

Asztalos Andrea drd.

Zenei képességfejlesztés az általános iskolában

1. Bevezetés

A pedagógusok oktatási, nevelési tevékenységét a nevelődésük, illetve iskolai tapasztalataik során kialakult és megszilárdult elméletrendszer, nézetrendszer, határozza meg, mely gondolkodásuk mélyén húzódik meg és verbálisan nehezen fejeződik ki (*Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Borko és mtsai, 1988; Hunyady, 1993, Richardson, 1996, Falus, 2001b; Dudás, 2007*). A nézetek tulajdonképpen szűrőként funkcionálnak az elméleti ismeretek befogadását és a gyakorlat szervezését tekintve (*Zeichner és Liston, 1996* idézi *Falus, 2001b*). Ezek a preconcepciók nehezen változtathatók, ugyanakkor meghatározzák a tanár egész pedagógiai tevékenységét.

Az iskolai oktatás egyik legfontosabb célja a képességek fejlődése és fejlesztése. A fejlődés meghatározott pszichológiai törvényszerűségek szerint megy végbe, amelyek megismerése alapvető jelentőségű a fejlődés optimális kereteinek kialakításához. Az oktatás problémáival foglalkozó kutatók figyelme elsősorban a fejlesztés lehetőségeire és feladataira, a képességek szerkezetére, a fejlesztés tartalmi oldalára irányul (*Csapó, 1999; Nagy, 2002*). Az ének-zene tantárgy tanítása feltételezi és magától értetődőnek tekinti a tanuló és zene kapcsolatát, így a tanuló zenei tevékenységére, illetve a zenei tevékenység különböző formáira épít.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettantervek az általános iskolai ének-zene órán fejlesztendő területként a zenei képességek két csoportját jelöli meg: a zenei reprodukciót és a zenei befogadást. A zenei percepciók képességei és a zenei produkciós képességek nem találhatók meg a fejlesztendő képességterületek között, ugyanakkor közvetetten bizonyos tevékenységek segítik a zenei percepciók képességei fejlődését, viszont a zenei produkciós képességek – úgy mint, a zeneszerzés, improvizálás - nem szerepel külön fejlesztendő területként a NAT-ban, hanem az alkotó tevékenységet belefoglalja a reprodukciós tevékenységek közé.

2. A kutatás elméleti háttere

Kutatások támasztják alá, hogy az ének-zene tanárok tanításról alkotott nézetei hatással vannak a tanári viselkedésre (*Bernard, 2009; Datnow és Castellano, 2000*), a tanítási módszerek

kiválasztására, a tanulási eredményekre (*Kennedy és Kennedy, 1996*) és az osztálytermi tevékenységükre (*Russell-Bowie, 2009*).

Az alsó tagozaton ének-zene tantárgyat tanító tanítók és az ének-zene szakos tanárok zenetanítással kapcsolatos nézeteinek kérdése a 2000-es évek elején a kutatások középpontjába került (*Biasutti, 2010*). A kutatók vizsgálták a leghatékonyabb módszerekről (*Koutsoupidou, 2005; Persellin, 2003*); a tanítás hatékonyságáról (*Schmidt, 1998; Butler, 2001; Mills és Smith 2003*); a jó tanár jellemzőiről (*Hamann, Baker és McAllister, 2000*) alkotott tanári nézeteket; míg mások a zeneoktatási filozófiáról alkotott nézetek kutatására fókuszáltak (*Austin és Reinhardt, 1999*). Vizsgálták a zenélésben való sikeresség, illetve sikertelenség okait (*Legette, 2002*); és a zenetanárok sajátosságairól, illetve az egyéni különbségek jelentőségéről (*Hewitt, 2005*) alkotott nézeteket.

Különbséget lehet tenni az alsó tagozatos tanítók és az ének-zene szakos tanárok nézeteit vizsgáló két kutatási trend között, melyek közül az egyik a pedagógusok nézeteit a háttérükkel összefüggésben, míg a másik pedig a képzettségükkel összefüggésben vizsgálja (*Biasutti, 2010*). Egyes kutatások az általános iskolai tanítók zenetanításban megnyilvánuló magabiztosságáról alkotott nézetekkel foglalkoznak (*Barrett és Rasmussen, 1996; Hennessy, 2000; Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996*), míg az ének-zene szakos tanárok vélekedését a zenei identitásukkal kapcsolatban vizsgálták (*Hargreaves és Marshall, 2003; Hargreaves és mtsai., 2007*), és hogy ők hogyan tekintenek a tanításra, mint pályára, karrierre (*Mills és Smith, 2003*).

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit vizsgáló kutatások rámutattak arra is, hogy sok ének-zene tanár szerint a zenei képesség vele született ajándék és ennek szintjétől függ a tanulók zenei tevékenységének sikeressége vagy sikertelensége (*Biasutti, 2010; Brändström, 1999; Clelland, 2006; Evans és mtsai., 2000; Hewitt, 2006; Legette, 2002; Shouldice, 2013*). A tanulók zenei képességeiről és azok fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek összefüggést mutatnak a tanítással, értékeléssel és a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel, továbbá a gyerekekkel való interakcióikkal (*Sloboda, 2005; Shouldice, 2013*).

3. A kutatási probléma megfogalmazása

A témával kapcsolatos szakirodalom feldolgozása során nem találtam olyan témájú kutatást, amely Magyarországon az ének-zene tantárgyat tanító általános iskolai tanítók és ének-zene szakos tanárok nézeteit, gyakorlati tapasztalatait vizsgálta volna az általános iskolában folyó zenei képességfejlesztéssel kapcsolatban. Ugyanakkor arról sincsenek kutatások, melyek az

ének-zene tanárok nézetei közötti különbségeket vizsgálta volna az ének-zenei alsó-, felső, és a nem ének-zenei alsó-, felső tagozatos gyerekek zenei képességfejlesztésével kapcsolatban. Arról sincsenek vizsgálati eredmények, hogy a pedagóguspálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók nézetei mennyiben hasonlítanak, illetve különböznek egymástól. A tanári életpálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók nézeteinek, gondolkodásának feltárása, megismerése mind a gyakorlati pedagógia fejlesztése, mind pedig az ének-zene tanárképzés és -továbbképzés szempontjából is kulcsfontosságú lehet.

4. A kutatás célja

A doktori kutatásom célja feltárni és vizsgálni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait az általános iskolai tanulók zenei képességeinek fejlesztési lehetőségeivel kapcsolatban. Eközben fel kívánom tárni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei és a pedagógusok képzettsége, tanítási gyakorlata közötti összefüggéseket.

5. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási kérdések:

- 1) Hogyan rendeződnek a zenei képességek az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában?
- 2) Milyen különbségek vannak az általános iskolai tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között, továbbá milyen összefüggések fedezhetők fel a zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata, hangszertanulásának hossza között?

Hipotézisek:

- 1) Feltételezem, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek a NAT-ban szereplő (2012) zenei képességfelosztási elvek szerint rendeződnek csoportokba.
- 2) Feltételezem, hogy az ének-zene szakos tanárok továbbá a képzettebb, gyakorlottabb, hosszabb ideig hangszeren tanuló tanítók és ének-zene szakos tanárok fejleszthetőbbnek vélik az általános iskolai tanulók egyes zenei képességeit.

6. Kutatási módszerek

A kutatás empirikus adatfelvételen alapult, amely tartalmaz kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt. Kutatási kérdéseim megválaszolása egyrészt igényli, hogy minél nagyobb elemszámú, differenciált válaszadók álljanak rendelkezésre, másrészt a nagymintás adatok értelmezése mellett mélyfúrásokra is szükség van, így úgy ítélem meg, hogy a kevert kutatási módszer (ez esetben kérdőív- és interjúkészítés) illeszkedik leginkább vizsgálatomhoz. A kevert kutatási módszerek közül az *értelmező szekvenciális tervezés modelljét* (Creswell, 2012; Király és mtsai, 2014) választottam. A modell kétfázisú: első lépésben a kvantitatív adatgyűjtés és -elemzés történik, majd a második fázisban, a kvantitatív vizsgálat eredményei után következik a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés. Utolsó lépésben pedig az értelmezés a főszerep. Kvantitatív és a kvalitatív adatok együtt segítik a kutatási téma alaposabb megértését és vizsgálatát. Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteinek feltárására nagy mintán az önkitöltős online kérdőíves módszert, majd kisebb mintán a félig strukturált interjú keretei közt a fogalmi térkép készítését és a metaforatechnikát alkalmaztam.

2017 tavaszán önkitöltős online kérdőíves adatfelvételt készítettem a nyolc évfolyamos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokkal. Az online kérdőív elkészítése Qualtrics programmal készült. Az online kérdőíves adatok elemzéséhez a feldolgozó módszerek közül statisztikai módszereket alkalmaztam. A leíró statisztikai vizsgálatok során gyakoriságokat, átlagokat, szóródásokat számoltam. A változók közötti összefüggések vizsgálatára a matematikai statisztika következő módszereit használtam fel: egyszempontos varianciaanalízist, korrelációs számítást, faktoranalízist (Varimax rotációt) (Falus és Ollé, 2008). Az adatokat SPSS 24 szoftverrel dolgoztam fel. A kérdőív többségében feleletválasztásos, illetve 4 fokú Likert-típusú skálára épülő kérdésekből, kisebb részben nyílt kérdésekből állt.

2017 őszén kerül sor az általános iskolában ének-zenét tanító alsó tagozatos tanítókkal és ének-zene tanárokkal készítendő félig strukturált interjúkra, melynek során az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait vizsgáltam a zenei képesség, zenei tehetség, zenei képességfejlesztés témakörökkel kapcsolatban. Az interjú keretein belül alkalmaztam metaforavizsgálatot és fogalmi térkép készítését.

7. Kutatási minta

Mivel sem az ének-zenét tanító pedagógusok számáról sem az ének-zene tagozatos intézmények számáról nem állt országos adat rendelkezésre, ezért a kérdőíves kutatás az alapfokú közoktatási intézmények mintáján alapult. A vizsgálati alapsokaságot a

Magyarországon nyolc osztályos általános iskolai képzést folytató intézmények alkotják. A Köznevelési Információs Rendszer 2015/2016 tanév eleji adatok alapján adatbázisunkba leválogatásra került minden működő általános iskola (a 12, 8, 6 osztályos gimnáziumok és a gyógypedagógiai képzést folytató intézmények kivételével). Ezen teljes alapsokaságnak (2116 általános iskolának) küldtem ki anonim, elektronikus kérdőívet az iskolavezetést, titkárságot kérve arra, hogy továbbítsák a kérdőívet az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok számára.

Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki, 176 tanító (39,3%) és 272 ének-zene szakos tanár (60,71%). Ebből 176 tanító (39,3%) és 105 ének-zene szakos tanár (23,4%) nem ének-zenei alsó tagozatos osztályokban; 39 ének-zene szakos tanár (8,7%) ének-zenei alsó tagozatos osztályokban; 270 ének-zene szakos tanár (60,3%) nem ének-zenei felső tagozatos osztályokban; 28 ének-zene szakos tanár (6,2%) ének-zenei felső tagozatos osztályokban tanít ének-zene tantárgyat.

A válaszadók átlagosan 21 éve vannak a tanári pályán, de van egy kis különbség az egyes pedagóguscsoportok között: az általános iskolai tanítók átlagosan 19 éve, míg az általános iskolai ének-zene tanárok 22 éve vannak a tanári pályán. A pályakezdő és a 40 évnél hosszabb ideje tanító pedagógusok vannak legalacsonyabb arányban a mintába (2% és 4,2% körüli).

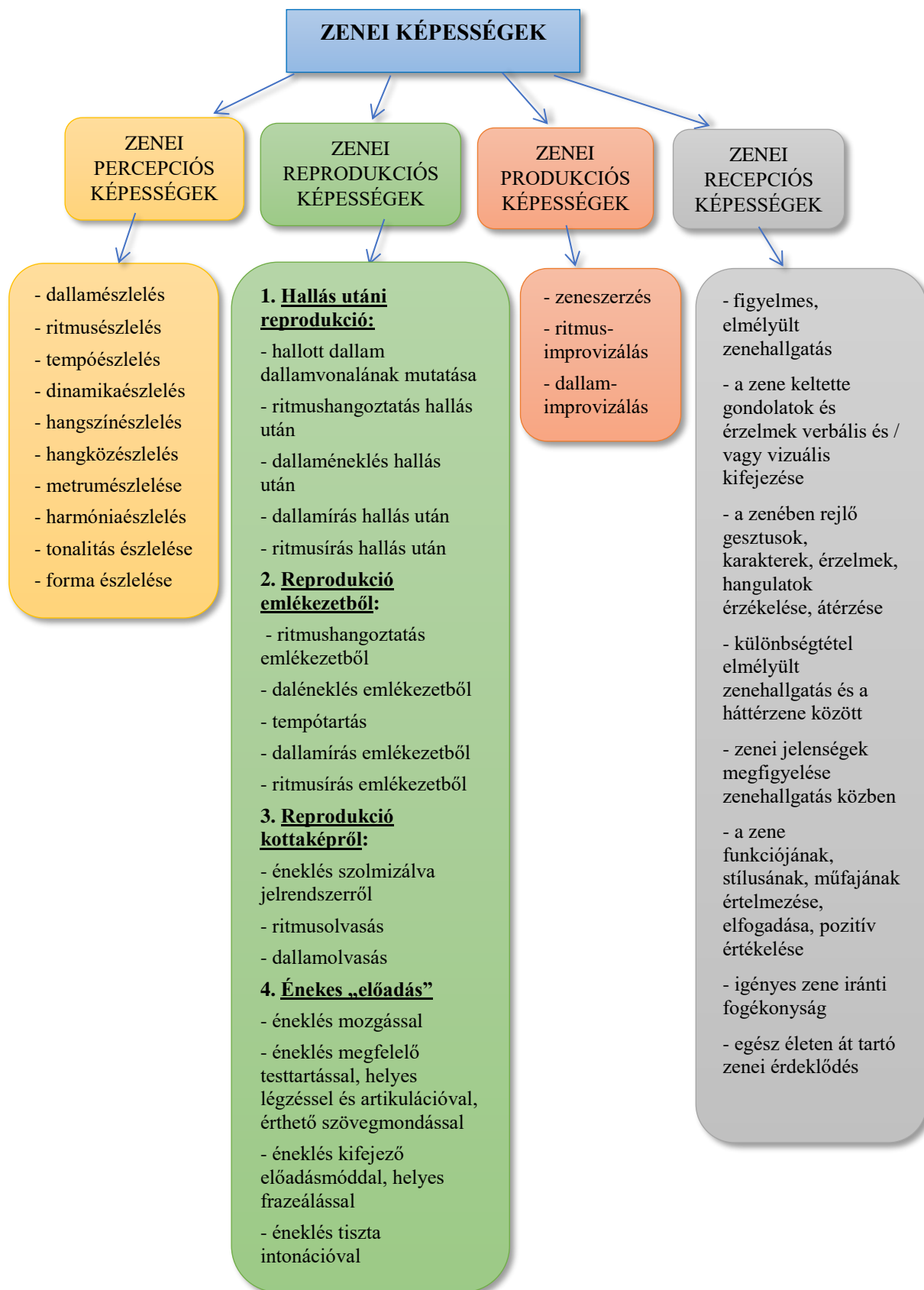
Kutatásom kvalitatív – félig strukturált interjúk - részében a belső, a rejtett, az egyedi, a kontextusfüggő elemek feltárása volt a célom, hiszen a módszerek összetettsége is bizonyos mértékig behatárolja a populáció nagyságát. Kis mintán sokoldalú elemzéseket végeztem. A kényelmi célzott - rétegzett kényelmi – koncentrált mintavételi eljárást alkalmaztam az interjú résztvevőinek kiválasztásához. A mintába 10 tanító és 10 ének-zene tanár szerepelt. A pedagógusok kiválasztáskor figyelembe vettem, hogy a mintámban legyen községben, városban, megyeszékhelyen és a fővárosban tanító alsós tanító és ének-zene tanár egyaránt, akik nyolc osztályos általános iskolában tanítanak. Emellett fontosnak tartottam, hogy egyaránt legyenek benne kezdő és gyakorlott pedagógusok.

8. A kutatás eredményei

8.1 A zenei képességek csoportosításának megjelenése az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkozásában

A szakirodalomban megjelenő zenei részképességek összegyűjtését és rendszerezését követően a kutatásomban összesen 38 zenei részképesség (lásd 1. ábra) fejlesztéséről alkotott pedagógusnézetet vizsgáltam továbbá azt is teszteltem, hogy valójában az ének-zene tantárgyat tanító

pedagógusok gondolkodásában a NAT-ban szereplő zenei képességfelosztás él vagy megjelennek más zenei képességcsoportok is.



1. ábra: A zenei képességek rendszerezése (saját szerkesztés)

A zenei képességek csoportosításához faktoranalízist alkalmaztam. A faktorelemzés megbízhatóságát a Kaiser-féle kritérium (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) szerint ellenőriztem (0,5 alatti érték elfogadhatatlan, 0,9 felett kiváló). A főkomponens elemzés során megállapítható, hogy a változók kiválóan alkalmasak a faktorelemzésre, mivel az értékük 0,9 felett van (KMO=0,947). „A főkomponens-készítés során az új változó az eredeti, mért változókhoz különböző súlyokat rendel, és ezekkel szorozva adja össze azokat. A súlyok pedig éppen akkorák, hogy biztosítva legyen, hogy a főkomponens a lehető legtöbb információt (varianciát) megőrizi az eredeti változók teljes heterogenitásából.” (Székelyi és Barna, 2005). A Bartlett próba szignifikanciaérték: 0,000. Ezen vizsgálatok alapján az elemzés érvényes és megbízható. A faktorok minél pontosabb meghatározásának és megnevezésének érdekében Varimax mátrixrotációs eljárást alkalmaztam. A faktoranalízis során 6 faktor jött létre, mely hat faktor együtt a teljes variancia 62,25%-át magyarázza, ami eléri a minimumként megfogalmazott 60%-ot. Egy faktoron belül a 0,5 értéknél magasabb faktorsúlyú változók állnak szoros kapcsolatban egymással.

A Nemzeti Alaptantervben (2012) megjelenő zenei képességfelosztás módját és a szakirodalmat követve négy zenei képességcsoportot különböztettem meg – 1. zenei percepciós képességek, 2. zenei reprodukciós képességek, 3. zenei produkciós képességek, 4. zenei recepciós képességek -, míg a faktoranalízis eredményeképpen hat faktort kaptam, melyeket a faktorokba került zenei képességekre legjellemzőbb képességcsoport alapján neveztem el. **A hat faktor a következő: 1. faktor: zenei recepciós képességek; 2. faktor: zenei percepciós képességek I.; 3. faktor: zenei percepciós képességek II.; 4. faktor: zenei reprodukciós képességek és a memorizálás; 5. faktor: zenei írás, - olvasási képességek és az improvizáció; 6. faktor: éneklés, énekes „előadás”.** (1. táblázat) Azok a változók (metrumészlelés; hangszínészlelés; tempóváltozás észlelés; tempótartás; dallam-, és ritmusimprovizáció), melyek faktorsúlyának értéke 0,5 alatti, azok gyenge kapcsolatot mutatnak a faktort alkotó többi változóval.

1. táblázat: A zenei képességek csoportosítása faktoranalízist követően

ZENEI KÉPESSÉGEK	FAKTOROK					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	FAKTORSÚLYOK					
Különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között	,771					
Zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben	,752					
A zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése	,752					
Figyelmes, elmélyült zenehallgatás	,747					
Igényes zene iránti fogékonyság	,745					
A zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése	,740					
A zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése	,695					
Egész életen át tartó zenei érdeklődés	,678					
Metrumészlelés	,434					
Tonalitásészlelés		,759				
Hangközészlelés		,728				
Harmóniaészlelés		,702				
Formaészlelés		,648				
Hangszínészlelés		,412				
Tempómegkülönböztetés hallás után			,837			
Dinamika megkülönböztetése hallás után			,751			
Dallam-, dalfelismerés hallás után			,583			
Ritmusértékek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás			,534			
Tempóváltozás észlelése			,496			
Ritmusor memorizálása				,748		
Dallam-, dalmemorizálás				,711		
Ritmusor hangoztatása hallás után				,690		
Dallaméneklés hallás után				,680		
Ritmusor hangoztatása emlékezetből				,654		
Hallott dallam dallamvonalának érzékeltetése nagymozgással, reláció térbeli mutatóival, kézzel				,602		
Éneklés mozgással				,527		
Tempótartás				,420		
Lapról olvasás					,800	
Ritmusírás					,784	
Dallamírás					,761	
Ritmusolvasás					,699	
Tanult dal éneklése szolmizálva kottából					,632	
Dallam- és ritmusimprovizáció					,497	
Éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással					,794	
Éneklés tiszta intonációval					,771	
Éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással					,727	
Tanult dal éneklése szöveggel kottából (tiszán intonálva)					,615	
Daléneklés emlékezetből (tiszán intonálva)					,536	

1. faktor
Zenei
receptiós
képességek

2. faktor
Zenei perceptiós
képességek I.

3. faktor
Zenei perceptiós
képességek II.

4. faktor
Zenei
reproduktív
képességek
és a
memorizálás

5. faktor
Zenei írás,
olvasás és az
improvizáció

6. faktor
Éneklés,
énekes
„előadás”

A faktoranalízis rámutatott arra, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában nem négy, hanem hat csoportba rendeződnek a zenei képességek. A zenei perceptiós képességek a faktoranalízist követően nem egy, hanem két csoportot alkotnak,

melyek közül az egyikbe a dallam-, ritmus-, tempó- és dinamikaéztelés tartozik (3. faktor), míg a második zenei percepciók képességcsoportba (2. faktor) a hangszín-, hangköz-, harmónia-, tonalitás-, formaéztelés került. A reprodukciók képességek sem egy csoportba kerültek, hanem gyakorlatilag három különböző faktorba rendeződtek, mely során az éneklés és a zenei írás-olvasás is külön-külön csoportot alkot. Ez magyarázható azzal, hogy a Kodály koncepcióra épülő zenei nevelésnek két fő pillére van: az éneklés és a zenei írás-olvasás fejlesztése. Az egyik zenei reprodukciók képességcsoportba (4. faktor) a hallás utáni és az emlékezetből történő reprodukciók képességek tartoznak kiegészülve a memorizálással; a második csoportba (5. faktor) a zenei írás-, -olvasási képességek kerültek, mely csoportba beletartozónak tekintik az improvizációs képességet, amely viszont a szakirodalom szerint produkciók képesség. Ez esetben az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában is az improvizáció képesség a reprodukciók képességek csoportjába tartozik a NAT-ban leírtakkal egybevágóan, ugyanakkor egy alkotó, produktív zenei képesség nem tartozhatna a reprodukciók képességek közé. Következésképpen elmondható, hogy a NAT-ban foglaltaknak nagy hatása van az ének-zene tanítók zenei képességekről alkotott nézeteire. Az éneklés, énekes előadás, mint különálló képességcsoport (6. faktor), részben besorolható a reprodukciók képességek közé, de részben a zenei előadói, produkciók képességek csoportjába tartozónak is tekinthető. A NAT-ban az éneklés a reprodukciók képességek egyik csoportja, ugyanakkor e kutatásban külön faktorként való megjelenése részben utalhat az éneklés, mint előadói és alkotó zenei képességre is. A zenei recepciók képességek egy csoportot alkotnak, úgy ahogy a szakirodalomban és a NAT-ban is. Míg az éneklés mozgással a zenei reprodukciók képességek között, addig az emlékezetből történő daléneklés az önálló éneklés faktorban jelenik meg. Érdekeség, hogy az ének-zene tantárgyat tanítók nézeteit vizsgálva a metruméztelés nem a percepciók képességek, hanem a zenei recepciók képességek csoportjába került. (2. táblázat)

A H1.1 hipotézis nem igazolt.

2. táblázat: A zenei képességek csoportjai a szakirodalom alapján és a faktoranalízist követően

ZENEI KÉPESSÉGEK CSOPORTJAI A SZAKIRODALOM ALAPJÁN	ZENEI KÉPESSÉGEK CSOPORTJAI A FAKTORANALÍZIST KÖVETŐEN
ZENEI PERCEPCIÓS KÉPESSÉGEK	
<ul style="list-style-type: none"> - dallaméztelés - ritmuséztelés - tempóéztelés - hangszínéztelés - hangközéztelés - dinamikaéztelés - harmóniaéztelés - tonalitás éztelése - formaéztelése - <i>metrikus egységek éztelése</i> 	<p>2. faktor – zenei percepciók képességek I.</p> <ul style="list-style-type: none"> - hangszínéztelés - hangközéztelés - harmóniaéztelés - tonalitás éztelése - formaéztelése <p>3. faktor – zenei percepciók képességek II.</p> <ul style="list-style-type: none"> - dallaméztelés - ritmuséztelés - tempóéztelés, - dinamikaéztelés

ZENEI REPRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	
<p>1. Zenei reprodukció hallás után:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hallott dallam dallamvonalának mutatása - ritmushangoztatás hallás után - dallaménekítés hallás után - <i>dallamírás hallás után</i> - <i>ritmusírás hallás után</i> <p>2. Zenei reprodukció emlékezetből:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ritmushangoztatás emlékezetből - <i>dalénekítés emlékezetből</i> - tempótartás - <i>dallamírás emlékezetből</i> - <i>ritmusírás emlékezetből</i> <p>3. Reprodukció jelrendszerről:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tanult dal éneklése jelrendszerről szolmizálva - <i>dallamolvasás</i> - <i>ritmusolvasás</i> <p>4. Énekes „előadás”</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>énekítés mozgással</i> - éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással - éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással - éneklés tiszta intonációval 	<p>4. faktor – zenei reprodukciós képességek és a memorizálás</p> <ul style="list-style-type: none"> - hallott dallam dallamvonalának mutatása - ritmushangoztatás hallás után - dallaménekítés hallás után - ritmushangoztatás emlékezetből - éneklés mozgással - tempótartás <p>+ <i>ritmusmemorizálás és dallammemorizálás</i></p> <p>5. faktor – zenei írás, -olvasás és az improvizáció</p> <ul style="list-style-type: none"> - tanult dal éneklése jelrendszerről szolmizálva - dallamolvasás - ritmusolvasás - dallamírás - ritmusírás + <i>dallam- és ritmusimprovizáció</i> <p>6. faktor – énekes „előadás”</p> <ul style="list-style-type: none"> - éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással - éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással. - éneklés tiszta intonációval, - dalénekítés szöveggel jelrendszerről - dalénekítés emlékezetből (tiszta intonálva).
ZENEI PRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>dallam- és ritmusimprovizáció</i> - zeneszerzés (nem releváns.) 	<p>(A dallam- és ritmusimprovizáció a zenei reprodukciós képességek között jelenik meg.)</p>
ZENEI RECEPCIÓS KÉPESSÉGEK	
<ul style="list-style-type: none"> - figyelmes, elmélyült zenehallgatás - a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése - a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése - zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben - különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között - a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése - igényes zene iránti fogékonyság - egész életen át tartó zenei érdeklődés 	<p>1. faktor – zenei recepciós képességek</p> <ul style="list-style-type: none"> - figyelmes, elmélyült zenehallgatás - a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése. - a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése. - zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben. - különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között - a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése. - igényes zene iránti fogékonyság. - egész életen át tartó zenei érdeklődés <p>+ <i>metrumészlelés</i></p>

8.2 A zenei képességfejlesztésről alkotott pedagógus-nézetek közötti különbségek

A tanítók és az ének-zene szakos tanárok tanulói zenei képességfejlesztésről alkotott nézetei közötti különbséget a nem zenei alsó tagozatos tanulóakra vonatkozóan egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltam, mely során az alsó tagozatos osztályokban ének-zenét tanító pedagógusok válaszait vettem figyelembe. A nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott *tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek között szignifikáns különbség* lehető fel a *zenei percepciós képességek* (2. faktor: $F=15,442$; $p=0,000$; 3. faktor:

$F=6,750$; $p=0,000$) és a *zenei írás, -olvasási és improvizációs képességek* (5. faktor: $F=15,029$; $p=0,000$) fejlesztési mértékét tekintve. A Pearson-féle korrelációs együttható értékéből és a szignifikanciaszintekből arra a következtetésre jutottam, hogy az ének-zene tanárok a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók 2. faktorba tartozó zenei percepciós képességeit és az 5. faktort alkotó zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit nagyobb mértékben fejleszhetőnek tartják, mint a tanítók. (2. faktor: $r=0,258$; $p=0,000$; 5. faktor: $r=0,243$; $p=0,000$). Ugyanakkor a 3. faktorba tartozó zenei percepciós képességek fejlesztését a tanítók vélik fejleszhetőbbnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekeknél (3. faktor: $r= -0,174$; $p=0,010$).

Az ének-zenei alsó tagozatos és a nem ének-zenei, illetve az ének-zenei felső tagozatos gyerekek képességfejlesztésével kapcsolatban az ének-zene szakos tanárok nézeteit vizsgáltam a pedagógusok életkorával, képzettségével és szakmai gyakorlatával összefüggésben, mivel ezekben az osztályokban ének-zene szaktanárok tanítanak. Ennek részletes bemutatására a következő 8.3 alfejezetben kerül sor.

8.3 A zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései a pedagógusok képzettségével, gyakorlatával és a hangszer tanulásának hosszával

A következőkben a zenei képességek fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok képzettsége, gyakorlata és hangszer tanulás hossza közötti összefüggéseket vizsgáltam, melyhez egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztam.

A pedagógusok képzettségéhez a felsőfokú végzettségen kívül a karvezetői képzettség, a hangszer tanulás, magánénektanulmányok és a kórusban való éneklés hossza is hozzátartozik, melyhez egy új változót hoztam létre.

A tanítók képzettsége, gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nincs szignifikáns összefüggés, tehát a különböző képzettségű és gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nem tártam fel különbséget.

Az ének-zene szakos tanárok képzettsége és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek (5. faktor) *fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel* (5. faktor: $F=7,537$; $p=0,001$). Minél képzettebb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit (5.

faktor: $r=0,216$; $p=0,001$). Elmondható, hogy a kevésbé képzett pedagógusok kisebb mértékben vélik fejleszhetően ezen zenei képességeket.

Szignifikáns összefüggést találtam az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek és a memorizálásnak (4. faktor) fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között (F=2,437; p=0,025). Az ének-zene tanárok a tanári pályájukon való előrehaladással párhuzamosan egyre nagyobb mértékben tartják fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit és a memorizálását ($r=0,342$; $p=0,001$).

Az ének-zenei alsó tagozatot tekintve az ének-zene szakos tanárok képzettsége és az 5. faktort alkotó zenei írás, -olvasási és improvizációs képességek (F=3,151; p=0,05) fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között szignifikáns összefüggést állapítottam meg. A Pearson-féle korrelációs együttható rámutat arra, hogy minél magasabb képzettséggel rendelkeznek az ének-zene szakos tanárok annál nagyobb mértékben tartják fejleszhetőnek az ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit (5. faktor: $r=0,396$; $p=0,017$).

Az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és az ének-zenei alsó tagozatos tanulók éneklésének, énekes „előadásának” fejlesztéséről (6. faktor) alkotott ének-zene tanári nézetek között is szignifikáns összefüggés van (F=2,476; p=0,047). Az ének-zene szakos tanárok minél több év tanítási gyakorlattal rendelkeznek, annál nagyobb mértékben vélik fejleszhetőnek az ének-zenei alsó tagozatos tanulók éneklését, énekes előadását (6. faktor: $r=0,388$; $p=0,019$).

A nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok gyakorlata között nem találtam szignifikáns összefüggést.

Ugyanakkor *az ének-zene tanárok képzettsége és a nem ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek (4. faktor) fejlesztéséről alkotott ének-zene szakos tanári nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel* az egyszempontos varianciaanalízis során (F=1,924; p=0,047) A Pearson-féle korrelációs együttható pedig rámutat arra, hogy minél képzetlenebb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszhetőnek a nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit ($r=0,176$; $p=0,044$).

Az elvégzett varianciaanalízis során *nem találtam szignifikáns összefüggést az ének-zenei felső tagozatos diákok képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége között.*

Az ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei írás, olvasás és improvizációs képességeinek fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok

gyakorlata között szignifikáns összefüggést tártam fel ($F=5,759$; $p=0,023$). A Pearson-féle korrelációs együttható pedig egyértelműen jelzi, hogy minél több éves szakmai gyakorlattal rendelkezik az ének-zene tanár, annál nagyobb mértékben fejleszhetőnek tekinti az ének-zenei felső tagozatos tanulók zenei írás, olvasás és improvizációs képességeit ($r=0,531$; $p=0,011$).

Az egyszempontos varianciaanalízis során *szignifikáns összefüggést tártam fel az ének-zene szakos tanárok hangszer tanulással eltöltött ideje és az általános iskolás gyerekek zenei recepciós képességeinek* (1. faktor); *zenei percepciós képességeinek* (2. faktor) *és a zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek* (5. faktor) *fejlesztési mértékéről alkotott nézeteik között* (1. faktor: $F=3,442$; $p=0,017$; 2. faktor: $F=3,083$; $p=0,028$; 3. faktor: $F=3,088$; $p=0,028$; 5. faktor: $F=12,084$; $p=0,000$). Minél több időt tanultak hangszeren játszani az ének-zene szakos tanárok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszhetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepciós, recepciós, írás-olvasási és improvizálási képességeit. (1. faktor: $r=0,154$; $p=0,015$; 2. faktor: $r=0,146$; $p=0,013$; 3. faktor: $r=0,168$; $p=0,004$; 5. faktor: $r=0,248$; $p=0,000$).

A tanítók hangszer tanulással eltöltött ideje és a zenei képességek fejlődéséről alkotott nézeteik között nincs szignifikáns összefüggés.

A H1.2 hipotézis azon része igazolt, mely feltételezte, hogy az ének-zene szakos tanárok fejleszhetőbbnek vélnék egyes tanulói zenei képességeket. Ami viszont a tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene szakos tanári nézetek és a pedagógusok képzettség, gyakorlata és hangszer tanulással eltöltött ideje közti összefüggésekre vonatkozó hipotézisrészről illeti, a tanítók esetében nem igazolódott be, míg az ének-zene szakos tanárok esetében igazolt a H1.2 hipotézis ezen része.

8.4 A zenei képesség, a zenei tehetség és a zenei képességfejlesztés fogalmak értelmezése

A félig strukturált interjúk során a zenei képességfejlesztés fogalomról alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek feltérképezése előtt fontosnak tartottam a zenei képesség fogalomról alkotott pedagógus-nézeteket előhívni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokból metaforavizsgálattal, mely során összevettem e nézeteiket a zenei tehetségről alkotott nézeteikkel. A metaforavizsgálatom célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata volt, melyet a zenei képesség és a zenei tehetség fogalom spontán hív elő az ének-zenét tanító pedagógusokból. A metaforák elemzéséhez a jelentéshez kapcsolódó halmazokat hoztam létre,

majd ezekhez hozzárendeltem az egyező jelentésű, vagy közel álló kifejezéseket és így kialakítottam a fő-, és alkategóriákat.

A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő:

„A zenei képesség olyan, mint.....,mert...”

„A zenei tehetség olyan, mint.....mert....”

Például:

„A zenei képesség olyan, mint egy **szépséges ajándék**, mert nagy örömet hoz annak, aki részesül ebben, de sajnós nem mindenkinek adatik ez meg.”

„A zenei tehetség egy **Isteni ajándék**, mert ez olyan valami, amit csak Istentől kaphat az ember.”

„A zenei képesség olyan, mint egy **gyurma**, mert szabadon formálható.”

„A zenei tehetség olyan, mint egy **elásott kincs**, mert rá kell bukkanni és meg kell tisztítani a rá rakodott piszoktól, hogy teljes fényében ragyoghasson, tehát rá kell bukkanni a tehetséges gyerekekre, akiknek fejlődését segíteni kell.”

A metaforák elemzése során két fő fogalmi kategóriát alkottam, *Brandström* (1999) elmélete szerint: 1. abszolút szemlélet; 2 relativisztikus szemlélet, mely két kategória mindkét fogalom esetében megegyezik. A fő konceptuális kategóriákon belül egy-egy alkategória jelenik meg: 1. ajándék; 2. lehetőség. A metaforavizsgálat eredményeként megállapítható, hogy az interjúkban részt vevő tanítók többségének (7 tanító) nézetei szerint a zenei képesség veleszületett ajándék, mely az abszolút szemléletet tükrözi; míg az ének-zene tanárok nézetei egyformán megoszlanak (5-5 ének-zene tanár) az ajándék és a lehetőség alkategóriák között, melyből az látszik, hogy az interjúkban részt vevő tanárok fele az abszolút, fele pedig a relativisztikus szemléletet képviseli. A zenei tehetség fogalom kapcsán spontán alkotott metaforák ugyanúgy két fő-, és egy-egy alkategóriába sorolhatók, mint ahogy azt a zenei képesség fogalomnál láthattuk, ugyanakkor az interjúalanyaink többsége (8 tanító és 8 ének-zene tanár) szerint a zenei tehetségre lehetőségként kell tekinteni, mely alapján elmondható, hogy e pedagógusok a relativisztikus szemléletet követik, ami zenei tehetségről alkotott nézeteiket illeti (3. táblázat).

3. táblázat: A zenei képesség és a zenei tehetség célfogalmak spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

ZENEI KÉPESSÉG				ZENEI TEHETSÉG			
Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategória	Metafora	Előfordulások száma	Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategória	Metafora	Előfordulások száma
Abszolút szemlélet	ajándék	szépséges ajándék, Isteni ajándék	7 tanító 5 tanár	Abszolút szemlélet	ajándék	Isteni ajándék, csillogó gyöngyszem	8 tanító 2 tanár
Relativisztikus szemlélet	lehetőség	gyurma, legó, építőkocka	3 tanító 5 tanár	Relativisztikus szemlélet	lehetőség	rügy, parázs, elásott kincs, csiszolatlan gyémánt	2 tanító 8 tanár

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos nézeteit a spontán előhívott metaforák és fogalmi térképek elemzésével vizsgáltam a félig strukturált interjúk keretein belül. A metaforavizsgálatom célja azoknak a nézeteknek a vizsgálata, melyet a zenei képességfejlesztés szó spontán hív elő az ének-zenét tanító pedagógusokból. A metaforák elemzéséhez a jelentéshez kapcsolódó halmazokat hoztam létre, majd ezekhez hozzárendeltem az egyező jelentésű, vagy közel álló kifejezéseket és így kialakítottam a fő-, és alkategóriákat. A metaforákat tartalmuk alapján csoportosítottam és elemeztem.

A spontán metaforákat hiányos mondat kiegészítésével hívtam elő: „*A zenei képességfejlesztés olyan, mint.....,mert...*”

Például:

„*A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **gyümölcsfa nevelgetése**, mert folyamatosan nyesegetem, alakítgatom, hogy a legszebb legyen, tehát a legjobban fejlődjön a gyermek.*”

„*A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **házépítés**, mert ahogy a téglákból és egyéb összetevőkből felépíték egy házat, úgy építem a gyerekek képességeit sok-sok részésképességből, hogy a teljes végleges formát elérje.*”

„*A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **sportolás**, mert mindennapi edzést igényel.*”

„*A zenei képességfejlesztés olyan, mint a **favágás**, nagyon nagy küzdelem kell hozzá.*”

„*A zenei képességfejlesztés olyan, mint **egy nagyobb szerkezet kis alkatrészeinek összecsiszolása**, hiszen a nagy szerkezet csak akkor működik jól, ha minden apró*

eleme tökéletes összhangban van egymással, tehát az összes részképesség összhangban való működése szükséges a jó működéshez.”

A 4. táblázatban jól látható, hogy míg az ének-zene tantárgyat tanító tanítók zenei képességfejlesztés spontán metaforái két nagy kategóriába besorolhatók - melyek a következők: 1. gondozó tevékenység, 2. építő tevékenység -, addig az ének-zene tanárok zenei képességfejlesztés spontán metaforái sokkal heterogénebbek, hiszen az ő esetükben öt kategóriát (1. építő tevékenység; 2. alkotó tevékenység; 3. fejlesztés; 4. gondozó tevékenység; 4. küzdelem) alkotnak a spontán előhívott metaforák. (4. táblázat)

4. táblázat: A zenei képességfejlesztés célfogalom spontán metaforái és az előhívott konceptuális kategóriák

Fő konceptuális kategória	Konceptuális alkategóriák	Metafora	Előfordulások száma
Építő tevékenység	- építés	házépítés, legozás, modellépítés	4 tanító 4 tanár
Alkotó tevékenység	- alkotás - főzés	zenemű megkomponálása, étel elkészítése	2 tanár
Fejlesztés	- edzés	sportolás	2 tanár
Gondozó tevékenység	- kertészkedés	kertészkedés, gyümölcsfa nevelgetése	6 tanító 1 tanár
Küzdelem	- nehéz munka	favágás	1 tanár

A zenei képességfejlesztésről alkotott nézetek feltárását a pedagógusok által elkészített fogalmi térképek elemzésével folytattam. Az interjúban szereplő tanítók és ének-zene tanárok egyaránt elkészítették a zenei képességfejlesztés központi fogalomhoz kapcsolódó asszociációik ábráját. A tanítók és az ének-zene tanárok esetében is kiválasztottunk egy-egy olyan fogalmi térképet, amely a pálya elején tartó pedagógustól és egy-egy pedig több, mint 15 év gyakorlattal rendelkező pedagógustól származik. Először a fogalmi térképek szerkezeti, majd tartalmi elemzésére került sor. A pálya elején tartó pedagógusok által elkészített „zenei képességfejlesztés” fogalomtérkép szerkezetét tekintve azt láthatjuk, hogy a zenei képességfejlesztés központi fogalomhoz közvetlenül rendelt asszociációk eredményeként került kialakításra a fogalomtérkép. Az interjúinkban résztvevő és a pályájuk elején járó tanítók zenei képességfejlesztésről alkotott fogalmi térképének szerkezete az ábrához hasonló. A 2. ábrán a zenei képességfejlesztést tekintve nem fedezhető fel a megjelenített fogalmak tekintetében semmilyen konkrét szempontnak megfelelő tematizált elrendezés, tehát a központi fogalomhoz közvetlenül kapcsolódó fogalmak szervezetlenül jelennek meg. (2. ábra)



2. ábra: Egy kezdő tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

A kezdő tanító fogalmi térképéhez képest a kezdő ének-zene tanár fogalmi térképén már megjelenik a tematizálás, viszont szerkezetileg egyszerűnek mondható az ábra. A csoportosítás tematikáját négy fejlesztendő zenei képességszempont adja: a zenei olvasás, a zenei írás, a zeneértés és a zenehallgatás. A további fogalmak pedig ezen kiemelt pontokhoz kötve kerültek elrendezésre. Megjelenik egy-egy fogomlánc is a zenei olvasás, a zenei írás és a zenehallgatás fogalmak tekintetében. (3. ábra)



3. ábra: Egy kezdő ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Egy több, mint 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanító által készített fogalmi térkép szerkezetileg egyszerűnek mondható, viszont – a kezdő tanítókéval ellentétben - a felvázolt

fogalmak már részben tematizálásra kerültek. A csoportosítás tematikáját – itt is, hasonlóan, mint a kezdő ének-zene tanárnál láthattuk – a fejlesztendő zenei képességcsoportok alkotják, viszont ezen az ábrán más zenei képességcsoportok jelennek meg, mint, amit a kezdő tanárnál láthattunk: zenei hallás, emlékezet, zenei élmény befogadása, éneklés, hangszeres játék. A zenei halláshoz kapcsolódóan láthatunk egy rövid foglamláncot is. (4. ábra)



4. ábra: Egy gyakorlott tanító fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Szerkezetileg összetettebb a gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe, mely a zenei képességfejlesztés, mint központi fogalom köré rendeződik. Itt már nem csupán a szűkebb értelemben vett zenei képességek jelennek meg, mint csoportképző elemek, hanem a zenei képességfejlesztést komplex képesség-, és személyiségfejlesztéssel összekapcsolódva ábrázolja. Nyolc fő fogalom kapcsolódik közvetlen a központi fogalomhoz, a zenei képességfejlesztéshez, melyek a következők: hallásfejlesztés; zenei és mozgásos improvizációs készség; mozgáskultúra, mozgáskoordináció; érzelmi-akarati tulajdonságok fejlesztése; komplex személyiségfejlesztő művészetpedagógia; komplex képességfejlesztés; szókincsbővítés; a két agyfélteke egyszerre történő fejlesztése. Megállapítható, hogy a gyakorlott ének-zene tanár nézetei szerint a zenei képességfejlesztéssel szorosan összekapcsolódik a teljes személyiség fejlesztése. A mozgáskultúra, mozgáskoordináció és a hallásfejlesztés fogalmakhoz rövid foglamlánc is kapcsolódik. (5. ábra)



5. ábra: Egy gyakorlott ének-zene tanár fogalmi térképe a zenei képességfejlesztésről

Az interjúk során kértem a pedagógusokat, hogy sorolják fel azokat a zenei képességeket, melyek fejlesztését nélkülözhetetlennek tartják az általános iskolás korosztályban. A kérdésre kapott válaszokat kategóriákba soroltam, melyek a következők voltak, illetve az előfordulásuk gyakoriságát zárójelbe írva jelzem: *éneklési képesség* (8 tanító, 8 tanár), a *zenei hallás* (8 tanító, 7 tanár) a *ritmusérzék* (6 tanító, 6 tanár) és a *zenehallgatás / a zenei befogadó képesség* (7 tanító, 5 tanár), melyek fejlesztése nagyon fontos az alsó-, és felső tagozaton egyaránt. Felső tagozaton ezen felül további kategóriákat alkottam, melyek a következők: *intonációs képesség* (4 tanár), *kottaolvasási képesség* (4 tanár), *zenei írás* (4 tanár), *zenei érzékenység* (4 tanár), *zeneértés* (2 tanár), a *zenei alkotóképesség* (2 tanár) és a *tonalitásérzék* (1 tanár), melyek fejlesztése a felső tagozaton egyes tanári nézetek szerint fontossá válik. Az intonációs képesség és a zenei írás-olvasás képesség fejlesztését kizárólag az ének-zene tagozatos osztályokban (alsó-, és felső tagozaton egyaránt) tartják fontosnak. A zeneértés és a zenei alkotóképesség fejlesztésének fontossága azoknál az ének-zene tanároknál jelenik meg, akik a tanításukba beépítik a Kokas módszert is.

Az interjúkban kitértem a zenei tehetséggondozás témájára is, melyben arra vártuk a válaszokat, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok szerint hogyan valósítható meg a tehetséggondozás tanórai vagy tanórán kívüli keretek között. A megkérdezett pedagógusok mindegyike elsősorban szakkör – kórus, néptánc, zene-mozgás, Kokas foglalkozások - keretében tartja megvalósíthatónak a zenei tehetséggondozást.

„A zenei tehetséggondozás szakköri keretek között valósulhat meg eredményesen.

Néptánc szakkörön rengeteget tudunk népi játékokat játszani, énekelni.” (1. tanító)

„Az ének-zene óra keretében a tehetséggondozás nehéz. Mindenféleképpen külön kell azokkal a gyerekekkel foglalkozni, akik tehetségesek valamiben. Nálunk ez éneklésben jöhet ki. A kórusban tudok a tehetségeseknek szót adni, ” (1. tanár)

Az ének-zene tagozatos osztályokban tanítók ugyan kis mértékben megvalósíthatónak tartják a zenei tehetséggondozást tanórai keretben, de szerintük is sokkal hatékonyabb különböző zenei szakkörök, illetve az alapfokú művészeti oktatás keretében. Nagy jelentőséget tulajdonítanak az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok a zenei tehetséggondozás terén az alapfokú művészeti iskoláknak is. Amelyik általános iskolában működik alapfokú művészetoktatás, zeneoktatás, ott egy épületen belül valósul meg a tehetséggondozás. Viszont tanórai keretben nagyon szűkösek a lehetőségek, főleg a nem ének-zene tagozatos osztályokat tekintve. A tanárok a tehetségesebbeknek plusz feladatokat adnak, differenciálnak, egyénileg énekelhetnek, segíthetnek a gyengébb zenei képességekkel rendelkező osztálytársaiknak kvázi a tanár segédjeként működhetnek egyes feladatoknál.

„A tehetséges gyerek, olyan, mint egy jó kolléga, a tanár segédje. Nem külön, új feladatot kapnak. Nem kell lefárasztani vagy kivonni őt a közösségből, hanem hogy legyen egy építő magja a közösségnek: odaültem a legproblémásabb gyerek mellé, hogy korrepetálja őt. Így máris egy kicsit kiemelkedőbb helyzetben éli meg a szerepét és besegít a tanárnak. Mindenképpen partnerül szegődik.” (2. tanár)

A szép éneklésükkel magasló gyerekeket a tanárok tanórán kívüli egyéni foglalkozások keretében készítik fel népdaléneklési illetve egyéb zenei versenyekre. A tanítók, tanárok a zeneileg tehetséges tanulókat az alapfokú művészetoktatásban való tanulásra buzdítják és a szülőket is gyermekük zenetanulásának támogatására biztatják.

9. Összegzés

A kutatásom során fény derült arra, hogy a vizsgálatomban részt vevő ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodásában a zenei képességek nem a NAT-ban (2012) szereplő zenei képességfelosztás elvei szerint rendeződnek, hanem hat csoportra oszlanak, melyben a zenei reprodukciós és a zenei recepciós képességek mellett megjelenő zenei percepciós képességek két külön csoportot alkotnak és a zenei írás-, olvasás-, és improvizációs képességek, illetve az éneklés, énekes előadás egy-egy plusz, önálló kategóriát alkot, mely utóbbi két csoport a Kodály koncepció két fontos pillére.

A nem ének-zenei alsó tagozatos általános iskolás gyerekek zenei képességfejlesztéséről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézetek között szignifikáns

különbségeket tártam fel, melynek értelmében a 2. faktorba tartozó zenei percepciósi képességeket (tonalitásészlelést, hangközészlelést, harmóniaészlelést, formaészlelést, hangszínészlelést) és a zenei írás, - olvasási és improvizációs képességeket az ének-zene tanárok, míg a 3. faktorba tartozó zenei percepciósi képességeket (tempóhallást; dinamikahallást; dallamhallást; ritmushallást) a tanítók vélik fejleszthetőbbnek.

A tanítók képzettsége, gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nincs szignifikáns összefüggés, tehát a különböző képzettségű és gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei között nem tártam fel különbséget.

Az ének-zene szakos tanárok képzettsége és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei írás, olvasási és improvizációs képességeinek (5. faktor) fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggést tártam fel, melynek értelmében minél képzettebb az ének-zene szakos tanár annál nagyobb mértékben tartja fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei írás, -olvasási és improvizációs képességeit.

Szignifikáns összefüggést találtam az ének-zene szakos tanárok gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei reprodukciós képességeinek és a memorizálásnak (4. faktor) fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek között, következésképpen az ének-zene tanárok a tanári pályájukon való előrehaladással párhuzamosan egyre nagyobb mértékben tartják fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos diákok zenei reprodukciós képességeit és a memorizálását.

Az ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok képzettsége, gyakorlata között lelhető fel szignifikáns összefüggés, mely szerint minél magasabb képzettséggel rendelkeznek az ének-zene tanárok annál nagyobb mértékben tartják fejleszhetőnek a gyerekek zenei írás, -olvasás és improvizációs képességeit, és minél több év tanítási gyakorlattal rendelkeznek az ének-zene tanárok, annál nagyobb mértékben vélik fejleszhetőnek a tanulók éneklését, énekes előadását.

A nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok képzettsége között található szignifikáns összefüggés, miszerint minél képzettebb egy ének-zene tanár annál nagyobb mértékben véli fejleszhetőnek a tanulók zenei reprodukciós képességeit és memorizálását. A nem ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és az ének-zene tanárok gyakorlata között nem találtam szignifikáns összefüggést.

Az ének-zenei felső tagozatos diákok zenei képességfejlesztéséről alkotott ének-zene tanári nézetek és a pedagógusok gyakorlata között lelhető fel szignifikáns összefüggés, melynek

értelmében minél nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkezik az ének-zene tanár, annál nagyobb mértékben véli fejleszhetőnek a diákok zenei írás, olvasás és improvizációs képességeit.

Az ének-zene szakos tanárok hangszer tanulással eltöltött ideje és a tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek között szignifikáns összefüggés van, mely szerint minél több időt tanultak hangszeren játszani a pedagógusok, annál nagyobb mértékben gondolják fejleszhetőnek az általános iskolás gyerekek zenei percepció, recepció, írás-olvasási és improvizálási képességeit.

Az interjúk mintámra vonatkoztatva alátámasztható az az állítás, melynek értelmében az ének-zenét tanító pedagógusok zenei képességről alkotott nézeteinek két iránya van: 1. az abszolút szemlélet; 2. relativisztikus szemlélet (*Brändström, 1999; Evans és mtsai., 2000; Legette, 2002; Clelland, 2006; Hewitt, 2006; 2012; Biasutti, 2010; Shouldice, 2013, 2018*), ugyanis a félig strukturált interjúmban részt vevő ének-zenét tanító tanítók többsége az abszolút szemléletet képviseli, addig az ének-zene tanárok felének nézeteiben az abszolút szemlélet, míg a másik felének nézeteiben a relativisztikus szemlélet uralkodik. A félig strukturált interjúk keretében az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos nézeteit spontán előhívott metaforák és fogalmi térképek segítségével vizsgáltam, melynek eredményeként megállapítható, hogy az interjúban részt vevő pedagógusok közül a tanítók nézetei szerint a zenei képességfejlesztés gondozó vagy építő tevékenységként jelenik meg, addig az ének-zene tanárok zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei ennél jóval heterogénebbek, hiszen öt kategóriát alkotnak: 1. építő tevékenység; 2. alkotó tevékenység; 3. fejlesztés; 4. gondozó tevékenység; 4. küzdelem. A fogalomtérképek elemzés során pedig fény derült arra, hogy a kezdő tanítók és ének-zene tanárok nézeteiben a zenei képességfejlesztés fogalomhoz kapcsolódó fogalmak még szervezetlenül és tematizálatlanul jelentek meg, míg a gyakorlott tanítóknál és ének-zene tanároknál jól kivehető a fő fogalomhoz kapcsolódó fogalmak szervezettsége, tematizáltsága, a fogalom rendkívüli összetettsége, illetve, hogy a zenei képességfejlesztés kihat a teljes személyiség fejlődésére.

Mivel a zenei képességfejlesztésről alkotott számos nézet és az ének-zenét tanító pedagógusok képzettsége, illetve végzettsége között szignifikáns összefüggés van, így fontos lenne a tanító-, és a tanárképzésben is nagy hangsúlyt fektetni a leendő tanítók/ének-zene tanárok e nézeteinek alakítására. A tanítók és az ének-zene szakos tanárok zenei képességekről alkotott nézetei hatással vannak a tanórai értékelésre (*Shouldice, 2013*) és összefüggést mutatnak az ének-zene órai tevékenységükkel, a gyerekekkel való interakcióikkal és a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel is (*Shouldice, 2013, 2018*), így fontos lenne e nézetek

alakítására, mind a tanárképzés keretében, mind pedig az ének-zenét tanító pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése során.

10. Irodalom

- Austin, J.R. és Reinhardt, D. (1999): Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education* 47 (1), 18-30.
- Barrett, J. R. és Rasmussen, N. S. (1996): What observation reveals: Videotaped cases as window to preservice teachers' beliefs about music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 75-88.
- Bernard, R. (2009): Uncovering preservice music teachers' assumptions of teaching, learning and music. *Music Education Research*, 11 (1), 11-24.
- Biasutti, M. (2010): Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- Borko, H, Livingston, C., McCalbe, J., Mauro, L. (1988): Student teachers' planning and post-lesson reflections: Patterns and imlocations for teacher preparation. In: Calderhead, J. (szerk): *Teachers' professional learning*. Philadelphia, The Falmer Press, 65-83.
- Brändström, S. (1999): Music teachers' everyday conceptions of musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 21–25.
- Butler, A. (2001): Pre-service music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experience, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 58-73.
- Calderhead, J. (1991): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 1-8.
- Clelland, P. (2006): Defining ability. *Music Teacher*, 85 (4), 37-39.
- Creswell J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ
- Csapó Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*. 3, 473-487.
- Datnow, A. és M. Castellano (2000): Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 75-99.

- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.
- Evans, R. J., Bickel, R., és Pendarvis, E. D. (2000): Musical talent: Innate or acquired? Perceptions of students parents, and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44 (2), 80–90.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti. Budapest. 15-27.
- Hamann, D. L., Baker, D. S., és McAllister, P. A. és Bauer, W. I. (2000): Factors affecting university music students' perceptions of lesson quality and teaching effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 48 (2), 102-113.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., és North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–163
- Hennessy, S (2000): Overcoming the red—feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17 2), 83-96.
- Hewitt, A. (2005): Teachers'personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7 (3), 5-30.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- Jeanneret, N. (1997): Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2, 123-136.
- Kennedy, C. és Kennedy, J. (1996): Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 51-60.
- Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs, Nagy, B. (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, 5 (2), 95-104.
- Koutsoupidou, T. (2005): Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7 (3), 63-81.

- Legette, R. M. (2002): Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21 (1), 1-8.
- Mills, J. (1996): Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 2-6.
- Mills, J. és Smith, J. (2003): Teacher's beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5-27.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nemzeti Alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10847.
- Percellin, D. (2003): Teaching song to young children. What do music-teacher educators say? *General Music Today*, 17 (1), 18-27.
- Richardson, W. (1996): The role of attitude and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Education*. Second edition. MacMillan, New York, 102-119.
- Russel-Bowie, D. (2009): What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11 (1), 23-26.
- Schmidt, M. (1998): Defining good music teaching: Four student teachers' beliefs and practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 19-46.
- Shouldice, H. N. (2013): *One elementary music teacher's beliefs about musical ability: Connection to teaching practice and classroom culture*. Doctoral Dissertation, Michigan State University
- Shouldice, H. N. (2018): "Everybody has something": One teacher's beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773109>
- Sloboda, J. (2005): *Exploring the musical mind*. Oxford University Press, New York
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2, 137-149.