

A koncertpedagógia hatása a tanulók *Zene és mozgás* tantárgy iránti attitűdjére

Csapó (2000) és Csikos (2012) szerint az elmúlt időszakban a pedagógiai kutatások fő kérdései átrendeződtek abból a szempontból, hogy manapság az affektív személyiségszféra kutatására helyeződik a hangsúly. Egyre több figyelmet kapnak a tanulás eredményességét befolyásoló affektív tényezők vizsgálatai. Kezdték felismerni, hogy nem elég csak a kognitív tényezőket kutatni, ugyanis a teljesítményt jelentősen befolyásolják az érzelmi hatások is. A különböző tudásterületeken elért eredményeket nagymértékben befolyásolja a tanulók tantárgyak iránti attitűdje, a tanuláshoz való viszony, a motiváció, az énkép, az életcélok stb.

Ebből a megállapításból kiindulva tartottam fontosnak jelen kutatásban is valamely affektív tényező kiemelését. A fentebb felsorolt tényezők közül a tantárgyi attitűd tanulmányozását állítom a vizsgálat középpontjába, azaz a tantárgyakkal kapcsolatos általános beállítódást. Jelentősen meghatározza pályaválasztásunkat, későbbi szakmai orientációnkat az, hogy milyen volt a beállítódásunk, hozzáállásunk az iskolában a különböző tantárgyak iránt. Ha valaki nem kedveli a matematikát, nagyon kevés valószínűséggel lesz matematikus.

Egy tantárggyal szemben kialakult attitűdünket nagyon sok tényező befolyásolhatja. A pedagógusoknak kiemelt szerepük van ennek alakításában. Hányszor látunk arra példát, hogy egy tantárgyat a tanuló szinte csak a tanító (személyisége, módszerei, stílusa stb.) miatt kedveli, vagy épp utasítja el. Tehát a pedagógus munkájában a tervezés, az ismeretek feldolgozása, a fejlesztő tevékenységek stb. mellett arra is figyelmet kell fordítania, hogy „megszerettesse” a különböző műveltségterületek tantárgyait.

Pedagógiai gyakorlatom során azt tapasztaltam, hogy ha megkérdezem a tanulókat arról, mi a kedvenc tantárgyuk, nagyon változatos válaszokat kapok. Ez persze természetes is, hiszen mások vagyunk, eltérő lehet az érdeklődésünk. Aztán felmerült bennem a kérdés, hogy – Kontra György szellemes elnevezésével élve – az „örömtantárgyakon” belül miért a testnevelés jelenik meg legtöbbször az elsők közt a tantárgyak rangsorolása során (Kontra, idézi Báthory, 1997). Ezt gyakran követi a rajz vagy kézimunka, viszont az ének-zene gyakori esetben elmarad ezektől a sorrendben. Ebben az észrevételemben a későbbiekben bemutatott szakirodalmi áttekintés is megerősített. A zene tipikusan az örömszerző tevékenységek közé sorolható, hozzájárul a rossz közérzet és a szorongás enyhítéséhez, a stressz csökkentéséhez, a szellemi teljesítmény fokozásához, és még mennyi pozitív hatását bizonyították már a kutatók. Ennek ellenére mégsem mondhatjuk, hogy a gyermekek kedvencei közé tartozna az énekóra.

Amikor már a szakirodalom alapján is megbizonyosodtam arról, hogy ezt több szakmabeli kutató is megállapította (Báthory, 1997; Csíkos, 2012; Janurik, 2009), azon kezdtem gondolkodni, hogyan lehetne ezen változtatni, mivel tudnánk hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulók jobban megkedveljék az énekórát. A tantervi keretek kevés teret nyújtanak ahhoz, hogy gyakori zenei élményben lehessen részük a gyermekeknek. A heti egy óraszám nemcsak hogy kevés, de a tantervi előírásoknak megfelelően nincs is lehetőség arra, hogy az élménynyújtásra helyeződjék a hangsúly, hisz túlnyomó részben az ismeretátadás érvényesül (a zenei nyelvezet, az alapvető zenei kifejezőeszközök elsajátítása; a tanult hangok elhelyezése a vonalrendszeren; a tanult ritmusértékek, ritmusképletek felismerése és megszólaltatása stb.)

A koncertpedagógia nagyszerű eszköze lehet az iskolai zenei oktatás kiegészítőjének, hiszen pontosan az a célja, hogy minél több zenei élményt, zenéből fakadó örömet, áramlatélményt, befogadásban rejlő szépséget nyújtson a gyermekek számára. Ha sikerül ilyesfajta élményekhez juttatni a tanulókat, jobban megkedvelhetik a tantárgyat, pozitívabb attitűd alakulhat ki bennük. Ugyanakkor ezek mellett jelentősen fejleszti a befogadói kompetenciákat, amelyeket a zeneórák legfontosabb céljaiként emlegetünk (Körmendy, 2015). Kutatásomban tehát ezért esett a választásom a koncertpedagógiára és eszközeinek alkalmazására.

Tantárgyi attitűd

Az attitűd fogalmára többféle meghatározást is ismerünk, de legtöbbször egyezik abban, hogy „olyan mentális (kognitív) reprezentáció, amely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését” (N. Kollár és Kiss, 2017, 335.). Rosenberg úgy határozta meg az attitűdöt mint affektív, értékkelő választ egy tárggyal szemben (Rosenberg, 1960).

Az attitűdnek három fő alkotóelemét különböztetjük meg: érzelmi, kognitív és viselkedési összetevőket (N. Kollár – Kiss, 2017). Ezt egy hétköznapi példa kiválóan szemlélteti: lehet, hogy egy diák tudja, milyen hasznos az iskola, de utálja minden ott töltött pillanatát, és az megint más kérdés, hogy rendszeresen bejár-e, vagy inkább ellóg. Ebben az esetben az attitűd tárgyát az iskola képezi, a kognitív aspektusa azokat az információkat, vélekedéseket, nézeteket tartalmazza, amelyek értékkelő viszonyt hordoznak magukban, itt az iskolával kapcsolatban. Az érzelmi komponens, melynek széles skálája a negatív elutasítástól a pozitív odafordulásig terjed, jelen példában az intézménnyel kapcsolatos negatív érzelmek képviselik. Ahogy a példából is látható, az érzelmi és kognitív tényezők alapján a viselkedés nem mindig kiszámítható.

Azért fontos összefüggésbe hoznunk az attitűdöket a viselkedéssel, mert legtöbb esetben az attitűdöket nem befolyásolják a módosító közeg hatásai (Katz, 1979). De egy esetleges változtatás során valójában nem is az a fő cél, hogy módosuljon maga az attitűd, hanem az annak hatására bekövetkező viselkedés változzék meg. Ha feltételezhetünk egy korrelatív változást, az több különböző mechanizmus hatását is tükrözheti. Az attitűdelméletek legtöbbször esetében „érvényesül egy olyan drive, amely a nézetek,

érzések és cselekvések közti konzisztencia megtartására irányul” (Bandura, 1979, 333.). Ebből arra következtethetünk, hogy valamely alkotórész megváltoztatása magával vonja a többi elem annak megfelelő módosulását is.

A három összetevő közül az affektív összetevőre helyeződik a hangsúly jelen kutatásban, ugyanis ezt célozom módosítani, ezért most az attitűd megváltoztatásának stratégiái közül az érzelemorientált megközelítést fejtem ki. Ebben a koncepcióban az adott attitűdtárgynak az értékelése és a viselkedés úgy módosítható, hogy ha az affektív tulajdonságokat változtatják meg. Ha az attitűd pozitív megerősítését tűzzük ki célul, akkor a „lehangoló szubjektív ingereket az érzéktelenítés műveleteiben pozitív módon megerősítő eseményekkel párosítjuk” (Bandura, 1979, 334.).

Amikor az attitűd tárgyát egy iskolai tantárgy képviseli, tantárgyi attitűdről beszélhetünk. Ha azt a többek által is elfogadott meghatározást vesszük alapul, hogy az attitűd általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent, akkor a tantárgyi attitűd a tantárggyal kapcsolatos általános beállítódásként, illetve annak tanulására való készenlétként értelmezhető (Csapó, 2004). Az attitűdvizsgálatok tehát a tantárgyak kedveltségét, népszerűségét jellemzik, és ha ezeket azonos módszerekkel mérjük fel, akkor lehetőség nyílik azok összehasonlítására.

Báthory (1997) kutatásai során megkülönböztet bizonyos „örömtantárgyakat” és elméleti tantárgyakat. Az örömtantárgyak közé sorolja az ének-zenét is a testnevelés, rajz és technika mellett. Adatgyűjtései során arra a megállapításra jut, hogy az általános iskola tanulói körében messze kiemelkedik az örömtantárgyak kedveltségének mértéke. Megfigyelhető azonban a 4. és 8. évfolyamok értékei között, hogy ezeknek a tantárgyaknak a kedveltségi értéke jelentősen csökken a felső tagozat végére, és ezek közül is az ének-zene tantárgyá kiemelkedően, szinte felére csökken.

Csíkos (2012) *Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével* című kutatásában 570 hetedik osztályos tanuló által kitöltött kérdőívben többek között a tantárgyak kedveltségére vonatkozó nyílt kérdések is szerepeltek. Ha a tanulók által megnevezett kedvenc tantárgyak és a választások gyakoriságának értékeit figyeljük, csak hárman (0,5 %) neveztek meg az ének-zene tantárgyat kedvencként, így az az utolsó előtti helyre került. Ennél jóval többen neveztek meg a tantárgyat, amikor a legkevésbé kedvelt tantárgyat kellett kiemelniük, összesen 15-en (2,7%).

A szakirodalomban olvasottak azt tükrözik, hogy a tanulók ének-zenéhez fűzött attitűdje viszonylag negatív, legalábbis ahhoz képest, hogy egyike az örömtantárgyaknak. L. Nagy Katalin (2003) felhívta a figyelmet, hogy az iskolai tantárgyak közül az egyik legelutasítottabb az ének-zene. Amikor a tantárgy hasznosságára kérdezett rá, mind a tanulók, mind a szülők utolsó helyre tették. Sőt mi több, a pedagógusok is utolsó előtti helyre tették az énekórák nyújtotta ismereteket és az ebből fakadó fejlődési lehetőségeknek a jelentőségét. Ezek az eredmények ellentmondásban állnak azzal a ténnyel, miszerint a zeneóráknak pontosan az az egyik legfontosabb célja, hogy a különböző zenei élmények által a tanulók megkedveljék a zenével kapcsolatos tevékenységeket

A flow-élmény mint az attitűd megváltoztatásának vagy megerősítésének eszköze

Amint már az előző fejezetben kiderült, az attitűd megváltoztatásának többféle stratégiája létezik. A három összetevőjének megfelelően, bármelyik komponense által megváltoztatható vagy éppen megerősíthető (Bandura, 1969).

Hunyadi (1968) megállapítása szerint az attitűdmérés tulajdonképpen az érzelmekhez próbál hozzáférni. Az attitűd pozitív változása vagy megerősítése érdekében pozitív érzelmi ingerként szolgál az öröm érzete, a boldogság: „Az emberek boldogabbak lesznek a flow-élmény megtapasztalását követően” (Csíkszentmihályi 2007, 238.). Ez a tény összefüggésbe hozható az attitűd érzelmi aspektusának megváltoztatásával. Csíkszentmihályi (2010) szerint a zenei tevékenységek tipikus áramlattevékenységek lehetnek, az öröm, a flow-élmény természetes lehetőségeit nyújthatják.

Az ember akkor ér el flow-állapotot, vagyis áramlat-élményt, „amikor valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva” (Csíkszentmihályi, 2010, 31.). Nem gyakori ez az élmény a mindennapokban, de annál szélesebb a köre azoknak a tevékenységeknek, amelyek során megtapasztalható: például egy érdekes regény olvasásakor, egy jó focimeccs közben, egy izgalmas beszélgetés alatt, vagyis előfordulhat játék, de akár munka, tanulás vagy szórakozás közben is.

A kimagasló teljesítményű atléták, muzsikuskok és előadóművészek általában mind megtapasztalják az áramlat-élményt, amely kitarításukat igazolja. Ezeknek az embereknek az életében megvalósuló csúcsteljesítmények elérésekor sok esetben megfigyelhető a flow (Csíkszentmihályi, 2010). És ez természetesen azt az igényt vonja maga után, hogy újra és újra átéljék.

Feltevődik a kérdés, hogy melyek azok a feltételek vagy körülmények, amelyek során létrejöhet az áramlat élménye. Csíkszentmihályi (2010) kutatásai során az elmélyült, belefeledkezéssel járó flow-állapotot emeli ki, amely elsősorban olyankor jöhet létre, amikor a tevékenységnek világos célja van, és azonnali, egyértelmű visszajelzés várható. Pedagógusként az iskolában is arra törekszünk, hogy közöljük az adott feladat célját, és a megoldást gyors visszajelzés, értékelés kövesse, viszont tudjuk, hogy a gyakorlatban legtöbbször ez nem valósul meg.

Ugyanakkor ezek a feltételek a legtöbb játékban, különböző sportokban és nem utolsósorban a művészetekben is megjelennek. Ebből arra következtethetünk, hogy ezekben a tevékenységekben nagyobb eséllyel alakul ki a flow-élmény. Egy másik fontos feltétel az egyén képességei és a tevékenység nehézsége közötti összhang megteremtése, vagyis az életkori és speciális sajátosságok figyelembe vétele a feladat céljának kitűzésekor. Egy másik szempont, amelyet figyelembe kell vennünk az élmény előidézésekor, illetve fenntartása érdekében, hogy az milyen komplexitással rendelkezik. Ahhoz, hogy ne fulladjon unalomba a tevékenység, egyre nehezebb és újabb feladatokat kell keresnünk, majd ezekhez kell igazítanunk képességeinket. Csak így élhetünk át újra flow-élményt.

Csíkszentmihályi (2007) vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, miszerint az iskolai tanításban és a tehetséggondozásban fontos szerepet tölthet be az áramlat-élmény, ugyanis a tehetség kibontakoztatására nagyobb hatással van a flow gyakori átélése, mint a kognitív képességeket objektíven mérő tesztekben elért jó eredmény, vagy különböző személyes tulajdonságok (például szorgalom), vagy a szülők társadalmi és anyagi helyzete.

Flow az iskolai zeneórákon

Az iskolában a flow átélésének egyik alapvető kiváltója lehetne a zeneóra, de sajnálatos módon a jelenlegi oktatási rendszerünk nem fektet erre nagy hangsúlyt, a kerettervek is ezt tükrözik. A probléma abból adódik, hogy a tanulók nemcsak hogy kevés óraszámban találkoznak a zenével, hanem megfosztják őket az igazi zenei élményektől, hiszen a teljesítményre helyezik a hangsúlyt.¹ Pedig a zenei tevékenység könnyen válhat önjuttalmazóvá, a benne lelt öröm, az éneklés, a zenélés, a zenehallgatás során átélt öröm közelebb vihet az áramlat-élmény megtapasztalásához (Csíkszentmihályi, 2001).

Laczó szerint az ének-zeneoktatásban a zenei megismerés élményszerűségére kell törekednünk a „zenei írás napja leáldozott, ma már a zenei élményadás látszik fontosabbnak” (Ábrahám, 2008, 10.). Manapság a zeneórák feladataként olyan célok fogalmazódnak meg, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára a zenei műalkotások felépítésének, szerkezetének, mondanivalójának megértését, a zenehallgatás élményt jelentő átélését.

Janurik (2009) kutatásában többek között arra volt kíváncsi, hogy milyen szerepet tölt be az iskolai ének-zene oktatás a magyar fiatalok zenei nevelésében, és milyen mértékben élnek át a tanulók pozitív, az áramlat-élményre utaló élményeket, illetve milyen mértékben élnek át az apátia, unalom és szorongás érzelmi állapotát. Az eredmények arra utalnak, hogy az iskolai ének-zeneórák nem töltik be a nekik szánt szerepet, hiszen a zeneórákon átélt flow mértéke mindkét korosztályban elmarad az irodalom tantárgy és az általános iskola matematika tantárgy értékétől is, ugyanakkor az unalom és apátia mértéke meghaladja azokat. A szorongás mutatói az énekórákon a legmagasabbak. Ezeket az eredményeket Janurik összehasonlította egy későbbi kutatása (Janurik, 2009) eredményeivel, amelyet Waldorf általános és középiskolás tanulók körében végzett. Arra a megállapításra jutott, hogy itt a tantárgyak flow átlagértékei szignifikánsan magasabbak. Az énekórák élményszerűsége meghaladja a normál iskolákban tanulókat, amit azzal tudunk magyarázni, hogy a Waldorf-pedagógia sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a művészeti nevelésre.

¹ Zene és mozgás tanterv magyar tannyelvű iskolákban és magyar tagozaton tanulók számára. III. és IV. osztály. http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/33-Muzica%20si%20miscare%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20%20maghiara_versiune%20in%20lb%20maghiara.pdf (Letöltés: 2020. 11. 25.)

Először azt gondolhatnánk, hogy a pedagógusnak a különböző zeneórai tevékenységek közül a zenehallgatás a legegyszerűbb, viszont bizonyos szempontból épp az ellenkezője. A zenehallgatás egy bonyolult akaratos belső tevékenység, ezért ellenőrzése és értékelése rendkívül nehéz egy külső szemlélő által. A befogadói kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen e tevékenység során, de ezeknek kialakítása mind-mind belső folyamat, amely a pedagógus nagyfokú odafigyelését igényli.

A zenehallgatás akkor éri el tényleges célját, ha a pedagógusnak sikerül megtanítani a gyermekeket arra, hogy zenehallgatás közben felfüggeszék aktuális tevékenységüket, akaratos módon kapcsolják ki minden más gondolatukat, összpontosítsák és fordítsák figyelmüket a zenére (Réti és Döbrössy, 2012). Tulajdonképpen ezek által valósulhat meg az aktív és tudatos zenehallgatás.

A zenehallgatási anyag kiválasztásának főbb szempontjai

A zenehallgatási anyag kiválasztása nem egyszerű feladat, gondos körültekintést, a zeneirodalomban való jártasságot, módszertani szakismeretet és tudatos tervezést feltételez a pedagógus részéről. Ismernie kell a mű szerkezetét, felépítését, a téma jellegét, előfordulásának gyakoriságát, dinamikai és tempóbeli sajátosságokat, hangszerelését, a kíséret jellemzőit stb.

Anyagát tekintve általánosságban elmondható, hogy különböző népzenei felvételek és feldolgozások; ünnepekhez kapcsolódó népzenei felvételek, feldolgozások, műzenei szemelvények; gyermekdalok; karakterdarabok, táncok, cselekményes zeneművek; tanult dalokhoz kapcsolódó eredeti népi felvételek, feldolgozások; esetleg zajok, zörejek is hozzátartoznak (Réti és Döbrössy, 2012).

A kiválasztásnál egyszerre több tényezőt kell figyelembe vennünk. Ezek közül lényeges a zenemű terjedelmét számba venni. Nem kell feltétlenül meghallgatni az egész zeneművet, azt semmiképp sem szeretnénk, hogy a gyermekek megunják a tevékenységet, s ez később negatív attitűdöt szüljön a zenehallgatás iránt. Hosszabb darab esetében előnyösebb kiválasztani egy adott részt a műből, amelyre teljes figyelmüket fordíthatják majd a gyermekek (Réti és Döbrössy, 2012).

Ugyanakkor tekintettel kell lennünk a gyermekek életkori sajátosságaira, nem ugyanazt a zeneművet hallgattatjuk meg előkészítő osztályban, mint negyedik osztályban. A fokozatosság betartása megnyilvánulhat olyan módon is, hogy az egyszólamú művektől haladunk a többszólamúság fele (Réti és Döbrössy, 2012). Ez ugyanúgy vonatkozik a zenehallgatás során adott megfigyelési szempontokra is.

Ajánlatos szem előtt tartani az énekóra tematikáját, így a dalok stílusát, ritmikai vagy dallami elemeket, valamilyen hangszínt, karaktert. Abban az esetben, ha a zenehallgatási anyagot összhangba szeretnénk hozni az énekes anyaggal, általában olyan gyermekdal- vagy népdalfeldolgozások kerülhetnek

meghallgatásra, amelyeket a gyermekek már jól ismernek. Ebben az esetben a felismerés élménye hozzájárul a zeneművek könnyebb befogadásához. Ilyenkor a zenehallgatást megelőzi és követi a tanulók éneke.

Zenehallgatás az iskolában

Az zenehallgatási tevékenységet megelőzően, miután a pedagógus több szempontból is megvizsgálta a művet ahhoz, hogy majd a gyermekek figyelmét a zenehallgatásra tudja irányítani, különböző megfigyelési szempontokat, feladatokat kell megfogalmaznia (Réti és Döbrössy, 2012). Fontos, hogy ezek a szempontok jellegzetességükből fakadóan valóban megfigyelhetőek legyenek a gyermekek által.

Miután megteremtettük a zenehallgatáshoz szükséges optimális légkört, hangulatot, és felkészítettük a gyermekeket a zenehallgatásra, kezdődhet az első meghallgatás. Ekkor még nem szükséges megfigyelési szempontot adnunk, hadd szolgálja ez a spontán örömet. Meghallgatás után esetleg kifejezhetik érzéseiket, gondolataikat a zeneművel kapcsolatban. A második meghallgatás előtt már konkrétan valamire irányítjuk a gyermekek figyelmét egy egyszerű feladattal, szemponttal, például hallunk-e valahol lassítást/gyorsítást? A kérdéseket mindig zenehallgatást megelőzően kell feltenni, hogy a tanulók tudjanak arra összpontosítani. Azt, hogy hányszor hallgatjuk meg a zenedarabot, legtöbbször az adott mű hosszúsága és sajátossága diktálja, de általában 4–5 meghallgatásnál nem többször. Ezeknek a szempontoknak a megfogalmazását elsősorban az adott zenei anyag határozza meg, nem mindegy, hogy egy ismert gyermekdalt, egy hangszeres együttest vagy egy komolyzenei darabot hallgatunk. Általában a következőkre vonatkozhatnak a kérdések: hangulat, karakter, szöveg; hangszín; zenei jelenségek (dallam, hangmagasság, együtthangzás, ritmus, ütemfajta, tempó, dinamika); forma (ismétlődés, hasonlóság, különbözőség, zenei kérdésfelelet); tánc, „együttjátás” (Réti és Döbrössy, 2012).

Érdeemes elfogadni Laczó (1984) néhány tanácsát, amelyek segítik a pedagógust abban, hogy a zenehallgatás még eredményesebb legyen. Fontosnak tartja azt, hogy kezdetben mindig csak egy megfigyelési szempontot adjunk, a szimultán figyelem folyamatos fejlesztése céljából. Ajánlott a zenemű meghallgatása után elegendő időt szánni a megfigyelési szempontok válaszára, a megbeszélésre, ugyanakkor ezekben a helyzetekben lehetőséget kell adnunk a gyermekek egyéni véleményének kifejezésére. Nem indokolt minden esetben újrhallgatni az egész művet, hiszen egyrészt lehet, hogy csak egy adott motívumot szeretnénk kiemelni, másrészt pedig fölösleges, untató lehet.

Az aktív zenehallgatás erős figyelmet igényel, nem könnyű szellemi munka, ezért vigyáznunk kell arra, hogy ne legyen túl hosszú. Inkább hallgassunk rövidebb műveket, vagy azoknak egy-egy részletét, minthogy meghaladjuk a gyermekek figyelmi idejét, ami esetleg unalomba vagy érdektelenségbe torkollhat. A szerző az elemi osztályok elején 8–10 percet, 3–4. osztályokban legfeljebb 20 perc időt ajánl a zenehallgatásra (Laczó, 1984).

Arra is figyelniünk kell, hogy a zeneművel kapcsolatos beszélgetés ne torkolljon elvont elemzésbe, zenetörténeti fejtegetésbe, amikor már nagy valószínűséggel rég elvesztettük a gyermekek érdeklődését, kíváncsiságát. A szerző életrajzát vagy a zenemű keletkezésének körülményeit bemutatni fölösleges kisebb korosztályban, esetleg 3–4.

osztályokban lehet egy kis ízelítő zenetörténeti ismeretekből. Ha megfelelő szintű ismereteket közlünk, és a zeneművel kapcsolatos szemléltető eszközöket (pl. hangszereket) használunk a nagyobb évfolyamokon, azok motiváló hatásúak lehetnek, és hozzájárulhatnak a rögzítéshez. A kisebbekkel érdemesebb inkább valamilyen meseszerű történettel vagy játékkal összekötni a zenehallgatást (Laczó, 1984). Tehát, fontos megmaradni azon a szinten, ami ténylegesen felkelti a gyermekek figyelmét, segíti zenehallgatási beállítottságukat.

Praktikusság, elérhetőség és rugalmasság szempontjából legtöbbször gépi zenét használunk különböző eszközök segítségével. Ebben az esetben ügyelni kell arra, hogy kizárólag kifogástalan minőségű felvételeket használjunk. Ellenkező esetben azok ártalmasak lehetnek. Figyeljünk arra is, hogy megfelelő hangerőn hallgattassuk, hogy mindenki számára jól hallható legyen (Réti és Döbrössy, 2012).

Azonban ha lehetőség adódik a választásra a gépi zene és az élőzene között, akkor mindenképpen válasszuk az élő előadót, hiszen voltaképpen ez a zenehallgatás klasszikus formája. Csak ez tudja megteremteni az itt és most pillanatának atmoszféráját, mely jóval nagyobb élményt nyújt a gyermek számára, mint a gépi zene. Sikeresebb lesz valószínűleg a pedagógus furulyajátéka, mint egy nagy klasszikus mű lejátszása felvételtől, mert az előttük születő zenét semmi sem tudja felülmúlni (Laczó, 1984). Tudjuk, hogy a gyermekek tanulásába érdemes minél több érzékszervet bevonni, mert annál hatékonyabb lesz az elsajátítási folyamat, és valószínűleg annál nagyobb élményt nyújt az számukra.

Az élőzenét nemcsak a pedagógus éneke vagy hangszerjátéka jelentheti, hanem lehet az egy meghívott előadóművész, de akár egy tanuló is az osztályból vagy az iskolából. Ezek a találkozások lehetőséget nyújtanak a gyermekeknek közelebb kerülni az énekléshez vagy valamilyen hangszer megismeréséhez (Réti és Döbrössy, 2012).

Feltevődik a kérdés, hogy az énekóra melyik részében ajánlatos a zenehallgatási tevékenység. Történhet ez a tanóra elején, de akár pihentetőként is szolgálhat egy új dal megtanulása után. Az talán sokkal fontosabb, hogy elegendő időt fordítsunk a zenehallgatásra.

A tantárgy jellegéből adódóan számos lehetőség adódik ennek interdiszciplináris kihasználására, ugyanis szinte minden tantárggyal összekapcsolható a zenehallgatási tevékenység. Gondoljunk csak a zene és mozgás szoros kapcsolatára, vagy egy megzenésített vers meghallgatására anyanyelv-órán.

A koncertpedagógia

A koncertpedagógia nem alaptalanul helyeződik középpontba jelen kutatásban. Már korábban részleteződött a flow-élmény megjelenése a zenei tevékenységben, és azon belül az iskolai zeneórákon. Nincs ez másképp a zenehallgatásban sem, sőt szoros összefüggést ír le ezek között Körmendy (2015).

Az áramlatélmény létrejöttéhez szükséges feltételek: az elmélyültség bizonyos tevékenységbe, erős figyelem, koncentráció, a tudatban kialakuló rend és harmónia, világos célok és azoknak megfelelő készségek és képességek megléte autotelikus élménnyé vál-

hat, ami azt eredményezi, hogy a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik, vagyis csak azért csináljuk, mert jólesik (Janurik és Pethő, 2009). Ha belegondolunk, legtöbbször mi is csak azért hallgatunk zenét, mert jóleső érzés. Ezt Körmendy (2015) is alátámasztja, aki szerint a zenehallgatás nagyszerű eszköz az áramlatélmény megélésére, illetve ez a tevékenység könnyen válik autotelikusá.

A zenehallgatás mellett a koncertpedagógiának talán még inkább célja közvetíteni a gyermeknek a zene befogadásában rejlő szépséget, a spontán felismerést, rácsodálkozást, élményeket, az ebből fakadó örömet, az általa kiváltott érzelmi hatásokat, azaz minél több áramlatélményhez juttatni a gyermeket (Körmendy, 2015). Ezeknek az elérése nagymértékben hozzájárulhat a tantárgy megkedveléséhez, ugyanakkor megnövelheték a tantárgy viszonylag alacsony népszerűségét és presztízsét.

Körmendy (2015) a következőképpen magyarázza a fogalmat: „a koncertpedagógia élményközpontú, aktivitásra épülő, komplex zenei tapasztalatokra törekvő, a zenét, a műalkotást autentikus közegbe helyező nevelési tevékenység, amely sajátos módon egészíti ki a családi nevelést és az iskolában folyó művészeti, esztétikai nevelést (lásd: múzeumpedagógia, színházpedagógia). A koncertpedagógiai szemlélet a befogadói kompetenciák fejlesztését tekinti elsődleges céljának, ennek érdekében kíván érvényes tapasztalatokat és zenei élményeket biztosítani a fiataloknak, a közönségnek, különös hangsúlyt helyezve azokra az eszközökre, amelyek speciálisan a hangversenyteremben és a próbateremben elérhetők.” (Körmendy, 2015, 124.).

A koncertpedagógia kialakulása összefüggésbe hozható a múlt század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatokkal, amelyek mind a gyermeket állítják középpontba, és az ő tényleges szükségleteit, érzelmeit. Ezek az újfajta eszmék nemcsak általánosan a pedagógiában voltak megfigyelhetők, hanem a zenei nevelés területén is. Erre példa Carl Orff zenepedagógiai elveinek megszületése is. A művészetpedagógia több ága is kibontakozott ebben az időszakban, a 20. század elején, például a múzeumpedagógia és a színház-pedagógia is. Ezekben az a közös, hogy céljai közt szerepel a befogadói magatartás formálása és a befogadásra való felkészítés. Ugyanakkor még van egy közös pontjuk, mégpedig az, hogy a befogadásra szánt jelenséget (például képet, szobrot, előadást, zeneművet stb.) saját, természetes környezetében közvetítik (Körmendy, 2015). Ezáltal válnak a gyermekek számára még hitelesebbé. Így a zene esetében is fontosnak tartották „abban a környezetben bemutatni, amelyben – az európai zenekultúra fogalmai szerint – otthon van: a hangversenyteremben.” (Körmendy, 2015, 126.). Az iskolai művészeti nevelést kiegészítő és hatékonyan támogató hangversenytermi pedagógia a nyugati országokban már a hetvenes években elkezdett kibontakozni.

Koncertpedagógia az iskolában

Eddig úgy került bemutatásra a koncertpedagógia, mint a befogadói kompetenciákat célzó művészeti tevékenység, melynek a hangversenyterem az otthona. A gyakorlatban azonban csak nagyon ritkán valósulhatna meg ez a tevékenység, ha kizárólag a hangversenyterem szolgáltatná ennek otthonát, ugyanis a gyermekek eljuttatása a

hangversenyterembe nem egyszerű feladat. És ekkor még nem is vettük számba azokat a kistelepüléseket, ahol nem léteznek hangversenytermek és zenekarok, akiknek az együttműködése elengedhetetlen. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy ezeknek a gyermekeknek nincs igényük arra a fajta befogadásra, zenei élményre, amelyet e tevékenység nyújt. Ezért olyan alternatív utakat kerestek, amelyek – a nehezebb körülmények ellenére is – hozzájárulnak a tevékenység kivitelezéséhez az iskolában.

Egyik lehetőség arra, hogy a koncertpedagógia megjelenjen az iskolákban az, hogy a hagyományos koncertpedagógiai tevékenységet nyújtó intézmények szolgáltatása jut el a tanulókhoz (Körmendy, 2015). Ez azt jelenti, hogy a program házhoz megy, vagyis az iskolában történik, azzal az előnnyel, hogy figyelembe veszik az adott iskola működési rendjét, tanrendjét, esetleg a tananyagot, és így kevésbé bontja fel a tanulók iskolai programját, és nem vesz fel időt a tanulók utazása. Ez még azért is optimális, mert sok helyen nincs lehetőség hangversenytermi látogatásra, és ebben az esetben ez nem akadály.

A kutatás célja, feladatai

Kutatásomban elsősorban arra keresem a választ, hogy a koncertpedagógiai tevékenységek hozzájárulnak-e ahhoz, hogy a tanulók jobban megkedveljék a tantárgyat, és pozitívabb attitűd alakuljon ki bennük a tárggyal kapcsolatban. A kutatás során tehát arra vállalkozom, hogy tíz koncertpedagógiai tevékenységet tartok meg egy III. osztályban, zeneórákon. Mivel az általam kiválasztott osztály vidéki, nem lehetséges ezeket a tevékenységeket hangversenyteremben tartani. Ezért más alternatív helyszíneket kerestem, amelyek alkalmasak az ilyesfajta tevékenységek megvalósítására, például templom, kultúrotthon. Nemcsak én zenélek nekik, hanem mások is, különböző hangszereken játszó zenészek, akiknek köszönhetően változatosabbak ezek az alkalmak. A beavatkozások előtt és után kérdőív segítségével felmérem a tanulók attitűdjét a tantárggyal kapcsolatban, és legfontosabb célként azt emelem ki, hogy az utóteszt eredményei alapján megállapíthatom, a tanulók pozitívabb attitűddel rendelkeznek a tárggyal kapcsolatban az előteszt adataihoz képest.

Kutatásom során tehát a következő feltételezéseket tettem: a beavatkozás hatására a kísérleti csoport tanulói pozitívabb attitűdöt tanúsítanak a zene és mozgás tantárggyal kapcsolatban, mint azelőtt; illetve, a beavatkozás hatására, az utótesztben a kísérleti csoport tanulói előrébb helyezik a zene és mozgás tantárgyat a tantárgyi sorrendben, mint az előtesztben.

A kutatás módszerei, eszközei

Kutatásomban a mintavétel hozzáférés alapján történt. Szülőfalumban, a gyergyószárhegyi Bethlen Gábor Általános Iskola két III. osztályát választottam ki, amelyek közül az egyik a kísérleti csoportot, a másik a kontrollcsoportot képezi.

Arra voltam kíváncsi, hogy hogyan viszonyulnak a tanulók a zene és mozgás tantárgyhoz, milyen az attitűdjük a beavatkozás előtt és után. Ezért attitűdvizsgálatot végeztem mindkét alkalommal, előtesztként és utótesztként is.

Kérdőívem három nagyobb egységből áll, amelyek közül az első feladatban arra kérem a tanulókat, hogy rangsorolják tantárgyaikat aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. A kérdőív második része az Osgood-féle szemantikus differenciál-skálájára alapozódott. Ez egy sokdimenziós mérési eljárás, amelyben a szavak tárgyak, események helyettesítői, s így felidézik az érzéseinket, vélekedéseinket az adott attitűdtárggyal kapcsolatban, és hozzásegítenek kifejezni spontán reakcióinkat. A kitöltő személy feladata, hogy a bipoláris tulajdonságpárok között elhelyezkedő 5 fokú skálán kifejezzék értékeit a vizsgált attitűdtárggyal kapcsolatosan (Dósa és Péter, 2010). Ezt a kérdés-sort Kósáné alapján alkalmaztam (Kósáné, 1984, 344.). A kérdőív utolsó részében 5 fokú Likert-skálát alkalmaztam. Ebben a feladatban különböző zeneórai tevékenységeket soroltam fel: éneklés, hangszereken való játszás, tánc, zenehallgatás, kottaolvasás, kottairás, koncerten való részvétel, énekes gyermekjátékok és éneklés szereplésen. Arra kértem a tanulókat, hogy értékeljék ezeket a tevékenységeket aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. Azért, hogy jól összehasonlíthatóak legyenek az eredmények, fontosnak tartottam ugyanazt a kérdőívet használni elő- és utótesztként is.

A beavatkozások

Beavatkozásaimat 2019 februárjában és márciusában tartottam meg a gyergyószárhegyi Bethlen Gábor Általános Iskola egyik III. osztályában, amelyet a kutatásban a kísérleti csoportnak jelöltem ki. A beavatkozások megtervezésekor rengeteg szempontot figyelembe kellett vennem ahhoz, hogy eredményes munkát végezhessünk.

Elsősorban arra törekedtem a tervezésnél, hogy ezek a koncertpedagógiai tevékenységek változatosak legyenek, és emlékezetes zenei élményekkel gazdagodjanak a gyermekek. Az első akadály a helyszín volt, ugyanis a koncertpedagógia elsődleges otthona a hangversenyterem. Vidéken nincs lehetőség hangversenyterembe juttatni a gyermekeket, ezért olyan helyszíneket kellett találni, amelyek hasonló funkciót tölthetnek be. A helyi adottságokat és lehetőségeket figyelembe véve esett a választás a helyi kultúrotthon egyik próbatermére, ahol rendelkezésünkre állt egy zongora, valamint a helyi plébánia-templomra, ahol az orgonát vehettük igénybe, és a többi alkalmat az osztályteremben töltöttük.

A változatosság nemcsak a megfelelő helyszínek megtalálásakor volt fontos, hanem az előadók kiválasztásakor is. A szakirodalomban gyakran találkozunk azzal a megállapítással, hogy a tanító igényes és szép éneke a legértékesebb a gyermekek számára (Laczó, 1984). Viszont a koncertpedagógia lehetőséget ad más előadók meghallgatására is, éppen ezért vontam be több előadót. A kiválasztáskor figyelembe vettem, hogy minél változatosabb hangszereken játszanak. A helyi és a környékbeli zenészek, zenetanárok és zenét művelő emberek szívesen fogadták meghívásunkat, s projektként részt vettek ben-



1. kép. Koncertpedagógiai tevékenység a helyi plébániatemplomban

ne. Így többféle hangszert is sikerült bevonni, amelyek közül a zongora, orgona, hegedű, furulya és ezek együttes megszólaltatására került sor.

A zeneművek kiválasztásának szempontjait már bemutattam a dolgozatom elméleti részében. Azokat és a zenészek adottságait figyelembe véve választottuk ki közösen a zenehallgatásra szánt darabokat. A tanterv többféle zenei stílust is javasol e korosztálynak zenehallgatásra, amelyek mind végigvonultak ezeken a tevékenységeken. Így esett választás komolyzenei darabokra, népdalokra, gyermekdalokra, gyermek- és népdalfeldolgozásokra. Nemcsak instrumentális, de vokális zeneanyagok is felvultak, illetve nemcsak egyszólamú darabok hangzottak el, hanem törekedtünk a többszólamúságra is.

Minden tevékenységet alapos műelemzés előzött meg, amely során az előadóval megbeszéltem zeneművet többször is meghallgattam, és megterveztem annak feldolgozási módját. Az elemzéskor megfigyeltem az adott mű hangulatát, karakterét, esetleg szövegét, hangszínét, különböző zenei jelenségeket (dallam, hangnem, együtthangzás, ritmus, ütemfajta, tempó, dinamika), formai szempontból az ismétlődéseket, hasonlóságokat, különbözőségeket, zenei kérdés-feleletet, és azt is, ha együttjátás van benne, vagy ha épp egy táncdal. Ezekben a szempontokon végigvonulva kerestem azokat a jellegzetes, jól

megfigyelhető jelenségeket a zeneművekben, amelyeket a gyermekek is észrevesznek, meghallanak. Így alakultak ki a különböző megfigyelési szempontok és feladatok a zeneművekkel kapcsolatosan.

Az első találkozás alkalmával bemutatkoztam a gyermekeknek, és elmondtam nekik, hogy az elkövetkezendő hetekben rendszeresen találkozni fogunk egy-egy tevékenység keretében. Ezeken az alkalmakon különböző zenei előadók lesznek a vendégeink, akik zenélni fognak nekünk. Ezt követően a gyermekek kitöltötték a kérdőívet, közben pedig magyarázatokkal segítettem őket.

A meghallgatásra kerülő darabok változatosak voltak műfajukat tekintve. Bartók Bélától több feldolgozást is meghallgattunk, különböző hangszerelésben: *Cickom, cickom*; *Szegény legény vagyok én*; *Süss fel, nap* és az *Este a székelyeknél* c. darabot. Igyekeztünk figyelembe venni a tél végi időszak jellegzetességeit, ezért farsangi hangulatú gyermekdalokat is hallgattunk: *Kiment a ház az ablakon*, *Száraz tónak nedves partján*. Ugyanakkor hallgattunk klasszikus műveket is, vagy azok egy-egy részletét: Antonio Vivaldi: *Tél* c. művét, Liszt Ferenc: *Transzcendens etűd*jei közül a 12.-et, a *Hóvihar* c. darab egy részletét, illetve Domenico Zipoli: *Pastorale* c. művét. De egy táncdalra is sor került, mégpedig Apor Lázár táncát hallgattuk meg. És amint már korábban említettem, többfé-



2. kép. Koncertpedagógiai tevékenység a kultúrotthon próbatermében

le hangszer vagy hangszer-együttes volt segítségünkre: hegedű, furulya, zongora, orgona és ezek együttes játéka.

A zenehallgatás minden esetben valamilyen hozzá kapcsolódó, változatos tevékenységgel együtt zajlott. A tevékenységet általában úgy kezdtük, hogy bemutattam a gyermekeknek az előadót, és miután mindenki elhelyezkedett, felkészültek a zenehallgatásra, el is kezdte az előadó. Az első meghallgatás mindig a spontán örömet szolgálta, és utána lehetőségük volt kifejezni spontán reakciójukat a zeneművel kapcsolatban. Az ismert dalok esetében ugyanakkor alkalmuk volt a rácsodálkozás örömeinek megélésére. Gyakran kaptak a tanulók valamilyen megfigyelési szempontot, amely általában formai szempontból az adott mű felosztására, dallammotívumok hasonlóságára, különbségére irányult, vagy esetleg a tempóra. Néhányszor hangulatkártyák segítettek bennünket, hogy könnyebben kifejezhessük az adott dal vagy dalrészlet hangulatát. A gyermekek nagyon kedvelték azokat az alkalmakat, amikor arra kértem őket, hogy zenehallgatáskor hunyják be a szemüket, és a végén mondják el, mit láttak, képzeltek el közben. Egy-egy tevékenységen érdemesnek láttam pár szót szólni a zeneszerzőről is, például Liszt Ferenc esetében elmondtam nekik, hogy ezt a zeneművet tizenöt évesen komponálta. Több alkalommal is meséltek az előadók saját pályájukról: mi motiválta őket, miért választották azt a hangszeret, ezáltal talán a gyermekek is kedvet kaphattak a hangszer tanuláshoz. Ugyanakkor a hangszerrel is volt lehetőségük ismerkedni, hiszen az előadók bemutatták azok működését, és a gyermekek ki is próbálhatták. Nagy élmény volt ez számukra, hiszen nem mindennapi élmény, hogy például orgonán játszanak. Ezek mellett pedig a zenehallgatás olykor énekléssel, daltanulással, rajzolással és ritmusjátékkal szövéődött össze.

A kutatás eredményei

A zene és mozgás helyzete a tantárgyi sorrendben

Kérdőívem első részében azt mértem fel, hogy melyek a kísérleti és kontrollcsoport tanulóinak a kedvenc tantárgyai, milyen sorrendet állítanak fel aszerint, hogy mennyire kedvelik azokat. Ezen belül kiemelt szerepben vizsgáltam a zene és mozgás tantárgy helyzetét, illetve annak változását a beavatkozások hatására.

Az eredmények arra utalnak, hogy mindkét csoportban és mindkét mérés során a zene és mozgás a középmezőnyben áll, vagyis az 5., 6., 7. helyen a 11-ből. Ha csak az előmérés szerinti sorrendeket vizsgáljuk, akkor a kísérleti csoportban a 6., a kontrollcsoportban a 7. helyen áll. A beavatkozást követő mérés adatai szerint mindkét csoportban felkerül az 5. helyre. Ha az átlagokat tekintjük, akkor azok a következőképpen alakultak: a kísérleti csoportban 6,15-ről 5,31-re emelkedett, a kontrollcsoportban pedig 6,69-ről 5,62-re.

Összességében az első feladat adatai alapján elmondhatjuk tehát, hogy a tanulók által felállított tantárgyi sorrendben a zene és mozgás előnyösebb helyen áll a beavatkozási idő lejárta után, mint előtte, de ezt mindkét csoportban megállapítható.

A zene és mozgás tantárggyal kapcsolatos attitűd vizsgálata

A kérdőív második feladata az Osgood-féle szemantikus differenciál-skálára alapszik, amelyben a tanulók különböző bipoláris jelzőpárok és az azok közötti 5 fokú (-2, -1, 0, 1, 2) skálán értékelhetik a zene és mozgás tantárgyat. Az ellentétes jelzőpárok a következők: nehéz-könnyű, barátságos-barátságtalan, szorgalmas-lusta, igazságos-igazságtalan, gyors-lassú, szokatlan-megszokott, zajos-csendes, jó-rossz, szigorú-elnéző, eredményes-eredménytelen, nyugodt-nyugtalan, sikeres-sikertelen, jóindulatú-ellenséges, változó-változatlan, komoly-tréfás, érdekes-unalmas, kellemes-kellemetlen, hangos-halk és változatos-egyhangú.

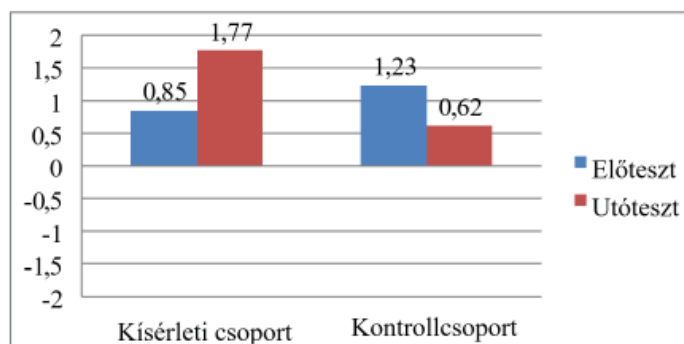
A kapott eredményeket kétféle szempontból is megvizsgáltam: először külön, minden egyes tanuló esetében, majd ezt követően az egyes tulajdonságpárok szempontjából. Érdekesebb azonban, ha a tulajdonságpárokból kiindulva elemezzük az eredményeket.

1. táblázat: A kísérleti és kontrollcsoport tantárgyi attitűdjei tulajdonságpárok szerint, beavatkozás előtt és után

Tulajdonságpárok	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt
nehéz-könnyű	1,54	1,38	1,23	1,31
barátságtalan-barátságos	1,23	1,77	1,00	1,08
lusta-szorgalmas	1,15	0,77	1,23	1,00
fárasztó-pihentető	0,31	0,92	0,62	1,00
igazságtalan-igazságos	0,85	1,54	1,15	0,77
lassú-gyors	0,08	0,69	0,15	0,77
megszokott-szokatlan	-1,38	-0,15	-1,54	-1,15
csendes-zajos	0,31	0,62	-0,08	0,23
rossz-jó	1,31	1,85	1,69	1,15
szigorú-elnéző	1,38	1,15	1,15	0,62
eredménytelen-eredményes	0,69	1,23	0,62	0,69
nyugtalan-nyugodt	1,31	1,23	1,08	0,54
sikertelen-sikeres	1,31	1,15	1,38	0,77
ellenséges-jóindulatú	0,85	1,77	1,23	0,62
változatlan-változó	0,54	1,46	0,23	0,69
komoly-tréfás	0,15	0,62	0,15	-0,15
unalmas-érdekes	0,77	1,54	1,38	1,00
kellemetlen-kellemes	0,54	1,46	1,08	1,08
halk-hangos	0,23	0,77	0,08	0,38
egyhangú-változatos	0,31	1,31	0,15	0,38
Átlag	0,67	1,15	0,70	0,64

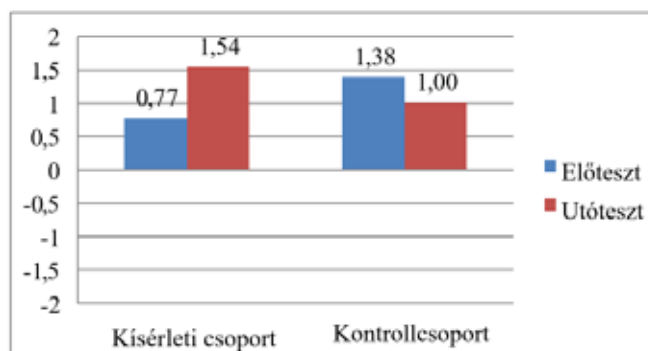
Az előteszt alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport tanulói viszonylag könnyűnek, barátságosnak, szorgalmasnak, megszokottnak, jónak, elnézőnek, nyugodtnak és sikeresnek ítélik meg a zene és mozgás tantárgyat. Egyetlen esetben jellemezték negatívan a tantárgyat, ugyanis a megszokott-szokatlan jelzőpár $-1,38$ átlagot mutat. Viszont azért, mert megszokott, nem jelenti azt, hogy unalmasnak is vélik, hiszen inkább találják érdekesnek (0,77).

A következőkben kiemelek néhány tulajdonságpárt, amelyeknél látványos változás történt a beavatkozások hatására:



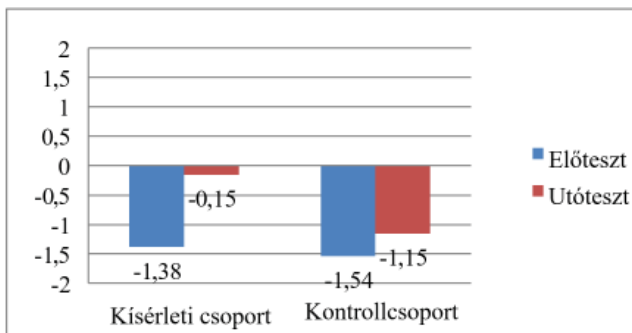
1. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása az ellenséges-jóindulatú tulajdonságpár tekintetében

Az 1. ábrán, az ellenséges-jóindulatú tulajdonságpár esetében a beavatkozás előtt kevés különbséggel, de pozitívabban (1,23) értékeli a tantárgyat a kontrollcsoport tanulói, mint a kísérleti csoport tanulói (0,85). Ehhez képest a beavatkozás hatására a kísérleti csoportban 19%-os pozitív irányú változás tapasztalható, ami szignifikáns különbségre utal ($p=0,05$), a kontrollcsoportban viszont 12%-os visszaesés tapasztalható.



2. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása az unalmas-érdekes tulajdonságpár tekintetében

A következő viszonylag nagymértékű hatása a beavatkozásnak az unalmas-érdekes tulajdonságpár esetében figyelhető meg. Ezt a 2. ábra szemlélteti. A kísérleti csoportban 0,77-ről 1,54-re változott az átlag, míg a kontrollcsoportban 1,38-ról 1,00-re csökkent. A kontrollcsoportban ismét egy kisebb mértékű negatív fele hajló tendencia látható, míg a kísérleti csoportban szignifikanciára való tendencia mutatkozik ($p=0,093$), azaz 16%-os növekedés. A kontrollcsoportban tapasztalható visszaesés magyarázatát már a dolgozatom elméleti részében kifejtettem, miszerint a tanulók érdeklődése, attitűdje a tantárgyhoz kapcsolódóan egyre negatívabb az évek előrehaladásával.



3. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport attitűdjének változása a megszokott-szokatlan tulajdonságpár tekintetében

A 3. ábra a megszokott és szokatlan jelzőpár változásait ábrázolja, amely negatív értéket (-1,38) képviselve egyedülként jelent meg a kísérleti csoport átlagai között. A beavatkozás előtt hasonló negatív érték született a kontrollcsoportban is (-0,54), és az utóteszt eredményei alapján ez nem is változott nagymértékben, csupán 4%-kal (-1,15), a kísérleti csoportban viszont ennél a párnál történt a legnagyobb mértékű pozitív változás, mégpedig 24%-ban, ami szignifikanciára való tendenciát mutat ($p=0,055$).

Összességében pozitívan értékeli a tanulók a tantárgyat már a beavatkozások előtt is, amit az átlag is megmutat (0,67). Ehhez képest a beavatkozások hatására igen nagymértékű változások is mutatkoznak, amelyet az 1,15 átlag is bizonyít. A kontrollcsoport tanulói is hasonlóan értékelték a tantárgyat az előtesztben (0,7 átlaggal), viszont az utótesztben még kisebb értéket mutatott, mégpedig 0,64-re csökkent.

Tevékenységtípusok a zene és mozgás órán

Kérdőívem utolsó részében azt mértem fel, hogy a kísérleti és kontrollcsoport tanulói mennyire kedvelik a különböző zeneórai tevékenységtípusokat, illetve hogy a beavatkozás hatására mennyire változik meg attitűdjük ezekkel szemben. Kiválasztottam

azokat a népszerű tevékenységeket, amelyekkel általában mind találkoznak a tanulók az iskolában ezeken az órákon: éneklés, hangszerjáték, tánc, zenehallgatás, kottaolvasás, kottairás, koncerten való részvétel, énekes gyermekjátékok és éneklés szereplésen. Ennél a feladtnál 5 fokú Likert-skálát (-2, -1, 0, 1, 2) alkalmaztam, amely által a tanulók értékelni tudták ezeket a tevékenységeket.

2. táblázat: A kísérleti és kontrollcsoport attitűdjei a különböző tevékenységtípusokhoz, beavatkozás előtt és után

Tevékenységtípusok	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt
éneklés	1,00	1,31	1,46	1,38
hangszerjáték	0,77	1,46	0,92	1,15
tánc	0,85	1,08	1,38	0,85
zenehallgatás	1,46	1,54	1,62	1,62
kottaolvasás	-0,85	-0,15	-0,31	-0,23
kottairás	-0,77	-0,46	0,15	-0,15
koncerten való részvétel	1,08	1,23	1,00	0,92
énekes gyermekjátékok	0,46	0,92	1,00	1,38
éneklés szereplésen	1,00	1,38	1,08	1,00
Átlag	0,56	0,92	0,92	0,88

A beavatkozási idő előtt a kísérleti csoportban a legkedveltebb tevékenységnek a zenehallgatás bizonyult (1,46), majd ezt követi a koncerten való részvétel, az éneklés és az éneklés szereplésen. A legkevésbé kedvelt tevékenységek a kottaolvasás (-0,85) és kottairás (-0,77) volt. Összességében 0,56 átlaggal értékelték a tanulók ezeket a tevékenységtípusokat. Beavatkozás után az átlagok alapján az figyelhető meg, hogy mindegyik tevékenységtípus esetében megnőtt annak értéke, hiszen az utóteszt átlaga 0,92. Ez szignifikáns változást jelent ($p=0,002$).

Az előmérés szerint a kontrollcsoportban is a két legkevésbé kedvelt tevékenység a kottaolvasás és -írás. A legnagyobb érték ebben az esetben is a zenehallgatásnál (1,61) figyelhető meg, majd ezt követi az éneklés (1,46) és a tánc (1,38). A beavatkozási idő lejártá után azonban a kísérleti csoporttal ellentétben 5 tevékenységtípusnál is negatív változás figyelhető meg: éneklés, tánc, kottairás, koncerten való részvétel és éneklés szereplésen. A pozitív irányú változás mértéke elenyésző. Ebben a csoportban összességében kismértékű negatív tendencia mutatkozik meg, hiszen a beavatkozási idő előtti 0,92 átlag 0,88-ra csökken. Ennek a magyarázata is összeköthető az elméletben bemutatott egyik fontos megállapítással, mely szerint minél magasabb évfolyamon mérünk, a tanulók attitűdjének értéke a zeneórához annál kisebb.

Összességében tehát elmondható, hogy ahogy már az előző feladat során láthattuk, ebben az esetben is a kontrollcsoport pozitívabb átlaggal indult, mint a kísérleti csoport,

azonban az utómérés során azt tapasztalhatjuk, hogy míg a kísérleti csoportban ez az érték növekedett, addig a kontrollcsoportban csökkent.

Következtetések, javaslatok

A kutatás gyakorlati részében láthattuk, hogy az általam megfogalmazott kérdések, feltevések nem voltak alaptalanok. Az eredmények azt mutatják, hogy a koncertpedagógia valóban hozzájárul a tanulók zene és mozgás tantárgyi attitűdjének pozitív megerősítéséhez. A kérdőívem első része a különböző tantárgyak sorrendjét célozta megvizsgálni, azon belül pedig a zene és mozgásra helyeződött a hangsúly. S bár a beavatkozások hatására nem tapasztalható szignifikáns változás a kísérleti csoportban, mégis pozitív irányba mutatott változást az átlagok összehasonlítása. A második rész eredményei alapján szignifikáns különbséget figyelhetünk meg a kísérleti csoportban, mely arra enged következtetni, hogy a tanulók a beavatkozások hatására jelentős mértékben jobban megkedvelték a tantárgyat.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy ha még több ilyen tevékenységre került volna sor, valószínűleg a kapott értékeknél is nagyobbak születtek volna. Tehát nem lenne érdemtelen folytatni ezt a kutatást hosszabb távon, hiszen nemcsak a tanulók számára van pozitív hozadéka, hanem a pedagógusok számára is. Nekik is megkönnyíti munkájukat az, ha látják, hogy tanítványaik szívesen vesznek részt ezeken az órákon.

Ugyanakkor a továbbiakban érdekes lenne más hasonló alternatív utat keresni arra vonatkozóan, hogy ezt a kitűzött célt hogyan lehetne még elérni. Számomra a koncertpedagógia tűnt egyfajta megoldásnak, de biztos vagyok benne, hogy más lehetőséget is találhatunk erre.

Nekünk, pedagógusoknak pedig tanulságként az fogalmazódhat meg, hogy még ha nincs is lehetőség tanítványaikat hangversenyterembe juttatni, mi magunk is megszervezhetünk egy-egy ilyen tevékenységet, és ez által a tanulók majd szívesebben vesznek részt a zene és mozgás órákon, és pozitívabb attitűdöt tanúsítanak a tantárggyal kapcsolatban. Úgy gondolom, megéri ezért tenni, hiszen a mi munkánkat is segítheti a jövőben.

Szakirodalom

Ábrahám Mariann (2008): Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a Zenetanárok Társasága elnökével. *Parlando*, **6**. 1. 5–10.

Bandura, A. (1979): Milyen következményekkel járnak a viselkedési és affektív változások az attitűdökre nézve? In: Halász László, Hunyadi György és Márton L. Magda (szerk.): *Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 331–358.).

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. 43–366.

Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, **12**. 1. 3–13.

Csikszentmihályi Mihály (2001): A test az áramlatban. In: Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 159–165.

Csikszentmihályi Mihály (2007): Az evolúció és a flow. In Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *A fejlődés útjai*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 219–255.

Csikszentmihályi Mihály (2010): A flow és a komplexitás. In Csikszentmihályi Mihály (szerk.): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 30–38.

Dósa Zoltán és Péter Lilla (2010): *A pedagógiai kutatás alapjai*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Hunyady György. (1968): A szociális attitűd és a társadalomszemlélet pszichológiai kutatása.

Magyar Pszichológiai Szemle, **25**. 3. 388–405.

Janurik Márta és Pethő Villó (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. 193–226.

Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. 47–64.

Katz, D. (1979): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László, Hunyadi György és Márton L. Magda (szerk.): *Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105–121.

Kiss Paszkál és N. Kollár Katalin (2017): Vélemények alakulása: attitűdök és az előítélet szerepe az emberek közti érintkezésben és a nevelésben. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 3. Osiris Kiadó, Budapest, 333–374.

Kósáné Ormai Vera (1984): Érzelmi motivációs tényezők. In: Kósáné Ormai Vera, Porkolábné B. Katalin és Ritoók Pálné (szerk.): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 327–385.

Körmendy Zsolt (2015): *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Laczó Zoltán (1984): *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

L. Nagy Katalin (2003): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. 157–170.

Réti Anna és Döbrössy János (2012): *Az ének-zene tantárgy-pedagógiája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.