

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZNYOLCADIK ÉVFOLYAM

*4. SZÁM*



2008

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892  
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között  
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZNYOLCADIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*  
CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*  
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,  
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*  
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*  
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék  
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: (62) 544–354  
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér  
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences  
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

Janurik Márta: A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában	289
Kis Jenőné dr. Kenesei Éva: A zene szerepe végzős tanító szakos hallgatók szabadidős tevékenységében	319
Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Sáfár Anna: Siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulási motivációja	341
Bacskai Katinka: Református iskolák tanárai	359



## A ZENEI KÉPESSÉGEK SZEREPE AZ OLVASÁS ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

**Janurik Márta**

*Szegedi Tudományegyetem, Zeneművészeti Kar*

Az iskolai tanulás eredményességéhez segítséget nyújthat a zeneoktatás. Az utóbbi évtizedek hazai és főként nemzetközi, a zenetanulás transzferhatásait vizsgáló kutatások alapján a zenetanulás hozzájárul bizonyos kognitív és motoros készségek fejlődéséhez, a jobb tanulmányi eredmények eléréséhez, az intelligencia fejlődéséhez. A zenével történő foglalkozás segítséget nyújt a szociális hátrány leküzdéséhez, valamint hozzájárul a szociális kompetencia fejlődéséhez is. A kutatások a zenetanulás és az olvasás közötti összefüggésre is felhívják a figyelmet. Számos eredmény szól amellett, hogy a zenei képességek fejlesztése hozzájárulhat az olvasás elsajátításának sikerességéhez. Tanulmányunk az olvasás és a zenetanulás, valamint a beszéd és a zenei feldolgozás összefüggéseit feltáró szakirodalom ismertetésére vállalkozik.

A tanulmány első részében a zenetanulás transzferhatásait vizsgáló kutatások rövid összefoglalását követően a zenei és beszédfeldolgozás, a zenei feldolgozás és nyelvi képességek közötti összefüggéseket feltáró szakirodalmat ismertetjük. Ezután a zenei képesség, az olvasásképesség, és az olvasás elsajátításában kulcsfontosságú szerepet játszó beszédhanghallás-készség értelmezését követően a zenei feldolgozási képességek, fonológiai tudatosság és az olvasás közötti összefüggéseket feltáró empirikus kutatási eredményeket foglaljuk össze. Végezetül olyan tanulmányokat ismertetünk, amelyek a zenetanulás, verbális memória és az olvasási teljesítmény összefüggéseit vizsgálják.

### **A zenetanulás transzferhatásai**

1993-ban a *Nature*-ben *Rauscher* és munkatársai érdekes eredményről számoltak be (*Rauscher* és mtsai, 1993). A „Mozart-effektus” néven híressé vált tanulmány nagy érdeklődést és vitákat váltott ki szakmai és nem szakmai körökben egyaránt. *Rauscher* és munkatársai fent említett tanulmányukban *Mozart* kétzongorás szonátája hallgatásának a térbeli képességek fejlődésére gyakorolt rövid-távú hatását mutatják ki. A vizsgálat reprodukálása nem minden esetben volt sikeres. Az effektus nagyon érzékeny a legkisebb procedurális változásra is, elfogadottsága ezért a mai napig sem teljes körű. Az óriási sajtónyilvánosság következtében ezekben az években nagyobb figyelmet kapott a zene és zenetanulás. Georgia állam kormányzója például minden újszülött csecsemő szüleinek komolyzenei CD-ket adatott, kérve őket, hogy naponta hallgattassák azokat gyermekeikkel (*Rauscher*, 1999).

A zenehallgatás, valamint a zenetanulás térbeli képességekre gyakorolt pozitív transzferhatásának magyarázatára több elképzelés is körvonalazódik. *Shaw* és munkatársai a Trion-modell alapján direkt kapcsolatot feltételeznek a térbeli és a zenei feldolgozás között. Eszerint ugyanazon neurális mintázatok aktivációja történik *Mozart* hallgatása közben, mint amelyek térbeli feladatok során aktiválódnak, a zenei és térbeli feldolgozás ugyanazon kérgi területekből részesedik (*Grandin, Peterson és Shaw, 1998; McGrann, Shaw, Silverman és Pearson, 1991*). Az úgynevezett arousal-mood hipotézis alapján pozitív hangulatot indukálhat bármilyen mérsékelt arousal stimulus. Ez változatos kognitív feladatokban fejeződhet ki, például a térbeli képességeket mérő tesztekben. A jelenség tapasztalható nemcsak *Mozart*, de *Schubert* és *Albinoni* zenéjével kapcsolatban is, sőt *Schubert*-zene és egy történet meghallgatása után is azok teljesítettek jobban, akik az adott stimulust preferálták (*Husain, Tompson és Schellenberg, 2002; Nantais és Schellenberg, 1999*). Egy másik, neurális kapcsolatot feltételező elképzelés szerint a zene ritmikai feldolgozásának az elemei kapcsolódnak a téri feldolgozáshoz (*Parson és Fox, 1995*).

A zenehallgatásból adódó jelenség érdekessége vitathatatlan, azonban a pedagógia számára nagyobb jelentőségű kérdés lehet az, hogy segítséget nyújt-e a zenetanulás egyéb, nem zenei készségek és képességek, vagy az általános intelligencia fejlődésében, segíthet-e a tanulásban, jobb tanulmányi eredmények elérésében. A kilencvenes évektől kezdődően, részben a nagy nyilvánosságot kapott „*Mozart*-effektus” eredményeinek köszönhetően, a zenetanulás hatásait vizsgáló kutatások is kiszélesedtek.

A zenetanulás komplex tevékenység. A hangszerjáték és zenetanulás rendszeres napi gyakorlást igényel, melynek során elengedhetetlen követelmény a kottaolvasás elsajátítása. A hangszeren való tanulás során kiterjedt zenei sorozatok memorizálása, különböző, változatos zenei struktúrák (hangközök, skálák, akkordok, akkordfűzések) elsajátítása történik. A tanulás hosszabb ideig tartó fókuszált figyelmet igényel, technikai (motoros) készségek folyamatos elsajátítását jelenti, továbbá az érzelmek kifejezésének elsajátítását. *Huttenlocher* szerint a tapasztalatoknak ilyen kombinációja pozitív befolyással lehet a kognícióra, különösen gyermekkorban, amikor az agy fejlődése nagyfokú plaszticitást mutat és érzékeny a környezeti befolyásokra (*Huttenlocher, 2002* idézi *Schellenberg, 2004*).

A zenetanulás transzferhatásaival kapcsolatosan Magyarországon *Kokas* (1972), *Barkóczy* és *Pléh* (1977) végeztek úttörő jelentőségű kutatásokat *Kodály* ének-zene tanítási módszerrel tanuló általános iskolások körében. *Kokas* vizsgálatai az ének-zenét tanulók előnyét mutatták ki helyesírási feladatokban és matematika feladatokban. A zenei tagozatos gyerekek gyorsabban és szignifikánsan pontosabban dolgoztak, munkájukat intenzívebb figyelem, és jobb megoldási stratégiák jellemezték (*Kokas, 1972*). *Barkóczy* és *Pléh* (1977) négy éven keresztül folytatott pszichológiai hatásvizsgálata – többek között – a zenei nevelés kreativitásra kifejtett hatására hívja fel a figyelmet. A vizsgálatok továbbá arra is bizonyítékot szolgáltatnak, hogy a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a mai társadalmunkban egyre nagyobb problémát jelentő szociális hátrányt, megelőzheti a hátrányos helyzetből induló gyermekek leszakadását. *Zsolnai Anikó* és *Józsa Krisztián* kísérlete egyértelműen igazolta, hogy zeneterápiás módszerekkel az alsó tago-

zatos gyermekek szociális készségei is eredményesen fejleszthetők (Zsolnai és Józsa, 2002, 2003).

Több tanulmány is kimutatja, hogy az ének- és zenetanulás hatással van bizonyos matematikai készségek – például arányérzék, bizonyos logikai képességek, illetve a térbeli gondolkodás széles körben használatos képessége – fejlődésére (Cheek és Smith, 1999; Grandin, Peterson és Shaw, 1998; Nisbet, 1991; Rauscher és mtsai, 1994; Rauscher és mtsai, 1997; Rauscher és Zupan, 2000; Rauscher, 2003).

Az intelligencia növekedését tapasztalta Schellenberg Kodály-módszerrel tanított ének és zongorát tanuló csoport esetében Schellenberg (2004). A Kodály-módszerrel történő intenzív ének-zenetanításnak az intelligencia fejlődésére gyakorolt pozitív hatásával kapcsolatos kutatási eredményeket Laczó vizsgálatai is alátámasztják. Ezek szerint az intelligencia fejlődése az intenzív zenei nevelés hatására felszabadul a szocio-ökonómiai státusz meghatározottságai alól; továbbá a vizsgálat eredményei szerint a magasabb IQ nem feltétlenül jár együtt jobb zenei képességekkel, de a jobb zenei képességek magasabb IQ eredményeket mutattak (Laczó, 1985). A hangszer tanulással eltöltött idő és az intellektuális képességek növekedése közötti összefüggésre mutat rá Schellenberg (2006a). A különböző ideig zenét tanuló gyerekek körében folytatott vizsgálat eredményei szerint a zenetanulással eltöltött hónapok száma pozitívan korrelál az intelligenciával, a zenetanulás ténye megbízhatóan előre vetíti a jobb iskolai általános előmenetelt. Schellenberg szerint ez az első bizonyíték egy, a zenetanulás által előidézett intellektuális előnnyel kapcsolatban; ez az előny a zenetanulás időtartamával párhuzamosan növekszik.

Szintén a hangszer tanulással eltöltött idő és az általános tanulmányi eredmény között megjelenő kapcsolatra mutat rá korábbi tanulmányunk (Janurik, 2008). Eredményeink szerint a zenét tanult gyerekek tanulmányi átlageredménye magasabb az iskolán kívül hangszer nem tanuló társaikénál. Ez a különbség szignifikáns mértékű. A zenetanulással eltöltött évek számát és a tanulmányi átlag összefüggéseit tekintve pedig az átlagok szignifikánsan magasabbak azon tanulók esetében, akik négy évet, vagy ennél több időt töltöttek hangszer tanulással. A regresszió-analízis alapján a tanulmányi eredményt függő változóként szerepeltetve, a szülői háttér nyolc százalékos, míg a zenetanulás öt százalékos magyarázó erővel bír. A zeneoktatásban részesülő tanulók jobb tantárgyi teljesítményeit mutatja ki Babo (2004). Többszörös regresszió-analízis alapján, a legerősebb kapcsolat az olvasás és nyelvi teljesítményben jelenik meg, de a zenetanulás és a jobb matematika eredmények között is kimutatható a kapcsolat. Szintén a zenét tanulóknak jobb olvasási és nyelvi teszt eredményeit, valamint intenzívebb figyelmét mutatta ki Zanutto (1997 idézi Babo, 2004). Schellenberg a zenetanulás hosszantartó hatásait tanulmányozva megállapítja, hogy kicsi, de nagyon általános és hosszantartó hatás figyelhető meg az intellektuális képességekben, évekkal a zenetanulás után is. A szülői iskolázottság és családi háttér hatása nem volt kimutatható (Schellenberg, 2006b).

## Zenei és beszédfeldolgozás

A zene és a beszéd észlelése a hallás területén a két legmagasabb szintű észlelési folyamat. Ez a két akusztikus inger – amely az általunk észlelt két leginkább komplex hangmintázat – sok jellemzőben osztozik, de sokban el is tér egymástól. A beszédre és a zenére egyaránt jellemző, hogy információt közöl, valamint meghatározott struktúrával rendelkezik. A beszéd beszédhangokba, szavakba, majd mondatokba szerveződik, a zene pedig zenei hangokon, motívumokon, keresztül szerveződik nagyobb egységekbe (Csépe, Győri és Ragó, 2007). A két inger feldolgozásával kapcsolatban azonban kimutatható egy nagyon lényeges akusztikai eltérés. A beszéd esetében ahhoz, hogy a mássalhangzók megkülönböztetéséhez szükséges formánsátmeneteket megfelelően tudjuk észlelni, a gyors idői változások érzékelésére van szükség. A zenében inkább a hangmagasság változásának pontos észlelése a fontos. A zene és a beszéd idegrendszeri háttérét vizsgáló kutatások alapján Zatorre és Krumhansl (2002) azt feltételezik, hogy eltérő agyi rendszerek foglalkoznak a zenével, illetve a beszéddel. Zatorre szerint agyi képzőanyag eljárással végzett kutatások és agyi sérülések vizsgálatai révén kapott eredmények azt bizonyítják, hogy a jobb félteke hallókéreg meghatározott részei sokkal inkább specializálódtak a hangmagasság információk finom megkülönböztetésére, mint a bal félteke szimmetrikus területei. Eszerint a beszéd inkább a bal, míg a zene inkább a jobb temporális területeken kerül feldolgozásra (Zatorre, 2005).

Tervaniemi és mtsai (2006) fMRI vizsgálatai szerint a zenei és beszédhangok dekódolásának helye különböző a temporális és a homlokleányban. Továbbá a hangmagasság és időtartam kis eltérései is különbözően dekódolódnak a talamikus struktúrában, ez azonban csak a beszéd esetében mutatható ki. Ezekből arra következtethetünk, hogy nemcsak a különböző hangkategóriák (beszéd és zene) dekódolódnak elkülönítve, hanem a hangparaméterek (hangmagasság, időtartam) is.

Az afázia- és amúzia-kutatások szintén azt jelzik, hogy a zene és a nyelv egymástól függetlenek, de kapcsolat is található közöttük. A kapcsolatra utalnak az afázia jelenlétében szelektíve megkímélt zenei képességek, és amúziában szenvedők szelektíve megkímélt nyelvi képességei. Hébert és Cuddy (2006) összefoglaló tanulmánya alapján a zenei olvasás, illetve a szövegolvasás közötti kapcsolatra a vizsgált esetek közül 11 utalhat, míg három eset elkülönülést mutat. Néhány, a kapcsolatra utaló példa: a szavak produkciója korlátozott, de el tudja énekelni őket; felismeri egy dal szavait, de nem tudja énekelni őket; alexiában szenvedő páciens a betűket nem tudja megnevezni, és a hangok megnevezésében is szelektív nehézségei vannak; nehézségek a hangok megnevezésében, de nem a lejátszásban; agyvérzés utáni olvasási és zenei mondat írási képtelenség. Nem utal kapcsolatra: a kottaolvasás szignifikánsan sérült, de a szövegolvasás nem; sérült zenei írás, de a kottaolvasás és szövegolvasás, írás nem. Papp (2004) afáziás betegekkel végzett zenei percepció vizsgálatának eredményei alapján a jobb féltekében található léziók esetén a dallam és a hangszín felismerése, a commissuralis (a két agyfélteke megfelelő részeit összekötő idegpályákat érintő), illetve kétoldali lézióknál az időtartam, valamint a hangerő percepciója, bal oldali károsodás esetén a hangmagasság és a ritmus percepciója sérült. Papp szerint a hangmagasság és a ritmus lokalizálásának vizsgálati eredményei ellentmondani látszanak a korábban kialakult, általánosan elfogadott nézetnek,



mely szerint az agy bal féltekéje felelős a verbális, míg a jobb a zenei funkciókért. Továbbá az is megállapítható volt, hogy az érzelem és a motiváció nagymértékben befolyásolja a memóriába történő bevitelt, illetve előhívást. Az eredmények azt mutatták, hogy a zenei percepció lokalizálhatósága sokkal nehezebb, mint a beszédé (Papp, 2004).

Peretz (1990 idézi Papp, 2004) szerint joggal feltételezhetjük, hogy az emberi agyban nem fejlődtek ki egymástól teljesen eltérő mechanizmusok, melyek egyrészt kizárólag a beszéddel, másrészt a zenével, vagy egyéb természetes hangokkal foglalkoznak.

Brown, Martinez és Parson (2006) összefoglalása szerint két egymással szembenálló nézőpont van a nyelv és a zene funkcionális szerveződését illetően:

- az egymással homológ félteke régiók egyetlen funkciónak különböző területeit látják el.
- egy adott kérgi terület és annak homológja különböző funkciók végrehajtására specializálódhat (pl. zene, illetve nyelv).

A zenei és beszédfeldolgozás mechanizmusának lokalizálása érdekében világszerte széleskörű műszeres vizsgálatok folynak, egységes nézőpont azonban nem alakult még ki (Peretz és Zatorre, 2005).

A zenei és beszédfeldolgozást összehasonlítva, a zenei feldolgozás sokkal nagyobb területet vesz igénybe, mint a beszéd. A zenei percepció és produkció aktivitás hatására átrendeződnek azok az idegi struktúrák, melyek a nyelvi funkciókat is érintik (Bever és Chiarello, 1974; Brodal, 1980 idézi Papp, 2004). Ezek a tevékenységek sokkal nagyobb agyi területet mozgatnak meg, mint az „egyszerű” verbális tevékenységek, és egyre inkább eltüntetik a határvonalat a klasszikus domináns és non-domináns félteke között (Ojemann és Creutzfeldt, 1987 idézi Papp, 2004). Ha a zene produkciója nemcsak instrumentális, hanem ének, vagy ezzel kombinált, akkor az érintett terület csaknem megduplázódik (Papp, 2004).

### **Zenei feldolgozással összefüggő nyelvi képességek**

A zene a nyelvhez hasonlóan a hallási feldolgozáson alapul. A zenélés legtermészetesebb formája az éneklés, amely ugyanazt a vokális apparátust használja, mint a beszéd. A zene és a beszéd közeli kapcsolatát támasztja alá a csecsemők gőgicsélése is, mely nyelvtől és kultúrától függetlenül hasonló. A csecsemők beszédirányítását gyakran zenei beszédként azonosítják. A gőgicsélés zenei karaktereket tartalmaz, például bőséges ismétlések, magas hang, lassú tempó, széles lassú hangmagasság kontúrok, fönt-lent mintázatok jellemzik (Fernald, 1989). A csecsemők kezdeti beszéd-megnyilvánulásaira a prozódia zeneisége a jellemző. A csecsemő ugyanazon szótag különböző intonációjával, illetve hosszúságával és dinamikájával öt-hat kezdetleges mondatot tud alkotni (Papp, 2004). A felnőttek csecsemőkkel történő kommunikációja szintén analizálható zeneileg. Kutatások rámutatnak arra is, hogy a felnőttek a csecsemőkkel történő kommunikációjára az emelt hang, és az alacsony frekvenciának egy kibővített terjedelme a jellemző. Továbbá jellemző a lassú ritmus, a világos kiejtés, és szünetek, amelyek elválasztják egymástól a mondatokat. Ezek a melodikus kontúrok könnyebben érthetővé teszik a csecsemők számára a felnőttek beszédét (Rondal, 1990; Rauscher és mtsai, 1997 idézi Moyeda, Gomez és Flores, 2006). Trainor és Heinmiller szerint a felnőttek csecsemőknek szánt éneklésé-

re a beszédhez hasonlóan szintén a magasabb hang, a lassúbb tempó, és nagyobb érzelmi telítettség a jellemző (*Trainor és Heinmiller, 1998*). A beszédfeldolgozáshoz hasonlóan a csecsemők a zenei feldolgozással kapcsolatosan is érzékenységet, fogékonyságot mutatnak. Érzékenyek a ritmusra, a dallam és hangmagasság struktúrák néhány aspektusára (*Schellenberg és Trainor, 1996; Schellenberg és Trehub, 1996*). A konszonanciára, illetve diszszonanciára adott érzelmi reakcióik is a felnőttekéhez hasonlatosak, annak ellenére, hogy implicit tudásuk a rendszerspecifikus skálák és harmóniak esetében még nem alakulhatott ki (*Trainor és Heinmiller, 1998*). A kutatások alátámasztják, hogy a csecsemők rövidtávú zenei memóriával, jó diszkriminációs képességgel és zenei preferenciával rendelkeznek. Két héttel később is emlékeznek olyan zenére, amelyet előtte többször hallottak, valamint előnyben részesítik a számukra már ismert zenei fordulatokat. „A kutatások további támogatást nyújtanak a csecsemőkről kialakuló képhez, miszerint figyelemreméltóan ügyesek abban, hogy elsajátítsák és emlékezzenek azokra a strukturált információkra, amelyek azt a környezetet jellemzik, amelyben fejlődnek.” (*Saffran, Loman és Robertson, 2000. 22. o.*)

A nyelvi és zenei információk feldolgozása során megfigyelhető még egy további párhuzam. Mind a fonémák, mind a zenei hangok szekvenciája a melódia is megőrzi a felismerhetőségét különböző körülmények között, mint például az időtartam, hosszúság, hangszín, hangmagasságbeli változások (*Dowling és Harwood, 1986* idézi *Anvari, Trainor, Woodside és Levy, 2002*).

A zenei feldolgozás egyik alapvető összetevője a hangmagasság-megkülönböztetés. Ez a feldolgozás a nyelv esetében is fontos információt hordoz. A szavak, mondatok hanglejtése a világ valamennyi nyelvében a prozódia kifejezője, és körülbelül a nyelvek fele esetében, a szavak hangmagasság, hanglejtésbeli változásai jelentésbeli változást is eredményeznek. Ilyen például a mandarin nyelv is. *Wong* és munkatársai a hangmagasság változások feldolgozására irányuló EEG vizsgálatban a zenészek jobb feldolgozó képességét mutatták ki. A zenetanulással eltöltött idő pozitívan korrelált a teljesítménnyel, az azonosítással és különbségtétellel, az egy szótagú mandarin szavak jobb feldolgozásával (*Wong, Skoe, Russo, Dees és Kraus, 2007*). E témához kapcsolódóan egy másik kísérletben angol anyanyelvű kísérleti alanyok ismert angol szavakat tanultak, amelyeknek különböző hanglejtéssel (vízszintes, emelkedő, ereszkedő) más-más jelentést adtak. A tanulás sikeréhez ebben a kísérletben is nagymértékben hozzájárult a zenei képzettség, a zenetanulással eltöltött idő (*Wong és Perrachione, 2007*).

A zenei tanulmányok segítik a beszéd prozódiaja által közvetített érzelmek iránti érzékenységet is. *Thompson, Schellenberg és Husain (2004)* vizsgálata megmutatta, hogy azok a felnőttek, akik gyerekkorukban zenét tanultak, sikeresebben azonosították a beszélt mondatok érzelmi üzeneteit, jobban azonosították a szomorúságot, a dühöt ismert és ismeretlen nyelven is. Hatéves gyerekek között pedig szintén a zenét tanulók teljesítettek jobban. Az irányított kísérletben zongorát tanuló, *Kodály*-módszerrel tanuló ének-, dráma- és kontrollcsoport szerepelt. A legeredményesebb a zongorát tanuló csoport volt. A *Kodály*-énekcsoport a nyolc feladattípus közül ötben múlta felül a drámacsoportot, és négy feladat esetében teljesített jobban a kontrollcsoportnál (*Thompson, Schellenberg és Husain, 2004*). A kiterjedt vizsgálat második részében (*Schellenberg, 2004*) a dráma- és kontrollcsoporthoz képest az intelligencia szignifikáns növekedését mutatta ki mindkét

zenei képzés esetében, továbbá a két zenét tanuló csoport eredménye hasonló volt mind a vizsgált iskolai tantárgyakban, mind a szociális készségek fejlődésében is. A beszéd-prozódiaja által hordozott üzenetek dekódolásában megjelenő különbség magyarázata lehet *Rauscher* (2003) szerint az alkalmazott ének, illetve a hangszeroktatás közötti különbség. Az is feltételezhető, hogy a hangszert tanuló gyerekek az otthoni gyakorlás következtében hosszabb időt töltöttek a zenével. Szerintük ez a kísérlet annak bizonyításához járul hozzá, hogy a zene és a beszéd-prozódia feldolgozásában közös agyi mechanizmusok vesznek részt.

A zenei hallás, a zenei hangmagasság-megkülönböztetés képességének fejlődéséről, fejlesztettségéről is rendelkezünk bizonyítékokkal. A hangmagasság-diszkrimináció fejlődésének, fejlesztettségének lehetőségét mutatja ki a hallókéreg változására irányuló vizsgálatában intenzív hangmagasság diszkriminációs-tréning során *Menning, Roberts* és *Pantev* (2000). Vizsgálataik az eltérési negativitásra vonatkozó méréseket is magukba foglaltak. Az agy a hangok fizikai tulajdonságainak jellemzőit elemzi, összeméri, az eltérést automatikusan detektálja (eltérési negativitás, EN, mismatch negativity), ezek az eltérések műszeres vizsgálatokkal kimutathatók. Az EN akaratunktól független jelenség, ma már ezredmásodperc pontossággal követhető. A vizsgálatban 10 személy 15 napon keresztül, naponta másfél órás tréningen vett részt. Egy hét után a hangmagasság megkülönböztetésének gyors fejlődése volt tapasztalható, amely a további két hétben kicsi, de állandó maradt. *Menning* és munkatársai szerint az EN megnövekedése azt jelzi, hogy a deviáns és standard stimulusok figyelem előtti összehasonlításáért felelős idegi folyamat fejlődött a tréning során. Ez összhangban van *Kraus* és munkatársai eredményeivel, akik a fonéma-megkülönböztetés által kiváltott EN növekedésről számolnak be hat egymást követő egyórás fonéma-diszkriminációs tréning után (*Kraus* és *mtsai*, 1995). (A beszéd-ingerek eltéréseivel kiváltott EN-re vonatkozó egyik első közlés is *Kraus* és munkatársaitól származik 1992-ből.)

Az eltérési negativitással kapcsolatos kutatások alapján a diszlexia egyik kiváltó oka is az akusztikai eltérés feldolgozásának hiányosságaiban kereshető. Az EN eredményekből kitűnik, hogy a diszlexiások esetében egyes beszédhangok nem váltanak ki EN-t. Azoknál a diszlexiásoknál, akik a fonológiai feladatokban alulteljesítenek, bizonyos mássalhangzókra, súlyosabb esetben a magánhangzókra vonatkozóan is megjelenik ez a deficit. A mássalhangzók képzés helye szerinti eltérésre (itt a frekvencia-összetevők gyors időbeli változását kell észlelnünk) a diszlexiásoknál nincs, vagy alig van EN, vagyis az eltérés nem kerül feldolgozásra (*Csépe*, 2006a; *Baily* és *Snowling*, 2002). Ez a károsodás egy olyan korai kérgi mechanizmusig nyomon követhető, amely a figyelemtől függetlenül dolgozza föl a hallási információt (*Kujala* és *mtsai*, 2000). Egy másik elképzelés szerint a diszlexiások jellemző hallási feldolgozási problémái nyelvspecifikusak, az általános akusztikai feldolgozási deficit nem magyarázza kielégítően a fonológiai feldolgozás ismert zavarait (*Csépe*, 2006a, 2006b). Eszerint az okok a reprezentáció minőségében és nem az akusztikai jellemzők gyors változásának feldolgozási deficitjében keresendők.

Diszlexiás gyerekeknek az akusztikai eltérések feldolgozásában kimutatott zavarai, zenei képességvizsgálatuk alapján a zenei időbeli képességekben is megjelennek (*Overy, Nicolson, Fawcett* és *Clarke*, 2003). A vizsgálatban a diszlexiás gyerekek mind a hét

vizsgált időbeli zenei képességben elmaradtak a kontrollcsoport eredményeitől. Ezzel szemben a hangmagasság-megkülönböztetésre irányuló feladatokban kevéssel jobban teljesítettek. *Overy* és munkatársai szerint ez utóbbira lehetséges magyarázat lehet az is, hogy a vizsgált diszlexiás gyerekek összességében kicsivel több zenei tapasztalattal rendelkeztek. Különös nehézséget okozott a feladatok közül a diszlexiás gyerekek számára a gyors időbeli feldolgozást követelő feladat, illetve a dalok ritmusának elköpogása. Ez utóbbi szoros korrelációt mutatott a spelling képességével mind a diszlexiás, mind a kontrollcsoport esetében, azonban a kontrollcsoport volt a jobb mindkét feladat teljesítésében. *Overy* egy másik tanulmányában kilenc diszlexiás fiú esetében mutatta ki zenetanulás hatására a gyors időbeli feldolgozó-, fonológiai és spelling képességek fejlődését (*Overy*, 2002 idézi *Rauscher*, 2003). Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a zenei fejlesztés egy alternatív lehetőségként a diszlexiás gyerekek fejlődéséhez is hozzájárulhat.

Az eltérési negativitással kapcsolatos vizsgálatok egyrészt a hallókéregben megvalósuló automatikus működésre hívják fel a figyelmet a hangmagasságokkal és beszédhangokkal összefüggésben; másrészt adatokkal rendelkezünk arra vonatkozóan is, hogy az ezekre adott figyelem előtti válaszok, illetve az automatikus feldolgozás célzott tréninggel bizonyos mértékig fejleszthető. Szintén a fejlődés, fejleszthetőség, valamint a korai zenei hatások, zenetanulás jelentősége fogalmazódik meg *Shanin*, *Roberts* és *Trainor* (2004) munkája alapján. A vizsgálatban a korai zenei tapasztalatok hatására az agy fejlődésében történő, műszeres vizsgálatokkal kimutatható változásokat, a speciális auditorikus tapasztalatok – zenehallgatás, hangszertanulás – feldolgozásának fejlődését mutatja ki óvodáskorú Suzuki módszerrel tanuló hegedűsök körében. Az emberi idegrendszer, különösen fiatal korban, rendkívül plasztikus, így fejlődését kedvezően befolyásolhatják korai zenei hatások. Az idegrendszer plaszticitását egyrészt az óriási idegsejtszám (kétszázmilliárd) nyúlványaival és a nagyságrendekkel több szinapszis teszi lehetővé, másrészt az agy nagyon hosszúra nyújtott posztnatális, születés utáni fejlődése, ami „időt ad” egy jelentős, szelekciós differenciálódásra és az ezt követő stabilizálódásra (*Hámori*, 2005).

### A zenei képesség és fejlődési sajátosságai

A zenei képességek rendszerezésére a 20. század folyamán több modell is született (pl. *Erős*, 1993; *Häcker* és *Ziehen*, 1922 idézi *Erős*, 1993; *Michel*, 1960, 1974; *Seashore*, 1919). A zenei tevékenység összetettségéből adódóan e modellek egymástól igen eltérőek; mindazonáltal a modellezési törekvések abban az elvi kérdésben megegyeznek, hogy több képesség egyidejű jelenlétét tekintik a zenei tevékenység feltételének (*Erős*, 1993). A zenei képességek összetevőinek egyik legelfogadottabb meghatározását *Gembris* nyújtja. „Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (*Gembris*, 1997. 488. o. idézi *Turmezeyné*, *Máth* és *Balogh*, 2005). *Seashore* zenei képesség modelljében öt csoportba rendezett 25 képesség a zenei tehetség egészét kívánja átfogni. A muzikalitás vizsgálatára szerkesztett tesztsorozata azonban a hangmagasság-érzék, hangerősség-érzék, időtartam-érzék, hangszínérzék, hangemlékezet és ritmusérzék vizsgálatára irá-

nyul. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy ezeket tekinti a meghatározó zenei képességeknek.

Az alapvető zenei készségek, az úgynevezett zenei alapkészségek korszerű szemléletű feltárása a Nagy József vezetésével folyó alapvető készségek és képességek rendszerezésére, fejlődési folyamataik feltárására irányuló kutatások részeként, Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István munkájának köszönhető (Erős, 1993, 1992). E modell a zenei alapképességet készségek, képességek illetve ismeretek (képzetek, fogalmak) rendszereként értelmezi, amelyek az adottságokra, mint öröklött struktúrákra épülve, tanulás eredményeként jönnek létre. A zenei alapképesség modelljét a *zenei dimenziók teljes rendszere*, és a *zenei kommunikáció síkjai* képezik.

A zenei hangok dimenziói Moles (1966, v.ö. Erős, 1993) definíciója szerint a hangok általános tulajdonságai – időtartam, magasság, erősség (intenzitás) – alapján öt dimenzióban határozhatók meg: ritmus, dinamika, melódia, hangszín, harmónia. A zenei hangok dimenziói a három tulajdonság valamelyikéből, illetve ezek kombinációiból adódnak. Az öt zenei dimenziót az időtartam függvényében csoportosítva szukcesszív (időkomponensű) és szimultán (időtényezőt mellőző) dimenzió-csoportokat kapunk. A *ritmus* (időtartam) a hangok kizárólag időtartam alapján történő viszonyítása. A ritmusra hierarchikus szerveződés jellemző, amely a csoportosításon és a metrumon alapul. A *dinamika* (idő + erő) időben végbemenő hangerősség változásként jellemezhető. A *melódia*, vagy dallam (időtartam + magasság) a zenei hangok szekvenciális szerveződése, amely magába foglalja a hangok szerveződésének szabályszerűségeit, a tonalitást is. A *hangszínt* (magasság + erősség) a felhangok mennyisége és erőssége adja. A legfontosabb hangszínt befolyásoló tényezők a hang burkológörbéje, valamint a hangkezdet és hangvégződés. Ezek a jellemzők a hangerő folyamatos váltakozásából származnak (Csépe, Győri és Ragó, 2006). A *harmónián* (magasság) a hangok kizárólag a magasság alapján történő egymás mellé rendelését értjük.

A zenei alapképesség modellje (Erős, 1993) a zenét közlő, informatív funkciója felől megközelítve, a kommunikáció négy alaptípusát a zenei alapképesség funkcióiként értelmezve *zenei hallást*, *zenei közlést*, *zenei olvasást* és *zenei írást* különböztet meg.

A *zenei hallás* a zenei hangok tulajdonságainak: a hangmagasságnak, hangerőnek, hangszínnak és a ritmusnak az észlelését foglalja magába, amely az érzékelésen túl, szorosan kapcsolódik az emlékezethez és a képzelethez. „Zenei hallásnak az akusztikai-zenei viszonyok befogadásának, megkülönböztetésének, felismerésének, újr felismerésének és aktivizálásának képességét nevezzük.” (Michel, 1974. 53. o.) A zenei képességek rendszerezői különböző modelljeikben a hallás utáni megkülönböztetés képességét az azonosság-különbözőség észlelésével azonosítják és ezt a képességet a többi zenei képesség alapjának tekintik. A zenei hallás fontos összetevője még az úgynevezett „belső hallás”, vagy Vitányi (1969. 189. o.) meghatározásával élve „belső zenei tevékenység”. A belső hallás tudatos tevékenység – nem a hallás egyik típusa. Segítségével el tudunk képzelni zenei hangokat anélkül, hogy ténylegesen megszólaltatnánk őket. Vitányi szerint e belső tevékenység az alapja a zenei gondolkodásnak és képzeletnek, segítségével válik lehetővé a zene megalkotása és befogadása. A *zenei közlés* komplex zenei képzeteken alapuló hallási, látási, és intellektuális képzetek kombinációját jelenti. Elemeit a hallási képzetek mellett egyrészt a zenei elemek névrendszere (hangnevek, hangköz- és

akkordnevek, ritmusnevek, stb.), másrészt az írásbeli rögzítés jelrendszerének elemei alkotják. A *zenei olvasás* és *írás* azonos képzetkapcsolatok ellentétes irányú működése során valósul meg. Zenei olvasáskor a jel–hangzás kapcsolat, íráskor a hangzás–jel kapcsolat működik. Olvasáskor a kottába írt zenei anyaghoz hallási képzeteket társítunk, a hallott zene leírásakor az elhangzó akusztikus relációkat rögzítjük. A hallási képzetek és a jelrendszer nem közvetlenül kapcsolódik egymáshoz, mindig van legalább egy közbülső fogalmi eleme. A zenei alapképesség egy absztrakt fogalom, legkisebb elemei, a készségek jellemezhetőek konkrét tartalommal, a zenei alapképesség tehát a készségeken keresztül vizsgálható (Erős, 1993).

A zenei alapképesség fejlődésével kapcsolatosan megállapítható (Erős, 1993), hogy egyes zenei képességek igen korán megmutatkoznak. Ilyen például a *hangközhallás*, melynek első jelei már három éves korban jelentkeznek, de a *dallamhallás* és a *ritmusérzék* fejlődése is az óvodás korban kezdődik. A képességek további fejlődését a zenével kapcsolatos ismeretek bővülése segíti. Az első ismeretek a szolmizációhoz kapcsolódnak, majd a zenei képességek fejlődése a ritmusképletek, ábécés nevek, hangközök, hangzatok hallásán, megnevezésén, a hangszínek elkülönítésén keresztül folytatódik. A képesség kialakulására kezdetben egy mennyiségi növekedés a jellemző, a fejlődés másik típusát inkább a tartalmi szélesedés jellemzi, a képesség belső szerkezetének átrendeződése tapasztalható. Turmezeyné és munkatársai (2005) longitudinális vizsgálatában a zenei képességterületeknek a második osztályban három, majd a harmadik osztályban négy faktort különítette el. A harmadik osztályosoknál kialakult négy faktor közül az elsőtől található az énekléssel kapcsolatos valamennyi képesség. A második az ismeretfaktor, a harmadik pedig a hallás utáni diszkriminációhoz kötődő képességek faktora. A negyedik, csak a harmadik osztályban elkülönülő faktor a kottairás, és -olvasás faktorként azonosítható.

Az egyes zenei részképességek egymástól nem elszigeteltek. Dombiné (1992) Seashore-teszt alkalmazásával folytatott vizsgálata alapján a hangmagasság a legtöbb esetben a hangerősséggel, a dallammal és az idővel korrelált; a ritmus az idővel, a hangerősséggel és a dallammal; a hangszín a hangmagassággal és az idővel. A zenét tanulók valamennyi korosztályát megjelenítő vizsgálatban a korrelációs együtthatók a zeneművészeti főiskolások körében voltak a legmagasabbak. A hosszú időn keresztül folytatott intenzív elméleti és hangszeres képzés az egyes képességek sokoldalú fejlődési lehetőségét nyújtja, ez szolgálhat magyarázatul az erősebb összekapcsolódásokra.

### **Az olvasási képesség jellemzése és fejlesztésének jelentősége, lehetőségei**

Az olvasásképesség sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződő pszichikus rendszerét Nagy József átfogó képességmodellje alapján értelmezzük. Az olvasás három alapfunkciójaként az élményszerzést, információszerzést, illetve a tudás-szerzést tekinthetjük. Nagy József értelmezése alapján az olvasásképesség teljes rendszerét az olvasáskészség (olvasástechnika), a szövegolvasó, -értő készség, és a szövegfeldolgozó, -értelmező készség együttes működése jelenti (Nagy, 2004, 2006a).

Az *olvasáskészség* (olvasástechnika) alkotóelemeit az ismeretek, rutinok, segítők és az olvasástechnikai készségek alkotják. Az olvasástechnikai készségek a beszédhanghal-

ló, betűolvasó, szóolvasó és mondatolvasó készségek, amelyek működéséhez további részkészségek járulnak. Olvasástechnikán lényegében az írott jelek ismeretét, illetve nyelvi jelekké alakítását értjük. Az olvasás fejlettebb szintjét képviseli a *szövegolvasó, szövegértő készség*, amely az élménykináló és informáló szövegek értő feldolgozását, a szöveg információinak megértését jelenti. A szövegek tartalmának a kognitív képességek segítségével történő értelmezése, a tudáskínáló szövegek feldolgozása a *szövegfeldolgozó, -értelmező készség* működése segítségével történik. A szöveg értelmező feldolgozása az olvasott szöveg fogalomstruktúrájának (jelentéseinek, kapcsolatainak) megkonstruálását, és az ezen történő műveletvégzést, pl. következtetések megfogalmazása, állítások igazságtartalmának eldöntése, analógiák kidolgozását jelenti (*Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006*). Az olvasás teljes körű elsajátításához az olvasástechnika mellett a szövegolvasó, -értő, illetve a szövegfeldolgozó, -értelmező készség elsajátítása is elengedhetetlenül szükséges. A magyar oktatás hagyományosan épít arra, hogy a diákok a tankönyvből tanulják meg a tananyagot. Az iskolai olvasástanítás általános gyakorlatára mégis jellemző, hogy az oktatás gyakran csak az olvasástechnika elsajátítására összpontosít. A teljes olvasásképesség elsajátításának jelentősége az általános pedagógiai gyakorlatban még nem fogalmazódik meg széles körben (*Nagy, 2006a*).

Az olvasásképesség teljes rendszerének optimális szintű elsajátítása a társadalomba való beilleszkedéshez, az élet számos területén tapasztalható kihívások kezeléséhez elengedhetetlenül szükséges. Az olvasás hatékony tanítása, fejlesztésének lehetőségei, kutatása, az oktatáspolitikai világszerte kiemelt jelentőségű területévé vált. Az Amerikai Egyesült Államok oktatási kormányzata 1997-ben például „America Reads Challenge” címmel átfogó oktatási programot hirdetett meg. Általános célul tűzte ki, hogy minden gyermek az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen fejlett alapkészségekkel kezdje az iskolát, valamint az olvasástanítás hatékonyságának fejlesztését – minden felnőtt tudjon olvasni.

A magyar tanulók olvasási teljesítménye sem kielégítő. Az olvasás teljesítményét értékelő legfontosabb nemzetközi mérések, az IEA 1., IEA 2., illetve a PISA 2000 mérések alapján elmondható, hogy 1970-ben, az IEA 1. méréskor a sereghajtók között voltak, és a 2000-ben történt PISA felmérés során is átlag alatt szerepeltek (*Csikos, 2006*). Egy évvel később azonban a 4. évfolyamosok részvételével folytatott PIRLS 2001 vizsgálat sokkal kedvezőbb eredményt hozott, a magyar tanulók jóval a nemzetközi átlag fölötti 8. helyet foglalták el. A negyedikes diákok 13%-a tartozik a nemzetközi mezőny magasabb szintű gondolkodási folyamatokat tükröző felső 10%-ába (*Vári, Balázsi, Bánfi, Szabó és Szabó, 2003*). A 2006-os PIRLS vizsgálatban pedig Magyarország 551 pontjával szintén a legjobban teljesítő országok között található. A korábbi vizsgálattal összehasonlítva a negyedik osztályos tanulók teljesítménye kismértékben, de statisztikailag kimutathatóan emelkedett. Figyelemre méltó, hogy a magyar tanulók lényegesen jobban teljesítettek az élményszerző szövegek megértésében, mint az információszerzőkében. Az eredmények rámutatnak arra, hogy érdemes nagyobb energiát fektetni az információszerző szövegek olvasására, hiszen a tanulók egyre több ilyen jellegű szöveggel találkoznak a tanulmányaik során (*Balázsi és Balkányi, 2008*). Az utóbbi évek hazai kompetenciamérései és nemzetközi vizsgálatai az olvasási képességet eszköztudásnak tekintik, olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak

megoldásához (Molnár Gy. és Józsa, 2006). Az olvasás növekvő jelentőségének felismerése, valamint a nemzetközi összehasonlítások eredményeinek értékelése alapján, Magyarországon is fontos oktatáspolitikai célként fogalmazódik meg, hogy a tanulók fejlett olvasásképesség birtokában hagyják el az iskolát. Az olvasás tanítását segítő módszertani szakirodalom mellett az olvasástanulás fejlesztésében fontos szerep jut az olvasási képesség feltárásával, a képesség fejlődésével, illetve fejlesztésének lehetőségeivel kapcsolatos kutatásoknak.

Az iskolakezdéshez nélkülözhetetlen alapkészségek fejlesztését segíti a Nagy József és munkatársai által kifejlesztett teszt-sorozat, a DIFER Programcsomag, amelynek része a beszédhanghallás készségének mérése is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A programcsomag tartalmazza a fejlesztendő képességek pontos elemzését, valamint a képességek és készségek kritériumorientált diagnosztikus értékelésének tesztrendszerét. Az olvasástanítás hatékony fejlesztéséhez szolgáltathat alapot az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport által elindított 12 évre tervezett longitudinális vizsgálat, amely az egyes képességek, ezen belül az olvasásképesség fejlődési ívét kívánja feltárni (Molnár É. és B. Németh, 2006).

Hazai és nemzetközi vizsgálatok a magyar tanulók szövegértéssel, szöveg feldolgozással kapcsolatos problémáira is ráirányítják a figyelmet (Laczkó, 2008; Molnár E. K., 2006a; Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006; Tóth, 2002). A szövegértő olvasás készségrendszerének bizonyos összetevőit automatizálni lehet, tanítható, fejleszhető (Adamikné, 2006). A hazai olvasástanítás jellemzője, hogy az alsó tagozat végeztével az olvasás fejlesztése gyakorlatilag abbamarad, jóllehet nyilvánvaló, hogy az alsó tagozat négy éve a legtöbb tanuló esetében nem elegendő az olvasási képesség optimális fejlettségi szintjének eléréshez. Az olvasási képesség, a szövegértés fejlesztésének a felső tagozaton megvalósítható hatékony módját segítheti elő a Pap-Szigeti, Zentai és Józsa által kidolgozott, szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztő program. A tantárgyi tartalomba ágyazott, tankönyvi szövegeket feldolgozó fejlesztés két fázisát egy teljes tanórát kitevő szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés, valamint az ezt követő hat-hét tanórán sorra kerülő – tanóránként mindössze néhány percet igénybe vevő – szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztés jelenti. A módszer segítségével a fejlesztés elvégezhető olyan szövegekkel, amelyeket egyébként is elolvasnának a tanulók, nem szükséges további szövegértéssel foglalkozó tanórák beiktatása a felső tagozaton (Józsa és Steklács, 2008; Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006). Olvasási stratégiák tanításával a magyar gyerekek szövegértési képessége hatékonyan fejleszhető (Steklács, 2006). A középiskolás korosztály szövegértésének fejlesztéséhez nyújt segítséget Adamikné (2004). Tóth (2002) a szövegértési modellek sokféleségére hívja fel a figyelmet. Longitudinális kutatásában a narratívum változásait vizsgálta általános iskolásoknál. Eredményei szerint a narratív szöveg megértésének fejlődése az általános iskolában nem egyenletes. A harmadik és negyedik osztály, valamint a negyedik és hatodik osztály között például 1,4-szeres fejlődés volt tapasztalható. Amíg azonban a harmadik és negyedik osztály közötti fejlődést a közvetlen megértés fejlődése adta, addig a negyedik és hatodik osztály közötti 1,4-szeres fejlődés az értelmezési képesség fokozódásából származott. Tóth szerint a vizsgálat a szövegértési modellek közül inkább a szövegértés interaktív szemléletű megközelítését támasztja alá.



Az elmúlt két évtized kutatásai az olvasással összefüggő metakognitív tudás és képességek jelentőségére is rámutatnak. A korszerű szövegértő olvasás tanítása a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák elsajátítására épül (Csikos, 2007; Csikos és Steklács, 2006; Tarkó, 1999).

Helyzetfeltáró munkák arra is felhívják a figyelmet, hogy a folyékony olvasáskészség (fluency) elsajátítása az utóbbi évtizedekben világszerte, így hazánkban is, háttérbe szorult. E felismerésnek köszönhetően kiszélesedtek az olvasástechnika különböző összetevőit vizsgáló kutatások. Az empirikus kutatások eredményeit, illetve a szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezésével kapcsolatos vizsgálatának eredményeit foglalja össze Nagy József (2006b). A pedagógiai vizsgálatok során az a kérdés is fölmerül, hogy a hagyományosan alkalmazott, klasszikus értékelési módszerek gyakran nem tudják kellő pontossággal megmutatni a képességek fejlettségét. Az olvasási képesség fejlődésének értékeléséhez felhasznált modern tesztelméleti módszereket mutatja be Molnár Gy. és Józsa (2006).

Az olvasási képesség fejlődéséhez a számítógéppel segített oktatás is hozzájárulhat. Józsa Krisztián és Molnár Éva hátrányos helyzetű tanulók olvasási képességének látványos fejlődését mutatta ki mind a folyamatos szöveg-, mind az ábra- és táblázatolvasás terén IKT-val támogatott környezetben. A legnagyobb mértékű fejlődés az elbeszélő szöveg megértésében következett be. Az egy tanévnyi számítógéppel segített oktatás következtében a hátrányos helyzetű tanulók elmaradása jelentős mértékben csökkent (Molnár É. és Józsa, 2006). Nemzetközi kutatási eredmények is alátámasztják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók motiváltsága, tanulási attitűdje nagymértékben javul az IKT-val segített oktatás hatására (Kárpáti, 2002).

Józsa Krisztián és Steklács János az olvasástanítás kutatásának helyzetét összefoglaló tanulmányukban a tanulók motiváltságának jelentőségét is megfogalmazzák. A tanulók motiváltsága nélkül az olvasás fejlesztése értelmetlen és eredménytelen. A motiváció fejlődésében fontos szerepe lehet többek között a tanulás szervezési módoknak, ezek változatosságának is. Kiemelik továbbá azt is, hogy az olvasás elsajátításában a teljes alapfokú iskolázatásra kiterjedő, több tantárgyat bevonó fejlesztéstől várhatunk pozitív változásokat (Józsa és Steklács, 2008).

A gyermekek sikeres olvasóvá nevelésében elsődleges szerepet játszik a család. Később az óvodapedagógusoké a felelősség, hogy tudatos nyelvi fejlesztéssel, nyelvi ingergazdag környezet biztosításával készítsék elő az olvasás- és írástanulást. Szinger tizennégy, Országos Közoktatási Intézet emblémával ellátott óvodai programot vizsgált az írás-olvasás előkészítése szempontjából. Az óvodai programok között igen nagy eltérések figyelhetők meg az írás és olvasás előkészítéséhez szükséges készség- és képességfejlesztésben. A tanulmány megállapítja, hogy az OAP (Óvodai nevelés országos alapprogramja) lényegében nem tesz említést az írott (nyomtatott) nyelvvel való ismerkedésről, az írás-olvasás előkészítéséről. Így meglehetősen tág teret enged az óvodai anyanyelvi nevelés értelmezésének az óvodai programokban (Szinger, 2005).

## Olvasás és zenei olvasás

Az írott szöveg elolvasásakor, azaz dekódolásakor (a szimbólumok vizuális kódjának hangoztatása), valamint a kottaolvasásakor sok hasonlóságot figyelhetünk meg, párhuzamos készségek jelenlétét tapasztalhatjuk. A szövegolvasástól eltérően *Schön, Anton, Roth és Besson* (2002) szerint a kottaolvasásnak (legalább) három kimeneti tulajdonságáról beszélhetünk:

- Hangszeres játék – a vizuális szimbólumoknak motoros kódba transzformálása;
- éneklés – vizuális szimbólumoknak vokális kódba transzformálása;
- hangjegyek megnevezése – vizuális szimbólumoknak verbális kódba való transzformálása.

A vizuális–motoros út függetlennek tekinthető a másik két útvonaltól. *Hébert és Cuddy* (2006) egy negyedik lehetséges útvonalat is feltételez, amelynek során a leírt hangjegy neve kapcsolódik a motoros kóddal.

*Hansen és Bernstorf* (2002) azokra a párhuzamos dekódolási képességekre fókuszál, amelyek szövegolvasás és zenei olvasás esetén is megfigyelhetők. Tanulmányukban a kottaolvasás két megvalósulását veszik tekintetbe. Ezek egyikét zenei szimbólumolvasásnak nevezik, a másik lehetőség pedig az énekléskor valósul meg, a kottakép elénekelt, szöveges produkciója során. Megnevezésére a „music-text reading” kifejezést javasolják. Elképzeléseik szerint az olvasás, valamint a kottaolvasás elsajátítása során például a következő készségeknél találhatunk párhuzamot: fonológiai tudatosság, fonématudatosság, szófelismerés, ortográfiai tudatosság, folyékonyág. A fonológiai tudatosság, mint az olvasás jellemzője, a beszédhang valamennyi összetevője iránti érzékenységet jelenti. Zenei olvasásakor a fonológiai tudatosság a zenei hangzás összes eleme iránti érzékenységeként jelölhető meg, amely megjelenhet például repetált, vagy imitált hangmintázatok, szekvenciák, osztinátók felismerésében, azonosításában, vagy a zene szerkezeti, stilisztikai elemeinek azonosításakor, megértésekor. A fonológiai tudatosság egy speciális formája, a fonématudatosság mind az olvasás, mind a zenei olvasás elsajátítása során a beszélt nyelv, illetve a zene legkisebb egységeire irányul. *Hansen és Bernstorf* (2002) szerint a betű-hang megfeleltetés, illetve a zenei szimbólumoknak a zenei hangokkal történő megfeleltetése mind az olvasás, mind a kottaolvasás esetében hasonló készség működését igényli. A fonológiai tudatosság és zenei képességek közötti – az empirikus kutatások által feltárt – összefüggések elemzésére a későbbiekben még visszatérünk. A nyelv és a zene esetében párhuzamos készségként tekinthetjük a helyesírási tudatosságot (orthographic awareness) is. E készség alapja arról való tudásunk, hogy a betűk, illetve a zenei szimbólumok reprezentálják a nyelvet, illetve a zenei nyelvet. Annak a megértését jelenti, hogy a betűket és más szimbólumokat egy írásrendszer elemeiként használjuk. *Hansen és Bernstorf* (2002) szerint a zenében e képesség annak megértését jelenti, hogy a skálákból adódó különféle mintázatok képezik a melódia alapját, továbbá a különféle hangmintázatok sorozatai és a ritmus szerveződése egy szabályos, megjósolható rendszerben jelennek meg a lejegyzés folyamán. Párhuzamot vonhatunk még egy szó jelentésének a szöveggörnyezetből történő meghatározása, illetve a zenei jelentésnek a zenei környezetből történő meghatározása között (cueing systems awareness). Ha adott a zenében egy bizonyos zenei stílus, kultúra, periódus, vagy zeneszerző, e képesség birtoká-

ban eldönthető, hogy a zenei szöveg, vagy egy adott hang jónak tűnik-e az adott stílusban, az adott zenei környezetben. A folyékonyság (fluency), mint a megfelelően elsajátított olvasás egyik összetevője, jellemzője, a zenei olvasás során is megjeleníthető. Erőfeszítés nélküli zenei előadást, technikai problémáktól mentes szabadságot, automatizmust, az előadás zenei korrektségét érthetjük alatta (*Hansen és Bernstorf, 2002*).

A kottaolvasás elsajátításában az olvasáshoz hasonlóan mind a vizuális, mind az akusztikus észlelésnek fontos szerepe van. A hang-betű asszociáció kialakulásában a betűforma vizuális, az ahhoz kapcsolt hangképzés pedig akusztikus észlelést vesz igénybe (*Fazekasné, 2006b*). Zenei olvasáskor a jel-hangzás kapcsolat hasonlóképpen valósul meg. A betűírás és -felismerés lényeges része a betűk és a betűelemek téri helyzetének biztos megítélése (*Fazekasné, 2006b*). A kottakép jellegéből adódóan a zenei hangok szimbólumai, a hangjegyek elhelyezkedése, mind horizontális, mind vertikális irányban jelentéstartalommal bír. A kottakép dekódolása során tehát a szövegolvasásnál nagyobb szerephez jut a térbeli észlelés és térbeli feldolgozás képessége. A kottaolvasással kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok megfontolásai alapján a kottaolvasás és olvasás közötti párhuzamok lehetősége vetődik fel mind a vizuális észlelés olvasással összefüggésbe hozható elemei (téri helyzet, téri viszonyok; analízis, szintézis; alakállandóság; alakháttér kiemelés), mind a *Nagy József* által feltárt olvasásképeség, mint pszichikus rendszer elemei között. A zenei olvasás képességének az olvasásképeséghez hasonló szemléletű, pontos feltárása jövőbeni kutatások feladata lehet.

### **A beszédhanghallás és fonológiai tudatosság szerepe az olvasás elsajátításában**

A beszéd megértése aktív folyamat, amelynek során a hallgató az érzékelt hangjelenségeket (beszédjelenségeket) értelmezi. Az elhangzó beszéd feldolgozásának folyamata három egymásra épülő nagy területre osztható: a hallásra, a beszédészlelésre és a beszédmegértésre, illetőleg a beszédmegértéshez tartozó legmagasabb szint, az asszociációs, vagy értelmezési szintre (*Gósy, 2006*). A hallási működés, mint a különböző akusztikai ingerek feldolgozása és azonosítása, nem azonos a beszéd dekódolásával, a beszéd meghallása és feldolgozása sokkal bonyolultabb folyamatok eredménye. A beszéd dekódolásának a hallásra épülő két egymással összefüggő nagy folyamata a beszédészlelés és a beszédmegértés további részfolyamatokra bonthatók. A beszédészlelés az akusztikai, fonetikai és a fonéma szint működéseivel jellemezhető; a beszédmegértés kapcsán pedig a szemantikai, szintaktikai feldolgozásról, valamint az asszociációk (az értelmezés), a központi szintézis működéséről beszélhetünk. Születéskor a hallási rendszer alkalmas a hangjelenségek felfogására, a beszédmegértéshez szükséges működése azonban relatíve hosszú folyamat, tanulás, fejlődés eredménye (*Gósy, 1989*). A gyermekek beszédelsajátítása során szoros kapcsolatban fejlődik az artikulációs és percepciós bázis, a kettő együttműködése teszi lehetővé az anyanyelvi beszédprodukciónak és az anyanyelvi beszédmegértés életkornak megfelelő fejlődését és működését.

A beszédhangok különböző hangkörnyezetben való észlelése, illetve tulajdonságai (komponensei) alapján történő elkülönítése a beszédhanghallás segítségével válik lehetővé. A beszédhanghallás két összetevője a beszédhang-felismerés (fonológiai észlelés) és a beszédhang-kiemelés (fonológiai tudatosság). A beszédhanghallás első, implicit

módon működő szintjét beszédhang-felismerésnek nevezzük. A felismerés során választjuk ki a zöngesség, képzéshely, képzésmód, időtartam és hangkihallás szerint közel kétszáz felismerési lehetőség alapján a hangok kínálatából a megfelelőt. A beszédhang-kiemelés (fonológiai tudatosság, explicit, szándékos beszédhang-felismerés) a szótagolást, a szó eleji és végi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti (Nagy, 2004). Az olvasástanulás kezdetét alapvetően befolyásolhatja a fonológiai műveletek fejlettsége. Bradley és Bryant fogalmazta meg 1982-ben elsőként a betű-hangzó megfeleltetés jelentőségét. A beszédhangokkal végzett műveletek képessége, a fonológiai tudatosság, szoros kapcsolatot mutat az olvasás elsajátításának sikerességével. Longitudinális vizsgálatukban azok a gyerekek, akik 4-5 éves korban jobban teljesítettek fonéma-diszkriminációs tesztekben, előrevetítették az olvasás és helyesírás három-négy évvel későbbi sikerességét (Bradley és Bryant, 1983). A fonológiai tudatosság hiánya az olvasás fejlődését, a graféma-fonéma megfeleltetés készségszintű elsajátítását akadályozza (Snowling, 1980).

A beszédhanghallás minősége hatással van a beszédhangok képzésére, befolyásolja a beszédészlelés és megértés folyamatát, fontos szerepet játszik az olvasás tanulásának kezdeti szakaszában, illetve a helyesírás elsajátításában. A nem megfelelő beszédhanghallás kiváltó oka lehet bizonyos beszéd-rendellenességeknek, a beszéd alaki képzésének zavarainak. A tiszta hangképzés ellenére is háttérben állhat az olvasás-helyesírás gyengeségeinek, zavarainak. A beszédhanghallás az idegen nyelv tanulásának sikerességében is szerepet játszik. Idegen nyelvek tanuláskor fontos, hogy a nyelvet tanuló mennyire észleli a hangejtésbeli különbségeket, hogyan tudja tagolni, és értelmezni az idegen szósorokat. Az eredményes szófelismeréshez és a beszédhez nem szükséges az egyes fonémák önálló felismerése, ezzel szemben a beszédhangok elkülönítésének elsajátításához tanítás szükséges. A beszédhang csak az írni-olvasni tudók számára jelent természetes kategóriát, az írástudatlan felnőtteknél a szavak hangokra bontása akár sikertelen is lehet (Nagy, 2006a). A beszédészlelésben, beszédmegértésben meglévő problémák sokáig rejtve maradhatnak. Amíg a gyermekek beszédprodukciónak felmerülő hibák többnyire jól észlelhetők, a korrekciónak bevált útjai vannak, addig, különösen az értelmes gyermekek, különféle módon kompenzálhatják a beszédészlelés, beszédmegértés zavarait (Gósy, 2006).

Ismert probléma az iskoláskort elérő gyermekek beszédhanghallásának nem megfelelő fejlettsége. Magyarországon az első osztályt kezdő gyermekek több mint fele kialakulatlan beszédhanghallási készséggel kezd olvasni és írni tanulni (Fazekasné, 2006a; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). A vizsgálatok alapján azonban a tanulók négy százalékánál még a harmadik osztályban sem alakul ki az optimálisan fejlett beszédhanghallás. Ezekben az esetekben már tanulási zavar, veszélyeztetettség feltételezhető.

A fonetikus írást használó magyar nyelvben az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzódifferenciálás, azaz a beszédhangoknak megfelelő betűk (betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. Amennyiben a beszédhangok felismerése gyengén működik, a betű-fonéma kapcsolat nem lesz stabil. Csépe Valéria a diszlexia-kutatások alapján néhány fontos tanulságot fogalmaz meg az olvasási képesség beszédészlelési, beszédfejlődési összetevőivel kapcsolatban (Csépe, 2006b):

- A beszédfejlődésnek, ezen belül a beszédészlelésnek kiemelkedő szerepe van az olvasást megalapozó képességek sorában.
- A beszédhangok finom megkülönböztetése nélkül az írott kód hozzárendelése a megfelelő jelhez bizonytalan.
- Fontos a beszédhangok diszkriminációjának és a szavak felbontásának fejlesztése.
- A szótagokhoz való hozzáférés a természetes fejlődés és érési folyamat eredménye, a beszédhangokhoz való hozzáférést viszont az olvasástanítási módszereknek kell megalapoznia.

A kutatások alapján a beszédhanghallás korai fejlesztésének jelentősége is megfogalmazódik. Óvodáskorban a beszédhanghallás játékos módszerekkel már fél év alatt is eredményesen fejleszthető (Fazekasné, 2000). Józsa Krisztián és Zentai Gabriella két éves fejlesztő kísérlete igazolja, hogy a DIFER Programcsomag alapján kidolgozott játékos készségfejlesztő program segítségével hátrányos helyzetű gyerekek elmaradása is csökkenthető, és legtöbbjüknel elérhető a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségfejlettségi szint. Eredményeik szerint a kísérletben részt vevő gyerekek elemi alapkészségeinek, köztük a beszédhanghallás készségének fejlettsége nagycsoport végén szignifikánsan meghaladta az országos átlagot, jóllehet hátrányos családi helyzetük alapján a készségek fejlettségének elmaradása várható (Józsa és Zentai, 2007). A tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghalló készségének fejlettsége 3-5 évvel marad el a többségi iskolás társaikéhoz képest. A készség az alsó tagozat végén sem éri el az optimális szintet (Józsa és Fazekasné, 2006; Fazekasné és Józsa, 2008). A kutatás alapján valószínűsíthető, hogy a beszédhanghallás megfelelő eljárásokkal a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is fejleszthető. Józsa és Fazekasné továbbá azt is kimutatták, hogy a beszédhanghalló készség fejlettsége és a beszédhiba összefügg egymással. Ez alapján feltételezhető, hogy a beszédhibás gyermekek jelentős számáért a beszédhanghallás is felelős lehet.

### **A zenei hangmagasság-megkülönböztetés, fonológiai tudatosság és az olvasás kapcsolatát feltáró empirikus kutatások**

Általánosan elfogadott, hogy bizonyos hallási képességek jelenléte előfeltétele az olvasástanulásnak. Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonéma természetű, hanem zenei hallási képességgel is társul. Kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak (Avari és mtsai, 2002; Peynircioğlu, Durgunoğlu és Küsefoğlu, 2002; Lamb és Gregory, 1993; Strout, 2004). A zenei hangmagasság-megkülönböztetés képesség és a fonématudatosság, illetve a korai olvasás-készség szignifikáns korrelációját mutatta ki Lamb és Gregory (1993). Öt és hat év közötti gyerekek részvételével folytatott vizsgálatukban azok a gyerekek, akik jobb eredményt értek el a hangmagasság-megkülönböztető tesztben, jobban teljesítettek a fonématudatosság- és az olvasási tesztekben is. A hangszín-megkülönböztetés képessége nem mutatott kapcsolatot. Lamb és Gregory szerint annak alapján, hogy a fonémákban megjelenő csekély differenciák érzékelésének képessége függ attól a képességünktől, hogy a beszélt hangok frekvenciáiból kivonjuk az információt, elképzelhető, hogy az

ilyen képesség kapcsolódik a zenei hangmagasság-megkülönböztetéshez (*Lamb és Gregory, 1993*). Egy kiterjedtebb vizsgálat a zenei feldolgozás és a fonológiai tudatosság kapcsolatát tanulmányozta, illetve e két faktor és az olvasási képességhez viszonyát (*Anvari és mtsai, 2002*). A vizsgálat eredményei szerint a fonológiai tudatosság szignifikánsan korrelál az olvasással és a zenei képességgel négy- és ötéves gyerekek esetében. A négyéves gyerekeknél a teljes zenei képesség (ritmus, dallam, akkord-diszkrimináció, ritmus-produkció, akkord-analízis) és olvasás szignifikáns kapcsolatot mutat, az ötévesek esetében csak a hangmagasság-feldolgozás, a ritmikai feldolgozási képességek nem. A vizsgált néhány kognitív változó közül az auditív memória, a zenei képességek és az olvasás szignifikáns kapcsolatot mutat a négyéveseknél. Az ötévesek esetében csak a hangmagasság feldolgozással összefüggő zenei képességek mutatnak erős kapcsolatot az auditív memóriával. *Anvari és munkatársai (2002)* szerint valószínű, hogy az ötévesek már jártasabbak a fonématudatosságban, ezért náluk a jó auditív memória már nem annyira fontos faktor. A szókincs, zenei képességek és olvasás között nem volt kimutatható kapcsolat, illetve a matematikai képességek, zenei képességek és olvasás között szintén nem mutatkozott összefüggés. Hangsúlyozni kell, hogy olyan gyermekek képességeit vizsgálták, akik a betűfelismerés és az olvasás korai szakaszában vannak, és csak néhány szó elolvasására képesek. Tehát *korai olvasás, és korai zenei képességekről* beszélhetünk.

A stabil fonéma-reprezentációnak jelentős szerepe van mind az angol, mind a sekély ortográfiájú nyelvekben, azonban a beszéd feldolgozása, az akusztikai-fonetikai analízis eltéréseket mutathat mind a kezdő, mind a gyakorlott olvasásban. Az angoltól jelentősen eltérő, sekély ortográfiájú török nyelvvel kapcsolatosak *Peynircioğlu, Durgunoğlu és Küsefoğlu (2002)* kutatásai. A török és amerikai négy- és ötéves gyerekek körében folytatott vizsgálat során a fonológiai tudatosság és a zenei képességek kapcsolatát tanulmányozták, továbbá azt, hogy az anyanyelv speciális nyelvi karakterei milyen eltéréseket mutatnak a fonológiai tudatosságban. Korábbi tanulmányuk alapján a beszélt nyelv fonológiai struktúrája hatást gyakorol bizonyos metafonológiai képességekre. Például a ragozó török anyanyelvű gyerekek jártasabbak a szóvégi beszédhangok manipulációjában, mint az angol anyanyelvű gyerekek (*Durgunoğlu és Oney, 2002*). Véleményük szerint, ha a beszélt nyelv hatással van a fonológiai tudatosságra, akkor az is lehetséges, hogy más auditív tapasztalatok, mint például a zenei komponensek feldolgozására irányuló jó képességek, szintén kapcsolódhatnak a fonológiai tudatossághoz. Elképzelhető, hogy létezik az auditív mintázat-felismerésnek egy általános képessége, amely legalább részben hozzájárul a fonológiai tudatosság fejlődéséhez. Vizsgálatukban olvasni nem tudó, jó és alacsony zenei képességű gyerekek csoportjait hasonlították össze. A zenei tesztben ismerős, néhány hangból álló dallamok első és utolsó hangját kellett leválasztani, a dallamot enélkül énekelni, a fonémateszt pedig szavak és álszavak első, illetve utolsó hangjának elhagyását kérte. Mind a zenei hangleválasztás, mind a fonéma-leválasztás feladataiban a zenei képesség volt a fő effektus. *Peynircioğlu és munkatársai* szerint a zenei képesség és a fonématudatosság univerzális kapcsolatára utal, hogy a jó zenei képességekkel rendelkező török és amerikai gyerekek is szignifikánsan jobban teljesítettek mindkét feladattípusban. A török gyerekek számára azonban szignifikánsan könnyebb volt az utolsó fonéma leválasztása és a magánhangzókkal történő művelet. Az amerikai jó zenei

képességű gyerekek hasonlóan ügyesek voltak a szavak első és utolsó fonémájának manipulációjában, de szignifikáns különbséget mutattak a lexikalitásban. Az ismert szavaknál a szó elején lévő mássalhangzókkal történő műveletekben sokkal pontosabbak voltak, mint a magánhangzók esetében, míg az álszavak esetében nem mutatkozott különbség. A török, illetve angol nyelv jelentős különbségeket mutat a morfológia tekintetében. A ragozó török nyelvben egy-egy szóhoz öt-hét fajta rag tartozhat, a török gyerekek ezért jártasabbak a szavak végének megváltoztatásában. Továbbá a szótagolásban és a mondat felépítésében is jelentős a különbség a két nyelv között. *Peynircioğlu* és munkatársai (2002) szerint e nyelvi karakterekben rejlő különbségek jelennek meg az eredményekben.

A zenei fejlesztés által nyújtott lehetőségekre mutat rá az olvasástanulás korai szakaszában *Strout* (2004) és *Gromko* (2005). A fonématudatosság fejlődését mutatta ki négy-öt éves korú gyermekek esetében célzott, hangmagasság-megkülönböztetést fejlesztő oktatás következtében *Strout*. A negyven, véletlenszerűen kiválasztott gyerek részvételével folytatott irányított kísérletben azt vizsgálta, vajon a szisztematikus zenei hangmagasság-megkülönböztetést célzó oktatás segíti és gyorsítja-e a fonématudatosság fejlődését négy-öt éves korú gyermekek esetében. Az Egyesült Államokban fennálló rendszer szerint iskola előkészítőkből foglalkoznak az óvodáskorú gyermekekkel. Már ezen a szinten kezdődik az olvasást előkészítő oktatás, amelynek részét képezi a fonématudatosság fejlesztése. A kísérleti csoport ezen kívül a zenei hangmagasság-megkülönböztetés fejlődését segítő oktatást kapott. A zenei fejlesztés a magasabb és mélyebb hangok közötti különbségtételre, két hang közötti azonosság megállapítására, két akkord közötti azonosság vagy különbség megállapítására, hangköz-éneklésre irányult. A kísérleti csoport fonématudatosságban történt fejlődésének mértéke kétszerese volt a kontrollcsoport fejlődésének, továbbá a zenei fejlesztésben részt vevő gyerekek magasabb teljesítménye kiegyenlítettebb is volt. *Strout* eredményei alapján a zenei hangmagasság-megkülönböztetés fejlesztését támogató oktatás 4-5 éves gyermekek esetében hozzájárulhat a fonématudatosság fejlődéséhez. Szintén a fonématudatosság fejlődését mutatja ki *Gromko* (2005). Azok az óvodás gyerekek, akik zenei foglalkozásokon vettek részt, szignifikánsan nagyobb fejlődést értek el a fonémák elkülönítésének folyékonyágában, mint azok, akik nem kaptak zenei képzést. *Gromko* szerint ezek az eredmények egy közeli-transzfer hipotézist támasztanak alá. A zenetanulás, a hangok kapcsolódása a megfelelő szimbólumokhoz segíthetik a beszélt nyelv részekre bontásához szükséges kognitív feldolgozást.

Felnőtteknél a fonológiai tudatosságban a jobb zenei hallás már nem játszik olyan nagy szerepet, mint gyerekeknél, az olvasástanulás kezdeti szakaszában. *Delogu, Lampis* és *Belardinelli* (2006) kísérlete alapján, a 19 és 30 év közötti olasz anyanyelvű egyetemi hallgatók a számukra ismeretlen mandarin nyelv fonológiai változásait zenei képességtől függetlenül hasonló hibaszázalékkal azonosították. A lexikális jelentésmódosulást eredményező hanglejtésbeli változások felismerésében azonban a jobb melódiahallással rendelkező hallgatók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak.

### **A ritmikai képességek szerepe az olvasásban**

A zenei észlelés két alappillére a zenei hangmagasság és a ritmus, egy zenedarab megértése e két összetevő párhuzamos feldolgozását foglalja magában. A zenei feldolgozás és olvasás kapcsolatát vizsgáló tanulmányok következetesen rámutatnak a zenei hangmagasság-megkülönböztető képesség, a fonématudatosság, illetve az olvasási képesség közötti szignifikáns korrelációra. A ritmikai feldolgozással, a zenei észlelés másik alapvető összetevőjével kapcsolatosan az eredmények kevésbé egybehangzóak. *Anvari* és munkatársai (2002) vizsgálatában négyéves korban a teljes zenei képesség részeként a ritmusprodukciónak és -diszkriminációnak korrelált az olvasásképességgel és a fonématudatossággal, öt éves korban már csak a hangmagasság-diszkrimináció mutatott szignifikáns kapcsolatot, a ritmikai képességek nem. *Atterbury* (1990 idézi *Anvari* és mtsai, 2002) vizsgálatában hét- és kilencéves kor közötti, olvasásban sérült gyermekek hátrányát mutatta ki tonális diszkrimináció és ritmusprodukciónak területén. A ritmusdiszkrimináció eredményei nem mutattak eltérést. *Overy* és munkatársai (2003) diszlexiás gyermekekkel folytatott vizsgálatban szintén a ritmikai képességek hátrányát mutatta ki. A diszlexiás gyermekek mind a hét vizsgált időbeli zenei képességben elmaradtak a kontrollcsoporthoz eredményeiktől. *David, Wade-Woolley, Kirby és Smithrim* (2007) öt éven keresztül folytatott longitudinális vizsgálata is megerősíti a ritmusprodukciónak jelentőségét az olvasási képességgel összefüggésben. Az eredmények szerint a ritmus szignifikánsan korrelált a fonológiai tudatossággal és az olvasással. A legerősebb korreláció mind az szavak, mind az álszavak olvasásakor ötödik osztályban mutatható ki. A regresszió-analízis alapján a ritmus képesség hozzájárulása az olvasási képességhez szignifikáns mind az öt év folyamán, a fonológiai tudatosság esetében azonban a ritmus csak az ötödik évben volt szignifikáns előrejelző.

### **A zenetanulás szerepe az olvasás és a verbális memória fejlődésében**

A transzferhatásokat vizsgáló kutatások egy része a zenetanulás és a tantárgyi teljesítmények kapcsolatára irányul. A zenei oktatásban részesült tanulók jobb olvasási és matematika teljesítményeit mutatja ki *Babo* (2004). Többszörös regresszió-analízis alapján a legerősebb kapcsolat az olvasás és nyelvi teljesítményben jelenik meg. A regressziós modellben a zenetanulás, nemek, diszlexia és az általános intelligencia együttesen az olvasási teljesítmény 45,9 százalékát magyarázza meg. A zenetanulás hozzájárulása az olvasási teljesítményhez a nemeket és a diszlexiát független változóként tekintve szignifikáns, a vizsgált négy független változót együtt szerepeltetve azonban a zenetanulásnak nincs szignifikáns hozzájárulása a modellhez. Az intelligencia e modell alapján az összes megmagyarázott variancia 32,6 százalékát jelenti. A zenetanulás és jobb matematika teljesítmény között szintén kimutatható kapcsolat, azonban az eredmények ellentmondásosak. A regresszió-analízis alapján a zenetanulást, és a nemet független változóként szerepeltetve a kapcsolat szignifikáns, de a vizsgált négy változót együtt tekintve, a zenetanulás nem játszik szignifikáns szerepet a matematika teszteredményekben.

A zenetanulás hosszabb távon megjelenő hatásai is kimutathatóak. *Zanutto* (1997) egy longitudinális vizsgálat során öt éven keresztül követte hangszeres zeneoktatásra be-



iratkozott tanulók tanulmányi eredményét. Az évente történő mérések alapján a hangszeres zenetanulásban résztvevők következetesen jobb eredményt értek el matematikában és természettudományos tantárgyakban, és csekély mértékű előnyt mutattak angol nyelvben a zenét nem tanulókkal összehasonlítva. A zenét tanulók olvasásban is jobb teszt eredményeket mutattak (Zanutto, 1997 idézi Babo, 2004). Négy Kodály-módszerrel oktatott ének és speciális vizuális művészeti oktatásban részesülő osztály, és négy hagyományos tantervvel tanuló osztály eredményeit hasonlítja össze elsősztályos tanulókkal folytatott kísérletében Gardiner, Fox, Knowles és Jeffrey (1996). A kísérletben a művészeti képzésben részesülő gyerekek matematikában és olvasásban felülmúlták a hagyományos tantervű osztályokban tanulók eredményeit. Ebben a vizsgálatban azonban nem különíthetők el világosan a két művészeti ág hatásai, nem látható tisztán, hogy az eredmények a vizuális művészeti oktatásnak, a zenetanulásnak, esetleg a művészetben gazdag oktatás együttes hatásának tulajdoníthatóak-e.

Speciálisan tervezett zeneoktatás eredményeként öt-hat éves gyerekek szókincsének szignifikáns mértékű növekedését mutatta ki Moyeda, Gómez és Flores (2006). A program olyan zenei tevékenységeket tartalmazott, amelyek a ritmikai és dallam-diszkrimináció fejlődését segítették elő, valamint a hallási, vizuális és motoros képességek közötti kapcsolatot erősítették. A Mexikóban általánosan használt ének-zenei tananyag alapján tanuló kontrollcsoport nem mutatott fejlődést a szókincs területén. A zeneoktatás és a jobb verbális memória közötti kapcsolatot támasztja alá hattól tizenöt éves fiúk esetében Ho, Cheung és Chan (2003). Ebben a kísérletben szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak azok a gyerekek, akik zenei oktatásban részesültek, mint azok, akik nem vettek részt a képzésben.

Átfogó képet kaphatunk az olvasás és zenetanulás, illetve művészeti oktatás kapcsolatát vizsgáló empirikus tanulmányok meta-analízisei alapján (Bultzlaff, 2000; Hetland és Winner, 2004). Harminc, zenetanulás és az olvasási teljesítmény összefüggéseit vizsgáló tanulmány eredményeit hasonlította össze Bultzlaff (2000). A meta-analízis alapján azonban nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a zenetanulás és az olvasási teljesítmény között. A vizsgálatban az összehasonlítás legszigorúbb kritériumainak hat tanulmány felelt meg. E tanulmányok standard tesztekkel használták az olvasás fejlettségének mérésére, az olvasás teszteket zenei oktatás követte, továbbá valamennyi tanulmány elegendő statisztikai adatot szolgáltatott a kimutatott effektussal kapcsolatosan, és a mintavétel is reprezentatív volt. A vizsgálatba bevont további 24 tanulmány nem felelt meg a legszigorúbb feltételeknek. E korrelációs tanulmányok közötti legnagyobb csoportot tíz tanulmány képez, összesen több mint ötszáz ezer főiskolai hallgató részvételével. Ezek a tanulmányok általában verbális teljesítménytesztek eredményei és a zenei tanulmányok között mutatnak ki pozitív korrelációt főiskolai-egyetemi hallgatók körében. Más tanulmányok a zenetanulás valamely speciális fajtájára vonatkoznak, például Suzuki-módszerrel folytatott hegedűtanulás. A 24 korrelációs tanulmány meta-analízise alapján Bultzlaff szerint erős és megbízható kapcsolat mutatható ki a zenetanulás, és az olvasásteresztekkel mért olvasási képesség fejlettsége között. Az analízis legszigorúbb követelményeinek megfelelő hat tanulmány összehasonlítása is pozitív kapcsolatot mutat, ez a kapcsolat azonban a hat tanulmány esetében a reliabilitás-mutatók és a szignifikancia vizsgálat alapján nem teljesen meggyőző (Bultzlaff, 2000). Hetland és Winner (2004) tíz

különböző, művészeti tevékenység és nem művészeti megismerés között megjelenő effektusokat vizsgáló meta-analízis eredményeit foglalja össze. A tanulmány alapján a vizsgált területek közül három meta-analízis mutat ki ok-okozati összefüggést: drámaoktatás és verbális teljesítmény, zenehallgatás és térbeli gondolkodás, zenetanulás és térbeli gondolkodás. Öt területen a kevésbé egybehangzó eredmények miatt nem mutatható ki egyértelmű ok-okozati összefüggés, ezek közé tartozik a zenetanulás és olvasás kapcsolata is. *Hetland* és *Winner* szerint a tánc és térbeli gondolkodás, valamint a zene és matematika közötti összefüggés egyértelmű.

## Összegzés

Tanulmányunkban az ének-zenetanulás általános fejlesztő hatásait feltáró vizsgálatok eredményeit, valamint a beszéd- és a zenei feldolgozás, és a zenei képességek, zenetanulás és olvasás közötti összefüggéseket feltáró kutatások eredményeit foglaltuk össze. Az utóbbi másfél-két évtizedben kiszélesedő külföldi kutatások az ének- és hangszertanulásnak a teljes személyiség formálódásában, a kognitív készségek és képességek fejlődésében betöltött szerepét hangsúlyozzák. Azok a magyarországi transzferhatás vizsgálatok, amelyeket *Kokas Klára*, *Barkóczy Ilona* és *Pléh Csaba* a *Kodály* ének-zenetanítási módszerrel kapcsolatosan a hetvenes években végeztek, nemzetközi viszonylatban is a legkorábbiak közé számítottak és figyelemre méltó eredményeket hoztak. A nyolcvanas években *Laczó Zoltán* végzett hasonló vizsgálatokat. A későbbiekben azonban már ilyen jellegű kutatások nem folytak.

A zenetanulás és olvasás összefüggéseit feltáró empirikus vizsgálatok alapján még nem alakult ki egységes kép. További kutatásokra van szükség, amelyek alapján pontosabb képet alkothatunk arról, hogy milyen típusú zenei tevékenységek, a zenetanulás mely összetevői milyen módon járulhatnak hozzá az olvasástanulás fejlesztésének lehetőségeihez.

A legkövetkezetesebben kimutatható kapcsolat a zenei képességek és a fonológiai tudatosság, a beszédhangokkal végzett műveletek készségének fejlettsége között jelenik meg. A jó zenei hangmagasság-megkülönböztető képesség előrejelzi az olvasás későbbi eredményességét is. Továbbá két kutatási eredmény arra is bizonyítékot szolgáltat, hogy a korai olvasás fejlettségében meghatározó szerepet játszó fonológiai tudatosság speciális zenei képzéssel fejleszthető (*Strout*, 2004; *Gromko*, 2005). A zenei és beszédfeldolgozással kapcsolatos empirikus vizsgálatok eredményeit neurológiai kutatások is alátámasztják. A stabil fonéma-reprezentációnak jelentős szerepe van az angol és a sekély ortográfiajú magyar nyelvben egyaránt. A beszédfeldolgozás azonban eltéréseket mutathat mind a kezdő, mind a gyakorlott olvasásban. Jövőbeni kutatások feladata lehet annak vizsgálata, hogy milyen sajátosságok tapasztalhatók a magyar nyelv vonatkozásában, milyen szerepet kapnak a zenei képességek, a zenei hallás a beszédfeldolgozás során.

Pedagógiai szempontból fontos feladat az olvasástanulás hatékonyságát segítő lehetőségek feltárása. Az olvasástanítás kezdeti szakaszában újszerű lehetőséget nyújthat olyan fejlesztő zenei program kidolgozása, amely az éneklést, a különböző zenei tevé-

kenységeket, állítja középpontba. Az óvodások és kisiskolások körében a gyakori, naponta többszöri éneklés feltételezhetően jelentősen előkészíthetné, segíthetné az olvasás eredményesebb elsajátítását. A zenei képzéssel történő fejlesztés lehetősége várhatóan alternatív segítséget nyújthatna olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek, valamint hátrányos helyzetű óvodás és iskolás gyermekek olvasás-előkészítésben, illetve olvasásban elért eredményeinek javításához is. Az iskolára történő felkészülést, az iskolai tanulás kezdetét segíthetné annak feltárása is, hogy mennyiben járulhat hozzá a zenével történő intenzív foglalkozás óvodás és kisiskolás korban az iskolai tanuláshoz szükséges leg-  
alapvetőbb készségek és képességek fejlődéséhez.

További vizsgálatok szükségesek annak feltárásához, hogy a zenetanulás mely aspektusai járulnak hozzá a transzferhatásokhoz; az eddigi eredmények alapján azonban a zenetanulás fejlesztő hatása az iskolai tanulás több területén, így az olvasástanítás területén is figyelembe vehető.

---

A kutatás az OTKA K68798 pályázat keretében valósult meg.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2004): *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Holnap Kiadó Kft., Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. és Levy, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Experimental Child Psychology*, **83**. 111–130.
- Atterbury, M. J. (1990): Musical differences in learning-disabled and normal-achieving readers aged seven eight and nine. *Psychology of Music*, **13**. 114–123.
- Babo, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, **22**. 14–26.
- Bailey, P. J. és Snowling, M. J. (2002): Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin*, **63**. 135–146.
- Balázi Ildikó és Balkányi Péter (2008): A negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–11.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Bever, T. G. és Chiarello, R. J. (1974): Cerebral dominance in musicians and non-musicians. *Science*, **185**. 537–539.
- Brodal, A. (1980): *Neurological anatomy in relation to clinical medicine*. Oxford University Press, New York & Oxford.
- Bradley, L. és Bryant, P. E. (1983): Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, **301**. 419–421.
- Brown, S., Martinez, M. J. és Parson, L. M. (2006): Music and language side in the brain. *European Journal of Neuroscience*, **23**. 2791–2803.
- Bultzlaff (2000): Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, **34**. 3–4 sz. 167–178.

- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**. 759–61.
- Csépe Valéria (2006a): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006b): A diszlexia természete. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasásképesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 61–74.
- Csépe Valéria, Györi Miklós és Ragó Anett (2007): *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*. Osiris Kiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- David, D., Wade-Woolley, L., Kirby, J. R. és Smithrim, K. (2007): Rhythm and reading development in school-age children: a longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, **30**. 169–183.
- Delogu, F., Lampis, G. és Belardinelli, M. O. (2006): Music-to-language transfer effect: may melodic ability improve learning of tonal languages by native nontonal speakers? *Cognitive Processing*, **7**. 203–207.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest. 207–244.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. L. (1986): *Music cognition*. Academic Press, Orlando.
- Durgunoğlu, A. Y. és Oney, B. (1998): A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading & Writing*, **10**. 1–19.
- Erős Istvánné (1992): A zenei alapképesség vizsgálata. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest. 183–206.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): Az akusztikus és vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 189–206.
- Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2008): Tanulásban akadályozott, alsó tagozatos gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra*. Eötvös Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Fernald, A. (1989): Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, **60**. 1497–1510.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. és Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, **381**. 284.
- Gembris, H. (1997): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Wissner-Verlag, Augsburg.
- Gósy Mária (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Gósy Mária (2006): *GMP – diagnosztika. A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol KKT, Budapest.
- Grandin, T., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**. 6. sz. 11–18.

- Gromko, J. E. (2005): The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, **53**. 3. sz. 199–209.
- Häcker, W., és Ziehen, Th. (1922): Über die Erblichkeit der musikalischen Begabung. *Zeitschrift für Psychologie*, **90**. sz. 230–231.
- Hansen, D. és Bernstorff, E. (2002): Linking music learning to reading instruction. *Music Educators Journal*, **88**. 5. sz. 17–23.
- Hámori József (2005): Az emberi agy plaszticitása. *Magyar Tudomány*, **1**. 43–51.
- Hetland, L. és Winner, E. (2004): Cognitiv transfer from arts education. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 135–162.
- Hébert, S. és Cuddy, L. L. (2006): Music-reading deficiency and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, **2**. 2–3. sz. 199–206.
- Ho, Y., Cheung, M. és Chan, A. S. (2003): Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, **17**. 3. sz. 439–450.
- Husain, G., Thompson, W. F. és Schellenberg, E. G. (2002): Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, **20**. 2. sz. 151–171.
- Huttenlocher, E. R. (2002): *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kujala, T., Myllyvita, K., Tervaniemi, M., Alho, K., Kallio, J. és Naatanen, R. (2000): Basic auditory dysfunction in dyslexia as demonstrated by brain activity measurements. *Psychology*, **37**. 262–266.
- Janurik Márta (2008): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? Megjelenés alatt.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, **3**. sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2008): Az olvasástani kutatásának helyzete. Megjelenés alatt.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 3–17.
- Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Promoting Equity Through ICT in Education* („Esélyegyenlőség megteremtése az oktatási informatika eszközeivel”). OECD és Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://edutech.elte.hu/roip/publikaciok.htm>
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kraus, N., McGee, T., Carrell, T. D., King, C., Tremblay, K., Nicol, T. (1995): Central auditory system plasticity associated with speech discrimination training. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **7**. 1. sz. 25–32.
- Laczkó Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, **1**. sz. 12–23.
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, **13**. 1. sz. 19–27.
- McGrann, J. V., Shaw, G. L., Silverman és D. J., Pearson, J.C. (1991): Higher-temperature phases of a structured neural model of cortex. *Physical Review A*, **43**. 5678–5672.
- Menning, H., Roberts, L.E. és Pantev C. (2000): Plastic changes in the auditory cortex induced by intensive frequency discrimination training. *Neuroreport*, **11**. 4. sz. 817–822.
- Michel, P. (1960): *Zenei képesség, zenei készség*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Michel, P. (1974): *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Zeneműkiadó, Budapest.

- Moles, A. (1966): *Information Theory and Esthetic Perception*. University of Illinois Press, Urbana és London.
- Molnár Edit Katalin (2006a): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Molnár Edit Katalin (2006b): A műfaji tudás tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 259–280.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C., és Flores, M. T. P. (2006): Implementing musical program to promote preschool children's vocabulary development. *Early Childhood Research and Practice*, **8**. 1. sz. 2–12.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, **3**. 3–26.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2006a): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2006b): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezésével kapcsolatos eredményei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- Nantais, K. M. és Schellenberg, E. G. (1999): The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, **10**. 370–373.
- Nisbet, S. (1991): Mathematics and music. *The Australian Mathematics Teacher*, **47**. 4–8.
- Ojemann, G. A. és Creutzfeldt, O. D. (1987): Language in humans and animals: contribution of brain stimulation and recording. In: Plum, F. (szerk.): *Handbook of Physiology: Section 1. The Nervous System, Volume V: Higher Functions of the Brain*. American Physiological Society, Bethesda MD. 675–699.
- Overy, K. (2002): *Dislexia and music: From timing deficits to music intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. és Clarke, E. F. (2003): Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, **9**. 11. sz. 18–36.
- Papp István (2004): *Nyelvi-zenei percepciók és produkciók neuroanatómiai és fiziológiai reprezentációi*. Ph. D. disszertáció. Veszprémi Egyetem.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Parsons, L. M., és Fox, P. T. (1995): Neural basis of mental rotation. *Society for Neuroscience Abstracts*, **21**. 272.
- Peretz, I. (1990): Processing of local and global musical information by unilateral brain-damaged patients. *Brain*, **113**. 1185–1205.

#### A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában

- Peretz, I. és Zatorre, R. J. (2005): Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, **56**, 89–114.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. Y. és Küsefoğlu, B. (2002): Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, **25**, 1. sz. 68–80.
- Rauscher, F. H. (1999): Prelude or requiem for the 'Mozart effect'? *Nature*, **400**, 827–828.
- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. és Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance. *Nature*, **365**, 611.
- Rauscher, F. H., Shaw, L. G., Levin, L. J., Ky, K. N. és Wright, E. L. (1994): Music and spatial task performance: A causal relationship. Előadás. Annual Meeting of the American Psychological Association (August 12-16, 1994).
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levin, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. és Newcomb, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, **19**, 2–8.
- Rauscher, F. H. és Zupan, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, **15**, 215–228.
- Rondal, J. A. (1990): *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. D.F.: Trillas, Mexico.
- Saffran, J. R., Loman, M. M. és Robertson, R. R. W. (2000): Infant memory for musical experiences. *Cognition*, **77**, 15–23.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**, 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006a): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, Oxford, 111–134.
- Schellenberg, E. G. (2006b): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 2, 457–468.
- Schellenberg, E. G. és Trainor, L. J. (1996): Sensory consonance and the perceptual similarity of complex-tone harmonic intervals: Tests of adult and infant listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, **100**, 3321–3328.
- Schellenberg, E. G. és Trehub, S. E. (1996): Natural musical intervals: Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, **7**, 272–277.
- Schön, D., Anton, J. L., Roth, M. és Besson, M. (2002): An fMRI study of music sight-reading. *Neuroreport*, **13**, 2285–2289.
- Seashore, C. E. (1919): *Measures of music talent*. Academic Press, New York.
- Shanin, A., Roberts, L. E., Trainor, L. J. (2004): Enhancement auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, **15**, 12. sz. 1917–1921.
- Snowling, M. J. (1980): The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, **29**, 294–305.
- Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, **15**, 4. sz. 175–186.
- Strout, A. (2004): Phonemic awareness and musical pitch discrimination: Related? <http://cramer.myweb.uga.edu/6200/StudentSamples/PhonemicAwarenessMusicalDiscrim.pdf>.
- Szinger Veronika (2005): Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra, Pécs, 184–199.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **2**, sz. 175–191.

- Tervaniemi, M. és Mtsai (2006): From oscillations to music and speech: Functional magnetic resonance imaging evidence for fine-tuned neural networks in audition. *The Journal of Neuroscience*, **26**. 34. sz. 8647–8652.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E. G. és Husain, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, **4**. 1. sz. 46–64.
- Tóth László (2002): Szövegmegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, **3**. sz. 355–376.
- Trainor, L. J. és Heinmiller, B. M. (1998): Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior & Development*, **21**. 77–88.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 207–236.
- Vári Péter, Balácsi Ildikó, Bánfi Ilona, Szabó Annamária és Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 118–138.
- Vitányi Iván (1969): *A zene lélektana*. Gondolat, Budapest.
- Zatorre, R. J. (2005): Music, the food of neuroscience? *Nature*, **434**. 313–315.
- Zatorre, R. J. és Krumhansl, C. L. (2002): Mental models and musical minds. *Science*, **298**. 5601. sz. 2138–2139.
- Wong, P. C. M. és Perrachione, T. (2007): Learning pitch patterns in lexical identification by native English-speaking adults. *Applied Psycholinguistics*, **28**. 565–585.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., Kraus, N. (2007): Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, **10**. 420–422.
- Zanutto, D. R. (1997): *The effect of instrumental music instruction on academic achievement*. Doctoral dissertation. University of California, California.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.



## ABSTRACT

MÁRTA JANURIK: THE CONTRIBUTION OF MUSICAL ABILITIES TO LEARNING TO READ

Music education can contribute to the efficiency of school-based learning. Research has emphasized the role of music learning in personality development and in the development of cognitive abilities and skills. Findings show that musical aptitude is associated with literacy and general intelligence. This paper presents a review of the literature on the connection between musical abilities and learning to read. After a summary of the transfer effects of music learning, the relationship of music and speech processing is discussed, as well as linguistic skills related to music processing. Then the concept of phonemic awareness, which plays a central role in learning to read, is outlined. Empirical results regarding the connection between music processing, phonological awareness and reading are summarised. Finally, studies on music learning, verbal memory and reading efficacy are reviewed. A unified framework based on empirical studies exploring the reading and music learning connection is still lacking. Further research is needed to reveal more accurately what types of musical activities and which components of music learning may enhance the acquisition of reading. The most definite relationship that can be traced connects music abilities, phonemic awareness and the awareness of the sound structure of language in general. The ability to discriminate musical pitch predicts reading efficacy. It has also been shown that phonological awareness can be developed by special musical training. The findings from empirical investigations of music and speech processing are also supported by neurological research.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 4. 289–317. (2008)

Levelezési cím / Address for correspondence: Janurik Márta, Szegedi Tudományegyetem, Zeneművészeti Kar, H–6722 Szeged, Tisza Lajos krt. 79–81.



## A ZENE SZEREPE VÉGZŐS TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGÉBEN

**Kis Jenőné dr. Kenesei Éva**

*Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar Ének-zene Nevelési Tanszék*

A jóléti rendszerek kiépülésével, az élet anyagi feltételeinek biztosítottága következtében, a korábban másodlagosnak tekintett kérdések is előtérbe kerülnek, mint például az értelmes és élményekben gazdag élet fontossága. *Gerhard Schulze* (1992) szerint az élményorientáció a népesség egyre szélesebb rétegeire vált érvényessé, egyre nagyobb részt foglal el időfelhasználásukból, és a mindennapi élet egyre több területén érezteti hatását. Hasonló gondolatokra hívja fel a figyelmet *Joffre Dumazedier* (2000) is, amikor a megnövekedett szabadidő problémájáról szól, amellyel az emberiségnek szembe kell néznie. *Joan Acker* (1998) ír arról, hogy megváltozik a szabadidő és a munkaidő aránya is, és egyre inkább áthatják egymást mind a társadalmilag rendelkezésre álló idő felhasználásában, mind az egyén életidejének formálásában.

Kevés olyan szabadidő vizsgálatot végeztek korábban, amelyek a strukturális összefüggésekkel is foglalkoztak volna. A kultúra vonatkozásában vannak olyan kutatások, amelyek az egész társadalomra nézve igyekeznek modelleket felállítani. Az Egyesült Államokban már az 1980-as évek elején foglalkoztatta a kutatókat a kultúra és a szabadidő kapcsolata, a tevékenységlisák elemzésével négy féle kapcsolatot különböztettek meg: (1) low-brow (passzív); (2) middle-brow 1. (rekreációs); (3) middle-brow 2. (minden-évő) (4) high-brow (autonóm-autentikus) (*Peterson*, 1981). Német kutatások hasonlóan négy tipikus kapcsolatot különítettek el: (1) lelkes résztvevők; (2) eseti látogatók; (3) szórakozás-fogyasztók; (4) differensek (*Wiesand*, 2000). A zenepszichológia területén a szabadidős tevékenységek és a zenei választások összehasonlító vizsgálatát végezte el *North és Hargreaves* (2007). Amerikában a kulturális jobboldalt szimbolizáló *Allan Bloom* (1988), a „The Closing of the American Mind” (Az amerikai elme bezárulása) című könyv szerzője mérvadó konzervatív megnyilatkozással lép fel a kulturális romlás ellen. Okolja az iskolákat, az egyetemeket abban, hogy a tömegkultúra leváltotta a klaszszikus műveltség anyagát. Erre hívja fel a figyelmünket *Bach és Händel* földjén *Norman Lebrecht*, miszerint a komolyzenének „nem a múlt dicsőségét kell visszasírnia, hanem a szerény kezdeteket kell felidéznie.” (2000. 587. o.)

A szabadidő kulturált eltöltéséhez járulhat hozzá az esztétikai nevelés a maga sajátos eszközeivel. „Az esztétikai nevelés hatékonyságát az alábbi tényezők határozzák meg legszembetűnőbben:

- a pedagógus magatartásának sajátosságai,
- a tanuló tevékenységrendszerének tartalmi, terjedelmi és szervezeti jellemzői,

- az alkalmazott nevelési módszerek,
- tárgyi-környezeti feltételek.” (Bábosik, 1999. 77–78. o.)

A művelődési tartalom és a tantárgyak viszonyában más típusúak az esztétikai nevelés tantárgyai, mint a tudományokhoz kapcsolódó területek tárgyai. Az ének-zene esetében az adott tanulói tevékenység (éneklés, zenélés) fejlesztése adja a tananyag tartalmának lényegét, felhasználva azonban a megalapozó szaktudományok (pl. zeneelmélet, zene-tudomány, zenetörténet stb.) megállapításait is (Ballér, 2004).

A zenei nevelés a személyiség szükségleti rendszerében az esztétikai szükségletekhez tartozik, amely a pedagógiai célrendszerben vezető szerepet játszó ösztönző- reguláló személyiségkomponens egyik összetevője. Jelentős közösségfejlesztő (morális) funkcióval is bír, közösen szolgálva a személyiség társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságait.

Az esztétikai szükségletekben megjelenő igények kielégítése többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését, képzési teendők elvégzését. „Az így kialakított szükségletrendszer képviseli azt a személyiségbeli programot és ösztönző tényezőt, amely arra indítja az egyént, hogy az intézményes nevelés-képzés befejezése után autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást fejtsen ki, vagyis konstruktív magatartást tanúsítson, és permanensen nevelje, képezze magát.” (Bábosik, 1999. 32. o.)

A tanító szakos hallgatók számára fontos, hogy önművelésük szerves részét képezze az esztétikum iránti igény. A művészetek valóban gyönyörködtessék, tegyék szebbé életüket, gazdagítsák személyiségüket, gyarapítsák élményvilágukat, és ugyanakkor segítsék elő felkészülésüket a pedagógus hivatás gyakorlására. A felnövekvő generációk szempontjából az esztétikummal foglalkozó szakemberek sokat tehetnek az igényesség kialakításáért. „Az esztéta kikapcsolhatja a művészet fogalmi köréből az „antiművészetet”, a selejtes irodalmat, a „nemtelen” zenét, a giccset, az alja érzelmeket kielégítő „szemetet” és foglalkozhat csak az igazi művészet értelmezésével. A pedagógusnál természetes, hogy elítéli a tömegizléstelenséget és hivatásának megfelelően a kötelező programok alapján küzd ellene. A kultúra szervezőinek irányítaniuk és szervezniük kell az adott viszonyok alapján fontosnak tartott küzdelmet az elismertetendő művészet terhodításáért. A szociológusnak a valóságot a maga teljességében kell vizsgálnia, meg kell figyelnie, meg kell értenie a művészet sokoldalú funkcióját sine ira et studio, mert ha a való tények feltárását bármely elfogultság alapján rendezi, könnyen meghamisíthatja azokat, úgy pedig nem adhatja meg az esztéta, a pedagógus, a kultúra szervezői számára a valóság és a valóságos mozgás támpontját.” (Losonczy, 1969. 12–13. o.) „Ne takargassuk tehát, a kultúra története cezúrához érkezett. Minden belevész egy egyetemes kultúráképbé, és ezt csak a társadalom egynegyede képes elkerülni. Persze a magaskultúra hívei eddig sem voltak egynegyednél többen, de ez a kör szélesedett. Most mintha ez a folyamat is megfordult volna.” (Vitányi, 2006. 18. o.)

A pedagógusképzés lényeges eleme, hogy a tanórákon kívül milyen szabadidős tevékenységek segítik, támogatják a képzési célok elérését. Ebben a szakmában a pedagógusok regenerálódása kizárólag szabadidőben képzelhető el, azaz mind a tanítás, mind az önmegvalósítás szempontjából lényeges a szerepe. Jogos a társadalom elvárása, hogy a kikerülő pedagógusok működési helyükön a kultúra, a művészetek terjesztői legyenek; hogy érdemben tudjanak hozzászólni művészeti kérdésekhez; hogy ne kapcsolják ki a

rádiót, ha könnyűzenei műsor után komolyzenei hangversenyt közvetítenek. A tanítóképzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az iskola 1-4. osztályában valamennyi, az 1-6. osztályban legalább egy műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak ellátására, továbbá megfelelő ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához (*Korm.rend.*, 2004). Ahhoz, hogy teljesüljenek ezek a célok, már a pedagógusképzésben is fokozottan számolnunk kell a bizonyos „rejtett tantervvel, amelyben valami olyasmiről van szó, ami az iskolával, a tanítással és a tanulással kapcsolatos, tehát valamiféle tananyag – de nem leírva, nem szabályos tantervbe rögzítve.” (*Szabó*, 1988. 17. o.)

Egy helyzetelemzés keretében tárjuk fel a zene szerepét a kaposvári tanító szakos hallgatók szabadidős tevékenységeiben. A szabadidő fogalmának értelmezésében nem a mennyiségi, kvantitatív értelmezésre helyezve a hangsúlyt, hanem a szabadidő-kultúra alapjainak megvilágításához vezető minőségre orientált felfogásra (*Fukász*, 1988. 56–57. o.). Az ifjúság körében végzett országos vizsgálatok azt mutatják, hogy a fiatal generáció művelődési érdeklődése ma a szülők társadalmi helyzetét (és ebből fakadó érdeklődését) követi. A kulturális olló, lejtő vagy spirál keményen érvényesül. Mint ahogy az elmúlt évtizedekben, az oktatás ma sem képes áttörni ezeket a korlátokat (*Vitányi*, 2006). Egyre nagyobb a felelősségünk. Az egyszéri kutatások csak egy pillanatnyi helyzetképet tükröznek, hiszen a hallgatóság összetétele évről-évre változik. A főiskolai oktatás és egyéb programok szervezése szempontjából azonban fontos, hogy teljesebb képünk legyen hallgatóinkról.

A felsőfokú képzés során már egyértelműen a szakmai tárgyakra helyeződik a hangsúly. Vannak azonban a műveltségnek olyan szférái, melyek erkölcsnemesítő, személyiség kiteljesítő feladatot látnak el, s ezek a művészetek. Minden embernek szüksége van a művészetekre. Vannak, akiknek élethivatást is jelent bizonyos művészeti ág művelése, ők annyira otthonosan mozognak a művészetekben, hogy képesek másokat is művészetkedvelőkké tenni. Fontos, hogy a tanítók a kezdet kezdetétől bevezessék a gyerekeket a művészetek szépségeibe, élvezésébe. Ha első osztálytól eszerint nevelik tanulóikat, akkor várható el a diákoktól, hogy később is szükségletükké váljanak a művészetek, a művészi alkotások megismerése élményt nyújtson számukra.

„A zene mindig – olykor központi – szerepet játszott a tanításban [...] A görögök számára a zene a szellemi kultúra egészét jelentette, beleértve az irodalmat, a képzőművészetet és a mai értelemben vett zenét egyaránt.” (*Rowley*, 1981. 140. o.) Folyamatosan felmerül az igény, hogy az irodalom mellett nagyobb hangsúllyal kellene szerepeltetni a többi művészeti ágat is. Az esztétikai nevelésben a túlzott irodalom centrikusságot ún. komplex kultúrtörténeti tárgy megszervezésével kellene kiküszöbölni. Ez annyit jelentene, hogy „minden művészettörténeti korszak tárgyalásában az a művészeti ág kerülne a középpontba, amely az adott művészettörténeti periódusban a legrepresentatívabb, többé vagy kevésbé vezető művészeti ággá alakult.” (*Rét*, 1980. 163–164. o.) Ebben a folyamatban nyilván más hangsúlyt kapna a zene is.

A hallgatóknak tanulmányuk teljesítése mellett van szabadidejük, amiről időmérlegvizsgálatokkal lehetne tájékozódni. Ennek a tanulmánynak ez nem témája. Az életmód és a kultúra szociológiai jelenségét több nézőpontból közelíti meg könyvében *Falussy*

*Béla* (2004). Ezek egyike a mindennapi időfelhasználás, amelynek adatháttérét hazai és európai időmérleg-vizsgálatok adják. A szabadidő strukturális változásának, mint életmódváltásnak vizsgálata a különböző tevékenységek együtt járását elemzi. Az 1972 és 1997 között hét alkalommal végzett longitudinális vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy „bár sokféle módosulás történt a szabadidő eltöltésében, de tartalmát tekintve mindig is megőrizte alapvetően rekreatív, szórakoztató, illetve önfejlesztő, önkifejező funkcióját.” (Tibori, 1998. 294. o.) A XXI. század elején a szabadidő-diskurzusok, a kutatási témakörök a mai társadalmak legégetőbb problémáihoz kapcsolódnak. Új megközelítéseket képviselnek: a „deviáns szabadidő-eltöltéssel” foglalkozó tanulmányok, az „öszülő társadalom” szabadidő kérdéseinek vizsgálata és a feminista szabadidő-kutatások. (Kiss, é. n. 2. o.) Mindezek ismeretében szeretném bemutatni, hogy a tanító szakos hallgatók szabadidejében milyen szerep jut azoknak a tevékenységeknek, amelyek közvetlenül, vagy közvetetten reprezentálják a zene iránti igényüket.

„A zene főleg a fiataloknál igen nagymértékben van jelen. 1993 tavaszán egy berlini gimnáziumban 646 tanulót kérdeztek meg zenehallgatási szokásaikról. A megkérdezettek saját bevallásuk szerint naponta átlag két és fél órán át hallgatnak önként zenét. Ebbe az időbe nem számít bele az áruházban, az étteremben, a hirdetésekben hallott zene, valamint a saját zenélés. Walkmant átlagban napi fél órán át hallgatnak. Ezt a zenét gyakran háttérzeneként hallgatják.” (Riede, 1994. 33. o.) Napjainkban is érvényesülnek ezek a gondolatok.

## A kutatás ismertetése

Végzős tanító szakos hallgatók véleményét kérdeztük zenei felkészítésükről. A felmérés választott szakmájuk, hivatásuk, egyéni fejlődésük szempontjából vizsgálja felkészítésüket. A tanórai felkészítés mellett rákérdeztünk arra is, hogyan jelenik meg szabad idejükben a zenével való foglalkozás. A hallgatók a képzés 7. félévének végén töltötték ki a kérdőívet (lásd melléklet).

A teljes végzős hallgatói kör (n=79) részt vett a vizsgálatban. A tanító szakos képzés lényeges eleme a hallgatók műveltségterületi felkészítése. Az ének-zene műveltségterületet 11 hallgató végzi, így a más műveltségterületet végző hallgatói létszám 68 fő. Választott műveltségi területeik: angol, informatika, magyar, matematika, német, technika, természetismeret, testnevelés és vizuális nevelés. A felkészítettséggel kapcsolatos hallgatói visszajelzések az oktatók számára is szükségesek, hasznos észrevételekkel világítanak rá a továbbfejlesztési lehetőségekre.

A szakirodalom alapos feltárása, a korábbi elemzések és a több évtizedes tapasztalatok alapján a következő problémákat fogalmazhatjuk meg:

- Milyen szerepet tulajdonítanak a zenének hallgatóink a különböző szabadidős tevékenységekben, milyen zenei programokon, és milyen zenei foglalkozásokon vesznek részt?
- Milyen összefüggés tapasztalható a szabadidő eltöltése és a zenei programok látogatása, a szabadidő eltöltése és a zenével való foglalkozás között? Milyen össze-

függések mutathatók ki külön-külön a szabadidős tevékenységekben felsorolt részterületek között?

Hipotéziseink a következők:

1. A felsorolt szabadidős tevékenységet a közepesnél fontosabbnak tartják a hallgatók.
2. A hallgatók többsége részt vesz zenei programjainkon, külön is foglalkozik zenével.
3. Szoros összefüggés tapasztalható a második problémakörben megfogalmazott területek között, mely nem a véletlen műve, és ennek következtében a minta által reprezentált populációra általánosítható.

## Eredmények, leíró jellegű adatok

### A szabadidős tevékenységek

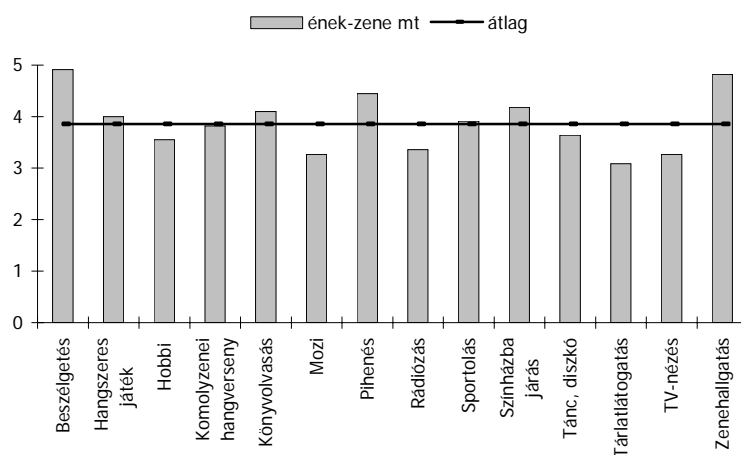
A szabadidős tevékenységek átlagosan a fontosnak ítélt kategóriába tartoznak. Az egyes részterületek átlaga minden esetben 3,00, vagy a fölötti (1. táblázat).

1. táblázat. A szabadidős tevékenységek fontossága

<i>Szabadidős tevékenységek</i>	<i>Ének-zene MT.</i>	<i>Más műv. ter.</i>	<i>Teljes évf. átl.</i>	<i>Szórás</i>	<i>K-int. Sugara</i>	<i>Konfidencia- intervallum</i>
1. Beszélgetés, összejövetel	4,91	4,83	4,85	0,43	0,09	4,76–4,94
2. Hangszeres játék	4,00	2,94	3,09	1,27	0,28	2,81–3,37
3. Hobbi	3,55	3,87	3,82	1,08	0,24	3,58–4,06
4. Komolyzenei hangverseny	3,82	2,82	2,96	1,15	0,25	2,71–3,21
5. Könyvolvasás	4,10	4,26	4,24	0,86	0,19	4,05–4,43
6. Mozi	3,27	3,75	3,68	0,98	0,22	3,46–3,90
7. Pihenés	4,45	4,66	4,63	0,57	0,13	4,50–4,76
8. Rádiózás	3,36	3,62	3,58	1,07	0,24	3,34–3,82
9. Sportolás	3,91	4,19	4,15	0,87	0,19	3,96–4,34
10. Színházba járás	4,18	3,84	3,89	0,95	0,21	3,68–4,10
11. Tánc, diszkó	3,64	3,43	3,46	1,16	0,26	3,20–3,72
12. Tárlatlátogatás	3,09	2,81	2,85	0,97	0,21	2,64–3,06
13. TV-nézés	3,27	3,46	3,43	1,10	0,24	3,19–3,67
14. Zenehallgatás	4,82	4,41	4,47	0,71	0,16	4,31–4,63
<i>Átlag</i>	<i>3,86</i>	<i>3,77</i>	<i>3,79</i>	–	–	–

A *Felsőoktatási Statisztikai Adatok* (2007) nappali tagozatos IV. évfolyamánál a képző intézmények adatait összeadva megállapítható, hogy hazánkban összesen 1.760 fő a végzős tanító szakos hallgatók száma. Az azonos alkalmasság, a képzés, a képesítési követelményeknek való megfelelés alapján kimondható a szakra járó hallgatók reprezentativitása. Mindezek értelmében a táblázatban bemutatott konfidencia-intervallumok közé 95%-os valószínűséggel beletartozik a vizsgált populáció átlaga az egyes szabadidős tevékenységekben. (Csíkos, 2004)

Az egyes tevékenységek átlagtól való eltérése különbözik az énekes és a többi műveltségterületes hallgatót vizsgálva. A két csoport közötti különbség két területen szignifikáns (hangszeres játék:  $p=0,01$  és komolyzenei hangverseny:  $p=0,01$ ), a többi területen a fennálló eltérés csak a véletlen következménye. Az ének-zene műveltségterület hallgatói az „átlagostól” eltérően leginkább a beszélgetéshez, a zenehallgatáshoz és a pihenéshez vonzódnak. Az „átlagostól” negatív irányba a tárlatlátogatás, a TV-nézés és a mozi szerepel a szabadidős listán. Az átlagtól való legnagyobb eltérések +1,05 illetve -0,77. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,82 (1. ábra).

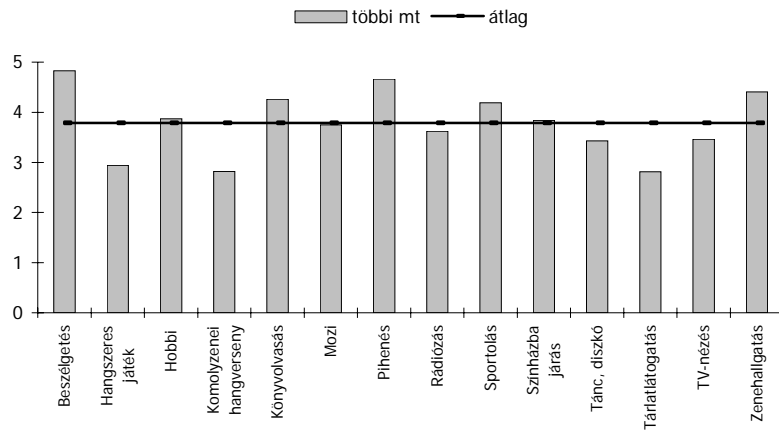


1. ábra  
Az ének-zene műveltségterület hallgatóinak válasza

A többi műveltségterület szerint ezek a tevékenységek a következő eltéréseket mutatják. Átlagtól eltérően ugyanazon három terület iránt mutatnak pozitív viszonyt, csak eltérő sorrendben – beszélgetés, pihenés és zenehallgatás –, negatív oldalon viszont a tárlatlátogatás azonossága mellett a komolyzenei hangverseny és a hangszeres játék szerepel az utolsó helyeken. Az átlagtól való legnagyobb eltérés +1,04 illetve -0,98. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 2,02 (2. ábra).



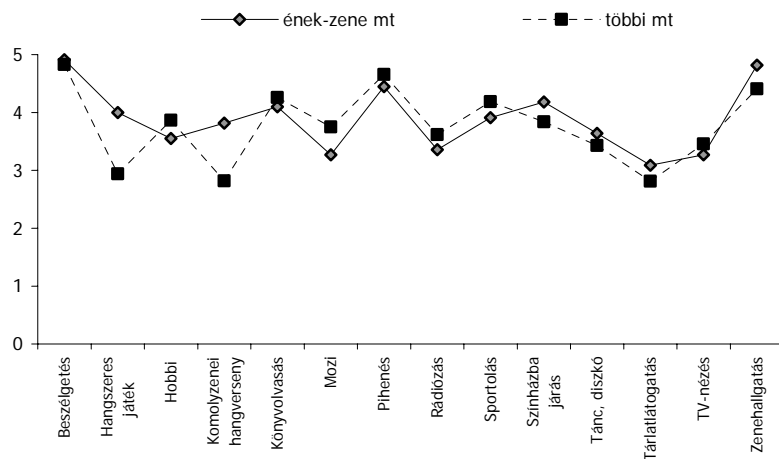
A zene szerepe végzős tanító szakos hallgatók szabadidős tevékenységében



2. ábra

A többi műveltségterület hallgatóinak válaszai

A 3. ábra mutatja az elemzett csoportok eltéréseit, azaz a többi műveltségterülethez képest az énekesek által preferált szabadidős tevékenységeket. Ezek az ábra sorrendjében haladva a következők: hangszeres játék, komolyzenei hangverseny, színházba járás, tánc, tárlatlátogatás, zenehallgatás. Vannak tevékenységek, amelyekben azonosan nyilatkoztak a hallgatók, mindegy, hogy zeneti vagy más tanulmányi kört választottak. Ezek a tevékenységek: a beszélgetés és a könyvolvasás. A következő tevékenységeknél már a többi műveltségterületet választó hallgató mutat fokozottabb érdeklődést, azaz a pihenés, a rádiózás, a sportolás és a TV-nézés iránt. Leginkább egyértelmű a mozi és a hobbi preferálása a nem énekesek körében.



3. ábra

A vizsgált populációk együttes válaszai

A 2. táblázat csoportonkénti bontásban mutatja a szabadidős tevékenységek rangsorát. Az énekeseknél a tevékenységek kisebb csoportja 4,00 fölött, nagyobb csoportja 3,00–4,00 között helyezkedik el. A többi műveltségterületnél három tevékenység iránt – hangszeres játék, komolyzenei hangverseny, tárlatlátogatás – gyenge az érdeklődés, átlaguk 3,00 alatt van.

2. táblázat. Szabadidős tevékenységek rangsora

Rang-sor	Ének-zene műveltségterület	Többi műv. terület	Teljes évfolyam
1	Beszélgetés, összejövetel	Beszélgetés, összejövetel	Beszélgetés, összejövetel
2	Zenehallgatás	Pihenés	Pihenés
3	Pihenés	Zenehallgatás	Zenehallgatás
4	Színházba járás	Könyv olvasás	Könyv olvasás
5	Könyv olvasás	Sportolás	Sportolás
6	Hangszeres játék	Hobbi	Színházba járás
7	Sportolás	Színházba járás	Hobbi
8	Komolyzenei hangverseny	Mozi	Mozi
9	Tánc, diszkó	Rádiózás	Rádiózás
10	Hobbi	TV-nézés	Tánc, diszkó
11	Rádiózás	Tánc, diszkó	TV-nézés
12	Mozi	Hangszeres játék	Hangszeres játék
13	TV-nézés	Komolyzenei hangverseny	Komolyzenei hangverseny
14	Tárlatlátogatás	Tárlatlátogatás	Tárlatlátogatás

Gyakorisági csoportosítást elkészítve megállapítható, hogy szembe tűnő az eltérés az utolsó csoportban, a középső csoport „hátrányára”. Az énekesek mindössze négy csoportot alkotnak, viszonylag szoros, kiegyenlített viszonyuk a szerepeltetett szabadidős tevékenységekhez, míg ennél szórtaabb viszonyulást tapasztalunk a többi műveltségterületre járó hallgató vonatkozásában. Egyértelműen kimutatható a hallgatóknál a zenei érdeklődés, tanulmány meghatározó, pozitív ereje (3. táblázat). Feltételezésünk (H1) csak az ének-zene műveltségterületesekre érvényes, csak ők tartották a közepesnél is fontosabbnak a felsorolt szabadidős tevékenységeket.

3. táblázat. Fontosság szerinti alcsoportok

Csoporthatárok	Abszolút gyakoriságok	
	Ének-zene mt.	Többi mt.
4,51–5,00	2	2
4,01–4,50	4	3
3,51–4,00	4	4
3,01–3,50	4	2
2,51–3,00	–	3

## Zenei programok

Tanszékünk évente több zenei programot szervez az intézményben. Célunk, hogy ezáltal is megnyerjük hallgatóinkat a zenének, hogy az teljes életük nélkülözhetetlen része legyen. A válaszoló hallgatók közel fele (48%) vett részt korábban ezeken a programokon.

Akik látogatják rendezvényeinket 42%-ban (16 fő) aktív részesei is annak, a többiek a közönség soraiban ülnek. A diákok aktív, tevékeny részvétel által érthetik meg, érezhetik át egy-egy rendezvény sikerességét, azaz a kettős minőségben való jelenlét lenne kívánatos. Az egyik műsorszám aktív részese, a másik műsorszám aktív hallgatója, közönsége legyen. Ezzel tudjuk elérni azt a hozzáállást, amely egy pedagógus szerep felvállalásában elengedhetetlen.

A legtöbb hallgató csak néhány programot említett meg (4. táblázat), bár azok megnevezése több hangversenyt is lefedett. A tanévek folyamán több azonos típusú rendezvényünk van. Kórushangversenyeink száma évente hat, szakestünk félévente egy-egy, de vannak évente egyszer megrendezésre kerülő programjaink is, továbbá alkalmyszerűen évfordulóhoz, vagy valamilyen fesztiválhoz, versenyhez, külön meghíváshoz kötődő rendezvények is.

4. táblázat. Zenei programok száma

Fő (N=38)	12	8	11	4	1	1	1
Említett rendezvények száma (RSZ=97) (Átlag=2,55)	12	16	33	16	5	6	9

Az 5. táblázat részletesen mutatja be, nevezi meg az említett programokat. A felsorolt programokról elmondható, hogy a hallgatók legtöbb esetben évente vesznek részt ezeken. Részletesebben megjelenítve a kórushangversenyeket, nagyon sokrétű szereplést sorolhatunk fel. Szép sikerrel szerepelnek kórusaink az egyetemi rendezvényeinken (a táblázatban felsoroltak mellett, például az évente megrendezésre kerülő kortárs zeneszerzői eseteken), a városi rendezvényeken, hazai és külföldi kórusversenyeken, minősítő hangversenyeken.

5. táblázat. Zenei programok fajtái

Programok	Említések száma	Aránya (%)
Karácsonyi hangverseny	24	25
Zeneestek, szakestek	20	21
Kórushangversenyek	17	18
Zenei világnap, Kodály-est	14	14
Ballagás, oklevélosztó	11	11
Nemzeti ünnepek	11	11
<i>Összesen</i>	<i>97</i>	<i>100</i>

A hallgatók 52%-a nem vett részt zenei programjainkon, a 6. táblázat az indokokat összegzi. A diákok 41%-a nem tudott a rendezvényről, 27%-uk esetében az időhiány is többször szerepet játszott. Azon hallgatók, akik azt válaszolták, hogy nem volt rá lehetőségük, valós okokat – például bejáró hallgatók – soroltak fel. Néhány hallgatónál az érdeklődés hiánya merült fel. Tudjuk, hogy minden szakra felvételt nyernek olyan hallgatók, akiknél megkérdőjelezhető a szakma iránti elhivatottságuk. A zenei programokkal hallgatóinkat fel kell készítenünk arra az iskolai létre is, hogy sajátjuknak érezzék majdani intézményüket, egyaránt részt vegyenek annak mindennapjaiban és ünnepi pillanataiban.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálat nem igazolja hipotézisünket (H2a), a hallgatók többsége nem vesz részt tanszékünk zenei programjain, csak közel a fele.

6. táblázat. A távolmaradás okai

<i>Indokok</i>	<i>Fő</i>	<i>%</i>
Nem tudtam róla	17	41
Nem volt rá időm	11	27
Nem volt rá lehetőségem	6	15
Nem érdekel	3	7
Nem válaszolt	4	10
<i>Összesen</i>	<i>41</i>	<i>100</i>

### Zenei tevékenységek

A képzés sikeressége érdekében szükséges, hogy a hallgatók a tanórákon kívül is foglalkozzanak zenével, a kötelező elfoglaltság mellett is igényeljék a zenét. Az alábbi táblázatból kiolvasható, hogy a hallgatók 60%-át jellemzi ez a hozzáállás, és átlagosan két különböző területet jelöltek meg. A hallgatók 40%-a nem érzi ennek szükségességét (7. táblázat).

7. táblázat. Zenével való foglalkozás a képzésen kívül

<i>Megjelölt zenei foglalkozások száma</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Fő (N=48, azaz 61%)	24	13	6	2	2	1
Említett zenei foglalkozások száma (RSZ=92; átlag=1,92)	24	26	18	8	10	6

Egyetlen zenei foglalkozást sem jelölt meg 31 fő, azaz 39%.

Legnagyobb mértékben az önképzést jelölték meg a hallgatók, külön zenei tanulmányokra irányítják figyelmünket a zeneiskolai, az énekkari, a zenekari tevékenységek felsorolásával. Vannak olyan területek, amelyek kifejezetten az egyéni érvényesülés irányába hatnak, magánéneket tanulnak, rock zenekarban énekelnek, játszanak. A válaszok

harmada az önképzésben jelenik meg, fele egyéb intézményes képzésre utal, a fennmaradó említések aránya mindössze 16% (8. táblázat).

8. táblázat. A zenei foglalkozások fajtái

Zenével való foglalkozások	Fő	%
Önképzéssel	29	32
Zeneiskolás volt	20	22
Énekarban énekelt	18	19
Zenekarban játszott (komolyzene)	10	11
Magántanárnál tanult	9	10
Együttes tagja (könnyűzene)	5	5
Egyéb, éspedig (templomi szolgálat)	1	1
<i>Említések száma összesen</i>	<i>92</i>	<i>100</i>
Egy főre jutó említések száma (átlag) N=79		1,16
Átlag a válaszadóknál N=48		1,92

A hallgatók megnevezték azokat a zenei foglalkozásokat, amelyeket a hét kategória valamelyikénél megjelöltek. Egyértelmű a hangszerjáték meghatározó szerepe, közel 40%-ban ezzel foglalkoznak. Több mint 40%-ot fed le együttesen az önképzés és a kórusban való éneklés. A fennmaradó 20% hat területen osztozik (9. táblázat).

9. táblázat. A foglalkozások pontos megnevezése

Zenével való foglalkozások	Fő	%
Hangszerjáték	34	37
Énekes, hangszeres önképzés	24	26
Kórusban éneklés	17	18
Zenekar (fűvós, vonós)	8	8
Magánéneklés	3	3
Rock zenekarban játszik	2	3
Templomi szolgálat	2	3
Színházi kíséret	1	1
Rock zenekarban éneklés	1	1
<i>Összesen</i>	<i>92</i>	<i>100</i>

A hipotézisünk (H2b) beigazolódott, valóban a hallgatók többsége a képzéssel párhuzamosan foglalkozik zenével. Mintegy 60 százalékuk átlagosan két területet jelölt meg.

## Összefüggés-vizsgálatok

Néhány terület kapcsán közvetlen összefüggések vizsgálhatók a végzős hallgatók véleményei alapján, az általunk szerepeltetett területek kapcsolatában.

### A szabadidő eltöltése és a zenei programok látogatása

A fenti területek átlagait tekintve nem mutatható ki kapcsolat közöttük ( $r_{\text{számított}}=0,17$ ;  $p=0,13$ ). Amennyiben külön-külön vizsgáljuk azokat, hét szabadidős tevékenységben összefüggés mutatható ki.

10. táblázat. Szabadidő és zenei programok összefüggése

<i>Szabadidős tevékenységek</i>	<i>Zenei programok</i>	<i>p</i>
Beszélgetés, összejövetel	-0,11	0,35
Hangszeres játék	-0,25	0,02*
Hobbi (pl. barkácsolás, kézimunka stb.)	-0,16	0,16
Komolyzenei hangverseny	-0,28	0,01*
Könyvolvasás	-0,11	0,32
Mozi	-0,03	0,82
Pihenés	0,09	0,43
Rádiózás	0,21	0,07
Sportolás	-0,02	0,85
Színházba járás	-0,29	0,01**
Tánc, diszkó	-0,05	0,67
Tárlatlátogatás	-0,20	0,07
TV-nézés	0,20	0,07
Zenehallgatás	0,03	0,81

Megjegyzés: \*:  $p=0,05$ , \*\*:  $p=0,01$  szinten szignifikáns.

Emeljük ki először a *hangszeres játékra* adott értékelést és a *zenei programok* hallgatói látogatása közti összefüggést ( $r=-0,25$ ;  $p<0,05$ ). A minta két változója a legtöbb elem esetében együttesen változik, de úgy, hogy ha az egyik változó értéke magasabb, akkor a másik változó rendre alacsonyabb értéket mutat. Minél fontosabbnak tarja egy hallgató szabadidejében a hangszeres játékot, annál valószínűbb, hogy eljön zenei programjainkra, illetve fordítva, ha kevésbé fontos neki, rendezvényeinket sem látogatja.

A *komolyzenei hangversenyek és a zenei programok látogatása* közötti összefüggés ( $r=-0,28$ ;  $p<0,05$ ) is negatív korrelációs összefüggést mutat. Minél fontosabbnak tarja egy hallgató szabadidejében a komolyzenei hangversenyek látogatását, annál valószínűbb, hogy eljön zenei programjainkra is; ha nem fontos neki a hangverseny, rendezvényeinkre sem jön el.

Nézzük meg végezetül a színházba járás kategóriával való összefüggés szorosságát ( $r=-0,29$ ;  $p<0,01$ ). A negatív korrelációs összefüggés alapján minél fontosabbnak tarja egy hallgató szabadidejében a színházba járást, annál valószínűbb, hogy eljön zenei programjainkra is, illetve fordítva, egyikre sem jár.

Összességében megállapítható, hogy hipotézisünk (H3a) részben beigazolódott. Bár általánosságban, a szerepeltetett szabadidős tevékenységek és a zenei programok látogatása kapcsolatában ez nem mondható el, de a felsoroltak közül háromnál beigazolódott, hogy a szoros összefüggés nem a véletlen műve, és a minta által reprezentált populációra általánosítható. Ezek a területek: a hangszeres játék, a komolyzenei hangverseny és a színházba járás.

### A szabadidő eltöltése és a zenei tevékenységek

A szabadidős tevékenységeknél maradván, érdemes összehasonlítani azokat a tanórán kívüli zenei tevékenységeket igénylő hallgatók adataival. Mindössze két szabadidős tevékenység – hangszeres játék, komolyzenei hangverseny – tekintetében mutatható ki ez a kapcsolat (11. táblázat). A szabadidő tevékenységekben megjelenített hangszeres játék és a komolyzenei hangversenyek kedvelése, valamint a zenével való tanórán kívüli foglalkozások közötti szoros összefüggés nem a véletlen műve, és a minta által reprezentált populációra általánosítható.

11. táblázat. Szabadidő és zenével foglalkozás összefüggése

Szabadidős tevékenységek	Zenével való foglalkozás	<i>p</i>
Beszélgetés, összefüvetel	0,02	0,87
Hangszeres játék	0,30	0,01**
Hobbi	-0,01	0,95
Komolyzenei hangverseny	0,31	0,01**
Könyvolvasás	-0,13	0,21
Mozi	-0,16	0,14
Pihenés	-0,11	0,39
Rádiózás	-0,16	0,12
Sportolás	-0,15	0,14
Színházba járás	-0,02	0,81
Tánc, diszkó	-0,07	0,58
Tárlatlátogatás	0,08	0,50
TV-nézés	-0,06	0,54
Zenehallgatás	0,10	0,34

Megjegyzés: \*\*:  $p=0,01$  szinten szignifikáns.

Hipotézisünk (H3b) nem igazolódott be, csupán két területen mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Ez a két terület a hangszeres játék és a komolyzenei hangverseny, itt van összefüggés a zenével való foglalkozással. Mindezt magyarázhatjuk azzal is, hogy akik még külön is foglalkoznak zenével, nekik egyre kevesebb szabadidejük marad más tevékenységekre.

### **Szabadidős tevékenységek**

A szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos korrelációk alapján már kirajzolódnak bizonyos kölcsönös összefüggések (12. táblázat). A táblázatból leolvasható, hogy az egyes szabadidős tevékenységek között 27 különböző szintű szignifikáns kapcsolat áll fenn. A legerősebb kapcsolatokat a hangszeres játék, a komolyzene, a színházba járás és a tárlatlátogatás között találjuk. Ezek mind pozitívak, azaz ha az egyik terület fontos a hallgatók számára, akkor a másik területet is annak tartják. A legtöbb esetben pozitív korrelációs összefüggésről beszélünk, azonban két helyen ez az összefüggés negatív. Ez konkrétan azt jelenti, hogy minél fontosabb a hallgatók számára a TV-nézés, annál kevésbé van jelentősége számukra a komolyzenei hangversenynek és a színházba járásnak.

A pontosabb kép megrajzolásához elvégeztük az adatok faktoranalízisét. A Barlett-próba nullhipotézisét elvetettük, azaz a Barlett-próba szerint, a kiinduló változók alkalmasak a faktorelemzésre. A Kaiser-Meyer-Olkin-(KMO) értéke 0,671, azaz változóink alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére. Összességében a korreláció jelenléte és szignifikáns volta, a megfelelő KMO-érték és a szignifikáns Barlett-teszt azt igazolják, hogy változóink alkalmasak a faktorelemzésre. A faktoranalízis során öt faktor különül el. A rotálatlan faktorsúlymátrixban a faktorok teljesen aránytalanok és értelmezhetetlenek voltak, ezért szükséges volt a forogtatás. A Varimax forogtatási módszer alapján az első faktor a variancia 16,1, a második 15,19, a harmadik 12,85, a negyedik 10,15, míg az ötödik a variancia 9,77 százalékát magyarázza. Mindegyik faktorban, minden tevékenység 0,5-nél magasabb faktorsúllyal szerepel, kivéve a TV-nézését, amely csak megközelíti azt. Az egyes csoportokba való tartozást vizsgálva megállapítható, hogy az elsőbe azok a tevékenységek tartoznak, amelyek egyfajta művészeti érdeklődést feltételeznek. A második csoportot a kifejezetten társasági, szórakozási tevékenységformák alkotják; a harmadik csoportba azok a zenei tevékenységek kerültek, amelyek aktív részvételt kívánnak az emberektől, így kerülhetett ide a hobbi is. A negyedik csoportba került a rádiózással a zenehallgatás, amelyek egyre inkább egy háttérrel, egy zajfüggőnyt jelentenek a fiatalok mindennapi életében; az ötödikként elkülönülő két tevékenységet pihenésként kezelik (13. táblázat).



12. táblázat. Szabadidős tevékenységek korrelációs mátrix-táblázata

Szabadidős tevékenységek	Beszélgetés	Hangszeres játék	Hobbi	Komolyzenei hangverseny	Könyv olvasás	Mozi	Pihenés	Rádiózás	Sportolás	Színházba járás	Tánc, diszkó	Tárlatlátogatás	TV-nézés
Hangszeres játék	0,03												
Hobbi	0,11	0,35**											
Komolyzenei hangv.	-0,09	0,56**	0,21										
Könyv olvasás	-0,01	0,10	0,14	0,27*									
Mozi	0,10	0,03	0,07	0,01	0,03								
Pihenés	-0,01	-0,03	0,09	-0,18	0,12	0,17							
Rádiózás	0,16	0,02	-0,06	-0,08	0,24**	0,21	0,12						
Sportolás	0,24*	0,11	0,18	0,06	0,13	0,29*	0,09	0,29*					
Színházba járás	0,02	0,35**	0,04	0,48**	0,37**	0,24*	-0,06	0,08	0,24*				
Tánc, diszkó	0,33**	0,01	0,18	-0,08	-0,05	0,47**	0,09	0,07	0,35**	0,12			
Tárlatlátogatás	0,07	0,49**	0,25*	0,43**	0,36**	0,16	0,09	0,19	0,18	0,57**	0,09		
TV-nézés	0,19	-0,16	-0,02	-0,25*	-0,11	0,38**	0,25*	0,28*	0,11	-0,24*	0,27*	-0,07	
Zenehallgatás	0,04	0,12	-0,01	0,09	0,03	-0,01	0,10	0,30**	0,09	0,02	0,04	0,09	0,17

Megjegyzés: \*: p=0,05, \*\*: p=0,01 szinten szignifikáns.

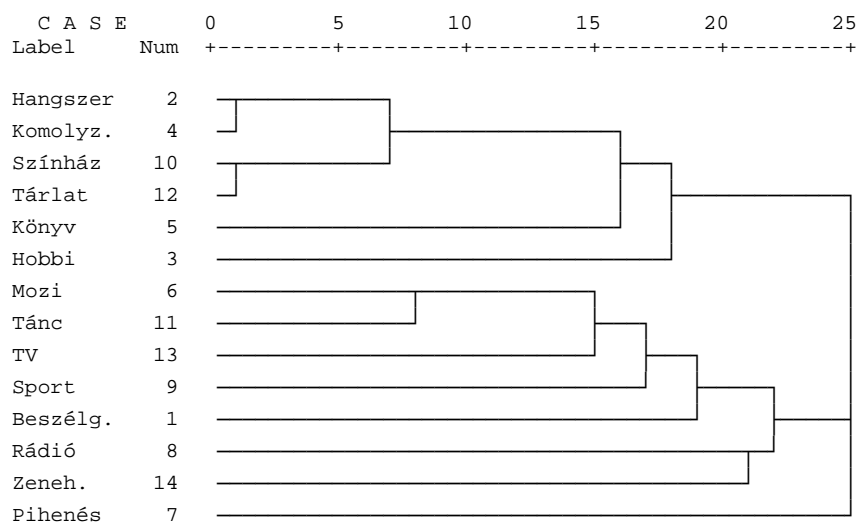
Az egyes szabadidős tevékenységek közelségének feltárására a klaszteranalízis (hierarchikus/ összevonó/ legközelebbi szomszéd/ korrelációs együttható) módszerét alkalmaztuk. Ennek eredményét a 4. ábra mutatja. Az első lépésekben az alábbi páros kapcsolódások figyelhetők meg: 1. lépés – hangszerjáték és komolyzene; 2. lépés – színházba járás és tárlatlátogatás; 3. lépés – hangszerjáték és színházba járás, így a harmadik összevonás után egy négyes kapcsolatról beszélhetünk, amely a 6. és a 8. lépésben a könyv olvasással és a hobbival kiegészülve adja az első klasztert. Ezek a szabadidős tevékenységek egyébként a faktoranalízis 1. és 3. faktorába tartoznak. A klaszteranalízis másik ágán a 4. lépésben a mozi és a tánc egyesül; az 5, 7, 9. lépésben a mozihoz kapcsolódik a TV, a sport és a beszélgetés. A 10. lépésben a rádiózás és a zenehallgatás kapcsolódik össze, majd a beszélgetés és rádiózás után a beszélgetés és a pihenés következik. Ez a második klaszter a 2., 4. és 5. faktorhoz tartozó tevékenységek kapcsolatát

adja. Az utolsó 13. lépésben végül a két klaszter, a beszélgetésen és a hangszerjátékon keresztül kapcsolja egybe az összes szabadidős tevékenységet.

13. táblázat. A szabadidős tevékenységek faktoranalízise

Szabadidős tevékenységek	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
Színházba járás	0,804				
Könyv olvasás	0,707				
Tárlatlátogatás	0,666				
Tánc, diszkó		0,806			
Mozi		0,653			
Sportolás		0,605			
Beszélgetés, összejövetel		0,598			
Hangszeres játék			0,761		
Hobbi			0,756		
Komolyzenei hangverseny			0,549		
Zenehallgatás				0,815	
Rádiózás				0,696	
Pihenés					0,848
TV-nézés					0,477

Megjegyzés: Főkomponens elemzés Varimax rotációval (KMO=0,671; magyarázott variancia 64,06%)



4. ábra  
A szabadidős tevékenységek klaszteranalízise

Hipotézisünk annyiban igazolódott, hogy bizonyos szabadidős tevékenységek nagyobb affinitást mutatnak egymás iránt, mint mások. A legerősebb kapcsolatot a komolyzenei hangversenyre járás és a hangszerjáték, valamint a színházba járás és a tárlatlátogatás választása között tapasztaltuk ( $r=0,56$  és  $0,57$ ). A faktoranalízisben az első faktornak a legnagyobb a faktorsúlya (2,25), ebben a csoportban találjuk az egyik legerősebb korrelációs kapcsolatot mutató két tevékenységet is. A klaszteranalízis alapján is ezek a tevékenységek erőteljesen elkülönülnek a többi szabadidős tevékenységtől, és önmagukban egy korán egyesülő csoportot alkotnak.

## Összefoglalás

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat eredményei módot adnak arra, hogy a tanító szakos hallgatók zenei felkészítésénél a jövőben figyelembe vegyünk azokat. Kérdőívünkön szerepeltetett 14 szabadidős tevékenységet úgy válogattuk össze, hogy az ifjúságra jellemző tevékenységek között legyenek jelen a zenével valamilyen kapcsolatot mutató tevékenységek is. A hallgatók, a számukra fontos tevékenységeket maximum öt ponttal értékelték. Csak az ének-zene műveltségterületekre érvényes első feltételezésünk, azaz, csak ők tartották a közepesnél is fontosabbnak a felsorolt szabadidős tevékenységeket. Időről-időre tanszékünk különböző zenei rendezvényeket szervez. A hallgatók többsége nem vesz részt tanszékünk zenei programjain, így a vizsgálat nem igazolja második hipotézisünket. A hipotézis részben teljesült, hiszen a hallgatók többsége a képzéssel párhuzamosan foglalkozik zenével.

Az összefüggés-elemzések kapcsán megállapítható, hogy harmadik hipotézisünk részben beigazolódott. Bár általánosságban, azaz a szerepeltetett szabadidős tevékenységek és a zenei programok látogatása kapcsolatában ez nem mondható el, de a felsoroltak közül háromnál – igaz különböző szignifikancia szinten – beigazolódott, hogy a szoros összefüggés nem a véletlen műve, a populációra általánosítható. Ezek a területek: a hangszeres játék, a komolyzenei hangverseny és a színházba járás. A szabadidős tevékenységek és a zenével való külön foglalkozás között csupán két területen mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Ez a két terület a hangszeres játék és a komolyzenei hangverseny.

Részletesebben is megvizsgáltuk az összefüggéseket, amelyek tulajdonképpen igazolják állításainkat. Az egyes szabadidős tevékenységek egymással kapcsolatban vannak, melynek erősségét külön-külön a korrelációs együtthatók mátrix-táblájában jelenítettük meg. A lehetséges összetartozó csoportokat a faktoranalízis módszerével alkottuk meg, és a klaszteranalízis elvégzése megmutatta az egyes tevékenységek, területek összetartozásának közelségét.

Hipotézisünk annyiban igazolódott, hogy bizonyos szabadidős tevékenységek nagyobb affinitást mutatnak egymás iránt, mint mások. A legerősebb kapcsolatot a komolyzenei hangversenyre járás és a hangszerjáték, valamint a színházba járás és a tárlatlátogatás választása között tapasztaltuk. A faktoranalízisben az első faktornak a legnagyobb a faktorsúlya, ebben a csoportban találjuk az egyik legerősebb korrelációs kapcso-

latot is a színházba járás és a tárlatlátogatás között. A klaszteranalízis alapján is ezek a tevékenységek különülnek el erőteljesen a többi szabadidős tevékenységtől.

Végül összegzésként elmondható, hogy egy képzés megtervezésében szükséges, hogy figyelembe vegyünk a képzésben résztvevők véleményét is. Jelen vizsgálat eredményeit is ennek értelmében a következő tanítóképzős évfolyamokkal való foglalkozás megtervezésekor, és magában a képzés gyakorlatában alkalmazhatjuk.

A szabadidő vonatkozásában négy alternatív modell rajzolódik ki: a megújított munkaparadigma, az információs társadalom, a tevékenységtársadalom és a szabadidő-civilizáció modellje. „A «szabadidő civilizációja» a posztmodern periódusa, ahová most lépünk be, ahol megszűnőben van az életút hármassá, elkülönülő tagolódása tanulásra, munkára és szabadidőre. A «szabadidő-társadalom» igazi terepe a kultúra világa. Megnövekszik az iskolázás ideje, új képzési formák jelennek meg. Bár ezek a szakmai képzés körül koncentrálnak, de mellette megnő a szabadidő nevelési dimenziója, reaktiválódik a «nevelő szabadidő» szerepe. Olyan kulturális érába jutunk, ahol a nevelés és a pedagógia funkciója nemcsak erősödik, de meg is változik, mert maga a cél az egyén autonómiájának fokozása és olyan szuverén személyé formálása, aki önmaga képes dönteni szabadideje felhasználásáról.” (Dalminé, 1994. 76. o.) Ehhez tudnak majd hozzájárulni végzős tanító szakos hallgatóink, hogy az értékpreferenciákat kifejezésre juttatva, mellettük érvelve, egy lehetséges alternatív modellt mutassanak tanítványaiknak.

## Irodalom

- Acker, J. (1998): The Future of Gender and Organizations: Connections and Boundaries. *Gender, Work and Organisation*, 5. 4. sz. 195–206.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2004): *A tantervelmélet útjain*. Aula Kiadó, Budapest.
- Bloom, A. (1988): *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster, New York.
- Csíkós Csaba (2004): Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. *Magyar Pedagógia*, 104. 2. sz. 183–201.
- Dalminé Kiss Gabriella (1994): Munka és szabadidő. *Szociológiai Szemle*, 4. 3. sz. 65–79.
- Dumazedier, J. (2000): The Metamorphosis of Work and the Appearance of Leisure Time Society. In: Cabeza, M. C. (szerk.): *Leisure and Human Development*. 6th World Leisure Congress, University of Deusto, Bilbao. Közli: Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ. Budapest. 154.
- Falussy Béla (2004): *Az időfelhasználás metszetei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2007. [http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs07\\_fm/](http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs07_fm/) Letöltés ideje: 2009. 03. 26.
- Fukász György (1988): *Szabadidő és kultúra*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Gabriella (é. n.): *Szabadidő-diskurzusok a XXI. század elején*. [www.mmi.hu/szin/szin11\\_5/kiss\\_gabriella.rtf](http://www.mmi.hu/szin/szin11_5/kiss_gabriella.rtf). Letöltés ideje: 2008. december 01.
- Korm.rend. (2004): 252/2004. (VII.30.) Korm. rendelet a többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről.
- Lebrecht, N. (2000): *Művészetek és menedzserek, avagy rekviem a komolyzenéért*. Európa Kiadó, Budapest.

A zene szerepe végzős tanító szakos hallgatók szabadidős tevékenységében

- Losonczi Ágnes (1969): *A zene életének szociológiája. Kinek, mikor, milyen zene kell?* Zeneműkiadó, Budapest.
- North, A. C. és Hargreaves, D. J. (2007): Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35. 2. sz. 179–200.
- Peterson, R. A. (1981): Measuring Culture, Leisure and Time Use. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences*, 1. sz. 169–178.
- Rét Rózsa (1980, szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémia távlati műveltségkonceptió alapján.* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Riede, B. (1994): Schadet Musik? Über einige negative Aspekte der Musik in unserer Gesellschaft. *Universitas*, 49. 12. sz. 1183–1190.
- Rowley, G. (1981, szerk.): *A zene könyve.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft Kultursoziologie der Gegenwart.* Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”.* Magvető Kiadó, Budapest.
- Tibori Tímea (1998): A szabadidő szerkezetváltozása, 1977–1997. In: Hanák Katalin és Neményi Mária (szerk.): *Szociológia – emberközelben. Losonczi Ágnes köszöntése.* Új Mandátum Kiadó, Budapest. 277–306.
- Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei.* Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.  
[http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/Magyar\\_tudomanyos\\_akademia\\_kotetei/A\\_magyar\\_kultura\\_eselyei/pages/011\\_ifjusag.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/Magyar_tudomanyos_akademia_kotetei/A_magyar_kultura_eselyei/pages/011_ifjusag.htm); Letöltés ideje: 2008. december 02.
- Wiesand, J. A. (2000): North Rhine-Westphalia's Culture Industries Reports and their European Dimensions. In: *Cultural Industries in Europe.* Proceedings of the European Congress of Experts held under the German Presidency of European Union. Ministry of Economics and Business, North Rhine-Westphalia, Düsseldorf. Közli: Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei.* MTA Társadalomkutató Központ. Budapest. 148.

## Melléklet

### A kérdőív vonatkozó kérdései

1. Szíveskedjen értékelni, hogy személyesen Önnek mennyire fontosak az alábbi szabadidős tevékenységek! (5: nagyon, 4: kissé, 3: közömbös, 2: nem, 1: egyáltalán nem)

Beszélgetés, összejövetel	
Hangszeres játék	
Hobbi (pl. barkácsolás, kézimunka stb.)	
Komolyzenei hangverseny	
Könyvolvasás	
Mozi	
Pihenés	
Rádiózás	
Sportolás	
Színházba járás	
Tánc, diszkó	
Tárlatlátogatás	
TV-nézés	
Zenehallgatás	

2. Részt vett-e a képzés ideje alatt intézményünk zenei programjain? Válaszát aláhúzással jelölje!

Igen

Nem

Ha igen,

Szereplőként

Közönségként

Kérem, hogy sorolja fel a programokat is! .....

Ha nem, írja le annak okát! .....

3. A képzésével párhuzamosan foglalkozott-e még zenével?  
(Tegyen egy X jelet, ha igen! Több válasz is adható!)

együttes tagja (könnyűzene)	
énekarban énekelt	
magántanárnál tanult	
önképzéssel	
zeneiskolás volt	
zenekarban játszott (komolyzene)	
egyéb, éspedig	

Ha igen, pontosabban is nevezze meg azt/azokat! .....

## ABSTRACT

ÉVA KENESEI: THE ROLE OF MUSIC IN THE LEISURE ACTIVITIES OF SENIOR YEAR STUDENT  
TEACHERS

The importance of leisure activities is increasing in the life of prospective primary school teachers, partly because of their training, and partly because of changes in societal expectations. Educators' behaviour is a crucial factor in the efficiency of aesthetic education, thus it is important to integrate aesthetic needs into the self-education of prospective primary school teachers. Society expects teachers to promote arts and culture in the community as part of their profession. This paper presents the results of a survey on the opinion of senior year students training to be teachers in the primary school regarding their musical education in the course of their pre-service training. Data were also collected on their leisure activities related to music. The literature highlights the following research questions as relevant in this area: What role do student teachers attribute to music in their leisure activities, i.e. what musical programmes and activities are they mostly involved in? What is the relationship between passive participation in musical programmes, active involvement in music and other leisure activities? What relationships exist between the various leisure activities?

Magyar Pedagógia, **108**. Number 4. 319–339. (2008)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kis Jenőné dr. Kenesei Éva, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar Ének-zene Nevelési Tanszék, H-7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.





## SIKET ÉS NAGYOTHALLÓ FELNŐTTEK IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

**Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Sáfár Anna**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet,  
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Globális világunkban minden olyan fiatal és felnőtt, aki nem beszél idegen nyelvet, komoly hátrányt szenvedhet a továbbtanulásban, a munkaerőpiacon, az információszerezés, az Európai Unió lehetőségei kihasználása és a mindennapi élet számos egyéb területén is (Hilzensauer és Skant, 2008). Az idegen nyelvek tanítása meghatározó pillére oktatási rendszerünknek, és a nyelvtanulással kapcsolatos folyamatok kutatása fontos része a pedagógiának. A nyelvtanulási sikerek egyik legfontosabb előrelépése a motiváció (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985, 2006), ezért az attitűd és motivációs beállítódás vizsgálata, illetve a motiváció változásának feltárása már számos tanulási környezetben megfelelő hangsúlyt kapott (Dörnyei, 2005). Azonban nagyon kevés kutatás foglalkozik a speciális igényű tanulókkal, akik között a hallássérültek különleges helyzetben vannak, hiszen számukra az első hangzó nyelv elsajátítása is számtalan nehézséggel jár. A hallássérült nyelvtanulók szükségleteire a nyelvtanárképzés és az idegen nyelvi tankönyv- és taneszköz-piac hazánkban eddig még nem fordított figyelmet, pedig a kérdéssel feltétlenül foglalkozni kell annak érdekében, hogy az érintettek esélyegyenlősége ne szenvedjen további sérelmet (Kontráné Hegybíró, 2008, 2009). Az idegen nyelvek ismerete annyi előnnyel jár, hogy Eilers-crandall (2008) megfogalmazása szerint nem az a kérdés, hogy a siketek tanuljanak-e idegen nyelveket, hanem azon kell gondolkodnunk, hogyan lehet a legjobban idegen nyelvekre tanítani őket. Ezért úgy véljük, jelentős előrelépést jelenthet ezen a téren annak feltárása, hogyan vélekednek a magyarországi siket és nagyothalló felnőttek a nyelvtanulásról. A 2008. tavaszán végzett vizsgálatunk keretében siket és nagyothalló felnőttek töltötték ki sztenderdizált kérdőívünket, amely a jelnyelvhasználat mellett a nyelvtanulási tapasztalataikat és motivációjukat tárta fel. A jelnyelvhasználatra és az idegen nyelv-tanulási tapasztalatokra vonatkozó adatokat más tanulmányokban dolgoztuk fel (Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2007, 2009), jelen tanulmányban a siket és nagyothalló felnőttek motivált tanulási viselkedésével összefüggést mutató tényezőket mutatjuk be többváltozós statisztikai elemzéssel.

## A kutatás háttere

### Ismeretek a hallássérültekről

A halló ember számára számos dolog evidens, ami a hallássérülteknek nehezen vagy egyáltalán nem elérhető. Különösen nehezen valósul meg az anyanyelvi jogok biztosítása, az információs akadálymentesítés, és a hallókéval azonos színvonalú oktatás és foglalkoztatás megteremtése. A társadalom más rétegeihez képest aránytalanul kevés siket és nagyothalló jut be a felsőoktatásba, kevés a hallássérült diplomások, tudósok, kutatók, vezető beosztásban dolgozók száma (Gúti és Szépe, 2006; Vasák, 2005). A hátrányos helyzet hátterében a legfontosabb tényező a nyelv. Nyelvi szempontból a siketek és nagyothallók két külön csoportot képeznek, de nem húzható közöttük éles határvonal.

A nagyothalló-siket különbséget a halláskárosodás decibelben (dB) kifejezett mértéke szerint szokás meghatározni. A 30-90 dB tartományba eső hallásküszöb-érték esetében beszélnek nagyothallásról, míg általában véve siketnek tekintik azt, akinek a hallásküszöb-értéke eléri, vagy meghaladja a 90 dB-t (Fleming, 2008a; Kósa, Lovászy és Tapolczai, 2005; Szabó, 1998; Ungár, 2003), és vagy nem hall semmit, vagy hallásmaradványa csak a legerősebb zajok érzékelését teszi lehetővé. Egyes szerzőknél a siketség meghatározására ettől eltérő, alacsonyabb (71dB: Allen, 1994), vagy magasabb (100 dB feletti: Hay, 2008) hallásküszöb-értékkel is találkozunk. Azok a kutatók, akik a siketséget nem orvosi problémaként és fogyatékoságként kezelik, hanem kulturális-antropológiai szemszögből vizsgálják, és elfogadják a siketeket nyelvi és kulturális kisebbségnek, azt tartják fontosnak, hogy maga a hallássérült egyén miként azonosítja önmagát (Barefoot, 2008), vagyis siket identitásúnak, a siket közösséghez tartozónak, jelnyelv-használónak vallja-e magát. A neves siket kutató, Carol Padden szerint a nyelv kulcsfontosságú abból a szempontból, hogy a siketek hogyan definiálják önmagukat, mert az identitásuk jelentős része nyelvi köntösben jelenik meg (Wong, 2005).

Azok a nagyothallók, akik rendelkeznek használható hallásmaradvánnyal, megfelelő körülmények között képesek követni az akusztikus inputot, és első nyelvként a környezeti hangzó nyelvet sajátítják el. A siket gyerekek, ha siket családba születtek, jelnyelvi környezetben kezdenek fejlődni, a halló gyerekekéhez hasonló ütemben (Dotter, 2008). Számukra a jelnyelv: anyanyelv (Skutnabb-Kangas, 2008). A halló családba született siket gyermek azonban éppen a fejlődése szempontjából legmeghatározóbb korai fejlődési szakaszban nem találkozik számára érzékelhető nyelvvél, hiszen a környezete hangzó nyelvét nem érti, jelnyelv-használóval pedig általában nem kerül kapcsolatba mindaddig, amíg el nem éri az óvodás kort. Ennek következtében a halló családba született siket gyerekek, és ők alkotják a siket populáció 90 százalékát, minden szempontból jelentős lemaradással kezdik meg az iskolát (erről részletesebben lásd: Bartha, Hattyár és Szabó 2006; Denmark, 1999; Marschark, 2007; Muzsnai, 1999).

## Idegen nyelvek tanulása hallássérültek körében

A hallássérültek idegennyelv-tanulásáról kevés ismeret áll a rendelkezésünkre. Magyarországon tudomásunk szerint most folyik először szervezett kutatás ezen a téren, és a környező országokban is hasonló a helyzet. *Dotter* (2008) szerint Ausztriában és a német nyelvet beszélő országokban alig végeztek a témában kutatást. Az angoltanárok legnagyobb nemzetközi szervezete, a TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), is csak 2000-ben vette fel programjába a hallássérültek angoltanulásának a vizsgálatát. Az Egyesült Királyságban, mely Európában az angoltanítás és angoltanárképzés legnagyobb fellegvéra, szintén kevés szakirodalom áll rendelkezésre a hallássérültek idegennyelv-tanulásáról: *Fleming* (2008b) tapasztalata szerint a siket nyelvtanulók a hallók szükségletei szerint szervezett angoltanfolyamokon vesznek részt. Az ezen a téren élenjáró skandináv országok közül Svédországban az 1994-es új nemzeti tanterv erősítette meg hivatalosan a már korábban meglévő gyakorlatot, hogy a siket tanulók számára is kötelező az angol nyelvtanulás.

Saját régióinkban, a minket ebből a szempontból jóval megelőző Cseh Köztársaságban, 1998-ban indították el az első angol nyelvi programot siket és nagyothalló egyetemisták számára. Az intézmények általában vegyes, siket-nagyothalló csoportokkal működnek, ami a tanárok számára külön kihívás jelent (*Machová*, 2008). Az alap és középfokú oktatásban németet vagy angolt tanítanak, így az egyetemi angolórákra nagyon változatos szintű és fajtájú nyelvtudással érkeznek a hallgatók. *Machová* (2008) arról számol be, hogy a nyelvórákon részben azzal is foglalkoztak, milyen módszerekkel, tananyagokkal, könyvekkel lehet az angoltudást átadni siket gyerekeknek. Ennek az volt a célja, hogy a tanári diplomájuk megszerzése után a résztvevők, bár nem angol szakos képesítést kapnak, segítőként együtt tudjanak működni az iskolákban a nyelvtanárokkal. A tapasztalatok megosztására és az angoltanárképzés előmozdítására 2000-ben illetve 2004-ben Prágában nemzetközi szimpóziumot tartottak, melyen az előadók nagy része a siketek oktatásában élen járó, neves amerikai és angol intézményekről érkezett, mint a Gallaudet Egyetem, a Rochester Institute of Technology, vagy a Wolverhampton-i Egyetem (*Janáková*, 2008).

Az angol és amerikai szakirodalom első sorban az arra irányuló kutatásokkal foglalkozik, hogy az angol nyelvi környezetben élő siketek hogyan tanulnak meg írni-olvasni a többségi társadalom nyelvén. Mivel a siket tanuló számára az angol nyelv hangzó alakjában nem hozzáférhető, az írás-olvasási készségek elsajátítása összehasonlítva sokkal nehezebb, mint a külföldi, ám halló tanulóknak. Egy 1993-as kutatás szerint az Egyesült Államokban a 17-18 éves siket fiatalok úgy kerülnek ki a speciális iskolákból, hogy átlagos olvasási készségük a nem éri el a 4. osztályos szintet (*Allen*, 1994). A Gallaudet Kutatóintézetben végzett vizsgálat azt állapította meg, hogy sok siket tanuló úgy fejezi be a középiskolai tanulmányait, hogy nincs megfelelő íráskészsége a többségi társadalom nyelvén. (Gallaudet Research Institute 2005 idézi *Eilers-crandall*, 2008). *Komesaroff* (2008) ausztrál, *Szabó* (2003) magyar vonatkozásban hasonló eredményekről számol be.

Az idegen nyelvek tanítása terén elérhető szakirodalom – akárcsak az egyéb tantárgyak oktatásában – a siketek és a jelnyelvet használó nagyothallók számára is a kétnyelvű oktatást szorgalmazza, vagyis a nemzeti jelnyelv és a nemzeti beszélt nyelv írott vál-

tozatának a bekapcsolását (*Kellett Bidoli és Ochse, 2008; Komesaroff, 2008*). Kifejezetten a hallássérültek idegennyelv-tanulási motivációjára irányuló kutatásról nincs tudomásunk. A prágai Károly Egyetem nyelvész professzora, *Macurová (2008)* személyes tapasztalatai alapján úgy véli, hogy a cseh siket nyelvtanulók körében integratív motivációról nem beszélhetünk. A nyelvtanuláshoz való viszonyt ugyanakkor erősen befolyásolják a nyelvtanulás során szerzett negatív élmények, a sikertelenségtől való félelem, az önbizalom hiánya. Befolyásoló tényező lehet még a halláskárosodás mértéke, a hallásvesztés bekövetkezésének az ideje, az iskolázottság mértéke, a szülők hallásállapota és hozzáállása ahhoz, hogy a gyermekük milyen nyelven kommunikáljon. Egyelőre még kérdésként merül fel, hogy ki tanítsa idegen nyelvre a hallássérülteket: a jelnyelvet használni tudó halló tanár, vagy az idegen nyelvet jól ismerő hallássérült személy. Amíg sem határainkon belül, sem azon kívül nincsenek siket és nagyothalló nyelvtanárok az oktatási rendszerben, addig ez a kérdés megválaszolatlan marad.

Magyarországon a *Nemzeti Alaptanterv* szerint a hallók iskoláiban jelenleg az általános iskolák 4. osztályában kell megkezdeni az első idegen nyelv tanítását [2/2007. (VII.31.) kormányrendelet]. Az idegen nyelvek tanítására vonatkozóan mind a 23/1997 (VI. 4.) MKM, mind a 2/2005 (III.1.) számú OM rendelet különbséget tesz a hallók és a hallássérültek között. A siketek és nagyothallók iskoláiban lehetőség van arra, hogy az intézmény pedagógiai programja és a helyi tanterv határozza meg az idegen nyelvek tanításának kereteit. Még a laikusok számára is nyilvánvaló, hogy az idegen nyelvek tanulása a beszédértés és a beszédkézség, valamint a kiejtés elsajátítása terén számos nehézséggel jár azok számára, akik rosszul hallanak. Különösen igaz ez akkor, ha hallókkal együtt tanulnak, illetve ha a hallók számára kifejlesztett módszerekkel és tananyaggal, sok társalgási gyakorlattal, szerepjárással, magnóhallgatással tanítják őket. A siketek és súlyosan nagyothallók esetében azonban ennél többről van szó. Az idegen nyelvek tanuláshoz szükség van a biztos első nyelvi alapra, mely a gyengén vagy közepesen nagyothallók esetében a környezet hangzó nyelve. A siketek és sok súlyosan nagyothalló személy számára azonban nem a hangzó magyar nyelv, hanem egy vizuális-gesztikuláris nyelv (*Mongyi és Szabó, 2005*), a magyar jelnyelv az első, a preferált nyelv. Számukra az idegen nyelv már harmadik nyelvként jelenik meg, melyet akkor tudnak eredményesen tanulni, ha nem hallókkal vagy nagyothallókkal vannak egy csoportban, hanem a jelnyelvet használó siketekkel és súlyosan nagyothallókkal, és ahol a közvetítő nyelv a jelnyelv (vö. *Cole, 2008; Fleming, 2008b; Kontráné Hegybíró, 2008; Mongyi és Szabó, 2005*).

### **Motiváció a nyelvtanulásban**

A nyelvtanulási motiváció kutatása hagyományosan fontos területe a pedagógiának, nyelvpedagógiának és alkalmazott nyelvészetnek, mert a motiváció az egyik legfontosabb előrejelzője a tanulás sikerességének (*Dörnyei, 2005*). A hazai kutatások közül a legtöbb az általános és középiskolások nyelvtanulási motivációját tárta fel (lásd pl. *Nikolov, 2003; Vágó, 2007*), hiszen a kötelező oktatás keretében Magyarországon minden diáknak kell idegen nyelvet tanulni. A nyelvtanulási folyamat sikerességéről eltérőek a vélemények és nagyon sok kutatás rámutatott a hazai idegennyelv-tanítás problémá-

ira (összefoglalóként lásd *Vágó, 2007*), éppen ezért tartjuk nagyon fontosnak különböző felnőtt csoportok nyelvtanulási motivációjának a feltárását, amelyre eddig kevés hazai eredmény áll rendelkezésünkre (*Kormos és Csizér, 2009a; Nikolov és Nagy, 2003; Szaszko és Csizér, 2007*).

A motivációs vizsgálatok egyik legfontosabb kérdése, hogy milyen motivációhoz kapcsolható tényezők segítségével teszik mérhetővé a fogalmat a kutatók. A jelen adatgyűjtés során, ami a nyelvtanulási motiváció vizsgált konstruktumait illeti, a motivált tanulási viselkedést mérő látens tényező szolgál magyarázandó változóként. A motivált tanulási viselkedés megmutatja, hogy mennyi erőfeszítést hajlandóak az emberek egy-egy idegen nyelv tanulására fordítani az adatfelvétel idején (*Dörnyei, 2005*). Ezt a konstruktumot már más magyarországi vizsgálatban használtuk már (lásd *Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Csizér és Kormos, 2007, 2008; Kormos és Csizér, 2008*), és tapasztalataink szerint megbízhatóan méri a megkérdezettek tervezett tanulási viselkedését különböző korcsoportú megkérdezettek esetében és elméleti megalapozottsága is elfogadott (*Dörnyei, 2005; Gardner, 2006*). Ami a magyarázó konstruktumok kiválasztását illeti, a jelen kutatás esetében négy változócsoporthoz vizsgálatát véltük elengedhetetlennek: (1) A megkérdezettek eszközjellegű motivációjának feltárását, hiszen felnőtt nyelvtanulók esetében feltételezhető, hogy a karrierrel kapcsolatos tényezők szerepet játszanak a nyelvtanulási motivációjuk alakulásában (*Dörnyei, 2005*). (2) Interkulturális kontaktus, amely leírja, hogy mennyire motiválhatja a megkérdezetteket az a tény, hogy az idegennyelv-elsajátítása révén lehetőségük lesz az adott idegen nyelven kommunikálni (*Kormos és Csizér, 2007*). (3) Nyelvtanulási miliő szintén hagyományos eleme a motivációs elméleteknek és kutatásoknak (*Kormos és Csizér, 2005*), és az eredmények azt mutatják, hogy a környezetnek nagy szerepe lehet a nyelvtanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűdök kialakításában és a tanulási folyamathoz kapcsolódó konkrét segítség biztosításában. (4) A motiváció kutatások általában nem foglalkoznak a különböző tanítási módszerek motiváló hatásának vizsgálatával, bár azt több kutatás is kimutatta, hogy a nyelvtanárnak nagyon fontos szerepe van a diákok motivációjának felkeltésében és fenntartásában (*Dörnyei, 2001; Kormos és Lukóczy, 2004*). A jelen kutatásban azonban mindenképpen elengedhetetlennek tartottuk a tanítás módszerének mérését, hiszen a siket és nagyothalló tanulók számára speciális módszerekkel kell a nyelvet tanítani (*Kontráné Hegybíró, 2008*).

## A kutatás leírása

### A kutatási kérdések

A siketek és nagyothallók motivált nyelvtanulási viselkedésének vizsgálatakor 3 fő kérdésre kerestük a választ:

- 1) Hogyan írható le a siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulási motivációja?
- 2) Milyen különbségeket találunk a siket és nagyothalló megkérdezettek között?

- 3) Mely változócsoportok magyarázzák legjobban a szándékolt motivált nyelvtanulási viselkedést?

### A vizsgálat mintája

A vizsgálat mintáját Magyarország különböző területein élő siket és nagyothalló felnőttek alkották. A résztvevők nem képeznek reprezentatív mintát, mert a kérdőívet csak a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) havonta megjelenő lapja, a *Hallássérültek* olvasóihoz tudtuk eljuttatni, akik önkéntes alapon és név nélkül vállalkoztak a válaszadásra. A közel 3000 előfizető közül 351-en küldték vissza a kérdőívet, 275-en postán és 76-an elektronikusan. A válaszadók közül 200-an vallották magukat nagyothallónak és 131-en siketnek. A 351-ből 20 kérdőív hiányos vagy hibás kitöltés miatt érvénytelen volt, ezeket nem vontuk be az elemzésbe. A minta eloszlását a legfontosabb változók szerint az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat. A résztvevők megoszlása a legfontosabb jellemzők szerint

	Nagyothalló (n=200)		Siket (n=131)	
	n	%	n	%
<i>Nem</i>				
nő	120	62,2	74	58,3
férfi	73	37,8	53	41,7
<i>Életkor</i>				
35 éves vagy fiatalabb	78	39,2	44	33,9
35 évnél idősebb	46	23,1	48	36,9
50 évnél idősebb	75	37,7	38	29,2
<i>Családtagok hallásállapota</i>				
van siket/nagyothalló a családban	60	30,0	37	28,2
nincs siket/nagyothalló a családban	140	70,0	94	71,8
<i>Lakhely</i>				
város	107	54,9	66	52,4
község	40	20,5	22	17,4
Budapest	48	24,6	38	30,2
<i>Legmagasabb iskolai végzettség</i>				
általános iskola	55	27,5	70	53,8
középiskola	92	46,0	37	28,5
főiskola/egyetem	53	26,5	23	17,7
<i>Tanult idegen nyelvet?</i>				
igen	161	80,5	69	52,7
nem	39	19,5	62	47,3

Megjegyzés: Hiányzó adatok miatt az eloszlások összege nem mindig éri el a 200-at, illetve a 131-et.

## A kérdőív

Az adatgyűjtés a SINOSZ segítségével 2008 tavaszán történt. A szövetség havi lapja mellékleteként jutattunk el a lap olvasóihoz a kérdőívünket, melyhez a kutatást bemutató kísérőlevelet, valamint megcímzett és felbélyegzett válaszbortéket mellékelünk. A kérdőívet ezzel egy időben a Világhálón is elérhetővé tettük mind írott, mind jelelt formában.

A kérdőív három részből tevődött össze és összesen 69 pontból állt: a jelnyelvre vonatkozó állítások után az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos tapasztalatokra és attitűdökre kérdeztünk rá, végül a harmadik részben olyan háttéradatokat kértünk, mint például a halláskárosodás foka, az életkor, siketség a családban, lakhely, iskolázottság. A következőkben röviden összefoglaljuk azokat a látens tényezőket, amelyek megfelelő megbízhatósággal mérték kutatásunkban a nyelvtanulási motiváció egyes részterületeit, és cikkük elemzésének alapját adták. Minden konstruktumot egy-egy kérdőívkérdéssel illusztrálunk.

1. *Tervezett motivált tanulási viselkedés* (5 kérdés): A megkérdezettek mennyi erőfeszítést hajlandóak tenni, hogy jól megtanuljanak egy idegen nyelvet (Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Példa: Nagyon fontos a számomra, hogy megtanuljak egy idegen nyelvet.

2. *Eszközjellegű motiváció* (5 kérdés): Az idegen nyelv hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben (jobb állás, magasabb fizetés) (Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Példa: Könnyebben kapnak állást azok a siket ismerőseim, akik tudnak egy idegen nyelvet.

3. *Milieu* (5 kérdés): Milyen szerepet játszanak családtagok, illetve barátok az idegen nyelv tanulása során (Dörnyei, 2001; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Kormos és Csizér, 2005). Példa: A családom/barátaim biztattak, hogy angolul tanuljak.

4. *Direkt kontaktus* (3 kérdés): Szóbeli vagy írásos direkt kontaktus, amely során a megkérdezettnek lehetősége van idegen nyelven, pl. angolul, kommunikálni (Csizér és Kormos, 2006; Kormos és Csizér, 2007). Példa: Külföldi ismerőseimmel szoktam angolul e-mailen levelezni.

5. *Idegen nyelvű kontaktus* (3 kérdés): Mennyire fontos a hallássérülteknek az idegen nyelv elsajátítása abból a célból, hogy külföldi hallókkal tudjanak kommunikálni (Csizér és Kormos, 2006; Kormos és Csizér, 2007). Példa: Amikor külföldi hallókkal találkozom, szükségem van idegennyelv-tudásra.

6. *Internet használat* (5 kérdés): Milyen gyakran látogatnak a hallássérültek idegen, például angol nyelvű Internetes oldalakat (Csizér és Kormos, 2006; Kormos és Csizér, 2007). Példa: Gyakran keresek információt angol nyelvű Internetes oldalakon.

7. *A tanulás módszere* (4 kérdés): Mit gondolnak a hallássérültek, milyen tanítási módszerekkel lehet a legsikeresebben elsajátítani egy idegen nyelvet (Kontráné Hegybíró, 2008, 2009). Példa: Szeretném, ha lennének a városomban siket angoltanárok vagy némettanárok.

8. *A jelnyelv mindennapi használata* (7 kérdés): Milyen szerepet játszik a jelnyelv a siketeket mindennapi életében (Kontráné Hegybíró, 2008, 2009). Példa: A siketek jeleivel minden gondolatot ki tudnak fejezni.

9. *A jelnyelv iskolai használata* (7 kérdés): A jelnyelv iskolai oktatás során betöltött szerepének leírása (Kontráné Hegybíró, 2008, 2009). Példa: Az a tanár, aki jelel is az órán, eredményesebben tudja tanítani a siketeket.

## A kutatás eredményei

### A skálák kialakítása és megbízhatósága

A statisztikai elemzéseket két lépcsőben végeztük el. Elsőként főkomponens elemzést végeztünk (forgatás nélkül), hogy ellenőrizzük, illeszkednek-e a kérdőív kérdései az általunk feltételezett és fent a *Kérdőív* c. alfejezetben ismertetett skálákhoz (Székelyi és Barna, 2002). Azokat a kérdéseket, amelyek nem illeszkedtek megfelelően az adott dimenzióra, kizártuk az elemzésből. Második lépésként pedig ellenőriztük, hogy a skálák megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ ) megfelel-e az elvárhatónak. Ezt az elemzést külön végeztük el a nagyothallók és siketeket almintáján, hiszen az eredmények tárgyalása során sokszor elemezzük a két csoportot külön. Az eredményeinket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az elemzésbe bevont skálák reliabilitásmutatói (Cronbach- $\alpha$ )

	Nagyothalló alminta (n=200)	Siket alminta (n=131)
Eszközjellegű motiváció (5)	0,78	0,78
Milió (5)	0,86	0,83
Direkt kontaktus (3)	0,83	0,78
Idegen nyelvű kontaktus (3)	0,75	0,60
Internet (5)	0,71	0,74
A tanulás módszere (4)	0,88	0,83
A jelnyelv mindennapi használata (7)	0,92	0,92
A jelnyelv iskolai használata (5)	0,97	0,96
Motivált tanulási viselkedés (6)	0,92	0,93

A skálák döntő többségének elfogadható a megbízhatósága, amelyet a Cronbach- $\alpha$  0,70 feletti értékei mutatnak. Egyetlen, az elemzésbe bevont skálának 0,70 alatti a Cronbach- $\alpha$  értéke (Idegen nyelvű kontaktus a siketek körében). Ezt a skálát azért hagytuk benn az elemzésben, mert úgy gondoltuk, hogy az alacsony Cronbach- $\alpha$  érték a válaszadók hallásállapotával van kapcsolatban, és nem a skála belső megbízhatatlanságát mutatja, hiszen a nagyothallók mintáján a megbízhatósági mutató 0,70 felett van. De to-



vábbi kutatásoknak kell rámutatnia arra, hogyan lehetne ennek a skálának a megbízhatóságát növelni a siket megkérdezettek esetében is.

### **A siketek és nagyothallók nyelvtanulási motivációjának általános jellemzői**

Megvizsgálva, hogy mely tényezőket sikerült a kutatásunkban megfelelő módon leírni, megállapítható, hogy számos hasonlóságot találunk halló nyelvtanulók körében készült motivációs kutatáshoz viszonyítva (3. táblázat). Vannak olyan hagyományosan is gyakran vizsgált tényezők, amelyek a siketek és nagyothallók körében is relevánsnak tűntek. Ilyen az eszközjellegű motiváció (instrumentalitás), vagyis, mennyire gondolják a megkérdezettek, hogy a mindennapi életben a nyelvtudás hasznukra válhat a továbbtanulás során vagy a jobb munkahely megszerzésében. Eredményeink szerint az eszközjellegű motiváció (instrumentális motiváció) szintje közepes értékeket értek el a megkérdezettek a tényezőt mérő skálán (három körüli értéket mutat mindkét mintán), de a nagyothallók szignifikánsan magasabb értéket értek el (3,13) a skálán, mint siket társaik (2,74). Felnőtt halló nyelvtanulók egy csoportját vizsgáló kutatásunkban az eszközjellegű motiváció esetében 3,81 átlagot értek el a megkérdezettek (*Kormos és Csizér, 2008*). Természetesen a közvetlen összehasonlítás nem lehetséges, azonban az átlagok közti különbség informálhat arról, hogy a vizsgált mintánkon, különösen a siket megkérdezetteket illetően, az eszközjellegű motiváció szintje elmarad a halló társaiké mögött.

A nyelvtanulási miliő szintén hagyományosan vizsgált tényezője a motivációkutatásnak, de részben még nyitott kérdés, hogy a különböző tanulási nehézséggel és fogyatékkal élők körében pontosan hogyan és milyen mechanizmussal nyújthat a diák közvetlen környezete segítséget, illetve gátolhatja a nyelvtanulás folyamatát (*Kormos és Csizér, 2009b*). A jelen átlagokból nem tűnik ki markánsan a miliő segítő szerepe, amely skála átlaga a siketek esetében, akiket fokozottabban lehetne és kellene segíteni, még szignifikánsan alacsonyabb is, mint a nagyothallók esetében. Egy, halló felnőtt nyelvtanulók körében végzett vizsgálatunk miliő-skáláján 4,36-os átlagértéket kaptunk (*Kormos és Csizér, 2008*), ami jóval magasabb a jelen adatoknál (3,05, ill. 2,76). Ennek oka lehet az, hogy a hallássérült nyelvtanulók esetében környezetük nem bízik a nyelvtanulás sikerében, és ezért nem kapnak a nagyothallók és siketek megfelelő biztatást. A nagyothallók és siketek esetében a nemzetközi kommunikáció kérdése érdekesen merül fel, hiszen lehetőségük van a nemcsak idegen nyelvi, hanem nemzetközi jel kommunikációra is, illetve az Internetes kommunikációban könnyebben kompenzálhatnak. A lehetséges kommunikációt három különböző skálával mértük: direkt kontaktus, idegen nyelvű kontaktus és Internetes kapcsolatok. Ezek az adatok egyértelműen magasabbak, mint az interkulturális kontaktust mérő más kutatások adatai (*Csizér és Kormos, 2008*), de a közvetlen összehasonlítást nem tehetjük meg, mert nem áll rendelkezésünkre életkorban hasonló mintán végzett kutatás interkulturális kommunikációról. A siketek esetében azért is szükség lenne további kutatásokra, mert nem tisztázott, hogy az a jelenség, amit a motiváció kutatás hagyományosan kontaktusnak ír le feltételezve az idegen vagy második nyelv használatát, milyen nyelven működik a nagyothallók és siketek körében.

A különböző nyelvtanítási módszerek szintén hozzájárulhatnak a motivált tanulási viselkedés alakításához (*Dörnyei, 2001*), azonban a nagymintás kérdőíves kutatásokban

általában nem kapnak helyet a különböző módszereket mérő kérdések. Úgy gondoltuk, hogy a sajátos igényű tanulók körében fokozottan fontos lehet, hogy megfelelő módszerekkel tanulhatják-e az idegen nyelvet, így kutatásunkban is törekedtünk egy ilyen látens tényező kialakítására. A megfelelő tanítási módszerek tekintetében nem találtunk különbséget siketek és nagyothallók között, azaz egységes kép alakult ki arról, hogy mely módszer lehet a legcélravezetőbb az ő esetükben. A skála háromhoz közeli átlaga azt mutathatja, hogy a megkérdezettek körében nincs teljes egyetértés arról, melyek a legcélravezetőbb módszerek. A jelnyelv használata az iskolában és a mindennapi életben szintén hozzájárulhat a nyelvtanulási motiváció alakításához. A szignifikáns különbség a siketek és nagyothallók között nem meglepő. Az előbbi csoport esetében fontosabb a jelnyelv alkalmazása az iskolai órán és használata a mindennapi életben.

3. táblázat. Az elemzésbe bevont skálák átlaga és szórása

	Nagyothallók		Siketek		$t''$
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Eszközjellegű motiváció (5)	3,13	1,10	2,74	0,97	3,28*
Milió (5)	3,05	1,18	2,76	1,06	2,33*
Direkt kontaktus (3)	2,25	1,31	2,33	1,20	-0,57
Idegen nyelvű kontaktus (3)	3,39	1,24	3,00	1,09	2,93*
Internet (5)	3,23	0,95	3,26	0,97	-0,24
A tanulás módszere (4)	3,15	1,32	3,49	1,12	0,13
A jelnyelv mindennapi használata (7)	3,68	1,20	4,00	1,14	-2,40*
A jelnyelv iskolai használata (5)	3,80	1,46	4,10	1,25	-1,96*
Motivált tanulási viselkedés (6)	3,07	1,31	3,11	1,27	-0,27

Megjegyzés: \*  $p < 0,05$ .

Összességében megállapíthatjuk, hogy a siket és nagyothalló megkérdezettek közepesen motiváltak az idegennyelv-tanulásban. Mind a nyelvtanuláshoz kapcsolt eszközjellegű motiváció, mind a tanulási viselkedést mérő skála tekintetében az öt-pontos skálán hármas értékhez közeli átlagot találunk. Ezek az értékek alacsonyabbak, mint a halló nyelvtanulók körében gyűjtött adatok (Csizér és Kormos, 2007; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Fehér, 2000), de nagyon hasonlóak más tanulási nehézségekkel küzdő tanulók nyelvtanulási motivációjához (Kormos és Csizér, 2009b). Ezek az eredmények azt jelzik, hogy az általunk vizsgált siket és nagyothalló megkérdezettek, ha (újra)kezdenék vagy folytatnák a nyelvtanulást, a hosszú távú sikereik biztosításához mindenképpen szükséges lenne a motivációs és attitűd tényezők pozitív megerősítése, motivált tanítási szempontok figyelembe vétele (lásd Dörnyei, 2001), hogy az attitűd és motivációs beállítódás esetleges negatívumai ne rontsák a tanulás hatékonyságát.

### A motivált tanulási viselkedést meghatározó tényezők

*Tremblay és Gardner (1995)* idegen nyelvi motivációs modelljében a nyelvtanulás sikerét meghatározó egyik legfontosabb tényező a motivált tanulási viselkedés, azaz, hogy a tanuló mennyi energiát hajlandó a tanulásba fektetni, és milyen kitartó e hosszú és fáradtságos tanulási folyamatban. Ezt a megközelítést megerősíti elméleti síkon *Dörnyei Zoltán* is (2001, 2005), amely elméleti megfontolások lehetővé tették a motivált tanulási viselkedés függő változóként való használatát. Ezért kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy az általunk felállított motivációs skálák milyen mértékben jelzik a motiváció intenzitását. Ennek megállapítására lineáris regresszió elemzést végeztünk, úgynevezett step-wise módszerrel: a modell egymás után, fontossági sorrendben léptette be azokat a tényezőket, amelyek leginkább magyarázzák a motivált tanulási viselkedést, és hatásuk még szignifikáns ( $p < 0,05$ ). Az adatok strukturális modellezésével való vizsgálatát az alminták nagysága nem tette lehetővé. Az elemzést a megkérdezettek hat különböző csoportjára végeztük el, hogy lássuk, milyen különbségeket tapasztalunk életkor és hallásállapot szerint. Eredményeinket a 4. táblázat tartalmazza.

A legnagyobb magyarázó erővel bíró vizsgált változók mindegyik csoportban a nyelvtanulási miliő és a tanulás módszere. Ez a tény világosan megmutatja, hogy a hallássérült nyelvtanulók számára a nyelvi attitűd típusú változók hatásánál (*Dörnyei, 2005*) sokkal erősebb bejósoló erővel bírnak a tanuláshoz közvetlenül kapcsolódó változók. Eredményeink megerősítik azokat a korábbi magyarországi kutatásokat, amelyekben azt találtuk, hogy nyelvtanulással kapcsolatos döntések meghozatalában nagy szerepe van a családnak (*Kormos és Csizér, 2005*), illetve, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő diák számára a családi segítség elengedhetetlen része a sikeres nyelvtanulásnak (*Csizér, 2009*). A tanulás lehetséges módszereinek a motivációhoz kapcsolódó összefüggéseiről sokkal kevesebb eredmény áll rendelkezésünkre, azt azonban tudjuk, hogy egyes tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében a megfelelő tanítási módszerek hatására a teljesítmény nemcsak elérheti a tanulási nehézségekkel nem küzdők eredményeit, hanem azokat felül is múlhatja (*Nijakowska, 2008*).

Arra vonatkozóan, hogy melyek azok a tanulási-tanítási módszerek, amelyekkel a hallássérültek sikert érhetnek el a nyelvtanulásban, a siketekkel és nagyothallókkal folytatott interjúk kutatásunk eredményeit idézhetjük röviden (*Kontráné Hegybíró, 2008, 2009*). Ezekből megállapíthattuk, hogy a hallássérültek, ha motiváltak és megfelelő módon tanítják őket, sikeresek lehetnek a nyelvtanulásban. Fontos a kis létszámú és minél homogénebb csoport, mert aki siket, annak a számára szükséges a jelnyelvhasználat az órákon, míg az enyhébben vagy közepesen nagyothallók ezt nem igénylik, de számukra is fontos, hogy a tanár nagyon jól artikuláljon, és szembe forduljon velük, amikor beszél. Fontos a nyelvtani magyarázat, és siketek számára az is, hogy a magyarázat jelnyelven, és a jelnyelv szerkezetéhez viszonyítva történjen. A tananyagnak első sorban az idegen nyelv írott változatára kell koncentrálnia. Adatközlőink szerint mind a siketek, mind a nagyothallók esetében figyelembe kell venni, hogy a hallókkal ellentétben nem tudnak egyszerre vizuális és auditív csatornán is információt befogadni, ami lelassítja a tanítási folyamatot. Mivel a beszéd- és hallásgyakorlatok nélkül egyhangúbb az oktatás, külön-

böző módon kell színesíteni a tanulási folyamatot, hogy a tanulók motivációja fenntartható legyen.

4. táblázat. A motivált viselkedést előrejelző változók a megkérdezettek különböző csoportjaiban

Skálák	R <sup>2</sup>	Béta	t	p
<i>Fiatal nagyothallók (n=78)</i>				
A tanulás módszere	0,84	0,69	9,97	0,001
Miliő	0,87	0,29	4,18	0,001
<i>Középkorú nagyothallók (n=46)</i>				
Miliő	0,50	0,40	3,75	0,001
A tanulás módszere	0,63	0,66	5,08	0,001
Direkt kontaktus	0,69	0,34	2,94	0,005
<i>Idős nagyothallók (n=75)</i>				
Miliő	0,43	0,39	4,14	0,001
A tanulás módszere	0,55	0,34	3,63	0,001
Direkt kontaktus	0,57	0,30	3,15	0,002
<i>Fiatal siketek (n=44)</i>				
A tanulás módszere	0,75	0,56	5,90	0,001
Miliő	0,81	0,24	2,96	0,005
Internet	0,84	0,25	2,57	0,014
<i>Középkorú siketek (n=48)</i>				
A tanulás módszere	0,50	0,33	3,12	0,003
Miliő	0,65	0,34	3,69	0,001
Eszközjellegű motiváció	0,71	0,25	2,40	0,021
Internet	0,74	0,21	2,03	0,049
<i>Idős siketek (n=38)</i>				
Miliő	0,57	0,51	5,04	0,001
A tanulás módszere	0,71	0,37	3,98	0,001
Direkt kontaktus	0,76	0,25	2,57	0,015

A tanulási módszer és a miliő szerepén kívül a hallásállapot és az életkor függvényében további változók is hozzájárulhatnak a motivált tanulási viselkedés befolyásolásához. A siketek körében nagyon fontos motiváló hatása lehet az Internet használatának, ami indirekt kontaktus élményhez juttatja őket anélkül, hogy nyilvánvaló lenne hallásproblémájuk. *Fleming* (2008b) által közölt adatok szerint 2002-ben 3 milliónál több nyilvános weboldal közül 72 százalék angol nyelvű tartalmat közvetített. A magyarországi Internet használatot mérő kutatások alapján (*Dessewffy és Fábrián, 2007*), nem meglepő, hogy az idősebb korosztály esetében a Világháló hatása nem érvényesül, őket inkább a direkt kontaktus lehetősége motiválja. Érdekes azt is látni, hogy a nagyothallók esetében sem játszik szignifikáns szerepet az Internet, esetükben azonban a direkt kon-

taktus-élmények lehetnek motiváló hatásúak, ami azt mutatja, számukra könnyebb lehet az idegen nyelv használata a mindennapi kapcsolatok során. Az eszközjellegű motiváció megjelenik a siketek körében, mint motiváló tényező a 35-59 évesek körében. Számukra lehet a legnagyobb probléma a munkaerő-piaci elhelyezkedés, ezért ők érzékenyebbek lehetnek azokra a pragmatikus előnyökre, amelyeket az idegen nyelv elsajátítása jelenthet. Azonban ezek a tényezők csak akkor kaphatnak szerepet, ha a hallássérült nyelvtanulók megfelelő módszerekkel tanulhatják az idegen nyelvet, és környezetük is támogatja őket.

## Összefoglalás

Kutatásunk során egy országos vizsgálat segítségével próbáltuk feltárni, hogy milyen idegen nyelvi motivációval rendelkeznek siket és nagyothalló megkérdezetteink. Az általunk megkérdezett 331 személy beszámolt arról, hogy mennyire motivált az angol vagy más idegen nyelv tanulásában, és próbáltuk feltérképezni, hogy milyen tényezők játszanak különösen fontos szerepet a siketek és nagyothallók nyelvtanulásában. Adataink alapján megállapítottuk, hogy a siket és nagyothalló megkérdezettek közepesen motiváltak az idegen nyelvek tanulására, annak ellenére, hogy tökéletesen tisztában vannak azazal, hogy a jelnyelvi és magyar nyelvtudásuk mellett, az idegen nyelvek, elsősorban az angol, elsajátítása nagymértékben segítheti mindennapi életüket és munkájukat.

Eredményeinket nem reprezentatív minta alapján kaptuk, így messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az eredmények általánosíthatóságából. Mindenesetre figyelemre méltó, és további kutatásra érdemes, hogy mind a nagyothallók, mind a siketek esetében a nyelvtanulási miliő és a tanulási módszerek tűnnek a legfontosabb befolyásoló tényezőnek, ha a motivált tanulási viselkedést próbáljuk magyarázni. Mivel kérdőíves felmérésünk csak nagy vonalaiban mutathatta be ezeknek a tényezőknek a fontosságát, úgy véljük, mindenképpen további kutatásoknak kell feltárnia mind a tanulási miliő, mind a különböző lehetséges nyelvtanítási módszerek hatását.

### *Köszönetnyilvánítás*

A kutatás a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal támogatásával jött létre (NKTH B2 2006-0010). Köszönetet mondunk a SINOSZ vezetőinek és munkatársainak a kutatás lebonyolításában nyújtott önzetlen segítségéért.

## Irodalom

- Allen, T. E. (1994): Who are the deaf and hard-of-hearing students leaving high school and entering postsecondary education? <http://gri.gallaudet.edu/AnnualSurvey/whodeaf.html>; Letöltve: 2009. március 29.
- Barefoot, S. M. (2008): English classroom communication and management. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 123–132.
- Bartha Csilla, Hattyár Helga és Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 852–906.
- Cole, D. (2008): English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning amidst cultural and linguistic diversity. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 179–192.
- Csizér Kata (2009): A diszlexiás diákok nyelvtanulási motivációja. In: Kormos Judit és Csizér Kata (szerk.): *Nyelvelsajátítás és részképesség zavarok*. Eötvös Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 16. 11. sz. 12–20.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2007): A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 29–43.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2008): The relationship of inter-cultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29. 1. sz. 30–48.
- Denmark, J. C. (1999): *Siketség és mentálhigiénia*. SINOSZ – Új Mandátum, Budapest. Ford. Abonyi Nóra és Lancz Edina.
- Dessewffy Tibor és Fábán Zoltán (2007): *A digitális jövő térképe. A magyar társadalom és az Internet*. ITHAKA Kht., Budapest.
- Dotter, F. (2008): English for deaf sign language users: Still a challenge. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 97–121.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Németh Nóra (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Eilers-erandall, K. (2008): Reading and writing English as a foreign language: factors leading to success for deaf adolescents and young adults. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 88–96.
- Fehér Endre (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *Novelty*, 7. 1. sz. 66–75.
- Fleming, J. (2008a): Ensuring that deaf students remember English. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 178–185.
- Fleming, J. (2008b): How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 123–153.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.

- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6. 237–260.
- Gúti Erika és Szépe György (2006): A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben). In: Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 111–128.
- Hay, J. A. (2008): Learning strategies of deaf and hearing impaired students in higher education. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 152–162.
- Hilzensauer, M. és Skant, A. (2008): Sign On! – English for Deaf sign language users on the Internet. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 155–177.
- Janáková, D. (2008, szerk.): *Teaching English to deaf and hard of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague.
- Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.) (2008): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern.
- Komesaroff, L. (2008): *Disabling pedagogy: power, politics and deaf education*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Kontráné Hegybíró Edit (2008): A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában. In: Geccsó Tamás és Sárdi Csilla (szerk.): *Jel és jelentés*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; Tinta Könyvkiadó, Budapest. 177–184.
- Kontráné Hegybíró Edit (2009): A siketek joga az angolhoz. In: Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2007): Magyarországi siketek a jelnyelvről: Egy kérdőív kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 8. 1–2. sz. 5–22.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2009): Idegen nyelvek tanulása siketek és nagyothallók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 1. sz. 72–83.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 29–40.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2007): Az interkulturális kapcsolatok hatása az idegen nyelvi attitűdökre általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 9. 1. sz. 83–98.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58. 2. sz. 327–355.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2009a): A felnőtt nyelvtanuló angol nyelvtanulási motivációja. In: Frank Tibor és Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Kormos Judit és Csizér Kata (2009b, szerk.): *Nyelvelsajátítás és részképesség zavarok*. Eötvös Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Kormos Judit és Lukóczy Orsolya (2004): A demotivált nyelvtanuló. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker Kiadó, Budapest. 109–123.
- Kósa Ádám, Lovász László és Tapolczai Gergely (2005): *A hallássérült személyekre vonatkozó jog áttekintése*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.
- Machová, P. (2008): Various methods used in EFL teaching of deaf and hard-of hearing students in heterogenous classes. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 65–73.

- Macurová, A. (2008): An introduction to principles of language learning. In: Janáková, D. (szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. 2nd ed. VIP Books, Prague. 28–41.
- Marschark, M. (2007): *Raising and educating a deaf child*. 2nd ed. Oxford University Press, Oxford.
- Mongyi Péter és Szabó Mária Helga (2005): *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Fogyatékosok Esélye Köz-alapítvány, Budapest.
- Muzsnai, I. (1999): The recognition of sign language: A threat or a way to a solution? In: Kontra, M., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. és Várady T. (szerk.): *Language: A right and a resource*. CEU Press, Budapest. 279–296.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdjei és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9. 1. sz. 14–40.
- Nijakowska, J. (2008): An experiment with Direct Multisensory Instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. In: Kormos, J. és Kontra, E. H. (2008): *Language learners with special needs. An international perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 130–157.
- Szabó Mária Helga (1998): A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. *Modern Nyelvoktatás*, 4. 1. sz. 28–33.
- Szabó Mária Helga (2003, szerk.): *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest.
- Szaszkó Rita és Csizér Kata (2007): A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásai és angol nyelvtanulási motivációja: egy strukturális modell tanulságai. In: Várady Tamás (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia kötet*. MTA, Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 182–193.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008): Bilingual education and sign language as the mother tongue of Deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 75–94.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79. 3. sz. 505–518.
- Ungár Nóra (2003): Siket közösség és kultúra. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Fogyatékosok Esélye Köz-alapítvány, Budapest.
- Vágó Irén (2007, szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Wong, K. (2005): Silence is golden. *The UCSD Guardian Online*, [http://www.deaftoday.com/v3/2005/11/silence\\_is\\_gold.html](http://www.deaftoday.com/v3/2005/11/silence_is_gold.html). Letöltve: 2009. március 29.
- 23/1997 VI. 4. MKM rendelet mellékletei: Fogyatékos gyermekek iskolai oktatásának tantervi irányelve.
- 2/2005 (III.1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- 202/2007 (VII. 31.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII.17.) kormányrendelet módosításáról.



## ABSTRACT

KATA CSIZÉR, EDIT HEGYBÍRÓ KONTRÁNÉ ÉS ANNA SÁFÁR: LANGUAGE LEARNING  
MOTIVATION OF DEAF AND PARTIALLY HEARING ADULTS

In our research presented here we aimed at exploring language learning motivations of a sample of deaf and partially hearing people. Data were collected from 331 subjects about how motivated they were in learning English or any other foreign language. The research aimed at reconstructing the factors underlying their motivation. Our findings suggest that the motivation of deaf and partially hearing people is only average, even though they are completely aware of the benefits that foreign languages, especially English, could provide in addition to their Hungarian and sign-language knowledge in their work and every-day life. Our results have only limited validity, since our sample was not representative. However, it should be considered and further investigated that both in the case of deaf and partially hearing people, the milieu and methods of learning proved to have the most significant effect on language learning motivation. Since our questionnaire based methodology could only yield general indications regarding the influence of these factors, the immediate effects of both milieu and methods should be subject to further research.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 4. 341–357. (2008)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata, H–2030 Érd, Lakatos u. 44.  
Kontráné Hegybíró Edit és Sáfár Anna, ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti. H–1088  
Budapest, Rákóczi út 5.



## REFORMÁTUS ISKOLÁK TANÁRAI

**Bacskai Katinka**

*Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete*

Ha egykori iskoláinkra emlékezünk, többnyire egységes kép jelenik meg előttünk, amelynek az épület, az ott tanító tanárok és a takarító néni éppúgy része, mint az iskolai barátságaink. De minden iskolának van egy többé-kevésbé egységes arculata, amelyet a külvilág is érzékel. Ezt az arculatot számos összetevő formálja (pl. eredményességi mutatók, a diákok megjelenése, a szülők társadalmi státusza) amelyek közül a legfontosabb az iskolai klíma. Az iskolai klíma nehezen körülírható fogalom. Mindenki számára egyértelműen érezhető jelenségről van szó, mégis nehéz megfelelő kifejezést találni a leírására. A köznyelvben is elhangzanak olyan megállapítások, miszerint az iskola hangulatát „nyomasztónak”, „vibrálónak”, „rugalmatlannak” vagy „nyitottnak”, „zártnak” érzékelik (Halpin és Croft, 1963). A kutatók is számos fogalmat használnak a jelenség leírására. A hatás részét képezi az *iskola szocializációs viszonyai*, az *iskola „szelleméről”*, vagy az *iskolai atmoszféráról*, az *életviszonyokról* kialakított kép, azaz összefoglalóan az *iskolai lélettérről* vagy az *iskolai életvilágról* beszélhetünk. Bár ezek a fogalmak nem eléggé pontosak, mégis abból a jogos elvárásból indulnak ki, hogy a tanítás és a tanulás komplex környezetét leírhatjuk.

A pedagógiai, iskola- és oktatásszociológiai kutatások többsége az iskolai élet törvényi előírásaira koncentrál, mint például a tanmenetekre, közigazgatási előírásokra, szervezési szerkezetekre, hogy ebből levezessék, mely társadalmi funkciók lehetnek a konkrét iskolai tanulási folyamatok céljai, másrészt megvizsgálják azok következményeit az iskola szociális szelektivitása vagy hatékonysága tekintetében. Az, ami egy iskolán belül konkrétan történik, ebben az esetben nem áll a középpontban (Fend, 1977).

A diákok tanulmányi eredményességét a pedagógiai kutatások sokszor a tanárok felkészültségével, a tanórán használt módszerek változatosságával, vagy a diákok motiváltságával hozták összefüggésbe. Az oktatásszociológiai megközelítés a szülők iskolai végzettségére, az anyagi környezetre, az etnikai hovatartozásra fektette a hangsúlyt. Az oktatáspolitikai kutatások az előbbire fókuszálnak, mert az könnyebben változtatható. Utóbbi eleve elrendelése az oktatáspolitikai programok sikertelenségében mutatkozik meg. Ritkábban kutatott és újabb megközelítési mód a kapcsolati tőke (szülőké és a diákoké) és az eredményesség vizsgálata. Az iskolai légkör vizsgálatokban az eredményességet az iskolai környezettel hozzák összefüggésbe, aminek kapcsán főképpen a diákok és tanárok egymás közötti interakcióinak minőségére koncentrálnak, mint a tanulók tanulmányi eredményét magyarázó tényezőre.

## Az iskolák szervezeti klímája

A klíma szó a légkörrel, atmoszférával szinonim fogalomként a meteorológiából került a szervezetkutatásokba, valamilyen környezeti tényezőt jelent. Sok szálból szövődő befolyásról van szó, amely egyrészt hatást gyakorol a szervezetben élő egyénekre, másrészt az egyének is alakítják, változtatják azt. Az iskolai klímakutatások a szervezetkutatásokban gyökereznek, a légkörkutatások másik aspektusa a szociálpszichológia kutatási területét érintik. Az általunk bemutatott szakirodalom szociológiai megalapozottsága, aminek keretében a szervezetszociológiában általánosan használt módszerek ültették át az iskolák speciális környezetébe.

A két fogalom: „iskolai klíma” és „szervezeti klíma” között sok átfedés van, ugyanakkor nem azonos a kettő. Az iskola szervezeti klímája csupán egy részhalmaza az iskolai klímának. Az iskolai klímába beleszámít többek között a tanulók teljesítménye, az iskola innovációs hajlandósága, a pedagógusok munkalégköre, a motiválás (*Bessoth*, 1989), az iskolai légkör kutatása más nézőpontot, más megközelítési módot (is) használ.

Az alábbi szakirodalmi áttekintés főként azokra a nemzetközi elméleti kutatásokra koncentrál, amelyek hatása később a neveléstudományi klímakutatásokban megjelent. Meg kell említenünk, hogy a klímakutatásoknak széleskörű empirikus szakirodalma van, hiszen a minőségbiztosítás, valamint a pszichológiai tréningek egyaránt építenek erre a kutatási irányzatra.

*Litwin* és *Stringer* úttörő munkája (1968) már kiemelte, hogy minden iskolai klímában fontos szerepe van az értékeknek és normáknak. A két kutató a hatvanas évek eleje óta vizsgálták ezt a területet a chicagói egyetemen. *Halpin* és *Croft* az ő nyomdokain indultak el, amikor az ohio-i egyetemen használták és fejlesztették tovább az OCDQ<sup>1</sup>-t, a mai napig a legjobban kidolgozott, és a hazai gyakorlatban is leggyakrabban használt mérőeszközt.

A hetvenes évek végén a világgazdaság (értsd a nyugat) folyamatos fejlődése megtorpanni látszott. Hogy az okokat feltárják, és minél gyorsabban megtalálják a kivezető utat, tudományos kutatások százait finanszírozták. Ezek között a projektek között (amelyeknek főként a piacgazdaság, a túltermelés és a fogyasztói társadalom állt a középpontjában) hangsúlyos helyet kaptak a gyári/szervezeti klímakutatások is. Ekkor születtek *Foster* (1978), *Rosenstiel* (1983) és *Conrad* és *Sydow* (1984) munkái. Ők jegyzik azokat a tanulmányokat is, amelyekben először emeltek be egy új komponenst: *a kultúrát*. A szervezeti kultúra aztán egy divatos, sokat használt – mára talán már kicsit elcsépelet – fogalom lett. A szervezetek informális jellemzői között különös helyet foglal el a szervezeti kultúra, a fogalom az intézmények egyediségének megragadására alkalmas. A *szervezeti kultúra* a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések, hiedelmek és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese.

A szervezet kutatás friss eredményeit az iskolai klíma kutatók is átvették. A kutatások során néhány újabb eredmény is született. *Ogilvie* és *Sadler* (1979) kimutatták, hogy

---

<sup>1</sup> Organisational Climate Description Questionnaire

az iskola klímájára és kultúrájára szinte csak a vezetőség és a már több éve az intézményben tanító idősebb tanárok vannak hatással, a fiatal, vagy új tanárok hatása elhanyagolható.

További vizsgálatok szakítottak az iskolai klíma önmagáért való vizsgálatával és bizonyították, hogy az iskola vezetése, illetve a fenntartó és a tanárok közötti jó kapcsolat korrelál a diákok magasabb teljesítményével (*Anderson, 1982*). További kutatások igazolták, hogy ez a kapcsolat nem elhanyagolható mértékű (*Ellett és Wallberg, 1979*). A klíma és a diákok teljesítménye közötti összefüggés még erősebb, ha a vezetők és a tanárok kapcsolatát vizsgáljuk. A szervezeti kommunikáció területén egyre nagyobb figyelmet kap a tanár felettese irányában történő kommunikációja (*Raffety, 2003*).

Az európai iskolai légkörkutatás legkiemelkedőbb alakja *Helmut Fend* (1977) osztrák pedagógia professzor, aki a szocializáció elmélet nézőpontból vizsgálta az iskolákban uralkodó klímát. A fendi koncepcióban a tanulási folyamat eredménye három szempontból fontos: (1) fenntartja vagy fejleszti a társadalomban a képzettségek szintjét; (2) e képzettségek teszik lehetővé/akadályozzák a magasabb társadalmi szintre/osztályba lépést (a társadalmi struktúrák reprodukciója); (3) legitimálják a politikai rendszert és a társadalmi viszonyokat. A konkrét iskolai viszonyok utóbbi szempontból fontosak, a nevelés által érnek célt. *Fend* nevelés alatt olyan tapasztalati lehetőségek kínálatát érti, amelyek a tanuló személyiségének kívánatos fejlődéséhez és megváltozásához vezetnek.

*Fend* az iskolai klímát a következőképpen definiálja: annak módja, ahogyan a szervezett formájú szocializációs folyamatok végbemennek, a tanár és diák egyéniségén és az ezáltal keletkező életforma révén megvalósuló intézményes viszonyok „életre kelnek” (1977). E meghatározás fényében a jelen tanulmány során iskolai klíma alatt azt értjük, amit a diákok és a tanárok alkotnak, amikor is a számukra „halott” törvényi és intézményi szabályzásból a tanulás és a tanítás élő interaktív formáit teremtik meg, azaz az iskolai klíma az iskolában és az osztályban lévő szociális élet megjelenési formáit jelenti. Az iskolát a szervezett szocializáció helyszínéként kell meghatározni. *Fend* az iskolai tanulást tipikus szocializációs helyzetként szemléli, amelyet folyamatosan konfliktusok fenyegetnek: a tanárok bizonyos magatartási formákat várnak el a diákoktól, amelyek számukra esetleg kellemetlenek.

*Fend* szocializációelméleti megközelítését újabb német kutatások is felhasználták a jelen kor problémáinak és megoldásainak feltárására. *Gniewosz és Noack* (2008) az iskolai klíma a politikai szocializáció egy speciális területére az idegenek elfogadására tett hatását vizsgálja egy nagymintás kutatásban. Azok a diákok, akik részt vettek egy speciálisan hátrányos helyzetű diákoknak indított programban (high college-bound track) sokkal kevésbé voltak idegengyűlölők, mint a magasan iskolázott szülők gyermekei.

A magyarországi szakirodalomban kevésbé jellemző az iskola szervezetszociológiai megközelítése. Az oktatásmenedzsment azon ága, amely az oktatást szervezeti megközelítésből szemléli még nem vetette meg erőteljesen a lábát a szakirodalomban. A hetvenes években a nevelésszociológia úttörői – *Kozma Tamás*, később *Halász Gábor* – kezdtek az iskola szervezeti működésével foglalkozni, ők elsősorban az iskola jellemző problémáinak megoldásait keresték. Az újabb kutatások a mikroszintű folyamatokra (*Golnhoffer és Szekszárdi, 2003; Szekszárdi, 2007*), valamint a klíma és a mentális egészség összefüggésére koncentrálnak (*Aszmann és Meleg, 1995*).

## Kutatás a református iskolákban

*Dronkers és Róbert* (2005) a nemzetközi és a magyar eredményességi mutatók összevetésével megállapították, hogy az egyházi iskolák diákjainak teljesítménye jobb a más fenntartású iskolák diákjainak teljesítményéhez képest, továbbá a hátrányos helyzetű diákok is jobban teljesítenek ezekben az intézményekben (*Horn és Neuwirth*, 2007). Az eredményesség fő összetevője az a rejtett erőforrás – a társadalmi tőke – (*Pusztai és Verdes*, 2002; *Pusztai*, 2004), amelyet az iskolák sajátos közössége, a vallásos háttér teremt meg. Ebben nagy szerepe van a tanári önkéntes szabadidős befektetésnek, valamint az egyházi iskolákra kiemelten jellemző egységes normarendszer érvényesülésének (*Pusztai*, 2009). Ezért döntöttünk úgy, hogy az egyházi iskolák tanárait és iskolai légkörét vizsgáljuk. Az iskola dolgozóinak és felhasználóinak véleménye eltérhet a klímáról. Felvetődik a kérdés, hogy kinek a véleménye a döntő. *Ellet* (1978) kutatásai szerint a tanárok véleménye jobban tükrözi az iskolai eredményeket, mint a diákoké. *Raffety* (2003) szerint a klíma végső soron azon múlik, hogy mi zajlik a pedagógusok fejében, szívében, és mit tesznek a kezükkel. Ezért volt fontos számunkra, hogy megismerjük, kik tanítanak a középiskolákban, és mit gondolnak iskolájukról, munkájukról.

Jelen tanulmányunkban a református középiskolák tanártársadalmának helyzetét, tanári szerepfelfogását és munkahelyéhez való viszonyát igyekeztünk feltárni. A református iskolák tanárait elsősorban *társadalmi szempontból* kívántuk vizsgálni, az általunk érintett problémakörök egy része az iskolai klímavizsgálatok, másik része a pedagógusvizsgálatok kérdésfelvetéseire jellemző. Kihagyni kényszerültünk számos vizsgálódásra érdemes további kérdést (pl. szervezeti, vezetési jellemzők, pszichológiai sajátosságok, mentális egészség). A kutatás későbbi fázisaiban a kompetenciamérés iskolánkénti kontextus szintű importált változóinak segítségével szeretnénk további a kérdéseinkre választ kapni.

A református iskolák világnézetileg nem semleges intézmények, fenntartójuk széles skálán mozog, az egyházmegye, de akár a református egyház valamely gyülekezete is lehet. Az egyházi iskolák diákjai vallásosabbak a korosztályuk átlagánál (*Pusztai*, 2004), ezért feltételeztük, hogy az itt tanító tanárok is vallásosabbak, vallásgyakorlatuk rendszeresebb, mint a hazai felnőtt lakosságé.

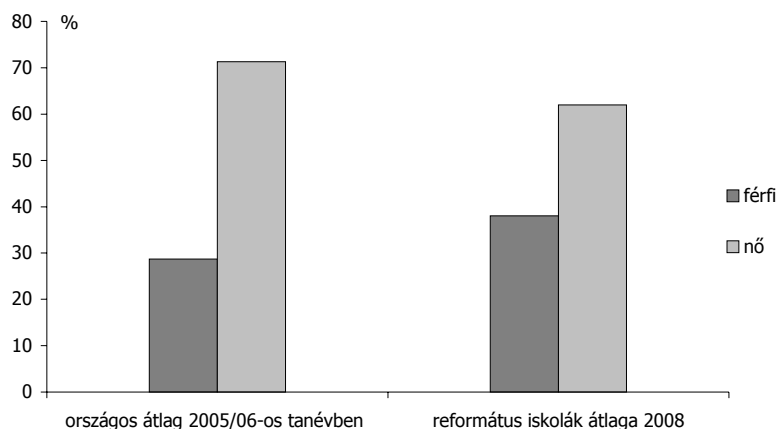
Az egyházi gimnáziumok között arányaiban több a szerkezetváltó osztály. *Fehérvári és Liskó* (1998) szerint a legerősebb szelekció a szerkezetváltó intézményekben folyik. A túljelentkezések aránya itt a legmagasabb, így az iskoláknak lehetőségük nyílik a diákok közötti válogatásra. Feltételezésünk szerint a diákok szintjén szelektívebb iskolák a tanárok szintjén is szelektívek lesznek, azaz az országos átlaghoz képest ezen iskolákban nagyobb arányban vannak a magasabb szintű településről (megyeszékhely, főváros) származó pedagógusok.

Harmadik hipotézisünk a református iskolák érték- és normarendszerére vonatkozott. Az egyházi iskolák értékfelfogása személyközpontú, gondolkodásuk homlokterében áll a diák, mint személyiség (*Brezsnyánszky, Vincze és Holik*, 2002). Feltételezésünk szerint az általunk megkérdezett tanárok esetében hangsúlyosabb szerepet kap a diákokkal való egyéni foglalkozás akár tehetséggondozásról, akár lelkipondozásról legyen szó.

A kutatást a Református Pedagógiai Intézet és a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete közösen végezte. A kérdőíveket a tanárok borítékban kapták meg és arra kértük őket, hogy kitöltés után a borítékot lezárva név nélkül juttassák vissza az iskolában megbízott koordinátornak. Közel 800 kérdőívet juttatunk el 17 református iskola tanáraihoz. A kiküldött kérdőívek közül 169-et kaptunk kitöltve vissza. Tizenegy iskolából érkeztek a válaszok, ebből négy intézmény megyeszékhelyen, hét pedig kisebb városban található, fővárosi iskolából nem kaptunk vissza kérdőívet. Iskolánként nagyon különböző volt a válaszadói hajlandóság. Voltak olyan intézmények, amelyekből mindössze négy, s volt, ahonnan csaknem húsz kérdőívet küldtek vissza lezárt borítékban. Egy-két iskolában szinte csak olyan kollégák adtak választ, akik valamilyen vezető szerepet töltenek be, máshol inkább a „beosztottak” válaszoltak. A továbbiakban a válaszok alapján készült elemzést ismertetjük, amelyet esetenként összehasonlítunk korábbi empirikus kutatási eredményekkel is.

### A válaszadó tanárok társadalmi háttere

A válaszadók 38%-a férfi, szemben a gimnáziumok országos átlagával, amely a 2005/06-os tanévben mindössze 28,7% volt (Halász és Lannert, 2007). Az országos átlaghoz képest a magyarországi református gimnáziumokban kiegyenlítettebb a nemek aránya (1. ábra). A tanárok is harmonikusnak ítélik meg ezt az arányt. Magyarországon a pedagógusok nagy részét foglalkoztató önkormányzatok által fenntartott iskolákban a tantestület 84,4%-a nő, míg az alapítványi iskolákban ez az arány 71% (Imre és Nagy, 2003). A református iskolák vonzó helynek bizonyulnak a férfiak számára is, így itt nem jelenik meg annyira az elnőiesedés folyamata, amely jóformán világméretű probléma az oktatás minden szintjén. A férfiak magasabb aránya kiegyensúlyozottabb nevelési környezetet, egészségesebb fejlődést biztosít a tanulók számára.



1. ábra

*A tanárok nemek szerinti megoszlása a hazai középiskolákban*

## Társadalmi helyzet

A klasszikus megállapítás szerint „a pedagóguspálya a nők, a fizikai (és alkalmazotti foglalkozású) családból származók, a nem nagyvárosi településről érkező számára jelent vonzó, mobilitási esélyeik megvalósítására kínálkozó lehetőséget.” (Deák, 1990. 58. o.) A látszólag egységesnek tűnő „pedagógus” kifejezés azonban kulturálisan és társadalmi státust tekintve sokféleképpen rétegzett foglalkozási csoportot takar. A törvényi szabályozás mint közalkalmazottaknak hasonló bérezést, hasonló előmenetelt biztosít, azonban a pedagógusok helyzetét nagyban befolyásolja, hogy milyen iskolatípusban, milyen településen dolgoznak, ki a fenntartója az adott iskolában és milyen feladatokat látnak még el a szűken vett munkájuk mellett.

Társadalmi nyitottság szempontjából a tanári pálya a többi értelmiségi pályával egybevetve a nyitottnak tekinthető mérnöki és a zárt orvosi pálya között helyezkedik el (Ferge, Gazsó, Háber, Tánczos és Várhegyi, 1972). A társadalmi mobilitás legértékesebb mutatója az iskolázottság, amelyet az egymást követő generációk között vizsgáltunk. Mivel minden megkérdezett tanár felsőfokú végzettséggel rendelkezett, a társadalmi mobilitás meglétét, illetve nagyságát a szülők iskolai végzettségével tudtuk mérni.

Az országos adatokat tekintve megállapítható, hogy 1996-97-ben a tanítók, tanárok csaknem háromnegyede olyan családból érkezett, ahol az apának nincs felsőfokú végzettsége. Budapesten az értelmiségi apák túlsúlya volt megfigyelhető (Nagy, 1998). A férfi pedagógusok nagyobb arányban jöttek olyan családokból, ahol az apa vezető beosztásban dolgozott (30-24%). A hetvenes évek idősebb tanárgenerációi esetében a háború előtti egylépcsős mobilitás volt jellemző, a kilencvenes évek végén 40-50%-ban fizikai (mezőgazdasági és nem mezőgazdasági) munkások gyermekei szereztek tanári diplomát.

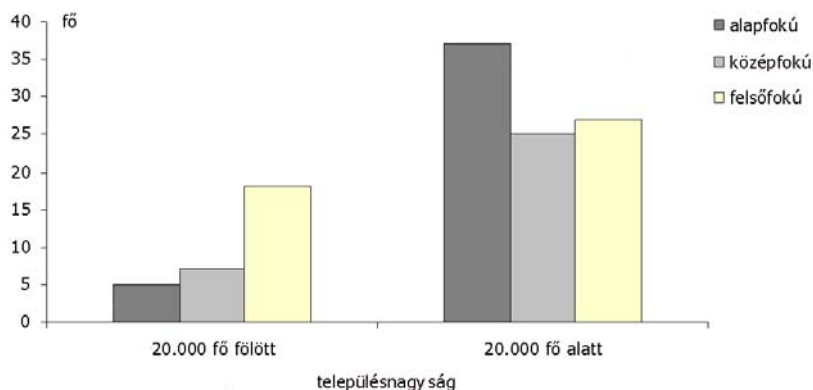
A református középiskolák tanárai is egyértelműen felfelé mobilak. A nemek között nincsen különbség, a férfiak szülei is ugyanakkora mértékben rendelkeznek diplomával, mint a női tanároké, a teljes minta egyharmada származik értelmiségi családból. A szülők iskolai végzettsége családonként homogén, de az anyák nagyobb arányban végeztek érettségit adó középiskolát. A tanárgenerációk között sem volt lényeges eltérés a mobilitás gyorsaságát tekintve<sup>2</sup>. A települési lejtő egyértelműen látszik, akik nagyvárosban (ez a mi esetünkben megyeszékhelyet jelent) nőttek föl, azok esetében jelentősen magasabb volt a szülők iskolai végzettsége (lásd 2. ábra). A református iskolák többsége nem nagyvárosban, hanem kisebb településeken található, így teret biztosítanak a helyi értelmiségnek növelve ezzel térségük megtartó erejét.

A megkérdezettek 88%-a teljes családban az apával és az édesanyjával nőtt föl, a csonka-, vagy nevelőszülő családok aránya elhanyagolható a mintában.

<sup>2</sup> A mintát az életkor szempontjából három részre harminc év alattiakra (20 fő), középkorúakra (93 fő) és 55 év felettiekre (14 fő) bontottuk.



### Református iskolák tanárai

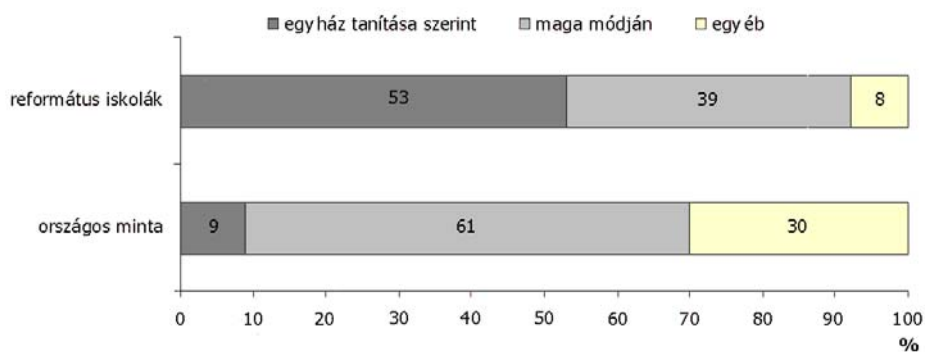


2. ábra

*Az apa iskolai végzettsége és a tanárok származási helyének összefüggése*

### Vallásosak-e a református iskolák tanárai?

A válaszadók döntő többségét csecsemőkorban keresztelték meg, gyermek- és kamaszkorára a tanárok 94%-a részesült ebben a jegyben. A tanárok között mindösszesen hat fő volt, aki nincs megkeresztelve. A tanárok 64%-a a református felekezethez, 33% a római katolikushoz tartozik, három fő pedig evangélikus a megkeresztelték közül. Van olyan iskolák, ahol határozottan látszik a református túlsúly a válaszadók között, míg egy intézményben inkább katolikus tanároktól kaptunk kézhez kérdőíveket. Senki nem válaszolta azt, hogy bármely egyéb egyházhoz, vagy felekezethez tartozna. Az egyház tanítása szerint vallásosak aránya a református iskolák tanárai között jelentősen meghaladja a korosztályban (25–59 év) a magyar átlagot, ugyanis a teljes magyarországi felnőtt lakosságban mindössze 9% vallja magát az egyháza tanítása szerint vallásosnak (Rosta, 2007), a református iskolákban pedig több mint a tanárok fele (3. ábra).



3. ábra

*A vallásosság két kategóriájának részaránya 25–59 éves korosztályban országosan és a református iskolákban*

A tanárok nagy arányban értettek egyet azzal a kijelentéssel (66%), hogy a közvetlen családjuk, illetve a baráti körük vallásosnak tartja őket, vagyis vallásosságuk nyilvánvaló a környezetük számára is. A családjukat is inkább vallásosnak tartják, mint ahogyan a baráti körüket is, ez pedig egy többnyire homogén vallásos kontextust jelent. A válaszadók mintegy egyötödének a családi és baráti köre is szilárdan vallásosnak nevezhető.

### **A pedagógusok szakmai jellemzői**

A válaszadó tanárok 20%-a reáltantárgya(ka)t, 16%-a humán tantárgya(ka)t, 16%-a idegen nyelvet tanít, 6% a vallásoktatók aránya, a többiek egyéb tárgyakat tanítanak (pl. testnevelés), vagy kollégiumi nevelők.

Alapvetően elmondható, hogy a református gimnáziumok tanárainak nemcsak a kor és nem szerinti megoszlása kiegyenlítettebb, mint az országos átlag, hanem a képzettségi szintje is. A pedagógus társadalom egészét tekintve megfigyelhető ugyanis, hogy az utóbbi tíz évben az átlagos életkor és a nők aránya növekedett, a képzettség átlagos szintje viszont csökkent. A fiatalabb korcsoportokban a főiskolai végzettségűek száma nőtt. A megkérdezett tanárok között az országos átlagnál magasabb az egyetemi diplomával rendelkezők aránya.

A tanári pályán a formális iskolai fokozatok mellett nagy szerepe van az önművelésnek és a szabadidő értelmiségi karakterű eltöltésének, ezért a tanárok legkedvesebb szerzőire és általuk olvasott könyvekre is rákérdeztünk a kérdőívben. A pedagógusok majd fele leginkább a huszadik századi klasszikus szépirodalmi műveket, másik egynegyede a tizenkilencedik századi klasszikusokat preferálja. Közel egytizedük vallásos műveket olvas legszívesebben, és közel azonos arányban (8-7%) forgatnak modern és romantikus műveket.

A válaszadó tanárok túlnyomó többsége teljes munkaidőben főállásúként dolgozik abban az iskolában, ahol a kérdőívet kitöltötte. Sok nevelési feladatot a főállású kollégák hatékonyabban látnak el, mint azok, akik munkaidejüknek csak egy kisebb hányadát töltik el az intézményben. A tanárok többségének (80%-uk) nem ez az iskola az első munkahelye pályafutása során. Megközelítőleg minden ötödik megkérdezettnek ez a második, minden további ötödiknek a harmadik állása a jelenlegi, de vannak olyanok is (20%), akik már több, mint három helyen dolgoztak.

### *Tanári tevékenységek*

Mit és mennyit dolgoznak a pedagógusok? Az országos vizsgálat szerint a tanár elsődleges feladatait az iskolában látja el, ezek közé tartozik a tanítás, a tanítás előkészítése és a tanulók teljesítményeinek értékelése. Emellett további feladatok várnak a pedagógusokra, mint a tanulók tanításon kívüli felügyelete, tanulmányi kirándulások szervezése, kapcsolattartás a szülőkkel, együttműködés a többi kollégával.

A tanári tevékenységek vizsgálata azt mutatta, hogy a református iskolák tanárai sajátos, kiterjesztett szerepfelfogással rendelkeznek. A megkérdezettek az oktatást tartották a legfontosabbnak, másodikként a személyiségformálást, aztán a lelkiigondozás volt a leg-

fontosabb. A közösségformálás is lényeges tevékenység volt, s ezt követte a szabadidős tevékenységek megszervezése, majd az adminisztráció.

A pedagógusok tanítási óráinak száma ma is vita tárgya. 1950-ben 23–25 kötelezően megtartandó tanórán határozták meg a pedagógus munkaidejét. 1982-ben történt meg az ötnapos tanítási rendre való átállás, ez némiképp enyhítette a tanárok terhelését, de nem az általuk kívánt mértékben. Az 1997-es pedagóguskutatásban az átlagos heti óraszám 18,9 óra volt. A tanárok számítása szerint általában a tanítás és a tanításhoz kapcsolódó tevékenységek 2:1 arányban osztják meg a munkával töltött időt (Deák, 1990).

Az adatfelvételkor különösen aktuális téma volt a tanárok oktatási, illetve egyéb iskolai tevékenységének a növelése. Az általunk megkérdezettek egybehangzóan úgy érezték, hogy az utóbbi időben az adminisztratív és a tanórán kívüli terhelés jelentősen megnőtt. Átlagosan két órával kell többet dolgozniuk a pedagógusoknak, ami megfelel a törvényi szabályozásnak. Ez az esetek többségében szakköröket jelent, ami beleillik a református iskolák felzárkóztató, tehetséggondozó profiljába.

Rákérdeztünk arra is, hogy a megnövekedett adminisztrációra és óraterhelésre fordított plusz időt honnan szabadítják föl a kollégák. Kiderült, hogy többnyire az órai felkészülés, de még inkább a feltöltődés lehetősége szenved csorbát.

A válaszadók szerint általában heti egy órával több versenyfelkészítés, felzárkóztatás, tehetséggondozás, lelki gondozás hárul a tanárookra. Átlagosan havonta egy program-szervezési feladat és az iskolával kapcsolatos hétvégi tevékenység jelentkezik. Iskolánként nem egyforma mértékű az óraterhelés. Egyes intézményekben többet voltak kénytelenek a tanárokat terhelni, míg máshol kevesebb is elegendő volt az új követelmények teljesítéséhez.

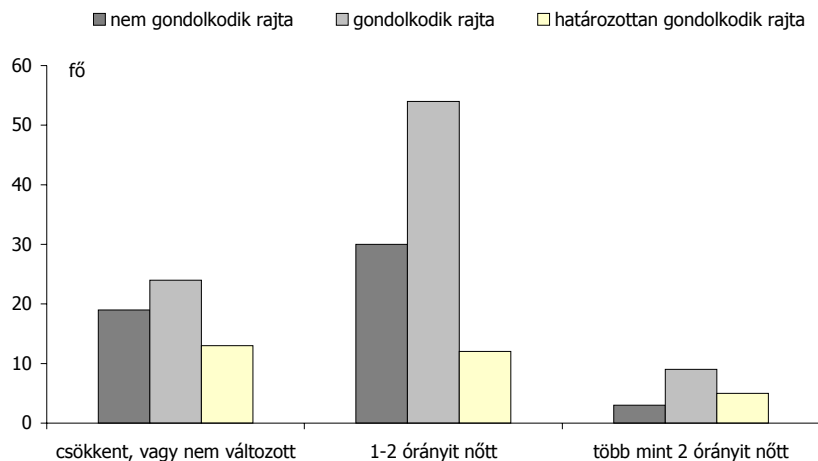
### *Pályaelhagyás*

A pedagógusok pályaelhagyási hajlandóságát általában a hivatás által kínált kereseti lehetőségek és munkakörülmények, illetve a pálya presztízse valamint az alternatív kereseti lehetőségek választéka határozza meg. Napjainkban az iskolába lépő gyerekek számának csökkenése miatt a munkanélküliség fenyegető lehetőségként megjelent a pedagógusok feje fölött, ez azonban az általunk vizsgált gimnáziumi oktatásban még nem jelent meg olyan mértékben, mint például az általános iskolában. Ennek oka, hogy a rendszerváltozás után minden diák igyekszik az érettségit adó középiskolákban továbbtanulni, így a demográfiai hullámvölgy kevésbé érezteti hatását ezekben az intézményekben.

A tanártársadalomban kicsinek mondható a munkaerő cserélődés. A 70-es években 80–90% között volt azoknak az aránya, akiket nem foglalkoztatott a pályaelhagyás gondolata, és hasonló volt azoknak az aránya is, akik, ha újra választhatnak, ismét tanítani szerettek volna (Háber, 1986). 1996–97-ben elsősorban a fiatal tanárok gondolták úgy, hogy öt év múlva már nem ebben az iskolában fognak tanítani, sőt nem ezen a pályán. Ennek oka lehet a pályakezdés nehézségei mellett a kezdő pedagógusok alacsony jövedelme is. Az életkor előrehaladtával a pályaelhagyás gondolata ritkábban, az iskolaváltoztatási szándék azonban ugyanolyan gyakrabban jelenik meg. Több férfi véli azt, hogy öt év múlva már nem tanárként fog dolgozni (Nagy, 1998). Ugyanakkor azok, akinek végzettsége könnyebben konvertálható (pl. nyelvszakosok, programozók) könnyebben

váltak szakmát, hiszen az iskolán kívül is találnak anyagilag és társadalmi megbecsülés szempontjából is hasonló állást.

Az általunk megkérdezettek közül alig néhány embert foglalkoztat a pályaelhagyás, vagy az iskolaváltás gondolata, ez általánosan kisebb méretű, mint az országos mintában. A pályaelhagyást fontolgatók 10% körül, az iskolaváltást tervezők valamivel 20% alatt vannak. Azok száma, akik egészen biztosan tudják, hogy el fogják hagyni a tanári hivatást, csupán két fő. Ők életkorukat tekintve a 31–54 évesek közé sorolhatók. Ilyen kis szám esetében nem beszélhetünk statisztikai összefüggésről, az azonban látszik, hogy a munkahellyel való elégedetlenség általában együtt jár az iskolaváltás és pályaelhagyás gondolatának fontolgatásával. A főállásúak szívesen, sőt kifejezetten örömmel tanítanak, úgy tűnik azonban, a munkakörülmények romlása (óraszámemelés) túlterheli a pedagógusokat. Azok, akiknek többlet terhei nagyobb arányban növekedtek határozottan fontolgatják mind az iskola-, mind a pályaváltás gondolatát (4. ábra). A bizonytalan finanszírozási háttér és néhol a szervezeti klíma egyes vonásai miatt a tanárok úgy érzik, hogy nem túl kiszámítható az iskola mint munkahely. A kiszámíthatóság csak az egyetlen, nagy múltú intézményben tanítók csoportjára jellemző szignifikánsan.



4. ábra

*A tanárok pályaelhagyási hajlandósága az óraterhelés változásának függvényében*

### Az iskolák jellemzői

Az intézmények egy kivétellel újra-, vagy frissen alapított iskolák. Ennek megfelelően a tanári kar viszonylag homogén, rendelkezik egy, ún. „ősi generációval”, akik az alapítás óta dolgoznak itt, valamint olyan kollégákkal, akik már később, a „működő iskola” időszakában kezdtek tanítani.

Nyitott kérdések formájában kérdeztük a tanárokat arról, hogy miért ezt az iskolát választották munkahelyükül. A kérdésre 115-en adtak hosszabb-rövidebb választ. A feleleteket kategóriákba soroltuk a markáns mondanivalók alapján s gyakoriságuk szerint közöljük őket. Az elsődleges motiváció, amiért ezt az iskolát választották, a keresztyén értékrend, az iskola lelkisége, és az ebből következő iskolai légkör. Sokan a református egyházhoz való kötődésükkel, illetve keresztyéni elhívásként értelmezték a lehetőséget, és ezért ragadták meg. 18 fő számára csupán a véletlen műve, hogy éppen ide kerültek tanítani. Kisebb arányban jelent meg indokként, hogy az iskola vezetősége, vagy a fenntartó ajánlotta fel számukra a munkahelyet, illetve voltak olyanok, akik az iskola magas szakmai színvonalát tartották elsődlegesnek. Emellett 14 tanár adott olyan választ, hogy személyes, vagy családi kötődése van az adott iskolához illetve az egyházi iskolákhoz (itt tanultak rokonai vagy ő is), és ezért volt számára fontos, hogy ebben az intézményben dolgozhasson.

*Az iskolai életet meghatározó tényezők*

A válaszadók megítélése szerint az iskola légkörét legdominánsabban az igazgatók határozzák meg, s csaknem hasonló súllyal szerepelnek a tanárok is. A diákok és a fenntartó fontossága megegyezik, legkevésbé, pedig a szülők és az osztályfőnökök határozzák meg az intézményben uralkodó hangulatot. Vannak a szülők felé nyitottabb és kevésbé nyitott intézmények (ez utóbbi a jellemzőbb). Két iskola tanári kara gondolja úgy, hogy az ő intézményükben a szülők véleménye kifejezetten nagy szerephez jut.

A tanárok közérzetét elsősorban saját kollégáik és közvetlen vezetőik befolyásolják (1. táblázat), de az eredmények intézményenkénti eltérést mutatnak.

*1. táblázat. Az alábbi szereplők mennyire határozzák meg az iskola légkörét (n=168)*

	Átlag 1- leginkább...4- legkevésbé
Igazgató	1,8
Fenntartó	2,1
Tanárok	1,9
Diákok	2,1
Szülők	2,8
Osztályfőnökök	2,4

Annak ellenére, hogy a válaszadók 24%-a betölt valamilyen pozíciót (pl. igazgatóhelyettes, szakcsoportvezető) az iskola vezetésében, a többség úgy érzi, hogy az iskolát érintő kérdésekbe általánosan nem sok beleszólásuk van. Legkevésbé az új kollégák felvétele tartozik a már ott tanító tanárokra, de még a legnyilvánosabb fórumon megvitatott kérdés, a diákok felvételi feltételeinek a meghatározásába is csak csekély beleszólást enged az iskolák vezetősége<sup>3</sup>. A válaszok átlagértéke 1,6 és 2,4 között mozgott.

<sup>3</sup> Egytől ötig osztályozhatták a válaszadók, hogy mennyire van beleszólásuk az iskolát érintő kérdésekbe, egyest az „egyáltalán nincs”, ötös a „teljes mértékben” választ választók jelölték.

Egyes intézményekben a tantestületnek hagyományosan komoly befolyása van a vezetők megválasztására, máshol azonban ez szinte kizárólag a fenntartó hatáskörébe tartozik.

A célból, hogy feltérképezzük, mit gondolnak a tanárok az iskolájuk vezetéséről megkértük őket, hogy egy olyan skálán helyezték el véleményüket, amelynek két végpontján (1-5) két ellentétes jelentésű állítást olvashatnak. A válaszok alapján (2. táblázat) kirajzolódik, hogy többnyire demokratikusnak és konzervatívnak, ugyanakkor korszerűnek és határozottan igényesnek ítélik meg az iskolák vezetését. Ellentmondásnak látszik, hogy inkább nyitottnak és közvetlennek nyilvánítják a vezetést, annak ellenére, hogy bizonyos kérdésekbe nem kapnak beleszólást. Ennek magyarázata az lehet, hogy a tanárok bizonyos dolgokat kifejezetten a vezetők feladatai közé sorolnak, ezért nem is kívánnak beleszólni.

Megfigyelhetjük, hogy a tanárok úgy érzik, az iskola vezetősége felesleges terheket is ró rájuk. Ezen a téren nem egyértelmű a különbség azok között a feladatok között, amelyek a minisztériumi rendeletben meghatározottak, valamint azok között, amelyek valóban csak a vezetőség hatáskörébe tartoznak.

2. táblázat. Az iskola vezetőségének értékelése (n=163)

I	Kategoróriák		Átlag
	...	5	
Demokratikus	...	Autokrata	2,6
Konzervatív	...	Liberális	2,6
Korszerű	...	Korszerűtlen	2,2
Nyitott	...	Zárt	2,1
Igénytelen	...	Igényes	4,3
Hatékony	...	Nem hatékony	2,4
Tekintélyelvű	...	Tekintélymentes	2,6
Közvetlen	...	Távolságtartó	2,2
Nem terhel felesleges feladatokkal	...	Terhel felesleges feladatokkal	2,8

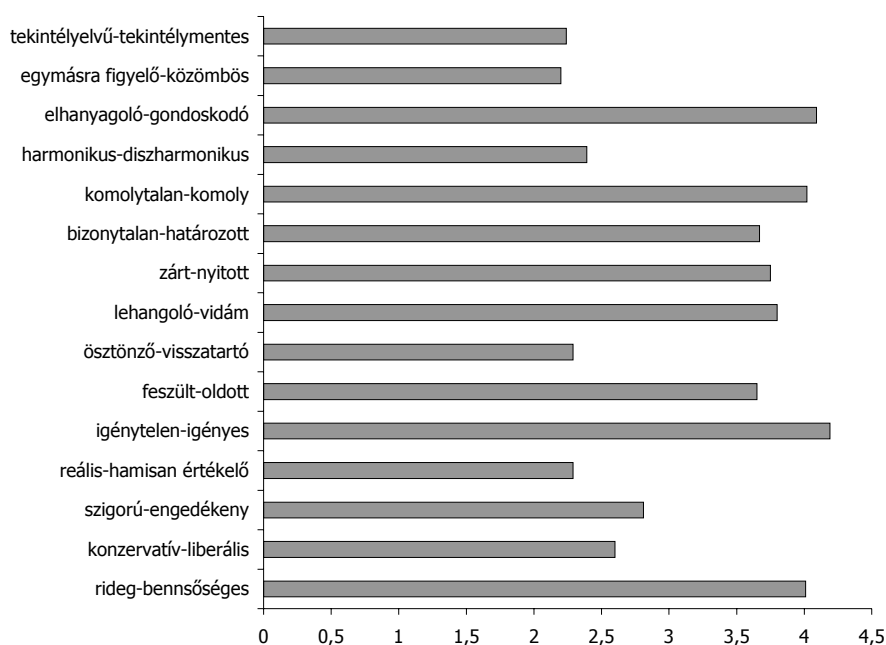
A fenntartóval való kapcsolattartást a tanárok 32%-a megfelelőnek, 35%-a elfogadhatónak tartotta, és 26% elégedetlen volt vele. A kapcsolattartás módja nemcsak iskolánként, hanem egyénenként is változó. A személyes beszélgetések a leginkább jellemzőek.

A tanári pálya egyik fontos jellemzője, hogy – bár az osztályteremben csak egyéni cselekvésre van lehetőség – az eredményes munkához összeforrott csapatmunka szükséges. Ezért vizsgáltuk a tantestületen belüli kapcsolatokat. A kollégák közötti jó viszonyról tanúskodik, hogy szinte kivétel nélkül minden válaszadónak van egy-két olyan munkatársa, akikkel bizalmas ügyekről, családi dolgairól beszélgetni szokott, illetve akivel szívesen tölti a szabadidejét. Ez többnyire nem jelenti a családok közötti kapcsolatot is.

A tanártársakról való általános vélekedés kifejezetten pozitív. E kérdésben is – iskolánként és a teljes mintát tekintve egyaránt – alacsonyok voltak a szórásértékek, ami azt

jelenti, hogy a tanárok válaszai nagyon egységesek annak ellenére, hogy több iskolából valók. A tanárok kollégáikat határozottan nagy szaktudásúnak és műveltnek tartják, emberi értékeiket és színes egyéniségüket is hangsúlyozzák. Nem tartják azonban jónak érdekérvényesítő képességüket. Nem egyeznek a vélemények a politikai tájékozottság és a szilárd értékrend kérdése terén.

Az általunk megkérdezettek egyöntetűen és jellemzően támogató légkörű iskolát írtak le, amelyben a komoly és igényes szerepelvárás hangsúlyos helyen van. Iskolák közötti eltérést elsősorban az ösztönző-visszatartó, illetve a lehangoló-vidám skálán találtunk (5. ábra). Két iskola átlaga tért el a többitől erőteljesebben, az egyiket alapjában véve az átlagnál ösztönzőbbnek, a másik intézményt pedig lehangolóbbnak érezték a tanárok.



5. ábra  
A tanárok véleménye az iskola klímájáról

Az iskolát mint munkahelyet számos szempont alapján osztályozták a tanárok. A „Milyennek tartja az iskolája légkörét?” kérdésre egytől ötig lehetett választ adni. A minta egészét tekintve nagy volt az egyetértés, az „igényesség az oktatásban” valamint a „rugalmasság” kérdése területén. A tanárok általában úgy érzik, hogy az iskola végsőkéig kihasználja az erőforrásait, ennek ellenére a vezetést igazságosnak és a légkört oldottnak értékelik. Iskolánként természetesen mutatkoznak különbségek ezen a téren is. Leginkább az ösztönző légkör megléte az, ami erősen iskolafüggő. Vannak olyan iskolák, ahol a válaszadók egyértelműen úgy érzik, hogy a vezetés és a kollégák hozzáállása is a

jobb eredmények irányába hat, máshol pedig, éppen visszatartónak tartják a munkahelyet. Ehhez hasonlóan igen eltérő a helyzet a kölcsönös munkatársi törődés terén is. Egyes tanári közösségekben megvan a bizalmi légkörnek ez az összetevője, de van olyan, ahol a válaszadók szerint szinte teljesen hiányzik.

#### *A református iskolák más iskolák jellemzőinek függvényében*

Magyarországon néhány kivételtől eltekintve a rendszerváltozás előtt nem működtek egyházi iskolák. Ezért a már hosszabb ideje pályán lévő tanárok korábban nem egyházi iskolákban is tanítottak. A minta e részmintáját megkértük, hogy néhány szempontból hasonlítsák össze a jelenlegi és a korábbi munkahelyüket, munkahelyeiket (ez az esetek többségében 1-3 iskolát jelent). A válaszadóknak egytől ötig (a sokkal rosszabbtól a sokkal jobbíg) terjedő skálán kellett elhelyezni véleményüket. A válaszok többnyire egyöntetűek voltak.

A tanárok minden tekintetben kedvezőbbnek ítélik meg jelenlegi iskolájukat, mint a korábbiakat. Az összes szempont közül kiemelkedik az iskola és a tanári kar légköre illetve az iskola vezetése, illetve jobbnak ítélik meg a diákok magatartását is.

#### *Nevelési értékek*

Egy iskola sikerességéhez hozzájárul az, hogy mennyire határozottan és következetesen képviselnek vagy tagadnak meg bizonyos elveket, normákat. A tanulók viselkedésére és a tanulásra vonatkozó tanári elvárások nemcsak közvetlenül, hanem közvetve – a tanár-diák és a diák-diák kapcsolatok formálásán és az iskolai fegyelemsértések, illetve erőszak megítélésén keresztül – is befolyásolják a diákok teljesítményét. A megkérdezett tanárok többnyire magasnak illetve közepesnek értékelték az iskola diákokkal szemben támasztott elvárásait. Saját elvárásaikat pedig magasnak, illetve nagyon magasnak tartják ugyanezen a téren. A magatartás terén az iskola elvárásait nyolc fő (4,8%) nagyon magasnak ítélte meg, és további 86 fő (52%) magasnak, saját elvárásaival kapcsolatban azonban 27 (16%) és 112 (67%) főnek volt rendre ugyanez a véleménye, vagyis a tanárok egyéni elvárásai kifejezetten megerősítik az intézményi normákat. Senki sem ítélte alacsonynak, vagy kifejezetten alacsonynak az iskola, vagy saját elvárásait. A tanulmányok terén támasztott elvárások kevésbé egységesek. Vannak olyan intézmények, ahol a válaszadók a saját tanulmányi követelményeiket nagyon magasak ítélik, és vannak olyanok, ahol ugyanezt csak közepesnek érzik.

Amikor a tanári kar egységéről érdeklődtünk („A kérem, osztályozza egytől ötig, hogy a következő kérdésekben Ön szerint mennyire egységes a tanári kar véleménye!” kérdés alapján), azt tapasztaltuk, hogy elsősorban fegyelmezési kérdésekben, az iskola által jól körülhatárolható területen: a tanulással, a diákok előmenetelével kapcsolatosan tudnak igazán egységesen fellépni. A köszönési normák, a diák hangneme a tanárral való kommunikáció során, az iskolai szokások valamint a versenyfelkészítés<sup>4</sup>, felzárkóztatás ügyében egy véleményen vannak a tanárok. Viszonylag nagy az összhang a tanári visel-

<sup>4</sup> Egy iskolában a versenyfelkészítés kérdésében megosztott a tanárok véleménye.



kedési normák és a tanár-diák kapcsolat szabályai terén is. Nincsen egység a tanári kar aktivitása, valamint a diákok párkapcsolataira való odafigyelés terén. Az egyik iskolában az intézmény kapuin kívüli dohányzás osztja meg leginkább a kollégákat. Általában megfigyelhető, hogy a fiatalabb kollégák több kérdésben kevésbé látják egységesnek a tanári kar véleményét. Még maguk is tanulják a szervezeti kultúrát, s érzékenyebbek az ellentmondásokra.

Megkértük a tanárokat arra, hogy állítsák fontossági sorrendbe az öt általuk felsorolt nevelési elvet<sup>5</sup>. A válaszadók a legfontosabbnak azt tartották, hogy „a diák bővítse a tudását az iskolában” de csaknem hasonló fontosságú a lelki épülés követelménye is. A harmadik helyen a „diák megtanuljon viselkedni”, a negyediken pedig „megtanuljon dolgozni” állt. A legkevésbé fontosnak „a diák jól érezze magát az intézmény falain belül” kategóriát tartották. A református tanárok pedagógiai céljait a szellemi-lelki nevelés egyenrangúsága jellemzi legmarkánsabban, s ezt szorosan követve a társadalmi és munkapiaci intergációra való felkészítés áll az élen.

A nevelési értékek közül elsődlegesen fontosnak a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet tartották, amelyek mind az emberek közötti együttműködést segítő, altruista értékek. A legkevésbé fontosnak pedig a jó érdekérvényesítést, a takarékoságot és a vezetőkészséget tartották (vö. *Pusztai, 2007; Bacskai, 2008*).

A választható 30 nevelési értéket a „Mennyire fontos Önnek mint tanárnak az alábbi tulajdonságok kialakítása a diákokban?” kérdés alapján faktoranalízissel csoportosítottuk, hogy megrajzolhassuk a közöttük lévő összefüggéseket (4. táblázat). Az eljárásnak köszönhetően megfigyelhetjük, hogy mely változók járnak együtt, azaz, ha valaki bizonyos értékeket preferál, akkor mely más tulajdonságokat részesít előnyben. Öt ilyen csoportot tudtunk elkülöníteni. A preferenciáknak a „jól alkalmazkodók”, az „individualista személyiség-kibontakoztató”, a „hagyományos protestáns értékek”, a „munkaerőpiacon hasznosítható tulajdonságok”, illetve az „általános keresztény tulajdonságok” neveket adtuk. Minden klaszter több különböző tulajdonságot foglal magába, amelyek eltérő „ideálok” jelenítenek meg (6. ábra).

A református iskolák egyszerre próbálják a hagyományos értékeket átadni és megfelelni a modernkor kihívásainak. A különböző érték-csoportokat nem egyforma gyakorisággal választották a tanárok. A leggyakrabban választott klaszter az általános keresztény tulajdonságok klasztere (a megkérdezettek 58%-a választotta). Ez a csoport magában foglal olyan egyetemes emberi értékeket, mint a mások tisztelete, vagy az önfegyelm, illetve a társadalom számára hasznos ember tulajdonságait, mint megbízhatóság és felelősségérzet. A keresztény értékek között kapott helyet a belső harmónia és így együtt egy másokért élő, ugyanakkor kiegyensúlyozott ember ideáját testesíti meg. A második leggyakrabban választott klaszter a „jól alkalmazkodó” diákoké, az ezt választó tanárok számára a rendezett megjelenés és az illedelmesség fontos. Ebben a csoportban vannak azok a tulajdonságok, amelyek az iskolai fegyelm nélkülözhetetlen kellékei. A legtöbb

<sup>5</sup> Ez az öt elv a következő volt: a diák jól érezze magát az iskolában; a diák megtanuljon viselkedni az iskolában; a diák megtanuljon dolgozni az iskolában; a diák bővítse a tudását az iskolában; a diák lelkiileg épüljön az iskolában.

tanár számára lényegesek ezek a jellemzők is, mivel más kérdésekre adott válaszaikból kiderül, hogy hozzátartoznak a klasszikus református iskoláról alkotott képhez.



6. ábra

Nevelési értékek a református gimnáziumokban (n=157)

A tehetséges egyéniség szintén a hagyományos egyházi oktatásügy homlokterében áll, gondoljunk csak a Fasori Evangélikus Gimnáziumra, vagy a jezsuita iskolákra. A mai magyar református iskolákban tanító tanárok számára lényeges, hogy egyénileg is foglalkozzanak a diákokkal, és amennyire lehet, segítsék őket az önmegvalósítás útján. A szabadság, képzelőerő, eredetiség éppoly fontos, mint a kritikai érzék, amely a mindenkori értelmiség fontos ismertetőjegye kell legyen. Míg a hagyományos keresztény értékeket főként a nők, az individualista értékeket elsősorban a férfiak preferálták.

Főként az újabb alapítású iskolákra jellemző, hogy kevésbé kerülnek előtérbe a hagyományos protestáns értékek. Az itt tanító tanárok kevésbé sugalmazzák a kifejezetten konzervatív gondolkodású ember ideáját. A tiszteletre méltó szokások megtartása, a hazaszeretet és a vallásosság, takarékoság, hűség olyan fogalmak, amelyek megjelentek a reformáció kezdeti nevelésfelfogásában (Kopp, 2007), de ma már más értékek kerülnek előtérbe. A legkevésbé kívánatos a munkaerőpiacon oly sokat hangoztatott praktikus értékek listája, amelyek ugyanakkor az oktatáspolitikában az utóbbi időben mint beszédtema kap nagy hangsúlyt (csak a válaszadók 40%-a számára voltak ezen tulajdonságok számára fontosak). A református iskolák a divatos értékekkel szemben a hagyományos és a keresztényen ideálokat képviselik.

4. táblázat. A tanárok nevelési értékválasztására vonatkozó változók és a faktorok korrelációs kapcsolatai, a faktorszokórok átlagai

	<i>Általános keresztény tulajdonságok</i>	<i>Jól alkalmazkodó</i>	<i>Individualista, személyiség-kibontakoztató</i>	<i>Hagyományos protestáns értékek</i>	<i>Munkaerőpiacra használható tulajdonságok</i>
megbízhatóság	0,686	0,129	0,048	0,016	0,211
őszinteség	0,511	0,065	-0,119	0,326	0,305
felelősségérzet	0,596	-0,057	-0,088	0,208	0,363
mások tisztelete	0,578	0,290	0,162	0,105	-0,076
önfegyelem	0,546	0,484	0,078	0,050	-0,011
belső harmónia	0,638	0,081	0,196	0,102	0,107
jó magaviselet	0,082	0,776	-0,004	0,109	-0,066
szófogadó	0,071	0,757	0,000	0,127	0,063
rendezett külső	0,171	0,574	-0,091	0,238	0,224
önuralom	0,360	0,556	0,165	0,012	0,283
udvariasság	0,210	0,629	0,065	0,276	0,086
engedelmesség	-0,018	0,621	0,199	0,450	0,136
kritikai érzék	0,147	0,088	0,666	0,099	0,142
képzelőerő	0,140	0,002	0,775	-0,055	0,054
vezetőkészség	-0,147	0,273	0,619	0,249	0,100
szabadság	0,314	-0,192	0,530	0,443	-0,045
eredetiség	0,181	-0,344	0,634	0,153	0,142
hazaszeretet	0,169	-0,008	0,000	0,581	0,427
takarékosság	-0,005	0,341	0,376	0,519	0,112
vallásos hit	0,260	0,250	0,066	0,592	-0,012
hűség	0,103	0,299	0,108	0,622	0,031
szokások	0,099	0,135	0,151	0,735	-0,021
önállóság	0,326	0,184	0,28	-0,032	0,580
logikus gondolkodás	0,177	0,077	0,271	-0,066	0,719
munkaszeretet	0,080	0,111	0,075	0,166	0,728

## Összefoglalás

Elemzésünk három nagyobb kérdéskör köré szerveződött: a református iskolák tanárainak társadalmi összetétele, a tanárok munkája, illetve a református iskolák szervezeti légkörének vizsgálata köré. Kutatásunkból kiderült, hogy a református gimnáziumok tanárainak társadalmi, vagyoni, iskolázottsági háttere nem tér el jelentősen az országos reprezentatív tanárvizsgálatokból megismerttől. Számottevő különbség az elnöiesedés kisebb mértékében, valamint a vallásosság tekintetében van, hiszen válaszadóink jelen-

tős többsége vallásos családi háttérből származik, s maga is vallásgyakorló. Az érték és normafelfogásukban a tanári karok többnyire egységet mutatnak és előtérbe kerülnek az általános keresztény értékek, amelyek átadására nemcsak a tanórákon, hanem a tanórán kívüli tevékenységek is lehetőséget nyújtanak.

A diákok azokban az iskolai közösségekben teljesítenek jól, ahol az egymással együttműködő interperszonális kapcsolatok biztosítják a tanulók tanulmányi és szociális előrehaladását, fejlődését előtérbe helyező célok és programok sikeres megvalósítását. Ahol az iskolai légkör támogató, és a lefektetett értékek és normák mindenki által (diákok, tanárok, vezetőség) ismertek és elfogadottak, a diákok eredményesebbek. Vizsgálattunk arra világított rá, hogy a református iskolákban a tanárok mögött egységes normaháttér áll, amely az iskolai élet minden területére kiterjed. Ez nemcsak a diákok, tanulmányi előmenetelére, hanem a tanárok szerepfelfogására is hatással van. Az értékek egységes képviselésének jelentőségét tovább erősíti, az iskolában a tanórákon kívül eltöltött (extrakurrikuláris) idő, amely lehetőséget nyújt a diákokkal és kollégákkal való kötetlenebb együttlétre, de tovább növeli a pedagógusok egyébként is jelentős óraterheit.

Az elkövetkezőkben feladatunknak tekintjük, hogy az egyes iskolák eredményességi mutatóit a szervezeti klíma függvényében elemezzük, hogy pontosabb képet kapjunk arról, az iskolai légkör mely tényezői erősítik leginkább az iskola diákjainak jó tanulmányi teljesítményét valamint vizsgálni kívánjuk ezt a hatást más szektorok középiskoláiban is.

#### *Köszönetnyilvánítás*

Köszönetet mondunk *Pusztai Gabriellának*, aki a kutatás megtervezésében és a kérdőív kialakításában, s a Református Pedagógiai Intézetnek, valamint a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD), akik a vizsgálat lebonyolításában nyújtott segítséget. Valamint hálásak vagyunk a tanulmány két bírálójának, hogy észrevételeikkel segítették a tanulmány elkészítését.

## Irodalom

- Aszmann Anna és Meleg Csilla (1995): Az iskola, mint munkahely. In: Aszmann Anna (szerk.): *Serdülők egészségi állapota, egészségmagatartása*. Új-Aranyhíd Kft., Budapest. 176–188.
- Anderson, C. S. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52. 3. sz. 109–132.
- Bacsikai Katinka (2008): Értékek és normák megjelenés debreceni gimnáziumokban. In: S. Nagy Katalin és Orbán Annamária (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat Kiadó, Budapest. 125–132.
- Breznysnyánszky László, Vincze Tamás és Holik Ildikó (2002): *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Bessoth, R. (1989): *Organisationsklíma an Schulen*. Luchterhand, Neuwied.
- Conrad, P. és Sydow, J. (1984): *Organisationsklíma*. de Gruyter, Berlin.
- Deák Zsuzsa (1990): A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In: Nagy Mária (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Edukáció, Budapest. 53–94.

## Református iskolák tanárai

- Dronkers, J. és Róbert Péter (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 3. sz. 519–537. Egyházak és oktatás. (tematikus szám)
- Ellett, C. D. (1978): *The Incremental Validity of Teacher and Student Perceptions of School Environment Characteristics*. Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association Georgia Educational Research Association, Atlanta.
- Ellett, C. D. és Walberg, H. J. (1979): Principal's Competency, Environment and Outcomes. In: Walberg, H. J. (szerk.): *Educational Environments and Effects*. McCutchan, Berkeley. 140–164.
- Fehérvári Anikó és Liskó Ilona (1998): *Felvételi szelekció a középiskolai oktatásban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Fend, H. (1977): *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Beltz, Weinheim.
- Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánzos Gábor és Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Forster, W. (1978): *Das Konzept und die Dimensionen des Organisationsklimas*. Disszertáció. St. Gallen, Zürich.
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–271.
- Gniewosz, B. és Noack Peter (2008): Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, 31. 5. sz. 609–624.
- Háber Judit (1986): *Pedagógusok és iskola*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2007, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The organisational Climate of Schools*. University of Chicago, Midwest Administration Center, Chicago.
- Horn Dániel és Neuwirth Gábor (2007): *A középiskolai munka néhány mutatója 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–277.
- Kopp Erika (2007): Mai magyar református középiskolák identitása.  
<http://www.kre.hu/studia/kopp.erika.studia2007.pdf>
- Litwin, G. H. és Stringer, R. A. (1968): *Motivation and Organisational Climate*. Harvard University, Cambridge.
- Nagy Mária (1998): Jövedelem, keresetek, vagyoni helyzet. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 89–143.
- Ogilvie, D. és Sadler, D. R. (1979): Perceptions of School Effectiveness and Its Relationship to Organizational Climate. *Journal of Educational Administration*, 17. 2. sz. 139–147.
- Pusztai Gabriella és Verdes Emese (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 12. 1. sz. 89–106.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2007): The Long-term Effects of Denominational Secondary Schools. *European Journal of Mental Health*, 2. 1. sz. 3–24.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum, Budapest.
- Rafferty, T. J. (2003): School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31. 2. sz. 49–70.
- Rosentiel, L. (1983, szerk.): *Betriebsklima heute*. Ludwigshafen, Kiehl.

Bacsikai Katinka

- Rosta Gergely (2007): A magyarországi vallási változás életkori aspektusai. In: Hegedűs Rita és Révay Edit (szerk.): *Úton... – Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére*. SZTE BTK Vallástudományi Tanszék, Szeged. 297–309.
- Szekszárdi Júlia (2007): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-16\\_belső\\_világ](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-16_belső_világ)

## ABSTRACT

### KATINKA BACSKAI: TEACHERS OF REFORMED SCHOOLS

This paper presents an empirical study conducted in 2007 about the teachers and the organizational atmosphere of the reformed academic secondary schools in Hungary. Reformed academic secondary schools are situated in the underdeveloped regions of the country, where the rate of Calvinists is high. Most of their students come from families with low social status, living in rural areas, and the parents are often unemployed. However, the students of these schools are high achievers in the course of their later education. Previous quantitative research results suggest that it is the teachers who make a crucial contribution to these students' continuing academic success. It is therefore important to know the characteristics, norms and values of this teacher population.

In the study presented, a questionnaire was used to build a data base of 169 representative samples and compare it with national data sets that include information from nondenominational schools as well. The characteristics of teachers of religious schools are in the focus, i.e. how they differ from or resemble the general characteristics of the national teacher community. 38 % of the subjects in the survey were male, which is much higher than the national ratio for secondary academic schools (28.7%) in the academic year of 2005/6. Responses show that subjects consider instruction as the most important task of a teacher in a reformed school, forming students' character and paying attention to their spiritual progression as second and third, followed by community forming, organizing leisure activities and administration. 65% of respondents indicated such experience. When comparing their present and previous workplace(es) on five point Likert scales, subjects judged their present workplace more favorably than the previous ones in all the aspects given. What they considered outstandingly better was the school climate, the staff, as well as the management of reformed schools. Furthermore, they judged students' behavior as being better, too.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 4. 359–378. (2008)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bacsikai Katinka, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. Department of Education, University of Debrecen, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.



A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 6,2 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének zárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## **RESEARCH PAPERS**

Márta Janurik: The Contribution of Musical Abilities to Learning to Read	289
Éva Kenesei: The Role of Music in the Leisure Activities of Senior Year Student Teachers	319
Kata Csizér, Edit Hegybíró Kontráné and Anna Sáfár: Language Learning Motivation of Deaf and Partially Hearing Adults	341
Katinka Bacskai: Teachers of Reformed Schools	359

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education