

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

FEKETE ANIKÓ

A KREATÍV ZENÉLÉS OKTATÁSA

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2022.113

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

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás.....	6
1.0 Bevezetés.....	7
1.1 Elméleti keretek.....	10
1.1.1 Kreativitás.....	10
1.1.2 Motiváció.....	15
1.1.3 A kreatív zene gyökerei, Sárosi László munkássága.....	19
1.1.3.1 Mit nevezünk kreatív zenének?.....	22
1.1.4 Zenei módszerek, koncepciók a kreatív zenei gondolkodás tükrében....	25
1.1.5 Zenei kutatások.....	30
1.1.6 Modellek és elméletek használata.....	36
1.1.6.1 Urban-féle kreativitás modell.....	37
1.1.6.2 Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők.....	38
1.1.6.3 Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet”.....	39
1.1.6.4 Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök.....	40
1.1.6.5 Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell egyetemi hallgatók motivációja tanulási környezetben.....	41
1.1.6.6 Teachout–Mckoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai.....	42
1.1.6.7 Tanulási motiváció a tanórán (Réthy Endréné).....	44
1.1.6.8 Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése (Fejes József Balázs).....	45
1.1.6.9 Célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (Kaplan és Maehr).....	46
2.0 A kreatív zeneoktatás empirikus kutatása.....	47
2.1 Kutatási kérdések, hipotézisek, eredmények.....	48

2.2 Mintavétel, kutatási módszerek, eszközök.....	49
2.3 Kutatási eredmények.....	50
2.3.1 Kreatív zenei gyakorlatok az ének-zene tanárok képzésében.....	50
2.3.1.1 Egyetemi terepmunka tapasztalatai.....	51
2.3.1.2 Oktatói interjúk vizsgálati eredményei.....	53
2.3.1.3 Mintatantervek vizsgálati eredményei	56
2.3.1.4 Kreatív zenei kurzus hanganyagának vizsgálati eredményei....	57
2.3.1.5 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálatai.....	69
2.3.1.5.1 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei a zenei módszertanok/koncepciók ismeretében.....	69
2.3.1.5.2 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei a kr. zenei gyakorlatok motivációjának tükrében..	72
2.3.1.6 Hogyan vélekednek a leendő ének-zene tanárok a kreativitásról.	76
2.3.1.7 Kreatív zenei gyakorlatok hatása a leendő ének-zene tanárok körében.....	77
2.3.1.8 Leendő ének-zene tanárok jövőképe.....	94
2.3.2 Középiskolai mérések.....	125
2.3.2.1 Középiskolai terepmunka tapasztalatai.....	126
2.3.2.1.1 Fókuszcsoport kiválasztásának szempontjai.....	129
2.3.2.2 Tanórai megfigyelés, a videódokumentáció vizsgálati eredmé- nyei.....	130

2.3.2.3 Fókuszcsoportos beszélgetések, utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei.....	136
2.3.2.4 Ének-zene tanári interjúk vizsgálati eredményei.....	142
2.3.2.5 Vezetői interjúk vizsgálati eredményei.....	143
2.3.2.6 Kreatív zene megjelenése a középiskolában.....	145
2.3.2.6.1 Az Urban-féle kreativitás-modell elemeinek vizsgálati eredményei.....	145
2.3.2.6.2 Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők vizsgálati eredményei.....	149
2.3.2.6.3 Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök vizsgálati eredményei.....	151
2.3.2.6.3.1 Az ének-zene tanár pályaképe, felkészültsége, megítélése, valamint a zeneoktatás helyzete a középiskolában.....	157
2.3.2.6.3.2 Zenetanári attitűdök - a sikeresség és kudarc attribútumainak vizsgálati eredményei.....	163
2.3.2.6.4 Kreatív zenei gyakorlatok megjelenése a középiskolai ének-zene órákon.....	167
2.3.2.7 Motiváció a középiskolai ének-zene órákon.....	179
2.3.2.7.1 Tanulási motiváció vizsgálati eredményei az ének-zene órán, Réthy Endréné szempontjai alapján.....	179

2.3.2.7.2 Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése ének-zene órán Fejes József Balázs mérőeszközei alapján.....	184
2.3.2.7.3 A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak vizsgálati eredményei az ének-zene órán.....	185
2.3.2.7.4 Motiváció a vizsgált ének-zene órákon – a három modell vizsgálati eredményeinek összegzése.....	186
2.3.2.8 Pedagógiai programok vizsgálati eredményei.....	188
3.0 Összegzés.....	189
3.1 Kutatási eredmények összegzése.....	190
3.2 Limitáció, további lehetőségek.....	200
4.0 Szakirodalom.....	201
5.0 Ábrák jegyzéke.....	210
6.0 Táblázatok jegyzéke.....	210
7.0 Mellékletek.....	214
7.1 Kérdőív középiskolások számára.....	214
7.2 Interjú kérdések: ének-zene tanárok számára.....	214
7.3 Fókuszcsoportos beszélgetés kérdései: középiskolások számára.....	215
7.4 Interjú kérdések: az adott közoktatási intézmény humán/ének-zene munkaközösség vezetője/intézményvezetője/ intézményvezető helyettes számára.....	216
7.5 Interjú kérdések: felsőoktatási intézmények oktatói számára.....	217
7.6 Interjú kérdések: ének-zene szakos hallgatók számára.....	218
7.7 Kérdőív első éves ének-zene szakos hallgatók számára.....	219
7.8 Fókuszcsoportos beszélgetés kérdései: első éves ének-zene szakos hallgatók számára.....	220

Köszönetnyilvánítás

E tudományos értekezés az elmúlt pár év intenzív munkájának eredménye (2017-2023), létrejöttét hazai egyetemek oktatói, hallgatói, budapesti középiskolák pedagógusai és diákjai segítették. Figyelembe véve a terjedelmi korlátokat, nem áll módomban mindenkinek köszönetet mondani, így a teljesség igénye nélkül szeretném azokat a személyeket kiemelni, akik különös tekintettel, hozzáértésükkel és szeretettel hatást gyakoroltak kutatómunkámra.

Kiemelt köszönettel tartozom *Sáry László* zeneszerzőnek, aki életművével, alkotásaival, kreatív zenei gyakorlataival ösztönöz a folyamatos zenei megújulásra.

Köszönettel tartozom *Dr. Fehérvári Anikónak* (ELTE PPK NDI), témavezetőmnek, aki a bennem folyamatosan formálódó kutatói attitűd alakulását tudatosan segítette, aki rendkívül megbízható, körültekintő és precíz kutatómódszertani tudásával inspirációt jelentett, emberileg is támogatott.

Köszönettel tartozom *Dr. Bodnár Gábornak* (ELTE BTK MéZI), témavezetőmnek, aki szakmódszertani tájékozottságával ösztönzött, ötleteimnek igyekezett mindig terepet biztosítani, szüntelen pozitív visszajelzéseivel patronált a leghetlenebb időszakokban is, emberileg is támogatott.

Köszönettel tartozom *Dr. Szivák Juditnak* (ELTE NDI – szaktárgyi pedagógiák alprogram), programvezetőmnek, aki elképesztő lendületével és szaktudásával motivált és kitartásra intett, a folyamatos nyitottságot szorgalmazta bennem.

Köszönettel tartozom *professzor emeritus Dr. Nádasi Máriának*, *Dr. Vámos Ágnesnek* (1955-2020), *Dr. Réthy Endrénének*, *Dr. Sáry Báknak*, akik kutatásomat szakmai észrevételeikkel terelték.

Köszönettel tartozom Kádár-Kokas Dórának, aki szakértelmével, holisztikus meglátásaival disszertációm megírását segítette.

Köszönettel tartozom Földvári Melindának, aki idegen nyelvi hozzáértésével támogatta munkámat.

Köszönettel tartozom barátaimnak és családomnak, akik folyamatosan mellettem álltak, időnként kérdeztek, válaszoltak vagy épp hallgattak.

Külön köszönöm a szerető támogatást édesanyámnak, *Fekete Tibornének* és nagybátyámnak, *Fekete Imrének*.

1.0 Bevezetés

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 fáradtságot 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 ruházta 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 Sárý László – főként Christian Wolff, John Cage és Stockhausen munkásságát megidéző – *Kreatív zenei gyakorlatok* című gyűjteménye (Sárý, 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 eredményeimmel 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 példálózna.

Majd Sárj 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 fókuszcsoporthoz, 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 fókuszcsoporthoz, kérdőívhez (leendő ének-zene tanárként hogy készül a pályára, jártas-e a kreatív zenei gyakorlatokban).

1.1 Elméleti keretek

Disszertációm ezen alfejezeteiben a kreativitás és motiváció fogalmait körbejárva eljutok a kreatív zene gyökereihez, Sárosi László munkásságának feltárása után pedig definiálom a kreatív zenei gyakorlatokat. A zenei módszertanok és koncepciók vizsgálatát végzem, majd a kreativitás szempontjából jelentős zenei kutatásokra mutatok rá. Végül kitérek azokra a modellekre és elméletekre, amelyek kutatásom alapjait képezték.

1.1.1 Kreativitás

A kreativitásra, mint a XXI. század egyik kulcsfogalmára tekinthetünk, mely kifejezés számos szakterületen katalizátorként működik, egyben a megfoghatatlant is tükrözi, s melynek szerepe az utóbbi időben felértékelődött (Craft, 2010). A módszeres kreativitáskutatás kezdetét már ismerjük: Guilford 1950-ben tartott először ilyen címen előadást Amerikában egy pszichológus konferencián. A kifejezés magyarra fordítva alkotóképességet, teremtőerőt jelent (Gyarmathy, 2006). Sokan, sokféleképpen vizsgálják, definiálják (Parkhurst, 1999; Treffinger és mtsai., 2002), egységesen elfogadott meghatározás eddig még nem született, inkább egymáshoz közelítő elképzelések láttak napvilágot.

A kreatív zenélés oktatása című kutatásomban a résztvevők által történő kreatív folyamat vizsgálata, a környezeti tényezők és a cselekvő ember is fókuszba kerül. A következő elméletekben is ez a közös, arányaikban máshova helyezvén a hangsúlyokat.

Kezdetben a kreativitás két szintjét Big C-nek és Little C-nek nevezték. Előbbit tudósokra és művészekre használták, utóbbi pedig az átlagemberek napi tevékenységében értelmezhető kreativitásra utalt (Csíkszentmihályi, 1996; Richards, 2007). A Little C arra is utal, hogy minden ember képes a kreativitásra (Craft, 2001). Beghetto és Kauffman (2007) további két szintet határozott meg, így létrejött a Four-C model.

A kreativitás emberi tényezőitől elrugaszkodik a 4P-modell (Rhodes, 1961), mely a fogalom 4 dimenziójára utal: a személyre/személyekre (Person), a folyamatra (Process), a létrejövő pro-

duktumra (Product) és a térre, ahol mindez megvalósulhat (Press).

A kreativitás folyamat típusú meghatározásában a következő főbb elméletek születtek, melyek különböző elemekre, szakaszokra bontják a kreativitást.

Sternberg és Lubart „Kreativitás befektetés-elmélet”-e alapján (1991) hat olyan összetevőt határoztak meg, melyek folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással (intellektuális képességek, tudás, gondolkodási stílus, személyiség, motiváció és környezet). Így elképzelésük arra is utal, hogy a kreativitás elemei nem pusztán egymás mellett párhuzamosan léteznek, hanem egymás működését is folyamatosan generáló kölcsönösségben léteznek.

Csíkszentmihályi szerint a kreativitás növelésének módszerei is léteznek, melyben a több kreatív egyén, a területek szerepe, az információ hozzáférhetősége, a tudás szerveződése is meglehetősen jelentős (Csíkszentmihályi, 2016). E tekintetben ő is egyetért a kreativitás elemeire történő felosztásában, azonban hangsúlyosabbnak véli a folyamatra koncentrálni.

A kreativitás változó folyamatát Oscar Odena (2018) summázza, mely három korszak közös vonása a kreatív művelet időintervallumában zajló érlelődés:

- (1) Wallas (1926): előkészítés, érlelés, megvilágosodás, ellenőrzés
- (2) MacKinnon (1963): készségek megszerzése, koncentráció, visszavonás, belső érlelés, ellenőrzés
- (3) Abbs (1989): saját közegben lévő impulzusok felszabadítása, folyamatos munka, végső forma (Odena, 2018).

Vagyis látható, hogy az egyes elméletekben a kreativitás többféleképp jelenik meg, Bereczki Enikő (2016) is jelzi, hogy bár nem született még egységesen elfogadott definíció, ám abban mégis közelítenek a meghatározások, hogy a kreativitás: (1) egyéni és csoportos folyamatok révén jön létre, (2) olyan produktumokat eredményez, amelyek eredetiek és megfelelőek is egyben, valamint, hogy (3) a kreativitást számtalan személyes és környezeti tényező befolyásolja. Ez utóbbi tágítja a kreativitás fogalomkörét.

KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN

Az oktatásban kiváltképp fontos volna a kreativitás alkalmazása, fogalmának tisztázása, ám a kifejezést az intézményekben számtalanszor használják anélkül, hogy definiálnák (Spencer, Lucas és Claxton, 2012). A pedagógusok és a diákok többnyire tévhitekből és nem tudományos vizsgálatok által formálnak véleményt e téren (Beghetto, 2010; Runco és Johnson, 2002).

Mindeközben a pedagógia foglalkozik a kreativitással. Bizonyos megközelítés szerint

a tehetség részeként is tekinthetünk a kreativitásra. Amennyiben az egy- és többdimenziós tehetségmodelleket vesszük górcső alá, láthatjuk, hogy Renzulli 1987-es modelljében az átlagon túli képesség, a feladat iránti elköteleződés mellett harmadik elemként jelentkezik a kreativitás. Mönks már másként fogalmaz a tehetség megítéléséről, de nála is ott szerepel ez a fogalom a motiváció és a kivételes képességek mellett. Czeizel Endre adottságokról beszél a tehetség megítéléséről (általános értelmesség-, motivációs-, specifikus mentális-, kreativitás adottság). Piirtonál a legszerteágazóbb a tehetségmodell, ő differenciál leginkább (Bálint-Orsós, 2013). Megfigyelhető tehát, hogy a fenti elméletek közül a tehetség azonosításához mindenki elengedhetetlennek tartja a *kreativitás* megjelenését.

Az Európai Unió a kreativitást a LLL-hez szükséges kulcskompetenciákkal közösen fejlesztendő transzverzális készségként értelmezi (Európai Parlament és Tanács, 2006). A kreativitás-fejlesztésről pedig az UNESCO 2010-es szöuli világkonferenciáján is szó esett (Bodnár, 2010). Heilman és Korte (2010) kutatása az Európai Unió tagországainak és régióinak tanterveit vizsgálta, s kiderült, hogy minden európai ország megfogalmaz a kreativitás fejlesztésére irányuló nevelési és oktatási célokat. A Debreceni Egyetem „Tehetségkutató és Tanácsadó Kutatócsoportja” 2011-ben „A kreativitás többszempontú vizsgálata” című projektjének részét képezte, hogy a kreativitással közvetlenül vagy közvetve összefüggő kutatásokat foglalja egybe (Münnich, 2011). Czakó Dóra szerint a mindenkori pedagógus frissességét adja, hogy kreatív szemléletet tükröz, egyben igényt is tart a folyamatos változásra (Czakó, 2015). Bereczki Enikő figyelemreméltó kutatást végzett a kreativitás vizsgálatával kapcsolatban, megállapítja:

"(...) bár a kreativitás a Nat visszatérő eleme, azonban az eltérő arányokban és mélységekben jelenik meg a közös célokban, a különböző műveltségterületeken és képzési szakaszokban. (...) A Nat-ban a kreativitás nem kerül meghatározásra és csak néhány műveltségterület segíti annak értelmezését. (...) Megállapítható, hogy a tantervben egy világosabb, belső ellentmondásoktól mentes, következetes kreativitás megközelítésre van szükség (Bereczki, 2016)."

A 2013 óta Magyarországon is működő nemzetközi Kreatív Partnerség Program a kreativitást olyan képességnek definiálja, ami a problémák megoldásához újszerűen közelít. A kreativitás öt fő alkotóelemét különíti el: kíváncsiság, kitartás, képzelőerő, fegyelem és együttműködés (Németh–Raffay, 2018).

Az OECD PISA mérése szintén képességként definiálja a kreativitást, a 2022-es PISA mérésben a kreatív gondolkodást úgy definiálta, mint az a gondolkodásmód, amely értékes és eredeti ötletek létrehozásához vezet. A mérésben négy területre fókuszáltak: írásbeli kifejezés, vizu-

ális kifejezés, társadalmi problémamegoldás és tudományos problémamegoldás.¹

A kreativitás, kreatív gondolkodás tehát egyre inkább fókuszba került az oktatásban, mivel pozitív hatást gyakorol tanulók tanulmányi érdeklődésére és teljesítményére, valamint segíti az egyén alkalmazkodását a folyamatosan változó világhoz.

ÁLTALÁNOS- ÉS ZENEI KREATIVITÁS SZÉTVÁLASZTÁSA

Hickey továbbhalad, újabb elágazásokat keres, így az általános- és zenei kreativitást szétválasztja tanulmányában, s az ebből származó kreativitás fejlődési modellje között eltérést állapít meg (Hickey, 2009). Zenei területen a XX. században a kreativitásról való aktív gondolkodás (Chapuis, 1994; Bachmann, 1994; Widmer, 1994; Hegyi, 1997; Sárosi, 1999; Daragó, 2016) a reformpedagógiai törekvésekkel egy időben kezdett kikristályosodni (Pukánszky–Németh, 1998). A zeneoktatásban inkább a zenei kreativitást fejlesztő hatásaként szoktuk említeni. A zenei kreativitásteszték zenészek kreativitását nem szokta összevetni, hisz maga a zenei produkció is egyben a zenei kreativitás megnyilvánulása (Turmezeyné, 2010). Több kötet is foglalkozik zenei gyakorlatok kidolgozásával, noha kevés szólítja meg ezek közül a középiskolásokat, mégis a legtöbb (Gonda, 2004) a zenei készségek aktív fejlesztésére szolgál. Nem találkoztam még olyan kötettel, mely célzottan és kimondottan ehhez a korosztályhoz szólt volna (Sárosi, 1999). Deliége, Wiggins már 2006-ban is foglalkoztak a zenei kreativitással. Multidiszciplináris kutatásuk az elméletben és a gyakorlatban hét szakaszból áll, melyek mindegyike egy másik, tudományos szempontból zenei kreativitást vizsgál, a számítógépes modellezés filozófiájától, zenei oktatás, tolmácsolás, idegtudomány és zenei terápia, valamint a kísérleti pszichológiáig. Mindegyik rész kiemelkedő nemzetközi szakemberek vitáit tartalmazza a felvetett kérdésekről, végül a zenei kreativitás megértését célozza a zeneszerző, Jonathan Harvey munkájában (Deliége, Irène and Wiggins, Geraint A., 2006). Oscar Odena társ-tudományokat is beemel a diskurzusba, kötete betekintést nyújt a zeneoktatás, a zenepszichológia és a zeneterápia területén végzett új kutatásokba (Odena, 2012).

Ezen pedagógiai úton továbbhaladva Abramot és Reynoldsot kifejezetten a tanári kreativitás érdeklik, különösen a kreatív zenepedagógusok fejlődése és tanári gyakorlatuk fejlesztése céljából. Az írásból kiderül, hogy a kreatív pedagógusok: érzékenyek, rugalmasak és improvizációra hajlamosak; nem feltétlenül egyértelműek; szívesebben fogalmaznak metaforákban; érdekesen gondolkodnak; elfogadóbbak az átlagnál (Abramo–Reynolds, 2014). Tehát lát-

¹ PISA 2021 Creative thinking framework: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. augusztus 19.)

hatóan visszatértünk a kiindulóponthoz, a kreativitás emberközpontú nézőpontjához.

Így tesz Odena és Welch is, akik a zeneoktatásban a kreativitás négyéves vizsgálatát végezték el. Az adatgyűjtéshez kvalitatív megközelítést alkalmaztak, ideértve a videofelvétel interjú technikáját és a Musical Career Path kérdőíveket. A tanárok kreativitásról való gondolkodásának változásáról beszélnek, hiszen mindezt befolyásolja a pedagógusok múltbeli és iskolán kívüli tapasztalataik, a tantermi környezet. Az említett tényezők folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. A kutatás kitér a későbbiekben bekövetkező oktatási hatásaira is (Odena–Welch, 2009). Hat pedagógus tanári hátterének és kreativitás felfogásának vizsgálata során kiderült, hogy a jövőbeli zenei kilátásokat tekintve véleményük három irányt erősít: zenei; tanári-nevelési; szakmai-oktatási.

Ezek hatása gondolkodásukra pedig további négy elágazáshoz vezet:

1. kreatív tanulók észlelése; 2. kreativitást elősegítő környezet; 3. kreatív folyamat; 4. kreatív zenei termékek (Odena–Welch, 2007).

Phil Ellis (1994) ugyanúgy az emberi tényezőknél marad, amikor a komponálásban meghatározott kreativitás három szakaszát határozza meg: (a) az első szakaszban a kutatás, keresés kerül a fókuszba, amikor a hangokkal történik a kísérletezés, ekkor alakul ki a mű mondanivalója is. A (b) második szakaszban bukkan fel az a fajta koncentráció, mely során az ötletek megvalósulnak vagy elvetésre kerülnek, tehát egy olyan fejlődési út mutatkozik meg, mely megoldásra váró problémákhoz vezet. A (c) harmadik szakaszban a kompozíció kikristályosodik (Ellis, 1994,27).

Tulajdonképpen a zenei kreativitásra képességgént tekinthetünk, ennek tükrében szakemberek egy csoportja a zenei képességeket a zenei hang tulajdonságaihoz kötik (hangmagasság, ritmus, hangszín, hangerő), mások a „zenei hallást” és „zenei emlékezetet” említik. Ma már tudjuk, különböző zenei tesztek által, hogy a zenei észlelést tekintjük a zenei képességek legfontosabb előfeltételének (Turmezeyné, 2010).

Végezetül, a zenei kreativitás fogalmához megérkezve, annak elengedhetetlen részeként értelmezhetjük az improvizációt. Ez jelen esetben nem a tanár problémamegoldó képességét jelenti, hanem azt a kreatív zenei gyakorlatok megvalósítása során történő improvizációs folyamatot, mely a kreativitás felszabadításából fakad. Hickey (1999) cikkében foglalkozik a zenei improvizáció történetével, igaz, Jeff Pressing improvizáció történeti elképzelései mentén, mintegy folytonossági modellként elemzi azt. Megkísérli, hogy az USA zeneoktatásának improvizációs gyakorlatának kiegyensúlyozására javaslatot tegyen mindamelllett, hogy elismeri, az improvizációt hagyományos értelemben szinte képtelenség tanítani (Hickey, 2009).

Bizonyos fokú alkotóképességgel a zenét művelőknek rendelkezniük szükséges, tehát a muzsikusknak, zenetanárnak, növendéknek egyaránt (Gonda, 1999). A kreatív zenei gyakorlatnak szintén alkotóeleme az improvizáció.

Jelen dolgozatban jómagam Sály László elképzeléseire támaszkodom, tehát képességeként tekintek a zenei kreativitásra, valamint Abramo és Reynolds attitűdvizsgálatát használok. Sály László elképzelései (1999) alapján a zenei kreativitás részben különbözik az általános zenei kreativitástól, részben pedig kiegészítik egymást. Ha megvizsgáljuk a kreatív zenei gyakorlatok (Fekete, 2019,11) elemeit, láthatjuk, hogy általános **kreativitáshoz** köthetők a: *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, közösségépítés, vezetői kreativitás, résztvevői kreativitás, résztvevői aktivitás serkentése, egyéni feladatok, páros feladatok, csoportos feladatok, repetíció (ismétlés + koncentráció), kollektív gyakorlás, partneri attitűd* elemek és **zenei kreativitáshoz** köthetők a: *zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés), zenei improvizációs készségek fejlesztése* elemek.

E tekintetben az általános kreativitáshoz kapcsolható elemek interaktivitást igényelnek, emberi viszonyrendszert feltételeznek, míg a zenei kreativitáshoz köthetők zenei készségek struktúrájában értelmezhetőek.

1.1.2 Motiváció

Tudományos értekezésemben a középiskolás diákok ének-zene tantárgyhoz fűződő motivációját is vizsgálom, melyhez elengedhetetlennek tartom e kifejezést körbejárni. Ebben a korban a tanulói lelkesedés velejárója az ember érdeklődési körének tágításához, mélyítéséhez. Pink írásában olvashatunk egy beszámolót arról, miként élte meg a tizenéves gyermek, amint történelemtanára megkérte a következő tanóra vezetésére. Nem az ezért megszerezhető érdemjegy számított a diáknak, hanem a lelkesedés, hogy most valami különlegeset alkothat, olyan dologgal foglalkozhat teljesen szabadon, mely őt igazán érdekli (Pink, 2010). Anderman és Maehr vizsgálata a serdülőkori időszakban a társadalmi-kognitív elméletek kutatásának legújabb fejleményeit elemzik, valamint azt, hogy az ilyen típusú mérések hogyan alkalmazhatók a középiskolák reformjára. Bár bőséges bizonyítékot találunk arra nézve, hogy a középiskolák környezete ellentétes a serdülők igényeivel, azonban kevés olyan reformtevékenység történt, amelyek figyelembe veszik az ifjúság motivációs és fejlesztési szükségleteit is. Ez a cikk azt sugallja, hogy a hatékony reformnak szem előtt kell tartania azt a sokféle

kontextust, amelyekben a diákok kölcsönhatásba lépnek (Anderman és Maehr, 1994).

A MOTIVÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE

A motiváció fogalom analizálására többféle értelmezés létezik. Az általam vizsgáltak közül mindegyik az ember benső késztetését célozza. N. Kollár Katalin és Szabó Éva szerint: „Az ember cselekvéseinek háttérét és mozgatórugóit jelölő gyűjtőfogalom (N.Kollár–Szabó, 2017).” Geen meglátása szerint kitágítja a kifejezést és olyan folyamatként vezeti be a motivációt, amelyben az ember társadalmi helyzetei során viselkedésének céljaként jelenik meg. Egy általános megközelítést fogalmaz, így kognitív célmeghatározási folyamatokról gondolkodik (Geen, 1995).

MOTIVÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN

A motiváció vizsgálatáról, annak definiálásáról, pedagógiai hasznosíthatóságáról is gondolkodik a neveléstudomány, így meghatározza a tanulási motivációt, melynek kezdeti értelmezése kimerült a teljesítménymotiváció (achievement motivation) tanulmányozásában. A XX. század második felétől beszélhetünk a jutalmazó, önjutalmazó motivációról (extrinzik, intrinzik). Manapság már sokkal összetettebben vélekedünk erről, hiszen egy-egy motívum fejlettségi szintje egész motivációs rendszert is alkothat (Józsa, 2002). N. Kollár Katalin szerint léteznek alapvető motivációk (önfenntartó motivációk (éhség), fajfenntartó motivációk (szexualitás), kíváncsiság (exploráció, manipuláció) és humánspecifikus motivációk (extrinzik, intrinzik) (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az elsajátítási motivációnak (mastery motivation) nagy jelentőséget tulajdonítunk e tárgykörben (Józsa, 2002). Mindez olyan készségek optimalizálását, begyakorlottságát jelenti, mely öröklött alapokon nyugszik. A motiváció a tanulási folyamat rendkívül fontos és meghatározó eleme. Különböző kutatások segítségével ma már az is nyilvánvaló, hogy az emberek anélkül is képesek tanulni, hogy az kötelező volna számukra (Falus, 2003). Ebből kiindulva érthető Whisler megállapítása: „Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motívumok meglétét jelenti. Ezzel szemben a kedvezőtlen tanulástörténet magas rizikófaktorral küszködő egyéneket alakít ki (Whisler, 1991).”

A motiváció fogalmának összetettebb értelmezésére egy-, két- és többdimenziós modelleket is használhatunk (Réthy, 2006), továbbá azt is érdemes szemügyre venni, hogy azok az oktatási folyamatok rendelkeznek a legmagasabb szintű ösztönzéssel, melyek önszabályozó jelleggel történnek (Réthy 2003). Bizonyos tehát, hogy: „A motiváció alapfeltétele a tanu-

lásnak (Réthy 1988,63)."

Közelítve az iskolai környezethez, a kompetencia elemeit (Asztalos, 2015) vizsgálva észrevehetjük, hogy a motiváltság a többivel egyenértékű értéként jelenik meg (ismeretek, tudás; készségek-jártasságok; személyes értékek; attitűd; személyiség; motiváltság). A tanulói motiváció szoros összefüggésben áll a tanulói attitűddel (Csapó, 2000), egy tantárgy kedveltségével, az iskolához, a tanuláshoz fűződő viszonnal. Mindezt alapvetően befolyásolja a tanulási környezet, a tanári attitűd. Fejes József Balázs az osztálytermi környezet motivációs hatását vizsgálja (Fejes, 2015,108), Réthy Endréné pedig kitér a tanórai tanulási motivációra (Réthy, 2001), mely értekezések a legkézzelfoghatóbban közelítenek a tanulói motiváció megértéséhez, mely a hatékony tanulás feltétele egyben (Falus, 2022).

A tanítás során folyamatosan jelen vannak a kapaszkodók (előzetes tudás, fejlett képességek), a tanuláshoz szükséges érdeklődés, motiváció pedig folyamatosan serkenthető, mindezek sikere a pedagógus felkészültségétől függ (Falus–Szűcs, 2021).

MOTIVÁCIÓ A ZENEI NEVELÉSBEN

A motiváció a zenei nevelésben nélkülözhetetlen, ezt Takács Viola 2001-es reprezentatív vizsgálata is igazolja, mely kutatás során a hetedik osztályos tanulók az ének-zene tantárgyat a legutolsó helyen értékelték a hasznos és érdekes tárgyak listájában. Mindemellett a harmadik legkönnyebbnek is. Az is kiderült továbbá, hogy az alsósok inkább kedvelik a zenét, mint a felsősök (Turmezeyné, 2010). Márpedig a kognitív képességeink folyamatosan hanyatlanak, s ezzel is szükséges foglalkozni. A trenírozásban a játék sokat segíthet (Aczél, 2015), ennek terepe pedig az iskolai környezet.

A zenei motivációt Turmezeyné Heller Erika kettébontja, mert állítás szerint a kötelező ének-zene oktatás másként presszionálja a diákokat, mint a hangszeres énekképzés. Utóbbról feltételezhető, hogy erősen belső indíttatásból származik. A tanórai motiváció hátterében a pedagógusok szerint ott áll a tananyag szerkezete és az előírt magas követelmények mellett az alacsony óraszám közötti feszültség, mely szinte lehetetlenné teszi az eredményes tanulást/tanítást (Turmezeyné, 2010). Nem véletlen, hogy a megkérdezett pedagógusok az aktivizáló tevékenységeket preferálnák óráikon, s a zeneelméleti alapismereteket csökkentenék. Az alsó tagozatosok sokkal jobban kedvelik az ének-zenét, mint a felsősök. Nem csoda, hiszen sokkal élményszerűbb számukra a tantárgy. Mindez radikálisan csökken felső tagozatra. Középiskolában már nagyrészt teljesen haszontalannak vélik a diákok az ének-zene órát, úgymond „töltelék” tantárgynak hívják és már akkor alulmotiváltak (9. osztályban), amikor még meg sem

ismerték ének-zene tanárukat. Úgy vélem, a tanulókat lehet készíteni zenei feladatok elvégzésére, ám ez részben a pedagógus felelőssége kell, legyen. A tantárgy értékelésének módja is befolyásolja a zenei motivációt. A pedagógiai értékelés formái közül (diagnosztikus, formatív és szummatív, Rapos, 2022) a szummatív értékelés nagyfokú hegemoniája miatt, folyamatos dilemmát jelent, hogy az ének-zene tanár mely teljesítményt jutalmazza ötös érdemjeggyel. Ki kaphat év végén 5-öst? Aki tisztán énekel? És akinek önmagához képest fejlődött a hangja, s más zenei készségei szintén egy év alatt? Nem kaphat ötöst, aki még mindig kissé alul- vagy felülintonált, pontatlan? Ezt a „képletet” a diák gyorsan megérti, így a „minek akkor többet beletenni” attitűdjét választva inkább kivonja magát az órai részvétel alól, így motivációja nagy mértékben csökken. Általánosságban az értékelés alapját nem az aktív zenélés jelenti, hanem a zenei passzivitás, olyan feladatok végrehajtását, melyekhez különösebben nem szükséges zenei előképzettség. Mindezt látva indirekt módon a diákok felé azt az üzenetet közvetítjük, hogy az éneklés, zenei készségek nem fontosak. Ezek után az értékelésben is eltérő a pedagógusok attitűdje. Tehát ők is ezzel a bizonytalansággal élve, a tantárgy másodlagos szerepét erősítik.

A diákok ének-zene órai motivációja nagy mértékben függ a pedagógus szerepétől, személyétől és tanítási módszereitől. Tehát egy ének-zene tanárnak nem csupán zenei szempontból szükséges felkészülnie lennie, hanem fontos pedagógiai szempontból is felvértéznie magát (Jakobicz–Wamzer–Józsa, 2018).

A tanulási motiváció és a tantárgy iránti attitűd összefüggésére mutat rá Janurik Márta és Józsa Krisztián által vezetett kutatás (2018), amely alapján kiderült, hogy léteznek olyan ének-zene órai tevékenységek, melyek a diákok motivációját felkeltik, s ezáltal némiképp változik a tantárgyhoz fűződő attitűdjük: amikor valamilyen céllal, pl. iskolai ünnepségre készülnek a tanulók vagy új dalt tanulnak. Tehát az éneklés és a tevékenykedtető feladatok keltik fel leginkább a diákok figyelmét a tanórán (Janurik–Józsa, 2018).

1.1.3 A kreatív zene gyökerei, Sály László munkássága

SÁRY LÁSZLÓ ZENEI ÚTJA

Ahhoz, hogy a kreatív zenei gyakorlatok gyökereit megértsük, látnunk/értenünk kell Sály László munkásságát, aki győri származású, 1966-ban fejezte be tanulmányait a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem zeneszerzés szakán.² Szervánszky Endre tanította őt, s – ahogy azt tőle már megszokhattuk – nagyszerű pedagógusként terelgette, nyitottságra nevelte tanítványát. Christian Wolff munkássága egyértelműen hatást gyakorolt Sály Lászlóra, amikor Darmstadtban járt, ezt a zeneszerző többször is hangsúlyozta élete során. Sajátos módszere a ma már sokak által ismert *Kreatív zenei gyakorlatok* kötetből (Sály, 1999) tisztán kitűnik, egyben egyéni kifejezésmódja is megmutatkozik. 2001-ben angolra, 2006-ban pedig német nyelvre is lefordították a könyvet (Fekete, 2013). A „Sály-módszer” kreatívan fejleszti a koncentrációt, a zenei készségeket és gyakorlatai nemcsak zenészek számára megvalósíthatóak. A Színház- és Filmművészeti Egyetem hallgatóinak is nagy segítséget nyújt feladatainak keresztül. Anglia, Belgium, Észtország, Franciaország, Japán, Olaszország is ismeri munkáit, hisz számtalan kurzust tartott ezekben az országokban főként zenetanárok számára. 1994 és 1998 között Yehudi Menuhin-projekt (Yehudi, 2012) alkalmával hat-tízéves gyerekekkel is használta zenei társasjátékait, valamint Pilisborosjenőn is oktatott harminc órás akkreditált kurzus keretében 1990-ben. Az 1980-as évektől már színházak számára is komponál műveket, 1990-től pedig a budapesti Katona József Színház zenei vezetője.³

Kitüntetései: Kassák-díj (1979), Erkel-díj (1986), Bartók-Pásztory-díj (1993), Érdemes Művész (2000), Kiváló Művész (2008), Artisjus-díj (2016).

Fia, Sály Bánk szintén zeneszerző, aki apja munkáját gondozza, vizsgálja (ifj. Sály 2015). Bátyja, Sári József (Eisenbacher, 2015) ugyancsak Szervánszky Endrénél tanulta a zeneszerzést. Előbb testvére életében vált fontossá a zene, erről a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumban megtapasztalt zeneélményei alapján tudunk, majd a gyakorlás céljából hazavitt művek elmondásai a kisgyermek Sály Lászlóra is nagy hatást gyakoroltak. Így tulajdonképpen párhuzamosan folyt a fivérek zenei karrierje. Mivel apjuk állomásfőnök volt egy kis faluban Pannonhalmától nem messze, szolgálati lakásban éltek, s a mozdonyok zaja folyamatosan jelen volt életükben. Sály László maga is vallja, hogy *Etűdök gőzmozdonyokra* és *Lokomotív szimfónia* ennek ihletésére születtek, valamint a ritmika, zajok iránti szüntelen szeretete, vonzalma is ezekre az időkre vezethető vissza.⁴

² A Sári/Sály család albumából (2015). *Parlando folyóirat*. Budapest. 6.

³ (Utolsó letöltés: 2017. november 1.) <http://www.sary.hu/sarylaszlo/magyar/eletrajz.htm>

⁴ dal+szerző (2014): *A szörnyeteg, nem a rosszindulatú fajtából*. Artisjus, Budapest, 29-33. (Utolsó letöltés:

ÚJ ZENEI STÚDIÓ

Sáry László Jeney Zoltánnal és Vidovszky Lászlóval azonos évfolyamba jártak a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen. Tanulmányaikat követően néhány évvel később Simon Albert közbenjárásával 1970-től megalapították az Új Zenei Stúdiót, mely húsz évig működött a budapesti Rottenbiller utcában. Eötvös Péter, Kocsis Zoltán és Kurtág György is az alapítók között szerepeltek (ifj. Sáry, 2015). Miközben az akkori zenei élet élesen elhatárolódott tevékenységüktől, ők kitartóan és szívósan dolgoztak ki újabb műveket és további zenésztársakat gyűjtöttek maguk köré. Azért volt fontos ez az együttműködés, mert a zene iránti elhivatottság fűtötte, hajtotta a bennük lobogó tüzet. Az akkori munkáiban fellelhető zenei motívumok Sáry Lászlót ma is foglalkoztatják (Varga, 2017). Közel hatszáz művet datálunk ebből a korszakból. Példaértékűnek számított ez a fajta összekapaszzkodás, hogy saját műveiket játszották ezek a zenészek és fáradhatatlanul hittek abban, amit létrehoztak (Malina, 2010). Ez az alakulás egyfajta életformát is jelentett akkoriban, hiszen nemcsak újdonságként hatott, amit ők képviseltek, de egyfajta zenei nullpontról indulás szándékát is sugallták. Nem volt egyértelműen elutasító magatartásuk, mert mindenképpen részt kívántak venni a kortárs zenei életben. Maróthy Jánosnak köszönhetően, s a róluk szóló diskurzusok tették lehetővé, hogy szép lassan a zenei kánonba bekerülhessen az Új Zenei Stúdió. Maróthy 1977-től folyamatosan nyomon követte és pozitívan dokumentálta munkásságukat (Dalos, 2013). Az Új Zenei Stúdió darmstadt-i utazása és Christian Wolffal való találkozásuk azért volt jelentős, mert olyan kottákkal térhettek haza az ifjú zenészek, melyek nyugatról származtak és egy egészen szokatlan, új zenei stílust képviseltek. Mindez inspirálta az alkotókat további művek komponálására. Christian Wolff nemcsak saját szerzeményeit, de John Cage, Earl Braun és Steve Reich muzsikáiból is adott kottákat. Ezeknek a műveknek a játszásához azonban nem állt még rendelkezésre hazai előadóművészeti gyakorlat, ezért Sáry László olyan készséggyakorlatokat írt, melyek segítették az általuk megszerzett művek eljátszását. A szerző később ezekből az etűdökből állította össze *Kreatív zenei gyakorlatok* elnevezésű kötetét. A mára már jól ismert *Kotyogókő egy korszakban* vagy a *Kánon a felkelő Naphoz* az első művek egyike volt (Fekete, 2013). A repetitív-, minimál zenével találkozva olyan ütemekkel is szembesültek az Új Zenei Stúdió tagjai, melyek csak „jelzés” értékkel voltak jelen a kottában. Így komoly inspirációt jelentett számukra a művek elsajátítása. Olyannyira, hogy szinte hetente mutatták be az újabb darabokat, előbb értelmezték, elemeire szedték, majd megmutatták egészben. Tevékenységüknek egyrészt sikere, másrészt értelme is volt.⁵

2017. november 1.) <https://dalszerzo.hu/2015/01/07/szuletesnap-interju-a-75-eves-sary-laszloval/>

⁵ dal+szerző (2014): *A szörnyeteg, nem a rosszindulatú fajtából*. Artisjus, Budapest, 29-33. (Utolsó letöltés:

ÖNVALLOMÁS

Sáry előnynek tartja, hogy a *Kreatív zenei gyakorlatok* első részében szövegzenéket komponált, így a notáció nem áll a gyakorlat és a résztvevő közé. „*A zene öröm, mely játékost és hallgatót egyaránt derűvel és jókedvvel tölt el* (Fekete, 2013).” A teremtő fantáziának, a memória fejlesztésének, kreativitásnak is nagy szerepet tulajdonít minden feladatánál a zeneszerző. Nem is lehet másként működtetni ezeket a gyakorlatokat. Számtalan etűdöt a hallgatók inspiráltak, Sáry László kéri is, hogy az új zenei gondolkodásmód tükrében és a társas zenélés céljából mind a játékot koordináló, mind a résztvevő a saját értelmezésében oldja meg azokat, s vegyen részt a játékban. Ez egyfajta szabadságot jelent mindkét oldalról. Játékosságot vár el tanártól és diáktól egyaránt. Az alapszabályokat szem előtt tartva el lehet térni, tovább lehet fejleszteni a feladatokat. Hiszen többféle megvalósítási lehetőség áll rendelkezésére a játékosoknak. Sáry László tudatosan kerüli a zárt formákat, sémákat, ennek hiányában szorgalmazza a változatosságot és az alkotófantázia trenírozását (Sáry, 2010). Így a hangzásból az is kitűnik, hogy szinte minden egyszeri és ismétелhetetlen, a véletlenek találkozása. Továbbá tükrözi azt a filozófiát is, miszerint egy problémának többféle megoldása is lehetséges. S ezek nemcsak a zenei, hanem az élet bármely területére is érthetőek.⁶ Ezek a gyakorlatok egyfajta beszélgetést is jelentenek az emberek között a hangok segítségével.

A disszonáns hangok éppúgy elfogadottá válnak Sáry László zenéjében, mint a zörejek és zajok, amelyek szerves részévé válnak az előadásmódnak. A testhangok, magánhangzók, más-salhangzók, emberi hangok gyakran előforduló elemek a kreatív zenei gyakorlatoknál. A természetben talált anyagokkal is szívesen kísérletezik a zeneszerző: fenyőtoboz, faág, kagyló, kő, stb. Amennyiben ezek még megmunkálásra szorulnak, azt a résztvevők elvégzik, majd ismerkednek az eszközök hangjaival, gyakorolnak rajtuk, s így ők is aktívabb résztvevőivé válnak a zenei folyamatnak. A hangok fizikai jellemzői mindig előkerülnek: időtartam, hangerő, hangmagasság, hangszín, valamint a szünetek időtartama. A gyakorlatok továbbfejleszthetősége, minősége kizárólag az adott csoport összetételétől, zenei jártasságától, szellemi képességétől, terhelhetőségétől függ. Amennyiben a résztvevő nem érti a feladatot, egyszerűsíteni kell, tehát folyamatos éberséget jelent mindez a tanár részéről (Fekete, 2015). Nem cél, hogy szorongást idézzünk elő a megvalósítás során (Fekete, 2013). Zeneiskolai diákokkal hangszereket is használhatunk, de zenében kevésbé jártas résztvevőknél az imént felsorolt egyszerű ritmus-hangszerek is nagyszerű segítséget nyújthatnak a megszólaltatásban. Az Új Zenei Stúdióban maguk is használtak egyszerűbb eszközöket, melyekkel pompás zörejhangokat tudtak kialakí-

2017. november 1.) <https://dalszerzo.hu/2015/01/07/szuletesnapi-interju-a-75-eves-sary-laszloval/>

⁶(Utolsó letöltés: 2017. november 1.) <http://www.sary.hu/Kreativ/Kreativinfo2.html>

tani (ifj. Sály, 2015). Sály szerint a kreatív személy nem feltétlenül folyamatosan aktív és nem is feltétlenül produktív (Sály, 2010). Ez inkább jelent találékonyságot és egyfajta problémamegoldó képességet.

Weöres Sándort személyesen is ismerte, *Dob és tánc* elnevezésű műve ihlette azonos című kompozíciójának elkészítésére.⁷ Érdekesség, hogy bizonyos munkáit Sály László egésznek tekintti, ám másokat nem tud teljesen lezárni. Erre a zenetörténész, Szitha Tünde hívja fel figyelmét, mikor a zeneszerző munkájáról értekezik. Mindezt fűszerezi, hogy Sály még jelenleg is aktív éveiben olvashat munkásságáról, annak értelmezéséről (Szitha, 1999).

Amikor a zeneszerző 1990-től elkezdte tanítani a Színház- és Filmművészeti Egyetem növendékeit, akkor jutott el odáig, hogy saját maga magyarázta művei lényegét, módszere alapjait, hogy a tanítványok megértsék, mit szeretne tulajdonképpen.

Bátran állíthatjuk, hogy a Sály-módszer nem pusztán segítség a zenében való eligazodáshoz, hanem filozófiát is rejt (ifj. Sály, 2015). Azonban ha szigorúan a zenei területhez kötjük, elmondhatjuk, hogy az improvizáció már a régmúlt korok előadói gyakorlatát is jellemezte, így ezt a muzsikát aleatórikus zenének nevezzük, mely az alea, vagyis kocka szóból eredeztethető. Innen már könnyen következtethető az is, hogy a történések sora kiszámíthatatlanná válik pont úgy, mint a kockajátékoknál. A kreatív zenei gyakorlatokat irányítottan véletlenszerű folyamatoknak is hívjuk egyszeri és megismételhetetlen mivoltukból fakadóan. Ezért is nevezi őket Sály László zenei társasjátékoknak (Sály, 1999).

1.1.3.1 Mit nevezünk kreatív zenei gyakorlatnak?

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

Tapasztalataim alapján zeneileg sokkal nyitottabbak és szabadabban improvizálnak hangszereken és vokálisan azok a fiatalok, akik 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.

⁷ dal+szerző (2014): *A szörnyeteg, nem a rosszindulatú fajtából*. Artisjus, Budapest, 29-33. (Utolsó letöltés: 2017. november 1.) <https://dalszerzo.hu/2015/01/07/szuletesnapi-interju-a-75-eves-sary-laszloval/>

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 bízva, hogy a résztvevői előképzettség függvényében miként variálhatjuk az adott gyakorlatot.

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

Kreatív zenei gyakorlatoknak nevezzük azokat a vokalitást, hangszert, ritmust, zörejhangokat, 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 várnak el.

A kreatív zenei gyakorlatok típusai (Fekete, 2019):⁸

- vokális kreatív zenei gyakorlatok (csak énekhangra építő)
- ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok (csak ritmusra építő)
- zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok (zajokra és zörejekre, valamint beszédszerűen képzett effekthangokra építő)
- szöveges kreatív zenei gyakorlatok (szöveg ritmizálására vagy szöveg és ritmus valamilyen kombinációjára építő)⁹
- hangszeres kreatív zenei gyakorlatok (hangszeres improvizációra építő vagy vokális gyakorlatokat hangszerrel helyettesítő)
- kombinált kreatív zenei gyakorlatok (Fekete, 2021) (fentiek szimultán alkalmazása)¹⁰



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 gyakorlatok*¹¹ és (b) *szabad kombinált kreatív zenei gyakorlatok*¹² altípusokra.

⁸ Sály László gyakorlatait nem kategorizálja, ez a felosztás saját rendszerezésem.

⁹ Sály László ezeket a típusú feladatokat szövegzenének hívja.

¹⁰ 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.

¹¹ Ezek a feladatok konkrétan megvalósítandó szabályok alapján végezhetők el. A gyakorlat egyszerűsítése és/vagy bonyolítása a csoportvezetői kompetenciát terheli. A kivitelezés során a zenei kreativitás tekintetében a „Hogyan teszem ezt?” válik hangsúlyossá.

¹² Ezeket a feladatokat a szabályok csupán keretezik, hiszen a gyakorlat egy részét vagy épp egészét a résztve-

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 gyakorlat, 14. partneri attitűd).

1.1.4 Zenei módszerek, koncepciók a kreatív zenei gondolkodás tükrében

Jelen fejezetben olyan módszereket és koncepciókat mutatok be, melyeket a kreatív zenei gyakorlatok előfutárainak tekintek, hiszen fellelhetőek bennük a kreatív zenei gyakorlatok elemei (14).¹³

Ahogy a XX. század pedagógiai felfogásában a gyermek neveléséről való gondolkodás változik, s különböző reformpedagógiai irányzatok kezdenek el kialakulni (Pukánszky–Németh, 1998), úgy kezdenek el létrejönni kísérletező zenepedagógiai törekvések is. Természetesen az ember életében a zene mindig is jelen volt, korokon átívelő jelleggel. Az őskorban a rítusok, egyszerű eszközök rendkívül jó alapot teremtettek különböző ritmusok megmutatására. A középkorban az egyház remekül átvette a zenei nevelés szerepét, mindenki együtt énekelhette a gregorián dallamokat. A reneszánsz korban a hangszerjáték és a komponálás előtérbe került, noha a megvalósítás módját az előadóművészekre bízták. A korszak ekkor már preferálta a zenei jártasságot, továbbá úgy gondolták, hogy mindez erkölcsileg is gyarapítja az embert. A reformáció és ellenreformáció korában az énekmondók szerepe jelentőssé vált, és az egyéni ének megmutatása is előtérbe került. A XVII. század vívmánya, hogy a zenei szakkifejezések lejegyzésre kerültek, egyfajta rendszerezés vette kezdetét. A felvilágosodás korszaka már a hangszeres oktatást és a zeneiskolák létrejöttét is szorgalmazta. A XIX. század pedig felismeri, hogy a tanítóknak is megfelelően kell tudniuk énekelni (Váradi, 2014).

A zenei fejlesztések legeredetibb törekvéseit végül a XX. század hozta el. Keletkeztek olyan irányzatok, melyek a vokális tanulmányokra fókuszáltak, mások főként a ritmikai készsőknek szükséges kitalálniuk. A kivitelezés során a zenei kreativitás tekintetében a „Mit teszek?” válik hangsúlyossá.

¹³ A zenei módszer, zenei koncepció, zenei jó gyakorlat kifejezéseket a szakma is nehezen tudja következetesen értelmezni. Ezért jobb híján magam is esetlegesen használom, nem minden esetben egyértelműen (Gönczy, 2009).

ség fejlesztésére összpontosítottak, megint mások pedig a tevékenység közben történő zenélésre vagy a hangszeroktatásra helyezték a hangsúlyt. Az improvizációnak hol kisebb, hol nagyobb szerepet tulajdonítottak, de mindenhol megjelenik a kötetlen zenélés igénye, mely önállóságra és kreativitásra ösztönöz. A kor szellemiségéből is fakad tehát, hogy a gyermekekre összpontosítva próbáltak minél eredményesebb zenei nevelési utakat bejárni. Fellelhetjük bennük a kreatív zenei gondolkodás elemeit (14) is. A legfontosabb ilyen irányú törekvések közé sorolhatók (Daragó, 2016):

(a) A Waldorf-pedagógiában jól ismert Emil Jacques-Dalcroze (1865-1950) munkássága. Az általa kifejlesztett euritmia (Zelinka, 2015) alapjaiban változtatott a zenei nevelésünkről való gondolkodásról. Nála az instruált **improvizáció (7)** és a **szabad mozgás (6,9)** egyben a szabadság kifejezését is jelentik (Daragó, 2016).

(b) Maria Montessori (1870-1952) pedagógiája a gyermeki aktivitást helyezte a középpontba: gyermekekre méretezett térben gondolkodott, és a **tapasztaláshoz (8)** szükséges speciális eszközrendszer kialakításán fáradozott, valamint az **aktív zenehallgatást (3)** preferálta (Daragó, 2016).

(c) Kodály Zoltán (1882-1967) koncepciójához hozzátartozik a mindennapos éneklés és kottaolvasás elengedhetetlen és **szüntelen gyakorlása (11,12,13)**, hiszen már az anyaméhben is találkozunk muzsikával, onnan indul zenei neveltetésünk. Kodály úgy vélte, gondosan válogatott, értékes zenei anyaggal kell megismertetnünk gyermekeinket, s mivel a zene már a görögöknél is központi szerephez jutott, a zenei nevelést hazánkban is fel kell emelni, a tanítóképzésben is javítani kell az oktatás színvonalát; „*nagyon fontos a karéneklés, a **kollektív érzés (4)**, a közös erőfeszítésből eredő szép eredmény öröme fegyelmezett, nemes embereket nevel, ilyen nemű szerepe felbecsülhetetlen...*”; a gyermek anyanyelve a magyar népzene, csak utána forduljunk más népek zenéjéhez; mindenki számára meglévő hangszerrel tanítsunk, énekhanggal (Szőnyi, 1986, 15).

(d) Justin Bayard Ward (1879-1975) olyan zenei példatárat hozott létre, mely a gregoriánra alapozva segíti a gyermekek **hallását, énektudását (2,12)**(Daragó, 2016).

(e) Edgar Willems (1890-1978) a zenei nevelést filozófiai, pszichológiai és lélektani alapokra helyezte, figyelembe véve az életkori sajátosságokat. A hangszeres oktatás, a karének, szolfézs is fontos számára, ahogy az **improvizáció (7)** jelentősége is, végezetül a dalt- és ütőhangszerek használata (Daragó, 2016).

(f) Carl Orff (1895-1982) módszertanában a **mozdulatnak (6,8)**, ritmusnak kiemelt szerepet tulajdonít. Speciális hangszereket használ, melyeket **improvizációs (7)** feladatokhoz

társít. Számtalanszor előfordul nála az **interakció (14)**, **kommunikáció (10)** a gyakorlatok közben, míg a dallamérzék fejlesztés és a hallás utáni daltanítás mind-mind a polifónia-érzék kialakulását segítik (Andorka, 2013).

(g) Suzuki Shinichi (1898-1998) pedig úgy gondolta, a tehetség minden emberben megtalálható, kinevelhető, s miközben **zenehallgatásra (3)** edukáljuk a tanítványokat, a hangszertanulás kezdeténél a hallás utáni játékot helyezi előtérbe. Ezáltal magas színvonalú oktatást érhetünk el, közös repertoárt hozhatunk létre, melyet minden gyermek ismer, így más nyelvet beszélők is tudnak a zenén keresztül kommunikálni. Nála különösen fontos a kellemes hang, hangszín elérése, a szeretet pedagógiája, a társadalmi integráció. Japánban kevésbé népszerű koncepciója, ott csupán magánórákra lehet járni, és nincs kialakított hangszeroktatásuk, ellenben az Egyesült Államokban nagy sikert arattak elképzelései (Papp, 2016).

(h) Kokas Klára (1929-2010) Kodály-tanítványként végzett a Zeneakadémián (Deszpot, 2009), mestere által is ihletődött. Ő a közös **zenei improvizáció (7)** híve, s szintén a gondosan válogatott, értékes zenei anyagot preferálja. Mindemellett hangsúlyozza azt is, hogy a zene segítségével élményt kell teremteni, a sajátos különbségeket elfogadni, szabadságélményt biztosítani. Zenei foglalkozásain különböző életkorúak is részt vehetnek (Kokas, 2006).

(i) Szabó Helga (1933-2011) az **énekes improvizáció (7)** kidolgozásával ért el nagy sikereket a XX. században (Daragó, 2016).

(j) Apagyi Mária (1941-) megközelítésének középpontjában az integratív, komplex művészeti nevelés áll, aki az **improvizációt (7)** a hangszeres órák, zenei foglalkozások elengedhetetlen elemének tartja (Szondi, 2015; Apagyi, 2011).

(k) Sály László (1940-) gyakorlataihoz érkezünk, melyek a memória és rögtönzési készségek fejlesztésére törekednek. Ezek zenei figyelmet élesítő feladatok, melyek társas muzsikálásra sarkallnak. A gyakorlatok egyaránt vonatkoztathatóak zenében jártas és járatlan résztvevőkre is, ugyanakkor némelyek többféle megvalósítási lehetőséget is rejtenek attól függően, hogy a játékos hogyan oldja meg feladatát (Fekete és mtsai, 2022). Nem ragaszkodik a hangszer tudáshoz vagy zenei előképzettséghez, (ám sok esetben javasolja az adott feladat hangszeren történő kipróbálását is) célja, hogy az általános megbeszélésen túl a résztvevő minél több megoldást találjon. Sály Lászlónál nagyon ritka a készen kapott séma vagy formula (ám előfordul), így máris kézenfekvő, hogy az aleatória elvét követi. A zöreijhangoknak rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít, így a csend és hang vizsgálatával is gyakran foglalkozik (Sály, 2010).

XX. században kialakult zenepedagógiai módszerek, koncepciók a kreatív zenei gondolkodás tükrében: Jelen táblázatban kiemelt zenei módszerek, koncepciók mindegyike valamely felsorolt zenei területet érinti, melyben megtalálhatóak a kreatív zenei gyakorlatok elemei. Sály László metodikájában megtalálható az összes. A legtöbb esetben a *zenei kreativitás trenírozása (1)* és a *zenei improvizációs készségek fejlesztése (7)* kerül előtérbe. Sály Lászlón kívül a *vezetői kreativitás (5)* elemet senki nem használja:

	Dalcroze	Montessori	Kodály	Ward	Willems	Orff	Suzuki	Kokas	Szabó	Apagyi	Sáry
1. zenei kreativitás trenírozása	Improvizáció				Improvizáció	Improvizáció		improvizáció	improvizáció	improvizáció	X
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)				hallás fejlesztés							X
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés		Aktív zenehallgatás					zenehallgatás				X
4. közösség-építés			Kollektív érzés								X
5. vezetői kreativitás											X
6. résztvevői kreativitás	Szabad mozgás					Mozdulat					X
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	Improvizáció				Improvizáció	Improvizáció		improvizáció	improvizáció	improvizáció	X
8. résztvevői aktivitás serkentése	Szabad mozgás	tapasztalás				mozdulat					X
9. egyéni feladatok	Szabad mozgás										X
10. páros feladatok						komunikáció					X
11. csoportos feladatok			gyakorlás								X
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)			gyakorlás	hallás fejlesztés							X
13. kollektív gyakorlás			gyakorlás								X
14. partneri attitűd						interakció					X

1. Táblázat: XX. században kialakult zenepedagógiai módszerek, koncepciók a kreatív zenei gondolkodás tükrében

1.1.5 Zenei kutatások

A már bemutatott XX. századi zenepedagógiai „robbanást” követően nem véletlen, hogy a fejlesztések mellett a zenei kutatások is napvilágot láttak. A különböző zenei készségek vizsgálata mellett a kreativitásnak és a motivációnak, a tehetséggondozásnak (Turmezey-né, 2011) egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakértők. Egyes elképzelések a tanulóra, mások a pedagógusra vagy épp jógyakorlatok fejlesztésére figyelnek. Léteznek kutatások, amelyek más tudományágakat is érintenek, a legújabbak a zene kortárs megjelenésével, IKT kompetenciákkal foglalkoznak. A következőkben ezekből szeretnék kiemelni néhányat, rávilágítva a zenei területek, a zenei kreativitás szerteágazó mivoltára, aktuális problémafelvetéseinek sokszínűségére.

A KÖZÉPISKOLÁS TANULÓKRA IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK

A párbeszéd eredendően az improvizáció egy formája, amely az emberi viszonyrendszerek természetére és szintaktikai tulajdonságaira összpontosít. A zenei nevelés területén a csoportos improvizációt újonnan kialakuló, reflexív és kreatív gyakorlatnak tekintik. A középfokú oktatásban azonban erre vonatkozóan csak kevés kutatás született. Egy spanyol középiskolában végzett akciókutatás célja az volt, hogy jobban megvizsgálják a csoportos improvizációt, mint dialogikus gyakorlatot ebben a környezetben, valamint azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák a zenei kreatív tanulási teret. Az adatgyűjtés megfigyelést, interjúkat, osztálynaplót, osztálytermi értékeléseket, kérdőíveket, videó- és hangfelvételeket tartalmazott. Az adatok elemzésénél a művész, kutató és tanár együttes nézőpontjára építettek. Az eredmények azt mutatták, hogy a csoportos improvizációban a zenei kreatív teret a következő összefüggő szempontok határozzák meg: a) a diákok aktív részvétele és jólléte; b) a diákok azonosulása a zenével; c) a csoportos flow és a pozitív érzelmek megjelenése, amelyek többdimenziós és kettős perspektívában egyaránt megnyilvánulnak; d) a különböző formákban megjelenő magas szintű motiváció; és e) a diákok zenészi szerepéből fakadó jelentős zenei élmények (Lage-Gómez–Cremades-Andreu, 2019).

Kibici (2022) a középiskolás tanulók zenei teljesítményének, a zenével kapcsolatos attitűdjének és a kreativitást vizsgálta a nem, az iskolatípus, az évfolyam és a teljesítmény változói alapján. A vizsgálathoz oksági összehasonlító tervezetet alkalmaztak. Mersin és Konya tartományok egyes iskoláiban tanuló 246 középiskolás diákot véletlenszerűen választottak ki, kényelmi mintavételi módszerrel. Az eredmények azt mutatták, hogy a női tanulók kreativitási pontszámai magasabbak voltak a zeneórákhoz való hozzáállás és a művészi teljesítmény alap-

ján. Szignifikáns különbségeket találtak a zenei teljesítmény, az attitűd és a kreativitás átlag-pontszámai között az iskolatípus, az évfolyam és a tanulók teljesítménye szerint. Végül, szignifikáns összefüggés mutatkozott a középiskolás diákok kreativitási szintje, zenei teljesítményei és attitűdjeik között (Kibici, 2022).

A zeneszerzés az angol és walesi nemzeti tantervben kötelező tevékenység. George Odam (2000) empirikus kutatása a terepmunkára, óralátogatásokra, kérdőívezésen alapult, célja, hogy a tapasztalt tanárok és tanítványaik közvetlen megfigyelésével Anglia huszonhat állami középiskolájában a hatékony tantermi gyakorlat alapjait határozza meg. Észak-Írországra, Skóciára és Walesbe is ellátogattak. Mivel a zeneszerzés egy kreatív, egyéni feladat, így több probléma merült fel a csoportmunkával, tehát a tanulók munkájának előrehaladásával kapcsolatban is. E problémák ellenére meggyőző bizonyítékok szolgáltak arra, hogy sok diák élvezi az iskolai zeneszerzői tevékenységet, különböző okokból és alkalmakra zenét komponálnak az intézményben és azon kívül is. A zeneszerzés szilárd helyet foglal el a zeneoktatási tantervben, és az Egyesült Királyságban egyedülálló módon jelen van a gyakorlatban. Ha a zeneszerzést jól tanítják, a tanulók várják a középiskolai zeneórákat, helyeslik és élvezik a zeneszerzői tevékenységeket (Odam, 2000). Összeségében elmondható, hogy a kutatási eredmények szerint az improvizáció, kreatív gyakorlatok pozitívan hatnak a tanulói motivációra, attitűdre. A tanulóknál elért változások azonban feltételezik a hatékony tanári munkát is.

AZ ÉNEK-ZENE TANÁRRÁ IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK

A tanárkutatások egyrészt a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának hatását, másrészt a zenei kreativitás összetevőit, tanári tulajdonságait, attitűdjeit vizsgálták.

Donna J. Gallo (2018) a pályakezdő ének-zene oktatók szakmai fejlődését vizsgálta azzal a céllal, hogy a zenei mentorálás minőségét meghatározza az iskola által nyújtott támogatások tükrében. Az eredmények azt mutatták (az országos szintű kutatás során N = 6134), hogy az első évben a fiatal oktatók jelentősen alacsonyabb minőségű mentorálási támogatást kaptak (Gallo, 2018). Fontos, hogy a kezdő pedagógust támogató közeg vegye körül (Falus–Szűcs, 2021), hiszen mindez nagy mértékben befolyásolja a pályán eltöltött további éveit. Kutatásomban résztvevő gyakorló pedagógusok esetenként nem csupán a pályájuk elején megélt bizonytalanságaikról számoltak be, de az is kiderült, hogy sokszor jelen esetben sem támogatja őket munkahelyük vezetősége.

Deliége és Wiggins a zenei kreativitás vizsgálatában merültek el (Deliége–Wiggins, 2006), hét területet meghatározva: (a) a kreativitás a zenetudományban és zenefilozófiában;

(b) kreativitás a zenehallgatás során; (c) kreativitás az oktatási környezetben; (d) kreativitás a zenei előadásban; (e) kreativitás a zeneterápiában; (f) a zenei kreativitás neurológiai megközelítései; (g) a kreatív viselkedés számítógépes modelljei.

Abramo és Reynolds kifejezetten kreatív zene tanári tulajdonságokat vizsgálnak (Abramo–Reynolds, 2014), a tanítás előtt álló és a gyakorló pedagógusok munkáját segítve.

Odena és Welch pedig a zenepedagógus kreativitásról alkotott véleményeinek változásáról írnak (Odena–Welch, 2009), s egy generatív modellt javasolnak arra vonatkozóan, a tanárok kreativitásról alkotott véleménye miként fejlődhet az idők során. A zenetanárok korábbi iskolai és iskolán kívüli tapasztalatai és a tantermi tapasztalataik összessége alakítja a zenei kreativitásról alkotott elképzeléseiket. Ezek folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással, melyek befolyásolják, módosíthatják a pedagógus további elképzeléseit.

Odena és Welch (2007) egy másik kutatása során hat pedagógus tanári hátterének és kreativitás felfogásának vizsgálata során kiderült, hogy a jövőbeli zenei kilátásokat tekintve véleményük három irányt erősít: zenei; tanári-nevelési; szakmai-oktatási.

Ezek hatása gondolkodásukra pedig további négy elágazáshoz vezet:

1. kreatív tanulók észlelése; 2. kreativitást elősegítő környezet; 3. kreatív folyamat; 4. kreatív zenei termékek (Odena–Welch, 2007).

SAKMMÓDSZERTANRA IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK

2014-ben az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége című alprogram készült a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt 3. alprojekt, 6331 számú „Komplex művészet nevelési-oktatási programjának fejlesztése” című téma/temaegység keretében. Az első olyan hazai kutatás, mely három művészeti ágból az egyiket kreatív zenének hívja (dráma, vizuális nevelés), s ezen terület szakmai képviselője Sárty Bányk, az a kortárs zeneszerző, kinek édesapja Sárty László, a kreatív zenei gyakorlatok hazai megteremtője (Pallag, 2014).

Az egyik legfrissebb hazai zenei fejlesztést a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem végezte a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai kutatási program keretei közt. Dr. habil Nemes László Norbert a kutatás vezetője az Aktív Zenetanulás kutatócsoportnak, akik 2016-2020-ig folytattak vizsgálatokat. Kreatív énekes játékok ritmikus mozgással alacsony (1. modell) és Kokas-pedagógia adaptálása alacsony (dinamikus ének-zene tanítás) (2. modell). Ez a szakmódszertani fejlesztés a Kodály-koncepcióra épült, ének-zenei partnerisko-

lákat vizsgálva.¹⁴

Rensburg feladatgyűjteménye célzottan a kreatív tanárra fókuszál, aki zenei osztályban végzi oktatói tevékenységét. A legegyszerűbb ritmusokon keresztül a legbonyolultabb technikáig állított össze gyakorlatokat. A kötet minden fejezete leckeötleteket tartalmaz inspiráció céljából. A szerző kifejti, hogy ezáltal is a kreatív folyamatot szeretné ösztönözni (Rensburg, 2013).

A GiantSteps projekt olyan eszközöket hozott létre, amelyek segítenek az amatőröknek és a szakembereknek az elektronikus zene összeállításában. Céljaként határozta meg, hogy leküzdje a jelenlegi digitális zenei gyártási eszközök korlátait, és hatékonyabb, inspirálóbb, együttműködő, megfizethető és felhasználóbarát zenei alkotási rendszereket hozzon létre. A projektben kidolgozott ötletek közül sok olyan kereskedelmi alkalmazásokba és eszközökbe integrálódik, amelyek már elérték a nagy közönséget: azokat olyan művészek használták, mint Björk, Coldplay és az Egyesült Királyság Nero-zenekara. A Native Instruments, a projekt ipari partnere, a számítógépes hangtermeléshez és a DJ-hez való szoftverek és hardverek vezető gyártója lett. Az eredmények a zenészek hatékonyabb munkáját segítették: a minimális tapasztalattal rendelkező amatőrök kiváló minőségű hangsávokat hozhatnak létre, összekeverhetnek és szinkronizálhatnak, míg a szakembereket intelligens funkciók segítik, amelyek a kreatív folyamatra összpontosíthatnak. Az ipari partnerek (Native Instruments és Reactable Systems) öt kereskedelmi terméket és három termékfrissítést bocsátottak ki a projekt élettartama alatt, és a közeljövőben további kiadások várhatók, míg a projekt által kifejlesztett eszközök és adatkészletek a GitHubban nyílt forráskódúak.¹⁵

Liora Bresler által szerkesztett kötet pedig több művészeti ág kutatásait foglalja össze, s próbálja fenntartani a kapcsolatot az elmélet és a gyakorlat között (Bresler, 2007). Írását 12 részre tagolja, amelyek mindegyike a művészeti nevelés egy-egy fő területére vagy kérdésére összpontosít. Témái a következők: (1) a művészeti nevelés története; (2) tanterv; (3) értékelés; (4) kulturális központok; (5) megbecsülés; (6) kompozíció; (7) informális tanulás; (8) gyermekkultúra; (9) kreativitás; (10) test; (11) spiritualitás; (12) technológia. Minden fejezet a központi témához kapcsolódó, kultúrákon átívelő kutatásokat vizsgálja az adott művészeti diszciplína szemszögéből.

A zene az elmúlt évtizedekben a digitalizáció kiszolgáltatottjává vált. Az internethez való hozzáférés világszerte elterjedt, és az új médiaplatformok radikális változásokat tesznek

¹⁴ 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.)

¹⁵ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/giantsteps-eu-funded-project-success-story>

lehetővé a zene megteremtésében és „fogyasztásában”. Born (2013) ezeket a fejleményeket vizsgálja, és szisztematikusan igyekszik előmozdítani a kortárs zenei kutatás állapotát, miközben hozzájárul a társadalmi és médiaelmélethez. Projektjének alapja hat zenei és digitalizációs tanulmány hat országban: Argentína, Kanada, Kuba, India, Kenya és az Egyesült Királyság. A kapott kutatási adatok összehasonlító elemzése néhány feltűnő tendenciát mutatnak: a professzionális és amatőr zenész közötti vonal erodálódik, és a zenészeknek egyre nehezebb a megélhetés. Az informális zenei gazdaságok bővülnek, míg a szerzői jogi törvény elmarad e valóságtól. A zene társadalmi dimenziói átalakulnak. A „digitális örökség” ötletei ösztönzik a hagyományos zenék helyi rögzítését és online archiválását, míg az internet megváltoztatja a zenei történelemhez fűződő kapcsolatunkat. Ennek alapján Georgina Born új keretrendszert fejleszt ki a kortárs zenei tanulmányok számára. A projekt interdiszciplináris jellege egy olyan innovatív elmélet létrehozását eredményezi, amely a zenei közvetítésre összpontosít, integrálva a társadalmi, antropológiai és médiaelméleti elemeket (Born, 2013).

Ehhez képest Odena kutatása a zeneterápiára és a zenepszichológiára is fókuszál (Odena, 2012), tágítva ezzel a zenei területek vizsgálandó horizontját. Szintén a zenei kreativitást veszi górcső alá. Elsőként konceptualizálja a zenei kreativitás fogalmát; majd példákkal szemléltet, melyeket a gyakorlatból merít (pl. improvizáció, pedagógia, komponálás); végül további utakat ajánl, akció-kutatásra épülő vizsgálatra.

A zene az egyik legabsztraktabb a művészeti ágak közül, ám transzferhatása elvitathatatlan. Ahogy az ógörögök az oktatás során nagy szerepet tulajdonítottak a zenei nevelésnek is, mert hitték, hogy a személyiség formálásában van jelentős szerepe. Az 1977-es négyéves longitudinális kutatással Barkóczi Ilona és Pléh Csaba mindezt be is bizonyították (Barkóczi–Pléh, 1977).

A táblázatban megtalálható kutatásokat a kreatív zenei gondolkodás tükrében összegeztem. Legtöbb esetben a *zenei kreativitás trenírozása (1)* elemet használják, legkevésbé a *közösségépítés (4)* és *páros feladatok (10)* merülnek fel. Kutatásomban a kreatív zenei gondolkodás összes elemét felhasználom:

Zenei kutatások																
	A KÖZÉPISKOLÁS TANULÓKRA IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK			AZ ÉNEK-ZENE TANÁRRÁ IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK					SZAKMÓDSZERTANRA IRÁNYULÓ ZENEI KUTATÁSOK							
	(Lage-Gómez-Cremades-Andreu, 2019)	(Kibici, 2022)	(Odam, 2000)	(Gallo, 2018)	(Deliége-Wiggins, 2006)	(Abramo-Reynolds, 2014)	(Odena-Welch, 2009)	(Odena-Welch, 2007)	(Pallag, 2014)	MTA tantárgy-pedagógiai kutatás (2016-2020)	(Rensburg, 2013)	GiantSteps projekt (2014-2017)	(Bresler, 2007)	(Born, 2013)	(Odena, 2012)	(Barkóczi-Pléh, 1977)
1. zenei kreativitás trenírozása	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	X	X	X		X	X		X	X	X	X					X
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	X											X		X		
4. közösségépítés	X															
5. vezetői kreativitás	X			X		X	X	X		X	X	X		X		
6. résztvevői kreativitás	X	X	X		X			X	X	X	X					
7. zenei improvizációs képesség fejlesztése	X		X		X	X		X	X	X	X				X	
8. résztvevői aktivitás serkentése	X		X		X	X		X	X	X	X					
9. egyéni feladatok			X							X	X					
10. páros feladatok											X					
11. csoportos feladatok	X									X	X					
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	X										X					
13. kollektív gyakorlás	X										X					
14. partneri attitűd	X	X				X	X	X								

2. Táblázat: Zenei kutatások

1.1.6 Modellek és elméletek használata

A következőkben a kutatásom során használt legfontosabb modellek és elméletek lényegét tárom fel, melyeket mind az egyetemi, mind a középiskolai mintavételeim során használtam.

A kreativitásról való vizsgálódás 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.

1.1.6.1 Urban-féle kreativitás-modell

Urban 1990-ben határozta meg a kreativitás összetevőit. Mindezt 6 pontban foglalta össze.

A *divergens gondolkodás* számára *problémaérzékenységet, fluenciát, rugalmasságot, eredetiséget és elaborációt* (kidolgozást) jelent.

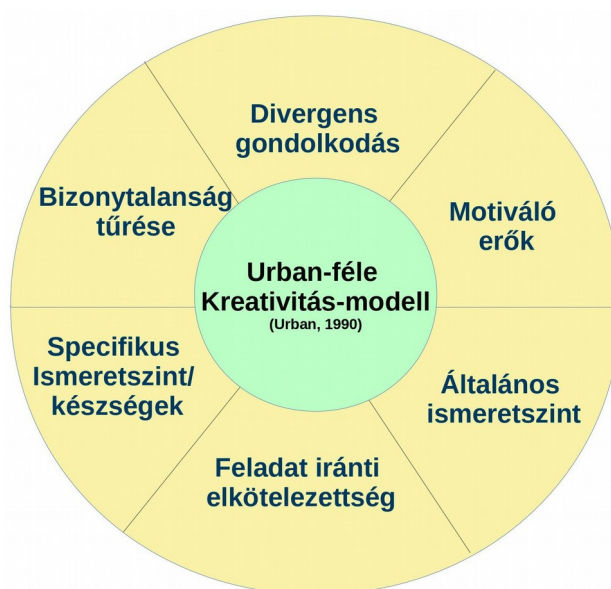
A *motiváló erők* ismeretszomjat, kíváncsiságot fejeznek ki, az új iránti érdeklődést, játékoságot, önmegvalósítást, *kommunikációt, elkötelezettséget* (egyben kötelességtudatot is), *kontrolligényt és instrumentális használatot* is.

Az *általános ismeretszint* szerinte az *széles percepció, konvergens és logikus gondolkodás, analízáló és szintetizáló gondolkodás, emlékezet*.

A *feladat iránti elkötelezettség* pedig maga a *kitartás, koncentráció, tárgy /eredmény/ téma, elhivatottság, relaxáció*.

A *specifikus ismeretszint / készségek* önmagáért beszél, tehát az adott területen unikális ismeretszinttel rendelkezik a szóban forgó kreatív személy.

Bizonytalanság tűrése pedig nem más, mint a *kockázatvállalás, nonkonformizmus, nyitottság az élményekre, alkalmazkodás és ellenállóság, humor* (N. Kollár–Szabó, 2017).

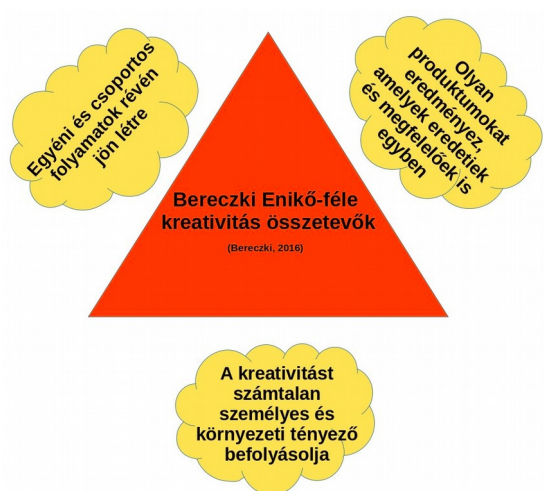


2. Ábra: Urban-féle kreativitás-modell

Az Urban-féle kreativitás-modellt egyetemi (leendő ének-zene tanárok) és középiskolai (diákok, ének-zene tanárok, vezetők, videódokumentáció) méréseim során is használtam.

1.1.6.2 Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők

„(...) bár a kreativitás a Nat visszatérő eleme, azonban az eltérő arányokban és mélységekben jelenik meg a közös célokban, a különböző műveltségterületeken és képzési szakaszokban. (...)” (Bereczki, 2016). Bereczki szerint nem ismerjük még az egységes definíciót a kreativitás meghatározására, de annak három pillérében megállapodni látszik szinte mind-egyik szakirodalom. Így kiderül, hogy a kreativitás egyéni vagy csoportos folyamatok által jön létre; a művelet során olyan produktum jön létre, mely eredeti és megfelelő; a kreativitást számtalan környezeti és személyes tényező befolyásolja.



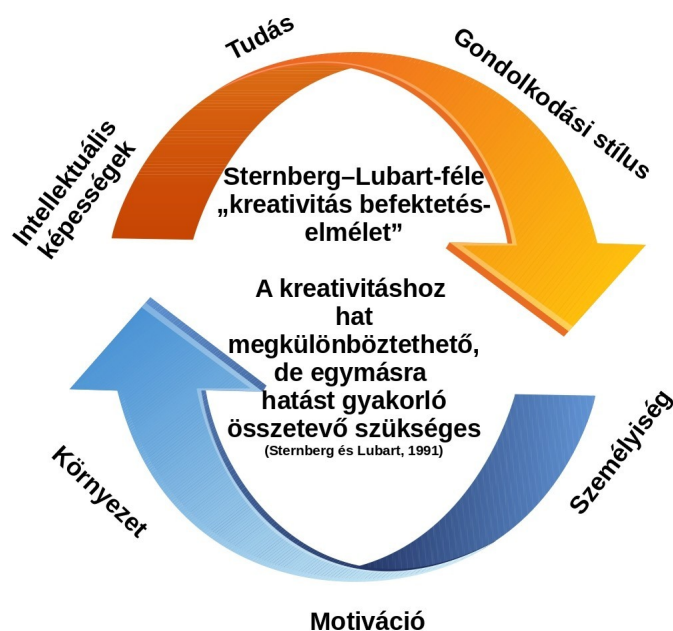
3. Ábra: Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők

A Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevőket egyetemi (leendő ének-zene tanárok, oktatók) és középiskolai (diákok, ének-zene tanárok, vezetők, videódokumentáció) méréseim során is használtam.

1.1.6.3 Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet”

A Sternberg–Lubart-féle (1991) “kreativitás befektetés-elmélet” szerint a kreativitásnak 6 elemét különböztethetjük meg, melyek egymással kölcsönhatásban állnak, s hatást gyakorolnak. Ezek alapján az *intellektuális képességek*, *tudás*, *gondolkodási stílus*, *személyiség*, *motiváció*, *környezet* alkotják a kreativitást.

Ezen elmélet iskolai környezetbe való átültetése alapján megállapíthatjuk, hogy az osztályteremben megnyilvánuló kreativitás *a diákok személyes jellemzőinek* (tudásuk, kreativitás szempontjából releváns képességeik, motivációjuk stb.) és *a tanulási környezet tulajdonságainak* interakciójából jön létre (Cropley, 2011).



4. Ábra: Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet”

A Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elméletet egyetemi (leendő ének-zene tanárok, oktatók) és középiskolai (videódokumentáció) méréseim során is használtam.

1.1.6.4 Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök

Abramo és Reynolds 2014-es kutatása azt mutatja, hogy a kreativitás kutatására felmerült az igény az elmúlt időszakban, így a zeneoktatásban is. Ők 6 pontban határozták meg a kreatív zenetanárok jellemzőit. Érzékelhető ezeknél az elemeknél, hogy az általuk összegzett zenei kreativitás az általános kreativitásnak is megfeleltethető lehet, tehát nem ragaszkodnak szorosan a zenei kvalitások meglétéhez.

A kreatív pedagógus kreatív stratégiákat alkalmaz a tanítás során. Nem feltétlenül kreatív zenileg, noha természetesen mindenképp fontosnak bizonyul a zenei skillek birtoklása, ám inkább a folyamat irányításában használ ötletes eszközöket. Abramo és Reynolds (2014) hangsúlyozzák, hogy a kreatív pedagógusok reagálnak a diákokra és a környezetükre, ennek eredményeként rugalmasak és improvizatívak egyben. A kreatív tanárok adaptívak, mindig az adott pillanatnak megfelelően a legalkalmasabb eszközöket találják meg diákjaik fejlesztése érdekében. Érzékletes példa az improvizáció korlátozására és kibontakoztatására egy ária éneklése, mely során a dallamot kötöttek, hagyományosan szükséges elénekelni, míg a díszítések kivitelezése az előadóra vár. Elengedhetetlen, hogy kreatív zenei készségeikben a zenetanárok tudatosan fejlődjenek, hiszen a kreatív zenetanár nem pusztán ösztönösen cselekvő pedagógus (Abramo–Reynolds, 2014).



5. Ábra: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök

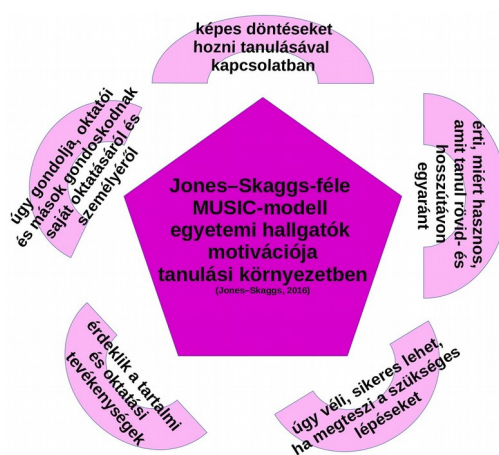
Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdöket egyetemi (leendő ének-zene tanárok) és középiskolai (diákok, ének-zene tanárok, vezetők, videódokumentáció) méréseim során is használtam.

1.1.6.5 Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell egyetemi hallgatók motivációja tanulási környezetben

Brett D. Jones és Gary Skaggs (2016) vizsgálata a tanulási környezetben foglalkozik az egyetemi hallgatók motivációjával. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy „A hallgatók tudományos környezetükről alkotott felfogása erőteljesen befolyásolja tanulásuk minőségét”.

A MUSIC-modell egy fogalmi modell, amely sok különféle elméletre épül, és arra összpontosít, hogy a társadalmi kontextus hogyan befolyásolja a hallgatók alapvető motivációs hiedelmeit, felfogását (Jones, 2009, 2015). A modell öt alapelve kinyilvánítja, hogy az oktatóknak gondoskodniuk kell arról, hogy a hallgató *a) képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól, (b) érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt, (c) úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket, (d) érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek, (e) úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről.*

Az utasítások ezen öt alapelvhez közvetlenül kapcsolódnak. Mivel az oktatók általában nem szakértők a motiváció területén, a MUSIC összetevőkben alkalmazott terminológia hangsúlyozza ezen öt alapelv fontosságát és a kapcsolódó oktatási következményeket, ahelyett, hogy megadná a motivációs zsargon neveit. Ennek eredményeként a MUSIC-modell alapelvei egy-nél több motivációs konstrukcióra vonatkozhatnak, különösen mivel sok konstrukció hasonló vagy egymást átfedő definícióval rendelkezik (Schunk, 2000).



6. Ábra: Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell egyetemi hallgatók motivációja tanulási környezetben

A Jones–Skaggs-féle MUSIC-modellt egyetemi (leendő ének-zene tanárok, oktatók) méréseim során használtam.

1.1.6.6 Teachout–Mckoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai

Teachout és McKoy (2010) a zenetanári attribútumokat vizsgálták a tanári sikeresség és kudarc szempontjából. Mindezt egy tanári szerep fejlesztését célzó képzés hatásvizsgálata során állapították meg az egyetemi hallgatók zenei oktatásának hatékonyságára, a zeneoktatás sikerének és kudarcának tulajdonítható tényezőkre, valamint a zenetanári karrier folytatása iránti bizalomra vetítve. A résztvevők (N=18) között szerepeltek azok a hallgatók, akik tanári szerepfejlesztési képzésben részesültek (n=9), és azok, akik nem részesültek ilyen képzésben (n=9). A két csoport között nem találtak szignifikáns különbséget egyetlen függő változó esetében sem. A fő hatásbeli különbségeket azonban az aggodalom szintje és a tanítás sikerének vagy kudarcának tulajdonítható területek között találták.

A résztvevők tanárszerepükhöz kapcsolódó tulajdonságaik megítélését attitűdskálán mérték. Az 5 vizsgált attribútum a tanári sikeresség és kudarc szempontjából:

1. *erőfeszítés*
2. *háttérmunka/előkészületek*
3. *tantermi környezet*
4. *képesség (zenei)*
5. *befolyásolni/hatást gyakorolni a zene tanításával*

Ez a tanulmány előzetes kísérlet volt a szerepfejlesztési képzés korai hatásainak vizsgálatára az egyetemen folyó zenei oktatás szakterületeire nézve. A fent említett elemek kidolgozásához figyelembe vették Becker és Carper (1970) állításait a szerepfejlesztésről, amely szerintük akkor zajlik, amikor az emberek

- a) képesek elfogadni és átlátni hivatásukat,
- b) lehetőséget adnak a szakmai ismeretek megtanulására, beleértve a szakmai feladatokat is,
- c) képesek azonosulni a csoporttal, aki ezt a szerepet gyakorolja úgy, hogy elkötelezi magát bizonyos szakmákhoz hasonló szervezetekkel vagy intézményekkel, és
- d) képes felismerni és elfogadni a szakmai csoport társadalmi helyzetét a szakmán kívüli személyek szempontjából (Teachout–MyKoy, 2010).

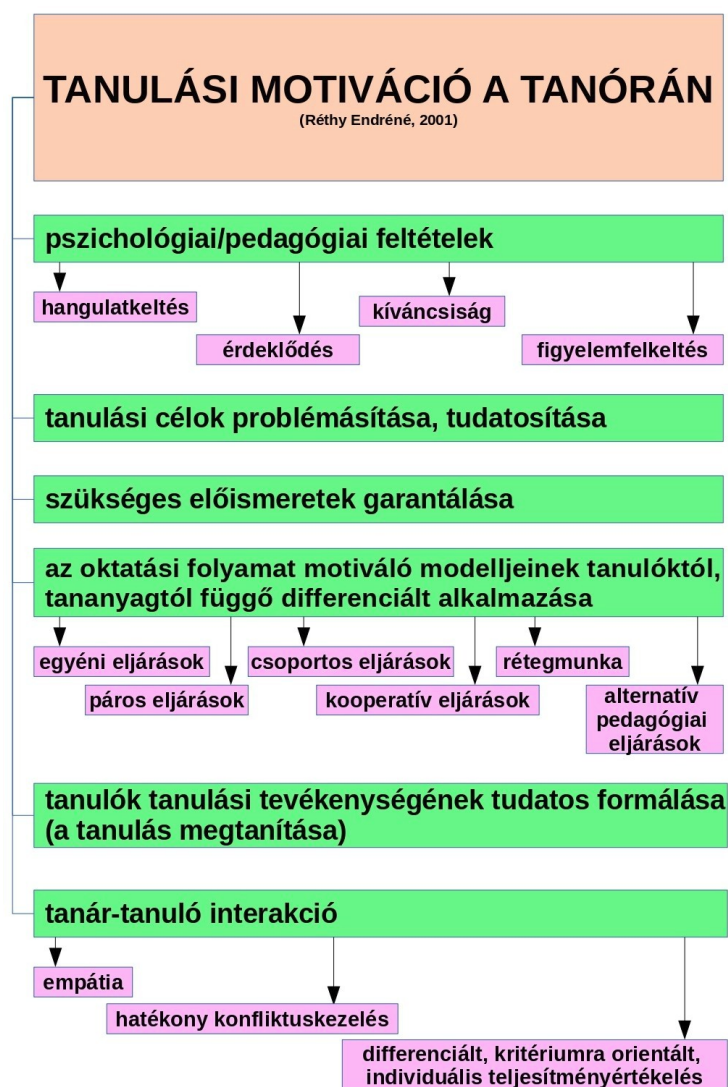


7. Ábra: Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai

A Teachout–McKoy-féle elméletet egyetemi (leendő ének-zene tanárok, oktatók) és középiskolai (ének-zene tanárok, vezetők) méréseim során is használtam.

1.1.6.7 Tanulási motiváció a tanórán (Réthy Endréné)

A tanulót a tanítási-tanulási folyamat megfelelő minőségével lehet legintenzívebben motiválni. „Az oktatás megfelelő minőségét az eredményes tanuláshoz szükséges pszichológiai, pedagógiai előfeltételek (...); a tanulási célok problémásítása, tudatosítása; a szükséges előismeretek garantálása; az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tanulóktól, tananyagtól függő differenciált alkalmazása (...); a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (...); a tanár-tanuló interakcióban az empátia, a hatékony konfliktuskezelés érvényesülése, s a differenciált, kritériumokra orientált, individuális teljesítményértékelés együttese biztosíthatja csak” (Réthy, 2001:158).



3. Táblázat: Tanulási motiváció a tanórán

A Réthy Endréné-féle elképzelést középiskolai (diákok, ének-zene tanárok, vezetők, videó-dokumentáció) méréseim során használtam.

1.1.6.8 Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése (Fejes József Balázs)

Kutatásom során Fejes József Balázs (2015) osztálytermi környezet táblázatát is használtam, mely segítségével a tantermi környezetben tapasztalt motivációs hatásokat lehet mérni.

Fejes József Balázs Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése (Fejes, 2015:108)	
1. elsajátítási célstruktúra	Az osztályban fontos, hogy mindenki értse a tananyagot, ne csak bemagolják.
2. viszonyító célstruktúra	Az osztályban az egyénnek fontos megmutatnia, hogy a többiekénél nem rosszabb az adott tantárgyból.
3. feladat	A diákok olyan feladatokat oldanak meg az órán, amelyek az iskolán kívül is hasznosak.
4. tanulók csoportosítása	Ha csoportban kell dolgozni, az adott tantárgyból jó és rossz tanulók külön csoportba kerülnek.
5. egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés	A diákok előre tudják, ha az adott tantárgyból dolgozatot fognak írni.
6. versenyeztetés	A tanórán a tanulóknak versenyezni kell a jobb jegyért.
7. tanári támogatás	A tanár lehetővé teszi a diákok számára, hogy kifejtsek véleményüket.
8. fegyelmezési problémák	A tanárnak sokáig kell várnia, hogy az osztály elcsendesedjen.
9. tanulók közötti kölsönös tisztelet támogatása	A tanár nem engedi, hogy a diákok kinevessék azt a tanulótársukat, aki rossz választ ad.
10. pozitív osztálylégkör	A diákok segítik egymást, ha valakinek segítségre van szüksége.
11. a tanár szabályorientált viselkedése	A tanár azt akarja, hogy a diákok mindig az ő szabályait kövessék.

4. Táblázat: Fejes József Balázs, Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése

Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerésére szolgáló elméletet középiskolai (diákok, videódokumentáció) méréseim során használtam.

1.1.6.9 Célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (Kaplan és Maehr)

Szintén a tantermi környezetet vizsgálva alább láthatóak a célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai.

Fejes József Balázs A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (TARGET) (Kaplan és Maehr, 2007:159)			
Környezeti dimenziók	Leírás	Az elsajátítási cél fejlesztése	A viszonyító cél fejlesztése
Feladat	Mit kérnek a tanulóktól? Mi a végeredmény? Milyen lehetőségei vannak a tanulónak a feladat befolyásolására? Mennyire tűnik hasznosnak, jelentőséggel bírónak a feladat az egyén számára?	A tanulót olyan feladat elvégzésére kéri, amelynek célja számára világos és amely kihívást jelent számára. Lehetősége van a feladat befolyásolására. A végeredmény hasznos és jelentéssel bír. Különböző tanulók különböző feladatot teljesíthetnek.	A tanulót olyan feladat elvégzésére kéri, amely túl könnyű, így rutinszerű, vagy túl nehéz, így jól strukturált. A produktum célja az értékelés. A feladatok minden tanuló számára hasonlóak.
Irányítás	Az egyénnek mennyire van beleszólása abba, hogy mikor és hogyan végezze el feladatait? Meg lehet-e változtatni a szabályokat? Ki vesz részt a döntéshozatalban és hogyan?	A tanuló részt vesz a döntéshozatalban, amely befolyásolja saját tevékenységét, és beleszólhat abba, hogyan és milyen stratégiák segítségével végezze el a feladatot.	A tanulóknak külsőleg meghozott, szigorú szabályoknak kell megfelelnie, nem választhat alternatív utakat a feladat elvégzéséhez.
Elismerés	Milyen eredménnyel és viselkedéssel foglalkozunk, és milyen eredményt és viselkedést ismernek el?	Az elismert viselkedési formák közé tartoznak többek között a következők: erőfeszítés, kockázatvállalás, kreativitás, ötletek megosztása, a hibákból való tanulás. Az elismerés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Többek között a következő viselkedést ismerjük el: kis erőfeszítéssel kiváló teljesítmény, hibátlan munka, a külsőleg meghozott szabályok betartása. Az elismerés nyilvános.
Csoportmunka	Melyek a csoportba rendezés kritériumai? Milyenek a csoporton belüli interakció normái, szabályai?	A csoportba rendezés kritériumai többek között a következők: az érdeklődés, az olyan különbségek a tanulók között, amelyek elősegítik a tanulást, valamint a csoporton belüli és csoportok közötti interakciókat és az ötletek megosztását.	Többek között a következő szempontok szerint zajlik a csoportba rendezés: képességszint, teljesítmény, társadalmi státusz. A tanulók közötti interakció korlátozva van, a csoportok versenyeznek egymással.
Értékelés	Mit közvetít a feladat értékelése a feladat céljairól? Hogyan zajlik az értékelés?	A fejlődést, a kreativitást és a készségek elsajátítását értékeli. Az értékelés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Az értékelés alapja a feladat végeredménye. Az értékelés során a tanulók teljesítményét összehasonlítják egymással. Az értékelés nyilvános.
Idő	Milyen az idővel való gazdálkodás? Mennyire rugalmas a menetrend? Mi az üzenete az időkorlátoknak?	Az idő nem kötött, a tanulók saját tempójuknak megfelelően haladhatnak, a menetrend úgy változik, hogy segítse a feladat elvégzését és a tanuló szükségleteit. A hangsúly a tanuláson van.	Az idő kötött, időkorlátok vannak, a tanulóknak időre kell teljesíteniük, a menetrend betartása fontosabb, mint a feladat teljesítése és megértése.

5. Táblázat: Fejes József Balázs, A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai

A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjait középiskolai (ének-zene tanárok, videódokumentáció) méréseim során használtam.

2.0 A kreatív zeneoktatás empirikus kutatása

Kutatásom célja annak feltárása, hogy a kreatív zenei gyakorlatok milyen mértékben 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 *fókuszcsoporthoz tartozó 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 gondolkozhattak, 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 tanulmányoztam, 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 *fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést* folytattam néhány hallgatóval. Emellett a mintatantervek kreativitásra vonatkozó elemeit is elemeztem.

2.1 Kutatási kérdések, hipotézisek

Dolgozatomban a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

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, attitűdjükben is nyitottabbak, 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)

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)

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 találkoznak, 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)

2.2 Mintavétel, kutatási módszerek, eszközök

Mintavételelem szakértői, hozzáférési alapú mintavétel. Olyan intézményeket kerestem fel Közép-Magyarországon, ahol előzetes ismereteim alapján hagyományostól eltérő zeneoktatás folyik (9 iskola), valamint ahol hagyományos (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, tanórák hangrögzítése*) térképeztem fel az ének-

zene szakos hallgatók nézeteit, attitűdjeit, tanítási gyakorlattal kapcsolatos elvárásait, valamint *interjúkat* készítettem 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 tartomelemzését, azokban fellelhető kreatív zenei gyakorlatok vizsgálatát.

2.3 Kutatási eredmények

2.3.1 Kreatív zenei gyakorlatok az ének-zene tanárok képzésében

A következőkben az egyetemi mérések vizsgálati eredményeit mutatom be, legfőképp arra a kutatási kérdésre keresve a választ:

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

Erre a kutatási kérdésre a felsőoktatási vizsgálat adatai adnak választ, melyek arra fókuszálnak, hogy a leendő zenetanárok képzésében jelen vannak-e a kreatív zenei gyakorlatok, mennyire nyitottak az oktatók és hallgatók ennek alkalmazására, illetve a tanulói motiváció kialakításában mekkora szerepet tulajdonítanak ennek. Megpróbáltam körüljárni, hogy az egyetemi szintén szereplői miként tekintenek a kreatív zenei gyakorlatokra, milyen információk birtokában állnak e tárgykörben, milyen lehetőségekkel rendelkeznek, miként tekintenek a ének-zene oktatás jövőjére, az oktatóknak milyen tapasztalataik vannak hallgatóikat tekintve, a hallgatók milyen elképzelésekkel állnak tanári pályájuk, egyben attitűdjük alakulására nézve, s mindezeket miként tudják segíteni a kreatív zenei gyakorlatok.

2.3.1.1 Egyetemi terepmunka tapasztalatai

Az ország 8 egyetemén jártam, hogy átfogó képet kapjak a jelenleg működő ének-zene tanárképzésekről. Az intézmények hallgatóival és oktatóival készítettem interjúkat, továbbá az ELTE Művészetközvetítő és Zenei Intézetében két féléven keresztül (2019 őszi/ 2020 tavasz) vizsgáltam leendő ének-zene tanárok attitűdjét a *Kreatív szolfézs* nevezetű kurzuson.

INTÉZMÉNYI BETEKINTÉS

Noha több esetben is az ország másik részébe kellett utaznom, mégsem ez tűnt a legnagyobb kihívásnak az egyetemi terepmunka folyamán. Előfordult, hogy az adott intézmény honlapján nem valós információk szerepeltek. Megtörtént, hogy 3-4 óra utazást követően, az előzetes megbeszéléshez képest nem jelent meg az interjúalany, így hosszasan várni kellett rá. Úgy tűnt, hogy az intézményen belül folytatott kommunikáció nem mindenhol zajlik zökkenőmentesen.

Többször az adott helyszínen 2-3 óra alatt minden interjút el tudtam készíteni. Az intézményben zajló napi rutint úgy vélem, nem zavartam jelenlétemmel.

TANÓRÁK HANGRÖGZÍTÉSE

A legtöbb tanóráról (*Kreatív szolfézs* kurzus) hangrögzítés készült. Az őszi szemeszterben 9, a tavaszi szemeszterben pedig 8 alkalommal. Az első kurzus órái élőben zajlottak, míg a második kurzus $\frac{2}{3}$ -ától a koronavírus következtében online órákat kellett tartani, emiatt a tananyag részben módosításra került. Míg az első félévben több olyan jógyakorlattal találkozhattak a hallgatók, melyek a későbbiekben számukra szak módszertani segítséget nyújthatnak, a második félévben inkább önállóan dolgoztak.

KÉRDŐÍVEK

Az ELTE Művészetközvetítő és Zenei Intézetében a 2019-es őszi és 2020-as tavaszi szemeszterben, tehát két féléven át vizsgáltam a leendő ének-zene tanárokat a *Kreatív szolfézs* órán. Mindkét félév elején és végén egy-egy kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. Érdekeség, hogy változott a válaszadói hajlandóság létszáma, hiszen az őszi kurzus elején és végén 14-en töltötték ki az űrlapot, míg a tavaszi kurzus elején és végén 17-en adtak választ a feltett kérdésekre.

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK

Az első kurzus végén 3 hallgató jelezte, hogy részt kíván venni a fókuszcsoportos beszélgetésben. Őket kértem meg a második kurzus végén is, hogy meséljenek tapasztalataikról. A tavaszi szemeszter végén a beszélgetésben elhangzott, hogy mindannyian aggódtak, ez a tantárgy hogyan lesz képes reagálni a pandémia okozta nehéz helyzetre, s kifejezték elégedettségüket a kurzus rugalmasságával, élelmességével kapcsolatban.

HALLGATÓI INTERJÚK

Kutatásom tervezésekor szerettem volna minden egyetemen fókuszcsoportos beszélgetést kezdeményezni, de rá kellett jönnöm, hogy a zenei tanárképzésben kevés a homogenitás: léteznek egyszakosok, többszakosok, sőt, előfordul, hogy adott évfolyamon kevesebb, mint öt hallgatót vett fel az intézmény, hiszen pl. kürttanárból évente elegendő néhány főt képezni. Ezért úgy döntöttem, hogy egyetemenként egy-egy hallgatóval készítek interjút.

Szinte mindenki nagyon bizakodóan szólt a jövőjéről, lelkesen akkor is, ha a tanításról kellett beszélni, ellenben sokat panaszkodtak a hallgatók tanulmányi idejük alatt folytatott tanítási gyakorlatuk rövidegéről, s mivel még nagyon kevés (vagy szinte egyáltalán nincs) a tanítási tapasztalatuk, ezért bizonytalanul tudtak csak belehelyezkedni a konkrét döntési szituációkat felkínáló kérdésekbe.

A hallgatókkal sokkal könnyebb volt felvenni a kapcsolatot, mint az intézmény többi tagjával. Átlagosan 30-40 percig tartott az interjú.

OKTATÓI INTERJÚ

Az oktatók legtöbbször siettek. Megfigyeltem, hogy nagyon eltérő válaszokat adtak a *kreatív zene kifejezés* definiálására. Egyesek bíznak a jövőben és meghatározták a legfontosabb képzési céljaikat, mások elkeseredetten beszéltek jelenlegi lehetőségeikről.

Átlagosan 1-1,5 óráig tartott az oktatói interjút felvenni.

2.3.1.2 Oktatói interjúk vizsgálati eredményei

A KÉPZÉSEKRŐL

Noha mind en esetben zenei képzést kínáló egyetemen jártam, szinte helyszínenként változtak az intézmények megnevezései: a *Zenei Tanszék, Intézet és Művészeti Kar* kifejezésekkel mind találkoztam.

A megkérdezett oktatók által felsoroltak alapján mindenhol zajlik *osztatlan tanárképzés*. *Zenekultúra* szakot 4, *művészképzést* 3 helyen fedeztem fel; azonban *művészetszervező, alkotóművészet és muzikológia, előadóművészet, magánének, népzene és népi kultúra* szakokat csupán egy-egy intézmény kínál.

Minden esetben a bemeneti követelményekhez tartozik, hogy a felvételizőknek gyakorlati/alkalmassági vizsgát szükséges tenniük a képzőhely bizottsága előtt. Ezen felül 2 helyszínen írásban is számot kell adniuk a leendő hallgatóknak zenei jártasságukról.

6 helyen a *szolfézs, zeneelmélet, zongora* és *magánének* szintén a felvételi/alkalmassági része. 5 intézmény zenetörténeti jártasságot is felmér, 4 esetben népzenei hozzáértés is szükséges, 3 bizottság ragaszkodik az általános zenei műveltség szóbeli feltérképezéséhez, 1-1 esetben a vezénylés (felvételizőkből álló kórus segítségével) és a blattolási gyakorlat is része a megmérettetésnek.

Az interjúk során egy-egy oktató kiemelte, hogy fontosnak tartják a hangszerjáték, beszédalkalmasság, összhangzattani, formatani, szövegértési, tanári alkalmasság vizsgálatát is.

A képzők vegyes felvételi tapasztalatokról számoltak be: 1 fő a lehető legpozitívabban nyilatkozott, ám senki nem látta teljes mértékben negatívan a helyzetet. Összességében elmondható, hogy inkább pozitívan (5 fő) látják, mint inkább negatívan (3 fő) zenei képzésük jelenlegi állapotát.

A képzési struktúrákban található tantárgyak többnyire megegyeznek, kevés eltérés állapítható meg. Mindenhol zajlanak *szolfézs, zeneelmélet, zenetörténet, magánének, zongora* és *kórus* órák, majdnem minden intézménynek fontos (7) a *vezénylési gyakorlat* is. *Népzene* tantárgyat 2 helyszínen oktatnak, míg *hangszerismeret, beszédművelés, kreativitás nevelés, komplex művészeti nevelés, népi hangszeres képzés* csupán 1-1 helyszínen található.

3 oktató jelezte, hogy az elmúlt 3-5 évben változtak a követelmények. Azzal indokolták, hogy a központi elvárások egyfolytában változtatásra sarkallnak, ennek értelmében időszakosan szükséges módosításokat végrehajtani. Ez magyarázza a külső irányelveket.

A képzési helyek belső változtatási igényei alapján: a párhuzamos képzésben résztvevők (OT) körében a tanszékek közti kompromisszum fennállása mindennapos, így az órarendek össze-

hangolása is plusz feladatot jelent. A hallgatók zenei befogadásának, átadásának, “zenehasználatának” folyamatos érzékenyítéséről egy-egy oktató belső igényként tett említést, valamint a szakmai motiváció megtartásáról is nyilatkozott mind a hallgatók, mind az oktatók körét érintve.

Szinte minden oktátónak (7 fő) voltak innovatív elképzelései képzésükkel kapcsolatban. Ezek alapján a legtöbb esetben a folyamatos hallgatói és oktatói motiváció megtartása, éltetése hangzott el többeknél. Továbbá a kreatív zenei irány támogatása, zenei tehetséggondozás, újabb módszerek felfedezése, azok alkalmazása is felmerült; a felzárkóztató, megtartó, tehetséggondozó attitűd kialakítása; más tanszékekkel aktívabb kapcsolat kiépítése; a művészetközvetítő képzés prosperálása; az adott várossal intenzívebb együttműködés; a tanárképzés folyamatos erősítése; tantárgyi fejlesztőmunka; sokkal mélyrehatóbb módszertani felkészítés, ezzel kapcsolatos kiadványok írása/támogatása; a zeneszerzés, populáris zene intenzívebb beemelése a képzésbe; az énekkar új lendületének erősítése; kreatívabb zenei gondolkodás beiktatása; nemzetközi kapcsolatok ápolása; zenetanári szemléletmód továbbadása, melyet később a hallgató is magáénak élhet meg és adhat tovább. Jobban szükséges segíteni egyetemi szinten a későbbi tanári működést, ehhez tudatosabb előkészítést célszerű tenni az egyetem, az oktatói gárda részéről.

A képzésük erősségeiről gondolkodva volt, aki a fennálló pályázati lehetőségeket említette; a kiscsoportos oktatás előnyét: családi légkör megjelenését. Egyes zenei képzőhelyek helyrajzi értelemben előnnyel rendelkeznek, mert “kiszolgálják” a környező iskolákat a náluk végzett hallgatókkal. Válaszában valaki a náluk zajló komplex zenei nevelés erősségeit említette, míg más kihangsúlyozta, hogy a pályára készítik a hallgatókat, akiknek egyetemi éveik alatt komoly elvárásoknak kell megfelelniük. Szóba kerültek az egyetem elkötelezett oktatói; van olyan intézmény, ahol erős a bizalom és a figyelem egymás iránt; máshol a népzene jeleníti a képzés színvonalát; vagy épp a kórushangképzés, hisz nagyon komoly hangversenyélet zajlik mind a szorgalmi, mind a vizsgaidőszakban. Továbbá a gyakorlati felkészítés is erős, mert jó szakvezetőktől, mentoroktól lehet tanulni. Egy oktató úgy gondolta, sokkal nagyobb a képzési kínálat, mint korábban; a tehetséggondozás is fontos egyes zenei képzéseken, hiszen hallgatóik körében főleg egyéni tehetségek találhatók. Mint megtudtam, a nemzetközi kapcsolatok ápolása is fontos, így erasmusos hallgatók is tanulnak egyes képzéseken, s előfordul, hogy valahol angol nyelven folyik egy-egy szeminárium.

Képzésük gyengeségeiről az alábbiak szerint számoltak be az oktatók: nehezen lehet elvégezni a feladatokat, mert fogy az oktatói létszám az egyre nagyobb terhe-

léssel, miközben a tűréshatár és a fizikai, idegrendszeri terheltség is növekedik. A felkéréseknek nehezen tud eleget tenni az egyik intézmény. Vannak feszültségek, melyeket folyamatosan kezelni szükséges. Továbbá a hallgatók lelkével is érdemes foglalkozni, ami egyben veszélyt is jelent, hiszen ők professzionális szinten űzik a zenélést: ez komoly érzelmi, idegrendszeri, fizikai és mentális terhelés. Több esetben is említésre került, hogy nagy a távolság a képzés és a gyakorlat között vagy épp kicsi a felvételi merítés, valamint sokkal kevesebben jelentkeznek, mint korábban. Az pedig tény, hogy sajnos alacsony a szakma és egyáltalán a művészeti nevelés presztízse az iskolákban, ez nagy mértékben befolyásolja, kik felvételiznek. Az egyik oktató kihangsúlyozta, hogy a levelező tagozaton szeretnének változtatni, mert ezeknek a képzéseknek a lényege a folyamatos jelenlét, gyakorlás, ám a levelező munkarendben tanulmányaikat folytató hallgatók kontaktórái mindössze 4-5 alkalom a félév során, amely óraszám nagyon kevés, ez időnként lehetetlenné teszi a hatékony oktatást.

KREATIVITÁS MEGJELENÉSE

2 oktató kivételével mindenki hallott már a kreatív zenei gyakorlatokról.

Van, aki úgy véli, ez segítség lehet ahhoz, hogy az egyetemi hallgatók a szolfézs tantárgyhoz pozitívabban közelítsenek; más szerint mindent magába foglal, mely az ének-zene tanításhoz fontos.

Az alábbiakban látható, hogy az interjúk során a kreatív zenei gyakorlatok elemei és típusai hányszor merültek fel:

A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése az oktatói interjúk során	
	Oktatói válaszok
zenei kreativitás trenírozása	5
zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	5
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	2
közösségépítés	1
vezetői kreativitás	4
résztevői kreativitás	4
zenei improvizációs készségek fejlesztése	5
résztevői aktivitás serkentése	5
egyéni feladatok	2
páros feladatok	0
csoportos feladatok	4

repetíció (ismétlés + koncentráció)	3
kollektív gyakorlás	3
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	2
ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok	3
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	2
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	1
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	3
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	2

6. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése az oktatói interjúk során

Többnyire tehát a *zenei kreativitás trenírozásaként*, *zenei készségek fejlesztéseként* (+ *függetlenítés*), *zenei improvizációs készség fejlesztéseként*, *résztvevői aktivitás serkentéseként* tekintenek az adatközlők a kreatív zenei gyakorlatokra. *Páros feladatként* senki nem vélekedett róla. 3 oktató ehhez a listához egy elemmel sem tett hozzá, miközben 6-an úgy vélik, egyetemük kínál olyan tantárgyat/tantárgyakat, melyekben a kreatív zenei gyakorlatok megtalálhatóak: *kreatív zene-*, *hangszeres-*, *improvizáció-*, *szakmódszertan-*, *kreativitás nevelés-*, *hangszeres improvizáció-*, *zeneelmélet* órák keretein belül.

2.3.1.3 Mintatantervek vizsgálati eredményei

Egyetemi méréseimben szereplő 8 intézmény mintatanterveit/ programleírásait/ tantárgyleírásait is vizsgáltam, ezeket szinte minden egyetem más megnevezéssel tette közzé az adott tanszékek honlapján. Sajnos, az elérhető hiányos információk alapján tudtam összegzést készíteni. Egy esetben észleltem, hogy a honlapon semmilyen ismertető nem érhető el az említett dokumentumok közül.

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. Sokkal több esetben, 5 egyetemenél fedeztem fel olyan tantárgyakat, melyekben a kreatív zene elemei megtalálhatóak: *énekmetodika*, *színészmesterség*, *beszédgyakorlat*, *zeneszerzés*, *zenei szerepgyakorlat*, *könnyűzene*, *zenei informatikai készségfejlesztés*, *interdiszciplináris zenepedagógiai szakmódszertan*, *zeneközvetítés és zenepedagógia*, *színpadi gyakorlat*, *zenepszichológia és gyakorlásmódszertan*, *komplex zenei nevelés*, *zenei informatika*, *zenepedagógiai rendszerek*, *tudásbázisok és IKT eszközök*, *zenepedagógia*, *zenepszicholó-*

gia, zeneközvetítés, zenepedagógiai módszerek.

Az alábbi XX. és XXI. századi zenepedagógiai irányzatok/módszerek/koncepciók kiemelkedő képviselőinek nevét kerestem a mintatantervekben/ programleírásokban/ tantárgyleírásokban: Émil Jaques Dalcroze, Kodály Zoltán, Kokas Klára, Kovács Géza, Maria Montessori, Carl Orff, Sály László, Suzuki Shinichi, Szabó Helga, Justine Bayard Ward, Edgar Willemms.

Egy intézmény 6 nevet is felsorolt, 5 pedig egyet sem említett. Kodály Zoltán nevére 3 esetben hivatkoztak, míg Emile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Suzuki Shinichi, Szabó Helga, Edgar Willemms neveiket egy-egy esetben említették. Kokas Klára, Kovács Géza, Maria Montessori, Sály László, Justine Bayard Ward nevét egy egyetem sem jegyezte fel.

2.3.1.4 Kreatív zenei kurzus hanganyagának vizsgálati eredményei

ADATOK ÉS MÓDSZEREK

A vizsgálati csoportom egy féléven át tartó *Kreatív zenei* kurzus résztvevői voltak, akik többnyire ének-zene tanárnak készülnek.¹⁶ 9 héten keresztül a 45 perces tanórák vizsgálatát 3 csoportban végeztem.

A tanórákon felhasznált gyakorlatokból elemzés céljából 3-at kiválasztottam, továbbá a teljes óra aktivitási szintjét is alapul vettem.

Minden alkalommal sor került egy:

vokális kreatív zenei gyakorlatra, ezen belül szolmizálásra. Az alapgyakorlat állandó volt, azonban ezt minden héten másként valósították meg a hallgatók, kisebb módosítások/instrukciók alapján:

olyan ritmusos gyakorlatra, mely nem változott, hétről hétre visszatérő eleme volt az órának;
olyan kreatív zenei gyakorlatra, mely aktuálisan újdonság volt, hogy kiderüljön, miként reagálnak rá a hallgatók.

¹⁶ Terveim szerint két szemeszteren keresztül végeztem volna mérésem, de a COVID-19 nem tette lehetővé ennek kivitelezését.

A gyakorlatokon keresztül 4-fokú Likert-skálán vizsgáltam a:

feladatban észlelt csoportos aktivitási szint változását: vagyis *erőfeszítés*;

csoportok zenei ügyességi szintjének változását: vagyis *háttérmunka/előkészületek, képesség (zenei)*;

csoportok visszajelzésének gyakoriságát a gyakorlat megvalósításáról: vagyis *tantermi környezet, hatást gyakorolni a zene tanításával*

elemeket.

Így komplex kreatív zene óra keretei közt mérhettem hétről hétre a hallgatók kreatív zenei készségeinek fejlődését, Teachout és McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumainak, attitűdjének változását.

Nem minden esetben igényelt a feladat kreativitást, ezt jelöltem a táblázatokban. A csoportokat 1/C, 1/CC, 1/CCC jelzésekkel választottam szét. 4-es skálán jelöltem az ügyességi szintet és az aktivitást. Amennyiben az értékelést kihúztam, azon az órán az adott feladat nem került sorra, az új gyakorlatok esetében ekkor már az ismétlés fázisába léptek a hallgatók.

Alapvetően mindegyik csoportnál ugyanaz volt a gyakorlatok sorrendje, 1-2 esetben történt az órán eltérés (a gyakorlatok aktuális problematikussága és az idő függvényében).

VOKÁLIS KREATÍV ZENEI GYAKORLAT¹⁷ ELEMZÉSE (SZOLMIZÁLÁS)

Az alapgyakorlat szolmizációra épült. Minden csoport *nagyon aktív* vagy *inkább aktív* attitűdöt tanúsított a 9 hét folyamán.

Az 1/C csoport 3 esetben volt *aktív* és 2 esetben *inkább aktív*.

Az 1/CC csoport 2 esetben volt *aktív* és 2 esetben *inkább aktív*.

Az 1/CCC csoport szinte minden esetben *aktív* volt.

2 esetben igényelt a feladat megvalósítása résztvevői kreativitást és mind a két alkalommal a résztvevők *nagyon aktív* hozzáállást mutattak.

¹⁷ Fekete Anikó (2019). *Kreatívan zenélni*. Aktivitás Alapítvány. Budapest. 13.

A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre													
	<i> kreativitás igen=1, nem=0</i>	<i> nagyon aktívak (4)</i>			<i> inkább aktívak (3)</i>			<i> inkább nem aktívak (2)</i>			<i> egyáltalán nem aktívak (1)</i>		
		1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét	0			4	3	3							
2. hét	1	4	-	4		-			-			-	
3. hét	0	4		4		3							
4. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. hét	1	-	4	4	-			-			-		
6. hét	0	-	-		-	-	3	-	-		-	-	
7. hét	0		4	-	3		-			-			-
8. hét	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	1	4	-	4		-			-			-	

7. Táblázat: A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre

A csoportok zenei ügyességi szintjét tekintve látható a különbség a csapatok között. Míg többnyire itt is *nagyon ügyesek* vagy *inkább ügyesek* voltak a résztvevők, 3 alkalommal kiderült, hogy *inkább ügyetlenek*.

Az 1/C csoport javuló tendenciát mutatott hétről hétre, így jutott el az első hét *inkább ügyetlenek* állapotából a 9. héten a *nagyon ügyesek* mérési szintig.

Az 1/CC csoport az első héten szintén az *inkább ügyetlenekből* kiindulva a 3. héten eljutott a *nagyon ügyesek* szintig, de a folyamat végén az *inkább ügyesek* fokozatnál megállt.

Az 1/CCC csoport már az első héten a *nagyon ügyesek* kategóriából indult, 2 alkalommal *inkább ügyesek* jelleggel teljesítettek, ám az utolsó héten szintén a *nagyon ügyesek* szintig jutott el.

Érdekesség, hogy a 3. héten mindegyik csapat *nagyon ügyesek* szintet teljesítette.

A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre												
	nagyon ügyesek (4)			inkább ügyesek (3)			inkább ügyetlenek(2)			egyáltalán nem tudják megcsinálni a feladatot (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét			4				2	2				
2. hét		-		3	-	3		-			-	
3. hét	4	4	4									
4. hét	-		-	-	3	-	-		-	-		-
5. hét	-		4	-	3		-			-		
6. hét	-	-		-	-	3	-	-		-	-	
7. hét			-	3		-		2	-			-
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	4	-	4		-			-			-	

8. Táblázat: A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre

Látható, hogy a félév során a hallgatók nagyon változatosan aktivizálódtak, amikor egy-egy gyakorlatról önálló véleményt kellett formálni. Az első héten az újdonság erejével hatott a feladat, melyről *aktívan jeleztek* vagy *inkább jeleztek*. Néhány instrukció által a gyakorlatok megvalósításában minimális eltérés következett be hétről hétre. Így a félév második felétől már nem fogalmaztak meg önálló visszajelzéseket. Mind közül az 1/CCC csoport bizonyult a legaktívabbnak ezen a téren a szemeszter során.

A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról												
	aktívan jeleznek (4)			inkább jeleznek (3)			inkább nem jeleznek (2)			nem jeleznek (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét			4	3	3							
2. hét			4				2				1	
3. hét	4										1	1
4. hét										1	1	1
5. hét		4	4							1		
6. hét										1	1	1
7. hét										1	1	1
8. hét										1	1	1
9. hét										1	1	1

9. Táblázat: A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról

A csoport egyéb visszajelzése:

Az első alkalommal mindhárom csapat egyetértett abban, hogy nehéz volt figyelni, mert zavarta őket, hogy a gyakorlatot végző párosok szimultán dolgoztak. Az is kiderült továbbá, hogy minél hosszabb ideig végezték a gyakorlatot, annál jobban sikerült benne elmélyedni, ezáltal sikerült egymást is meghallani.

Az 1/C csoport jelezte, hogy még nem tudják magabiztosan a szolmizációs kézjeleket.

Az első alkalommal az 1/CC csoport verbalizálta, hogy a gyakorlat során nehezükre esett felvenni a szemkontaktust a másikkal, valamint nem tudtak olyan gyorsan váltani, mint amilyen gyorsan a társuk szolmizációs kézjeleket mutatott. Kiderült, hogy egyeseknek azt is sikerül meghallani, hogy minden páros különböző hangerővel énekel.

A következő hetekben a visszatérő gondolatok közé tartoztak, hogy a gyors kézjelelés követése még mindig gondot okoz páros feladatvégzésnél. A hallgatók már úgy vélték, hogy könnyebb elképzelni magukban a hangközöket, így könnyebben azt énekelni is. Mindenki jelezte, hogy egyre könnyebbnek tűnik számára a gyakorlat, idővel sikerült viszonyítani a külső hangokhoz, a másik párosok hangjaihoz is. Felmerült néhány résztvevőben, hogy nehéz kitalálni, hogy milyen kézjelet használjon; másokat még mindig zavart, hogy a többiek mit énekelnek szimultán. Az intonációt, hallást, egymásra figyelést, együttműködést és koncentrációt is említették a hallgatók.

“Szeretem ezt a gyakorlatot, mert annyira jól segíti a fejlődést és közben kreatív is.”

Vezetői észrevételek:

Már az első alkalommal mindhárom csoport pontosan jelezte vissza a gyakorlati hibákat. Minél hosszabban végezték a gyakorlatot, annál oldottabbak, ügyesebbek lettek a résztvevők. Minden újabb esetben, amikor el kell kezdeni a feladatot, a hallgatóknak kellett a közös kezdőhangot “ajánlani”, ám vagy túl magasan vagy túl mélyen határozzák azt meg; sokan még mindig bátortalanok a gyakorlat végzése során.

Az első alkalommal kiderült, hogy az 1/C nagyon szépen intonál, ám a szolmizációs kézjelek nehézséget okoznak számukra. Többször szükséges vezetői instrukciókkal, visszacsatolásokkal segíteni a folyamatot.

Az 1/CC csoport nagyon igyekezett, noha nem sikerült tökéletesen elvégezni a feladatot.

Az 1/CCC csapat volt a legügyesebb, ők voltak a legrutinósabbak már az első alkalomtól fog-

va. Náluk lehetett plusz instrukciókat adni, a feladat következő fokozata felé haladni, ám az is kiderült, hogy ezzel arányosan fáradnak is.

A következő hetekben minden csoportnál visszatérő észrevételem, hogy egyre gyorsabb volt a hallgatók reakcióideje a gyakorlat során; egyre bátrabban mertek énekelni. Még mindig többen beszélgettek a kelletténél akkor, amikor valaki véletlenül elrontotta a feladatot, ekkor egyből hangot adtak a tévesztésnek, így a vezetőnek is sokkal több erre utaló visszajelzést szükséges tennie (kifejezetten instrukcióként hangzott el, hogy ne reagáljanak egymásra, ha esetleg tévesztenek). Egyre kevesebb instrukcióval kellett terelni elegendő a gyakorlattal kapcsolatban. A szemeszter végére mindegyik csoport tisztán intonált.

RITMUSOS ÉS/VAGY TESTRITMUSOS KREATÍV ZENEI GYAKORLAT¹⁸ ELEMZÉSE ("KÍNAI TEMPLOM" CÍMMEL)

Az gyakorlat a *Kínai templom* című Weöres Sándor¹⁹ verset veszi alapul, melyhez egy meghatározott ritmusképlet is társul, tehát zenei és szöveges elemeket egyformán tartalmaz. Az 1/C csoport állapota végig rendkívül hullámzó volt, végül *inkább aktív* zártak az utolsó héten. Az 1/CC csoport 4 esetben volt *nagyon aktív* és 3 esetben *inkább aktív*, végül *nagyon aktív* zárták a félévet. Az 1/CCC csoport 5 esetben volt *nagyon aktív* és 3 esetben *inkább aktív*, az utolsó órán pedig *nagyon aktív* szintet mutatott.

A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre												
	<i>nagyon aktív</i> (4)			<i>inkább aktív</i> (3)			<i>inkább nem aktív</i> (2)			<i>egyáltalán nem aktív</i> (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét			4	3	3							
2. hét		-	4		-		2	-			-	
3. hét	4	4	4									
4. hét	4	4	4									
5. hét				3	3	3						
6. hét	4				3	3						
7. hét	4	4				3						
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét		4	4	3								

10. Táblázat: A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre

¹⁸ Fekete Anikó (2019). *Kreatívan zenélni*. Aktivitás Alapítvány. Budapest. 31.

¹⁹ (1913-1989) XX. századi magyar költő, író, műfordító.

A csoportok 2 esettől eltekintve (*inkább ügyetlenek*) a félévet *nagyon ügyesek* és *inkább ügyesek* állapotban zárták. Az 1/C csoport *inkább ügyesek* szinten kezdett és ezt is produkálta az utolsó órán. Az 1/CC mutatta a legnagyobb fejlődési irányt, hiszen *inkább ügyetlenek* fokozatról indult és félévet *nagyon ügyesek* szinten zárta. Az 1/CCC csoport szinte végig stabil maradt, 4 héten keresztül *nagyon ügyesek* szintet mutatott, majd 3 héten keresztül *inkább ügyesek* szintre lépett, végül *nagyon ügyesek* állapotban zárta a félévet.

A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre												
	<i>nagyon ügyesek (4)</i>			<i>inkább ügyesek (3)</i>			<i>inkább ügyetlenek(2)</i>			<i>egyáltalán nem tudják megcsinálni a feladatot (1)</i>		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét			4	3				2				
2. hét		-	4		-		2	-			-	
3. hét	4	4	4									
4. hét		4	4	3								
5. hét	4				3	3						
6. hét				3	3	3						
7. hét		4		3		3						
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét		4	4	3								

11. Táblázat: A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre

A gyakorlat zenei kötöttsége miatt hétről hétre egyre kevesebb változatosságot okozott a résztvevők számára, hiszen a feladat lehető legügyesebb kivitelezése volt a cél. Önálló gondolatot tehát többnyire az első alkalommal lehetett aktívabban megfogalmazni. Látható, hogy a további hetekben a “zenei ügyességre” minél pontosabb kivitelezésre koncentráltak a résztvevők.

Az 1/C csoport a 2. héten *inkább jeleznek* kategóriába került, a továbbiakban inaktív maradt. Az 1/CC csoport az egész szemeszter során inaktivitást mutatott a gyakorlat visszajelzését tekintve. Az 1/CCC csoport *aktívan jeleznek* szintet mutatott az első héten, majd teljesen inaktívvá vált.

A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról												
	aktívan jeleznek (4)			inkább jeleznek (3)			inkább nem jeleznek (2)			nem jeleznek (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét			4							1	1	
2. hét				3							1	1
3. hét										1	1	1
4. hét										1	1	1
5. hét										1	1	1
6. hét										1	1	1
7. hét										1	1	1
8. hét										1	1	1
9. hét										1	1	1

12. Táblázat: A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról

A csoport egyéb visszajelzése:

A csoportok az első két alkalommal beszéltek a gyakorlatról. Először nem mindenki értette, hogy pontosan miként kellene elvégezni a feladatot. A résztvevők pontosan meg tudták határozni, hogy a gyakorlat fejleszti a memóriát, a figyelmet, koncentrációt, erősíti a függetlenítési készséget.

Vezetői észrevételek:

Az első alkalommal az 1/C csoportnál sokkal több instrukciót kellett meghatározni annak érdekében, hogy a résztvevők megértsék a feladat menetét.

Az 1/CC csoport sokkal fáradtabb volt, így lassabban értették meg a feladatot.

Az 1/CCC csoport esetében sokkal több idő maradt a gyakorlásra, hiszen az előző feladatokat nagyon gyorsan elvégezték és mindenre rendkívül gyorsan reagáltak.

A következőkben gyakran felmerült, hogy gyorsuló és nem egyenletes tempóban mutatják a hallgatók a feladatot; sikerült egyenként is megmutatni hétről hétre a gyakorlatot; egyre ügyesebbek, differenciáltan érzékelhető, kik gyakoroltak többet (meg tudják mutatni a feladatot hibák nélkül) és kik kevesebbet vagy egyáltalán nem. Ha el is rontotta a gyakorlatot a hallgató, akkor is tudta, miként kellene korrigálnia, tehát megértette a feladatot.

Időnként előfordult, hogy fáradtabbak voltak a hallgatók (1/C). Ehhez képest akadtak, akik gyorsabban tanulták a szöveget társaiknál (1/CCC).

A félév végére a résztvevők többnyire magabiztosan végezték el a feladatot, ellenben a tempótartással, noha minimális is, de még mindig akadtak problémák.

ÚJ FELADATRA REAGÁLÁS ELEMZÉSE

A kurzus 7., 8. és 9. hetében már egyáltalán nem kerültek elő új feladatok. 1 hét kivételével minden alkalommal az új gyakorlat kivitelezéséhez a résztvevői kreativitásra volt szükség. Látható, hogy szinte minden esetben *nagyon aktívak* voltak a hallgatók. 1 kivétellel nem, ám akkor is *inkább aktívak* szintet mutattak. Abban az 1 esetben, amikor kevésbé volt szükség a résztvevői kreativitásra, mindhárom csoport *nagyon aktívak* állapotban volt. Tehát az új feladatok a résztvevők aktivizálását segítették.

Az új feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre													
	<i>kreativitás igen=1, nem=0</i>	<i>nagyon aktívak (4)</i>			<i>inkább aktívak (3)</i>			<i>inkább nem aktívak (2)</i>			<i>egyáltalán nem aktívak (1)</i>		
		1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét	1	4	4	4									
2. hét	1	4	-	4		-			-			-	
3. hét	0	4	4	4									
4. hét	1	4		4		3							
5. hét	1	4	-	-		-	-		-	-		-	-
6. hét	1	4	-	-		-	-		-	-		-	-
7. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

13. Táblázat: Az új feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre

Az új gyakorlatokban észlelt ügyességi szintje (*inkább ügyetlenek*) a csoportoknak hétről hétre nőtt, míg végül minden csoport a *nagyon ügyesek* fokozatig jutott.

A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre												
	nagyon ügyesek (4)			inkább ügyesek (3)			inkább ügyetlenek(2)			egyáltalán nem tudják megcsinálni a feladatot (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét							2	2	2			
2. hét			4		3		2					
3. hét	4		4		3							
4. hét	4	4	4									
5. hét	4	-	-		-	-		-	-		-	-
6. hét	4	-	-		-	-		-	-		-	-
7. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

14. Táblázat: A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre

A csoportok az új feladatokról szinte minden esetben *aktívan jeleztek* vagy *inkább jeleztek*. Ebben változatos tendenciát mutattak (*nem jeleztek*).

A csoportok visszajelzése az új gyakorlat megvalósításáról												
	aktívan jeleznek (4)			inkább jeleznek (3)			inkább nem jeleznek (2)			nem jeleznek (1)		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét				3							1	1
2. hét			4							1	1	
3. hét		4	4	3								
4. hét	4	4	4									
5. hét	4										1	1
6. hét	4										1	1
7. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

15. Táblázat: A csoportok visszajelzése az új gyakorlat megvalósításáról

A csoport egyéb visszajelzése:

Mindhárom csapat az új feladatok során egyetértett abban, hogy az adott gyakorlat: koncentrációt, figyelmet (összetett figyelmet is), összpontosítást igényel; fejleszti a hallást, függetlenítési-, tempótartási készséget, ritmusérzéklet; szimultaneitás esetén nehéz akusztikailag kiszűrni a lényegét.

Esetenként pedig felmerült a résztvevőkben, hogy számukra érdekes volt az adott feladat során a zenei periódusra figyelmet lehet gyakorolni; a vezető felelős a gyakorlat sikerességéért; egyes feladatok bizalmi légkör kialakítására is megfelelnek; másodjára könnyebb elvégezni. Volt aki már azzal kapcsolatban adott visszajelzést, miként és milyen korosztálynál használná, s elemezte, hogy miért vinné kóruspróbára vagy kezdő/haladó csoportba.

Vezetői észrevételek:

A félév elején:

kifejezetten aktívak voltak a csoportok, mely a szemeszter második felét is végigkísérte; nehezen tudtak többfelé figyelni; nehezebben értették meg az instrukciókat.

Ehhez képest a félév végére:

- gyorsabban értették meg az instrukciókat, ügyesebbek lettek a kivitelezésnél is;
- elegendő volt egy-egy gyakorlatot pár mondatban összefoglalni;
- bátran improvizáltak;
- intonációjuk is tisztult.

ÖSSZEGZÉS: a tanári attribútumok változása

Elemzésem célja az volt, hogy feltárjam a hallgatók aktivitási-, zenei ügyességi szintjének változását a mért gyakorlatok segítségével, továbbá ezzel összefüggésben a kreativitásuk kibontakozását, tanári attitűdjük alakulását a feladatokról alkotott visszajelzéseik mentén.

A félév során a Teachout és McKoy-féle 5 attribútum közül egyet *hatást gyakorolni a zene tanításával* (5.) nem sikerült mérni. A *háttérmunka* (2.) és *tantermi környezet* (3.) az első alkalom kivételével mérhetővé vált, az összes órán: megfigyelhető volt.

Az *erőfeszítés* (1.) és *képesség* (4.) attribútumok minden alkalommal észlelhetőek voltak.

A teljes tanórát tekintve a hallgatók a legtöbb esetben *nagyon aktívak* vagy *inkább aktívak* voltak.

Hallgatói aktivitás megjelenése a tanórákon												
	<i>nagyon aktívak (4)</i>			<i>inkább aktívak (3)</i>			<i>inkább nem aktívak (2)</i>			<i>egyáltalán nem aktívak (1)</i>		
	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC	1/C	1/CC	1/CCC
1. hét				3	3	3						
2. hét		-	4	3	-			-			-	
3. hét	4		4		3							
4. hét				3	3	3						
5. hét			4	3	3							
6. hét				3		3		2				
7. hét				3	3	3						
8. hét	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. hét	4	4	4									

16. Táblázat: Hallgatói aktivitás megjelenése a tanórákon

A három feladatban észlelt aktivitási szintet összegezve látható, hogy az 1/CCC csoport mutatott kiemelkedő aktivitást és alapvetően mindegyik csapat *nagyon aktív* vagy *inkább aktív* attitűdöt képviselt.

Azokban az esetekben, amikor a gyakorlat külön kreativitást várt el a résztvevőktől, minden esetben *nagyon aktívak* voltak a csoportok.

A zenei ügyességi szintet összegezve érzékelhető, hogy az 1/CCC csoport végig stabil *nagyon ügyesek* fokozatot produkálta, míg az 1/CC javuló tendenciát mutatva járta be a legnagyobb fejlődési irányt e téren. Az 1/C csoport is stabilnak érzékelhető, többnyire az *inkább ügyesek* mérési szintet tartva.

A hallgatói visszajelzések mindhárom gyakorlat esetén változó, hiszen a vokális feladat szinte végig hasonlóan zajlott, változó elemei esetén a résztvevői reakció is aktívabbnak bizonyult. A ritmusos gyakorlat teljes kötöttsége, monotonitása nem tette lehetővé a visszacsatolást. Az új feladatok ellenben végig a reflektivitást segítették.

Alapvetően nem voltak hozzászokva a hallgatók a véleménynyilvánításhoz, az értelmező, elemző beszélgetésekhez. Az is érzékelhető volt, hogy a gyakorlatok újdonsága (az első kettő esetén a félév legelején) minden alkalommal észrevételeik artikulálására ösztönözte őket.

A félév 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 motivációját; leendő ének-zene tanári attitűdjét, reflexiós képességét fejlesztette; a Techout és McKoy-féle attribútumokat erősítette, zenetanári kreativitásukat, problémamegoldó készségüket, együttműködési képességüket, fejlődésben elkötelezettségüket, önművelésüket fejlesztette.

Érdemes volna a későbbiekben teljes tanévet átívelő kutatást végezni az árnyaltabb eredmények feltárása érdekében; továbbá a vizsgálatot a kreatív zenei gyakorlatok minden típusára elvégezni; végezetül minden óra végén rövid kérdőívet kitölteni a hallgatókkal, hogy a gyakorlati tevékenység tükrében tanárképük alakulásáról lehessen adatokat gyűjteni és információhoz jussunk a kreatív zenei gyakorlatok további hasznosíthatóságáról.

2.3.1.5 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei

A következőkben azon hallgatók kérdőíves válaszainak vizsgálati eredményeit tárom fel, akik két féléven keresztül részt vettek a *kreatív zenei kurzuson*. A mérés célja annak feltárása volt, hogy bővült-e a leendő zenetanárok ismerete a kreativitást fejlesztő zenei módszerekről.

2.3.1.5.1 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei a zenei módszertanok/konceptiók ismeretében

A felsorolt zenepedagógiai módszertanai közül az előzetes kérdőív válaszai szerint *Kodály Zoltán* koncepcióját 11-en ismerték. Felmerült még továbbá *Carl Orff*, *Justin Bayard Ward*, *Kokas Klára*, *Maria Montessori*, *Suzuki* neve is. *Dalcroze*-ről és *Edgar Willems*-ről senki nem hallott. *Sáry Lászlóról* 5 főnek volt előzetes ismerete.

Az alábbi módszerek/koncepciók közül melyeket ismeri?			
módszer/koncepció képviselője	(14 válaszadó)		
	ismerem	hallottam róla	nem ismerem
Kodály Zoltán	11	3	0
Carl Orff	1	5	8
Justin Bayard Ward	1	0	13
Dalcroze	0	0	14
Kokas Klára	1	3	10
Maria Montessori	1	2	11
Sáry László	1	5	8
Suzuki	1	1	12
Szabó Helga	0	1	13
Edgar Willems	0	0	14

17. Táblázat: Zenei módszerek/koncepciók ismerete

Több lehetőség közül is választhattak a hallgatók, ám a legtöbben csak egy módszer képviselőjére voksoltak. Legfontosabb érveik közt szerepelt, hogy többnyire egyik személyt sem ismerik eléggé, s akiket választottak, azokról már legalább hallottak, esetleg minimális szinten ismerik munkásságukat. Ezek alapján *Kodály Zoltán* koncepcióját tartják legjobbnak (10 fő). Felmerült *Sáry László* (3 fő) és *Maria Montessori* (1 fő) neve is. A félév elején 5 fő értett egyet azzal az állítással, hogy a felsoroltak közül *Kodály Zoltán* koncepciója és *Sáry László* módszere segítik leginkább a résztvevői kreativitás fejlesztését. Ez a szám a félév végén növekedtek: 12 fő gondolta ezt *Sáry László* módszeréről, 10-en pedig *Kodály Zoltán* koncepciójáról. 5 fő *Carl Orff*ről is így vélekedett, 4-en pedig *Szabó Helga* módszeréről állították ezt. 1 fő gondolta mindezt *legkevésbé* Justin Bayard Ward módszeréről.

Mit gondol, az alábbi módszerek milyen mértékben segítik a résztvevői kreativitás fejlesztését?										
módszer képviseelője	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)					Válaszok a félév végén (17 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
Kodály Zoltán	0	2	2	5	5	0	2	2	3	10
Carl Orff	1	0	10	2	1	0	1	6	5	5
Justin Bayard Ward	2	0	11	0	1	1	1	6	7	2
Dalcroze	2	0	11	0	1	0	0	13	2	2
Kokas Klára	1	0	11	0	2	0	0	6	6	5
Maria Montessori	1	0	10	2	1	0	1	10	3	3

Sáry László	1	0	6	2	5	0	0	1	4	12
Suzuki	1	0	11	0	1	0	0	10	5	2
Szabó Helga	2	0	11	0	1	0	0	9	4	4
Edgar Willems	2	0	11	0	1	0	0	11	4	2

18. Táblázat: Résztevői kreativitás fejlesztése zenei módszerek tükrében

A félév elején 5 fő értett egyet azzal az állítással, hogy a felsoroltak közül *Kodály Zoltán* koncepciója, 4 szerint pedig *Sáry László* módszere segítik leginkább a részttevői motiváció aktivizálását. Ez a szám a félév végén növekedett: 11 fő gondolta ezt *Sáry László* módszeréről, 9-en pedig *Kodály Zoltán* koncepciójáról. 5 fő *Maria Montessoriról*, *Szabó Helgáról* is így vélekedett. 1 fő gondolta mindezt *legkevésbé* Justin Bayard Ward módszeréről.

Mit gondol, az alábbi módszerek milyen mértékben segítik a részttevői motiváció aktivizálását?										
Módszer/koncepció képviselője	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)					Válaszok a félév végén (17 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
Kodály Zoltán	0	1	3	5	5	0	0	5	3	9
Carl Orff	1	1	8	2	2	0	0	6	7	4
Justin Bayard Ward	2	1	10	0	1	1	0	11	3	2
Dalcroze	2	0	11	0	1	0	1	13	1	2
Kokas Klára	1	1	9	2	1	0	0	7	7	3
Maria Montessori	1	0	10	1	2	0	0	12	0	5
Sáry László	1	0	7	2	4	0	0	2	4	11
Suzuki	1	1	11	0	1	0	1	9	2	5
Szabó Helga	1	1	11	0	1	0	0	8	6	3
Edgar Willems	2	0	11	0	1	0	0	9	6	2

19. Táblázat: Résztevői motiváció aktivizálása zenei módszerek tükrében

A félév elején 6 fő értett egyet azzal az állítással, hogy a felsoroltak közül *Sáry László* módszere ad terepet leginkább a vezetői kreativitás kibontakozásának. *Kodály Zoltán* koncepciója is felmerült 3 válaszadó esetében. Minden további módszer/koncepció legalább 1 voksot kapott. Ez a szám a félév végén növekedett: 12 fő gondolta ezt *Sáry László* módszeréről, 5-en pedig *Kodály Zoltán* koncepciójáról. Minden további módszer/koncepció legalább 2 voksot kapott. 1 fő gondolta mindezt *legkevésbé* *Kodály Zoltán* koncepciójáról és Justin Bayard Ward módszeréről.

Mit gondol, az alábbi módszerek milyen mértékben adnak teret a vezetői kreativitás kibontakozásának?										
módszer/koncepció képviselője	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)					Válaszok a félév végén (17 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
Kodály Zoltán	0	0	5	6	3	1	1	5	5	5
Carl Orff	1	2	10	2	1	0	0	8	6	3
Justin Bayard Ward	2	2	9	0	1	1	0	11	3	2
Dalcroze	2	0	10	1	1	0	0	11	3	3
Kokas Klára	2	1	10	0	1	0	2	7	5	3
Maria Montessori	1	1	10	0	2	0	1	12	1	3
Sáry László	1	0	7	0	6	0	0	2	3	12
Suzuki	2	0	11	0	1	0	1	8	5	3
Szabó Helga	1	1	10	1	1	0	1	9	5	2
Edgar Willems	3	0	10	0	1	0	0	12	3	2

20. Táblázat: Vezetői kreativitás kibontakozása zenei módszerek tükrében

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a módszertanok/koncepciók ismeretére fókuszáló kérdések során Kodály Zoltán és Sáry László neve merült fel leggyakrabban, Justin Bayard Ward 3 esetben negatívan. Ahogy egyre jobban megismerték a hallgatók Sáry László módszertanát, egyre többen értettek egyet azzal, hogy metodikája a résztvevői kreativitás fejlesztésében, résztvevői motiváció aktivizálásában, vezetői kreativitás kibontakozásában az egyik legkiemelkedőbb, legeredményesebb.

2.3.1.5.2 Hallgatói előzetes és utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei a kreatív zenei gyakorlatok motivációjának tükrében

Az ismeretek bővülése mellett a leendő tanárokat arról is megkérdeztem, hogy véleményük szerint tanárként hogyan befolyásolják a tanulói motivációt, egyes tényezők hogyan járulhatnak hozzá ehhez, illetve a kurzus hozzájárult-e az erről való vélekedés változásához. A félév elején 14 megkérdezett hallgatók közül 7 fő gondolta, hogy a kreatív zenei gyakorlatok elemei közül közösségépítés, résztvevői kreativitás, résztvevői aktivitás serkentése nagy mértékben hozzájárulnak a diákok ének-zene órai motivációjához.

A félév végére (a válaszadói hajlandóság nőtt, így 17 hallgatóból) ugyanerről 11 fő gondolta, hogy a partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal, 10 fő szerint csoportos

feladatok, 9 fő pedig a közösségépítés, résztvevői kreativitás, de felmerült még az is, hogy a páros feladatok (8 fő), zenei improvizációs készségek fejlesztése és résztvevői aktivitás serkentése (7 fő) járul hozzá nagy mértékben a diákok ének-zene órai motivációjához. Több választ is jelölhettek az adatközlők.

A szemeszter elején és végén is úgy vélték a hallgatók, hogy a kreatív zenei gyakorlatoknak nincs olyan összetevője, amely *semmilyen mértékben* ne járulna hozzá a diákok ének-zene órai motivációjához.

Ön szerint a kreatív zenei gyakorlatok összetevői milyen mértékben járulnak hozzá a diákok ének-zene órai motiválásához?														
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)							Válaszok a félév végén (17 válaszadó)						
	1 - semmilyen mértékben	2	3	4	5	6	7 - nagy mértékben	1 - semmilyen mértékben	2	3	4	5	6	7 - nagy mértékben
zenei kreativitás trenírozása	1	0	0	1	3	4	5	0	0	1	1	5	5	5
zenei készségek fejlesztése	0	0	1	1	1	6	5	0	0	1	2	2	6	6
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	1	0	2	5	3	3	0	0	0	2	2	7	6
közösségépítés	0	0	0	0	1	6	7	0	0	0	0	1	7	9
vezetői kreativitás	0	0	0	3	2	3	6	0	0	0	1	1	9	6
résztvevői kreativitás	0	0	0	0	4	3	7	0	0	0	0	4	4	9
zenei improvizációs készségek fejlesztése	0	0	0	0	3	5	6	0	0	0	3	3	4	7
résztvevői aktivitás serkentése	0	0	0	2	3	2	7	0	0	0	0	3	7	7
egyéni feladatok	0	0	2	5	2	2	3	0	0	2	3	4	6	2
páros feladatok	0	0	0	0	4	7	3	0	0	0	1	2	6	8
csoportos feladatok	0	0	0	0	0	8	6	0	0	0	0	2	5	10
repetíció	0	0	2	2	3	4	3	0	0	0	2	7	4	4
kollektív gyakorlás	0	0	1	1	2	5	5	0	0	0	1	2	7	7
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	0	0	0	2	2	4	6	0	0	0	0	2	4	11

21. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok összetevőinek hozzájárulása a diákok ének-zene órai motiválásához

A félév elején a 14 válaszadó közül 12 fő úgy vélte, a kreatív zenei gyakorlatok vezetői kreativitás eleme járul hozzá legnagyobb mértékben az ének-zene tanári munka eredményességéhez. Felmerült továbbá a közösségépítés (10 fő), résztvevői kreativitás (9 fő), a zenei kreativitás trenírozása és partneri attitűd (8 fő), zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, zenei improvizációs készségek fejlesztése, csoportos feladatok (7 fő) is.

A félév végére, ugyanehhez a kérdéshez sokkal több válaszadó, sokkal több elemet társított: hallgatói és befogadói attitűdre nevelés (12 fő), zenei készségek fejlesztése, közösségépítés, vezetői kreativitás, partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal (11 fő), csoportos feladatok (10 fő), zenei kreativitás trenírozása, résztvevői aktivitás serkentése (9 fő), résztvevői kreativitás, zenei improvizációs készségek fejlesztése, kollektív gyakorlás (8 fő), páros feladatok, repetíció (7 fő).

A szemeszter elején és végén is úgy vélték a hallgatók, hogy a kreatív zenei gyakorlatoknak nincs olyan összetevője, amely *semmilyen mértékben* ne járulna hozzá az ének-zene tanári munka eredményességéhez.

Ön szerint a kreatív zenei gyakorlatok összetevői milyen mértékben járulnak hozzá az ének-zene tanári munka eredményességéhez?														
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)							Válaszok a félév végén (17 válaszadó)						
	1 - semmilyen mértékben	2	3	4	5	6	7 - nagy mértékben	1 - semmilyen mértékben	2	3	4	5	6	7 - nagy mértékben
zenei kreativitás trenírozása	0	0	0	1	2	3	8	0	0	0	0	2	6	9
zenei készségek fejlesztése	0	0	0	1	1	5	7	0	0	0	0	1	5	11
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	0	0	1	4	2	7	0	0	0	2	0	3	12
közösségépítés	0	0	0	0	1	3	10	0	0	0	0	0	6	11
vezetői kreativitás	0	0	1	0	0	1	12	0	0	0	0	1	5	11
résztvevői kreativitás	0	0	0	1	1	3	9	0	0	0	1	1	7	8
zenei improvizáci- ós készségek fejlesztése	0	0	0	2	2	3	7	0	0	0	0	0	9	8
résztvevői aktivitás serkentése	0	0	0	1	1	6	6	0	0	0	0	1	7	9
egyéni feladatok	0	0	2	3	3	1	5	0	0	2	3	3	6	3

páros feladatok	0	0	0	1	4	5	4	0	0	0	1	3	6	7
csoportos feladatok	0	0	0	1	2	4	7	0	0	0	0	3	4	10
repetíció	0	0	0	1	5	3	5	0	0	1	1	4	4	7
kollektív gyakorlás	0	0	0	0	2	6	6	0	0	0	1	4	4	8
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	0	0	0	1	2	3	8	0	0	0	0	0	6	11

22. Táblázat: Kreatív zenei gyak.-ok összetevőinek hozzájárulása az ének-zene tanári munka eredményességéhez

ÖSSZEGZÉS

Összességében megállapítható, hogy a diákok ének-zene órai motivációja kapcsán a hallgatók véleménye a félév elején és végén a *résztvevői aktivitás serkentése és résztvevői kreativitás* elemek meghatározásában egyeztek.

Az ének-zene tanári munka eredményessége szempontjából a hallgatók véleménye a félév elején és végén a *közösségépítés, partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal, csoportos feladatok, résztvevői kreativitás, zenei improvizációs készségek fejlesztése, vezetői kreativitás, zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés* meghatározásában egyeztek.

A szemeszter elején és végén is úgy vélték a hallgatók, hogy a kreatív zenei gyakorlatoknak nincs olyan összetevője, amely *semmilyen mértékben* ne járulna hozzá a diákok ének-zene órai motivációjához, valamint az ének-zene tanári munka eredményességéhez.

2.3.1.6 Hogyan vélekednek a leendő zenetanárok a kreativitásról

A Bereczki-féle kreativitás összetevők vizsgálati eredményei a hallgatói fókuszcsoportos beszélgetések, a hallgatói- és oktatói interjúk mentén

A Bereczki Enikő-féle *kreativitás* összetevők megjelenését a fókuszcsoportos beszélgetés során nem tudtam értelmezni.

A Bereczki Enikő-féle *kreativitás* összetevők megjelenése a hallgatóknál változóan tűnt fel: 1 hallgatóra egyik összetevő sem mondható el. Egyik hallgatónál sem látható a *létrejött produktum eredeti* elem. 7 válaszadó esetében kiderült, hogy *csoportos folyamat* révén jön létre.

Minden oktatóra igaz legalább 1 összetevő, ám senkit nem jellemez mind a 6. Egy személyre a *környezeti tényező befolyásolása* kivételével mindegyik összetevő megfelel.

Bereczki-féle kreativitás összetevők elemeinek megjelenése				
		Fókuszcsoport (3 fő)	Hallgatói interjúk (8 fő)	Oktatói interjúk (8 fő)
I.	egyéni folyamat révén jön létre	n.a.	1	6
	csoportos folyamat révén jön létre	n.a.	7	4
II.	létrejött produktum eredeti	n.a.	0	5
	létrejött produktum megfelelő	n.a.	1	7
III.	személyes tényező befolyásolja	n.a.	5	6
	környezeti tényező befolyásolja	n.a.	4	2

23. Táblázat: Bereczki-féle kreativitás összetevőinek megjelenése

A Bereczki-féle kreativitás összetevők elemei közül a hallgatói- és oktatói interjúk esetében a *személyes tényező befolyásolja* közelít leginkább egymáshoz. A többi elemről ugyanez nem mondható el.

A Sternberg–Lubart-féle “kreativitás befektetés-elmélet” elemeinek vizsgálati eredményei a fókuszcsoportos beszélgetések, a hallgatói- és oktatói interjúk tükrében

A hallgatói interjúk esetében minden hallgatóra legalább 1 összetevő igaz és 1 hallgatóra az összes értelmezhető. Általában a *gondolkodási stílus* és *személyiség* jellemző, legkevésbé pedig a *tudás* elem.

A fókuszcsoportos beszélgetés során kiderült, hogy mindhárom hallgatót az *intellektuális képességek*, *gondolkodási stílus*, *személyiség* és *motiváció* jellemezte.

Minden oktatóra igaz legalább 1 összetevő, 1 személyt jellemez mind a 6, a környezeti kivételével minden további elem jellemző 4 főre.

Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” elemeinek megjelenése			
	Hallgatói interjúk (8 fő)	Fókuszcsoportos beszélgetés (3 fő)	Oktatói interjúk (8 fő)
intellektuális képességek	6	3	5
tudás	3	0	6
gondolkodási stílus	7	3	7
személyiség	7	3	7
motiváció	6	3	7
környezet	4	0	1

24. Táblázat: Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” elemeinek megjelenése

Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” elemei közül a három vizsgálati csoportnál a *gondolkodási stílus*, *személyiség* és *motiváció* elemek mutatták a legnagyobb hasonlóságot.

2.3.1.7 Kreatív zenei gyakorlatok hatása a leendő ének-zene tanárok körében

A kreatív zene kurzus célját képezte a hallgatókat:

- bevezetni a kreatív zenei gyakorlatok világába,
- módszertani segítséget nyújtani,
- felkészíteni az ének-zene tanári gyakorlat pedagógiai nehézségeire,
- a problémamegoldó gondolkodás elemeinek elsajátítása,
- a kreatív zenei gyakorlatok típusainak megismertetése,
- innovatív és kooperációs képességeik kibontakoztatására.

A kurzus épített és ismertnek tekintette az intézményben zajló ének-zene tanár szak kurzusai során elsajátított ismereteket és kompetenciákat.

A kérdőíves vizsgálat és a fókuszcsoportos beszélgetés segítségével arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként változott a résztvevők tudása és attitűdje a kreatív zenei gyakorlatokról és mindez mennyiben járult hozzá leendő ének-zenei tanári munkájukhoz.

ELŐZETES ÉS UTÓLAGOS KÉRDŐÍVEK

A kreatív zenei kurzus elején és végén is kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. A félév elején 14-en segítettek munkámat, köztük 9 nő és 5 férfi. A legidősebb 2 hallgató 1994 előtt született, a legfiatalabb 1 fő pedig 2000 után. A félév végén 17 adatközlő töltötte ki a kérdőívet: 11 nő és 6 férfi. A legidősebb 1 fő 1996-ban, a legfiatalabb 2 fő pedig 2000 után született. Az alábbi táblázat alapján látható, hogy a hallgatók a legtöbb órán részt vettek a félév során.

Rendszeresen részt vett-e az órákon?	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
igen, minden órán	3
igen, a legtöbb órán ott voltam	13
többször hiányoztam	1
kevés órán voltam jelen	0

25. Táblázat: Hallgatói részvétel a kreatív zene kurzuson

A hallgatók a következő kérdésre önálló választ fogalmazhattak meg:

Milyen elvárásai vannak a kreatív zene kurzussal kapcsolatban? (14 válaszadó)

Az adatközlők leginkább három területtel kapcsolatban fejtették ki elvárásaikat:

- pedagógiai szempontból szeretnének fejlődni, különböző zenei módszertanokat megismerni, elsajátítani;
- olyan gyakorlatokat megismerni, melyeket a későbbiekben hatékonyan át is tudnak adni tanárként;
- zenei készségek tekintetében fejlődni, ezen belül korábbi zenei tanulmányaik során megtapasztalt frusztrációikat elhagyni (intonáció, hallás, ritmusérzék, koncentráció).

“Az elvárásom az, hogy merjek énekelni mások előtt, ne szégyelljem magam.”

“Szeretnék minél több új technikát elsajátítani azzal kapcsolatban, hogy hogyan is lehet (különböző korosztályoknak) átadni a zene örömét és fejleszteni a zenei készséget, kreativitást.”

Az elégedettség szempontjából is kijelenthető, hogy a résztvevők előzetes elvárásait teljesítette a kreatív zenei kurzus.

Előzetes elvárásait teljesítette-e ez a kurzus?	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
teljes mértékben teljesítette	14
inkább teljesítette	2
inkább nem teljesítette	1
egyáltalán nem teljesítette	0

26. Táblázat: Hallgatói elégedettség a kreatív zene kurzussal kapcsolatban

Szinte teljes mértékben segítséget nyújtott a hallgatók számára a kurzus. Ezt a képet árnyalják azok a gondolatok, melyeket önállóan is kifejtettek a résztvevők.

Leendő szakmájához a kurzus segítséget nyújtott-e az Ön számára?	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
teljes mértékben segítséget nyújtott	12
inkább segítséget nyújtott	5
inkább nem nyújtott segítséget	0
egyáltalán nem nyújtott segítséget	0

27. Táblázat: Hallgatói elégedettség a kreatív zene kurzussal kapcsolatban leendő szakmájukat tekintve

A kurzus által kínált kreatív zenei gyakorlatok miként segíthetik Önt a továbbiakban?

A kurzus elején a hallgatók által megfogalmazott igények visszaköszönnek a szemeszter végi gondolataikban:

- pedagógiai szempontból érzékelik a fejlődést;
- a legtöbben jelezték, hogy a gyakorlatokat a későbbiek során is jól tudják majd hasznosítani;
- zenei készségeikben pedig folyamatosan fejlődtek.

Ezt alátámasztva és kiegészítve merült fel a következő állítás a kreatív zenei gyakorlatokról:

“Egyfelől gyakorlatokat adott, melyek közül szemezgetni fogok a saját tanításom során, mert eddig itt kaptam a leginkább kézzel fogható gyakorlatokat arra, hogy hogyan tehetem érdekessé és alkalmazhatóvá önmagában a zenét, nem pedig annak egyes részeit (zenetörténet, népdalkincs, stb.). Másfelől persze fejlesztette készségeimet, a csoportdinamikának is jót tettek a gyakorlatok, illetve a nem hangszeres kreativitásomat, spontaneitásomat is felébresztette.”

Érdekes eredménynek mondható, hogy a szemeszter során a hallgatók egyharmad ré-

szének változott a szakmájához kapcsolódó attitűdje, egyharmad részének nem, ugyancsak egyharmad rész nem adott eldönthető választ. Azt gondolom, hogy ez abból is fakad, hogy az első tanévben még nem rendelkeznek széles körű rálátással az egyetemisták a zenetanári szakmára. A kurzus során merültek fel olyan zenei szakmódszertani kérdések, melyekkel esetenként még nem szembesültek a hallgatók vagy nem kizárt, hogy még nem gondolkodtak e tárgykörben. Ez azt is jelentheti, hogy eddig nem volt semmilyen elképzelésük az ének-zene tanításáról, s a félév során artikulálódott véleményük. Létezik olyan kutatás, amely azt mutatja, hogy a pályakezdő ének-zene tanárok zenetanári identitása az első években alakul ki, amely időszakban egyébként is kevés segítséget kapnak mentoraiktól, pedig ez az az időszak, amikor a leginkább támogatni szükséges a friss diplomásokat (Gallo, 2018).

A félév végére a legtöbb hallgató azt állította, hogy *hallása* fejlődött. A *ritmusérzék fejlesztésével* 2 fő egyáltalán nem szeretett volna foglalkozni a szemeszter elején, ám a végén senki nem állította, hogy ne fejlődött volna ez a zenei készsége. *Zenei kreativitás fejlesztését* szinte mindenki szerette volna, két fő a kurzus végére semleges választ jelölt.

Számos kotta fellelhető a kreatív zenei gyakorlatok között, ám a legtöbb esetben a hagyományos kottázás mellett vagy épp a hagyományostól eltérő zenei notációt használva. Így tehát érthető, hogy a hallgatók közül a félév végére senki sem voksolt teljes mértékben e téren a fejlődésre. Noha léteznek hangszeres gyakorlatok a kreatív zene területén, ám ezek vagy vokális gyakorlatok, melyeket hangszerrel is ki lehet próbálni vagy valójában ritmushangszerek felhasználásával létrejött zenei folyamatok (minimális esetben használ fókuszáltan dallamhangszert). Így érthető, hogy többnyire senki nem jelölt ezen a területen fejlődést. Érdekes, hogy a hallgatók előzetesen nem is igényelték ettől a kurzustól hangszeres kvalitásaik megerősítését. Blattolással kapcsolatban hasonló jegyezhető meg, mint a kottaolvasási készségnél. Improvizációs készség fejlesztése szempontjából a hallgatók elégedett válaszokat adtak, pont, ahogy azt elvárták a félév elején.

	Az alábbi zenei készségeit milyen mértékben kívánja még fejleszteni ezen a kurzuson?					Milyen mértékben fejlődtek az alábbi zenei készségei a kurzus elvégzése során?				
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)					Válaszok a félév végén (17 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
hallás	0	0	2	2	10	0	1	1	8	7
ritmusérzék	2	0	1	3	8	0	1	1	3	12
zenei kreativitás	0	0	0	1	13	0	0	2	5	10
kottaolvasási készség	0	4	3	2	5	9	4	3	1	0
hangszerismeret	1	5	4	1	3	11	1	3	1	1
blattolás	0	1	2	4	7	8	3	4	1	1
improvizáció	0	0	0	3	11	1	1	0	4	11

28. Táblázat: Hallgatók kreatív zene kurzuson szerzett zenei készségeinek fejlődése

A hallgatók a kurzus elején úgy gondolták, hogy a *ritmikus kreatív zenei gyakorlatok* keltik fel leginkább a résztvevők motivációját. A *kombinált kreatív zenei gyakorlatokról* is majdnem mindenki ezt vallja. Ugyanez az állítás a félév végére nem változott, sőt, a *kombinált kreatív zenei gyakorlatokról* is hasonlóan vélekedtek. A félév elején és végén is 1 válaszadó gondolta úgy, hogy a *szöveges kreatív zenei gyakorlatok* egyáltalán nem járulnak hozzá a résztvevői motiváció növeléséhez. A szemeszter végén 1 fő a *zörejhangos kreatív zenei gyakorlatokról* is ezt állította.

Ön szerint az alább felsorolt kreatív zenei gyakorlatok típusai milyen mértékben járulnak hozzá a résztvevők motivációjának növeléséhez?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
vokális kreatív zenei gyakorlatok	0	0	8	6	0	1	9	7
ritmikus és/vagy testritmikus kreatív zenei gyakorlatok	0	0	2	12	0	0	2	15
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	0	3	5	6	1	2	2	12
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	1	4	3	6	1	1	9	6
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	0	1	5	8	0	5	5	7
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	0	0	3	11	0	0	6	11

29. Táblázat: A résztvevői motiváció növelése a kreatív zenei gyakorlatok típusain keresztül

HALLGATÓI FÓKUSZCSOPORT

A pandémia (2020 tavasz) kialakulása miatt a tervezett 2 szemeszteres egyetemi méréseket nem tudtam az eredeti formában teljesíteni, s bár sikerült alkalmazkodni a kialakult helyzethez, mégsem összehasonlíthatóak az őszi és a tavaszi félév adatai.

Jelen elemzésben emiatt csupán az első félév eredményeit teszem közzé, noha érdekesség, hogy a két félév során ugyanazzal a 3 hallgatóval sikerült beszélgetnem a *Kreatív zene* kurzus tapasztalatairól. A kérdőíves vizsgálat eredményeit tovább árnyalja a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés, hiszen utóbbinál az adatközlők egy-egy kérdés kapcsán egymás válaszait is hallják, mely további gondolkodásra sarkallja őket, mindez újabb aspektusok megvilágítására adhat okot. Ez a fajta interakció lehetőséget teremt a beszélgetőtársaknak arra, hogy jobban elmélyüljenek az adott témában, míg a kérdőíves mérés esetében a válaszadók kizárólag a saját nézőpontjukat mérlegelik. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során az élő párbeszéd lehetőséget kínál a vélemények ütköztetésére is, a közös gondolkodásra, szemben a kérdőíves adatfelvétellel.

Az őszi szemeszterben 25 percesre nyúlt beszélgetésünk. Mindhárom hallgató azonos időben, 2019-ben kezdte egyetemi tanulmányait, elsőévesként nyilatkoztak.

A fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői egyöntetűen válaszoltak, amikor arról érdeklődtem, leendő szakmájukhoz a *Kreatív zene* kurzus milyen segítséget nyújthat. Úgy gondolják, hogy számukra ez egy újfajta módszer, mely segítségével a diákokat közelebb lehet hozni a zenéhez, az aktuálisan fáradtabb csoportokat is meg lehet általa mozgatni. Egyszerre több területet is érint: hangképzés, intonáció, zenei kreativitás, zenei improvizáció és egyben improvizációs hajlandóság, koncentráció. Fontosnak tartották azt is kiemelni, hogy miközben a kreatív zenei gyakorlatokat végezték, nem feladatként tekintettek a zenélésre, hanem inkább mint örömteli tevékenységre. Az előzetes elvárásaikat teljesítette a kurzus, miközben eleinte tartottak is tőle. Egyiküknek sem volt elvárása, mert nem ismerte a módszert. Mint kiderült, a hallgatók ének-zene tanári szakmájához kapcsolódó attitűdjének erősítésére nem volt szükség a kurzus által, mégis úgy vallották, konkrét gyakorlatokat és módszertant sajátíthattak el, amelyet a későbbiekben a tanítás során feltett szándékuk alkalmazni.

Hiába érdeklődtem a hallgatók zenei készségei felől (*vokális-, ritmikai-, metrikai-, hangszeres készség, zenei hallás*), alapvetően a *ritmikai- és vokális készséget* emelték ki, de sokkal fontosabbnak tartották elmondani, hogy a függetlenítést (legalább két cselekvés szimultán alkalmazása), koncentrációt, intenzív figyelmet sajátították el leginkább a félév során.

Nagyon biztató válaszokat fogalmaztak, amikor arra voltam kíváncsi, mit gondolnak, a továbbiakban a kurzus által kínált kreatív zenei gyakorlatok miként segíthetik majd őket. Az egyik legfontosabb ráismerés, mely a módszer egyik lényegét is képezi, hogy leendő kreatív zenei vezetőként kitalálhatnak újabb gyakorlatokat is. Örömmel mesélték az interjúalanyok, hogy módszertani ismereteket is szereztek ezen az órán. A másik lényeges következtetés, hogy léteznek egyszerűbb gyakorlatok, melyeket bárhol, bármikor lehet alkalmazni, s ezeket csoporthoz is lehet illeszteni, továbbfejleszteni.

“Mint módszer számomra ez a legjobb alternatíva az oktatáshoz.”

HALLGATÓI INTERJÚK VIZSGÁLATI EREDMÉNYEI

A kvalitatív kutatások során jól ismert trianguláció elvét követve fontosnak találtam, hogy minél több nézőpontot figyelembe vegyek a kreatív zenei gyakorlatok egyetemi környezetben való feltárásánál. Az interjúk során a hallgatóknak több idejük volt arra, hogy gondolataikat kifejtsek, ám itt is, mint a kérdőívénél, saját nézőpontjukat mérlegelték. A beszélgetések légkörét (minden egyetemen) a személyesség jellemezte, s a hallgatók sokkal több információval szolgáltak egy-egy kérdés kapcsán, mint azt előzetesen feltételeztem, s válaszaikban sokszor visszautaltak korábbi gondolataikra. Az interjúk célja az volt, hogy a hallgatók kreatív

zenei gyakorlatokhoz kapcsolódó ismereteit, ezzel kapcsolatos egyetemi tapasztalataikat feltárjam, leendő ének-zene tanárként attitűdjükről számot adjanak. Mindezt Urban-modelljén, valamint Abramo és Reynolds elképzelései mentén vizsgáltam.

8 egyetemen jártam országszerte, ahol 1-1 hallgatóval átlagosan 26 percet beszéltem. A legrégebben egyetemi tanulmányait folytató 2014-ben létesítette hallgatói jogviszonyát az intézményben, valamint 3 fő 2018-ban csatlakozott az egyetemhez.

A hallgatók képzeletben elmerenghettek azon, ha holnap órát kellene tartaniuk 10. osztályosok számára, miként építenék fel tanórájukat. Megnyilvánulásaik során azt vizsgáltam, a kreatív zenei gyakorlatok elemei és típusai milyen mértékben jelennek meg ötleteikben: minden hallgató legalább 4 elemet megemlített, 2 hallgatónál egyáltalán nem fedeztem fel típusokra történő utalást. 7-en egyetértettek abban, hogy *résztevői aktivitás serkentése* lenne a céljuk a tanórán. Senki nem gondolt *páros feladatokra*.

A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése a hallgatói ötletekben	
	Hallgatói interjúk alapján
zenei kreativitás trenírozása	5
zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	5
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	5
közösségépítés	3
vezetői kreativitás	4
résztevői kreativitás	4
zenei improvizációs készségek fejlesztése	3
résztevői aktivitás serkentése	7
egyéni feladatok	2
páros feladatok	0
csoportos feladatok	6
repetíció (ismétlés + koncentráció)	1
kollektív gyakorlás	2
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	5
ritmikus és/vagy testritmikus kreatív zenei gyakorlatok	2
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	1

szöveges kreatív zenei gyakorlatok	1
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	1
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	2

30. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése a hallgatói ötletekben

ÖSSZEVETÉS

Urban modelljének vizsgálata

Urban kreativitás modelljét vizsgálva a válaszadók a félév elején és a félév végén is a *motiváló erők* és a *feladat iránti elkötelezettség* elemeket tartották a legfontosabbaknak, míg a többi elem véleményezése az *inkább fontos* és *leginkább fontos* meghatározások alapján történtek.

Urban-féle kreativitás elemeinek jelentősége a hallgatói válaszok alapján								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
divergens gondolkodás	0	3	5	6	0	0	10	7
általános ismeretszint	0	2	5	7	1	0	7	9
bizonytalanság tűrése	0	2	4	8	0	2	7	8
motiváló erők	0	0	2	12	0	0	2	15
feladat iránti elkötelezettség	0	0	2	12	0	1	4	12
specifikus ismeretszint/ készségek	0	1	6	7	0	2	6	9

31. Táblázat: Az Urban-féle kreativitás elemeinek jelentősége a hallgatói válaszok alapján

Az Urban-féle kreativitás-modell elemeit vizsgáltam az interjúk során a hallgatók által elképzelt, megtartott tanóra kapcsán a következő kérdések alapján: *Amennyiben egy diáknak az Önértől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért? Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?*

7 esetben a *motiváló erők* voltak a legfontosabb elemek, mindezt a legtöbben azzal indokolták, hogy nem szabad erőltetni az éneklést, azonban mindenképpen meg kell találni az utat az éneklésre készítésre; szerintük mindenképpen ki kell találni egy játékos feladatot ennek feloldására. Mind a 6 elemről megállapítható, hogy nem jellemző a 8 hallgatóra, a *specifikus ismeretszint/készségek* pedig csupán 1 főről mondható el.

A kérdőív válaszadói és az interjúalanyok véleménye alapján az Urban-féle kreativitás modell 6 eleméből 1 igazán fontos: *motiváló erők*.

Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért? Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?	
	Hallgatói interjúk alapján
divergens gondolkodás	4
általános ismeretszint	3
bizonytalanság túrése	6
motiváló erők	7
feladat iránti elkötelezettség	4
specifikus ismeretszint/ készségek	1

32. Táblázat: Diákok ötleteire történő reakció a leendő ének-zene tanárok részéről

ABRAMO–REYNOLDS KREATÍV ZENETANÁRI ATTITÚDJÉNEK VIZSGÁLATA

Abramo és Reynolds elképzeléseit vizsgálva a kérdőíves válaszadók nagymértékben egyetértettek mind a félév elején, mind a félév végén: *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.

A *divergens gondolkodást* nehezen lehetett azonosítani az interjúknál is, itt sem állíthatjuk teljes magabiztossággal, hogy a hallgatók ezt az elemet fontosnak tartják, de azt sem gondolják, hogy elhanyagolható lenne.

Milyen mértékben tartja fontosnak leendő tanárként az alább felsoroltakat?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
reagálok a helyzetekre	0	0	2	12	0	0	2	15
rugalmas vagyok	0	0	4	10	0	0	4	13
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	0	1	1	12	0	0	0	17
sokszor metaforikusan gondolkodom	3	3	5	3	1	3	6	7
rugalmasan gondolkodom	0	0	3	11	0	0	3	14
sokszor divergensen gondolkodom	2	2	7	3	0	2	10	5

33. Táblázat: Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a leendő ének-zene tanárok válaszai alapján

Kíváncsi voltam, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés során mit gondolnak a leendő ének-zenetanárok, szerintük milyen a jó ének-zene tanár. A kérdésen keresztül vizsgáltam az Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőket, a következőkre jutottam: úgy vélem, mind a 3 hallgató rugalmasan gondolkodik, válaszaik tükrözik ezt a szellemiséget: *A jó ének-zene tanár ...*

“nem csak a száraz tananyagot adja le.”

“a zenét ne csak zeneként alkalmazza, tanítsa, hozza közel a gyerekekhez, kritikus zenehallgatóvá tegye őket!”

Mit gondol, milyen az jó ének-zene tanár?	
	Fókuszcsoportos beszélgetés válaszai
reagálok a helyzetekre	1
rugalmas vagyok	2
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	1
sokszor metaforikusan gondolkodom	1
rugalmasan gondolkodom	3
sokszor divergensen gondolkodom	1

34. Táblázat: Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a fókuszcsoportos beszélgetés válaszai alapján

A leendő ének-zene tanároknál az interjúkból Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőket a következőképpen láttam a beszélgetés során megnyilvánulni: egyetlen hallgató sem jellemezhető a 6 felsorolással, ám 7 interjúalany esetében fellelhető a rugalmasság, s csupán 1 esetben bizonyított a sokszor metaforikusan gondolkodik elem.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek megjelenése a hallgatói interjúk során	
	Hallgatói interjúk válaszai
reagálok a helyzetekre	5
rugalmas vagyok	7
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	4
sokszor metaforikusan gondolkodom	1
rugalmasan gondolkodom	4
sokszor divergensen gondolkodom	2

35. Táblázat: Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a hallgatói interjúk alapján

Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért? Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?

Ezeknél a kérdéseknél vizsgáltam újra az interjúk során a leendő ének-zene tanároknál az Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőket:

ezek alapján kiderült, sokkal jobb eredményeket produkáltak az interjúalanyok. Mindenkiről kiderült a rugalmasság és általában véve, hogy reagál a helyzetekre (megmagyarázná; ha lát benne fantáziát, támogatná diákja új ötletet; támogatná, amennyiben a többieknek is tetszik az ötlet; szeretné a tanulói visszajelzést meghallgatni, mérlegelni; mindenképp segítené az új ötletet, semmiképp se nyomná el diákját; nem erőltetné az éneklést, nehogy azt megutálja a diák), rugalmasan gondolkodik. A sokszor metaforikusan gondolkodik és gondolkodása divergens csupán 2 esetben volt igaz.

Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítása, miként reagálna? Miért? Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?	
	Hallgatói interjúk válaszai
reagálok a helyzetekre	7
rugalmas vagyok	8
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	6
sokszor metaforikusan gondolkodom	2
rugalmasan gondolkodom	7
sokszor divergensen gondolkodom	2

36. Táblázat: Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek megjelenése a diákok ötleteire reagálva

A kérdőíves válaszokból, a fókuszcsoportos beszélgetésből, az interjúkból kiderül, hogy a hallgatók körében a *rugalmas* elem megegyezik.

A kérdőíves válaszok és az interjúk esetében még egy metszéspont található: *reagál a helyzetekre* elem megegyezik. A kérdőíves válaszok és fókuszcsoportos beszélgetés még a *rugalmasan gondolkodom* elemben megegyezik.

KREATÍV ZENEI GYAKORLATOK DEFINIÁLÁSA

Hallotta már ezt a kifejezést: kreatív zenei gyakorlat?

A kérdőíves válaszokat tekintve a félév elején (14 válaszadó) 10 hallgató jelezte, hogy már hallotta ezt a kifejezést, kreatív zenei gyakorlat. Az interjúk során a 8-ból 5 hallgató adott ugyanerre a kérdésre pozitív választ.

Képzése során találkozott már ilyen gyakorlatokkal?

A kérdőíves válaszadás során az adatközlők (14 válaszadó) közül 9-en állították, hogy képzése során találkozott már ilyen gyakorlatokkal, 3 személy pedig nem tudta megítélni.

Az interjúk alkalmával 5 hallgató jelezte, hogy egyetemi képzése során találkozott már kreatív zenei gyakorlatokkal *szakmódszertan-, kreatív zene-, alkalmazott pedagógia-, tantárgyközi pedagógia-* vagy *komplex művészeti nevelés* tanóra keretein belül.

Az interjúalanyok közül 5 hallgató már hallott a kreatív zenei gyakorlatokról, ám amikor definiálni kellett, mit gondolnak, milyen típusú gyakorlatok lehetnek ezek, a következő derült ki:

leginkább a *zenei kreativitás trenírozásaként, zenei készségek fejlesztéseként (+ függetlenítés), résztvevői aktivitás serkentéseként* tekintenek ezekre a gyakorlatokra. Egyetlen hallgatóban sem merültek fel *páros feladatok* említése, továbbá típusokat tekintve nem említik a *szöveges kreatív zenei gyakorlatokat* és a *kombinált kreatív zenei gyakorlatokat*. Minden hallgató leg-

alább 2 elemet felsorolt, 2 interjúalany a típusok közül egyet sem említ.

A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a hallgatói interjúk során	
	<i>Hallgatói interjúk alapján</i>
zenei kreativitás trenírozása	6
zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	6
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	3
közösségépítés	3
vezetői kreativitás	4
résztevői kreativitás	5
zenei improvizációs készségek fejlesztése	5
résztevői aktivitás serkentése	6
egyéni feladatok	1
páros feladatok	0
csoportos feladatok	4
repetíció (ismétlés + koncentráció)	1
kollektív gyakorlás	2
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	5
ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok	5
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	2
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	0
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	1
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	0

37. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a hallgatói interjúk során

Mit gondol, milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?

A kurzus ELŐTT (14 válaszadó) a résztvevők a következőket fogalmazták meg, egy-két konkrét példát kiemelnék:

“Készségfejlesztő, szórakoztató, drámapedagógiával átítatott gyakorlatokat.”

“Nem a megszokott, befásult zenei mintapéldákon alapuló gyakorlatokat.”

A legtöbb esetben visszatérő jellemzők a következők voltak:

- nem szokványos zenetanulás
- kreatív készségfejlesztő
- innovatív gyakorlatok

- játékos feladatok/gyakorlatok
- hangszerek, tárgyak bevonása
- kreatív, de zenei készségek felhasználásával
- általános készségek fejlesztése: memória, koncentráció
- improvizatív módon közelít a zenéhez

A kurzus látogatása UTÁN (17 válaszadó) a résztvevőkben az alábbiak merültek fel:

- vokális, (test)ritmusos, szöveges, hangszeres, zörejes, kombinált feladatok
- bármilyen gyakorlat, ahol a képzelőerőnk kell használni
- hangzó és mozgásos gyakorlatokat
- ritmus, hallásfejlesztés, intonáció fejlesztése, szolmizálás, ezek kombinációja
- játékos gyakorlatok
- csoportos gyakorlatok
- drámajátékokhoz hasonló gyakorlatokat.

“Olyan gyakorlatokat, melyek előképzettséget nem igénylően képesek szórakoztatóan fejleszteni olyan zenei készségeket, melyek mindenki számára hasznosak, akár zenész, akár zenehallgató.”

Miként definiálná a kreatív zenei gyakorlat kifejezést? (17 válaszadó)

„improvizatív jellegű gyakorlatok, melyek fejlesztik a hallást, ritmusérzékét, együttműködést, koncentrációt bizonyos eszközök (akár hangszer, énekhang, testritmusok, szövegek, zörejek) alkalmazásával”

“Azzal az igénnyel fellépő, innovatív feladattípus, mely nem a zenei előképzettségre, vagy az átadni kívánt zenei készségre koncentrál, hanem szórakoztató és élvezetes feladatok során egy közösségben, vagy egyes személyben indirekt módon akarja a fejlődés élményét átadni.”

“Olyan zenei oktatás, amely során a gyerekek a saját személyiségükön keresztül tanulhatják a zenét és aktív órák válnak lehetővé.”

“Olyan zenei gyakorlat, ami a résztvevő (tanár vagy diák) nyitott, kreatív jelenlétét igényli.”

“Új zenei gondolkodásmód, játékos zenetanulás.”

A kurzus elején a zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés), zenei improvizációs készség fejlesztése, repetíció (ismétlés + koncentráció) és hangszeres kreatív zenei gyakorlatok elemek merültek fel a hallgatókban.

A kurzus végére csupán 3 összetevőt nem említettek: *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, páros feladatok, kombinált kreatív zenei gyakorlatok*. A legtöbben a *zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)* elemet határozták meg. Bár a *kombinált kreatív zenei gyakorlatokra* (a 6., legösszetettebb típus) egy hallgató sem gondolt, mégis elmondható, hogy a legtöbbet választott elem, a *függetlenítés* ezen típus egyik legfontosabb része.

Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek felfedezése a kurzus elején és végén		
	Kérdőíves válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Kérdőíves válaszok a félév végén (17 válaszadó)
zenei kreativitás trenírozása	3	5
zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)	3	10
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	0
közösségépítés	0	3
vezetői kreativitás	0	1
résztevői kreativitás	0	2
zenei improvizációs készség fejlesztése	2	2
résztevői aktivitás serkentése	0	3
egyéni feladatok	0	3
páros feladatok	0	0
csoportos feladatok	0	3
repetíció (ismétlés + koncentráció)	2	2
kollektív gyakorlás	0	2
partneri attitűd	0	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	0	5
ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok	0	5
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	0	1
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	0	1
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	1	1
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	0	0

38. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek felfedezése a kreatív zenei kurzus elején és végén

A fókuszcsoportos beszélgetésnél szintén rögzítettem, hogy a hallgatói definíciókban megtalálhatóak-e a kreatív zene elemei:

a hallgatók számára a *zenei kreativitás trenírozása, a zenei készségek fejlesztése és a hallgatói*

és befogadói attitűdre nevelés a leghangsúlyosabb. A vezetői kreativitásról és típusait tekintve a zörejhangos-, hangszeres- és kombinált kreatív zenei gyakorlatokról egyáltalán nem esett szó.

A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a fókuszcsoportos beszélgetések alapján	
	Fókuszcsoportos beszélgetés alapján
zenei kreativitás trenírozása	3
zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	3
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	3
közösségépítés	1
vezetői kreativitás	0
résztevői kreativitás	1
zenei improvizációs készségek fejlesztése	1
résztevői aktivitás serkentése	1
egyéni feladatok	2
páros feladatok	1
csoportos feladatok	1
repetíció (ismétlés + koncentráció)	1
kollektív gyakorlás	2
partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	1
ritmikus és/vagy testritmikus kreatív zenei gyakorlatok	1
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	0
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	1
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	0
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	0

39. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a hallgatói interjúk során

Összességében elmondható, hogy a hallgatók a kreatív zenei gyakorlat definiálásaként a *zenei készségek fejlesztése* elemben megegyeznek.

Egyik csoport sem tett említést a *kombinált kreatív zenei gyakorlatokról*. Fontos megjegyezni, hogy a *kombinált kreatív zenei gyakorlatok* lényege, hogy a résztvevő legalább 3 fejlesztési területet összekapcsolva végzi a gyakorlatot. Ez leggyakrabban úgy történik, hogy egy dalt/dallamot énekel, miközben egy ritmusképletet kell véghez vinnie, melyhez egy mozgássort kapcsol. De lehet ez akár egy szöveges gyakorlat is. Szimultán végzi a résztvevő a feladatot,

tehát a függetlenítés rendkívül fontos része a feladat sikerességét tekintve. Úgy vélem, ez a kifejezés: *kombinált kreatív zenei gyakorlat* nincs jelen a köztudatban, így a hallgatók sem tudnak rá utalni, csupán a fent említett módon tudják azt körülírni.

Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek összegzése a hallgatók által megképzett definíciókban				
	<i>Kérdőíves válaszok a félév elején (14 válaszadó)</i>	<i>Kérdőíves válaszok a félév végén (17 válaszadó)</i>	<i>fókuszcsoportos beszélgetés válaszai a félév végén</i>	<i>interjúk válaszai</i>
zenei kreativitás trenírozása	3	5	3	6
zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)	3	10	3	6
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	0	3	3
közösségépítés	0	3	1	3
vezetői kreativitás	0	1	0	4
résztvevői kreativitás	0	2	1	5
zenei improvizációs készség fejlesztése	2	2	1	5
résztvevői aktivitás serkentése	0	3	1	6
egyéni feladatok	0	3	2	1
páros feladatok	0	0	1	0
csoportos feladatok	0	3	1	4
repetíció (ismétlés + koncentráció)	2	2	1	1
kollektív gyakorlás	0	2	2	2
partneri attitűd	0	1	1	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	0	5	1	5
ritmusos és/vagy testritmusos kreatív zenei gyakorlatok	0	5	1	5
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	0	1	0	2
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	0	1	1	0
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	1	1	0	1
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	0	0	0	0

40. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek összegzése a hallgatói definíciók alapján

A hallgatók válaszaikkal minden korosztályt érintették, amikor arra kérdeztem rá, kiknek ajánlanák ezeket a gyakorlatokat. A kreatív zenei gyakorlatok valóban minden korosztály

számára alkalmazhatóak, azonban a mindenkori gyakorlatvezető kompetenciáját terheli, hogy ő miként változtatja az egyes feladatok nehézségi szintjét, alkalmazkodva az adott csoport összetételéhez, zenei és általános kvalitásaihoz (Sáry, 1999).

Hány éves kortól, kiknek ajánlaná ezeket a gyakorlatokat? (több válasz is adható)				
	Kérdőíves válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Kérdőíves válaszok a félév végén (17 válaszadó)	fókuszcsoportos beszélgetés válaszai a félév végén	interjúk válaszai
csecsemőkortól	1	0	3	0
óvodás kortól	5	10	3	5
kisiskolás kortól	1	2	3	4
felső tagozatos kortól	1	1	3	4
középiskolás kortól	0	0	3	5
felnőttkortól	0	0	3	4
minden korosztály számára	6	4	3	3
nem tudom	0	0	0	0

41. Táblázat: A kreatív zenei gyakorlatok korosztályi ajánlása a hallgatói válaszok alapján

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat alapján kiderült, hogy az ének-zene tanár hallgatók kreativitásképét Urban-modellje szerint a *motiváló erők* 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.

Attitűdjükben – Abramo és Reynolds alapján – nagyobb mértékű változás tapasztalható. A *rugalmas* elem jelenik meg elsőként, valamint a *reagál 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.”*

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).

2.3.1.8 Leendő ének-zene tanárok jövőképe

Ebben az alfejezetben a kreatív zenei kurzuson résztvevők adatait elemzem abból a szempontból, hogy a leendő zenetanárok milyen tanári attitűdökkel rendelkeznek, hogyan vélekednek a tanulói motiváció kialakításáról és ezekben mennyiben van jelen a kreativitásról való gondolkodás, a kreativitás fejlesztése. A leíró jellegű vizsgálati eredmények hozzájárulnak ahhoz, hogy választ adjunk arra a kérdésre, hogy a tanítási gyakorlatban mekkora eséllyel jelenhet meg a kreatív zenegyakorlatok oktatása.

ELŐZETES ÉS UTÓLAGOS KÉRDŐÍVEK VIZSGÁLATI EREDMÉNYEI

A kreatív zenei kurzus elején és végén is kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. A félév elején 14-en segítettek munkámat, köztük 9 nő és 5 férfi. A legidősebb 2 hallgató 1994 előtt született, a legfiatalabb 1 fő pedig 2000 után. A félév végén 17 adatközlő töltötte ki a kérdőívet: 11 nő és 6 férfi. A legidősebb 1 fő 1996-ban, a legfiatalabb 2 fő pedig 2000 után született.

Az válaszadók több, mint felének *inkább megfelel*, nagyjából egyharmadának *teljes mértékben megfelel* az általuk választott ének-zene képzés. Egy hallgató jelezte, hogy számára *inkább nem felel meg* a képzés.

Az adatközlők a félév elején és a félév végén is úgy döntöttek, ha választhatnának, főként *szövegesen (szóban)* értékelnék diákjaik teljesítményét. 6-6 fő a félév elején és végén is azt vallotta, hogy *szövegesen (írásban)* is szívesen értékelné, s a második mérésnél 6-an úgy vélték, *minden diák értékelje saját teljesítményét*.

Ha Ön választhatna, melyik értékelési formát használná leggyakrabban, hogy értékelje diákjai teljesítményét?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
osztályzattal, százalékkal	4	5	2	3	3	3	7	4
szövegesen (írásban)	3	5	0	6	3	3	5	6
szövegesen (szóban)	1	2	2	9	2	1	4	10
csoportosan	3	4	4	3	7	5	3	2
minden diák értékelje saját teljesítményét	1	3	9	1	4	4	3	6

42. Táblázat: Értékelési formák választása

Mindkét esetben inkább önmagukhoz képest értékelnék diákjaikat a válaszadók.

egyéb válaszok:

Előtte: “Ha tesz valamit az órán, az óráért, már jó, Ennek mértéke az osztályzat.”

Utána: “Az előírtak és a saját teljesítményének keveréke alapján.”

Milyen viszonyítási alaphoz képest értékelné diákjai teljesítményét? (több válasz is lehetséges)		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
egymáshoz képest	1	1
önmagukhoz képest	14	16
az előírtakhoz képest	2	2
egyéb	1	1

43. Táblázat: Értékelés viszonyítása

A félév elején a hallgatók úgy vélték, hogy közös zenéléssel, közös énekléssel és kreatív zenei játékokkal motiválnák diákjaikat a tanórán. A félév végén ugyanezeket a lehetőségeket választották, ám akkor már az is felmerült bennük, hogy a csoportmunkát is alkalmazzák. A Kreatív zenei kurzuson a hallgatók sokszor dolgoztak csoportban. Ennek a munkaformának a hatékonysága meggyőzhette őket arról, hogy mindezt érdemes a későbbiekben is használni.

Az alábbiak közül választva miként motiválná diákjait a tanórán? (több válasz is lehetséges)		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
kiselőadásommal	2	3
csoportmunkával	10	14
önálló munkával	4	4
feleléssel	0	0
dolgozatírással	0	0
plusz házfeladattal	2	2
kreatív zenei játékokkal	13	15
közös énekléssel	14	16
egyéni énekléssel	2	1
közös zenéléssel	14	17
egyéb	1	0

44. Táblázat: Feladattípusok választása a tanórán a motiváció érdekében

A tantárgyi rangsorolás esetében mindenki saját prioritását helyezte előtérbe, nem pedig az esetleges társadalmi megítélést vette figyelembe. Így az *éneke-zene* tantárgy a félév elején és végén is 1. helyen végzett. A 2. helyen a félév elején a *magyar*, a félév végén az *idegen nyelv* szerepelt. 3. helyen a *történelem* és *idegen nyelv*, a félév végére csupán a *történelem*.

Miként rangsorolná Ön az ének-zene tantárgy helyét a többihez képest? (1 - legkedveltebb, 8 - legkevésbé kedvelt)																
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)								Válaszok a félév végén (17 válaszadó)							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
matematika	2	0	3	1	2	1	1	4	2	1	0	3	2	1	0	8
magyar	1	6	2	3	2	0	0	0	2	3	3	3	3	2	1	0
testnevelés	3	2	3	3	0	1	1	1	2	1	3	4	2	1	2	2
vizuális kultúra	2	2	3	3	3	1	0	0	4	0	1	5	2	0	2	3
éneke-zene	5	1	0	4	2	1	1	0	9	1	0	2	2	1	1	1
történelem	2	0	4	2	2	3	1	0	1	0	4	2	1	4	3	2
etika	4	2	3	0	0	1	3	1	3	3	2	2	1	3	1	2
idegennyelv	1	3	4	2	1	1	2	0	1	5	3	3	1	1	2	1

45. Táblázat: Éneke-zene tantárgy rangsorolása

HALLGATÓI FÓKUSZCSOPORT VIZSGÁLATI EREDMÉNYEI

A pandémia (2020 tavasz) kialakulása miatt a tervezett 2 szemeszteres egyetemi méréseket nem tudtam az eredeti formában teljesíteni, s bár sikerült alkalmazkodni a kialakult helyzethez, mégsem összehasonlíthatók az őszi és a tavaszi félév adatai.

Jelen elemzésben ezért csak az első félév eredményeit teszem közzé, noha érdekesség, hogy a két félév során ugyanazzal a 3 hallgatóval sikerült beszélgetnem a *Kreatív zene* kurzus tapasztalatairól. A kérdőíves vizsgálat eredményeit tovább árnyalja a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés, hiszen utóbbinál az adatközlők egy-egy kérdés kapcsán egymás válaszait is hallják, mely további gondolkodásra sarkallja őket, mindez újabb aspektusok megvilágítására adhat okot. Ez a fajta interakció lehetőséget ad a beszélgetőtársaknak arra, hogy jobban elmélyüljenek az adott témában, míg a kérdőíves mérés esetében a válaszadók kizárólag a saját nézőpontjukat mérlegelik. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során az élő párbeszéd lehetőséget teremt a véle-

mények ütköztetésére is, a közös gondolkodásra, szemben a kérdőíves adatfelvétellel.

Az őszi szemeszterben 25 percesre nyúlt beszélgetésünk. Mindhárom hallgató azonos időben, 2019-ben kezdte egyetemi tanulmányait, elsőévesként nyilatkoztak.

HALLGATÓI INTERJÚK VIZSGÁLATI EREDMÉNYEI

8 egyetem 8 hallgatójával készítettem interjút. A kvalitatív kutatások során jól ismert trianguláció elvét követve fontos volt számomra, hogy minél több nézőpontot figyelembe vegyek a hallgatói motiváció egyetemi környezetben való feltárásánál. Az interjúk során a hallgatóknak több idejük volt arra, hogy gondolataikat kifejthessék, ám itt is, hasonlóan a kérdőívek kitöltése esetében, saját nézőpontjukat mérlegelték. A beszélgetések légkörét a személyesség jellemezte, s a hallgatók sokkal több információval szolgáltak egy-egy kérdés kapcsán, válaszaikban számos esetben visszautaltak korábbi gondolataikra.

Az interjúk célját képezte, hogy a hallgatók leendő szakmájukhoz kapcsolódó motivációikat, elképzeléseiket feltárjam, zenetanári attitűdjükről számot adjanak. Mindezt Jones–Skaggs-féle MUSIC-modellen, Teachout–McKoy zenetanári attribútumai a tanári sikeresség és kudarc szempontjából mentén, Urban-modelljén, valamint Abramo és Reynolds elképzelésein keresztül vizsgáltam.

A 8 egyetem 1-1 hallgatójával átlagosan 26 percet beszélgettem. A legrégebben egyetemi tanulmányait folytató 2014-ben létesítette hallgatói jogviszonyát az intézményben, valamint 3 fő 2018-ban csatlakozott az egyetemhez.

Intézményi jellemzés

Csupán 3 hallgató jellemezte egyértelműen pozitívan a képzést, melyben tanul, közülük volt, aki az *alaposság* kifejezéssel is illette a tanszéküket. Más arról is beszámolt, hogy jól épülnek egymásra a tantárgyak, nagyon jól bejáratott rendszerben tanulhatnak; az oktatók próbálják egyénre szabni az óráikat: magánének, zongora, népzene; a többi tanóra csoportmunkában zajlik, de ott is differenciált oktatást követnek. Felmerült továbbá, hogy nem csupán hallgatóként, hanem emberként is tekintenek rájuk tanáraik, ezzel is motiválják a leendő ének-zene tanárok.

1 hallgató negatív és pozitív kritikával is illette képzésüket.

2 hallgató semleges megjegyzéseket tett, inkább leíró jelleggel fogalmazta meg, mi zajlik a tanórákon.

3 hallgató egyértelműen negatívan jellemezte intézményét, így felmerült, hogy van olyan tanításhoz kapcsolódó információ, amelyet szerintem előbbre lehetne hozni a képzésben; a gyakorlat szempontjából túl későn kerülhetnek tanítási helyzetbe a hallgatók; otthon megoldandó feladatok esetében nagyon nehéz önállóan gyakorolni; a képzés lehetőségei és a valós iskolai körülmények nem mindig egyeznek.

Rendkívül érdekesnek találom, hogy szakmai segítségnyújtás kapcsán mind a 8 hallgató pozitívan jellemezte tanárait és senki nem fogalmazott meg negatív gondolatokat. Minden hallgató egyetértett abban, hogy oktatóikra mindig számíthatnak, mert meghallgatják őket, segítenek; mindent megtesznek azért, hogy ők szakmailag minél felkészültebbek legyenek; segítőkészek, igyekeznek családias, barátságos légkört teremteni, korrektek.

OKTATÓI INTERJÚK VIZSGÁLATI EREDMÉNYEI

Az egyetemi méréseket tekintve az oktatói interjúk szerepe kulcsfontosságú, hiszen egészen más nézőpontból vallanak az egyetemi oktatásról: tapasztaltabbak, rutinosak, kompetensek, a zenei oktatás szakértői. Miközben a hallgatói vélemények mindig friss és aktuális problémákat feszegetnek, melyek felett talán az oktatók könnyebben elsiklanak, jártasságukból fakadóan másra helyeznék a hangsúlyokat. Meglehet, hogy a két vélemény között található az igazság.

8 egyetem 8 oktatójával átlagosan fél órás interjúkat készítettem. Közel 35 év tapasztalatáról számoltak be. A legrégebben tanító 1985-ben kezdett el dolgozni az adott intézményben, s közülük legkésőbb 1990 óta tevékenykedik. Jelen esetben a szakértők hallgatókkal kapcsolatos meglátásait helyeztem előtérbe.

Hallgatókkal kapcsolatos meglátások

A hallgatói motivációval kapcsolatban változatos véleményeket fogalmaztak meg az oktatók. Egyesek úgy gondolják, hogy az egyetemisták motiváltak, hisz mindenki azért érkezik a képzésre, hogy ott tanuljon, mindezt megfelelő munkamorállal teszik; már a tanulmányaik elején látszik, kik azok, akik később tanítani fognak, s kit motivál inkább a kórusélet vagy a művészi pálya felé fordulás; a sok egyéni óra miatt személyesebb a kapcsolat az oktatók és a hallgatók között; a kórus órákon interaktívabb a társalgás, mint egy személytelenebb előadáson; ezt már a nyílt napon, a felvételin és a képzési folyamatban is érzékeltetik.

Más oktatók úgy ítélik, hullámmó az ifjúság kvalitásainak összetétele, mert bizonyos

időszakokban nagyon tehetséges, más korszakokban pedig gyengébb zenei kvalitásokkal rendelkező hallgatók felvételiznek. Mindez – az állítások szerint – a tudásszintben is változó, hiszen sokszor kiderül, hogy a hallgató családjában is volt/van pedagógus. Kirajzolódott, hogy manapság kevésbé érződik a hivatástudat, az elhivatottság a szakma iránt, a hallgatók kevésbé akarnak az önképzéssel foglalkozni: noszogatni kell őket, hogy hangversenyekre járjanak.

ÖSSZEVETÉS

Teachout és McKoy zenetanári attribútumai a tanári sikeresség és kudarc szempontjából vizsgálata a hallgatói fókuszcsoport, hallgatói interjúk és oktatói interjúk tükrében

Megkérdeztem a fókuszcsoportos beszélgetés során a hallgatókat, szerintük milyen a jó ének-zene tanár? Ezen kérdés mentén elemzem a leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (David J. Teachout – Constance L. McKoy):

A hallgatók előtérbe helyezik az *erőfeszítést*, *háttérmunkát/előkészületeket* és a *tantermi környezetet*. Egyikük hozzátette: *“A jó ének-zene tanár pótyanyaként segítse diákjait (...), fontos, hogy közösséget kovácsoljon.”*

Önök szerint milyen a jó ének-zene tanár?	
	<i>Fókuszcsoportos beszélgetés válaszai alapján</i>
erőfeszítés	3
háttérmunka/előkészületek	3
tantermi környezet	3
képesség (zenei)	1
hatást gyakorolni a zene tanításával	2

46. Táblázat: Jó ének-zene tanár megítélése a fókuszcsoportos beszélgetés alapján Teachout–McKoy modelljének tükrében

Az interjúk során a leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (David J. Teachout - Constance L. McKoy) a következőképpen állapítottam meg: mind a 8 hallgatóra nem jellemző a teljes felsorolás, ám 6 hallgatóra vonatkozatható a *tantermi környezet*, *képesség (zenei)*, *hatást gyakorolni a zene tanításával*. Az *erőfeszítés* attribútumot érzékelttem legkevésbé (4 fő).

A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai	
	A hallgatói interjúk alapján
erőfeszítés	4
háttérmunka/előkészületek	5
tantermi környezet	6
képesség (zenei)	6
hatást gyakorolni a zene tanításával	6

47. Táblázat: A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai

Az oktatók elmondása alapján hallgatóik leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumait (David J. Teachout - Constance L. McKoy) a következőképpen állapítottam meg: minden oktató pozitívan vélekedik hallgatóik képességeit tekintve. A *tantermi környezet* kivételével 3 oktató gondolata is igazolja a további 4 attribútumot, ám 1 oktató vélekedése sem fedi le teljes mértékben a modellben található 5 elemet.

A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai oktatói nézőpontból	
	Az oktatói interjúk alapján
erőfeszítés	5
háttérmunka/előkészületek	6
tantermi környezet	1
képesség (zenei)	8
hatást gyakorolni a zene tanításával	5

48. Táblázat: A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai oktatói nézőpontból

A hallgatói fókuszcsoport, hallgatói- és oktatói interjúk alapján elmondható, hogy Teachout és McKoy 5 attribútumainak jelentőségét mind a három mérés lefedi.

A fókuszcsoportos beszélgetés és hallgatói interjúk közös vonása, hogy a *tantermi környezetet* tartják igazán fontosnak a hallgatók.

A hallgatói- és oktatói interjúk pedig a *képesség (zenei)* kiemelésében egyeztek.

Hallgatók leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai (David J. Teachout - Constance L. McKoy)			
	fókuszcsoportos beszélgetés (3 fő)	hallgatói interjúk (8 fő)	oktatói interjúk (8 fő)
erőfeszítés	3	4	5
háttérmunka/előkészületek	3	5	6
tantermi környezet	3	6	1
képesség (zenei)	1	6	8
hatást gyakorolni a zene tanításával	2	6	5

49. Táblázat: Hallgatók leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai

Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell vizsgálata a hallgatói fókuszcsoport, hallgatói interjúk és oktatói interjúk tükrében

A fókuszcsoportos beszélgetés során a leendő ének-zene tanároknál a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni:

amely elemekhez nem jeleztem értéket, sajnos a beszélgetés során nem derült ki egyértelműen számomra. A hallgatókról a *képesek döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól; érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt; érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek* elemek derültek ki.

Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a fókuszcsoportos beszélgetés során	
	Fókuszcsoportos beszélgetés válaszai
<i>képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól</i>	3
<i>érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt</i>	3
<i>úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket</i>	0
<i>érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek</i>	3
<i>Úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről</i>	0

50. Táblázat: Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a fókuszcsoportos beszélgetés során

A hallgatói interjúk során a leendő ének-zene tanároknál a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni:

Minden interjúalanyt *érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek*, ám csak 4 fő esetében érzékeltem, hogy *úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket*, valamint,

hogyan úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről.

Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a hallgatói interjúk során	
	Hallgatói interjúk válaszai
képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól	6
érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt	6
úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket	4
érdeklődik a tartalmi és oktatási tevékenységek	8
úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről	4

51. Táblázat: Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a hallgatói interjúk során

Az oktatók hallgatói motivációról elmondott véleménye szerint a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeit a következőképpen láttam megnyilvánulni:

3 oktató igazolta a modellt mind az 5 elemét, míg 1 személy csak a *képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól* összetevőt támasztotta alá gondolataival.

4 oktató úgy véli, hogy hallgatóik inkább el tudnak helyezkedni a későbbiekben, 4 teljes mértékben biztos ebben.

Oktatói vélemények a hallgatói motivációról a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek tükrében	
	Hallgatói interjúk válaszai
képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól	7
érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt	7
úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket	4
érdeklődik a tartalmi és oktatási tevékenységek	7
Úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről	5

52. Táblázat: Oktatói vélemények a hallgatói motivációról a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek tükrében

A fókuszcsoportos vizsgálat, az hallgatói- és oktatói interjúk együtt sem fedték le Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeit, kimaradtak:

úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket; úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről.

Amely elemben minden vizsgálati csoport megegyezett:

érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek.

A fókuszcsoportos beszélgetés hallgatói, valamint az oktatók két elemben értenek egyet:

képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól;

érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt.

A hallgatói motiváció vizsgálata Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell alapján			
	fókuszcsoportos beszélgetés (3 fő)	hallgatói interjúk (8 fő)	oktatói interjúk (8 fő)
<i>képes döntéseket hozni a tanulása egyes aspektusairól</i>	3	6	7
<i>érti, miért hasznos az, amit tanul rövid és hosszútávon egyaránt</i>	3	6	7
<i>úgy gondolja, sikeres lehet, ha megteszi a szükséges erőfeszítéseket</i>	0	4	4
<i>érdeklik a tartalmi és oktatási tevékenységek</i>	3	8	7
<i>úgy gondolja, hogy a tanulási környezetben az oktatók és mások gondoskodnak a tanulásáról és személyéről</i>	0	4	5

53. Táblázat: A hallgatói motiváció vizsgálata Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell alapján

A szakválasztás motivációjának vizsgálata a kérdőíves mérések és hallgatói interjúk tükrében

A kérdőíves mérések során kiderült, hogy a hallgatók többsége ének-zene tanításával szeretne foglalkozni.

Milyen indíttatásból választotta ezt a szakot?		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
ének-zene tanárnak készülök	10	9
nem vettem fel máshova	0	0
szeretek zenélni	3	5
nem tudom	0	1
egyéb	1	2

54. Táblázat: A hallgatók motivációja szakjuk kiválasztásával kapcsolatban

Amikor az interjúk során a szakválasztás motivációjáról érdeklődtem, kiderült, hogy mindenki első helyen jelölte jelenlegi egyetemét, 7-en pedig *ének-zene tanárnak készülnek*. Így elmondható, hogy néhány kivétellel, mindenki *ének-zene tanárnak készül*.

Mi a célja a képzés elvégzése után?

A hallgatók képzésük abszolválását követően tanítással szeretnének foglalkozni, közülük csupán egy fogalmazott meg markánsan egyéni véleményt:

“Az aktív zenélés mellett szeretnék tanítani, de nem az iskolarendszerben.”

Mi a célja a képzés elvégzése után?		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
szeretnék tanítani	9	11
zenei területen szeretnék elhelyezkedni, de nem szeretnék tanítani	2	3
nem zenei területen szeretnék elhelyezkedni	1	0
még nem tudom	1	3
egyéb	1	0

55. Táblázat: Hallgatói célok képzésük abszolválását követően

A hallgatói interjúk alapján 7 hallgató jelezte, hogy a képzés elvégzése után mindenképpen szeretne tanítani, 2 azt is elmondta, hogy szeretne kórust vezetni (közülük 1, aki nem szeretne tanítani).

Így elmondható, hogy néhány kivétellel, mindenki *éneke-zene tanárnak készül*.

Milyen zenei múlttal rendelkeznek?

A kérdőíves válaszokból kiderül, hogy a hallgatók mindegyike rendelkezik zenei múlttal, legtöbb esetben *középiskolai tanulmányai mellett zeneiskolába járt*. Néhányan *zeneművészeti középiskolából* érkeztek, csupán 2-2 fő jelezte, hogy *középiskolai tanulmányai során autodidakta módon tanult zenélni*.

A hallgatói interjúk alapján 8 személy közül jellemzően 4-ről derült ki, hogy már középiskolásként is tanult zenélni; 3 vallotta, hogy már gyerekkorában is képezték, továbbá régóta tanult hangszeren játszani. Csupán 2 ember hangsúlyozta, hogy rendkívül jó középiskolai énektanára volt. Esetenként felmerült a táboroztatás, magánének tanulmányok, kórus tevékenység is vagy az a tény, hogy az adatközlő szeretett iskolába járni, másokat ösztönösen tanítani, s már korábban is érdeklődött a tanári pálya iránt.

Látható, hogy minden válaszadó rendelkezik zenei múlttal. Bár nem jelezték külön, hogy általános iskolában milyen stúdiumokat folytattak, mégis kiderült, hogy középiskolásként mindenki aktívan foglalkozott zenével.

Milyen zenei múlttal rendelkezik?			
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)	hallgatói interjúk (8 fő)
középiskolai tanulmányai mellett zeneiskolába jártam	6	9	7
zeneművészeti középiskolába jártam	2	4	0
középiskolai tanulmányaim során autodidakta módon tanultam zenélni	2	2	1
nem rendelkezem zenei múlttal	0	0	0
egyéb	4	2	0

56. Táblázat: A megkérdezett hallgatók zenei múltja

Szakmai segítségnyújtás vizsgálata a leendő ének-zene tanári pályához a kérdőíves mérések és a hallgatói interjúk tükrében

Az kérdőíves adatközlők a félév elején úgy vélték, hogy leginkább a *kreatív szolfézs* (kreatív zene) tantárgy adja legtöbb segítséget leendő szakmájukhoz. A *kargyakorlat-karvezetés* szintén közel áll ehhez a véleményhez.

Leendő szakmájához mely kurzus/tantárgy adja Önnek a legmegfelelőbb segítséget?					
tantárgyak	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
zeneelmélet	1	1	3	4	5
zenetörténet- zenekultúra	1	3	3	4	3
filozófiatörténet	7	2	1	4	0
kargyakorlat- karvezetés	0	0	3	2	9
szolfézs- partitúraolvasás	1	0	2	5	6
kreatív szolfézs	0	0	0	4	10
vokális hangszerez gyakorlat	1	1	2	6	4
zeneelmélet- népzene	0	1	6	4	3
ének-zene szakmódszertan	2	1	3	5	3

57. Táblázat: Jövőbeli szakmai segítségnyújtás a kérdőíves felmérés válaszai alapján

Miért?

Néhány hallgatói választ kiemelnék, melyeket a megkérdezettek a félév elején fogalmaztak meg:

“Amiket ötösre értékeltem, ott leginkább az adott tanár miatt kapta az adott tárgy ezt a pontot. Ugyan úgy, ahol kevés pont van, az is a tanár miatt. Ugyan is, ha a tanár jól tanít, akkor már van értelme az egésznek, már csak azért is, mert nem feleslegesen ülök az adott órán.”

“(…) Az 5-ösre értékelt tárgyak azok, amelyeket terveim szerint ténylegesen alkalmazni fogok, még hozzá olyan formában, ahogyan most tanulom.”

“Szerintem fontos a jó alap, de manapság inkább a gyakorlatiasság és a sokszínű kreativitás veszi át a vezérvonalat, ezért tudnunk kell, hogy hogyan használjuk a tanórán a tananyagot úgy, hogy az élvezetes legyen és ne unalmas.”

“(…) ha a kreatív szolfézson tanult gyakorlatokat használjuk, biztos vagyok benne, hogy a gyerekek sokkal nagyobb lelkesedéssel jönnek énekórára.”

Az interjúk során a hallgatók által felsorolt tárgyak közül 4-en is úgy gondolják, hogy leendő szakmájukhoz a *szakmódszertan* tantárgy adja a legmegfelelőbb segítséget. 3-an a *szolfézs*, *kórus*, *zeneelmélet* tantárgyakról is ugyanezt állítják. 1-1 fő a következőket is hozzátette: *kreatív zene*, *zongora*, *karvezetés szakmódszertan*, *zenei rendszerek és IKT eszközök*, *komplex művészeti nevelés*, *magánének*.

A szakmai segítségnyújtással kapcsolatban (tantárgyi) nem található egyezés a kérdőíves válaszoknál és a hallgatói interjúknál. Mindez talán azért is lehetséges, mert az interjúkat 8 különböző egyetemistával végeztem, míg a kérdőíves válaszok egy intézményből valók.

A ének-zene tanárkép alakulásának vizsgálata Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdje mentén a kérdőíves mérések és hallgatói fókuszcsoport tükrében

A félév elején a válaszadók több mint fele nyilatkozta, hogy van zenetanár a családjában, kicsivel több, mint kétharmad esetében előfordul tanár a családban.

A félév végén 3 hallgatóról derült ki, hogy található zenetanár a családjában, szintén 10-ről, hogy előfordul tanár a családjában.

Tanár a családban				
	<i>Van-e zenetanár az Ön családjában?</i>	<i>Van-e tanár az Ön családjában?</i>	<i>Van-e zenetanár az Ön családjában?</i>	<i>Van-e tanár az Ön családjában?</i>
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
Van	6	10	3	10
Nincs	8	4	14	7
Nem tudok róla	0	0	0	0

58. Táblázat: Tanár a kérdőíves válaszadók családjában

A félév elején a válaszadók véleménye alapján 1 fő kivételével mindenkinek volt olyan tanára, akire példaként tekint vissza, közülük 8 személy ének-zene tanáráról vallotta ezt. A félév végén minden adatközlőről kiderült, hogy volt ilyen tanára, ám csak 4 esetben utaltak egykori ének-zene tanárakra.

Általános iskolában és/vagy középiskolában volt-e olyan tanára, akire ma már példaként tekint vissza?		
	<i>Válaszok a félév elején (14 válaszadó)</i>	<i>Válaszok a félév végén (17 válaszadó)</i>
Igen, volt ilyen tanárom	5	13
Igen, volt ilyen ének-zene tanárom	8	4
Nem volt ilyen tanárom	1	0

59. Táblázat: Példaképként felmerülő tanár

A hallgatók szabadon válaszolhattak arra a kérdésre:

Milyen elvárásai vannak a tanítás során önmagával szemben?

Néhány hallgatói választ kiemelnék, melyeket a megkérdezettek a félév elején fogalmaztak meg:

A hallgatók szerteágazó és egyéni véleményeket fogalmaztak meg.

“Évről-évre egyre kevésbé menjek be első nap gyomorgörccsel.”

“Szeretném, ha képes lennék a kellő türelemre, következetességre, és szimpatikus tudnék lenni a legtöbbszörnek, mert tudom, hogy ez mekkora hatással tud lenni a diákok jövőjére.”

“Magas szakmai színvonalon, ugyanakkor közérthetően, innovatív módszerekkel (a modern technológiát is felhasználva), jelenségalapúan, a diákok aktív bevonásával (azok kreativitására is építve), sok példával/bemutatással, mai analógiákkal és példákkal szemléltetve, közel

hozni a tárgyat a diákokhoz, felkelteni iránta az érdeklődésüket és alkotói vágyukat, megismertetve velük a zene természetét, és az abban rejlő jelenségeket.”

“Az adódó aktuális problémák helyén való kezelése és leküzdése.”

“Fejlődni szeretnék mind szakmailag, mind pedig emberileg.”

“Elsősorban a gyerekek figyelmét lekötni, illetve megszerettetni velük a zenét.”

“Tudjak mindig tanár lenni, ne legyenek okosabbak nálam a saját témámban.”

A félév végén az adatközlők többször használták a kreativitás, motiváció, innováció kifejezéseket, mondataikból továbbra is sütt az elszántság és a lelkesedés:

“Kreativitás, motiváltság megőrzése, hitelesség, következetesség, egyénekre való megfelelő odafigyelés.”

“Megszeressék a diákok az éneklést és a zenét. Élvezzék.”

“Progresszív, innovatív, modern módszerekkel közel hozni a zenét a diákokhoz olyan módon, hogy tudatosabbak és képzetesebbek legyenek zenehallgatás során, mint előtte, valamint részükhöz érezzék a zenét, nem pedig automatikusan hallgassák azt, azaz tudatos és kritikus befogadókká váljanak. Szeretném, ha a tanítványaimnak nem elmondanám az anyagot, hanem fel tudnám ébreszteni bennük a kompetencia érzetét a zenével kapcsolatban, vagy az érdeklődésüket a téma egyes részei iránt.”

“Próbáljak mindig kedvvel, motiváltan tanítani.”

“Minél kreatívabb feladatokat megismerni/kitalálni, motiválónak lenni, hitelesnek lenni.”

“Tudjak reagálni az adott kihívásra.”

Ha megvizsgáljuk a tanári szerepeket a reformpedagógiában (Falus, 2003), akkor az alább felsorolt jegyek felfedezhetőek. Amennyiben a zenepedagógiai irányzatokat is hozzávesszük, kiderül, hogy az improvizációnak egyre nagyobb szerepet tulajdonítunk a XX. század elejétől egészen napjainkig.

A hallgatói visszajelzések alapján az első félév véleményformálása összességében sokkal szerteágazóbb, ellentétben a félév végi gondolatokkal.

A félév elején a *facilitátori szerepet* (1 fő) és a *háttérből irányító szerepet* (3 fő) gondolták legkevésbé fontosnak a hallgatók.

A szemeszter végére a *facilitátori szerepet* ugyancsak 1 hallgató utasította vissza, s 1 fő úgy gondolta, a *differentiálás* legkevésbé fontos.

Mindkét félév visszajelzései alapján kiemelkedőnek bizonyul a *rugalmasságra törekvés, diá-*

kokat előtérbe kell helyezni, tanári kreativitás, tanári segítségnyújtás és a zenei improvizáció.

Milyen mértékben tartja fontosnak leendő tanárként az alább felsoroltakat?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
rugalmasságra törekvés	0	0	4	10	0	0	0	17
diákokat előtérbe kell helyezni	0	0	4	10	0	0	2	15
tanári kreativitás	0	0	0	14	0	0	0	17
differenciálás	0	3	7	4	1	1	3	12
tanári segítségnyújtás	0	0	3	11	0	0	2	15
facilitátori szerep	1	3	7	3	1	0	3	13
háttérből irányító	3	3	4	2	0	1	5	11
zenei improvizáció	0	1	3	10	0	0	2	15

60. Táblázat: Tanári szerepek a XX. században

Abramo és Reynolds elképzeléseit vizsgálva a kérdőíves válaszadók nagymértékben egyetértettek a félév elején és a félév végén a *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. A *divergens gondolkodás* elemet nehezen lehetett azonosítani az interjúknál is, itt sem állíthatjuk teljes magabiztossággal, hogy a hallgatók ezt fontosnak tartják, ám azt sem gondolják, hogy elhanyagolható lenne.

Milyen mértékben tartja fontosnak leendő tanárként az alább felsoroltakat?								
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)				Válaszok a félév végén (17 válaszadó)			
	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4 - leginkább
reagálok a helyzetekre	0	0	2	12	0	0	2	15
rugalmas vagyok	0	0	4	10	0	0	4	13
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	0	1	1	12	0	0	0	17
sokszor metaforikusan	3	3	5	3	1	3	6	7

gondolkodom								
rugalmasan gondolkodom	0	0	3	11	0	0	3	4
sokszor divergensen gondolkodom	2	2	7	3	0	2	1 0	5

61. Táblázat: Abramo és Reynolds kreatív zene tanári attitűdjének jelentősége a kérdőíves válaszadók szerint

A fókuszcsoportos beszélgetés során kíváncsi voltam, mit gondolnak a leendő ének-zene tanárok, milyen a jó ének-zene tanár. A kérdésem keresztül vizsgáltam az Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzőket, s a következőkre jutottam:

úgy vélem, mind a 3 hallgató rugalmasan gondolkodik, válaszaik tükrözik ezt a szellemiséget:

A jó ének-zene tanár ...

“nem csak a száraz tananyagot adja le.”

“a zenét nem csak zeneként alkalmazza, tanítja, hozza közel a gyerekekhez, kritikus zenehallgatóvá teszi őket.”

Mit gondolnak, milyen a jó ének-zene tanár?	
	A fókuszcsoportos beszélgetés alapján
reagálok a helyzetekre	1
rugalmas vagyok	2
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	1
sokszor metaforikusan gondolkodom	1
rugalmasan gondolkodom	3
sokszor divergensen gondolkodom	1

62. Táblázat: A „jó” ének-zene tanár Abramo és Reynolds kreatív zene tanári attitűdje alapján

Feltűnt, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés során az adatközlők nagyon tudatosan beszéltek arról, hogy miben szeretnének fejlődni a tekintetben, hogy az általuk vallott tanárképnek megfeleljenek. Mondataik elhivatottságukat is tükrözik. Beszéltek emberi fejlődésről egyetemi tanáraik által és filmek segítségével, valamint pedagógiai- és zenei kompetenciáik hiányosságát is említették. Szeretnének többet tanulni innovatív és progresszív oktatásról. Zenei készségekben és vezetői határozottságban szintén fejlődnének. Érdekesség, hogy már tanulmányaik elején, elsőévesként megfogalmazták, minél több tanárt szeretnének látni tanítás közben és jó volna minél több diákkal is találkozni, mielőtt ténylegesen elkezdenének tanítani.

A fókuszcsoportos beszélgetés során a hallgatók jövőbeli elképzeléseit, miszerint hogyan képzelik el magukat leendő ének-zene tanárként, az Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők mentén vizsgáltam:

Belső igényük a leendő ének-zene tanároknak, hogy újszerű, szemléltető oktatásba kezdjenek:

“Szeretnék olyan lenni, mint a gimis ének-zene tanárom!”

“Szeretném, ha olyan tantárggyá válna az ének, hogy a diákok nem akarják, hogy elmúljon a tanóra.”

Ezen beszélgetések során sem érzékelttem, hogy az adatközlők *metaforikusan gondolkodnának*.

A fókuszcsoport jövőbeli elképzelései leendő ének-zene tanárként?	
	A fókuszcsoportos beszélgetés alapján
reagálok a helyzetekre	3
rugalmas vagyok	2
improvizálok helyzetekben, ha szükséges	1
sokszor metaforikusan gondolkodom	0
rugalmasan gondolkodom	3
sokszor divergensen gondolkodom	1

63. Táblázat: A fókuszcsoport jövőbeli elképzelései leendő ének-zene tanárként Abramo és Reynolds kreatív zene tanári jellemzői alapján

A kérdőíves vizsgálatok és fókuszcsoportos beszélgetések alapján megállapítható, hogy Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdje a következőképpen jelenik meg:

a fókuszcsoportos beszélgetésben a hallgatók a jó zenetanárról alkotott vélekedésében és a magukról alkotott ének-zene tanárképben a *rugalmasan gondolkodik* elemet találták fontosnak. Ugyanakkor leendő tanárként magukra még úgy is gondolnak, mint aki *reagál a helyzetre*, s a kérdőíves méréseknél is ez utóbbi volt a leghangsúlyosabb.

Érdekesség, hogy a 6 attitűdből csupán 1 nem jelent meg legfontosabbnak: *divergens gondolkodás*.

Szakmai kihívások vizsgálata a kérdőíves mérések, a hallgatói- és oktatói interjúk tükrében

A kérdőíves mérés során hallgatók szabadon válaszolhattak arra a kérdésre:

Milyen kihívásokra számít a tanítás során?

Néhány hallgatói választ kiemelnék, melyeket a megkérdezettek a félév elején fogalmaztak

meg:

“Énekelni sok diák előtt, beismerni nekik, ha hibáztam valamiben.”

“Ami a legjobban foglalkoztat, az a diákok sokszínűsége. Mindenki különböző, soha nem tudhatjuk, ki pontosan milyen múlttal rendelkezik (akár milyen hangulatban kelt fel aznap), és ezzel együtt kell hatékony munkára törekedni, csoportosan. Biztosan lesz, aki ellenkezik, aki szorong, aki szemtelen, akiben túl nagy a feltűnési vágy, és minden kategória külön-külön kihívást jelent. Ezenkívül a szülők hozzáállása a gyerekük oktatásához is változó, néha biztosan kihívást fog jelenteni velük kommunikálni és együttműködni. De számos egyéb kihívás is előkerülhet, nem lehetne mindent felsorolni.”

“Számítok a diákok kezdeti érdektelenségére és komolytalanságára, az intézmény korlátozó határozataira és konzervatív nézeteiből fakadó konfliktusokra, számítok a kevés óraszám miatti nehézségekre, és számítok a saját képességeim és belső dilemmáim okozta stresszre.”

“A kötelező tantervet nagyon nehéz a gyerekek kedvére fordítani, így ezt tartom a legnagyobb kihívásnak, hogy élvezetes, maradandó, és hasznos legyen számukra az óra.”

“Sajnos ha valaki nem zenei iskolában tud elhelyezkedni, nagy kihívást jelenthet az, hogy az általános tanrendű iskolákban a zenei képzést lenézik.”

“Minden csoportban más tempóban lehet majd haladni.”

“Főképp a saját feledékenységemtől félek, illetve, mivel ez készségtárgy, így olyantól is, hogy pl. kísérem kell valamit zongorán, ám rossz zongorista vagyok és felsülök. Ezen kívül a legnagyobb probléma megértetni a gyerekekkel, hogy miért járnak énekórára, mi haszna van a többi tárgy között, és miért lehet szeretni. Megszerettetni, ahogy Kodály tette, ez a legnagyobb kihívás.”

Néhány hallgatói választ kiemelnék, melyeket a megkérdezettek a félév végén fogalmaztak meg:

“A gyerekek elutasítják a feladatokat, esetleg félnek megnyilvánulni, a túl játékos hangulat miatt nehezebb lesz a fegyelmezés.”

“Olyanra, hogy az adott osztály nagy részének eddig az ének óra vagy unalmas volt, vagy kényszerűség, vagy megaláztatás. Tehát bizalmatlanságra, kedvtelenségre és ellenkezésre.”

“Nagyon sok félére. Leginkább arra, hogy egy tehetséget kell tovább fejleszteni és vinni előre.”

“A vezetőim rugalmatlansága miatt olyan tantervet kell elkészíteni, melyben nem biztos teret tudnak kapni azok a módszerek, melyek nem a tradicionális tanításon alapszanak.”

“Attól tartok, hogy ha rögtönzésre kerül a sor, nem lesz elég kreatív vagy megfelelő nehézségű, amit akkor találok ki.”

“A diákokkal való kommunikáció, és a feladatok egyszerű és jól átadására.”

“Nehéz lesz a diákok motivációját erősíteni.”

A hallgatók szakmódszertani kihívások tekintetében a félév végére jobban aggódtak, mint a félév elején.

A diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlansága mind a szemeszter elején, mind a végén nyugtalansággal töltötte el őket, ám leginkább a diákok passzivitásától tartanak. A kollégákkal való együttműködésre senki nem tekint igazán problémaként, ahogy a tananyag feldolgozása kapcsán sem.

Az alábbi területeken milyen mértékben számít kihívásokra a tanítás során?										
terület	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)					Válaszok a félév végén (17 válaszadó)				
	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább	1 - legkevésbé	2	3	4	5 - leginkább
szakmódszertani kihívások	1	3	5	3	2	3	2	3	7	2
diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlansága	2	1	2	2	7	1	1	2	4	9
diákok passzivitása	2	1	0	4	7	1	2	2	2	10
kollégákkal való együttműködés	1	1	6	4	2	6	3	2	3	3
tananyag feldolgozása	0	5	4	3	2	3	5	5	1	3

64. Táblázat: A leendő ének-zene tanárok kihívásai a tanítás során a kérdőíves válaszok alapján

A hallgatói interjúk során a szakmai kihívások esetében 3 fontos gondolat jelent meg a hallgatói beszámolók alapján:

fegyelmezési kérdések (5 fő); tantárgy iránti motivációt felkelteni a diákokban (3 fő); ének-zene tantárgy nehéz helyzetének kezelése (2 fő).

1 hallgató mind a három problémáról beszélt, 3 hallgató ezek közül 2-ről is.

3 hallgató a fent említettektől eltérő véleményt fogalmazott meg:

“gyerekekkel foglalkozni önmagában kihívást jelent, szülőkkel is szót kell tudni érteni”;

“szaktanárként a megfelelő szaktudás elengedhetetlen”;

“több IKT eszköz használata szükséges, kiégés elleni küzdés, értékelés”.

A hallgatók véleménye a pályán bekövetkező kihívások kapcsán nem egyezett az oktatók véleményével, hiszen volt, aki az 1980-as évekhez képest alakuló folyamatos változásokra utalt, amikor még a kórusélet is pezsgőbb volt és a gyakorlás mindenk előtt állt (akár órákról is eljöhetek a hallgatók, hogy a kórus fellépésére külön gyakoroljanak). Manapság ez a kivételezett helyzet változott. Nagyon komoly presztízs csökkenés zajlik az elmúlt években. Az elvárás változatlan, de az attitűd és a körülmények változtak. Másrészt az énektanár egyre nehezedő feladata saját iskoláját zenével megtölteni. Szóba kerültek az életkori sajátosságok, melyeket szükséges figyelembe venni; valamint a tanulói motiváció (középiskolában heti egy ének-zene óra) mellett a tanári motiváció éltetése is nehézséget jelent. A középiskolai ének-zene oktatás tizedik osztályt követően véget ér, így a történeti korszakokat (zene-, irodalom-, művészettörténet, történelem) is nehezebben értik meg a diákok. A fegyelmezési problémák is megfontolandók, hiszen változnak a tanári szerepek is, manapság már nem evidens, hogy a pedagógus tekintélyt parancsoló személy. Az egyetemről kikerült hallgatóknak meg kell tanulni emberekkel bánni, ám korántsem biztos, hogy ezt felsőfokú tanulmányaik során elsajátították; gyorsan szükséges önállósodniuk, irányító szerepet betölteniük. A személyiségük kiforrottsága, szakmai és emberi hitelességük, alaposságuk, vezetői magabiztosságuk függvénye részben a későbbi sikerességük titka – állították az egyetemi oktatók.

Összességében elmondható, hogy minden mérési eredmény összecseng a szakmai kihívások tárgykörében.

A kérdőíves mérésnél a hallgatók először önálló válaszokat fogalmazhattak meg. A félév elején az adatközlők a *diákok motiválatlanságát* és az *ének-zene tantárgy negatív presztízsét* emelték ki legfőbb szakmai kihívásnak. A félév végén már csupán a *diákok motiválatlansága* maradt szerintük, mint fő megpróbáltatás.

Az ezt követő hasonló kérdés esetében a hallgatók meghatározott elemekből választhattak szakmai kihívások tekintetében. A félév elején és végén is a *diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlanságát* és a *diákok passzivitását* választották.

A hallgatói interjúk esetében 3 fontos elem körvonalazódott, melyből 2-t összevonnék: *fegyelmezési kérdések, tantárgy iránti motivációt felkelteni a diákokban*. Mindkettő a diákokra vonatkozik és tulajdonképpen a *diákok tantárgyhoz kötődő motivációjára* utaló meghatározások.

Az oktatói véleményekből is ezek láthatóak, ám az *ének-zene tantárgy negatív presztízse*, a *diákok tantárgyhoz kötődő motiválatlansága* mellett a *tanári motiváció* kérdése is felmerül.

Elképzelt ének-zene óra vizsgálata a kérdőíves mérések, hallgatói fókuszcsoporthoz és hallgatói interjúk tükrében

ELKÉPZELT ÉNEK-ZENE ÓRA ELEMEL

Az előzetes és utólagos kérdőíves vizsgálat során mind az első, mind a második félévben a legtöbben úgy gondolták, hogy *kreatív zenei gyakorlatok használatával és dalénekléssel* tarkítanák ének-zene órájukat. Az első félévben a *ritmusérzék fejlesztése* és a *zenehallgatás* is fontos volt a hallgatók számára a *hallásfejlesztéssel*. A második félévben a *zenehallgatás* és *ritmusérzék fejlesztése* fontos maradt számukra.

Ha holnap tanórát kellene tartania 10. osztályosok számára, milyen tanítási elemekkel építené fel a 45 percet? (több válasz is lehetséges)		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
zenehallgatás	10	12
daléneklés	12	14
szolmizálás	6	8
improvizálás	8	4
kreatív zenei gyakorlat használata	12	14
zenetörténeti kiselőadás	2	1
feleltetés	0	0
dolgozatírás	0	0
hangszerjáték	3	4
kottázás	1	5
kottaolvasás	3	2
blattolás	1	0
hallásfejlesztés	10	9
ritmusérzék fejlesztése	11	11
egyéb	1	0

65. Táblázat: Elképzelt tanóra tanítási elemeinek meghatározása a kérdőíves válaszok alapján

Amikor a fókuszcsoporthoz beszélgetés során arról kérdeztem a hallgatókat, hogy 10. osztályosok számára milyen típusú gyakorlatokból állítanák össze képzeletbeli órájukat, meg lehetősön sok elemét határozták meg a kreatív zenei gyakorlatoknak, típusoknak:

Ezek közül a legtöbbször *zenei kreativitás trenírozása*, *zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)*, *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés*, *résztevői kreativitás*, *résztevői aktivitás serkentése* és a *vokális kreatív zenei gyakorlatok* merültek fel. Érdekes, hogy egyáltalán nem jutott eszükbe az *egyéni-*, *páros feladatok*, *zörejangos-* és a *hangszeres kreatív zenei gyakorlatok* megemlézése.

Az interjúk során a hallgatók képzeletben elmerenghettek azon, ha holnap órát kellene tartaniuk 10. osztályosok számára, miként építenék fel tanórájukat. Megnyilvánulásaik során azt vizsgáltam, a kreatív zenei gyakorlatok elemei és típusai milyen mértékben jelennek meg ötleteikben:

minden hallgató legalább 4 elemet megemlíti, 2 hallgatónál egyáltalán nem fedezhető fel típusokra történő utalás. 7-en egyetértenek abban, hogy *résztevői aktivitás serkentése* céljuk lenne a tanórán. Senki nem gondolt *páros feladatokra*.

Ha holnap tanórát kellene tartania 10. osztályosok számára, milyen tanítási elemekkel építené fel a 45 percet? (több válasz is lehetséges)		
	Fókuszcsoportos beszélgetés (3 válaszadó)	Hallgatói interjúk (8 válaszadó)
zenei kreativitás trenírozása	3	5
zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)	3	5
hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	3	5
közösségépítés	1	3
vezetői kreativitás	2	4
résztevői kreativitás	3	4
zenei improvizációs készség fejlesztése	2	3
résztevői aktivitás serkentése	3	7
egyéni feladatok	0	2
páros feladatok	0	0
csoportos feladatok	1	6
repetíció (ismétlés + koncentráció)	1	1
kollektív gyakorlás	1	2
partneri attitűd	1	1
vokális kreatív zenei gyakorlatok	3	5
ritmikus és/vagy testritmikus kreatív zenei	2	2

gyakorlatok		
zörejhangos kreatív zenei gyakorlatok	0	1
szöveges kreatív zenei gyakorlatok	2	1
hangszeres kreatív zenei gyakorlatok	0	1
kombinált kreatív zenei gyakorlatok	1	2

66. Táblázat: Elképzelt tanóra tanítási elemeinek meghatározása a fókuszcsoportos beszélgetések és az interjúk alapján

Összességében elmondható, hogy a fókuszcsoportos beszélgetésben és a hallgatói interjúk során elhangzott gondolatokból lehet közös halmazt képezni, mert a kérdőíves mérésnél kiderült, hogy a hallgatók általánosságban használnának kreatív zenei gyakorlatokat és a dal-éneklést preferálják az ének-zene órán.

A résztvevői aktivitás serkentése fontos volt a fókuszcsoportos beszélgetés és hallgatói interjúk során is.

Kreatív zenei gyakorlatok használata az ének-zene órán

A kérdőíves válaszok alapján szinte mindenki felhasználna *kreatív zenei gyakorlatokat* tanóráján.

Felhasználna-e kreatív zenei gyakorlatokat?	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
Mindenképpen felhasználnék	13
Semmiképpen sem használnék fel	1
Nem tudom	3

67. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok használata egy elképzelt ének-zene órán

Miért?

A legtöbb hallgató *mindenképpen felhasználnék* választ jelölte a kérdésre. Válaszaikat leginkább azzal indokolták, hogy szerintük a kreatív zenei gyakorlatok:

- érdekesek, figyelemfelkeltőek;
- élményt adnak, egyben hasznosak is;
- készséget fejlesztenek;
- tanulóközpontú módszerről van szó.

“Alapvetően már azt fontosnak tartom, hogy megtörjem a hagyományos tanár-diák viszonyt

azáltal, hogy más térformákat használok.”

“Mert sokkal jobban felkelti az érdeklődést ez a módszer, mint egy nyersen leadott tananyag.”

“Az egész csoporthoz képes közvetlenül a zenét közel hozni, élményközpontúbban és indirekt módon, ugyanakkor eredményesen és szemléletesen.”

“Mert tapasztalataim szerint a diákok sokkal jobban élvezik az ilyen típusú feladatokat, valamint szerintem sokkal többet is fejlődnek ezáltal, mintha pl. zenetörténetről beszélénk.”

Egy hallgató a semmiképpen sem használnék fel választ adta, mert számára ezek a gyakorlatok kevésbé érthetőek és élvezetesekek.

Néhányan a *nem tudom* választ jelölték, s reakcióik mind alapvetően a tanítási gyakorlatukra utaló szorongásaikat fejezték ki, mely természetes jelenség, hiszen elsőéves hallgatóként nincs tapasztalatuk e téren:

“Félek a diákok reakciójától. Úgy érezném nem igazán lennének aktívak.”

“Mert szerintem nagyban függ az oktatott közösségtől.”

“Függne az anyagtól. Mert például a meghallgatott zenét szolmizáltatnám, majd lekottázni és végül hangszeren különböző variációkat csináltatnék.”

Ugyanakkor a hallgatói interjúk során az is kiderült, hogy amennyiben az általános zenei készségek felbukkanását vizsgáljuk az elképzelt ének-zene órán, a következőket vehetjük észre: 7 hallgató mindenképpen preferálja a vokális készség (éneklés) és zenei hallás fejlesztését. A hangszeres készség a diáknál fel sem merül az interjúalanyok elképzeléseiben.

Általános zenei készségek felbukkanása az elképzelt ének-zene órán	
	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
vokális készség (éneklés)	7
zenei hallás	7
ritmikai készség	5
metrikai készség	2
hangszeres készség a tanárnál	1
hangszeres készség a diáknál	0

68. Táblázat: Általános zenei készségek felbukkanása az elképzelt ének-zene órán

Ötletek az ének-zene óra feladatainak másként történő megvalósítására

A kérdőíves mérés során a legtöbb hallgató a félév elején és végén is úgy gondolta, *teret adna a diák elképzelésének*, amennyiben az egy adott zenei feladatot másként szeretne megvalósítani, továbbá többnyire *meghallgatnám és próbálnám a saját elképzeléseimmel összhangba hozni az ötletét* választ is megjelölték.

Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? (több válasz is lehetséges)		
	Válaszok a félév elején (14 válaszadó)	Válaszok a félév végén (17 válaszadó)
teret adnék a diák elképzelésének	7	9
meghallgatnám, de a saját elképzeléseimet valósítanám meg az osztállyal	0	0
meghallgatnám és próbálnám a saját elképzeléseimmel összhangba hozni az ötletét	5	7
nem hallgatnám meg	0	0
egyéb	2	1

69. Táblázat: Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán

A fókuszcsoportos beszélgetés során az Urban-féle kreativitás-modell elemeit vizsgáltam a következő kérdések alapján:

Amennyiben egy diáknak Önökétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálnának? Miért?

A motiváló erők és a feladat iránti elkötelezettség mozdította leginkább a hallgatók gondolatait, míg a *divergens gondolkodás* és a *specifikus ismeretszint/készségek* nem merültek fel.

Amennyiben egy diáknak Önökétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálnának? Miért? (több válasz is lehetséges)	
	A fókuszcsoportos beszélgetés alapján
divergens gondolkodás	0
általános ismeretszint	1
bizonytalanság tűrése	1
motiváló erők	3
feladat iránti elkötelezettség	3
specifikus ismeretszint/készségek	0

70. Táblázat: Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán Urban-féle kreativitás-modell alapján

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során ugyanezek a kérdéseken keresztül vizsgáltam a hallgatók zenetanári attitűdjét, Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők mentén. Eleinte bele tudtak helyezkedni leendő ének-zene tanár szerepébe: *“problémától függ a reagálás (...), egyáltalán ki kell deríteni, miért nem szeretnék énekelni.”*

Rugalmasságuk ismét beigazolódt: *“lehet más gyakorlatokkal is helyettesíteni.”*

Mindannyian úgy vélték, *reagálni kell a helyzetekre.*

Amennyiben egy diáknak Önökétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálnának? Miért? (több válasz is lehetséges)	
	A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés alapján
reagál a helyzetre	3
rugalmas	2
időnként improvizál az órán	2
sokszor metaforikusan gondolkodik	0
rugalmasan gondolkodik	1
gondolkodása divergens	0

71. Táblázat: Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzői alapján

A kérdőíves válaszokból, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekből (Urban-modell, Abramo–Reynolds kreatív zenetanári attitűdök) kiderül, hogy:

a hallgatók pozitívan állnak ehhez a helyzethez, *teret adnának a diák elképzeléseinek és reagálnának a helyzetre.*

Reakció

KÉRDŐÍV

Miért pont így reagálna?

A hallgatók a tanórai pozitív légkör megteremtését preferálva a diákokkal bátran lépnének interakcióba, rendkívül nyitott hozzáállást tanúsítva. Néhány személyes visszajelzést kiemelnék a félév elején megfogalmazott válaszaikból.

Teret adnék a diák elképzelésének:

“Azért, mert örömmel töltene el, hogy eszébe jutott egy másik megoldás, örülnék, hogy kreatív, és megosztja velem és az osztállyal a gondolatait.”

“Ha értelmes, érdekes az ötlet, és van rá időnk, hogy kipróbáljuk akkor ez szerintem evidens.”

Meg ez esetben engem is érdekelne, hogy mi sül ki a dologból.”

“Ezt jelenti a kreativitás, már azt is értékelném, ha valaki ilyesmin gondolkodik.”

Meghallgatnám és próbálnám a saját elképzeléseimmel összhangba hozni az ötletét:

“Mert így valószínűleg jobban élvezné az órát és később is pozitívan állna az óráimhoz.”

“Ahhoz hogy a diák szeresse az órát fontos, hogy konszenzusos megállapodás legyen.”

*“A zene nem matematika. A zenében az 1*1 lehet 3 és 4 is. Meghallgatom, összevetem az általam tudottal, hogy vajon fejlesztő hatása lehet, vagy nem, majd lereagálom, beengedem az órába, vagy megindoklom, hogy miért nem jó.”*

A félév végén a hallgatók hasonlóan gondolkodtak erről, mint a szemeszter elején, többször használva a rugalmasság és kreativitás kifejezéseket.

Teret adnék a diák elképzelésének:

“Azért, mert Sáry Lászlónál is ez a lényeg. A gyakorlat továbbgondolása.”

“Merjék felvállalni az ötleteiket. Attól még, hogy más az elképzelése, még lehet nagyon jó ötlet. Lehet tanulok belőle én is.”

“1. Egy tanár legyen mindenkor nyitott az újdonságokra. 2. A diák ezáltal megerősödik abban, hogy nyugodtan legyen kreatív, mert figyelembe veszik ötleteit.”

“Nem tudom, ez nagyban függ attól, hogy milyen ötlettel állna elő.”

“Mert így talán érdeklődést válthatok ki belőle így meg fogékonyabb lesz az órára .”

Diákok passzivitása az ének-zene órán

Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?

A félév elején, a kérdőíves felmérés során a hallgatók válaszaikat legfőképpen a játékoság, kreativitás és ötletesség jegyében fogalmazták meg. Szinte mindenki konstruktív megoldással állt elő, tükrözve:

- kreativitásukat,
- rugalmasságukat,
- az okokat, feltárni vágyó érdeklődéssel,
- problémamegoldó gondolkodást mutatva (a diákok szorongásait feloldanák),
- mindenki reagálna az adott helyzetre.

“Azt mondanám, hogy mindenki csukja be a szemét, és fogja be a fülét. Aztán énekeltetném őket.”

“Addig keresnék különböző praktikákat, ötleteket, motivációt, amíg valahogy nem sikerül rávennem őket.”

“Fokozatosan különféle módszerekkel próbálnám rávenni őket, de ha végképp nem megy tartanék egy-egy lazább órát ahol zenével kapcsolatos filmet néznénk amiből tanulni is tudnak.”

“Kreatív gyakorlatokkal igyekeznék rávenni őket az éneklésre, úgy tanítanám őket hogy nincs rossz hang (erre szerintem nagyon jó gyakorlat a hangerdő), valamint amennyiben egyedül nem mernek énekelni, akkor csoportos énekléssel fokozatosan fel lehetne oldani az énekléssel kapcsolatos gátlásokat.”

“Elmondanám mért fontos a zene, mutatnék példaképeket, keresnék nekik sem 'ciki' szövegű érdekes dalokat. Olyan NINCS a világon, hogy valaki nem szeret énekelni, mivel a hangadás elemi ösztön. Ha nem akar annak valami háttérbeli dolga lehet, amit meg kell oldani.”

A szemeszter végén a hallgatók hasonlóan vélekednek erről a kérdésről, mint a félév elején, ám érdekes változás, hogy:

- kreatív zenei gyakorlatokat előszeretettel használnának fel ebben a szituációban - megoldásként a problémára;
- rugalmasság jellemzi mondataikat;
- vakmerőnek és céltudatos jelleműek mondataik alapján.

“Több lenne a nem-vokális gyakorlat, alkalmaznék pl. zörejhangos gyakorlatokat vagy olyanokat, amelyekben szinte észre sem veszik, hogy énekelnek (pl. székfoglaló).”

“Örülnék, hiszen így még nagyobb kihívás.”

“Egy kombinált gyakorlatot hajtanék végre.”

“Ritmusos, szöveges, esetleg hangszeres gyakorlatokkal próbálkoznék.”

“Addig játszunk, míg kedvük nem lesz.”

“Ha frissen összerakott csoportról, például 9.-esekről lenne szó, akkor várnék és ritmusgyakorlatokat vinnék, ha később, akkor először könnyebbeket vinnék.”

“Nem mondanám ki konkrétan, hogy énekelni fogunk, és így vinném be őket valamelyik vokális kreatív zenei gyakorlatba, hogy a közös hangadás/éneklés élményét megtapasztalják.”

“Megpróbálnám kideríteni mi ennek az oka és a jövőben lelkesíteni.”

A fókuszcsoportos beszélgetés során az Urban-féle kreativitás-modell elemeit vizsgáltam a következő kérdés alapján: *Mit tennének, ha diákjaik nem szeretnék énekelni ének-zene órájukon?*

A motiváló erők és a feladat iránti elkötelezettség mozdította leginkább a hallgatók gondolatait, míg a divergens gondolkodás és a specifikus ismeretszint/készségek nem merültek fel.

Mit tennének, ha diákjaik nem szeretnék énekelni ének-zene órájukon?	
	A fókuszcsoportos beszélgetés alapján
divergens gondolkodás	0
általános ismeretszint	1
bizonytalanság tűrése	1
motiváló erők	3
feladat iránti elkötelezettség	3
specifikus ismeretszint/készségek	0

72. Táblázat: Pedagógiai helyzet megoldása az elképzelt ének-zene órán Urban-féle kreativitás-modell alapján

A fókuszcsoportos beszélgetés során ugyanezen a kérdésen keresztül vizsgáltam a hallgatók zenetanári attitűdjét, Abramo és Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők mentén: Eleinte tudtak belehelyezkedni leendő ének-zene tanár szerepébe: *“problémától függ a reakció (...), egyáltalán ki kell deríteni, miért nem szeretnék énekelni.”*

Rugalmasságuk ismét beigazolódott: *“lehet más gyakorlatokkal is helyettesíteni.”*

Mindannyian úgy vélték, *reakálni kell a helyzetekre.*

Mit tennének, ha diákjaik nem szeretnék énekelni ének-zene órájukon?	
	A fókuszcsoportos beszélgetés alapján
reakál a helyzetre	3
rugalmas	2
időnként improvizál az órán	2
sokszor metaforikusan gondolkodik	0
rugalmasan gondolkodik	1
gondolkodása divergens	0

73. Táblázat: Pedagógiai helyzet megoldása az elképzelt ének-zene órán Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzői alapján

A kérdőíves felmérésnél, valamint a fókuszcsoportos beszélgetésnél az Urban-modellt és Abramo–Reynolds elképzeléseit használtam. Kiderült, hogy nem egy az egyben ugyanazt gondolják a hallgatók, ám mindannyian érintik a rugalmasság témakörét, nagyon motiváltak és lendületesen, problémamegoldó magatartással gondolkodnak erről a helyzetről. Mindenképpen reagálnának erre a problémára leendő tanárként.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat során kiderült, hogy néhány kivétellel a hallgatók *ének-zene tanár*nak készülnek, emellett mindannyian többéves zenei múlttal rendelkeznek. Mivel nem mindenki azonos intézményből származik, ezért nem tisztázott, hogy a későbbieknek a tantárgyi tartalmakat tekintve milyen mértékű szakmai segítségnyújtásra számíthatnak majd.

Jones–Skaggs MUSIC-modelljének 5 eleméből ***érdeklők a tartalmi és oktatási tevékenységek*** komponensben értett egyet minden vizsgálati csoport, s amelyekben nem: *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 5 meghatározásából a ***tantermi környezet*** cseng vissza hallgatói oldalról, míg az oktatói visszajelzések a ***képesség (zenei)*** elemet emelik ki, s amelyeknél nincs azonosság: *erőfeszítés, háttérmunka/előkészületek, hatást gyakorolni a zene tanításával.*

Urban által meghatározott kreativitás-modell 6 eleméből legtöbb esetben a ***motiváló erők*** és a ***feladat iránti elkötelezettség*** bukkantak elő, s amelyek nem: *divergens gondolkodás, általános ismeretszint, specifikus ismeretszint/készségek, bizonytalanság tűrése.*

Abramo–Reynolds-féle 6 kreatív zenetanári attribútumból pedig a ***rugalmas gondolkodás*** és a ***reagál a helyzetre*** elemek jelentek meg, s amelyek nem: *rugalmas, időnként improvizál az órán, sokszor metaforikusan gondolkodik, divergensen gondolkodik.*

A kutatási eredmények alapján kiderül, hogy a tanítási gyakorlatban kevés eséllyel jelennek meg a kreatív zenei gyakorlatok, noha 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, ám számtalanszor határozottan vallják, – akár az elképzelt ének-zene óra elemzése során – hogy leendő diákjaiban a

résztevéői aktivitást serkentnék, kreatív zenei gyakorlatokat is felhasználnának.

Fejlődésre vágnak, nyitottak és elhivatottak. Nagy kérdés tehát, vajon hol fordul ez át később, az ének-zene tanári szakma gyakorlása során? Hiszen a leendő ének-zene tanárok által is meghatározott kihívásokkal azonos állásponton álló oktatói véleményeknél még a *tanári motiváció* problematikája is felmerül.

2.3.2 Középiskolai mérések

A következőkben a középiskolai mérések vizsgálati eredményeit mutatom be, legfőképpen az alábbi a kutatási kérdésekre keresve a választ:

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?

Ehhez szükséges volt az e tárgykörben középiskolában tevékenykedőket megkérdezni (diákok, ének-zene tanárok és humán/ének-zene munkaközösség vezetők / igazgatók / igazgatóhelyettesek), tanórákon hospitálni, hogy kiderüljön, a kreatív zenei gyakorlatokat milyen mértékben használják a pedagógusok, miként vélekednek azokról. A diákok tanórai motivációját, tantárgyi kötődését, attitűdjét is feltérképeztem. Fontos kiemelni, hogy a terepmunka során többféle módszert és eszközt használtam annak érdekében, hogy különböző nézőpontokra (tanulói, tanári, vezetői) is rá tudjak világítani, valamint a vélekedések és az attitűdök feltárásán túl a tanári gyakorlatról is legyen képem. Ez utóbbit szolgálták a tanórai megfigyelések, így nemcsak a tanulók, tanárok vélekedéséről, hanem viselkedésükről is szereztem információt.

2.3.2.1 Középiskolai terepmunka tapasztalatai

A középiskolai terepmunkát 2019. november 11-től 2020. március 5-ig végeztem. Számos tapasztalatra tettem szert ebben az időszakban. A 18 budapesti intézmény legtöbbje egyenként is speciális helyzetekkel szolgált, melyeket alább kifejték.

INTÉZMÉNYI BETEKINTÉS

Gimnáziumokban és szakgimnáziumokban végeztem a méréseket sport-, dráma-, matematika-, média-, humán-, ének-zene-, nyelvtagozatokon és általános képzésben résztvevő 10. osztályosok körében.

Budapesten a II., III., IV., VII., VIII., IX., XI., XIV., XV., XVIII. kerületekben jártam, valamint egy agglomerációból származó iskolában is.

Kutatásom tervezésekor 14 középiskola látogatását határoztam meg. Összesen 55 fővárosi intézménnyel vettem fel a kapcsolatot, ebből 19 pozitív visszajelzés érkezett. A pandémia kitörése miatt az utolsó partneriskolát már nem tudtam meglátogatni, melyet március végére terveztem volna. A 18 helyszínre nem volt egyszerű eljutni, hiszen az igazgatóval, helyettesével vagy titkárnőjével folytatott egyeztetés után nehezen lehetett elérni az ének-zene tanárokat. Kiderült, hogy sok esetben nehézkesen működik az intézményi belső kommunikáció. Ezt követően fejtörést okozott az érintett pedagógussal egyeztetni, hiszen egy iskolában általában csak egy ének-zene tanár található, aki legtöbbször félállásban dolgozik ott, így fél vagy egy-egy napot tölt csupán az intézményben. Több iskolában is tudtak az érkezésemről, többnyire az adott helyszínen 3-4 óra alatt minden mérést el tudtam végezni. Egy-két esetben új időpontot kellett még egyeztetni.

Az intézményben zajló napi rutint úgy vélem, nem zavarta jelenlétem.

TANÓRAI MEGFIGYELÉSEK

Miután az ének-zene tanárral a helyszínen is egyeztettük a részleteket, tanóráját megfigyeltem. A hátsó sorban foglaltam helyet, a videokamerát a diákok szemszögéből állítottam be úgy, hogy lehetőleg a teljes osztályt fel tudjam venni, hátuk mögött helyet foglalva. Így az ének-zene tanárt is jól láthattam.

Úgy éreztem, azokban az intézményekben, ahol a diákokat előzetesen informálták arról, hogy megfigyelem a tanórát, továbbá érkezésem okát is tisztázták velük a pedagógusok, ott egyáltalán nem volt nyugtalanító jelenlétem. Pár percig kicsit zavarban voltak a diákok, ezek után teljes mértékben a tanárra fókuszáltak. Azonban, ahol – úgy tűnt – nem tisztázták jelenlé-

tem okát, ott a diákok gyakran hátrafordultak, nem értették, miért veszem fel a tanórát, mosolyogtak, feszélyezve érezték magukat és néha produkáltak is magukat (két esetben).

Bizonyos ének-zene tanárok az óra elején felhívták a figyelmet jelenlétemre, esetleg szót is kaptam, keveset meséltem kutatásomról, mások inkább elkezdtek az órát, s csak a végén beszéltek ottlétem okáról.

A tananyagok tartalmát tekintve is változatos tanórákat láthattam. Mérési eredményeimben erről bővebben is beszámolok.

KÉRDŐÍVEK

Az online kérdőívet a diákok közvetlenül a tanórát követően töltötték ki. Noha egyes pedagógusok emiatt 5 perccel előbb fejezték is be a tanórát, mégis belecsúsztuk a szünetbe. Ezt a diákok időnként nehezen tolerálták. Sokszor esett ez épp a nagyszünetre, amikor mindenki inkább a tízóraiját fogyasztotta volna. Az online kérdőívet átlagosan 12 perc alatt töltötték ki, ehhez még hozzáadódott, hogy minden esetben egy diáknak átküldtem a linket, ő pedig ezt továbbította osztálytársai részére. A szakadozó internet miatt ez sok időt elvett, s bár előzetesen néhány mondatot szóltam a kitöltés módjáról, mégis felmerültek kérdések. Az első mérés tanulságaként rájöttem, hogy a későbbiekben a kérdőívben található bizonyos szakkifejezések mellé magyarázatot is szükséges feltüntetni. Emiatt pl. a blattolás vagy divergens gondolkodás kifejezések értelmezését is megadtam. A kérdőív a modellek és elméletek részben ismertettekhez kapcsolódva a következő főbb témakörökkel foglalkozott: a diákok motivációja az ének-zene órákon, a tantárgyhoz való viszonyuk, elvárásaik, zenei kreativitásuk igénybevétele, tanárukhöz való viszonyuk, elvárásaik.

Érdekesség, hogy papír alapon is vittem a kérdőívből minden iskolába, ezekből átlagosan 4-5 darabot osztottam ki. Csupán néhány esetben nem tudták a diákok a végleges válaszokat online elküldeni, így megígérték, hogy inkább később újra kitöltik a kérdőívet. Ezek egy része még aznap megérkezett.

A kérdőíves adatfelvételben közel **350** adatközlőt terveztem, végül **390** diák adott választ.

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK

A legtöbb esetben az ének-zene tanár segített abban, hogy tanórája és a kérdőíves felmérés után közvetlenül fókuszcsoportos beszélgetést folytathassak három diákkal. Ez általában fél óránál nem tartott tovább. Előfordult, hogy a pedagógust meg kellett kérni, hogy a beszélgetés során hagyjon magunkra az érintettekkel.

Meglepetéssel vettem tudomásul, hogy – iskolatípustól függetlenül – a diákok őszintén és nyíltan beszélnek az őket foglalkoztató iskolai problémáikról. A konfliktushelyzetekről (pedagógusokról-, tananyagról-, tanulási-, zenehallgatási szokásokról) alkotott véleményük szinte teljes mértékben összecsengett. A beszélgetések főbb témakörei: a diákok jövőbeli zenei tervei; általános információk az ének-zene tantárgyról; tanulási és kulturális szokásaik; intézményi-, tanári-, ének-zene óra véleményezése; a kreatív zenei gyakorlatok megjelenése az iskolában a diákok elmondása alapján; tanulói motiváció az ének-zene tanórán.

INTERJÚK

Előzetes terveim közt szerepelt, hogy az ének-zene tanárral egy munkaközösségben dolgozó munkaközösség vezetővel vagy igazgatóval készítsek interjút, annak érdekében, hogy a trianguláció elve minél hatékonyabban érvényesüljön, így egy külső szemlélődő is véleményt tudjon formálni az iskolában folyó zenei tevékenységről, ének-zene tanári munkáról. Ez többször tűnt lehetetlennek, hiszen az ének-zene tantárgy sokszor egyik munkaközösséghez sem tartozik vagy épp az ének-zene tanár vezeti a munkaközösséget. Így célravezetőbbnek véltem, ha az intézményvezetőt vagy intézményvezető-helyettest kérdezem. Ők azonban csupán néhány alkalommal tudtak szakmai szempontok mentén is nyilatkozni az ének-zene tanár munkájáról, így tehát közvetetten formáltak véleményt. Azokat a tapasztalataikat mesélték el, melyekre a versenyeredmények vagy az iskolai rendezvények alapján visszaemlékeztek. Egyébként is nehéz azokban az esetekben szakmai kontrollt vizsgálni, ahol egyetlen zene-tanár végzi el a zenei feladatokat, aki jórészt csak 1-2 napot tölt az iskolában.

Az intézményvezetőkkel / intézményvezető helyettesekkel / munkaközösség vezetőkkel folytatott interjúk a látott tanórától független beszélgetések voltak, így legtöbbször velük kezdtem vagy zártam intézményi látogatásom. Ezek a beszélgetések többnyire 20-30 percet vettek igénybe.

Az ének-zene tanárokkal folytatott interjúk sokrétű beszélgetésekké váltak. Ezek időtartama is roppant változó: 30 perc és 150 perc között zajlottak. Minden esetben ragaszkodtam hozzá, hogy mindez a tanóra és lehetőleg a diákokkal való beszélgetés után történjen. Így mindenki egy kicsit kitérhetett a látott tanórán felmerült szituációkra is.

Nem csupán az interjúk ideje, de azok mélysége is különbözőeknek bizonyultak. Mindenki nyíltan beszélt a problémákról, sokan bizakodóan, mások negatívan látják a jövőt, a zeneoktatás helyzetét. Leterheltek, kevesen dolgoznak egyetlen iskolában, emellett is több további tevékenységet végeznek az adott intézményben: kórusélet-, szakkörök szervezése, egyéni felké-

szítések, versenyek, iskolai műsorok előkészítése és megrendezése.

Szinte minden beszélgetés végén elhangzott egy-egy érdeklődő kérdés azzal kapcsolatban, jelen kutatás eredményeit milyen formában lehet majd megtekinteni intézményi lebontásban és összesítésben egyaránt.

2.3.2.1.1 Fókuszcsoporthoz kiválasztásának szempontjai

A középiskolai mérések során előzetes kérdéssort állítottam össze, melyben a *kreatív zene elemeire*, az általános *kreativitásra* és a *zenei kreativitásra* kérdeztem rá, hogy kiderüljön, az ének-zene tanár valóban használ-e kreatív zenei gyakorlatokat tanóráján.

A pedagógusok előzetes online válaszai és a tanórai megfigyeléseim eltérést mutattak. A számukra készített előzetes kérdéssor alapján nem lehetett teljesen egyértelműen elkülöníteni a fókuszcsoporthoz és a kontrollcsoporthoz. A *videódokumentáció* kódolása során ellenben tisztán kirajzolódott a kétféle mérési csoport.

A fókuszcsoporthoz jellemzőit a következők alapján határoztam meg:

Az adott osztály ének-zene óráján a **kreatív zenei gyakorlatok elemei, típusai** megjelennek-e? (A 20 elemből legalább 10 elem előfordulása a tanórán.)

Az **Urban-féle kreativitás-modell elemei** fellelhetőek-e a zenetanár attitűdjében? (A 6 elemből legalább 5 előfordulása a tanórán.)

Az **Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzők** fellelhetőek-e a zenetanár attitűdjében? (A 6 elemből legalább 5 előfordulása a tanórán.)

A **tanulói motiváció** milyen mértékben érzékelhető a tanórán? (magas fokú motiváció érzékelése esetén $2 < 15$ (a kontrollcsoporthoz legalacsonyabb és a fókuszcsoporthoz legintenzívebb érzékelése) **Réthyné-féle tanulási motiváció** alapján)

A **tanári aktivitás** milyen mértékben érzékelhető a tanórán? (nagyértékű aktivitás érzékelése esetén $3 < 28$ (a kontrollcsoporthoz legalacsonyabb és a fókuszcsoporthoz legmagasabb mértékű érzékelése)

Vagyis az előzetes zenei kreativitásra tanári kérdőív és a tanórai megfigyeléseken készült videódokumentáció alapján a fenti öt szempont szerint soroltam a vizsgálatban résztvevő iskolákat fókusz- vagy kontrollcsoporthoz. A fókuszcsoporthoz tagjait "A", a kontrollcsoporthoz tagjait pedig "B" jelzéssel láttam el. Az azonos számok azonos kerületekből származó elemeket tar-

talmaznak. Így elmondható, hogy szinte minden választott kerületből egy fókuszcsoporthoz és egy kontrollcsoporthoz tartozó iskolát vizsgáltam. Egy kivétellel jelöltem másként, amely esetben kiderült, hogy az azonos kerületből származó mindkét intézmény a fókuszcsoporthoz sorolható.

Fókuszcsoportba tartozó partneriskolák kódja:

1/A, 2/A, 3.1/A, 3.2/A, 4/A, 5/A, 6/A, 7/A, 10/A.

Kontrollcsoportba tartozó partneriskolák kódja: 1/B, 2/B, 4/B, 5/B, 6/B, 7/B, 8/B, 9/B, 10/B.

31 percig tartott a legrövidebb (kontrollcsoport) és 48 percig a leghosszabb ének-zene óra.

A látogatott osztályok legalacsonyabb tanulói létszáma 7 fő (fókuszcsoport), a legtöbb pedig 31 fő (két esetben kontrollcsoportnál) volt.

2.3.2.2 Tanórai megfigyelés, a videódokumentáció vizsgálati eredményei

A tanórák megfigyelési szempontjai a tanári- és tanulói aktivitás, az interakció, szakmódszertani eszközök-, munkaformák- és taneszközök használata, éneklés megjelenése, tanulói figyelem, folyamatirányítás, értékelés tényezőkre koncentráltak, amelyek azt a kutatási célt szolgálták, hogy feltárjam a tanár osztálytermi gyakorlatát, illetve azt, hogy ez milyen választ eredményez a tanulóktól.

A Sternberg és Lubart-féle "kreativitás befektetés-elmélet" elemeit a fókuszcsoport tagjainál felfedeztem, míg a kontrollcsoport esetében a *tudáson* és a *gondolkodási stíluson* kívül egyik elem sem volt beazonosítható.

Sternberg és Lubart-féle "kreativitás befektetés-elmélet" megjelenése a tanórán (igen=1, nem=0)					
intellektuális képességek	tudás	gondolkodási stílus	személyiség	motiváció	környezet
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:0	B:1	B:1	B:0	B:0	B:0

74. Táblázat: Sternberg és Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” megjelenése a tanórán

A tanórákon az általános zenei készségek megjelenését is vizsgáltam, s azok gyakoriságát is mértem. Így a *vokalitás készségről* megállapítható, – mind a fókuszcsoport, mind a kontrollcsoport esetében – hogy az ének-zene tanárok fontosnak tartják és használják, ám ennek mértékében érzékelhető változás. A *zenei hallás* trenírozása is mindkét csoportnál megjelenik, s szintén a gyakoriságban fedezhető fel eltérés. A *ritmikai* és *metrikai* zenei készségek esetében is ugyanez állapítható meg. A diákok *hangszeres készségének* megjelenése a fókusz-

és kontrollcsoportnál is elenyésző, ám kiderült az is, hogy a *hangszeres készség a tanárnál* sokkal gyakrabban jelenik meg a kontrollcsoport tanóráin. Mindez a fókuszcsoportnál – két eset kivételével – szinte egyáltalán nem fordult elő, ám amikor ez megtörtént, olyankor a foglalkozás feladatait tekintve vált az óra gyakori elemévé. A kontrollcsoport majdnem minden résztvevőjénél megjelent a *hangszeres készség a tanárnál* elem, s ilyenkor érzékelhető volt, hogy a pedagógus magabiztos hangszertudására alapozva tartja tanóráit, azonban inkább „bújik a hangszer mögé”, biztonságosabb neki kísérni, mint saját énekhangját, egyéb zenei készségeit használni.

Általános zenei készségek megjelenése a tanórán (igen=1, nem=0), gyakorisága											
vokális készség (éneklés)		zenei hallás		ritmikai készség		metrikai készség		hangszeres készség a tanárnál		hangszeres készség a diáknál	
A:1	6<17	A:1	2<15	A:1	0<8	A:1	0<8	A:0	0<5	A:0	0<3
B:1	0<9	B:1	0<9	B:0	0<1	B:0	0<1	B:1	0<9	B:0	0<2

75. Táblázat: Általános zenei készségek megjelenése a tanórán

Az ének-zene órák videódokumentálása során a foglalkozások munkaformáit is megvizsgáltam. Egy-két eset kivételével a *frontális* munkaformát preferálják a kontrollcsoport tagjai, míg a fókuszcsoport a *páros* és *szabad mozgás a térben* munkaforma kivételével (két esetben) a *frontális*-, *kör*-, *egyéni*-, *kiscsoportos* munkaformákat sűrűn váltogatták a tanórán.

Munkaformák használata (igen=1, nem=0), gyakorisága											
frontális		kör		egyéni		páros		kiscsoportos		szabadon mozgás a térben	
A:0	<21	A:1	<17	A:1	21	A:0	4	A:1	10	A:0	12
B:1	<9	B:0	0	B:0	9	B:0	0	B:0	1	B:0	0

76. Táblázat: Munkaformák használata a tanórán

A tanuló és tanár közti interakciók számának sűrűségében is látható különbség: a fókuszcsoport ének-zene tanárai egy órán legalább 18 esetben léptek interakcióba diákjaikkal (max. 40), tehát próbálták az osztály figyelmét folyamatosan fenntartani, s szinte percenként kommunikálni velük. Míg a kontrollcsoport pedagógusai legkevesebb 5 esetben tették ezt (max. 14).

Tanuló és tanár közti interakció megjelenése (igen=1, nem=0), gyakorisága	
A:1	18<40
B:1	5<14

77. Táblázat: Tanuló és tanár közti interakció megjelenése a tanórán

A tanári kérdésfeltevés gyakoriságában is nagy különbségek mutatkoztak a vizsgált csoportoknál. A fókuszcsoport pedagógusai átlagosan 20 kérdést tettek fel egy órán, de előfordult az

is, hogy valaki 36-ot, míg a kontrollcsoport tanárai legkevesebb 4-et.

Tanár kérdéseket tesz fel a diákok számára (igen=1, nem=0), gyakorisága	
A:1	8<36
B:1	4<17

78. Táblázat: Tanári kérdésfelvetés megjelenése a tanórán

A fókuszcsoport pedagógusai folyamatosan visszajelzést adtak diákjaik számára, maximum 25-öt egy órán, míg a kontrollcsoport tanárai általában 10 alatt tették ezt, legtöbbször 16-szor az ének-zene órán.

Szóbeli értékelés használata (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	11<25
B:1	5<16

79. Táblázat: A tanár diákok felé tett szóbeli értékelésének megjelenése a tanórán

A fókuszcsoport pedagógusai folyamatosan instrukciókkal látták el diákjaikat (max. 41) a tanórán, míg a kontrollcsoport pedagógusai ezt alig tették (max. 17).

Szóbeli instrukciók használata (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	21<41
B:1	4<17

80. Táblázat: Tanári instrukciók megjelenése a tanórán

Mind a 18 pedagógus számára fontos volt, hogy tanulóikat aktivizálják, ám a fókuszcsoport tagjai ezt folyamatosan tették (max. 33), míg a kontrollcsoport tanárai ebben is elmaradtak (max. 14).

Tanulói aktivitás serkentése (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	14<33
B:1	5<14

81. Táblázat: Tanulói aktivitás serkentése a tanórán

A fókuszcsoport tanárai folyamatos aktivitást mutattak a tanórán (max. 28), vagyis helyet változtattak, felálltak, leültek, odaléptek a diákokhoz, elővették a taneszközt, stb.; míg a kontrollcsoport pedagógusai ezt kevésbé tették (max. 15).

Tanár fizikai aktivitása, (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	17<28
B:1	3<15

82. Táblázat: Tanár fizikai aktivitásának megjelenése a tanórán

Mind a 18 tanórán létrejött a tanulók közt interakció, a fókuszcsoporthoz a legtöbb. Ez abból is fakadt, hogy a fókuszcsoporthoz tanuló folyamatosan végeztek valamilyen tevékenységet, s nem negatívumként került elő az egymás közt zajló kommunikáció, hisz ez inkább a tanóra és a feladat részét képezte. Nem sokkal volt több ez az interakció általában, mint a kontrollcsoportnál.

Tanuló és tanuló közti interakció megjelenése (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	5<23
B:1	0<17

83. Táblázat: Tanuló és tanuló közti interakció megjelenése a tanórán

Szinte minden esetben megjelent a tanórákon a tanulói fáradtság és fegyelmezetlenség kérdése. A fókuszcsoporthoz órákon gyakrabban történt mindez, ám kevesebb diákot érintett, mint a kontrollcsoportnál, ahol bár alapvetően ritkábban jelentkezett a fáradtság és fegyelmezetlenség, ellenben sokkal több diák esetében és ez hosszabb ideig elhúzódott.

A fókuszcsoporthoz pedagógusai éltek a konfrontáció során a reakció lehetőségével, míg a kontrollcsoport tanárai gyakrabban választották a hallgatás lehetőségét, s nem tartották fontosnak, hogy reagáljanak egy ilyen szituációban.

tanulói fáradtság megjelenése (igen=1, nem= 0), Az óra hányadik percétől? (perc=p), Hányszor jelent meg egész órán? (gyakorisága), Hány diáknál jelent meg egész órán? (fő)					tanulói fegyelmezetlenség megjelenése (igen=1, nem= 0), Az óra hányadik percétől? (perc=p), Hányszor jelent meg egész órán? (gyakorisága), Hány diáknál jelent meg egész órán? (fő)							
	I/N	p	db	fő	I/N	p	db	fő	a tanár fegyelmez	db	a tanár NEM fegyelmez	db
1/A	1	15:47	2	3	1	22:45	2	3	1	1	1	1
1/B	1	21:22	2	6	1	1:20	9	8	1	3	1	6
2/A	1	9:25	13	8	1	9:25	20	8	1	19	1	1
2/B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1/A	1	19:00	5	9	1	6:20	8	9	1	6	1	2
3.2/A	1	14:00	3	7	1	5:58	7	8	1	1	1	6
4/A	1	26:19	3	4	1	13:07	8	7	1	8	0	0
4/B	1	14:30	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0
5/A	1	15:21	1	3	1	16:36	3	7	1	3	0	0
5/B	1	18:27	11	14	1	00:15	15	16	1	1	1	14
6/A	1	10:40	2	9	1	10:40	4	8	1	1	1	3
6/B	1	5:08	1	5	1	5:49	4	6	1	3	1	1
7/A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

7/B	1	4:30	5	7	1	2:40	8	13	1	7	1	1
8/B	1	9:22	1	4	1	12:24	2	6	0	0	1	2
9/B	1	6:21	1	8	1	7:13	4	8	1	4	0	0
10/A	1	5:11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10/B	1	12:22	1	6	1	13:00	5	10	1	5	0	0
	A:1		0<13	0<9	A:1		0<20	0<9	A:1	0<19	A:1	0<6
	B:1		0<5	0<14	B:1		0<9	0<16	B:1	0<7	B:1	0<14

84. Táblázat: Tanulói fáradtság és fegyelmezés megjelenése a tanórán

Általánosságban elmondható, hogy a fókuszcsoporthoz szinte minden tanulója *nagyon aktív* volt a tanórán, a kontrollcsoport tagjai *inkább nem voltak aktívak*.

Szinte minden órán énekeltek az osztályok, azonban a fókuszcsoporthoz tartozó diákok mindezt a foglalkozások nagyobb részében tették, ellentétben a kontrollcsoport tanulóival. Elgondolkodtató, hogy láthattam olyan 10. osztályt (kontrollcsoport) is, ahol az énekórán egyáltalán nem történt dalolás.

Közös éneklés megjelenése (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	5<19
B:1	0<9

85. Táblázat: Közös éneklés megjelenése a tanórán

A kontrollcsoport résztvevői *többnyire használtak* füzetet a tanórán, könyvet pedig *inkább használtak*, míg a fókuszcsoporthoz tartozó tagjai se füzetet (2 esetben igen), se könyvet (1 esetben igen) nem használtak.

füzet használata (igen=1, nem= 0), gyakorisága		tankönyv használata (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:0	0<3	A:0	0<4
B:1	0<5	B:0	0<6

86. Táblázat: Füzet és tankönyv használata a tanórán

A kontrollcsoport minden tagja élt az IKT eszközök adta lehetőségeivel, s ebből egy kivétellel mindenki csupán zenei hangzóanyag lejátszása céljából. A fókuszcsoporthoz tartozó tagjai közül 4 esetben használtak IKT eszközt a tanórán, ám mindösszesen 1 esetben nem hangzóanyag lejátszása céljából tette ezt a pedagógus.

IKT eszközök használata (igen=1, nem= 0), gyakoriság; Hányféle eszközt használ ÖSSZESEN a tanár az órán?			
I/N	db	ebből zenei hangzóanyag lejátszása	db
A:0	0<4	A:0	0<3
B:1	1<4	B:1	0<3

87. Táblázat: IKT eszközök használata a tanórán

A fókuszcsoport ének-zene tanárai közt voltak, akik egy tanórán 20 hangképzés technikai visszajelzést is adtak diákjaik számára, s általában ez jellemezte őket, míg a kontrollcsoport pedagógusai ezt egyáltalán nem tették.

Hangképzés technikai segítségnyújtás közös éneklés során (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:1	20
B:0	0<1

88. Táblázat: Hangképzéstechnikai segítségnyújtás megjelenése a tanórán

A fókuszcsoport pedagógusai *inkább nem* tartottak kiselőadást az órán, s aki mégis megtette (egy alkalommal) is röviden élt ezzel a lehetőséggel. A kontrollcsoport tanárai az ének-zene órán legalább két kiselőadást tartottak.

Zeneismereti kiselőadás megjelenése (igen=1, nem= 0), gyakorisága	
A:0	0<1
B:1	2<4

89. Táblázat: Zeneismereti kiselőadás megjelenése a tanórán

ÖSSZEGZÉS

A tanórai megfigyelések célja az volt, hogy feltárjam az ének-zene órák diákok motivációjára gyakorolt hatását, valamint az ének-zene tanárok attitűdjét mélyebb rétegekben vizsgálhassam.

A mért középiskolák kontrollcsoportjába tartozó pedagógusok gyakrabban használnak hangszert az ének-zene órán, s szívesen tartanak kiselőadást.

A fókuszcsoport ének-zene tanárai gyakrabban énekeltek diákjaikat, óráik interaktívak, mely során a folyamatosan kommunikálnak diákjaikkal, gyakran tesznek fel kérdéseket, instruálnak és visszajeleznek. Óráikon a magas fokú tanulói- és tanári motiváció egyaránt megfigyelhető, s amikor diákjaik elfáradnak, ezáltal fegyelmezetlenek lesznek, a pedagógusok reagálnak az adott szituációra. Hangképzéstechnikai visszajelzést gyakran és magabiztosan adnak, sűrűn váltanak munkaformát, füzetet és könyvet a tanórán nem használnak.

Mindkét mérési csoportra jellemző, hogy IKT eszközöket leginkább hangzóanyagok lejátszására használnak.

2.3.2.3 Fókuszcsoportos beszélgetések, utólagos kérdőívek vizsgálati eredményei

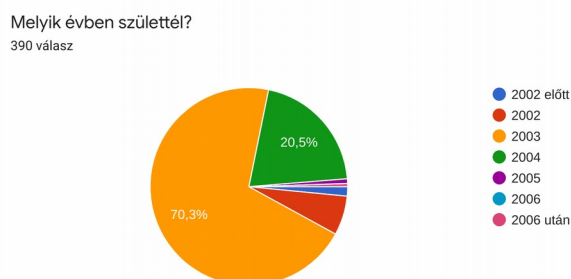
A tanórai megfigyeléseket az órák utáni fókuszcsoportos beszélgetések és kérdőíves adatfelvétel egészítette ki, melynek célja az volt, hogy feltárjam a tanulói attitűdöket, a tanulók tanulási és zenei szokásait, az ének-zene tantárgy értékelését a többi tantárgy viszonylatában. Mindez azt a kutatási célt szolgálta, hogy megvizsgáljam a tanulók tantárgyhoz kapcsolódó motivációját.

FÓKUSZCSOPORT

A legrövidebb – középiskolásokkal folytatott – fókuszcsoportos beszélgetés 8 percig tartott, a leghosszabb pedig 24 percig.

KÉRDŐÍV

A 390 válaszadó diákból 218 nő (55,9%), 172 férfi (44,1%), mindenki 10. osztályba járt a mérés ideje alatt Budapesten a II., III., IV., VII., VIII., IX., XI., XIV., XV., XVIII. kerületi középiskolák valamelyikébe vagy agglomerációba. 274-en 2003-ban születtek (70,3%), 80-an 2004-ben (20,5%).



8. Ábra: A megkérdezett diákok születési éve

228 fő azt vallotta, *nincs* tanár a családjában (58,9%), 142 főnek *van* (36,7%) és 18-an nem tudnak róla (erre a kérdésre nem volt kötelező válaszolni, 387-en tették).

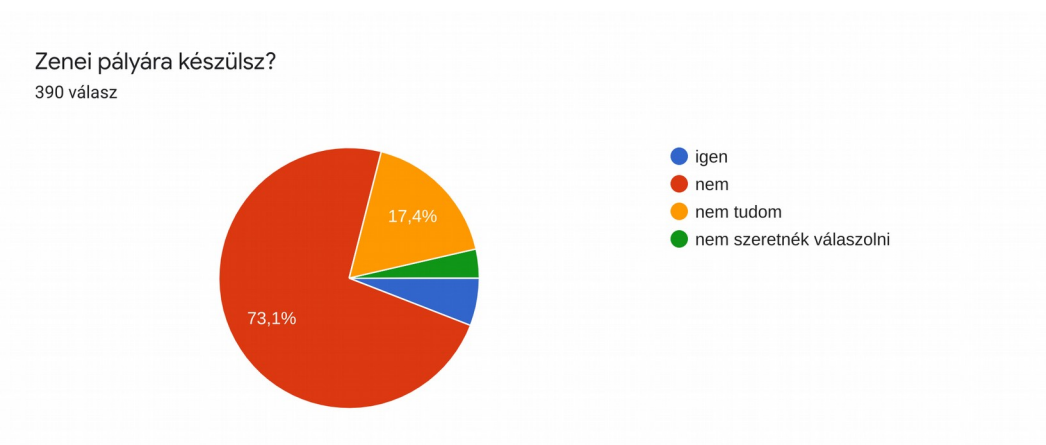
343 főnek *nincs* zenetanár a családjában (88,4%), 27 főnek *van* (7%) és 18 diák (4,6%) nem tud róla (erre a kérdésre nem volt kötelező válaszolni, 388-an tették).

FÓKUSZCSOPORT ÉS KÉRDŐÍV

A legalacsonyabb osztálylétszám 10 fő, a legmagasabb 31 fő volt. Mindenki 10. osztályba járt a mérés tanévében. Mindenki azt jelezte, 2 éve van énekórja az iskolában. A válaszadók 42,6%-át 2 éve tanítja jelenlegi énektanára, 35,6%-uk szerint 1 éve oktatja őket.

A fókuszcsoportos beszélgetések fókuszcsoportba tartozó diákjainak nagy része zenei pályára készül, ezzel szeretne foglalkozni, míg a kontrollcsoportból senki nem így tervezi a jövőjét.

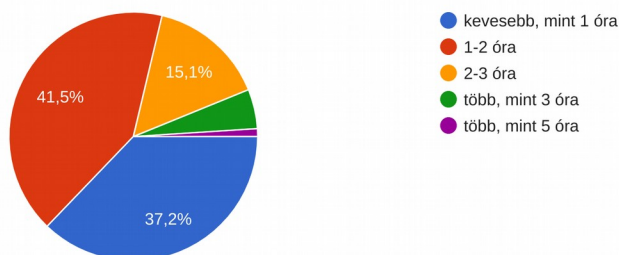
A kérdőíves mérések során szintén kiderült, hogy a diákok közül 285 fő *nem* kíván zenei pályára lépni (73,1%), 68-an még *nem tudják* (17,4%) és 23 fő (5,9%) *igen*.



9. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok jövőbeli zenei tervei

A fókuszcsoport diákjairól a beszélgetés folyamán kiderült, hogy otthon általában legalább 1 órát fordítanak tanulásra, maximum 4-et. A kontrollcsoport tagjai legalább 1-et, maximum 3-at. A kérdőíves mérés pedig azt igazolta, hogy a 390 diákból 162 – saját bevallása szerint – 1-2 órát tanul, 145-en pedig kevesebb, mint 1 órát.

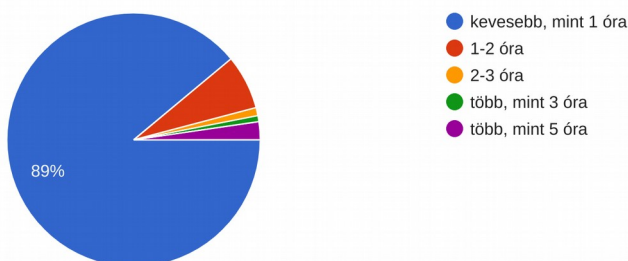
Egy nap átlagosan mennyi időt fordítasz önálló tanulásra?
390 válasz



10. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok napi tanulási ideje

Mind a fókuszcsoportos beszélgetés, mind a kérdőíves felmérés (347 fő) során kiderült, hogy a diákok kevesebb, mint 1 órát készülnek egy héten az ének-zene órára.

Egy héten átlagosan mennyi időt fordítasz arra, hogy felkészülj az ének-zene órára? (pl. házi feladat megírása, éneklés vagy hangszeren gyakorl...zenetörténet/zeneelmélet/szolfézs tanulása, stb.)
390 válasz



11. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok ének-zene órára fordított napi tanulási ideje

A fókuszcsoport diákjai úgy gondolták, az ének-zene órákra nem szükséges hétről hétre felkészülni, hiszen a tananyag jellegéből fakadóan a tanórán mindent meg lehet tanulni. Amennyiben a diákok időnként kapnak házi feladatot, az is 5 perc alatt teljesíthető.

A kontrollcsoport szerint: „Számonkérés függvénye, vagy projekt függő; ha mellette sok más van, akkor arra többet.” Alapvetően ők is jelezték, hogy házi feladatot nem kell készíteniük az ének-zene órára. „Füzetbe ritkán írunk, de a könyvet mindig kéri a tanár úr, azért haragszik, ha nincs.”

A diákok az ének-zene tantárgy értékelésével kapcsolatban főként szöveges értékelést használna. A 390 10. osztályos válaszadó közül 115 fő legritkábban használná az *osztályzattal, százalékkal* történő értékelést, 105-en pedig leggyakrabban így tennének.

Szövegesen írásban inkább gyakran értékelnének (130 fő), leggyakrabban pedig 120 fő tenné ezt.

Szövegesen szóban értékelnének leggyakrabban (160 fő), inkább gyakrabban pedig 113 fő.

Csoportosan leggyakrabban 130 fő, legritkábban 100 fő értékelné.

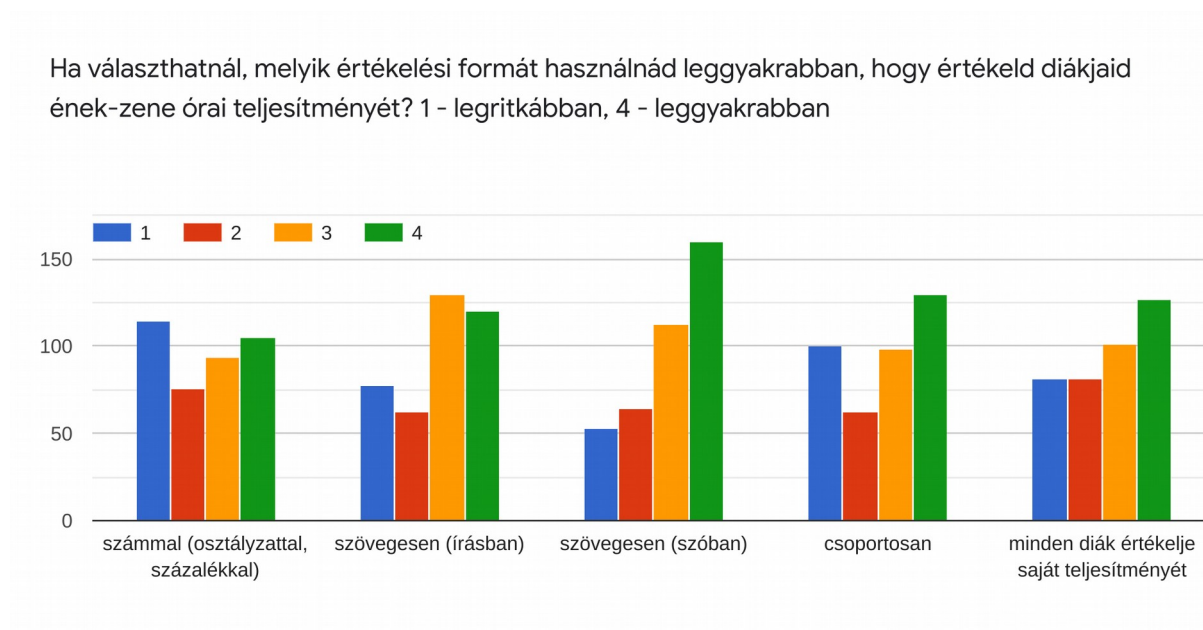
A minden diák értékelje a saját teljesítményét feltevésre egyáltalán nem adtak egyértelmű választ a tanulók. A következőt gondolják:

legritkábban: 100 fő

inkább ritkábban: 62 fő

inkább gyakrabban: 98 fő

leggyakrabban: 130 fő



14. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok által preferált értékelési formák

Az egyes tantárgyak kedveltsége kapcsán elmondható, hogy az etika tárgyat szeretik a legkevésbé, a az idegen nyelvet leginkább. A tantárgyak értékelése során a diákok a következő válaszokat adták (1=egyáltalán nem kedvelem; 8=nagyon kedvelem):

matematika: 36 fő egyáltalán nem kedveli, 86 fő pedig nagyon kedveli;

magyar: 20 fő nem kedveli, 74 fő nagyon kedveli;

testnevelés: 116 fő nagyon kedveli, 34 fő nem kedveli;

vizuális kultúra: nagyon változó, a válaszok alapján a diákok nem mutatnak eltérést;

ének-zene: 37 fő adott 1-es értékelést ennek a tantárgynak, 69 fő 6-osra, 46 fő 7-esre és 61 fő 8-asra értékelte;

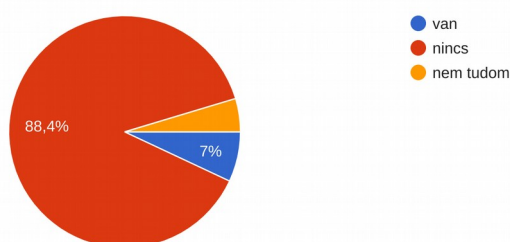
történelem: 94 fő egyértelműen szereti ezt a tantárgyat, 19 fő nem;

etika: 142 fő egyértelműen **nem** kedveli, 34 fő igen;

idegen nyelv: 134 fő nagyon **kedveli** ezt a tantárgyat, 10 fő nem kedveli.

Mivel a tantárgy kedveltségét befolyásolhatja a családi környezet, ezért azt is megkérdeztük, hogy van-e a tanulók családjában zenetanár. 342 főnek nincs zenetanár a családjában.

Van-e zenetanár a családjában?
388 válasz



15. Ábra: Zenetanár a családjában a kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok rokonságában

38 válaszadó (9,8%) zenei múltjáról gondolkodva úgy vélte, *van* olyan ének-zene tanár, akire példaként tekint. 185 adatközlő (47,6%) úgy vélte, *nincs* ilyen tanára és 156 fő (40,1%) szerint *van* ilyen tanára.

A válaszadók 69,3%-a általános iskolai tanulmányai során tanult zenélni, ebből 12,6% zenei általános iskolában tanult, 22,3% pedig általános iskolai tanulmányai mellett jár még külön-órara. A megkérdezettek 74,6%-a (291 fő) nem jár jelenleg zenei különórára.

A diákok a kérdőív utolsó kérdésére nem voltak kötelesek válaszolni.

Eszedbe jut-e bármi, amit szívesen megfogalmaznál még e tárgykörben?

A következő észrevételeket tették: *“Lehetne rugalmasabb az anyag, legyenek nyitottabbak a tanárok.” “Mindenki élvezettel énekelje, szeresse, amit csinál, a kritikát tudja jól kezelni.”*

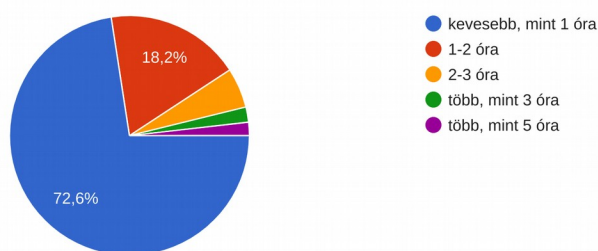
“Azt, hogy a zene teszi elviselhetővé a napokat.” “Hogy a zene szeretetét kéne megtanítani, (...) bár nincs jó hangom, és tehetséges sem vagyok, imádok énekelni, zenélni.” “Szerintem hangszereken kéne tanulni, és klasszikus zenét, mint népdalokat az ének órán” “Szerintem újabb zenéket is kéne énekelni. Ezzel talán változatosabb lenne egy óra.” “A legfontosabb a kreativitás.” “Nagyon szeretem az ének-zene órákat, mert mindig jó hangulattal telnek.”

“Computeres zene készítése nagyon érdekes lenne a tanórán” “Szeressük a zenét mert sokszor ez zökkent ki minket a rossz pillanatokból” “Nagyon felszabadító tantárgy” “Az osztályozás nem a legjobb rendszer az éneklésre, mert van, aki nem tud és így igazságtalan.”

A TANULÓK SZABADIDŐ ELTÖLTÉSI SZOKÁSAI

A fókuszcsoport tagjai egy nap legalább 1, maximum 3 órát töltenek aktív zenéléssel, a kontrollcsoport tagjai hasonlóképpen nyilatkoztak, s a kérdőíves vizsgálatból pedig kiderül, hogy 283 fő kevesebb, mint 1 órát foglalkozik ezzel egy nap (72,6%).

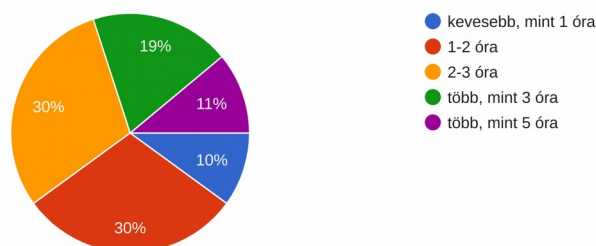
Egy nap átlagosan mennyi időt töltesz zenéléssel?
390 válasz



12. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok napi zenei szokásai

A fókuszcsoport diákjai egy nap átlagosan legalább 1 órát hallgatnak zenét, s van, aki jelezte, hogy szinte egész nap ezt teszi; a kontrollcsoport tagjai pedig legalább 1, maximum 5 órát muzsikál. A kérdőíves válaszadásnál 117 fő gondolta, hogy 1-2 órát hallgat zenét (30%), ugyanennyien gondolták, hogy egy nap 2-3 órát teszik ezt (30%). 45 fő több, mint 5 órán át ezt teszi (11%).

Egy nap átlagosan mennyi időt töltesz zenehallgatással?
390 válasz



13. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok aktív zenehallgatási szokásai

A diákok nagyon sokféle válaszokat adtak arra a kérdésre, „*Milyen műfajú koncertekre/színházba szoktatok járni?*” 153 fő az alternatív irányzatokat kedveli (39,2%), 90-en nem járnak koncertekre/színházba (23,1%), 59-en komolyzenei, klasszikus műfajokat preferálják (15,1%).

A fókuszcsoportban a következők merültek még fel: *Belga, Hooligans, Trevis Cott, Elefánt, Antifitness Club, Irigy hónaljmirigy, jazz zenekarok koncertjei, underground, alternatív koncertek, MÜPA vagy ZAK szervezésében, klasszikus hangversenyek*. Színházi elfoglaltság tekintetében a *Víg Színház, Örkény Színház* neveit írták le, továbbá *táncszínházi és musicalszínházi* élményeket is említettek.

A kontrollcsoport diákjainál nem merültek fel a zenekarok megnevezései, inkább preferált műfajokról számoltak be: *fesztiválok, pop, metál, könnyűzene*. Színházi elfoglaltság tekintetében az *opera, vígjáték, musical, balett, táncelőadásokat* említették.

ÖSSZEGZÉS

A fókuszcsoportos beszélgetéseken való részvétel önkéntes alapon történt, így a diákok maguk jelentkeztek. Ezek után derült ki, hogy a fókuszcsoportba tartozó tanulók mindegyike zenei pályára készül, s a kontrollcsoport diákjai egyáltalán nem. Tehát a zeneileg motivált diákok érkeztek a fókuszcsoportból erre a beszélgetésre.

A 390 megkérdezett középiskolás 62,8%-a naponta minimum 1-2 órát fordít önálló tanulásra, miközben a válaszadók 90%-a szintén legalább 1-2 órát szán zenehallgatásra is. A megkérdezettek 89%-a azt is jelezte, hogy kevesebb, mint 1 órát készül az ének-zene órára. Az ének-zene tantárgyra fordított felkészülési idő csekély, azonban a diákok zenére fordított figyelme megegyezik a tanulásra szánt minimum idejükkel.

2.3.2.4 Ének-zene tanári interjúk vizsgálati eredményei

A tanári interjúkban feltártam az ének-zene tanárok tanítási motivációját, ami azt a kutatási célt szolgálta, hogy az ének-zene tanárok attitűdjét megértsem.

Az ének-zene tanárokkal folytatott legrövidebb beszélgetés 18 percet, a leghosszabb 109 percet vett igénybe. 1981 óta tanít a legrégebben pályán tevékenykedő pedagógus és 2019 óta a legrövidebb ideje oktató. Van, aki 1981 óta foglalkozik középiskolásokkal, egy másik ének-zene tanár pedig 2019-től. 1 gyakorló és 1 szakgimnázium kivételével mindenki gimnázium-

ban tanít.

Megkérdeztem az ének-zene tanároktól, miért kezdtek el ének-zenét tanítani. A fókuszcsoporthoz tartozó ének-zene tanárai szerint: általában jó minta vette körül az ének-zene tanárokat gyerekként és saját döntésükként választották ezt a hivatást.

A kontrollcsoporthoz tartozó ének-zene tanárai közül csupán páran szerettek volna valóban erre a pályára menni. A többieknek vagy rossz élményeik voltak előzetesen vagy nem volt más választásuk. „Gimiben nagyon rossz volt, de akkor eldöntöttem, hogy én ezt szeretném jobban csinálni...” „Középiskolásként semmilyen tanácsot nem kaptam, nem is járt előttem példakép, egyetlen szempont volt csupán: tovább kell tanulni.”

Az előzetes kérdések alapján és az ének-zene tanárokkal folytatott interjúk során kiderült, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusai közül a Kodály koncepciót, Orff-, Kokas-, Sárosi-módszert ismerik legtöbbször. A kontrollcsoporthoz tartozó tanárai szintén a Kodály koncepciót, Orff-, Sárosi-módszert azonosították.

Egyik mérési csoportnál sem merült fel a Ward-, Dalcroze-, Montessori-, Suzuki-, Szabó Helga-, Willems-, Kovács-, Apagyi-módszer.

ÖSSZEGZÉS

A fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusok tanári motivációját, attitűdjét alátámasztják pályaválasztásukról megfogalmazott gondolataik, ahogy a kontrollcsoporthoz tartozók előzetes történeteit meghallgatva is ez derült ki. Úgy vélem, ezen gondolatok összefüggésben állnak a megkérdezett ének-zene tanárok tanórán tanúsított jelenlétével is.

2.3.2.5 Vezetői interjúk vizsgálati eredményei

A fókuszcsoporthoz tartozó vezetőinek tagjait “AAAA”, a kontrollcsoporthoz pedig “BBBB” jelzéssel láttam el. Az azonos számok azonos kerületekből származó elemeket tartalmaznak. Így elmondható, hogy szinte minden választott kerületből egy fókuszcsoporthoz és egy kontrollcsoporthoz tartozó iskolát vizsgáltam. Egy kivétellel jelöltem másként, ahol kiderült, hogy azonos kerületből származik mindkét fókuszcsoporthoz tartozó tag.

Fókuszcsoporthoz tartozó partneriskolák kódja: 1/AAAA, 2/AAAA, 3.1/AAAA, 3.2/AAAA, 4/AAAA, 5/AAAA, 6/AAAA, 7/AAAA, 10/AAAA.

Kontrollcsoporthoz tartozó partneriskolák kódja: 1/BBBB, 2/BBBB, 4/BBBB, 5/BBBB,

6/BBBB, 7/BBBB, 8/BBBB, 9/BBBB, 10/BBBB.

Előzetes terveim alapján szerettem volna az ének-zene tanárral egy munkaközösségben dolgozó munkaközösség vezetővel vagy igazgatóval interjút készíteni azért, hogy az iskolában működő zenei tevékenységről, az ének-zene tanári munkáról külső személy is nyilatkozzon. Ez többször tűnt lehetetlennek, hiszen az ének-zene tantárgy sokszor egyik munkaközösséghez sem tartozik vagy épp az ének-zene tanár vezeti azt. Így azt láttam célravezetőbbnek, ha az intézményvezetőt vagy intézményvezető helyettesét kérdezem. Ők azonban kevés alkalommal tudtak szakmai szempontból is nyilatkozni az ének-zene tanár munkájáról, inkább közvetetten formáltak véleményt. Azokat a tapasztalataikat mesélték el, melyekre a versenyeredmények vagy az iskolai rendezvények alapján tudtak visszaemlékezni. Egyébként is nehéz azokon a helyszíneken szakmai kontrollt vizsgálni, ahol egyetlen zenetanár végzi el a zenei feladatokat, aki jórészt csak 1-2 napot tölt az iskolában.

Az intézményvezetőkkel / intézményvezető helyettesekkel/ munkaközösség vezetőkkal folytatott interjúk a látott tanóráktól független beszélgetések voltak, így sokszor velük kezdtem vagy velük zártam intézményi látogatásom.

A legrövidebb beszélgetés 8 percig tartott (kontrollcsoport), a leghosszabb pedig 36 percig (kontrollcsoport). Legrégebben középiskolásokkal foglalkozó adatközlő (fókuszcsoport) 1979 óta tanít, míg legrövidebb ideje, 2007 óta oktató (kontrollcsoport) csupán 2013-tól dolgozik kamaszokkal.

10 intézményvezetővel, 5 igazgatóhelyettesel (ebből 1 önigazgatású iskolából származó) és 1 munkaközösség vezetővel beszélgettem. Noha konkrét évszámra vonatkozó kérdést is tettem fel, mégsem kaptam mindenhol egyértelmű választ a tekintetben, hogy mióta lát el vezetői feladatokat az interjúalany.

ISKOLAI MUNKAKÖZÖSSÉGEK

Többen hivatkoztak a köznevelési törvényre, amikor az iskolában található munkaközösségek száma felől érdeklődtem. Egyesek a 9-re, mások a maximum 10-re esküdtek. Megint mások nem tudtak számszaki adatokat mondani. Egy intézményben átlagosan 7 munkaközösség működik. Az ének-zene tantárgy többnyire humán tárgyak munkaközösségéhez tartozik, melyeknek szinte iskolánként változott az elnevezése: magyar és kultúra-, magyar és művészetek-, magyar-, művészeti-, humán-, dráma-, zenei-, angol munkaközösség. Néhány iskolában egyikhez sem tartozik ez a tantárgy.

Az interjúalanyok ritkán tudták meghatározni, milyen időközönként valósul meg munkakö-

zösségi értekezlet. A félévente kötelező jellegre mindenki ráerősített, de felmerült a hetente, havonta, negyedévente találkozás is. Sokan vallottak az e-mailes egyeztetés gyakoriságáról. Többnyire intézményvezetők jelezték, hogy nekik erről nem szükséges tudniuk, hiszen a munkaközösség vezetőnek nincs ilyen típusú beszámolási kötelezettsége.

A munkaközösségek megbeszélésein a mindennapi ügyekről, szakkörökről, rendezvényekről, felvételi előkészítőkről, dolgozatok javításáról, munkatervekről, értékelésekről esik szó.

A kontrollcsoportba tartozó egyik partneriskola dolgozója említette, hogy a zenei tárgyat tanító kollégái nem érzik magukat az intézmény által megbecsültnek.

Az adatközlők szintén szerteágazó válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy *a munkaközösség hogyan és miben segíti a pedagógusokat*. Többnyire azt a választ adták, hogy folyamatos egyeztetés, szakmai párbeszéd zajlik a kollégák között, az iskolai rendezvények, versenyek részvételében támogatja, tapasztalatokkal, munkamegosztással, helyettesítéssel. Egyes helyeken az óralátogatás igénye felmerült, máshol ez folyamatosan történik.

2.3.2.6 Kreatív zene megjelenése a középiskolában

Az előzőekben bemutattam, hogy milyen iskolai környezet, tanári attitűd és gyakorlat, valamint tanulói attitűd jellemzi a fókusz- és kontrollcsoport iskoláit, a következőkben arra fókuszálok, hogy e két vizsgálati almintát a kreativitás mely jellemzőivel írható le. Ehhez a modellek bemutatásánál alkalmazott elméleteket használok, így az Urbán, Bereczki, Abramo-Reynolds megközelítéseit. A három megközelítés együttes használata azért indokolt, mert

Urban kreativitás modelljében az egyéni kompetenciákkal foglalkozik, Sternberg–Lubart elképzelésében befolyásoló tényezőként a környezetnek is jelentőséget tulajdonítanak, Bereczki pedig a létrejött produktumra is felhívja a figyelmet.

2.3.2.6.1 Az Urban-féle kreativitás-modell elemeinek vizsgálati eredményei

VIDEÓDOKUMENTÁCIÓ

A tanári viselkedést feltáró tanórai megfigyelés videódokumentumai alapján az Urban-féle kreativitás-modell mind a 6 eleme érzékelhető volt a fókuszcsoportnál, míg a kontrollcsoportnál 4 elemet sikerült beazonosítani és a *divergens gondolkodást*, valamint a *specifikus is-*

meretszint/ készségeket nem lehetett felfedezni.

Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0), gyakorisága											
divergens gondolkodás		általános ismeretszint		bizonytalanság tűrése		motiváló erők		feladat iránti elkötelezettség		specifikus ismeretszint/ készségek	
A:1	0<10	A:1	2<13	A:1	1<13	A:1	5<19	A:1	7<20	A:1	5<17
B:0	0	B:1	0<4	B:1	1<4	B:1	0<4	B:1	0<10	B:0	0<10

90. Táblázat: Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS

A fókuszcsoportos beszélgetéseknél a diákok elmondása alapján 5 elemet lehetett azonosítani, ellenben a *feladat iránti elkötelezettség* hiányzott. A kontrollcsoportnál pedig a *divergens gondolkodás* és a *bizonytalanság tűrése* elmaradt.

Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése a középiskolások jellemzésében (igen=1, nem= 0) (kérdés: Szerintetek milyen a jó tanár?)					
<i>divergens gondolkodás</i>	<i>általános ismeretszint</i>	<i>bizonytalanság tűrése</i>	<i>motiváló erők</i>	<i>feladat iránti elkötelezettség</i>	<i>specifikus ismeretszint/ készségek</i>
A:1	A:1	A:1	A:1	A:0	A:1
B:0	B:1	B:0	B:1	B:1	B:1

91. Táblázat: Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése a középiskolások tanári jellemzésében

Az alábbi – diákok által megfogalmazott – gondolatok fordultak elő leggyakrabban arra a kérdésre: *Szerintetek milyen a jó tanár?*

A fókuszcsoport diákjai körében a jó tanár jellemvonásai közt a következők merültek fel: „*határozott, szigorú, igazságos, magabiztos, elfogulatlan, művelt, sokszínű, érdekes, közvetlen, aktuális, figyelmes, okos, motivált, vicces, megértő, következetes, legyen tekintélye, de ne féljünk tőle; laza, de vegyük komolyan; vegye figyelembe az osztály igényeit; tudjon figyelmeztetni; engedje, hogy elmondhassuk a véleményünket.*”

A kontrollcsoport diákjai szerint a jó tanár legyen: „*segítőképz, jóindulatú, diákközpontú, motivált, karizmatikus, kreatív, szimpatikus, kölcsönös tiszteletet ápol a diákokkal, megszeretteti a tantárgyat; aki szeret tanítani.*”

A tanári jellemvonások közül a beszélgetés alapján a *motiváló erők, feladat iránti elköteleződés, bizonytalanság tűrése* kapcsolható a vizsgált kreativitás összetevőkhöz. A fókuszcsoport diákjai szerint a fenti állítások alapján iskolájukban 3-4 ilyen tanár tanít, a kontrollcsoport szerint intézményükben mindez 2-3 pedagógusra jellemző.

KÉRDŐÍV

A diákok Likert-skálán is értékelték tanáruk kreativitás szintjét. A 390 adatközlő diák közül 197 úgy véli, *teljes mértékben* szerteágazó ének-zene tanára gondolkodása, 129 fő szerint pedig *inkább jellemző* rá. Kimagasló, **251 diák** szerint *teljes mértékben* jellemzi ének-zene tanárát az **általános ismeretszint** megléte.

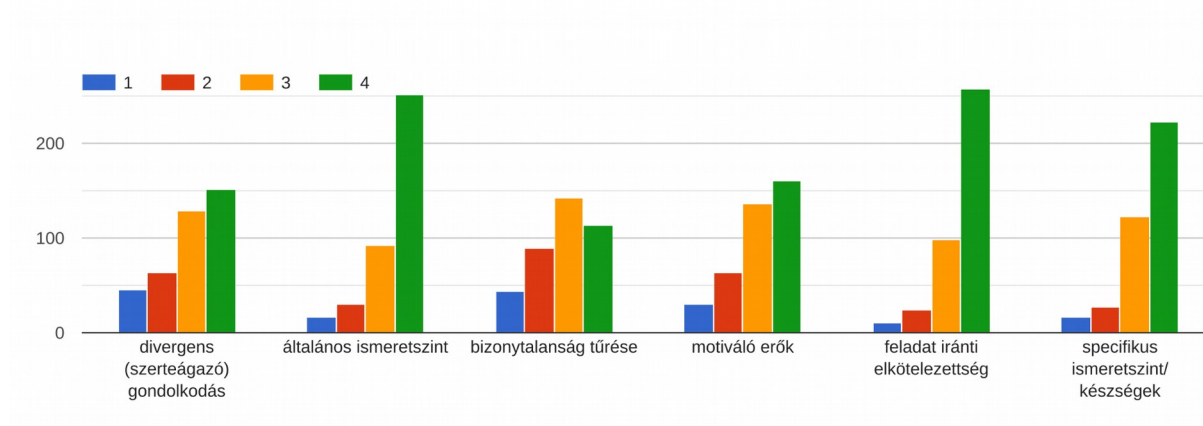
142-en azt gondolják, *inkább jellemző* a pedagógusra a bizonytalanság tűrése, 114 fő szerint *teljes mértékben* jellemző.

161-en *teljes mértékben* egyetértenek, 136-an *inkább egyetértenek* azzal, hogy az ének-zene tanárra jellemző a *motiváló erők*.

257 ember szerint *teljes mértékben* jellemzi a **feladat iránti elkötelezettség**.

223 fő pedig azt vallja, hogy a *specifikus ismeretszint teljes mértékben* jellemző rá.

Alább olvashatod a kreativitás jellemzőit. Szerinted, melyik milyen mértékben jellemzi ének-zene tanárodat? 1 - legkevésbé jellemző rá, 4 - leginkább jellemző rá



16. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye ének-zene tanárukról Urban-féle kreativitás-modell alapján

ÉNEK-ZENE TANÁRI ELŐZETES KÉRDÉSEK

A kutatói és tanulói értékelés mellett a tanárok is nyilatkoztak saját kreativitásukról. Az ének-zene tanárok közül a fókuszcsoport pedagógusai úgy gondolták, hogy a *bizonytalanság tűrése* elem kivételével mindegyik jellemzi saját munkáját.

A kontrollcsoport pedig úgy vélte, a *divergens gondolkodás* és az *általános ismeretszint* nem jellemzi saját munkájukat.

Mit gondol, az alábbi kifejezések milyen mértékben jellemzik munkáját?					
divergens gondolkodás	általános ismeretszint	bizonytalanság tűrése	motiváció	feladat iránti elkötelezettség	specifikus ismeretek/ készségek
A: inkább jellemző	A: inkább jellemző	A: inkább nem jellemző	A: inkább jellemző	A: inkább jellemző	A: inkább jellemző
B: inkább nem jellemző	B: inkább nem jellemző	B: inkább jellemző	B: inkább jellemző	B: inkább jellemző	B: inkább jellemző

92. Táblázat: Ének-zene tanár reflexiója saját munkájáról Urban-féle kreativitás-modell alapján

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

Az ének-zene tanári interjúk során a fókuszcsoport pedagógusainál sikerült minden elemet beazonosítani, míg a kontrollcsoportnál a *divergens gondolkodás* és a *bizonytalanság tűrése* nem jelentek meg.

Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0)					
<i>divergens gondolkodás</i>	<i>általános ismeretszint</i>	<i>bizonytalanság tűrése</i>	<i>motiváló erők</i>	<i>feladat iránti elkötelezettség</i>	<i>specifikus ismeretszint/ készségek</i>
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:0	B:1	B:1	B:1	B:0	B:1

93. Táblázat: Urban-féle kreativitás-modell elemeinek azonosítása az ének-zene tanári interjúknál

VEZETŐI INTERJÚK

A vezetői interjúk során a fókuszcsoport elbeszélései alapján minden elemet feltártam, a kontrollcsoportnál csupán az *általános ismeretszintet* és a *specifikus ismeretszint/ készségeket*.

Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a munkaközösség vezető/ intézményvezető/ intézményvezető helyettes véleménye szerint (igen=1, nem= 0)					
<i>divergens gondolkodás</i>	<i>általános ismeretszint</i>	<i>bizonytalanság tűrése</i>	<i>motiváló erők</i>	<i>feladat iránti elkötelezettség</i>	<i>specifikus ismeretszint/ készségek</i>
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:0	B:1	B:0	B:0	B:0	B:1

94. Táblázat: Urban-féle kreativitás-modell elemeinek azonosítása az ének-zene tanári attitűdjében a vezetői vélemények alapján

ÖSSZEGZÉS

Összességében megállapítható, hogy a **fókuszcsoport**hoz tartozó **mérési eszközök** (videódokumentáció, fókuszcsoportos beszélgetés, kérdőív, tanári interjúk, vezetői interjúk) egyezést mutattak a tekintetben, hogy az ének-zene tanár attitűdjében az Urban-féle kreativi-

tás-modell *divergens gondolkodás, általános ismeretszint, motiváló erők, speciális ismeretszint / készségek, bizonytalanság tűrése* elemei felfedezhetőek voltak.

A fókuszcsoporthoz beszélgetés diákjainak kivételével mindenki egyetértett azzal, hogy az ének-zene tanárok munkájában a *feladat iránti elkötelezettség* megtalálható.

A **videódokumentáció, a tanári- és vezetői interjúk** során Urban mind a 6 kreativitáseleme azonosításra került.

A **kontrollcsoport**hoz tartozó minden vizsgálati csoportban egyezést mutatott az *általános ismeretszint* komponens.

A vezetői válaszadók kivételével mindenki egyetértett abban, hogy a *motiváló erők* összetevő jellemzi az adott pedagógust.

A *speciális ismeretek / készségek* a videódokumentumok alapján nem volt fellelhető a kontrollcsoportnál, míg a többi (kontrollcsoporthoz tartozó) vizsgálati csoportok akceptálta ezt az elemet.

Az Urban-féle kreativitás-modell elemei közül mind a **fókusz-**, mind a **kontrollcsoport**nál az *általános ismeretszint elem* mutatható ki. A kontrollcsoport videódokumentációjának kivételével mind a fókusz-, mind a kontrollcsoport mérési csoportjai megegyeznek a *specifikus ismeretszint / készségek elem* szempontjából.

2.3.2.6.2 Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők vizsgálati eredményei

A tanórai megfigyelés videódokumentációjának elemzése során a fókuszcsoporthoz a Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők felbukkantak, míg a kontrollcsoportnál egy elemet sem lehetett beazonosítani.

A fókuszcsoporthoz beszélgetéseknél a fókuszcsoporthoz az *egyéni folyamatok révén jön létre* és a *környezeti tényező befolyásolja* elemek kivételével mindegyik összetevőt azonosítottam, míg a kontrollcsoportnál egyet sem.

Az ének-zene tanári interjúk esetében a fókuszcsoporthoz minden elem vizsgálható volt, a kontrollcsoportnál az *egyéni folyamat révén jön létre, a létrejött produktum eredeti, a létrejött produktum megfelelő, környezeti tényező befolyásolása* nem voltak nyomon követhetőek.

A vezetői interjúk során a fókuszcsoporthoz a *környezeti tényező befolyásolása* kivételével

minden összetevőt feltártam, míg a kontrollcsoportnál egy elemet sem lehetett beazonosítani.

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a **fókuszcsoport vizsgálati csoportjai** közül minden esetben beazonosíthatóak voltak a *csoportos folyamat révén jön létre, a létrejött produktum eredeti, a létrejött produktum megfelelő, személyes tényező befolyásolja* elemek.

Míg az *egyéni folyamat révén jön létre* összetevőt csupán a fókuszcsoportos beszélgetés során nem lehetett felfedezni; a *környezeti tényező befolyásolja* elemet pedig a fókuszcsoportos beszélgetések és a vezetői interjúk során nem lehetett beazonosítani.

A **kontrollcsoport vizsgálati csoportjai** egyik összetevőben sem mutattak egységes képet, egyedül a *csoportos folyamat révén jön létre* és *személyes tényező befolyásolja* elemek voltak beazonosíthatóak az ének-zene tanári interjúk során.

A Bereczki-féle kreativitás összetevőknek nincs olyan eleme, mely a **fókusz-** és a **kontrollcsoport** mindegyik vizsgálati csoportjánál kimutatható lenne. A fókuszcsoport minden vizsgálati csoportja és kontrollcsoport tanári interjúi a *csoportos folyamat révén jön létre* és *személyes tényező befolyásolja* elemekben megegyeznek.

Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevőinek megjelenése a tanórán (igen=1, nem= 0)							
		I.		II.		III.	
	<i>vizsgálati csoportok</i>	<i>egyéni folyamat révén jön létre</i>	<i>csoportos folyamat révén jön létre</i>	<i>a létrejött produktum eredeti</i>	<i>a létrejött produktum megfelelő</i>	<i>személyes tényező befolyásolása</i>	<i>környezeti tényező befolyásolása</i>
videódokumentáció	fókuszcs.	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
videódokumentáció	kontrollcs.	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0
fókuszcsoportos beszélgetés	fókuszcs.	A:0	A:1	A:1	A:1	A:1	A:0
fókuszcsoportos beszélgetés	kontrollcs.	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0
ének-zene tanári interjúk	fókuszcs.	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
ének-zene tanári interjúk	kontrollcs.	B:0	B:1	B:0	B:0	B:1	B:0
vezetői interjúk	fókuszcs.	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:0
vezetői interjúk	kontrollcs.	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0

95. Táblázat: Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevőinek megjelenése a tanórán

2.3.2.6.3 Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök vizsgálati eredményei

VIDEÓDOKUMENTÁCIÓ

A tanórai megfigyelések videó dokumentációja alapján kiderült, hogy a fókuszcsoport tagjai közül minden ének-zene tanár rendelkezik az Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzőkkel, míg a kontrollcsoport tagjai csupán a *reagál a helyzetre* elemet birtokolják.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0), gyakorisága							
<i>reagál a helyzetekre</i>	<i>rugalmas</i>	<i>időnként improvizál az órán</i>	<i>sokszor metaforikusan gondolkodik</i>	<i>rugalmasan gondolkodik</i>	<i>gondolkodása divergens</i>		
A:1	6<27	A:1	5<15	A:1	3<14	A:1	0<10
B:1	1<9	B:0	0<4	B:0	0<2	B:0	0<1
						B:0	0<4
						B:0	2<10

96. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári összetevőinek megjelenése a tanórán

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS

A diákokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetés során kiderült, hogy a fókuszcsoport pedagógusai közül a *sokszor metaforikusan gondolkodik* elem kivételével mindegyikkel rendelkeznek az Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők közül, míg a kontrollcsoport tanárainál csupán 3 elemet sikerült beazonosítani: *reagál a helyzetre*, *rugalmas*, *rugalmasan gondolkodik*.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők megjelenése a középiskolások jellemzésében (igen=1, nem= 0) (kérdések: Szerintetek milyen a jó ének-zene tanár?)					
<i>reagál a helyzetekre</i>	<i>rugalmas</i>	<i>időnként improvizál az órán</i>	<i>sokszor metaforikusan gondolkodik</i>	<i>rugalmasan gondolkodik</i>	<i>gondolkodása divergens</i>
A:1	A:1	A:1	A:0	A:1	A:1
B:1	B:1	B:0	B:0	B:1	B:0

97. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése a középiskolások „jó ének-zene tanár” jellemzésében

A diákokat a beszélgetésben arról is kérdeztem, hogy mit gondolnak arról, hogy milyen a jó tanár, ezekben a felsorolásokban is keresve a kreativitás elemeit.

A fókuszcsoport diákjai szerint a „jó ének-zene tanár”: „*életvidám, segítsen hangképzés technikailag, objektív, merjen kibontakozni mellette a diák; tudja fegyelmezni az osztályt; nyitott; kreatív, megértő, alkalmazkodó; rugalmas; aki tud tanítani, hangszeren játszani; sokoldalú; akkor is lehessen nála jó jegyet szerezni, ha valakinek nincs előzetes zenei tehetsége;*

úgy alakítja a tantervet, hogy a diákok ne unják magukat; szeressen énekelni, ne csak szárazon magyarázni.”

A kontrollcsoport diákjai szerint: „Sok középiskolai nem a zene irányába megy tovább, ezért ne gondolja, hogy keményen kell tanítani; nem szeretek énekelni mások előtt, tartsa ezt tiszteletben; aki megtanít jobban énekelni, megszeretteti az éneklést a gyerekekkel; változatos; nem annyira látom értelmét, de ezen kívül fogadja el a tanár, hogy nekem ez nem annyira fontos; az se jó, amikor csak zenét hallgatunk, mert ilyenkor az egész osztály csak telefonozik, alszik vagy tanul; extra türelmet kérnék, mert ez készségtárgy; rugalmas; jól énekeljen; játsszon hangszereken; aki hiteles, szereti, amit csinál és igyekszik, hogy a diákokat is érdekelje a téma, amit mond.”

A felsorolásból Abramo és Reynolds minden kreatív zene tanári eleme azonosítható.

Míg a fókuszcsoport diákjai szerint tanáruk ideális, a felsorolt jegyeket mutatja, addig a kontrollcsoport diákjai szerint tanáruk nem felel meg ennek az ideálképnek. Ezt az állítást gondolataikkal alátámasztották.

A1: A fókuszcsoport diákjai szerint, **igen**: „Teljes mértékben illik rá; megértő; igazságos, nem szid le egyből, ha valamit nem csinálunk meg, sarkall arra, hogy magunkért tanuljunk - büntetésünk lesz ettől; szigorú is és következetes; vicces, humoros, sokat nevetünk órán, gyorsan fel tud vidítani minket; minden osztályt tanít, de nem látszik rajta, hogy fáradna.”

B0: A kontrollcsoport diákjai szerint, **nem**: „Részben ő is tudja, hogy az osztály nagy részét nem érdekli ez az egész; mivel ez reál beállítottságú iskola, ezért nehéz, hogy mit adjon át a tanár; minden évben ugyanazt tanuljuk, mert annyi tanárt váltottunk már... mindig azt tanuljuk, de senki nem tudja...”

KÉRDŐÍV

A kérdőíves felmérésből kiderült, hogy Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűd *reagál a helyzetre* (197 fő) és *rugalmas* (182 fő) elemeivel tudnák leginkább azonosítani a diákok tanárukat.

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

Az ének-zene tanári interjúk során – a diákok tanárukról alkotott véleményéről – a fókuszcsoport pedagógusai úgy vélték, hogy a sokszor *metaforikusan gondolkodik* elem kivételével mindegyikkel azonosítanák őket, míg a kontrollcsoport úgy látta, a középiskolások róluk csupán a *reagál a helyzetre* összetevőt mondanák.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők megjelenése az ének-zene tanár jellemzésében (igen=1, nem= 0), (kérdés: Ön szerint mit gondolnak Önről diákjai? (Milyen tanárnak tartják Önt?))					
reagál a helyzetekre	rugalmas	időnként improvizál az órán	sokszor metaforikusan gondolkodik	rugalmasan gondolkodik	gondolkodása divergens
A:1	A:1	A:1	A:0	A:1	A:1
B:1	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0

98. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanár jellemzésében (Ön szerint mit gondolnak Önről a diákjai?)

A vizsgált tanároktól arról is érdeklődtem, hogy véleményük szerint milyen a jó tanár.

A fókuszcsoport pedagógusai szerint a jó zenetanár: „Nyitott, pozitív, optimista, kreatív, magabiztos, kicsit szigorú is; a humor elengedhetetlen; tudjon dicsérni; először is ember, másodsorban tanár, harmadsorban zenész; motivált; nem hagyja, hogy bárki is lemaradjon, próbál differenciálni; felkészült, alkalmazkodó, kreatív zenei megoldásokra hajlandó, ösztönző; bátor, hogy értékelje a gyereket, ne csak mérje.”

A kontrollcsoport pedagógusai szerint: „Megfelelően tud motiválni, élvezni, amit csinál; nem az a jó tanár, aki leadja a csoda szép könyvet, hanem aki a gyerek lelkével foglalkozik inkább; szeresse a zenét, szeresse a gyerekeket is; aki tud zenélni, aki nem csak beszél róla, átéli, meg tapasztalja a zenélés örömét; nagy fokú rugalmasság, szerénység, jó, ha közösségi ember és képes közösségeket szervezni; jó helyzetfelismerőnek kell lennie, elhivatottság, tűrőképesség.

Abramo és Reynolds kreatív zene tanári elemei mindkét csoport esetében azonosíthatóak.

Emellett a tanárok azt is elmondták, hogy mit gondolnak arról, hogy diákjaik hogyan látják őket.

A fókuszcsoport ének-zene tanárai szerint diákjaik így látják őket: „Vicces, humorizáló, időnként szigorú is, de jófej; évfolyamonként változó; szerintem jó a viszonyunk; kedvesnek gondolnak; önazonosnak, jónak és rossznak egyaránt, őszintének; vegyes a megítélés, a személyes kapcsolat milyenségétől is függ; korrekt, kompromisszumkész; emberségesnek; pozitív, laza embernek látnak.”

A kontrollcsoport tanárai szerint: „Két véglet között minden elképzelhető; közömbösen senki nem áll hozzám; csak ismerkedünk egymással; partneri viszony van köztünk; humorosan, játékosan tanítok, fontos, hogy mindig valamit kapjanak tőlem; szigorúnak és igazságosnak tartanak, felkészültnek, humorosnak, jószívűnek is, mert sokaknak segíték, sok gyerekkel külön foglalkozom, akik tehetségesek; az énekkarosok azt mondják, nagyon karizmatikus va-

gyok, oda önkéntes alapon járnak.”

Alapvetően minden megkérdezett ének-zene tanár úgy gondolja, hogy *nagyon jó* a presztízse a tanulók és a kollégák körében is. Mind a fókusz-, mind a kontrollcsoport ének-zene tanárai a diákokkal való személyes, emberi viszonyt fejtette ki. Emiatt Abramo és Reynolds kreatív zene tanári attitűdje ezen a kérdésen keresztül nem vizsgálható, azonban meg erősítést jelent a tekintetben, hogy a tanár személye a tanítási folyamatban meghatározó.

A tanórán a diákok ötleteire történő tanári reakció is érdekelt. A fókuszcsoport ének-zene tanári interjúi esetében mindegyik elemet felfedeztem, míg a kontrollcsoportnál csupán a *sokszor metaforikusan gondolkodik és gondolkodása divergens* összetevőket nem sikerült.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0) (kérdések: Mit tesz abban az esetben, ha az Ön által felkínált tanórai feladat kapcsán egy diákjának ötlete támad annak másfajta megvalósítására?, Milyen a jó zenetanár?)					
<i>reagál a helyzetekre</i>	<i>rugalmas</i>	<i>időnként improvizál az órán</i>	<i>sokszor metaforikusan gondolkodik</i>	<i>rugalmasan gondolkodik</i>	<i>gondolkodása divergens</i>
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:1	B:1	B:1	B:0	B:1	B:0

99. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanári interjúk során

A fókuszcsoport tanárai alapvetően támogatják, ha a diáknak az adott feladat kapcsán új ötlete támad: „Mindenképp fontos az ötleteiket beépíteni; Vagy kipróbáljuk a következő órán vagy óra után megkérem, hogy mondja el; a legjobb, imádom”

A kontrollcsoport tanárai hasonlóképpen gondolkodnak, igyekeznek terepet adni az ötleteknek.

ÉNEK-ZENE TANÁR egyéb gondolatai (Milyen a jó zenetanár?)

A fókuszcsoport pedagógusai szerint a jó zenetanár: „Nyitott, pozitív, optimista, kreatív, magabiztos, kicsit szigorú is; a humor elengedhetetlen; tudjon dicsérni; először is ember, másodsorban tanár, harmadsorban zenész; motivált; nem hagyja, hogy bárki is lemaradjon, próbál differenciálni; felkészült, alkalmazkodó, kreatív zenei megoldásokra hajlandó, ösztönző; bátor, hogy értékelje a gyereket, ne csak mérje.”

A kontrollcsoport pedagógusai szerint: „Megfelelően tud motiválni, élvezni, amit csinál; nem az a jó tanár, aki leadja a csoda szép könyvet, hanem aki a gyerek lelkével foglalkozik inkább; Szeresse a zenét, szeresse a gyerekeket is; aki tud zenélni, aki nem csak beszél róla, átéli, megtapasztalja a zenélés örömét; nagy fokú rugalmasság, szerénység, jó, ha közösségi ember

és képes közösségeket szervezni; jó helyzetfelismerőnek kell lennie, elhivatottság, tűrőképesség.

ÉNEK-ZENE TANÁRI ELŐZETES KÉRDŐÍV

A tanároknak küldött előzetes kérdések mentén a fókuszcsoporthoz pedagógusai úgy vélték, *teljes mértékben jellemző* rájuk, hogy *reagálnak a helyzetre és ha szükséges, improvizálnak bizonyos helyzetekben*. A kontrollcsoport a *sokszor metaforikusan gondolkodom és divergensen gondolkodom* kivételével minden összetevőre úgy vélték, *teljes mértékben jellemzi* őket.

Mit gondol, az alábbi jellemzők milyen mértékben igazak Önre?					
reagálok a helyzetekre	rugalmas vagyok	ha szükséges, improvizálok bizonyos helyzetekben	sokszor metaforikusan gondolkodom	rugalmasan gondolkodom	divergensen gondolkodom
A: teljes mértékben jellemző	A: inkább jellemző	A: teljes mértékben jellemző	A: inkább jellemző	A: inkább jellemző	A: inkább jellemző
B: teljes mértékben jellemző	B: teljes mértékben jellemző	B: teljes mértékben jellemző	B: inkább jellemző	B: teljes mértékben jellemző	B: inkább jellemző

100. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanár bevallása alapján

VEZETŐI INTERJÚK

A vezetői interjúk során kiderült, hogy a fókuszcsoporthoz ének-zene tanárainál minden elemet lehet azonosítani, míg a kontrollcsoportnál csupán az *időnként improvizál az órán és rugalmasan gondolkodik* összetevőt.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a munkaközösség vezető/ intézményvezető véleménye szerint (igen=1, nem= 0)					
reagál a helyzetekre	rugalmas	időnként improvizál az órán	sokszor metaforikusan gondolkodik	rugalmasan gondolkodik	gondolkodása divergens
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:0	B:0	B:1	B:0	B:1	B:0

101. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanárnál a vezetői interjúk alapján

Ugyanezen elemeket vizsgáltam a *Milyen a jó zenetanár?* kérdés alapján. A vezetői interjúk során a fókuszcsoporthoz alanyainak válaszában minden elemet felfedeztem, míg a kontrollcsoportnál csupán a *reagál a helyzetre* összetevőt azonosítottam.

Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők a munkaközösség vezető/ intézményvezető véleménye szerint (igen=1, nem= 0) (kérdés: Milyen a jó zenetanár?)					
reagál a helyzetekre	rugalmas	időnként improvizál az órán	sokszor metaforikusan gondolkodik	rugalmasan gondolkodik	gondolkodása divergens
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:1	B:0	B:0	B:0	B:0	B:0

102. Táblázat: Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése a vezetői interjúk alapján

(Milyen a jó zenetanár?)

A fókuszcsoport vezetőinek gondolatai szerint a jó zenetanár: „Biztos alapokkal rendelkezik; szerteágazó személyiség; a gyerekekre való rákapcsolódási képességgel bír, tehát készenlétben áll; az énekoktatás személyre szabott; Nagyon szeret énekelni, zenélni; olyan, mint a jó tanár általában: bízik a diákokban, spontán, rugalmas, toleráns, nem gondolja, hogy az ő tárgya a legfontosabb a világon, de tisztában van vele, hogy miért jó a zene, mit ad az ember fejlődéséhez, az élethez; ha el tudja érni, hogy egy sportolóval ugyanúgy történjen az óra, mint egy operaénekesssel, akkor csodát tesz.”

A kontrollcsoport vezetőinek gondolatai: „Magával ragadó; Megszerettet, közelebb visz a zenéhez; ízig-vérig pedagógus.”

Ön szerint ének-zene szakos kollégájának milyen a presztízse a tanulók és a tanárok körében? (Nagyon jó=4, Jó=3, Kevésbé jó=2, Egyáltalán nem jó=1)

diákok körében

A4: A fókuszcsoport vezetői egyetértettek abban, hogy az ének-zene tanárok presztízse nagyon jó a diákok körében: „Kortalan a kommunikációja, nagyon szeretik őt a gyerekek, közben van tanári tekintélye; csodálatos, ahogy dolgozik, a DÖK-ben is sokat ténykedik.”

B3: A kontroll csoport vezetői egyetértettek abban, hogy az ének-zene tanárok presztízse jó a diákok körében. „Kedves ember, összességében mindannyian szeretjük, szakmailag azt gondoljuk, hogy jó, de azt is látjuk, hogy nehéz neki; tanulók körében egyre jobb, régen ez kevésbé volt jellemző.”

Mind a fókusz-, mind a kontrollcsoport vezetői személyes gondolataikat fejtették ki az ének-zene tanárokkal kapcsolatban, így Abramo és Reynolds elemei nem azonosíthatóak.

kollégák körében

A4: A fókuszcsoport vezetői egyetértettek abban, hogy az ének-zene tanárok presztízse nagyon jó a kollégák körében.

B3: A kontrollcsoport vezetői egyetértettek abban, hogy az ének-zene tanárok presztízse jó a kollégák körében.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgált mérési csoportoknál az Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzők keresése során a következőket tártam fel:

reagál a helyzetre, rugalmas, időnként improvizál az órán, rugalmasan gondolkodik, divergensen gondolkodik elemek felfedezhetőek voltak a **fókuszcsoportnál** a videódokumentáció, ének-zene tanári-, vezetői interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetés során.

A videódokumentáció, tanári interjúk (tanórai helyzetről gondolkodás) és vezetői interjúk minden elemet kimutattak.

A **kontrollcsoport** esetében a vezetői interjúk kivételével a minden mérési csoport megegyezést mutatott a *reagál a helyzetre* elem tekintetében.

A **fókusz-** és **kontrollcsoport** szinte minden mérése során egyezés található a *reagál a helyzetre* összetevővel kapcsolatban. Kivételt képeznek ez alól a vezetői interjúk mérési eredményei. Így kiderült, hogy az Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzőkkel főként a fókuszcsoport pedagógusai azonosíthatóak.

2.3.2.6.3.1 Az ének-zene tanár pályaképe, felkészültsége, megítélése, valamint a zeneoktatás helyzete a középiskolában

Ebben az alfejezetben azt mutatom be:

- a vezetői interjúkon keresztül, hogy milyen problémák merülnek fel az vizsgált oktatási intézményekben; miként támogatja a tantestület az ének-zene tanár munkáját, egyáltalán a tehetséggondozás milyen szerepet tölt be az intézmény életében; milyen az ének-zene tanár szakmai megítélése
- a tanári interjúkon keresztül, hogy az ének-zene tanárnak milyen szakmai elvárásai vannak önmagával szemben; véleménye szerint milyen a zeneoktatás helyzete saját intézményében és országosan; miként ítéli meg saját szakmai felkészültségét, s számíthat-e munkahelyén szakmai segítségnyújtásra
- a kérdőív és a fókuszcsoportos beszélgetéseken keresztül, hogy miként vélekednek a diákok saját oktatási intézményükről.

Mindez azt a kutatási célt szolgálja, hogy feltérképezsem az ének-zene tanárok attitűdjének alakulását a környezeti tényezők alapján és önmaguk szubjektív megítélésén keresztül.

VEZETŐI INTERJÚK

A vezetőktől arról érdeklődtem, hogy milyen problémák merülnek fel az ének-zene oktatással kapcsolatban.

A1: A fókuszcsoport vezetőinek elmondása alapján merülnek fel problémák ezzel kapcsolatban az intézményükben. Ezek személyi ügyekhez köthetők, tehát a túlterheltség igazán jelentős kedvezőtlenesség; több helyen nincs külön ének-zene tanterem; hiányos eszközpark; színesebbé, tartalmasabbá kellene tenni ezeket a tanórákat.

B1: A kontrollcsoport vezetői szerint ugyanazok az aggályok merülnek fel az ének-zene órával kapcsolatban, mint a fókuszcsoportnál.

A vezetők a felmerülő problémákra válaszul leginkább a vezetői támogatás formáit említették. A fókuszcsoport vezetői többnyire a szaktanárokkal történő folyamatos beszélgetéseket, konzultációkat említették, tehát igyekeznek kezelni a felmerülő problémákat.

A kontrollcsoport vezetői nem verbalizálták egyértelműen a vezetőségi segítségnyújtást, ám nagy mértékben hangsúlyozták azt a tényt, miszerint a szaktanárok magukra hagyatva próbálják megoldani a helyzeteket.

Arra is kíváncsi voltam, a tantestület miként támogatja a zeneoktatást.

A1: A fókuszcsoport vezetői úgy vélik, az intézmény támogatja a zeneoktatást, például emberileg; dalest keretein belül; az éves karácsonyi koncerten együtt lépnek fel diákok tanáraikkal; mások részt vesznek a *Kórusok éjszakája* programban; a próbákon felül néha a tanórákról is elkérik a diákokat; esetenként az önkormányzat is kifejezi támogatását.

B1: A kontrollcsoport vezetői szintén számukra fontos eseményeket soroltak fel az iskolai zeneoktatás támogatása jegyében, például „*a zene házhoz jön*” programmal, amely keretein belül operába/zeneakadémiára viszik a tanulókat; évente jönnek az iskolába a filharmonikusok; ünnepekkor: pedagógusnap, karácsony. Itt már felmerült egy-két gondolat, miszerint nem minden kolléga támogatja a zeneoktatást, nem érti, miért szükséges ez a tantárgy vagy épp próbálja ellehetetleníteni ének-zene tanár kollégáját.

Az adatközlők arról is beszéltek, intézményükben a tehetséggondozás milyen szerepet tölt be.

A legtöbb intézményben plusz zenei elfoglaltságot fakultáció keretein belül választhatnak a diákok vagy projektek keretein belül mutathatják meg tehetségüket; de a különóra, egyéni foglalkozások, sok-sok dicséret is számít szerintük; versenyekre is eljuthatnak. Egyes intézményvezetők szerint már a tanórákon is kiemelt szerephez jut a tehetséggondozás; s elengedhetetlen említeni a felzárkóztatást is.

A kontrollcsoport vezetőinek visszajelzései során a versenyeztetés, ünnepségek, rendezvények szintén említésre kerültek, mint a tehetség megmutatkozásának főbb színterei; továbbá a pszichológus segítségével készülő tehetségterkép létrehozása, mely még alaposabban segít felszínre hozni a diákokban rejlő kreativitást, műveltséget, aktivitást. A megkérdezettek nagy része szintén elmondta, milyen sok plusz órát áldoznak a tanárok arra, hogy segítsék a kiemelt tehetségeket, s mindezt juttatások hiányában teszik.

A fókuszcsoport vezetői szerint, kiváló az intézményében az ének-zene oktatás.

A kontrollcsoport véleménye is pozitív.

A fókuszcsoport vezetői elmondták, hogy kollégájuk alaposan dolgozik, sok intézményben füzetet és szakirodalmat is használ; rengeteget dolgozik, figyelembe veszi az osztály aktuális fizikai- és lelki állapotát; lelkiismeretes, sokszor külön-külön is foglalkozik a fiatalokkal; egyesek továbbképzésekre is járnak. A kontrollcsoport vezetői ugyanezeket állították kollégájukról.

A fókuszcsoport vezetői úgy gondolják, keresi a lehetőségeket az ének-zene tanár; nyitott és mindent beépít a tanórába, amit hasznosnak gondol; máshol is dolgozik, ami valószínűleg hatással lehet a középiskolai munkájára; egyben különböző szakmai fórumok tagjaként is tevékenykedik.

A kontrollcsoport vezetői többnyire nem tudják, miként képzi magát kollégája.

pedagógiai

A1: A fókuszcsoport vezetőinek véleménye alapján kiderült, hogy pedagógiai kérdésekben van kivel egyeztetnie az ének-zene tanárnak.

B0: A kontrollcsoport vezetőinek válaszai szerint az ének-zene tanárnak többnyire nincs kivel egyeztetnie iskolájában pedagógiai kérdésekről.

zenei szakmódszertani

A0: A fókuszcsoporth vezetőinek elmondása alapján – néhány kivételtől eltekintve – szakmódszertani kérdésekben az ének-zene tanárok nem tudnak kivel egyeztetni iskolájukban.

B0: A kontrollcsoport vezetői szerint sem tudnak kivel egyeztetni az ének-zene tanárok szakmódszertani kérdésekben.

Mindkét vizsgált csoport esetében a probléma gyökere, hogy egy intézményben többnyire egy ének-zene tanár található (művészeti és/vagy készségtárgyak esetében is ez valószínűsíthető).

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

Az ének-zene tanárokkal készült interjúk során kíváncsi voltam, melyek az elvárásaik önmagukkal szemben.

A fókuszcsoporth ének-zene tanárai szeretnék folyamatosan képezni magukat; megőrizni a pozitív lendületet, lelkesedést, kreativitásukat.

A kontrollcsoport ének-zene tanárai közül van, aki nem tudja, meddig marad a pályán; vannak elvárásai a tanítással és a számonkéréssel kapcsolatban; szeretne fitt maradni: motivációban, szellemileg és manuálisan is; igénye van rá, hogy mindig tudjon valami újat tanítani.

„Most már a szinten maradás minden áron...”

Megkértem az ének-zene tanárokat, fejtsék ki véleményüket arról, hogyan ítélik meg a zeneoktatás helyzetét.

Iskolájukban: A4, B4: A fókuszcsoporth és a kontrollcsoport pedagógusai szerint is minőségi oktatás zajlik intézményükben.

Hazájukban: A1-2, B1: Míg a hazai ének-zene oktatásról a vizsgált csoportok tanárai szintén hasonlóan vélekedtek, véleményük szerint ugyanis országos szinten egyáltalán nem jó a zeneoktatás helyzete.

A fókuszcsoporth pedagógusainak állítása szerint igyekeznek új módszertani elemekkel gazdagítani saját 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, előfordul, hogy többször improvizálnak.

A fókuszcsoport pedagógusai közül 1 fő *jelenleg tanul*; 4 fő *nemrég* még részt vett képzésen; 4 fő *jelenleg nem tanul*. Mindemellett azt vallják, hogy a kreatív zenei oktatást kellene önmagukban fejleszteniük. Egyesek sok szakirodalmat olvasnak, mások pedig továbbképzésekre járnak, figyelnek, videókat néznek.

A kontrollcsoport pedagógusai közül 2 fő *jelenleg tanul*; 7 fő pedig *jelenleg nem tanul*. Ők is hasonlóan vélekednek tanulásukról, mint a fókuszcsoport tanárai.

Megkérdeztem a tanároktól, vannak-e olyan kollégái, akikkel meg tudja osztani tapasztalatait, megbeszélni azokat, akiktől tanulhat vagy akiket taníthat.

pedagógiai

A1, B1: A fókuszcsoport és a kontrollcsoport pedagógusai is egyetértettek abban, hogy pedagógiai kérdésekben van kihez fordulniuk intézményükben.

zenei szakmódszertani

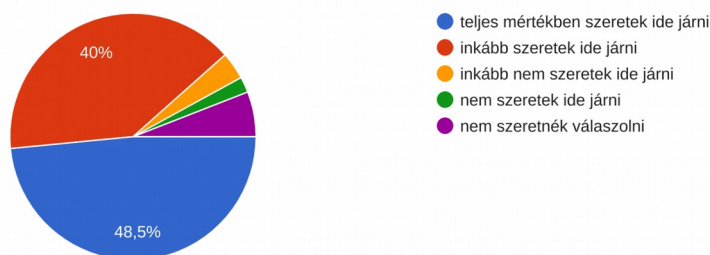
A1: A fókuszcsoport pedagógusai szerint szakmódszertani kérdésekben is tudnak egyeztetni kollégákkal az iskolájukban.

B0: A kontrollcsoport tanárai ehhez képest egyedül próbálnak helytállni a problémás helyzetek megoldása során.

KÉRDŐÍV

390 válaszadó diákból 189-en úgy vélik (48,5%), *teljes mértékben szeretnek ide járni*; 156 fő *inkább szeret ide járni* (40%); 14 fő (3,6%) *inkább nem szeret ide járni*, 8 fő (2,1%) *nem szeret ide járni* és 23 fő (5,9%) *nem szeretné válaszolni* válaszokat adták a feltett kérdésre.

Szeretsz ebbe az iskolába járni?
390 válasz



17. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye iskolájukról

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS

Megkérdeztem a diákokat, szeretnek-e ebbe az iskolába járni.

A, B: A vizsgált csoportok tanulóinak fókuszcsoporthoz tartozó válaszai alapján egyértelműen mindannyian szeretnek iskolájukba járni.

Mi a jó ebben az iskolában?

A fókuszcsoport diákjai a különleges társaságot szereti ebben az iskolában, az elfogadó, rugalmas környezetet, a jó tanárokat, a nyitottságot. *„A tanárok azt nézik, hogy a diákok mit tudnak, nem azt, amit nem tudnak.”* Továbbá azt is kifejezték, iskolájukban fontos a diákok véleménye, s nem csupán frontális oktatási módszerekkel találkoznak.

A kontrollcsoport diákjai is kihangsúlyozták a páratlan közösségi élményt, a korrekt tanárokat, akiknek szerintük nagy része jól is tanít, s akik próbálják a legjobbat kihozni belőlük. Szeretik továbbá a családi környezetet, ahol egyénileg is foglalkoznak velük.

Mit nem szerettek ebben az iskolában?

A fókuszcsoport diákjai nem szeretik, ha a nagy érzelmek összecsapnak az osztályukban, hogy több helyen is 07:30-kor kezdődik az oktatás, s hogy mindennap dolgozatot írnak valamely tantárgyból. Legtöbben későn végeznek délután és sokan nagyon messziről járnak iskolába, mindemellett sok házi feladatot kapnak.

A kontrollcsoport diákjai sem szeretik, hogy nagyon korán, helyenként 07:30-kor kezdődik az oktatás, az intézményük korszerűtlenségét: fűtés, öltözők állapota, beázások, padok, székek, hogy nem szimpatikus néhány tanár/osztálytárs, hogy nem jól működik az étkeztetési rendszer, s időszakosan eluralkodik a szervezetlenség. *„Életemmel érkezel az iskolába és ha közben kapsz egy olyan tanárt, aki nem olyan jó azon a területen, az eltántorító, de persze ez bármelyik iskolában felmerülhet.”*

ÖSSZEGZÉS

A vezetői beszélgetések során kiderült, hogy minden iskolában hasonló problémák merülnek a zeneoktatással kapcsolatban, azonban a fókuszcsoport tagjai próbálják ezt orvosolni (vezetők, pedagógusok egyaránt), míg a kontrollcsoport pedagógusait egyedül hagyják. Mindeközben minden érintett jelezte, hogy intézményükben kiváló a zeneoktatás és tehetség-gondozás. Mind a két vizsgált vezetői csoport úgy véli, hogy az ének-zene tanár felkészül tanórájára. A fókuszcsoport pedagógusainak példái alapján kiderült, hogy valóban igyekeznek

alaposak lenni, azonban a kontrollcsoport ének-zene tanárai nem leplezték, hogy legfőképp gyorsan próbálnak előkészülni.

A fókuszcsoport vezetői tisztában vannak kollégáik tanulási motivációival, míg a kontrollcsoport vezetői egyáltalán nem tudnak ezekről. Mindkét vizsgált csoport ének-zene tanárai igyekeznek naprakészek lenni.

A fókuszcsoport vezetői és ének-zene tanárai is egyetértenek abban, hogy pedagógiai kérdésekben van kihez fordulni, míg a kontrollcsoport vezetői szerint nincs, s ennek ellentmondanak a kontrollcsoport ének-zene tanárai.

Abban azonban mind egyetértenek a kontrollcsoport vizsgált tagjai, miszerint zenei kérdésekben a pedagógusnak nincs kihez fordulnia. Így hiszik a fókuszcsoport vezetői is, azonban a fókuszcsoport pedagógusai ennek ellentmondanak. Tehát úgy tűnik, a fókuszcsoport ének-zene tanárai proaktívak, élelmesen feltalálják magukat és intézményükben vagy iskolán kívül is, de szükség esetén elérik, hogy szakmódszertani segítséghez jussanak.

A kontrollcsoport tagjai közt lazább a szakmai, emberi kapcsolódás, több kommunikációs akadály is felmerül.

A tanulói visszajelzésekben általános emberi értékek és/vagy problémák merültek fel, ének-zene órához köthető gondolatokat sem a fókusz-, sem a kontrollcsoport tagjai nem fogalmaztak meg.

Az ének-zene tanárok attitűdjének alakulására befolyással van a környezete is. Fontos, hogy támogató közeg vegye őket körül, hogy maguk is ezt tudják biztosítani tanóráikon. Kutatásomban azt is vizsgáltam, a kreatív zenei gyakorlatok használata miként függ össze a kreatív ének-zene tanári attitűddel. Az eredmények alapján kiderült, hogy azok a mérésben résztvevő pedagógusok, akik használnak kreatív zenei gyakorlatokat tanítási gyakorlatuk során, eredményesebbek, nem csupán a tanórákon.

2.3.2.6.3.2 Zenetanári attitűdök - a sikeresség és kudarc attribútumainak vizsgálati eredményei

Teachout és McKoy (2010) ötféle tanári attitűdöt azonosított, ami a tanári gyakorlat sikerességéhez hozzájárulhat. Kutatásomban ezeket vizsgáltam a vezetők és tanárok szemszögéből is. A vezetői és tanári interjúkon keresztül azt elemeztem, hogy az öt attribútumból hány van jelen a fókusz- és a kontrollcsoportban, mindezen kérdéseket további nyitott kérdésekkel is kiegészítettem, amik a tanárok sikerről és kudacról való nézeteit mutatják. Mindez kutatási céljaimhoz úgy kapcsolódik, hogy az általam vizsgált kreatív ének-zene tanári attitűdök ala-

kulásának feltárásában, árnyalásában nyújt segítséget.

VEZETŐI INTERJÚK

Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai a vezetői interjúk által a következőképpen tárult fel:

A beszélgetés során a fókuszcsoport vezetői minden összetevőt azonosítottak, kontrollcsoport tagjai az *erőfeszítés* és *hatást gyakorolni a zene tanításával* elemek kivételével mindegyiket.

David J. Teachout – Constance L. McKoy-féle 5 attribútum (a zenetanári sikeresség és kudarc szempontjából) SIKERESSÉG megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0)				
1. erőfeszítés	2. háttér munka/ előkészületek	3. tantermi környezet	4. képesség (zenei)	5. hatást gyakorolni a zene tanításával
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:0	B:1	B:1	B:1	B:0

103. Táblázat: Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a sikeresség szempontjából a vezetői interjúk alapján

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

A sikeresség szempontjából a fókuszcsoport tagjainál kimutatható volt mind az 5 attribútum. A kontrollcsoport esetében csupán a *háttér munka / előkészületek* nem.

David J. Teachout – Constance L. McKoy-féle 5 attribútum (a zenetanári sikeresség és kudarc szempontjából) SIKERESSÉG megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0) (kérdések: Mit tekint sikernek a tanításban?, Mi volt élete egyik legnagyobb sikere?)				
1. erőfeszítés	2. háttér munka/ előkészületek	3. tantermi környezet	4. képesség (zenei)	5. hatást gyakorolni a zene tanításával
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:1	B:0	B:1	B:1	B:1

104. Táblázat: Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a sikeresség szempontjából

ÉNEK-ZENE TANÁROK egyéb gondolatai a siker kapcsán

Emellett arról is érdeklődtem, hogy mit jelent a tanárok számára a siker, mivel azonosítják azt.

A fókuszcsoport pedagógusai szerint különösen nagy siker, ha el tudják érni, hogy egy diák képes átlépni a határait és emberileg is ki tud nyílni vagy, ha a tervezett tanítási tartalmakat

meg tudják valósítani. Az is fontos szempont, ha egy diák örömmel végzi az órán a feladatát, jókedvű éneklés közben és érdeklődő.

A kontrollcsoport pedagógusai szerint sikeres egy tanóra, ha a diákok kérdeznek, érdeklődnek a tananyag kapcsán vagy, ha kialakul a tanulókban a zenére való fogékonyság, nyitottság, ha az iskola is elismeri a (tanár/diák) belefektetett munkát, ha egy osztály 20 év múlva is emlékszik a dalokra, a tanórákra.

Arra külön is rákérdeztem az interjúkban, hogy mit tartanak életük legnagyobb sikerének.

A fókuszcsoport pedagógusai legnagyobb sikereik közt említik: amikor 2 oldalas levelet olvashatott egy hálálkodó diáktól, amikor egy osztállyal egy projekt során igazán meg tudta szeretetni a zenét, a zenélést és szenvedélyükké vált az éneklés; amikor egy tanuló „reneszánsz ember”-ként jellemezte a pedagógust.

A kontrollcsoport pedagógusai legnagyobb sikereik közt említik: amikor olyan zeneiskolában sikerült tanítani, ahol kiemelt helyzete volt tantárgyának és meg tudta mutatni ezáltal diákja tehetségét; amikor egy osztály megszereti az éneklést; amikor „*Három évig "konzija" lehettem egy tehetséges gyereknek, s végül felvették karmester szakra.*”

A kudarc szempontjából a fókuszcsoport tagjainál kimutatható volt mind az 5 attribútum.

A kontrollcsoport esetében a *háttérmunka / előkészületek* és a *képesség (zenei)* nem.

David J. Teachout – Constance L. McKoy-féle 5 attribútum (a zenetanári sikeresség és kudarc szempontjából) KUDARC megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében (igen=1, nem= 0) (kérdések: Mit tekint eredménytelennek, kudarcnak a tanításban?, És kudarc?)				
1. erőfeszítés	2. háttérmunka/ előkészületek	3. tantermi környezet	4. képesség (zenei)	5. hatást gyakorolni a zene tanításával
A:1	A:1	A:1	A:1	A:1
B:1	B:0	B:1	B:0	B:1

105. Táblázat: Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a kudarc szempontjából

ÉNEK-ZENE TANÁROK egyéb gondolatai a KUDARC kapcsán

A siker meghatározása mellett, arról is érdeklődtem, hogy mit jelent a tanárok számára a kudarc, mivel azonosítják azt.

A fókuszcsoport pedagógusai szerint nagy kudarcot jelent, ha nem sikerül előrelépni az előző órai tananyaghoz képest, ha eluralkodik az osztály tanulóin a kedvtelenség, ha úgy mennek ki

a diákok az óráról, hogy szerintük egy pillanat sem volt igazán megragadható aznap.

A kontrollcsoport pedagógusai szerint a pedagógusból és a diákokból együtt fakad a kudarc „létrejötte”, mert ha valami nem sikerül, az legalább két félről szól, s ebből nehéz utána felállni. Nehéz helyzetként élik meg, amikor nem sikerül megfelelően motiválni a tanulókat, amikor nem figyelnek, nem reagálnak a kérdésekre, amikor a pedagógus kipróbál egy újdonságot, amely végül nem működik és az is, amikor egy diák tönkreteszi a tanórát.

Ugyancsak rákérdeztem arra is, hogy mit tartanak életük legnagyobb kudarcának.

A fókuszcsoport tanárainak legnagyobb kudarcai közt szerepelnek: ha nem sikerült annyira közel kerülni a teljes osztályhoz; az első évek kezdeti eredménytelenségei; amikor ének-zene tanár egyik kedvelt dala végül nem tetszett a közösségnek; amikor a szolfézs és zeneelmélet kapcsán a diákok részéről felmerül az ellenállás.

A kontrollcsoport pedagógusainak legnagyobb kudarcai közt említhető: személyiségfüggő is, miként sikerült feldolgozni egy-egy ilyen esetet, nagyon sok a papírmunka, a feladat; *„Egyedül lenni egy iskolában énektanárként olyan, mint egy daráló, amiben túlélni próbálsz.”*

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a **fókuszcsoport vizsgálati csoportjai** Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc mind az 5 attribútuma azonosítható volt a sikeresség és a kudarc szempontjából is.

A **kontrollcsoport vizsgálati csoportjai** a *tantermi környezet* elemében mutattak azonosítást. Az ének-zene tanári interjúk mind a sikeresség, mind a kudarc szempontjából az *erőfeszítés és tantermi környezet* elemekben egyeztek. A kontrollcsoport tanárainál a siker szempontjából harmadik elemként a *képességet (zenei)* lehetett azonosítani, míg a kudarc esetében harmadik elemként a *hatást gyakorolni a zene tanításával*.

A **fókusz-** és **kontrollcsoport** a *tantermi környezet* komponensben egyeztek.

2.3.2.6.4 Kreatív zenei gyakorlatok megjelenése a középiskolai ének-zene órákon

Ebben az alfejezetben azt vizsgálom, hogy megjelennek-e kreatív zenei gyakorlatok a tanórákon, milyen elemei azonosíthatók ennek. Az elemzés egyrészt a tanórai megfigyeléseken, másrészt a tanulói, tanári, vezetői percepciókon alapul. Ez az alfejezet ahhoz a kutatási célhoz kapcsolódik, melyben feltérképezem, miként hatnak a kreatív zenei gyakorlatok a középiskolás tanulók motivációjára.

VIDEÓDOKUMENTUMOK

A tanórai megfigyelések videódokumentumainak elemzésekor a kreatív gyakorlatok általam meghatározott 14 elemét és 6 típusát vizsgáltam. Ezek alapján kiderült, hogy a fókuszcsoport osztályainál a *páros feladatok*, *zörejangos-*, *szöveges-*, *hangszeres kreatív zenei gyakorlatok* kivételével minden összetevő megjelent a tanórán, s legtöbb esetben a *résztevői aktivitás serkentése* (21), *repetíció* (21), *kollektív gyakorlás* (21), *partneri attitűd* (21).

A kontrollcsoport esetében a 20 összetevőből 6 jelent meg a tanórán: *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés*, *résztevői aktivitás serkentése*, *egyéni feladatok*, *csoportos feladatok*, *kollektív gyakorlás*, *partneri attitűd*. Legmagasabb számban pedig a *résztevői aktivitás serkentése* (9), *egyéni feladatok* (9), *csoportos feladatok* (9), *kollektív gyakorlás* (9).

Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek megjelenése (igen=1, nem= 0), gyakorisága (darabszám=db)				
	A	db	B	db
1. zenei kreativitás trenírozása	1	0<12	0	0<1
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	1	0<13	0	0<1
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	1	0<12	1	0<3
4. közösségépítés	1	0<17	0	0<1
5. vezetői kreativitás	1	3<17	0	0<1
6. résztvevői kreativitás	1	0<12	0	0<1
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	1	0<12	0	0
8. résztvevői aktivitás serkentése	1	2<21	1	0<9
9. egyéni feladatok	1	1<19	1	0<9
10. páros feladatok	0	0<3	0	0
11. csoportos feladatok	1	1<17	1	0<9
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	1	0<21	1	0<4

13. kollektív gyakorlás	1	0<21	1	0<9
14. partneri attitűd	1	0<21	0	0<4
<i> kreatív zenei gyakorlatok típusai</i>				
vokális	1	0<16	0	0<9
ritmusos és/vagy testritmusos	1	0<11	0	0<1
zörejangos	0	0<5	0	0
szöveges	0	0<3	0	0
hangszeres	0	0<4	0	0<2
kombinált	1	0<6	0	0

106. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok megjelenése, azok gyakorisága a tanórán

KREATÍV ZENEI GYAKORLATOK DEFINIÁLÁSA

A fókuszcsoportos beszélgetés során kiderült, hogy a fókuszcsoport diákjai hallották már a kifejezést, *kreatív zenei gyakorlat*, míg a kontrollcsoport tagjai nem. A kérdőíves válaszadók közül 156 diák (40%) már hallotta, 234 fő (60%) pedig nem.

Az ének-zene tanári interjúk során pedig az derült ki, hogy mindenki hallotta már ezt a kifejezést.

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK

Amikor definiálni kellett a kreatív zenei gyakorlatot, a fókuszcsoportos beszélgetések fókuszcsoportához tartozó diákjainak elmondásából nyomon követhető volt a 20 elemből 10: *zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, résztvevői kreativitás, zenei improvizációs készség fejlesztése, résztvevői aktivitás serkentése, csoportos feladatok, kollektív gyakorlás, vokális-, ritmusos- és/vagy testritmusos-, szöveges kreatív zenei gyakorlatok*. A kontrollcsoportnál mindösszesen 2 elemet lehetett azonosítani: *résztvevői kreativitás, résztvevői aktivitás*.

Az ének-zene tanároknál a fókuszcsoport tagjainak mondataiból csupán 3 összetevőt nem lehetett felfedezni: *páros feladatok, zörejangos-, szöveges kreatív zenei gyakorlatok*. A kontrollcsoportnál összesen 4 elemet lehetett azonosítani: *zenei készségek trenírozása, zenei készségek fejlesztése, zenei improvizációs készség fejlesztése, résztvevői aktivitás serkentése*.

Mit gondoltok, mit jelent ez a kifejezés? kreatív zenei gyakorlatok elemeinek felsorolása (igen=1, nem=0)				
	Fókuszcsoporthoz beszélgetések		ének-zene tanári interjúk	
	A	B	A	B
1. zenei kreativitás trenírozása	1	0	1	1
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	1	0	1	1
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	0	1	0
4. közösségépítés	0	0	1	0
5. vezetői kreativitás	0	0	1	0
6. résztvevői kreativitás	1	1	1	0
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	1	0	1	1
8. résztvevői aktivitás serkentése	1	1	1	1
9. egyéni feladatok	0	0	1	0
10. páros feladatok	0	0	0	0
11. csoportos feladatok	1	0	1	0
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	0	0	1	0
13. kollektív gyakorlás	1	0	1	0
14. partneri attitűd	0	0	1	0
kreatív zenei gyakorlatok típusai				
vokális	1	0	1	0
ritmusos és/vagy testritmusos	1	0	1	0
zörejhangos	0	0	0	0
szöveges	1	0	0	0
hangszeres	0	0	1	0
kombinált	0	0	1	0

107. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok definiálása a fókuszcsoporthoz beszélgetések és ének-zene tanári interjúk alapján

A diákok szabad szavas válaszokban is kifejezheték, hogy véleményük szerint mi is az a kreatív zenei gyakorlat.

A fókuszcsoport diákjai szerint a kreatív zenei gyakorlat kifejezés azt jelenti, minél több ötlete legyen a résztvevőnek, a határok nélküli, elmélyült zenealkotási folyamat. Mások úgy vélték, különböző hangszereken történő jammelés, ritmussal és hangokkal történő zenei készségek fejlesztése, csoportosan végzett játékos feladatok, amelyet mindenki szívesebben végez vagy épp kreatív alkotás. „Hangulatunkhoz alkalmazkodó zenei oktatás.” „Lehetne interaktív is, hogy tanár és diák azonos módon vesz részt a zenében.”

A kontrollcsoport diákjai szerint énekhanggal, ritmussal történő zenei improvizációs folyamat kötetlen formában, kreatív módon felfedezni a zene elemeit, kreativitást fejlesztő gyakorlatok és újszerűség. „Valami újat tanulunk, nem könyvből.”

A fókuszcsoportos beszélgetések mellett a kérdőív nyitott kérdésében is lehetőségük volt a kreatív zenei gyakorlatot definiálni. A mérésben résztvevő tanulók gondolatai szerint kreatív zenei gyakorlatnak nevezzük: a változatos óravezetést, amikor csak énekelünk, nincs keretekhez igazítva az önkifejezés. „Rendesen foglalkozunk a zenével és nem csak írunk róla, hanem ki is próbáljuk.” Úgy vélik, olyan gyakorlatok, amelyek színes eszközökkel fejlesztik a képességeket, nem szokványos, hanem tanulás során érdekes feladatok elvégzése, zenei feladatok izgalmas megoldása, a diákok számára érdekes, megfogható, játszva tanulható a zene, szabad éneklés, hangszeren zenélés, alternatív módszerekkel történő zeneoktatás, ritmus- és dallamérzék, zenei improvizációs készséget fejlesztő feladatok.

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

Az ének-zene tanárok véleményében a következőképp jelennek meg kreatív zenei gyakorlatok. A fókuszcsoport pedagógusai szerint: nem az elméleti tudás mélyítése, inkább a kreativitás fejlesztése, Sáry László gyakorlatai, módszere, kreatív módon játék a zene elemeivel, hangok nagy democráciája, nem elvárt a megvalósíthatatlan, fantáziánkat hívja játékba. Egyesek szerint, ahány fórum, annyiféleképpen definiáljuk, mások úgy vélik, gyermekközpontú zene, improvizáció sokoldalúan, megvalósításban a résztvevői kreativitásra alapoz, zenei folyamat, melyet néha játéknak hívunk.

A kontrollcsoport pedagógusai szerint: inkább az önálló tevékenységre, kreativitásra helyezzük a hangsúlyt, nem a frontális oktatásra, Sáry-féle pedagógia, repetitív iskola, improvizáció, minimalista zene. A zenei munkafolyamatban alkotóként tekint annak minden résztvevőjére, nagyon interaktív, így a diákok és a tanárok számára is egyaránt szabadságot biztosító, testrészekkel létrehozott hangok, kommunikációs forma, nem szükséges hozzá magas szintű előzetes zenei jártasság.

ÉNEKÓRAI TEVÉKENYSÉGEK és kreatív zenei gyakorlatok

A diákok kérdőíves visszajelzései alapján (346 fő) kiderült, hogy a legpreferáltabb tevékenység az ének-zene órán az éneklés. A zenehallgatás (301 fő) is szintén kiemelt szerepet kap a 45 percben. A zenetörténeti korszakokról folyó tanulmányok (252 fő) is előkelő helyen

jár, s ide sorolható még a zeneszerzők életéről folytatott tanulás is (176 fő). A válaszadó diákok 40%-a szerint (156 fő) foglalkoznak ritmusérzékét fejlesztő gyakorlatokkal a tanórán, 31,8 %-uk (124 fő) jelezte, hogy szoktak kreatív zenei gyakorlatokat végezni a tanórán.

Arra a kérdésre *Milyen gyakran térnek vissza ezek a gyakorlatok az ének-zene órán?* kiderült, hogy a 390 válaszadó szerint a *leggyakrabban a dalokat tanulunk, énekelünk* (225 fő) tevékenység kerül elő. A legkevésbé pedig az alábbi tevékenységek: *hangszeren játszunk* (256 fő), *felelünk* (245 fő), *blattolunk* (243 fő), ***improvizálunk hangszeren /énekben* (236 fő), *kreatív zenei játékokat játszunk* (154 fő).**

Arra a kérdésre pedig, hogy *Milyen mértékben szereted ezeket a feladatokat?* a *nagyon szeretem* válasz a *zenét hallgatunk* (219 fő), *dalokat tanulunk, énekelünk* (194 fő) tevékenységekre érkezett. Az *egyáltalán nem szeretem* válasz pedig a *felelünk* (295 fő), *dolgozatot írunk* (282 fő), *hangszeren játszunk* (136 fő), ***improvizálunk hangszeren/ énekben* (144 fő), *kreatív zenei játékokat játszunk* (102 fő)** tevékenységekre érkezett.

A diákok 60,8%-a úgy gondolja, azért nem szeret bizonyos feladatokat az ének-zene órán, mert *unalmasnak találja* (237 fő). 157-en úgy gondolják, mert *nem látom értelmét*, 149 személy szerint *nem az én ízlésemnek megfelelő*, 112 fő pedig úgy véli, mert *nem vagyok benne elég jó*.

Ellenben 63,1% úgy gondolja, bizonyos feladatokat azért szeret nagyon az ének-zene órán, mert *nagyon élvezem* (246 fő). 123-an úgy gondolják, mert *úgy érzem, ez az értelme az órának*, 140 személy szerint *az én ízlésemnek megfelelő*, 88 fő pedig úgy véli, mert *nagyon ügyes vagyok benne*. 106-an azt is állították, hogy azért, mert *értem*.

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

A megkérdezett ének-zene tanárok mind úgy gondolják, tanítási órájukon használnak kreatív zenei gyakorlatokat. Ám csupán a fókuszcsoporthoz tartozó pedagógusai jelezték, hogy ismernek olyan kollégát, aki szintén ezt teszi.

ELŐZETES KÉRDÉSEK

Az előzetes kérdések során a fókuszcsoporthoz tartozó tanárai jelezték, hogy *mindig használják a zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, partneri attitűd elemeket és inkább nem használják a zenei improvizációs készség fejlesztése összetevőit.*

A kontrollcsoport pedagógusainak állításai szerint *mindig használják a közösségépítés, partneri attitűd elemeket és inkább nem használják a zenei kreativitás trenírozása, egyéni feladatok, páros feladatok összetevőket.*

Mit gondol, az alábbi elemeket milyen gyakran szokta használni tanóráján?		
	A	B
1. zenei kreativitás trenírozása	inkább használja	inkább nem használja
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	mindig használja	inkább használja
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	mindig használja	inkább használja
4. közösségépítés	inkább használja	mindig használja
5. vezetői kreativitás	inkább használja	inkább használja
6. résztvevői kreativitás	inkább használja	inkább használja
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	inkább nem használja	inkább használja
8. résztvevői aktivitás serkentése	inkább használja	inkább használja
9. egyéni feladatok	inkább használja	inkább nem használja
10. páros feladatok	inkább használja	inkább nem használja
11. csoportos feladatok	inkább használja	inkább használja
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	inkább használja	inkább használja
13. kollektív gyakorlás	inkább használja	inkább használja
14. partneri attitűd	mindig használja	mindig használja

108. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek alkalmazása az ének-zene tanárok előzetes bevallása szerint

VEZETŐI INTERJÚK

Megkérdeztem a vezetőket, mit gondolnak, ének-zene szakos kollégájuk használ-e innovatív gyakorlatokat tanóráján.

A1: A fókuszcsoporthoz tartozó vezetői szerint igen, ezzel együtt rendkívül innovatívan vezeti óráját.

B0: A kontrollcsoport vezetői nem tudták ezt megítélni, nem sikerült egyértelmű választ adniuk erre a kérdésre. „Remélem, hogy igen. Kevés órát tudunk látogatni.”; „Nem tudom, mi lehet innovatív ezen a területen.”

KÉRDŐÍV

A diákoktól azt is megkérdeztem, hogy ***Ha Te tarthatnál egy ének-zene órát, milyen feladatokkal lepnéd meg a középiskolásokat.*** A diákok megfogalmazása szerint zenehallgatással és mai zenék elemzésével töltenék meg az ének-zene órákat, szolmizálással, zenei játékokkal lepnék meg a diákokat. Olyan zenéket játszanának be, amelyeket mindenki ismer, idegen nyelvű dalokat is énekelnének, kreatív zenei gyakorlatokat használnának, zenei videókkal és zenefelismeréssel színesítenék az órákat. Együtt írnának dalokat, különböző zenei programokat szerveznének, törekednének rá, hogy izgalmasabbá tegyék a tananyagot, hogy felkeltse az érdeklődést. Improvizálnának, folyamatosan énekelnének a diákok, csoportos munkát is végeznének és együtt is zenélnének.

Arra a kérdésre, hogy miért pont így tartanád az órát, a diákok válaszai a következők voltak:

„Mert ilyen még nem volt és talán izgalmas lehet.”; „Hogy élvezetesebbé tegyem az órát.”; „Mert felkeltené a diákok érdeklődését.”; „Hogy élvezzék a diákok.”

Szintén nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben, az, hogy milyennek kellene lennie egy középiskolai ének-zene órának. A diákok tipikus válaszai a következők voltak:

„Ahol nem csak a múltból tanulunk, hiszen a régebbi zenéket sokkal ritkábban hallgatunk.”; „Élvezhetőnek.”; „Kevesebb elméleti dolognak kellene lennie.”; „Izgalmasnak, viccesnek, motiválónak, a zene szeretetének megmutatása a lényeg.”; „Vidám, olyan információkkal teli, amit majd az életben használhatunk később.”; „Kreatívnak, interaktívnak.”

A diákok arra a kérdésre, hogy *Az alábbiak közül melyiket milyen mértékben használnád az ének-zene órán?* (kreatív zenei gyakorlatok elemei) a következő választ adták:

nagy mértékben használnák a közösségépítés (160 fő), zenei készségek fejlesztése (147 fő), résztvevői kreativitás (147 fő), csoportos feladatok (147 fő), kollektív gyakorlás (145 fő) elemeket. Szinte minden elem esetében nagyon alacsony volt azon válaszadók száma, akik *kevésbé használnák*, s ezek közül is a legmagasabb, 73 fő gondolja úgy, hogy az *egyéni feladatokat* kevésbé használná a tanórán.

FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK

A kérdőíves adatok mellett a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tovább mélyítették a kreatív zenei gyakorlatok megjelenési lehetőségeinek elemzését. Ebben a *Miként zajlik egy-egy ének-zene óra?*, *Van-e olyan feladat, ami visszatérő?* kérdéseken keresztül is vizsgáltam, miként jelennek meg a kreatív zenei gyakorlatok az ének-zene órán. Ezek alapján a fókuszcsoporthoz tartozó diákjainak mondataiból 10 elemet lehetett azonosítani: *zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, résztvevői aktivitás serkentése, csoportos feladatok, repetíció, kollektív gyakorlás, vokális-, ritmusos és/vagy testritmusos-, kombinált kreatív zenei gyakorlatok*. A kontrollcsoport diákjainak elmondása alapján pedig 3 összetevőt lehetett felfedezni: *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, csoportos feladatok, vokális kreatív zenei gyakorlatok*.

Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek megjelenése az énekórán a középiskolások elmondása alapján (igen=1, nem= 0), (kérdések: Miként zajlik egy-egy ének-zene óra?, Van-e olyan feladat, ami visszatérő? Melyik ez?)		
	A	B
1. zenei kreativitás trenírozása	1	0
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	1	0
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	1	1
4. közösségépítés	0	0
5. vezetői kreativitás	0	0
6. résztvevői kreativitás	0	0
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	0	0
8. résztvevői aktivitás serkentése	1	0
9. egyéni feladatok	0	0
10. páros feladatok	0	0
11. csoportos feladatok	1	1
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	1	0
13. kollektív gyakorlás	1	0
14. partneri attitűd	0	0
<i>kreatív zenei gyakorlatok típusai</i>		
vokális	1	1
ritmusos és/vagy testritmusos	1	0
zörejhangos	0	0
szöveges	0	0
hangszeres	0	0
kombinált	1	0

109. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek megjelenése a tanórán a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések alapján

A diákok az alábbi kiegészítéseket tették a tanórai tevékenységek felsorolásánál:

A fókuszcsoport diákjainak szóbeli elmondása alapján a következő elemeket használják az ének-zene órán: beéneklés, légzőgyakorlatok, kreativitást fejlesztő gyakorlatok, zenehallgatás, éneklés, közös hangszeres zenélés, csoportmunka, ritmusgyakorlatok, szolmizálás, zenei korszakokról tanulás, improvizáció.

A kontrollcsoport diákjainak szóbeli elmondása alapján kiderült, hogy a tanórán a következő feladatokat végzik: zenetörténetet tanulnak, szolmizálnak, kottát olvasnak, néha felelnek óra elején, énekelnek, pluszpont szerzési lehetőség is történik, filmet néznek. zenét hallgatnak. „*Mindenki csendben van vagy alszik, megpróbál minket bevonni a tanárunk, de mindenki szenved, aztán olyan, mintha feladta volna és most tényleg csak zenét hallgatunk és ritkán énekelünk, már aki énekel...*”; „*Végig állni kell, van, amikor 15-20 percig.*”

Az ének-zene órai feladatok felől is érdeklődtem a középiskolásoktól, s arról, ha van olyan, amelyet nem szeretnek, vajon miért lehet.

A1: A fókuszcsoport diákjai nem szeretik a zenehallgatási feladatokat, kottát írni és olvasni, ppt-t készíteni, a füzetbe írni (a zenei korszakokról, zeneszerzőkről).

B1: A kontrollcsoport diákjai többnyire nem szeretnek énekelni se egyedül, se csoportosan, tanórán felelni, hangszeren játszani, a népdalelemzési szempontokról beszélgetni.

Ugyanezt a kérdést tettem fel, pozitív megítélés szempontjából. A diákok, noha nem hívtam fel rá a figyelmüket, kreatív zenei gyakorlatokról is beszéltek:

A1: A fókuszcsoport diákjai szerint használnak kreatív zenei gyakorlatokat az énekórán, melyek segítenek ellazulni, feloldódni, fejlődni. Továbbá visszatérő elem még az éneklés is, mely számukra szeretett tevékenység.

B1: A kontrollcsoport diákjai szerint is használnak kreatív zenei gyakorlatokat az énekórán. Egyesek elmondása alapján azt szeretik igazán, „*amikor nem kell csinálni semmit, csak filmet nézni.*”

A középiskolások gondolatai alapján, *Ha ti tartanátok egy ének-zene órát, milyen feladatokkal lepnétek meg a középiskolásokat?* kérdés mentén szintén azt vizsgáltam, a kreatív zenei

gyakorlatok elemei miként jelennének meg egy elképzelt középiskolai tanórán, tehát a tanulók milyen szükségleteket fogalmaznak meg.

A fókuszcsoportos beszélgetésekben a fókuszcsoport középiskolásainak elmondása alapján 10 elemet lehetett azonosítani: *zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, közösségépítés, vezetői kreativitás, résztvevői kreativitás, zenei improvizációs készség fejlesztése, résztvevői aktivitás serkentése, csoportos feladatok, partneri attitűd, vokális kreatív zenei gyakorlatok*. A kontrollcsoport diákjainak elmondása alapján pedig 3 elemet lehetett felfedezni: *hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, résztvevői aktivitás serkentése, vokális kreatív zenei gyakorlatok*.

Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek megjelenése az énekórán a középiskolások elmondása alapján (igen=1, nem= 0), (kérdések: Ha ti tarthatnátok egy ének-zene órát, milyen feladatokkal lepnétek meg a középiskolásokat? Miért pont így tartanátok az órát?; Szerintetek hogy kell „kinéznie” egy középiskolai ének-zene órának?)		
	A	B
1. zenei kreativitás trenírozása	1	0
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	1	0
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	0	1
4. közösségépítés	1	0
5. vezetői kreativitás	1	0
6. résztvevői kreativitás	1	0
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	1	0
8. résztvevői aktivitás serkentése	1	1
9. egyéni feladatok	0	0
10. páros feladatok	0	0
11. csoportos feladatok	1	0
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	0	0
13. kollektív gyakorlás	0	0
14. partneri attitűd	1	0
<i>kreatív zenei gyakorlatok típusai</i>		
vokális	1	1
ritmusos és/vagy testritmusos	0	0
zörejhangos	0	0
szöveges	0	0
hangszeres	0	0
kombinált	0	0

110. Táblázat: Egy elképzelt ének-zene óra elemei közt a kreatív zenei gyakorlatok megjelenése a fókuszcsoportos beszélgetések alapján

A fókuszcsoportos beszélgetésekben arról is szó volt, hogy milyen tevékenységeket kellene végezni, vagy éppen nem végezni az ének-zene órákon.

A fókuszcsoport diákjainak elmondása alapján a diákokat motiválni szükséges, gyakoroltatni velük az improvizációt a tanórán, hogy mindenki megnyíljon. IKT eszközöket is érdemes behozni, például a KAHOOT-ot. Sok-sok csoportmunkát alkalmaznának, azért, hogy megtanuljanak közösen dolgozni. A kreatív, csoportos feladatok használata is fontos számukra, többen megkérdeznék, mit szeretnének a diákok csinálni, énekelni. Használnának mai, kortárs zenét is, olyanokat, amelyeket mindenki ismer és szeret, mások azért énekeltenének folyamatosan, mert az felszabadító. Sok ritmus- és hallásgyakorlatot használnának, lehetőséget adnának hangszeres játékokra. Saját, közös dalokat íratnának a tanulókkal; mindenki elhozhatná saját hangszerét és azon játszhatna.

A kontrollcsoport diákjainak elmondása alapján a diákoknak nem csupán népdalokat kellene énekelniük, hanem a modern zenéről is tanulhatnának. Amennyiben valaki nem szeretne, nem lenne szükséges egyedül énekelnie mások előtt. Megkérdeznék, kinek mi a kedvenc zenéje és arról beszélgetnének. „*Jobban lekötné mindenkit, ha modernebb dolgokat tanulnánk.*” Különböző programokat szerveznének, szöveges értékelést is használnának, zenét szerkesztenének, vágnának, készítenének egy mashup-ot, amit megmutatnának egymásnak.

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

A diákok véleménye mellett a tanárok is nyilatkoztak órai tevékenységükről. A megkérdezett ének-zene tanárok mind úgy gondolják, tanítási órájukon használnak kreatív zenei gyakorlatokat. Ám csupán a fókuszcsoport pedagógusai jelezték, hogy ismernek olyan kollégát, aki szintén ezt teszi.

ELŐZETES KÉRDÉSEK

Az előzetes kérdések során a fókuszcsoport tanárai jelezték, hogy *mindig használják a zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, partneri attitűd elemeket és inkább nem használják a zenei improvizációs készség fejlesztése összetevőt.*

A kontrollcsoport pedagógusainak állításai szerint *mindig használják a közösségépítés, partneri attitűd elemeket és inkább nem használják a zenei kreativitás trenírozása, egyéni feladatok, páros feladatok összetevőket.*

Mit gondol, az alábbi elemeket milyen gyakran szokta használni tanóráján?		
	A	B
1. zenei kreativitás trenírozása	inkább használja	inkább nem használja
2. zenei készségek fejlesztése (+függetlenítés)	mindig használja	inkább használja
3. hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	mindig használja	inkább használja
4. közösségépítés	inkább használja	mindig használja
5. vezetői kreativitás	inkább használja	inkább használja
6. résztvevői kreativitás	inkább használja	inkább használja
7. zenei improvizációs készség fejlesztése	inkább nem használja	inkább használja
8. résztvevői aktivitás serkentése	inkább használja	inkább használja
9. egyéni feladatok	inkább használja	inkább nem használja
10. páros feladatok	inkább használja	inkább nem használja
11. csoportos feladatok	inkább használja	inkább használja
12. repetíció (ismétlés + koncentráció)	inkább használja	inkább használja
13. kollektív gyakorlás	inkább használja	inkább használja
14. partneri attitűd	mindig használja	mindig használja

108. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek alkalmazása az ének-zene tanárok előzetes bevallása szerint

ÖSSZEGZÉS

A mérésben 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 megegyezett a hallgatói és befogadói attitűdre nevelés* elem esetében.

Kiderült továbbá az is, hogy a fókuszcsoport diákjai és pedagógusai tisztában vannak a kreatív zenei gyakorlatokkal, tehát ebből arra is következtethetünk, hogy a tanórákon ilyen típusú feladatokkal gyakrabban találkoznak.

Az írásban és szóban megkérdezett 390 tanuló elképzelései egy fiktív ének-zene óráról azért volt fontos, hogy kiderüljön, milyen meglátásokkal rendelkeznek a résztvevők. Visszajelzéseik alapján dokumentálható, hogy olyan innovatív ötletek merültek fel bennük, melyek a kreatív zenei gyakorlatok elemeit nagy mértékben tartalmazzák.

2.3.2.7 Motiváció a középiskolai ének-zene órákon

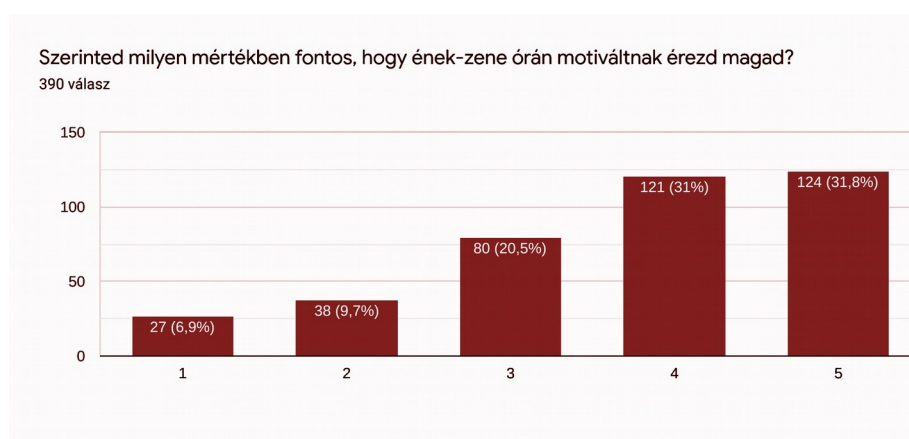
A következő három alfejezetben az ének-zene órai motivációt vizsgálom. Mivel a hatékony tanulás feltétele a tanulási motiváció, ezért a középiskolás diákok tanulási motivációját Réthy Endréné (2001) elgondolása alapján mértem, ehhez pedig az osztálytermi környezet motivációs hatását is fontosnak találtam megismerni (Fejes, 2015). Így kerültek szóba a cél-orientációkat befolyásoló körülmények szempontjai is (Kaplan–Maehr, 2007).

Mindezek arra a kutatási kérdésre felelnek, hogy vajon miként hatnak kreatív zenei gyakorlatok a középiskolás tanulók motivációjára.

2.3.2.7.1 Tanulási motiváció vizsgálati eredményei az ének-zene órán, Réthy Endréné szempontjai alapján

KÉRDŐÍV

A 390 válaszadó középiskolás közül 124-en gondolják úgy (31,8%), hogy *teljes mértékben* fontosnak tartják, hogy motiváltnak érezzék magukat ének-zene órán. 121-en *inkább egyetértek* lehetőséget választották (31%). Csupán 27 diák véli úgy (6,9%), hogy egyáltalán nem fontos, hogy motiváltnak érezze magát a tanórán.



18. Ábra: A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye az ének-zene órai motivációról

VIDEÓDOKUMENTÁCIÓ, FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK

A videódokumentáció során a fókuszcsoporthoz tartozó osztályainál a Réthyné-féle tanulási motiváció páros eljárások és rétegmunka eljárások elemek kivételével mindegyik összetevőt azonosítottam. A kontrollcsoport esetében azonban szinte semmit sem, a *hangulatkeltés* és *csoportos eljárások*, *empátia* komponenseket igen.

A fókuszcsoporthoz tartozó osztályoknál a *páros eljárások*, *rétegmunka eljárások*, a *tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (tanulás megtanítása)* összetevők nem voltak beazonosíthatóak, minden más elem igen.

A kontrollcsoport esetében azonban szinte semmi sem volt mérhető, az *egyéni eljárások*, *csoportos eljárások*, *empátia* igen.

Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése az órán (igen=1, nem= 0)					
		Videódokumentáció		Fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések	
		Fókuszcsoporthoz tartozó	Kontrollcsoport	Fókuszcsoporthoz tartozó	Kontrollcsoport
pszichológiai/ pedagógiai feltételek	hangulatkeltés	A:1	B:1	A:1	B:0
	érdeklődés	A:1	B:0	A:1	B:0
	kíváncsiság	A:1	B:0	A:1	B:0
	figyelemfelkeltés	A:1	B:0	A:1	B:0
tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése)		A:1	B:0	A:1	B:0
szükséges ismeretek garantálása		A:1	B:0	A:1	B:0
az oktatási folyamat motiváló modelljeinek differenciált alkalmazása	egyéni eljárások	A:1	B:0	A:1	B:1
	páros eljárások	A:0	B:0	A:0	B:0
	csoportos eljárások	A:1	B:1	A:1	B:1
	kooperatív eljárások	A:1	B:0	A:1	B:0
	rétegmunka eljárások	A:0	B:0	A:0	B:0
	alternatív pedagógiai eljárások	A:1	B:0	A:1	B:0
a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (tanulás megtanítása)		A:1	B:0	A:0	B:0
tanár-tanuló közti interakció megjelenése	empátia	A:1	B:1	A:1	B:1
	hatékony konfliktuskezelés	A:1	B:0	A:1	B:0
	differenciált teljesítményértékelés	A:1	B:0	A:1	B:0

111. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán a videódokumentumok, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések alapján

ÉNEK-ZENE TANÁRI INTERJÚK

Az ének-zene tanári interjúk során a “Mely tanítási helyzetben a legmotiváltabbak diákjai?” és “Mit tesz abban az esetben, ha énekóráján egy/több diák nem szeretne énekelni?” kérdések mentén vizsgáltam a tanulási motiváció megjelenését. Az ének-zene tanárok válaszaiból a következők derültek ki:

A fókuszcsoport pedagógusainál a *páros eljárások* és *rétegmunka eljárások* összetevőikön kívül minden elem azonosítható.

A kontrollcsoport ének-zene tanárinál a *tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése)*, *páros-, kooperatív-, rétegmunka-, alternatív pedagógiai eljárások*, *a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (tanulás megtanítása)* elemek kivételével minden további összetevőt felfedeztem.

Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése az órán (igen=1, nem= 0) (kérdések: Mely tanítási helyzetben a legmotiváltabbak diákjai?, Mit tesz abban az esetben, ha énekóráján egy/több diákja nem szeretne énekelni?)			
		Ének-zene tanári interjúk	
		Fókuszcsoport	Kontrollcsoport
pszichológiai/ pedagógiai feltételek	hangulatkeltés	A:1	B:1
	érdeklődés	A:1	B:1
	kíváncsiság	A:1	B:1
	figyelemfelkeltés	A:1	B:1
tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése)		A:1	B:0
szükséges ismeretek garantálása		A:1	B:1
az oktatási folyamat motiváló modelljeinek differenciált alkalmazása	egyéni eljárások	A:1	B:1
	páros eljárások	A:0	B:0
	csoportos eljárások	A:1	B:1
	kooperatív eljárások	A:1	B:0
	rétegmunka eljárások	A:0	B:0
	alternatív pedagógiai eljárások	A:1	B:0
a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (tanulás megtanítása)		A:1	B:0
tanár-tanuló közti interakció megjelenése	empátia	A:1	B:1
	hatékony konfliktuskezelés	A:1	B:1
	differenciált teljesítményértékelés	A:1	B:1

112. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán az ének-zene tanári interjúk alapján

A tanári interjúkban arra is rákérdeztem, hogy mi történik akkor, ha egy tanuló demotivált.

A fókuszcsoport ének-zene tanárai szerint, ha egy diák nem szeretne énekelni az órán, figyelni

kell rá, mert ők elsősorban pedagógusok, ezért megértéssel, türelemmel szükséges a tanulók felé fordulni ebben a helyzetben. Esetleg érdemes lehet külön is beszélni velük, hogy a felmerülő görcsöket minél hatékonyabban feloldják. Ilyen esetekben egyesek csoportosan énekelhetnek inkább.

A kontrollcsoport pedagógusai szerint: *„Befenyítem, ez szokott működni, mert amúgy kevés dolgot kell csinálni nálam.”* Vannak, akik cselhez folyamodnak, hogy a diákok egymást vegyék rá az éneklésre, mások fontosnak tartják a pozitív tanórai hangulatot, értékelést. Megint mások inkább hagyják ezeket a helyzeteket, hogy idővel a diák kedvet kapjon és énekeljen. *„Nagy 1-est írok be annak, aki kineveti a másikat éneklés közben.”*

Az interjúkban arra is reflektáltak a tanárok, hogy mely tanítási helyzetekben a legmotiváltabbak diákjaik.

A fókuszcsoport pedagógusai szerint amikor a diákoknak énekórán sikerül legyűrniük gátlásaikat, akkor sokkal bátrabbak, hiszen mindenkinek más okoz nehézséget: mozgás, ének, beszéd, ritmus. Ez személyenként változik, ám igyekezni kell motiválni a tanulókat. Mennyiben sikerül célokat kitűzni, akkor motiváltak ők is. Szerintük, a diákok szeretik, amikor énekelnek és szabadon ötletelhetnek, kreatív zenei gyakorlatokat végezhetnek, megmutatkozhatnak zeneileg.

A kontrollcsoport pedagógusai szerint diákjaik éneklés során motiváltak, s minden olyan feladat során, amelyben tevékenyen közreműködhetnek: így a ritmusokat és az ismerős gyakorlatokat is szeretik.

Emellett arról is nyilatkoztak a tanárok, hogy mely tanítási helyzetekben a legmotiválatlanabbak diákjaik?

A fókuszcsoport pedagógusai szerint a diákok unják, ha sokadjára végeznek egy feladatot vagy nagyon nehéz az adott zenei gyakorlat. Akkor is, ha dolgozatot írnak vagy ha nincs feladatuk.

A kontrollcsoport pedagógusai úgy vélik, diákjaik a kiscsoportos munkával nem tudnak mit kezdeni, ezért nem is használják ezeket. Van, aki úgy véli első órák során vagy érettségi előtt. Megint mások szerint tanáregyéniség függvénye, miként motiváltak a diákok, azonban egyetértettek a fókuszcsoporttal a tekintetben, hogy feleltetés, dolgozatírás során nem motiváltak a tanulók és az írásos feladatokat, zenetörténetet is unják.

VEZETŐI INTERJÚK

A vezetői interjúk során az “Ön szerint ének-zene óráján kollégája miként motiválja diákjait?” kérdés alapján is vizsgáltam az ének-zene órán megjelenő tanulási motivációt.

A fókuszcsoporthoz vezetőinél minden elemet azonosítottam a páros-, kooperatív-, rétegmunka-, alternatív pedagógiai eljárások összetevőikön kívül.

A kontrollcsoport tagjai esetében a hangulatkeltés, érdeklődés, kíváncsiság, figyelemfelkeltés, szükséges ismeretek garantálása, empátia elemeket sikerült mérni.

Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése az órán a munkaközösség vezető/ intézményvezető/ intézményvezető helyettes véleménye szerint (igen=1, nem= 0) (kérdés: Ön szerint ének-zene óráján kollégája miként motiválja diákjait?)			
		Vezetői interjúk	
		Fókuszcsoporthoz	Kontrollcsoport
pszichológiai/ pedagógiai feltételek	hangulatkeltés	A:1	B:1
	érdeklődés	A:1	B:1
	kíváncsiság	A:1	B:1
	figyelemfelkeltés	A:1	B:1
tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése)		A:1	B:0
szükséges ismeretek garantálása		A:1	B:1
az oktatási folyamat motiváló modelljeinek differenciált alkalmazása	egyéni eljárások	A:1	B:0
	páros eljárások	A:0	B:0
	csoportos eljárások	A:1	B:0
	kooperatív eljárások	A:0	B:0
	rétegmunka eljárások	A:0	B:0
	alternatív pedagógiai eljárások	A:0	B:0
a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (tanulás megtanítása)		A:1	B:0
tanár-tanuló közti interakció megjelenése	empátia	A:1	B:1
	hatékony konfliktuskezelés	A:1	B:0
	differenciált teljesítményértékelés	A:1	B:0

113. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán a vezetői interjúk alapján

A vezetők egyéb gondolatokkal is kiegészítették kollégáik tanulási motivációjára vonatkozó véleményüket. A fókuszcsoporthoz vezetői szerint kollégája motiválja diákjait, főként személyiségével, lelkesedésével, személyre szabott vagy csoportos feladatokkal inspirálja az osztály tanulóit, projektekkel. Náluk mindenki énekel, nagyon tudatos, tevékenykedtető, odafigyel és empatikus. A kontrollcsoport vezetői szerint kollégája ötösökkel motivál, dicséri diákjait, érzelmileg is motiválja őket, sokat énekelnek nála, örömmel énekelnek. Végtelen türelemmel és szeretettel tanít, lelkesít.

2.3.2.7.2 Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése ének-zene órán Fejes József Balázs mérőeszközei alapján

Az osztálytermi környezet motivációs hatásának vizsgálata során a következő eredményeket állapítottam meg:

A videódokumentációnál a fókuszcsoporthoz esetében a viszonyító célstruktúra és a versenyeztetés kivételével minden elem azonosítható.

A kontrollcsoportnál csupán a feladat, tanári támogatás, fegyelmezési problémák és a tanár szabályorientált viselkedése elemeket lehetett feltárni.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések során a fókuszcsoporthoz a tanulók csoportosítása, egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés, versenyeztetés, fegyelmezési problémák, a tanár szabályorientált viselkedése elemek nem merültek fel.

A kontrollcsoportnál egy elemet sem lehetett beazonosítani.

Osztálytermi környezet motivációs hatásának megjelenítése (Fejes, 2015) (igen=1, nem=0)				
	Videódokumentáció (18 tanóra)		Fókuszcsoporthoz beszélgetés (17 fő)	
	Fókuszcsoport	Kontrollcsoport	Fókuszcsoport	Kontrollcsoport
1. elsajátítási célstruktúra	A:1	B:0	A:1	B:0
2. viszonyító célstruktúra	A:0	B:0	A:1	B:0
3. feladat	A:1	B:1	A:1	B:0
4. tanulók csoportosítása	A:1	B:0	A:0	B:0
5. egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés	A:1	B:0	A:0	B:0
6. versenyeztetés	A:0	B:0	A:0	B:0
7. tanári támogatás	A:1	B:1	A:1	B:0
8. fegyelmezési problémák	A:1	B:1	A:0	B:0
9. tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	A:1	B:0	A:1	B:0
10. pozitív osztályléghő	A:1	B:0	A:1	B:0
11. a tanár szabályorientált viselkedése	A:1	B:1	A:0	B:0

114. Táblázat: Osztálytermi környezet motivációs hatásának megjelenése a tanórán a videódokumentáció és fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján

2.3.2.7.3 A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak vizsgálati eredményei az ének-zene órán

A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak megjelenése a videódokumentáció alapján a fókuszcsoportnál a következőképpen valósult meg: minden elem *elsajátítási cél fejlesztése* ágazatát azonosítottam, *viszonyító cél fejlesztését* nem. A kontrollcsoportnál egyik elemet sem lehetett feltárni.

Az ének-zene tanári interjúk esetében sem különültek el a vizsgálati eredmények:

A fókuszcsoportnál minden elem *elsajátítási cél fejlesztése* ágazatát azonosítottam, a *viszonyító cél fejlesztését* nem.

A kontrollcsoportnál egyedül a *feladat* elem *elsajátítási cél fejlesztése* ágazatát tudtam mérni.

A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak megjelenése (TARGET) (igen=1, nem=0)					
		Videódokumentáció (18 tanóra)		Ének-zene tanári interjúk (18 fő)	
		Fókuszcsoport	Kontrollcsoport	Fókuszcsoport	Kontrollcsoport
feladat	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:1
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0
irányítás	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:0
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0
elismerés	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:0
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0
csoportmunka	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:0
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0
értékelés	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:0
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0
idő	<i>elsajátítási cél fejlesztése</i>	A:1	B:0	A:1	B:0
	<i>viszonyító cél fejlesztése</i>	A:0	B:0	A:0	B:0

115. Táblázat: A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak megjelenése a tanórán a videódokumentáció és ének-zene tanári interjúk alapján

2.3.2.7.4 Motiváció a vizsgált ének-zene órákon – a három modell vizsgálati ered-

ményeinek összegzése

RÉTHYNÉ-FÉLE TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÖSSZEGZÉSE

Összességében elmondható, hogy a Réthyné-féle tanulási motiváció mérése során a **fókuszcsoportba tartozó vizsgálati csoportoknál** megegyeztek az alábbi összetevők:

hangulatkeltés, érdeklődés, kíváncsiság, figyelemfelkeltés, tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése), szükséges ismeretek garantálása, egyéni-, csoportos eljárások, empátia, hatékony konfliktuskezelés, differenciált teljesítményértékelés.

A fókuszcsoport minden mérési csoportja szintén egységes mérési eredményt mutattak, a tekintetben, hogy a *páros eljárások, rétegmunka eljárások* elemeket nem lehetett azonosítani.

A **kontrollcsoportba tartozó vizsgálati csoportoknál** az *empátia* elem egyezett. A *hangulatkeltés* (a fókuszcsoportos beszélgetések kivételével), a *csoportos eljárások* (vezetői interjúk kivételével) mutattak csupán egyezést.

A Réthyné-féle tanulási motiváció mérése során mind a **fókusz-**, mind a **kontrollcsoport**hoz tartozó vizsgálati csoportoknál az *empátia* elem mutatott fellelhető egyezést, valamint a *páros eljárások, rétegmunka eljárások* összetevők minden vizsgálati csoportnál azonos hiányként mutatkozott meg.

A fókuszcsoportba tartozó ének-zene tanárok visszajelzései arra engednek következtetni, hogy diákjaik órai motivációjára odafigyelnek, nyomon követik, fenntartják. Sokkal több pozitív megoldást soroltak fel, ellentétben kontrollcsoportba tartozó kollégáiknál, akiknek gondolataik, megoldásaik közt gyakran előfordultak a szankciók. A diákok tantárgyhoz fűződő kötődése, motivációját nagy mértékben akadályozhatja vagy gátolhatja a tanár vezetői hozzáállása.

OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZET MOTIVÁCIÓS HATÁSÁNAK MEGJELENÉSE - ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a **fókuszcsoport vizsgálati csoportjai** az *elsajátítási célstruktúra, feladat, tanári támogatás, tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, pozitív osztálylégtör* elemekben megegyeztek, s abban is, hogy a *versenyeztetés* összetevőt nem lehetett azonosítani.

A **kontrollcsoport vizsgálati csoportjainál** egységesen a következő összetevőket

nem lehetett fellelni: *elsajátítási célstruktúra, viszonyító célstruktúra, tanulók csoportosítása, egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés, versenyeztetés, tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, pozitív osztálylégkör.*

Mind a **fókusz-**, mind a **kontrollcsoport** vizsgálati csoportjainál hiányzott a *versenyeztetés* elem. A kontrollcsoportba tartozó fókuszcsoportos beszélgetés kivételével minden vizsgálati csoportnál azonosíthatóak voltak a *feladat, tanári támogatás* elemek. Egyedül a fókuszcsoport videódokumentációja során értelmezhető a *tanulók csoportosítása* és az *egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés* elemek. Csupán a fókuszcsoport fókuszcsoportos beszélgetése során lehetett azonosítani a *viszonyító célstruktúra* elemet.

A CÉLORIENTÁCIÓKAT BEFOLYÁSOLÓ KÖRÜLMÉNYEK SZEMPONTJAINAK MEGJELENÉSE - ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak vizsgálata során a fókuszcsoport vizsgálati csoportjai minden összetevőben megegyeztek, vagyis minden elem *elsajátítási cél fejlesztése* ágazatát azonosítottam, míg a kontrollcsoport vizsgálati csoportjai szinte minden elemében megegyeztek, vagyis **azonosíthatatlanok** maradtak.

2.3.2.8 Pedagógiai programok vizsgálati eredményei

A megfigyelés, kérdőív, interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések mellett fontosnak tartottam a vizsgált intézmények pedagógiai programjainak elemzését is. A 18 partnerintézmény közül csupán 1-nek nem található a honlapján pedagógiai programja. A legrövidebb 23 oldalas (fókuszcsoport), míg a leghosszabb 2895 oldalas (kontrollcsoport).

A tartalomelemzés során vizsgáltam bizonyos kifejezések abszolút értékben való megjelenését. Így néztem a kreatív zenei nevelés, a kreatív és kreativitás, illetve az ének-zene kifejezések előfordulásának gyakoriságát.

A *kreatív zenei nevelés* kifejezés megjelenése 18 iskolából mind a fókusz-, mind a kontrollcsoport esetében **inkább nem hangsúlyozza** (7 esetben) kategóriában fedezhető fel. Két fókuszcsoportba tartozó iskola **kiemelten**, kettő pedig **inkább kiemelten** foglalkozik vele.

A *kreatív / kreativitás* kifejezések 1 pedagógiai program kivételével minden intézménynél megjelenik. Leggyakrabban 486 esetben. Főként szakkörök, tanórához köthető leírások, iskolai ünnepek, tehetséggondozó programok kontextusában.

A *kreativitás* kifejezés az ének-zene tantárgy, zenei nevelés kontextusában szinte mindenhol fellelhető, leggyakrabban 179 esetben.

Az *ének-zene* kifejezés mindenhol megjelenik legalább egyszer, leggyakrabban 285 esetben. Minden intézmény, akár fókusz-, akár kontrollcsoportba tartozik, hasonló módon, általánosságban ír az ének-zenéről, az ének-zene tantárgyról pedagógiai programjában.

A *kreativitás* kifejezés az ének-zene tantárgy, zenei nevelés kontextusában szinte mindenhol fellelhető, leggyakrabban 179 esetben.

A *kreatív zene* kifejezés összesen két pedagógiai programban jelenik meg, a fókuszcsoportnál 12-szer, a kontrollcsoportnál 5-ször. Zenei eseményeket/szakköröket mindenhol említene, leggyakrabban 40-szer (fókuszcsoport).

Összességében elmondható, hogy a kreatív/kreativitás fontos eleme a pedagógiai programoknak, ugyan kevésbé hangsúlyosan az ének-zene oktatása is, ugyanakkor a kettő nem feltétlenül kapcsolódik össze, a kreatív zene vagy a kreatív zenei nevelés kevésbé jelenik meg a programokban.

3.0 Összegzés

A hazai középiskolai ének-zene oktatás passzív, szemlélődő szerepbe helyezi a diákokat, miközben hosszútávon a tanulók zenei képességeinek és készségeinek kimunkálása volna célravezetőbb. Részben ennek következménye, hogy a középiskolások alulmotiváltak, s zenei kreativitásuk kihasználatlan marad (Deliége–Wiggins, 2006; Bodnár, 2019). A felmerülő problémákra az ének-zene tanároknak kevés módszertani eszköz áll rendelkezésükre (Szőnyi, 1986), miközben a tanítási folyamatban résztvevő két fél közti kölcsönhatás tagadhatatlan, vagyis a pedagógus attitűdje és a hatékony tanulás, a tanuló motivációja összefüggésben állnak (Teachout–McKoy, 2010; Réthyné, 2001).

A kreatív zenei gyakorlatok megoldást kínálnának a fent említett problémákra, azonban kevés helyen vagy egyáltalán nem találkozunk ennek definíciójával, módszertanával a hazai felsőoktatási intézmények ének-zene tanárképzéseiben.

A XXI. századi edukáció elengedhetetlen eleme, hogy a tanár a diákokra építő, ösztönző, tevékenykedtető pedagógiai attitűdöt gyakorolja (Turmezeyné, 2014), többek között azért, hogy a tanulók ének-zene órai motivációját felkeltse, zenei kreativitásukat fejlessze, a tantárgyhoz kapcsolódó ismereteiket mélyítse.

Eredményeim összegzésével bizonyítom, hogy azok – a méréseimben résztvevő pedagógusok –, akik a módszer elemeit használják, elkötelezettebbek a tanítás során, diákjaik pedig szívesebben vesznek részt az ilyen feladatokat kínáló, tehát az őket is megszólító, aktivizáló órákon, ellentétben azokkal a tanórákkal, melyek folyamán a tantárgyi tartalmakat passzív résztvevőként dolgozzák fel. Elemzem továbbá, hogy az általam feltérképezett hazai ének-zene tanárképzésben a kreatív zenei gyakorlatok minimális vagy abszolút hiánya miként mutatkoznak meg (Abramo–Reynolds, 2014).

Vizsgálataimat középiskolai és felsőoktatási környezetben folytattam leendő és gyakorló tanárok, valamint diákjaik és vezetőik megkérdezésével. Összesen 18 fővárosi középiskolában és 8 felsőoktatási intézményben végeztem a kutatást.

A középiskolákat két csoportra különítettem el az alapján, hogy egy előzetes kérdőívben az ott tanító ének-zene tanár hogyan ítélte meg saját pedagógiai gyakorlatát a kreatív zenei gyakorlatok használata szempontjából, illetve felhasználtam a tanórai megfigyeléseket is a csoportosítás megerősítéséhez. Hogy mit tekintettem kreatív zenei gyakorlatnak, azt az előzetes szakirodalom feltárása alapján határoztam meg (2. táblázat), összességében 14 elemét és 6 típusát különböztettem meg.

A felsőoktatási vizsgálatokat egyrészt olyan intézmények oktatói körében folytattam, ahol van

ének-zene tanárképzés, másrészt egy kurzushoz kapcsolódva leendő ének-zene tanárok attitűdváltozását is vizsgáltam.

A kutatásban a következő főbb elméletek empirikus tesztelésére vállalkoztam. Három megközelítés alapján vizsgáltam a kreativitást (Urban, 1990; Sternberg–Lubart, 1991; Bereczki, 2016), mely együttes alkalmazását az indokolja, hogy az Urban-féle modell inkább csak az egyéni kompetenciákra fókuszál, Sternberg-Lubart modelljében már megjelenik a környezet is, mint befolyásoló tényező, ami Bereczki a létrejött produktumot is a vizsgálat tárgyává teszi. A kreativitás mellett vizsgáltam a kreatív ének-zene tanári attitűdöt is, ehhez Abramo–Reynolds (2014) és Teachout és McKoy modelljét használtam. A kutatásom harmadik nagyobb eleme a tanulási motiváció, ebben a középiskolás diákok tanulási motivációját (Réthy-né, 2001), az osztálytermi környezet motivációs hatását (Fejes, 2015) és a célorientációkat befolyásoló körülményeket (Kaplan–Maehr, 2007) vizsgáltam. A leendő tanárok motivációjának elemzéséhez pedig a MUSIC-modell használatam (Jones–Skaggs, 2016).

3.1 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 pedagógusainak 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 modell** (1990) mérve sem a középiskolai diákok fókusz-csoportos 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 gondolkodás, motiváló erők, általános ismeretszint, feladat iránti elkötelezettség, specifikus ismeretszint/készségek, bizonytalanság tűrése*).

A **Bereczki-féle kreativitás összetevők** (2016) tekintetében a fókuszcsoport tanárai szintén kimagasló eredményt értek el a kontrollcsoportéhoz képest. A kontrollcsoport vizsgálati csoportjai egyik összetevőben sem mutattak egységes képet, csupán a *csoportos folyamat révén jön létre és személyes tényező befolyásolja* elemek voltak beazonosíthatóak az ének-zene tanári interjúk esetében.

A **Sternberg és Lubart-féle "kreativitás befektetés-elmélet"** (1991) elemeit a középiskolai fókuszcsoport tagjainál felfedeztem az ének-zene órán, míg a kontrollcsoport esetében a *tudáson és a gondolkodási stíluson kívül egyik összetevő sem volt (személyiség, motiváció, környezet, intellektuális képességek)* beazonosítható.

Az **Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök** (2014) megjelenése során is igazolható, hogy a középiskolai fókuszcsoport pedagógusait tükrözik az összetevők (*reagál a helyzetre, rugalmas, időnként improvizál az órán, sokszor metaforikusan gondolkodik, divergensen gondolkodik, rugalmasan gondolkodik*). Ellenben a kontrollcsoport esetében alig található megegyezés és azonosíthatóság. A fókusz- és kontrollcsoport szinte minden mérése során egyezés található a *reagál a helyzetre* összetevővel kapcsolatban.

Teachout és McKoy-féle zenetanári attitűd sikeresség és kudarc attribútumainak (2010) vizsgálata mentén a fókuszcsoport pedagógusai egyértelműen kiugró eredménnyel végeztek. A fókuszcsoport vizsgálati csoportjai ezen a területen egyébként is összhangban álltak az 5 attribútummal (*erőfeszítés, háttér munka/előkészületek, tantermi környezet, képesség (zenei), hatást gyakorolni a zene tanításával*) mind a sikeresség, mind a kudarc szempontjából. Tehát a modell elemeivel rendelkeznek az érintettek és gyakorolják is azokat munkájuk során. Azonban a kontrollcsoport vizsgálati csoportjai nem mutattak egyértelmű azonosságot. Az ének-zene tanári interjúk mind a sikeresség, mind a kudarc szempontjából a *háttér munka* elemében egyeztek.

A leendő ének-zene tanárok, a felsőoktatási intézmények hallgatóin érzékelhető, hogy rendkívül fogékonyak mindennemű módszertan megismerésére, s ennek több ízben is hangot adtak visszajelzéseik során.

A tanári munka eredményességét tekintve a hallgatói kérdőívekben a leendő ének-zene tanárok véleménye a *közösségépítés, partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal, csoportos feladatok, résztvevői kreativitás, zenei improvizációs készségek fejlesztése, vezetői kreativitás, 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 *motiváló erők 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 *érdeklik 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 motivátlanságát 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 serkentenék*, 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 vélemények során a *tanári motiváció* problematikája is felmerül.

A kreativitás, zenei kreativitás, kreatív zenei gyakorlatok megjelenése, használata a kutatásban résztvevő gyakorló ének-zene tanárokat innovációra, aktív problémamegoldásra, alaposra 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 **fókuszcsoporthoz interjú** alapján kiderült, hogy*

a 390 válaszadó középiskolás közül 145-en (62,8%) *teljes mértékben* vagy *inkább egyetértetek* azzal az állítással, hogy fontosnak tartják, hogy motiváltnak érezzék magukat ének-zene órán. Csúpn 27-en vélték úgy (6,9%), hogy mindez *egyáltalán nem* fontos. Tehát ezek a diá-

kok 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 fókuszcsoportos órákon gyakrabban történt mindez, ám kevesebb diákot érintett, mint a kontrollcsoportnál, ahol bár alapvetően ritkábban jelentkezett a fáradtság és fegyelmezetlenség, ellenben sokkal több diák esetében és ez hosszabb ideig elhúzódott.

Az is egyértelműen megmutatkozott, hogy a fókuszcsoport 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 fókuszcsoport ének-zene tanárainak erényeit erősítette, – s ezek hiányában álltak a kontrollcsoport pedagógusai – hogy szinte minden munkaformát használtak 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 rejtenek 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 fókuszcsoport tagjainál nagyon magas elemszámban jelentkeztek az összetevők: *hangulatkeltés, érdeklődés, kíváncsiság, figyelemfelkeltés, tanulási célok tudatosítása (probléma megjelölése), szükséges ismeretek garantálása, egyéni-, csoportos eljárások, empátia hatékony konfliktus-*

tuskezelés, differenciált teljesítményértékelés. A páros eljárások elemét egyik vizsgálati csoportnál sem lehetett mérni. A kontrollcsoportba tartozó vizsgálati csoportoknál egy elem sem mutatott egyértelmű, közös egyezést. A *hangulatkeltés* (a fókuszcsoportos 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 (Kaplan–Maehr, 2007) a fókuszcsoportba tartozó vizsgálati csoportok minden összetevőben egyeztek 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 alulmotiváltak, zenei kreativitásuk kihasználatlan (Deliége–Wiggins, 2006; Bodnár, 2019). A fókuszcsoportba 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 tanulóknak 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 Sárty László metodikája a *résztvevői kreativitás fejlesztésében*, *résztvevői 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 megegyezett a hallgatói és befogadói attitűdre nevelés* elemekben.

Azonban külön-külön megvizsgálva kiderült, hogy a fókuszcsoport 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 fókuszcsoportos beszélgetések fókuszcsoportba 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.

Érdeemes 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 kitölteni 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 Sárosi László módszertanát, egyre többen értettek egyet azzal, hogy metodikája a *résztvevői kreativitás fejlesztésében, résztvevői 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 (fókuszcsoportos 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 *motiváló erők* 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 megelőzhetné 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).

3.2 Limitáció, további lehetőségek

Kutatásom leíró, feltáró jellegű, valamint hozzáférési alapú mintavételen alapult, így az eredmények is ehhez mérten értelmezendők. Noha minden felsőoktatási intézményben csak 1-1 hallgatóval és oktatóval volt szerencsém találkozni, mégis minden régióban sikerült a mérést elvégezni.

A pandémia következtében sajnos nem sikerült teljes tanévet átívelő egyetemi folyamatot bemutatnom, ellenkező esetben az eredmények még árnyaltabban tükröznék a valóságot.

A középiskolai méréseim során tapasztaltam, hogy a diákok tanáraikra nem tudnak szakemberként tekinteni, hanem elsősorban emberként, akit az esetek 100%-ában szeretnek, ám ha mégis konfliktusban is állnak vele, ritka esetben merték mindezt elmondani. A trianguláció elve alapján más nézőpontok feltárásának segítségével árnyalódott a pedagógusokról alkotott kép.

Végezetül néhány olyan felmerülő problémát említenék, melyekkel a terepmunka során szembesültem és úgy gondolom, hogy érdemes volna a továbbiakban erre fókuszálni, ezeket kutatni: a tanórákon jelentkezett a fegyelmezés kérdése, s ehhez a helyzethez minden tanár kicsit másként viszonyult, s mivel ez nem csupán általános oktatási probléma, érdemes volna ezzel zenepedagógiai szempontból foglalkozni.

A tanári motiváció kérdéséhez lehetne feltáró jelleggel közelíteni, hiszen láthatóan a leendő ének-zene tanárok elszántak, tetterre készek, ám az oktatói interjúkból kiderült, hogy a gyakorló pedagógusok kiégéssel, pályaelhagyással küzdenek, s a megkérdezett gyakorlótanárok is mutatták ennek jeleit. Vajon mikor jön el a váltás lehetőségének pillanata az aktív évek folyamán?

Az ének-zene tanárok a legtöbb esetben szakmódszertani kérdésekről senkivel nem tudnak beszélni iskolájukban, hiszen többnyire ők az egyetlen szaktanárok az intézményben, ez összefüggésben állhat szakmai motivációjukkal is.

Szeretnék a jövőben egy olyan tankönyvet létrehozni, mely a kreatív zene módszertana alapján szólítja meg a középiskolás korosztályt, segítve ezzel a pedagógusok munkáját, serkentve a diákok motivációját.

4.0 Szakirodalom

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2014). "Pedagogical Creativity" as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51.
- Aczél, B. (2015). Készségfejlesztés játékosan. *Parlando*, (3).
URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-3/AczelBalazs.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Andorka, P. (2013). Az Orff-koncepció bemutatása.
URL: http://www.andorkapeter.hu/letoltes/andorka_peter_szakdolgozat.pdf
(Utolsó letöltés: 2018. június 20.)
- Antal, Gy. (1965). Az 1952-es zeneoktatási reformról. *Parlando*, (4), 18-20.
- Apagyi, M. (2011). Integratív, komplex művészeti nevelés. *Parlando*, (4).
URL: http://www.parlando.hu/2011/2011-2/2011-2-04_Apagyi.htm
(Utolsó letöltés: 2019. február 2.)
- A Sári/Sáry család albumából (2015). *Parlando*, (6).
URL: https://www.parlando.hu/2016/2016-2/Sari_csalad.htm
(Utolsó letöltés: 2018. június 20.)
- Asztalos, A. (2015). A jó zenepedagógussá és zenei nevelővé válás útja. *Parlando*, (1).
URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-1/AsztalosAndrea-Zenepedagogus.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Bábosik, I. (1968). Figyelemre nevelés. *Parlando*, (6), 23-25.
- Bachmann, M.-L. (1994). Jaques-Dalcroze módszere. *Parlando*, (4), 8-12.
- Bálint-Orsós, A. (2013). *Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás*. Pécs.
URL: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/89/1_egydimenzis_tehetsgmodellek.html (Utolsó letöltés: 2019. február 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.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007): Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2),

73–79.

- Beghetto, R. A. (2010): Creativity in the Classroom. In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 250–264.
- Bereczki, E. O. (2016). *A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata*. Budapest.
- Bodnár, G. (2010). A művészeti nevelés fejlesztéséért. *Parlando*, (5), 19.
URL: <http://www.parlando.hu/2010-5-19-UNESCO.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. szeptember 2.)
- Bodnár, G. (2015). Az elmúlt évtizedek tanárképzési programjainak hatása az ének-zene szakos tanárok képzésére. In: *Szakpedagógiai körkép III*. Budapest. 9-21.
URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf
(Utolsó letöltés: 2018. december 2.)
- 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.
- Born, G. (2013). *Music, sound az space*. Cambridge.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*.
- Cage, J. (1994). *A csend*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
URL: <https://www.scribd.com/document/362206758/John-Cage-A-csend>
(Utolsó letöltés: 2018. június 20.)
- Calderhead, J. (1994). Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, (1), 1–8.
- Chapuis, J. (1994). Zenei nevelés Willems módszerrel. *Parlando*, (4), 3-7.
- Craft, A. (2001): ‘Little c’ creativity. In: Craft, A., Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.): *Creativity in Education*. Continuum, London. 45–61.
- Craft, A. (2010): Possibility Thinking and Wise Creativity: Educational Futures in England? In: Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (eds.): *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press, New York. 289–312.
- Cropley, 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).
URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-4/CzakoDora-Kreativitas.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)

- Czövek, E. (1970). Alkotó zenetanítás (C.A. Martienssen emlékére). *Parlando*, (12), 24-25.
- Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: Magyar Pedagógia. Vol. 3. pp. 343–366.
- Csíkszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csíkszentmihályi, M. (2016). *Kreativitás*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- dal+szerző (2014). *A szörnyeteg, nem a rosszindulatú fajtából*. Artisjus. Budapest. 29-33.
URL: <https://dalszerzo.hu/2015/01/07/szuletesnapi-interju-a-75-eves-sary-laszloval/>
(Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Dalos, A. (2013). *Ellenzékiség, neoavantgárd, kettős beszéd*.
URL: http://zti.hu/files/mza/docs/Jeney70/Jeney70_DalosAnna_Ellenzekiseg_neo-avantgard_kettos_beszed.pdf
(Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Daragó, R. L. (2016). Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. *Parlando*, (1), 1-29.
URL: http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Darago_Rita_Laura-Az-improvizacio.pdf (Utolsó letöltés: 2019. febr. 26.)
- Deliége, I. & Wiggins, G. A. (2006). *Musical creativity*. New York.
- Dr. Deszpot, G. (2009). Zenei átváltozás. *Parlando*, (6). URL: <http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm> (Utolsó letöltés: 2018. szeptember 2.)
- Eisenbacher, Z. (2015). „Sáry & Sáry és Sári”. *Parlando*, (4).
URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-4/Eisenbacher-Sary.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Ellis, P. (1994). Kreativitás a zenében, avagy az új technika szerepe. *Parlando*, (4), 26-30.
- Enreiter, B. E. (2007). Játsszunk zenét!. *Parlando*.
URL: <http://www.parlando.hu/Einreiter1.html>
<http://www.parlando.hu/Enreiter2.html> (Utolsó letöltés: 2018. október 23.)
- Eschwe, E. (2001). Stanislavski-módszer a zongorajátékban. *Parlando*.
URL: <http://www.parlando.hu/Eschwe.htm> (Utolsó letöltés: 2018. szeptember 1.)
- Európai Parlament és a Tanács (2006): *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása*

(2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenci-
ákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L394/10. 1-19.

URL:[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU)

[uri=CELEX:32006H0962&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU) (Utolsó letöltés: 2021. augusztus 01.)

- Falus, I. (2003). *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemze-
ti Tankönyvkiadó.
- Falus, I., Szűcs I. (2021). *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Buda-
pest: Akadémiai Kiadó.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fekete, A. (2016). *Énekelni együtt jó!*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2015). *Játszani jó!*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2021). *Kombinált kreatív zenei gyakorlatok*. Budapest: Aktivitás Alapít-
vány.
- Fekete, A. (2019). *Kreatívan zenélni*. Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2013). „...téma con variazioni...”. *Zeneszó folyóirat*, (9), 7-8.
URL: <http://kota.hu/dokumentumok/zeneszoz/2013/2013-09.pdf>
(Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Fekete, A. & Horváth, Á. & Kónyáné, P. L. & Oberrecht, Á. (2022). *Zenélni jó!* Buda-
pest: Oktatási Hivatal.
- Gallo, D. J. (2018). Mentoring and First-Year Teacher Supports: How Do Music Edu-
cators Measure Up?. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Illinois.
No. 217.
- Geen, R. G. (1995). *Human Motivation: A Social Psychological Approach*. Brooks/
Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Gonda, J. (1998). A rögtönzés világa. *Parlando*, (6), 14-16.
- Gonda, J. (2010). A rögtönzésről általában: a konferencia célja. *Parlando*, (4).
URL: <http://www.parlando.hu/2010-4-06-Gonda.htm>
(Utolsó letöltés: 2018. szeptember 2.)
- 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.
- Gonda, J. (1999). Improvizáció és pedagógia. *Parlando*, 309-313.
URL: <http://www.parlando.hu/Gonda3-Improvis.html> (Utolsó letöltés: 2018. február 4.)

- Gonda, J. (2004). Kreativitásfejlesztés a zeneoktatásban. *Parlando*.
URL: <http://www.parlando.hu/Gonda2.htm> (Utolsó letöltés: 2019. január 20.)
- Gordon, T. (1990). T.E.T. *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 169-185.
- Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Hegyi, I. (1997). Shinichi Suzuki és zenetanítási filozófiája. *Parlando*, (3-4), 1-6.
- 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.
URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC61106_TN.pdf Utolsó letöltés: 2021. augusztus 01.
- Hercz-Dorman, A. (2014). Betekintés az európai országok zeneoktatási rendszerébe. *Parlando*, (2), (3), (4), (5), (6). URL:
<http://www.parlando.hu/2014/2014-2/2014-2-24-Hercz.htm>
<http://www.parlando.hu/2014/2014-3/HerczDormanAliz-Spanyolorszag.pdf>
<http://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-11-HerczDorman-Szlovenia.htm>
<http://www.parlando.hu/2014/2014-5/HerczDorman-lengyel.htm>
http://www.parlando.hu/2014/2014-6/Herz-Dorman_Szlovakia.htm
(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- 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 MotivationInventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*.
- Józsa, K. (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1). 79-104. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/krisztian_jozsa-the_significance_of_mastery_motivation_in_education.pdf
(Utolsó letöltés: 2019. február 1.)
- Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In: *Az iskolai műveltség*.

Budapest: Osiris Kiadó. 239-268.

- 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.
- Kokas, K. (2006). Képzelet. *Parlando*. URL: <http://www.parlando.hu/Kokas3.htm> (Utolsó letöltés: 2019. január 20.)
- Lage-Gómez, C. & Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 31, Pages 232-242.
- Lesznai, L. (1964). Tudományos kutatás és zenei nevelés (ISME). *Parlando*, (7-8.), 30-33. URL: http://www.parlando.hu/1964/1964_07_08/1964-07-08-13-Tudomanyos_vegzett-seg.htm (Utolsó letöltés: 2020. június 2.)
- Malina, J. (2010). „Folyamatos jelen - 40 éves az Új Zenei Stúdió”. *Muzsika folyóirat*, 58(12). URL: <http://epa.oszk.hu/00800/00835/00156/muzsika3201.htm> (Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Márkus, T. (2001). Összefoglaló az improvizáció kurzusairól. *Parlando*. URL: <http://www.parlando.hu/Markus.htm> (Utolsó letöltés: 2018. március 4.)
- 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.)
- Münnich, Á. (szerk.) (2011). *A kreativitás több szempontú vizsgálata*. Budapest: Didakt Kiadó.
- Németh, Sz., Raffay, E. (szerk., 2018). Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolában? A pécsi Kreatív Partnerség matematika pilot programjának bemutatása. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Pécs.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). Motiváció. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 143-144.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Odam, G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *Bri-*

tish Journal of Music Education, Volume 17, Issue 2, pp. 109-127.

- Odena, O. (2012). *Musical creativity: Insights from music education research*. Ashgate.
- Odena, O. (2018). Creativity in the secondary music classroom. *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence*. Oxford University Press.
- 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.
- Odena, O. & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*. 416-442.
- Oroszné, T. L. (2010). Tartsd a tempót!. *Parlando*, (6). URL: <http://www.parlando.hu/2010-6-07-Tempo.htm> (Utolsó letöltés: 2018. szeptember 2.)
- Pallag, A. (2014). *A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetőségei*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Pap, G. (2017). Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban. In: *Iskolakultúra*, 1-9. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21899/21678> (Utolsó letöltés: 2018. december 2.)
- Papp, B. (2016). Útkeresés a japán zenepedagógiában: a Szuzuki-módszer. *Parlando*, (1), 1-21. URL: http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Papp_Bendeguz-Suzuki-modszer.pdf (Utolsó letöltés: 2019. február 26.)
- Parkhurst, H. B. (1999): Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *The Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1–21.
- Pink, D. H. (2010). *Motiváció 3.0*. Budapest: HVG. URL: <https://www.lira.hu/upload/M28/rek3/225415.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. február 20.)
- PISA 2021 Creative thinking framework: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. augusztus 19.)
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1998). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (Utolsó letöltés: 2018. november 20.)
- Rapos, N: *A pedagógiai értékelés*. In: Falus, I, Szűcs I. (szerk.) *A didaktika kézikönyve : Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, 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.
- Réthy, E. (1988). *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rhodes, M. (1961): An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.
- Richards, R. (2007): Everyday creativity: Our hidden potential. In: Richards, R. (ed.): *Everyday Creativity and New Views of Human Nature*. American Psychological Association, Washington. 25–54.
- Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002): Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427–438.
- Sály, B. (2015). *Sály László kreatív zenei gyakorlatai John Cage műveinek tükrében*. DLA LFZE. URL: <http://real-phd.mtak.hu/431/1/SaryBank.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Sály, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Sály, L. (2010). Kreatív zenei gyakorlatok. *Parlando*, (6). URL: <http://www.parlando.hu/2010-6-06-Sary.htm> (Utolsó letöltés: 2018. szeptember 2.)
- Spencer, E., & Lucas, B., & Claxton, G. (2012): *Progression in Creativity-Developing New Forms of Assessment*. Creativity, Culture and Education and Centre for Real-World Learning, Newcastle. URL: goo.gl/JVKfmo (Utolsó letöltés: 2021. augusztus 01.)
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- Stoloff, B. (1996). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. New York: Music Scales. URL: https://www.academia.edu/30074347/Bob_stoloff_scat_vocal_improvisation_techniques (Utolsó letöltés: 2020. január 1.)
- Szitha, T. (1999). Paródiák és metamorfózisok Sály László műveiben. *Muzsika folyóirat*, 42(1), 36. (Utolsó letöltés: 2017. november 1.) <http://epa.oszk.hu/00800/00835/00013/951.html>
- Szondi, B. (2015). Az improvizáció új perspektívái. *Parlando*, (1). URL: http://www.parlando.hu/2015/2015-1/SzondiBoglarka-Az_improvizacio.htm

(Utolsó letöltés: 2018. március 20.)

- 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). URL: <http://www.parlando.hu/2014/2014-6/Turmezeyne.htm> (Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Turmezeyné, H. E. (2010). *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Turmezeyné, Dr. H. E. (2011). A zenei tehetséggondozás kritikus pontjai. *Parlando*, (5). URL: <http://www.parlando.hu/2011/2011-5/07-Turmezey.htm> (Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Treffinger, D. J., & Young, G. C., & Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs.
- Váradi, J. (2014). A zenei nevelés gyökerei. *Parlando*.
- Varga, L. M. (2017). "Csak az időjárás-jelentést nézem meg. Sáy László Erkel-díjas zeneszerző műveiről, munkájáról, napjairól.". *Népszabadság*. URL: <http://www.sary.hu/Kreativ/Kreativinfo2.html> (Utolsó letöltés: 2017. november 1.)
- Yehudi, M. zenei világnapi köszöntője (2012). Budapest: *Parlando*. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-4/2012-4-14-Yehudi.htm> (Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Zelinka, T., szerk. (2015). Alternatív zenepedagógiai irányzatok a 20. századi Európában. *Parlando*, (3). URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-3/Alternativ-zenepedagogia.htm> (Utolsó letöltés: 2018. március 20.)
- Zombola, P. (2015). *Ritmusgyakorlatok*. Budapest: Akkord Kiadó.

5.0 Ábrák jegyzéke

1. **Ábra:** Kreatív zenei gyakorlatok típusai
2. **Ábra:** Urban-féle kreativitás-modell
3. **Ábra:** Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevők
4. **Ábra:** Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet”
5. **Ábra:** Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdök
6. **Ábra:** Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell egyetemi hallgatók motivációja tanulási környezetben
7. **Ábra:** Teachout–McKoy-féle zenetanári sikeresség és kudarc attribútumai
8. **Ábra:** A megkérdezett diákok születési éve
9. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok jövőbeli zenei tervei
10. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok napi tanulási ideje
11. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok ének-zene órára fordított napi tanulási ideje
12. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok napi zenei szokásai
13. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok aktív zenehallgatási szokásai
14. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok által preferált értékelési formák
15. **Ábra:** Zenetanár a családban a kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok rokonságában
16. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye ének-zene tanárukról Urban-féle kreativitás-modell alapján
17. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye iskolájukról
18. **Ábra:** A kérdőíves felmérés során megkérdezett diákok véleménye az ének-zene órai motivációról

6.0 Táblázatok jegyzéke

1. **Táblázat:** XX. században kialakult zenepedagógiai módszerek, koncepciók a kreatív zenei gondolkodás tükrében
2. **Táblázat:** Zenei kutatások
3. **Táblázat:** Tanulási motiváció a tanórán
4. **Táblázat:** Fejes József Balázs, Az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerése
5. **Táblázat:** Fejes József Balázs, A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai
6. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése az oktatói interjúk során
7. **Táblázat:** A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre
8. **Táblázat:** A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre
9. **Táblázat:** A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról
10. **Táblázat:** A feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre
11. **Táblázat:** A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre
12. **Táblázat:** A csoportok visszajelzése a gyakorlat megvalósításáról
13. **Táblázat:** Az új feladatban észlelt csoportos aktivitási szint hétről hétre
14. **Táblázat:** A csoportok zenei ügyességi szintje hétről hétre

15. **Táblázat:** A csoportok visszajelzése az új gyakorlat megvalósításáról
16. **Táblázat:** Hallgatói aktivitás megjelenése a tanórákon
17. **Táblázat:** Zenei módszerek/koncepciók ismerete
18. **Táblázat:** Résztevői kreativitás fejlesztése zenei módszerek tükrében
19. **Táblázat:** Résztevői motiváció aktivizálása zenei módszerek tükrében
20. **Táblázat:** Vezetői kreativitás kibontakozása zenei módszerek tükrében
21. **Táblázat:** Kreatív zenei gyakorlatok összetevőinek hozzájárulása a diákok ének-zene órai motiválásához
22. **Táblázat:** Kreatív zenei gyakorlatok összetevőinek hozzájárulása az ének-zene tanári munka eredményességéhez
23. **Táblázat:** Bereczki-féle kreativitás összetevőinek megjelenése
24. **Táblázat:** Sternberg–Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” elemeinek megjelenése
25. **Táblázat:** Hallgatói részvétel a kreatív zene kurzuson
26. **Táblázat:** Hallgatói elégedettség a kreatív zene kurzussal kapcsolatban
27. **Táblázat:** Hallgatói elégedettség a kreatív zene kurzussal kapcsolatban leendő szakmájukat tekintve
28. **Táblázat:** Hallgatók kreatív zene kurzuson szerzett zenei készségeinek fejlődése
29. **Táblázat:** A résztvevői motiváció növelése a kreatív zenei gyakorlatok típusain keresztül
30. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek és típusainak megjelenése a hallgatói ötletekben
31. **Táblázat:** Az Urban-féle kreativitás elemeinek jelentősége a hallgatói válaszok alapján
32. **Táblázat:** Diákok ötleteire történő reakció a leendő ének-zene tanárok részéről
33. **Táblázat:** Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a leendő ének-zene tanárok válaszai alapján
34. **Táblázat:** Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a fókuszcsoportos beszélgetés válaszai alapján
35. **Táblázat:** Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek jelentősége a hallgatói interjúk alapján
36. **Táblázat:** Az Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári attitűd elemeinek megjelenése a diákok ötleteire reagálva
37. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a hallgatói interjúk során
38. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek felfedezése a kreatív zenei kurzus elején és végén
39. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok definiálása a hallgatói interjúk során
40. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek összegzése a hallgatói definíciók alapján
41. **Táblázat:** A kreatív zenei gyakorlatok korosztályi ajánlása a hallgatói válaszok alapján
42. **Táblázat:** Értékelési formák választása
43. **Táblázat:** Értékelés viszonyítása
44. **Táblázat:** Feladattípusok választása a tanórán a motiváció érdekében
45. **Táblázat:** Ének-zene tantárgy rangsorolása
46. **Táblázat:** Jó ének-zene tanár megítélése a fókuszcsoportos beszélgetés alapján Teachout–McKoy modelljének tükrében
47. **Táblázat:** A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai

48. **Táblázat:** *A leendő ének-zene tanárok attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai oktatói nézőpontból*
49. **Táblázat:** *Hallgatók leendő ének-zene tanári attitűdjében fellelhető tanári sikeresség és kudarc attribútumai*
50. **Táblázat:** *Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a fókuszcsoportos beszélgetés során*
51. **Táblázat:** *Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek vizsgálata a hallgatói interjúk során*
52. **Táblázat:** *Oktatói vélemények a hallgatói motivációról a Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell elemeinek tükrében*
53. **Táblázat:** *A hallgatói motiváció vizsgálata Jones–Skaggs-féle MUSIC-modell alapján*
54. **Táblázat:** *A hallgatók motivációja szakjuk kiválasztásával kapcsolatban*
55. **Táblázat:** *Hallgatói célok képzésük abszolválását követően*
56. **Táblázat:** *A megkérdezett hallgatók zenei múltja*
57. **Táblázat:** *Jövőbeli szakmai segítségnyújtás a kérdőíves felmérés válaszai alapján*
58. **Táblázat:** *Tanár a kérdőíves válaszadók családjában*
59. **Táblázat:** *Példaképként felmerülő tanár*
60. **Táblázat:** *Tanári szerepek a XX. században*
61. **Táblázat:** *Abramo és Reynolds kreatív zene tanári attitűdjének jelentősége a kérdőíves válaszadók szerint*
62. **Táblázat:** *A „jó” ének-zene tanár Abramo és Reynolds kreatív zene tanári attitűdje alapján*
63. **Táblázat:** *A fókuszcsoport jövőbeli elképzelései leendő ének-zene tanárként Abramo és Reynolds kreatív zene tanári jellemzői alapján*
64. **Táblázat:** *A leendő ének-zene tanárok kihívásai a tanítás során a kérdőíves válaszok alapján*
65. **Táblázat:** *Elképzelt tanóra tanítási elemeinek meghatározása a kérdőíves válaszok alapján*
66. **Táblázat:** *Elképzelt tanóra tanítási elemeinek meghatározása a fókuszcsoportos beszélgetések és az interjúk válaszok alapján*
67. **Táblázat:** *Kreatív zenei gyakorlatok használata egy elképzelt ének-zene órán*
68. **Táblázat:** *Általános zenei készségek felbukkanása az elképzelt ének-zene órán*
69. **Táblázat:** *Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán*
70. **Táblázat:** *Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán Urban-féle kreativitás-modell alapján*
71. **Táblázat:** *Diákok ötleteinek megvalósítása az elképzelt ének-zene órán Abramo–Reynolds-féle kreatív zenetanári jellemzői alapján*
72. **Táblázat:** *Pedagógiai helyzet megoldása az elképzelt ének-zene órán Urban-féle kreativitás-modell alapján*
73. **Táblázat:** *Pedagógiai helyzet megoldása az elképzelt ének-zene órán Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári jellemzői alapján*
74. **Táblázat:** *Sternberg és Lubart-féle „kreativitás befektetés-elmélet” megjelenése a tanórán*
75. **Táblázat:** *Általános zenei készségek megjelenése a tanórán*
76. **Táblázat:** *Munkaformák használata a tanórán*
77. **Táblázat:** *Tanuló és tanár közti interakció megjelenése a tanórán*

78. **Táblázat:** *Tanári kérdésfelvetés megjelenése a tanórán*
79. **Táblázat:** *A tanár diákok felé tett szóbeli értékelésének megjelenése a tanórán*
80. **Táblázat:** *Tanári instrukciók megjelenése a tanórán*
81. **Táblázat:** *Tanulói aktivitás serkentése a tanórán*
82. **Táblázat:** *Tanár fizikai aktivitásának megjelenése a tanórán*
83. **Táblázat:** *Tanuló és tanuló közti interakció megjelenése a tanórán*
84. **Táblázat:** *Tanulói fáradtság és fegyelmezés megjelenése a tanórán*
85. **Táblázat:** *Közös éneklés megjelenése a tanórán*
86. **Táblázat:** *Füzet és tankönyv használata a tanórán*
87. **Táblázat:** *IKT eszközök használata a tanórán*
88. **Táblázat:** *Hangképzéstechnikai segítségnyújtás megjelenése a tanórán*
89. **Táblázat:** *Zeneismereti kiselőadás megjelenése a tanórán*
90. **Táblázat:** *Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében*
91. **Táblázat:** *Urban-féle kreativitás-modell elemeinek megjelenése a középiskolások tanári jellemzésében*
92. **Táblázat:** *Ének-zene tanár reflexiója saját munkájáról Urban-féle kreativitás-modell alapján*
93. **Táblázat:** *Urban-féle kreativitás-modell elemeinek azonosítása az ének-zene tanári interjúknál*
94. **Táblázat:** *Urban-féle kreativitás-modell elemeinek azonosítása az ének-zene tanári attitűdben a vezetői vélemények alapján*
95. **Táblázat:** *Bereczki Enikő-féle kreativitás összetevőinek megjelenése a tanórán*
96. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári összetevőinek megjelenése a tanórán*
97. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése a középiskolások „jó ének-zene tanár” jellemzésében*
98. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanár jellemzésében (Ön szerint mit gondolnak Önről a diákjai?)*
99. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanári interjúk során*
100. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanár bevallása alapján*
101. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése az ének-zene tanárnál a vezetői interjúk alapján*
102. **Táblázat:** *Abramo–Reynolds-féle kreatív zene tanári attitűdjének megjelenése a vezetői interjúk alapján (Milyen a jó zenetanár?)*
103. **Táblázat:** *Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a sikeresség szempontjából a vezetői interjúk alapján*
104. **Táblázat:** *Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a sikeresség szempontjából*
105. **Táblázat:** *Teachout–McKoy-féle 5 attribútum megjelenése az ének-zene tanár attitűdjében a kudarc szempontjából*
106. **Táblázat:** *Kreatív zenei gyakorlatok megjelenése, azok gyakorisága a tanórán*
107. **Táblázat:** *Kreatív zenei gyakorlatok definiálása a fókuszcsoportos beszélgetések és ének-zene tanári in-*

terjűk alapján

108. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek alkalmazása az ének-zene tanárok előzetes bevéllása szerint

109. Táblázat: Kreatív zenei gyakorlatok elemeinek megjelenése a tanórán a fókuszcsoporthos beszélgetések alapján

110. Táblázat: Egy elképzelt ének-zene óra elemei közt a kreatív zenei gyakorlatok megjelenése a fókuszcsoporthos beszélgetések alapján

111. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán a videódokumentumok, fókuszcsoporthos beszélgetések alapján

112. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán az ének-zene tanári interjúk alapján

113. Táblázat: Réthyné-féle tanulási motiváció megjelenése a tanórán a vezetői interjúk alapján

114. Táblázat: Osztálytermi környezet motivációs hatásának megjelenése a tanórán a videódokumentáció és fókuszcsoporthos beszélgetések alapján

115. Táblázat: A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjainak megjelenése a tanórán a videódokumentáció és ének-zene tanári interjúk alapján

7.0 Mellékletek

7.1 Kérdőív középiskolások számára

<https://forms.gle/wzMFqxsKeut81sAL6>

A középiskolásoknak készített kérdőív vizsgálja

- a diákok motivációját az ének-zene órákon
- a tantárgyhoz való viszonyukat, elvárásaikat
- zenei kreativitásuk igénybevétele
- tanárukhöz való viszonyukat, elvárásaikat

7.2 Interjú kérdések: ének-zene tanárok számára

1. Mikor kezdett el tanítani?
2. Míóta foglalkozik középiskolásokkal?
3. Milyen típusú középiskolában dolgozik jelenleg?
4. Melyik régióban dolgozik?
5. Ön szerint mit gondolnak Önről diákjai? (Milyen tanárnak tartják Önt?)
6. Míért kezdett el ének-zenét tanítani?
7. Hallotta-e már ezt a kifejezést: kreatív zenei gyakorlat?

8. Hogy definiálná ezt a kifejezést?
9. Ön szerint használ tanítási óráján kreatív zenei gyakorlatokat?
10. Nevezzen meg legalább egyet!
11. Ismer olyan kollégát, aki használ kreatív zenei gyakorlatokat? (nem feltétlenül az Ön intézményében)
12. Mely tanítási helyzetekben a legmotiváltabbak diákjai?
13. Mely tanítási helyzetekben a legmotiválatlanabbak diákjai?
14. Mit tesz abban az esetben, ha az Ön által felkínált tanórai feladat kapcsán egy diákjának ötlete támad annak másfajta megvalósítására?
15. Mit tesz abban az esetben, ha énekóráján egy/több diákja nem szeretne énekelni?
16. Mit tekint sikernek a tanításban?
17. Mit tekint eredménytelennek, kudarcnak a tanításban?
18. Mi volt élete egyik legnagyobb sikere?
19. És kudarca?
20. Mik az elvárásai saját magával szemben?
21. Hogyan ítéli meg a zeneoktatás helyzetét iskolájában?
22. Hogyan ítéli meg a zeneoktatás helyzetét hazánkban?
23. Milyen a presztízse a tanulók és a tanárok körében?
24. Hogyan készül fel az óráira? (Tagja-e valamilyen szakmai közösségnek? Jár-e szakmai rendezvényekre?)
25. Hogyan tanul?
26. Vannak-e olyan kollégái, akikkel meg tudja osztani tapasztalatait, megbeszélni azokat, akiktől tanulhat vagy akiket taníthat?
27. Milyen zenepedagógiai módszereket ismer?
28. *Milyen a jó zenetanár?*

7.3 Fókuszcsoportos beszélgetés kérdései: középiskolások számára

1. Melyik osztályba jártok?
2. Hány fős az osztályotok?
3. Szerettek ebbe az iskolába járni?
4. Mi a jó ebben az iskolában?
5. Mit nem szerettek ebben az iskolában?

6. Szerintetek milyen a jó tanár?
7. Hány ilyen tanár tanít az iskolátokban?
8. Szerintetek milyen a jó ének-zene tanár?
9. Ez a leírás mennyire illik ének-zene tanárookra?
10. Egy nap átlagosan mennyi időt fordítotok önálló tanulásra? Miért?
11. Egy héten átlagosan mennyi időt fordítotok arra, hogy felkészüljete az ének-zene órára?
12. Milyen műfajú koncertekre/színházba szoktatok járni?
13. Mióta van ének-zene órátok ebben az iskolában?
14. Mióta tanít titeket a tanár úr/tanárnő?
15. Miként zajlik egy-egy ének-zene óra?
16. Van-e olyan feladat, ami visszatérő? Melyik ez?
17. Van-e olyan feladat, amit valami miatt nem kedveltek? Miért?
18. Van-e olyan feladat, amit valami miatt kedveltek? Miért?
19. Hallottátok már ezt a kifejezést: kreatív zenei gyakorlat?
20. Mit gondoltok, mit jelent ez a kifejezés?
21. Milyen tanárnak gondoljátok ének-zene tanárokat?
22. Ha ti tarthatnátok egy ének-zene órát, milyen feladatokkal lepnétek meg a középiskolásokat? Miért pont így tartanátok az órát?
23. Szerintetek hogy kell „kinéznie” egy középiskolai ének-zene órának?
24. Van köztetek olyan, aki zenei pályára készül? Miért?
25. Egy nap átlagosan mennyi időt töltötök zenéléssel?
26. Egy nap átlagosan mennyi időt töltötök zenehallgatással?

7.4 Interjú kérdések: az adott közoktatási intézmény humán/ének-zene munkaközösség vezetője/intézményvezetője/intézményvezető helyettes számára

1. Mikor kezdett el tanítani?
2. Mióta foglalkozik középiskolásokkal?
3. Milyen típusú középiskolában dolgozik jelenleg?
4. Melyik régióban dolgozik?
5. Mióta humán/ének-zene munkaközösség vezető az intézményben?

6. A munkaközösség hogyan és miben segíti a pedagógusokat?
7. Milyen rendszerességgel tartanak munkaközösségi értekezletet?
8. Mi ezeknek a találkozónak a menetrendje?
9. Merültek-e fel problémák az ének-zene oktatással kapcsolatban? (Melyek voltak ezek?
Hogyan oldották meg ezeket a problémákat?)
10. A tantestület miként támogatja a zeneoktatást?
11. Az Önök intézményében a tehetséggondozás milyen szerepet tölt be?
12. Hogyan ítéli meg a zeneoktatás helyzetét iskolájában?
13. Ön szerint ének-zene szakos kollégájának milyen a presztízse a tanulók és a tanárok körében?
14. Ön szerint kollégája hogyan készül fel az óráira?
15. Hogyan tanul?
16. Vannak-e kollégájának olyan kollégái, akikkel meg tudja osztani tapasztalatait, megbeszélni azokat, akiktől tanulhat vagy akiket taníthat?
17. Ön szerint ének-zene óráján kollégája miként motiválja diákjait?
18. Ön szerint ének-zene szakos kollégája használ innovatív gyakorlatokat tanóráján?
19. *Milyen a jó zenetanár?*

7.5 Interjú kérdések: felsőoktatási intézmények oktatói számára

1. Milyen szakokat kínál a Zenei Tanszék?
2. Mik a szakra a bemeneti követelmények?
3. Hogyan zajlik a felvételi?
4. Milyen felvételitapasztalatokkal rendelkeznek?
5. A felvett hallgatók motivációjában mit tapasztal?
6. Hogyan épül fel a képzés tartalma?
7. Változott-e mindez az elmúlt 3-5 évben? Ön szerint mi lehet ennek az oka?
8. Egyes képzési tartalmak változtatása milyen belső és/vagy külső irányelvek alapján történik?
9. Egyes tanórák mely módszertan/módszertanok mentén zajlanak?
10. Ön hallott már a kreatív zenei gyakorlatokról? Honnan?
11. Mit gondol, milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?
12. Ön szerint a tanszéken kínálnak olyan tantárgyat, melyben a kreatív zenei gyakorlatok

megtalálhatóak? Mely/melyek ezek a tantárgyak?

13. Mit tapasztal, hallgatóik elhelyezkedése későbbi elhelyezkedése kapcsán?
14. Ön szerint milyen kihívásokkal kell szembenézniük volt hallgatóiknak pályájuk során?
15. Mióta tanít az egyetemen?
16. Vannak-e innovatív elképzelései a képzéssel kapcsolatban?
17. Melyek ezek?
18. Ön szerint melyek képzésük gyengeségei és erősségei?

7.6 Interjú kérdések: ének-zene szakos hallgatók számára

1. Mikor kezdte az ének-zene képzést?
2. Milyen indítatásból választotta ezt a szakot?
3. Mi a célja a képzés elvégzése után?
4. Hogyan jellemezné az Ön által választotta ének-zene képzést?
5. Leendő szakmájához mely kurzus/tantárgy adja Önnek a legmegfelelőbb segítséget?
6. Miért?
7. Szakmai segítségnyújtásban milyen a viszonya tanáraival?
8. Milyen a viszonya szaktársaival?
9. Hogyan képzei el magát leendő ének-zene tanárként?
10. Milyen módszerekkel/hogyan fog tanítani?
11. Milyen kihívásokra számít a tanítás során?
12. Milyen elvárásai vannak e téren önmagával szemben?
13. Hallott már a kreatív zenei gyakorlatokról?
14. Mit gondol, milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?
15. Képzése során találkozott már ilyen gyakorlatokkal?
16. Hány éves kortól, kiknek ajánlaná ezeket a gyakorlatokat?
17. Ha holnap tanórát kellene tartania 10. osztályosok számára, hogy építené fel óráját?
18. Amennyiben egy diáknak Önetől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért?
19. Mit tenne, ha diákjai nem szeretnének énekelni ének-zene óráján?

7.7 Kérdőív első éves ének-zene szakos hallgatók számára

A) a kreatív zenei kurzus elején

<https://forms.gle/2orPZgCTjmA8xmyZ6>

1. Milyen indíttatásból választotta ezt a szakot?
2. Mi a célja a képzés elvégzése után?
3. Hogyan jellemezné egy szóban az Ön által választotta ének-zene képzést?
4. Leendő szakmájához mely kurzus/tantárgy adja Önnek a legmegfelelőbb segítséget? Miért?
5. Milyen indíttatásból választotta ezt a kurzust?
6. Milyen elvárásai vannak ezzel a kurzussal kapcsolatban?
7. Mely zenei készségeit kívánja még fejleszteni?
8. Mit gondol, ezekben a zenei készségekben ez a kurzus segítségére lehet?
9. Hogyan képzelel el magát leendő ének-zene tanárként?
10. Milyen módszerekkel/hogyan fog tanítani?
11. Milyen kihívásokra számít a tanítás során?
12. Milyen elvárásai vannak e téren önmagával szemben?
13. Hallotta már ezt a kifejezést: kreatív zenei gyakorlat?
14. Mit gondol, milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?
15. Képzése során találkozott már ilyen gyakorlatokkal?
16. Hány éves kortól, kiknek ajánlaná ezeket a gyakorlatokat?
17. Ha holnap tanórát kellene tartania 10. osztályosok számára, hogy építené fel óráját?
18. Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért pont így reagálna?
19. Mit tenne, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?

B) a kreatív zenei kurzus végén

<https://forms.gle/3F9nmC2rN27dGvPq6>

1. Leendő szakmájához a kurzus segítséget nyújtott-e az Ön számára? Miért?
2. Előzetes elvárásait teljesítette-e ez a kurzus? Miért?
3. Mely zenei készségei fejlődtek a kurzus elvégzése során?
4. Változott-e leendő szakmájához kapcsolódó attitűdje a félév során? Miért?
5. Miként definiálná a kreatív zenei gyakorlat kifejezést?
6. Milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?
7. Hány éves kortól, kiknek ajánlaná ezeket a gyakorlatokat?

8. Hogyan képzelel el magát leendő ének-zene tanárként?
9. A kurzus által kínált kreatív zenei gyakorlatok miként segíthetik Önt a továbbiakban?
10. Ha holnap tanórát kellene tartania 10. osztályosok számára, hogy építené fel óráját?
11. Felhasználna-e kreatív zenei gyakorlatokat? Miért?
12. Amennyiben egy diáknak Önétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálna? Miért pont így reagálna?
13. Mit tenné, ha diákjai nem szeretnék énekelni ének-zene óráján?

7.8 Fókuszcsoportos beszélgetés kérdései: első éves ének-zene szakos hallgatók számára

1. Leendő szakmájukhoz a kurzus milyen segítséget nyújtott az Önök számára? Miért?
2. Előzetes elvárásait teljesítette-e ez a kurzus? Miért?
3. Mely zenei készségeik fejlődtek a kurzus elvégzése során?
4. Változott-e leendő szakmájához kapcsolódó attitűdjük a félév során? Miként?
5. Miként definiálnák a kreatív zenei gyakorlat kifejezést?
6. Önök szerint milyen típusú gyakorlatokat takar ez a kifejezés?
7. Hány éves kortól, kiknek ajánlanák ezeket a gyakorlatokat?
8. Önök szerint milyen a jó tanár?
9. Önök szerint milyen a jó ének-zene tanár?
10. Mit gondolnak, miben kellene még fejlődniük, hogy ennek a képnek megfeleljenek?
(Hogyan és honnan kellene még tanulniuk?)
11. Hogyan képzelik el magukat leendő ének-zene tanárként?
12. Mit gondolnak, a kurzus által kínált kreatív zenei gyakorlatok miként segíthetik Önöket a továbbiakban?
13. Ha holnap tanórát kellene tartaniuk 10. osztályosok számára, hogy építenék fel az órát?
14. Felhasználnának-e a tanult kreatív zenei gyakorlatokat? Miért?
15. Amennyiben egy diáknak az Önökétől eltérő ötlete támadna egy adott zenei feladat másként történő megvalósítására, miként reagálnának? Miért pont így reagálnának?
16. Mit tennének, ha diákjaik nem szeretnék énekelni az ének-zene órán?