

Asztalos Andrea

AZ ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK ZENEI KÉPESSÉGFEJLESZTÉSÉRŐL ALKOTOTT PEDAGÓGUS-NÉZETEK

1. Bevezetés

Az iskolai oktatás legfontosabb kérdései közé tartozik a képességek fejlődése és fejlesztése (Nagy, 2002). Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és az érdeklődés. (Gembris, 2002). A gyerekek zenei képességének fejlesztése terén nagyon fontos időszak a 6-10 éves kor közötti szakasz, amikor a tanulók már rendelkeznek a legtöbb olyan készséggel, amely szükséges a holisztikus zenei percepcióhoz és előadáshoz; birtokba vették a szelektív és az irányított hallás képességeit, nő a figyelem időtartama (Sims, 2005; Werner, 2007), így képesek lesznek adott zenei jelenségek megfigyelésére, így megkezdődhet a zenei képességek tudatos, formális fejlesztése. Mivel a tanári nézetek hatással vannak a diákok zenei képességfejlesztésének lehetőségeire, eredményességére (Shouldice, 2013), így fontos megvizsgálni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodását, nézeteit a gyerekek zenei képességfejlesztésével kapcsolatban.

2. Szakirodalmi háttér

A gondolkodáskutatás legutóbbi évtizede, részben a konstruktivizmus fejlődése nyomán, egy egészen új irányba terelte a pedagógusvizsgálatokat: a tanári hitek, nézetek (beliefs) kutatása felé. A nézet fogalmának nemcsak meghatározása, de szakkifejezése sem egységes sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban. Gyakran használatosak az elképzelés, előítélet, feltételezés, feltevés, propozíció, elkötelezettség, meggyőződés, vélekedés, ideológia, elméleti keret, személyes elmélet, hit kifejezések. Ezek mind valamely más szempontot hangsúlyoznak a fogalomra nézve. A kognitív pszichológia térhódításával különbséget kezdtek tenni az attitűdök és a nézetek között. Mindkét pszichikus konstrukcióra jellemző, hogy a tapasztalatból származik, s hogy befolyásolja az egyén cselekvéseit az őt környező világ dolgaival kapcsolatosan. Azok a kutatók, akik különbséget tesznek e két fogalom között (Rokeach, 1968; Fishbein, 1967; Kimmel, 2007), az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítanak. Falus Iván (2006) szerint a nézet pszichikus képződmény, pszichikailag alátámasztott feltételezés, amelyet igaznak vélünk. Egyetért Rokeach és Fischer megállapításával, mely szerint abban különbözik az attitűdtől, hogy elsősorban kognitív tartalmú és kevésbé érzelmi töltésű. A deklaratív tudástól pedig az a már említett tulajdonsága mentén különbözteti meg, hogy pszichikailag és nem logikailag alátámasztott, már meglévő ismereteinkből tudatosan nem levezethető, tények nélkül is igaznak gondoljuk. Vagyis olyan állításként határozhatjuk meg, melyet igaznak vélünk, aminek elköteleződünk. Ezen a ponton viszont egy másik problémával kerülünk szembe: a nézetek és a tudás elhatárolásának kérdésével. A különbség abban ragadható meg, hogy a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom. A tudás viszont valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez (Richardson, 1996). A nézet tehát Richardson (1996) szerint olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során. Hasonló álláspontra helyezkedik Calderhead (1996) is, aki szerint míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat,

addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk. Goodman gyakorlati tudásfilozófiaként, Clark, Fox és Peterson személyes elméletekként, Claxton implicit elméletekként, míg Clandin és Conelly tanári személyes elméletekként tekint a nézetekre (Túri, 2018)

A pedagógusok minden tevékenységét egy szerzett, sokszor laikus elméletrendszer határozza meg, mely a pedagógus gondolkodása mélyén meghúzódó alapvető elkötelezettség, melynek elemei többnyire nem verbálisan fejeződnek ki (Falus, 2001). Ez a koherens pedagógiai világszemlélet a nevelődés, a korábbi iskolai tapasztalatok során fejlődik, szilárdul meg és az elméleti ismereteik befogadásában is szűrőként funkcionál. Ezek a prekoncepciók implicit jellegűek, nehezen változtathatóak. Meghatározzák, hogy az egyén mit fogad be, hogyan idéz fel, miként vélekedik a nevelés céljairól és lehetőségeiről, végső soron egész pedagógiai működését, tevékenységét.

Itt kell megemlítenem az értékelőrendszert, amely Zeichner és Liston (1996, idézi Falus, 2006) szerint korábbi iskolás tapasztalatok, a személyiség és a szerepelvárások kölcsönhatásában alakul ki, és a pályafejlődés során a különböző elméleti ismeretek befogadását, alkalmazását és a gyakorlati tevékenységek elemzését, irányítását végzi. Az értékelőrendszer a pedagógiai gyakorlat tekintetében releváns nézetekből, tapasztalatokból, tudásból és értékekből áll, mely segíti az ismeretek értelmezését, befogadását és a gyakorlat szervezését, tehát gyakorlatilag szűrőként funkcionál. Az értékelő rendszer a struktúra, és amit végez, az maga a reflektálás. Értelmezi, értékeli, szelektálja a beérkező pedagógiai hatásokat, legyenek azok egy továbbképzésen tanultak vagy az órán tapasztaltak. A feldolgozás, elemzés eredményeképpen eldől, hogy az új hatások módosítják-e a későbbi gyakorlati tevékenységet. A fontos, hiteles tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is változik, mintegy újrakonstruált keretet adva a további befogadások és cselekvések számára.

A nézetek és a gyakorlati tevékenységek közötti közvetlen kapcsolatból kifolyólag a tanárok nézeteinek tanulmányozása fontos témává vált az oktatáskutatás területén (Ernest, 1989; Fives, Buehl, 2008; Kagan, 1992; Nesper, 1987; Pajares, 1992; Rath, 2001; Richardson, 1996; Thompson, 2007; Vartuli, 2005). A tanárok tanításról, tanulásról és a tanítási anyagról alkotott nézeteinek közvetlen hatása van arra, hogy milyen tanítási módszert alkalmaznak és hogyan tanítanak az osztályban, amelyek pedig befolyásolják a tanulók tanulási tapasztalatait (Ernest, 1989). Thompson (2007) megállapította, hogy a tanárok nézetei és osztálytermi cselekedetei nem választhatók el egymástól. A tanárok nézeteinek nyilvánvaló hatása van a döntéseikre és a viselkedésükre, de ezek gyakran implicitek, melyek a tanárok cselekedeteire oly módon hatnak, hogy ezeknek a nézeteknek valójában a tudatában lennének (Ernest, 1989; Vartuli, 2005). A tanárok nézetei hatással vannak a tanítási módszerekre, és következésképpen az eredményekre (Kennedy és Kennedy 1996). A zeneoktatás kihívásairól, feladatairól, prioritásairól alkotott tanári nézetek hatással vannak a tanári attitűdökre és a gyakorlatra az iskolai tanításuk során (Russell-Bowie 2009). A zenepedagógusnak a tanulók zenei képességeiről alkotott nézetei összefüggést mutatnak a zenei osztályban folytatott tevékenységükkel és a gyerekekkel való interakcióikkal ugyanúgy, mint a zenei nevelés céljairól alkotott nézeteikkel is (Shouldice, 2013). Sok ének-zene tanár azt a nézetet vallja, hogy a zenei tehetség veleszületett ajándék (Biasutti, 2010; Brändström, 1999; Clelland, 2006; Evans és mtsai., 2000; Hewitt, 2006; Legette, 2002, 2012; Shouldice, 2013). Az elemi ének-zene tanárok zenei képességekről alkotott nézetei hatással vannak arra, hogy hogyan értékelik a tanulókat az ének-zeneórákon az elemi iskolában (Shouldice, 2013)

A szakirodalom eddigi feldolgozása során nem találtam olyan témájú kutatást, amely Magyarországon az általános iskolai tanítók és ének-zene tanárok nézeteit, gyakorlati tapasztalatait vizsgálta volna az ének-zene tagozatos és nem ének-zene tagozatos általános iskolában folyó zenei képességfejlesztéssel kapcsolatban. Arról sincsenek vizsgálati eredmények, hogy a pedagóguspálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók

nézetei mennyiben hasonlítanak, illetve különböznek egymástól. Az eddigi kutatások nagy része a tanárképzésben résztvevő hallgatók és a kezdő tanárok nézeteinek, gondolkodásának vizsgálatára terjedtek ki. A tanári életpálya különböző szakaszaiban lévő ének-zene tanárok, tanítók nézeteinek, gondolkodásának feltárása, megismerése mind a gyakorlati pedagógia fejlesztése, mind pedig az ének-zene tanárképzés és -továbbképzés szempontjából is kulcsfontosságú lehet.

3. Kutatás célja

A kutatás célja feltárni és vizsgálni az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit és gyakorlati tapasztalatait az általános iskolai alsó tagozatos tanulók zenei képességeinek fejlesztési lehetőségeivel kapcsolatban. A tanári nézeteket a következő fő zenei képességcsoportok mentén vizsgáltuk: percepciós képességek, reprodukciós képességek, produktív képességek, receptív képességek, illetve külön hangsúlyt fektetve az éneklési képességre és a memorizálásra. Ugyanakkor fel kívánom tární az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézetei és a pedagógusok életkora, képzettsége, szakmai gyakorlata közötti összefüggéseket.

3.1 Kutatási kérdések

- 1) Megragadhatók-e jelentős különbségek a tanítók és az ének-zene tanárok ének-zene tagozatos és a nem ének-zene tagozatos tanulók zenei képességfejlesztésére vonatkozó nézeteivel kapcsolatban?
- 2) Megragadható-e az összefüggés a zenei képességfejlesztésről alkotott pedagógus-nézetek és az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok életkora, képzettsége és gyakorlata között?

3.2 Kutatás hipotézisei

- 1) Feltételezem, hogy a tanítók és az ének-zene tanárok tanulói zenei képességfejlesztésre vonatkozó nézetei között szignifikáns eltérések is fellelhetők, mind az ének-zenei tagozatot, mind pedig a nem ének-zene tagozatot tekintve.
- 2) Feltételezem, hogy a pedagógusok életkora, képzettsége és gyakorlata szignifikánsan befolyásolja a zenei képességfejlesztésről alkotott tanítói és ének-zene tanári nézeteket.

4. Kutatási módszerek, minta

A pedagógusok gondolkodásával kapcsolatos szakirodalom áttekintése, feldolgozása, valamint a kutatás hipotéziseinek kialakítása után a vizsgálat adatait önkitöltős online kérdőív és félig strukturált interjú keretei között gyűjtöttem össze. Ebben a tanulmányban az online kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatom be.

2017 tavaszán önkitöltős online kérdőíves adatfelvételt készítettem a nyolc évfolyamos általános iskolában ének-zene tantárgyat tanító pedagógusokkal. Az online kérdőívet 448 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus töltötte ki, akik nyolc osztályos általános iskolában tanítanak Magyarországon. A vizsgálatban 176 tanító és 272 ének-zene szakos tanár vett részt.

Az online kérdőíves adatok kvantitatív módszerekkel való feldolgozásához az SPSS24 programot használtam és összefüggésvizsgálatokat folytattam ANOVA varianciaanalízissel.

5. Kutatás eredményei

5.1. A pedagógusok gondolkodása a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről

Először azt vizsgáltam meg, hogy az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok mely *zenei percepciók képességeket* milyen mértékben tartják fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos osztályokban. Az SPSS 24 programban elvégzett eloszlás-vizsgálatok alapján az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok többsége szerint teljes mértékben fejleszhető a tempómegkülönböztetés hallás után (68,9%) és a dinamika megkülönböztetése hallás után (56,2%). A dallam-, és dalfelismerés hallás után fejleszhetőségének mértékéről megoszlának a pedagógus-nézetek a teljes mértékben (47%) és a nagyrészt (40,9%) fejleszhető kategóriák között. A pedagógusok nagyobb csoportja - 40-45%-a – a nagyrészt fejleszhető kategóriába sorolta a következő zenei hallási képességeket: a ritmusértékek, ritmusképletek felismerését hallás után, ritmushallást (43,9%); a hangszínek megkülönböztetését, felismerését hallás után, hangszínhallást (40,7%); tonalitásérzéklet (45,3%); tempóváltozás érzékelését (45,3%); metrikus egységek érzékelését (41,9%). A megkérdezett pedagógusok nagy része kis mértékben fejleszhető zenei percepciók képességnek jelölte meg a hangközfelismerést hallás után (51,7%); a többszólamú hallást (53,5%); a formai egységek érzékelését, formaérzéklet (55%). Ugyanakkor nincs olyan zenei percepciók képesség, mely a pedagógusok többsége szerint egyáltalán nem fejleszhető ebben a korosztályban, viszont meg kell említeni, hogy a megkérdezett pedagógusok 30,9%-a úgy gondolja a hallás utáni hangközfelismerés egyáltalán nem fejleszhető a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekeknél.

Az eloszlásvizsgálatok után arra kerestem a választ, hogy a mintánkban szereplő pedagóguscsoportok – tehát a tanítók és az ének-zene szakos tanárok - nézetei között fellelhető-e különbség, ami a nem zenei alsó tagozatos gyerekek zenei percepciók képességeinek fejleszhetőségét illeti. Egyszempontú varianciaanalízissel megvizsgáltam, mely nézetek esetében gondolkodnak hasonlóan a pedagógusok, s melyekben különbözően. A tizenegy vizsgált nézetből öt esetben volt egységes a pedagóguscsoportok gondolkodása, hatban viszont $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott köztük. A tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása terén szignifikáns különbséget tártam fel az alábbi zenei percepciók képességek fejlesztésének mértékével kapcsolatban: ritmusértékek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás ($p = ,000$); hangközfelismerés hallás után ($p = ,000$); dinamika megkülönböztetése hallás után ($p = ,000$); többszólamú hallás ($p = ,000$); tonalitásérzéklet ($p = ,035$); formai egységek érzékelése, formaérzéklet ($p = ,002$).

A megkérdezett pedagógusok nagyobb csoportja (49,5%-a) szerint a *zenei reprodukciók képességek* közül csupán a hallott ritmussor visszatapsolását, visszakopogását tartják teljes mértékben fejleszhetőnek a nem ének-zenei alsó tagozatos osztályokban. A mintámban lévő pedagógusok 40-50%-a nagyrészt fejleszhetőnek tekinti a hallott dallam dallamvonalának érzékeltetését nagymozgással, relációk térbeli mutatóival, kézzel (43,5%); a hallott dallam visszaéneklését (44,6%); a tanult ritmussor eltapsolását, elkopogását emlékezetből (43,6%); daléneklést emlékezetből (50,2%); tanult dal éneklését szöveggel kottából (45,6%); a tempótartást (50%); a ritmusolvasást (47,4%); a ritmusírást (45,5%). A zenei reprodukciók képességek közül a legkevésbé fejleszhető képességeknek tartják a tanult dal éneklését szolmizálva kottából (46,8%); a lapról olvasást (45,8%) és a dallamírást (40,7%). A dallamírási és a lapról olvasási képesség a pedagógusok 30%-a szerint viszont egyáltalán nem fejleszhető a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekeknél.

A pedagóguscsoportok nézetei közötti különbségek egyértelműbb kimutatása érdekében egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam, mely során arra az eredményre jutottam, hogy a

tizenkét nézet közül tíz esetben $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott a tanítók és az ének-zene szakos tanárok nézetei között. A következő zenei reprodukációs képességek fejleszthetőségéről alkotott tanítói és tanári nézetek között van erős szignifikáns különbség: hallott dallam visszaéneklése ($p = ,000$); hallott ritmussor visszatapsolása, visszakopogása ($p = ,000$); tanult ritmussor eltapsolása ($p = ,000$); daléneklés emlékezetből ($p = ,000$); tanult dal éneklése szolmizálva kottából ($p = ,002$); ritmusolvasás ($p = ,000$); lapról olvasás ($p = ,000$); ritmusírás ($p = ,000$); dallamírás ($p = ,000$). Tempótartással kapcsolatban is szignifikáns különbség tapasztalható a két pedagóguscsoport vélekedése között ($p = ,010$). Egyszempontú varianciaanalízissel a tanítók és ének-zene tanárok memóriafejlesztéssel kapcsolatos nézeteiben is szignifikáns különbséget tártam fel: a dallammemorizálás és a ritmusmemorizálás terén is egyaránt $p = ,000$ szignifikanciaszinten.

Az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok nézeteit a **zenei produkációs képességek** nem ének-zenei alsó tagozaton történő fejleszthetősége terén is vizsgáltam, melyhez eloszlás vizsgálatokat alkalmaztam. Az ének-zene órákon belül a produkációs képességek alatt elsősorban az énekes előadást, illetve az improvizatív feladatokat értem. Az eloszlásvizsgálatok során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok 60,5%-a gondolja úgy, hogy a mozgással történő éneklés teljes mértékben fejleszthető a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulóknál. A pedagógusok 45-50%-a nagyrészt fejleszthető zenei produkációs képességek közé sorolta az éneklést kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással (46,6%); és az éneklést tiszta intonációval (49,5%). Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással történő éneklés esetén szinte megoszlik a pedagógusok véleménye a teljesen, illetve a nagyrészt fejleszthető kategóriák között, tehát a pedagógusok 39,7%-a teljesen, addig a 41,3%-a szerint nagyrészt fejleszthető ez a zenei képesség. A dallam- és ritmusimprovizációt a kis mértékben fejleszthető zenei produkciók képességek közé sorolta a megkérdezett ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok 52,4%-a, míg 13,2%-uk szerinte ez a zenei képesség egyáltalán nem fejleszthető.

A két vizsgált pedagóguscsoport gondolkodása közötti szignifikáns különbség kimutatásához egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam. E vizsgálat rámutatott arra, hogy az öt nézet közül négy esetében $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott közöttük. A kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással történő éneklés esetében nincs különbség a tanítók és a tanárok gondolkodásában, míg a dallam-, és ritmusimprovizáció ($p = ,000$); a mozgással történő éneklés ($p = ,001$), a tiszta intonációval történő éneklés ($p = ,001$); megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással történő éneklés ($p = ,004$) fejlesztési szintjével kapcsolatban szignifikáns különbség van a vizsgált pedagóguscsoportok, tehát a tanítók és az ének-zene szakos tanárok, gondolkodása között.

Végül megvizsgáltam az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok gondolkodását a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek **zenei recepciós képességeinek** fejlesztésével kapcsolatban is. A zenei recepciós képességek fejlesztése az ének-zene órákon elsősorban a zenehallgatással érhető el. Eloszlásvizsgálatok eredményeképpen megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusok csupán kevesebb, mint 25%-a szerint fejleszthetők teljes mértékben a zenei recepciós képességek a nem ének-zenei alsós gyerekeknél. A mintánkban szereplő pedagógusok nagyobb csoportja kb. 40-45%-a szerint a zenei recepciós képességek közül a figyelmes, elmélyült zenehallgatás (46,5%); a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és / vagy vizuális kifejezése (41,2%); a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átélése (43,8%) a nagyrészt fejleszthető a nem ének-zenei alsó tagozatos tanulóknál. Öt olyan zenei recepciós képességet találtunk - 1) Különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között; 2) Zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben; 3) A zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése; 4) Igényes zene iránti fogékonyság; 5) Egész életen át tartó zenei érdeklődés - melyek

fejleszthetősége között szinte egyenlő arányban megoszlik a vélemény a nagyrészt, illetve a kis mértékben fejleszthető szintek között.

Egyszempontú varianciaanalízissel megvizsgáltam, mely nézetek esetében gondolkodnak hasonlóan a pedagógusok, s melyekben különbözően. A nyolc vizsgált nézetből három esetben volt egységes a pedagóguscsoportok gondolkodása, ötben pedig $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott köztük. A tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodásában szignifikáns különbséget tártam fel 1) a figyelmes, elmélyült zenehallgatás ($p = ,015$); 2) különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között ($p = ,037$); 3) a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése ($p = ,002$); 4) az igényes zene iránti fogékonyság ($p = ,035$) és 5) az egész életen át tartó zenei érdeklődés ($p = ,009$) terén.

5.2 A pedagógusok gondolkodása az ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességeinek fejlesztéséről

A megkérdezett pedagógusok nagy része, több mint 50%-a, szerint minden *zenei percepció* *képesség* teljes mértékben fejleszthető az ének-zenei alsó tagozatos tanulóknál. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a pedagógusok 35-40%-a négy zenei percepció képességet - e) a hangközfelismerést hallás után (42%); g) a többszólamú hallást (36,7%); h) a tonalitásérzékletet (39,5%); a formai egységek érzékelését, formaérzékletet (43%) - nagyrészt fejleszthető zenei képességeknek tekintik.

Ahhoz, hogy meg tudjam állapítani mely nézetek esetében van szignifikáns különbség a tanítók és az ének-zene szakos tanárok gondolkodása között, egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam. A tizenegy vizsgált nézetből hét esetében $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott a pedagóguscsoportok nézetei között. A tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása terén szignifikáns különbség mutatkozott az alábbi zenei percepció képességek fejlesztésével kapcsolatban: 1) hangközfelismerés hallás után ($p = ,001$); 2) dinamika megkülönböztetése hallás után ($p = ,007$); 3) többszólamú hallás ($p = ,000$); 5) tonalitásérzéklet ($p = ,029$); 6) formai egységek érzékelése, formaérzéklet ($p = ,006$) és a 7) metrikus egységek érzékelése ($p = ,020$). Gyenge szignifikáns különbség mutatkozik a két pedagóguscsoport vélekedésében, ami ritmushallás fejleszthetőségi mértékét illeti.

Az ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei reprodukciós képességeinek fejleszthetőségét tekintve is megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusok többségének, több mint 50%-ának - nézetei szerint teljes mértékben fejleszthetők ezek a képességek, melyek az eloszlásvizsgálatokból egyértelműen kiderülnek. Ugyanakkor a megkérdezett pedagógusok kb. 36-38%-a véli úgy, hogy a következő két zenei reprodukciós képesség – a lapról olvasás (37,3%) és a dallamírás (36,3%) – nem teljes mértékben, hanem csupán nagyrészt fejleszthető az ének-zenei alsó tagozatos tanulók esetében.

Az ének-zene tanári és a tanítói nézetek közötti hasonlóságok és szignifikáns eltérések kimutatásához egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam. Ennek során fény derült arra, hogy a 12 nézet közül hétben hasonlóság, míg 5 esetben pedig szignifikáns - $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten - jelentős különbség mutatkozott. A zenei reprodukciós képességek fejlesztését tekintetbe véve az alábbi esetekben mutatkozott szignifikáns különbség a két pedagóguscsoport nézetei között: 1) ritmusírás ($p = ,000$); 2) dallamírás ($p = ,000$); 3) ritmusolvasás ($p = ,000$); 4) lapról olvasás ($p = ,000$); 5) tanult dal éneklése szolmizálva kottából ($p = ,023$). A többi zenei reprodukciós képesség fejlesztési szintjére vonatkozólag hasonlóság lelhető fel a két pedagóguscsoport gondolkodásában. További egyszempontú varianciaanalízis során bebizonyosodott, hogy a memóriafejlesztés tekintetében is szignifikáns különbség észlelhető a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodásában. A dallammemorizálás terén a szignifikanciaszint $p = ,002$, míg a ritmussor memorizálása esetén $p = ,004$, melyeket az egyszempontú varianciaelemzés eredményeként kaptam.

Az elvégzett eloszlásvizsgálatok alapján megállapítható, hogy a **zenei produkciós képességek** a mintánkban szereplő pedagógusok jelentős része szerint teljes mértékben fejleszthetők. A dallam-, és ritmusimprovizáció fejlesztését a pedagógusok 40,9%-a nagyrészt, míg 51,4%-a teljes mértékben fejleszthető zenei képességnek tartja.

A pedagóguscsoportok nézetei közötti eltérések pontosabb kimutatása érdekében egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztunk. Ennek során az 5 vizsgált nézetből kettőnél hasonlóság, 3 esetben, pedig $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozott a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodása között. Szignifikáns különbséget tártam fel a tanítók és az ének-zene tanárok nézetei között 1) a dallam-, és ritmusimprovizáció ($p = ,000$); 2) a megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással történő éneklés ($p = ,039$); és 3) a tiszta intonációval történő éneklés ($p = ,028$) terén.

Az ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei képességfejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek vizsgálata során kitértem a **zenei recepciós képességekkel** kapcsolatos nézeteikre is. Eloszlásvizsgálatok eredményeként megállapítható, hogy minden általunk felsorolt zenei recepciós képességet teljes mértékben fejleszthetőnek tartja a megkérdezett tanárok nagy része, 50-70%-a.

Mivel minden vizsgált nézet esetében is eltérést mutatnak az átlag-, és a szórásértékek a pedagóguscsoportok nézeteiben, így ennek pontosabb kimutatása érdekében egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam. E vizsgálat során fény derült arra, hogy mind a nyolc nézet esetén $p \leq 0,05$ szignifikanciaszinten jelentős eltérés mutatkozik a tanítók és az ének-zene tanárok gondolkodásában, ami a zenei recepciós képességek ének-zenei alsó tagozatos osztályokban történő fejlesztési mértékét illeti.

5.3 A zenei képességfejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-nézetek összefüggései más háttértényezőkkel

Az elemzés egyszerűsítése érdekében a harmincnyolc zenei részképességből faktoranalízissel, főkomponens-elemzéssel faktorokat alakítottam ki, majd Varimax mátrixrotációs eljárást (Kaiser normalisation) alkalmaztam a minél pontosabb eredmény elérése érdekében. A faktoranalízist külön-külön elvégeztem a nem ének-zenei alsó tagozatra és az ének-zenei alsó tagozatra nézve. Mind a két esetben 6-6 faktort kaptam, melyeket a faktorokba került zenei képességekre legjellemzőbb képességcsoport alapján neveztem el. A **nem ének-zenei alsó tagozatosokra** nézve az alábbi hat faktort különböztettem meg: 1. Zenei befogadó képességek; 2. Zenei percepciós (hallási) képességek I.; 3. Zenei percepciós (hallási) képességek II.; 4. Zenei reprodukciós képességek és a memorizálás; 5. Zenei írás, - olvasási képesség; 6. Éneklési képesség, éneklés, mint produkciós képesség. A 2. faktorba a következő zenei percepciós (hallási) képességek kerültek: tonalitásérzék; hangközfelismerés hallás után; többszólamú hallás; formai egységek érzékelése; formaérzék; hangszínek megkülönböztetése, felismerése hallás után és a hangszínhallás került. A 3. faktor szintén zenei percepciós (hallási) képességeket tartalmaz, melyek a következők: tempómegkülönböztetés hallás után; dinamika megkülönböztetése hallás után; dallam-, dalfelismerés hallás után; ritmusértékek, ritmusképletek felismerése hallás után, ritmushallás; tempóváltozás érzékelése. Míg a 2. faktorba a komplexebb, addig a 3. faktorba az egyszerűbb zenei percepciós (hallási) képességek kerültek.

A faktorokba rendezést követően a kutatás ezen részében azt vizsgáltam, hogy a pedagógusok életkora, képzettsége és a pályán eltöltött gyakorlata, mint háttérváltozók hatással vannak-e a pedagógusok, zenei képességfejlesztésről alkotott nézeteire. Ehhez egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztam, mely során, arra a következtetésre jutottam, hogy az 1. faktor: zenei befogadóképesség ($p = ,039$), és a 4. faktor: zenei reprodukciós képességek és a memorizálás ($p = 001$) területén alkotott pedagógus-nézetek és a pedagógus életkora között

szignifikáns összefüggés tárható fel. Tehát a pedagógusok életkora befolyásoló tényezőként szerepel a zenei befogadóképességről és a zenei reprodukciós képességről alkotott pedagógus-nézetek esetében, ami a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek zenei képességfejlesztését illeti.

Az alábbi képességcsoportokról alkotott pedagógus-nézetek és a pedagógusok képzettsége között is találtam szignifikáns különbséget:

- 2. faktor: Zenei percepció (hallási) képességek I. ($p = ,000$);
- 3. faktor: Zenei percepció (hallási) képességek II. ($p = ,009$);
- 5. faktor: Zenei írás, - olvasási képesség ($p = ,000$)

Ez arra enged következtetni, hogy a nem ének-zenei alsó tagozatos diákok zenei percepció képességeinek és a zenei írás, -olvasás képességeinek fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézeteket erősen befolyásolja a pedagógus képzettsége.

Szignifikáns összefüggést tártam fel a pedagógusok pályán eltöltött gyakorlata és a nem ének-zenei alsó tagozatos gyerekek (1. faktor) zenei befogadó képességeiről ($p = ,024$); a 2. faktort alkotó zenei percepció (hallási) képességeiről ($p = ,015$); és a (4. faktor) zenei reprodukciós képességekről és a memorizálásról ($p = ,004$) alkotott pedagógus-nézetek között.

Az **ének-zenei alsó tagozatra** vonatkozó összefüggésvizsgálatokat megelőzően is a 38 zenei képességet faktoranalízissel csoportokba, faktorokba rendeztem a következő folyamat szerint. Jelen esetben: 0,920 a KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy), ami alapján a változók megfelelőnek tekinthetők ($KMO > ,6$), alkalmasak a faktoranalízisre. Az Anti-image eljárás 6 faktort különített el. A hat faktor együtt a teljes variancia 62,35%-át magyarázza, ami eléri a minimumként megfogalmazott 60%-ot.

Az alábbi hat faktor keletkezett a faktoranalízis során: 1) Zenei befogadó képességek; 2) Zenei percepció (hallási) képességek I.; 3) Zenei percepció (hallási) képességek II.; 4) Zenei írás, -olvasás és az improvizáció; 5) Éneklési képesség, az éneklés, mint produkciós képesség; 6) Zenei reprodukciós képességek és a memorizálás.

A pedagógusoknak az ének-zenei alsó tagozatos tanulók zenei képességfejlesztéséről alkotott nézetei és a pedagógusok életkora, képzettsége, gyakorlata közötti összefüggéseket egyszempontú varianciaanalízissel vizsgáltam. Ennek során szignifikáns összefüggést állapítottam meg a pedagógusok életkora és a 2. faktor: Zenei percepció (hallási) képességek I.; illetve a 4. faktor: Zenei írás, -olvasás és az improvizáció ($p = ,007$) között.

A zenei befogadóképességről (1. faktor) és a zenei írás, -olvasási képesség, improvizáció (4. faktor) fejlesztéséről alkotott pedagógus-nézetek és a pedagógusok képzettsége között is szignifikáns összefüggést találtunk: 1. faktor és a pedagógusképzettség között a szignifikancia $p = ,000$; a 4. faktor és a pedagógusképzettség között a szignifikancia $p = ,000$.

A pedagógusok pályán eltöltött gyakorlata és a 4. faktor (Zenei írás, -olvasás és az improvizáció) illetve az 5. faktor (Éneklési képesség, éneklés, mint produkciós képesség) között szignifikáns különbséget tártunk fel. A 4. faktor és a pedagógusok pályán eltöltött gyakorlata között a szignifikancia $p = ,045$; az 5. faktor és a pedagógusok gyakorlata között a szignifikancia $p = ,021$

6. Konklúzió

A tanítók és ének-zene szakos tanárok nézetei között több különbséget is feltártunk, mely alapján eltérést találtunk: a) az egyes zenei képességek fejlesztési lehetőségeinek szintjére, b) az ének-zene és nem ének-zene tagozatos osztályokban történő zenei képességfejlesztés fokára vonatkozó nézetek között. Összefüggést találtunk a pedagógusok életkora, képzettsége, a pályán eltöltött gyakorlata és a zenei képességfejlesztésről alkotott nézeteik között.

Mivel az ének-zene tanári nézetek hatással vannak a tanulók zenei képességeinek fejlődésére, fejlesztési szintjére, így fontos tudni mindazokat a gátló / fejlesztő pedagógus nézeteket, melyek befolyásolják a tanulók zenei képességeinek, készségeinek a fejlődését, fejlesztési lehetőségeit. Mindezek tudatában lehetőség nyílik a tanárképzésben és a pedagógustovábbképzési rendszerben a tanítói / tanári nézetek alakítására, formálására, mely hatással lehet a zenei képességfejlesztési gyakorlatukra is.

Irodalom

- Biasutti, M. (2010) Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning. *Music Education Research*, 12, 1 sz. 47-69.
- Brändström, S. (1999). Music teachers' everyday conceptions of musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 21–25.
- Calderhead, J. (1996.): Teachers' beliefs and knowledge. In: D. Berliner - R. Calfee (szerk.) *The Handbook of Educational Psychology*. Mc Millan. New York. 709-725.
- Clelland, P. (2006). Defining ability. *Music Teacher*, 85(4), 37-39.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (szerk.): *Math teaching: The state of the art*. Falmer Press, New York, 249–254.
- Evans, R. J., Bickel, R., & Pendarvis, E. D. (2000). Musical talent: Innate or acquired? Perceptions of students parents, and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 80–90.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti. Budapest. 15-27.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest
- Fishbein, M. (1967): *A consideration of beliefs and their role in attitude measurement*. John Wiley, New York, 257-266.
- Fives, H., Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. és Richardson, C. (szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, New York. 487–509.
- Hewitt, A. (2006). A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning music. *Psychology of Music*, 34(1), 63–80.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kennedy, C., and Kennedy, J. (1996): Teacher attitudes and change implementation. *System* 24, no.3, 51-60.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 34.
- Legette, R. M. (2002): Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music. *Update: Applications of Research in Music Education* 21, 1., 1-8.
- Legette, R. M. (2012). In-service teacher beliefs about the causes of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 75–81.

- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307-332.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1).
- Richardson, W. (1996): The role of attitude and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Education*. Second edition. MacMillan, New York. 102-119.
- Rokeach, M (1968): A theory of organization and change within value-attitude system. *Journal of Social Issues*, vol. XXIV no.1
- Russel-Bowie, D. (2009): What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11, no.1, 23-26.
- Shouldice, H. N. (2013): *One elementary music teacher's beliefs about musical ability: Connection to teaching practice and classroom culture*. Doctoral Dissertation, Michigan State University
- Shouldice, H. N. (2018): "Everybody has something": One teacher's beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*.
- Sims, W. L. (2005): Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 53. 1. sz. 78–86.
- Thompson, L. K. (2007): Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93(3), 30–35.
- Turi Ibolya (2018): *Konduktorjelöltek nézetrendszerének alakulása a konduktorképzés folyamán*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK NDI, Budapest
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76–86.
- Werner, L. (2007): What do children hear: How auditory maturation affects speech perception. *The ASHA Leader*, 12. 4. sz. 6–7.