

Czumpft Krisztina

magyar nyelv és irodalom, dráma- és színháztan tanár

Egy jógyakorlat bemutatása kistélepek forráshiányos tanórán kívüli foglalkozásainak speciális kialakítására

Abstract

The main subject of this article is a reflective and self-reflective analysis of my out-of-class teaching and educational work, through which I have enriched my practice with insights and good practices. In designing the program, I had to take into account the students' needs, the local conditions, community resources, and the economic environment.

The investigation was based on three hypotheses. My first hypothesis was that the range of extracurricular clubs I run is particularly well-suited to small villages because musical education proceeds at a slower and different level, allowing more children to participate. Second, I hypothesized that in an environment not driven by profit, it is possible to run extracurricular activities in resource-poor small settlements. Third, that even in resource-poor villages, there is a need for cultural extracurricular activities, because they have an impact on the cultural education and formation of the children living in the community.

In the quantitative phase of the research, I conducted interviews with both the current school principal and their predecessor, in which I mapped out their attitudes, experiences, and thoughts regarding extracurricular activities. Using qualitative methods, I also administered two questionnaires; one aimed at the children who participated in the extracurricular activities I led, and the other for their parents, in order to examine the conscious and unconscious effects of these activities on the primary socialization space of the children.

Upon concluding the analysis, which covered a wide range of aspects involving students, parents, teachers, learning, and circumstances, I concluded that no matter what implementation challenges an educator may face in conducting out-of-class teaching and educational work, the teacher responsible must possess an attitude that does not falter in the face of difficulties. Instead, the educator remains open to alternatives, discovering new solutions to any obstacle that threatens the functioning of the program.

Keywords: extracurricular activity, good practice, reflection and self-reflection, music education, alternative solutions, parent–teacher–student triangle

Absztrakt

A dolgozat fő témája tanórán kívül végzett oktatói és nevelői munkám reflektív és önreflektív elemzése, melynek eredményeképpen jógyakorlatokkal gazdagodtam. A program kialakítása során figyelembe kellett vennem a tanulók szükségleteit, helyi adottságokat, közösségi erőforrásokat, a gazdasági környezetet.

A vizsgálat három hipotézisre épült. Első hipotézisem szerint az általam működtetett szakkörök palettája azért kedvező a kistélepeken, mert a zenei képzettség egy lassabb és más jellegű szinten zajlik, több gyermek tud bekapcsolódni és részt venni. Második, hogy nem profitorientált gazdasági környezettel lehet a tanórán kívüli foglalkozásokat egy forráshiányos kistélepen működtetni. Harmadik pedig, hogy a forráshiányos településeken is szükség van kulturális tanórán kívüli foglalkozásokra, mert hatással van a településen lakó gyermekek kulturális neveléséhez, formálásához.

Kvantitatív kutatás során interjút készítettem a jelenlegi iskolaigazgatóval és elődjével is, melyben a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos attitűdjüket, tapasztalataikat, gondolataikat próbáltam feltérképezni. Valamint kvalitatív módszert használva az általam vezetett tanórán kívüli tevékenységekre járó gyermekekkel diákoknak szóló, és szüleikkel egy szülőknél szóló kérdőívet töltöttem ki, melyben a gyermekek elsődleges szocializációs terének a tanórán kívüli tevékenységre gyakorolt tudatos és tudattalanul végzett hatását vizsgáltam.

Az elemzés – mely kitért a diák, szülő, tanár, tanulás, körülmények szerteágazó aspektusára – lezárásával arra a következtetésre jutottam, hogy a tanórán kívül megvalósított oktatói és nevelői munka bármilyen megvalósulási nehézséggel is kerül szembe, a megvalósítást végző pedagógusnak egy olyan attitűddel kell rendelkeznie, mely nem torpan meg a nehézségektől, hanem az alternatívák felé nyitottan áll, legyen szó bármilyen akadályról, amely a program működését veszélyezteti, új megoldási lehetőségeket tár fel.

Kulcsszavak: tanórán kívüli tevékenység, jógyakorlat, reflexió és önreflexió, zenei nevelés, alternatív megoldási lehetőségek, szülő-tanár-diák háromszög

1. Bevezetés

Jelen írás kísérletet tesz az ez évben (2025) megírt és sikeresen megvédett azonos címet viselő szakdolgozat rövid összefoglalására, kivonatos bemutatására. A terjedelem több mint ötven százalékos csökkentése nagy kihívás volt, folytonos dilemma volt a szelekciós folyamat.

Szakdolgozatom témaválasztását saját tanórán kívül végzett pedagógiai és nevelői munkám ihlette. Úgy véltem, egy reflektív munka kellően méltó dolgozat a tanári egyetemi képzésem végén. Az írás során az alábbi két rövid szakirodalmi részlet volt a fő vezérelv, melyet követtem:

1. Falus Iván a Didaktika tankönyvben *A pedagógus* fejezetben az alábbiak szerint jellemzi a reflektív tanárt: *feltárja a felvetődő problémákat; tisztában van saját feltételezéseivel, melyekkel belép az órára; figyelembe veszi a megvalósulás környezetét; részt vesz a fejlesztésben* – iskolai keret – (FALUS, 1998:111; ZEICHNER-LISTON, 1996:6).
2. Wubbels és Koorthagen (W. és K. 1996): a reflexió öt lépését vázolja fel: *cselekvés; visszatekintés a cselekvésre; a lényeges mozzanatok tudatosítása; alternatív cselekvésmódok kialakítása; kipróbálás*. Ezt a folyamatot végzem el dolgozatomban a saját tanórán kívül végzett pedagógiai munkásságomon.

Mind a pozitív elemekre (sikeres ötletek, helyzetek, megoldások, módszerek), mind a negatív elemekre (kudarcos helyzetek, nem megfelelő infrastruktúra, pénzügyi háttere a szakmai program megvalósításának) kitérek az írás során.

Úgy vélem a hosszú címe a dolgozatnak egy rövid magyarázatot kíván, mely elemei mit is jelentenek pontosan.

- **„egy jógyakorlat”** A minőségjelzős szókapcsolat egy olyan bevált, jól működő, eredményes megoldásra utal, mely egy hosszabb folyamat eredményeképpen létrejött működő, strukturált rendszert jelöl. Esetemben az elmúlt egy évtized alatt létrehozott tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása során létrejött eszköztár és módszertan és rendszer összességét értem.
- Az az oktatási és nevelési tevékenység, melyet elemezni fogok egy kisfalusi környezetben, vagyis **„kistelepülés”**-en valósul meg. Ez a település Besnyő. A település pontos jellemzése a későbbiekben lesz olvasható.
- A **„forráshiányos”** fogalom megjelenése a címben egy gazdasági vetületet is ad a probléma felvázolásának. A község jellegéből adódóan a családok azon társadalmi rétegekben élnek, ahol a létfenntartáshoz szükséges anyagi források megteremtése a cél. A gyermekeik taníttatásához szükséges többletkiadások megteremtése már problémát okoz. Azért maradtam a forráshiányos kifejezésnél, ami azt jelzi, hogy a művészeti nevelési tevékenységre történő pénzbeli áldozás már luxus kiadásnak minősül.
- A leghangsúlyosabb részt a **„tanórán kívüli foglalkozásainak”** kifejezés kapja. A tanórai keretek között végzet oktatási tevékenység ismerése és elismerése a társadalom számára közismert. Azonban a tanórai kereteken kívül végzett nevelési és oktatási tevékenység fogalma már kevésbé ismert mind az átlag ember, mind pedig a pedagógus szakma számára – bár ez mára már jobban kutatott terület, így a hatása okán jobban elismert területté válik.
- A **„speciális kialakítására”** szókapcsolattal arra utalok, hogy azok a foglalkozások, melyeket az elmúlt tíz évem során végeztem, oly módon kellett elindítani, működtetni, fejleszteni, hogy a standartól eltérő módon speciális megoldásokat kellett találni a

megvalósítás során több szempontból. A hangszer, amivel elkezdtem dolgozni is egy kevésbé ismert magyar fejlesztésű speciális ütős hangszer, mellyel dallamot lehet játszani. Ezt a lakóhelyemen sem ismeri mindenki, az oktatási intézményekben tanuló gyermekekkel és szüleikkel is el kellett fogadtatni, meg kellett ismertetni a hangszer. Az óvodai és iskolai foglalkozások során is változó volt a helyszín eleinte. Volt, hogy csoportszobák valamelyikében, de még öltözőben is tarthattam a foglalkozásokat. Az iskolai szabad tantermek egyikében is dolgozhattam, majd pedig idővel lett csak egy fix terem, ahol több pedagógus mellett én is helyet kaptam.

2. Rövid történeti összefoglalók

2.1 *Besnyő település bemutatása*

Bár a történeti ismertető nem a legfontosabb az elemzés szempontjából, úgy vélem, hogy a település jelenlegi állapotának leírásához előzetesen beillesztem a község honlapján található kronológiai sorrendet tartó településismertetőt. A településről bővebben az önkormányzat honlapján olvasható ismertető szöveg.¹ Röviden szeretnék pár jellemzőbb mozzanatot megemlíteni a település kialakulásának történetéből. Egy nagyon fiatal községről van szó. 1945 után több pici pusztát egyesítéséből jött létre a falu. A XX. század második felében 250 család élt itt cselédként. Az ide letelepedett családok földet is kaptak, amin gazdálkodhattak. Ez a viszonylag stabil korszak az 1990-es években ingott meg, mikor a munkanélküliség problémája felütötte a fejét a községben is. Ez aztán mérséklődött, majd pedig a 2006-os M6-os autópálya átadása hozott radikális változást a településen lakók életébe. Megrövidült a munkába jutás ideje, így idővel az addigra már nagyon passzív község elkezdett újra népesebbé válni, hiszen a közeli Budapest, Dunaújváros, Székesfehérvár gyorsabb elérési lehetősége bevonzotta az idősebb és fiatalabb családokat, így újra új lakók érkeztek a településre, ez a folyamat a mai napig él, hol felívelő, hol picit elapadó intenzitással.

2.2 *SziSza-Szirona Szakkörök megszületésének ismertetése*

A SziSza, vagyis a Szirona Szakkörök jelenlegi állapotához vezető fejlődési útról szeretnék rövid ismertetőt közölni. Az iskolában első körben pályázati keretek között kezdtem el dolgozni, majd pedig önköltségi finanszírozású keretek között tanórán kívüli zenés foglalkozásokat tartani. Az iskolában első pár évben több csoporttal foglalkoztam és csak csengettyűs foglalkozás volt. Ez abban az időszakban tudott működni, amikor pályázati keretek között működhetett a szakkör, és a szülőknek nem kellett önköltségi díjat fizetni. Pár év múlva elindultak a citra szakkörök is. Ennek két oka is volt, egyrészt volt igény a gyerekek részéről, másrészt sajnos a pályázati keretek csökkenése okán megfogyatkozott a csengettyűs szakkörök létszáma, ezért frissíteni kellett a szolgáltatásokon. Pár év múlva pedig a furulya oktatást is bevettem a SziSza repertoárjába.

2.2.1 *Csengettyű*²

A szakkörök során használt magyar fejlesztésű hangszerek megálmodói és fejlesztői Balázs Oszkár és Igric Sándor voltak. A Szirona Együttes honlapján³ olvasható bővebben információ

¹ <https://www.besnyo.hu/index.php/tortenete>

² Kép a hangszerről a szakdolgozat mellékletei között található.

³ <https://szirona.hu/a-szirona-hangszerei/> megtekintve 2024.11.10. (teljes terjedelemben a szakdolgozat függelék részében olvasható Balázs Oszkár tollából egy részletes leírás)

a hangszerről, dolgozatomban csak egy rövid összefoglalást adok a csengettyűkről, hogy képet adhassak róla, mi is ez.

A csengettyűk, melyeket a gyerekek a foglalkozások során használtak magyar fejlesztésű hangolt-nyeles csengettyűk, jelenleg F4-H7 hangterjedelem áll rendelkezésemre. Japánban ritmushangszernek használt eszközök mintájára, egy speciális anyagból, kromatikusan hangolt dallamjátékra képes ütős hangszer.

3. Elméleti háttér

Definiálom a tanulót, a szülőt, a tanárt, a tanulás folyamatát, a tanítás folyamatát. Ezt követően a tanórán kívüli tevékenység meghatározása következik, majd a SziSza-ra egy saját definíció megfogalmazásával próbálom saját tevékenységemet a lehető legpontosabban leírni definíció szintjén. Majd pedig a tanórán kívüli tevékenység helyszínének, színterének, a szükséges eszközigényének felvázolását végzem el. Nem utolsó sorban pedig a tanórán kívüli tevékenység működtetéséhez szükséges intézményi és/vagy szervezeti háttéréről írok.

3.1 Az oktatási folyamat résztvevői és folyamatai a SziSza esetén

A tanórán kívül végzett tevékenység résztvevőit tárgyalom ebben az egységben. A sorrend nem véletlen. Az, hogy a tanuló és a szülő van az első két helyen, és nem a tanár és a tanuló, ennek nem egy álszerűség az oka, hanem azt gondolom, az a tapasztalatom, hogy ők határozzák meg ennek a tevékenységnek a létét, az ő hajlandóságukon, érdeklődésükön múlik az, hogy a pedagógusnak van-e alkalma valakikkel dolgozni. Mivel a tanulók még többnyire kiskorúak, ezért a törvényes képviselő, a szülő az, aki ebben dönthet és a háttérrel is adja.

A következő és már említett résztvevő a tanár, a foglalkozást végző pedagógus, aki a szakmai tartalomért, az irányításért, az operatív és szakmai feladatokért is felelős résztvevő ebben a folyamatban. Az ő szerepe a tanórán kívüli tevékenységek során már máshogy strukturálódik, mint egy tanórai keretben.

A tanulás és tanítás folyamatáról is írok, előbbiért a diák, utóbbiért a tanár a „felelős”. Azonban úgy vélem mindkét folyamatra ráhatással van a másik fél, így ez egy elválaszthatatlan oppozíció.

3.2 A tanuló

A tanórán kívüli tevékenység során a tanuló, aki a tanórai keretekben tanulónak nevezett egyén, vagyis a gyermek, itt is a tudásanyag megismerőjének helyzetébe kerül. Ő az, aki az új ismereteket tanulja, elsajátítja, gyakorolja. Egyrészt „a tanulóra mint egyénre tekintünk, s nemcsak a szűk értelemben vett (iskolai) tanuló szerepben értelmezzük” (GOLNHOFER, 1998:78) a tanórán kívüli tevékenység esetén. Ennek oka pont az, hogy a tanulónak másfajta keretben kell mozognia, így az ő egész lényé, és ezáltal értelmezése is új lesz. Ezt az új tanuló definíciót kell szemmel tartania maga előtt az oktatást végző pedagógusnak a foglalkozások során.

„A tanítás során a tanárok szembesülnek azzal, hogy a gyerekek különböző személyiségek, egyéni viselkedésük, sajátos tanulási útjuk van.” (GOLNHOFER, 1998:80) A tanórai keretek között jelen lévő diákok esetén a tanár tisztában kell, hogy legyen azzal, hogy a tanteremben jelen lévő más és más emberek, egyéniségek, saját fejlődési ívet járnak be. Mindez nincs máshogy a tanórán kívül sem. Ezzel a ténnyel kell dolgozniuk a diákokkal. Ha ezt figyelembe veszik

sokkal eredményesebb lesz a tanulás - tanítás folyamata, hiszen minden jelenlévő megkapja a szükséges egyéni segítséget, így jobban tud funkcionálni, teljesíteni a tanórán kívüli tevékenységen. Természetesen jelen állítás a tanórai keretekben is megállja a helyét.

A SziSza esetén a tanulóknak a tanórán kívüli foglalkozáson való részvétel után nem ér véget a munka. Mivel hangszereken tanulnak – citera, furulya, csengettyű – így otthon is szükséges a hangszeres gyakorlás. A csengettyű esetén rendhagyó a helyzet, mert ott a tanulók nem tudják hazavinni a hangszeret, azonban a zenei elméleti alapok elsajátításához szükséges gyakorló feladatok megírása viszont elvégzendő feladat nekik is. A tanulók „a tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztaiban vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen,” (Páskuné, 2014:18). A siker itt nem csak abban az értelemben van jelen, mint egy fellépés sikere, vagy nem csak abban az értelemben olvasható; hanem az egyik foglalkozásról a másikra való átlépés, az új, gyakorlat, darab sikeres elsajátítását és bemutatását is jelenti. Azonban ez a folyamatos sikerélmény megélése nem egy statikus befejezett pont, hanem a további munka gyújtópontja. Hiszen „a belső ösztönzésre a folyamatos, kitartó, gyakori erőfeszítést igénylő munkában, így a zenetanulás során pl. a hangszerjáték elsajátításában nagyobb hangsúly esik. Ebből következően megnő a szerepe az önjutalmazó motívumoknak, melyben a tevékenységet végző személyiség – pl. hangszergyakorlás közben –”. (DOHÁNY, 2009: 72) Így ez egy folyamatos körforgásban lévő belső hajtóerő lesz, hogy a sikeresen elvégzett gyakorlás következménye a hibátlan hangszeres gyakorlat bemutatása, az erre jövő tanári dicséret vagy a közönség tapsa előadás esetén, a jutalom a külvilágból érkezve a diákot újra és újra arra ösztönzi, hogy legközelebb is megélje ezt a pillanatot, hogy gyakoroljon.

Az általam vezetett zenei foglalkozásokon résztvevő gyerekek esetén is helytálló az a megállapítás, hogy „a jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált zenetanulás elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció.” (PÁSKUNÉ, 2014:19). Mindhárom utóbb említett fogalom: a kompetencia, a siker és az identifikáció is fontos része a SziSza gyerekek tanórán kívüli tevékenységen való részvételnek. Mi sem bizonyítja ezt, hogy 4 tanuló már 8 éve dolgozik velem.

A kötelező részvétel a tanórák esetén előírás, azonban más a helyzet az iskolai tanórák után zajló foglalkozások esetén. „A részvétel kérdése szempontjából fontos az önkéntesség lehetősége és a tényleges döntés kérdése is. A szervezett tevékenységek döntő hányadában ugyanis a részvétel önkéntes választáson alapul, így inkább valószínűsíthető a motiváltság. Ugyanakkor, még ha a részvétel önkéntes alapon szerveződik is, a tényleges döntést nem mindig a tanuló hozza, gyakran előfordul szülői döntés miatt vagy tanári javaslatra történő részvétel is.” (IMRE, 2018:65) Abban az esetben lehetséges a diák megnyerése sok évre a tanórán kívüli tevékenységen, ha ezt az önkéntességen alapuló döntést jórészt ő hozza meg, és ezt támogatja a szülő és a tanár. Máskülönben kényszer hatására egy idő után el fogja hagyni azt a szakkört, és így félbeszakadhat akár egy csoport sok éves munkája, és újra kell értelmezni a csoport munkáját, adott esetben a működést is kockáztathatja.

A gyermekek részvétele a foglalkozásokon nem egy teljesen rajtuk álló döntés eredménye. Ebben a folyamatban nagy befolyása van a diákok szüleinek. Hiszen „a szülő-gyerek kapcsolat minősége kisgyermek korban meghatározó abból a szempontból, hogy később a fiatal fogékony lesz-e az iskolán kívüli tanulási lehetőségekre” (PÁSKUNÉ, 2014:14). Páskuné gondolatát az én tapasztalataim is alátámasztják, mert a jelenleg legidősebb tanítványaim a foglalkozásokon

óvodás korban kezdtek el a zenés óvodai foglalkozásaimra járni, és azóta – 2 6. osztályos tanuló, 2 7. osztályos tanuló, 1 8. osztályos tanuló – oszlopos tagja a SziSza közösségének.

3.3 A szülő

Már a tanulókat definiáló rész végén utalás történt a szülőkre. Jelen kisebb etap a tanórán kívüli tevékenységen résztvevő diákok háttérországának irányítójáról, a szülőről fog szólni. Mennyire van befolyással a diák részvételére a foglalkozásokon, a sikeres részvételére, vagy adott esetben a sikertelen, kudarcos helyzetre.

A szülő értelmezéséhez is úgy vélem, hogy az iskolai keretből kell elindulni, és aztán átlépni a „határt”, és ott átértelmezni a szülő szerepét. „Mind a szakmai tudás átadásában, mind a hétköznapi ismeretrendszerek formálásában az iskola egyre fontosabb szerepet játszik, s jelentős funkciókat vesz át a családtól.” (NAHALKA, 1998:208) Ez a jelenség nagyban befolyásolja azt, hogy az oktatási folyamat és a nevelési folyamat milyen arányban van jelen az iskolában. Ez befolyásolja az oktatás minőségi és mennyiségi voltát is. Hiszen a nevelésre fordított idő szükséges az oktatás eredményesebb megvalósulásához. Azonban a tanórai keret ennek érdekében nem lesz több vagy végtelen, hanem véges. Ez a kijelentés a tanórán kívüli foglalkozások esetén is él, sőt sokkal nagyobb ereje van. Hiszen a gyermek megjelenése a szakkörökön egy választott feladat. Azonban az, hogy a diák milyen családi háttérből érkezik meg a tanórán kívüli foglalkozásokra nagyban befolyásolja az ott végezhető folyamatok minőségét. A szülők sok esetben ezzel nincsenek tisztában.

„A szülők indirekt módon is részt vehetnek gyerekeik tanórán kívüli tevékenységeiben, „menedzselik”, szabályozzák azt – pontosabban családon és iskolán kívüli társas környezetét.” (ILARU, 2015:88) Sem a direkt sem az indirekt befolyás nem tudatosul sok esetben a szülőknél. Hiszen ők ezt egy elvégzendő napi részfeladatként tartják számon, hogy el kell vinni a foglalkozásra, onnan haza kell vinni, és nem csak a SziSza esetén, hanem más szakköröknél is van szükséges felszerelés, melyet a tanulónak hoznia kell magával, annak érdekében, hogy részt tudjon venni a szakkörön.

A tanulók definiálásánál már szó volt a tanulót motiváló elemekről. Azonban akkor nem írtam még tudatosan a szülői befolyás hatásáról. Az „iskolai és iskolán kívüli önként választott tevékenységek – a tudáshalmazokon túl – összefüggenek az önértékeléssel, valamint a munkához kapcsolt attitűdökkel. Ugyanakkor fontos szerepe van a szülők hozzáállásának, támogatásának, illetve gazdasági és társadalmi tőkájüknek” (ILARU, 2015: 88). Így tehát nem csak arról van szó, hogy a gyermekét el kell vinnie a foglalkozásra, hanem számos más cselekvésével, attitűdjével befolyása van a szülőnek a tanuló tanórán kívüli tevékenységen való részvételére. „Az informális oktatás igénybevétele legtöbb esetben autonóm döntés, de kiemelkedően fontos szerepet játszik a szülők támogató vagy ellenző attitűdje is.” (ILARU, 2015:87)

A SziSza foglalkozásokra járó diákok családjait a több éves kapcsolat okán már jobban megismertem. Mindez azért fontos, mert ha a tanuló elsődleges szocializációjáért felelős közeget jobban ismeri a pedagógus, nagyobb hatással tud lenni az eredményes tanulási folyamatra. Mindez még súlyosabb abban az esetben, ha a családi háttér nehézségekkel, hiányosságokkal küzd. Abban az esetben, ha a szülőknél a szükséges alapfeltételek megteremtése gondot okoz, a választható, nem kötelező elemek menedzselése már extra erőfeszítést igényel. „Az extrakurrikuláris szegmensben nagyobb egyenlőtlenséget tapasztalhatunk a diákok lehetőségei között.” (MARKOS, 2020: 45) Az extrakurrikuláris, vagyis a tanórán kívüli tevékenységek elérhetősége a más társadalmi rétegből jövő tanulók számára így tehát egyenlőtlen. A SziSza esetén, mint korábban is említettem, mivel

ismerem jobban már a szülőket, más. A foglalkozások elérhetők kedvezményes vagy teljesen támogatott formában is. Erről bővebben az intézményi háttérrel taglaló egységben fogok írni.

„Minden plusz időt és anyagi forrást igényel a családok részéről. Az iskolán belüli foglalkozások többsége ingyenesen vagy minimális térítéssel vehető igénybe, ezzel szemben az iskolán kívüli tevékenységek jellemzően önköltségesek, ugyanakkor a színvonaluk jobban igazodik az átlagon felüli motiváltságú vagy tehetséges gyermek és szülei igényeihez.” (Markos, 2020: 46) Markostól idézett szövegrészben foglaltakkal annyiban vitatkoznék csak, a többi azonban helytálló kijelentés, hogy az iskolán belüli tanórán kívüli tevékenység vagy iskolán kívüli tanórán kívüli tevékenység esetén is szükséges szerintem az átlagon felüli motiváltság. Mert a tanórákon felül még plusz tevékenység vállalásához kell a tanulóban lenni valami plusz mozgónak, ami őt a részvételre serkenti. Azonban a tanórán kívüli tevékenységek esetén, főként, ha az még az iskolán kívül is vannak, akkor több hozzáadott munkát igényel az azon való részvétel a tanulótól és családjától egyaránt. „A gyermek előmenetelét továbbá jelentősen befolyásolja a szülők aktív részvétele a gyermek oktatásában” (KISS-VASTAGH, 2020). Az előmenetel szót én jelen esetben úgy értelmezem, hogy évről évre feljebb tud lépni a csoportban, és új szintről tudja kezdeni a tanuló a következő tanévben a zenei ismeretek elsajátítását.

Egy érdekes dilemma a családi háttér szerepét tárgyaló részben, hogy vajon a szülő támogatása a foglalkozásokon elégséges-e a gyermek sikerét illetően? „Nincs olyan szülő, pedagógus, aki a gyerek sikerei vagy kudarcai kapcsán ne gondolkozna el, hogy mennyiben felelős ezért a nevelés, illetve mennyiben magyarázhatóak ezek a gyermek vele született adottságaival. (...) Mekkora az öröklődés szerepe a képességekben? Különböznek-e az egyes képességek aszerint, hogy fejlődésükben eltérő az adottságoknak és a környezetnek a jelentősége? Tudósok sora tette fel ezeket a kérdéseket, és adott rá eltérő választ. Bár az „öröklődés vagy környezet?” örökzöld kérdésre kézenfekvőnek tűnik az „is is” válasz, azonban kiemelkedő képviselői voltak mindkét szélsőségeknek is.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:57)

Én az említett is-is válasszal nem tudok vitatkozni. Viszont ezt egy kicsit kibővíteném, mégpedig úgy, hogy abban az esetben, ahol a gyermek örökletes módon nem kapott a zenéléshez extra képességeket, az nem kizárólagosan eredményezi az alkalmatlanságot, hiszen a nevelés és oktatás feladata, hogy felvértezze a diákokat a tudással és mindemellett készségeket és képességeket fejlesszen. Tehát lehetőség van az oktatás és nevelés során arra, hogy azon készségek és képességek fejlesztése megtörténhessen, ahol a pedagógus azt észleli, hogy nem megfelelő az adott hangszeren történő megfelelő játszásra. Nyilván ehhez figyelni kell, főleg az első évben, mikor az alap zenei ismeretek és a hangszer megszólaltatáshoz szükséges alap technikák elsajátítása történik. Itt szükséges olyan gyakorlatok beiktatása, melyekkel fel lehet mérni, hogy adott hangszerhez mennyiben van minden szükséges alap a gyermek készség és képesség repertoárjában. Gondolok itt például: fizikai adottságokra, ritmusérzékre, hallásra. Ezeknek felmérése és a megfelelő fejlesztési tervének kidolgozása elengedhetetlen az eredményes tanuláshoz.

„A zenei hangmintázatok észleléséhez, valamint az énekléshez és ritmizáláshoz szükséges adottságokkal velünk születetten rendelkezünk. Az alapvető zenei képességek fejlődésének szenzitív időszaka körülbelül tízéves korig tart. A fejlődés szempontjából – egyúttal zenei kultúránk megőrzése szempontjából – éppen ezért meghatározóan fontos a gyermekkor, a gyermeket körülvevő zenei környezet, amiben döntő szerepet kap az óvodai és az iskolai zenei nevelés, a korai zenei készség- és képességfejlesztés.” (JANURIK-JÓZSA, 2018:1) Ezért gondolom úgy, hogy mind az iskolában jelenleg futó, mind pedig jelenleg sajnos az óvodában már nem zajló,

de korábban sok éven át futó zenei foglalkozások léte Besnyőn, vagyis a SziSza működtetése egy valid és fontos oktatási tevékenység.

A Szironta Szakkörök zenei foglalkozásainak esetén a szülők számára egy elismert és nem vitatott tény, hogy a gyermeke zenei fejlődésére lehetőséget biztosít akár a citera, akár a furulya, akár a csengettyűs foglalkozás. „Nyilvánvaló tehát, hogy a szülői támogatás pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésére. Érdekes adalék azonban a támogatás milyenségének szerepéről” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:66), hogy milyen az a szülői támogatás, melyet a szakkörön résztvevő gyermekek kapnak, az befolyásolja az ő teljesítményük határát és minőségét.

„Érdemes megemlíteni a család szocioökonómiai státuszának a zenei fejlődésre gyakorolt hatását vizsgáló kutatásokat. A család társadalmi, kulturális és anyagi helyzete nyilvánvalóan összefügg a felnövekvő gyermek esélyeivel. A zenetanulás esetében ennek szerepe talán még nagyobb, mivel a magyarországi helyzettel ellentétben a hangszerstanulás más országokban nem a közoktatás keretei között történik” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:66). A szakirodalomban megfogalmazott állítás úgy vélem, hogy egy kicsit már másabb képet fest jelenleg a magyarországi helyzetről is. Az utóbbi években nem a nő, hanem inkább szűkül annak lehetősége, hogy közoktatási keretekben elérhető legyen a gyermekek számára a hangszeres tanulás. Éppen ezért nő meg azon zenei foglalkozások létének fontossága, amelyek kilépve a közoktatási keretből alternatív utakon teremtik meg a gyermekek számára a zenetanulás lehetőségét. Azonban ezeknek a felkutatása, felismerése a szülő felelősége jórészt. Majd ennek a kommunikálása a gyermek felé, hogy miért jó neki, ha a szabadidejében áldoz arra időt és energiát, hogy zenét tanuljon.

Azonban az elsődleges szocializáció színterén, vagyis a családban a zene iránti igény, kíváncsiság felkeltése nem akkor kell, hogy történjen, amikor megjelenik a zenei tanórán kívüli tevékenysége lehetősége a gyermek és szülő számára. A zenére való fogékonyság csírájának elültetése egészen kicsi korban történik meg eredményesen, annak lesz majd később valóban hatása. Természetesen annak is van hatása, ha mindez nem történik meg. „A zenei szocializációra ez természetesen szintén kihat. További fontos változás esetünkben a médián keresztül folyamatosan elérhető – sőt, kikerülhetetlen – zene, ami a családi életből kiszorította az együtt éneklés-zenélés szokását, ami pedig a korábbi évszázadokban általános volt. Ilyen körülmények között az óvoda és az iskola szerepe felértékelődik a zenei nevelésben.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:69)

A szülőket tárgyaló egység első zárógondolataként, fontosnak vélem ismét hangsúlyozni, hogy „a szülők indirekt módon is részt vehetnek a gyermek tanórán kívüli tanulási tevékenységeiben. Ebben az esetben a szülők menedzsernek tekinthetők, akik a gyermek társas környezetét szabályozzák azáltal, hogy a családon és iskolán kívüli különböző tárgyi és társas forrásokat biztosítanak gyermekeik számára” (PÁSKUNÉ, 2014:15)

Mind az iskolai oktatáson, mind az iskolán kívül történő oktatási folyamatokban más és más társadalmi rétegekből érkeznek a diákok. Sajnos a jelenlegi oktatási rendszer ezeket az egyenlőtlenségeket nem kompenzálja, hanem ellentétesen, tovább mélyíti. „Az egyenlőtlenségek újratermelődése abból adódik, hogy a szülőknek az iskolarendszerhez való viszonyuk révén az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszony reprodukálódik.” (ENGLER, 2010:28). Ezért jut még nagyobb szerep a pedagógusoknak, hogy megpróbálják felismerni az egyes diákok háttérét és bevonni olyan oktatási és nevelési folyamatokba, melyek lehetőséget biztosítanak ezeknek az egyenlőtlenségeknek a kompenzálására, mert felszámolásukhoz egy teljesen új oktatási rendszer lenne szükséges.

3.4 A tanár

A tanórán kívüli tevékenység szakmai és operatív megvalósításáért felelő személy a tanár, a pedagógus, a szakkört vezető, a foglalkozást tartó személy. Jelen részben ezt az egyént, mint pedagógust, tanár értelemben definiálok.

Ez az egység lesz legrövidebb dolgozatomban elméleti keretében. Ennek oka az, hogy jelen esetben önmagam szerepéről kell, hogy egy objektív képet adjak. Ehhez a szakirodalom általam kiválogatott rövid részeit használom, és nem célom továbbmenni egy olyan értelmezői folyamatba, ahol nem tudom objektív látószögből folytatni az értelmezést, ez pedig a szubjektum felszámolását vagy időleges kizárását feltételezi.

„Egy dologban minden kutató és gyakorlati szakember egyetért: az oktatásnak, a nevelésnek központi szereplője a pedagógus.” (FALUS, 1998:97) A központi szereplő státust azonban úgy vélem fontos nem túlértékelni. A központi szereplő nem szabad, hogy egy kitüntetett szerepet is jelentsen, amely inkább halami értelemben van jelen. Azt gondolom jobb, ha mint egy mentor, vagy facilitátor van magyarázva a tanár, mint központi szereplő. Az általam végzett tanórán kívüli tevékenység során ez a tanári szerep két részre osztható: egyrészt egy szakmai vezetője kell, hogy legyen az oktatási folyamatnak, másrészt be kell tölteni az operatív feladatokért felelős egyén szerepét is, amikor is a megvalósítás feltételeiért felelős személyként kell működni. Jelen fejezet részletnél az oktatásért, tehát a szakmai feladatokért felelős személyt kell definiálnom. A szakkörökön nagyon más szerepfelfogással vagyok jelen, mint tanár. Ennek több oka is van: egyrészt szabadabb keretek között mozoghatok én magam is és a gyermek is, hiszen nincs egy központilag meghatározott tananyag, melyet adott határidőre teljesíteni kell. Az oktatás tartalmát a tanár határozza meg a tanórán kívüli tevékenység esetén is, de jobban alakíthatja, főként a diák által kifejtett hatás okán, jobban igazodhat a gyermek igényeihez. Ez az egyik kulcsa annak, hogy a pedagógus a tanórán kívüli tevékenység során sokkal nagyobb fejlődési ívet diagnosztizálhat félévkor, vagy tanév végén, hiszen, ha jól dolgozott, tehát reagált az egyéni szükségletekre, megfelelő feladatokat adott hozzá, akkor eredményesebb a tanuló részvétele a foglalkozásokon. Kiemelkedő szerepe van emiatt a tanár ebbéli kompetenciájának.

A facilitatori, mentori szerepbe beleilleszkedése a tanárnak a tanórán kívüli foglalkozások esetén nem egy alá-fölé rendeltséget hoz elő, hanem egy egyenrangú tanár-diák felállást. Nem a hierarchiából fakadó tekintélyelvűséggel motiválja a tanulót a gyakorlására, az ismeretek elsajátítására, hanem példamutatással próbál megfelelő, követendő mintát állítani a diák elé. Ehhez a szerepfelfogáshoz hozzátartozik, hogy a tanár más attitűdökkel rendelkezzen. „Három ilyen alképességet szoktak kiemelni: a feltétel nélküli elfogadás képességét, az empátiát, és a kongruenciát.” (FALUS, 1998:100) A tanórán kívüli tevékenység esetén még nagyobb hangsúlyt kap az elfogadó pedagógus attitűd. Ez a feltétele annak, hogy egymás mellett álló partneri viszony alakulhasson ki a pedagógus és a diák között. Az empátia készsége szükséges ahhoz, hogy megfelelő módon felmérhessen a tanuló egyéni szükségleteit, és jól felismerje esetenként akár a családi háttér, akár váratlan életeseemény okán kialakult speciális helyzetét a foglalkozásokon résztvevő diákoknak. A kongruencia képessége pedig az önazonos viselkedéssel, önismerettel, a tudatossággal a pedagógus hitelességét teremti meg. Nem sémákkal reagál szituációkra, hanem minden egyes új helyzetben képes létrehozni új megoldásokat, ezáltal lesz hiteles a tanuló és a szülő szemében is. Ez pedig elengedhetetlen a tanórán kívüli foglalkozások esetén, hiszen ez egy olyan mozgatórugó lehet a tanár-szülő kapcsolatban, mely nagyban befolyásolja a diákról való sikeres kommunikációt, tanulmányainak minél jobb minőségben történő megvalósulását.

3.5 A tanulás

A tanórán kívüli tevékenységek esetén a tanuló a tanulás folyamatának alakítója, résztvevője, meghatározója. Azonban mivel ebben az esetben a tanuló saját maga által, önként választott tevékenységről lévén szó, a tanulás mozzanata feltehetőleg egy más fajta értelmet kap, hiszen kevésbé kényszer alatt végzett, kötelező tevékenység, és nem is ekként fogja fel a diák.

„A hétköznapi gondolkodásban a tanulás jórészt azonosul az iskolai tanulással, a tananyagok elsajátításával (...) A tanulás hétköznapi fogalmának van azonban egy másik jelentésrétege is, hiszen bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását is tanulásnak tartjuk.” (NAHALKA, 1998:118) A Nahalka által felsorolt tanulási értelmezések közelebb állnak a tanórán kívüli tevékenységek során végbemenő tanulás valós definiálásához, a köznapi gondolkodásban kialakult értelmezés a tanórai keretek között zajló tevékenységről a társadalomban kialakult konszenzus alapján megkövült értelmezés.

Mind a tanórai, mind a tanórai kereteken túlmutató tanulási folyamat nem egy önmagában létező egység, hanem számos külső hatással reakcióba lépő folyamat. A „tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (NAHALKA, 1998:118). Egyrészt hatással van a tanórán kívüli tevékenység során is a tanulás minőségére, hogy milyen állapotban érkezik meg az adott foglalkozásra a gyermek; a tanár milyen tudás birtokában - elméleti és módszertani - lép be a terembe; éppen milyen a családi helyzet, ahonnan a tanuló megérkezett; ahol megvalósul a foglalkozás, annak a teremnek milyen adottságai vannak; rendelkezésre áll-e minden tárgyi feltétel a tanuláshoz; úgy vélem így a humánerőforrásbeli és tárgyi feltételeit is megemlítettem, mely befolyással lehet a tanulás milyenségére. Természetesen ez a gondolat a tanórai keretek során történő tanulás esetén is fennáll. A tanórán kívüli tevékenység esetén ez annyiban kap más hangsúlyt, értelmezést, mert az eshetőség fogalma jobban közrejátszik.

A tanulás folyamatában szükséges szót ejteni a transzfer-hatás fogalmáról. „Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tudás-transzfer problémáját. Ritkán találkozunk két pontosan ugyanolyan helyzettel. Amit valahol megtanulunk, azt mindig egy kicsit más helyzetben kell alkalmaznunk. Többnyire azonban inkább egészen más helyzetekben, ismeretlen feltételek között kell tudásunkat mozgósítani. Lényegében ez a transzfer: a tudás alkalmazása új helyzetekben.” (CSAPÓ, 2006:11) A tudás-transzfer ki nem használt esetleges voltát nem problémaként jelölném, hanem lehetőségként. Ez által új értelmezési keretet kap a tudás-transzfer fogalom, melynek színezete így pozitívabb lesz, ennek okán az arról való gondolkodás is inkább egy a megoldási lehetőségeket kutató párbeszédet eredményez; mintsem egy negatívabb konnotációval aposztrofált megoldandó egységet, vagyis problémát. Azért gondolom fontosnak, hogy ilyen attitűddel értelmezzünk, mert a tanórán kívüli tevékenységek során kamatoztatott eredmények eredményes átvitele, használata a tanórai keretek között sokkal nagyobb eshetőséggel valósul meg, ne problémáról, hanem mint lehetőségről gondolkozunk a tudás-transzfer fogalom esetén. Mindez egyébként nem csak ebben a relációban értelmezhető. Két más fajta – jelen esetben más hangszeren történő tanulás esetén – is fennáll. Azok a Szironta Szakkörös gyerekek, akik nem csak egy szakkörre jártak, járnak sokkal hamarabb, eredményesebben sajátítják el a zenei elméleti anyagot, majd annak a hangszeren történő gyakorlása is más lehetőségeket ad, hiszen más szemszögből – más hangszeren – van alkalma megvizsgálni, kipróbálni, gyakorolni az adott zeneelméleti ismeretet, de ez ugyanígy helytálló a technikai megvalósítással kapcsolatban is. Adott hangszeren végzendő

megszólaltatási technika a másik hangszerrel való összevetésben szintén ismételt tudás megszerzésre, értelmezésre, újraértelmezésre ad lehetőséget.

3.6 A tanítás / Az oktatás

A szakkörök esetén is szükséges a tanulás folyamata után a tanítás folyamatát is meghatározni, hogy mit is kell érteni pontosan ezen fogalom alatt. Az oktatás a pedagógus által irányított folyamat, melynek szakmai minősége nagyban hatással van a tanuló tanulási folyamatára. Azonban úgy ahogy a tanulás folyamatában is közrejátszik a pedagógus, a tanítás folyamatába is beavatkozik a tanuló. „Az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, melynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervez-szervezi meg a tevékenységét.” (KOTSCHY, 1998:160) Ez a kijelentés a fő eleme a tanítást definiáló fejezetegységnek. „Az oktatás legfontosabb jellemzője, hogy magában foglalja a tanítást mint tanári és a tanulást mint tanulói tevékenységet, amelyek egymással kölcsönhatásban valósulnak meg.” (KOTSCHY, 1998:161) Így tehát a tanítás folyamatának értelmezéséhez használni fogom a tanulást, a tanulót, pedagógust tárgyaló részekben közölt ismereteket.

Az ismeretek átadása mellett, vagy előtt van egy még fontosabb hatása az oktatásnak. „Az oktatás nem elsősorban vagy pontosabban nemcsak ismereteket, információkat ad át, hanem komplexebb személyiségstruktúrákat is fejleszt” (NAHALKA, 1998:191). Azonban ez a személyiségfejlesztés nem egy pluszban hozzáadott, önmagától értetődő értéke az oktatásnak, hanem ez is abban az esetben valósul meg minőségi szinten, ha ezzel a fejlesztési lehetőséggel számol és tervez a pedagógus az oktatás folyamán. „A gyermek szempontja úgy válik fontos kérdéssé, hogy a pedagógiai folyamatok tervezésében, kivitelezésében és értékelésében a gyermeki személyiség, a meglévő adottságok és képességek, a gyermeki szükségletek, érdeklődés és motiváció válik meghatározóvá.” (NAHALKA, 1998:198) Így már nem csak résztvevője lesz, hanem aktív alakítója is a tanuló az oktatás folyamatának. Ez pedig azt a következményt hozza magával, hogy eredményesebb lesz a munka, melyet végez diák és tanár. Ennek a megvalósulása kevésbé lehetséges a tanórai keretek között, viszont annál nagyobb hangsúlyt és lehetőséget biztosít e tekintetben a tanórán kívüli tevékenységek terepe. Magyarország büszkélkedhet egy olyan zenepedagógiai alakkal, aki a világon elismert zenepedagógus és zeneszerző, népzene-gyűjtő, aki nem más: Kodály Zoltán. Az általa kialakított zenei-nevelési program, a Kodály-módszer, mely a világon mindenhol ismert és elismert zenepedagógiai módszer. „A kodályi program esztétikai nevelésbe ágyazott személyiség- és kompetencia-fejlesztés, egyszersmind hathatós erkölcsi nevelés a zene eszközeivel.” (GÖNCZY, 2008) Ezt a komplex programot mára már pont a kitalálója hazájában ismerik és használják legkevésbé. Magyarországon jelenleg a közoktatásban és az oktatás egyéb terepein is, ha zenei nevelésről van szó szinte alig ismert és használt módszer, ha egészben nem is, de legalább részben. A jelenleg zenét oktató pedagógusok felelősége az, hogy újra teret engedjenek ennek a módszernek és használják. Ezt a gondolatot nem folytatom tovább, mert ennek tárgyalása egy külön dolgozatot tenne ki. Azonban fontosnak véltem Kodály nevét megemlíteni a személyiségfejlesztés okán.

A tanórán kívüli tevékenységek esetén az oktatás tartalmát nem egy központilag előírt keret szerint kell létrehozni. Azonban ebben az esetben is igaz, hogy „a társadalmi folyamatok jelentős hatást gyakorolnak az oktatás tartalmának meghatározására” (NAHALKA, 1998:201).

Akár kisebb hatásokról legyen szó, akár nagyobb eseményről, befolyással vannak a tanórán kívüli tevékenység során átadott ismeretanyag alakítására. Ha egy közelgő ünnepről van szó, vagy ha valami nagyobb esemény miatt oktatási szünetről, mindkét esetben változtatni szükséges az adott tanévre meghatározott ismeretanyagon. Az „oktatás tartalmának kijelölése során többféle társadalmi meghatározó tényező figyelembevétele indokolt” (NAHALKA, 1998:203). Fontos ismérve a létrehozott oktatási anyag átadásakor, hogy „az oktatás, vagyis tanítás és a tanulás eredményeképpen létrejött „tudás tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható legyen” (NAHALKA, 1998:203). Ez a kijelentést Nahalka Istvántól azért tartom fontosnak beemlíteni, mert a zenetanulás során ennek egy újabb fajta értelmezhetőségére nyílik lehetőség. Hiszen a különböző zeneelméleti ismeretek, a hangszeres technikai ismeretek, a dalok és zene-művek repertoárja folyamatosan bővül, és egy oda-vissza hatás viszonylatban válik élővé.

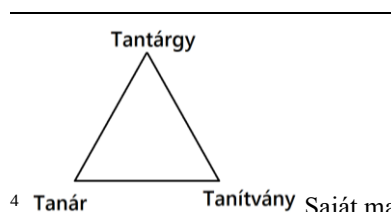
Egy Kodály Zoltán tiszteletére tartott konferencián, az előadások után az egyik jelenlévő felszólalását fontos beidéznem. Rozgonyi hozzászólásában az alábbiakat mondja: Fölrajzolt a táblára egy háromszöget és annak három oldalára három T betűt: tantárgy, tanítvány, tanár. „Higgyék el, ha egy tanár szereti a tantárgyát és szereti a tanítványát, előbb-utóbb a tanítvány és tantárgy között létre jön az indukciós áram” – mondta. (ROZGONYI ÉVA, 2008) Ezt egy nagyon szuper képnek gondolom.⁴ Ez a zenei nevelés esetén azért kap nagyobb hangsúlyt a tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek esetén mert manapság a zene, ének, ének-zene nagyon negatív megítéléssel él a társadalom fejében: szülőében, gyermekében egyaránt. Nagyon nagy felelősége van a zenét oktatóknak, hogy szeressék tevékenységüket, és ezzel a hatalmas elánnal, lelkesülve ragasszák rá ezt a rajongást a diákokra, tanulókra. Úgy vélem azok a gyerekek, akik jelenleg még a SziSza keretében zenélni tanulnak valamely hangszeren, részben amiatt maradtak sok év után is lelkes szakkörre járók, mert a hangszerek irányába tanúsított hitemet sikerült esetükben átadni, majd ezzel sikerült saját viszonyukat kialakítani az adott hangszerekkel a gyerekeknek.

3.7 A tanulás és tanítás alternatív terei

A szakkörök, foglalkozások esetén nem csak az az eltérő jegy, hogy nem iskolai időben zajlanak, a résztvevő személyek és folyamatok is átértelmeződnek, hanem mint a tanórán kívüli foglalkozások elnevezés is sejtet valamennyit, hogy többnyire ezeknek az óráknak a helyszíne is más, az iskola egyéb terei, vagy nem is szorosan az iskola intézményéhez köthető helységek adnak otthont a megvalósításhoz.

A tanulás és tanítás együttes folyamata nem csak iskolai keretek között zajlik. Ez már egészen kicsi korban elkezdődik egy másfajta struktúrában a gyermek és szülő között. Az iskolás évek során is vannak alternatív terei a tanulás-tanítás folyamatának. Nemcsak a tanórai keretek alkalmasak ezen folyamat biztosítására, hanem a tanítási órák után következő iskolán kívüli, tanórán kívüli tevékenységek, szakkörök, foglalkozások.

A foglalkozás minőségi megvalósulását meghatározza az is, hogy pontosan hol zajlik. Milyen helyen, milyen helyiségben. Ugyanis a zenei foglalkozások esetén is „más attitűdöt és



⁴ Tanár Tanítvány Saját magam által készített ábra Rozgonyi Éva felszólalásához illusztrációként.

motivációt igényel mind a gyermekek, mind a szüleik részéről, ha abban az általános iskolában van a zeneóra, ahová a tankötelezettség miatt jár a diák, illetve, ha el kell menni egy másik intézménybe, amely plusz időt, energiát és kitartást kíván” (SZÜCS, 2019:21). Ebben az esetben már a többlet befektetett energia egy megfontolandó egység a család számára, vajon megéri-e megtenni annak érdekében, hogy a gyermek eljusson a foglalkozásra. Ezzel a problémakörrel azért szeretnék foglalkozni, mert a Szironta Szakkörök esetén az általános iskola mellett található művelődési ház – felső emeleten lévő tér – és az alsó szinten található egyéb az iskolát kiszolgáló plusz helyiségek egyikében, a fejlesztő teremben valósulnak meg. Ennek pontos leírásáról, jellemzéséről egy későbbi fejezetegységben írok bővebben. Most csak az a momentum fontos ebből a helyzetből, hogy az általános iskolába járó gyermekeknek és szüleinek nem kell ezt a plusz energiát beletenniük. Amikor elkezdtem az iskolában a szakköröket, akkor érzékeltem ennek az erősségét, és hangot is adtak ennek a szülők. Azonban az évek során rájöttek, hogy nem csak ez a kényelmi faktor kell, hanem a gyermeknek is energiát kell beletenni a tanulás terén a foglalkozásokon való részvételre. Akkor csökkent a szakkörökre járó gyermekek száma, amikor a komolyabb elméleti ismeretek nagyobb hangsúlyt kaptak a játék mellett. Valamint a 2020-as covid járvány okozta a legdrasztikusabb csökkenést. Akkor 1/3-ra esett vissza a létszám. És onnantól már ez a helyben lévő faktor nem volt motiváló.

„Az iskolán kívüli tanulás elsősorban a következő területeken különbözik a hagyományos tantermi tanórától:” (FÜZ, 2017:198) az ott zajló folyamatok: tanulás-tanítás más keretek között mozog; a résztvevők szerepkörének megváltozása: diák-pedagógus; az oktatás tartalmát alkotó ismeretek szabadabb alakíthatósága, szemben a közoktatásban előírt merev oktatási tartalommal.

A különböző tanórák után megvalósuló programokon történő alacsony részvételt több minden is befolyásolja. Füz Nóra az alábbiakra jutott saját kutatásában: „Az anyagi és órarendi problémákon kívül a közlekedés megszervezése és az információgyűjtés is nehezítik a részvételt, az intézményvezetők és pedagógusok véleménye szerint.” (FÜZ, 2017: 217) Egyetértek Füz Nóra kijelentésével, melyet nem csak ő, hanem számos más a szakmában kutató és tevékenyen résztvevő pedagógus hangoztatja, hogy „a tanórán kívüli tevékenységek „pedagógiai értékét komolyabban kellene venni, nem pusztán kikapcsolódásként, kirándulásként tekinteni rá” (FÜZ, 2017:199).

3.8 Tanórán kívüli tevékenység meghatározása

A következő egységben tanulmány alap és fő fogalmának a pontos tárgyalásával folytatom, majd pedig megpróbálkozom megalkotni saját definícióm a Szironta Szakkörökre vonatkozóan. Ennek oka az, hogy a szakirodalom sok esetben más-más értelmezést használ a különböző tanórai kereteken túl végzett tevékenységekre, szükséges és elégséges jellemvonásokat felsorolva, vagy esetleg bizonyos tevékenységeket invalidál, érvénytelenít.

Az eddigi fejezetekben használt tanórán kívüli tevékenység szakirodalomban jelenlévő megfogalmazásokat igyekszem felvázolni jelen alfejezetben. Elsőként fontos szétválasztani az iskolában, és az intézmény falain kívüli oktatási tevékenységeket. „Az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek többféleképpen tipizálhatók. Báthory Zoltán elkülönítette az iskola falain belüli és az iskola falain kívüli tanulási színtereket.” (MARKOS, 2020:45)

Az extrakurrikuláris fogalom használata dolgozatomban nem kap hangsúlyt, azonban a tanórán kívüli tevékenységeket tárgyaló szakirodalom használja ezt a kifejezést, így fontosnak tartom, hogy kitérjek erre is. Az extrakurrikuláris tevékenységet Dragony Gábor az alábbiak szerint foglalja össze: „Összefoglalva az extrakurrikuláris jelző vonatkozhat az iskolai tanórán kívüli, illetve

iskolán kívüli alkalmakra. Ezek elkülönítésében és összehasonlításában az erre vonatkozó kutatásban többféle szempontot kell és lehet figyelembe venni. Ezek például: az alkalom, a program szabadon választott vagy kötelező; az iskola szervezi vagy más intézmény, szervezet; fizetnek érte a résztvevők vagy ingyenes; rendszeres vagy egyszeri stb. Fontos vizsgálni még többek között az alkalmak, programok célját, hatásait, az intézményes zeneoktatással való kapcsolatát, az alkalmazott módszereket, az átadni kívánt tudástartalmat és ennek dokumentációját, a résztvevők életkorát, motivációját és az oktatók szakmai és módszertani felkészültségét.” (DRAGON, 2018:115) Jelen idézetben leírt vizsgálati szempontok döntő többségét jómagam is használom dolgozatomban.

Azonban még mielőtt a különböző vizsgálati szempontok felállítása megtörténik, fontos leszögezni, hogy korábban a tanórán végbemenő tanulási és tanítási folyamatok nem voltak a fókuszban – „Az iskolán kívüli (nyílt) tanulási terek- mint nevelési terepek – világa méltatlanul kívül esik a neveléskutatás fősodrán: az extrakurrikulumok vizsgálatára kevés erőforrást összpontosítunk.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:62) –, mára már a tanórán kívüli tevékenység során szerzett tudás és ismeretek és annak eredményessége elismert a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek körében. „Egyre inkább elfogadott gondolattá válik, hogy nem csupán az iskolában, formális oktatásban történhet tanulás: a fejlődés lehetőségeit meg lehet látni az iskolán, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben is.” (IMRE, 2018:64) Azzal, hogy a szakemberek elkezdtek foglalkozni az iskola falain kívül zajló nevelési és oktatási tevékenységekben rejlő potenciállal, kitágították annak lehetőségét, hogy a gyermekek fejlődését nem egy lekorlátolt keretben lehessen értelmezni. Ennek következményeként pedig mind a tanárok, tanítók, óvodapedagógusok körében ismertté és elismertté teszik a tanórán kívül végzett tevékenységeket, melynek okán a szülőkre is hatással lesz ez a szemléletbeli változás, egy hosszú folyamat eredményeként a társadalom számára is láthatóvá válnak az extrakurrikuláris tevékenységek.

„Báthory (1992) szerint az ideális az lenne, ha az iskolai tanulás szférájában az extrakurrikulum egyenrangú szintéreként lenne jelen, mert ez az a terep, ahol a tanulást motiváló hatások felerősödhetnek és a differenciálás széleskörűen megvalósulhat. Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják.” (PÁSKUNÉ, 2014:6)

Többben a tanórán kívüli tevékenységek témakörében írt munkájuk során az önkéntes módon történő részvétel aspektusát egy kiemelendő, nagyban meghatározó elemként nevezik meg. „Az ilyen tevékenységekben való részvétel általában önkéntes és erősen függ a hozzáféréstől.” (IMRE, 2018:64) A szülőket és a tanulókat tárgyaló alfejezetben már érintettem az önkéntesség és az összeférhetőség fogalmának vizsgálatát. Korábban a két említett résztvevő szerepének meghatározásához használtam, azonban jelen esetben a tanórán kívüli tevékenység létét meghatározó két fogalomként tárgyalom.⁵ Ugyanis minél közvetlenebb módon megközelíthető szülő és gyermek számára is a program, annál nagyobb hajlandóság feltételezhető a résztelre. Az önkéntes részvétel aspektusa pedig azért fontos, mert ezek választható délutáni időpontban zajló foglalkozások lévén az élményszerűséget sokkal jobban előtérbe helyezve működnek. Ezáltal ösztönözve a diákokat arra, hogy évről évre részesei legyenek a programoknak.

„A számos kontextuális tényező közül a szituáció tér- és időbeli határai, a résztvevők és a kommunikációs aktus egyéni és társas céljai azok az elemek, amelyek leginkább megkülönböztetik a tanórai szituációtól a tanórán kívüli foglalkozásokat.” (PÁSKUNÉ, 2014:7) Mivel iskolaidő

⁵ Nem egymástól független a két különböző értelmezési és használati mód. Sőt, fontos kiemelni, hogy együtt, egybeolvasva nyer igazán értelmet mind az önkéntesség, mind pedig a hozzáférhetőség fogalma. A különböző alfejezetekben mindig az ott tárgyalt aspektus felől végeztem a fogalomra történő rávilágítást, annak értelmezését.

után zajlanak, a gyermek szabadidejéből áldoz ezekre. Hogy miért is fontos a szabadidő fogalma? „Kutatók számára izgalmas, oktatásfejlesztők számára megkerülhetetlen, pedagógusok és szülők számára gyakorlati, gyerekek számára azonban életbevágóan fontos az a kérdés, hogy mivel töltik szabadidejüket a tanítás befejeztével. Választásuk befolyásolja pszichés komfortérzésüket, fizikai állapotukat, a társakhoz való viszonyukat.” (PÁSKU-MÜNNICH, 2000:59)

A „rejtett folyamatok nemcsak az iskolában történhetnek, hanem a tanulás céljából működtetett egyéb szervezetekben” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018: 65) is, mint jelen dolgozatban tárgyalt téma esetén is, a tanórán kívüli foglalkozásokon is. Ezeknek a feltárása, tudatosítása, vagy legalább a tudatos felkeresés hajlandóságára fontos felhívni a szakköröket tartó pedagógusok figyelmét.

A tanórán kívüli tevékenységek esetén a különböző munkaformák megjelenése is más. Az addig tanórai kereteken során esetleg már berögzült felosztások új helyzetben új alkalmazási lehetőségeknek adnak teret. A „csoportnak együtt és a csoport tagjainak egyedileg is merőben más a helyzete, szerepe, mint az iskolában: kisebb vagy nagyobb mértékben felbomlik az éven átívelő feladattudatot és szerepekkel való azonosulásokat generáló iskolai jelleg, más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:69). Új közegben kell értelmezniük önmagukat és szerepüket is a tanulónak. Olyan társaikkal kell esetleg a már ismert munkaformákban dolgozniuk, akik szintén motiváltak az adott foglalkozáson lévő eredményes szereplésre, így valószínűsíthető, hogy eredményesebben dolgoznak együtt, ezáltal az addig kialakult hitrendszerüket a tanulók újrakeretezhetik.

Az általános iskolás korban elérhető tanórán kívüli tevékenységek egész életre való kihatása is egy megvizsgálandó kérdés. Sz. Fodor Adrienn tanulmányában ekképpen fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Meggyőződésünk, hogy az a tevékenység, amit gyermekkorban ismerünk meg, nagyobb valószínűséggel fogja a későbbi életünk részét képezni, mint amivel csak felnőttként találkozunk.” (SZ. FODOR, 2019:19) Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy kisgyermekkorban alakul érdeklődésünk, akkor vesszük fel szokásainkat. Ha ebbe belekerül valamely tanórán kívüli tevékenység és nem csak rövidebb, hanem huzamosabb időre, akkor kisebb, nagyobb mértékben befolyásolni fogja, esetenként meghatározó eleme lehet az ott végzett tevékenység a felnőtt korban végzett tevékenységek, akár munka terén is.

A tanórán kívüli tevékenység egyik fontos éltető eleme az alkalmakon megszerzett élmény. „Az egyik fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztalása.” (LADNAI, 2019:28.) A szakkörök esetén az említett flow élmények döntő szerepe van. Mielőtt ezt részletesebben elemezném Csíkszentmihályi Mihály: Flow, az áramlat című kötetéből idézek pár ide illő passzust. Hogy mi is az a flow? „Olyan helyzetek ezek, melyben az illető szabadon annak szentelheti a figyelmét, hogy elérje célját, mivel nincs zavar, amelyben rendet kellene tennie és nincs olyan fenyegetés, amellyel szemben az Énnak meg kellene védenie magát. Ezt az állapotot neveztük „flow”-nak, áramlat élménynek, mégpedig azért, mert sok interjúalanyunk ezt a szót használta csúcsformájának leírásakor: „olyan volt, mintha lebegtem volna”, „mintha valami áramlat sodort volna magával” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:32.)

Ezt a fajta határtalan érzést olyan szituációkban van lehetősége megélnie a tanulónak, amikor nincs felesleges keretek közé szorítva. Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. (...) A pozitív visszacsatolás erősíti az Ént, és újabb, a külső és belső környezet felé fordítható energiamentiség szabadul fel. (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:32.) Mivel olyan tevékenységet végezhet az

egyén, mely számára örömet okoz, így eredményesebb is lett munkája, melyre a külvilág pedig pozitívan fog reagálni. „Az áramlat-élmény egyik leggyakrabban említett velejárója az, hogy amíg tart, az ember képes elfelejteni az élet minden kellemetlenségét. Ez a tulajdonság annak az eredményeképpen jön létre, hogy az örömteli tevékenységek azt igénylik, hogy az ember teljes figyelmével az előtte álló feladatra koncentráljon – és így egyszerűen nem hagy helyet az elmében a fölösleges információ számára.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:42.)

Nem csak az élmény alapúság okozza az eredményes, gyorsabb ismeretszerzést a tanórán kívüli tevékenységek során, hanem az is, hogy a SziSza tanulók is tudják, hogy a hangszeres tanulmányok velejárója a rendszeres gyakorlás. „A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességűeknek sem” (PÁSKU-MÜNNICH, 2000:71)

Hogy mely társadalmi rétegből érkeznek a tanórán kívüli tevékenységeimre? Azt mondhatom – ez később az elemzés részben bővebben kifejtésre kerül – többnyire vegyes. A szegényebb, a tehetősebb szülők gyerekei is jelen vannak, és a felsőfokú végzettséggel, és az alacsonyabb iskolázottságú háttérrel rendelkező gyermek is jár foglalkozásaimra. „Vagyis nem a legokosabb gyerekeket és nem a leggazdagabb szülők íratják be különböző extrakurrikuláris foglalkozásokra, hanem azok a szülők és gyerekek veszik azt igénybe, akik fontosnak tartják és remélik ezektől a tudás és a személyiség gazdagodását” (ANDOR, 1998) Ez a társadalmi diverzitás egy plusz hozzáadott értéket a gyermekek számára, elfogadóbbak lesznek egymás irányába, így talán felnőttként is az empátikusabb emberek halmazát fogják erősíteni.

A tanórán kívüli tevékenységek, vagyis extrakurrikuláris tevékenységeket definiáló alfejezet zárásaként a zenei tematikájú tanórán kívüli tevékenységekről érkező nagyobb résszel zárom: „Az extrakurrikuláris szintéren történő zeneoktatás vizsgálata kutatók fókuszában áll, akik mind a kognitív mind az emocionális hatást igazolták (BROH, 2002; EADY, 2004; FUJITA 2006; HAENSLY ET AL. 1985). Az extrakurrikuláris oktatás olyan másodoktatási lehetőség, szintér, amely tartalmi, formai, szervezeti struktúráját tekintve rendkívüli sokszínűséget mutat. Leggyakrabban a szolgáltatás helyszíne és működtetője alapján rendszerezik ezeket a többletelfoglaltságokat, így megkülönböztünk tanórán kívüli iskolai, illetve iskolán kívüli programokat. Ezen extra elfoglaltságok legnagyobb erényének a szabad választást és a belső ösztönzés impulzivitásának dinamikáját tulajdonítják. Alternatívái között jelen vannak a szakkörök, a tanulási előmenetelt segítő foglalkozási (korrekció – kompenzáló) formák, valamint a tanfolyamok (felnőttképzés, munkaerőpiac) (Páskuné 2014; Juhász-Szabó 2016). Ezek a szolgáltatások szerencsésen ötvözik a kereslet – kínálat kohézióját, valamint jelentős hatással bírnak az egyén képességeinek fejlesztésére, testi – lelki, mentális egészségének megőrzésére.” (VÁRADI-KEREKES-KISS, 2020:101-102)

3.8 Tanórán kívüli tevékenység hatása

A tanórán kívüli tevékenység definiálása után a szakkörök hatásáról szeretnék egy rövidebb összefoglalást adni. Az előbbi részben is volt már erre a témára történő utalás, például, amikor a szakkörökön résztvevő gyerekek családi háttérének diverzitásáról írtam, és az annak következményeként megjelenő empátia fejlesztéséről. Viszont nem ér véget ezen készség fejlesztésénél a tanórán kívül végzett munka hatása.

Egyrészt vizsgálni szükséges az oppozíciójára gyakorolt hatását, vagy a tanórai tevékenységekkel való kölcsönhatást. A „tanórán kívüli foglalkozások jelentős részének a tanulmányi eredményességgel való összefüggése inkább közvetetten érvényesül, nem könnyű a hatás-

mechanizmus azonosítása” (IMRE, 2018:64). Bár ez a hatás nehezen fogalmazható meg merev fogalmakkal, ezt ma már nem vitatják a pedagógusok.

„Az oktatáson kívüli tevékenységek legfontosabb jellemzője az, hogy teret engednek a kreativitásnak, amelyhez nem kapcsolódik büntetés vagy jutalom.” (ILARU, 2015:93) A tanórán kívüli tevékenység esetén a büntetési aspektus egy alhagyható és elhagyandó pedagógiai mozzanat. Azonban a jutalmazást úgy vélem fontos megtartani. A kreatív folyamatokat külsőleg jutalmazással megerősíteni, azt az üzenetet közvetítve ezáltal a tanuló számára, hogy jó úton halad egy fontos és szükséges mozzanat. A SziSza esetén nem használok érdemjegyeket, mint a tanórák során, azonban matricákat és bélyegzőket kapnak a gyerekek.

A Szironta Szakkörök esetén zenei profilú tanórán kívüli tevékenységről van szó. Az, hogy nem sport vagy tánc a témája meghatározza a szakkör okozta hatásmechanizmust. Pintér Tünde Kornélia és Csikos Csaba közös tanulmányában olvasható a zenei nevelés hatásáról: az „iskolai zenei nevelésének fontosságát szintén a zene transzferhatásaival hozza összefüggésbe, amely elősegíti az önkifejezés, a kreativitás, az empátia és minőségi alkotómunka iránti érdeklődés felkeltését, az ízlésformálást, illetve a gondolkodás fejlődését” (PINTÉR-CSÍKOS, 2020:5)

Nem csak készség és képesség fejlődés szintjén okoz fejlesztő hatást a zenetanulás, hanem neurobiológiai szinten is fejt ki hatást. „A zenei tevékenységek maradandó változásokat idéznek elő a fiatal idegrendszerben anatómiai és élettani szinten, így közvetve a kognitív funkciók fejlődésére is hatással vannak.” (GOMBÁS, 2014:239) „Más szerzők a zenével való foglalkozás kapcsán fellépő transzferhatásokban látják azt a mechanizmust, melyek a zenei képzésben részt vevő gyerekek körében megfigyelhető képességjavulásokat eredményezik.” (GOMBÁS, 2014:241) Hogy közvetlen vagy közvetett módon fejti-e ki a zenei nevelés ezt a számos pozitív hatást, és hogy milyen hatásmechanizmussal, az már nem ennek a dolgozatnak a témája és feladata.

Azonban a biológiai alapú fejlődés és a készség és képesség fejlődés nem egymástól elhatároltan létrejövő javuló tendencia. „A zenei tevékenység, mint mindenfajta művészeti tevékenység, serkenti a kreativitást. Ennek biológiai alapja is van, amennyiben a zenei tevékenység hatására aktivizálódó jobb agyfélteke pozitívan hat a teljes agy működésére. Itt kell megjegyezni, hogy a korábbi elképzelés, amely szerint a zenei tevékenység a jobb agyféltekéhez köthető, ma már túlzott egyszerűsítésnek számít. A zenei képességek nem lokalizálhatóak egyetlen területre, még csak az egyik féltekére sem. Az utóbbi évek neuropszichológiai kutatásai azt hangsúlyozzák, hogy a zene alkotóelemeitől, a zenei tevékenység fajtáitól és az egyén zenei tapasztalataitól függően különböző agyi területek is részt vesznek a feldolgozásban. (vö. Spitzer, 2002)” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:81).

Jelen részfejezet zárásaként az alábbi két szakirodalmi részlettel szeretném alátámasztani azt a jövőképet, melyet megálmodtam a jelenleg Szironta Szakkörre járó tanítványaimnak. Hiszem és remélem, hogy azokkal a készségekkel és képesekkel melyek fejlődése megerősítést kap a foglalkozásokon sikeresebbé válnak felnőtt életük során. „Úgy tűnik, hogy a kulturális tőke meghatározó a zenét tanuló gyermekek családjában, ami lehetőséget ad a mind a társadalmi státus megőrzésére, mind a társadalmi mobilitásra.” (SZÜCS, 2019:24) Továbbá Szücs Tímea a kulturális tanulás és a zeneoktatás kölcsönhatásával kapcsolatosan végzett kutatás során arra a megállapításra jutott, hogy „a gazdasági fejlettség és a kulturális index, illetve a család gazdasági tőkéje és a gyermekek kulturális életben való részvétele nem mozog együtt.” (SZÜCS, 2019:23). Így tehát a különböző társadalmi rétegű, eltérő szocioökonómiai státusszal rendelkező gyermekek is lehetőséget kapnak a társadalmi ranglétrán való feljebb jutásra a kulturális tanulás okán.

3.9 SziSza – tanórán kívüli tevékenység saját definícióval

A következő részben megpróbálom saját definíciómat felállítani a Szironta Szakkörök kapcsán végzett tanórán kívüli tevékenységekre vonatkozóan.

„Beth Miller szerint a tanórán kívüli foglalkozások egy alternatív környezetet tudnak felkínálni a tanulók és a tanulás számára, ami jobban összhangban van a fiatalok igényeivel, ahol személyes figyelmet kaphatnak felnőttek részéről, a pozitív kortárs csoport kapcsolatok s-tevékenységek révén az önértékelésük növekedhet. A délutáni programok képesek hidat verni vagy határázónát kialakítani csoport-, családi és iskolai környezetek között (Miller 2003)” (IMRE, 2020: 223) (MILLER, 2003) Beth Miller által összefoglalt jellemzők mentén saját definíciómat az alábbiak szerint alkottam meg. A tanórán kívüli tevékenység az iskolai időn túl, a szabadidőben megvalósítható pedagógiai tevékenység. A tanórai keretektől szabadabb formában a személyiségfejlesztés, kreativitás, és alkotás folyamatainak a flow élmény által eredményesebb fejlődési ívnek lehetőséget adó pedagógiai tevékenység. A gyermekek egyéni szükségleteihez igazodás mellett a résztvevő diákok számára új közösséghez való tartozási lehetőséget biztosít az azonos érdeklődési kör okán.

Az emberiség régebbi korokban a zenével más viszonya volt, az „történeti folyamat eredménye, melynek során az ember zenéhez fűződő természetes viszonya tanult társadalmi magatartássá változott” (KÖRMENDY, 2013:85). Minden egyes zenei tematikájú tanórán kívüli tevékenységgel lehetőség teremthető a gyermekek megszólítására. Természetesen az ott zajló pedagógiai tevékenység minősége kiemelten fontos, ez minden oktatási és nevelési tevékenységet végző iskolán belüli, iskolán kívüli tevékenység esetén helytálló elvárás. Nem elégséges az oktatás esetén piaci felfogással megteremteni a közösség igényére reagáló szolgáltatás – tanórán kívüli tevékenység, szakkör, klub stb. – az ott dolgozó pedagógusoknak, szakkörvezetőknek, szakembereknek minőségi oktatási és nevelői munkát kell végeznie.

3.10 A tanórán kívüli tevékenységek helyszíne, színtere

A tanórán kívül végzett tevékenység esetén fontos rész a foglalkozásnak helyet adó helyiség értelmezése is. Ugyanis „a közvetített tartalom és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakult konstrukciókat” (BEDNAR ÉS MTS., 1992). A Szironta Szakkörök esetén történetileg -lineárisan- haladva a továbbiakban elemzem a szakkörök megvalósításául szolgáló helyiségeket.

3.10.1 Óvodai foglalkoztató terem

A tanórán kívüli tevékenységem kezdetén az óvodában indultak foglalkozásaim. A zeneovi és a népi játék foglalkozások esetén az óvoda intézményének csoportszobái adtak teret a szakköröknek.

„Az óvodai nevelés jelentőségét az adja, hogy ebben az életkorban kell elsajátítani valamennyi képességterület fejlődésében a szükséges, alapvető készségeket.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:75) Bár mikor elkezdtem az óvodai foglalkozásokat nagyon sok kérdőjel volt bennem számos területén a tevékenység végzése során, mára azt mondom, hogy örülök, hogy a legkisebb korosztályban kezddhettem meg a tanórán kívüli tevékenységem gyakorlatát, mert így tovább építkezhettem az ott lefektetett alapokra az iskolába lépéskor, és a gyerekeknél tudtam mi az az előismeret, amire az iskolai foglalkozásokon tovább építhettem az oktatás tartalmát.

3.10.2 Iskolai osztályterem

Besnyő község általános iskolájában az első Szironta Szakkörös foglalkozások a csengettyűs szakkörök voltak. Ezek a foglalkozások első körben az iskola tantermeiben valósultak meg, majd pedig a fejlesztőteremben.

„A különbségek elsősorban nem a célokra vonatkoznak, hanem az oktatás időtartamára, prioritásaira. (Egyes országokban nem is része a közoktatásnak a zenei nevelés, mint például Olaszországban, ahol erre „különóra” keretében nyílik csak lehetőség.) Vannak országok, ahol kizárólagos egy-egy zenepedagógiai módszer alkalmazása. Ezek közé tartozik hazánk is, ahol Kodály koncepciójára épül a tanterv vagy a német nyelvterület, ahol Orff módszere egyeduralkodó.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:75)

3.10.3 Fejlesztőterem

Az iskola épületén kívül eső – korábban már szót ejtettem erről – az iskola épületétől pár méterre lévő művelődési ház alsó szintjén található kiszolgálóhelyiségek egyikében, a fejlesztőteremben zajlanak a SziSza foglalkozások immáron 5 éve. Ez azért fontos, mert nem kellett a foglalkozásokhoz szükséges eszközöket nekem cipelnem, hanem egy fix teremben, normális szekrényben lehetőségem volt tárolni. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy ne csak a szükséges eszközöket vigyem magammal, hanem egy nagyobb eszközrepertoár álljon mind a gyerekek, mind pedig az egyéb eszközök révén az én rendelkezésemre, ami egy nagyobb alkotói terepet biztosított a foglalkozásokon.

3.10.4 SziTa

A SziTa mozaikszó a Szironta Táborok kifejezést takarja. Szironta Tábor két nyáron valószínűsíthetően meg. A szakkörre járó gyerekeket szólítottam meg ezzel a programmal. Az extrakurrikuláris tevékenységek körébe tartozik a táborok szervezése is, ezért röviden elemzem ezen tevékenységemet is. Azonban a táborokról szóló szakirodalom olvasása során azt észleltem, hogy az általam tábornak aposztrofált tevékenység nem felel meg a szakirodalom által kifejtett tábor definíciónak. Azonban a szakirodalomban megfogalmazott feltételrendszerrel vitatkozni vagyok kénytelen saját tevékenységem létjogosultságának megvédése okán.

Mivel a gyerekek reggel jöttek és késő délután hazamentek az egész napos program végén, és nem aludtak ott, tehát nem volt a szakirodalom értelmezése szerint a komfortzónából való éles kilépés, a többnapos és intenzív együttlét kritériumának nem felel meg, mivel nem aludtak ott a gyerekek (NAGY, 2018:56-57). A tanulmányban az alábbi feltételrendszer olvasható: „Összegezve a fenti egyedi jellegzetességeket, a táborozás: *többnapos, intenzív (1), otthonról eltérő helyszínen zajló és ilyen élményszerzésre alapuló (2), rejtett hatásokkal tudatosan számoló pedagógiai célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).*” (NAGY, 2018:58) Az itt felsorolt (1), (2), (3) feltételnek azonban megfelelt mindkét tábor: I. SziTa, és a II. SziTa is. Az addig különböző szakkörökön, más-más hangszerrel játszó gyerekek egy csapatban voltak jelen, és minden gyermek kipróbálta a másik csapat hangszerét. Ők maguk mutatták meg az alapfogásokat a hangszerek esetén. Mindemellett még új hangszerekkel is megismerkedtek. A gyerekek a tábor ideje alatt egymásnak készítettek egy kitüntetést⁶, melyet a végén adtak át. A

⁶ Papír alapú, érem rajzot díszítettek ki, egymás nevét húzták ki, és nem mondhatták el, hogy ki-kit húzott, meg kellett ismerni a másikat ahhoz, hogy minél személyesebb ajándékot készíthessenek. Nagyon jó volt látni, ahogy rájöttek, hogy mivel indirekt módon nem kérdezhetnek egymástól, ezért elkezdtek mélyebben beszélgetni egymással, alig várták a délutáni rajzolást, hogy papírra vethessék az új információkat.

táborok ideje alatt, a szakirodalomban megfogalmazottaknak igyekeztem a lehető legjobban megfelelni, miszerint a tábort tartó pedagógus, vezető „hatásrendszerbe a tábor ideje alatt tudatosan beavatkozik, és jellemzően indirekt formálással, értékeléssel, szoktatással és megmértetéssel dolgozik” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:71). A SziTa létrehozásával pont az volt a célom, hogy ismerjék meg egymást azok a gyerekek, akik bár egy iskolába járnak, és ismerik ki jár szakkörre, de különböző csoportokba. Így lehetőségük nyílt egy újabb közösségi élményben résztvenniük. Egymást értékelték a hangszeres bemutatók során. A megmértetésre pedig példaként egy zenei témájú saját társasjátékot⁷ tudok hozni példaként. „Vegyük példának inkább az intenzív szocializációs helyzet miatt könnyen vizsgálható *táborozást*. Ugyanis ez az az extrakurrikuláris helyzet, amelyre leginkább jellemző a megkerülhetetlen *intenzív együttlét*.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:68) A tábori foglalkozások mellett, egy nap elmentünk kirándulni is, így ismét egy új helyzetben lehetett együtt a frissen alakult SziSza tábori közösség.

A két megvalósított tábor esetén azt éreztem, hogy a tanórán kívüli foglalkozások során felvett attitűdöm – „pedagógus az iskolai attitűdjeit, beidegződéseit a táborba is „magával viszi” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:71) – nem fog működni teljes egészében a táborok során, ezeken változtatnom kellett a tábori foglalkozások és szabadidős tevékenységek sikeres megvalósítása érdekében.

3.11 A szakkörök megvalósítása során szükséges eszközigény

Ha az oktatási folyamat összetevőinek sorát vizsgáljuk a szükséges eszközök igencsak hátul állnak a fontossági sorrendben. „Az oktatási folyamat rendszerösszetevőit figyelembe véve, az oktatás eszközeinek a helye a rendszerben így alakul: (...) célok, (...) oktatás tartalma, (...) oktatási folyamat, (...) *szervezeti formák, szervezési módok* (...), *módszerek* (...), és ezek során használjuk az oktatás *eszközeit*. E rendszert szem előtt tartva határozható meg az eszközök funkciója az oktatás folyamatában. (...) tanítás-tanulás hatékonyságát tekintve azonos súlya van minden összetevőnek.” (PETRINÉ, 1998:332-333) Nagyon fontosnak gondolom ezt a passzust használni, mert a hangszeres, zenei foglalkozások esetén az eszközök, vagyis a hangszerek különös hangsúlyt kapnak.

A SziSza foglalkozások esetén az eszközigény legnagyobb részét a hangszerek jelentik. Más azonban a helyzet a citera, a furulya, vagy a csengettyűs foglalkozások esetén. Mert a két előbbi szakkörnél a hangszert a gyermek megkapja és hazaviszi, a karbantartása a hangszereknek a teremben zajlik, esetleg e célból hagyják bent évközben a hangszert, vagy ha fellépésre készülnek és előtte az utolsó foglalkozáson összeszedem a hangszereket és kottákat és elzárom a szekrénybe, hogy biztosan rendelkezésre álljanak a szereplés napján, ne pedig feledékenység okán otthon maradjanak. Azonban a csengettyűk esetén más a helyzet. Ezeket a hangszereket a gyerekek nem vitték haza. Minden esetben a hangszerek számára kialakított bőröndökben tároltam a szekrényben. A foglalkozások elején kipakoltam az asztalokra a bőröndöket, kinyitottam, és a gyerekek maguk válogatták ki mely hangokra van szükség az adott órán éppen terítékre kerülő dal eljátszásához.

3.12 Működéshez és működtetéshez szükséges intézményi háttér

A tanórán kívüli tevékenységek esetén szükséges szót ejteni arról az intézményi és /vagy szervezeti háttéréről, amely lehetőséget biztosít a szakkörök működésére. A Szironta Szakkörök esetén nem a helyi általános iskola adja meg ezt a háttérrel, hanem a településen több

⁷ Egy lépkedő társasjáték alapba belerajoltam azokat a zenei elemeket, melyeket már tanultak a foglalkozások idején. Mindenki kapott egy bábut, volt egy dobókocka, ami a lépések számát szabályozta. Minden egyes zenei elem esetén tudták, hogy hány információt szükséges elmondani, hogy ne kelljen visszalépnie az előző mezőre, hanem mehet tovább.

évtizede működő Szironta Együttes egyesülete a Sziront' Art KHE. Jól látható a különböző szervezeti nevekből, hogy ezek egy egymás alá tartozó szervezeti egységet alkotnak. A dolgozat bevezetőjében már írtam a SziSza kialakulásáról, és ott bővebben a Szironta Együttesről.

„A tanórán kívüli oktatási programok két nagy csoportját szokás megkülönböztetni a szolgáltatás helyszíne, illetve működtetője szerint: az iskolai tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli programokat” (BÁTHORY, 1992) Báthory kategorizálása alapján, a SziSza esetén mindkét jellemző érvényesül, mert a tanórai idő után, délután valósulnak meg; és a működtetőjét illetően pedig iskolán kívüli, mert egyesületi intézményi háttér biztosítja a működést.

„Ezek a kiegészítő tevékenységek számos keretben és finanszírozással működhetnek: közösségi szervezetekben, civil szervezetekben, egyházi szervezetekben vagy akár állami fenntartású intézményekben, szabadidőközpontokban, művelődési központokban, ifjúsági házakban, oktatási vállalkozások keretében.” (PÁSKUNÉ, 2014:3) A SziSza esetén civil szervezeti háttér biztosítja a működést, mint azt már korábban említettem a Sziront' Art KHE.

4. Módszertan

A munkám során kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot is végeztem. Kvantitatív kutatás során interjút készítettem a jelenlegi iskolaigazgatóval és elődjével is. Valamint kvalitatív módszert használva a Szironta Szakkörökre járó gyermekekkel diákoknak szóló, és szüleikkel egy szülőknél szóló kérdőívet töltöttem ki. A következőkben ezeket ismertetem.

4.1 Interjú kérdések

Hipotéziseim eredményesebb vizsgálatához készítettem interjúkat is. A Besnyői Arany János Általános Iskola előbbi és jelenlegi igazgatónőjével. Mindkét esetben egy 20 kérdésből álló kérdéssorral érkeztem az interjúra. A beszélgetés fonalát próbáltam mindkét esetben ezen kérdések mentén tartani. Abban az esetben, ha új szempontot hozott be az alany a beszélgetésbe, és úgy ítélt meg, hogy fontos, akkor engedtem, hogy megfogalmazza a saját kérdését és arra a választ, ezzel is tovább gazdagítva a tanórán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos gondolatokat. Az alábbiak szerint épült fel a kérdéssor: 1.–3. a pozícióra vonatkozó kérdések; 4.–18. a tanórán kívüli tevékenységről, 19. kérdés a szülői igényre, 20. kérdés pedig az önkormányzat szerepére kérdezett rá. Mindkét interjút diktafon funkcióval rögzítettem a telefonom segítségével. Mindkét esetben beleegyezett az interjúalany a beszélgetés rögzítésébe. Mindkét beszélgetésre októberben került sor, de nem ugyanazon a napon, hanem több napos eltéréssel.

4.2 Kérdőívek

A dolgozatomban felvetett három kérdés hiteles megválaszolásához két kérdőívet is készítettem. Az egyik egy szülőknél szóló, a másik pedig a gyerekeknek, vagyis a diákoknak szóló. A tanórán kívüli tevékenységem végzése során a szülővel történő kommunikációba beletartozik a visszajelzés is, amely vagy szóban vagy pedig online felületen zajlik. Azonban ezeket a jelzéseket nem tartom megfelelően hiteles adatnak. Ezért készítettem el egy offline kérdőívet, melyet a szülő és gyermek is kitöltött. A kérdőívek száma alacsony. Azok a családok kapták meg, akik a jelenlegi 2024/25-ös tanévre beiratkoztak. Mindazt már korábban felvázoltam a szakkörök működése során a 2020-as évtől egy létszám csökkenés tapasztalható. Az utóbbi két

évben ez egy kislétszámú csapatot alkotnak a szakkörre járó gyermekek, ők azok, akik kitöltötték, valamint szüleik. A szülői kérdőív 12 kérdésből áll. A tanulói kérdőív 11 kérdésből áll.

4.3 Kérdőívek kialakításának és kitöltési módjának bemutatása

A kérdőívek kérdéseinek alapját a 2 korábbi tanév (2022/23, 2023/24) végén összeállított kezdetleges véleményező kérdőív kérdései adták, ezeket csak a gyerekek kapták meg és töltötték ki a záróalkalmakon május végén, június elején.

4.4 Tanulói kérdőívek

Az utóbbi 2 tanév végén megkértem a gyerekeket, hogy válaszoljanak néhány kérdésemre. Elsőnek csak 4, majd másodjára már 10 kérdést fogalmaztam meg, hogy jelezzék vissza véleményüket a tanévről, illetve a következő tanévre vonatkozóan is mondják el elhatározásukat. A következő részben a kérdések fejlődési ívét mutatom be és magyarázom a fontosabb pontokat, illetve reflektálok a problémás kérdésfelvetéseimre is. Úgy vélem ez azért is fontos, mert a szakdolgozatomhoz használt végleges kérdőív eredményes megvalósításához nagyban hozzájárult az első két „próba” kérdőív, így az idei tanév kérdései már egy hosszabb folyamat eredményeként kialakult, megfelelő formátumban tudtak a diákok elé kerülni.

I. kérdőív kérdései (2022/23):

1. Mi az, amit változtatnál, mi az, ami tetszett?
2. Mi az, amit szeretnél, mi az, ami a kedvenced volt?
3. Van-e valami ötleted, javaslatod a következő tanévre?
4. Szeretnél nyáron jönni táborba?

Kritikai megjegyzéseim a kérdéseimmel kapcsolatban. Úgy vélem, hogy az első kérdésnél az volt a probléma, hogy a két értékítéletet, hogy tetszett és nem tetszett egy kérdésben tettem fel, ezt a következő évben már szétválasztottam. Így sokkal egyértelműbb a feladat a diákok számára. A második kérdés esetén is szükséges volt a szétválasztás. Az első része a kérdésnek a következő tanévre vonatkozó volt, a második része pedig az adott tanévre vonatkozó, ez egy súlyosabb hibám, mert itt az időrendiséggel is nehezítettem a gyerekek számára a feladatot. A harmadik kérdés, a második kérdés elejét ismételte meg csak hosszabban, így ennek volta felesleges. A negyedik kérdést pedig az első tábor megrendezése okán, igényfelmérési céllal tettem fel, ebben nem látok hibát.

A következő tanév végén feltett kérdések struktúrája és száma is mutatja a fejlődést.

II. kérdőív kérdései (2023/24):

1. Melyik szakköre jártál?
2. Hány éve jársz?
3. Miért azt választottad?
4. Mi az, amin változtatnál?
5. Mi az, ami tetszett?
6. Osztályozd saját munkádat!
7. Osztályozd az én munkámat!
8. Tervezed-e folytatni?
9. Miért?
10. Milyen ötleted van jövőre?

Az I. és a II. kérdőív kérdései között nagy változás látható. Már csak a kérdések számából arra lehet következtetni, hogy az elsőben említett problémák valamilyen megoldásra kerültek a másodikban. Úgy vélem az első kérdéssorban megjelenő problémák már javítva lettek a második kérdéssorban, mert minden kérdés egy dologra kérdezett rá. A problémája ezeknek a kérdéseknek az volt, hogy nem magyaráztam – ahol szükséges lett volna –, hogy milyen módon adjanak visszajelzést, például a 6. és a 7. kérdés esetén. Dolgozatom elemzői részében tárgyalt kérdőívekből kiértékelt adatok a harmadik kérdőív kérdéseiből születtek meg. A dolgozathoz használt kérdések egy word dokumentumban készültek el. Kinyomtattam, majd pedig kiosztottam az érintetteknek.

3. kérdőív kérdései (2024/25):

1. Milyen szakkört/ szakköröket választottál?
2. Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?
3. Miért döntöttél amellet, hogy zenélni tanulsz a Szironta Szakkörök keretében?
4. Volt, hogy elkezdted vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.
5. Ha nem változtattál, akkor miért nem?
6. Ha váltottál, abbahagytál szakkört, miért döntöttél így?
7. Arra kérlek, hogy értékelj a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!
8. Kérlek, hogy értékelj hasonló módon, mint magad, most az én munkámat.
9. Mi az, amin változtatnál a szakkörön?
10. Mi az, ami kifejezetten elnyerte a tetszésedet?
11. Ha van bármi mondanivalód még, itt nyugodtan írd le!

Jól látható, hogy az évek során, hogyan bővült és konkretizálódott a kérdéssor. Ennek több oka is van. Egyrészt a gyerekek is foglalmaztak meg a kitöltés során szóban kritikát, ötleteket, vagy kérdéseket, hogy mit írhatnak le és mit nem. Másrészt azt láttam, hogy tényleg komolyan veszik ezt a feladatot. Úgy gondoltam dolgoznom kell rajta még, hogy ha ők komolyan veszik a véleményük kifejtését, akkor ezt megfelelően, jól megfogalmazott kérdésekre tehessék meg.

Az így létrejött végleges kérdőív egy hosszú önreflektív folyamat eredménye. Wubbels és Korthagen a „reflexiót egy spirális folyamatként fogja fel, amely öt lépésből áll: cselekvés – visszatekintés a cselekvésre – a lényeges mozzanatok tudatosítása – alternatív cselekvésmódok kialakítása – kipróbálás.” (WUBBELS ÉS KORTHAGEN, 1996) Az itt felvázolt 5 lépés mindegyikén végigmentem a kérdőívek kérdéseinek megalkotása során. Tulajdonképpen ezt a folyamatot írtam meg a kérdőív kérdéseinek kialakulásakor.

4.5 Szülői kérdőívek

A szülői kérdőív kérdései a tanulók számára elkészített kérdőív kérdései mentén készítettem el. A kérdőív kérdései:

1. Mely Szironta Szakkörre/ Szakkörökre jár gyermeke?
2. Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?
3. Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről? Kérem ikszelje be a megfelelőt!
4. A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni? Meg szokta nézni gyermeke szereplését? Kérem ikszel jelölje a megfelelő választ!
5. Ha részt szokott venni, akkor miért?
6. Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?
7. Miért tartja hasznosnak, hogy gyermeke a Szironta Szakkörök valamelyikére jár?
Válaszát indokolja kérem!

8. A családjukban kinek milyen kapcsolata volt, vagy van a zenével? Szülők (önök, gyermekeik, nagyszülők, esetleg rokonság? pl. nagypapa – hegedűn játszott
9. A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában? *(pl. felszerelés bepakolása, hangszeres gyakorlásra történő figyelmeztetés)*
10. Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?
11. Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően? *(ha több szakköre jár gyermeke, külön értékelje saját beletett segítő munkájának értékelését)*
Színezz be a százalék egyenest addig a százalékig, amennyire önmaga teljesítményét értékeli.
12. Milyen változtatási javaslata lenne? Milyen kritikai gondolatot fogalmazna meg a SziSza-val kapcsolatban?

Az elemzés során a következő fejezetben az interjú kérdésekre adott válaszok és a kérdőíves válaszok kiértékelését végzem el. Jelen fejezetben a vizsgálatokhoz használt módszereim bemutatása volt a cél. A kérdőív és az interjú kérdésekre kapott válaszok azt igazolták vissza, hogy sikerült jó mérőeszközöket létrehoznom hipotéziseim vizsgálatához, mert az általam feltett vizsgálati szempontokkal korreláló válaszok érkeztek.

5. Elemzés

5.1 Interjú kérdésekre adott válaszok elemzése

Két interjút készítettem szakdolgozatomhoz. Az interjúk elkészítése előtt összeállítottam egy húsz kérdésből álló kérdéssort, melynek mentén haladni próbáltam. Az említett két alany pedig a Besnyői Arany János Általános Iskola volt (I1) és jelenlegi igazgatója (I2).

Az interjú kérdéseinek megalkotásakor Mezei Gabriella: Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata c. Iskolakultúra 2006/10-es számában megjelenő rövid értekezését vettem alapul: a kérdések megalkotásához az előkészületi mozzanatokat, az interjú megvalósulásának ideje – felvétel rögzítése –, és az azt követő feldolgozási folyamatokat - lejegyzés és értelmezés. (MEZEI, 2006) Az interjú részletekben lejegyzéséhez a személyek megjelölésénél rövidítéseket használtam.⁸ Mindkét interjúalanyt régebről ismerem már, kollegiális viszony van közöttünk. Az interjú tegező hangneme ennek okán alakult ki. A kérdésekre adott válaszokat csoportosítottam, és négy nagyobb egységet hoztam létre: (1) az intézményvezetői pozíció átvételekor meglévő attitűd a tanórán kívüli tevékenységek irányába, (2) a tanulók tanórán kívüli tevékenységeken való részvételének szülői ráhatásáról, (3) a tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról kialakult tapasztalataik, (4) a tanórán kívüli tevékenységek feltételrendszeréről.

⁸ C.K.= Czumpft Krisztina

I1= korábbi években volt a Besnyői Arany János Általános Iskola igazgatója

I2 = jelenleg a Besnyői Arany János Általános Iskola igazgatója

1. Mindkét intézményvezető fontosnak tartotta a tanórán kívüli foglalkozásokkal való munkát, azonban intézményvezetőként meghatározták ennek a vezetői poszt átvétele utáni időbeli helyét.

C.K.: Amikor te ideértél akkor milyen tanórán kívüli foglalkozások működtek már itt az iskolában?

I2.: Akkor osztályfőnök lettem és amellet magyar tanítottam az öt, hatodik osztályban, úgyhogy a nagyon sok óráim volt és igazán az elején nem nagyon láttam ebbe bele mert lekötöttek a az óráim és, hogy ott teljesen megfelelek, de a táncoktatást első pillanattól kezdve már csináltam az iskolában (...)

A jelenlegi intézményvezető szaktanári feladatai okozta leterheltséggel indokolta, hogy nem ez volt a prioritása, ami egy teljes mértékben elfogadható magyarázat. Megfogalmazta mellette, hogy a táncos tanórán kívüli óráit elindította megérkezésekor. Intézményvezetői pozícióban pedig az iskolába érkező, vagy az iskolában jelenleg tanító tanárok bármilyen tematikájú tanórán kívüli tevékenységét támogatja, legyen az sport, rajz, kézműveskedés, vagy zene.

C.K.: *És amikor te idejöttél, akkor, ő, neked ez így rögtön szembetűnt és foglalkoztál ezzel a kérdéssel?*

I1: Természetesen foglalkoztam vele, merthogy én ezt nagyon fontosnak gondolom. Majd egy picit később kifejttem, hogy miért. Igen ám, de hát ez volt 14-be éppen csak átvette az állam az iskolákat, és *nekem először kellett, egy kis helyismeret kellett, egy kis személyes ismeret kellett, a tanker irányában némi kapcsolatokat kialakítani, úgyhogy nem volt az elsődleges dolgom a tanórán kívüli tevékenység.* Ezért most nem szégyellem magam, de ő először is a testületet pótolni kellett, tehát mással voltam egy picit elfoglalva.

Korábbi intézményvezetői pozíciót betöltő nyugalmazott pedagógus kolléga is hasonló módon vallott a szakkörökről. Vannak olyan az intézmény működéséhez szükséges lépések és feladat megoldások, melyek prioritást végeznek a tanórán kívüli tevékenységekkel szemben. Ennek egész egyszerűen az az oka, hogy az általános iskolának első körben az állam által meghatározott feladatainak kell eleget tenni, ezt követően tud koncentrálni az alternatív oktatási tevékenységekre.

2. A tanórán kívüli tevékenységek során nem elhagyható közvetett résztvevő a szülő. A szülők hatása gyermekük tevékenységére sok esetben a szülők számára sem felmért, kiaknázatlan lehetőség.

A szülői hatásról az alábbi két részletben vallottak az interjúalanyok, ezzel is alátámasztva az eddigi felvetéseimet és tapasztalatomat:

I1: (...) Na most itt jön a szülő a képbe, hogy mennyire tartja fontosnak azokat a nevelési területeket, amelyekkel a tanórán kívüli tevékenységhez köthetők. Sokan mondják, és én a én azt mondom, hogy az iskolai oktató munka mellett legalább olyan fajsúlyos a tanórán kívüli tevékenység. (...) A tanórán kívüli tevékenységnek, mint személyiség fejlesztésnek óriási a jelentősége

I2: Szerintem a mai szülőnek ideje sincs, meg lassan igényes arra, hogy egyáltalán ő maga végiggondolja, hogy hogy miért jó ez a gyerekeknek. (...) És én ezt ki szoktam nekik fejteni, hogy miért

Hogy hogyan lehet a szülőket megszólítani, hogy felismerje gyermeke tevékenységére gyakorolt hatását, és ösztönözze őt egyes szakkörök látogatására mindkét pedagógus azt a példát hozza, hogy a tanórán kívüli tevékenységet láthatóvá kell tenni:

I1: (...) tehát mindig nagyon fontos, *hogyha a szülő valamiére áldozz, és már pedig anyagilag is áldozz, akkor mutassuk meg hogy mit csináltunk*, azért a pénzért. És hát ezek a gyerekek

rendszeresen föllépték nemcsak az iskolai rendezvényen, hanem máshol is, és a település környezetében vagy városokban

I2: ez a nagyobb munka, bevonni a gyerekeket megnyerni a gyerekeket, amit a szülőkön keresztül tudunk, (...) folyamatosan tájékoztatjuk őket mindenről, szánunk arra időt és energiát hogy a tanításon kívül még a lejárt a munkaidőnk és kapunk szülői megkeresést (...) megszeretessék a gyerekekkel és amikor van egy iskolai rendezvényünk és mondjuk föllépnek a Szironta Szakkörösök vagy fellépnek a gitárosok, és *ennek az a címén hoztam létre az Arany Gálát pont ezért, hogy lássák a gyerekek lássák a szülők hátha többet többen kedvet kapnak*, és a visszaemlékszel a legelső gálánk volt egy órás és fellépett öt- hat csoport, a második gálánk volt két órás és fellépett hat- hét csoport, a tavalyi gálánk pedig kettő és fél órás volt, és az iskola minden gyereke fellépett rajta

3. Mindkét interjúalanyom tanított igazgatói pozíciója betöltése előtt, alatt, és után is – utóbbi a volt igazgatóasszony esetén helytálló kijelentés –. A tanórán kívül végzett tevékenységek hatásával így ők maguk is találkozhattak oktatói és nevelői tevékenységük során. A tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról így nyilatkozott a jelenlegi iskolaigazgató:

C.K.: (...) *te hol látod annak a helyét, hogy ezek az iskolán vagy tanórán kívüli foglalkozásokon megszerzett tudások, szocializációs készségek?*

I2: egyrészt egy olyan foglalkozás, ami más, mint a tanóra, mert sokkal kötetlenebb, sokkal szabadabb, hogy hányféle készséget is képességet fejleszt ezt- ezt heteken keresztül tudnám sorolni. (...) *emeljük ki csak a kreativitást, gondolkodási képességet, a fantáziáját, az empátiát, a szocializációs készségeket, az egymásra való figyelés készségét, a türelmet, kitartást és a tanulást, hát ezek a, a finom motorika, a a a tehát egy csomó olyan terület, a szép érzék, a a a kultúra iránti igény (...)*

Válaszában az elméleti részben a szakirodalom által és saját tapasztalataimból leszárt megállapításaimat támasztotta alá. Kicsit később még tovább folytatva ezt a gondolatmenetet így fogalmazott:

C.K.: *És azt, te hogy érzékeled, hogy mondjuk azok a gyerekek, akik külön részt vesznek tanórán kívüli foglalkozásokon, ők a tanúrákon való teljesítményükön, ez mennyire tud megmutatkozni?*

I2: Hatalmas mértékben. Óriási a különbség ööö, tehát szabad szemmel látható és mérhető. *Egyrészt sokkal koncentráltabb, (...) sokkal kiegyensúlyozottabbak, (...) figyelni kell, alkotni kell, ki kell tartani, a fantázia, emlékezett, tehát, hogy minden megmozdul. És ezek mind olyan képességek, ami a tanuláshoz is kell.*

További gondolataival is megerősítette a tudományos értekezésekben közölt megállapításokat.

A korábbi időszakban igazgatói posztot betöltő tanárnő kiemelte és ezáltal összegezte a tanulmányi teljesítményen túli fejlesztési lehetőséget:

I1: (...) zárjuk azzal a a ezt a beszélgetést, hogy legalább olyan fajsúlyos a tanórán kívüli tevékenység, mint a tanórai munka. *Sokkal több lehetőséget ad a személyiségfejlesztésre, (...).* És az a lényeg, hogy élményt nyújtani a gyerekeknek. *Ha élményt tudok nyújtani, ha tudom motiválni, annak haszna lesz a tanórai tevékenységben, és nagyon hasznos lesz a saját egyéni életében*

A személyiségfejlesztés egyik fontos mozzanataként az élmény alapú oktatást nevezte meg, ami a mai modernebb pedagógiai gyakorlatban már egy felismert jelenség.

4. A tanórán kívüli tevékenységek megvalósításához nem csak helyszín és eszközök szükségesek, bár ezek egyértelmű szükségessége sem biztos, hogy mindenki számára evidencia. Van egy ennél még fontosabb „összetevő” a szakkörök működtetésénél.

I1: (...) Közben, na most a feltételekről, hogy említetted, igen elsődlegesen említeném a feltételeket. Régen is és ma is az volt a fontos, hogy *van-e erre vevő tehát a pedagógus*, mert ha nincs pedagógus akkor nincs tanórán, lehet a szülőt bevonni, de nem lehet számonkérni, tehát nem lehet felelősségre vonni, nem lehet tőle többet elvárni, mint amit esetleg tud nyújtani, az pedig nem elég. *Tehát a feltételek között a személyi feltételek a legfontosabb.* (...)

(...)

I1: (...). És én mindig is azt vallottam, hogy *a pedagógus személyisége, tehát mennyire tudsz megnyerő lenni, mennyire tudod elfogadtatni azt, amit szeretnél és célként tűz ki, és mennyire tudott folyamatosan tájékoztatni a szülőt, és mennyire tudod folyamatosan a kapcsolatot tartani a tanulóval.* Nemcsak azon az egy alkalmon, amikor éppen foglalkozás van, hanem néha ma, ha összefutunk beszélgettünk. Vagy ha olyan a helyzet, hogy pedagógus vagy az iskolában, megállítod a szünetben, megkérdezed, hogy mi van. Tehát ez egy folyamat, ezt nem lehet lezárni. (...)

A tanórán kívüli tevékenységek megvalósításához szükséges feltételrendszeréről gondolkozva, a korábbi időszakban praktizáló igazgatónő pontosan rávilágított rá arra, hogy a különböző materiális feltételeket megelőzően a humán erőforrásbeli feltétel élvez prioritást. Ennek oka az, hogy a foglalkozásokat tartó pedagógustól függ, hogy az oktatás tartalma milyen minőségű lesz, ami nagyban befolyásolja a résztvevők fejlődési lehetőségeit.

Összegezve az interjú fontosabb kérdésköreire kapott válasz kielemezett részeinek elemzését, azt a megállapítást teszem, hogy interjúalanyaim gyakorlott pedagógus lévén, több éves vezetői tapasztalattal a hátuk mögött a tanórán kívüli tevékenységekről hasonlóan gondolkodtak. A feltevéseimet, miszerint milyen válaszok lesznek majd kérdéseimre, igazolták, az intézményvezetői pozíció átvételekor meglévő attitűd a tanórán kívüli tevékenységek irányába felelősségteljesnek mutatkozott részükről; (2) a tanulók tanórán kívüli tevékenységek való részvételének szülői hatás nagyságáról hasonlóképpen az erős ráhatást fogalmazták meg; (3) a tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról kialakult tapasztalataik alapján a tanulási és személyiségfejlesztői hozzáadott értéket említették, mint a tanórán kívüli foglalkozások pozitív hozadékát; (4) a tanórán kívüli tevékenységek feltételrendszerében felállítható különböző elemek közül a minőségi oktatói munkához legszükségesebb humán erőforrás alkalmasságát emelték ki.

5.2 Diák kérdőívek kiértékelése

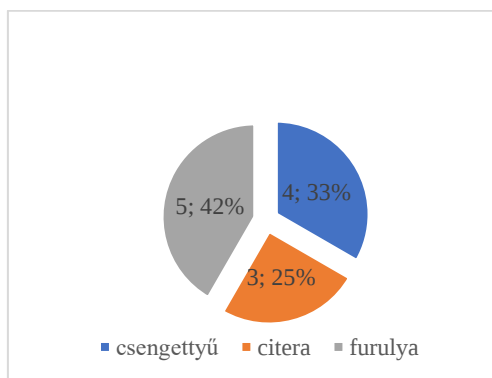
A diákok által kitöltött kérdésekre adott válaszok elemzését végzem el a következő részben. Minden kérdéshez, amely adatszerű, szám alapú válaszadást feltételezett, ott készítettem a kapott válaszokból diagramokat. Abban az esetben, ha szöveges válaszokra voltam kíváncsi, ott pedig beidéztem sorban szó szerint a diákok által írt válaszokat.

A kérdőív kérdéseinek elemzéséhez használt struktúra:

1. kérdés sorszáma,
2. kérdés idézve pontosan,
3. kérdésre adott válaszok (diagram vagy szöveges),
4. elemzés.

5.2.1 Egyes kérdés

Milyen szakkört/ szakköröket választottál?



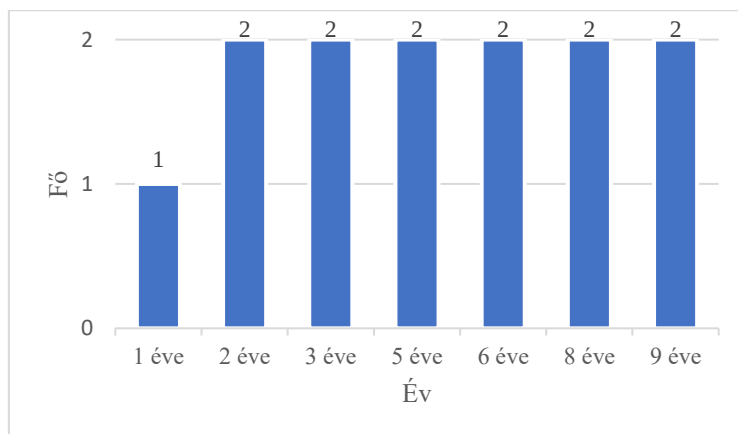
1. ábra

Milyen szakkört/ szakköröket választottál?

A kérdőívet kitöltő diákok közül négyen járnak csengettyűs szakkörre, ők a legidősebb diákok a szakkörökön; hárman járnak citera szakkörre, és öten furulya szakkörre. Korábbi években nem ilyen alacsony volt a résztvevők száma, és a csengettyűs szakkörökön volt a legnagyobb létszám. Az utóbbi években megjelenő csökkenő tendencia eredménye az alacsony résztvevői szám. Ennek okát vizsgálom szakdolgozatomban is, és ennek a történeti bemutatása a szakdolgozat előbbi fejezetében, a bevezetésben olvasható.

5.2.2 Kettes kérdés

Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?



2. ábra

Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?

A kettes kérdésre adott válaszok összefüggésbe hozhatók az elsőre adott válaszokkal. A legmagasabb számot jelölő diákok – 8 és 9 év – a csengettyűs szakkörre járó négy gyermek. Két hatodik osztályos, és két hetedik osztályos tanuló. A szám azért magasabb, mert mind a négyen óvodás, középső korcsoportos koruk óta hűséges és szorgalmas gyerekek. A hatodik és harmadik évet megjelölő tanulók a citera és a furulya szakkör indulása óta részt vesznek a foglalkozásokon. Az 1 és két évet megjelölő két diák alsó tagozatos még koránál fogva kevesebb ideje csatlakozhatott be. Az öt évet jelölő egyetlen diák pedig az általa megnevezett szakkörök mindegyikéhez azonos számot írt, pedig a furulya szakkör később indult, nem zajlik öt éve. Valószínűsítem az ő emlékeiben ez nem volt meg pontosan.

5.2.3 Hármaskérdés

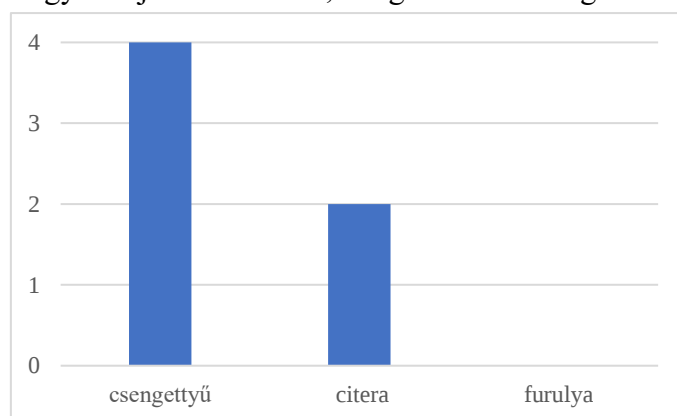
Miért döntöttél amellett, hogy zenélni tanulsz a Szironta Szakkörök keretében?

- D1** Mert fejleszteni akartam a zenei tudásom és növelni a színpadon való önbizalmam (csengettyű)
- D2** Ki szerettem volna próbálni a zenélést, meg szerettem volna tanulni zenélni.
- D3** Szerettem volna több hangszeren játszani megtanulni.
- D4** szeretem volna hangszeren játszani
- D5** Mert van kedvem zenélni, és mert szeretem a zenét.
- D6** tetszett nekem
- D7** Mert nagyon szeretem a zenét.
- D8** Mert élvezem és szeretek zenélni.
- D9** Mert érdekelt engem.

A diákok válaszait összeolvasva, arra a következtetésre jutottam, hogy azokat a gyerekeket tudja megszólítani egy zenei témájú szakkör, akiknek eleve pozitív érzelmi viszonyuk van a zene irányába. Ez egy egyértelmű magyarázat, azonban felvet egy további kérdést. Vajon hogyan szólíthatók meg azok a gyerekek zenei témájú tanórán kívüli tevékenységre, akiknek eredendően nincs benne ez a terület az érdeklődési körükben. Erre egyszerű megoldásnak tűnhet az általános iskolai ének órákon történő kötelező hangszeres tanulmány bevezetése. Jelenleg óraadóként A Besnyői Arany János Általános Iskolában a felső tagozaton óraadóként ének-zene órákat tartok. Sajnos hároméves tapasztalatom az, hogy az előírt ismeretanyagot se, de még a csökkentet voltát is visszautasítják a diákok egy része, a szülőktől konkrétan fizikai fenyegetés érkezett irányomba a tananyag mennyiségét és a számonkérések létét illetően. Olyan szemléletformálásra van szükség az ének-zene tantárgyat illetően, amihez nem elégséges csak a tanórai keretek közötti változtatások sora. Ennek tárgyalása azonban nem ennek a szakdolgozatnak a témája továbbiakban.

5.2.4 Négyes kérdés

Volt, hogy elkezdtél vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.



3. ábra

Volt, hogy elkezdtél vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.

A fent látható diagram egy számomra szomorú jelenségre mutat rá. Mégpedig azon okból, hogy a Szironta Szakkörök eredendően a csengettyűk népszerűsítése okán is jöttek létre, az utóbbi években tapasztaltam is, és az adatok is ezt mutatják, hogy ennek népszerűsége csökkent. Azonban a jelenleg furulyára vagy citerára járó gyerekek 1 fő kivételével, aki a legfiatalabb

szakkörös, mindenki csengettyűzni kezdett elsőként, és utána azt abbahagyta, és a másik két szólóhangszert választotta a kamarazenélés helyett. Hogy a citera és a csengettyű szakkört miért hagyta abba a tanulók egy része, ennek okára a 6. kérdésre adott válaszokban találtam magyarázatot. Ennek elemzése ott található.

5.2.5 Ötös kérdés

Ha nem változtattál, akkor miért nem?

D1 Csengettyű: mert ez a szakkör illik a személyiségemhez, és nagyon szeretem.

D2 csengettyű, mert folytatni szeretném a zenélést

D3 Sok tapasztalatot szereztem, megtetszettek a hangszerek, sokat tanultam eddig az évek során.

D4 mert jó a hangja (citerára írta)

D5 -

D6 mert csak erre jártam (csengettyű)

D7 Mert szeretnék tovább fejlődni a furulyában.

D8 -

D9 citera: Öszintén szólva, azért, mert tetszik. furulya: azért, mert én mindig is szerettem volna furulyázni.

Kevesebb diák hagyott abba az általa választott szakkört, és többen folytatták kitartóan a megkezdett tevékenységet, bár nem nagy az eltérés. Öt tanuló maradt a választott hangszernél. Ebből arra tudok elsőként következtetni, hogy megtalálták rögtön a hozzájuk illő hangszert. Másodsorban pedig az adott szakkörön zajló oktatási tartalom megfelelő számukra és kiszolgálja egyéni igényeiket. Egyébként megkérdezem mindig a véleményüket az éppen soron következő dalról, darabról az elején, a gyakorlás közben, és az esetleges előadás után is, kevés olyan dal volt, amit nem szerettek meg, miután a kezdeti nehezebb gyakorlás után a sikerélményig kitartó munkával eljutottak.

5.2.6 Hatos kérdés

Ha váltottál, abbahagytál szakkört, miért döntöttél így?

D5 Azért, mert a csengettyű annyira nem tetszett nekem

D7 Citerát és a csengettyűt hagytam abba, mert nem tetszett

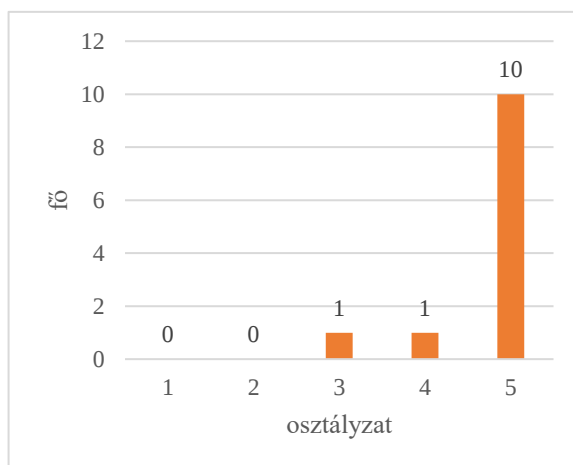
D8 Mert 2. és 3. osztályosként túl sok volt az iskola mellett.

D9 csengettyű: Nekem a fületem bántotta.

Négy tanuló döntött úgy, hogy valamelyik megkezdett SziSza programot abbahagyja. Egyikőjük sem tanév közben, hanem mindannyian a tanév gégéig jártak, és a következő tanévben nem iratkoztak be. Három tanuló azzal indokolja döntését, hogy az adott hangszer hangja nem volt kedvére való, ami pedig egy ízlésbeli dolog. Egy tanuló pedig az alsóként túl soknak vélte a teljesítendő követelmények mellett még a hangszeres tanulmányokat. Ő azonban felsőként, pár év múlva a furulya szakkör indulásakor rögtön csatlakozott, és azóta is szorgalmasan jön évről-évre.

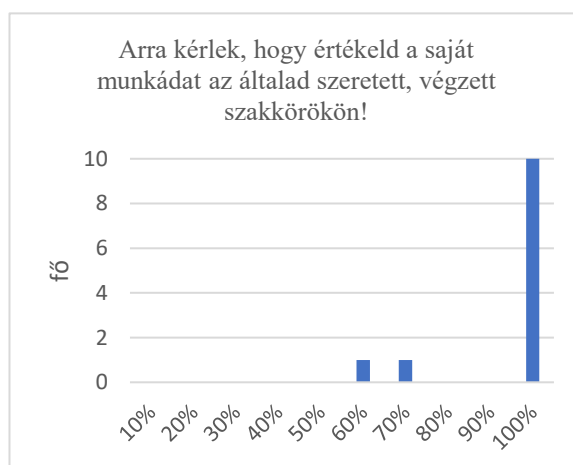
5.2.7 Hetes kérdés

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!



4. ábra

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!



5. ábra

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön! Százalékos kimutatás

A 12 adatalem oka az, hogy néhány diák több szakkörre jár, és minden egyes szakkör esetén kértem, hogy értékeltje saját munkáját. A tanulók közül 5 fő osztályozta saját munkáját ötössel, (100%) 1 fő négyessel (70 %), egy fő pedig hármassal (60%). Az a tanuló, aki közepesre (60%-ra) értékelte teljesítményét egy maximalista tanuló, és többnyire mindig alábecsüli saját teljesítményét. Ő nem reálisan értékelte teljesítményét.

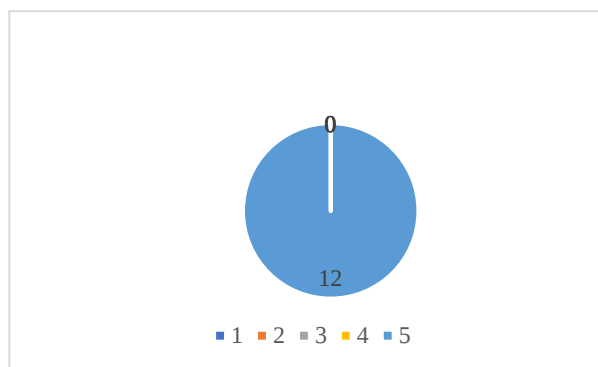
Volt ilyen tanulóm, akinél ezt már sikerült elérnem, remélem nála is alakítom pozitív önképét. Mivel nyolcadik osztályos, így ebben a tanév áll rendelkezésemre, hogy ebben pozitív változást érjek el. Nem gondolom, hogy ez ennyi idő alatt drasztikusan megváltoztatható, de fejleszthető pozitív irányba.

A négyes osztályzat (70%-kal) önmagát értékelő tanuló negyedik osztályos, azt feltételezem, hogy nála ennek az értéknek oka a sűrű gyakorlásra való biztatásom és a kezdeti nehézségek okozhatták. Egy éve tanul zenélni, ez még nagyon a tanulmányok eleje.

Annak örülök, hogy a szakkörökre járó gyerekek az ott nyújtott teljesítményüket jól értékelik. Mindannyiójukat önmagukhoz mérten értékelek minden foglalkozás után, és összesítem szövegesen a tanév végén. Az ötös osztályzat (100%) ennek eredménye.

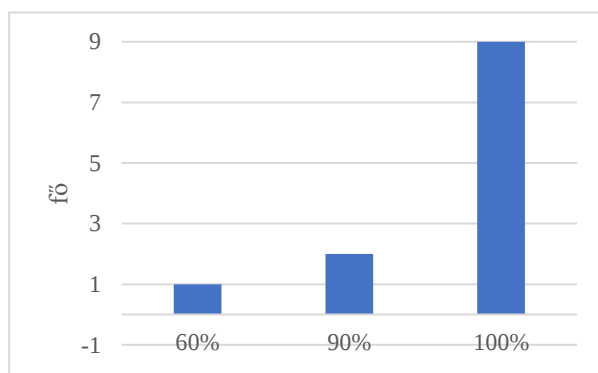
5.2.8 Nyolcas kérdés

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat!



6. ábra

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat!



7. ábra

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat! Százalékos kimutatás

Diákjaimat arra kértem, hogy önmaguk munkája után, az én munkámat is értékeljék. Mivel sokukkal több éve dolgozom együtt, és kislétszámú csoportokban dolgozunk, a személyes kapcsolódásoknak van tere, ezért adhatták az ötös (100%-os) értékelést. A 12 adatelem oka az, hogy néhány diák több szakkörre jár, és minden egyes szakkör esetén értékelte munkámat külön. A kördiagramon látható eredmény és az oszlopdiagramon ábrázolt százalékos adatok nem korrelálnak egymással, ez a 60% értékelésnél látható. Ugyanis az egyik diák bár 5-ös osztályzatot adott a százalék egyenesen ezzel a jeggyel nem egyező százalékszámot adott meg, a 60%-hoz egy hármás osztályzatot kellett volna, hogy adjon munkámra. Ennek a disszonanciának a hátterében nem tudom mi lehet. Mikor átadta rákérdeztem, de nem tudott magyarázatot adni rá.

5.2.9 Kilences kérdés

Mi az, amin változtatnál a szakkörön?

- D1** Többet szeretném, hogy chime-ozzunk.
- D2** –
- D3** A szakkörön nem változtatnék, ez így megfelel.
- D4** –
- D5** Házi feladatnak több gyakorlást szeretnék.
- D6** semmit
- D7** semmit

D8 A dalválaszték szerintem lehetne nagyobb, persze ez egy nép hangszer, tehát népdalokat veszünk, de jó lenne, ha néha például a magyar népmesék címdalát vagy olyasmit eljátszhatnánk.

D9 Én őszintén szóval nem változtatnék semmit.

A szakkörök esetén a változtatási javaslatok nem negatív, hanem pozitív irányba fogalmazódtak meg: plusz hangszer, több gyakorlás, nehezebb dalok. Ezek a válaszok arra engednek következtetni, hogy a SziSza foglalkozásokon résztvevő gyermekek belső drive-ja hajtja őket további kihívások irányába.

5.2.10 Tízes kérdés

Mi az, ami kifejezetten elnyerte a tetszésedet?

D1 A sok fellépésen lévő örömteli közönség.

D2 szerintem minden

D3 A cítera tetszett meg nagyon, mert könnyű megtanulni és kényelmes rajta játszani.

D4 kedves voltál

D5 Szebb a hangja mint a csengettyűnek. (furulyának)

D6 A harangok hangja.

D7 a furulya

D8 A hangszer. Nagyon szeretem a hangját és könnyű kezelhetőségét.

D9 Mikor elkezdtünk egyre jobban fejlődni.

A tízes kérdés esetén arra voltam kíváncsi, hogy a Szironta Szakkörök esetén mi az a tevékenység, vagy esemény, ami megteremti és megtartja bennük a belső drive-ot, ami mozgatja őket évről évre a szakkörön való további tanulmányok folytatására. Van tanuló, akit a fejlődési lehetőség motivál, van, akit a szereplési lehetőségek, van, akit a hangszer hangja. Az egyik tanuló pedig az attitűdömre vonatkozóan adott pozitív értékelést. Ez is talán igazolni látszik, hogy nem mindegy a pedagógus személyisége és hozzáállása a tanórán kívüli tevékenységek esetén sem, sőt sokkal nagyobb tényező, hiszen itt nem előírás a részvételi kötelezettség.

5.2.11 Tizenegyes kérdés

Ha van bármi mondanivalód még, itt nyugodtan írd le!

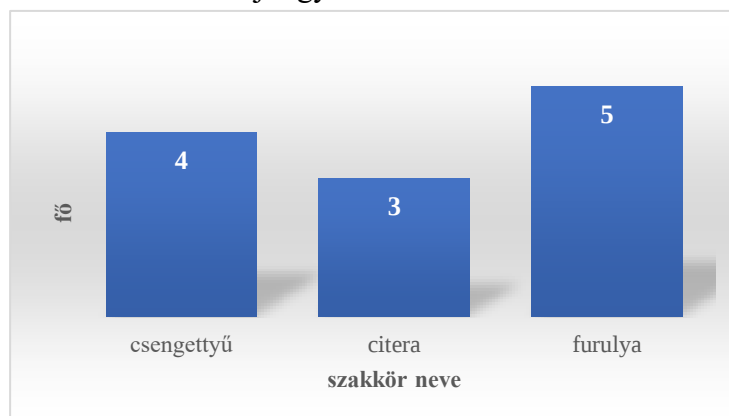
Erre a kérdésre nem érkezett semmilyen válasz egyik diáktól sem, sem negatív, sem pozitív. Talán azt a következtetést vonhatom le ebből, hogy a kérdőív eddigi kérdései lehetőséget adtak véleményük kimerítő kifejtésére, és nem maradt bennük olyan gondolat, melyet fontosnak vélték volna közölni velem, de nem fogalmaztam meg rá megfelelő kérdést.

5.3 Szülői kérdőívek kiértékelése

A szülői kérdőívek kiértékelése olvasható a következő részben. A szülői kérdőív kérdéseit a diák kérdőív mentén hoztam létre. Természetesen egyes kérdések esetén nem ugyanarra a szegmensre voltam kíváncsi, mint a diákoknál, hanem a családi háttérre, és a szülői attitűdre vonatkozó kérdéseket fogalmaztam meg.

5.3.1 Egyes kérdés

Mely Szironta Szakkörre/ Szakkörökre jár gyermeke?



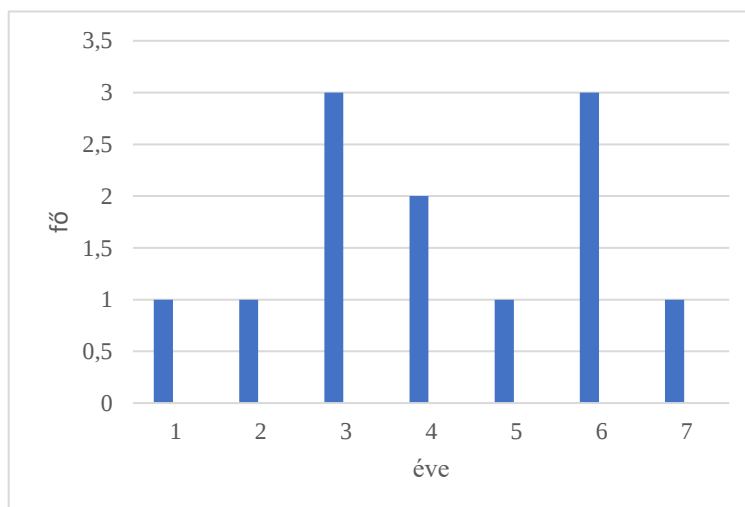
8. ábra

Mely Szironta Szakkörre/Szakkörökre jár gyermeke?

A szülők által megadott adatok és a gyerekek által közölt adatok megegyeznek. Ez úgy gondolom, hogy ebben az esetben további elemzést nem igényel. Abban az esetben kellene hosszabban írni, ha eltérés lenne, az vethetne fel dilemmákat.

5.3.2 Kettes kérdés

Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?



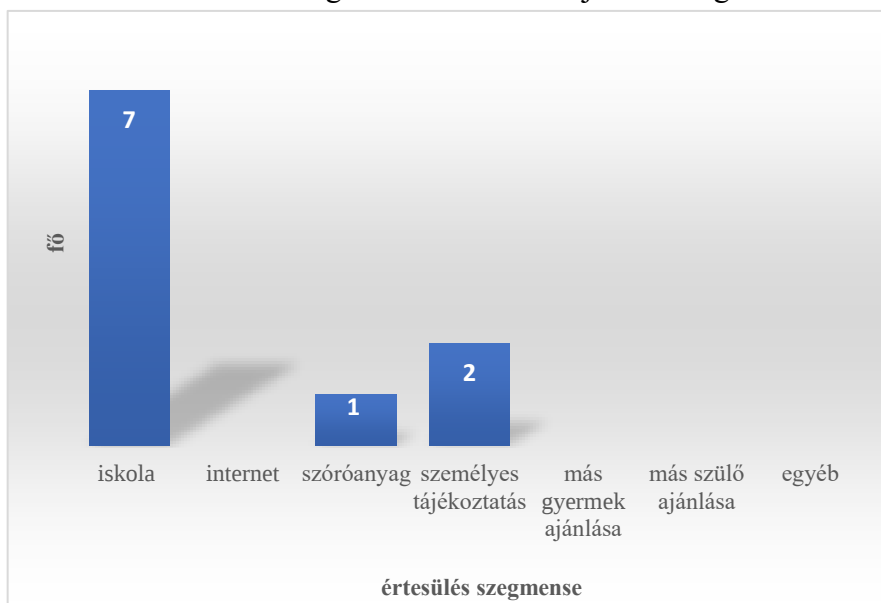
9. ábra

Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?

A kettes kérdésre adott válaszok esetén azonban van eltérés a diákok és a szülők által adott válaszok között. A szülők által adott válasz szerint két éve csak 1 tanuló járt, viszont három diák is már három éve jár a szakkörökre. Ugyanez a helyzet az 5 év és a hat év közötti relációban. Nyolc és kilenc évet pedig egyik szülő sem adott meg időtávlatként. Ennek az lehet a hátterében, hogy a gyerekek tanévben gondolkodtak, a szülők pedig naptári évben; illetve a szülők az idei évet még vagy már beleszámolták, a gyerekek pedig minden esetben beleszámolták az idei tanévet is a válaszadásuk során (2024/25-ös tanévet).

5.3.3 Hármas kérdés

Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről? Kérem ikszelje be a megfelelőt!



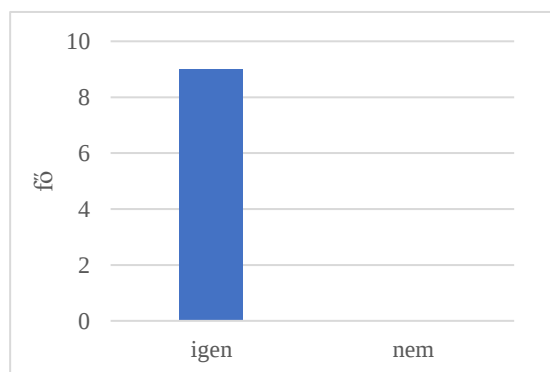
10. ábra

Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről?

A szülői kérdőív legérdekesebb diagramja született meg ennek a kérdésnek az okán. Ugyanis arra voltam kíváncsi a hármas kérdés esetén, hogy az év elején kiosztott tájékoztatóanyagot, melyet elkészíttek és bevisznek az iskolába, majd kiosztok a gyerekeknek, vajon milyen információszerezési típusként nevezik meg a szülők. Meglepődtem a válaszok összesítésekor, ugyanis a legtöbben az iskolát jelölték meg az értesülés helyéül. Egy szülő jelölte valóban a szóróanyagot, és mivel az iskolában tanítok, illetve a településen is ismernek, így a személyes tájékoztatás is elérhető a szülők számára, ezt ketten jelölték. Előzetes felvetésem az volt, hogy a tájékoztatót szóróanyagként aposztrofálják. Illetve az interneten is szoktam őket tájékoztatni, azt senki nem jelölte. Azt gondolom, hogy azért az iskolát jelölték, mert a gyermek az iskolából vitte haza a papírt, akkor már ez egy egyenes értelmezési út az információ megszerzésének helyét illetően.

5.3.4 Négyes kérdés

A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni? Meg szokta nézni gyermeke szereplését? Kérem ikszelje a megfelelő választ!



11. ábra

A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni?

A négyes kérdés esetén a kilenc szülőből kilenc válaszolta azt, hogy részt szokott venni a gyerekek fellépési eseményein. Ebből a válaszból arra tudok következtetni, hogy a Szironta Szakkörös tanulók szülei tudatosan kísérik gyermekük fejlődését. Feltehető, ha ez a tanórán kívüli tevékenység esetén így van, akkor a tanórai fejlődésüket is ilyen módon követik, és kíváncsiak rá.

5.3.5 Ötös kérdés

Ha részt szokott venni, akkor miért?

Sz1 Érdekel gyermekem fejlődése.

Sz2 Érdekel gyermekem mennyit fejlődött, tetszik ahogy a hangszeren játszanak.

Sz3 Szeretem a lányom mikor fellép, és szeretem meghallgatni, hogy hogyan játszik a hangszeren.

Sz4 Azért, mert fontosnak tartom, hogy lássam a gyermekemet. A gyermekemnek is fontos, hogy ott legyenek, meg tudja mutatni mit tanult.

Sz5 Érdekel gyermekem mindenféle fellépése, megnyilvánulása. Itthon is előadja, hogy mit tanult, gyakorol, de a rendezvényen való előadásnak mégis más a hangulata. le kell küzdenie a félelmeit, itthon sem játszik mindenki előtt.

Sz6 Azért szoktam elmenni mert érdekel, hogy mennyit fejlődött és mert szeretem hallgatni

Sz7 Kíváncsi vagyok mennyit fejlődött.

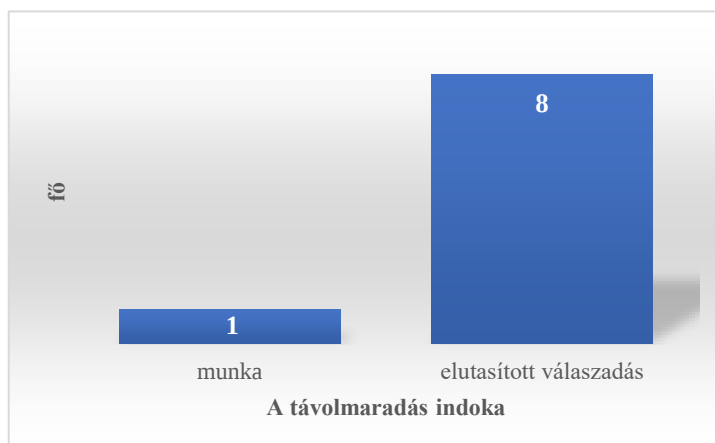
Sz8 Mert szeretem látni a gyermekem munkájának és gyakorlásának eredményét, mert szülőként büszke vagyok rá.

Sz9 Mert érdekel mit tanult.

Az ötös kérdés esetén arra voltam kíváncsi, hogy mi motiválja a szülőket arra, hogy megnézzék gyermekük fellépéseit. Többen a tanév során megvalósuló fejlődés látványos megnyilvánulásával indokolták. A gyerekek fellépési lehetőségeiről a szülőket mindig tájékoztatni szoktam. Mivel nem csak iskolai keretek között volt erre alkalom, így a szülők külön engedélyét is kértem, ha a település valamely eseményén léptek fel.

5.3.6 Hatos kérdés

Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?



12. ábra

Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?

A hatos a kérdésnél adott válaszok azért érdekesek, mert pont egy olyan szülő jelölte meg a távolmaradás okát, aki mindig ott szokott lenni gyermeke fellépésein. Viszont van olyan szülő, aki

nem szokott mindig jelen lenni, és mégis azt jelölte, hogy ilyen eshetőség nála nincs. Hogy ennek a válaszádnak mi állhat a hátterében, arra sajnos nincs kézenfekvő válaszom, elképzelésem.

5.3.7 Hetes kérdés

Miért tartja hasznosnak, hogy gyermeke a Szironta Szakkörök valamelyikére jár? Válaszát indokolja kérem!

Sz1 Zenei és általános műveltség

Sz2 Fejlődik a zenei tudása, ritmusérzéke.

Sz3 Azért, mert a zene és a hangszerek okosítják a gyereket, ezzel rosszat nem teszünk nekik, sőt támogatom is.

Sz4 Fontosnak tartom, hogy egy kicsi vidéki iskolában is legyen lehetősége a gyerekeknek zenét tanulni. Nagyra értékelem, hogy az egyesület felvállalja ezt az oktatási tevékenységet.

Sz5 Általános iskolásként már lehetőségem lett volna zenei oktatásra járni, de meggondoltam magam, nem akartam plusz feladatot, terhet felsőben. A továbbtanuláskor gondolkodtam óvodapedagógiai pályán, de hangszeren való játszás elvárás volt. Az ének zenei oktatást nem szakképzett tanár végezte pl. francia nyelvtanár magától oktatta az éneket. Általános iskola felső osztályaiban, kottáról való tanuláshoz nem értek/értettem. Ezek a hátrányok miatt szerettem volna, ha mindenképpen jár a lányom valamelyik Szironta Szakkörre, hogy legyen némi zenei alapismerete.

Sz6 Mert sokat segít neki mind a tanulás terén mind a magán életben. Segít neki koncentrálni és nyugtató hatással van rá.

Sz7 Szeretem, hogy ilyen kreatív és szereti a zenét. Hogy a tehetséget fejleszti.

Sz8 Mert a zene sokat adhat érzelmileg az élethez, mert lehetőséget igyekszem biztosítani, hogy minden területen kipróbálhassa magát, ami érdekli.

Sz9 Mert szereti csinálni.

A SziSza hasznosságát több szülő abban látja, hogy alap zenei műveltséget és zenei ismereteket sajátíthat el gyermeke a foglalkozásokon. A zene tanulási lehetőség prioritást élvez a szülői válaszokban. Ezt még egyéb más indokkal: szereti a tevékenységet, fejlesztő hatással van gyermekére, egy újabb lehetőséget biztosít ezzel gyermeke jövőjét illetően. Ezeket a válaszokat olvasva éreztem azt, hogy a tanórán kívüli tevékenységnek, melyet a gyerekekkel végzek tényleg van értelme, hozzáadott értéke.

5.3.8 Nyolcas kérdés

A családjukban kinek milyen kapcsolata volt, vagy van a zenével? Szülők (önök, gyermekeik, nagyszülők, esetleg rokonság?

Sz1 Minimális kapcsolat, én tanultam 1-2 évig gitározni.

Sz2 Énekkaros voltam, de nem játszom hangszeren, nagyszülők nem zenélnek, férjem régebben gitározott, nagyobb gyermekem zongorázik, ikertesó is csengettyűzik.

Sz3 Nem tudok senkit, aki a családban zenélt volna.

Sz4 Nagymamám vidéki tanítónő volt, aki hegedűn játszott, résztvett a gyerekek zenei oktatásában. Van olyan családtag, akinek a főfoglalkozása, hogy zenész. Én általános iskolában tanultam csak.

Sz5 A nagyon közeli családtagoknak nincs kapcsolata a zenével. A másod unokatestvérem lánya viszont több hangszeren játszik és zenei oktató is.

Sz6 Senkinek nem volt kapcsolata a zenével.

Sz7 Nagypapa játszott harmonikán, gitáron, zongorán.

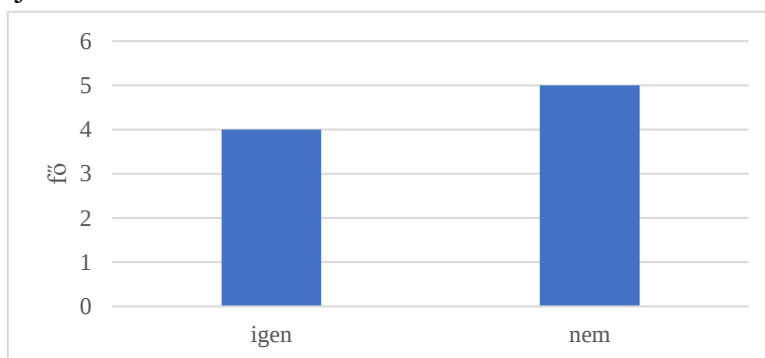
Sz8 –

Sz9 nagypapa gitár

A családi érintettség felmérése azért volt fontos számomra, mert a családi minta nagyban befolyásolja a gyermekek érdeklődését. Így tehát ha van a családban 1 vagy 2 generációval előtte olyan valaki, aki a zene iránti érdeklődéssel már kisgyermekkorban „megfertőzhette” a tanulót, akkor ezzel is magyarázható a zenei foglalkozások való kitartó jelenléte. Több szülő is tudott olyan családtagot megnevezni, akinek volt kapcsolata a zenével, így a családban a zenei tevékenység más megítélés alá eshet. A szülői háttér ebben az esetben nagyobb támogatói attitűddel lehet jelen a Szironta Szakkörös gyermekek által végzett hangszeres tanulmányok mögött.

5.3.9 Kilences kérdés

A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában?



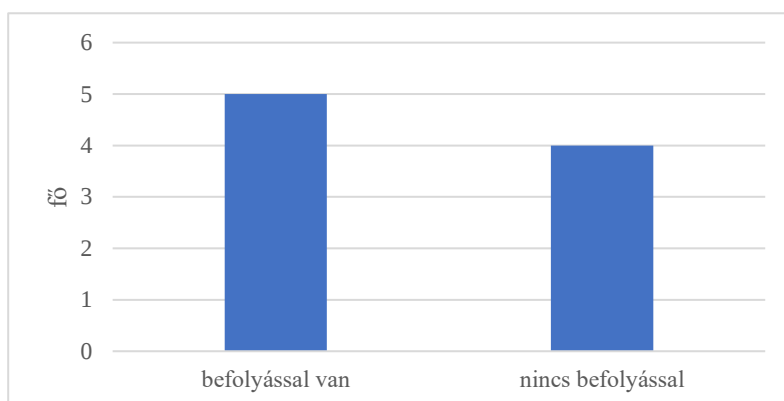
13. ábra

A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában?

Az előző kérdéshez kapcsolódik, azonban sokkal közvetlenebb módon kérdez rá a gyermek elsődleges szocializációs terének támogatói jellegére. Négy fő azt a választ adta, hogy részt vesz gyermeke szakkörre vonatkozó teendőinek elvégzésben, ötven pedig azt a választ adták, hogy nem. Ennek több magyarázata is van. A nagyobb gyermekek esetén nagyobb önállóság feltételezhető, tehát a szülő kevésbé avatkozik már be gyermeke otthoni tanulásának szervezésébe. A kisebbek esetén még aktívabban kell a szülőknél irányítani a hangszeres gyakorlást. Másrészt magyarázat lehet erre a szülő saját szerepfelfogása a gyermek életkorától függetlenül. Maximum kevésbé intenzív módon van jelen a tevékenység menedzselésben a gyermek korának előrehaladtával.

5.3.10 Tíztes kérdés

Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?



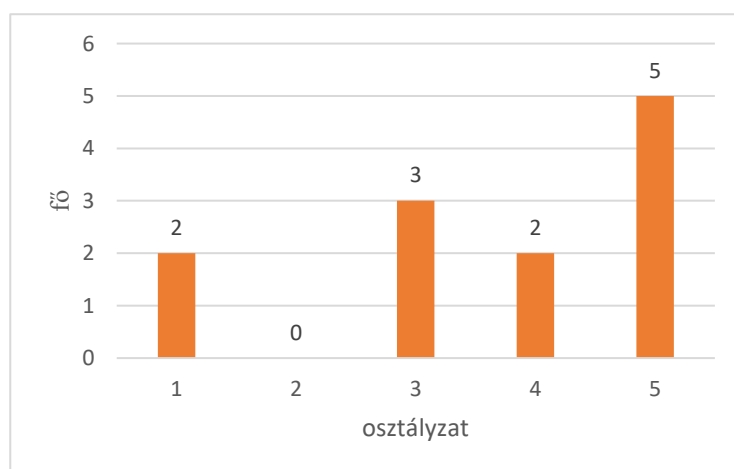
14. ábra

Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?

A tízes kérdés összefüggésben van a kilences kérdéssel. Azonban itt már nem csak a cselekvés felismerésére voltam kíváncsi, hanem arra, hogy vajon a szakkörre járó gyermekek szülei mennyire vannak tudatában azzal, hogy milyen nagy mértékben hatással és befolyással vannak gyerekek szakkörre járási hajlandóságára, teljesítményére. A szülők kicsivel több mint 50%-a azt a választ adta, hogy tudatában van szülői hatásmechanizmusával. Ez a felismerés értékelendő. Azonban kérdésekre ad okot, hogy majdnem a szülők fele azonban úgy véli nincs befolyással. Azt gondolom, ez azzal magyarázható, hogy a korábbi kérdések során a gyermek nagyobb kora nem indokolja a tanórán kívüli tevékenység szülői támogatását. Azonban itt a szülői értelmezés annyiban félre mehet, hogy az is egyfajta „támogatás”, hogy nem támogatja gyermekét. Ez is üzenet lehet a diák számára, ami vagy a szakkör abbahagyására, vagy pedig még jobban ragaszkodásra sarkallja, mivel önmaga okán éli meg a sikereit teljes egészében.

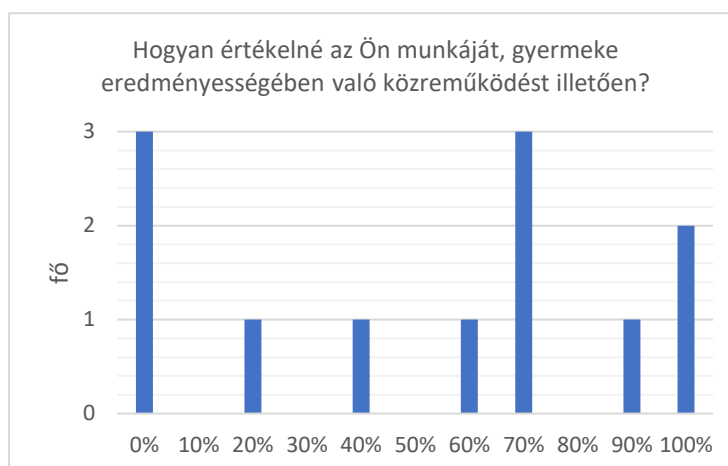
5.3.11 Tizenegyes kérdés

Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően?



15. ábra

Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően?



16. ábra

Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően? Százalékos kimutatás

Az előbbi két kérdés tükrében érdekes vizsgálat, hogy a szülők hogyan értékelik gyermekük tanórán kívüli tevékenységébe befektetett munkájukat?

A diákok válaszáinál is volt eltérés az osztályzat és a százalék között. Az adatok száma azért több mint a 9 fő, ez esetben 12, mert akinél több szakkörre jár gyermeke, mindegyikben külön értékelhette teljesítményét. Egyes osztályzatot adott magának 2 szülő, ehhez kapcsolható a 0 és a 20%. Hármias osztályzatot adott saját munkájára 3 szülő, ez a 40, 60, 1 db 70%-os értékelés. Ketten adtak önmaguknak négyes osztályzatot, ez a két 70 %-os érték. Az darab ötös értékelésnél pedig az alábbi módon oszlanak meg a százalékok: 2 db 0%, 2db 100%, 1db 90%. A két 100%-os és az egy 90%-os értékelést ugyanaz a szülő adta magának, gyermeke mindhárom Szironta Szakkörre jár, ez az oka. A két 0%-os értékelés viszont érdekes. Ezt az a szülő adta magának, aki mióta gyermeke a szakkörre jár az egyik legnehezebben elérhető szülő. Bár tudom, hogy a családi háttér azt kívánja náluk, hogy sokat dolgozzon mindkét szülő, így, ha a munka mellett, így érthető, hogy kevesebb ideje és energiája marad gyermekére. Viszont az ötös osztályzat és a 0%-os értékelés közötti ellentétet nem tudom feloldani, mert ennek magyarázata meghaladja az ismereteimet.

5.3.12 Tizenkettes kérdés

Milyen változtatási javaslata lenne? Milyen kritikai gondolatot fogalmazna meg a SziSza-val kapcsolatban?

Sz1 Nyári táborral kapcsolatos infók/főleg időpont/ korábbi megosztása.

Sz2 Több fellépési lehetőség a településen belül, karácsonyi koncert a gyerekekkel együtt.

Sz3 nincs

Sz4 -

Sz5 -

Sz6 Nem tudok semmilyen kritikát írni.

Sz7 Teljesen elégedett vagyok. Csak így tovább.

Sz8 Nincs kritikai észrevételem vagy javaslatom. A gyermekem maga dönthetett a szakköre történő jelentkezésről, és az, hogy 3. éve minden évben folytatni akarta, számomra azt jelenti, hogy a szakkörön jól érzi magát, és érzékeli saját fejlődését, munkája eredményét.

Sz9 -

A szülők sem fogalmaztak meg kritikai észrevételeket, két kivétellel. A két említett kivételre egyenként reflektálok.

A táborok időpontját illetően az első tábor szervezésekor az időpont június végén került a szülők elé. Az említett család pedig nyaralni készült és emiatt szervezkedniük kellett. A második tábor esetén már tudatosabb voltam, és hamarabb tudták az időpontot.

A több fellépési lehetőség, karácsonyi koncert a gyerekekkel gondolatot író szülő az előző kritikát megfogalmazóval egy háztartásban él. Mivel két tanítványom testvérpár, és ott az édesapa és az édesanya is kitöltötte a kérdőívet. A gyerekek az idei évben kezdtek el komolyan az amerikai harangokon játszani, és már a magyar csengettyűket a hátuk mögött hagyták. Az idei karácsonyi szezonban pedig a Szironta Együttes tervei szerint a 4 harangon tanuló tanítványom felléphet a karácsonyi koncerten. Így erre kritikai gondolatra is visszacsatolást kap a szülő.

Az elemzés résznek végére értem: a vezetői interjúk, a diák kérdőívek, és a szülői kérdőív adatait is elemeztem. A Szironta Szakkörök létét illetően megerősítést kaptam arra vonatkozóan, hogy a foglalkozások léte fontos egy település, iskolai közösség és az érdeklődő diákok részére is. Természetesen minden az iskolába járó diákot nem fog minden tanórán kívüli tevékenység megszólítani, hiszen pont egy speciális igény kiszolgálására koncentrálni tevékenységre reagál minden extrakurrikuláris és iskolán kívüli tevékenység is. A zenei érdeklődésű gyermekek számára szól a SziSza. Azok a gyerekek, akik a hangszerkínálatból nem találnak kedvükre valót, mint például a nagyon népszerű gitár, ők a településen, illetve a település környékén keresnek erre oktatót.

Összegzés

Jelen írás záróegységében a bevezetésben megfogalmazott hipotéziseimre vonatkozóan összegzem az elméleti és az elemzési részben olvashatók alapján, hogy a vizsgálatok során felvetéseim megerősítése vagy pedig cáfolása történt felvetéseimnek. Empirikus kutatásomban a hipotézisek beigazolódását vizsgáltam.

(H₁) Hipotézisem szerint a SziSza szakkörök palettája azért kedvező a kistelepüléseken, mert a zenei képzettség egy lassabb és más jellegű szinten zajlik, több gyermek tud bekapcsolódni és részt venni. A kérdőívekre adott válaszokból, és az interjú során kapott válaszok arra mutatnak rá, hogy a tanórán kívül végzett tevékenységekre szükség van. Azonban első hipotézisem esetén a létszámról vonatkozóan egy részben cáfoló megállapítást kell tennem. Az utóbbi évek során tapasztalt létszám sajnos egy hibát jelez a munkámban. Ennek a csökkenésnek az időrendileg magyarázom. A csengettyűs szakkörök esetén akkor csökkent a létszám, elsősorban, mikor a pályázati forrásokból való működtetés önköltségi díjra lett váltva. Második okként pedig a szakkör oktatási tartalmán való változtatást látom, amikor elkezdtem nagyobb hangsúlyt helyezni az alap zeneelméleti fogalmak megtanulására, hogy ne csak speciális „színes” kottából legyenek képesek a gyerekek zenélni, hanem önálló kottaolvasási készség birtokában bonyolultabb dalok eljátszására is lehetőség nyíljon. Harmadik tényező, mely a csökkenést kiváltotta a covid járvány 2020-ban. A gyerekekkel online formában – kis szünet volt az átállás miatt – a tanulást. Készítettem feladatlapokat nekik, és mindenki egyéni óra keretében folytatta hangszeres tanulmányait. Többeknek ez a lehetőség még nagyobb fejlődési ívet rajzolt. Az oka úgy vélem annak, hogy többen nem tértek vissza a szakkörökre, hogy a szabad idejük fogalma

új értelmezést nyert. Tényleg szabaddá akarták tenni, és nem pedig esetleg tanulással eltölteni az iskolai órák utáni délutáni időszak egy részét.

(H₂) Hipotézisem szerint nem profitorientált gazdasági környezettel lehet a tanórán kívüli foglalkozásokat egy forráshiányos kistelepülésen működtetni. A szülői kérdőívek és a diákok által adott visszajelzések azt bizonyítják, hogy a SziSza léte fontos, működtetésére lehetőség szerint igény van. Ha a pályázati forrásokkal nem, akkor az önköltségi díj alacsony szinten való tartásával megtarthatók a szakkörre járó gyermekek, illetve nagyobb anyagi terheltség esetén további kedvezményekkel támogathatók a családok, hogy gyermekük folytatni tudja a tevékenységet.

Az utóbbi években gyorsan és drasztikusan negatív irányba változó gazdasági környezet okán, az évről évre változó tandíj árak 500 Ft-os emelkedéssel változtak csak. (például 2023/24 4000 Ft/hó, 2024/25 4500 Ft/hó). Abban az esetben, ha a szülők félévre vagy tanévre előre kifizetik a tandíjat, ebben az esetben pedig nagy mértékű kedvezményt kapnak a tandíjból. Ezt az idei tanévben mindenki igénybe vette, eddig ilyen még sosem volt a SziSza működés során.

(H₃) Hipotézisem szerint a forráshiányos településeken is szükség van kulturális tanórán kívüli foglalkozásokra, mert hatással van a településen lakó gyermekek kulturális neveléséhez, formálásához. Az intézményvezetői tapasztalattal rendelkező pedagógusokkal készített interjúk során megerősítést kaptam arra vonatkozóan, hogy a gyermekek tanórán kívüli tevékenységük során tanultak megmutatása nagyobb közönség előtt egy prioritást élvező pont. Több oka is van, a szakkörre járó gyermekek szülei láthatják a fejlődést, jó érzéssel tölti el őket, hogy gyermekük sikeres szereplését egy egész iskola, vagy a település közösségének érdeklődő része is láthatja. Másrészt a gyerekek számára egy nagyon jó visszacsatolási lehetőség, hogy még több sikert megélve, további tanulásra serkentse őket. Mindemellett az őket a közönség soraiban hallgató és néző társaikra is hatással van. Elismerhetik őket, valamint példát mutathatnak a többieknek, esetleg hozzájuk való csatlakozásra készítheti őket.

Dolgozatom hasznosságát illetően úgy vélem, hogy mintául szolgálhat további tanórán kívüli tevékenység elemzéséhez. Azonban munkámból úgy vélem én tanulhattam a legtöbbet. Egy nagyon intenzív és mély reflexiót és önreflexiót kívánt a dolgozat megírása tőlem. Azt hiszem nagy hatást gyakorol további tanórán kívüli tevékenységemre.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném megköszönni cikkem létrejöttéhez nyújtott segítségét *Dr. Kubinger-Pillmann Judit Tanárnőnek*.

Köszönöm szépen a bátorítást, a kitüntető bizalmat, a tanulmányom ideje alatt adott tanácsokat, a folyamatos figyelmességet. Hálás vagyok a magas szintű szakmai támogatásért és emberi példamutatásért, melyet az egész egyetemi képzés során nyújtott irányomba és jelen írás megszületésekor is.

Irodalomjegyzék

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. In: Iskolakultúra, 9. 8. sz. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18893/18683> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berdnar, A. K.-Cunningham, D.-Duffy, Th. M. Perry J. D. (1992): The ory into Practice: How Do We Link? In: Duffy, Th. M. – Jonassen, D. H. (szerk.) Constructivism and the Technology of Instuction. A Conversation. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hiilsdale, Hove, London.

- Csapó Benő (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása: az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, 16(2), 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20385> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 2001.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? In: *Iskolakultúra Online* 3. (2009) 70–79. oldal <https://www.parlando.hu/2017/2017-3/DohanyGabriella.pdf> (megtekintve: 2024.11.01.)
- Dragony Gábor (2018): Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban. In (Kerülő Judit és Jenei Teréz szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 „Pedagógusképzés és az inklúzió”*. Debrecen, Kreatív Help Bt. 114–115. oldal <http://www.nye.hu/sites/default/files/u5/KFI/onk.pdf> (megtekintve: 2024.11.04.)
- Dragony Gábor (2022): A népzeneoktatás dimenziói a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterein. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem BDT.2022. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/2f9c8abc-bd6f-4db2-9c0d-4aea1cd44698/content> (megtekintve: 2024. 08. 31.)
- Engler Ágnes. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28–37. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21068> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 96–117.
- Fűz Nóra (2017): Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.197> (megtekintve: 2024.11.05.)
- Fűz Nóra (2018): Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 38–53. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.38> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Golnhofer Erzsébet (1998): A tanuló. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 77–95. oldal
- Gombás Judit (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In (Torgyik Judit szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 239–241. oldal <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf> (megtekintve: 2024.11.04.)
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékoztolt lehetőségek országa. In: *Parlando*. 2008, 2. szám, 11.–34. <http://www.parlando.hu/Kodaly-emlekeve-Szeged-2008-2.htm> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Imre Anna (2018): Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 9–10. 64 – 65. oldal https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_9_10_borito_beliv_online.pdf (megtekintve: 2024.11.05.)
- Imre Anna (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. In: *Educatio* 29 (2), pp. 222–242. Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban in: *Educatio Volume 29 Issue 2* (2020) (megtekintve: 2024.11.03.)
- Janurik Márta - Józsa Krisztián: Kihívások és lehetőségek a gyermekkor zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*. Zenei nevelés a gyermekkorban, 2018/2. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/517/415> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Kiss Márta – Vastagh Zoltán (2020): Hátránykompenzáció az iskolán kívül? Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség é előmenetel szempontjából https://gyerekeknyel.tk.hu/uploads/files/Hatranyskompenzacio_az_iskolan_kivul.pdf (megtekintve: 2024.10.31.)
- Korthagen, F.A. J.-Wubbels, TH. (1996): Charasteristich of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1. 51–72.
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célrendszere. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 159–189.
- Körmendy Zsolt: *Koncertpedagógia és közoktatás*. In: *Neveléstudomány*, ISSN 2063-9546 , 2013. (1. évf.), 4. sz., 84–94. p. <https://www.parlando.hu/2015/2015-3/KormendyZsolt.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Ladnai Attiláné (2019): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai In: *AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG*, 4:1–4 pp. 25–47., 24 p. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes/article/download/5574/5381/9716> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Markos Valéria (2020): A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései. *Kapocs* 3. évf. 2. sz. https://epa.oszk.hu/02900/02943/00084/pdf/EPA02943_kapocs_2020_2_045-052.pdf (megtekintve: 2024.10.31.)
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. In: *Iskolakultúra*. 2006. 10. 128–132. oldal 231 http://real.mtak.hu/57289/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_128-132.pdf (megtekintve: 2024.11.05.)
- Miller, B. (2003) *Critical Hours. Afterschol Programs and Educational Success*. Nellie Mae Educational Foundation. 1–125. p.
- Nagy Ádám (2018): A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban - A hidden extracurriculum körvonalai In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 5-6. 52- 69. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06_068-085.pdf (megtekintve: 2024.11.05.)

- Nagy Ádám – Veszprémi Attila (2018): A hidden extracurriculum fogalma. In: Új Pedagógiai Szemle. 68. évf. 2018/7–8. 62–74. oldal https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_7_8_beliv_online_0.pdf (megtekintve: 2024.10.31.)
- Nahalka István (1998): A tanulás. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 117-158.
- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 190-220.
- Olaru Iulia (2015): Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. Erdélyi Társadalom. 13. évf. 2. sz. 85-106 <https://erdelyitarsadalom.ro/files/et26/et-bbu-26-04.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 2014. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/2pas-kune_6onl.pdf (megtekintve: 2024.11.03.)
- Pásku Judit – Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. In: Magyar Pedagógia. 100. évf. 1. szám (2000) 59–77. oldal https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Pasku_1001.pdf (megtekintve: 2024.10.31.)
- Petriné Feyér Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 323-344.
- Pintér Tünde Kornélia – Csikos Csaba (2020): Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. Iskolakultúra. 30. évfolyam, 2020/7 szám. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33481/33028> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Rozgonyi Éva hozzászólása In: Parlando. 2008, 2. sz. <http://www.parlando.hu/Kodaly-emlekev-Szeged-2008-2.htm> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Sz. Fodor Adrienne: Zenei nevelés az általános iskolában: Tanító szakos hallgatók gondolatai az ének-zene órákkal kapcsolatban In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.): Szak módszertani és más emberközpontú tanulmányok. International Research Institute sro, Komárno, Slovakia, 2019) <https://www.irisro.org/pedagogia2019januar/12SzFodorAdrienne.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Szűcs Tímea (2019): A kulturális tanulás és a zeneoktatás. In: Kultúra és közösség. IV. folyam X. évfolyam 2019/II. szám 23. p. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2019/2/02_Sz%C5%B1cs_2019_02.pdf (megtekintve: 2024.11.03.)
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László (2009): Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A_zenei_tehetseg.pdf (megtekintve: 2024.10.31.)
- Váradí Judit – Kerekes Rita – Kiss Julianna (2020): Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján In: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció. Budapest. Debreceni Egyetemi Kiadó. <http://mek.oszk.hu/20900/20929/20929.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Zeichner, K. M.-Liston, D.P. (1996): Reflective Teaching. An Introduction. Lawrance Erlbaum, Mahwah.