűen nem lehetnek azonosak, tehát a normativitás is szükségszerűen sérül.

A TÉR normativitása más szempontból is rendkívül kérdéses: hiszen hogyan hasonlítható össze két olyan zenetanári vállalkozás, amelyek közül az egyik pl. 20 vidéki előadás tartása a zongorajátékról zeneiskolásoknak,³⁷ a másik egy koncertlátogatás a hangszeres növendékek számára, a harmadik egy közös diákhangverseny reflexiókkal. E három feladat jellege, ideje, a megvalósításához szükséges energiamennyisége nagy mértékben eltérő. Egyik sem jobb vagy rosszabb, de teljesen eltérő jellegű.

Egy művészeti intézményen belül a pedagógiai munka jellegének eltérései miatt rendkívül differenciált értékelési kritériumokat kellene megállapítani, azonban a TÉR rendszer jelenlegi formája ezt nem biztosítja, ennek következtében sérül a validitás, az objektivitás és a normativitás, ezzel együtt az igazságosság elve is. A rendszer formatív szerepe, vagyis a pedagógus szakmai fejlődésének támogatása szintén korlátozott; gyakran inkább demotiváló hatású, mivel a pedagógusok számára átláthatatlan pontozási szempontokat alkalmaz, köztük olyanokat, amelyekre a pedagógus egyáltalán nem tud hatással lenni. Például külön pont jár a munkaközösség-vezetésért, azonban ha a pedagógust nem nevezik ki erre a státuszra, automatikusan nulla pontot kap.

Komoly probléma, hogy a míg a rendszer a versenyekre való felkészítést jutalmazza, míg a hátrányos helyzetű, vagy tanulási nehézséggel küzdő tanulókkal való kiemelt törődés értékelését az igazgató ill. az értékelő személy hatáskörébe vonja, ami az igazságosság elvének súlyos sérelmét eredményezi.³⁸ Van kolléga, aki a versenyre készíti fel a gyerekeket, van olyan, aki jól

³⁷ Az előadások célja a tehetséggondozás, a fiatal generáció intézmény felé történő pályaorientációja

³⁸ Elvileg az egyik szempont a tanulási nehézségekkel, illetve a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás, de aki ezt vállalja, az szükségképpen kevesebb gyereket tud felkészíteni pl. versenyre. Ez aztán az értékelésnél sajnos sok esetben az értékelő személy jóindulatán múlik, hogy mire hány pontot kap a pedagógus. Azt, hogy a versenyre való felkészítés és a felzárkóztatás (két ennyire eltérő kompetenciát és vállalkozást igénylő feladatot) elvégzéséért ki hány pontot kap, gyakran olyan kolléga dönti el, aki nem tudja teljesen pontosan megítélni, hogy

bánik a tanulási nehézséggel küzdő tanulókkal. Mindkettő (elvileg) érték lenne, miközben a versenyekre felkészítést a rendszer jutalmazza, de a jóval több energiabefektetéssel járó felzárkóztatási munkát a rendszer igazgatói/értékelői hatáskörbe vonja. Ismerek olyan kollégát, aki azért nem kapott pontot a TÉR rendszerben, mert nem indított versenyre növendéket. Ha az adott kolléga bevállalja azt, hogy a „nehezebben” kezelhető gyerekekkel foglalkozik akkor a versenyfelkészítésre automatikusan 0 ponttal jár, miközben a felzárkóztatási munkáját esetleg szubjektív alapokon dönti el az őt értékelő személy. Ordító igazságtalanság ez, hiszen a felzárkóztatási munkát végző kollégának eleve sokkal nehezebb feladata van, mint annak, aki évfolyam eleve legjobb teljesítményt nyújtó diákjaival dolgozik...

Ember Csaba, a Magyar Zene- és Táncművészek Szakszervezetének Elnöke szerint

[...] a TÉR bevezetésével értelmetlenül felértékelődött például a versenyeken való részvétel. Ez pedig nagyon ellentmondásos, hiszen ha valaki hétről hétre viszi három növendékét a különböző megmérettetésekre, akkor kérdés, hogy a másik tizenhétről hogyan gondoskodik.³⁹ Kodály gondolatát idézve: az iskolai kórusnak az iskolában kell jól megszólalnia! Ha pedig az énekaroknak pusztán eredményeket kell felmutatniuk, akkor a tömegbázis vesz el. Nem a díjak, hanem a művészeti nevelés a fő feladat, hiszen a nálunk végzetek jobban dolgoznak, kreatívabbak, innovatívabbak lesznek.⁴⁰

A TÉR értékelési folyamata erősen centralizált és aszimmetrikus, hiszen a pedagógusok munkáját főként vezetők értékelik, gyakran anélkül, hogy valaha részt vettek volna az értékelt pedagógus óráin. Ez visszaélésre adhat lehetőséget, továbbá súlyosan sérti az átláthatóságot és a motivációt. A visszajelzések alapján a pedagógusok jelentős része szubjektívnek, igazságtalannak és demotiválónak tartotta az értékelés folyamatát, és nehezményezték, hogy több intézményben az értékelés során hiányzott a valódi szakmai párbeszéd. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének 2025. augusztusi reprezentatív felmérése szerint

[...] a pedagógusok döntő többsége a TÉR-t szubjektív, igazságtalan, szakmailag megalapozatlan és demotiváló rendszernek tartja, amely nem a minőségi pedagógiai munkát méri, hanem a lojalitást és a vezetői szimpátiát. A vélemények szerint a rendszer széthúzást, feszültséget és kiégést okoz, miközben érdemi szakmai fejlődést vagy anyagi megbecsülést nem biztosít.⁴¹

Jelenlegi formájában erősen szubjektív, és széles teret enged az önkényes döntéseknek – a hozzánk beérkező visszajelzések alapján ezzel számos intézmény él is. Nemcsak igazságtalan, hogy egy ilyen módon megítélt pluszpénz tartósan beépül az alapbérbe, hanem súlyos következményekkel is jár: ez lesz a

milyen odaadó munkát követel egy diák felzárkóztatása, hiszen az értékelő kollégának nem a szakterülete az adott szaktantárgy. Ez természetesen nem a kolléga hibája, hanem a TÉR átgondolatlan felépítéséből fakad.

³⁹ Ember Csaba az alapfokú zeneművészeti intézményekről beszél, de a helyzet ugyanez a zeneművészeti szakgimnáziumok esetében.

⁴⁰ Réfi Zsuzsanna. „Három dolog nem látszik belőle: a gyerek, a pedagógus és a nevelés...” Ember Csaba: KRÉTA-ról, értékelési rendszerről, jubileumról és mérföldkövekről [online]. Parlando, 2025/5. Elérhető: https://www.parlando.hu/2025/2025-5/Refi_Zsuzsanna-Ember_Csaba.pdf [Idézve: 2025. november 8.].

⁴¹ Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, A pedagógusszakma elutasítja a teljesítményértékelés rendszerét, elérhető: <https://pdsz.hu/a-pedagogusszakma-elutasitja-a-teljesitmenyertekeles-rendszert/> [Idézve: 2025. Október 26.].

jövő évi béremelés alapja, így tovább mélyíti a pedagógusbérek közötti különbségeket. Aki idén kimarad a 20 ezer forintos fejkvóta szerinti emelésből, jövőre is kevesebbet kap, mivel a százalékos emelés a meglévő bérre rakódik – azaz exponenciálisan növeli a bérszakadékat.

Ez a rendszer hibás, igazságtalan, és ellentétes azzal, amit a kormány maga vállalt az EFOP Plusz programban: a differenciálás módját a szakszervezetekkel közösen kellett volna kidolgozni.⁴²

További aggályokat vet fel az, hogy a zenepedagógiai intézményekben a vezetőknek gyakran nem csupán a saját szakterületükhöz tartozó pedagógusokat is kell, hogy értékeljenek. Tehát nemcsak a közismereti és a zenetanárok teljesítményét lehetetlen hitelt érdemlően összehasonlítani, hanem ugyanilyen okokból a zenei szakterületek tanárait sem tudjuk egymással összehasonlítani. Ennek következtében az értékelés nem tükrözheti a pedagógusok *egymáshoz mért* (normatív) teljesítményét, így a pontozás homályos és különböző kritériumok mentén történik, ami lehetőséget ad a hatalmi visszaélésekre.

A visszajelzések alapján a pedagógusok gyakran egyoldalú, megkérdőjelezhetetlen döntést kaptak kézhez, és jellemző volt a tapasztalat, hogy nem egyenlő mérce szerint értékelték őket. A beszámolók túlnyomó többsége szerint az értékelések igazságtalanok, átláthatatlanok és sokszor megalázóak voltak.⁴³

Néhány intézményben ugyan akadt pozitív kivétel – ahol az igazgató tényleg meghallgatta a kollégáit és szakmai szempontokat alkalmazott –, de a beszámolók túlnyomó része szerint az értékelések igazságtalanok, átláthatatlanok és sokszor megalázóak voltak. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete honlapja szerint a pedagógusok döntő többsége a TÉR-t szubjektív, igazságtalan, szakmailag megalapozatlan és demotiváló rendszernek tartja, amely nem a minőségi pedagógiai munkát méri, hanem a lojalitást és a vezetői szimpátiát. A vélemények szerint a rendszer széthúzást, feszültséget és kiégést okoz, miközben érdemi szakmai fejlődést vagy anyagi megbecsülést nem biztosít.⁴⁴

A 2024/25-ös év tapasztalatán alapuló további probléma, hogy az értékelést a közvetlen felettes végzi, illetve az igazgató delegálhatja a feladatot. Ennek következtében olyan emberek értékelnek kollégákat, akik nem rendelkeznek kompetenciával az értékelt tanár szakterületén. Sok esetben az is előfordult, hogy az értékelő személyek egyetlen alkalommal sem voltak jelen annak a tanárnak az óráján illetve a TÉR vállalásain, akit értékelték.

Az elmúlt tanév tapasztalatainak tükrében kifejezetten átgondolatlan és káros hatásnak tartom a TÉR-ben, hogy a vállalt plusz feladatok a pedagógusokon és az értékelő vezetőkön kívül olyan mértékben megterhelik a gyerekeket, így az ő amúgy is szoros időbeosztásuk mellett a tanári vállalkás csak a gyakorlás és a többi tantárgy rovására megvalósítható a gyerekek számára. Ez

⁴² Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. *A pedagógusszakma elutasítja a teljesítményértékelés rendszerét* [online]. 2025. augusztus 29. [idézve: 2025. október 24.]. Elérhető: <https://nedolgozzingyen.hu/2025/08/29/a-pedagogusszakma-elutasitja-a-teljesitmenyertekeles-rendszeret/>

⁴³ Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. *Pedagógusok a teljesítményértékelésről* [online]. 2025. Elérhető: <https://pdsz.hu/pedagogusok-a-teljesitmenyertekelesrol/> [Idézve: 2025. szeptember 6.].

⁴⁴ Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. *A pedagógus szakma elutasítja a teljesítményértékelés rendszerét* [online]. Elérhető: <https://nedolgozzingyen.hu/2025/08/29/a-pedagogusszakma-elutasitja-a-teljesitmenyertekeles-rendszeret/> [Idézve: 2025. október 26.].

azért fordulhat elő, mert egy nálunk egy tanulót legalább 10-12 tanár tanít. A gyermekek időbeosztását rendkívüli módon megterheli, ha az összes tanár megvalósítja a TÉR-ben vállalt feladatait, ezzel tovább növelve a gyerekek számára amúgy is feszes időbeosztással járó iskolai stresszt.

A legutolsó, és egyben legfontosabb észrevétel, hogy a TÉR rendszer pontozásának hosszú távú anyagi vonzata is van, mert a pedagógusok az alaphérbe beépülő plusz pénz a következő évi béremelés alapját képezi, ami hosszú távon növeli a bérkülönbségeket. A jogorvoslati lehetőség hiánya további demokratikus aggályokat vet fel, hiszen a pedagógus egyedül észrevételt tehet, amit a felettese vagy figyelembe vesz, vagy nem. A TÉR rendszerében nincs független fórum, ahová a pedagógusok jogorvoslatért fordulhatnának, tehát az észrevételek rendszere nem biztosít tényleges jogorvoslati lehetőséget. Ez sérti a tisztességes eljárás és a jogorvoslathoz való jog alapelveit, amelyek az Alaptörvény XXVIII. cikkében és az Európai Unió Alapjogi Chartájának VI. fejezetében foglaltak szerint mindenkit megilletnek.⁴⁵

Összességében kijelenthető, hogy a TÉR jelenlegi formája szubjektív, igazságtalan, nem normatív és nem formatív, így nem alkalmas a pedagógiai munka megbízható értékelésére, különösen a művészetpedagógiai és zenepedagógiai környezetben. Az előbbi okok miatt a TÉR rendszer a formativitás - fejlesztés - szerepét nem tölti be, ellenben kontraproduktív, mert sok esetben letöri a motivációt.

Budapest, 2025. 11. 08.

Dr. Molnár Piroska

⁴⁵ Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete. „TÉR”-ISZONY [online]. Elérhető: <https://pdsz.hu/ter-iszony/> [Idézve: 2025. október 26.].

C) Szabadon választható elemek

7. Valamely pedagógiai probléma és megoldásának leírása: „Esettanulmány egy SNI gyermekről”

Zs. K. 17 éves, 12. évfolyamos gordonka szakos szakközépiskolai növendék

Zs. K. 12. évfolyamos tanuló a szakközépiskolában járt hozzám gordonka főtárgyra. Már korábbról ismertem őt, az azt megelőző években minden csellóvizsgán hallottam játszani. Számomra mindaddig ő volt az első és egyetlen sajátos nevelési igényű diák, akivel munkám során találkoztam.

A korábbi főtárgy vizsgák alkalmával feltűnt Zs. K. különlegessége, mozgásából áradó bizonytalansága. Mindezzel együtt valami megmagyarázhatatlan „varázslat” vette körül a lényét. Amikor leült a cselló mellé, megdöbbenő volt számomra az az intellektuális és érzelmi tartalom, ami a játékából áradt. Mindig lassú, megfontolt mozdulatokkal, körülményesen közelített a hangszeréhez, mielőtt megszólaltatta volna. Mikor megrezdültek a húrok, abból a fiú izmaiból áradó kényszeres feszültségek ellenére olyan igényes és érett hangszerjáték szólt, ami leginkább Perényi Miklós kimunkált hangszerjátékához hasonlított. (Jómagam 6 évet jártam a Zeneakadémiára Perényi Miklóshoz, így közvetlen közről volt alkalmam megfigyelni hangszerkezelését.)

A legszembevetőbb jelenség az volt a fiú játékában, hogy a darabok elkezdése után nem sokkal elkezdett egyfajta különös, feszültséggel teli, dúdoló „éneklet”, ami leginkább ahhoz hasonlított, mikor valaki dűnnyög egy dallamot csellózás közben. Emellett teste hihetetlen mértékben megfeszült, az arcát előbb oldalra fordította, majd kifeszített íjként égne emelte, és hosszasan játszott ebben a pozícióban (gyönyörűen!). Jellemző volt a fiúra az ASPERGER szindróma Amerikai Pszichiátriai Egyesület által 1994-ben meghatározott diagnosztikai osztályozásának tünetegyütteséből jónéhány: a kényszeres mozdulatok, bizonyos mozdulatok gátoltsága, a szemkontaktus kerülése, szegényes kommunikáció, a spontán törekvés hiánya az öröm, érdeklődés, sikerélmény másokkal való megosztására, érzelmeinek kifejezésére való gátoltság, az átlagon felüli intelligencia, stb.⁴⁶

⁴⁶Amerikai Pszichiátriai Társaság, (1994) Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve IV. American Psychiatric Association (1994), Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV, Washington DC.

Azelőtt akárhányszor hallottam Zs. K. játékát, mindig megállapítottam, hogy az évek során sajnos növekvő feszültséggel és akarattal, és mégis megdöbbentő finomsággal játszik a hangszerén. Tulajdonképpen ez volt az egyik ok, ami miatt később, mikor segítséget kért a gondviselője, elvállaltam Zs. K. tanítását. Hittem benne, hogy a feszültség oldható.

Zs. K. egy rendkívül erős gimnáziumban végezte a közismereti tárgyakat, ahol egyes tantárgyakból (fizika, matematika), elképesztő teljesítményt nyújtott. Mivel nekem azelőtt nem volt dolgom sajátos nevelési igényű diákkal dolgozni, azonnal ösztönösen a gondviselőjéhez fordultam. Kifaggattam minden részletről, és megkérdeztem, hogy mire kell nála figyelni, mi az, amit mindenképpen kerüljek el, és mi az, amire az édesanyja szerint leginkább szüksége van a gyermekének ahhoz, hogy segíthessek neki. Valamint tudni akartam, amit általában is megkérdezek minden növendékemtől, hogy mi a szülő elképzelése, hogy mi a fia célja a csellózással. Szerencsére a gondviselője nem helyezett rám nyomást azzal, hogy mit vár el a fiától, az egyetlen, amit várt a velem való munkától, hogy a fiát biztonságos, elfogadó környezetben tanítsam csellózni, hogy később majd eldönthessék, hogy milyen pályán folytatja a tanulmányait Zs. K. Ez egyezett az én zenetanításról alkotott víziómmal, így elvállaltam a tanítását.

A jövő nyitott volt Zs. K. számára: olyan elképesztő intellektuális és hangszeres teljesítményt nyújtott, a vizsgákon, amely másokéhoz nem volt hasonlítható. Az egyetlen, ami miatt mégis érdemes volt átgondolni, hogy melyik főiskolára viszi az útja a későbbiekben, hogy az ő helyzetében a későbbi saját magáról való gondoskodás (elhelyezkedés, munka) melyik pályával valósítható meg racionálisan. A szociális és érzelmi kötődésének sajátos volta, valamint az ingerek feldolgozásának nehézségei miatt nehéz lett volna őt elképzelni egy szimfonikus vagy kamarazenekarban dolgozni. Az idegrendszer extrém módon terhelő kihívásai (és az előbbi okok) miatt a szólista pálya sem volt reális. A szociális interakciók zavara miatt a gordonkatanári pálya sem jöhetett szóba... nem lett volna felelős a muzsikusi pálya bármelyik vonalára ráállítani. (Azelőtt voltak ilyen törekvések elsősorban az egyik szülő, és a tanárok részéről).

Első és kiemelt feladatnak tartottam, hogy megértsem a feszültség forrását. Az anamnéziséből tudtam, hogy 6-7 éves kora körül fedezték fel, hogy valami rendellenesen működik Zs. K.-nál. 10 éves korában Magyarországon végzett a tesztek azt mutatták, hogy nem autista. Csak 16 éves korában kapta meg az ASPERGER diagnózist.

A közös munka során megérzéseimre hagyatkozva, valamint arra utaló jelekből olvasva azt feltételeztem, hogy egy hosszan tartó mély trauma érte őt. Ezt az ő elmondásai, valamint az az édesanyjával történő beszélgetés részletei is alátámasztották. Számomra döbbenetes volt, mikor egy alkalommal egy mozdulat (helyes fejtartás hangszerjáték közben) kapcsán előkerültek részletek régi traumáiról, melyekről számomra elképesztő módon meglehetősen árnyaltan és tárgyilagosan beszélt, mintha nem is vele történtek volna.

A következő feladatnak a feszültség oldását jelöltem meg, e nélkül szinte lehetetlen vállalkozásnak tűnt bármilyen közös munka. De mivel a feszültség oldása csak a bizalmi légkörben születhet meg, hosszabb munkára számítottam. Ettől kezdve 3-4 hónapon keresztül azon dolgoztam, hogy az órán a diák biztonságban és elfogadó, puha környezetben érezze magát, ahol nem éri semmiféle retorzió, ha nem „teljesít jól”.

„Technikám” (már amennyiben a tanulóhoz való kíváncsi, szeretettel teli odafordulást technikának lehet nevezni) az volt, hogy kezdetektől törekedtem az ő világának megértésére. Ha nehezen is, de sikerült „szóra bírni” őt. Mivel ő nem nagyon kezdeményezett kommunikációt, ezért rendszerint én igyekeztem beszélni és kérdezni őt, így tudtunk kommunikálni. Egy-egy darab részlet technikai kidolgozása során sokszor tettem föl a testi-lelki állapotára vonatkozó kérdéseket, pl. hogy: „...milyen érzés neked így és így játszani?” vagy: „...mi a különbség a karod izmainak érzetében az előbbi játékmóddod, és a mostani között?”, stb. Ekkor legtöbbször meghökkentő, szokatlan válaszokat kaptam, szinte soha nem azt, amit egyébként szoktam kapni a növendékektől. De nem is ez volt a lényeg, hanem a kommunikáció, a társas kapcsolat fenntartása.

Számításom bejött, úgy láttam, az érdeklődésem és az a célom, hogy ő csellózás közben *jól legyen*, arra készítette Zs. K-t, hogy megbízzon bennem. Ez a folyamat kb. 3-4 hónapig tartott, és rendkívül fárasztó volt számomra, hiszen nála nem működtek azok a jól bevált sémák, amikre egyébként eddig támaszkodtam. Miközben a tanuló szociális interakciói és az érzelmi kommunikációja nehezített pályán mozogtak, addig számomra ugyanekkora kihívást jelentett ugyanezek a *hiányával* együtt dolgozni. Minden pillanatban kreatívnak kellett lennem, és igyekeztem az ő elmondásai alapján a bőrébe bújni, hogy a lehető legjobb instrukciót találjam meg az izmai ellazítására.

Pár hónap elteltével a bizalom erősödésével már jobban el tudtunk mélyülni a gordonkajáték technikai részleteiben, és az csellózással együtt töltött hetek-hónapok során fokozatosan megszűnt a fejének csellózás közbeni kényszeres oldalra fordítása és égneke emelése, és a hangszeres játékkal együtt járó éneklése, „dünnyögése” is eltűnt. Összességében rengeteg feszültségtől sikerült megszabadulnia.

További sikerként könyveltem el, hogy az első 3-4 hónap után fokozatosan egyre többször fordult elő, hogy sikerült szemkontaktusba kerülnünk.

A munkánk során időről-időre kommunikáltam az édesanyjával, aki így visszajelzéseket tudott adni a gyermekéről. Az édesanyjával való beszélgetésből számomra így kiderült, ami az órán történt kommunikáció során nem: hogy a fiú nagyon szeret hozzám járni, és élvezzi a közös munkát. Számomra különös volt, hogy a közös munkánk 1 éve alatt a növendékkel párhuzamosan kommunikáltam az édesanyjával, mert az órán tapasztaltakkal kapcsolatban ő tudott nekem kiegészítő magyarázatokkal szolgálni a meg nem válaszolt kérdéseimmel, illetve sejtéseimmel kapcsolatosan.

Év végére a tanuló úgy döntött, hogy nem zenei főiskolát választ. Sokat „beszélgettünk” róla (jobbára én kérdeztem), hogy mi legyen a pályaválasztással, de miután felvették egy külföldi, nem zenei irányultságú főiskolára, ő úgy döntött, hogy ott folytatja a tanulmányait. A csellózást semmiképp nem akarta abbahagyni, de a közös munkának köszönhetően ez most már egy nem elképesztő erőfeszítést követelő terhes kötelesség volt a számára, hanem az ő döntése. Szerencsére az édesanya támogatta az ő önálló döntését. A napokban ezen dolgozat írásakor ismét felvettem a kapcsolatot a családdal, és azt tudtam meg, hogy a fiú egy neves külföldi egyetemen tanul fizika szakon, ahol már felfigyeltek a tehetségére. Sajnos a sok tanulnivaló mellett nem sokat tud gyakorolni, de megfogalmazta, hogy a csellózás rettenetesen hiányzik neki, és újra foglalkozni akar vele.

Itt tulajdonképpen befejeztem ezt a dolgozatot, de még le szeretném írni, ami elkezdett foglalkoztatni: én saját magam, a kollégáim, az érintett diák és gondviselője visszajelzései, valamint az szakmai eredmények alapján egyértelmű sikerként könyvelem el Zs. K-val való egy éven át tartó közös munkánkat, de joggal vethetnénk fel: mi a siker? Mik a kritériumai a sikernek? (Már, ha vannak ilyenek...) A szokásos válasz erre a kérdésre, hogy a diák zenei pályára orientálódik, és sikeres felvételi vizsgát tesz egy zeneművészeti főiskolára/egyetemre. Kizárólag szakmai szemmel nyilvánvalóan ez lenne a cél, de Zs. K. esetében semmiképp sem.

Az a cél, hogy minél *jobban* csellózzon a tanuló? Egy SNI-s tanuló esetében mit jelent a „*minél jobban*” kifejezés? Az, hogy lazán, örömmel zenéljen már gyakorlás alatt is, vagy, hogy az önértékelését emelje a hangszeren elért sikere, ezáltal kiteljesedhessen a személyisége, erősödjön az önbizalma? Esetleg az a siker kritériuma, hogy a hangszerrel való foglalkozás gyógyítsa őt?

Az átlagos (úgy értem: nem sajátos nevelési igényű) diákkal is az egyik legfontosabb közös célunk, hogy én őt a laza hangszerjáték technikájára minél tökéletesebben megtanítsam, miközben a zenei ízlése fejlődjön. Az SNI-s gyerekeknél a hangszertanulásnak egy sokkal fontosabb funkciója is van: gyógyítja a lelküket.

Bevallom, nekem ez a legutóbbi volt a legfőbb célom, és úgy érzem, ezt egy év közös munka után sikerült elérni.

Dr. Molnár Piroska

2023. 12. 06.

8. A képzés során készített portfólió feladat reflexiókkal: „Pszichoterror a munkahelyen”

A munkahelyi pszichoterrorról írt dolgozatom az „Intézmény és társadalom” órára készült házi dolgozatként.

Személyes okok miatt választottam a címben szereplő témát e dolgozatom megírásához. A személyiségfejlődéssel foglalkozó tantárgyunk keretében a Whiplash (2014, Damien Chazalle) c. filmje annyira megszólított, hogy ez adta az ötletet a beszámoló témájához.

Nemcsak a zenei, hanem egyéb művészeti ágakban is nemegyszer előfordulnak túlkapások (ha nem is ennyire brutálisak, mint a filmekben) a művészeti együttesekben. Az ilyen vezetők, saját céljaik érdekében mindent és főleg mindenkit zokszó nélkül feláldoznak, tekintet nélkül azok fájdalmára, saját és családjuk egzisztenciális félelmére. 2023 augusztusában bombaként robbant a világhírű karmester, John Eliot Gardiner személyét érintő botrány, amikor a világhírű karmester egy franciaországi turnéján felpofozott egy énekest, mert az rossz helyen ment le a színpadról. A botrány hatására viszont Gardiner azonnal bocsánatot kért, és lemondta turnéjának további állomásait. (Megjegyzendő, hogy köztudott volt, hogy már évek óta igen feszült légkörben zajlottak a próbák).

Zenekari zenészként az utóbbi időben kifejezetten fontos lett számomra, hogy körbejárjam ezt a kérdést, melynek az első fontos pontja, hogy klasszikus zenészként a színpadi előadás során mi zenészek is a tökéletest próbáljuk megközelíteni. Ez egy teljesen legitim és jó célnak tekinthető, ebben azt hiszem, minden művész osztozik. Évtizedekig azt tanuljuk, hogy a tökéletesség, hibátlanság iránti külső motiváció belsővé váljon. Tisztában vagyunk vele, hogy ez soha nem fog maradéktalanul teljesülni, hiszen nem vagyunk gépek, de minden klasszikus zenész erre törekszik. Ebben nem különbözünk a vezetőinktől, a karmesterektől.

A másik fontos kérdés, hogy pl. a saját szakterületen nyújtott teljesítmény átvihető-e egy másik, szintén zenei szakterületre. Egy ideje itthon és külföldön is gyakran találkozunk ugyanis a klasszikus zene világában azzal a jelenséggel, hogy a saját szakterületükön nemzetközi karriert befutott hangszeres szólista muzsikások hirtelen váltással karmesteri babérokra törnek. Sokan közülük teljesen figyelmen kívül hagyva, hogy ez egy ugyanolyan mesterség (lenne), mint egy sok éven keresztül tartó hangszeres képzés, elkezdenek mindenféle képzettség nélkül, pusztán a személyes ismertségükre és a kapcsolati tőkéjükre támaszkodva karmesteri babérokra törni, és rövidesen landolnak is egy-egy zenekar élén, ahol aztán hamarosan kiütözik a karmesteri szakmai hiányosságuk. És akkor még nem beszéltünk a vezetői alkalmasságról, a pszichológiai-önismereti, jogi, pénzügyi képzésről, amely egy ilyen pozícióban alapkövetelmény kellene,

hogy legyen. Emiatt hamarosan egy sor problémával találkoznak, mellyel szemben tehetetlennek érzik magukat. Önismereti hiányosságok miatt a kudarcokért nem magukat, és szakmai-pszichológiai, vezetői hiányosságaikat okolják, hanem a kezük alatt muzsikáló embereket, akik számára emiatt borzasztó nagy teherterhelés lesz a közös munka. Visszajelzést nem kapnak, mivel a kezük alatt dolgozók az egzisztenciális kiszolgáltatottságuk okán nem mernek szót emelni ellenük. Visszajelzés hiányában pedig eltorzul a személyiségük. Cziffra Julianna pszichológus szerint az ilyen vezetők közül sokan egyáltalán nem tudják az érzelmeiket jól szabályozni. Hangulatemberek, akár nagyon erős érzelmi kitöréseik is vannak. Jellemzőjük a kiszámíthatatlanság, mivel teljesen elbizonytalanítják az embereket, akik azzal lesznek elfoglalva, hogyan igazodjanak hozzá. Cziffra Julianna szerint a művészetben sokkal kiélezettebbé válik a stresszhelyzet, mert a közös célt, a produkciót magasabb rendűnek gondolják a dolgozók, amiért egyébként eleve is készek nagyobb áldozatot hozni.

A fenti okokból az előadóművészek sokkal sérülékenyebbek, mint egy átlag munkavállaló, ezért a munkakörülményeiket sokkal ellenőrzöttebb, átláthatóbb, vezetőiket sokkal inkább számon kérhető módon kellene szabályozni, mint a jelenlegi jogszabályok. Ez biztosan nem egyszerű, mert az előadóművészi munka merőben különbözik egy cég, egy katonai szervezet, egy egészségügyi intézmény, egy színház, illetve egy zenei produkció esetében. Mindazonáltal egy jó jogszabályt alkotni biztosan nem lehetetlen, ha van rá szándék. De a legfontosabb, hogy a vezető felett legyen kontroll, mert ha nem érezteti rá, visszaélhet a teljhatalmával, ami pokollá teheti a keze alatt dolgozó muzsikusok és családjaik életét, miközben karrierüket törhet derékba. Ezen sajnos mit sem segít, hogy hála Istennek vannak azért olyan szólistából lett karmesterek, akik ezzel tisztában vannak, és ha nem is intézményi szinten, de legalább autodidaktaként képzik magukat, illetve legalább törekednek a muzsikusok pozitív ösztönzésére. De a legtöbben agresszív vezetők közül a viselkedésüket illetően sajnos nem kapnak visszajelzést a környezetüktől. Nem is kaphatnak, hiszen a nekik és családjuknak a jövő havi megélhetésük függ az adott vezetőtől, ezért fordul elő gyakran, hogy az agresszorként viselkedő vezetők teljesen elveszítik a kapcsolatot a valósággal, lelkük keménnyé, rideggé válik, és a személyiségük egy totális teherterhelés lesz a szűkebb és tágabb környezetük számára. Valószínűleg ez a jelenség a zenei élet iparosodásával ab ovo együtt jár, emellett a rendszer úgy épül fel, hogy egzisztenciálisan, ill. pénzügyi szempontból mindenki érdekelt, ill. kényszerített legyen annak fenntartásában.

Ez klasszikus zenész szakmában a munkaerő-piaci telítettség miatt praktikusán azt jelenti, hogy adott esetben teljesen végtelenül egy egész szakmai élet munkája veszhet kárba egy-egy ilyen pszichológiailag alkalmatlan vezető miatt. Más szakmában az illető fogja magát és elhelyezkedik egy másik cégnél, azonban ez az út a művészeti ágakban és a sportban legalábbis nem járható, mert legtöbb esetben nincs hova menni...

Tengernyi emberi szenvedést lehetne megspórolni az ilyen vezető tágabb környezete számára, ha egy bizonyos létszámú együttesnél a vezetői pozíciónak a szakmai alkalmasságon kívül eleve feltétele lenne egy intézményvezető-képző iskola sikeres elvégzése. A közsférában pl. van ilyen, miért ne lehetne művészeti, és egyéb területeken is kötelezővé tenni? Sokat segítene az is, ha a vezető kinevezése előtt megkérdeznék a környezetében élő embereket az illető alkalmasságáról. (Mint az meglévő gyakorlat pl. egyházi intézményekben). Továbbá az is segítene, ha egy ilyen fontos a pozícióhoz eleve egy rendszeres, kötelező pszichológiai, valamint szakmai és jogi szupervíziós háló kapcsolódna. (Természetesen valóban független bizottságok bevonásával). Úgy tűnik, ezeknek az ún. „sikeres/elismert” művészeknek a hétköznapi emberi kapcsolataik már túl szürkék ahhoz, hogy a színpadi léttel együtt járó adrenalin-endorfin-dopamin adagjukat naponta megkapják, ami rideg, magányos lelküket legalább pár órára felvértezné megnyugtatóná. Nekik kell a hatalom, az izgalom, a rivaldafény, kell az, hogy mindenki őt figyelje... Mi ez, ha nem függőség? Mi értelme a tökéletesség utáni vágyak, ha ez a vége? Hová vezet ez? Közben a magas szakmai nívón, csendben a dolgát végző többség a megélhetése miatt arra kényszerül, hogy az egyébként magas szintű tudását egy diktátor szolgálatába állítsa. Külön tragédia, hogy csúcsvezetői pozícióba gyakran kerülnek ilyen emberek, hiszen a személyiségükből következik a hatalomvágyuk, hogy mindent és mindenkit irányíthassanak.

Számos klasszikus zenész társammal együtt én sosem éreztem, hogy szükségem lenne arra, hogy piszkáljanak, vagy megalázzanak a jó produkció elérése érdekében. Igaz, a tanáraink (Záborszky Kálmán, Perényi Miklós) is mind szeretettel, zene iránti alázattal és szívvél irányítottak nemcsak engem, de az összes diákjukat. A legtöbb művésznek a jó produkció belső motivációból megy, ugyanis ezt tanulták évtizedeken át: belsővé tenni a tökéletesség, a szépség utáni vágyat. Akinek olyan jó tanárai voltak, akik mesterségbeli tudásuk mellett pszichológiailag alkalmasak és érzékenyek voltak, hogy a rájuk bízott zenészpálfájában felkeltsék és kimunkálják az igényesség, a tökéletesség iránti vágyat, azok a növendékek később nem lesz szüksége a dresszúrára.

A rendszer felépítése szükségképpen hierarchikus, hiszen minél nagyobb egy emberi-szakmai közösség (zenekar), annál inkább szükség van egy irányítóra, aki megmondja, merre van az előre. Egy zenekari tag számára ez szükségképpen mindennapos lemondást jelent a saját alkotó erejéről, az ötleteiről, ami bizonyára számos muzsikusként nem okoz problémát. De a művész kollégák legalább akkora hányadának ez egy mindennapos, megerőltető menet, ahol a megélhetéséért cserébe a saját kreatív energiáit nem élheti ki. Nagy önuralomra van szüksége ahhoz, hogy folyton a tudása töredékrészét használja, mert egész nap a vezető, a karmester ötleteit kell megvalósítania, miközben neki is volnának ötletei, de annak megvalósításáról a nagy egész érdekében természetesen lemond. Külön tragédia, ha ezt egy agresszív, abúzázó környezetben kell megtennie, ahol nem értékelik a tudását, nem hálásak azért, hogy csendben végzi a dolgát... Ez a körülmény önmagában is elég nagy tűrőképességet követel egy

hangszerén magas színvonalon játszó muzsikustól, nem szükséges további presszió ahhoz, hogy a zenész azt érezze, itt ő egy kiszolgáló személyzet valaki céljainak megvalósításához. Miközben a majd 20 évig tartó zenetanulása során nagyon nem ez volt az ígélet... A zenészeket nem „betörni” kell, hanem szívvel-lélekkel irányítani, s ez a két dolog merőben más hozzáállást igényel a karmester részéről. Megengedhető-e az agresszió a jobb művészi teljesítmény elérése érdekében? A válasz nem is olyan egyszerű... Egyrészt tudjuk, hogy a szorongatott helyzetek hatására az ember minden erejét latba vetve a túlélés érdekében talán jobb teljesítményt produkál, miközben a félelem, és a fájdalom, vagy egyéb negatív következmények elkerülése vezérli. Ezt nem kell bizonyítani, ez tény. Az is tény, hogy egy vezető beosztású ember számára ez a pszichés alapvetés egy igen csábító lehetőség a hatalommal való visszaélésre. Az egyenlőtlen helyzetet kihasználva, mesterségesen félelem-, és fájdalomkeltő hatásokat produkálni a másik ember érzelmi-lelki befolyásolására a vezető saját céljai elérése érdekében számomra felér egy bünténnyel. Ez pedig nemcsak jogilag, hanem erkölcsileg is minimum megkérdőjelezhető.

Ha viszont ragaszkodunk az emberi mivoltunkhoz, és ahhoz, hogy az alkotó ember is fontos számunkra a teljesítmény folyamatában, akkor azt mondjuk, hogy a jobb teljesítményre való ösztönzés erőszakos formájának nincs helye (legalábbis) a művészetekben. (Szerintem egyébként sehol máshol sem!) Az előadóművészetekben a siker, mint cél (?) nem legitimálhatja az erőszakot, mivel a zenélés célja nem lehet kizárólag a siker és a „tökéletesség” elérése. Hiszen e két utóbbi tényező csupán (eszközökkel mérhetetlen) „melléktermék” a zenélés folyamatában, produktumában és a befogadás során keletkező élmény során. Tehát nem szabad összetévesztenünk az eszközöket a végcéllal, ha zenélésről, előadóművészetről, vagy bármilyen emberi teljesítményről is van szó.

Tehát súlyos árat fizet, aki a humánumtól megfosztott teljesítmény ideáját emeli piedesztálra, mert leválasztja a személyiségről a teljesítményét. A szétválasztás folyamata gyakorlatilag ugyanaz, amely a skizofréniában is megfigyelhető, ahol az egyén a pszichés túlélése érdekében a számára megoldhatatlan érzelmi traumával járó élmények hatására leválasztja magáról egyes személyiség-részeit. A folyamat közben a személyiségét összetartó koherencia megszűnik, személyisége szétesik.

De miért is csak a siker a cél? Egyszer megkérdezte tőlem egy kutató, hogy mitől sikeres egy zenekar? Én visszakérdeztem, hogy ő mire gondol, mikor azt mondja: siker? Hogy beszélnek róla a rádióban? Hogy írnak róla kritikát? Hogy interjút készítenek a vezetővel? Hogy sokszor megjelenik a médiában? Hogy sok CD-je jelent meg? Általában ezeket szokták a siker külső kritériumának tekinteni, miközben a zenész szakmában mindannyian tudjuk, hogy ezek a dolgok pénzen és kapcsolatrendszeren keresztül könnyen megvehetőek. Visszatérve a kérdésre: ki dönti el, hogy mi a siker definíciója egy zenekar esetében?

Ami a sportban egy egzakt számmal mérhető teljesítmény, az a művészeteknél hiányzik. Tehát még nehezebb meghatározni azt, hogy milyen célt is kell elérni a „tökéletes/sikeres produkció” felé törekedve. Az írásmű elején említett Whiplash c. filmben is látható egy jelenet, mikor a karmester brutális lelki dresszúrát alkalmaz a próban, hogy jobb teljesítményre sarkallja a dobos fiút. Legalábbis ez az ürügy. Mert nagyon jól lehet hallani, hogy a hallgató számára gyakorlatilag semmi különbség nincs aközött, amikor jó, és amikor nem jó a produkció. Kizárólag az agresszív vezető az, aki – állítása szerint – hallja a különbséget. Azt a különbséget, ami csak az ő fejében létezik... Na, pontosan ez az élmény a muzsikusok számára akár mindennapos lehet ebben a szubjektív szakmában.

A zene, a zenélés adta öröm nélkül a „siker” utáni vágy csak egy kegyetlen hajszóoló erő, amely permanens társa a Fletcher-féle vezetőnek. Olyan, mint a drog. A nárcisztikus, pszichopata vezető folyton „mínuszban van”, szegényes érzélemvilága miatt nem is nagyon tud mély kapcsolatokat teremteni. Betegségtudata nincs, a emberi kapcsolataiban általában magányos, sikertelen, vagy nem elégül ki a figyelem iránti vágya, ezért igyekszik egy tevékenységben kiemelkedő lenni, csúcsvezető szerepbe kerülni. Amennyiben ez sikerül, tehetségét, eredményeit a hatalma igazolására használja, zsarnok lesz. Azonosítja magát a „szent céllal”, és a tökéletesség elérése felé vezető úton bárkit és bármit könyörtelenül feláldoz.

Véleményem szerint az ilyen szemléletmód eltekint attól a cseppel sem elhanyagolható tényről, hogy egy zenész általában az örömért zenél. Nem azért, mert különben megalázzák, meg kiabálnak vele, hanem annak ellenére. A koncertlátogató szintén az örömélményért hallgat zenét. Azért a lélekemelő állapotért, amelyet Csíkszentmihályi Mihály flow-nak nevez. Kutatásokkal alátámasztott tény, hogy a flow félelemben egyszerűen nem érhető el, mert az agresszió megjelenése szükségszerűen kioltja az örömezzet. Az ilyen történetekben senki sem nyer, hisz nincsen az ég felé emelő hajtóerő, csak a pusztá anyag, az erő, az akarat küzd az örökkévalóság, a halhatatlanság pusztán akarattal, erővel, teljesítménnyel soha el nem érhető ideájáért. Szerintem ebből nem épülhet maradandó, mert ami igazán fontos, és lényeges, az sosem szétválasztja a résztvevőket, (mint pl. az agresszió), hanem összeköti.

Az már más kérdés, hogy a tisztelt nagyérdemű közönség elég érzékeny-e, hogy különbséget tegyen a minőségi (öröm)zene és a pusztán sikerorientált produkció között. Lehet valami nagyszerű technikailag, tökéletesen hibátlan – mondjuk a lemezeken, ahol sokszor felvesznek, megvágják egy adott részt – de valahogy még sincs az embernek az az érzése, hogy hallgatóként eggyé tudott válni a zenével, vagy a művészekkel. Valószínűleg ha a közönség tisztában lenne a színpalak mögött zajló folyamatokkal, látná a produkció oltárán feláldozott emberi sorsokat, sokszor el sem menne az előadásra. Ezért az agresszor vezetők viselkedésüket többnyire titkolják a nagyérdemű előtt. Ha nagyritkán mégis fellebben a fátyol, akkor sietve lehazudják a történeteket, illetve jön a pszichológiából oly jól ismert áldozathibáztatás: „Nem is

történt semmi, csak az áldozat reagálta túl... Hát túlérzékeny....” Könyörgöm, művész pályán milyen legyen a muzsikus, ha nem érzékeny???

Konklúzióként megállapíthatjuk, hogy legtöbbször a produkció tökéletességét teljes mélységében kizárólag a szakma a kritikusok érzékelik (és ott sem mindenki). Egy átlagos koncertlátogató ember azért megy a koncertre, mert élményt szeretne, ahhoz pedig nem szükséges sem a tökéletesség (elég a törekvés rá), sem az agresszió.

9. A képzés tanulságait összegző reflektív értékelés

Az LFZE Mentor és gyakorlatvezető tanár szakvizsgára felkészítő szakirányú képzés tapasztalatait összegző reflektív értékelés

Amikor 2024-ben elkezdtem a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus szakvizsgára felkészítő képzést, nem sejtettem, hogy ilyen gazdag eszköztárat kapok a kezembe a pedagógiai céljaim eléréséhez. Eredetileg az volt az elképzelésem, hogy cca. három, előadóművészként és pedagógusként eltöltött évtized után a mentorképzésben tanult új módszereknek köszönhetően kapok némi segítséget a kihívást jelentő pedagógiai helyzetek valamint a mai társadalmi-kulturális környezetben szocializálódott gyerekek tanításához.

A képzés alapvetően formálta át a gordonka oktatásról alkotott módszertani szemléletemet. Bár az általam alkalmazott hangszertechnikai elemek rendszere nagyrészt változatlan maradt a 20 évvel ezelőtti tanári munkához képest, – több mint három évtizedes előadóművészi tapasztalataimra építve – a technikai elemek tanításának *módja* a képzés folyamán tudatosabbá és gazdagabbá vált számomra.

A képzés során elsajátított pszichológiai és pedagógiai ismeretek révén tudatosult bennem az objektív megfigyelés, a reflexió és az önreflexió, valamint az értékelés és önértékelés jelentősége. Felismertem, hogy e folyamatok nemcsak saját szakmai fejlődésem szempontjából alapvetőek, hanem a növendékek tanulási eszköztárába való beépítésük is kiemelten fontos a tanulók számára a tudatos és önálló tanulás kialakítása érdekében. Itt most nem a klasszikus értelemben vett gordonka tanítás módszertanára gondolok. Rendkívül inspirálónak tartom, hogy az önreflektív, megfigyelő, tervező, önértékelő attitűd egy horgonyként szolgálhat a felnövekvő diákok számára a egyre gyorsabban változó világban. Az önmegfigyelés segítségével folyamatosan emlékeztetjük őket arra, hogy mi a céljuk, merre járnak, és hol tartanak a célhoz vezető úton.

A képzés során három, a tanulási folyamat szempontjából alapvető elem jelentősége vált számomra világossá: a megfigyelés, a tervezés és az értékelés. Ezen elemek helyes sorrendben történő, hiánytalan megvalósítása és rendszeres periodikus ismétlődése biztosíthatja a pedagógiai célok elérését nemcsak a tanár–diák viszonylatban, hanem a diák önmagához való attitűdjében is. A tanár személyes szakmai fejlődése szintén e folyamat része, amennyiben a

felsorolt három elemet önmagára vonatkoztatva, tudatosan saját pedagógiai gyakorlatának fejlesztésére használja fel.

A megfigyelés, mint első fundamentális elem

A megfigyelés szerepe a saját pedagógiai gyakorlatomban a szakdolgozatomban kifejtett okok miatt rendkívül felértékelődött. A képzés során megtanultam, hogy az objektív, bizonyos szempont szerinti érzelmektől mentes megfigyelés, mint kulcsfontosságú elem elengedhetetlen bármiféle eredmény eléréséhez. Ha el akarunk jutni egy pedagógiai célhoz, akkor az első, és legfontosabb lépés számot vetni a realitással. Számomra meghatározó élmény volt, hogy a képzés során sok esetben azt a feladatot kaptuk, hogy a saját személyünk is a megfigyelés tárgya legyen. Erről visszajelzéseket kellett adnunk, sőt a mentorképzőt végző évfolyamtársainkkal egymást kellett reflexiókra bírunk.

Egy iskola az értékközvetítés folyamatában nem kizárólag a tananyag tartalmi elemein keresztül, hanem a tanítás és tanulás módjával, a tanár-diák közötti kapcsolat jellegével, valamint a pedagógiai kultúra egészével is formálja a tanulók értékrendjét. Ezért a tanítás során (önmagam megfigyelése mellett) fontos azon dolgozni, a ma számos esetben bizonytalan, a 2-3 évtizeddel ezelőtti hasonló korosztályú gyerekekhez képest kevésbé önálló tinédzsereket az *önmaguk*, társaik és a világ tudatos megfigyelésére és értékelésére tanítsuk. Ez nem minden esetben kellemes, hiszen a gyerekeket ma körülvevő világ számos árnyoldala az internet és a közösségi média korában sokkal láthatóbb formát ölt, amitől a gyerekek elbizonytalanodnak. Éppen ezért van égető szükség önmaguk megfigyelésére, és – idővel – önmaguk vezetésére.

A tervezés

A másik fontos elem a pedagógiai célunk elérése során a tanulóval közös tervezés jelentősége. Amennyiben a megfigyelésünk objektív, erről megfelelően, tisztelettel kommunikálunk a tanulóval, képesek leszünk vele együtt egy tervet kidolgozni annak érdekében, hogy őt a céljához minél közelebb juttassuk. Ehhez elengedhetetlen, hogy tudatosan megfogalmaztassuk vele, mik a céljai. A Zenei mentor képzésben megerősítettek abban az évek óta erősödő meggyőződésemben, hogy a mai szakgimnáziumi korosztály a több évtizede alkalmazott tanítási módszerekkel, a direkt utasításokkal, a félévente esedékes kizárólagos szummatív értékeléssel nem a növendék önállóságát, hanem a tanártól való függőségét erősíti. Ez pont ellentétes a tanulási folyamatban résztvevők hosszú távú céljával.

Gyakori tapasztalatom, hogy a tanulóval közös tervezési fázisban a direkt utasítások helyett az időigényesebb, de nagyobb sikerrel kecsegtető nyitott, irányított kérdésekkel, több megoldás felkínálásával, választási lehetőségek felvázolásával, önreflexivitás ösztönzésével a hosszú távú célt, az önállóságot, az önmotivációt, az önreflexiót erősítjük a növendékeinkben.

Értékelés/önértékelés jelentősége

Hasonlóan a pedagógiai módszertani elemekhez, az értékelés rendszere a mai zeneművészeti szakiskolákban szintén nem kompatibilis a mai kor elvárásaival, céljaival. A témának külön fejezetet is szenteltem ebben a szakdolgozatban, ezért itt csak röviden utalok arra a felismerésre, amely a képzés során vált számomra egyértelművé.

A pedagógusi pályára való visszatérésem (2015) óta folyamatosan zavart az értékelést övező bizonytalanság: az a nehezen átlátható, sokszor íratlan törvényeken, hagyományokon alapuló szabályozás, amely meghatározza a tanulók előmenetelének vizsgabizottság általi megítélését. Különösen foglalkoztat ma is, hogy egy-egy főtárgytanár felelőssége és pozíciójából fakadó hatalma milyen mélyen befolyásolhatja a diákok életét és személyiségfejlődését, miközben az értékelés rendszere meglehetősen kaotikus marad egy olyan alapvetően szubjektív területen, mint a zeneművészet.

Összességében az a pedagógiai tapasztalatom, hogy ma az állami iskolákban alkalmazott kizárólagos szummatív értékelés a diákok kompetenciájának fejlesztése során nem tudja betölteni a fejlesztő funkciót, – különösen egy művészeti szakközépiskola esetében – mert nem kompetencia fejlesztésre való, hanem minősítő mérésre. Knausz Imrével együtt én is azt vallom, hogy „az osztályozás valójában egy bónuszrendszer, amely a rendszerkonform magatartást jutalmazza, és nem segíti elő a saját teljesítmény tudatosítását és tudatos fokozását. Más szavakkal: kiiktatja a fejlesztő értékelést.”⁴⁷

Szabadság a felkínált feladatokban

Ahogy teltek a beadandó dolgozatokkal teli hétköznapiak a mentorképzőben, egyre inkább kezdett bennem összeállni a képzés lényege, amit tanáraink mindannyian egységesen próbáltak közvetíteni: a hallgatók saját erőforrásait, önreflektivitását, önmotiválását célzottan fejlesztő és érdeklődésüknek megfelelő témákkal láttak el minket, és a beadandó dolgozatokat olyan témák köré szervezték, amelyek a látókörünket szélesítették. A megadott témákban felkínált feladatok közül mindenki kiválaszthatta az érdeklődésének megfelelőt, amivel akkor szívesen foglalkozott. Ezt az elemet is beépítettem az adaptív tanítási eszköztáramba, mert azt láttam, a gyerekek szeretik, ha választhatnak a felkínált megoldások közül.

Összefoglalva: a képzés hatására számomra a tanítási tevékenység fókuszja a növendék pusztán teljesítményének értékeléséről egy komplexebb, személyiségközpontú megközelítés felé tolódott el. Úgy látom, erre szükség is van a ma fénysebességgel változó világban. Az inkluzív pedagógiai szemlélet révén a tanári fejlesztési munkám ma már nem kizárólag a hangszeres készségekre irányul, hanem egyúttal a növendék teljes személyiségének kibontakozását is szolgálja, a hangszer tanulásán keresztül támogatva a növendékeim egyéni kompetenciáinak

⁴⁷ KNAUSZ, Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008. Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. október 30.], p 12 (PDF p 13).

fejlődését.

10. A képzés során keletkezett bármely dokumentum: „Gondolatok a KODÁLY-koncepció kapcsán, saját tapasztalatokkal kiegészítve”

Csűrös Miklós az *Irodalomtörténeti Közlemények* c. folyóirat 1976. I. füzetében írott cikkében a következőképpen mutatja be Kodályt: „Kodály Zoltán élete és munkássága nem a muzsikások belügye, s bár érthető, hogy zeneszerzői és pedagógusi jelentősége elhomályosítja más oldalait, helyét és rangját csak a nemzeti művelődéstörténet tágabb összefüggésrendszerében lehet érvényesen meghatározni.”

Kodály hátrahagyott jegyzetei, újságokban, könyvekben megjelent gondolatai, írásai olvasásakor az embernek rövideken az az erős benyomása támad, hogy Kodály fejében ezek a zenei nevelést felölelő koncepció elemek egy társadalmi megújulást megcélzó idea koherens részei voltak. Ahogy a *Irodalomtörténeti Közlemények* c. folyóirat fent említett számában is olvashatjuk: „*Magyarság*”, „*nemzet*”: *Kodály programja épp oly szorosan kapcsolódik e fogalmakhoz, mint Bartóké a népek testvériségéhez, Babitsé az európai humanizmushoz.*

Mi is a Kodály-módszer? Melyek az összetevői? Hogyan fogható meg a lényege? Ha erre a kérdésre egzakt választ szeretnénk pontosan körül határolható, elkülöníthető, rendszerezett elemekkel, csalódnunk fogunk.

Amennyire a kurzus alkalmával betekintést nyerhettem ebbe gyönyörű, átfogó pedagógiába, azt tapasztaltam, hogy ez az ún. „módszer” (amit ma „módszertanként” kellene inkább azonosítanunk), olyan módon leírva, összeszedve, Kodály által útmutatókkal ellátva, mint ahogy egy mai módszertani ismertetőtől elvárjuk, sajnos nem létezik. Nincs olyan könyv, amely a tanár számára a napi munkájához konkrét tanári segédletet adna, hogyan vezesse a keze alá adott gyermekeket a Kodály által kijelölt úton. Kodály maga nem hagyott ilyen útmutatót hátra, bár 1925-től (pedagógiai munkásságának kezdetétől) összegyűjtötte nevelésfilozófiai elveit.

1935-től tanítványával, Ádám Jenővel közösen találtak ki egy hosszú távú projektet a zenei nevelés megreformálására az általános- és középiskolákban. Új tantervet dolgoztak ki a gyerekek számára az addig használatos énekkönyvek helyett. Ennek egyik eleme volt pl. az angol Sarah Ann Glover által kifejlesztett relatív szolmizációs módszer is, amit Kodály a hangszertanulás előtti lépcsőfokként, valamint a zenei anyanyelv egyik legfontosabb elemeként jelölt meg. Kodály a ritmusjelekhez is kidolgozott egy rövidítéses rendszert.

Tehát, ha a Kodály-módszer elemeit próbáljuk összerakni, a következő támpontokat kell megemlítenünk: a magyarságunk szerepének erősítése az identitásunkban, a népdal fundamentumára épülő komolyzenei nevelés, a népi iskolai zenei nevelés fontossága, a (komoly)zene (és a nyelv) személyiségformáló és közösségépítő hatása, az énekhang szerepe a zenetanulásban, az éneklés szerepe a kottaolvasásban és a hangszertanulásban, a zenei műveltség gyermekkorban történő megalapozása komolyzenével, a kórusban történő közös éneklés közösségformáló ereje, stb.

Habár Kodály Zoltán nem hagyott ránk egzakt módszertani útmutatót, de léteznek a Kodály által rendszerbe szedett, gyerekeknek és gyerekkórusok számára írt művek, amelyeknek használata a közös éneklés mellett beveteti a gyermekeket a kottaolvasás rejtelmeibe. Hogy csak párat említsünk: *Ötfokú zene, a Bicinia Hungarica, 333 olvasógyakorlat, Gyermekdalok, Gyermek- és nőikarok, 15 kétszólamú énekgyakorlat, Hét könnyű gyermekdal, Hat tréfás kánon, 44 kétszólamú énekgyakorlat*, stb.

Kodály a komolyzene célját, jelentőségét, nevelési eszközként való felhasználását és módszereit tekintve is egy tág perspektívából álmolta meg. Ő a zenét, a zenei nevelést a társadalmi, a XX. század közepén a nemzeti felemelkedés egyik leghatalmasabb *eszközének* tekintette. A Kodály koncepciót bemutató kurzuson az a benyomásom alakult ki, hogy az ún. Kodály-módszer nem más, mint a Kodály e társadalom-megújító elveire épülő, filozófiai ideáit megcélzó gyakorlati eljárásoknak az *összessége*.

Ennél a gondolatnál óhatatlanul is elém kúsznak a saját ének-zenei szakos általános iskolában eltöltött első három osztályban megtapasztalt kódós emlékeim még az 1980-as évekből. Gyakorlatilag semmire nem emlékszem belőle, viszont az ott tapasztalt zenei munka olyan alapot adott számomra, melyből egész további életemben táplálkozni tudtam. Ez az első három osztály elég volt ahhoz, hogy további komolyzenei pályám során a szolfézs-zeneelmélet, valamint kórus, lapról olvasás, művek fejből megtanulása soha többé ne okozzon gondot. Későbbi általános iskolai és zenei-szakmai életem során is mindig az osztály legjobbjai közé tartoztam az előbb említett tárgyakban, ill. készségekben, amiért nem lehetek eléggé hálás. Hasonló szellemiségű oktatást volt alkalmam nemrég megtapasztalni a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskolában, mikor Sapszon Ferenc karnagy úrral beszélgettünk az általa alapított és vezetett iskolában.

Az alábbiakban alá szeretném támasztani Kodály által az Előszó Vass Lajos Furulyaiskolájához c. írásában foglaltakat:

Gyermek kezébe csak akkor adjunk hangszert, ha már énekelni tud. Belső hallása csak úgy fejlődik, ha első hangképzetei tulajdon énekéből alakulnak, s nem kapcsolódnak külső, látható (vizuális), sem kézmozgási (motorikus) képzetekkel. Az éneket kísérő gégefő mozgás aránylag legkevésbé zavarja a szabad hang elképzelést, mert elejitől fogva ösztönös, és sohasem lesz oly tudatos, mint a hangszerjárással járó izommozgás. Az a gyermek, aki hangszert tanul, mielőtt

énekel, rendszerint immuzikális marad. Ezért találkozunk annyi ügyes zongoristával, akinek a zene lényegéről sejtelve sincsen.

Előadóművészi pályám mellett időközben középiskolai hangszertanítást is végzek, mely tevékenység során a fent említett készségeket próbálom a 14-18 éves növendékeimmel kidolgozni. Hangszeres tanárként nyilvánvalóan nem tudom egy az egyben alkalmazni a kodályi elveket a diákokon, de egyes elemeit érdemes átvenni, mert rendkívül megkönnyíti a hangszeres játékot.

Jómagam nap mint nap tapasztalom a Kodály által a fenti idézetben írtakat, köztük azt is, hogy ebben a korosztályban már csak az igen elszánt és szakmailag motivált gyermekek taníthatók meg a szolmizációra, az éneklésre, a magas színvonalú lapról olvasásra. Aki ezt nem kapta meg 6-14 éves koráig (minél korábban, annál jobb!), az vért izzadva tudja csak kialakítani ezeket a készségeit 14-18 éves kora között. Amelyik növendék mégis veszi a fáradságot, annak bőséges jutalma lesz: magabiztosabban játszik a hangszerén, jobb az emlékezete, kevesebbet (vagy szinte semmit) nem hibázik az előadásai alkalmával.

Én ugyan nem csoportosan foglalkozom a diákokkal, de így is bőven vannak a kezemben a Kodály által megálmodott eszközök a gyerekek zenetanulásának elősegítésére. Az évek során ösztönösen építettem fel egy szisztémát Kodály módszerét felhasználva. A saját tapasztalataimból merítve mindig előbb elénekeltetem a gyerekekkel, hogy milyen dallamot szeretnének hallani. A legtöbbször már itt kiderül, hogy annak ellenére, hogy esetleg a hangok neveit ki tudják mondani, de abszolúte nem jelenik meg a fülükben hangélmény az írott kotta hatására, hanem csupán valami homályos elképzelésük van arról, hogy mit szeretnének hallani.

14 éves korukban, mikor hozzám kerülnek a szakközépiskolában, az első óra mindig azzal megy el, hogy felhívom a figyelmüket arra, hogy először a kottában látott dallamot le kell tudni énekelni. Ez legtöbbször nem megy elsőre. Miután a kottában leírt hangok neveit általában tudják, mert zeneiskolában azért azt megtanították nekik, megkérem őket, hogy a zongorán találják meg, és úgy énekeljék el a zongora segítségével. Aki így el tudja énekelni a következő órára az egész darabot, etűdöt, azzal elkezdjük zongora nélkül énekelni. Ha ez is stabilan megy (az eddig mankóként használt zongorára már nem számíthat, ezért szükséges, hogy megingathatatlanul hallja a belső hallásával az előtte kottában megjelenő hangokat ritmussal.), akkor kezdjük csellózni. Úgy tapasztaltam, hogy ez a sorrend *nem megkerülhető*, ha magabiztos, hibátlan játékot akarunk elérni. Azt is megfigyeltem, hogy eredmény csak kis szakaszonkénti tanulással (ütemenként, fél periódusonként) érhető el.

LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEM

A TÉMAVEZETŐ (KONZULENS) BÍRÁLATA A SZAKDOLGOZATRÓL

A hallgató neve: **Dr. Molnár Piroska**

Hallgatói azonosító szám: **72853790402**

A képzés megnevezése: **zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak**

A képzés típusa (aláhúzendő): alapképzés / mesterképzés (osztott) / mesterképzés (osztatlan) /
szakirányú továbbképzés

A szakdolgozat címe: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai módszerek változásainak szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben

A témavezető (konzulens) neve: **Gombás Judit Margit Dr.**

Oktatói azonosító szám (ha van): 71502924942

A szakdolgozat bírálata (a szöveg a túloldalon is folytatható):

Dr. Molnár Piroska mentortanári szakdolgozatát mentorálni és „bírálni” pályafutásom egyik legemlékezetesebb kihívása. Piroska egészen különleges igényességgel és őszinteséggel veszi sorra mindazokat a jelenségeket és problémákat, amelyeket a 21. századi gyerekek oktatása, zenei képzése jelent ma Magyarországon. Amitől ez a dolgozat különleges, és ami miatt ez sokkal több, mint amit egy gyakorlottabb konzis tanár is alaptól elő tudna adni, az a gondolatok rendszerezettsége, azok szigorú és rendkívül korrekt szakirodalmi megalapozottsága, és hogy Piroska érezhetően nem kívülálló. Ezeknek a problémáknak és jelenségeknek a leírása, összegzése, plusz amilyen megoldási lehetőségeket vagy jó gyakorlatokat kínál, ezek Piroskánál mind a legmélyebb, legbelső meggyőződéséből fakadnak.

A dolgozat bármely fejezetét kiemelhetném, mint különlegesen érdekes, és a gyerekekkel foglalkozó szakembereknek nagyon hasznos, a hivatkozások magas száma és minősége miatt rendkívül hiteles írást. A szerző először elemzi, milyen demográfiai és társadalmi változások miatt lenne muszáj érdemi változásokat végrehajtani az oktatásban (zenei oktatásban), majd hogy a zene árucikké, szolgáltatássá válásával hogyan tűnik el lassan annak művészet jellege, és ez milyen lenyomatot hagy a zenei oktatás résztvevőiben – növendékekben, tanároknak, szülőknak, intézményekben.

Piroska gondolatainak következő fókuszja az problémakör, hogy vajon a mai gyerekek tényleg máshogyan fejlődnek-e, máshogyan érik-e az idegrendszerük, lehetséges-e, hogy a mai környezet annyira különbözik bármely korábbi kor környezeti feltételeitől, hogy egyszerűen nincs tudásunk arról, hogyan neveljük a mai kor gyerekeit. Már az is kérdés, egyáltalán milyen embereket, pláne milyen zenészeket szeretnénk nevelni. Piroska keményen állást foglal olyan megosztó kérdésekben is, mint a képernyőhasználat engedélyezése, a gyerekek bekötése a digitális világba: szerintem minél később és minél kevésbé – és ebben nem csak én értek vele egyet, de legújabbban neurológusok, gyermekorvosok, sőt maguk az IT-guruk is,

akiknek pedig anyagi érdekük fűződne ahhoz, hogy a fiatalokat is minél hamarabb beszippantsák ebbe a világba. Piroska mindezt levezeti, források mentén végigvezeti az olvasót a konklúzióig, hogy ebben sajnos az oktatás és különösen a zeneoktatás vesztesre áll.

A dopamin, mint az erőfeszítéseinket követő siker után felszabaduló örömhormon termelődése sokkal könnyebben kiváltható egy tucatnyi like bezsebelésével a közösségi média felületein, mint egy kiadós gyakorlással. A konzisok mindig sokfélék voltak, de mostanában annyi SNI és BTMN gyerek látogatja az iskolát, hogy már csak legyintünk a közhelyre, hogy most már bizony „az atipikus lett a tipikus”. De Piroska itt is arra kéri az olvasót, kísérjük már végig egy átlagos konzis gyerek egy napját – és eljutunk a lesújtó konklúzióig. Az embertelen terhelésnek kitett konzisok súlyosan kimerültek, szenvednek az alváshiánytól, evészavaroktól és más testi bajoktól, időzavartól, stressztől, és hogy nem életkor-adekvát cselekvéseket végeznek. Ilyen nyomás alatt semmi nem tud elmélyülni, berögződni, a tanulás és gyakorlás könnyen felületessé válik.

Érezhetően az „Értékelés” fejezet Piroska egyik legkedvesebb témája, ez az egyik leginkább kidolgozott fejezete a dolgozatnak. Én itt éreztem a legjobban, hogy az értékeléssel kapcsolatban megfogalmazott gondolatok mindegyike Piroska szívéből-lelkéből, legmélyebb meggyőződéséből származik. Néhány kellemetlen tanári tapasztalat, a konziban tapasztalt kissé merev, talán idejétmúlt, a gyerekeket és tanáraikat is minősítő-büntető szemléletű „értékelés” áll itt szemben a megismerő-fejlesztő, a tanár és növendék partneri együttműködésére, kölcsönös függésen alapuló kapcsolatának igényével. Piroska annyira elszántan szeretne változtatni a konziban tapasztalt értékelési rendszeren, hogy egy, a vizsgákon is alkalmazható értékelő („visszajelző”) lapot szerkesztett – ezt a mellékletben lehet megtalálni.

Összességében a szakdolgozat „Szakmai tanulmány” része kiváló nyelvezettel megírt, könnyen olvasható, de rendkívül igényesen és a szakirodalmat korrekten felhasználó része a dolgozatnak, aminek minden fejezete magán őrzi Piroska legmélyebb pedagógiai meggyőződéseit, pályája során kiérlelt gondolatainak lenyomatát. Köszönöm, hogy olvashattam.

A védésen a szakmai tanulmánnyal kapcsolatban feltenni javasolt kérdések:

1) Mit gondol, miért ennyire nehéz átvinni az értékeléssel kapcsolatos újszerű elképzeléseit az iskolájában? Akár a mellékletbe szerkesztett visszajelző-értékelő táblázatra is gondolhat- vajon hogyan fogadnák a kollégák?

2) Szerinted van arra remény, hogy a gyerekek/fiatalok egyszer majd leteszik a digitális eszközeiket, és helyette újból elkezdene a fizikai világban élni, hogy sportoljanak, barátkozzanak, játsszanak, hangszereken tanuljanak? Egy ideális világban, ahol erre vannak eszközök és források, hogyan lehetne vajon elérni ezt az állapotot?

A szakmai tanulmányra javasolt érdemjegy: jeles (5) - dicsértettel

A portfólió bírálata

Dr. Molnár Piroska mentortanári portfóliója is ugyanolyan igényes és eredeti alkotás, mint a szakmai tanulmánya. Egészen kiváló a nyelvezete: gyakorlatilag hibátlan, egyetlen elütést vagy nyelvhelyességi hibát nem találtam, ugyanakkor gördülékeny, informatív, rendkívül könnyen tudtam olvasni.

A fejezetek: kötelezők, kötelezően választhatók és szabadon választhatók egyaránt rendkívül igényesek. Be kell vallanom ezek közül legjobban a pedagógiai munkájáról és fejlődéséről szóló sajátélményű beszámolók tetszettek, melyeket benyomásaim szerint Piroska is nagy kedvvel készített el. A portfólió nem egy fejezete (reflexió a saját pedagógiai képességeinek fejlődéséről, reflektív leírás egy mentorált személyről, reflexiók a mentorált óratervére és megvalósult tanítási órájára, esettanulmány egy SNI gyermekről, a képzés tanulságait összegző leírás) mind arról győztek meg, amit intuitív módon már korábban is sejtettem, hogy Piroska kivételesen tudatos a tanításban, gazdag módszertant és adaptív pedagógiai módszereket és attitűdöket használ a tanári és mentori munkájában egyaránt.

Mint a képzés oktatója, külön örülök annak, hogy Piroska saját állítása szerint nagyon sokat tanult tőlünk. Szemléletet, hozzáállást, és akár konkrét módszereket, amelyeket ő lelkesen próbálgat a tanításban és a mentorálásban – és működik. Köszönjük, Piroska, ritkán kapunk hasonló visszajelzést arról, hogy milyen sokat kaptok, őszintén örülök ennek a visszajelzésnek. Azt is köszönöm, hogy két fejezet is a közös óráinkon folyó munka nyomán született

Ki kell emeljem azokat a fejezeteket is, amelyek Piroska nem mindennapi bátorságát tükrözik, őszinte véleményét írják le egy-egy számára különösen fontos és feszült, adott esetben másoknak is fontos kérdésben (csak ők kevésbé mernek kiállni). Mindig elismertem Piroska igazságérzetét, és csodáltam, hogy olyan ügyekbe is beleáll, amelyekben a legtöbben csak csendben tűrnének, vagy legfeljebb szűk körben morgolódának. Ő nem ilyen. Akár a mobbingról, akár a TÉR kritikájáról ír, tudjuk, hogy ő nem csak ír, hanem olyan mértékben beleáll sok ilyen konfliktusba, amit nem sokan vállalnának fel az ő helyében. A sokakra jellemző csendben tűrés vagy feltűnésmentes kilépés helyett ő az, aki kiáll magáért, a társakért, az ügyért, néha jogi úton is. Szerintem ez mindenképpen elgondolkodtató, önreflexióra és sokszor bizony önkritikára készíteti a szemtanúkat. Köszönöm, Piroska, hogy ezeket a gondolataidat is megosztottad az olvasókkal.

Összességében mind a portfólió, mind a szakmai tanulmány mögött nagyon komoly munka áll: nem csak megírni lehetett nehéz és hosszadalmas feladat a szakdolgozatot, hanem eljutni az önismeret, önreflexió és bátorság, empátia és tudatosság azon szintjére, ami lehetővé tette ezen gondolatok kifejtését.

Csak gratulálni tudok Piroskának ehhez a munkához! Örülök hogy olvashattam a dolgozatot!

A védésen a portfólióval kapcsolatban feltenni javasolt kérdések:

1.) Meséljen arról, mit és hogyan tud a leghatékonyabban hasznosítani a képzésen tanultak közül a tanári és a mentori munkájában!

2) Visszagondolva a tanulmányaira és pályájára, mit voltak azok a leginkább meghatározó események vagy tapasztalatok, amelyek a legjobban formálták a tanári és mentori képességeit, eszköztárát? Járható lenne ez az út egy mai pályakezdőnek?

A portfólióra javasolt érdemjegy: jeles (dicsérettel)

Javasolt érdemjegy (szakmai tanulmány és portfólió): jeles (5) - dicsérettel

Kelt: Budapest, 2026. 01. 13.

Gombás Judit Margit Dr.

LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEM

A BÍRÁLÓ (OPPONENS) BÍRÁLATA A SZAKDOLGOZATRÓL

A hallgató neve: Dr. Molnár Piroska

Hallgatói azonosító szám: 72853790402

A képzés megnevezése: zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő

szakirányú továbbképzési szak

A képzés típusa (aláhúzendő): alapképzés / mesterképzés (osztott) / mesterképzés (osztatlan) / szakirányú továbbképzés

A szakdolgozat címe: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai módszerek változásainak szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben

A bíráló (opponens) neve: Dr. Koncsek Andrea PhD.

Oktatói azonosító szám (ha van): 72910004115

A szakdolgozat bírálata:

A szakdolgozat írója a zenei szakgimnáziumok mai működését vizsgálja a társadalmi változások tükrében. Bevezetőjében az egyéni és szakmai motivációit vázolja fel. Elméleti fejezeteiben egy általános pedagógiai szemléletváltás szükségességéről ír. Demográfiai elemeket is bevon, miszerint a gyermeklétszám jelentős változásával és a zeneipar kialakulásával az iskolai képzésnek is mozdulnia, változnia kellene. Felméri, bemutatja a különféle IT eszközök tér foglалásával a zeneiskolai képzés módosulását: CD felvételek, internet, mobileszközök, online, marketing, majd külön fejezetben foglalkozik a mai gyermekek eltérő idegrendszeri fejlődésének kutatásaival, javaslatokat fogalmaz meg, hogy milyen módosításokat érdemes bevezetni a konkrét tanítási gyakorlatban a pedagógusoknak.

Részletesen kitér a konkrét ártalmakra, a tanulást befolyásoló tényezőkre, a digitalizáció okozta biológiai és viselkedésbeli hatásaira: alvásproblémák, időstrukturálás gondjaira, interperszonális kapcsolatok problematikája, kulturális hatásaira. Kiemeli, hogy a diákok csoportban való munkáira, együttműködésére, a szabályok betartására, interperszonális kapcsolataira, iskolai előmenetelére ez mi módon hat és mit érdemes változtatni az iskoláknak és pedagógusoknak.

Talán ennyi feldolgozandó anyag, review munka, elég is lett volna a tanulmányban, ugyanis innen az értékelésről kezd el írni a tanulmány készítője. Mint tartalmilag és mennyiségileg két dolgozatnak megfelelő anyaggal találkozunk.

Az értékelés megreformálását, illetve már az általános pedagógiában ismert módszereinek a zenei oktatásba való kiemelését tartja szem előtt, különös tekintettel az értékelés módozatainak korszerű és humánus metódusára fókuszál, különös tekintettel a zenei oktatásban kiemelkedő felvételik, vizsgaalkalmak szerepére gondol.

Az adaptív pedagógia és értékelés szerepét, annak alkalmazását a szakgimnáziumi oktatásban javasolja. Konkrét pedagógiai javaslatokat tesz: TET, EMK, stb. Mindezen értékelési módszerek jóesetben, az általános pedagógia részét képezik már a reformpedagógiák kialakulásával. Ebben a tanulmányban a mentorjelölt összegzi és örömmel veszi a tanult módszerek megismerését és javaslatokat fogalmaz meg ezen elemeket adaptálására a zenei oktatásra.

Fontos tudni, hogy a mentorjelölt a zeneiskolai oktatás oszlopos tagja és látja azon hiátusokat, amelyek mentén a mindennapi középiskolai zenei oktatás jobban tudna működni. Dolgozatában ezen elemekre fókuszált és arra törekszik, hogy a mentorképzésben elsajátított anyagokat szakmailag maximálisan kamatoztathassa, beemelje, adaptív módon működtetni tudja. dolgozatának valós értéke, miszerint: hogyan lehetne összegezni, alkalmazni, beemelni, hatékonyabbá és humánusabbá tenni a jelenlegi pedagógiai környezetet, középiskolai zeneoktatást, kiemelten a saját területén? Ebből a szempontból vizsgálva tanulmánya mind elméleti és gyakorlati szempontból is igen értékes munka.

Portfóliójában is a fenti céltudatosság, hatékonyság szemlélet folytatódik. A tanult elemeket, módszereket vizsgálja és beemeli, valamint kipróbálja egyéni oktatásában. Molnár Piroska, önreflektív, keresi a mentorálási munkában is azokat a módszereket, eseteket (SNI gyermek vizsgálata, pszichoterror a munkahelyen), amelyek vizsgálatával az emberibb, szakmailag korrektebb, hatékonyabb működésmódot, munkakörnyezetet tudja kialakítani. Gratulálok!

Kérdések a védésre:

1.Kérném beszéljen a kutatásának céljáról és annak megvalósításáról, gyakorlati visszacsatolásáról!

2-A jövőben milyen irányban lehetne tovább menni az adott kutatásban?

3. Milyen sajátos (zene)pedagógiai, -pszichológiai, -módszertani felkészültséget igényel az SNI-s

gyermekek zenei nevelése és oktatása? Milyen zenepedagógusi attitűddel érdemes tanítani-e fiatalokat?

Javasolt érdemjegy a szakmai tanulmányra: jeles (5)

Javasolt érdemjegy a portfólióra: jeles (5)

Kelt: 2026.01.13. Dr. Koncsek Andrea PhD. egyetemi docens, LFZE.