



Zenei élmény az énekórán?

Dohány Gabriella*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

A tanulási motivációt iskolai környezetben vizsgáló pedagógiai kutatásoknak jelentős felértékelődése tapasztalható az utóbbi évtizedben. A zeneoktatásban betöltött szerepének felismerését követően napjainkban a zenetanulás motivációs rendszerének elemzésére irányul a figyelem. A kutatás során feltárhatóvá válik a cselekvésre ösztönző külső és belső mozgatók működése, önjutalmazó serkentő erővé alakulása, a *flow* áramlat-élményének komplex átélése, analízise. Zeneoktatásunk központi kérdése a zenei élmény megteremtése. Az élményszerzés minőségét empirikus vizsgálat keretében a szegedi közoktatásban Janurik Márta vetette össze az irodalom, a matematika és az ének-zene tantárgy esetében 2007-ben. Dohány Gabriella 2009-ben végrehajtott mérése az előző vizsgálat tapasztalatait támasztotta alá, hiszen a kapott eredmények értelmezése szerint az ének-zene tantárgy a közoktatásban nem képes betölteni alapvető szerepét. A nemzetközi kutatások jelentős része szintén az élmény természetének megismerésére irányul. A *Verschaffel* és munkatársai által 2007-ben lefolytatott kísérlet a zenehallgatás során átélt élmények grafikus megjelenítését vizsgálta gyermekrajzok elemzése segítségével. Az értékelés alátámasztotta az előzetes várakozást, szignifikáns eltérés mutatkozott az életkor és a zenei képzettség korrelációja szerint a zenét tanulók javára. A zenei közegben végrehajtott mérések és az általuk által feltárt eredmények tehát számokban kifejezhető módon jelzik napjaink zenei nevelésének kibontakozó válságát, ezzel együtt megjelölik a zeneoktatás lehetséges feladatait is.

Bevezetés

A közoktatásban megvalósított zenei nevelés napjainkban jelentős problémákkal küzd. Erről egybehangzóan szólnak az ének-zene oktatás különböző területein tevékenkedő szakemberek visszajelzései. A legközvetlenebb tapasztalatokból véleményt alkotók maguk a tantárgyat tanító tanárok, akik ezt az eredménytelenséget az óraszámok radikális csökkenésével magyarázzák elsődlegesen, noha veszteségeink mellett ez a vívmány még így is egyedülálló Európa-szerte. A kérdéskör tehát összetettebb, s a nemzetközi és a hazai neveléstudományi kutatások törekvéseiben egyaránt megtalálható a zenei nevelésben rejlő lehetőségek feltérképezésének sürgető szándéka. A számtalan megközelítésnek létezik egy alapvetően közös pontja, amely legfontosabb célként fogalmazza meg a zenei nevelés középpontjába állított *zenei élmény* kialakítását, ezzel a zenei nevelés funkciójának helyreállítását. Az élmény átélésének vágya minden szereplőt egyaránt mozgathat, hiszen nem kevesebbről esik szó, mint a fejlesztést végző tanár számára a munka kiteljesedéséről, a növendék számára pedig a tevékenységben meglelt öröm felfedezéséről. A lezajló folyamatot

* Email: dohany.gabriella@gmail.hu

– amely az eredményes tevékenység érdekében végbemegy – a belső hajtóerő mozgatja. Ez a cselekvésre ösztönző indítókészség a neveléstudományi kutatásokban a *motiváció*ként megnevezett terület.

A zenetanulás motiváló hatása

A közoktatás napjainkra kialakult gyakorlatában – összhangban a neveléstudományi kutatások új irányjaival – a *motiváció* azaz a cselekvésre ösztönző szándék szerepének felértékelődése, a tudományos kutatásban pedig a fogalom újraértelmezése követhető nyomon. Az utóbbi évtized motivációkutatását az a felismerés hatja át, hogy az egyes tanulási motívumok együttes jelenlétében voltaképpen a komponensek ötvöződése, egymásra hatása következik be, szemben a '80-as évek azon felfogásával, mely az ösztönzők szembenállását, a külső és belső mozgatók harcát tekintette teljesítményösztönző tényezőnek. Ennek a motivációs struktúrának a megismerésére irányuló pedagógiai vizsgálatok iskolai környezetben végrehajtott kutatásai csak a 2000-es években nyertek teret, s általuk vált lehetővé az *iskolai tanulás és motiváció* összefüggésrendszerének fokozatos feltárása (Józsa, 2007).

Az iskolai tanulás eredményességére és a kognitív képességek fejlődésére a koragyermekkoról folytatott zenei tevékenység döntő hatást gyakorol (Kokas, 1972; Bilharitz, Bruhn és Olson 2000). Az ókortól napjainkig ível ennek a hatásmechanizmusnak a leírása, s a 20 – 21. századi magyar zenei nevelés kialakítása Kodály Zoltán által (Bónis, 2007) szintén ezen a felismerésen alapul. Így a zenei nevelés esetében különösen fontos nyomon követnünk a motivációs szerkezet működését mint viselkedést befolyásoló szándékot, hiszen nélkülözhetetlen összetevője a zenetanulási folyamatnak is. Az 1970-es években a hazai kutatásban megkezdett zenei hatásvizsgálatok eredményei azt a feltételezést bizonyítják, hogy a zenei nevelés a közoktatásban döntő fontossággal bír az egyéb, zenén kívüli területekre gyakorolt hatása következtében. A Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977) szerzőpáros által elvégzett longitudinális kutatás a kognitív, intellektuális képességek fejlődésére gyakorolt hatást, a zenei *transzfer* jelenségét követte nyomon. Kontroll csoportos kísérletük középpontjában a résztvevők gondolkodásának kreativitására gyakorolt hatás állt. Ebből következően a kreativitás *fluenciáját*, *flexibilitását* és *originalitását* kimutató feladatok segítségével elemezték a gondolkodási műveletek alakulását. Az intellektualitás valamely oktatási szakaszban történő megjelenését, annak mértékét a munka utolsó fázisában mérték meg. A kapott eredmények azt tükrözték, hogy az általános intelligencia-színvonal a zenei nevelés hatására nem változik. Növekedett azonban az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint megállapítást nyert, hogy a zenei képzés hatására a szociális helyzet és az intelligencia korrelációja gyengült. A zenei műveltség társadalmilag hasznos voltát, a szociális hátrányok leküzdésének lehetőségét és a leszakadás megelőzését ez az aspektus feltétlenül visszaigazolhatja. Ezt a kutatási eredményt támasztja alá Laczó Zoltán (2002) vizsgálata, aki szintén a szocioökonómiai státusz determinizmusát kompenzáló lehetőségként veti fel a zenei nevelés ügyét. A zenei transzfer jelenséget „fetiszáló” elvárásokkal szemben azonban egy, a közelmúltban elvégzett hazai hatásvizsgálat felhívja a figyelmet a mérhetőség problematikájára (Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005). A szerzők a tanulói teljesítmény komplexitásában nehezen szétválaszthatónak tekintik a zene hatására végbement változásokat az egyéb környezeti és nevelési hatásoktól, így szükségszerűen kisebb befolyást tételeznek a zenei transzferhatásnak az iskolai eredményességben.

A hatásvizsgálatok nemzetközi irányai szintén a zenei nevelés iskolai fejlesztés terepén betöltött szerepét és területeit kutatják. A kapott eredmények az olvasástanulás és a fonológiai műveletek közötti összefüggést támasztják alá a hallásmegkülönböztetési képesség működése alapján (Kujala 2000; Gromko 2005; Bailey és Snowling, 2002; Overy 2002). A zenei nevelésnek az olvasástanulásra gyakorolt hatása mellett számításba veszik a matematikai feldolgozás eredményességét befolyásoló tényezőket is. A kutatók feltételezése szerint a

zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket – számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció – feldolgozó, a közöttük kapcsolatot létesítő folyamatokat (Feigenson, Dehaene és Spelke, 2004). (Rauscher, Shaw, Levin, Ky és Wright, 1994; Hetland és Winner, 2002; Rauscher, 2003). Kutatási eredmények támasztják alá a kisgyermekkorban végzett zongoratanulmányok és a tér-idő szerkezetű feladatmegoldások sikerességének összefüggéseit is (Rauscher, Shaw, Levin, Ky és Wright, 1994; Hetland és Winner, 2002; Rauscher, 2003). A kontrollcsoportos kísérletek során bebizonyosodott, hogy a zenét tanulók teljesítménye megelőzte a zenét nem tanuló társaik eredményeit.

A tanulási motiváció mint a zenetanulás háttere

A zenetanítás módszertana jelentős mértékben támaszkodik a külső és belső mozgatókat feltérképező, azok hatását az eredményesség szolgálatába állító motívumrendszer lehetőségeire, hiszen a zenei műveltség a 'literacy' fogalomhasználatának megfelelően több műveltségterület komponenseit egyesíti. A zenei műveltség meghatározására irányuló törekvés napjaink tudományos progressziójának következménye, hiszen mára „trendje” alakult ki a tantárgyakon átnyúló tudásstruktúrák műveltségként való értelmezésének. Az új évezreddel együtt jelentkező gondolkodásmód hangsúlyozza a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés lehetőségét (Csapó, 2002). A zenei műveltség struktúrájának főbb pilléreit a zenei ismeretek, készségek és képességek fejlesztésének köre, a zenei teljesítmény, zenei élmény és kreativitás ösztönzése adja. A zenei nevelés célkitűzése ezen képességek kibontakoztatásának eredményességére irányul.

A zenei megismerési folyamat esetében csakúgy, mint az egyéb tanulási folyamatok során a hathatóságot, az elsajátítás eredményességét a külső környezetből érkező ún. *extrinzik* motívumok és a belső ösztönzésből fakadó ún. *intrinzik* motívumok együttes jelenléte határozza meg. A bennünk munkáló, cselekvésre buzdító hajtóerő egy része velünk született, öröklött motiváció, melynek belső indítóereje együtt jár a külső serkentéssel, a szocializáció során tanult motívumok összességével (Réthy, 2003). Jelenlétük aránya a tanulási folyamat különböző fázisaiban változó, ám leszögezzük, hogy a belső ösztönzésre a folyamatos, kitartó, gyakori erőfeszítést igénylő munkában, így a zenetanulás során pl. a hangszerjáték elsajátításában nagyobb hangsúly esik. Ebből következően megnő a szerepe az *önjutalmazó motívumoknak*, melyben a tevékenységet végző személyiség - pl. hangszergyakorlás közben - a tevékenység végzésében lelt öröm élményét tekinti újabb tevékenységre készítető mozgatóerőnek (Kiyoshi és Csikszentmihályi, 1998). A továbbiakban ez a folyamat újabb ösztönzést nyer a felfedezés örömeiben, s a felfedező tanulás, az *exploráció* folyamatának átélésében. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az *áramlat-élmény*. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt öröméért való (Csikszentmihályi, 1997), az én pedig az átélt áramlat-élmény során válik komplex személyiséggé. A *flow* komplexitásában tehát a tevékenység teljes átélése kínál boldogságérzetet, így a zenei tevékenységet, mely komoly munkavégzést jelent, a muzsikusi örömként éli meg. A tanulás sikerének zálogaként vetődik fel, hogy a tanuló képes-e jutalomként megélni az értelmi művelet megoldását, s képes-e ennek szolgálatába állítani pszichés energiáit. A zenetanulás mint a készségek, képességek fejlesztésére irányuló tevékenység a rendszeres gyakorlás ismétlődésére épül. Ebben a tevékenységben a munkavégzés örömforrás-jellege tekinthető képességfejlesztő ösztönző motívumnak. Erre a felismerésre épül az *elsajátítási motívum*, mely egyben a tanulási motívumrendszer alapjául szolgál (Józsa, 2002).

Mivel az elsajátítási motívum készség és képesség elsajátítására készítet, így számolnunk kell a *kihívás* mozgatóerejével. Ebben az összefüggésben a fejlődés ütemét a tevékenységet végző önállóan irányítja, ezt tekintjük *optimális kihívásnak*, következményeként pedig

működésbe lép az ún. *optimális elsajátítás*. Ennek önjutalmazó mozzanata az *elsajátítási öröm*, mely a cselekvés megismétlésére készíttet. Mindezek egymásra hatása a fejlődés érzetét adja, mely a *teljesítményben* ölt testet. A társas közeg visszaigazolja a cselekvő személyiség eredményességét, és ez a *visszacsatolás* újabb ösztönzést jelent a szociális intelligencia alakulását illetően is (Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Fejes, 2010). Ennek eredményeként olyan *szociális függőség* alakul ki, mely a külső függés és a belső öröm hatására kialakult belső kontroll együttesét alakítja ki (Rueda, R. és Moll, L. C., 1999). Ismeretes, hogy a tanulás folyamatában a tanítványra visszahatnak tanára elvárásai, teljesítményében, eredményességében testet ölt annak pozitív vagy negatív volta. A *Pygmalion – effektus* tehát erőteljes mozgatónak tekinthető a személyiség motívumrendszerében (Sallay, 1995), s a belső ösztönzők mellett jelenléte meghatározóvá válik.

Zenei élményszerzés az iskolai énekórán

Az ismeretszerzés legfontosabb terepe az iskola, így az ott átélt élmények, tapasztalatok életünk későbbi alakulására is jelentős hatással lehetnek. A tanulásban lelt élvezet a kiteljesedés lehetőségét hordozza, míg az órákon átélt érdektelenség hatására kialakulhat az unalom, az apátia, esetenként a szorongás állapota. A *flow* – áramlatélmény működését a középpontba állító empirikus vizsgálatok napjainkban felvirágzóban vannak (Oláh, 1999), melyek célja az iskolai órákon átélt élmény feltérképezése. Természetesen nem várható el a közoktatás keretei között, hogy minden órán minden tanuló részesévé váljon a tudatban létrejövő rend harmóniájának, ám az önjutalmazó módon motivált viselkedés megvalósítása több esélyt kínál a személyiség számára az autotelikus állapot eléréséhez. A különböző tantárgyak kedveltsége vagy elutasítása azaz a tantárgyi *attitűd*, az iskolai tanulás iránti motiváltság jelentős mértékben csökken a tanítási évek előrehaladtával (Csapó, 2000). Ugyanakkor L. Nagy Katalin felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a zenei fejlesztő tevékenység csak abban az esetben tud transzferálódni, ha a műveletvégzést nem gyötrelmeként, hanem gyönyörűségként éli át az egyén (L. Nagy, 2004). Ezt a folyamatot, „gyötördés vagy gyötrelem” alakulását teszi vizsgálat tárgyává a Janurik Márta (2007) által elvégzett empirikus kísérlet, melyben az ének, az irodalom és a matematika órán szerzett áramlatélmény természetét térképezi fel. Az elvégzett felmérésben, mely a zenei élményszerzés szegényes állapotáról ad képet, 93 szegedi általános iskolás és 137 középiskolás tanuló töltötte ki az Oláh Attila és munkatársai által készített Flow Kérdőívet, melynek válaszai a három tantárgy helyzetének összehasonlítását tették lehetővé. A 22 tétel tartalmazó kérdőív felosztása szerint tizenegy a flow, három az apátia, valamint négy-négy az unalom és a szorongás állapotára vonatkozik. A válaszok egyénre szabott igazságtartalmát a tanulók öt fokozatú Likert-skálán helyezték el. A 0,63 és 0,89 értékek között mozgó reliabilitásmutatók hasonlóak a kérdéskörben más kutatások által mért megbízhatósági mutatókhoz, s a matematika esetében magasabbak, mint az irodalom és az ének vonatkozásában. Az iskolai énekórán átélt élmények mért eredményei szerint az ének-flow általános értéke a két iskolatípusban 2,91, amely alatta marad a másik kettő tantárgy azonos mértékű 3,19-es eredményének. A kapott adatok tükrében látható, hogy az énekóra iránt többször válnak érdektelenné a tanulók, mint a matematika és az irodalom iránt. Ez az adat – különösen, ha összevetjük a szakmai elvárások zenei élmény-központúságával – valóban visszaigazolja a zenei nevelés problematikusságáról szóló, vizsgálatunk kiindulásául szolgáló véleményt. A nemek megoszlása szerint a fiúk már fiatalabb életkorban is szignifikánsan alacsonyabb értékeket érnek el, mint a lányok (2,83; 2,89), középiskolára az apátia és az unalom mért értékei (3,24; 2,18) meghaladják a flow eredményét (2, 69). Ezek az értékek messze esnek a fentebb megnevezett „gyönyörűség”-élménytől. Abban mindkét nem által

adott válaszok megegyeznek, hogy a mért három tantárgy közül itt, az énekórán éri őket a legkevesebb pozitív élmény, ellentétes szélső értéként pedig a legtöbb unalom, szorongás és apátia-élmény is ehhez a tantárgyhoz kötődik iskolai életükben. Az 1. táblázat az élményállapotok átlagának összefoglalását tartalmazza a vizsgált tantárgyak körében.

ÉNEK				MATEMATIKA				IRODALOM			
Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás
2,90	2,49	2,48	2,11	3,12	2,09	2,03	2,01	3,15	2,09	2,18	1,94
0,69	0,89	0,69	0,55	1,06	0,97	0,54	0,67	0,81	0,88	0,64	0,55

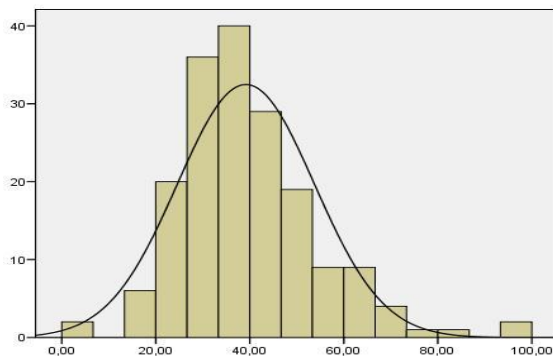
1. táblázat

Élményállapot-mérés átlagai és szórásértékei

A tantárgyak közötti összefüggések átlag- és szórásértékei azt mutatják, hogy a legszorosabb korreláció az irodalom és az ének-flow valamint az irodalom és az énekórai szorongás között tapasztalható. A családi környezet és az ének tantárgyi attitűd szignifikáns korrelációt mutat mind az anya iskolázottságával, mind az otthon lévő hanglemezek számával, mind pedig a tanulmányi eredménnyel és a zenetanulással összefüggésben. A zeneiskolába járó válaszadók élvezetesebbnek tartják az énekórát és az irodalomórát, a matematika esetében ez az összefüggés nem mutatható ki. Az iskolai énekképzés tehát a flow kérdőív kitöltői számára nem képes betölteni alapvető szerepét, hogy az ifjúsággal elfogadtassa és megkedveltesse a klasszikus zenét. Itt eltöltött idejükben kevés az öröm, jóval nagyobb arányú az unalom és a szorongás. Ennek lehetséges következménye olyan negatív hozzáállás kialakulása, amely elutasító az iskolai zenei nevelés által képviselt értékekkel szemben. A jelen vizsgálat eredménye összhangban áll a tantárgyi attitűdök mérési eredményeivel, így a kialakult helyzetben hangsúlyosan vetődik fel a motiválásban rejlő lehetőségek intenzívebb alkalmazása, az iskolai értékközvetítés szolgálatába állítása.

Más, a zenei nevelés eredményességét mérő empirikus elemzés arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen mértékű és összetételű a hazai középiskolás korosztály zenei műveltsége (Dohány, 2009). A tervezett kutatás előkészítése során olyan kérdőív készült, amelynek feldolgozása nyomán megismerhetjük a fiatalok zenei műveltségének természetét. A mérőeszköz két kérdéssort tartalmaz, melyet zenefelismerési feladatsor metsz ketté. A felosztásban elsőként húsz kérdésből (111 item) álló sorozat következik, melynek válaszai háttérváltozóként magyarázzák a második, zenei műveltségmérő feladatsor 14 feladatának (103 item) feleleteiből kapott eredmények tulajdonságait. Az előzetes mérés során a két kérdőívet a 2008/2009-es tanév utolsó hetében 178 szegedi középiskolás diák töltötte ki, amelynek eredményei a következő kérdésekre adhatnak választ: mely komponensekből tevődik össze napjaink középiskolás korosztályának zenei műveltsége; milyen színvonalat képvisel; a közoktatásban a zenei nevelés milyen szerepet tölt be; melyek a zenetanítás célkitűzései, és milyen lehetőségekkel bír mindezek megvalósításában.

A vizsgálat Cronbach- α értéke 0,93, ez a reliabilitás feltételezi, hogy az eredmények értékelése szempontjából megbízható, „jól működő” kérdőív készült. A műveltségmérő teszt pontszáma 103, a kapott eredmények átlaga 39,16, a szórás értéke 14,58 (lásd: 1. ábra). Az itemkihagyásos reliabilitás mérése igazolja, hogy valamennyi feladat jelentős mértékben járul hozzá a zenei műveltség meghatározásához.



1. ábra

A zenei műveltség átlagértékeinek eloszlása

A nemek elkülönítése esetében nem állapítható meg szignifikáns különbség a fiúk és a lányok teljesítménye között (38,50, 39,43), s a szórások is megegyeznek, a zenei háttér azonban jelentős mértékben befolyásolta a teszten elért eredményt. Az előzetesen zenei tanulmányokat folytató válaszadók pontszámának átlaga 44,40, míg a közoktatás zenei nevelésében részesülőké 34,03. Ez az adat is megerősíti a zenetanárok által gyakran hangoztatott, a zenetanulás szükségességét szorgalmazó sztereotípiát. Az ének-zene tantárgyi attitűd mértéke a kutatás adatai szerint 3,06 a fiúk esetében, 3,52 a lányok vonatkozásában-azonos szórásértékek mellett. A kapott értékek közelítenek a Janurik Márta által elvégzett, fent ismertetett felmérés átlagaihoz, kis mértékű eltérés pozitív irányban mutatkozik. A jelen kutatás következő lépéseként tervezett országos mérés a papír-ceruza teszt alkalmazása mellett laboratóriumi mérésekkel is kiegészül, melyek eredményei közelebb vihetnek a felvetett kérdések megválaszolásához, hogy végső következtetéseink hitelességét körültekintő módon megalapozzuk.

Az érzelmi intelligencia szerepe a zenei élmény kialakításában

A zenei nevelés szerepének vizsgálata jelentős helyet kap a társtudományok tematikájában is. Az intelligencia-kutatás a *többszörös intelligencia* fogalmának meghatározása során (Gardner, 1983) a gyermekek képességfejlesztésének egyik kiemelkedő területként nevezi meg a zenét. A szerző huszonegy pontban összefoglalt szentenciájában rámutat arra, hogy a muzsika előmozdítja a képzelet, az alkotás és az önkifejezés gazdagságát; a zenében gazdag élet hozzásegít a kulturális örökség és az adott kultúra megértéséhez. Kibontakoztatja a kreativitást és az individualitást; bátorítja a csapatmunkát és a kohéziót; a zenei nevelés a legjobbat hozza ki az emberből; legfőbb örömforrást jelent a teljesítményben, valamint, hogy más területek intelligenciáira is fejlesztő hatást gyakorol.

Ezzel a tendenciával párhuzamosan napjainkban egyre nagyobb figyelem kíséri a zenei nevelésben előhívott, a zenei élmény alapjául szolgáló érzelmi szféra működését. Az „értelmi intelligencia” *IQ* mintájára kialakított elnevezés az „érzelmi intelligencia” *EQ* hatásmechanizmusát követi nyomon, az alkotó személyiséghez vezető közvetlen útként tekint rá (Bredács, 2009). Több kutatás vizsgálja a zene hatására megmutatkozó érzelmeket, s a velük járó testi reakciókat. Bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a zene és az érzelmi intelligencia között kapcsolat mutatható ki. Ennek következtében a fejlődő zenei képességek fejlődő érzelmi képességeket indukálnak, ám ez a felfedezés a hazai pedagógiai kutatásban még nem jut kellően hangsúlyos szerephez. Az alkotómunka eredményességének és valódi élménnyé válásának alapvető kritériuma az érzelmi intelligencia működése, fejlesztése, a kognitív szférán túl az „érzelmi hálón” való átjutás szükségessége (Uzsalyné, 2010). Az érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek (Oláh, 2006) közül a szerző a képességvizsgáló teljesítményteszteket tartja alkalmasabbnak az önbevalló válaszadásokkal szemben a tényleges érzelmi intelligencia-kompetenciák feltárására. A közoktatásban jelenleg csupán

kevés számú, főként alternatív iskolában tölt be megfelelő szerepet az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló tevékenység.

A hagyományos tantervű iskolai közegben a zenei élmény létrehozásának lehetőségeit is célszerű újragondolnunk, összehangoltan a fenti kutatások téziseivel. A legközvetlenebb zenei élményt ugyanis minden esetben a hangzó zene élvezete teremti meg, elsődlegesen az énekelt vagy hangszeren létrehozott aktív zenei tevékenység. A kreativitás előmozdításának azonban másik lehetséges módja a zenehallgatás, amely tanári irányítás mellett értelmező szereppel is párosul. Ez a tevékenység az iskolai közegben zajló zenei nevelés egyik kevésbé vizsgált, ám gyakran alkalmazott területe, az aktív muzsikáláshoz képest hagyományosan passzívnak tekintett forma. A kognitív zenepszichológia kutatásai bizonyítják, hogy a kreativitáshoz szükséges agyműködés zajlik a háttérben. *Gordon Shaw* (2004) kísérlete szerint a zene képes fejleszteni a gondolkodási, következtetési képességeinket, mert az agyszerkezet zenei struktúráként is leírható. A hagyományosan passzívnak tekintett befogadói viselkedésformában új funkciók megjelenésére irányult a kutatói figyelem, melyben a kreativitás megvalósulását elemzi empirikus vizsgálat keretében *Veschaffel, Reybrouck, Janssen és Van Dooren* (2007). Elsőként előadás keretében az EARLI 2007 budapesti konferenciáján mutatták be közösen végrehajtott empirikus vizsgálatuk eredményeit, mely a későbbiekben nyomtatásban is megjelent (*Veschaffel, Reybrouck, Janssen és Van Dooren* 2010).

Az analízis a kísérletben résztvevő gyermekek zenei részletek hallgatása közben készített spontán grafikus megnyilatkozásait követi nyomon. A papír-ceruza teszt megoldása során négy szempont szerint csoportosították a résztvevőket. Az életkor, a zenei háttér, a grafikus ábrázolás egységes képe és a specifikus zenei összevevők kimagasló megjelenítése alapján alkották meg a válaszadók köreit. A kísérletben 116 gyermek vett részt, életkori megoszlásuk szerint két csoportban (8-9 év; 11-12 év), valamint a zenei iskolázottság mértéke szerint (iskolai alapképzés – egyéb zenei tanulmányokban való részvétel). A kialakított négy csoport felosztása szerint az első csoport 8-9 éves, zeneileg képzetlen gyermekekből állt, összesen 31 fő alkotta, míg a második csoportot azonos életkorú, zenét tanuló 30 fő. A harmadikat 11-12 éves, zeneileg képzetlen 24 gyermek, a negyedik csoportot pedig 31 fő képezte, akik 11-12 éves korúak, és mindannyian zenét tanulnak. A vizsgálatban hat zenei részletet dolgoztak fel a kísérlet résztvevői papír-ceruza teszt módszerével. Feladatuk szerint grafikus ábrázolás formájában három zenei elem hangsúlyos jelenlétét kellett megfigyelniük és ábrázolniuk, a *dallam*, a *ritmus* és a *hangerő* alakulását. A hat zenei szemelvényrészletből az első három egyszerű zenei effektusnak tekinthető, dallamként skálamenetet hallhattak, ritmusként ismétlődő ritmuskombinációt, dinamikai hatásként pedig egyetlen zenei hang erősödését és halkulását követhették nyomon. A fennmaradó három szemelvény a zeneirodalom három műrészlete: Grieg Peer Gynt szvitjének „Hajnal” című tételéből részlet, Schubert A halál és a lányka című vonósnégyesének I. tételéből idézet, mindkét esetben 19 másodperc időtartamban, míg Rahmanyinov II. zongoraversenyének lassú tételéből a nyitó akkordok sorozata 27 másodpercig szólt.

Az elkészült grafikus lejegyzések az alábbi típusokba rendeződtek: az első csoportban egyszerű vagy teljes körű, ún. *globális* megközelítés rajzai kerültek (1-6. kategória), melyben a hallott zenei elemek egy képben jelennek meg, pl. a hallott hangszer képének rajza. A másik csoportot az árnyalt, ún. *differenciált* lejegyzések alkották, melyben a zenét hallgatók egy vagy több zenei összetevő feltárását adták, sőt, a zenei mozgásokból következő szokatlan képi ábrázolást nyújtottak (7-10. kategória). A válaszadások minősége szerint az egyes csoportokon belül különböző kategóriák jöttek létre:

1. kategória: *hiányzó* válasz,
2. kategória: *értékelhetetlen* válasz
3. kategória: a hallott *hangszer* megjelenítése

4. kategória: *több hangszer* szerepeltetése.
5. kategória: az *evokáció*, vagyis a hallott zenei élmények által „előhívott”, megrajzolt kép
6. kategória: *zenei ikonok* azaz olyan zenei rajzok, amelyek nem utalnak közvetlenül egyetlen zenei összetevőre sem
7. kategória: *hangzó tárgy vagy jelenet* ; ábrázolása, olyan megjelenített zene, mely részleteiben utal a hallott részlet összetevőire.
8. kategória: *Analóg képként* olyan rajz megalkotása, amely távolodik a képi megoldásoktól az absztrakció irányába
9. kategória: melyben a ritmus-dallam-hangerő rögzítése *nem formális* módon jelenik meg, előfordul *absztrakt* megjelenítés
10. kategória: *formális*, hagyományos /*konvencionális* felfogású lejegyzés

Az első három zenei részlet megoldásainak előfordulása és százalékban kifejezett eloszlása a következők szerint alakult: a dallammenet egyszerű lejegyzésére a résztvevők 46.5%-a törekedett, míg a komplex megvalósítást mindössze 7.7% valósította meg. Az ismétlődő ritmika 71.5/8.6% arányban oszlott meg az egyszerű és a komplex megoldások között. A dinamikai erősítést-halkítást 57.7/25.8% arányban oldották meg a kísérlet résztvevői. Ez utóbbi feladatban mutatkozott a legtöbb bátorság a komplex gondolkodás kivetítésére vonatkozóan. Érdekes megjegyeznünk, hogy a zeneirodalmi szemelvények grafikus megjelenítése során számos kategóriában születtek figyelemreméltó alkotások a hallott hangszer képének megjelenítésétől az evokatív ábrázoláson át az absztrakt megközelítésig. Schubert A halál és a lányka című vonósnégyesének megjelenítésében a *hangszerábrázolás* (hegedű képe), az *evokáció* (temetési jelenet) a *hangszer* és *evokáció* (gordonka és koporsó) valamint a *nem formális*, absztrakt ábrázolás jelenik meg egyetlen izgatott vonalvezetés képében.

Az értékelt eredmények tükrében szignifikáns eltérés mutatkozott az életkor és a zenei képzettség korrelációja szerint, hiszen az idősebb, zeneileg jól képzett gyermekek *differenciált* lejegyzést produkáltak. A fiatalabb, zenei tanulmányokat nem folytató tanulók a részleteket kevésbé árnyaló, *komplex* lejegyzést készítettek.

Az első zenei részlet kategóriák szerinti eloszlása illusztrálja a az átélt élmény kivetítését, valamint az alkotó gondolkodás megvalósulását. Így tehát Grieg Peer Gynt szvitjének ábrázolása során egy hiányzó válasszal találkozhattunk, értékelhetetlen válasz öt esetben született, míg a hallott hangszer képét tizenkilencen rajzolták le, valamint több hangszer ábrázolására senki sem vállalkozott. Az elvont gondolkodás felé az evokatív rajzok segítségével öten mozdultak el, míg zenei ikonokat és nem formális ábrázolást hárman hajtottak végre.

A tanulmány célkitűzése a gyermekek grafikus ábrázolásának, a zenehallgatási feladathoz kötött, külső formai reprezentációkban megjelenő észleléseiknek analízise volt. A zenei paraméterek alakulása esetében feltűnőnek tekinthető, hogy a dallam ábrázolásában kevesebb differenciált lejegyzést találhattunk, mint a ritmus és a dinamika megjelenítése során. A dolgozat legmeglepőbb felfedezése az, hogy számosan akadtak, akik differenciált grafikus megjelenítést nyújtottak, holott az adott zene meglehetősen egyszerű volt, s amikor összetettebb zenei részlettel találkoztak, akkor az ábrázolásuk globálissá vált. A kísérlet által azonban igen fontos folyamat vált láthatóvá a kutatók számára, hiszen hagyományosan nehéz feladat az agyban végbemenő reakciók nyomon követése. A zene által kialakított belső élmény külsővé tétele közelebb vihet bennünket a személyiségben végbemenő folyamatok feltárásához, megismeréséhez újabb eszközzel gazdagítva a beavatkozás esélyeit.

Összegzés

A közoktatás keretei között megvalósított zenei nevelés napjainkban nehézségekkel küzd. A képzés lényegét jelentő zenei élmény megteremtése a tanítási óra keretei között nem általános jelenség, a motivációs erők iskolai közegben megvalósított kutatásának eredményeként azonban új lehetőségek bontakoznak ki az iskolai teljesítmény növelésének területén. Fokozottan érvényes ez a zenei nevelés esetében, hiszen a zenei transzferben rejlő hatékonyság a személyiség kibontakoztatásának egyik fontos lehetősége. A tanulmány célja az, hogy néhány, a tudományos kutatásban újnak tekinthető vizsgálat bemutatása által betekintést nyerjünk a motívumok működésébe, egymásra hatásuk lehetőségeibe. A zenei közegben megvalósított mérések során feltárt eredmények tükröt tartanak az iskolai énekkutatásban résztvevők számára, pontos elemzést nyújtanak a napjainkra kibontakozó helyzetről, számokban kifejezhető módon képviselik a zeneoktatás világában tapasztalható eredményesség/eredménytelenség mértékét. A kutatók által feltárt tények diagnosztikus üzenete azonban éppúgy alkalmas arra, hogy elkedvetlenítse a zenei nevelés szereplőit, mint ahogyan alkalmas arra is, hogy érdemi beavatkozásra ösztönözzön - hiszen ez a tanulmány középpontjába állított *motiváció* lényege.

Irodalom

- Bailey, P. J., és Snowling, M. J. (2002): Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin*, **63**. 135–146.
- Barkóczi Iлона és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bilharitz, T. Bruhn, R. és Olson, J. E. (2000): The Effect of Music Training on Child Cognitive Development *Journal of Applied Developmental Psychology*, **20**. 4.sz. 615 – 636.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum kiadó, Budapest.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, **19**.5–6. 55 – 72.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343 – 365.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow-Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei műveltség értékelő vizsgálata a középiskolás fiatalok körében. *Iskolakultúra*, **19**. 10. sz. 13 – 23.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, **8**. 7. sz. 307–314.
- Gardner, Howard (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- 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.
- Hetland, L., Winner, E. (2004): Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: research evidence and policy implications. In: Eisner, E. és Day, M. (Szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. 1–67.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295– 320.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*, Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Kiyoshi, A. és Csikszentmihályi, M. (1998) The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, **27**. 2. sz. 141 – 163.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Zeneműkiadó, Budapest.

- 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.
- L. Nagy Katalin (2004): A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/2. 36 – 51.
- Laczó Zoltán (2002): Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando*, **44**. 3. 33 – 40.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, **9**. 11. sz. 39 – 47.
- Oláh Attila (2006): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó.
- Overy, K. (2002): *Dislexia and music: From timing deficits to music intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- 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*. Paper presented at American Psychological Association's 102nd Annual Convention in Los Angeles.
- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. in: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129 – 148.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3-4. sz. 201 – 227.
- Shaw, G. L. (2004): *Keeping Mozart in Mind*. Elsevier, Amsterdam.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés *Magyar Pedagógia* **105**. 2. sz. 207 – 236.
- Uzsálné Pécsi Rita (2010): *A nevelés az élet szolgálatá, Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.
- Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M. és Van Dooren, W. (2007): *Using grafical notations to assess children's sense-making of simple and complex musical fragments*. Paper presented at the 12th EARLI Conference, Budapest, 2007. augusztus 28. – szeptember 1.
- Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., és Van Dooren, W. (2010): Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments. *Psychology of Music*, **38** 3. 259 – 284.
- 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.