

HÁTTÉRVÁLTOZÓK ÉS A ZENEI MŰVELTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Dohány Gabriella

Szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola

A magyar közoktatás keretei között megvalósított zenei nevelés kialakítása *Kodály Zoltán* zenepedagógiai tevékenységéhez köthető. Az 1920-as évektől kezdődően lépésről lépésre kialakított zenei nevelési koncepció lényege a zenei műveltség legszélesebb tömegekhez való eljuttatása. A közoktatás zenetanítási gyakorlatában egyeduralgó és eredményes fejlesztési elv a nemzetközi zenepedagógiában is elismertté vált, valamint az egyetemes zenei nevelési irányzatok közé emelkedett.

Kodály halálát követően az ezredfordulótól napjainkig a hazai zenei nevelés területén tevékenykedők egyre hangsúlyosabban vetették fel az iskolai énektanítás eredményességének problémáját. Azonban az általuk tapasztalt és jelzett minőséggyengüléssel egyidejűleg a nemzetközi zenei nevelési trendek a zenetanulásban rejlő lehetőségek kiaknázását hangsúlyozzák. Elérkezettnek látszik az idő, hogy a neveléstudomány empirikus kutatási irányai között helyet kapjon az iskolai zenei nevelés eredményességének kérdése, hiszen a tudomány eszközei segítségével komplex és objektív módon tárhatók fel a zenei nevelés problémás elemei. Így a problémahordozó alkotórészek feltárásán túl esély teremődik a hosszú évtizedeken át sikeres zenepedagógia értékeinek megtartására, valamint az értékörzés lehetséges útjainak megjelölésére is.

A zenei műveltség

Az iskolai zenei tevékenység során a transzferált ismeretek és a fejlesztett képességek szintézist, zenei műveltséget hoznak létre. A lejátszó folyamat fogalmi alapja az a zenei műveltségértelmezés, amely az iskolai tudás műveltségfelfogásával egyezik meg. Lényege, hogy a zenei tudást tantárgyakon átívelő tudásstruktúráként fogja fel. A műveltségalkotó eljárás célja, hogy társadalmilag hasznos volta által képessé tegye az egyént élete során megfelelő társadalmi szerep betöltésére (*Dohány, 2010*).

Kutatásunk során a *zenei műveltség* értelmezésére törekszünk a nemzetközi tudományos irodalom 'literacy' meghatározása alapján. A definiáló törekvés célja a zenei nevelés beillesztése a humán tudás azaz az iskolai tudás kontextusába (*Csapó, 2002*), hozzájárulva az egységes, széles körű műveltség kiépítéséhez. A műveltség ezen értelmezésé-

ben tehát olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek köréről esik szó, amelyek az iskola világán túlra mutatva is értékesnek, a való életben is hatékonyan bizonyulnak. Az iskola és a műveltség folyamatos és kölcsönös egymásra hatása a műveltség megszerzésének szocializációs folyamatát teremti meg (Csapó, 2004).

Az iskolában megszerzhető jó tudás számunkra kiemelt műveltségterülete az esztétikai nevelésben hordozott kompetenciák kibontakoztatása a nem kompetens, azaz merőben csak *deklaratív*, nyelvi formában tudatosítható elemekből álló tudással szemben (Kárpáti, 2002; Kárpáti és Pethő, 2011). Az iskolai műveltség fontos ismérve, hogy nyitott szerkezetű konstrukcióként képessé teszi az egyént arra, hogy időben és térben kiterjessze önnön műveltségének határait. Az iskolai fejlesztést követő önálló ismeretszerzés lehetőségei egyrészt az önszabályozó tanulás (Molnár, 2000), másrészt az élethosszig tartó tanulás kiművelése során valósulhatnak meg (Óhidy, 2006).

A zenei műveltség kutatásának nemzetközi eredményei jelentős mértékben járulnak hozzá a fogalmi keretek kialakításához. A történetiségében több ezer éves műveltségképzés a kezdetektől tartalmazza a személyiségépítő szerep felismerését. A zenét az emberi kultúra és viselkedés legalapvetőbb tényezőjévé teszi az agyműködés során mozgásban tartott pszichomotoros készségfejlesztő mező, a kognitív tudásszervező tevékenység és az affektív szféra érzékenységének felértékelődése (Manins, 2001).

A zenei műveltségalkotás társadalmi tényezői

A zenei nevelés folyamata többszörösen beágyazott, hiszen különböző szűkebb és tágabb társadalmi közösségek ölelik körül (Adorno, 1970). A környezeti hatások tekintetében a legtágabb összefüggést a *társadalom* működése teremti meg, melynek megismerése nélkül nem értelmezhetjük az iskola világában zajló eseményeket sem. Az *iskolai* kontextus érvényesülését az *iskolán kívüli tevékenységek* egészítik ki. Ehhez csatlakozik a *média* által közvetített kultúra műveltségalkotó hatása, majd a legkisebb társadalmi egység, a *család* személyiségfejlesztő törekvése érvényesül a műveltségépítés során.

A kutatás középpontjába állított zenei nevelés *társadalmi* meghatározottságát a 20. század második felében lezajlott folyamatok tanulmányozása segítségével érthetjük meg. A korszak *posztmodern* néven ismert, jelezve, hogy a 20. század egészét eddig uraló modernitás érvényessége megszűnt. Véget ért az egységes világnézet átfogó narratívák kora, a bizonyosság helyét átvette a bizonytalanság, és ez a jelentés nélküliség lazább szemantikájú kulturális teret hozott létre. A modern világ rendjét átalakító új struktúra alapját az információ képezi, ami a távközlésen alapuló média fejlődése által nemzetközivé, majd világméretűvé vált. Ezt az egységesülő világnézet globalizációnak nevezzük (Lányi, 2007).

A posztmodern hanyatlása a 20. század végén következett be, kezdete az 1990-es évekre tehető. Hátterében a gazdasági folyamatokat meghatározó recesszió áll, ami kioltja a kulturális lelkesedést. Bekövetkezik a digitális kultúra előretörése (Kirby, 2009), eredeti nevén a '*pszeudo-modernizmus*', ezzel együtt megteremtődik annak a lehetősége, hogy az ezredfordulón ismét kiépüljön egy értékeken alapuló társadalompolitikai mozgalom, melynek megnevezése új kor, *New Age*. Ez az új társadalomfelfogás hierarchia-mentes, illetve a posztmodern koncepcióval szemben ellenáll a fogyasztói lét kihívásainak.

Kultúraértelmezésére a sokféleség egységének megteremtése a jellemző, holisztikus szemléletében magában foglalja a tudomány és a spiritualitás formáit (McLaughlin, 2010).

Az iskola és a szórakozás élményvilága

Napjaink *iskolai gyakorlata* mind a szakmai tapasztalatok, mind a vizsgálatok tükrében azt mutatja, hogy a zenei műveltséget alakító tevékenység nem tölti be kitűzött feladatát, érték közvetítő funkcióját (Janurik, 2008; Gönczy, 2008). Ahhoz, hogy a probléma gyökerét megismerjük, tanulmányoznunk szükséges a zenei nevelés terepét, szűkebb társadalmi közegét. Ez a közeg a tanulók életében több szintérből áll, hiszen az iskola világát számos iskolán kívüli tevékenység és helyszín egészíti ki. Ezek közül a szórakozás élményapparátusa a döntő az iskolán kívüli benyomások megszerzésében. A zenei műveltség vizsgálata szempontjából elengedhetetlenül fontos a szórakozás minőségének megismerése, hiszen ezen a módon kerülhetünk közel a kutatás hipotéziseinek vizsgálatához, azaz az iskolai zenei nevelés popkultúrával szemben elszenvedett értékvesztésének tanulmányozásához.

A posztmodern korszakban kialakult szemlélet a fogyasztásra épül, így a zenei fogyasztáshoz fűződő kapcsolatban válik értelmezhetővé az iskola helyzete és az oktatás szereplőinek viszonyrendszere is. A posztmodernizmus a zenében az experimentális, vagyis kísérletező magatartásban, a megismerő kíváncsiságban ölt testet. Ennek következménye lesz a különböző értékek, stílusok egymás mellett élése, irányzatok egyidejű sokfélesége, keveredése. A szórakozás lényege, hogy mindenfajta zene mindenféle felhasználása előfordul, a zenei produktum műnemeken, műfajokon, stílusokon is áthatol (Grabócz, 1984). Az egymás mellett élő irányzatok sokféleségének köszönhető, hogy a középiskolás korosztály értékválasztása is igen sokrétű. Szapu (2002) a pedagógiai etnográfia módszerével, a néprajztudós metodikáját követve értékítélet nélkül írja le a különböző csoportok értékválasztásait. Az etnográfiai vizsgálatok fő iránya az iskola világának kutatása, mindenekelőtt a tanulók családi és iskolai osztálybeli helyzetét elemzik. Ehhez a területhez kapcsolódóan Kömlödi (1999) és Demetrovics (2001) a „partizó” fiatalok szórakozási tereit, szubkulturális zenék és terek köré épülő kulturális életét állítja a vizsgálat középpontjába. Mészáros (2003) ezt a két világot veti össze a kiválasztott alanyok viselkedését követő vizsgálatok során, megfigyeléseket végezve osztálytermi kerekék között és a parti-élet szférájában, bemutatja a legfőbb dichotómiákat, feszültségghordozó különbségeket. A feltárás során felvetődik a kérdés, hogy a két világból egyidejűleg részesülő fiatal hogyan éli át ezt a kulturális, szubkulturális kontrasztot. Az ellentétes kultúraalakító feszültség, a dichotómia tartalmi összetevőinek és oldásuk lehetőségeinek analízise során számos pedagógiai probléma vetődik fel azzal összefüggésben, hogy a nevelő tevékenység számára felhasználhassuk a szembenálló motivációs erőkből rejlő fejlesztő lehetőséget (Réthy, 1995). A legfontosabb kérdés az, hogy maga a középiskolás fiatal hogyan dolgozza fel fejlődése során a két világ közötti ambivalenciát. Másodsorban, hogy a mindkét kultúrához való tartozás ténye milyen értékek követésére készíti az egyént, harmadrészt pedig arra kell figyelnünk, hogy az iskolai tanulás motivációját hogyan befolyásolja a szubkulturárhoz való tartozás körülménye (Réthy, 1998).

Iskolán kívüli műveltségserzés

Az iskolai nevelés és az *iskolán kívüli műveltségserzés* kiegészítik egymást, hiszen a közoktatás és a szórakozás szubkulturális területén túl számos egyéb úton érhetik a tanulókat kulturális és pedagógiai hatások. A zenei nevelés szempontjából a felsorolt tevékenységi formák közül a szórakozás lehetőségeit már megvizsgáltuk. *Bánáti* (2006) szerint ebben a létformában a fiatalok döntően a kis energia-befektetéssel járó, kikapcsolódást nyújtó, passzivitást mutató tevékenységi formákat részesítik előnyben a művelődés tudatos építése helyett. Azonban a kulturális intézmények – például múzeum, színház, könyvtár – látogatása, a civil kezdeményezésekben, mozgalmakban való részvétel, a sport, a szórakozás, a hitélet, a média vagy a világháló közegéből származó ismeretszerző mozzanatok is jelentős hatást gyakorolhatnak a műveltségépítésre (*Trencsényi*, 2005). Az iskola által megvalósított értékközvetítés eredményességét a felsorolt intézmények (színház, könyvtár, művelődési ház) képesek ugyan felerősíteni, ám működési nehézségeik következtében hatásuk az ifjúság kultúrafogyasztására igen kismértékű (*Trencsényi*, 2008).

Az iskolán kívüli kulturális hatások a legerőteljesebben a médiavilág értékluralizmusában testesülnek meg. A tömegkultúra ízlésvilága a mediálás során hatást gyakorol a kialakult befogadói ízlésválasztásra, annak széles skáláját mutatja. A *média* a posztmodern társadalomban a lét meghatározó elemévé, legfőbb ágensévé vált. Az informatika és a tömegkommunikáció elterjedése néhány évtized alatt átvette a kultúraátörökítés funkcióját. A közelmúltig fennálló helyzet, melyben az értékközvetítés feladatát az iskola és a család látta el, napjainkra sokkal tágabb körű és kontrollálhatatlan információs térbe került át. Ez a változás kihat az érték- és kultúrákövetítés tartalmára is, hiszen kialakul az értékrelativizmus, az értéksemlegesség, ezáltal a kultúra és a társadalom hagyományos viszonya fordulóponthoz érkezett (*Vitányi*, 2006). A média által megvalósított értékközvetítésnek a legfőbb sajátossága, hogy témáját és mennyiségét tekintve a kötetlen információt rendszerezés nélkül továbbítja, így az értékelvűség szempontja nem érvényesül. Helyébe a piaci viszonyokat uraló gondolkodás kerül, amit az érték helyett az érdekelvűség vezérel. A fiatalok számára a média a kommunikációhoz, az önkifejezéshez és a szórakozáshoz kapcsolódik, a digitális média csatornáján pedig rendkívül kiterjedt a kapcsolatrendszerük. „Jelentős változások mennek végbe olyan kategóriákban, mint idő, tér, valóság, kapcsolatok, közösség, nyilvánosság, ideiglenesség, véglegesség, bonyolultság, cselekvés. Más lesz az értelmük, jelentésük a kultúrában. A tudás és a környezet gyors, generációkon belüli változásának hatására elvész a szilárd, állandó világnézet.” (*Horkai*, 2002. 157. o.)

A média és a digitális technika egyre növekvő térnyerése és előnye vitathatatlan az információszerzésben. Ám mindenkor szerepét a megszerzett információ felhasználása határozza meg, hiszen egyaránt forrása az értékes az értéktelen tudásnak. Az oktatás világa a kialakult helyzetre a műveltségterületek kiszélesítése útján adhat választ. Ahogyan áttekintésünk során feltártuk, a tömegkommunikáció által közvetített és a világhálón hozzáférhetővé vált információk nem rendszerezettek, így szükségessé válik a tudatos felhasználói magatartás kiépítése, ami szűrőt képezhet az alkalmazásban. A médiamű-

veltség megteremtésével kialakítható a médiahasználók kritikus attitűdje a tetszőleges médiafogyasztással szemben (Herzog, 2007).

Az elsődleges *szocializáció* a legkisebb társadalmi közegben, a *családban* folyik. Itt sajátítja el a gyermek az egyén társadalmi létéhez, az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat, normákat, követendő értékeket (Bagdy, 1995). A tanulók *szocio-ökonómiai státusza*, a szülők iskolázottsága, lakóhelyük, környezetük, tradícióik jellege determináns tényezőként szerepel a versenypiacon (Bourdieu, 1978), azonban az oktatási intézményekkel szemben támasztott erőteljes társadalmi elvárásokhoz képest mind az iskola, mind a család érték közvetítő szerepének gyengülése tapasztalható (Halász, 1998). A legszűkebb társadalmi közegben zajló zenei nevelést illetően a Kodály-koncepció hangsúlyozza a családi körben kialakított zenei nevelés fontosságát, és már a kezdeti szakasztól az egész személyiség fejlesztésének szolgálatába állította (Forrai, 1974, 1976, 1986).

A zenei fejlesztés személyiségalkító tényezői

A zenei nevelés társadalmi aspektusa a külső körülmények hatását egyesíti, ám a személyiség egésze (Nagy, 2010), belső világa lép működésbe a fejlesztő tevékenység által. A zenei és a *kognitív képességek* kölcsönhatását hazai és nemzetközi kísérletek igazolják (Barkóczy és Pléh, 1977; Deutsch, 1999). Feltárásuk lényeges mozzanata, hogy a kognitív folyamatok befolyásolásának hátterében az agyműködés neurontüzeléses sémafelismerő tevékenységének és a zenei tevékenység agyműködésének azonossága áll (Rauscher, Shaw és Ky, 1993). A transzfer-jelenség (Molnár, 2006) működése hatást gyakorol a zenei feldolgozásra, s ennek részeként a hangmagasság megkülönböztető képesség alakulására, ami az iskolai tevékenység legalapvetőbb területein jelentkezik, például az olvasástanulás során (Lamb és Gregory, 1993). A zenetanulásnak az olvasás elsajátítására gyakorolt hatása mellett fontos következménye a matematikai feldolgozás eredményességének alakulása. A vizsgálatok szerint a zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket (pl. számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció) feldolgozó, a közöttük kapcsolatot teremtő folyamatokat (Spelke, 2008). Számos kísérlet eredménye bizonyította azt, hogy az intenzíven zenét tanulók teljesítménye felülmúlta a zenét nem, vagy csak kis mértékben tanulók eredményeit (Feigenson, Dehaene és Spelke, 2004; Janurik, 2010; Lecocq és Pineau, 2011).

Az új évezred nemzetközi kutatásai a zenei képesség működését a gondolkodási műveletek és a zenei gondolkodás alakulása szempontjából közelítik meg. A zenei gondolkodás kreatív jellegét Webster (2002) a *kreatív zenei gondolkodási folyamat modelljében* alkotta meg. Nézete szerint a zenei neveléssel kapcsolatban átfogóbb megközelítés van kialakulóban, ami magában foglalja a komponálással, az improvizációval, a zenehallgatással kapcsolatos tanulási folyamatot, mindezek kulturális hátterét és kapcsolatát más művészeti ágakkal, összhangban a zenei műveltség értelmezésével (Csikszentmihályi, 1997). A zenei megnyilvánulás során végbemenő értelmező folyamat lényege a független gondolkodás kialakítása. A kreatív zenei fejlesztési koncepció tehát tágabb összefüggésben értelmezhető, mint kizárólag az iskolai zeneoktatás. Legfőbb célja a tanulók minél intenzívebb bevonása az aktív zenei tevékenység élményébe a zene minél pontosabb

értelmezése által. A szerző szerint három zenei viselkedésforma különül el a modellben: a zenehallgató, a komponáló és az előadó. Ezek együttes jelenléte képes fejlesztő hatást gyakorolni a zenei gondolkodásra, hiszen a zenehallgatónak meg kell őriznie a zenei struktúrákat a memóriában, a komponistának hangzaskombinációkat kell képzeletben tartania, illetve az előadónak, improvizálónak előzetesen elméleti célképzetet kell kialakítania.

A tanulás kognitív folyamatainak vizsgálata az utóbbi évtizedekben kiegészült a tanulási folyamat egyéb dimenzióinak, az érzelmi és a szociális összetevők kutatásával (Csíkos és Dohány, 2013). Az *affektív* alkotóelemek jelenléte és működése a tanulói teljesítmény eredményességében jut egyre meghatározóbb szerephez. A zenetanulás, a zenével való aktív foglalkozás, a hangszerjáték olyan önkifejező tevékenységet jelent a gyermek számára, amelynek végzése során boldogságérzetet él át. Ebben a folyamatban a komoly munkavégzés örömforrássá válik, ami a cselekvés megismétlésére készíti az egyént. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az *áramlat-élmény*. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt örömeért való (Csíkszentmihályi, 2001), az én pedig az átélt áramlat-élmény során válik komplex személyiséggé. A *flow* komplexitásában tehát az aktivitás teljes átélése kínál boldogságérzetet, így a zenei tevékenységet, ami komoly munkavégzést jelent, a muzsikussá válik. A köznevelés gyakorlatában – összhangban a neveléstudományi kutatások új irányjaival – nyomon követhető a *motiváció*, azaz a cselekvésre ösztönző szándék szerepének felértékelődése, a tudományos kutatásban pedig a fogalom újraértelmezése (Józsa, 2007). Hangsúlyosan vetődik fel tehát a motiválásban rejlő lehetőségek intenzívebb alkalmazása, az iskolai érték közvetítés szolgáltatásába állítása (Oláh, 2005; Janurik, 2007).

Az affektív szféra tanulmányozása során bebizonyosodott, hogy az érzelmi és a *szociális* összetevők a társas viselkedés bizonyos elemeivel átfedést mutatnak. Az emberi viselkedést meghatározó énkép mind a szocializáció aspektusából, mind az érzelmi dimenzióból megközelíthető, mindkét esetben nélkülözhetetlen eleme a nevelésnek. A szociális készségek fejlődése zenei tevékenység által előmozdítható, hiszen a zenélésben való aktív részvétel a csoportos együttműködés eredményességét segíti elő. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális készségek iskolás korban már alig fejlődnek, valamint a gyermekek jelentős hányadánál nem működnek megfelelően (Konta és Zsolnai, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005). A zene közelebb viheti a nem megfelelően alakuló szociális készségek fejlesztéséhez. Ennek legfontosabb eleme a társas viszony kialakítása, a csoportos együttléte, a közös tevékenység, cselekvés és az együttműködés rendszeres megélésének biztosítása (Zsolnai és Józsa, 2002).

Zenei nevelési alapelvek

A zenei nevelés eredményességének megismeréséhez tanulmányoznunk szükséges a zenei nevelés előírt norma- és elvárásrendszerét, amihez az empirikus mérés eredményeit érvényes módon tudjuk viszonyítani. A hazai zeneoktatás gyakorlata Kodály Zoltán zenepedagógiai törekvéseinek megvalósítására épül (Bónis, 2007). A Kodály-koncepció énekes alapú, azonban az ettől eltérő zeneoktatási módszerek más-más zenei összetevőt

állítanak elgondolásuk középpontjába. Így legkorábban, már a középkori kottaolvasást könnyíti *Arezzo* Guido, a zenei hallás kiművelését *Curwen*, a ritmusfejlesztést *Carl Orff*, az éneklés összekapcsolását mozgástevékenységgel *Dalcroze*. A vonalrendszer (*Weber*) vagy a betűjelölés (*Galín-Chevé-Paris*) alkalmazásának preferenciáját, esetleg számokkal való helyettesítését *Natorp*, a hangszeres képzés előtérbe helyezését *Suzuki* építi ki (*Szőnyi*, 1988). A *Kodály* által kialakított koncepciót didaktikus értelemben éppen azért nem nevezhetjük módszernek, mert a fenti elvek szinte mindegyikéből felhasznált elemeket. Központi gondolata a *reform* (*Pukánszky*, 2005; *Pethő*, 2009), a 20. század eleji közoktatás megváltoztatása a zenei nevelés előnyösebb helyzetének kialakítása érdekében. Központi gondolata: „A zene mindenkié” (*Szóllósy*, 1954. 1. o.). A *kodályi* alapelvek leglényegesebb eleme a zenei nevelésben való részesülés minden gyermek számára; a fejlesztő tevékenység éneklésre alapozottsága; értékközpontú zenei anyanyelv kialakítása, valamint a zeneértővé válás elengedhetetlen feltételeként megteremtett zenei írás-olvasás elsajátítása relatív szolmizáció segítségével (*Ittész*, 2004).

Ének-zene oktatásunk követelményeit, minőségének elvárható szintjét, az elvi normát a *Köznevelési törvény* (2011. évi CXCV) és hatályos rendeleteinek előírásai szabják meg. A jelen kutatásunk méréséhez szükséges kritériumokat is dokumentum alapján hoztuk létre, mivel a *Nemzeti alaptanterv* (NAT 2011) zenei nevelésre vonatkozó irányelvei a *Kodály Zoltán* által kialakított koncepció felfogását követik. A zenei nevelés szempontjából a *Köznevelési törvény* fontos eleme az óvodai nevelés szerepének hangsúlyozása, így a kora gyermekkori fejlesztés minél szélesebb tömegekre való kiterjesztése. Az iskolások körében a tehetséggondozás kiemelt helyzete és az egyéni képességekhez való igazodás lehetősége bizonyul figyelemre méltó intézkedésnek a műveltségterület kibontakoztatásában. Ugyanakkor a helyi tantervek szabadsága a lokális sajátosságok és az iskola arculatának megjelenítése szempontjából a teljes órakeret 10%-ára csökkent, az énekkari tevékenység pedig kiszorult az órarendből. A kutatások már a korábbi, 2003. évi NAT esetében² is a zenei fejlesztés tartalmi elvárásainak és a fejlesztés óraszámában rögzített idejének ellentmondásosságára mutattak rá (*Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005). Ez a dichotómia előjelezhetően fennáll a továbbiakban is.

A *Nemzeti alaptanterv* irányelveinek érvényesülését a *kerettantervek* szabályozzák. Ezeknek a dokumentumoknak az ismeretében állíthatók össze a *helyi tantervek*, a tanítási óraszám 10%-nak helyi sajátosságokhoz alakított felhasználásával. Az ének-zene tanításában elsődleges fejlesztési területként jelentkezik a *zenei reprodukció*, a *zenei befogadás*, az *improvizáció* és az *interpretáció*. A fejlesztési terület másik körét a *megismerő- és befogadóképesség*, a *zenei hallás és kottaismeret* adják. Jelen vizsgálatunk tesztkérdéseit ezen kerettantervi előírások szerint állítottuk össze. A fentiek mellett a *Köznevelési törvény* *Nemzeti alaptanterve* (2011) számos új elvárást fogalmaz meg, így az *énekes és hangszeres tudás megosztását a közösségben*, *koncertélmények feldolgozását*, a zenei történet nagy korszakainak és műveinek átfogó ismerete mellett *összefüggések meglátását a társzművészeti alkotások között*. Új eleme a klasszikus műfajok megismerése mellett a *populáris műfajok szerepeltetése*, valamint a *zene médiában és filmművészetben betöltött*

¹ 2011. évi CXCV törvény A nemzeti köznevelésről.

² 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

szerepének megfigyeltetése. A zenei anyagról szóló rendelkezés a kortárs zeneművészet naprakész ismeretét, valamint a 'mass média' jelenségét és zenei anyagának tanulmányozását is a nevelő-oktató munka tárgyává teszi.

Az empirikus vizsgálat

Célok és hipotézisek

A zenei nevelés hatékonyságának problémáiról szóló visszajelzések egyúttal ráirányítják a figyelmet a legkritikusabb fejlesztési területekre. Ezért azt tártuk fel, hogy (1) milyen szintű zenei műveltség alakítható ki a közoktatás keretei között a zenei nevelés záró szakaszában; valamint, hogy (2) a zenei műveltség minőségét milyen mértékben befolyásolják a zenetanulás nem kognitív komponensei (pl. zenei ízlés és értékorientáció, zenei élmény, magatartás, zenefogyasztási szokások) és az egyéb zenével kapcsolatos háttértényezők. Fontos figyelembe vennünk továbbá a diákok különböző jellemzőit, így a nemek közötti eltérést, a családi közeg és az egyéb zenei tanulmányok hatását, a kulturális értékekben és a zenei élményben való részesülés mértékét.

A zenei műveltség és a vele összefüggésben álló háttérváltozók működését vizsgáló empirikus kutatás papír-ceruza tesztjének középpontjában az alábbi hipotézisek állnak:

- 1) A zenei műveltség-teszt megbízható mérőeszköz a műveltségkonstrukció feltárásához.
- 2) A középiskolások zenei műveltsége a Nemzeti alaptanterv fent részletezett területeit tekintve messze nem kielégítő.
- 3) A zenei műveltségteszt empirikus szerkezete a tantervi célkitűzések két témakörét különíti el, a zenei ismeretek és a zenei képességek területét.
- 4) A zenetanulással kapcsolatos háttérváltozók szignifikáns korrelációt mutatnak a zenei műveltséggel. A zeneiműveltség-vizsgálat eredményeit számos demográfiai háttérváltozó befolyásolja (nem, családi közeg, zenetanulás).
- 5) A tanulók zenei műveltsége elsősorban iskolán kívüli forrásokból származik.

Ezen elsődleges hipotéziseken kívül a számszerűsített adatok gazdag rendszere lehetővé tesz számos egyéb statisztikai elemzést, ám a jelen tanulmányban bemutatott eredmények ezek köré csoportosulnak. A kutatás fő célja a zenei műveltség és a zenével kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek elemzése.

Minta

A zeneiműveltség-vizsgálat Szegeden, két gimnázium és két szakközépiskola hét osztályának részvételével valósult meg. A mérés folyamán egyidejűleg két mérőeszköz folytatólagos felvételére került sor: a zenei műveltséget mérő feladatsor - továbbiakban teszt - mellett egy háttérkérdőív - továbbiakban kérdőív - is kitöltötték a diákok (N=178). A diákok közül 66 fiú és 112 lány, 57%-uk gimnáziumi, 43%-uk szakközépiskolai tanuló.

A mintavétel kijelölésekor a korosztály megválasztása a kutatás szempontjából fontos tényezőnek minősült. A zenei műveltség értékelő vizsgálata során a válaszadók a tantárgyat utolsó évben tanulók köréből kerültek ki. Ezt a mintavételi eljárást a kutatás azon célkitűzése indokolja, amely az évek során egymásra épülő zenei ismereteknek a legvégző szintézisét kívánja feltárni. Így a szakközépiskolás tanulók a 10, a gimnazista válaszadók a 11. évfolyamos korosztályt képviselik. Ebből következően az iskolatípusok elkülönítése a korosztályok összetételét jelöli.

Mérőeszközök, adatfelvétel

A zenei műveltség értékelő vizsgálatához szükséges mérőeszköz kifejlesztése a kutatás során hiánypótló tevékenységnek bizonyult, ugyanis a kétszintű érettségi vizsga bevezetése előtt az ének-zene tantárgy tesztelésére nem készült egységes feladatlap. Bár a többi iskolai tantárgy a megszerzett tudás mérésére évtizedek óta alkalmazza az írásbeli számonkérés felmérő feladatsorait, az ének-zene tantárgy esetében készségi tárgyként a tudás ellenőrzésének ez a módja nem merült fel.

2005-ben új szemléletmód jelent meg az érettségi vizsga reformja következtében. Az ének-zene tantárgy életében először fordult elő, hogy a többi iskolai tantárgy mintájára a mérési és értékelési eljárásokban ismert papír-ceruza tesztelést alkalmaztak a vizsgáztatásban. Ez a szemléletváltás a feladatsorok összeállításában tartalmi és metodikai szempontból egyaránt megmutatkozott, így kutatásunk számára is ez az irányadó.

A tesztfejlesztés során több szempontot kellett figyelembe vennünk:

- 1) A zenei műveltség elemeire történő rákérdezés módja változatos legyen.
- 2) A feladatsort lehetőség szerint zártvégű kérdések alkossák a kapott válaszok minél pontosabb összevethetősége érdekében.
- 3) A feladatlap és a kérdőív kitöltése egy tanítási órát, azaz 45 percet vegyen igénybe.
- 4) A teszt feladatai arányosan képviseljék a zenei műveltség részterületeit.
- 5) A zenei ismeretekre történő rákérdezés mellett a zenei képességek tesztalapú mérésére is lehetőség adódjék.
- 6) A kérdőív itemei váljanak képessé az adatszolgáltatók téma iránti érdeklődésnek felkeltésére.

A kialakított mérőeszköz két részből áll: elsőként, motivációs szándékkal egy, a témára ráhangoló, zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőív (20 kérdés, 120 item), valamint egy 104 itemes, 14 feladatot tartalmazó zeneiműveltség-tesztből.

A *háttérkérdőív* a zenei műveltség érzelmi dimenzióira és egyéb zenével, zenetanulással kapcsolatos háttérváltozókra kérdez rá. A változók feltérképezésére szolgáló háttérkérdőív megfogalmazása során a zenei nevelés alapelveivel összhangban kitértünk a zenei élmény, a zenei tevékenység, a zenei ízlés, a tantárgy-szeretet, az értékválasztás, a családi közeg és a média szerepére. Rákérdeztünk a zenei ismeretek főbb forrásaira, a különböző műveltségterületek megjelenítésére, a magas- és a szubkultúrákban való részesülés mértékére, a mindennapi zenei gyakorlatra egyéni és közösségi tevékenységi formában, zenei tanulmányok folytatására és egyéb, nem zenével kapcsolatos változók

vizsgálatára is (nem, iskolatípus, a szülők iskolai végzettsége). A legtöbb változót ötpon-
tos Likert-skálán mért zártvégű formában rögzítettük.

Míg a háttérkérdőív a műveltségalkítás affektív és szociális összetevőit térképezi fel, addig a zeneiműveltség-teszt a főként a zenei fejlesztés kognitív és képességfejlesztő vetületét vizsgálja. A vizsgálat menete szerint a *kérdőív* kitöltésének befejezését követően a *teszt* első feladata, ami zenehallgatáshoz kötött kérdés (zenehallgatás útján felismert zeneművek és szerzőik megnevezése) azt a szerepet tölti be, hogy átvezetést képezzen a két különböző mérőeszköz feladatmegoldása között. A zenei műveltséget mérő feladat-sor összetétele számos szempontot egyesít. Szerkezete a tudásterületek megoszlását (zenei ismeret és képesség megjelenítése), a zeneiműveltség-tartalmak megjelenítését (tájékozódás a zeneiműveltség-területek között; zenei történet; zeneirodalom, zenei ismeretek, fogalmak; zeneelmélet, szolfézs, népzene), a feladatmegoldás típusait (felépített feleletes/választó feleletes – kiegészítés, sorba rendezés, párosítás) foglalja egybe.

A *zeneirodalom* területén a szerzők, művek, műfajok és zenei formák közötti tájékozódás volt a feladat, míg a *zenei történet* kérdéseiben a kronológia, a stílári összetevők és az életrajzi adatok azonosítása. A *zenei ismeretek, fogalmak* körében a hangszerek hangszer-családok szerinti csoportosítása, zenei alapfogalmak, utasítások és rövidítések jelentése adta a megoldást. A *népzenei* tudásról a tanulók stílusjegyek elkülönítése alapján adtak számot, míg a *zeneelmélet* területén a hangnemek világában vártunk el alapvető eligazodást. A *szolfézs* területét a ritmikai dimenzióban a ritmusrögtönzés lejegyzése, a zenei térben a vonalrendszeren való tájékozódás és hangközök építése képviselte. Az adatfelvételt személyesen végeztük, ennek következtében a folyamatok felügyelete által a kutatás minden mozzanatába közvetlen betekintést nyerhettünk.

A teljes tesztre kapott Cronbach- α értéke 0,92. Mivel a felmérés zenei műveltségként a zenei nevelés egyes területein nyújtott teljesítményt vizsgálja, így elkülönülnek a zenei ismereteket és a zenei képességet mérő feladatok. A zenei ismereteket mérő kérdések (1., 3., 4., 5., 6. 7, 10., 11., 13.) valamint a zenei képességeket vizsgáló feladatok (8., 9. 12., 14.) Cronbach- α együtthatója megegyezik (mindkettő 0,92). A kifejlesztett mérő-eszköz megbízhatósága tehát az (1) hipotézis teljesülését igazolja.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A zeneiműveltség-teszten elért eredmények

A teljes mintán (N=178) mért zenei műveltség átlaga 39,16 pont, 37,66%, szóráser-téke 14,58, ami – összevetve az elérhető maximális pontszámmal (104 pont) – igen alac-
sony. A kutatási cél kitűzése szempontjából a közoktatásban megszerezhető zenei mű-
veltség mértékének megismerése során a kapott érték minőségi mutatóvá válik. Az alac-
sony tesztátlag a műveltség alacsony színvonalát jelzi. Látható, hogy a kutatási kérdé-
sek során megfogalmazott (2) hipotézis, ami a zenei nevelés nehézségeire és alacsony
színvonalára mutat rá, igazolódott a tanulók teszten nyújtott teljesítményében.

A Nemzeti alaptanterv zenei nevelési előírásai alapján összeállított követelményrendszer a mérőeszköz kifejlesztése során a minimális követelményekhez igazítottuk. Ennek a célkitűzésnek az átlagpontszámmal történő egybevetése azt mutatja, hogy a minimális követelményrendszernek csupán a minimumát teljesítették a tanulók. A statisztikai elvárás szerint az elért eredményt akkor tekinthetjük megfelelőnek, ha a kapott érték eléri vagy meghaladja a 80%-ot. Az előfelmérés során a 178 főből mindössze három tanuló teljesítette ezt a szintet. A feladatlap 104 iteméből mindössze egy akadt, amelyre nem érkezett helyes válasz (egy tetszőlegesen választott vonósnégyes megnevezése), és szintén egyetlen itemre minden tanuló helyesen válaszolt (a hegedű vonós hangszercsaládba sorolása). A vizsgált részterületeken nyújtott teljesítményátlagokat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A zenei tudásterületek átlagértékei (%) a teljes mintán, és a zenei műveltség eredményei a részmintákon

Zenei tudás dimenziói	Átlag (%)	Szórás (%)	Páros t-próba				
			F	p	t	p	
Zenei ismeretek	40,62	28,52					
Zenei képességek	23,88	13,48	-9,08	0,01			
	Gimnázium	42,44	14,10				
	Szakközépiskola	32,09	11,95	1,39	0,24	5,30	0,01
Zenei műveltség	Fiúk	37,38	15,10				
	Lányok	38,40	13,63	0,21	0,65	-0,47	0,65
	Nincs zeneiskolai végzettsége	33,04	11,40				
	Van zeneiskolai végzettsége	43,12	14,93	5,07	0,03	-5,07	0,01

A páros t-próba alapján szignifikáns a különbség a két terület között (ismeretek: 40,62% képességek: 23,88%). Az eredmény $p < 0,001$ szinten szignifikáns. A teszt feladatain belül az ismeret és a képesség jellegű kérdések elkülönülését a harmadikként felállított hipotézisünk tartalmazza. Az adatok alátámasztják a feltételezést, hiszen a zenei ismeretek megoldásából nyert százalékos átlageredmény szinte a kétszerese a zeneiképesség-mérés során kapott teljesítményátlagénak. Feltételezhető továbbá, hogy a jelenség hátterében a zenei nevelés során egyre inkább visszaszoruló képességfejlesztés áll, ezáltal tanulónk elesnek a képességfejlesztésben hordozott személyiségformáló lehetőségektől.

A feladatsor empirikus szerkezetét klaszteranalízis végrehajtásával is megvizsgáltuk annak érdekében, hogy kiderítsük, meddig tekinthető szignifikánsnak a tesztfeladatok egymáshoz fűződő kapcsolata. A tesztfeladatok elrendeződése szempontjából három egymástól jól elkülönülő klaszter alakult ki. Az első fűrt, a 14., 11., 9., 8., 12., 13. fel-

adatok által létrehozott hasonlósági csoport szorosan kapcsolódott egymáshoz. A csoporton belül a 11. és a 14. feladat kapcsolódása lehető leghoroszabb, ez a két kérdés a zenei *hangnemek* (11.) és a *hangközök* (14.) viszonyát jelöli. A *hangmagasság* (9.) és a *ritmika* (8.) feladat kapcsolata szintén nagyon erős. A 12. feladat szintén zeneelméleti kérdés, az *ötfokú hangsor* felismerésére vonatkozik, ezt a *népzenei ismeretet* tartalmazó feladat (13.) egészíti ki hatodikként. A fűrtbe rendeződés jól mutatja, hogy ebben az egységben a *képesség-jellegű* feladatok tömörülnek.

A második feladathalmaz 4., 10., 7., 5., 1., 6., szintén hat feladatból álló klaszterfűrt, és ezen belül a 4. és a 10. feladat kapcsolódása tekinthető igen szorosnak. Feladattípusok szempontjából a második hasonlósági csoportot azok a feladatok alkotják, amelyekben *zenetörténeti*, *zeneirodalmi*, *ismereteket*, *fogalmakat* kellett a tanulóknak rendszerezniük.

A harmadik hasonlósági csoportot a 2. (művészek, tudósok kronológiai elhelyezése) és a 3. feladat (zenetörténeti korszakok és jellemzőik párosítása) alkotja, kapcsolatuk nem szoros, ezért ez a két kérdés önálló feladatnak tekinthető. A két feladat megoldottsága azt mutatja, hogy a tanulók fejében valószínűleg hasonló nehézségű és egymáshoz közeli tudásrendszerekről lehet szó. A klaszteranalízis tehát alátámasztja a részterületek korábbiakban bemutatott elkülönülését.

Az eredmények részminták szerinti elkülönítése

A vizsgálatban három szempont szerint különítettük el a részmintákat. Elsőként a képzésben való részvétel alapján, iskolatípusok szerint csoportosítottuk az eredményeket. Másodikként a fiúk és a lányok teljesítményét hasonlítottuk össze, majd a hangszeres képzésben való részvétel szerint vetettük össze a mért teljesítményeket (1. 1. táblázat).

A gimnáziumi tanulók (n=102) átlagértékei (42,44%) jelentős mértékben eltérnek a szakközépiskolás tanulók (n=76) teljesítményátlagától (32,09%), az eredmény $p < 0,01$ szinten szignifikáns. Amint az várható volt, a gimnazisták számára a magasabb színvonalú képzésben való részvétel és a helyi tanterv szerint egy évvel megnövelt képzési idő hozzájárult a magasabb műveltségérték eléréséhez. A Köznevelési törvény ének-zene tantárgyra fordítható időkerete a szakközépiskolai képzésben egyetlen évre (heti egy órában) csökkenti a zenei fejlesztésre szánt időt. A zenei műveltség eredményessége szempontjából ez azt jelenti, hogy a gimnáziumi tanulók és szakközépiskolás társaik közötti jelentős eredménykülönbség a jövőben tovább növekedhet.

A nem szerinti különbségek alakulása szerint (1. táblázat) a lányok átlagosan megközelítőleg 1 ponttal jobb eredményt értek el a műveltségmérésben (38,40%), mint a fiúk (37,38%), a különbség nem szignifikáns. A lányok (n=112) a fiúk (n=66) előtt végeztek, ám a közöttük lévő különbség nem lényeges a zenei műveltség megszerzésében.

A zenei tanulmányokban való részvétel, (4.) számú hipotézisünk a zenei műveltség teszt eredményessége szempontjából fontos terület. Azt feltételeztük, hogy a zeneiskolai tanulmányokban való részvétel pozitív hatást gyakorol a zenei műveltség alakulására (1. táblázat).

A vizsgálatban résztvevők mintegy fele (n=87) részesült hangszeres zenei képzésben. A teljesítményátlagok azt bizonyítják, hogy a zenetanulás lényegesen befolyásolja a ta-

nulók zenei műveltségét. A két részminta eredményei átlagosan tíz ponttal térnek el egymástól a zenét tanuló növendékek javára. Az eredmény $p < 0,01$ szinten szignifikáns, a hangszeres képzésben való részvétel tehát szignifikáns pozitív hatást gyakorol a tanulók zenei tudására.

A részminták vizsgálata a kutatás szempontjából lényeges eredményeket hozott. Azt tapasztaltuk, hogy a nemekhez tartozás jelentős mértékben nem befolyásolja a zenei műveltség alakulását. A zenei fejlesztésben való részesülés minősége azonban, azaz az iskolatípus és a zenei tanulmányok folytatása lényeges műveltségképző tényezőnek bizonyult.

A zeneiműveltség-teszt és a zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőív összefüggései

A háttérkérdőív az empirikus vizsgálat mérési eredményeinek több nézőpontból való értelmezését teszi lehetővé. A kérdőív tartalmi szempontból a kutatás 5. hipotézisére épül: a diákok zenei műveltsége elsősorban iskolán kívüli forrásokból származik. Ennek tanulmányozása céljából megvizsgáltuk a tanulók zenei fogyasztását, ízlés- és értékpreferenciáit, az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását, illetve a zenei ismeretek és élmények forrásait.

Zenei értékválasztás

A *zenei fogyasztás* összetételének legközvetlenebb megismerése céljából a tanulókat arra kértük, hogy százalékos arány feltüntetésével jelöljék a klasszikus zene, a könnyűzene és/vagy mindkettő jelenlétét a zenéhez kapcsolódó tevékenységeikben. A válaszok alapján a könnyűzene 81%-os jelenlétével a komolyzene 19%-os aránya áll szemben. Ez az érték összhangban áll a műveltségteszten mért alacsony eredménnyel. A 2. táblázat a kapott válaszoknak a zenei műveltségteszteljesítménnyel fennálló kapcsolatát mutatja be.

A 2. táblázatban közölt értékek azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak az esetében, akik a könnyűzenei fogyasztást jelölték meg válaszukban, a könnyűzene kedvelése és a teszten elért pontok száma között közepesen negatív irányú a kapcsolat ($r = -0,37$). A válaszadók 81%-a, akik tehát a könnyűzenét kedvelik, kevesebb pontot értek el a teszten. A fennmaradó 19% esetében, akik a komolyzenét jelölték meg zenei preferenciaként, nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a zenei műveltség és a zenei fogyasztás között ($r = 0,10$). Akik mindkét irányzat mellett elkötelezték magukat, azoknak a tanulóknak a választása a műveltség-teszten elért eredménnyel pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot mutat ($r = 0,38$). A popkultúra kizárólagos kedvelése tehát nem kedvez a zenei műveltség alakulásának, azonban nem gátja a műveltségszerzésnek abban az esetben, ha a zenei érdeklődés szélesebb körű, illetve a klasszikus értékek befogadására is kiterjed.

2. táblázat. A zenei műveltség és a zenei preferenciák összefüggése (N=178)

Zenei preferenciák és a teszt pontszám kapcsolata	Korreláció/szignifikanciaszint	Zenei teszt pontszáma	Komolyzene kedvelése	Könnyűzene kedvelése	Mindkettő kedvelése
Zenei műveltség teszt pontszáma	r	1	0,10	-0,37	0,38
	p		0,17	<0,01	<0,01
Komolyzene kedvelése	r	0,10	1	-0,06	-0,10
	p	0,17		0,44	0,18
Könnyűzene kedvelése	r	-0,37	-0,06	1	-0,97
	p	<0,01	0,44		<0,01
Mindkettő kedvelése	r	0,38	-0,10	-0,97	1
	p	<0,01	0,18	<0,01	

Zenei ízlés

A tanulók zenei ízlésének tanulmányozásához a kérdőívben azokat a legfőbb zenei stílusokat, műfajokat tüntettük fel, amelyek a zenei életben a legismertebb irányzatokhoz tartoznak. Arra vonatkozóan, hogy az értékorientáció szerint a tanulók milyen stílus-irányzatokat, várhatóan a könnyűzenét részesítik előnyben, a megjelölt zenei stílusok/műfajok kedvelését ötfokozatú Likert-skálán mértük.

A kapott eredmények egyértelműen alátámasztják várakozásunkat. Az átlagok rangsora a legelutasítottabb *opera* (1,92) megjelölésétől a legkedveltebb *rock zenéig* (3,75) terjed. A rangsor alakulása a kedveltség növekedése szerint: opera, operett, mulatós, nőta, klasszikus hangverseny, népzene, musical, dance, R'n'B, hip-hop, retro, pop, rock.

Ugyanakkor fontos megfigyelnünk, hogyan alakul az elrendeződés a műveltség-teszt teljesítményével összefüggésben. Az ötfokozatú ordinális skálán jelzett kedveltségüknek a teszten elért pontszámmal kimutatott összefüggéseit a 6. táblázat tartalmazza.

A 3. táblázatban megjelenített értékek az átlagok rangsorával ellentétes elrendeződést mutatnak. Látható, hogy a legelutasítottabb opera a harmadik legerősebb kapcsolatot mutatja a mért zenei műveltséggel. A sorrend szinte tükörképszerűen fordul meg a kedveltség-átlagokhoz képest, hiszen a zenei műveltségre gyakorolt pozitív hatást illetően a következő rangsor képződik: klasszikus hangverseny, népzene, opera, musical, operett, nőta és a könnyűzenei irányzatok közül a rock. A retro irányzat kedvelése nem jelez szignifikáns összefüggést a zenei műveltségre nézve, ugyanígy a pop és a mulatós zene sem, tehát semleges hatása mutatkozott. Azonban a többi irányzat negatív irányú szignifikáns kapcsolatot jelöl, így az R'n'B, a hip-hop és a dance.

3. táblázat. A zenei műveltség teszten elért pontszám és a zenei ízléspreferenciák korrelációja

Zenei ízlés, stílus, műfaj	Korreláció
Klasszikus zenei hangverseny	0,59**
Opera	0,51**
Operett	0,31**
Népzene	0,53**
Nóta	0,29*
Mulatós	n. s.
Musical	0,33**
Retro	n. s.
Pop	n. s.
Dance	-0,26**
Rock	0,16*
Hip-hop	-0,24**
R'n'B	-0,17*

Megjegyzés: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; n. s.: nem szignifikáns.

Ebben az esetben is azt látjuk, hogy a könnyűzenei irányzatok preferenciája az alacsonyabb zenei műveltségátlaghoz kapcsolódik. Az állítás fordítva is igaznak bizonyul: azok a tanulók, akik a klasszikus értékek melletti elköteleződésüket jelezték, magasabb pontszámot értek el a teszten. A könnyűzenei műfajok közül egyedül a rock korrelációs értéke mutat pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot a műveltségértékkel. Ebben az összefüggésben ismételtelen az a lehetőség áll fenn, hogy a rock képesnek mutatkozik értékes zenei műveltség transzferálására a fiatalok számára. Megfontolandó a műveltség-szerzés szempontjából, hogy a zenei ízlést, az értékválasztást ne kizárólag a klasszikus vagy a könnyűzene egymással való szembeállításával magyarázzuk.

Az ének-zene tantárgy kedveltsége

A zenei nevelés iskolai eredményessége szempontjából további ismerethez juthatunk az ének-zene mint tantárgy iránti attitűd vizsgálatával. Napjainkban az e tantárgy iránti érdeklődés visszaszorulása tapasztalható (Pethő és Janurik, 2009). Az iskolai tárgyak kedveltségének az ötfokú Likert-skálán mért átlagértékeit a 4. táblázatban rögzítettük.

Az értékek az iskolai tárgyak iránt táplált sztereotípiákat közvetítik, hiszen elkülönülnek egymástól a „humán” és a „reál” tárgyak. A gimnáziumi tanulók válaszai szerint a legelutasítottabb tantárgyak a fizika, a matematika és az informatika. A legkedveltebb az angol nyelv, az irodalom és a történelem. A készségi tárgyak körében az ének-zene a legkedveltebb, ezt követi a rajz, majd a testnevelés. A táblázatban feltüntetett szignifikancia-szint is ezt támasztja alá, hiszen az ének-zene, az informatika és a történelem ese-

tében szignifikánsak az értékek, közülük az informatikához, majd az ének-zenéhez kapcsolódik a legmagasabb F-érték.

4. táblázat. A tantárgyi attitűdök átlagértéke, hipotézisvizsgálata

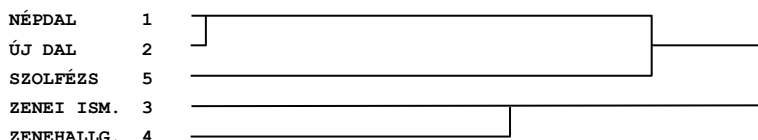
Tantárgyak	Gimnázium		Szakközépiskola		Szignifikancia érték	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Angol nyelv	3,95	1,07	4,00	1,24	1,98	0,78
Biológia	3,45	1,15	3,15	1,09	1,75	0,08
Ének-zene	3,77	1,07	2,75	1,31	4,26	<0,01
Fizika	2,38	1,27	2,48	1,20	0,75	0,61
Informatika	3,18	1,30	3,81	1,01	7,84	<0,01
Irodalom	3,94	1,03	3,56	1,13	1,12	0,02
Matematika	3,07	1,29	3,13	1,32	0,12	0,75
Rajz	3,39	1,30	3,45	1,43	1,24	0,76
Testnevelés	3,23	1,47	3,41	1,29	4,08	0,40
Történelem	3,94	1,16	3,23	1,29	2,96	<0,01

A szakközépiskolások körében nem a „reál tárgyak” a legelutasítottabbak. Számukra egyértelműen az ének a legkevésbé kedvelt, a matematika és a biológia is népszerűbb ennél a tantárgynál. Az angol nyelv iránti attitűd a legmagasabb, ezt az informatika és az irodalom követi. A készségtárgyak között a rajz és a testnevelés is kedveltebb számukra, mint az ének-zene.

A szakközépiskolás diákok esetében az elszenvedett presztízvesztés látványos, és az is kitűnik, hogy nemcsak a készségtárgyak előzik meg a népszerűségét, de még a természettudományos tárgyak közül is magasabb egyes tantárgyak elfogadottsága, mint az éneké. Számukra az élményeken alapuló énekképzés ideája a gyakorlatban kontraproduktív eredményt hoz, vonzás helyett taszítóvá válik. Ebben az esetben már nem csupán a készségtárgyak csoportján belüli hátrányról van szó, de a humán tárgyak köréből is kiszorul. A szakközépiskolások megnyilatkozásai tehát arról tanúskodnak, hogy a zenei élmény előjele megfordul, rossz élménnyé, kellemetlen tevékenységgé válik számukra.

Zenei élmény

A magyar zenei nevelés központi célkitűzése a *zenei élmény* megteremtése (Stachó, 2006), ezért fontos kérdés, hogy mi zajlik az énekórán, milyen tapasztalatok állnak a teszten mért alacsony kedveltség háttérében, hogyan vélekednek erről a tanulók. Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kapcsolódását az 1. ábrán látható klaszteranalízis segítségével mutattuk ki.



1. ábra

Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kedvelése

Az énekórán folytatott zenei tevékenység komplex, az órai munka során a zenei képességek és zenei ismeretek rendszerének fejlesztése történik. A szerteágazó munkafolyamatokat öt alapvető részterületben foglaltuk össze. (1) A közös dallamkincs kialakításának kisgyermekkortól kezdve fontos része a magyar népdal, melyre egyaránt tekintünk értékhordozó és élményszerző tevékenységként. (2) A daléneklés, a daltanulás aktív közösségi élmény átélését teszi lehetővé a tanításai órán. (3) A zenei ismeretek tanulás útján történő elsajátítása hasonlítható leginkább a többi tantárgy életében lezajló órai munkához, a „klasszikus” ismeretszerzéshez. (4) A zenehallgatásban megjelenő ismeret- és hatáskeltés fontos műveltségalkotó tényező a zenei nevelésben. (5) A szolfézs a Kodály-koncepció szisztémájában a zenei írás, olvasás képességének fejlesztő tevékenységét jelöli. Ennél változatosabb tevékenységek és munkaformák közül is válogathat a fejlesztést végző tanár, ám a kérdés megfogalmazása szempontjából számunkra lényeges volt, hogy a tanulók egyértelműen felismerjék és azonosíthassák az énekóra részterületeit a pontos véleményalkotás érdekében. A tanulók válaszaiban (1. ábra) az öt óramozzanat a zenei aktivitás (daléneklés) és az ismeretszerző tevékenységek mentén különül el egymástól.

Az énekóra egyes részeinek kedveltségét ötfokozatú ordinális skálán jelölték a diákok. Az eredményátlagok a hozzájuk tartozó szórásértékekkel és a hipotézisvizsgálat eredményeivel az 5. táblázatban olvashatók.

5. táblázat. Az énekórai tevékenységek kedveltségének átlagértékei, a kétmintás *t*-próbák eredményei

Énekóra részterületei	Gimnázium (n=99)		Szakközépiskola (n=75)		<i>t</i> -próba		
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Népdaléneklés	3,87	1,23	2,39	1,44	4,14	7,15	<0,01
Új dal tanulása	3,86	1,10	2,60	1,35	8,10	6,60	<0,01
Zenei ismeretek bővítése	3,27	1,10	2,47	1,33	6,14	4,26	<0,01
Zenehallgatás	4,49	0,81	3,53	1,41	42,87	5,28	<0,01
Szolfézs	2,13	1,13	1,63	1,01	3,15	3,09	<0,01

Az iskolatípusok szerint elkülönített részminták minden énekórai tevékenység megítélésében szignifikáns különbséget mutatnak. Szembetűnő, hogy a gimnáziumi tanulók

átlagai lényegesen magasabbak, tehát jobban kedvelik az énekórai tevékenységeket szakközépiskolás társaiknál. Egyöntetű véleményük szerint a legelfogadottabb órarészlet a zenehallgatás, a legelutasítottabb a szolfézs. A gimnazisták hozzáállása a dalénekléshez sokkal kedvezőbb, mint a szakközépiskolásoké, számukra ez a tevékenység képes élményt nyújtani, nagyobb mértékben, mint a szakközépiskolásoknak. Azonban a kognitív erőfeszítést igénylő órarészek, például a zenei ismeretek elsajátítása és a koncentrált képességfejlesztő tevékenység mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások körében népszerűtlen. A válaszokban megnyilvánuló véleményalkotás azt tükrözi, hogy a diákok az énekórára nem elsősorban iskolai tárgyként tekintenek, hiszen az élményszerzést előnyben részesítik a tanulással szemben.

Zenei ismeretek forrásai

A vizsgálat ötödik hipotézise azt tartalmazza, hogy az iskolai érték közvetítő szerep meggyengült, helyét más csatornák vették át. Kérdés tehát, hogy a zenei műveltség megszerzésének lehetőségei milyen területeken zajlanak, mely területekre tevődnek át. Ebből a célból a válaszadókat arra kértük, hogy jelöljék ötfokú Likert-skálán zenei ismereteik forrását, az iskola, a zeneiskola, a család, a koncertélmény, a baráti kör, illetve a média funkcióját a zenei ismeret szerzésében. A válaszlehetőségek köre azokra a fórumokra terjed ki, amelyek meghatározóak a fiatalság számára. A közoktatás iskolai keretei, a zeneiskola szakmai műhelyei mellett a családi közeg példaadó közössége, a baráti kör mint szemléletalkító tényező és a média tömegkommunikációs eszköztára jelenik meg a műveltségalkotás legáltalánosabb forrásaként. A tanulók válaszait a teszten elért teljesítményátlaggal korreláltatva (6. táblázat) megtudhatjuk, hogy a választott ismeretforrás milyen kapcsolatban áll a zenei műveltséggel.

6. táblázat. *A zenei ismeretek forrása és a zenei műveltség korrelációja*

<i>Zenei ismeretek forrása</i>	<i>Korreláció</i>
Média	-0,29**
Baráti kör	-0,15*
Iskola	0,24**
Család	0,23**
Zeneiskola	0,44**
Hangverseny látogatás	0,29**

Megjegyzés: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

A 6. táblázat első oszlopában megjelölt források a tanulók által kialakított fontossági sorrendet mutatják. Ez azt jelenti, hogy meggyőződésük szerint a legtöbb zenei ismeretet a médiából nyerik, ezt a baráti kör követi, az iskola csupán a harmadikként választott zenei ismeretet közlő fórum. A család, a zeneiskolai közeg és a koncertlátogatás ismeretközlő szerepét a válaszadók egyre kevésbé tekintik meghatározónak.

A korrelációk minden vizsgált területen szignifikánsak, és látható, hogy a diákok által előnyben részesített zenei kommunikációs közegek negatív irányú szignifikáns összefüggést mutatnak a zenei műveltséggel. A kialakult rangsor arra utal, hogy a tanulók elmentés utat járnak be a nevelési célkitűzésekkel szemben a műveltségszerző folyamatban. Az ötödik hipotézisünket igazolják az eredmények az értékközvetítő tevékenység szereplői közötti viszony átrendeződéséről, hiszen a tanulók a médiából szerzett ismereteiket egyértelműen az iskolai fejlesztésben átélt élmények elé sorolják. További probléma, hogy a baráti kör szerepe jobb megítélést kapott, mint az iskoláé és a zeneiskoláé. A műveltségalkulás szempontjából ez nagyon jelentős nehézség, a válaszadók szinte elzárják magukat a zenei műveltségben való részesülés lehetőségétől, az általuk preferált fórumok nem képezik a zenei műveltség forrását. A barátok és a média tehát negatívan hatnak a zenei műveltség eredményességére, ám igaz, csak kis mértékben, illetve a zeneiskolából szerzett ismeretek, ahogyan az várható volt, pozitívan befolyásolják a műveltség alakulását.

Hangszeres tanulmányokban való részvétel

Mint azt a részminták elkülönítése kapcsán említettük, a negyedik hipotézis az volt, hogy a zenei műveltség alakulásában lényeges iskolán kívüli tényező a zeneiskolai képzésben való részvétel. A zenetanulás szerint alakított részminták alapján két arányos csoport különül el. A tanórán kívüli zeneoktatásban részesülők száma (n=89) majdnem megegyezik a zenét tanórán kívül nem tanulók létszámával (n=85). Hipotézisünknek megfelelően a zeneiskolai tanulmányokat folytató válaszadók szignifikánsan jobb eredményt értek el a teszten. A kapcsolat szignifikáns és pozitív irányú ($r=0,43$, $p=0,01$) a hangszertanulás és a zenei műveltség teszt eredménye között. A hangszeres képzéssel töltött idő és a műveltség eredményessége közötti összefüggést keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg (7. táblázat).

7. táblázat. A zeneiműveltség-teszten elért pontok száma a hangszeres képzésben való részvétel szerint

	Zeneiskolai tanulmányokkal eltöltött idő					Összesen
	Nem járt	1 - 3 évig	4 - 6 évig	6 év felett		
	25 alatt	16	5	1	0	22
<i>Zenei műveltség (pontszámok)</i>	26 – 35	40	13	4	1	58
	36 – 45	23	13	11	6	53
	46 – 55	6	5	2	5	18
	55 felett	6	5	10	6	27
<i>Összesen:</i>	91	41	28	18	178	

A kategóriákba rendezett adatok (10. táblázat) azt mutatják, hogy a zeneiskolai tanulmányokban nem részesülő válaszadók több mint fele átlag alatti pontszámot ért el a teszten. A növekvő pontszámokkal fordítottan arányos a kategóriába sorolt tanulók lét-

száma, tehát, minél magasabb a zenei műveltségteljesítmény, annál kevesebb tanuló képes ennek elérésére.

A zeneiskolai képzésben részesülők eredményessége a képzési időtől függ. A három évet meg nem haladó tanulmányok esetében az átlag körüli teljesítmény a legjellemzőbb, míg a negyedik évtől a pontszámok növekedésével egyenesen arányosan növekszik a kategóriába besorolt tanulók száma is. Figyelemre méltó, hogy a zeneiskolai alapképzést (hat év) meghaladó zenei tanulmányokat folytatók nem értek el igen alacsony pontszámot a műveltségmérésben. Teljesítményátlag körüli értéket is egyetlen tanuló produkált, a többiek átlag feletti teljesítményt nyújtottak. Érdeemes felidézni, hogy a zenei ismeretek forrásának megjelölésekor a válaszadók ezt az eshetőséget, a zeneiskola műveltségalkotó szerepét a zenei műveltségük alakulása szempontjából az utolsó helyen rangsorolták.

Összegzés

Kutatásunk során célul tűztük ki a köznevelés keretei között megvalósított zenei műveltségkövetítés eredményességének megismerését, számszerűsítését a középiskolai tanulók körében. A végső következtetések megbízhatósága érdekében a zenei nevelés tízéves folyamatát a fejlesztő tevékenység záró szakaszában mértük meg. Az így nyert teljesítményérték statisztikai elemzése a továbbiakban magyarázó erővel rendelkezik a zenei műveltség alakulásának értelmezéséhez.

Az empirikus mérés előkészítése során olyan mérőeszközt fejlesztettünk, amelynek kritériumrendszere a magyar zenei nevelés elvi alapjait és törvényi elvárásait tükrözi. Így a keresztmetszeti vizsgálat tesztjét a *Kodály Zoltán* által kialakított nevelési szisztéma alapelvei szerint állítottuk össze, amit a Nemzeti alaptanterv (2012) tantárgyi előírásaival egyeztetünk. A feladatlap eredményeinek értelmezését gazdag szempontrendszer szerint kialakított háttérkérdőív adatai támasztják alá, amely lehetővé teszi a zenei műveltség elemeinek elkülönítését, tulajdonságaik megismerését. Mérésünk eredményei igazolták az előzetesen felállított hipotézisünket a magyar középiskolás fiatalok zenei műveltségének alacsony színvonalát illetően, valamint szignifikáns összefüggés mutatkozott a háttérváltozók és a zenei műveltség között.

Így teljesülni láttuk első hipotézisünket a mérőeszköz megbízhatóságára vonatkozóan, hasonlóan a másodikként felállított hipotézishez (a diákok zenei műveltségének elégtelensége). A harmadik hipotézis szerint elkülönültek az ismeret és a képesség jellegű feladatok. A negyedik és az ötödik hipotézis számos háttérváltozó hatásának működését tárta fel. A negyedik hipotézist, a zenei tanulmányokban részesülés műveltségképző erejét a vizsgálat igazolta.

Az ötödik hipotézis, ami az iskola érték közvetítő szerepének meggyengülésére vonatkozik, minden érintett kérdésben igazolódott. Erős negatív korrelációt mutat a zenei műveltséggel a diákok által nagy arányban preferált könnyűzene megjelölése, és ezen a ponton sem mutatkozik szignifikáns különbség a lányok és a fiúk eredményében. A zenei műveltség forrásai közül kettő mutat negatív korrelációt a zenei műveltséggel, a ba-

rátok és a média. Ugyanakkor a válaszadók jelentős arányban éppen ezt a két forrást jelelték meg zenei műveltségük elsődleges forrásaként. Ezt támasztja alá a könnyűzene túlsúlyának megjelölése is, ami a zenei műveltségteszt átlagával korrelálva szignifikáns negatív értékeket mutat, azaz alacsony zenei műveltséget. A tantárgy elfogadottsága tekintetében az ének-zenénél már csak a biológia, a matematika és a fizika kedvelése alacsonyabb mértékű, ennek ellenére feltártunk olyan mozzanatok is, amelyek az énekórai tevékenység során kedvezőnek mutatkoznak. A daltanulás népszerűségét és az ismeretek tanulását valamint a képességfejlesztésnek az elutasítását jelző tanulói válaszok azt mutatják, hogy a daltanulás és a daléneklés még a jelen mérés alapján is betölti azt az élményszerző szerepet, amit a zenei neveléstől elvárunk. Jelen vizsgálatunk értékelése arra is rámutat, hogy milyen úton javíthatunk tanítványaink egyéni igényeinek és érdeklődésének pontosabb megértésén, végső soron az ének-zene tanításának megítélésén és eredményességén.

Irodalom

- Adorno, T. W. (1970): *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánáti Ferenc (2006): Ifjúság és kultúra. In: Vitányi Iván (szerk.): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató központ, Budapest. 251–275.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összeűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. F. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikós, C. és Dohány, G. (2013): Parental beliefs about mathematics and music learning. Előadás. 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2013. július 28- augusztus 2., Kiel, Németország.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow-Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Demetrovics Zsolt (2001): *Droghasználat Magyarországon táncos szórakozóhelyein*. L'Harmattan, Budapest.
- Deutsch, D. (1999, szerk.): *The psychology of music*. Academic Press, San Diego.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3. 70–79.
- Dohány Gabriella (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 110. 3. sz. 185–210.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8. 7. sz. 307–314.
- Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

- Forrai Katalin (1976): *Jár a baba jár*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Forrai Katalin (1986): *Ének a bölcsődében*. Editio Musica, Budapest.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **50**. 2. sz. 28–31.
- Grabócz Márta (1984): Hogyan értékeljük a mai zenét? *AL Aktuális/Alternatív/Artpool Levél*, 9. sz. 30–35.
- Halász Gábor (1998): Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái. *Társadalmi Szemle*, **53**. 8–9. sz. 120–130.
- Herzog Csilla (2007): A médiaműveltség (media literacy) fogalma és értékelésének lehetőségei. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 4–13.
- Horkai Anita (2002): Screenagerek. Kvalitatív kutatások a középiskolások körében. *Educatio*, 1. sz. 153–158.
- Iltzs Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary president of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, 2. sz. 131–147.
- Janurik Márta (2007): Áramlat-élmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107–117.
- Janurik Márta (2010): A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén. Előadás. *V. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2005. október 6–9.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511–543.
- Kirby, A. (2009): *Digimodernism: How new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture*. Continuum Trade Publishing, London.
- Kömlödi Ferenc (1999): *Fénykatedrális: technokultúra 2001*. Kávé Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, **13**. 1. sz. 19–27.
- Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata*. L'Harmattan, Budapest.
- Lecocq, A. és Pineau, M. (2011): A music educational daily program to develop cognitive abilities among pre-school children: a way to prevent academic failure? Előadás. The Seventh International Research In Music Education Conference, 2011. április 12-16., University of Exeter, Anglia.
- Manins, S. (2001): Developing music literacy through original shared book experiences. *Journal of Music and Movement Based Learning*, 7. 3. sz. 7–15.
- McLaughlin, C. (2010): *The practical visionary: A new world guide to spiritual growth and social change*. Unity House Publishers, Missouri.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés *Iskolakultúra*, **13**. 9. sz. 3–63.
- Molnár Éva (2000): Önszabályozó tanulás; nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–77.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 3–21.
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 65–71.

Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében

- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pethő Villő és Janurik Márta (2009): Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, **1**. 24–41.
- Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 3–19.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Ehrenhard Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. és Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance. *Nature*, **365**. 611.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.
- Spelke, E. (2008): Effects of music instruction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain*. Dana Press, New York. 17–50.
- Stachó László (2006): Interpretation of the emotional content of musical performance by 3- to 6-year-old children. In: Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. és Costa, M. (szerk.): *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bologna University Press, Bologna. 504–511.
- Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Szóllósy András (1954, szerk.): *Kodály Zoltán: A zene mindenkié*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2005): Ha én felnőtt volnék, avagy egy gyerek-koncert tanulságai. *Parlando*, **47**. 5. sz. 44–45.
- Trencsényi László (2008, szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről. Tanulmánygyűjtemény*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Webster, P. (2002): Creative thinking in music: Advancing a model. In: Sullivan, T. és Willingham, L. (szerk.): *Creativity and music education*. Canadian Music Educators Association, Edmonton, AB. 16–33.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.

Dohány Gabriella

ABSTRACT

GABRIELLA DOHÁNY: INVESTIGATING THE CONNECTION BETWEEN MUSIC-RELATED BACKGROUND VARIABLES AND MUSIC LITERACY AMONG SECONDARY SCHOOL CHILDREN

In Hungarian public education, the theoretical foundation for music education is to be found in *Zoltán Kodály's* system of music pedagogy, according to the National Core Curriculum. Feedback from public schools on experience of music education articulates problems with effectiveness. The present research reviews the factors that influence the effectiveness of music education, i.e. the development of music literacy, in Hungary. The study aims to assess secondary school children's music literacy at the end of their compulsory music education. The various educational objectives can be considered jointly as the basis for what we term literacy. We define music literacy based on Kodály's educational aims. The term literacy is used in accordance with other literacies found in national and international surveys, such as mathematical and reading literacy. We define literacy as a system of factual knowledge, skills, abilities and attitudes in a particular area. The instrument for the research is a paper-and-pencil test. There were two paper-and-pencil tests administered to learners from Szeged (N=178): one looked like a normal socio-cultural background questionnaire containing 20 questions with 120 items; the other, a test of music literacy, contained 14 questions with 103 items. The summarized results answer all the research questions: (1) the test of music literacy is reliable for the purposes of the assessment; (2) the level that upper secondary school children achieve at the end of their compulsory music education is relatively low; (3) the empirical structure of the test separates music development into two areas: musical abilities and knowledge; (4) the background variables correlate significantly with music literacy; and (5) learners mainly derive their knowledge from out-of-school sources (television, music clubs and the mass media). Cronbach's alpha is .93, which is more than sufficient as a reliability coefficient. The research finds that learners' average achievement level (37.66%) is far from the curricular minimal level. The difference between musical abilities and musical knowledge is significant ($p < .001$); the scores for musical ability exercises are approximately half of the scores for musical knowledge. Background variables include musical taste, attitude, learning instruments, music consumption and socio-cultural status correlated with music literacy. Correlating the means of the item scores on the music literacy test with preferred styles – pop, hip-hop and R&B – shows a significant negative correlation with the scores, while only rock music, which correlates positively, tends to be the one style of popular music which could convey music literacy to young people. A significant negative correlation also appears when learners consider the importance of different sources in their music literacy. They viewed the mass media (-.29; $p < .01$) as a very important source of music literacy and their studies at a school of music (.44; $p < .01$) as the least significant source. In conclusion, the most pressing challenge for music educators is how to merge providing a theoretical background and developing skills with maintaining learners' interest in music.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 2. 91–114. (2014)

Levelezési cím / Address For Correspondence: Dohány Gabriella, Szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola, H-6720 Szeged, Tömörkény utca 1.