

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

Doktori disszertáció tézisei

FEKETE ANIKÓ

A KREATÍV ZENÉLÉS OKTATÁSA

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Doktori iskola vezetője: Dr. Zsolnai Anikó, egyetemi tanár

SZAKTÁRGYI PEDAGÓGIÁK PROGRAM

Programvezető: Dr. Szivák Judit, habilitált egyetemi docens

Témavezetők: Dr. Fehérvári Anikó, egyetemi tanár

Dr. Bodnár Gábor, egyetemi tanár

Budapest, 2023

1. A disszertáció problémafelvetése, a témaválasztás indoklása

A hazai közoktatásban a zenei nevelés célja a diákok zenei képességeinek és készségeinek megmunkálása, esztétikai érzékük fejlesztése, az aktív befogadói attitűdre nevelés. Alapfokú intézményeinkben gyakorlatorientált az általános zeneoktatás, azonban középfokú iskoláink indirekt módon, passzív, inkább szemlélődő szerepet szán a diákoknak. Gondoljunk csak a tantárgyi követelményekre: zenetörténeti áttekintésre, zenehallgatásra. Míg alsó tagozatban a tantárgy a zenére tevékenyen fókuszál, a középiskolai évekre mindez szinte teljesen eltűnik. Azonban a vokális és ritmikai tanulmányok folyamatos gyakorlást igényelnek korosztálytól függetlenül. Szervezeti és tartalmi problémák tekintetében az 1952-es zeneoktatási reform kezdte el először mederbe terelni a hazai zeneoktatás ügyét (Antal, 1965), s úgy tűnik, a mai napig szükséges a terület analizálása, gyakorlatközpontúvá formálása. Miközben nagyszerű zenepedagógiai módszereket kínált fel már a XX. század is, a XXI.-ben járva még mindig araszolgatunk és feltesszük a kérdést, miként lehet a zenetanulást annyira megbecsülni, hogy semmiképp se jelentsen fáradságot ez a tevékenység, s ne érezze a diák a túlterheltséget szabadidejének feláldozása érdekében (Enreiterné, 2007). Dilemmaként jelentkezik, hogy a diákok figyelmét miként lehet felkelteni, s ha sikerül is elkapni ezt a pillanatot, az meddig fog majd kitartani (Bábosik, 1968,23). Számos kutatás bizonyítja, hogy a pedagógus folyamatosan hatást gyakorol növendékeire, a tanulási környezetre. Ez kiváltképp felelősséggel ruházza fel őt (Czövek, 1970), s rögtön jelentkezik a következő probléma: a XXI. században egyáltalán nem evidens, hogy az emberek tudnak, sőt szeretnek is énekelni (Fekete, 2016). Továbbá a zeneoktatás egy újabb, sokadik “feszültsége”, hogy a populáris zenei műfajok tömegeket mozgatnak meg világszerte, miközben az iskolák többsége a klasszikus- és népzenei tanítja diákjai számára, ezáltal – a könnyűzenét tekintve – zeneileg kirekesztő, állítja Gonda János (Gonda, 1988,34; 1991,11).

„A kortárs zene legszembeszökőbb tulajdonsága az, hogy minden egyes művész a maga belátása szerint dolgozik, nem pedig széles körben elfogadott eljárások alapján (Cage, 1994,25).”

A *kreatív zenélés oktatása* című kutatásom során a Magyarországon egyre inkább elterjedőben lévő, ám zeneoktatásunkban még kevés helyet elfoglaló kreatív zene megismerésére, annak hatására fókuszálok *középiskolai* és *egyetemi* környezetben. A Kodály koncepció számos jól bevált gyakorlatot tartalmaz (s emellett szintén jól funkcionál Sály László – főként Christian Wolff, John Cage és Stockhausen munkásságát megidéző – *Kreatív zenei gyakorlatok* című gyűjteménye (Sály, 1999)), ám a 9–12. osztály számára még sincs rendszerezett vokális és ritmikai feladatok különböző kombinációjára alapozó oktatási segédanyag. Látható,

hogy a 2017-es NAT-ban a fejlesztési feladatok között előírásként is szerepel a kreatív zenei tevékenység, mint reprodukció, ám a 2020-as NAT szerint a zenei nevelési feladatok körében nem jelenik meg a kreatív zenei gyakorlatok használatának igénye. Zenepedagógiai kutatások alátámasztják, hogy szükséges a szakterület vizsgálata, hiszen a középiskolások a tanórákon alulmotiváltak, zenei kreativitásuk kihasználatlan (Deliége–Wiggins, 2006; Bodnár, 2019). Továbbá ezekre a problémákra kevés módszertani eszköz áll a középiskolai ének-zene tanárok rendelkezésére (Szőnyi, 1986). Mindeközben számos bizonyíték támasztja alá, hogy a tanári eredményesség és a tanulói motiváció összefüggésben állnak egymással (Teachout–McKoy, 2010; Réthyné, 2001).

A felsőfokú zenei tanulmányokat folytatók körében országos viszonylatban is csekély a tapasztalat ilyen jellegű módszertani felkészítésre (Abramo–Reynolds, 2014; Bodnár, 2015). Kutatásom során a kétségek mellett a kreatív zenei gyakorlatok definíciójának hiánya is felmerült (Sáry, 1999).

A XXI. században számos szakterületen kulcsfogalomként jelenik meg a kreativitás kifejezés, az oktatásban erre alapvető gondot szükséges fordítanunk gondolkodásunk fejlődése és az innovatív elképzelések létrejöttének érdekében. Érdeemes volna tehát a középiskolai ének-zene oktatásba sokkal több diákokra építő, tevékenykedtető feladatot felhasználni (Turmezeyné, 2014), hogy tanórai motivációjuk és zenei kreativitásuk fejlődjön, az ének-zene tantárgyhoz kapcsolódó ismereteik mélyüljenek. E terület „rehabilitálása” foglalkoztat, hiszen számtalan lehetőség rejlik a kreatív zenei gyakorlatokban: repetíciójuk során a résztvevői aktivitás, a zenei kreativitás elengedhetetlennek bizonyul (utóbbiról Odena és Welch tanulmányában is olvashatunk) (Odena–Welch, 2007).

Kutatásom korszerűségét erősíti, hogy:

- a kreatív zenei gyakorlatok megjelenését és hatását a középiskolások körében még senki nem vizsgálta;
- a kreatív zenei gyakorlatok használatának hatását az ének-zene tanári eredményességre még senki nem vizsgálta;
- középiskolai ének-zene tanítással kapcsolatos kutatás hazánkban eddig nem történt és minden ezzel kapcsolatos vizsgálat alapfokú képzéshez köthető vagy fejlesztés (Nemes és mtsai, 2016-2020);
- a kreatív zenei gyakorlatok módszertanának megjelenését a felsőoktatásban (ének-zene tanárképzésben) még senki nem vizsgálta;
- artikulálódik a kreatív zenei gyakorlatok definíciója, módszertana;

- az adatgyűjtési módszerben újdonság a videódokumentálás.

Kutatásom céljai közt szerepelnek, hogy feltárjam:

K1: A kreatív zenei gyakorlatok használata miként függ össze a kreatív ének-zene tanári attitűddel?

K2: Miként hatnak a kreatív zenei gyakorlatok a középiskolás tanulók motivációjára?

K3: Milyen lehetőségei és korlátai lehetnek a kreatív zenei gyakorlatok bevezetésének a hazai középiskolai ének-zene oktatásba?

Mérési eredményeimmal bizonyítom, hogy azok a pedagógusok, akik a módszer elemeit használják, eredményesebbek a tanítás során, a diákok pedig szívesebben vesznek részt az ilyen feladatokat kínáló, tehát az őket is megszólító, aktivizáló órákon, ellentétben azokkal a tanórákkal, melyek során a tantárgyi tartalmakat passzív résztvevőként dolgozzák fel. Kutatásom felsőoktatási kitekintése arra irányul, hogy lássuk, a hazai ének-zene tanárképzésben a kreatív zenei gyakorlatok minimálisan vagy egyáltalán nem jelennek meg (Abramo–Reynolds, 2014). Vizsgálatom ennek okait is feltárja.

Disszertációm a zenei nevelés, zenei módszerek, zenei kutatások bemutatásával kezdődik. Olyan metodikák – diákokra irányuló – elemeire világítok rá (táblázatba foglaltam), melyek a XX. században alakultak ki, s az improvizáció (Gonda, 1998,14, 2010; Márkus, 2001; Oroszné, 2010), a kreativitás szempontjából meghatározóak.

Ezt követően olyan hazai és külföldi kutatásokról számolok be (táblázatba foglaltam), melyek zenetanárokat, tanulókat vizsgálnak; mások pedig módszertani segítséggel rendelkeznek, társ-tudományokat emelnek be vagy éppen a legfrissebb IKT eszközökkel példálóznak.

Majd Sárly László kreatív zenei gyakorlatainak gyökereiről, a zeneszerző munkásságáról írok, hiszen az ő zenei játékaiból indul, azokra épül kutatásom.

Mindezek után definiálom, hogy mit nevezek pontosan kreatív zenei gyakorlatnak. A kreativitás és motiváció fogalmakra is kitérek, s azok zenei aspektusait is vizsgálom, hiszen ez két fontos pillér a zenei nevelés, értékelés során (Turmezeyné, 2010).

A disszertáció következő részét képezi a mérések során használt elméletek és modellek értelmezése, majd hipotéziseimet, s a vizsgálati eredményeket feltárom.

Végül, a szakirodalmi felsorolást követően az ábrák és táblázatok jegyzéke olvasható.

A mellékletben kérdéssorok találhatóak az ének-zene tanári és intézményvezetői interjúkhoz (a pedagógus eredményességére, gyakorlatára rákérdezve), a középiskolás diákok fókuszcsoportjához, kérdőívhez (tanuló tantárgyi elkötelezettségét, motivációját vizsgálva), felsőoktatá-

si intézmények vezetői interjúihoz (kreatív zenei gyakorlatok módszertanát érintve, azok megjelenése az adott intézményben), valamint a felsőoktatási intézmények hallgatói fókuszcsoportjához, kérdőívhez (leendő ének-zene tanárként hogy készül a pályára, jártas-e a kreatív zenei gyakorlatokban).

2. Mit nevezünk kreatív zenei gyakorlatnak?

A kreatív zenei gyakorlat arra szolgál, hogy a résztvevők zenei kreativitását felébreszse, aktivizálja, egyben készségeiket fejlessze, s nemcsak befogadói, de alkotói attitűdre is neveljen.

Tapasztalataim alapján zeneileg sokkal nyitottabbak és szabadabban improvizálnak hangszeren és vokálisan azok a fiatalok, akiknek korábban már találkoztak ilyen típusú gyakorlatokkal. Másrészt ezek a feladatok közösségépítő erővel bírnak – ám a vezetői innováción is múlik, hogy az ének-zene órákon vagy bármilyen zenei foglalkozáson milyen kreatív zenei gyakorlatok kerülnek előtérbe.

Ezek a játékok természetesen nemcsak zenészeknek elérhetőek.

Többféle zenei módszer létezik, mely a résztvevői aktivitásra épít, mégis azért találom izgalmasnak Sály László elképzeléseit, mert:

a, gyakorlatai a zeneileg képzetlenek számára is tökéletesen kivitelezhetőek, zenészek számára pedig nagyszerűen nehezíthetőek, bonyolíthatóak.

b, Sály folyamatosan hangsúlyozza, hogy nemcsak a résztvevő, de a gyakorlat vezetője/moderátora számára is szükséges a kreativitás. Tehát alapvetően vezetői innovációt vár el, hiszen a vezetői kompetenciára bízta, hogy a résztvevői előképzettség függvényében miként variálhatjuk az adott gyakorlatot.

c, nincsenek „kőbe vésett” feladatai, nem ragaszkodik leírt zenei játékhöz, inkább azok továbbfejlesztésére buzdít, ezáltal akarva-akaratlanul is improvizációra sarkall.

Kreatív zenei gyakorlatoknak nevezzük azokat a vokalitást, hangszert, ritmust, zörejangokat, szöveget alkalmazó vagy ezeket kombináló zenei készségfejlesztő feladatokat, amelyek a résztvevői aktivitást serkentik, az ember zenei készségeit, fantáziáját játékba hívják. Egyes feladatok kereteket szabnak, a megoldást a mindenkori felhasználói kreativitásra bízva; mások az egyéni, páros vagy csoportos megnyilvánulásra helyezik a hangsúlyt, ám zenei készségeket indirekt formában fejlesztve; ismét mások, a repetíció elvét szorgalmazva, a kollektív gyakorlásra fókuszálnak.

A gyakorlatok legtöbbször a résztvevők zenei kreativitását veszik alapul, máskor a vezető zenei szakmódszertani eszközeinek frissítését szolgálják, néhol pedig mindkét fél ötletessége szükséges a sikeres megvalósítás érdekében. A kreatív zenei gyakorlatok a legtöbb esetben eltérnek a frontális munkamódszertől, ezáltal a játékosoktól és a vezetőtől is kétirányú kommunikációt és partneri attitűdöt vár el.

A kreatív zenei gyakorlatok típusai (Fekete, 2019):¹

- vokális kreatív zenei gyakorlatok (csak énekhangra építő)
- ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok (csak ritmusra építő)
- zörejangos kreatív zenei gyakorlatok (zajokra és zörejekre, valamint beszédszerűen képzett effekthangokra építő)
- szöveges kreatív zenei gyakorlatok (szöveg ritmizálására vagy szöveg és ritmus valamilyen kombinációjára építő)²
- hangszeres kreatív zenei gyakorlatok (hangszeres improvizációra építő vagy vokális gyakorlatokat hangszerrel helyettesítő)
- kombinált kreatív zenei gyakorlatok (Fekete, 2021) (fentiek szimultán alkalmazása)³

¹ Sály László gyakorlatait nem kategorizálja, ez a felosztás saját rendszerezésem.

² Sály László ezeket a típusú feladatokat szövegzenének hívja.

³ Legalább háromféle fejlesztési területet egyszerre megmozgató gyakorlatok sorolhatóak ebbe a kategóriába és tovább is bontható kötött- és szabadgyakorlatokra. Előbbi konkrét ritmusképlettel rendelkező dal, mely megvalósításában rugalmasan értelmezhető; utóbbi pedig nem igényel alaposabb előkészületet, a résztvevő fantáziájára bízva a kivitelezést.



1. Ábra: Kreatív zenei gyakorlatok típusai

2021-ben megjelent *Kombinált kreatív zenei gyakorlatok* kötetemben a címében is meghatározott típust kettéválasztom (a) kötött kombinált kreatív zenei gyakorlatok⁴ és (b) szabad kombinált kreatív zenei gyakorlatok⁵ altípusokra.

A kreatív zenei gyakorlatok 14 elemre bonthatóak, melyekben fellelhető a tudományos értekezésben zenei kreativitásra, vezetői és résztvevői motivációra történő serkentés igénye is (1. zenei kreativitás trenírozása, 2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés), 3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, 4. közösségépítés, 5. vezetői kreativitás, 6. résztvevői kreativitás, 7. zenei improvizációs készség fejlesztése, 8. résztvevői aktivitás serkentése, 9. egyéni-, 10. páros-, 11. csoportos feladatok, 12. repetíció (ismétlés + koncentráció), 13. kollektív gyakorlás, 14. partneri attitűd).

⁴ Ezek a feladatok konkrétan megvalósítandó szabályok alapján végezhetőek el. A gyakorlat egyszerűsítése és/vagy bonyolítása a csoportvezetői kompetenciát terheli. A kivitelezés során a zenei kreativitás tekintetében a „*Hogyan teszem ezt?*” válik hangsúlyossá.

⁵ Ezeket a feladatokat a szabályok csupán keretezik, hiszen a gyakorlat egy részét vagy épp egészét a résztvevőknek szükséges kitalálniuk. A kivitelezés során a zenei kreativitás tekintetében a „*Mit teszek?*” válik hangsúlyossá.

3. Felhasznált modellek és elméletek

A következőkben a kutatásom során használt legfontosabb modellek és elméletek lényegét tárom fel, melyek:

- a) a tanulói motiváció vizsgálatát,
- b) az ének-zene tanári eredményességet,
- c) a kreativitást, zenei kreativitást, kreatív zenetanári attitűdöt,
- d) a kreatív zenei gyakorlatok feltérképezését és az
- e) egyetemi hallgatók motivációjának vizsgálatát segítették.

A kreatív zenélés oktatása című kutatásomban a kreativitás vizsgálata méréseim alapját képezte, ezért az értelmezés céljából külföldi (Urban, 1990; Sternberg–Lubart, 1991) és hazai (Bereczki, 2016) szakirodalomból is merítettem. E három modell együttes használatára azért is volt szükség, mivel az Urban-féle modell inkább csak az egyéni kompetenciákra fókuszál, addig Sternberg–Lubart modelljében már megjelenik a környezet is, mint befolyásoló tényező, ami Bereczkinél szintén fontos elem, emellett ez utóbbinál nemcsak az egyén és környezete, hanem a létrejött produktum is a vizsgálat tárgya. Mivel a tanulók és leendő ének-zene tanárok mellett a másik vizsgálati célcsoportom a középiskolai ének-zene tanárok voltak, így elengedhetetlennek találtam a kreatív zene tanárt is górcső alá venni, a kreatív zenetanári attitűdök ismérveit Abramo–Reynolds (2014) fektette le. Ehhez a modellhez szorosan kapcsolható Teachout és McKoy modellje, akik a zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait, attitűdjeit határozták meg (Teachout–McKoy, 2010). Mivel a hatékony tanulás feltétele a tanulási motiváció, ezért a középiskolás diákok tanulási motivációját (Réthyné, 2001) szintén mértem, ehhez pedig az osztálytermi környezet motivációs hatását is igyekeztem megismerni (Fejes, 2015). Így kerültek szóba a célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai is (Kaplan–Maehr, 2007). Az egyetemi mérések során a hallgatói motiváció méréséhez nagy segítséget jelentett a MUSIC-modell használata (Jones–Skaggs, 2016). A különböző motivációs modellek használatát egyrészt az eltérő célcsoportok, másrészt az egyéni és környezeti dimenziók eltérő hangsúlyai indokolják.

4. A kreatív zeneoktatás empirikus kutatása

Kutatásom célja annak feltárása, hogy a kreatív zenei gyakorlatok mennyiben járulnak hozzá a diákok tanulási motivációjának növeléséhez és a zenetanárok szubjektív eredményességéhez a középiskolákban, valamint annak feltérképezése, hogy a leendő ének-zene tanárok képzésében milyen mértékben van jelen a kreatív zenei gyakorlat.

A kutatás célcsoportjai a középiskolai tanulók, a képzésben résztvevő és a gyakorló zenetanárok. 9-9 középiskola egy-egy ének-zene óráját *megfigyeltem*, *videódokumentáltam*, s leírást készítettem az ének-zene tanári munkáról, a diákok aktivitásáról, zenei kreativitásáról, a kreatív zenei gyakorlatok használatáról.

Ezek után a diákok *kérdőívet* töltöttek ki, s *fókuszcsoporthos interjút* készítettem velük arról, ők miként gondolkodnak órai részvételükről, a feladatokról és az ének-zene tanár munkájáról. Az ének-zene tanárokkal is készítettem *interjút*, melyben szubjektíven, önreflektív jelleggel gondolkothattak, s számolhattak be ének-zene tanári munkájukról.

Minden intézmény humán/ének-zene munkaközösség vezetőjével/intézményvezetőjével/intézményvezető helyettesével készítettem *interjút*, mely során az iskolában zajló zenei nevelésről, az ének-zene szakos kolléga munkájáról, diákokkal való viszonyáról kérdeztem.

A pedagógiai programok kreativitásra vonatkozó elemeit is analizáltam.

Több hazai felsőoktatási intézménybe látogattam el (Győr, Pécs, Budapest, Szeged, Miskolc, Eger, Nyíregyháza, Debrecen), ahol ének-zene tanárképzés folyik. Az oktatókkal *interjút* készítettem, s a beszélgetések során vizsgáltam, hogy az ének-zene szakokon miként valósul meg a kreatív zenei gyakorlatok módszertani csatornázása.

Az ottani hallgatókkal szintén *interjút* készítettem arról, hogy mit gondolnak leendő zenetanári munkájukról.

Az ELTE Művészetközvetítő és Zenei Intézetben két féléves *Kreatív szolfézs* kurzuson első-éves leendő ének-zene tanárok órai munkáját *hangrögzítettem*, s minden félév elején és végén a résztvevők egy-egy *kérdőívet* töltöttek ki, ennek segítségével megvizsgálva többek között ének-zene tanári attitűdjük változását is.

Mindkét félév végén *fókuszcsoporthos* beszélgetést folytattam néhány hallgatóval.

Emellett a mintatantervek kreativitásra vonatkozó elemeit is elemeztem.

4.1 Kutatási stratégia, mintavétel, kutatási módszerek, eszközök

Mintavételelem szakértői, hozzáférési alapú mintavétel. Olyan intézményeket kerestem fel Közép-Magyarországon, ahol előzetes ismereteim alapján innovatív zeneoktatás folyik (9 iskola), valamint ahol nem folyik (9 iskola) és ahol szívesen részt vettek a kutatásban. Hagyományosnak tekintettem azokat az iskolákat, ahol az adott osztály ének-zene óráján a kreatív zenei gyakorlatokból 10-nél kevesebb elem jelenik meg (2. táblázat); az Urban-féle kreativitás-modell elemeiből kevesebb, mint 5 fordult elő a tanítás során; Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőkből kevesebb, mint 5 elem fordult elő a tanórán; a Réthyné-féle tanulási motiváció elemeiből kevesebb, mint 5 mutatkozik meg; a tanári aktivitás csekély mértékben érzékelhető.

A hagyománytól eltérőnek tekintettem azokat az iskolákat, ahol A kreatív zenei gyakorlatok 14 eleméből és 6 típusából összesen minimum 10 előfordult az órán; az Urban-féle kreativitás-modell elemeiből legalább 5 fordult elő a tanítás során; Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőkből legalább 5 elem fordult elő a tanórán; a Réthyné-féle tanulási motiváció elemeiből legalább 10 mutatkozik meg; a tanári aktivitás nagy mértékben érzékelhető. Célcsoportom tehát a középiskolákban tanító zenetanárok és középiskolások, valamint az ének-zene tanárral azonos munkaközösségben dolgozó pedagógus kolléga, a középiskolai zenetanári oktatással foglalkozó felsőoktatási intézmények oktatói és hallgatói. Kutatásomban kvantitatív és kvalitatív eszközöket egyaránt alkalmaztam. A vegyes módszertan párhuzamos felépítésű, melyben a kvantitatív és a kvalitatív adatfelvétel egy időben történik, az adatok kiegészítik egymást, összekapcsolódnak.

A mintavétel 9-9 középiskola tizedik osztályában zajlott. A kutatás kevert módszerű, melyben *kérdőíves adatfelvétel* történt a diákokkal, emellett osztálytermi *megfigyeléseket* is folytattam, *videofelvételt* készítettem, valamint *interjút* készítettem az adott osztály zenetanárával, a munkaközösség vezetővel, néhány diákkal pedig *fókuszcsoportos beszélgetést* is folytattam. Összességében **390** diák kérdőív, **18** óratermi megfigyelés, **18** tanári és **18** vezetői interjú készült, valamint **17** fókuszcsoportos beszélgetés. Mindemellett a **18** intézmény pedagógiai programjának elemzését is elvégeztem. Az adatfelvétel 2019. november 11-től 2020. március 5-ig történt.

A másik célcsoport a leendő zenetanárok, a felsőoktatásban tanulók és oktatók köréből származik. A kutatás ezen része feltáró, leíró jellegű, amelyben kvalitatív módszerekkel (*interjú, fókuszcsoportos beszélgetés, kérdőív, hangrögzítés*) tártam fel az ének-zene szakos hallgatók nézeteit, attitűdjeit, tanítási gyakorlattal kapcsolatos elvárásait, valamint *interjúkat* ké-

szítettem oktatókkal a képzési anyagok fejlesztéséről, azok befolyásoló tényezőiről, a különböző módszerek tanításáról és azok változásairól, a képzés be- és kimeneti követelményeiről, elvárt tanulási eredményeiről és azok változásairól. Összesen **8-8** interjú készült az ország **8** felsőoktatási intézményében. Az adatfelvétel 2019. október 2-től 2020. május 27-ig történt.

Az intézményekben *dokumentumelemzést* is végeztem: a felsőoktatási intézmények képzési anyagainak, kurzusleírásainak tartalomelemzését, azokban fellelhető kreatív zenei gyakorlatok vizsgálatát.

5. Kutatási eredmények összegzése

1. kutatási hipotézis, kérdés, eredmény

K1: A kreatív zenei gyakorlatok használata miként függ össze a kreatív ének-zene tanári attitűddel?

H1: Azok az ének-zene tanárok, akik gyakran használnak kreatív zenei gyakorlatokat tanórájukon, eredményesebbnek vélik munkájukat, mert sokkal több eszközt használnak fel módszertani repertoárjukból, s mindezek megvalósítása variálható is egyben (Rensburg, 2013; Gallo, 2018; Deliége–Wiggins, 2006, Abramo–Reynolds, 2014).

E1: 9-9 budapesti 10. osztály egy-egy ének-zene órájának megfigyelésével, videódokumentálásával, a nekik készített kérdőív segítségével, s fókuszcsoportos interjúval, valamint az őket tanító ének-zene tanárral, majd a humán/ének-zene munkaközösség vezetőjével/ igazgatóval/ igazgató helyettessel készített interjú során kiderült, hogy a

fókuszcsoport pedagógusai szélesebb körű szakmódszertani ismertekkel rendelkeznek, s úgy tűnt, hogy nyitottabbak további módszerek megismerésére, azonban a kutatás során ezzel kapcsolatban nem mutattak szignifikáns különbséget a kontrollcsoport tanáraival. Az ének-zene tanári szubjektív visszajelzések alapján megállapítható, hogy a fókuszcsoport pedagógusai nem feltétlenül tekintenek frissebben munkájukra, s nem feltétlenül gondolják magukat eredményesebbnek vagy néznek szembe könnyebben a felmerülő szakmai problémákkal, mint a kontrollcsoport tagjai, ám a többi visszajelzés és a videódokumentáció alapján kiderült, hogy valójában sokkal eredményesebbek: gyorsabban kezelik a tanórán a feszült helyzeteket, a tanulói passzivitást, módszertanilag innovatívabbak. Mindkét vizsgálati csoport azonos szerénységgel tekint munkájára, ám a gyakorlat mégis különbséget igazol. A fókuszcsoport pedagó-

gusainak eredményessége abban is megnyilvánult, hogy a tanórai fizikai aktivitásuk, diákjaik felé fordított figyelmük kiemelkedett a kontrollcsoport ének-zene tanáraihoz képest.

Az is kirajzolódott továbbá, hogy a fókuszcsoport pedagógusai önszántukból választották ezt a pályát, míg a kontrollcsoport tanárainak korábban szinte nem volt más választási lehetőségük. A fókuszcsoport pedagógusai igazán pozitívan nyilatkoztak a jövőjükkel kapcsolatban: szeretnének tanulni, szakmailag frissek maradni. A kontrollcsoport tanárai közt volt, aki jelezte, készül a pályaelhagyásra. A fókuszcsoport pedagógusai – saját elmondásaik szerint is – igyekeznek új módszertani elemekkel gazdagítani tanóráikat, folyamatosan célokat meghatározni a tanítási folyamatban. Van, aki szabadidejében gondolja végig innovatív elképzeléseit, mások óravázlatokat készítenek többféle verzióban, megint másoknál előfordul, hogy improvizálnak a tanóráikon. A kontrollcsoport pedagógusai többnyire a gyors előkészületeket preferálják, a tanórát követően jegyzik fel, mit és hogyan tanítottak, s miként kellene haladni a következő alkalommal, s emiatt is előfordul, hogy többször rögtönöznek a tanórán.

Noha a kreatív zenei gyakorlatok megjelenése nem minden vizsgálati csoportnál mutatott egyezést a fókuszcsoport esetében, azonban látható, hogy nagyon magas elemszámban használják azokat a fókuszcsoportos iskolákban a kontrollcsoportéhoz képest.

Sok nehézséggel kell szembenézniük a mérésekben résztvevő középiskolai ének-zene tanároknak, hiszen általában – több esetben is ez derült ki – nem rendelkeznek önálló munkaközösséggel, inkább mindig valamelyik hasonló területen tevékenykedőhöz (humán) kapcsolják őket. A legtöbb esetben ezek a pedagógusok egyedül látják el az intézményben a zenei feladatokat, így szakmai kontrollt nem tudnak igénybe venni. Megélhetésük céljából sokan más iskolákban is kénytelenek tanítani. Pedagógiai kérdésekben igen, azonban szakmódszertaniakban szinte senkivel nem tudnak kommunikálni, így nyilatkoztak mind az érintettek, mind a megkérdezett vezetők is. Azonban a fókuszcsoport pedagógusai élelmesebbek és akár intézményi kereteken kívül, de keresnek maguk számára szakmai segítséget. Mindeközben a vezetői interjúkban is elhangzott, hogy nagy becsben tartják az intézmény ének-zene tanárait. A megkérdezettek (pedagógus és vezető is) úgy nyilatkoztak, hogy a saját intézményükben a zeneoktatás helyzete kiváló, míg országos szinten szerintük aggasztó.

Az **Urban-féle kreativitás modellt** (1990) mérve sem a középiskolai diákok fókuszcsoportos beszélgetései során, sem a pedagógusok előzetes bevallása vagy a velük készített interjúk alapján nem találtam szignifikáns különbséget a fókusz- és kontrollcsoport ének-zene tanárainak kreativitásjegyei között. Egyedül a vezetői interjúknál mutatkozott látványos különbség: a fókuszcsoport pedagógusaira minden elemet lehetett azonosítani (*divergens gon-*

ativitás, zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés meghatározásában egyeztek. Így tehát a 14 elemre bontható kreatív zenei gyakorlatok 9 elemében egyetértettek.

A hallgatók úgy vélik, a kreatív zenei gyakorlatok minden összetevője *teljes mértékben hozzájárul* az ének-zene tanári munka eredményességéhez.

Urban (1991) által meghatározott kreativitás-modell 6 eleméből legtöbb esetben a *motiválóerők* és a *feladat iránti elkötelezettség* bukkantak elő a vizsgált hallgatói csoportnál.

Leendő tanárként elgondolva, **Abramo és Reynolds** (2014) elképzeléseit vizsgálva a kérdőíves válaszadók nagymértékben egyetértettek: *reagálok a helyzetre, rugalmas vagyok, improvizálok helyzetekben, ha szükséges és rugalmasan gondolkodom* elemek alkalmazását tekintve. A metaforikus gondolkodást a félév végén erősebben preferálták, mint a kurzus elején, s a *divergens gondolkodást* nehezen lehetett azonosítani az interjúknál is. Itt sem állíthatjuk teljes magabiztossággal, hogy a hallgatók ezt az elemet fontosnak tartják, azonban azt sem gondolják, hogy elhanyagolható lenne.

A vizsgálat során kiderült, hogy **Jones–Skaggs MUSIC-modelljének** (2016) 5 eleméből *érdeklík a tartalmi és oktatási tevékenységek* komponenssel értett egyet minden vizsgálati csoport (további elemek, melyek nem jelentek meg: *képes döntéseket hozni tanulásával kapcsolatban; érti, miért hasznos, amit tanul rövid- és hosszútávon egyaránt; úgy véli, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges lépéseket; úgy gondolja, oktatói és mások gondoskodnak saját oktatásáról és személyéről*).

Teachout és McKoy (2010) 5 meghatározásából a *tantermi környezet* cseng vissza hallgatói oldalról, míg az oktatói visszajelzések a *képesség (zenei)* elemet emelik ki.

A leendő ének-zene tanár hallgatók tanári jövőképe pozitív, noha érzékelik a szakma markáns kihívásait: *a diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlanságát* és az *ének-zene tantárgy negatív presztízsét*, valamint az ebből fakadó problémákat is. Azonban számtalanszor határozottan vallották, – akár az elképzelt ének-zene óra elemzésénél – hogy leendő diákjaikban a *résztevői aktivitást serkenténék*, valamint *kreatív zenei gyakorlatokat* is felhasználnának tanóráikon. Fejlődésre vágnak, nyitottak és elhivatottak. Nagy kérdés tehát, vajon hol fordul ez át később, az ének-zene tanári szakma gyakorlása során? Hiszen a hallgatók által is meghatározott kihívásokkal azonos állásponton álló oktatói vélemény során a *tanári motiváció* proble-

matikája is felmerül.

A kreativitás, zenei kreativitás, kreatív zenei gyakorlatok megjelenése, használata a kutatásban résztvevő gyakorló ének-zene tanárokat innovációra, aktív problémamegoldásra, alaposágra és eredményességre sarkallja, – ezt erősítik Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűd elemei is – s mindezek a leendő ének-zene tanárok módszertani fantáziáját foglalkoztatják, motiválják, akiknek országos viszonylatban csekély vagy egyáltalán nincs lehetőségük ezen terület metodikájának megismerésére (Abramo–Reynolds, 2014; Bodnár, 2015).

2. Kutatási hipotézis, kérdés, eredmény

K2: Miként hatnak a kreatív zenei gyakorlatok a középiskolás tanulók motivációjára?

H2: Azok a diákok, akik rendszeresen találkoznak kreatív zenei gyakorlatokkal az ének-zene órán, sokkal motiváltabbak a tanórán, hisz lehetőségük van a feladatokon keresztül egymással kommunikálni, zenei készségeiket fejleszteni. (Bereczki, 2016; Pallag, 2014; Turmezeyné, 2010; Deliége–Wiggins, 2006)

*E2: 9-9 budapesti 10. osztály egy-egy ének-zene órájának **megfigyelésével, videódokumentálásával**, s az őket tanító ének-zene tanárral, majd a humán/ének-zene munkaközösség vezetőjével/ igazgatóval/ igazgató helyettesével készített **interjú**, valamint a diákokkal készített **fókuszcsoporthos interjú** alapján kiderült, hogy*

a 390 válaszadó középiskolás közül 145-en (62,8%) teljes mértékben vagy inkább egyetértettek azzal az állítással, hogy fontosnak tartják, hogy motiváltak érezzék magukat ének-zene órán. Csupán 27-en vélték úgy (6,9%), hogy mindez egyáltalán nem fontos. Tehát ezek a diákok készen állnak arra, hogy a 45 percet számukra hasznos tevékenységgel töltsék.

A megfigyelt tanórákon érzékeltem, hogy a fókuszcsoportba tartozó diákok motiváltabbak, érdeklődőbbek a tantárgyi tartalmak iránt, mint a kontrollcsoport diákjai. A fókuszcsoport tanulói folyamatosan zenei tevékenységet végeztek, – többnyire énekeltek – emiatt egymással gyakrabban léptek interakcióba.

Szinte minden esetben megjelent a tanulói fáradtság és fegyelmezetlenség kérdése. A fókuszcsoporthos órákon gyakrabban történt mindez, ám kevesebb diákot érintett, mint a kontrollcsoportnál, ahol bár alapvetően ritkábban jelentkezett a fáradtság és fegyelmezetlenség, el-

lenben sokkal több diák esetében és ez hosszabb ideig elhúzódott.

Az is egyértelműen megmutatkozott, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusai éltek a konfrontációval, s a „reakció” lehetőségével, míg a kontrollcsoport tanárai gyakrabban éltek a „hallgatás” eszközével, s nem tartották fontosnak, hogy egy ilyen szituációban visszajelezzenek.

A fókuszcsoporthoz tartozó ének-zene tanárainak erőseit erősítette, – s ezek hiányában álltak a kontrollcsoport pedagógusai – hogy szinte minden munkafajta használták tanórájukon, s nagyon változatosan tették ezt a 45 perc alatt, valamint sokkal többször léptek interakcióba a tanulókkal, szóbeli kérdések és instrukciók mentén a diákok motivációjának serkentése érdekében.

Nagyon izgalmas motivációs lehetőségeket rejtettek magukban azok a válaszok, melyeket a kérdőívben megfogalmaztak a diákok: miközben egy korábbi kérdés esetén a tanulók már kifejtették, hogy tulajdonképpen előzetesen egyáltalán nem készülnek ének-zene órájukra, ettől függetlenül a 390 válaszadó 71%-a (117 fő) gondolta úgy, hogy egy nap átlagosan 1-2 órát hallgat zenét (30%), szintén ugyanennyien (30%) ezt 2-3 órán át teszik, 45 fő pedig több, mint 5 órán át (11%). Tehát a középiskolások tudtukon kívül is foglalkoznak zenei tevékenységgel (igaz passzívan), mely komoly fegyvertény lehet ezen középiskolák ének-zene oktatásának reformálásában, a diákok motivációjának serkentésében. Miközben a tanulók azt is állítják (162 fő), hogy átlagosan napi 1-2 órát tanulnak (mind a 390 válaszadó legalább ennyi időt tölt ezzel naponta). A mérés arra nem tért ki, hogy ez a két tevékenység egyszerre történik-e, azonban arra következtethetünk, hogy a zenehallgatás a diákok napi rutinjának részét képezi, s ezek szerint legalább annyi időt fordítanak erre, mint minimálisan önálló tanulásra.

A **Réthyné-féle tanulási motiváció** (2001) szempontjai alapján kiderült, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó tagjainál nagyon magas elemszámban jelentkeztek az összetevők: *hangulatkeltés, érdeklődés, kíváncsiság, figyelemfelkeltés, tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése), szükséges ismeretek garantálása, egyéni-, csoportos eljárások, empátia hatékony konfliktuskezelés, differenciált teljesítményértékelés. A páros eljárások* elemet egyik vizsgálati csoportnál sem lehetett mérni. A kontrollcsoportba tartozó vizsgálati csoportoknál egy elem sem mutatott egyértelmű, közös egyezést. A *hangulatkeltés* (a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések kivételével), a *csoportos eljárások* (vezetői interjúk kivételével), az *empátia* (videódokumentáció kivételével) mutattak csupán egyezést.

Az **osztálytermi környezet motivációs hatásának** vizsgálata során (Fejes, 2015) nem fedeztem fel szignifikáns különbséget a fókusz- és kontrollcsoport között.

A **célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak** vizsgálata során (Kap-

lan–Maehr, 2007) a fókuszcsoportha tartozó vizsgálati csoportok minden összetevőben megegyeztek, vagyis minden elem *elsajátítási cél fejlesztése* ágazata azonosításra került (*feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő*), a *viszonyító cél fejlesztése* ágazatai azonban nem. A kontrollcsoport vizsgálati csoportjai szinte minden elemében azonosíthatatlanok maradtak.

A középiskolás diákok ének-zene órai motivációja kapcsán a hallgatók véleménye a *résztevői aktivitás serkentése* és *résztevői kreativitás* elemek meghatározásában egyeztek. A megkérdezett hallgatók úgy vélték, hogy a kreatív zenei gyakorlatok minden összetevője *teljes mértékben* hozzájárulnak a diákok ének-zene órai motiválásához.

Deliége és Wiggins (2006) kutatása szerint a középiskolások a tanórákon alul motiváltak, zenei kreativitásuk kihasználatlan (Deliége–Wiggins, 2006; Bodnár, 2019). A fókuszcsoportha tartozó tanulók végeznek kreatív zenei gyakorlatokat az ének-zene órán. Ezek a diákok sokkal motiváltabbak és érdeklődőbbek a tantárgyi tartalmak iránt (Bábosik, 1968), hiszen folyamatosan aktivizálja őket a pedagógus, és a tanórán állandó interakció zajlik (Turmezeyné, 2014). Így a tanulónak több lehetőség áll a rendelkezésükre, hogy véleményüket elmondják, zenei kreativitásukat kibontakoztathassák. Mindezt erősíti Teachout és McKoy kutatása (2010), valamint Réthy Endréné (2001) felvetése, miszerint a tanári eredményesség és a tanulói motiváció összefüggésben állnak (Teachout–McKoy, 2010; Réthy, 2001).

3. kutatási hipotézis, kérdés, eredmény

K3: Milyen lehetőségei és korlátai lehetnek a kreatív zenei gyakorlatok bevezetésének a hazai középiskolai ének-zene oktatásba?

H3: A hazai középiskolai ének-zene oktatás a diákok passzivitását erősíti, ének-zene tantárgyhoz kötődő negatív élményeiket gyarapítja, hisz a tankönyvekben főként zenetörténeti fogalmakkal találkozunk, így a készségfejlesztés háttérbe szorul. A kreatív zenei gyakorlatok segítségével az ének-zene órákat sokkal interaktívabbá lehet tenni. A diákokat együttműködésre tanítja, koncentrációjukat, kreativitásukat és zenei készségeiket szimultán fejleszti, a tananyag feldolgozását könnyíti. (Nemes és mtsai, 2016-2020)

E3: A pedagógusokkal készített **interjú**, valamint a megfigyelt osztályok diákjainak egy csoportjával készített **fókuszcsoportos interjú** és **kérdőív** alapján kiderült, hogy a kreatív zenei gyakorlatok módszertanának elemeit érdemes bevezetni a középiskolai ének-zene oktatásba. A felsőoktatási intézmények oktatóival megvalósított **interjúk**, egy-egy hallgatóval készített **interjú** és **fókuszcsoportos beszélgetés**, egy félév **hangrögzített** kreatív zenei szemináriumának elemzése, a hallgatói előzetes és utólagos **kérdőíves** felmérés és az egyetemi mintatantervek, programleírások **dokumentumelemzése** során meglepően tapasztaltam, hogy

a tanárképzésben megszólított leendő pedagógusok milyen magas fokon elkötelezettek szakmájuk iránt, s mindemellett nagyon keveset tapasztalnak a valóságból, az igazi pedagógiai és szakmódszertani problémákból. Ezekre később, többnyire a pályán eltöltött évek során derül fény számukra. Az egyetemi mintatantervekben és a középiskolai pedagógiai programokban sem találtam pár említésnél többet a kreatív zenei gyakorlatokról. A felsőoktatási intézményekben sokszor egyéb alternatív zenepedagógiai irányzatokról sem, így nem csoda, hogy a hallgatók sem tudtak a kérdőíves vizsgálat során túl sok módszertant/koncepciót azonosítani. Egyetemi szinten megállapítottam, hogy 7 intézmény 3 hivatalos anyagában szerepel a *kreatív kifejezés* összesen 30-szor. Ugyanez a 3 intézmény használja összesen 4-szer a *kreativitás*, 6-szor a *kreatív zene* szófordulatot.

A kreatív zenei gyakorlatok metodikájának egyetemi és középiskolai használatával nem csupán szakmódszertani, hanem pedagógiai problémákat is fel lehetne oldani. Ehhez bizony mindenkinek szükséges volna átfogóan ismerni a metódust. A kreatív zenei kurzuson a hallgatóknak erre volt lehetőségük, s ahogy hétről-hétre elmélyedtek benne, visszajelzéseik alapján egyetértettek abban, hogy Sáry László metodikája a *résztevői kreativitás fejlesztésében*, *résztevői motiváció aktivizálásában*, *vezetői kreativitás kibontakozásában* kiemelkedő, eredményes. Továbbá ezek a gyakorlatok összecsengnek a középiskolás diákok visszajelzéseivel, akik megfogalmazták, hogy pontosan miként szeretnének tanulni az ének-zene órán, valamint a hallgatók által megfogalmazott igényekkel is, továbbá megállapították, hogy a gyakorló pedagógus munkáját is folyamatosan frissítik.

A középiskolai mérésekben résztvevő vizsgálati csoportok a kreatív zenei gyakorlatok megjelenése tekintetében szinte alig mutattak egyezést. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálati csoportok teljes mértékben megegyeztek a *zenei kreativitás fejlesztése* összetevő szempontjából. Véleményük szinte megegyezett a *zenei készségek fejlesztése* és *vokális kreatív zenei gyakorlatok* tekintetében is. A kontrollcsoport vizsgálati csoportjainak véleménye *inkább meg-*

egyezzett a hallgatói és befogadói attitűdre nevelés elemekben.

Azonban külön-külön megvizsgálva kiderült, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusai inkább használják tanórájukon – akár tudtukon kívül – a kreatív zenei gyakorlatokat. A diákok állításai alapján arra következtettek, hogy ők nincsenek tudatában ezeknek a feladatoknak: 156 diák (40%) már igen, azonban 234 fő (60%) még nem hallotta a kifejezést: *kreatív zenei gyakorlat*. Az is igaz, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések fókuszcsoporthoz tartozó diákjai és az összes ének-zene tanári interjú során a megkérdezettek azt jelezték, hallották már ezt a kifejezést.

Az egyetemi *Kreatív zenei kurzuson* a szemeszter végére a hallgatók egyre bátrabban improvizáltak, egyre oldottabbá váltak, zenei készségeik (intonáció, ritmusérzék) fejlődtek, figyelmüket, függetlenítési készségüket tekintve is kitartóbbá váltak, egyre pontosabban tudták megfogalmazni egy-egy gyakorlat lényegét, annak buktatóit és a feladat sikerének kulcsát.

A kutatás, egyben a *Kreatív zenei kurzus* mélyítette a hallgatók kreatív zenei jártasságát, erősítette a tantárgyhoz köthető motivációjukat, leendő ének-zene tanári attitűdjüket, önreflexiós képességeiket, a **Teachout és McKoy-féle kreatív zene tanári attribútumokat** erősítette bennük.

Érdekes volna a későbbiekben teljes tanévet átívelő kutatást végezni az árnyaltabb eredmények feltárása érdekében, továbbá a vizsgálatot a kreatív zenei gyakorlatok minden típusára kiterjedően mérni. Végezetül minden óra végén rövid kérdőívet kitöltetni a hallgatókkal, hogy a gyakorlati tevékenység tükrében tanárképük alakulásáról lehessen adatokat gyűjteni és információhoz jutni a kreatív zenei gyakorlatok további hasznosíthatóságáról.

A hallgatói kérdőívek azt igazolták, hogy a válaszadók egyre jobban megismerték Sáry László módszertanát, egyre többen értettek egyet azzal, hogy metodikája a *részvevői kreativitás fejlesztésében, részvevői motiváció aktivizálásában, vezetői kreativitás kibontakozásában* az egyik legkiemelkedőbb, legeredményesebb az általuk ismert módszerek közül.

Sternberg–Lubart-féle “kreativitás befektetés-elmélet” (1991) elemei közül a három vizsgálati csoportnál (fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések, hallgatói- és oktatói interjúk) a *gondolkodási stílus, személyiség és motiváció* elemek mutatták a legnagyobb hasonlóságot.

A vizsgálat alapján kiderült, hogy az ének-zene tanár hallgatók kreativitásképét **Urban-modellje** (1990) szerint a *motiválóerők* határozzák meg. A *feladat iránti elkötelezettség* is fontos számukra, s a *specifikus ismeretszint / készségek* is felmerültek, ám a többi három elem (*divergens gondolkodás, bizonytalanság tűrése, általános ismeretszint*) elenyésző mennyiségben mutatkozott meg.

Attitűdjükben – **Abramo és Reynolds** (2014) alapján – nagyobb mértékű változás tapasztalható. A *rugalmas* elem jelenik meg elsőként, valamint a *reagálok a helyzetekre* és a *rugalmasan gondolkodom* is fontos számukra. Visszajelzéseik alapján is világossá vált, hogy tudatosabban tekintenek a kreatív zenei gyakorlatokra, ezen keresztül leendő tanári pályájukra, zenei készségeikkel vagy pedagógiai problémáikkal kapcsolatos előzetes félelmeik csökkentek, szakmai elhivatottságuk, motivációjuk növekedni látszik. Több esetben jelezték, hogy a kreatív zenei gyakorlatok kiválóan segítik majd őket a tanítás során, valamint ösztönzi őket a továbbiakban:

“Tanárként sok gyakorlatot felhasználhatok, ezáltal érdekessé tehetem az óráimat.”

“Rengeteg ötletet adnak.”

Sáry László filozófiájának egyik legfontosabb része visszaigazolást nyer, miszerint a kreatív zenei gyakorlat vezetője önmaga is kreatív személy, aki csoportja kvalitásaihoz igazítva rugalmasan alakítja zenei foglalkozását (Sáry, 1999).

A kreatív zenei gyakorlatok úgy a diákokat mind a (leendő/gyakorló) ének-zene tanárokat egyaránt fejlesztik. Az egyetemi hallgatók tanárképezésük alakulásában fontos szerepet játszhatnak, pedagógiai elképzeléseik kikristályosításában segíthetnek, tudatosságukat, improvizációs és zenei kreativitásukat fejleszthetik, ezáltal innovációra sarkallhatnak. Mindezek tudatában a kreatív zenei gyakorlatok egyetemi környezetben történő alkalmazása megelőzhető Gallo (2018) kutatásában felmerülő problémát, miszerint a kezdő ének-zene tanárok kevés támogatást, módszertani segítséget kapnak első tanítási évükben (Gallo, 2018). Ezt már az egyetemi évek alatt el lehetne kezdeni, alkalmazva továbbá a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modellt, mely az egyetemi hallgatók motivációját vizsgálja tanulási környezetben (Jones–Skaggs, 2016). A kreatív zenei gyakorlatok egyetemi és középiskolai használatával nem csupán szakmódszertani, hanem pedagógiai problémákat is fel lehetne oldani, valamint élménypedagógiai jelentősége is erősödne (Kokas, 2006).

6. Válogatás a doktorjelölt témában releváns publikációiból és válogatás a doktori értekezésben felhasznált szakirodalomból

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2014). "Pedagogical Creativity" as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.
- Antal, Gy. (1965). Az 1952-es zeneoktatási reformról. *Parlando*, (4), 18-20.
- Bábosik, I. (1968). Figyelemre nevelés. *Parlando*, (6), 23-25.
- Barkóczi I., & Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Becker, H. S., & Carper, J. (1970). The elements of identification with an occupation. In H. S. Becker (Ed.), *Sociological work: Method and substance* (pp. 177-188). Chicago, IL: Aldine.
- Bereczki, E. O. (2016). *A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata*. Budapest.
- Bodnár, G. (2015). Az elmúlt évtizedek tanárképzési programjainak hatása az énekzene szakos tanárok képzésére. In: *Szakpedagógiai körkép III*. Budapest. 9-21.
- Bodnár, G. (2019). Zene, dráma, dharma és drachma – avagy mikor zengi be művészeti élet az iskolát?. *Részvétel és együttműködés a művészetpedagógiában*. Budapest, (3), 23-28.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*.
- Cage, J. (1994). *A csend*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Copley, A. J. (2011). Teaching Creativity. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, London. 435-445.
- Czakó, D. (2015). „Kreativitásra kreatív tanárok tudnak nevelni”. *Parlando*, (4).
- Czövek, E. (1970). Alkotó zenetanítás (C.A. Martienssen emlékére). *Parlando*, (12), 24-25.
- Daragó, R. L. (2016). Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. *Parlando*, (1), 1-29.
- Deliége, I. & Wiggins, G. A. (2006). *Musical creativity*. New York.
- Enreiterné, B. E. (2007). *Játsszunk zenét!*. *Parlando*.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fekete, A. (2019). „A hagyományos ének-zene oktatás mit ad hozzá az ember egészségéhez?” *Parlando*, (5), 1-6.
- Fekete, A. (2018). *A kreatív zene Magyarországon: Sály László munkásságának előz-*

ményeiről, életpályájáról. *Parlando*, (5), 1-5.

- Fekete, A. (2016). *Énekelni együtt jó!*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2021). *Kombinált kreatív zenei gyakorlatok*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2019). *Kreatívan zenélni*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2018). Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak. In: *A művészet és a tudomány megújuló világképe a 21. század művészetpedagógiájában : Fókuszban: a zene-pedagógia és a kreativitás kutatása*. Budapest: ELTE Bölcsészettudományi Kar, 98.
- Fekete, A. (2018). Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak. *Parlando*, (6), 1-11.
- Fekete, A. (2019). Kreatív zene a felsőoktatásban. *Parlando*, (4), 1-10.
- Fekete, A. (2019). Mit nevezünk kreatív zenének? – Sály László nyomában. In: *Részvétel és együttműködés a művészetpedagógiában : Fókuszban: a dráma- és színházpedagógia*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 254-255.
- Fekete, A. (2013). „...téma con variazioni...”. *Zeneszó folyóirat*, (9), 7-8.
- Fekete, A. (2017). Zenei fejlesztőmunka Új-Zélandon. In: *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban : VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 137-145.
- Fekete, A. (2021). Zenei jógyakorlatok létrejöttének támogatása leendő ének-zene tanárok körében. *Parlando*, (4), 1-37.
- Fekete, A. & Horváth, Á. & Kónyáné, P. L. & Oberrecht, Á. (2022). *Zenélni jó!* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Fekete, A. & Bodnár, G. (2021). Online kreatív zenei tréning az ELTE-n. *Parlando*, (2), 1-3.
- Fekete, A. & Bodnár, G. (2021). Hallgatói zenei kreativitás fejlesztése az online térben. *Parlando*, (3), 1-2.
- Fekete, A. & Bodnár, G. (2020). Kreatív zenei tréning az ELTE-n. *Parlando*, (3), 1-4.
- Fekete, A. & Fehérvári, A. & Bodnár, G. (2021). Analysis of the seminar of creative music exercises. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 91-107.
- Fekete, A. & Fehérvári, A. & Bodnár, G. (2020). Kreatív zenei gyakorlatok hatása a felsőoktatásban tanulók körében. *Parlando*, (6), 1-25.
- Fekete, A. & Fehérvári, A. & Bodnár, G. (2021). Leendő ének-zene tanárok jövőképe. *Symbolon – Revista De Stiinte Teatrale*, 42-67.

- Gallo, D. J. (2018). Mentoring and First-Year Teacher Supports: How Do Music Educators Measure Up?. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Illinois. No. 217.
- Gonda, J. (1991). Az ifjúsági zene és az iskola. *Parlando*, (6), 11-12.
- Gonda, J. (1988). Egy rögtönzéspedagógiai kiadvány háttere. *Parlando*, (10-11), 34-37.
- Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 169-185.
- Heilmann, G. & Korte, W. B. (2010): *The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Seville.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *Journal of Music Teacher Education*.
- Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18-31.
- Janurik, M., Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5-17.
- Jones, B. D., & Skaggs, G. (2016). Measuring Students’ Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*.
- Józsa, K. (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1). 79-104.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kibici, V. B. (2022). An Analysis of the Relationships between Secondary School Students' Creativity, Music Achievement and Attitudes. *International Journal on Social & Education Sciences (IjonSES)*, Vol. 4 Issue 1, p87-100. 14p.
- Malina, J. (2010). „Folyamatos jelen - 40 éves az Új Zenei Stúdió”. *Muzsika folyóirat*, 58(12).
- MTA Tantárgy-pedagógiai kutatási program (2018). URL: https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/MTA_oktatas-2018_PRESS.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02.05.)
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). Motiváció. *Pszichológia pedagógusoknak*. Buda-

pest: Osiris Kiadó. 143-144.

- Odena, O. & Welch, G. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*. 71-81.
- Pallag, A. (2014). *A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetőségei*. Oktató- kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Rapos, N: *A pedagógiai értékelés*. In: Falus, I, Szűcs I. (szerk.) *A didaktika kézikönyve : Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Budapest: Akadémiai Kiadó (2022) 841 p. pp. 649-690., 42 p.
- Rensburg, A. J. van (2013). *Music composition for teens*.
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 153-161.
- Sárosi, B. (2015). *Sárosi László kreatív zenei gyakorlatai John Cage műveinek tükrében*. DLA LFZE.
- Sárosi, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- Szőnyi, E. (1986). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Budapest.
- Teachout, D. J., & McKoy, C. L. (2010). The Effect of Teacher Role Development Training on Undergraduate Music Education Majors: A Preliminary Study. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 88-104.
- Turmezeyné, H. E. (2014). A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az énekzene órákon. *Parlando*, (6).
- Turmezeyné, H. E. (2010). *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.