

ÁRAMLATÉLMÉNY AZ ISKOLAI ÉNEK-ZENEÓRÁKON

Janurik Márta

Szegedi Tudományegyetem, Zeneművészeti Kar

Az iskolai tanórákon átélt élményeink, tapasztalataink fontos szerepet játszanak abban, miként viszonyulunk további életünk során az ott bemutatott ismeretekhez. Iskolai pozitív élményeink meghatározhatják, hogy érdeklődéssel forduljunk az egyes tantárgyak által képviselt tudományterületek, művészetek felé. Az órákon átélt érdektelenség, unalom, szorongás, apátia következtében pedig egy életre elveszíthetjük érdeklődésünket az adott témakör iránt.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat célja annak feltérképezése, hogy az iskolai énekórák során milyen élményeket élnek át tanítványaink. Szubjektív élményeik között milyen mértékben van jelen az öröm, élvezik, szeretik-e az órákat, illetve milyen mértékben élnek át unalmat, apátiát, szorongást. Mennyire segíti hozzá az ének-zeneoktatás a tanulókat a klasszikus zene szeretetéhez, a különböző zenei tevékenységekben rejlő öröm megismeréséhez. A felmérés mérőeszközeként az *Oláh Attila* és munkatársai által készített Flow Kérdőívet használtuk. A vizsgálatban résztvevő 230 általános és középiskolás tanuló a kérdőívet az ének, matematika és irodalom tantárgyak tanulásával kapcsolatosan töltötte ki. Így lehetővé válik az összehasonlítás egy másik, humán, művészetet oktató tantárgy, illetve egy „reál” tantárgy vonatkozásában is. Emellett azt is megvizsgáljuk, hogy milyen szerepet játszik a klasszikus zenéhez történő közeledésben, az ének-zeneórák élményszerűbb átélésében az iskolán kívüli zenetanulás, a családi háttér. Magyarországon a zenét tanulók motivációját érintő kutatás még nem folyt. Eredményeink alapján a tanulók élményeinek minőségéről, mint az intrinzik motiváltság egyik előidézőjéről (*Kiyoshi* és *Csikszentmihályi*, 1998) alkothatunk képet.

Az élvezetes tanulás és munka lehetősége – az áramlatélmény

Napjaink pszichológiája egyre nagyobb figyelemmel fordul a humán működés azon aspektusainak kutatása felé, amelyekről empirikusan igazolható, hogy az emberek életének kiteljesedését, boldogságuk megteremtését, tehetségük kibontakozását, a társas kapcsolatok, az emberi közösségek fejlődését segítik elő. Huszadik századi európai és amerikai előzményeken alapulva a *Martin Seligman* és *Csikszentmihályi Mihály* nevével jellemezhető, magát networkként definiáló mozgalom paradigmaváltást kezdeményezve amellel foglal állást, hogy a pszichológia foglalkozzon többet az egészséges emberek lelki működésével, nyújtson tudományosan megalapozott segítséget az emberek számára.

ra egy harmonikus, örömteli, értelmes élet megvalósításához (*Hunter és Csíkszentmihályi, 2003; Oláh, 2004; Pléh, 2004*).

A pozitív pszichológia üzenete mindenekelőtt – *Oláh Attila* összefoglalásában (*Oláh, 2004. 41. o.*) – az, hogy „meg kell érteni, és empirikusan is elemezni kell a pozitív human működés mechanizmusait az evolúciós eredetektől a fiziológiai alapok feltárásán át a személyiségfunkcionálással, a társas magatartással és a közösségi léttel való összefüggésekig.”

Az ember cselekedeteinek legfőbb mozgatója a boldogság keresése, megtalálása. A pozitív pszichológia is ezt a kérdést állítja középpontba, e kutatásoknak köszönhetően ma már fontos ismeretekkel rendelkezünk a boldogság feltételeivel, elérésével, dinamikájával kapcsolatosan.

A boldogság általában nem a pihenés, ellazulás perceiben ér el bennünket. *Csíkszentmihályi* a legkülönbözőbb tevékenységeket végző emberek ezreivel készített interjúk vizsgálatai során jutott arra a felismerésre, hogy az emberek a számukra legélvezetesebb élményeiket – kortól, nemtől, kultúrától függetlenül – nagyjából hasonlóan írják le. Egyfajta lebegés-érzésről számolnak be, úgy érzik, mintha a dolgok szinte maguktól, és jól történnének. Beszámolnak például az időérzékelés megváltozásáról – másként érzékelik a múlását, az idő mintha gyorsabban telne –, az én-tudatosság elhalványulásáról – nem érzékelnek például éhséget, vagy fáradtságot –, és sokan ahhoz hasonlítják ezt az állapotot, mintha áramlat sodorná magával ilyenkor az embert. Ezért nevezi *flow*-nak, áramlatnak ezt a belső állapotot. Az áramlat, vagy optimális élmény olyan elmélyült tevékenységünk során jön létre, amikor teljes figyelmünkkel a feladatunk felé fordulunk, nagy koncentrációt igénylő erőfeszítések alkalmával. „Az áramlatélmény során lehetőségünk adódik, hogy a legjobbat nyújtsuk, ami tőlünk telik.” (*Csíkszentmihályi, 1997. 105. o.*). Az áramlatélmény megjelenésének alapvető feltétele a tudatunkban kialakuló rend és harmónia, amikor a figyelmünk reális, általunk elérhető, még éppen teljesíthető világos célok felé fordul. Tevékenységünkről azonnali pozitív visszajelzést kapunk, és sikerül kirekeszteni minden zavaró gondolatot. Az erős összpontosítás következtében olyan tudatállapot alakul ki, amely energiát szabadít fel, és olyan élményhez jutunk, amelyet nevezhetünk boldogságnak, vagy optimális, tökéletes élmény állapotának. „A pszichikai entrópiával ellentétes állapot a tökéletes élmény állapota. Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. A gondolatok, a szándékok, az érzések, és az összes érzékszerv ugyanarra a célra összpontosulnak. Nem kell aggodalmaskodnunk, nem kell megkérdőjeleznünk önmagunkat.” (*Csíkszentmihályi, 1997. 70. o.*)

Az emberek beszámolóit alapján az élvezetet nyújtó tapasztalatok nyolc jól elkülöníthető vonása rajzolódik ki (*Csíkszentmihályi, 2007. 222. o.*):

- 1) Világos célok: egy feladat egyértelmű meghatározása; azonnali visszajelzés: az ember azonnal tisztában van vele, hogy valami jó történt.
- 2) Lehetőség van a határozott cselekedetre, és az ember adottságai is megvannak hozzá. Másképpen fogalmazva: a személyes adottságok összhangban vannak a feladattal.
- 3) A tevékenység és a tudat összeolvadása; erősen koncentrált cselekvés jön létre, és az egyén teljesen elmerül a tevékenységében.

- 4) Összpontosítás a feladatra; a lényegtelen ingerek kitörlődnek a tudatból, az aggályok és problémák átmenetileg felfüggesztődnek.
- 5) A kontrollálás képessége.
- 6) A kishitűség megszűnése, az Én határainak átlépése, a nagyság és egy nagyobb egységhez való tartozás érzése.
- 7) Az időérzékelés megváltozása, és ez rendszerint az idő gyorsabb múlásának érzésével jár.
- 8) Ez az állapot autotelikussá (önmagában is örömet adóvá) válhat: ha a fenti feltételek közül több is megvalósul, akkor a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik, vagyis csak azért csináljuk, mert jólesik.

Az áramlatélmény átélése során finom egyensúlyi állapot alakul ki a fenti összetevők megjelenésében. Az észlelt kihívások, cselekvési kapacitások és lehetőségek, az egymással összhangban lévő hosszú- és rövid-távú célok, közvetlen visszajelzések, valamint a figyelmi folyamatok, a feladatra koncentráció általános és pillanatnyi képessége mind kapcsolatba kerülhetnek egymással. Harmóniájuk hiánya, vagy megbomlása lehetetlenné teszi az áramlat elérését, illetve megakadályozhatja az áramlatban tartózkodás lehetőségét.

Csikszentmihályi szerint a *figyelem* kulcsfontosságú szerepet játszik az optimális élmény elérésében és fenntartásában egyaránt. Az általunk végzett tevékenység jellege, egyértelmű, közeli cél, egymásra épülő, egymást követő tennivalók, a számunkra még éppen kezelhető kihívások és azonnali visszajelzések teremtik meg a lehetőséget a figyelem teljes mértékű leköttöttségének, a tevékenység és a tudat összeolvadásának. Az áramlatban való benntartást is a fókuszált figyelem fenntartása segíti elő. Az áramlat szempontjából negatív érzelmi állapotok – az unalom, apátia, szorongás – állapotában a figyelmi koncentráció meghiúsulását tapasztalhatjuk, figyelmünk elkalandozik, illetve az én-tudatosság előtérbe kerülésével, vélt, vagy valós hiányosságaink felé fordul (*Csikszentmihályi*, 1997).

Az optimális élmény intrinzik (önjutalmazó) jellege folytán, az áramlatban átélt tevékenységek megismétlésére, folytatására törekszünk.

Csikszentmihályi szerint szinte bármilyen tevékenység végzése során átélhetünk áramlatélményt. Vannak azonban olyan tevékenységek, amelyek – természetükből adódóan – sokkal inkább megteremtik az áramlatélmény elérésének lehetőségeit. Ilyen lehet például – sok más mellett – a sport, a különböző zenei tevékenységek, és ilyen lehet *Csikszentmihályi* kedvenc példája, a hegymászás is. Az optimális élmény elérését leginkább az olyan tevékenységek kínálják fel a számunkra, amelyek fejlett képességeket, felkészültséget igényelnek. Az adott feladat elvégzéséhez szükséges készségeink, képességeink fokozatosan fejlődhetnek, tevékenységünk minőségéről állandó visszajelzést kaphatunk. Ilyen lehetőségeket nyújthatnak számunkra az aktív szabadidős tevékenységek, a munka és a tanulás. A kutatások szerint a munka jóval többször nyújt áramlatélményt, mint az egyéb, szabadidős tevékenységek (*Csikszentmihályi*, 1998).

Az önjutalmazó (intrinzik) módon motivált viselkedés legközelebbi előidézője az élmények *minősége* lehet (*Kiyoshi* és *Csikszentmihályi*, 1998; *Csikszentmihályi* és *mtsai*, 2005). *Csikszentmihályi* felhívja a figyelmet a kiváltott vagy előidézett motiváció

(*emergent motivation*) jelenségére. Egy, a későbbiekben élvezetessé váló cselekvés megkezdésének hátterében sokszor külső, extrinzik jutalom áll. Előfordul, hogy egy kezdetben, nem különösebben vonzó tevékenység válik érdekessé és élvezetessé a számkra, amikor a cselekvés lehetőségei világossá válnak, a tevékenység végzése közben képességeink fejlődnek (Csíkszentmihályi és mtsai, 2005). Az ismeretelsajátítás bizonyos szakaszaiban, a kialakuló érdeklődés hátterében az áramlatélményhez hasonlóan, az áramlat-jelenséggel rokon önjutalmazó motívumok, az elsajátítási motívumok is működhetnek. Józsa értelmezésében azonban ezek „inkább az érdeklődéshez állnak közel, melynek működési mechanizmusa feltehetően sok szempontból hasonló az elsajátítási motiváció működéséhez.” (Józsa, 2007. 51. o.)

Csíkszentmihályi szerint a flow élmény átélése a személyes célok és az érdeklődés struktúrájának kiterjedését, a képességek fejlődését eredményezheti.

A pozitív pszichológia a biztonságérzést nyújtó, pozitív érzelmeket közvetítő nevelés mellett foglal állást. A biztonságérzést nyújtó környezetben nevelkedő gyermek uralmat nyer környezetére felett, növekszik hatékonyság-érzése, a pozitív érzelmek talaján képességeinek gazdag tárháza fejlődhet ki. Az iskola, a tanár is akkor látja el leghatékonyabban a feladatát, ha a tanulást, a tudás megszerzését is az élményszerzés lehetőségeként kínálja a gyermekek számára, a tanulást örömforrássá, önjutalmazóvá teszi. „...flow élmény például akkor teremthető meg, ha a képességek és kihívások egyensúlyban vannak, és akkor prolongálható, ha a fokozatosan növekvő követelményekkel a képességeinket fejlesztve tudunk lépést tartani. A tanulók iskolai terhelése a pozitív pszichológia felfogása szerint akkor optimális, ha a követelmények teljesítését a flow élmény állapot kíséri.” (Oláh, 2004. 46. o.)

Az iskolai körülmények között, harminc főt számláló osztályokban megvalósíthatatlannak tűnik az elképzelés, hogy minden egyes tanuló órai munkáját állandó flow élmény kísérje. A tanár azonban – a fentebb említettek jelentőségének felismerésével, a lehetséges pedagógiai módszerek átgondolásával és alkalmazásával – jelentősen segítheti tanítványait abban, hogy az új elsajátításának, a tudás megszerzésének élményét mindennapi tapasztalatukká tegye.

Csíkszentmihályi szerint a flow fontos szerepet tölthet be a diákok iskolai tanításában, és a tehetséggondozásban (Csíkszentmihályi, 2007). Vizsgálatai azt mutatják, hogy tehetséges gyermekek esetében, a flow gyakori átélése nagyobb hatással van a tehetség kibontakozására, mint a kognitív képességeket objektíven mérő tesztekben elért jó eredmény, vagy bizonyos személyes tulajdonságok (például szorgalom), vagy a szülők társadalmi és anyagi helyzete. A kreatív emberek, a tehetséges, magas szinten teljesítő fiatalok számára általában a munkájukban, a tanulásban lelt élvezet nyújt ösztönzést a továbbhaladásban.

Tanulási motiváció és áramlatélmény

A tanulás eredményességének egyik kulcsfontosságú feltételét a tanulók motiváltsága jelenti. A pedagógia számára sok segítséget nyújthat a *tanulással összefüggő* motívumok megismerése, valamint működésük, fejlődésük, fejleszthetőségük feltárása. Réthy meghatározásában „a tanulási motiváció olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely

energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (Réthy, 2003. 43. o.). Az utóbbi évek kutatási megközelítései a tanulási motívumokat rendszerként értelmezik, működésüket fejlődésében egymásra történő hatásában vizsgálják (Réthy, 1989, 2001). A kutatások eredményeként egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy egyes motívumok dominanciája helyett a tanulás során egy többkomponensű motívumrendszer működését láthatjuk. Nagy József (2001) személyiségelmélete a személyiséget hierarchikus komponensrendszerként határozza meg, a motivációt a környezetével kölcsönhatásban működő, önmódosuló, önfejlődő hierarchikus komponensrendszerként tekinti. Nagy József értelmezése a motiváció, a motívumkészlet *fejlődésének, fejleszthetőségének* lehetőségét erősíti meg, és a pedagógia feladataként határozhatjuk meg e motívumrendszer fejlődésének elősegítését.

A motívumok jellegzetességei alapján beszélhetünk külső (extrinzik), vagy önjutalmazó (intrinzik) motivációról. Az utóbbi idők vizsgálatai e külső és belső motívumok egymásra hatását, párhuzamos működését jelzik.

A tanulási motívumok közül a *célok* erős tanulási motivációt jelentenek, az *explicit, tudatosult célok* pedig a legerősebb tanulási motívumok közé tartoznak. A motivációt a célok tekintetében vizsgáló kutatások két legkiterjedtebben tanulmányozott területe a *tartalom* és *intenzitás*. Locke és Latham (1999) szerint a jól körülhatárolt konkrét, ugyanakkor nehéz célok magasabb teljesítményt eredményeznek, mint az optimális kihívóerővel bíró, de körülhatárolatlan célok. A célkitűzés-elmélet kutatásai a célmegvalósulás szempontjából alapvetően figyelembe vehető és sokirányú összefüggésekre mutatnak rá. Ilyenek lehetnek például: a céljellemzők, a célválasztás, a cél iránti elköteleződés, visszacsatolási mechanizmusok, a személyes hatékonyság, a célok és a teljesítmény összefüggései, a célok és az érzelem összefüggései, vagy a célok szerepe az önszabályozás képességében (Locke és Latham, 1999; Roney és O'Connor, 2007).

Az oktatásban kiemelten fontos szerep jut az *önszabályozást előidéző folyamatok* segítségével (McCombs, 1999; Réthy, 2002, 2003; Schunk, 2001). Molnár (2002) szakirodalmi áttekintése alapján, az önszabályozó tanulás négy alapvető jellemzőjét emeli ki: a tanuló aktív, konstruktív hozzáállását; az önmegfigyelés, a kontroll szükségességét; az elérendő cél által meghatározottságot; illetve az úgynevezett közvetítők szerepét, amelyben fontos szerepe van a szociális közegnek és az egyén saját elvárásainak.

A megismerésben alapvető funkciót tölt be az *elsajátítási motiváció*. Az ember veleszületetten motivált az elsajátításra és a kontrollra. Az elsajátítási motívumok önjutalmazó (intrinzik) motívumok, a tanulási motívumok alapvető összetevői, alapmotívumai. Fejlődésük fontos szerepet játszik további tanulási motívumok kialakulásában (Carlton és Winsler, 1998; Jennings, Yarrow és Martin, 1984). Az elsajátítási motiváció életkori változásival, az elsajátítási motívumok fejlődésével, a motívumokra befolyást gyakorló tényezők feltárásával, az elsajátítási motívumok és az értelmi fejlettséggel kapcsolatosan Magyarországon Józsa Krisztián végzett széles körű kutatásokat (Józsa, 2002a, 2005, 2007).

A Csíkszentmihályi által definiált áramlatélmény kutatása a *jelenség oldaláról* vizsgálja az ember aktuális, a cselekvés közben átélt tapasztalatait. Az áramlatélmény jelenlétével kísért tevékenység – amely magában foglalja az elsajátítást, a kontrollt, valamint az autonóm viselkedést – az elsajátítási motivációhoz hasonlóan tevékenységeink öröm-

teli átélését teszi lehetővé. Amíg azonban az elsajátítási motívumok a tanuláshoz, a készség- és képességfejlődéshez kapcsolódnak, a flow átélése szinte bármilyen tevékenység végzése során megjelenhet. Az áramlatélmény – megfelelő feltételek jelenlétében – önjutalmazó jellege folytán az elsajátítási motivációhoz hasonlóan a tanulás legtermészetesebb motiváló erejét jelentheti, de bármely tevékenységet örömtelivé és önjutalmazóvá tehet. Mind az áramlat-átélés, mind az elsajátítási motívumok működésével jellemezhető tevékenységek során kiemelt szerep jut az *optimális kihívásnak* és ezen keresztül a készségek és képességek fejlődésének, valamint a *cél elérhetőségében* rejlő kismértékű bizonytalanságnak, így egyik esetben sem beszélhetünk egyszerű célmegvalósításról.

A két terület a *célok jellemzői* tekintetében is összevethető. A későbbi gyermekkorra jellemző, illetve a felnőttkorban működő elsajátítási motivációt a tudatosult, explicit célok jellemzik, valamint az áramlat-átélés szempontjából is meghatározóak lehetnek a konkrét, nagyon közeli célok, illetve a távolabbi célokkal való összeegyeztethetőségük.

Csikszentmihályi az áramlatélményt – mint fellépő *jelenséget* határozza meg az intrinzik motivációval kísért tevékenységek során. Az intrinzik módon motivált tevékenységek jutalmának nagy része – amelynek megjelenése a flow – az élmény átéléséből és az érdeklődésből fakad. *Csikszentmihályi* szerint a motivációkutatás keveset foglalkozik azzal, hogy az ember hogyan érez, miközben cselekszik. Valójában az egyén folyamatosan kiértékeli élményeinek minőségét, és egy cselekvési szekvencia folytatása, vagy abbahagyása az egyén kiértékelésén alapul. A kutatások eredményei szerint a flow élmény átélése hatalmas motiváló erőt jelent (*Csikszentmihályi és mtsai, 2005*).

Az iskolai tanulás iránti motiváció az iskolai évek alatt folyamatosan, jelentős mértékben csökken. A csökkenés felső tagozatba lépéstől kezdve kifejezetten erőteljes (*Józsa, 2002b, 2007*). Hasonló jelenséget tapasztalunk a tantárgyak kedveltsége, a tantárgyi attitűdök esetében is (*Csapó, 2000, 2002; Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Papp és Józsa, 2000*). Az elsajátítási motivációnak az iskolai évek alatt tíz éves kortól kimutatott háttérbeszorulása is azt jelzi, hogy a felső tagozatba lépéstől folyamatosan csökken az iskolai tevékenységek önjutalmazó jellege, a tanulás örömteli átélése a tanulók nagy része számára nem válik lehetővé.

Áramlatélmény a magyar fiatalok körében

A magyar fiatalok iskolában, családban, barátok közt és egyedüllett alkalmával átélt áramlat-, illetve az ezen élethelyzetekben tapasztalt negatív élményeikkel – apátia, unalom, szorongás – kapcsolatosan az *Oláh Attila* és munkatársai által készített felmérések alapján kaphatunk képet (*Imre, 2002; Oláh, 1999, 2004, 2005*).

Az *Oláh Attila* és munkatársai által kifejlesztett Flow Kérdőív lehetőséget nyújt a négy különböző élethelyzetben a flow-ra, apátiára, unalomra és szorongásra utaló élmények előfordulási gyakoriságának vizsgálatára.

A felmérések alapján megállapítható, hogy a magyar fiatalok beszámolóit szerint átlagosan az iskolai elfoglaltságok 32%-a köti le az érdeklődésüket, okoznak élvezetet és teszik próbára képességeiket, valamint a legtöbb unalom, szorongás és apátia is az iskolához kötődik. A serdülőkorú fiatalok iskolai tevékenységeik 23%-át élnek át szorongás kíséretében, 22%-ban élnek át apátiát, és 23%-ban unalmat. A legtöbb áramlatélményt

(45%) – a külföldi kutatásokkal összhangban – a magyar fiatalok is baráti társaságban élik át. Családi körben a flow élmény gyakorisága 40%-nak adódott, és egyedüllet esetén 39%-ra tehető. A fiúk, lányok a flow élmény átélésének gyakoriságában nem térnek el egymástól, ugyanakkor megállapítható, hogy a fiúk szignifikánsan gyakrabban esnek unalomba, vagy apátiába, mint a lányok (Oláh, 1999).

Az iskolai tanórákon a flow magasabb átlagértékkel szerepel, mint a szorongás, vagy az unalom. A tanulók iskolai közérzetét erősen befolyásolhatja a család szociokulturális háttere, a kortárscsoportozáshoz fűződő kapcsolat, a tanár személyisége, az eredményesség, az osztálytermi munka jellege (Imre, 2002). A tanulmány által vizsgált két tanóra esetében megállapítható, hogy az irodalom órákon a lányok magasabb flow értéket, alacsonyabb szorongást és unalmat mutatnak, mint a fiúk. A matematikaórán átélt élmények, és a tanulók neme között azonban nem tapasztalható szignifikáns különbség, kivéve az unalom dimenzióját. A tanórákon alkalmazott didaktikai módszerek tekintetében az irodalomórákon a tanulók bevonásával történő óravezetés esetén jobban érzik jobban magukat a diákok, és unatkoznak kevesebbet, míg a matematikaórákon az egyéni munkavégzés szorongáscsökkentő szerepét lehet kimutatni.

Az áramlat elérésében és fennmaradásában *egyéni személyiségjegyek* is fontos szerepet játszanak. A stresszrezisztenciát biztosító személyiségvonások, és a flow, valamint az antiflow (szorongás, unalom, apátia) között szoros kapcsolatot mutatható ki (Oláh, 1999). A személyiségjegyek közül a magas koherencia-érzés, a magas én-hatékonyság, a szinkronképesség, a kitartás és impulzivitáskontroll játszhat központi szerepet. „A pszichológiai immunrendszer elemei ösztönzik az áramlattevékenységek megindulását, hozzájárulnak a kihívások és képességek törekeny egyensúlyának megteremtéséhez, elősegítik az áramlatélmény fennmaradását, ugyanakkor a tökéletes élmény tartóssága építőleg, támogatólag hat a pszichológiai immunkompetenciára, a személyiséget védő dimenziók megerősödésére.” (Oláh, 1999. 23. o.)

Oláh (2005) a Flow Kérdőív skáláival mért napi élmények (flow, szorongás, unalom, apátia) összefüggését vizsgálta a *Cloninger* modelljében szereplő temperamentum vonásokkal (újdonságkerülés, ártalomkerülés, jutalomfüggés, kitartás) és karaktertényezőkkal (önirányítottság, együttműködés, transzcendencia) 256 fős egyetemista részvételével. A flow átélés lehetőségének egyik kulcsfontosságú összetevője az, hogy képesek vagyunk kihívásként tekinteni a ránk váró feladatra, figyelmünket nem önmagunkra, hanem a feladatra fordítjuk. Oláh (2005) a megküzdési preferenciák és a flow átélés gyakorisága közötti összefüggéseket tanulmányozva kiemeli, hogy a flow élmény gyakorisága szignifikánsan korrelál a problémafókuszú, a feladatra koncentrálnak megküzdéssel. Továbbá megerősítést nyert az is, hogy az optimális élmény megjelenését leginkább az emóció kiürítésére való hajlam hátráltatja.

Áramlatélmény a zenében

A zene önkifejezésünk egyik fontos eszköze, amely végigkíséri egész életünket; ősidők óta szerepet kap születéstől a halálig, életünk minden fontos eseményében. Része a legkülönbözőbb vallási szertartásoknak, megnyugtató és fellelkesítő, érzelmeink bonyolult

hálózatát mozgósítja. Legősibb formái ma is élnek a gyermekdalokban, amelyek a világ bármely táján hasonlóak, és valamennyiünk zenei anyanyelvét képviselik.

Archeológiai leletek is bizonyítják, hogy a zene több tízezer éves fejlődés eredménye. A Cro-Magnon környékén lévő ősi településeken mamutsontokból készített díszes fuvolákat és kasztanyetta-szerű ősi ütőhangszereket találtak, melyek kora 20-29000 évre tehető. Egy ennél is régebbi, 43000 éves furulya lelet pedig meghökkentő bizonyítékul szolgál amellett, hogy a zene már a Homo sapiens megjelenését követően kihalt neandervölgyi ember számára is fontos volt.

A zene a beszédhez hasonlóan azzal a sajátossággal bír, hogy érzelmeket kelt, memóriaműködést vált ki, és mint a közösségi élmény egy formája, egyesíthet és meghatározhat társadalmi csoportokat, generációkat és kultúrákat (*Molnár-Szakács és Overy, 2006*). A zenére adott emocionális válaszok neurológiai kutatásai is alátámasztják az ember zenével kapcsolatos rendkívüli fogékonyságát. Kutatások szerint a kedvenc zenénk hallgatása a legősibb jutalmazás- és gyönyörközpontok működéséhez kapcsolódik (*Blood és Zatorre, 2001*). A zenei feldolgozás és produkció, neurológiai hátterével foglalkozó kutatások alapján egyre világosabb képet kaphatunk az emberi agyban végbemenő folyamatokról zenélés, zenehallgatás közben, valamint a zenetanulás által elindított specifikus hosszú távú változásokkal kapcsolatosan (*Andrade és Bhattacharya, 2003; McGrann, Shaw és Silvermann, 1991; Overy és mtsai, 2004; Saffran, Lomen és Robertson, 2000; Stewart és Walsh, 2001; Tallal és Gaab, 2006*).

A zene érzelmeink mélyebb rétegeire hat, mint a beszéd, és egész lényünket válaszadásra készíti, továbbá a hangszerjáték, éneklés, vagy zenehallgatás – természetéből adódóan – *önjuttalmazó tevékenységgé* válhat.

Csikszentmihályi szerint a zenélés tevékenysége, az éneklés, a hangszeren való játék, vagy akár önmagában az értő, odafigyelő zenehallgatás tipikus áramlat-tevékenységnek nevezhető. „A zene rendezett audiolális információ, amely segít rendszert teremteni a hozzá forduló elmében, csökkenti a pszichikai entrópia mértékét.” (*Csikszentmihályi, 1997. 160. o.*) A zenehallgatás annál komplexebb élményt nyújt, mennél inkább odafigyeléssel, illetve előzetes tudás, zenei ismeretek birtokában történik.

A hangszeren való játék pedig – megfelelő feltételek között – még inkább *önjuttalmazó tevékenységgé* válhat. Egy pillanatnyi tudásunknak éppen megfelelő kihívást jelentő zenedarab eljátszása során a közeli és nagyon konkrét cél, az egymás után végrehajtandó mozdulatsorok, az eljátszott hangokról folyamatosan érkező visszajelzések, a figyelmi koncentráció ideális lehetőséget kínál az áramlatélmény megjelenéséhez. Zenekari, vagy énekkari próbák, szereplések mind nagyszerű alkalmak lehetnek a tökéletes élmény megismerésének, újra és újra átélésének. A közösen megélt élmények óriási összetartó erőt jelenthetnek – amatőr és hivatásos szinten egyaránt.

Csikszentmihályi szerint az áramlat átélése fokozatosan nehezedő kihívások készletét igényli, és ezek a kihívások az adott tevékenység végzéséhez szükséges készségek fokozatos fejlődését vonják maguk után. A zenetanulás során a fejlődésnek ez az útja valósul meg, egyre nehezedő, egyre komplexebb készségeket igénylő zenedarabok elsajátításával.

A zenélés közben átélt flow, mint szubjektív élmény a zenészek számára ismert jelenség, ahogyan ezt *Csikszentmihályi* munkái is megerősítik. Azonban a *Csikszentmihályi*

lyi által definiált flow jelensége a magyar zenepedagógia számára még nem ismert. Az áramlatélmény megismerése, és zenepedagógiai gyakorlatunkban történő hasznosítása mindenképpen hasznos lehet a zenét tanulók előrehaladásában. A *belső motivációt támogató* zene- és énektanítás, a zenei tevékenységben rejlő öröm, így az áramlatélmény átélése is, segíthet bennünket abban, hogy minél több gyermek számára tegyük élvezetessé, és elérhetővé a zene értő befogadását, és a zenélésben való aktív részvételt.

A zenei tevékenység – a zene természetéből adódóan – könnyen válhat önjutalmazóvá. Megszeretéséhez vezető legközvetlenebb út a zenei tevékenységben lelt öröm, az éneklés, a hangszerjáték, a zenehallgatás során átélt öröm: optimális élmény, vagy áramlatélmény, vagy áramlathoz közeli élmények sora.

Laczó Zoltán, az *Ábrahám Mariann* számára a *Parlando* zenepedagógiai folyóiratban adott interjúban megerősíti azt az elképzelést, hogy az ének-zeneoktatásban a *zenei megismerés élményszerűsége* kell, hogy egyre inkább előtérbe kerüljön. „A zenei írás Napja leáldozott. Ma már a zenei élményadás látszik fontosabbnak.” (Ábrahám, 2008) Napjainkban az ének-zeneoktatás legfontosabb feladataként egyre inkább az fogalmazódik meg, hogy a tanulók számára a zenei ismeretek elsajátításának, és a zenehallgatás élményszerű átélésének lehetőségét teremtsen meg. A tanulás során olyan ismeretek kell, hogy előtérbe kerüljenek, amelyek lehetővé teszik a gyermekek számára a zenei műalkotások felépítésének, szerkezetének, mondanivalójának megértését, a zenehallgatás *élményt jelentő* átélését. Tanulmányunk arra a kérdésre kíván válaszolni, megjelenik-e az énektanítás során az ének-zenetanuláshoz kapcsolódó öröm, vajon milyen mértékben válnak élményszerűvé az iskolai énekórák, milyenek a magyar tanulók zenehallgatási szokásai? A kapott válaszok segítségünkre lehetnek az ének-zeneoktatás helyzetének felmérésében, a lehetőségek és tennivalók megfogalmazásában.

Az empirikus vizsgálat

Kutatási kérdések

A kutatás során arra keressük a választ, hogy mennyiben jelent élvezetet, örömforrást a mai általános és középiskolások számára az ének-zeneoktatás. Hogyan értékelhetőek a kapott eredmények más tantárgyakkal összehasonlítva, illetve be tudja-e tölteni az ének-zeneoktatás a neki szánt szerepet, közelebb kerülnek-e a tanulók a klasszikus zenéhez, milyen mértékben kap részt a zenehallgatás mindennapi életükben.

Kérdésfeltevéseink tehát a következők.

- Milyen mértékben élnek át az általános és középiskolás tanulók az ének, matematika és irodalom órákon a flow élményállapotával összefüggésbe hozható érzelmeket, illetve apátiát, unalmat és szorongást?
- Találunk-e különbségeket a nemek tekintetében?
- Van-e befolyása a szülői iskolázottságnak a flow, apátia, unalom, szorongás állapotokra?

- A rendelkezésre álló adatok alapján megjeleníthető-e a szerepe az énektanár munkájának, mutatkozik-e jelentősnek mondható különbség, a különböző énektanár által tanított, de hasonló státuszú osztályok énekórán átélt öröm, illetve szorongás, unalom, apátia értékeiben?

Hipotézisek

Előzetes várakozásunk szerint az iskolai ének-zene órákon átélt flow értékek várhatóan hasonlóak, vagy alacsonyabbak a matematika és irodalom órákon megjelenő értékekhez képest. Az apátia, unalom és szorongás értékek hasonlóak, vagy magasabbak a matematika és irodalom tantárgyak esetében megjelenő értékekhez képest. Az ének- és irodalomórák flow élményei között erősebb, míg az ének- és matematikaórák flow élményei között gyengébb korrelációra számítunk. A kiemelkedően jó szociális státuszú, és magas tanulmányi átlagú gyerekek magasabb flow, és alacsonyabb szorongás, unalom és apátia értékeit várjuk a matematika tantárgyban.

Azok a tanulók, akik zeneiskolában hangszert tanulnak, várhatóan jobban élvezik az énekórákat, és kevesebb szorongást, unalmat élnek át. Valószínűleg többet hallgatnak otthon komolyzenét, és több hanglemezük is van. Továbbá előzetes várakozásunk az is, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közül többen járnak zeneiskolába, és több hanglemezük is van otthon, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeihez képest. Úgy gondoljuk, hogy az egyetemet-főiskolát végzett szülők fontosabbnak tartják, hogy gyermekeik műveltségének a zenei műveltség, esetleg a hangszeren való játék is részét képezze, mint az alacsonyabb végzettségű, általános, vagy középiskolát végzett szülők.

Minta, mérőeszközök, adatfelvétel

A vizsgálatot 2007 decemberében folytattuk le 230 általános és középiskolás tanuló, 84 fiú, és 146 lány bevonásával. Összesen 93 általános iskolás (6-8. évf.) és 137 középiskolás tanuló (9-10. évf.) vett részt a vizsgálatban. A vizsgálatban résztvevő osztályok között nem volt matematika tagozatos, az osztályok általában csak a nyelvi képzésben kaptak magasabb óraszámot, illetve egy vidéki kilencedik osztály informatika pluszképzésben részesül. A kérdőíveket a diákok osztályfőnöki órán töltötték ki. A vizsgálat az *Oláh Attila* és munkatársai által készített Flow Kérdőív segítségével történt, amelyet *Oláh Attila* hozzájárulásával alkalmaztunk.

A kérdőív az áramlatélmény, illetve az áramlat-átélés szempontjából negatív érzelmi állapotokkal kapcsolatos 22 tételt tartalmaz. A tételek közül 11 a flow élményállapotára, három az apátiára és négy-négy az unalom, illetve a szorongás lelkiállapotára vonatkozó kijelentés. Az egyes kijelentések egyénre vonatkozó igazságtartalma egytől ötig terjedő Likert-skálán (pl.: Szeretem az ilyen alkalmakat: 1 – nagyon kevésbé; 2 – valamennyire, 3 – eléggé; 4 – meglehetősen; 5 – nagyon) fejezhető ki.

A tanulók az ének-, a matematika- és az irodalomórák vonatkozásában is kitöltötték ugyanazt a kérdőívet. A kapott válaszok segítségével lehetővé válik az énekórákon átélt

érzelmi állapotok összehasonlítása egy humán, művészetet oktató tantárggyal, illetve egy „reál” tantárggyal is.

A vizsgálat során arra is választ kívántunk kapni, összekapcsolódik-e az énekórákon átélt öröm élménye az iskolán kívüli hangszertanulással, illetve a gyakoribb zenehallgatással, az otthoni lemezek számával, a tanulmányi eredménnyel, a tanulók nemével és a családi háttérrel. Az ezzel kapcsolatos kérdésekre a tanulók külön kérdőívben adtak választ, amelyet a Flow Kérdőívvel együtt töltöttek ki.

A Flow Kérdőív tantárgyakra vonatkoztatott reliabilitásmutatóit az 1. táblázat mutatja. A flow mérésére vonatkozó kérdéscsoport megbízhatósága jó. Az apátiára, unalomra és szorongásra kapott értékek alacsonyabbak, de a hasonló típusú kérdőívek esetében még általánosan elfogadott értéknek tekinthetők (*Gliner és Morgan, 2000*). Az egyes élménycatornákra kapott értékek az *Oláh Attila* vizsgálatában szereplő értékekkel (*Oláh, 2005. 127. o.*) összehasonlítva – a matematika flow és matematika apátia esetében magasabbak, az irodalom apátia és unalom, valamint a matematika unalom értékei alacsonyabbak. A többi érték közeli hasonlóságot mutat.

1. táblázat. A kutatás során alkalmazott kérdőív egyes kérdéscsoportjainak megbízhatósága (Cronbach- α) tantárgyankénti bontásban, illetve az *Oláh Attila* által megadott értékek fényében

Tantárgy	Flow		Apátia		Unalom		Szorongás	
	Kutatás	Oláh*	Kutatás	Oláh*	Kutatás	Oláh*	Kutatás	Oláh*
Ének	0,89		0,76		0,64		0,60	
Matematika	0,94	0,82	0,86	0,73	0,63	0,76	0,72	0,74
Irodalom	0,82	0,84	0,80	0,87	0,71	0,79	0,71	0,71

* Forrás: *Oláh, 2005. 127. o.*

Eredmények

A flow, az apátia, az unalom és a szorongás empirikus jellemzői

Az iskolai énekórákon átélt, áramlat jelenlétével összefüggésbe hozható élmények a várakozásunknak megfelelően alakultak (2. táblázat). Az ének flow általános- és középiskolai együttes értéke 2,91, amely nem sokkal, de alatta marad az irodalom és matematika azonos, 3,19 értékeinek. Az általános és középiskolai értékeket külön tekintve viszont azt láthatjuk, hogy amíg az énekórák élményszerűsége nem változik – 2,91, illetve 2,90 értékeket mutat –, a matematika és irodalom tantárgy esetében változásokat figyelhetünk meg. A különbség szignifikáns a vizsgált két korosztály matematika flow ered-

ményeiben. Az általános iskolások magas 3,52 értéke a középiskolásoknál már 2,85-ra csökken. A matematikaórákon átélt pozitív élmények mértéke tehát jelentősen változik. Az irodalomórák tekintetében viszont fordított irányú, de kisebb mértékű nem szignifikáns változás figyelhető meg. Az általános iskolásoknál kapott 3,03-os értékkel szemben a középiskolában a flow átélés már 3,24-nak adódik.

2. táblázat. Az ének-, matematika- és irodalomórák korosztályok szerinti átlagértékei, a kétmintás t-próbák eredményei

Tan- tárgy	Részteszt	Általános iskola		Középiskola		Levene F	p	t- próba	p
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Ének	Flow	2,91	0,90	2,90	0,78	2,76	n.s.	0,10	n.s.
	Apátia	2,54	1,07	2,46	0,93	2,81	n.s.	0,61	n.s.
	Unalom	2,58	0,84	2,40	0,82	0,07	n.s.	1,64	n.s.
	Szorongás	2,27	0,78	1,99	0,69	3,03	n.s.	2,88	0,00
Ma- tema- tika	Flow	3,52	1,00	2,85	0,96	0,51	n.s.	5,08	0,00
	Apátia	1,73	0,85	2,33	0,99	2,08	n.s.	-4,76	0,00
	Unalom	1,84	0,69	2,17	0,74	1,08	n.s.	-3,47	0,00
Iroda- lom	Szorongás	1,82	0,78	2,14	0,82	0,32	n.s.	-2,99	0,00
	Flow	3,03	1,04	3,24	0,78	14,29	0,00	-1,70	n.s.
	Apátia	2,36	1,13	1,90	0,73	17,93	0,00	3,78	0,00
	Unalom	2,34	0,96	2,07	0,66	12,27	0,00	2,50	0,01
	Szorongás	2,12	0,90	1,82	0,58	23,33	0,00	3,08	0,00

Az egyes korosztályok apátia és unalom értékei között az énekórákon nincs szignifikáns különbség. Az értékek nagyon hasonlóak, 2,54, illetve 2,58 az általános iskolában, és 2,46 illetve 2,40 a középiskolában. Az általános iskolai és gimnáziumi tanulók a flow értékekhez hasonlóan, az unalom és apátia tekintetében is nagyon hasonlóan élik át az iskolai énekórákat (2. táblázat). A kapott értékek azt mutatják, hogy az énekórák jelentősen többször válnak érdektelenné, unalmasabbá a tanulók szubjektív megítélésében, mint a matematika- és irodalomórák. Az apátia és unalom jelentős növekedését figyelhetjük meg a matematika esetében a középiskolás korosztálynál. Az irodalomórák élvezetesebbé válása fordított irányú változást, az apátia és unalom csökkenését eredményezi a középiskolában. Az egyes tantárgyak apátia és unalom értékeinek összehasonlításakor különösen nagy különbség adódik az általános iskolások ének és matematika átlagai között. A matematika 1,73, illetve 1,84 értékei jóval kedvezőbbek az énekórákon tapasztalható, 2,5-et is meghaladó értékekkel szemben. Az átlagok közötti különbség szignifikánsnak tekinthető (3. táblázat).

A 2. táblázatban közölt, a szorongás érzelmi állapotát megjelenítő átlagértékek alapján az általános iskolásoknak a középiskolásokénál nagyobb szorongása jelenik meg az

ének- és irodalomórákon, míg a matematika esetében fordított irányú eltérést láthatunk, a középiskolások élnek át nagyobb szorongás kíséretében az órákat. A korosztályok között kimutatott különbségek szignifikánsak mindhárom tantárgy vonatkozásában. A matematikaórákon átélt erősebb aggodalom és szorongás magyarázatául kínálkozhat a középiskolás tanulók előtt álló megmérettetés, az érettségi vizsga közeledése. Ennek azonban ellentmond az irodalomórán tapasztalt egységesen csökkenő mértékű szorongásmutató. Az irodalomórákon átélt flow élmények magasabb átlagértéke és a pontszámok szórásértékei azt mutatják, hogy a vizsgált középiskolás tanulók élményszerűbben, és kevesebb egyéni eltéréssel élnek át az irodalomórákat. Elképzelhető, hogy az órákon megismert irodalmi alkotások élmények által meghatározottabb módon történő elsajátítása csökkenti az aggodalmat és a szorongást, és hasonló hatással van az apátiára és az unalomra is.

Matematikaórán az általános- és középiskolások között mind a négy területen szignifikáns különbség figyelhető meg. Irodalomórán az apátia, az unalom és a szorongás, énekórákon pedig a szorongás élményállapotára szignifikánsak az általános és középiskolás diákok eredményei közötti különbségek (2. táblázat).

A páros *t*-próbák az egyes korosztályok és vizsgált élménycsatornáinak összehasonlításában, az általános iskolában a kapott átlagértékek szignifikáns különbségét mutatják (3. táblázat). Ez alól kivételt, csak az ének flow – matematika flow, ének szorongás – irodalom szorongás, illetve az ének apátia – irodalom apátia összehasonlítása képez. Középiskolában az ének flow – matematika flow, ének apátia – matematika apátia, és a matematika unalom – irodalom unalom összehasonlításában azonosak a mutatók.

3. táblázat. A páros *t*-próbák *t*-értékei és szignifikanciája az általános iskolában és a középiskolában

		Flow			Apátia			Unalom			Szorongás		
		Ének- Mat.	Ének- Irod.	Mat.- Irod.	Ének- Mat.	Ének- Irod.	Mat.- Irod.	Ének- Mat.	Ének- Irod.	Mat.- Irod.	Ének- Mat.	Ének- Irod.	Mat.- Irod.
Ált. isk.	<i>t</i>	5,59	-1,06	3,57	6,59	1,32	-4,76	7,77	2,28	-4,56	5,65	1,82	-2,98
	<i>p</i>	0,00	n.s.	0,00	0,00	n.s.	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	n.s.	0,00
Közép- isk.	<i>t</i>	0,49	-4,93	-3,86	1,25	6,89	4,37	2,96	4,56	1,36	-2,00	2,91	4,65
	<i>p</i>	n.s.	0,00	0,00	n.s.	0,00	0,00	0,00	0,00	n.s.	0,04	0,00	0,00

Nemek közötti különbségek

Az iskolai énekórák élményszerűségét megjelenítő, az órákon átélt, az áramlat-átélés szempontjából pozitív élményeket kifejező flow tételekre kapott átlagértékekből a nemek szerinti bontásban elgondolkodtató kép rajzolódik ki (4. és 5. táblázat). A fiúk az áramlat jelenlétével összefüggésbe hozható élményei már az általános iskolában szignifikánsan alatta maradnak a lányok értékeinek és az együttes átlagnak, a középiskolában

pedig ez a tendencia tovább folytatódik. A középiskolás fiúk által adott flow átlagérték – 2,37 – szignifikáns mértékben különbözik a lányok 3,13-os átlagától. Az általános iskolás fiúk apátia és unalom értékei – 2,83, illetve 2,89 – pedig meghaladják a 2,69-os flow értékeiket. A középiskolás fiúk által átélt apátia és unalom mértéke – 3,24 illetve 2,98 – pedig jóval felülmúlja pozitív élményeiket, amely mindössze 2,37-nak adódik. Az énekzeneórákon átélt áramlat-átéléssel összefüggésbe hozható élményállapotok, illetve apátia és unalom vonatkozásában a nemek szerinti különbségek, az elvégzett kétmintás *t*-próbák alapján szignifikánsnak tekinthetők. A negatív érzelmek előtérbe kerülése a másik két vizsgált tantárgy esetében nem tapasztalható sem a saját, sem pedig a Magyarországon történt kutatások által vizsgált tanórák, illetve élethelyzetek esetében (Oláh, 1999, 2005; Imre, 2002). A fiúk a legtöbb szorongást is az iskolai énekórákon élik át.

A fiúk által átélt élmény- és érzelmi állapotok értékei alapján megállapítható, hogy ezek az órák a fiúk számára nagyon kevés élvezetet, élményszerűséget nyújtanak, érdektelenség, unalom és más órákhoz viszonyítva több szorongás kíséretében élik át az énekzeneórákat. A lányok esetében sokkal kedvezőbb kép rajzolódik ki. A fiúkkal összehasonlítva sokkal több örömet lelnek az énekórákon folyó tevékenységben, számottevően kevesebbet unatkoznak. Szorongás értékeik viszont az általános iskolában a fiúkéhoz hasonlatosak.

Mindkét nem képviselőit az énekórán éri a legkevesebb pozitív élmény, míg a legtöbb szorongás, unalom és apátia is ezekhez az órákhoz köthető az általános iskolások körében. Az iskolai énekórák során átélt élmény- és érzelmi állapotok megítélése (3. táblázat) sokkal árnyaltabbá válik a nemek szerinti bontás következtében. A nemek szerinti különbség az elvégzett kétmintás *t*-próbák alapján szignifikánsnak tekinthető, ez alól kivételt csak az általános iskolai szorongás képez.

A többi vizsgált tantárgy nemenkénti megítélése egységesebb. Az általános iskolás fiúk és lányok – nagyon kevés, nem szignifikáns eltéréssel a fiúk javára – sok örömet lelnek a matematikában. Matematikaórán unatkoznak és szorongnak legkevésbé, hasonlóképpen az apátia esetében tapasztaltakkal. Ezzel szemben a középiskolai matematikaórákon csökkennek a flow élményállapotra kapott értékek, illetve mindkét nem esetében egységesen nőnek az apátia, unalom és szorongás értékei. Az irodalomórákat mindkét korosztályban a lányok pozitívabban, élményszerűbben élik át, mint a fiúk, a nemek közötti különbség a középiskolában szignifikáns. A fiúk flow értéke az általános iskolában két tizeddel alacsonyabb a lányokénál, és ez a különbség már négytizednyi a középiskolai irodalomórákon. Az általános iskolában a lányok szorongás értékei magasabbak, annak ellenére, hogy több örömet lelnek az órákban, mint a fiúk. A fiúk több unalmat és apátiát élnek át az irodalomórákon is, mint a lányok. Az irodalomra vonatkozó kétmintás *t*-próbák a nemek között a középiskolában már szignifikáns különbséget mutatnak mind a négy élménycsatorna vonatkozásában.

A fiúk a tanórákkal kapcsolatos érzelmi állapotára általánosan jellemző, hogy több unalmat élnek át, mint a lányok. Esetükben ez még a matematikával kapcsolatosan is megjelenik, annak ellenére, hogy matematikaórán a lányoknál valamennyivel több örömteli élményben van részük. Erre a jelenségre Imre (2002) is utalt korábbi vizsgálati eredményei alapján. Imre kutatási eredményei azonban nem támasztják alá azon megfigyelésünket, miszerint az irodalomórákon a lányok szorongóbbak, mint a fiúk. Az ének-

órák esetében a fiúk által átélt tanórai unalom mértéke a legszembetűnőbb. Unalmuk és apátiájuk, különösen a középiskolában, messze felülmúlja örömteli élményeiket.

4. táblázat. Az ének, matematika és irodalomórák fiúk, illetve lányok által átélt érzelmi állapotok mértékének átlagértékei az általános iskolások között

Tantárgy	Élmény-csatorna	Fiú		Lány		Levene F	p	t	p
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Ének	Flow	2,69	0,83	3,10	0,92	0,62	n.s	-2,23	0,03
	Apátia	2,83	1,12	2,31	0,97	2,52	n.s	2,39	0,02
	Unalom	2,89	0,84	2,33	0,75	0,46	n.s	3,42	0,00
	Szorongás	2,32	0,81	2,24	0,76	1,64	n.s	0,46	n.s
Mate- matika	Flow	3,66	0,97	3,40	1,00	0,75	n.s	1,26	n.s
	Apátia	1,72	0,84	1,73	0,87	0,50	n.s	-0,06	n.s
	Unalom	1,88	0,69	1,80	0,69	0,10	n.s	0,49	n.s
	Szorongás	1,74	0,74	1,88	0,82	0,35	n.s	-0,82	n.s
Irodalom	Flow	2,93	1,05	3,12	1,04	0,90	n.s	-0,86	n.s
	Apátia	2,51	1,08	2,24	1,18	0,92	n.s	1,14	n.s
	Unalom	2,48	0,86	2,22	1,03	2,66	n.s	1,34	n.s
	Szorongás	2,07	0,84	2,15	0,95	1,40	n.s	-0,43	n.s

Az iskolai énekórákon átélt, az áramlatélmény elérésének szempontjából negatívnak tekinthető érzelmi állapotok, a másik két tantárgy eredményeinél számottevően magasabb értékei és alacsonyabb flow értékei azt jelzik, hogy ezeken az órákon csekélyebb mértékben valósul meg a zenei műalkotások megismerésének élményt kínáló lehetősége. A vizsgált tantárgyak között az általános iskolai énekórákon átélt szorongás érték a legmagasabb. A flow, apátia, unalom és szorongás mértéke arra utal, hogy az énekórákon megjelenő zenei tevékenységekben, a zenével kapcsolatos ismeretek elsajátításában, vagy például az éneklésben – összességében mindazon tevékenységekben, amelyek az énekórákat jellemzik – nem valósul meg élményt nyújtó módon a tananyag elsajátítása. Ez a fiúk esetében jelenik meg hangsúlyozottan. A fiúk szubjektív élményei között – mind az általános, mind a középiskolában – nagyobb, sőt a középiskolában jelentősen nagyobb mértékű az unalom és az apátia, mint a zenei tevékenységekben lelt öröm. Megfontolásra ad okot az a tény, hogy az általános iskolában énekórán sokkal több szorongást élnek át gyermekeink, mint matematikaórán. Felmerül a kérdés, hogyan töltheti így be az énekóra azt a legnyilvánvalóbb, és talán legfontosabb szerepét, hogy közvetítésével gyermekeink megszerethessék a zenével kapcsolatos tevékenységeket, mint például az éneklés, vagy a zenehallgatás. Azon is elgondolkodhatunk, hogy vajon miért kell szorongania a tanulónak (pl. a matematikánál többet) énekórán, amely tantárgyból nem kell felvételiznie, sem érettségiznie, vagy ha mégis ezt teszi, az kizárólag a saját válasz-

tásán múlik. A kapott eredmények alátámasztják azokat a véleményeket, amelyek szerint az ének-zeneoktatás mind tartalmi, mind didaktikai vonatkozásban átalakításra szorul.

5. táblázat. Az ének, matematika és irodalom órák fiúk, illetve lányok által átélt érzelmi állapotok mértékének átlagértékei a középiskolások között

Tantárgy	Élmény- csatorna	Fiú		Lány		Levene F	p	t	p
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Ének	Flow	2,37	0,74	3,13	0,68	0,04	n.s	-5,94	0,00
	Apátia	3,24	0,98	2,12	0,67	8,721	0,00	7,78	0,00
	Unalom	2,98	0,94	2,15	0,61	14,38	0,00	6,15	0,00
	Szorongás	2,27	0,84	1,87	0,58	6,01	0,01	3,28	0,00
Mate- matika	Flow	2,93	0,87	2,82	1,00	1,47	n.s	0,69	n.s
	Apátia	2,41	0,95	2,29	1,01	0,02	n.s	0,66	n.s
	Unalom	2,33	0,72	2,10	0,74	0,00	n.s	1,65	n.s
	Szorongás	2,13	0,86	2,14	0,81	0,06	n.s	-0,09	n.s
Irodalom	Flow	2,97	0,65	3,35	0,81	2,50	n.s	-2,69	0,00
	Apátia	2,24	0,77	1,75	0,66	1,49	n.s	3,81	0,00
	Unalom	2,36	0,71	1,94	0,59	1,08	n.s	3,56	0,00
	Szorongás	2,05	0,69	1,71	0,50	2,73	n.s	3,2	0,00

Osztályok közötti különbségek

Az egyes osztályok flow, apátia, unalom és szorongás értékeit a 6. táblázat mutatja. Az énekórákkal kapcsolatos pozitív, áramlat-átéléssel összefüggésbe hozható élményállapotok tekintetében 2,91 átlaghoz közeli értékek négy osztály esetében figyelhető meg. További négy osztály mutatói ennél sokkal alacsonyabbak, 2,6 körüli értékek. A vizsgált mintában egy osztály, a gyakorlóiskola hatodik osztályának tanulói élnek át – a többiekkel összehasonlítva jelentősen pozitívabban – az iskolai énekórákon folyó tevékenységeket, az ő esetükben a kapott érték 3,45. Ennek elemzésére a későbbiekben még visszatérünk. Az ének és matematika flow értékeit összehasonlítva megállapítható, hogy az általános iskolai osztályok – az egy gyakorlóiskolai osztály kivételével – kevesebb örömet élnek át ének-zeneórán, mint matematikaórán. A középiskolai osztályok esetében ezek az értékek közelítenek egymáshoz, de csak egy osztályban bizonyultak átlagosan az énekórák élvezetesebbnek a matematikánál. Három osztály ének és matematika flow értékei mutatnak, még a középiskolában is, öt tizednél nagyobb különbséget. Az kapott ének és irodalom flow értékek osztályonkénti összehasonlítása alapján megállapítható, hogy általában magasabb az irodalom flow értéke. Három középiskolai osztály esetében a két tantárgy közötti különbség jelentősnek mondható. Az áramlatátéléssel összefüggésbe hozható élményállapotok vonatkozásában összességében azt mondhatjuk, hogy az ének-zene tan-

tárgy esetében mind az általános, mind a középiskolában két-két osztály jelentősen eltér – negatív irányban – a 2,91 körüli átlagtól, és csak egyetlen olyan osztályt találunk, ahol az énekórák átélése pozitívan jellemezhető. A matematikában az általános iskolás tanulók átlagát nagyban befolyásolják a gyakorlóiskolai tanulók szignifikánsan magasabb matematika flow értékei, de a másik két általános iskolai osztály flow-ra kapott értékei is számottevően magasabbak a középiskolások értékeinél. Az irodalomórán egységesebbek a mutatók, de ebben az esetben is megállapítható, hogy a gyakorló iskolákba járó tanulók eredményei magasabbak.

6. táblázat. Flow, apátia, unalom és szorongás átlag- és szórásértékek az ének, matematika és irodalomórákon az egyes osztályok vonatkozásában

Isk. típus	Évf.	Ének				Matematika				Irodalom				
		Flow	Apátia	Unalom	Szorong.	Flow	Apátia	Unalom	Szorong.	Flow	Apátia	Unalom	Szorong.	
Gyak. ált.isk.	6	Átlag	3,45	2,11	2,31	1,95	3,77	1,74	1,97	1,74	3,29	2,28	2,53	2,12
		Szórás	0,84	0,92	0,60	0,43	0,87	0,72	0,78	0,60	1,13	1,52	1,24	0,86
Gyak. ált.isk.	8	Átlag	2,62	2,75	2,80	2,29	3,76	1,57	1,62	1,57	3,05	2,26	2,13	1,88
		Szórás	0,45	1,15	1,00	0,68	0,81	0,33	0,11	0,34	1,16	1,3	0,62	0,73
Ált.isk.	6	Átlag	2,92	2,49	2,60	2,67	3,23	1,64	1,96	2,12	2,62	2,95	2,81	2,60
		Szórás	0,54	0,99	0,49	0,83	0,95	0,36	0,45	0,87	1,04	1,15	1,39	1,45
Ált.isk.	7	Átlag	2,59	2,83	2,69	2,41	3,20	1,89	1,82	1,96	2,94	2,24	2,08	2,08
		Szórás	0,78	1,23	0,60	0,52	1,13	1,26	0,44	0,67	0,96	1,25	0,49	0,44
Középisk.	9	Átlag	2,62	2,79	2,67	2,22	2,83	2,40	2,21	2,15	3,10	1,96	2,14	1,82
		Szórás	0,43	0,79	0,78	0,45	0,51	0,90	0,50	0,43	0,76	0,73	0,49	0,35
Középisk.	9	Átlag	3,09	2,12	2,03	1,67	3,01	2,27	1,93	1,98	3,09	1,97	2,10	1,82
		Szórás	0,38	0,38	0,19	0,25	1,07	0,87	0,57	0,50	0,56	0,44	0,40	0,28
Középisk.	9	Átlag	2,74	2,73	2,70	2,22	2,84	2,48	2,37	2,27	3,27	1,90	2,06	1,98
		Szórás	0,95	0,95	0,78	0,75	0,83	0,93	0,43	0,95	0,69	0,51	0,42	0,48
Középisk.	9	Átlag	3,06	2,32	2,19	1,99	2,73	1,97	2,05	2,03	3,12	2,10	2,28	1,81
		Szórás	0,46	0,94	0,70	0,37	0,95	0,79	0,40	0,47	0,52	0,67	0,42	0,23
Középisk.	10	Átlag	3,00	2,35	2,40	1,90	2,78	2,43	2,30	2,27	3,62	1,57	1,79	1,59
		Szórás	0,46	0,94	0,76	0,39	1,37	1,47	0,77	0,99	0,38	0,30	0,38	0,29

Az iskolai ének-zene órákon átélt apátia és unalom értékek négy osztályban is meghaladják az órákon átélt pozitív élmények mértékét; ez a szám a vizsgált osztályoknak csaknem a felét jelenti. Ez a jelenség a vizsgált másik két tantárgy vonatkozásában nem tapasztalható. A legalacsonyabb apátiára kapott érték 2,11, amely jóval magasabb a matematika és irodalom esetében kapott legalacsonyabb 1,57-es értéknél. A matematika apátia és unalom értékei jóval kedvezőbbek, öt osztály átlaga 2,0 alatt van. Az ének- és matematikaórákon átélt apátiára kapott értékek között három általános iskolai osztály esetében is szignifikáns különbséget láthatunk. A legjelentősebb eltérést hetedik osztályban tapasztalhatjuk, ahol az ének apátiára kapott pontszám 2,83, a matematikában pedig

1,89, és az unalom értékek is hasonló eltérést mutatnak. Az ének és irodalom apátia értékei középiskolában három osztály esetében szignifikánsan különböznek egymástól. Az egyik kilencedik osztályban például az ének 2,73 apátia értékhez az irodalom 1,90-es értéke kapcsolódik.

A vizsgált osztályokban a *szorongás* élményállapotára vonatkozó értékek azt mutatják, hogy az ének-zene órákon átélt szorongás két általános iskolai osztályban is megközelíti az átélt pozitív élmények mértékét. A középiskolában viszont már két olyan osztályt is találunk, ahol a szorongás jóval elmarad az örömteli élményekhez képest. A három tantárgy vonatkozásában azonban összességében mégiscsak azt tapasztaljuk, hogy az átélt szorongás leginkább az ének-zene órákon áll legközelebb a pozitív élmények mértékéhez. Az egyes osztályok vizsgálatában is azt láthatjuk tehát, hogy a legtöbb szorongás, unalom és apátia az iskolai ének-zene órákhoz kapcsolódik a vizsgált tanulók szubjektív élményei között.

Az osztályok átlagai között az irodalom flow kivételével szignifikáns a különbség (7. táblázat). Az osztályok közötti különbségek okozója lehet a tanár személyisége, vagy az eltérő tanítási módszerek. Ezzel kapcsolatosan összehasonlítást tehetünk a két gyakorlóiskolai osztály között.

7. táblázat. Tantárgyankénti bontásban az egyes élménycsatornák átlaga, valamint a varianciaanalízis *F*-próbájának értéke és szignifikancia-szintje

	Ének				Matematika				Irodalom			
	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás
Átlag	2,90	2,49	2,48	2,11	3,12	2,09	2,03	2,01	3,15	2,09	2,18	1,94
Szórás	0,69	0,89	0,69	0,55	1,06	0,97	0,54	0,67	0,81	0,88	0,64	0,55
F	3,63	2,57	3,03	4,25	4,37	3,56	2,92	2,20	1,89	3,19	2,84	2,79
<i>p</i>	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	n.s.	0,00	0,00	0,00

Az iskolai ének-zeneórák az áramlattal összefüggésbe hozható élményállapotok jelenlétére utaló osztályonkénti átlagértékei 2,62 és 3,09 között helyezkednek el. Ez alól kivételt képez a gyakorlóiskola hatodik évfolyamos osztályának flow értéke (3,45) – amely szignifikánsan múlja felül az átlagot. A gyakorlóiskolai nyolcadik osztályé pedig 2,62, a vizsgálatban szereplő osztályok közötti egyik legalacsonyabb érték. A gyakorlóiskola osztályinak irodalomra vonatkozó értékeiben is tapasztalható ez az eltérés (hatodikban 3,29, nyolcadikban pedig 3,05, míg a matematika 3,77, illetve 3,76 értéke azonosnak mondható. A két osztály tanulóinak szociális státusza kiemelkedően jónak nevezhető, a hatodik osztályosok között az anya iskolai végzettsége minden tanuló esetében egyetemi, vagy főiskolai, a nyolcadik osztályban is mindössze két középiskolai végzettséggel rendelkező szülő van a mintában. A gyerekek tanulmányi átlaga négyes és ötös között mozog. Jó képességű, tehetséges gyerekekről beszélhetünk, akik feltételezhetően otthonról is sok segítséget kapnak. A két megegyező státuszú gyakorlóiskolai osz-

tály az énekórákon átélt pozitív élményeinek ilyen mértékű eltérését tapasztalva feltehetjük a kérdést, mi okozhatja ezt az óriási különbséget? A legkézenfekvőbb magyarázatul az a tény kínálkozik, hogy a két osztályban más-más tanár tanítja az éneket. Ezek az eredmények bizonyítéknak szolgálnak amellet, hogy az énektanár személyiségének, tudásának, az általa használt pedagógiai módszereknek óriási lehet a szerepe abban, hogy tanítványai miként viszonyulnak a zenéhez, mennyi örömet okoz számukra az iskolai énekóra, milyen élményeket élnek át az órákon.

A tantárgyak közötti összefüggések – a négy élménycsatorna korrelációja

Vizsgálatunkban arra a kérdésre is választ szeretnénk kapni, hogy milyen összefüggéseket találhatunk az egyes tantárgyak vonatkozásában a vizsgált élménycsatornák között. Az elvégzett korreláció-számítások előzetes várakozásainkat igazolják (8. táblázat).

8. táblázat. Az ének, matematika és irodalom korrelációs együtthatói a négy élménycsatorna vonatkozásában

		Ének				Matematika				Irodalom			
		Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás
Ének	Flow												
	Apátia	-0,68											
	Unalom	-0,48	0,75										
	Szorongás	-0,42	0,58	0,54									
Matematika	Flow	0,24	-0,12	0,05	-0,08								
	Apátia	-0,10	0,18	0,17	0,17	-0,71							
	Unalom	-0,01	0,18	0,27	0,17	-0,54	0,76						
	Szorongás	-0,07	0,17	0,16	0,36	-0,61	0,78	0,64					
Irodalom	Flow	0,42	-0,27	-0,20	-0,15	0,10	0,01	-0,02	0,05				
	Apátia	-0,22	0,32	0,33	0,30	0,04	0,07	0,11	0,09	-0,65			
	Unalom	-0,17	0,35	0,35	0,28	0,04	0,05	0,16	0,07	-0,58	0,75		
	Szorongás	-0,18	0,34	0,33	0,47	0,03	0,10	0,13	0,29	-0,51	0,68	0,68	

Megjegyzés: A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók 0,15-től tekinthetők szignifikánsnak.

Az eredmények szignifikáns összefüggést mutatnak az ének-zene órákon átélt pozitív élmények mértékét kifejező flow értékek, és az irodalom flow között. Azok a tanulók, akik pozitívabban, élményszerűbben élik át az ének-zenetanulással összefüggő tevékenységeket, az irodalomórákhoz is hasonlóan viszonyulnak. Szintén szoros kapcsolatot mutatnak az áramlat-átélés szempontjából negatívnak tekinthető lelkiállapotok, az apátia, unalom és szorongás, az ének és irodalom tantárgyakban. A legszorosabb kapcsolat az énekórai és irodalomórai szorongás között van. Szintén szignifikáns korrelációs együtthatókat kapunk az ének és matematika flow értékeinek összevetésekor, valamint a két tantárgy apátia, unalom és szorongás értékeinek esetében is. E tekintetben a legszoro-

sabb kapcsolatot a két tantárgy tanulása során megjelenő szorongás értékeknél, valamint az unalom esetében láthatjuk. A szorongás mértékének hasonlóan magas korrelációja jelenik meg az irodalom és a matematika vonatkozásában is. Ezzel szemben látható, hogy a matematika flow és az irodalom flow értékei között nincs kapcsolat. Összességében azt mondhatjuk, hogy azok a tanulók, akik jobban élvezik az énekórákat, több örömet lelnek a matematikában is, valamint azok a tanulók, akik több örömet lelnek az énekórában, jobban élvezik az irodalomórákat is. A matematika és irodalom vonatkozásában nem mutatható ki hasonló kapcsolat a flow és apátia vonatkozásában, a szorongás és unalom tekintetében viszont igen.

Családi háttér és a zenéhez kapcsolódó attitűd

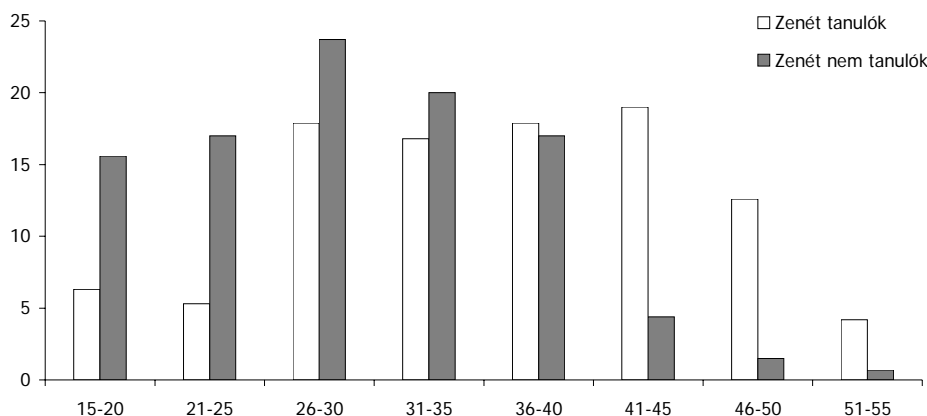
A 9. táblázat korrelációs együtthatóinak alapján a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei nem találnak több örömet az énekórai tevékenységekben, sem az irodalomórákon folyó munkában, az alacsonyabb státuszú gyermekekkel összehasonlítva. Szignifikáns korrelációt mutat még az anya iskolázottságával az otthon lévő lemezek száma és a tanulmányi átlag, valamint a zenetanulás. A magasabb iskolai végzettségű szülők fontosabbnak tartják a zenetanulást, több hanglemezt is vásárolnak az alacsonyabb végzettségű szülőkkel összehasonlítva, gyermekeik azonban nem lelnek több örömet az ének-zenével való foglalkozásban, mint hátrányosabb helyzetben lévő társaik. Azok a tanulók, akik zeneiskolába járnak, vagy jártak, jobban élvezik az énekórákat, több hanglemezük van otthon, és élvezetesebbnek találják az irodalmi alkotásokkal történő ismerkedést, több áramlattal összefüggésbe hozható élményt élnek át az irodalomórákon is (10. táblázat). A matematika esetében ezek a kapcsolatok nem mutathatók ki.

9. táblázat. Az ének, matematika, irodalom flow, zenetanulás, zenehallgatási gyakoriság, tanulmányi átlag, anya iskolázottsága és a lemezek száma közötti korrelációs együtthatók

	Ének flow	Mate- matika flow	Iroda- lom flow	Zeneta- nulás	Zene- hallg. gyak.	Tanul- mányi átlag	Anya isk.	Leme- zek száma
Ének flow								
Matematika flow	0,24							
Irodalom flow	0,42	0,10						
Zenetanulás	0,39	0,06	0,17					
Zenehallgatás gyakorisága	0,49	0,07	0,20	0,20				
Tanulmányi átlag	0,29	0,28	0,26	0,18	0,11			
Anya iskolázottsága	0,04	0,11	0,03	0,22	0,00	0,30		
Lemezek száma	0,29	0,07	0,15	0,24	0,31	0,20	0,24	

Megjegyzés: A táblázatban a 0,15-nél nagyobb korrelációs együtthatók szignifikánsak.

Az iskolán kívüli zenetanulás kedvező hatásai jelennek meg a zenetanulás és a tanulmányi átlag szignifikáns kapcsolatában is. Az iskolán kívüli zenetanulás mutatóiból kitűnik, hogy a tanulók 42%-a százaléka tanult zenét, átlagosan négy évig. Osztályonként lebontva ugyanakkor nagy különbségeket is láthatunk. Van olyan osztály, ahol a tanulók 31%-a tanul jelenleg is zenét, ezzel szemben két olyan osztályt is találunk, ahol egyetlen tanuló sem tanul hangszert az iskolán kívül. A klasszikus zenéhez történő közeledést nagymértékben segíti az iskolán kívüli zenetanulás. Az ének-zeneórákon átélt flow élmények gyakoriságát megjelenítő 1. ábra alapján látható, hogy magasabb számban élnek át az énekórákat pozitív élmények kíséretében azok a tanulók, akik az iskolán kívül is kapcsolatba kerülnek a zenével, hosszabb-rövidebb ideig tartó hangszertanulás formájában. Az átlagok közötti különbség szignifikáns. A gyakorisági eloszlás alapján továbbá az is látható, hogy azoknak a tanulóknak az átlagai, akik a klasszikus zenéhez történő közeledésben az iskolán kívül is segítséget kapnak, jelentősen javították a közös átlagot.



1. ábra
Az ének-zene órákon átélt flow gyakorisági megoszlása (%) zenét tanulók és nem tanulók esetében

Összegzés

A tanulmány arra a kérdésre kíván válaszolni, milyen szerepet tölt be az iskolai ének-zene oktatás a magyar fiatalok zenei nevelésében, hozzásegíti-e a fiatalokat ahhoz, hogy megismerjék és megszeressék a klasszikus zenét. A vizsgálatban felhasznált Flow Kérdőív segítségével arra kaptunk választ, hogy milyen mértékben élnek át a tanulók pozitív, az áramlatélmény jelenlétére utaló élményeket, illetve milyen mértékben élnek át az apátia, unalom és szorongás érzelmi állapotát.

A kapott válaszok alapján azt a megállapítást fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolai ének-zeneórák *nem töltik be* a nekik szánt szerepet. Az énekórákon átélt flow élmények mértéke mindkét korosztályban elmarad az irodalom értékektől, és az általános iskola matematika értékeitől is. Az unalom és apátia mértéke ugyanakkor meghaladja az irodalom és matematika hasonló értékeit. A fiúk esetében az unalom és apátia a középiskolában már olyan méreteket ölt, hogy jelentősen meghaladja az énekórai flow értékeket. Ez a jelenség a vizsgált két másik tantárgy vonatkozásában nem tapasztalható. A szorongás mutatói is magasabbak az énekórák tekintetében a többi tantárgy hasonló mutatóinál.

Az énekórák viszonylag kevés örömmel, sok unalommal, apátiával és szorongással történő átélése hozzájárulhat ahhoz, hogy a *tanulók nagy része nem szereti a klasszikus zenét*, nem alakul ki a klasszikus zene iránti érdeklődésük.

Az iskolai ének-zeneoktatás a jelenlegi tartalommal és alkalmazott pedagógiai módszerekkel nem képes segítséget nyújtani abban, hogy a tanulók megismerjék a zenei tevékenységekben, például az éneklésben, vagy a zenehallgatásban rejlő örömet. Az iskolai ének-zeneórákon alkalmazott módszerek nem segítik az önjutalmazó (intrinzik) motiváció kialakulását a zenetanulás folyamata során. Ezen túlmenően még az a gondolat is megfogalmazódhat számunkra, hogy ezek az unalommal, szorongással és kevés örömmel – különösen a fiúk esetében – eltöltött énekórák még árthatnak is a zene ügyének, de legalábbis nem motiválnak a zenével kapcsolatos további önálló tevékenységekre.

Az egyes tantárgyak tanulása közben átélt élmény- és érzelmi állapotok korosztályonként történő összehasonlításakor kapott eredményeink – a vizsgálatunkban kapott szignifikáns különbségek a matematika vonatkozásában – összhangban állnak a *tantárgyi attitűdökkel* kapcsolatos hazai vizsgálatok eredményeivel. Ezt a jelenséget mutatja ki jelen tanulmányunk a fiúk esetében az ének-zene tantárgy vonatkozásában is. A tanulók az életkor, az iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak az egyes tantárgyaktól, a tantárgyak kedveltsége folyamatosan csökken. Vizsgálatunk is alátámasztja azt az elgondolást, hogy a tantárgyak tanulásához kapcsolódó negatív hozzáállás azt eredményezi, hogy a tanulók elfordulnak a tantárgy által közvetített ismeretektől, személyiségükbe nem épülnek be a tantárgyak által közvetített értékek.

Az irodalom korosztályonkénti kedveltségét tekintve eredményeink a korábbi eredményekkel ellentétes tendenciát mutatnak. A középiskolásoknak az irodalom tanulásához kapcsolódó több pozitív élménye nem mutat szignifikáns különbséget, ugyanakkor a negatív érzelmi állapotok átélésében kimutatott, a középiskolás tanulók által átélt kevesebb apátia, unalom és szorongás szignifikáns mértékű.

Az iskolai ének-zeneórák pozitív élményekkel kísért átélését nagymértékben segítheti az osztályban tanító pedagógus személyisége, felkészültsége, az általa alkalmazott tanítási módszerek. Vizsgálatunkban ezzel kapcsolatosan szolgáltat bizonyítékot a két azonos szociális státuszú osztály összehasonlítása.

További elemzések segíthetnek bennünket annak felderítésében, hogy az ének-zeneórákon folyó különböző tevékenységeket hogyan élik át a tanulók. Mely tevékenységek azok, amelyeket több pozitív élmény kísér, illetve hogyan jelennek meg az apátia, unalom, szorongás érzelmi állapotai az egyes tevékenységekben.

Az iskolán kívüli zenetanulás szignifikáns korrelációt mutat az ének és irodalom flow-val, a zenehallgatással, a klasszikus zenei lemezek számával, a tanulmányi átlaggal.

Miközben a hangszeres tanuló gyerekek tanulmányi átlagai magasabb értékeket mutatnak, a zenével történő külön foglalkozás segíti őket abban, hogy megszeressék a zenével kapcsolatos egyéb tevékenységeket is, és több örömet lelnek a szépirodalmi művekkel történő megismerkedésben is.

Vizsgálatunk alapján igazolódni látszik az a zenepedagógusok és zeneművészek által számos alkalommal megfogalmazódott vélemény, mely szerint az ének-zeneoktatásban tartalmát tekintve, és a tanítás során alkalmazott módszerek vonatkozásában is, megújulásra van szükség. A zenepedagógia, jelenlegi tartalmában és módszereivel, nem juttatja el a klasszikus zene szeretetéhez a fiatalok szélesebb rétegeit.

További kutatásokra, a jelenlegi helyzetet előidéző okok feltárására és a továbblépés lehetőségeinek megkeresésére van szükség. A motivációkutatás eredményei alapján az előrelépés lehetőségét az intrinzik motivációval kísért ének-zenetanulás jelentheti. Az ének-zenetanulás fő céljaként a zenei tevékenységekben rejlő élményszerűség megismertetését jelölhetjük meg. Az ének-zeneoktatás jelenlegi körülményei között, a minimálisra csökkent óraszámkeretek mellett, a zenével kapcsolatos olyan ismeretek elsajátítására van szükség, amelyek a klasszikus zene mondanivalójának megértését segítik, a zenehallgatásban, az éneklésben rejlő öröm megismerését teszik lehetővé a fiatalok számára.

Elképzelhető, hogy a zenei írás-olvasásnak a megkívánt szinten történő elsajátításában elmarad a tanulók többsége, és lemaradásuk az évek során egyre nő. Továbbá az is elképzelhető, hogy a szerényebb zenei képességű tanulók számára nehézséget jelent a tiszta éneklés, a megtanulandó dalok egyéni előadása, az ezekből történő felelés. Az általános iskolások esetében kimutatott szorongás megjelenésének feltételezett okaiként is e tevékenységeket jelölhetjük meg. Ezek alapján az a kérdés is felmerül, hogy milyen az a szükséges és a jelenlegi időkeretek között mindenki számára elsajátítható kottaolvasási szint, amelynek elsajátításában minden tanuló segíthet, amelyet minden tanuló elsajátíthat – és el is sajátít – az általános iskolai tanulmányai során. A számonkérés, az értékelés szempontjainak és lehetőségeinek további átgondolása is szükségessé válhat.

A továbblépés lehetőségeinek megkereséséhez átfogó kutatásokra, részletes elemzésekre – zenepedagógiával foglalkozó kutatók és gyakorló zenepedagógusok összefogására, szoros együttműködésére van szükség.

A tanulmány által kimutatott, az ének-zeneórák kevés örömet hozó, viszont annál több szorongással, unalommal és apátiával történő átélése azt jelzi, hogy a fiatalok széles köre számára a klasszikus zene megközelíthetetlen, és semmiféle mondanivalót nem hordoz.

Irodalom

- Ábrahám Mariann (2008): Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a Zenetanárok Társasága elnökével. *Parlando*, 1. 5–10.
- Andrade P. E. és Battacharya, (2003): Brain turned to music. *Journal of the Royal society of Medicine*, 96. 284–287.

- Blood, A. J. és Zatorre, R. J. (2001): Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of National Academy of Sciences of the United States of America*, **98**. 20. sz. 11818–11823.
- Carlton, M. P. és Winsler, A. (1998): Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, **25**. 3. sz. 159–166.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–365.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamed, S. és Nakamura, J. (2005): Flow. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Publications Inc., New York. 598–608.
- Gliner, J. A. és Morgan, G. A. (2000): *Research methods in applied settings: an integrated approach to design and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Hunter, J. P. és Csikszentmihályi, M. (2003): The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **32**. 1. sz. 27–35.
- Imre Nóra (2002): Öröm, unalom és szorongás a tanórákon.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=munkaterhek-Imre-orom>
- Jennings, K. D., Yarrow, L. J. és Martin, P. P. (1984): Mastery motivation and cognitive development: a longitudinal study from infancy to 3.5 years of age. *International Journal of Behavioral Development*, **7**. 441–461.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelv használat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- 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.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- McCombs, B. L. (1999): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 61–82.
- McGran, J. V., Shaw, G. L. és Silverman, D. J. (1991): Higher temperature phases of a structured neural model of cortex. *Physical Review*, **43**. 10. sz. 5678–5682.

- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár-Szakács, I. és Overy, K. (2006): Music and mirror neurons: From motion to 'e' motion. *Oxford University Press*, **1**. 235–241.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22–38.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 15–27.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11. sz. 39–47.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Overy, K. és mtsai. (2004): Imaging melody and rhythm processing in young children. *Neuroreport*, **15**. II. 6. 1723–1726.
- Papp Katalin és Józsa Krisztián (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, **50**. 2. sz. 61–67.
- Pléh Csaba (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, **5**. sz. 57–61.
- Réthy Endréné (1989): A tanulási motiváció struktúrájának alakulása. *MagyarPedagógia*, **89**. 2. sz. 143–157.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roney, C. J. R. és O'Connor, M. C. (2008): The interplay between achievement goals and specific target goals in determining performance. *Journal of Research in Personality*, **42**. 482–489.
- Saffran, J. R., Loman, M. M. és Robertson, R. R. W. (2000): Infant memory for musical experiences. *Cognition*, **77**. 15–23.
- Schunk, D. H. (2001): Self-Regulation through goal setting. ERIC/CASS Digest ED462671., <http://www.ericdigests.org/2002-4/goal.html>
- Stewart, L. és Walsh, V. (2001): Neuropsychology: Music of the hemispheres. *Current Biology*, **11**. 125–127.
- Tallal, P. és Gaab, N. (2006): Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, **29**. 7. sz. 382–390.

Janurik Márta

ABSTRACT

MÁRTA JANURIK: THE EXPERIENCE OF FLOW IN SCHOOL SINGING LESSONS

Early experiences of students may determine their attitude to classical music through their whole life. The aim of the present work is to study the subjective experiences of the Hungarian students in music classes. To what extent are flow, apathy, boredom and distress present? What is students' attitude to classical music? Do they listen to classical music outside school? The Flow questionnaire developed by *Attila Oláh* and his colleagues was used for data collection, measuring flow, apathy, boredom and distress in music, mathematics and literature classes. The sample was comprised of N=230 students from elementary and secondary school. Results show that few positive experiences and mostly apathy and boredom characterise music classes. Also, elementary school students find that the greatest distress here. The mean of the flow index for music classes is 2.9 on a five-point scale in both age-groups. The level of boredom and apathy in music classes is higher than that of positive experiences in several classes. The comparison of genders revealed a negative attitude among secondary school boys. The correlations suggest significant relationships between music and literature, as well as between music and mathematics, regarding each variable examined. In the comparison of literature and mathematics we only found a significant relationship between the boredom and apathy. Extracurricular music education has significant correlations with flow in music and literature, the frequency of listening to music, the education level of the mother and the grade point average. The few positive experiences and the great distress, boredom and apathy found in our study indicate that music classes in the school do not fulfil their role. The classical music is inaccessible for a significant proportion of the Hungarian youth.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 4. 295–320. (2007)

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